

# Taalvaardigheid en geletterdheid bevorderen binnen PAV

**Kris Van den Branden, Ann Van Kerckhove, An Vermeyen en Ellen Verleyen**

## Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe leerkrachten PAV de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid van hun leerlingen kunnen bevorderen. In een eerste deel benadrukken we het belang van taalvaardigheid en geletterdheid in de huidige informatie- en communicatiemaatschappij en bespreken we onderzoek dat aantoont dat er op dit vlak in het beroepssecundair onderwijs een tandje moet worden bijgestoken. Vervolgens beschrijven we vanuit een concreet praktijkvoorbeeld hoe binnen PAV op een motiverende, effectieve en betekenisvolle manier aan de bevordering van taalvaardigheid en geletterdheid kan worden gewerkt.

## Basisgeletterdheid voor elke leerling!

Meer dan ooit leven we in een informatie- en communicatiemaatschappij. In alle beroepstakken en domeinen van de samenleving is het tijdens de afgelopen 50 jaar voor mensen belangrijker dan ooit geworden om vlot talige boodschappen te kunnen begrijpen en overbrengen, mondeling en schriftelijk in interactie te gaan en efficiënt met schriftelijke informatie te kunnen omgaan. De technologische revolutie heeft ervoor gezorgd dat mensen meer lezen en schrijven dan ooit en dat ze met een overvloed aan mondelinge en schriftelijke informatie (vooral online) moeten leren omgaan. Niet al die informatie is even betrouwbaar: sommige van die informatie is *fake news* of ongezouten mening, eerder dan objectief feit. Het is dan ook geen toeval dat in de nieuwe eindtermen die de Vlaamse overheid voor het secundair onderwijs uitvaardigt, sterk wordt benadrukt dat elke leerling een basisniveau aan taalvaardigheid en geletterdheid moet hebben verworven.

Geletterdheid wordt door de Vlaamse overheid gedefinieerd als “de competenties om informatie te verwerven, verwerken en gericht te gebruiken. Dit betekent met taal, cijfers en grafische gegevens kunnen omgaan en gebruik kunnen maken van ICT en multimedia.”<sup>1</sup> Bij de term “geletterdheid” ligt de nadruk dus vooral op de schriftelijke taalvaardigheden (lezen en schrijven), terwijl “taalvaardigheid” de meer overkoepelende term is die zowel schriftelijke als mondelinge taalvaardigheden (luisteren en spreken) omvat. Het internationale PIAAC-onderzoek<sup>2</sup>, waarbij de geletterdheid van 157.000 volwassenen verspreid over 24 landen werd getest, toonde aan dat maar liefst 14,8% van de Vlaamse volwassenen onder het drempelniveau 2 scoort en dus “laaggeletterd” zijn (Cincinnati & De Meyer, 2014). In deze groep bevinden zich ook jongvolwassenen tussen die net de schoolbanken hebben verlaten. Laaggeletterden kunnen geschreven teksten die belangrijk zijn voor leven en overleven onvoldoende begrijpen, evalueren en gebruiken. Uit het internationale luik van het PIAAC-onderzoek (OECD, 2013) blijkt dat wie op 18 jaar laaggeletterd is, significant meer kans maakt om in de werkloosheid te belanden, afhankelijk te worden van een sociale uitkering of

---

<sup>1</sup> <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/geletterdheid>

<sup>2</sup> [www.piaac.ugent.be](http://www.piaac.ugent.be)

in de criminaliteit te belanden. Daarnaast maken laaggeletterden volgens datzelfde onderzoek minder kans om lang, gezond en gelukkig te leven.

Onderzoek van de KU Leuven (Jaspaert & Van den Branden, 2011) toonde aan dat leerlingen uit het beroepssecundair onderwijs een veel groter risico lopen om het onderwijs als laaggeletterde te verlaten dan leerlingen uit aso, kso of tso. Ook ex-anderstalige nieuwkomers (leerlingen die op latere leeftijd vanuit het buitenland in Vlaanderen terechtkomen) lopen zulk een verhoogd risico. De peiling PAV van de Vlaamse overheid (2013) bracht daarvan bevestiging: minder dan 40% van de leerlingen van het zesde jaar BSO zou volgens deze proef in staat zijn om de essentie uit geschreven informatie te halen.

Bijzonder zorgwekkend is dat het onderzoek van Jaspaert en Van den Branden aan het licht bracht dat de schrijf- en leesvaardigheid van veel leerlingen van 6 bso niet significant hoger bleek te zijn dan die van leerlingen van 3 bso. Het Leuvense onderzoek gaf duidelijke aanwijzingen dat deze stagnatie van de schriftelijke taalvaardigheden in de hand gewerkt wordt doordat de leerlingen op school (onder andere tijdens PAV-lessen) onvoldoende werden uitgedaagd om betekenisvolle lees- en schrijftaken uit te voeren, en dus onvoldoende worden gestimuleerd om hun lees- en schrijfvaardigheid verder te ontwikkelen. Het kwalitatieve luik van dit onderzoek toonde aan dat sommige bso-leerkrachten het aanbod van lees- en schrijftaken afbouwen vanuit een bezorgdheid voor het welbevinden van de leerlingen: omdat de leerlingen niet graag lezen en schrijven en omdat ze door eerdere faalervaringen op school een laag zelfbeeld rond schriftelijke vaardigheden hebben opgebouwd, worden veel uitdagende schrijf- en leestaken door de leerkrachten vervangen door mondelinge taken en instructies. Jaspaert & Van den Branden (2011) waarschuwen in hun conclusies dan ook dat een zorg voor welbevinden niet mag leiden tot een onderwijspraktijk waarbij leerlingen onvoldoende worden uitgedaagd en gestimuleerd om levensbelangrijke competenties te ontwikkelen. De lat moet op het vlak van taalvaardigheid en geletterdheid voor alle leerlingen voldoende hoog liggen.

Het syntheserapport van Herelixca en Verhulst (2014) biedt verdere inzichten in de lees- en schrijfvaardigheden van jongvolwassenen in Vlaanderen. Wat de schrijfvaardigheid van 18-jarigen betreft, blijkt een aanzienlijk gedeelte van de populatie slechts matig te schrijven. Daarbij is spellingcorrectheid niet het grootste probleem. Een eerste euvel waaraan de teksten van veel 18-jarigen lijden (en wederom komen deze euvels vaker voor in teksten geschreven door bso-leerlingen dan door andere leerlingen) is dat de boodschap die de schrijver wil overbrengen onvoldoende helder is en onvoldoende samenhang vertoont. Jongeren hebben het dus blijkbaar moeilijk om zich te verplaatsen in het perspectief van de afwezige lezer om te kunnen inschatten welke informatie belangrijk is en welke niet, om gepaste woorden te vinden voor de ideeën die ze willen overbrengen, en om hun tekst helder te structureren (bv. door het gebruik van geschikte signaalwoorden). Een tweede mankement aan veel teksten van jongeren betreft registerkeuze: veel jongeren schrijven vaak te informeel, en worden hyperformeel als ze het gevoel hebben dat de tekst wat formeler moet worden. Ten derde respecteren ze vaak onvoldoende bepaalde genreconventies (zoals het gebruiken van gepaste aansprekingen en slotformules).

Wat begrijpend lezen betreft, dalen de leesprestaties van jongeren in het Vlaams secundair onderwijs al een aantal jaren gestaag, zo tonen de opeenvolgende PISA-peilingen aan. De peiling Nederlands van de Vlaamse overheid (2010), waarbij wordt nagegaan of de

eindtermen worden gehaald, toonde aan dat onze jongeren het vooral moeilijk te hebben met leesopdrachten waarbij ze de informatie van verschillende teksten met elkaar moeten combineren, of waarbij ze de informatie die in verschillende delen van één tekst zit, moeten verbinden. Ze hebben het ook moeilijk om persuasieve teksten (i.e. teksten bedoeld om iemand te overtuigen of iets te verkopen) te onderscheiden van objectieve, informatieve teksten. Vlaamse leerlingen hebben het met andere woorden moeilijk met diverse aspecten van begrijpend lezen die net in de eeuw van de informatieovervloed steeds belangrijker worden.

Uit het bovenstaande blijkt dat wie het over “taal” heeft, het dus lang niet alleen over keurig spreken en correct spellen heeft. In een recente visietekst van de Nederlandse Taalunie (2017) wordt de term “taalcompetentie” gebruikt. Volgens de Vlaamse en Nederlandse taalonderwijsexperts die meewerkten aan de tekst moet onderwijs ervoor zorgen dat elke leerling taalcompetent wordt. Taalcompetentie wordt omschreven als “het geheel aan talige kennis, vaardigheden en attitudes dat nodig is om geschreven, gesproken en multimodale teksten te begrijpen, te evalueren en te gebruiken zodat: (a) volwaardige deelname aan de samenleving mogelijk wordt; (b) de eigen doelen gerealiseerd kunnen worden; (c) de eigen kennis en mogelijkheden levenslang en duurzaam kunnen worden ontwikkeld.” (p. 13). Dat houdt dat onder andere in dat:

- leerlingen een breed scala aan geschreven en gedrukte teksten (onder andere informatieve teksten, fictieteksten, uitnodigingen, verslagen, e-mails, blogberichten, nieuwsberichten, literaire teksten...) begrijpend moeten kunnen lezen;
- leerlingen een breed scala aan geschreven en gesproken teksten en boodschappen zelf moeten kunnen produceren in een verzorgde stijl, een gepast taalregister en met oog voor correctheid en het gebruik van de standaardtaal;
- leerlingen moeten kunnen deelnemen aan informele en formele gesprekken in contexten en situaties die voor hen relevant zijn;
- leerlingen inzicht moeten hebben in de belangrijkste regels van het taalsysteem, in regels en normen die taalgebruik bepalen, en in spellingregels;
- dat leerlingen respect moeten opbouwen voor diverse talen en taalvariëteiten (zoals dialecten), vertrouwen in hun eigen taalvaardigheid moeten opbouwen, en gemotiveerd moeten zijn om hun taalvaardigheid verder uit te breiden.

### **De nieuwe eindtermen voor de sleutelcompetentie ‘Competenties in het Nederlands’**

Bij het ontwikkelen van de nieuwe eindtermen voor Nederlands liet de Vlaamse overheid zich onder andere inspireren door de bovenstaande visietekst van de Nederlandse Taalunie. De sleutelcompetentie ‘Competenties in het Nederlands’ werd vertaald in vier bouwstenen:

- **het Nederlands receptief, productief en interactief, zowel mondeling als schriftelijk gebruiken als communicatiemiddel in relevante situaties.**

Communicatie is voor de overheid het voornaamste doel van taalonderwijs. Communicatie is namelijk een cruciaal element om tot persoonlijke ontwikkeling en maatschappelijke participatie te komen. Een groot aantal van de nieuwe eindtermen focust dan ook op de communicatieve vaardigheden. Die worden onderverdeeld in

receptieve (lezen en luisteren), productieve (schrijven en spreken) en interactieve vaardigheden. Er wordt ook een onderscheid gemaakt tussen de schriftelijke vaardigheden (lezen en schrijven) en de mondelinge (luisteren en spreken). Bij interactie is er een (snelle) afwisseling tussen de receptieve en de productieve vaardigheden. Algemeen voor deze doelen geldt dat de communicatie plaatsvindt in passend, verzorgd en algemeen verstaanbaar Nederlands.

Met relevante communicatieve situaties worden die situaties bedoeld waarmee de leerling tijdens de onderwijsloopbaan of in het huidige of latere maatschappelijke en persoonlijke leven nog geconfronteerd zal worden. Het is belangrijk dat leerlingen in aanraking komen met een diversiteit aan teksten in zowel digitale als niet-digitale vorm.

In heel wat eindtermen is de term ‘doelgericht’ opgenomen. Dat begrip is nauw verweven met het doel van de communicatieve handeling. ‘Doelgericht’ betekent dat de diepte en de aard van de verwerking van de tekst (receptief) en de kwaliteit van de tekst (productief) worden afgemeten aan de mate waarin het doel vlot, succesvol en gepast is bereikt.

- **kenmerken en principes van het Nederlands begrijpen om ze in te zetten bij het communiceren**

Inzicht verwerven in de kenmerken en de principes die aan het Nederlands ten grondslag liggen helpt de communicatie te optimaliseren. Meer concreet gaat het hier zowel over het Nederlands als taalsysteem als over het Nederlands als communicatiemiddel. De term ‘taalsysteem’ verwijst onder andere naar woordenschat, grammatica, uitspraak, en spelling; de term ‘communicatiemiddel’ verwijst naar de patronen, processen, afspraken en normen waardoor het communicatieproces bijdraagt tot succesvolle communicatie. Via taalbeschouwing worden leerlingen zich bewust van het feit dat een taal bepaalde regels heeft en dat het volgen van die regels de effectiviteit van de communicatie ten goede komt.

- **inzicht hebben in taal, in het bijzonder het Nederlands, als exponent en deel van een cultuur en een maatschappij**

Talen, en dus ook het Nederlands, zijn niet alleen communicatiemiddelen, maar ook dragers van identiteit. Taal en cultuur zijn nauw verbonden: met verschillende culturen hangen verschillende taaluitingen, taalvariëteiten en talen samen. Respectvol leren omgaan met de overeenkomsten en verschillen daartussen is cruciaal: door de globalisering zijn er steeds meer verschillende taalvariëteiten en culturen aanwezig op hetzelfde grondgebied, bovenop de grote verscheidenheid aan regiolecten, dialecten en sociolecten in het Nederlands. Taalgebruik is vaak een factor die het waardeoordeel over anderen mee bepaalt. Leerlingen leren zich daarvan bewust te zijn zodat ze in hun gedrag abstractie kunnen maken van dat impulsieve waardeoordeel als dat nodig is.

- **literatuur in het Nederlands beleven**

In literatuur komen taal en kunst samen. Literatuur is een ingangspoort om de esthetische en meer gevoelsmatige kant van taal te zien en begrijpen. De term ‘literatuur’ verwijst naar schriftelijke of mondelinge teksten die een esthetische waarde hebben en die vaak een emotioneel effect op de ontvanger uitoefenen. Naast

de traditionele literaire genres (proza, poëzie en drama) kunnen ook andere teksten aan bod komen met een artistieke inslag (filmtekst, liedtekst, graphic novel, brief, essay, autobiografie ...). Aan een literaire creatie liggen literaire technieken ten grondslag. Deze technieken dienen een inhoudelijk, affectief en esthetisch doel. Bij een (literair) kunstwerk staan vorm en inhoud in een nauwe relatie tot elkaar. Inzicht in de manier waarop een literair werk tot stand is gekomen, kan bijdragen tot de affectieve en esthetische beleving ervan.

Voor elk van deze bouwstenen werden concrete eindtermen uitgeschreven. Daarmee wordt voor leraren duidelijk welke competenties de leerlingen aan het einde van het secundair onderwijs moeten hebben verworven. In het volgende deel van dit hoofdstuk gaan we in op de vraag hoe leerkrachten het best deze doelcompetenties kunnen bevorderen.

### **Taalvaardigheid en geletterdheid bevorderen in de praktijk**

Hoe kunnen leerkrachten binnen PAV werken aan hedendaagse taalcompetenties met zorg voor het welbevinden van leerlingen? We vertrekken hieronder van een concreet lesvoorbeeld “Augurken met slagroom?”<sup>3</sup> om de basisprincipes van een krachtige taaldidactiek te beschrijven.

#### **Augurken met slagroom? Naar gezonde en meer duurzame eetgewoonten**

In deze lessenreeks brengen de leerlingen hun eigen eetgewoontes in kaart en bespreken deze met elkaar. Daarna toetsen ze hun bevindingen af aan allerlei geschreven bronnen, formuleren adviezen voor een evenwichtige voeding en brengen ze mondeling en schriftelijk verslag uit aan elkaar. Dat doen ze in expertgroepen: terwijl de ene groep op zoek gaat naar voedingsadviezen rond gezondere voeding, focust de andere groep zich op voedingsgewoonten die het klimaat minder belasten. In een laatste fase vergelijken de beide expertgroepen hun bevindingen met elkaar, en voeren een debat.

##### **Fase 1**

De leerkracht voert een inleidend klasgesprek rond voedingsgewoonten. Vinden de jongeren van zichzelf dat ze gezond eten en drinken? Hoe belangrijk vinden ze dat? Wat weten ze over gezonde voeding? Welke vragen hebben ze hierrond? De leerkracht laat zoveel mogelijk leerlingen aan het woord en visualiseert met behulp van een mindmap of een visueel schema op het bord de voorkennis die de leerlingen oproepen. De leerkracht beantwoordt in deze fase nog geen vragen, maar verzamelt eerder de vragen en ideeën die van de leerlingen komen.

##### **Fase 2**

Wat weten de leerlingen over elkaars eetgewoonten? De leerlingen lopen in het klaslokaal door elkaar door de klas en interviewen 3 andere leerlingen over hun eetgewoonten. Ze vragen aan die 3 leerlingen of zij denken dat ze gezond eten, en zo nee, wat ze zouden moeten doen om gezonder te eten. Ze vragen ook of die 3 leerlingen het belangrijk vinden om gezond te eten, en waarom. De leerlingen krijgen een fiche mee waarop ze hun bevindingen schematisch kunnen invullen. Ze moeten na deze fase kort verslag uitbrengen

<sup>3</sup> Dit voorbeeld is een herwerking van een lesvoorbeeld dat deel uitmaakte van een bronnenboek van het Steunpunt Gelijke Onderwijskansen ([www.steunpuntgok.be](http://www.steunpuntgok.be))

van hun bevindingen. Dat doen ze in een kringgesprek. De leraar vat de belangrijkste bevindingen samen en brengt aan het einde (voor zover de leerlingen dit niet zelf hebben ingebracht) dat gezond eten niet alleen voor de leerlingen zelf goed kan zijn, maar ook voor het milieu.

### **Fase 3**

De leerkracht kondigt aan dat de klas in twee helften zal verdeeld worden. Elke helft wordt (afhankelijk van het aantal leerlingen) verder verdeeld in groepjes van 3 of 4 leerlingen. Helft A krijgt de fiche met daarop de (slechte) eetgewoonten van een fictieve leerling met overgewicht. Zij krijgen de opdracht om online te zoeken naar adviezen over goede voedingsgewoonten en over de voedingsdriehoek. Op basis daarvan formuleren ze minstens 3 schriftelijke adviezen voor de leerling met overgewicht. Helft B krijgt een fiche met daarop een alarmerend krantenbericht over de impact van onze eetgewoonten op het klimaat. Zij krijgen de opdracht om online te zoeken naar artikels over voedingsgewoonten waarmee de klimaatopwarming kan worden tegengegaan en schriftelijk 3 adviezen te formuleren. A en B moeten hun adviezen doormailen aan elkaar, en ze moeten bovendien een mail sturen aan de leerlingen van een andere klas die deze lessenreeks niet heeft gevolgd. Die mail moet een korte probleemstelling en een samenvatting van bevindingen en adviezen bevatten.

De leraar loopt rond en biedt zowel tijdens de lees- als schrijffase gedifferentieerde feedback en ondersteuning. Ze geeft feedback op de eerste versie van de mails die de leerlingen opstellen, zodat ze die feedback kunnen gebruiken om hun mail te verbeteren. Waar nodig, onderbreekt de leraar om kortstondig klassikale instructie te geven, bv. over de opbouw van de mail aan de andere klas.

### **Fase 4**

De leerlingen houden een kringgesprek om af te toetsen of de adviezen die beide helften (A en B) aan elkaar hebben gegeven, overeenstemmen. De leraar gebruikt dit kringgesprek ook om te reflecteren op de manier waarop de groepsopdracht is verlopen en om stil te staan bij bruikbare lees- en schrijfstrategieën. Aan het einde van dit kringgesprek vraagt de leraar welke leerlingen overtuigd zijn dat gezonde voedingsgewoonten voor iedereen belangrijk zijn en welke leerlingen niet.

### **Fase 5**

Voor- en tegenstanders krijgen de kans om zich voor te bereiden om met elkaar in debat te gaan. Zij moeten proberen om argumenten te bedenken om hun opinie te ondersteunen. Ze mogen daarvoor eventueel terug op het internet of de leraar raadplegen. Vervolgens voeren de leerlingen een debat. De leraar is voorzitter, die erover waakt dat alle leerlingen aan bod komen. Een alternatief is dat slechts de helft van de klas het debat voert, en de andere helft de kwaliteit van het debat beoordeelt (dat doen ze aan de hand van 5 criteria die de leerlingen op voorhand met de leraar bespreken). Nadien wordt de kwaliteit van het debat aan de hand van de 5 criteria beoordeeld. Op die manier krijgen de leerlingen meer inzicht in de kenmerken van een effectief debat.

### **Fase 6**

In een afsluitend kringgesprek bekijken de leerlingen terug op wat ze geleerd hebben en koppelt de leraar terug naar de allereerste fase en de mindmap die toen werd opgesteld.

Het bovenstaande voorbeeld illustreert een aantal basisprincipes van krachtig taalvaardigheidsonderwijs. Zoals blijkt uit de reviewstudie van Vanbuel, Boderé en Van den Branden (2017) is een cruciaal uitgangspunt van krachtig taalvaardigheidsonderwijs dat leerlingen veelvuldig de kans krijgen om betekenisvolle, motiverende en uitdagende taaltaken uit te voeren waarbij ze aangezet worden om actief hun spreek-, luister-, schrijf- en spreekvaardigheid in interactie met anderen te oefenen en ontwikkelen. Dit is geen lessenreeks waarbij er via simpele invuloefeningen of via klassikaal onderwijs wordt gefocust op geïsoleerde woordenschat (“vul het juiste woord in de volgende tien zinnen in”) of afzonderlijke grammaticaregels (“vul het juiste voornaamwoord in”). Dat betekent niet dat de leraar niet kan stilstaan bij de betekenis van bepaalde, moeilijke woorden of bepaalde grammaticaregels; dat kan zeker nuttig zijn, maar het wordt veel krachtiger als dat gebeurt binnen de context van de betekenisvolle, communicatieve taaltaken. In het voorbeeld hierboven is het bijvoorbeeld zeer goed denkbaar dat de leraar tijdens het lezen van de teksten samen met de leerlingen stilstaat bij de betekenis van moeilijke woorden die belangrijk zijn voor het vinden van een antwoord op de opdrachten die de leerlingen moeten uitvoeren. Op die manier komen er veel sterkere verbindingen tot stand tussen het expliciet onderwijs *over* taal en het functionele gebruik *van* taal.

Long (2015) beschrijft de belangrijkste kenmerken van krachtige taaltaken als volgt:

- *Doelgericht*: Een taak is een activiteit die de leerling uitvoert met het oog op het bereiken van een bepaald doel. Doelen kunnen van allerlei aard zijn: iets interessants te weten komen, iets bereiden of vervaardigen, iemand advies geven, een besluit nemen....
- *Taal als middel*: Een taak wordt een taaltaak als je talige boodschappen moet begrijpen en/of produceren om het doel te bereiken. Bijvoorbeeld, je moet de stappen van een recept begrijpend lezen (taal) om de sushi te bereiden (doel), je moet de mondelinge weginstructies van een ander begrijpen (taal) om van punt A naar punt B te geraken (doel)....
- *Motiverend en relevant*: Op school stijgt de kans dat de leerlingen actief energie willen investeren in het uitvoeren van de taaltaak (en dus om de bijhorende talige boodschappen te proberen begrijpen en produceren) als ze het doel en de taak motiverend vinden, bijvoorbeeld omdat ze dit in het echte leven ook moeten kunnen, omdat het doel aansluit bij hun interesses, omdat het uitvoeren van de taak hen kansen geeft om succes te ervaren of met anderen vriendschapsbanden aan te halen....
- *Interactief*: Taaltaken geven bij voorkeur aanleiding tot interactie met de leraar en met andere leerlingen. Via interactie kunnen immers obstakels die de leerlingen tijdens de uitvoering van de taak tegenkomen opgeruimd worden. Bovendien biedt het samen praten over de taak een kans om de eigen spreek- en luistervaardigheid te ontwikkelen.
- *Uitdagend*: Idealiter is een taaltaak net iets moeilijker dan wat de leerlingen op dat moment zelfstandig aankunnen: ze bevindt zich in de zone van de naaste ontwikkeling. Dan valt er immers iets nieuws te leren en worden de leerlingen uitgedaagd om hun grenzen te verleggen. Taken mogen dus niet te makkelijk, maar ook niet té moeilijk zijn, want in beide gevallen dreigen ze demotiverend te zijn. Taken zijn dus bij voorkeur haalbare uitdagingen.

In het lesvoorbeeld worden de leerlingen aangezet om uitdagende teksten begrijpend te lezen. Ze gaan zelf op zoek naar passende bronnen om een vooraf bepaalde vraag te beantwoorden. Ze lezen de informatie in die bronnen om een vooraf bepaalde vraag te beantwoorden. Het lezen is dus duidelijk doelgericht. Door het lezen doelgericht te maken, worden leesopdrachten functioneel en krijgen ze betekenis. Lezen wordt voor leerlingen een zinvolle activiteit. Uit onderzoek naar effectief begrijpend-leesonderwijs (Merchie e.a., 2019) blijkt bovendien dat doelgericht lezen strategisch lezen bevordert: als de leerlingen zicht hebben op hun leesdoel, kunnen ze hun manier van lezen daarop afstemmen; ze hoeven bijvoorbeeld niet elk woord of elke passage even diepgaand te begrijpen. In tijden van informatie-overvloed is strategisch lezen een kenmerk van de goede lezer. Naast het identificeren van het leesdoel identificeerden Merchie e.a. (2019) in hun reviewstudie nog andere strategieën die leesbegrip en de ontwikkeling van begrijpend-leesvaardigheid bevorderen (en die leerkrachten dus best regelmatig toepassen en expliciet onderwijzen bij het begeleiden van leesactiviteiten):

- *tussentijds samenvatten*: na het lezen van een deel van de tekst, denken de leerlingen hardop na over wat ze al te weten zijn gekomen over de vragen die ze moeten beantwoorden en wat ze nog niet weten;
- *voorkennis oproepen*: de leerlingen roepen de kennis op die ze al over het onderwerp van de tekst of over hun leesdoel hebben, en mobiliseren op die manier relevante woordenschat (merk op dat de leerkracht in het voorbeeld die voorkennis oproep tijdens de inleidende kringgesprekken);
- *zelf vragen stellen over de tekst*: De leerlingen stellen zelf vragen bij wat ze aan het lezen zijn of stellen die aan mekaar;
- *de betekenis van moeilijke woorden proberen af te leiden uit de context*: als de leerkracht tijdens de leesactiviteit merkt dat de leerlingen worstelen met de betekenis van cruciale woorden, is het zinvol om de leerlingen eerst zelf te laten nadenken over die betekenis, bijvoorbeeld door naar de rest van de zin te kijken.
- *tekststructuur ontleden*: als leerlingen het lastig hebben met het interpreteren van langere teksten, kan de leraar expliciet stilstaan bij de betekenis van bepaalde signaalwoorden (vervolgens, niettemin...) en bij de manier waarop in de tekst verbanden tussen delen van de tekst, alinea's of paragrafen worden uitgedrukt.

De leerlingen moeten in het lesvoorbeeld hun bevindingen en conclusies neerschrijven. Onderzoek (cf. Vanbuel, Boderé en Van den Branden, 2017) toont aan dat schrijven over teksten die gelezen werden niet alleen aan leerlingen kansen biedt om hun schrijfvaardigheid te vergroten, maar ook hun leesbegrip ten goede komt. Het motiveert leerlingen immers om de kerninformatie die ze moeten doorgeven, diepgaand en actief te interpreteren.

Specifiek voor de ontwikkeling van schrijfvaardigheid tonen de meta-analyse van Graham en & Perrin (2010) en de review van Vanbuel, Boderé en Van den Branden (2017) dat:

- leerlingen een voldoende groot aantal kansen moeten krijgen om relevante, motiverende en betekenisvolle teksten te schrijven;
- leerlingen baat hebben bij een stapsgewijze, procesmatige aanpak van schrijftaken: Zo kunnen de leerlingen tijdens een oriënteringsfase (dus voor ze beginnen schrijven) ideeën verzamelen, achtergrondkennis opbouwen of oproepen, of een schema opstellen. Tijdens het schrijven moeten leerlingen leren dat de eerste versie van de tekst meestal niet de beste versie is, en dat schrijfproducten vaak kwalitatief beter



worden indien de schrijver tijdens en na het schrijven reflecteert over de kwaliteit van zijn tekst, en op basis van die reflectie de tekst reviseert;

- feedback van andere leerlingen of de leerkracht die tijdens het schrijfproces op tussentijdse producten wordt gegeven vaak een positief effect heeft op de kwaliteit van de tekst;

- leerlingen betere teksten schrijven indien zij zicht hebben op de succescriteria voor het schrijven van bepaalde teksten (bv. wat moet er inhoudelijk in dit soort mail staan? Aan welke vormkenmerken moet zo'n mail aan een andere klas voldoen?). In het lesvoorbeeld zou de leraar eventueel op een bepaald moment een aantal mails van leerlingen klassikaal kunnen bespreken en aan de leerlingen zelf kunnen vragen wat er beter kan;

- leerlingen kunnen profiteren van het analyseren van modelteksten, bij voorkeur aan de hand van de bovenvermelde expliciete succescriteria;

- het schrijven van teksten met behulp van een tekstverwerker en andere digitale hulpbronnen (bv. een online woordenboek en een spellingcontrole) de kwaliteit van teksten, en het reviseerproces, kunnen bevorderen.

De kringgesprekken in het lesvoorbeeld bieden leerlingen kansen om voorkennis op te roepen of nieuwe achtergrondkennis rond het onderwerp op te bouwen. Tevens bieden ze de leerlingen kansen om hun spreek- en luistervaardigheid te oefenen. Spreekvaardigheid bevorderen wordt in het onderwijs door veel leerkrachten nog steeds geassocieerd met de klassieke spreekbeurt, maar dat is eigenlijk een zeer specifieke vorm van spreken (namelijk lang, voorbereid, monologisch spreken) die in het dagelijks leven en op de werkvloer niet zo erg veel voorkomt voor leerlingen van het bso.

Eigenlijk bieden *alle* gesprekken met leerlingen leerkrachten kansen om aan spreekvaardigheid te werken. Veel hangt daarbij wel af van de wijze waarop de leerkracht met leerlingen in interactie gaat. In onderzoek naar mondelinge interactie in de klas (zowel tijdens taallessen als andere lessen) (cf. Alexander, 2006; Black, 2010; Myhill, 2006) wordt vaak vastgesteld dat de leraar het gesprek sterk domineert en de spreekkansen van de leerlingen beperkt doordat de leerkracht vooral gesloten vragen naar feitenkennis stelt (bv. "Hoeveel is 10 procent van 84 euro?"). Daarop is slechts een erg kort antwoord van een leerling mogelijk, waarop dan meestal een beoordelende reactie van de leraar volgt ("Juist"). Het probleem is bovendien dat de beurten ongelijk verdeeld zijn: sommige leerlingen komen in de klasinteractie (soms omdat ze dat zelf willen of door de leraar bevoorreed worden) veel meer aan bod dan anderen, waardoor de kansen op spreken voor andere leerlingen erg minimaal worden. Vandaar dat leraren van de bovenstaande onderzoekers het advies krijgen om:

- meer open vragen te stellen (bv. Waarom? Hoe? Wat?-vragen) waarop veel antwoorden mogelijk zijn, en de kans stijgt dat leerlingen uitgebreider aan het woord komen;
- meer aan leerlingen te vragen om zelf met een verklaring voor een bepaald fenomeen op de proppen te komen, een creatieve oplossing voor een probleem te bedenken, of om hun persoonlijke mening te geven en die te onderbouwen met argumenten;

- de bijdrage van een leerling niet meteen te beoordelen als juist of fout, maar terug te kaatsen naar de rest van de groep om alternatieve meningen te horen of discussie uit te lokken;
- langer te wachten op een antwoord en niet meteen naar een andere leerling te verwijzen als een leerling iets langer nodig heeft om een antwoord te geven
- door te vragen bij bepaalde antwoorden (bv. “en waarom denk je dat ‘A’ het juiste antwoord is?”)
- bewust in het oog te houden dat alle leerlingen voldoende aan bod komen tijdens klasgesprekken;
- leerlingen toe te laten om op elkaar te reageren zonder dat de leraar er altijd tussen komt;
- de veiligheid van het spreekklimaat te bewaken door fouten toe te laten en niet meteen af te straffen, en door positief en geïnteresseerd op de inbreng van de leerlingen te reageren.

Door lessen anders te organiseren kunnen leraren tijd vrij maken om een reflectieve dialoog aan te gaan met leerlingen: in welke mate is een leerling gegroeid tijdens het voorbije project? Waar is hij sterk in? Hoe kan hij zich nog versterken? Welk plan van aanpak heeft hij en hoe kan de leraar hem daarbij ondersteunen? Ook stage-ervaringen, rapporten, portfolio's en dergelijke bieden kansen tot reflectieve gesprekken. De leraar begeleidt bij het voorbereiden van deze gesprekken en geeft naast inhoudelijke feedback ook feedback op het vlak van gespreksvaardigheid.

Groepswork wordt vaak naar voor geschoven als dé manier om leerlingen veel meer spreekkansen te geven. Als leerlingen in kleine groepjes werken, kunnen er tegelijkertijd meerdere leerlingen spreken (één in elk groepje), en blijkt voor sommige leerlingen het klimaat minder bedreigend te zijn dan tijdens klassikale momenten. Toch is groepswork geen wondermiddel: het is niet omdat leerlingen in groepjes samenzitten dat er automatisch rijke interactie en optimale spreekkansen voor alle leerlingen ontstaan. Drie vaak vernoemde gevaren van groepswork zijn:

- het *off-task effect*: de leerlingen praten, maar niet over de taak;
- het *dominantie-effect*: een van de leerlingen doet al het werk, en de rest zit er passief bij;
- het geringe leereffect: de leerlingen zijn wel actief, maar leren niets nieuws bij.

Deze effecten vallen niet 100% te vermijden, maar het internationale onderzoek naar samenwerkend leren levert gelukkig heel wat interessante tips voor leerkrachten op:

1. Geef groepen een *uitdagende én interessante opdracht*. De combinatie van een interessante vraag en een pittige uitdaging zet groepen aan het werk, aan het denken en aan het praten. Als de opdracht te makkelijk is of te saai, dan houden groepsleden zich al gauw met andere dingen bezig.
2. Geef de groepen een opdracht die naar een *duidelijk doel of product* toewerkt. Het groepswork moet een concreet product opleveren, bijvoorbeeld een antwoord op drie vragen, een ingevuld schema, een poster met drie milieutips of de tekst voor een

rapsong. Duidelijke eindproducten geven richting aan het werk van de groepen en dagen de groepsleden ook uit om doelgericht en efficiënt met hun tijd om te gaan.

3. Geef *heldere instructies*: het *off-task* effect loert om de hoek als leerlingen niet goed weten wat ze moeten doen. Leerkrachten nemen dus best rustig de tijd om de opdracht (en het verwachte eindproduct) duidelijk toe te lichten. Als de groepen starten, kunnen leerkrachten best meteen een rondje van de klas maken om te controleren of alle groepen de opdracht goed begrepen hebben.

4. Maak leerlingen *afhankelijk* van elkaar: om te vermijden dat één of twee leerlingen in een groep al het werk leveren, kan gewerkt worden met opdrachten waarbij leerlingen elkaar echt nodig hebben. Dat kan op allerlei manieren:

a. Verdeel de informatie over verschillende leden: geef elk lid van de groep een eigen stuk informatie (bv. een eigen tekst met unieke informatie) en laat de groepen vervolgens een opdracht uitvoeren waarbij de informatie van alle leden moet gecombineerd worden.

b. Geef opdrachten waarvoor verschillende vaardigheden en kennis nodig zijn: zet leerlingen bij mekaar met verschillende talenten, meningen, creatieve ideeën of voorkennis en geef de groep een opdracht waarbij die gecombineerd moeten worden. Dergelijke opdrachten kunnen niet alleen binnen een klas opgezet worden, maar ook over klassen, leerjaren en zelfs studierichtingen heen.

c. Werk in opeenvolgende fasen: laat leerlingen in een eerste ronde in verschillende groepjes werken en laat elk groepje expertise opbouwen rond een bepaald aspect van de taak. Herverdeel vervolgens de groepjes zodat vertegenwoordigers van de verschillende groepen nu bijeen komen zitten en samen aan de slag gaan. Deze coöperatieve werkvorm wordt vaak “experts” of “expertgroepen” genoemd en werd geïllustreerd in het bovenstaande lesvoorbeeld.

5. Varieer de *groepssamenstelling*. Werk regelmatig met heterogene groepen waarbij leerlingen van verschillende vaardigheidsniveaus samenzitten. Zo kunnen de ‘sterkere’ leerlingen de anderen helpen (dat is ook voor de sterkere leerlingen interessant omdat die kunnen leren van het ‘uitlegeffect’). Maar werk op andere momenten met een homogenere groepssamenstelling, zodat alle leerlingen opdrachten kunnen uitvoeren die net boven hun niveau liggen.

6. Zorg voor een *veilig klimaat*: het veilige klimaat moet ook binnen groepswerken bewaakt worden. De leerkracht kan dus best bij groepswork een positief-stimulerende rol spelen door aan te moedigen, mee probleemoplossend te denken, open te staan voor de ideeën van de groep, en (mee) te bewaken dat alle leerlingen aan bod kunnen komen.

7. Maak leerlingen *zelf verantwoordelijk* voor het welslagen van het groepsgebeuren: groepen die samenwerken krijgen best niet alleen een inhoudelijke taak, maar ook een sociale taak, namelijk streven naar een goede, constructieve samenwerking binnen de groep. Geschillen en verschillen van mening mogen er zijn, maar ze moeten op een

respectvolle manier uitgepraat en bediscussieerd worden. Ook dat is een vorm van spreekvaardigheid bevorderen, en is bovendien erg relevant in functie van de maatschappelijke participatie en burgerzin van de leerlingen: ze moeten immers leren om op een beschaafde manier van gedachten te wisselen en te discussiëren met mensen die een andere mening hebben. Het is in dit verband een goed idee om groepsleden een rol te geven in het reguleren van het groepsgebeuren: bijvoorbeeld, de voorzitter waakt erover dat iedereen aan bod komt, de mediator bemiddelt bij moeilijke geschillen, de tijdsbewaker bewaakt of de groep op tijd klaar zal zijn, de materiaalmeester zorgt ervoor dat alle materialen netjes verdeeld worden...

8. Leg een *milde tijdsdruk* op: Als groepen teveel tijd krijgen, gaan ze aanmodderen. Geef vooraf duidelijk aan hoeveel tijd de leerlingen krijgen en zorg ervoor dat de groepen goed moeten doorwerken om hun eindproduct binnen de voorziene tijd af te leveren.

9. *Evalueer het proces en product* van groepswerk: in het hoofdstuk rond evalueren leerde je dat het beoordelen van het proces minstens even belangrijk is als het beoordelen van het product. Hoe hebben de groepen hun werk georganiseerd? Is iedereen voldoende aan bod gekomen? Hoe zijn de conflicten binnen de groep aangepakt? Leerlingen kunnen veel leren van hoe andere groepen bepaalde taken aanpakken of van de strategieën (bijvoorbeeld voor conflictoplossing) die de leerkracht aanreikt. Als groepen goed hebben samengewerkt, mag dat succes expliciet benoemd worden.

10. Geef leerlingen een zekere mate van *autonomie*: Als groepen zelf bepaalde keuzes mogen maken, verhoogt dat hun motivatie om aan de slag te gaan. Door leerlingen de ruimte te geven om zelf op zoek te gaan naar geschikt bronnenmateriaal bouw je differentiatiekansen in. Bied je als leraar zelf bronnen aan, voorzie dan een variatie aan bronnen, zowel op het vlak van teksttype als moeilijkheidsgraad. Ook als leerkrachten (bij het geven van de instructies) expliciteren wat de criteria voor een succesvolle uitvoering van de taak zijn, krijgen groepen meer kansen om hun eigen proces te evalueren en bij te sturen en dus meer controle over hun werk.

Zoals uit al het bovenstaande blijkt, kan de PAV-leerkracht de taalvaardigheid van de leerlingen bevorderen in alle mogelijke lessen, ook als het onderwerp niet helemaal op taalstructuren of taalelementen is gericht. In de volgende paragraaf gaan we in op een ander aspect van PAV-onderwijs dat met taal heeft te maken, namelijk de complexiteit van de instructietaal die de leraar zelf gebruikt.

### **Bewust omgaan met moeilijke instructietaal**

Net als alle andere leerkrachten gebruiken leerkrachten PAV in hun lessen vaak abstracte, wetenschappelijke termen en complexe, samengestelde zinnen, soms zelfs zonder dat ze zich daarvan bewust zijn. Dat heeft te maken met het feit dat een leraar, ook in het beroepssecundair onderwijs, complexe inhouden moet overbrengen en leerlingen inzichten moet bijbrengen in hoe bepaalde fenomenen en processen werken. Om bijvoorbeeld uit te leggen wat de Holocaust inhield, heb je specifieke woordenschat nodig en zinnen die bepaalde verbanden kunnen uitdrukken.

Bogaert en Van den Branden (2011) brachten een aantal typische kenmerken van “schooltaal” (de taal die door leraren en in handboeken wordt gebruikt) in kaart: deze kenmerken kunnen ervoor zorgen dat de taal van de leraar moeilijker begrijpbaar wordt voor leerlingen, waardoor ze moeilijker tot leren kunnen komen. Vooral als de taalvaardigheid Nederlands van de leerling relatief laag is, of wanneer de leerling het Nederlands niet als moedertaal heeft verworven, dreigt op die manier de taal van de leraar een struikelblok voor leren te worden, eerder dan een middel dat tot leren leidt:

- Veelvuldig gebruik van specifiek jargon (vaktaal): *legering, quotiënt, OCMW, laslijn, molecule*
- Veelvuldig gebruik van algemene schooltaalwoorden (woorden die niet specifiek voor 1 vak zijn, maar in de meeste vakken voorkomen): *bepalen, hierdoor, eigenschappen, voorwaarde, bijdragen, functie...*
- Complexe, samengestelde zinnen: *Door het smelten en verenigen van twee of meer metalen met elkaar of met andere stoffen (=legeren), bekomt men een nieuwe metaalsoort die betere eigenschappen heeft, waardoor ze gemakkelijker bewerkbaar is.*
- *Verbanden die impliciet blijven* (en die voor de leraar duidelijk zijn, maar minder voor de leek): *Tegenwoordig betalen we niet meer met gouden munten. De waarde van goud is veranderlijk.*
- *Figuurlijke taal*: bv. *Polen was in 1939 een vogel voor de kat.*

Sommige leerkrachten in het beroepsonderwijs zijn van mening dat ze hun taal moeten ontdoen van al deze kenmerken en zeer eenvoudige taal moeten produceren, zonder al die moeilijke verbanden en abstracte woorden. Hajer en Meestringa (2015), twee taalwetenschappers die hetzelfde fenomeen in Nederlandse secundaire scholen vaststelden en onderzochten, zijn daar echter geen voorstander van. Leerlingen moeten immers leren om met abstractere taal om te gaan, omdat in de wereld buiten de school (in tal van beroepstakken, in de media, in de communicatie van de overheid) ook een relatief complexe taal wordt gebruikt. Het oververeenvoudigen van schooltaal kan er dus toe leiden dat leerlingen van het beroepsonderwijs op school geen stimulansen krijgen om hun taalvaardigheid tot op voldoende hoog niveau te ontwikkelen, net omdat ze onvoldoende in aanraking komen met taal van hoogopgeleiden. Daarom pleiten Hajer en Meestringa voor het blijven hanteren van rijke taal, ook in het beroepsonderwijs, maar voor het tegelijkertijd nemen van maatregelen waarmee die rijke taal toegankelijk kan worden gemaakt voor de leerlingen. Deze maatregelen groepeerden ze onder de term “taalgericht vakonderwijs”. De drie kernprincipes van taalgericht vakonderwijs zijn:

- *Contextualisering*: de leraar neemt maatregelen om abstracte lesinhouden te verbinden met concrete ervaringen binnen betekenisvolle contexten die voor de leerlingen herkenbaar zijn of waarbinnen de leerlingen concrete ervaringen kunnen opdoen. Bijvoorbeeld, om les te geven over de Holocaust toont de leraar ter inleiding een fragment van een oorlogsfilm, en gebruikt kaarten, foto's en concrete cijfers om het onderwerp heel concreet aan te brengen.
- *Interactie*: Leerlingen krijgen in de les veel kansen om hun eigen ideeën en voorkennis over de leerstof te uiten, en hardop met andere leerlingen over de leerstof na te denken. De leerlingen worden (bijvoorbeeld in kleine groepjes) eerst aan het

denken gezet over een bepaald probleem, mogen in een eerste fase hun eigen hypothesen of oplossingen verwoorden (in hun eigen woorden), waarna de leraar zich geleidelijk mengt in het gesprek en de ideeën van de leerlingen herformuleert in rijkere, meer wetenschappelijk, “schoolse” taal.

- *Taalsteun*: Dit houdt in dat de leerkracht expliciet stilstaat bij de betekenis van moeilijke schooltaalwoorden en samen met de leerlingen een definitie van de moeilijke woorden tracht te formuleren, of terug verwijst naar woorden en situaties die de leerlingen wel kennen. Taalsteun kan ook inhouden dat de leraar bij het bespreken van een tekst die de leerlingen hebben gelezen, stilstaat bij moeilijke passages en die samen met de leerlingen bespreekt, waarbij hij bijvoorbeeld impliciete verbanden expliciet maakt, bepaalde signaalwoorden uitlegt, samen met de leerlingen de structuur van een tekst ontleedt, of erop wijst bepaalde termen in een bepaald vak een specifieke betekenis hebben.

## **Conclusie**

Werken aan taal in het beroepsonderwijs is niet in de eerste plaats een kwestie van woordenlijstjes in het werkboek invullen en woorden juist spellen. Het is in de eerste plaats een kwestie van werken met betekenisvolle, zinvolle taken en projecten waarbinnen leerlingen veel kansen krijgen om hun lees-, schrijf-, luister- en spreekvaardigheid uit te breiden. Die taakuitvoering kan een aanleiding vormen om in te gaan op de betekenis van moeilijke woorden, lees- en schrijfstrategieën, grammatica- en spellingregels en andere aspecten van taal. Precies omdat het werken met betekenisvolle taaltaken centraal staat, kan het bevorderen van taalvaardigheid binnen PAV goed geïntegreerd worden met het werken aan andere inhouden en competenties. Het is van het allergrootste belang dat de leraar de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid van alle leerlingen uitbreidt, want wie in de 21<sup>ste</sup> eeuw als 18-jarige laaggeletterd uitstroomt uit het onderwijs, maakt veel minder goede kansen om volwaardig te participeren aan het maatschappelijke leven, een goede job te vinden, en gezond en gelukkig te leven.

## **Referenties**

Alexander, R. (2017). *Towards Dialogic Teaching: rethinking classroom talk* (5th edition), York: Dialogos.

Black, L. (2004). Differential participation in whole-class discussions and the construction of marginalized identities. *Journal of Educational Enquiry*, 5/1, 34-54.

Bogaert, N., & Van den Branden, K. (2011). *Handboek taalbeleid secundair onderwijs*. Leuven: ACCO.

- Cincinnati, S. & I. De Meyer (2014). *Vaardig genoeg voor de 21ste eeuw? De eerste Vlaamse resultaten bij PIAAC*. Gent: Universiteit Gent.
- Jaspaert, K., & Van den Branden, K. (2011). Literacy for all. In K. Van den Branden, P. Van Avermaet, & M. Van Houtte (Eds.), *Equity and excellence in education. Towards maximal learning opportunities for all students* (pp. 215-235.). New York: Routledge.
- Merchie, E., Gobyn, S., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Ghesquière, P., Van den Branden, K., & Van Keer, H. (2019). *Een praktijkgerichte literatuurstudie over effectieve, eigentijdse begrijpend-leesdidactiek: wetenschappelijk eindrapport*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Herelixca & Verhulst (2014). *Rapport Nederlands in het hoger onderwijs: een verkennende literatuurstudie naar taalvaardigheid en taalbeleid*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk. Teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, 21, 19-41.
- Nederlandse Taalunie (2017). *Iedereen Taalcompetent? Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21<sup>ste</sup> eeuw*. Den Haag: Algemeen Secretariaat Nederlandse Taalunie.
- Vanbuel, M., Boderé, A., & Van den Branden, K. (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen*. Leuven: Steunpunt OnderwijsOnderzoek.
- Van den Branden, K. (2015). *Onderwijs voor de 21<sup>ste</sup> eeuw. Een boek voor leerkrachten en ouders*. Leuven: ACCO.