

Nederlandse Taalunie

Aan het werk!

*Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid
in het onderwijs*

Nora Bogaert
Jeroen Devlieghere
Hilde Hacquebord
Jan Rijkers
Saskia Timmermans
Marianne Verhallen

ru

Nederlandse Taalunie

Aan het werk!

*Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid
in het onderwijs*

Nora Bogaert
Jeroen Devlieghere
Hilde Hacquebord
Jan Rijkers
Saskia Timmermans
Marianne Verhallen

ru

Tekstredactie: Tjalling Brouwer

Met dank aan: Maaïke Pulles

Lay-out en opmaak: bureau H. (www.bureau-h.eu)

© 2008 Nederlandse Taalunie

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photocopy, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

ISBN: 978-90-70593-13-1

“De grenzen van mijn taal zijn de grenzen van mijn wereld.”

Tractatus Logico-philosophicus, 5.6, 1918

Ludwig Wittgenstein

Woord vooraf

Geletterdheid staat de laatste jaren zowel in Nederland als in Vlaanderen sterk in de belangstelling. Beide overheden voeren op dit onderwerp actief beleid.

Het Platform Onderwijs Nederlands van de Nederlandse Taalunie signaleerde in 2005 dat het accent lag op laaggeletterde volwassenen die het onderwijs al hebben verlaten. Het voorkomen van laaggeletterdheid bij kinderen en jongeren van 10 tot 18 jaar kreeg minder aandacht. Het Platform stelde een werkgroep in om het probleem van laaggeletterdheid binnen het reguliere onderwijs in kaart te brengen en een voorstel te doen voor een aanpak om het te voorkomen. De werkgroep richtte zich op de functionele leesvaardigheid, met name op het lezen van teksten voor school. De vaardigheid die hiervoor nodig is, is immers cruciaal voor een succesvolle schoolloopbaan.

De werkgroep bestond uit Nora Bogaert, Hilde Hacquebord, Jan Rijkers, Saskia Timmermans, Marianne Verhallen en Jeroen Devlieghere. Zij verrichtten hun werk grotendeels in 2006 en 2007. In de periode waarin de werkgroep bezig was, groeide de aandacht van maatschappij en beleid voor taal in het onderwijs. Er werden andere initiatieven ontplooid die deels betrekking hebben op dezelfde, deels op andere aspecten van de (functionele) leesvaardigheid. Voorbeelden daarvan zijn de *Peiling lezen en luisteren* in het basisonderwijs in Vlaanderen, de ontwikkeling van *Doorlopende leerlijnen voor taal en rekenen* in Nederland en het *Raamwerk Nederlands voor het (v)mbo* in Nederland. Door de gelijktijdigheid van de diverse initiatieven, kon met de resultaten ervan slechts in beperkte mate rekening worden gehouden. Op plaatsen waar dit relevant is, wordt er wel aan gerefereerd.

De werkgroep bracht bestaande kennis en inzichten in Nederland en Vlaanderen bijeen en destilleerde hieruit voor verschillende betrokkenen in het onderwijsveld adviezen die erop gericht zijn om het niveau van functionele leesvaardigheid van leerlingen te verbeteren. We kunnen vaststellen dat voor dit doel inmiddels de nodige bouwstenen beschikbaar zijn. Het zal er nu op aan komen om met verschillende krachten deze bouwstenen in te passen in de praktijk van het onderwijs.

Graag dank ik op deze plaats de leden van de werkgroep voor hun inspanningen, evenals alle anderen die een bijdrage hebben geleverd.

Linde van den Bosch, algemeen secretaris van de Nederlandse Taalunie

Inhoud

Woord vooraf	5
1. Inleiding	9
2. Voortgezet leesvaardig.	
Visie op de ontwikkeling van de functionele leesvaardigheid van 10- tot 18-jarigen	11
2.1 Laaggeletterdheid en functionele geletterdheid	11
2.2 Definities	12
2.3 Laaggeletterdheid van 10 tot 18: wat weten we uit onderzoek	12
2.4 Een nadere afbakening van de doelgroep: zwakke lezers	16
2.5 Een nadere afbakening van het concept: functioneel-schoolse leesvaardigheid	17
2.6 Aandacht voor functionele leesvaardigheid tussen 10 en 18	19
2.7 Preventie en aanpak laaggeletterdheid tussen 10 en 18	21
3. Functionele leesvaardigheid in het onderwijs in Nederland en Vlaanderen.	
Veldverkenning	27
3.1 Inleiding	27
3.2 Doelen	27
3.2.1 Officieel vastgelegde (lees)doelen	27
3.2.2 Tussendoelen beginnende en gevorderde geletterdheid	27
3.2.3 Leesdoelen in methodes en materialen	28
3.2.4 Andere informatiebronnen over leesdoelen	28
3.2.5 Leesdoelen in de onderwijspraktijk	28
3.2.6 Andere inkijken op leesdoelen in de onderwijspraktijk	29
3.2.7 Lezen in de andere vakken	30
3.2.8 Normen voor geletterdheid	31
3.3 Methodes en didactiek	31
3.3.1 Het schoolvak Nederlands	31
3.3.2 De andere vakken	33
3.4 Evaluatie	34
3.4.1 Evaluatie in de praktijk	34
3.4.2 Evaluatie-instrumenten	34
3.4.3 Evaluatievaardigheden	35
3.4.4 Doorstroom van evaluatiegegevens	36
4. Adviezen	39
4.1 Doelen	39
4.2 Methodes en didactiek	39
4.2.1 Methodes en ander tekstaanbod op school	39
4.2.2 Didactiek (leraarcompetenties)	40
4.3 Evaluatie	41
4.4 (School)beleid	42
Bijlagen	43
Bijlage I: Matrix veldverkenning	43
Bijlage II: Samenvatting bijeenkomst met deskundigen	45

Hoofdstuk 1

Inleiding

Het Platform Onderwijs Nederlands van de Nederlandse Taalunie heeft herhaaldelijk haar zorg geuit over de slechte leesvaardigheid van schoolverlaters in Nederland en Vlaanderen. Deze zorg was ook aanleiding voor het formeren van de werkgroep Functionele Leesvaardigheid. Deze werkgroep kreeg als taak een totaalbeeld te leveren van wat functionele leesvaardigheid inhoudt, wat er al gebeurt en wat er dient te gebeuren.

De werkgroep is als volgt te werk gegaan.

Allereerst is een 'kadertekst' opgesteld over de ontwikkeling van de functionele leesvaardigheid van 10- tot 18-jarigen en de rol van het onderwijs daarin. Deze tekst geeft het theoretische kader voor de verdere werkzaamheden. De werkgroep maakt in dit document duidelijk waarom gekozen is voor het aspect 'functionele leesvaardigheid', wat daarvan de inhoud en achtergrond is en hoe de praktijk in het onderwijs op dit punt moet worden geduïd. Deze tekst vormt hoofdstuk 2 van dit rapport.

Na het schrijven van bovengenoemde kadertekst heeft de werkgroep een matrix opgesteld waarmee verschillende dimensies van het begrip functionele leesvaardigheid in beeld gebracht kunnen worden. Op de ene as van de matrix zijn de domeinen van het onderwijs in functionele leesvaardigheid (zoals doelen, didactiek, evaluatie) aangegeven en op de andere as de verschillende 'partijen' in het onderwijs (zoals leerlingen, leraren, scholen, overheid).

De matrix is als bijlage I in dit rapport opgenomen.

De matrix is op grond van literatuurstudie en op basis van de expertise verzameld in de werkgroep ingevuld. Op basis hiervan heeft de werkgroep de bevindingen uit deze inventaris uitgewerkt in een document dat 'veldverkenning' is genoemd. De veldverkenning is opgenomen in hoofdstuk 3. De werkgroep heeft de kadertekst en bovengenoemde veldverkenning aan een groep deskundigen op het terrein van taal- en leesonderwijs uit Vlaanderen en Nederland voorgelegd. Dit om na te gaan of deze deskundigen de conclusies van de werkgroep (in kadertekst en veldverkenning) konden legitimeren. Dat bleek in hoge mate het geval. Bovendien hebben de deskundigen een voorzet gegeven voor wenselijke activiteiten ten dienste van het onderwijs in functionele leesvaardigheid. Een samenvatting van de belangrijkste vaststellingen van de bijeenkomst met de deskundigen is als bijlage II in dit rapport opgenomen.

Op basis van de kadertekst, de veldverkenning en de inbreng van de deskundigen heeft de werkgroep ten slotte een aantal adviezen geformuleerd. Deze adviezen zijn in overeenstemming met de veldverkenning geordend naar doelen, methodes en didactiek, evaluatie. U treft deze adviezen aan in hoofdstuk 4.

Wij zijn ervan overtuigd dat dit rapport bij kan dragen aan het vinden van oplossingen waarmee het probleem van laaggeletterdheid in het onderwijs kan worden aangepakt.

Hoofdstuk 2

Voortgezet leesvaardig. Visie op de ontwikkeling van de functionele leesvaardigheid van 10- tot 18-jarigen

2.1 Laaggeletterdheid en functionele geletterdheid

In 2004 gaf de Nederlandse Taalunie het rapport 'Laaggeletterd in de Lage landen' (Bohenn e.a., 2004) uit, waarin voor zowel Vlaanderen als Nederland het belang van beleid op dit gebied naar voren wordt gebracht. Dit rapport richt zich vooral op laaggeletterdheid in de (jong)volwassenheid en de maatschappelijke gevolgen daarvan, en op de zeer beperkte deelname van laaggeletterden aan onderwijs en geschoold werk, maar wijst ook op het belang van de preventie. Met name in het beroepssecundair onderwijs in Vlaanderen en in het vmbo in Nederland zou actief beleid gevoerd moeten worden, zodat minder jongeren zonder diploma en/of laaggeletterd het onderwijs verlaten.

Het onderwerp laaggeletterdheid leeft ook onder het publiek, voor zover we de berichtgeving in de media daarvoor als maatstaf kunnen nemen. In Vlaanderen was er begin 2007 heel wat commotie over de slechte leesvaardigheid van schoolverlaters (zie o.a. het hoofdartikel in De Morgen, 12 januari 2007: '800.000 Vlamingen zijn laaggeletterd'). En in Nederland is er in de media discussie geweest over een rapport van de Nederlandse onderwijsinspectie waarin naar voren wordt gebracht dat veel kinderen het lezen in technische zin onvoldoende beheersen. In een reactie op dit inspectierapport brengen Verhoeven en Wentink (Trouw, 27 april 2006) naar voren dat er teveel nadruk wordt gelegd op het technisch lezen. Zij wijzen erop dat leesbegrip en plezier in lezen belangrijke componenten van leesvaardigheid zijn. Als de school zorgt voor een stimulerend klimaat waarin kinderen gemotiveerd blijven om te lezen, gaat ook de technische leesvaardigheid met sprongen vooruit, aldus Verhoeven en Wentink. Uit deze en andere reacties op het inspectierapport blijkt dat er verschillende visies bestaan op de aanpak die geboden is.

De algemene zorg over de vraag of leerlingen in het voortgezet/secundair onderwijs in Nederland en Vlaanderen wel voldoende leesvaardig zijn, komt voort uit het functionele belang ervan. Wie niet goed genoeg kan lezen, komt niet goed mee op school en in de beroepspraktijk, waar verschillende schriftelijke vaardigheden worden vereist. De gevolgen van een tekortschietende functionele schoolse leesvaardigheid zijn aanzienlijk, want deze leidt tot schooluitval en maatschappelijke achterstand. Het is niet bekend in hoeverre leesproblemen een rol spelen bij de ongeveer 30% jongeren die het onderwijs zonder startkwalificatie verlaat, maar het lijkt waarschijnlijk dat er een relatie bestaat. Van Damme e.a. (1997) stellen vast dat laaggeletterden ongeveer 3,5 keer meer kans hebben om in de werkloosheid terecht te komen en te blijven. Recent onderzoek (Maassen van den Brink & Groot, 2006) brengt naar voren dat laaggeletterdheid de Nederlandse samenleving jaarlijks zo'n half miljard euro kost. Uit dit rapport blijkt verder dat terugdringen van het aantal laaggeletterden met 1 procent een daling van de werkloosheid met 2 procent oplevert.

Verdergaande maatregelen zijn te verwachten van de overheid, die in Europees verband gehouden is aan de afspraak dat in 2010 het aantal 15-jarigen dat 'slecht kan lezen' gehalveerd moet zijn (Raad van de Europese Unie, 2004).

Zowel in Nederland als Vlaanderen heeft de overheid inmiddels beleid geformuleerd waarin de bestrijding van laaggeletterdheid prioriteit krijgt.

In Nederland is in 2005 door het Ministerie van OCW het 'Aanvalsplan laaggeletterdheid' gepubliceerd, waarin accent wordt gelegd op preventie van laaggeletterdheid en een brede aanpak voorgesteld wordt waarin naast scholen ook gemeenten en bedrijven een centrale rol vervullen. Ook in de doelstellingennota 'Geletterdheid verhogen' van de Vlaamse regering wordt een aantal concrete acties genoemd, gericht op het terugdringen van laaggeletterdheid. In Vlaanderen heeft de minister van Werk, Onderwijs en Vorming Vandenbroucke het thema laaggeletterdheid aangemerkt als speerpunt

van beleid. In 2006 verscheen van zijn hand de ‘Talenbeleidsnota’ waarin dit beleid wordt uitgewerkt (Vandenbroucke, 2007). Ook binnen de kwaliteitsagenda ‘Scholen voor Morgen’ van staatssecretaris Dijkema (Dijkema, 2007) en het recent verschenen rapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (Meijerink, 2008) wordt prioriteit gelegd bij de basisvaardigheden, waaronder taal en daarbinnen het lezen. In deze publicaties wordt het streven zichtbaar om duidelijk aan te geven wat kinderen moeten kennen en kunnen aan het einde van het primair onderwijs/basisonderwijs, dan wel aan het einde van verschillende typen voortgezet/secundair onderwijs. Deze niveaubeschrijvingen moeten er onder meer toe leiden dat schooluitval wordt voorkomen.

Gesteld kan worden dat laaggeletterdheid zowel in Vlaanderen als in Nederland hoog op de maatschappelijke agenda staat. Dit rapport is niet te zien als een losstaand document dat naast bovengenoemde plannen en rapporten verschijnt. Het voorliggende rapport over laaggeletterdheid, met daarbinnen de focus op functionele leesvaardigheid beoogt juist om bovengenoemde initiatieven en daaruit voortvloeiende adviezen mee te nemen in deze rapportage.

2.2 Definities

De term laaggeletterdheid is van vrij recente datum. Tot voor kort sprak men vaak van analfabetisme, waarbij een analfabeet iemand was die niet technisch kon lezen. Er was sprake van een tweedeling. Men kon lezen of men kon het niet. Tegenwoordig spreekt men over geletterdheid, waarbij mensen deze vaardigheid in meerdere of mindere mate kunnen beheersen.

In het International Adult Literacy Survey (IALS) wordt de volgende definitie van geletterdheid gehanteerd: ‘Geletterdheid is de vaardigheid om gedrukte en geschreven informatie te gebruiken om te functioneren in de maatschappij, om persoonlijke doelstellingen te bereiken en de persoonlijke kennis en kunde te ontwikkelen’ (Houtkoop, 1999: 5).

Deze definitie maakt duidelijk dat het niet alleen gaat om een vaardigheid op zich, maar een vaardigheid die mede bepaald wordt door de context waarbinnen personen deze vaardigheid uitoefenen. Tevens is in deze definitie ook het doel van de vaardigheid opgenomen: het functioneren in de maatschappij.

Mensen die laaggeletterd zijn, kunnen omschreven worden als mensen die onvoldoende schriftelijke vaardigheden bezitten om adequaat te kunnen functioneren in onze maatschappij.

In bovengenoemde definities wordt nadruk gelegd op het functionele karakter van de leesvaardigheid en de contextbepaaldheid daarvan. In dit rapport wordt het begrip functionele leesvaardigheid verder uitgewerkt. We zoomen hierbij in op de 10- tot 18-jarigen. Hierbij wordt als context die van het onderwijs genomen.

Functionele leesvaardigheid wordt hier afgebakend als de vaardigheid om teksten die bij het (vak) onderwijs worden aangeboden begrijpend en studerend te lezen. Als in dit rapport gesproken wordt over functionele leesvaardigheid, wordt daarmee dus de schoolse, functionele leesvaardigheid bedoeld.

2.3 Laaggeletterdheid van 10 tot 18: wat weten we uit onderzoek

Onderzoek naar het algemene leesniveau van 10- tot-18 jarigen

Het rapport van de Nederlandse Onderwijsinspectie voor het schooljaar 2004/2005 brengt naar voren dat ongeveer 15% van de leerlingen op het eind van de basisschool niet in staat is om vlot, nauwkeurig en met begrip teksten te lezen. En in een Vlaams peilingsonderzoek uit 2002 (Janssen & Ver Eecke, 2004) werd vastgesteld dat 11% van de basisschoolkinderen de eindtermen voor begrijpend lezen niet halen. Dit beeld wordt in de Peiling lezen en luisteren (Nederlands) in het basisonderwijs van 2007 opnieuw bevestigd (Goffin e.a., 2008).

Het Nederlandse inspectierapport haalt tevens onderzoek aan (o.a. Houtkoop, 1999 en Bersee e.a., 2003) waaruit blijkt dat ook veel leerlingen in het voortgezet onderwijs slecht lezen: ongeveer 7% van de 15-jarige Nederlandse leerlingen zijn bij het verlaten van de school onvoldoende leesvaardig om in onze samenleving zelfstandig te functioneren. Een zelfde beeld komt naar voren uit internationaal vergelijkend onderzoek naar leesvaardigheid, zoals het IALS-onderzoek (OECD, 1997). Op basis van de

Vlaamse resultaten van het IALS-onderzoek concludeerden de onderzoekers zelfs dat slechts 30% van de jongeren aan het eind van het secundair/voortgezet onderwijs als voldoende functioneel geletterd beschouwd kan worden (Van Damme e.a., 1997). En in een peiling naar de informatieverwerkingsvaardigheden van leerlingen in de eerste twee leerjaren van het Vlaamse secundair onderwijs haalde zelfs 39% de eindtermen niet (Janssen e.a., 2006).

Uit het internationale PIRLS-onderzoek (Mullis e.a., 2001) blijkt dat Nederlandse 10-jarigen in het algemeen zeer goed presteren op het gebied van leesvaardigheid en informatieverwerking. Uit de PISA-studies uit 2000 en 2003 (De Meyer, 2002; De Meyer e.a., 2003) die in een vijftigtal landen de leesvaardigheid uitgebreid in kaart bracht, komt naar voren dat ook de 15-jarigen in Nederland en België goed presteren op leesvaardigheid. Vlaanderen behoort zelfs tot de kopgroep. Gesteld kan worden dat uit internationale onderzoeken naar de leesprestaties van leerlingen in Nederland en Vlaanderen geen erg negatief beeld naar voren komt. Als er echter preciezer gekeken wordt, zijn er wel enkele kanttekeningen te plaatsen bij deze studies.

Van den Branden (2003) wijst erop dat de Vlaamse toetsresultaten vooral goed zijn voor de vaardigheid om specifieke detailinformatie uit teksten te halen, maar veel minder wanneer het gaat om interpretatie van teksten en om het globale begrip van deze teksten. Ook wijst hij erop dat de verschillen tussen leerlingen uit verschillende sociale milieus in Vlaanderen erg groot zijn. Zo is het verschil tussen allochtone en autochtone leerlingen in Vlaanderen het grootst van alle onderzochte landen. In het hierboven al vermelde Vlaamse IALS-onderzoek spreekt men in dat opzicht zelfs van een echte polarisering tussen goede en zwakke lezers. Ook in Nederland zijn er relatief veel leerlingen met een achterstand op het gebied van begrijpend lezen.

Deze kanttekeningen worden nog eens onderstreept door de resultaten van het laatste PIRLS-onderzoek (Mullis e.a., 2007) en PISA-studie (De Knecht-van Eekelen e.a., 2007).

Uit het meest recente PIRLS-onderzoek blijkt weliswaar dat zowel de Nederlandse als de Vlaamse 10-jarigen internationaal gezien een behoorlijk leesniveau hebben. Maar uit het onderzoek blijkt ook dat de leesscores van de Nederlandse leerlingen in 2006 gemiddeld significant lager zijn in vergelijking met 2001. Dit verschil is toe te schrijven aan de minder goede prestaties van de meisjes en is dus geen algehele achteruitgang. Er is sprake van nivellering van de prestaties van de meisjes en de jongens, de Nederlandse meisjes presteren nog steeds significant beter dan de jongens, maar de verschillen zijn kleiner dan in 2001. Het verschil in de begrijpend leesprestaties tussen 2001 en 2006 is toe te schrijven aan de lagere prestaties op de verhalende teksten.

In de PISA-studie komt naar voren dat in Nederland het aantal 15-jarigen op of onder het laagste (lees-)niveau tussen 2002 en 2006 is gestegen van 11,5 naar 15,1 procent. In Vlaanderen is dit percentage overigens gedaald van 17,8 in 2002 naar 14,1 in 2006.

Reeds aan het eind van het primair onderwijs/basisonderwijs en in de eerste klas van het voortgezet/secundair onderwijs blijken de verschillen tussen de leerlingen groot te zijn. Uit onderzoek van Verhoeven en Vermeer (2001) blijkt dat er aan het eind van de basisschool grote verschillen zijn in de (schriftelijke) beheersing van het Nederlands als tweede taal. Uit onderzoek van Hacquebord e.a. (2004) blijken ook grote verschillen in tekstbegripvaardigheid tussen leerlingen in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs. In dit onderzoek ging het om functioneel-schools tekstbegrip en woordenschat bij een landelijk representatieve steekproef van leerlingen in het eerste jaar voortgezet onderwijs in Nederland. Hieruit blijkt verder dat ruim 20% van de leerlingen in het eerste jaar niet genoeg leesvaardig is om de teksten die bij de vakken worden aangeboden zelfstandig te begrijpen, bij de vmbo-leerlingen is het percentage leeszwakke leerlingen het grootst (25%).

Inzichtgevende onderzoeken

Voor meer inzicht in de geletterdheidsproblematiek van jongeren van 10 tot 18 jaar, gaan we eerst in op onderzoek dat inzicht geeft in enkele belangrijke factoren die hiermee mogelijk verband houden – zonder daarbij volledigheid te willen nastreven.

De rol van technische leesvaardigheid

In het eerder aangehaalde inspectierapport en ook door Vernooij (2005) wordt erop gewezen dat een onvoldoende leesvaardigheid in het primair onderwijs in verband moet worden gebracht met een

tekortschietende technische leesvaardigheid. Volgens Vernooy komt dat onder andere door het ontbreken in groep 4 en 5 (Vlaanderen: 2e en 3e leerjaar) van een goede methode voor voortgezet technisch lezen om zwakke en gemiddelde lezers te ondersteunen. In het algemeen kunnen we echter stellen dat leerlingen uit onze leeftijdsgroep (10-18 jaar) voldoende technisch leesvaardig geacht worden. Uit onderzoek (o.a. Oakhill, 2003) blijkt ook dat naarmate de leerjaren vorderen er een steeds kleinere correlatie is tussen technisch en begrijpend lezen. Voor een kleine groep jongeren kan de functionele leesvaardigheid evenwel nog belemmerd worden door een tekortschietende technische leesvaardigheid.

Het belang van een stimulerend klimaat, motivatie en buitenschools lezen

Uit onderzoek van o.a. Van Elsäcker (2002) blijkt dat attitude- en motivatieaspecten bij het lezen een belangrijke rol spelen. Van Elsäcker heeft leerlingen gevolgd van begin groep 5 (Vlaanderen: 3e leerjaar) tot eind groep 6 (Vlaanderen: 4e leerjaar) van de basisschool en stelde vast dat de leesmotivatie van de zwakkere lezers, onder wie allochtone leerlingen en leerlingen uit lagere sociale milieus, duidelijk afnam. Deze afname hangt samen met minder vrijetijdslezen thuis. In een onderzoek naar het lezen van fictie vinden Van Schooten en De Gloppe (2004) in de leeftijdsgroep van 15-16 jaar eveneens een afnemende motivatie bij leerlingen uit lagere sociale milieus. In dit onderzoek komt ook naar voren dat jongens minder gemotiveerd zijn voor lezen dan meisjes.

De rol van woordkennis: is het een lees- of een taalprobleem?

Een goede woordenschat is een belangrijke basis voor het begrijpend lezen. Het onderzoek van Van Elsäcker (2002) laat zien dat voor meertalige lezers de woordenschat een grote rol speelt bij het begrijpend lezen op de basisschool. In de NELSON-studie (zie verder hieronder) blijkt dat taalspecifieke kennis, waaronder woordkennis, samenhangt met het niveau van tekstbegrip van 14- tot 16-jarigen. Vernooy (2005) wijst op het belang van drie dimensies van woordkennis voor begrijpend lezen: brede woordkennis (veel woorden kennen), diepe woordkennis (veel betekenisaspecten van een woord kennen) en het flexibel kunnen toepassen van nieuwe woorden in diverse situaties. Schoonen en Verhallen (1998) wijzen eveneens op het belang van diepe woordkennis.

De verhouding tussen lagere- en hogere-ordeprocessen

In het NELSON-project (Nederlands en Engels Lezen en Schrijven in het Onderwijs) zijn bij 400 leerlingen vanaf het tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs (van vmbo tot vwo) gedurende drie jaar het Nederlandse en Engelse tekstbegrip gemeten in relatie tot zogenaamde hogere-orde vaardigheden en kennis (metacognitieve kennis over tekstkenmerken en toepassing van lees- en schrijfstrategieën) enerzijds, en anderzijds lagere-orde vaardigheden en kennis (woordherkenning, zinsverificatie, woordproductie en zinsbouw). Het blijkt dat in het algemeen de 14-jarigen lagere-ordeprocessen voldoende hebben geautomatiseerd, ook de anderstaligen, maar dat deze laatste groep vaker strategieën hanteert ter compensatie van taaltekorten. Het tekstbegrip van alle leerlingen hangt sterk samen met metacognitieve kennis, wat erop duidt dat op deze leeftijd de hogere-ordeverwerking van teksten een belangrijke rol speelt. Ook was er met betrekking tot dit aspect sprake van grote verschillen tussen leerlingen.

De factoren die in bovenstaande studies naar voren worden gebracht, bieden nog geen concrete aanpakpunten voor onderwijskundige en didactische maatregelen ter verbetering van de algemene leesvaardigheid van leerlingen tussen 10 en 18 jaar, en van achterblijvende lezers in het bijzonder. Verder in de tekst zal worden ingegaan op didactiek en zal nog interventie-onderzoek naar voren worden gebracht waarmee we mogelijk wel didactische aanwijzingen verkrijgen.

Verdere probleemanalyse

De negatieve spiraal

Zwakke lezers dreigen in een 'negatieve spiraal' terecht te komen: ze lezen niet graag omdat ze problemen hebben en ze vermijden daarom te lezen, waardoor ze steeds meer achterstand oplopen. Want de goede lezers ontwikkelen hun leesvaardigheid wel steeds verder. Dit uiteenlopen van de leesontwikkeling van verschillende groepen leerlingen wordt ook wel het 'Mattheuseffect' genoemd: de rijken worden steeds rijker en de armen worden steeds armer. Het risico van afhaken is voor deze

laatste groep reëel, zeker wanneer ze de overgang naar het voortgezet/secundair onderwijs maken en ze zelfstandig moeten kunnen lezen. Lezen in het voortgezet/secundair onderwijs is nauw verbonden met het leren in het vakonderwijs, en derhalve met schoolsucces in het algemeen. Er is sprake van een wisselwerking: wie goed meekomt op school, leert bij het vakonderwijs nieuwe (vak)woorden en ontwikkelt zijn taal- en leesvaardigheid. Alleen al door veel te lezen ('extensief lezen') verbeter je je lees- en taalvaardigheid in belangrijke mate en voor de meeste leerlingen is dit ook genoeg. Maar bij veel leerlingen gaat die verdere leesontwikkeling niet vanzelf, en dreigt stagnatie. En als de taal- en leesontwikkeling stagneert, stagneert ook het leren en de cognitieve ontwikkeling.

De overgang van primair onderwijs/basisonderwijs naar voortgezet/secundair onderwijs

Bij de overgang van primair onderwijs/basisonderwijs naar voortgezet/secundair onderwijs brengen leerlingen een algemene leesvaardigheid mee, waarvan men zich kan afvragen of ze voldoende is om de leestaken aan te kunnen die het voortgezet onderwijs stelt. Nadat de meeste leerlingen het technisch lezen op de basisschool onder de knie hebben, is het vanaf een jaar of tien vooral: veel lezen, 'kilometers maken', waardoor leerlingen leesvaardiger worden. In deze periode leren de leerlingen ook omgaan met schriftelijke bronnen en informatie uit teksten halen. Daarnaast lezen ze fictieboeken voor hun plezier. In deze periode zien we vaak dat kinderen boeken beginnen te 'verslinden', waardoor ze hun algemene leesvaardigheid en leessnelheid enorm vergroten en ook een (lees)woordenschat en algemene taalvaardigheid opbouwen. Maar zijn ze daarmee voldoende toegerust voor het voortgezet/secundair onderwijs? De vraag kan gesteld worden in hoeverre het begrijpend leesonderwijs in de bovenbouw van het primair onderwijs/basisonderwijs voldoende voorbereidt op de manier van lezen die wordt gevraagd in het voortgezet/secundair onderwijs. Wanneer leerlingen vooral leesvaardig worden door extensief lezen, en begrijpend leesmethodes relatief veel aandacht schenken aan globale leesstrategieën, zijn leerlingen niet goed voorbereid als er vervolgens van hen wordt gevraagd intensief en nauwkeurig leerteksten te lezen en daaruit te leren. Dit is vooral voor zwakkere lezers een (te) grote sprong.

Lezen bij het vakonderwijs onderbelicht

Vanaf de bovenbouw van het primair onderwijs/basisonderwijs, en zeker in het voortgezet/secundair onderwijs geldt dat zowel de taalontwikkeling als de cognitieve ontwikkeling van leerlingen in toenemend sterke mate lezenderwijs tot stand komt. Het lezen van teksten om eruit te leren is in alle vormen van voortgezet onderwijs, zowel in traditionele als in nieuwe vormen van leren, een cruciale component. Het vakonderwijs, dat dominant wordt in het voortgezet/secundair onderwijs, wordt verzorgd door aparte vakleraren, die van leerlingen verwachten dat ze voldoende leesvaardig zijn om de leestaken in die vakken uit te voeren. De leestaken zelf vallen gemakkelijk buiten het gezichtsveld van deze leraren. Want lezen dat doe je zelfstandig, buiten de les, thuis. Lezen wordt niet opgevat als een sociale activiteit, en vormt daardoor een heel lastig, want vaak onzichtbaar, onderdeel van het leerproces, ook als dat verder wel in samenwerking plaatsvindt. Slecht begrip van leesteksten wordt helaas vaak niet opgemerkt in het vakonderwijs, ook al vormt de leertekst een belangrijk onderdeel van het hele didactische proces. Een goede vakleraar weet de leerstof over te dragen in interactie met de klas, er vindt mondelinge behandeling plaats van de stof die vervolgens ook in het leerboek schriftelijk nog eens aan de orde komt, en opnieuw wordt verwerkt in opdrachten en andere werkvormen. Maar hoeveel leesproblemen van individuele leerlingen worden er over het hoofd gezien, ondanks of misschien juist wel dankzij nieuwe vormen van leren en didactiek? Een risico is: hoe meer er gewerkt wordt met activerende werkvormen, hoe minder oog er is voor individuele leesproblemen en hoe minder gerichte aandacht er is voor voortgezette leesvaardigheid. In het praktijkonderwijs zou de veronachtzaming van leestaken er dan weer toe kunnen leiden dat leraren nauwelijks nog leestaken stellen, misschien ook vanuit het idee dat leerlingen deze toch niet aankunnen.

De transferproblematiek

Het leesonderwijs heeft in het voortgezet/secundair onderwijs nog een plek binnen het vak Nederlands, waar aandacht is voor zowel het lezen van informatieve teksten als van fictie. De functionele schoolse leesvaardigheid, het begrijpend en studerend lezen bij de vakken, vormt echter maar een zeer bescheiden onderdeel van het curriculum Nederlands.

Verder is bekend dat er weinig transfer plaatsvindt van wat in het vak Nederlands wordt aangeleerd in het vakonderwijs. Leerlingen passen bij teksten voor andere vakken niet toe wat ze geleerd hebben bij Nederlands (Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, 2004) en worden daartoe ook niet gestimuleerd

vanuit de methodes die bij de andere vakken worden gebruikt. Uit het onderzoek van Van Schooten & Emmelot (2005) blijkt dat in de meeste zaakvakmethodes geen integratie met Nederlands plaatsvindt. Gesteld kan worden dat in het voortgezet onderwijs geen sprake is van een continue en integrale aandacht voor de functioneel-schoolse leesontwikkeling van leerlingen. De ontwikkeling van deze leesvaardigheid vindt daardoor grotendeels plaats buiten het curriculum, en de meeste leerlingen zullen het vereiste leesniveau grotendeels uit zichzelf (moeten) ontwikkelen, door de confrontatie met het vele tekstmateriaal dat wordt aangeboden (en dat gebeurt steeds minder via het traditionele schoolboek, en steeds meer via het internet). De meesten zullen zich die vaardigheid door vallen en opstaan ook eigen maken. Maar hoe zit het met de taal- en leeszwakke leerlingen?

De moeilijkheidsgraad van de teksten in methodes voor andere vakken

Zwakke lezers slagen er vaak niet in om teksten die bij het vakonderwijs gelezen moeten worden, zelfstandig te lezen. Leerlingen die op de basisschool nog mee konden doen, worden in de nieuwe onderwijsomgeving geconfronteerd met leestaken die een veel grotere zelfstandigheid vragen. Voor veel leerlingen in het tweede of derde leerjaar geldt hetzelfde: het aangeboden tekstmateriaal is voor hen te moeilijk om zelfstandig te kunnen worden begrepen en verwerkt op de manier die wordt vereist. Hierbij moeten we bedenken dat het tekstmateriaal per leerjaar moeilijker wordt wat betreft woordkeuze en zins- en tekstlengte. Verder is het zo dat met het voortschrijdende vakonderwijs teksten vakspecifieker worden, wat niet alleen betekent dat er specifieke vaktermen worden gehanteerd, maar ook dat het taalgebruik in functioneel opzicht specifieker wordt. Bovendien neemt het abstractieniveau van de teksten toe. Voor een goed begrip van dergelijke teksten is het nodig dat de lezer in staat is om vanuit een abstraherend perspectief te lezen.

Prenger (2005) heeft onderzoek gedaan naar kenmerken van wiskundeopgaven. Hieruit blijkt onder andere dat veel wiskundige opgaven verpakt zijn in een verhalende tekst, wat het er voor veel leerlingen niet begrijpelijker op maakt. Daarbij komt dat de teksten weinig expliciet zijn in de relationele betekenisstructuur, terwijl dat bij een vak als wiskunde juist heel belangrijk is.

Uit onderzoek van Land, Sanders, Lenz en Van den Bergh (2002) naar geschiedenisboekteksten voor vmbo-leerlingen blijkt dat de uitgever de teksten vaak erg gefragmenteerd maken in een poging ze begrijpelijk te houden, maar dat dit het begrip juist in de weg staat. En verder bleek dat leerlingen teksten met een zakelijke stijl beter begrepen dan teksten met een meer persoonlijke stijl, ook al zeiden ze een persoonlijke tekst meer te waarderen. Er is nog weinig ander onderzoek gedaan naar tekstkenmerken en de specifieke moeilijkheden die deze met zich meebrengen voor verschillende groepen leerlingen.

2.4 Een nadere afbakening van de doelgroep: zwakke lezers

We richten de aandacht op leerlingen in de leeftijdsgroep van 10 tot 18 jaar, en in het bijzonder op hen die het risico lopen van laaggeletterdheid. In deze leeftijdsfase is functionele leesvaardigheid een cruciaal aspect, dat nauw verbonden is met schoolsucces. Ook vindt dan de overgang plaats van primair onderwijs/basisonderwijs naar voortgezet/secundair onderwijs, en is er nog sprake van een leerplicht. Dat betekent dat het overgrote deel van de doelgroep nog te bereiken is in het onderwijs, en dat daar dan ook bij uitstek de mogelijkheden benut kunnen en moeten worden om alle leerlingen de benodigde leesvaardigheid bij te brengen en om te voorkomen dat leerlingen laaggeletterd raken. In het bijzonder lopen leerlingen dit risico als zij tot sociaal-economisch zwakke groepen behoren en/of het Nederlands als tweede taal gebruiken, dan wel specifiek als 'leeszwak' zijn te bestempelen, onder wie dyslectici. Ook jongens komen in enkele onderzoeken naar voren als risicogroep, omdat zij een negatievere houding tegenover lezen zouden hebben dan meisjes.

Extra aandacht is zeker nodig voor de leerlingen die op alle gebieden van het lezen problemen ervaren en die (daardoor) ook niet genoeg gemotiveerd worden om te lezen. Deze lezers zijn onvoldoende in staat om de teksten die ze op school voor zich krijgen, zelfstandig met voldoende begrip te lezen. Leerlingen die steeds minder gaan lezen omdat ze het niet goed kunnen, omdat lezen niet stoer is, of omdat ze de aandacht er niet bij kunnen houden, haken af en dreigen daardoor de boot te missen en de school zonder diploma te verlaten.

Speciale aandacht is ook nodig voor de anderstalige leerlingen, die dus in hun tweede (of derde) taal de teksten voor school moeten lezen. De gemiddelde leesvaardigheid in het Nederlands van deze groep leerlingen is lager dan die van Nederlandstalige leerlingen.

Bij deze leerlingen is een taalachterstand de belangrijkste oorzaak van hun moeilijkheden met begrijpend lezen. Het leesprobleem wordt vooral veroorzaakt door een tekort aan (diepe) woordkennis. Maar daarnaast kan er ook nog sprake zijn van een achterblijvende leesvaardigheid bij deze leerlingen. In dat geval hebben deze leerlingen een dubbel probleem: een taal- en een leesprobleem, en deze twee versterken elkaar. Daar staat tegenover dat veel anderstalige leerlingen hun taalkennistekort compenseren door een actieve en strategische leesaanpak. Het begrijpend lezen van veel anderstalige leerlingen is bij de overgang van primair onderwijs/basisonderwijs naar voortgezet/secundair onderwijs vaak nog op voldoende niveau om het onderwijs te kunnen volgen. Wel kan bij veel van deze leerlingen een beperktere woordenschat vastgesteld worden, die hen op een later moment in de schoolcarrière parten kan gaan spelen.

Maar in principe zijn alle leerlingen gebaat bij leesdidactische ondersteuning bij de leestaken die op school worden gesteld. Welke behoeften brengt de doelgroep zelf naar voren? In een enquêteonderzoek (Hacquebord, 2004) zijn leerlingen uit het eerste jaar in het voortgezet onderwijs bevraagd over de problemen die ze ervaren met het lezen van schoolboekteksten. De antwoorden van de leerlingen duiden erop dat veel leerlingen moeite hebben met het lezen van schoolboekteksten, hetzij door moeilijk taalgebruik (met name woorden) dan wel door de aard van de leestaak. Als leerlingen zeggen zich te vervelen bij leestaken kan dit ook duiden op concentratieproblemen bij het zelfstandig lezen van teksten. Bij deze enquêtes geeft verder ongeveer de helft van de leerlingen duidelijk aan behoefte te hebben aan de een of andere vorm van taal- en leesondersteuning op school. Met name de anderstalige leerlingen zijn hiervoor gemotiveerd. De behoefte aan woordverwerving is het sterkst. De behoeften zijn in de lagere schooltypen sterker dan in de hogere schooltypen, maar de antwoordpatronen zijn over de hele linie vergelijkbaar. Dyslectische leerlingen geven aan problemen te hebben met schrijftaken, en dit zowel op het vlak van spelling als zinsbouw. Lezen is voor dyslectische leerlingen op deze leeftijd blijkbaar niet meer het grootste struikelblok; wel geven ze aan langzaam te lezen.

De doelgroep is dus breed en divers voor zover we ons richten op alle leerlingen van 10 tot 18 jaar. Voor deze groep werken we het concept functioneel-schoolse leesvaardigheid verder uit. Het is de vraag of bij een uitputtende preventie nog specifieke aandacht nodig is voor risicoleerlingen, en hoe en wanneer deze het beste kan worden gerealiseerd. In de volgende paragrafen zullen we dit nader aan de orde stellen.

2.5 Een nadere afbakening van het concept: functioneel-schoolse leesvaardigheid

In dit rapport richten we ons primair op het bevorderen van de *schoolse functionele leesvaardigheid* van leerlingen. Deze afbakening van het concept 'geletterdheid' houdt in dat we het begrijpend en studerend lezen van de teksten die bij het vakonderwijs worden aangeboden centraal stellen. Hiertoe behoren niet alleen teksten uit de schoolboeken, maar ook de teksten die leerlingen verder nog aangeeikt krijgen bij het onderwijs, of zelf aandrigen. In toenemende mate is dit tekstmateriaal afkomstig van het internet. In het beroepsvoorbereidend onderwijs betreft het ook tekstmateriaal dat functioneel is in de toekomstige beroepspraktijk. Buiten beschouwing laten we het lezen van fictie. Ook het lezen van teksten die een rol spelen bij sociale redzaamheid buiten schoolverband, wordt hier niet primair onder de aandacht gebracht. We gaan er van uit dat verreweg de meeste leesactiviteiten van leerlingen in de leeftijdsgroep van 10 tot 18 jaar in verband staan met het lezen en leren voor school, bij het vakonderwijs.

Het is duidelijk dat de ontwikkeling van functionele leesvaardigheid, opgevat als begrijpend en studerend lezen van informatieve teksten als bronnen bij het vakonderwijs, doorloopt tot in het voortgezet/secundair onderwijs en dat we deze vaardigheid bij uitstek vanuit doorgaande leerlijnen dienen te benaderen. De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (Meijerink e.a., 2008) heeft hiertoe een eerste aanzet gegeven.

Zowel de Nederlandse als de Vlaamse officieel geformuleerde doelen zijn tamelijk summier als het gaat over functionele leesvaardigheid. Bij een uitwerking van deze doelen en het formuleren van tussen-

doelen voor het leren omgaan met informatieve teksten dient rekening gehouden te worden met het complexe, multidimensionale construct 'functionele leesvaardigheid'. Hoe ontwikkelt deze zich, aan de hand van welke leestaken?

Een uitwerking van het concept functionele leesvaardigheid in een ontwikkelingsperspectief, zal gebaseerd moeten worden op een nadere karakterisering van het soort teksten dat de leerlingen in de loop der jaren op school krijgen aangeboden en de taken die ze daarmee moeten uitvoeren. Functionele laaggeletterdheid is een dynamisch construct, wat onder andere inhoudt dat bij een toenemende linguïstische en cognitieve moeilijkheidsgraad en functionele differentiatie van het tekstenaanbod, er steeds weer nieuwe moeilijkheden zijn waar leerlingen tegenaan lopen. De begrijpelijkheid van teksten is ook sterk afhankelijk van de tekstinhoud en van de voorkennis die leerlingen daarover hebben. De functionele leesontwikkeling van leerlingen houdt in principe gelijke tred met de cognitieve ontwikkeling die bij de vakken plaatsvindt, en die wordt weerspiegeld in de toenemende moeilijkheid en complexiteit van de teksten en wat leerlingen daarmee moeten doen. Een analyse daarvan vormt de basis voor de uitwerking van een leerlijn functionele leesvaardigheid. We weten nog heel weinig van de (vak)specificiteit van het tekstmateriaal dat in de loop van het voortgezet/secundair onderwijs wordt aangeboden: welke kenmerken hebben deze teksten, welke taken worden daarbij gesteld en welke al dan niet tekstspecifieke leesstrategieën zijn daarbij geboden, en wat kunnen (vak)leraren daaraan bijdragen?

Als we de aandacht nu eerst speciaal richten op de *zwakke* lezers in de onderbouw van het voortgezet/secundair onderwijs (leerjaar 1-3), dan kunnen we ervan uitgaan dat leeszwakke eerstejaars nog in het begin zitten van de fase waarin ze leren omgaan met informatieve teksten of misschien zelfs nog in de fase verkeren van voortgezette technische leesvaardigheid. De teksten die deze leerlingen krijgen bij het vakonderwijs zijn te moeilijk. Deze leerlingen zouden gebaat zijn bij eenvoudiger tekstmateriaal als opstap naar de leerboekteksten. Een mismatch met de eisen die op school gesteld worden aan leestaken kan ook ontstaan in hogere leerjaren. Veel leerlingen uit de kwetsbare doelgroepen (anders-taligen, dyslectici, taal/leeszwakke leerlingen) hebben het moeilijk. Zodra de eisen hoger worden, komen ze in de problemen.

Naast een fasenbeschrijving, waarin de functionele schoolse leesvaardigheid wordt gepositioneerd in een ontwikkelingslijn, gaan we hier nog in op de aard van deze vaardigheid. Wat moet de lezer in zijn hoofd tot stand brengen om tot het vereiste begrip te komen? Vanuit een procesbenadering kunnen we tekstbegrip zien als een complexe vaardigheid, en begrijpend lezen als een complex proces van informatieverwerking. Het verwerken van een tekst, leidend tot tekstbegrip, komt tot stand door een voortdurende interactie tussen verwerkingsprocessen van zogenaamde 'lagere orde' en 'hogere orde' die corresponderen met verschillende niveaus waarop teksten kunnen worden verwerkt.

De schoolse leesvaardigheid die van leerlingen van 10 tot 18 jaar wordt gevraagd, betreft de volledige en zelfstandige verwerking van leerboekteksten op minimaal de eerste drie niveaus van tekstverwerking:

1. Op het *beschrijvende* niveau hoeft de lezer informatie in een tekst slechts 'letterlijk' te begrijpen. Het gaat dan om het elementaire niveau van zogenaamde lagere-ordeverwerking, het tekstbegrip op microniveau. Leerlingen met een zwakke woordkennis of een zwak taalbegrip op zinsniveau, of leerlingen met een zwakke leestechniek (bijvoorbeeld dyslectici) ondervinden op dit niveau van tekstverwerking moeilijkheden waardoor hun begrip van de tekst als geheel wordt belemmerd.
2. Op het *structurerende* niveau, ook wel aangeduid als het mesoniveau, moeten we denken aan het adequaat kunnen combineren van informatie uit verschillende zinnen/tekstgedeelten, meestal binnen de alinea. Het gaat hierbij ook om diepe woordkennis. De lezer moet verder afleidingen kunnen maken en tekstverbanden kunnen begrijpen. Op dit niveau is sprake van een interactie tussen lagere- en hogere-ordeprocessen: kennis en automatische verwerking van met name functiewoorden zoals verbindingswoorden, anafora en signaalwoorden enerzijds en het maken van interferenties anderzijds.
3. Op het *tekstuele* niveau, ook wel macroniveau genoemd, verstaan we het begrip van de tekst in zijn geheel, oftewel het begrijpen van de hoofdgedachte, de globale opbouw, de functie en de strekking

van een tekst. Het macrobegrip van een tekst komt bij uitstek tot stand op basis van hogere-ordeprocessen: kennis van de wereld en van (vak)concepten, kennis van tekststructuur en –functie zijn essentieel voor het tot stand brengen van macrotekstbegrip.

4. Het *boventekstuele* niveau kan worden aangeduid als het evaluerende niveau. Leerlingen moeten de informatie uit verschillende teksten met elkaar vergelijken en verbanden kunnen leggen.

Bij geofende lezers is er een continue wisselwerking tussen de verschillende niveaus van tekstverwerking. Bovendien weten ze doelgericht een tekst te hanteren en slagen ze erin om hun aanpak af te laten hangen van wat ze met een tekst moeten kunnen. Als gevraagd wordt om volledig begrip van een (leer)tekst kunnen zij op elk niveau tot het vereiste begrip komen. Bij zwakke lezers kunnen een of meer van de genoemde niveaus (nog) niet goed ontwikkeld of verstoord zijn. Zwakke lezers zijn er dus in soorten: veel leerlingen scoren zwak tot onvoldoende op alle niveaus van tekstverwerking. Maar er zijn ook groepen lezers bij wie een of twee van de deelprocessen zijn verstoord, terwijl een ander intact is. Sommige zwakke lezers lezen vlot en hebben voldoende woordkennis en dus een goed microbegrip, maar ze komen onvoldoende tot begrip van de tekst als geheel (de zogenaamde ‘schoolse lezers’). Compenserende lezers daarentegen hebben moeite met het woordniveau van een tekst. Zij compenseren dit tekort aan woordverwerking door sterker in te zetten op begripsprocessen van hogere orde, zoals het benutten van kennis van het tekstonderwerp bij het begrijpen van de tekst op hoofdzaken. Samengevat kan men concluderen dat er bij zwakke lezers verschillende oorzaken aan te wijzen zijn voor hun zwakke leesbegrip.

2.6 Aandacht voor functionele leesvaardigheid tussen 10 en 18

Vanuit het concept van functionele leesvaardigheid en een analyse van wat er van leerlingen in die leeftijdsgroep gevraagd wordt aan (soorten) tekstbegrip in de verschillende fasen van (vak)onderwijs, moet het mogelijk zijn om tot een gedetailleerd geëxpliciteerde doorgaande leerlijn voor alle leerlingen in deze leeftijdsgroep te komen. Daarmee zouden veel leesproblemen van leerlingen kunnen worden voorkomen. Een uitwerking daarvan zou in dit kader te ver gaan, we beperken ons hieronder tot het aanduiden van een aantal didactische principes die de werkgroep vruchtbaar acht voor de ontwikkeling van functionele leesvaardigheid in een schoolse context. Omdat we de aandacht daarnaast ook specifiek willen richten op leerlingen met leesproblemen, gaan we vervolgens ook in op differentiële oplossingsrichtingen voor deze groep die het risico loopt uit de boot te vallen door hun laaggeletterdheid.

Didactiek van het leesonderwijs in de schoolse context

In de eerste plaats kunnen we stellen dat goed onderwijs alle leerlingen stimuleert tot lezen en hen motiveert door betekenisvolle taken waar veel interactie bij komt kijken en waarbij het lezen geen op zichzelf staande activiteit is, maar verbonden is aan bijvoorbeeld spreek- en schrijftaken. In dit soort onderwijs is het lezen een onderdeel van een omvattender leerproces. Het is al genoemd: de meeste leerlingen verwerven in een dergelijke onderwijssetting de vereiste functionele leesvaardigheid groten-deels op impliciete wijze. Bij het vakonderwijs is er bovendien de mogelijkheid van aandacht voor de leestaken in het kader van ‘taalgericht vakonderwijs’. Vakleraren bieden dan de benodigde leesondersteuning in een heterogene klas. Dit houdt vooral in: aandacht voor moeilijke woorden en begrippen, aandacht voor betekenisrelaties en achterliggende denkstructuren en elementaire leesstrategieën.

Bij het vak Nederlands – en ook bij de moderne vreemde talen - is daarnaast gerichte aandacht voor de leesvaardigheidsontwikkeling nodig. Sinds ongeveer 15 jaar is in Nederland de leesvaardigheidsdidactiek vernieuwd, en worden teksten strategisch benaderd. Dat houdt in dat leerlingen leesstrategieën krijgen aangereikt, die expliciet worden ingeoeft. Er worden vaak twee typen strategieën onderscheiden: metacognitieve strategieën en tekstgerichte strategieën (Aarnoutse, 1992). De eerste zijn gericht op oriëntatie, planning, uitvoering en evaluatie en zijn niet exclusief gebonden aan leestaken. Bekende leesstrategieën uit deze groep zijn: bepalen van het leesdoel, bekijken van de titel, tussenkopjes, lay-out en dergelijke en nagaan of het leesdoel is bereikt. Tijdens de uitvoeringsfase (het lezen zelf)

komen tekstgerichte strategieën aan de orde, zoals het achterhalen van de betekenis van onbekende woorden en van de relaties tussen alinea's, het onderscheiden van hoofd- en bijzaken en de tekstfunctie. Deze leesstrategieën zijn in vrijwel alle methodes Nederlands en ook in die van de moderne vreemde talen inmiddels opgenomen en zijn ook bekend bij veel vakleraren die ze proberen toe te passen in taalgericht vakonderwijs.

Vanaf het begin van de ontwikkeling van strategie-georiënteerd leesvaardigheidsonderwijs is er ook discussie geweest over de vraag of en zo ja hoe leesstrategieën werken, of ze bijdragen aan de leesontwikkeling van leerlingen, en in het bijzonder aan die van leeszwakke leerlingen (bijvoorbeeld in de tijdschriften Moer, Levende Talen, Vonk). Er zijn voor- en tegenstanders van het zogenaamde directe instructiemodel, waarin de strategieën expliciet worden aangeleerd.

Uit diverse onderzoeken blijkt dat een succesvolle, effectieve benadering van strategisch leesonderwijs voor alle leerlingen bewustmakend en betekenisgericht is, en een interactieve didactiek hanteert waarin vooral tekstgerichte strategieën worden toegepast. Bij zwakke lezers lijkt het directe instructiemodel beter te werken (Jager, 2002). De verschillende effectstudies vonden plaats bij aparte trainingsprogramma's. Veel interventiestudies duren echter te kort om effecten te meten. Verhoeven & Aarnoutse (2003) wijzen op het belang van langdurigheid.

In Vlaanderen wordt de taakgerichte benadering sterk naar voren gebracht en wordt veel minder heil gezien in een expliciet strategische aanpak. Van den Branden (2003) wijst op het belang van een leesrijk klimaat, waarbij leerlingen een veelheid van verschillende soorten teksten wordt geboden. Het opbouwen van zo'n klimaat gaat veel verder dan het verzorgen van aparte lessen in begrijpend lezen, al dan niet volgens een bepaalde strategische aanpak. In dit leesrijke klimaat werken ook vakleraren mee, naast de leraar Nederlands. Bovendien wordt het lezen niet los gezien van andere taalvaardigheidsaspecten. De leestaken worden juist verbonden met mondelinge taken en een interactieve verwerking, waarbij ook leerlingen met elkaar werken (peer-tutoring) en waarbij bewust gekozen wordt voor het laten samenwerken van leerlingen met verschillende leesvaardigheidsniveaus.

Differentiëren en programmeren van leesonderwijs

Met het oog op de leesachterstand van veel leerlingen ligt het voor de hand te pleiten voor het invoeren van programma's met differentiatiemogelijkheden, waarbij rekening wordt gehouden met de specifieke behoeften van de diverse doelgroepen, waarbij steeds rekening wordt gehouden met hun leeftijd. Mochten er bijvoorbeeld leerlingen nog met technische leesproblemen kampen in de hogere leerjaren van het primair onderwijs/basisonderwijs en in het voortgezet/secundair onderwijs, dan zal gezocht moeten worden naar een goede en motiverende werkwijze om deze te verhelpen aan de hand van teksten met betekenisvolle en begrijpelijke (vak)inhouden, en zoveel mogelijk vanuit een functioneel perspectief.

Zoals hierboven al naar voren werd gebracht, is er niet één type leesprobleem. Leerlingen kampen met tekorten op verschillende deelgebieden. Dit brengt met zich mee dat er gedifferentieerd zou moeten worden naar de aard van de problematiek. Daarnaast zou er ook gedifferentieerd moeten worden naar de ernst van de problematiek.

Door de grote verschillen in leesvaardigheid tussen leerlingen, zowel wat betreft niveau als wat betreft leesprofiel, lijkt de toepassing van differentiatievormen voor de hand te liggen. In het primair onderwijs/basisonderwijs zou dit in de bovenbouw gerealiseerd kunnen worden binnen het klassenverband. In het voortgezet/secundair onderwijs wordt dit lastiger. In het voortgezet/secundair onderwijs wordt het organisatie-model sterk bepaald door de vakkenstructuur en het strakke leerklas/leerstof model. Het dilemma dat hier lijkt te ontstaan is: samen of apart? Wil je leerlingen samen houden in heterogene groepen, waarbinnen dan zoveel mogelijk wordt tegemoet gekomen aan differentiële behoeften van leerlingen, of zet je leerlingen die een bepaalde achterstand hebben op taal/leesgebied apart, bijvoorbeeld in hulplekken? Voor deze laatste vorm zijn velen beducht, omdat het al snel tot een consensus zou kunnen leiden dat er verder niets meer aan het reguliere curriculum en aan de didactiek zou moeten veranderen.

In het (Nederlandse) voortgezet onderwijs zien we verschillende programmeringsvormen voor taal- en leesondersteuning. Te onderscheiden zijn:

1. Het RT-model

Remedial teaching (RT) wordt in kleine groepjes ingezet. Hierin kan bijvoorbeeld worden gedifferentieerd tussen leerlingen met een geringe woordenschat en leerlingen met problemen in het toepassen van leesstrategieën. Vanuit RT kunnen zeer zwakke lezers intensiever begeleid worden.

2. Het hulples-model

Er worden extra lessen ingeroosterd waarbinnen zwakke tot zeer zwakke lezers extra taal- en leesondersteuning krijgen. Er wordt gedifferentieerd tussen leerlingen met verschillende problemen.

3. Het klassikale-hulpmodel

Extra lees- en taalondersteuning wordt regulier geprogrammeerd. Er vindt differentiatie plaats tussen leerlingen met verschillende problemen op curriculumniveau en/of op het niveau van de lessen Nederlands.

4. Het geïntegreerde-hulpmodel

In het reguliere programma wordt op functionele wijze aandacht besteed aan lezen. Daarnaast krijgen (zeer) zwakke lezers extra ondersteuning in hulpllessen of remedial teaching. Dit model is dus een combinatie van de drie eerder beschreven modellen. Idealiter worden alle leraren betrokken in een vorm van taalbeleid op school. In zo'n geval vindt er ook taalgericht vakonderwijs plaats (Hajer en Meestringa, 2001).

Als alternatief voor remedial teaching en/of hulpllessen kan verder gedacht worden aan het samenwerkend lezen in heterogene groepjes binnen een klassikale aanpak. Andere alternatieven zijn het inzetten van een taal/leescoach, een specialist in de school die zwaklezende leerlingen signaleert en verder onderzoekt, een bij die leerling passende aanpak bedenkt en daar alle betrokkenen (leraren, ouders, de leerling zelf) bij inschakelt.

De vraag of er wel of niet speciale programma's nodig zijn, en of deze werken is in de Nederlands/Vlaamse context nog nauwelijks onderzocht. Met het oog op de effectiviteit lijkt de programmering echter van ondergeschikt belang ten opzichte van de vraag naar de didactiek van het voortgezette leesonderwijs en naar de didactische aanpak van leesproblemen in het bijzonder (Vernooy, 2005). Hier valt nog heel wat te verbeteren, zowel in het primair onderwijs/basisonderwijs als in het voortgezet/secundair onderwijs. Daarnaast is het van groot belang dat scholen leerlingen met leesproblemen signaleren en diagnosticeren. Los van de vraag hoe een school omgaat met diversiteit in programmering, groepering en didactiek van het functionele lezen, is het belangrijk dat leerlingen met leesproblemen vroegtijdig worden gesignaleerd. Zoals eerder gesteld, functionele leesproblemen kunnen in ieder schooltype en in ieder leerjaar tot uiting komen, omdat leestaken in de loop der jaren steeds moeilijker, complexer of specifiekter worden. Dat vraagt in de eerste plaats om goede leerlingvolgsystemen, waarin leerlingen gevolgd kunnen worden in hun (taal/lees)ontwikkeling. Ten tweede is een goede diagnostiek vereist, zodat de problemen vanuit inzicht in individuele leesproblemen gericht kunnen worden aangepakt.

2.7 Preventie en aanpak van laaggeletterdheid tussen 10 en 18

We komen nu tot een samenvatting van het voorgaande waarin we tevens enkele conclusies naar voren willen brengen. Wat zijn, op basis van de voorgaande beschrijving van inzichten in het concept functionele leesvaardigheid en van het onderwijs op dat gebied, naar ons inzicht de succesvolle en werkende bestanddelen voor de preventie en aanpak van laaggeletterdheid in de leeftijdspanne van 10 tot 18 jaar? Vanuit deze visie zal de werkgroep trachten om eventuele hiaten op het terrein van het functionele geletterdheidsonderwijs voor deze leeftijdsgroep te signaleren.

Onderstaande aangrijpingspunten geven oplossingsrichtingen die aansluiten bij onze visie op functionele leesvaardigheidsontwikkeling bij leerlingen van 10 tot 18 jaar in een onderwijscontext. Ze bieden geen concrete aanwijzingen over hoe te handelen in concrete situaties op een bepaald onderwijskundig niveau, of over de manier waarop materialen en werkwijzen zouden kunnen worden geïmplementeerd.

Instecken op functionele leesvaardigheid

Functionele laaggeletterdheid van leerlingen in de leeftijd van 10 tot 18 jaar wordt voorkomen wanneer er in het onderwijs gedurende deze periode expliciete, doelgerichte en weloverwogen aandacht is voor de ontwikkeling van functionele leesvaardigheid. Dit houdt in dat er op school aandacht is voor de leestaken die leerlingen moeten uitvoeren bij de verschillende vakken op school. Hierbij gaat het vooral om het begrijpend en studerend lezen van informatieve teksten als bronnen bij het vakonderwijs vanaf de laatste jaren van het primair onderwijs/basisonderwijs tot het einde van het secundair/voortgezet onderwijs.

Functionele leestaken zijn motiverend en relevant

Leerlingen die leestaken vermijden omdat ze hier moeite mee hebben, komen gemakkelijk terecht in een negatieve spiraal. De inzet vanuit het onderwijs zou erop moeten worden gericht die spiraal weer in de positieve richting te krijgen en leerlingen te motiveren en te ondersteunen bij het uitvoeren van functionele leestaken. Genoemd is het belang van een stimulerend klimaat en van betekenisvolle, behoeftescheppende leestaken, afgestemd op het niveau en de interesse van leerlingen. Een dergelijke inzet op het vergroten van de leesvaardigheid is een relevante en urgente insteek, mits het functionele principe daardoor bevestigd en versterkt wordt.

Functioneel lezen relateren aan andere ontwikkelingsgebieden

Een benadering waarin deelvaardigheden geïsoleerd worden aangeleerd, moet worden vermeden. Met het bevorderen van de functionele leesvaardigheid worden ook andere ontwikkelingsgebieden gestimuleerd zoals woordkennis, motivatie, technische leesvaardigheid en ook mondelinge taalvaardigheden en schrijfvaardigheid als het schrijven van werkstukken. Ten slotte is er ook een verband met cognitieve ontwikkeling bij het vakonderwijs en met schoolsucces. Dit complexe geheel kan worden voorgesteld als een raderwerk, waarbij het in beweging stellen van de ene rader, ook de andere raderen in beweging zet.

Leraren bekwamen in een functionele leesaanpak

De leraar is de sleutelfiguur die het raderwerk in beweging zet en in beweging moet zien te houden. Bij een goede manier van lesgeven, waarbij functionele aandacht is voor de leesontwikkeling van alle leerlingen, profiteren de zwakke leerlingen in het bijzonder, zonder dat de andere leerlingen daarbij worden benadeeld. Hierbij is het belangrijk dat leraren zowel oog hebben voor de verschillende behoeften van leerlingen, inzicht hebben in het leesproces en de specifieke eisen die daaraan worden gesteld vanuit het eigen vak, als inzicht hebben in de algemene en specifieke tekstenmerken die potentiële struikelblokken vormen voor de leerlingen.

Werken vanuit doorgaande leerlijnen functionele leesvaardigheid

Voor functionele leesvaardigheid moeten doorlopende leerlijnen met tussendoelen voor de leeftijds-groep 10 tot 18 jaar worden ontworpen, waarop dan weer curricula kunnen worden gebaseerd. Hierbij zou er aandacht moeten zijn voor de opbouw van de complexe vaardigheid van het functionele lezen vanaf de bovenbouw van het primair onderwijs/basisonderwijs. Ook moet er aandacht zijn voor de opbouw van moeilijkheidsgraden van teksten en tekstsoorten in relatie tot de toenemende vakkendifferentiatie in de curricula van het voortgezet/secundair onderwijs en de leestaken die hierbij worden gesteld. De al eerder genoemde Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen heeft hiertoe een eerste aanzet gegeven (Meijerink e.a., 2008).

Teksten moeten toegankelijk zijn

Vaak zijn teksten die op school worden aangeboden te moeilijk, zeker voor zwakke lezers. Vooral in het voortgezet/secundair onderwijs wordt in andere vakken dan de talen vaak geen rekening gehouden met de begrijpelijkheid voor leerlingen, die nog niet zijn ingevoerd in de materie van het vak. Ook taalkundig zijn veel vakteksten veel te moeilijk: te veel voor leerlingen onbekende woorden, lange en ingewikkelde zinnen, een onduidelijke structuur. Voor een voortgaande leesontwikkeling is het belangrijk dat de tekstmoeilijkheid is afgestemd op het ontwikkelingsniveau van de leerlingen. Wanneer teksten (veel) te moeilijk zijn en leerlingen niet kunnen motiveren, dan haken leerlingen af en komen ze gemakkelijk in de negatieve spiraal.

Het belang van vroegtijdige signalering en diagnostiek

Preventie van functionele leesproblemen moet voorrang krijgen op het remediëren van leerlingen die in hogere leerjaren zijn vastgelopen. Dat houdt in dat al in het primair onderwijs/basisonderwijs, vanaf groep 6 (in Vlaanderen: 4e leerjaar), moet worden begonnen met aandacht voor functionele leesvaardigheid, zodat alle leerlingen aan het eind van de basisschool in principe voldoende zijn toegerust voor het volgen van vakonderwijs in het voortgezet/secundair onderwijs. Dat neemt niet weg dat in alle leerjaren, ook in de hogere, voortgezette leerjaren, aandacht voor functionele leesvaardigheid van alle leerlingen noodzakelijk blijft, en bij zwakkere leerlingen in het bijzonder. In dit verband is het belangrijk dat functioneel leeszwakke leerlingen vroegtijdig worden gesignaleerd en gevolgd door middel van leerlingvolgsystemen, ook in het voortgezet/secundair onderwijs.

Leren omgaan met verschillen

Zwakke lezers, op alle niveaus van onderwijs, zijn gebaat bij extra aandacht en ondersteuning. Dit vereist van scholen en leraren beleid op het gebied van gedifferentieerd leesonderwijs. Veel kan gebeuren in de klas, bij de vakles, als leraren van alle vakken oog hebben voor verschillen in lees- en taalvaardigheid van leerlingen en daarmee om weten te gaan. Daarnaast kan het zinvol zijn om speciale programma's voor leeszwakke leerlingen aan te bieden, mits daarin functionele leestaken centraal staan, en de programma's gerelateerd zijn aan het reguliere curriculum.

Het belang van een teamaanpak

Zwakke lezers zijn erbij gebaat dat leraren en andere begeleiders volgens dezelfde didactische principes werken op het gebied van taal- en leesondersteuning. In het voortgezet/secundair onderwijs is het belangrijk dat taal- en vakleraren samenwerken en dat ook eventuele andere specialisten (remedial teachers) een geïntegreerde bijdrage leveren. Wanneer een onderwijsteam bereid is een gezamenlijke inspanning te leveren en samen te werken op het gebied van taal- en leesonderwijs, is er veel gewonnen voor alle leerlingen, in het bijzonder voor de zwakkere lezers.

Nieuwe vormen van leren: kansen en bedreigingen

De ontwikkeling van de functionele leesvaardigheid is gebaat bij nieuwe vormen van leren, waarbij leerlingen in toenemende mate zelfstandig werken aan betekenisvolle en motiverende taken. In het voortgezet/secundair onderwijs biedt het vakoverstijgende werken ook kansen om geïntegreerd te werken aan de ontwikkeling van de functionele leesvaardigheid van leerlingen. Echter, we moeten ons daarbij ook bezorgd tonen voor de leeszwakke leerlingen: worden zij niet teveel in het diepe gegooid, kunnen zij die zelfstandigheid wel aan, worden hun behoeften aan taal- en leesondersteuning bij deze taken wel voldoende onderkend?

Referenties

- Aarnoutse, C. & L. Verhoeven (2003). Interventieonderzoek op het gebied van begrijpend lezen: inleiding op het themanummer. In: *Pedagogische studiën*; vol. 80, afl. 2, p. 81-91.
- Bohnen, E. e.a (2004). *Laaggeletterd in de Lage Landen. Hoge prioriteit voor beleid*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Bersee, T., D. de Boer & E. Bohnen (2003). *Alles moet tegenwoordig op papier. Een verkennend onderzoek naar functioneel analfabetisme in werk en opleiding*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Damme, D. van (1997). *Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*. Leuven: Garant.
- Dijkma, S. (2007). *Scholen voor morgen. Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs*. Conceptnotitie. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Elsäcker, W. van (2002). *Begrijpend lezen: een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Goffin, E., e.a. (2008). *Peiling lezen en luisteren (Nederlands) basisonderwijs*. Brussel: Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Groot, W. & H. Maassen van den Brink (2006). *Stil vermogen: een onderzoek naar de maatschappelijke kosten van laaggeletterdheid*. Den Haag. Stichting Lezen & Schrijven.
- Hacquebord, H., R. Linthorst, B. Stellingwerf & M. de Zeeuw (2004). *Voortgezet taalvaardig. Een onderzoek naar tekstbegrip en woordkennis en naar de taalproblemen en taalbehoeften van brugklasleerlingen in het voortgezet onderwijs in het schooljaar 2002-2003*. Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc).
- Houtkoop, W. (1999). *Basisvaardigheden in Nederland. De 'geletterdheid' van Nederland. Economische, sociale en educatieve aspecten van de taal- en rekenvaardigheden van de Nederlandse beroepsbevolking*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum voor beroepsonderwijs en volwasseneneducatie.
- Inspectie van het onderwijs (2006). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2004/2005*. Den Haag: Inspectie van het onderwijs.
- Janssen, R. & E. Ver Eecke (2004). *Eerste peiling wiskunde en lezen in het basisonderwijs*. Brussel: Dienst voor Onderwijsontwikkeling.
- Janssen, R., B. Luyten & E. Ver Eecke (2006). *Peiling informatieverwerving en -verwerking in de eerste graad secundair onderwijs (A-stroom)*. Brussel: Dienst voor Onderwijsontwikkeling.
- Knecht-van Eekelen, A. de, E. Gille en P. van Rijn (2007). *Resultaten Pisa-2006. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het OESO Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van natuurwetenschappen, leesvaardigheid en wiskunde in het jaar 2006*. Arnhem: Citogroep.
- Land, J., T. Sanders & L. Lentz (2002). Coherentie en identificatie in studieboeken: een empirisch onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo. In: *Tijdschrift voor taalbeheersing*; vol. 24, afl. 4 (dec), p. 281-302.

- Meijer, J. (2007). 800.000 Vlamingen zijn laaggeletterd. In: *De Morgen*, 12 januari 2007.
- Meijerink, H., e.a. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.
- Meyer, I. de (2002). PISA-procesindicatoren “Leer- en schoolklimaat en vertrouwde met computers” en outputindicator “Leerlingprestaties in lezen, wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid”. In: *Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief*, p. 145-163 en p. 195-206. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Meyer, I. de, J. Pauly & L. van de Poele (2003). *Leren voor de problemen van morgen – De eerste resultaten van PISA 2003*. Gent: Vakgroep Onderwijskunde Universiteit Gent.
- Mullis, I.V.A. (2003). *PIRLS 2001 international report. IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Boston: IEA.
- Mullis, I.V.S., M.O. Martin, A.M. Kennedy & P. Foy (2007). *PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. Boston: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Oakhill, J.V., K. Cain & P.E. Bryant (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. In: *Language and Cognitive Processes*, vol. 18, nr. 4, p. 443-468.
- OCW, (2006). *Van A tot Z betrokken. Aanvalsplan Laaggeletterdheid 2006-2010*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- OECD, (1997). *Literacy Skills for the Knowledge Society: Further results from the International Adult Literacy Survey*. Washington DC: OECD
- Prenger, J. (2005). *Taal telt! Een onderzoek naar de rol van taalvaardigheid en tekstbegrip in het realistisch wiskundeonderwijs*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Raad van de Europese Unie (2004). *Onderwijs en opleiding 2010. Het welslagen van de strategie van Lissabon staat of valt met dringende hervormingen*. (Online beschikbaar op http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/jir_council_nl.pdf)
- Schoonen, R. & M. Verhallen (1998). Kennis van woorden: de toetsing van diepe woordkennis. In: *Pedagogische Studiën*; vol. 75), afl. 3, p. 153-168.
- Schooten, E. van & Y. Emmelot (2004). *De integratie van taal- en vakonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstaminstituut.
- Van den Branden, K. (2003). Leesonderwijs in Vlaanderen: van “hoera!” naar “aha!” In: *Vonk*, vol. 32, afl. 3 (jan-feb 2003), p. 12-29.
- Vandenbroucke, F. (2007). *De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken*. Vlaams ministerie voor Werk, Onderwijs en Vorming: Brussel. (online beschikbaar op: http://www.ond.vlaanderen.be/talenbeleid/talenbeleidsnota/talenbeleidsnota_200702.pdf)
- Verhoeven, L. & H. Wentink (2006). Te veel kinderen lezen slecht. In: *Trouw*, 27 april 2006.
- Vernooy, K. (2005). *Verbetering leesonderwijs op basis van inzichten uit recent wetenschappelijk onderzoek*. (online beschikbaar op: http://www.kwaponetwerk.nl/Downloads/Vernooy_Kwaliteit_leren_lezen.doc)

Hoofdstuk 3

Functionele leesvaardigheid in het onderwijs in Nederland en Vlaanderen. Veldverkenning.

3.1 Inleiding

In het voorliggende hoofdstuk wordt een schets gegeven van de stand van zaken met betrekking tot de functionele leesvaardigheid in het onderwijs aan 10- tot 18-jarigen in Nederland en Vlaanderen.

De werkgroep heeft deze 'veldverkenning' uitgevoerd aan de hand van een matrix, waarmee op systematische wijze de stand van zaken met betrekking tot functionele leesvaardigheid in beeld gebracht kon worden. Door de matrix als onderlegger te gebruiken, werd gegarandeerd dat er geen schakels in het onderwijsproces onbelicht zouden blijven.

Op de ene as van de matrix zijn de domeinen van het onderwijs in functionele leesvaardigheid (zoals doelen, didactiek, evaluatie) aangegeven en op de andere as de verschillende 'partijen' in het onderwijs (zoals leerlingen, leraren, scholen, overheid). De matrix is als bijlage I in dit rapport opgenomen.

Deze veldverkenning diende tevens als input voor een bijeenkomst met experts. De experts werden uitgenodigd om de tekst als startpunt te nemen voor de discussie, en ook om de tekst aan te vullen waar relevante gegevens volgens hen ontbraken. De experts bleken de veldverkenning voor het grootste gedeelte te onderschrijven. Opmerkingen en aanvullingen zijn zoveel mogelijk in onderstaande tekst verwerkt. Hierdoor kan deze veldverkenning dan ook als een breed gedragen tekst beschouwd worden.

Een samenvatting van de belangrijkste vaststellingen van de bijeenkomst met experts is opgenomen in bijlage II.

3.2 Doelen

Het hebben van hoge verwachtingen en het nastreven van hoge doelen voor alle leerlingen is, blijkens onderzoek, een cruciale voorwaarde om leesresultaten te verbeteren. De eerste vraag is dan ook met welke doelen voor functionele leesvaardigheid wordt gewerkt in het onderwijs.

3.2.1 Officieel vastgelegde (lees)doelen

De overheid heeft voor het primair onderwijs/basisonderwijs en secundair/voortgezet onderwijs leesvaardigheidsdoelen vastgelegd in kerndoelen (primair onderwijs Nederland), eindtermen (Vlaanderen en voortgezet onderwijs Nederland) en ontwikkelingsdoelen (Vlaanderen). De kerndoelen beschrijven het inhoudelijk aanbod van het primair onderwijs. De eindtermen geven aan welk niveau alle leerlingen minimaal moeten bereiken op het einde van het betreffende onderwijstraject. De ontwikkelingsdoelen geven aan welke doelen nagestreefd worden. Zowel kerndoelen als eindtermen/ontwikkelingsdoelen geven duidelijk blijk van een functionele benadering van leesonderwijs.

3.2.2 Tussendoelen beginnende en gevorderde geletterdheid

Als aanvulling op de kerndoelen zijn door SLO en het Expertisecentrum Nederlands tussendoelen en doorlopende leerlijnen opgesteld voor het primair onderwijs in Nederland. Deze beschrijven de doelen waaraan op specifieke momenten in het basisonderwijs gewerkt dient te worden. Precieze gegevens over verspreiding en gebruik van deze handreiking door leraren en andere betrokkenen werden jammer genoeg niet gevonden.

3.2.3 Leesdoelen in methodes en materialen

Men kan er redelijkerwijs van uitgaan dat lesmethodes en –materialen een belangrijke, zoniet de belangrijkste bron van informatie zijn voor leraren als het gaat om leesvaardigheidsdoelen. Vraag is of de informatie over doelen in methodes bruikbaar is dan de algemene doelenkaders. Actuele gegevens hierover ontbreken. Een ouder onderzoek waarin verschillende lesmethodes worden gescreend (Mooij, 1998), toont wel dat de doelstellingen van de methodes onduidelijk zijn, waardoor moeilijk kon worden nagegaan of leraren de bedoelingen ook realiseren. Daartegenover staat dat sommige (recente) methodes de leesvaardigheidsdoelen ook in een expliciete leerlijn aanbieden.

3.2.4 Andere informatiebronnen over leesdoelen

Naast de hierboven genoemde bronnen kunnen de centrale eindexamenprogramma's in Nederland ook beschouwd worden als concretisering van de vooropgestelde doelen. De doelen Nederlands die hierin zijn geformuleerd, reiken veel verder dan de basisvaardigheden (functioneel) lezen. Zowel bij de eindexamenprogramma's als bij de tussendoelen valt op dat deze in belangrijke mate aansturen op de beheersing van bepaalde leesstrategieën, waardoor ze meteen sterk in de richting van de didactische aanpak wijzen.

In Vlaanderen worden de eindtermen en ontwikkelingsdoelen geconcretiseerd in leerplannen, waarin de leerstof wordt beschreven die in de klas behandeld moet worden. Iedere school dient over een door de inspectie goedgekeurd leerplan te beschikken. De belangrijkste voorwaarde voor goedkeuring van een leerplan is dat de ontwikkelingsdoelen en eindtermen die de overheid voor het basis- en secundair onderwijs heeft vastgesteld, er herkenbaar in aanwezig zijn.

Om leraren beter in staat te stellen greep te krijgen op de leesvaardigheidsdoelen, worden her en der nog andere oplossingen aangedragen. Zo wordt in het Nederlandse Aanvalsplan Laaggeletterdheid voorgesteld om de discontinuïteit in leerlijnen tegen te gaan via taalportfolio's. Het is niet duidelijk in hoeverre deze suggestie al een concrete uitwerking kent. Een ander voorstel uit het Aanvalsplan Laaggeletterdheid, is het uitwerken van een raamwerk voor taalvaardigheid, naar analogie met het Raamwerk NT2 en het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader. Inmiddels is het Raamwerk Nederlands voor (v)mbo ontwikkeld. Dit raamwerk beschrijft de taalvaardigheidsniveaus voor het (v)mbo. Het geeft aan wat verwacht kan worden van leerlingen bij het uitvoeren van een functionele taalkaak (Bohnenn e.a., 2007).

In hoofdstuk 2 werd reeds verwezen naar het rapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (Meijerink e.a., 2008). Ook dit rapport is te zien als een informatiebron over leesdoelen.

3.2.5 Leesdoelen in de onderwijspraktijk

Hoewel de officieel vastgelegde doelen vrij algemeen aanvaard zijn in het onderwijs, zijn er weinig gegevens die de relevantie ervan onderbouwen voor het functioneren in een opleidings- of beroepscontext. Wel zijn er enkele indirecte aanwijzingen dat leraren niet erg gericht zijn op de (lees)doelen zoals geformuleerd in de kerndoelen en eindtermen/ontwikkelingsdoelen. Zo stelde Van Elsäcker (2002) in een grootschalig attitudeonderzoek vast dat leraren in het primair onderwijs als belangrijkste doelen van leesinstructie de bevordering van leesplezier en de ontwikkeling van de woordenschat naar voren schuiven, wat in ieder geval niet erg overeenkomt met wat in de eindtermen/ontwikkelingsdoelen en kerndoelen staat.

Verder concludeert de inspectie in Vlaanderen in haar inspectierapport van 2005-2006 dat scholen het dikwijls moeilijk hebben om concrete doelstellingen uit te schrijven en voorop te stellen, ze blijven eerder vaag in hun formuleringen. Ook stelde de Vlaamse inspectie vast dat de visie op leesvaardigheidsdoelen van leraren niet altijd spoort met hoe ze hun leesonderwijs vormgeven. "De ontwikkelingsdoelen en eindtermen vormen voor schoolteams eerder een 'inspiratie- of informatiebron' dan een referentiekader om het onderwijsleeraanbod te plannen en te bewaken" (Onderwijs Spiegel, 2005-2006).

Ouder onderzoek (zie Hoogeveen & Bonset, 1998: 224) laat zien dat er rond leesvaardigheid in ieder geval in het begin van de jaren '90 weinig probleembewustzijn was bij leraren in het voortgezet/secundair onderwijs. Lezen scoorde weliswaar hoog als doelstellingengebied, maar men ervoer geen ernstige tekorten, zeker niet vergeleken met bijvoorbeeld de productieve vaardigheden.

Bij leerlingen ligt dat anders: uit onderzoek van Daems e.a. (1990) en een enquêteonderzoek van Hacquebord (2004) blijkt wel dat een groot deel van de leerlingen problemen ervaart met het lezen van schoolboekteksten, en dit in verschillende onderwijsrichtingen en onderwijsniveaus.

Ondanks deze aanwijzingen moeten we toch concluderen dat we geen sluitend beeld hebben van de bruikbaarheid én het gebruik van leesvaardigheidsdoelen in de onderwijspraktijk. Nog onduidelijker is hoe scholen die zonder methodes werken (bijvoorbeeld Steiner-, Freinet- of Jenaplanscholen) omgaan met doelen en leerlijnen. Deze vraag is zeker relevant nu meer scholen volgens een ervaringsgerichte benadering onderwijs gaan bieden (zoals in het 'nieuwe leren').

Eindtermen/ontwikkelingsdoelen en kerndoelen oefenen onmiskenbaar een belangrijke invloed uit op het onderwijs. Er kunnen echter vragen gesteld worden bij hun praktische bruikbaarheid. Er zijn nogal wat aanwijzingen dat lesgevers vinden dat deze doelenkaders – voor zover ze deze al kennen – vaag zijn en weinig houvast bieden. Om van concreet nut te zijn, zouden leraren er hun leesactiviteiten en de leesvaardigheid van hun leerlingen aan moeten kunnen aftoetsen. Dit lijkt op dit moment niet het geval.

Toch zijn er in de officiële doelenkaders wel aanzetten aanwezig om het (lees)onderwijs meer houvast te bieden. Zo identificeren ze parameters voor het uitbouwen van een leeslijn zoals tekstsoort, publiek en verwerkingsniveau. Deze zijn echter niet op zo'n manier geoperationaliseerd dat leraren er makkelijk mee kunnen monitoren of hun leesonderwijs wel de goede richting uitgaat. Ook zijn er theoretische bedenkingen bij de gekozen parameters: zo is er bijvoorbeeld geen rekening gehouden met factoren zoals 'kennis van de wereld' die ook een invloed hebben op de leesontwikkeling.

Hierboven werd gesteld dat er zeker geen volledig beeld is van hoe er in het onderwijs omgegaan wordt met de doelen van leesonderwijs. Daarom worden in paragraaf 3.2.6 nog enkele andere invalshoeken besproken die mogelijk meer licht werpen op de manier waarop in het onderwijs met de doelen van leesonderwijs omgegaan wordt.

3.2.6 Andere inkijken op leesdoelen in de onderwijspraktijk

Beschrijving van de lespraktijk

Onderzoek dat op systematische wijze de praktijk van het leesonderwijs in kaart brengt, zou veel informatie kunnen opleveren over het statuut van leesvaardigheidsdoelen in de onderwijspraktijk. Als je weet hoe leraren hun leesonderwijs invullen (Hoeveel tijd besteden ze eraan?; Welke didactiek hanteren ze?; Welke werkvormen en teksten gebruiken ze?), dan geeft dit automatisch ook een beeld van hun visie op leesvaardigheidsdoelen. Dergelijk beschrijvend onderzoek lijkt vooralsnog jammer genoeg niet te zijn uitgevoerd.

Doelen en didactische inzichten kunnen overigens niet volledig losgekoppeld worden: doelen wijzen immers slechts het na te streven eindpunt aan. Het is de didactische benadering die aangeeft langs welke weg men dit eindpunt tracht te bereiken. In die zin zijn uitspraken over de 'doelgerichtheid' van leesonderwijs niet mogelijk zonder de didactische uitgangspunten mee in overweging te nemen.

Ouder onderzoek (Kuhlemeier & Van den Bergh, 1989) naar de manier waarop leraren taalonderwijs in het algemeen vormgeven, toont in ieder geval dat er grote verschillen waren tussen leraren, vaak ook binnen dezelfde school.

Beschrijving van de evaluatiepraktijk

Niet alleen de lespraktijk kan een inkijk bieden in de gehanteerde visie op leesdoelen; op vergelijkbare wijze zouden ook de evaluatie en toetsing met betrekking tot leesonderwijs veel informatie kunnen opleveren. Als het goed is, wordt immers geëvalueerd in hoeverre de vooropgestelde doelen bereikt zijn. Zie hiervoor ook paragraaf 3.4.

De lerarenopleiding

De lerarenopleidingen spelen uiteraard een belangrijke rol in de manier waarop beginnende leraren omgaan met leesvaardigheidsdoelen. Hoe dit precies gebeurt, is nog niet in kaart gebracht. Veelzeggend is wel dat de in Nederland gehanteerde didactiekhandboeken op het eerste gezicht niet getuigen van een systematische leerlijn voor lezen. Hoogstens treft men wat geordende suggesties aan.

In Vlaanderen wordt – voor zover gekend – in lerarenopleidingen basis- en secundair onderwijs weinig gebruik gemaakt van didactiekhandboeken. Daar is het raden naar de wijze waarop aandacht wordt besteed aan functionele leesvaardigheid.

3.2.7 Lezen in de andere vakken

De werkgroep acht het niet wenselijk om een onderscheid te maken tussen doelen voor leesvaardigheid in het vak taal/Nederlands en doelen voor leesvaardigheid in de andere vakken. Deze doelen zouden in het primair onderwijs/basisonderwijs en voortgezet/secundair onderwijs idealiter moeten samenvallen. Dit betekent echter niet noodzakelijk dat leesonderwijs ook in alle vakken op identieke wijze aangepakt moet worden. Welke verschillen er zijn in benadering van leesvaardigheidsdoelen in het vak taal/Nederlands versus de andere vakken, is niet duidelijk.

Toch zijn er met betrekking tot de functionele leesvaardigheidsdoelen in de andere vakken enkele specifieke kanttekeningen te maken.

1. Met betrekking tot het lezen in de andere vakken heerst er bezorgdheid over het feit dat leerlingen niet in staat zijn de bij taal/Nederlands geleerde taalkennis (woordenschat, begrijpend leesstrategieën,...) en verworven vaardigheden ook daarbuiten toe te passen bij alle teksten die zij lezen. De vraag is of alle leraren deze noodzakelijke transfer ook als een belangrijk doel van hun onderwijs beschouwen. Daarbij kan opgemerkt worden dat leraren uit het primair onderwijs/basisonderwijs die transfer in theorie beter zouden kunnen bewerkstelligen dan leraren in het voortgezet/secundair onderwijs, omdat zij verantwoordelijk zijn voor het geven van (nagenoeg) alle vakken, en niet slechts van één vak of enkele vakken. Maar of dat ook daadwerkelijk het geval is, is vooralsnog onduidelijk.
2. Daarnaast is er ook bezorgdheid over dat lezen als functionele activiteit, dus als middel voor informatieverwerving in de andere vakken van het voortgezet/secundair onderwijs wordt afgebouwd ten voordele van het mondeling overdragen van informatie. Dit risico is vooral aanwezig in de praktijkvakken. Het is onduidelijk in hoeverre leraren in praktijkvakken lezen zien als een doel dat zij actief dienen na te streven, ook voor functioneren in het latere (beroeps)leven.

In dat verband is het veelzeggend dat in de (Nederlandse) kerndoelen basisonderwijs met betrekking tot de ‘andere vakken’ weinig of geen expliciete referenties terug te vinden zijn naar leesvaardigheidsdoelen. De informatieverwerkende vaardigheden die vermeld worden onder de (Vlaamse) vakoverschrijdende doelen benadrukken wel op indirecte wijze het belang van leesvaardigheidsdoelen voor de leraren.

In Vlaanderen zijn de leesvaardigheidsdoelen wel expliciet, maar zeer algemeen geformuleerd.

Illustratief voor de houding van leraren tegenover het belang van leesvaardigheid, is dan weer een onderzoek van Roosmaalen (1990) waaruit blijkt dat voor leraren “leesvaardigheid van belang is voor

de bepaling van de overgangscijfers leesvaardigheid, zij het dat de overgangscijfers in de eerste plaats gebaseerd worden op de prestaties voor grammatica en spelling”.

Het zou daarom in ieder geval goed zijn als in taalbeleidsplannen/schoolplannen duidelijk naar voren zou komen dat taal – en daaraan gekoppeld leesvaardigheid - beschouwd wordt als een cruciaal onderdeel van álle vakken. Taal kan niet gezien worden als een apart leergebied, een los onderdeel in het curriculum, het is voortdurend aan de orde. Het is niet bekend in hoeverre deze visie in taalbeleidsplannen en schoolplannen is opgenomen.

3.2.8 Normen voor geletterdheid

Het blijft alsnog een open vraag of leraren een scherp beeld hebben van leesvaardigheidsdoelen, en zo ja, of ze ook in staat zijn om hun leesonderwijs daar consequent op af te stemmen. Ook het precieze belang van doelen voor het onderwijs is onduidelijk. Zo bleek uit een dieptestudie op basis van het grootschalige cohort-onderzoek Primair Onderwijs (PRIMA) dat het stellen van doelen door leraren niet tot aantoonbare effecten op leesprestaties leidt (Overmaat, Roeleveld & Ledoux, 2002).

Toch stelt de werkgroep dat een duidelijke norm voor het niveau van geletterdheid onontbeerlijk is om het onderwijs in staat te stellen efficiënt en opbrengstgericht om te gaan met verschillen in leesvaardigheid.

De vraag is vervolgens welke concrete leesvaardigheidsdoelen de vereiste basisvaardigheid voor lezen garanderen. Deze norm dient in ieder geval te garanderen dat een leerling adequaat om kan gaan met de leesvaardigheidseisen die het onderwijs stelt. In algemene lijnen zou deze norm de volgende aspecten moeten behelzen:

1. Elke leerling moet een basisvaardigheid voor lezen bereiken, waarmee hij/zij goed in het onderwijs en in de bredere samenleving kan functioneren;
2. Elke leerling voelt zich een competente lezer;
3. Elke leerling heeft een positieve houding tegenover lezen als functionele handeling.

Deze norm zou op zodanige wijze moeten worden geoperationaliseerd dat leraren er hun didactisch handelen op kunnen afstemmen. Daarbij zou het kunnen gaan om vragen als: Wat zijn dan concrete kenmerken van die basisvaardigheid? Welk tekstniveau moeten leerlingen kunnen begrijpen?

3.3. Methodes en didactiek

Met alleen het stellen van doelen met betrekking tot functioneel leesonderwijs zijn we er nog niet. Zoals in het vorige hoofdstuk al naar voren kwam is het minstens zo belangrijk om te weten hoe de leraren de gestelde doelen trachten te bereiken en welke rol methodes daarbij (kunnen) spelen. Het gaat hier dus om de vraag: in hoeverre maakt functionele leesvaardigheid deel uit van de vakinhoud Nederlands/taal, en op welke wijze krijgt het een plaats in de methodes en in de didactiek van de andere vakken?

3.3.1 Het schoolvak Nederlands

Zowel in basis- als in voortgezet/secundair onderwijs komt functionele leesvaardigheid vooral aan bod binnen het domein ‘begrijpend lezen’. Maar de kwestie is: hóeveel aandacht gaat er dan uit naar functioneel leesonderwijs binnen dit domein? Bonset & Hoogeveen (1998) constateerden voor het voortgezet onderwijs dat de onderwijspraktijk leesvaardigheid inperkt tot tekstbegrip-in-engere-zin (teksten met vragen), en dat het onderwijs zich vooral richt op het voorbereiden van leerlingen op toetsen. Bonset & Hoogeveen noemen het onwaarschijnlijk dat deze vorm van leesonderwijs bijdraagt aan echte functionele leesvaardigheid. Of deze conclusie ook nog opgaat voor de huidige onderwijspraktijk, is onduidelijk door een gebrek aan representatieve gegevens.

Functionele leesvaardigheid en technische leesvaardigheid

In het basisonderwijs gaat er in het leesonderwijs veel aandacht naar technisch lezen. Over de voorwaardelijkheid van technisch lezen voor begrijpend lezen zijn verschillende inzichten. Vernooij legt volledig het accent op (voortgezet) technisch lezen om leesproblemen te voorkomen in de hogere leerjaren. Hij stelt dat leesproblemen verminderd kunnen worden door vooral in te zetten op verbetering van de vaardigheid in technisch lezen, het zogenaamde 'vlotlezen'.

Daar tegenover staan onder andere Van den Broeck (2004), Leseman (2000), Berenst (2006), Van den Branden (2003). Zij stellen dat woordenschat en technische leesvaardigheid wel een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde is voor vaardigheid in begrijpend lezen. Zeker in de hogere groepen van het basisonderwijs en in het voortgezet/secundair onderwijs liggen de grootste problemen in functionele leesvaardigheid bij een gebrekkige woordkennis en een gebrekkige vaardigheid in begrijpend lezen. Extra inzet op deze vaardigheden zou dan dus effectiever zijn dan inzetten op technisch lezen.

Methodes en materialen voor leesonderwijs in het primair onderwijs/basisonderwijs en voortgezet/secundair onderwijs

Voor het primair onderwijs/basisonderwijs is er een overweldigende hoeveelheid aan materialen voor leesonderwijs beschikbaar. Waar uitspraken gedaan worden over de kwaliteit ervan, spreekt men over het algemeen van een vergelijkbaar en aanvaardbaar niveau. Ook voor het voortgezet/secundair onderwijs zijn er tal van materialen en methodes beschikbaar die zich (deels) richten op het vergroten van de leesvaardigheid. Of het daarbij specifiek om functionele leesvaardigheid gaat, is niet altijd duidelijk.

Het is echter de vraag of leermaterialen en lesmethodes wel zo zwaar doorwegen. Uit onderzoek (onder andere Overmaat e.a., 2002; van den Bergh, Rijkers & Zwart, 2000; Mooij & van den Eeden, 1994; Mooij, 1998) blijkt dat leesprestaties van leerlingen niet afhankelijk zijn van de gebruikte leesmethode - hoewel de meeste leraren aangeven dat ze zich wat de leerstofkeuze en -ordering betreft laten leiden door hun methode. Blijkbaar kan de wijze waarop leraren omgaan met de materialen erg uiteenlopen, waardoor grote verschillen kunnen ontstaan in de uitwerking van een leesdidactiek en in de behaalde resultaten.

Didactische vaardigheden van lesgevers

Lesmaterialen staan dus niet op zich. Net zoals bij evaluatiematerialen (zie paragraaf 3.4) is het gebruik dat ervan gemaakt wordt van doorslaggevend belang. Om te beginnen kunnen scholen maar een gefundeerde keuze maken voor een (lees)methode, als ze beschikken over een visie op (functioneel) leesonderwijs en doorlopende leerlijnen en deze visie kunnen toetsen aan leesmethodes. Daarvoor is nodig dat in handleidingen bij methodes de erin gehanteerde visie en didactiek geëxpliciteerd wordt. Uit onderzoek van Mooij (1998) blijkt dat in ieder geval de doelstellingen van methodes vaak onduidelijk zijn.

Daarmee verschuift het zwaartepunt naar de didactische vaardigheden van leraren, en moet men zich de vraag stellen hoe goed deze vaardigheden ontwikkeld zijn als het gaat om functioneel leesonderwijs. Zijn leraren goed voorbereid om een doordachte keuze te maken in materialen en didactiek? Uit een onderzoek van Aarnoutse en Weterings uit 1995 bleek dat leraren in hun leesonderwijs over het algemeen weinig inspeelden op verschillen tussen leerlingen, hoewel er op dat vlak grote verschillen tussen leraren voorkwamen. Dezelfde vaststelling keert weer in het Nederlandse Onderwijsverslag 2002/2003.

Binnen de didactiek van het leesonderwijs wordt een centrale plaats ingenomen door leesstrategieën, zowel in het primair onderwijs/basisonderwijs als in het secundair/voortgezet onderwijs. Experts en onderzoekers hameren telkens op het belang van strategisch onderwijs: leerlingen leren immers hoe ze moeilijke teksten (zoals op school) moeten aanpakken, en wat ze kunnen doen om de teksten te begrijpen.

Het gevaar van strategieonderwijs is echter dat strategieën als doel worden aangeleerd, terwijl ze een middel zijn om het doel 'begrip van een tekst' te bereiken. Hierdoor blijkt in de onderwijspraktijk dat leesstrategieën vaak veel minder effectief zijn dan in wetenschappelijke experimenten. Uit een onderzoek van Henneman & Van Calcar (1999) bleek in ieder geval dat het leesonderwijs in methodes Nederlands weinig strategisch van aard was. De leesstrategieën die leerlingen aangeboden kregen, werden nogal star gehanteerd, waardoor ze het eigenlijke doel voorbijschoten: het vergroten van tekstbegrip.

Naast leesstrategieën worden vaak ook andere factoren vermeld die een rol spelen bij de ontwikkeling van functionele leesvaardigheid, zoals woordenschat, algemene taalvaardigheid, kennis van de wereld, motivatie. Dit geeft aan dat de oplossing van leesproblemen wellicht niet enkel in het leesonderwijs gezocht moet worden. Met betrekking tot deze factoren is het heel moeilijk een beeld te krijgen van de huidige onderwijssituatie.

De lerarenopleiding

Het is niet duidelijk wat in de opleidingen wordt gedaan om de bovenvermelde leerkrachtvaardigheden te ontwikkelen; beginnende leraren blijken vaak onvoldoende in staat om op een effectieve manier woordenschatonderwijs en daaraan gekoppeld leesonderwijs te geven of de beschikbare materialen op een kritische en doelmatige manier te gebruiken. Zoals in paragraaf 3.2.6 al werd aangestipt, wordt niet in alle didactiekboeken die in de opleidingen worden gebruikt, systematisch aandacht besteed aan functionele leesvaardigheid. Vaak beperkt men zich tot het behandelen van losse leesstrategieën waardoor de functionele insteek achterwege blijft.

3.3.2 De andere vakken

Als het gaat om functionele leesvaardigheid in de schoolse context, moet zeker ook de rol van leesvaardigheid bij de andere vakken dan Nederlands onder de loep worden genomen. Er is – in zowel Nederland als in Vlaanderen – sprake van een tendens richting vakoverstijgend werken en integratie van vakken (bijvoorbeeld in leergebieden in de vernieuwde basisvorming). De mate waarin scholen vakoverstijgend werken, én daarin ruimte voorzien voor taalvaardigheid, verschilt. De erkenning van het belang van taalvaardigheidsontwikkeling - waaronder leesvaardigheid – bij de vakken groeit, getuige alleen al het bestaan van het Platform taalgericht vakonderwijs (in Nederland). Het is echter de vraag in hoeverre de vernieuwingen die bijvoorbeeld vanuit dit platform worden aangedragen al breed in de praktijk worden toegepast.

Leesvaardigheid in methodes voor andere vakken

In 2003 heeft SLO een zevental methodes voor Oriëntatie op Mens en Wereld (OMW) geanalyseerd op talige activiteiten (Brouwer & van Graft, 2003). Geconcludeerd werd dat in vrijwel iedere les van de methodes leesactiviteiten plaatsvinden, maar dat didactische aanwijzingen ontbreken in de lerarenhandleidingen. Wat betreft de aard van de leesactiviteiten werd geconstateerd dat deze vooral op letterlijk niveau lagen: informatie uit een tekst halen die letterlijk in de tekst staat.

Echter de in de vorige paragraaf vermelde kentering vindt langzaam ook zijn neerslag in de methodes voor andere vakken dan Nederlands. Uitgeverijen van schoolboeken in Nederland beginnen er steeds meer belang aan te hechten om bij de ontwikkeling van een methode taalspecialisten te betrekken. In Vlaanderen wordt deze evolutie vooralsnog niet opgemerkt.

Leesdidactiek in de andere vakken

Vakleraren zijn doorgaans niet opgeleid als taalleraren. De aandacht voor taaldidactiek bij de opleidingen in de andere vakken dan de talen neemt weliswaar toe, maar is nog geen vast onderdeel in alle

lerarenopleidingen. In de loop der jaren zijn er verschillende didactiekboeken en brochures verschenen die vakleraren ondersteuning geven bij het omgaan met taalzwakke leerlingen in de vaklessen. In hoeverre deze didactische aanwijzingen hun weg vinden naar de vakleraren en impact hebben op het geboden onderwijs, is echter onduidelijk.

3.4 Evaluatie

Tenslotte heeft de werkgroep ook van naderbij bekeken hoe functionele leesvaardigheid in het reguliere onderwijs wordt geëvalueerd. Er bestaat immers consensus over dat het screenen van de taal- en leesontwikkeling een cruciaal middel is om leesproblemen te voorkomen en verhelpen. Evaluatie van de leesontwikkeling is met name van belang om:

- na te gaan of leerlingen de gestelde doelen halen;
- na te gaan in welke mate leerlingen profiteren van het onderwijs en de hulp die ze krijgen;
- na te gaan of de instructie en/of hulp en het curriculum van de school effectief zijn.

3.4.1 Evaluatie in de praktijk

De eerste vraag is dan: Gebeurt het ook? Brengen scholen de functionele leesvaardigheid van leerlingen systematisch in kaart? In Nederland heeft de inspectie vastgesteld dat scholen in ieder geval de beginnende geletterdheid op één of andere manier monitoren, zij het niet voor alle aspecten even grondig (Inspectie van het Onderwijs, 2006). Verder bleek uit een kleinschalig onderzoek van de Nederlandse inspectie (Inspectie van het Onderwijs, 2006, p. 236) dat basisscholen doorgaans een samenhangend systeem van methodeonafhankelijke toetsen voor Nederlandse taal (technisch lezen, begrijpend lezen, spelling) hanteren. Het voortgezet onderwijs heeft geen eenduidig systeem van genormeerde toetsen voor basisvakken zoals Nederlands en wiskunde. Minstens even belangrijk is de vraag wat er dan vervolgens met de verzamelde evaluatiegegevens gebeurt. Hierover is echter nog minder bekend.

Voor Vlaanderen ontberen we overzichtsgegevens over het gebruik van taaltoetsen. Meer dan waarschijnlijk is de evaluatiepraktijk in Vlaamse scholen erg uiteenlopend, zowel wat betreft de gebruikte instrumenten, als wat betreft de acties die gekoppeld worden aan toetsresultaten.

3.4.2 Evaluatie-instrumenten

Evaluatie kan een belangrijk middel zijn bij het bestrijden van leesproblemen, maar een voorwaarde is wel dat de evaluatie op een goede manier gebeurt, zodat de inspanningen niet contraproductief zijn.

Daarom is het belangrijk de kwaliteit te kennen van de in het onderwijs gebruikte evaluatie-instrumenten. Taalvaardigheid wordt op de meeste basisscholen in Nederland gemeten met de toetsen van Cito en in Vlaanderen met het leerlingvolgsysteem van het CSBO (Centrale voor Studie- en BeroepsOriëntering). De rol/status van deze toetsen/systemen staat ter discussie: bepaalt Cito/CSBO niet te veel de lesinhouden? Worden leerlingen niet te veel getraind voor de toetsen van Cito/CSBO?

De vragen die men bij de instrumenten van Cito (en ook CSBO) kan stellen, kan men ook in zijn algemeenheid stellen bij het gebruik van andere toetsen en leerlingvolgsystemen:

1. Welk concept van het begrijpend lezen en de functionele geletterdheid wil men meten?

Specifiek voor dit rapport betekent dit: richten de beschikbare toetsen zich op leesvaardigheid zoals de werkgroep die in hoofdstuk 2.2 gedefinieerd heeft?

Dit is niet vanzelfsprekend, want zoals ook in paragraaf 3.3.1 al opgemerkt is, impliceert een focus op begrijpend lezen niet noodzakelijk dat functionele geletterdheid centraal wordt gesteld.

2. Hoe zit de meting in elkaar? Levert deze een valide afspiegeling op van het concept?

Zo komt het bijvoorbeeld voor dat scholen die niet beschikken over directe toetsen voor functionele leesvaardigheid, toetsen gebruiken die deelaspecten meten (bijvoorbeeld technisch lezen) en die resultaten vervolgens gebruiken om uitspraken te doen over functionele leesvaardigheid. Deze gevolgtrekkingen zijn echter omstreden. De relatie tussen technische leesvaardigheid of woordenschat en begrijpend lezen is vrij complex. Het is dan ook niet zo dat iedere leerling met een grote woordenschat, of iedere leerling die vlot technisch leest, ook een goede begrijpend lezer is, en vice versa.

Ook de betrouwbaarheid van veel toetsgegevens is een probleem. Twee afnames van dezelfde toets correleren vaak slechts matig, en verschillende tests voor dezelfde vaardigheid komen meestal nog minder overeen (Colpin e.a., 2006: 19). Deze vaststelling maant aan tot voorzichtigheid wanneer men de aanpak van leesproblemen in sterke mate afstemt op meetresultaten – metingen kunnen kinderen immers ten onrechte wel en niet als risicolezers identificeren.

3. Welke maatstaf gebruikt men om al dan niet van problemen te spreken?

Hoe men precies risicoleerlingen identificeert, is vooral belangrijk wanneer de voorgestelde aanpak voor risicoleerlingen drastisch afwijkt van het leesonderwijs voor de andere leerlingen. De selectie van risicoleerlingen dient in dat geval immers zeer correct te gebeuren, wil men niet het risico lopen leerlingen de verkeerde aanpak voor te schotelen.

4. Focussen de instrumenten op de verschillende functies van evaluatie, zoals die in de inleiding van deze paragraaf zijn geformuleerd?

Hierbij kan gesteld worden dat de tweede en derde functie ('vaststellen in welke mate leerlingen profiteren van het onderwijs en vaststellen of de instructie en het curriculum wel effectief zijn voor alle leerlingen') bij de meeste instrumenten ondergewaardeerd wordt. Zo stelden Bonset & Hoogeveen (1998) in een overzichtsstudie vast: "Er blijkt nog steeds (eenzelfde conclusie trokken Janssen/Bonset in 1987) nauwelijks belangstelling te bestaan voor meer procesgerichte beoordelingswijzen met het doel het leesvaardigheidsniveau van leerlingen te diagnosticeren".

Hier kan tegenover geplaatst worden dat recent wel instrumenten beschikbaar zijn gekomen die diagnose van leesproblemen mogelijk maken, al blijft het de vraag in hoeverre daarbij niet enkel de vaardigheden van de leerlingen onder de loep worden genomen, maar ook het aangeboden curriculum en de leesinstructie zelf. Anders gezegd: sluit de evaluatiepraktijk ook de mogelijkheid in om het leesonderwijs bij te sturen, of wordt enkel gedacht in termen van individuele remediëring? De keuze voor het opstellen van aparte handelingsplannen voor zorgleerlingen in Nederland, lijkt alvast op het tweede te wijzen.

Het is duidelijk dat de vragen 1 en 3 die we hierboven opgeworpen hebben, sterke raakvlakken vertonen met de visie op leesdoelen, die in paragraaf 3.2 besproken werd. Dat houdt in dat men niet kan zeggen of evaluatie-instrumenten geschikt zijn om de ontwikkeling van functionele geletterdheid te ondersteunen als men niet eerst kijkt welke doelen men daarbij precies vooropstelt.

3.4.3 Evaluatievaardigheden

Leraren moeten niet alleen over goede evaluatie-instrumenten kunnen beschikken, ze moeten daarnaast ook weten hoe ze deze instrumenten efficiënt kunnen inzetten, net zoals ze moeten weten hoe ze hun leesmethodes moeten gebruiken (zie paragraaf 3.3.1). Als deze vaardigheden niet aanwezig zijn, kan een sterke focus op toetsing zelfs negatieve neveneffecten hebben, zoals het stimuleren van 'teaching to the test' (dit is het trainen van leerlingen op het afleggen van specifieke toetsen, ten koste van het ontwikkelen van de vaardigheden die met die toetsen gemeten worden).

Leraren moeten dus in staat zijn om gericht te handelen op basis van de gegevens die ze door middel van toetsen en observaties verzamelen, bijvoorbeeld door aangepaste feedback te geven, of door hun leerstofaanbod af te stemmen op de in de evaluatie geconstateerde lacunes. Het is vooralsnog een open vraag in welke mate leraren over deze vaardigheden beschikken, en of ze daarin doeltreffend bijstaan worden door opleidingen, nascholingen en de beschikbare evaluatiematerialen.

De evaluatievaardigheden van leraren zijn des te meer van belang, wanneer men ervan uitgaat dat taaltoetsen vooral een globale functie hebben, in die zin dat ze slechts “een beperkte waarde hebben voor het geven van gerichte aanduidingen voor daadwerkelijke gedifferentieerde ondersteuning van individuele leerlingen” (Colpin e.a., 2006: 39). In die visie moeten leraren de informatie uit taaltoetsen verder aanvullen met kwalitatieve, procesmatige informatie uit observaties van een breed scala van taakuitvoeringen en interacties door leerlingen.

3.4.4 Doorstroom van evaluatiegegevens

Een vaak terugkerend thema is dat evaluatie van (functionele) leesvaardigheid niet enkel de verantwoordelijkheid van individuele leraren is. Ook op schoolniveau is hier een taak weggelegd. Op verschillende plaatsen wordt ervoor gepleit dat een vlotte doorstroming van toetsgegevens gewaarborgd zou worden, en dit niet alleen binnen één school, maar ook tussen verschillende scholen. Volgens de Nederlandse inspectie blijkt dit bij de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs alvast maar in beperkte mate te gebeuren (Inspectie van het Onderwijs, 2006: 236).

Referenties

- Aarnoutse, C.A.J. & A.C.E.M. Weterings (1995). Onderwijs in begrijpend lezen. In: *Pedagogische studiën*, vol. 72, nr. 2, p. 82-101.
- Berenst, J. (2006). Leren zwemmen op een pianokruk. Een beschouwing over de Inspectiecampagne voor het technisch lezen. In: *NieuwsbriefTaal voor Opleiders en Begeleiders*, jrg. 4, nr 2, p.12-21.
- Bergh, H. van den, J. Rijkers & M. Zwartz (2000). Effecten van leesmethoden op leesprestaties. In: *Pedagogische studiën*, vol. 77, afl. 3, p. 152-165.
- Bohnen, E., e.a.(2007) *Raamwerk Nederlands, Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij.* 's Hertogenbosch: CINOP.
- Bonset, H. & M. Hoogeveen. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht: een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen.* Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Brouwer, Tj. & M. van der Graft (2003). *Taal in ander vakken: verrijken of ver-reiken?* Enschede: SLO.
- Colpin, M., e.a. (2006). *Studie naar de wenselijkheid en haalbaarheid van de invoering van centrale taaltoetsen in Vlaanderen in functie van gelijke onderwijskansen.* Leuven: Centrum voor Taal & Onderwijs.
- Daems, F., R. Rymenans & G. Leroy (1990) *Wat vindt "men" ervan? Interimrapport 1 + Bijlagen Interimrapport 1.* Wilrijk: UIA.
- Elsäcker, W. van (2002). *Development of reading comprehension: the engagement perspective. A study of reading comprehension, vocabulary, strategy use, reading motivation, and leisure time reading of third- and fourth-grade students from diverse backgrounds in the Netherlands.* Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Hacquebord, H., e.a. (2004). *Voortgezet taalvaardig. Een onderzoek naar tekstbegrip en woordkennis en naar de taalproblemen en taalbehoeften van brugklasleerlingen in het voortgezet onderwijs in het schooljaar 2002-2003.* Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (EtoC).
- Henneman, K. & W.I.M. Calcar (1999a). Leesonderwijs ter discussie; deel 1; analyse van leesonderwijs in lesmaterialen. In: *Levende Talen*, nr. 539, p. 267-273.
- Inspectie van het Onderwijs (2004). *Onderwijsverslag 2002/2003.* Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2004/2005.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Jansen, T. & H. Bonset (1987). *Empirisch onderzoek van het voortgezet moedertaalonderwijs: een inventarisatie in het perspectief van leerplanontwikkeling.* Instituut voor leerplanontwikkeling: Enschede.
- Kuhlemeier, H. & H. van den Bergh (1989). De proefpeiling Nederlands. Een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs. In: *Specialistisch bulletin*, 74. Arnhem: CITO.
- Leseman, P. (2000). Mondelinge en geletterde routes naar leesvaardigheid en schoolsucces. Stichting Lezen Reeks 1. In: D. Schram (ed.), *Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving.* Delft: Uitgeverij Eburon, p. 13-34.
- Mooij, T. & P.van den Eeden. (1994). Methode- en groepseffecten op leerprocessen in begrijpend lezen. In: *Pedagogisch tijdschrift*, vol. 19, nr. 2, p. 143-154.

Mooij, T. (1998). Methoden begrijpend lezen en onderwijsontwikkeling. In: *Methoden begrijpend lezen en onderwijsontwikkeling*. Alphen aan de Rijn: Samson, p. 37-48.

Overmaat, M., J. Roeleveld & G. Ledoux. *Begrijpend lezen in het basisonderwijs: invloed van milieu en onderwijs*. SCO-Kohnstamm Instituut (online op <http://www.sco-kohnstammstituut.uva.nl/pdf/artikelBegrijpendLezen.pdf>)

Roosmaalen, W. van (1990). *Aspecten van de onderwijspraktijk van leraren Nederlands en Engels. Onderzoeksrapporten Beginfase Voortgezet Onderwijs 4*. Arnhem: CITO.

Van den Branden, K. (2003). Leesonderwijs in Vlaanderen: van “hoera!” naar “aha!” In: *Vonk*, vol. 32, afl. 3 (jan-feb 2003), p. 12-29.

Van den Broeck, W. (2004). Technisch lezen: de centrale rol van woordherkenning in de schriftelijke taalontwikkeling. In: Daems, F., K. van den Branden & L. Verschaffel (red.). *Taal verwerven op school: taal-didactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair*. Leuven/Voorburg: Acco.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Onderwijsinspectie (2007). *Onderwijsspiegel schooljaar 2005-2006. Verslag van de toestand van het onderwijs*.

Hoofdstuk 4

Adviezen

De werkgroep heeft op basis van de kadertekst (hoofdstuk 2) en de veldverkenning (hoofdstuk 3) een aantal adviezen geformuleerd. Deze adviezen zijn geordend naar de aspecten uit de veldverkenning: doelen, methodes en didactiek, en evaluatie (de paragrafen 4.1 tot en met 4.3). Adviezen met betrekking tot deze drie onderdelen hebben allemaal implicaties voor het voeren van een samenhangend (school) beleid. Gezien het grote belang van het opzetten van beleid voor functionele leesvaardigheid, is hier een aparte paragraaf aan toegevoegd (paragraaf 4.4).

Als vervolg op dit rapport zal in overleg getreden worden met instellingen en organisaties die naar de mening van de werkgroep in aanmerking komen voor de uitvoering van de in dit hoofdstuk geformuleerde adviezen.

4.1 Doelen

De toegankelijkheid en bruikbaarheid van bestaande functionele leesvaardigheidsdoelen voor 10- tot 18-jarigen voor leraren laat te wensen over. Er zijn bovendien aanwijzingen dat de visie op leesvaardigheidsdoelen van leraren niet altijd spoort met de praktijk van hun leesonderwijs.

Een noodzakelijke actie om het rendement van het leesonderwijs te verhogen, is ervoor te zorgen dat leraren meer vat krijgen op de doelen van leesvaardigheidsonderwijs. Pas wanneer leraren een duidelijk beeld hebben van de na te streven doelen, kunnen ze ook de juiste didactische benadering kiezen om dit doel te bereiken. Het belang hiervan kan moeilijk overschat worden, aangezien gebleken is dat de wijze waarop leraren leesonderwijs geven, een grotere invloed heeft op de leesprestaties van leerlingen dan de didactische keuzes van de taalmethode die ze gebruiken (zie ook: paragraaf 3.3.1).

Advies: Er moet een (voor leraren) helder, toegankelijk én bruikbaar doelenkader voor functionele leesvaardigheid voor 10- tot 18-jarigen ontwikkeld worden, waarin een koppeling gelegd wordt met de didactiek van het onderwijs Nederlands en met de leestaken die aan de orde zijn in schoolse situaties. Een dergelijk doelenkader moet duidelijk gerelateerd worden aan bestaande doelen/ eindtermen en leerplannen.

Advies: Er moet een implementatietraject opgezet worden om er voor te zorgen dat het hierboven genoemde doelenkader voor functionele leesvaardigheid daadwerkelijk in de onderwijspraktijk gebruikt gaat worden.

De werkgroep acht het (voor leerlingen van 10 tot 18 jaar) niet nodig en wenselijk om een onderscheid te maken tussen doelen voor functionele leesvaardigheid in het vak 'taal' en doelen voor functionele leesvaardigheid in de andere vakken, omdat deze doelen idealiter samenvallen.

Advies: Functionele leesvaardigheid moet opgenomen worden in de kerndoelen/eindtermen/ontwikkelingsdoelen van alle vakken in zowel primair onderwijs/basisonderwijs als voortgezet/secundair onderwijs, zodat een kader ontstaat voor de uitwerking van functionele leesvaardigheid in leerplannen en methodes voor alle vakken. Hierbij moet afstemming plaatsvinden met de leesvaardigheidsdoelen die voor het vak taal/Nederlands zijn geformuleerd.

4.2 Methodes en didactiek

4.2.1 Methodes en ander tekstaanbod op school

Er is veel aandacht voor begrijpend lezen in het onderwijs, maar het is de vraag of het daarbij altijd om functioneel leesonderwijs gaat. Voor het primair onderwijs/basisonderwijs zijn veel materialen beschikbaar, over het algemeen van vrij goede kwaliteit. In de methodes voor andere vakken is de

aandacht voor de didactiek van het lezen en het belang van goede teksten daarentegen nog minimaal. In veel schoolboeken voor de andere vakken laat de kwaliteit en de toegankelijkheid van het taalaanbod te wensen over. Veel teksten zijn voor leerlingen te moeilijk vanwege onbekende woorden, lastige zinsconstructies en ondoorzichtige structurering. Ook is het vaak niet duidelijk wat leerlingen precies moeten doen met de teksten, de leestaak blijft veelal impliciet en vragen en opdrachten zijn onduidelijk. In de meeste methodes voor de andere vakken wordt geen uitleg gegeven over woordbetekenissen en worden geen aanwijzingen gegeven over hoe leerlingen leestaken moeten aanpakken. Daarbij komt dat elk vak zijn eigen 'discours' heeft met daarbij typerend taalgebruik en manier van omgaan met tekstmateriaal.

Uiteindelijk is het echter de leraar die de materialen inzet en daarmee de effectiviteit van het leesonderwijs in hoge mate bepaalt. We zien dat er op scholen steeds meer gebruik wordt gemaakt van tekstmateriaal los van de bestaande methodes. Over de kwaliteit en toegankelijkheid van dit materiaal, veelal afkomstig van het internet, is echter niets bekend.

Advies: Er moeten duidelijke criteria ontwikkeld worden waaraan teksten bij andere vakken dan taal moeten voldoen, opdat de kwaliteit en de toegankelijkheid van het tekstaanbod op scholen voor primair onderwijs/basisonderwijs en secundair/voortgezet onderwijs verbetert. Bij het opstellen van deze criteria zou de ontwikkeling van functionele leesvaardigheid centraal moeten staan. Deze criteria zouden idealiter zowel gebruikt kunnen worden door ontwikkelaars van methodes als door potentiële afnemers van deze methodes. De criterialijst zou daarnaast ook gebruikt kunnen worden als instrument waarmee scholen teksten in hun huidige methodes en ander tekstmateriaal kunnen screenen.

Er bestaan al goede praktijkvoorbeelden van het bevorderen van functioneel lezen, bijvoorbeeld in het kader van taalgericht vakonderwijs. Bij het ondersteunen van functioneel leesonderwijs moet hierbij worden aangesloten.

Advies: Bestaande praktijkvoorbeelden van goed functioneel leesonderwijs, zoals bijvoorbeeld bij taalgericht vakonderwijs, moeten in kaart gebracht en verspreid worden. Hierbij moet met name aandacht besteed worden aan enkele belangrijke kwalitatieve ontwikkelingen:

- het werken met nieuwe leervormen (leerlinggericht, coöperatief, interactief, authentiek, ingebed in betekenisvolle context);
- systematische aandacht voor woordenschatontwikkeling gekoppeld aan functionele lees- en schrijftaken.

4.2.2 Didactiek (leraarcompetenties)

De wijze waarop leraren omgaan met lesmaterialen kan erg uiteenlopen. Er bestaan dan ook grote verschillen in de leesdidactiek die leraren hanteren. De belangrijkste problemen in het huidige leesonderwijs liggen precies op het gebied van leraarcompetenties. Leraren moeten in staat zijn om in te spelen op de voornaamste faalfactoren bij kinderen, die worden veroorzaakt door taal- of leesproblemen, of door zowel taal- als leesproblemen.

Een belangrijke faalfactor bij veel leerlingen is het ontbreken van zowel brede als diepe woordkennis. Ook beheersen veel leerlingen in onvoldoende mate leesvaardigheden als vlot kunnen lezen en het kunnen toepassen van diverse strategieën om tot het vereiste leesbegrip te komen.

Daarnaast spelen motivatie- en concentratieproblemen een rol, die vaak ook samenhangen met de taal- en leescultuur thuis en in de 'peer group'.

Advies: Leraren moeten meer geschoold worden om leesproblemen van leerlingen te onderkennen en te diagnosticeren. Ze zouden hierdoor in staat moeten zijn te onderkennen of er sprake is van een taal- en/of leesprobleem, dan wel dat er sprake is van een gebrekkige motivatie.

Aansluitend hierop dienen zij te beschikken over de competenties om leerlingen die dat nodig hebben, effectief woordenschatonderwijs te geven en leesstrategieën voor tekstbegrip aan te reiken.

Tevens dienen zij te beschikken over de competentie om interessant en toegankelijk tekstmateriaal te kiezen en hierdoor de motivatie van leerlingen voor lezen te bevorderen.

Ten aanzien van het leesonderwijs zelf – bij het vak taal of Nederlands – worden eveneens competentiekorten gesignaleerd. Leraren zijn zich bijvoorbeeld wel bewust van het belang van strategieën, maar de functionaliteit ervan blijft vaak achterwege. We kunnen spreken van een groot transferprobleem: leraren moeten ervoor zorgen dat leerlingen in staat zijn de in het vak Taal of Nederlands geleerde kennis (woordenschat) en de geoefende vaardigheden (begrijpend leesstrategieën) toe te passen bij de andere teksten die zij lezen.

- Advies:** Basisschoollerares en leraren Nederlands moeten effectief geschoold worden om functioneel leesonderwijs te geven en geïntegreerd leesstrategieën te onderwijzen. (Zie ook het advies implementatie doelenkader, paragraaf 4.1). Daarvoor moeten er zowel in de initiële opleiding als in nascholingen in primair onderwijs/basisonderwijs en secundair/voortgezet onderwijs materialen beschikbaar komen waarmee concreet gewerkt kan worden aan de vormgeving van functioneel leesonderwijs. Het gaat daarbij ook om het effectief gebruik leren te maken van informatieve teksten of teksten uit andere vakken.
- Advies:** Alle leraren moeten geschoold worden om de transfer van het vak taal/Nederlands naar andere vakken te bewerkstelligen, zodat leerlingen leren om het geleerde in het ene vak toe te passen in de andere vakken.
- Advies:** Er moeten instrumenten (lerarenhandleiding/ leerlingmateriaal) voor handen komen om de functionele aanpak van het leesonderwijs in praktijk te kunnen brengen. Hierbij kunnen bestaande goede voorbeelden uit het primair onderwijs/basisonderwijs worden gebruikt als basis en als voorbeeld voor het secundair/voortgezet onderwijs.
- Advies:** Leraren moeten geschoold worden om op de niveaus van alle leerlingen betekenisvolle, motiverende leestaken te ontwerpen, en daarbij rekening te houden met de verschillende behoeften die leerlingen hebben aan taal- dan wel leesondersteuning (differentiatie), met name de zwakke leerlingen.
- Advies:** Leraren moeten geschoold worden om teksten te beoordelen op functionaliteit, moeilijkheidsgraad, motiverende aspecten en aansluiting bij de interesse van de leerlingen.

Hierboven is reeds aangegeven dat de belangrijkste problemen op het gebied van het lezen liggen in de leerkrachtcompetenties. Dit punt is ook nadrukkelijk naar voren gekomen in de bijeenkomst met de deskundigen. Bovengenoemde adviezen ten aanzien van scholing worden daarom als zeer fundamenteel gezien. Tegelijkertijd is de werkgroep zich ervan bewust dat realisatie van juist deze adviezen niet eenvoudig is.

- Advies:** Er dient nader onderzocht te worden hoe de scholing van leerkrachten zodanig opgezet moet worden, dat dit daadwerkelijk leidt tot de gewenste veranderingen met betrekking tot onderwijs in functionele leesvaardigheid.

4.3 Evaluatie

Evaluatie is belangrijk, mits deze op een goede manier gebeurt, zodat de inspanningen niet contraproductief werken. De werkgroep heeft vastgesteld dat evaluatie-instrumenten aan een aantal voorwaarden moeten voldoen – zowel inhoudelijk als technisch - om zinvol te zijn voor de verbetering van het leesonderwijs.

De gebruikte instrumenten vormen slechts één aspect. Het gaat ook om de competentie van leerkrachten om uitkomsten van evaluatie om te zetten in concrete vervolgacties, waarbij deze vervolgacties op hun beurt ook weer geëvalueerd en eventueel bijgesteld worden. Evaluatie maakt dan deel uit van de kwaliteitscyclus: Plan, Do, Check, Act.

- Advies:** De bestaande inventarisaties van evaluatie-instrumenten zouden uitgebouwd en beschikbaar gemaakt moeten worden voor de praktijk. Een dergelijke toetswijzer dient gekoppeld te zijn aan op te stellen criteria voor goede toetsinstrumenten, zodat onderwijsgevend en snel kunnen achterhalen welke instrumenten en methodieken voor welk doel geschikt zijn.
- Advies:** Er moet een gestandaardiseerde, geoperationaliseerde niveaubepaling voor functionele leesvaardigheid van leerlingen ontwikkeld worden, die gekoppeld is aan het soort leestaken waar ze in het kader van onderwijs mee te maken krijgen.
- Advies:** Leraren moeten effectiever geschoold worden in evaluatievaardigheden met betrekking tot functionele leesvaardigheid. Dit geldt zowel voor de leraren Nederlands als voor de leraren van andere vakken.

4.4 (School)beleid

Een algemeen knelpunt waar ook het (functioneel) leesonderwijs onder lijdt, is dat veel scholen niet over goed taalbeleid beschikken en dat de brede visie op taal weinig verspreid is. Taal wordt opgedeeld in verschillende onderdelen (spelling, woordenschat, begrijpend lezen) zonder dat scholen deugdelijk prioriteren of koppelen naar kennisopbouw en schoolsucces. Daarnaast is er in het (taal)onderwijs in alle opzichten te weinig samenhang tussen en binnen de vakken, tussen de aanpak van de leraren.

Scholen zouden beleid moeten voeren om functionele leesvaardigheid duidelijk een plek te geven tussen andere taal- en vakdomeinen. Knelpunten liggen op vlak van kenmerken van *leerlingen* (beperkte woordenschat, beperkte algemene ontwikkeling, weinig zelfvertrouwen en plezier in lezen), *leraarcompetenties* (probleembewustzijn, zicht op functionele leesvaardigheid, transfer andere vakken, brede visie op taal), *schoolbeleid* (verkokering onderwijs, te schools, aanname dat alle kinderen op dezelfde wijze leren), *leermateriaal* (ontbreken instrumenten voor functioneel leesonderwijs, waarbij transfer gemaakt naar vakken én het ontbreken van toetsen functionele leesvaardigheid) en *ondersteuners* (opleiders en schoolbegeleiders/onderwijsadviseurs niet voldoende deskundig).

- Advies:** Er moet meer werk gemaakt worden van een goed taalbeleid op scholen met daarbij de nadruk op functionele leesvaardigheid en een brede visie op taal. Hierdoor wordt verkoking van taalonderdelen tegengegaan en worden vakken in samenhang begrepen en uitgewerkt. Er moeten instrumenten ontwikkeld worden om taalbeleid op scholen te kunnen screenen en de brede visie op taal beleidsmatig in scholen te implementeren.
- Advies:** Er moet ingezet worden op professionalisering van schoolleiders, schoolbegeleiders/onderwijsadviseurs en schoolteams met het oog op het ontwikkelen van functioneel taal- en leesbeleid op de eigen school. Nodig is dat zij probleembewustzijn en een brede visie op taal ontwikkelen, en op de hoogte zijn van de ingrediënten van een functionele aanpak van leesonderwijs. Ook moeten zij kunnen beschikken over de inzet van adequate onderzoeks- en ontwikkelingsinstrumenten voor implementatie, zowel op school- als op klasniveau.

Bijlage I

Matrix veldverkenning

		visie/doelen		(vak)inhoud		didactiek		evaluatie	
		Nederlands	taal in andere vakken	Nederlands	taal in andere vakken	Nederlands	taal in andere vakken	Nederlands	taal in andere vakken
Primair onderwijs/ basisonderwijs	leerling								
	leraar								
	school								
	onderwijsstelsel								
Secundair/ voortgezet onderwijs	leerling								
	leraar								
	school								
	onderwijsstelsel								

Bijlage II

Samenvatting bijeenkomst met deskundigen

1. Inleiding

Op 31 mei 2007 heeft een groep deskundigen uit Vlaanderen en Nederland op het terrein van taal-/leesonderwijs aan 10- tot 18- jarigen zich in een 'group decision room' bijeenkomst uitgesproken over kwesties rond functionele leesvaardigheid. De deskundigen gaven hun mening over de volgende vragen:

- Wat zijn knelpunten of faalfactoren, waardoor kinderen onvoldoende leesvaardigheid bereiken?
- Welke zinvolle manieren om functioneel lezen te verbeteren bestaan al?
- Waar zetten we ons geld op in? (Welke acties zijn nodig om de belangrijkste aangrijpingspunten te realiseren?)

Hieronder zijn de belangrijkste vaststellingen van de deskundigen uit de bijeenkomst per deelvraag samengevat (paragraaf 2) en zijn de conclusies uit dit alles voor het project van de werkgroep Functionele Leesvaardigheid geformuleerd (paragraaf 3).

2. Samenvatting van de vaststellingen

2.1 Wat zijn knelpunten of faalfactoren, waardoor kinderen onvoldoende leesvaardigheid bereiken?

De resultaten zijn geclusterd naar vermoedelijke oorzaak en beoordeeld per cluster naar de mate van belangrijkheid.

Cluster Leerlingen

De deelnemers hebben vooral argumenten aangehaald die te maken hebben met achtergrondkenmerken van de leerlingen, met motivationele aspecten en met woordenschat.

Cluster Omgeving

Dit cluster bleek een grote mate van samenhang te hebben met het vorige cluster 'Leerlingen'. Hierbij betroffen de meeste knelpunten de thuissituatie, zowel de leescultuur als de talige situatie en taalsituatie thuis. Verder wordt de (belemmerende) invloed van de directe omgeving op de motivatie van leerlingen genoemd.

Cluster Leerkracht

De meest genoemde oorzaken en ook de oorzaken met de meeste 'aanhang' bevinden zich in dit cluster. Daarbij worden de meeste oorzaken gezocht bij de competenties van de leraren, zowel de leraren Nederlands als de leraren van andere vakken. De competenties betreffen de didactische kwaliteiten, maar ook inzicht en kennis bij leraren van (het onderwijs in en de functionaliteit van) begrijpend lezen, als ook de motivatie.

Cluster Beleid Scholen

De genoemde oorzaken zijn samen te vatten in twee veel genoemde en veel ondersteunde elementen. Op de eerste plaats hebben scholen vaak geen taalbeleid vastgesteld. Als dat er wel is, is er binnen dit taalbeleid veel te weinig een brede visie op taal ontwikkeld. Taal wordt opgedeeld in verschillende onderdelen (spelling, woordenschat, begrijpend lezen) zonder dat scholen deugdelijk prioriteren of koppelen naar kennisopbouw en schoolsucces. Daarnaast is er in het (taal)onderwijs in alle opzichten te weinig samenhang, tussen en binnen de vakken en tussen de aanpak van de leraren.

Cluster Beschikbaarheid materialen

In dit cluster bevinden zich niet al te veel genoemde oorzaken, met meestal ook niet de hoogste prioriteit. Meest genoemd zijn: het niet beschikken over goede toetsen en het niet beschikken van functioneel tekstaanbod, zowel voor de taalvakken als voor de overige vakken.

Cluster Ondersteuners

Belangrijkste factor in dit cluster is evident het feit dat de lerarenopleidingen onvoldoende aandacht aan leesdidactiek besteden. Verder wordt het ontbreken van voldoende inzicht in en aandacht voor de problematiek van het functioneel lezen bij de post-initiële scholing, bij de deskundigheidsbevordering en bij de onderzoeksinstellingen als oorzaak genoemd.

Cluster Aandacht leesmotivatie

In dit cluster wordt als oorzaak genoemd dat leesmotivatie/het sociaal-emotionele aspect van lezen te veel wordt vergeten in het leesonderwijs, zeker in de beginjaren, waardoor het leesplezier afneemt.

2.2 Welke zinvolle manieren om functioneel lezen te verbeteren bestaan al?

Bij deze vraag ging het erom dat de aanwezige deskundigen goede praktijkvoorbeelden zouden benoemen op het terrein van (onderwijs in) functioneel lezen. Binnen deze opsomming heeft iedere deelnemer vervolgens uit zijn/haar eigen lijst de twee belangrijkste manieren aangewezen.

In deze samenvatting zijn alleen de belangrijkste manieren betrokken.

Hierbij moet de kanttekening worden gemaakt dat op zijn minst de indruk bestaat dat enkele deelnemers geen bestaande goede praktijkvoorbeelden hebben aangegeven, maar gewenste praktijken.

Uit het onderstaande overzicht blijkt dat de deskundigen met name goede praktijkvoorbeelden uit het cluster 'didactiek' bleken te noemen.

Didactiek:

- leerlinggerichte benadering in het letterkunde- en leesonderwijs;
- goede basisinstructie in combinatie met instructietafel;
- taalgericht vakonderwijs;
- actuele onderwerpen aanbieden;
- leestaak ingebed in betekenisvolle context;
- taakgerichte methodieken en geïntegreerde werkvormen zorgen ervoor dat het belang van functioneel lezen ervaren wordt;
- combineren (woord)kennisuitbreiding met begrijpend lezen in functionele contexten, dus direct vanuit (zaak)vakinhouden;
- systematische aandacht voor woordenschatontwikkeling gekoppeld aan functionele lees- en schrijftaken;
- bij Nederlands tekst voor een te leren toets van een zaakvak behandelen. Dit bevordert de motivatie van de leerling, vooral als daardoor de cijfers beter worden;
- projectwerk: vertrekken vanuit inbreng/interesse van de leerlingen (motiverend); vakoverschrijdend (link tussen de verschillende vakken) dit stimuleert ook het inzicht in de relatie tussen lezen als vaardigheid en lezen als middel om informatie te verwerven;
- leerlingen zicht geven op wat er allemaal bestaat aan leesstof (zakelijk en fictie) zodat de onwetende leerling geholpen wordt de bronnen te vinden die hem of haar bevallen;
- werken met coöperatieve leervormen waarbij in groep gelezen en gediscussieerd wordt: zowel tekstbegrip als context expliciet bespreken en koppelen aan een mondelinge presentatie;
- aandacht voor, zowel binnen als buiten de les: technisch lezen, woordenschat, taalgericht onderwijs in alle vakken, begrijpend lezen, leesstrategieën, sociaal-emotionele ontwikkeling en compenserende software;
- samenwerken en interactie rond teksten bevorderen;
- het zo nauw mogelijk aansluiten bij een natuurlijke leessituatie: uitgaan van een reële leesintentie, oriëntatie op informatieverwerking, ondersteuning bij het proces dat hieruit ontstaat, vermijden van vertechnisering van het leesproces;
- voor leerlingen met gesignaleerde leesproblemen wordt een door het team gedragen aanpak bedacht;

- combineren van informatieverwervingstaken met leestaken en (te verwerven of te oefenen) leesstrategieën;
- kinderen motiveren tot lezen met een goed leesklimaat in de klas: ook zwakke lezers worden meegetrokken met de groep.

Methodes/materialen:

- aandacht voor leesstrategieën in de methodes voor begrijpend lezen;
- de begrijpend leesmethode Goed Gelezen nieuw, waarbij elke vijfde les, de laatste les van het blok, een 'Stap uit je boekjes' is. Dit is een transferles waarin expliciete aandacht is voor toepassing van het geleerde bij andere vakken/ andere teksten;
- aandacht voor leestaken in nieuwe methodes voor wereldoriëntatie in het primair onderwijs;
- er zijn eerste positieve bevindingen met de inzet van de RALFI methode voor ernstig zwakke lezers in het voortgezet onderwijs. Zowel het technisch als het begrijpend leesniveau verbetert, en daarnaast, niet onbelangrijk de motivatie. Leerlingen kunnen binnen een relatief korte termijn ineens leeftijdadequate teksten lezen die ze daarvoor niet konden lezen.

Opleiding:

- trainingen om docententeams bestaande uit taal- en vakleraren te scholen (competentieontwikkeling);
- talige professionalisering van leraren niet-taalkvakken;
- initiatieven zoals het SLO project en nascholingscursus Taal bij zaakvakken, verrijken of ver-reiken;
- coaching van leerlingen door medeleerlingen of leraren of co-teachers;
- vergroting docentvaardigheden (effectieve cursussen vanuit brede visie op taal en functioneel taal-onderwijs).

Schoolbeleid:

- een brede aanpak die gericht is op schoolleiding (beleid), docenten (didactiek) en leerlingen (sociaal-emotionele begeleiding in combinatie met leesbegeleiding).

Onderzoek:

- het is niet duidelijk wat ideaal onderwijs qua leesvaardigheid kan bereiken, dus is het niet mogelijk om te wegen of het gezamenlijke rendement van die interventies het onderwijs dichterbij dat ideaal brengt.

2.3 Waar zetten we ons geld op in? (Welke acties zijn nodig om de belangrijkste aangrijpingspunten te realiseren?)

De ideeën die door de groep zijn geformuleerd zijn geclusterd naar groepen, die de uitvoering ter hand kunnen nemen. Samengevat zijn de belangrijkste acties: onderzoek naar effectieve interventies (mede door leraren, in ieder geval ten behoeve van leraren); materiaalontwikkeling (met name voor taalgericht vakonderwijs); professionalisering en ondersteuning van leraren en teams, en monitoring van de resultaten daarvan; een brede, integrale aanpak van taalbeleid.

De volgende acties werden voorgesteld.

Uitvoeren door leraren:

- evidence based interventies met betrekking tot het technisch en begrijpend lezen in het voortgezet onderwijs;
- meer aandacht voor woordenschatuitbreiding: concrete materialen, creatieve werkvormen en suggesties voor integratie in taal en zaakvakken ontwikkelen;
- de afhankelijkheid van leraren van materialen en uitgewerkte leerwegen verminderen;
- effectonderzoek, of actieonderzoek of ontwikkelingsonderzoek: leraren/docenten als onderwijsonderzoekers;
- netwerken leraren primair onderwijs/docenten voortgezet/secundair onderwijs;
- aandacht voor flexibel gebruik van strategieën, interactie tussen leerlingen motiveren, transfer, vakdoorbrekend werken.

Uitvoeren door ondersteuners:

- materiaalontwikkeling (in de brede zin van het woord): handleidingen voor leraren, lesmateriaal;
- ontwikkelen van methoden voor taalgericht vakonderwijs (zoals Rondje wereld of Wisbaak);
- materialen ontwikkelen waarmee leerlingen weten dat technisch lezen geen doel maar middel is; dat begrijpend lezen een bedacht vak is dat zijn toepassing moet krijgen binnen bijvoorbeeld het zaakvakonderwijs;
- er moeten voor het primair onderwijs voorbeelden van opeenvolgende 'projecten' worden ontwikkeld waarin natuurlijke leestaken voorkomen, waaraan leerlijnen worden gekoppeld met betrekking tot functionele en kritische leesvaardigheidsaspecten. Dergelijke voorbeelden kunnen door scholen op eigen wijze worden opgepikt om werkelijk functioneel taalonderwijs te realiseren;
- er moeten meer ideeën komen om de overstap van functionele naar kritische geletterdheid – met name met het oog op het gebruik van internet als bron- mogelijk te maken. Dit zal naar verwachting ook de motivatie van de leerlingen ten goede komen;
- het opzetten van een nieuwe grondige verkenning van het leesproces, de wijze waarop de lezer dat proces doorloopt en een leraar dat kan ondersteunen;
- pilots taalgericht vakonderwijs met evaluatie onderzoek;
- inventariseren en overdragen van goede voorbeelden;
- overdragen van 'examples of good practice', onderling contact en uitwisseling tussen scholen en leraren stimuleren;
- onderzoek naar effectiviteit bepaalde aanpakken die succesvol lijken;
- professionalisering van leraren;
- versterken van de talige competenties van zowel vak- als taaldocenten;
- leraren bewust maken van noodzaak om leesonderwijs niet geïsoleerd, maar integraal en functioneel te benaderen;
- bewustmaking van 'alle' leraren (taal- en vakleraren, zowel inservice als preservice) én schoolleiders van het belang van functionele leesvaardigheid. Bewustmaken van aanpakken in de klas en op school om aan functionele leesvaardigheid te werken;
- de opbouw van het competentiegevoel van leraren in het beroepsonderwijs: de leerkracht en de school in die vorm van onderwijs gaat er nu te vaak vanuit dat hij/zij de laaggeletterdheid van de leerlingen niet aankan;
- inzetten op ondersteuning van schoolteams voor het realiseren van de gekozen taaldoelen;
- monitoren van verschillende soorten professionalisering leraren;
- opbrengsten, evaluaties van docenttrainingen in kaart brengen. (Praktijkvoorbeeld: Een school kwam er na 7 jaar begeleiding achter dat er op geen enkel front vooruitgang was geboekt);
- professionele uitwisseling blijven houden tussen onderzoekers, adviseurs, opleiders, leraren;
- ontwikkeling van arrangementen met daarin alles wat nodig is voor een school (beleid, toetsinstrumentarium), leraren (praktijkontwikkeling inclusief materialen/werkvormen) en brede implementatie met hulp van ondersteuners;
- betere afstemming/samenwerking netwerken primair onderwijs/voortgezet onderwijs (onderwijsnetwerken);
- ondersteuning van leraren in het basisonderwijs: eerst via kleinschalige aanpak als proef en als schatkamer voor zinvolle keuzes die resultaat kunnen opleveren. Voorkeur om hierbij vanuit een degelijke theoretische visie toch heel concreet te werken, vanuit bestaande problemen in de klaspraktijk;
- ontwikkeling van inzichtgevende diagnose-instrumenten op het niveau van de school, de klas, de leerling en de materialen.

Uitvoeren door de overheid:

- een doorgaande lijn 0-18 jaar;
- betere afstemming/kennisdeling primair onderwijs/voortgezet onderwijs (en breder) onderwijsbeleid;
- ervoor zorgen dat functionele leesvaardigheid (en ruimere taalvaardigheid) opgenomen wordt in de kerndoelen/eindtermen van de niet-taalvakken zodat een kader ontstaat voor de uitwerking daarvan in leerplannen en methodes;
- scholen voor zover mogelijk verplichten tot het doen van welomschreven inspanningen ter bevordering van functionele leesvaardigheid van alle leerlingen (wat iets anders is dan papieren taalbeleidsplannen);
- er moeten op grote schaal regiogewijs overlegsituaties worden gecreëerd tussen scholen voor

- primair onderwijs en scholen voor voortgezet onderwijs ten aanzien van de wijze waarop er met teksten moet worden gewerkt in de klas. Dit moet gepaard gaan met het oriënteren van vakdocenten in het voortgezet onderwijs op taalgericht vakonderwijs;
- meta-analyses ten behoeve van evidence based werken, naast effectstudies;
 - geen nieuwe leesmethodes of vakmethodes, maar lesmateriaal (zoals bijvoorbeeld 'Leerwijzer' in het basisonderwijs), dat functioneel lezen ondersteunt/mogelijk maakt, ontwikkelt en registreert. Doel is immers leesvaardigheid ontwikkelen en toepassen in alle vakken;
 - materialen ontwikkelen waarmee doorgaande lijn diepe woordkennis, kennisopbouw en lezen én leren in alle vakken bevorderd kan worden;
 - versterk de instroom in de lerarenopleiding;
 - ontwikkelen van genormeerde toetsen en daardoor in staat zijn te meten welke interventies effectief zijn.

Uitvoeren door scholen:

- integrale aanpak: 1. taalsituatie van de school in kaart brengen dat wil zeggen schoolleiding, docenten en leerlingen. 2. doelen stellen: in welke richting moet de situatie veranderen. 3. plan van aanpak: ondersteuning van schoolleiding bij het monitoren van het taallessonderwijs, scholen en coachen van docenten op het gebied van vaardigheden. 4. effectieve interventies voor leerlingen op het gebied van technisch en begrijpend lezen en woordenschat. 5. evaluatie van resultaten met behulp van genormeerde toetsen en interventies bijstellen;
- werken aan schoolvisie- en beleid;
- docenttraining in ieder geval koppelen aan beleid (functioneel plaatje van taalonderwijs, brede visie én geïntegreerd) en met implementatietraject (gezien discussie van vandaag); met het perspectief ontwikkeling van instrumenten voor docenten om functioneel leesonderwijs, dus geïntegreerd in alle vakken, te realiseren;
- gemeenschappelijke aanpak per schoolteam ten aanzien van functioneel leesonderwijs. Goed leerlingvolgsysteem;
- verankering van het taalbeleid in kwaliteitszorg/innovatie, op alle niveaus van de school;
- het implementeren en borgen van de veranderingen;
- monitoren van opbrengsten van interventies.

3. Conclusies voor de werkgroep Functionele Leesvaardigheid

De bijeenkomst met de deskundigen heeft heel veel waardevol materiaal opgeleverd. De mening van de deskundigen komt (zeker op hoofdlijnen, maar ook in de detaillering) overeen met hetgeen de werkgroep tot nu toe in de kadertekst, de veldverkenning en de adviezen naar voren heeft gebracht.

Het rapport van de werkgroep kan worden gebaseerd op de genoemde werkgroepdocumenten, in samenhang met de rapportage over de uitkomsten van de bijeenkomst met de deskundigen op 31 mei 2007.

Deelnemers bijeenkomst met deskundigen

Jan Berenst	(Universiteit Groningen)
Hennie Biemond	(Expertisecentrum Nederlands)
Tjalling Brouwer	(taalleespecialist Impact Educatief)
Frans Daems	(Universiteit Antwerpen)
Ria De Schepper	(lerarenopleiding Sint-Lieven, Aalst)
Hilde Hacquebord	(Universiteit Groningen)
Erna Janssens	(pedagogische begeleiding VVKSO)
Koen Jaspaert	(Universiteit Leuven)
Christel Kuijpers	(Cinop)
Janneke Oosterman	(CPS)
Erik van Schooten	(SCO-Kohnstamm Instituut)
Trees Simon	(school voor voortgezet onderwijs)
Hilde Van Keer	(Universiteit Gent)
Marianne Verhallen	(Universiteit van Amsterdam)

adres
Lange Voorhout 19
Postbus 10595
2501 hn Den Haag
Nederland

telefoon
+ 31 70 346 95 48

fax
+ 31 70 365 98 18

e-mail
info@taalunie.org

internet
www.taalnieversum.org