SONO
STEUNPUNT
ONDERWIJS ONDERZOEK

HELPEN TALENBELEID EN TAALSCREENING TAALGRENZEN VERLEGGEN?

Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen

Marieke Vanbuel, Anneleen Boderé & Kris Van den Branden

SONO

STEUNPUNT
ONDERWIJS ONDERZOEK

HELPEN TALENBELEID EN TAALSCREENING TAALGRENZEN VERLEGGEN?

Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen

Marieke Vanbuel, Anneleen Boderé & Kris Van den Branden

Promotor: Kris Van den Branden

Copromotoren: Bieke De Fraine, Koen Jaspaert, Stef Slembrouck, Piet Van Avermaet, Goedele Vandommele & Steven Verheyen

Research paper SONO/2017.OL1.5/1

Gent, januari 2017

Het Steunpunt Onderwijsonderzoek is een samenwerkingsverband van UGent, KU Leuven, VUB, UA en ArteveldeHogeschool.





Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:
Vanbuel, M., Boderé, A., & Van den Branden, K. (2017). Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taalstimuleringsmaatregelen. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Voor meer informatie over deze publicatie marieke.vanbuel@kuleuven.be

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

© 2017 STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

p.a. Coördinatie Steunpunt Onderwijsonderzoek
UGent – Vakgroep Onderwijskunde
Henri Dunantlaan 2, BE 9000 Gent

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntsono.be

Voorwoord

Tijdens de afgelopen jaren heeft de Vlaamse regering de lat voor talen hoog gelegd. Er blijkt namelijk een aanzienlijke kloof tussen de leerprestaties van sterk taalvaardige leerlingen enerzijds en minder taalvaardige leerlingen anderzijds. Een sterke focus op de bevordering van kennis van en vaardigheid in de schooltaal moet de verschillen wegwerken. Uit recente PISA-peilingen (2012, 2015) blijkt echter dat die kloof vooralsnog niet kleiner is geworden. Dat wekt de indruk dat de beleidsfocus op taalvaardigheid Nederlands van de Vlaamse overheid voorlopig weinig effect heeft gehad op de taalontwikkeling van de leerlingen.

In deze literatuurstudie trachten we bevindingen over de impact van taalstimulering, taalscreening en talenbeleid op de taalvaardigheid van leerlingen en de implementatie ervan door scholen in kaart te brengen vanuit een analyse van nationaal en internationaal onderwijs- en taalverwervingsonderzoek. Welke taalstimulerende maatregelen bevorderen de taalvaardigheid van leerlingen? Wat maakt een taalscreening en een schooltalenbeleid effectief? Zijn centrale taaltoetsen een alternatief voor breed evalueren en gedecentraliseerd toetsen? Welke factoren spelen een rol bij de implementatie van schooltalenbeleid? Wat weten we wel op basis van wetenschappelijk onderzoek en wat weten we niet?

Graag willen we alle leden uit de opvolgingsgroep bedanken voor hun constructieve feedback op eerdere versies van dit rapport. In het bijzonder willen we Goedele Vandommele en Steven Verheyen bedanken voor hun bijdragen.

Inhoud

Voorwoord 1

Inhoud 2

Beleidssamenvatting 4

Inleiding 7

1 Elke leraar een taalleraar: het talenbeleid van de Vlaamse overheid 9

2 Onderzoeksmethode 13

3 De impact van taalstimuleringsmaatregelen op taalontwikkeling 17
3.1 Leesvaardigheid 17
3.1.1 Luidop lezen en voorlezen 18
3.1.2 Expliciete en systematische instructie 18
3.1.3 Functionele, authentieke taken 19
3.1.4 Schrijven en spellen 19
3.1.5 Vrijetijdslezen en leesplezier stimuleren 20
3.1.6 Samenwerkend leren 21
3.1.7 Het gebruik van multimedia 22
3.1.8 Het inzetten van thuistalen 22
3.1.9 Conclusie 22
3.2 Schrijfvaardigheid 23
3.2.1 Strategie-instructie 23
3.2.2 Ondersteuning/*scaffolding* 24
3.2.3 Het gebruik van teksteditors/ICT 26
3.2.4 Grammatica-instructie 27
3.2.5 Overige taalstimulerende maatregelen 27
3.2.6 Conclusie 30
3.3 Mondelinge taalvaardigheid 30
3.3.1 Luistervaardigheid 31
3.3.2 Gespreksvaardigheid 35
3.3.3 Spreekvaardigheid 36
3.3.4 Conclusie 39
3.4 Algemene conclusies 39

4 Taalstimulering in de Vlaamse praktijk 41
4.1 Leesvaardigheid 41
4.2 Schrijfvaardigheid 43
4.3 Mondelinge taalvaardigheid 44
4.4 Samenvattend 45

5 De implementatie van talenbeleid en taalscreening 47
5.1 Talenbeleid en taalscreening in Vlaamse scholen 47
5.1.1 Talenbeleid in Vlaamse scholen 47
5.1.2 Taalscreening in Vlaamse scholen 51
5.2 Internationale studies over de implementatie van overheidsbeleid 52
5.2.1 De leerkracht als epicentrum van taal- en overheidsbeleidsimplementatie 52

5.2.2 Valkuilen en suggesties voor een succesvolle beleidsimplementatie 55
5.3 Taalgericht vakonderwijs, taalscreening, centrale taaltoetsen en formatieve evaluatie 57
5.3.1 Taalgericht vakonderwijs 57
5.3.2 Taalscreening 58
5.3.3 Centrale (taal)toetsen 59
5.3.4 Formatieve evaluatie en feedback 64
5.4 Conclusie 66

6 Bijlagen 69
Bijlage 1 Overzicht meta-analyses en syntheses taalstimulering 69
Bijlage 2 Overzicht studies (taal)beleidsimplementatie en Vlaamse onderwijspraktijk 72

7 Bibliografie 74

Beleidssamenvatting

Taalvaardigheid Nederlands is voor alle leerlingen in het Vlaamse leerplichtonderwijs een cruciale voorwaarde voor schoolsucces. Niet alleen vormt het ontwikkelen van een voldoende hoge taalvaardigheid en geletterdheid in het Nederlands een centraal onderdeel van de eindtermen, bovendien is Nederlands de instructietaal in alle vakken van het curriculum (de vreemde talen en vakken aangeboden in CLIL-onderwijs uitgezonderd), en dus de toegangspoort tot nieuwe kennis, vaardigheden en attitudes. Het is in dat opzicht verontrustend dat er nog steeds een sociale kloof gaapt tussen de prestaties van sterke presteerders en zwakke presteerders op gestandaardiseerde taaltoetsen Nederlands, en dat een aanzienlijke proportie van de leerlingen in het Vlaamse leerplichtonderwijs er vooralsnog niet in slaagt om een voldoende hoog (basis)niveau van taalvaardigheid Nederlands te verwerven. Die verschillen in taalvaardigheid komen overigens ook tot uiting in andere domeinen of vakken zoals wiskunde of wetenschappen (Verhaeghe & Van Damme, 2007; OESO, 2010; 2015).

Sinds 2007 voert de Vlaamse overheid daarom een gericht beleid dat basis- en secundaire scholen aanzet om een structureel talenbeleid te ontwikkelen, de taalvaardigheid Nederlands van instromende leerlingen te screenen en aangepaste maatregelen te nemen om de taalvaardigheid van zwak presterende leerlingen te remediëren. In deze literatuurstudie brengen we op basis van (meta-analyses en syntheses van) wetenschappelijk onderzoek recente empirische bevindingen over de implementatie van taalstimulering, taalscreening en schooltalenbeleid, en de effecten ervan op de taalvaardigheid van leerlingen samen. Op basis van dat onderzoek trachten we diverse onderzoeksvragen te beantwoorden. Welke taalstimulerende maatregelen bevorderen de taalvaardigheid van leerlingen het meest? Welke van die taalstimulerende maatregelen worden momenteel door Vlaamse scholen reeds geïmplementeerd? Heeft een talenbeleid op school een positief effect op taalontwikkeling? In welke mate implementeren Vlaamse scholen reeds een effectief talenbeleid? Wat maakt een taalscreening effectief? Zijn centrale taaltoetsen wenselijk en haalbaar? Wat weten we over al deze vragen wel op basis van wetenschappelijk onderzoek en wat weten we niet?

Wat de effectiviteit van taalstimulerende maatregelen betreft, is er momenteel meer onderzoek beschikbaar rond schriftelijke vaardigheden (lezen, schrijven) dan mondelinge vaardigheden (spreken, luisteren). Voor alle vaardigheden blijkt uit onderzoek dat:

(a) leerlingen voldoende oefenkansen moeten krijgen met ondersteuning om te leren lezen, schrijven, luisteren en spreken, al dan niet in een geïntegreerd aanbod;
(b) leerlingen veel boeiende, authentieke, begrijpelijke en uitdagende taken moeten uitvoeren met een duidelijke focus op de betekenis van teksten;
(c) expliciete aandacht voor strategieën en de vorm van taal die is ingebed in de uitvoering van betekenisvolle talige taken, tot een verhoging van de effectiviteit van die taken zorgt;

(d) samenwerking en interactie met de leerkracht en medeleerlingen positieve effecten op taalontwikkeling hebben, vooral dan de feedback die uit die interactie voortvloeit;
(e) een expliciete focus op, en formatieve evaluatie van het leerproces tijdens de uitvoering van talige taken belangrijk is;
(f) het gebruik van ICT-toepassingen en multimedia de effectiviteit van talige activiteiten kunnen verhogen.

Alhoewel Vlaamse schoolteams al geruime tijd inspanningen doen om vele van deze effectieve taalstimuleringsmaatregelen te implementeren, blijkt de expliciete aandacht voor strategieën binnen betekenisvolle contexten nog onvoldoende geïntegreerd te zijn in de onderwijspraktijk van vele Vlaamse scholen. Ook de permanente, formatieve evaluatie van de (mondelinge) vaardigheden krijgt nog te weinig aandacht.

Het onderwijsbeleid van de Vlaamse Regering waarin scholen worden gestimuleerd om een structureel talenbeleid uit te werken en de taalvaardigheid van hun leerlingen in kaart te brengen, lijkt op de bovenstaande inspanningen van schoolteams rond taalstimulering een positieve impact te hebben. Tussen 2009 en 2014 groeide het aantal scholen dat bewust en actief aan een structureel talenbeleid werkt. Daarbinnen brengen de meeste scholen de talige noden van hun leerlingen in kaart. Toch toont het onderzoek van de Vlaamse inspectie dat er op het vlak van de optimalisering van talenbeleid nog een behoorlijk aantal werkpunten blijven. Zo is de aandacht voor het Nederlands als instructietaal doorheen het curriculum en de implementatie van taalgericht en taalontwikkelend vakonderwijs nog sterk afhankelijk van het initiatief van individuele leerkrachten. De meerderheid van de scholen slaagt er vooralsnog ook onvoldoende in om de doeltreffendheid van hun talenbeleid te onderzoeken, en op basis van die evaluatie bij te sturen.

Het internationaal onderzoek naar de implementatie en effecten van talenbeleid op school geeft aanwijzingen dat de invoering van vernieuwende, effectiviteitsverhogende maatregelen niet alleen in Vlaanderen, maar ook in andere landen vaak traag en moeizaam verloopt. Schoolteams zijn vaak niet of onvoldoende op de hoogte van welke maatregelen het meest effectief zijn; sommige effectieve taalstimuleringsmaatregelen blijken bovendien te botsen met de percepties van schoolteamleden over onderwijs, (taal)leren en leerlingen, of met de specifieke context waarin schoolteams opereren. Internationaal onderzoek geeft aan dat de implementatie van beleidsmaatregelen een langdurig, cyclisch proces is waarin aan schoolteams voldoende mogelijkheden moeten voorzien worden voor oefening, reflectie, overleg, ondersteuning en coaching. De overheid doet er daarbij goed aan om enerzijds voldoende autonomie en vertrouwen aan schoolteams te verlenen, maar hen anderzijds ook voldoende te informeren over 'wat werkt' en de nodige initiatieven te nemen ter ondersteuning van de invoering van effectieve maatregelen in de klaspraktijk. Een sterk engagement van de leerkracht zelf en voldoende samenwerking en dialoog tussen en binnen schoolteams, alsook voldoende initiatieven ter professionalisering van het lerarenkorps, zijn bij zulke onderwijsvernieuwingen onmisbaar.

Er is vooralsnog geen empirisch onderzoek naar de impact van de beleidsmaatregelen rond taalscreening op de taalontwikkeling van leerlingen of de kwaliteit van het taalonderwijs dat leraren aanbieden. Bij gebrek daaraan kunnen we alleen terugvallen op, en lering trekken uit, het internationale wetenschappelijk onderzoek naar de impact van summatieve evaluatie via gestandaardiseerde, centrale taaltoetsen en van formatieve evaluatie op taalleren en -onderwijs.

Zo blijkt uit internationaal onderzoek dat centrale taaltoetsen schoolteams kunnen helpen om inzicht te krijgen in de taalvaardigheid van leerlingen en in het belang (en invulling) van bepaalde taalcompetenties, maar bij de invoering van centrale taaltoetsen moet worden opgepast voor enkele valkuilen. Centrale taaltoetsen moeten bijvoorbeeld haalbaar zijn voor alle leerlingen, ook leerlingen met een andere moedertaal en laag-socio-economische status. Bovendien mag het gebruik van centrale taaltoetsen en examens niet in de weg staan van andere effectieve taalstimuleringsmaatregelen (bijvoorbeeld als '*teaching to the test*' leidt tot curriculumverenging). In een aantal gevallen kan het gebruik van centrale taaltoetsen zelfs leiden tot een verbreding van de sociale kloof, bijvoorbeeld als toetsresultaten publiek bekend worden gemaakt of als ze negatieve percepties van leraren rond bepaalde groepen van leerlingen voeden. De meeste onderzoekers besluiten dan ook dat het noodzakelijk is om centrale taaltoetsen te combineren met andere evaluatiemethodes, zoals observaties, permanente evaluatie, gesprekken met leerkrachten, ouders en leerlingen, *peer-* en *self-assessment*. Formatieve evaluatie lijkt een noodzakelijke en erg effectieve aanvulling om de taalontwikkeling van leerlingen te bevorderen.

Inleiding

In 2007 verscheen de eerste talennota van de Vlaamse overheid, 'De lat hoog voor talen in iedere school' (Vandenbroucke, 2007). Het PISA-onderzoek van 2003 (OESO, 2003) had immers uitgewezen dat de Vlaamse leerlingen tot de toppresteerders in wiskunde konden worden gerekend, maar dat de prestatiekloof tussen de sterke en de zwakke presteerders bijna nergens zo groot was als in Vlaanderen (zie ook Groenez, Nicaise & De Rick, 2009). Uit latere PISA-peilingen bleek dat dat voor leesvaardigheid ook het geval is en blijft (OESO, 2009; 2012; 2015; Vakgroep Onderwijskunde UGent, 2016).

Taalvaardigheid in de onderwijstaal (Nederlands) zou de grote verschillen tussen hoogpresterende en laagpresterende leerlingen voor een aanzienlijk deel kunnen verklaren: Nederlands is immers hét middel waarmee in alle vakken competenties worden verworven. Een hoge taalvaardigheid in het Nederlands fungeert vanuit dat opzicht als de toegangspoort tot onderwijssucces (Belfi et al., 2011; Belfi et al., 2014; Colpin et al., 2006).

Met de talennota van Vandenbroucke werd in 2007 het startsein gegeven voor een sterke beleidsfocus op de bevordering van de taalvaardigheid Nederlands van alle leerlingen in de Vlaamse basis- en secundaire scholen. Die lijn wordt ook in de onderwijsbeleidsnota's van minister Smet (2011) en minister Crevits (2014) doorgetrokken en verder uitgewerkt. De focus van het onderwijsbeleid van de Vlaamse regering op taalontwikkeling houdt in dat elke Vlaamse school gestimuleerd wordt om een actief talenbeleid uit te werken en te implementeren en op die manier bewust aandacht te hebben voor de taalontwikkeling van alle leerlingen. Daarnaast is elke school in Vlaanderen sinds 5 mei 2014 verplicht om leerlingen die voor het eerst instromen in het Nederlandstalig lager of secundair onderwijs te screenen op het vlak van taalvaardigheid. Een van de voorwaarden van een effectief talenbeleid is immers dat schoolteams voldoende zicht hebben op de taalvaardigheid en de taalleerbehoeften van hun leerlingen (Bogaert & Van den Branden, 2011; Van den Branden, 2010).

Uit de meest recente PISA-peilingen (OESO, 2010; 2015) blijkt echter dat de prestatiekloof tussen de sterke en de zwakke presteerders niet kleiner is geworden. Meer nog, in 2010 bleek dat in Vlaanderen 13,4% van de vijftienjarigen over onvoldoende leesvaardigheid beschikt om volwaardig te kunnen deelnemen aan het maatschappelijk leven. In 2015 is dat aantal opgelopen tot 17,1%, terwijl het aantal toppresteerders gelijk blijft (Vakgroep Onderwijskunde UGent, 2016). Dat wekt de indruk dat de beleidsfocus op taalvaardigheid Nederlands van de Vlaamse overheid voorlopig weinig effect heeft gehad op de taalontwikkeling van de leerlingen.

In deze literatuurstudie brengen we empirische bevindingen over de impact van taalstimulering, taalscreening en schooltalenbeleid op de taalvaardigheid van leerlingen en de implementatie ervan door scholen samen. Welke taalstimulerende maatregelen bevorderen de taalvaardigheid van leerlingen? Wat maakt een taalscreening en een schooltalenbeleid effectief? Zijn centrale taaltoetsen misschien een beter alternatief? Welke factoren spelen een rol bij de implementatie

van die maatregelen? Wat weten we wel op basis van wetenschappelijk onderzoek en wat weten we niet?

We trachten een antwoord te formuleren op bovenstaande vragen aan de hand van bevindingen uit nationaal en internationaal onderwijs- en taalverwervingsonderzoek. In wat volgt geven we eerst een inleidend overzicht van het onderwijsbeleid van de Vlaamse overheid met betrekking tot de taalvaardigheid Nederlands van de leerlingen.

1 Elke leraar een taalleraar: het talenbeleid van de Vlaamse overheid

Talenbeleid is sinds 2007 een van de kernonderdelen van het Vlaamse onderwijsbeleid. Toenmalig minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke uitte in zijn talennota onder andere de zorg dat niet alle leerlingen in de Vlaamse basis- en secundaire scholen voldoende taalvaardig blijken te zijn in het Nederlands om in het Nederlandstalig onderwijs te slagen. Daarom moet er volgens hem aandacht zijn voor taal in alle vakken – ook in niet-taalvakken. Die lijn wordt ook in de volgende onderwijsbeleidsnota's voortgezet (Smet, 2011; Crevits, 2014).

In essentie is de taal die op school wordt gebruikt een nieuwe taal voor alle leerlingen (Hajer & Meestringa, 2015; Bogaert & Van den Branden, 2011; Van den Branden, 2010; Van Gorp, 2010). Schooltaal is immers een specifiek soort Nederlands: de woorden zijn minder gangbaar, de zinnen zijn complexer en er wordt vooral gecommuniceerd over abstracte en complexe fenomenen (Hajer & Meestringa, 2004: 32). De opdrachten hieronder geven dat goed weer:

"Licht de volgende vier termen kort toe en verduidelijk de betekenis van iedere term met een voorbeeld."

"Leg uit door welke organen een spijsverteringssap wordt afgegeven dat een enzym bevat voor de vertering van koolhydraten.[1]"

Woorden als toelichten, verduidelijken, betekenis, organen, spijsverteringssap, bevatten, vertering, enzym, koolhydraten … gebruiken we doorgaans niet in onze dagelijkse communicatie, of toch niet (altijd) met de invulling die ze in een schoolcontext krijgen. Toch speelt die specifieke taal in alle vakken op school een rol: alle competenties worden in de instructietaal overgedragen en geëvalueerd. Dat gebeurt bovendien hoofzakelijk via lees- en schrijfopdrachten. Dat maakt het voor veel leerlingen – en zeker voor leerlingen met een lagere taalvaardigheid Nederlands – een heuse uitdaging om op school tot leren te komen.

Vandaar het idee dat *iedere leraar een taalleraar* is. Een van de centrale opdrachten die Vandenbroucke (2007: 14) aan scholen gaf, was om een actief talenbeleid te voeren:

> *'Iedere school moet een taalbeleid voeren. Alle leraren van het team moeten kennis hebben van het taalbeleidsplan van de school en ernaar handelen. Dat heeft te maken met taalzorg en het gebruik van Standaardnederlands: dat is belangrijk voor iedere leerling en voor anderstalige leerlingen in het bijzonder.'*

Ook minister Smet (2011: 11) benadrukte dat het van belang is dat "het talenplan […] door het hele team gedragen moet worden". Taal is in alle vakken nodig om tot leren te komen, dus dat betekent

[1] Dit voorbeeld komt uit het Handboek taalgericht vakonderwijs van Maaike Hajer en Theun Meestringa (2010, p. 18).

dat alle leerkrachten een "taalkrachtige leeromgeving" moeten scheppen – ook al zien ze zichzelf en hun vak niet zozeer als "talig" (Smet, 2011: 28).

Schooltalenbeleid wordt doorgaans als volgt gedefinieerd: 'Taalbeleid is de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algehele ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten' (Teunissen, 1992; Daems, 2007; Van den Branden, 2004; geciteerd in Van den Branden, 2010: 11). Schooltalenbeleid moet gericht zijn op het verhogen van de taalvaardigheid van alle leerlingen, niet alleen de leerlingen met een andere thuistaal of leermoeilijkheden (Hajer & Meestringa, 2004; 2015). Schoolteams kunnen een talenbeleid echter niet zomaar als een kant-en-klaar pakket uit de boekenkast nemen en inbrengen in een bepaalde context; ze moeten het zelf, en samen construeren. Een talenbeleid wordt gevoed door de situationele context en moet dus in overeenstemming zijn met de mogelijkheden binnen de school en het schoolteam, en met de taalleerbehoeften van de leerlingen (Kamwangamalu, 2011; Van den Branden, 2010).

Om de schoolse taalvaardigheid Nederlands van de leerlingen te verbeteren, stelde de Vlaamse regering daarnaast nog andere maatregelen voor:

- kleuterparticipatie verhogen (2007; 2011; 2014);
- kleinere klasgroepen in de kleuterschool creëren (2007; 2011);
- bijkomende GOK-lestijden voor scholen met een hoog aantal GOK-leerlingen (2007);
- een taalproef voor leerlingen die zich in het eerste leerjaar inschrijven, maar het jaar voordien niet op regelmatige basis aanwezig zijn in de Nederlandstalige kleuterklas (2011; vervangen in 2014);
- extra begeleiding voor leerkrachten met veel anderstalige kleuters (2007);
- modernisering van de eindtermen (2007; 2011; 2014);
- een betere aansluiting tussen het lager en het secundair onderwijs (2007; 2011; 2014);
- flexibele taaltrajecten in het secundair onderwijs wanneer leerlingen bv. een 'taaldeficit' hebben (2011);
- talige competenties toevoegen aan de basiscompetenties voor leraren (2007);
- het talenbeleid als 'bijzonder aandachtspunt' opnemen in de reguliere schooldoorlichtingen (2007; 2011; 2014);
- proeftuinen opzetten om alternatieve onderwijsaanpakken voor anderstalige en taalzwakke leerlingen uit te proberen (2007; 2011);
- leerkrachten stimuleren om (nog) bewuster en doelgerichter aandacht te hebben voor de taalontwikkeling van leerlingen in elke les (2007);
- schoolteams stimuleren om expertise uit te wisselen over de bevordering van de taalontwikkeling van leerlingen (2007; 2011);
- scholen stimuleren om de beheersing van het Nederlands van hun leerlingen in kaart te brengen via aanvullende taaltoetsen (2007; 2011);
- scholen verplichten om de beheersing van het Nederlands van hun leerlingen in kaart te brengen bij instroom in het Nederlandstalige lager en secundair onderwijs (2014);
- taaltoetsen kosteloos ter beschikking stellen van scholen voor taalscreening (2007; 2011);
- de betrokkenheid van anderstalige ouders bevorderen (2011);

- ouders stimuleren om een rijke moedertaal te gebruiken bij de opvoeding van hun kinderen (2011);
- leesplezier bevorderen bij leerlingen (2011);
- nascholingen rond adaptief onderwijs en taalontwikkelend lesgeven voorzien (2011);
- de taalcompetenties van leraren opnemen in de functionerings- en evaluatiegesprekken (2011);
- scholen stimuleren om breed te evalueren en een talenportfolio te gebruiken (2011);
- het hebben van een talenbeleidsplan stimuleren (2011);
- scholen stimuleren een taaltraject (bv. een taalbad of extra taallessen) in te richten voor leerlingen die moeilijkheden hebben met Nederlands of extra uitdagingen nodig hebben op taalvlak (2014);
- de recent ingevoerde vernieuwingen met betrekking tot de kennis van het Nederlands als onderwijstaal (de taalscreening, het taaltraject, het taalbad en de extra taallessen) opvolgen (2014);
- nascholingsorganisaties, pedagogische begeleidingsdiensten en lerarenopleidingen vragen om instrumenten uit te werken die scholen kunnen ondersteunen bij het uitbouwen van een talenbeleid (2014).

Vandenbroucke (2007) suggereert in dit verband ook dat 'taalgericht vakonderwijs' (Hajer & Meestringa, 2004; 2015) een effectieve en wenselijke aanpak is om de taalvaardigheid van leerlingen te bevorderen in alle vakken. De ministers van Onderwijs benadrukken echter steevast dat scholen bij de invoering/uitwerking van de bovenstaande maatregelen een verregaande autonomie hebben en dat het niet de taak is van de overheid om te bepalen hoe de competenties uit de eindtermen door de leerlingen behaald moeten worden.

Minister van Onderwijs Smet verwoordde dat principe als volgt (2011: 27):

> *'Een overheid hoeft zich niet te bemoeien met hoe er les gegeven wordt, maar moet de ruimte creëren voor gemeenschappelijke aandachtspunten met instanties die dat wel doen (inspecties, pedagogische begeleidingsdiensten).'*

De prioritaire nascholingen rond taalontwikkelend lesgeven waren bijvoorbeeld niet verplicht, maar er werd wel een aanbod voorzien voor scholen. Alle door de Vlaamse Gemeenschap erkende, gefinancierde en gesubsidieerde scholen zijn enkel verplicht om 1) een talenbeleid te hebben en 2) leerlingen die voor het eerst instromen in het Nederlandstalige lager en secundair onderwijs te screenen op het vlak van taalvaardigheid. De uitkomsten van die toetsen hoeven schoolteams echter niet te rapporteren aan de overheid. Scholen worden zelf geacht de effecten van hun taalvaardigheidsmaatregelen te onderzoeken.

Of scholen de effecten van hun taalstimuleringsmaatregelen systematisch onderzoeken en wat de resultaten daarvan zijn, is enkel en slechts gedeeltelijk onderzocht door de Vlaamse onderwijsinspectie (Vlaamse Overheid, 2010; 2012; 2013; 2015). Er is momenteel dus maar weinig empirisch onderzoek beschikbaar en dus weinig geweten over welke taalstimuleringsmaatregelen scholen inzetten en hoe ze de taalvaardigheid van hun leerlingen screenen. Hoe scholen precies invulling geven aan een talenbeleid, blijkt evenzeer een blinde vlek.

Ten slotte merken we op dat de talenbeleidsnota's ook veel aandacht besteden aan het vreemdetalenonderwijs, met initiatieven als taleninitiatie in het lager onderwijs, talensensibilisering vanaf het kleuteronderwijs, CLIL-onderwijs waarbij een zaakvak wordt gegeven in een vreemde taal … De Vlaamse Onderwijsinspectie (2011) onderscheidt namelijk twee grote componenten binnen talenbeleid. De eerste component, taalbeleid, bestaat uit twee deelcomponenten, met name de afspraken die scholen maken over Nederlands voor de communicatie en de afspraken over Nederlands als instructietaal. De tweede component, taalvakkenbeleid, gaat over de afspraken over Nederlands als vak/leergebied en de andere moderne vreemde talen. Vreemdetalenonderwijs valt echter buiten het bestek van deze reviewstudie en zal dus niet verder besproken worden. De focus ligt in deze studie op de taalontwikkeling Nederlands van leerlingen.

2 Onderzoeksmethode

In deze reviewstudie willen we in de eerste plaats te weten komen op welke manier schoolteams en leerkrachten de taalvaardigheid Nederlands van hun leerlingen het meest optimaal kunnen bevorderen. Wat zijn de effecten van taalstimuleringsmaatregelen op de taalontwikkeling van leerlingen in het lager en secundair onderwijs? Wat werkt in het onderwijs? Wat werkt niet? We focussen meer bepaald op maatregelen die genomen kunnen worden in een reguliere klas- en schoolcontext, omdat we met de resultaten aanbevelingen willen doen voor het Vlaamse onderwijsbeleid. Tegelijkertijd willen we in kaart brengen hoe het Vlaamse onderwijs er op het vlak van taalvaardigheidsonderwijs vandaag uitziet.

Daarnaast willen we bestuderen wat er al geweten is over de effecten van een verplichting tot invoering van talenbeleid en taalscreening in scholen. We willen met andere woorden de implementatie en het effect van de desbetreffende overheidsmaatregelen in scholen onderzoeken. Tegelijkertijd hopen we te weten te komen of de invoering van taalscreening en talenbeleid de taalvaardigheid van de leerlingen bevordert en een positieve bijdrage levert tot het wegwerken van de bovenvermelde sociale kloof.

Omdat we verwachten dat er rond de effecten van de Vlaamse beleidsmaatregelen rond taalscreening weinig empirisch onderzoek beschikbaar is (voor de start van deze reviewstudie was ons geen enkele studie die hierop focust bekend), willen we onderzoeken of er lessen vallen te trekken uit de internationale onderzoeksliteratuur omtrent de invoering van centrale taaltoetsen en formatieve evaluatie van de (taal)ontwikkeling van leerlingen. In Vlaanderen zijn er weliswaar geen centrale taaltoetsen of beleidsmaatregelen met betrekking tot formatieve evaluatie, maar met de regelmaat van de klok wordt de vraag rond centrale taaltoetsen in Vlaanderen opgeworpen, ook in de media. Daarnaast kan onderzoek naar de effectiviteit van de invoering van centrale taaltoetsen (in andere landen) relevant zijn voor de vraag of het wenselijk is dat Vlaamse scholen bij hun taalscreening een grote vrijheid qua instrumenten en methodieken behouden. Die vrijheid is momenteel erg groot: het beleid stippelt weliswaar uit dat scholen betrouwbare en valide instrumenten moeten inzetten, maar verder kunnen scholen autonoom bepalen hoe ze de screening vormgeven. Het onderzoek naar de impact van centrale taaltoetsen en van formatieve evaluatie op taalonderwijs en taalstimulering in andere landen (bv. Australië, Canada en Nieuw-Zeeland) (Birenbaum et al., 2015) kan dus, bij gebrek aan direct onderzoek naar taalscreening, helpen om de potentiële impact van het huidige beleid daarrond in kaart te brengen.

Uit de bovenstaande onderzoeksdoelen kunnen we de volgende onderzoeksvragen afleiden:

(1) Welke taalstimulerende maatregelen bevorderen de taalontwikkeling van leerlingen in het onderwijs? Welke niet? Wat weten we en wat weten we niet?
(2) Wat doen Vlaamse scholen om de taalvaardigheid van hun leerlingen te bevorderen? Wat doen ze niet?

(3) Wat kan een overheid doen? Wat zijn de effecten van de verschillende beleidsmaatregelen die de overheid reeds oplegt aan scholen?
    a. Hoe implementeren schoolteams talenbeleid en taalscreening?
    b. Wat is het effect van de (verplichte) invoering van talenbeleid, taalscreening op de taalontwikkeling van leerlingen?

Om na te gaan welke taalstimulerende en talenbeleidsmaatregelen een effect hebben op de taalontwikkeling van leerlingen (onderzoeksvragen 1 en 3b), deden we een beroep op zowel nationale als internationale meta-analyses en syntheses van impactstudies gepubliceerd in wetenschappelijke tijdschriften. Zulke studies stellen ons in staat om het effect van taalstimulerende maatregelen ook onderling met elkaar te vergelijken. Wanneer er over bepaalde aspecten van taalvaardigheid geen meta-analyses voorhanden waren, zijn we op zoek gegaan naar volwaardige alternatieven. Zowel onderzoeksgebaseerde handboeken die een synthese bieden van taalstimulerende maatregelen als apart gepubliceerde syntheserapporten kwamen in aanmerking. Voor de meta-analyses en syntheses hebben we zoekacties uitgevoerd in de drie grootste databanken voor onderwijs- en/of taalkundig onderzoek, namelijk Web of Science, LLBA en Eric. We gebruikten verschillende combinaties van de volgende zoektermen: *("meta-analysis" OR "(systematic) review" OR synthesis), oracy, oral language, listening, speaking, writing, reading, literacy, (language education) policy, (language) assessment, formative assessment, assessment for learning, classroom assessment, language screening, language testing, language gains, language development, language proficiency, intervention, instruction*. Criteria bij de selectie van publicaties waren:

- De publicaties moesten onderworpen zijn aan peer review (bv. artikelen in wetenschappelijke tijdschriften; doctoraatsdissertaties);
- De studies moesten empirisch gebaseerd zijn en mochten exploratief, correlationeel of verklarend zijn;
- De publicaties moesten verschenen zijn in de laatste 10 jaar (2006-2016);
- De participanten in de onderzoeken moesten kinderen zonder leerstoornissen of functiebeperkingen zijn;
- De interventies moesten plaatsvinden in de (reguliere) schoolcontext (d.i. geen individuele remediëring of interventies) tussen het eerste leerjaar en het zesde middelbaar;
- De publicaties moesten geschreven zijn in het Engels of het Nederlands om pragmatische redenen.

Door te kiezen voor normaal ontwikkelende kinderen als participanten en scholen die geen specifiek type van onderwijs aanbieden, zijn de bevindingen van deze reviewstudie breed bruikbaar en inzetbaar.

Voor mondelinge taalvaardigheid zijn er in de periode 2006-2016 bijna geen meta-analyses of syntheses verschenen die de impact van taalstimulerende maatregelen in het regulier onderwijs onderzoeken. We vonden slechts één meta-analyse en één synthese die de stimulering van mondelinge taalvaardigheid in het regulier onderwijs onderzochten (Cole, 2013; Genesee & Riches, 2006). De focus van die studies lag op leerlingen met het Engels als tweede taal. Wellicht heeft het gebrek aan meta-analyses en syntheses enerzijds te maken met het feit dat mondelinge

taalvaardigheid lange tijd verwaarloosd werd als specifiek, apart aandachtsgebied in moedertaalonderwijs (zie o.a. Bonset & Braaksma, 2008). Anderzijds legt ook het wetenschappelijke onderzoek zich minder toe op mondelinge dan op de schriftelijke vaardigheden. Het gebrek aan wetenschappelijke studies over mondelinge taalvaardigheid is deels te wijten aan het feit dat het meten van mondelinge taalvaardigheid moeilijker en tijdrovender is om uit te voeren, een pijnpunt dat al door meerdere onderzoekers aan de kaak werd gesteld (zie o.a. Bowden, 2016; Graham & Santos, 2015; Tavakoli & Ghoorchaei, 2009). Door het geringere aantal (individuele) wetenschappelijke studies over mondelinge vaardigheid is er mogelijks te weinig wetenschappelijk materiaal voorhanden om een meta-analyse over dit onderwerp te verrichten.

In onderzoek naar tweede- en vreemdetaalverwervingsonderwijs is de rol van taalstimulerende maatregelen in de bevordering van mondelinge taalvaardigheid daarentegen wel uitgebreid bestudeerd. We zullen daarom de belangrijkste bevindingen uit het onderzoek naar effectief tweede- en vreemdetalenonderwijs van de mondelinge vaardigheden bespreken. Daarmee willen we uiteraard niet beweren dat die maatregelen rechtstreeks implementeerbaar zijn in het regulier moedertaalonderwijs of dat ze even effectief zullen zijn. Ze geven ons echter wel een eerste indicatie van de instructiepraktijken die effectief kunnen zijn voor de mondelinge taalvaardigheidsontwikkeling van moedertaalsprekers en tweedetaalverwervers van de instructietaal.

Voor de inventarisatie van maatregelen die Vlaamse scholen en leerkrachten nemen om aan de taalontwikkeling van hun leerlingen te werken (onderzoeksvraag 2), namen we de inspectieverslagen (Onderwijsspiegels) en peilingsstudies uitgevoerd door het Vlaamse Ministerie van Onderwijs onder de loep. Vooral de peilingsstudies geven ons een inkijk in hoe belangrijk leerkrachten bepaalde types van taalvaardigheid vinden en hoeveel tijd ze er volgens zichzelf aan spenderen in hun lessen. Op die manier krijgen we een goed beeld van hoe de Vlaamse onderwijspraktijk eruitziet. Daarnaast maakten we gebruik van de databank Het Onderwijs Nederlands Onderzocht (HTNO) en zochten we in de publicaties die zijn verschenen naar aanleiding van het onderzoek naar Schoolloopbanen in het basisonderwijs (SiBO). De databank HTNO bevat samenvattingen van onderzoekspublicaties van 1969 tot nu naar het onderwijs Nederlands in het basisonderwijs, voortgezet of secundair onderwijs en naar NT2 in het volwassenonderwijs. Het SiBO-onderzoek werd uitgevoerd binnen het Vlaamse Steunpunt voor studie- en schoolloopbanen (SSL). Dat onderzoek volgde een cohorte leerlingen van de derde kleuterklas tot het einde van het basisonderwijs (en voor normaal vorderende leerlingen tot het eerste jaar van het secundair onderwijs) en liep van het schooljaar 2002-2003 tot 2010-2011. Naast informatie over de schoolloopbanen van leerlingen bevat de databank ook gegevens over instructie-activiteiten van leerkrachten.

Om onderzoeksvraag 3a te beantwoorden, voerden we nieuwe zoekacties uit in de databanken Web of Science, LLBA en ERIC, waarbij we de zoektermen *synthesis* en *systematic review* combineerden met *enactment, implementation, appropriation* en met *language policy, educational (language) policy*. Ook hier moesten de publicaties bij voorkeur onderworpen zijn aan peer review (bv. artikelen in *peer-reviewed* wetenschappelijke tijdschriften, doctoraatsdissertaties, maar ook *conference proceedings* en synthesehandboeken). De studies moesten empirisch gebaseerd en descriptief zijn, mochten niet verschenen zijn voor 2006 en moesten implementatiepraktijken

beschrijven in scholen die regulier onderwijs aanbieden. Specifiek voor de Vlaamse praktijk bestudeerden we de Onderwijsspiegels van de Vlaamse inspectie (2010; 2012; 2013; 2015) over talenbeleid in basis- en secundaire scholen. Op de studies van de onderwijsinspectie na blijkt er in Vlaanderen vooralsnog weinig empirisch onderzoek naar de wijze waarop schoolteams overheidsmaatregelen implementeren en de effecten van die implementatie op de taalontwikkeling van leerlingen. Wel is er een recente toename van internationaal empirisch onderzoek naar de implementatie van specifieke taalstimuleringsmaatregelen of onderwijsbenaderingen binnen het kader van talenbeleid, zoals taalgericht vakonderwijs, taakgericht onderwijs en formatieve evaluatie. Steeds meer buitenlandse overheden vermelden specifieke onderwijsbenaderingen immers expliciet als taal- of leerstimuleringsmaatregel in hun onderwijsbeleid. Aangezien taalstimuleringsmaatregelen vaak zijn ingebed in een ruimer onderwijsbeleid, zullen we in dat onderdeel ook naar het ruimere plaatje van onderwijsbeleidsimplementatie kijken. Over de implementatie van centrale (taal)toetsen is er vooral dankzij het onderzoek naar de effectiviteit van het *No Child Left Behind*-programma in de Verenigde Staten informatie beschikbaar.

Ten slotte raadpleegden we een *convenience sample* van experten uit het veld om onze zoektermen of selecties van studies af te toetsen, met name bij Koen Van Gorp (CeLTA, Center for Language Teaching and Advancement, Michigan State University, USA), Bart Deygers (Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven) en Joanneke Prenger (SLO, nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling, Nederland).

In totaal namen we 41 meta-analyses en reviewstudies op over taalstimuleringsmaatregelen (zie bijlage 1 voor een overzicht). Voor leesvaardigheid vonden we 9 meta-analyses en 4 syntheses, voor schrijfvaardigheid vonden we 11 meta-analyses, 4 syntheses en 1 meta-analyse/synthese. Van die studies over lezen en schrijven gaan er vijf studies over zowel lezen als schrijven, een gaat zowel over schrijven als spreken. Voor mondelinge taalvaardigheid vonden we in totaal 10 meta-analyses en 8 syntheses. Verder namen we 33 studies op over de impact van talenbeleid, taalscreening en centrale taaltoetsen op de taalontwikkeling van de leerlingen en de implementatie ervan door schoolteams en individuele leerkrachten (zie bijlage 2 voor een overzicht).

3 De impact van taalstimuleringsmaatregelen op taalontwikkeling

In het eerste deel van deze reviewstudie gaan we op zoek naar een antwoord op de volgende vragen: 'Welke taalstimulerende maatregelen bevorderen de taalontwikkeling van leerlingen in het onderwijs? Welke maatregelen hebben geen of zelfs een negatief effect op de taalontwikkeling?' Daarnaast willen we in kaart brengen wat we (nog) niet weten op het vlak van taalstimuleringsmaatregelen.

Een taalstimuleringsmaatregel wordt als effectief beschouwd wanneer die tot significant betere resultaten voor leerlingen leidt op taalvaardigheidstoetsen dan een gewone, traditionele (taal)les. Dat effect wordt beschouwd als een groot effect bij een effectgrootte vanaf 0.8, gemiddeld vanaf 0.4 en eerder klein bij een effectgrootte van 0.20 (Cohen, 1988; Hattie, 2009). Volgens Hattie (2009) is het pas wenselijk om een maatregel in te zetten in het onderwijs wanneer die een gemiddelde effectgrootte heeft (vanaf 0.4). Tegelijkertijd zegt hij rekening te houden met de haalbaarheid van de interventie: er kan beter geopteerd worden voor een maatregel die misschien geen extreem grote invloed heeft, maar wel eenvoudig te implementeren is, dan dat er sterk wordt ingezet op een maatregel die erg effectief maar weinig haalbaar is.

We bespreken de taalstimuleringsmaatregelen hieronder volgens het soort taalvaardigheid: leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en mondelinge taalvaardigheid (spreken en luisteren). De meeste meta-analyses en syntheses die het effect van taalstimuleringsmaatregelen op taalontwikkeling onderzoeken, omvatten studies over leerlingen van zowel het lager als het secundair onderwijs. Daarom zullen we in onze bespreking hieronder geen opsplitsing maken tussen onderwijsniveaus en -secties. Enkel bij maatregelen waarbij de leeftijd van de leerlingen expliciet een rol speelt, zullen we de leeftijdsgroep vermelden. Daarnaast zullen we geen effectgroottes bespreken. Wel zullen we bij de taalstimuleringsmaatregelen die een slechts een klein effect hebben op de taalontwikkeling van leerlingen telkens aangeven dat het om een klein, maar positief significant effect gaat.

3.1 Leesvaardigheid

Leesvaardigheid is zowel op zich als voor de verwerving en ontwikkeling van allerhande competenties, kennis en vaardigheden van het curriculum een erg belangrijke vaardigheid in het onderwijs (Genee & Riches, 2006). In Vlaanderen zijn de meeste leerlingen goede lezers wanneer het gaat over letterlijk informatie terugvinden in de tekst of een beschrijving geven van de inhoud van de tekst. Wanneer ze teksten moeten beoordelen of informatie moeten halen uit meerdere teksten zijn de uitkomsten vaak minder goed (Peiling Nederlands, 2010; OESO, 2010; 2015). Ook blijkt er een grote kloof tussen sterke en zwakke presteerders. Leerlingen met een laag socio-economische status en/of een niet-Nederlandstalige achtergrond zijn oververtegenwoordigd

binnen die groep van laagpresteerders (Belfi et al., 2011; OESO, 2010; 2016). Goed leesonderwijs is en blijft dus een belangrijk aandachtspunt. Hieronder gaan we na hoe 'goed leesonderwijs' eruitziet en welke maatregelen volgens de internationale onderzoeksliteratuur bevorderlijk zijn voor de leesvaardigheid van leerlingen in het regulier onderwijs.

3.1.1 Luidop lezen en voorlezen

Om vloeiend (technisch) te leren lezen en leesvaardigheid in te oefenen, blijkt herhaald luidop lezen voor beginnende lezers belangrijk (Belfi et al., 2011).

Specifiek voor (jonge) anderstalige en laag-SES leerlingen blijkt daarnaast dat verhalen voorlezen bevorderlijk is voor de ontwikkeling van hun woordenschat, hun begrip van hoe teksten en boeken werken (bv. begrip dat lezen gebeurt van links naar rechts of dat woorden en teksten betekenis hebben), hun fonologisch bewustzijn eb hun tekstbegrip. Ook hun algemene taalcompetenties verbeteren, maar dat effect is eerder klein (Mol & Bus, 2011; Swanson et al., 2011). Onderzoek naar de effecten van voorlezen gebeurt vooral bij jonge kinderen in de kleuterklas, maar voorlezen zou evenzeer een positief effect hebben op de geletterdheidontwikkeling van beginnende lezers (leerlingen van het eerste tot het derde leerjaar) (Swanson et al., 2011). Wat betreft de manier waarop aan voorlezen wordt gedaan, blijken alle types de taalontwikkeling van leerlingen te bevorderen. De types die onderscheiden worden in de meta-analyse van Swanson et al. (2011) zijn: (a) interactief voorlezen door vragen te stellen en met elkaar in dialoog te gaan, (b) voorlezen met behulp van een computer, (c) een beperkt aantal vragen stellen voor/tijdens/na het voorlezen, (d) herhaaldelijk hetzelfde verhaal voorlezen of (e) voorlezen met daaraan extra activiteiten vastgeknoopt over de woordenschat die aan bod komt in het verhaal.

Vooral voorleessessies waarbij er veel leerkracht-kindinteractie is, blijken de algemene leesvaardigheidsontwikkeling van jonge taalzwakke kinderen sterk te stimuleren. Wanneer leerlingen luisteren naar een verhaal dat wordt 'voorgelezen' door een computer, wordt vooral hun tekstbegrip en hun woordenschatontwikkeling sterk gestimuleerd. Voor het fonologisch bewustzijn van leerlingen blijkt herhaaldelijk voorlezen net iets effectiever te zijn dan de andere vormen van voorlezen. Om tot slot tekstbegrip te verhogen, blijkt het gebruik van een interactief computerprogramma, waarbij leerlingen luisteren naar een verhaal dat wordt 'voorgelezen' door de computer, dan weer net iets meer aangewezen dan interactief voorlezen door een leerkracht, maar ook die laatste vorm heeft een positief effect op het tekstbegrip van jonge leerlingen. De auteurs merken wel op dat het gemiddelde effect van interactieve computergebaseerde voorleesessies slechts gebaseerd is op een beperkt aantal studies. Bovendien geven ze aan dat het niet duidelijk is wat de langetermijneffecten zijn van voorlezen in het algemeen op de geletterdheidsontwikkeling van taalzwakke leerlingen (Swanson et al., 2011).

3.1.2 Expliciete en systematische instructie

Leerlingen die directe instructie ontvangen over woordenschat, leesstrategieën en voor beginnende lezers ook klank-lettercombinaties en het onderscheid leren maken tussen

verschillende (combinaties van) klanken (systematische fonetiekinstructie), worden betere lezers. Ze ontwikkelen een sterker fonemisch bewustzijn en scoren beter voor morfologie, polysemie, semantische associaties en begrijpend lezen. Het is wel belangrijk dat leerlingen weten waarom en wanneer de strategieën nuttig zijn en dat ze gemotiveerd worden om ze te gebruiken voor en tijdens het lezen (Belfi et al., 2011; Genesee & Riches, 2006).

Directe instructie zou vooral voordelig zijn voor anderstalige leerlingen en leerlingen met een lage socio-economische status (laag-SES-leerlingen). Systematische fonetiekinstructie verbetert de (technische) leesvaardigheid van anderstalige en laag-SES-leerlingen bijvoorbeeld aanzienlijk tegenover tal van andere soorten instructies zoals niet-systematische fonetiekinstructie en geen fonetiek (bijvoorbeeld, focus op de taal als geheel) (Adesope, Lavin, Thompson en Ungerleider, 2011).

Leerlingen met een andere thuistaal of laag-SES-leerlingen halen nog meer voordeel uit een combinatie van expliciete en interactieve instructie, waarbij er voldoende ruimte is voor leerling-leerling- en/of leerling-leerkrachtinteractie. Dat geldt zowel voor leerlingen in het lager als in het middelbaar of voortgezet onderwijs (Genesee & Riches, 2006).

Dat blijkt ook uit de meta-analyse van Adesope et al. (2011). Hun studie toont aan dat samenwerkend lezen effectief blijkt voor de bevordering van de leesvaardigheid van leerlingen met een andere thuistaal dan de instructietaal of een lage socio-economische achtergrond (laag-SES).

3.1.3 Functionele, authentieke taken

Het gebruik van authentieke, boeiende taken waarbij leerlingen betekenisvolle communicatieve doelen moeten bereiken, waarbij ze hun eigen ervaringen kunnen linken aan teksten, veel kansen krijgen om deel te nemen aan leesactiviteiten in groep of individueel zijn erg doeltreffend voor de bevordering van de leesvaardigheid van leerlingen. De authenticiteit van teksten en taken is daarbij erg belangrijk; om lezen te stimuleren kunnen leesactiviteiten best steeds functioneel zijn (Belfi et al., 2011; Genesee & Riches, 2006). Leerlingen louter blootstellen aan zulke authentieke teksten en boeiende taaltaken zal hun leesvaardigheid echter niet bevorderen; een expliciete focus op competenties waarmee veel leerlingen moeilijkheden hebben, zoals bijvoorbeeld het achterhalen en begrijpen van verbanden tussen zinnen, is steeds noodzakelijk (Genesee & Riches, 2006).

3.1.4 Schrijven en spellen

Ook schrijfactiviteiten kunnen helpen om het leesbegrip van leerlingen te verbeteren. Zo wijzen verschillende studies uit dat het tekstbegrip van leerlingen verbetert door zowel samenvattingen te schrijven als vragen over de tekst te beantwoorden, notities te nemen of uitgebreide teksten te schrijven over de leestekst (Graham & Hebert, 2011). Al die schrijfactiviteiten zijn even effectief wanneer er wordt gekeken naar algemeen tekstbegrip, al blijken er wel kleine verschillen te zijn wanneer er wordt gekeken naar hoe men het tekstbegrip van de leerlingen precies in kaart brengt. Wanneer tekstbegrip bijvoorbeeld specifiek gemeten wordt door aan leerlingen te vragen op te

schrijven wat ze zich nog spontaan herinneren van de tekst, blijkt dat een samenvatting schrijven over de tekst(en) het meeste voordeel biedt. Uitgebreide schrijftaken zoals een essay schrijven als interventie werken dan weer net iets beter dan vragen beantwoorden wanneer tekstbegrip getoetst wordt via een uitgebreide schrijfactiviteit. Hoe meer de schrijfactiviteit en de meting van leesbegrip overeenkomen, hoe effectiever de activiteit lijkt te zijn (Hebert, Gillespie & Graham, 2013).

Hebert, Simson en Graham (2013) concluderen echter dat er geen schrijfactiviteiten zijn die er uitspringen om leesbegrip te bevorderen. Ze raden leerkrachten daarom aan om in de klas een combinatie van verschillende soorten schrijfactiviteiten te gebruiken om leesbegrip te bevorderen en te kijken naar de noden van hun leerlingen. Verder merken ze op dat de meeste studies gebeurd zijn vanaf het vijfde leerjaar. Meer onderzoek in de jongere leerjaren is noodzakelijk om te weten te komen of er bepaalde schrijfactiviteiten zijn die misschien meer of minder effectief zijn voor bepaalde leeftijdsgroepen.

Daarnaast wijst ander onderzoek uit dat expliciete spellinginstructie, waarbij expliciet gefocust wordt op associaties tussen klank en symbolen en op de spelling van woorden, effectief is voor de ontwikkeling van basisvaardigheden met betrekking tot lezen voor leerlingen van de kleuterklas tot het laatste jaar van het secundair onderwijs (Graham & Santangelo, 2014). Die spellinginstructie dient dan wel systematisch en expliciet te zijn, niet incidenteel. Graham en Santangelo (2014) vonden dat 87% van de studies een significant voordeel aantoonden van systematische tegenover incidentele spellingsinstructie. Systematische spellinginstructie had vooral een invloed op het correct technisch lezen van woorden bij leerlingen in de lagere school, en op leesbegrip bij leerlingen in het eerste jaar van de lagere school tot en met het einde van de secundaire school. De maatregel bleek ook bevorderlijk voor vloeiend lezen voor leerlingen in de lagere school en de eerste drie jaren van het secundair onderwijs, al was dat effect niet statistisch significant. In een recentere meta-analyse met dubbel zoveel studies die het effect van spellinginstructie op vlotheid in lezen onderzochten, vonden Graham, Harris en Santagelo (2015) daarentegen wel een positief significant effect van spellinginstructie op vloeiend lezen bij leerlingen in het eerste tot vijfde leerjaar lager onderwijs.

3.1.5 Vrijetijdslezen en leesplezier stimuleren

Leerlingen die in hun vrije tijd lezen, hebben een uitgebreidere woordenschat, doen het beter op het vlak van begrijpend en technisch lezen en zijn betere spellers dan leerlingen die (bijna) niet lezen, zo blijkt uit de meta-analyse van Mol en Bus (2011). Voor basisvaardigheden zoals kennis van letters en het herkennen van klanksegmenten is het effect minder groot, maar nog steeds significant. Voor zwakke lezers heeft veel lezen in de vrije tijd zelfs een extra grote invloed op hun leesvaardigheid. Bovendien bestaat er een wisselwerking tussen vrijetijdslezen en beter lezen: leerlingen die in hun vrije tijd veel lezen, zijn betere lezers; daardoor gaan ze nog meer lezen in hun vrije tijd, waardoor ze leesvaardiger worden. De effecten van vrijetijdslezen zijn langdurig. Meer nog, ze worden na verloop van tijd zelfs sterker (Mol & Bus, 2011). Vandaar dat het zin heeft om leerlingen naast goed leesonderwijs op school zoveel mogelijk te motiveren om te lezen in hun vrije tijd.

Daarnaast blijken leesmotivatie en vooral leesplezier ervaren tijdens het lezen de leesvaardigheid (begrijpend lezen) van leerlingen te bevorderen. De recente meta-analyse van van Steensel et al. (2016) geeft aan dat naast vrijetijdslezen ingezet moet worden op binnenschoolse onderwijsprogramma's die de leesmotivatie van leerlingen aanwakkeren en onderhouden, zeker bij leerlingen in het secundair onderwijs en bij zwakke lezers. Interventies blijken het meest effectief voor de ontwikkeling van leesvaardigheid wanneer er wordt gefocust op 'redenen om te lezen' in combinatie met 'aandacht voor de bevordering van positieve zelfevaluaties'. Ook wanneer leerlingen voldoende autonomie krijgen door hen bijvoorbeeld inspraak te geven in de inhoud van leeslessen en leesteksten te laten aansluiten bij hun interesses, scoren de leerlingen beter voor begrijpend lezen. Dat geldt eveneens voor interventies waarbij ervoor gezorgd wordt dat leerlingen zich competent voelen en doelen leren stellen. Interventies die de leestijd en het boekenaanbod uitbreiden of focussen op zelfregulatie tijdens het lezen hebben een positieve, maar eerder kleine impact op leesvaardigheid. Externe beloningen blijken dan weer het tegenovergestelde effect te genereren en zijn dus niet bevorderlijk voor de ontwikkeling van leesvaardigheid (van Steensel et al., 2016).

3.1.6 Samenwerkend leren

Lezers moeten dus gemotiveerd zijn en actief betrokken worden bij de leesactiviteit. Dat kan ook door ruimte te creëren voor leerling-leerlinginteractie, onder andere via coöperatieve werkvormen en *tutoring* (Belfi et al., 2011; Genesee & Riches, 2006). Bij samenwerkend en gezamenlijk leren worden leerlingen in kleine heterogene groepen geplaatst en moeten ze een gemeenschappelijk doel bereiken waarbij ze moeten interageren met elkaar. Coöperatief of samenwerkend leren is vaak gestructureerd en voorgeschreven, met instructies over hoe de leerlingen moeten samenwerken (bv. door middel van rolverdeling of scripts van de leerkracht), terwijl dat bij collaboratief of gezamenlijk leren niet het geval is. Bij beide types van samen leren lezen is er meestal een 'leidende' lezer die erg goed is in lezen en een 'assisterende' lezer die iets minder leesvaardig is. De leerlingen lezen afwisselend hardop voor en gaan bijvoorbeeld samen in op de betekenis van een tekst, identificeren de grote elementen in een verhaal, vatten verhalen samen en oefenen leesstrategieën in (bijvoorbeeld rond spelling, decoderen en woordenschat) (Adesope et al., 2011; Puzio & Colby, 2013).

Samen leren (zowel collaboratief als coöperatief) blijkt een klein maar significant positief effect te hebben op de leesvaardigheid van leerlingen, op tekstbegrip en op woordenschatontwikkeling (Puzio & Colby, 2013). Er moet wel opgemerkt worden dat het effect van samenwerkend en gezamenlijk leren lezen in geen enkele van de studies die Puzio & Colby (2013) in hun meta-analyse bespreken, in isolatie werd onderzocht. De interventie of maatregel kwam steeds voor in combinatie met andere interventies, bijvoorbeeld expliciete instructie van leesstrategieën of extra-curriculaire taken. Toch is de bijdrage van deze meta-analyse interessant, aangezien samenwerkend leren lezen kan worden gezien als een bevorderlijke maatregel voor geletterdheidsontwikkeling, zeker voor leerlingen in het lager onderwijs (zie ook Genesee & Riches, 2016). Bovendien bleek uit een van de studies die expliciet onderzoek deed naar het differentiële effect van samenwerkend leren op geletterdheidsontwikkeling dat dat het meest effectief was voor de laagstpresterende leerlingen (cf. Bramlett, 1994, geciteerd in Puzio & Colby, 2013: 355).

3.1.7 Het gebruik van multimedia

Leesinterventies met behulp van multimedia leverden volgens de meta-analyse van Adesope et al. (2011) geen significant positief effect op voor leerlingen met een andere thuistaal. Het gebruik van multimedia wordt vaak verondersteld de leesvaardigheid van anderstalige leerlingen te verbeteren. Zo kan ondertiteling tijdens televisieprogramma's beginnende lezers bijvoorbeeld ondersteunen dankzij de unieke combinatie van beelden en woorden. Ook het simultaan beluisteren en lezen van teksten zou leerlingen helpen om associaties te leggen tussen geschreven en gesproken woorden en hun woordenschatomvang en woordherkenning verbeteren. Een kritische kanttekening is dat slechts twee studies over het effect van multimedia in aanmerking kwamen voor de meta-analyse. Meerdere studies zijn mogelijk noodzakelijk om een correct en volledig beeld te krijgen van het effect van deze taalstimulerende maatregel voor leerlingen in het basisonderwijs met een andere moedertaal dan de instructietaal.

3.1.8 Het inzetten van thuistalen

Programma's waarbij de thuistaal van leerlingen wordt ingezet om de verwerving van de schooltaal te bevorderen, hebben in vergelijking met submersieprogramma's (waarbij leerlingen met een andere thuistaal worden ondergedompeld in de onderwijstaal) een klein maar positief significant effect op de leesvaardigheid in de onderwijstaal van meertalige leerlingen (Reljic, Ferring, & Martin, 2015; Rolstad, Mahoney, & Glass, 2008). Met de term 'thuistaal' wordt zowel verwezen naar vreemde talen als dialecten en regiolecten. Programma's waarbij de ontwikkeling van de thuistaal van leerlingen gelijktijdig met de ontwikkeling van de onderwijstaal over een langere periode wordt gestimuleerd, blijken bovendien nog effectiever dan zogenaamde transitionele meertalige programma's. Daarbij worden leerlingen eerst onderwezen in de thuistaal, om na verloop van tijd over te schakelen naar de dominante taal (Rolstad et al., 2008). Enkele recente studies uitgevoerd in Vlaanderen wijzen in dezelfde richting. Het inzetten van de thuistalen van leerlingen blijkt een positieve impact te hebben op de motivatie van leerlingen voor het leren van de dominante (school)taal. Ook het welbevinden van leerlingen wordt er positief door beïnvloed (Agirdag et al., 2016; zie ook Ramaut, Sierens, Bultynck, Van Avermaet, Van Gorp, Slembrouck, & Verhelst, 2013). Dat zou op zijn beurt een positief effect kunnen hebben op de taalvaardigheid van de leerlingen. Het onderzoek naar meertaligheid in het onderwijs in Vlaanderen en ook Europa is echter schaars. Meer onderzoek naar de effectiviteit van het tolereren of positief benutten van thuistalen in het onderwijs is dus gewenst.

3.1.9 Conclusie

Expliciete en systematische instructie van leesstrategieën, woordenschat en spelling heeft zeker een belangrijke invloed op de leesvaardigheid van leerlingen, net zoals interactie met medeleerlingen en de leerkracht. Dat kan het best door met authentieke, boeiende taken aan de slag te gaan. Verder blijkt dat leerlingen betere lezers worden door hen regelmatig voor te lezen

en door hen zelf herhaald luidop te laten lezen in de beginfase van hun leesontwikkeling. Ook schrijfactiviteiten zoals samenvattingen van of notities bij een tekst kunnen ervoor zorgen dat leerlingen betere lezers te worden. Verder blijkt het stimuleren van leesmotivatie en leerlingen leesplezier laten ervaren van belang om de leesvaardigheid van leerlingen te bevorderen en ook het inzetten van thuistalen van meertalige leerlingen kan een positieve invloed hebben op hun leesvaardigheid in de onderwijstaal. Over het gebruik van ICT en andere mediatoepassingen kunnen we voorlopig niet echt uitspraken doen, aangezien er maar weinig studies voorhanden zijn. Meer studies die maatregelen ter bevordering van de leesvaardigheid van oudere leerlingen in de hogere jaren van het secundair onderwijs behandelen zijn ook gewenst (Genesee & Riches, 2006; Hebert et al., 2013). Alle bovenstaande maatregelen moeten evenwel geïntegreerd voorkomen. Afzonderlijk verliezen ze heel wat van hun kracht (Belfi et al., 2011; Genesee & Riches, 2006). Bovendien lijken ze beter te werken in reguliere klassettings dan in zogenaamde *pull-out*klassen waarbij leerlingen apart worden geremedieerd door de zorgleraar (Adesope et al., 2014).

3.2 Schrijfvaardigheid

De bevordering van de schrijfvaardigheid van leerlingen is veruit het meest onderzochte thema met betrekking tot taalstimulering in het regulier onderwijs. Zoals nagenoeg alle meta-analyses over schrijven aangeven, is schrijfvaardigheid van groot belang om te kunnen deelnemen aan het onderwijs én aan de 21ste-eeuwse samenleving. Bijna alle competenties op school worden namelijk getest door middel van schrijfactiviteiten en met de komst van e-mail- en sms-berichten is schrijven niet meer weg te denken uit onze dagelijkse communicatie. Toch slagen veel leerlingen in Vlaanderen en België, maar ook in Nederland, de Verenigde Staten, Australië en het Verenigd Koninkrijk, er niet in het secundair onderwijs voldoende schrijfvaardig te verlaten. Schrijven is een erg complexe vaardigheid. Kwaliteitsvol en effectief schrijfonderwijs doorheen de hele schoolloopbaan is van enorm groot belang om leerlingen voldoende schrijfvaardig te maken (De La Paz, 2007; De Smedt & Van Keer, 2014; Graham & Perin, 2007; Graham, Harris & Santangelo, 2015; Graham, Hebert & Harris, 2015; Rogers & Graham, 2008). Maar wat werkt en wat werkt niet? Hieronder vatten we de belangrijkste uitkomsten van de (inter)nationale onderzoeksliteratuur naar effectief schrijfonderwijs samen.

3.2.1 Strategie-instructie

Strategie-instructie blijkt een bijzonder effectieve maatregel om de schrijfvaardigheid van alle types leerlingen in zowel het lager als het secundair onderwijs te bevorderen (Belfi et al., 2011; De La Paz, 2007; De Smedt & Van Keer, 2014; Graham, McKeown, Kiuhara & Harris, 2012; Graham, Harris & Santangelo, 2015; Graham & Perin, 2007; Koster, Tribushinina, de Jong, & van den Bergh, 2015; Rogers & Graham, 2008). Leerlingen die leren hoe ze kunnen plannen, (her)schrijven en reviseren, schrijven teksten van hogere kwaliteit (Belfi et al., 2011; De La Paz, 2007; Graham & Perin, 2007; Graham et al., 2012). Ze schrijven ook langere teksten en hun schrijfproducten bevatten vaker de nodige tekstelementen (bv. personages, doelen, acties …) (Graham & Perin, 2007; Graham et al., 2015). Die uitkomsten gelden voor verschillende tekstgenres, waaronder narratieve, persuasieve

en informatieve teksten (De Smedt & Van Keer, 2014). Daarnaast schrijven leerlingen die expliciete instructie kregen over hoe ze teksten kunnen samenvatten en hoe ze goede paragrafen kunnen schrijven, meer samenhangende samenvattingen en paragrafen waarin de vereiste elementen aanwezig zijn (bv. topiczin aan het begin van de alinea, een slotzin) (Graham & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008). Leerlingen die moeite hebben met schrijven en die expliciet leren hoe ze spellingscorrectors kunnen gebruiken tijdens het schrijven, maken minder schrijffouten (Rogers & Graham, 2008).

Wanneer leerlingen daarbovenop zelfregulerend te werk gaan door onder andere na te denken over het doel van de strategie, schrijfdoelen te bepalen, erover te reflecteren en regelmatig zelf te controleren of ze de strategie goed toepassen en de vooropgestelde doelen bereiken, wordt hun schrijfproduct doorgaans nog beter (De La Paz, 2007; De Smedt & Van Keer, 2014; Graham & Perin, 2007). Koster et al. (2015) vonden dat leerlingen in het zesde leerjaar meer van zulke expliciete strategie-instructie lijken te profiteren dan leerlingen in het vierde en vijfde leerjaar. Een mogelijke verklaring daarvoor is dat hun basisschrijfvaardigheid al verder ontwikkeld is.

3.2.2 Ondersteuning/*scaffolding*

Samenwerkend leren

Samenwerken in duo's of kleine groepjes van bijvoorbeeld vier leerlingen waarbij zwakkere schrijvers hun teksten samen met sterke leerlingen plannen, reviseren of herschrijven, blijkt de kwaliteit van de schrijfproducten van leerlingen in alle leerjaren sterk te bevorderen: leerlingen schrijven kwaliteitsvollere informatieve teksten, ze schrijven langere en betere verhalen en hun persuasieve teksten bevatten meer basiselementen (De La Paz, 2007; Genesee & Riches, 2006; Graham & Perin, 2007; Graham et al., 2012; Graham et al., 2015). Dat effect blijkt iets groter te zijn voor de zwakkere schrijvers dan voor de sterke schrijvers (De La Paz, 2007).

Samenwerkend leren blijkt ook sterk bevorderlijk voor leerlingen die een andere thuistaal hebben dan de instructietaal. Vooral lagereschoolleerlingen en leerlingen in de hogere jaren van het middelbaar blijken ervan te profiteren. Dat is vooral het geval wanneer leerlingen met een andere thuistaal kunnen samenwerken met leerlingen die moedertaalsprekers zijn van de taal die op school gebruikt wordt, hoewel het inzetten van de thuistaal van anderstalige leerlingen ook een positieve invloed lijkt te hebben. Hoe dat samenwerkend leren gestructureerd is, lijkt er voor de schrijfvaardigheidsontwikkeling van anderstalige leerlingen niet erg toe te doen: gestructureerde groepjes met rolverdeling, niet-gestructureerde groepjes waarbij leerlingen zelf kiezen wie wat doet, en *tutoring*, waarbij een sterke leerling een minder taalvaardige leerling helpt, blijken allemaal ongeveer even effectief (Cole, 2013).

Daartegenover staat dat onderzoek naar samenwerkend leren bij leerlingen die moedertaalsprekers zijn van de instructietaal, suggereert dat de structuur van samenwerkend leren wel van belang is voor de schrijfvaardigheidsontwikkeling van leerlingen. De Smedt en Van Keer (2014) geven in hun reviewstudie aan dat er enkele voorwaarden zijn waaraan samenwerkend leren moet voldoen om effectief te zijn: leerlingen moeten bezig zijn met het onderwerp, het schrijfproces en met elkaar, er moet een soort van conflict zijn waarvoor ze tot een consensus

moeten komen, en de leden van het groepje moeten elkaar vertrouwen. Ze besluiten dan ook dat de samenwerking gestructureerd moet zijn door bijvoorbeeld met rolverdelingen te werken. Ook Koster et al. (2015) vonden in hun meta-analyse dat interventies waarbij leerlingen louter samenwerken zonder een specifiek doel kleinere positieve effecten hebben op de schrijfontwikkeling van leerlingen dan meer gestructureerde vormen zoals het samen aanleren van specifieke kennis over genres. Andere onderzoeken spreken zich niet uit over de structuur van de samenwerking. Het is vooral erg belangrijk dat leerlingen gemotiveerd zijn om te schrijven, zeker zwakkere schrijvers. Samenwerkend leren kan de motivatie van leerlingen positief beïnvloeden, net zoals hun attitude ten opzichte van schrijven, hun zelfperceptie op het vlak van schrijven en het plezier dat ze eruit halen, en het vermindert tevens hun angst om te schrijven (De Smedt & Van Keer, 2014; Graham & Perin, 2007; Graham et al., 2012).

Heldere, haalbare en specifieke doelen

Wanneer leerlingen haalbare en specifieke doelen opgelegd krijgen voor of tijdens hun schrijfproces en wanneer het voor hen duidelijk is wat ze moeten doen, worden hun schrijfproducten duidelijk beter. Dat is bijvoorbeeld het geval als leerlingen de opdracht krijgen een specifieke soort tekst te schrijven, specifieke soorten informatie op te nemen in hun tekst (bv. argumenten die een stelling onderbouwen, of argumenten contra) of specifieke types revisies door te voeren (bv. drie nieuwe argumenten, voorbeelden … toevoegen aan hun tekst) (Belfi et al., 2011; Graham & Perin, 2007; Graham et al., 2012; Graham et al., 2015; Koster et al., 2015; Rogers & Graham, 2008). De effecten van deze maatregel zijn onderzocht bij leerlingen vanaf 9-10 jaar tot het einde van het secundair onderwijs en blijken steeds sterk en positief. Of het vooropstellen van specifieke en heldere doelen ook een positieve invloed heeft op de kwaliteit van de schrijfproducten van jongere leerlingen is voorlopig onduidelijk.

Feedback/formatieve evaluatie

Feedback op schrijfproducten en/of het schrijfproces helpt leerlingen betere schrijvers te worden (De La Paz, 2007; Graham et al., 2012; Graham, Hebert & Harris, 2015; Koster et al., 2015). Wanneer die feedback van hun leerkracht of een andere volwassene (bv. een ouder) komt, blijkt die het meest effectief. Ook feedback van medeleerlingen en zelfevaluatie blijken de kwaliteit van de schrijfproducten van leerlingen te verhogen, zij het in iets minder sterke mate als feedback van volwassenen (Graham et al., 2012; Graham, Hebert & Harris, 2015). Automatisch gegenereerde feedback van een computer heeft een positief maar klein effect op de schrijfkwaliteit.

Dat geldt ook voor formatieve evaluatie in het algemeen. Bij formatieve evaluatie wordt feedback gegeven met het oog op de verbetering van de leer- en onderwijsactiviteiten. Wellicht is meer onderzoek naar de impact van formatieve evaluatie op de schrijfvaardigheid van leerlingen op langere termijn nodig (Graham, Hebert & Harris, 2015). Bovendien is ook meer onderzoek naar de effecten van feedback en formatieve evaluatie op de schrijfvaardigheid van oudere leerlingen (2de en 3de graad van het secundair onderwijs) wenselijk.

Voorbereidend schrijven

Voorbereidende schrijfactiviteiten worden vaak ingezet in procesgerichte aanpakken van schrijfonderwijs (zie verder; Graham & Sandmel, 2011), maar kunnen ook afzonderlijk worden geïmplementeerd. Voorbereidend schrijven blijkt matig tot sterk bevorderlijk te zijn voor de kwaliteit van schrijfproducten van leerlingen vanaf de lagere school tot het tweede middelbaar (Belfi et al., 2011). De maatregel kan verschillende vormen aannemen, zoals 1) voorbeelden of 'modellen' tonen van goede teksten, 2) de basiselementen van verschillende soorten teksten aanleren (Graham, Harris & Santangelo, 2015), 3) leerlingen activiteiten laten uitvoeren om a) ideeën te genereren of informatie op te zoeken (Graham, Harris & Santangelo, 2015), of om b) hun teksten te organiseren, zoals een semantisch veld of een tekening en informatie laten opzoeken via internet (Graham et al., 2012) en 4) woordenschat aanbrengen om hun tekst te verbeteren (Graham, Harris & Santangelo, 2015). Vooral interventies 3) en 4) blijken effectief te zijn. Voor leerlingen in de hogere jaren van het secundair onderwijs zijn de effecten van voorbereidend schrijven ter bevordering van schrijfvaardigheid voorlopig onduidelijk.

3.2.3 Het gebruik van teksteditors/ICT

Woordverwerkingsprogramma's (denk aan Word) bieden vandaag de dag heel wat mogelijkheden voor schrijfonderwijs. Uit verschillende meta-analyses en syntheses blijkt dat het gebruik van teksteditors een positief effect heeft op de kwaliteit van de schrijfproducten van leerlingen in alle leerjaren (Belfi et al., 2011; De Smedt & Van Keer, 2014; Graham & Perin, 2007; Graham et al., 2012; Graham, Harris & Santangelo, 2015; Morphy & Graham, 2012; Rogers & Graham, 2008). Voor leerlingen in de eerste jaren van het secundair onderwijs blijkt het gebruik van een teksteditor een iets grotere impact te hebben dan voor leerlingen in het lager onderwijs (Graham, Harris & Santangelo, 2015). Bovendien blijkt de maatregel erg effectief te zijn voor leerlingen die moeite hebben met schrijven: hun schrijfproducten worden niet alleen beter in het algemeen, hun teksten worden ook langer en zijn beter georganiseerd en gestructureerd. Daarnaast schrijven zwakke schrijvers/lezers die een teksteditor gebruiken ook minder fouten op het vlak van hoofdletters, leestekens en spelling. Bovendien geven ze aan veel liever te schrijven met een teksteditor en zijn ze veel gemotiveerder om te schrijven in het algemeen. Het gebruik van woordverwerkingsprogramma's door zwakke schrijvers leverde evenwel geen significante effecten op voor grammaticale correctheid en woordenschat (Morphy & Graham, 2012).

Voor het overige is er nog maar weinig geweten over het gebruik van andere ICT-toepassingen om de schrijfvaardigheid van leerlingen te bevorderen. Er is wel een studie over het gebruik van hypermedia. Daaruit blijkt dat het gebruik van bijvoorbeeld sociale media het samenwerkingsproces faciliteert, waardoor leerlingen sneller stukken tekst met elkaar gaan delen, samen gaan schrijven, elkaar gaan helpen bij het schrijven. Een structurelere implementatie van het gebruik van ICT om te werken aan schrijfvaardigheid in het onderwijs kan ervoor zorgen dat alle leerlingen meer schrijven, elkaar meer feedback geven en gemotiveerder zijn om te schrijven in het algemeen (De Smedt & Van Keer, 2014).

3.2.4 Grammatica-instructie

Expliciete instructie van grammatica (bv. het onderwijzen van bijwoordelijke bepalingen, bezittelijke voornaamwoorden, congruentie tussen werkwoord en onderwerp enzovoort) blijkt steeds een negatief effect te hebben op de kwaliteit van de schrijfproducten van leerlingen uit het regulier onderwijs (Graham & Perin, 2007; Graham et al., 2012; Graham, Harris & Santangelo, 2015; Koster et al., 2015). Dat heeft waarschijnlijk te maken met een transfer-probleem: voor de meeste leerlingen is het niet duidelijk hoe ze de regels die ze geleerd hebben moeten toepassen op schrijftaken wanneer grammatica als apart onderdeel wordt onderwezen; er vindt geen transfer van de opgedane kennis in geïsoleerde contexten naar realistische schrijfopdrachten plaats (Koster et al., 2015). Enkel voor leerlingen die problemen hebben met lezen en schrijven (ook leerlingen met dyslexie of aandachtstoornissen, of leerlingen met mentale beperkingen) blijkt grammatica-instructie bevorderlijk te zijn voor de kwaliteit van hun schrijfopdrachten, maar dan enkel wanneer er voldoende aandacht is voor het leren inzetten van die grammaticale kennis (Belfi et al., 2011; Rogers & Graham, 2008). Graham et al. (2012) waarschuwen echter dat we voorzichtig moeten zijn met de interpretatie van de bevindingen voor leerlingen zonder schrijf- en leesproblemen. Ten eerste was grammatica-instructie in alle studies die het effect van formele grammatica-instructie op de schrijfvaardigheid van leerlingen zonder schrijf- of leesproblemen onderzochten, de controleconditie en niet de experimentele conditie. Bovendien waren de studies weinig kwalitatief. Bijkomstig en beter onderzoek is noodzakelijk om het effect van grammatica-instructie op schrijfvaardigheid na te gaan.

Voor leerlingen in het eerste tot het derde leerjaar is het daarentegen wel van belang om expliciet aandacht te besteden aan transcriptievaardigheden als handschrift, typen en spelling. Expliciete instructie over schrift verbeterde de leesbaarheid en vlotheid van de teksten van leerlingen, spellinginstructie verhoogde de spellingsvaardigheid van leerlingen en zorgde dat ze over meer fonologische bewustzijn beschikten en beter en vloeiender (woorden) konden lezen. Die bevindingen gelden ook voor leerlingen die moeite hebben met schrijven (Graham et al., 2012; Graham, Harris & Santangelo, 2015).

Verder blijkt ook dat expliciete aandacht voor het combineren van enkelvoudige zinnen tot complexere zinnen een klein tot matig maar positief effect heeft op de kwaliteit van de schrijfproducten van leerlingen in alle leerjaren (Graham & Perin, 2007; Rogers & Graham, 2008). Erg gerichte grammatica-instructie lijkt dus wel vruchten af te werpen, wat de veronderstelling van Koster et al. (2015) over het gebrek aan transfer van grammaticale kennis opgedaan in geïsoleerde contexten naar realistische contexten lijkt te bevestigen.

3.2.5 Overige taalstimulerende maatregelen

Procesgericht schrijfonderwijs en uitgebreidere schrijfprogramma's

In wat volgt staan we iets uitgebreider en afzonderlijk stil bij een specifieke didactische aanpak voor schrijfonderwijs die de laatste jaren in de didactische literatuur enorm aan populariteit heeft gewonnen, namelijk de procesgerichte aanpak.

Heel wat van de hogergenoemde taalstimuleringsmaatregelen zijn aanwezig in een procesgerichte aanpak van schrijven. Daarom stimuleren verschillende studies het opzetten van procesgericht schrijfonderwijs (Belfi et al., 2011; Graham & Sandmel, 2011). Een procesgerichte aanpak (Belfi et al., 2011; Graham, Harris & Santangelo, 2015) houdt in dat:

- leerlingen schrijven met authentieke doelen voor ogen en voor een echt publiek;
- er een aangenaam en positief schrijfklimaat wordt gecreëerd;
- leerling-leerlinginteractie en leerling-leerkrachtinteractie wordt gestimuleerd om schrijven te bevorderen;
- leerlingen zich verantwoordelijk voelen voor en over hun schrijfprojecten;
- leerlingen reflecteren over hun schrijfproces en zichzelf evalueren;
- leerlingen veel schrijfkansen krijgen;
- er routines worden gecreëerd waarbij leerlingen hun teksten moeten plannen, schrijven, nakijken en herschrijven;
- en dat er gepersonaliseerde, individuele ondersteuning, feedback en indien nodig korte expliciete instructie van afzonderlijke elementen is voor alle leerlingen.

Verschillende meta-analyses wijzen uit dat een procesgerichte aanpak bevorderlijk is voor de kwaliteit van de schrijfproducten van leerlingen, maar dat dat effect relatief klein is. De procesgerichte benadering kan dus beschouwd worden als een effectieve, maar niet uitzonderlijk krachtige benadering om leerlingen in het gewone onderwijs schrijfvaardigheid bij te brengen.

Als eerste voordeel wijzen Graham en Sandmel (2011) op het feit dat leerlingen worden aangemoedigd om te plannen, te ontwerpen en te reviseren. Verschillende studies bij adolescenten hebben aangetoond dat tijdens die fases allerhande cognitieve processen doorlopen worden die voor 80% verantwoordelijk zijn voor de schrijfkwaliteit. Bij een procesgerichte aanpak van schrijven kunnen leerkrachten daarnaast tijdens de gepersonaliseerde schrijfinstructies ingaan op de behoeftes van individuele leerlingen. Tot slot zou samenwerking, persoonlijke verantwoordelijkheid, persoonlijke aandacht en een positieve leeromgeving de motivatie van leerlingen kunnen bevorderen, maar dat wordt door verschillende studies tegengesproken (zie Graham & Sandmel, 2011). Bovendien zou de procesgerichte aanpak niet werken bij leerlingen die moeite hebben met schrijven (Graham & Sandmel, 2011). De auteurs merken op dat meer onderzoek noodzakelijk is om te weten te komen of de procesgerichte benadering werkt voor deze specifieke groep van leerlingen.

Graham en Sandmel (2011) concluderen dan ook dat de procesgerichte benadering van schrijfonderwijs zeker niet gezien moet worden als een wondermiddel voor de bevordering van schrijfvaardigheid. Ze raden aan om te kiezen voor een combinatie van procesgericht schrijfonderwijs met andere ingrediënten van schrijfonderwijs die zich als effectief bewezen hebben. De focus op samenwerking, persoonlijke verantwoordelijkheid, authentieke schrijftaken en een ondersteunende leeromgeving zijn positieve, heilzame ingrediënten van de procesgerichte benadering, maar werken wellicht het best in samenwerking met ook traditionelere technieken zoals systematische en expliciete instructie. Vooral voor leerlingen die moeilijkheden hebben met schrijven zou systematische en expliciete instructie effectief zijn. Uit een recentere meta-analyse blijken uitgebreidere schrijfprogramma's, waarbij een procesgerichte aanpak bijvoorbeeld wordt

gecombineerd met het gebruik van teksteditors en strategie-instructie, effectief en krachtig te zijn voor de ontwikkeling van schrijfvaardigheid (Graham et al., 2012).

Graham en Perin (2007) merken bovendien op dat een procesgerichte aanpak van schrijven bij jongere leerlingen voornamelijk effectief blijkt te zijn wanneer leraren begeleid worden bij, of een professionaliseringstraject hebben gevolgd over, de implementatie ervan. Leerkrachten die procesgericht aan schrijven werken maar geen training volgen of gevolgd hebben, hebben minder invloed op de schrijfvaardigheid van jonge leerlingen (leerjaar 4 tot 6). Voor oudere leerlingen in het secundair onderwijs blijft de aanpak even effectief.

Schrijfkilometers maken

Een andere taalstimuleringsmaatregel die erg logisch en relatief eenvoudig implementeerbaar lijkt, is leerlingen meer laten schrijven. Graham et al. (2012) en Graham, Harris & Santangelo (2015) rapporteren een klein maar positief effect van extra schrijftijd in het onderwijs op de kwaliteit van de schrijfproducten van leerlingen in het lager onderwijs en in de eerste twee jaren van het middelbaar. De leerlingen worden daardoor ook betere lezers. De extra schrijfactiviteiten hielden in dat de leerlingen bijvoorbeeld schreven over zelfgekozen thema's of elke dag een stukje expressief moesten schrijven.

Expliciete instructie van creativiteit en inbeeldingsvermogen

Wanneer leerlingen expliciete instructie krijgen over beeldspraak en de manier waarop ze levendige beelden kunnen vormen of de opdracht creatiever kunnen benaderen, verbetert de kwaliteit van hun schrijfproducten sterk. Creativiteitsinstructie houdt bijvoorbeeld in dat leerlingen luisteren naar een verhaal en door interactie meewerken aan de opbouw of het verloop ervan, of door schriftelijke teksten te vervolledigen. De instructie van creativiteit en inbeeldingsvermogen hoeft daarvoor zelfs niet expliciet gekoppeld te zijn aan een schrijfopdracht (Graham et al., 2012). Voorlopig is het effect van expliciete instructie van creativiteit en inbeeldingsvermogen enkel onderzocht bij leerlingen in het derde tot zesde leerjaar in de lagere school. Meer studies zijn nodig om uit te zoeken of dat effect ook is terug te vinden bij oudere leerlingen.

Onderzoek en procedures

Om voor leerlingen van alle leeftijden uitspraken te doen over de maatregel 'onderzoek', waarbij leerlingen concrete data analyseren en op die manier ideeën ontwikkelen voor hun schrijftaken, zijn meer empirische studies nodig (Graham et al., 2012). Graham en Perin (2007) vonden daarentegen wel een klein maar positief effect van het analyseren van data en informatie verzamelen op de kwaliteit van schrijfproducten van leerlingen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs.

Ook voor de maatregel waarbij men procedures 'vergemakkelijkt' is meer empirisch bewijs nodig om uitspraken te kunnen doen. Het vergemakkelijken van procedures houdt in dat leerlingen externe ondersteuning krijgen die één of meerdere processen (zoals plannen of reviseren) vergemakkelijkt, bijvoorbeeld door het geven van hints (Graham et al., 2012).

3.2.6 Conclusie

Leerlingen die meer schrijven, zijn betere schrijvers. Toch is er meer dan extra schrijftijd nodig voor goed schrijfonderwijs. Zo blijken strategie-instructie (o.a. rond het leren plannen en reviseren van teksten), ondersteuning tijdens en bij het schrijven zoals voorbereidend schrijven, interactie met de leerkracht en met medeleerlingen, feedback en het vooropstellen van specifieke en interessante schrijfdoelen erg bevorderlijk voor de schrijfvaardigheid van leerlingen. Ook het gebruik van tekstverwerkers blijkt effectief om schrijfvaardigheid te bevorderen. Meer onderzoek naar de impact van het gebruik van andere ICT-toepassingen zoals sociale media en interactietools is nodig om te weten hoe die tools kunnen worden ingezet in schrijfonderwijs. Op basis van andere effectieve maatregelen (bv. interactie, feedback) vermoeden veel onderzoekers immers dat interactieve ICT-tools erg bevorderlijk kunnen zijn voor de schrijfontwikkeling van leerlingen.

Grammatica-instructie op zichzelf lijkt minder goed te werken, zeker bij oudere leerlingen. Dat betekent echter niet dat grammatica moet worden gebannen uit het schrijfonderwijs. Systematische en expliciete grammatica-instructie ingebed in uitdagende en authentieke schrijfopdrachten kan bijvoorbeeld wel werken. Ook een expliciete focus op de samenstelling van enkelvoudige zinnen tot complexe zinnen blijkt te helpen om de kwaliteit van de schrijfproducten van leerlingen te verhogen.

3.3 Mondelinge taalvaardigheid

Mondelinge taalvaardigheid is net zoals geletterdheid belangrijk voor algemeen schoolsucces (Saunders & O'Brien, 2006). Toch veronderstellen leerkrachten vaak dat er minder specifieke aandacht aan spreken en luisteren moet worden besteed in taalvaardigheidsonderwijs, aangezien de ontwikkeling als 'vanzelf' lijkt te gaan. Er kan immers ook makkelijk buiten het klaslokaal aan worden gewerkt. Dat is vooral voor luisteren het geval (Field, 2011; Nation & Newton, 2009; Vandergrift & Goh, 2012) en blijkt ook uit het feit dat we bijna geen meta-analyses en syntheses over de bevordering van mondelinge taalvaardigheid in het regulier onderwijs vonden (zie methode). Wanneer er wel aan luistervaardigheid wordt gewerkt in de les, hebben de activiteiten vaak eerder weg van een toets dan van onderwijs in luisteren. Daardoor wordt luisteren door leerders ervaren als een moeilijke en zelfs beangstigende vaardigheid waarover ze weinig controle hebben (Vandergrift & Goh, 2012).

Luisteren is een actieve en complexe vaardigheid (Graham & Santos, 2015). Leerlingen moeten de kans krijgen om het luisterproces onder de knie te krijgen, net zoals bij schrijven en lezen (Vandergrift & Goh, 2012). De taalstimuleringsmaatregelen die effectief zijn voor schrijven en lezen zijn echter niet in hun geheel toepasbaar op mondelinge taalvaardigheid. Gesproken taal verschilt van geschreven taal op een aantal manieren: 1) gesproken taal is vaak vluchtig en slechts een momentopname; in een gesprek kan je niet even 'terugspoelen' als je iets niet begrepen hebt; (2) gesproken taal is ook veel sneller, is vaak ongepland en onvoorbereid en wordt gekenmerkt door herhalingen, pauzes, haperingen, fouten, stopwoorden; 3) ze bestaat voor een groot deel uit korte zinnen die door nevenschikkende voegwoorden aan elkaar worden gelijmd en lijkt dus lineair,

waardoor de luisteraar zelf verbanden moet leggen; 4) is sterk contextafhankelijk, waardoor achtergrondkennis belangrijk wordt; en 5) is erg gevarieerd door de accenten en de uitspraak van sprekers (bv. regionaal, standaardtaal) (Brown, 2006; Richards, 2008).

Die eigenschappen van gesproken taal maken dat mondelinge taalvaardigheidsonderwijs anders gemodelleerd moet worden dan lees- en schrijfonderwijs om effectief te zijn. Aangezien er bijna geen meta-analyses of syntheses voorhanden zijn over de bevordering van mondelinge taalvaardigheid in het regulier onderwijs, bespreken we hieronder de belangrijkste bevindingen uit tweede- en vreemdetaalverwervingsonderzoek naar effectief mondelinge taalvaardigheidsonderwijs (zie hoger). We onderscheiden daarbij, naar analogie met verschillende internationale studies (Nation & Newton, 2009; Richards, 2008; Vandergrift & Goh, 2012), drie domeinen binnen mondelinge taalvaardigheid, namelijk luistervaardigheid, gespreksvaardigheid en spreekvaardigheid.

3.3.1 Luistervaardigheid

Luisteren kan zowel in een richting gebeuren, waarbij de luisteraar naar een spreker luistert zonder dat hij zelf tussenkomt, als interactief zijn. Die eerste vorm van luisteren, ook wel 'eenrichtingsluisteren' genoemd, wordt doorgaans geassocieerd met transfer van informatie. De focus ligt op de boodschap. Typische voorbeelden daarvan zijn presentaties of radio-uitzendingen. Bij de interactieve vorm van luisteren staat het onderhouden van sociale relaties centraal en gebeurt de informatieoverdracht zowel via spreker als luisteraar, zoals typisch in gesprekken het geval is (Nation & Newton, 2009; Vandergrift & Goh, 2012). In dit onderdeel zullen we de taalstimuleringsmaatregelen bespreken die van toepassing zijn op eenrichtingsluisteren. In het volgende onderdeel, gespreksvaardigheid, komt interactief luisteren aan bod.

Veel luisterkansen met ondersteuning

Om goede luisteraars te worden, moeten leerlingen veel oefenkansen krijgen (Graham & Santos, 2015; Shintani & Wallace, 2014). Het is daarbij van belang dat leerlingen zowel precieze informatie uit een tekst leren halen (*narrow listening*) als een algemener idee kunnen afleiden (*extensive listening*). Bovendien is het belangrijk dat leerlingen vooral plezier vinden in het luisteren naar de tekst en dat ze leren luisteren in verschillende contexten (bv. gesprekken, tv-programma's, lezingen …) (Graham & Santos, 2015).

Uit de meta-analyse van Shintani & Wallace (2014) blijkt dat luisteroefeningen met zowel talige als contextuele ondersteuning vóór en tijdens de oefening effectiever zijn dan blootstelling aan luisterfragmenten alleen. Talige ondersteuning kan bestaan uit de instructie van trefwoorden of een transcript van een luistertekst, contextuele ondersteuning verwijst naar het gebruik van afbeeldingen, video's of achtergrondinformatie als hulp bij een luisterfragment. Talige ondersteuning, al dan niet in combinatie met contextuele ondersteuning, blijkt nog net iets effectiever te zijn voor de luistervaardigheidsontwikkeling van leerlingen dan contextuele ondersteuning alleen. Bij contextuele ondersteuning alleen is het immers niet zeker dat een leerder de juiste link legt tussen betekenis en talige vorm. Bovendien helpt het om leerlingen controle te

geven over de luisterinput door hen zelf te laten beslissen hoe vaak ze een fragment beluisteren, wanneer ze stoppen, opnieuw luisteren enzovoort.

Metacognitie en expliciete strategie-instructie

Brown (2006), Richards (2008), Nation en Newton (2009), Field (2011) en Vandergrift en Goh (2012) gingen op basis van inzichten in 'hoe we luisteren' na hoe effectief luistervaardigheidsonderwijs eruit kan zien. Luisteren doen we op twee complementaire manieren die elkaar grotendeels automatisch afwisselen om tot begrip te komen: 1) door de stroom van klanken, syllaben, woorden en zinnen te decoderen in betekenisvolle eenheden en onze kennis van de taal in te zetten; en 2) door informatie uit de context af te leiden door onze voorkennis van de wereld te gebruiken (Brown, 2006; Nation & Newton, 2009; Richards, 2008; Vandergrift & Goh, 2012).

Met behulp van metacognitie, wat staat voor 'denken over denken', zijn leerlingen in staat om die processen te reguleren: ze weten op welk moment en in welke situatie ze bepaalde kennis en strategieën moeten inzetten. Luistervaardigheidsonderwijs moet dus vooral aandacht besteden aan de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden bij leerlingen door hen vragen te laten stellen als 'Wat voor een luisteraar ben ik?' 'Waar heb ik het moeilijk mee?' 'Wat moet ik doen bij dit soort tekst?' 'Welke strategieën kan ik toepassen?'.

Ook moet er tijdens – bij voorkeur boeiende – luisteractiviteiten aandacht worden besteed aan de expliciete instructie van luisterstrategieën. Dat vraagt om een procesgerichte aanpak, waarbij er aandacht is voor plannen, tussentijdse checks en evaluatie bij iedere luisteractiviteit, en waarbij de leerkracht de rol van coach eerder dan van kennisoverdrager opneemt. Zwakke luisteraars zouden erg gebaat zijn bij dit soort luistervaardigheidsonderwijs. Voorwaarde voor deze aanpak is wel dat leerlingen het nut van metacognitieve vaardigheden en luisterstrategieën inzien en voldoende oefenkansen krijgen om zich de strategieën eigen te maken (Graham & Santos, 2015; Vandergrift & Goh, 2012).

Wanneer we luisteren met een bepaald doel in ons achterhoofd, luisteren we effectiever (Brown, 2006). In luisteronderwijs is het dus belangrijk om leerlingen strategieën aan te leren door hen eerst en vooral hun luisterdoelen te laten bepalen. Zo kunnen leerlingen bijvoorbeeld eerst het algemene doel (Waarover gaat het gesprek? Waar speelt het zich af?) en daarna, tijdens een tweede luistermoment, specifiekere doelen (Welke informatie moet ik achterhalen? Wat wordt er precies gezegd? Hoe laat spreken ze af?) bepalen. Op die manier kunnen ze gerichter luisteren naar wat er gezegd wordt en vergroot hun tekstbegrip (Brown, 2006; Richards, 2008).

Daarnaast is het belangrijk om leerlingen te leren hun voorkennis op te roepen voor een luisteractiviteit. Die voorkennis kan zowel gaan over het soort tekst dat ze zullen horen (bv. een interview) als over het onderwerp waarover de tekst zal gaan (Brown, 2006; Richards, 2008; Vandergrift & Goh, 2012). Op basis van die voorkennis kunnen leerlingen voorspellen wat ze zullen horen en kunnen ze tijdens en na het luisteren controleren of die veronderstellingen kloppen en indien nodig bijstellen (Vandergrift & Goh, 2012). De vragen bij een luistertekst komen dus best voor het eerste luistermoment (Field, 2011).

Verder kan het ook helpen om bepaalde woorden of constructies die noodzakelijk zijn om de tekst te begrijpen tijdens de planningsfase expliciet uit te leggen of te herhalen (Brown, 2006; Nation & Newton, 2009; Richards, 2008). Field (2011) wijst in dat opzicht zelfs op de mogelijkheid om in aparte oefeningen te werken aan de vaardigheid van leerlingen om bijvoorbeeld nieuwe en/of bekende informatie in zinnen te lokaliseren (cf. thema-rhemastructuur) of om leerlingen kernwoorden uit zinnen of korte stukken tekst te laten halen. Het is daarbij vooral belangrijk dat leerlingen niet zozeer woordbetekenissen an sich leren, maar de strategieën verwerven die ze kunnen inzetten tijdens het luisteren om bijvoorbeeld de betekenis van woorden te achterhalen (Nation & Newton, 2009). Tijdens de luisteractiviteit is overleg tussen leerlingen over het luisterdoel en het aftoetsen van begrip bij medeleerlingen bevorderlijk (Vandergrift & Goh, 2012). Nadat leerlingen hetzelfde fragment twee of drie keer hebben gehoord, kan het tot slot nuttig zijn om leerlingen een uitgeschreven versie van de tekst voor te leggen, zodat ze hun luisterbegrip zelf kunnen controleren (Vandergrift & Goh, 2012). Volgens de meta-analyse van Plonksy (2011) is strategie-instructie wel minder effectief voor luistervaardigheid dan voor spreekvaardigheid.

Betekenisvolle, haalbare, boeiende en authentieke taken

De input die leerlingen tijdens luisteractiviteiten te horen krijgen, moet in de eerste plaats begrijpelijk zijn. Wanneer de teksten te moeilijk zijn, creëren ze eerder angst dan vertrouwen bij de leerlingen, en zullen de leerlingen weinig uit de luisteractiviteit leren (Nation & Newton, 2009; Vandergrift & Goh, 2012).

Aangezien leerlingen effectiever luisteren met een bepaald doel voor ogen, is het daarnaast belangrijk om in luisteronderwijs te werken met interessante, authentieke taken (Brown, 2006; Field, 2011; Graham & Santos, 2015). Op die manier zijn leerlingen gemotiveerd om te luisteren. Ook betekenisonderhandeling, waarbij leerlingen tot een gezamenlijke beslissing moeten komen, is een effectieve manier om aan luistervaardigheid te werken (Brown, 2006; Nation & Newton, 2009).

Een specifiek type van transcationele luistervaardigheid is het nemen van notities tijdens een les. Notities worden door luisteraars vooral genomen om de informatie die gegeven werd achteraf beter te kunnen oproepen. Wanneer notities nemen een belangrijk onderdeel van de luisteractiviteit is, is het belangrijk dat de leerkracht voldoende pauzes laat zodat leerlingen kunnen noteren en tijd hebben om de informatie te structureren. Verder is het belangrijk om aan te geven wanneer informatie erg belangrijk is, om momenten in te lassen waarbij leerlingen hun notities met elkaar kunnen vergelijken en erover kunnen discussiëren, invulschema's te voorzien, of op voorhand kort de inhoud van de les te schetsen (Nation & Newton, 2009).

Focus op de vorm

Zoals hierboven al werd aangehaald, is naast aandacht voor het begrijpen van de boodschap ook aandacht voor de vorm van taal van belang voor de ontwikkeling van luistervaardigheid. Betekenisvolle en motiverende taken verrijken met een expliciete focus op bijvoorbeeld de betekenis van signaalwoorden, is belangrijk (Nation & Newton, 2009). Het is daarbij wel van belang dat de focus op de vorm voornamelijk na de luisteroefening komt: eerst focussen op de betekenis, dan pas op de vorm, anders dreigen leerlingen te weinig aandacht te hebben voor de betekenis

(Field, 2011). Ook dictees kunnen helpen om leerlingen bewust te maken van de vorm van woorden en vooral van zinnen of zinsdelen wanneer achteraf eventuele fouten worden overlopen. Het is daarbij belangrijk dat leerlingen inzicht krijgen in de fouten die ze hebben gemaakt. Dictees zouden het meest effectief zijn wanneer reeds gekende woorden voorkomen in onbekende zinsconstructies en woordgroepen en wanneer ze worden opgevat als oefening eerder dan als test (Nation & Newton, 2009).

Formatieve evaluatie

Bij formatieve evaluatie wordt feedback gegeven met het oog op de verbetering van de leer- en onderwijsactiviteiten. Dat vergroot de motivatie van leerlingen en verbetert hun metacognitieve kennis over hun luistervaardigheid. Daardoor zijn leerlingen zich meer bewust van hun luisterproces, wat hun luistervaardigheid ten goede komt. Formatieve evaluatie zou dus standaard moeten worden ingebed in luisteronderwijs (Vandergrift & Goh, 2012). Tijdens feedbackmomenten moet er ook expliciete aandacht gaan naar het strategiegebruik van leerlingen. Die feedback kan van de leerkracht of betere luisteraars komen, maar het is ook van belang dat leerlingen zelf leren reflecteren op hun gebruikte strategieën (Graham & Santos, 2015).

Het gebruik van multimedia

Het gebruik van beelden ter ondersteuning van audiofragmenten is vooral bevorderlijk voor de motivatie van leerlingen. Over de impact ervan op de ontwikkeling van luistervaardigheid bestaat nog onduidelijkheid. Videobeelden kunnen immers ook afleiden van de audio. In veel videofragmenten zouden de beelden namelijk sterk afwijken van de audioboodschap. Bij de voorbereiding van de luisteractiviteit kan het wel nuttig zijn om videofragmenten in te zetten, aangezien de context voor leerlingen op die manier (nog) duidelijker wordt en leerlingen zo hun voorkennis kunnen inzetten (Vandergrift & Goh, 2012).

Wanneer er bij die videofragmenten ondertiteling aan te pas komt, blijkt dat vooral de woordenschatontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Ondertitels leiden bijvoorbeeld tot woordherkenning en uiteindelijk ook woordenschatverwerving (Vandergrift & Goh, 2012). Ook uit een recente meta-analyse van Montero Perez, Van Den Noortgate en Desmet (2013) naar de effectiviteit van ondertiteling bij videofragmenten op luistervaardigheid en woordenschatontwikkeling blijkt dat leerders die video's met ondertiteling kijken, significant beter scoren op zowel woordenschat- als luistertesten dan leerders die de video's zonder ondertiteling zien. Ondertiteling bij videofragmenten lijkt het meest effectief te zijn voor leerders met een gemiddeld taalvaardigheidsniveau, maar het verschil met beginnende en meer ervaren leerders was niet significant verschillend. Meer onderzoek moet uitwijzen wat de precieze relatie is tussen de taalvaardigheid van de leerder, de moeilijkheidsgraad van het videofragment en de impact van ondertiteling op mondelinge taalvaardigheidsontwikkeling.

Daarnaast moet ook het effect van computergestuurde feedback verder onderzocht worden. De eerste studies wijzen reeds uit dat die interventie redelijk effectief is voor de ontwikkeling van luistervaardigheid (Vandergrift & Goh, 2012; zie ook interactie).

3.3.2 Gespreksvaardigheid

Een ander type van luistercontext waarin leerlingen zich vaak bevinden, zijn gesprekken. Zowel in situaties waarin we luisteren naar een spreker tijdens een lezing of radio-uitzending (cf. eenrichtingsluisteren), als in situaties waarin we met iemand in gesprek zijn (cf. interactief luisteren, luisteren in twee richtingen), gebruiken we steeds onze talige kennis en onze kennis van de wereld om de betekenis te achterhalen (zie hoger). Toch zijn beide situaties niet volledig vergelijkbaar. Tijdens een gesprek delen spreker en luisteraar immers een gemeenschappelijk communicatief doel, een luistercontext, of zelfs levenservaring (Vandergrift & Goh, 2012). Bovendien kan een luisteraar tijdens een gesprek aangeven wanneer bepaalde informatie niet duidelijk is: hij kan vragen om te herhalen, om verder uit te leggen, enzovoort.

Luistervaardig-zijn houdt dan ook in dat een luisteraar een actieve rol opneemt in een gesprek, feedback geeft aan de spreker en zo nodig vraagt om verduidelijking (Brown, 1986, geciteerd in Nation & Newton, 2009; Richards, 2008). Waar luisteren naar presentaties of radio-uitzendingen als 'eenrichtingsverkeer' kan worden gezien, verloopt communicatie in interactieve situaties in twee richtingen: er moet niet alleen betekenis worden geïnterpreteerd, er wordt ook over onderhandeld over en gereageerd op betekenis en er worden sociale relaties opgebouwd (Vandergrift & Goh, 2012). Het gebruik van interactieve werkvormen is dus een belangrijk ingrediënt van goed luistervaardigheidsonderwijs (zie ook metacognitie en strategie-instructie). Dat kan via face-to-facegesprekken, maar ook videogesprekken (bv. via Skype) blijken effectief (Vandergrift & Goh, 2012; Ziegler, 2016). Belangrijk daarbij is dat leerlingen gebruik kunnen maken van gebaren en contextuele informatie (Ziegler, 2016). Interactie wordt bovendien gezien als een van de meest effectieve maatregelen om te werken aan luistervaardigheid, aangezien leerders tijdens hun interactie aandacht hebben voor de vorm van taal, bijvoorbeeld door middel van betekenisonderhandeling (Long 1996, geciteerd in Nation & Newton, 2009). Groepswerk in duo's levert meer betekenisonderhandelingen op dan in groepjes van vier of meer studenten. Dat is bovendien vooral het geval bij coöperatieve taken, wanneer elke partner iets moet bijdragen aan het gesprek om het gezamenlijke doel te kunnen bereiken. Leerlingen een specifieke rol toebedelen kan daarbij ook helpen (cf. *jigsaw*-principe; Nation & Newton, 2009).

Interactieve communicatie vergt daarnaast ook andere competenties van sprekers dan transactiegerichte communicatie waarbij een spreker een andere spreker of een heel publiek aanspreekt. In interactieve communicatie moet een spreker zich immers aanpassen aan de luisteraar, inspelen op diens vragen, noden, opmerkingen enzovoort (Nation & Newton, 2009). Voldoende oefenkansen zijn daarom zeker nodig en dan vooral in gemengde, heterogene groepen. Dat is vooral van belang voor zwakke leerlingen en leerlingen met een andere thuistaal (Cole, 2013). Specifieke rollen verdelen onder leerlingen en taken voorzien waarbij informatie moet worden samengebracht om het doel te bereiken, blijken erg effectief (Keck et al., 2006).

3.3.3 Spreekvaardigheid

Als laatste domein binnen mondelinge taalvaardigheid onderscheiden we spreekvaardigheid, of wat we hier specifiek als monologisch spreken zullen beschouwen. De focus ligt op de boodschap, op de informatie die wordt overgebracht, en niet zozeer op het onderhouden van sociale relaties met anderen zoals bij interactief spreken het geval is (zie hoger; Nation & Newton, 2009; Richards, 2008).

Herhaling en veel spreekkansen

Leerlingen worden spreekvaardig door veel te spreken over verschillende soorten onderwerpen en in verschillende contexten (bv. wetenschappelijke presentatie, (in)formeel gesprek, persuasief gesprek …) met steeds een duidelijke focus op de boodschap (Nation & Newton, 2009). Herhaalde spreekoefeningen voor een verschillend publiek zijn effectief, op voorwaarde dat de vragen interessant en authentiek blijven. Dat kan bijvoorbeeld door met een doorschuifsysteem te werken waarbij leerlingen telkens aan een andere leerling moeten uitleggen hoe ze hun poster hebben gemaakt. Op die manier blijft de taak steeds relatief 'nieuw' en zullen leerlingen niet alleen vlotter, maar ook met minder fouten spreken. Zowel minder als meer spreekvaardige leerlingen blijken van die aanpak te profiteren (Brown, 2006).

Boeiende, authentieke taken en een veilige, ondersteunende leeromgeving

Verder is interesse in de boodschap nodig om leerlingen actief te betrekken bij de spreektaak en hen te motiveren. Ook een veilige leeromgeving, waarin fouten mogen worden gemaakt en waarin er voldoende ondersteuning is, blijkt bevorderlijk voor de ontwikkeling van spreekvaardigheid (Nation & Newton, 2009; zie ook interactie).

Focus op de vorm

Het overbrengen van de boodschap dient steeds voorop te staan bij spreektaken, maar op tijd en stond aandacht besteden aan de vorm van taal is zeker nodig. Belangrijk daarbij is dat de leerlingen voldoende kansen krijgen om te herhalen (zie boven) en op een bewuste manier rekening leren houden met grammatica, woordenschat, uitspraak … door erover te reflecteren (Nation & Newton, 2009).

Interactie

Interactie blijkt een erg grote impact te hebben op de taalontwikkeling van leerlingen en blijkt vooral hun communicatieve vaardigheden te bevorderen (Keck et al., 2006; Mackey & Goo, 2007; Russell & Spada, 2006). Wat interactie zo effectief maakt voor spreken – en in feite voor taalontwikkeling in het algemeen –, heeft vooral te maken met de grote rol die correctieve feedback daarin speelt (Li, 2010; Lyster & Saito, 2010; Keck et al., 2006; Mackey & Goo, 2007; Russell & Spada, 2006). Door feedback wordt tijdens betekenisvolle interactie aandacht gevestigd op de vorm van de taal en dat blijkt taalontwikkeling sterk te stimuleren. De meest bestudeerde types

van correctieve feedback zijn *recasts*, expliciete correctie en zogenaamde *prompts*. Met een *recast* herhaalt de leerkracht de uiting van de leerling, maar dan zonder de fout die de leerling maakte. De correctie kan daarbij onopgemerkt blijven door de leerling. Bij expliciete correctie wordt daarentegen duidelijk gemaakt dat de leerling een fout heeft gemaakt en net zoals bij *recasts* wordt ook hier de juiste vorm meegegeven. Bij *prompts* laat de leerkracht merken dat er een fout werd gemaakt, zonder de verbetering te geven. Leerlingen worden uitgedaagd om de fout zelf te corrigeren. Dat kan onder meer via een verzoek om verduidelijking of een herhaling met nadruk op de fout (Lyster & Saito, 2010). De drie types van correctieve feedback blijken zowel apart als in combinatie sterk bevorderlijk te zijn voor de ontwikkeling van spreekvaardigheid. De meta-analyse van Lyster & Saito (2010) wijst uit dat *prompts* effectiever zijn dan *recasts*, maar er blijkt geen significant verschil te zijn tussen *prompts* en expliciete correctie enerzijds en *recasts* en expliciete correctie anderzijds (Lyster & Saito, 2010). De meta-analyse van Mackey en Goo (2007) wijst daarentegen uit dat *recasts* het meest effectief zijn. Hun studie bevat echter te weinig studies over de andere types van feedback om expliciet uitspraken te kunnen doen over de effectiviteit van *recasts* in vergelijking met *prompts* en expliciete correcties. Bovendien bestuderen 15 van de 20 studies opgenomen in hun meta-analyse interventies in een laboratorium, waar het effect van *recasts* doorgaans groter zou zijn dan in een klascontext. Lyster & Saito (2010) nemen daarentegen enkel studies op die plaatsvonden in een klascontext. Meer onderzoek is nodig om uitsluitsel te geven over welke types van correctieve feedback het meest effectief zijn in reguliere klascontexten.

De effecten van interactie lijken over het algemeen langdurig en worden na verloop van tijd (ongeveer een week) zelfs groter (Keck et al., 2006; Mackey & Goo, 2007). Er is echter meer onderzoek nodig om na te gaan wat de langetermijneffecten van interactie op taalontwikkeling zijn (Keck et al., 2006).

Een belangrijke kanttekening bij de impact van interactie op mondelinge taalvaardigheid is dat veel studies in de context van interactie en correctieve feedback als taalstimuleringsmaatregel kijken naar de algemene productieve taalontwikkeling van tweedetaalleerders en daarin vorderingen vaststellen. Er wordt niet altijd een strikt onderscheid gemaakt tussen de spreek- en schrijfvaardigheidsontwikkeling van leerders bij de berekening van de effectgroottes van de maatregelen. De meeste studies in de meta-analyses die we hier besproken hebben, bestudeerden echter hoofdzakelijk spreekvaardigheid en meer specifiek de correctheid van de uitingen van leerders op het vlak van grammatica en woordenschat. Daarom kunnen we dus aannemen dat interactie en specifiek correctieve feedback spreekvaardigheid stimuleren.

Strategie-instructie (plannen) en een procesgerichte aanpak

Ook voor spreekvaardigheid is strategie-instructie van belang (Plonsky, 2011). Een veelvoorkomende en effectieve strategie is ‘plannen’, die ofwel kan bestaan uit strategisch plannen ofwel een herhaling van de spreekactiviteit. Door leerlingen te laten plannen, wordt een deel van het ‘werk’ op voorhand geleverd, waardoor er tijdens de spreekactiviteit zelf minder aandacht hoeft te gaan naar bijvoorbeeld de inhoud en de vorm van de boodschap. Bij strategisch plannen wordt er bij voorkeur aandacht besteed aan het doel van de spreekactiviteit, het doelpubliek, de informatie die men wil meegeven, de opbouw van de presentatie en de volgorde

van de informatie. Leerlingen gaan daardoor strategisch te werk. Bij herhaling wordt er tijd voorzien om de mondelinge taalactiviteit te oefenen. Beide types van plannen komen vooral de grammaticale complexiteit en de betekenisoverdracht van de uiting ten goede, maar niet noodzakelijk de correctheid van de uiting (zowel op het vlak van uitspraak als van grammaticale correctheid en correct woordgebruik) (Nation & Newton, 2009; Plonsky, 2011). Volgens één studie uit de meta-analyse van Ellis (2009) kan correctheid worden bevorderd door feedback te geven na het eerste oefenmoment.

Mogelijk speelt ook de taalvaardigheid van leerlingen een rol bij strategisch plannen. In verschillende onderzoeken leken zowel beginnende als meer ervaren leerders van de aanpak te profiteren, terwijl het voor de sterk taalvaardige leerders geen verschil maakte of ze hun activiteit op voorhand al dan niet hadden gepland. In andere studies werd dan weer geen verband gevonden tussen de taalvaardigheid van de leerder en de impact van plannen op betekenisoverdracht. Verder onderzoek zal moeten uitwijzen of taalvaardigheid inderdaad een rol speelt.

Bij herhaling van de spreekactiviteit geldt verbetering op het vlak van betekenisoverdracht en complexiteit bovendien enkel voor dezelfde taak, niet voor nieuwe taken; er vindt geen automatische transfer plaats. Voor plannen tijdens een spreekactiviteit zijn er onvoldoende studies voorhanden om gefundeerde uitspraken te kunnen doen. Een andere effectieve strategie naast plannen is overleggen met anderen (zie hierboven het deel over interactie) (Plonsky, 2011).

Bij een procesgerichte aanpak wordt naast aandacht voor de bovenstaande strategieën ook aandacht besteed aan feedback, zowel door de leerkracht en medeleerlingen als zelfgestuurde feedback. Achteraf wordt aan de hand van bijvoorbeeld een checklist nagegaan of alle onderdelen van de boodschap aanwezig waren, zoals besproken tijdens de voorbereiding van de taak. Leerlingen moeten kunnen aangeven wat ze goed deden en waar ze in volgende taken nog op moeten letten (Nation & Newton, 2009; zie ook hierboven, ‘interactie’). Feedback wordt door verschillende onderzoekers zowel voor spreekvaardigheid als voor alle andere deeltaalvaardigheden en leren in het algemeen gezien als een van de meest succesvolle taal- en leerstimuleringsmaatregelen (Hattie, 2009; Keck et al, 2006; Lyster & Saito, 2010; Mackey & Goo, 2007; Russell & Spada, 2006).

Het gebruik van computers

Het gebruik van computers om leerlingen spreekvaardiger te doen worden, heeft wel degelijk nut. De meta-analyse van Ziegler (2016) wees uit dat computergemedieerde interactie zelfs iets effectiever lijkt voor productieve vaardigheden dan gewone face-to-facecommunicatie. Dat is echter vooral voor schrijven het geval, maar ook voor spreken zijn er positieve evoluties vastgesteld. Een mogelijke verklaring voor die vaststelling is dat er in computergemedieerde interactieve contexten meer tijd is om te plannen en te verwerken dan in face-to-facecommunicatie, waarin alles vaak heel snel gaat (Ziegler, 2016).

3.3.4 Conclusie

Om goed te kunnen luisteren en spreken, moeten leerlingen vooral veel kansen krijgen om te werken aan die vaardigheden door middel van boeiende, uitdagende en authentieke taken. Dat kan door herhaling van oefeningen, op voorwaarde dat de taken motiverend blijven. Ook expliciete aandacht voor het proces (plannen, uitvoeren, reviseren, evalueren) blijkt een grote impact te hebben op de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid. Door niet alleen achteraf te controleren of leerlingen het luisterfragment begrepen hebben en de boodschap van de spreektaak goed hebben overgebracht, worden leerlingen betere luisteraars en sprekers. Hun bewustzijn over het luister- en spreekproces wordt verhoogd en ze krijgen meer inzicht in hoe ze hun eigen leren kunnen sturen. Expliciete strategie-instructie heeft daar een belangrijk aandeel in.

Ook feedback en de mogelijkheid tot interactie met anderen zijn daarbij van belang. Tijdens interactie wordt de aandacht immers ook gevestigd op de vorm, zowel bij het begrijpen als bij het overbrengen van betekenis. Bij expliciete correctieve feedback van de luisteraar is de spreker genoodzaakt te reflecteren op zijn uiting en indien nodig aan te passen of uit te breiden. Interactie blijkt zowel via face-to-facegesprekken als computergemedieerde gesprekken effectief te zijn. Tot slot halen meerdere studies aan dat spreek- en luistervaardigheidsonderwijs gemakkelijk geïntegreerd kunnen worden (Brown, 2006; Field, 2011; Richards, 2008).

Bij deze bevindingen moet echter nogmaals worden opgemerkt dat de bovenstaande maatregelen hoofdzakelijk effectief bleken in tweede- en vreemdetalenonderwijs. Meer onderzoek moet uitwijzen of ze ook bevorderlijk zijn voor mondelinge taalvaardigheid in moedertaalonderwijs.

3.4 Algemene conclusies

Hierboven zijn heel wat studies over effectieve taalstimuleringsmaatregelen samengebracht. Het merendeel van de taalstimuleringsmaatregelen die we in dit hoofdstuk besproken hebben, blijkt matig tot sterk bevorderlijk voor de taalontwikkeling van *alle* leerlingen. In het bijzonder zouden de maatregelen moeten worden toegepast voor taalzwakke en kansarme leerlingen en leerlingen met een thuistaal die verschillend is van de instructietaal. Net die leerlingen zouden het meest van de effectieve taalstimuleringsmaatregelen moeten kunnen profiteren, opdat de sociale kloof in het onderwijs kan worden overbrugd.

Veel van de besproken taalstimuleringsmaatregelen zien we overigens systematisch terugkomen bij alle deeltaalvaardigheden. Dat lijkt een argument voor de invoering van een geïntegreerde manier van werken aan taalvaardigheid. Voor alle deeltaalvaardigheden blijkt het bijvoorbeeld erg belangrijk om leerlingen boeiende, authentieke, uitdagende en begrijpelijke taken aan te bieden waarbij de focus primair ligt op de betekenis van de tekst. Expliciete aandacht voor de vorm van taal is zeker niet onbelangrijk, maar moet steevast worden ingebed in communicatieve taken. Betekenisconstructie en -begrip gaat steeds voor op de kennis van talige structuren. Daardoor worden leerlingen overigens ook zelfzekerder en gemotiveerder om talige taken uit te voeren.

Verder blijkt samenwerkend leren met medeleerlingen en interactie met leerkrachten taalstimulerend te werken. Vooral regelmatige feedback van de leerkracht blijkt bevorderlijk voor

de productieve taalvaardigheid van leerlingen. Daarbij moet worden opgemerkt dat er niet alleen aandacht moet zijn voor de uitkomsten van taalvaardigheid, maar ook voor het proces. Expliciete strategie-instructie om leerlingen onder andere te leren plannen, monitoren, reviseren, en evalueren blijkt erg van belang voor zowel schrijf-, luister-, lees- en spreekvaardigheid. Door aandacht te hebben voor het proces worden leerlingen in staat hun leerprocessen beter te reguleren, wat hun taalvaardigheid ten goede komt.

Tot slot komt ook het gebruik van ICT- en multimediatoepassingen in taalvaardigheidsonderwijs meer en meer op de voorgrond. Suggesties die meermaals voorkomen zijn het gebruik van web 2.0-toepassingen zoals sociale media om geletterdheid (zowel lezen als schrijven) te bevorderen, aangezien leerlingen daarbij gebruik kunnen maken van woordverwerkingsprogramma's (Word) en spellingscorrectoren, én daarbij interactief kunnen te werk gaan. Zowel het gebruik van woordverwerkingsprogramma's in als interactie lijken effectief voor de bevordering van schrijfvaardigheid. Meer onderzoek is nodig om die veronderstelling te bevestigen. Daarnaast blijkt computergemedieerde interactie net zo effectief te zijn voor de ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid als face-to-facecommunicatie. Dat opent heel wat mogelijkheden voor het taalvaardigheidsonderwijs van de toekomst, maar ook hier is meer onderzoek noodzakelijk.

4 Taalstimulering in de Vlaamse praktijk

In het eerste deel brachten we wetenschappelijk onderzoek bijeen rond (effectieve) taalstimuleringsmaatregelen die kunnen werken in het regulier onderwijs. In dit onderdeel bespreken we het beschikbare empirisch onderzoek rond de huidige onderwijspraktijk in het Vlaamse basis- en secundair onderwijs met betrekking tot taalvaardigheid. We bespreken achtereenvolgens de resultaten voor leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en mondelinge taalvaardigheid. Twee vragen staan centraal: (1) Hoe doen Vlaamse leerlingen het op het vlak van taalvaardigheid? (2) In welke mate worden de taalstimuleringsmaatregelen die blijken te werken in het Vlaamse onderwijs geïmplementeerd? Zien we met andere woorden (enkele van) de effectieve taalstimuleringsmaatregelen zoals hierboven beschreven in het Vlaamse onderwijs?

4.1 Leesvaardigheid

Op het vlak van leesvaardigheid blijken Vlaamse leerlingen het over het algemeen zeer goed te doen. 91% van de leerlingen in het basisonderwijs en 83% van de leerlingen in het algemeen, kunst- en technisch secundair onderwijs beheerst de eindtermen (Vlaamse Overheid, 2010; 2014a). Wel is er een groot verschil tussen leerlingen onderling op basis van een aantal specifieke leerlingenkenmerken. Zowel in het lager als secundair onderwijs hebben leerlingen die zijn blijven zitten, die een minder gunstige sociaaleconomische thuissituatie hebben, die minder boeken in huis hebben, minder leesplezier ervaren of die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken, minder kans om de eindtermen voor lezen te behalen (Vlaamse Overheid, 2010; 2014a). De factor 'thuistaal' moet volgens het onderzoek naar meertaligheid van Agirdag et al. (2016) wel enigszins genuanceerd worden. Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen die met hun vader Nederlands spreken, significant beter blijken te scoren voor begrijpend lezen dan leerlingen die een andere taal spreken met hun vader. Ook leerlingen die Nederlands spreken met hun broers of zussen blijken leesvaardiger. De taal die ze met hun moeder spreken, heeft geen invloed op hun leesvaardigheid. Uit de Peiling Project Algemene Vakken (PAV)[2] blijkt dat slechts 39% van de leerlingen in het beroepsgericht secundair onderwijs de eindtermen voor functionele leesvaardigheid haalt (Vlaamse Overheid, 2014b).

De peilingsonderzoeken Nederlands van 2010 en 2014 geven naast leerlingenresultaten ook een idee van de manier waarop aan de leestaalvaardigheid van leerlingen wordt gewerkt. Het gaat hierbij wel om gerapporteerde praktijk. Uit de peilingen blijkt dat bijna alle leerkrachten in het

[2] PAV is een vak in het beroepsgericht secundair onderwijs waarin zowel aan de domeinen functionele taal- en rekenvaardigheid, als aan het domein informatieverwervings- en verwerkingsvaardigheden wordt gewerkt. In het rapport bij de Peiling PAV wordt PAV als volgt omschreven: PAV doorbreekt de traditionele vakkensplitsing die in het huidige onderwijssysteem gebruikelijk is. PAV bouwt de integratie van algemene vakken structureel en systematisch in de wekelijkse lessentabel in. De onderwijsverstrekkers hebben de vrijheid om de eindtermen te realiseren binnen een vak PAV, door middel van afzonderlijke vakken of door het thematisch geïntegreerd verwerken van eindtermen van een aantal individuele vakken (Vlaamse Overheid, 2014b: 10).

basisonderwijs lezen belangrijk vinden. 75% van hen vindt lezen heel belangrijk, 22% vindt lezen belangrijk en 3% vindt lezen slechts in beperkte mate belangrijk. Wat betreft tijdsinvestering, blijkt dat leerkrachten aanzienlijk meer tijd spenderen aan lezen dan aan luisteren. Ruim vier vijfde van de leerkrachten trekt minstens één keer per week tijd uit om aan de leesvaardigheid van de leerlingen te werken. Evaluatie van lezen wordt daarentegen iets minder vaak op de agenda gezet. Negen van de tien leerkrachten evalueert lezen maximum meerdere keren per maand. Een kleine minderheid (10%) evalueert lezen minstens één keer per week (Vlaamse Overheid, 2014a).

Voor het basisonderwijs kunnen de studies van Boonen, Van Damme & Onghena (2014), Vandenberghe & Van Damme (2009), Vandenberghe et al. (2010) en Vandenberghe et al. (2011) ons inzicht geven in leesactiviteiten die leerkrachten in respectievelijk het eerste, vierde, vijfde en zesde leerjaar op het programma zetten. In het eerste leerjaar gaat er vooral veel aandacht uit naar letters noemen, herkennen en klank-letterverbindingen maken. Daarnaast wordt er veel tijd gespendeerd aan woorden lezen (holistisch lezen). Ook wordt er regelmatig een boek of tekst gelezen en wordt er een activiteit gedaan die gerelateerd is aan een boek of verhaal. Hardop voorlezen komt ook minstens een keer per week aan bod, net zoals in stilte lezen en begrijpend lezen. Verder wordt er gemiddeld bijna een keer per week aandacht besteed aan het toepassen van ideeën uit een tekst op de eigen leefwereld. Lezen in grote groep komt ook voor, maar in mindere mate. Dat geldt ook voor lezen met een audio-installatie (Boonen et al., 2014). In het vierde leerjaar lossen leerlingen in ongeveer 75% van de klassen een of meerdere keren per week vragen op bij een tekst. Schriftelijke informatie zoals een agenda, een plan of een tekst verwerken om een opdracht uit te voeren en dus op een functionele manier te lezen, staat in bijna de helft van de klassen een of meerdere keren per week op het programma. In ongeveer een derde van de klassen wisselen leerlingen ook een of meerdere keren per week ideeën uit met elkaar over wat ze gelezen hebben (Vandenberghe & Van Damme, 2009). In het vijfde en zesde leerjaar gaat er gemiddeld een à drie keer per week tijd uit naar functionele leestaken waarbij leerlingen schriftelijke informatie moeten werken om een opdracht uit te voeren (Vandenberghe et al., 2010; Vandenberghe et al., 2011).

Ook in het algemeen, kunst- en technisch secundair onderwijs gaat proportioneel de meeste tijd uit naar de bevordering van de leesvaardigheid van leerlingen: een derde van de tijd binnen het vak Nederlands gaat naar lezen. Literatuuronderwijs vertegenwoordigt daarin de grootste brok. Meestal werken leerkrachten met literaire teksten of fictie, gevolgd door informatieve teksten. Andere tekstsoorten, zoals persuasieve of activerende teksten komen heel wat minder aan bod. Doordat leerkrachten zo vaak kiezen voor literaire teksten, zijn de dragers van leesteksten in lessen doorgaans boeken. Daarnaast worden kranten, dvd's, cd's, televisie of het internet gebruikt om te werken aan leesvaardigheid. Flyers en brochures komen minder vaak voor. Leesactiviteiten bestaan hoofdzakelijk uit geïntegreerde leesoefeningen waarbij leerlingen commentaar leveren op de tekst en samenvattend vertellen. Er wordt minder de link gelegd tussen lezen en schrijven. Ook moeten leerlingen relatief weinig aandacht besteden aan hun leeshouding of de strategieën die ze inzetten tijdens het lezen (Vlaamse Overheid, 2010).

Voor het beroepsgericht secundair onderwijs beschikken we dankzij de Peiling PAV (Vlaamse Overheid, 2014b) over informatie over het leesonderwijs. Hoewel leerlingen in het beroepgericht secundair onderwijs het niet goed doen op het vlak van leesvaardigheid, vindt 89% van de leerkrachten leesvaardigheid (heel) belangrijk. 59% van de leerkrachten geeft aan minstens een

keer per week te werken aan de leesvaardigheid van de leerlingen. Bijna alle PAV-leerkrachten (95%) geven aan op een geïntegreerde manier te werken aan de verschillende domeinen binnen het vak (nl. lees-, reken- en informatieverwervings- en verwerkingsvaardigheden) door te werken rond thema's (Vlaamse Overheid, 2014b).

4.2 Schrijfvaardigheid

Schrijfvaardigheid is geen onderzoeksdomein in de huidige peilingsonderzoeken van de Vlaamse Overheid. Daardoor weten we weinig over de prestaties van leerlingen en de huidige onderwijspraktijk op het vlak van schrijven. Er zijn wel enkele recente afzonderlijke studies die die lacune proberen op te vullen.

De studie van Boonen, Van Damme en Onghena (2014) geeft informatie over specifieke schrijfactiviteiten die ondernomen worden in het eerste leerjaar basisonderwijs. Op basis van een representatieve steekproef van 196 leerkrachten blijkt dat leerlingen het vaakst brieven of woorden schrijven. Op de tweede plaats staat gedicteerde woorden schrijven, gevolgd door verhalen schrijven. In het vierde leerjaar basisonderwijs maken leerlingen in bijna 96% van de klassen een of meerdere keren per week schrijfoefeningen in verband met spelling. In een op de twee klassen wordt er daarnaast een à twee keer per week tijd uitgetrokken om nieuwe woordenschat te leren door woorden over te schrijven, definities op te schrijven of de woorden in een zin te gebruiken. Een à drie keer per maand staat in iets meer dan de helft van de klassen het schrijven of bewerken van een eigen tekst op het programma (Vandenberghe & Van Damme, 2009). Die trend blijft zich voortzetten in het vijfde en zesde leerjaar. Ook in het vijfde leerjaar wordt er in zo goed als alle klassen gemiddeld een à twee keer per week tijd gespendeerd aan schrijfoefeningen in verband met spelling en zinsbouw. Verder wordt door de meeste klassen nog veel tijd gespendeerd aan woordenschat en net als in het vierde leerjaar mogen leerlingen een à drie keer per maand werken aan een eigen tekst. Daarnaast schrijven leerlingen in bijna een op twee klassen minstens een à drie keer per maand een tekst waarin ze hun denkwijze of redenering uitgebreid uitleggen. In ongeveer 11% van de klassen komt die schrijfactiviteit nooit voor (Vandenberghe et al., 2010). Voor het zesde leerjaar zijn de schrijfactiviteiten en hun frequenties nagenoeg gelijk aan die van het vijfde leerjaar (Vandenberghe et al., 2011). Daarnaast werpt ook de recente studie van De Smedt, Van Keer en Merchie (2016) naar schrijfonderwijs in Vlaanderen licht op de klaspraktijk van leerkrachten in het vijfde en zesde leerjaar van de lagere school. Een representatieve steekproef van 128 leerkrachten gaf in het onderzoek van De Smedt et al. (2016) aan dat er ongeveer een uur per week gespendeerd wordt aan schrijven. De meest voorkomende activiteiten (in volgorde van frequentie) zijn verhalen schrijven, werkbladen invullen, gedichten schrijven, samenvattingen schrijven, brieven schrijven, schrijven als reactie op een gelezen tekst, boekverslagen en informatieve teksten. Persuasieve teksten vertegenwoordigen slechts 11% uit van de schrijfactiviteiten die leerlingen in het vijfde en zesde leerjaar verspreid over een heel jaar uitvoeren. Leerkrachten blijken in hun lessen vooral te focussen op de expliciete instructie van schrijfvaardigheden (spelling en grammatica), in mindere mate gevolgd door strategie-instructie en samenwerkend schrijven. ICT werd slechts door weinig leerkrachten geïntegreerd in hun lessen. Meer onderzoek is nodig om de schrijfactiviteiten en taalstimuleringsmaatregelen in de andere leerjaren van het basisonderwijs en in het secundair onderwijs te documenteren.

4.3 Mondelinge taalvaardigheid

Vlaamse leerlingen doen het zeker ook niet slecht op het vlak van luisteren: respectievelijk 87% van de leerlingen in het basisonderwijs en 83% van de leerlingen in het algemeen, kunst- en technisch secundair onderwijs beheerst de eindtermen (Vlaamse Overheid, 2010). Wel blijken er zowel in het lager als secundair onderwijs – net zoals bij lezen – grote verschillen tussen leerlingen onderling op basis van een aantal specifieke leerlingenkenmerken zoals sociaaleconomische achtergrond en thuistaal. De verschillen tussen leerlingen onderling zijn bovendien groter voor luisteren dan voor lezen. Uit de Peiling PAV blijkt dat ook voor luisteren opnieuw slechts 39% van de leerlingen in het beroepsgericht secundair onderwijs de eindtermen behaalt (Vlaamse Overheid, 2014b). Wat betreft spreekvaardigheid slaagt 94% van de leerlingen in het algemeen, kunst- en technisch secundair onderwijs erin om een goede indruk na te laten in een sollicitatiegesprek (Vlaamse Overheid, 2010). Voor het basisonderwijs zijn er geen recente gegevens over de spreekvaardigheid van leerlingen beschikbaar.

In het Peilingsonderzoek Nederlands geven alle bevraagde leerkrachten in het basisonderwijs aan luistervaardigheid belangrijk tot erg belangrijk te vinden. Wel blijkt dat de leerkrachten minder tijd uittrekken voor luistervaardigheid in verhouding tot leesvaardigheid. Iets minder dan de helft van de leerkrachten (45%) zet luisteren minstens één keer per week op het programma. Bij de meesten onder hen komt luisteren slechts één keer per week aan bod (23%). Luisteren wordt ook niet zo vaak geëvalueerd: de meeste leerkrachten (90%) doen dat maximum meerdere keren per maand. Slechts 10% van de leerkrachten doen dat minstens één keer per week (Vlaamse Overheid, 2014a).

De studie van Boonen, Van Damme en Onghena (2014) geeft ons enige informatie over de frequentie waarmee bepaalde luister- en spreekactiviteiten in het eerste leerjaar lager onderwijs aangeboden worden. Aan een representatieve steekproef van 196 leerkrachten in het eerste leerjaar (genest in 111 scholen) werd gevraagd hoeveel keer per week ze hun leerlingen lieten luisteren naar verhalen in de klas en hoe vaak ze de activiteit 'verhalen navertellen' aanboden. Uit de resultaten blijkt dat leerlingen in het eerste leerjaar gemiddeld 1.63 keer per week luisteren naar verhalen (SD = .71) en 1.41 keer per week verhalen navertellen (SD = .67). Dat gebeurt meer dan lezen met audio-installatie, verhalen schrijven en lezen in grote groep. Luidop voorlezen, een voorspelbare tekst lezen, een boek of een tekst lezen en woorden lezen komen vaker aan bod dan verhalen vertellen en/of navertellen. Uit de studie van Vandenberghe en Van Damme (2009), waarin een steekproef van 196 leerkrachten in het vierde leerjaar werd betrokken, blijkt dat er in ongeveer 36% van de klassen een à twee keer per week tijd wordt vrijgemaakt om leerlingen aan elkaar te laten voorlezen. In ongeveer een vijfde van de klassen gebeurt dat een à drie keer per maand, of een à twee keer per trimester. Voorlezen kan zowel de vorm aannemen van kringlezen als van duolezen en forumlezen, waarbij enkele leerlingen een tekst lezen en die dan presenteren aan de groep. In het vijfde en zesde leerjaar, waar opnieuw een soortgelijke bevraging werd gehouden, houden leerlingen gemiddeld ongeveer een à drie keer per maand een discussie waarbij ze een bepaald standpunt moeten verdedigen. Dat standpunt kan verschillen van hun persoonlijke standpunt (Vandenberghe et al., 2010; Vandenberghe et al., 2011).

In het algemeen, kunst- en technisch secundair onderwijs gaat ongeveer een vierde van de tijd binnen het vak Nederlands naar luisteren. Dat geldt ook voor spreekvaardigheid. Aan

gespreksvaardigheid wordt iets minder vaak gewerkt (20%). Wanneer er aan luistervaardigheid wordt gewerkt, opteren leerkrachten voornamelijk voor video- en audiofragmenten, of laten ze leerlingen luisteren naar elkaar of de leerkracht. In gemiddeld 27% van de gevallen moeten leerlingen aantekeningen maken bij wat ze horen. Samenvattingen of schema's moeten nauwelijks gemaakt worden. Er wordt bovendien minder tijd gespendeerd aan luisterstrategieën en reflecties op het luisterproces. Dat is ook het geval voor spreken. Er is wel ruimte voor geïntegreerde luister- en spreekoefeningen en spreken op zich komt volgens de respondenten op een gevarieerde wijze aan bod in de meeste lessen. Leerlingen moeten niet alleen geïntegreerde en op zichzelf staande spreekoefeningen houden. Ze oefenen hun spreekvaardigheid ook door onder andere verslag uit te brengen van gebeurtenissen en worden gestimuleerd om na te denken over hun eigen spreekhouding en hun strategiegebruik. Voor het bso geeft zo'n 78% van de leerkrachten PAV aan dat ze luistervaardigheid (heel) belangrijk vindt. Luisteren staat er bij net niet de helft van de leerkrachten minstens een keer per week op het programma. Slechts 13% van de leerkrachten in het bso geeft aan minder dan een keer per maand te werken aan de luistervaardigheid van leerlingen (Vlaamse Overheid, 2014b).

4.4 Samenvattend

De meeste Vlaamse leerlingen halen de eindtermen voor taal en slagen er dus in om op taalvlak voldoende vaardig te zijn om deel te nemen aan het maatschappelijk leven. Toch blijft er een aanzienlijk aantal leerlingen dat de basisdoelen op het vlak van taalvaardigheid niet haalt (zie ook OESO, 2010; 2016).

In de Vlaamse onderwijspraktijk gaat de meeste aandacht uit naar leesvaardigheid. In het basisonderwijs wordt er in het eerste leerjaar vooral gefocust op de vorm van taal. Dat is zeker nodig voor beginnende lezers, maar het gebruik van betekenisvolle en boeiende taken is volgens de wetenschappelijke onderzoeksliteratuur (zie vorig hoofdstuk) van belang om ook aan tekstbegrip te werken en leerlingen te motiveren. In het secundair onderwijs neemt literatuuronderwijs een belangrijke plaats in het leesonderwijs in. Daarnaast wordt er vaak op een geïntegreerde manier met informatieve teksten gewerkt, in combinatie met mondelinge taalvaardigheid. Leerlingen en leerkrachten gaan met elkaar in interactie over de tekst, wat volgens het eerste onderdeel van deze reviewstudie een erg effectieve taalstimuleringsmaatregel is. Wat opvalt, is dat er nog relatief weinig aandacht wordt besteed aan het leesproces en aan de ontwikkeling en toepassing van strategieën, wat volgens de empirische onderzoeksliteratuur een sterk effect heeft op de ontwikkeling van de vier vaardigheden. Over ICT-tools en multimediagebruik is weinig geweten, behalve dat ook het internet geleidelijk zijn weg vindt in het onderwijs als drager van leesteksten.

Luister- en spreekvaardigheid komen minder aan bod in het Vlaamse onderwijs dan leesvaardigheid. Die bevinding weerspiegelt de algemene vaststellingen in het internationale onderzoek naar taalonderwijs. Wanneer spreken en luisteren op het programma staan, is er wel aandacht voor verschillende types van taken (bv. presentaties, videofragmenten, audioboodschappen …). Ook hier zou echter meer tijd moeten worden gespendeerd aan strategie-instructie om effectief onderwijs voor mondelinge taalvaardigheid te voorzien. Een geïntegreerde

aanpak van luister- en spreekvaardigheidsoefeningen komt al redelijk vaak voor, maar ook de integratie van schrijfactiviteiten kan bevorderlijk zijn voor de taalontwikkeling. In het eerste leerjaar van het lager onderwijs nemen verhalen voorlezen en navertellen een belangrijke plaats in en dat is goed, want verhalen vertellen blijkt bevorderlijk voor de taalontwikkeling van jonge kinderen. In het vierde leerjaar wordt er daarnaast in sommige klassen regelmatig tijd gespendeerd aan leerling-leerlinginteractie over gelezen teksten, wat ook een erg effectieve taalstimuleringsmaatregel is gebleken. De frequentie van die activiteiten kan echter nog opgeschroefd worden. Tot slot worden luisteren en spreken slechts weinig geëvalueerd. Dat is in strijd met de procesgerichte aanpak van taalvaardigheidsonderwijs die in veel studies voorop wordt gesteld. De evaluatie van luister- en spreekvaardigheid dient formatief te zijn en moet dus vaker dan een keer per week gebeuren (Vandergrift & Goh, 2012; Graham & Santos, 2015).

Hoewel er veel onderzoek is naar de bevordering van de schrijfvaardigheid van leerlingen, weten we weinig over de huidige Vlaamse onderwijspraktijk. Wel zien we op basis van studies van het Steunpunt voor Studie- en Schoolloopbanen (SSL) in het vierde, vijfde en zesde leerjaar dat er veel aandacht gaat naar het onderwijs van grammatica, woordenschat en spelling (Vandenberghe & Van Damme, 2009; Vandenberghe et al., 2010; Vandenberghe et al., 2011). In de studies van het SSL werd er echter enkel gepeild naar de aanwezigheid van een beperkte groep van taalstimuleringsactiviteiten die door de onderzoekers werden uitgekozen. De studie van De Smedt et al. (2016) komt hier gedeeltelijk aan tegemoet door een uitgebreidere selectie van schrijfontwikkelingsmaatregelen te bevragen, maar ook uit die studie blijkt dat leerkrachten in het vijfde en zesde leerjaar van het lager onderwijs het merendeel van de tijd spenderen aan de expliciete instructie van schrijfvaardigheid en slechts in mindere mate aan strategieën en samenwerkend schrijven. Meer onderzoek is dus enerzijds nodig om vast te stellen hoe leerlingen het doen op vlak van schrijfvaardigheid, anderzijds moet verder onderzoek ook in kaart brengen hoe het huidige schrijfonderwijs eruitziet, vooral in het secundair onderwijs.

Wat betreft tot slot het inzetten van meertaligheid op school en in de klas, blijkt uit een studie uitgevoerd bij 674 leerkrachten verspreid over 48 scholen in het secundair onderwijs (Clycq, Timmerman, Van Avermaet, Wets, & Hermans, 2014) en een studie uitgevoerd in 30 lagere en secundaire scholen (Agirdag et al., 2016) dat heel wat leerkrachten eerder terughoudend zijn om thuistalen toe te laten. Dat kan enkel in uitzonderlijke gevallen, zoals wanneer een nieuwe leerling nog maar weinig Nederlands begrijpt (Agirdag et al., 216).

5 De implementatie van talenbeleid en taalscreening

In de vorige twee delen hebben we de effecten van taalstimuleringsmaatregelen besproken en zijn we nagegaan in hoeverre die reeds aanwezig zijn in de Vlaamse onderwijspraktijk. Daaruit bleek dat een aantal effectieve taalstimuleringsmaatregelen zoals geïntegreerd werken aan taalvaardigheid reeds (deels) hun ingang in het Vlaamse onderwijs hebben gevonden, maar dat er ook nog heel wat maatregelen niet, of in mindere mate aan bod komen, en dat er tijd uitgaat naar minder effectieve maatregelen. Het moet in dit verband benadrukt worden dat de Vlaamse overheid een grote pedagogische autonomie verleent aan Vlaamse scholen en schoolteams op het vlak van didactische methodes of specifieke stimuleringsmaatregelen niets kan opleggen. Wel kan ze schoolteams stimuleren om aandacht te hebben voor de taalontwikkeling van hun leerlingen door hen bijvoorbeeld aan te zetten om een talenbeleid uit te werken en de taalvaardigheid van hun leerlingen te screenen. In dit onderdeel gaan we in de eerste plaats na of (1) Vlaamse scholen erin slagen een talenbeleid en een taalscreening te implementeren.

In heel wat andere landen ontwikkelt de overheid net zoals in Vlaanderen een onderwijsbeleid waarin specifieke maatregelen rond taalstimulering en taaltoetsing zijn opgenomen. Centrale taaltoetsen en formatieve evaluatie zijn twee veelvoorkomende maatregelen in onderwijsbeleid in het buitenland. Ter aanvulling gaan we daarom aan de hand van de belangrijkste bevindingen uit de internationale onderzoeksliteratuur naar de implementatie en uitvoering van (taal)onderwijsbeleid na of (2) een overheid er door middel van maatregelen rond talenbeleid, taalscreening en eventueel centrale taaltoetsen of formatieve evaluatie voor kan zorgen dat effectieve taalstimuleringsmaatregelen of -interventies sterker geïmplementeerd worden door schoolteams en individuele leerkrachten.

5.1 Talenbeleid en taalscreening in Vlaamse scholen

5.1.1 Talenbeleid in Vlaamse scholen

De jaarverslagen van de Vlaamse Onderwijsinspectie vormen een van de weinige informatiebronnen die de implementatie van een (door de overheid verplicht) talenbeleid door scholen in kaart brengen. Voor het Vlaamse onderwijsveld zijn het zelfs de enige informatiebronnen. Het pilootonderzoek naar talenbeleid in Vlaamse basis- en secundaire scholen tijdens het schooljaar 2009-2010 was het startschot van een vierjarig onderzoek door de inspectie naar hoe talenbeleid in scholen vorm krijgt en wordt aangepakt. Het onderzoek bestudeerde zowel het organisatorische als inhoudelijke aspect van de invoering van een talenbeleid op de scholen. Er werd rekening gehouden met de aandacht voor doelgerichtheid, ondersteuning, doeltreffendheid en ontwikkeling van talenbeleid en dat voor zowel Nederlands als vak-/leergebied, Nederlands als

instructietaal en Nederlands als communicatiemiddel. Op een schaal van een tot vijf werd aangeduid of de scholen geen of een weinig uitgewerkt talenbeleid, dan wel een diepgaand en breed uitgewerkt talenbeleid hadden voor elk van de bovenstaande componenten. In 2012 verscheen een eerste tussentijds verslag van het onderzoek dat tijdens het schooljaar 2010-2011 plaatsvond. In 2013 verscheen een tweede tussentijds rapport over het schooljaar 2011-2012 en in 2015 verscheen ten slotte de synthese van het volledige talenbeleidsonderzoek. Hieronder vatten we de belangrijkste conclusies samen van (de evoluties van) de implementatie van talenbeleid door scholen in Vlaanderen.

Visie op talenbeleid

Tijdens de het eerste fase (2009-2010) van haar onderzoek stelde de onderwijsinspectie vast dat ongeveer 60% van de scholen bezig was aan de uitwerking van een talenbeleid (Onderwijsinspectie, 2010). Dat was net iets vaker het geval in basisscholen dan in secundaire scholen. Daarnaast hadden scholen die zich bevinden in centrumsteden vaker een sterker uitgewerkte visie op talenbeleid dan scholen in niet-centrumsteden. De hogere instroom van anderstalige leerlingen in centrumsteden zou dat verschil kunnen verklaren.

Die trend blijft duidelijk merkbaar doorheen de verschillende schooljaren (Onderwijsinspectie 2012; 2013), tot in 2014 (Onderwijsinspectie, 2015). Een groot deel van de Vlaamse scholen werkt wel aan (een visie op) talenbeleid, maar centrumscholen staan op dat vlak nog net iets verder dan niet-centrumscholen. Er blijkt nog steeds een sterkere focus op organisatorische doelen dan op inhoudelijke doelen. Waar er tijdens de schooljaren 2009-2010 en 2010-2011 vooral aandacht ging naar het vakgebied/leergebied Nederlands en het gebruik van correcte standaardtaal als communicatiemiddel in functie van talenbeleid, is er over het algemeen een evolutie merkbaar in de richting van meer aandacht voor Nederlands als instructietaal (Onderwijsinspectie, 2015).

Talige doelstellingen

De doelen met betrekking tot taal waren in de meeste scholen aanvankelijk weinig concreet geformuleerd (Onderwijsinspectie, 2010). Tijdens het schooljaar 2009-2010 was er in 69% van de secundaire scholen bij de leraren geen of een beperkte visie op hun rol bij talenbeleid te vinden. Voor het basisonderwijs lagen die cijfers iets lager (bijna 55%). Bovendien had het talenbeleid van de scholen die wel een uitgebreidere visie op talenbeleid hadden, voornamelijk betrekking op de remediëring en ondersteuning van taalzwakke of anderstalige leerlingen en niet op alle leerlingen. Het bereik was dus beperkt. Vooral de leerkrachten Nederlands leverden impliciet een bijdrage aan de doelgerichtheid van het talenbeleid van hun school door te werken aan de leerplandoelen. In het schooljaar 2011-2012 werden reeds concretere doelstellingen uitgewerkt (Onderwijsinspectie, 2013) en die trend zet zich voort in het daaropvolgende schooljaar, al blijft het talenbeleid van veel scholen onvoldoende aangepast aan de contextuele uitdagingen waarmee ze geconfronteerd worden (bv. veel anderstalige leerlingen) (Onderwijsinspectie, 2015).

Ondersteuning

De meeste scholen brengen de talige behoeften van hun leerlingen al van bij het begin (2009-2010) in kaart. Op dat vlak zijn er overigens geen verschillen tussen centrum- en niet-centrumscholen of tussen basis- en secundaire scholen. De meeste scholen bereiken met de taalscreening echter hoofdzakelijk de taalzwakke leerlingen. De frequentie en de aard van de geëvalueerde competenties verschillen sterk van school tot school (Onderwijsinspectie, 2015: 75). Aanvankelijk, in 2009-2010, waren leerkrachten in secundaire scholen bovendien vaak niet op de hoogte van de uitkomsten op de taaltoetsen. Over de jaren heen evolueerde dat naar geregelde overlegmomenten met alle betrokkenen (Onderwijsinspectie, 2013; 2015). In secundaire scholen kwam dat overleg enigszins traag en moeizaam op gang en ook vandaag is stimulering tot overleg door de directie vaak nog steeds nodig (Onderwijsinspectie, 2015). Er bleek overigens van bij het begin veel aandacht te zijn voor de remediëring van leerlingen met specifieke talige zorgvragen of taalstoornissen. Scholen werken onder andere samen met het CLB, ouders en andere externe partners om diagnoses te stellen en indien nodig STICORDI-maatregelen te bepalen. Dat gebeurt in nagenoeg alle scholen, zelfs in de scholen zonder een (sterk) uitgewerkt talenbeleid.

Waar er aanvankelijk nog geen tot weinig initiatieven waren voor afspraken over adaptief onderwijs, werkvormen die communicatief taalgebruik stimuleren en toegankelijke taal in cursussen en toetsen, gebeurde dat tijdens het schooljaar 2010-2011 (Onderwijsinspectie, 2012) wel al meer met de nodige diepgang en een ruimer bereik van leerkrachten en leerlingen. De afspraken met leerkrachten waren echter vaak nog impliciet, bijvoorbeeld via de onderwijsmethode, differentiatieopdrachten bij wiskunde, denkstrategieën op posters of via de zorgwerking. Dat blijft ook zo in het schooljaar 2011-2012 (Onderwijsinspectie, 2013) en het schooljaar 2013-2014 (Onderwijsinspectie, 2015) . De impliciete afspraken worden wel steeds explicieter, onder andere door overleg tussen leerkrachten, materiële ondersteuning (klas- en schoolbibliotheken, het verwachte gebruik van digitale media …), of het schoolwerkplan. Preventie van leerproblemen op het vlak van Nederlands als instructietaal blijft echter hoofdzakelijk leerkrachtafhankelijk. Er blijven grote uitdagingen bestaan met betrekking tot taalgericht vakonderwijs en taalontwikkelend lesgeven, vooral in niet-centrumscholen. Directies laten leraren meestal relatief vrij daarin, en ondersteuning en professionalisering van leraren zijn duidelijk nodig (Onderwijsinspectie, 2015).

Uit het onderwijsinspectieverslag van 2015 blijkt tot slot dat de meeste scholen initiatieven nemen om de werking rond talenbeleid te structureren. Dat gebeurt hoofdzakelijk door remediëringstaken toe te wijzen aan bepaalde leerkrachten. Scholen stellen daarnaast vaak een coördinator taal(beleid) aan, maken structurele afspraken met alle leerkrachten om gericht te werken aan talenbeleid, of ze stellen een kernteam talenbeleid aan. Wat de afspraken precies inhouden, wordt niet vermeld in het rapport (Onderwijsinspectie, 2015). Veel leerkrachten zijn over het algemeen echter maar weinig betrokken bij het talenbeleid. Didactische afspraken over de aanpak in de klas zijn er bijna niet.

Doeltreffendheid

De meeste scholen blijken hun talenbeleid niet op een gerichte of structurele manier te evalueren. Dat is tijdens het pilootonderzoek in 2009-2010 het geval en dat blijft zo tijdens de daaropvolgende schooljaren. De gegevens die scholen verzamelen over de talige behoeften van de leerlingen worden voornamelijk gebruikt binnen het vakgebied Nederlands, maar niet om het ruimere talenbeleid te evalueren. Uit het meest recente verslag van de onderwijsinspectie blijkt dat er een positieve ontwikkeling is in vergelijking met het schooljaar 2009-2010, maar over het algemeen besteden scholen erg weinig aandacht aan de doeltreffendheid van hun talenbeleid. Er zijn bovendien weinig initiatieven om te communiceren met leerlingen, ouders en personeel over het gevoerde talenbeleid. Als dat wel gebeurt, blijft dat vaak oppervlakkig. Het gaat dan bijvoorbeeld enkel over de visie op talenbeleid en enkele afspraken met leerkrachten. Als er gecommuniceerd wordt met ouders, is dat vaak enkel in geval van problemen bij leerlingen. Weinig scholen bleken tijdens het schooljaar 2009-2010 gebruik te maken van de paralleltoetsen van de peilingen die de overheid beschikbaar stelt voor hun interne kwaliteitszorg. Dat aspect werd in de volgende schooljaren niet meer onderzocht.

Ontwikkeling

Scholen sturen hun aanpak rond talenbeleid tijdens de laatste jaren wat vaker bij. In het schooljaar 2009-2010 stuurden nog maar weinig scholen hun aanpak bij (zo'n 20%), maar dat kwam wellicht omdat het draagvlak in heel wat scholen nog te klein was. De onderwijsinspectie merkt op dat scholen tijdens het schooljaar 2009-2010 nog maar aan het begin van hun talenbeleidsontwikkeling staan. De vraag van de Vlaamse Minister van Onderwijs om een talenbeleid uit te werken kwam er pas in 2007, vandaar dus waarschijnlijk de eerder beperkte aandacht voor doeltreffendheid en ontwikkeling tijdens het pilootonderzoek. Scholen begonnen in 2009-2010 wel gebruik te maken van bestaande nascholingsinitiatieven. Dat gebeurde net iets vaker door secundaire scholen dan door basisscholen. Vaak namen echter slechts de directeurs of enkele leerkrachten deel aan zo'n bijscholing. Leerkrachten volgden nascholingen voornamelijk op vraag van de school, niet op eigen initiatief (Onderwijsinspectie, 2010). Die tendens blijft eigenlijk ook gedurende de daaropvolgende schooljaren gelden, tot in 2013-2014 (Onderwijsinspectie, 2015). Een significant groter aantal scholen stuurde haar aanpak bij tijdens het schooljaar 2010-2011. Die evolutie zette zich ook tijdens het schooljaar 2011-2012 verder. Hoewel het volgen van nascholingen nog altijd vaak beperkt bleef tot directeurs, leerkrachten uit het kernteam en vaak nog afhankelijk was van het eigen initiatief van de leerkracht zelf, wordt er wel al vaker op een structurele en diepgaande manier aan professionalisering gewerkt. In 2015 stuurt de helft van de scholen haar talenbeleid bij. De ontwikkeling van het talenbeleid in scholen hangt overigens nog steeds erg samen met de participatie van leraren aan het talenbeleid: hoe meer leraren participeren aan de talenbeleidsvisie, hoe vaker de school haar aanpak bijstuurt. Participatie van leraren hangt op haar beurt samen met de mate van professionalisering van leraren.

Conclusie

De implementatie van een talenbeleid in scholen vergt tijd, maar er zijn wel enkele positieve ontwikkelingen merkbaar in het Vlaamse onderwijs. Hoewel de nodige diepgang en het nodige bereik soms nog ontbreken of eerder beperkt zijn, zetten veel scholen in op talenbeleid. Ook de aandacht voor de ontwikkeling van het talenbeleid komt gestaag op gang. De doeltreffendheid onderzoeken van het gevoerde talenbeleid blijft op veel scholen evenwel een pijnpunt. Ondersteuning op het vlak van (afspraken over) Nederlands als instructietaal is nog steeds nodig; op dat vlak gebeuren de minste initiatieven. Vlaamse scholen zijn dus op de goede weg, maar verdere ondersteuning en opvolging blijft nodig:

'We besluiten dat de implementatie van het talenbeleid vordert en zien op enkele onderzochte items een duidelijke vooruitgang. Een aantal belangrijke werkpunten die we tijdens het pilootonderzoek van 2009-2010 opmerkten, zien we nog steeds maar ze gelden gelukkig voor een kleiner aantal scholen. […] (We) zien elk jaar opnieuw een aanzienlijk aantal scholen die achterblijven en niet tot de ontwikkeling van een talenbeleid komen. Ook zij moeten aan boord om van het talenbeleid in Vlaanderen een succes te maken.'

(Onderwijsinspectie, 2015: 77).

5.1.2 Taalscreening in Vlaamse scholen

Zoals uit het bovenstaande overzicht van het inspectieonderzoek naar talenbeleid blijkt, brengen de meeste scholen de talige behoeften van hun leerlingen in kaart, al blijft dat vaak nog sterk beperkt tot taalzwakke leerlingen (Onderwijsinspectie, 2015). Daarom werd in mei 2014 de verplichte taalscreening ingevoerd voor alle Vlaamse lagere en secundaire scholen. Aan scholen wordt gevraagd de taalvaardigheid Nederlands van alle leerlingen te screenen die voor het eerst instromen in een Nederlandstalige school. Gezien de recente invoering van de maatregel, is er nog geen wetenschappelijk onderzoek uitgevoerd naar de implementatie van de verplichte taalscreening. Voorlopig hebben we dus geen zicht op de wijze waarop Vlaamse scholen de taalscreening vormgeven. Een van de centrale doelstellingen van het geplande SONO-onderzoek naar taalstimulering en taalscreening (onderzoekslijn 1.5) is dan ook om een zicht te krijgen op de wijze waarop scholen in Vlaanderen met die verplichte taalscreening omgaan door onder andere te bestuderen welke instrumenten ze inzetten en wat ze doen met de resultaten van de screening. De eerste onderzoeksresultaten worden verwacht in 2018.

5.2 Internationale studies over de implementatie van overheidsbeleid

5.2.1 De leerkracht als epicentrum van taal- en overheidsbeleidsimplementatie

Menken en García publiceerden in 2010 een verzameling van onderzoeken naar de wijze waarop talenbeleid door scholen en leraren wordt geïmplementeerd in verschillende landen. In de introductie beklemtonen ze dat de implementatie van talenbeleid in principe een dynamisch proces is, waarbij de verschillende actoren het beleid voortdurend interpreteren, erover onderhandelen en het (re)construeren. Leraren vormen volgens hen daarbij het epicentrum. Uiteindelijk zijn het immers de leraren die de doelstellingen en maatregelen uit het beleid moeten nastreven en uitvoeren in hun klassen. In Philadelphia is er het voorbeeld van verschillende interpretaties van eenzelfde talenbeleid omtrent tweetalig onderwijs: de ene leerkracht ijvert voor zoveel mogelijk onderwijs in de moedertaal, terwijl de andere zegt dat de moedertaal enkel ingezet moet worden om de ontwikkeling van de L2, hier het Engels, te bevorderen (Johnson & Freeman, 2010). De persoonlijke achtergrond van de leerkracht, zijn ervaringen met meertaligheid en sociale ongelijkheid zijn vaak cruciaal. Dat wordt ook bevestigd door English en Varghese (2010), die het *facilitator model* (waarbij een leerkracht gespecialiseerd in tweedetaalonderwijs komt werken in de klas) in Washington beschrijven. In China zijn die verschillen tussen leerkrachten volgens Zhang & Hu (2010) te wijten aan een gebrek aan professionalisering van leerkrachten, een gebrek aan infrastructuur om onderwijsvernieuwingen te ondersteunen, een gebrek aan aangepaste materialen en methodes. Dat leidt tot een gebrek aan begrip bij leerkrachten van de nieuwe doelstellingen van het curriculum. In het Verenigd Koninkrijk wijt Creese (2010) de verschillende opvattingen van leerkrachten en schooldirecties aan het heersende discours rond taal, leren en onderwijs. Leerlingen die het Engels niet als moedertaal hebben, blijven gelinkt aan ideeën van achterstand, onder meer door wat andere leerlingen zeggen. In hun conclusie pleiten Menken en García voor meer vrijheid voor leerkrachten en breken ze een lans voor *bottom-up* vernieuwingsprocessen. Leerkrachten zouden een stem moeten krijgen in *policy making*, zodat er voor de beleidsbepalingen vertrokken kan worden van actuele noden, duidelijk gelinkt aan echte klassituaties.

Dat leerkrachten overheidsmaatregelen niet slaafs volgen, blijkt ook uit de synthese van empirische studies van Van den Branden (2016) over de implementatie van taakgericht taalonderwijs in diverse landen, inclusief landen zoals Vietnam en Nieuw-Zeeland waar taakgericht taalonderwijs door de overheid sterk wordt gepropageerd. De studies opgenomen in zijn synthese baseren zich voor hun uitspraken op zowel klasobservaties, interviews met leerkrachten, als vragenlijsten afgenomen bij leerkrachten. Taaltaken ontwikkeld door professionals die zelf niet in de klas staan (bv. stafmedewerkers van universitaire expertcentra) worden door veel leerkrachten niet klakkeloos ingevoerd, maar aangepast aan hun eigen ideeën over leren en onderwijs en aan hun percepties van de noden van hun leerlingen. Veel leerkrachten geven aan dat ze wel voordelen zien in een taakgerichte benadering van onderwijs, zoals de uitgebreide mogelijkheden voor leerlingen om in interactie te gaan met elkaar en de leerkracht en zo hun communicatieve vaardigheden te

verbeteren, maar zij hebben ook heel wat kritiek. Volgens hun interpretatie lijkt grammaticaonderwijs binnen een taakgerichte onderwijsaanpak bijvoorbeeld overbodig, terwijl dat naar hun persoonlijke mening juist belangrijk is voor de taalontwikkeling van leerlingen. Bovendien is het volgens veel leerkrachten moeilijk om taakgericht te werken met grote klasgroepen. Van den Branden (2016: 175) besluit dat beleidsimplementatie voor leraren een gradueel *leer*proces is. Leerkrachten moeten zelf de waarde inzien van de nieuwe maatregelen, en moeten de nieuwe maatregelen en methodes kunnen uitproberen, erover reflecteren en herzien, om ze daarna nog eens uit te proberen. Dat houdt ook in dat er voldoende en langdurige ondersteuning en coaching moeten zijn voor leerkrachten bij de implementatie van zowel taakgericht onderwijs als bij eendere welke andere (talen)beleidsmaatregel. Die ondersteuning gebeurt het liefst in de klaslokalen zelf.

Naast leerkrachten en schoolteams zijn er vele andere *stakeholders* die mee het beleid op school bepalen (Menken & García; 2010). Leerkrachten moeten het dan wel 'doen', maar beleidsmakers, onderzoekers, ouders, leerlingen met specifieke noden, ontwikkelaars van handboeken en onderwijsmethoden kunnen een grote invloed uitoefenen op de praktijk. Menken en García (2010: 257) concluderen dan ook dat '*language education policies are collaboratively constructed out of complex relationships*'. De concrete context waarin het talenbeleid wordt geïmplementeerd, moet daarbij altijd in beschouwing worden genomen.

Ball en collega's (2012) onderzochten hoe vier Engelse officieel gesubsidieerde scholen het onderwijsbeleid dat werd opgelegd door de overheid implementeerden. In het Verenigd Koninkrijk ligt de focus van het onderwijsbeleid sterk op 'goede resultaten voor alle leerlingen'. Ook Ball et al. (2012) stellen dat maatregelen in beleidsteksten niet zomaar geïmplementeerd en uitgevoerd worden door scholen; de inhoud moet immers worden geïnterpreteerd binnen en vertaald naar hun specifieke context. '*Policy is easy, enactment is not*', klinkt het (Ball et al., 2012: 9). Ook Ball et al. (2012: 71) bevestigen overigens dat de uitvoering van overheidsbeleid een dynamisch proces is waarbij de verschillende actoren de implementatie ervan steeds opnieuw bestuderen, interpreteren en vormgeven.

Op basis van interviews en observaties in de scholen abstraheerden Ball en collega's (2012) verschillende contextuele dimensies waarmee rekening moet worden gehouden bij de implementatie en uitvoering van een onderwijsbeleid in iedere school: de gesitueerde context (bv. schoolpopulatie, geschiedenis van de school …); de professionele cultuur op de school (bv. waarden en opvattingen van leerkrachten); de materiële context (bv. infrastructuur, personeel); en de externe context (bv. ratings van scholen, de druk vanuit de overheid). Daarnaast onderscheiden zij acht verschillende rollen of '*policy positions*' die actoren kunnen op- of innemen en die van belang zijn in de implementatie van het beleid in scholen:

- vertellers
- ondernemers
- buitenstaanders
- onderhandelaars
- enthousiastelingen
- vertalers
- criticasters

- ontvangers

Sommige actoren nemen meerdere rollen aan. Vertellers zijn diegenen die met het beleid komen aandraven, hoewel ze er zelf niet noodzakelijk (volledig) in geloven. Personen met die rol vertellen vooral wat er moet gebeuren. Ondernemers staan bekend als de verdedigers van het beleid en zijn als het ware de trekkers van de invoering van het beleid. Niet iedere school beschikt over zulke 'ondernemers'. Soms zijn het vooral externen, zoals bijvoorbeeld pedagogisch begeleiders, die als ondernemers een belangrijke invloed hebben op de beleidsimplementatie binnen een school. Sommige scholen beschikken dan weer over zogenaamde 'onderhandelaars', leerkrachten die andere leerkrachten ondersteunen bij de implementatie van beleidsmaatregelen. 'Enthousiastelingen' staan doorgaans te springen om de nieuwe maatregelen uit te voeren. Zij fungeren als modelvoorbeelden, als *policy models*. De 'criticasters' geven tegenwind, de 'ontvangers' zijn leerkrachten die de maatregelen wel zullen uitvoeren, zij het zonder daarbij altijd het grotere plaatje te zien. Heel wat leerkrachten vervullen die laatste rol en vragen voornamelijk om concrete onderwijstips en praktische tools om hun onderwijs aan te passen. Aangezien vertellers, ondernemers, ontvangers en andere rollen niet noodzakelijk door een en dezelfde actor worden gerealiseerd, kan de vertaling van het beleid binnen eenzelfde school sterk afwijken van de interpretatie ervan (Ball et al., 2012).

Ongeacht hun rol maken leerkrachten zich in het algemeen vaak zorgen of ze de doelstellingen wel zullen halen, verzuchten dat het te veel werk is, geven aan dat ze niet altijd goed weten wat ze moeten doen: '*Teachers do not 'do policy' – policy 'does them*'' (Ball et al., 2012). Het is bovendien vaak zo dat scholen geen tekort hebben aan innovatieve initiatieven en ideeën, maar wel dat er geen overzicht is, omdat al die initiatieven los van elkaar gebeuren.

De manier waarop verschillende scholen effectief uitwerking geven aan het beleid, verschilt bovendien sterk in specificiteit. In sommige scholen zijn er bijvoorbeeld grondig uitgewerkte schema's met criteria, terwijl er in andere scholen enkel mondelinge, lossere afspraken gelden. Vaak zijn zogenaamde 'discourses', beleidsdocumenten en –materialen (bv. posters die ophangen in de school) een goede indicator van hoe sterk het talenbeleid in een school is uitwerkt. Dat wil overigens niet altijd zeggen dat het effectief zo gebeurt, of dat iedereen de maatregelen accepteert, maar ze geven wel een idee van waar de school mee bezig is en wat ze belangrijk vindt. Zoals hierboven al vermeld, zijn scholen niet één geheel waarin alles gelijk verloopt; ook binnen een school zijn er een heel aantal actoren die invloed uitoefenen op de implementatiepraktijk van de school (Ball et al., 2012).

Ball en collega's (2012) geloven dan ook dat er geen 'recept' is voor een succesvolle beleidsimplementatie en kunnen op basis van hun onderzoek dus niet aangeven welke praktijken zullen leiden tot het gewenste resultaat. Volgens hen hebben scholen geen nood aan een van-bovenaf-opgelegde theorie. Iedere realiteit is anders, dus scholen moeten ruimte krijgen om een beleid naar hun eigen noden vorm te geven.

5.2.2 Valkuilen en suggesties voor een succesvolle beleidsimplementatie

Hoewel schoolteams en leerkrachten elk op hun eigen manier invulling geven aan het beleid dat de overheid naar voren schuift, zijn er volgens Fullan (2011) toch enkele criteria waarmee overheden best rekening kunnen houden bij de bepaling van maatregelen en doelstellingen. Fullan (2011) beschrijft op basis van empirisch onderzoek naar de effectiviteit van onderwijssystemen vier zogenaamde '*wrong drivers*' voor onderwijshervorming en –vernieuwing. Valkuilen van een beleid of '*wrong lead drivers*' zijn:

- Leerkrachten en scholen belonen of straffen (cf. extrinsieke motivatie)
- Individuele oplossingen promoten (i.p.v. teamwork)
- Investeren in digitalisering (i.p.v. in instructie)
- Gefragmenteerde strategieën (i.p.v. geïntegreerde strategieën)

De bovenstaande maatregelen zijn niet compleet 'fout' en moeten zeker niet koste wat het kost geweerd worden uit een (overheids)beleid, maar een overheid die ervoor kiest om het onderwijs te verbeteren door voor die maatregelen te kiezen, zal er volgens Fullan (2011) niet in slagen haar onderwijssysteem fundamenteel te verbeteren. Daarom raadt hij aan om bij de invoering van een beleid sterk in te zetten op de '*right drivers*', en die allemaal een dominante rol toe te bedelen. Vier '*drivers*' voor een succesvol beleid dat ervoor zorgt dat alle studenten wél betere resultaten halen, zijn: (1) intrinsieke motivatie bij leerkrachten en leerlingen voeden; (2) leerkrachten, directies en leerlingen engageren om voortdurend te verbeteren; (3) teamwork inspireren; (4) en alle leerkrachten en leerlingen bereiken. Samen veranderen deze *drivers* de cultuur van schoolsystemen, terwijl de '*wrong drivers*' eerder de oppervlakkige structuren en procedures aanpakken.

De centrale focus moet steeds op leren en onderwijzen blijven liggen. Er moet dus sterk ingezet worden op de bekwaamheid van leerkrachten, scholen en leerlingen. Toetsen kunnen bijvoorbeeld gebruikt worden om het onderwijs te verbeteren, maar ze dienen zeker niet om scholen met de vinger te wijzen en aansprakelijk te stellen voor eventueel falen. Leerkrachten bestraffen of belonen zal pas werken wanneer dat gebeurt in een schoolomgeving waar leerkrachten worden gestimuleerd om te leren uit feedback. In alle andere gevallen leiden straffen en beloningen vaak tot *teaching to the test*, met schaarsheid van aangeboden zogenaamde hogere vaardigheden en competenties in het curriculum als gevolg. Bovendien moet ingezet worden op 'het beroep leerkracht' in zijn geheel om leerkrachten en hun onderwijspraktijk te verbeteren, en niet op individuele leerkrachten. Overigens, leerkrachten die ervaren zijn én vaak in team werken en sterke banden hebben met hun collega's, boeken de meeste successen op het vlak van ontwikkeling bij hun leerlingen. Er kan dus beter ingezet worden op teamwork in plaats van op individuele beloningen of straffen. Wat betreft digitalisering, moet de juiste pedagogie ingebed worden in multimedia en ICT-tools. Een efficiënt gebruik van digitale media kan het leerproces versnellen en verbeteren. 'Technologie zonder pedagogie' zal echter niet leiden tot betere onderwijsresultaten, enkel tot afleiding. Tot slot moeten de ingevoerde maatregelen deel uitmaken van een systeemaanpak en niet los van elkaar staan. Inzetten op een systemische en gezamenlijke aanpak zal uiteindelijk zelfs leiden tot meer verantwoordelijkheid bij schoolteams dan wanneer ze op hun verantwoordelijkheid worden gewezen door middel van toetsen en beloningen.

Leerkrachten een volwaardig aandeel geven in onderwijsvernieuwing is ook een van de ingrediënten die Levin (2008) aanhaalt voor een effectieve verbetering van het onderwijs. Als voormalig minister van onderwijs in Manitoba en Ontario (Canada) en onderzoeker in onderwijsbeleid en -leiderschap, heeft hij heel wat ervaring opgedaan in het domein van onderwijsvernieuwing. Op basis van zijn onderzoek van de onderwijsvernieuwing in Ontario (2008) brengt hij verslag uit over de wijze waarop verandering succesvol kan worden aangevoerd. Ontario is een van de meest diverse regio's in Canada met 27% van de inwoners geboren in een ander land en 20% behorend tot een etnische minderheid. Het onderwijs was er in 2003 dringend aan hervorming toe, aangezien slechts 55% van de leerlingen in het lager onderwijs het basisniveau haalde en slechts 60% in het secundair onderwijs een diploma haalde. De focus van het vernieuwingsproject lag op het verhogen van de geletterdheid en gecijferdheid van de leerlingen. Naast het actief betrekken van leerkrachten bij de vernieuwing zijn andere krachtige onderdelen van de vernieuwingsstrategie volgens Levin (2008): hoge verwachtingen hebben van leraren en schoolteams, vertrouwen hebben in leraren en hen motiveren en een voortdurende dialoog over de onderwijsvernieuwing aangaan. Beter onderwijs kan niet zomaar van buitenaf opgelegd worden. Daarbij is ook effectief leiderschap van belang. Effectieve leiders hebben onder meer een duidelijke visie en stellen doelen voorop, zorgen voor een sterk team, creëren en ondersteunen de implementatie van de vernieuwing, zorgen voor voldoende communicatie en overleg over de nieuwe aanpak en blijven daarbij steeds focussen op leren en onderwijzen. Bovendien wordt onderwijs niet vernieuwd in een dag. De vernieuwingen moeten voortdurend geanalyseerd en getoetst worden en indien nodig aangepast worden. Er moet echter over gewaakt worden dat de originele focus van de onderwijsvernieuwing tijdens die onderhandelingen en veranderingen overeind blijft, ook bij onverwachte omstandigheden of onenigheid tussen bepaalde partners. Het is overigens het best om te focussen op een beperkt aantal doelen.

De noodzaak van dialoog tussen beleidsmakers en *stakeholders* (o.a. schooldirecteurs, leerkrachten …) en de actieve rol van de leerkracht in onderwijsvernieuwing wordt ook onderstreept in het OESO-rapport '*Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*' (Schleicher, 2011). Het rapport brengt verslag uit van empirische bevindingen van succesvolle onderwijsbeleidsimplementatie op basis van een vergelijking tussen landen. 'Zonder de actieve en vrijwillige bereidwilligheid van leerkrachten', zo stelt Schleicher (2011: 56), 'falen de meeste onderwijshervormingen.' Het gaat er dus om de juiste balans te vinden tussen de ervaringen en bereidheid van leerkrachten en de wensen van de overheid. Om leerkrachten te overtuigen, kan het helpen om hen te wijzen op de negatieve gevolgen voor het onderwijs wanneer de hervorming niet wordt doorgevoerd. Bij overheidsbeleidsimplementatie is het van belang dat leerkrachten voldoende informatie krijgen over de manier waarop ze hun onderwijspraktijk kunnen verbeteren en over de tools die hen ter ondersteuning worden aangereikt. Verder benadrukt Schleicher (2011) dat beleidsvorming steeds voldoende onderbouwd moet worden aan de hand van bevindingen uit internationaal onderwijsonderzoek. Tot slot wordt in het rapport aangehaald dat beleidsimplementatie een langdurig proces is waarbij het vooral belangrijk is om realistische verwachtingen te hebben.

Tot slot benadrukt ook Hattie (2015) het belang van '*collaborative expertise*'. Op basis van zijn jarenlange onderzoek naar effectieve onderwijssystemen kwam hij tot de vaststelling dat de grootste barrière voor de verbetering van de leerresultaten van leerlingen de variatie in scholen is.

Volgens Hattie moet de verklaring voor die variatie gezocht worden bij leerkrachten: niet alle leerkrachten slagen erin om de leerresultaten van hun leerlingen te verbeteren. Alle leerkrachten moeten volgens hem topleerkrachten worden, wat betekent dat ze expert zijn in en geïnspireerd en gepassioneerd zijn door hun vak. Dat kan in de eerste plaats doordat leerkrachten concrete afspraken maken over wat vooruitgang bij hun leerlingen precies inhoudt: hoeveel vooruitgang mogen we verwachten, waarnaar moeten we streven, wat willen we precies bereiken? Gezamenlijke doelgerichtheid en samenwerkingen tussen beleidsmakers, schoolteams, individuele leerkrachten, onderzoekers … op het vlak van effectieve instructiemaatregelen zijn noodzakelijk om goed onderwijs voor alle leerlingen te kunnen voorzien. Daarnaast zijn hoge verwachtingen ten opzichte van alle leerlingen van belang en moet de focus op het leerproces van leerlingen liggen, eerder dan op leeruitkomsten. Een evaluatieklimaat in scholen met voldoende feedback en formatieve evaluatie vormt daarin een belangrijke schakel. Leerkrachten en schoolteams moeten hun onderwijskwaliteit en –strategieën niet alleen in kaart durven brengen, maar ook in vraag durven stellen en bijsturen indien nodig. Vertrouwen hebben in de capaciteiten van leerkrachten en schoolteams is bij dat alles prioritair.

5.3 Taalgericht vakonderwijs, taalscreening, centrale taaltoetsen en formatieve evaluatie

5.3.1 Taalgericht vakonderwijs

Bij de uitwerking van een talenbeleid suggereren de talennota's van de vroegere Vlaamse Ministers van Onderwijs 'taalgericht vakonderwijs' als een heilzame/effectieve aanpak (cf. Hajer & Meestringa, 2004; 2015; Smet, 2011; Vandenbroucke, 2007). Bij taalgericht vakonderwijs wordt "naast vakdoelen de benodigde taalvaardigheid expliciet als doel benoemd. Die vak- en taaldoelen worden gelijktijdig ontwikkeld via onderwijs dat contextrijk is, vol interactiemogelijkheden zit en waarbinnen de benodigde taalsteun geboden wordt" (Hajer & Meestringa, 2015: 14).

In Vlaanderen is enkel binnen het algemene kader van 'talenbeleid' geweten hoe scholen met die vraag omgaan (zie hoger, 5.1). In Nederland is taalgericht vakonderwijs daarentegen al wijder verspreid. Meer nog, taalgericht vakonderwijs zou 'anno 2015 tot de didactische kennis en vaardigheden van elke leraar behoren' (Hajer & Meestringa, 2015: 15). Empirisch onderzoek rond taalgericht vakonderwijs in de Nederlandse context groeit, maar voorlopig zijn de meeste studies voornamelijk beschrijvend van aard. Klasobservaties en interviews met leerkrachten wijzen uit dat een taalgerichte aanpak bij wiskunde de talige problemen van leerlingen zichtbaar maakt, waar die ervoor onder de radar bleven. Bovendien blijken leerkrachten die met lessen ontwikkeld door onderzoekers aan de slag gaan, in staat om hun lessen toegankelijker te maken op het vlak van taal; ze geven bijvoorbeeld extra aandacht aan contextualisering en gaan met de leerlingen intensiever in interactie. De leerkrachten blijken er evenwel niet in te slagen de principes van taalgericht vakonderwijs te transfereren naar hun dagelijkse, reguliere praktijk (Van Eerde & Hajer, 2008 in Hajer, van Eerde, de Bruijn, 2009).

In de VS zijn er volgens Hajer et al. (2009) meer evaluatiestudies rond taalgericht vakonderwijs verricht. In 2012 voerde Elbers een reviewstudie uit naar de effecten van geïntegreerd taal/vakonderwijs. Hij bestudeerde daarvoor tien artikelen die grootschalig onderzoek bespreken rond de effecten van vormen van taalgericht vakonderwijs. De meeste onderzoeken bestudeerden leerlingen tussen 10 en 18 jaar met Engels als tweede taal. Nagenoeg alle studies vonden een positief effect van taalgericht vakonderwijs voor taalontwikkeling: leerlingen die taalgericht vakonderwijs kregen, schreven meer samenhangende teksten, de organisatie van hun tekst was beter, de kwaliteit van hun Engels was hoger en ze schreven ook beter op het vlak van spelling en grammatica (Ecchevaria et al., 2006 in Elbers, 2012: 52). De leerlingen scoorden daarnaast ook beter op nationale taalexamens (Snow et al., 2008 in Elbers, 2012: 58). Over de effecten van taalgericht vakonderwijs op begrip van vakinhouden geven de studies echter geen eensluidende conclusie. Vaughn et al. (2009; in Elbers, 2012: 56), Lee et al. (2008; in Elbers, 2012: 64) en Romace & Vitale, 2001; in Hajer et al., 2009: 138) vonden dat de leerlingen die taalgericht vakonderwijs krijgen, de vakinhoud beter begrijpen. Short et al. (2011, in Elbers, 2012: 56) vonden daarentegen geen effect van een taalgerichte aanpak op begrip van de leerstof. De onderzoekers geven op basis van hun klasobservaties echter aan dat er grote verschillen waren tussen leerkrachten in de taalgerichte interventiegroep. Bovendien was er een groot leerlingverloop in hun studie, waardoor mogelijk niet alle leerlingen hetzelfde aanbod van leerstof kregen. Wel blijkt dat tweedetaalleerders of leerlingen met een thuistaal verschillend van de onderwijstaal – voor wie de programma's initieel werden ontwikkeld en ingevoerd –, niet significant meer vooruitgang maken dan andere leerlingen (Lee et al., 2008 in Elbers, 2012: 64). Overigens, Vaughn et al. (2009 in Elbers, 2012: 59-60) vinden dat taalgericht vakonderwijs in het ene vak geen invloed heeft op begrip van de leerstof in andere vakken. Uit de klasobservaties van hun interventiestudie blijkt wel dat de leerlingen zelf weinig aan het woord kwamen in de lessen. Dat kan volgens hen een verklaring zijn voor het gebrek aan transfer. Tot slot haalt Elbers (2012) aan dat in sommige studies de interventies veel meer inhielden dan aandacht voor taal alleen. Het is dus moeilijk te zeggen wat de vooruitgang van de leerlingen precies kan verklaren, maar al bij al tonen de verschillende studies dat taalgericht vakonderwijs een positieve invloed kan hebben op de (taal)ontwikkeling van leerlingen.

Het blijkt vooral erg moeilijk om vakleerkrachten ertoe aan te zetten om (meer) aandacht te hebben voor talige doelen en op een gerichte manier de taalontwikkeling van leerlingen (mee) te ondersteunen. De samenwerking tussen taal- en vakleerkrachten verloopt in de meeste scholen moeizaam. Taalleerkrachten krijgen door vakleerkrachten vaak de rol van 'ondersteuner van hun lessen en vak' toebedeeld. Bovendien zijn vakleerkrachten moeilijk te overtuigen van het belang van taal; volgens hen is taalsteun bieden niet hun taak. Dat laat zich ook zien in de praktijk: vakleerkrachten blijken in hun lessen weinig aandacht te besteden aan taal. Begeleiding en ondersteuning van leerkrachten is daarom nodig, al blijkt een enkele cursus over taalgericht vakonderwijs weinig soelaas te bieden (Elbers, 2012).

5.3.2 Taalscreening

De taalscreening zoals die door de Vlaamse overheid werd ingevoerd om ervoor te zorgen dat scholen de talige behoeften van hun leerlingen bij aanvang van het lager of secundair onderwijs in

kaart brengen, is uniek. In geen enkel ander land treffen we een vergelijkbare situatie aan. Aangezien de maatregel nog maar zo recentelijk is ingevoerd, is er nog geen wetenschappelijke evidentie over de impact van taalscreening op de taalontwikkeling van leerlingen.

5.3.3 Centrale (taal)toetsen

Studies naar centrale (taal)toetsen in Vlaanderen

Over de impact van centrale taaltoetsen zijn er daarentegen wel studies voorhanden, ook in Vlaanderen. In 2006 voerden Colpin en collega's op vraag van de toenmalige Vlaamse Minister van Onderwijs een studie uit naar de wenselijkheid en de haalbaarheid van centrale taaltoetsen in het reguliere Vlaamse onderwijs. Recent verscheen een nieuwe studie naar de wenselijkheid van algemene centrale examens in de Vlaamse context (Penninckx et al., 2017). Centrale taaltoetsen zouden de interne kwaliteitszorg van scholen moeten verhogen, aangezien de toetsen voor alle leerlingen gelijk zijn en ze scholen dus als het ware een spiegel kunnen voorhouden over 'hoe goed ze het doen in vergelijking met alle andere scholen'. Er wordt daarom vaak door overheden verwacht dat scholen op basis van de resultaten van de centrale taaltoetsen hun onderwijs verbeteren (zie ook Standaert, 2014).

Een van de belangrijkste conclusies uit het onderzoek van Colpin et al. (2006) is dat het opvolgen van leerlingen een van de kenmerken van een effectief onderwijsbeleid is. Om dat te bewerkstelligen, zijn er in principe meerdere opties mogelijk. Zo kan een taalscreening, waarbij de taalvaardigheid van leerlingen getoetst wordt zonder dat scholen die resultaten moeten rapporteren en met elkaar vergeleken worden – in feite de taalscreening zoals die er sinds 2014 is in Vlaanderen –, ten eerste helpen om problemen bij leerlingen bloot te leggen. Tegelijkertijd kan een screening aangeven hoe groot het probleem is. Daaraan kunnen ook argumenten ter ondersteuning van de invoering van centrale taaltoetsen verbonden worden. De onderzoekers spreken in deze context over een mogelijk *backwasheffect* dat zulke toetsen kunnen genereren. Centrale toetsen kunnen het taalonderwijs dat scholen inrichten en het soort toetsen dat zij zelf afnemen om aan hun interne kwaliteitszorg te doen, sterk beïnvloeden. Wanneer centrale toetsen bijvoorbeeld peilen naar functionele taalvaardigheid, zal daaraan tijdens de lessen meer aandacht worden besteed. Bovendien ontwikkelen de scholen zo ook een correcter zicht op hun interne kwaliteitszorg. Screening volstaat echter niet. Een uitgebreidere diagnose van de taalvaardigheid van zwak presterende leerlingen is steeds noodzakelijk om gericht, efficiënt en effectief te kunnen remediëren. Door het gebruik van enkel summatieve taaltoetsen is het mogelijk dat sommige leerlingen die eigenlijk geen problematische taalontwikkeling hebben, eruit worden gelicht, terwijl leerlingen waarbij de talige ontwikkeling wel problematisch verloopt, onder de radar blijven.

Tegelijkertijd halen Colpin et al. (2006) ook heel wat punten van kritiek aan ten opzichte van de invoering van centrale examens op basis van bestaande empirische studies. Zo kan een centrale toets niet alles meten, want niet alles is even makkelijk meetbaar. Daardoor is er kans op curriculumverenging, waarbij vakken of onderdelen van vakken die irrelevant zijn voor de centrale taaltoets worden verwaarloosd of zelfs wegvallen. Ook het beleid van scholen dreigt versmald te worden tot de leergebieden die in de centrale taaltoetsen of centrale examens aan bod komen.

Toetsmakers krijgen zo veel macht over het onderwijs, want wat wordt getoetst, moet voldoende aandacht krijgen in het onderwijs. Daarnaast dreigen centrale taaltoetsen leerkrachten te 'deprofessionaliseren', alsof leerkrachten zelf niet bekwaam genoeg zijn om hun leerlingen te evalueren. Centrale taaltoetsen kunnen verder concurrentie tussen leerkrachten, scholen … in de hand werken, waardoor ze steeds minder van elkaar gaan willen leren en geen risico's meer gaan willen nemen uit angst om daarop afgerekend te zullen worden. Bovendien worden kinderen uit hogere SES-milieus thuis vaak 'getraind' voor het afleggen van de examens, waardoor de kloof tussen kinderen uit gegoede en minder gegoede milieus alleen maar groter wordt. Onderzoek in het buitenland toont aan dat slecht scorende kinderen vaker wordt gevraagd om thuis te blijven op de dag van het centrale examen; leraren ontwikkelen daardoor een negatieve houding tegenover hen. Voor veel leerlingen dreigt 'het goed doen op school' gelijk te komen te staan aan 'het goed scoren op de centrale toetsen'. Tot slot blijkt de leerlingpopulatie van een school de uitkomsten van de centrale examens voor een groot deel te bepalen. Scholen die dus hard werken maar veel anderstalige leerlingen of laag-SES-leerlingen hebben, dreigen te worden getypeerd als 'slechte scholen', waardoor het steeds moeilijker wordt om goede leraren aan te trekken.

Ook Standaert (2014) bespreekt de nadelen van centrale taaltoetsen uitgebreid in zijn synthese van internationale studies over de impact van centrale taaltoetsen. Door de invoering van centrale examens krijgen toetsinstituten en toetsontwikkelaars niet alleen veel macht – eigenlijk bepalen zij het onderwijscurriculum in plaats van de maatschappij, met 'teaching to the test' als gevolg. Door de invoering van centrale examens stijgt ook de druk op scholen, waardoor zowel beperkte als grotere vormen van corruptie dreigen te ontstaan. Scholen laten zwakke leerlingen afkijken, leerkrachten vertellen hun 'de vraag nog eens goed na te kijken' enzovoort. Een studie naar toetsen in Chicago wees uit dat in minstens 5% van de klassen sprake was van een vorm van corruptie. Verder wijst Standaert erop dat centrale taaltoetsen slechts een momentopname zijn, wat in tegenspraak is met de bevinding dat leren een proces is en schoolresultaten dus in de eerste plaats formatief zou moeten worden beoordeeld. Tegelijkertijd is leerwinst moeilijk te meten, want dan moet er met veel andere factoren rekening worden gehouden om de toegevoegde waarde van de school te kunnen bepalen. SES, thuistaal, verandering van school … zijn slechts enkele van die factoren. Vaak leiden de resultaten van centrale examens tot een rangschikking van scholen, terwijl de prestaties eigenlijk vooral te wijten zijn aan leerlingenkenmerken. In feite gaat het hier om een '*selffulfilling prophecy*': hoogopgeleide ouders kiezen scholen uit die beter presteren, waardoor die scholen nog beter gaan scoren. Bovendien wordt wat getest wordt met zo'n centraal examen vaak vergeten, aangezien de vaardigheden die getoetst worden, niet nodig zijn in het latere leven. De toetsen blijken dus slechte voorspellers voor vaardigheden in het latere leven.

In de meest recente studie naar de haalbaarheid en wenselijkheid van centrale examens in Vlaanderen worden de bovenstaande voor- en nadelen opnieuw aangehaald (Vanhoof et al., 2016). Zo wijzen Penninckx et al. (2017) voor de voordelen onder andere op de inzichten die centrale examens kunnen bieden in het onderwijsbeleid, –systeem en curriculum. Ook vermelden ze de positieve effecten die centrale examens kunnen teweegbrengen op het vlak van leerlingprestaties, de doelmatigheidsbeleving van leerlingen en de kwaliteit van lesgeven en evaluaties door leerkrachten. Tegelijkertijd waarschuwen de onderzoekers dat centrale toetsen een zware emotionele impact kunnen hebben op leerlingen, onwenselijk strategisch gedrag van leerlingen, leerkrachten en scholen kunnen uitlokken, een overmatige toetscultuur kunnen doen ontstaan,

een grotere segregatie tussen sterke en zwakke scholen in de hand kunnen werken, of kunnen leiden tot '*teaching to he test*'.

De algemene conclusie uit de studie van Colpin et al. (2006) luidt dat centrale taaltoetsen hun nut kunnen hebben, op voorwaarde dat er rekening wordt gehouden met de bovenvermelde aandachtspunten en mogelijke valkuilen. Ook Penninckx et al. (2017) geven aan dat er goed moet worden nagedacht over de implementatie van zulke toetsen; een uitgebreide dialoog met alle *stakeholders* is daarvoor zeker nodig. Bovendien mogen schoolteams zich voor de remediëring van leerlingen en het verhogen van de eigen onderwijskwaliteit en eventuele aanpassingen van het onderwijsbeleid niet beperken tot de resultaten van taaltoetsen alleen. Taaltoetsen zijn slechts een beginpunt en moeten altijd gepaard gaan met een uitgebreidere diagnose. In die zin sluit de taalscreening in Vlaanderen op het eerste gezicht aan bij de voorwaarden waaraan moet worden voldaan om te kunnen spreken van een effectieve evaluatie van de taalvaardigheid van leerlingen. De taalscreening heeft immers als doel om de beginsituatie voor elke leerling in kaart te brengen, om scholen vervolgens zelf te laten bepalen wat ze met de resultaten doen en welke maatregelen ze inzetten. Meer onderzoek naar de effectiviteit van een dergelijk beleid rond taalscreening is gewenst.

Internationale studies naar centrale (taal)toetsen

Aan het begin van de jaren 2000 zijn met het 'No Child Left Behind-project' (NCLB) in de Verenigde Staten centrale examens ingevoerd voor leerlingen in het lager en secundair onderwijs. Studies over centrale examens in de VS kunnen ons dus interessante inzichten opleveren over de implementatie door scholen van dit beleid en de effecten van zulke examens op het ontwikkelingsproces van de leerlingen. Leerlingen werden nauwkeurig opgevolgd door middel van jaarlijkse tests over verschillende leergebieden doorheen hun schoolcarrière. De subsidiëring van scholen hing samen met de scores van hun leerlingen op die toetsen. De bedoeling was dat het onderwijs daardoor zal worden verbeterd en gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen gegarandeerd worden. Leerlingen die Engels als tweede taal leren of zelfs net gearriveerd zijn in de VS, moesten dezelfde testen afleggen als leerlingen die moedertaalsprekers zijn van het Engels. De testen bleken echter vrij uitdagend op het vlak van taal, aangezien leerlingen complexe taal moeten kunnen produceren in plaats van louter meerkeuzevragen beantwoorden.

Menken (2006; 2008) deed jarenlang onderzoek naar de impact van centrale toetsen bij tweedetaalleerders van Engels in New Yorkse scholen. Ze focuste voornamelijk op de invloed van de toetsen op de onderwijspraktijk van leerkrachten, de leerervaringen van de leerlingen en de gevolgen voor talenbeleid. Doorheen de jaren zijn de toetsen uitgegroeid tot instrumenten om 'high stakes' beslissingen te nemen, zoals afstuderen, plaatsing in studierichtingen enzovoort. Uit de eerste resultaten bleek echter dat slechts 33,2% van de leerlingen met Engels als tweede taal slaagde op het examen, in vergelijking met 80,7% van de totale studentenpopulatie. Aangezien die bevindingen rechtstreeks indruisten tegen de doelstellingen van het project, veranderde de meerderheid van de scholen haar curricula en haar manier van onderwijzen aan anderstalige leerlingen, met onder andere 'teaching to the test' tot gevolg. De meeste scholen deden dat door het aantal uren van Engelse instructie te verhogen, soms zelfs door extra schooluren of een extra

lesdag op zaterdag in te voeren voor de minder taalvaardige leerlingen. Een klein aantal scholen verhoogde daarentegen het aantal uren instructie in de moedertaal van de leerlingen, met het oog op voorbereiding voor de examens in de eigen moedertaal. De examens kunnen in sommige staten, waaronder New York, immers ook worden afgelegd met verklarende woordenlijsten in een andere taal dan het Engels. Dat wil echter niet zeggen dat iedere leerkracht binnen eenzelfde school zich aan het vooropgestelde beleid hield. Binnen eenzelfde school gaven leerkrachten enkel in het Engels dan wel in de moedertaal van de leerlingen les, al naargelang hun eigen overtuigingen. Verder werden lessen aangepast, soms impliciet, bijvoorbeeld door niet uit te wijden over topics die niet aan bod zouden komen op het examen. Andere scholen bereidden de anderstalige leerlingen op een erg expliciete, directe manier voor op het examen door hen oude examenvragen te laten inoefenen en/of gaven hun extra tijd voor het examen. In veel scholen mochten anderstalige leerlingen de toetsen in een ander lokaal afleggen, al dan niet met hulpmiddelen. Al die maatregelen konden er echter niet voor zorgen dat anderstalige leerlingen hun klasgenoten met Engels als moedertaal konden evenaren. Vertalingen van toetsen zijn bijvoorbeeld weinig bruikbaar wanneer de leerlingen altijd in het Engels zijn onderwezen binnen dat vakgebied en dus weinig kennis hebben van vakspecifieke woordenschat in hun moedertaal. Bovendien zijn niet alle leerlingen met een andere moedertaal dan het Engels voldoende geletterd in hun moedertaal en zijn vertalingen slechts in een vijftal moedertalen beschikbaar. De enige maatregel die de kloof tussen moedertaalsprekers en tweedetaalleerders gedeeltelijk kon verkleinen voor wiskunde was een aanpassing van de talige complexiteit van de vragen, maar ook dat was niet voldoende om de kloof volledig te dichten. Heel wat anderstalige leerlingen moeten de examens dus steeds weer opnieuw afleggen, waardoor een groot aantal van hen uiteindelijk uitvalt zonder diploma. Soms gebeurt dat op eigen initiatief, soms raadt de school hen aan om terug te keren naar het land van herkomst of om naar de examencommissie te gaan. In dat verband stelt Menken (2008: 48):

> *'Incentives for push-outs relate to recent accountability measures, in that encouraging low-performing students to leave school increases overall test performance and masks high dropout rates'.*

Nog andere scholen weigeren anderstalige leerlingen, opdat ze toch voldoende subsidiëring zouden krijgen. Doordat de testen in het Engels zijn opgesteld en zulke hoge eisen stellen, wordt een *English-only*beleid wel aangemoedigd. Waar er nog meertalige programma's waren in zowel het Engels als in de moedertaal van de leerlingen, zoals bijvoorbeeld in New York het geval was, verdwijnen ook die programma's steeds vaker. Bovendien leidt de keuze voor vertalingen van de examens in slechts een aantal talen tot een taalhiërarchie: moedertalen van leerlingen die niet als optie worden aangeboden in de toetsen, worden niet erkend en boeten (verder) aan status in.

Zoals Menken (2006, 2008) daarnaast aangeeft, gaat de aanpak van de meeste scholen rechtstreeks in tegen de programma's die focussen op de ontwikkeling van communicatieve competenties die scholen eerst hadden voorzien. Het talenbeleid van de scholen wordt nu aangestuurd door de toetsen in plaats van door de noden van de leerlingen. Toetsen zijn het *de facto* talenbeleid geworden. Dat heeft onder meer als gevolg dat leerlingen op school niet leren wat ze zouden moeten leren om te kunnen functioneren in de maatschappij.

Dat beschrijft ook Fullan (2011) in zijn paper "*choosing the wrong drivers*" (zie hoger). Bij een sterke focus op toetsen om beslissingen in verband met de leerlingen hun schoolloopbaan te nemen,

zullen complexere *skills* niet worden aangeleerd, terwijl die net zo cruciaal zijn in de 21ste-eeuwse samenleving. Leerlingen moeten hun eigen leerproces steeds vaker zelf kunnen aansturen, ze moeten kritisch zijn, ze moeten problemen kunnen oplossen … en door de digitalisering moeten ze kunnen omgaan met nieuwe types van teksten. In feite moeten ze op school worden voorbereid voor jobs die nu nog niet eens bestaan en moeten ze leren functioneren in een maatschappij die steeds verder en sneller evolueert (zie ook Van den Branden, 2015).

Menken (2008) raadt op basis van haar empirisch onderzoek aan om te focussen op het creëren van leerkansen in plaats van op de invoering van centrale toetsen om gelijke onderwijskansen te garanderen. Er moet ingezet worden op leerkrachten, op leermaterialen, methodes enzovoort. Gestandaardiseerde testen kunnen inzicht bieden in het leerproces van een leerling, maar zouden wel steevast gecombineerd moeten worden met andere metingen, aanbevelingen van leerkrachten en klasobservaties. Tot slot merkt ze op dat talenbeleidsimplementatie veeleer een samenspel is van top-down en bottom-up-processen en dat er niet altijd veel 'planning' aan te pas komt. Talenbeleid is het resultaat van de opvattingen en acties van heel wat mensen, van federale ministers op het departement van onderwijs tot leerkrachten in hun klaslokalen. Haar suggestie is dan ook om het top-downbeleid af te stemmen op de praktijken die reeds bestaan in scholen en die te verbeteren.

Ook in Nederland heeft men sinds 1997 centrale examens in het secundair of voortgezet onderwijs. Aanvankelijk waren de richtlijnen voor die examens vrij gedetailleerd, maar in 2007 heeft de Nederlandse overheid beslist om de scholen meer vrijheid te geven voor de invulling van de examens. Dat deed ze door de examenprogramma's globaler te formuleren. In 2011 kwam er wel een criterium bij, namelijk dat scholen de competenties die vastgelegd zijn in het Referentiekader taal moeten nastreven. Verder bleven de teksten over de examenprogramma's over de jaren heen ongewijzigd.

In 2015 werd er daarnaast een verplicht eindexamen ingevoerd voor taal en rekenen voor leerlingen in groep 8, aan het einde van de lagere school. Op basis van de resultaten van die toetsen kan de school raad geven bij de keuze voor vervolgopleidingen en weet men of de leerlingen de vereiste referentieniveaus behaald hebben. Gezien de recente invoering van de toetsen, zijn er over de effecten van het verplichte eindexamen in het lager onderwijs (nog) geen studies beschikbaar.

In 2013 voerde het nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO) een onderzoek uit naar de invulling van de centrale toetsen Nederlands in het havo en vwo (hoger algemeen voortgezet onderwijs, vergelijkbaar met tso in Vlaanderen, en voortgezet wetenschappelijk onderwijs, vergelijkbaar met aso in Vlaanderen). Meestringa en Ravesloot (2013) namen een online enquête af bij een 200-tal leerkrachten verspreid over heel Nederland met de vraag welke competenties opgenomen werden in het schoolexamen op hun school. Leerlingen bouwen hun eindcijfer op het centraal examen namelijk geleidelijk op doorheen de laatste jaren van het secundair onderwijs door middel van handelingsdelen, praktische opdrachten en een schoolexamen. De scores op het schoolexamen tellen dus voor een deel mee voor de uiteindelijke scores op het centrale examen. Scholen mogen zelf beslissen of ze het examen in het voorlaatste of laatste jaar afnemen en welke competenties erin bevraagd zullen worden.

Uit het onderzoek blijkt dat er een erg grote variatie bestaat tussen scholen. Waar de ene school vooral literaire competenties in kaart brengt met het examen, besteedt de andere school uitgebreid aandacht aan schrijfvaardigheid. Daarnaast nemen scholen de examens op verschillende momenten af en geeft de ene school haar leerlingen meer herkansingsmomenten dan de andere. Tot slot is er een grote variatie tussen scholen in het gebruik van handelingsdelen. Handelingsdelen zijn verplichte onderdelen die leerlingen moeten behalen of moeten hebben opgebouwd vooraleer ze het schoolexamen kunnen afleggen. Een lees- en schrijfdossier zijn daar voorbeelden van. Ongeveer de helft van de scholen verplicht zulke handelingsdelen. Door de grote variatie dreigen diploma's van verschillende scholen helemaal niet meer onderling vergelijkbaar te zijn, wat in tegenspraak is met de doelstellingen van centrale examens. Bovendien geven leerkrachten aan dat ze zich onvoldoende deskundig voelen om zulke examens op stellen, mondelinge en schriftelijke vaardigheden te beoordelen, er onvoldoende overeenstemming is en dat ze veel druk voelen van de inspectie en de overheid. De onderzoekers stellen daarom voor om enkele afspraken te maken en recente ontwikkelingen te herzien. Zo zouden er volgens hen meerdere meetmomenten per domein moeten zijn, zodat het eindcijfer van een leerling niet door een enkel meetmoment wordt bepaald. Daarnaast zouden de effecten van de verschillende herkansingsregelingen moeten worden onderzocht. Scholen die bovendien de handelingsdelen hebben afgeschaft, doen er volgens Meestringa en Ravesloot (2013) goed aan die keuze te herzien. Aangezien er op dit moment grote onduidelijkheid heerst over de domeinen en vaardigheden waarop het eindcijfer voor Nederlands wordt gebaseerd, zou het volgens de auteurs gunstig zijn als er concrete richtlijnen worden voorzien voor scholen omtrent het gewicht van de verschillende onderdelen. Meestringa en Ravesloot (2013) stellen voor om de vrije ruimte van scholen in te perken tot 10% die kan worden "afgeknabbeld" van de verplichte domeinen. Wat betreft die verplichte domeinen, zou 45% van het examen volgens hen aan literatuur moeten worden besteed, 35% aan schrijfvaardigheid en 20% aan mondelinge taalvaardigheid, naar analogie met de richtlijnen van voor 2007. Die weging werd destijds bepaald op basis van het aandeel onderwijstijd/studielast (zie Bonset, Meestringa & Ravesloot, 2012, deel twee).

5.3.4 Formatieve evaluatie en feedback

In de bovenstaande empirische onderzoeksliteratuur wordt het belang van formatieve evaluatie van de taalontwikkeling van leerlingen sterk in de verf gezet. Naar formatieve evaluatie wordt ook met termen als 'formatieve assessment' of 'evalueren om te leren' verwezen. Bij formatieve assessment wordt er *voortdurend* getoetst *tijdens* het leren, zodat leerlingen en leerkrachten inzicht krijgen in hoe ver ze staan, wat de uiteindelijke leerdoelen zijn en wat ze nog kunnen doen om die doelen te bereiken. Er wordt getailleerde feedback gegeven aan de leerling tijdens of na een activiteit, leerlingen worden aangezet tot zelfreflectie en feedback aan medeleerlingen, er worden (klas)gesprekken gevoerd over leeractiviteiten, taken en toetsen en de toetsen die worden afgenomen, zijn ingebed in het curriculum. Bovendien worden leerlingen niet zozeer met elkaar vergeleken, maar wordt er eerder gekeken naar eerdere leerprestaties van de leerling. Er zijn meerdere meetmomenten, waardoor leerlingen goed worden opgevolgd en er tijdig kan worden bijgestuurd. Het uiteindelijke resultaat van de leerlingen is dus niet gebaseerd op slechts een meetmoment, zoals bij summatieve evaluatie – evaluatie van het leren – vaak het geval is (Clarke, 2016; Hattie, 2009; Sluijsmans, Joosten-ten Brinke & Van der Vleuten, 2013). Feedback is daarbij wel

van essentieel belang; zonder feedback over de taak is formatieve evaluatie heel wat minder effectief (Hattie, 2009).

In het derde hoofdstuk van deze reviewstudie over taalstimuleringsmaatregelen werd reeds duidelijk dat formatieve feedback een erg effectieve maatregel is voor zowel schrijfvaardigheid als mondelinge taalvaardigheid. Meer nog, feedback wordt gezien als een van de meest effectieve maatregelen om de taalprestaties en de leerprestaties van leerlingen in het algemeen te verhogen (Black & William, 1998, geciteerd in Heitink, Van der Kleij, Veldkamp, Schildkamp & Kippers, 2016; Clarke, 2016; Hattie, 2009).

Gezien haar effectiviteit, maakt formatieve evaluatie steeds vaker deel uit van het onderwijsbeleid van overheden in verschillende landen (zie Birenbaum et al., 2015). Uit een aantal recente publicaties blijkt dat leerkrachten en schoolteams echter vaak worstelen met het invoeren van formatieve evaluatie in de onderwijspraktijk (Birenbaum et al., 2015; Sluijsmans et al., 2013; Heitinket al., 2016). Sluijsmans en collega's (2013) selecteren op basis van hun narratieve synthese van internationale empirische onderzoeksliteratuur vier condities die een succesvolle implementatie van formatieve evaluatie voorspellen:

(1) de toetsbekwaamheid van leraren;
(2) de organisatie van effectieve vormen van professionalisering;
(3) het stimuleren van een onderzoekende houding naar de eigen toetspraktijk;
(4) het creëren van een leergemeenschap.

Leraren moeten niet alleen in staat zijn de criteria voor toetsen te bepalen en te formuleren. Ze moeten ook beschikken over voldoende vakdidactische kennis en kennis over de inhoudsdomeinen die tijdens hun lessen aan bod komen om de juiste vragen te kunnen stellen en voldoende feedback te kunnen geven. Bij de implementatie van formatieve evaluatie dient de professionalisering van schoolteams dan ook een belangrijke plaats in te nemen. Professionalisering wordt het best over een langere periode aangeboden, ondersteund door toetsdeskundigen en gericht op de eigen onderwijspraktijk van leerkrachten. Op die manier kunnen leerkrachten onder andere zelf enkele technieken uitproberen, hun ervaringen delen met collega's en andere leerkrachten observeren die formatieve assessment reeds op een succesvolle manier hebben weten te implementeren in hun lessen. Daarnaast blijken de overtuigingen van leerkrachten over leren en evaluatie een belangrijke rol te spelen in het implementatieproces. Het is dus van belang dat leraren hun eigen ideeën over leren en evalueren in vraag durven stellen. Tot slot is een gedeelde visie en een gezamenlijke aanpak binnen schoolteams noodzakelijk om formatieve evaluatie op een succesvolle manier te implementeren. Indien leerkrachten niet overtuigd zijn van het evaluatiebeleid van de school, zullen de maatregelen ook geen ingang vinden in hun klaspraktijk (Sluijsmans et al., 2013).

Ook Heitink en collega's (2016) identificeerden aan de hand van een systematische reviewstudie enkele belangrijke aspecten die een invloed hebben op de implementatie van formatieve evaluatie in het lager en secundair onderwijs. Hun bevindingen komen grotendeels overeen met de conclusies van Sluijsmans et al. (2013). Zo halen Heitink et al. (2016) aan dat het cruciaal is om in te zetten op de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Leerkrachten moeten onder andere in staat zijn om prestatiegegevens van leerlingen te verzamelen, analyseren en interpreteren en bereid zijn hun instructiepraktijk daaraan aan te passen. Verder moeten ze hun kennis over

formatieve evaluatie weten in te bedden in hun vakkennis en op basis daarvan nuttige, positieve en vooral informatieve feedback voorzien aan leerlingen. Een integratie van formatieve evaluatie in de bestaande klaspraktijk, met voldoende kansen voor leerlingen om iets met die feedback te doen, vergroot de kans op succesvolle implementatie. Aangezien dat geen eenvoudige taak is voor leerkrachten, is het belangrijk dat ze voldoende ervaring kunnen opdoen met formatieve evaluatie. Dat kan onder andere door middel van ondersteuning in de vorm van bijscholingen of samenwerking met collega's binnen en buiten de eigen school. Essentieel daarbij is dat zulke professionele ontwikkelingsinitiatieven langdurig zijn en dat er voldoende vertrouwen in en respect voor leerkrachten is. Op die manier kunnen fouten worden gezien als een mogelijkheid om te leren en wordt feedback als constructief eerder dan oordelend ervaren. Door leerkrachten autonomie te verlenen in plaats van externe beloningen te geven of straffen op te leggen vanuit de overheid, is er een grotere kans dat formatieve evaluatie op een succesvolle manier haar ingang vindt in de klaspraktijk. Daarnaast is het van belang dat leerkrachten hun evaluatiepraktijk willen aanpassen en positief staan tegenover de nieuwe maatregelen. Tot slot wijzen Heitink et al. (2016) op de rol van leerlingen. Een van de doelstellingen van formatieve assessment is om leerlingen meer inzicht te geven in hun eigen leerproces. Leerlingen moeten dus de kans krijgen om de verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces op te nemen. Dat kan door hen zichzelf of medeleerlingen te laten evalueren, maar dan moeten er wel testcriteria en voldoende oefenmogelijkheden worden voorzien, waarbij ze stap voor stap leren om bijvoorbeeld constructieve feedback te geven.

Uit de synthese van Birenbaum en collega's (2015) van de implementatieprocessen van formatieve evaluatie in zeven verschillende landen (Australië, Canada, Ierland, Israël, Nieuw-Zeeland, Noorwegen en de Verenigde Staten) zijn ook enkele valkuilen af te leiden:

- andere beleidsmaatregelen, zoals centrale examens waar veel van afhangt, leiden de aandacht van leerkrachten af van formatieve evaluatie of plaatsen hen voor een dilemma;
- er is te weinig effectieve ondersteuning bij de implementatie van formatieve evaluatie in scholen en in de lessen van leerkrachten;
- er is te weinig aandacht voor de actieve en centrale rol van de leerling in formatieve evaluatie;
- er wordt te weinig specifieke en informatieve feedback aan leerlingen gegeven, waardoor hun leerresultaten weinig verbeteren;
- door de sterke focus op summatief toetsen in het verleden wordt formatieve evaluatie gezien als een soort meetinstrument in plaats van een proces dat ingebed moet worden in de praktijk.

5.4 Conclusie

Een relatief groot aantal Vlaamse scholen slaagt erin een talenbeleid te implementeren. Toch is er nog ruimte voor verbetering (Onderwijsinspectie, 2015). Uit internationaal onderzoek blijkt dat de schoolcontext, maar vooral de leerkrachten een centrale rol spelen in de implementatie van taal- en overheidsbeleid. Voor een succesvolle implementatie in scholen is het van belang dat leerkrachten en schoolteams voldoende autonomie en vertrouwen krijgen. Ze moeten

gemotiveerd worden en geëngageerd zijn om de nieuwe maatregelen te implementeren in hun onderwijspraktijk. Voldoende ondersteuning mag daarbij niet ontbreken. In de studies naar de implementatie van talenbeleid werd bijvoorbeeld meermaals aangehaald dat leerkrachten niet altijd goed weten wat ze moeten doen en wat er van hen verwacht wordt. Een voortdurende dialoog tussen beleidsmakers, schoolteams, onderzoekers … en een doorgedreven coaching en professionalisering van leerkrachten zijn daarom nodig (Ball et al., 2012; Fullan, 2011; Hattie, 2015; Menken & García; 2010; Van den Branden, 2016).

Aangezien de situatie omtrent de invoering van een verplichte taalscreening uniek is voor Vlaanderen en de maatregel pas werd ingevoerd, zijn er nog geen studies beschikbaar over de implementatie ervan door schoolteams en de effectiviteit van zo'n screening voor de taalontwikkeling van leerlingen. Het geplande SONO-onderzoek naar taalstimulering (onderzoekslijn 1.5) heeft daarom als doelstelling om meer inzicht te bieden in de wijze waarop scholen met die maatregel omgaan.

Op basis van de studies in deze reviewstudie kunnen we verder besluiten dat centrale (taal)toetsen ondersteuning aan schoolteams kunnen bieden door hen inzicht te geven in het leerproces van leerlingen. Er moeten wel goede afspraken gemaakt worden over de invulling en het afnamemoment van centrale examens. Dat is immers noodzakelijk om de kwaliteit te waarborgen en de centrale doelstelling te bewaken, namelijk dat scholen vergelijkbaar blijven en dat de algemene onderwijskwaliteit verhoogd wordt door onder andere gelijke kansen te garanderen (Colpin et al., 2006; Meestringa & Ravesloot, 2013; Penninckx et al., 2017). Het risico van '*teaching to the test*', met een verenging van het curriculum, schuilt bij centrale taaltoetsen echter voortdurend om de hoek, net zoals '*high stakes*' beslissingen op basis van de resultaten van de toetsen (Colpin et al., 2006; Menken, 2006; 2008; Penninckx et al., 2017; Standaert, 2014). Een verplichte taalscreening die niet gebonden is aan grote beslissingen en *rankings* van scholen zoals die in Vlaanderen bestaat, lijkt daarom meer gewenst. Enige voorzichtigheid bij die veronderstelling is wel geboden. Vlaamse schoolteams hebben immers een verregaande autonomie bij de bepaling van de instrumenten die ze voor de taalscreening inzetten. Aangezien toetsen een *backwash effect* kunnen genereren waardoor schoolteams hun onderwijspraktijk aanpassen naar de bevraagde competenties in de screening, kan de keuze voor een onbetrouwbaar of invalide instrument mogelijks tot de implementatie van ineffectieve maatregelen leiden.

Daarnaast is het van essentieel belang dat centrale (taal)toetsen of een taalscreening steeds gecombineerd worden met andere toetsen, metingen en observaties (Colpin et al., 2006; Meestringa & Ravesloot, 2013; Menken, 2006; 2008). Het blijft noodzakelijk dat scholen een sterker en vooral breed uitgewerkt evaluatiebeleid ontwikkelen. De Toolkit Breed evalueren, die de Vlaamse Overheid in 2014 liet ontwikkelen, kan daarbij een hulp zijn voor schoolteams. De Toolkit geeft een overzicht van verschillende evaluatievormen en vormt een eerste aanzet tot de implementatie van formatieve evaluatie in scholen. Formatieve evaluatie – inclusief feedback – wordt door verschillende onderzoekers aangeduid als een van de meest effectieve maatregelen om de taal- en leerprestaties van leerlingen te bevorderen (Black & William, 1998, geciteerd in Heitink et al., 2016; Clarke, 2016; Hattie, 2009). Voor een succesvolle implementatie is het onder andere van belang dat leerkrachten en schoolteams voldoende en langdurige ondersteuning van professionals krijgen, hun eigen praktijk in vraag durven stellen en regelmatig overleggen en

samenwerken met collega's (Heitink et al., 2016; Sluijsmans et al., 2013). Een essentieel aandachtspunt daarbij is dat andere overheidsbeleidsmaatregelen zoals centrale taaltoetsen niet in de weg mogen staan van formatieve evaluatie, anders zal de implementatie niet succesvol zijn (Birenbaum et al., 2015; Heitink et al., 2016; Sluijsmans et al., 2013).

6 Bijlagen

Bijlage 1 Overzicht meta-analyses en syntheses taalstimulering

Studie	Deeltaalvaardigheid	Onderwijssector	Grade	Type publicatie	Taalstimuleringsmaatregel(en)
Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider (2011)	Lezen, schrijven	lager, secundair	K-6	meta-analyse	lees- en schrijfonderwijs
Agirdag et al. (2016)	Lezen	lager, secundair	1-12	synthese	meertalig onderwijs
Belfi, Moons, Van Damme, Van den Branden, Van Gorp, & Verhelst (2011)	Lezen, schrijven	lager, secundair	1-12	synthese	schrijfonderwijs
Brown (2006)	Luisteren	L2	/	synthese	luisteronderwijs
Cole (2013)	Schrijven, spreken	lager, secundair	K-12	meta-analyse	samenwerkend leren
De La Paz (2007)	Schrijven	lager, secundair	1-8	synthese	strategie-instructie
De Smedt, & Van Keer (2014)	Schrijven	lager	1-6	synthese	schrijfonderwijs
Ellis (2009)	Spreken	L2	/	synthese	procesgerichte aanpak (plannen)
Field (2011)	Luisteren	L2	/	synthese	luisteronderwijs
Genesee & Riches (2006)	Lezen, schrijven	/	/	synthese	Schrijf- en leesonderwijs
Graham, Harris & Santangelo (2015)	Schrijven, lezen	lager, secundair	K-8	meta-analyse, synthese	schrijfonderwijs (spellinginstructie)
Graham & Hebert (2011)	Lezen	lager, secundair	1-12	meta-analyse	schrijven en schrijfonderwijs
Graham, Hebert & Harris (2015)	Schrijven	lager, secundair	1-8	meta-analyse	formatieve evaluatie
Graham & Perin (2007)	Schrijven	lager, secundair	4-12	meta-analyse	schrijfonderwijs

Graham et al. (2012)	Schrijven	lager	1-6	meta-analyse	schrijfonderwijs
Graham & Sandmel (2011)	Schrijven	lager, secundair	1-12	meta-analyse	procesgericht schrijfonderwijs
Graham & Santangelo (2014)	Lezen, schrijven	kleuter, lager, secundair	K-12	meta-analyse	spellinginstructie
Graham & Santos (2015)	Luisteren	L2	/	synthese	strategie-instructie
Hebert et al. (2013)	Lezen	lager, secundair	1-12	meta-analyse	schrijfonderwijs
Keck et al. (2006)	Spreken, luisteren	L2	/	meta-analyse	Interactie (feedback)
Koster et al. (2015)	Schrijven	lager	4-6	meta-analyse	schrijfonderwijs
Lin (2015)	Spreken, luisteren	L2	/	meta-analyse	computergemedieerde interactie
Lyster & Saito (2005)	Spreken, luisteren	L2	/	meta-analyse	mondelinge feedback
Mackey & Goo (2006)	Spreken, luisteren	L2	/	meta-analyse	interactie
Montero Perez et al. (2013)	Luisteren	L2	/	meta-analyse	L2-ondertiteling bij videofragmenten in L2
Morphy & Graham (2012)	Schrijven	lager, secundair	1-12	meta-analyse	tekstverwerkingsprogramma's
Mol & Bus (2011)	Lezen	kleuter, lager, secundair, hoger	K-12	meta-analyse	leesplezier
Nation & Newton (2009)	Spreken, luisteren	L2	/	synthese	mondelinge taalvaardigheidsonderwijs
Plonsky (2011)	Spreken, luisteren	L2	/	meta-analyse	strategie-instructie
Puzio & Colby (2013)	Lezen, schrijven	lager, secundair	2-10	meta-analyse	samenwerkend leren
Reljic et al. (2015)	Lezen	kleuter, lager	K-6	meta-analyse	meertalig onderwijs
Richards (2008)	Spreken, luisteren	L2	/	synthese	spreekonderwijs
Rogers & Graham (2008)	Schrijven	lager, secundair	1-12	meta-analyse	schrijfonderwijs
Rolstad et al. (2008)	Lezen	lager, secundair	K-12	meta-analyse	meertalig onderwijs
Russell & Spada (2006)	Spreken, luisteren	L2	/	meta-analyse	correctieve feedback
Saunders & O'Brien (2006)	Spreken, luisteren	lager, secundair	K-5	synthese	mondelinge taalvaardigheidsonderwijs
Shintani & Wallace (2014)	Luisteren	L2	/	meta-analyse	luisteroefeningen en ondersteuning (talig/contextueel)
Swanson et al. (2011)	Lezen	lager	K-3	synthese	voorlezen

Vandergrift & Goh (2012)	Luisteren	L2	/	synthese	luisteronderwijs
van Steensel et al. (2016)	Lezen	lager, secundair	1-12	meta-analyse	leesmotivatie-interventies
Ziegler (2016)	Spreken, luisteren	L2	/	meta-analyse	synchrone computergemedieerde communicatie en interactie

Bijlage 2 Overzicht studies (taal)beleidsimplementatie en Vlaamse onderwijspraktijk

Studie	Onderwerp	Land/regio	Onderwijssector
Agirdag et al. (2016)	Meertaligheid als realiteit op school; hoe leerkrachten o.a. omgaan met thuistalen van leerlingen	Vlaanderen	lager, secundair
Ball et al. (2012)	Taalbeleid in scholen	Verenigd Koninkrijk	secundair
Birenbaum et al. (2015)	Implementatie van formatieve evaluatie	Internationaal	lager, secundair
Boonen et al. (2014)	SiBO-onderzoek: schoolloopbanen van leerlingen, o.a. klaspraktijk taal eerste leerjaar	Vlaanderen	lager
Clycq et al. (2014)	Schoolloopbanen van (anderstalige en laag-SES-)leerlingen in de tweede graad van het secundair onderwijs	Vlaanderen	secundair
Colpin et al. (2006)	Wenselijkheid en haalbaarheid van centrale taaltoetsen in Vlaanderen	Vlaanderen (+ internationaal)	lager, secundair
Creese (2010)	Taalbeleidsimplementatie; taal- en leerstimuleringsmaatregelen voor leerlingen met Engels als tweede taal	Verenigd Koninkrijk	secundair
Elbers (2012)	Effecten van taalgericht vakonderwijs	Internationaal	secundair
English & Varghese (2010)	Taalbeleidsimplementatie: het facilitator model (waarbij een taalleerkrach anderstalige leerlingen ondersteunt in de klas)	U.S.	lager
Fullan (2011)	Over valkuilen bij onderwijsvernieuwing	Internationaal	lager, secundair
Hajer et al. (2009)	Taalgericht vakonderwijs	Nederland	secundair
Hattie (2009)	Wat werkt in onderwijs; formatieve evaluatie	Internationaal)	lager, secundair
Hattie (2015)	Wat het beste werkt in onderwijs; gezamenlijke expertise, samenwerking	Internationaal	lager, secundair
Heitink et al. (2016)	Implementatie van formatieve evaluatie	Internationaal	
Levin (2008)	Onderwijsvernieuwing: ervaringen rond succesfactoren en valkuilen	U.S.	lager, secundair
Meestringa & Ravesloot (2013)	Schoolexamen Nederlands	Nederland	secundair

Menken (2008)	De impact van NCLB op taalbeleid, curriculum en onderwijs voor anderstalige leerlingen (ELLs)	U.S	secundair
Menken & García (2010)	Taalbeleid in scholen	Internationaal	lager, secundair
Onderwijsinspectie (2011)	Verslag talenbeleidsonderzoek schooljaar 2009-2010	Vlaanderen	lager, secundair
Onderwijsinspectie (2012)	Verslag talenbeleidsonderzoek schooljaar 2010-2011	Vlaanderen	lager, secundair
Onderwijsinspectie (2013)	Verslag talenbeleidsonderzoek schooljaar 2011-2012	Vlaanderen	lager, secundair
Onderwijsinspectie (2015)	Verslag talenbeleidsonderzoek 2010-2015	Vlaanderen	lager, secundair
Penninckx et al. (2017)	Scenario's voor leer(winst)monitoring in Vlaanderen: Een ontwerponderzoek naar haalbaarheid en wenselijkheid. (OBPWO – 13.03)	Vlaanderen (+ internationaal)	lager, secundair
Van den Branden (2012)	De rol van de leerkracht in taakgericht taalonderwijs	Internationaal	lager, secundair
Vandenberghe & Van Damme (2009)	SiBO-onderzoek: schoolloopbanen van leerlingen in het lager onderwijs, o.a. klaspraktijk taal vierde leerjaar	Vlaanderen	lager
Vandenberghe et al. (2010)	SiBO-onderzoek: schoolloopbanen van leerlingen in het lager onderwijs, o.a. klaspraktijk taal vijfde leerjaar	Vlaanderen	lager
Vandenberghe et al. (2011)	SiBO-onderzoek: schoolloopbanen van leerlingen in het lager onderwijs, o.a. klaspraktijk taal zesde leerjaar	Vlaanderen	lager
Schleicher (2011)	De rol van de leerkracht in overheidsbeleidsimplementatie	Internationaal	lager, secundair
Sluijsmans et al. (2013)	Formatief toetsen	Internationaal	lager, secundair, hoger
Standaert (2014)	Centrale examens	Vlaanderen (+ internationaal)	lager, secundair
Vlaamse Overheid (2010)	Peiling Nederlands in de derde graad algemeen, technisch en kunstsecundair onderwijs	Vlaanderen	secundair
Vlaamse Overheid (2014a)	Peiling Nederlands: lezen en luisteren in het basisonderwijs	Vlaanderen	lager
Vlaamse Overheid (2014b)	Peiling Project Algemene Vakken (PAV)	Vlaanderen	secundair
Zhang & Hu (2006)	Hoe leerkrachten omgaan met curriculumhervorming	China	lager

7 Bibliografie

Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2011). Pedagogical strategies for teaching literacy to esl immigrant students: A meta-analysis. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(4), 629–653.

Agirdag, O., De Backer, F., De Smet, A., Mertens, C., Slembrouck, S., Struys, E., Van Avermaet, P., Van Biesen, L., Van de Craen, P., Van Houtte, M., Van Hulle, E. (2016). *OBPWO 12.03: Meertaligheid als realiteit op school (MARS).* Gent: UGent.

Ball, S.J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools.* London/New York: Routledge.

Belfi, B., Moons, C., Van Damme, J., Van den Branden, K., Van Gorp, K., & Verhelst, M. (2011). *OBPWO vorderingen van leerlingen voor taal. Beleidssamenvatting en aanbevelingen 2011*. Leuven: KU Leuven (CTO en COeE).

Belfi, B., Goos, M., Pinxten, M., Verhaeghe, J.P., Gielen, S., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2014). Inequality in language achievement growth? An investigation into the impact of pupil socio-ethnic background and school socio-ethnic composition. *British Educational Research Journal 40*(5), 820–846.

Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L., & Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education, 13*(1), 117-140.

Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO), Drukkerij Netzodruk.

Bonset, H., Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2012). *Handreiking schoolexamens Nederlands havo/vwo*. Enschede: SLO.

Boonen, T., Van Damme, J., & Onghena, P. (2014). Teacher effects on student achievement in first grade: Which aspects matter most? *School Effectiveness and School Improvement, 25*(1), 126–152.

Bowden, H. (2016). Assessing second-language oral proficiency for research: The Spanish elicited imitation task. *Studies in Second Language Acquisition, 38*(4), 647-675.

Brown, S. (2006). *Teaching listening*. Cambridge: University Press.

Clarke, S. (2016). *Leren zichtbaar maken met formatieve assessment*. Rotterdam/Kalmthout: Bazalt & Pelckmans Pro.

Clycq, N., Timmerman, C., Van Avermaet, P., Wets, J., & Hermans, P. (2014). *Oprit 14: Naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen*. Gent: Academia Press.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

Cole, M. W. (2013). Rompiendo el Silencio: Meta-Analysis of the Effectiveness of Peer-Mediated Learning at Improving Language Outcomes for ELLs. *Bilingual Research Journal, 36*(2), 146–166.

Colpin, M., Gysen, S., Jaspaert, K., Heymans, R., Van den Branden, K., & Verhelst, Machteld. (2006). *Studie naar de wenselijkheid en haalbaarheid van de invoering van centrale taaltoetsen in Vlaanderen in functie van gelijke onderwijskansen.* Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs, KU Leuven.

Creese, A. (2010). Two-teacher classrooms, personalized learning and the inclusion paradigm in the United Kingdom: What's in it for learners of EAL? In Menken, K., & O. García, *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers* (pp 32-51). New York/London: Routledge.

Crevits, H. (2014). *Beleidsnota 2014-2019 onderwijs*. Brussel: Vlaamse Regering.

De La Paz, S. (2007). Managing Cognitive Demands for Writing Comparing the Effects of Instructional Components in Strategy Instruction. *Reading & Writing Quarterly, 23*(3), 249-266.

De Smedt, F. & Van Keer, H. (2014). A research synthesis on effective writing instruction in primary education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 112*, 693-701.

De Smedt, F., Van Keer, H., & Merchie, E. (2016). Student, teacher and class-level correlates of Flemish late elementary school children's writing performance. *Reading & Writing, 29*, 833-868.

Elbers, E. (2012). *Iedere les een taalles? Taalvaardigheid en vakonderwijs in het (v)mbo. De stand van zaken in theorie en onderzoek*. Utrecht en Den Haag: Universiteit Utrecht en PROO.

Ellis, R. (2009). The differential effects of three types of task planning on the fluency, complexity, and accuracy in L2 oral production. *Applied linguistics, 30*(4), 474-509.

English, B., & Varghese, M.M. (2010). Enacting language policy through the Facilitator Model in a monolingual policy. Context in the United States. In Menken, K., & O. García, *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers* (pp 107-122). New York/London: Routledge.

Field, J. (2011). *Listening in the language classroom*. Cambridge: University Press.

Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Victoria: Centre for Strategic Education.

Genesee, F. & Riches, C. (2006). Literacy. Instructional issues. In Genesee, F., K. Lindholm-Leary, W.M. Saunders, & D. Christian, *Educating English language learners* (pp 109-175). Cambridge: University Press.

Graham, S., Harris, K.R., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the common core. Meta-analysis and Meta-synthesis. *The elementary school journal, 115*(4), 498-522.

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read, a meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review, 81*(4), 710-744.

Graham, S., Hebert, M., & Harris, K. (2015). Formative assessment and writing: a meta-analysis. *The Elementary School Journal, 115*(4), 523-547.

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 445-476.

Graham, S., Mc Keown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, *104*(4), 879–896.

Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: a meta-analysis. *Journal of Educational Research*, *104*(6), 396–407.

Graham, S. & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing, 27*(9), 1703-1743.

Graham, S. & Santos, D. (2015). *Strategies for second language listening. Current scenarios and improved pedagogy*. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan.

Groenez, S., Nicaise, I., & De Rick, K. (2009). De ongelijke weg door het onderwijs. In L. Vanderleyden, M. Callens, & J. Noppe, *De sociale staat van Vlaanderen 2009* (p. 33-68). Sint-Niklaas: Drukkerij Room.

Hajer, M., & Meestringa, T. (2004). *Handboek taalgericht vakonderwijs.* Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Hajer, M., & Meestringa, T. (2015). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

Hajer, M., van Eerde, H.A.A., & de Bruijn, H.C. (2009). Integratie van vak- en taaldidactische perspectieven in onderzoek naar taalgericht biologie- en reken-wiskundeonderwijs. In Backus, A., M. Keijzer, I. Vedder, & B. Weltens (eds), *Zesde Anéla-conferentie* (pp. 132-141). Delft: Eburon.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londen/New York: Routledge.

Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*. Londen: Pearson.

Hebert, M., Simpson, A. & Graham, S. (2013). Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: a meta-analysis. *Reading and Writing, 26*(1), 111-138.

Heitink, M.C., Van der Kleij, F.M., Veldkamp, B.P., Schildkamp, K., & Kippers, W.B. (2016). A systematic review of prerequisites for implementing assessment for learning in classroom practice. *Educational Research Review, 17*, 50-62.

Kamwangamalu, N. M. (2011). Language planning. Approaches and methods. In E. Hinkel, *Handbook of Research in second language teaching and learning* (volume II, p. 888-904). New York/Oxon: Routledge.

Keck, C.M., Iberri-Shea, G., Tracy-Ventura, N., & Wa-Mbaleka, S. (2006). Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition: A meta-analysis. In Norris, J. M., & L. Ortega, *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (pp 91-131). Hawaii: John Benjamins Publishing Company.

Koster, M., Tribushinina, E., de Jong, P.F., & van den Bergh, H. (2015). Teaching children to write: A meta-analysis of writing intervention research. *Journal of Writing Research, 7*(2), 299-324.

Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools. A practical and positive approach for leading change at every level.* Cambridge: Harvard Education Press.

Lin, H. (2015). Computer-mediated communication (CMC) in L2 oral proficiency development: A meta-analysis. *ReCALL: The Journal of EUROCALL*, *27*(3), 261–287.

Lyster, R., & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A Meta-Analysis. *Studies in Second Language Acquisition, 32*(2), 265–302.

Mackey, A., & Goo, J. (2007). Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 407-452). Oxford: Oxford University Press.

Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2013). Het schoolexamen Nederlands havo/vwo in kaart. *Levende Talen Tijdschrift, 14*(2), 11-19.

Menken, K. (2006). Teaching to the test: How No Child Left Behind impacts language policy, curriculum, and instruction for English language learners. *Bilingual Research Journal, 30*(2), 521-546.

Menken, K. (2008). *English learners left behind. Standardized testing as language policy.* Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

Menken, K. & García, O. (2010). *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers*. New York/London: Routledge.

Mol, S.E., & Bus, A.G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin, Vol 137*(2), 267-296.

Morphy, P., & Graham, S. (2012). Word processing programs and weaker writers/readers: a meta-analysis of research findings. *Reading and Writing,* 25(3), 614-678.

Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL Listening and speaking*. New York/Oxon: Routledge.

OESO (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Geraadpleegd op 21 september 2016.

OESO (2012). *Results from PISA. Belgium*. Geraadpleegd op 21 september 2016.

OESO (2016). *PISA 2015 key findings for Belgium*. Geraadpleegd op 6 december 2016.

Onderwijsinspectie (2011). *Onderwijsspiegel schooljaar 2009-2010*. Brussel: Drukkerij Enschedé-Van Muysewinkel.

Onderwijsinspectie (2012). *Onderwijsspiegel 2012: Talenbeleid in de Vlaamse scholen 2010-2011*. Brussel.

Onderwijsinspectie (2013). *Onderwijsspiegel 2013: Talenbeleid in de Vlaamse scholen 2011-2012*. Brussel.

Onderwijsinspectie (2015). *Onderwijsspiegel 2015*. Brussel.

Montero Perez, M., Van Den Noortgate, W., & Desmet, P. (2013). Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis. *System, 41*(3), 720–739.

Penninckx, M., Vanhoof, J., Quintelier ,A., De Maeyer, S., & Van Petegem, P. (2017). *Zicht op leerwinst. Scenario's voor gestandaardiseerd toetsen*. Leuven: Uitgeverij Acco.

Plonsky, L. (2011). The effectiveness of Second Language Strategy Instruction: A meta-analysis. *Language Learning, 61*(4), 993-1038.

Puzio, K., & Colby, G.T. (2013). Cooperative Learning and Literacy: A Meta-Analytic Review. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 6*(4), 339-360.

Ramaut, G., Sierens, S., Bultynck, K., Van Avermaet, P., Van Gorp, K,. Slembrouck, S., & Verhelst, M. (2013). *Evaluatieonderzoek van het project 'Thuistaal in onderwijs' (2009–2012): Eindrapport*. Gent & Leuven: Universiteit Gent & KU Leuven.

Reljić, G., Ferring, D., & Martin, R. (2015). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. *Review of Educational Research, 85*(1), 99-128.

Richards, J.C. (2008). *Teaching listening and speaking. From theory to practice*. Cambridge: University Press.

Rogers, L.A. & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 879-906.

Rolstad, K., Mahoney, K., Glass, G.V. (2008). The big picture in bilingual education: A meta-analysis corrected for Gersten's coding error. *Journal of Educational Research & Policy Studies, 8*(2), 1-15.

Russell, J., & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: a meta-analysis of research. In Norris, J. M., & L. Ortega, *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (pp 133-164). Hawaii: John Benjamins Publishing Company.

Schleicher, A. (2011). *Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world.* OECD Publishing.

Shintani, N., & Wallace, M. P. (2014). The Effectiveness of Listening Support on L2 Learners' Listening Comprehension Ability: A Meta-Analysis. *English Teaching and Learning, 38*(3), 71-101).

Sluijsmans, D.M.A., Joosten-ten Brinke, D., & Van der Vleuten, C.P.M. (2013). *Toetsen met leerwaarde. Een reviewstudie naar de effectieve kenmerken van formatief toetsen*. Den Haag: NWO-PROO.

Smet, P. (2011). *Samen taalgrenzen verleggen*. Brussel: Vlaamse Regering.

Saunders, W. M., & O'Brien, G. (2006). Oral language. In Genesee, F., K. Lindholm-Leary, W.M. Saunders, & D. Christian, *Educating English language learners* (pp 14-63). Cambridge: University Press.

Standaert, R. (2014). *De becijferde school. Meetcultus en meetcultuur*. Leuven: Acco Uitgeverij.

Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G., & Tackett, K. (2011). A Synthesis of Read-Aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 44*(3), 258-275.

Tavakoli, M., & Ghoorchaei, B. (2009). On the relationship between risk-taking and self-assessment of speaking ability: A case of freshman EFL learners. *The Journal of Asia TEFL, 6*(1), 1-27.

Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven/Den Haag: Acco.

Van den Branden, K. (2015). *Onderwijs voor de 21ste eeuw: Een boek voor leerkrachten en ouders*. Leuven: Acco.

Van den Branden, K. (2016). The role of teachers in task-based language education. *Annual Review of Applied Linguistics, 36*, 164-181.

van Steensel, R., van der Sande, L., Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.

Vakgroep Onderwijskunde UGent. (2016). *Wetenschappelijke geletterdheid bij 15-jarigen. Vlaams rapport PISA 2015*, geraadpleegd op 5 januari 2017 van http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/140/1482334235062-Vlaams%20rapport%202015.pdf .

Vandenberghe, N., & Van Damme, J. (2009). *Basisrapportage leerkrachtvragenlijst vierde leerjaar (schooljaar 2006-2007)*. Leuven: Steunpunt 'Studie- en Schoolloopbanen' (SSL).

Vandenberghe, N., Boonen, T., Van de gaer, E., & Van Damme, J. (2010). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Basisrapportage leerkrachtvragenlijst vijfde leerjaar (schooljaar 2007-2008)*. Leuven: Steunpunt 'Studie- en Schoolloopbanen' (SSL).

Vandenberghe, N., de Bilde, J., & Van Damme, J. (2011). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Basisrapportage leerkrachtenvragenlijst zesde leerjaar (schooljaar 2008-2009)*. Leuven: Steunpunt 'Studie- en Schoolloopbanen' (SSL).

Vandenbroucke, F. (2007). *De lat hoog voor talen in iedere school. Goed voor de sterken, sterk voor de zwakken*. Brussel: Vlaamse Regering.

Vandergrift, L, & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening. Metacognition in action*. New York/Oxon: Routledge.

Vanhoof, J., De Maeyer, S., Van Petegem, P., Penninckx, M., & Quintelier, A. (2016). *Eindrapport OBPWO 13.03. Scenario's voor leer(winst)monitoring in Vlaanderen: Een ontwerponderzoek naar haalbaarheid en wenselijkheid. Beleidssamenvatting.* Brussel/Antwerpen: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming/Universiteit Antwerpen.

Verhaeghe, J.P., & Van Damme, J. (2007). *Leerwinst en toegevoegde waarde voor wiskunde, technisch lezen en spelling in eerste en tweede leerjaar*. Leuven: Steunpunt 'Studie- en Schoolloopbanen' (SSL).

Vlaamse Overheid. (2010). *Peiling Nederlands in de derde graad algemeen, technisch en kunstsecundair onderwijs*. Brussel.

Vlaamse Overheid (2014a). *Nederlands: lezen en luisteren in het basisonderwijs*. Brussel.

Vlaamse Overheid (2014b). *Peiling Project Algemene Vakken (PAV)*. Brussel.

Zhang, Y., & Hu, G. (2006). Between intended and enacted curricula: three teachers and a mandated curricular reform in mainland China. In Menken, K., & O. García, *Negotiating language policies in schools. Educators as policymakers* (pp 123-142). New York/London: Routledge.

Ziegler, N. (2016). Synchronous computer-mediated communication and interaction: a Meta-Analysis. *Studies in Second Language Acquisition, 38*(3), 553–586.