



Dyslexiespecialist & Taalbeleid

Karin Moonen

Studentnummer 2097051

Master Special Educational Needs (M SEN)

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: Dyslexiespecialist

Begeleid door: Marie-José de Ridder MA

Juni 2010

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Introductie	6
Hoofdstuk 1 – Onderzoeksvraag	8
Aanleiding voor het onderzoek	8
Probleemstelling, doel van het onderzoek, doel in het onderzoek	9
Onderzoeksvraag en deelvragen	10
Hoofdstuk 2 – Theoretisch onderzoek	11
2.1 Taalreferentieniveau	11
2.2 Taalbeleid	13
2.3 Taalachterstand	14
2.4 Praktijkonderzoek op school	16
Hoofdstuk 3 – Onderzoeksmethodologie	18
3.1 Betrokkenen bij dit onderzoek	18
3.2 Dataverzameling	19
3.3 Beschrijving van de onderzoeksmethoden	19
3.4 Betrouwbaarheid, validiteit en ethiek	20
Hoofdstuk 4 – Dataverzameling en analyse	22
4.1 Literatuur- en publicatieonderzoek	22
4.2 Locatiedirectie: interview en Taalschakels	23
4.3 Leerlingen: vragenlijsten en gegevens leerlingvolgsysteem	25
4.4 Docenten: vragenlijsten	33
4.5 Inventarisatie: taalsteun in dyslexiebeleid en zorgbeleid	35

Hoofdstuk 5 – Data-interpretatie	36
5.1 Wat zijn kenmerken van een verantwoord taalbeleid?	36
5.2 Wat is de visie van het management op taal en taalbeleid?	38
5.3 Past het huidige aanbod van taalsteun bij de visie vanuit het management?	38
5.4 Welke taalsteun denken docenten aan leerlingen te kunnen geven?	39
5.5 Welke taalsteun hebben leerlingen nodig?	40
5.6 Vragen leerlingen eenzelfde ondersteuning voor alle vakken of geven ze verschillen per vak aan?	41
5.7 Welke didactiek past bij de taalsteunvraag van leerlingen?	41
5.8 Welke lopende taalgerichte onderwijsactiviteiten kunnen ingepast worden in een algeheel taalbeleid?	42
5.9 Welke elementen van het huidige dyslexie- en zorgbeleid passen in een algeheel taalbeleid voor alle leerlingen?	42
5.10 Beantwoording van de onderzoeksvraag	43
Hoofdstuk 6 – Evaluatie van het onderzoek	44
6.1 Mijn ervaringen tijdens het onderzoek	44
6.2 Beperkingen van het onderzoek en mogelijke volgende onderzoeken	44
6.3 Eindevaluatie	45
Nawoord	48
Begrippenlijst	49
Literatuur	55
Bijlagen	61

Samenvatting

Aan het eind van de middelbare school dienen leerlingen het niveau van ‘functionele geletterdheid’ bereikt te hebben. Een verantwoord taalbeleid is een hulpmiddel voor het bepalen, monitoren en vormgeven van de taalontwikkeling van leerlingen. Hiermee kan de organisatie structureel en systematisch werken aan taalontwikkeling. Als ‘taalondersteuningsspecialist’ zou de dyslexiespecialist een rol kunnen vervullen in dat taalbeleid.

Om in beeld te krijgen welke onderwijsbehoeften ten aanzien van taal bij leerlingen bestaan en hoe docenten binnen het taalbeleid hun onderwijs daarop kunnen afstemmen, is het nodig gegevens te verzamelen over de organisatie waarbinnen dat taalbeleid vorm krijgt. Centraal daarin staan vragen als ‘hoe staat het management ten opzichte van taalbeleid’, ‘welke taalbelemmeringen ondervinden leerlingen en leraren’ en ‘welke oplossingen zien leerlingen en leraren voor die belemmeringen’.

De leerlingen van de onderzochte schoollocatie, een middelbare school voor vmbo in de gemengd-theoretische leerweg (vmbo-GT) in het zuiden van het land, ondervinden belemmeringen in hun taalvaardigheid die hun schools succes in de weg staan.

Leerlingen met dyslexie verschillen niet met reguliere leerlingen als het gaat om het de kans op het krijgen van een uitstroomadvies aan het eind van leerjaar 2, maar laten wel verschillen zien in hun onderwijsbehoeften. Leerlingen met een beschikking voor leerwegondersteunend onderwijs komen vaak binnen met een taalachterstand (lezen en/of spellen), een te laag advies voor vmbo-GT, een te lage Cito-score en halen hun achterstand in de onderbouw niet of nauwelijks in, waardoor ze moeten uitstromen naar de vmbo-bovenbouw van een lager niveau. Bij die uitstroom krijgen ze dan – op enkele uitzonderingen na – een hoger advies mee dan het advies waar ze de brugklas van het vmbo-GT mee binnen zijn gekomen.

Docenten signaleren belemmeringen bij leerlingen, maar sluiten hun onderwijsaanbod niet altijd of niet optimaal aan bij deze belemmeringen, zeker als hun vak in een leergebied buiten de talen ligt. Docenten worden niet ondersteund door een uniform taalbeleid, maar ze hebben wel behoefte aan uniformiteit in ondersteunende maatregelen als ze samen aan de taalvaardigheid van leerlingen willen werken. In het onderwijsaanbod, het dyslexiebeleid en het zorgbeleid zitten

elementen van taalsteun en ontwikkeling van taalvaardigheid, binnen en buiten de klas.

De directie geeft aan het belang van taal, taalvaardigheid en taalgericht onderwijs in te zien, maar een duidelijke visie hierop is niet geformuleerd en facilitering voor ondersteunende en ontwikkelende taalactiviteiten is schaars.

Bovengenoemde resultaten geven aan dat een verantwoord taalbeleid op deze school essentieel is voor het structureel en systematisch ontwikkelen van de taalvaardigheid van leerlingen en daarmee hun kans op schools succes. De dyslexiespecialist kan hieraan een waardevolle bijdrage leveren en kan binnen de school fungeren als een 'spin in het web van taalsteun, taalontwikkeling en taalbeleid' voor alle betrokkenen: leerling, docent, onderwijs- of zorgspecialist, beleidsmaker en onderwijsmanager.

Introductie

Mijn naam is Karin Moonen en ik ben als zij-instromer via een maatwerktraject in juni 2009 afgestudeerd als tweedegraads docent Engels. Voor die tijd heb ik ruim elf jaar bij een internationaal bedrijf gewerkt; de laatste negen daarvan op de afdeling International Sales Service. Toen de Chief Executive Officer in november 2005 aankondigde dat de vestiging gesloten zou worden, besloot ik mijn talenpassie en ervaring elders in te zetten en de langgekoesterde droom om lerares Engels te worden waar te maken.

Sinds augustus 2006 werk ik als docent Engels op een school voor voortgezet onderwijs op vmbo-niveau (gemengd-theoretische leerweg en vmbo-*plus*). Het is een kleinschalige school in een dorpse omgeving met ruim 450 leerlingen. Sinds vorig jaar wordt op de hoofdlocatie en op een dependance met vier lokalen lesgegeven. De school staat in de omgeving bekend om zijn kleinschaligheid, het zorgbeleid en de dyslexiebegeleiding. Dit laatste resulteert in een hoog percentage van leerlingen met dyslexie (21%), in sommige klassen loopt dit percentage zelfs op tot meer dan 30 procent. Van de dyslectische leerlingen heeft bijna een kwart een beschikking voor Leerwegondersteunend Onderwijs (LWOO). Daarnaast heeft vijf procent van het totaal aantal leerlingen een LWOO-beschikking. Dit betekent dat er wel een spelling- en/of leesachterstand is, maar (nog) geen diagnose voor dyslexie. (Bijlage 1 geeft een overzicht van de leerlingenpopulatie).

Omdat in de Engelse taal de koppeling tussen klank en teken veel minder sterk is dan in de Nederlandse taal en in het onderwijs in de Engelse taal weinig aan spelling gewerkt wordt (van Berkel & Hoeks-Mentjens, 2009), kan het vak Engels moeilijkheden opleveren voor leerlingen en in het bijzonder voor leerlingen met dyslexie en lees- en spellingsproblemen. Dit kom ik tegen in mijn dagelijkse praktijk als docent Engels.

Collega's in de zaakvakken klagen dat het lees- en taalniveau van onze leerlingen tekort schiet voor een optimale ontwikkeling. Sommige leerlingen hebben zoveel tijd nodig om een leertekst leestechisch te ontrafelen, dat ze in te geringe mate toe komen aan de begripsmatige verwerking ervan. Daardoor ontstaan beperkingen die hun optimale ontwikkeling in de weg staan. Met een verantwoord taalbeleid kunnen

we eraan werken deze barrières weg te nemen, zodat ze hun talenten binnen het vakgebied ten volle kunnen benutten en tonen.

Het dyslexiebeleid van onze school heeft inmiddels een goede reputatie opgebouwd en ook het zorgbeleid wordt gezien als goed. We krijgen hierover positieve feedback van leerlingen, ouders en begeleiders. Je zou verwachten dat als een school een goed zorg- en dyslexiebeleid heeft, het taalbeleid ook is opgesteld. Dit is op onze school (nog) niet het geval. Het zorgteam en met name de dyslexiecoach en de remedial teacher wilden wel een start maken met het taalbeleid, maar de opzet is verschoven. De directie heeft ervoor gekozen om het rekenbeleid tijdelijk voorrang te geven, omdat op het gebied van rekenen nog geen enkel beleid bestond.

In het schooljaar 2010-2011 wordt het rekenbeleid verder uitgewerkt en wordt begonnen met de ontwikkeling van het taalbeleid. De Werkgroep Taalbeleid (bestaand uit de adjunct-directeur en de remedial teacher) heeft mij gevraagd mee te denken over een verantwoord taalbeleid voor onze school.

Mogelijk levert mijn onderzoek een bijdrage aan de opzet van het taalbeleid op onze vmbo-school.

Hoofdstuk 1 - Onderzoeksvraag

Aanleiding voor het onderzoek

Mijn collega's die lesgeven in vakken zoals geschiedenis, aardrijkskunde, economie of biologie hoor ik weleens roepen "Ze kunnen niet lezen!" of "Antwoorden in een goedlopende, volledige zin is er niet meer bij vandaag de dag!". Als ik daarover met hen praat, blijkt dat ze vinden dat het onderwijzen van taal vooral de verantwoordelijkheid is van de taaldocenten en de docent Nederlands in het bijzonder. Op zich is dit geen vreemd fenomeen, ze zijn immers vakdocenten en taalonderwijs is een apart vak op het curriculum, met aparte vakdocenten. Ik vraag me af of docenten van zaakvakken ook een effectieve bijdrage kunnen leveren aan het taalonderwijs.

De documentaire "*Gareth Malone's Extraordinary School for Boys*" ¹⁾ (uitgezonden in September 2010 op BBC2) was een eye-opener en inspiratiebron voor mij. In deze documentaire krijgt koördirigent Malone de opdracht om in acht weken tijd het leesniveau van 39 jongens op de Pear Tree Mead Primary School in Essex met zes maanden te verhogen. Hij kiest voor een integrale aanpak van taalonderwijs en probeert met activiteiten gericht op jongens (competitie, buitenactiviteiten, en risicovolle opdrachten) het onderwijs op een uitdagende manier in te richten. Hoewel zijn opdracht alleen gericht was op het leesonderwijs voor jongens, liet hij in zijn curriculum alle vier de vaardigheden (lezen, schrijven, spreken en luisteren) aan bod komen. Reacties op zijn website ²⁾ laten zien dat de meningen over zijn aanpak verdeeld waren en een aantal kijkers vond het te radicaal of zelfs compleet onmogelijk, maar hij liet zien dat taalonderwijs geïntegreerd kan worden in alle onderwijsactiviteiten. Malone's integrale aanpak is een experiment en geen wetenschappelijk onderzoek, maar het feit dat twee van de jongens in acht weken tijd hun leesniveau met 20 maanden verhoogden geeft wel stof tot nadenken.

¹⁾ <http://www.bbc.co.uk/programmes/b00ty707>

²⁾ <http://www.bbc.co.uk/blogs/tv/2010/09/gareth-malones-extraordinary-s.shtml>

Probleemstelling

In de opleiding Master Special Educational Needs Dyslexiespecialist is mij door de module 'Taalbeleid' duidelijk geworden dat het ontbreken van een taalbeleid op onze schoollocatie een hiaat is in de inrichting van het onderwijs. Een school die niet nadenkt over de inrichting van taalonderwijs binnen vakken, leergebieden en overkoepelende gebieden, laat de kans liggen leerlingen bewust te maken van de alomtegenwoordigheid en het belang van taal (Rijksbegroting 2010).

Gezien het hoge percentage leerlingen met dyslexie (21%) is het van wezenlijk belang dat het taalbeleid op een zodanige wijze wordt ingericht dat het aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen tegemoet komt en leerlingen met dyslexie in het bijzonder. Dat de dyslexiespecialist hierin ook een rol kan of moet hebben lijkt dan een logische conclusie, maar welke rol dat is en hoe die taak er op onze school uit zou kunnen zien staat nog open.

Doel van het onderzoek

Als dyslexiespecialist wil ik graag een bijdrage leveren aan de opzet en uitvoering van het taalbeleid op onze school. Met enkele leden van het zorgteam (de remedial teacher en de dyslexiecoach) heb ik hierover gesproken en zij zagen het als zeer wenselijk om onderzoek te doen naar taalbeleid en zouden het fijn vinden als mijn onderzoek een waardevolle bijdrage zou kunnen leveren aan de ontwikkeling van een verantwoord taalbeleid op onze school. Onze gedachten kwamen hierin overeen.

Doel in het onderzoek

Op onze school zijn elementen omtrent taalsteun en taalonderwijs in het rooster opgenomen, maar het zou verhelderend zijn in beeld te krijgen wat de inhoud is van een verantwoord taalbeleid en welke bestaande elementen (bijvoorbeeld: visualiseren, mindmappen, woordenwebs, dyslexiebeleid, zorgbeleid, maatwerk, interventieprogramma) we daarin kunnen inpassen. We zien het belang van verantwoord taalonderwijs in, maar aan het integreren in het onderwijsaanbod op systematische en gestructureerde wijze zijn we nog niet toegekomen. Ik wil weten welke rol de dyslexiespecialist in het taalbeleid op onze school zou kunnen hebben.

Onderzoeksvraag:

Welke rol zou ik als dyslexiespecialist kunnen hebben in een verantwoord taalbeleid voor een vmbo-school met een hoog percentage leerlingen met lees- en/of spellingsproblemen?

Deelvragen:

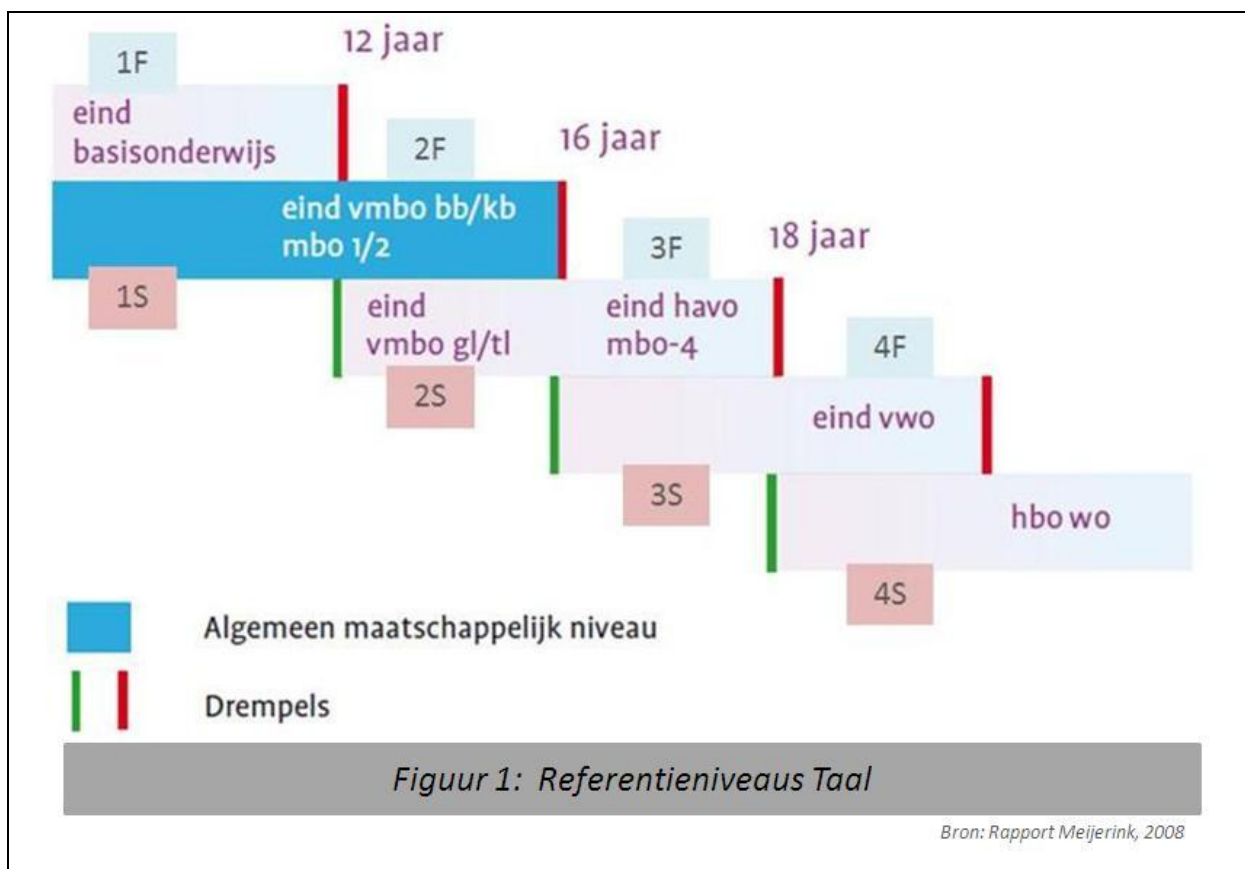
1. Wat zijn kenmerken van een verantwoord taalbeleid?
2. Wat is de visie van het management op taal en taalbeleid?
3. Past het huidige aanbod van taalsteun bij de visie vanuit het management?
4. Welke taalsteun denken docenten aan leerlingen te kunnen geven?
5. Welke taalsteun hebben leerlingen nodig?
6. Vragen leerlingen eenzelfde ondersteuning voor alle vakken of geven ze verschillen per vak aan?
7. Welke didactiek past bij de taalsteunvraag van leerlingen?
8. Welke lopende taalgerichte onderwijsactiviteiten kunnen ingepast worden in een algeheel taalbeleid?
9. Welke elementen van het huidige dyslexie- en zorgbeleid passen in een algeheel taalbeleid voor alle leerlingen?

Hoofdstuk 2 - Theoretisch onderzoek

2.1 Taalreferentieniveau

Op 17 juni 2010 werden bij Koninklijk Besluit de “Referentieniveaus Nederlandse Taal en Rekenen” vastgesteld. Het doel van deze referentieniveaus is een algemene niveauverhoging (Meijerink et al., 2008). De aansluiting tussen de verschillende onderwijssoorten kan zo verbeterd worden en de leerlingen worden vaardiger gemaakt in taal en rekenen. Niet alleen voor de schoolcarrière van leerlingen is dit van doorslaggevend belang (Nota van toelichting bij KB265, 2010), maar ook om goed te kunnen functioneren in de samenleving is het van groot belang dat de taal- en rekenvaardigheden op een voldoende niveau zijn (Rijksbegroting 2010).

In figuur 1 is te zien dat de referentieniveaus zijn opgebouwd uit vier fundamentele niveaus (F-niveau 1, 2, 3 en 4). De kennis en vaardigheden zijn opklimmend door de niveaus heen; ieder volgend F-niveau omvat het vorige.



De S-niveaus zijn streefniveaus. Leerlingen verschillen in de snelheid van beheersing van stof. De snellere leerling krijgt wat meer uitdaging met het stellen van een streefniveau. Ieder S-niveau omvat het vorige F-niveau. De F-niveaus zijn gericht op beheersing en functioneel gebruik. De S-niveaus zijn gericht op formaliseren en abstraheren.

De eindexamens van het vmbo worden vanaf 2013/2014 geijkt aan het taalniveau 2F, het “algemeen maatschappelijk niveau”. Het is zaak na te denken over een effectief taalbeleid, zodat leerlingen kunnen voldoen aan die eis (van den Berg, 2010). De referentieniveaus kunnen uitdagen tot aanpassing van een bestaand taalbeleid (Meijerink e.a., 2008)

Voldoende kunnen lezen en schrijven is niet alleen nodig voor een geslaagde schoolcarrière, maar ook om goed te kunnen functioneren in de huidige maatschappij. Leerlingen met een beperking, bijvoorbeeld dyslexie, die regulier onderwijs volgen, moeten gebruik kunnen maken van een kwalitatief hoogstaand aanbod in onderwijs en zorg dat bij hen past, waardoor ze de mogelijkheid krijgen zich optimaal te ontwikkelen. Voor leerlingen met een beperking waarvoor een zogenaamde “rugzak” is toegekend, krijgen scholen een extra toelage om specifieke (onderwijs)zorg te bieden. Dit is gedaan in het kader van ‘passend onderwijs’ en moet garanderen dat een zo groot mogelijk percentage van die leerlingen een diploma haalt of de juiste begeleiding naar de arbeidsmarkt krijgt, zodat de instroom naar de WAJONG wordt beperkt. (Rijksbegroting 2010, Hoofdstuk VIII, paragraaf 2)

Leerlingen met dyslexie zullen niet uitgezonderd worden van de slaag-/zakregeling voor het voortgezet onderwijs (VO), die vastlegt dat ze voor de kernvakken Nederlands, Engels en wiskunde niet meer dan één onvoldoende mogen hebben. Deze maatregel gaat in voor havo/vwo-leerlingen vanaf eindexamenjaar 2012-2013. Bij het vmbo voert men eerst de referentieniveaus in en evalueert ze, alvorens over te gaan tot invoering van de aanvullende maatregel. Recentelijk is ook bekend geworden dat de staatssecretaris nagaat of de verdeling van stof voor de talen anders gemaakt kan worden, omdat de nadruk op leesvaardigheid in het centraal examen dyslectische leerlingen benadeelt. (Steunpunt Dyslexie, 2011)

Onderwijsdeskundige Van de Gein (Onze Taal, september 2010) vindt dat de commissie Meijerink de spelvaardigheden van kinderen die in het voortgezet onderwijs instromen onderschat. De referentieniveaus hebben volgens haar een absurd lage norm ten aanzien van de werkwoordspelling, zodat van het verhogen van het niveau tijdens de middelbare school geen sprake kan zijn.

Zij stelt dat uit de resultaten van de citotoets blijkt dat leerlingen uit groep 8 werkwoordsvormen bijna foutloos spellen. Ze werkt aan een kleinschalig onderzoek naar de werkwoordspelling in eindexamenteksten van havisten en vwo'ers. In ongeveer 60% van die teksten vond zij spelfouten in werkwoordsvormen die op grond van de spelresultaten in groep 8, bij het eindexamen op het voortgezet onderwijs niet meer voor zouden mogen komen. Van de Gein vraagt zich dan ook af of het niet beter was geweest te onderzoeken hoe het mogelijk is dat het met de werkwoordspelling na de basisschool in zo'n snel tempo bergafwaarts gaat.

2.2 Taalbeleid

Met een taalbeleid kan onder meer bereikt worden dat alle lessen op zo'n manier ingericht zijn dat alle leerlingen, ongeacht hun taalachtergrond, onderwijsdoelen bereiken op het voor hen individueel hoogst haalbare niveau (Gönenç, Hillhorst & Smulders, 2003).

Het taalgebruik in lessen en schoolboeken is zodanig, dat je de conclusie mag trekken dat leerlingen nog niet ver genoeg zijn in hun taalverwerving om deze instructietaal volledig te begrijpen. Een verantwoord taalbeleid geeft richting aan de onderwijsdoelen en het gebruik van talen in het hele curriculum, zodat het begrijpen van de instructietaal geen obstakel meer vormt voor het leerproces van leerlingen (Hajer & Meestringa, 2009).

Volgens Hajer (2008) is het noodzakelijk dat de ontwikkeling van taalbeleid duidelijk gestuurd wordt door het schoolmanagement. Het schoolbrede taalbeleid bevat de doelen en middelen die, zo stelt zij, ertoe leiden dat het taalleerproces van leerlingen continu bevorderd wordt. Met de aandacht voor de rol die taal speelt in dat leerproces en in de didactiek van elk vak wordt de onderwijskwaliteit bewaakt.

Sturing door het schoolmanagement betekent niet dat alleen schoolleiders of bevlogen experts aan het taalbeleid werken. Het is noodzakelijk dat de manager zijn visie op de pedagogisch-didactische aanpak die past bij de school op een duidelijke manier uitdraagt en niet tolereert dat die visie genegeerd wordt. Opvattingen dat iedere vakdocent alleen verantwoordelijk is voor zijn vakinhoud en niet voor de talige kant van het vak, passen volgens Hajer niet in zo'n visie. Binnen het huidige onderwijsbeleid mag van docenten een verdere professionalisering met betrekking tot taalgerichte vakdidactiek (taalgericht vakonderwijs of TVO) verwacht worden. De manager bepaalt de koers voor de hele school en de vakdocent zet, aan de hand van individuele behoeften en eigenheden binnen die koers, de weg uit in zijn vakgebied (Hajer, 2008).

Leiding geven houdt volgens Hajer (2008) ook in dat geïnventariseerd wordt welke expertise in de school aanwezig is, welke ontwikkelwensen ten aanzien van expertise binnen de school bestaan en welke expertise van buitenaf gehaald wordt. Binnen het docententeam dient een open en onderzoekende houding bevorderd en onderhouden te worden, die ertoe leidt dat docenten lespraktijkervaringen uitwisselen. In deze visie heeft faciliteren een duidelijke plaats. Hieronder verstaat Hajer het bevorderen van het leerklimaat tussen leraren, het bieden van inhoudelijke ondersteuning en de aanschaf van leermiddelen voor zowel leerlingen als leraren.

Zelf relativeert Hajer de aandacht die ze legt op de taaldidactische kant van onderwijs, door expliciet aan te geven dat je deze aandacht niet mag isoleren van algemene aandacht voor leerlingen. Het is van wezenlijk belang een goede relatie met leerlingen op te bouwen.

2.3 Taalachterstand

De Inspectie voor het onderwijs constateerde in 2008 dat het niveau van begrijpend lezen bij vmbo-leerlingen achterblijft bij de verwachtingen. De helft van de brugklassers in het vmbo zou een score boven de 50 procent moeten kunnen halen voor begrijpend lezen, maar het percentage blijft onder de 42 procent. In de tweede klas zou de score moeten liggen op 63 procent, terwijl 29 procent daar ook daadwerkelijk in slaagt. Daarnaast vond de Inspectie voor het Onderwijs opvallend

dat vmbo-leerlingen niet of nauwelijks leerwinst behalen (in Hofman & Spijkerboer, 2009).

Een studie van Hacquebord, Linthorst en Stellingwerf (2004) wijst uit dat ongeveer 20% van de brugklasleerlingen schoolboekteksten onvoldoende begrijpt, ongeacht het schooltype (vmbo, havo of vwo). Het tekstbegrip verschilt significant tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen, maar dyslectische leerlingen scoren niet significant lager dan niet-dyslectische leerlingen. Bij 14% van de brugklasleerlingen is een onvoldoende vocabulaire de belemmering bij het begrijpen van de leerstof.

Een belangrijke voorspeller voor tekstbegrip is de woordkennis, maar het verband geldt niet voor alle leerlingen. Sommige leerlingen hebben voldoende woordkennis, maar passen niet de juiste leesstrategie toe om tot voldoende begrip van de tekst te komen, omdat hun leesvaardigheid niet op voldoende niveau is. Andersom is ook mogelijk: deze leerlingen hebben weliswaar een onvoldoende woordkennis, maar door hun juiste strategiekeuze kunnen ze de tekst toch voldoende begrijpen.

Het is volgens Hacquebord, Linthorst en Stellingwerf (2004) zinvol om de groep leerlingen met een zwak tekstbegrip in te delen in lezerstypen. De verschillende lezerstypen worden op basis van hun deelscoreprofiel op de onderdelen micro-, meso- en macroniveau (woord-, zin- en tekstniveau) ingedeeld. De verschillende lezerstypen blijken na analyse op alle schooltypen ongeveer evenveel voor te komen. Zij onderscheiden de volgende lezerstypen:

- *probleemlezer*: ervaart lezen als probleem, zwakke totaalscore, zeer lage leesmotivatie, leesvermijdend gedrag;
- *compenserende lezer*: problemen op microniveau, door bijvoorbeeld ontoereikend vocabulaire of onvoldoende woordherkenning (waaronder dyslexie), compensatie door relatief sterker meso- of macrobegrip, zwakke tot matige totaalscore;
- *schoolse lezer*: leest technisch vlot, onvoldoende meso- en/of macroscore wat duidt op onbewust en inactief leesgedrag, zwakke tot matige totaalscore.

Zoals te verwachten is, blijken schoolse lezers hoger te scoren op de woordkennistoets dan compenserende lezers en NT2-leerlingen blijken vaker compenserende lezers te zijn. Dat laatste geldt niet voor dyslectische leerlingen. Wel blijken zowel NT2-leerlingen als dyslectische leerlingen vaker tot de probleemlezers te behoren.

Bonset (2010) denkt de ineffectiviteit van het onderwijs in spelling en interpunctie onder andere tegen te gaan door aandacht aan spelling te geven vanuit een taalbeschouwelijke (maatschappelijke en taalkundige achtergronden) invalshoek. Verder beveelt ze aan om leerlingen aan te leren hun teksten te reviseren en redigeren met aandacht voor spelling en interpunctie, waarbij ze digitale en andere hulpmiddelen efficiënt inzetten. Bij het aanleren en onderhouden van de werkwoordspelling wordt gebruik gemaakt van algoritmes. Die zijn alleen te gebruiken als hulpmiddel als een aantal grammaticale kernbegrippen uit het taal- en redekundig ontleden bekend zijn. Leerlingen zullen die kennis alleen gebruiken als nadrukkelijk wordt gewezen op de relevantie ervan. Als dit niet gebeurt, transfereert de kennis niet en zullen ze die niet kunnen generaliseren. (Meuffels, 1982 in: Bonset, 2010)

2.4 Praktijkonderzoek op school

In het kader van haar afstudeerscriptie voor de leraren opleiding heeft Van Eijk (2010) op onze school een onderzoek verricht in de geschiedenisles van twee eerste klassen. In de ene klas verzorgde zij een zestal lessen gebaseerd op de principes van TVO, waarbij gewerkt werd met interactie over de stof, het geven van taalsteun en het bieden van context. In de andere klas werd niet (bewust) met de principes van TVO gewerkt. De gemaakte toetsen werden geanalyseerd op toetsresultaat en taalvaardigheid. In het toetsresultaat werd een kleine verbetering gemeten, in de taalvaardigheid een aanzienlijke verbetering.

In hetzelfde schooljaar heeft docent economie Vaes een experiment met RALFI-lezen van leerteksten gedaan bij twee clusters economie in het derde leerjaar. Het hoofdstuk bestond uit vier paragrafen leertekst, waarbij zij in groep A alleen de eerste paragraaf met behulp van RALFI-lezen³⁾ behandelde en in groep C alle vier de paragrafen. Hoewel groep C op twee eerdere toetsen gemiddeld een minder resultaat behaalde dan groep A, werd op de toets van het hoofdstuk behandeld met behulp van RALFI-lezen een duidelijk zichtbaar hoger resultaat bereikt (zie figuur 2).

³⁾ Uitleg hierover vindt u in de bijgevoegde begrippenlijst.

	PTA-toetsnummer*		
	3.1.1	3.1.2	3.1.3
Groep A	7,3	6,6	6,0
Groep C	6,9	6,4	6,6
verschil	-0,4	-0,2	0,6

* PTA = programma van toetsing en afsluiting
(alle toetsen die meetellen voor het eindexamencijfer)

Figuur 2: RALFI-lezen Economie Klas 3

Hoofdstuk 3 - Onderzoeksmethodologie

Dit onderzoek richtte zich op de vraag wat een verantwoord taalbeleid is voor een vmbo-GT school met een hoog percentage leerlingen met lees- en/of spellingsproblemen en de rol die de dyslexiespecialist hierin zou kunnen spelen.

Om dit te onderzoeken is gebruik gemaakt van een literatuur- en publicatiestudie over taalbeleid, een open interview met de directie, een vragenlijst over onderwijs- en taalbeleid voor de directie, een vragenlijst met open en gesloten vragen voor docenten, een vragenlijst met open en gesloten vragen voor leerlingen, gegevens uit het leerlingvolgsysteem, inventarisatielijsten voor het in kaart brengen van het huidige aanbod aan taalsteun in het taalonderwijs, dyslexiebeleid en zorgbeleid. Door het analyseren van de gegevens die dit onderzoek opleverde kon ik invulling geven aan de rol die de dyslexiespecialist in het taalbeleid kan innemen.

Harinck (2009) omschrijft dit soort onderzoek als ontwerpgericht. Het onderzoek is erop gericht te onderzoeken wat een verantwoord taalbeleid is dat voldoet aan de onderwijsbehoeften van onze leerlingen in klas 2 met betrekking tot taal en op de mogelijke rol van de dyslexiespecialist en in te zetten didactische middelen en materialen om dit taalbeleid vorm te geven.

3.1 Betrokkenen bij dit onderzoek

In dit onderzoek waren 155 leerlingen van klas 2 de grootste groep respondenten. Verder werden deelonderzoeken gedaan onder de docenten van de locatie en werd een interview gehouden met de locatiedirecteur en de adjunct-directeur en vulden zij beiden een vragenlijst in over onderwijs- en taalbeleid.

Waar nodig, hebben voor de inventarisatie van bestaande documenten en methodes medewerkers van de locatie (remedial teacher, zorgcoördinatoren, docenten, adjunct-directeur) hun vrijwillige medewerking verleend en zijn zij door de onderzoeker geïnformeerd over het onderzoek.

3.2 Dataverzameling

Voor de beantwoording van de onderzoeksvraag en de deelvragen is gebruikt gemaakt van de in paragraaf 3.3 benoemde methoden. (Bijlage 2 geeft een overzicht van de planning van ingezette methoden).

3.3 Beschrijving van de onderzoeksmethoden

Literatuur- en publicatiestudie:

Om te onderzoeken wat rond taalbeleid voor het voortgezet onderwijs al bekend was werd een literatuur- en publicatiestudie uitgevoerd. De publicaties betreffen vooral uitgaven rondom de invoering van de referentiekaders van landelijk opererende adviesorganisaties voor het onderwijs zoals het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS). (Een overzicht van bestudeerde literatuur en publicaties vindt u in bijlage 3).

Vragenlijsten voor leerlingen van klas 2 en voor docenten

Om de tweedeklassers te bevragen werd gebruik gemaakt van Bijlage 6 "Hoeveel snap jij van de les?" van *Effectief Taalbeleid samen met management* (CPS Talencentrum, 2007, zie bijlage 4 bij deze rapportage). Gezien het grote aantal van 160 leerlingen in leerjaar 2, werd gekozen voor het afnemen van deze vragenlijst (5 leerlingen waren afwezig tijdens afname). Met de vragenlijst kon binnen een brede groep zo nauwkeurig mogelijk informatie verkregen worden over diverse onderwerpen rondom taal (Harinck, 2009, p.84). Bovendien was dit de minst tijdrovende manier om deze informatie te verzamelen. Hetzelfde soort onderzoek werd toegepast om de groep van 38 docenten te bevragen omtrent taalvaardigheid van leerlingen en taalgerichte didactiek.

Vragenlijsten bij het interview met de locatiedirecteur en adjunct-directeur

Het semigestructureerde interview met de locatiedirectie werd uitgevoerd aan de hand van een vooraf opgestelde lijst van hoofdvragen. Hiermee werd doel van het gesprek - informatie verzamelen over inzichten en visie op taal(beleid) op managementniveau en het handelen hiernaar - vastgehouden en de betrouwbaarheid en geldigheid van de verkregen informatie bewaakt, zonder het

uitdiepen van het onderwerp of het natuurlijk verloop van het gesprek in gevaar te brengen (Harinck, 2009, p.94).

Aan het eind van dit interview werd gevraagd of beiden in de Taalschakels (van der Bolt & Aarssen, 2006) wilden invullen hoe de huidige situatie was met betrekking tot een schoolbreed taalbeleid en hoe het ideaalbeeld er uitzag. De Taalschakels zijn ontwikkeld voor basisscholen, maar met het oog op een doorlopende leerlijn van basisonderwijs naar voorgezet onderwijs was deze lijst mijns inziens toch relevant.

Gegevens uit het leerlingvolgsysteem

Om de bevraagde leerlingenpopulatie objectief in beeld te kunnen brengen, is gebruik gemaakt van gegevens uit het leerlingvolgsysteem (LVS). Relevante gegevens zijn o.a.: leerlingaantallen, dyslexieverklaring, LWOO-indicatie, instroomadvies van de basisschool, CITO-score, advies leerjaar 2 (doorstroom, opstroom of afstroom).

Inventarisatielijsten huidig aanbod taalsteun

In het huidige onderwijsaanbod, het dyslexiebeleid en het zorgbeleid van de school zijn activiteiten en lessen opgenomen die taalsteun geven aan leerlingen. Om een correct beeld hiervan te krijgen en te kunnen vergelijken met de onderwijsbehoefte van leerlingen zijn inventarisatielijsten gemaakt. Dit is een heldere, simpele en neutrale manier om de gevraagde informatie te verzamelen (Harink, 2009. p.112)

3.4 Betrouwbaarheid, validiteit en ethiek

Triangulatie, het vanuit verschillende invalshoeken/gegevens naar het onderzoeksveld kijken (Harick, 2009, p.77-78), werd bereikt door het bevragen van verschillende groepen respondenten (leerlingen, docenten, directie), op verschillende manieren (open/gesloten vragen, interview) en het bestuderen van verschillende bronnen (literatuur, publicaties, aanwezige documenten en gegevens op school). Door de verscheidenheid aan gegevens ontstond een breed beeld van de populatie en konden gegevens aan elkaar gekoppeld worden om tot conclusies te komen.

Binnen elke groep respondenten is steeds hetzelfde meetinstrument gebruikt, met dezelfde uitleg en informatie vooraf. In drie klassen is de leerlingenvragenlijst door de mentor uitgelegd en afgenomen, in drie klassen is dit door de onderzoeker gedaan. Mentoren en onderzoeker hebben gebruik gemaakt van dezelfde schriftelijke handleiding voor uitleg. De docentenvragenlijst is verspreid aan het eind van een Studiemiddag Taal, verzorgd door de remedial teacher en onderzoeker. Voor dit tijdstip is gekozen om de non-respons zo klein mogelijk te laten zijn. Docenten waren vrij om de lijst op dat moment of een later tijdstip in te vullen. Daarna is een herinneringsmededeling gestuurd aan docenten waarvan nog geen vragenlijst was ontvangen. Ook op dit tijdstip was het invullen nog steeds op vrijwillige basis. Uiteindelijk hebben 26 van de 38 docenten de vragenlijst ingevuld (68%).

Voor leerlingen is een vragenlijst invullen niet onnatuurlijk. In lessituaties (mentorlessen of vaklessen) vullen zij vaker vragenlijsten in om hun mening te geven, inventarisaties te maken of te evalueren.

Dit onderzoek is verricht volgens de zes ethische uitgangspunten voor praktijkonderzoek van Boerman (2008). Voor het onderzoek is vooraf mondelinge toestemming gevraagd aan de directie. Alle respondenten hebben op basis van vrijwilligheid meegewerkt aan het onderzoek. In het onderzoek worden gegevens anoniem gepubliceerd en in overlegsituaties met 'critical friends' zijn namen van respondenten weggelaten.

Gegevens van vragenlijsten zijn verwerkt in een gecomputeriseerde database en gecategoriseerd, om een zorgvuldige en betrouwbare uitspraak te kunnen doen over de verkregen data.

Hoofdstuk 4 - Dataverzameling en analyse

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd. De resultaten zijn gegroepeerd per onderzoeksgebied: taalbeleid, locatiedirectie, leerlingen, docenten en schooldocumenten over extra onderwijszorg.

4.1 Literatuur- en publicatieonderzoek

Artikel 6c van de Wet op het voortgezet onderwijs verplicht scholen het onderwijs zodanig in te richten *“dat daarbij op structurele en herkenbare wijze aandacht wordt besteed aan het bestrijden van achterstanden in het bijzonder in de beheersing van de Nederlandse taal”* (in Vernooy, 2010/2011). De noodzaak voor een schoolbreed taalbeleid is daarmee evident.

Uit de onderzochte literatuur en publicaties komt naar voren dat het opstellen van een taalbeleid bij voorkeur gebeurt met alle niveaus binnen de school samen. De bepaling van de visie op taal en taalbeleid vanuit de onderliggende onderwijsvisie gebeurt op strategisch niveau (management/directie), de implementatie wordt door het tactisch niveau verzorgd (middenkader/specialisten) en de uitvoering is in handen van het operationeel niveau (docenten). Ieder evalueert op het eigen niveau en stelt in overleg bij, waar nodig. Van Deelen-Meeng (CPS, 2011) visualiseert dit als volgt:



Ze voegt een vierde “B” – van *bekwaam* – toe aan de door CPS gehanteerde “3B’s” bij veranderingen, in de brochure over effectief taalbeleid uit 2007:



Figuur 4: de 3B's van veranderingen

Bron: CPS, Brochure Effectieftaalbeleid, 2007 (eigen visualisatie)

Het is belangrijk dat het management, het middenkader, de docenten en de leerlingen de noodzaak van verandering ervaren, weten en voelen. Cruciaal is ook het ervaren, weten en voelen van het eigen belang en het belang van anderen bij die verandering. Vervolgens worden ze betrokken bij de verandering: ze maken keuzes en nemen eigenaarschap van de verandering.

Aan een goed leesbeleid ligt een duidelijk perspectief ten grondslag om de leesvaardigheid van *alle* leerlingen te verbeteren, het is een vereiste dat leerlingen het vmbo minimaal verlaten als functioneel geletterde. In alle vakken waar teksten aan de orde zijn zou de ondersteuning moeten bestaan uit: verbetering van de leesvloeiendheid, vergroting van de woordenschat, ontwikkeling in het actief en effectief gebruiken van leesstrategieën en hulp bij het vergroten van betrokkenheid/motivatie bij het lezen voor betekenis (Vernooy, 2010/2011). Volgens Kamil (2003) is dat laatste cruciaal, omdat ongemotiveerde leerlingen niet profiteren van de leesinstructie.

4.2 Locatiedirectie: interview en Taalschakels

Uit het interview met de locatiedirectie blijkt dat zowel op locatieniveau als op organisatieniveau een taalbeleid ontbreekt. Op organisatieniveau is gestart met de ontwikkeling ervan in een team van adjunct-directeuren (het “programmamateam”), die de Werkgroep Taal (het “kennisteam”) op de locaties gaat aansturen.

De locatiedirectie verwacht de visie op taalbeleid van het middenkader en koppelt het niet aan een managementvisie op taal(beleid) of onderwijs, van waaruit het middenkader de uitvoering, implementatie en bewaking van het taalbeleid op zich neemt.

Tot nu toe zijn initiatieven tot oplossing van zorgbehoeften van leerlingen ontstaan bij specialisten, zoals de remedial teacher, dyslexiecoach of zorgcoördinatoren. De docenten die het Interventieprogramma Nederlands (Steenbeek-Planting, Kleijnen en Verhoeven, 2009) voor een geselecteerde groep brugklassers verzorgen, hebben een functie als ambassadeur van het Interventieprogramma Nederlands (IP) en dienen binnen de school te gaan opereren en de didactiek uit het IP met olievlekwerking te laten fungeren. De facilitering hiervoor ontbreekt.

De directie zegt niet op de hoogte te zijn van de specifieke instrumenten die ingezet worden voor metingen van taalvaardigheid en zegt geen duidelijk beeld te hebben van hoe taalrijk de omgeving is die vakdocenten binnen hun lessen creëren. Volgens de locatiedirecteur moeten uitvallers vooral binnen de zorgstructuur bij de specialisten, mentoren en vakdocenten opvallen.

De locatiedirecteur vindt dat integraal taalbeleid bijvoorbeeld inhoudt dat proefwerken ook op taal (spelling, grammatica, leestekens) worden nagekeken. Scholing van docenten is mogelijk als vanuit taalbeleid blijkt dat docenten hierin ontwikkeling nodig hebben. Hij stelt zich taalbeleid als volgt voor:

- afspraken binnen team waar iedereen zich aan houdt
- bij handelingsverlegenheid scholing aanbieden
- bij weigeraars onderneemt directie actie (o.a. onderzoeken waarom men zich niet aan de afspraken houdt)

De adjunct-directeur vindt dat op de school ingezet moet worden op ontwikkeling van taal- en rekenbeleid, met het 2S-niveau als te bereiken einddoel.

In de taalschakels geeft de locatiedirecteur aan naar een andere didactiek te willen, met (onderdelen uit) taalgericht vakonderwijs, coöperatief leren, doorlopende leerlijnen en een lerende organisatie met aandacht voor collegiale consultatie en feedback.

4.3 Leerlingen: vragenlijsten en gegevens leerlingvolgsysteem

De vragenlijst voor leerlingen bestond uit 10 open vragen en 1 gesloten vraag. De verschillende vragen kunnen opgedeeld worden in de volgende categorieën:

- deel 1: motivatie (vraag 1 en 2)
- deel 2: belemmeringen (vraag 3)
- deel 3: moeilijke talige lesonderdelen (vraag 4, gesloten vraag)
- deel 4: oplossinggerichtheid
- deel 5: taalsteun van anderen

Voor elke vraag werden de gegevens in een excelbestand per klas ingevoerd, met daarbij de gegevens uit het leerlingvolgsysteem (geslacht, cito-score, VO-advies van de basisschool, door-/uit-/afstroomadvies in klas 2, dyslexieverklaring, LWOO-verklaring, LGF-beschikking) om zo een duidelijk overzicht te creëren. (Bijlage 5 laat twee voorbeeldoverzichten hiervan zien).

Bij open vragen zijn gegeven antwoorden ingedeeld in categorieën, waarbij voor de indeling een categorie zo dicht mogelijk bij het originele antwoord werd gezocht.

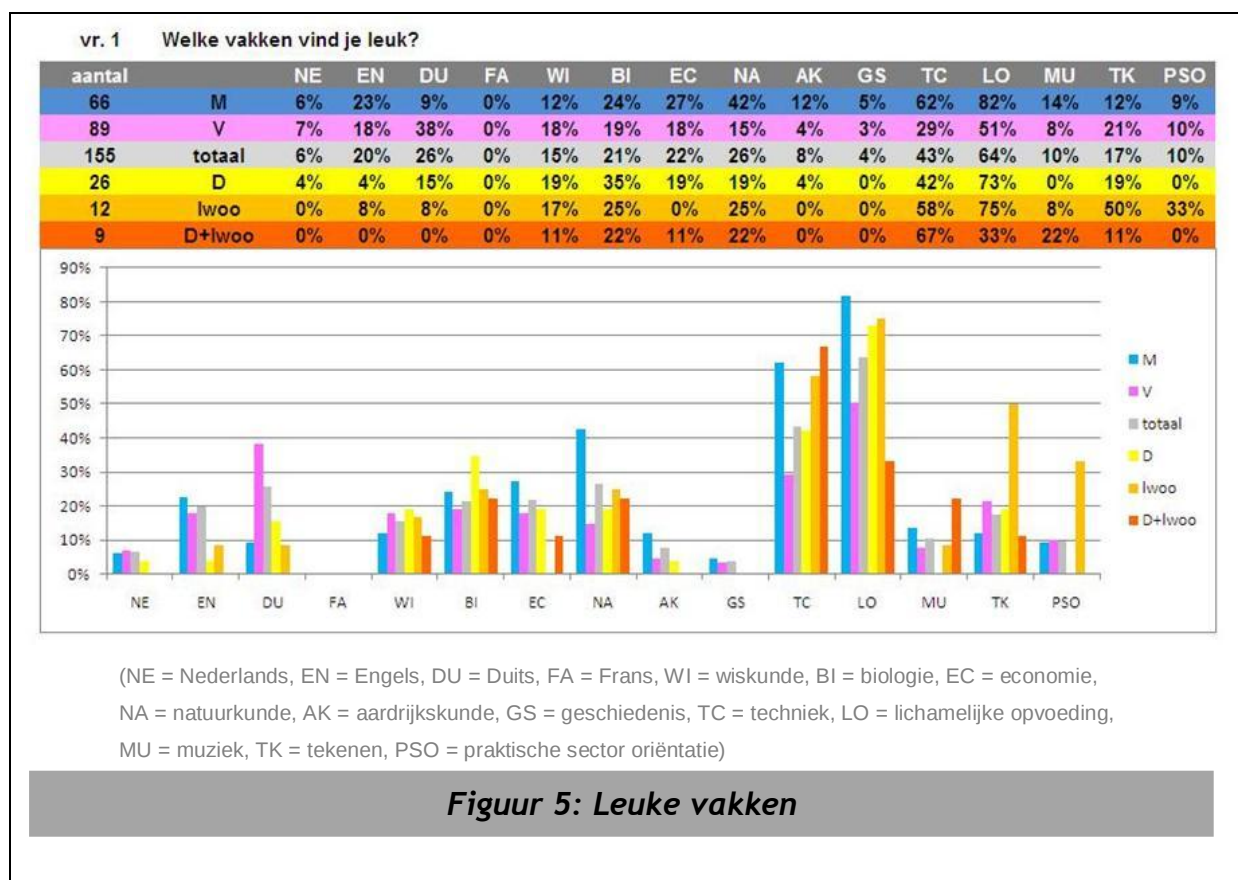
Bij de gesloten vraag (vraag 4) werden talige lesonderdelen aangegeven die belemmingen konden opleveren. Voor ieder onderdeel kon “ja”, “soms” of “nee” worden ingevuld. Deze zijn in de volgende schaalwaarden omgezet om tot dataverwerking te komen:

- Ja = 3 (zorgt altijd of vaak voor problemen)
- Soms = 2 (zorgt soms of weleens voor problemen)
- Nee = 1 (zorgt niet of bijna niet voor problemen)

Samenvattend kan gezegd worden dat:

(zie figuur 5)

- de praktische vakken techniek en lichamelijke opvoeding de populairste vakken zijn, bij LWOO'ers is tekenen ook opvallend populair;
- bij de talen Duits en Engels bovenaan staan. Duits is populairder bij meisjes, Engels is populairder bij jongens. LWOO'ers met dyslexie benoemen deze vakken helemaal niet als "leuk";
- opvallend is hoe laag de motivatie van leerlingen met dyslexie of LWOO of een combinatie hiervan is bij talige vakken (talen, economie, aardrijkskunde, geschiedenis), waarbij opgemerkt moet worden dat biologie hierop de uitzondering is;
- bij de talige vakken Nederlands, aardrijkskunde en geschiedenis de motivatie van alle leerlingen laag is;



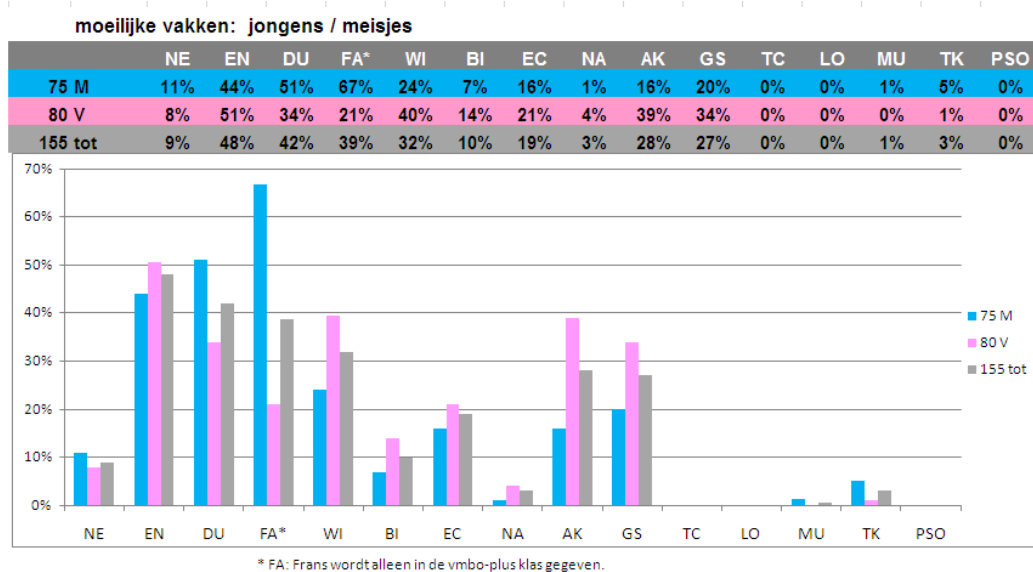
(zie figuur 6)

- interesse, praktijk, activiteit, aanleg en de docent de meestgenoemde redenen zijn waarom leerlingen vakken als leuk ervaren;

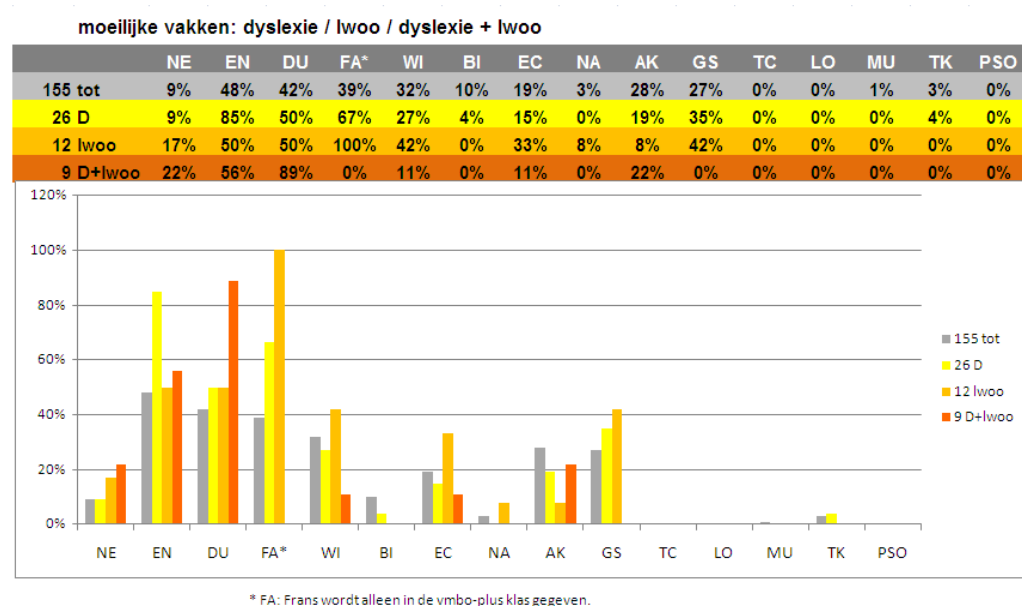


(zie figuur 7 en 8)

- jongens Duits en Frans de moeilijkste vakken vinden en meisjes Engels het moeilijkst vinden;
- jongens vooral de pure taalvakken als moeilijk aanduiden en meisjes alle talige vakken en wiskunde als moeilijk aanduiden;
- Engels het hoogste scoort als moeilijk vak bij dyslectici (85%), maar bij dyslectici met een lwoo-verklaring Duits het hoogste scoort (89%); leerlingen met alleen een lwoo-verklaring vinden Engels en Duits even vaak moeilijk (beiden 50%);



Figuur 7: Moeilijke vakken onderverdeeld naar geslacht



Figuur 8: Moeilijke vakken bij dyslexie, lwoo of dyslexie + lwoo

(zie figuur 9)

- in de vmbo-plus klas ongeveer een vijfde van de leerlingen lees- en/of spellingsproblemen ervaart, tegenover bijna een derde in de GL/TL-klassen;
- de stof door bijna alle leerlingen als soms of (bijna) altijd moeilijk ervaren wordt;
- vaktaal door dyslectici in GL/TL opvallend vaak als moeilijk ervaren wordt, dit in tegenstelling tot dyslectici in de vmbo-*plus* klas, die de uitleg in het boek juist als moeilijkste ervaren;
- dyslectici in de vmbo-*plus* klas schriftelijk en mondeling antwoorden vaker in “niet moeilijk” plaatsen dan dyslectici in GL/TL;
- leerlingen met een combinatie van dyslexie en LWOO de uitleg van de docent helemaal niet in (bijna) altijd moeilijk plaatsen;

Klas 2 (155 van de 160 leerlingen)												
GL/TL + PLUS totaal	112	70%	108	percentages								
DYSLECT totaal	27	17%	26									
LWOO totaal	12	8%	12									
DYS+LWOO totaal	9	6%	9									
	1 (niet moeilijk)				2 (soms moeilijk)				3 (vaak moeilijk)			
	GT	D	L	DL	GT	D	L	DL	GT	D	L	DL
stof	3	0	0	22	65	50	83	56	32	50	17	22
zelf stof uitleggen	24	7	25	33	49	58	50	45	29	35	25	22
uitleg van docent	27	19	33	33	56	62	50	67	18	19	17	0
mondeling antwoorden	34	35	17	33	49	35	50	56	17	30	33	11
vragen + opdr. begrijpen tb/wb	31	27	16	22	56	50	68	56	14	23	16	22
vragen + opdr. begrijpen toets	23	12	33	11	56	58	42	67	20	30	25	22
schriftelijk antwoorden	35	27	25	22	53	46	50	67	12	27	25	11
uitleg in boek	31	19	8	22	54	62	75	56	16	19	17	22
vaktaal	26	19	25	22	47	43	67	67	27	38	8	11
Klas 2 vmbo-GL/TL (124 van de 129 leerlingen)												
GL/TL	88	68%	84	percentages								
DYSLECT reg	21	16%	20									
LWOO reg	11	9%	11									
DYS+LWOO	9	7%	9									
	1 (niet moeilijk)				2 (soms moeilijk)				3 (vaak moeilijk)			
	GT	D	L	DL	GT	D	L	DL	GT	D	L	DL
stof	4	0	0	22	68	45	82	56	29	55	10	22
zelf stof uitleggen	25	5	18	33	50	60	55	45	25	35	27	22
uitleg van docent	29	25	36	33	51	60	46	67	20	15	18	0
mondeling antwoorden	30	30	18	33	54	40	46	56	17	30	36	11
vragen + opdr. begrijpen tb/wb	36	25	9	22	50	50	73	56	14	25	18	22
vragen + opdr. begrijpen toets	23	15	27	11	55	55	46	67	23	30	27	22
schriftelijk antwoorden	35	20	18	22	54	50	55	67	12	30	27	11
uitleg in boek	33	20	9	22	50	70	73	56	17	10	18	22
vaktaal	26	15	27	22	55	40	64	67	19	45	9	11
Klas 2 vmbo-plus 31 leerlingen												
PLUS	24	77%	24	percentages								
DYSLECT plus	6	19%	6									
LWOO plus	1	3%	1									
DYS+LWOO plus	0	0%	0									
	1 (niet moeilijk)				2 (soms moeilijk)				3 (vaak moeilijk)			
	PLUS	D	L	DL	PLUS	D	L	DL	PLUS	D	L	DL
stof	0	0	0	0	54	67	100	0	46	33	0	0
zelf stof uitleggen	21	17	100	0	71	50	0	0	8	33	0	0
uitleg van docent	21	0	0	0	71	67	100	0	8	33	0	0
mondeling antwoorden	50	50	0	0	33	17	100	0	17	33	0	0
vragen + opdr. begrijpen tb/wb	12	33	100	0	76	50	0	0	12	17	0	0
vragen + opdr. begrijpen toets	25	0	100	0	63	67	0	0	12	33	0	0
schriftelijk antwoorden	38	50	100	0	50	33	0	0	12	17	0	0
uitleg in boek	21	17	0	0	67	33	100	0	12	50	0	0
vaktaal	25	33	0	0	21	50	100	0	54	17	0	0

Figuur 9: Moeilijke talige vakonderdelen

(zie figuur 10, 11 en 12)

- rond de 80% van de leerlingen in GL/TL met een LWOO-verklaring (met of zonder dyslexie) een uitstroomadvies heeft gekregen, leerlingen met alleen een dyslexieverklaring krijgen ongeveer net zo vaak een uitstroomadvies als reguliere leerlingen. Uitstromen betekent dat ze verder gaan naar de bovenbouw van een lager vmbo-niveau (basis-kader of basis-beroepsgericht). Dit niveau wordt op deze school niet aangeboden, dus moeten ze overstappen (uitstromen) naar een andere school.
- 85% van de leerlingen in GL/TL die een uitstroomadvies hebben gekregen een cito-score had die een niveau lager ligt dan het onderwijs dat ze op dit moment volgen en dat 64% van hen een VO-advies heeft gekregen dat onder het gevolgde onderwijsniveau valt. Dit geldt niet voor vmbo-plus leerlingen: zij komen vanuit groep 8 met een vereiste cito-score (536 of hoger) en/of het juiste VO-advies binnen in deze speciale klas of zij kunnen zich in het eerste jaar van GL/TL door motivatie, inzet en resultaten onderscheiden voor opstroom naar de vmbo-plus klas;
- in de vmbo-plus klas minder vaak een afstroomadvies wordt gegeven dan een uitstroomadvies aan GL/TL-leerlingen. Leerlingen in het vmbo-plus kunnen binnenschools naar een niveau lager overstappen (afstromen).

vmbo GL/TL	aantal	uitstroomadvies	% van categorie	% van totaal
regulier	88	24	27,3%	18,6%
D	21	6	28,6%	4,7%
LWOO	11	9	81,8%	7,0%
D + LWOO	9	7	77,8%	5,4%
totaal	129	53	41,1%	41,1%
Citoscores van leerlingen met uitstroomadvies				
	aantal	aant. cumulatief	% van uitstromers	% cumulatief
cito B	12	12	22,6%	22,6%
cito BK	33	45	62,3%	84,9%
cito KGT	0	45	0,0%	84,9%
cito GT	2	47	3,8%	88,7%
cito GTH	2	49	3,8%	92,5%
cito H	1	50	1,9%	94,3%
cito onbekend	3	53	5,7%	100,0%
VO-advies van basisschool voor leerlingen met uitstroomadvies				
	aantal	aant.cumulatief	% van uitstromers	% cumulatief
advies BK	19	19	35,8%	35,8%
advies KGT	15	34	28,3%	64,2%
advies GT	15	49	28,3%	92,5%
advies GTH	0	49	0,0%	92,5%
advies onbekend	4	53	7,5%	100,0%

Figuur 10: CITO-score en VO-advies klas 2 vmbo-GL/TL

vmbo-plus	aantal	afstroomadvies	% categorie	% van klas
regulier	24	3	12,5%	9,7%
D	6	1	16,7%	3,2%
LWOO	1	-	-	-
D+LWOO	-	-	-	-
totaal	31	4	29,2%	12,9%
Citoscores van PLUS-leerlingen met afstroomadvies				
	aantal	aant. cumulatief	% van klas	% cumulatief
cito GT	1	1	3,2%	3,2%
cito GTH	2	3	6,5%	9,7%
cito H	1	4	3,2%	12,9%
VO-advies van basisschool voor PLUS-leerlingen met afstroomadvies				
	aantal	aant.cumulatief	% van klas	% cumulatief
advies KGT	1	1	3,2%	3,2%
advies GT	1	2	3,2%	6,5%
advies GTH	2	4	6,5%	12,9%

Figuur 11: CITO-score en VO-advies klas 2 vmbo-plus

Citoscores van 21 D-leerlingen		
	aantal	%
cito B	2	9,5%
cito BK	13	61,9%
cito KGT	1	4,8%
cito GT	1	4,8%
cito GTH	0	0%
cito H	2	9,5%
cito onbekend	2	9,5%
VO-advies van PO (2009) voor 21 D-leerlingen		
	aantal	%
advies BK	2	9,5%
advies KGT	5	23,8%
advies GT	14	66,7%

Citoscores van 6 PLUS D-leerlingen		
	aantal	%
cito B	0	0,0%
cito BK	2	33,3%
cito KGT	0	0,0%
cito GT	0	0,0%
cito GTH	0	0%
cito H	4	66,7%
cito onbekend	0	0%
VO-advies van PO voor 6 PLUS D-leerlingen		
	aantal	%
advies KGT	0	0,0%
advies GT	2	33,3%
advies GTH	4	66,7%

Citoscores van 11 LWOO-leerlingen		
	aantal	%
cito B	3	27,3%
cito BK	6	54,5%
cito KGT	1	9,1%
cito GT	0	0,0%
cito GTH	0	0,0%
cito H	0	0,0%
cito onbekend	1	9,1%
VO-advies van PO voor 11 LWOO-leerlingen		
	aantal	%
advies BK	8	15%
advies KGT	3	6%
advies GT	0	0%

Citoscores van 9 D+LWOO-leerlingen		
	aantal	%
cito B	3	33,3%
cito BK	4	44,4%
cito KGT	0	0,0%
cito GT	1	11,1%
cito GTH	0	0,0%
cito H	1	11,1%
cito onbekend	0	0,0%
VO-advies van PO voor 9 D+LWOO-leerlingen		
	aantal	%
advies BK	4	44,4%
advies KGT	2	22,2%
advies GT	3	33,3%

Figuur 12: CITO-score en VO-advies zorgleerlingen klas 2

(zie figuur 13)

- het overgrote deel van de leerlingen zich bewust is van het belang van taal voor school en later;
- ongeveer een kwart van de leerlingen zich bewust is van het belang taalvaardigheid voor schools succes ('beter begrip', 'hogere punten');
- iets meer dan 25% van de leerlingen zelfstandig stof herhaalt als zij beter willen worden in taal en ongeveer 15% van de leerlingen 'boeken lezen' of 'lezen' als voorbeeld geeft van wat ze zelf bijdragen aan het verbeteren van hun taalvaardigheid (de helft van die lezers zit in de vmbo-plus klas en van het totale aantal jongens in de reguliere klassen leest nog geen 4% om de taalvaardigheid te vergroten);
- 83% van de leerlingen zegt dat docenten er rekening mee houden als zij moeilijkheden hebben met taal;
- bijna de helft van de leerlingen zegt behoefte te hebben aan verlengde instructie van de docent bij moeilijkheden met taal;
- 90 maal een vorm van verlengde instructie of extra oefening genoemd wordt als hulpmiddel vanuit school in het geval van moeilijkheden bij taal;

Vraag 5 Denk je dat taal belangrijk is voor school en later? ja 154 nee 1 weet niet 0	Vraag 8 Houden docenten er rekening mee als jij moeite hebt met taal? ja 129 nee 17 weet niet 9
Vraag 6 Wat zou er anders gaan als je beter zou zijn in taal? beter begrip 45 hogere punten 40 beter communiceren 19	Vraag 9 Hoe wil je dat docenten je helpen als je moeite hebt met taal? extra uitleg 76 tra oefenen 22 anders uitleggen 20
Vraag 7 Doe jij zelf iets om beter te worden in taal? Zo ja, wat dan? stof herhalen 42 boeken lezen 25 extra oefenen 22 films kijken 18	Vraag 10 Wat denk je dat school verder moet doen om jou te helpen als je moeite hebt met taal? maatwerk 34 weet ik niet 27 extra uitleg 17 extra les 16 remedial teaching 13 oefenen 10

Figuur 13: Taal en hulp bij taal

(zie figuur 14)

- bijna 65% de vakdocent noemt als eerste aanspreekpunt bij moeilijkheden met taal, een factor tien minder de dyslexiecoach daarvoor noemt (deze wordt alleen door dyslectici genoemd), de taaldocent en mentor worden beide door 20% als hulpbron betiteld, ouders vormen voor bijna 17% van de leerlingen een hulpbron en 11 leerlingen zeggen niet te weten bij wie ze bij taalproblemen hulp kunnen vragen.

vr. 11	Weet je naar wie je toe kan gaan als je moeite hebt met taal? Zo ja, wie dan?
100	vakdocent
31	taaldocent
31	mentor
26	ouders
17	RT-er
11	nee
10	D-coach
6	familielid (broer, zus, neef)
3	vrienden, kennissen
2	klasgenoot
2	bijlesgever
1	internet
1	logopediste

D-coach genoemd door:	
7	leerlingen met dyslexie
0	leerlingen met LWOO
3	leerlingen met dyslexie + LWOO

Figuur 14: Hulp bij taalproblemen	
--	--

4.4 Docenten: vragenlijsten

Bij de enquête onder docenten werd gebruik gemaakt van 7 open vragen en 29 gesloten vragen. De gesloten vragen omvatten stellingen die aangeven in hoeverre de docenten op het moment van afname gebruik maakten van een vorm van taalgericht onderwijs. De vragen met een code beginnend met C, I of T zijn ontleend aan de instrumenten uit de Kijkwijzer voor Taalgericht Vakonderwijs (SLO, 2006). Vier vragen zijn door de onderzoeker toegevoegd (S1=controle op spelling, G1=controle op grammatica, D1=taalsteun aan leerlingen met dyslexie, Z1=taalsteun aan leerlingen met een LWOO-indicatie) om een gebiedsspecifiek beeld te krijgen. (Bijlage 7 geeft een volledig beeld van de gegeven antwoorden).

Docenten ervaren vooral begrijpend lezen en een gebrekkige woordenschat als belemmering, als het gaat om taalvaardigheid van leerlingen. Er worden 31 oplossingen genoemd die te maken hebben met een vorm van ondersteuning bij lezen of woordenschatvergroting, deze twee categorieën vormen ook de oplossing in tweede instantie ("Wat kan een docent nog meer doen?"). De meest genoemde tip van collega's is het RALFI-lezen en het grootste deel van gevraagde hulpmiddelen of ondersteuning is digitaal. Binnen de school en het team is vooral behoefte aan uniformiteit als het gaat om bevordering van taalvaardigheid van leerlingen. Van de 38 docenten zeggen 32 dat ze geen wensen te hebben ten aanzien van hun eigen taalvaardigheid.

De gegevens in bijlage 9 laten zien dat de taaldocenten hun onderwijs taalgericht vormgeven, hoewel er enkele docenten zijn die zich hier nog in willen ontwikkelen. In de methodes van de talen zijn strategieën opgenomen voor lezen, schrijven, luisteren en spreken en is het aanleren hiervan onderdeel van het curriculum.

Bij andere leergebieden zien we het volgende:

- docenten ondersteunen door het geven van context, het (hardop taalgericht) aanleren van denkprocessen en werken met en aan begrijpelijk taalgebruik, waarbij opgemerkt moet worden dat docenten in het leergebied Mens & Maatschappij aangeven hier minder bewust mee bezig zijn of ontwikkelingskansen te zien;
- 10 docenten geven aan "feedback op taalgebruik" niet toe te (kunnen) passen bij hun vak en 3 docenten geven aan ruimte voor ontwikkeling hierin te zien;
- 6 docenten geven aan "ondersteuning bij taaltaken" niet toe te (kunnen) passen in hun vak en 7 docenten zeggen (op onderdelen) ruimte voor ontwikkeling hierin te zien;
- 8 docenten geven aan geen "hulp bij taal" te (kunnen) geven in hun vak en even zo veel docenten zeggen ontwikkelingsmogelijkheden te zien.

4.5 Inventarisatie: taalsteun in dyslexiebeleid en zorgbeleid

In de inventarisatielijsten van taalsteun in het dyslexiebeleid is te zien dat deze taalsteun gericht is op hulp binnen de klas (bijlage 13).

Buiten de lessen is een drietal van speciale onderwijsactiviteiten die leerlingen met behoefte aan extra instructie kunnen bedienen: het maatwerk uur, remedial teaching en het IP. Deze drie activiteiten vallen binnen het zorgbeleid (bijlage 14).

Hoofdstuk 5 - Data-interpretatie

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat het onderzoek heeft opgeleverd. Er wordt een relatie gelegd tussen verzamelde gegevens, literatuur en deelvragen. Na het beantwoorden van de deelvragen wordt de centrale onderzoeksvraag beantwoord.

5.1 Wat zijn kenmerken van een verantwoord taalbeleid?

Een verantwoord taalbeleid ontstaat vanuit de managementvisie en wordt gedragen door de *hele* school die samenwerkt om het taalbeleid op te zetten, te implementeren, uit te voeren, te bewaken, te evalueren en bij te stellen. Een taalbeleid gaat in de kern niet over zorg, maar over hoge *onderwijskwaliteit* in alle vakken. Deze hoge onderwijskwaliteit bereikt men door: het volgen van taalontwikkeling bij leerlingen om de behoeften aan onderwijsaanbod in kaart te brengen, effecten te meten van het onderwijsaanbod, het ontwikkelen van een sterk curriculum Nederlands met bijzondere aandacht voor schoolse taalvaardigheden, inzetten van taalgerichte vakdidactiek en het creëren van een optimaal leerklimaat met een actieve rol voor leerlingen in hun eigen taalleerproces (Hajer, 2008).

Zowel zorg voor achterstandsleerlingen en uitvallers, alsook het aanbod voor talenten maakt deel uit van het onderwijscontinuüm zoals de CED-groep (2008) dit voorstelt. Het voorziet in onderwijsbehoeftes van alle leerlingen, over welke talenten ze ook beschikken of welke hiaten er ook in hun ontwikkeling zijn.

Therrien (2004) stelt dat herhaald begeleid lezen de leesvloeiendheid en het tekstbegrip vergroot, maar dat het effect op tekstbegrip minimaal verschilt tussen de derde en vierde keer dat de tekst gelezen wordt. Deze bevinding wordt door vier verdere studies ondersteund (DiSefano, Noe, & Valencia, 1981; O'Shea et al., 1985, 1987; Stoddard, Valcante, Sindelar, O'Shea, & Algozine, 1993). Een soort "RALFI-light-lezen" (Smits, 2011) zou in het taalbeleid geïntegreerd kunnen worden, waarbij de leerlingen meelesen met de voorlezende docent, de moeilijke woorden of passages worden besproken en de leerlingen de tekst daarna nog een of twee keer kunnen lezen met een tutor die direct corrigerende feedback geeft. In samenhang met het RALFI-light-lezen kunnen leesstrategieën ingezet worden, zoals: voorkennis ophalen, voorspellen aan de hand van titels en plaatjes, visualiseren, vragen bedenken en beantwoorden, samenvatten en herkennen van de tekststructuur. De

docent doet de gekozen strategie hardop voor (“modelling”), waarna begeleide inoefening volgt en in de laatste fase past de leerling de strategie zelfstandig toe.

Uit internationaal onderzoek van Warde, Southerton, Olsen, & Cheng (2007) is gebleken dat, in tegenstelling tot Frankrijk, Noorwegen en het Verenigd Koninkrijk, in Nederland en de VS een “ontlezing” (Engels: *de-reading*) gaande is. Gezien het percentage van leerlingen op onze school dat aangeeft te lezen om te werken aan taalvaardigheid, vormen onze leerlingen daarop geen uitzondering, dus het verankeren van stimuleren van de leesmotivatie en leesbetrokkenheid in het taalbeleid is een must.

Bovendien is het volgens de Nieuw-Zeelandse linguïst Nation (2005) voor het bereiken van een goede leesvaardigheid nodig om gedurende enkele schooljaren 500.000 woorden per jaar te lezen. Dit komt neer op zes gewone leesboeken (“unsimplified novels” of “non-graded readers”) per jaar. De leesvaardigheid onderhouden vergt eenzelfde aantal jaarlijks gelezen woorden. Inbouw van een leesprogramma is dus wenselijk.

Om opbrengsten te meten is het een voorwaarde om op gezette tijden toetsen af te nemen. Dit kan met Cito-toetsen of andere taal/leestoetsen. Het verdient aanbeveling bij de brugklassscreening de toetsen Diatekst en Diawoord (Hacquebord, Linthorst & Stellingwerf, 2004) in te zetten. Hiermee kunnen lees- en taalzwakke leerlingen worden gesignaleerd, hun lezersprofiel worden bepaald en kan richting worden gegeven aan het taalbeleid. Herhaalde inzet van dit hulpmiddel in leerjaar 2 en 3 draagt bij aan het monitoren van de voortgang van de leerlingen en bijstelling van het onderwijs/ondersteuningsaanbod vastgelegd in het taalbeleid (dit kan individueel, groepsgewijs of curriculumbreed).

5.2 Wat is de visie van het management op taal en taalbeleid?

Als het gaat om de effectiviteit van het onderwijs en de verbetering van leerlingresultaten, wordt de schoolleiding als de belangrijkste component beschouwd. Volgens Waters, Marzano & McNulty (2003) is er een correlatie van .25 of hoger tussen het handelen van schoolleiders en leerlingresultaten. Een effectieve schoolleiding stuurt en monitort het veranderproces en zorgt voor doelgericht taalonderwijs. Zij heeft hoge verwachtingen van de prestaties van docenten en leerlingen en geeft prioriteit aan taal.

Bron: CPS (2007), Brochure Effectief Taalbeleid, p.7

Figuur 15: De rol van schoolmanagement in effectiviteit van onderwijs en verbetering van leerlingresultaten

De managementvisie op taal(beleid) is niet duidelijk gedefinieerd, gepubliceerd of gecommuniceerd op de schoollocatie. Voor de Werkgroep Taal is dit een gemis bij het opzetten van het taalbeleid en voor de docenten zorgt dit voor het ontbreken van een cruciale basis waarop zij hun onderwijs taalgericht zouden kunnen invullen. De directie is op de hoogte van “de Achtbaan” als cyclisch model voor ontwikkeling van beleid en kwaliteit (Rijkschroeff & van Roosmalen, 2003), maar lijkt zich minder bewust van haar positie op of in deze achtbaan.

De gegevens van het interview met de directie en van de door hen ingevulde Taalschakels laten tegenstrijdigheden zien. In het interview komt bijvoorbeeld niet naar voren dat de locatiedirecteur naar een andere didactiek toe wil, in de Taalschakels wel. Een overgang van klassiek frontaal lesgeven naar taalgericht vakonderwijs is een enorme omslag en zal gedegen voorbereid, gepland en begeleid moeten worden. Men kan niet van docenten verwachten dat ze zich van de ene op de andere dag in hun vrije tijd de principes van TVO eigen maken en hier uniform mee aan de slag gaan. Training en reflectie op het leerproces – bijvoorbeeld in leerteams – zou kunnen zorgen voor de professionele ontwikkeling van docenten en verankering van TVO binnen de organisatie.

5.3 Past het huidige aanbod van taalsteun bij de visie vanuit het management?

Het maatwerk (Engels, dyslexie, leren leren), het Interventieprogramma Nederlands en remedial teaching is op initiatief van specialisten ontstaan door signalering van onderwijs- en zorgbehoeften van leerlingen, het is niet vanuit managementvisie

ontstaan en vindt plaats buiten reguliere lessen. Het RALFI-light-lezen uit het IP is op initiatief van IP-docenten en de remedial teacher al enigszins uitgewaaierd naar vaklessen. Taaldocenten geven hun lessen taalgericht vorm, in andere leergebieden gebeurt dit in enige mate maar hier liggen nog kansen voor ontwikkeling om het passend te maken in overeenstemming met de managementvisie.

Omdat de managementvisie uitgaat van aansluiten op onderwijsbehoeften van leerlingen binnen het primaire proces in eerste plaats, past een taalbeleid gericht op ontwikkeling en ondersteuning in de klas bij de managementvisie op taalbeleid. Er zijn geen vaststaande afspraken gemaakt welke taalsteun docenten geven in het reguliere onderwijsaanbod en hoe ze dit uniform vormgeven, maar de ontwikkeling van taalbeleid is wel gestart.

5.4 Welke taalsteun denken docenten aan leerlingen te kunnen geven?

Bijlage 7 laat zien dat docenten, aansluitend bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen, willen werken aan begrijpend lezen en woordenschatverwerving, maar ze hebben behoefte aan uniforme afspraken over hoe ze dat gaan doen.

Het is op zijn minst opmerkelijk dat sommige docenten buiten het Leergebied Talen ervan overtuigd zijn dat ze in hun vakgebied niet op spelling, grammatica en leestekens hoeven te letten en leerlingen hulpmiddelen als woordenwebs en visualisatietechnieken niet aan hoeven te bieden (zie bijlage 9) . Dit druist in tegen het verhogen van het taalbewustzijn en het stimuleren van het taalleerproces van leerlingen. Dat is alleen te bereiken als iedereen ervan overtuigd is en uitdraagt dat goede taaluitingen van belang zijn, niet alleen voor het schoolse leren, maar ook om te functioneren in de maatschappij. Als docenten het al niet waardevol vinden, wuiven de leerlingen het zeker weg als overbodig. Die moeten nu juist gemotiveerd worden om optimaal te kunnen profiteren van de instructie. Onderzoek van Klinger e.a. (2004) wijst uit dat leerlingen die onderwijs krijgen van docenten die leesstrategieën op een gestructureerde manier in de klas toepassen, grotere vorderingen maken in tekstbegrip dan leerlingen van docenten die dit niet doen. Ze merken daarnaast op dat ervaring en een brede professionele ontwikkeling nog grotere positieve effecten sorteert. Docenten (bij)scholen in het uniform toepassen van leesstrategieën in de klas sluit dus goed aan bij de vraag naar uniformiteit van de docenten op deze school en het verhogen van het niveau van begrijpend lezen en woordenschatvergroting van leerlingen.

Wat daarnaast opvalt aan de gegevens in bijlage 9 is dat de meeste docenten zich bewust zijn van de onderwijsbehoeften van dyslectische leerlingen en aan die behoeften ook gehoor geven. Maar dat docenten – ook sommige taaldocenten – niet of nauwelijks extra taalsteun geven aan LWOO-leerlingen is een gevaar voor het niveau van leerlingentaalvaardigheid. Het enorm hoge percentage van LWOO'ers (met dyslexie 78% en zonder dyslexie 82%) dat een uitstroomadvies krijgt in klas 2 laat dit duidelijk zien. Hierbij moet wel de kanttekening gemaakt worden dat een nog net iets hoger percentage van 85% binnenkomt met een CITO-score die niet overeenkomt met het onderwijs wat ze gaan volgen en ook de basisschool denkt dat het gekozen onderwijstype een trapje, of zelfs meerdere trapjes te hoog is. De ervaring leert dat het uitstroomadvies voor ongeveer een derde tot de helft van de groep uiteindelijk niet tot uitstroom na klas 2 leidt, omdat ze aan het einde van leerjaar 2 toch de benodigde overgangsnorm halen. Overigens is een aantal docenten in de Leergebieden Taal en Groen zich wel bewust van het feit dat ze die steun niet/nauwelijks geven en willen ze zich ontwikkelen in de begeleiding van die leerlingen. Als docenten geen hoge eisen stellen aan leerlingen om ze zo de kans te geven zich boven verwachting te ontwikkelen, waarom zouden leerlingen die uitdaging dan aangaan? Dat docenten daarbij tegelijkertijd kritisch mogen zijn over het niveau van hun eigen taalvaardigheid, taaluitingen en taaldidactiek is een reëel streven. Hoge eisen stellen aan leerlingen kan alleen als je hoge eisen stelt aan jezelf (CPS, 2004).

5.5 Welke taalsteun hebben leerlingen nodig?

In figuur 9 is te zien dat de groep leerlingen die schriftelijke of mondelinge verwerking van vakinhoud en het begrijpen van schriftelijke informatie en vragen gedeeltelijk of bijna altijd moeilijk vindt minimaal 50% bedraagt en soms zelfs oploopt tot 80%. Dit laat zien dat er een onderwijsbehoefte is ten aanzien van begrijpend lezen en schriftelijke en mondeling taalvaardigheid.

Dyslectici zonder LWOO krijgen niet vaker dan reguliere leerlingen een uitstroomadvies (figuur 10) . Het is aannemelijk dat hieruit blijkt dat het lopende dyslexiebeleid wel degelijk zijn vruchten afwerpt, hoewel het percentage met een uit- of afstroomadvies in beide groepen nog steeds relatief groot is.

Aan het grote aantal leerlingen dat vaktaal gedeeltelijk of bijna altijd moeilijk vindt (74%-81%, zie figuur 9), is duidelijk te zien dat extra aandacht aan (vak)woordenschat een gedegen verankering in het taalbeleid behoeft.

5.6 Vragen leerlingen eenzelfde ondersteuning voor alle vakken of geven ze verschillen per vak aan?

Als we in gedachten houden dat volgens het onderzoek 'Kenmerkend VMBO' (2008) een vijfde van de vmbo'ers zelf aangeeft moeite te hebben met lezen, zijn de percentages van leerlingen die in dit onderzoek aangeven niet alleen de taalvakken maar ook de zaakvakken aardrijkskunde, geschiedenis en zelfs wiskunde moeilijk te vinden als het gaat om de talige verwerking van de vakinhouden erg hoog (figuur 9). Kenmerkend is hierbij dat jongens het moeilijker vinden bij de taalvakken en meisjes het moeilijker vinden bij de zaakvakken en wiskunde (figuur 7). Leerlingen hebben kennelijk moeite met het zich eigen maken van vakinhoud via leerteksten. Implementeren van een schoolbrede en uniforme aanpak van taalgericht onderwijs, waarvan context, taalsteun en interactie deel uitmaakt sluit goed aan bij dit kenmerk van de taalsteunvraag van leerlingen.

5.7 Welke didactiek past bij de taalsteunvraag van leerlingen?

taalgericht vakonderwijs

Gezien de opeenstapeling van taalsteunvragen bij leerlingen (mondeling, schriftelijk, begrijpend lezen, woordenschat) past taalgericht vakonderwijs binnen het taalbeleid als ondersteunde didactiek die taalvaardigheid van leerlingen ontwikkelt.

Taalgericht vakonderwijs is onderwijs waarin naast vakdoelen de benodigde taalvaardigheid expliciet is benoemd. Die vak- en taaldoelen worden simultaan ontwikkeld via onderwijs dat contextrijk is, vol interactiemogelijkheden zit en waarbinnen benodigde taalsteun geboden wordt.

Bron: Hajer & Meestringa (2009), Handboek Taalgericht Vakonderwijs, p.11

Figuur 15: Principes Taalgericht Vakonderwijs

convergente differentiatie

De aanvankelijke groepsinstructie kan uitgebreid worden met verlengde (eventueel individuele) instructie in het model van convergente differentiatie (Reezigt, 1999, in: Bosker, 2005). Op deze manier wordt de leertijd zoveel mogelijk binnen de klas vergroot. Bij convergente differentiatie wordt een onderscheid gemaakt naar instructieafhankelijke, instructiegevoelige en instructieonafhankelijke leerlingen.

5.8 Welke lopende taalgerichte onderwijsactiviteiten kunnen ingepast worden in een algeheel taalbeleid?

Binnen alle vakgebieden geven docenten context aan de leerstof, doen zij denkprocessen hardop en taalgericht voor en besteden aandacht aan begrijpelijk taalgebruik (zie bijlage 9). Opgemerkt moet worden dat docenten uit het leergebied Mens & Maatschappij behoefte hebben aan extra handvatten wat betreft dit laatste onderdeel.

De dyslexiespecialist zou in samenwerking met taaldocenten ondersteuning kunnen bieden aan collega's uit andere leergebieden als het gaat over feedback op taalgebruik, ondersteuning bij taaltaken en hulp bij taal. In bijlage 9 is te zien dat taaldocenten aangeven hierin al voldoende bedreven te zijn. Dit kan gestructureerd en systematisch deel gaan uitmaken van een algeheel taalbeleid.

5.9 Welke elementen van het huidige dyslexie- en zorgbeleid passen in een algeheel taalbeleid voor alle leerlingen?

In bijlage 12 is te zien dat de taalsteunelementen die nu in het dyslexiebeleid opgenomen zijn, zonder meer in het taalbeleid passen. De onderdelen lezen, woordenschatuitbreiding, spelling, grammatica, didactiek en ondersteuningsmiddelen passen bij de taalsteunvraag van alle leerlingen, niet alleen dysletici.

De taalsteunelementen uit het zorgbeleid (bijlage 13) omvatten zorg buiten de klas en kunnen voor zorgleerlingen en leerlingen die een achterstand oplopen ingezet worden. Bovendien kunnen de elementen uit het Interventieprogramma Nederlands op gestructureerde wijze ingepast worden in alle vaklessen. Voor invoering hiervan zullen docenten hierin geschoold moeten worden. De scholing zou gedifferentieerd kunnen worden naar behoefte en IP-docenten en taaldocenten zouden hierin een rol kunnen vervullen door collega's uit de andere vakken te coachen in het gebruik van deze IP-elementen in lessen.

5.10 Beantwoording van de onderzoeksvraag

Welke rol zou ik als dyslexiespecialist kunnen hebben in een verantwoord taalbeleid voor een vmbo-school met een hoog percentage leerlingen met lees- en/of spellingsproblemen?

De resultaten van dit onderzoek bieden naar mijn mening de volgende kansen voor mij als dyslexiespecialist binnen het taalbeleid:

- taalbegeleider voor *alle* leerlingen, en zeker voor leerlingen met dyslexie en/of een LWOO-beschikking;
- ondersteuner (met een specialisme op het gebied van dyslexie- en taalondersteuning) voor docenten en management;
- teampartner voor zorgspecialisten;
- collega-beleidsontwikkelaar in de Werkgroep Taal;
- taalcoördinator vanuit de Werkgroep Taal die zorgt voor uitvoering van alle stappen in het taalbeleid, initiatieven neemt, het proces bewaakt en gegevens verzamelt en vertaalt naar beleid (met behulp van een PDCA-cyclus (Deming, 1986)).

Hoofdstuk 6 - Evaluatie van het onderzoek

Aan het eind van het onderzoek is het tijd om terug te kijken op hoe het onderzoekproces is verlopen, wat mijn ervaringen zijn geweest tijdens het onderzoek en wat het onderzoek heeft opgeleverd.

6.1 Mijn ervaringen tijdens het onderzoek

Tijdens het eerste jaar stond mijn begeleidster af en toe even stil bij mogelijke onderzoeksonderwerpen voor het meesterstuk en gaf ze de tip om alvast na te denken over wat je zou willen onderzoeken. Het onderwerp kiezen was voor mij niet moeilijk. Mijn collega remedial teacher volgde de Master SEN Rekenspecialist in schooljaar 2009-2010 en haar onderzoek was de basis voor het op te zetten rekenbeleid; datzelfde wilde ik voor taalbeleid doen. Wat ik wilde onderzoeken had ik al in mijn hoofd, maar het concreet maken van de onderzoeksvraag met de bijbehorende deelvragen en onderzoeksmethoden moest nog vorm krijgen. Ik was me er terdege van bewust dat mijn onderzoek omvangrijk zou zijn en de frons op het voorhoofd van mijn begeleidster toen ik het onderzoeksonderwerp meldde, deed me vermoeden dat ze het zwaarder inschatte dan ikzelf. Ze vroeg me na te denken over een kleiner onderwerp. Het doel om kennis te vergaren over en me te verdiepen in verantwoord taalbeleid en de mogelijke rol van de dyslexiespecialist daarin liet me echter niet los.

Het formuleren van de hoofd- en deelvragen heeft me hoofdbrekens bezorgd, maar het verwerken en visualiseren van de onderzoeksdata vergde de grootste tijdsinvestering. Ik vond het een uitdaging om die visualisaties te maken en ze te bestuderen; ik zag steeds weer nieuwe opmerkelijke zaken en verbanden. Pas toen ik tevreden was over dat stuk, kon ik echt beginnen aan de beschrijving en de interpretatie ervan en uiteindelijk het trekken van conclusies.

Ik vond het fijn dat mijn collega-studenten, mijn begeleidster en mijn collega's me op gezette tijden feedback gaven waarop ik kon voortbouwen.

6.2 Beperkingen van het onderzoek en mogelijke volgende onderzoeken

De gegevens van het onderzoek gelden voor onze school en gaan over kleine aantallen. Om hier algemene conclusies voor andere scholen aan te verbinden, lijkt me niet verstandig. Iedere school zal zijn eigen leerlingenpopulatie moeten

onderzoeken en daarop het taalbeleid en vervulling van de onderwijsbehoeften moeten afstemmen, passend bij de onderwijsvisie van de school. Als kleine landelijke gemeente in het zuiden van het land hebben wij bijvoorbeeld bijna niet met NT2-leerlingen te maken, op een enkele uitzondering na. In grotere steden zal deze problematiek waarschijnlijk extra aandacht behoeven. Bij het onderzoeken van die leerlingpopulatie en het bevragen van leerlingen en docenten, zouden ze gebruik kunnen maken van de leerling- en docentenvragenlijsten van Hacquebord (2004). Omdat ik deze lijsten pas tijdens de verwerking van de gegevens van de door mij gebruikte vragenlijsten vond, heb ik ze helaas niet kunnen gebruiken.

Bij het zoeken naar literatuur en publicaties voor mijn onderzoek, kwam ik in het najaar van 2010 de titel “Taalbeleid: wat is het en waar horen deze leerlijnen” van APS⁴⁾ tegen op de website van Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. Ik had deze publicatie graag in het onderzoek meegenomen. Vermeld werd dat de publicatie eind 2010 beschikbaar zou komen, maar begin mei 2011 was de publicatietermijn aangepast naar “binnenkort beschikbaar”. Niet op tijd voor mijn onderzoek, maar wellicht is bij het lezen van dit onderzoeksverslag het document wel op de website beschikbaar en zou het een ondersteuning of inspiratiebron voor verder praktijkonderzoek kunnen zijn. Ik ben er in ieder geval erg benieuwd naar!

6.3 Eindevaluatie

Vóór het onderzoek dachten een aantal collega's en ikzelf dat het niet de dyslectici waren die de grootste problemen tegenkomen, maar de LWOO'ers (met en zonder dyslexie). We hadden dit zelf tot nu toe nog niet zo uitgebreid in cijfers gevisualiseerd en bestudeerd. De resultaten van het onderzoek, als we kijken naar taalbelemmeringen gecombineerd met uitstroomadviezen, Cito-scores en VO-adviezen van de basisscholen, bewijzen dat we in de juiste richting dachten. Dat leerlingen een behoefte hebben aan taalsteun is duidelijk geworden uit de resultaten van dit onderzoek. De docenten zien waar belemmeringen liggen en willen werken aan de opheffing daarvan. Dat kwam tot uiting in de Studiemiddag Taal die de remedial teacher en ik samen hadden georganiseerd afgelopen februari. Op deze middag werden gezamenlijk de volgende speerpunten gekozen:

⁴⁾ “Taalbeleid: wat is het en waar horen deze leerlijnen” via: http://www.taalenrekenen.nl/ref_niveaus_taal/uitwerkingen/

1. *ondersteuning leesvaardigheid* met aandacht voor leesmotivatie, RALFI-lezen en woordenschatuitbreiding;
2. *ondersteuning schrijfvaardigheid*, waarbij elk in te leveren schriftelijk werk door alle leerlingen gecontroleerd moet zijn met Word-spellingcontrole en door dyslectici bovendien met voorleessoftware;
3. *actief en efficiënt lees- en schrijfstrategieën gebruiken*.

In een volgend plenair moment worden verdere afspraken gemaakt, bijvoorbeeld over invulling, monitoring en toetsing.

Behalve dat het onderzoek antwoorden gaf op mijn hoofd- en deelvragen, heeft het echter ook een aantal nieuwe vragen opgeroepen.

Met de LWOO-budgetten wordt extra facilitering geregeld binnen de school, wel of niet binnen de reguliere les. Daarmee schep je voor de leerling extra mogelijkheden om zich (boven verwachting) te ontwikkelen binnen onze organisatie. Maar is het ook realistisch dat leerlingen, die massaal lagere Cito-scores halen en/of lagere adviezen krijgen dan vereist voor het onderwijs wat ze gaan volgen, zich inderdaad boven verwachting zullen ontwikkelen? Mag je van deze leerlingen eisen dat ze beloven zich tot het uiterste in te spannen als je er zelf nog niet helemaal uit bent hoe je die kans tot ontwikkeling wil creëren? Zijn ze überhaupt wel van plan zich tot het uiterste in te spannen, als je kijkt naar hoe gering de leerlingen in klas 2 zeggen zich in te zetten om hun eigen taalvaardigheid – de sleutel tot succes op school – te verbeteren? Mag je het hoge percentage met een uitstroomadvies relativeren door te zeggen dat ze binnenkwamen met een VO-advies van vmbo-BK of lager en – op vier leerlingen na – uitstromen met een advies voor vmbo-K, minstens een niveau hoger dus? Is dat niet eigenlijk een bewijs dat ze zich inderdaad boven verwachting hebben ontwikkeld?

Is het fair om van docenten te verwachten dat ze leerlingen die in acht jaar basisonderwijs een achterstand oplopen, die achterstand in vier jaar middelbaar onderwijs helpen wegwerken? Zou het voor de zichtbaarheid en het bewustzijn van leraren en leerlingen een goed idee zijn niet alleen dyslexiepassen te verstrekken, maar ook “taalsteunpassen”?

Een verandering van didactiek, die gericht is op taalvaardigheid en waarin een actievere rol voor de leerling is weggelegd, zou de motivatie en daarmee de kans op succes van de huidige “screenager generatie”⁵⁾ in ieder geval kunnen verhogen.

In bijlage 15 leest u welke aanbevelingen ik aan de schooldirectie ter overweging meegeef. De aanbevelingen zijn een combinatie van aanbevelingen naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek en aanbevelingen uit het Rapport Meijerink (2008).

⁵ screenager generatie: term gebruikt voor de generatie geboren tussen 1985 en 2000 door Bontekoning (2007)

Nawoord

Aan het eind van dit onderzoek wil ik graag mijn begeleidster Marie-José de Ridder, mijn critical friends (Astrid, Carolien, Jeannette, Marjel, Peggy, Sabine) en mijn collega's Joos en Riny bedanken voor hun feedback, steun, ideeën, belangstelling, brainstormsessies en bemoedigende woorden. Docente Marja van Duin bedank ik voor de begeleiding tijdens de module Taalbeleid en de gedegen ondergrond die ik daarin heb kunnen leggen voor het doen van dit onderzoek.

Uiteraard ben ik dank verschuldigd aan iedereen die heeft meegewerkt aan het onderzoek: schooldirectie, collega-docenten, dyslexie-coach, zorgcoördinator, decaan en bovenal de leerlingen van klas 2.

Als laatste bedank ik mijn vrienden, mijn zus en mijn moeder voor hun steun en belangstelling tijdens de opleiding en het onderzoek.

Begrippenlijst

advies leerjaar 2: halverwege leerjaar 2 ontvangen leerlingen een advies voor verdere doorstroom naar de bovenbouw. De adviezen zijn als volgt op te delen:

- *doorstroomadvies*: advies om verder onderwijs te volgen op het huidige niveau van het vmbo;
- *opstroomadvies*: advies om verder onderwijs te volgen op een schoolniveau hoger (vmbo-*plus* of havo). Dit advies wordt verstrekt aan leerlingen in het vmbo-GT, met gemiddeld een 8 voor examenvakken en voldoende motivatie. Opstroomadviezen worden in uitzonderlijke gevallen aan het eind van leerjaar 2 gegeven, maar meestal aan het eind van leerjaar 1. Opstroomadviezen komen relatief weinig voor.
- *afstroomadvies*: advies om verder onderwijs te volgen op minimaal een schoolniveau lager (vmbo-GT, vmbo-kader, vmbo-basiskader of vmbo-basisberoeps). Vmbo-*plus* leerlingen die dreigen de overgangsnorm niet te halen krijgen een advies voor vmbo-GT. Vmbo-GT leerlingen krijgen een afstroomadvies voor vmbo-kader of lager en moeten hun opleiding voortzetten op een andere school omdat deze schoollocatie alleen vmbo-GT en vmbo-*plus* onderwijs verzorgt, daarom wordt dit advies ook wel *uitstroomadvies* genoemd.

algoritme: aantal nauwkeurig gedefinieerde bewerkingsregels of methoden die zijn opgesteld om een bepaald resultaat te verkrijgen uit een eindig aantal bewerkingen.

dyslexie: een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau (definitie uit: Protocol Dyslexie voor het voortgezet onderwijs).

functionele geletterdheid: minimaal te bereiken niveau van geletterdheid om goed te kunnen functioneren in de maatschappij.

interventieprogramma: Interventieprogramma Nederlands van het Expertise Centrum Nederlands in Nijmegen.

Het Interventieprogramma Nederlands voor het Voortgezet Onderwijs is gericht op leerlingen met hardnekkige lees- of spellingproblemen en dyslexie. Doel is dat leerlingen hun functionele lees- en schrijfvaardigheid verbeteren en dat ze goed leren omgaan met Dyslexie.

Het interventieprogramma voorziet in een geïntegreerde aanpak van de volgende trainingen:

- Leesvloeiendheidstraining volgens RALFI-principes ter bevordering van een snelle en accurate woordherkenning.
- Training van lees-, schrijf- en spellingstrategieën.
- Functionele inzet van compenserende software zoals Sprint Plus of Kurzweil 3000, educatieve Software Remedioom, en het woordleerprogramma Overhoor.
- Sociaal-emotionele ondersteuning zodat leerlingen oplossingsgericht met de gevolgen van de hardnekkige lees- en spellingproblemen leren omgaan.

De begeleiding is zowel afgestemd op de specifieke lees- of spellingproblemen van de leerlingen als op de inhoud van de reguliere lessen.

leeswijzer: handleiding voor leerlingen over hoe om te gaan met leesactiviteiten, bijvoorbeeld het toepassen van strategieën.

leerwegondersteunend onderwijs (lwoo): Een regionale verwijzingscommissie (RVC) bepaalt of een leerling een lwoo-indicatie krijgt en of een school daardoor recht heeft op extra bekostiging.

Een leerling krijgt een lwoo-indicatie bij een IQ tussen 75 en 90 en in combinatie met een leerachterstand van 1,5 jaar of meer in twee of meer domeinen (van de vier vakken technisch lezen, begrijpend lezen, spellen en rekenen. Eén van de vakken met een achterstand moet begrijpend lezen of rekenen zijn. Bij de combinatie technisch lezen en spellen wordt geen lwoo-indicatie gegeven, omdat dit sterk wijst op dyslexie.)

Leerlingen met een IQ tussen 91 en 120 kunnen ook een lwoo-indicatie krijgen, mits ze aan bovengenoemde criteria voldoen en er sprake is van sociaal-emotionele

problemen (faalangst, prestatiemotivatie en emotionele instabiliteit). In het uitzonderlijke geval van ernstige sociaal-emotionele problematiek in combinatie met het niet geheel voldoen aan het criterium van achterstand in minimaal twee domeinen, kan een RVC toch een lwoo-indicatie geven.

maatwerk: bijles- of begeleidingsuur in kleine groepen (grootte van de groep is afhankelijk van het onderwerp en het aantal aanmeldingen). Leerlingen kunnen hier naartoe op initiatief van henzelf, hun mentor, hun vakdocent of ouders. In de bovenbouw (klas 3 en 4) is er maatwerk wiskunde, Engels, faalangstreductietraining. In de onderbouw (klas 1 en 2) komt daar begrijpend lezen, sociaal-emotionele begeleiding en ‘leren leren’ bij.

NT2-leerlingen: leerlingen die Nederlands niet als moedertaal hebben, maar als tweede taal, bijvoorbeeld omdat ze in een ander land gewoond hebben.

ontleden: Taalkundig ontleden betekent de woordsoorten uit een zin halen en ze kunnen herkennen (bijvoorbeeld: lidwoord, werkwoord, zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord, etc). Redekundig ontleden betekent het kunnen benoemen van de grammaticale onderdelen in een zin (bijvoorbeeld: onderwerp, persoonsvorm, naamwoordelijk of werkwoordelijk gezegde, voorzetsel, lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, etc.) en de functie van deze onderdelen in een zin.

PSO (praktische sector oriëntatie): in de onderbouw van vmbo-GT (leerjaar 1 en 2) oriënteren leerlingen zich in de lessen PSO op de sector waarin ze verder willen leren in het middelbaar beroepsonderwijs. (Vmbo-*plus* heeft alleen in leerjaar 1 PSO, omdat de focus ligt op doorstroom naar havo.)

Ze kunnen doorstromen naar vier sectoren in het mbo: zorg en welzijn, economie, techniek en groen/landbouw. In de lessen PSO ervaren ze door praktische opdrachten wat de vier sectoren inhouden.

Omdat deze schoollocatie deel uitmaakt van het ‘groene’ onderwijs, hebben alle leerlingen in het derde leerjaar van vmbo-GT het vak landbouwbreed.

In het vierde leerjaar doen leerlingen examen in een vakkenpakket dat past bij de sector waarin ze verder willen in het mbo. Het hangt af van de samenstelling van het vakkenpakket in hoeveel sectoren ze kunnen doorstromen. Ze kiezen voor het vierde

jaar een hoofdsector waarin ze uitstromen en maken ook een sectorwerkstuk dat bij deze hoofdsector past.

RALFI-lezen: RALFI is een interventieprogramma voor probleemlezers, ontworpen door Anneke Smits. De interventieprincipes omvatten de volgende onderdelen:

- Repeated: herhaald lezen met tussenpozen;
- Assisted: ondersteund lezen (voorlezen, voorzeggen, koorlezen, bijwijzen;),
- Level: het niveau van de tekst is hoog;
- Feedback: de feedback is direct en neutraal, maar ook positief en toegespitst op de situatie; en
- Instruction / Interaction: vooral bij meerlettergrepige woorden is er decodeerinstructie en er is motiverende interactie over de inhoud.

RALFI-lezen is erop gericht het lezen te vergemakkelijken en er wordt aangestuurd op succeservaringen.

Het programma is ontleend aan een aantal wetenschappelijke onderzoeken (Stahl, Meyer en Felton, Rasinsky, Weinstein en Cooke, National Reading Panel, Furr).

Bij RALFI-light-lezen is het aantal herhalingen van de tekst minder groot (± 4 keer) dan bij RALFI-lezen (5 sessies, met herhaling binnen iedere sessie).

reguliere leerling: leerlingen die vmbo-GL/TL onderwijs volgen en geen geregistreerde zorgvraag hebben (bv. (tijdelijke) dyslexieverklaring of leerwegondersteuning)

remedial teaching (RT): op deze school is 3,5 dag per week een speciale hulpdocent (remedial teacher) aanwezig die leerlingen individueel of in groepjes van maximaal 3 leerlingen begeleidt. De begeleiding is gericht op de specifieke problemen van de leerling(en). De problemen kunnen bijvoorbeeld liggen op het gebied van lezen, spelling, rekenen/wiskunde, moderne vreemde talen en studievoordigheden. Leerlingen met een lwoo-indicatie en/of (tijdelijke) dyslexiepas krijgen voorrang bij plaatsing in de RT.

De periode van deze speciale lessen kan variëren van een aantal weken tot het gehele schooljaar, afhankelijk van de aard en zwaarte van de problemen. In principe

is de begeleiding erop gericht tijdelijke ondersteuning te geven, zodat de leerling weer mee kan doen in de klas.

rugzak: Een 'rugzak' is de populaire naam voor leerlinggebonden financiering (LGF). Dit is een extra budget voor leerlingen met een handicap of beperking die op een school voor gewoon regulier onderwijs zitten. Om hiervoor in aanmerking te komen moet een kind worden 'geïndiceerd'. De regeling is verdeeld in vier clusters:

Cluster 1: voor kinderen met visuele handicaps

Cluster 2: voor kinderen met communicatieve handicaps (gehoor-, taal- en/of spraakproblemen)

Cluster 3: voor kinderen met verstandelijke en/of lichamelijke handicap

Cluster 4: voor kinderen met psychiatrische of gedragsstoornissen

(voor meer informatie zie:

<http://www.balansdigitaal.nl/algemeen/regelingen--voorzieningen/rugzakje>)

taalsteun: alle extra ondersteuning op taalgebied die leerlingen nodig hebben om op hun opleidingsniveau te kunnen functioneren. Taalsteun gebeurt in de klas en kan bij alle vakken gegeven worden. Dit kan bijvoorbeeld de aanleg van een woordenschat zijn, of extra instructie over leesstrategieën, begeleid lezen, etc. Leerlingen kunnen zelf aangeven wat ze aan steun nodig hebben om voldoende te kunnen omgaan met talige taken binnen hun opleiding.

verlengde instructie: intensieve instructie in subgroepen die volgt op klassikale instructie. Kenmerk van verlengde instructie is dat deze een vast patroon heeft en het volgen van verdere klassikale instructie mogelijk maakt.

vmbo: voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs. Het vmbo is verdeeld in vier leerwegen: theoretische leerweg (vmbo-T), gemengde leerweg (vmbo-G), kaderberoepsgerichte leerweg (vmbo-KB), basisberoepsgerichte leerweg (vmbo-BB). Het vmbo-T en vmbo-G programma is hetzelfde, maar in het vierde leerjaar hebben vmbo-G leerlingen 5 theoretische vakken en het praktische vak landbouwbreed (andere praktische sectorvakken worden niet aangeboden) in plaats van 6

theoretische vakken bij vmbo-T. Daarom hanteert men de term vmbo-GT op deze school. (Voor meer uitleg over leerwegen in het vmbo, zie:

<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vmbo/leerwegen-in-het-vmbo>)

vmbo-plus: methodes, lessen en toetsen op havo-niveau tot en met leerjaar 3, daarna volgen leerlingen het eindexamentraject van de theoretische leerweg (TL) met een aantal verdiepingen. Deze opleiding is speciaal opgezet om te zorgen voor een betere doorstroom naar de havo. Basisschoolleerlingen met een CITO-score van minimaal 536 en een GTH-advies komen hiervoor in aanmerking. Indien niet aan één van deze voorwaarden wordt voldaan, wordt via een intakeprocedure bepaald of plaatsing mogelijk is.

WAJONG: Wet werk en arbeidsondersteuning jonggehandicapten (Nieuwe Wajong)
Je komt in aanmerking voor een Wajong als je een handicap of ziekte hebt die tijdens je jeugd (vóór je 17e) of studietijd (voor je 30e) is ontstaan.

zaakvakken: geschiedenis, aardrijkskunde, biologie, economie.

Literatuur

- Berg, J. van den (2010). *Taal en Rekenen in 2010 en verder*. (Presentatie, Swalmen, 7 oktober 2010). Ede: Steunpunt Taal en Rekenen.
- Berkel, A.J. van & Hoeks-Mentjens, M.C.L.F. (2009). *Begeleidingsmaterialen, hulp bij VT, Engels, Spelling*.
Geraadpleegd op 24 september 2010, via
<http://www.dyslexie-en-vt.org/index.php/engels>
- Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Tilburg: Fontys OSO.
Geraadpleegd 23 november 2010, via
[http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman, R-1-. \(2008\) Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek Fontys OSO.pdf](http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman_R-1-. (2008) Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek Fontys OSO.pdf)
- Bolt, L. van der & Aarssen, J. (2006). *TaalSchakels - Handreiking en diagnose-instrument voor schoolbreed taalbeleid*. Utrecht: Sardes.
Geraadpleegd op 20 april 2009, via
[http://www.sardes.nl/uploads/Sardes/publicaties_bestanden/rap Taalschakels.pdf](http://www.sardes.nl/uploads/Sardes/publicaties_bestanden/rap_Taalschakels.pdf)
- Bonset, H. (2010). *Spelling in het onderwijs: hoe staat het ermee, en hoe kan het beter?*. Levende Talen Tijdschrift, 11 (3), p. 3-17.
- Bontekoning, A. (2007). *Generaties in organisaties* (Academisch Proefschrift, Universiteit van Tilburg, p.17).
Geraadpleegd op 28 april 2011, via:
<http://www.aartbontekoning.com/downloads/Proefschriftfinal11112007.pdf>

- Bosker, R.J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. (Inaugurale rede. Faculteit der Psychologische, Pedagogische en Sociologische Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen).
Geraadpleegd op 1 mei 2011, via
<http://redes.eldoc.ub.rug.nl/FILES/root/2005/r.j.bosker/bosker.pdf>
- Breugel, K. van, & Zel, E. van der, (2008). *OnderWijzen*. (Een thematische bundeling van de opinies en discussies over het Onderwijscontinuüm, verzameld tijdens expertmeeting in Utrecht op 21 november 2008). Rotterdam: CED-groep.
- CPS (2004). *Iedere docent taaldocent. Ontwikkelingen in het taalbeleid op School A. Beleidsnota september 2004*. (Downloaddocument).
Geraadpleegd op 20 april 2011, via:
http://www.download.cps.nl/download/Talencentrum/taalbeleid/definitie_%20taalbeleidsplan_schoolA.doc
- Deelen-Meeng, L. van (2011). *Workshop 'Pressurecooker taalbeleidsplan schrijven'*. (Presentatie, Eindhoven 1 maart 2011). Amersfoort: CPS.
- Deming, W. Edwards (1986). *Out of the Crisis*. Cambridge, MA: MIT, CAES.
- DiStefano, P., Noe, M., & Valencia, S., (1981). *Measurement of the effects of purpose and passage difficulty on reading flexibility*. Journal of Educational Psychology, 73, p. 602-606.
- Gein, J. van de (2010). *Komt een kind van de basisschool. Onderwijscommissie onderschat spelvaardigheden basisscholieren*. Onze Taal, 79 (9), p. 228-230.
- Aetios (2008). *Kenmerkend vmbo. Een vergelijkend onderzoek naar kenmerken van vmbo-leerlingen en de generatie Einstein*. Hilversum: Hiteq Centrum voor Innovatie.

- Hacquebord, H.I., Linthorst, T.R. & Stellingwerf, B.P. (2004). *Vocabulaireverwerving bij taalzwakke leerlingen in het voortgezet onderwijs*. (Paper Onderwijs Research Dagen, juni 2004).
Geraadpleegd op 10 maart 2011, via:
<http://www.rug.nl/let/voorzieningen/etoc/vocabulairverwerving%20bij%20taalzwakke%20leerlingen.pdf>
- Hacquebord, H. (2004). *Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs. Leerlingen- en docentenvragenlijsten als instrumenten voor taalbeleid*. *Levende Talen Tijdschrift*, 5 (2), p. 17-28.
Geraadpleegd op 10 maart 2011 via:
<http://www.ltprojecten.nl/sites/default/files/200702120902032945.pdf>
- Hajer, M. & Meestringa, T. (2009). *Handboek taalgericht vakonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hajer, M. (2008). *De lat hoog voor vakonderwijs: taalbeleid in de klas via taalgericht vakdidactiek*. *Vonk*, 38 (1), p. 11-26.
Geraadpleegd op 25 oktober 2010, via
http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl/literatuur/algemeen/De_lat_hoog-Vonk-10-2008.pdf/
- Harink, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant-uitgevers
- Hofman, R.H. & Spijkerboer A.W. (2009). *Ervaren deficiënties door havo- en mbo-opleidingen in de basisbagage van vmbo'ers*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Gönenç, A., Hillhorst, C. & Smulders, F. (2003). *Een kwestie van beginnen. Beleid maken op taal*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

- Meestringa, T. (red). (2006). *Kijkwijzer voor Taalgericht Vakonderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), Platform Taalgericht Vakonderwijs.
Geraadpleegd op 2 augustus 2010, via:
<http://www.taalgerichtvakonderwijs.nl/producten/00004/00001/>
- Meijerink, H. et al. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.
- Meijerink, H. et al. (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.
- Kamil, L.M. (2003). *Adolescents and Literacy*. Reading for the 21st Century. Washington: Alliance for education.
Geraadpleegd op 4 mei 2011, via
<http://www.all4ed.org/files/archive/publications/AdolescentsAndLiteracy.pdf>
- Klinger, J., Vaughn, S., Arguelles, M., Tejero Hughes, M., Ahwee Leftwich, S., (2004). *Collaborative Strategic Reading: 'Real-World' Lessons from Classroom Teachers*. Remedial and Special Education, 25 (53), p. 291-302.
- Koninklijk Besluit 265 (2010). *Besluit referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen*. Geraadpleegd op 20 oktober 2010, via
http://www.steunpunttaalenrekenenvo.nl/sites/default/files/besluit%2017%20juni%202010,%20vaststelling%20referentieniveaus_2.pdf
- Nation, Paul S. (2005) Vocabulary learning through extensive reading. In G. Poedjosoedarmo (red.) *Innovative Approaches to Reading and Writing*. RELC Anthology Series 46, p. 10-21. Singapore: RELC.
Geraadpleegd in augustus 2008, via:
<http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/Publications/paul-nation/2005-Extensive-reading-RELC.pdf>

- O'Shea, L.J., Sindelar, P.T., & O'Shea, D.J., (1985). *The effects of repeated readings and attentional cues on the reading fluency and comprehension*. Journal of Reading Behaviour, 17, p. 129-141.
- O'Shea, L.J., Sindelar, P.T., & O'Shea, D.J., (1987). *The effects of repeated reading and attentional cues on the reading fluency and comprehension of learning disabled readers*. Learning Disabilities Research, 2, p. 103-109.
- Rijkschroeff, L. & Roosmalen, T. van (2003). *De Achtbaan : een cyclisch model voor ontwikkeling van beleid en kwaliteit*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Rijksoverheid (2010). *Rijksbegroting, Hoofdstuk VIII: Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Geraadpleegd op 20 oktober 2010, via http://www.rijksbegroting.nl/2010/voorbereiding/begroting,kst132824b_4.html
- Schouten, E. (red). (2007). *Brochure Effectief Taalbeleid samen met management, docenten en leerlingen*. Amersfoort: CPS.
Geraadpleegd op 25 september 2010, via <http://www.cps.nl/nl/Diensten/Publicaties/Publicaties-Zoeken/Onderzoek.html?pid=OZ-11>
- Smits, A. (2011). *Lezen, leesmotivatie en woordenschat*. (Presentatie). Zwolle: Windesheim.
Geraadpleegd op 20 april 2011, via <http://www.taalwebamsterdam.nl/presentaties/Smits-Lezen-leesmotivatie-woordenschat.pdf>
- Steenbeek-Planting, E., Kleijnen, R. & Verhoeven L. (2009). *Interventieprogramma Nederlands voor het Voortgezet Onderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

- Steunpunt Dyslexie (2011). *Verzwarend eindexameneisen*. Bilthoven: Steunpunt Dyslexie.
Geraadpleegd op 25 april 2011, via
<http://www.steunpuntdyslexie.nl/dyslexie-op-school/voortgezet-onderwijs/aangepast-eindexamen-bij-dyslexie/verzwarend-eindexameneisen/>
- Stoddard, K., Valcante, G., Sindelar, P.T., O'Shea, L., & Algozzine, B., (1993). *Increasing reading rate and comprehension: The effects of repeated readings, sentence segmentation, and intonation training*. Reading Research and Instruction, 83, p.53-65.
- Therrien, W.J., (2004). *Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading. A Meta-Analysis*. Remedial and Special Education, 25 (4), p. 252-261
- Vernooij, K. (2010/2011). *Als VO-leerlingen niet goed lezen*. Remediaal, 11 (2), p.3-9.
- Warde, A., Dale Southerton, D., Wendy Olsen, W., & Cheng, S., (2007). *"Reading time: a comparison of UK, Norway, USA, France and Netherlands"*. Manchester: The University of Manchester.

Bijlagenlijst

Bijlage 1:	Leerlingenpopulatie.....	p. 62
Bijlage 2:	Planning dataverzameling.....	p. 63
Bijlage 3:	Lijst van onderzochte literatuur en publicaties over Taalbeleid.....	p. 65
Bijlage 4:	Leerlingenvragenlijst “Hoeveel snap jij van de les?”.....	p. 67
Bijlage 5:	Voorbeelden groepsresultaten leerlingenvragenlijst.....	p. 69
Bijlage 6:	Docentenvragenlijst (open vragen).....	p. 70
Bijlage 7:	Resultaten docentenvragenlijst (open vragen).....	p. 71
Bijlage 8:	Docentenvragenlijst (gesloten vragen).....	p. 72
Bijlage 9:	Resultaten docentenvragenlijst (gesloten vragen).....	p. 73
Bijlage 10:	Interview met schooldirectie – vragenlijst.....	p. 74
Bijlage 11:	Taalschakels: overzicht van indicatoren en subonderdelen.....	p. 75
Bijlage 12:	Inventarisatielijst aanbod taalsteun in dyslexiebeleid.....	p. 76
Bijlage 13:	Inventarisatielijst aanbod taalsteun in zorgbeleid.....	p. 77
Bijlage 14:	Resultatenlijst Taal en hulp bij taal.....	p. 79
Bijlage 15:	Aanbevelingen aan de schooldirectie.....	p. 80

Bijlage 1: Leerlingenpopulatie

Leerlingenpopulatie Schooljaar 2010-2011					
	Dyslexie	LWOO	Dyslexie + LWOO	Dyscalculie	Totaal
Klas 1 112	13 12%	3 3%	2 2%	1 1%	19 17%
Klas 2 158	27 17%	12 8%	9 6%	0 0%	48 30%
Klas 3 108	15 14%	5 5%	5 5%	1 1%	26 24%
Klas 4 76	17 22%	4 5%	7 9%	2 3%	30 39%
Totaal 454	72 16%	24 5%	23 5%	4 1%	123 27%

Bijlage 2: Planning dataverzameling

<i>Vraag</i>	<i>Instrument</i>	<i>Doel</i>	<i>Betrokkenen + Datum/Periode</i>
Wat zijn kenmerken van een verantwoord taalbeleid?	Literatuur- en publicatiestudie	Kenmerken verantwoord taalbeleid verzamelen	Karin Nov2010 t/m Mei2011
Wat is de visie van het management op taal en taalbeleid?	1. semigestructureerd interview 2. taalschakels	Visie op taal en taalbeleid achterhalen	Directie, Karin Interview 25-11-2010 Taalschakels Jan2011
Past het huidige aanbod van taalsteun bij de visie vanuit het management?	Vergelijking managementvisie met huidige taalaanbod in onderwijs en zorg	Bepalen afstemming visie en aanbod en eventuele behoefte aan ontwikkeling	Karin Maart 2011
Welke taalsteun denken docenten aan leerlingen te kunnen geven?	Vragenlijsten (Studiemiddag Taal)	Bepalen activiteiten, ontwikkelings- en ondersteunings-behoefte docenten	Karin Docententeam 24-02-2010 Einddatum 15-03-2011
Welke taalsteun hebben leerlingen nodig?	Vragenlijsten Gegevens LVS	Bepalen behoefte taalsteun leerlingen klas 2 Objectieve gegevens	Karin Mentoren klas 2 Leerlingen klas 2 Februari 2011 Karin Decaan Zorgcoördinator Dyslexiecoach

			April 2011
Welke didactiek past bij de taalsteunvraag van leerlingen?	Vergelijking resultaat vragenlijst met mogelijke taalondersteunende didactiek	Bepalen passende didactiek	Karin Maart 2011
Vragen leerlingen eenzelfde ondersteuning voor alle vakken of geven ze verschillen per vak aan?	Vragenlijsten	Bepalen verschillen taalsteunvraag bij vakken	Karin Mentoren klas 2 Leerlingen klas 2 Begin Feb.2011
Welke lopende taalgerichte onderwijsactiviteiten kunnen ingepast worden in een algeheel taalbeleid?	Inventarisatielijst	Bepalen beginsituatie en ontwikkelingsmogelijkheid voor taalbeleid	Karin Docenten April 2011
Welke elementen van het huidige dyslexie- en zorgbeleid passen in een algeheel taalbeleid voor alle leerlingen?	Inventarisatielijst	Bepalen beginsituatie en ontwikkelingsmogelijkheid voor taalbeleid	Karin Zorgcoördinator Dyslexiecoach April 2011

Bijlage 3: Lijst van onderzochte literatuur en publicaties over Taalbeleid

- ❖ Berg, J. van den (2010). *Taal en Rekenen in 2010 en verder. Presentatie, Swalmen, 7 oktober 2010.* Ede: Steunpunt Taal en Rekenen
- ❖ Bonset, H. & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007.* Enschede: SLO.
- ❖ Bots, R. (2011). *De robuuste aanpak taal/lezen. Slim omgaan met niveauverschillen en beleid maken. Presentatie, Eindhoven, 1 maart 2011.* Rotterdam: CED-groep.
- ❖ CPS (2004). *Iedere docent taaldocent. Ontwikkelingen in het taalbeleid op School A. Beleidsnota september 2004. Downloaddocument*
- ❖ Deelen-Meeng, L. van (2010). *Informatiebijeenkomst over Taal. Presentatie, Swalmen, 7 oktober 2010.* Amersfoort: CPS
- ❖ Deelen-Meeng, L. van (2011). *Workshop 'Pressurecooker taalbeleidsplan schrijven'. Presentatie, Eindhoven, 1 maart 2011.* Amersfoort: CPS.
- ❖ Hacquebord, H. (2004). *Taalproblemen en taalbehoeften in het voortgezet onderwijs. Leerlingen- en docentenvragenlijsten als instrumenten voor taalbeleid.* Levende Talen Tijdschrift, 5 (2), p. 17-28
- ❖ Hajer, M. (2008). *De lat hoog voor vakonderwijs: taalbeleid in de klas via taalgericht vakdidactiek.* Vonk, 38 (1), p. 11-26.
- ❖ Kasteren, R. van, Moormann, M., Adolfsen, J. & Beusekom, R. van (2011). *Op weg met taal en rekenen.* Ede: Steunpunt Taal en Rekenen VO.

- ❖ Schouten, E. (red). (2007). *Brochure Effectief Taalbeleid samen met management, docenten en leerlingen*. Amersfoort: CPS.

- ❖ Vos, B. de (2010). *Taal en rekenen, Invoeringsaspecten. Presentatie, Swalmen, 7 oktober 2010*. Utrecht: APS.

- ❖ Van der Beek, A., Duerings, J., & Tomesen, M., (2009). *Samen-werken aan taalbeleid: In tien stappen naar een taalbeleidsplan*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

- ❖ Vernooij, K. (2010/2011). *Als VO-leerlingen niet goed lezen*. Remediaal, 11 (2), p.3-9.

Bijlage 4: Leerlingenvragenlijst “Hoeveel snap jij van de les?”

Bijlage 6

Leerlingenquête: ‘Hoeveel snap jij van de les?’

Vind je de lessen makkelijk? Of vind je ze juist moeilijk? Welke lessen vind je leuk en van welke lessen baal je? Begrijp je alles in de les of snap je er vaak niets van? Vul de enquête in en laat de school weten wat jouw mening is. Schrijf je antwoord in de vakken bij de vraag.

Naam:

Klas:

1) Welk vak/ welke vakken vind je leuk?

.....

.....

2) Wat vind je leuk aan deze vakken?

.....

.....

3) Welk vak/ welke vakken vind je moeilijk?

.....

.....

4) Wat vind je moeilijk bij deze vakken?

• De stof	: ja / soms / nee
• De uitleg in het boek	: ja / soms / nee
• De uitleg van de docent	: ja / soms / nee
• Praten over de stof/zelf iets uitleggen	: ja / soms / nee
• De vragen en opdrachten bij de les begrijpen	: ja / soms / nee
• De vragen en opdrachten in de toets begrijpen	: ja / soms / nee
• Mondeling antwoord geven op een vraag	: ja / soms / nee
• Schriftelijk antwoord geven op een vraag	: ja / soms / nee
• De woorden die bij het vak gebruikt worden	: ja / soms / nee
• Iets anders, namelijk	

.....

.....

38

©CPS Talencentrum 2007, Effectief taalbeleid

5) Denk je dat taal belangrijk is voor school en later?

.....

.....

6) Wat zou er anders gaan als je beter zou zijn in taal?

.....

.....

7) Doe jij zelf iets om beter te worden in taal? Zo ja, wat dan?

.....

.....

8) Houden docenten er rekening mee als jij moeite hebt met taal?

.....

.....

9) Hoe wil je dat docenten je helpen als je moeite hebt met taal?

.....

.....

10) Wat denk je dat de school verder moet doen om jou te helpen als je moeite hebt met taal?

.....

.....

11) Weet je naar wie je toe kunt gaan, als je moeite hebt met taal? Zo ja, naar wie dan?

.....

.....

Bedankt voor het invullen!



39

©CPS Talencentrum 2007, Effectief taalbeleid

Bijlage 5: Voorbeeld groepsresultaten leerlingenvragenlijst

				vraag 1: Welke vak vind je leuk? vraag 2: Wat vind je leuk aan het vak? vraag 3: welk vak vind je moeilijk															
				NE	EN	DU	geen	VI	BI	EC	NA	AK	GS	TC	LO	MU	TK	PSD	
1	519	GT	2C	V 1															
2	524	GT	2C	V 2	X		X					X		praktijk		praktijk	praktijk		
3	536	GT	2C	M 1		X	X			gezellig	praktijk								
4	523 B K	2C	M 2	D	LVOO	LGF		X		X	praktijk			praktijk	actief				
5	518 B K	2C	V 3	(D)								aanleg		X			X	aanleg	
6	523	GT	2C	M 3			X	X		aanleg		aanleg							
7	X	GT	2C	M 4			X			interesse		interesse	interesse						
8	530 B K	2C	V 4		interesse	interesse		leken	interesse	interesse	interesse								
9	527 K GT	2C	V 5									X	X		praktijk	actief		praktijk	
10	534	GT	2C	V 6	D			X		X						sportief		creatief	
11	524	GT	2C	V 7						interesse		X				actief			
12	524 K GT	2C	M 5			X	X			X		docent			docent	docent		aanleg	
13	528 K GT	2C	V 8		X	aanleg	aanleg		X	X	X	aanleg	aanleg	aanleg		sportief	aanleg		
14	530	GT	2C	V 9	D											actief		X	
15	529	GT	2C	M 6			X			interesse	interesse					actief	docent	praktijk	
16	528	GT	2C	M 7				X		docent		docent				docent			
17	543	GT	2C	V 10	D								X				X	X	
18	520 B K	2C	M 8	LVOO			X			interesse		interesse				sportief		praktijk	
19	533	GT	2C	M 9				X			X	interesse	praktijk						
20	534	GT	2C	V 11								interesse							
21	527 B K	2C	V 12	LVOO												praktijk	sportief	aanleg	
22	526 B K	2C	V 13			X										praktijk	actief		
23	535	GT	2C	M 10		aanleg	docent					X	X			praktijk	docent	docent	
24	537	GT	2C	M 11				X			X					praktijk			
25	537	GT	2C	M 12			X	X				interesse	praktijk			praktijk			
					X	X													
					X	X													
M 12				1	4	5	2	6	9	13	4	1	9	13	5	10	2		
V 13				2	12	12	9	4	7	0	5	3	0	0	0	1	3	0	

				vraag 4: Wat vind je moeilijk bij deze vakken?										VR 5	VR 6	VR 7	VR 8	VR 9	VR 10
				4	stuf	uitleg boek	uitleg docent	zelf stof uitleggen	vr-opdr begrijpen	vr-opdr toetsen	mondantw	sch antw	vaktaal	andere taal begrijpen	andere als stuf in taal	zelf beter worden in	doc houdt rek met	hoe doc helpen	school helpen
1	519	GT	2C	V 1															
2	524	GT	2C	V 2															
3	536	GT	2C	M 1															
4	523 B K	2C	M 2	D	LVOO	LGF													
5	518 B K	2C	V 3	(D)															
6	523	GT	2C	M 3															
7	X	GT	2C	M 4															
8	530 B K	2C	V 4																
9	527	K GT	2C	V 5															
10	534	GT	2C	V 6	D														
11	524	GT	2C	V 7															
12	524	K GT	2C	M 5															
13	528	K GT	2C	V 8															
14	530	GT	2C	V 9	D														
15	529	GT	2C	M 6															
16	528	GT	2C	M 7															
17	543	GT	2C	V 10	D														
18	520 B K	2C	M 8	LVOO															
19	533	GT	2C	M 9															
20	534	GT	2C	V 11															
21	527 B K	2C	V 12	LVOO															
22	526 B K	2C	V 13																
23	535	GT	2C	M 10															
24	537	GT	2C	M 11															
25	537	GT	2C	M 12															
M 12																			
V 13																			
				2,2	1,8	2,0	1,9	1,7	2,0	1,9	1,8	2,0	1,9	2,5	ja				
														0	nee				

Bijlage 6: Docentenvragenlijst (open vragen)

Docentenenquête taalvaardigheid
--

Naam: Vak(ken):

1. Welke belemmeringen kom je tegen als het gaat om taalvaardigheid van leerlingen?

.....
.....

2. Welke oplossingen heb je hier zelf voor?

.....
.....

3. Heb je hier tips van collega's voor gekregen? Zo ja, welke?

.....
.....

4. Wat zou je als docent nog meer kunnen doen om leerlingen taalvaardiger te maken?

.....
.....
.....

5 Welke hulpmiddelen of ondersteuning heb je hiervoor nodig?

.....
.....

6. Wat zou de school als geheel (directie & team) kunnen doen om leerlingen taalvaardiger te maken?

.....
.....

7. Heb je wensen t.a.v. ontwikkeling van je eigen taalvaardigheid?

.....
.....

(NB: Als je meer dan één vak geeft, graag aangeven welk antwoord bij welk vak hoort.)

Karin Moonen – Praktijkonderzoek Dyslexiespecialist en Taalbeleid

71

Bijlage 8: Docentenvragenlijst (gesloten vragen)

Geef aan op welke manier de stelling bij je past (zie uitleg onderaan de tekst).

code		1	2	3	4	5
	Context					
C1	Ik creëer een herkenbaar kader voor de nieuwe lesstof.					
C2	Ik geef voorbeelden.					
C3	Ik vraag voorbeelden.					
C4	Ik nodig leerlingen uit om context aan te brengen.					
	Denkprocessen					
C11	Ik toon de werkwijze/denkwijze (voordoen, hardop denken)					
C14	Ik laat leerlingen hun antwoorden/oplossing uitleggen.					
	Begrijpelijk taalgebruik					
T5	Ik pas mijn taalgebruik aan de leerling aan (kortere zinnen, woorden uitleggen, klemtonen leggen, etc.)					
T6	Ik besteed aandacht aan moeilijke woorden.					
T7	Ik geef aanwijzingen bij het lezen van teksten (leesstrategie).					
T8	Ik controleer of leerlingen mijn taalgebruik begrijpen..					
T9	Ik controleer of leerlingen tekstmateriaal begrijpen.					
T10	Ik geef visuele ondersteuning op bord, papier of via audiovisuele middelen (schema, plaatjes, film, etc.)					
	Feedback op taalgebruik					
T11	Ik geef corrigerende en expliciete feedback op de taaluitingen van leerlingen.					
T12	Ik herhaal goede taaluitingen van leerlingen.					
T13	Ik help de leerlingen te formuleren of herformuleer hun taaluitingen.					
T14	Ik geef voorbeelden van het beoogde taalgebruik.					
S1	Ik corrigeer het werk van leerlingen op spelling.					
G1	Ik corrigeer het werk van leerlingen op grammatica.					
I1	Ik corrigeer het werk van leerlingen op leestekens.					
	Ondersteuning bij taaltaken					
T15	Ik geef hulpmiddelen (woordenwebs, woordenlijst, leestips, schrijf/spreekkaders, vragenlijstjes, voorbeeldformuleringen)					
T16	Ik hanteer diverse schriftelijke en mondelinge verwerkingsvormen (taaltaken), zoals lees- en schrijfoopdrachten, rapportages en presentaties					
T17	Ik maak doel en product van de taaltaak duidelijk.					
T18	Ik geef uitleg over de aanpak van de taaltaken.					
T19	Ik geef aanwijzingen voor de uitvoering van de taaltaken.					
	Hulp bij taal					
T20	Ik differentieer naar taalbehoeften van leerlingen.					
T21	Ik geef individuele leerlingen hulp bij taalproblemen.					
T22	Ik stimuleer leerlingen verduidelijking te vragen over mondeling en schriftelijk taalgebruik.					
D1	Ik geef extra taalsteun aan leerlingen met dyslexie.					
Z1	Ik geef extra taalsteun aan LWO-leerlingen.					

1 = Dit doe ik.

2 = Hier had ik nog niet over nagedacht, maar dit ga ik zeker doen.

3 = Dit wil ik doen, maar ik heb hier hulp / ondersteuning bij of ontwikkeling in nodig.

4 = Dit kan ik in mijn vak niet toepassen.

5 = Dit doe ik niet.

Karin Moonen – Praktijkonderzoek Dyslexiespecialist en Taalbeleid

73

Bijlage 10: Interview met schooldirectie – vragenlijst

1. Is er een taalbeleid op de schoollocatie?
2. Wat is de visie op taalbeleid binnen organisatie waar de school deel van uitmaakt?
3. Hoe ziet de directie de opzet van het taalbeleid?
4. Hanteert de school instrumenten om taalvaardigheid van leerlingen te meten?
5. Zijn leerkrachten op schoollocatie zich bewust van mogelijkheden om te werken aan taalvaardigheid binnen hun eigen vak? Creëren zij een taalrijke omgeving binnen hun vak?
6. Wat is het beleid van de schoollocatie t.a.v. uitvallers op taalvaardigheid? (zorgstructuur)

Bijlage 11: Taalschakels: overzicht van indicatoren en subonderdelen

Overzicht van de indicatoren en subonderdelen

De indicatoren die we hebben onderkend bij schoolbreed taalbeleid bestaan uit zeven blokken, elk onderverdeeld in een aantal subonderwerpen:

- | | | |
|----|---|--|
| 1. | Organisatie- en
beleidscultuur | Rol schoolleiding, organisatiestructuur |
| 2. | Teamcultuur | Samenwerking in het team, persoonlijk contact in het team, lerende organisatie, overleg |
| 3. | Taalbeleid: visie en planning | Visie op taalonderwijs aan doelgroep en zorgleerlingen, doelen taalbeleid/ taalbeleidsplan, bewaking kwaliteitsbeleid taal, deskundigheidsbevordering |
| 4. | Zorg- en
achterstandenbeleid | Opvang zorg- en achterstandsleerlingen, taakverdeling en afstemming, zorglijnen, functie LVS en taaltoetsen |
| 5. | Doorgaande lijn en
integraliteit | Overgangsmomenten intern, overdracht voorschool/PO en PO/VO, horizontale afstemming: verlengde schooldag, naschoolse opvang, overblijf, contacten ouders, samenwerking met externe organisaties kindzorg (REC) |
| 6. | Taalmethoden en leerlijnen | Kritische taaldomeinen, taalgericht zaakvakonderwijs, methoden en omgang met de methoden, inrichting leeromgeving |
| 7. | Leerkrachthandelen in de
klas en didactiek | Coöperatief taal-leren, activerend en interactief taalonderwijs, zelfverantwoordelijk en zelfstandig leren en werken, betekenisvol taal-leren, instructie en feedback |

Bijlage 12: Inventarisatielijst aanbod taalsteun in dyslexiebeleid

Lezen

- lezen stimuleren
- lees- en luisterstrategieën aanleren, toepassen en vaak herhalen
- klassikaal herhaald lezen

Woordenschat

- vaktermen eerst goed uitleggen
- herhalen van stof, begrippen en moeilijke woorden
- concrete voorbeelden geven
- stimuleren woordenboekgebruik
- alzijdig bespreken van woorden
- stimuleren van expanding-rehearsal methode voor woordenschatuitbreiding (de rij met te leren woorden wordt in stukjes opgedeeld; het te leren stukje wordt steeds groter, waarbij eerdere stukken steeds herhaald worden)

Spelling & Grammatica

- stimuleren van spelling- en grammaticacontrole
- extra aandacht voor: klank-letter/ spellingsregels/achtervoegsel
- gebruiken van regels, kapstokwoorden en ezelsbruggen

Didactiek & Ondersteuningsmiddelen

- leerstof gevarieerd aanbieden (visueel, auditief, motorisch)
- ondersteuning met ICT-materialen (WRTS, voorleessoftware)
- samenwerkend leren / tutorleren

Bijlage 13: Inventarisatielijst aanbod taalsteun in zorgbeleid

Maatwerk Engels krijgen leerlingen die begeleiding nodig hebben op het gebied van de Engelse taal. Voor ieder leerjaar is er tweewekelijks een maatwerkuur. Hierin wordt naar behoefte van de deelnemers stof herhaald, opnieuw en anders uitleg gegeven, een mindmap/schema/leerhulp gemaakt en geoefend op verschillende manieren.

Maatwerk Dyslexie is voor leerlingen met een (tijdelijke) dyslexieverklaring. Aan het begin van het jaar ligt de nadruk op hulp voor brugklassers om te leren omgaan met dyslexie op de middelbare school. In de pre-examentijd worden vierdejaars voorbereid op het werken met de voorleessoftware bij de examens en worden tips voor het maken van examens gegeven. Voor tweede- en derdejaars leerlingen worden een paar keer per jaar maatwerkuren ingeroosterd om samen ervaringen te bespreken, tips te delen en te evalueren.

In de onderbouw wordt ook Maatwerk Leren Leren aangeboden, waarin naar behoefte taalvaardigheid een onderdeel kan zijn.

Met deze opzet worden niet alleen de leerlingen met dyslexie, dyscalculie en/of een LWOO-beschikking op maat bediend, ook alle andere leerlingen kunnen hiervan profiteren. Leerlingen met een LWOO-beschikking krijgen voorrang bij het indelen in kleine groepen.

Wanneer de extra ondersteuning, zoals die wordt aangeboden binnen deze Maatwerkgroepen, niet voldoende blijkt te helpen, dan kan de leerling in aanmerking komen voor RT in zeer kleine groepen (maximaal 4 leerlingen).

RT (taal) krijgen de leerlingen die :

- een LWOO-beschikking hebben en begeleiding nodig hebben op het gebied van taal;
- een officiële dyslexieverklaring hebben en RT nodig hebben/wensen;
- door de basisschool aangemeld zijn met een bepaald taalprobleem of achterstand en daardoor (tijdelijk) begeleiding nodig hebben;
- na de brugklasscreening overblijven met een of ander taalprobleem.

Brugklasleerlingen worden in het Interventieprogramma Nederlands (IP) geplaatst als zij een LWOO-beschikking en/of dyslexieverklaring hebben. Er zijn per semester 2 IP-groepen, ieder met een eigen een daarvoor getrainde IP-docent. De groepen bestaan uit maximaal zes leerlingen. Indien er plaats is worden leerlingen geselecteerd waarvan door de basisschool wordt aangegeven dat zij lees- en/of spellingsproblemen hebben.

Het Interventieprogramma Nederlands bestaat uit de volgende onderdelen:

- sociaal-emotionele begeleiding (leren omgaan met lees- en/of spellingsproblemen of dyslexie)
- leesstrategieën (o.a.: voorkennis ophalen, voorspellen aan de hand van titels en plaatjes, visualiseren, vragen bedenken en beantwoorden, samenvatten en herkennen van de tekststructuur)
- spellingsstrategieën (o.a.: luister-, regel- en inprentwoorden; voor- en achtervoegsels; samenstellingen; verlengingsregel)
- schrijfstrategieën (o.a.: schrijven met behulp van een verhaalschema)
- RALFI-lezen van fictieteksten en vakinhoudelijke teksten
- ICT-ondersteuning (o.a.: voorleessoftware, spelling- en grammaticacontrole, woordvoorspelling, samenvatten met Kurzweil)

Bijlage 14: Resultatenlijst Taal en hulp bij taal

Resultatenlijst (volledig) - Taal en hulp bij taal						
Vraag 5:	Vraag 6:	Vraag 7:	Vraag 8:	Vraag 9:	Vraag 10:	Vraag 11:
Denk je dat taal belangrijk is voor school en later?	Wat zou er anders gaan als je beter zou zijn in taal?	Wat doe je zelf om beter te worden in taal?	Houden docenten er rekening mee als je moeite hebt met taal?	Hoe wil je dat docenten je helpen als je moeite hebt met taal?	Wat denk je dat school verde moet doen om je te helpen als je moeite hebt met taal?	Weet je naar wie je toe kunt gaan als je moeite hebt met taal?
154 ja	45 beter begrip 40 hogere punten 19 beter communiceren	42 stof herhalen 25 boeken lezen / lezen 22 extra oefenen	129 ja	76 extra uitleg 22 extra oefenen 20 anders uitleggen	34 maatwerk 27 ? 17 extra uitleg	100 vakdocent 31 taaidocent 31 mentor
1 nee	7 ben goed in taal 5 zinnen formuleren 5 begrip lezen 5 sneller begrip 4 grotere woordenschat 4 beter spellen 3 beter spreken 3 hoger niveau aankunnen	18 films kijken 7 WRTS 7 leren 6 opletten in les 3 gamen 3 spreken 3 uitleg vragen 3 vragen stellen	17 nee	5 tips geven 5 ? 4 individuele uitleg 4 meer tijd 4 stof herhalen 4 tekst voorlezen 3 begrip checken 3 extra hulp	16 extra les 13 remedial teaching 10 extra oefenen 7 extra hulp 6 studiehulp 3 betere docent 4 is al goed 3 hulpmiddelen 2 leerboeken met 2 makkelijke taal 2 taalproject 2 tekst voorlezen 2 tekstverklaren 1 anticiperen op moeilijkheden 1 begrip checken 1 diverse uitleg 1 huisverhulp 1 hulp bij lange teksten 1 individuele uitleg 1 kleinere klas	26 ouders 17 RT-er 11 nee 10 D-coach 3 broer 2 klasgenoot 2 vrienden 2 zus
	3 schrijven 3 spelling 2 beter onthouden 2 beter zinnen formuleren 2 makkelijker leren 2 meer beroepsmogelijkheden 1 anderen helpen 1 beter in luistervaardigheid 1 beter lezen 1 beter taalgevoel 1 beter uitspreken 1 DIEN handreiding bij techniek 1 beter begrijpen 1 films snappen 1 huiswerk maken 1 lezen + schrijven 1 makkelijker opdrachten maken 1 makkelijker uitspreken 1 meedoen met les 1 meer vrije tijd 1 ondertiteling lezen 1 online gamen 1 opdrachten begrijpen 1 sneller leren	2 bijles volgen 1 ben al goed in taal 1 best doen 1 hardop oefenen 1 hulp vader 1 internet 1 laten overhoren 1 meer spreken 1 mindnappen 1 moeilijke woorden leren 1 moeilijke woorden vragen 1 mondeling oefenen 1 notities 1 schrijven 1 spelling oefenen 1 stof automatiseren 1 TV zonder ondertiteling 1 uitspreken 1 vocab met kaartjes 1 woorden oefenen 1 woorden opzoeken 1 woordenschat	9 ?	3 langzamer uitleggen 3 studiehulp 2 is al goed 2 RALF-lezen 2 samenvatten 2 spelling niet tellen 2 tekstverklaren 2 verhaalend uitleggen 2 woorden uitleggen 1 ezeisbruggetjes 1 geen huiswerk 1 geen leesbeurten 1 heb alles al op PO geprobeerd 1 mondeling oefenen 1 MW 1 niet zo veel vragen 1 oefening bespreken 1 toetsen voorlezen 1 vergroting 1 vragen hoe het gaat 1 wil geen hulp 1 zelf doen	1 makkelijker uitleggen 1 meer tijd 1 nieuwe leermethode 1 opdracht + uitleg apart 1 respect 1 spelling niet tellen 1 taalcursus 1 talendag 1 tekst verhalen 1 tips geven 1 voorlezen 1 wensen aangeven bij 1 uitgevers 1 woordenschat 1 workshop	1 bijles 1 bijlesnevrouw 1 internet 1 kennis 1 logopediste 1 neef
	1 sneller schakelen van taal 1 sneller toetsen maken 1 spreken 1 vloeiend spreken					

Bijlage 15: Aanbevelingen aan de schooldirectie

Ik zou de volgende aanbevelingen aan de schooldirectie willen meegeven ter overweging. De aanbevelingen zijn een combinatie van aanbevelingen naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek en aanbevelingen uit het Rapport Meijerink (2008).

Hoofdaanbevelingen:

- A. Beschrijf voor het bereiken van niveau 2F uit het referentiekader de doorlopende leerlijn binnen het onderwijsaanbod op de schoollocatie;
- B. Geef prioriteit aan basiskennis en basisvaardigheden taal, met tijd voor inoefenen en onderhouden;
- C. Investeer in voorwaarden (scholing, tijd, middelen) om niveauverhoging te bereiken.

Taal:

- Neem niveau 2F als uitgangspunt en maak ruimte voor het behalen van het 2S-niveau;
- Stel een gericht taalbeleid op, met beschrijving van: didactische voorwaarden, operationele doelen, leeszorg in iedere fase, de aanpak gericht op interne en externe doelen;
- Neem op in het taalbeleid op welke extra ondersteuning leerlingen met een taalachterstand kunnen rekenen en hoe zij zichtbaar zijn en blijven binnen de organisatie;
- Stel een monitoringsysteem in, om zo de leerwinst van iedere leerling vast te stellen en maak inzichtelijk wat de bijdrage van de school is aan de prestaties van de leerlingen;
- Onderzoek welke ontwikkelende en ondersteunende activiteiten zorgleerlingen nodig hebben en richt deze zo in dat het behalen van het referentieniveau zo veel mogelijk binnen het bereik van deze leerlingen komt te liggen;

- Signaleer en intervenieer vroegtijdig, waarbij toetsing een belangrijk hulpmiddel is;
- Zorg voor kwaliteitsbewaking van het taalbeleid en de ondersteunende activiteiten;
- Draag zorg voor taalgericht (vak)onderwijs. Het gericht gebruiken en onderhouden van basisvaardigheden op het gebied van taal moet plaatsvinden in alle leergebieden en praktijksituaties;
- Stimuleer extra inspanning en bied, waar nodig, extra onderwijstijd;
- Zorg dat diverse vormen van nascholing beschikbaar komen: nascholing gericht op de eigen taalvaardigheden van de docenten, gericht op het verbeteren van het aanleren van taalvaardigheden aan leerlingen en gericht op coördinerende activiteiten binnen het taalbeleid, en stimuleer docenten van dit aanbod gebruik te maken;