

ADVIESCOMMISSIE TAALBELEID

Rapport

Taalbeleid:

‘Een schoolbrede aanpak voor de verbetering van de leeropbrengst en het ontwikkelniveau van alle leerlingen middels taalrijk onderwijs door elke docent binnen elk vak.’

Inhoud

Verantwoording en toelichting.....	4
Adviezen taalbeleid Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs	6
Advies 1	6
Advies 2	6
Advies 3	8
Advies 4	9
Aanleiding.....	10
Adviesvraag & onderzoek.....	10
Theoretisch kader.....	12
Noodzaak van taalbeleid	12
Taalbeleid; een definitie.....	12
Evidentie voor taalinterventie	12
Urgentie voor taalinterventie	13
Afbakening.....	13
Het vmbo; een aparte tak van sport?	13
De nadruk op lezen?.....	14
Kenmerken van effectief taalbeleid	15
Succescriteria op mesoniveau	15
Een actieve schoolleiding en een gedragen visie	15
Een competentieprofiel	15
Implementatie	15
Succescriteria op microniveau	16
Taalrijke lessen	16
Taalsteun	16
Het belang van interactie	17
Het belang van context.....	17
Rijke teksten.....	18
Meertaligheid	19
Meters maken met lezen	19
Verdiepend lezen; oftewel dieplezen	19
Leesmotivatie	20
Een leesoffensief.....	20
Leesstrategieën geïntegreerd aanbieden.....	21
Methode	22

Ontwerp	22
Onderwijscontext	22
Situering observatieobjecten en participanten	22
Instrumenten	23
Procedure	23
Resultaten.....	25
Mesoniveau.....	25
Tabel 1	26
<i>Resultaten op mesoniveau</i>	26
Toelichting: resultaten op mesoniveau	30
Microniveau	32
Tabel 2	33
<i>Resultaten op microniveau</i>	33
Toelichting: resultaten op microniveau.....	35
Vergelijking meso- en microniveau per school	35
Conclusie en discussie	37
Conclusies mesoniveau	37
Welke van deze succesfactoren zien we terug bij de deelnemende OMO-scholen?.....	37
Conclusies microniveau	39
Welke van deze succesfactoren zien we terug bij de deelnemende omo-scholen?.....	39
Relaties tussen meso- en microniveau	39
Beperkingen	40
Aanbevelingen	40
Bijlagen.....	41
Bijlage A.....	41
Figuur A1 <i>De verkennende vragenlijst voor Taalbeleid op OMO-scholen</i>	42
Bijlage B	44
Bijlage C	47
Kwalitatief goede interactie in de klas: taaldenkgesprekken	49
Taaldenkgesprekken en taalverwerving.....	49
Taaldenkgesprekken als motor.....	50
Taaldenkgesprekken in élk vak.....	50
Taaldenkgesprekken in de praktijk	52
Taaldenkgesprekken bijlage 1 werkbladen	54
Leesmotivatie en dieplezen: op de bres voor het vmbo	58
Dieplezen	59
Begrijpend lezen: een definitie	59

Skimmen en scrollen versus dieplezen	60
Dieplezen om tot tekstbegrip te komen.....	61
Leesstrategieën.....	61
Leesmotivatie.....	63
Positieve versus negatieve leesmotivatie	63
Zelfdeterminatietheorie	64
Effectieve maatregelen op school: een cultuur van open uitwisseling.....	64
Leesmotivatie, dieplezen en lees-/fictieonderwijs	65
Conclusie en aanbevelingen.....	66
Gebruik rijke teksten met veel samenhang	66
Lees regelmatig voor in de klas	67
Stimuleer vrij lezen	67
Bied effectieve leesstrategieën aan om begrip te ondersteunen (Smits & Van Koeven, 2020) en zorg voor bijpassende didactiek.....	67
Stimuleer de psychologische basisbehoeften autonomie, relatie en competentie in het literatuuronderwijs	69
Combineer burgerschapsonderwijs in combinatie met lees-/fictieonderwijs;.....	69
Modeling	70
Rol van de taalcoördinator	71
Literatuurlijst.....	72
Literatuur onderzoeksrapport.....	72
Literatuurlijst taaldenkgesprekken:.....	74
Leesmotivatie en dieplezen: op de bres voor het vmbo	75
Literatuurlijst modeling	78

Verantwoording en toelichting

Voor u ligt het advies dat de adviescommissie taalbeleid (ingesteld door de werkgroep Kwaliteitsontwikkeling) het eerste half jaar van 2021 schreef. De aanleiding voor dit onderzoek is de dalende trend van het leesvaardigheidsniveau van leerlingen in het voortgezet onderwijs (OECD, 2019). Ook de schoolleiders binnen Ons Middelbaar Onderwijs voelen de zorg over het leesvaardigheidsniveau, maar het zicht op de effectiviteit van het huidige taalbeleid dat gevoerd wordt binnen de vereniging, ontbrak. Daarom heeft de Raad van Bestuur, in samenwerking met verschillende rectoren/directeuren de vraag uitgezet om onderzoek te doen naar de noodzaak en effectiviteit van taalbeleid binnen Ons Middelbaar Onderwijs en daaruit volgend aanbevelingen te doen voor toekomstig taalbeleid binnen de (scholen van) de vereniging. De commissie Taalbeleid bestaat uit een vijftal docenten van verschillende OMO-scholen en wordt begeleid door een medewerker van het bestuursbureau uit het Team Onderwijs.

De Raad van Bestuur sprak in november 2020 de wens uit voor de zomervakantie van 2021 een advies te ontvangen. De commissie is van start gegaan op 1 februari 2021, dat betekent dat de commissie ongeveer vijf maanden de tijd heeft gehad om haar onderzoek uit te voeren en de aanbevelingen te formuleren. Vanwege coronabeperkingen heeft de commissie haar gehele onderzoek, zowel de ontmoetingen met de commissie als de interviews en gesprekken voor het onderzoek, online uitgevoerd.

Het relatief korte tijdspad en de online setting hebben ertoe geleid dat de commissie een aantal keuzes heeft gemaakt in haar onderzoek. De keuzes zijn steeds gemaakt met de focus op wat gezien de omstandigheden verstandig, haalbaar en waardevol voor de eindadviezen zou zijn. De commissie heeft zich daarom beperkt tot een literatuurstudie naar de succesfactoren van taalbeleid, de analyse van een selectie van taalbeleidsplannen van scholen binnen de vereniging en het aanreiken van een aantal praktische inzichten. Het doel dat de commissie daarbij voor ogen hield, was het komen tot een overzichtelijke set aanbevelingen die samen leiden tot het stimuleren van de taalontwikkeling in dienst van het leren en die kansrijk zijn om te landen waar en voor wie ze bedoeld zijn: in het klaslokaal, bij de leerling.

Bij de totstandkoming van het rapport raadpleegde de commissie een aantal experts. Prof. Dr. Gert Rijlaarsdam (UvA) gaf advies bij de focus en afbakening van het onderzoek. Albert Kivits (directeur-bestuurder bibliotheek Eindhoven), Dr. Anne Kerkhoff (lector taalbeleid Fontys), Dr. Anneke Smits (lectoraat Windesheim), dr. Anke Herder (SLO), Resi Damhuis (lector emeritus Marnix Academie), gingen tijdens het traject met de commissie in gesprek en gaven advies tijdens de totstandkoming van de aanbevelingen. Alle feedback werd door de individuele commissieleden gewaardeerd en besproken voor ze al dan niet verwerkt werden.

Verder voerde de commissie gesprekken met leraren en schoolleiders van de geselecteerde scholen uit het onderzoek en een aantal schoolleiders van scholen die buiten de selectie vielen. Er werd gesproken met acht mediacoaches/leesconsulenten en directeuren van bibliotheken in Noord-Brabant en er was overleg met een aantal leden van de AOS. De leden van de adviescommissie hebben tot slot op 16 juni een inhoudelijke bijdrage geleverd aan een bijeenkomst van het Leesoffensief Brabant.

Naast het literatuuronderzoek en het onderzoek naar de taalbeleidsplannen is een aantal in het oog springende thema's verder uitgediept. Het eerste thema is het vmbo; leerlingen op het

vmbo blijven nog verder achter in de PISA-resultaten dan leerlingen van andere schooltypen, vandaar een verdere uitwerking van de leesproblematiek op het vmbo. Het tweede thema betreft een concretisering van 'goede interactie in de klas'; de commissie doet een handreiking voor een manier om gericht te werken aan de verbetering van de kwaliteit van interactie in de klas.

De relatie van taalvaardigheid met kansengelijkheid is beschreven, al is het stimuleren van de taalvaardigheid van leerlingen slechts één van meerdere factoren die bijdragen aan het creëren van gelijke kansen voor leerlingen. De rol van meertaligheid is zijdelings meegenomen in het rapport. Het is een belangrijk thema in onze steeds diverser wordende samenleving, maar wel een thema waarvan de relevantie in het kader van breed taalbeleid per school enorm verschilt, afhankelijk van de leerlingpopulatie. Het strekt tot aanbeveling om naar behoefte op individuele scholen verder onderzoek te doen naar schoolspecifieke kwesties die de taalontwikkeling kunnen belemmeren.

U vindt in dit rapport achtereenvolgens:

1. De eindadviezen
2. Het onderzoeksrapport
3. De handreiking bij kwalitatief goede interactie in de klas
4. De uitdieping voor het vmbo
5. Een toelichting op modeling
6. Een beschrijving van de rol van de taalcoördinator

Maja van Hassel (Munnikenheide college)

Loes Heerkens (Rodenborch college)

Donna van der Hulst (Rodenborch college)

Nienke Nagelmaeker (Elzendaalcollege)

Dorieke Swinkels (Jacob-Roelandslyceum)

Adviezen taalbeleid Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs

Het afgelopen half jaar heeft de Adviescommissie Taalbeleid met veel plezier het taalbeleid op de scholen van Ons Middelbaar Onderwijs onderzocht met als doel een helder profiel te schetsen van nuttig en effectief taalbeleid en een aantal praktische handreikingen te ontwikkelen die de implementatie ervan vereenvoudigen. De verschillende inzichten en perspectieven die we verkregen uit literatuuronderzoek, analyse van bestaande taalbeleidsplannen, gesprekken met leraren en schoolleiders, wetenschappers en experts hebben geleid tot de volgende adviezen die, in samenhang uitgevoerd, het leren van leerlingen bevorderen en bijdragen aan de kansengelijkheid van leerlingen. Kinderen die een sterke taalbasis hebben, hebben meer zelfvertrouwen, geloof in hun eigen leervermogen en het vertrouwen dat ze het verder zullen schoppen op school of in de samenleving. De adviezen kunnen alleen als set gelezen worden en zullen alleen het beoogde effect hebben, wanneer ze integraal overgenomen worden.

Advies 1

Integreer en waarborg breed taalbeleid in het schoolplan.

- Wij adviseren taalbeleid standaard op te nemen in de beschrijvingen van de onderwijskundige visie en ontwikkeling van alle OMO-scholen, de schoolplannen dus.
- Wij adviseren de Raad van Bestuur de schoolplannen te toetsen op de aanwezigheid van een visie op 'breed taalbeleid' bij de goedkeuring van de schoolplannen.

Het behoort tot de kerntaken van het onderwijs om alle leerlingen gelijke kansen te geven om het Standaardnederlands, en specifiek schooltaal en vaktaal, goed te verwerven en te ontwikkelen. Taalontwikkeling van leerlingen vindt altijd, binnen en buiten de school, plaats. Omdat taal- en denkontwikkeling hand in hand gaan, zal een betere taalvaardigheid resulteren in betere leervaardigheden en meer leeropbrengst voor elk vak. De vereniging heeft de verantwoordelijkheid om alle contacttijd met leerlingen te benutten om de taalontwikkeling te stimuleren, met als doel leerlingen in de gelegenheid te stellen hun taal- en denkvaardigheden optimaal te ontwikkelen.

We benadrukken dat een rijk taalaanbod, kwaliteitsvolle interactie en het bieden van taalsteun daarom aandacht en ruimte nodig heeft in alle lessen. Taalbeleid heeft alleen nut wanneer bij het schrijven van het beleid de directe verbinding wordt gelegd met andere didactische en pedagogische schoolontwikkelingen, daarom hoort taalbeleid thuis in ieder schoolplan. Taalbeleid moet niet vrijblijvend zijn, maar scholen moeten wel vrijheid ervaren in de wijze waarop ze het taalbeleid vormgeven.

Advies 2

Alle betrokkenen bij het taalbeleid hebben een duidelijk beschreven rol, kennen hun rol en dragen er verantwoordelijkheid voor.

- Wij adviseren iedere school een duidelijk profiel op te stellen van de deelnemers aan het opstellen en uitvoeren van taalbeleid.
 - Wij adviseren in de profielomschrijving *van de schoolleiding* tenminste op te nemen dat ze (eind)verantwoordelijk is voor het opstellen en het actief uitdragen van de visie op taalbeleid.
 - Wij adviseren in de profielomschrijving *van de taalcoördinator* (of een gelijkwaardige functie of taak) op te nemen dat hij zich richt op de implementatie van succesvol taalbeleid in de school. Hij is een praktische verbinder en een organisator.
 - Wij adviseren in de profielomschrijving *van alle docenten* de verwachte bijdrage aan de uitvoering van breed taalbeleid te beschrijven en de uitvoering van breed taalbeleid in lesobservaties op te nemen.
 - Wij adviseren tot slot na te denken over de positie van alle anderen die deelnemen aan de schoolgemeenschap, zoals mediathecarissen, het Onderwijs Ondersteunend Personeel en ouders of verzorgers, die ieder vanuit hun eigen positie bij kunnen dragen aan de taalontwikkeling van leerlingen.

Schoolbreed taalbeleid vraagt om een actieve rol van de schoolleiding. De schoolleiding kent en benoemt de relatie tussen taal en leren en laat zien dat taalrijke lessen leiden tot een verbetering van het leerproces en de leeruitkomsten. Een verbetering is tegelijkertijd een verandering en daarom geeft de schoolleiding, voorafgaand aan de aanpassing, duidelijk zicht op de aanleiding, het proces, de verwachte rol van de betrokkenen en het gewenste resultaat. De schoolleiding ondersteunt en faciliteert professionalisering om alle betrokkenen de behoefte aan zekerheid en het vertrouwen in eigen kunnen te kunnen geven om succesvol te kunnen zijn. Ze werkt daarbij vanuit de behoeften van de vakdocent, zodat de opbrengst voor de eigen les echt gevoeld wordt. De schoolleiding kiest het moment en de planning, rekening houdend met de werkdruk. Wanneer aan deze randvoorwaarden voldaan wordt, is het aan te raden om taalrijke lessen als observatiepunt mee te nemen in beoordelingen.

De taalcoördinator is de spilfiguur in de school wanneer het gaat om de uitvoering van het taalbeleid. De coördinator kent de behoeften van het team. Hij kent en adviseert de schoolleiding in het aansluiten bij de vragen die bij (individuele) docenten leven rondom taal en leren vanuit de eigenheid van vakken en de vakdidactiek. Hij draagt bij aan de organisatie van passende scholing van het team en organiseert lesobservaties en uitwisseling. De coördinator zorgt er samen met de schoolleiding voor dat docenten zich ondersteund voelen bij het opzetten van taalrijke lessen. De taalcoördinator weet waar expertise van binnen (bijvoorbeeld van vakdocenten) en van buiten (bijvoorbeeld van de bibliotheek) de school ingezet en uitgewisseld kan worden en onderhoudt dit netwerk. De taalcoördinator onderhoudt ook contact met en leert van (taalcoördinatoren van) andere OMO-scholen, bij voorkeur in een netwerk van taalcoördinatoren dat door de vereniging gefaciliteerd georganiseerd en wordt.

Ook de positie van anderen die deelnemen aan de schoolgemeenschap zijn belangrijk, zoals de rol van ouders. Om leerlingen aan het lezen te krijgen en houden, is steun, sturing en inspiratie bij ouders nodig. De kans dat een kind een boekenliefhebber wordt, wordt vijf keer zo groot als ouders lezen bevorderen. Ouders hebben daarvoor ook zelf steun, sturing en inspiratie nodig, denk bijvoorbeeld aan een thema-avond op school.

Advies 3

Taalbeleid bestaat uit bewezen effectief aanbod.

- Wij adviseren taalbeleid vorm te geven in een beperkt aantal aanbodsdoelen die alle lessen taalrijk maken. Wij adviseren deze aanbodsdoelen te vereenvoudigen tot de hieronder genoemde, bewezen effectieve, doelen waarbinnen iedere school van de vereniging de vrijheid heeft eigen accenten aan te brengen, aansluitend bij de leerlingpopulatie en behoefte(n) van de school. Start daarnaast een schoolbreed leesoffensief.
 - **Zorg in alle lessen voor een rijk taalaanbod in context.**
 - **Creëer in alle lessen voldoende gelegenheid voor kwalitatief goede interactie door samenwerkend leren en taaldenkgesprekken.**
 - **Bied in alle lessen voldoende taalsteun door de didactiek van modeling en scaffolding toe te passen bij zowel receptie als productie van taal.**
 - **Start een leesoffensief met volgende focus:**
 - **Maak lezen onderdeel van de schoolroutine. Kies een vast moment of aantal momenten per week, en lees minimaal twintig minuten om tot 'dieplezen' te komen. De aanwezige volwassenen zijn rolmodel, zij lezen ook.**
 - **Investeer in een geschikt en actueel leesaanbod.**
 - **Sluit daarbij verenigingsbreed aan bij het Leesoffensief Brabant (www.leesoffensiefbrabant.nl)**
 - **Sluit daarbij op schoolniveau waar mogelijk aan bij de initiatieven en samenwerkingen van de leescoalitie (www.leescoalitie.nl).**
- Wij adviseren prioriteit te geven aan taalbeleid op de vmbo-scholen, gezien de (gemiddeld) zorgelijke resultaten op het vmbo.
- Wij adviseren monitoring primair te focussen op daadwerkelijke uitvoering en evaluatie van taalbeleid in de lessen. Pas op met wát je meet qua uitkomsten op leerlingniveau, hoe snel je resultaat verwacht en bewaak de opvolging. Monitoring gaat verder dan het afnemen van methode-onafhankelijke toetsen.
 - **Neem het schooleigen taalbeleid op in lesobservaties in het kader van de gesprekscyclus.**
 - **Meet over langere periodes; meetbaar resultaat is bijvoorbeeld bij woordenschatontwikkeling pas zichtbaar na drie jaar**
 - **Meet de mate waarin docenten zich bekwaam en ondersteund voelen bij de uitvoering van het beleid.**

Kinderen met een sterke taalbasis hebben meer zelfvertrouwen en schoppen het verder op school en in de samenleving. Werken aan een sterke taalbasis is een verantwoordelijkheid van de gehele school. In het verkavelde middelbareschoollandschap wordt de verantwoordelijkheid voor taalontwikkeling van de leerlingen vaak bij de vaksectie Nederlands gelegd. Dat is deels wél terecht, zij zijn immers de experts op het gebied van taalontwikkeling. Het is echter ook voor een deel onterecht, het zijn juist niet de lessen Nederlands waarin de grootste winst te behalen valt wanneer het gaat om de algehele taalontwikkeling in dienst van het leren gaat; de lessen Nederlands beslaan nog geen halve schooldag in de week en bovendien staat taal al centraal in de lessen. Er is wél veel winst te boeken bij de vakken

waar taal een grote rol speelt, zoals de zaakvakken, maar waar taal didactisch vaak nog geen of slechts een kleine rol speelt. Dat betekent overigens niet dat de docent in onze ogen méér moet doen, maar dat de docent de vakinhoud soms net even anders aanbiedt met een hoger leerrendement als gevolg.

Naast vakinhoudelijke en didactische ingrepen als werken aan de kwaliteit van de tekst en interactie in de les, het bieden van een rijke context en taalsteun, is het essentieel dat scholen investeren in leesmotivatie van leerlingen. Structureel beleid rondom vrij lezen en vrijetijdslezen is één van de meest onderschatte, effectieve en relatief makkelijke acties om te ondernemen; scholing van docenten is niet nodig om te starten met het maken van leeskilometers. Het is wel essentieel dat leerlingen tot het zogenaamde ‘dieplezen’ kunnen komen en niet in de fase van ‘skimmen en scannen’ te blijven hangen, en daarvoor is het van belang dat er minstens twintig minuten gelezen wordt, waarbij de rijke teksten voorwaardelijk zijn. Talloze wetenschappelijke studies tonen aan dat lezen een sterke bijdrage levert aan de taalontwikkeling van leerlingen, zowel van goede als van zwakke lezers (Broekhof, 2021). Ook het hebben van een geschikt en actueel leesaanbod heeft een positieve invloed op leesgedrag.

Advies 4

Maak optimaal gebruik van de kracht en middelen van het Omo-bestuur.

- Wij adviseren op bestuursniveau aan te sluiten bij ‘Het Brabants leesoffensief’.
- Wij adviseren te investeren in kennisdeling binnen de vereniging, door uitkomsten, adviezen en handreikingen in een digitale omgeving op ONS.OMO te delen.
- Wij adviseren een verenigingsbreed netwerk voor taalcoördinatoren op te richten.

Er gaat veel tijd en energie naar het opstarten van samenwerkingen met de bibliotheken, met wisselende uitkomsten. Het OMO-bestuur kan voor 66 scholen een beter en voorspelbaar aanbod van samenwerkingsmogelijkheden bedingen en betere prijsafspraken maken dan 66 scholen dat individueel kunnen. Uiteraard moet er bij de praktische samenwerking ruimte blijven voor maatwerk; bestaande, succesvolle overeenkomsten hoeven niet opgezegd te worden, maar de huidige initiatieven zijn niet structureel genoeg. Zo blijft in de samenwerking tussen leesconsulenten (van de bibliotheek) en taalcoördinatoren (van de scholen) de passende uitvoering van het beleid centraal staan en niet het beleid zelf of de randvoorwaarden ervan. Het opzetten van een samenwerking is nu soms een proces dat jaren in beslag neemt en dat afhankelijk is van de personen die de taak vervullen, er gaat veel kostbare tijd verloren en de uitkomsten zijn lang niet altijd duurzaam.

Verder is het belangrijk dat alle middelen en inzichten uit dit onderzoek makkelijk toegankelijk worden en blijven voor OMO-medewerkers en dat daar iemand de verantwoordelijkheid voor blijft dragen. Met de nieuwe infrastructuur op ONS.OMO is dat goed te realiseren.

Tot slot adviseren wij te investeren in een centraal netwerk (eventueel aangevuld met regionale netwerken naar behoefte) voor taalcoördinatoren. Wanneer er een vast aantal (online)ontmoetingen per jaar kan zijn, stel je de coördinatoren in de gelegenheid van elkaar te leren, maar het biedt ook de kans duurzame verbindingen aan te gaan met partners, zoals Fontys, AOS'en, de bibliotheken in Noord-Brabant en Cubiss en met en van elkaar te leren.

Onderzoeksrapport: Inleiding

Aanleiding

Ons Middelbaar Onderwijs (OMO) is een vereniging voor middelbaar onderwijs. 66 zeer diverse scholen van praktijkonderwijs tot categorale gymnasia zijn lid van deze vereniging. OMO is opgericht in 1916 en is van origine rooms-katholiek. Deze geloofsovertuiging inspireert vandaag de dag tot 'Goed onderwijs, een goed mens, goed leven en goed handelen'. Enerzijds is de doelstelling van OMO om alle docenten verder te professionaliseren door verenigingsbreed tot kennisdeling te komen, anderzijds zijn veel zaken bewust kleinschalig georganiseerd om voor de leerlingen een optimale situatie te bereiken die hen helpt hun talenten te ontwikkelen en voorbereid te raken op deelname aan de samenleving.

Uit de resultaten van het Nederlandse PISA-onderzoek (OECD, 2019) is gebleken dat het aandeel leerlingen met een lage leesvaardigheid is toegenomen tot 24,1%. Dit is een forse toename ten opzichte van 2015 (18,1%); daarmee is het niveau van leesvaardigheid rond het OESO-gemiddelde gekomen. Naar aanleiding van de bevindingen in het PISA-onderzoek (OECD, 2019) kan worden geconcludeerd dat het leesplezier en het leesvaardigheidsniveau van Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs een dalende trend vertoont. In het bijzonder het gefocuste en geconcentreerde lezen, het 'diepe lezen', gaat achteruit. Dat heeft gevolgen voor het functioneren van leerlingen op school én in de samenleving – en uiteindelijk ook voor het functioneren van onze samenleving als geheel (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019).

De schoolleiders van OMO delen de zorg over het functionele taalniveau van leerlingen en zien een mogelijke relatie tussen ongelijkheid in taalbeheersing en kansenongelijkheid in het algemeen. Om het taalvaardigheidsniveau van leerlingen te kunnen waarborgen, is structurele aandacht nodig voor taalvaardigheidsontwikkeling (Rooijackers et al., 2009). Scholen doen dat middels het opstellen van taalbeleid. Er is (ruime) aandacht voor het ontwikkelen van taalbeleid, maar binnen de vereniging is op dit moment onvoldoende zicht op de taalbeleidsplannen en de effectiviteit ervan.

Adviesvraag & onderzoek

De Raad van Bestuur vraagt in samenwerking met verschillende rectoren/directeuren om een onderzoek naar de noodzaak en effectiviteit van taalbeleid binnen Ons Middelbaar Onderwijs. Het advies wordt in opdracht van de 'werkgroep Kwaliteitsontwikkeling' geschreven en het onderzoek wordt uitgevoerd door de Adviescommissie Taalbeleid. De commissie bestaat uit een vijftal docenten van verschillende OMO-scholen en wordt begeleid door een medewerker van het bestuursbureau uit het Team Onderwijs. De commissie betreft deskundigen en andere betrokkenen actief als klankbord.

Op basis van de adviesvraag van de werkgroep Kwaliteitsontwikkeling en rekening houdend met de beperkte tijd en middelen voor dit onderzoek, heeft de adviescommissie taalbeleid de volgende richting van onderzoek geformuleerd:

De commissie zal onderzoek doen naar de huidige stand van zaken op het gebied van (effectief) taalbeleid binnen de vereniging. Dit betekent dat de commissie in kaart brengt welke scholen op dit moment bewust bezig zijn met taalbeleid. Het gaat hier specifiek over wat deze scholen op het gebied van taal in het beleid hebben vastgelegd en om wat er op de werkvloer gebeurt met betrekking tot dit vastgelegde taalbeleid.

Uit literatuuronderzoek destilleert de commissie kenmerken van goed taalbeleid en effectieve interventies waarbij ook onderscheid gemaakt wordt tussen een mesoniveau, het niveau van het schoolbestuur, en een microniveau, het niveau van het klaslokaal. Verschillende deskundigen op het gebied van taalbeleid worden geraadpleegd om tot een goed beeld te komen van het nut en de inhoud van effectief taalbeleid. De commissie zal vervolgens inzoomen op best practices in de vorm van scholen binnen de vereniging waar inzichten uit de literatuur succesvol in de praktijk worden gebracht.

Aan de hand van de uitkomsten komt de commissie tot aanbevelingen voor het vormgeven van toekomstig taalbeleid binnen de vereniging. Daarnaast zal gekeken worden naar geschikte middelen voor overdraagbaarheid van de in het onderzoek betrokken best practices.

Op basis van de adviesvraag van de werkgroep kwaliteitsontwikkeling en de resultaten uit het literatuuronderzoek zijn binnen de hierboven beschreven kaders van dit onderzoek de volgende onderzoeksvragen gedefinieerd:

- Hoeveel procent van de omo-scholen is bewust bezig met breed taalbeleid?
- Welke factoren hebben een positieve invloed op de effectiviteit van taalbeleid op mesoniveau?
- Welke factoren hebben een positieve invloed op de effectiviteit van taalbeleid op microniveau?
- Welke in de literatuur benoemde succesfactoren op meso- en microniveau van taalbeleid zien we terug bij de deelnemende omo-scholen?
- Welke niet in de literatuur benoemde succesfactoren op meso- en microniveau van taalbeleid zien we terug in de best practices van omo-scholen?

Theoretisch kader

Noodzaak van taalbeleid

In dit Theoretisch kader zullen we eerst de gewenste definitie van taalbeleid voor dit onderzoek bepalen. We staan kort stil bij de evidentie voor taalinterventie om vervolgens op basis van de literatuur gemaakte keuzes wat betreft richtlijnen en afbakening toe te lichten. Tot slot belanden we bij de succescriteria die uit de literatuur te destilleren zijn voor effectief taalbeleid.

Taalbeleid; een definitie

Hajer en Meestringa (2020) hanteren in de recent herziene versie van hun handboek de volgende definitie voor taalbeleid:

‘Onder taalbeleid verstaan we de structurele en strategische aanpak van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen, ten behoeve van hun algehele ontwikkeling en verbetering van hun onderwijsresultaten’ (Bogaert & Van den Branden, 2011, p. 13).

Volgens het SLO (2019) ontstond taalbeleid in de jaren '90 van de vorige eeuw als beleid voor taalzwakke of allochtone leerlingen, maar is het inmiddels algemeen aanvaard dat taalbeleid zich niet beperkt tot specifieke doelgroepen. Doorgaans worden er twee typen taalbeleid onderscheiden: smal en breed. Smal taalbeleid richt zich op het wegwerken van achterstanden; taalbeleid is dan een vorm van achterstandenbeleid. In dit adviesrapport richten wij ons, aansluitend bij de door Hajer en Meestringa (2020) gehanteerde definitie, specifiek op breed taalbeleid. Breed taalbeleid richt zich op het bevorderen van de taalontwikkeling en van de algehele ontwikkeling van alle leerlingen in elke schoolsituatie. Deze visie wordt ook onderstreept in het handboek van Bolle en Van Meelis (2017) ‘Taaldocenten en docenten van andere vakken werken hiertoe samen; taalontwikkelen lesgeven of taalgericht vakonderwijs is in deze brede opvatting een eis aan alle docenten omdat taal het middel is waarmee de leerling leert. De ontwikkeling van (vak)taal krijgt dan aandacht in elke les van elk schoolvak (SLO, 2019).

Onze definitie van taalbeleid kunnen we dus versimpeld samenvatten als:

‘Een schoolbrede aanpak voor de verbetering van de leeropbrengst en het ontwikkelniveau van alle leerlingen middels taalrijk onderwijs door elke docent binnen elk vak.’

Evidentie voor taalinterventie

Taalbeleid gaat uit van de gedachte dat het taalbeheersingsniveau van leerlingen positief te beïnvloeden is. Niet alleen taalbeleid, maar ook het nut van het vak Nederlands berust op deze aanname. Voor empirisch bewijs echter, moeten we uitwijken naar het veld van de leerpsychologie. Mercer et al. (2004) onderzochten eerdere beweringen van grote denkers als Vygotsky (e.g. 1980) dat het inzetten van taal en sociale interactie binnen groepen van groot belang is voor het ontwikkelen van wetenschappelijk denken. Mercer et al. (2004) bewezen met hun onderzoek niet alleen dat de docent middels taalrijke, interactieve lessen in staat is om het taalbeheersingsniveau van de leerling positief te beïnvloeden, maar tevens dat deze taallessen resulteerden in een efficiëntere samenwerking, een hoger individueel redeneringsniveau en bovenal: een groter conceptueel begrip in een ander vakgebied, in dit geval het vak wiskunde. Er is dus gelukkig sprake van evidentie voor taalinterventie.

Deskundigen in het onderwijsveld in Nederland borduren hierop voort: ‘Taal gebruiken we om woorden te geven aan ervaringen en die met elkaar uit te wisselen. Door middel van taal ontwikkelen kinderen van jongs af aan met hun naasten hun begrip van de wereld’ (Hajer & Meestringa, 2020). Taal, beheersing van de taal, en vaardigheid in het receptieve (luisteren, lezen) en productieve (spreken, schrijven) taalgebruik vervult volgens Daems (2009) een instrumentele functie bij leren en onderwijzen, niet alleen bij het vak Nederlands, maar bij elk vak of leergebied, evengoed geschiedenis als wiskunde of houtdraaien. De taal is namelijk de drager van concepten, betekenissen, oordelen, scripts, frames, scenario’s en handelingsschema’s. Die kennis ondersteunt het verwerken en verwerven van nieuwe kennis en kunde. Leren vindt plaats in het hoofd van de leerder. Geslaagde interactie tussen leerling en leraar, evenals verwerking door de leerling van zijn mondelinge, schriftelijke of digitale informatiebronnen, zijn dus van wezenlijk belang voor succesvol leren.

Urgentie voor taalinterventie

Welke bagage leerlingen meenemen, kunnen scholen niet veranderen, maar wát scholen de leerlingen aanbieden wél. Taal vervult een sleutelrol binnen het bevorderen van kansengelijkheid. Al in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw bleek uit onderzoek van Bernstein (1971) dat de taal die een kind thuis spreekt, medebepalend is voor de schoolprestaties van de leerling. In sociaaleconomisch lagere milieus krijgen kinderen gemiddeld een beperkter taalaanbod waardoor zij met een beperkte taalbasis starten op de basisschool. Om leerlingen nieuwe kennis en vaardigheden aan te leren, is veel specifieke taal nodig; uitleg en toelichting bevatten specifieke schooltaal en vaktaal, maar ook laagfrequente woorden komen veel vaker voor in de schoolcontext. Niet alleen de woorden, maar ook de zinnen zijn langer en complexer in de schoolcontext. Door leerlingen in aanraking te laten komen met deze laagfrequente, complexe taal, wordt de taalbasis versterkt.

Een goede taalbasis heeft niet alleen een positief effect op het kunnen volgen van de instructie of de les. Kinderen die een sterke taalbasis hebben, hebben meer zelfvertrouwen, geloof in hun eigen leervermogen en het vertrouwen dat ze het verder zullen schoppen op school of in de samenleving (Van den Bergh et al., 2020, p. 25).

De kansen die een leerling krijgt in zijn schoolontwikkeling zijn afhankelijk van veel meer factoren dan taalbeleid alleen en de relatie tussen taalbeleid en kansengelijkheid zal dan ook niet meegenomen worden in dit onderzoek. We slagen er tijdens onze lesuren, en in Nederland brengen leerlingen relatief veel tijd door op school, onvoldoende in zwakkere leerlingen goed genoeg toe te rusten voor onze geletterde maatschappij. Dat leidt tot een toenemende kansengelijkheid (Inspectie van het Onderwijs, 2017) We kunnen dus wèl stellen dat breed taalbeleid kan bijdragen aan het vergroten van kansengelijkheid en in die hoedanigheid een motivator vormt voor zowel schoolbestuur als docenten om ermee aan de slag te gaan.

Afbakening

Het vmbo; een aparte tak van sport?

‘Vorig jaar rapporteerden wij over de dalende prestaties van 15-jarigen op het gebied van leesvaardigheid. Uit internationaal vergelijkend onderzoek bleek dat 25 procent van de 15-jarigen risico loopt op laaggeletterdheid. Dit betreft vooral leerlingen uit het praktijkonderwijs (pro), vmbo-basis en vmbo-kader en leerlingen van lager opgeleide ouders’ (Gubbels et al., 2019).

In de inleiding benoemden we al de alarmerende PISA-uitslagen (OECD, 2019). Zowel het vaardigheidsniveau als het leesplezier, als de leescompetentie is gedaald voor Nederlandse jongeren van alle niveaus. Opvallend is dat deze daling veruit het sterkst is op het vmbo. De Nederlandse

vmbo'er heeft het minste plezier in lezen van alle leerlingen in vijftien EU-landen. Ongeveer 60% van de jongeren leest alleen omdat het moet of om informatie op te zoeken. 42% vindt lezen tijdverspilling. Een verklaring voor deze achteruitgang kan voor vmbo-scholieren gevonden worden in de problemen die zij ervaren met begrijpend lezen: vooral bij hen is het begrijpend leesniveau namelijk laag (Van Steensel et al., 2013). Ondanks de verbeteringen die worden bewerkstelligd in het Nederlandse taal- en leesonderwijs en ondanks de vaak grote inzet van betrokkenen, stellen we vast dat leesvaardigheid en geletterdheid van vmbo-leerlingen te wensen over laat (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019). Daarmee is taal voor de vmbo'er een struikelblok op de weg naar leersucces. Deze zwakke leesvaardigheid lijkt bij hen samen te gaan met gevoelens van weerstand en frustratie. Deze gevoelens zorgen er mogelijk voor dat hun leesvaardigheid onder de maat blijft (Van Steensel et al., 2013).

Om deze reden zullen we in dit onderzoek nadrukkelijk rekening houden met de behoeften van de vmbo-leerling op het gebied van taalbeleid. We willen echter niet in de valkuil stappen dat taalbeleid achterstandsbeleid wordt, enkel gericht op de taalzwakke leerling. Bovendien gelden de succescriteria van effectief taalbeleid, op pagina 9 uiteengezet, over de gehele linie. Met andere woorden; de opbrengst van een taalrijke les komt ten goede aan zowel de vwo-leerling als de vmbo-leerling. Aanbevelingen ten aanzien van taalrijke lessen zijn dan ook net zo goed van toepassing op de vwo- of havodocent. Desondanks zijn er gebieden aan te wijzen waarop de vmbo-leerling méér ondersteuning nodig heeft, en zijn er aanpakken of werkvormen die vooral rekening houden met het profiel van de vmbo-leerling. Deze probleemgebieden en interventies verdienen, gezien de crisissituatie op het vmbo, extra aandacht en zullen dus apart uitgewerkt worden in het artikel Leesmotivatie en dieplezen: [‘Op de bres voor het vmbo’](#).

De nadruk op lezen?

Leesvaardigheid is essentieel voor school- en maatschappelijk succes (Mol, 2010). Daarnaast vormt lezen de belangrijkste basis voor het kunnen ontwikkelen van digitale geletterdheid (OECD, 2015). De leesvaardigheid van leerlingen, in het bijzonder het gefocuste, en geconcentreerde lezen, het 'diepe lezen', gaat achteruit. Dat heeft gevolgen voor het functioneren van leerlingen op school én in de samenleving – en uiteindelijk ook voor het functioneren van onze samenleving als geheel (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019). 'Dit laat eens en te meer zien dat we niet alleen op scholen maar ook thuis en op de werkvloer serieus werk moeten maken van leesmotivatie en leesvaardigheid' (VO-raad, 2019).

Wij als commissie vinden het dan ook volstrekt logisch dat leesvaardigheid in dit adviesrapport bijzondere aandacht verdient. Wél maken we daarbij de noodzakelijke kanttekening dat de taalvaardigheden die in alle vakken terugkomen niet verkaveld, maar in samenhang aangeboden moeten worden. In de sectie 'Meters maken met lezen' gaan we verder in op het geïntegreerd aanbieden van effectieve leesstrategieën.

Als er iets positief genoemd mag worden aan de tegenvallende PISA-resultaten, dan is het de landelijke aandacht, initiatieven en leesbevorderingsprojecten die eruit voortgekomen zijn. Ook in dit adviesrapport zullen we stevig inzetten op het verbeteren van leesmotivatie, -competentie en -prestatie. Hierbij is het wel van het grootste belang dat leesvaardigheid niet geïsoleerd opgepakt wordt in het taalbeleid, want dat komt zowel de taalvaardigheid als de leesvaardigheid niet ten goede.

Kenmerken van effectief taalbeleid

Als we kijken naar adviezen van deskundigen en voorbeelden van scholen waar taalbeleid succesvol is, zien we een aantal overeenkomsten. Deze overeenkomsten bespreken we hier als succesfactoren. Deze succesfactoren verdelen we in navolging van Hajer & Meestringa (2020) grofweg in succesfactoren op beleidsniveau, oftewel het niveau van de schoolleiding (mesoniveau) en succesfactoren op het niveau van de vakdocent (microniveau). Deze verdeling biedt houvast voor ons onderzoek, maar hierbij moet wel opgemerkt worden dat factoren op beide niveaus met elkaar samenhangen. Een aantal succesfactoren op beide niveaus betreffen taalrijke lessen. Dat wil zeggen het betrekken van taal in élk vak, dus buiten een vak als Nederlands of een vreemde taal om. Specifiek richten we ons vervolgens op bevordering van het leesonderwijs waarin verdiepend lezen, vrij lezen en leesmotivatie aan bod komen. Hierin benoemen we speciale aandachtspunten voor vmbo-leerlingen. Voor meer theoretische achtergrond van een bepaalde succesfactor verwijzen we regelmatig naar een bijlage.

Succescriteria op mesoniveau

Een actieve schoolleiding en een gedragen visie

Om breed taalbeleid te verwezenlijken is het bespreken en uitvoeren van een gezamenlijke didactiek en taalinhoud een belangrijke voorwaarde (Beek et al., 2009). Dat een breed draagvlak onontbeerlijk is, bevestigen ook Hajer en Meestringa (2020): het is de schoolleiding die de verbinding legt tussen fluctuerende beleidsontwikkelingen en de continu benodigde aandacht voor taal als cruciaal instrument in leerprocessen. Een team heeft een gezamenlijke doelstelling en visie nodig op de samenhang tussen (schoolse) taalontwikkeling en gelijke kansen. De schoolleiding moet er aldus Delen en Hardeveld (2010, zoals aangehaald in Bais et al., 2013) zelf van overtuigd zijn dat taal niet alleen bij het vak Nederlands een grote rol speelt, maar ook bij andere vakken.

Een competentieprofiel

Schoolleiding en bestuur hanteren idealiter een specifiek competentieprofiel waarin taalgerichte vakdidactiek is vertaald naar kenmerken van goede leraren waarin iedereen wordt verondersteld te blijven leren. Vanuit die betrokkenheid scheidt een schoolleiding voorwaarden voor didactische ontwikkeling, professionalisering en gezamenlijke leerprocessen. Dat betekent dat verschillende ontwikkelingsthema's vanuit één didactische visie worden uitgewerkt en dat taalbeleid aansluit bij andere onderwijskundige ontwikkelingen. Adequate steun richt zich op verdere ontwikkeling van alle leerlingen in alle leerjaren en niet enkel op het wegwerken van achterstanden bij een kleine groep leerlingen.

Implementatie

Voor een succesvolle implementatie is het belangrijk dat de schoolleiding zich bewust is van het belang van organische verandering (Hajer & Meestringa, 2020). Taalbeleid kan alleen functioneren als het voor de vakdocent duidelijk is wat de opbrengst is voor zijn lespraktijk. Daarom is het belangrijk om te vertrekken vanuit de knelpunten die docenten zelf ervaren, anders dreigt niet ieder teamlid mee te gaan in dit proces. Praktijkkennis van docenten moet worden meegenomen als aangrijpingspunt voor veranderingen. Om het gevoel van urgentie te vergroten, is het volgens Delen en Hardeveld (2010, zoals aangehaald in Bais et al., 2013) ten eerste van belang docenten in te laten zien, dat taal in elk vak een middel is om dat vak over te dragen. Aan vakdocenten moet duidelijk gemaakt worden wat de opbrengsten zijn en welke inspanningen van de docent gevraagd worden. Vervolgens moeten vakdocenten kennis aangeboden krijgen in de vorm van concrete hulpmiddelen die relevant zijn voor de taligheid van hun vak.

Om binnen één schoolorganisatie zowel deze individuele expertise als sturing van de schoolleiding samen te voegen, is een gecombineerde top-down/bottom-up strategie aan te raden. De schoolleiding organiseert en faciliteert dan geschikte vormen van uitwisseling en samenwerking tussen teams en secties. Volgens Hajer en Meestringa (2020) is het raadzaam om een taalcoördinator of taalcoach, liefst uit het middenmanagement, aan te stellen voor het organiseren en coördineren van de invoering, het ondersteunen van docenten en het bijhouden van externe contacten. Dit heeft echter enkel zin als deze coördinator of taalcoach een directe verbinding maakt met andere didactiekontwikkelingen. [Deze coördinator](#) werkt bij voorkeur samen met een taalwerkgroep die een goede afspiegeling vormt van de organisatie. Niet alleen leraren van alle sectoren van het onderwijs moeten daarbij betrokken worden, maar ook ouders, schoolmediathecarissen, bibliotheekmedewerkers en onderwijsassistenten. Een krachtige samenwerking tussen deze actoren is nodig, waarbij ook de rijksoverheid een belangrijke rol heeft (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019).

Succescriteria op microniveau

Taalrijke lessen

Het gaat volgens Kuiken (2009) bij taalbeleid niet zozeer om wat er op papier staat, maar hoe dit wordt vertaald in het concrete gedrag van elke docent voor elke klas. Veel context bieden, taalsteun geven en interactie stimuleren: drie wijsheden die op een tegeltje kunnen, maar die voor leerlingen wel het verschil maken tussen een taalzwakke en een taalrijke omgeving. De ingrediënten voor taalrijke lessen die we in dit stuk benoemen komen overeen met wat Hajer en Meestringa (2020) verstaan onder taalgericht vakonderwijs. Tevens worden in het handboek van Bolle en Van Meelis (2017) vuistregels besproken voor taalbewust beroepsonderwijs. Welke terminologie ze ook hanteren, beide handboeken beschrijven een didactiek waarbij gebruik gemaakt wordt van het feit dat taal een belangrijke rol speelt bij het leren, ongeacht wat er geleerd wordt. In deze aanpak staan contextrijk onderwijs, interactie en taalsteun bij het lezen en luisteren en bij het produceren van vaktaal centraal. Het uitgangspunt is dat taal, leren en denken onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden (Bolle en Van Meelis, 2017). Om die reden zijn alle onderstaande vuistregels van toepassing op elke les binnen elk vak.

Taalsteun

Goede voorbeelden geven leerlingen volgens Bolle en Van Meelis (2017) de mogelijkheid 'de kunst af te kijken'. Ze krijgen zo niet alleen een beeld van de benodigde stappen en handelingen, maar ook van het gewenste woord- en taalgebruik. Dat is leerzaam én inspirerend. Voorwaarde voor effectieve overdracht van kennis en informatie is dat de boodschap en het taalgebruik aansluiten en nét even boven het kennis- en taalniveau van de leerling zitten. Vereenvoudiging van de lesstof is verleidelijk, maar niet wenselijk. Zwakkere leerlingen komen dan steeds minder in aanraking met teksten en uitleg op een uitdagend niveau en komen dus niet vooruit. Het gaat er juist om dat je de leerling de juiste ondersteuning biedt om de lesstof te begrijpen en er voldoende van te leren.

Bij het bieden van taalsteun gaat het volgens Hajer en Meestringa (2020) om gerichte steun bij het begrijpen en zelf produceren van (nieuwe) taal. Het is specifiek bedoeld om de aangeboden school- en vaktaal toegankelijk en hanteerbaar te maken. Het is daarbij van belang dat de docent hoge verwachtingen heeft van de leerling en taalsteun inzet om de overstap naar een cognitief complexer niveau te maken. De docent maakt het denkproces tijdens het uitvoeren van een taaltaak, zoals het lezen van een vaktekst, inzichtelijk door te [modeleren](#). Met rijke voorbeelden laat de docent zien hoe vaardigheden uitgevoerd kunnen worden. Deze taalsteun wordt gegeven bij zowel receptief als productief taalgebruik, met de bedoeling dat de leerlingen dit geleidelijk zelfstandig oppakken. Dit

betekent dat een les of lessenreeks diverse productiemomenten bevat waarin leerlingen nieuwe vaktaal horen en laten horen of erover lezen en schrijven en hierop feedback ontvangen.

Nog een effectieve techniek voor het bieden van taalsteun is 'Scaffolding'. Bij scaffolding worden tijdelijk steigers als ondersteuning gebouwd en weer afgebroken zodra dat mogelijk is. Deze steigers kunnen bestaan uit interactieve scaffolding, in de vorm van gerichte feedback van de docent of uit geplande scaffolding door bijvoorbeeld ict-hulpmiddelen. Scaffolding biedt taalzwakke leerlingen en leerlingen die het Nederlands als tweede taal leren, de broodnodige hulp om dezelfde uitdagende opdrachten te kunnen uitvoeren als hun medeleerlingen. Door scaffolding in te zetten, hoeft het onderwijs niet te worden verarmd voor taalzwakke leerlingen, zoals we in de praktijk vaak zien. (Van Koeven en Smits, 2020)

Het belang van interactie

Het leren van taal is een sociale activiteit. Het is een interactief proces waarbij betekenis moet worden verleend aan de omgeving; sociale processen spelen hierbij dus een prominente rol. Om bijvoorbeeld tot beter tekstbegrip te komen, is het van belang diepgaande gesprekken over een tekst te voeren. Zowel de interactie tussen leraar en leerling, als die tussen leerlingen onderling is daarbij van groot belang (Pereira & Nicolaas, 2019)). Juist de sociale interactie zorgt voor afstemming en gelegenheid tot onderhandeling tussen leerlingen, zo wordt een zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1980) gecreëerd binnen een betekenisvolle context. Bij leren in interactie gaat het om het uitwisselen van veronderstellingen, vragen en bevindingen al lezend, schrijvend, luisterend en pratend van zowel leerling als leraar. In interactie hebben leerlingen de mogelijkheid hun gedachten te ordenen, te verwoorden en (samen) te leren (Ontwikkelteam Nederlands, 2019b, p.15).

Samenwerkend leren is een krachtige manier om de vaktaalverwerving van de leerlingen te ondersteunen. Als leerlingen aan de hand van opdrachten op een complexer cognitief niveau samen de leerstof moeten zien te begrijpen, lokt dit natuurlijke gesprekken uit tussen leerlingen zodat ze in een veilige omgeving kunnen experimenteren met vaktaal. Bovendien benadrukken Bolle en Van Meelis (2017) dat Samenwerkend leren een positief effect heeft op de verbondenheid tussen leerlingen onderling en op het vertrouwen in eigen kunnen. Daarnaast geldt voor NT2-leerlingen dat samenwerkend leren voor de noodzakelijke interactie met moedertaalsprekers van het Nederlands zorgt. (p. 31).

Een effectieve werkvorm hiervoor is het voeren van [taaldenkgesprekken](#). Tijdens taaldenkgesprekken worden leerlingen uitgedaagd tot samen denken, redeneren, meepraten en leren. Taaldenkgesprekken kunnen goed met elk vak verweven worden. Dan zorgen ze niet alleen voor taalontwikkeling, maar ook voor de ontwikkeling van denkvaardigheid en de opbouw van diepe kennis van het betreffende vak (Damhuis & Tammes, 2018). Leerlingen en docenten gaan met elkaar in gesprek over een kwestie waar niet direct een simpele oplossing voor is. Al pratende gaat het taalleermechanisme in werking en doet de leerling nieuwe taalkennis op. (Damhuis & Kuijs, 2020).

Het belang van context

De context is het geheel van kennis over en verbanden tussen nieuwe lesstof en reeds bekende lesstof, de wereld van de leerlingen, maatschappij en beroep (Hajer & Meestringa, 2020) Leren in context houdt in dat nieuwe informatie steeds in bekende context aangeboden wordt. Aan het begin van een les of lessenreeks wordt vakspecifieke voorkennis geactiveerd. Daarnaast wordt deze context uitgebreid met nieuwe vakkennis, vak- en schooltaal door een grote variatie aan tekstsoorten en media aan te bieden. De docent geeft de leerlingen zicht op de taal- en vakdoelen. Gedurende de lessen geeft de docent regelmatig uitleg over nieuwe woorden en begrippen bij het

toepassen van de nieuwe vakkennis en -vaardigheden. Er wordt dan een relatie gelegd tussen alledaagse taal en schooltaal (Hajer & Meestringa, 2020). De docent ziet het vak als context en kan een onderscheid maken tussen vaktaal, het register van zijn of haar vak, en schooltaal. Naast het aanleren van betekenissen van begrippen besteedt de docent ook aandacht aan woorden die laagfrequent zijn in gesproken taal, maar frequent zijn in geschreven taal.

Wat een rijke context is, kan van vak tot vak verschillen. Begrippen als multiperspectiviteit, bij het vak geschiedenis, worden voor leerlingen helder als hen gevraagd wordt zich in verschillende personen met verschillende belangen en interpretatiekaders te verplaatsen. Door een historische gebeurtenis vanuit meer standpunten te bekijken (christendom, islam, of bijvoorbeeld een Duits versus een Frans perspectief) ontdekken leerlingen dat een historische gebeurtenis meer betekenissen kan hebben. Op een dergelijke wijze leren leerlingen (kern)concepten van het vak in steeds wisselende contexten gebruiken (Hogeschool Utrecht, 2021).

Rijke teksten

Onder invloed van de gedachte dat zwakke taalleerders eenvoudige teksten nodig hebben, lijkt het tekstaanbod in lesmethodes steeds verder te worden 'vereenvoudigd' door het aanbieden van 'beperkte teksten'. Uit onderzoek van Land (2009) en Van Silfhout (2014) is gebleken dat deze teksten door zwak lezende leerlingen juist moeilijker begrepen worden. Deze 'beperkte' teksten hebben een opsommend karakter, het taalgebruik is onnatuurlijk en de teksten bevatten losse eenvoudige zinnen zonder verbindingswoorden. De leerling heeft tijdens het lezen moeite om aansluiting te vinden bij de eigen taalkennis en door het ontbreken van verbindingswoorden moet de leerling bovendien zelf alle verbanden leggen. Dit vormt een overbelasting van het werkgeheugen en leidt tot falend begrip. Het vmbo kent veel zwak lezende leerlingen en voor hen is een rijk taalaanbod met rijke teksten dan ook de sleutel om te komen tot taalontwikkeling.

Zowel het belang van taalsteun als het belang van context komen terug in de noodzaak van het aanbieden van rijke teksten zoals geformuleerd door Het Ontwikkelteam Nederlands (2019a). Rijke teksten bevorderen de ontwikkeling van kennis van de wereld en diep begrip, maken leerlingen nieuwsgierig en stimuleren de motivatie om verder te lezen, te kijken of te luisteren. Rijke teksten dragen bij aan de woordenschat-, lees- en schrijfontwikkeling. Deze teksten helpen hen het leesproces te automatiseren en hun zelfvertrouwen in hun leesvaardigheid te vergroten. Rijke teksten moeten dus in elk vak aangeboden worden.

Rijke teksten kunnen zowel fictief als non-fictief zijn en in allerlei verschijningsvormen optreden. Kenmerkend voor rijke teksten zijn de rijke inhoud en een hoge taalkwaliteit. Met deze rijke inhoud wordt bedoeld dat deze teksten aansluiten bij een onderwerp of thema dat centraal staat en aanzetten tot denken en/of de verbeelding prikkelen. Ze bieden de mogelijkheid om vanuit verschillende perspectieven naar een onderwerp of thema te kijken en erover van gedachten te wisselen. Rijke teksten kennen een evenwichtige verhouding tussen de hoeveelheid nieuwe informatie en de al bekende informatie, zodat leerlingen de nieuwe informatie kunnen integreren met hun voorkennis. Rijke teksten bevatten zowel eenvoudige als complexe relaties, zoals chronologische relaties, oorzaak-gevolgrelaties, middel-doelrelaties en vergelijkingen. Rijke literaire teksten bieden bovendien ruimte tot meerdere interpretaties en mogelijkheden tot opgaan in een andere wereld.

Wat betreft taalkwaliteit zijn rijke teksten origineel van vorm en inhoud. Het taalgebruik is gevarieerd en zo min mogelijk vereenvoudigd. Leerlingen vergroten hun woordenschat doordat ze onbekende en laagfrequente woorden tegenkomen in verschillende zinsverbanden en bekende

contexten. Rijke teksten bevatten abstract en figuurlijk taalgebruik. Rijke zakelijke teksten zijn inhoudelijk samenhangend en hebben een heldere tekststructuur met gevarieerde zinsstructuren, samengestelde zinnen en verwijfs- en verbindingswoorden. In rijke literaire teksten is sprake van gelaagdheid, verschillende stijlen en verhaallijnen, variatie in taalregisters en afwisseling in beschrijving en dialoog.

Meertaligheid

Historisch gezien is Nederland een land met een grote talige en culturele diversiteit. Verschillende talen en taalvariëteiten worden zowel binnen als buiten school gesproken en soms afwisselend en door elkaar gebruikt, zoals Nederlands, Fries, Engels, Duits, Pools, Arabisch, Nederlandse gebarentaal, een regionale taal, dialect of straattaal. Talen hebben een bijzondere betekenis voor de gebruiker, omdat ze dragers zijn van cultuur en identiteit. Aandacht en waardering voor (eerste) talen, taalvariëteiten en voor de culturele aspecten verbonden aan een taal versterkt het talig en (inter)cultureel bewustzijn en het zelfvertrouwen. Het leidt ook tot sensitiviteit voor meerdere talen en een open houding ten aanzien van talige diversiteit en culturele identiteit. Het benutten van het meertalige repertoire bevordert dat leerlingen samen leren en samen kunnen werken met mensen met een andere talige en culturele achtergrond. Bovendien helpt het benutten van het eigen meertalige repertoire bij het (verder) ontwikkelen van zowel de eerste talen of taalvariëteiten als een nieuwe taal, waaronder het Standaardnederlands. Een goede beheersing van het Standaardnederlands en van meerdere talen vergroot de kansen op een succesvolle doorstroming naar een vervolgopleiding en/of volwaardige deelname aan de (inter)nationale arbeidsmarkt. Taalrijke lessen bieden dus juist de meertalige leerling de gelegenheid om hun meertalige repertoire flexibel en functioneel in te zetten om te communiceren en het Standaardnederlands te leren (Ontwikkelteam Nederlands, 2019a).

Meters maken met lezen

Verdiepend lezen; oftewel dieplezen

De huidige generatie wordt massaal blootgesteld aan kortstondig, maar veelvuldig multimedieverkeer. Online leesgedrag wordt geassocieerd met het lezen van websites of berichten op sociale media (Delgado et al., 2018) en verloopt snel en oppervlakkig, met het doel om snel de kern van een tekst vast te stellen of het zoeken van specifieke informatie. Teksten op papier kunnen echter ook worden gescand. Deze vorm van lezen, skimmen genoemd, beperkt zich tot de basale processen van lezen, zoals het decoderen, begrijpen en selecteren van tekst (Singer & Alexander, 2017). Door een mindere inspanning vermindert het vermogen tot volgehouden aandacht en dieplezen, en tot een verminderde capaciteit van het werkgeheugen (Van Koeven & Smits, 2020). Dieplezen is daarmee het tegenovergestelde van skimmen. Het wordt gedefinieerd als een langere tijd geconcentreerd lezen, waarbij de samenhang en betekenis van een tekst worden ervaren (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019). Als leerlingen alleen maar veelvuldig skimmend lezen, leidt dit ertoe dat deze vorm de norm wordt en dat het dieplezen langzamerhand verdwijnt (Wolf, 2018; Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019). Dit heeft als gevolg dat kennisverwerving, woordenschatontwikkeling, leesmotivatie en de ontwikkeling van volgehouden concentratie afnemen. Dit zijn vier belangrijke opbrengsten van dieplezen en tevens de voorwaarden voor het ontwikkelen van leesbegrip en kritisch denken (Houtveen et al., 2019; Tamura et al., 2017; Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019; Wolf, 2018). Daarom adviseert Van Silfhout (2021) het geconcentreerd lezen te bevorderen aan de hand van rijke teksten met het doel om te komen tot een coherente mentale representatie en het inleven in een ander en het reflecteren op jezelf en de

wereld (Helder et al., 2020). In de bijlage [Op de bres voor het vmbo](#) is de achtergrond van dieplezen verder uitgediept.

Om dieplezen te bevorderen is het van belang dat leerlingen gedurende langere tijd, **minstens 20 minuten**, rustig kunnen lezen. De eerder uitgebreid beschreven **rijke teksten** zijn hier dus wederom voorwaardelijk. Om skimmen tegen te gaan en het dieplezen te bevorderen is het tevens van belang dat de **leesmotivatie** verhoogd wordt. Ook **leesstrategieën** kunnen een bevorderende factor zijn, mits deze op de juiste wijze ingezet worden.

Leesmotivatie

Leesplezier en leesvaardigheid dienen in elkaars verlengde te worden gezien. Een daling in leesplezier gaat volgens Dood et al. (2020) hand in hand met een daling in leesvaardigheid, en andersom. Het is dan ook niet verbazingwekkend dat de Pisa resultaten een dalende trend op beide vlakken laten zien. Een van de meest onderschatte, effectieve maatregelen die scholen kunnen treffen, is een structureel beleid rond vrij lezen en vrijetijdslezen. Talloze wetenschappelijke studies tonen aan dat lezen een sterke bijdrage levert aan de taalontwikkeling van leerlingen, zowel van goede als van zwakke lezers (Broekhof, 2021). Ook het hebben van een geschikt en actueel leesaanbod heeft een positieve invloed op leesgedrag.

Daarnaast pleit Van Steensel (2018) voor een leescultuur in de klas waar sprake is van interactie tussen leerlingen onderling en tussen de leerlingen en de docent. Boekgesprekken blijken de literaire ontwikkeling van meisjes én jongens, goede én minder goede lezers, te stimuleren (Cornelissen, 2016). Een docent die actief boeken aanraadt bijvoorbeeld, maakt de kans dat een leerling een boekenliefhebber wordt anderhalf keer zo groot (Stalpers, 2007). Deze kans wordt drieënhalve keer zo groot zodra door vrienden en vriendinnen boeken worden aangeraden. Smits & Van Koeven (2013) stellen dat de kwaliteit van het literatuuronderwijs afhankelijk is van het leesgedrag van docenten: degenen die zelf plezier in lezen hebben, en daadwerkelijk lezen, besteden meer aandacht aan werkvormen die het lezen stimuleren, dan docenten die niet lezen. Deelnemen aan landelijke leesbevorderingsacties loont ook de moeite. Toch doen maar weinig scholen mee aan landelijke of regionale leescampagnes en -activiteiten. Docenten geven aan dat de tijd ontbreekt om aan leesbevorderende activiteiten te doen. Een interessant detail in de uitkomsten van de meta-analyse van Van Steensel et al. (2016) is dat leesbevorderingsactiviteiten het meeste effect hebben op zwakke lezers.

Jolles (2011) voegt daaraan toe dat steun, sturing en inspiratie bij ouders nodig is om vmbo-leerlingen aan het lezen te krijgen en te houden. Door thuis te leren praten over lezen, creëren ouders de ruimte en openheid voor een leescultuur. De kans dat een kind een boekenliefhebber wordt, wordt namelijk vijf keer zo groot als ouders lezen bevorderen (Stalpers, 2007). Ouders hebben daarnaast ook zelf steun, sturing en inspiratie nodig (Mol & Jolles, 2014), denk bijvoorbeeld aan een informatie- en uitwisselingsavond op school. Duidelijk is dat zwakke lezers erbij gebaat zijn als de docent ouders adviseert of begeleidt bij de boekkeuze (Nielen, 2016). Kortom, een cultuur van open uitwisseling oefent zeer veel invloed uit op leesmotivatie. In de bijlage [Op de bres voor het vmbo](#) is de achtergrond van leesmotivatie verder uitgewerkt.

Een leesoffensief

De tegenvallende PISA-resultaten hebben ertoe geleid dat de Onderwijsraad in 2019 een onderzoek heeft uitgevoerd en op basis daarvan de volgende adviezen uitgebracht heeft aan de overheid onder de titel "Lees! Een oproep tot een leesoffensief". De raad concludeert dat er in de scholen, bibliotheken en andere instanties veel mooie voorbeelden te vinden zijn van

leesbevorderingsinitiatieven, maar dat die niet 'intensief en systematisch' genoeg zijn (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019) De raad doet daarom drie aanbevelingen om een sterke infrastructuur voor leesmotivatie tot stand te brengen.

1. Voer een krachtig en samenhangend leesbeleid
 - a. Scholen staan er niet alleen voor. De landelijke overheid, gemeenten, scholen en bibliotheken moeten de handen ineenslaan. Er is krachtig en structureel beleid en er zijn extra financiële investeringen voor nodig.
2. Zorg voor een rijk leesaanbod
 - a. Uitgevers, de overheid en Het Letterenfonds hebben de taak te zorgen voor een rijk, divers leesaanbod, scholen en ondersteunende instellingen zoals de bibliotheken hebben de gezamenlijke taak te zorgen voor de nodige stimulans om het aanbod te benutten. De raad pleit voor leesambassadeurs in de klas.
3. Breng een leescultuur tot stand
 - a. Behalve boeken, hebben leerlingen volwassen rolmodellen nodig om het lezen te bevorderen. De raad adviseert iedere school een leesspecialist in huis te halen die voldoende tijd en scholing krijgt om dit te organiseren.

In navolging van het landelijke leesoffensief is recent een Brabants leesoffensief gestart (Cubiss, 2021), een initiatief van Cubiss en de Brabantse bibliotheken. Zij opereren in hetzelfde gebied als de OMO-scholen en proberen via samenwerking met het onderwijs tot een Brabant-brede aanpak te komen.

Leesstrategieën geïntegreerd aanbieden

Uit onderzoek blijkt dat leerlingen die leesstrategieën kunnen inzetten tot een beter tekstbegrip komen. Het inzetten van leesstrategieën is een voorbeeld van metacognitief handelen: een handeling waarbij je bewust stuurt op het proces. Dit metacognitief handelen ontstaat niet zomaar, het wordt verworven middels goede voorbeelden uit de omgeving (Bimmel, 2001). Het is daarbij wel van cruciaal belang dat leesstrategieën een natuurlijk onderdeel vormen van het lezen van de tekst. Leesstrategieonderwijs lijkt echter een doel op zich geworden te zijn. De lessen zijn verschoven van 'begrijpen wat er staat' naar 'vragen beantwoorden'. Hier schuilt het gevaar dat slechts één strategie gelijktijdig gebruikt wordt, los van zijn context. Het gebruik van procesgerichte leesstrategieën is enkel effectief als lezers deze geïntegreerd inzetten. Wigfield en Guthrie (1997) wezen er twintig jaar geleden al op dat er een motivatieprobleem ontstaat als strategieën geïsoleerd aangeboden worden.

Taalkundige Marc van Oostendorp benoemde vorig jaar in het onderwijsmagazine Didactief dat leesvaardigheid in de lespraktijk doorgaans wordt losgekoppeld van inhoud en betekenis. Leerlingen hebben daardoor het gevoel dat ze met trucjes bezig zijn. Leerlingen lezen beter als zij teksten krijgen aangeboden die in een betekenisvol verband staan, teksten die bijvoorbeeld gekoppeld zijn aan thematisch onderwijs of vakinhoud (Van Oostendorp, 2020). Procesgerichte leesstrategieën zijn een nuttig instrument met een positief effect op het tekstbegrip van de leerling, mits deze worden aangeboden in direct verband met het lezen van de tekst en niet als losse vragen.

Methode

Deze sectie bevat een overzicht van het ontwerp, de onderwijscontext, het observatieobject, de participanten, de instrumenten en de procedure van dit onderzoek.

Ontwerp

Het onderzoek betreft een multiple instrumental casestudy. Dit is een verdiepende verkenning van vergelijkbare gebeurtenissen, activiteiten, personen of processen om een complex onderwerp te bestuderen, begrijpen en beschrijven in de natuurlijke context (Creswell, 2014, p. 493).

In dit onderzoek is gezocht naar hoe taalbeleid en de implementatie daarvan is vormgegeven en of de verschillen in aanpak de verschillen in draagvlak, urgentie en effectiviteit kunnen verklaren. Dit praktijkonderzoek is gericht op het vinden van concrete oplossingen voor praktische uitdagingen, het onderzoek draagt daarom bij aan kwaliteitszorg en organisatieontwikkeling. Het levert een uitwisseling voor scholen op om zo tot meer gedeelde kennis te komen die breder kan worden benut. Hiervoor is een kwalitatief exploratieonderzoek uitgevoerd.

Onderwijscontext

Uit de 66 zeer diverse scholen van praktijkonderwijs tot categorale gymnasia van vereniging Ons Middelbaar Onderwijs (OMO) zijn de vijf scholen gekozen die de commissie nader onderzocht heeft. Het gaat om wat deze scholen op het gebied van taal in beleid hebben vastgelegd en om wat er in het primaire proces waar te nemen valt met betrekking tot het vastgelegde taalbeleid en andere taalgerelateerde zaken, om het zogenaamde meso- en microniveau. De stand van zaken op beide niveaus werd vastgesteld, alsmede de verschillen tussen deze niveaus.

Van elke deelnemende school is er gesproken met iemand die meer toelichting kan geven op het vastgelegde taalbeleid, vaak de taalcoördinator en/of iemand uit de schoolleiding. Voorts zijn er interviews afgenomen met verschillende docenten, te weten van de vakken Mens en Maatschappij, geschiedenis, aardrijkskunde, arts en science.

Situering observatieobjecten en participanten

't R@velijn staat in de gemeente Steenberg en telt ongeveer 510 leerlingen in het schooljaar 2020-2021. Het onderwijsaanbod bestaat uit voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs middels twee verschillende concepten: enerzijds Domeinleren met homogene groepen per leerweg en leerjaar, anderzijds Agora met heterogene groepen die werken aan challenges en begeleid worden door coaches. Vanwege de omgeving met veel land- en tuinbouwbedrijven groeit het aantal leerlingen met een NT2-achtergrond. Ongeveer 6 % van de leerlingen heeft een Poolse, Syrische, Turkse of Marokkaanse achtergrond. Participanten namens 't R@velijn zijn directielid Kees de Bruijn en coach onderwijsconcept Agora en taalcoördinator Manon Goedegebuure. Zij hebben deelgenomen aan het semigestructureerde interview over het mesoniveau.

Het Fioretti College staat in Veghel, gemeente Meierijstad en telt ongeveer 1400 leerlingen in het schooljaar 2020-2021. Deze school heeft een afdeling voor praktijkonderwijs en een vmbo-afdeling. Een groot deel van de leerlingen heeft een migratieachtergrond, Nederlands is hun tweede taal. Een aantal jaren geleden is al gesignaleerd dat leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs van de gemeente Meierijstad meer dan gemiddeld problemen ondervinden op het gebied van taal. Namens het Fioretti College participeerden Geertje den Otter, docent Nederlands, vakgroepvoorzitter, taalcoördinator en auteur van het taalbeleidsplan, en Matthijs van Rozendaal, docent en vakgroepvoorzitter Mens en Maatschappij en godsdienst, zij spraken beide over zowel meso- als microniveau.

Het Sint-Joriscollege is een school voor mavo, havo, atheneum en gymnasium in de gemeente Eindhoven. De school is Brainportschool, Cultuurprofielschool en Topsport Talentschool, daarnaast zijn er op het vwo de profilering econasium en het vak wetenschapsoriëntatie. Het aantal leerlingen is in het schooljaar 2020-2021 ongeveer 1400. Docent Nederlands, sectievoorzitter en voormalig taalcoördinator Janneke Sleenhof participeerde voor het mesoniveau, docent geschiedenis Anneke Blankers voor het microniveau.

Het Maurick College in de gemeente Vught telt ongeveer 2200 leerlingen. Deze scholengemeenschap ontvangt leerlingen uit Vught en omstreken voor de leerstromen vmbo bb, kb en t, voor havo, atheneum en gymnasium. De basis voor het onderwijs op het Maurick College is de daltonfilosofie. Voor het mesoniveau participeerde Hilde Dobbelsesteen, docent Nederlands, coördinator remedial teaching en taalcoördinator. Voor het microniveau waren de participanten docent geschiedenis Sebastiaan van Oers en docent aardrijkskunde alsmede voorzitter van de daltonwerkgroep Sjors van de Greef.

De Nieuwste School in Tilburg telt maximaal 750 leerlingen. De school biedt mavo, havo en vwo aan volgens een onderwijsconcept op basis van de verwondering van de leerling. Het doen van onderzoek is essentieel, evenals de plaats van het mentoraat. De inhoud is georganiseerd in leergebieden en gereedschapsvakken. Participanten waren docent Nederlands en taalcoördinator Jeanette Cladder voor het mesoniveau, docent arts Gaby van der Leegte en docent science Sanne Daniels voor het microniveau.

Instrumenten

De data zijn op verschillende manieren verzameld en verwerkt. Allereerst is er een korte vragenlijst uitgezet om de commissie een eerste indruk te geven van de stand van zaken op het gebied van taalbeleid op de verschillende scholen (zie Bijlage A).

Vervolgens is voor analyse van beleidsstukken een raamwerk geconstrueerd op basis van in het theoretisch kader vermelde literatuur (zie Bijlage B). De commissie heeft hiervoor gezocht naar effectieve interventies op beleidsniveau en kenmerken van effectief taalbeleid. Middels het raamwerk is het mogelijk de inhoudelijke gegevens van de beleidsstukken expliciet te maken en overzichtelijk bij elkaar in beeld te brengen. De semigestructureerde interviews met de vijf taalcoördinatoren en een schoolleider zorgen ervoor dat het beeld op mesoniveau gecompleteerd kan worden. Voor de analyse van interviews en observaties op microniveau is een tweede, eveneens op literatuur gebaseerd raamwerk geconstrueerd door de commissie (zie Bijlage C). Hierin zijn observeerbare uitingen opgenomen van docentgedrag dat bijdraagt aan het taalniveau van leerlingen.

Procedure

OMO heeft een opdracht geformuleerd en een commissie samengesteld. De commissie is begonnen met het analyseren van de opdracht en het opstellen van een onderzoeksopzet. De volgende stap was het raadplegen van literatuur en allerlei deskundigen. Op basis daarvan zijn het theoretisch kader en de raamwerken geconstrueerd. Tegelijkertijd is er een verkennende vragenlijst uitgezet en is aan scholen gevraagd om hun beleid met de commissie te delen.

Op basis van de binnengekomen reacties en beleidsstukken is een selectie van scholen gemaakt die nader onderzocht zouden worden. Daarbij is rekening gehouden met vertegenwoordiging van verschillende regio's, niveaus en concepten.

Daarna zijn de beleidsstukken geanalyseerd aan de hand van het raamwerk en er zijn afspraken gemaakt voor de semigestructureerde interviews. Enerzijds was het doel van de interviews om meer informatie te verkrijgen over het vastgelegde beleid op mesoniveau. Anderzijds was het doel om de uitvoeringspraktijk op microniveau in beeld te brengen.

De analyse van de beleidsstukken is aangevuld met de informatie uit de interviews. De analyse van de uitvoeringspraktijk op de participerende scholen is vervolgens uitgevoerd met behulp van het tweede raamwerk, volledig aan de hand van de semigestructureerde interviews met de verschillende vakdocenten.

De resultaten op mesoniveau worden voor de vijf deelnemende scholen vergeleken en de resultaten op microniveau ook. Daarna worden per school meso- en microniveau met elkaar vergeleken. De grote gehelen worden daartoe beschreven in hun interne samenhang. De data worden overzichtelijk in tabellen gepresenteerd, die vervolgens tekstueel worden begeleid. Ten slotte verbindt de commissie conclusies aan de resultaten en uit deze conclusies volgt een aantal aanbevelingen.

Resultaten

Hieronder volgen de resultaten van dit onderzoek, uitgewerkt op meso- en microniveau. De vergelijking tussen beide niveaus per school is aansluitend opgetekend. De reacties op de verkennende vragenlijst zijn weergegeven in de tabellen A1 tot en met A3 van Bijlage A. De reacties zijn afkomstig van 31,8 % van de OMO-scholen, namelijk 21 scholen. Uit de reacties blijkt dat 25,7 % van de OMO-scholen bewust met taalbeleid bezig is. De vijf nader onderzochte scholen vallen ook binnen deze 25,7 %. Over 68,2 % van de OMO-scholen hebben we geen gegevens ontvangen.

Mesoniveau

In Tabel 1 is een overzicht gegeven van de elementen uit het raamwerk (zie Bijlage B) die daadwerkelijk door de commissie zijn aangetroffen, hetzij in het beleidsplan, hetzij in het aanvullende interview. Niet alle elementen uit het raamwerk waren daadwerkelijk aanwezig. Deze afwezige elementen worden genoemd in deze paragraaf en de implicaties van het ontbreken ervan komen aan bod in de conclusie en discussie.

Tabel 1

Resultaten op mesoniveau

De Nieuwste School, 2020-2021	Sint-Joriscollege, 2015-2016	Maurick College, feb. 2021	Fioretti College, 2020-2024	't R@velijn, 2020-2021
<p>VISIE EN LEIDERSCHAP</p> <p>De Nieuwste School richt zich op breed taalbeleid, dus op de taalontwikkeling van alle leerlingen en alle docenten. De taalondersteuning moet aansluiten bij de rest van het curriculum.</p> <p>Het beleid draagt bij aan de vakoverstijgende vorming van leerlingen en moet leiden tot verbeterde schoolprestaties.</p> <p>Het taalbeleid is een proces, DNS reflecteert over de wijze waarop er met taal wordt omgegaan.</p>	<p>VISIE EN LEIDERSCHAP</p> <p>Het Sint-Joriscollege wil leerlingen voorbereiden op leven en werken als actief burger in een veranderende samenleving. Elke leerling moet op het eigen niveau optimaal kunnen presteren, moet het beste uit zichzelf halen. Leerlingen moeten niet achterblijven of belemmerd worden in hun mogelijkheden door een te geringe basiskennis.</p> <p>Alle docenten moeten zich bewust zijn van het taalniveau van hun leerlingen en moeten een passend taalaanbod realiseren.</p> <p>Op dit moment oriënteert de school zich op meertaligheid en NT2 vanwege de veranderende populatie. De mentor is inmiddels meer een coach, er is aandacht voor ICT, reflectie, zelfregulatie, leerdoelen stellen.</p>	<p>VISIE EN LEIDERSCHAP</p> <p>Leerlingen dienen zelf initiatief te nemen voor de verbetering van hun taalvaardigheid en de docenten motiveren de leerlingen om hun taalkwaliteiten zo goed mogelijk te benutten. Dit past bij de daltonfilosofie van de school: kiezen in verantwoordelijkheid, zelfstandigheid, samenwerking.</p> <p>Het doel is dat de taalvaardigheid van de leerlingen verbetert, zodat de resultaten schoolbreed verbeteren en leerlingen in zowel schoolse als maatschappelijke situaties op een adequate wijze hun kennis en vaardigheden op het gebied van taal kunnen aanwenden.</p> <p>Het taalbeleid is niet alleen gericht op het wegwerken van achterstanden, maar ook op het op maat bedienen van alle leerlingen.</p> <p>Erkenning van het belang van taalbeleid en de uitvoering ervan zijn een verantwoordelijkheid van het hele docentencorps. Het beleidsplan is van toepassing op de hele school.</p>	<p>VISIE EN LEIDERSCHAP</p> <p>Het Fioretti College benoemt als kern van het onderwijs om leerlingen goed voor te bereiden op de toekomst. Daarom moet het Fioretti College een taalbewuste school worden, waarbij de overtuiging en cultuur heersen dat taal een essentieel onderdeel is van goed functioneren.</p> <p>Bouwstenen zijn taalbewuste leraren, taalondersteuning bij elk schoolvak, taal is zichtbaar en een voorbeeldfunctie in leescultuur.</p> <p>Het taalbeleidsplan is tot stand gekomen i.s.m. het Zwijsen College en De Nederlandse School. Het is een groeidocument en wordt steeds bijgesteld op basis van input van alle collega's en de werkgroep taalversterking Meierijstad.</p>	<p>VISIE EN LEIDERSCHAP</p> <p>'t R@velijn heeft de ambitie om het taalniveau van de leerlingen op peil te brengen, te houden en waar mogelijk boven het vereiste niveau te tillen. Taal is cruciaal bij het leren taal geeft vorm aan denken.</p> <p>De verantwoordelijkheid voor goed taalonderwijs ligt bij alle vakken.</p> <p>Het taalbeleidsplan wordt aan het einde van elk schooljaar geëvalueerd en bijgesteld.</p>

De Nieuwste School, 2020-2021	Sint-Joriscollege, 2015-2016	Maurick College, feb. 2021	Fioretti College, 2020-2024	't R@velijn, 2020-2021
<p><i>Concrete acties genoemd in beleid: jaarlijkse taaltoets voor alle collega's en mogelijkheden om vervolgens de eigen taalvaardigheid te verbeteren. Methodeonafhankelijke toetsen, clusteruur voor taal, flexuur voor de kernvakken, helpdesk voor remediëring</i></p>	<p><i>Concrete acties genoemd in: posters, stijlboekje voor werkstukken, methodeonafhankelijke toetsen, vernieuwde mediatheek, RT, (vrijwillige) scholing voor docenten.</i></p>	<p><i>Concrete acties genoemd in: methodeonafhankelijke toetsen, steunlessen tijdens daltonuren, aandacht in daltonagenda en weekbulletin, extra uren Nederlands op lessentabel, o.a. vak 'leesvaardigheid' in vwo 4 i.s.m. Engels.</i></p>	<p><i>Concrete acties genoemd in: methodeonafhankelijke toetsen, taalkaartje en bij elke toets twee vragen met talige component, taallessenreeks formuleren antwoorden, samenwerking bibliotheek en aanwezigheid boeken op school nog verder uitbreiden, invoering leesmomenten, aandacht voor NT2 en formats (ook op posters) voor overkoepelende vaardigheden.</i></p>	<p><i>Concrete acties genoemd in: opstellen taalbeleidsplan, aanstellen taalcoördinator, samenwerking externen (ITTA, Auris, bibliotheek), invoering leesmomenten, weekwoorden, handleiding close reading.</i></p>
<p>COÖRDINATIE</p> <p>De taalcoördinator, tevens docent Nederlands, is aanspreekpunt voor collega's en schoolleiding, deze coördineert en monitort de uitvoering.</p> <p>In het verleden, rond de totstandkoming van het eerste taalbeleidsplan, was er een werkgroep.</p>	<p>COÖRDINATIE</p> <p>Tot augustus 2018 waren er een werkgroep en een taalcoördinator, tevens docent Nederlands. In de werkgroep zaten o.a. docenten van de talen, wiskunde en economie.</p> <p>Sinds augustus 2018 heeft één van de teamleiders leesbevordering in het takenpakket, deze persoon is tevens aanspreekpunt voor de sectie Nederlands en de mediathecaresse.</p>	<p>COÖRDINATIE</p> <p>Er is een werkgroep voor taal en rekenen samen, bestaande uit management en docenten. Eén van hen is de taalcoördinator, een docent Nederlands. Zij wordt bij de inhoudelijke implementatie ondersteund door iemand uit de directie en door de sectie Nederlands.</p>	<p>COÖRDINATIE</p> <p>In 2020-2021 zijn er twee aangewezen taalcoördinatoren op school, beide docent Nederlands. De directeur is betrokken bij het proces, de taalcoördinator van het Zwijsen College is ook betrokken bij het proces.</p> <p>De gemeentelijke werkgroep bestaat uit de wethouder, bibliotheken en de taalcoördinatoren van de vo-scholen.</p>	<p>COÖRDINATIE</p> <p>Vanaf komend schooljaar is er officieel een taalcoördinator. Deze persoon is al Agoracoach, schreef al een handleiding voor close reading bij alle vakken, verdiepte zich in NT2 en introduceerde bij Agora de vijf weekwoorden. De directie was tot nu toe verantwoordelijk voor de totstandkoming van het taalbeleidsplan en implementatie ervan, daarbij geholpen door ITTA.</p>

De Nieuwste School, 2020-2021	Sint-Joriscollege, 2015-2016	Maurick College, feb. 2021	Fioretti College, 2020-2024	't R@velijn, 2020-2021
SAMENWERKING	SAMENWERKING	SAMENWERKING	SAMENWERKING	SAMENWERKING
<p>Mentoren schrijven woordrapporten voor hun leerlingen. Ze hebben daarvoor allemaal een buddy uit de sectie Geletterdheid. Sectie Geletterdheid biedt ook de taalworkshops voor collega's aan.</p> <p>Er is veel vakoverstijgende samenwerking, het meest met humanics en arts, iets minder met science. Het gaat dan om vaardigheden als verslagen schrijven en presentaties geven, debatteren, die worden gezamenlijk opgepakt en vormgegeven.</p>	<p>De taalcoördinator heeft een workshop woordenschat gegeven aan de collega's.</p> <p>Docenten uit de bovenbouw hebben een cursus bewust formuleren gevolgd bij CPS.</p> <p>In het kader van de profilering WON wordt er steeds meer en structureler vakoverstijgend gewerkt op basis van thema's.</p>	<p>Er zijn in het verleden al gezamenlijke, uniforme afspraken gemaakt over leesstrategieën en formuleren. Aanvankelijk stonden die op posters in elk lokaal, nu staan ze achter in de daltonagenda. M.n. secties geschiedenis, aardrijkskunde en economie denken mee en doen mee, bijv. toetsanalyse. Er is aandacht voor taal tijdens studiemiddagen.</p> <p>De werkgroep en sectie Nederlands zorgen gezamenlijk voor indeling van de leerlingen bij steunlessen en voor het materiaal.</p>	<p>Er wordt gewerkt aan: Alle collega's doen mee aan 'Momentje vrij? Boek erbij!', elke toets bevat twee vragen met het taalteken, alle collega's zijn op de hoogte van de aangeboden strategieën voor NT2, alle collega's hanteren dezelfde aanpak en beoordeling van de verschillende vaardigheden.</p>	<p>De directie organiseert graag een in company training om het taalniveau van alle docenten naar 4F te tillen. Deelname aan het project Kansrijk Schakelen i.s.m. ketenpartners heeft op gebied van taal in elk geval opgeleverd dat elke docent de handleiding voor close reading gebruikt. Secties en lesteams werken samen aan kerndoelen en referentieniveaus in de vakwerkplannen, aandacht voor woordverwervingstechnieken.</p>
MONITORING	MONITORING	MONITORING	MONITORING	MONITORING
<p>DNS maakt gebruik van ToetsplatformJij. In de onderbouw worden taalverzorging en begrijpend lezen afgenomen, in de bovenbouw alleen begrijpend lezen. De toetsing is fors op niveau en de rapportages zijn heel praktisch. Mentoren gaan aan de slag met de resultaten, hun lijntjes met ouders enerzijds en vakexperts anderzijds zijn kort.</p>	<p>Sinds 2012 wordt CITO VAS afgenomen in de hele onderbouw. Resultaten worden gebruikt in rapportvergaderingen en om te bepalen welke leerlingen in kleinere groepen RT nodig hebben. Resultaten worden niet verwerkt in Magister.</p>	<p>Opgestart in 2012 met CITO, overgestapt in 2017 op Diatoets. Gehele onderbouw. Input voor indeling van de steunlessen, resultaten bekend bij mentor, leerlingen en ouders.</p>	<p>Het Fioretti maakt gebruik van ToetsplatformJij. Er is drempelonderzoek in groep 8 en screening aan het begin van leerjaar 1. Resultaten worden via het rapport gedeeld met ouders. De zorgcoördinator communiceert de scores met de mentoren.</p>	<p>In leerjaar 1 en 2 worden de leerlingen gevolgd d.m.v. Cito Vas. Uitbreiding naar leerjaar 3 volgt. Wanneer de docent Nederlands een vermoeden van dyslexie heeft, wordt de leerling gescreend.</p>

De Nieuwste School, 2020-2021	Sint-Joriscollege, 2015-2016	Maurick College, feb. 2021	Fioretti College, 2020-2024	't R@velijn, 2020-2021
VERBINDING EXTERNEN	VERBINDING EXTERNEN	VERBINDING EXTERNEN	VERBINDING EXTERNEN	VERBINDING EXTERNEN
<p>DNS heeft geen mediatheek. Alle leerlingen hebben zelf een laptop en de docenten Geletterdheid hebben zelf boeken achter in hun lokaal die ze uitlenen en waarover ze adviseren.</p> <p>De leerlingen hebben allemaal een pas van de openbare bibliotheek. In de brugklas gaat men daar minimaal één keer gezamenlijk heen.</p> <p>Daarnaast zijn er i.s.m. de openbare bibliotheek debatwedstrijden, schrijversbezoeken, diverse projecten als junior stadsdichter, taalschemering en taaltocht in Tilburg.</p>	<p>Het Sint-Joriscollege heeft een eigen, actuele en goedgevulde mediatheek. De mediathecaresse verzorgt de collectie en onderhoudt de contacten met de openbare bibliotheek. De openbare bibliotheek is partner voor ebooks, luisterboeken, schrijversbezoeken en het project Spoken Word.</p>	<p>Maurick College heeft een eigen, actuele en goedgevulde mediatheek. Mediathecaresse en docente Nederlands beheren de collectie. Er zijn ook naslagwerken voor zaakvakken en er is een ruime keuze leesboeken in andere talen.</p> <p>De openbare bibliotheek is partner bij de projecten rondom poëzie en De Weddenschap. Bovendien maken leerlingen gebruik van de luisterboeken die de openbare bibliotheek aanbiedt.</p> <p>In de lessen Nederlands is extra ruimte om vrij te lezen en om met kranten en tijdschriften aan de slag te gaan.</p>	<p>Het Fioretti heeft geen mediatheek meer, maar wel een intensievere samenwerking met de openbare bibliotheek. De trap is bekleed met boeken en in verschillende lokalen zijn boekendisplays met nieuw aangeschafte boeken.</p> <p>Via de bibliotheek wordt deelgenomen aan project B/Slash en komen er materialen van Nederland Leest Junior en de Boekenweek voor Jongeren. Ook secties Engels en Duits worden gestimuleerd om met de bibliotheek samen te werken.</p> <p>Daarnaast is er de gemeentelijke werkgroep taalversterking.</p>	<p>Eerder was er een kleine bibliotheek op school, nu wordt de kast bij het onderwijsconcept Agora met actuele jeugdliteratuur jaarlijks aangevuld. In leerjaar 1 is er een bezoek aan de openbare bibliotheek. Alle leerlingen worden lid en er zijn activiteiten zoals een escaperoom. De sectie Nederlands organiseert schrijversbezoeken en verhaalwedstrijden. Een kleine groep ouders heeft gehoor gegeven aan de oproep om ook thuis met close reading aan de slag te gaan, meer ouderbetrokkenheid is gewenst. De gemeente is nauwelijks betrokken, er is wel ondersteuning van kennisinstituut Talen ITTA en van Auris. De school neemt deel aan het doorstroomproject voor 10- tot 14-jarigen 'Kansrijk schakelen'.</p>

Noot. Onder visie en leiderschap valt ook de keuze voor breed, vakgericht taalonderwijs, onder samenwerking ook de scholing die aan docenten wordt geboden.

Toelichting: resultaten op mesoniveau

Voor het element visie en leiderschap is een aantal zaken te benoemen. 't R@velijn, Maurick College en het Sint-Joriscollege starten met het bespreken van de algemene schoolvisie om daar vervolgens het taalbeleid aan te koppelen. Het Fioretti College en De Nieuwste School starten direct met het bespreken van het taalbeleid. Alle vijf noemen de scholen als belangrijk onderdeel dat alle docenten van alle vakken worden geacht een rol te spelen in het taalbeleid en het voornemen om niet alleen leerlingen met een achterstand te helpen, maar juist alle leerlingen uit te dagen tot een hoger niveau van taalvaardigheid.

Hoe taalbeleid onderdeel is van het bredere kwaliteitsbeleid wordt door geen van de vijf scholen geëxpliciteerd. Omgang met taal door elke vakdocent is ook geen onderdeel van de gesprekscyclus. Twee van de vijf scholen hebben wel een meerjarenplan, hoewel dat van het Sint-Joriscollege in 2016 verlopen is. De andere scholen beschouwen het taalbeleid meer als een groeidocument en zorgen in principe voor een jaarlijkse update. Daarnaast is het plan soms ook een verantwoording van de voorgaande periode, zoals op het Maurick College.

Dat de scholen verschillende populaties bedienen, blijkt uit het feit dat twee van hen meertaligheid bespreken. Veel van hun leerlingen hebben niet het Nederlands als moedertaal. Het gaat om het Fioretti College en 't R@velijn. Het begrip kansengelijkheid komt in geen van de taalbeleidsplannen voor en meertaligheid wordt ook niet genoemd in de plannen van De Nieuwste School, Maurick College en het Sint-Joriscollege.

Eén van de elementen uit het raamwerk is ondersteuning van inspiratoren door de schoolleiding. Dit element is in geen van de plannen expliciet omschreven. Uit de interviews blijkt echter wel één en ander. Op het Maurick College zijn er bijvoorbeeld verbindingen tussen werkgroepen en secties. Taal en rekenen vallen onder één werkgroep, bestaande uit docenten en management, die ook weer samenwerken met onder andere de daltonwerkgroep. Op 't R@velijn heeft de nieuw aangestelde taalcoördinator al zaken kunnen implementeren, zoals een handleiding voor close reading en de weekwoorden. Op het Fioretti College heeft de taalcoördinator juist contacten met externen, zoals het Zwijzen College en de gemeentelijke werkgroep, ook hieruit spreekt een stimulans om te verbinden en uit te dragen.

Alle scholen zijn overtuigd van de grote rol van taal bij leren en kiezen bewust voor breed taalbeleid, zo valt te lezen in hun plannen. Zij stellen structureel geld, tijd en middelen beschikbaar voor het taalbeleid en er zijn concrete, hanteerbare instrumenten zoals een poster of taalkaartje die bij veel collega's bekend zijn.

Bij coördinatie valt op dat elke school een taalcoördinator heeft. Op het Sint-Joriscollege is dat nu iemand uit het middenmanagement, op de nadere scholen betreft het een docent Nederlands. Deze taalcoördinatoren houden zich grotendeels bezig met de taken zoals die in het raamwerk zijn omschreven. Alleen het ondersteunen en coachen van collega's staat niet structureel op de rol, het blijft meer bij een incidentele workshop of studiemiddag.

Aanvankelijk beschikte bijna elk van de vijf scholen over een representatieve werkgroep, dus met docenten van allerlei vakken erin. Alleen het Maurick College heeft de werkgroep nog steeds, op de andere scholen is die opgeheven toen het plan eenmaal een vastere vorm had gekregen en enkele jaren liep. Geen van de scholen heeft op het gebied van taal een docentenontwikkelteam (DOT), Lesson Study, intervisie of onderwijswerkplaats.

Er is in enige mate sprake van vakoverstijgende samenwerking, meestal incidenteel en soms structureel. Op het Sint-Joriscollege werken collega's samen aan projecten en thema's in het kader van het vak wetenschapsoriëntatie op het vwo. Op De Nieuwste School is de mentor de spil in de

dagelijkse begeleiding, ook op taalgebied door de uitvoering van het zogenaamde clusteruur en door de contacten met vakexperts en ouders.

De taalcoördinatoren en veel gevallen ook de secties Nederlands zetten zich in om workshops of studiemiddagen voor collega's te verzorgen. Op het Sint-Joriscollege heeft een aantal docenten ook scholing ontvangen van een externe partij. Eén van de onderwerpen van bijeenkomsten is het opstellen en delen van een gezamenlijk begrippenapparaat, zoals een poster met richtlijnen, een stijlboekje voor werkstukken en verslagen of het taalkaartje.

Ten behoeve van de monitoring worden er op alle deelnemende scholen in de gehele onderbouw methodeonafhankelijke toetsen afgenomen. De keuze voor de aanbieder van de toets verschilt per school. Er is ook een verschil in de manier waarop resultaten verwerkt en gedeeld worden, het gaat dan om acties naar aanleiding van de resultaten op leerlingniveau en het delen van de resultaten al of niet via een applicatie als Magister met mentoren, vakdocenten en ouders.

Wanneer het om de verbinding met externen gaat, springt vooral de bibliotheek in het oog. Als leerlingen nog geen lid zijn van de openbare bibliotheek, regelen de scholen en de bibliotheek dat vrij snel in de brugklas. Leerlingen kunnen dan ook gebruik maken van ebooks en luisterboeken, vooral de laatste nemen toe in populariteit onder leerlingen en ook in aanbod bij de bibliotheek. Daarnaast heeft de sectie Nederlands op elk van de deelnemende scholen contact met de openbare bibliotheek voor één of meerdere projecten.

Slechts twee van de vijf scholen hebben nog een mediatheek in huis en een mediathecaris, te weten het Maurick College en het Sint-Joriscollege. De geïnterviewde taalcoördinatoren roemen de kennis en inzet van hun mediathecaris, deze helpt de sectie Nederlands met het steeds actualiseren van het leesaanbod en met het onderhouden van de contacten met openbare bibliotheek. Op de andere scholen zijn wel boeken aanwezig, met name in de lokalen Nederlands.

Op de twee scholen waar meertaligheid een grote rol speelt, wordt ook expertise van buiten ingeschakeld. Naast meertaligheid spelen ook taalontwikkelingsstoornissen een rol, geeft vooral 't R@velijn aan. Het gaat bij zowel meertaligheid als taalontwikkelingsstoornissen om complexere vraagstukken.

Als het gaat om taal, zijn de ouders opvallend afwezig. Ouders worden niet structureel voorgelicht over en/of betrokken bij taal en lezen. Op een aantal scholen worden de resultaten van hun kind bij de methodeonafhankelijke toetsen ook niet met ouders gedeeld, tenzij de resultaten aanleiding geven tot extra ondersteuning.

Microniveau

Tabel 2 is gebaseerd op het raamwerk (zie Bijlage C), maar verder versimpeld bij gebrek aan observaties. De interviews dekken dus het component 'aanwezig in de vakles' alleen af in die zin dat de docent zich hier zelf bewust van moet zijn én daar ook concrete voorbeelden van kan noemen. Deze beschrijvingen mogen dus afwijken van vaktermen.

Tabel 2

Resultaten op microniveau

Pijlers en hun componenten	School en vak					
	Fioretti M&M/LB	Maurick AK	Maurick GS	Joris GS	DNS arts	DNS science
Nut & noodzaak: Schoolbreed						
Docent benoemt rol van taal binnen eigen vak	Aanwezig	Sterk	Sterk	Sterk	Sterk	Sterk
Docent koppelt taal aan verschillende vakonderdelen	Niet*	Sterk	Sterk	Sterk	Sterk	Sterk
Docent ziet taal als geïntegreerd onderdeel van eigen vak	Sterk	Sterk	Sterk	Aanwezig	Sterk	Sterk
Docent ziet taalgerelateerde knelpunten in eigen vak.	Sterk	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig	Sterk	Aanwezig
Docent benoemt meerdere vakonderdelen waar taal een knelpunt vormt.	Niet*	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig	Sterk	Deels
Docent ziet taalbeleid als schoolbreed concept.	Sterk	Sterk	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig	Niet
Docent ziet connectie van taalbeleid met eigen lespraktijk.	Sterk	Aanwezig	Aanwezig	Deels	Deels	Niet
Docent ziet samenwerking tussen secties rondom taalbeleid.	Niet	Deels	Deels	Deels	Deels	Deels
Nut & noodzaak: Opbrengst						
Docent ziet opbrengst van taalbeleid binnen de school.	Deels	Deels	Deels	Deels	Deels	Niet
Docent ziet opbrengst van taalbeleid binnen de eigen lespraktijk.	Aanwezig	Deels	Deels	Deels	Aanwezig	Deels
Docent geeft concrete voorbeelden van opbrengst van taalbeleid binnen eigen lespraktijk.	Niet*	Deels	Deels	Deels	Aanwezig	Deels
Taalgericht vakonderwijs: Taalsteun						
Docent benoemt taalsteun door het voordoen van taaltaken binnen de eigen vaklessen.	Niet*	Aanwezig	Aanwezig	Deels	Aanwezig	Aanwezig
Docent geeft concrete voorbeelden.	Niet*	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig
Docent benoemt taalsteun door het geven van feedback op het talige component van vakinhoudelijke opdrachten.	Niet*	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig	Sterk	Aanwezig
Docent geeft concrete voorbeelden.	Niet*	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig

Taalgericht vakonderwijs: Interactie

Docent past interactieve werkvormen toe.	Niet*	Sterk	Aanwezig	Deels	Aanwezig	Sterk
Taalsteun vindt plaats door interactie tussen docent-leerling en leerling-leerling.	Niet*	Sterk	Aanwezig	Deels	Aanwezig	Sterk
De docent leest interactief voor.	Niet*	Deels	Aanwezig	Niet	Niet	Niet
De docent noemt (andere) concrete voorbeelden.	Niet*	Aanwezig	Deels	Aanwezig	Aanwezig	Sterk

Taalgericht vakonderwijs: Leren in context

De docent gebruikt zijn vakinhoud als context om talige aspecten bij leerlingen te versterken.	Niet*	Deels	Deels	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig
De docent maakt in de lesopbouw gebruik van contextuele steun met daarin een geleidelijke afname van bekende kennis vanuit aanwezige dagelijkse taal, naar een verhoging van het kennisniveau uitgedrukt in vakspecifieke taal.	Niet*	Deels	Deels	Aanwezig	Aanwezig	Aanwezig
De talige aspecten van toetsonderdelen, zoals benoemen, beschrijven, vergelijken, beargumenteren, worden, binnen de context van de vakinhoud, expliciet geoefend in de les.	Niet*	Sterk	Aanwezig	Aanwezig	Deels (andere toetsvorm)	Sterk

Noot. Schaal: Niet* = zeer waarschijnlijk niet ter sprake gekomen tijdens het gesprek, Niet = niet aanwezig, Deels, Aanwezig, Sterk

Toelichting: resultaten op microniveau

De pijler nut & noodzaak: schoolbreed opent met de vraag wat de rol van taal is binnen het schoolvak van de geïnterviewde. Het antwoord bestond uit uitspraken zoals: “Taal is alles. Ik geef eerst Nederlands en dan hebben we het over de wereld.” en “Taal is de basis.” of “Ze krijgen van mij niet alleen scheikunde.”

Veel minder sterk is het beeld dat de geïnterviewden hebben bij het effect van het schoolbrede taalbeleid op hun eigen lespraktijk en de samenwerking tussen secties: “Ik weet eigenlijk niet of er schoolbreed taalbeleid is. Ik merk er niets van in mijn eigen lessen. We hebben wel een helpdesk voor leerlingen en een jaarlijkse schoolbrede dag met taalworkshops.”

Bij de pijler nut & noodzaak: opbrengst blijken de docenten wel te weten dat er methodeonafhankelijke toetsen worden afgenomen en dat leerlingen naar aanleiding van de resultaten daarvan extra ondersteuning kunnen krijgen. Ze weten ook van het bestaan af van poster, stijlboekje, pagina’s in de daltonagenda en het taalkaartje. Het is echter niet zo dat ze een merkbaar of aanwijsbaar effect van deze middelen bespeuren op het kunnen meedoen aan de lessen of op de resultaten bij hun vak. De geïnterviewde collega’s van het Fioretti College geven daarvoor de verklaring dat op hun school het beleid nog heel vers en zeker niet volledig geïmplementeerd is. Bewustwording en gevoel van urgentie zijn al wel merkbaar gegroeid onder de docenten.

Als het gaat om de pijler taalgericht vakonderwijs: taalsteun, geven alle docenten aan dat ze specifiek en expliciet oefenen met talige taken. Zo zijn de collega’s van De Nieuwste School beide bezig met hoe een goed verslag moet zijn opgebouwd. De collega’s van het Maurick College oefenen met het formuleren van antwoorden op toets- en examenvragen. Ze leren hun leerlingen bijvoorbeeld om de vraag te herhalen in het antwoord. Ze hanteren ook een checklist waarmee leerlingen achteraf hun prestaties bij een toets kunnen analyseren of ze projecteren foto’s van slecht geformuleerde antwoorden (anoniem uiteraard) om deze klassikaal te bespreken.

De pijler taalgericht vakonderwijs: interactie is een heel belangrijke volgens de deelnemers. Zo zegt de docent aardrijkskunde van het Maurick College: “Ik ben altijd in gesprek met mijn leerlingen, dat is een heel belangrijk aspect van daltononderwijs, het is ook activerend. Het is in mijn lessen heel normaal dat leerlingen een discussie, debat of pitch houden, of ik kies voor werkvormen als de expertvorm en denken-delen-uitwisselen.” De twee docenten geschiedenis geven ook aan heel veel gebruik te maken van onderwijsleergesprekken en opdrachten waarbij leerlingen met hun buurman moeten overleggen. De docent arts van De Nieuwste School oefent en toetst het bespreken van kunstwerken mondeling. De leerlingen krijgen het hand-out met betrekking tot vormgeving en voorstelling. Haar collega van science laat leerlingen bij onderzoeksprojecten op een speciale manier overleggen. Ze heeft bovendien een spel ontwikkelt dat leerlingen alle scheikundige begrippen samen mondeling laat oefenen.

De laatste pijler uit het raamwerk betreft taalgericht vakonderwijs: leren in context. De docenten proberen zoveel mogelijk de actualiteit en het dagelijks leven bij hun lessen te betrekken. “Je kunt niet havo 4 droge scheikunde voeren. Biochemie gaat over ziekte en gezondheid, daarover staan de kranten vol nu.” Toch valt het niet altijd mee, want de docent geschiedenis van het Maurick College gaf als voorbeeld dat hij niet met recente economische crises hoefde aan te komen om de grote crisis uit 1929 te verhelderen. Leerlingen blijken daar totaal niet van op de hoogte te zijn.

Vergelijking meso- en microniveau per school

Voor ‘t R@velijn is het niet mogelijk om het meso- en microniveau met elkaar te vergelijken. Het interview heeft plaatsgevonden met twee mensen die het meest betrokken zijn bij het mesoniveau

en de eigen lespraktijk is in dit gesprek niet aan bod gekomen.

Op het Fioretti College is men bezig met de uitrol en implementatie van het taalbeleidsplan. Het draagvlak daarvoor is zeker waarneembaar bij de geïnterviewde docent, maar de samenwerking tussen secties en de opbrengst daarvan is nog niet zichtbaar in de eigen lespraktijk.

Op het Maurick College voelen docenten zich geholpen om actief en expliciet met taal bezig te blijven door een brede werkgroep, studiemiddagen uit het verleden en connecties met andere werkgroepen. Er lopen lijntjes van de sectie aardrijkskunde naar Nederlands en van geschiedenis naar Nederlands, en van aardrijkskunde naar economie bij de ontwikkeling van een toetsanalyseformulier voor leerlingen. Er wordt door de geïnterviewden opgemerkt dat de betrokkenheid en de samenwerking verder uitgebreid en versterkt moeten worden, want er zijn nog zoveel docenten en secties meer op het Maurick College. Er lijkt wel degelijk sprake te zijn van een basisnetwerk binnen de school en van enige samenhang tussen taalbeleid en overig beleid

De methodeonafhankelijke toetsen, het stijlboekje en de poster zijn overal op het Sint-Joriscollege aanwezig, maar moeten blijvend regelmatig onder de aandacht worden gebracht volgens zowel de voormalige taalcoördinator als de docent geschiedenis. Leesbevordering via de mediatheek en de sectie Nederlands loopt, de sectie geschiedenis ziet mogelijkheden om in de nabije toekomst aan te sluiten met een project. WON op het vwo geeft aanleiding tot meer samenwerking tussen de secties, taal is hierin op dit moment nog impliciet een component; er is al wel enthousiasme over de thema's en de samenwerking. Vanwege een toenemend aantal kinderen van expats in de regio wordt het steeds actueler om na te denken over Nederlands als tweede taal.

Vanwege het onderwijsconcept van De Nieuwste School is er sprake van een natuurlijke samenwerking van de leergebieden arts, humanics en science enerzijds en geletterdheid en Engels anderzijds. Docenten zien deze samenwerking niet als een onderdeel van taalbeleid. Docenten koppelen de samenwerking en de aandacht voor talige aspecten aan algemene vaardigheden zoals presenteren en aan de onderzoeksleerlijn.

Conclusie en discussie

Alle succesfactoren die benoemd zijn door docenten met betrekking tot de praktijk van de omo-scholen komen overeen met de succesfactoren zoals ze in de literatuur worden beschreven. Logischerwijs zijn niet alle uit de literatuur naar voren komende succesfactoren ook aan bod gekomen of aanwezig bij de deelnemende omo-scholen. We bespreken eerst de conclusies op mesoniveau waarbij we eerst een overzicht van succesfactoren uit het literatuuronderzoek geven om vervolgens te kijken welke van deze factoren terugkwamen bij de deelnemende omo-scholen.

Conclusies mesoniveau

De eerste deelvraag die we gesteld hebben, luidt:

→ Hoeveel procent van de omo-scholen is bewust bezig met breed taalbeleid?

25,7 procent van de omo-scholen geeft aan taalbeleid geschreven uitgewerkt te hebben. Van deze scholen kunnen we dus stellen dat ze in ieder geval bewust bezig zijn met taalbeleid. Daarvan is niet duidelijk welk percentage bezig is met breed taalbeleid of welke inhoud van het taalbeleid daadwerkelijk vertaald wordt naar de lespraktijk. Van 68,2 procent van de scholen hebben we geen reactie gekregen. Dat betekent niet dat er niets met taalbeleid gebeurt op deze scholen, maar het is aannemelijk om te veronderstellen dat op het gros van deze scholen niet actief aan het uitzetten van breed taalbeleid wordt gewerkt.

→ Welke factoren hebben een positieve invloed op de effectiviteit van taalbeleid op mesoniveau?

Uit het literatuuronderzoek komen de volgende succesfactoren voor effectief taalbeleid naar voren op mesoniveau:

1. Taalbeleid is breed taalbeleid en wordt dus ingezet voor alle leerlingen in alle lessen van alle docenten.
2. De schoolleiding is zelf overtuigd van het belang van een breed taalbeleid.
3. De schoolleiding creëert een gezamenlijke visie op taalbeleid in de vorm van een taalbeleidsplan en zorgt ervoor dat deze visie aansluit bij andere onderwijskundige ontwikkelingen.
 - a. In het taalbeleidsplan moeten de ingrediënten voor taalrijke lessen en bevordering van dieplezen opgenomen zijn.
 - b. Schoolleiding en bestuur hanteren een specifiek competentieprofiel waarin taalgerichte vakdidactiek is vertaald naar kenmerken van goede leraren waarin iedereen wordt verondersteld te blijven leren.
4. De schoolleiding vertrekt vanuit knelpunten van docenten en hanteert een gecombineerde top-down/bottom-up strategie bij de implementatie van breed taalbeleid.
5. De schoolleiding monitort de implementatie van taalbeleid en op termijn het resultaat daarvan.

Welke van deze succesfactoren zien we terug bij de deelnemende OMO-scholen?

Eén van de kenmerken van effectief taalbeleid is dat alle ontwikkelingsthema's op een school vanuit één didactische visie worden uitgewerkt, taalbeleid moet dus aansluiten bij de andere onderwijskundige ontwikkelingen (Hajer & Meestringa, 2020). In het taalbeleidsplan van de deelnemende vijf scholen is de koppeling aan andere ontwikkelingen niet duidelijk terug te vinden.

Op het Maurick College wordt wel gedacht vanuit de daltonfilosofie en De Nieuwste School wil dat het taalbeleid aansluit bij de rest van het curriculum, maar daar wordt verder niet expliciet op teruggekomen, dit wordt niet geborgd door de koppeling steeds te benoemen en te beschrijven.

Het is heel positief te noemen dat alle onderzochte scholen meteen en duidelijk aangeven dat zij van al hun docenten bij alle vakken iets verwachten op taalgebied. De succesfactor van een breed draagvlak is daarmee in ieder geval gedeeld als wens bij de onderzochte scholen. Er is ook sprake van inspanningen door met name de taalcoördinatoren en de secties Nederlands om collega's daarbij te ondersteunen. Er is echter geen duidelijk beeld van de praktijkkennis waarover de verschillende collega's al of niet beschikken, zoals Hajer en Meestringa (2020) aangeven. Het is dus de vraag in hoeverre collega's daadwerkelijk in staat zijn om taal in te zetten bij hun eigen vak en in hoeverre de geboden ondersteuning daadwerkelijk aansluit bij de behoefte die collega's hebben.

De geringe of zelfs ontbrekende aandacht voor taalbeleid in combinatie met kansengelijkheid behoeft inmiddels aandacht, ook op de scholen waar de populatie daar op het eerste gezicht minder aanleiding toe geeft. De relatie tussen taalniveau en kansengelijkheid is alleen maar duidelijker geworden de afgelopen jaren (BRON!), waardoor het voor scholen nu ook mogelijk is om hierover na te denken.

Van de vijf deelnemende scholen is er één die nog een werkgroep heeft en die taalbeleid ook gekoppeld aan rekenbeleid behandelt, het gaat om het Maurick College. In elk geval informeel lopen er lijnen van de taalcoördinator en sectie Nederlands naar de daltonwerkgroep en naar andere secties. Ook op De Nieuwste School en op de vwo-afdeling van het Sint-Joriscollege is er sprake van structurele samenwerking. Het is niet mogelijk om op basis van de verzamelde data een uitspraak te doen over de precieze aard van de samenwerking, maar op basis van de theorie is het stimuleren en coördineren van dergelijke samenwerking een logische stap (Hajer & Meestringa, 2020; Bais et al., 2013; Alons et al., 2007; Drijkoningen, 2001). Daarbij horen ook mogelijkheden tot uitwisseling als een studiemiddag, intervisie of actieonderzoek binnen de school. Op deze manier komen de praktijkkennis en de ondersteuningsbehoefte van de verschillende collega's meteen beter in beeld. Op alle deelnemende scholen worden methodeonafhankelijke toetsen ingezet. Op leerlingniveau is er opvolging geregeld in de vorm van extra begeleiding of ondersteuning. De winst zit echter ook in de bijstelling van het taalbeleid naar aanleiding van de uitkomsten (Alons et al., 2007), kortom de evaluatiemogelijkheid, en in het delen van de resultaten met alle ouders, docenten en mentoren. De deelnemende scholen gaan vooral met het delen van de resultaten verschillend om, dat heeft betrekking op hoe er gedeeld wordt en met wie. Schoolbrede analyse van de resultaten en evaluatie van het taalbeleid ontbreken op dit moment geheel.

Op de scholen zonder mediatheek geven de taalcoördinatoren aan dat het lastig is om de leerlingen aan het juiste boek te helpen. De aanwezige collectie is beperkt, het kost een leerling vaak te veel moeite om na schooltijd een geschikt boek bij de openbare bibliotheek te gaan halen en leerlingen vinden het vaak toch niet fijn om een ebook te lezen op telefoon, tablet of ereader.

Opvallend is dat de secties Nederlands positief zijn over het aanbod door de openbare bibliotheken, alle scholen nemen deel aan één of meer projecten. De andere secties en de bibliotheken hebben elkaar nog niet gevonden. Het is interessant om te analyseren hoe het voor de sectie Nederlands geschikte aanbod tot stand is gekomen en hoe de samenwerking concreet vorm krijgt, zodat ook andere secties ondersteund en geïnspireerd kunnen worden door de bibliotheken.

Het laatste woord is gewijd aan de ouders. Zij krijgen van de methodeonafhankelijke toetsen niet altijd de resultaten van hun kind en een toelichting daarbij. Daarnaast wordt in geen van de beleidsplannen aandacht besteed aan de voorlichting en ondersteuning ten behoeve van

ouderbetrokkenheid. Jelier (2017) adviseert om ouders juist specifiek op het gebied van taal voor te lichten en te ondersteunen, dat is een kenmerk van effectief taalbeleid.

Conclusies microniveau

→ Welke factoren hebben een positieve invloed op taalbeleid op microniveau?

Uit het literatuuronderzoek komen de volgende succesfactoren voor effectief taalbeleid naar voren op microniveau:

- Taalrijke lessen zijn een vereiste voor effectief breed taalbeleid.
 - Taalsteun is een basisingrediënt voor een taalrijke les.
 - Het bieden van een rijke context is een basisingrediënt van een taalrijke les.
 - Het inzetten van interactie is een basisingrediënt van een taalrijke les.
 - Het aanbieden van rijke teksten is een basisingrediënt van een taalrijke les.
- Dieplezen moet schoolbreed bevorderd worden.
 - De leesmotivatie moet verhoogd worden door een rijk leesaanbod.
 - Leerlingen moeten minstens 20 minuten aan een stuk rustig kunnen lezen voordat er van dieplezen sprake is.
 - Er moet een rijk leesaanbod zijn.
 - Leesstrategieën moeten geïntegreerd en niet geïsoleerd aangeboden worden.

Welke van deze succesfactoren zien we terug bij de deelnemende omo-scholen?

Op elke deelnemende school is een aantal individuele docenten zeer gemotiveerd en competent om met taalgericht vakonderwijs te werken. Helaas voelen zij zich op dit moment nog erg alleen, de verbinding met het taalbeleid en/of met andere collega's en secties wordt onvoldoende ervaren. De noodzaak is er volgens de deelnemende docenten wel degelijk en zij benutten zoveel mogelijk de kansen die binnen bereik liggen in hun eigen lespraktijk.

Ze leggen daarbij elk hun eigen accenten. De ene docent legt meer nadruk op taalsteun, op begeleiding van de talige kant zoals verslagen schrijven of toetsvragen beantwoorden, de andere besteedt meer tijd aan context, aan actualiteit. Over het belang van interactie, van hardop nadenken en praten over, is de meeste overeenstemming. Alle geïnterviewde docenten geven aan dat ze deze pijler voor taalrijke lessen veel inzetten. Ook hierbij geldt dat er veel verschillende mogelijkheden voor zijn en dat elke docent deze op een bij het vak passende manier toepast.

Omdat deze docenten aangeven zich alleen te voelen in het inzetten van taalsteun in de lessen, is het aannemelijk om te veronderstellen dat taalrijke lessen niet over de gehele linie gegeven worden. Om hier beter zicht op te krijgen zouden lesobservaties een vereiste zijn voor verder onderzoek.

Relaties tussen meso- en microniveau

Op alle deelnemende scholen staat er mooi taalbeleid op papier. Op al deze scholen werken collega's die zowel overtuigd als capabel zijn wanneer het gaat om het bevorderen van de taalvaardigheid van hun leerlingen. Toch gaven zowel taalcoördinatoren als docenten in de interviews aan dat ze het gevoel hebben dat het nog niet genoeg is, dat er meer nodig is. De overtuiging en het vermogen zijn nog niet tot in de haarvaten van de school doorgedrongen. De personen die er nauw bij betrokken zijn, geven aan dat er meer, structurelere en bredere aandacht nodig is voor taal.

Wanneer de bestaande situatie die blijkt uit de beleidsplannen en de interviews wordt vergeleken met de bekende theorie, met de raamwerken, blijkt dat een aantal interventies nog onbenut is, sommige relatief klein en andere ingrijpender. De opvallendste zijn actief aan de slag gaan met kansengelijkheid, het stimuleren en organiseren van meer samenwerking en dus professionalisering of scholing binnen de school, het schoolbreed analyseren en opvolgen van methodeonafhankelijke toetsen en het samenwerken met externe partners, van een eigen mediathecaris tot de openbare bibliotheek tot zeker ook alle ouders. Cruciaal is dat elke school deze interventies bewust koppelt aan het eigen concept en aan andere ontwikkelingen, zodat de ontwikkelingen samen een logisch, organisch geheel vormen (Hajer & Meestringa, 2020).

Beperkingen

In de discussie komen de beperkingen van dit onderzoek aan bod. Bij de eerste deelvraag: “Hoeveel procent van de scholen is bewust bezig met taalbeleid”, moet benadrukt worden dat dit geen enkel zicht geeft op wat ‘bewust zijn met taalbeleid’ dan concreet inhoudt. Hiermee wordt enkel het percentage scholen aangegeven dat zegt bewust met taalbeleid bezig te zijn.

Daarnaast speelt natuurlijk de keuze voor interviews in plaats van lesobservaties. Tijdens het interview gaat het namelijk om uitgelokt in plaats van spontaan gedrag. Lesobservaties waren meer valide geweest dan interviews, maar konden gezien het beperkte tijdbestek en de coronamaatregelen niet plaatsvinden.

Bovendien hebben we de lesmaterialen buiten beschouwing gelaten. Aandacht voor rijke teksten in methodes en zelf ontwikkelde materialen zijn op zichzelf al een heel onderzoek waard.

Beschikbaarheid van rijke teksten helpt elke docent om aan het taalniveau van de leerlingen te werken.

Ook hebben we het macroniveau buiten beschouwing gelaten, dus OMO, de bibliotheken op provinciaal niveau en gemeentes, wat een beperking oplevert van dit onderzoek. Op basis van de literatuur is het zeer wel denkbaar dat het mogelijk en noodzakelijk is om op macroniveau een impuls te geven aan het taalbeleid op de verschillende scholen en aan de samenwerking met andere partijen. De individuele scholen kunnen door elkaar en door OMO, bibliotheken en gemeentes ondersteund worden bij het (her)formuleren, evalueren en verwezenlijken van hun taalbeleid.

Daarnaast moet uiteraard met betrekking tot betrouwbaarheid worden opgemerkt dat de hoeveelheid scholen en respondenten te klein is om betrouwbare conclusies verenigingsbreed toe te laten. De uitkomsten van dit onderzoek geven wel een indicatie van de situatie, maar geen compleet beeld.

Wat tot slot zeker meegenomen moet worden in de beschouwing van de resultaten is dat de deelnemende docenten juist actieve docenten zijn die enthousiasme voor taalbeleid als reden voor deelname hebben. Deze docenten zijn dus ook al bekend bij taalcoördinatoren en worden zo benaderd. Het is daarmee voor de hand liggend dat deze docenten het zogenaamde neusje van de zalm representeren en niet de schoolbrede praktijk.

Aanbevelingen

Op basis van de resultaten kunnen we stellen dat werken aan breed taalbeleid meer dan ooit urgent is en inspanning vereist is! Om delen, uitwisselen en samenwerken te bevorderen, moet OMO dit gaan organiseren. In het Adviesdocument Taalbeleid hebben we de conclusies uit dit onderzoek omgezet in concrete adviezen.

Bijlagen

Bijlage A

De verkennende vragenlijst voor taalbeleid op OMO-scholen en de resultaten

Tabel A1

Drie vragen uit de verkennende vragenlijst voor taalbeleid op OMO-scholen.

Vraag	Antwoord	
	ja	nee
Beschikt uw school over opgeschreven taalbeleid?	18	3
Zijn van (nagenoeg) iedere leerling gegevens over taalvaardigheid vanuit de basisscholen zichtbaar voor docenten/mentoren/andere medewerkers?	19	2
Ondergaan uw leerlingen in het eerste deel van het eerste jaar een screening op het gebied van taal (meestal spelling en leesvaardigheid)?	20	1

Noot. N = 21

Tabel A2

Methodeonafhankelijke metingen uit de verkennende vragenlijst voor taalbeleid op OMO-scholen.

Methodeonafhankelijke metingen taalvaardigheid gedurende de onderbouw	Aantal scholen
Niet	6
In leerjaar 1	2
In leerjaar 1 en 2	5
In leerjaar, 1, 2 en 3	8

Noot. N = 21

Tabel A3

Waardering voor formulering en uitvoering van taalbeleid uit de verkennende vragenlijst voor Taalbeleid op OMO-scholen.

Vraag	Antwoord in aantal ★★				
	1	2	3	4	5
Hoe waardeert u op dit moment het taalbeleid zoals dat bij u op school geformuleerd is?	2	1	12	4	2
Hoe waardeert u op dit moment de uitvoering van het taalbeleid op school?	3	8	8	2	0

Noot. N = 21

Figuur A1 De verkennende vragenlijst voor Taalbeleid op OMO-scholen

Taalbeleid op OMO-scholen

Een eerste verkenning van de stand van zaken, invullen kost ca. 5 minuten. ...

* Vereist

1. Wat is de naam van uw school? *
2. Beschikt uw school over opgeschreven taalbeleid? *
 ja
 nee
3. Indien ja, stuurt u ons dan alstublieft het document per mail toe (MAILADRES).
Indien nee, kunt u dan kort aangeven waarom niet?
4. Wie zal namens uw school als contactpersoon fungeren voor de Commissie Taalbeleid? *
5. Wat is het mailadres van deze contactpersoon? *
6. Indien mogelijk beschikt de commissie ook graag over het telefoonnummer van de contactpersoon.

Taalbeleid op OMO-scholen

* Vereist

Over metingen

7. Zijn van (nagenoeg) iedere leerling gegevens over taalvaardigheid vanuit de basisscholen zichtbaar voor docenten/mentoren/andere medewerkers? (Het gaat bijv. om toetsresultaten uit groep 8 in Magister.) *

- ja
 nee

8. Ondergaan uw leerlingen in het eerste deel van het eerste jaar een screening op het gebied van taal (meestal spelling en leesvaardigheid)? *

- ja
 nee

9. Wordt de taalvaardigheid van de leerlingen gedurende de onderbouw methodeonafhankelijk gemeten bij u op school (bijv. m.b.v. Diataal of Cito)? U kunt meerdere opties selecteren. *

- ja, in leerjaar 1
 ja, in leerjaar 2
 ja, in leerjaar 3
 nee

Over waardering

10. Hoe waardeert u op dit moment het taalbeleid zoals dat bij u op school geformuleerd is? *



11. Hoe waardeert u op dit moment de uitvoering van het taalbeleid op school? *



12. Heel hartelijk dank voor het beantwoorden van deze vragen.

Mocht er bij u op school in het kader van taalbeleid iets zijn waar u trots op of tevreden over bent, dan stellen we het zeer op prijs als u dat hieronder kort wilt benoemen.

Voer uw antwoord in

Bijlage B

Het raamwerk op mesoniveau, kenmerken van effectief taalbeleid

Opvattingen, visie van de schoolleiding	Acties door de schoolleiding
<ul style="list-style-type: none"> • Verschillende ontwikkelingsthema's worden vanuit één didactische visie uitgewerkt, taalbeleid sluit aan bij andere onderwijskundige ontwikkelingen (Hajer & Meestringa, 2020). • De schoolleiding moet overtuigd zijn dat de taal niet alleen bij het vak Nederlands een grote rol speelt, maar ook bij andere vakken (Delen & Hardeveld, 2010 als aangehaald in Bais et al., 2013). • De schoolleiding is zich ervan bewust dat veranderingen organisch moeten zijn, dat praktijkkennis van docenten moet worden meegenomen als aangrijpingspunt voor veranderingen (Hajer & Meestringa, 2020). 	<ul style="list-style-type: none"> • De schoolleiding legt verbinding tussen fluctuerende beleidsontwikkelingen en de continu benodigde aandacht voor taal als cruciaal instrument in leerprocessen (Hajer & Meestringa, 2020). • De schoolleiding zorgt voor coördinatie en afstemming van de verschillende activiteiten en heeft een concreet plan van aanpak voor meerdere jaren (Knoster, 1991; Van Ceulen, 2001). • De schoolleiding geeft steeds nieuwe impulsen aan het taalbeleid (Kuiken, 2009). • De schoolleiding stimuleert en faciliteert de invoering van concrete en hanteerbare instrumenten, materialen en werkwijzen (Hacquebord, 2009). • Breed draagvlak op sectie- en teamniveau ontstaat door de schoolleiding die het belang van taal uitdraagt en enkele inspiratoren uit de school ondersteunt (Van der Bolt & Aarsen, 2006, p. 12). • De schoolleiding stelt structureel middelen, geld en menskracht beschikbaar (Hacquebord, 2009), zoals ontwikkeltijd, overlegtijd, aanschaf materialen. • Het beleid biedt middelen om extra te investeren in leerlingen die dat nodig hebben. • Taalvaardig lesgeven als onderdeel van het functioneren van docenten wordt besproken in de gesprekken van de gesprekscyclus. • In de gesprekscyclus worden knelpunten en scholingsbehoefte vastgesteld.
<p>Er is sprake van breed taalbeleid gericht op taalgerichte vaklessen (Hajer & Meestringa, 2020; Van Ceulen, 2001).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er wordt gewerkt aan een taalvriendelijk pedagogisch klimaat, inclusief waardering voor aanwezige vaardigheden (meertaligheid) en adequate steun voor verdere ontwikkeling van alle leerlingen in alle leerjaren (dus niet alleen achterstanden wegwerken bij een kleine groep leerlingen!). • Er is een opbouw in leerdoelen en leerstof voor Nederlands en alle andere vakken. • Leraren in alle vakken passen taalgerichte vakdidactiek toe. 	<p>Samenwerken</p> <ul style="list-style-type: none"> • Een gecombineerde top-down/bottom-up strategie is het meest geschikt voor scholen. Het is daarom belangrijk om binnen één schoolorganisatie zowel de individuele expertise van docenten als de sturing van de schoolleiding samen te voegen (Bais et al., 2013). • De schoolleiding faciliteert een sociaal en constructief proces in de eigen context. • De schoolleiding stimuleert niet alleen betrokkenheid van leraren bij de eigen persoon en de taak, maar ook bij de ander. • De schoolleiding laat een gezamenlijk begrippenapparaat ontwikkelen dat vaksecties vervolgens zelf verder specificeren (Hajer & Meestringa, 2020). • De schoolleiding kiest en organiseert geschikte vormen van uitwisseling (binnen/tussen secties/teams), er

<ul style="list-style-type: none"> • Opvattingen over en criteria voor taalbeleid maken onderdeel uit van het bredere kwaliteitsbeleid op school, inclusief evaluatie. 	<p>is dus samenwerking tussen de verschillende afdelingen, communicatie en overleg vormen belangrijke pijlers van het taalbeleid (Alons et al., 2007; Drijkoningen, 2001; Hajer & Meestringa, 2020).</p>
<p>Kansenongelijkheid</p> <ul style="list-style-type: none"> • De schoolleiding is zich ervan bewust dat met name het opleidingsniveau van ouders bepalend is voor de schoolresultaten (Staat van het Onderwijs, 2017). • Er is een schoolcultuur van in leerlingen geloven en leerlingen kansen geven. Leerlingen mogen trots zijn op de (culturele) achtergrond die ze hebben, ze kunnen die achtergrond koesteren en combineren met goede resultaten. • Men staat open voor en heeft kennis van andere culturen. Er is sprake van ‘cultural literacy’; eenieder kan meer leren over culturele achtergronden van zichzelf en anderen. Didactief De silver bullet volgens E.D. Hirsch (didactiefonline.nl) 	<p>Taalcoördinator/taalcoach (Hajer & Meestringa, 2020):</p> <ul style="list-style-type: none"> • is bij voorkeur iemand uit het middenmanagement. • begeleidt het veranderingsproces vanaf beleidsvoorbereiding tot de uiteindelijke beleidsevaluatie. • bereidt de feitelijke invoering voor (werkgroep, overleg, roostering, etc.) • ondersteunt en coacht leraren. • organiseert de uitvoering, praktische zaken. • onderhoudt de externe contacten.
	<p>Taalwerkgroep, mogelijkheden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Een werkgroep is representatief voor verschillende groeperingen en afdelingen binnen de school (Van Ceulen, 2001). • De schoolleiding stimuleert docenten om deel te nemen aan een DOT. • De schoolleiding stimuleert en faciliteert docenten om Lesson Study toe te passen. • De school kent een systeem voor intervisie, inclusief wederzijds lesbezoek en training in het nabespreken. • De school beschikt over een taal- en/of onderwijswerkplaats. • De schoolleiding stimuleert en faciliteert het doen van actieonderzoek.
	<p>Scholing, mogelijkheden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er wordt systematisch gewerkt aan de competentieontwikkeling van alle docenten op het gebied van taalgericht vakonderwijs, de schoolleiding formuleert en hanteert een specifiek competentieprofiel waarin taalgerichte vakdidactiek is vertaald naar kenmerken van goede leraren. • De school verzorgt een serie bijeenkomsten over taalgericht vakonderwijs. • De school verzorgt losse themabijeenkomsten, bijvoorbeeld over toetsen of over leesteksten in de vakles. • Docenten nemen deel aan externe scholingen of cursussen.

	<ul style="list-style-type: none"> • De begeleiding van docenten is op maat. • Er is ruimte en ondersteuning voor verkenning eigen vragen door docenten.
	<p>Monitoring</p> <ul style="list-style-type: none"> • De school organiseert structureel effectmetingen als basis voor de samenstelling van het onderwijsaanbod en de eventuele bijstelling van het taalbeleid (Alons et al., 2007). • De school heeft leerlingresultaten op gebied van taalbeleid goed in kaart, heeft kennis van taalprestaties van leerlingen. • Docenten hebben inzicht/inzage in de taalprestaties van de leerlingen. • In de ideale aanpak is de monitoring sectoroverstijgend (Delen & Hardeveld, 2010 als aangehaald in Bais et al., 2013).
	<p>Verbinding met omgeving</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mediatheek op school biedt rijk en steeds actueel leesaanbod (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019; Vernooij, 2005). • Mediatheek op school biedt cultuur van stillezen (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019; Vernooij, 2005). • Er zijn mediathecarissen aanwezig die tevens de functie van leesspecialist vervullen (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019; Vernooij, 2005). • Nauwe samenwerking met de bibliotheek in de vorm van: gesitueerd in zelfde gebouw, aan school gekoppelde leesconsulent, leesambassadeurs/schrijversbezoeken (Hajer & Meestringa, 2020). • School stimuleert ouderbetrokkenheid door aan hen voorlichting en ondersteuning te bieden (Jelier, 2017; Jolles, 2011; Mol & Jolles, 2014; Nielen, 2016).

Bijlage C

Het raamwerk op microniveau, effectief taalbeleid zichtbaar op docentniveau in vaklessen

Kennisniveau: De kenmerken worden door docenten *erkend* als nuttig en noodzakelijk voor hun eigen lespraktijk.

Toepassingsniveau: De kenmerken zijn *zichtbaar* in de lespraktijk.

Pijler	Kenmerk
<p>Leren met taalsteun</p>	<p>De docent geeft de leerlingen bij receptief en productief taalgebruik steun die nodig is om een taak uit te voeren, maar wel met de bedoeling dat de leerlingen het vervolgens zelfstandig kunnen doen:</p> <p>Vakdocenten selecteren <i>bewust</i> materialen en (onderdelen van) lesmethodes op basis van taalaspecten.</p> <p>De docent werkt met hoge verwachtingen en biedt taalsteun om leerlingen te ondersteunen in de overstap naar een cognitief complexer niveau.</p> <p>De docent laat leerlingen door voordoen en voorbeelden te geven zien hoe de (vaktaal)vaardigheden uitgevoerd kunnen worden. Zo maakt de docent zijn werk- of denkwijze inzichtelijk en worden de positieve gevolgen van dit proces duidelijk.</p> <p>De docent besteedt aandacht aan gehanteerde aanpakken bij opdrachten en evalueert talige struikelblokken.</p> <p>De docent organiseert tijdens de les diverse productiemomenten waarin leerlingen nieuwe (vak)taal leren horen en/of erover schrijven en geeft expliciet feedback daarop.</p>

<p>Leren in interactie</p>	<p>Taalsteun vindt plaats door interactie tussen docent-leerling en leerling-leerling.</p> <p>De docent varieert bewust bij verwerkings- en toepassingsopdrachten in vormen van samenwerkend leren: klassikale gesprekken, groepswork, duo's en individuele gesprekken.</p> <p>De docent maakt leerlingen tijdens samenwerkend leren van elkaar afhankelijk.</p> <p>De docent geeft veel leerlingen inbreng tijdens klassikale momenten.</p> <p>De docent leest interactief voor.</p>
<p>Leren in context</p>	<p>De docent gebruikt zijn vakinhoud als context <u>om talige aspecten bij leerlingen te versterken</u>. De docent maakt hierbij onderscheid tussen vaktaal (het register van zijn of haar vak) en schooltaal. <i>Om het tekstbegrip te ondersteunen, besteedt de docent ook aandacht aan laagfrequente taal. Dit zijn woorden die infrequent zijn in gesproken taal, maar frequent voorkomen in geschreven taal. (Van Koeven en Smits, 2021).</i></p> <p>De docent breidt de contexten uit door een variatie aan tekstsoorten en media.</p> <p>De docent maakt in de lesopbouw gebruik van contextuele steun met daarin een geleidelijke afname van bekende kennis vanuit aanwezige dagelijkse taal, naar een verhoging van het kennisniveau uitgedrukt in vakspecifieke taal.</p> <p>De docent evalueert nadrukkelijk de schooltaal- en vaktaalwoorden die in de les centraal hebben gestaan, vat dit samen en koppelt deze aan de beoogde leerdoelen.</p> <p>De docent gebruikt afrondingsopdrachten waaraan heldere beoordelingscriteria met taalaspecten zijn gekoppeld. Deze criteria worden naar leerlingen gecommuniceerd.</p> <p>De talige aspecten van toetsonderdelen, zoals benoemen, beschrijven, vergelijken, beargumenteren, worden, binnen de context van de vakinhoud, expliciet geoefend in de les.</p>

Kwalitatief goede interactie in de klas: taaldenkgesprekken

Taal, beheersing van taal en vaardigheid in het receptieve taalgebruik (luisteren en lezen) en productieve taalgebruik (spreken en schrijven) vervullen een instrumentele functie bij het leren en onderwijzen, ongeacht welk vak. Mercer (2004) onderzocht op grote schaal eerder gedane beweringen van grote denkers als Vygotsky (1980) over het belang van het inzetten van taal en sociale interactie voor het ontwikkelen van wetenschappelijk denken. Mercer (2004) bewees met zijn onderzoek niet alleen dat de docent middels taalrijke, interactieve lessen in staat is om het taalbeheersingsniveau van de leerling positief te beïnvloeden, maar tevens dat deze taallessen resulteerden in een efficiëntere samenwerking, een hoger individueel redeneringsniveau en bovenal: een groter conceptueel begrip in een ander vakgebied, in dit geval het vak wiskunde. Er is dus gelukkig sprake van evidentie voor taalinterventie.

Taalontwikkeling wordt volgens Molle (2017) niet automatisch of vanzelf gestimuleerd door het leren van een vak, dit gebeurt alleen wanneer leerlingen uitgedaagd worden, gelegenheid hebben om te oefenen en daarbij gerichte feedback krijgen. Het leren van een taal is een interactief proces en dat maakt de interactie tussen leerlingen onderling en tussen docent en leerlingen van groot belang (Taalunie, 2019). Sociale interactie zorgt voor afstemming en geeft gelegenheid tot onderhandeling tussen leerlingen, en tussen leerlingen en docent, zo wordt een zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1986) gecreëerd binnen een betekenisvolle context.

Samenwerkend leren is een krachtige manier om de vaktaalverwerving van de leerlingen te ondersteunen. Een effectieve werkvorm hiervoor is het voeren van taaldenkgesprekken volgens het didactisch model van Damhuis en Tammes (2019). In taaldenkgesprekken worden leerlingen uitgedaagd tot samen denken, redeneren, meepraten en leren.

Taaldenkgesprekken en taalverwerving

Voor taalverwerving zijn drie ingrediënten essentieel: sociale interactie, rijk taalaanbod en uitgedaagde taalproductie (Snow, 2014). Taaldenkgesprekken bevatten deze ingrediënten:

1. **Sociale interactie** Docent en leerlingen denken en praten samen, maar vooral de leerlingen zijn aan het woord. De sociale interactie zorgt voor afstemming tussen docent en leerlingen en creëert een zone van de naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1986).
2. **Rijk taalaanbod** De docent levert een rijk taalaanbod dat dankzij de (talige en visuele) context begrijpelijk is (inputhypothese: Krashen, 1981). Literaire teksten en rijke teksten (boekfragmenten, artikelen uit de krant of van interessante websites) bieden aanleidingen voor krachtige kwesties waarover gesproken kan worden.
3. **Uitgedaagde taalproductie** De leerlingen worden door het onderwerp en de docent uitgedaagd om zelf taal op hun eigen cognitieve niveau te produceren (Outputhypothese: Swain, 1985; uitgedaagde taalproductie: Damhuis, 2008).

Taaldenkgesprekken als motor

Om de taalverwerving van de leerling te bevorderen is het van belang dat leerlingen de kans krijgen voor uitgedaagde taalproductie en dat juist de leerling aan het woord is. Al pratend leert hij zo de taal door het in werking treden van het 'taalleermechanisme' en doet de leerling nieuwe taalkennis op (Damhuis & Litjens, 2003).

Die taalkennis kan alle taalniveaus betreffen, zoals uitspraak, woordenschat, zinsvorming en pragmatiek. De docent scheidt niet alleen ruimte voor taalproductie, maar daagt de leerlingen ook inhoudelijk uit door het gebruik van een krachtige kwestie; een opmerkelijk verschijnsel uit een (zaak)vak waarvoor gezamenlijk een verklaring wordt gezocht. De leerling praat uitgebreid en op eigen initiatief. Terwijl de leerling aan het woord is, zet hij al zijn taalkennis in; om gedachten inhoudelijk precies en genuanceerd te leren verwoorden, is complexe taal

nodig. Als een leerling een woord even niet weet, wordt het onbekende woord door de docent of medeleerling als impliciete feedback aangereikt. De leerling heeft op dat moment ook aandacht voor taalaanbod en feedback van de docent en medeleerlingen en kan het woord gelijk aan zijn taalkennis toevoegen. Dit geldt niet alleen voor inhoudswoorden, maar ook voor functiewoorden, klanken en zinsconstructies die nodig zijn om te verwoorden wat je denkt (Damhuis & Kuijs, 2020).



Figuur 1 Het taalleermechanisme zorgt voor taalverwerving (Damhuis en Litjens, 2003)

Verskillende overlegvormen

Mercer & Littleton (2007) beschrijven drie soorten 'talk', of overlegvormen tussen leerlingen in de klas.

- 'Disputational talk' betreft korte uitwisselingen bestaande uit korte beweringen of elkaar tegenspreken ('Ja, dat is het.' 'Nee, dat is het niet'). Deze vorm van overleggen wordt gekenmerkt door onenigheid en individuele besluitvorming. Er zijn weinig pogingen tot opbouwende kritiek of suggesties.
- 'Cumulative talk', is een vorm van overleggen, bijvoorbeeld tijdens een brainstormfase, waarin sprekers positief maar kritiekloos voortbouwen op wat de anderen hebben gezegd. Dit wordt gekenmerkt door herhalingen, bevestigingen of uitwerkingen. De leerlingen praten om 'gemeenschappelijke kennis' te construeren door hun ideeën te stapelen.
- 'Exploratory talk', dit is een vorm van overleggen waarbij leerlingen actief de gezamenlijke ideeën bespreken. In een echte dialoog redeneren de leerlingen samen en overwegen zij verschillende keuzes om tot gezamenlijk beslissingen te komen.

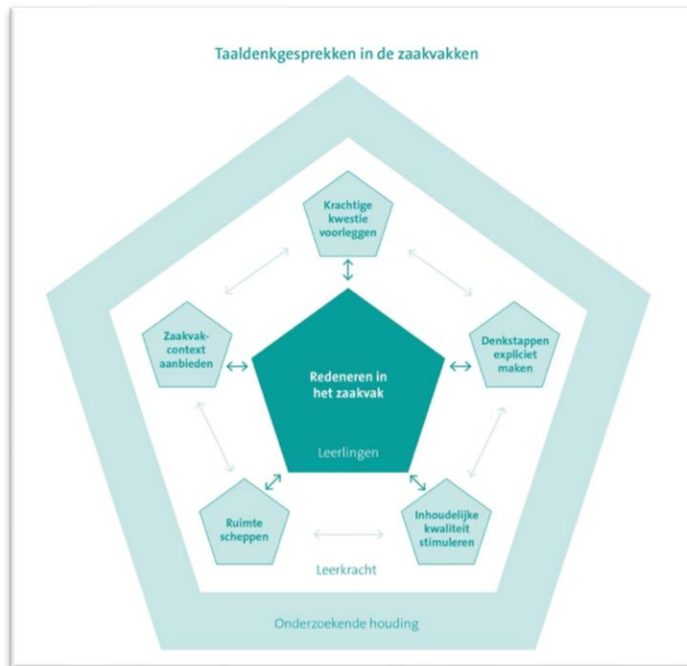
Bij een taaldenkgesprek is 'exploratory talk' de gewenste overlegvorm. De leerlingen leren op deze wijze kritisch en constructief redeneren en dit bevordert de denkvaardigheden van de leerlingen. Er zijn raakvlakken met de hogere orde denkvaardigheden uit de taxonomie van Bloom (Bloom et al., 1956) en met kritisch denken als 21^{ste} vaardigheid (Thijs et al., 2014).

Figuur 2 Overlegvormen

Taaldenkgesprekken in één vak

Taaldenkgesprekken zijn een concreet en krachtig middel voor de ontwikkeling van betere taal- en denkvaardigheden en zijn daarom goed toepasbaar in alle vakken. Kinderen willen communiceren. Daarom worden taaldenkgesprekken beschouwd als een specifieke vorm van gespreksvaardigheid die leerlingen in hun maatschappelijk leven nodig hebben: de vaardigheid om met elkaar te kunnen denken en praten, informatie en argumenten uit te wisselen en te beoordelen. Binnen het vak Nederlands zijn taaldenkgesprekken inhoudelijk makkelijk te verbinden met lezen en leesmotivatie, door gesprekken te houden over een kwestie uit bijvoorbeeld literaire teksten. In andere vakken kunnen taaldenkgesprekken bij elk vakonderwerp aansluiten, bijvoorbeeld bij de opwarming van de aarde, of over het al of niet opvangen van onderduikers als je in een oorlog bent verwickeld.

Damhuis & Tammes (2019) hebben een generiek didactisch model ontworpen (figuur 3) voor taaldenkgesprekken in de zaakvakken waarbij de leerling centraal staat. Het model gaat uit van een onderzoekende houding bij zowel docent als leerlingen. Die houding is een voorwaarde voor het redeneren binnen een vak, maar helpt de leerling ook weer om het redeneren verder te ontwikkelen. Deze didactische werkvorm is een vorm van dialogisch leren die vanuit verschillende perspectieven wenselijk geacht wordt: leertheorie, functioneren in de moderne maatschappij en (tweede) taalverwervingstheorie (Damhuis & Tammes, 2018).



Figuur 3 taaldenkgesprekken in de vakken (Damhuis en Tammes, 2019)

De vijf docentcomponenten hebben onderling een wisselwerking met elkaar; ze representeren de didactische stappen van de docent waardoor de leerlingen hun vaardigheid in het redeneren ontwikkelen. De vier componenten ‘krachtige kwesties voorleggen’, ‘denkstappen expliciet maken’, ‘ruimte scheppen’ en ‘inhoudelijke kwaliteit stimuleren’ zijn vakoverstijgend en kunnen in elk vak worden ingezet. De component ‘vak-context’ is vakspecifiek (Tammes et al., 2015).

Een krachtige kwestie betreft een opmerkelijk verschijnsel uit de vakcontext, waarvoor een verklaring gezocht wordt. Het vakonderwerp bepaalt welke vaktaal leerlingen aan hun woordenschat toevoegen. De impliciete feedback die de docent of de leerlingen aan elkaar geven, biedt kansen om stappen te maken van DAT naar CAT (zie

kader). Tijdens het taaldenkgesprek ligt de focus niet op correct taalgebruik (de vorm), maar op de inhoud; op communicatie. De kwaliteit van een taaldenkgesprek wordt vooral bepaald door de rol van de docent. De docent ondersteunt de leerlingen in hun zoekproces naar geldige bewijzen en argumenten. Het expliciet maken van de denkstappen in het gesprek zorgt ervoor dat de leerlingen houvast hebben in het gesprek en een model krijgen voor het denkproces. Zo groeien leerlingen toe naar het zelfstandig doorlopen van het denkproces. Door gebruik te maken van de juiste interactievaardigheden scheidt de docent ruimte voor een actieve deelname van de leerlingen aan het gesprek. Door bijvoorbeeld stiltes te laten vallen en niet voortdurend vragen te stellen, geeft de docent de leerlingen de kans om te reageren. De docent kan de kwaliteit van de inhoud stimuleren door een open uitnodigende vraag te stellen of op het juiste moment een denkpunt in te brengen. Deze interactie-vaardigheden zet de docent bewust in, maar op zo’n manier dat in zijn formuleringen of vragen de verbanden ontbreken. Het denkwerk moeten de leerlingen zelf doen en de docent verdiept het gesprek waardoor de leerlingen tot redeneren komen (Damhuis, 2020).

Taalgebruik

Taalgebruik verschilt naar context en functie. De Canadese onderzoeker Cummins (1979) onderscheidt taalgebruik in DAT: Dagelijks Algemene taalvaardigheid en CAT: Cognitief Abstracte of Academische Taalvaardigheid. CAT wordt wel onderscheiden in schooltaal en vaktaal. Schooltaal onderscheidt zich van alledaags taalgebruik door minder concrete contextuele steun, hogere cognitieve complexiteit en hogere waardering van schriftelijk taalgebruik. Schooltaal betreft de abstractere taal die in alle vakken nodig is, denk aan begrippen zoals 'conclusie', 'samenvatting'. Vaktaal is de abstractere taal die specifiek bij een vak hoort, dus begrippen zoals 'spijsvertering', 'magnetische aantrekking', 'stijging in de grafiek', 'verhouding' (Gibbons, 2002; Smit, 2013).

Figuur 4: Van DAT naar CAT

Taaldenkgesprekken in de praktijk

Taaldenkgesprekken zijn in het voortgezet onderwijs (in tegenstelling tot het primair onderwijs) nog tamelijk onbekend. Om de praktische uitwerking van de theorie over te dragen aan collega's binnen de vereniging (en daarbuiten), heeft de werkgroep taaldenkgesprekken voor het vak Nederlands ontworpen en uitgevoerd rondom leesbevordering. Taaldenkgesprekken vormen namelijk een stevige didactiek rondom het bevorderen van leesvaardigheid en -motivatie. Dat is niet gek: leerlingen bespreken met elkaar ideeën over een tekst, bouwen elkaars interpretaties uit, stellen verhelderende vragen en vatten hun gedachten vervolgens samen, waardoor er een gezamenlijk begrip van de tekst ontstaat (Guthrie et al., 2012, p. 166).

De Amerikaanse onderzoeker John Guthrie richt zich op de bevordering van leesmotivatie en leesvaardigheid volgens het onderwijsmodel CORI (Concept-Oriented Reading Instruction). In dit model wordt volgens de drie psychologische basisbehoeften competentie, autonomie en sociale inbedding (Ryan & Deci, 2000) aan leesmotivatie gewerkt. Het uitgangspunt is dat de motivatie wordt bevorderd door leerlingen succeservaringen te laten opdoen middels positieve feedback. Door sociale interactie is er in dit onderwijsmodel veel ruimte voor samenwerken. Het uitgangspunt daarbij is dat van 'collaborative reasoning'. Onderzoek van Guthrie et al. (2013) toont aan dat dit een positief effect heeft op de leesvaardigheid en dat dit effect voor een deel wordt bepaald door reductie van negatieve motivatie. De leerlingen die deelnamen aan dit onderzoek hadden naar eigen zeggen minder moeite met het lezen van informatieve teksten voor school en gingen minder het gesprek met medeleerlingen over zulke teksten uit de weg.

In taaldenkgesprekken worden leerlingen net als bij het onderwijsmodel CORI uitgedaagd tot samen denken, redeneren, meepraten en leren. Leerlingen en docenten gaan met elkaar in gesprek over een kwestie waar niet direct een simpele oplossing voor is en in een dialoog bouwen zij denkend en pratend nieuwe kennis van de wereld op en tegelijk ontwikkelen ze hun taal- en denkvaardigheid (Damhuis et al., 2013).

Resi Damhuis heeft in een inspirerende bijeenkomst met de adviescommissie taalbeleid gewezen op de geïntegreerde taaldenkgesprekken in de methode Staal, een taalmethode op de basisschool (2017). Om good practices te verzamelen en taaldenkgesprekken te ontwerpen voor het voortgezet onderwijs is er een interview afgenomen met leerkracht Femke Loos van basisschool De Baayaert uit Wouw. Femke geeft al een aantal jaar les aan groep 8 van deze basisschool en heeft veel ervaring met de methode Staal (Ten Barge et al., 2017). Zij heeft de lessen waarin de taaldenkgesprekken centraal staan gepresenteerd en haar ervaringen met het doorlopen van de verschillende stappen in het gesprek gedeeld.

Naast de uitdagende onderwerpen waarover de leerlingen spreken, vindt zij een waardevol element van de taaldenkgesprekken dat de leerlingen eerst zelf moeten nadenken en in steekwoorden hun mening opschrijven voordat zij deelnemen aan het gesprek. Bovendien biedt de methode volgens haar een gestructureerde aanpak waarbij leerlingen eerst goed naar elkaar leren luisteren voordat zij reageren op elkaar. De steekwoorden bieden de leerlingen houvast tijdens het voeren van het taaldenkgesprek. Tot slot geeft de terugkijkfase aan het einde van de les haar als leerkracht veel informatie. De leerlingen vullen de antwoorden op twee of drie korte vragen in. Tijdens het beantwoorden van deze vragen leren de leerlingen te reflecteren op het gevoerde gesprek en benoemen zij ook concrete leerervaringen. De antwoorden van de leerlingen gebruikt Femke om eventuele vervolgstappen te nemen bij de voorbereiding voor toekomstige taaldenkgesprekken.

Met behulp van alle voorgaande informatie heeft de adviescommissie taalbeleid taaldenkgesprekken ontworpen voor VMBO kader leerjaar 1 van het Munnikenheide College te Etten-Leur. Fragmenten uit de leesboeken *De Indringster* (2015) en *Blut* (2014) van Hans Mijnders dienden als bron voor een uitdagende kwestie. In deze lessen staan nadenken, mening geven, luisteren naar de ander en reageren op elkaar centraal. Om het denkproces bij de leerlingen te activeren, zijn er werkbladen ontworpen (bijlage 1) en is er gebruik gemaakt van de *eenvoudige coöperatieve werkvorm* denken-

delen- uitwisselen. Het voor de eerste keer voorbereiden en uitvoeren van de taaldenkgesprekken in de praktijk was een tijdrovende klus. Maar het heeft nieuwe en waardevolle inzichten opgeleverd.

De werkvorm denken- delen- uitwisselen zorgde voor een overzichtelijke aanpak in de klas, maar de leerlingen rapporteerden in eerste instantie de antwoorden aan elkaar in de vorm van cumulative talk en hierdoor ontstond er geen dialoog of exploratory talk (figuur 2). Om het individuele denkproces van de leerlingen te activeren en de leerlingen aan te moedigen tot exploratory talk tijdens de dialoog is de werkvorm denken – delen – uitwisselen behouden, maar worden de eerste individuele gedachtes van de leerlingen tijdens het denken en delen als voorlopige ideeën bestempeld.

Tijdens de fase uitwisselen, het klassikale gesprek, is het voor de docent heel belangrijk dat hij voor de leerlingen een gelijkwaardige gesprekspartner is. Door ruimte te scheppen en verdiepingspunten aan te brengen in het gesprek worden de leerlingen uitgedaagd om verder te denken. Dit kan de docent doen door een prikkelende bewering of uitspraak te doen over de hoofdpersonages uit de leesboeken en daarna juist stil te zijn, uitnodigende gebaren te maken en aanmoedigend naar de klas te kijken. De leerlingen gaan dan reageren dan, het taaldenkgesprek wordt verrijkt en leerlingen bouwen door op elkaars ideeën.

Naast gelijkwaardige gesprekspartner kan de docent ook optreden als expert en de leerlingen impliciete feedback geven. Dit realiseert de docent door de inhoud van de leerlingen in CAT-taal te verwoorden en aan te haken door bijvoorbeeld bewust het woord ‘financiën’ te gebruiken als de leerlingen het koopgedrag van het hoofdpersonage Floortje uit het boek Blut bespreken (Mijnders, 2014). Daarnaast kan de docent denkstappen van leerlingen expliciet maken. De docent daagt de leerlingen uit om tegenargumenten te bedenken voor het gebruik van een app om inzicht te krijgen in de inkomsten en uitgaven van Floortje uit het boek Blut (Mijnders, 2014) of door de situatie van Liz, het hoofdpersonage uit het boek De Indringster (Mijnders, 2015) vanuit een ander perspectief te bekijken. De docent legt een betekenisvol verband tussen de DAT-taal van de leerlingen en het abstractere CAT-taal door een samenvatting te geven van het gevoerde taaldenkgesprek. De feedback en interactievaardigheden van de docent bieden de leerlingen kansen om stappen te maken van DAT naar CAT.

De meerwaarde die taaldenkgesprekken volgens de theorie zouden kunnen hebben, toonde zich in de praktijk in de lessen rondom literaire teksten. De problemen uit de leesboeken, die als uitgangspunt dienden voor de taaldenkgesprekken, leverden niet alleen mooie dialogen op, ook werden de leerlingen nieuwsgierig hoe het verhaal verder zou gaan. Zij lazen niet alleen op school, maar ook thuis en waren trots dat zij weer eens een boek helemaal uit hadden gelezen. De gevoerde taaldenkgesprekken hadden dus een positief effect op de leesmotivatie van de leerlingen.

Om productief en receptief taalgebruik te bevorderen bij de zaakvakken is het van belang om diepgaande gesprekken over de lesinhoud te voeren en om bewust aan de kwaliteit van interactie te werken is het organiseren van taaldenkgesprekken een noodzakelijke en leerzame activiteit. Leerlingen praten samen en brengen hun gedachtes onder woorden en al doende groeit hun taal- en denkvaardigheid. Als docenten zich bewust zijn van de waarde van taaldenkgesprekken voor de taalontwikkeling, denkontwikkeling en de opbouw van kennis zullen zij tijd vrijmaken om zich hierin te bekwamen. Een taaldenkgesprek hoeft niet lang te duren. Het kan een kwartier duren en schriftelijke opdrachten uit een les- of werkboek vervangen, maar het kan ook een verbeteringsslag zijn van de onderwijs-leergesprekken die al gevoerd worden. Taaldenkgesprekken zijn een concreet en krachtig middel bewust te kunnen werken aan kwalitatief goede interactie met leerlingen.

Taaldenkgesprekken bijlage 1 werkbladen

Werkblad 1: Taaldenkgesprek kader leerjaar 1 Naam: _____

Wat ga je doen?

Je praat samen over het wel of niet accepteren van een pleegbroer of pleegzus.

Wat leer je ervan?

Je leert hoe je een taaldenkgesprek voert.

Zo zit het!

Hoe voer je een taaldenkgesprek?

*Je denkt eerst zelf na.

*Je geeft je mening en onderbouwt deze met argumenten.

*Je luistert goed naar wat anderen zeggen en reageert daarop.

Liz hoort dat ze een pleegzus krijgt. Haar wereld staat op zijn kop! Ze heeft een goed gesprek met Miranda van pleegzorg gehad. Samen hebben ze de voor- en nadelen op een rij gezet. Na afloop stelde Miranda de vraag aan Liz: "Je wilt best iets voor een ander doen, maar niet ten koste van jezelf."

Samen met je leesmaatje ga je praten over het boek "De indringster". Voordat je aan dit gesprek begint, beantwoord je eerst een aantal vragen. Praat over de volgende vragen. Denk eerst zelf na en schrijf in steekwoorden je antwoorden op.

1). Heb je (stief)broers of (stief)zussen?

2). Zou je het leuk vinden om een pleegbroer of pleegzus te krijgen?

3). Kun je een reden bedenken waarom het leuk is om een pleegbroer of pleegzus te hebben?

4). Kun je een reden bedenken waarom het juist niet leuk is om een pleegbroer of pleegzus te hebben?

5). Miranda zegt tegen Liz: "Je wilt best iets voor een ander doen, maar niet ten koste van jezelf." Wat bedoelt Miranda met deze opmerking?

6). Wat is jouw advies aan Liz?

Na het sein van de docent kun je beginnen aan het taaldenkgesprek. Dit doe je door samen de antwoorden te bespreken.

Let op: Je luistert goed naar wat anderen zeggen en reageert daarop.

De onderstaande vragen vul je in na het voeren van het taaldenkgesprek.

Kijk terug

A). Dacht je steeds na voordat je je mening gaf?

Ja / Nee

B). Was je het vaak met je maatje eens of juist niet?

C). Ben je een keer van mening veranderd door wat je maatje zei?

Ja / Nee

D). Waarover dacht je meteen hetzelfde? Geef één voorbeeld.

Lever het werkblad in bij je docent!

Werkblad 2: Taaldenkgesprek kader leerjaar 1 Boek: Blut Naam: _____

Wat ga je doen?

Je praat samen over het koopgedrag van Floortje.

Wat leer je ervan?

Je leert hoe je een taaldenkgesprek voert.

Zo zit het!

Hoe voer je een taaldenkgesprek?

*Je denkt eerst zelf na en schrijft jouw ideeën op in steekwoorden.

*Je geeft je mening en onderbouwt deze met argumenten.

*Je luistert goed naar wat anderen zeggen en reageert daarop.

Floortje geniet volop van het leven. Ze heeft leuke vriendinnen en is smoorverliefd op Jack en gek op online shoppen. Van haar ouders krijgt ze kleedgeld en ze begint aan een bijbaan bij de AH. Er is maar één minpuntje: haar portemonnee is altijd leeg. Floortje rekent zich rijk en leent geld. Ze raakt iedere dag dieper in de schulden.

Samen met je leesmaatje ga je praten over het boek "Blut". Voordat je aan dit gesprek begint, beantwoord je eerst een aantal vragen. Denk eerst zelf na en schrijf in steekwoorden je ideeën op. Daarna praat je samen over de vragen en kom je tot een gezamenlijk advies voor Floortje.

1). Welke aankopen heeft Floortje online gedaan?

2). Van wie heeft Floortje geld geleend?

3). Van wie heeft ze geld gestolen?

4). Wat vind je van het koopgedrag van Floortje?

5). Wat wordt bedoeld met de woorden: je rijk rekenen?

Na het sein van de docent kun je beginnen aan het taaldenkgesprek. Dit doe je door samen de ideeën van vraag 1 t/m 5 te bespreken. Daarna maak je samen vraag 6 (deze vraag staat onder dit kader).

Let op: Je luistert goed naar wat anderen zeggen en reageert daarop.

6). Stel jullie zijn Larissa en Tess. Welk advies zouden jullie aan Floortje geven als zij jullie vertelt over haar geldproblemen?

De onderstaande vragen vul je in na het voeren van het taaldenkgesprek.

Kijk terug

A). Dacht je steeds na voordat je je mening gaf?

Ja / Nee

B). Was je het vaak met je maatje eens of juist niet?

C). Ben je een keer van mening veranderd door wat je maatje zei?

Ja / Nee

D). Waarover dacht je meteen hetzelfde? Geef één voorbeeld.

Lever het werkblad in bij je docent!

Leesmotivatie en dieplezen: op de bres voor het vmbo

De achteruitgang in leesvaardigheid is in Nederland groter dan in welk ander EU-land dan ook (OECD, 2019). Nederlandse jongeren scoren in vergelijking met leerlingen uit de andere vijftien EU-landen significant lager in het evalueren van de kwaliteit en geloofwaardigheid van teksten en in het reflecteren op teksten. Daarnaast is ook het leesplezier van de Nederlandse jongeren sinds 2009 sterk gedaald: inmiddels is dit plezier het laagst van alle vijftien EU-landen. Ongeveer 60% van de jongeren leest alleen omdat het moet of om informatie op te zoeken. 42% vindt lezen tijdverspilling. Deze daling is waarneembaar over de gehele linie, maar met name leerlingen uit het vmbo en praktijkonderwijs scoren gemiddeld lager dan het OESO-gemiddelde (OECD, 2019).

Taalvaardigheid is op het vmbo net als bij andere leerniveaus een belangrijke voorwaarde om de opleiding succesvol te kunnen afronden. Taal is voor deze leerlingen echter een struikelblok op de weg naar leersucces. Veel vmbo-leerlingen komen de school binnen met een beheersing van de Nederlandse taal die onder het gemiddelde ligt en dat vormt dus een belemmering voor een succesvolle deelname aan het onderwijs. Veel leerlingen aan de kader- en basisberoepsopleidingen zijn feitelijk laaggeletterd (Gubbels et al., 2019).

Lezen is de kern van alle ontwikkeling: bij alle vakken heb je lezen nodig en zelfs bij wiskunde stukt het leren als je de taal niet machtig bent en niet goed kunt lezen. Veel leraren in het voortgezet onderwijs vinden dat leerlingen beter leren lezen niet hún taak is en dat leerlingen op de basisschool goed hadden moeten leren lezen (Vernooy, 2009).

Voor vmbo-scholen is de taalontwikkeling van leerlingen veelal een bron van zorg (Stichting Lezen, 2021). Ondanks de interventies in het Nederlandse taal- en leesonderwijs en ondanks de vaak grote inzet van betrokkenen, wordt vastgesteld dat leesvaardigheid en geletterdheid van vmbo-leerlingen te wensen over laten (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019). De achterstanden zijn hardnekkig, scholen slagen er niet in om het tij te keren. De zwakke leesvaardigheid lijkt bij leerlingen samen te gaan met gevoelens van weerstand en frustratie. Deze gevoelens zorgen er mogelijk voor dat hun leesvaardigheid onder de maat blijft (Van Steensel et al., 2013).

Bij jongeren tot 18 jaar spreken we overigens niet van laaggeletterdheid, maar van een taalachterstand. Zij zijn namelijk nog bezig met het verwerven van lees- en schrijfvaardigheden (Christoffels et al., 2017). Vmbo-leerlingen lopen door hun relatief lage taalvaardigheid echter een groter risico om laaggeletterd te worden dan hun leeftijdgenoten in andere onderwijsvormen. Dat heeft gevolgen voor hun functioneren op school én de samenleving (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019). Laaggeletterdheid kan opgevat worden als een combinatie van een lage leesvaardigheid en een lage leesmotivatie, en heeft grote persoonlijke en maatschappelijke consequenties. De maatschappelijke kosten van laaggeletterdheid bedragen op dit moment ongeveer €1,13 miljard per jaar (Stichting Lezen, 2021). Laaggeletterdheid is een maatschappelijk probleem dat enkel kan worden opgelost wanneer iedereen de urgentie ervan inziet. Goede leesvaardigheid heeft direct invloed op het zelfstandig verwerken van kennis, op het al dan niet behalen van een diploma en op sociale redzaamheid; het belang ervan kan niet genoeg worden benadrukt.

In dit hoofdstuk diepen we verder uit hoe we dieplezen en leesmotivatie dusdanig kunnen bevorderen in het (vmbo-)onderwijs dat de kans op laaggeletterdheid wordt verkleind. Deze twee pijlers zijn belangrijke uitgangspunten in de strijd tegen laaggeletterdheid: enerzijds weten we uit eerder onderzoek dat investeren in leesmotivatie werkt (Van Steensel, 2017), anderzijds is bekend dat dieplezen resulteert in diep tekstbegrip waarbij leerlingen een coherente, mentale representatie van de tekst maken (Helder et al., 2020).

Allereerst zoomen we in op dieplezen, daarna maken we de overstap naar leesmotivatie en tenslotte geven we antwoord op onze hoofdvraag door adviezen, specifiek gericht op tekst en tekstbegrip voor de lespraktijk op te stellen.

Dieplezen

Goede leesvaardigheid is essentieel voor school- en maatschappelijk succes (Mol, 2010). Daarnaast vormt lezen de belangrijkste basis voor het kunnen ontwikkelen van digitale geletterdheid (OECD, 2015). Dit is het geheel van ICT-basisvaardigheden, mediawijsheid, informatievaardigheden en computational thinking (SLO, 2021). Leerlingen lezen en schrijven dagelijks veel op sociale media. Generatie Z wordt massaal blootgesteld aan kortstondig, maar veelvuldig multimedieverkeer. Online leesgedrag wordt geassocieerd met het lezen van websites of berichten op sociale media (Delgado et al., 2018) en verloopt snel en oppervlakkig, met als doel snel de kern van een tekst vast te stellen of specifieke informatie te zoeken.

Is het dan wel zo zorgwekkend dat leerlingen steeds minder *boeken* lezen (Wennekers et al., 2018)? En is aandacht voor leesbegrip in het onderwijs dan nog wel nodig (Van Koeven & Smits, 2020)? Taalkundige Marc van Oostendorp benoemde vorig jaar in het onderwijsmagazine *Didactief* dat leesvaardigheid in de lespraktijk doorgaans wordt losgekoppeld van inhoud en betekenis. Leerlingen hebben daardoor het gevoel dat ze met trucjes bezig zijn. Leerlingen schijnen beter teksten te lezen als zij teksten krijgen aangeboden die in een betekenisvol verband staan, teksten die bijvoorbeeld gekoppeld zijn aan thematisch onderwijs of vakinhoud (Van Oostendorp, 2020). Lezen is immers het middel om te leren, om kennis te vergaren. Berends (2012) doet de aanname dat het aangeboden leesstrategieonderwijs een doel op zich is geworden, in plaats van dat de aangeleerde strategieën als middel worden beschouwd om tot leesbegrip te komen. Wigfield en Guthrie (1997) wijzen erop dat er een motivatieprobleem ontstaat als strategieën geïsoleerd aangeboden worden. In de praktijk van alledag is het lezen en begrijpen van teksten inderdaad vaak beperkt tot het beantwoorden van tekstvragen; sla een willekeurig lesboek van het schoolvak Nederlands open en er is bewijs. De lessen zijn verschoven van 'begrijpen wat er staat' naar 'vragen beantwoorden'. Vragen beantwoorden is een manier om te toetsen of een leerling de leerstof beheerst. Het is echter niet per se de (enige) manier om inhoud te verwerken of te leren hoe je een tekst moet aanpakken.

Begrijpend lezen: een definitie

PISA (OECD, 2019) definieert lezen als begrijpen, gebruiken, evalueren, reflecteren op en omgaan met teksten om doelen te bereiken, je kennis en potentieel te ontwikkelen en deel te nemen aan de samenleving. De kern van lezen is dat je als lezer nieuwsgierig bent naar informatie. Kinderen moeten dus eigenlijk een tekst lezen met de intentie die tekst te begrijpen, daarbij moeten ze niet gedemotiveerd worden door te moeilijke teksten. In het voortgezet onderwijs behoren we daarom teksten aan te bieden waarin leerlingen ondersteund worden in hun ontwikkeling tot zelfstandige lezers. Technisch lezen bijvoorbeeld beheersen ze, de een waarschijnlijk beter dan de ander, maar het construeren van tekstbegrip blijft een lastig item. Hoe kunnen docenten ervoor zorgen dat leerlingen zelfstandig teksten leren te doorgronden?

Daarvoor moeten we terug naar de essentie van begrijpend lezen. Begrijpend lezen bestaat uit een mix van enerzijds cognitieve en anderzijds metacognitieve elementen. Onder de cognitieve elementen verstaan we bijvoorbeeld de algemene kennis en de decodeervaardigheden waarover leerlingen beschikken. De metacognitieve elementen zeggen iets over wat lezers weten over zichzelf als lezer. Dan denken we aan hoe we lezen, hoe moeilijk we dat vinden, hoe we het beste een leestaak aanpakken, enzovoort. Als we het hebben over metacognitie gaat het samenvattend om het bevorderen van zelfregulerend leren: leerlingen leren een strategische planning te maken, monitoren hun gedrag en reflecteren vervolgens op dit proces. Dit metacognitief handelen ontstaat niet zomaar, het wordt verworven middels goede voorbeelden uit de omgeving (Bimmel, 2001). Het aanboren van metacognitief handelen is dus gewenst. Volgens Snow (2002) gaan docenten er te vaak vanuit dat leerlingen leren begrijpen door alleen te lezen. Niet alle leerlingen slagen er echter in om bijvoorbeeld kritisch te lezen. Pas wanneer zij leren dat strategieën hulpmiddelen zijn om de conceptuele inhoud van teksten te begrijpen, worden de strategieën doelgericht en integraal ingezet (Snow, 2002).

Volgens Van Koeven en Smits (2020) is de ontwikkeling van tekstbegrip een samenspel van factoren. Zij hebben op basis van het artikel *The simple view of reading* van Hoover & Gough (1990) (zie ook Smits & Van Koeven, 2016) een formule ontwikkeld; zie figuur 1. In de komende paragrafen behandelen we de elementen uit deze formule.

Skimmen en scrollen versus dieplezen

Online lezen wordt vaak geassocieerd met het lezen van websites of berichten op sociale media (Delgado et al., 2018) en verloopt snel en oppervlakkig met het doel snel de kern van een tekst vast te stellen of specifieke informatie te zoeken, scannen. Niet alleen online teksten, maar ook teksten op papier kunnen worden gescand. Deze vorm van lezen, ook wel skimmen genoemd, beperkt zich tot de basale processen van lezen, zoals het decoderen, begrijpen en selecteren van tekst (Singer & Alexander, 2017). Door een mindere inspanning vermindert het vermogen tot volgehouden aandacht en dieplezen, en tot een verminderde

$$LB = DV \times ETB \times LMH \times TK \times AD$$

LB = leesbegrip

DV = decoderen en vloeiendheid

ETB = ervarings- en taalbasis

LMH = leesmotivatie en hoeveelheid tekst

TK = tekstkwaliteit

AD = actief denken

Figuur 1 Leesformule Uit: Rijke taal: taaldidactiek voor het basisonderwijs, E. van Koeven en A. Smits, 2020 p. 261

capaciteit van het werkgeheugen (Van Koeven & Smits, 2020). Dieplezen is daarmee het tegenovergestelde van skimmen. Het wordt gedefinieerd als een langere tijd geconcentreerd lezen, waarbij de samenhang en betekenis van een tekst worden ervaren (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019). Als leerlingen alleen maar veelvuldig skimmend lezen, leidt dit ertoe dat deze vorm de norm wordt en dat het dieplezen langzamerhand verdwijnt (Wolf, 2018; Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019). Dieplezen wordt vaak geassocieerd met het lezen van boeken, verhalen en andere teksten zoals non-fictie, maar dieplezen is ook mogelijk vanaf schermen, bijvoorbeeld op e-readers, een telefoon of een iPad. Het onderscheid tussen diepe en oppervlakkige informatieverwerking wordt in de literatuur veelvuldig in verband gebracht met lezen (Alexander, 2018; Seaboyer & Barnett, 2019; Wolf & Barzillai, 2009; Singer & Alexander, 2017; McRae & Rutherford, 2019). Dit heeft als gevolg dat kennisverwerving, woordenschatontwikkeling, leesmotivatie en de ontwikkeling van volgehouden concentratie afnemen. Dit zijn vier belangrijke opbrengsten van dieplezen en tevens de voorwaarden voor het ontwikkelen van leesbegrip en kritisch denken (Houtveen et al., 2019; Tamura et al., 2017; Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019; Wolf, 2018).

Dieplezen is een langere tijd geconcentreerd lezen, waarbij de samenhang en betekenis van een tekst worden ervaren.

*Figuur 2 definitie dieplezen
Onderwijsraad en Raad voor Cultuur,
2019*

Informatieverwerking omvat veel cognitieve processen. In het geval van dieplezen bijvoorbeeld zijn dit processen als:

- het leggen van verbanden met al bekende informatie;
- actief een voorstelling maken van de tekst;
- het trekken van conclusies op basis van inductie en deductie;
- het maken van analogieën;

- het kritisch beschouwen van de tekst;
- het esthetisch beschouwen van de tekst;
- het inleven in de ander;
- het reflecteren op jezelf en de wereld.

Dieplezen om tot tekstbegrip te komen

Bij dieplezen komt de leerling tot diep tekstbegrip door een coherente mentale representatie (Helder et al., 2020). De leerling maakt tijdens het lezen een plaatje van de tekst in zijn of haar hoofd waarin tekstdelen en relevante achtergrondkennis worden verbonden door betekenisvolle relaties. Tijdens het lezen past de leerling dit plaatje aan door het combineren van reeds bestaande kennis met nieuwe kennis. Het begrijpen van een tekst verloopt grotendeels onbewust en is onder andere afhankelijk van de motivatie van de lezer voor de tekst en zijn ervarings- en taalbasis (Van Koeven & Smits, 2020). Als leerlingen alleen maar veelvuldig skimmend en scrollend lezen, leidt dit ertoe dat deze vorm de norm wordt en dat het dieplezen langzamerhand verdwijnt (Wolf, 2018; Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019). Dit heeft als gevolg dat kennisverwerving, woordenschatontwikkeling, leesmotivatie en de ontwikkeling van volgehouden concentratie afnemen. Dit zijn vier belangrijke opbrengsten van dieplezen en tevens de voorwaarden voor het ontwikkelen van leesbegrip en kritisch denken (Houtveen et al, 2019; Tamura et al., 2017; Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019; Wolf, 2018). Het verdwijnen van dieplezen bemoeilijkt een volwaardige deelname aan de huidige complexe (digitale) maatschappij (OECD, 2015; Newport, 2016). Daarom adviseert Van Silfhout (2021) het geconcentreerd lezen te bevorderen aan de hand van rijke teksten met het doel om te komen tot een coherente mentale representatie (Helder et al., 2020) en het inleven in een ander en het reflecteren op jezelf en de wereld.

Wolf (2018) verbindt dieplezen ook met de ontwikkeling van empathie, analytische en kritische vaardigheden en kennis. Dieplezen leidt dus tot opbrengsten voor de taalontwikkeling, de cognitieve ontwikkeling en de persoonsvorming. Maar, Wolf waarschuwt dat de ontwikkeling van dieplezen jaren duurt. Om aan dieplezen toe te komen moet aan twee basisvoorwaarden zijn voldaan: het technisch lezen moet geen belemmering zijn en de lezer moet gemotiveerd zijn om zich te verdiepen in de tekst.

Leesstrategieën

Leesstrategieën vallen onder de metacognitieve vaardigheid van lezen. Een lezer zet strategieën in om zijn leesproces te sturen. Het gaat om denkprocessen die voor, tijdens en na het lezen plaatsvinden. Het expliciet onderwijzen van deze strategieën lijkt nodig omdat je leerlingen hiermee cruciaal gereedschap in handen geeft. Onderzoek toont aan dat leerlingen met kennis van leesstrategieën beter zijn in begrijpend lezen (Schoonen et al., 1998; Van Gelderen et al., 2004). Een belangrijk detail hierbij is dat leesstrategieën enkel werken bij lezers die gemotiveerd zijn (Paris et al., 1983). Als een lezer het nut niet inziet van een tekst begrijpen, zal hij geen strategieën gebruiken. Beginnende en ervaren lezers zijn zich regelmatig niet bewust van leesstrategieën, of ze discrimineren het nut ervan (Paris et al., 1983).

Daarnaast moet helder zijn dat leesstrategieën een middel zijn en geen doel op zich. Een van de oorzaken van het verarmde taalonderwijs is juist het strategieonderwijs. Verder blijkt uit een onderzoek naar de methode *Nieuwsbegrip in het vmbo* dat leerlingen met een kleine woordenschat niet profiteren van strategisch leesonderwijs (Okkinga, 2018; De Gloppe, 2018). Uit het desbetreffende onderzoek blijkt dat de expliciet aangeleerde strategieën een belasting zijn voor het werkgeheugen van zwakke lezers. Het werkgeheugen is tijdens het lezen namelijk al sterk belast met andere taken die nodig zijn om tot begrip te komen: taken die gericht zijn op het verbinden van de inhoud van de tekst met eigen ervarings- en taalbasis. Leesstrategieën zijn wél bruikbaar en effectief bij een aanpak waarin zij op een natuurlijke en motiverende manier worden gebruikt in gesprekken over de inhoud van gelezen teksten, en dus niet expliciet worden gemaakt. McKeown et al. (2009)

laten zien dat de content-aanpak leidt tot meer en langere taaluitingen van leerlingen en daarmee tot een actievere verwerking van teksten.

Het is daarnaast belangrijk strategieën aan te bieden waarbij het effect is bewezen: strategieën die het meest effectief zijn om tot diep tekstbegrip te komen. Schuppert & Van den Bergh (2017) hebben onderzoek gedaan naar de effecten van verschillende leesstrategieën op het tekstbegrip van leerlingen in 4 vwo, daar bleken lang niet alle leesstrategieën effectief. Voor dit onderzoek zijn enerzijds evidence-based leesstrategieën en anderzijds leesstrategieën uit de lesmethode *Nieuw Nederlands* gebruikt (zie een overzicht in tabel 1). Wat blijkt: leerlingen aan wie de evidence-based leesstrategieën zijn onderwezen, scoorden hoger op de afsluitende tekstbegrip toets. Het gaat om evidence-based strategieën als leesdoel bepalen, voorkennis activeren, voorspellen, vragen stellen, visualiseren en samenvatten. Een ander opvallend verschil tussen de onderzoeksgroepen is de observatie van de docent dat de leerlingen in de experimentele groep langer gemotiveerd bleven tijdens de lessen dan de leerlingen uit de controlegroep.

LEESDOEL	LEESSTRATEGIEËN	AANPAK
Snel vaststellen of een tekst bruikbaar of interessant is voor jou: onderwerp (en publiek) vaststellen	Oriënterend lezen	Bekijk bij een boek: <ul style="list-style-type: none"> • titel • flaptekst • inhoudsopgave • voorwoord • auteur Bekijk bij een artikel: <ul style="list-style-type: none"> • titel • lead • eerste alinea's • tussenkoppen • laatste alinea's • auteur • publicatieplaats
De hoofdzaken van de tekst vinden	Globaal lezen	Lees de voorkeursplaatsen: <ul style="list-style-type: none"> • eerste alinea's – laatste alinea's • eerste en laatste zin van tussenliggende alinea's
De tekst helemaal goed begrijpen	Intensief lezen	<ul style="list-style-type: none"> • Lees de tekst helemaal door. • Stel de betekenis van moeilijke woorden vast • Inleiding: bepaal het onderwerp. • Middenstuk: zoek naar kernzinnen van alinea's en naar signaalwoorden die verbanden aangeven. • Stel de deelonderwerpen vast: let op tussen-koppen en witregels. • Slot: bepaal de hoofdgedachte.
De betrouwbaarheid van de informatie in een tekst beoordelen	Kritisch lezen	Stel vast: <ul style="list-style-type: none"> • Is de informatie juist, volledig en niet eenzijdig? • Is de auteur deskundig en onpartijdig? • Zijn de bronnen van de auteur recent of verouderd: zijn ze betrouwbaar? • Zijn de argumenten van de auteur sterk of zwak?
De inhoud van een tekst onthouden	Studerend lezen	<ul style="list-style-type: none"> • Lees de tekst oriënterend (onderwerp) en intensief (deelonderwerpen en eventueel hoofdgedachte). • Maak overhoorvragen. • Maak een uittreksel. • Probeer of je bedachte vragen kunt beantwoorden. • Lees je uittreksel enkele malen door.
Bruikbare informatie (in een tekst) vinden	Zoekend lezen	<ul style="list-style-type: none"> • Zoek in catalogi en computerbestanden geschikte titels van boeken. • Zoek via inhoudsopgave, register, gidswoorden, trefwoorden de juiste pagina. • Lees nu globaal tot je de juiste informatie hebt gevonden.

Tabel 1 schema Leesdoel en Aanpak Overgenomen uit: *Nieuw Nederlands*, door uitgeverij Noordhoff, 2008, p.12-13

Leesmotivatie

Leesmotivatie is een veelgenoemde factor die van invloed is op het succesvolle leesgedrag van kinderen. Onderzoek toont aan dat het investeren in leesmotivatie werkt (Van Steensel, 2017). Het opwekken van leesmotivatie en leesplezier geschiedt het liefst zo vroeg mogelijk. Ouders staan aan de bron van de leesliefde van hun kind(eren). Ouders van vmbo-leerlingen hebben over het algemeen echter zelf (ook) weinig plezier in lezen of zijn onzeker over hun kunnen (Jelier, 2017). Wie weinig plezier in lezen heeft, komt gemakkelijk in een neerwaartse spiraal terecht. Het gebrek aan leesmotivatie leidt tot minder lezen en minder leesvaardigheid, wat weer leidt tot minder leesplezier en -motivatie, met minder lezen tot gevolg. Om zo'n neerwaartse spiraal te voorkomen, is het noodzakelijk de leesmotivatie van kinderen al op jonge leeftijd te stimuleren en erop toe te zien dat ze die vasthouden in de overgang van de basisschool naar de middelbare school; dat is hét moment wanneer het lezen afneemt (Huysmans, 2013; Van Tuijl & Gijssel, 2015). Daarnaast is het zinvol met ouders in gesprek te gaan om ondersteuning te bieden. Bijvoorbeeld hoe ze hun zoon of dochter kunnen helpen bij het ontwikkelen van een positieve leeshouding of hoe ze hem of haar kunnen motiveren om (meer) in de vrije tijd te lezen (Jelier, 2017).

Positieve versus negatieve leesmotivatie

Onderzoek van DUO laat zien dat vanaf de laatste drie basisschooljaren de intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie bij kinderen afneemt. Ook hun waardering voor lezen neemt sterk af (DUO Onderwijsonderzoek, 2017). Dat ook de leesinteresse in de puberteit achteruitgaat, komt wellicht door de aantrekkingskracht van andere media. Tieners zijn kampioen in het gebruik van sociale media en het digitaal communiceren (volgens het SCP gemiddeld drie uur en 21 minuten per dag). Verder heeft lezen een nogal lage status: het lijkt wel mode om te zeggen dat je niet van lezen houdt. Het is echter niet zo dat jongeren, die aangeven lezen niet leuk te vinden, ook per se een hekel hebben aan lezen. Onder de jongeren die lezen niet leuk vinden, zijn er die wel degelijk gemotiveerd kunnen worden voor lezen, zoals via didactische ingrepen in het leesonderwijs of via stimulerende programma's. Positieve en negatieve leesmotivatie zijn echter niet twee kanten van dezelfde medaille. Leesvermijding, waarbij kinderen situaties waarin ze moeten lezen actief ontwijken, is niet zozeer het gevolg van afwezigheid van positieve motiefactoren als wel van de aanwezigheid van de ondermijnende factoren. Zwakke lezers worden bijvoorbeeld vaak gezien als niet-lezers zonder motivatie, maar het zijn in feite risicolezers die meer tijd nodig hebben voor instructie en het maken van leeskilometers (Vernooy, 2012). Guthrie et al. (2013) hebben aangetoond dat motiefactoren voor leestoewijding en leesvermijding onafhankelijk van elkaar opereren. Dat betekent dat de factoren gezamenlijk en tegelijkertijd invloed op de leesmotivatie en -vaardigheid van leerlingen kunnen uitoefenen. Om het samenspel van deze motiefactoren te duiden, hebben Guthrie et al. (2009) een leesmotivatiekompas opgesteld waarbij ze de lezer in een assenstelsel plaatsen. Dit assenstelsel onderscheidt vier types:

'als leerlingen de ruimte krijgen om zelf te bepalen wat en wanneer ze lezen, zich vaardig voelen om dat ene boek te lezen en zich bovendien gesteund voelen door anderen, is de kans groot dat ze daadwerkelijk gaan lezen'

1. de fervente lezer, met een natuurlijke, enorme leeshonger;
2. de ambivalente lezer die wispelturig is (zoals de leerling die wel stripboeken leest, maar geen jeugdromans wil lezen),
3. de apathische lezer die geen intrinsieke motivatie heeft, maar de taak niet per se vermijdt, en
4. de afkerige lezer, de echte boekenhater.

Zelfdeterminatietheorie

Wat is er nu nodig om intrinsieke motivatie op het gebied van lezen bij jongeren te stimuleren? Het succes van aanpakken die aarzelende lezers over de streep trekken, kan verklaard worden vanuit motivatieonderzoek. Volgens de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000) wordt de motivatie van leerlingen sterk beïnvloed door de mate waarin het onderwijs tegemoetkomt aan drie psychologische basisbehoeften: het gevoel hebben dat je zelf keuzes kunt maken in je gedrag (autonomie), vertrouwen hebben in je eigen kunnen (competentie) en je verbonden voelen met anderen (relatie). Vertaald naar lezen: als leerlingen de ruimte krijgen om zelf te bepalen wat en wanneer ze lezen, zich vaardig voelen om dat ene boek te lezen en zich bovendien gesteund voelen door anderen, is de kans groot dat ze daadwerkelijk gaan lezen. Als leerlingen daarentegen per se dat ene boek moeten lezen, denken dat een heel boek uitlezen hen toch nooit zal lukken, of als iedereen in hun omgeving lezen stom vindt, ligt de drempel om te gaan lezen een stuk hoger (Stichting Lezen, 2020). Omdat veel onderzoek laat zien dat leesmotivatie gerelateerd is aan het leesgedrag en de leesprestaties van leerlingen, is het belangrijk te zoeken naar effectieve manieren om de leesmotivatie van leerlingen te bevorderen. Om deze basisbehoeften te vertalen naar het stimuleren van leesmotivatie bij vmbo'ers, geeft Broekhof (2017) een aantal suggesties bij elk van de genoemde basisbehoefte, zie tabel 2 hieronder.

Autonomie	<ul style="list-style-type: none"> • Bied leerlingen de keuze tussen verschillende (soorten) teksten: makkelijke boeken, moeilijke boeken, informatieve boeken, strips, tijdschriften, enz. • Laat leerlingen zelf kiezen wat ze willen lezen. • Eis niet van leerlingen dat ze hun boek uitlezen. • Creëer ruimte in het lesprogramma voor zelfstandig lezen. • Maak leerlingen medeverantwoordelijk voor hun leesontwikkeling (o.a. door hen te wijzen op het belang van lezen voor hun eigen ontwikkeling).
Competentie	<ul style="list-style-type: none"> • Bied een heldere structuur in activiteiten waarin leerlingen met teksten bezig zijn. • Formuleer duidelijke verwachtingen. • Geef opbouwende feedback. • Zorg voor teksten op het juiste niveau. • 'Less is more': als je denkt dat leerlingen een half uur vrij lezen aankunnen, doe het dan 20 minuten.
Relatie	<ul style="list-style-type: none"> • Toon authentieke interesse in de leesvoorkeuren en het leesgedrag van leerlingen. • Praat met leerlingen over hun leesvoorkeuren en die van jezelf. • Toon modelgedrag door ook zelf gemotiveerd te lezen wanneer de leerlingen dat doen.

Tabel 2 Basisbehoeften van het onderwijs vertaald naar leesmotivatie Overgenomen uit *En goed boek is de beste methode, ook in het vmbo!*, door K. Broekhof, 2017, p.266

Effectieve maatregelen op school: een cultuur van open uitwisseling

In het algemeen kan een geschikt leesaanbod van invloed zijn op leesgedrag. Ook als scholen tijd besteden aan vrij lezen heeft dit een positief effect (Gambrell, 2011; Krashen, 2011). Een van de meest onderschatte effectieve maatregelen die scholen kunnen treffen, is een structureel beleid rond vrij lezen en vrijetijdslezen. Talloze wetenschappelijke studies tonen aan dat lezen een sterke bijdrage kan

leveren aan de taalontwikkeling van leerlingen, zowel van goede als van zwakke lezers (Broekhof, 2021).

Van Steensel (2018) pleit daarnaast voor een leescultuur in de klas waarin interactie de relatie tussen leerlingen onderling en tussen de leerlingen en de docent vergroot. Boekgesprekken blijken de literaire ontwikkeling van meisjes én jongens, goede én minder goede lezers, te stimuleren (Cornelissen, 2016). Er wordt geadviseerd ruimte te maken in het lesprogramma om te praten over boeken en lezen. Overal zijn interessante boeken voorhanden, niet alleen in de lessen Nederlands, maar ook bij de zaak- en beroepsvakken. Een docent die actief boeken aanraadt, maakt de kans dat een leerling een boekenliefhebber wordt anderhalf keer zo groot (Stalpers, 2007). Docenten die zelf plezier in lezen hebben en ook daadwerkelijk lezen, besteden meer aandacht aan werkvormen die het lezen stimuleren, dan docenten die zelf niet lezen. Smits & Van Koeven (2013) stellen dat de kwaliteit van het literatuuronderwijs om die reden afhankelijk is van het leesgedrag van docenten. Voor aanstaande docenten die geen actieve lezers zijn, ligt de uitdaging erin hen aan te moedigen tot lezen, hen te motiveren tot het lezen van kinder- en jeugdboeken en om hun kennis op het vlak van motiverende leesdidactiek te vergroten (Smits & Van Koeven, 2013).

Meedoen aan landelijke leesbevorderingsacties loont bijvoorbeeld ook de moeite. Toch doet maar 32% procent van de ondervraagde docenten (Stichting Lezen, 2018) mee aan landelijke of regionale leescampagnes en -activiteiten. In een onderzoek van Aartsma & Evers-Vermeul (2018) werd duidelijk dat 94% van de ondervraagde vmbo'ers (N=64) niet bekend is met leesbevorderingscampagnes die gericht zijn op middelbare scholieren. Veel docenten Nederlands geven aan dat de tijd ontbreekt om aan leesbevorderende activiteiten te doen. Een interessant detail in de uitkomsten van de meta-analyse van Van Steensel et al. (2016) omtrent de effecten van leesmotivatie-interventies is dat interventieprogramma's die speciaal gericht zijn op het vergroten van leesmotivatie het meeste effect hebben op zwakke lezers. De kans dat een leerling een boekenliefhebber wordt, wordt daarnaast drieënhalve keer zo groot als door vrienden en vriendinnen boeken worden aangeraden. Door leesbevorderende ouders wordt dit maar liefst vijf keer zo groot (Stalpers, 2007). Hieruit kunnen we concluderen dat de basisbehoefte 'relatie' zeer veel invloed uitoefent op leesmotivatie.

Jolles (2011) voegt daaraan toe dat steun, sturing en inspiratie van ouders nodig is om vmbo-leerlingen aan het lezen te krijgen en te houden. Door thuis te leren praten over lezen, creëren ouders de ruimte en openheid voor een leescultuur. Ouders hebben daarnaast ook zelf steun, sturing en inspiratie nodig (Mol & Jolles, 2014), denk bijvoorbeeld aan een informatieavond op school waar zij geïnformeerd worden en ervaringen kunnen uitwisselen. Duidelijk is dat zwakke lezers erbij gebaat zijn als de docent ouders adviseert of begeleidt bij de boekkeuze (Nielen, 2016). Kortom, een cultuur van open uitwisseling kan bevorderen dat de vmbo-leerling een lezer wordt.

Leesmotivatie, dieplezen en lees-/fictieonderwijs

Veel context biedt leerlingen een taalrijke omgeving. Wat een rijke context is, kan van vak tot vak verschillen. Er kan ook gedacht worden aan schoolbrede thema's, zoals burgerschap. Leesmotivatie en diep tekstbegrip gelinkt aan burgerschap lijkt op het eerste gezicht een onlogische of vergezochte combinatie, maar wij denken dat dit goed samen gaat en elkaar zelfs versterkt. Het onderwijs kent naast de kwalificerende en socialiserende functie namelijk ook de subjectiverende functie. Zowel lees-/fictie- als burgerschapsonderwijs komt deze derde functie tegemoet. Leerlingen ontwikkelen zich niet alleen op moreel vlak hierdoor, ook op het gebied van hun empathisch vermogen en hun eigen identiteit verbreden zij hun horizon (Witte, 2018). Vanwege de openheid van fictie is er ruimte om het ongemakkelijke, het andere en het nieuwe te bespreken. Fictie is een medium waarbij je je leert te verplaatsen in een situatie die niet de jouwe is en het wellicht ook nooit zal worden, een medium waarbij je verbeeldingskracht wordt aangesproken en dat je daardoor kan helpen je eigen positie ten opzichte van de ander en de wereld om je heen te bepalen (Renkema, 2019). Daarnaast stelt Herno

(2019) dat elke tekst met leerlingen kan worden onderzocht en geïnterpreteerd. Dat is volgens hem de essentie van kritisch denken, een van de kerncomponenten van burgerschapsvorming.

Conclusie en aanbevelingen

Goed taal- en leesonderwijs kan en mag niet afhankelijk zijn van welwillende individuele docenten. Voor het versterken van taal- en leesbevorderingsbeleid is het van belang op institutioneel niveau verbindingen te leggen en om een sectoroverstijgende aanpak te realiseren. Leesplezier, literaire competentie en leesvaardigheid kunnen hierin op peil worden gebracht en gehouden. Leesbevordering is een zaak van onderwijs, cultuur en welzijn. Integraal geletterdheidsbeleid voorkomt laaggeletterdheid, lost het op en versterkt zowel de technische als de literaire geletterdheid (Stichting Lezen & ITTA, 2014). Op basis van het gedane onderzoek kunnen wij de volgende concrete adviezen uitbrengen:

Gebruik rijke teksten met veel samenhang

Schriftelijk taalgebruik is vele malen rijker dan mondeling taalgebruik. Uit onderzoek van Land (2009) en Van Silfhout (2014) is gebleken dat teksten die speciaal zijn geschreven voor zwak lezende leerlingen juist moeilijk door hen begrepen worden. Deze teksten hebben een opsommend karakter en kenmerken zich door losse, eenvoudige zinnen zonder verbindingswoorden. Hierdoor moeten de leerlingen tijdens het lezen zelf verbanden leggen (inferenties maken) tussen zinnen en tekstgedeelten; dit vergt veel van hen en belast bovendien het werkgeheugen. Daarnaast is het taalgebruik van deze teksten onnatuurlijk en sluit niet aan bij de taalkennis van de leerlingen. Schoolteksten voldoen helaas vaak aan bovenstaande beschreven kenmerken. Beroepsauteurs, zoals journalisten en schrijvers ontwikkelen rijke authentieke teksten en besteden in hun teksten aandacht aan toon, gevoel, plezier, aandacht en kwaliteit. Tevens zijn deze teksten uitnodigend om over te praten. Van Koeven en Smits (2020) en Van Silfhout (2021) pleiten dan ook voor het gebruik van rijke teksten (kader), zowel informatieve teksten als fictie, in zowel het taal- en leesonderwijs als in het zaakvakonderwijs.

Het is raadzaam om daarbij te werken rondom een thema en coherentie aan te brengen in een verzameling van gebruikte teksten. Van Koeven & Smits (2020) noemen dit sets van rijke teksten. De teksten komen uit verschillende boeken en/of websites en bevatten schriftelijke, mondelinge, visuele en digitale teksten, maar mogen de papieren tekst niet vervangen. De aangeboden teksten lopen op in moeilijkheidsgraad en de makkelijke teksten dienen als steiger naar de moeilijkere teksten.

Rijke teksten zijn onder andere te vinden in informatieve boeken. Aanbevelingen voor ieder fase in het funderend onderwijs zijn te vinden in de adviezen van ontwikkelteam Nederlands van Curriculum.nu. (2019). Voorbeelden zijn:

- Tijdschrift Quest
- National Geographic (junior)
- Tijdschrift Kijk
- www.natuurwijzer.naturalis.nl
- www.hetkleinelo.nl

Rijke teksten: kenmerken

- De schrijver wil met de tekst werkelijk iets communiceren en zet daar de volle rijkdom van zijn taalmogelijkheden voor in.
- Er is sprake van elementaire verhaalstructuur (zie Newkirk, 2012).
- De tekst is actief en spreekt de lezer direct aan.
- De tekst bevat verschillende perspectieven: schurend en naburig.
- De tekst bevat zowel eenvoudige en complexe relaties.
- De zinslengte is gevarieerd.
- Er is sprake van verbindingswoorden.
- De tekst bevat een gevarieerde woordenschat met voldoende laagfrequente woorden.
- Er worden (causale) verbanden gelegd tussen tekstgedeelten en de teksten zijn niet opsommend.
- Het gaat om een doorlopende tekst en niet om losse fragmenten.
- Eventuele illustraties ondersteunen het begrip van de tekst.

- www.museumjeugduniversiteit.nl
- www.nemokennislink.nl
- www.entoen.nu
- www.nos.nl

Lees regelmatig voor in de klas

Van Silfhout (2021) adviseert het dagelijks voorlezen van rijke fictieboeken gekoppeld aan een thema. Leerlingen hebben tijdens het voorlezen cognitieve ruimte, omdat zij zelf niet actief hoeven te decoderen en te analyseren. Doordat leerlingen alleen op dat moment luisteren, wordt de mentale representatie versterkt en kunnen zij hun woordenschat uitbreiden.

Stimuleer vrij lezen

Het lezen van fictie en non-fictie is belangrijk voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid. Het lectoraat van Hogeschool Windesheim (in Van Silfhout, 2021) adviseert om structureel liever drie keer per week minstens twintig minuten vrij te lezen dan elke dag tien minuten. Leerlingen hebben namelijk de tijd nodig om dieplezen te komen.

Dit vereist de aanwezigheid van leesmateriaal. De mediatheek en de bibliotheek zijn voor scholen bij uitstek de partners om het lezen op school en thuis te stimuleren. De mediatheek en de openbare bibliotheek kunnen ervoor zorgen dat leerlingen die van huis uit geen leescultuur kennen, toch makkelijk boeken binnen hun bereik hebben. Ondanks het evidente belang van mediatheken en mediathecarissen, is de aanwezigheid ervan op scholen geen gemeengoed: veel vmbo-scholen moeten het doen zonder mediatheek en het aantal mediathecarissen is tussen 2012 en 2020 met 20 procent afgenomen (Stichting Lezen, 2021).

Bied effectieve leesstrategieën aan om begrip te ondersteunen (Smits & Van Koeven, 2020) en zorg voor bijpassende didactiek

Het strategisch leesonderwijs heeft de afgelopen decennia niet gebracht wat we ervan verwachtten. (Smits & Van Koeven, 2020). Veel lesmethodes voor het vak Nederlands focussen bij begrijpend leesonderwijs expliciet op het aanleren van de leesstrategieën aan om het leesbegrip van leerlingen te vergroten. Niet de inhoud van de tekst, maar de te oefenen leesstrategie staat daarbij centraal. Daarnaast worden de leesstrategieën vaak in handleidingen als “evidence based” strategieën bestempeld, maar er wordt meestal niet bij vermeld dat de onderzoeksevidentie in een context tot stand is gekomen die niet te vergelijken is met het Nederlandse onderwijs in leesbegrip (Smits & Van Koeven, 2020). Als we kijken naar onderzoek naar strategisch leesonderwijs in de Nederlandse context, zien we dat het oefenen van leesstrategieën wel leidt tot meer kennis over leesstrategieën, maar niet tot meer begrip (Moelands et al., 2007; Overmaat et al., 2002). Leerlingen gaan selectief te werk, lezen de tekst skimmend en lezen alleen de tekstgedeeltes die zij nodig denken te hebben.

Leesstrategieën zijn wél bruikbaar binnen een aanpak waarin de strategieën niet expliciet worden aangeleerd; de content-aanpak. Ze worden dan op een natuurlijke en motiverende manier gebruikt in gesprekken over de *inhoud* van gelezen teksten. McKeown et al. (2009) laten zien dat deze aanpak leidt tot meer en langere taaluitingen van leerlingen en daarom tot een actievere verwerking van teksten. Leesstrategieën die begrip ondersteunen, bijvoorbeeld om het begripsproces te reguleren door een tekstgedeelte nog een keer te lezen of om tekstinhouden te markeren of visueel te maken in de vorm van een mindmap, maken het onbewuste leesproces voor even bewust en zijn goed te hanteren bij het leren van een toets.

Veel lesmethodes maken gebruik van de leesstrategieën vóór, tijdens en na het lezen; bij vaardige lezers zijn dit processen die volkomen onbewust verlopen. Het is een misvatting dat minder vaardige lezers tot begrip zullen komen door het expliciet aanleren van de strategieën. Leerlingen die geen voorkennis hebben, kunnen die ook niet activeren en ze kunnen dan ook geen voorspellingen doen of vragen stellen over de tekst. Deze strategieën zijn alleen zinvol wanneer leerlingen een tekst lezen over een thema waar ze langere tijd over werken, waar ze al kennis over hebben. De leesstrategieën tijdens en na het lezen hoeven ook niet expliciet aan te worden aangeleerd. Deze kunnen in een klassengesprek over een tekst op een natuurlijke manier aan bod komen. De tekst-hoofd-hartvragen (vertaald en aangepast op basis van Beers & Probst, 2017) kunnen hiervoor gebruikt worden. Het is wel de bedoeling dat de docent de vragen vooraf selecteert en met leerlingen een diepgaand gesprek voert over één of twee vragen.

Denken over teksten met de tekst-hoofd-hartvragen (Smits & Van Koeven, 2020, blz. 251)

Denken over tekstvragen

Waar gaat deze tekst/dit boek/dit filmpje over? Wat wil de maker je vertellen? Wie zou de maker kunnen zijn?

Denken over hoofdvragen

Wat valt je op? Wat heb je voor nieuws geleerd? Waarover zou je nog eens verder moeten nadenken? Wat had de maker beter moeten uitleggen? Waar ben je nieuwsgierig naar geworden?

Denken over hartvragen

Wat voel je bij de tekst/dit boek/dit filmpje? Wat vond jij het mooist? Heb je iets geleerd over jezelf/je eigen leven? Zijn er dingen die je wilt veranderen na het lezen van deze tekst?

(Smits & Van Koeven, 2020).

Als de tekst goed wordt begrepen, kan de docent overgaan op een meer metacognitieve manier: wat is de hoofdgedachte van een tekst? Wat is het thema? Dit zijn geen strategieën, maar manieren om over de essentie en de opbouw van de tekst na te denken. Het onderstaande overzicht is ontleend aan de Tussendoelen Gevorderde Geletterdheid (Biemond et al., 2013).

1. Het achterhalen van de essentie van de tekst:
 - Denken over het thema, kernzinnen, de hoofdgedachte en de bedoeling van de auteur.
2. Het perspectief van de tekst:
 - Denken over de tekstsoort.
 - Denken over genre.
3. Het zien van verbanden:
 - a. Denken over hoofd- en bijzaken.
 - b. Denken over betekenisrelaties tussen zinnen en alinea's (oorzaak-gevolg; middel-doel; inleiding, kern, slot).
 - c. Denken over de functie van signaalwoorden.
 - d. Denken over verbanden tussen teksten.
4. Taalgebruik:
 - a. Denken over letterlijk en figuurlijk taalgebruik.
 - b. Denken over ritme en accenten in de tekst.
 - c. Denken over de kwaliteit van de tekst.
5. Persoonlijke opvattingen:
 - a. Denken over het waarderen van de tekst met argumenten.
 - b. Denken over het beoordelen van de bronnen van de tekst.

De docent is verantwoordelijk voor en bepaalt de inhoud en de aanpak van het (begrijpend)leesonderwijs met het doel de leerlingen de betekenis van de tekst te laten doorgronden en durft met bovenstaande kennis over leesstrategieën af te wijken van het voorgeschreven aanbod van de lesmethode.

Stimuleer de psychologische basisbehoeften autonomie, relatie en competentie in het literatuuronderwijs

Wanneer leerlingen het gevoel hebben dat ze zelf keuzes kunnen maken, ze vertrouwen hebben in hun eigen kunnen en zich verbonden voelen met anderen, dan levert dit motivatie op. Om deze basisbehoeften te vertalen naar het stimuleren van leesmotivatie bij vmbo'ers, geeft Broekhof (2017) een aantal concrete acties bij elk van de genoemde basisbehoefte, zie daarvoor tabel 2 die al eerder in dit onderzoek aan bod is gekomen. We pleiten met name voor een leescultuur met een open uitwisseling. Steun, sturing en inspiratie tussen leerlingen onderling, tussen leerlingen en docent, én tussen de leerling en de ouder komt de leesmotivatie namelijk ten goede.

Combineer burgerschapsonderwijs in combinatie met lees-/fictieonderwijs;

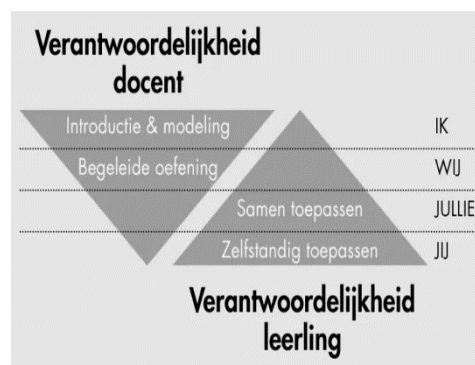
Leerlingen lezen teksten beter als zij teksten aangeboden krijgen die in een betekenisvol verband staan, teksten die bijvoorbeeld gekoppeld zijn aan thematisch onderwijs of vakinhoud (Van Oostendorp, 2020). Burgerschapsonderwijs leent zich hier goed voor. In het leergebied burgerschap van [Curriculum.nu](https://www.curriculum.nu) wordt gesproken over empathie, de ander en anders denken begrijpen, van communicatie, dialoog, debat en discussie en van een gelijkwaardige uitwisseling van standpunten en inzichten. Het gaat om onderzoeken, verwonderen en bevragen, maar ook om moreel oordelen en ethisch redeneren (Curriculum.nu, 2019). Burgerschap kan niet zonder geletterdheid: lezen en burgerschap gaan hand in hand. Het biedt jongeren de ruimte om inzichten te ontwikkelen in zichzelf en anderen, diverse studies hebben dat aangetoond (Schrijvers et al., 2018). Uit boeken (fictie én non-fictie) kunnen leerlingen leren over politiek, economie, gezondheid, maatschappelijke ontwikkelingen en geschiedenis. In literaire teksten worden we bijvoorbeeld geïntroduceerd in een gesimuleerde, sociale wereld waarin we situaties veilig kunnen ervaren. Situaties die wel of niet lijken op ons eigen leven. Deze ervaring wordt door Fialho (2019) beschouwd als 'transformerend': het kan ons inzicht in onszelf en in onszelf in relatie tot anderen veranderen. Kritisch denken, burgerschap en morele vorming zijn daarom onmisbaar in het onderwijs en bevestigen dan ook waar Vereniging Ons Middelbaar Onderwijs voor staat: goed onderwijs, goed menszijn en goed leven.

Modeling

Modeling is eigenlijk niets anders dan het zichtbaar maken van het gedachteproces in het hoofd van de taalgebruiker tijdens het produceren van taal in de vorm van spreken en schrijven of tijdens innemen en begrijpen van taal in de vorm van lezen en luisteren. Met andere woorden: je maakt een abstract cognitief proces concreet en navolgbaar door het hardop te delen.

Goede voorbeelden geven leerlingen volgens Bolle en Van Meelis (2017) de mogelijkheid ‘de kunst af te kijken’. Leerlingen krijgen zo niet alleen een beeld van de benodigde stappen en handelingen, maar ook van het gewenste woord- en taalgebruik. In het geval van modellen tijdens het lezen betekent dit dat het leesproces van een goede lezer door diezelfde goede lezer hardop wordt voorgedaan. De goede lezer is in dit geval de docent die hardop zijn gedachten tijdens het lezen van een tekst verwoord. Tijdens het modelen wordt duidelijk wanneer, waarom en hoe een goede lezer procesgerichte strategieën inzet (Berkeley & Regan, 2011). Aandachtsturende richtvragen zoals: “Wat voor intro is dit eigenlijk?”, of ‘Waar staat het strandpunt?’, worden nu hardop verwoord door de docent tijdens het lezen. Op deze wijze wordt een voorbeeld neergezet van het proces van een goede lezer en krijgt de leerling de kans om in te haken op dit proces. Als een docent aardrijkskunde hardop een paragraaf voorleest en daarbij vertelt wat hij denkt dan geeft dit leerlingen de kans om te ervaren waarom er op welke verbanden de nadruk wordt gelegd.

Volgens Valcke (2007) ligt er een interactief causaal verband tussen de verwachting van de prestatie en de prestatie zelf. Het gaat bij leren dus om een vicieuze cirkel waarin succeservaringen leiden tot hogere verwachtingen die vervolgens weer tot meer succeservaringen leiden, etc. Modelen geeft leerlingen de kans om succeservaringen op te doen simpelweg door het gedachteproces van iemand anders te volgen. Door de zelfstandigheid van leerlingen geleidelijk op te bouwen, krijgen de leerlingen de kans blijvend succeservaringen op te doen. Dit is nodig, want leerlingen voelen zich in aanraking met complexe taal al snel in het diepe gegooid (Ekens, 2007).



Rol van de taalcoördinator

Taal speelt een grote rol bij leren en ontwikkelen, taal is immers de sleutel tot schoolsucces. Als scholen signaleren dat voor veel leerlingen taal een struikelblok wordt voor leren en dat dit te herleiden valt uit tegenvallende leer- en examenprestaties, dan is het van belang dat de school aandacht gaat besteden aan breed taalbeleid bij alle vakken voor een duurzame verbetering van het taalonderwijs op school. Voor het organiseren en coördineren van de invoering van het taalbeleid is het raadzaam om een taalcoördinator aan te stellen. De taalcoördinator heeft een veelzijdige rol. Een taalcoördinator is:

.....een expert

De taalcoördinator heeft expertise op het gebied van taal en kennis van effectieve en taalrijke didactiek. Hij is op de hoogte van de actuele beleidskaders, de wet- en regelgeving omtrent taalbeleid en het ontwikkelen van een taalbeleidsplan. Deze coördinator werkt bij voorkeur samen met een taalwerkgroep die een goede afspiegeling vormt van de organisatie.

....leider en een teamplayer

De taalcoördinator, bij voorkeur een medewerker uit het middenmanagement, begeleidt en schrijft samen met de taalwerkgroep een visie op taalonderwijs en taalbeleid en deze visie sluit aan op de visie van de school. In het taalbeleid is aandacht voor de vier taaldomeinen en daarbij behorende leerlijnen van het wettelijk vastgestelde referentiekader taal. De taalcoördinator weet dat het van belang is dat elke verandering en ontwikkeling begint met een analyse van de actuele situatie. Dit kan onder andere aan de hand van een sterkte-zwakte-analyse. Het taalbeleid bestaat inhoudelijk dan niet alleen uit het verzamelen en analyseren van gegevens uit de toetsresultaten van de taaltoetsen (bijvoorbeeld diataaltoetsen of cito-vas gegevens), maar ook het verzamelen en analyseren van gegevens van de toetsen en lesobservaties van andere vakken doen ertoe. De werkgroep en de taalcoördinator hebben als doel om het taalbeleid te verwezenlijken en zijn verantwoordelijk voor de ontwikkeling en implementatie van taalbeleid in de onderwijspraktijk van de school.

..... de spilfiguur van de school

De taalcoördinator is de spilfiguur in de school wanneer het gaat om de uitvoering van het taalbeleid. Hij kent en adviseert de schoolleiding in het aansluiten bij de vragen die leven rondom taal en leren vanuit de eigenheid van vakken en de vakdidactiek. Om het taalbeleid succesvol te implementeren handelt de taalcoördinator actief. Hij begeleidt collega's om taalrijke didactiek te integreren met aandacht voor de integratie van alle vier taalvaardigheden. Hij bezoekt lessen, coacht collega's op het gebied van taalbewust lesgeven en het opzetten van taalrijke vaklessen. Hij stemt zijn aanpak af op de behoefte van het team; middels feedback helpt de taalcoördinator collega's om de focus op taal in de lessen te verfijnen. Hij organiseert lesobservaties tussen de collega's onderling en draagt bij aan de organisatie van passende scholing van het team.

.....de verbinder

De taalcoördinator heeft een verbindende rol. Hij communiceert met externe partijen en experts. Hij is op de hoogte van actuele ontwikkeling op het gebied van taalbeleid en andere didactiekontwikkelingen en door zijn contacten weet de taalcoördinator waar expertise binnen (bijvoorbeeld vakdocenten) en buiten (bijvoorbeeld bibliotheken) ingezet en uitgewisseld kan worden. De taalcoördinator onderhoudt contact met en leert van (taalcoördinatoren van) andere OMO-scholen.

De veelzijdige rol van de taalcoördinator en de uitvoering van het taalbeleid leiden uiteindelijk tot veranderingsprocessen en een duurzame verbetering in de school op het gebied van taal.

Literatuurlijst

Literatuur onderzoeksrapport

- Alons, L., Bosch, P., de Maa, J., van Meelis, I., van Kampen, A., & Melisse, R. (2007). *Doorgaan met taal. Een handreiking voor het realiseren van de doorgaande taallijn van VMBO naar MBO*. ITTA; Sardes.
- Bais, S., Faber, L., & Megens, M. (2013). *Taalbeleid in het voortgezet onderwijs*. Universiteit Utrecht, Centrum voor Onderwijs en Leren, Alfa.
- Beek, S., van Loon, A.M., & Punt, L. (2009). *Doorlopende leerlijnen taal: Meijerink in de scholen*. KPC-groep.
- Beers, K., & Probst, R.E. (2017). *Disrupting thinking: why how we read matters*. New York: scholasctic.
- Bergh, L. van den, Denessen, E., Volman, M., Ros, B., & Marreveld, M. (2020). *Werk maken van gelijke kansen*. Ten Brink Uitgevers. p.25.
[HTTPS://NEWSROOM.DIDACTIEFONLINE.NL/UPLOADS/PDF/DEF%20TBU19_BOEK_GELIJKE%20KANSEN%20165X240%20ZW_BW%201E%20DRUK_DIGITAAL_DEF.PDF](https://newsroom.didactiefonline.nl/uploads/pdf/def%20tbu19_boek_gelijke%20kansen%20165x240%20zw_bw%201e%20druk_digitaal_def.pdf)
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. Routledge.
- Bimmel, P. (2001). Effects of reading strategy instruction in secondary education—a review of intervention studies. *L1-Educational Studies in Language and literature*, 1(3), 273-298.
- Bogaert, N., & van den Branden, K. (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Acco.
- Bolle, T., & van Meelis, I. (2017). *Taalbewust beroepsonderwijs: vijf vuistregels voor effectieve didactiek*. Uitgeverij Coutinho.
- Broekhof, K. (2021). *Meer lezen, beter in taal – vmbo: effecten van lezen op taalontwikkeling*. Stichting Lezen.
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Stichting Lezen Reeks 27. Eburon.
- Cubiss. (2021). *Het Brabants Leesoffensief*. <https://www.cubiss.nl/actueel/het-leesoffensief-brabant>
- Daems, F. (2009). Taalbeleid in mijn ogen. *Levende Talen – Taal centraal: Taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs*, p. 85.
- Damhuis, R., & Kuijs, H. (2020). Taaldenkgesprekken met nieuwkomers. Hoe help je leerkrachten uitdagen. *Tijdschrift Taal*, 10(16), 4-9.
- Damhuis, R., & Tammes, A-C. (2018). Werken aan taaldenkgesprekken in W&T. Een didactisch model voor pabo-studenten en leerkrachten. *Tijdschrift Taal*, 9(13), 22-27.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38.
- Dood, C., Gubbels, J., & Segers, P. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen*. Expertisecentrum Nederlands.
- Drijkoningen, J. (2001). *Eindrapport handvatten voor taalbeleid april2001–september2001*. Centrum voor taal en migratie, Katholieke Universiteit Leuven.
- Gubbels, J., Van Langen, A., Maassen, N., Meelissen, M., Aalders, P., Dood, C., Hopster-den Otter, D., Segers, P., & Wolbers, M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2019/12/03/resultaten-pisa-2018-in-vogelvlucht>
- Hacquebord, H. (2009). Een proces van lange adem. *Levende Talen – Taal centraal: Taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs*, p. 81.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2020). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Coutinho.
- Helder, A., Van den Broek, P., Van Moort, M., Van den Bosch, L., & De Bruïne, A. (2020). Cognitieve processen bij begrijpend lezen. *Didactiek Nederlands – Handboek*. <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/08/cognitieve-processen-bij-begrijpend-lezen-deel-2/>
- Hogeschool Utrecht. (2021). *Concept-contextbenadering*. <https://husite.nl/leonid/theorie-algemeen/concept-contextbenadering/>

- Houtveen, A., Van Steensel, R., & De la Rie, S. (2019). *De vele kansen van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. NRO.
- Inspectie van het onderwijs (2017). *De staat van het onderwijs*.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2017/04/12/staat-van-het-onderwijs-2015-2016>
- Jelier, W. (2017). *Alles op een rij over begrijpend lezen in het primair onderwijs*.
<https://didactiefonline.nl/artikel/alles-op-een-rij-over-begrijpend-lezen-in-het-po>
- Jolles, J. (2011). *Ellis en het verbreinen: Over hersenen, gedrag & educatie*. Neuropsych Publishers.
- Knoster, T. (1991). *Managing Complex Change Model*. TASH Conference, Washington D.C., adapted by Enterprise Group.
- Kuiken, F. (2009). Taalbeleid net zo vanzelfsprekend als fietsverlichting. *Levende Talen – Taal centraal: Taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs*, p. 80.
- Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten. Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Eburon.
- Mercer, N., Dawesb, L., Wegerifa, R., & Samsa, C. (2004). Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30(3).
- Moelands, F., Jongen, L, Van der Schoot, F. Hemker, B. (2007). *Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs. Uitkomsten van de eerste peiling in 2005*. Arnhem: Cito.
- Mol, S. (2010). *To Read Or Not To Read*. (proefschrift). Leiden University.
- Mol, S., & Jolles, J. (2014). De lezende VMBO'er. *PiP. Pedagogiek in Praktijk*, 77, 34-38.
- Nielen, T. M. J. (2016). *Aliteracy. Causes and solutions*. (proefschrift). Leiden University.
- OECD (2015). *Students, Computers and learning. Making the connection*. OECD.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume 1): What students know and can do*. <https://www.pisa-nederland.nl/pisa-2018>
- Ontwikkelteam Nederlands. (2019a). *Toelichting Nederlands: Toelichting op het voorstel voor de basis van de herziening van kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands*. Curriculum.nu. <https://www.curriculum.nu/downloads/>
- Ontwikkelteam Nederlands. (2019b). *Voorstellen Nederlands*. Curriculum.nu.
<https://www.curriculum.nu/downloads/>
- Overmaat, M., Roeleveld, J. & Ledoux, G. (2002). *Begrijpend lezen in het basisonderwijs: invloed van milieu en onderwijs*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.
- Pereira, C. & Nicolaas, M. (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen: Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*. Algemeen Secretariaat Taalunie.
- Raad voor Cultuur & Onderwijsraad. (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*.
<http://www.letterenfonds.nl/images/2019-06/lees-een-oproep-tot-een-leesoffensief.pdf>
- Rooijackers, P., Van der Westen, W., & Graus, J. (2009). Taal centraal: taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs. *Levende Talen Magazine*, 96(special), 1-92.
- Singer, L.M., & Alexander, P.A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007-1041.
- SLO. (2019). *Taalbeleid*. <https://www.slo.nl/thema/vakspecifieke-thema/nederlands/taalbeleid/>
- Smits, A., & Van Koeven, E. (2013). Motiverende leesactiviteiten in de klas en de lezersidentiteit van de leraar. In D. Schram (Ed.), *De aarzelende lezer over de streep*. Stichting Lezen.
- Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Stichting Lezen Reeks 9. Eburon.
- Tamura, N., Castles, A., & Nation, K. (2017). Orthographic learning, fast and slow: Lexical competition effects reveal the time course of word learning in developing readers. *Elsevier Cognition*, 163, 93-102.

- Van der Bolt, L., & Aarsen, J. (2006). *Taalschakels Handreiking en diagnose-instrument voor schoolbreed taalbeleid*. Sardes.
- Van Ceulen, E. (2001). Taalbeleid op school: Een aandachtspunt bij schooldoorlichtingen. *VONK*, 31(1), 17-27.
- Van Koeven, E., & Smits, A. (2020). *Rijke taal: taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Boom Uitgevers.
- Van Oostendorp, M. (2020). Beter lezen begint zo. *Didactief*, 50(10), 17-21.
- Van Silfhout, G. (2014). *Leuk om te lezen of makkelijk om te begrijpen?*. Stichting Lezen.
- Van Silfhout, G. (2021). *Een leesoffensief in de klas*. SLO.
- Van Steensel, R. (2018). *Leesmonitor – Het Magazine. Leesmotivatie: hoe raak je de juiste snaar?*. Stichting Lezen.
- Van Steensel, R., Oostdam, R., & Van Gelderen, A. (2013). Vermijding en frustratie: Het belang van negatieve motivaties voor de leesvaardigheid van vmbo'ers. In D. Schram (Ed.) *De aarzelende lezer over de streep; recente wetenschappelijke inzichten*, 105-122.
- Van Steensel, R., Van der Sande, L., Bramer, W., & Arends, L. (2016) *Effecten van leesmotivatie-interventies: uitkomsten van een meta-analyse*. NRO.
- Vernooij, K. (2005). Goed lesgeven doet ertoe voor zwakke lezers. *Didactief special lezen*, 12-14.
- Vygotsky, L. (1980). *Mind in society – the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist*, 32(2), 57-58.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.

Literatuurlijst taaldenkgesprekken:

- Bloom, B. S., Englehart, M. B., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: The cognitive domain*. Longman.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- Damhuis, R. (2008). *Gesprekken zijn de spil van onderwijs. Taalbeleid in uitvoering*. Lectorale rede. Marnix Academie, Utrecht.
- Damhuis, R., & Kuijs, H. (2020). Taaldenkgesprekken met nieuwkomers. Hoe help je leerkrachten uitdagen. *Tijdschrift Taal*, 10(16), 4-9.
- Damhuis, R., & Litjens, P. (2003). *Mondelinge communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Expertisecentrum Nederlands.
- Damhuis, R., & Tammes, A-C. (2018). Werken aan taaldenkgesprekken in W&T. Een didactisch model voor pabo-studenten en leerkrachten. *Tijdschrift Taal*, 9(13), 22-27.
- Damhuis, R., & Tammes, A-C. (2019). *Taaldenkgesprekken in de zaakvakken. Een didactisch model*. <https://www.slo.nl/@15751/taaldenkgesprekken-zaakvakles/>
- Damhuis, R. (2020). *Taaldenkgesprekken – Een didactisch model (deel 2)*. <https://didactieknelands.nl/handboek/2020/01/taaldenkgesprekken-een-didactisch-model-deel-2/>
- Damhuis, R., De Blauw, A., & Brandenbarg, N. (2004). *CombiList, een instrument voor taalontwikkeling via interactie. Praktische vaardigheden voor leidsters en leerkrachten*. Expertisecentrum Nederlands.
- Damhuis, R., Vonk, A., Tammes, A-C., & Postma, G. (2013). Taal, denken en geschiedenis. Historisch redeneren met kinderen op de basisschool. *Kleio voor docenten geschiedenis en staatsinrichting*, 54, 4-9.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Guthrie, J.T., & Coddington, C.S. (2009). Reading motivation. In: K.R. Wentzel & A. Wigfield (eds.), *Handbook of motivation at school*. Routledge, 503-536.
- Guthrie, J.T., Coddington, C.S., & Wigfield, A. (2009). Profiles of reading motivation among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research*, 41, 317-353.

- Guthrie, J.T., Lutz Klauda, S., & Ho, A.N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48, 9-26.
- Guthrie, J.T., Mason-Singh, A., & Coddington, C.S. (2012). Instructional effects of Concept-Oriented Reading Instruction on motivation for reading information text in middle school. In J.T. Guthrie, A. Wigfield, & S. Lutz Klauda (eds.), *Adolescents' engagement in academic literacy*. University of Maryland, 155-215.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural approach*. Routledge.
- Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: Ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30(3), 359-377.
- Mijnders, H. (2014). *Blut*. Columbus.
- Mijnders, H. (2015). *De indringster*. Royal Jongbloed.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Smit, J. (2013). *Scaffolding language in multilingual mathematics classrooms*. (Dissertation). Freudenthal Instituut.
- Snow, C. E. (2014). Input to interaction to instruction: three key shifts in the history of child language research. *Journal of Child Language*, 41, 117-123.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition*. Newbury House, 235-253.
- Ten Barge, K., Van Gog, M., Hagers, M., Hendriks, I., Huijzer, M., Pals, F., & Van Der Werf, H. (2017). *Staal Maakt kinderen sterk in taal en spelling*. Malmberg.
- Tammes, A-C., Vonk, A., Van der Zalm, E., & Damhuis, R. (2015). Meer kennis, meer inzicht, meer taal. Taaldenkgesprekken maken taal- en zaakvaklessen uitdagend. *Meer Taal*, 2(3), 4-9.
- Thijs, A., Fisser, P., & Van der Hoeven, M. (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. SLO.
- Vygotsky, L. (1980). *Mind in society – the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. MIT Press.

Leesmotivatie en dieplezen: op de bres voor het vmbo

- Aartsma, L., & Evers-Vermeul, J. (2018). Vrijtijdslezen door vmbo'ers: Kansen volgens leerlingen. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(4), 28-37.
- Alexander, P. (2018). Looking down the road: Future directions for research on depth and regulation of strategic processing. *British Journal of Educational Psychology*, 88(1), 152-166.
- Berends, R. (2011). Begrijpend leesonderwijs: Zin en onzin. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 22-29.
- Biamond, H., & Van het Zandt, R. (2013). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid; leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Expertisecentrum Nederlands.
- Bimmel, P. (2001). Effects of reading strategy instruction in secondary education—a review of intervention studies. *L1-Educational Studies in Language and literature*, 1(3), 273-298.
- Broekhof, K. (2017). Een goed boek is de beste methode, ook in het vmbo! *Eenendertigste HSN-conferentie*. Skribis – Mirto Print, 263-267.
- Broekhof, K. (2021). *Meer lezen, beter in taal – vmbo: effecten van lezen op taalontwikkeling*. Stichting Lezen.
- Christoffels, I., Groot, A., Clement, C., & Lam, L. (2017). *Preventie door interventie. Literatuurstudie naar lees- en schrijfachterstanden bij kinderen en jongeren: prevalentie, relevante factoren en mogelijke interventies*. ECBO.

- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Stichting Lezen Reeks 27. Eburon.
- Curriculum.nu. (2019). *Conceptvoorstellen leergebied Nederlands*. Geraadpleegd via <https://www.curriculum.nu/assets/uploads/2019/10/Vijfde-tussenproduct-Nederlands.pdf>
- Curriculum.nu. (2019). *Kern van het leergebied Burgerschap*. Geraadpleegd via <https://www.curriculum.nu/voorstellen/burgerschap/>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review, 25*, 23-38.
- De Gloppe, K. (2018). Nieuws over Nieuwsbegrip; Over de uitkomsten en interpretatie van een studie naar de effecten van onderwijs in strategieën voor begrijpend lezen. *Levende Talen Tijdschrift 19(2)*, 26-32.
- DUO Onderwijsonderzoek (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Stichting Lezen.
- Fialho, O. (2019). What is literature for? The role of transformative reading. *Cogent Arts & Humanities, 6(1)*, 1692532, DOI: 10.1080/23311983.2019.1692532
- Gambrell, L. (2011). Seven rules of engagement. What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher, 65(3)*, 172–178.
- Gubbels, J., Van Langen, A., Maassen, N., Meelissen, M., Aalders, P., Dood, C., Hopster-den Otter, D., Segers, P., & Wolbers, M. (2019). Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2019/12/03/resultaten-pisa-2018-in-vogelvlucht>
- Guthrie, J., Coddington, C., & Wigfield, A. (2009). Profiles of reading motivation among African and American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research, 41*, 317-353.
- Guthrie, J., Klauda, S., & Ho, A. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement and achievements for adolescents. *Reading Research Quarterly, 48(1)*, 9-16.
- Helder, A., Van den Broek, P., Van Moort, M., Van den Bosch, L., & De Bruïne, A. (2020). Cognitieve processen bij begrijpend lezen. *Didactiek Nederlands – Handboek*. <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/08/cognitieve-processen-bij-begrijpend-lezen-deel-2/>
- Hernot, V. (2019). Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschapsvorming: De perfecte driehoek. *Levende Talen Magazine, 106(8)*, 4-9.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing, 2(2)*, 127-160.
- Houtveen, A., Van Steensel, R., & De la Rie, S. (2019). *De vele kansen van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. <https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2019/06/Houtveen-Van-Steensel-De-la-Rie-2019-Reviewstudie-begrijpend-lezen.pdf>
- Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Stichting Lezen.
- Jelier, W. (2017). *Alles op een rij over begrijpend lezen in het primair onderwijs*. <https://didactiefonline.nl/artikel/alles-op-een-rij-over-begrijpend-lezen-in-het-po>
- Jolles, J. (2011). *Ellis en het verbreinen: Over hersenen, gedrag & educatie*. Neuropsych Publishers.
- Krashen, S. (2011). *Free voluntary reading*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten. Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Eburon.
- McKeown, M., Beck, I., & Blake, R. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly, 44(3)*, 218-253.
- McRae, M., & Rutherford, L. (2019). Using modernist techniques to promote deep reading in YA fiction. *New Writing, 16(2)*, 128-138.
- Mol, S. (2010). *To Read Or Not To Read*. Leiden University (proefschrift).
- Mol, S., & Jolles, J. (2014). De lezende VMBO'er. *PIP. Pedagogiek in Praktijk, 2014(77)*, 34-38.

- Newport, C. (2016). *Deep work. Rules for focused success in a distracted world*. Piatkus.
- Newkirk, T. (2012). How we really comprehend nonfiction. *Educational Leadership*, 69(6) 29-32.
- Nielen, T. (2016). *Aliteracy. Causes and solutions*. Leiden University (proefschrift).
- OECD (2015). *Students, Computers and learning. Making the connection*. Parijs: OECD.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume 1): What students know and can do*. <https://www.pisa-nederland.nl/pisa-2018/>
- Okkinga, M. (2018). *Teaching reading strategies in classrooms: does it work?* [dissertatie]. Universiteit Twente.
- Paris, S., Lipson, M., & Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary educational psychology*, 8(3), 293-316.
- Raad voor Cultuur & Onderwijsraad. (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. <http://www.letterenfonds.nl/images/2019-06/lees-een-oproep-tot-een-leesoffensief.pdf>
- Renkema, I. (2019). *Literatuur en burgerschap: een actieonderzoek naar de mogelijkheden om literatuuronderwijs en burgerschapsonderwijs aan elkaar te verbinden in het havo en vwo* (masterscriptie). <https://www.hanze.nl/assets/academie-minerva/master-kunsteducatie/Documents/Public/Masteronderzoek%20Literatuur%20en%20burgerschap%20%28printversie%29.pdf>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schoonen, R., Hulstijn, J., & Bossers, B. (1998). Language-dependent and language-independent knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48, 71-106.
- Schrijvers, M., Jansen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2018). Gaining insight into human nature: a review of literature classroom intervention studies. *Review of Educational Research*, 89(1), 3-45.
- Schuppert, L., & Van den Bergh, H. (2017). Leesstrategieën: Evidence-based of Nieuw Nederlands? Een experimentele studie in 4 vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 18(1), 14-23.
- Seaboyer, J., & Barnett, T. (2019). New perspectives on reading and writing across the disciplines. *Higher Education Research & Development*, 38(1), 1-10.
- Singer, L., & Alexander, P. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007-1041.
- SLO. (2021). *Vakportaal digitale geletterdheid*. <https://www.slo.nl/vakportalen/vakportaal-digitale-geletterdheid/>
- Smits, A., & Van Koeven, E. (2016). *De essentie van lezen in een formule: DV x ETB x LMH x TK x AD*. <http://gelettertheidenschoolsucces.blogspot.com/2016/02/de-essentie-van-lezen-in-een-formule-dv.html>
- Smits, A., & Van Koeven, E. (2013). Motiverende leesactiviteiten in de klas en de lezersidentiteit van de leraar. In D. Schram (Ed.) *De aarzelende lezer over de streep*. Stichting Lezen.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Stichting Lezen Reeks 9. Eburon.
- Stichting Lezen. (2018). *Feiten en cijfers laaggeletterdheid*. Stichting Lezen.
- Stichting Lezen. (2020). *Kwestie van lezen. De ideale helper Achtergronden en praktische tips voor leraren po en vo om leeshonger te stimuleren (deel 18)*. Stichting Lezen.
- Stichting Lezen & ITTA. (2014). *Leesbevordering en leesvaardigheid in het vmbo: noodzaak en kansen*. Stichting Lezen.
- Stichting Lezen. (2018). *Lezen op het vmbo: een stand van zaken*. Stichting Lezen.
- Stichting Lezen. (2021). *Meer lezen, beter in taal – vmbo*. Stichting Lezen.

- Tamura, N., Castles, A., & Nation, K. (2017). Orthographic learning, fast and slow: Lexical competition effects reveal the time course of word learning in developing readers. *Elsevier Cognition*, 163, 93-102.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., De Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2004). Linguistic Knowledge, Processing Speed, and Metacognitive Knowledge in First-and Second-Language Reading Comprehension: A Componential Analysis. *Journal of educational psychology*, 96(1), 19.
- Van Koeven, E., & Smits, A. (2020). *Rijke taal: taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Boom Uitgevers.
- Van Oostendorp, M. (2020). Beter lezen begint zo. *Didactief*, 50(10), 17-21.
- Van Silfhout, G. (2014). *Leuk om te lezen of makkelijk om te begrijpen?*. Stichting Lezen.
- Van Silfhout, G. (2021). *Een leesoffensief in de klas*. SLO.
- Van Steensel, R. (2017). Betrokken lezers in het voortgezet onderwijs: Over de rol van leesmotivatie, woordenschat en leesstrategieën. *Eenendertigste HSN-conferentie*, (p. 19-22). Skribis – Mirto Print.
- Van Steensel, R. (2018). *Zet het volledige motivatie-arsenaal in*. https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/leesmonitor1-2018_lr.pdf
- Van Steensel, R., Oostdam, R., & Van Gelderen, A. (2013). Vermijding en frustratie: Het belang van negatieve motivaties voor de leesvaardigheid van vmo'ers. *De aarzelende lezer over de streep; recente wetenschappelijke inzichten*, 105-122.
- Van Steensel, R., Van der Sande, L., Bramer, W. & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies: uitkomsten van een meta-analyse*. NRO.
- Van Tuijl, C. & Gijsel, M. (2015). Stabiele lezers en leesplezier en leesvermijding. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54(2), 60-73.
- Vernooy, K. (2009). Als leerlingen in het voortgezet onderwijs niet goed lezen. *Levende Talen*, 96, 47-49.
- Vernooy, K. (2012). *Elk kind een lezer. Preventie van leesmoelijkheden door effectief onderwijs*. Maklu.
- Wennekers, A., Huysmans, F. & De Haan, J. (2018). *Lees: tijd. Lezen in Nederland*. SCP.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist*, 32(2), 57-58.
- Witte, T. (2018). De kunst van het onderwijzen. De veelbelovende toekomst van het literatuuronderwijs in zeven axioma's. *Drieëntwintigste HSN-conferentie* (p. 147-152). Skribis – Mirto Print.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.
- Wolf, M. & Barzillai, M. (2009). The importance of deep reading. *Educational Leadership*, 66(6), 32-37.

Literatuurlijst modeling

- Berkeley, S., Regan, K. (2011). Effective Reading and Writing Instruction: A Focus on Modeling. *Intervention in school and clinic*. Sage journals, 47(5).
- Ekens, T. (2008). *Activerende lees-en schrijflessen*. SLO, pp. 17-32
- Valcke, M. (2007). *Motivatie en leren: Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.