

Conferentie na de peiling Nederlands lezen en luisteren

Basisonderwijs

15 oktober 2008

Verslag

Entiteit Curriculum

Aanbevelingen

Gert Rijlaarsdam

Hilde Van Keer (eindredactie)

Anita Wuestenberg



elektronische versie:

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/peilingen/conferenties/index.htm>

Voorwoord

Leraren maken voornamelijk gebruik van evaluatiegegevens op leerlingniveau en op klasniveau, sommige scholen maken al gebruik van gegevens op schoolniveau. Ook de resultaten op het niveau van het onderwijssysteem zijn nuttig om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken en waar mogelijk te verbeteren.

In oktober 2008 organiseerde het departement Onderwijs en Vorming voor het tweede jaar op rij conferenties na peilingen. In 2007, met wereldoriëntatie, biologie en informatieverwerking en –verwerking, lag de klemtoon op natuurwetenschappen en omgaan met informatie. In 2008 lag die op de talen: de conferenties van dit jaar gingen over Nederlands in het basisonderwijs en Frans in het secundair onderwijs.

Omdat de discussie over onderwijskwaliteit moet gevoerd worden met vertegenwoordigers uit alle geledingen van het onderwijs, zijn deze conferenties belangrijk. De uitnodigingen werden verstuurd naar alle scholen, naar de pedagogische begeleidingsdiensten, naar de inspectie, naar de lerarenopleidingen en naar organisaties die rechtstreeks en onrechtstreeks bij onderwijs betrokken zijn.

In het eerste deel van deze brochure vindt u het syntheseverslag van de gesprekken in de werkgroepen tijdens de conferentie. Zo kunnen de aanwezigen zien dat ieders inbreng telt. Wellicht kunnen ook de mensen die niet aanwezig waren op de conferentie zich in dit verslag herkennen.

In het tweede deel van deze brochure vindt u de aanbevelingen van drie onafhankelijke deskundigen. De minister vroeg hen om de gesprekken tijdens de conferentie te volgen en om daarna aanbevelingen voor het volledige onderwijsveld te formuleren. Hopelijk voelt iedereen zich nu aangesproken door deze aanbevelingen en is iedereen bereid om over te gaan tot verbeteracties. Als we erin slagen om op deze manier de daad bij het woord te voegen, zullen meer leerlingen meer en beter kunnen leren.



Ludy Van Buyten
Secretaris-generaal

Inhoud

Voorwoord	3
Inleiding	6
Deel 1: Verslag van de werksessies tijdens de conferentie op 15 oktober	8
1. Algemene commentaren	9
2. Verklaringen voor de positieve resultaten	10
3. Verklaringen voor de tegenvallende resultaten	12
4. Hefbomen voor verbetering	14
4.1 Didactiek	14
4.2 Leermiddelen	16
4.3 Eindtermen	18
4.4 Leerplannen	19
4.5 Opleiding	19
4.6 Begeleiding en nascholing	21
4.7 Schoolbeleid	22
4.8 Ondersteuning van doelgroepen	23
Algemene aanbevelingen	25
Deel 2: Aanbevelingen van de externe deskundigen	25
Aanbevelingen voor het luister- en leesonderwijs aan kinderen die de eindtermen niet halen	27
Aanbevelingen om het leesplezier bij de kinderen te verhogen	38
Aanbeveling met betrekking tot de aanwezigheid van leraren op de conferentie	41

Inleiding

Ongeveer 10 jaar geleden werd na een maatschappelijk debat vastgelegd welke kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes wenselijk zijn voor onze leerlingen op het einde van het kleuter- en lager onderwijs. Dat zijn de ontwikkelingsdoelen en eindtermen.

Bereiken onze leerlingen deze eindtermen op het einde van het basisonderwijs? Slagen scholen in deze maatschappelijke opdracht? Zijn sommige eindtermen te hoog gegrepen voor onze leerlingen? Om dergelijke vragen betrouwbaar en objectief te beantwoorden, hebben we in het Vlaamse onderwijs het peilingsonderzoek ingevoerd.

Een peiling is een grootschalige afname van wetenschappelijk onderbouwde toetsen bij een representatieve steekproef van scholen en leerlingen. Peilingen onderzoeken in welke mate leerlingen bepaalde eindtermen of ontwikkelingsdoelen hebben bereikt. De resultaten van dergelijke peilingen kunnen gebruikt worden om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken of te verbeteren. Om het debat over deze resultaten zo helder en ruim mogelijk te voeren, volgen we een stapsgewijze aanpak.

Alles begint uiteraard bij de peiling zelf. Die vindt plaats in de scholen op het einde van een schooljaar. Zes maanden later bezorgen de onderzoekers aan de minister de resultaten. Daarover organiseert de minister, als tweede stap, een colloquium waarop de resultaten worden vrijgegeven. Hij laat ook een brochure maken die ruim wordt verspreid op papier en op de website. Daarna organiseert hij een brede, schriftelijke consultatie bij verschillende partners: pedagogische begeleidingsdiensten, lerarenopleiders, nascholers, directies, onderwijsinspecteurs, leerlingen, ouders, sociale partners, uitgevers, academici en vooral leraren. De minister wil immers vernemen wat al deze partners vinden van de resultaten.

De peiling voor Nederlands lezen en luisteren werd afgenomen op 7 juni 2007, de resultaten werden vrijgegeven op het colloquium in maart 2008 en midden 2008 is de consultatiefase gestart.

De conferentie is een vierde stap in het proces. Het is het moment waarop alle partners met elkaar in gesprek gaan over de verzamelde informatie. De doelstellingen zijn duidelijk:

- zoeken naar verklaringen voor de resultaten en
- een breed draagvlak ontwikkelen om de vastgestelde problemen aan te pakken, kwaliteit te verbeteren, aspiraties bij te stellen ...

Aan een team van onafhankelijke deskundigen werd de opdracht gegeven om het debat te volgen en nadien aanbevelingen te schrijven: aanbevelingen over wat er kan gebeuren om de vastgestelde problemen te verhelpen, aanbevelingen aan de minister maar ook aan alle partners. Die aanbevelingen worden met deze brochure verspreid.

Alle informatie over de peiling, de resultaten, de reacties uit de consultatie, de conferentiemap en ook deze brochure vindt u op de website van het departement Onderwijs en Vorming:

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/peilingen/conferenties/index.htm>.

1 Verslag van de werksessies tijdens de conferentie op 15 oktober

Departement Onderwijs en Vorming - Entiteit Curriculum

Op 15 oktober 2008 nodigde de minister van Onderwijs en Vorming alle onderwijsbetrokkenen uit om samen te reflecteren over de resultaten van de peiling voor de domeinen luisteren en lezen van Nederlands in het basisonderwijs. Gedurende twee werksessies werd in kleine groepen gedebatteerd over de kwaliteit van het onderwijs voor die twee domeinen. Een 80-tal personen nam deel aan het gesprek. Zes groepen werden heterogeen samengesteld, rekening houdend met de functie van de deelnemers (leraar, zorgverantwoordelijke, directeur, lerarenopleider, begeleider, inspecteur, uitgever, aanbieder educatief aanbod, student lerarenopleiding ...).

Het uitgangspunt voor de gesprekken waren de resultaten van de peiling en de bevindingen uit de conferentiemap: de peilingsresultaten getoetst aan andere onderzoeksgegevens en de resultaten van de schriftelijke consultatie die aan de conferentie voorafging. De gesprekken verliepen onder leiding van een externe gespreksleider volgens een semi-gestructureerd scenario. Tijdens de eerste werksessie kregen de deelnemers de mogelijkheid reacties uit te wisselen over de resultaten: lagen ze in de lijn van de verwachtingen? Hoe zou men de resultaten verklaren? Tijdens de tweede werksessie werd gefocust op de vraag: wat zijn mogelijke hefboomen voor verbetering en wat zijn mogelijke concrete acties? Van elk van de zes groepen maakten medewerkers van de Entiteit Curriculum een uitgebreid deelverslag. Aan de hand van deze deelverslagen kwam dit syntheseverslag tot stand.

Ook de conferentie zelf was onderwerp van gesprek. Na afloop van de debatten spraken heel wat deelnemers hun waardering uit voor het initiatief. Zowel de organisatie als de inhoud van de conferentie werden positief beoordeeld. Als belangrijkste minpunt werd gewezen op de opvallende afwezigheid van leraren. Zelf mee kunnen denken en verschillende invalshoeken beluisteren werd zeer geapprecieerd. Dat riep ook de vraag op naar wat er met de gespreksresultaten zal gebeuren. Het uitwisselen van opinies en ideeën vanuit verschillende perspectieven heeft opnieuw duidelijk gemaakt hoezeer onderwijs een gedeelde verantwoordelijkheid is.

In dit syntheseverslag geven we eerst een aantal algemene commentaren, gevolgd door de verklaringen van de deelnemers voor de positieve en voor de tegenvallende resultaten. Vervolgens bundelen we hun suggesties voor verbetering. We doen dit in de rubrieken die ook bij de consultatiefase werden gehanteerd, de terreinen die een hefboom voor verbetering kunnen inhouden (didactiek, leermiddelen, eindtermen, leerplannen, opleiding, begeleiding, nascholing en schoolbeleid).

1. Algemene commentaren

De algemene commentaren zijn verscheiden van onderwerp en bevatten uiteenlopende, zelfs tegengestelde meningen.

Het hoge percentage leerlingen dat de eindtermen haalt, leidt tot twee tegengestelde vragen. Kan de didactiek van het leesonderwijs nog een grotere toegevoegde waarde bieden of niet? Met andere woorden, is er nog ruimte voor verbetering? En de tegenovergestelde vraag: kunnen we, in het besef dat eindtermen minimumdoelen zijn, accepteren dat er geen ruimte meer zou zijn voor verbetering van de (lees)didactiek? Taal vormt de basis voor heel wat vaardigheden!

Uit heel wat uitspraken van deelnemers blijkt op de eerste plaats een grote bezorgdheid voor de leerlingen die de eindtermen niet halen. Deze leerlingen zijn een minderheid maar ze vormen een kwetsbare groep: het zijn vaak de leerlingen die later aan de rand van de maatschappij terecht komen. Onderwijs alleen kan – zeker voor zwakke leerlingen - niet alle problemen oplossen, maar kan het toch niet meer preventief werken? Brengen de vele inspanningen voor doelgroepen voldoende resultaten op?

Men vraagt zich af hoe het mogelijk is dat de socio-economische thuissituatie zo'n grote invloed behoudt. Is de thuistaal dan op de eerste plaats een indicator van die socio-economische situatie en/of van een (orale) cultuur die niet schoolgericht? Of gaat de impact ervan verder?

Leraren kunnen niet nog harder werken wordt in één groep als reactie gesteld. Elders wordt gesuggereerd dat meer reflectie over het eigen handelen van leraren en over de besteding van middelen in scholen helpt. De vele zorgmaatregelen die op beleidsniveau werden genomen, hebben in vele scholen tot dat grotere bewustzijn

geleid. Voor een effect daarvan op de peilingsresultaten of op internationale testen is het echter te vroeg.

Met bijkomende analyses kan worden nagegaan of er enig merkbaar gevolg is ten opzichte van de resultaten in 2002, bijvoorbeeld of het percentage leerlingen dat naar 1B overstapt, is verminderd.

Enige relativering van de cijfers is nodig, zo wordt geopperd: het kwalitatieve verhaal van de scholen ontbreekt naast diepgaande, op onderzoek gebaseerde informatie over de problematische restgroep. Bijkomend kwalitatief onderzoek is nodig en ook de sterke leerling kan daarin aan bod komen. Die komt zowel in Vlaanderen als in Nederland in het onderwijs weinig aan zijn trekken. Bovendien blijkt uit de peiling het sterke potentieel van leerlingen die een jaar voorop zitten. Zij doen het goed, ook al zijn ze een jaar jonger.

Heel wat deelnemers zijn verrast over de resultaten voor luisteren: er wordt minder tijd aan besteed dan aan lezen, er bestaan minder leer- en toetsmiddelen voor en leraren klagen dat leerlingen niet goed luisteren. Deze eindtermen zijn minder doorgedrongen dan die voor lezen en spelling. Het leergebied Nederlands wordt wel eens gelijk gesteld met lezen en spelling. Voor studenten van lerarenopleidingen is het niet vanzelfsprekend leerlingen te 'leren luisteren'. Niettemin zijn de resultaten voor luisteren bijna even goed als die voor lezen. Deelnemers pleiten voor verder onderzoek naar didactische methoden voor luisteren.

De resultaten voor lezen beantwoorden in grote lijnen aan de verwachtingen.

Er zijn enkele onderzoeksresultaten in deze peiling die sommige deelnemers merkwaardig vinden: de impact van de leescultuur thuis is beperkter dan verwacht. Of ook: een jaar overdoen rendeert niet, terwijl het blijft gebeuren.

2. Verklaringen voor de positieve resultaten

De goede resultaten voor lezen kunnen volgens de deelnemers verklaard worden door de grote inspanningen die scholen leveren. Dat geldt zowel op het vlak van de klasinrichting als wat lezen in andere leergebieden zoals wereldoriëntatie betreft.

Lezen scoort beter dan luisteren, en dat is logisch: er wordt veel meer onderwijstijd expliciet aan besteed. Of ook de meer actieve werkvormen eerder een positief effect hebben op lezen dan op luisteren wordt als vraag in een gesprek binnengebracht.

Een deelnemer vermoedt dat nieuwe werkvormen zoals kringgesprekken vooral hogere niveaus van luisteren vergen. Naar elkaar luisteren is voor leerlingen vaak moeilijker dan naar de leraar luisteren. Maar is het wel het onderwijs dat voor de goede luisterresultaten zorgt of is het eerder het grote buitenschoolse aanbod? Wellicht hebben de kinderen met zwakke luisterresultaten buiten de school minder 'leer'kansen en hebben juist zij dus een gestructureerde aanpak op school nodig.

Dat leerlingen met dyslexie het beter doen voor luisteren hoeft niet te verbazen: zij zijn auditiever ingesteld en zijn wellicht strategisch sterker, wat ze ook nodig hebben bij lezen. Leerlingen met dyslexie worden expliciet getraind op 'hoe pak je dit aan?'. Bij de andere leerlingen vindt de leraar dit misschien te vanzelfsprekend. Uit dit resultaat blijkt dat strategieën inoefenen werkt (leren boodschappen achterhalen, relaties leren leggen), meent een groep.

Deelnemers ervaren dat samenwerking met ouders rendert. Het vraagt wel dat de school bereid is 'in zijn kaarten te laten kijken'. Ouderbetrokkenheid moet worden gestimuleerd als onderdeel van het schoolbeleid. Scholen mogen van ouders algemene taalontwikkeling verwachten – ook in de thuistaal van het kind. Ouders mogen ook ondersteuning van de school verwachten, al blijft het met sommige ouders een zeer moeizaam proces. Specifiek voor Brussel wordt erop gewezen dat het gesprek over samenwerking met ouders langzamerhand een oeverloze discussie is geworden.

En tot slot, in de bespreking duikt ook de cesuurbepaling op. Werd de cesuur misschien te laag gelegd? Zijn de resultaten daarom zo goed? Het is interessant om hier de bedenkingen over zorgleerlingen en buitengewoon onderwijs te vermelden. Zo suggereerde iemand dat juist het ontbreken van teveel leerlingen uit het buitengewoon onderwijs in de Vlaamse peiling en in internationaal onderzoek de resultaten zo goed maakt. Andere deelnemers stellen dan weer als hypothese dat, indien de laatste jaren méér zorgleerlingen in het gewone onderwijs werden gehouden, we het in de Vlaamse peiling van 2007 wel beter hebben gedaan dan in 2002, want de resultaten zijn even goed.



In een groep wordt inclusief onderwijs ter sprake gebracht. Men is er bezorgd over. Zal de komende inclusie een andere vorm van werken vragen, andere leermiddelen? Er zijn zeker ondersteuningsmodellen en geschikte leermiddelen nodig.

3. Verklaringen voor de tegenvallende resultaten

Bij de vaardigheid lezen wordt naar een verklaring gezocht voor de minder goede resultaten voor ‘verbanden leggen’. Ook uit de OVSG-toetsen en het PISA-onderzoek blijkt dat structureren en interpreteren minder voor de hand liggen én dat de spreiding tussen de leerlingen groter is. Er wordt gewezen op een negatieve invloed van de computer en op onderwijs dat te zeer op reproductie gericht is.

In de gesprekken over lezen wordt druk gedebatteerd over het belang van leesplezier, de mogelijke oorzaken van een gebrek eraan en suggesties voor een stimulerende aanpak. De lage score van Vlaanderen voor leesplezier in het internationale PIRLS-onderzoek valt op. Hoe komt het dat de Franse Gemeenschap het beter doet? Ligt de oorzaak bij de prestatiegerichtheid en/of saaiheid van ons onderwijs? Kinderen krijgen nu zoveel andere prikkels: waarom zouden ze ‘graag’ lezen?

Voor meer dan één groep is deze zwakke score te wijten aan de sterke nadruk op technisch lezen tot het 4de leerjaar. De AVI-niveaus werken negatief op het leesplezier, alle geledingen zijn het daarover eens. Lezen wordt door leerlingen teveel geassocieerd met werken. Dat houdt een grote uitdaging in voor leermedelenmakers!

De zwakkere resultaten voor luisteren worden door de verschillende groepen met een waaier van mogelijke oorzaken binnen en buiten de school verklaard:

- In de kleuterschool krijgt luisteren veel aandacht door de koppeling met spreken, maar dat verdwijnt in de lagere school: lezen en schrijven krijgen (te) sterk de bovenhand.
- De aandacht voor luisteren en de eindtermen die erbij horen worden als nieuwe materie ervaren. Er wordt nog te veel aangenomen dat luistervaardigheid automatisch groeit doorheen de schooldag. Behalve in een aantal GOK-scholen is de

remediëring voor luisteren (en het materiaal ervoor) beperkt en minder gericht op de eindtermen. Bewuste integratie van luisteren in de andere leergebieden, zoals muzische vorming, ontbreekt in het lager onderwijs.

- Voorlezen en vertellen gebeurt na de kleuterschool nog weinig, zowel op school als thuis. De anderstalige tv-kanalen brengen met zich mee dat, voor gezinnen met een andere thuistaal dan Nederlands, de school meer dan vroeger de enige aanbieder van Nederlands is.
- Leermiddelen spelen minder in op luisterstrategieën, terwijl dat nochtans een belangrijk aspect is van de eindtermen. Leraren houden voor luisteren te sterk vast aan de handboeken, en bovendien is er te weinig materiaal voor luisteren in het lager onderwijs.

Naar aanleiding daarvan vraagt een deelnemer zich af hoe het komt dat algemeen gesproken de integratie van de leergebieden na al die jaren nog steeds niet goed lukt. Iemand suggereert daarop dat de huidige instroom van studenten in de lerarenopleiding een sterke verlaging van het (talige) startniveau met zich mee brengt waardoor leraren afstuderen die niet voldoen aan bepaalde eisen.

Voor de twee geteste vaardigheden wordt op het gebrek aan binnenklasdifferentiatie gewezen. Onvoldoende ‘beleidsvoerend vermogen’ van de leraar in de klas en onvoldoende aansluiting bij de leefwereld van de kinderen worden als mogelijke verklaringen vermeld.

De specifieke rol van de ouders wordt in één groep vanuit twee schijnbaar tegengestelde invalshoeken bekeken. Enerzijds kunnen niet alle ouders thuis onderwijsondersteunend werken: vergroten we, als we een beroep op hen doen, de kloof tussen leerlingen? Anderzijds krijgen vele scholen het gevoel dat de opvoedingstaken die ze op zich moeten nemen teveel onderwijstijd opslokken.

Bij de zoektocht naar oorzaken van zwakke resultaten van doelgroepleerlingen met een andere thuistaal wordt in een groep een vraag gesteld naar de plaats die de thuistaal of de verschillende thuistalen binnen een klas krijgen in het onderwijs.



Volgens sommigen kan worden vastgesteld dat juist in concentratiescholen leraren weinig taal, weinig Nederlands dus, gebruiken.

Interessant is verder ook de vraag of het feit dat het geheugen van kinderen nu minder dan vroeger wordt getraind, algemeen zou leiden tot zwakkere resultaten.

Een specifiek zorgbeleid voor zittenblijvers en een meer uitgesproken aanbod voor sterke leerlingen kunnen de resultaten van deze groepen leerlingen positief beïnvloeden.

4. Hefbomen voor verbetering

4.1 Didactiek

Algemeen gehanteerde principes van didactiek worden ook bij taalonderwijs belangrijk gevonden. Leerlingen kunnen wel veel, maar passen niet altijd toe wat ze geleerd hebben: nadruk op transfer, functionaliteit en strategieën is belangrijk. Er is nood aan functionele differentiatie voor zwakke en sterke leerlingen. Kortom, er is zeker nog ruimte voor verbetering op het vlak van didactiek.

Doelgericht werken valt niet samen met leuke onderwerpen kiezen en functionaliteit kan ook worden gekoppeld aan leesplezier. Het staat ook niet tegenover techniciteit. Het is, met andere woorden, een ruim en veelzijdig begrip.

Leraren denken nog te veel in leergebieden en te weinig in termen van een geïntegreerde benadering van taal in de andere leergebieden. Het is belangrijk om aan leraren te laten zien hoe rijk talige activiteiten in andere leergebieden dan Nederlands kunnen zijn. Leraren moeten durven een tekst uit de methode Nederlands weg te laten indien ze met een tekst uit een andere les dezelfde doelstellingen kunnen bereiken.

Het rapport van de Nederlandse Taalunie over functionele schoolse leesvaardigheid ‘Aan het werk!’ (2008) biedt een goed kader voor visievorming en reflectie over geïntegreerd les geven.

Leraren zouden in de eerste jaren van de lagere school veel aan taalverrijking moeten werken. Woordenschat moet meer plaats krijgen, niet enkel wanneer het woord zich voordoet, maar ook en vooral door het aanleren van concepten, begrippen, door de koppeling van een woord aan zijn synoniem, zijn tegengestelde, aan samenstellingen ermee.

Luisteren kan meer structureel en met een passende didactiek - o.a. voorafgaande instructie - in de klas worden binnengebracht. Enerzijds waarschuwt men wel voor het geïsoleerde aanbrenge van luisteren zoals dat bijvoorbeeld bij spelling veel gebeurt, met een 'lesuur' luisteren. Anderzijds is men van mening dat af en toe expliciete en systematische aandacht voor luisteren moet. Het is geen of-of maar een én-én verhaal: zowel systematisch aanpakken als geïntegreerd. Een geïntegreerde benadering in verschillende leergebieden kan leerlingen in contact brengen met diverse soorten teksten. Zo is bijvoorbeeld wereldoriëntatie zeer geschikt om leerlingen te confronteren met en te laten nadenken over diverse tekstsoorten. De goede aanpak uit het kleuteronderwijs wordt dan doorgetrokken naar het lager onderwijs.

In verscheidene groepen wordt gediscussieerd over de relatie tussen technisch lezen en begrijpend lezen – een enkele groep voegt daar uitbreiding van woordenschat aan toe. In de eerste graad blijven leraren volgens verscheidene deelnemers teveel op het terrein van het louter technisch lezen. Niet iedereen is voorstander van een snelle overgang naar begrijpend lezen: sommigen pleiten zelfs voor extra onderwijstijd in de eerste graad voor technisch lezen, voor inzetten op woordenschatuitbreiding en werken aan leesstrategieën.

De opmerking dat kinderen met een andere thuistaal die wel goed technisch kunnen lezen, daarom nog niet voldoende tekstbegrip hebben, gaat samen met de bezorgdheid over een mogelijk socio-cultureel bepaalde achterstand.

Leesstrategieën vormen een tweede gespreksonderwerp met duidelijk verschillende meningen. De strategieën voor technisch lezen zijn beter bekend dan die voor begrijpend lezen. De band met functionaliteit is inherent aan het werken met strategieën. Dat houdt in dat een nog vaak gangbare didactiek van 'vraagjes oplossen', die eerder peilt naar kennis van de wereld dan naar leesvaardigheid, te vermijden

is. Nascholing erover is nog steeds aan de orde. Niet elke deelnemer gelooft in het effect van leesstrategieën: te weinig onderzoek staaft dat al.

Voorlezen (op school en thuis, ook bij lagere schoolkinderen) is belangrijk in functie van luisteren maar ook in functie van lezen. Ouders kunnen hier actief bij betrokken worden. Bovendien bestaan daar heel wat randprojecten rond, zeker in de grote steden. Misschien moeten scholen daar meer gebruik van maken. Aansluitende alternatieven voor een optimale besteding van de onderwijstijd zijn leesmoeders en oudere leerlingen als tutors.

Bevordering van leesplezier roept bij vele deelnemers onmiddellijk zeer concrete (les)voorstellen op. Zo kan de aanpak van de kleuterschool best doorlopen in het eerste leerjaar. Toch is het voor een bepaalde groep deelnemers zeer de vraag of alles 'leuk' kan en moet blijven: men wordt het er niet over eens. Een groep houdt een warm pleidooi voor doorbreking van het niveau-lezen: een spannend en uitdagend leesboekje stimuleert.

Bovendien zou men eind december in het eerste leerjaar al kunnen starten met begrijpend lezen. Leerlingen moeten het nut van lezen en wat ze er allemaal mee kunnen doen ervaren. Ook verschillende vormen van samenwerking met de bibliotheek en projecten als kranten in de klas bevorderen leesplezier.

4.2 *Leermiddelen*

Het aanbod aan leermiddelen wordt ruim en goed bevonden. Dat is zeker een goede zaak omdat algemeen wordt aangenomen dat de grootste groep van de leraren zich laat leiden door de 'methodes'. Die zijn wel overladen en leraren moeten keuzes maken. Samenwerking tussen leerplanmakers en leermiddelenontwikkelaars kan dat voor leraren vergemakkelijken. Immers, de algemene inzetbaarheid van de leraar lager onderwijs brengt met zich mee dat hij minder gespecialiseerd is in elk leergebied afzonderlijk. Daarom is het voor hem niet zo gemakkelijk om zelf doelen te bepalen, de dekkingsgraad van de eindtermen in leermiddelen na te gaan en richtlijnen in leerplannen te interpreteren, of leerlijnen uit te zetten.

Sommige deelnemers voegen daaraan toe dat leraren vaak hun eigen visie en/of praktijk binnenbrengen in een nieuwe methode. Dat zou als gevolg hebben dat taakgerichte en communicatieve elementen uit de eindtermen verloren gaan – ondanks bijvoorbeeld de rechtstreekse link tussen leermiddelen en eindtermen op de website van de ontwikkelaars. Leermiddelen goed gebruiken vereist dat leraren zich de leermiddelen eigen maken. Daarvoor moeten ze de handleiding grondig doornemen.

Men wijst erop dat er te weinig goede kandidaat-ontwikkelaars zijn. Er is te weinig ontwikkeltijd, te weinig tijd voor uittesten. Sommigen zouden het ten zeerste appreciëren als de overheid mensen zou vrijstellen voor de ontwikkeling van goede leermiddelen.

Soms staan leermiddelen van verschillende leergebieden qua principes lijnrecht tegenover elkaar. Het voorbeeld van taal in de leermiddelen voor andere leergebieden is bij deze peiling zeker relevant. Voor de taaluitgaven is een goed evenwicht nodig tussen functionele en geïntegreerde opdrachten en het inoefenen van de vaardigheden. Ook strategieën moeten voldoende geïntegreerd inge oefend kunnen worden. Ruimere aandacht voor luisteren in het algemeen en meer variatie van leesteksten en –opdrachten in het bijzonder kunnen de resultaten voor deze vaardigheden nog positief beïnvloeden. En, waarom zijn er geen ‘losse’ bloemlezingen meer die niet methodegebonden zijn? Ze kunnen het lezen zeker stimuleren.

Maar, zo zegt men, het is moeilijk om een impact te hebben op methodes. Vraag en aanbod spelen een rol, en de vraag is niet altijd legitiem: zo worden pakketten met veel aandacht voor spelling goed verkocht.

Op de vraag of er een nood is aan toetsen, antwoordt een groep bevestigend. Houd die toetsen dan beperkt en handzaam en overstelp de scholen er niet mee. Men vreest ook dat toetsen aansturen op een geïsoleerde benadering van deelaspecten. Taal en evaluatie van taal moeten zoveel mogelijk geïntegreerd worden benaderd. Alle kansen daartoe moeten worden benut. Zo kan bij een spreekbeurtje, naast het spreken van de leerling, ook het luisteren van de andere leerlingen worden beoordeeld.

In meer dan één gesprek kwam de relatie tussen eindtermen, leerplannen en leermiddelen naar voren. Juist het inzicht in deze relatie ontbreekt bij vele leraren. Nochtans blijkt uit onderzoek dat leraren die doelen kennen, verwoorden en eraan werken, betere leerresultaten bereiken met hun leerlingen. Leraren zelf wijzen erop dat leermiddelen en leerplannen te uitgebreid zijn: er moeten keuzes worden gemaakt en dus moet de ondergrens in de leerplannen sterker worden bewaakt. Sommige deelnemers zien daarvoor een oplossing in concreter geformuleerde eindtermen, andere zien dat niet zo.

4.3 Eindtermen

De deelnemers zijn het erover eens dat dezelfde eindtermen moeten gelden voor alle leerlingen - ook voor kinderen met een andere thuistaal. Dat is de basis van gelijkheid en gelijke kansen. Daarom moeten scholen en leraren worden gestimuleerd om kennis te nemen van de eindtermen en ze te bestuderen in relatie tot leerplannen en leermiddelen. De didactiek moet worden aangepast aan de leerling, de eindtermen niet. Iemand lanceert daarbij het voorstel leermiddelen te laten 'normeren' aan de eindtermen.

In één van de groepen wordt gezegd dat eindtermen ook nu de facto voor sommige leerlingen ontwikkelingsdoelen zijn.

Eindtermen moeten regelmatig (bijvoorbeeld om de 10 jaar) worden geëvalueerd op hun actualiteitswaarde, wordt in meer dan één groep gezegd. Zo moeten de recente multimediale ontwikkelingen en wat die betekenen voor het leren lezen - bijvoorbeeld op het vlak van verhaalstructuren - in de eindtermen worden meegenomen en dus ook gepeild in de toekomst.

In relatie tot de huidige peiling is er ook een vraag naar meer informatie over het verschil in de scores tussen peilingsvragen op beschrijvend, structurend en beoordelend niveau.

In één groep komt de specifieke positie van eindtermen in het lager onderwijs naar voren: ze vormen het eindpunt van zes jaar onderwijs. De relevantie ervan voor elk leerjaar wordt duidelijk indien uitgangspunten en eindtermen samen gelezen

worden. De visie erachter is essentieel. Daarvan moeten alle leraren en vooral de leraren in de tussenjaren worden overtuigd.

Eindtermen (en leerplannen) worden per leergebied afgeleverd: dat is niet bevorderlijk voor geïntegreerd werken in de klas.

4.4 Leerplannen

De leerplannen werden al van bij de invoering van de eindtermen sterk verbeterd: ze werden minder kennisgericht dan tevoren. Volgens de ene geven de huidige leerplannen zeker niet de boodschap om de dingen apart aan te pakken; leerplannen worden enkel niet goed gelezen. Volgens de andere zetten leerplannen daar wel toe aan omdat ze per leergebied worden geschreven.

De diversiteit aan leerplannen maakt het voor aankomende leraren complex en moeilijk. Meer eenheid in het begrippenkader, in de terminologie die de leerplannen hanteren zou al een stap in de goede richting goed zijn. Ook scholen zouden dan geen verschillende termen hanteren.

Een afzonderlijk leerplan voor Nederlands blijft nodig: leerlingen moeten (over) taal leren volgens een bepaalde leerlijn. Wel moet de band worden gelegd met de andere leergebieden. Indien een vaste kern voor Nederlands ook wordt opgenomen in de andere leerplannen, zal dat worden bevorderd.

Leerplannen moeten, net als eindtermen, regelmatig worden geëvalueerd op hun actualiteitswaarde (om de 10 jaar), en zo nodig worden herzien.

4.5 Opleiding

Het instroomniveau van de studenten is een algemene bezorgdheid. Er zijn haast geen aso-leerlingen die kiezen voor een opleiding voor leraar lager onderwijs. Een groeiend percentage van de studenten uit de opleiding tot leraar kleuteronderwijs komt uit het bso – dat niet uitdrukkelijk voorbereidt op hoger onderwijs. Hogescholen zouden sommige studenten die instap moeten afraden, maar dat is voor hen nadelig. Het gevolg is dat de lectoren zich richten op hun ‘gemiddelde’ student



en verscheidene jonge leraren de basisvaardigheden niet meer beheersen. Volgens sommige deelnemers gaat bovendien met deze situatie een tekort aan omkadering samen en is er vooral politieke wil nodig om de maatschappelijke waardering voor leraren te bewerkstelligen.

In de lerarenopleidingen wordt met de publicatie van de Nederlandse Taalunie 'Dertien doelen in een dozijn – Een Referentiekader voor taalcompetenties van leraren in Nederland en Vlaanderen' gewerkt. De vorderingen van kandidaat-leraren worden hiermee opgevolgd.

Bijkomend stelt iemand de vraag of het onderwijs het tij zal kunnen keren op het vlak van taalbeheersing: van slordig taalgebruik en dialect naar Standaardnederlands.

Onderwijs Nederlands is niet enkel meer moedertaalonderwijs. Zijn leraren voldoende opgeleid om Nederlands aan te leren aan kinderen met een andere thuistaal? Leraren hebben soms zelf een andere thuistaal: zijn zij voldoende opgeleid voor het moedertaalonderwijs in de basisschool? Alle kandidaat-leraren lager onderwijs zouden ook kennis moeten maken met de aanpak van ontluikende geletterdheid in het kleuteronderwijs, zoals dat in sommige hogescholen al gebeurt.

De lerarenopleidingen zelf worden ook in verschillende groepen onder de loep genomen. Er is op dit ogenblik geen specifiek bevoegdheidsbewijs voor lectoren in het hoger onderwijs. Van deze lectoren wordt voldoende vertrouwdheid met de huidige praktijk van het lager en kleuteronderwijs gevraagd. Een stage als leraar wordt daarom in een van de gespreksgroepen uitdrukkelijk aanbevolen. De uitbouw van een eigen taalbeleid in het hoger onderwijs, en meer bepaald in de lerarenopleidingen, verloopt volgens sommigen nog moeizaam. Aan de overheid wordt gesuggereerd onderzoek op te zetten naar verschillende aspecten van de lerarenopleidingen zoals de studenteninstroom en de onderwijseffectiviteit, en peilingen te doen naar de resultaten van de na te streven competenties.

Lerarenopleidingen hebben ook wat te bieden aan de scholen. Dat wordt in een groep verduidelijkt met de innovatiestages, waarbij pareltjes van projecten verschijnen. Alleen lukt de implementatie in scholen vaak niet omwille van verscheidene redenen: onvoldoende openheid voor vernieuwing, gebrek aan draagvlak bij het team of

gewoon omdat het voorstel wordt aangebracht door een buitenstaander. Of jonge leraren voor vernieuwingsimpulsen kunnen zorgen, hangt samen met hun persoonlijkheid en met de openheid van de ontvangende school.

De kracht van de schoolcultuur waarin de jonge leraar terechtkomt en de ondersteuning van beginnende leraren door mentoren bevorderen mee zijn deskundigheid.

4.6 Begeleiding en nascholing

Begeleiding en ondersteuning worden belangrijk gevonden maar vaak zijn er goede antwoorden te vinden bij een collega van de school (of de scholengemeenschap/groep). Dat vraagt wel om een groot vertrouwen binnen het schoolteam. Door GOK en 'zorg' is daar al een en ander in veranderd, vooral voor de aanwezigheid van GOK- en zorgleraren in de klassen. Uitwisselingen van ervaringen moeten kunnen plaatsvinden binnen de schooluren. Dat vereist dat schoolleiders meer creatief omgaan met het lestijdenpakket.

Nascholing en verdere professionalisering kunnen ook juist worden aangewakkerd door bij elkaar te hospiteren. Pedagogische begeleiders kunnen directies op goede praktijken attent maken.

Vraaggestuurde begeleiding en nascholing blijven volgens meerdere groepen belangrijk. Samenhang tussen de leergebieden realiseren is een van de moeilijkste opgaven voor de lagere school: daarvoor alleen al is nascholing zeker nog nodig. Maar leraren ervaren het als een groot probleem dat vele goedbedoelende begeleiders (binnen- en buitenschools) elk een eigen visie hebben en hun eigen antwoorden aanreiken. Er wordt voor gepleit dat begeleiders de resultaten van kwaliteitsmetingen en controle daadwerkelijk gebruiken.

Er is ook nood aan voldoende beginnersbegeleiding: die bestaat maar er wordt nog vaak een beroep gedaan op de goede wil van collega's. En er bestaat een zeer waardevolle opleiding voor zorgcoördinatoren, maar die wordt op vrijwillige basis gevolgd.

Het schoolbeleid is belangrijk om leraren te stimuleren om nascholing te volgen en om de boodschap ervan over te dragen op hun collega's. De sterkte van een lerarenteam kan worden afgeleid uit de prioriteiten die het stelt en de nascholing die eraan wordt gekoppeld.

4.7 *Schoolbeleid*

De bespreking van het beleidsvoerend vermogen van scholen leidt continu tot uitspraken van het type 'enerzijds' – 'anderzijds'. Zo wordt geponereerd dat het beleidsvoerend vermogen belangrijk is. Het gaat dan over aspecten als de onderwijstijd, de didactiek en de samenwerking tussen leraren, over een oordeelkundig gebruik van zorgsystemen. Maar deelnemers vragen zich ook af waarin scholen echt het verschil maken bij deze peilingsresultaten. Wat is de betekenis van schoolkenmerken, van het onderwijs voor luisteren en lezen? Dat vraagt om voortgezet kwalitatief onderzoek.

Op schoolniveau krijgt de rol van de directie heel wat aandacht. De directie moet inzetten op competentie, op ontwikkeling van talenten en op continuïteit bij het toekennen van ambten – ook voor GOK. Leraren hebben veel steun nodig van de directeur, die op een basisschool voornamelijk pedagogische taken zou moeten uitoefenen. Maar volgens een deelnemer worden daarvoor te veel beleidsaspecten naar de scholen doorgeschoven.

Een belangrijke sleutel voor verbetering ligt in reflectie op leraarvaardigheden: leraren en scholen zullen dan meer bewust keuzes maken en prioriteiten leggen. Daarvoor zijn meerdere vormen van ondersteuning voorhanden zoals begeleiding en beschikbare instrumenten. Netwerking kan worden aangemoedigd. Ook de inspectie kan hiervoor de nodige signalen geven. Naarmate de zelfevaluatie het beleidsvoerend vermogen versterkt, zal ook de ondersteuning een meer beklijvend effect hebben.

GOK-scholen zijn vaak verplicht geweest om planmatig te werken. Zij hebben, dankzij een goede transfer van wat ze hierbij geleerd hebben, vaak een voorsprong op scholen die dat proces niet doorgemaakt hebben. Het heeft wel tijd gevraagd vooraleer GOK echt begon te lopen. Belangrijk daarbij is dat scholen positieve ervaringen hebben met vernieuwingen en dat er een teamgeest groeit.

Er wordt voor gepleit om in scholen de resultaten van kwaliteitsmetingen en controle daadwerkelijk te gebruiken. Resultaten van onderzoeken komen echter te weinig bij de leraren zelf terecht. Communicatiekanalen worden in scholen meer voor praktisch-organisatorische zaken dan voor pedagogisch-didactische gebruikt.

Leerlingvolgsystemen die een didactische aanpak vereisen zouden minder ingang vinden dan systemen die enkel de registratie van data vereisen. Een gedeeltelijke oplossing kan eruit bestaan leraren tijd te geven om in team met een zorgverantwoordelijke een handleiding door te nemen of te werken aan foutenanalyse en de verdere opvolging. Tegelijk wordt gesteld dat het niet altijd duidelijk is wat er moet gebeuren bij tegenvallende resultaten op toetsing met een evaluatie-instrument.

Een schooloverstijgend beleid biedt meer mogelijkheden, een rijkere uitwisseling en een platform voor feedback. Op het niveau van de scholengemeenschap of de scholengroep kan men op korte termijn veel effecten genereren.

Er is nog een grote weg af te leggen in de afstemming van het taalbeleid tussen de onderwijsniveaus. In het kleuteronderwijs wordt het aspect taal sterk geïntegreerd benaderd, maar in de hogere niveaus is er nog veel werk aan de winkel.

4.8 Ondersteuning van doelgroepen

In een groepsgeprek over ondersteuning van doelgroepen op het vlak van Nederlands, wordt erop geattendeerd dat het niet enkel de anderstalige leerlingen zijn die problemen hebben: er zijn ook veel taalzwakke (kansarme) Nederlandstalige kinderen. Vaak zijn anderstaligen in een school wel de aanleiding om iets te gaan doen. Differentiëren komt alle kinderen ten goede, ook de sterke leerlingen. Ook interactieve werkvormen zijn zinvol voor doelgroepen en voor de andere kinderen.

Het gelijke onderwijskansenbeleid biedt ruim de mogelijkheid om de 10 tot 15% uitvallende kinderen te helpen. Scholen die taalvaardigheid niet als GOK-thema hebben, hebben vaak wel facetten van taal zitten in de andere pijlers. Na vijf jaar GOK vinden de zorgcoördinatoren hun plek in de scholen. Het verschil tussen scholen die kozen voor oudere leraren met klaservaring en scholen waarin de zorg werd overgelaten aan jonge leraren, wordt volgens meerdere actoren duidelijk.

De overheid zou kunnen vooropstellen dat GOK- of zorgleraren tenminste enige expertise hebben op dat vlak.

Voor de inclusie van de taalzwakke leerlingen in de klas is belangrijk. Naarmate de doelgroep groter wordt, zijn leraren ook meer verplicht het leerproces op een andere manier te organiseren. Dan kan het probleem niet meer (louter) in de taakklas, en dus klasextern worden aangepakt. Leraren kunnen en zullen dan tijdens hun loopbaan groeien in de aanpak van inclusie. Toch moet niet worden onderschat dat externe ondersteuning waarbij het kind even weg is uit de klas, een verademing kan zijn voor alle betrokkenen. Dat is zeker zo wanneer met dat kind nog geen communicatie in het Nederlands mogelijk is.

Er worden nog andere suggesties voor aanpak gedaan. Voor een betere begeleiding van de talige interactie in het kleuteronderwijs stelt een deelnemer kleinere klasgroepen voor. Iemand anders stelt voor een taalassistent in te voeren met wie de kinderen heel intensief taal kunnen oefenen.

2

Aanbevelingen van de externe deskundigen

Gert Rijlaarsdam, Hilde Van Keer en Anita Wuestenberg

De aanbevelingen werden geformuleerd op basis van de resultaten van de peiling lezen en luisteren (Nederlands) in het basisonderwijs, de consultatie en de discussies tijdens de conferentie. De adviezen die gestoeld zijn op de gevoerde discussies staan wat verder af van de interpretatie van de resultaten, maar ze kunnen de verschillende actoren in het onderwijsveld informeren over en aanzetten tot acties.

Algemene aanbevelingen

Aanbeveling 1: Bestendigen van het huidige lees- en luisteronderwijs

We moeten vaststellen dat de resultaten zowel voor begrijpend lezen als luisteren heel erg goed zijn: respectievelijk 89 en 87% van de leerlingen haalt de eindtermen. Dat is een heel hoog percentage, veel hoger dan voor de meeste andere reeds gepeilde domeinen, en bovendien liggen deze resultaten perfect in de lijn van de eerste peiling begrijpend lezen in het basisonderwijs in 2002. Dat betekent dat het onderwijs in de domeinen lezen en luisteren er doorgaans goed voorstaat en dat er niet in de eerste plaats geïnvesteerd moet worden in nog weer nieuwe aanpak en inhouden: vooral het ingezette beleid doorzetten en het huidige onderwijs ondersteunen.

Aanbeveling 2: Expliciete aandacht en ondersteuning voor specifieke doelgroepen

Toch moeten we er ons van bewust zijn dat de eindtermen minimumdoelen zijn en dat zowel voor lezen als voor luisteren ongeveer 10% van de leerlingen aan het eind van het zesde leerjaar dit minimum nog niet beheerst. In dat verband is er een specifieke groep leerlingen en een specifieke groep scholen die systematische aandacht verdienen: leerlingen met een niet-Nederlandse taalachtergrond en/of met een sociaal-economisch kwetsbare achtergrond scoren systematisch lager, en scholen met een relatief groot aantal van deze leerlingen scoren dus beneden het minimum-niveau, ondanks de aanwezige extra inzet voor deze leerlingen. De scholen, leraren

en leerlingen verdienen extra steun om het onderwijs in lezen en luisteren voor deze groep kinderen effectiever te maken.

Aanbeveling 3: Onderzoek naar de aanpak van scholen die het verschil maken voor specifieke doelgroepen

Uit de peilingsresultaten blijkt dat bepaalde scholen er wel in slagen om het verschil te maken voor die leerlingen waarvan de resultaten doorgaans significant lager liggen, namelijk de kinderen die vanuit een anderstalige en/of sociaal-economisch kwetsbare achtergrond aan het onderwijs participeren. In dat verband verdient het aanbeveling om vanuit het onderwijsbeleid te investeren in verder onderzoek naar de gehanteerde didactiek en de aanwending van leermiddelen op deze ‘effectieve’ scholen, naar de onderwijs- en leerprocessen die daardoor op gang worden gebracht, alsook naar de achterliggende visie omtrent taal- en zorgbeleid op leraar- en schoolniveau. Kortom, wat doen die scholen anders dan minder succesvolle scholen als het gaat om leerlingen die in het algemeen achterstanden oplopen? Op basis van deze gegevens kunnen in een tweede fase dan evidence-based ‘examples of good practice’ worden uitgewerkt, die als inspiratiebron kunnen fungeren voor andere geïnteresseerde leraren en scholen.

Aanbeveling 4: Onderzoek naar de verschillen in prestatieniveau van de leerlingen die de eindtermen bereiken

Zoals reeds in aanbeveling 2 aangehaald, zijn de eindtermen minimumdoelen. Daarbij is het belangrijk in te zien dat de peilingsresultaten voor dit minimumniveau goed zijn, maar dat er geen inzicht is in hoeverre de sterke leerlingen tot hun recht komen in het onderwijs. De huidige peilingsresultaten zijn wat dit punt betreft onvoldoende informatief. De grote groep die de eindtermen haalt, lijkt een homogene groep, maar deze groep herbergt een grote variatie in kwaliteit. Het is echter ook zinvol om te laten zien of de beste 25% van deze groep bijvoorbeeld al het minimumniveau van het einde van de eerste graad secundair onderwijs haalt. In dit verband verdient het dan ook aanbeveling om verder onderzoek in te stellen naar de verschillen in prestatieniveau van de leerlingen die het vooropgestelde minimumniveau bereiken.

Aanbeveling 5: Formuleren van een ‘streefniveau’ met betrekking tot lezen en luisteren

In relatie tot het vorige punt valt te overwegen of men naast een minimumniveau ook niet een ‘streefniveau’ zou moeten formuleren, als erkenning van de grote variëteit aan vaardigheden aan het eind van het basisonderwijs. Dat zou kunnen betekenen dat men niet tevreden mag zijn met een score van 90% voor het minimumniveau, maar dat tegelijkertijd bijvoorbeeld ongeveer 25% van de leerlingen op een school al het hogere streefniveau behaalt.

Aanbeveling 6: Onderzoek naar de relatie tussen oordelen over het schoolvak Nederlands en de leerresultaten

Een gegeven dat weinig aandacht kreeg in de consultatie en tijdens de conferentie, is dat slechts 62% van de leerlingen de lessen Nederlands leuk vindt. De relatie tussen leesattitude en leesresultaat is significant, maar zwak: leerlingen die lezen leuk vinden hebben 2% meer kans om een opgave met gemiddelde moeilijkheidsgraad goed te maken. Men moet zich ook de vraag stellen of men met dit resultaat tevreden moet zijn: 1 op de 3 leerlingen vindt Nederlands niet leuk. Dat is pover voor een schoolvak dat een blijvende belangstelling voor taal en taalgebruik moet vestigen. In de toekomst zou dit gegeven ook als element op zich moeten worden bestudeerd. Verder zou meer werk moeten worden gemaakt van onderzoek naar de relatie tussen oordelen over het schoolvak en leerresultaten, gekoppeld aan relevante leerlingkenmerken, zoals thuistaalachtergrond.

Aanbevelingen voor het luister- en leesonderwijs aan kinderen die de eindtermen niet halen

Deze cluster van aanbevelingen is onmiddellijk gericht op die groep van leerlingen die het in de peilingsresultaten doorgaans minder goed doen, namelijk de kinderen met een anderstalige en/of sociaal-economisch kwetsbare thuissituatie. Om er in de toekomst voor te zorgen dat nog meer leerlingen de vooropgestelde minimumdoelen met betrekking tot lezen en luisteren bereiken, en voornamelijk om tegemoet te komen aan de moeilijkheden van anderstalige leerlingen en leerlingen met een

sociaal-economisch kwetsbare achtergrond, moet immers op zoek gegaan worden naar mogelijke verbeteracties.

Aanbeveling 7: Werk maken van een goede start: kleuters de communicatieve functie van lezen en schrijven laten ontdekken, ondermeer via interactief voorlezen

In de kleuterschool krijgen kleuters geen systematisch lees- en luisteronderwijs. Toch wordt daar, door het stimuleren van de ontluikende en beginnende geletterdheid, de basis gelegd voor het bereiken van de eindtermen luisteren en lezen aan het eind van de lagere school. Kinderen die slecht starten met lezen worden later zelden goede lezers, wat betekent dat leesbedreigde kinderen reeds in de kleuterklas extra aandacht verdienen om te werken aan hun taalvaardigheid en beginnende geletterdheid.

Bij de instap in de kleuterschool vertonen kinderen een grote diversiteit inzake ervaringen met geschreven taal. In een groot aantal gezinnen bekleden (prenten) boeken een centrale plaats. Ouders lezen zelf en maken tijd om op een interactieve wijze voor te lezen. Maar er is ook een grote groep kleuters bij wie geschreven informatie geen wezenlijk deel uitmaakt van hun thuiswereld. Kinderen uit kansarme gezinnen, autochtoon en allochtoon, hebben doorgaans veel minder ervaring met geschreven taal. De verkenning van het stukje wereld van schriftelijke communicatie is voor deze kleuters dan ook lang niet evident. Voor deze groep is het uitermate belangrijk dat de school hen veelvuldig en op een aangepaste wijze in contact brengt met de Nederlandse taal. Dit kan door in de klas een stimulerend taalmilieu te creëren waarbij kinderen in natuurlijke situaties veelvuldig in contact komen met geschreven taal. De functionaliteit, waarom men leest en schrijft, staat daarbij voorop.

Mogelijke acties zijn:

- het inzetten van GOK-leraren en de zorgcoördinator meteen van bij de instap van de kinderen. Aandacht voor de taalontwikkeling mag immers niet worden uitgesteld tot in de derde kleuterklas of de start van de lagere school.
- interactief voorlezen, omdat dit één van de meest efficiënte middelen is om jonge kinderen met geschreven taal en luisteren in contact te brengen. Het is dus belangrijk dat kleuters die thuis weinig in contact komen met boeken, deze

ervaring op school opdoen. Werken met kleine groepjes en op een interactieve wijze voorlezen uit prentenboeken helpt kinderen bovendien om hun woordenschat uit te breiden, nieuwe uitdrukkingen te leren en luistervaardigheden te ontwikkelen.

- gericht werken met geschreven taal en met prenten. Naast creatieve verwerkingen van verhalen en boeken via muzische werkvormen is het van belang om ook gericht en intens met de verhalen zelf te werken. Door te luisteren naar een verhaal en er tijdens en na het voorlezen met de kleuters over te praten, wordt de basis gelegd van de eindtermen beschrijvend, structurerend en beoordelend luisteren en lezen. Door interacties uit te lokken tijdens en na het voorlezen krijgen kleuters een brede woordkennis die ze leren toepassen in diverse situaties. Ze ontdekken de verhaalopbouw, ze kunnen voorspellen wat er zal gebeuren, ze krijgen aanwijzingen om niet geëxpliciteerde verbanden zelf, of via interactie met de kleuteronderwijzer te ontdekken. Ze kunnen een oordeel uitspreken over het gedrag of de gevoelens van de personages, enz.

Aanbeveling 8: Zorgen voor een stevig onderbouwd technisch leesonderwijs bij de aanvang van de lagere school

Het technisch lezen was geen onderwerp van het peilingsonderzoek. Toch heeft het er onrechtstreeks mee te maken, want vlot kunnen lezen is de brug die naar strategisch leesonderwijs leidt. Uit de peiling blijkt dat leraren in de hoogste klassen van het basisonderwijs nog weinig tijd uittrekken voor technisch leesonderwijs. In de lagere klassen neemt het technisch lezen echter een flinke hap uit het leesonderwijs. Men kan zich echter vragen stellen over de manier waarop men in vele scholen dat onderwijs aanpakt. Nog al te vaak blijft men in de lagere klassen hardnekkig zweren bij het lezen in homogeen samengestelde niveaugroepen om de leesteknik in te oefenen. Maar zijn leerlingen, en zwakke lezers in het bijzonder, daar met het oog op leesvaardiger worden en het ontwikkelen van een positieve leesmotivatie wel bij gebaat?

Mogelijke acties zijn:

- bij de aanvang van de lagere school kinderen screenen op hun schoolse taalvaardigheid, bijvoorbeeld met SALTO (Screeningsinstrument Aanvang Lager

Onderwijs Taalvaardigheid). Met het instrument gaat de leraar na of leerlingen voldoende taalvaardig zijn in het Nederlands om eenvoudige instructies, vragen en mededelingen over het schoolgebeuren te begrijpen;

- enkel bij leerlingen die uitvallen op leestechneik en leestempo diagnostische toetsen afnemen, bijvoorbeeld de (nieuwe) AVI-toetsen. De nieuwe toetskaarten zijn speciaal voor deze diagnostische doeleinden ontwikkeld. Het afnemen van de AVI-toets bij alle leerlingen kost veel onderwijstijd en is niet zinvol. Het werken met de traditionele homogene niveaugroepen op basis van behaalde AVI-niveaus is ons inziens stigmatiserend en demotiverend. Als alternatief kan worden gedacht aan het samenwerkend lezen of tutorlezen in heterogene groepjes;
- doorheen de lagere school gebruik maken van een leerlingvolgsysteem, zodat de ontwikkeling van de leerlingen en eventuele tijdelijke moeilijkheden of hardnekkige problemen opgevolgd kunnen worden;
- niet te lang blijven hangen bij het geïsoleerd oefenen van technisch lezen, maar met het oog op leesmotivatie en functioneel lezen ook de brug slaan met het begrijpen van teksten.

Aanbeveling 9: Bruggen slaan tussen school en thuis

Leerlingen die opgroeien in een gezin met een sterke en uitgebreide leescultuur scoren in de peiling gemiddeld hoger op de luister- en leestoetsen dan leerlingen uit gezinnen waar een dergelijke cultuur niet of slechts in geringe mate aanwezig is. Ook leesplezier gaat samen met goede peilingsresultaten, wat impliceert dat leesbevordering bij leerlingen van belang is. Verderop komen we daar met een aantal gerichte aanbevelingen dan ook nog op terug. Leesbevordering kan zich echter ook richten op het gezin en de ouders. Zeker voor anderstalige leerlingen en leerlingen uit sociaal-economisch kwetsbare milieus kan dat het verschil maken.

Jonge ouders vormen een ideale doelgroep om de leescultuur in hun gezin te bevorderen. Vanuit die optiek kreeg Bookstart, het succesvolle voorleesproject in de UK, als initiatief van Stichting Lezen een Vlaams broertje met de naam Boekbaby's. Het project streefde er van meet af aan naar om ook moeilijker bereikbare gezinnen mee

op te nemen. De onderzoeksresultaten van dit voorleesproject kunnen inspirerend werken voor scholen die ouders meer bij het voorlezen uit boeken willen betrekken. De resultaten tonen meer bepaald aan dat een groep ouders in het project een enorme kans zag om te realiseren wat ze als kind nooit zelf hebben meegemaakt. Boekbaby's fungeren hier als een sterke stimulans om de onzekerheid te overwinnen en om de eerste stappen te zetten in het creëren van een enthousiaste leescultuur binnen het gezin. Verder kwam naar voor dat ouders graag impliciete ondersteuning hebben bij het voorlezen. Zo houden ze bijvoorbeeld van een onverwachte boekenkeuze of een suggestielijst met titels. Expliciete ondersteuningsvormen zoals technische voorleestips accepteren ze niet: die worden genegeerd. Ze ervaren deze tips als te belerend en vinden dat ze te weinig rekening houden met de eigenheid van hun kind.

Mogelijke acties zijn:

- ouders op een informele, niet belerende wijze informeren over de boeken die in de klas aan bod komen;
- ouders uitnodigen in de kleuterklas tijdens het interactief voorlezen door de leraar, zodat ze op een informele wijze in contact komen met goede praktijkvoorbeelden.

Aanbeveling 10: Uitbouwen van een onderbouwde visie rond taal- en zorgbeleid op school

Het spreekt voor zich dat het bereiken van de eindtermen een opdracht is waar de school als team voor staat. Dat houdt meteen ook de boodschap in dat de visie omtrent de aanpak van het luister- en leesonderwijs idealiter een visie is gedragen door het volledige schoolteam. Vanuit het beleidsvoerend vermogen van scholen kan in dat verband gepleit worden voor reflectie op schoolniveau over het gangbare taalbeleid, het inventariseren van sterke kanten en het definiëren van knelpunten en werkpunten. Niet enkel het taalbeleid in de brede zin van het woord dient daarbij onder de loep genomen te worden, maar hetzelfde geldt - rekening houdend met de vastgestelde moeilijkheden van kinderen met een anderstalige of sociaal-economisch kwetsbare achtergrond – voor het zorgbeleid.

Mogelijke acties zijn:

- via analyse van de huidige praktijk als schoolteam stilstaan bij de sterke kanten en werkpunten of uitdagingen waar men als school voor staat;
- opteren voor intensieve en schoolnabije nascholing, die aansluit bij de in kaart gebrachte tekorten of uitdagingen;
- als team blijvende aandacht opbrengen voor de groep van GOK-leerlingen en in dat verband te streven naar continuïteit in het zorgbeleid.

Aanbevelingen met betrekking tot de relatie tussen eindtermen, leerplannen, taalmethodes en de aanpak van de leraar in de klas

Tijdens de conferentie kwamen er tal van analyses naar voren over de dominante plaats van de leerboeken of taalmethodes in de onderwijspraktijk, waardoor leraren vaak met te weinig kennis van de eindtermen en zelfs leerplannen vooral op basis van deze leerboeken lees- en luisteronderwijs geven. Dat de gehanteerde taalmethodes leidend zijn, werd ook door leraren beaamd. Vanuit onderwijskundig oogpunt is deze situatie minder gewenst. Toch scoren leerlingen doorgaans goed in de peiling, zodat de schoolboeken hun werk wel goed lijken te doen. Toch zijn er redenen om aan te nemen dat bij beter en meer doordacht gebruik van het bestaande materiaal meer effectief en efficiënt leesonderwijs gegeven kan worden, waarin leerlingen ook meer plezier aan lezen kunnen beleven. Leraren moeten immers verstandige verkortingen en uitbreidingen kunnen aanbrengen, gevarieerd voor verschillende groepen leerlingen.

Aanbeveling 11: Expliciteren van de relatie tussen eindtermen, leerplannen en methodes

Om tegemoet te komen aan de opmerkingen over het gebrek aan kennis van de eindtermen en de dominante plaats van de taalmethodes in de onderwijspraktijk, kan worden aanbevolen om de in de eindtermen gehanteerde terminologie rond bijvoorbeeld de verwerkingsniveaus beschrijven, kopiëren, structureren en evalueren ook expliciet op te nemen in de lees- en luisterdoelen, zoals geformuleerd in de leerplannen, de taalmethodes en in de leermaterialen. Op die manier wordt

een eenduidig begrippenkader gehanteerd. Zo hebben leraren ook zicht op welke aspecten in een taalmethode het bereiken van de eindtermen rechtstreeks beogen en welke eerder aanvullend zijn.

Aanbeveling 12: Stimuleren van de verwerving van luister- en leesstrategieën bij alle leerlingen

Duidelijk is dat bekwame lezers en luisteraars gebruik maken van een reeks lees- en/of luisterstrategieën die toelaten beter greep te krijgen op de tekst of op een boodschap of conversatie. Ze activeren bijvoorbeeld relevante voorkennis, doen voorspellingen, controleren op samenhang en consistentie, onderscheiden hoofd- en bijzaken en ze gaan op zoek naar aanwijzingen over de structuur of opbouw van de tekst of de boodschap. Een belangrijke misvatting in het lees- en luisteronderwijs is dat het lees- en luisterbegrip zich bij alle kinderen 'als vanzelf' zal ontwikkelen, zolang er maar voldoende wordt gelezen en zolang maar voldoende oefenkansen tot luisteren worden geboden. Voor vele leerlingen is dit ook inderdaad genoeg. Maar bij vele anderen gaat die luister- en leesontwikkeling niet vanzelf. Leren begrijpend lezen en luisteren vergt voor deze kinderen dan ook evengoed een systematische aanpak via expliciete instructie. Voornamelijk bij zwakke leerlingen lijkt het directe instructiemodel beter te werken dan een impliciete aanpak. Kinderen moeten leren welke strategieën ze kunnen gebruiken, wanneer ze deze kunnen inzetten en hoe ze deze kunnen toepassen. Niet met schoolse lesjes waarin die vaardigheden geïsoleerd aangeboden worden, maar bij voorkeur in levensechte en functionele contexten, zodat de leerlingen via modeling door de leraar het nut en de toepassing van de strategieën aan den lijve kunnen ondervinden in een voor hen betekenisvolle situatie. De sterke correlatie tussen lees- en luistervaardigheid mag er bovendien toe bijdragen dat lees- en luistervaardigheidsonderwijs sterk op elkaar betrokken worden; luisterlessen staan ook in dienst van leesvaardigheid, leeslessen in dienst van luistervaardigheid. Daarmee boekt men waarschijnlijk effectiviteits- en efficiencywinst.

Het beantwoorden van de klassieke inhoudelijke vragen na het lezen van een tekst verdwijnt dus meer naar de achtergrond ten voordele van de feedback die kinderen krijgen bij opdrachten begrijpend lezen en luisteren over het denkproces of de oplossingsmethode die tot het goede antwoord kon leiden. Een goede discussie na de luister- of leestaak over hoe antwoorden werden opgezocht in of afgeleid uit de tekst

blijkt bovendien niet alleen het begrijpend luisteren en lezen te verbeteren, maar ook de kritische interpretatie van teksten en het schrijven over teksten.

Mogelijke acties zijn:

- leraren trekken tijd uit voor het aanleren van luister- en leesstrategieën. Die oefenmomenten worden bij voorkeur geïntegreerd in andere leergebieden, zoals bijvoorbeeld wereldoriëntatie, zodat het functioneel gebruik voorop blijft staan en de motivatie om aan de luister- of leestaak te beginnen voldoende hoog is;
- auteurs van taalmethodes bieden gedifferentieerde werkvormen aan om zwakke lezers nog beter te helpen bij het ontwikkelen van goede luister- en leesstrategieën;
- aandacht besteden aan onderzoek naar hoe taalzwakke leerlingen efficiënt geholpen kunnen worden bij luisteropdrachten. Kunnen en mogen zij nota nemen met enkele staakwoorden tijdens het luisteren en heeft dit een gunstig effect op het correct uitvoeren van de opdrachten? Nota nemen terwijl men luistert naar een uitzending die men later moet studeren of waarvan de inhoud belangrijk is voor jezelf, is toch ook in het dagelijkse leven een gangbaar en handig instrument.

Aanbeveling 13: Stimuleren van taakgerichte interactie tussen leerlingen

Het creëren van kansen tot interactie en samenwerking tussen leerlingen blijkt zowel bij begrijpend lezen als luisteren van belang te zijn. Het traditionele interactiepatroon ‘vraag van de leraar - antwoord van een leerling - evaluatie of beoordeling door de leraar’ leidt bij vele leerlingen al te vaak tot een te passief vertrouwen op het deskundige oordeel van de leraar. Een bekwame lezer of luisteraar worden vergt van kinderen daarentegen juist dat ze een actieve rol opnemen en moeilijkheden bij het begrijpen van teksten of conversaties zelf kunnen herkennen en aanpakken. Interactie en samenwerking tussen leerlingen zet aan tot het uitwisselen van opvattingen en interpretaties over de tekst of de mondelinge boodschap, wat actieve betrokkenheid uitlokt en aldus leidt tot een kwalitatief beter begrip. Leerlingen bespreken en demonstreren ook onderling het gebruik van strategieën, passen deze

toe en evalueren ze. Bovendien kunnen leerlingen als ze op problemen stuiten, deze via interactie met leeftijdsgenootjes leren overbruggen.

Interactie kan gestimuleerd worden via verschillende vormen van samenwerkend leren, zoals bijvoorbeeld klasoverschrijdend tutorlezen, waarbij kinderen van de hoogste klassen beginnende lezertjes begeleiden bij het oefenen van leesteksten en het toepassen van leesstrategieën. Dit stimuleert in de eerste plaats communicatievaardigheden (spreken en luisteren), de interactie omtrent teksten, mondelinge boodschappen en het begrip ervan - en het expliciteren van gehanteerde en relevante lees- en luisterstrategieën. Tutorlezen biedt bovendien een alternatief voor de eerder stigmatiserende leesniveaugroepen.

Mogelijke acties zijn:

- sociale en taakgerichte interactie tussen leerlingen stimuleren via vormen van samenwerkend leren;
- daarbij rekening houden met een aantal kritische succesfactoren die de effectiviteit van de leerlinginteractie bevorderen, namelijk het belang van een degelijke voorbereiding op de taakgerichte samenwerking (niet in het minst in het geval van tutorlezen waar leerlingen begeleider worden van andere leerlingen) en het belang van een actieve rol voor de leraar als begeleider van de groepjes leerlingen.

Aanbeveling 14: Werken met betekenisvolle lees- en luistertaken

Opdat kinderen lezen en luisteren al naargelang van het doel als nuttig en handig of als aangenaam en leuk zouden ervaren, is het nodig dat zoveel mogelijk uitgegaan wordt van natuurlijke en betekenisvolle situaties waarin authentieke teksten en conversaties een belangrijke rol spelen. In authentieke situaties kunnen kinderen immers de functionaliteit van lezen en luisteren aan den lijve ondervinden en staat transfer van de luister- en leesvaardigheden voorop. In de eerste plaats betekent dit bijgevolg oog hebben voor de dagelijkse situaties waarin aan lezen en luisteren kan gewerkt worden en deze ook benutten.

In tweede instantie zijn lees- en luistervaardigheden ook nuttig buiten de eigenlijke lessen begrijpend lezen. Lezen en luisteren kunnen namelijk ook in dienst staan van andere leergebieden of andere taalonderwijsonderdelen (bijvoorbeeld schrijven). In dit verband kan er aan gedacht worden om het lees- en luisteronderwijs op regelmatige basis geïntegreerd aan bod te laten komen in bijvoorbeeld rekenlessen, lichamelijke opvoeding en muzische vorming en wereldoriëntatie. Dergelijke integratie is een win-win situatie en impliceert een wederzijdse versterking van het doelgericht lees- en luisteronderwijs aan de ene kant en van de lessen waarin gelezen en geluisterd wordt aan de andere kant. Tijdens de conferentie verwoordde een leraar deze interessante versterking als volgt: “Zorg ervoor dat in de leesles het lezen van wereldoriëntatieteksten aan de orde komt, om dan vervolgens tijdens wereldoriëntatie ook daadwerkelijk met de inhoud van die teksten en van wereldoriëntatie aan de slag te kunnen. Dat maakt de leesles zinvol (niet zomaar een tekst lezen, maar een tekst die ertoe doet) en de wereldoriëntatieles effectiever.”

Zowel informatieve teksten als verhalen kunnen in dienst gesteld worden van andere vakken. Voor zwakke lezers is het informatieve aspect in een boek dikwijls een aanleiding om hun tegenzin in lezen te overwinnen. Zwakke lezers lezen immers doorgaans niet voor het plezier van het lezen, maar om een antwoord te vinden op een vraag. Het begrijpend lezen van een informatief boek is echter een complexe vaardigheid. Kinderen moeten een aantal deelvaardigheden beheersen om vlot informatie uit deze boeken te halen en te begrijpen. Zoals reeds aan bod kwam in aanbeveling 12, is het voor een aantal kinderen dan ook noodzakelijk om deze gericht te oefenen door activiteiten op te zetten met aantrekkelijke en uitdagende informatieve boeken. Tegelijkertijd is het van belang om informatieve boeken in dienst te stellen van andere vakken. Zo kunnen de kinderen de deelvaardigheden die ze leerden meteen toepassen. Juist via deze boeken kan immers worden aangesloten bij gebieden waarvoor functionele geletterdheid vereist is.

Naast informatieve kinderboeken kan ook verhalende kinderliteratuur boeiende lees- en voorleesstof bieden in andere vakken. Vooral bij thema's wereldoriëntatie (bijvoorbeeld bij de werkelijkheidsdomeinen: 'mens', 'maatschappij' en 'tijd' en 'ruimte'), kunnen verhalende boeken een waardevolle bijdrage leveren. Verhalen kunnen kinderen immers ervaringen geven die ze in hun reële situatie nog niet of nooit zullen opdoen. Weer andere verhalen leveren het kind denkstof om zijn eigen

leven te doorzien. Ze bieden herkenbare ervaringen en belevingen en laten vaak ook de mogelijkheden zien om in het eigen bestaan zelf grenzen te verleggen. In dat verband sluiten we ons dan ook aan bij aanbeveling 7 van de Conferentie na de peiling Wereldoriëntatie domein natuur, namelijk ‘Werken met beelden, verhalen, entertainment’: ‘Kennis gekoppeld aan emoties wordt sterker in het geheugen opgeslagen, dan kennis die geen raakvlak heeft met de belevingswereld van de leerlingen daarom spreken verhalen zo aan en helpen ze bij het onthouden van de kennis’.

Tot slot kan de combinatie van betekenisvol leren en het werken aan transfer ook aan bod komen in probleem- of projectgestuurde leeromgevingen waarbij kinderen worden uitgedaagd om aan de hand van een (zelf) geformuleerd probleem op onderzoek uit te gaan, allerlei bronnen te raadplegen en daaruit informatie te integreren. Op die manier komen lees-, luister- en schrijfstrategieën op een functionele manier aan bod en is de kans op transfer naar andere leersituaties en gebieden groot.

Mogelijke acties zijn:

- betekenisvolle lees- en luistertaken ontwerpen, waarbij (1) de relatie met de dagelijkse praktijk voorop staat; (2) waarbij lezen en luisteren in dienst staat van andere taalonderwijsonderdelen en andere vakken; en/of (3) waarbij lezen in dienst staat van projectwerk, onderzoekstaken, ...
- bij informatieverwervende en -verwerkende werkvormen zorgen voor een evenwicht tussen het leren raadplegen van informatieve en verhalende kinderlectuur en het leren opzoeken van teksten afbeeldingen, films, ... op het internet.

Aanbeveling 15: Aandachtspunten voor auteurs van taalmethodes

De impact van onderwijsmethodes kan moeilijk overschat worden, zeker in het lager onderwijs. Auteurs van taalmethodes kunnen in positieve zin bijdragen tot goed taalonderwijs.

Mogelijke acties zijn:

- zorgen voor eigentijdse, kindvriendelijke luister- en leesteksten, die kinderen aanzetten om de boeken waaruit de fragmenten werden ontleend, ook in hun geheel te lezen;
- in de handleiding telkens een lijst van interessante verhalen en informatieve boeken voorzien die aansluiten bij het thema, eventueel met informatie over de auteur van het opgenomen fragment en titels van andere boeken die door hem/haar geschreven werden;
- enkele thema's van taalmethodes laten aansluiten bij originele thema's wereldoriëntatie;
- bij luister- en leesteksten meer dan enkel reproductieve vragen voorzien, leerlingen uitdagen om naar aanleiding van de tekst of de luisteropdracht met elkaar in gesprek te gaan rond uitdagende vragen en probleemstellingen;
- bij het opstellen van lees- en luistermateriaal omzichtig om springen met de inhoud van de aangeboden teksten: sluit die ook voldoende aan bij de leefwereld van kinderen uit sociaal-economisch kwetsbare gezinnen?
- in de handleiding vermelden welke onderdelen vereist zijn om aan de eindtermen en leerplannen te voldoen. Leesbevorderende activiteiten, los van taalboeken vereisen voldoende onderwijstijd. Zo kan er voldoende tijd overblijven om in te spelen op interessant extern aanbod, zoals kinderboekenweken, kranten in de klas, een auteur uitnodigen in de school, bezoek aan de bibliotheek, theatervoorstellingen; allemaal activiteiten die leesplezier bij de kinderen kunnen verhogen.

Aanbevelingen om het leesplezier bij de kinderen te verhogen

De peilingsresultaten tonen aan dat leerlingen die graag en veel lezen ook beter presteren op de lees- en luistertoetsen dan leerlingen met een geringe interesse voor lezen. Ook leerlingen die de lessen taal leuk vinden scoren gemiddeld beter voor lezen dan leerlingen die de taallessen niet zo prettig vinden. Leesbevordering

blijkt dan ook van belang te zijn! Zeker aangezien blijkt dat kinderen steeds minder lezen. Dat is recent weer gebleken uit onderzoek in opdracht van Booktrust, de Britse onafhankelijke instelling die het lezen promoot onder alle leeftijdsgroepen. De resultaten van Booktrust vertonen grote gelijkenissen met het Vlaamse PIRLS-rapport waarin men waarschuwt voor de significante vermindering van het aantal leerlingen dat lezen leuk vindt. Slechts 38% van de Vlaamse leerlingen vertonen een zeer positieve leesattitude. Wat betreft een uitgesproken negatieve leesattitude is Vlaanderen alweer met 16% de slechtste leerling van de klas. Het verdient dan ook aanbeveling om bij onze leerlingen het leesplezier als expliciete doelstelling voorop te stellen en hun opvattingen ten opzichte van de lessen Nederlands te optimaliseren.

Aanbeveling 16: Uitbouwen van een rijk leesklimaat

Om alle leerlingen tot lezen en dus tot de ontwikkeling van functionele leesvaardigheid aan te zetten, is het van belang om op school en in de klas werk te maken van een rijk en stimulerend leesaanbod dat afgestemd is op alle lezers en dit op alle niveaus van de basisschool. Dit impliceert dat wordt geïnvesteerd in een aanbod van verschillende soorten teksten, dat kinderen uitnodigt en stimuleert om in boeken te kijken, om er uit te worden voorgelezen en om ze zelf te lezen. Van belang hierbij is dat kinderen uit gezinnen met weinig leescultuur extra hulp worden geboden bij de keuze van boeken.

Aansluitend bij het uitbouwen van een gevarieerd boekenaanbod is het in de kleuterschool van belang dat leraren de vaardigheid ontwikkelen om boeken te analyseren op hun moeilijkheidsgraad. Vanuit een dergelijke analyse kan men de kinderen in contact brengen met prentenboeken die ze aankunnen, van peuterboekjes met een beperkt aantal elementen voor de taalzwakke kleuters tot verhalen met meer complexe verhaalstructuren en abstracter taalgebruik.

Het belang van interactief voorlezen eindigt echter niet op het moment dat kinderen zelf hun eerste stappen in de wereld van de letters zetten. Prentenboeken en voorleesverhalen blijven ook in het eerste en tweede leerjaar een noodzakelijke aanvulling bij teksten die dienen als oefenstof bij het leren lezen. Leestechnisch sluiten de meeste leesboekjes voor beginnende lezers naadloos aan bij wat kinderen in een bepaalde

fase van het leesproces kunnen decoderen. Qua woordenschat, zinsbouw en verhaalstructuur kunnen zesjarigen echter receptief veel moeilijker teksten aan. Door met elkaar te praten over verhalen leren kinderen bovendien gericht luisteren en reikt men bouwstenen aan voor het bereiken van de eindtermen luisteren.

Voorlezen en boekpromotie blijven daarenboven ook zinvol in de hogere jaren van de lagere school. Ze verdienen een vaste plaats op het lessenrooster. Voorlezen is een krachtige vorm van boekpromotie. Men denkt bij voorlezen spontaan aan verhalen, maar ook informatieve boeken mogen een volwaardige plaats krijgen in de boekenhoek en in leesbevorderende werkvormen zoals boekpromotie, vrij lezen en voorlezen. Wanneer de leraar het boek dan ook nog duidelijk situeert door te vertellen waarover het hele boek gaat, wie de auteur is en waarvoor je het boek kan gebruiken, is voorlezen een stimulans om het boek in zijn geheel eens ter hand te nemen. Ook vrij lezen inbouwen draagt bij tot boekpromotie. Er moet niet noodzakelijk 'iets' achteraf door de kinderen mee 'gedaan' worden. Een boek in de klas voorstellen en de kinderen gewoon, vrij laten lezen bevordert leesplezier.

Om als school bij te blijven in de recente kinder- en jeugdliteratuur, is het van belang dat minstens één teamlid zich informeert over het actuele boekenaanbod en dat deze informatie wordt doorgespeeld naar de andere teamleden. Daarbij is het van belang zorgvuldig om te springen met reeksen leesboeken die aanvullende leesstof bieden bij bijvoorbeeld de methode aanvankelijk lezen. Niet alleen het leestechisch niveau, maar ook de verhaalopbouw en het al of niet vertrouwd zijn van de kinderen met de inhoud en met de woorden en uitdrukkingen, zijn belangrijke criteria bij de keuze van de boeken. Scholen moeten beseffen dat men in éénzelfde reeks vaak kwalitatief goede en minder goede, tot slechte boeken vindt.

Naast het zich informeren over het actuele boekenaanbod kunnen scholen nog meer gebruik maken van organisaties en evenementen die boeken naar de klas willen brengen. Organisaties zoals Boek.be en Stichting Lezen, initiatieven van plaatselijke bibliotheken en culturele centra, bieden tal van mogelijkheden om het leesplezier van kinderen te bevorderen.

Mogelijke acties zijn:

- een gevarieerd en stimulerend boekenaanbod uitbouwen voor de volledige basisschool;
- voorlezen en boekpromotie doorheen de volledige basisschool een plaats geven;
- als schoolteam blijven wat betreft het actuele aanbod op het vlak van kinder- en jeugdliteratuur om daar ook in de klas op in te spelen;
- ingaan op initiatieven van organisaties en evenementen die boeken naar de klas brengen.

Aanbeveling met betrekking tot de aanwezigheid van leraren op de conferentie

Aanbeveling 17: Betrokkenheid van leraren bij de conferentie bevorderen

Als er op de conferentie een zeer belangrijke partner uit het onderwijs ondervetwoordigd was, dan was dat ongetwijfeld de leraar. De opkomst van leraren was opvallend laag, wat de groepsdiscussies vaak meer op het vlak van schoolbeleid en ontwikkeling van leermiddelen bracht dan op de concrete klaspraktijk. Deze vaststelling dwingt ons tot het stellen van een aantal cruciale vragen: liggen de meeste leraren gewoon niet wakker van peilingsresultaten? Zit er een grond van waarheid in de boutade dat leraren beleidsmaatregelen, doorlichtingen door inspectie, nieuwe leerplannen, ...vaak als hinderlijk en tijdverlies voor de eigen klaspraktijk ervaren? Bereikt de uitnodiging voor de conferentie wel degelijk ook de klasleraren en zo ja, waarom voelen zij zich dan niet aangesproken? Of zijn er eerder bezwaren van praktische aard aan de orde: is het voor basisscholen te moeilijk of omslachtig om klasleraren te laten vervangen? Is een woensdag niet de ideale dag om een conferentie te organiseren? Of misschien vonden de leraren deze conferentie niet nodig omdat de resultaten goed zijn en scholen dus kennelijk goed bezig zijn op het vlak van lees- en luisteronderwijs?

Het verdient daarom aanbeveling om de deelname van leraren aan de conferentie en de knelpunten in dat verband te evalueren. Het in kaart brengen van de achterlig-



gende oorzaken voor de lage opkomst kan beleidsmakers informeren over een meer geschikte aanpak om bij toekomstige conferenties na peilingen de betrokkenheid van leraren te bevorderen.

Samenstelling
Entiteit Curriculum

Verantwoordelijke uitgever
Roger Standaert
Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming
Departement Onderwijs en Vorming
Entiteit Curriculum
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel

Foto voorpagina
Veerle Verhaegen

Grafische Vormgeving
Departement Onderwijs en Vorming
Managementondersteunende Diensten (MOD)
Kim Baele

Diensten voor het Algemeen Regeringsbeleid
Communicatie
Suzie Favere

Druk
Beukeleirs, Lint

Depotnummer
D/2009/3241/012

Uitgave
2008

