



Wetenschappelijk rapport
bij het onderzoek Taalintegratietrajecten

De schijnwerper op taal

Taalondersteuning voor leerlingen
die daar extra nood aan hebben

Onderzoekers: Marit Trioen (Universiteit Antwerpen), Dr. Helena Taelman (Odisee),
Dr. Kirsten Schraeyen (Thomas More), Dr. Astrid Geudens (Thomas More), Liese Missinne (Universiteit Antwerpen)

Promotoren: Prof. Dr. Jordi Casteleyn, Prof. Dr. Mathea Simons & Prof. Dr. Tom F.H. Smits (Universiteit Antwerpen)

Inhoud



DEEL 1. Inleiding	4
Hoofdstuk 1. Welke leerlingen hebben baat bij extra taalondersteuning?	5
1.1 Nederlandsetaalleerders (NTL)	5
1.2 Leerlingen met een taalontwikkelingsachterstand (TOA)	6
1.3 Leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS)	7
1.4 Leerlingen met lees- en/of spellingmoeilijkheden	8
1.5 Samenvattend overzicht van doelgroepen	8
Hoofdstuk 2. Welke taaldoelen hebben we voor ogen?	9
Hoofdstuk 3. De bouwstenen van een taaltraject	11
DEEL 2. De schijnwerper op de wetenschappelijke fundamenten	13
Hoofdstuk 1. Methode	13
1.1 Type literatuurstudie: de overview	13
1.2 Fase 1: selectie van studies	14
1.3 Fase 2: kritische beoordeling van de methodologische kwaliteit	17
1.4 Fase 3: data-extractie en analyse van resultaten	17
Hoofdstuk 2. Resultaten	18
2.1 Descriptieve kenmerken van de geïncludeerde reviews	18
2.2 Interventies voor leerlingen met en zonder nood aan taalsteun	21
2.3 Doelgerichte interventies per doelgroep	28
Hoofdstuk 3. Conclusies	38
3.1 Taaldoelen	38
3.2 De mix van taaldoelen per onderwijsniveau	39
3.3 Vorm: groepsomvang en -samenstelling, uitvoerders en intensiteit	40
3.4 Inhoud: didactische bouwstenen en monitoring	41
3.5 Inhoud: professionalisering en kwaliteitsbewaking, taalbeleid en schoolcultuur	43
Deel 3. De schijnwerper op inspirerende voorbeelden	44
Hoofdstuk 1. Selectiemethode voor recente effectieve interventies	44
1.1 Fase 1: selectie van studies	44
1.2 Fase 2: kritische beoordeling van de methodologische kwaliteit	46
1.3 Fase 3: analyse en samenvatten van de inhoud van de interventie	47
Hoofdstuk 2. Beknopte beschrijving van de effectieve interventies	48
2.1 Achtergrondinformatie bij de interventies	48
2.2 Taaldoelen	48
2.3 Vorm: groepsomvang en -samenstelling, uitvoerders, duur en intensiteit	49
2.4 Inhoud: didactische bouwstenen en monitoring	49
2.5 Inhoud: professionalisering, kwaliteitsbewaking, taalbeleid en schoolcultuur	52
Hoofdstuk 3. Verzamelingsmethode Vlaamse goede praktijken	53
3.1 Opzet enquête	53
3.2 Verspreiding oproep	53
3.3 Screening van inzendingen	53
Hoofdstuk 4. Vormelijke kenmerken Vlaamse taaltrajecten	55
4.1 Onderwijsniveaus, scholen en doelgroepen	55
4.2 Groepsselectie en -samenstelling	56
4.3 Intensiteit van het taaltraject en uitvoerders	57
4.4 Samenvattende conclusie	58

DEEL 4. De schijnwerper op een succesvolle implementatie	59
Hoofdstuk 1. Methode	59
1.1 Deelnemers	59
1.2 Vorm van de delphi-studie	60
Hoofdstuk 2. Resultaten	63
2.1 Kleuteronderwijs	63
2.2 Lager onderwijs	66
2.3 Secundair onderwijs	70
Hoofdstuk 3. Overkoepelende conclusie	74
DEEL 5. De schijnwerper op aanbevelingen	76
Hoofdstuk 1. Aanbevelingen voor de praktijk	76
1.1 Taaldoelen	76
1.2 Vorm: groepsomvang en -samenstelling, uitvoerders, duur en intensiteit	77
1.3 Inhoud: didactische bouwstenen en monitoring	77
1.4 Inhoud: professionalisering, kwaliteitsbewaking, taalbeleid en schoolcultuur	80
Hoofdstuk 2. Schematische voorstelling referentiekader	80
Hoofdstuk 3. Aanbevelingen voor het beleid	82
3.1 Aanbevelingen op schoolniveau	82
3.2 Aanbevelingen op meso- en macroniveau	83
Hoofdstuk 4. Aanbevelingen voor het wetenschappelijk onderzoek	84
Samenvatting	86
Bibliografie	88

Colofon

Taalredactie: Trees Accou, <https://opnezondag.com/>
Vormgever: Astrid Vanderborgh, <https://astrid.graphics/>

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

We danken de leden van de stuurgroep voor hun feedback. Verder danken we alle praktijkexperten die een inspirerend voorbeeld inzonden of deelnamen aan de delphi-studie. Ten slotte vermelden we graag de waardevolle bijdragen van onze jobstudenten Manon De Schepper, Eva-Ann De Smet, Eva Maesen.

Gelieve dit rapport als volgt te citeren:
Trioen, M., Taelman, H., Schraeyen, K., Geudens, A., Missinne, L., Casteleyn, J., Simons, M., Smits, T.F.H. (2021). De schijnwerper op taal. Taalondersteuning voor leerlingen die daar extra nood aan hebben. Universiteit Antwerpen. www.taaltrajecten.be

DEEL 1. Inleiding

Investeren in de ondersteuning van kinderen en jongeren met een risico op onderwijsachterstand is investeren in goed onderwijs. Willen we succes bereiken dan moet de focus niet enkel liggen op een hoge onderwijskwaliteit voor iedereen, maar is ook de zoektocht naar een doelgerichte aanpak van belang (Leseman & Slot, 2020). Hierin kadert het Vlaamse beleidsinitiatief om taalintegratie te bevorderen. Dit beleidsinitiatief wil leerlingen met een zwakkere taalvaardigheid in de onderwijstaal extra kansen op taalondersteuning bieden en op die manier een succesvolle schoolcarrière faciliteren. Het focust daarbij op een diversiteit aan leerlingen die het Nederlands onvoldoende beheersen. Vanaf schooljaar 2021-2022 moeten leerlingen die op basis van een screening het Nederlands onvoldoende blijken te beheersen een actief taal(integratie)traject volgen om de Nederlandse taalvaardigheid te versterken. Volgens het Ontwerp van Decreet kan het daarbij gaan om een “taalbad”¹ of “een volwaardig alternatief dat dezelfde resultaten bereikt”.

In dit rapport gebruiken we de term **taaltraject** als centraal concept. Een taaltraject biedt leerlingen met nood aan taalsteun duurzame, intentionele en intensieve taalleerkansen in de onderwijstaal. Met **duurzaam** bedoelen we dat een taaltraject een aanpak, planning en visie op lange termijn en een zekere continuïteit vraagt. Eenmalige voorleesprojecten, losse taalspelletjes of een fragmentarische projectweek zijn bijvoorbeeld niet duurzaam. **Intentioneel** houdt in dat de taalleerkansen niet vrijblijvend of toevallig zijn: er worden bewust taalleerkansen gecreëerd om vooraf vastgelegde doelen na te streven. Intensief, tot slot, wijst op de frequentie en continuïteit van de aangeboden taalleerkansen. Het spreekt voor zich dat een maandelijks woordenschatlesje voor weinig leerwinst op lange termijn zal zorgen, net zo min als een driedaagse spoedcursus. Tegelijk hangt de intensiteit ook af van de doelgroep, context en de beoogde taaldoelen. Nederlandsetaalleerders die hun eerste stappen in het Nederlandstalige onderwijs zetten zullen bijvoorbeeld een intensiever traject nodig hebben dan Nederlandsetaalleerders die hier al een aantal jaren les volgen.

Daarnaast spreken we in de context van wetenschappelijk onderzoek regelmatig over een interventie, waarmee we verwijzen naar elke ingreep om het onderwijs te verbeteren die geëvalueerd wordt met effectonderzoek. Een taaltraject kan één of meerdere interventies combineren en doet dit met specifieke doelen (de taalvaardigheid in de onderwijstaal), doelgroepen (leerlingen met nood aan taalsteun) en interventiekenmerken (duurzaam, intentioneel, intensief). Verder is het concept taaltraject nauw verbonden met de Vlaamse onderwijscontext, terwijl de brede term interventie ook kan verwijzen naar buitenlandse initiatieven.

Er is nog heel wat groeimarge om leerlingen beter te ondersteunen op het gebied van taal, zo leren ons recente reviews van effectieve interventies (vb. Rogde et al., 2019). Het is echter niet eenvoudig om een succesvolle interventie te realiseren. Zo waren er in het verleden al benaderingen die vooral leidden tot extra groei bij die kinderen die dit het minst nodig hadden (Cabell et al., 2011). Een recente, grootschalige interventie in het Verenigd Koninkrijk resulteerde zelfs in licht negatieve effecten (Wright et al., 2020). Daarom moeten we een helder zicht krijgen op de werkzame bestanddelen van effectieve interventies, en concrete handvatten bieden aan het onderwijsveld om deze te vertalen naar de praktijk. De beleidsnota spreekt van “in beginsel een taalbad of een volwaardig alternatief dat dezelfde resultaten bereikt.” Maar hoe ziet dit eruit?

Het doel van dit rapport is om een wetenschappelijk onderbouwd, praktijkrelevant referentiekader te schetsen voor de realisatie van taaltrajecten, met aanbevelingen voor de praktijk, het beleid en wetenschappelijk onderzoek. Dit doel wordt gerealiseerd in vier stappen:

1. De schijnwerper op de wetenschappelijke fundamenteën

We voeren een systematische overview uit om de verschillende organisatievormen te beschrijven die voorkomen in interventies in het onderwijs bij kinderen en jongeren die nood hebben aan extra taalondersteuning. Daarnaast brengen we de werkzame bestanddelen van effectieve interventies in kaart.

2. De schijnwerper op inspirerende voorbeelden

Om inspiratie te bieden voor de praktijk, analyseren we voorbeelden van succesvolle interventies met voldoende onderzoeksevidentie. De selectie van deze voorbeelden gebeurt op basis van een systematische zoektocht en een kwaliteitsscreening. De voorbeelden uit het onderzoek vullen we aan met Vlaamse praktijkvoorbeelden. Deze worden gescreend op basis van de werkzame bestanddelen die naar voren kwamen in de eerste stap.

¹ Met taalbad wordt vanaf het schooljaar 2021-2022 bedoeld intensieve onderwijsactiviteiten die tot doel hebben de leerling door onderdompeling in de onderwijstaal deze onderwijstaal te laten verwerven in functie van een snelle integratie in de reguliere onderwijsactiviteiten. Dit kan een voltijds traject zijn. Een leerling kan gedurende het basisonderwijs maximaal één schooljaar een voltijds taalbad of voltijds gelijkwaardig alternatief volgen. (Bron: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14689>)

3. De schijnwerper op een succesvolle implementatie

Om de implementatievoorwaarden in kaart te brengen voor de Vlaamse context zijn expertgroepen ingeschakeld bestaande uit leerkrachten kleuter, lager en secundair onderwijs en OKAN, pedagogisch begeleiders en leden van de onderwijsinspectie. Deze expertgroepen zijn door middel van de Delphi-techniek bevestigd.

4. De schijnwerper op aanbevelingen

De drie voorgaande stappen voeden praktijkgerichte, beleidsrelevante en wetenschappelijke aanbevelingen als referentiekader voor de realisatie van taaltrajecten. Hiertoe gebruiken we een schematische voorstelling met zes bouwstenen.

Doorheen deze vier delen van het onderzoek staan vijf onderzoeksvragen (OV) centraal:

OV1 - Onder welke vormen kunnen kwaliteitsvolle taaltrajecten aangeboden worden?

OV2 - Wat zijn kenmerken van effectieve taaltrajecten voor een diversiteit aan leerlingen die de onderwijstaal onvoldoende beheersen?

OV3 - Hoe zijn effectieve taaltrajecten in de praktijk opgebouwd?

OV4 - Welke vormen van taaltrajecten bestaan momenteel in het Vlaamse onderwijs?

OV5 - Wat zijn de randvoorwaarden voor de implementatie van taaltrajecten in de Vlaamse context?

OV1 en OV2 worden beantwoord in Deel 1, aan de hand van de systematische overview. Deze antwoorden worden aangevuld met informatie uit Deel 2 waarbij we interventies bespreken die volgens de wetenschappelijke literatuur meetbare resultaten opleveren. In Deel 2 wordt daarnaast ook aandacht besteed aan OV3 en OV4. Deel 3 is volledig gewijd aan OV5, de zoektocht naar randvoorwaarden om taaltrajecten in de Vlaamse onderwijscontext te implementeren.

Dit rapport besteedt vanzelfsprekend de nodige aandacht aan methodologie. De ambitie van het onderzoeksteam was immers om op een objectieve manier te speuren naar werkzame bestanddelen van effectieve interventies en een rijke variatie aan effectieve benaderingen te beschrijven, zonder bewust te kiezen voor een bepaalde stroming binnen de taaldidactiek. Een goed uitgewerkte methodologie biedt hiervoor steun.

Voor we ons echter in de methode verdiepen, moeten we eerst nader bekijken welke leerlingen baat hebben bij extra taalondersteuning, welke taaldoelen nagestreefd kunnen worden en uit welke bouwstenen een taaltraject kan bestaan. Deze thema's worden in dit inleidende deel één voor één belicht.

Hoofdstuk 1. Welke leerlingen hebben baat bij extra taalondersteuning?

Leerlingen kunnen om sterk uiteenlopende redenen in aanmerking komen voor extra taalondersteuning. Inzicht hebben in de diversiteit aan profielen is belangrijk om goede taalondersteuning te kunnen bieden. We zoomen eerst in op Nederlandsetaalleerders, d.w.z. leerlingen met ten minste een andere thuistaal die de onderwijstaal nog aan het leren zijn (1.1). Vervolgens hebben we het over leerlingen met een taalontwikkelingsachterstand (1.2), een taalontwikkelingsstoornis (1.3) om te eindigen met leerlingen met lees- en spellingsmoeilijkheden (1.4).

1.1 Nederlandsetaalleerders (NTL)

Steeds meer kinderen groeien meertalig op. Een groot deel van de meertalige leerlingen binnen het Nederlandstalige onderwijs spreekt bovendien een of meerdere thuistalen die verschillen van de onderwijstaal². In het schooljaar 2018-2019 was dat zo voor 21% van de kleuters, 19% van de lagereschoolleerlingen, 15% van de leerlingen uit het voltijds secundair en 28% van de leerlingen uit het deeltijds beroepssecundair (Onderwijsinspectie, 2020).

Sommige leerlingen met een andere thuistaal zijn de onderwijstaal op school nog volop aan het verwerven. We denken hierbij in de eerste plaats aan jonge leerlingen in het kleuteronderwijs die pas blootgesteld worden aan de onderwijstaal bij de start van hun schoolloopbaan (i.c., successief meertalige kinderen). Deze kinderen werken aan verschillende mijlpalen: de verdere ontwikkeling van hun thuista(a)l(en) én de verwerving van het Nederlands. Hoewel de meertalige ontwikkeling voor veel van deze kinderen vlot verloopt, is dat voor een aantal kinderen omwille van verschillende redenen

² Met onderwijstaal bedoelen we de taal die op school gesproken wordt. In Vlaanderen is dat het Nederlands. Later zullen we het ook hebben over schooltaal om te verwijzen naar de typische taalvormen die gebruikt worden in geschreven en mondelinge taal om te spreken over vakkennis (disciplinary knowledge), complexe ideeën, hypotheses, abstracties, theorieën, of de status van beweringen.

een moeizamer proces. Voor deze laatste groep kan extra taalondersteuning op zijn plaats zijn.

Daarnaast zijn er leerlingen in het lager en secundair onderwijs die na migratie in Vlaanderen op de schoolbanken terecht komen. Hoewel zij vaak al iets verder staan in de ontwikkeling van hun thuista(a)l(en) of deze al verworven hebben, geldt dit niet voor het Nederlands. Hierdoor lopen ze een groter risico op een leerachterstand: ze moeten immers tegelijk een tweede (of derde) taal leren én concrete vakinhouden in deze tweede (of derde) taal onder de knie krijgen. Dergelijke leerlingen hebben daarom baat bij extra ondersteuning.

In de literatuur verwijst men soms naar deze groepen als tweedetaalleerders of anderstalige nieuwkomers. Beide termen hebben echter hun nadelen. De term 'tweedetaalleerders' suggereert bijvoorbeeld dat de onderwijstaal samenvalt met de tweede taal, wat vaak niet het geval is. De term 'anderstalige nieuwkomers' past niet bij leerlingen die al langere tijd in de regio wonen. Wat beide groepen in elk geval gemeen hebben, is dat ze de onderwijstaal nog aan het verwerven zijn. Daarom gebruiken we in dit rapport de neutrale term "Nederlandsetaalleerder", afgekort als NTL. Bij beide groepen NTL's is het niet altijd evident om te achterhalen of de taalmoeilijkheden in de onderwijstaal te wijten zijn aan een taalontwikkelingsstoornis of aan een nog onvoldoende taalaanbod in die taal (Mostaert et al., 2019). In het laatste geval spreken we van een blootstellingsachterstand. Dat is een tijdelijke achterstand in het Nederlands door een gebrek aan kwalitatief en voldoende taalaanbod. Deze leerlingen hebben dus geen problemen in hun thuistaal. Een taalontwikkelingsstoornis daarentegen uit zich altijd, in elke taal die de leerling verwerft en primair in de thuistaal van de leerling. Hierop komen we verder in dit hoofdstuk nog terug.

Het is belangrijk te benadrukken dat de groep van 'meertalige leerlingen', los van hun voortraject of type van meertaligheid, een zeer heterogene groep vormt. Deze leerlingen verschillen immers niet alleen op het vlak van hun taalvaardigheid in het Nederlands en schoolse prestaties, maar ook op het vlak van een waaier aan voorspellende factoren die een invloed hebben op hun leerpotentieel, zoals hun socio-economische status en de beheersing van de thuistaal (Richards-Tutor et al., 2016). Het is dus verkeerd te stellen dat alle meertalige kinderen of kinderen met ten minste één andere thuistaal nood hebben aan extra taalondersteuning. Anderzijds is het cruciaal om te beseffen dat een beperkt deel van deze leerlingen wel baat hebben bij gerichte taalondersteuning, met het oog op verder schoolsucces.

Algemeen wordt aangenomen dat de talen die meertalige kinderen verwerven, interageren. In de literatuur wordt in dit verband verwezen naar de linguïstische interdependentiehypothese, ook wel ijsberghypothese genoemd. Deze hypothese stelt dat de talen die een kind (tegelijktijd of achtereenvolgens) verwerft afhankelijk zijn van elkaar en interfereren (Cummins, 1981). De basisgedachte is dat in het bijzonder het successief leren van een nieuwe taal, zoals bijvoorbeeld de onderwijstaal, sterk gefaciliteerd wordt door de opgebouwde kennis en vaardigheden in de thuistaal, op voorwaarde dat er een goede basisontwikkeling is in die eerst verworven taal. Evidentie voor deze zogenaamde cross-linguïstische transfer werd reeds veelvuldig gegeven o.a. op vlak van metacognitieve strategieën (vb. taakoriëntatie), algemene taalvaardigheid, maar ook op vlak van specifieke taalelementen die bijdragen tot schoolse vaardigheden zoals woordenschat, vertelvaardigheden en lezen (Buchweitz & Prat, 2013; Durgunoğlu, 2009; Geva & Genesee, 2006; Melby-Lervåg & Lervåg, 2011).

1.2 Leerlingen met een taalontwikkelingsachterstand (TOA)

Sommige leerlingen hebben een zichtbare taalachterstand opgelopen doordat ze onvoldoende taalleerkansen kregen of ze hebben een verhoogd risico om een dergelijke taalontwikkelingsachterstand in de toekomst te ontwikkelen. Om die redenen hebben ze baat bij extra taalondersteuning.

Een taalontwikkelingsachterstand (TOA) verwijst naar een achterblijvende taalontwikkeling die het gevolg is van onvoldoende kwalitatief taalaanbod in de omgeving van het kind. Men spreekt in dit geval ook van een blootstellingsachterstand. Vanaf de geboorte al bepalen zowel de omgeving van het kind als het kind zelf, in interactie met elkaar, het tempo van de taalontwikkeling. Het kind is niet zomaar een passieve ontvanger, maar gaat zelf actief op zoek naar sociale interacties in zijn omgeving. Het creëert daarbij al van jongs af bewust taalleerkansen (cf. de sociaal-interactionistische theorie van taal: Harris, 2019; Snow, 2014).

Het is moeilijk zuiver te bepalen hoe blootstellingsachterstanden in het gezin en de omgeving ontstaan. We weten echter uit diverse studies dat de kwantiteit en de kwaliteit van de interacties tussen opvoeder(s) en kind in het gezin sterk kan verschillen en dat deze verschillen samenhangen met de taalleerkansen en dus ook de taalvaardigheid van zowel eentalige als meertalige kinderen (Hart & Risley, 1995; Hoff, 2006, 2017). Vaak zijn die verschillen in interactiekwaliteit gecorreleerd met de SES-kenmerken van het gezin. Ouders uit lagere sociale milieus creëren niet altijd uit zichzelf een

rijke taalomgeving. Er worden bijvoorbeeld minder vragen gesteld en er wordt tegen kinderen gesproken in korte en eenvoudige zinnen (Hoff, 2006). Hoe hoger het opleidingsniveau van de ouders, hoe meer informele leerervaringen kinderen thuis opdoen in voorbereiding op het schoolse leren (Leyva & Skorb, 2019).

Niet enkel de kwantiteit en kwaliteit van de gesprekken, maar ook de gespreksonderwerpen die aan bod komen, blijken bepalend voor het latere verwerven van de onderwijstaal. Kinderen die op jonge leeftijd vaker gesprekken hebben met hun ouders over onderwerpen buiten het hier-en-nu, bijvoorbeeld wanneer ze praten over het verleden of de toekomst, of in de context van doe-alsof-spel, tonen als adolescent een betere beheersing van de onderwijstaal (Uccelli et al., 2019). Kinderen uit achterstandssituaties blijken dit soort informele positieve ervaringen minder op te doen. Daarnaast zijn de omstandigheden waarin ze opgroeien vaak minder gunstig voor hun taalontwikkeling en schoolcarrière. Ze krijgen bijvoorbeeld minder kansen op een verrijkende vrijetijdsbesteding (Coene et al., 2020), ervaren soms lagere toekomstverwachtingen binnen hun gezin (Bradley & Corwyn, 2002) en minder steun vanuit de buurt om het goed te doen op school (Heller et al., 2015). Daarnaast hebben ze meer problemen met hun fysieke en mentale gezondheid (Currie, 2009), of missen ze kansen door regelmatig te verhuizen (Scanlon & Devine, 2001).

Kinderen die vanuit zichzelf, de omgeving of de gezinssituatie onvoldoende stimulans voelen of ondersteuning krijgen om taal te verwerven, hebben des te meer nood aan stimulering binnen de onderwijsmuren. Daar worden ze ondergedompeld in schooltaal, academische taal of CAT-taal (Cognitieve Abstracte Taal), een concept dat verwijst naar de typische taalvormen die gebruikt worden in geschreven en mondelinge taal om te spreken over vakkennis (*disciplinary knowledge*), complexe ideeën, hypothesen, abstracties, theorieën, of de status van beweringen (Snow, 2014). Het gaat hier niet over een duidelijk afgelijnd taalregister, maar om een continuüm: taalgebruikers kunnen deze typische schooltaalkenmerken in mindere of meerdere mate inzetten. Kenmerken van schooltaal zijn reeds terug te vinden in de mondelinge interactie van kleuterleerkrachten met jongere kinderen, en jonge kinderen doen in verschillende mate ervaring op met de kenmerken van schooltaal in de thuiscontext (Leseman et al., 2019).

Daarnaast leren jonge kinderen op school ook lezen en schrijven, breiden ze hun mondelinge vaardigheden uit en wordt er gebouwd aan taalbeschouwing en taalattitudes. In het beste scenario krijgen ze hiertoe optimale taalleerkansen, maar ook op school kunnen taalontwikkelingsachterstanden ontstaan of bestendig worden.

1.3 Leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS)

Soms is een zwakke taalvaardigheid bij een leerling niet het gevolg van een onvoldoende kwantitatief en/of kwalitatief taalaanbod vanuit de omgeving, maar wordt deze veroorzaakt door een taalontwikkelingsstoornis (al kan een combinatie ook; Singer & Gerrits, 2017).

Een taalontwikkelingsstoornis (TOS) wijst op een significant tekort in de ontwikkeling en het gebruik van taal in al zijn modaliteiten. Het gaat hierbij om problemen met taalbegrip en/of taalproductie binnen de verschillende taaldomeinen (ASHA, 2020). Kinderen met een taalontwikkelingsstoornis verwerven hun mondelinge taalvaardigheid opvallend trager en/of moeizamer dan kinderen met een normale taalontwikkeling (Zink & Breuls, 2012). Hoewel er nog een opdeling gemaakt kan worden in primaire en secundaire taalontwikkelingsstoornissen, beperken wij ons hier tot de primaire taalontwikkelingsstoornis (TOS) dewelke op zichzelf staat en niet te verklaren is vanuit problemen in een ander ontwikkelingsdomein.

Een TOS kan verder nog opgedeeld worden in een vertraagde taalontwikkeling en een gestoorde taalontwikkeling (Zink & Breuls, 2012). In het eerste geval zal het kind een taalprofiel hebben dat overeenstemt met een profiel van een jonger kind en vertaalt deze 'achterstand' zich in alle taaldomeinen. Vandaar spreken we hier van een harmonisch profiel. Het kind heeft met andere woorden meer tijd nodig dan leeftijdsgenoten om eenzelfde taalniveau te bereiken. In het tweede geval is het probleem hardnekkiger. Het taalgebruik van het kind is afwijkend of gestoord in die zin dat het kenmerken vertoont die niet eigen zijn aan een bepaalde fase binnen het taalontwikkelingsproces. We spreken hier van een disharmonisch profiel. Hoewel extra taalondersteuning voor beide groepen binnen het onderwijs een meerwaarde is, zullen deze kinderen ook nood hebben aan externe ondersteuning (i.c. logopedische hulpverlening).

Voldoende inzicht in het onderscheid tussen een TOA en TOS, niet alleen bij eentalige kinderen, maar zeker ook bij meertalige kinderen is essentieel en vermindert het aantal verkeerde doorverwijzingen binnen (en buiten) het onderwijs.

1.4 Leerlingen met lees- en/of spellingmoeilijkheden

Een andere groep die nood heeft aan extra taalondersteuning zijn leerlingen die problemen ondervinden met schoolse schriftelijke (taal)vaardigheden zoals lezen en spellen. Het feit dat er leerlingen bestaan met deze moeilijkheden staat zeker niet ter discussie. Wel wordt er veel gesproken over de mogelijke oorzaken en de afbakening van subgroepen. Vaak wordt er een onderscheid gemaakt tussen (a) leerlingen die grote moeite ondervinden met lezen en/of spellen als gevolg van een onderwijsachterstand of bijvoorbeeld een probleem met de mondelinge taalvaardigheid en (b) leerlingen die primair moeite hebben met technisch lezen en/of spellen ondanks het feit dat ze goed onderwijs krijgen en daarnaast ook geen andere opvallende cognitieve of neurologische problemen vertonen. Doorgaans spreken auteurs bij de laatste groep van dyslexie, maar de definities variëren en er kunnen op dit moment ook geen eenduidige oorzaken voor dyslexie worden aangeduid. Wat we in elk geval weten, is dat erfelijke factoren een grote rol spelen in leesvaardigheid. Een ouder met dyslexie is dus een risicofactor voor dyslexie. Ook bepaalde hersenstructuren en -functies zouden samengaan met leesvaardigheid. Verder laat onderzoek redelijk consistent zien dat cognitieve vaardigheden zoals snel benoemen en fonologische vaardigheden (zoals het klankbewustzijn) sterke voorspellers zijn voor ernstige leesproblemen.

Wegens de discussies rond operationalisering en oorzaken hanteren de meeste onderzoekers een beschrijvende definitie van dyslexie die uitsluitend betrekking heeft op de ernstige problemen met lezen en/of spellen, niet op de mogelijke oorzaken van deze problemen (zie Snowling, Hulme & Nation, 2020 en Stichting Dyslexie Nederland, 2016). Daarbij is het accuraat en vlot lezen en/of spellen op woordniveau een belangrijk element (Stichting Dyslexie Nederland, 2016). Leerlingen met dyslexie laten in onze taal doorgaans een traag leestempo zien, al dan niet gepaard met leesfouten. Internationaal beschouwt men deze problematiek als een specifieke leerstoornis, waarmee zo een vijf tot tien procent van de schoolgaande jeugd te maken heeft (DSM5, American Psychiatric Association, 2013). De stoornis komt regelmatig samen met andere ontwikkelingsstoornissen voor. Cijfers variëren, maar gemiddeld gesproken hebben 40% van de leerlingen met een specifieke leesstoornis of dyslexie ook een andere stoornis (Snowling et al., 2020). Vaak wordt er samen met dyslexie ook een TOS vastgesteld. Catts et al. (2005) rapporteren een overlap van 17 tot 33% tussen TOS gediagnosticeerd op kleuterleeftijd en een specifieke leesstoornis of dyslexie op lagere schoolleeftijd. De grenzen van een specifieke leesstoornis of dyslexie zijn dus niet zo duidelijk: het komt vaak voor dat deze leerlingen ook taalproblemen hebben. Dergelijke taalproblemen blijven in de praktijk nog vaak onopgemerkt, terwijl ze wel bepalend zijn voor de verdere ontwikkeling (Snowling et al., 2020). Dat is hoe dan ook een punt van aandacht.

Net omdat er geen eenduidige en objectief vaststelbare oorzaak is beschreven voor een specifieke leesstoornis/dyslexie en er discussie bestaat over het onderscheid met andere lees- en spelproblemen, kiezen we ervoor om in dit rapport de twee groepen samen te nemen. Al deze leerlingen hebben nood aan extra taalondersteuning. Wat we wel doen, is verwijzen naar de schoolse vaardigheid waarin deze leerlingen problemen ondervinden. We spreken m.a.w. van leerlingen met leesmoeilijkheden en/of spellingmoeilijkheden. Wanneer er sprake is van een diagnose dyslexie, beschrijven we dit als leerlingen met een vastgestelde leesstoornis.

1.5 Samenvattend overzicht van doelgroepen

Tot nu bespraken we vier grote doelgroepen van leerlingen die baat hebben bij extra taalondersteuning: Nederlandsetaalleerders, leerlingen met een taalontwikkelingsachterstand, leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis en leerlingen met lees- en/of spellingsmoeilijkheden. Afhankelijk van de doelgroep zal de extra taalondersteuning eerder gericht zijn op de mondelinge taalvaardigheden dan wel op de schriftelijke taalvaardigheden. In een aantal gevallen kan de focus ook verschuiven met de tijd. Hierbij denken we bijvoorbeeld aan kinderen met een TOS die op kleuterleeftijd mogelijk extra taalsteun nodig hebben op het vlak van hun mondelinge taal, maar vanaf de lagere school vaak bijkomende steun nodig hebben op het vlak van de schriftelijke taalvaardigheden.

In de onderwijspraktijk zijn deze oorzaken niet altijd gemakkelijk af te bakenen. Het onderscheid tussen een taalontwikkelingsachterstand en een taalontwikkelingsstoornis valt bijvoorbeeld niet zomaar af te leiden, in het bijzonder bij meertalige kinderen. Hiervoor is een uitgebreide diagnostiek nodig. Vandaar ook dat onderzoekers hun doelgroepen vaak op een manier definiëren die empirisch makkelijk af te bakenen valt. In navolging hiervan zullen we in dit rapport spreken over vier doelgroepen:

1. **Nederlandsetaalleerders:** we gebruiken deze term voor alle leerlingen die de onderwijstaal nog volop aan het verwerven zijn. Ook wanneer die onderwijstaal niet het Nederlands is (vb. interventies bij *English language learners*) hanteren we deze term om complexiteit te vermijden. Deze doelgroep is het onderwerp van enkele recente

interventies, maar er wordt daarbij niet altijd rekening gehouden met de aanwezige heterogeniteit wat betreft het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen (vb. beginners vs. gevorderden).

2. **Leerlingen met een lage SES:** interventies mikken vaak op deze doelgroep omdat zij vanuit een samenspel van factoren regelmatig een taalachterstand opbouwen.
3. **Leerlingen met lees- en/of spellingmoeilijkheden:** vaak wordt deze doelgroep afgebakend op basis van een lees- of spellingtest, zonder de oorzaak van de moeilijkheden te specificeren. Bij jonge kinderen wordt ook gesproken over leerlingen met een risico op lees- en/of spellingmoeilijkheden, op basis van een evaluatie van bekende risicofactoren (vb. familiale aanleg, fonemisch bewustzijn, letterkennis, enz.).
4. **Leerlingen met een taalontwikkelingsachterstand of een taalontwikkelingsstoornis:** net als bij de vorige doelgroep gebeurt de afbakening vaak op basis van een algemene taaltest. Soms wordt er ook naar de aanwezigheid van een diagnose verwezen. Bij jonge kinderen wordt ook gesproken over leerlingen met een risico op taalachterstand op basis van een evaluatie van risicofactoren.

Hoofdstuk 2. Welke taaldoelen hebben we voor ogen?

‘Taalvaardigheid’ is het centrale concept in dit rapport. Daarbij focussen we op de mondelinge taalvaardigheden luisteren en spreken (waaronder bijvoorbeeld de deelvaardigheden woordenschat en luisterbegrip) en de schriftelijke taalvaardigheden lezen en schrijven. Deze deelvaardigheden worden ingezet in een communicatieve context in interactie, gebruikmakend van de fonologische, grammaticale, semantische en pragmatische structuren van de taal. Taalbeschouwing en talige attitudes (vb. schrijf- en leesmotivatie) komen slechts onrechtstreeks aan bod, wanneer ze in functie staan van de mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden.

Vaak wordt taalvaardigheid als één geheel gepresenteerd. Dat is ten dele terecht. Bij het jonge kind en gedurende de schoolloopbaan hangen de verschillende taaldomeinen voor mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden zo nauw met elkaar samen, dat meerdere studies slechts één construct vinden dat verschillen tussen kinderen over de tijd verklaart (Bornstein et al., 2014; Tomblin & Zhang, 2006). Vroegere ontwikkelingen voorspellen dan ook vaak latere ontwikkelingen. Zo is er bijvoorbeeld een duidelijke relatie tussen vroege woordenschat en later tekstbegrip (Elleman et al., 2009), en correleert de vroegere mondelinge taalvaardigheid met het aanvankelijk lezen (National Early Literacy Panel, 2008). Over het algemeen blijkt de taalvaardigheid op 4 jaar een goede voorspeller van de taalvaardigheid op 11 jaar (Eadie et al., 2021).

Wanneer we echter dieper kijken naar die voorspellende relaties, komen we uit op een complexer beeld, waarbij verschillende deelvaardigheden afzonderlijk en in samenspel met elkaar een bepaalde uitkomst beïnvloeden (Hjetland et al., 2020; Uccelli et al., 2015). Daarnaast gedragen die deelvaardigheden zich ook niet meer als één construct zodra er een doelgerichte en intensieve interventie plaatsvindt: zo hebben sommige interventies wel een impact op expressieve taalvaardigheden zoals spreken, maar niet op receptieve taalvaardigheden zoals luisteren (Rogde et al., 2016) of soms hebben de interventies wel een impact op grammaticale kennis, maar niet op de vaardigheid om een samenhangend verhaal te kunnen vertellen (Grøver et al., 2020). Om een goede aanpak uit te stippelen, moeten we dus weten welke deelvaardigheden we willen stimuleren en hoe deze de latere mondelinge en schriftelijke vaardigheden beïnvloeden.

In de onderstaande tabellen worden relevante deelvaardigheden beschreven die aan bod zullen komen en eveneens verdere omschrijving verdienen.

Tabel 1. Definities van relevante deelvaardigheden van de mondelinge taalvaardigheid (in alfabetische volgorde).

Deelvaardigheid	Engelse termen	Omschrijving
Fonemisch bewustzijn	Phoneme Awareness	Het vermogen om individuele klanken (fonemen) te onderscheiden in gesproken woorden en deze te manipuleren.
Klankbewustzijn	Phonological awareness	Het vermogen om los te komen van de betekenis van taal, en zich te richten op de klankvorm van gesproken woorden. Het is een continuüm van klankgevoeligheid (vb. rijmen) tot een expliciete vaardigheid om klanken in woorden te onderscheiden en deze te manipuleren op verschillende niveaus (vb. klankgroepen, onset, rijm, individuele fonemen enz.).
Luisterbegrip	Listening comprehension, narrative skills	Dit is een deelvaardigheid van luisteren, waarbij de focus ligt op het taalbegrip.
Receptieve en expressieve woordenschat	Receptive and expressive vocabulary	De receptieve woordenschat is de begripswoordenschat. De expressieve woordenschat is de woordenschat die actief gebruikt wordt bij spreken of schrijven.
Vertellen	Narrative skills	Vertellen is een deelvaardigheid van spreken. Het gaat hier om de vaardigheid om een samenhangend verhaal te kunnen (na) vertellen en dingen en gebeurtenissen te kunnen beschrijven.

Tabel 2. Definities van relevante deelvaardigheden van de schriftelijke taalvaardigheid.

Deelvaardigheid	Engelse termen	Omschrijving
Beginnende geletterdheid	Early literacy skills (general); Emergent literacy	Alle vaardigheden die kleuters nodig hebben om later op een vlotte manier te leren lezen. Het gaat hier zowel om voorbereidende lees- en schrijfvaardigheden als om leesmotivatie en leesplezier, begrijpend luisteren, spreken, woordenschat.
Inzicht in geschreven taal	Concepts of print	Het inzicht in hoe geschreven taal werkt, omvat onder meer het inzicht dat geschreven taal omgezet kan worden in gesproken taal (en omgekeerd), dat geschreven taal bestaat uit letters die woorden vormen, dat er een lees- en schrijfrichting gehanteerd wordt, en dat geschreven taal diverse functies heeft. Verder gaat het hier ook om hoe boeken gehanteerd moeten worden en waartoe boeken dienen.
Leesbegrip	Reading comprehension	Het kunnen begrijpen van teksten.
Leesvloeiendheid	Fluency	Vloeiend lezen is meer dan vlot decoderen. Het is decoderen en hoorbaar begrijpen. Je leest een tekst vloeiend wanneer je leest met expressie en dus rekening houdt met tempo, betekenisvolle woordgroepen en pauzes, interpunctie verklankt en een gepaste intonatie en klemtoon toepast.
Schrijven	Writing	De vaardigheid om voor een brede variatie aan communicatieve doelen een betekenisvolle en samenhangende tekst te schrijven.
Spelling	Spelling	De manier waarop een woord geschreven wordt.
Technisch lezen	Decoding skills	Het kunnen omzetten van tekens (grafemen) in klanken (fonemen) zowel op niveau van woorden als pseudowoorden.
Vorbereidende lees- en schrijfvaardigheden	Code related skills	Het gaat hier over een combinatie van vaardigheden die het latere technisch lezen zullen ondersteunen: klankbewustzijn, fonemisch bewustzijn als onderdeel van klankbewustzijn, letterkennis, inzicht in geschreven taal.

Hoofdstuk 3. De bouwstenen van een taaltraject

Gedurende een taaltraject krijgen leerlingen die daar nood aan hebben duurzame, intentionele en intensieve taalleerkansen in de onderwijstaal. Er worden wereldwijd uiteenlopende interventies ontwikkeld om de taalleerkansen op school te versterken. In onze review gaan we op zoek naar effectieve interventies voor de diverse leerlingprofielen en bekijken we deze interventies vanuit de keuzes die scholen en leerkrachten moeten maken wanneer ze een taaltraject uitwerken. We willen hen helpen om daarbij de kansen en de beperkingen van elke keuze te zien. Soms geeft de wetenschappelijke literatuur aan welke keuze de beste is. Soms blijken diverse opties evenwaardig. In dit geval kiest de school wat het beste bij de beginsituatie past.

Figuur 1 beschrijft de componenten die de vorm en de inhoud van een taaltraject bepalen. Bij succesvolle interventies gaat het om een totaalpakket waarbij deze componenten goed op elkaar zijn afgesteld. In dit hele plaatje speelt uiteraard de kosteneffectiviteit ook een rol. Hiermee doelen we op de balans tussen opbrengsten en investering. Een dure maatregel zoals een extra leerkracht inzetten die de thuistaal beheerst, leidt niet zomaar tot een taalstimulerende omgeving (Franco et al., 2019). Een goedkope interventie met een systematische aanpak, concrete verwachtingen i.v.m. intensiteit en een korte professionalisering kan soms wel al effect hebben (Bleses et al., 2018).

Figuur 1. Analytische kijkwijzer om interventies te analyseren.

TAALDOELEN Kleuter - lager - secundair	
VORM	INHOUD
Duur en intensiteit Groepsselectie en -samenstelling Uitvoerders	Didactische bouwstenen Monitoring van leerlingen Professionalisering en kwaliteitsbewaking Taalbeleid en schoolstructuur

Uiteraard begint alles met het vastleggen van **taaldoelen**. Vaak wordt er gekozen voor een combinatie van verschillende taalvaardigheden, bijvoorbeeld woordenschat, narratieve vaardigheden en luistervaardigheid (Fricke et al., 2017). Soms worden die taaldoelen gecombineerd met doelen uit een ander leergebied zoals wetenschappen en techniek (Cabell et al., 2013), al is dat niet altijd eenvoudig (Vanbuel et al., 2017). Uiteraard kan de mix van taaldoelen verschillend zijn voor de onderwijsniveaus **kleuter, lager en secundair**, en zullen ze ook binnen die onderwijsniveaus verder aangepast moeten worden aan de leeftijd en de beginsituatie.

Bekijken we vervolgens de keuzes die gemaakt dienen te worden over de vorm. Eerst gaat het hierbij over **de duur en de intensiteit** van het taaltraject. Men kan opteren voor een 'taalbad' volgens de definitie van het Vlaams Decreet Basisonderwijs, waarbij kinderen gedurende de volledige schooldag extra taalkansen krijgen, of voor een deeltijdse aanpak, waarbij er slechts gedurende een beperkte tijd van de onderwijsdag extra aandacht gaat naar taal. Ten slotte is het ook mogelijk om geïntegreerd te werken waarbij de extra taalleerkansen worden ingebed in de reguliere klaswerking in of bovenop de reguliere basistijd die voor taal voorzien wordt. Dergelijke trajecten kunnen slechts gedurende een deel van het schooljaar lopen of, aan het andere uiteinde van het spectrum, meerdere schooljaren overspannen.

Nauw hieraan gerelateerd is de **groepsovervang en de groepsamenstelling**. Enkele recente succesvolle interventies met kleuters wisselen bewust kleine groepen af met individuele of duomomenten (Bleses et al., 2018; Fricke et al., 2017). In het secundair onderwijs worden er op dit gebied ook beloftevolle initiatieven ontwikkeld. Oudere leerlingen hebben vaak een specifiek profiel waardoor een algemene aanpak voor hen niet waardevol is en het zinvoller kan zijn om taalondersteuning in kleine, homogene groepen met leerlingen met hetzelfde profiel aan te bieden (Baye et al., 2019). In andere situaties kunnen heterogene groepen voorkomen (de Haan et al., 2013).

Ten slotte zijn er diverse **uitvoerders** mogelijk. We denken niet alleen aan klasleerkrachten en ondersteunende leerkrachten, maar ook aan leeftijdsgenoten of oudere leerlingen, ouders, vrijwilligers of andere beroepsgroepen zoals logopedisten. De interventie kan plaatsvinden binnen de muren van de school met de leerling zelf, maar daarnaast kan er in de interventie ook ingezet worden op betrokkenheid van de familie of de omgeving om de impact van de interventie te versterken (Desforges & Abouchar, 2003). Indien de uitvoerder van het taaltraject meertalig is, kan die meertaligheid bewust ingezet worden. We denken bijvoorbeeld aan interventies waarin de ouders een rol spelen of aan de inschakeling

van meertalige leerkrachten.

Ook op inhoudelijk vlak zijn er keuzes te maken. Beginnen we met de **didactische bouwstenen**. Een belangrijke keuze is een systematische aanpak of het werken met losstaande praktijken. Bij losstaande praktijken is er geen vooraf bepaalde volgorde of systematiek. We denken dan bijvoorbeeld aan de inzet van dialogisch lezen bij kleuters (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). In een systematische aanpak bouwt de ene activiteit op de andere voort volgens een welomlijnde leerlijn. Vaak is een systematische aanpak sterk uitgewerkt in een programma met een vaste volgorde van voorgeschreven activiteiten. Maar ook dan is er vaak nog heel wat ruimte voor autonomie, zodat leerkrachten hun aanbod kunnen afstemmen op de noden en interesses van de leerlingen. De Nuffield Language Intervention is bijvoorbeeld grotendeels uitgebouwd als een programma met een vaste volgorde van voorgeschreven activiteiten, maar vraagt tegelijk van leerkrachten dat zij voor de individuele sessies zelf taaldoelen bepalen en activiteiten vormgeven (Fricke et al., 2017).

Uiteraard zijn er nog veel meer didactische keuzes te maken. Bijvoorbeeld, in functie van leesbegrip kunnen strategieën aangeleerd worden die leerlingen helpen om hun denken te sturen bij de verwerking van de tekst (Aarnoutse & Schellinga, 2003; Atkinson et al., 2000). Tijdens gesprekken kunnen taalstimulerende interactietechnieken ingezet worden zoals een rijk en begrijpelijk taalaanbod voorzien, taalfeedback geven, spreekruimte en spreekkansen creëren (vb. Perry et al., 2018; Wasik & Hindman, 2018). Daarnaast kunnen ook scaffolding technieken getraind worden om kinderen met de nodige taalsteun naar een hoger niveau te brengen (Pesco & Gagné, 2017).

Er dienen ook keuzes gemaakt te worden op het vlak van **monitoring** van de leerlingen. Dat kan door middel van taaltests, maar de taal van de leerlingen kan ook in kaart gebracht worden door bijvoorbeeld regelmatig een analyse te maken van een verhaal dat ze vertellen (Fricke et al., 2017) of door tijdens een observatie na te gaan welke leerlingen welk concreet taaldoel hebben bereikt (Bleses et al., 2020).

Verder vraagt een kwalitatieve aanpak ook de nodige **professionalisering** van leerkrachten (Henrichs & Leseman, 2016). Die kan op verschillende manieren gebeuren: via professionaliseringstrajecten begeleid door externen, via schoolinterne vormen van professionalisering (reflectie, observatie, uitwisseling) en geïntegreerd in een curriculum. Uiteraard gaat dit samen met **kwaliteitsbewaking**.

Ten slotte kan het belangrijk zijn om te werken aan een geëngageerde **schoolcultuur** met een sociaal-emancipatorische missie (Leseman & Slot, 2020) en een gedragen visie op **taalbeleid** (Van den Branden, 2004). Vaak wordt een succesvolle interventie immers door de directie gedragen en door verscheidene leerkrachten in onderlinge samenwerking over meerdere schooljaren heen uitgevoerd.

DEEL 2. De schijnwerper op de wetenschappelijke fundamenten

In dit wetenschappelijke luik willen we de internationale literatuur over taaltrajecten voor leerlingen met nood aan taalsteun in kaart brengen en analyseren. We doen dit door te focussen op de keuzes die scholen en leerkrachten moeten maken bij het uitwerken van de vorm en inhoud van een taaltraject (zie Deel 1, Figuur 1). Omdat we in de eerste plaats willen weten wat scholen en leerkrachten kunnen doen om leerlingen met een taalachterstand effectief te ondersteunen en niet gewoon willen begrijpen welke kenmerken van scholen, leerkrachten en leerlingen een correlatie vertonen met leerwinst, vertrekken we hierbij vanuit interventieonderzoek, aangezien dit soort onderzoek bij uitstek causale verbanden blootlegt (Higgins & Katsipataki, 2015). Concreet gaan we op zoek naar een antwoord op volgende vragen:

- OV1 - Onder welke vormen kunnen kwaliteitsvolle taaltrajecten aangeboden worden?
- OV2 - Wat zijn kenmerken van effectieve taaltrajecten voor een diversiteit aan leerlingen die de onderwijstaal onvoldoende beheersen?

In wat volgt, bespreken we eerst de methode van analyse en vervolgens de resultaten om dan in de samenvattende conclusie een antwoord te geven op de onderzoeksvragen. We spreken in de context van dit wetenschappelijk onderzoek over 'interventies' en niet over taaltrajecten om verwarring te vermijden met de specifieke definitie van taaltrajecten en de randvoorwaarden bij implementatie in de Vlaamse context.

Hoofdstuk 1. Methode

1.1 Type literatuurstudie: de overview

Om een zo uitgebreid en betrouwbaar mogelijk antwoord te formuleren op onze onderzoeksvragen kozen we voor de methode van een overview, soms ook *umbrella review* of *tertiary review* genoemd (Polanin et al., 2017; Pollock et al., 2020; Torgerson, 2007). Dit type van systematische literatuurstudie, waarbij de onderzoeker vertrekt van systematische reviews (met of zonder een onderdeel meta-analyse) en dus niet van primaire studies, wordt in de medische wereld vaak gebruikt om de wetenschappelijke evidentie voor een brede onderzoeksvraag op een efficiënte manier samen te vatten voor de praktijk. Het wint de laatste jaren ook aan populariteit in andere onderzoeksgebieden zoals de sociale wetenschappen en onderwijswetenschappen (zie Polanin et al., 2017 voor een overzicht).

Overviews zijn bijzonder geschikt wanneer de onderzoeksvragen een scope hebben die breder is dan wat een individuele systematische review kan beantwoorden en wanneer de tijd en middelen om het onderzoek uit te voeren beperkt zijn (Pollock et al., 2020). Het nadeel aan deze aanpak is dat de overviewauteur een derde laag aan het onderzoek toevoegt, wat de kans op bias en fouten vergroot (Polanin et al., 2017). Deze zwakte kan opgevangen worden door een rigoureuze methodologie te hanteren waarbij transparantie en zorgvuldigheid tijdens elke fase van het overviewproces centraal staan. In het tot stand komen van deze overview onderscheiden we de volgende fases:

- FASE 1:** systematische en reproduceerbare zoektocht naar relevante studies
 - 1a Screenen van studies op basis van titel en abstract
 - 1b Screenen van studies op basis van de volledige tekst
- FASE 2:** kritische beoordeling van de methodologische kwaliteit van geselecteerde studies
- FASE 3:** data-extractie en analyse van resultaten
- FASE 4:** samenvatting van onze bevindingen

1.2 Fase 1: selectie van studies

We belichten eerst de inclusiecriteria die we voor de selectie van de studies gebruikt hebben. Daarna beschrijven we de gehanteerde zoekprocedure.

Inclusiecriteria

Om in aanmerking te komen voor deze overzicht moet een studie aan bepaalde voorwaarden voldoen. We focussen op soorten studies, soorten participanten binnen de studie, soorten interventies, en soorten settings.

a. Soorten studies

Zoals hierboven aangegeven, neemt een overzicht enkel systematische reviews op, al dan niet met een component meta-analyse. Aangezien we in dit onderzoek geïnteresseerd zijn in het effect van interventies (zie onderzoeksdoel) komen enkel systematische reviews in aanmerking die uitsluitend experimentele en quasi-experimentele studies met een treatment-control-design includeren of die een aparte analyse voorzien van dit type studies. Geïnccludeerde reviews moeten bovendien de baseline-equivalentie (zijn beide groepen bij de start van de interventie voldoende gelijk?) van de interventie- en controlegroep bij quasi-experimentele studies in kaart gebracht hebben, bijvoorbeeld door enkel quasi-experimentele studies met een pretest-posttest-design op te nemen of door een andere *baseline measure* te vereisen. Verder nemen we zowel reviews mee die in peer reviewed journals gepubliceerd zijn als (hoofdstukken uit) doctoraatsthesisen.

b. Soorten participanten

- Onderwijsniveau: geïnccludeerde reviews focussen op leerlingen in het kleuteronderwijs, lager onderwijs en/of secundair onderwijs. Afhankelijk van de onderwijscontext kan de populatie soms breder zijn en bijvoorbeeld ook kinderen jonger dan de kleuterleeftijd of achttienplussers meenemen. Deze studies komen enkel in aanmerking indien ofwel de resultaten voor onze doelgroep afzonderlijk geanalyseerd worden, ofwel minstens de helft van de populatie de geschikte leeftijd heeft. Studies die uitsluitend interventies bij kinderen jonger dan de kleuterleeftijd of achttienplussers onderzoeken, worden dus niet opgenomen.

- Doelgroep: we zoeken naar interventies gericht op leerlingen die om verschillende redenen nood hebben aan taalsteun (zie Deel 1, Hoofdstuk 2.5). Met name Nederlandsetaalleerders, leerlingen met een lage SES, leerlingen met lees- en/of spellingmoeilijkheden en leerlingen met een (risico op) taalontwikkelingsachterstand of een taalontwikkelingsstoornis. Reviews die specifiek focussen op interventies bij leerlingen met een fysieke of intellectuele beperking, leerlingen met een bepaalde aandoening zoals het syndroom van Down, leerlingen met emotionele en/of gedragsstoornissen of leerlingen met een specifieke ontwikkelingsstoornis die anders is dan een TOS (vb. autismespectrumstoornis, ADHD) zijn uitgesloten omdat interventies voor zulke leerlingen vaak fundamenteel verschillen van interventies voor leerlingen met een taalachterstand (Dietrichson et al., 2020).

Om diezelfde reden zijn ook reviews die zich uitsluitend in de context van het vreemdetalenonderwijs (vb. English as a foreign language of EFL) situeren niet opgenomen. Studies waarvan de populatie bestaat uit leerlingen die wel en niet tot de doelgroep behoren, komen in aanmerking op voorwaarde dat de helft van de leerlingen tot de doelgroep behoort of indien er afzonderlijke analyses voor deze leerlingen voorhanden zijn.

c. Soorten interventies

We zoeken gericht naar systematische reviews die het effect van een bepaalde interventie op de taalvaardigheid van leerlingen met een taalachterstand nagaan. We focussen op interventies en niet op correlaties omdat we willen weten wat scholen kunnen doen om de taalvaardigheid van deze leerlingen te verbeteren (zie 1.1.). Hierbij kan het zowel om de algemene taalvaardigheid als om een specifieke deelvaardigheid gaan (zie Deel 1, Hoofdstuk 3). De onderzochte interventies hoeven niet zuiver talig van aard te zijn; het volstaat wanneer het verbeteren van de taalvaardigheid als een expliciet primair doel van de interventie genoemd wordt. Reviews die uitsluitend op uitspraak focussen zijn uitgesloten. Studies die het effect van lerarenprofessionalisering in kaart brengen, komen in aanmerking indien ze de invloed van de professionalisering op de taalvaardigheid van leerlingen met een taalachterstand meten.

d. Soorten settings

Alleen reviews die het effect van interventies in een reguliere schoolcontext, hetzij in de klas, hetzij buiten de klas (bijvoorbeeld in kleine groepjes of individueel) in kaart brengen, komen in aanmerking. Reviews die uitsluitend focussen op het verbeteren van de taalvaardigheid in de thuiscontext of in een (para)medische setting zijn even interessant voor onze doelgroep, maar vallen buiten de scope van deze overzicht en zijn daarom niet weerhouden. Ook reviews met een expliciete focus op interventies bij leerlingen in het buitengewoon onderwijs zijn niet weerhouden omdat deze setting op

verschillende vlakken vaak sterk verschilt van de reguliere klascontext. Reviews waarvan een deel van de populatie uit kinderen in het buitengewoon onderwijs bestaat, komen in aanmerking op voorwaarde dat ze aparte data weergeven voor de door ons beoogde doelgroep.

Verder beperken we ons tot reviews die tussen 2000 en 2020 gepubliceerd zijn. De reden hiervoor is dat we niet alleen de haalbaarheid van het onderzoek maar ook de vergelijkbaarheid tussen de verschillende onderzochte onderwijscontexten willen garanderen. Om die laatste reden nemen we ook geen reviews mee waarvan de onderzochte interventies zich uitsluitend situeren in niet-OECD-landen (vb. talige interventies bij leerlingen in ontwikkelingslanden). Voor leesinterventies komt hier een bijkomende restrictie bovenop: enkel reviews die focussen op leesinterventies die in een alfabetische taal uitgevoerd worden (of aparte data voor dit type interventies opnemen), zijn weerhouden. Tot slot beperken we ons om pragmatische redenen tot reviews die in het Engels of het Nederlands gepubliceerd zijn.

Zoekprocedure

De zoektocht naar relevante literatuur werd tussen vier en acht september 2020 uitgevoerd en bestond zowel uit een elektronische als een 'manuele' zoektocht. Eerst spoorden we alle reviews op via een systematische zoektocht in de elektronische databases die voor onderzoek naar taalonderwijs relevant zijn: Ebsco Host, Web of Science, ProQuest en ProQuest Dissertations. Hiervoor gaven we complexe zoekopdrachten in waarbij een waaier aan zoektermen met betrekking tot de beoogde doelgroepen, taaldoelen, types studies en interventies gecombineerd werden. Een gedetailleerd overzicht van de zoekopdracht per database is opgenomen in Appendix A. Vervolgens kamden we ook de databases uit van volgende expertorganisaties die zich profileren op het vlak van evidence based onderwijs en die gekend zijn voor de sterke methodologie van hun onderzoeksrapporten: Education Endowment Foundation, What Works Clearinghouse, The Campbell Collaboration, Best Evidence Encyclopedia en The EPPI-Centre. Specifiek voor het Nederlandse taalgebied doorzochten we ook de overkoepelende literatuurstudies per taaldomein van het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, de literatuurstudies van Stichting Lezen en eerdere beleidsrapporten die verschenen in de Vlaamse context.

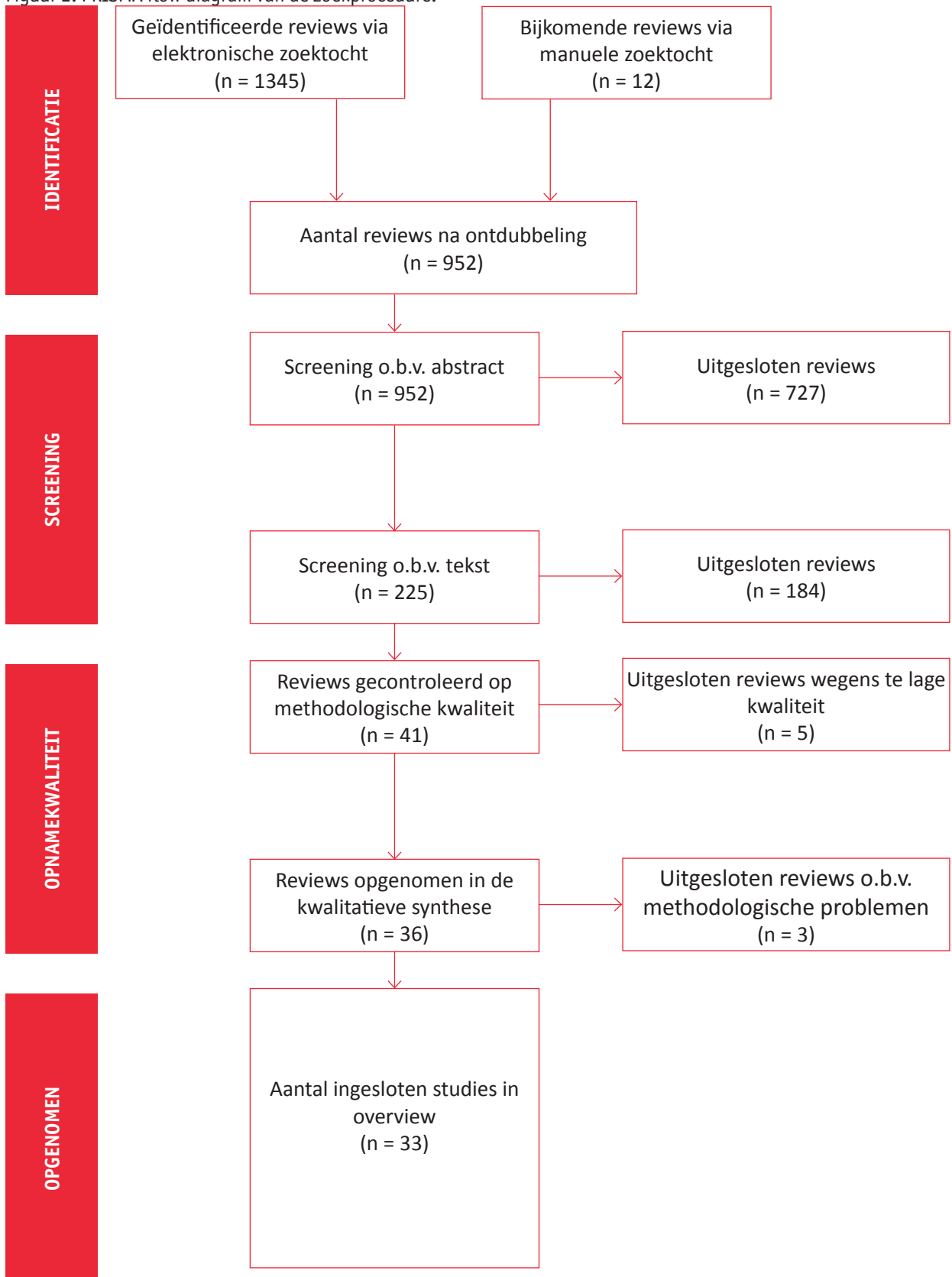
Dataverzameling en selectie

De elektronische zoektocht leverde in totaal 1345 reviews op; de manuele zoektocht twaalf. Alle referenties werden geïmporteerd naar Zotero. Na ontubbeling bleven 952 unieke reviews over. Deze werden vervolgens in twee fases afgetoetst aan de vooropgestelde inclusiecriteria.

In een eerste fase (1a) screenden we alle referenties op basis van hun titel en abstract. We verdeelden de 952 studies onder drie onderzoekers; een vierde onderzoeker beoordeelde onafhankelijk 20% van alle referenties als tweede beoordelaar om op die manier de betrouwbaarheid van de selectie te verhogen. Alle discrepanties tussen het oordeel van de eerste en tweede beoordelaar werden onderling besproken en opgelost. Indien een abstract te weinig prijs gaf om op een gefundeerde manier over inclusie of exclusie te oordelen werd de studie naar de volgende fase meegenomen.

In een tweede fase (1b) screenden we de 225 overgebleven studies op basis van de volledige tekst. Van twaalf studies kon de volledige tekst niet opgevraagd worden. Alle studies werden dubbel beoordeeld door telkens twee onderzoekers. Opnieuw werden verschillen in oordeel onderling bediscussieerd en opgelost. Op die manier bleven 41 studies over die volledig aan onze inclusiecriteria beantwoorden. Figuur 2 vat het selectieproces samen aan de hand van een flow diagram.

Figuur 2. PRISMA flow diagram van de zoekprocedure.



Naar: Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Med 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097

1.3 Fase 2: kritische beoordeling van de methodologische kwaliteit

Aangezien de auteur van een overzicht weinig zicht heeft op de primaire studies die in de reviews zijn opgenomen, valt of staat de kwaliteit van de overzicht met de kwaliteit van de geïncludeerde reviews. Het kritisch beoordelen van de methodologische kwaliteit van de reviews is dan ook een fundamentele stap in het overzichtproces. Hiervoor ontwikkelden we op basis van bestaande instrumenten uit medisch onderzoek enerzijds (vb. Shea et al., 2017; Whiting et al., 2016; Torgerson, 2007) en methodologische aanbevelingen van experts in onderwijsonderzoek anderzijds (Slavin, 2008 en 2020; Aromataris et al., 2015) een eigen tool (zie Appendix B). Op basis van deze tool werd elke review beoordeeld op het vlak van relevantie, kwaliteit van de geïncludeerde primaire studies, de wijze van dataverzameling en, voor meta-analyses, de manier waarop de resultaten van de primaire studies statistisch gecombineerd werden. We scoorden het aantal keren dat een review tegen één van de vastgelegde kwaliteitscriteria zondigde en labelden de reviews op basis van deze score als van hoge, gemiddelde en lage kwaliteit. De 41 reviews werden door twee onderzoekers dubbel beoordeeld en gescoord. Vijf reviews kregen het label 'lage kwaliteit' en werden alsnog uitgesloten, omdat dit label betekent dat de betrouwbaarheid van de resultaten in het gedrang komt door de lage methodologische kwaliteit van de review.

We zijn ons ervan bewust dat de selectiecriteria voor meta-analyses in het bijzonder nog strenger hadden kunnen zijn. Zo gebruiken meta-analyses uiteenlopende methodes voor data-analyse, combineren ze soms verschillende leeftijden en onderwijsniveaus of maken ze niet altijd een onderscheid tussen verschillende deelvaardigheden, bijvoorbeeld bij leesvaardigheid. Desondanks rapporteren ze net zoals de systematische reviews interessante, richtinggevende resultaten uit het interventieonderzoek.

1.4 Fase 3: data-extractie en analyse van resultaten

De 36 overgebleven studies werden in twee fases gecodeerd en geanalyseerd. Eerst importeerden we de reviews in Nvivo 1.3., waar we alle voor deze overzicht relevante informatie codeerden zodat deze kenmerken eenvoudig te traceren zijn:

- de rationale en de onderzoeksvragen,
- descriptieve gegevens van de ingesloten studies (doelgroepen, onderwijsniveaus of leeftijden, talen en landen, aantal ingesloten studies, effect sizes),
- de verschillende kenmerken van de interventies volgens het analytisch schema in Figuur 1 (taaldoelen, vormelijke en inhoudelijke kenmerken),
- de analyse van de resultaten en conclusies van de auteurs,
- de beperkingen van de review en de kwaliteitskenmerken van de primaire studies

Vervolgens formuleerden we voor elke review een gefundeerde conclusie waarin we de resultaten van de reviews specifiek belichtten vanuit onze onderzoeksvragen en belangrijke aandachtspunten noteerden. Voor elke conclusie werd ook de mate van evidentie bepaald, gebaseerd op de kwaliteit van de review (zie fase 2), het aantal onderliggende primaire studies en de generaliseerbaarheid naar andere onderwijscontexten. Per review schreven twee onderzoekers, onafhankelijk van elkaar, een conclusie die vervolgens na onderling overleg in een definitieve versie gegoten werd. Tot slot groepeerden we de reviews die eenzelfde topic behandelden en schreven we per subgroep een overkoepelende conclusie. Daarin legden we onze eindconclusie van de verschillende reviews binnen een bepaald thema naast elkaar en belichtten op die manier onze bevindingen vanuit onze onderzoeksvragen. Deze overkoepelende conclusies vormen de basis van de resultatensectie.

Tijdens het voorbereiden van de conclusies stootten we in drie reviews op ernstige methodologische problemen die de betrouwbaarheid van de conclusie bij de betreffende review in het gedrang brengen. Volgende reviews werden daarom alsnog in deze laatste fase uitgesloten. Shepley & Grisham-Brown (2020) onderzoeken in hun meta-analyse het effect van zogenaamde multi tiered systems of support op kleuters met een taalachterstand. Bij de selectie en analyse van primaire studies maken de auteurs echter twee methodologische fouten. Ten eerste houden de onderzoekers onvoldoende rekening met de samenstelling van de interventie- en controlegroep enerzijds en de aanpak in beide groepen anderzijds. Zo neemt de ene studie enkel kleuters mee die voor Tier 2 in aanmerking komen en vergelijkt de andere studie kleuters in volledige klasgroepen, of krijgt de ene controlegroep een uitgebreid Tier-1-aanbod terwijl het in de andere controlegroep om business as usual gaat. Ten tweede worden de resultaten van twee deelstudies (Buysse et al., 2016) verkeerd gerapporteerd. In beide deelstudies gaat het om difference-in-difference designs, waarbij de leesvaardigheid van de controlegroep bij de pretest beduidend beter is dan de leesvaardigheid van de experimentele groep. Shepley & Grisham-Brown (2020) houden hier geen rekening mee bij de berekening van de effect size en nemen enkel de verschillen bij de posttest mee zonder deze te corrigeren voor de verschillen bij de pretest. Op die manier leiden de auteurs een negatief

effect af uit deze studie, hoewel de primaire studie positieve leerwinsten rapporteerde. De auteurs van de meta-analyse hadden ofwel een correctie moeten doorvoeren bij het berekenen van de effect size, ofwel hadden ze deze studie moeten uitsluiten wegens een gebrek aan baseline-equivalentie.

Suggate (2010) brengt het effect van leesinterventies voor kinderen met (een risico op) leesmoeilijkheden in kaart en komt tot de opmerkelijke vaststelling dat prereading-interventies een sterker effect hebben op oudere kinderen (derde leerjaar t.e.m. eerste jaar secundair) dan op jongere kinderen (tweede kleuterklas t.e.m. eerste leerjaar). Een grondige analyse van enkele ingesloten prereading-studies leert echter dat Suggate enkele methodologische misstappen begaat om tot deze conclusie te komen. Ten eerste categoriseert de auteur interventies waarin kinderen pseudoworden moeten lezen onder prereading terwijl deze in principe tot de categorie word reading behoren. Ten tweede wordt de primaire studie van Torgesen et al. (1992), naar het effect van een fonemisch-bewustzijn-interventie bij kleuters verkeerdelijk voorgesteld als een interventie met sterke negatieve effecten, terwijl het in feite om sterke positieve effecten gaat. Deze foute weergave berust op een verkeerde interpretatie van de uitkomstmaten in de primaire studie. Aangezien Suggate deze fout voor beide deelstudies maakt, leidt dit tot een onderschatting van het effect van instructie in fonemisch bewustzijn voor kleuters. Ten derde zijn de drie primaire studies naar het effect van fonemisch-bewustzijn-interventies bij oudere leerlingen ofwel niet representatief, ofwel fout gecategoriseerd. Zo wordt de interventie in de twee deelstudies van Rashotte et al. (2001) als een fonemisch-bewustzijn-programma gecategoriseerd, terwijl het eigenlijke programma ook een belangrijke component phonics³, leesbegrip en schrijven bevat en onderzoekt de studie van Nag-Arulmani et al. (2003) een zeer specifieke doelgroep, namelijk kinderen met leesmoeilijkheden in een meertalige context in India die het Engels als niet-dominante taal leren.

Tot slot maakt ook Suggate (2016) een belangrijke methodologische fout in zijn meta-analyse van de langetermijneffecten van leesinterventies bij leerlingen met leesmoeilijkheden. De auteur stelt dat zowel het effect van leesinterventies bij kleuters van de tweede en derde kleuterklas als phonics-interventies in alle leeftijdsgroepen niet goed bewaard blijven op lange termijn. Deze conclusie is echter sterk beïnvloed door één grootschalige studie (n=1405) met een zeer afwijkend resultaat (Gunn et al., 2011). Suggate gebruikt in zijn meta-analyse immers een manier van wegen waarbij elke studie volgens het aantal deelnemers doorweegt zonder te corrigeren voor uitzonderlijk grote samples. Wanneer we de studie van Gunn et al. uit de berekening halen dan volgen de resultaten voor kleuters ongeveer hetzelfde patroon als de evolutie in het eerste en tweede leerjaar. Ook de gemiddelde follow-up effect size van phonics-interventies wordt beïnvloed wanneer we de studie van Gunn et al. niet meenemen. Bij follow-up is er nog steeds een verschil van .17 met de posttest maar het effect bij follow-up blijft boven .15 en duikt niet meer onder .08. Een herleiding van het aantal deelnemers tot 270, d.w.z. de omvang van de grootste studie binnen de categorie van studies onder 1000 deelnemers, in alle studies met meer dan 1000 deelnemers, levert gelijkaardige resultaten op.

Hoofdstuk 2. Resultaten

2.1 Descriptieve kenmerken van de geïncludeerde reviews

Op basis van de hierboven beschreven selectieprocedure en na exclusie van studies waarvan de ernst van de methodologische problemen de betrouwbaarheid van de resultaten in het gedrang brengt, houden we uiteindelijk 33 studies over die aan alle inclusiecriteria voldoen en die de kritische kwaliteitscontrole doorstaan. Hiervan is één studie een uitgebreid onderzoeksrapport waarin twee afzonderlijke (voor deze overview relevante) meta-analyses opgenomen zijn, wat ons uiteindelijk op 34 studies brengt. Een overzicht met de belangrijkste informatie per review, zoals de methodologische kwaliteit, het type interventie dat onderzocht wordt, de doelgroep, de gemeten taaldoelen enz. is opgenomen in Appendix C. Hieronder geven we een samenvatting van enkele relevante descriptieve gegevens over alle reviews heen. De concrete aantallen en percentages zijn opgenomen in Tabel 3.

³ Phonics is een manier om te leren lezen waarbij alfabetische kennis centraal staat (essentiële vaardigheden zijn: letterkennis, fonemisch bewustzijn, decodeervaardigheid).

Tabel 3. Descriptieve kenmerken van de ingesloten reviews.

Type review	
<ul style="list-style-type: none"> • Systematische review (SR) • Meta-analyse (MA) 	<p>5 (15%) 29 (85%)</p>
Type publicatie	
<ul style="list-style-type: none"> • Artikel in een peer reviewed journal • Onderzoeksrapport • Doctoraatsthesis 	<p>23 (67,5%) 8 (23,5%) 3 (9%)</p>
Kwaliteit	
<ul style="list-style-type: none"> • Hoge kwaliteit • Gemiddelde kwaliteit 	<p>20 (58%) 14 (42%)</p>
Onderwijsniveau	
<ul style="list-style-type: none"> • Kleuter • Kleuter en lager • Kleuter, lager en secundair • Lager en secundair • Secundair 	<p>5 (15%) 7 (21%) 10 (29%) 10 (29%) 2 (6%)</p>
Doelgroep	
<ul style="list-style-type: none"> • Leerlingen met leesproblemen • Leerlingen met een lage SES • Nederlandsetaalleerders • Diverse risicoprofielen 	<p>16 (47%) 9 (26%) 4 (12%) 4 (12%) 1 (3%)</p>
Gedekte landen (talen) in primaire studies	
<ul style="list-style-type: none"> • Geen info • Verschillende landen • Geen info (verschillende onderwijstalen) • Alleen VS • Geen info (onderwijstaal Engels) • Alleen Angelsaksische landen 	<p>10 (29%) 8 (24%) 5 (15%) 5 (15%) 3 (9%) 3 (9%)</p>
Soort interventie	
<ul style="list-style-type: none"> • Leesinterventie met focus op aanpak • Leesinterventie met focus op deelvaardigheid • Leesinterventie met focus op didactische bouwsteen • Andere talige interventies • Leesinterventie met focus op specifiek programma • Niet-talige interventies • Algemene leesinterventie • Interventie met focus op spelling • Interventie met focus op woordenschat 	<p>8 (24%) 5 (15%) 4 (12%) 4 (12%) 4 (12%) 3 (9%) 3 (9%) 2 (6%) 1 (3%)</p>
Uitkomsten:	
<ul style="list-style-type: none"> • Leesbegrip • Technisch lezen • Beginnende geletterdheid (incl. klankbewustzijn en fonemisch bewustzijn) • Leesvaardigheid algemeen • Spelling • Mondelinge taal (spreken, luisteren, taalbeschouwing) • Woordenschat • Schrijven (creatief en functioneel) 	<p>20 (23%) 15 (17%) 12 (14%) 11 (13%) 10 (11%) 7 (8%) 6 (7%) 6 (7%)</p>

De sample van ingesloten studies telt vijf systematische reviews en 29 meta-analyses. In wat volgt gebruiken we, met het oog op de helderheid van dit rapport en in lijn met andere overviews, consequent de overkoepelende term 'review'. De grote meerderheid van de opgenomen reviews verscheen in een peer reviewed tijdschrift. Daarnaast nemen we ook enkele onderzoeksrapporten en (hoofdstukken uit) doctoraatsthesisen mee. De kwaliteit van de reviews is opvallend hoog: meer dan de helft kreeg het label 'hoge kwaliteit' na onze kwaliteitscontrole. We herinneren eraan dat de reviews met een lage kwaliteit in de tweede fase van de selectieprocedure automatisch uitgesloten werden.

De meeste reviews onderzoeken interventies bij leerlingen over twee of drie onderwijsniveaus heen, waarbij het aantal voor de niveaus kleuter-lager iets lager is dan voor lager-secundair en kleuter-secundair. Vijf reviews focussen specifiek op kleuters en twee op leerlingen in het secundair onderwijs. De meest onderzochte doelgroep vormen de leerlingen met leesmoeilijkheden, goed voor bijna de helft van de reviews, gevolgd door leerlingen met een lage SES, English language learners (~NTL's) en een mix van verschillende risicoprofielen. Eén review onderzoekt leesinterventies bij leerlingen met spellingmoeilijkheden. Verder nemen de reviews interventies op die in verschillende landen uitgevoerd zijn. Het hoeft niet te verbazen dat de grote meerderheid van de interventies in Angelsaksische landen plaatsvindt, maar ook landen die niet het Engels als onderwijstaal hebben, zoals Duitsland, Frankrijk, Nederland, Noorwegen, Spanje en Zweden, zijn vertegenwoordigd.

Wanneer we bekijken welke soort interventies de reviews bestuderen, zien we in lijn met de meest onderzochte doelgroep een sterk overwicht van reviews die focussen op lezen. Liefst 24 van de 34 reviews onderzoeken interventies die op de een of andere manier het lezen van leerlingen met nood aan taalsteun willen verbeteren. Binnen deze leesinterventies maken we verder een onderscheid tussen, gerangschikt van meest naar minst voorkomend:

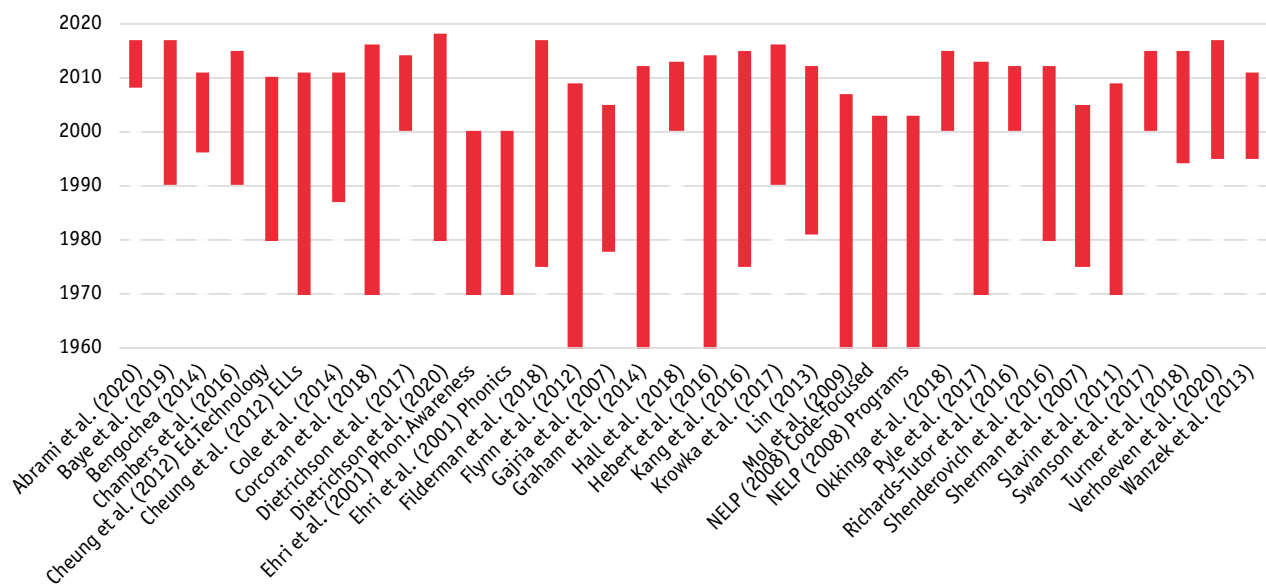
- interventies die een bepaalde aanpak voor lezen onderzoeken (vb. interactief voorlezen bij kleuters, inzetten op strategieën voor leesbegrip, een geïntegreerde aanpak van lezen en schrijven),
- interventies met een focus op instructie in een deelvaardigheid van lezen (vb. instructie in fonemisch bewustzijn, in leesbegrip of in phonics),
- interventies die vertrekken vanuit een bepaalde bouwsteen (vb. peer mediated leesinterventies, interventies in kleine groep),
- interventies die één of meerdere bestaande leesprogramma's onderzoeken,
- algemene interventies (die inzetten op een waaier aan deelvaardigheden zonder expliciete focus op een bepaalde aanpak of bouwsteen).

Naast deze grote groep leesinterventies vinden we nog twee interventies rond spelling, één interventie rond woordenschat, drie niet-talige en vier andere interventies. Met niet-talige interventies bedoelen we interventies die de taalvaardigheid van de leerlingen willen verbeteren door in te zetten op een niet-talige aanpak zoals sociaal-emotioneel leren of het onderzoeken van een bepaald type school of lerarenopleiding. In de restgroep van overige interventies, tot slot, zitten twee reviews die een waaier aan interventies (zowel talige als niet-talige, zowel rond lezen als andere vaardigheden) met het oog op het verbeteren van de schoolse prestaties van leerlingen met nood aan taalsteun onderzoeken en één review die de impact van de onderwijstaal op de leesvaardigheid van NTL's nagaat.

Tot slot brengen we ook nog de taaldoelen in kaart op basis waarvan het effect van een interventie in de verschillende reviews gemeten wordt. Merk op dat de meeste reviews verschillende taaldoelen meenemen bij het meten van de resultaten. Opnieuw valt een contrast op tussen mondelinge en schriftelijke vaardigheden. Terwijl leesbegrip en technisch lezen (incl. leesvloeiendheid) in respectievelijk twintig en vijftien reviews een uitkomstmaat zijn, worden mondelinge taalvaardigheid (spreken, luisteren en taalbeschouwing) en woordenschat opvallend minder gemeten (resp. zeven en zes keer). Ook beginnende geletterdheid, inclusief klankbewustzijn en fonemisch bewustzijn, is een frequent gemeten taaldoel.

Hoewel alle opgenomen reviews tussen 2000 en 2020 gepubliceerd zijn, is de tijdspanne waarbinnen ze interventies rekruteren erg verschillend (zie Figuur 3). Enkele reviews includeren uitsluitend interventies die na 2000 of soms zelfs na 2005 uitgevoerd zijn, terwijl een kleine minderheid van reviews erg ver teruggaat in de tijd en ook studies van voor 1970 opneemt. Ook het aantal geïncludeerde studies verschilt sterk van review tot review: het gemiddelde aantal is 40, met vier als minimum- en 101 als maximumwaarde.

Figuur 3. Tijdsvensters van ingesloten reviews.



De overview levert een veelheid aan informatie op over effectieve interventies voor leerlingen die om diverse redenen nood hebben aan taalsteun. In de volgende hoofdstukken geven we een overzicht van de belangrijkste resultaten voor elke review. We kiezen er bewust voor om de geïncludeerde reviews voldoende ruimte te gunnen, omdat dit ons in staat stelt de bevindingen duidelijk te kaderen. Bij de beschrijving van de onderzoeksresultaten rapporteren we geen effect sizes. De belangrijkste reden hiervoor is dat effect sizes niet altijd makkelijk te vergelijken zijn over de verschillende reviews heen. De grootte van een effect binnen een bepaalde review hangt immers sterk af van de grootte van de onderzochte sample, de duur van de interventie, het gemeten taaldoel en de gekozen uitkomstmaten (Cheung & Slavin, 2016). We bespreken daarom wel de verhouding van verschillende effect sizes binnen een bepaalde review (vb. het effect is groter voor jongere leerlingen dan voor oudere), maar niet tussen de reviews onderling.

In hoofdstuk 2.2 lijsten we de resultaten op van reviews die interventies voor een gemengde doelgroep onderzoeken. Het gaat dan om interventies die in de geïncludeerde reviews zowel bij leerlingen zonder nood aan taalsteun als bij leerlingen met nood aan taalsteun onderzocht zijn. Effectieve interventies binnen deze eerste groep vergroten dus de leerwinst van alle leerlingen, ook van leerlingen met nood aan taalsteun.

In hoofdstuk 2.3 gaan we dieper in op interventies die specifiek ontworpen zijn voor en/of onderzocht zijn bij leerlingen met nood aan taalsteun. We ordenen de resultaten volgens de in Deel 1 beschreven doelgroepen, namelijk Nederlandsetaalleerders, leerlingen met een lage SES, leerlingen met lees- en spelmoelijkheden. Er zijn geen aparte categorieën voor leerlingen met een taalachterstand of een taalontwikkelingsstoornis bij gebrek aan reviews die dit kenmerk gebruiken om de doelgroep af te bakenen, maar leerlingen met een lage SES hebben vaak een taalachterstand en een taalontwikkelingsstoornis duikt regelmatig op bij leerlingen met lees- en spelmoelijkheden (zie Deel 1). Waar mogelijk (en relevant) maken we een onderscheid per onderwijsniveau.

2.2 Interventies voor leerlingen met en zonder nood aan taalsteun

De reviews in deze categorie behandelen vijf thema's: technisch lezen (2.2.1), spelling (2.2.2), leesbegrip (2.2.3), leesinterventies met technologie (2.2.4) en socio-emotioneel leren (2.2.5).

2.2.1 Leesinterventies met een focus op technisch lezen

Tabel 4. Kenmerken van leesinterventies met een focus op technisch lezen.

Review	Methodologische kwaliteit	Aantal studies	Context
Ehri et al. (2001a)	Hoog	38	Geen info Kleuter, lager
Ehri et al. (2001b)	Gemiddeld	52	Geen info (diverse onderwijstalen) Kleuter, lager
National Early Literacy Panel (2008a)	Hoog	83	Geen info Kleuter

Kleuters

Interventies met een focus op (voorbereidende) technische leesvaardigheden (code related skills) van kleuters in de tweede en derde kleuterklas hebben niet alleen een impact op het verwerven van deze vaardigheden, maar ook op de mondelinge taalvaardigheid en enkele cognitieve vaardigheden (vb. geheugen en snel benoemen). Tot deze conclusie komt het onderzoeksrapport van het National Early Literacy Panel (2008a) dat hoofdzakelijk interventies meeneemt die in kleine groep of één-op-één uitgevoerd zijn. De positieve effecten van interventies die kleuters erop voorbereiden om de alfabetische code te leren kraken, gelden verder voor verschillende leeftijden (tweede vs. derde kleuterklas), niveaus van voorkennis, bevolkingsgroepen, SES-indicatoren, onderwijsaanpakken en soorten interventies, al tonen interventies die alleen het klankbewustzijn trainen en dus geen aandacht besteden aan geschreven taal logischerwijs minder invloed op schriftelijke uitkomsten zoals letterkennis.

Kleuter en lager

Het belang van een vroege aandacht voor technisch lezen, ook voor kinderen met een risicoprofiel, wordt bevestigd door de twee reviews van Ehri et al. (2001a, 2001b).

In een eerste review onderzoeken Ehri et al. (2001b) het effect van interventies met instructie in fonemisch bewustzijn. De auteurs vergelijken leerlingen die instructie in fonemisch bewustzijn krijgen met leerlingen die het reguliere programma volgen of een andere interventie krijgen. Ze stellen vast dat de eerste groep leerlingen gemiddeld sterker scoort op het vlak van fonemisch bewustzijn, lezen (een gecombineerde uitkomstmaat met o.a. technisch lezen, leesbegrip en leesvloeiendheid) en spelling. Een tweede review van dezelfde auteurs (Ehri et al., 2001a) spitst zich toe op systematische phonics-instructie: een systematische manier om te leren lezen waarbij alfabetische kennis centraal staat (essentiële vaardigheden zijn: letterkennis, fonemisch bewustzijn, decodeervaardigheid). Deze review toont aan dat dit type instructie een positief effect heeft op verschillende leesmaten zoals technisch lezen (van woorden en pseudoworden), het lezen van onregelmatige woorden, het hardop lezen van een tekst, leesbegrip en spelling. De grootste invloed toont systematische phonics-instructie op het technisch lezen van nieuwe, klankzuivere woorden.

In beide reviews is het effect niet alleen meteen zichtbaar na de interventie, maar ook op lange termijn. Het effect van systematische phonics-instructie zwakt op lange termijn wel af, maar blijft in elk geval bestaan, al is hier door het lage aantal primaire studies (n=6) voorzichtigheid geboden (Ehri et al., 2001a). Ook de invloed van instructie in fonemisch bewustzijn blijft bij follow-up bestaan (Ehri et al., 2001b). Op middellange termijn (na 2-15 maanden) toont instructie in fonemisch bewustzijn nog steeds een invloed op dit bewustzijn en op lezen. Op lange termijn (7-36 maanden) komt hier ook nog spelling bij. Ook hier zijn de effecten bij follow-up kleiner dan meteen na de interventie.

Voor beide interventies geldt dat ze een invloed hebben gedurende de hele basisschoolloopbaan en dat de effecten het sterkst zijn bij de jongste leerlingen (kleuters voor fonemisch bewustzijn, kleuters en eerste leerjaar voor phonics). Wetende dat dit precies de jaren zijn waarin leerlingen fonemisch bewustzijn ontwikkelen en de code leren kraken, is het niet verrassend dat deze sterkere effecten te vinden zijn bij kleuters en beginnende lezers.

Naast leeftijd speelt ook de doelgroep een rol. Voor instructie in fonemisch bewustzijn is het effect, zeker op (middel) lange termijn, bijzonder sterk bij jonge leerlingen met een risico op leesproblemen. Denk aan kleuters en kinderen uit het eerste leerjaar met een laag fonemisch bewustzijn en/of beperkte technische vaardigheden (Ehri et al., 2001b). Na een interventie rond fonemisch bewustzijn verbetert niet alleen dit bewustzijn, maar ook de algemene leesvaardigheid en spelling van deze leerlingen. Voor (oudere) leerlingen met een reeds vastgestelde leesstoornis zijn interventies in fonemisch bewustzijn nog effectief om het lezen en fonemisch bewustzijn te bevorderen, al boeken deze leerlingen minder snel vooruitgang. Op het vlak van spelling is bij deze doelgroep geen effect zichtbaar. Leerlingen met een lage SES

laten een even sterke vooruitgang zien als leerlingen met een gemiddelde tot hoge SES als het gaat om hun klankbewustzijn. Wel is het effect van instructie in fonemisch bewustzijn op de leesvaardigheid iets sterker voor leerlingen met een gemiddelde tot hoge SES en voor leerlingen die de onderwijstaal als eerste taal beheersen. Leerlingen met een lage SES en NTL's profiteren ook van deze interventies, maar voor hen is er meer nodig. Dat kan mogelijk gaan om intensiteit of aandacht voor andere vaardigheden en aspecten zoals verschillen in het klanksysteem. Op de leerwinst van systematische instructie in phonics heeft het oorspronkelijke leesniveau of de SES van leerlingen dan weer minder invloed. Het effect was even sterk voor lezers met en zonder (risico op) leesmoeilijkheden en leerlingen met lage of gemiddelde en hoge SES. Alleen op de groep laag presterende leerlingen van het tweede tot en met het zesde leerjaar heeft een aanpak die inzet op systematische phonics geen zichtbaar effect. Het gaat hierbij om kinderen die niet alleen onder hun niveau lezen, maar ook een lager IQ hebben. Ook bij oudere leerlingen zonder leesproblemen (tweede tot en met zesde leerjaar) volstaat alleen instructie in systematische phonics niet meer om leesbegrip en spelling te verbeteren.

Hierna bekijken we welke didactische en structurele kenmerken een invloed hebben op de leerwinst van de door Ehri et al. (2001a, 2001b) onderzochte interventies. Bij het werken aan fonemisch bewustzijn is het belangrijk om dit te combineren met aandacht voor letters, om niet te veel verschillende taken tegelijk in eenzelfde sessie aan te bieden en om in het bijzonder in te zetten op instructie in auditieve analyse (vb. Welke klanken hoor je in soep?) en deletietaken (vb. Hoe klinkt aap zonder p?, Ehri et al., 2001b). Met deze taken werd er namelijk meer effect bereikt dan bijvoorbeeld met taken zoals auditieve synthese. Verder lijken interventies in kleine groep iets sterkere resultaten op te leveren en zijn heel korte (minder dan vijf uur) of heel lange interventies (meer dan achttien uur) dan weer minder effectief. Daarnaast heeft de interventie een iets sterker effect wanneer een onderzoeker deze uitvoert dan wanneer een leerkracht dat doet. Voor de meeste vaardigheden kan de computer als onderdeel van de instructie succesvol ingezet worden, behalve voor spelling. Wel wijzen we erop dat het onderzoek van Ehri et al. dateert van 2001, toen educatieve digitale programma's nog in de kinderschoenen stonden.

Er bestaat veel variatie in effect tussen de door Ehri et al. (2001a) onderzochte systematische phonics-interventies, maar deze variatie is moeilijk te verklaren. Zo is er bij dit type interventies geen verschil tussen instructie in klasgroep, kleine groep of individueel met een tutor, al ligt het gemiddelde effect voor tutores net iets hoger. Wel valt op dat sommige systematische phonics-interventies die gericht zijn op risicolezers erg lang doorlopen, soms zelfs tot twee of drie jaar, en dat het effect van deze langere interventies zich doorzet van de derde kleuterklas tot en met het tweede leerjaar. We kunnen hieruit concluderen dat het waarschijnlijk loont om niet alleen vroeg te beginnen, maar ook langdurig door te gaan bij deze doelgroep.

2.2.2 Interventies met een focus op spelling

Tabel 5. Kenmerken van interventies met een focus op spelling.

Review	Methodologische kwaliteit	Aantal studies	Context
Lin (2013)	Hoog	91	Angelsaksische landen Kleuter, lager, secundair
Graham & Santangelo (2014)	Hoog	53	Geen info (diverse onderwijstalen) Kleuter, lager, secundair

De reviews van Ehri et al. (2001a, 2001b) lijken aan te tonen dat instructie in fonemisch bewustzijn en phonics kunnen bijdragen tot het beter leren spellen van leerlingen met diverse (risico)profielen in de lagere school, maar tegelijk dat deze interventies alleen niet volstaan. Dit vermoeden wordt bevestigd door de reviews rond spellinginstructie van Lin (2013) en Graham & Santangelo (2014). Deze auteurs stellen vast dat systematische en directe instructie in spelling nodig is om leerlingen van de derde kleuterklas tot en met het vierde jaar secundair beter te leren spellen.

De reviews omtrent directe instructie in spelling kaderen in het debat over het belang van spelling voor het taalonderwijs dat de afgelopen decennia uitgebreid gevoerd is. Aan de ene kant van het debat staan de voorstanders van de *spelling-is-caught*-visie. Volgens deze aanpak leren leerlingen op een natuurlijke wijze en zonder veel inspanning spellen, net zoals ze bijvoorbeeld leren spreken. Instructie in spelling is vanuit deze visie dan ook niet nodig; het leren spellen zou incidenteel verworven worden, tijdens het lezen en schrijven. De rol van de leerkracht bestaat uit het modelleren van een correcte spelling tijdens schrijftaken in de klas enerzijds en uit het bieden van rijke schrijfkansen en mogelijkheden om schrijfproducten te delen en te tonen anderzijds, zodat de kans groter wordt dat leerlingen aandacht krijgen voor een

correcte spelling in sociale en functionele situaties. Aan de andere kant van het debat staan de voorstanders van de *spelling-is-taught*-visie. Zij pleiten voor het expliciet inzetten op spelling tijdens formele spellinginstructie, waarmee systematische, directe instructie in het leren beheersen van het schriftsysteem van een taal bedoeld wordt. Daarbij gaat het om een mix van activiteiten, zoals:

- het inzetten op het correct schrijven van specifieke woorden,
- het inzetten op strategieën om ongekende woorden te leren schrijven zoals gebruikmaken van de klank-letter-koppeling,
- het toepassen van spellingregels en morfologisch inzicht,
- het inzicht in het spellingsysteem verbeteren en uitbreiden aan de hand van de systematische studie van woorden.

De reviews van Lin (2013) en Graham & Santangelo (2014) lijken in het voordeel van de *spelling-is-taught*-aanpak te pleiten: beide reviews concluderen dat systematische en directe instructie in spelling te verkiezen is om leerlingen beter te leren spellen en dit zowel op korte als op lange termijn. De positieve effecten van formele spellinginstructie gelden voor alle leerlingen: leerlingen zonder nood aan extra taalsteun, maar ook NTL's, leerlingen met lees- en spellingmoeilijkheden, leerlingen met een lage SES en leerlingen met een vastgestelde leerstoornis (Graham & Santangelo, 2014; Lin, 2013). Verder heeft het type interventie dat de controlegroep krijgt (geen instructie vs. niet-talige instructie vs. een incidentele aanpak vs. minder intensieve formele spellinginstructie) geen invloed op de leerwinst van formele spellinginstructie voor de interventiegroep. We kunnen dus concluderen dat formele spellinginstructie zowel effectief als efficiënt is.

Daarnaast lijkt formele spellinginstructie ook een positieve invloed te hebben op andere (gerelateerde) domeinen, zoals klankbewustzijn voor jongere kinderen (derde kleuterklas tot eerste leerjaar) en leesvaardigheid voor alle leerlingen tot en met het vierde jaar secundair (Graham & Santangelo, 2014). De impact op de leesvaardigheid weerspiegelt zich zowel in het lezen van woorden als in het leesbegrip. Op leesvloeiendheid en schrijfvaardigheid (i.e. de lengte en kwaliteit van een zelfgeschreven tekst) lijkt formele spellinginstructie dan weer geen invloed te hebben, al zijn deze uitkomsten enkel door Graham & Santangelo (2014) onderzocht.

Tot slot is er onduidelijkheid over de grootte van het effect voor leerlingen in verschillende graden. Graham & Santangelo (2014) vinden op basis van een moderatoranalyse een significant verschil in effect naargelang de leeftijd (met een groter effect voor jongere kinderen en een kleiner effect voor leerlingen in het secundair onderwijs), maar Lin (2013) niet.

2.2.3 Leesinterventies met een focus op leesbegrip

Tabel 6. Kenmerken van leesinterventies met een focus op leesbegrip.

Review	Methodologische kwaliteit	Aantal studies	Context
Hebert et al. (2016)	Hoog	45	Geen info Lager, secundair
Okkinga et al. (2018)	Hoog	52	Geen info Lager, secundair
Pyle et al. (2017)	Hoog	19	VS Lager, secundair
Swanson et al. (2017)	Gemiddeld	40	Geen info Lager, secundair

Hoewel er verschillende manieren zijn om aan leesbegrip te werken, levert onze zoektocht slechts één review op (Swanson et al., 2017) waarin een waaier aan leesbegripinterventies, al dan niet met een component woordenschatinstructie, onderzocht worden. De drie andere reviews over leesbegrip focussen op één specifieke aanpak om het leesbegrip van leerlingen in het lager en secundair onderwijs te versterken: het inzetten op strategieën in leesbegrip. Okkinga et al. (2018) focussen eerder op algemene strategieën in leesbegrip die tijdens het lezen van verschillende tekstsoorten toegepast kunnen worden, terwijl Hebert et al. (2016) en Pyle et al. (2017) zich beperken tot interventies die leerlingen inzicht willen doen verwerven in de tekststructuur van informatieve teksten.

Swanson et al. (2017) onderzoeken interventies waarbij instructie in leesbegrip, met of zonder expliciete aandacht voor woordenschat, aan de hele klasgroep gegeven wordt. De onderzoekers tonen aan dat dergelijke interventies een positief effect hebben op het leesbegrip en de woordenschat van leerlingen van het vierde leerjaar tot en met het tweede jaar secundair, waaronder ook leerlingen met leesmoeilijkheden. Wel is het effect gemeten aan de hand van gestandaardiseerde toetsen, beduidend kleiner dan wanneer gemeten aan de hand van toetsen die sterker aansluiten bij

de interventie (zie aanbevelingen voor onderzoek).

Okkinga et al. (2018) gaan na of interventies met een focus op instructie in strategieën voor leesbegrip effect hebben in een klassikale setting. De laatste decennia zijn er immers verschillende meta-analyses verschenen die sterke effecten aantonen voor instructie in leesstrategieën bij leerlingen met leesmoeilijkheden, maar deze baseren zich meestal op interventies waarbij een onderzoeker instructie geeft aan een kleine groep leerlingen en vervolgens het effect van de interventie meet op basis van zelf ontwikkelde toetsen (zie Okkinga et al., 2018 voor een overzicht). Okkinga et al. (2018) merken op dat een dergelijk design vragen doet rijzen over de vertaalbaarheid ervan naar de dagelijkse klaspraktijk: blijft het effect behouden wanneer de leerkracht de instructie aan een volledige klasgroep geeft en zo ja, is het effect ook zichtbaar op toetsen die niet door onderzoekers ontwikkeld zijn? De auteurs tonen aan dat ook wanneer de instructie in een klassikale setting gegeven wordt een effect zichtbaar is, en dit zowel op korte als op lange termijn. Wanneer het leesbegrip op basis van gestandaardiseerde toetsen gemeten wordt, stellen Okkinga et al. (2018) nog steeds een effect vast, maar is het beduidend lager dan wanneer zelf ontwikkelde toetsen gebruikt worden. Wie de instructie geeft – een leerkracht of een onderzoeker – maakt niet uit voor gestandaardiseerde toetsen maar wel voor zelf ontwikkelde toetsen. Daar is het effect groter wanneer de onderzoeker de interventie implementeert. Ook de doelgroep is niet significant: zowel leerlingen met als zonder leesmoeilijkheden hebben baat bij de onderzochte interventies. Verder speelt het geen rol of de interventie tijdens een taalles of tijdens een zaakvak plaatsvindt. In beide contexten blijken interventies even effectief.

Daarnaast geven de auteurs ook enkele randvoorwaarden mee. Zo is de leerwinst het grootst voor leerlingen van de tweede graad van het lager onderwijs tot en met de eerste graad van het secundair onderwijs. Op het leesbegrip van leerlingen in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs lijken de onderzochte interventies een minimaal effect te hebben. Aangezien deze analyse slechts op twee studies gebaseerd is, is meer onderzoek naar het effect van instructie in leesstrategieën voor deze oudste doelgroep nodig.

Tot slot blijkt het heel moeilijk om vast te stellen welke strategieën voor leesbegrip het sterkste effect hebben, aangezien in de meeste interventies een combinatie van strategieën voorkomt. Okkinga et al. (2018) delen, in lijn met andere onderzoekers, de strategieën in drie groepen in: strategieën die ingezet worden vóór het lezen, zoals het stellen van leesdoelen, activeren van voorkennis en voorspellen van de inhoud; tijdens het lezen, zoals (zichzelf) vragen stellen, informatie afleiden en direct begrip (vb. woordbetekenissen opzoeken of afleiden uit de context); en na het lezen, zoals samenvatten of memoriseren. Sommige strategieën, zoals samenvatten en vragen stellen, kunnen zowel tijdens als na het lezen ingezet worden. De moderatoranalyse toont aan dat de timing van de instructie geen invloed heeft. De groep strategieën die ingezet wordt vóór het lezen blijkt geen sterker effect te tonen dan de groep strategieën die tijdens of na het lezen aan bod komen en andersom. Ook als we een uitspraak willen doen over het effect van individuele strategieën moeten we voorzichtig zijn, aangezien het in de onderzochte interventies telkens om een combinatie van strategieën gaat, het aantal gevonden studies per strategie doorgaans klein is en de analyses opgesplitst worden naargelang het type meetinstrument (gestandaardiseerde toetsen vs. zelf ontwikkelde toetsen). We kunnen dus alleen vaststellen dat interventies die strategie X of Y als onderdeel hebben gemiddeld meer effect hebben dan interventies die deze strategie niet opnemen. Het stellen van leesdoelen – wat wil ik te weten komen door deze tekst te lezen – lijkt een beloftevolle strategie.

Ook over de meest effectieve didactische bouwstenen voor instructie in leesstrategieën biedt de review van Okkinga et al. (2018) geen uitsluitel. Principes die in andere reviews (zie o.a. Baye et al., 2019; Dietrichson et al., 2017; Richards-Tutor et al., 2016) als effectief aangetoond werden, zoals modeling, scaffolding en coöperatief leren, dragen in de door Okkinga en collega's onderzochte interventies niet significant bij tot de grootte van het effect. We weten echter niet op basis van hoeveel studies deze analyses telkens gestoeld zijn, omdat de review alleen details prijsgeeft voor de significante moderatoren. Tot slot lijkt ook de duur van de interventie de grootte van het effect niet te beïnvloeden. De gemiddelde duurtijd van de interventies is 47 uur gespreid over 17,5 weken, waarbij de kortste interventie zes uur en de langste 233 uur duurt.

De reviews van Hebert et al. (2016) en Pyle et al. (2017) gaan na op welke manieren leerlingen in het lager en secundair onderwijs tot een sterker leesbegrip van informatieve teksten kunnen komen. Het omgaan met dit teksttype vraagt om andere vaardigheden dan het omgaan met narratieve teksten, omdat de nadruk bij informatieve teksten veel meer ligt op het afleiden van informatie, leggen van verbanden, oplossen van problemen, nadenken, en gebruiken van diverse complexe tekststructuren. Beide auteurs beperken zich heel specifiek tot instructie in tekststructuren en beroepen zich daarbij op een onderzoekstraditie die stelt dat dit type instructie het leesbegrip kan verbeteren doordat de structuur van een tekst belangrijke informatie verschaft over de inhoud ervan, zoals het doel van de auteur of het onderscheiden van hoofd- en bijzaken. In navolging van andere auteurs onderscheiden Hebert et al. (2016) vijf soorten tekststructuren: beschrijving, opeenvolging, oorzaak/gevolg, vergelijking/contrast en probleem/oplossing.

Beide reviews tonen aan dat wanneer leerlingen inzicht leren krijgen in de structuur van een tekst, dit zowel op korte termijn als op lange termijn het leesbegrip kan versterken. Hebert et al. (2016) vinden zowel voor gestandaardiseerde toetsen als voor zelf ontwikkelde toetsen een effect. Opnieuw is het effect voor die laatste categorie beduidend groter. Pyle et al. (2017) stellen enkel een effect vast op zelf ontwikkelde toetsen; op gestandaardiseerde toetsen is het effect van de onderzochte interventies niet zichtbaar. Bovendien is het effect in deze laatste review, net zoals bij Okkinga et al. (2018), groter wanneer de onderzoeker de interventie uitvoert (bij Hebert et al. (2016) wordt dit niet onderzocht). Terwijl Hebert et al. (2016) verduidelijken dat ze het aantal gegeven sessies niet meenemen als moderator, omdat de primaire studies hierover onvoldoende informatie verschaffen, stellen Pyle et al. (2017) vast dat interventies van elf tot twintig uur effectiever zijn dan kortere of langere interventies.

Een bijkomende relevante vraag is of er een transfer is tussen de verschillende types tekststructuren. Uit de review van Hebert et al. (2016) blijkt dat instructie in het ene type structuur (vb. vergelijken) er nauwelijks voor zorgt dat leerlingen teksten van een ander type structuur (vb. oorzaak-gevolg) automatisch beter begrijpen. Volgens deze auteurs is het dus belangrijk dat leerlingen expliciete instructie krijgen voor de vijf types tekststructuren, aangezien de grootte van het effect op leesbegrip een licht positieve correlatie vertoont met het aantal aangeleerde structuren: in hoe meer types structuren leerlingen instructie krijgen, hoe sterker het effect (Hebert et al., 2016). Verder lijkt het hierbij zinvol om een schrijfcomponent toe te voegen aan de instructie, aangezien interventies waarbij een deel van de didactische aanpak uit schrijven bestaat (vb. notities nemen, schriftelijk vragen over een tekst beantwoorden) een sterker effect hebben dan interventies waarbij leerlingen niet schrijven (Hebert et al., 2016).

Hoewel de reviews over strategie- en tekststructuurinstructie zeker hun waarde hebben en tot zinvolle aanbevelingen kunnen leiden, is enige nuancering hier gepast. Ten eerste is het nog niet helemaal duidelijk in hoeverre de effecten van deze succesvolle interventies generaliseerbaar zijn naar nieuwe contexten. Het effect op zelf ontwikkelde toetsen blijkt immers opvallend groter dan het effect op gestandaardiseerde toetsen (Hebert et al., 2016; Okkinga et al., 2018; Pyle et al., 2017). Ook is het niet helder of het effect op zelf ontwikkelde toetsen door te trekken is naar een versterkt leesbegrip in de dagelijkse klaspraktijk. Verder blijken de interventies effectiever wanneer onderzoekers deze implementeren dan wanneer leerkrachten dit doen (Okkinga et al., 2018; Pyle et al., 2017). Nieuwe interventiestudies met een variatie aan meetinstrumenten binnen dit domein zouden dan ook een meerwaarde voor het onderwijsveld zijn. Tot slot betekenen de resultaten niet dat de onderzochte aanpakken zoals tekststructuurinstructie de enige manier zijn om leesbegrip te versterken. Dat blijkt uit de review van Hebert et al. (2016). De onderzoekers nemen het type controlegroep mee in hun correlatieve analyse en stellen vast dat de vergelijking met een andere aanpak voor leesbegrip een invloed heeft op de resultaten. Het effect van de onderzochte interventies slinkt namelijk opvallend wanneer de controlegroep een andere interventie in leesbegrip krijgt dan wanneer de controlegroep het business as usual programma volgt.

2.2.4 Leesinterventies met inzet van technologie

Tabel 7. Kenmerken van leesinterventies met inzet van technologie.

Review	Methodologische kwaliteit	Aantal studies	Context
Abrami et al. (2020)	Hoog	17	Diverse landen Lager, secundair
Cheung & Slavin (2012b)	Hoog	84	Geen info Kleuter, lager, secundair
Verhoeven et al. (2020)	Gemiddeld	59	Geen info (diverse onderwijstalen) Kleuter

Aangezien het gebruik van onderwijstechnologie zoals computers, interactieve whiteboards, multimedia en het internet niet meer weg te denken is uit de klaspraktijk, hoeft het niet te verbazen dat verschillende leesinterventies expliciet steunen op een technologische component. Cheung & Slavin (2012b) onderscheiden grofweg vier manieren waarop onderwijstechnologie ingezet kan worden tijdens een leesinterventie:

- **Bij supplementaire technologie** gaat het om programma's die gebaseerd zijn op wederzijdse interactie tussen de computer en de leerling om zo het leren en het begrip te versterken. Deze programma's worden als verlengde instructie ingezet bovenop het meer traditionele klassikale leesprogramma en de inhoud is aangepast aan de noden van de leerlingen.
- **Innovatieve technologische applicaties** liggen in dezelfde lijn, maar zetten anders dan supplementaire technologie bewust in op een meer vernieuwende aanpak en state-of-the-art-technologie om het lezen van de leerlingen te verbeteren.
- **Computergestuurde leersystemen** combineren dan weer het in kaart brengen van het leesniveau van de leerlingen met het aanbieden van leesmateriaal op het juiste niveau en het opvolgen van de evolutie van de leerlingen.
- **Comprehensieve programma's**, tot slot, bestaan zowel uit een component computergestuurde instructie als uit een component niet-computergestuurde activiteiten. Anders dan bij supplementaire programma's, waar een computergestuurd programma naast de gangbare leesmethode in de klas ingezet wordt, gaat het hier om één programma waarbij de leerling gedurende een les afwisselend individuele instructie via een computer, zelfstandig lezen en directe instructie door de leerkracht krijgt.

Drie reviews onderzoeken de mogelijke meerwaarde van het gebruik van onderwijstechnologie voor het verbeteren van de leesvaardigheid. Cheung & Slavin (2012b) analyseren het effect van een breed spectrum aan leesinterventies met een technologische component en gaan daarbij concreet op zoek welke kenmerken bepalend zijn voor het succes van dergelijke interventies. Verhoeven et al. (2020) focussen zich op een zeer specifiek domein: het inzetten van technologie bij oudere kleuters om voorbereidende leesvaardigheden te ontwikkelen. Abrami et al. (2020) zoomen dan weer in op een frequent gebruikt Engelstalig softwarepakket voor beginnende lezers, Abracadabra, dat een balans nastreeft tussen technische vaardigheden (zoals letter-klankkoppelingen) en een focus op literatuur en begrip (luisterbegrip, woordenschat, leesbegrip).

De drie reviews delen de conclusie dat het zinvol is om technologie in te zetten in functie van de leesvaardigheid, en dit voor alle onderwijsniveaus. De onderzochte interventies met een technologische component hebben bij kleuters een positief effect op de beginnende geletterdheid (klankbewustzijn, inzicht in geschreven taal, letterkennis, technisch lezen, spelling) en bij leerlingen van het lager en secundair onderwijs op de leesvaardigheid. Dit geldt voor leerlingen met en zonder risico op leesproblemen, voor leerlingen met een lage en een hoge SES en voor leerlingen met of zonder een andere thuistaal. Bovendien lijkt de leerwinst voor leerlingen met gemiddelde of zwakke schoolse vaardigheden gemiddeld iets groter dan voor leerlingen met sterke schoolse vaardigheden (Cheung & Slavin, 2012a; Abrami et al., 2020; Verhoeven et al., 2020). Verder merken zowel Cheung & Slavin (2012b) als Verhoeven et al. (2020) op dat de omvang van de leerwinst kleiner is dan de leerwinst van klassieke leesinterventies zonder technologie.

Bovendien oogst niet elke inzet van technologie evenveel succes. Cheung & Slavin (2012b) onderzoeken specifiek welke aanpak het meest effect heeft: supplementaire programma's, innovatieve programma's, computergestuurde leersystemen of comprehensieve programma's. Ze stellen vast dat supplementaire programma's, hoewel deze het vaakst ingezet worden in de klaspraktijk, de kleinste leerwinst opleveren. Comprehensieve programma's, waarbij de technologische applicaties zijn afgestemd op en ingebed in een niet-technologisch geheel, oogsten de sterkste resultaten. Ook Verhoeven et al. (2020) stellen voor de stimulering van het klankbewustzijn een voordeel vast voor ingebedde technologie die goed geïntegreerd is in een breder curriculum.

Verhoeven et al. (2020) gaan verder ook na of het leereffect van technologische applicaties bij kleuters afhankelijk is van de taaldoelen die de interventies beogen. Ze maken een onderscheid tussen interventies die enkel gericht zijn op klankbewustzijn, interventies die gericht zijn op een combinatie van klankbewustzijn en het trainen van letterkennis en interventies waarin het (interactief) lezen van digitale boeken voorop staat. Deze blijken alle drie even effectief. Let wel: deze conclusie kan niet zomaar doorgetrokken worden naar niet-technologisch interventies of naar oudere kinderen.

Ook de invloed van de intensiteit en duurtijd wordt onderzocht in de drie reviews. Deze factoren veroorzaken geen verschil in leerwinst, hoewel er op dit vlak meer onderzoek nodig is om na te gaan of er afhankelijk van het onderwijsniveau een interactie met intensiteit en/of duurtijd is (Cheung & Slavin, 2012b; Verhoeven et al., 2020; Abrami et al., 2020).

Hoewel de resultaten van Cheung & Slavin (2012b) lijken te suggereren dat de leerwinst dankzij onderwijstechnologie groter is voor leerlingen in het secundair onderwijs dan voor leerlingen in het kleuter- en lageronderwijs, moet dit

resultaat met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Hier spelen mogelijk ook methodologische factoren. Zo hebben de door Cheung & Slavin (2012b) onderzochte interventies voor kleuters en lagereschoolkinderen een strakker methodologisch design dan de onderzochte interventies in het secundair onderwijs. Aangezien uit de analyse van diezelfde auteurs blijkt dat de studies met een sterker design een kleiner effect oogsten, zijn leeftijd en studiedesign mogelijke storende factoren.

We kunnen dus besluiten dat technologie als effectief hulpmiddel ingezet kan worden om de leesvaardigheid te versterken. Omdat de impact relatief beperkt blijkt in vergelijking met instructie door de leerkracht, kan dit best geen instructietijd met de leerkracht vervangen. In lijn hiermee mogen we een grotere leerwinst verwachten wanneer de technologische applicaties voldoende geïntegreerd worden in het leescurriculum van de leerlingen (Cheung & Slavin, 2012b; Verhoeven et al., 2020).

2.2.5 Socio-emotionele interventies

Tabel 8. Kenmerken van socio-emotionele interventies.

Review	Methodologische kwaliteit	Aantal studies	Context
Corcoran et al. (2018)	Hoog	40	Angelsaksische landen Kleuter, lager, secundair

De review van Corcoran et al. (2018) onderzoekt of interventies die gericht zijn op het verbeteren van de socio-emotionele vaardigheden een positieve invloed kunnen hebben op (onder andere) de leesvaardigheid van leerlingen van de derde kleuterklas tot en met het derde jaar secundair. De achterliggende idee van dit type interventies luidt als volgt: socio-emotionele vaardigheden dragen bij tot sterkere schoolse vaardigheden en kennis, een ondersteunende leeromgeving en betere opvattingen over de school, zichzelf en de anderen, en dit leidt op zijn beurt tot minder probleemgedrag, minder emotionele stress, beter sociaal gedrag en een sterker gevoel van eigenwaarde. Precies deze laatste factoren dragen dan weer bij tot betere schoolse prestaties in de klas.

Corcoran et al. (2018) brengen het effect in kaart van interventies met een focus op één (of een combinatie) van de kerncomponenten van sociaal-emotioneel leren: zelfbewustzijn, zelfmanagement (self-management), sociaal bewustzijn, relationele vaardigheden en het verantwoord nemen van beslissingen (responsible decision making). Dergelijke interventies hebben op korte termijn een invloed op lezen, wiskunde en wetenschappen voor leerlingen van de derde kleuterklas tot en met het derde jaar secundair. Effecten op lange termijn zijn niet onderzocht door de auteurs.

Hoewel Corcoran et al. (2018) opmerken dat niet alle interventies even effectief zijn, kunnen deze auteurs niet ontrafelen welke factoren het effect van de interventies beïnvloeden. Wel is duidelijk dat de leeftijd en de SES van de leerlingen geen rol spelen en dat intensievere interventies van minstens 75 minuten per week niet tot een grotere leerwinst leiden dan minder intensieve interventies. Verder stippen de auteurs aan dat het niet noodzakelijk de populairste en meest geëvalueerde programma's zijn die de sterkste effecten kunnen voorleggen.

2.3 Doelgerichte interventies per doelgroep

2.3.1 Nederlandsetaalleerders (NTL)

Ingesloten studies

Gezien de aanhoudende toename van het aantal NTL's in diverse onderwijscontexten is het opvallend dat onze uitgebreide overzicht slechts vier studies oplevert die specifiek op deze doelgroep focussen. Bovendien beperken alle reviews zich tot Engelsetaalleerders (English Language Learners) en wordt het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen in geen enkele review meegenomen. We hebben dan ook weinig zicht op interventies die specifiek voor anderstalige nieuwkomers werken.

Tabel 9. Kenmerken van interventies voor Nederlandsetaalleerders.

Review	Methodologische kwaliteit	Aantal studies	Context
Bengochea (2014)	Hoog	18	Geen info (onderwijstaal Engels) Kleuter en lager
Cheung & Slavin (2012a)	Gemiddeld	34	VS Kleuter en lager
Cole (2014)	Gemiddeld	22	Diverse landen Lager en secundair
Richards-Tutor et al. (2016)	Gemiddeld	12	Geen info (onderwijstaal Engels en Spaans) Kleuter, lager, secundair

Algemeen

Verschillende talige interventies richten zich op NTL's en proberen zo de kloof tussen deze leerlingen en hun klasgenoten kleiner te maken. Doorgaans hebben zulke interventies een positief effect. De sterkte van het effect blijkt beïnvloed te worden door een aantal factoren, zoals de onderwijstaal, de beoogde taaldoelen, de leeftijd van de leerlingen, de gekozen meetinstrumenten enz.

Onderwijstaal: meertalig onderwijs vs eentalige immersie

Cheung & Slavin (2012a) onderzoeken het effect van eentalig en meertalig onderwijs op de (Engelse) leesvaardigheid van leerlingen in het lager onderwijs met Spaans als thuistaal. Zij concluderen dat meertalige programma's op korte termijn (na een schooljaar) doorgaans een sterker effect hebben dan immersieprogramma's waarbij Engels de enige onderwijstaal is. Tegelijk manen de auteurs aan tot voorzichtigheid bij de interpretatie van de resultaten. Het type meertalig programma dat het meest onderzocht werd in de primaire studies is een tweetalig programma uit de jaren 1970, *paired bilingual instruction*, dat inmiddels niet meer bestaat. Ook naar het effect op lange termijn is meer onderzoek nodig. De auteurs vonden slechts twee longitudinale studies, waarin de resultaten van leerlingen in beide type programma's na vier jaar vergeleken werden. Terwijl de ene studie een licht voordeel voor het tweetalige programma vindt, concludeert de tweede dat het type programma tegen het einde van het vierde leerjaar niet langer significant is.

Woordenschat

Over het effect van woordenschatinterventies zijn de onderzochte reviews verdeeld. Veel hangt af van wat de onderzoekers willen meten (het effect op woordenschatkennis vs. het effect op leesvaardigheid) en de meetinstrumenten die ze hiervoor gebruiken (gestandaardiseerde toetsen vs. zelf ontwikkelde en/of curriculumgebaseerde uitkomstmaten).

Bengochea (2014) onderzoekt de invloed van een waaier aan woordenschatinterventies op de woordenschatkennis van NTL's in het lager onderwijs. Hij stelt vast dat zulke interventies een duidelijk effect hebben op de kennis van doelwoordenschat, maar niet op de algemene woordenschatkennis zoals gemeten aan de hand van gestandaardiseerde toetsen. Verder is de invloed op de breedte van woordenschatkennis (= aantal woorden gekend) drie keer zo sterk als op de diepte ervan (= hoe goed de woorden gekend zijn). Tot slot is woordenschat het hoofddoel van de meeste interventies, terwijl in een minderheid van de interventies woordenschatinstructie gecombineerd wordt met instructie in een andere vaardigheid zoals technisch lezen of morfosyntactische kennis. Het effect van beide types interventies lijkt even groot.

Richards-Tutor et al. (2016) vinden dan weer geen evidentie voor een effect van leesinterventies met een woordenschatcomponent op de woordenschatkennis van NTL's met (risico op) leesproblemen in de derde kleuterklas tot en met het tweede jaar secundair. Opvallend is dat de onderzochte interventies doorgaans een licht negatief effect hebben op de woordenschatkennis. Een mogelijke verklaring is dat het aantal geïncludeerde studies met een woordenschatluik heel laag is (vier) en in drie van de vier studies wordt de woordenschatkennis op basis van een gestandaardiseerde toets gemeten (zie ook: Deel 5. Hoofdstuk 4. Aanbevelingen voor het wetenschappelijk onderzoek).

Tot slot gaan Cheung & Slavin (2012a) de invloed van woordenschatprogramma's op de leesvaardigheid van NTL's met Spaans als thuistaal in het lager onderwijs na en concluderen dat deze programma's de leesvaardigheid significant verbeteren.

Lezen: technische vaardigheden

Voor het effect van interventies die inzetten op het verstevigen van de (voorbereidende) technische vaardigheden van

NTL's bestaat veel evidentie. Doorgaans hebben interventies met een component instructie in fonemisch bewustzijn en technisch lezen een duidelijk effect, en dit zowel op het versterken van deze technische vaardigheden bij NTL's met leesmoelijkheden (Richards-Tutor et al, 2016) als op het vergroten van de leesvaardigheid in het algemeen (Cheung & Slavin, 2012a). Hierbij medieert de leeftijd van de leerlingen de grootte van het effect: het effect van interventies met een focus op technische vaardigheden is sterker en homogener voor jongere kinderen tot en met het tweede leerjaar dan voor oudere kinderen (vanaf het derde leerjaar), op voorwaarde dat de interventie aangeboden wordt in kleine groep of via één-op-één instructie (Richards-Tutor et al, 2016).

Verder zijn effecten sterker op het lezen van woorden dan op het vloeiend lezen van teksten en bleek intensieve training in leesvloeiendheid niet effectief voor NTL's met of zonder leesproblemen (Richards-Tutor et al., 2016; Cheung & Slavin, 2012a). Of dit komt doordat oudere NTL's minder baat zouden hebben bij instructie in technische vaardigheden, dan wel of de onderzochte interventies nog niet intensief genoeg zijn of niet afgestemd zijn op de noden van deze doelgroep, moet verder onderzoek uitwijzen. De auteurs merken in elk geval op dat er in vergelijking met de aanpak voor eentalige leerlingen met leesmoelijkheden bijvoorbeeld weinig of geen verschil was. Bovendien blijkt ook uit andere reviews (zie 2.3.3) bij oudere eentalige lezers dat het hoe dan ook lastiger is om effecten te bereiken.

Lezen: begripvaardigheden

Het resultaat van interventies met een component luister- en/of leesbegrip ligt in lijn met het gelijkaardige onderzoek bij eentalige leerlingen met leesproblemen. Het effect van deze interventies is er doorgaans en het is kleiner en minder homogeen dan het effect van interventies met een focus op de technische vaardigheden (Cole, 2014; Richards-Tutor et al, 2016).

Daarnaast is het belangrijk om op te merken dat leesbegrip niet alleen vergroot kan worden door interventies die specifiek op deze vaardigheid focussen, maar dat ook geïntegreerde interventies of interventies met instructie in woordenschat en technisch lezen het leesbegrip van NTL's kunnen vergroten (Cheung & Slavin, 2012a). Tot slot kan de manier waarop leesbegrip gemeten wordt een rol spelen in het effect van de onderzochte interventies. Richards-Tutor et al (2016) vinden een positieve invloed van leesinterventies op leesbegrip wanneer dit gemeten wordt op basis van een gatentekst (*reading cloze*) maar een negatief effect wanneer de leerlingen meerkeuzevragen moeten beantwoorden. Aangezien de auteurs echter slechts twee studies vinden waarin leesbegrip op basis van meerkeuzevragen gemeten wordt, waaronder één leesvloeiendheidsinterventie, is er meer onderzoek nodig.

Kenmerken van effectieve leesprogramma's

Cheung & Slavin (2012a) onderzoeken welk type programma's de leesvaardigheid van NTL's verbeteren. Naast woordenschat- en geletterdheidsprogramma's (met of zonder component coöperatief leren) zijn dat whole-school-programma's zoals Succes for All. Het is echter zeer moeilijk te achterhalen welke specifieke componenten van een programma bijdragen tot het positieve effect ervan. Daarom gaan de auteurs op zoek naar de grootste gemene delers van de meest succesvolle programma's. Cheung & Slavin (2012a) zien twee componenten die telkens terugkeren: het ondersteunen van leerkrachten bij de implementatie van een programma op basis van professionele ontwikkeling, coaching, handleidingen, video's, simulaties en/of coaching enerzijds en het inzetten van coöperatief leren anderzijds. Tot slot merken de auteurs op dat de keuze van een effectieve interventie belangrijker is dan de discussie over de onderwijstaal. Voor diverse leesprogramma's zijn de effecten immers beduidend hoger dan de gemiddelde leerwinst die samenhangt met de gekozen onderwijstaal (Cheung & Slavin, 2012a).

Didactische bouwstenen

Coöperatief leren blijkt ook voor interventies voor NTL's een belangrijke bouwsteen. Daarbij maakt het voor leesvaardigheidsinterventies voor alle onderwijsniveaus geen verschil of de leerkracht kiest voor coöperatief leren (gekenmerkt door zorgvuldig gestructureerd groepswork met gedefinieerde rollen), collaboratief leren (minder gestructureerde benaderingen van werken in kleine groep, waarbij leerlingen zelf regelen hoe ze een complexe taak voltooien) of peer-tutoring (Cole, 2014). Het is echter wel belangrijk dat coöperatief leren naast andere instructievormen als bouwsteen in een bredere leesinterventie ingebed wordt. Interventies die enkel uit coöperatief leren bestaan, zijn opvallend minder effectief (Cole, 2014).

Ook Richards-Tutor et al. (2016) gaan op zoek naar wat de meest effectieve leesinterventies verbindt. Zij wijzen het gebruik aan van systematische, expliciete instructie met onder meer modeling, scaffolding en correctieve feedback als essentiële didactische bouwstenen. Steeds terugkerende instructiestrategieën die specifiek voor NTL's ingezet worden, zijn het gebruik van visuele ondersteuning en gebaren, het bouwen op bestaande voorkennis en voorkennis activeren, betekenis van woorden ophelderen, en aandacht voor de verschillen tussen Engels en de thuistaal. De studie kan echter niet aantonen of deze principes het effect mediëren.

Structurele kenmerken

Een opvallende vaststelling is dat verschillende structurele factoren geen significante bijdrage leveren aan het effect van een interventie. Moderatoren als groepsgrootte (tot maximum acht leerlingen), de dosering van de interventie en de uitvoerder ervan (een leerkracht, paraprofessional of onderzoeker, telkens met uitgebreide ondersteuning) blijken het resultaat van de door Richards-Tutor et al. (2016) onderzochte leesinterventies niet te beïnvloeden.

Leeftijd

Interventies voor NTL's hebben gemiddeld zowel voor jongere als voor oudere leerlingen een positief effect. In twee reviews heeft de leeftijd van de leerlingen echter een invloed op het effect van de interventie.

Voor NTL's met leesmoeilijkheden van het vierde leerjaar tot en met het tweede jaar secundair is de impact van de door Richards-Tutor et al. (2016) onderzochte leesinterventies minimaal. We geven twee mogelijke verklaringen mee. Ten eerste focussen enkele van deze interventies voor oudere lezers (onder andere) op leesvloeiendheid, een deelvaardigheid die voor NTL's bijzonder moeilijk te trainen blijkt (zie boven). Ten tweede valt op dat de enige interventie met een positief effect voor leerlingen van deze leeftijdsgroep een interventie in luistervaardigheid is die volledig aan het niveau van de doelgroep aangepast is. Deze verklaring sluit aan bij de opmerking van de auteurs dat veel van de onderzochte interventies voor oudere NTL's niet wezenlijk verschillen van interventies voor hun eentalige leeftijdsgenoten. Kortom, er bestaat een kans dat de inhoud van de onderzochte interventies niet afgestemd is op de noden van oudere NTL's met leesmoeilijkheden. Ook hier is meer onderzoek nodig.

Hoewel coöperatief leren in haast alle onderzoeken voor verschillende leeftijdsgroepen als een effectieve didactische bouwsteen genoemd wordt, komt Cole (2014) voor een beperkt leeftijdsbereik tot een tegenstrijdige conclusie: op leerlingen in de eerste graad van het secundair hebben de door hem onderzochte peer-mediated-interventies geen significant effect, in tegenstelling tot op hun collega's in de lagere school en in de hogere jaren van het secundair. Een analyse van de door Cole ingesloten primaire studies leert dat de meeste interventies voor deze leeftijdsgroep zich in een context van vreemdetalenonderwijs in Azië afspelen. Meer onderzoek in andere onderwijscontexten is nodig.

2.3.2 Leerlingen met een lage SES

Tabel 10. Kenmerken van interventies voor leerlingen met een lage SES.

Review	Methodologische kwaliteit	Aantal studies	Context
Chambers et al. (2016)	Gemiddeld	36	VS Kleuter
Dietrichson et al. (2017)	Hoog	101	Diverse landen Kleuter, lager, secundair
Krowka et al. (2017)	Hoog	18	VS Lager, secundair
Mol et al. (2009)	Hoog	31	Diverse landen Kleuter
National Early Literacy Panel (2008b)	Hoog	33	Geen info Kleuter
Shenderovich et al. (2016)	Hoog	15	Diverse landen Kleuter, lager
Turner et al. (2018)	Hoog	4	VS Kleuter, lager, secundair

Kleuters

Type programma

Chambers et al. (2016) onderzoeken welk type programma het meest leerwinst oplevert voor kleuters met een lage SES. Ze vergelijken hierbij gebalanceerde programma's met een belangrijke component instructie in taalvaardigheid en geletterdheid enerzijds met constructivistisch georiënteerde programma's met een sterke nadruk op kindgeïnitieerde activiteiten zonder expliciete instructie in taalvaardigheid en geletterdheid anderzijds. Op basis van hun meta-analyse komen de auteurs tot de conclusie dat kleuters met een lage SES zowel op korte als op lange termijn het meeste baat hebben bij gebalanceerde programma's om hun mondelinge taalvaardigheid en geletterdheid te ontwikkelen.

In deze programma's wordt een deel van de dag gewijd aan activiteiten die gericht zijn op het stimuleren van taalvaardigheid of beginnende geletterdheid. Verdere kenmerken zijn een regelmatige beoordeling van de evolutie van de kinderen en het zorgvuldig plannen van en afwisselen tussen leerkrachtgestuurde en kindgestuurde activiteiten om bij te dragen aan de vooruitgang in de richting van specifieke taal- en geletterdheidsdoelen (Chambers et al., 2016). Daarnaast is er in dergelijke programma's ook voldoende ruimte voor kindgestuurde activiteiten, speelhoeken, kunst en muziek en worden activiteiten vaak in thema's georganiseerd met veel mogelijkheden voor fantasiespel, exploratie en ongestructureerd groepsspel. Een belangrijke waarschuwing bij deze conclusie is dat de variatie tussen de verschillende gebalanceerde programma's groot is (Chambers et al., 2016). Verder is de impact op de mondelinge taalvaardigheid kleiner dan de impact op geletterdheid.

Constructivistisch georiënteerde programma's daarentegen hebben geen impact op de mondelinge taalvaardigheid en geletterdheid van kleuters met een lage SES. In dit type programma's ligt de focus in de eerste plaats op kindgestuurde activiteiten en is de rol van de leerkracht eerder ondersteunend dan richtinggevend. Expliciete instructie in beginnende geletterdheid komt zelden aan bod en indien het gebeurt, is dat eerder incidenteel (vb. in de context van thematische activiteiten) en niet met de volledige klasgroep.

Het belang van (voltijdse) programma's met expliciete aandacht voor (beginnende) geletterdheid wordt ondersteund door de review van het National Early Literacy Panel (2008b). Uit dit onderzoek blijkt dat deze programma's een positieve invloed hebben op de beginnende geletterdheid en spelling van kleuters met een lage SES en/of risico op een leerachterstand, al kunnen de auteurs van deze review geen effect vaststellen voor mondelinge taalvaardigheid (zowel woordenschat, syntaxis als morfologie). Tot slot worden de sterkste resultaten vastgesteld bij de programma's die een focus op geletterdheid combineren met aandacht voor professionalisering van de leerkracht. Voor de inclusie van een oudercomponent kan dan weer geen effect aangetoond worden, al steunt deze conclusie enkel op data voor mondelinge taalvaardigheid als uitkomst.

Effectieve praktijken

Uit de review van Mol et al. (2009) blijkt dat interactief voorlezen een belangrijk effect heeft op de mondelinge taalvaardigheid, beginnende geletterdheid en woordenschatkennis (receptief en expressief) van kleuters met een risico op een taalachterstand. Deze resultaten gelden voor verschillende talen en landen. Daarnaast is de invloed op letterkennis enkel zichtbaar bij de oudste kleuters (derde kleuterklas) en wordt het effect op klankbewustzijn groter bij langere interventies. De onderzoekers geven verder aan dat de precieze werkwijze bij het voorlezen, de groepsgrootte en de rol van de voorlezer waarschijnlijk ook een rol spelen, maar dat deze factoren nauwelijks te ontwarren zijn.

Kleuter, lager, secundair

Bouwstenen

Zijn interventies die gericht zijn op het versterken van de leesvaardigheid en wiskundige vaardigheden van kinderen met een lage SES uit de derde kleuterklas tot het derde jaar secundair effectief? En op welke didactische bouwstenen steunen de meest succesvolle interventies? Deze vragen proberen Dietrichson et al. (2017) met hun review te beantwoorden. De auteurs tonen aan dat zulke interventies doorgaans effect hebben, maar dat het tegelijk moeilijk te achterhalen is welke bouwstenen precies doorslaggevend zijn voor het succes van de interventie, aangezien de meeste interventies verschillende bouwstenen combineren.

Bovendien is er een grote variatie in effectiviteit tussen de interventies onderling die moeilijk te verklaren is. Wel blijkt dat interventies die tutoring (hier: instructie door een betaalde volwassene aan maximaal vijf leerlingen), het geven van feedback en het monitoren van vooruitgang of coöperatief leren als component hebben een positieve en significante leerwinst laten zien op het vlak van lezen voor deze doelgroep. Op het effect op lange termijn hebben de onderzoekers weinig zicht, aangezien slechts zeven opgenomen studies follow-up-effecten in kaart brengen. Vijf van deze zeven studies

focussen op de bouwsteen tutoring en hiervoor stellen de onderzoekers wel een duurzaam effect vast. Tot slot gaan Dietrichson et al. (2017) ook na of de dosering een invloed heeft op het effect van de interventie. De auteurs stellen vast dat enkel de duurtijd van de interventie bijdraagt tot de grootte van het effect, maar niet de intensiteit of frequentie ervan (ten minste indien deze drie factoren in rekening gebracht werden). Hierbij blijken langere interventies iets minder goed te scoren. Of dit komt doordat langere interventies daadwerkelijk minder nut hebben of doordat langere interventies vaak gericht zijn op leerlingen met sterkere leerproblemen die doorgaans minder (snel) leerwinst boeken, moet verder onderzoek uitwijzen.

Dat interventies met tutors een positieve invloed kunnen hebben op de leesvaardigheid van leerlingen met een lage SES bevestigt ook de review van Shenderovich et al. (2016). Wel verschilt de omschrijving van tutoring per review. Dietrichson et al. (2017) definiëren tutoring als instructie door een betaalde volwassene (een leerkracht, logopedist, psycholoog, onderwijsassistent of een andere paraprofessionaal in het onderwijs) aan maximaal vijf leerlingen, terwijl Shenderovich et al. (2016) naar interventies in duo's of kleine groepjes met een oudere, niet-betaalde tutor zoals oudere leerlingen, ouders, studenten of vrijwilligers verwijzen. Bovendien gaat het bij Shenderovich et al. (2016) om interventies van minstens twaalf weken en dit bij kinderen van de derde kleuterklas tot en met het zesde leerjaar.

De onderzochte interventies hebben over het algemeen een positief effect op lezen wanneer leesuitkomsten voor verschillende deelvaardigheden samengeteld worden. Wanneer we naar de verschillende leesuitkomsten afzonderlijk kijken, zien we een positief effect op technisch lezen en op leesbegrip, maar niet op leesvloeiendheid, schrijfvaardigheid en algemene leesvaardigheid (op basis van een algemene leestest). Opnieuw stellen we een grote variatie vast tussen de effecten van verschillende studies. Belangrijk hierbij is het gevonden onderscheid tussen sterk gestructureerde versus zwak gestructureerde tutorprogramma's, waarbij het eerste type een sterker effect heeft. Bij sterk gestructureerde tutorprogramma's zijn de tutorlessen uitgeschreven en is er specifiek materiaal voorzien of ligt de tijd per deelopdracht vast. Deze programma's zetten ook uitgebreid in op het trainen van de tutors. Zwak gestructureerde programma's daarentegen geven doorgaans enkel wat algemene richtlijnen mee aan de tutors en kennen verder geen afgeijnde opbouw of materialen. Tot slot zijn er geen verschillen vastgesteld in het effect van universiteitsstudenten, volwassen vrijwilligers en oudere leerlingen als tutors, hoewel die laatste in slechts twee studies opgenomen zijn. Ook voor de invloed van de dosering van een tutorprogramma is geen evidentie.

Professionalisering leerkracht

Turner et al. (2018) onderzoeken de rol van een goede selectie en doelgerichte lerarenopleiding. Meer specifiek gaan de onderzoekers het effect na van het Amerikaanse opleidingsprogramma Teach for America (TFA). Dit programma is een verkorte vorm van de lerarenopleiding in de VS. Het ontstond als antwoord op het decennialange lerarentekort in *public schools* met een hoge populatie leerlingen met een lage SES. TFA rekruteert en selecteert zelf leerkrachten en leidt ze vervolgens op, eerst tijdens een intensief zomerprogramma en vervolgens tijdens de eerste twee jaar van hun leraarschap (in-service training). Turner et al. (2018) bekijken de impact van TFA-leerkrachten op onder andere de leesvaardigheid van hun leerlingen vanaf de kleuterklas tot het tweede jaar secundair. Door het lage aantal studies dat aan de door Turner en collega's vooropgestelde kwaliteitscriteria voldoet, kunnen de onderzoekers maar weinig geplande analyses uitvoeren. De resultaten voor leesvaardigheid zijn dan ook op slechts twee studies gebaseerd. Voor de leesvaardigheid van leerlingen in het lager onderwijs vinden de onderzoekers geen significant effect. Leerlingen die les krijgen van een TFA-leerkracht halen in de onderzochte interventies geen betere resultaten dan leerlingen met een niet-TFA-leerkracht.

Schoolbeleid en visie

Naast een specifiek opleidingsprogramma wordt soms ook een specifiek type school ontworpen om leerlingen met een lage SES extra kansen te geven. Krowka et al. (2017) analyseren de impact van een dergelijk schooltype in de VS, de No Excuses charter schools. Deze scholen zijn publieke scholen met een grote populatie leerlingen met een lage SES en zijn er in de eerste plaats op gericht de prestatieklouf tussen deze leerlingen en hun leeftijdsgenoten te dichten. Typerend voor No-Excuses-scholen zijn de hoge schoolse verwachtingen voor alle leerlingen, een sterke nadruk op discipline, verlengde leertijd op school, intensieve professionalisering voor leerkrachten en structurele aandacht voor ouderbetrokkenheid.

De aanpak van No Excuses charter schools met bovenstaande vijf kenmerken levert een klein positief effect op de leesvaardigheid bij leerlingen in het lager en secundair onderwijs met lage SES en/of een andere thuistaal op, vergeleken bij traditionele publieke scholen. Ondanks de zorgvuldige selectie van studies kunnen Krowka et al. (2017) niet uitsluiten dat de resultaten van sommige studies vertekend zijn door sampling bias. Verschillende studies rapporteren immers belangrijke kenmerken van het sample niet: het percentage leerlingen met recht op ondersteuning uit het buitengewoon onderwijs (special education services), het percentage attritie en de grootte van de school. Hierdoor is er een mogelijke interferentie van andere factoren die vaak voorkomen bij interventies die zeer zichtbaar zijn voor leerkrachten, leerlingen en ouders. Bijvoorbeeld: sterk gemotiveerde leerlingen of leerlingen met sterk betrokken ouders zullen zich misschien

sneller inschrijven in scholen met een dergelijk bijzonder profiel. Bovendien gaan No-Excuses-scholen doorgaans sneller dan publieke scholen over tot tijdelijke of definitieve schorsing als onderdeel van hun gedragsbeleid, waardoor leerlingen die minder goed presteren of leerlingen met moeilijker gedrag deze scholen makkelijker verlaten en de onderzochte populatie niet (meer) representatief is voor de gemiddelde populatie leerlingen met een lage SES. Verder trekken dergelijke scholen soms minder leerlingen met bijzondere noden aan zoals leerlingen die ondersteuning krijgen vanuit het buitengewoon onderwijs of NTL's.

2.3.3 Leerlingen met leesmoelijkheden

Tabel 11. Kenmerken van interventies voor leerlingen met leesmoelijkheden.

Review	Methodologische kwaliteit	Aantal studies	Context
Baye et al. (2019)	Gemiddeld	69	Angelsaksische landen Secundair
Dietrichson et al. (2020)	Hoog	71	Diverse landen Secundair
Filderman et al. (2018)	Hoog	15	Geen info Kleuter, lager, secundair
Flynn et al. (2012)	Gemiddeld	10	Diverse landen Lager, secundair
Gajria et al. (2007)	Gemiddeld	29	Geen info Lager, secundair
Hall & Burns (2018)	Hoog	26	Geen info (onderwijstaal: Engels) Kleuter, lager, secundair
Kang et al. (2016)	Gemiddeld	10	Geen info (onderwijstaal: Engels) Lager, secundair
Sherman (2007)	Gemiddeld	26	Diverse landen Lager, secundair
Slavin et al. (2011)	Gemiddeld	97	Geen info Kleuter, lager
Wanzek et al. (2013)	Gemiddeld	10	Geen info (alfabetische talen) Lager, secundair

Kleuter en lager

Slavin et al. (2011) brengen effectieve leesprogramma's voor leerlingen met leesmoelijkheden van de derde kleuterklas tot en met het vijfde leerjaar in kaart. Uit hun analyse blijkt dat deze leerlingen vooral gebaat zijn bij gestructureerde leesinterventies die inzetten op training in phonics en coöperatief leren. De leerwinst op het vlak van leesvaardigheid is het grootst wanneer de leerkracht zelf het programma uitvoert, al is er ook leerwinst wanneer de interventie gebeurt door paraprofessionals (zoals logopedisten, psychologen, onderwijsassistenten) of zelfs vrijwilligers. Dit leiden Slavin et al. (2011) af uit een vergelijking van tutorinterventies die een gelijkaardige benadering hanteren (phonics) maar andere uitvoerders inzetten.

Hoewel de onderzochte leerlingen zowel tijdens algemene klasinstructie als tijdens interventie in kleine groepen of individueel leerwinst boeken, blijkt er onderling nog een verschil. Zo rapporteren Slavin et al. (2011) dat individuele instructie tot grotere leerwinst leidt dan instructie in kleine groep. Instructie in kleine groep op zijn beurt levert dan weer meer leerwinst op dan instructie in de klasgroep. Hierbij valt op dat de meeste interventies, ook die in kleine groep of met een tutor, een gestructureerd programma gebruiken met training en ondersteunend materiaal. Op de vraag naar de ideale duur van programma's voor deze doelgroep biedt de review geen antwoord. Wel stellen de auteurs vast dat korte één-op-één-interventies in het eerste leerjaar enkel renderen op lange termijn wanneer er in de leerjaren daarna verder wordt ingezet op gestructureerde klasinterventies zoals hierboven aangehaald (Slavin et al., 2011).

Hogere jaren lager en secundair

De verwachtingen op het vlak van leesvaardigheden liggen hoger voor leerlingen in de laatste jaren van het lager onderwijs en in het secundair onderwijs dan voor jongere leerlingen. In deze hogere jaren moeten leerlingen al meer complexe teksten kunnen begrijpen en verwerken, en hebben ze ook voldoende woordenschat- en achtergrondkennis nodig. Een centrale vraag in verschillende reviews is dan ook of en onder welke voorwaarden leesinterventies op deze latere leeftijd nog leerwinst opleveren.

Flynn et al. (2012) onderzoeken de invloed van een waaier aan leesinterventies (phonics, leesbegrip, phonics en leesbegrip, fonemisch bewustzijn en phonics, phonics en leesvloeiendheid en leesbegrip) op het lezen van leerlingen met leesmoelijkheden van het vijfde leerjaar tot en met het derde jaar secundair. Wanzek et al. (2013) gaan het effect na van uitgebreide, intensieve leesinterventies met verschillende componenten bij leerlingen met leesproblemen tussen het vierde leerjaar en het derde jaar secundair. Kang et al. (2016) analyseren de impact van interventies die lezen en schrijven integreren om aan de leesvaardigheid van leerlingen met leesmoelijkheden van het vierde leerjaar tot en met het tweede jaar secundair te werken. Sherman (2007) onderzoekt of de leesvaardigheid van leerlingen met leesmoelijkheden in het vijfde leerjaar tot en met het zesde jaar secundair verbeterd kan worden via expliciete instructie in fonemisch bewustzijn en technisch lezen. Gajria et al. (2007), tot slot, onderzoeken welke interventies het leesbegrip van informatieve teksten bij leerlingen met een vastgestelde leesstoornis in het lager en secundair onderwijs kunnen versterken.

Uit de reviews van Flynn et al. (2012) en Wanzek et al. (2013) blijkt dat uitgebreide interventies (van meer dan 75 sessies) met een focus op leesbegrip, fonemisch bewustzijn en training in phonics en leesvloeiendheid (snelheid/accuratesse) een kleine leerwinst opleveren op het vlak van lees- en spellingvaardigheden voor leerlingen in de laatste jaren van het lager en eerste jaren van het secundair onderwijs. Wel is het belangrijk om aan te stippen dat werkzame strategieën bij jongere leerlingen, zoals de interventietijd verlengen of de groepsgrootte verkleinen, niet zomaar door te trekken zijn naar oudere leerlingen. Uit de analyses van Flynn et al. (2012) en Wanzek et al. (2013) blijkt immers dat noch de duurtijd van de interventie noch de groepsgrootte de leerwinst beïnvloedt. Of dit betekent dat een boost gedurende een korte interventie ook op langere termijn voldoende is en of de groepsgrootte verder verkleind moet worden om effecten te vinden, zal verder onderzoek moeten uitwijzen.

Gajria et al. (2007) focussen, net als enkele reviews voor de gemengde doelgroep, op het leesbegrip van informatieve teksten, met dat verschil dat deze auteurs enkel interventies specifiek voor leerlingen met een vastgestelde leesstoornis opnemen. De onderzoekers delen de interventies op in twee ruime categorieën. Een eerste groep interventies focust op de inhoud van een tekst, bijvoorbeeld door de inhoud van de tekst te visualiseren op basis van grafische modellen, met illustraties die het begrip ondersteunen enz. Een tweede groep interventies zet dan weer in op instructie in strategieën voor leesbegrip, zoals het leren herkennen van en informatie afleiden uit verschillende soorten tekststructuren, hoofd- en bijzaken leren onderscheiden, mentale voorstellingen van een tekst maken enz. (zie ook Okkinga et al. 2018 voor een gelijkaardig overzicht).

Gajria et al. (2007) tonen aan dat beide soorten interventies zowel op korte als op lange termijn een positieve invloed hebben op het leesbegrip van leerlingen met een leesstoornis, ongeacht het onderwijsniveau (lager en secundair), zeker voor de teksten die op deze wijze behandeld werden. Verder is ook een transfer zichtbaar naar nieuwe leestaken die niet lijken op de oorspronkelijke leestaak. Terwijl structurele factoren als groepsgrootte (grotere groep vs. één-op-één vs. duo's) en type interventie (leerkracht vs. onderzoeker) geen significante impact hebben, bepalen de setting en de duurtijd wel de grootte van het effect. Gajria et al. (2007) vinden de sterkste effecten voor de kortste interventies (vier uur of minder) en voor interventies die in het buitengewoon onderwijs doorgaan. Het verschil in uitkomsten voor gestandaardiseerde toetsen tegenover zelf ontwikkelde toetsen wordt in deze review niet onderzocht. In de meeste ingesloten studies lijken zelf ontwikkelde toetsen gebruikt te zijn.

Tot slot vertrekken twee reviews over leerlingen met leesmoelijkheden vanuit relevante onderzoeksvragen, maar slagen deze er door een mogelijke interferentie in de opgenomen primaire studies (Kang et al., 2016) of slordige analyses (Sherman, 2007) er niet in om deze onderzoeksvragen op een heldere manier te beantwoorden.

Kang et al. (2016) includeren in hun review over het effect van interventies met een geïntegreerde aanpak van lezen en schrijven weliswaar tien studies, maar slechts twee daarvan voldoen aan de voor deze overzicht vooropgestelde inclusiecriteria. Omdat het in deze twee studies telkens om zeer kleine samples gaat (resp. 14 en 26 leerlingen) en omdat de onderzochte interventies in beide studies niet alleen uit een geïntegreerde benadering van lezen en schrijven bestaat, maar ook een sterke component instructie in leesstrategieën bevat, is het op basis van deze review niet mogelijk om een gefundeerde uitspraak te doen over het belang van een geïntegreerde aanpak van lezen en schrijven. Ook de review van

Sherman (2007) is moeilijk te plaatsen. Zij onderzoekt onder welke omstandigheden leesinterventies met een focus op fonemisch bewustzijn en/of phonics een impact hebben op oudere leerlingen met ernstige leesproblemen. De auteur kan echter geen factoren vinden die de variatie in effect tussen interventies kan verklaren. Hoewel de ingesloten tabellen duidelijk aantonen dat de onderzochte interventies gemiddeld een positief effect hebben op technisch lezen (woordniveau) en leesbegrip, neemt Sherman (2007) deze effecten niet mee in de beschrijving van de resultaten.

Secundair

Drie reviews onderzoeken het effect van interventies voor leerlingen met leesmoelijkheden in het secundair onderwijs. Baye et al. (2019) bekijken het effect van leesprogramma's voor deze doelgroep. Dietrichson et al. (2020) onderzoeken meer algemeen het effect van interventies die de schoolse vaardigheden (i.c. lezen en wiskunde) van leerlingen met een risicoprofiel willen verbeteren en gaan daarbij op zoek naar de bouwstenen die bepalend zijn voor het succes van de interventie. Hall en Burns (2018) onderzoeken tot slot het effect van leesinterventies in kleine groep (gemiddeld vijf leerlingen), waarbij de inhoud van het programma wordt afgestemd op de noden van de leerlingen. Merk op dat deze laatste review een populatie van de derde kleuterklas tot en met het vierde secundair bestrijkt.

Algemeen kunnen we stellen dat interventies voor leerlingen in het secundair onderwijs op korte termijn een positief effect kunnen hebben op hun leesvaardigheid (Dietrichson et al., 2020; Baye et al., 2019). Voor het effect op lange termijn bestaat geen evidentie. Verder is er een grote variatie in effect tussen de interventies onderling (Dietrichson et al., 2020; Baye et al., 2019). Bovendien oogst in de review van Baye et al. (2019) eenzelfde leesprogramma verschillende resultaten in de verschillende opgenomen studies. Kortom: we weten dat de meest effectieve interventies de academische kloof wel degelijk kunnen dichten, maar tegelijk is het moeilijk om vast te stellen welke componenten of principes van zulke interventies effectiever zijn dan andere (Dietrichson et al., 2020; Baye et al., 2019). De onderzochte interventies zijn immers zeer divers van aard: sommige interventies beperken zich tot één deelvaardigheid van lezen waar andere interventies op verschillende deelvaardigheden tegelijk focussen. Ook op het vlak van bijvoorbeeld het onderwijsniveau (eerste helft vs. tweede helft van het secundair) of de keuze voor een specifiek programma versus een didactische bouwsteen of aanpak is er veel heterogeniteit, net als op het vlak van structurele kenmerken als groepsgrootte, intensiteit en werkerrein.

We kunnen dus niet stellen dat bouwsteen X of aanpak Y werkt voor deze doelgroep. Wel kunnen we kijken naar welke kenmerken en/of onderdelen van een interventie doorgaans meer tot succes lijken bij te dragen. Het komt er dan ook op aan om voor elke (groep) leerling(en) de juiste combinatie van componenten te vinden (Dietrichson et al., 2020).

Alle deelvaardigheden van lezen zoals gedefinieerd door The National Reading Panel (2000) komen in de onderzochte interventies aan bod: fonemisch bewustzijn, technisch lezen, leesvloeiendheid, leesbegrip en woordenschat. Dietrichson et al. (2020) voegen hier ook spellen en schrijven aan toe. Het is niet duidelijk of alle deelvaardigheden een even grote invloed hebben op de algemene leesvaardigheid. Uit Dietrichson et al. (2020) blijkt dat alle in kaart gebrachte deelvaardigheden een positief effect hebben op de leesvaardigheid en dat het verschil tussen de vaardigheden onderling niet significant is. Belangrijk is echter dat de meeste onderzochte interventies in deze review verschillende deelvaardigheden combineren. Bovendien spreken Baye et al. (2019) de review van Dietrichson et al. (2020) deels tegen: programma's die uitsluitend op woordenschat focussen om de leesvaardigheid te vergroten laten in deze review immers geen significant effect zien. Deze conclusie is echter gebaseerd op drie studies. Meer onderzoek is dus nodig om hierover gefundeerde uitspraken te kunnen doen.

De meeste interventies voor oudere leerlingen zijn comprehensief en combineren verschillende vaardigheden. Meestal is dit een combinatie van technische vaardigheden en begripsvaardigheden en/of woordenschat (vb. Dietrichson et al., 2020; Baye et al., 2019). Hall en Burns (2018) beschrijven een tendens dat interventies in kleine groep die zich op één deelvaardigheid richten doorgaans een groter effect hebben dan comprehensieve interventies. Dit betekent echter niet dat deze interventies een groter effect hebben op de algemene leesvaardigheid: een interventie waarin uitsluitend op doelwoordenschat of leesvloeiendheid geoefend wordt, kan een sterk effect hebben op de geoefende vaardigheid, maar dit zegt niets op de invloed van een dergelijke interventie op bijvoorbeeld leesbegrip.

Verder combineren de meeste onderzochte interventies verschillende bouwstenen. Alleen voor peer tutoring en interventie in kleine groep (tot vijf leerlingen bij Dietrichson; gemiddeld vijf bij Hall en Burns) bestaat evidentie dat deze bouwsteen op zichzelf effectief is (Dietrichson et al., 2020). We kunnen dan ook geen uitspraak doen over welke verdere bouwstenen in een interventie de meeste leerwinst veroorzaken; we stellen alleen vast uit welke bouwstenen de meest succesvolle interventies bestaan.

Volgende bouwstenen blijken naast de eerdergenoemde een vaak terugkomend onderdeel van effectieve interventies: computer assisted instruction, het coachen van leerkrachten en het monitoren van vooruitgang (interventies waarbij de leerkracht de evolutie van de leerling nauwgezet bijhoudt). Baye et al. (2019) onderzoeken verschillende leesprogramma's voor leerlingen met leesmoelijkheden in het secundair onderwijs en delen deze programma's volgens hun belangrijkste bouwsteen in. Programma's ingedeeld volgens volgende bouwstenen hadden doorgaans een positief effect: tutoring (tot vier leerlingen) door betaalde volwassenen, coöperatief leren, schrijfstructuur, een aanpak op schoolniveau (mits organisatorische elementen die de aanpak verankeren), integratie van leesinstructie in zaakvakken, een focus op strategieën (niet alleen op het vlak van leesbegrip maar ook bijvoorbeeld voor technisch lezen) en een gepersonaliseerde aanpak waarbij elke leerling (al dan niet in een rotatiesysteem met een component directe instructie van de leerkracht en een component digitale instructie) op het eigen niveau oefent. Het aantal geïncludeerde programma's is telkens laag, dus deze conclusies zijn tentatief. Bouwstenen die vaak terugkomen in interventies zonder significante effecten zijn incentives en overige bouwstenen zoals instructie in groepen groter dan vijf of interventies die alleen uit het voorzien van extra instructietijd bestaan (Dietrichson et al., 2020).

Zowel Baye et al. (2019) als Dietrichson et al. (2020) gaan na of de leeftijd van de leerlingen een invloed heeft op het effect van de onderzochte interventies. Beiden komen tot dezelfde conclusie: leeftijd is geen significante moderator. Hall en Burns (2018) bestuderen een ruimer leeftijdsbereik (zie boven) dan de studies van Baye en Dietrichson en beschrijven daarbij een tendens dat leerlingen vanaf het tweede jaar secundair minder effect ondervinden van leesinterventies in kleine groep dan jongere leerlingen van de 3de kleuterklas tot en met het 5de leerjaar. Wanneer we de interventies voor oudere leerlingen (vanaf het tweede jaar secundair) in de review van Hall en Burns (2018) afzonderlijk bekijken, blijken deze geen zichtbaar effect te vertonen op de leesvaardigheid van deze leerlingen. Hier zijn een aantal mogelijke verklaringen voor. Ten eerste nemen de auteurs slechts drie studies met leerlingen vanaf het tweede jaar secundair op. Ten tweede zijn alle voor deze oudere leeftijdsgroep opgenomen interventies comprehensieve interventies waarin meerdere vaardigheden tegelijk geoefend en getoetst worden. Aangezien uit de analyse van dezelfde auteurs blijkt dat dergelijke comprehensieve interventies een kleiner effect hebben dan gerichte interventies die focussen op een specifieke vaardigheid en vervolgens alleen deze geoefende vaardigheid toetsen, is hier een mogelijke interferentie van de leeftijdscategorie met de complexiteit van de interventie en van de uitkomstmaat.

Op basis van deze studies kunnen we geen uitspraak doen over de ideale duur van een interventie. Hall en Burns (2018) zien een tendens dat intensievere interventies een groter effect genereren. Maar het gaat om een tendens: dosering is geen significante moderator. Ook bij Dietrichson et al. (2020) is de duurtijd niet significant. Verder bestaat een tendens dat instructie in kleine groepen een sterker effect heeft dan instructie in grotere groepen (Dietrichson et al., 2020; Hall en Burns, 2018). Daarnaast vinden Baye et al. (2019) voor leerlingen in het secundair geen overtuigende evidentie voor een effect van extra instructietijd in lezen bovenop het reguliere leesprogramma, in vergelijking met het extra ondersteunen van de leerlingen tijdens het gewone leesprogramma in de klas. Tot deze conclusie komen de onderzoekers door het effect van supplementaire leesprogramma's te vergelijken met dat van leesprogramma's die inzetten op het verbeteren van de leesinstructie van leerkrachten bij het reguliere leesprogramma voor de hele klas. Baye et al. (2019) stippen aan dat ze deze conclusie niet verwacht hadden en wijzen naar de motivatie van pubers als een mogelijke verklaring: de meeste supplementaire leesprogramma's vinden plaats tijdens andere vakken zoals kunst, muziek en sport en het is mogelijk dat jongeren het weinig motiverend vinden om deze vakken te moeten missen om in ruil een vaardigheid te oefenen waarmee ze al jaren worstelen.

Kleuter, lager en secundair

Een laatste review met een focus op leerlingen met leesmoelijkheden onderzoekt het effect van een specifieke methodiek binnen monitoring, met name data-based decision making (DBDM) op de leesvaardigheid van leerlingen met leesmoelijkheden over alle onderwijsniveaus heen. Deze methodiek kan het best vertaald worden als een aanpak waarbij de leerkracht voortdurend leerlingengegevens verzamelt en de leesinstructie hierop aanpast om zo de leeruitkomst van de leerling te verbeteren. Hoewel DBDM erg populair is in de beschrijvende wetenschappelijke literatuur, bestaan er slechts weinig interventiestudies die een component DBDM includeren (Stecker et al., 2005). Bovendien wordt er binnen deze studies weinig aandacht geschonken aan hoe ze vanuit verzamelde leerlingendata (lees)instructies concreet aanpassen (Filderman et al., 2018). Hoewel een beperkt aantal studies een positief effect toont van leesinterventies die DBDM toepassen voor leerlingen vanaf het begin van het lager onderwijs, lijkt er momenteel onvoldoende overtuigende evidentie om DBDM als een effectieve aanpak aan te bevelen (Filderman et al., 2018).

Hoofdstuk 3. Conclusies

In dit hoofdstuk beantwoorden we onderzoeksvraag 2 over de kenmerken van effectieve taaltrajecten. Hiertoe vatten we de resultaten uit het vorige hoofdstuk samen volgens de analytische kijkwijzer die reeds in de inleiding gepresenteerd werd (Figuur 4). Als antwoord op onderzoeksvraag 1 belichten we de variatie aan vormen die beschreven worden in de reviews van kwaliteitsvolle interventies (zie 3.3).

Figuur 4. Analytische kijkwijzer om interventies te analyseren.

TAALDOELEN Kleuter - lager - secundair	
VORM	INHOUD
Duur en intensiteit Groepsselectie en -samenstelling Uitvoerders	Didactische bouwstenen Monitoring van leerlingen Professionalisering en kwaliteitsbewaking Taalbeleid en schoolstructuur

In wat volgt bundelen we de componenten uit het analytisch model in vijf betekenisvolle gehelen. We starten met de impact van interventies op taaldoelen in het algemeen (3.1) en belichten vervolgens de mix van taaldoelen per onderwijsniveau (3.2). Aansluitend bespreken we de componenten die de vorm bepalen (3.3). Voor wat de inhoudelijke keuzes betreft, gaan we dieper in op de didactische bouwstenen en het belang van monitoring (3.4) en nemen in het laatste deel de componenten professionalisering, kwaliteitsbewaking, taalbeleid en schoolcultuur samen onder de loep (3.5). Uiteraard verwijzen we voortdurend naar de diverse doelgroepen die in Deel 1 centraal stonden.

3.1 Taaldoelen

Laten we beginnen met een sterk onderbouwde conclusie: doel(groep)gerichte interventies die bestudeerd werden in de ingesloten wetenschappelijke literatuur, hebben over het algemeen genomen een positieve impact op de taalvaardigheid bij verschillende doelgroepen, al geldt dat uiteraard niet voor elke interventie. Een positieve impact op taalvaardigheid vinden we zowel voor leerlingen met een lage SES (Chambers et al., 2016; Dietrichson et al., 2017; Shenderovich et al., 2016) als voor Nederlandsetaalleerders (Bengochea, 2014; Cheung & Slavin, 2012a; Cole, 2014; Richards-Tutor et al., 2016), en voor leerlingen met leesmoeilijkheden (Baye et al., 2019; Dietrichson et al., 2020; Flynn et al., 2012; Hall & Burns, 2018; Sherman, 2007; Slavin et al., 2011; Swanson et al., 2017; Wanzek et al., 2013). Oudere leerlingen met leesmoeilijkheden en leerlingen met vastgestelde lees- of leerstoornissen blijken vaak trager dan gemiddeld te evolueren en niet in alle omstandigheden zichtbare resultaten te boeken (Baye et al., 2019; Ehri et al., 2001a; Ehri et al., 2001b; Gajria et al., 2007; Hall & Burns, 2018; Richards-Tutor et al., 2016; Swanson et al., 2017). Verder vinden we positieve effecten voor alle onderwijsniveaus: kleuteronderwijs (vb. National Early Literacy Panel, 2008a), lager onderwijs (vb. Shenderovich et al., 2016; Slavin et al., 2011)) en secundair onderwijs (vb. Baye et al., 2019; Dietrichson et al., 2020).

De impact op taalvaardigheid wordt vaak op een globaal niveau beschreven, meestal met een uitgesproken focus op leesvaardigheid. Voor **lezen** worden daarbij vaak uitkomsten voor verschillende deelvaardigheden, zoals leesbegrip, technisch lezen en spelling gecombineerd (vb. Baye et al., 2019). Andere reviews geven ons een meer gedetailleerde kijk op de deelvaardigheden van lezen. Het is daarbij moeilijk om de leerwinsten voor verschillende deelvaardigheden met elkaar te vergelijken, omdat de leerwinst voor veelomvattende, breed gedefinieerde taaldoelen zoals leesbegrip of algemene woordenschat nu eenmaal moeilijker aan te tonen valt dan de leerwinst voor goed afgebakende taaldoelen zoals spelling of technisch lezen. De impact van doelgerichte interventies op leesbegrip lijkt daarom klein, zeker in gestandaardiseerde toetsen, maar is zeker wel betekenisvol (Dietrichson et al., 2020; Flynn et al., 2012; Okkinga et al., 2018; Shenderovich et al., 2016; Swanson et al., 2017; Wanzek et al., 2013). Daarnaast vinden we uitgesproken effecten en dus leerwinst voor voorbereidende lees- en schrijfvaardigheden (Chambers et al., 2016; National Early Literacy Panel, 2008; Verhoeven et al., 2020), technisch lezen (Ehri et al., 2001a; Ehri et al., 2001b; Flynn et al., 2012; Graham & Santangelo, 2014; Richards-Tutor et al., 2016; Shenderovich et al., 2016; Wanzek et al., 2013) en spelling (Ehri et al., 2001a; Ehri et al., 2001b; Graham & Santangelo, 2014; Lin, 2013; Wanzek et al., 2013). Schrijven, met nadruk op tekstkwaliteit, komt nergens aan bod als focus voor specifieke interventies en wordt ook nauwelijks besproken als

uitkomstmaat. Dit taaldoel wordt enkel zijdelings meegenomen als uitkomstmaat in sommige reviews (Graham & Santangelo, 2014; Shenderovich et al., 2016). Dat we hiervoor geen positieve effecten kunnen vaststellen, hoeft dus niet te betekenen dat er geen werkzame interventies zijn.

Het verhaal voor **woordenschat** is complex. Interventies blijken erg succesvol om vooraf geselecteerde doelwoordenschat aan te brengen (Bengochea, 2014; Mol et al., 2009), maar er wordt gemiddeld genomen, over alle interventies heen, geen impact gevonden op de algemene woordenschat zoals die gemeten wordt in gestandaardiseerde toetsen (Bengochea, 2014; Richards-Tutor et al., 2016). Wel vinden we in een recente review met kleuters als doelgroep een bescheiden, maar duidelijk positief effect van interventies op de mondelinge taalvaardigheid, die voor een groot deel, maar niet uitsluitend op basis van de woordenschat in kaart is gebracht (Chambers et al., 2016). Net zoals leesbegrip is de **mondelinge taalvaardigheid** een breed gedefinieerd taaldoel, waarbij leerwinst moeilijker te meten is. Dat er gemiddeld genomen over een groot aantal interventies van een bepaald type een positief effect blijkt op de mondelinge taalvaardigheid, is dan ook een goed resultaat, zeker omdat dit niet alleen gaat om kortetermijneffecten, maar ook om effecten op iets langere termijn (Chambers et al., 2016).

Het gaat hier om goed gefundeerde conclusies met sterke bewijskracht op basis van een zeer groot aantal primaire studies die in de reviews in samenhang geanalyseerd werden. We mogen dan ook concluderen dat een doel(groep)gerichte aanpak werkt. Deze boodschap is belangrijk voor het onderwijsveld, omdat men daarmee extra investeringen kan verantwoorden. Tegelijkertijd toont de beschikbare evidentie aan dat er nog ruimte is voor verbetering op het vlak van taalondersteuning aan doelgroepen die daar nood aan hebben.

3.2 De mix van taaldoelen per onderwijsniveau

In de inleiding legden we reeds uit dat de verschillende taalvaardigheden elkaar beïnvloeden doorheen het taalontwikkelingsproces. Wanneer we de taaldoelen van een taaltraject willen vastleggen, moeten we hiermee rekening houden **en een goede mix nastreven**.

Voor **kleuters** en in het bijzonder taalarme kleuters mag uiteraard veel aandacht gaan naar taaldoelen voor de mondelinge taalontwikkeling, omdat dergelijke interventies zowel op korte als lange termijn kunnen opbrengen (Chambers et al., 2016). Daarnaast is het belangrijk om aandacht te schenken aan beginnende geletterdheid, met inbegrip van de voorbereidende lees- en schrijfvaardigheden. Met dit laatste wordt in Vlaanderen doorgaans gewacht tot de 3de kleuterklas terwijl het belang ervan reeds is aangetoond voor jongere kleuters in de 2de kleuterklas (National Early Literacy Panel, 2008a). Het effect hiervan is groot en zichtbaar op langere termijn, in het bijzonder bij jonge kinderen met een risico op leesproblemen. Leerlingen met een lage SES en NTL's hebben vermoedelijk een grotere dosis nodig van dergelijke instructie (Ehri et al., 2001a; Ehri et al., 2001b; National Early Literacy Panel, 2008a). Belangrijk om weten is dat het doelgericht werken aan voorbereidende lees- en schrijfvaardigheden de mondelinge taalontwikkeling niet in de weg staat, maar dat deze twee taaldoelen elkaar eerder lijken te versterken (Chambers et al., 2016; National Early Literacy Panel, 2008a). Dit is een mooi voorbeeld van hoe verschillende taalvaardigheden elkaar beïnvloeden doorheen het ontwikkelingsproces.

Ook in de **lagere school** moet er aandacht gaan naar de mondelinge taalontwikkeling. Met NTL's is het belangrijk om bewust te werken aan hun woordenschat, zowel door middel van incidenteel leren als met expliciete instructie, omdat de geselecteerde doelwoorden zo gemakkelijker verworven worden (Bengochea, 2014). Interventies met een component woordenschat kunnen een positief effect hebben op het leesbegrip van NTL's (Cheung & Slavin, 2012a). Bij jonge lagerschoolleerlingen is het daarnaast belangrijk om veel aandacht te schenken aan technisch lezen, omdat instructie in technisch lezen op jonge leeftijd bijzonder effectief is en het effect lang zichtbaar blijft, zowel voor het technisch lezen zelf, als het leesbegrip en spelling (Ehri et al., 2001a; Ehri et al., 2001b; Richards-Tutor et al., 2016). Ook lagerschoolleerlingen in het 2de en 6de leerjaar hebben hier nog baat bij, al is het effect van de aandacht voor technisch lezen vaak minder groot. Wanneer deze leerlingen leesproblemen ondervinden, is er ook een zichtbare impact op leesbegrip en spelling, terwijl de impact voor leerlingen zonder leesproblemen zich vooral tot het technisch lezen zelf beperkt (Ehri et al., 2001a; Ehri et al., 2001b). Daarnaast is spelling nog een taaldoel dat we niet mogen vergeten in de mix, omdat aandacht voor spelling niet alleen een positief effect heeft op de spelling zelf (Graham & Santangelo, 2014; Lin, 2013), maar ook op technisch lezen en leesbegrip (Graham & Santangelo, 2014). Tot slot kan ook schrijfinstructie het lezen versterken (en omgekeerd): wanneer leerlingen met leesmoeilijkheden bij een leesinterventie moeten schrijven is de leerwinst soms groter (Baye et al., 2019; Hebert et al., 2016).

In het **secundair onderwijs** wordt in de beschreven interventies vaak geopteerd voor een comprehensieve aanpak waarbij meerdere taaldoelen gecombineerd worden, meestal ten dienste van leesbegrip. De meeste interventies combineren technisch lezen, leesbegrip, schrijven, woordenschat en spellen (Baye et al., 2019; Dietrichson et al., 2020). Uiteraard zijn dergelijke comprehensieve interventies vooral gericht op leerwinst op het vlak van de algemene taalontwikkeling op de langere termijn, terwijl voor gefocuste doelgerichte interventies de impact voor dat ene taaldoel sneller zichtbaar is (Hall & Burns, 2018). In het geheel van taaldoelen is het de moeite waard om ook aandacht te blijven besteden aan technisch lezen en spelling. Voor de eerste jaren van het secundair blijkt het zinvol om bij leerlingen met leesmoelijkheden in te zetten op het technisch lezen (Flynn et al., 2012), al blijkt uit de kleine effecten dat alleen inzetten op technisch lezen niet voldoende is voor NTL's met leesmoelijkheden (Richards-Tutor et al., 2016; zie 2.3.1 voor mogelijke verklaringen). Het is ook op dit niveau nuttig om aan spelling te werken (Graham & Santangelo, 2014).

Voor de drie onderwijsniveaus mogen we ten slotte niet vergeten dat er ook een kleine leerwinst voor lezen is na socio-emotionele interventies die mikken op zelfbewustzijn, sociale vaardigheden, sociaal bewustzijn, zelfcontrole en/of verantwoorde beslissingen nemen (Corcoran et al., 2018). Dergelijke interventies kunnen op een indirecte wijze een (kleine) positieve invloed hebben op de schoolse vaardigheden, vermoedelijk omdat ze de leerhouding in de klas positief beïnvloeden.

3.3 Vorm: groepsomvang en -samenstelling, uitvoerders en intensiteit

Op het vlak van groepsomvang beschrijven de bestudeerde reviews zowel individuele interventies met een begeleider (kortweg: één-op-één-interventie), interventies met een kleine groep als interventies met de volledige klas. In het laatste geval gaat het om interventies in bestaande klasgroepen.

Hoewel leerwinst wordt aangetoond voor elke hierboven aangehaalde groepsomvang, blijken één-op-één-interventies of interventies in kleine groep met een volwassen begeleider (tutoring) vaak tot betere resultaten te leiden voor bepaalde doelgroepen. Zo ontwikkelen jonge leerlingen met leesmoelijkheden het lezen het best in de context van één-op-één-interventies (Slavin et al., 2011). Maar ook voor oudere leerlingen met leesmoelijkheden uit het lager en secundair onderwijs bestaat er evidentie voor de effectiviteit van dergelijke één-op-één-interventies en interventies in kleine groep (Baye et al., 2019; Dietrichson et al., 2020; Hall & Burns, 2018). Verder blijken één-op-één-interventies en interventies in kleine groep voordelig voor leerlingen met een lage SES, zowel voor oudere kleuters, als in het lager en secundair onderwijs (Dietrichson et al., 2017; Shenderovich et al., 2016). Volgens Cheung & Slavin (2012) hebben ook NTL's veel baat bij één-op-één-interventies en interventies in kleine groep. Meestal valt niet uit te maken of interventies in kleine groep beter of minder goed zouden zijn dan één-op-één-interventies (vb. Richards-Tutor et al., 2016).

Niet alleen voor bepaalde doelgroepen, maar ook voor bepaalde taaldoelen vinden we signalen dat een kleinere groepsomvang of individueel werken effectiever zou kunnen zijn. Dit is het geval voor interactief voorlezen, technisch lezen, maar ook voor voorbereidende lees- en schrijfvaardigheden (Ehri et al., 2001a; Ehri et al., 2001b; Mol et al., 2009; National Early Literacy Panel, 2008a). Dergelijke indicaties vinden we niet voor het inzetten van leesstrategieën en de instructie in tekststructuur (Gajria et al., 2007; Okkinga et al., 2018).

We mogen hieruit niet concluderen dat alle aandacht moet gaan naar interventies in kleine groep of één-op-één-interventies met een tutor. Ook voor leerlingen met (een risico op) leesmoelijkheden blijft het cruciaal om te blijven investeren in een goede klasaanpak en zijn hier ook aanzienlijke leerwinsten te boeken (Slavin et al., 2011). Bovendien kunnen we hierdoor de groep met moeilijkheden verkleinen zodat het werken met tutoren of kleine groepen gemakkelijker te organiseren valt.

Deze werkwijze sluit goed aan bij een meerlagig ondersteuningsmodel zoals in Figuur 5 getoond wordt, waarbij leerkrachten zich in hun basisaanpak niet alleen richten op de gemiddelde leerling, maar rekening houden met de onderwijsbehoeften van alle leerlingen om dezelfde basisdoelen te bereiken. Als dat niet volstaat, wordt er in de tweede laag van het ondersteuningsmodel extra begeleiding voorzien gericht op preventie en extra instructie. Voor sommige leerlingen moet er nog een derde laag met extra ondersteuning en remediëring op individueel niveau volgen. Tot slot is voor enkele leerlingen misschien buitenschoolse ondersteuning noodzakelijk.

Figuur 5. Een meerlagig ondersteuningsmodel



In het secundair onderwijs biedt verlengde instructie buiten de reguliere lessen niet altijd extra leerwinst voor leerlingen met leesproblemen. Belangrijker dan de geïnvesteerde instructietijd is de kwaliteit van het gebruikte leesprogramma. Dat blijkt uit een onderzoek waarbij leesprogramma's die in de reguliere lestijd (voor lezen) plaatsvinden, vergeleken worden met leesprogramma's die bovenop deze reguliere lestijd georganiseerd zijn, vaak tijdens een ander vak als sport of muziek (Baye et al., 2019). Beide programma's hebben gelijkaardige effecten. Hoewel meer onderzoek nodig is, valt deze conclusie vermoedelijk niet zomaar te vertalen naar andere doelgroepen zoals NTL's omdat de inhoud van hun taaltraject niet helemaal samenvalt met wat deze leerlingen in de reguliere lestijden zien. Voor de andere onderwijsniveaus hebben we hierover geen informatie.

In het analytische schema is de groepsamenstelling opgenomen naast de groepsovervang als structurele keuze. Deze component komt echter niet aan bod in de reviews. De rol van de **uitvoerder** wordt wel regelmatig bekeken. In interventies in kleine groep en in één-op-één-interventies blijken leerkrachten als tutor vaak net iets meer winst te boeken, maar kunnen ook vrijwilligers en paraprofessionals zoals logopedisten, psychologen, onderwijsassistenten in de juiste omstandigheden goed werk leveren (Hall & Burns, 2018; Richards-Tutor et al., 2016; Shenderovich et al., 2016; Slavin et al., 2011).

Over de impact van **de duur en de intensiteit** van een interventie kunnen we weinig eenduidige conclusies trekken. We kunnen ons voorstellen dat de ideale duur en intensiteit moeilijk te bepalen vallen over de verschillende leeftijden, doelgroepen en taaldoelen heen. Bovendien worden de duur en de intensiteit niet alleen bepaald door het aantal weken en het aantal uren/minuten per week, maar ook door wat er in die tijd precies gebeurt. De recente effectieve interventies beschreven in Deel 3 kunnen voor dergelijke specifieke omstandigheden tonen welke intensiteit samengaat met een meetbaar resultaat.

In twee gevallen vonden we toch nuttige informatie. Voor jonge kinderen met een risico op leesproblemen blijkt het erg effectief om vroegtijdig (d.w.z. vanaf de kleuterklas) in te zetten op (voorbereidend) technisch lezen, en hierop verder te bouwen gedurende de daaropvolgende schooljaren (Ehri et al., 2001a; Slavin et al., 2011). Daarentegen blijken extreem lange interventies van 40 weken minder effectief om het lezen van lage SES-leerlingen tot en met het 3de jaar secundair te verbeteren (Dietrichson et al., 2017). Deze onverwachte bevinding is mogelijk te verklaren doordat dergelijke lange interventies focussen op leerlingen met grotere moeilijkheden, of doordat dergelijke lange interventies vaak met een lagere intensiteit worden uitgevoerd.

3.4 Inhoud: didactische bouwstenen en monitoring

Een **systematische aanpak** waarbij activiteiten doelgericht op elkaar voortbouwen, blijkt in verschillende situaties te verkiezen boven een aanpak waarbij de volgorde van de activiteiten niet vaststaat. Een systematische aanpak wordt aanbevolen bij de verwerving van (voorbereidend) technisch lezen en spelling (Ehri et al., 2001a; Graham & Santangelo, 2014; Slavin et al., 2011). Ook voor de doelgroep van NTL's met een risico op leesproblemen wordt opgemerkt dat succesvolle leesinterventies gebruikmaken van systematische, expliciete instructie (Richards-Tutor et al., 2016). Ten slotte blijken één-op-één-interventies of interventies in kleine groep voor leerlingen met een lage SES of leerlingen met leesproblemen vooral succesvol wanneer ze gestoeld zijn op sterk gestructureerde programma's met uitgewerkte lessen, training, ondersteunend materiaal en gedetailleerde planning (Shenderovich et al., 2016; Slavin et al., 2011). Een dergelijke gestructureerde aanpak is ook kenmerkend voor de meeste succesvolle leesinterventies in kleine groep en keert ook bij succesvolle klasaankpakken terug (Slavin et al., 2011).

Voor kleuters wordt gesproken over een **gebalanceerd programma**. Een dergelijk programma wordt samengesteld uit een mix van zorgvuldig geplande leerkracht- en kindgeïnitieerde activiteiten die bijdragen aan de vooruitgang van de mondelinge taalontwikkeling en de beginnende geletterdheid, en daarnaast ook lossere, kindgeïnitieerde activiteiten, speelhoeken met mogelijkheden voor fantasiespel en vrije exploratie, en aandacht voor muzische en andere ontwikkelingsdoelen (Chambers et al., 2016). Met andere woorden, in een dergelijk gebalanceerd programma voor kleuters wordt een eerder systematische aanpak verweven met kindgeïnitieerde activiteiten. Ook **interactief voorlezen** blijkt een waardevolle praktijk (Mol et al., 2009). Voor (interactief) voorlezen kunnen we op basis van de review van Mol et al. (2009) niet uitmaken of dit beter werkt als losse praktijk of dat dit uitgewerkt moet worden in een systematische aanpak waarbij de voorleessessies doelgericht op elkaar voortbouwen, omdat dit niet is meegenomen als onderscheidend kenmerk in de analyse.

Daarnaast vinden we over verschillende doelgroepen en taaldoelen heen nog andere belangrijke didactische bouwstenen terug. Ten eerste bekleedt de **leerkracht** een belangrijke rol. In succesvolle leesinterventies voor NTL's geeft de leerkracht vaak expliciete instructie met onder meer modelling, scaffolding en correctieve feedback. Daarnaast besteedt de leerkracht ook veel aandacht aan visuele ondersteuning, het voortbouwen op voorkennis, het activeren van voorkennis, en betekenissen verklaren (Richards-Tutor et al., 2016). Bovendien kan die leerkracht een gepersonaliseerde aanpak uitwerken waarbij elke leerling ook op eigen niveau kan oefenen, vaak in de context van een rotatiesysteem met een component directe instructie door de leerkracht en met inzet van de computer (Baye et al., 2019). Een dergelijke inzet van **educatieve technologie** is erg nuttig. Dit gebeurt het best ingebed in een ruimer geheel, geïntegreerd met niet-technologische activiteiten die door een leerkracht verzorgd worden. Gemiddeld genomen is de leerwinst kleiner bij supplementaire technologie, die niet ingebed is in een ruimer geheel, maar er zomaar bovenop bij komt (Cheung & Slavin, 2012b; Dietrichson et al., 2020; Verhoeven et al., 2020; zie ook 2.1D).

Verder blijkt **samenwerkend leren** een waardevolle werkvorm in interventies met NTL's (Cheung & Slavin, 2012a; Cole, 2014). Interventies beperken zich het best niet tot samenwerkend leren, maar integreren deze werkvorm in een groter geheel. Samenwerkend leren kan op een gestructureerde manier gebeuren, zoals bij coöperatieve werkvormen, maar kan ook even effectief zijn zonder die sterke organisatie of in de context van peer-tutoring (Cole, 2014). Ook voor leerlingen met leesmoelijkheden en voor leerlingen met een lage SES blijkt samenwerkend leren een belangrijke werkvorm (Baye et al., 2019; Dietrichson et al., 2017; Slavin et al., 2011).

Ten slotte zijn het **monitoren** van de vooruitgang van leerlingen en hen **feedback** geven essentiële elementen (Chambers et al., 2016; Dietrichson et al., 2020; Dietrichson et al., 2017). Vaak gebeurt dit in de context van een meerlagig ondersteuningsmodel waarbij de vooruitgang van de leerling bepaalt welke ondersteuning deze krijgt. Jammer genoeg is een dergelijk meerlagig ondersteuningsmodel geen thema in de geselecteerde reviews. Wel focust een van de reviews op een specifieke uitwerking van een dergelijk meerlagig ondersteuningsmodel, namelijk de datagebaseerde methodiek (databased decision making), een aanpak waarbij de leerkracht voortdurend leerlingendata verzamelt en de leesinstructie hierop aanpast om zo de leeruitkomst te verbeteren. Voor deze methodiek is tot nu echter te weinig evidentie (Filderman et al., 2018).

Sommige didactische bouwstenen gelden specifiek voor een bepaald taaldoel. Bijvoorbeeld, in functie van de voorbereidende lees- en schrijfvaardigheden en het technisch lezen is het belangrijk om het **fonemisch bewustzijn** te stimuleren in combinatie met aandacht voor **letters** (Ehri et al., 2001b; National Early Literacy Panel, 2008a). Verder is de keuze van taken voor het fonemisch bewustzijn belangrijk: sommige taken, zoals auditieve analyse en deletie, blijken effectiever dan andere zoals auditieve synthese, en een interventie heeft meer effect indien er niet te veel verschillende taken tegelijk in voorkomen (Ehri et al., 2001b). In functie van het technisch leren lezen wordt de inzet van **systematische phonics** beklemtoond. Dit is een systematische manier om te leren lezen waarbij alfabetische kennis centraal staat (essentiële vaardigheden zijn: letterkennis, fonemisch bewustzijn, decodeervaardigheid; o.m. Cheung & Slavin, 2012a; Ehri et al., 2001a; Richards-Tutor et al., 2016; Slavin et al., 2011).

In functie van het leesbegrip blijkt het aangewezen om in te zetten op strategieën, zoals samenvatten of vooraf een duidelijk leesdoel stellen (Baye et al., 2019; Okkinga et al., 2018). Vanaf het derde jaar secundair is het niet evident om effect te vinden in interventies in strategieën (Okkinga et al., 2018). Metacognitieve strategieën kunnen uiteraard ook ingezet worden voor andere taaldoelen zoals bijvoorbeeld spelling of technisch lezen (Baye et al., 2019; Graham & Santangelo, 2014). Om informatieve teksten beter te begrijpen, is het daarnaast nuttig om instructie over tekststructuur te voorzien (Gajria et al., 2007; Hebert et al., 2016; Pyle et al., 2017). Dit geldt voor leerlingen met leesmoelijkheden en/of leerstoornissen in de basisschool en het secundair onderwijs. Daarbij moeten de verschillende types van tekststructuur in informatieve teksten (vb. probleem-oplossing) elk apart aandacht krijgen. Verder is het beloftevol om aandacht te schenken aan schrijven (Baye et al., 2019; Hebert et al., 2016), leesinstructie te integreren in de zaakvakken

en oog te hebben voor motivatie en socio-emotioneel leren (Baye et al., 2019).

Ten slotte blijken meertalige leerlingen alvast op korte termijn baat te hebben bij meertalige programma's, waarbij het voornamelijk gaat om 'gepaarde tweetalige programma's', waarin meertalige leerlingen op verschillende momenten van de dag in de twee talen leesinstructie krijgen (Cheung & Slavin, 2012a). Richards-Tutor et al. (2016) stellen vast dat succesvolle interventies waarbij de leerkracht en de leerlingen dezelfde thuistaal spreken vaak aandacht schenken aan verschillen tussen de onderwijstaal en de thuistaal.

3.5 Inhoud: professionalisering en kwaliteitsbewaking, taalbeleid en schoolcultuur

Uiteraard blijkt **professionalisering**, onder meer door middel van (initiële) training, (aanhoudende) coaching en met behulp van ondersteunend materiaal (handleidingen, video's, simulaties) erg belangrijk om een interventie succesvol te implementeren (Cheung & Slavin, 2012a; Dietrichson et al., 2020; National Early Literacy Panel, 2008a; Richards-Tutor et al., 2016; Slavin et al., 2011). Wanneer een interventie anders wordt uitgevoerd dan die bedoeld is, kan dit leiden tot mindere resultaten (Cheung & Slavin, 2012b; Mol et al., 2009). Over kwaliteitsbewaking wordt in de bestudeerde reviews niets verteld, maar we weten dat deze uiteraard vaak onderdeel was van het wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van een interventie. Net hierdoor kan deze mee tot positieve effecten leiden, bijvoorbeeld doordat leerkrachten over de uitvoering van elke activiteit rapporteren en hierdoor bewuster bezig zijn met de onderliggende didactische bouwstenen.

Ook over **taalbeleid** en **schoolcultuur** wordt niet rechtstreeks gerapporteerd in de reviews, al kunnen we op basis van een aantal indicatoren vermoeden dat verschillende interventies wel deel uitmaken van een breder beleid. Sommige interventies zijn bijvoorbeeld gespreid over meerdere jaren en winnen hierdoor aan effectiviteit. In andere interventies werken scholen met vrijwilligers of paraprofessionals (zoals logopedisten, psychologen, onderwijsassistenten), hetgeen een beleidsperspectief impliceert (Slavin et al., 2011). Ook blijken interventies met een schoolaanpak enkel te werken wanneer die aanpak duidelijk ingebed wordt in de schoolorganisatie, en dus verder gaat dan een professionaliseringstraject (Baye et al., 2019). Dit vraagt om een weloverwogen aanpak vanuit het taalbeleid van de school, waarbij meerdere actoren samenwerken. Dat beleid en visie een positieve rol kunnen spelen, wordt verder ondersteund door de bevinding dat scholen met een sterk gedefinieerde visie een positieve invloed kunnen hebben op het lezen van leerlingen met een lage SES (Krowka et al., 2017). Een dergelijke positieve rol konden we niet vaststellen voor een bijzondere lerarenopleiding die zich toespitst op leerlingen met een lage SES (Turner et al., 2018).

Het schoolbeleid beslist vaak ook of en welke interventie wordt toegepast. Dit blijkt een erg belangrijke keuze. Een groot aantal reviews beklemtoont dat er veel variatie in effect bestaat tussen interventies (Baye et al., 2019; Chambers et al., 2016; Cheung & Slavin, 2012b; Corcoran et al., 2018; Dietrichson et al., 2017, 2020; Ehri et al., 2001a; Ehri et al., 2001b; Lin, 2013; Shenderovich et al., 2016). Met andere woorden, niet alle interventies zijn even succesvol. Die variatie kan vaak slechts ten dele verklaard worden aan de hand van de factoren die we bespraken. Dit impliceert dat scholen het best een interventie kiezen die gebouwd is op onderzoeksgebaseerde inzichten, maar dat ze hier ook niet blind op kunnen varen. Welke keuze ze ook maken, ze moeten de impact ervan goed kunnen monitoren. Indien ze zelf een aanpak uitwerken, kunnen ze zich laten inspireren door concrete succesvolle interventies. Om die reden nemen we in Deel 3 verschillende effectieve interventies onder de loep. We komen daarbij tot een diepgaander inzicht in de werkzame componenten.

Deel 3. De schijnwerper op inspirerende voorbeelden

In dit deel onderzoeken we hoe de aanbevelingen uit de reviews naar de praktijk vertaald kunnen worden. We selecteren recente voorbeelden van succesvolle interventies met voldoende onderzoeksevidentie (Hoofdstuk 1) en beschrijven hun aanpak volgens het analytisch schema (Hoofdstuk 2). Zo bieden we een antwoord op de derde onderzoeksvraag:

OV3 – Hoe zijn effectieve taaltrajecten in de praktijk opgebouwd?

Daarnaast rapporteren we ook over een bevraging in het onderwijsveld met als doel om inspirerende Vlaamse praktijkvoorbeelden te verzamelen (Hoofdstuk 3). We focussen in onze analyse van deze Vlaamse praktijkvoorbeelden op de vormelijke kenmerken (Hoofdstuk 4) om een antwoord te formuleren op de vierde onderzoeksvraag:

OV4 - Welke vormen van taaltrajecten bestaan momenteel in het Vlaamse onderwijs?

In dit rapport worden de effectieve interventies en de Vlaamse praktijkvoorbeelden niet in detail beschreven. We verwijzen hiervoor naar de praktijkgids en de website die bij dit wetenschappelijk rapport horen.

Hoofdstuk 1. Selectiemethode voor recente effectieve interventies

Naar analogie met de zoektocht naar reviews in Deel 2 is ook de zoektocht naar recente effectieve interventies in drie fases uitgevoerd.

FASE 1: systematische en reproduceerbare zoektocht naar relevante studies

1a Screenen van studies op basis van titel en abstract

1b Screenen van studies op basis van de volledige tekst

FASE 2: kritische beoordeling van de methodologische kwaliteit van geselecteerde studies

FASE 3: analyse en samenvatten van de inhoud van de interventie

De systematische aanpak moet daarbij garanderen dat de interventies beantwoorden aan de essentiële kenmerken van een taaltraject, dat de studies op een kwalitatieve manier zijn uitgevoerd en dat er voldoende variatie in de benaderingen van de interventies is, zonder daarbij persoonlijke voorkeuren te laten doorwegen.

1.1 Fase 1: selectie van studies

We belichten eerst welke inclusiecriteria we voor de selectie van de interventies gebruikt hebben. Daarna beschrijven we de gehanteerde zoekprocedure.

1.1.1 Inclusiecriteria

Bij de selectie van interventies focussen we op het type wetenschappelijk onderzoek, de soorten participanten, de soorten interventies, de minimumduur en de soorten settings.

a. Type van wetenschappelijk onderzoek

We kiezen voor interventies die begeleid zijn door een wetenschappelijke effectstudie op basis van een vergelijking tussen een experimentele groep en een controlegroep in een quasi-experimenteel onderzoeksdesign of in een gerandomiseerd onderzoek met controlegroep (Randomized Controlled Trial). Die effectstudie moet voldoende groot zijn. Dat wil zeggen dat er minimaal 30 deelnemers in de experimentele groep en minimaal 30 deelnemers in de controlegroep zijn op het einde van de studie. Studies die meerdere interventies met elkaar vergelijken, worden uitgesloten wanneer er geen conditie is zonder interventie. Er moet m.a.w. een controlegroep zijn waar de gebruikelijke aanpak wordt toegepast (business-as-usual) om opgenomen te worden in onze selectie.

b. Soorten participanten

- Onderwijsniveau: geïnccludeerde interventies focussen op leerlingen in het kleuteronderwijs, lager onderwijs en/of secundair onderwijs. Studies die kinderen jonger dan de kleuterleeftijd of achttienplussers onderzoeken, worden dus niet opgenomen.
- Doelgroep: we zoeken naar interventies gericht op leerlingen die om verschillende redenen nood hebben aan taalsteun (zie Deel 1, Hoofdstuk 2). Met name Nederlandsetaalleerders, leerlingen met een lage SES, leerlingen met lees- en/of spellingmoeilijkheden, leerlingen met (een risico op) een taalontwikkelingsachterstand of een taalontwikkelingsstoornis. Interventies die specifiek focussen op leerlingen met een fysieke of intellectuele beperking, leerlingen met een bepaalde aandoening zoals het Syndroom van Down, leerlingen met emotionele en/of gedragsstoornissen of leerlingen met een ontwikkelingsstoornis (vb. autismespectrumstoornis, ADHD) zijn uitgesloten omdat interventies voor zulke leerlingen vaak fundamenteel verschillen van interventies voor leerlingen met een taalachterstand (Dietrichson et al., 2020). Om diezelfde reden zijn ook interventies niet opgenomen als die zich uitsluitend in de context van het vreemdetalenonderwijs (vb. English as a foreign language of EFL) situeren. Studies waarvan de populatie bestaat uit leerlingen die wel en niet tot deze doelgroepen behoren, komen in aanmerking op voorwaarde dat 80% van de leerlingen tot deze doelgroepen behoort of indien er afzonderlijke analyses voor minstens één doelgroep voorhanden zijn. In dat laatste geval moeten die afzonderlijke analyses met minstens 30 deelnemers in de experimentele groep en 30 deelnemers in de controlegroep uitgevoerd zijn.

c. Soorten interventies en minimumduur van de interventies

Interventies worden geselecteerd op voorwaarde dat ze ten minste voor één aspect van de mondelinge of schriftelijke taalvaardigheid een positieve evolutie konden aantonen die significant verschilde van de evolutie in de controlegroep. Er is geen minimumvereiste voor de grootte van het effect, omdat dit nauwelijks vergelijkbaar is over verschillende aspecten van de taalvaardigheid.

Verder wordt een minimumduur van 12 weken vooropgesteld. Dit doen we niet omdat interventies van kortere duur minder effectief zouden zijn, wel om te garanderen dat de aanpak ook op een realistische manier te integreren is in het onderwijs, ook op langere termijn (Slavin, 2008). Hiermee sluiten we dus interventies uit die een onrealistische investering vergen van leerkrachten en leerlingen zonder rekening te houden met andere leerdoelen of met de draagkracht van leerkrachten.

d. Soorten settings

Interventies moeten in de reguliere schoolcontext gebeuren, in de klas of buiten de klas, met de volledige klasgroep, in kleine groep of individueel, of door middel van een combinatie van organisatievormen. We hebben geen beperkingen geformuleerd rond de organisatievormen van de interventies op basis van de evidentie in Deel 2 dat zowel een (differentiërende) klasaanpak als een aanpak met kleine groepen of één-op-één-begeleiding effectief kunnen zijn voor leerlingen met nood aan extra taalondersteuning. Bovendien komen we hiermee ook tegemoet aan beginsituaties waarin een klas overwegend bestaat uit kinderen die nood hebben aan extra taalondersteuning. Ten slotte zijn interventies met een klasaanpak vaak vrij eenvoudig te vertalen naar interventies met een kleine groep. Een ouderprogramma mag onderdeel vormen van een interventie, maar mag niet de hoofdfocus zijn. Interventies in een (para)medische setting vallen buiten de scope. Ook interventies met een expliciete focus op het buitengewoon onderwijs worden niet geselecteerd omdat deze setting erg verschilt van de reguliere klascontext. Wel mag het gaan om inclusieve settings in het regulier onderwijs, zolang de beoogde doelgroep aanwezig is.

Verder beperken we ons tot interventies die na 2016 gepubliceerd zijn. De reden hiervoor is dat interventies voor die datum meestal al opgenomen zijn in de reviews (zie Deel 2). Omwille van de vergelijkbaarheid zijn interventies in niet-OECD-landen (vb. talige interventies bij leerlingen in ontwikkelingslanden) uitgesloten en komen ook leesinterventies die gebeuren met een niet-alfabetisch schrift niet in aanmerking. Tot slot beperken we ons om pragmatische redenen tot interventies die in het Engels of het Nederlands gepubliceerd zijn.

1.1.2 Zoekprocedure

Omdat het niet onze opzet is om een nieuwe meta-analyse te maken waarin we alle recente interventies zouden willen opnemen en overschouwen, is de zoektocht beperkt tot één database, Web of Science Core Collection. Deze database bevat enkel artikels uit zorgvuldig geselecteerde peer-reviewed tijdschriften van hoge kwaliteit. De zoekopdracht is gebeurd op 10 september 2020 met zoektermen die voor wat betreft doel, doelgroep en setting gelijk zijn aan de zoektermen die voor de reviews gebruikt zijn (zie Appendix A).

1.1.3 Dataverzameling en selectie

Figuur 6 vat het selectieproces samen aan de hand van een flow diagram.

De elektronische zoektocht leverde 532 recente interventies op. Deze werden geïmporteerd naar Zotero. Vervolgens werden alle referenties op basis van hun titel en abstract gescreend door twee onderzoekers; een derde onderzoeker beoordeelde onafhankelijk 20% van alle referenties als tweede beoordelaar om zo de betrouwbaarheid van de selectie te verhogen. Alle discrepanties tussen het oordeel van de eerste en tweede beoordelaar werden onderling besproken en opgelost. Indien een abstract te weinig prijs gaf om op een gefundeerde manier over inclusie of exclusie te oordelen werd de studie naar de volgende fase meegenomen.

In een tweede fase (1b) screenden we de 186 overgebleven studies op basis van de volledige tekst. Van vier studies kon de volledige tekst niet opgevraagd worden of bleek de volledige tekst in een andere taal geschreven dan Engels of Nederlands. Alle studies werden dubbel beoordeeld door telkens twee projectmedewerkers. Verschillen in oordeel werden door twee onderzoekers onderling bediscussieerd en opgelost. Op die manier bleven 41 studies over die volledig aan onze inclusiecriteria beantwoorden.

1.2 Fase 2: kritische beoordeling van de methodologische kwaliteit

Omdat de interventies gebruikt zullen worden als inspirerend voorbeeld, vinden we het belangrijk dat het effectonderzoek van goede methodologische kwaliteit is. Hiertoe hebben we een aantal minimumvereisten vooropgesteld waaraan het onderzoek moet beantwoorden:

- **Afwezigheid van versturende factoren:** de controlegroep en de experimentele groep mogen niet op een systematische manier van elkaar verschillen, bijvoorbeeld doordat de leerlingen van de controlegroep allemaal uit school A komen en de experimentele leerlingen allemaal in school B zitten.
- **Keuze voor statistische analyse conform het design:** de statistische analyse houdt rekening met de aanwezigheid van clusters, zoals scholen of klasgroepen, wanneer die aanwezig zijn.
- **Slechts beperkte uitval van deelnemers:** in RCT-studies mogen er na de randomisering slechts in heel beperkte mate deelnemers wegvallen. Er mogen geen deelnemers toegevoegd zijn.
- **Baseline equivalentie:** in quasi-experimentele studies en RCT's met hoge uitval moeten de experimentele groep en de controlegroep bij aanvang van de interventie voldoende gelijk zijn voor wat betreft relevante kenmerken.
- **De kwaliteit van de uitkomstmaten:** we verwachten dat er voor minstens één taaldoel een significant resultaat is. Dit taaldoel moet in kaart zijn gebracht met een uitkomstmaat die meet wat hij zegt te meten (face validity), die betrouwbaar is (reliability), die in alle condities op dezelfde wijze verzameld is, en die niet afgestemd is op de specifieke inhoud en materialen van de interventie (overaligned).

Deze minimumvereisten zijn geïnspireerd door de selectiecriteria die gehanteerd worden bij de Amerikaanse toonaangevende website What Works Clearinghouse, die de effectiviteit van onderwijsinterventies en -praktijken in kaart brengt op basis van een strenge selectie van interventieonderzoek. Het was niet mogelijk om het protocol van What Works Clearinghouse helemaal te volgen omdat deze organisatie hiertoe regelmatig extra data opvraagt bij de primaire onderzoekers, wat niet realistisch is binnen de tijdsbeperkingen van dit onderzoek. Het stappenplan waarmee de minimumvereisten beoordeeld zijn, is te vinden in Appendix B.

27 studies blijken niet aan deze minimumvereisten te voldoen.

Bij de overige studies brengen we ook nog een aantal gewenste, maar niet verplichte kwaliteitsindicatoren in kaart:

- een grootschalige studie ($n > 250$),
- follow-up metingen,
- geblindeerde metingen,
- uitvoerige beschrijving van de leerlingkenmerken,
- de onderwijsaanpak in de controlegroep,
- de implementatiekwaliteit in de experimentele groep,
- afwezigheid van bodemeffecten of plafondeffecten.

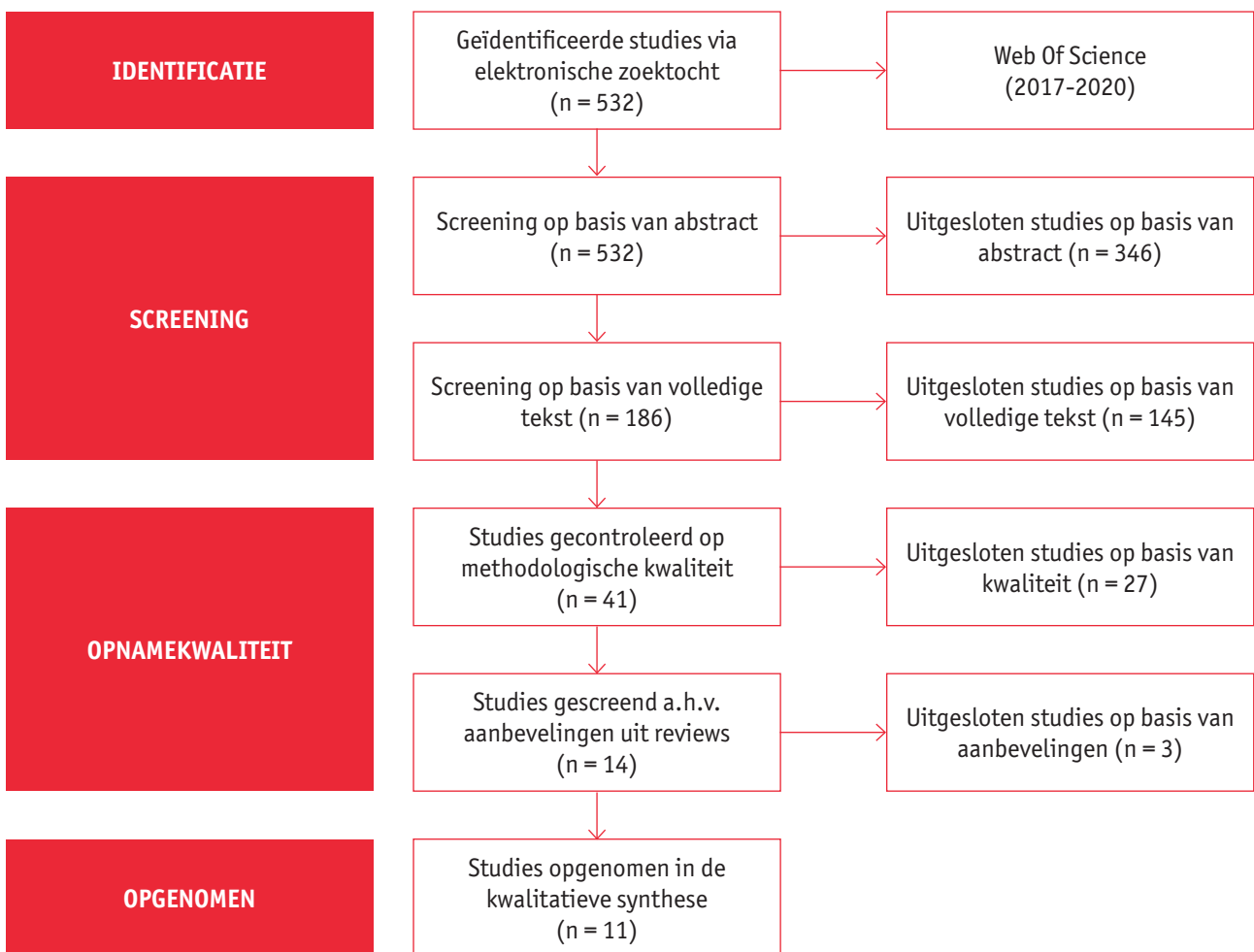
Wanneer RCT-studies met lage attritie minstens vier van deze kenmerken vertonen, verdienen ze het label 'hoge kwaliteit'. Voor quasi-experimentele studies en RCT-studies met hoge attritie ligt de drempel op zes kenmerken om het label 'hoge kwaliteit' te krijgen. De overige studies krijgen het label 'middelmatige kwaliteit'.

1.3 Fase 3: analyse en samenvatten van de inhoud van de interventie

De 14 studies die overblijven na fase 2, zijn vervolgens getoetst aan de aanbevelingen uit de reviews. We wensen immers geen voorbeelden naar voren te schuiven die misschien wel beter werken dan de gewone klasaankpak, maar toch nog duidelijk suboptimaal zijn volgens een analyse van een groot aantal primaire studies, zoals dat gebeurde in de reviews. Daarnaast mijden we interventies met bouwstenen die niet evidence-based zijn.

Drie studies worden uitgesloten. Twee studies gebruiken de methode Reading Recovery, een intensieve één-op-één-interventie voor beginnende lezers met leesmoeilijkheden (Borman et al., 2020; Sirinides et al., 2018). Van deze aanpak is bekend dat er weinig of geen aandacht gaat naar systematische phonics - een systematische aanpak om te leren lezen waarbij alfabetische kennis centraal staat (essentiële vaardigheden zijn: letterkennis, fonemisch bewustzijn, decodeervaardigheid) (Shanahan, 2020). Systematische phonics kwam in Deel 2 van dit rapport naar voor als een essentiële bouwsteen voor leerlingen die moeite hebben om het technisch lezen onder de knie te krijgen (hoofduitkomst in Ehri et al., 2001b). In plaats daarvan leren leerlingen in verschillende varianten van Reading Recovery om een woord af te leiden uit de context in plaats van de lettervorm. Voor een dergelijke praktijk bestaat er geen onderzoeksevidentie (Shanahan, 2020). Bovendien blijkt de methode Reading Recovery betere resultaten te boeken indien systematische phonics toegevoegd wordt aan het programma (Hatcher et al., 1994; Iversen & Tunmer, 1993). Reading Recovery wordt dus uitgesloten omdat het niet beantwoordt aan de aanbevelingen uit de reviews en bovendien (vaak) een bouwsteen bevat die niet evidence-based is. Een derde studie wordt uitgesloten omdat ook hier jonge kinderen met leesproblemen geen systematische phonics aangeboden krijgen (Villiger et al., 2019). Verder gaat het om een één-op-één-interventie met volwassen vrijwilligers op basis van een weinig gestructureerd programma en beperkte professionalisering, tegen de aanbevelingen van de reviews. De elf overige studies verwijzen naar tien interventies. Twee studies bieden immers complementaire analyses aan bij dezelfde interventie (Clemens et al., 2019; Fogarty et al., 2017). Deze tien interventies zijn geanalyseerd en samengevat met aandacht voor de componenten uit het analytisch schema.

Figuur 6. PRISMA flow diagram van de zoekprocedure



Naar: Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Med 6(7): e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097

Hoofdstuk 2. Beknopte beschrijving van de effectieve interventies

We beschrijven hier bondig de belangrijkste kenmerken van de geselecteerde interventies volgens het analytisch schema. Eerst geven we achtergrondinformatie over de onderwijsniveaus, de doelgroepen en het effectonderzoek. We bespreken daarna de mix van taaldoelen en de vorm van de interventies. Vervolgens komen de didactische bouwstenen en monitoring uitgebreid aan bod. We eindigen met de wijze waarop professionalisering, kwaliteitsbewaking, taalbeleid en schoolcultuur worden vormgegeven.

2.1 Achtergrondinformatie bij de interventies

De tien interventies zijn vrij goed verspreid over de drie onderwijsniveaus (zie Tabel 12). Ze focussen ook op de diverse doelgroepen die in dit rapport vooropgesteld worden. De effectstudies die gebeurden, zijn meestal opgesteld volgens een RCT-design en in enkele gevallen volgens een quasi-experimenteel design. Vier studies behalen daarbij een hoge kwaliteit, de zes overige behalen een gemiddelde kwaliteit.

Tabel 12. Descriptieve kenmerken van de ingesloten interventies.

Type onderzoek	#10
• RCT	7
• QE	3
Kwaliteit van studie	#10
• Hoge kwaliteit	4
• Gemiddelde kwaliteit	6
Onderwijsniveau	#10
• Kleuter	2
• Kleuter en lager	2
• Lager	2
• Lager en secundair	3
• Secundair	1
Doelgroep	#10
• Engelsetaalleerders	5
• Leerlingen met een lage SES	2
• Leerlingen met leesmoelijkheden	3
• Leerlingen met moeilijkheden op vlak van de mondelinge taal	1

2.2 Taaldoelen

Laten we eerst inzoomen op de vijf taaltrajecten met kleuters en/of leerlingen van het eerste en tweede leerjaar (Babinski et al., 2018; Bleses et al., 2018; Castro et al., 2017; Silverman et al., 2017; Wilcox et al., 2020). Alle vijf taaltrajecten willen de mondelinge taalvaardigheid versterken. Hiertoe wordt niet alleen aandacht besteed aan spreken en luisteren, maar ook aan de doelbewuste ontwikkeling van woordenschat, met bijzondere aandacht voor schooltaal. Alle studies tonen ook effecten voor de mondelinge taalontwikkeling: vaak de algemene woordenschat, soms ook de vaardigheid om een verhaal te vertellen. Daarnaast wordt in vier van de vijf interventies ook gewerkt rond (beginnende) geletterdheid, met inbegrip van de voorbereidende lees- en schrijfvaardigheden. Effecten voor beginnende geletterdheid worden vastgesteld in alle vier studies, al is dat in één studie enkel zichtbaar in de thuistaal Spaans (Castro et al., 2017) en is er in een andere studie enkel een effect voor meertalige leerlingen die nog maar een beperkte taalvaardigheid hebben in de onderwijstaal (Babinski et al., 2018). De interventie die enkel focust op mondelinge taalvaardigheid laat meer dan

voldoende ruimte open om daarbuiten ook nog te werken aan geletterdheid (Silverman et al., 2017). Hiermee ondersteunen deze interventies de aanbeveling om vroeg genoeg te werken aan mondelinge taalvaardigheid in combinatie met schriftelijke taalvaardigheid.

De vijf overige taaltrajecten richten zich op leerlingen van het vierde leerjaar tot en met het derde jaar secundair onderwijs (Davis et al., 2018; Fogarty et al., 2017; Jones et al., 2019; Kim et al., 2017; Proctor et al., 2020). Leesbegrip staat centraal in deze interventies, maar ten dienste hiervan komen ook andere taaldoelen aan bod. In de vijf taaltrajecten worden bijvoorbeeld altijd schrijfp opdrachten geïntegreerd. Verder is er altijd aandacht voor woordenschatontwikkeling, in het bijzonder van de schooltaalwoordenschat. Regelmatig komen daarnaast andere kenmerken van schooltaal aan bod, zoals syntaxis en morfologie (Jones et al., 2019; Proctor et al., 2020). Vaak worden hiertoe ook spreekopdrachten in de vorm van debatten georganiseerd (Jones et al., 2019; Kim et al., 2017; Proctor et al., 2020). Drie van de vijf interventies besteden ten slotte aandacht aan technische leesvaardigheid (Davis et al., 2018; Fogarty et al., 2017; Kim et al., 2017). Deze vijf interventies voor oudere leerlingen verhogen vaak het leesbegrip (Davis et al., 2018; Fogarty et al., 2017; Jones et al., 2019; Kim et al., 2017), de beheersing van schooltaal (Jones et al., 2019; Proctor et al., 2020), morfosyntactisch bewustzijn (Kim et al., 2017), of decodeervaardigheden (Kim et al., 2017).

2.3 Vorm: groepsomvang en -samenstelling, uitvoerders, duur en intensiteit

Slechts drie van de tien interventies werken consequent met dezelfde groepsvorm. Het gaat daarbij om groepen van 4 tot 6 leerlingen (Bleses et al., 2018; Proctor et al., 2020) of een groep van ongeveer 12 leerlingen waarbij leerlingen echter in duo's samenwerken (Fogarty et al., 2017). De overige zeven interventies combineren diverse organisatievormen en vertrekken daarbij van een klasaanpak. Bijvoorbeeld, in de studie van Silverman et al. (2017) werken kleuters in duo's samen met een tutor uit het vierde leerjaar, maar worden deze momenten in de klas voorbereid door de klasleerkrachten. Een andere studie hanteert een tweelagig ondersteuningsmodel waarbij de samenwerking tussen de klasleerkracht en een ondersteunende leerkracht gestimuleerd wordt, zodat Engelsetaalleerders in beide contexten extra leeransen krijgen (Babinski et al., 2018). Twee studies met kleuters vertrekken vanuit een brede klasaanpak, maar stimuleren daarbij activiteiten in kleine groep (Castro et al., 2017; Wilcox et al., 2020). Drie studies bij oudere leerlingen vanaf het vierde leerjaar vertrekken van een klasaanpak en integreren daarin het werken in kleine groepen of in duo's (Davis et al., 2018; Jones et al., 2019; Kim et al., 2017).

Zowel klasleerkrachten als ondersteunende leerkrachten voeren de trajecten uit, soms in samenspraak met elkaar. Voor de interventies in het kleuteronderwijs willen we opmerken dat er meestal meer dan één leerkracht aanwezig is in een klasgroep. Eén studie laat wat flexibiliteit toe: de interventie van Proctor et al. (2020) voor Engelsetaalleerders van het vierde en vijfde leerjaar kan zowel uitgevoerd worden door de klasleerkracht binnen de klasruimte als door een ondersteunende leerkracht in een ander lokaal.

Omwille van de doorgedreven integratie met de klasaanpak is voor verschillende interventies moeilijk te bepalen wat de intensiteit is (Babinski et al., 2018; Castro et al., 2017; Davis et al., 2018; Wilcox et al., 2020). Wel weten we dat deze een jaar lang duren. Andere interventies gebeuren met een intensiteit tussen 1 uur per week (Bleses et al., 2018) tot bij benadering 2,5 uren per week (Fogarty et al., 2017; Jones et al., 2019). Daarbij krijgen leerkrachten wel wat vrijheid om de interventie te spreiden over het schooljaar. De meeste interventies zijn ontworpen om over een schooljaar te verspreiden, maar een enkele duurt niet veel langer dan de minimumvereiste van 12 weken die we oplegden bij de selectie van interventies (Silverman et al., 2017: 14 weken). Eén interventie biedt een programma aan dat loopt over meerdere schooljaren (Jones et al., 2019).

2.4 Inhoud: didactische bouwstenen en monitoring

Over de didactische bouwstenen en de toepassing van monitoring valt heel wat te vertellen. We geven eerst aan hoe algemene didactische bouwstenen gerealiseerd worden in de interventies (2.4.1), bespreken vervolgens de didactiek van mondelinge (2.4.2) en schriftelijke taalvaardigheid (2.4.3) en eindigen met monitoring (2.4.4).

2.4.1 Algemene didactische bouwstenen

In alle interventies gaat er aandacht naar een logische en stapsgewijze opbouw van het programma. Vaak is dit programma reeds opgebouwd vanuit een expliciete leerlijn (vb. Fogarty et al., 2017; Wilcox et al., 2020). Soms ligt de uitwerking van het programma in handen van de leerkrachten, en gaat er tijdens de professionalisering aandacht naar curriculumdesign en de vertaling van curriculumdoelen naar lesdoelen (Babinski et al., 2018; Bleses et al., 2018; Castro et al., 2017). Heel wat interventies zetten een programma in waarbij elk thema volgens dezelfde logische en stapsgewijze

opbouw is uitgewerkt (Jones et al., 2019; Kim et al., 2017; Proctor et al., 2020). In andere interventies wordt er voor specifieke activiteiten een steeds weerkerende, herkenbare opbouw gehanteerd, bijvoorbeeld bij het voorlezen (Babinski et al., 2018; Silverman et al., 2017) of bij het lezen van een tekst (Davis et al., 2018).

Vaak wordt er gewerkt vanuit relevante thema's die doorheen de activiteiten vanuit verschillende manieren benaderd worden (Castro et al., 2017; Jones et al., 2019; Kim et al., 2017; Proctor et al., 2020; Silverman et al., 2017; Wilcox et al., 2020). De thema's houden rekening met de culturele achtergrond van de leerlingen (Castro et al., 2017; Jones et al., 2019; Proctor et al., 2020), zijn samen met de leerlingen geselecteerd (Proctor et al., 2020) of sluiten aan bij zaakvakken (Jones et al., 2019; Silverman et al., 2017). In één interventie speelt een hondje de hoofdfiguur in alle thema's (Silverman et al., 2017). Vaak mikken de thema's op socio-emotionele doelen zoals de eigenwaarde versterken door inzicht te krijgen in de meerwaarde van meertalig opgroeien (Jones et al., 2019) of door de culturele achtergrond te laten weerspiegelen in de keuze van boeken (Castro et al., 2017).

Wanneer Nederlandstaalleerders de doelgroep vormen, wordt de thuistaal uitgebreid ingezet als hulpmiddel om de onderwijstaal aan te leren. Dit gebeurt bijvoorbeeld door leerlingen bij een leestaak te laten samenwerken met een andere leerling die dezelfde thuistaal beheerst, door leerlingen te stimuleren om vertalingen te gebruiken, door zelf de thuistaal in te zetten bij een woordverklaring, door *cognates* te gebruiken en te analyseren, d.w.z. woorden in de verschillende talen die op elkaar lijken (Babinski et al., 2018; Castro et al., 2017; Proctor et al., 2020; Silverman et al., 2017).

Heel wat interventies bouwen momenten in waarop er expliciete instructie wordt gegeven: bijvoorbeeld bij het stimuleren van het fonologisch bewustzijn (o.m. Babinski et al., 2018; Bleses et al., 2018), de verklaring van nieuwe woorden (o.m. Wilcox et al., 2020), het aanleren van leesstrategieën (o.m. Fogarty et al., 2017; Kim et al., 2017). Op die momenten leidt de leerkracht de instructie. Vanuit een lesdoel dat geëxpliciteerd is voor de leerlingen geeft hij een heldere uitleg en schenkt hij veel aandacht aan voordoen en het geven van goede voorbeelden. Expliciete instructie wordt ook in de interventies voor het kleuteronderwijs ingezet (Babinski et al., 2018; Bleses et al., 2018; Castro et al., 2017; Wilcox et al., 2020).

Daarnaast vermelden alle studies met oudere leerlingen expliciet dat ze heel frequent werkvormen voor samenwerkend leren inzetten: werken in duo's of in kleine groepen, onder begeleiding van een leerkracht (Davis et al., 2018; Fogarty et al., 2017; Jones et al., 2019; Kim et al., 2017; Proctor et al., 2020). In die context gaat er ook aandacht naar peerfeedback (o.m. Kim et al., 2017). Dergelijke werkvormen komen ook voor bij de jongere leerlingen. Bijvoorbeeld, in de interventie van Silverman et al. (2017) werkt een kleuter samen met een leerling van het vierde leerjaar. In de professionalisering van Castro et al. (2017) wordt aandacht geschonken aan manieren om de interacties van jonge Nederlandstaalleerders met de klasgenoten te versterken.

In verschillende interventies wordt ook educatieve technologie geïntegreerd in de vorm van digiboeken of videofragmenten (vb. Proctor et al., 2020; Silverman et al., 2017). Slechts in één interventie wordt technologie uitgebreider ingezet, in de vorm van een leerpad op tablet dat samen met leeftijdsgenoten en de leerkracht doorlopen wordt (Fogarty et al., 2017).

2.4.2 Mondelinge taalvaardigheid

In verschillende interventies worden bewust gesprekken gepland, vaak in kleine groep, om op die manier de spreekansen te verhogen (Bleses et al., 2018; Castro et al., 2017). Bij kleuters en jonge leerlingen worden dergelijke taalstimulerende gesprekken regelmatig ingebed in typische kindgestuurde of leerkrachtgestuurde activiteiten (Bleses et al., 2018; Wilcox et al., 2020) of gebeurt dit tijdens voorleesmomenten met veel interactie (Babinski et al., 2018; Bleses et al., 2018; Castro et al., 2017; Silverman et al., 2017; Wilcox et al., 2020). Leerkrachten leren hoe ze ook met weinig taalvaardige kinderen een gesprek kunnen aanknopen, daarbij voldoende uitdaging inbouwen en tegelijk ondersteuning (scaffolding) inbouwen om die uitdaging te kunnen beantwoorden. Hiertoe zetten ze verschillende interactietechnieken in, zoals uitbreidende denkvragen stellen, leerlingen voldoende wachttijd gunnen, hulpvragen stellen, een antwoord modelleren of verwoorden wat een leerling doet en denkt (o.m. Bleses et al., 2018; Wilcox et al., 2020). Daarnaast maken ze frequent gebruik van visualisering om de eigen taal toegankelijk te maken. Oudere leerlingen worden dan weer vaak uitgedaagd om deel te nemen aan debatten en discussies, waarbij leerkrachten vaak de rol van moderator opnemen. Deze debatten worden voorbereid door lees- en schrijfopdrachten waarbij er expliciet aandacht gaat naar de schooltaal en de themawoorden die ingezet kunnen worden (Jones et al., 2019; Kim et al., 2017; Proctor et al., 2020).

Alle interventies versterken de woordenschat door niet alleen rijke contexten aan te bieden, maar ook expliciet woorden aan te leren. Daar komt heel wat planning bij kijken: de lesactiviteiten worden zo ontworpen dat de leerlingen

interessante doelwoorden tegenkomen, dat deze op diverse manieren toegelicht worden, dat leerlingen de woorden ook zelf gebruiken en dat ze ten slotte doelbewust terugkeren in andere contexten (vb. Jones et al., 2019; Kim et al., 2017; Proctor et al., 2020; Silverman et al., 2017).

2.4.3 Schriftelijke taalvaardigheid

Bij kleuters wordt aan voorbereidende lees- en schrijfvaardigheden gewerkt door het fonemisch bewustzijn te trainen, tegelijkertijd letterkennis aan te brengen en aandacht te besteden aan de kenmerken van geschreven taal. Dit gebeurt ook in de context van schrijven: doen-alsof-schrijven met zelfverzonnen letterachtige tekens, letters schrijven, de eigen naam of korte woorden schrijven, een boodschap dicteren aan de leerkracht (vb. Wilcox et al., 2020). In sommige artikels wordt expliciet verwezen naar de toepassing van ondersteuningsstrategieën (scaffolding) in deze context (Babinski et al., 2018; Bleses et al., 2018; Wilcox et al., 2020). In andere artikels wordt hier geen aandacht aan besteed in de beknopte beschrijving van de interventies, net zoals verschillende andere evidence-based strategieën om de voorbereidende lees- en schrijfvaardigheden niet expliciet vermeld worden. Slechts één interventie werkt met jonge kinderen uit het eerste en het tweede leerjaar: hier staat de inzet van phonics centraal, naast aandacht voor vloeiend lezen, leesbegrip, schrijven en woordenschatontwikkeling (Babinski et al., 2018). Leesbegrip wordt in de interventies met kleuters voorbereid door veel aandacht te besteden aan luisterbegrip, onder meer door de inzet van luisterstrategieën tijdens de voorleesmomenten (vb. Babinski et al., 2018; Silverman et al., 2017), door teksten meermaals aan te bieden en/of door teksten thematisch goed te laten aansluiten op elkaar of op het centrale thema in de kleuterklas (vb. Silverman et al., 2017; Wilcox et al., 2020).

Ook bij oudere leerlingen met leesmoelijkheden wordt nog aandacht besteed aan technische vaardigheden gedurende korte activiteiten die ingebed zijn in lessen waarin de inhoud van de leesteksten centraal staat (Jones et al., 2019; Kim et al., 2017). Bijvoorbeeld, leerlingen decoderen en bespreken woorden die zowel op technisch vlak als inhoudelijk uitdagend zijn om te lezen (Kim et al., 2017). Of ze oefenen het vloeiend lezen van korte, maar uitdagende passages (Jones et al., 2019; Kim et al., 2017).

In alle leesinterventies worden de leerlingen geëngageerd om op een betrokken manier heel veel te lezen. Dat gebeurt bijvoorbeeld door relevante teksten te kiezen die aansluiten bij de culturele achtergrond (Castro et al., 2017; Proctor et al., 2020), die samen met de leerlingen geselecteerd zijn (Proctor et al., 2020), een antwoord geven op een centrale vraag (Jones et al., 2019; Kim et al., 2017; Silverman et al., 2017) of voortbouwen op voorkennis die reeds werd aangeboden (Proctor et al., 2020). Bij de tekstkeuze wordt bewaakt dat de teksttypes voldoende variëren (fictie, non-fictie) en dat er ook variatie is in de complexiteit van de teksten. In de interventie van Fogarty wordt bewust gekozen voor een opbouw in complexiteit (Fogarty et al., 2017). Het engagement wordt ook verhoogd door leerlingen te laten samenlezen (Davis et al., 2018; Fogarty et al., 2017; Jones et al., 2019; Kim et al., 2017; Proctor et al., 2020; Silverman et al., 2017), of door vervolgvragen te organiseren waarbij leerlingen in debat gaan, de tekst in eigen woorden samenvatten en/of naar aanleiding hiervan schrijven (Fogarty et al., 2017; Jones et al., 2019; Kim et al., 2017; Proctor et al., 2020). Ook kunnen de inhoud in andere vakken terugkeren (Jones et al., 2019). Dergelijke activiteiten moeten het tekstbegrip versterken.

Ten slotte leren leerlingen in alle leesinterventies om vanuit een leesdoel leesstrategieën toe te passen en hun begrip te monitoren. Daarbij gaat het om leesstrategieën voor het lezen (vb. voorkennis activeren), tijdens het lezen (vb. woordbetekenissen afleiden), en na het lezen (vb. samenvatten en verbanden leggen). Bij non-fictie teksten gaat er ook aandacht naar de tekststructuur (vb. Davis et al., 2018). Dergelijke leesstrategieën worden vaak eerst voorgetoond (modelling) voordat ze die samen of ten slotte ook alleen toepassen (Davis et al., 2018; Fogarty et al., 2017; Kim et al., 2017; Silverman et al., 2017).

2.4.4 Monitoring

Leerkrachten worden in de verschillende interventies aangemoedigd om de leerlingen goed te monitoren. Vaak gebeurt dat door een combinatie van geplande evaluatiemomenten en tussentijdse observaties of inzage in leerlingportfolio's (vb. Bleses et al., 2018; Castro et al., 2017; Kim et al., 2017; Wilcox et al., 2020). Tijdens geplande evaluatiemomenten is het belangrijk om de evaluatie ook voldoende af te stemmen op de concrete leerdoelen in de interventie, bijvoorbeeld de doelwoorden die aangeboden werden, of de narratieve doelen die vooropgesteld worden, om instructie hierop verder af te stemmen (Wilcox et al., 2020). Monitoring gaat niet alleen over de leeruitkomsten, maar bijvoorbeeld ook over de betrokkenheid van de leerlingen of de wijze waarop leerlingen samenwerken (Fogarty et al., 2017; Silverman et al., 2017). In de interventie van Castro et al. (2017) is monitoring ook een belangrijk onderwerp voor professionalisering (Castro et al., 2017). In de interventie van Wilcox et al. (2020) worden aan de hand van informatie uit evaluatiemomenten herhalingsweken ingebouwd.

Er wordt veel aandacht besteed aan krachtige feedback. Feedback die gericht is op het leerproces kan bestaan uit informatie over waar een leerling heen moet gaan (feedforward), hoe ze het doen (feedback) en wat ze vervolgens moeten doen om een volgende stap te zetten (feedup). In de interventies worden deze drie vormen van feedback met elkaar verweven (vb. Silverman et al. 2017; Proctor et al. 2020; Wilcox et al. 2020), en gaat er ook aandacht naar peerfeedback (vb. Davis et al., 2018). Bijvoorbeeld, in Silverman et al. (2017) krijgen tutors bij wijze van feedforward gerichte richtlijnen over de begeleiding van tutees (rond verhaalbegrip en woordenschat) op basis van vooropgestelde criteria (waar gaan we heen?) en tutors passen dit ook toe (peer feedback) bij tutees. Proctor et al. (2020) verwijzen naar de feedback en feedup die de leerkracht geeft tijdens discussies in kleine groep, zodat leerlingen zich focussen op de centrale vraag, in contact komen met alternatieve standpunten om over te reflecteren, zich gedragen als een goede gesprekspartner.

2.5 Inhoud: professionalisering, kwaliteitsbewaking, taalbeleid en schoolcultuur

De meeste interventies bieden uitgebreide en gevarieerde professionaliseringskansen aan de betrokken leerkrachten (uitz. Bleses et al., 2018; Fogarty et al., 2017; Silverman et al., 2017). Vaak is er een intensieve, meerdaagse professionalisering voor de start van het schooljaar van twee tot zelfs vijf dagen (Babinski et al., 2018; Bleses et al., 2018; Castro et al., 2017; Davis et al., 2018; Jones et al., 2019). Dit wordt dan gevolgd door een combinatie van tussentijdse workshops (vb. Wilcox et al., 2020), coaching (vb. Jones et al., 2019), en/of deelname aan een leercommunity (vb. Kim et al., 2017). In meerdere studies gebeurt de coaching op de klasvloer, met modellering, observatie en reflectie (vb. Kim et al., 2017; Wilcox et al., 2020). Soms worden video-observaties ingezet (Proctor et al., 2020). In twee interventies loopt de professionalisering gedurende twee jaar (Castro et al., 2017; Jones et al., 2019).

Effectieve instructiepraktijken herkennen en kunnen toepassen is een centraal doel van de meeste professionalisering waartoe een variatie aan werkvormen wordt ingezet zoals modellering, analyse van video's, rollenspelen. Daarnaast wordt de kennis over (meertalige) taalverwerving en het ontstaan van taalachterstanden uitgebreid (vb. Kim et al., 2017), en krijgen leerkrachten inzicht in de componenten van de interventie (vb. Wilcox et al., 2020). Verder gaat er ook vaak aandacht naar klasmanagement of de relatie leerkracht-leerling (vb. Castro et al., 2017) of het gebruik van het socioculturele kapitaal van de leerlingen (Babinski et al., 2018).

Acht van de tien interventies combineren professionalisering met een uitgewerkt lesprogramma met handleidingen, lesvoorbereidingen, leerlingmaterialen (Castro et al., 2017; Davis et al., 2018; Fogarty et al., 2017; Jones et al., 2019; Kim et al., 2017; Proctor et al., 2020; Silverman et al., 2017; Wilcox et al., 2020). Bleses et al. (2018) geven geen uitgewerkt lesprogramma, maar vragen leerkrachten wel om van een leerlijn te vertrekken en deze zelf te vertalen naar activiteiten in kleine groep met een frequentie van twee keer per week. Babinski et al. (2018) vragen aan klasleerkrachten en ondersteunende leerkrachten om zelf lessen voor te bereiden, waarbij ze voor de leesactiviteiten van een sterk gestructureerd aanpak vertrekken. Het is misschien geen toeval dat deze interventie het meest intensieve professionaliseringstraject van allemaal biedt.

Daarnaast gebeurt er ook kwaliteitsbewaking in deze tien interventies, bijvoorbeeld door tussentijds te observeren (vb. Proctor et al., 2020), door leerkrachten te vragen om de gerealiseerde activiteiten te noteren en deze te analyseren (vb. Bleses et al., 2018) of door het leerlingmateriaal te bestuderen (Jones et al., 2019). Vaak staat dit ten dienste van het onderzoek.

Slechts in één interventie wordt er doelbewust gewerkt aan de samenwerking van het team op school (Babinski et al., 2018). Dit is een onderwerp van professionalisering. Bovendien wordt de samenwerking van teamleden versterkt door wekelijkse overlegmomenten in te plannen in functie van de ondersteuning van Nederlandsetaalleerders. In andere interventies wordt op een meer indirecte manier gewerkt aan het taalbeleid en de schoolcultuur, bijvoorbeeld door de expertise van meertalige leerkrachten en hulpleerkrachten te versterken om hun talenkennis in te zetten (Castro et al., 2017), of door te werken met een substantieel deel van het schoolteam en deze leerkrachten te stimuleren om met elkaar ervaringen uit te wisselen in leergemeenschappen (Jones et al., 2019).

Hoofdstuk 3. Verzamelingsmethode Vlaamse goede praktijken

Vlaamse praktijkvoorbeelden zijn verzameld door middel van een online enquête die breed verspreid werd in het Vlaamse onderwijswerkveld. In dit hoofdstuk bespreken we de methode van verzameling en gaan we ook in op de screening die gebeurde in functie van de praktijkgids.

3.1 Opzet enquête

Aan de hand van 21 vragen toetst de enquête naar de componenten uit het analytisch schema (zie Figuur 1). Deelnemers mogen daarbij de keuze maken of ze focussen op het schoolniveau, op het leerlingniveau of beide. Wanneer ze voor het schoolniveau kiezen, gaan ze aan de hand van open vragen uitgebreid in op het taalbeleid en de schoolcultuur, professionalisering en kwaliteitsbewaking. Wanneer ze voor het leerlingniveau kiezen, gaan ze aan de hand van open vragen uitgebreid in op de didactische bouwstenen van het taaltraject. Daarnaast beschrijven ze vormelijke kenmerken van het taaltraject, meer bepaald de intensiteit van het taaltraject, de groepsselectie en -samenstelling, en de uitvoerders. Dat gebeurt met meerkeuzevragen die telkens de mogelijkheid voorzien om een alternatief antwoord te geven (tenzij bij tijdsinschattingen). Uiteraard komen ook de taaldoelen aan bod die centraal staan in het taaltraject en de wijze waarop vorderingen gemonitord worden en kwaliteitsbewaking gebeurt.

3.2 Verspreiding oproep

De oproep om deze enquête in te vullen werd in de week van 11 januari 2021 verspreid via de nieuwsbrieven van Klasse, Schooldirect en via Klascement. Daarnaast werd deze oproep via e-mail verstuurd naar pedagogisch begeleiders, koepels en netten, lerarenopleidingen, lokale overlegplatforms, stadsdiensten en onderwijsinspectie. Verder werden expertisecentra zoals DocAtlas in Antwerpen, Foyer Brussel, de Nederlandse Taalunie, het Centrum voor Taal en Onderwijs (KULeuven), Steunpunt voor Diversiteit en Leren (UGent) ingelicht en netwerkorganisaties aangesproken zoals het Netwerk Meertaligheid en Leren of de Vlaamse Vereniging van Logopedisten. Ten slotte werd de oproep ook verspreid via sociale media (vb. Facebook Community Leerkracht-Leeskracht, Facebook Community Zorg in de kleuterklas, LinkedIn, Twitter).

De verzameling van gegevens en verwerking hiervan verliep volgens de geldende privacywetgeving, artikel 4, 8 van de Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG). Zo tekenden de onderzoekers een overeenkomst dat ze de persoonsgegevens niet zouden gebruiken of verspreiden buiten het project, en werd afgesproken dat alle data enkel in de gemeenschappelijke werkfolder verzameld en verwerkt zouden worden. Ook was het mogelijk om een databeheerder te contacteren.

3.3 Screening van inzendingen

Na de verwijdering van onvolledige inzendingen bleven 58 inzendingen behouden, waarvan 28 inzendingen enkel focussen op het leerlingniveau, 9 inzendingen enkel op het schoolniveau en 21 inzendingen op beide.

De kwaliteit van deze inzendingen werd gescreend aan de hand van acht indicaties van zwakke kwaliteit. Let wel, het gaat hier om een screening van de kwaliteit van de antwoorden in de enquête, niet om een screening van de werkelijke taaltrajecten. We bekijken de inzendingen vanuit de aanbevelingen voor een effectief taaltraject, wat niet betekent dat de individuele praktijken niet van waarde zijn voor de klaspraktijk. Hierbij komen alle componenten van het analytisch schema uit Deel 1 aan bod. De eerste twee indicaties verwijzen naar de mix van taaldoelen die nodig zijn voor onze doelgroepen. De derde indicatie verwijst naar de vorm van het taaltraject, meer bepaald de duur en intensiteit van het traject. De vormelijke kenmerken groepsselectie en -samenstelling en uitvoerders zijn niet geëvalueerd omdat de reviews hier veel variatie toelaten. De inhoudelijke kenmerken van het taaltraject (didactische bouwstenen, monitoring, professionalisering, kwaliteitsbewaking, taalbeleid en schoolcultuur) komen aan bod in indicaties 4 tot en met 8.

1. Enkel mondelinge of enkel schriftelijke taalvaardigheid

Uit de overview in Deel 2 blijkt dat heel wat doelgroepen baat hebben bij een goede mix van mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid. Bijvoorbeeld bij kleuters gaat het om de combinatie van beginnende geletterdheid en mondelinge taalvaardigheid. Bij oudere leerlingen wordt in een leesinterventie vaak aandacht ingebouwd voor de ontwikkeling van de (schooltaal)woordenschat in mondelinge en schriftelijke activiteiten. Wanneer een taaltraject

uitsluitend op mondelinge taalvaardigheid of schriftelijke taalvaardigheid mikt, betekent dit mogelijk dat de taalnoden van de doelgroep onvoldoende gedekt zijn.

2. **Slechts één deelvaardigheid van mondelinge of schriftelijke taalvaardigheid**
Soms focust de beschrijving van het taaltraject slechts op één deelvaardigheid van de mondelinge of schriftelijke taalontwikkeling. Er gaat bijvoorbeeld enkel aandacht naar woordenschat, maar niet naar het vertellen. Of er gaat enkel aandacht naar het technisch lezen. Een dergelijke enge focus kan wel nuttig zijn voor specifieke leerlingen, maar we vermoeden dat dit niet tegemoet komt aan de noden van de beoogde doelgroepen.
3. **Enmalig evenement in plaats van langdurig traject**
Een eenmalig initiatief wordt in de kijker gezet. Vaak is het erg onwaarschijnlijk dat een dergelijk eenmalig initiatief voldoende intensief is om de taaldoelen te bereiken.
4. **Eén of meerdere aanbevelingen over de inhoud van het taaltraject zijn afwezig**
Op basis van de reviews zijn we gekomen tot een reeks aanbevelingen voor de praktijk (zie Deel 2). Vaak volgen de inzendingen wel verschillende aanbevelingen, maar niet allemaal. Bijvoorbeeld, ze verwijzen wel naar de inzet van de thuistaal als hulpmiddel om de onderwijstaal te leren, maar tonen niet hoe ze doelbewust woordenschat bouwen. Bij de beoordeling van inzendingen op leerlingniveau focussen we op de aanbevelingen rond didactiek. Bij de beoordeling van inzendingen op schoolniveau focussen we hier op de aanbevelingen rond monitoring, professionalisering, taalbeleid en schoolcultuur.
5. **Het taaltraject bevat inhoudelijke bouwstenen die onvoldoende evidence-based zijn**
Soms duiken er in de inzendingen bouwstenen op die niet voorkomen in de reviews, noch in de effectieve interventies of ander onderzoek waarmee de onderzoekers vertrouwd zijn. Bijvoorbeeld, in enkele inzendingen leren leerlingen de zinsbouw van het Nederlands aan de hand van kleurcodes. In een andere inzending wordt verwezen naar oefeningen rond lateralisatie om het leren lezen te bevorderen.
6. **Onvoldoende informatie over de werkwijze**
Vaak wordt verwezen naar interessante praktijken, maar krijgen we onvoldoende inzicht in de wijze waarop die uitgevoerd worden. We weten bijvoorbeeld dat er aan woordenschat gewerkt wordt, maar niet hoe.
7. **Geen info over de opbouw van het traject**
In verschillende inzendingen is het niet duidelijk hoe het traject is opgebouwd, en waarom er voor die opbouw is gekozen. De reviews tonen een voorkeur voor systematische of goed gestructureerde trajecten. Ook de effectieve interventies hebben een logische opbouw.
8. **Slechts één praktijk**
In de inzending wordt slechts één praktijk beschreven, bijvoorbeeld het gebruik van verteltassen in de kleuterschool om thuis aan leesbevordering te doen. Het is niet duidelijk welke overige acties nog gebeuren om de vooropgestelde taaldoelen te bereiken, terwijl we veronderstellen dat een taaltraject meestal uit een combinatie van praktijken bestaat om een hoge intensiteit te kunnen garanderen.

Alle inzendingen tonen één of meerdere indicaties van zwakke kwaliteit. Meestal gaat het om één of meerdere aanbevelingen uit Deel 2 over de inhoudelijke aanpak van het taaltraject die ontbreken in de inzending. Vaak is er ook onvoldoende informatie over de werkwijze. Regelmatig vinden we geen informatie over de opbouw van het traject. Ook wordt er in verschillende gevallen op slechts één praktijk gefocust of komen slechts de mondelinge of schriftelijke taalvaardigheid aan bod. Gelukkig blijken slechts in acht gevallen bouwstenen aan bod te komen die onvoldoende evidence-based zijn. Ook komt het niet vaak voor dat de inzending slechts op één deelvaardigheid focust, en gebeurt het zelden dat de inzender niet goed begrepen heeft dat het over een traject moet gaan en geen eenmalig evenement.

Tabel 13. Kwaliteit praktijkvoorbeelden

Kwaliteit praktijkvoorbeeld	#58
• Een of meerdere belangrijke aanbevelingen afwezig	50
• Onvoldoende informatie over werkwijze	42
• Geen info over de opbouw van het traject	23
• Slechts één praktijk	16
• Enkel mondelinge of enkel schriftelijke taalvaardigheid	15
• Bouwsteen die onvoldoende evidence-based is	8
• Slechts één deelvaardigheid van mondelinge of schriftelijke taalvaardigheid	6
• Eenmalig evenement in plaats van langdurig traject	3

We kunnen op basis van deze analyse weinig conclusies trekken over de werkelijke kwaliteit van de taaltrajecten in deze inzendingen. Het is immers mogelijk dat de inzendingen geen volledig beeld gaven van de taaltrajecten. Verder blijkt de kwaliteit van de inzendingen onvoldoende om op basis hiervan volledige taaltrajecten te kunnen beschrijven als voorbeeld voor de Vlaamse praktijk. In plaats hiervan kiezen we er in de praktijkgids voor om fragmenten te selecteren die

overeenkomen met de aanbevelingen uit de reviews en een bepaalde component van een taaltraject treffend illustreren. Op deze wijze kunnen we een groot aantal inzendingen gebruiken.

Hoofdstuk 4. Vormelijke kenmerken Vlaamse taaltrajecten

In dit hoofdstuk beschrijven we de vormelijke kenmerken van de ingezonden Vlaamse taaltrajecten als antwoord op onderzoeksvraag OV4. In functie van de organisatie van toekomstige taaltrajecten is het interessant om te weten hoe de huidige taaltrajecten vormgegeven worden en ingepast worden in de schoolorganisatie. Op basis van de gesloten vragen in de enquête hebben we voldoende informatie om de groepsselectie en -samenstelling, de intensiteit van de trajecten en de uitvoerders van de ingezonden trajecten in kaart te brengen.

We gaan in dit hoofdstuk niet in op de inhoudelijke kenmerken van de ingezonden taaltrajecten omdat de kwaliteit op dit vlak onvoldoende blijkt voor een uitgebreide analyse (zie 3.3). Wel starten we met een korte beschrijving van de onderwijsniveaus, de betrokken scholen en de doelgroepen in de inzendingen. Deze gegevens zijn immers van belang om de keuzes voor de vorm van het taaltraject te begrijpen.

4.1 Onderwijsniveaus, scholen en doelgroepen

De inzendingen blijken vrij goed verspreid over de drie onderwijsniveaus: 15 inzendingen focussen op kleuteronderwijs, 24 inzendingen op lager onderwijs en 21 op secundair onderwijs (zie ook Tabel 14). Voor 46 inzendingen hebben we ook toegang tot gegevens over de SES-indicatoren van de leerlingen in de betrokken scholen: 'opleiding moeder', 'schooltoelage', 'thuis taal' en 'buurt'. De overige inzendingen betreffen scholen voor buitengewoon onderwijs (n=5), Brusselse scholen (n=3), een Nederlandse school (n=1) of de inzendingen zijn afkomstig van materiaalontwikkelaars (n=3). Uit Tabel 14 kunnen we afleiden dat de betrokken scholen waarvoor we over de SES-gegevens beschikken relatief veel leerlingen bedienen met SES-indicatoren. Verdere analyse leert ons dat in meer dan de helft van de inzendingen minstens één indicator boven 50% ligt (24 scholen). In 19 scholen ligt minstens één indicator boven 25%. Slechts drie scholen komen voor geen enkele SES-indicator boven de 25%. Op basis van de wetenschappelijke literatuur in de inleiding van dit rapport kunnen we vermoeden dat in deze scholen vrij grote groepen leerlingen nood zouden hebben aan extra taalondersteuning. Uiteraard betekent dit niet dat alle leerlingen met een SES-kenmerk nood hebben aan extra taalondersteuning.

Tabel 14

SES-indicator	Gemiddeld aantal leerlingen dat aantikt voor deze indicator over de inzendingen heen (SD = standaarddeviatie)
Opleiding moeder De moeder is niet in het bezit van een diploma of getuigschrift hoger secundair onderwijs.	34% (SD 20%)
Schooltoelage De leerling ontvangt een schooltoelage als onderdeel van het groeipakket.	41% (SD 20%)
Thuis taal De taal die de leerling thuis spreekt, is niet de onderwijstaal.	46% (SD 30%)
Buurt De leerling woont in een buurt met veel schoolse vertraging.	57% (SD 24%)

In Tabel 15 worden de doelgroepen opgelijst waarop de inzendingen focussen. Opvallend is dat de meeste inzendingen meerdere antwoorden hebben aangekruist bij deze meerkeuzevraag. Heel wat inzendingen richten zich doelbewust op Nederlandsetaalleerders, met name 'anderstalige nieuwkomers' en 'leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands'. Deze twee categorieën vormen samen de grootste doelgroep. Daarnaast willen ze vaak met het taaltraject 'alle leerlingen' van de school bereiken. Verder kiezen ze er ook voor om te werken met 'alle leerlingen die nood hebben

aan taalondersteuning Nederlands' zonder meer. Leerlingen met een SES-indicator, maar ook leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis of laaggeletterde leerlingen worden zelden als doelgroep aangeduid. In twee gevallen wordt met de keuze 'andere' gespecificeerd dat het gaat om leerlingen van de eerste graad of cognitief sterke leerlingen met een SES-kenmerk. Ten slotte richten verschillende inzendingen zich ook op de leerkrachten en het ondersteunend onderwijspersoneel, de ouders en de buurt. Verdere analyse van de antwoorden toont dat de meeste inzendingen meerdere doelgroepen van leerlingen die nood hebben aan extra taalondersteuning aankruisten (n=26). Daarnaast geven 15 inzendingen aan dat hun aanpak niet alleen bestemd is voor deze doelgroepen, maar zich ook richt op alle leerlingen. In tien gevallen focust de aanpak op alle leerlingen en worden geen andere opties aangekruist. Dat hoeft niet te verwonderen op basis van de hoge frequentie van leerlingen met een SES-kenmerk in de inzendingen. Slechts in zes gevallen zijn taaltrajecten alleen maar bestemd voor Nederlandsetaalleerders.

Tabel 15. Onderwijsniveaus en doelgroepen in de Vlaamse praktijken.

Onderwijsniveau	#58
• Kleuter	13
• Kleuter en lager	2
• Lager	22
• Secundair	21
Doelgroep (meerdere antwoorden mogelijk)	#57
• Alle leerlingen	26
• Alle leerlingen met nood aan taalondersteuning Nederlands	23
• Anderstalige nieuwkomers ⁴	22
• Leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands	20
• Leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis	8
• Laaggeletterde leerlingen	6
• Leerlingen met een SES-indicator	5
• Andere	2
• Leerkrachten en ondersteunend onderwijspersoneel	10
• Alle ouders	5
• Buurt	2

4.2 Groepsselectie en -samenstelling

De inzendingen op leerlingniveau kregen de volgende meerkeuzevraag voorgeschoteld: "Welke keuzes worden gemaakt in de samenstelling van de groep bij het uitvoeren van de aanpak?" Ze konden meerdere keuzes aanduiden. Volgens de gegevens in Tabel 16 wordt het meest gekozen om te werken in kleine groepen en te gaan voor homogene groepen. Daarnaast wordt de aanpak ook vaak toegepast in de klascontext met de volledige klasgroep. Eén-op-één of peer tutoring wordt minder toegepast.

Heel wat deelnemers kruisten meerdere opties aan. Verdere analyse toont dat de aanpak in negen gevallen zowel in de volledige klasgroep als in andere organisatievormen gebruikt wordt. In zeven gevallen wordt de aanpak enkel in de volledige klasgroep gebruikt. In alle overige gevallen gaat het om één-op-één-interventies of groepsinterventies of een combinatie van beiden.

Wat betreft de groepssamenstelling toont verdere analyse dat de meeste inzendingen die hierover informatie geven, gaan voor homogene groepen (n=13), of voor een combinatie van homogene en heterogene groepen (n=10). Slechts in vijf inzendingen wordt enkel de optie van de heterogene groepen aangeduid.

Een andere vraag uit de enquête informeert naar de frequentie waarmee leerlingen uit de klas gehaald werden in functie van het taaltraject. Slechts in twaalf gevallen worden leerlingen altijd of meestal uit de klas gehaald in functie van het taaltraject. Veel vaker worden leerlingen nooit uit de klas gehaald of gebeurt dit soms. Opvallend voor de inzendingen vanuit het kleuteronderwijs is dat hier op één uitzondering na niet voorkomt dat kinderen 'altijd' of 'meestal' uit de klas gehaald worden. Kleuters worden eerder 'nooit' (n=6) of 'soms' (n=6) uit de klas gehaald.

⁴ We gebruiken hier dezelfde termen als in de bevraging. In dit rapport gebruiken we echter de term 'Nederlandsetaalleerders' om te verwijzen naar meertaalgerende leerlingen die het Nederlands nog volop aan het verwerven zijn. Daarbij kan het gaan om anderstalige nieuwkomers of leerlingen met een andere thuistaal die al langer in Vlaanderen wonen.

Tabel 16. Organisatievormen en plaats bij taalondersteuning

Organisatievormen (meerdere antwoorden mogelijk)	#45
• Volledige klasgroep	18
• Kleine groep (minder dan 6 leerlingen)	23
• Eén-op-één of peer tutoring	11
• Heterogene groepen (mix van leerlingen met en zonder nood aan taalondersteuning)	15
• Homogene groepen (enkel leerlingen met nood aan taalondersteuning)	23
Worden leerlingen hierbij uit de klas gehaald?	#47
• Altijd	6
• Meestal	6
• Nooit	20
• Soms	15

4.3 Intensiteit van het taaltraject en uitvoerders

47 inzendingen beantwoordden de meerkeuzevraag: “Hoe intensief komen leerlingen met nood aan taalondersteuning in aanraking met deze aanpak?” Uit Tabel 17 blijkt dat heel wat inzendingen hun aanpak integreren in het klashandelen en daarom geen precieze tijdsaanduiding kunnen geven. Van de inzendingen die wel een tijdsaanduiding geven, is de meest gekozen optie ‘1 of 2 uur per week’ (n=11). Tien inzendingen slagen er echter in om een hogere intensiteit te bereiken van minstens drie uren per week tot zelfs meer dan tien uren per week. Zes inzendingen beperken zich tot een intensiteit van minder dan één uur per week.

Daarnaast blijken de zorgcoördinator of ondersteunende leerkrachten vaak betrokken bij de uitvoering van het taaltraject. Ook wordt in de meerderheid van de gevallen een deel van het team ingeschakeld, en is ook de directie regelmatig betrokken. In 19 gevallen wordt zelfs verwezen naar het voltallige team. Slechts in vijf gevallen wordt de optie aangeduid dat het hier om ‘één leerkracht’ gaat. Alles samengeteld wordt regelmatig verwezen naar actoren buiten het schoolteam, zoals ouders, bibliotheek en CLB-medewerkers (opgeteld: 25). In de categorie ‘andere’ gaat het ook om externen: logopedisten, een onderwijskoepel, een stadsdienst.

Tabel 17. Intensiteit van de taaltrajecten en betrokkenheid bij de uitvoering

Intensiteit	#47
• Geïntegreerd in het klashandelen	20
• Minder dan 1 uur per week	6
• 1 of 2 uur per week	11
• Tussen 3 en 5 uren per week	4
• Meer dan 5 uren per week	4
• Meer dan 10 uren per week	2
Betrokken bij de uitvoering (meerdere opties mogelijk):	#51
• Zorgcoördinator of ondersteuning	29
• Een deel van het team	28
• Directie	22
• Het voltallige team	19
• Pedagogisch begeleider	9
• Eén leerkracht	5
• Externe coaching	5
• Ouders	5
• Bibliotheek	3
• CLB-medewerker	3
• Andere	4

4.4 Samenvattende conclusie

We stellen vast dat de ingezonden taaltrajecten zich vaak richten tot een combinatie van doelgroepen, maar dat Nederlandsetaalleerders hier een belangrijke plaats innemen. Over de diverse vormelijke kenmerken heen valt op dat de taaltrajecten vaak aansluiten op of verweven zijn met de klasaankpak. Bijvoorbeeld, heel wat inzendingen richten zich (ook) tot alle leerlingen. De aankpak wordt vaak ingebed in de werking van de volledige klasgroep, maar daarnaast worden verschillende organisatievormen gecombineerd. Ten slotte wordt in heel wat gevallen een deel van het team of het voltallige team betrokken bij het taaltraject. Deze keuzes hangen vermoedelijk samen met de beginsituatie van de ingezonden taaltrajecten: vaak gaat het om scholen met veel leerlingen met een SES-indicator, waardoor de nood aan extra taalondersteuning vermoedelijk hoog is. In de praktijkaanbevelingen rond taaltrajecten houden we best rekening met dergelijke beginsituaties en geven we ook aan hoe de klasaankpak aangepast kan worden in functie van de noden van de doelgroepen zonder de voordelen van het werken in kleine groep of één-op-één uit het oog te verliezen.

DEEL 4. De schijnwerper op een succesvolle implementatie

In dit laatste deel van dit onderzoek gaan we op zoek naar randvoorwaarden om taaltrajecten in de Vlaamse onderwijscontext te implementeren. De volgende onderzoeksvraag staat hierbij centraal:

OV5 - Wat zijn de randvoorwaarden voor de implementatie van taaltrajecten in de Vlaamse context?

Om hier een gefundeerd antwoord op te kunnen formuleren hebben we gebruik gemaakt van een delphi-studie. Dit is een cyclisch groepscommunicatieproces met stakeholders gericht op het verkrijgen van een gedragen consensus over een complexe vraag (Dalkey & Helmer, 1963; Hsu & Sandford, 2007; Landeta, 2005). Om het verloop van dit groepscommunicatieproces vorm te geven, wordt er (1) gecontroleerde feedback op de individuele bijdragen geleverd, (2) een zicht gegeven op het groepsoordeel, (3) de mogelijkheid gegeven om de eigen mening te herzien, en (4) een bepaalde mate van anonimiteit bewaakt om inbreng van alle deelnemers te kunnen garanderen (Okoli & Pawlowski, 2004; Landeta, 2005; Landeta, Barrutia & Lertxundi, 2011).

Hoofdstuk 1. Methode

1.1 Deelnemers

Bij een delphi-studie is het belangrijk om deelnemers, die relevante kennis over de vraag hebben, op een doordachte manier te selecteren (Okoli & Pawlowski, 2004; Rowe & Wright, 2011). Er werd gekozen voor vier verschillende expertgroepen van vijf tot tien deelnemers: experten kleuteronderwijs (onderwijsinspectie en kleuterbegeleiders), experten lager onderwijs (pedagogisch begeleiders en leraren lager onderwijs), experten secundair onderwijs (leraren secundair) en experten Onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers (OKAN) (ex-OKAN leraren en OKAN-leraren). Alle deelnemers uit de expertgroepen hebben expertise op het gebied van taalonderwijs of taalbeleid.

De deelnemers uit de vier groepen kijken elk vanuit hun eigen achtergrond en ervaringen naar de randvoorwaarden die belangrijk zijn bij het implementeren van succesvolle taaltrajecten, waardoor input vanuit verschillende invalshoeken is gegarandeerd.

Linstone en Turoff (2002) geven aan dat er geen algemene regels zijn voor het selecteren van expertgroepen. We vonden het belangrijk dat iedereen met de juiste achtergrond (bijvoorbeeld kennis van kleuteronderwijs) de mogelijkheid had tot deelname aan dit onderzoeksgedeelte. Daarom hebben we een brede oproep via mail en Facebook gelanceerd. Ook de onderwijsinspectie en pedagogisch begeleiders (van alle onderwijsverstrekkers) werden gecontacteerd zodat hun blik meegenomen kon worden. Deze stakeholders werden via de contacten van het Departement Onderwijs gerekruteerd. We hebben ook een oproep naar directieleden van scholen gestuurd, maar ondanks meerdere pogingen was er nauwelijks respons. Wellicht was de hoge werkdruk wegens COVID-19-maatregelen hiervan de oorzaak.

We kwamen tot onderstaande verdeling voor de vier expertgroepen. Deze zes focusgroepen (twee voor kleuteronderwijs, twee voor lager onderwijs, één voor secundair onderwijs, één voor OKAN) werden afzonderlijk bevestigd.

Tabel 18: Achtergrond deelnemers delphi-studie

Expertgroep	Deelnemers	Aantal deelnemers	Specifieke informatie
Kleuteronderwijs	Leraren/ taalcoördinatoren	5	Uit vijf verschillende scholen
	Onderwijsinspectie basisonderwijs	10	Met expertise in taal- en kleuteronderwijs in algemeen
Lager onderwijs	Leraren	5	Uit vijf verschillende scholen

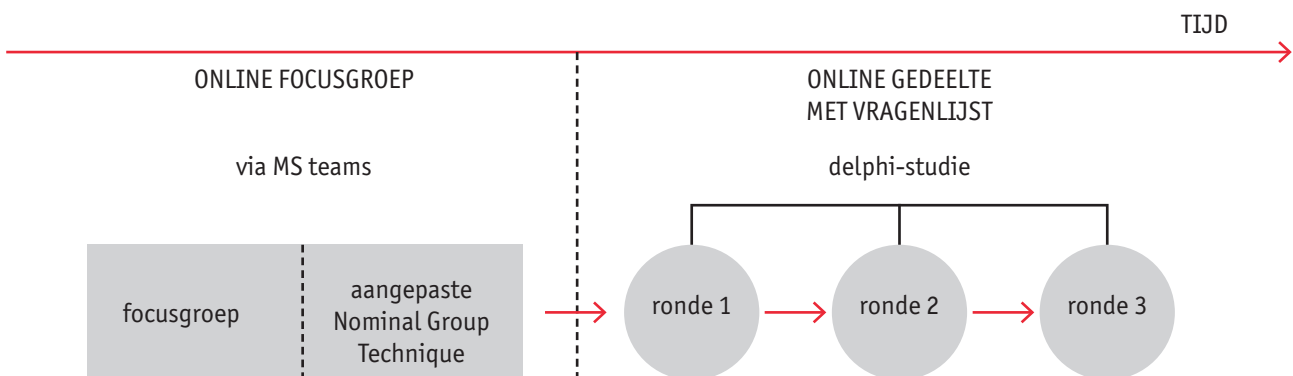
	Pedagogisch begeleiders	7	Van vier verschillende netten (FOPEM, GO!, KO.V, OVSG) + één onafhankelijke taalcoach
Secundair onderwijs	Leraren	8	Uit acht verschillende scholen
Tweedetaalleerders	OKAN	5	Leraren met ervaring in OKAN of vervolgschoolcoaches OKAN
Totaal		40	

1.2 Vorm van de delphi-studie

Een delphi-studie kan heel wat vormen aannemen (Hasson & Keeney, 2011). Binnen dit onderzoek kozen we een volledige online delphi-studie (Landeta et al., 2011). Initieel was er geopteerd voor een hybride delphi-studie (dus, eerst een face-to-face focusgroep en daarna een online gedeelte), maar door de heersende COVID-19-maatregelen zagen we ons genoodzaakt om alles online te laten verlopen.

Een online delphi-studie bestaat uit twee delen (zie Figuur 8): een online focusgroep (focusgroepgesprek met Nominal Group Technique) en een online gedeelte met vragenlijst (klassieke delphi-studie) (Landeta et al., 2011). De online focusgroep, via een groepsgesprek in MS teams, vergroot de verbondenheid van de deelnemers met het onderzoek (Landeta, 2005; Landeta et al., 2011). Het online gedeelte met vragenlijst vermindert de planlast, omdat de deelnemers aan dit gedeelte van het onderzoek kunnen deelnemen waar en wanneer ze willen, binnen een op voorhand aangegeven tijdspanne. We beschrijven deze twee delen vervolgens meer in detail.

Figuur 8. Online delphi-studie (gebaseerd op Landeta et al., 2011)



1.2.1 Online focusgroep (via MS Teams)

Binnen de online focusgroep namen de deelnemers per groep deel aan een focusgroepgesprek, gevolgd door een aangepaste Nominal Group Technique (Landeta et al., 2011). Een Nominal Group Technique is een gespreksmethode waarbij meningen van deelnemers op een gestructureerde wijze worden verzameld en samengevoegd tijdens een realtime gesprek. Het proces verliep als volgt (1) de gespreksleider stelde het onderwerp van discussie voor; (2) de deelnemers schreven in stilte een lijst van ideeën, voorstellen of antwoorden neer; (3) de deelnemers konden verduidelijken wat ze hadden neergeschreven, één voor één en om beurten. Hierbij werd geen commentaar van anderen toegestaan; (4) er was een individuele en anonieme evaluatie en ordening van alles wat aan bod gekomen is; en (5) de gespreksleider integreerde de resultaten en stelde ze voor (Landeta et al., 2011).

De Nominal Group Technique in de online delphi-studie is aangepast ten opzichte van de originele variant in die zin dat niet alle onderdelen van deze techniek plaatsvonden tijdens het realtime gesprek. Zo kregen de deelnemers het onderwerp van discussie op voorhand mee om door te nemen. In dit onderzoek ging het om een voorbeeld van een effectief taaltraject voor een bepaalde doelgroep, gebaseerd op een recente internationale studie. Dit taaltraject is een interventie die uitgetest en recent onderzocht is geweest in internationale context. We weten dus dat die interventie in die context effectief is. We maakten gebruik van vier voorbeelden, elk een ander voorbeeld per expertgroep: kleuteronderwijs, lager onderwijs, secundair onderwijs, OKAN. De voorbeelden zijn als bijlage opgenomen (zie appendix D). Tijdens de online focusgroep werd de kern van het voorbeeld nog eens herhaald aan het begin van de sessie.

Tot slot vond de rangschikking van de randvoorwaarden plaats in het online gedeelte via een vragenlijst (zie verder).

Tabel 19. Tijdsverloop online focusgroep (1u-1u30)

	Inhoud + opdrachten	Tijdsduur
Inleiding	Kennismakingsronde Uitleg werking en regels focusgroep	8 minuten
	Toelichting effectief taaltraject door onderzoeker aan de hand van PowerPoint	10 minuten
Aangepaste Nominal Group Technique	Individueel randvoorwaarden noteren op post-its via Padlet (online)	10 minuten
	Mogelijkheid voor deelnemer om de eigen randvoorwaarden mondeling extra toe te lichten	15-30 minuten
Focusgroepgesprek	Mogelijkheid voor deelnemer om te reageren op argumentatie en randvoorwaarden van andere deelnemers en eventuele vragen van de onderzoeker te beantwoorden	15-30 minuten
Slot	Uitleg verder verloop delphi-studie Bedanking voor deelname	2 minuten

De online focusgroep omvatte vier delen (zie Tabel 19): een inleiding, de Nominal Group Technique, het focusgroepgesprek en een slot. In de **inleiding** werd het verloop en enkele regels van toepassing op de online samenkomst overlopen. Daarna vond een korte kennismakingsronde plaats. Vervolgens lichtte de onderzoeker het voorbeeld van het effectief taaltraject nogmaals toe aan de hand van een PowerPoint met concrete voorbeelden, bij wijze van herhaling en vastzetting. Zo trachtten we elke deelnemer in het verhaal te betrekken. Hierna volgde de **aangepaste Nominal Group Technique** waarbij de deelnemers eerst individueel op online post-its randvoorwaarden bij de implementatie van nieuwe praktijken noteerden (Cohen, Manion & Morrison, 2009; Landeta et al., 2011; Mortelmans, 2013). We gebruikten hiervoor een online 'prikbord' (padlet.com). De aanwezige onderzoeker besprak vervolgens de verzamelde randvoorwaarden en groepeerde deze mondeling. Gelijksortige randvoorwaarden werden benoemd en verduidelijking werd gevraagd aan de groep als er extra toelichting nodig was. De randvoorwaarden werden indien nodig geherformuleerd in samenspraak met de groep (Hsu & Sandford, 2007; Landeta et al., 2011; Okoli & Pawlowski, 2004; Van de Ven & Delbecq, 1974). Indien nodig kon een deelnemer de opgegeven randvoorwaarde verduidelijken; inspraak van andere deelnemers werd hierbij niet toegelaten (Landeta et al., 2011; Van de Ven & Delbecq, 1974). Landeta e.a. (2011) geven aan dat het individueel opschrijven van ideeën een belangrijk onderdeel is aangezien de deelnemers daardoor het gevoel krijgen dat ze een zinvolle bijdrage aan het onderzoek leveren.

Tijdens het **focusgroepgesprek** kregen de deelnemers de kans om te reageren op elkaars argumentatie en eventuele verduidelijkings- of verdiepingsvragen van de onderzoeker te beantwoorden om zeker te zijn van de juiste interpretatie. De samenkomst sloot af met een toelichting bij het verder verloop van het online gedeelte via de vragenlijst, en een bedanking. Tijdens deze gesprekken werden de vier essentiële voorwaarden voor effectieve focusgroepen maximaal nagestreefd (Merton et al., 1990).

Nadat de online focusgroepen met de expertgroepen hadden plaatsgevonden, werden alle verkregen randvoorwaarden door de onderzoeker gegroepeerd en indien nodig samen onder één noemer geplaatst (Okoli & Pawlowski, 2004). Dit werd de input voor de volgende fase: het online gedeelte met vragenlijst.

1.2.2 Online gedeelte met vragenlijst

Het tweede deel van een online delphi-studie bestaat uit minimaal twee, maximaal drie rondes. In de eerste ronde krijgen de deelnemers per expertgroep (kleuteronderwijs, lager onderwijs, secundair onderwijs, OKAN) alle randvoorwaarden te zien die aangereikt werden in de online focusgroep. De deelnemers ordenen vervolgens deze randvoorwaarden van meest naar minst belangrijk en beargumenteren waarom ze de items in de gekozen volgorde geplaatst hebben (Okoli & Pawlowski, 2004).

In de tweede ronde van dit gedeelte van de delphi-studie krijgt de deelnemer:

1. een zicht op de gemiddelde rangschikking van elke voorwaarde;
2. een indicatie van de consensus die op dat moment bereikt is;
3. een paragraaf waarin de argumentatie van alle deelnemers voor de gemaakte rangschikking anoniem samengevat is, en
4. de vraag om de randvoorwaarden opnieuw te ordenen (Hsu & Sandford, 2007; Martin & Frick, 1998; Okoli & Pawlowski, 2004).

Hetzelfde proces wordt herhaald tijdens de derde ronde van dit gedeelte van de delphi-studie (Okoli & Pawlowski, 2004). In de tweede en derde ronde worden enkel de hoogst gerangschikte randvoorwaarden per expertgroep meegenomen (kleuter: 20 van de 42, lager onderwijs: 21 van de 45, secundair onderwijs: 21 van de 46, OKAN: 14 van de 28). Door de iteratieve vorm van een delphi-studie hebben alle deelnemers de mogelijkheid om hun mening te herzien (Hsu & Sandford, 2007).

Tijdens de verschillende rondes in de delphi-studie ordenen de stakeholders de randvoorwaarden. De mate van consensus tussen de rangschikkingen wordt berekend door middel van Kendall's W overeenstemmingscoëfficiënt. De waarde van deze coëfficiënt kan variëren van 0 (heel zwakke overeenkomst, onbetrouwbare rangschikking) tot 1 (zeer sterke overeenkomst, hoge mate van betrouwbaarheid) (zie Tabel 20). De Kendall's W overeenstemmingscoëfficiënt wordt na elke ronde van de delphi-studie berekend met behulp van het softwarepakket SPSS 27 (Statistical Package for Social Sciences) (Schmidt, 1997).

Tabel 20. Interpretatie van Kendall's W

W	Interpretatie	Vertrouwen in rangschikking
0,1	Heel zwakke overeenkomst	Geen
0,3	Zwakke overeenkomst	Laag
0,5	Gematigde overeenkomst	Tamelijk
0,7	Sterke overeenkomst	Hoog
0,9	Ongewoon sterke overeenkomst	Heel hoog

(overgenomen van Schmidt, 1997, p. 767)

Het online gedeelte met vragenlijst wordt stopgezet wanneer (1) Kendall's W minstens gelijk is aan 0,7 of (2) de derde ronde van de delphi-studie is afgerond (Okoli & Pawlowski, 2004; Schmidt, 1997). Zodra één van deze stopcriteria wordt bereikt, wordt de delphi-studie afgerond.

De delphi-studie vond plaats tussen 12 maart 2021 en 8 april 2021. Voor elke ronde werd er een uitnodigingsmail verstuurd, waarbij een online vragenlijst toegevoegd werd. Tot slot werd een mail met de eindresultaten per expertgroep verstuurd naar de deelnemers.

Hoofdstuk 2. Resultaten

Het doel van de delphi-studie was om bij de vier expertgroepen (kleuteronderwijs, lager onderwijs, secundair onderwijs, OKAN) na te gaan welke randvoorwaarden zij belangrijk achten bij het implementeren van een effectief taaltraject in de Vlaamse context. Hierbij vertrokken we van een internationaal voorbeeld van een effectief taaltraject:

Wat heb je als school nodig om dit taaltraject te doen slagen? Welke randvoorwaarden zijn belangrijk om zo'n taaltraject te doen slagen in de Vlaamse context?

Per expertgroep werden eerst tijdens een online focusgroepgesprek randvoorwaarden gegenereerd (zie Appendix E). Bij de benoeming en toelichting van deze randvoorwaarden werden het woordgebruik en de interpretatie van de expertgroep zoveel mogelijk aangehouden. Eerst werden de resultaten van de bevraging van de vier expertgroepen gerapporteerd. Vervolgens werden deze randvoorwaarden in detail per expertgroep besproken, gevolgd met een analyse en conclusie. Tot slot werden de top 10-resultaten per expertgroep in één samenvattende tabel weergegeven (Tabel 26) met een overkoepelende conclusie.

2.1 Kleuteronderwijs

Tabel 21 geeft de top 10 rangschikking weer voor de expertgroep kleuteronderwijs na elke online ronde. Alle kleuterbegeleiders en onderwijsinspectieleden (n=15) namen deel aan alle online rondes en de overeenkomst met betrekking tot de 10 hoogst gerangschikte randvoorwaarden is zwak. De reden van de zwakke consensus kan te maken hebben met de overlap in betekenis tussen de verschillende randvoorwaarden en hoeft dus niet problematisch te zijn (zie verder bij analyse). Tabel 22 geeft de 10 hoogst gerangschikte randvoorwaarden weer voor de expertgroep kleuteronderwijs, opgesplitst naar de twee verschillende focusgroepen.

Tabel 21. Top 10 van de expertgroep kleuteronderwijs voor online ronde 1, 2 en 3
Top 10 rangschikking kleuteronderwijs (na ronde 3)

	Ronde 1	Ronde 2	Ronde 3
Top 10 expertgroep kleuteronderwijs	1. Visie	1. Visie	1. Visie
	2. Concrete doelen	2. Duurzame professionalisering (lange termijn)	2. Duurzame professionalisering (lange termijn)
	3. Duurzame professionalisering (lange termijn)	3. Specifieke aandacht voor woordenschat(lijsten)	3. Meer kwaliteitsvolle taalinteracties
	4. Reflectie op taalbeleid	4. Concrete doelen	4. Beleidsvoerend vermogen van de directeur
	5. Beleidsvoerend vermogen van de directeur	5. Taalcoördinator op school	5. Concrete doelen
	6. Extra middelen = extra handen in de klas/extra tijd	6. Professionalisering van het volledige team	6. Taalcoördinator op school
	7. Professionalisering van het volledige team	7. Extra middelen = extra handen in de klas/extra tijd	7. Vroeg starten, opbouw doorheen kleuterjaren
	8. Vroeg starten, opbouw doorheen kleuterjaren	8. Intensieve coaching (lange termijn, coach die de school kent)	8. Professionalisering van het volledige team
	9. Specifieke aandacht voor woordenschat(lijsten)	9. Reflectie op taalbeleid	9. Extra middelen = extra handen in de klas/extra tijd
	10. Taalcoördinator op school	10. Meer kwaliteitsvolle taalinteracties	10. Intensieve coaching (lange termijn, coach die de school kent)
Kendall's W	0,205	0,216	0,29
	Zwakke overeenkomst	Zwakke overeenkomst	Zwakke overeenkomst
Aantal deelnemers	n = 15	n = 15	n = 15

Tabel 22. Top 10 randvoorwaarden apart voor onderwijsinspectie en kleuterbegeleiders (expertgroep kleuteronderwijs) en maat van consensus (Kendall's W) na Delphi-ronde 3

	Ronde 3 - onderwijsinspectie	Ronde 3 - kleuterbegeleiders
Top 10 expertgroep kleuteronderwijs	1. Duurzame professionalisering (lange termijn)	1. Visie
	2. Visie	2. Vroeg starten, opbouw doorheen kleuterjaren
	3. Beleidsvoerend vermogen van de directeur	3. Duurzame professionalisering (lange termijn)
	4. Meer kwaliteitsvolle taalinteracties	4. Opvolging/kwaliteitsborging
	5. Concrete doelen	5. Taalcoördinator op school
	6. Professionalisering van het volledige team	6. Concrete doelen
	7. Taalcoördinator op school	7. Extra middelen = extra handen in de klas/extra tijd
	8. Intensieve coaching (lange termijn, coach die de school kent)	8. Meer kwaliteitsvolle taalinteracties
	9. Vroeg starten, opbouw doorheen kleuterjaren	9. Beleidsvoerend vermogen van de directeur
	10. Extra middelen = extra handen in de klas/extra tijd	10. Uitgewerkte voorbeeldleerlijnen voor scholen
Kendall's W	0,36	0,32
	Zwakke overeenkomst	Zwakke overeenkomst
Aantal deelnemers	n = 10	n = 5

Resultaten

De praktijkexperten in het kleuteronderwijs beoordelen de randvoorwaarde **'visie'** als belangrijkste. Deze verwijst naar het feit dat een krachtige, duidelijke en gezamenlijke visie op taalbeleid de start is van alle succesvolle projecten of implementaties. Hierbij zijn afspraken en doelgericht werken belangrijk. Ook gedragenheid (c.q. alle neuzen in dezelfde richting) is van belang, evenals het feit dat er rekening gehouden wordt met de specifieke context van de school. Op de tweede plaats staat **'duurzame professionalisering (lange termijn)'**. De leraren en onderwijsinspectie geven aan dat dit belangrijk is voor een duurzame implementatie. Ook het feit dat dit het best een traject op maat van de school is, kwam meermaals aan bod in de argumentaties van de deelnemers. De praktijkexperten ijveren voor een kwalitatieve professionalisering voor alle leraren waarbij naast de "hoe doe ik het?" ook het "waarom is dit belangrijk?" aan bod komt, met aandacht voor bepaalde valkuilen, sterke didactiek en concrete voorbeelden. Alles moet gebaseerd zijn op wetenschappelijke evidentie over 'wat werkt' (evidence-informed). Ook geven ze aan dat praktijkgerichte coaching een meerwaarde kan zijn. **'Meer kwaliteitsvolle taalinteracties'** staat op de derde plaats.

De praktijkexperten geven aan dat leraren zich bewust moeten zijn (of gemaakt worden via professionalisering) van hoe ze bij hun kleuters voortdurend actief, doelbewust kwaliteitsvolle taalinteracties kunnen uitlokken, bijvoorbeeld tijdens het meespelen, kringmomenten, onthaalmomenten, zorgmomenten. Er zijn zoveel onbenutte taalkansen, want elk moment kan een kans zijn om aan taalontwikkeling te werken, uiteraard afgestemd op het ontwikkelingsniveau van de kleuter. Er is aandacht nodig voor incidenteel leren en optimaliseren van deze tijd zodat dit een gewoonte wordt. Het **'beleidsvoerend vermogen van de directeur'** werd opgegeven als vierde hoogst gerangschikte randvoorwaarde, omdat een betrokken beleidsteam of directie essentieel is om trajecten te doen slagen en leraren te motiveren. De directie moet optreden als ondersteunende motivator (trekker) én facilitator (o.a. organisatorisch) en kan zorgen voor een heldere visie, plan van aanpak, duidelijke afspraken. Daarnaast is het van belang dat de directie instaat voor de evaluatie van een project zowel in functie van opvolging als kwaliteitsborging. **'Concrete doelen'** werd als vijfde randvoorwaarde gerangschikt. Hiermee bedoelen de praktijkexperten dat SMART-doelen (d.i. Specifiek; Meetbaar; Acceptabel; Realistisch; Tijdgebonden) als voorbeeld en houvast gebruikt kunnen worden. Let op, dit betekent niet dat de ontwikkelingsdoelen of leerplandoelen concreter of gedetailleerder gemaakt moeten worden. Naast deze eerder brede en soms vage ontwikkelingsdoelen zouden concrete voorbeelden van leerlijnen geformuleerd moeten worden (wat moet een kind kunnen en wanneer), of specifieke doelen die een leraar een houvast geven. Deze concrete voorbeelden zijn niet alleen op kindniveau te situeren, maar ook op niveau van de leraar, en afgestemd op de context van de school. Dit kan een positieve invloed hebben op het aanpassen van didactiek, het in kaart brengen van leerwinst en de bijpassende feedback.

Als zesde randvoorwaarde wordt **'taalcoördinator op school'** aangehaald. Hiermee wordt er iemand bedoeld die hiervoor het mandaat gekregen heeft. Dit kan een leerkracht of iemand van het middenkader zijn. Deze persoon kan modelleren, collega's coachen, is makkelijk aan te spreken voor leraren en kan het taaltraject op lange termijn opvolgen om zo voor een duurzame verankering te zorgen. Dit is ook van belang bij uitval van leraren. Bovendien kan deze persoon het taalbeleid onder de loep nemen. Deze krijgt hiervoor idealiter tijd en begeleiding van bijvoorbeeld de pedagogische begeleidingsdienst en kan het thema blijvend onder de aandacht brengen. Het besteden van middelen hieraan binnen de school kan een meerwaarde zijn. **'Vroeg starten, opbouw doorheen kleuterjaren'** als zevende randvoorwaarde duidt op het belang om projecten in alle klassen en doorheen de verschillende jaren te laten plaatsvinden, van binnenkomen tot in het lager onderwijs. Zo wordt het taaltraject een teamgebeuren met een streven naar een gemeenschappelijk doel. Zo is er ook transparantie, eenduidigheid en objectiviteit (houvast). **'Professionalisering van het volledige team'** staat op plaats acht. Naast een professionalisering op lange termijn vinden de deelnemers het ook belangrijk dat het hele team bij de professionalisering betrokken is, ook de leraren van de jongere leeftijdsgroepen, om taaltrajecten op lange termijn tot een goed einde te brengen en continuïteit te verzekeren. Daarnaast is dit ook van belang bij personeelwissels, aangezien losse interventies snel verloren gaan. Op plaats negen staat **'Extra middelen = extra handen in de klas/extra tijd'**. Er gaan te weinig middelen naar het kleuteronderwijs waardoor dit soort trajecten moeilijk haalbaar zijn. Extra hulp betekent namelijk intensiever werken aan taalontwikkeling door bijvoorbeeld individuele begeleiding, meer interactie, observaties, taalbeleid, opvolging. Extra middelen moeten wel doelgericht en doordacht ingezet worden in de klas of voor overleg. Enkel extra middelen zonder doordacht beleid kunnen dus ook een valkuil zijn. **'Intensieve coaching (lange termijn, coach die de school kent)'** vervolledigt de top tien.

Naast praktijkgerichte coaching op de klasvloer (laagdrempelige en doeltreffende begeleiding door bijvoorbeeld observatie met feedback, modelleren, scaffolding), zorgt ook opvolging van gemaakte afspraken op lange termijn voor een duurzame verankering. Coaching moet op leerkrachtniveau én op schoolniveau (kwaliteitsontwikkeling) gesitueerd worden. De taalcoach moet een mandaat krijgen, is toegankelijk en aanspreekbaar (bijvoorbeeld een vertrouwenspersoon, vandaar het voordeel als dit iemand binnen de school is) en moet kennis van zaken hebben (ook een opleiding om te coachen is nodig).

Als we naar het verschil tussen de top tien van de onderwijsinspectie en deze van de leraren op de klasvloer kijken (zie tabel 22), zien we duidelijk dat het beleidsvoerend vermogen van de directeur door de inspectie als heel belangrijk aanzien wordt. Deze experts hebben wellicht meer zicht op het effect hiervan doordat ze verschillende scholen kunnen vergelijken. Bij de leraren op de klasvloer zien we dan weer dat vroeg starten en opvolging en kwaliteitsborging belangrijk worden geacht. Ook het aanreiken van uitgewerkte voorbeelden van leerlijnen wordt door deze groep opgenomen in de top 10, waaruit een duidelijk praktijkgerichte nood en vraag vanuit de klasvloer spreekt.

Analyse

De randvoorwaarden werden datagestuurd gegroepeerd aan de hand van categorieën die door het onderzoeksteam werden gedefinieerd zoals visie/beleid, professionalisering, leerlijnen en taaldoelen, materialen, monitoring, didactiek, organisatie en middelen, kenmerken van kleuters. Binnen deze acht categorieën werden in totaal 42 randvoorwaarden gecategoriseerd. Hierdoor vertonen sommige randvoorwaarden een overlap. Dit is duidelijk merkbaar in de top tien. Bijvoorbeeld: professionalisering komt in drie van de tien randvoorwaarden aan bod. Het is dus duidelijk dat dit belangrijk wordt geacht. De zwakke consensus kan dus door de overlap verklaard worden.

Indien de randvoorwaarden na een eerste delphi-ronde meer gegroepeerd en dus gereduceerd zouden worden (bijvoorbeeld nog maar één randvoorwaarde rond professionalisering over houden), vermoeden we dat er sneller en een betere consensus bekomen had kunnen worden. Echter, dit was niet het opzet van deze studie, want door deze methode toe te passen, verliezen bepaalde randvoorwaarden hun specificiteit en eigenheid (professionalisering op lange termijn is bijvoorbeeld niet hetzelfde als professionalisering van het volledige team).

Ook werd het meermaals in de argumentaties en input van deelnemers duidelijk dat het niet evident was een top tien te maken. Veel randvoorwaarden hangen immers samen en vaak is er sprake van een en-en verhaal en niet of-of. Zo gaf één van de deelnemers volgende redenering mee: "Visie en professionalisering zijn volgens mij onlosmakelijk met elkaar verbonden: zonder visie geen diepgaande professionalisering en vice versa. De volgorde maakt niet uit: beide beïnvloeden elkaar. Concrete doelen, leerlijnen, woordenschatlijsten: verschillende aspecten die de praktijk kunnen ondersteunen. Welke is de belangrijkste en welke de minst belangrijke? Zal weer afhankelijk zijn van het team en de instroomkenmerken van de leerlingen en misschien nog van andere factoren."

De context van de school heeft een grote impact. Naargelang wat leeft in de school of wat ontbreekt, kan de volgorde van de randvoorwaarden sterk verschillen. Doorheen alle argumenten en op basis van de mondelinge input van de deelnemers

van de focusgroep, kwam het er steeds op neer dat het taalbeleid en meer specifiek een taaltraject, het best in de reguliere werking wordt ingebed en bijgevolg ook aan de ontwikkelingsdoelen wordt gekoppeld. Zo wordt het geen 'extra' kortdurend project of interventie, maar een duurzame verbetering van het onderwijs. Ook hier staan de context en de specificiteit van de school weer centraal.

Conclusie

We kunnen besluiten dat professionalisering als één van de belangrijkste randvoorwaarden uit de top tien naar voren komt. Ook een duidelijke visie op taalbeleid en beleidsvoerend vermogen van directie blijken belangrijk voor een duurzame verankering. Het taaltraject mag geen apart 'project' of 'interventie' zijn, maar heeft nood aan een contextgerichte vertaling van werkzame principes naar de specificiteit van de school. Uiteraard zijn er middelen nodig om bovenstaande te kunnen uitvoeren, maar enkel budget, zonder rekening te houden met de andere randvoorwaarden, zal tot weinig succes leiden. Naast taalbeleid, geldt en professionalisering zijn tot slot ook concrete uitwerkingen en meer houvast wenselijk (bijvoorbeeld uitgewerkte doelen, leerlijnen).

2.2 Lager onderwijs

Tabel 23 geeft de top 10 rangschikking weer voor de expertgroep lager onderwijs na elke online ronde. Alle pedagogisch begeleiders (n=7) en leraren lager onderwijs (n=5) namen deel aan alle online rondes en de overeenkomst met betrekking tot de 10 hoogst gerangschikte randvoorwaarden was zwak voor alle rondes. We zien wel dat er een matige overeenkomst bekomen werd tussen de leraren lager onderwijs onderling (zie tabel 24).

Tabel 23. Top 10 van de expertgroep lager onderwijs voor online ronde 1, 2 en 3

	Ronde 1		Ronde 2		Ronde 3	
Top 10 expertgroep lager onderwijs	1.	Verankering taalbeleid school	1.	Verankering taalbeleid school	1.	Verankering taalbeleid school
	2.	Gedragenheid team	2.	Gedragenheid team	2.	Integratie curriculum, geen aparte interventie
	3.	Integratie curriculum, geen aparte interventie	3.	Betrokkenheid directie	3.	Betrokkenheid directie
	4.	Betrokkenheid directie	4.	Expliciete instructie	4.	Gedragenheid team
	5.	Link met bestaande inzichten of methodes	5.	Integratie curriculum, geen aparte interventie	5.	Traject voor alle leerlingen
	6.	Expliciete instructie	6.	Professionele leergemeenschappen	6.	Expliciete instructie
	7.	Professionele leergemeenschappen	7.	Traject voor alle leerlingen	7.	Structureel tijd inplannen
	8.	Leraar afvaardigen als taalexpert op school	8.	Leraar afvaardigen als taalexpert op school	8.	Leraar afvaardigen als taalexpert op school
	9.	Leraren leren hoe kwalitatieve, rijke teksten selecteren	9.	Structureel tijd inplannen	9.	Professionalisering - lange termijn
	10.	Databank met kwalitatieve teksten	10.	Professionalisering - lange termijn	10.	Doorlopende leerlijn
Kendall's W	0,27		0,21		0,35	
	Zwakke overeenkomst		Zwakke overeenkomst		Zwakke overeenkomst	
Aantal deelnemers	n = 12		n = 12		n = 12	

Tabel 24 geeft de 10 hoogst gerangschikte randvoorwaarden weer voor de expertgroep lager onderwijs, opgesplitst naar de twee verschillende focusgroepen.

Tabel 24. Top 10 randvoorwaarden apart voor pedagogisch begeleiders en leraren lager onderwijs (expertgroep lager onderwijs) en maat van consensus (Kendall's W) na Delphi-ronde 3

	Ronde 3 - pedagogisch begeleiders	Ronde 3 - leraren lager onderwijs
Top 10 expertgroep kleuteronderwijs	1. Verankering taalbeleid school	1. Verankering taalbeleid school
	2. Integratie curriculum, geen aparte interventie	2. Integratie curriculum, geen aparte interventie
	3. Betrokkenheid directie	3. Betrokkenheid directie
	4. Gedragenheid team	4. Gedragenheid team
	5. Link met bestaande inzichten of methodes	5. Traject voor alle leerlingen
	6. Traject voor alle leerlingen	6. Doorlopende leerlijn
	7. Professionalisering - lange termijn	7. Expliciete instructie
	8. Expliciete instructie	8. Leraar afvaardigen als taalexpert op school
	9. Structureel tijd inplannen	9. Structureel tijd inplannen
	10. Leraren leren hoe kwalitatieve, rijke teksten selecteren	10. Professionalisering - lange termijn
Kendall's W	0,35	0,51
	Zwakke overeenkomst	Matige overeenkomst
Aantal deelnemers	n = 7	n = 5

Resultaten

Op de eerste plaats rangschikken de praktijkexperten het **'verankeren van taalbeleid op school'**. Ze geven aan dat een structurele, duurzame verankering van taaltrajecten in het taalbeleid en visie van de school een noodzakelijke voorwaarde is om trajecten op lange termijn (!) te doen slagen. Anders is er een mogelijke valkuil dat het snel zal verwateren en dat het zoveelste nieuwe aparte traject niet volgehouden wordt. De school moet vermijden dat er fragmentarisch gewerkt wordt en dat de implementatie afhangt van één of enkele collega's. De resultaten zullen anders niet in verhouding staan tot de geleverde inspanningen. Goed nadenken dus: "waarom doen we wat we doen (= doelgericht werken)?" Het doorlopen van de kwaliteitscirkel is belangrijk. Opvallend is dat de tweede randvoorwaarde **'integratie in curriculum, geen aparte interventie'** naadloos aansluit bij de eerste randvoorwaarde. Hiermee bedoelen de deelnemers dat het een meerwaarde is om daaruit te vertrekken om het traject vorm te geven. Bovendien werken leraren zo ineens aan de doelen en eindtermen waar ze sowieso aan moeten werken (en gaat het niet om een extra opdracht). Op die manier is het haalbaar en motiverend, wat een win-win-situatie is. De **'betrokkenheid van de directie'** vervolledigt de top drie. De directie moet trajecten faciliteren (bijvoorbeeld structureel tijd en ruimte creëren om te professionaliseren, mandaat uitdelen aan lees/taalcoach op school) en moet zijn personeel ondersteunen, motiveren en inspireren (en dus niet controleren). Bovendien kan een directie de schakel voor een gedragen beleid zijn en tegelijk de kwaliteit monitoren en de missie bewaken. Zonder een betrokken directie is er weinig slaagkans tot duurzaamheid.

Vervolgens komt **'gedragenheid team'** als randvoorwaarde aan bod. Hierbij wordt aangehaald dat het noodzakelijk is dat de neuzen van het hele team in dezelfde richting staan om de slaagkansen van het taaltraject op lange termijn te vergroten. Ook is het van belang een zekere sense of urgency (besef van de noodzaak) te creëren bij de leraren om ervoor te zorgen dat ze zich er mee voor inzetten en ervoor gemotiveerd zijn. Op de vijfde plaats staat **'traject voor alle leerlingen'**. Dit mag niet los gezien worden van het voorbeeld waarop deze randvoorwaarde gebaseerd is. Het voorbeeld van het taaltraject dat gebruikt werd in de focusgroepen voor lager onderwijs (zie appendix D) is namelijk een specifiek traject dat structureel en grondig wordt uitgebouwd in verschillende vakken (zowel in taal- als zaakvakken). Het lijkt de deelnemers dan ook logisch dat zo'n allesomvattend traject samen als klasgroep doorlopen wordt, dat de nodige tijd en ruimte voorzien worden, en dat dit in de gewone werking geïntegreerd wordt. Zo geven deelnemers aan dat het belangrijk is in te zetten op convergente differentiatie (= minimumdoel voor alle leerlingen en alle leerlingen nemen deel) of *universal design for learning*. Leerlingen worden idealiter niet uit de klas gehaald voor deze trajecten. Zo kunnen we gaan voor inclusief onderwijs, brede basiszorg, inzetten op samenwerkingsvaardigheden en werken in de zone van de naaste ontwikkeling. Bovendien kan heterogeniteit voor zowel taalzwakke als taalsterke leerlingen positieve effecten hebben

(taalsterke leerlingen modelleren, differentiatie op niveau). Let wel, dit neemt niet weg dat hiernaast nog extra met bepaalde leerlingen gewerkt en geremedieerd kan worden.

'Expliciete instructie' is de zesde randvoorwaarde. De deelnemers geven aan dat expliciete instructie niet mag ontbreken, omdat uit onderzoek blijkt dat (gerichte) expliciete instructie effectief is. Dit misten ze in het voorgestelde taaltraject. Leraren moeten leerlingen aanzetten om te leren binnen hun zone van de naaste ontwikkeling (dus ook nieuwe woorden, vaardigheden aanbrengen). Naast functionele betekenisvolle teksten en totaalvaardigheden, dus ook af en toe één aspect expliciet belichten (bijvoorbeeld focusdoel grammatica of technisch lezen). Er wordt volgens de deelnemers in het voorbeeld nog te weinig ingezet op modelleren en het inzetten van leesstrategieën in alle vakken. Op plaats zeven staat de randvoorwaarde **'structureel tijd inplannen'**. Het is cruciaal om structureel tijd in te bouwen voor zowel professionalisering als overleg tussen leraren (dus niet na de schooluren, want de werkdruk is al hoog). Er is nu eenmaal tijd nodig om nieuwe, kwaliteitsvolle trajecten op lange termijn door middel van opvolging en monitoring tot een succes te brengen. Ook voor leerlingen is het van belang om extra tijd in te plannen om hieraan te werken. Daarna kwam de randvoorwaarde **'leraar afvaardigen als taalexpert op school'**. Een gedreven taalafgevaardigde (zoals een taalexpert, taalcoördinator of taalcoach) op school is een meerwaarde om een traject op lange termijn te doen slagen. Deze persoon weet wat leeft in het team en op school (missie, visie), kan een aanspreekpunt zijn voor collega's, en kan hen daarnaast motiveren, stimuleren, inspireren, ondersteunen en coachen. Naast expertise zijn ook leerbereidheid en coördinerende capaciteiten van belang bij deze persoon. Wel moet de taalafgevaardigde voldoende tijd en ruimte krijgen om het team te ondersteunen én om zichzelf bij te scholen. Er kan een samenwerking worden opgezet met de zorgcoördinator en/of de pedagogische begeleidingsdienst.

Als negende randvoorwaarde staat **'professionalisering - lange termijn'**. Het hele team moet op lange termijn geprofessionaliseerd worden (regelmatig oprispen, uitwisseling met collega's). Vorming van alle leraren zal de werking van het traject en de resultaten van de leerlingen ten goede komen. Leraren moeten de taalbehoeften van hun leerlingen leren inschatten en daarop inspelen. Tot slot staat een **'doorlopende leerlijn'** als laatste randvoorwaarde in de top tien. Leraren hebben nood aan een houvast, een leerlijn waaraan doelen en acties gekoppeld kunnen worden (welke tussenstappen kunnen/moeten genomen worden? En waarom?). De leerlijn moet over de verschillende jaren heen lopen om op lange termijn goede resultaten te creëren. Een geoliede ketting zorgt ervoor dat de ketting volledig blijft, en de olie in deze ketting is de terugblik, evaluatie van handelen en observaties (monitoring/kwaliteitsbewaking).

Als we de top tien van de pedagogisch begeleiders met die van de leraren vergelijken, zien we dat de leraren op de klasvloer op een matig niveau een consensus bereiken. In hun top tien staat, in tegenstelling tot de pedagogisch begeleiders, **'leraar afvaardigen als taalexpert op school'** en **'doorlopende leerlijn'** vermeld. Dit kunnen we interpreteren als een belangrijke ondersteuning die leraren verwachten voor de implementatie van een taaltraject. Een afgevaardigde taalexpert is een laagdrempelige ondersteuning voor de leraren op de klasvloer, en een doorlopende leerlijn biedt houvast. Zo hebben de leerkrachten niet het gevoel dat het traject zonder hulp of ondersteuning geïmplementeerd moet worden.

Als we naar de resultaten van de pedagogische begeleiders kijken, dan zien we dat **'leraren leren hoe kwalitatieve, rijke teksten selecteren'** en **'link met bestaande inzichten of methodes'** in de top tien staan. Hiermee wordt bedoeld dat leraren taalmethoden moeten durven loslaten waar ze soms te veel aan vasthouden en zelf gericht kwalitatieve en rijke teksten (moeten leren) zoeken en selecteren om hun taaldoelen te bereiken. Hierbij is wel van belang dat de teksten voldoende rijk zijn waardoor een veelheid aan taaldoelen kunnen worden bereikt. Hiervoor kunnen leraren bijvoorbeeld checklists gebruiken. De methode hoeft niet volledig overboord gegooid te worden, maar kan 'slim' ingezet worden. Als er een link met de bestaande methodes en huidige inzichten is, is de kans op slagen groter. Het is niet onlogisch dat deze twee randvoorwaarden in de top tien van de pedagogisch begeleiders staan en niet in die van de leraren. Deze praktijkexperten kijken immers met hun eigen bril naar de klasvloer. Zij hebben expertise in het begeleiden van meerdere scholen en zien daardoor andere patronen en begeleidingsnoden.

Analyse

De onderzoekers geven ook nog graag mee dat de verzamelde randvoorwaarden gegroepeerd kunnen worden volgens dezelfde categorieën zoals bij kleuteronderwijs (zie hierboven). Enkel de categorie leesmotivatie werd er nog aan toegevoegd. Binnen deze categorieën werden in totaal 46 randvoorwaarden opgesteld. Hierdoor vertonen sommige randvoorwaarden een overlap. Dit is ook duidelijk merkbaar in de top tien. Bijvoorbeeld: randvoorwaarde op 1 (verankering taalbeleid school) en op 2 (integratie curriculum, geen aparte interventie) vertolken quasi dezelfde onderliggende redenering. Samen vormen ze dus duidelijk een heel sterke randvoorwaarde in het lager onderwijs. Ook hier kan de overlap weer als mogelijke verklaring dienen voor de zwakke overeenkomst.

Als de randvoorwaarden meer gegroepeerd en dus gereduceerd zouden worden na een eerste delphi-ronde (bijvoorbeeld nog maar één randvoorwaarde rond 'integratie in curriculum' overhouden), vermoeden we dat er sneller en een betere consensus bekomen had kunnen worden. Echter, dit was niet het opzet van deze studie, want door deze methode toe te passen, verliezen bepaalde randvoorwaarden hun specificiteit en eigenheid (je kan een aparte interventie bijvoorbeeld wel verankeren in het taalbeleid en dus gaat randvoorwaarde op plaats 2 nog een stap verder).

Ook is het duidelijk dat de achterliggende redenering vaak eenzelfde gedachtegang volgt en dat argumenten bij de ene randvoorwaarde mooi bij de andere aansluiten. Met andere woorden: we merken een grotere consensus in de redenering (kwalitatief) dan in de effectieve cijfers (kwantitatief). Dit is niet onlogisch aangezien veel randvoorwaarden samenhangen (bijvoorbeeld structureel tijd vrij maken is verbonden aan de professionalisering van het team).

Net zoals voor het kleuteronderwijs kunnen we hier ook besluiten dat het geen 'extra' kortdurend project of interventie mag zijn maar wel een duurzame inbedding van werkzame principes in het bestaande curriculum en (taal)beleid van een school. Opnieuw zal vooral de context van een school bepalen wat zal werken.

Conclusie

Samengevat, in deze expertgroep met zowel pedagogisch begeleiders als leraren lager onderwijs komt een duurzame verankering van een taaltraject in het taalbeleid én bestaande curriculum van een school als belangrijkste voorwaarde uit de bus. Men verwacht dus niet de zoveelste vernieuwing of een extra project, maar wel een inbedding in wat al is en verwacht wordt van een lagere school. Op deze manier ontstaat er een mooie opbouw en doorlopende leerlijn voor alle leerlingen. Daarvoor geven de deelnemers aan dat er wel gedragenheid van het team nodig is, aangezien iedereen geprofessionaliseerd moet worden. Ook kan een taalexpert of taalcoördinator dan handig zijn om het taalbeleid uit te voeren, op te volgen en te evalueren. Vanzelfsprekend zijn er middelen nodig om dit alles te kunnen uitvoeren. Ook mag expliciete instructie, naast andere belangrijke didactiek, niet vergeten worden.

2.3 Secundair onderwijs

Tabel 25 geeft de top 10 rangschikking weer voor de expertgroep van leraren secundair onderwijs na elke online ronde. Alle leraren secundair onderwijs (n=8) namen deel aan alle online rondes en de overeenkomst met betrekking tot de 10 hoogst gerangschikte randvoorwaarden steeg van heel zwak tot zwak.

Tabel 25. Top 10 van de expertgroep secundair onderwijs voor online ronde 1, 2 en 3

	Ronde 1	Ronde 2	Ronde 3
Top 10 expertgroep secundair onderwijs	1. Aantrekkelijk leesmateriaal aanbieden	1. Elke leraar taalleraar (= leesvaardigheden in alle vakken)	1. Elke leraar taalleraar (= leesvaardigheden in alle vakken)
	2. Databank van aantrekkelijke les- en tekstmaterialen	2. Aantrekkelijk leesmateriaal aanbieden	2. Kernteam taal
	3. Inpassen in bredere visie op (taal)zorg	3. Kernteam taal	3. Hele team mee in het verhaal (samenwerking én motivatie)
	4. Elke leraar taalleraar (= leesvaardigheden in alle vakken)	4. Databank van aantrekkelijke les- en tekstmaterialen	4. Inpassen in bredere visie op (taal)zorg
	5. Professionalisering op lange termijn	5. Hele team mee in het verhaal (samenwerking én motivatie)	5. Databank van aantrekkelijke les- en tekstmaterialen
	6. Voldoende feedback	6. Inpassen in bredere visie op (taal)zorg	6. Aantrekkelijk leesmateriaal aanbieden
	7. Hele team mee in het verhaal (samenwerking én motivatie)	7. Structureel tijd vrijmaken	7. Structureel tijd vrijmaken
	8. Kernteam taal	8. Professionalisering op lange termijn	8. Handvatten voor niet-taalleerkrachten (bijvoorbeeld posters, tips/tricks, materiaal)
	9. Uitwisseling andere scholen	9. Keuzemogelijkheden bieden aan leerlingen	9. Professionalisering op lange termijn
	10. Kleine klasgroepen	10. Leestijd verhogen (ook thuis en tijdens vakanties)	10. Leestijd verhogen (ook thuis en tijdens vakanties)
Kendall's W	0,19	0,27	0,32
	Heel zwakke overeenkomst	Zwakke overeenkomst	Zwakke overeenkomst
Aantal deelnemers	n = 8	n = 8	n = 8

Resultaten

In de expertgroep secundair onderwijs kwamen acht leraren secundair onderwijs aan bod met expertise op vlak van taal. Vanuit hun bril kwam de randvoorwaarde **'elke leraar taalleraar (= leesvaardigheden in alle vakken)'** als nummer één uit de analyse. Hiermee bedoelen ze dat de lessen Nederlands niet voldoende zijn om het taalniveau in grote mate op te krikken wegens te weinig uren. Transfer naar andere vakken is dus van belang en kan bovendien ook de resultaten op die andere vakken ten goede komen. Volgens hen moet het hele lerarenkorps meewerken aan het taalbeleid door taalontwikkeldend les te geven om zo goede resultaten te behalen. Alleen zo is er veel herhaling en besef bij leerlingen dat taal in alle vakken een belangrijke vaardigheid is. Als tweede staat de randvoorwaarde een **'kernteam taal'**. Het is volgens de deelnemers van belang dat een team van leraren de regierol of coördinatie in handen kan nemen en collega's trachten mee te krijgen in het traject. Zo kan er bijvoorbeeld gewerkt worden vanuit een duidelijke visie en kan het taalbeleid als een olievlek in het hele schoolteam verspreid worden. Het kernteam kan daarbij de collega's motiveren en ondersteunen. In team ben je namelijk sterker dan alleen. Het kernteam moet ook instaan voor opvolging, evaluatie en bijsturing van het project zodat het op lange termijn volgehouden wordt. Belangrijk: ze moeten hier ook tijd en opleiding voor krijgen. Deze randvoorwaarde sluit nauw aan bij de derde volgende randvoorwaarde, namelijk **'hele team mee in het verhaal (samenwerking én motivatie)'**. Het hele team moet mee zijn in het verhaal, en het belang en nut van het traject inzien. Een breed draagvlak is nodig zodat alle leraren hetzelfde verhaal naar de leerlingen uitdragen. Concreet: ook de niet-taalleerkrachten zouden taalontwikkeldend moeten werken, want de lessen Nederlands zijn niet voldoende. Door consequent dezelfde methodes te hanteren kan het taalniveau opgekrikt worden. Het is belangrijk om samenwerking te stimuleren door een gemeenschappelijk doel na te streven. We herkennen hierin duidelijk de argumentatie uit randvoorwaarde 1.

Vervolgens komt **'inpassen in bredere visie op (taal)zorg'** aan bod. De deelnemers argumenteren dat een schoolbrede aanpak gewenst is: een verankering in het schoolbeleid vanuit een duidelijke visie om alle leerlingen te bereiken en om (grote) effecten op lange termijn te bereiken. Opnieuw: de lessen Nederlands zijn niet voldoende om het taalniveau op te

krikken. Daarnaast is het van belang om andere problematieken, naast taalproblemen, aan te pakken. Op de vijfde plaats staat **'databank van aantrekkelijke les- en tekstmaterialen'**. Gevarieerd maar vooral voldoende materiaal aanbieden kan een belangrijke succesfactor zijn, aangezien het tijdrovend is om goed leesmateriaal te vinden. Zo kan een leraar uit een kwalitatief aanbod snel een andere tekst aanbieden indien leerlingen door een bepaald thema geprikkeld zijn. Dit aanbod is van belang omdat de leraar al enorm veel taken heeft (zoals differentiatie, werkvormen), en kan dus motiverend zijn om aan een leesbeleid op school te werken. Dit kan drempelverlagend werken, zeker voor niet-taalleerkrachten. Een uitwisseling van aantrekkelijk les- en tekstmateriaal tussen verschillende scholen is ook een mogelijkheid. Wel is het van belang dat leraren leren om de juiste teksten te selecteren. Daarna kwam de nauw aansluitende randvoorwaarde **'aantrekkelijk leesmateriaal aanbieden'** uit de bus. Beide randvoorwaarden duiden op het belang van een aantrekkelijk aanbod aan teksten die bij de interesses van de leerlingen aansluiten. Het is daarnaast van belang dat er gevarieerd leesmateriaal aangeboden wordt (denk aan fictie, non-fictie, verschillende niveaus). Zo kunnen leraren keuzes aanbieden. Dit werkt motiverend en zo kunnen we leerlingen aan het lezen krijgen én houden. Bovendien kwam in de argumentatie van de leraren opnieuw aan bod dat een aanbod van aantrekkelijk leesmateriaal de leraar veel tijd bespaart.

Op plaats zeven staat de randvoorwaarde **'structureel tijd vrijmaken'**. Volgens de leraren moet er structureel tijd vrijgemaakt worden voor de organisatie van dergelijke (vakoverschrijdende) projecten voor taalondersteuning. Bovendien moeten leraren in hun les vaak heel veel behandelen, waardoor sommige aspecten slechts vluchtig aan bod komen. Idealiter wordt er ook bewust tijd vrijgemaakt op school voor genietend lezen (bijvoorbeeld in een gezellig leeslokaal), aangezien niet alle leerlingen dit thuis zullen doen. Vervolgens staat **'handvatten voor niet-taalleerkrachten (bijvoorbeeld posters, tips/tricks, materiaal)'** op plaats acht. De principes van taalontwikkelen lesgeven moeten verankerd worden, ook in andere vakken naast Nederlands. Niet-taalleerkrachten zullen deze stap sneller zetten als er functionele, eenvoudige handvatten aangereikt worden. Enige hulp of houvast is voor hen noodzakelijk. Op plaats negen vinden we de randvoorwaarde **'professionalisering op lange termijn'**. Professionalisering van het hele team (ook niet-taalleerkrachten) is noodzakelijk. Taalontwikkelen lesgeven gaat immers niet vanzelf, en je kan dit niet alleen. Implementatie van dergelijke projecten kost tijd. Bovendien zorgt bijleren voor meer motivatie. De laatste randvoorwaarde **'leestijd verhogen (ook thuis en tijdens vakanties)'** wijst op het belang van veel leeskilometers om tot vlot lezen te komen bij alle leerlingen. Naast een taaltraject op school moeten leerlingen ook buiten de schooluren lezen om het leesniveau op te krikken. Leerlingen laten inzien dat lezen ook op een genietende manier kan, kan hiertoe bijdragen. Leraren maken hen warm om te lezen en vertellen idealiter ook over hun eigen leeservaringen, waarbij ze zo hun passie overbrengen.

Analyse

De onderzoekers geven ook nog graag mee dat de verzamelde randvoorwaarden gegroepeerd kunnen worden volgens dezelfde categorieën zoals bij lager onderwijs (zie hierboven). Binnen deze categorieën werden in totaal 46 randvoorwaarden opgesteld. Hierdoor vertonen sommige randvoorwaarden een overlap. Dit is duidelijk merkbaar in de top tien. Bijvoorbeeld: randvoorwaarde 2 (kernteam taal) en 3 (hele team mee in het verhaal (samenwerking én motivatie)) hangen nauw samen. Samen vormen ze dus een heel sterke randvoorwaarde in het secundair onderwijs. Dit is een duidelijk verschil met het kleuter- en lager onderwijs waarbij er een andere samenstelling van het schoolteam is en waar de profielen van leraren (taalleraren vs. niet-taalleraren) minder verschillen.

Niet-taalleraren meekrijgen in dit taalverhaal blijkt een belangrijke voorwaarde tot slagen. Ook randvoorwaarde 5 ('databank van aantrekkelijke les- en tekstmaterialen') en 6 ('aantrekkelijk leesmateriaal aanbieden') overlappen grotendeels in hun onderliggende betekenis. Ook hier kan de overlap als mogelijke verklaring voor de gevonden zwakke overeenkomst dienen. Indien de randvoorwaarden meer gegroepeerd en dus gereduceerd zouden worden na een eerste Delphi-ronde (bijvoorbeeld nog maar één randvoorwaarde rond 'aanbod kwalitatieve teksten' overhouden), vermoeden we dat er sneller en een betere consensus gevonden had kunnen worden. Echter, dit was niet het opzet van deze studie, want door deze methode toe te passen, verliezen bepaalde randvoorwaarden hun specificiteit en eigenheid (bijvoorbeeld: 'databank van aantrekkelijke les- en tekstmaterialen' is een sterkere en meer specifieke eis dan 'het aanbieden van aantrekkelijk leesmateriaal'. Bij deze laatste is er nog discussie mogelijk over hoe dit gerealiseerd moet worden.

Uit de argumentaties van de deelnemers merken we een samenhangend verhaal. Ook hier zien we weer dat veel randvoorwaarden nauw samenhangen en de ene niet zonder de andere kan (bijvoorbeeld het hele team meekrijgen in het verhaal hangt onlosmakelijk samen met 'elke leraar taalleraar' en de bijhorende professionalisering). Opvallend is ook dat in de argumentatie meermaals aan bod komt hoe de lessen Nederlands onvoldoende zijn om grote effecten op taal te boeken. De leraren ijveren sterk voor een bredere aanpak, die verder gaat dan de lessen Nederlands. Als taalontwikkelen lesgeven in niet-taalvakken wil slagen, zijn er volgens de praktijkexperten concrete handvatten nodig voor de niet-taalleerkrachten. Een laagdrempelige ondersteuning is dus noodzakelijk om de implementatie vlot te laten verlopen.

Ook een aanbod en houvast voor de leraren (bijvoorbeeld van kwalitatief tekstmateriaal en lesmateriaal) wijzen op de

nood aan concreet materiaal zodat leraren niet alles zelf moeten uitzoeken en ontwikkelen in hun reeds drukke werkschema. Er wordt verder benadrukt dat kwalitatieve teksten selecteren geen gemakkelijke vaardigheid is voor leraren.

Conclusie

Samengevat, in deze expertgroep met leraren taal uit het secundair onderwijs kwamen een aantal lijnen duidelijk aan bod in de top tien. Ten eerste wordt er meermaals benadrukt dat de lessen Nederlands niet voldoende zijn om een taaltraject te doen slagen. Er moet dus ook aandacht voor taal zijn in niet-taalvakken, en bij uitbreiding moet het hele team de leerlingen motiveren om de leestijd buiten de schoolmuren te verhogen. Niet-taalleraren moeten dus mee achter de visie en het traject staan en samenwerken om een goed taalbeleid en -traject te doen slagen. Uiteraard dient men ondersteund te worden door bijvoorbeeld een kernteam dat zich met dit taalbeleid bezig houdt, zodat leraren zich ondersteund voelen. Dit werken aan taalbeleid mag daarenboven niet los staan van de bredere visie op (taal)zorg in de school. Omwille van hun eigen context zal elke school dit moeten inpassen in hun eigen verhaal. Aangezien (niet-)taalleraren vaak nog niet voldoende doelgericht bezig zijn met taal in hun lessen, is het van belang om in te zetten op professionalisering maar ook ondersteuning door middel van het aanreiken van kwalitatief les- en tekstmateriaal. Het is niet vanzelfsprekend om kwalitatieve teksten te selecteren, en dit is bovendien heel tijdrovend. We kunnen dus besluiten dat men structureel tijd vrij moet maken om aan een ingebed taalbeleid te werken. Het volledige schoolteam moet hier achter staan, en moet hierin geprofessionaliseerd worden door middel van kwalitatief materiaal en handvatten.

2.4 Onthaalklassen voor anderstalige nieuwkomers (OKAN, ex-OKAN, Nederlandsetaalleerders)

Tabel 26 geeft de top 10 rangschikking weer voor de expertgroep OKAN na elke online ronde. Alle OKAN-experten (n=5) namen deel aan alle online rondes en de overeenkomst met betrekking tot de 10 hoogst gerangschikte randvoorwaarden bleef in alle rondes zwak.

Tabel 26. Top 10 van de OKAN-experten voor online ronde 1, 2 en 3

	Ronde 1	Ronde 2	Ronde 3
Top 10 expertgroep OKAN	1. Samenwerking regulier onderwijs en OKAN	1. Motivatie leraren of ondersteuners	1. Motivatie leraren of ondersteuners
	2. Motivatie leraren of ondersteuners	2. Structurele ruimte/lesuren vrijmaken voor leerlingen	2. Samenwerking regulier onderwijs en OKAN
	3. Structurele ruimte/lesuren vrijmaken voor leerlingen	3. Samenwerking regulier onderwijs en OKAN	3. Extra middelen
	4. Professionaliseringstraject op lange termijn	4. Extra middelen	4. Aansluiten bij interesses en leefwereld van de leerlingen
	5. Extra middelen	5. Professionaliseringstraject op lange termijn	5. Tijdens vrijgestelde lesuren, geen extra vak na de schooluren
	6. Aanbieden van ondersteunende materialen	6. Praktische en belevingsgerichte professionalisering i.p.v. 'droge' theorie	6. Structurele ruimte/lesuren vrijmaken voor leerlingen
	7. Teksten uit andere (zaak) vakken gebruiken	7. Aansluiten bij interesses en leefwereld van de leerlingen	7. Professionaliseringstraject op lange termijn
	8. Praktische en belevingsgerichte professionalisering i.p.v. 'droge' theorie	8. Aanbieden van ondersteunende materialen	8. Praktische en belevingsgerichte professionalisering i.p.v. 'droge' theorie
	9. Aansluiten bij interesses en leefwereld van de leerlingen	9. Tijdens vrijgestelde lesuren, geen extra vak na de schooluren	9. Aanbieden van ondersteunende materialen
	10. Positieve plaats aan thuistaal	10. Teksten uit andere (zaak)vakken gebruiken	10. Teksten uit andere (zaak)vakken gebruiken
Kendall's W	0,35	0,29	0,34
	Zwakke overeenkomst	Zwakke overeenkomst	Zwakke overeenkomst
Aantal deelnemers	n = 5	n = 5	n = 5

In de OKAN-expertgroep met vijf praktijkexperten kwam **'motivatie leraren of ondersteuners'** als belangrijkste en eerste randvoorwaarde uit de bus na drie Delphi-rondes. Hiermee wordt er bedoeld dat er nog te vaak beschikbare uren worden gegeven aan nieuwe leraren of leraren die dit niet wensen, waardoor dit vaak een verplichting of aanvulling van in te vullen uren is. Om goede resultaten te behalen is het echter van belang dat de leraar gemotiveerd is om te leren en kritisch over zijn praktijk reflecteert. Op plaats twee staat **'samenwerking regulier onderwijs en OKAN'**. De deelnemers geven aan dat leerlingbegeleiders vaak ervaring met OKAN-leerlingen missen. Samenwerking met OKAN-experten (zoals een ex-OKAN leraar of gelijkaardig door ervaring/opleiding) is dan ook gewenst. Door expertise uit te wisselen leren leraren hoe ze met deze doelgroep moeten omgaan. Hoe kunnen ze bijvoorbeeld op de goede manier differentiëren? Hoe moeten ze omgaan met de bagage van leerlingen? Daarnaast krijgen OKAN-leraren zo voeling met de verwachtingen in het reguliere onderwijs. We moeten vermijden dat OKAN een afgescheiden entiteit op school is. **'Extra middelen'** vervolledigt de top drie. Dit soort projecten zijn praktisch niet haalbaar zonder extra middelen. Er zijn extra uren voor kleinere groepen nodig.

De volgende randvoorwaarde is **'aansluiten bij interesses en leefwereld van de leerlingen'**. Leerlingen zijn beter gemotiveerd en betrokken wanneer ze werken rond onderwerpen die bij hun voorkennis en leefwereld aansluiten. Dit hoeft niet voor elke tekst zo te zijn, maar het maakt taal en lezen wel toegankelijker. De vijfde randvoorwaarde is **'tijdens vrijgestelde lesuren, geen extra vak na de schooluren'**. Hiermee moet een extra belasting voor de leerlingen vermeden worden om het haalbaar te houden voor leraar én leerling. Daarnaast is het vermijden van extra belasting van belang om de motivatie en kwaliteit te behouden. De volgende randvoorwaarde **'structurele ruimte/lesuren vrijmaken voor leerlingen'** hangt hier nauw mee samen. Structurele inbedding en organisatorische flexibiliteit zijn basisvoorwaarden om trajecten te doen slagen. OKAN-leerlingen zijn al enorm belast door het aantal extra uren én de hoge cognitieve belasting die van hen verwacht wordt. Een inbedding in het regulier lessenrooster is dus gewenst. Kortom, het mag er niet ook nog eens bovenop komen. Er moet echt structureel ruimte voor flexibele trajecten zijn.

Op plaats zeven staat **'professionaliseringstraject op lange termijn'**. Zoals in elke expertgroep wordt ook hier het belang van professionalisering centraal gesteld. De deelnemers argumenteren dat een overkoepelend traject wenselijk is waarbij iemand gedurende een langere periode trainingen volgt en zaken kan uittesten met oog op implementatie op lange termijn. Op die manier kunnen ook moeilijkheden aangepakt worden die leraren onderweg tegenkomen, bijvoorbeeld aan de hand van intervisiemomenten. Hier sluit randvoorwaarde acht bij aan, **'praktische en belevingsgerichte professionalisering i.p.v. 'droge' theorie'**. In deze professionalisering pleiten de deelnemers voor een praktijkgerichte vorming, dus voorbij een zuiver theoretische vorming, waarbij de leraren echt zelf doen en uitproberen. Leraren kunnen bijvoorbeeld zelf ervaren hoe het is, welke valkuilen er kunnen zijn, en hierover reflecteren. Ze maken sneller de klik als ze zelf een sessie in een andere taal gevolgd hebben. Vervolgens staat **'aanbieden van ondersteunende materialen'** als randvoorwaarde op plaats negen. Leraren hebben concrete materialen nodig om hen te ondersteunen (zoals woordfiches, memokaarten). Een aanbod van materialen zorgt bovendien voor een vermindering van de taakbelasting van de leraar. Concreet kan een leidraad een hulp zijn als daarin duidelijk staat welke stappen genomen kunnen worden en welke doelen nagestreefd worden. Zo hebben ze meer energie over voor andere zaken van het taaltraject. Tot slot is **'teksten uit andere (zaak)vakken gebruiken'** de laatste randvoorwaarde uit de top tien. De praktijkexperten zeggen dat het van belang is om teksten uit andere vakken te gebruiken om de transfer naar andere vakken te vergemakkelijken. Deze overlap kan bovendien motiverend werken aangezien de leerlingen beter voorbereid zijn op de reguliere lessen en dit geen 'extra' inhouden zijn. Opnieuw vermindert dit de belasting voor de taalleraar om zelf nog eigen teksten te zoeken.

Analyse

De onderzoekers geven ook nog graag mee dat de verzamelde randvoorwaarden gegroepeerd kunnen worden volgens dezelfde categorieën als bij lager onderwijs. Enkel de categorieën 'profiel taal(leraar)' en 'kenmerken van de doelgroep' werden toegevoegd. Binnen deze categorieën werden in totaal 29 randvoorwaarden opgesteld. Hierdoor vertonen sommige randvoorwaarden een overlap. Dit is ook duidelijk merkbaar in de top tien. Bijvoorbeeld: randvoorwaarde 5 ('tijdens vrijgestelde lesuren, geen extra vak na de schooluren') en 6 ('structurele ruimte/lesuren vrijmaken voor leerlingen') hangen nauw met elkaar samen en overlappen elkaar grotendeels. Dit is duidelijk een belangrijke randvoorwaarde voor een succesvolle implementatie aangezien deze op elkaar gelijkende randvoorwaarden allebei in de top tien aan bod komen. Het verklaart ook mogelijk, net zoals bij de andere expertgroepen, de zwakke overeenkomst na drie Delphi-rondes.

Als de randvoorwaarden meer gegroepeerd en dus gereduceerd zouden worden na een eerste delphi-ronde (bijvoorbeeld nog maar één randvoorwaarde rond het 'vrijmaken van lesuren' overhouden), vermoeden we dat er sneller een betere consensus bereikt had kunnen worden.

Uit de kwalitatieve input van de deelnemers merken we weinig tegensprekende argumenten en dus een vrij grote consensus over de randvoorwaarden. Het valt op, net zoals in het secundair onderwijs, dat de motivatie van andere leraren cruciaal blijkt te zijn, meer specifiek de motivatie van niet-taalleraren of leraren zonder OKAN-expertise. Degenen die het project mee uitdragen, moeten er met andere woorden ook met de juiste motivatie achter staan.

Conclusie

Samengevat, in deze expertgroep met praktijkexpertise op het gebied van OKAN- of ex-OKAN-leerlingen zien we een aantal rode lijnen. Ten eerste blijkt dat een taaltraject bij dit doelpubliek staat of valt met de leraren zelf. Zijn deze voldoende gemotiveerd? Hebben ze voldoende expertise of zijn ze bereid zich hiertoe in te werken? Willen en kunnen ze goed samenwerken met het reguliere onderwijs? Zo ja, dan zijn de eerste belangrijke randvoorwaarden voldaan. Hierbij aansluitend zijn extra middelen nodig om enerzijds personeel aan te werven om deze extra trajecten te laten lopen en anderzijds om professionalisering op lange termijn mogelijk te maken.

Naast de motivatie van leraren is ook de motivatie van de leerlingen zelf cruciaal. Deze worden namelijk sowieso al hoog belast door tal van uitdagingen. Men kan deze motivatie versterken door lesmateriaal te gebruiken dat bij hun interesses en leefwereld aansluit, maar ook door ervoor te zorgen dat dergelijke trajecten niet na de schooluren plaatsvinden, maar tijdens vrijgestelde uren zodat het geen extra belasting wordt. Om de motivatie van leraren hoog te houden pleiten de praktijkexperten voor een praktisch en belevingsgerichte professionalisering, die verder dan een 'droge theoretische' sessie gaat. Leraren moeten zelf ervaren en zelf materiaal in hun eigen klaspraktijk uittesten. Daarnaast kan het aanbieden van ondersteunende materialen motiverend en tijdsbesparend werken. Ook het gebruiken van teksten uit andere (zaak)vakken kan een goed idee zijn om zowel de motivatie van leerlingen te bevorderen (ze begrijpen de tekst die ze voor andere vakken praktisch nodig hebben en hoeven hier geen tijd meer in te steken) als voor transfer (ze leren inzien dat taal ook van belang is in andere vakken).

Hoofdstuk 3. Overkoepelende conclusie

Tabel 26 geeft de 10 hoogst gerangschikte randvoorwaarden per expertgroep weer, evenals de maat van consensus en het aantal deelnemers per expertgroep. Alle expertgroepen behaalden na de derde online ronde een zwakke consensus. De reden van de zwakke consensus wordt hierboven reeds uitvoerig besproken en zien we niet als problematisch. Een uitgebreidere analyse per expertgroep vind je telkens terug na de bespreking van de resultaten.

De top tien is verschillend over de expertgroepen heen. Dat is niet onlogisch aangezien er ten eerste andere randvoorwaarden werden verzameld tijdens de focusgroepen en ten tweede omdat het hier ook over andere onderwijsniveaus gaat waarvoor telkens een ander effectief taaltraject als voorbeeld werd gebruikt. Anderzijds is het wel opvallend hoe enkele randvoorwaarden overal terugkeren. Niet altijd met dezelfde woorden, maar vaak wel vanuit eenzelfde betekenis. Zo zien we dat in elke expertgroep **professionalisering op lange termijn** aangehaald wordt als cruciaal. Ook de **gedragenheid en motivatie van het team** ten opzichte van het beleid of taaltraject gebaseerd op een duidelijke visie komt overal terug. De bewoording kan verschillen, de gedachte erachter is telkens dezelfde. Elke expertgroep benoemt op één of andere manier hoe belangrijk het is dat er een **duidelijke visie** en integratie is van dergelijke taaltrajecten in het beleid van de school (dus geen aparte interventie die na een tijd stopt) om duurzaamheid te bevorderen en verwatering tegen te gaan. De directie wordt hierin vaak genoemd als een cruciale schakel. Vervolgens blijkt ook uit alle expertgroepen hoe belangrijk dat **concrete materiaal of houvast** is voor leraren om dergelijk taaltraject te implementeren. Die nood varieert uiteraard naargelang het onderwijsniveau. Tot slot zijn **extra middelen** om dit alles waar te maken een noodzakelijke startvoorwaarde, zo blijkt uit alle expertgroepen. Hierbij wordt wel benadrukt dat middelen alleen zonder meer geen garantie op succes betekenen. Het is dus een en-en-verhaal.

Tabel 26. Top 10 randvoorwaarden per expertgroep en maat van consensus (Kendall's W) na Delphi-ronde 3

	Kleuteronderwijs	Lager onderwijs	Secundair onderwijs	OKAN
1.	Visie	1. Verankering taalbeleid school	1. Elke leraar taalleraar (= leesvaardigheden in alle vakken)	1. Motivatie leraren of ondersteuners
2.	Duurzame professionalisering (lange termijn)	2. Integratie in curriculum, geen aparte interventie	2. Kernteam taal	2. Samenwerking regulier onderwijs en OKAN
3.	Meer kwaliteitsvolle taalinteracties	3. Betrokkenheid directie	3. Hele team mee in het verhaal (samenwerking én motivatie)	3. Extra middelen
4.	Beleidsvoerend vermogen van de directeur	4. Gedragenheid team	4. Inpassen in bredere visie op (taal)zorg	4. Aansluiten bij interesses en leefwereld van de leerlingen
5.	Concrete doelen	5. Traject voor alle leerlingen	5. Databank van aantrekkelijke les- en tekstmaterialen	5. Tijdens vrijgestelde lesuren, geen extra vak na de schooluren
6.	Taalcoördinator op school	6. Expliciete instructie	6. Aantrekkelijk leesmateriaal aanbieden	6. Structurele ruimte/lesuren vrijmaken voor leerlingen
7.	Vroeg starten, opbouw doorheen kleuterjaren	7. Structureel tijd inplannen	7. Structureel tijd vrijmaken	7. Professionaliseringstraject op lange termijn
8.	Professionalisering van het volledige team	8. Leraar afvaardigen als taalexpert op school	8. Handvatten voor niet-taalleerkrachten (bijvoorbeeld posters, tips/tricks, materiaal)	8. Praktische en belevingsgerichte professionalisering i.p.v. 'droge' theorie
9.	Extra middelen = extra handen in de klas/extra tijd	9. Professionalisering op lange termijn	9. Professionalisering op lange termijn	9. Aanbieden van ondersteunende materialen
10.	Intensieve coaching (lange termijn, coach die de school kent)	10. Doorlopende leerlijn	10. Leestijd verhogen (ook thuis en tijdens vakanties)	10. Teksten uit andere (zaak)vakken gebruiken
Kendall's W		0,35	0,32	0,34
Zwakke overeenkomst		Zwakke overeenkomst	Zwakke overeenkomst	Zwakke overeenkomst
Aantal deelnemers		n = 12	n = 8	n = 5

Top 10 na Delphi-ronde 3

DEEL 5. De schijnwerper op aanbevelingen

Op basis van de onderzoeksresultaten in Deel 2, Deel 3 en Deel 4 formuleren we hier aanbevelingen voor de praktijk (Hoofdstuk 1). Deze aanbevelingen vormen de bouwstenen van het referentiekader dat in Hoofdstuk 2 schematisch wordt voorgesteld. Ten slotte bespreken we hier ook nog aanbevelingen voor het beleid (Hoofdstuk 3) en het wetenschappelijk onderzoek (Hoofdstuk 4).

Hoofdstuk 1. Aanbevelingen voor de praktijk

In Deel 2 maakten we een samenvattende overview van aanbevelingen voor leerlingen die nood hebben aan extra taalondersteuning op basis van systematische reviews (met of zonder meta-analyse) van interventies bij de verschillende doelgroepen. In Deel 3 beschreven we voorbeelden van effectieve taaltrajecten zoals die gerapporteerd zijn in recent interventieonderzoek. Beide analyses bieden input voor de praktijk aanbevelingen die we hier oplist. Wanneer een aanbeveling terugkeert in de delphi-studie uit Deel 4, waarin praktijkexperten randvoorwaarden voor taaltrajecten identificeerden, vermelden we dat.

Het gaat in totaal om 23 aanbevelingen, die hier gegroepeerd worden volgens het analytisch schema uit Deel 1. Dezelfde aanbevelingen worden in de praktijkgids uitgebreid besproken en geïllustreerd, maar dan in een andere indeling en volgorde.

1.1 Taaldoelen

Houd rekening met de wisselwerking tussen deelvaardigheden

Volgens de overview is het vaak voordelig om mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden samen aan te pakken, ook al bij kleuters. De effectieve taaltrajecten met jonge kinderen combineren, op één uitzondering na, doelen rond mondelinge taalvaardigheid met doelen rond voorbereidend lezen en schrijven (bij kleuters) of technisch lezen (bij jonge kinderen van het eerste of tweede leerjaar). Vanaf de lagere school gaat de grootste aandacht in de effectieve taaltrajecten naar de leesvaardigheid, maar ten dienste daarvan worden uiteenlopende deelvaardigheden gestimuleerd. Het gaat in het bijzonder om leesbegrip, schrijven en woordenschat, maar ook technisch lezen en de beheersing van de schooltaal. In de effectieve taaltrajecten wordt die schooltaal niet beperkt tot schooltaalwoordenschat, maar uitgebreid tot zinsbouw en morfologie, zowel binnen mondelinge als schriftelijke taal. Ook spelling komt dan naar voren als een nuttige deelvaardigheid in functie van leesbegrip. Bovendien kan er ook in het secundair onderwijs voor zo'n veelomvattende aanpak gekozen worden. Tot slot bevestigen zowel de overview als de effectieve taaltrajecten dat het ook in het secundair onderwijs nog mogelijk is om te werken aan technisch lezen.

1.2 Vorm: groepsomvang en -samenstelling, uitvoerders, duur en intensiteit

Vertrek vanuit een meerlagig ondersteuningsmodel

In een meerlagig ondersteuningsmodel zorg je voor een brede basislaag van sterk, onderzoeksgebaseerd taalonderwijs voor alle leerlingen, met inbegrip van leerlingen met nood aan taalsteun (zie Deel 2 Figuur 5). Voor leerlingen voor wie de klasaanpak in de eerste laag niet volstaat, voorzie je een tweede laag van ondersteuning in kleinere groepen gericht op preventie en bijkomende instructie. Voor sommige leerlingen moet je nog een derde laag met extra ondersteuning en remediëring inbouwen op individueel niveau. Voor enkele leerlingen kan buitenschoolse ondersteuning noodzakelijk zijn. Deze meest intensieve vorm van ondersteuning wordt door professionele hulp van buitenaf georganiseerd en situeert zich in een eventuele vierde laag.

De overview biedt weliswaar geen rechtstreekse evidentie voor de effectiviteit van een dergelijk meerlagig ondersteuningsmodel, maar men verwijst er wel naar als een goede benadering om op een efficiënte manier verschillende organisatievormen te combineren. In verschillende recente interventies worden dan ook verschillende lagen uit het ondersteuningsmodel gecombineerd. Er is heel wat variatie tussen taaltrajecten in de precieze uitwerking hiervan: soms gebeurt de extra ondersteuning in kleine groep in de klas, soms buiten de klas, soms met de klasleerkracht, soms met een andere leerkracht.

Investeer in een krachtige klasaanpak om alle leerlingen te bereiken

Investeren in een goede klasaanpak is een logisch vertrekpunt omdat het loont voor iedereen, met inbegrip van

leerlingen met nood aan extra taalondersteuning. Deze aanbeveling is gebaseerd op de overview in Deel 2 en wordt bevestigd door succesvolle taaltrajecten in het buitenland die vanuit een klasaankpak vertrekken, vaak in combinatie met activiteiten in kleine groep, en hiermee leerwinst bereiken. We willen opmerken dat het hier meestal gaat om klassen met een groot aantal leerlingen die extra taalondersteuning nodig hebben.

Werk in kleine groep of individueel met leerlingen die extra taalsteun nodig hebben

Het is aan te bevelen om deze organisatievormen te integreren in een taaltraject voor leerlingen die nood hebben aan extra taalsteun. Interventies in kleine groep of zelfs één-op-één leiden immers vaak tot goede resultaten, zo blijkt uit de overview. De meeste recente effectieve taaltrajecten vertrekken vanuit een klasaankpak en voorzien daar bovenop leeractiviteiten in kleine groep of individueel. Andere recente effectieve taaltrajecten focussen volledig op kleine groepen en laten de klasaankpak onaangeroerd. Er is daarbij geen duidelijke voorkeur voor homogene of heterogene groepen.

Leerkrachten zijn de geknipte begeleiders, maar ook paraprofessionals en vrijwilligers kunnen mee ondersteunen

Uit de overview blijkt een duidelijke voorkeur voor leerkrachten, maar andere begeleiders zoals psychologen, logopedisten, onderwijsassistenten kunnen ook goed werk verrichten; ook vrijwilligers, zolang zij maar ondersteuning krijgen in de vorm van professionalisering en een gestructureerde aanpak. In de recente interventies werken leerkrachten vaak samen met ondersteunende leerkrachten, en in sommige kleuterklassen staan meerdere leerkrachten voor een klasgroep.

Laat de duur en intensiteit afhangen van jouw doelgroep, hun leeftijd en de beoogde taaldoelen

De overview laat het niet toe om algemene, eenduidige conclusies te trekken over de duur en intensiteit van een succesvol taaltraject, behalve wanneer het gaat om jonge kinderen met een risico op leesmoelijkheden. Voor hen lijkt een vroege en langdurige aanpak beter. In de recente succesvolle taaltrajecten zien we wel wat variatie, zowel in de duur van het traject (vaak toch een schooljaar) als in de intensiteit.

1.3 Inhoud: didactische bouwstenen en monitoring

1.3.1 Algemene didactische bouwstenen

Ga voor een logische en stapsgewijze opbouw van het traject

Volgens de overview is het te verkiezen om een systematische aanpak te implementeren waarbij activiteiten doelgericht in verschillende situaties op elkaar voortbouwen. Er wordt dus verwezen naar het voordeel van goed gestructureerde taaltrajecten. Voor kleuters wordt er gesproken over een gebalanceerd programma waarbij een eerder systematische benadering met doelgerichte activiteiten verweven wordt met kindgeïnitieerde activiteiten. Bij effectieve taaltrajecten gaat er dan ook veel aandacht naar een programma dat vanuit een leerlijn logisch en stapsgewijs opgebouwd wordt. Zowel in de taaltrajecten voor kleuters, lagereschoolleerlingen als voor leerlingen in het secundair onderwijs zien we een duidelijke, steeds weerkerende structuur die houvast biedt aan leerlingen en leerkrachten.

Vertaal je taaldoelen in relevante thema's met verschillende invalshoeken

In effectieve taaltrajecten wordt er vaak gewerkt vanuit relevante thema's die doorheen de activiteiten vanuit verschillende perspectieven benaderd worden. Daarbij worden er verbanden gelegd met de voorkennis van de leerlingen. Soms komen de thema's uit de zaakvakken, soms mikken ze ook op socio-emotionele doelen.

Geef expliciete instructie

Volgens de overview bekleedt de leerkracht een belangrijke rol. In succesvolle taaltrajecten geeft de leerkracht vaak expliciete instructie met onder meer modeling, scaffolding en correctieve feedback. Daarnaast besteedt de leerkracht veel aandacht aan het bieden van visuele ondersteuning, het vertrekken vanuit en voortbouwen op voorkennis, en het verhelderen van betekenissen. Heel wat buitenlandse taaltrajecten bouwen dan ook momenten in waarop er expliciete instructie wordt gegeven: bijvoorbeeld bij de stimulering van het fonologisch bewustzijn, de verklaring van nieuwe woorden of het aanleren van leesstrategieën. Ook in de buitenlandse taaltrajecten in het kleuteronderwijs vindt men momenten met expliciete instructie die tijdens leerkrachtgestuurde of leerlinggestuurde activiteiten ingebed zijn. Expliciete instructie kwam evenzeer aan bod in de delphi-studie met praktijkexperten lager onderwijs.

Laat leerlingen van en met elkaar leren

De overview vermeldt samenwerkend leren als een waardevolle werkvorm in taaltrajecten (d.w.z. werken in duo's of in kleine groepen, onder begeleiding van een leerkracht), op voorwaarde dat deze werkvorm geïntegreerd is in een groter geheel. Alle taaltrajecten met oudere leerlingen zetten heel frequent deze werkvorm in, maar dit komt zeker ook voor bij

jongere leerlingen.

Geef sterke feedback

In combinatie met monitoring (zie verder) is feedback geven een belangrijke bouwsteen volgens de overview. Feedback kan bestaan uit informatie over waar een leerling heen moet gaan (feedforward), hoe ze het doen (feedback) en wat ze vervolgens moeten doen om een volgende stap te zetten (feedup). De overview schenkt aandacht aan feedup door te verwijzen naar *scaffolding*, het bouwen van een 'steiger' om leerlingen een volgende stap te kunnen laten zetten. Scaffolding wordt dan ook uitgebreid ingezet in de buitenlandse taaltrajecten, zowel voor schriftelijke als mondelinge taalvaardigheid. In de buitenlandse trajecten wordt erg vaak gebruik gemaakt van feedforward, feedback en feedup. Verder gaat er in buitenlandse taaltrajecten ook aandacht naar peerfeedback.

Integreer technologie op een wijze manier in je lessen

De inzet van educatieve technologie is nuttig volgens de overview. Dit gebeurt het best ingebed in een ruimer geheel, geïntegreerd met niet-technologische activiteiten die door een leerkracht verzorgd worden. In verschillende taaltrajecten wordt dan ook educatieve technologie geïntegreerd, bijvoorbeeld digiboeken of videofragmenten die afgestemd zijn op de inhoud van de lessen of activiteiten. Slechts in één buitenlands taaltraject wordt technologie uitgebreider ingezet, namelijk in de vorm van een leerpad dat op tablet is ontwikkeld en samen met leeftijdsgenoten en de leerkracht doorlopen wordt.

Hou rekening met de taalachtergrond van leerlingen om je instructie te versterken

In alle buitenlandse effectieve taaltrajecten met meertalige leerlingen als doelgroep wordt de thuistaal erg vaak ingezet als hulpmiddel om de onderwijstaal aan te leren. Ook uit de bespreking van de reviews blijkt dat succesvolle taaltrajecten vaak aandacht schenken aan verschillen tussen de onderwijstaal en de thuistaal. Verder blijkt uit de overview dat Engelsetaalleerders alvast op korte termijn baat hebben bij tweetalig onderwijs. Wel is de situatie van Engelsetaalleerders in de VS en Canada niet vergelijkbaar met die van Nederlandsetaalleerders in Vlaanderen (zie Appendix F voor een meer gefundeerde duiding).

1.3.2 Mondelinge taalvaardigheid

Plan rijke gesprekken om de mondelinge taalvaardigheid te bevorderen

De aanbeveling uit de overview om planmatig te werken kan ook toegepast worden op de mondelinge taalverwerving. In verschillende effectieve taaltrajecten worden bewust gesprekken gepland, vaak in kleine groep, om op die manier de spreekkansen te verhogen. Bij kleuters en jonge leerlingen worden dergelijke taalstimulerende gesprekken regelmatig ingebed in typische kindgestuurde of leerkrachtgestuurde activiteiten of gebeurt dit tijdens voorleesmomenten met veel interactie. Oudere leerlingen worden dan weer vaak uitgedaagd om deel te nemen aan debatten en discussies. In de effectieve taaltrajecten leren leerkrachten hoe ze ook met weinig taalvaardige leerlingen een gesprek kunnen aanknopen, daarbij voldoende uitdaging inbouwen en tegelijk ondersteuning (*scaffolding*) voorzien om die uitdaging te kunnen beantwoorden. Er gaat ook aandacht naar de rol van moderator die leerkrachten opnemen in discussies en debatten.

Een variant op deze aanbeveling kwam in de delphi-studie van de kleutergroep aan bod. Deze praktijkexperten benadrukten het belang van kwaliteitsvolle taalinteracties, ook tijdens typische kindgestuurde activiteiten of functionele momenten zoals wanneer een kind verzorging nodig heeft. Daar liggen nog heel wat taal(ler)kansen.

Voorzie voorleesmomenten met veel interactie

Voorleesmomenten met veel interactie hebben volgens de overview een positieve invloed op de mondelinge taalontwikkeling en op voorbereidende lees- en schrijfvaardigheden. Dergelijke momenten worden dan ook vaak ingezet in effectieve taaltrajecten, niet alleen bij kleuters, maar ook bij iets oudere leerlingen.

Werk doelbewust aan woordenschat, ook expliciet

De overview beperkt zich hier tot de conclusie dat doelbewust werken aan woordenschat loont, maar de effectieve taaltrajecten bieden meer inzicht in hoe dat het best gebeurt. Alle taaltrajecten versterken de woordenschat door niet alleen rijke contexten aan te bieden voor incidenteel leren, maar ook expliciet woorden aan te leren. Daar komt heel wat planning bij kijken: de lesactiviteiten worden zo ontworpen dat de leerlingen interessante doelwoorden tegenkomen, dat deze op diverse manieren toegelicht worden, dat leerlingen de woorden ook zelf gebruiken en dat ze ten slotte doelbewust terugkeren in andere contexten (bijvoorbeeld in andere activiteiten in eenzelfde vak of andere vakken).

1.3.3 Schriftelijke taalvaardigheid

Bereid leerlingen vroeg genoeg voor op het leren lezen

Het brengt op om aandacht te schenken aan beginnende geletterdheid, met inbegrip van de voorbereidende lees- en

schrijfvaardigheden fonemisch bewustzijn en letterkennis. De overview specificeert dat het effect hiervan al zichtbaar is voor jongere kleuters in de tweede kleuterklas. In het bijzonder jonge kinderen met een risico op leesmoeilijkheden hebben baat bij vroege en langdurige begeleiding die over meerdere schooljaren loopt. Letterkennis en fonemisch bewustzijn gaan het best hand in hand. Sommige taken, zoals auditieve analyse en deletie, blijken effectiever dan andere, zoals auditieve synthese, en een programma heeft meer effect indien er niet te veel verschillende taken tegelijk in voorkomen. In de effectieve taaltrajecten wordt dan ook, op één uitzondering na, gewerkt aan het trainen van fonemisch bewustzijn, aan letterkennis, en tegelijk ook aan inzicht in de kenmerken van geschreven taal. Dit gebeurt ook in de context van schrijven.

Zet in op een effectieve leesstart

In functie van het technisch leren lezen wordt de inzet van systematische phonics beklemtoond in de overview. Dit is een systematische manier om te leren lezen waarbij alfabetische kennis centraal staat (essentiële vaardigheden zijn letterkennis, fonemisch bewustzijn, decodeervaardigheid). Slechts één buitenlands taaltraject werkt met jonge kinderen uit het eerste en het tweede leerjaar: hier wordt phonics ingezet om het technisch lezen te bevorderen. Ook in Vlaamse taaltrajecten moet dit voldoende uitgewerkt worden.

Ga voor goede, strategische en gemotiveerde lezers

Goede lezers. Het is volgens de overview zeker de moeite waard om bij oudere leerlingen, tot in de eerste jaren van het secundair onderwijs, aandacht te blijven besteden aan technisch lezen en spelling als men hiermee problemen ondervindt. Bij oudere leerlingen met leesmoeilijkheden besteden enkele effectieve taaltrajecten dan ook intensief aandacht aan technische vaardigheden. Dit vindt plaats tijdens korte activiteiten die in lessen ingebed zijn, waarbij de inhoud van de leesteksten centraal staat.

Strategische lezers. Voor leesbegrip blijkt het volgens de overview aangewezen om in te zetten op strategieën, zoals samenvatten of vooraf een duidelijk leesdoel stellen. Om informatieve teksten beter te begrijpen, is het daarnaast nuttig om instructie over tekststructuur te voorzien. Daarbij moeten de verschillende types van tekststructuur in informatieve teksten (vb. probleem-oplossing) elk apart aandacht krijgen. In effectieve taaltrajecten leren leerlingen dan ook om vanuit een leesdoel leesstrategieën toe te passen en hun begrip te monitoren. Daarbij gaat het om leesstrategieën voor het lezen (bijvoorbeeld voorkennis activeren), tijdens het lezen (woordbetekenissen afleiden), en na het lezen (samenvatten en verbanden leggen). Bij non-fictie-teksten gaat er ook aandacht naar de tekststructuur.

Gemotiveerde lezers. Volgens één review in onze overview is het beloftevol om oog te hebben voor motivatie. In alle effectieve taaltrajecten worden de leerlingen geëngageerd om op een betrokken manier heel veel te lezen. Dat gebeurt bijvoorbeeld door vanuit een relevant thema te werken, teksten te kiezen die hiermee samenhangen, aan te sluiten bij de culturele achtergrond, een antwoord te geven op een centrale vraag, in te gaan op een bepaalde stelling of voort te bouwen op voorkennis die reeds werd aangeboden. Bij de tekstkeuze wordt er bewaakt dat de teksttypes (fictie, non-fictie) voldoende variëren en dat er ook variatie is de complexiteit van de teksten. Het engagement wordt ook verhoogd door leerlingen te laten samen lezen of door vervolgvacatures te organiseren waarin de teksten verder verwerkt worden, bijvoorbeeld in de context van zaakvakken. Ook integratie in de zaakvakken komt, net als aandacht voor socio-emotioneel leren, als beloftevol naar voren uit de overview. In de delphi-studie vermelden ook de praktijkexperten voor secundair onderwijs en OKAN de transfer naar zaakvakken en de keuze van relevante thema's als voorbeelden om de motivatie van leerlingen te verhogen.

Laat schrijfpoddrachten het lezen (en spreken) versterken

Volgens de overview kan schrijven de leesvaardigheid versterken. In alle effectieve taaltrajecten met oudere leerlingen (vanaf het derde leerjaar) worden dan ook schrijfpoddrachten verwerkt, vaak naar aanleiding van debatten die de leerlingen voerden. Ook spellinginstructie blijkt belangrijk volgens de overview, zelfs bij oudere leerlingen.

1.3.4 Monitoring

Monitor jouw leerlingen en stem je onderwijs hierop af

De reviews vermelden monitoring en feedback als essentiële elementen van effectieve interventies, maar ontbreken meer specifieke informatie. In alle effectieve taaltrajecten worden leerkrachten aangemoedigd om de leerlingen goed te monitoren. Vaak gebeurt dat door een combinatie van geplande evaluatiemomenten en tussentijdse observaties of inzage in leerlingportfolio's. In de meeste taaltrajecten worden concrete leerdoelen in het programma gemonitord, bijvoorbeeld de kennis van de doelwoorden die aangeboden werden, of de narratieve doelen die vooropgesteld werden. Op deze manier kan de instructie hierop verder afgestemd worden. Monitoring gaat niet alleen over de leeruitkomsten, maar bijvoorbeeld ook over de betrokkenheid van de leerlingen, de wijze waarop leerlingen samenwerken, of hun socio-emotionele vaardigheden.

1.4 Inhoud: professionalisering, kwaliteitsbewaking, taalbeleid en schoolcultuur

Grijp de kans om te blijven leren

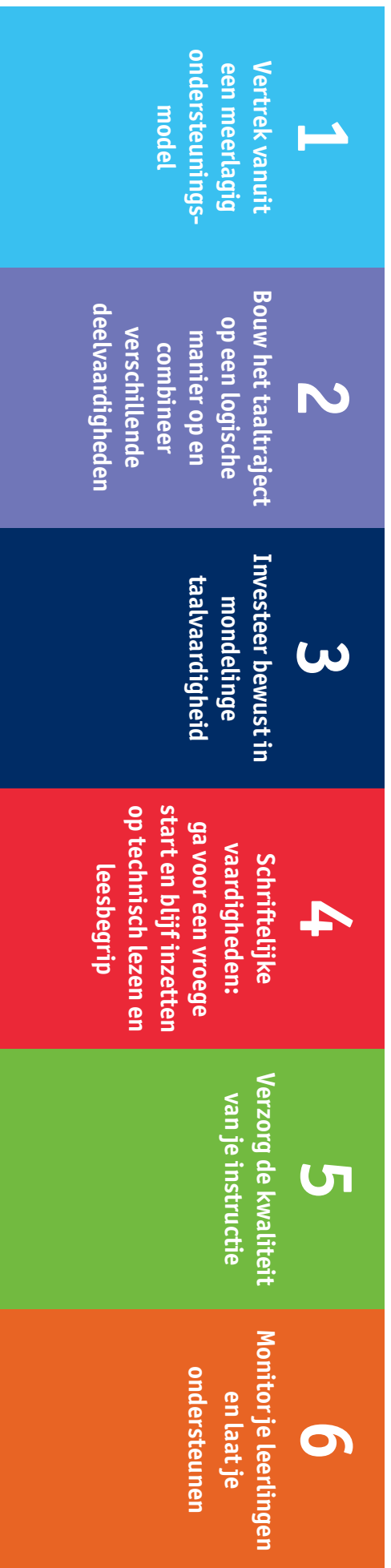
Professionalisering is volgens de overview erg belangrijk om een interventie succesvol te implementeren. De meeste effectieve taaltrajecten bieden uitgebreide en gevarieerde professionaliseringskansen aan de betrokken leerkrachten, zowel voor als tijdens het traject. Acht van de tien taaltrajecten combineren professionalisering met een uitgewerkt lesprogramma met ondersteunende handleidingen, lesvoorbereidingen en leerlingmaterialen. Daarnaast gebeurt er ook kwaliteitsbewaking, bijvoorbeeld door een coach in te schakelen die tussentijds observeert en feedback geeft, door leerkrachten te vragen om de gerealiseerde activiteiten te noteren en deze te analyseren, of door het leerlingmateriaal te bestuderen (Jones et al., 2019). Vaak staat dit ten dienste van het onderzoek. In de delphi-studie wordt het belang van goede professionalisering door alle groepen van praktijkexperten bevestigd.

Werk samen met je team vanuit een gedeelde en gedragen missie

Over taalbeleid en schoolcultuur wordt er niet rechtstreeks gesproken in de overview, al blijkt vaak dat taaltrajecten deel uitmaken van een breder beleid, bijvoorbeeld door deze structureel te verankeren in de schoolorganisatie. Ook in de effectieve taaltrajecten vinden we verwijzingen naar een breder taalbeleid, bijvoorbeeld door bewust te investeren in de samenwerking tussen leerkrachten, door de expertise van meertalige leerkrachten te versterken om hun talenkennis in te zetten in het onderwijs, of door een leergemeenschap te creëren met leden van het schoolteam. Bovendien wordt deze aanbeveling ook heel sterk bevestigd in de delphi-studie uit Deel 4.

Hoofdstuk 2. Schematische voorstelling referentiekader

In Figuur 9 wordt het referentiekader op basis van de aanbevelingen voor de praktijk schematisch voorgesteld. Hiertoe reorganiseerden we de aanbevelingen in een evenwichtig en logisch geheel met zes grote bouwstenen die in een taaltraject samen gerealiseerd moeten worden.



1

Vertrek vanuit een meerlagig ondersteuningsmodel

2

Bouw het taaltraject op een logische manier op en combineer verschillende deelvaardigheden

3

Investeer bewust in mondelinge taalvaardigheid

4

Schriftelijke vaardigheden: ga voor een vroege start en blijf inzetten op technisch lezen en leesbegrip

5

Verzorg de kwaliteit van je instructie

6

Monitor je leerlingen en laat je ondersteunen



1.1 Investeer in een krachtige klasaanpak om alle leerlingen te bereiken

1.2 Werk in kleine groep of individueel met leerlingen die extra taalsteun nodig hebben

1.3 Leerkrachten zijn de geknippede begeleiders, maar ook paraprofessionals en vrijwilligers kunnen mee ondersteunen

1.4 Laat de duur en intensiteit van het traject afhangen van jouw doelgroep, hun leeftijd en de beoogde taaldoelen

2.1 Hou rekening met de wisselwerking tussen de deelvaardigheden

2.2 Ga voor een logische en stapsgewijze opbouw van het traject

2.3 Verwerk je taaldoelen in relevante thema's met verschillende invalshoeken

3.1 Plan rijke gesprekken om de mondelinge taalvaardigheid te bevorderen

3.2 Voorzie voorleesmomenten met veel interactie

3.3 Werk doelbewust aan woordenschat, ook expliciet

4.1 Bereid leerlingen vroeg genoeg voor op het leren lezen

4.2 Zet in op een effectieve leesstart

4.3 Ga voor goede, strategische en gemotiveerde lezers

4.4 Laat schrijfpodrachten het lezen (en spreken) versterken

5.1 Geef expliciete instructie

5.2 Laat leerlingen van en met elkaar leren

5.3 Geef sterke feedback

5.4 Integreer technologie op een wijze manier in je lessen

5.5 Hou rekening met de taalachtergrond van leerlingen om je instructie te versterken

6.1 Monitor je leerlingen en stem je onderwijs hierop af

6.2 Grijp de kans om te blijven leren

6.3 Werk samen met je team vanuit een gedeelde en gedragen missie

Figuur 9. Schematische voorstelling van het referentiekader

Hoofdstuk 3. Aanbevelingen voor het beleid

De aanbevelingen voor het beleid op schoolniveau zijn volledig gebaseerd op de delphi-studies met de praktijkexperten. Voor de aanbevelingen op meso- en macroniveau steunen we op de eerste drie delen van dit rapport.

3.1 Aanbevelingen op schoolniveau

Investeer in professionalisering met een duurzaam karakter (lange termijn)

In overeenstemming met de aanbevelingen voor de praktijk, benadrukken ook praktijkexperten het belang van professionalisering met een duurzaam karakter. De invulling hiervan hangt sterk af van het taaltraject zelf, maar ook van de schoolcontext en het onderwijsniveau. In deze professionalisering betrek je best het volledige lerarenteam zodat iedereen mee is in het verhaal. Het staat niet vast of de opleiding buiten de school of intern moet plaatsvinden.

Vaardig een taalcoördinator of een kernteam taal af

Praktijkexperten raden aan om één of enkele leerkrachten af te vaardigen om het taalbeleid binnen de school te coördineren (bijvoorbeeld kernteam taal, taalcoördinator, taalexpert) omdat dit een ideale manier is om overzicht te bewaren en expertise binnen in de school te brengen. Deze persoon of dit team kan het taalbeleid uitwerken, de implementatie ervan ondersteunen, monitoren en eventueel bijsturen. Tegelijkertijd kan men zo een laagdrempelig aanspreekpunt zijn voor collega's. Na een opleiding kan het kernteam of de taalcoördinator ook mee instaan voor professionalisering en coaching van collega's op de werkvloer.

Zorg voor een duurzame verankering in het taalbeleid en curriculum van jouw schoolcontext

Leraren zitten vaak niet te wachten op het zoveelste nieuwe taaltraject "er bovenop". Zorg dus dat dergelijke trajecten structureel ingebed kunnen worden in het huidige curriculum en in de structuur en organisatie van de eigen schoolcontext. Zorg er met andere woorden voor dat er bijvoorbeeld lessen worden vrijgemaakt om de organisatie van het taaltraject waar te maken. Afhankelijk van de context van elke school, kan dit andere vormen aannemen. De kans op slagen wordt groter als het een win-winsituatie wordt waarbij leraren het gevoel hebben dat ze ondersteund worden in plaats van overbevoerd. Hiervoor kan het eerder genoemde kernteam of de taalcoördinator een belangrijke coördinerende rol spelen in de uitvoering, opvolging en evaluatie van het taalbeleid.

Werk samen met je team vanuit een duidelijke én gedragen visie

Praktijkexperten bevestigen dat het werken aan een gedragen visie en missie heel belangrijk is voor een goede en succesvolle uitwerking van een taaltraject. In het secundair onderwijs houdt dit bijvoorbeeld in dat er ook samenwerking met niet-taalleerkrachten is. De directie speelt hierin een cruciale rol.

Zorg voor een goede opbouw doorheen alle leerjaren (leerlijn)

Een goede opbouw in het taaltraject waarbij leerlingen vroeg starten met taal en beginnende geletterdheid is essentieel. Het monitoren van de taalontwikkeling van leerlingen in het kleuteronderwijs heeft bijvoorbeeld weinig zin zonder overdracht bij de overgang naar het lager onderwijs en zonder opvolging. Daarbij is het ook belangrijk om binnen de school te werken aan een logische uitwerking van het taaltraject (al dan niet door ondersteuning van buitenaf), waarbij bijvoorbeeld leerdoelen in een gedetailleerde leerlijn vertaald worden. Zo weten leerkrachten beter wat van hen verwacht wordt. Dit dient als houvast, en dus niet als controle.

Zet in op motivatie bij je leerlingen én leerkrachten

Praktijkexperten duiden motivatie aan als een belangrijke schakel in een taaltraject. Leerlingen én leraren moeten overtuigd zijn van de meerwaarde van het traject en er zelf achter staan. Bij leerlingen zou je dit kunnen stimuleren met aantrekkelijk en uitdagend lesmateriaal, maar ook door het traject zo vorm te geven dat leerlingen niet het gevoel krijgen telkens belast te worden met extra 'bijles' na de schooluren. Voor leerkrachten is de hoge taakbelasting vaak een struikelblok. De kans op succes vergroot door concreet materiaal aan te bieden en extra of vrijgestelde uren te voorzien. Het is immers tijdrovend en vaak complex om alles zelf te moeten uitzoeken of eigen materialen te ontwikkelen. Kortom, het zou beter niet aanvoelen als 'extra' werk. Tot slot geven de praktijkexperten aan dat het motiverend kan werken om tijdens een professionalisering niet alleen het wat en waarom te belichten, maar ook tijd te voorzien voor praktische en belevingsgerichte momenten (in plaats van 'droge theoretische' sessies).

Specifiek voor secundair onderwijs

Zorg voor een transfer naar verschillende vakken, ook zaakvakken

De expertgroep secundair onderwijs geeft als randvoorwaarde mee dat de lessen Nederlands niet voldoende zijn om een taaltraject te doen slagen. De uitdaging ligt erin om leerlingen zo te motiveren dat ze ook buiten de schooluren regelmatig met taal bezig zijn (bijvoorbeeld door te lezen). Daarnaast kunnen ook leerkrachten van niet-taalvakken (dus vak- en praktijkleerkrachten) mee ondersteunen door taalbewust les te geven. Het is dus belangrijk dat niet-taalleraren mee achter de visie en het traject staan, en samenwerken met de taalleerkrachten om een goed taalbeleid en -traject te doen slagen. Uiteraard moeten ze hiervoor de nodige ondersteuning krijgen door bijvoorbeeld een kernteam dat zich met het taalbeleid bezighoudt.

Specifiek voor OKAN

Gebruik teksten uit andere (zaak)vakken

Volgens de OKAN-experts is het een goed idee om teksten uit andere (zaak)vakken in te zetten om daarmee de motivatie van leerlingen te bevorderen. Ze begrijpen dan de tekst die ze voor andere vakken praktisch nodig hebben en bouwen zo voorkennis op. Ook verdient het aanbeveling om transfer te realiseren. Leerlingen leren zo inzien dat taal ook in andere vakken van belang is.

3.2 Aanbevelingen op meso- en macroniveau

Stimuleer door middel van een projectoproep ontwikkel- en effectonderzoek naar taaltrajecten

Op basis van de overview weten we dat er heel wat effectieve programma's in het buitenland bestaan die de mondelinge en/of schriftelijke taalvaardigheid met succes ondersteunen. Het valt te overwegen om deze programma's naar het Nederlandse taalgebied om te zetten en zo de vruchten te plukken van de opgebouwde expertise. Dit houdt echter meer in dan vertalen; het vergt ook ontwikkelwerk. De teksten en de doelwoordenschat in de buitenlandse programma's zijn bijvoorbeeld vaak taalspecifiek. Daarnaast zijn deze programma's niet altijd afgestemd op onze onderwijscontext. Bijvoorbeeld, buitenlandse taaltrajecten in de kleuterklas rekenen vaak op twee leerkrachten, terwijl dat in Vlaanderen niet zomaar mogelijk is. Verder spelen buitenlandse taaltrajecten soms in op de dominante aanwezigheid van één of twee thuistalen, terwijl veel Vlaamse scholen Nederlandsetaalleerders met heel diverse thuistalen bedienen. Als er voldoende tijd en ruimte voor deze nodige aanpassingen voorzien zou worden, blijft dit een snelle en relatief zekere manier om effectieve taaltrajecten te kunnen realiseren.

Uiteraard bestaan er voor het Nederlands al doordachte programma's, maar die zijn vaak niet geëvalueerd door middel van effectonderzoek. Bovendien is er voor sommige doelgroepen toch echt een tekort. We denken aan onderzoek naar beginnende Nederlandsetaalleerders (anderstalige nieuwkomers) in het algemeen en naar programma's voor oudere Nederlandsetaalleerders in het bijzonder; en aan jonge kinderen met een risico op taalachterstand die door vrijwilligers begeleid worden, bijvoorbeeld in de context van voorleesinitiatieven of huiswerkbegeleiding. Het gaat hier telkens om een aanzienlijke doelgroep. Een complementaire piste is daarom om nieuwe programma's te ontwikkelen en te evalueren.

In ieder geval benadrukken ook de praktijkexperten uit de delphi-studie het grote belang van programma's en ondersteunende materialen. Het biedt volgens hen een houvast en verlaagt de drempel om meer leraren mee te krijgen en te motiveren. De tijdsinvestering om dergelijk materiaal allemaal zelf uit te werken, mag niet onderschat worden. Bovendien tasten leraren vaak in het duister over de kwaliteit ervan. Kwalitatief materiaal ontwikkelen is niet vanzelfsprekend.

Ontwikkel- en effectonderzoek gaan hand in hand: na een ontwikkelcyclus geeft effectonderzoek input voor bijsturing. In Vlaanderen zitten de verantwoordelijkheden voor ontwikkelonderzoek, disseminatie en effectonderzoek echter verspreid over uitgeverijen, hogescholen en universiteiten. De overheid zou de samenwerking tussen deze organisaties kunnen stimuleren door middel van projectoproepen. Aangezien de ontwikkeling van een programma meerdere jaren vergt, is het aan te raden om in projectoproepen zowel te mikken op nieuwe programma's als op de evaluatie en doorontwikkeling van bestaande programma's.

Subsidieer de ontwikkeling van ondersteunende materialen wanneer hier een duidelijk hiaat is

Soms kunnen goed ontwikkelde losstaande ondersteunende materialen die in een traject ingebed zijn een belangrijke hefboom zijn om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Er zijn nog enkele hiaten die ingevuld moeten worden voor de taaltrajecten zoals:

- ondersteunende materialen om scholen te begeleiden bij woordenschatselectie, in het bijzonder van schooltaalwoordenschat.

- uitgewerkte leerlijnen met concrete tussendoelen voor de ontwikkeling van mondelinge vaardigheden bij (beginnende) Nederlandsetaalleerders. Bijvoorbeeld: het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het secundair onderwijs kent algemene ontwikkelingsdoelen, terwijl het reguliere secundair onderwijs aan scherpe eindtermen onderworpen is. Nochtans vragen de praktijkexperten voor meer samenhang tussen deze twee onderwijscontexten.
- de ontwikkeling en het aanbod van gevarieerde boekensets binnen hetzelfde thema.

Uiteraard moet men bewaken dat deze materialen vervolgens in een groter geheel goed geïntegreerd worden.

Ken een kwaliteitslabel toe aan kwalitatieve professionalisering en programma's

Professionalisering blijkt erg belangrijk, maar die moet natuurlijk evidence-based zijn en van voldoende kwaliteit om de vooropgestelde doelen te bereiken. Bovendien gaat een professionalisering best samen met een aanbod aan ondersteunende materialen die ingezet kunnen worden in de taaltrajecten. Uit Deel 3 bleek dat acht van de tien interventies met een uitgewerkt lesprogramma met ondersteunende handleidingen, lesvoorbereidingen, leerlingmaterialen werken. Voor scholen is het echter moeilijk om te bepalen welke professionalisering en programma's van voldoende kwaliteit zijn. De overheid zou hierin een rol kunnen spelen door op basis van vooraf bepaalde criteria kwaliteitslabels toe te kennen (zie bijvoorbeeld certificering door Nederlands Jeugdinstituut NJi). Dit zou een gedeelde verantwoordelijkheid moeten worden van alle betrokken instanties.

Voorzie voldoende middelen

Tot slot zijn extra middelen om dit alles waar te maken een noodzakelijke startvoorwaarde, aldus alle expertgroepen in de delphi-studie. Middelen voor professionalisering enerzijds, maar ook personeelsmiddelen om extra uren te investeren in het taalbeleid, zowel door samen te werken met collega's als met de leerlingen zelf. Hierbij willen we benadrukken dat middelen alleen zonder meer geen garantie op succes betekenen. Het is dus een en-en-verhaal!

Hoofdstuk 4. Aanbevelingen voor het wetenschappelijk onderzoek

Op basis van de overview in Deel 2 en de analyse van buitenlandse taaltrajecten in Deel 3 formuleren we vijf aanbevelingen.

Help praktijkexperten om wetenschappelijk onderzoek te vertalen naar de praktijk

Er is veel recent en degelijk onderzoek naar taalonderwijs bij leerlingen die nood hebben aan taalsteun. Omdat dit onderzoek overwegend positieve effecten toont, kunnen we onderwijsprofessionals alleen maar aanbevelen om hier zo veel mogelijk op voort te bouwen. Voor hen zijn er echter heel wat obstakels. Ten eerste is het voor hen vaak niet mogelijk om direct toegang te krijgen tot de wetenschappelijke bronnen die de buitenlandse taaltrajecten beschrijven omdat die bijvoorbeeld achter een betaalmuur zitten. Ten tweede vergt het heel wat technische bagage om dergelijke artikels door te kunnen nemen. Slechts enkele reviews bieden toegankelijk geschreven en genuanceerde praktijkaanbevelingen (vb. Dietrichson et al., 2020). Ten derde blijken ook peer-reviewed artikels niet noodzakelijk van voldoende kwaliteit. We stelden zelf vast tijdens onze methodologische screening dat het regelmatig nodig was om reviews of effectstudies met ernstige tekorten uit te sluiten. Bij de effectstudies bleek bijvoorbeeld vaak dat de twee groepen niet voldoende vergelijkbaar waren bij aanvang van de studie (baseline equivalentie) of dat er tijdens de studie zoveel leerlingen uitvielen dat de aanvankelijke vergelijkbaarheid werd verstoord. Om de toegankelijkheid van onderzoek te verbeteren is het aan te bevelen om belangrijke studies via open access te publiceren, toegankelijke en genuanceerde samenvattingen met praktijkaanbevelingen toe te voegen, en uiteraard veel aandacht te besteden aan de kwaliteit van de methodologie.

Investeer op lokaal niveau in effectonderzoek

In ons reviewproces en bij de identificatie van recente buitenlandse taaltrajecten viel het op dat de meeste primaire studies in de Verenigde Staten uitgevoerd zijn. Er moet uiteraard meer gebeuren dan vertaalwerk om deze Engelse taaltrajecten om te zetten naar onze context: de teksten zijn bijvoorbeeld taalspecifiek, de inzet van de thuistaal is nauw verbonden met de dominante taalgroepen, en de organisatie van de interventies is op de Amerikaanse onderwijscontext afgestemd. Dit gaat het best gepaard met effectonderzoek. Dezelfde aanbeveling geldt ook voor Nederlandstalige taaltrajecten die hier ontwikkeld werden. Een eerste belangrijke stap is dat de taaltrajecten zich baseren op de evidence-based bouwstenen die in dit rapport beschreven staan. De overview leert ons echter dat dit geen sluitende garantie op succes is. Vaak vinden meta-analyses nog grote onverklaarde verschillen in effectiviteit tussen interventies, zelfs wanneer ze op het eerste zicht gelijkaardige evidence-based bouwstenen gebruiken. Vermoedelijk kunnen er dus toch nog grote kwaliteitsverschillen ontstaan bij de implementatie van evidence-based bouwstenen.

Schenk voldoende aandacht aan de methodologische aanpak van het onderzoek

In Deel 2 van dit rapport werd de methode van systematische reviews en meta-analyses geanalyseerd en in Deel 3 gebeurde dit voor recente buitenlandse taaltrajecten. Deze critical appraisals toonden aan dat er nog wel wat ruimte voor verbetering is. Er mag bijvoorbeeld meer aandacht gaan naar de baseline equivalentie in de primaire studies, d.w.z. de vergelijkbaarheid van de groepen, of de meta-analyses kunnen een onderscheid maken tussen gestandaardiseerde toetsen en zelfontwikkelde toetsen. We waarden de systematische reviews en meta-analyses waarin de primaire studies vrij gedetailleerd beschreven zijn.

Ontwikkel gestandaardiseerde toetsen die gevoelig zijn voor kleine ontwikkelingen

Essentieel voor effectonderzoek zijn de instrumenten waarmee de effecten in kaart gebracht worden. Vaak moeten taalonderzoekers gebruik maken van gestandaardiseerde toetsen die ontworpen zijn in functie van de diagnose van taalontwikkelingsstoornissen, -achterstanden of leesmoeilijkheden, en niet bedoeld zijn om in de context van een interventie kleine of grotere leerwinsten te vatten. Daarnaast zetten zij dan zelfontwikkelde toetsen in die op de concrete doelen en de aanpak in de interventie zelf afgestemd zijn. Wat ontbreekt, zijn gevoelige en betrouwbare gestandaardiseerde toetsen die niet op specifieke interventies afgestemd zijn, maar wel de doelen van dergelijke interventies goed in kaart brengen. Een interessante tool is alvast de CALS-I - Core Academic Language Skills-Instrument (CALS-I), een Engelstalig meetinstrument om alle facetten van schooltaalvaardigheid in kaart te brengen, met inbegrip van schooltaalwoorden, sleutelwoorden en complexe zins- en tekststructuren (Uccelli et al., 2015). Dit instrument was gevoelig genoeg om in twee interventies leerwinst te kunnen vatten (Jones et al., 2019; Kim et al., 2017).

Besteed meer aandacht aan mondelinge vaardigheden, oudere leerlingen en (beginnende) Nederlandsetaalleerders

De meeste effectstudies focussen op leesvaardigheid. Er mag meer aandacht aan mondelinge vaardigheden besteed worden, maar ook aan schrijven. Daarnaast blijken oudere leerlingen vanaf de tweede graad van het secundair onderwijs slechts zelden de doelgroep van effectonderzoek. Ten slotte is er nog meer nood aan kwaliteitsvol onderzoek naar werkzame interventies bij Nederlandsetaalleerders. Deze zijn vaak de doelgroep in recente buitenlandse studies, maar we merken op dat beginnende Nederlandsetaalleerders daarbij vaak in de kou blijven staan. Zeker wanneer het gaat om beginnende Nederlandsetaalleerders in de categorie van het lager en secundair onderwijs is er nood aan effectonderzoek om meer inzicht te krijgen in wat werkt, precies omdat de kloof met hun leeftijdsgenoten dan zeer groot is. Daarnaast mag er ook meer aandacht gaan naar de mogelijke (meer)waarde van voltijdse taalbadklassen en de beïnvloedende factoren. Tot dusver is deze onderzoeksvraag moeilijk los te maken van het debat rond de keuze van de instructietaal (het spectrum met aan de ene kant tweetalige programma's en aan het andere uiteinde de 'English-only' programma's met alle varianten daartussen, zie Appendix F).

Samenvatting

Investeren in de ondersteuning van kinderen en jongeren met een risico op onderwijsachterstand is investeren in goed onderwijs. Willen we succes bereiken dan moet de focus niet enkel liggen op een hoge onderwijskwaliteit voor iedereen, maar is een doelgerichte aanpak voor leerlingen die nood hebben aan extra taalsteun ook van belang. In functie hiervan lanceerde het Vlaamse onderwijsbeleid het initiatief om taaltrajecten in het kleuter-, lager en secundair onderwijs te realiseren.

Dit rapport schetst een praktijkrelevant referentiekader voor de realisatie van taaltrajecten, met aanbevelingen voor de praktijk, het beleid en wetenschappelijk onderzoek. Dit referentiekader is in vijf stappen opgebouwd, die elk corresponderen met een onderdeel van het rapport.

Deel 1. Inleiding

Als eerste stap belichten we de profielen van leerlingen die nood aan extra taalondersteuning hebben:

- Nederlandsetaalleerders (NTL's) die de onderwijstaal nog aan het leren zijn
- Leerlingen met een taalontwikkelingsachterstand
- Leerlingen met lees- en spelmoelijkheden
- Leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis

Verder kijken we in dit rapport naar leerlingen met een verhoogd risico op een taalontwikkelingsachterstand, lees- en spelmoelijkheden of een taalontwikkelingsstoornis. Om die reden besteden we ook bijzondere aandacht aan leerlingen met een lage socio-economische status (SES).

Deel 2. De schijnwerper op de wetenschappelijke fundamenten

We maakten een overzicht van de wetenschappelijke literatuur door systematische reviews (met of zonder onderdeel meta-analyse) met een publicatiedatum tussen 2000 en 2020 te verzamelen en te analyseren. Om de kwaliteit van deze overzicht te garanderen, hanteerden we een rigoureuze methodologie en doorliepen we volgende fases:

Fase 1: systematische zoektocht naar en screening van relevante studies

Fase 2: kritische beoordeling van de methodologische kwaliteit van de geselecteerde studies

Fase 3: data-extractie en analyse van de resultaten

Fase 4: samenvatting van de bevindingen

De uitkomst van dit proces waren 33 wetenschappelijke reviews. Op basis van een analyse van deze reviews identificeerden we de essentiële bouwstenen voor succesvolle taaltrajecten.

De belangrijkste conclusie is dat het zeker mogelijk is om succes te boeken met extra taalondersteuning voor onze doelgroepen. Daarbij moeten we rekening houden met de vaststelling dat de verschillende taaldoelen en deelvaardigheden elkaar beïnvloeden, bijvoorbeeld beginnende geletterdheid en mondelinge taalontwikkeling bij kleuters. Verder zijn er vaak meerdere evenwaardige opties om een taaltraject te organiseren. Een meerlagig ondersteuningsmodel blijkt een geschikt kader om deze organisatievormen op een efficiënte manier te combineren. Het is cruciaal om te investeren in een goede klasaanpak omdat hier voor onze doelgroepen vaak nog winst te boeken is. Daarbovenop komt meer doelgroepgerichte ondersteuning voor leerlingen die hier nood aan hebben. Het is mogelijk om leerwinst te boeken in diverse organisatievormen, maar in kleine groep of één-op-één werken blijkt bijzonder effectief. Leerkrachten blijken de beste begeleiders, maar ook vrijwilligers en paraprofessionals kunnen ingeschakeld worden, zolang zij maar goed ondersteund worden met professionalisering en materiaal. Het valt niet op te maken welke intensiteit en duur samengaan met een meetbaar resultaat.

Ten tweede blijkt de inhoud van een taaltraject best op een logische en doordachte manier opgebouwd te worden. Daarbij speelt de leerkracht een belangrijke rol door expliciete instructie te verzorgen. Samenwerkend leren blijkt daarnaast een bijzonder waardevolle werkvorm, wanneer dit in een groter geheel geïntegreerd wordt. Ook educatieve technologie wordt best op deze wijze ingezet. Verder worden professionalisering, monitoring en feedback als essentiële bouwstenen geïdentificeerd. Succesvolle interventies met meertalige leerlingen schenken vaak aandacht aan verschillen tussen de onderwijstaal en de thuistaal als hulpmiddel om de onderwijstaal aan te leren. Daarnaast blijken socio-emotionele interventies een kleine positieve impact te hebben op de taalvaardigheid.

Ten slotte focussen we op schriftelijke taalvaardigheid. De reviews noemen strategieën voor begrijpend lezen, aandacht voor tekststructuur, de combinatie van lezen en schrijven, motivatie. Daarnaast wordt er verwezen naar systematische phonics, expliciete instructie in spelling, fonemisch bewustzijn en kennis van letter-klankkoppelingen om technische deelvaardigheden te versterken. Voor de mondelinge taalvaardigheid wordt er verwezen naar voorlezen met interactie en het plannen van doelgerichte activiteiten. Ook het doelbewust werken aan woordenschat wordt genoemd als onderdeel van een bredere aanpak.

Deel 3. De schijnwerper op inspirerende voorbeelden

Om inspiratie te bieden voor de praktijk analyseerden we voorbeelden van effectieve interventies met voldoende onderzoeksevidentie. De voorbeelden werden opnieuw op basis van een systematische zoektocht en een kwaliteitsscreening geselecteerd. Dit resulteerde in tien buitenlandse, recente, effectieve interventies die als voorbeelden van taaltrajecten kunnen dienen.

Een analyse van deze uitgewerkte trajecten levert verschillende nieuwe inzichten op in de wijze waarop de verschillende bouwstenen van een taaltraject gerealiseerd kunnen worden. Deze trajecten blijken bijvoorbeeld erg zorgvuldig en doordacht opgebouwd en kiezen daarbij voor relevante thema's met verschillende invalshoeken. Daarnaast zetten ze niet alleen in op het incidenteel leren van woordenschat, maar ook op expliciete instructie van school- en vaktaalwoorden. Door middel van professionalisering timmeren ze vaak aan een gedeelde en gedragen missie van het schoolteam. Verder geven de voorbeelden handvaten om de aanbevelingen uit Deel 2 in de praktijk uit te werken.

Daarnaast gingen we op zoek naar Vlaamse praktijkvoorbeelden via een online bevraging die ruim verspreid werd in het Vlaamse onderwijsveld. De 58 inzendingen bleken echter op basis van de schriftelijke neerslag onvoldoende aan alle aanbevelingen uit Deel 2 te beantwoorden.

Uit een analyse van de vormelijke kenmerken van deze Vlaamse inzendingen blijkt een grote verscheidenheid, met een voorkeur om het taaltraject aan te sluiten op of te verweven met de klasaankpak. Deze keuzes hangen vermoedelijk samen met de beginsituatie van de ingezonden taaltrajecten: vaak gaat het om scholen met veel leerlingen met een SES-indicator, waardoor de nood aan extra taalondersteuning vermoedelijk hoog is. In de praktijkaanbevelingen rond taaltrajecten houden we best rekening met dergelijke beginsituaties en geven we ook aan hoe de klasaankpak in functie van de noden van de doelgroepen aangepast kan worden zonder de voordelen van het werken in kleine groep of één-op-één uit het oog te verliezen.

Deel 4. De schijnwerper op een succesvolle implementatie

Om de implementatievoorwaarden in kaart te brengen voor de Vlaamse context werden expertgroepen ingeschakeld bestaande uit leerkrachten kleuter, lager en secundair onderwijs en OKAN, pedagogisch begeleiders en leden van de onderwijsinspectie. Deze expertgroepen werden door middel van een delphi-studie bevraged.

Alle expertgroepen blijken professionalisering op lange termijn als cruciaal te beschouwen. Verder verwijzen ze naar de gedragenheid en motivatie van het team en het belang van een duidelijke visie. Ook blijkt concreet materiaal een belangrijke houvast te zijn voor leerkrachten, en zijn er extra middelen nodig om dit alles waar te maken. Hierbij wordt wel benadrukt dat middelen alleen zonder meer geen garantie op succes betekenen. Het is dus een en-en-verhaal.

Deel 5. De schijnwerper op aanbevelingen

De voorgaande stappen voeden praktijkgerichte, beleidsrelevante en wetenschappelijke aanbevelingen die in Deel 5 beschreven en verantwoord worden. De praktijkgerichte aanbevelingen zijn verwerkt in een helder referentiekader met zes bouwstenen die bij de realisatie van een taaltraject samen gerealiseerd moeten worden.

Bibliografie

- Aarnoutse, C., & Schellinga, G. (2003). Een onderzoek naar de stimulering van leesstrategieën en leesmotivatie in probleemgestuurde leeromgevingen. *Pedagogische Studiën*, 80, 110–126.
- Abrami, P. C., Lysenko, L., & Borokhovski, E. (2020). The effects of ABRACADABRA on reading outcomes: An updated meta-analysis and landscape review of applied field research. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 260–279. <https://doi.org/10.1111/jcal.12417>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- ASHA (2021, March 10). Spoken Language Disorders. *Practice Portal*. <https://www.asha.org/practice-portal/clinical-topics/spoken-language-disorders/>
- Aromataris, E., Fernandez, R., Godfrey, C. M., Holly, C., Khalil, H., & Tungpunkom, P. (2015). Summarizing systematic reviews: methodological development, conduct and reporting of an umbrella review approach. *JBHI Evidence Implementation*, 13(3), 132–140.
- Atkinson, R. K., Derry, S. J., Renkl, A., & Wortham, D. (2000). Learning from examples: Instructional principles from the worked examples research. *Review of Educational Research*, 70(2), 181–214. <https://doi.org/10.3102/00346543070002181>
- Babinski, L. M., Amendum, S. J., Knotek, S. E., Sanchez, M., & Malone, P. (2018). Improving young English learners' language and literacy skills through teacher professional development: A randomized controlled trial. *American Educational Research Journal*, 55(1), 117–143. <https://doi.org/10.3102/0002831217732335>
- Baye, A., Inns, A., Lake, C., & Slavin, R. E. (2019). A synthesis of quantitative research on reading programs for secondary students. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 133–166. <https://doi.org/10.1002/rrq.229>
- Bengochea, A. (2014). *The effects of vocabulary instruction on bilingual students' lexico-semantic acquisition in English-medium contexts: A systematic analysis* [Doctoral Dissertation, University of Miami].
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666–679. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1203859>
- Bleses, D., Hojen, A., Dale, P. S., Justice, L. M., Dybdal, L., Piasta, S., Markussen-Brown, J., Kjaerbaek, L., & Haghish, E. F. (2018). Effective language and literacy instruction: Evaluating the importance of scripting and group size components. *Early Childhood Research Quarterly*, 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. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 64–76. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.03.001>
- Borman, G. D., Borman, T. H., Park, S. J., & Houghton, S. (2020). A multisite randomized controlled trial of the effectiveness of Descubriendo la Lectura. *American Educational Research Journal*, 57(5), 1995–2020. <https://doi.org/10.3102/0002831219890612>
- Bornstein, M. H., Hahn, C.S., Putnick, D. L., & Suwalsky, J. T. D. (2014). Stability of core language skill from early childhood to adolescence: A latent variable approach. *Child Development*, 85(4), 1346–1356. <https://doi.org/10.1111/cdev.12192>
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371–399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Buisse, V., Peisner-Feinberg, E., Soukakou, E., Fettig, A., Schaaf, J., & Burchinal, M. (2016). Using Recognition & Response (R&R) to improve children's language and literacy skills: Findings from two studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 11–20. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.11.005>
- Buchweitz, A., & Prat, C. (2013). The bilingual brain: Flexibility and control in the human cortex. *Physics of Life Reviews*, 10(4), 428–443. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2013.07.020>
- Cabell, S. Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 820–830. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.007>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Piasta, S. B., Cumenton, S. M., Wiggins, A., Turnbull, K. P., & Petscher, Y. (2011). The impact of teacher responsivity education on preschoolers' language and literacy skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(4), 315. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0104\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0104))
- Castro, D. C., Gillanders, C., Franco, X., Bryant, D. M., Zepeda, M., Willoughby, M. T., & Mendez, L. I. (2017). Early education of dual language learners: An efficacy study of the Nuestros Niños School Readiness professional development program. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 188–203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.002>
- Catts, H. W., Adlof, S. M., Hogan, T. P., & Weismer, S. E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(6), 1378–1396. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/096\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/096))

- Chambers, B., Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review. *Educational Research Review*, 18, 88–111. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.03.003>
- Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2012a). Effective reading programs for Spanish-dominant English Language Learners (ELLs) in the elementary grades: A synthesis of research. *Review of Educational Research*, 82(4), 351–395. <https://doi.org/10.3102/0034654312465472>
- Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2012b). How features of educational technology applications affect student reading outcomes: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 198–215. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.05.002>
- Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, 45(5), 283–292. <https://doi.org/10.3102/0013189X16656615>
- Clemens, N. H., Oslund, E., Kwok, O., Fogarty, M., Simmons, D., & Davis, J. L. (2019). Skill moderators of the effects of a reading comprehension intervention. *Exceptional Children*, 85(2), 197–211. <https://doi.org/10.1177/0014402918787339>
- Coene, J., Ghys, T., Hubeau, B., Marchal, S., Remmen, R., Vandenhoele, W., & Van Haarlem, A. (2020). *Armoede en sociale uitsluiting*. Acco.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (seventh edition). Routledge. (Chapter 10).
- Cole, M. W. (2014). Speaking to read: Meta-analysis of peer-mediated learning for English language learners. *Journal of Literacy Research*, 46(3), 358–382. <https://doi.org/10.1177/1086296X14552179>
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical rationale* (pp. 3–49). California State University.
- Currie, J. (2009). Healthy, wealthy, and wise: Socioeconomic status, poor health in childhood, and human capital development. *Journal of Economic Literature*, 47(1), 87–122. <https://doi.org/10.1257/jel.47.1.87>
- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9, 458–467. <https://doi.org/10.1287/mnsc.9.3.458>
- Davis, M. H., McPartland, J. M., Pryseski, C., & Kim, E. (2018). The effects of coaching on English teachers' reading instruction practices and adolescent students' reading comprehension. *Literacy Research and Instruction*, 57(3), 255–275. <https://doi.org/10.1080/19388071.2018.1453897>
- de Haan, A., Elbers, E., Hoofs, H., & Leseman, P. (2013). Targeted versus mixed preschools and kindergartens: Effects of class composition and teacher-managed activities on disadvantaged children's emergent academic skills. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 177–194. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749792>
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). Department for Education and Skills Research Report.
- Dietrichson, J., Bog, M., Filges, T., & Jorgensen, A.M. K. (2017). Academic interventions for elementary and middle school students with low socioeconomic status: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 243–282. <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>
- Dietrichson, J., Filges, T., Klokke, R. H., Viinholt, B. C. A., Bøg, M., & Jensen, U. H. (2020). Targeted school based interventions for improving reading and mathematics for students with, or at risk of, academic difficulties in Grades 7–12: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 16(2). <https://doi.org/10.1002/cl2.1081>
- Durgunoğlu, A.Y. (2009). *The impact of L1 oral proficiency on L2 (reading) comprehension*. National Academy of Sciences Oral Language Task Force.
- Eadie, P., Bavin, E. L., Bretherton, L., Cook, F., Gold, L., Mensah, F., Wake, M., & Reilly, S. (2021). Predictors in infancy for language and academic outcomes at 11 years. *Pediatrics*, 147(2). <https://doi.org/10.1542/peds.2020-1712>
- Edvantia (2007). Research Review: What research says about preparing English Language Learners for Academic Success. Center for Public Education. Retrieved from https://www.shastacoe.org/uploaded/Dept/is/general/Teacher_Section/EnglishLanguageLearners.pdf
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001a). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393–447. <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001b). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250–287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>

- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1–44. <https://doi.org/10.1080/19345740802539200>
- Filderman, M. J., Toste, J. R., Didion, L. A., Peng, P., & Clemens, N. H. (2018). Data-based decision making in reading interventions: A synthesis and meta-analysis of the effects for struggling readers. *Journal of Special Education*, 52(3), 174–187. <https://doi.org/10.1177/0022466918790001>
- Flynn, L. J., Zheng, X., & Swanson, H. L. (2012). Instructing struggling older readers: A selective meta-analysis of intervention research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(1), 21–32. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2011.00347.x>
- Fogarty, M., Clemens, N., Simmons, D., Anderson, L., Davis, J., Smith, A., Wang, H., Kwok, O., Simmons, L. E., & Oslund, E. (2017). Impact of a technology-mediated reading intervention on adolescents' reading comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2), 326–353. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1227412>
- Franco, X., Bryant, D. M., Gillanders, C., Castro, D. C., Zepeda, M., & Willoughby, M. T. (2019). Examining linguistic interactions of dual language learners using the Language Interaction Snapshot (LISn). *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 50–61. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.007>
- Fricke, S., Burgoyne, K., Bowyer-Crane, C., Kyriacou, M., Zosimidou, A., Maxwell, L., Lervåg, A., Snowling, M. J., & Hulme, C. (2017). The efficacy of early language intervention in mainstream school settings: A randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1141–1151. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12737>
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 210–225. <https://doi.org/10.1177/00222194070400030301>
- Geva, E. & Genesee, F. (2006). First-language oral proficiency and second-language literacy. In D. August & T. Shanahan (Ed.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 185–195). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- 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. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9517-0>
- Groothoff, F.C. (2020). *Second language development of newly arrived migrant kindergarteners. Exploring educational settings and pedagogical practices in the Netherlands*. [Doctoral Dissertation, University of Utrecht].
- Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J., & Snow, C. E. (2020). Shared book reading in preschool supports bilingual children's second language learning: A cluster randomized trial. *Child Development*, 91(6), 2192–2210. <https://doi.org/10.1111/cdev.13348>
- Gunn, B., Smolkowski, K., & Vadasy, P. (2011). Evaluating the effectiveness of Read Well Kindergarten. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4, 53–86. <https://doi.org/10.1080/19345747.2010.488716>
- Hall, M. S., & Burns, M. K. (2018). Meta-analysis of targeted small-group reading interventions. *Journal of School Psychology*, 66, 54–66. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.002>
- Harris, P. L. (2019). Infants want input. In V. Grøver, P. Uccelli, M. L. Rowe, & E. Lieven (Ed.), *Learning through language: Towards an educationally informed theory of language learning* (pp. 31–39). Cambridge University Press.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing Co.
- Hasson, F., & Keeney, S. (2011). Enhancing rigour in the Delphi technique research. *Technological Forecasting & Social Change*, 78, 1695–1704. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2011.04.005>
- Hatcher, P. J., Hulme, C., & Ellis, A. W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65(1), 41. <https://doi.org/10.2307/1131364>
- Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., & Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 609–629. <https://doi.org/10.1037/edu0000082>
- Heller, S. B., Shah, A. K., Guryan, J., Ludwig, J., Mullainathan, S., & Pollack, H. A. (2015). *Thinking, fast and slow? Some field experiments to reduce crime and dropout in Chicago* (No. 21178; NBER Working Paper). National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w21178>
- Henrichs, L. F., & Leseman, P. P. (2016). *Onderzoeksrapport vve-Utrecht 2012-2015*. Universiteit Utrecht.
- Hill, S. R. (2018). A Meta-Analysis of the Effect of Ten Language Immersion Programs on Academic Achievement. *The Spanish and Portuguese Review*, 4, 23–50. Retrieved from <https://spanportreview.files.wordpress.com/2019/01/5-hill-1.pdf>.
- Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C., & Melby-Lervag, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta-analytic review. *Educational Research Review*, 30, 100323. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100323>

- Higgins, S. & Katsipatakis, M. (2015) Evidence from meta-analysis about parental involvement in education which supports their children's learning. *Journal of Children's Services*, 10(3), 1-11. <http://dx.doi.org/10.1108/JCS-02-2015-0009>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hoff, E. (2017). How bilingual development is the same as and different from monolingual development. *OLBI Working Papers*, 8. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v8i0.2114>
- Hsu, C.-C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: Making sense of consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(10), 1-8. <https://doi.org/10.7275/pdz9-th90>
- Hur, J. H., Snyder, P., & Reichow, B (2020). Systematic Review of English Early Literacy Interventions for Children Who Are Dual Language Learners. *Topics in Early Childhood Special Education*, 40(1), 6-23. <https://doi.org/10.1177/0271121419894623>.
- Iversen, S., & Tunmer, W. E. (1993). Phonological processing skills and the Reading Recovery Program. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 112-126. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.1.112>
- 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. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 12(3), 448-483. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1615155>
- Kang, E. Y., McKenna, J. W., Arden, S., & Ciullo, S. (2016). Integrated reading and writing interventions for students with learning disabilities: A review of the literature. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31(1), 22-33. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12091>
- 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. *Reading Research Quarterly*, 52(3), 357-382. <https://doi.org/10.1002/rrq.171>
- Krowka, S., Hadd, A., Marx, R., & Campbell Collaboration. (2017). "No Excuses" charter schools for increasing math and literacy achievement in primary and secondary education. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-67. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.9>
- Landeta, J. (2005). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting & Social Change*, 73, 467-482. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2005.09.002>
- Landeta, J., Barrutia, J., & Lertxundi, A. (2011). Hybrid Delphi: A methodology to facilitate contribution from experts in professional contexts. *Technological Forecasting & Social Change*, 78, 1629-1641. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2011.03.009>
- Leseman, P. P., Henrichs, L. F., Blom, E., & Verhagen, J. (2019). Young monolingual and bilingual children's exposure to academic language as related to language development and school achievement. The DASH project. In V. Grover, P. Uccelli, M. L. Rowe, & E. Lieven (Ed.), *Learning through language: Towards an educationally informed theory of language learning* (pp. 205-217). Cambridge University Press.
- Leseman, P. P. M., & Slot, P. L. (2020). Universal versus targeted approaches to prevent early education gaps. The Netherlands as case in point. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 23(3), 485-507. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00948-8>
- Leyva, D., & Skorb, L. (2019). Food for thought. Turning everyday family practices into opportunities to develop rich language and literacy abilities in Latino children. In V. Grover, P. Uccelli, M. L. Rowe, & E. Lieven (Ed.), *Learning through language: Towards an educationally informed theory of language learning* (pp. 52-63). Cambridge University Press.
- Lin, J. (2013). *The effects of code-based literacy interventions on spelling achievement: A meta-analysis* [Doctoral Dissertation, City University of New York].
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (2002). *The Delphi Method. Techniques and applications*. Addison-Wesley.
- Martin, A. G., & Frick, M. J. (1998). The Delphi Technique: An informal history of its use in agricultural education research since 1984. *Journal of Agricultural Education*, 39(1), 73-79. <https://doi.org/10.5032/jae.1998.01073>
- McArthur, G. M., Hogben, J. H., Edwards, V. T., Heath, S. M., & Mengler, E. D. (2000). On the "Specifics" of specific reading disability and specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 869-874. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00674>
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading*, 34(1), 114-135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01477.x>
- Merton, R., Fiske, M., & Kendall, P. (1990). *The focused interviews: a manual of problems and procedures* (second edition). Free Press.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D.G., The PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Med*, 6(7), e1000097. doi:10.1371/journal.pmed1000097
- Mol, S. E., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print

knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>

- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. ACCO.
- Mostaert, C., Leysen, H., Desmedt, E., Van Den Heuvel, E., & Zink, I. (2019). Een onderbouwde aanpak voor taaldiagnostiek bij meertalige kinderen. *Logopedie*, 32(4), 19–28.
- Moughamian, A. C., Rivera, M. O., & Francis, D. J. (2009). *Instructional models and strategies for teaching English language learners*. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- Mulder, L., van der Hoeven, A., Vierke, H., Ledoux, G., van der Veen, I., Oud, W., van Daalen, M., & Roeleveld, J. (2008). *Inrichting en effecten van schakelklassen: resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2006/2007*. ITS/SCO-Kohnstamm Instituut. Geraadpleegd via <https://www.bvekenis.nl/wp-content/uploads/documents/08-0380-Schakelklassen.pdf>
- Nag-Arulmani, S., Reddy, V., & Buckley, S. (2003). Targeting phonological representations can help in the early stages of reading in a non-dominant language. *Journal of Research in Reading*, 26, 49–68. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.261005>
- National Early Literacy Panel (2008a). Impact of code-focused interventions on young children’s early literacy skills. In Institute for Literacy & National Center for Family Literacy (Ed.), *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. A Scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. National Institute for Literacy.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2017). Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: *Promising Futures*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/24677>. Retrieved from <https://www.nap.edu/read/24677/chapter/9>
- National Early Literacy Panel (2008b). Impact of preschool and kindergarten programs on young children’s early literacy skills. In Institute for Literacy & National Center for Family Literacy (Ed.), *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. A Scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. National Institute for Literacy.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, Human Development (US), National Reading Excellence Initiative, National Institute for Literacy (US), United States. Public Health Service, & United States Department of Health. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., Slegers, P. J. C., & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(4), 1215–1239.
- Office of English Language Acquisition (2019). *English Learners and Instructional Programs*. [Fact Sheet]. Retrieved from https://ncela.ed.gov/files/fast_facts/19-0353_Del4.4_InstructionalPrograms_122319_508.pdf
- Okoli, C., & Pawlowski, S.D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42, 15–19. <https://doi.org/10.1016/j.im.2003.11.002>
- Onderwijsinspectie (2020). *Onderwijsspiegel. Jaarlijks rapport van de Onderwijsinspectie*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. <https://www.vlaanderen.be/publicaties/onderwijsspiegel-jaarlijks-rapport-van-de-onderwijsinspectie>
- Parrish, T. B., Perez, M., Merickel, A., & Linquanti, R. (2006). *Effects of the implementation of Proposition 227 on the education of English learners, K-12: Findings from a five-year evaluation*. Washington, DC: American Institutes for Research and WestEd. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491617.pdf>
- Perry, L. K., Prince, E. B., Valtierra, A. M., Rivero-Fernandez, C., Ullery, M. A., Katz, L. F., Laursen, B., & Messinger, D. S. (2018). A year in words: The dynamics and consequences of language experiences in an intervention classroom. *PLoS one*, 13(7), e0199893. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0199893>
- Pesco, D., & Gagné, A. (2017). Scaffolding narrative skills: A meta-analysis of instruction in early childhood settings. *Early Education and Development*, 28(7), 773–793. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1060800>
- Polanin, J. R., Maynard, B. R., & Dell, N. A. (2017). Overviews in education research: A systematic review and analysis. *Review of Educational Research*, 87(1), 172–203. <https://doi.org/10.3102/0034654316631117>
- Pollock, M., Fernandes, R. M., Becker, L. A., Pieper, D., Hartling, L. (2021). Chapter V: Overviews of reviews. In J. P. T. Higgins, J. Thomas, J. Chandler, M. Cumpston, T. Li, M. J. Page, & V. A. Welch (Ed.), *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions version 6.2 (updated February 2021)*. Cochrane. www.training.cochrane.org/handbook
- 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. *Reading Research Quarterly*, 55(1), 95–122. <https://doi.org/10.1002/rrq.258>
- Pyle, N., Vasquez, A. C., Kraft, B. L., Gillam, S. L., Reutzel, D. R., Olszewski, A., Segura, H., Hartzheim, D., Laing, W., & Pyle, D. (2017). Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 469–501. <https://doi.org/10.1002/rrq.179>

- Rashotte, C. A., MacPhee, K., & Torgesen, J. K. (2001). The effectiveness of a group reading instruction program with poor readers in multiple grades. *Learning Disability Quarterly*, 24, 119–134. <https://doi.org/10.2307/1511068>
- Reljić, G., Ferring, D., & Martin, R. (2015). A Meta-Analysis on the Effectiveness of Bilingual Programs in Europe. *Review of Educational Research*, 85(1), 92–128. <https://doi.org/10.3102/0034654314548514>.
- Richards-Tutor, C., Baker, D. L., Gersten, R., Baker, S. K., & Smith, J. M. (2016). The effectiveness of reading interventions for English Learners: A research synthesis. *Exceptional Children*, 82(2), 144–169. <https://doi.org/10.1177/0014402915585483>
- Rogde, K., Hagen, Å. M., Melby Lervåg, M., & Lervåg, A. (2019). The effect of linguistic comprehension instruction on generalized language and reading comprehension skills: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 15(4), 1–37. <https://doi.org/10.1002/cl2.1059>
- Rogde, K., Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2016). Improving the general language skills of second-language learners in kindergarten: A randomized controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(sup1), 150–170. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1171935>
- Rolstad, K., Mahoney, K., & Glass, G. (2005). The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners. *Educational Policy*, 19(4), 572–594. <https://doi.org/10.1177/0895904805278067>.
- Rowe, G., & Wright, G. (2011). The Delphi technique: Past, present, and future prospects – Introduction to the special issue. *Technical Forecasting & Social Change*, 78, 1487–1490. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2011.09.002>
- Scanlon, E., & Devine, K. (2001). Residential mobility and youth well-being: Research, policy and practice issues. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 28(1), 119–138.
- Schmidt, R. C. (1997). Managing Delphi surveys using nonparametric statistical techniques. *Decision Sciences*, 28(3), 763–774. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1997.tb01330.x>
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung, & P. Van Avermaet (Ed.), *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (pp. 201–224). Bristol: Multilingual Matters. Retrieved from <https://biblio.ugent.be/publication/4284796>.
- Slavin, R. E., & Cheung, A. (2005). A Synthesis of Research on Language of Reading Instruction for English Language Learners. *Review of Educational Research* 75(2), 247–284.
- Stecker, P., Fuchs, L., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools*, 42, 795–819. <https://doi.org/10.1002/pits.20113>.
- Stichting Dyslexie Nederland, De Jong, P. F., De Bree, E. H., Henneman, K., Kleijnen, R., Loykens, E. H. M., Rolak, M., Struiksma, A. J. C., Verhoeven, L., & Wijnen, F. N. K. (2016). *Dyslexie: diagnostiek en behandeling*. [Brochure]
- Shanahan, T. (2020). What constitutes a science of reading instruction? *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S235–S247. <https://doi.org/10.1002/rrq.349>
- Shea, B. J., Reeves, B. C., Wells, G., Thuku, M., Hamel, C., Moran, J., ... & Henry, D. A. (2017). AMSTAR 2: a critical appraisal tool for systematic reviews that include randomised or non-randomised studies of healthcare interventions, or both. *bmj*, 358. <https://doi.org/10.1136/bmj.j4008>
- Shenderovich, Y., Thurston, A., & Miller, S. (2016). Cross-age tutoring in kindergarten and elementary school settings: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, 76, 190–210. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.03.007>
- Shepley, C., Grisham-Brown, J., & Lane, J. D. (2020). Multitiered systems of support in preschool settings: A review and meta-analysis of single-case research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 0271121419899720. <https://doi.org/10.1177/0271121419899720>
- Sherman, K. H. (2007). *A meta-analysis of interventions for phonemic awareness and phonics instruction for delayed older readers* [Doctoral Dissertation, University of Oregon].
- Silverman, R. D., Martin-Beltran, M., Peercy, M. M., Hartranft, A. M., McNeish, D. M., Artzi, L., & Nunn, S. (2017). Effects of a cross-age peer learning program on the vocabulary and comprehension of English learners and non-English learners in elementary school. *Elementary School Journal*, 117(3), 485–512. <https://doi.org/10.1086/690210>
- Singer, I., & Gerrits, E. (2017). Taalinput en taalontwikkelingsstoornissen. In E. Gerrits, M. Beers, G. Bruinsma, & I. Singer (Ed.), *Handboek taalontwikkelingsstoornissen* (pp. 40–52). Coutinho.
- Sirinides, P., Gray, A., & May, H. (2018). The impacts of reading recovery at scale: results from the 4-Year i3 External Evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40(3), 316–335. <https://doi.org/10.3102/0162373718764828>
- Slavin, R. E. (2008). Perspectives on evidence-based research in education—What works? Issues in synthesizing educational program evaluations. *Educational Researcher*, 37(1), 5–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X08314117>
- Slavin, R. E. (2020). Extraordinary gains: Making them last. *Robert Slavin's Blog*. <https://robertslavinsblog.wordpress.com/2020/09/03/extraordinary-gains-making-them-last/>

- Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6(1), 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.002>
- Snow, C. E. (2014). Input to interaction to instruction: Three key shifts in the history of child language research. *Journal of Child Language*, 41(S1), 117–123. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000294>
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: Past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501–513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Harrison, L. J. (2015). Language development in the early school years: The importance of close relationships with teachers. *Developmental Psychology*, 51(2), 185–196. <https://doi.org/10.1037/a0038540>
- Suggate, S. P. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 77–96. <https://doi.org/10.1177/0022219414528540>
- Suggate, S. P. (2010). Why what we teach depends on when: Grade and reading intervention modality moderate effect size. *Developmental Psychology*, 46(6), 1556–1579.
- Swanson, E., Stevens, E. A., Scammacca, N. K., Capin, P., Stewart, A. A., & Austin, C. R. (2017). The impact of tier 1 reading instruction on reading outcomes for students in grades 4–12: A meta-analysis. *Reading and Writing*, 30(8), 1639–1665. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9743-3>
- Torgesen, J. K., Morgan, S. T., & Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*, 84, 364–370. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.364>
- Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2006). The dimensionality of language ability in school-age children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(6), 1193–1208. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2006/086\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/086))
- Torgerson, C. J. (2007). The quality of systematic reviews of effectiveness in literacy learning in English: a ‘tertiary’ review. *Journal of Research in Reading*, 30(3), 287–315. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00318.x>
- Turner, H., Ncube, M., Turner, A., Boruch, R., & Ibekwe, N. (2018). What are the effects of Teach For America on math, English language arts, and science outcomes of K–12 students in the USA? *Campbell Systematic Reviews*, 14(1), 1–60. <https://doi.org/10.4073/csr.2018.7>
- Uccelli, P., Galloway, E. P., Barr, C. D., Meneses, A., & Dobbs, C. L. (2015). Beyond vocabulary: Exploring cross-disciplinary academic-language proficiency and its association with reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(3), 337–356. <https://doi.org/10.1002/rrq.104>
- Uccelli, P., Demir-Lira, Ö. E., Rowe, M. L., Levine, S., & Goldin-Meadow, S. (2019). Children’s early decontextualized talk predicts academic language proficiency in midadolescence. *Child Development*, 90(5), 1650–1663. <https://doi.org/10.1111/cdev.13034>
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2018). Table 204.27. English learner (EL) students enrolled in public elementary and secondary schools by home language, grade, and selected student characteristics: Selected years, 2009–10 through fall 2017. In U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, *Digest of Education Statistics*. Retrieved from https://nces.ed.gov/programs/digest/d19/tables/dt19_204.27.asp.
- Van de Ven, A.H., & Delbecq, A.L. (1974). The effectiveness of nominal, delphi, and interacting group decision making processes. *Academy of Management Journal*, 17(4), 605–621. <https://doi.org/10.2307/255641>
- Van den Branden, K. (2004). Taalbeleid: Een hefboom voor gelijke onderwijskansen. *School En Samenleving*, 5, 49–66.
- Vanbuel, M., Boderé, A., & Van den Branden, K. (2017). *Helpen talenbeleid en taalscreening taalgrenzen verleggen? Een reviewstudie naar effectieve taal stimuleringsmaatregelen*. Gent Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Verhoeven, L., Voeten, M., van Setten, E., & Segers, E. (2020). Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100325. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100325>
- Villiger, C., Hauri, S., Tettenborn, A., Hartmann, E., Napflin, C., Hugener, I., & Niggli, A. (2019). Effectiveness of an extracurricular program for struggling readers: A comparative study with parent tutors and volunteer tutors. *Learning and Instruction*, 60, 54–65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.11.004>
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N. K., Metz, K., Murray, C. S., Roberts, G., & Danielson, L. (2013). Extensive reading interventions for students with reading difficulties after grade 3. *Review of Educational Research*, 83(2), 163–195. <https://doi.org/10.3102/0034654313477212>
- Wasik, B. A., & Hindman, A. H. (2018). Why wait? The importance of wait time in developing young students’ language and vocabulary skills. *The Reading Teacher*, 72(3), 369–378. <https://doi.org/10.1002/trtr.1730>
- What Works Clearinghouse (2017). *What Works Clearinghouse standards handbook (Version 4.0)*. Washington, DC: Institute of Educational Sciences Retrieved from <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Handbooks>.
- Whiting, P., Savović, J., Higgins, J. P., Caldwell, D. M., Reeves, B. C., Shea, B., ... & Churchill, R. (2016). ROBIS: a

new tool to assess risk of bias in systematic reviews was developed. *Journal of clinical epidemiology*, 69, 225-234. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2015.06.005>

- Wilcox, M. J., Gray, S., & Reiser, M. (2020). Preschoolers with developmental speech and/or language impairment: Efficacy of the Teaching Early Literacy and Language (TELL) curriculum. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 124–143. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.005>
- Wright, H., Carr, D., Wiese, J., Stokes, L., Runge, J., Dorsett, R., Heal, J., & Anders, J. (2020). *URLEY. Evaluation report*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Projects/Evaluation_Reports/URLEY_Report.pdf
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In Van Kleeck, A., Stahl, S. A., & Bauer, E. B. (Ed.). *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 177–200). Routledge.
- Zink, I. & Breuls, M. (2012). *Ontwikkelingsdysfasie. Een stoornis die meer aandacht dan namen verdient*. Garant.