

Appendix D. Voorbeelden taaltrajecten voor focusgroepen

Hieronder worden de voorbeelden van een effectieve taaltrajecten voor een bepaalde doelgroep, gebaseerd op recente internationale studies zoals gebruikt voor de focusgroepen weergegeven.

We maakten gebruik van vier voorbeelden, elk een ander voorbeeld per expertgroep: kleuteronderwijs, lager onderwijs, secundair onderwijs, onderwijs voor tweedetaalleerders.

A. Bleses (inspiratie uit een Deens project) → kleuteronderwijs

Naam	Effectieve taalvaardigheidsactiviteiten volgens een gedetailleerde leerlijn
Kenmerken	Niveau? Kleuter Taaldoel? spreken woordenschat klankbewustzijn Oriëntatie op lezen en schrijven Tijd?  2x/week (min. 20 weken)
Beschrijving	In een Deens project werkten kleuterleerkrachten met kleine groepen van 3- tot 6-jarige kleuters aan vier grote taaldomeinen: (1) woordenschat, (2) narratieve vaardigheden, (3) inzicht in geschreven taal, en (4) fonemisch bewustzijn & letterkennis. Hiervoor werkten ze telkens met een kleine groep van 5 kleuters. Tweemaal per week deden ze een activiteit met hen van een half uur. Dat hielden ze minstens 20 weken vol. De leerkrachten werkten met de kinderen van hun eigen klas. Ze kregen de vrijheid om de kleine groepen zelf samen te stellen en de activiteiten zelf te ontwerpen vanuit een concreet, vooraf bepaald leerdoel. Op die manier konden ze de activiteiten laten aansluiten bij de interesses en het niveau van hun kleuters. Elke activiteit moest aan twee of meerdere leerdoelen tegemoet komen. Zo kon een leerkracht bijvoorbeeld bij een activiteit met verhaaldobbelstenen een keuze maken uit de volgende twee leerdoelen: 1. zelf een verhaal kunnen verzinnen met een plaats en met personages (narratieve vaardigheden-stap 4) 2. nieuwe gevoelswoorden begrijpen en gebruiken, vb. beschaamd, bedroefd, vrolijk (woordenschat-stap 5)

De leerdoelen waren vooraf gesorteerd volgens moeilijkheidsgraad in leerlijnen. Het was de bedoeling om deze leerlijnen volledig te behandelen in een periode van 20 weken. Leerkrachten mochten dus niet te lang blijven hangen bij elk leerdoel.

De leerlijn **narratieve vaardigheden** bestond uit 6 leerdoelen met volgende stapgewijze opbouw:

1. in een verhaal de plaats en de hoofdpersonages kunnen identificeren en beschrijven
2. in een verhaal één of meerdere acties of gebeurtenissen kunnen identificeren en beschrijven
3. drie of meer belangrijke gebeurtenissen uit een verhaal kunnen ordenen
4. zelf een verhaal kunnen verzinnen met een plaats en met personages
5. zelf een verhaal kunnen verzinnen of een anekdote kunnen vertellen met een duidelijk begin, midden en einde
6. in één verhaal op een gedetailleerde en verstaanbare manier gevoelens, ideeën of ervaringen kunnen delen

De leerlijn **woordenschat** zag er als volgt uit:

1. woorden begrijpen en gebruiken voor onbekende voorwerpen (zelfstandig naamwoorden), voor onbekende acties, voor beschrijvingen van dingen en acties (bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden)
2. woorden over de ruimte (vb. over, onder, boven) begrijpen en gebruiken
3. nieuwe tijdsbegrippen (vb. voordien, nadien, dan) begrijpen en gebruiken
4. praten over de betekenis van nieuwe woorden, ook over woorden die meer dan één betekenis hebben
5. nieuwe gevoelswoorden begrijpen en gebruiken, vb. beschaamd, bedroefd, vrolijk (woordenschat-stap 5)
6. nieuwe woorden begrijpen en gebruiken die gaan over het denken, vb. geloven, zich inbeelden

De leerlijn inzicht in **geschreven taal**:

1. beseffen dat geschreven taal betekenis draagt en geschreven taal kunnen onderscheiden van prenten
2. herkennen dat onze geschreven taal van links naar rechts gaat en van boven naar onder
3. enkele letters herkennen, onder meer die van de eigen naam en die van enkele vriendjes of familieleden
4. nieuwe woorden begrijpen en gebruiken rond boeken (vb. illustrator, auteur, kaft, titelpagina) en geschreven taal (vb. woord, letter, spellen, lezen, schrijven)
5. het verschil tussen letters en (geschreven) woorden herkennen
6. enkele vaak voorkomende geschreven woorden herkennen, bijv. woorden uit de omgeving zoals WC

De leerlijn **fonemisch bewustzijn**:

1. kunnen vertellen wanneer twee woorden of twee klanken dezelfde zijn (vb. kaas-kaas, k - k) en wanneer ze verschillend zijn (vb. kaas - muis, k - p).
2. kunnen vertellen wanneer twee woorden rijmen met elkaar
3. zelf woorden kunnen verzinnen die met elkaar rijmen
4. woorden in klankgroepen splitsen en klankgroepen samenvoegen tot woorden
5. kunnen vertellen of twee woorden dezelfde beginklank delen

	6. een woord kunnen verzinnen dat start met een bepaalde beginklank
Differentiatie	Leerkrachten mochten zelf de groepssamenstelling bepalen voor de kleine groepen waarmee ze werkten. Hen werd aangeleerd om taalvaardige leerlingen uit te dagen, en taalzwakke leerlingen te ondersteunen met de volgende strategieën om stapsgewijs uit te dagen of te ondersteunen (scaffolding): Stapsgewijs uitdagen voor taalvaardige leerlingen: - Redeneerstrategie → waarom-vragen / diepe denkvragen <i>bv. Waarom is Zara uit ons verhaal jaloers? (narratieve vaardigheden en woordenschat)</i>

	- Generaliseringsstrategie → vragen over verleden <i>bv. Weet je nog het verhaal van vorige week? De opa van Rikki gebruikte ook gereedschap in de tuin. Weet je nog waarvoor? (woordenschat)</i> - Voorspellingsstrategie → vragen over toekomst <i>bv. Wat zou Fara kunnen doen om mama te troosten? (narratieve vaardigheden)</i> Stapsgewijs ondersteunen voor taalzwakke leerlingen: - Uitlokkende strategie → modelleren, leerlingen laten nabootsen <i>bv. Goed! Ik denk dat Amina wil zeggen: 'ik heb de sleutel gevonden naast de stoel'. Amina, vertel jij het nu tegen de andere kinderen: 'ik heb de sleutel gevonden naast de stoel'. (woordenschat)</i> - Co-participatie strategie → voorzeggen en dan samen zeggen <i>Bv. Konstantinos, je hebt dus dit weekend een feestje gehad. Laten we het samen vertellen tegen de klaspop: ik heb een feestje gehad.</i> - Keuze reductie strategie → 2 opties voorleggen, is het dit of dat? (gesloten ipv open vraag) <i>Bv. Wat rijmt op kat? Laten we eens kijken: kat en hond, kat en bad, welke twee rijmen op elkaar? (fonemisch bewustzijn)</i>
Wat vertelt het onderzoek?	Deze aanpak had een positief effect op de mondelinge taalontwikkeling en geletterdheid voor alle deelnemende kinderen. Dat gold ook voor kinderen met een andere thuistaal en kinderen uit families met een lage SES. Kinderen met een andere thuistaal profiteerden meer van deze aanpak naargelang die intensiever werd aangeboden. Verder had de aanpak iets meer effect op beginnende geletterdheid bij oudere kinderen dan bij jongere kinderen.
Welke stappen zijn nodig om dit in te voeren?	1. 2 daagse intensieve training (14 uren) met veel instructievideo's • Leraren werden getraind in het identificeren van de vier leerdomeinen (zie 4 taaldoelen) en bijhorende leerdoelen. Ook leerden ze hoe ze tijdens de activiteiten bewust aan deze doelen konden werken. (of er expliciet naar konden verwijzen) • Leraren werden ook getraind om te differentiëren met strategieën om stapsgewijs uit te dagen of te ondersteunen (zie eerder) 2. Leerdoelen selecteren 3. Overleggen met collega's hoe de 40 activiteiten vormgeven en plannen ?? autonomie bij de invulling hiervan 4. Kleuters observeren en vorderingen bijhouden voor elke leerlijn bij de start, na 10 en na 20 weken
Kwaliteit borgen	Monitoren van taalontwikkeling van de kleuters: De leerkracht noteert wekelijks de inhoud van de activiteiten, de geselecteerde taaldomeinen en leerdoelen en welke kleuters deelnamen. Hij/zij geeft ook aan hoe grondig er aan de taaldomeinen en leerdoelen kon gewerkt worden en welke vooruitgang de kinderen hierop boeken.

	Verder wordt, naast de individuele observaties van de ontwikkeling, ook de betrokkenheid van de kinderen in kaart gebracht. Daarnaast reflecteert de leerkracht ook over het gebruik van differentiatiestrategieën.
Tips van de Vlaamse onderzoekers	- Overweeg om de concrete leerdoelen bij aanvang van het schooljaar al te verdelen over de schoolweken en hier de keuze van klasthema's op af te stemmen. Voor heel wat leerdoelen geeft dit extra kansen (denk bijv. aan opbouw bij klankbewustzijn, getalbegrip enz.). - Bedenk bij de voorbereiding van specifieke activiteiten reeds concrete differentiatiestrategieën om kinderen uit te dagen of te ondersteunen. Dat helpt om er meer grip op te krijgen. - De differentiatiestrategieën kan je op een poster in de klas uithangen om ze zo nog vaker doelgericht in te zetten. - Deze aanpak is wellicht ook mogelijk voor jongere kleuters en peuters, op basis van leerlijnen die aangepast zijn aan hun ontwikkelingsniveau. Hetzelfde onderzoeksteam ontwikkelde onlangs een gelijkaardige aanpak voor (tweejarige) peuters, opnieuw met aangepaste leerlijnen, vrijheid bij de ontwikkeling van de activiteiten gekoppeld aan intensieve professionalisering en aandacht voor didactische principes zoals differentiatiestrategieën, woordleerstrategieën. In dit project werd verwacht dat de leerkrachten vanuit de leerlijnen elke week twee activiteiten in grote groep, twee activiteiten in kleine groep, en 1 individueel gesprek per kind lieten plaatsvinden. - Uitgewerkte voorbeelden kunnen een inspiratiebron zijn om didactische principes toe te passen in activiteiten. Vertaal ze naar je eigen inhouden, rekening houdend met doelen, noden van je groep en context.
Bron	Bleses, D., Højen, A., Dale, P. S., Justice, L. M., Dybdal, L., Piasta, S., Markussen-Brown, J., Kjærbaek, L., & Haghish, E. F. (2018). Effective language and literacy instruction: Evaluating the importance of scripting and group size components. <i>Early Childhood Research Quarterly</i>, 42, 256–269. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.002 Bleses, D., Jensen, P., Slot, P., & Justice, L. (2020). Low-cost teacher-implemented intervention improves toddlers' language and math skills. <i>Early Childhood Research Quarterly</i>, 53, 64–76. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.001

B. Jones (inspiratie uit een Amerikaans project 'Word Generation') → lager onderwijs

Naam	Een systematisch programma met als doel om de woordenschat, gebruik van school- en vaktaal, bepalen en innemen van standpunten, en leesbegrip te versterken voor leerlingen met een lage SES.
Kenmerken	Niveau? lager secundair (eerste graad) Taaldoel? woordenschat leesbegrip mondelinge taal: school en vaktaal bepalen en innemen van standpunten (mondeling en schriftelijk) Tijd? Leerjaar 4 en 5: 12 sessies van 10 dagen (45-50 min per dag) Leerjaar 6 en eerste jaar secundair: 6 sessies van 5 dagen (45 min. per dag)
Beschrijving	Deze studie ging na of het programma Word Generation leerlingen met lage SES kenmerken, van het vierde leerjaar tot het eerste jaar secundair, kan ondersteunen bij het opbouwen van voldoende (1) woordenschat, (2) school- en vaktaal, (3) leesbegrip en (4) het bepalen en innemen van standpunten in discussies en teksten. In scholen (lage SES context) die deelnamen aan de studie, verwerkten leerkrachten het programma twee jaar lang in hun taal- en rekenlessen en de zaakvakken. Kenmerkend voor alle sessies was dat er veel gelegenheid was om te debatteren en discussiëren zowel in kleine groep als met de hele klas. Elke sessie startte met een actuele probleemstelling of een uitdagende vraag. Die probleemstelling zette een betekenisvolle context neer voor alle lees- en schrijfactiviteiten en discussies, bijvoorbeeld <i>Moet junk food verbannen worden uit de refters op school? Of Zou euthanasie wettelijk moeten worden toegestaan?</i> Ondersteund door het programma gaven leerkrachten expliciete instructie over schooltaalwoorden (bijv. woorden als 'factor', 'interpreteren') en creëerden ze veel kansen om school- en vaktaal zowel mondeling als schriftelijk toe te passen in discussie en eigen schrijfo opdrachten. Daarnaast was er expliciet aandacht voor het interpreteren en zich verplaatsen in standpunten rekening houdend met de rol, de omstandigheden, culturele achtergrond van personen enz. De leerlingen leerden hierbij om op zoek te gaan naar gegevens die bepaalde standpunten ondersteunen of tegenspreken. Analytisch redeneren en kritisch denken, leren beargumenteren, lezen met als doel evidentie te vinden voor of tegen bepaalde standpunten, actief deelnemen aan debat waren belangrijke pijlers van het programma. Elke sessie werd afgesloten met een klasdebat. Na het debat kregen de leerlingen de opdracht een

essay te schrijven waarin ze zoveel mogelijk doelwoorden moesten integreren en een bepaald innemen.

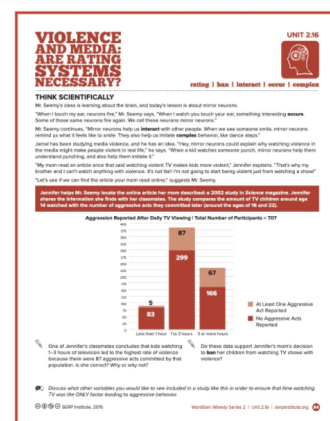
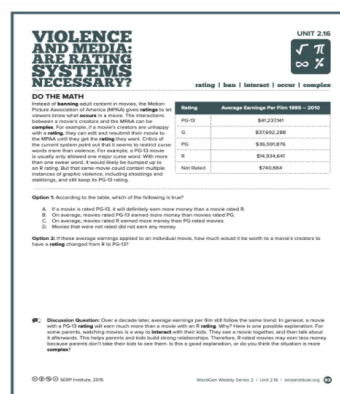
De leerlingen van het 4^e en 5^e leerjaar kregen 12 sessies voor 10 dagen lang van ongeveer drie kwartier per dag. Leerlingen van het zesde leerjaar en eerste middelbaar volgende 6 sessies voor 5 dagen lang van drie kwartier per dag.

De hoofdlijnen van het programma zien er als volgt uit:

1. Start taalles
 - a. Introductie van de probleemstelling.
 - b. Lezen van tekst over de probleemstelling waarin 5 doelwoorden in de context zijn gemarkeerd.
 - c. Ingaan op discussievragen om begrip na te gaan en leerlingen aan te moedigen om persoonlijke ervaring en overtuiging te delen.
 - d. Definities van 5 doelwoorden verkennen en leerlingen begeleiden om de woorden in te zetten in het gesprek.



2. Transfer naar les rekenen en wetenschappen
 - a. Hierin wordt de probleemstelling gelinkt aan de inhoud van de lessen.
 - b. De doelwoorden zijn opnieuw gemarkeerd.



3. Transfer naar sociaal georiënteerde les (zaakvakken sociaal)
 - a. Leerlingen begeleiden om een standpunt in te nemen over de probleemstelling en argumenten te bedenken, op zoek te gaan naar gegevens die het standpunt ondersteunen.

- b. Leerlingen aanmoedigen om productieve school- en vaktaal in te zetten in discussie en debat

VIOLENCE AND MEDIA: ARE RATING SYSTEMS NECESSARY?

UNIT 2.16

rating | ban | internet | occur | complex

DEBATE THE ISSUE
Pick one of these positions to create your own.

A ☐ The current rating systems are fine.

OR

B ☐ The rating systems should be strengthened.

OR

C ☐ The current rating systems are not strict enough.

CREATE YOUR OWN
☐

Get down a few notes on how to support your position during a discussion or debate.

Be a strong participant by using phrases like these:

• I see your point, but I disagree because...

• I agree with you, but I think... (add your own idea)

• I don't agree with you because...

• I think you're right, but I also think...

© 2015 Pearson Education, Inc. WordSmart Weekly Series 2 | Unit 2.16 | www.pearsoned.com

4. Taalles

- a. Leerlingen schrijven een essay waarin ze argumenten uitwerken en een standpunt innemen over de probleemstelling
- b. Begeleiden van leerlingen om de doelwoorden te verwerken in hun essay.

VIOLENCE AND MEDIA: ARE RATING SYSTEMS NECESSARY?

UNIT 2.16

rating | ban | internet | occur | complex

TAKE A STAND
Support your position with clear reasons and specific examples. Try to use relevant words from the Word Generation family in your response.

rating | ban | internet | occur | complex

© 2015 Pearson Education, Inc. WordSmart Weekly Series 2 | Unit 2.16 | www.pearsoned.com

Differentiatie

Niet uitgewerkt in het artikel. Het programma voorziet sterk in voorbeelden om leerlingen stapsgewijs een niveau hoger te brengen (scaffolding technieken), bijv. via voorbeeldkaarten om in te zetten bij de groepsdiscussies.

A STUDENT GIVES A RESPONSE.

You think:
"Huh?? I didn't understand that at all!"

USEFUL MOVE:
"Say more."
examples:
• Can you say more about that?
• Could you say that again?
• Can you give an example of what you mean?
• So let me see if I understand. Are you saying...?

FACES BLANK. ONLY 2 HANDS RAISED.

You think:
I guess they need time to think!

• Stop & Think or Stop & Just (60 seconds) then
• Turn-and-talk (60 seconds) then
• Ask again!

A STUDENT GIVES A RESPONSE THAT IS WRONG OR CONFUSED.

You think:
That's the wrong answer, but it might be very productive to discuss it!

Consider the four moves to the left.

Use your best judgment about how to move on.
examples:
• Can you say that again?
• Does anyone have a different view?
• Well, actually, remember when we... (give correction)

SEVERAL STUDENT RESPONSES ARE OFF TOPIC.

You think:

Wat vertelt het onderzoek?	- Het programma had een positief effect op het verwerven van schooltaalwoorden voor leerlingen met een lage SES van het vierde leerjaar tot het eerste middelbaar (zelf ontwikkelde maat). - Bij leerlingen van het <u>vierde en vijfde leerjaar</u> was er na het eerste jaar een vooruitgang op te merken op het zich verplaatsen in standpunten. En na het tweede jaar verbeterde bij de jongere groep ook hun academische taal of schooltaalvaardigheid en leesbegrip, alsook het zich verplaatsen in standpunten en het innemen van standpunten. - Het effect was algemeen sterker in deze jongere groep. Maar ook voor oudere leerlingen van het <u>zesde leerjaar en het eerste middelbaar</u> was er op het einde van het tweede jaar een vooruitgang op te merken voor leesbegrip en het zich verplaatsen in standpunten. - Alle leerlingen profiteerden meer van het programma naargelang ze in de klassen meer kansen kregen om de doelwoorden en de aangeleerde structuren toe te passen. - Verder had de aanpak meer effect na het tweede jaar dan na het eerste jaar van implementatie.
Welke stappen zijn nodig om dit in te voeren?	Leerkrachten van scholen die deelnamen aan de studie kregen de uitnodiging om een driedaagse zomertraining te volgen waarin ze meer informatie kregen over het programma en de werkzame principes. Deze training was echter niet verplicht. Daarnaast waren er Word Generation coaches die elk 3 tot 5 scholen ondersteunden bij de implementatie door voorbeeldlessen te verzorgen, vragen te beantwoorden en leergroepen te organiseren op schoolniveau. Het programma Word Generation wordt ingezet op schoolniveau en vraagt dus om een overkoepelend beleid en communicatie tussen leerkrachten en directie.
Kwaliteit borgen	Na het eerste jaar werd de driedaagse zomertraining herhaald. Ook kregen de leerkrachten blijvende ondersteuning van Word Generation coaches.
Tips van de Vlaamse onderzoekers	Enkele take home messages: - Zet bij leesinterventies ook in op school- en vaktaal: Het inzetten van school- en vaktaal is een belangrijke voorspeller van leesbegrip maar krijgt nog onvoldoende aandacht als het gaat om het voorbereiden van leerlingen op studerend lezen in het middelbaar. - Stimuleer discussie en debat en begeleid leerlingen hierbij: Ook het zich verplaatsen in standpunten, het argumenteren en uitwerken van standpunten is gelinkt aan leesbegrip, zij het in iets mindere mate. De studie laat zien dat expliciete instructie hierover een positieve invloed kan hebben op de taalvaardigheid van leerlingen met een lage SES. - Geef jezelf de ruimte: Hou er rekening mee dat het implementeren van een aanpak, zoals een programma of een methodiek tijd vraagt. Geef jezelf de ruimte om de aanpak te leren kennen en gun jezelf ook inwerktijd om effecten na te gaan. - Zet door als het gaat om het inzetten van een taaltraject. Soms kunnen effecten pas na lange tijd zichtbaar worden (bijv. in deze studie pas na het tweede jaar bij leerlingen van het vierde en vijfde leerjaar)

	- Vergroot oefenkansen en maak transfer naar andere domeinen De grootte van het effect wordt sterk beïnvloed door de kansen die je geeft aan leerlingen om in te zetten wat ze leren. Maak bij doelwoorden dus ook de transfer naar andere vakken zoals rekenen, zaakvakken. Voor leerkrachten secundair is het dus des te belangrijk de aanpak te bespreken op schoolniveau met collega's. - Laat jezelf begeleiden als je een aanpak implementeert. Ga na of er implementatiewerkshops zijn en informeer je over de ondersteuning op lange termijn. Niet enkel de werkzame principes in de aanpak of het programma zijn van belang, ook de ondersteuning en opvolging kunnen invloed hebben op de effectiviteit.
Bron	Jones, S. M., LaRusso, M., Kim, J., Yeon Kim, H., Selman, R., Uccelli, P., Barnes, S. P., Donovan, S., & Snow, C. (2019). Experimental Effects of Word Generation on Vocabulary, Academic Language, Perspective Taking, and Reading Comprehension in High-Poverty Schools. <i>Journal of Research on Educational Effectiveness</i>, 12(3), 448–483. https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1615155

C. KIM (inspiratie vanuit leesinterventie STARI) → secundair onderwijs

Naam	Leesinterventie voor leerlingen met leesmoeilijkheden		
Kenmerken	Niveau? Taaldoel? Tijd?	Leerjaar 6 Woordherkenning Leesbegrip 	1-2 secundair Woordenschat
Beschrijving	hele schooljaar (3-5 dagen/week) Bij leerlingen met leesmoeilijkheden van het 6e leerjaar tot en met het 2e middelbaar werd een uitgewerkte leesinterventie [STARI-interventie programma] ingezet met zowel aandacht voor technische aspecten van het lezen als aandacht voor leesbegrip. Het programma werd geïmplementeerd door klasleerkrachten en was bedoeld om de leesvaardigheid te versterken van leerlingen die aan het einde lager/begin secundair onderwijs ondermaats scoorden op een landelijke leesvaardigheidstest. Het betrof een mix aan leerlingen met lage SES, tweede taalleerders, buitengewoon onderwijs, eentaligen, mix...). De STARI-interventie (acroniem voor Strategic Adolescent Reading Intervention) is een aanvullend leesinterventie programma dat bestaat uit verschillende componenten die bijdragen tot gevorderd lezen. Het programma bestaat uit een aantal thematische units [sport in de maatschappij, de oorlog in Irak, immigratie ...] die elk zijn uitgewerkt rond een centrale vraag bijv. <i>“Hoe kunnen we een plaats vinden waar we echt thuishoren?”</i>. De thematische units zijn zo geselecteerd dat ze (a) voldoende relevant zijn voor de tieners (aansluitend op leefwereld) en (b) voldoende complex zijn om discussie en debat uit te lokken. Elke unit duurt ongeveer 8 weken. Voor elke unit wordt zowel fictief als informatief tekstmateriaal geselecteerd: één roman en een aantal non-fictie teksten. De non-fictieteksten vormen het startpunt van elke unit omdat de romans cognitief uitdagender zijn en meer achtergrondkennis vragen van de leerlingen. Bij de selectie van het tekstmateriaal wordt rekening gehouden met het leesniveau van de leerlingen (Lexiles 600-800 wat overeenkomt met leesvaardigheid < of gelijk aan Pc35 voor de leeftijdsgroep). Bij elke thematische unit is er leerlingmateriaal uitgewerkt met oefeningen voor leesvloeiendheid, decoderen, begrip strategieën enz. Het leerkrachtmateriaal bestaat o.m. uit een gedetailleerd lesplan, het tekstmateriaal, dia's voor instructiemomenten.		

Elke les start met:

- een mini-les rond decoderen, morfologie en begripsstrategie
- gevolgd door 15' oefenen van technische leesvloeiendheid (met informatieve teksten).
- gevolgd door stillezen & discussie: dit was een mix van begeleid lezen met de leerkracht of duo-lezen .

In het midden en op het einde van elke unit wordt er een **klasdebat** georganiseerd.

FIGURE 5
Overview of a Typical Strategic Adolescent Reading Intervention Unit

Week 1	Week 2	Week 3	Week 4	Week 5	Week 6	Week 7	Week 8
Partner work with non-fiction fluency passages							
Decoding strategy instruction							
Comprehension strategy instruction							
Partner work with non-fiction book				Guided reading and partner work with novel			
Discussion			Debate	Discussion			Debate

Note. Adapted from "Overview of a Typical STARI Unit" [Table], by Strategic Education Research Partnership, 2015a, Washington, DC: Author, retrieved from <http://stari.serpmedia.org/curriculum-overview.html>. Copyright 2015 by Strategic Education Research Partnership. Adapted with permission. color figure can be viewed in the online version of this article at wileyonlinelibrary.com.

In het programma worden verschillende technieken ingezet om het lezen te bevorderen:

1. Om **leessnelheid** te bevorderen timen leerlingen elkaar bij het lezen van tekstfragmenten. In deze fragmenten zijn ook (moeilijk spelbare) woorden opgenomen vanuit de decodeer- en morfologie-lessen (= extra herhaling). Na het lezen gaan de leerlingen onderling in discussie over wat ze hebben gelezen.
2. **Reciprocal teaching** (elkaar onderwijzen) is een belangrijk didactisch principe. De leerkracht geeft dit mee via direct voorbeeldgedrag (modeling): de leerkracht doet zowel bij het luidop lezen als bij begeleid lezen of duolezen voor hoe je vragen kan stellen, verduidelijken, samenvatten, voorspellen ... Bijv. tijdens het begeleid lezen, denkt de leerkracht hardop: "Wat gebeurde er met ...?; Ok, laat ons samenvatten: wat is belangrijk? Wat is nieuw? Wat moeten we onthouden?"
3. **Discussie en debat**: verschillende kansen worden gecreëerd om in gesprek te gaan over een gelezen tekst. Daarbij staat de dialoog en het standpunt van de leerling (niet dat van de leerkracht) centraal. Door het leerling-perspectief als startpunt te nemen, verhoogt de kans om af te stappen van letterlijke en vaak beperkte (tekst)antwoorden (wat vaak voorkomt bij leerlingen met leesmoeilijkheden). Bijv. leerlingen lezen een fragment, nemen er een standpunt over in en gaan dan met hun medeleerlingen in discussie hierover. Inzicht geven in tegengestelde meningen en standpunten van klasgenoten is een middel om het begrip te vergroten.

Differentiatie	/
Wat vertelt het onderzoek?	De STARI-interventie had een positief effect op de woordherkenning, het morfologisch bewustzijn, en een basismaat voor leesbegrip (= leessnelheid en begrip van teksten gemeten aan de hand van gatentekst oefeningen) van leerlingen met leesmoeilijkheden. Hoewel ze ook een leerwinst lieten zien voor het verwerken van zinnen, woordenschat en leesbegrip (gemeten met multiple choice -vragen bij gelezen teksten), was er geen verschil in leerwinst met de controlegroep. Leerlingen die meer betrokken waren bij STARI-activiteiten (bijv. meer oefeningen afgewerkt in hun werkboek) lieten een grotere leerwinst zien voor woordherkenning, basis leesbegrip en morfologisch bewustzijn. De leerlingen in de controlegroep maakten nauwelijks of geen vooruitgang. Dat is een verrassend gegeven als je weet dat de grootste groep een alternatieve (vaak bestaande) leesinterventie kreeg. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat er in die bestaande programma's vaak ofwel aandacht gaat naar technische leesvaardigheid, ofwel naar leesbegrip, maar (bijna) nooit naar de combinatie.
Welke stappen zijn nodig om dit in te voeren?	– Professionalisering van leerkrachten is nodig om de interventie goed te implementeren – Leerkrachten kregen een training van drie dagen over: ○ Kenmerken van leerlingen met leesmoeilijkheden ○ STARI-lesopbouw rond decoderen en morfologie ○ STARI-lesopbouw rond leesvloeiendheidsroutines ○ Praktijken voor begeleid lezen en duolezen (met medeleerling): pre-teaching woordenschat, leesmotivatatie, stillezen, interactieve discussies, aanmoedigen van argumenteren op basis van teksten ... – Daarnaast werd er op regelmatige tijdstippen een begeleiding voorzien van de leerkrachten op school (o.a. observatie) – Leerkrachten werden gestimuleerd onderling te discussiëren over de voortgang – Leerkrachten namen deel aan 3 netwerkmeeting per jaar (meeting met alle leerkrachten die STARI implementeerden)
Kwaliteit borgen	– Ten aanzien van leerkrachten die deelnamen aan het programma: de onderzoekers die de STARI-interventie implementeerden kwamen 2x jaar een klasobservatie doen. – Ten aanzien van leerlingen: de onderzoekers gingen na of het engagement van de leerlingen (gedragsmaat, uitgedrukt als aantal bladzijden gemaakt in hun werkboek) een invloed had op de maten voor leesvaardigheid.
Tips van de Vlaamse onderzoekers	– Ook bij het gevorderd lezen is er naast aandacht voor leesbegrip ook blijvende aandacht nodig voor de technische leesvaardigheid. Elke interventie gericht op het bevorderen van het leesbegrip van oudere leerlingen zou dus expliciet aandacht moeten hebben voor beide componenten. – Verhoog de betrokkenheid van leerlingen, bijv. met uitdagende probleemstellingen en voldoende kansen voor eigen inbreng. Betrokkenheid en actieve inzet kan maken dat leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn om meer

	oefeningen te maken wat op zijn beurt weer een positief effect kan hebben op de taalvaardigheid. – Laat jezelf begeleiden als je een aanpak implementeert. Ga na of er implementatiewerkshops zijn en informeer je over de ondersteuning op lange termijn. Niet enkel de werkzame principes in de aanpak of het programma zijn van belang, ook de ondersteuning en opvolging kunnen invloed hebben op de effectiviteit.
Bron	Kim, J. S., Hemphill, L., Troyer, M., Thomson, J. M., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Donovan, S. (2017). Engaging Struggling Adolescent Readers to Improve Reading Skills. <i>Reading Research Quarterly</i>, 52(3), 357–382. https://doi.org/10.1002/rrq.171

D. Proctor (inspiratie van een leesbegripinterventie) → OKAN

Naam	Leesbegripinterventie voor tweedetaalleerders
Kenmerken	Niveau? Leerjaar 4 Leerjaar 5 Taaldoel? Leesbegrip academische taal Tijd?  +/-13 dagen
Beschrijving	Dit Amerikaanse project vertrok vanuit de vaststelling dat leerkrachten zich onvoldoende voorbereid voelen om leerlingen met een andere thuistaal (en verschillend niveau van beheersing in de schooltaal) te ondersteunen bij het ontwikkelen van academische taal en leesbegrip. Om deze vaardigheden te versterken, werkten leerkrachten in kleine groepen van 4- 6 leerlingen met de interventie CLAVES (wat staat voor Comprehension, Linguistic Awareness, Vocabulary English and Spanish). Deze aanpak start vanuit een theoretisch kader over leesbegrip waarbij leesbegrip wordt gezien als de interactie tussen (a) kenmerken van de lezer (cognitie, motivatie, kennis, ervaring), (b) kenmerken van de tekst (inhoud, taal, modaliteit) en (c) kenmerken van de activiteit (fragmenten lezen, enkel hoofdzaken onderscheiden ...). Socio-culturele elementen (zoals etniciteit, taal, SES ...) vormen de context voor deze interactie. In de CLAVES aanpak gaat aandacht uit naar begeleid lezen en gericht werken rond leesbegrip op basis van teksten rond een bepaald thema. Daarnaast geeft de leerkracht expliciet instructie over de woordenschat, morfologie en grammatica (academische taal) die aan bod komt in de teksten. Daarbij maakt de leerkracht bewust een verbinding tussen de schooltaal en de thuistaal van de leerlingen. Na het lezen van teksten en instructie over academische taal in de teksten staat discussie en debat over de gelezen teksten centraal. Leerlingen krijgen veel kansen om hun standpunten over teksten te verwoorden, zowel mondeling via het debat als schriftelijk via schrijfpodachten. De CLAVES-interventie bestaat uit 3 thema units (natuur, rechten, immigratie). Per unit zijn er telkens twee teksten opgenomen. In elke unit doorlopen de leerlingen 3 instructie-cycli. De eerste 2 cycli duren telkens 5 dagen (met telkens 30-40 minuten per les) en de derde cyclus duurt 3 dagen. Voorbeeld thema-unit NATUUR Cyclus 1: leesinstructie met taal die centraal staat in de gelezen teksten Tekst: 'Wolves' (Wolven) – <i>Dag 1-2: Uitbreiden begrip en woordenschat</i> ○ Activeren van voorkennis, introduceren van academische woordenschat via eenvoudige definities, voorbeelden, multimedia (ppt/video). Bijv. om het woord 'depopulate' uit te leggen, legt de leerkracht via een powerpoint presentatie een link met 'despoblar'

in het Spaans. Deze link wordt ook visueel ondersteund: van 50 wolven → 4 wolven)

- Leerlingen stimuleren om verwante woorden in verschillende talen (bijv. 'vragen' in Ndl > 'fragen' in Duits) te herkennen en gebruik te maken van vertalingen om woordenschatontwikkeling te stimuleren
- Inzetten van woordwebben om inzicht te geven in betekenisrelaties tussen woorden, leren gebruik maken van context om woordbetekenis te ontdekken

Na expliciete instructie over de doelwoorden, lezen de leerlingen de tekst onder begeleiding van de leerkracht. Daarbij moedigt de leerkracht leerlingen actief aan om technieken toe te passen die belangrijk zijn voor tekstbegrip: de tekst samenvatten, vragen stellen (bijv. discussievragen: standpunt van auteur versus andere standpunten raadplegen via video's ...), gevolgtrekkingen maken,.... Leerlingen oefenen begripsstrategieën ook verder in kleine groep onder begeleiding van de leerkracht.

De inhoud is uitgewerkt in de lesvoorbereiding zodat de leerkracht maximaal kan inzetten op de interactie met leerlingen en de interactie tussen leerlingen onderling.

– *Dag 3-4: morfologie (woordleer) en syntaxis (zinsleer)*

De leerkracht geeft expliciet instructie over woordvorming (voorvoegsel/achtervoegsel/grondwoorden, bijv. kneden - gekneet - kneedbaar - kneedbaarheid) en grammaticale aspecten (zoals tijdsgebruik, voornaamwoorden, ...) die aan bod komen in de gebruikte teksten (bv. wolven). Daarnaast gaan de leerlingen aan de slag met oefeningen en spelletjes om deze inzichten te verwerken: bijv. met een voorvoegsel een woord proberen maken en dan bediscussiëren of dit een bestaand woord was of niet, het snelst herkennen van onregelmatige werkwoorden ...

– *Dag 5: tekstdiscussie in kleine groep*

Op basis van de tekst(inhoud) wordt een discussie opgestart: de leerkracht stelt een ja/nee-vraag die leerlingen aanmoedigt om een standpunt in te nemen en argumenten aan te dragen vanuit de tekst of op basis van hun eigen ervaringen. Daarbij is het van belang dat ze de standpunten van andere leerlingen goed beluisteren. De leerkracht is facilitator (mengt zich slechts deels in de conversatie): zij of hij houdt leerlingen bij de focus (kernvraag), moedigt hen aan om dieper door te denken over een standpunt, biedt een alternatief perspectief, zorgt dat alle leerlingen participeren ...

Bij de opstart worden enkele duidelijke afspraken gemaakt: de leerlingen zijn vrij om te spreken, men toont respect voor diegene die aan het woord is, men streeft naar actieve deelname van alle leerlingen (al is dat geen must), de leerlingen worden gestimuleerd om na te denken over alle ideeën die gedeeld worden. Zo leren leerlingen om het woord te nemen, maar dit ook aan andere leerlingen te laten, hun standpunten met argumenten te onderbouwen, luisteren naar anderen, reageren op anderen ...

**Cyclus 2: leesinstructie met taal die centraal staat in de gelezen teksten
Tekst 'Species Revival' (heropleving van soorten)**

	☐ Het opzet en design is identiek aan cyclus 1 maar uiteraard worden aanpassingen gemaakt op het vlak van gebruikte woordenschat etc. aansluitend bij de specifieke tekst Cyclus 3: schrijven (schrijf-workshop) Na de beide cycli rond het thema 'natuur' (= na 10 dagen), start een drie-daagse workshop 'schrijven'. Leerlingen krijgen de opdracht om een schrijfpdracht te richten aan een gezagsdrager (bv. schoolhoofd, politiek ...) of publiek (bv. schoolkrant ...) en maken hierbij de link met de kern-discussievragen die tijdens dag 5 (2*) centraal staan. Daarbij leren leerlingen hun argumenten schriftelijk formuleren en verdedigen. De opbouw is als volgt: - dag 1: planning maken - dag 2: schrijven van een kladversie en deze versie verbeteren - dag 3: schrijven van definitieve versie voor publicatie In welk opzicht verschilde de CLAVES-interventie van de controlegroep? De leerkrachten die de interventie verzorgden, stonden ook in de controlegroep. Daar was de aanpak met name gericht op: – preview van de tekst op basis van titel, tussentitels om inhoud tekst te voorspellen – stil of luidop lezen van de tekst – discussie vragen (door gebruik te maken van strategieën: stellen en beantwoorden van vragen, samenvatten, ...)
Differentiatie	Alle leerlingen in de interventiegroep doorliepen dezelfde interventie. Omdat de leerkracht een actieve rol aannam, kon die binnen elke cyclus differentiëren, bijv. in cyclus 3 bij bepaalde leerlingen meer actieve ondersteuning geven om hun standpunt te verdedigen, ... Er werden geen specifieke differentiatie-strategieën beschreven/ingezet. Nog belangrijker is dat het meertaligheidsaspect van de leerlingen als hefboom gebruikt werd om academische woordenschat (bv. gebruik van verwante woorden), morfologie (bv. vergelijkbare achtervoegsels in school- en thuistaal) en grammatica (gelijkenissen/verschillen in de woordvolgorde in zinnen aan te leren (bijv. de positie van het bijvoeglijk naamwoord vóór het zelfstandig naamwoord in de zin versus de positie van het zelfstandig naamwoord vóór het bijvoeglijk naamwoord)). Hierbij werd de thuistaal van de leerlingen dus actief ingezet.
Wat vertelt het onderzoek?	Tweedetaalleerders in leerjaren 4 en 5 die werkten met de CLAVES interventie lieten een vooruitgang zien op hun leesbegrip en academische taal in vergelijking met leerlingen die deze aanpak niet volgden. In de controlegroep die een reguliere aanpak volgde, merkten de onderzoekers op dat er weinig aandacht was voor het opbouwen van woordenschat (behalve dan definities geven), en er nauwelijks specifieke aandacht uitging naar woordvorming (morfologie) en grammatica, wat een kenmerk was in de CLAVES interventie. Bovendien was er weinig ruimte voor groepsdiscussie over de gelezen teksten en kregen de leerlingen geen schrijfactiviteiten gelinkt aan de teksten. De leerkrachten maakten zo nu en dan een link met de thuistaal van de leerlingen maar dit gebeurde niet systematisch en niet in alle betrokken scholen). Leerkrachten die specifiek waren opgeleid om les te geven aan

	tweede taalleerders gingen soortgelijk te werk al observeerden de onderzoekers daar wel iets meer nadruk op woordenschat en begripsstrategieën.
Welke stappen zijn nodig om dit in te voeren?	– Professionalisering van leerkrachten is nodig om de interventie goed te implementeren, ook in het begeleiden van discussies met leerkansen voor elke leerling. – Het CLAVES-programma wordt uitgewerkt als een samenwerking tussen leerkrachten en leerlingen (waarbij ze bijv. keuzevrijheid hebben bij de selectie van teksten en thema's maar ook auteurs/illustraties/). Hierbij is er ook aandacht voor auteurs en illustrators met een andere etnische achtergrond cf. deelnemende leerlingen, implementatie lesplan en uitproberen instructie-aanpak.
Tips van de Vlaamse onderzoekers	– Woordenschat-onderwijs is een noodzakelijke maar geen voldoende voorwaarde voor het uitbreiden van tekstbegrip. Specifieke aandacht voor andere taalaspecten die in teksten voorkomen, zoals morfologie en grammatica, zijn ook cruciaal. – Los van de context, zijn er op basis van deze studie enkele belangrijke <i>take home messages</i> ten aanzien van geletterdheidsinstructie bij meertalige leerlingen: ○ Onthou de belangrijke elementen van leesinstructie en zorg dat deze elementen in elke interventie een plaats hebben ○ Gebruik betekenisvolle teksten ○ Zet in op het aanleren van begripsstrategieën ○ Begeleid leerlingen in het lezen van een tekst ○ Vertrek vanuit een aantal overkoepelende vragen ○ Selecteer een aantal thema's met daarin enkele teksten en formuleer hierbij overkoepelende vragen. Deze vragen vormen de rode draad tijdens het lezen, tijdens de discussies en de schrijfopdrachten. Zulke overkoepelende vragen structureren bovendien de betrokkenheid van leerlingen op zodanige manier dat het begrip en de ontwikkeling van academische woordenschat wordt gestimuleerd (Ma et al., 2017). ○ Focus breed op taal, beperk je niet tot woordenschat alleen! ○ Naast een focus op (academische) woordenschat, zet je ook best in op morfologie en syntaxis. Deze taalaspecten staan natuurlijk niet los van elkaar. Door in de diepte te focussen, versterk je bovendien de lexicale representaties van woorden (Perfetti & Stafura, 2014). Ook draag je bij aan de ontwikkeling van de metalinguïstische vaardigheden, net omdat leerlingen moeten nadenken hoe taal werkt. ○ Moedig leerlingen aan onderling in discussie te treden ○ Zowel over de inhoud van de tekst, de overkoepelende discussievragen maar ook over de verschillende taalaspecten (woordenschat, syntaxis, morfologie). Anderstalige leerlingen daarbij ook hun thuistaal laten gebruiken, versterkt niet enkel hun linguïstisch inzicht, maar ook hun taalontwikkeling. ○ Laat schrijven het spreken 'verlengen' via gerelateerde schrijfopdrachten

Bron	– Proctor, C. P., Silverman, R. D., Harring, J. R., Jones, R. L., & Hartranft, A. M. (2020). Teaching Bilingual Learners: Effects of a Language-Based Reading Intervention on Academic Language and Reading Comprehension in Grades 4 and 5. <i>Reading Research Quarterly</i>, 55(1), 95–122. https://doi.org/10.1002/rrq.258
------	---