

Van AVI-lezen tot *Alkibiades*

*Excellent leesonderwijs en de rol die hierbij is
weggelegd voor literatuuronderwijs en
Collective Teacher Efficacy*

Sien Buelens & Hanne Kips

Educatieve master in de talen - verkort traject

Masterproef deel A: scriptie

Promotor

Prof. dr. Jordi Casteleyn

Copromotor

Nele Van Mieghem



Universiteit Antwerpen

ASOE | Antwerp
School of Education

Abstract

In Vlaanderen blijkt uit nationale en internationale peilingen dat de leesvaardigheid van leerlingen onder druk staat, wat aanleiding geeft tot bezorgdheid over hun verdere schoolloopbaan en participatie in de samenleving. Hoewel uit onderzoek duidelijk is hoe leesvaardigheid verbeterd kan worden, blijft de kloof tussen theorie en praktijk te groot. Deze masterpraktijkproef wil de brug slaan tussen beiden en vertrekt daarom vanuit de centrale onderzoeksvraag: op welke manier kan excellent leesonderwijs vorm krijgen in de praktijk, en welke rol speelt literatuuronderwijs hierin? Via een kwalitatieve en vergelijkende casestudy werden observaties, interviews, documentanalyse en een *Collective Teacher Efficacy*-bevraging uitgevoerd in twee scholen uit het secundair onderwijs: Atheneum Hoboken en Forum Da Vinci in Sint-Niklaas. Beide scholen zetten in op het versterken van leesonderwijs, elk vanuit een eigen visie en aanpak. Uit de analyse blijkt dat excellent leesonderwijs ontstaat wanneer visie, systematische interventies, strategie-instructie en motiverende leesinitiatieven gecombineerd worden, binnen een cultuur van samenwerking. Het concept *CTE* blijkt hierin een sleutelrol te spelen: waar leerkrachten geloven in hun gezamenlijke impact, zijn leesinitiatieven duurzamer en effectiever. Literatuuronderwijs draagt bij aan leesbevordering door verdieping, motivatie en differentiatie te bieden. Deze scriptie eindigt met aanbevelingen voor scholen en suggesties voor verder onderzoek. Daarbij blijft de centrale overtuiging dat leesonderwijs een gedeelde verantwoordelijkheid is en noodzakelijk is voor het versterken van de taalvaardigheid en onderwijskansen van elke leerling.

Inhoudsopgave

ABSTRACT	2
1 INLEIDING.....	1
1.1 PROBLEEMSTELLING.....	1
1.2 BELANG VAN LEZEN ALS SLEUTELVAARDIGHEID	1
1.3 DOEL EN RELEVANTIE VAN HET ONDERZOEK	1
1.4 CENTRALE ONDERZOEKSVRAAG EN DEELVRAGEN	1
1.5 OPBOUW VAN DE MASTERPROEF	1
2 THEORETISCH KADER	3
2.1 LEZEN ALS COGNITIEVE EN SOCIALE VAARDIGHEID	3
2.2 FACTOREN DIE BIJDAGEN AAN LEESVAARDIGHEID	3
2.3 WAT IS 'UITSTEKEND LEESONDERWIJS'?	3
2.4 COLLECTIVE TEACHER EFFICACY IN LEESONDERWIJS	4
2.5 INZICHTEN UIT PISA EN VLAAMSE ONDERWIJSPEILINGEN	4
2.6 DE ROL VAN LITERATUUR IN LEESONDERWIJS.....	4
3 METHODOLOGIE.....	6
3.1 KWALITATIEVE BENADERING: CASESTUDY	6
3.2 ONDERZOEKSTRUMENTEN	6
3.3 SCHOOLSELECTIE EN ETHISCHE OVERWEGINGEN.....	6
3.4 PROCEDURE VAN DATAVERZAMELING EN -ANALYSE	7
4 RESULTATEN	8
4.1 CONTEXT VAN HET ONDERZOEK.....	8
4.2 VISIE OP LEESONDERWIJS	9
4.3 RESULTATEN VAN DE OBSERVATIES, INTERVIEWS, DOCUMENTEN EN CTE.....	10
5 ANALYSE EN DISCUSSIE.....	22
5.1 WAT MAAKT DEZE AANPAK EFFECTIEF?	22
5.2 KOPPELING MET THEORETISCH KADER EN LITERATUUR	22
5.3 DE ROL VAN CTE	26
5.4 REFLECTIE OP TRANSFERWAARDE	27
5.5 METHODOLOGISCHE BEPERKINGEN	27
6 CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN.....	29
6.1 BEANTWOORDING VAN DE CENTRALE ONDERZOEKSVRAAG.....	29
6.2 SAMENVATTING VAN SLEUTELPRINCIPES VAN EXCELLENT LEESONDERWIJS	29
6.3 CONCREET TOEPASBARE AANBEVELINGEN VOOR SCHOLEN IN VLAANDEREN	29
6.4 SUGGESTIES VOOR VERDER ONDERZOEK	29
7 REFERENTIES	31
BIJLAGE 1	33
BIJLAGE 2	34
BIJLAGE 3	36

1 Inleiding

1.1 Probleemstelling

De leesvaardigheid van leerlingen in Vlaanderen vertoont een zorgwekkende daling. Volgens de laatste PISA-resultaten uit 2022 haalt bijna 25% van de Vlaamse vijftienjarigen het basisniveau voor leesvaardigheid niet (PISA 2022, 2023). Dit betekent dat een aanzienlijk deel van de jongeren onvoldoende vaardigheden bezit om dagelijkse leesproblemen effectief aan te pakken (*idem*). Deze trend is alarmerend, aangezien leesvaardigheid een belangrijke pijler is voor academisch succes, persoonlijke ontwikkeling en volwaardige participatie in de samenleving. Leerlingen die onvoldoende leesvaardig zijn, ondervinden moeilijkheden in alle schoolvakken en lopen een verhoogd risico op schooluitval. Bovendien heeft zwakke leesvaardigheid een negatieve impact op sociale participatie en latere beroepskansen (Schiepers et al., 2017).

1.2 Belang van lezen als sleutelvaardigheid

Lezen is een fundamentele vaardigheid die de basis vormt voor leren in alle vakgebieden. Het stelt leerlingen in staat om informatie te verwerken, kritisch na te denken en zich effectief uit te drukken. In een snel veranderende, meertalige en digitale samenleving is het vermogen om teksten te begrijpen en interpreteren van onschatbare waarde. Daarom is het bevorderen van leesvaardigheid niet alleen de verantwoordelijkheid van de leerkrachten Nederlands, maar van het hele schoolteam (Vanhooren et al., 2017). Daarbij kan *Collective Teacher Efficacy*, de gedeelde overtuiging van leraren dat zij als team in staat zijn om het leren van leerlingen positief te beïnvloeden, van groot belang zijn. Een sterk collectief gevoel binnen een schoolteam kan immers bijdragen aan een effectieve realisatie van leesonderwijs.

1.3 Doel en relevantie van het onderzoek

Ondanks de beschikbaarheid van wetenschappelijke inzichten over effectief leesonderwijs, blijkt de implementatie in de klaspraktijk vaak uitdagend (Geudens et al., 2022). Bovendien is er discussie over de precieze impact van literatuuronderwijs op algemene leesvaardigheden.

1.4 Centrale onderzoeksvraag en deelvragen

Deze masterproef beoogt daarom om de kloof tussen de praktijk en de theorie kleiner te maken door zich te richten op volgende onderzoeksvraag: *Op welke manier kunnen scholen excellent leesonderwijs organiseren in de praktijk en welke rol is hierbij weggelegd voor literatuuronderwijs?*

Het doel van de scriptie is om wetenschappelijke inzichten over effectief leesonderwijs te verzamelen en af te toetsen tegen praktijkvoorbeelden uit twee Vlaamse scholen die bekendstaan om hun krachtig leesonderwijs: Atheneum Hoboken en Da Vinci in Sint-Niklaas. Via deze vergelijking wordt onderzocht hoe theoretische principes in de praktijk worden toegepast en wat de rol van literatuur in leesonderwijs is. Een bijzonder aandachtspunt hierbij is de rol van *Collective Teacher Efficacy*.

1.5 Opbouw van de masterproef

Deze scriptie is opgebouwd uit zes hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk wordt de probleemstelling geschetst en de centrale onderzoeksvraag gepresenteerd. Het tweede hoofdstuk biedt een theoretisch kader rond leesvaardigheid en *Collective Teacher Efficacy*. Daarna volgt een beschrijving van de methodologie, waarna in het vierde hoofdstuk de resultaten per school gedetailleerd worden besproken. Tot slot worden deze

bevindingen geanalyseerd en bediscussieerd in relatie tot de theorie, met afsluitend een conclusie en aanbevelingen voor de praktijk.

2 Theoretisch kader

Deze masterpraktijkproef bouwt voort op bestaande wetenschappelijke inzichten over effectief leesonderwijs. Het theoretisch kader voor dit onderzoek is primair gebaseerd op de umbrella review *Les in Lezen* (Geudens et al., 2022), die 95 systematische reviewstudies over leesonderwijs analyseert.

2.1 Lezen als cognitieve en sociale vaardigheid

Lezen is zowel een cognitief als een sociaal proces. Het gaat verder dan het ontcijferen van woorden: het vraagt ook om de juiste kennis om teksten goed te begrijpen, denk aan talige kennis zoals grammatica en spelling, maar ook aan algemene kennis die nodig is om die taal om te zetten in betekenis (Geudens et al., 2022).

Lezen opent bovendien deuren: het is onmisbaar om volwaardig mee te draaien in onze talige kennismaatschappij. Deze vergt namelijk taalcompetentie: het vermogen om taal te begrijpen én om zich schriftelijk en mondeling gepast uit te drukken (Vanhooren et al., 2017). Op die manier is lezen ook een sociale vaardigheid: het stelt mensen in staat te communiceren, deel te nemen aan het maatschappelijk leven en toegang te krijgen tot culturele uitingen (idem., 2017).

2.2 Factoren die bijdragen aan leesvaardigheid

Na de umbrella review *Les in lezen* te overschouwen, mag het duidelijk heten dat inzetten op leesvaardigheid loont. Het onderzoeksrapport geeft een aantal factoren die een sterke samenhang vertonen met verschillende onderdelen van leesvaardigheid, namelijk de voorbereidende leesvaardigheden, technisch lezen, leesbegrip, algemene leesvaardigheid en leesmotivatie.

Een eerste bevorderende factor is vroeg en preventief inzetten op deelvaardigheden voor alle leerlingen. Zo kunnen voorleesinterventies het leesbegrip bij jonge testpersonen ten goede komen en kunnen mondelinge taalvaardigheidsinterventies luister- en leesbegrip in de hand werken. Ten tweede is het werkzaam om leescomponenten in interventies te combineren, interventies worden namelijk effectiever van zodra ze bij verschillende componenten tegelijk aanknopen. Ten derde is ook leesmotivatie een significante parameter voor leesvaardigheid, al is motivatie alleen geen garantie voor betere leesvaardigheid. Daarnaast kunnen ook niet-leescomponenten leesvaardigheid positief beïnvloeden. Zo kwam uit het onderzoek naar voor dat een expliciete directe instructie, een flankerende schrijfactiviteit, modelleren, scaffolding en procesfeedback op significante wijze bijdragen aan leesvaardigheid. Ten slotte loont het om in elke setting te lezen, ook buiten de lessen Nederlands (Geudens et al., 2022).

2.3 Wat is ‘uitstekend leesonderwijs’?

De definitie die Geudens en haar collega's (2022) geven aan ‘uitstekend leesonderwijs’ valt samen met de term die ze voor ‘effectief leesonderwijs’ gebruiken. Het is een verzamelterm voor leesonderwijs dat voldoet aan bovengenoemde factoren. Leesonderwijs is dus pas effectief als de school vroeg en preventief inzet op deelvaardigheden voor alle leerlingen, de motivatie van leerlingen tracht te stimuleren, de leesinstructies combineert met andere interventies (die ook niet-leescomponenten betreffen), het lezen zelf in elke setting aanmoedigt en tot slot prikkelend literatuuronderwijs integreert in de lessen. Ook externe partners zoals bibliotheken spelen een niet te onderschatten rol bij effectief leesonderwijs.

2.4 Collective Teacher Efficacy in leesonderwijs

Collective Teacher Efficacy (CTE) verwijst naar het gedeelde geloof van leerkrachten in hun gezamenlijke vermogen om leerresultaten van leerlingen positief te beïnvloeden. Anderson en zijn collega's (2023) stellen een model voor met vijf voorwaarden die *CTE* kunnen versterken. Ten eerste onderstrepen de onderzoekers het belang van een samenwerking tussen leerkrachten met een gedeeld doel, namelijk optimaal onderwijs bieden aan hun leerlingen. Vervolgens rust *CTE* op succeservaringen: wanneer een schoolteam positieve resultaten behaalt, groeit hun geloof in hun eigen kunnen. Daarom is het belangrijk dat successen gedeeld en benoemd worden. Ten derde vormt reflectie en professionele groei een niet te onderschatten voorwaarde, aangezien leerkrachten via bijscholingen of vergaderingen hun onderwijskwaliteit blijvend kunnen verbeteren en van elkaar kunnen leren. Ook ondersteunend leiderschap bevordert de *CTE* in een school. Zo heeft een coördinator of een directeur een stimulerende rol voor leraren om zich professioneel te ontwikkelen, waardoor zij zich zelfverzekerd en gewaardeerd kunnen voelen. Ten slotte is het belangrijk dat leerkrachten zichzelf kunnen ontwikkelen binnen een positieve en veilige schoolomgeving, waar ze zich gesteund voelen door collega's en de directie en waar fouten maken wordt gezien als een kans om te leren (Anderson et al., 2023).

Vertaald naar leesonderwijs betekent dit dat een visie op lezen door de hele school gedragen moet worden. Taalonderwijs, en dus ook leesonderwijs, is niet de exclusieve taak van de taalleerkracht, maar van elke leraar (Van den Branden, 2010; Vanhooren et al., 2017). Dit sluit nauw aan bij de nood aan een gedeelde visie en samenwerking binnen het lerarenteam. Een school die wil inzetten op goed leesonderwijs, zet dus best in op professionalisering van al haar leerkrachten inzake leesonderwijs en op een veilig en positief schoolklimaat waarin een ondersteunende rol is weggelegd voor de directie. Een sterk gevoel van *CTE* is tenslotte belangrijk omdat het niet alleen de motivatie bij leerkrachten vergroot, maar ook de resultaten van leerlingen positief beïnvloedt. Wanneer leerkrachten vanuit de *CTE*-optiek de lat hoger leggen, worden hun leerlingen vaak meer betrokken, gemotiveerd en succesvol in hun leerproces (Anderson et al., 2023).

2.5 Inzichten uit PISA en Vlaamse onderwijspeilingen

Dat de leesvaardigheid van onze Vlaamse leerlingen een zorgenkindje is, blijkt niet alleen de PISA-resultaten van 2022, maar ook uit het PIRLS-onderzoek van 2021 (PISA 2022, 2023). Toen kampten de Vlaamse leerlingen uit het vierde leerjaar met een leesachterstand van tien maanden vergeleken met hun leeftijdsgenoten uit 2006. Daarbovenop leest één op de drie van hen niet graag (Iedereen Leest, 2023).

Iedereen Leest haalt daarbij aan dat de leesvaardigheid al langer dalende was in Vlaanderen. Ondanks opgerichte leesinitiatieven na de publicatie van PIRLS 2016, zoals het Leesoffensief, is er nog geen positieve evolutie merkbaar. Een verklaring hiervoor vindt de organisatie enerzijds bij maatschappelijke factoren, zoals de COVID-19-pandemie en het nijpende lerarentekort, en anderzijds bij belemmerende onderwijsfactoren. Werken aan sterk en effectief leesonderwijs vereist tenslotte een structurele aanpak en een sterk leesbeleid (Iedereen Leest, 2023).

2.6 De rol van literatuur in leesonderwijs

In haar boek *Leerlingen en literatuur* (2022) benoemt D'Hoker de meerwaarde van literatuuronderwijs voor alle leerlingen: het bevordert hun leesvaardigheid, identiteitsontwikkeling, culturele en sociale vorming, kritische zin en persoonlijke groei. Maar wat is literatuur dan? Volgens Dera en zijn collega's (2023) is het "een vorm van diepgaande en vaak ambigue *woordkunst* die de lezer uitnodigt tot reflectie en het innemen van een niet-alledaags perspectief". Echter, de Vlaamse leerplannen en minimumdoelen geven geen invulling voor het concept 'literatuur', waardoor leerkrachten Nederlands vrij spel krijgen qua tekstselectie. Zo geven ze poortwachtergewijs mee vorm aan wat leerlingen als literatuur beschouwen (Laan, 2018). Er wordt een onderscheid gemaakt tussen vier soorten literatuurdocenten:

De culturele vormer (met een focus op literatuurgeschiedenis en literaire stromingen), de literair-esthetische vormer (focus op literatuurtheorie en formele structuuranalyse), de maatschappelijke vormer (focus op de maatschappelijke achtergrond van teksten) en de individuele ontplooier (focus op de persoonlijke leesbeleving van leerlingen) (Dera, 2020).

Deze vier zijn door Verboord (2003) teruggebracht naar twee leerkrachtentypes: cultuurgerichte en lezersgerichte docenten. Steeds meer leerkrachten Nederlands zijn lezersgericht geworden, wat betekent dat ze doorgaans lossere omsprongen met leeslijsten en literatuur in het algemeen (Verboord, 2003; 2006). Dit sluit ook aan bij het tweede principe van literatuur in de klas volgens *Vaardig met vakinhoud* (Dera et al., 2023). Desondanks hanteert een aanzienlijk aantal docenten in hun literatuurlessen wel de website *Lezen voor lijst*, die is opgebouwd volgens onderzoek van Theo Witte. De site koppelt lezers met teksten op hun leesniveau (Dera, 2020).

De vrije interpretatiemogelijkheid van het begrip 'literatuur' terzijde, focussen de huidige leerplannen veelal op de ontwikkeling van literaire competentie en leesplezier, waarbij de nadruk ligt op leerlinggerichte lees- en verwerkingsactiviteiten (van Deinsen, Dera & Sevenants, 2023). Dit lijkt aan te tonen dat de Vlaamse leerplannen mee geëvolueerd zijn naar lezersgericht literatuuronderwijs. Desalniettemin is het moeilijk om conclusies te trekken over het literatuuronderwijs in Vlaanderen: vooralsnog is er immers nauwelijks onderzoek gedaan naar de evolutie en vormgeving van het Vlaamse literatuuronderwijs (D'hoker, 2022). Als mogelijke verklaring hiervoor suggereert Elke D'hoker onder andere de versnippering van het Vlaamse onderwijslandschap en de afwezigheid van centrale toetsing van literatuuronderwijs, wat de inschatting van literaire competentie bij leerlingen bemoeilijkt. Daarnaast is er in Vlaanderen een leemte voor dergelijk literatuurdidactisch onderzoek door gebrek aan structurele inkadering en financieringsmogelijkheden (van Deinsen, Dera & Sevenants, 2023).

3 Methodologie

3.1 Kwalitatieve benadering: casestudy

Voor deze masterpraktijkproef werd gekozen voor een kwalitatieve casestudy, waarbij twee Vlaamse secundaire scholen met een sterk leesbeleid werden onderzocht: GO! Atheneum Hoboken en Forum Da Vinci Sint-Niklaas. Deze onderzoeksofzet maakt het mogelijk om diepgaand inzicht te verwerven in de manier waarop excellent leesonderwijs vorm krijgt in uiteenlopende schoolcontexten, met bijzondere aandacht voor het concept *Collective Teacher Efficacy* (CTE). De methodologische keuzes zijn onderbouwd door triangulatie van gegevens uit lesobservaties, interviews en documentenanalyse.

3.2 Onderzoeksinstrumenten

De dataverzameling steunde op vier pijlers: lesobservaties, interviews, vragenlijsten CTE en documentanalyse. Het onderzoek in Atheneum Hoboken is gebaseerd op drie lesobservaties, interviews met de taalbeleidscoördinator, twee leraren Nederlands uit de eerste en twee uit de derde graad en directie. De documenten die hiervoor geanalyseerd werden, kwamen van de school zelf. Deze behelzen het taalbeleidsplan en een visiedocument waarin de school uitlegt waarom inzetten op taal zo belangrijk is.

De casestudy van Forum Da Vinci in Sint-Niklaas is gebaseerd op drie lesobservaties, een interview met twee leraren Nederlands uit de derde graad en met de directie en op documenten die de school zelf heeft aangeleverd. Daaronder vallen het vakdossier Nederlands, het schoolreglement met het taalbeleid, het nascholingsplan, het OKAN-beleid en een handleiding rond de zorgfasen op school met bijbehorende redicodi-maatregelen in het LVS.

Om de lesobservaties uit te voeren werd er beroep gedaan op een gevalideerd perceptie-observator om lessen te analyseren qua lesklimaat, klassenmanagement, instructie, afstemming en zelfregulerend leren (zie bijlage 1). Dit instrument is eerder wetenschappelijk getest op betrouwbaarheid en biedt een objectieve manier om de onderwijskwaliteit in kaart te brengen. Voor de interviews werden interviewleidraden gebruikt die vragen naar beleidsvisie op leesonderwijs en literatuur, concrete didactische strategieën en uitdagingen voor leesonderwijs (zie bijlage 2). Daarnaast werd er aan documentanalyse gedaan op basis van de inzichten uit het theoretische kader. Alle geïnterviewde leraren vulden bovendien ook een vragenlijst in over CTE (zie bijlage 3). De vragen peilden naar gedeeld geloof in het eigen kunnen, ervaren steun van collega's en schoolleiding, aanwezigheid van structurele samenwerkingsvormen en gedeeld eigenaarschap in het leesonderwijs.

3.3 Schoolselectie en ethische overwegingen

De geselecteerde scholen zijn bekend om hun aanpak van leesbevordering en werden gekozen op basis van hun reputatie binnen het Vlaamse onderwijsveld. Beide scholen ontvingen een positief verslag na het laatste bezoek van de onderwijsinspectie en kunnen daarom gezien worden als modelscholen voor een goede praktijk. Inzake ethiek werd rekening gehouden met de richtlijnen van de Universiteit Antwerpen. Alle deelnemers werden geïnformeerd over het doel van het onderzoek en gaven hun toestemming. Persoonsgegevens werden geanonimiseerd en de onderzoeksresultaten werden transparant en zorgvuldig gerapporteerd.

3.4 Procedure van dataverzameling en -analyse

De dataverzameling vond plaats tussen maart en mei 2025, met specifieke aandacht voor leesonderwijs tijdens remediëringsuren en reguliere lessen Nederlands. Via triangulatie van gegevens uit 9 diepte-interviews en bijhorende CTE-vragenlijsten, 6 lesobservaties en documentenanalyse kon een gelaagd beeld worden opgebouwd van de gehanteerde praktijken en onderliggende opvattingen.

De analyse gebeurde thematisch, met focus op terugkerende patronen in leesdidactiek (zoals de combinatie van technisch en begrijpend lezen), bevorderende en belemmerende factoren (zoals de invloed van thuistaal of teamdynamiek) en verschillen en overeenkomsten tussen beide scholen om generaliseerbare succesfactoren te identificeren.

4 Resultaten

Dit hoofdstuk presenteert de bevindingen uit de casestudy's van Atheneum Hoboken en Forum Da Vinci Sint-Niklaas. Voor beide scholen wordt eerst hun algemene visie geschetst, gevolgd door de manier waarop die visie vertaald wordt op vlak van leesonderwijs naar schoolcultuur, beleid en concrete klaspraktijken. Er wordt ook nagegaan hoe CTE vorm krijgt in deze praktijken.

4.1 Context van het onderzoek

4.1.1 Atheneum Hoboken

Het Atheneum van Hoboken heeft een duidelijke missie: de school richt zich op het voorbereiden van leerlingen op de toekomst. De school heeft een sterke visie op leren, geïnspireerd op het pedagogisch project van GO!: "Groeien, grenzen verleggen en vertrouwen in jezelf" (Visiedocument Atheneum Hoboken, 2024). Kernwaarden hierbij zijn uitdagend onderwijs, ondersteuning, kansen om talenten te ontdekken en ontwikkelen, het leren in eigen handen nemen en trots zijn op de eigen groei. De school streeft naar een veilige en geborgen omgeving waarin leerlingen het beste uit zichzelf kunnen halen. Brede basiszorg is daarom een belangrijk aspect van de schoolvisie.

Een diverse leerlingenpopulatie met aanzienlijke onderwijsbehoeften

De leerlingenpopulatie wordt duidelijk in beeld gebracht door enkele cijfers. Het atheneum telde 816 leerlingen in schooljaar 2022-2023. Er is sprake van opmerkelijke diversiteit. De gemiddelde onderwijs kansarmoede-indicator (OKI) van 3,04 ligt op deze school significant hoger dan het Vlaams gemiddelde van 1,06 en zelfs boven het gemiddelde van de eigen scholengemeenschap (1,66). Deze indicator, die berekend wordt op basis van thuistaal (niet-Nederlands bij 72,9% van de leerlingen), het opleidingsniveau van de moeder (laag bij 69,6%), het ontvangen van een schooltoelage (75,9%) en de woonbuurt (hoge mate van schoolse vertraging bij 85,5%), benadrukt de sociaal-economisch kwetsbare achtergrond van een groot aantal leerlingen. Bijna 40% van de leerlingen combineert alle vier deze kenmerken, wat de complexiteit van de onderwijsbehoeften onderstreept (Visiedocument Atheneum Hoboken, 2024; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.d.).

Schoolse vorderingen onder de maat van de scholengemeenschap

De schoolse vorderingen "op leeftijd" illustreren dat een aanzienlijk percentage leerlingen de verwachte leeruitkomsten voor hun leeftijd niet bereikt. Met slechts 51,2% van de leerlingen "op leeftijd" scoort Atheneum Hoboken beduidend lager dan het gemiddelde van de scholengemeenschap (71,8%). Deze trend is zichtbaar in alle finaliteiten, met percentages variërend van 63% in de eerste graad tot lagere percentages in de doorstroom-, dubbele finaliteit en arbeidsgerichte studierichtingen (Visiedocument Atheneum Hoboken, 2024).

Uit taalscreening blijkt bovendien dat een groot deel van de leerlingen een achterstand heeft op het vlak van lezen. Om deze uitdaging aan te gaan, heeft de school leesbevordering tot een speerpunt van haar beleid gemaakt. De school zet in op lees- en woordenschatonderwijs in een leerrijke omgeving, met aandacht voor intensivering van lezen op maat van de leerlingen. Er wordt hierbij gewerkt aan technisch lezen, begrijpend lezen en leesplezier (Visiedocument Atheneum Hoboken, 2024).

Forum Da Vinci Sint-Niklaas

De scholengroep Da Vinci in Sint-Niklaas profileert zich als een veelzijdige school: ze biedt onderwijs voor doorstroom-, arbeids- én dubbele finaliteit. De school heeft naast haar campus met regulier secundair onderwijs, Forum Da Vinci, de methodeschool Villa Da Vinci met Freinetonderwijs en de beroepssecundaire methodeschool

Casa Da Vinci voor de eerste graad ([website Da Vinci](#)). Gezien Da Vinci binnen het gemeenschapsonderwijs kadert, is ook haar schoolvisie sterk bepaald door het pedagogisch project van het GO!. Dat behelst de individuele en persoonlijke ontwikkeling van leerlingen begeleiden en ondersteunen enerzijds en bijdragen aan het samenleven in diversiteit en harmonie anderzijds ([Scholen Da Vinci, 2024](#)).

Samen leren samenleven

De school ziet de laatste jaren niet alleen een toename in het aantal studierichtingen, maar ook in de diversiteit van haar leerlingenpopulatie. Ze draagt dan ook het motto 'samen leren samenleven' uit als krachtlijn van het pedagogisch project. Vertaald naar OKI-kenmerken (deze bedroeg 1,17 in 2024) is bij de leerlingen op Da Vinci de parameter andere thuistaal enorm gestegen de laatste jaren, maar het percentage voor 'laagopgeleide moeder' is niet gestegen tegenover tien jaar geleden. Dat vindt Forum Da Vinci een fijne vaststelling, omdat het opleidingsniveau van de moeder nog steeds erg bepalend is voor de onderwijscarrière van een kind ([Stad Sint-Niklaas, 2025](#)).

Vakverbindende onderwijspraktijk

Door succesverhalen binnen Villa Da Vinci zet het lerarenteam van Forum Da Vinci in op een projectmatige en vakverbindende lespraktijk die de Freinetmethode omarmt. Op die manier trekt de reguliere secundaire school de Freinetgedachte gedeeltelijk door in haar lessen. Door een nauwe samenwerking tussen de leerkrachten Nederlands en onder andere de leerkrachten filosofie en geschiedenis, wil het leerkrachtenteam de schrijf-, spreek- en leesvaardigheid van leerlingen binnen alle vakken ontwikkelen ([Cockelbergh & Moens, 2016](#)).

4.2 Visie op leesonderwijs

4.2.1 Atheneum Hoboken

Atheneum Hoboken erkent het cruciale belang van leesvaardigheid voor het succes van haar leerlingen, zowel in hun schoolloopbaan als in hun latere leven. In haar visiedocument staat:

"Leesvaardigheid is de basis voor succes in alle vakken. Een leerling die moeite heeft met lezen, zal ook moeite hebben met wiskunde, geschiedenis of wetenschappen, omdat al deze vakken tekstbegrip vereisen" ([2024](#)).

Omwille van de tegenvallende resultaten op vlak van lezen heeft de school strategische doelstellingen geformuleerd om de leesvaardigheid van alle leerlingen te bevorderen. Binnen twee schooljaren (2024-2025 en 2025-2026) wil het atheneum faciliteren dat alle leerlingen een maximale leerwinst halen in technisch en begrijpend lezen. Het ontwikkelen van een goede leesstrategie en het verwerven van woordenschat zijn hierbij cruciaal. De specifieke doelstellingen zijn voor de B-stroom per schooljaar een stijging van twee AVI-niveaus technisch lezen en twee stijgingen op niveau Diataal, begrijpend lezen. Alle andere leerlingen moeten binnen de twee schooljaren een AVI-plus niveau behalen en hun leesniveau moet stijgen tot het gemiddelde streefdoel van Diataal ([Taalbeleidsplan 2024-2025](#)).

Taal en lezen spelen dus een centrale rol in de visie van het atheneum op leren. Om te kunnen inzetten op leesvaardigheid heeft de school een voltijds medewerker *taal- & leesbeleid*/taalbeleidscoördinator en worden er studiedagen en nascholingen georganiseerd. Ook erkent het talenbeleid het belang van taal in alle onderwijsvormen. Het stelt dat leerlingen het best leren als ze zelf taal produceren en dat feedback van de leraar essentieel is voor taalgroei. Taal vormt de basis van leren, ook buiten de taalvakken. Alle leraren kunnen daarom punten toekennen aan de juiste formulering en spelling binnen hun vak ([Visiedocument Atheneum Hoboken, 2024](#)). Het taalbeleid is daarmee een gedeelde verantwoordelijkheid van het hele schoolteam.

Toch blijkt de implementatie van dit beleid in de praktijk nog op uitdagingen te botsen. Er is sprake van beginnende CTE: de rol van de taalbeleidscoördinator hierin is het aanwakken van een gedeeld verantwoordelijkheidsgevoel. Toch blijkt uit interviews dat de draagkracht in sommige vakgroepen nog beperkt is, vooral in de derde graad waar de aanpak meer versnipperd is.

4.2.2 Forum Da Vinci

Een neergeschreven visie op leesvaardigheid komt maar beperkt aan bod in het taalbeleid dat Da Vinci voorschrijft in haar schoolreglement. Deze paragraaf telt namelijk slechts enkele zinnen. Enerzijds beschrijft het beleid “werken aan de ontwikkeling van taalcompetentie als een opdracht voor de hele school”, en anderzijds streeft de school naar een positieve houding tegenover alle (thuis)talen en taalvariëteiten (Da Vinci, 2024). Ook al wordt er niet uitgeweid over de visie op leesonderwijs, toch wijzen observaties en interviews uit dat het schoolteam een zeker belang hecht aan leesvaardigheid, leesbegrip en de training hiervan.

De directie is zich ervan bewust dat bepaalde aspecten van het taalbeleid helderder kunnen gesteld worden en spant zich sinds dit jaar terug in, samen met een collega uit de GOK-werking, om het taalbeleid opnieuw te activeren. Dat heeft namelijk een tijd *on hold* gestaan door de coronacrisis in 2020, omdat de school vlak voor die periode een traject was gestart met een medewerker van de pedagogische begeleidingsdienst van het GO! om een meertalenbeleid op te stellen. Toen die medewerker tijdens die periode van job veranderde, is dat traject volledig uitgedoofd. Ondertussen heeft directeur Sandra Flamen het heft in eigen handen genomen door onder andere het boek *Taal op school* van Van den Branden en Vanbuel aan te schaffen, om te kijken welke concrete tips ze daaruit kan halen.

Het taalbeleid op school omarmt niet alleen een vakverbindende aanpak maar ook de meertaligheid op school. Die meertaligheid kwam onlangs nog aan bod tijdens een driedaagse voor alle directie van de scholengroep, waar een lezing werd gegeven door Piet Van Avermaet. Als onderzoeker aan de UGent is hij een kernfiguur binnen de interuniversitaire onderzoeksgroep ‘Steunpunt diversiteit en leren’ die de laatste zeventien jaar al drie grote studies deed rond meertaligheid op school. Hieruit bleek dat een positieve benadering van de thuistaal van leerlingen op school bijdraagt aan betere schoolprestaties. Volgens hun onderzoek versterkt deze waarderende houding het zelfvertrouwen van leerlingen, wat ertoe leidt dat ze zich beter in hun vel voelen. Dit heeft op zijn beurt ook een gunstige invloed op het klasklimaat (Vermeersch, 2017).

Da Vinci erkent als school meer te moeten inzetten op taalbeleid, want ze ziet dat er in verschillende vakken problemen zijn met een talige grondslag. Het toejuichen van meertaligheid op school illustreert alvast een *growth mindset* tegenover taalvaardigheid in het algemeen, en onrechtstreeks dus ook tegenover leesvaardigheid.

4.3 Resultaten van de observaties, interviews, documenten en CTE

4.3.1 Atheneum Hoboken

Het Atheneum Hoboken implementeert een breed scala aan interventies en activiteiten om de leesvaardigheid en leesmotivatie van haar leerlingen te bevorderen. Deze inspanningen omvatten zowel gerichte programma's voor specifieke leerbehoeften als schoolbrede initiatieven om een rijke leescultuur te creëren.

Gerichte interventies voor leesvaardigheid

Taaltoetsen

In de eerste graad start het schooljaar met het in kaart brengen van de beginsituatie van de leerlingen via gestandaardiseerde toetsen zoals de Vlaamse Toetsen en de Diatoetsen. Diataaltoetsen zijn taaltoetsen voor het secundair onderwijs in Vlaanderen. Ze maken deel uit van het DIA-leerlingvolgsysteem en meten de taalvaardigheid van leerlingen in lezen, luisteren, schrijven en taalbeschouwing.

De toetsen worden digitaal afgenomen en geven leraren inzicht in de taalontwikkeling van hun leerlingen, zodat ze hun onderwijs kunnen afstemmen op de noden van de klas. Ze zijn gebaseerd op de onderwijsdoelen en kunnen gebruikt worden om groei in taalvaardigheid te volgen doorheen de schoolloopbaan. Deze toetsen worden in het atheneum gebruikt om begripend lezen te testen. Uit de metingen van september 2024 blijkt dat een aanzienlijk deel van de leerlingen in de eerste graad nog niet het referentieniveau voor elementaire geletterdheid (1F) haalt. Ook in de hogere graden haalt een deel van de leerlingen de streefdoelen voor maatschappelijke (2F) en gevorderde geletterdheid (3F) niet (Visiedocument Atheneum Hoboken, 2024).

Via AVI-testen (Analyse Van Individualiseringsvormen) bepaalt de school daarnaast ook het technisch leesniveau van de leerlingen. De leerlingen worden in het midden en aan het einde van het jaar getoetst en ingedeeld op niveau. Ze lezen een tekst die toeneemt qua niveau zo correct mogelijk binnen een bepaalde tijd. In het vijfde leerjaar horen leerlingen het PLUS-niveau te behalen. Terwijl de meeste leerlingen in 1A een goed technisch leesniveau hebben bij de start van het secundair onderwijs, kampt een aanzienlijk deel van de leerlingen in 1B met een achterstand. Slechts 25,8% van deze groep heeft aan het begin van het schooljaar het AVI-PLUS-niveau. Meer nog: 40% van deze leerlingen leest op een niveau dat overeenkomt met het vierde leerjaar van de basisschool of lager (Visiedocument Atheneum Hoboken, 2024).

Connect Lezen

Het project Connect Lezen is een intensieve interventie gericht op het verbeteren van het technisch leesniveau van leerlingen in de eerste graad, zowel 1A als 1B, en ook in 2B. Deze methode werd oorspronkelijk ontwikkeld door Anneke Smits om leerlingen in groepen 3 en 4 die moeite hebben met lezen te helpen. Het programma bestaat uit drie componenten: Klanken en letters, Woordherkenning en Vloeiend lezen (Leraar24, 2021). Hierbij worden in het atheneum kleine leesgroepjes van maximaal vier leerlingen gevormd die gedurende een periode van 8 tot 12 weken intensief begeleid worden. De school gebruikt de methodiek van Connect Lezen als basis, maar verrijkte deze met eigen elementen (Visiedocument Atheneum Hoboken, 2024).

De begeleiding gebeurt door leraren, voornamelijk met expertise in het vak Nederlands, die hiervoor een interne nascholing hebben gevolgd. De leesbegeleiding vindt plaats tijdens de PLUS-uren en de "Ontdekkingen". Dit zijn vakken zonder formele evaluatie, waardoor leerlingen zonder extra druk aan hun leesvaardigheid kunnen werken (Visiedocument Atheneum Hoboken, 2024). Dit gebeurt in de schoolbibliotheek, waar leerlingen letterlijk tussen de boeken zitten. De eerste resultaten van Connect Lezen zijn veelbelovend: bij maar liefst 90% van de deelnemende leerlingen is het AVI-niveau met minstens één niveau gestegen. De school is dan ook van plan dit initiatief verder te zetten en te onderzoeken of een uitbreiding naar de andere campus mogelijk is. Voor de mogelijke uitbreiding zoekt taalbeleidscoördinator inspiratie in *Les in Lezen. Inspiratiegids voor effectief leesonderwijs in het kleuter-, lager en secundair onderwijs*, met name rond het identificeren van risicolezers, het modelleren van leesvaardigheid en het bevorderen van vloeiend lezen.

Samenlezen als vorm van close reading

Op campus Zuid wordt de praktijk van "samenlezen" toegepast in de tweede en derde graad. Hierbij lezen leraren samen met de leerlingen, wat gezien kan worden als een vorm van *close reading* (Visiedocument Atheneum Hoboken, 2024). Deze aanpak biedt de mogelijkheid om dieper in te gaan op teksten, leesstrategieën te modelleren en het tekstbegrip te vergroten door samen te reflecteren en discussiëren. De school wil deze succesvolle praktijk verder uitbreiden binnen de campus Zuid. Deze interventie richt zich op diepgaande tekstanalyse, waarbij leerlingen leren om verbanden te leggen en kritische vragen te stellen. Ook worden moeilijke woorden expliciet besproken tijdens het samenlezen.

LIST-lezen

LIST-lezen staat voor 'Leesinterventie voor scholen met een totaalbenadering' of ook wel voor 'Lezen IS Top' en probeert stillezen te implementeren als vast onderdeel van het curriculum. LIST-lezen werd als methodiek in de klasgroepen van 1A geïntroduceerd. Het doel is om leerlingen twee keer per week gedurende 20 minuten in stilte te laten lezen, waarbij de leraar een korte mini-les geeft die aansluit bij het lezen (Visiedocument Atheneum Hoboken, 2024). De praktische implementatie van LIST-lezen is echter niet zonder uitdagingen gebleken, mede door de langdurige afwezigheid van een betrokken leraar. De school erkent het potentieel ervan voor het bevorderen van leesplezier en leesvaardigheid en is van plan om het initiatief opnieuw op te nemen en bij te sturen. Positief is dat een leraar uit de tweede graad doorstroom zich kandidaat heeft gesteld om deel te nemen aan LIST-lezen, waarvoor diegene nog wel opgeleid zal moeten worden.

Remediëring Nederlands

De leerlingen van 1B krijgen wekelijks een extra uur remediëring Nederlands tijdens de PLUS-uren. Deze leerlingen zijn op basis van de Diatoetsen en het AVI-niveau ingedeeld in twee groepen met specifieke noden. Tijdens het remediëringsuur werkt de leraar met KITS (Krant In de School) of met actuele thema's. Deze leraar is recent gestart in het onderwijs en wordt ondersteund door de taalbeleidscoördinator. De aanpak wordt eind dit jaar geëvalueerd, maar de eerste ervaringen van de leraar zijn positief. Ook in de vakken Nederlands-PAV in de tweede graad op campus Zuid wordt al langer met de KITS-krant gewerkt, en de leraren zijn van plan dit te blijven doen (Visiedocument Atheneum Hoboken, 2024).

In 2B volgen leerlingen in groepjes remediëring Nederlands. Hiervoor gebruiken de leerlingen *Nieuwsbegrip*, een platform dat nieuwsartikelen op maat van leerlingen aanbiedt. De leraar PAV bespreekt een nieuwsbericht over meerdere lesuren, waarbij leerlingen gericht lezen, leesstrategieën toepassen en soms afsluiten met een creatieve opdracht. Elke vijf weken veranderen de groepjes. Door afwezigheid van leerlingen is de continuïteit van de groepjes echter een uitdaging gebleken, waardoor de leraar nog geen duidelijk beeld heeft van de leesvorderingen. Desondanks is ze enthousiast over het werken met *Nieuwsbegrip* en de mogelijkheden om dit te verbinden met het vak PAV (Visiedocument Atheneum Hoboken, 2024).

De school is van plan om het werken met thema's uit te breiden door het opstarten van een klasbibliotheek, gevuld met voornamelijk non-fictie en tijdschriften, zoals *National Geographic Junior* (Visiedocument Atheneum Hoboken, 2024).

Schoolbrede initiatieven

Taalontwikkend lesgeven

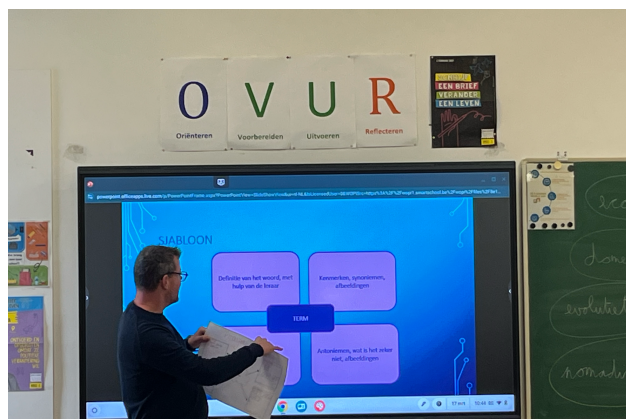
Het lerarenteam van Atheneum Hoboken is zich bewust van de taaluitdagingen waar hun leerlingen voor staan en toont een sterke wil om hen te ondersteunen. Vele individuele leraren zetten reeds in op taalontwikkend lesgeven. De taalbeleidscoördinator, die daarnaast verantwoordelijk is voor de aanvangsbegeleiding van nieuwe leraren, stimuleert de leraren hiertoe door inzichten te delen die zij heeft opgedaan tijdens studiedagen, uit vakliteratuur en binnen professionele leergemeenschappen van het GO!. Zo maakte ze deel uit van een groep van 22 leerkrachten, directeurs en coördinatoren uit tien GO! scholen die in februari op studiereis naar Dublin gingen. Ze bezochten vier Ierse scholen en observeerden hoe daar aan lezen en leren gewerkt wordt met als doel inspiratie op te doen om de leesmotivatie in hun eigen scholen te versterken.

Het Atheneum Hoboken implementeert een vakoverschrijdende aanpak van leesonderwijs in hun taalbeleidsplan, waarin duidelijk staat dat elke leerkracht een taalbeleidskracht is. In de praktijk blijkt het echter moeilijk om alle leerkrachten van alle vakken te overtuigen om hierin mee te gaan. De mate van CTE is afhankelijk van de graad. Vooral in de derde graad is er niet langer sprake van een gemeenschappelijke visie, daar doen de leerkrachten Nederlands elk meer hun “eigen ding”.

Sommige leraren ervaren bovendien spanning tussen de hoge verwachtingen, de beschikbare tijd en hun taakbelasting. Ook brengt de komst van OKAN-leerlingen specifieke vragen met zich mee over de meest effectieve manieren van begeleiden en evalueren (Visiedocument Atheneum Hoboken, 2024). Een bevraging van de vakwerkgroepen onthult dat de informatie-uitwisseling over leerlingen met specifieke taalbehoeften verbeterd kan worden en dat er een grotere focus zou kunnen liggen op taalondersteuning voor alle leerlingen, niet enkel de OKAN-leerlingen. De wens naar vakwerkgroepoverschrijdende samenwerking en de ontwikkeling van gemeenschappelijke hulpmiddelen lijkt groot (Visiedocument Atheneum Hoboken, 2024).

OVUR-methode en Frayer-model doorheen alle jaren

Toch zijn er ook duidelijke signalen van groeiend geloof in het collectief. In verschillende vakken en doorheen alle leerjaren implementeert de school bijvoorbeeld de OVUR-methode (Oriënteren, Voorbereiden, Uitvoeren, Reflecteren). Hoewel deze methode breder is dan enkel leesonderwijs, speelt lezen een cruciale rol in de verschillende fasen. Tijdens de oriëntatie en voorbereiding lezen leerlingen bijvoorbeeld instructies, achtergrondinformatie of bronnen. Tijdens de uitvoering is leesvaardigheid nodig om taken te begrijpen en informatie te verwerken. De reflectiefase kan eveneens het lezen van feedback of evaluatie inhouden. De bewuste inzet van de OVUR-methode in diverse vakken onderstreept het belang van leesvaardigheid als een breed inzetbare competentie.



Op de laatste studiedag introduceerde de taalbeleidscoördinator samen met een leraar Geschiedenis-Nederlands het Frayer-model. Dit is een concrete strategie om de woordenschat van leerlingen te verrijken. Het Frayer-model is een grafische organizer die leerlingen helpt om een dieper begrip van een nieuw woord te ontwikkelen door hen aan te zetten tot het verkennen van verschillende aspecten van dat woord. Het Frayer-model bestaat uit vier kwadranten rondom het centrale concept, dat in dit geval een nieuw woord voorstelt. In

het eerste kwadrant vullen de leerlingen een definitie van het woord in. In een tweede kwadrant komt er te staan wat het woord niet is. Ze maken ook een voorbeeldzin met het nieuwe woord en voegen er een afbeelding aan toe.

Samenwerking met externe partners

De school werkt samen met externe partners, zoals auteur Evy Danckers en de bibliotheek van Hoboken. Aangezien de buurtbibliotheek wegens werken echter lange tijd gesloten was, besloot het atheneum een eigen schoolbibliotheek op te richten. Deze is nog erg nieuw en werd opgesteld in het voormalige huis van de schoolconciërge.

Op het gelijkvloers is het bureau van de taalbeleidscoördinator gevestigd, zij bemant de bibliotheek tijdens de speeltijden. De leerlingen kunnen bij haar een boek ontlenen. De bibliotheekmuren zijn door leerlingen versierd met vrolijke tekeningen van boeken lezende monstertjes, geïnspireerd op een poster van Iedereen Leest. Op de eerste verdieping zijn er drie kamers ingericht met boekenkasten en leeshoekjes. In de eerste kamer staat ook een tafel met enkele stoelen, waar gewerkt kan worden aan het technisch lezen. In deze kamer staat een boekenkast met het label 'makkelijk lezen' en eentje met het label 'non-fictie'. In de tweede kamer, die tevens de grootste kamer is, staan enkele zitzakken. De boekenkasten hebben hier de labels 'fictieboeken 12-16 jaar' en 'fictieboeken +16 jaar'. In de derde kamer bevinden zich de prentenboeken, die erg populair zijn volgens de taalbeleidscoördinator.



Verder getuigt de deelname van de taalbeleidscoördinator aan professionele leergemeenschappen, waaronder Boekboxen, van een openheid naar externe kennisuitwisseling en -verwerving, al betreft dit voorlopig voornamelijk partnerschappen binnen het onderwijsveld (Visiedocument Atheneum Hoboken, 2024).

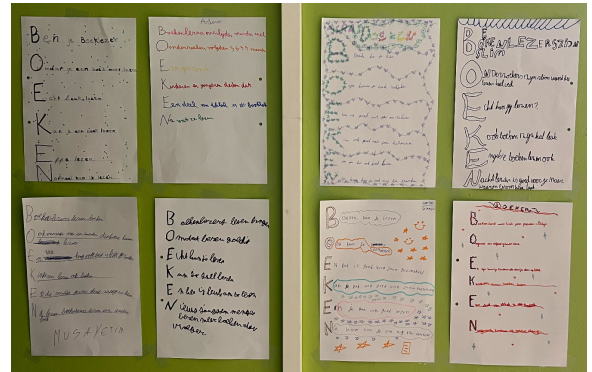
Werken aan een leescultuur

Auteursbezoeken

Al vier jaar op rij organiseert Atheneum Hoboken bezoeken van auteur Evy Danckers aan de school. Naast auteur is ze ook leraar Nederlands en Frans in de B-stroom in een school in Borgerhout, wat maakt dat ze haar doelpubliek erg goed kent. Ze begon te schrijven omdat ze moeite had om geschikte boeken te vinden voor haar leerlingen met een andere thuistaal, dyslexie of leesweerstand (Evy Danckers | Auteurslezingen, 2023). Deze ontmoetingen, waarbij de auteur haar (nieuwe) boeken voorstelt, zijn volgens de taalbeleidscoördinator een echt succes. Het enthousiasme is zo groot dat leerlingen tot in de derde graad de boeken van de auteur blijven ontlenen, zelfs als hun ontmoeting al een hele tijd geleden plaatsvond. De school is van plan om deze traditie voort te zetten en uit te breiden met bezoeken van andere auteurs in 2B en mogelijk ook in de tweede graad van de arbeidsfinaliteit (Visiedocument Atheneum Hoboken, 2024).

Boekpromotie

De school creëert een zichtbare leescultuur door middel van boekpromotieactiviteiten. Zo organiseert de taalbeleidscoördinator wedstrijden rond boeken en plaatst ze kleurrijke posters in de gangen van de school. Er hangen bijvoorbeeld posters voor de lokalen van bepaalde leraren waarop staat welk boek deze leraar op dat moment leest. Dit initiatief noemen ze de meneer/mevrouw leest-actie. Maar je kan in de gangen ook posters terugvinden met boekentips van een bepaalde klas, of zelfs aanraders van een leraar. Verder zijn er veel posters die uitnodigen om naar de schoolbibliotheek te komen en die de voordelen van lezen benadrukken. De school neemt ook actief deel aan campagnes zoals de Jeugdboekenmaand. Er hangen ook posters die de leerlingen zelf maakten met gedichten over boeken op. Voor het maken hiervan werd er vakoverschrijdend gewerkt met het vak artistieke expressie.



Bookflix

Ook hangt er een groot bord in de gang met een *Bookflix*. Dit fenomeen is gebaseerd op de suggesties die streamingdiensten zoals Netflix aanbieden. Zo is er de categorie 'nieuw toegevoegd', waarbij de nieuwste boeken uit de schoolbibliotheek in de kijker worden gezet. Daarnaast heb je de categorie 'meeste likes', waar je de meest ontleende boeken in terug kan vinden. En tot slot is er de 'wordt verwacht'. In deze categorie waren er op het moment van observatie nog geen boeken. Via de *Bookflix* wordt de schoolbibliotheek extra gepromoot. Naast de schoolbibliotheek wordt er ook gewerkt aan klasbibliotheeken. Het is de bedoeling om steeds meer boeken en tijdschriften in de eigen klassen te hebben (Visiedocument Atheneum Hoboken, 2024).



Integratie van literatuuronderwijs

Binnen deze complexe context kiest het Atheneum Hoboken ervoor om literatuuronderwijs te integreren in een breder leesbeleid. De school zet daarbij in op leesmotivatie en toegankelijkheid. Literatuur wordt er gezien als een middel om leesvaardigheid en leesmotivatie te bevorderen. De implementatie verloopt echter niet altijd consistent en hangt sterk af van de individuele leerkrachten. Zo zijn er leraren die teksten aanpassen aan het niveau van de ‘zwakkere’ leerlingen, met tools zoals Diffit.

De school streeft naar een balans tussen literaire en niet-literaire teksten. In de eerste graad ligt de nadruk op jeugdliteratuur en actuele teksten (zoals Nieuwsbegrip en de KITS-krant), terwijl in de derde graad leerlingen meer werken met volwassenenliteratuur. Zowel in de eerste als de derde graad krijgen leerlingen een zekere vrijheid bij de keuze van hun lectuur. In de derde graad lezen zij drie zelfgekozen boeken, mits oorspronkelijk Nederlandstalig en binnen de volwassenenliteratuur. De bedoeling is dat deze autonomie het leesplezier bevordert.

Eén van de leraren 3 Bedrijf en Organisatie (dubbele finaliteit) ging elke vrijdag met haar klas naar de schoolbibliotheek om daar 30 minuten vrij te lezen. Ze mochten zelf kiezen wat ze lazen en waar ze gingen zitten. In het begin was er veel weerstand en onrust, mede doordat lezen als een verplichting werd ervaren. Toen leerlingen opmerkten dat de leerkracht zelf niet meelas, werd in overleg besloten dat zij voortaan ook zou lezen. Deze verandering bracht meer betrokkenheid en rust. Langzamerhand begon de klas het leesmoment te waarderen en er zelfs naar uit te kijken. Leerlingen toonden meer interesse in hun boeken en stelden vragen over de inhoud. Sommigen lazen zelfs spontaan tijdens springuren. De interventie hielp hen om leesplezier te ontwikkelen, wat ook een positieve invloed had op hun leesbegrip volgens de leerkracht.

In de eerste graad ligt de focus op toegankelijke jeugdliteratuur zoals *Het leven van een loser*. Een docent Nederlands uit de eerste graad vertelt dat er “veel problemen qua woordenschat” zijn bij leerlingen, mede doordat de boeken “veel minder talig zijn dan de jeugdboeken van pakweg tien jaar geleden.” Er is dus aandacht voor de actualiteit en leesbaarheid, maar tegelijkertijd ook voor het niveau van de teksten.

Evaluatie en dataverzameling

De school verzamelt data over de leesvaardigheid van leerlingen om de effectiviteit en efficiëntie van haar interventies te evalueren. De taalbeleidscoördinator legde uit dat er dit jaar veel “uitgetest” wordt. Het is de bedoeling om alle interventies en initiatieven te evalueren aan het einde van het schooljaar en op basis hiervan keuzes te maken voor de toekomst. De school verzamelt dan ook zo veel mogelijk data over de leesvaardigheid van leerlingen om de effectiviteit van haar interventies te kunnen evalueren.

4.3.2 Forum Da Vinci

Een hoge lat met een ladder ernaast

Op Da Vinci leggen leerkrachten de lat bewust hoog. Ze ronden een toets bijvoorbeeld regelmatig af met een bonusvraag die qua niveau hoger ligt dan de andere vragen. Of ze hanteren bewust moeilijke, maar rijke teksten. Tegelijkertijd geven ze de leerlingen wel het vertrouwen dat het mogelijk is om de leerstof te begrijpen en reiken ze de leerstof op een behapbare manier aan, wat geruststellend werkt. Op die manier gaan de leerlingen meer zelfvertrouwen kweken en meer leerwinst krijgen door hun persoonlijke evolutie, wat opnieuw motiveert. De school legt de lat dus hoog, maar plaatst er als het ware een ladder naast om haar leerlingen erop te helpen.

Leerlingen met een hoge leesmotivatie hebben erg veel groeikansen op Da Vinci. Bij leerlingen met een lage leesmotivatie wordt er door vakleerkrachten alles aan gedaan om hen mee op hun leeskar te krijgen, opdat ze een hoger leerrendement bekomen.

Gerichte interventies voor leesvaardigheid

Taaltoetsen

Voor alle leerlingen wordt bij de start van het secundair gebruik gemaakt van het pakket Diataal om in te schatten hoe goed leerlingen vertrouwd zijn met de onderwijstaal. Hierdoor kan de school in kaart brengen of leerlingen specifieke ondersteuning voor taal nodig hebben. Als uit deze testen blijkt dat leerlingen de onderwijstaal onvoldoende kennen, dan moeten zij verplicht extra lessen Nederlands volgen (maximaal drie keer per week) bovenop de andere lessen (Da Vinci, 2024).

Ook wil de school de leesvaardigheid van haar leerlingen vanaf de eerste graad preventief versterken door strategieën voor begrijpend lezen aan te reiken, zodat de leerlingen al vanaf de eerste graad een vraagstelling bewust kunnen analyseren en geen punten verliezen door onvoldoende leesbegrip. Om dat te bewerkstelligen onderzoekt de school hoe ze, met het oog op volgend jaar, verder aan de slag kan gaan met het taalbeleid en hoe ze leerlingen met extra zorgnoden beter kan ondersteunen op het gebied van taal. Deze kwesties staan al op de planning als agendapunt voor de personeelsvergadering deze zomer, wat aantoont dat de school blijvend nadenkt over hoe ze de leesvaardigheid bij haar leerlingen kan verbeteren.

Leesstrategieën

Op Da Vinci wordt er veel in duo gelezen, zodat leerlingen van elkaar kunnen leren wat betreft prosodie, woordenschat, et cetera. Dit is tevens een van de principes van Freinet, maar de leerlingen merken hier zelf niks van. Wanneer de leerlingen geen concrete leesstrategie opgelegd worden, bevragen de leerkrachten steeds op voorhand hoe de leerlingen een tekst gaan aanpakken, zodat ze kunnen bijsturen indien nodig. Andere leesstrategieën die tijdens de les Nederlands worden gebruikt zijn bijvoorbeeld de Cornell-methode en tussentitels bedenken per alinea om tot een structuur te komen.

Inzetten op de brede basiszorg

Waar leerlingen met meer nood aan ondersteuning eerst aparte hulpmiddelen kregen tijdens het lezen, worden deze hulpmiddelen nu geïntegreerd in de brede basiszorg. Zo mag de hele klas gebruik maken van voorleessoftware als Sprint en Kurzweil, mag iedereen oortjes gebruiken, leest de vakleerkracht vaak zelf voor en krijgt iedereen de tekst voor de volgende les vooraf mee naar huis. Daarbovenop lezen de leerkrachten korte teksten vaak in en behoren luisterboeken ook tot de keuzemogelijkheden bij huislectuur.

Schoolbrede initiatieven

Taalontwikkend lesgeven

De leerlingen worden sterk aangemoedigd om de verantwoordelijkheid te nemen over hun eigen leerproces. Zo worden ze bij Nederlands en Engels verondersteld om zelf aan te geven wanneer ze niet vertrouwd zijn met bepaalde woordenschat uit een tekst. Voor de niet-taalleerkrachten is dit soms minder vanzelfsprekend, dat beseft leerkracht Nederlands Ann Moens ook. Maar hoewel het niet evident is voor hen, doen veel collega's hun best om de leerlingen zo goed mogelijk te ondersteunen daarin. Het blijft uiteindelijk een schoolgebonden probleem dat de academische woordenschatkennis te wensen overlaat. Daarom is de transfer tussen vakken des te belangrijker: ook leerkrachten moeten een transfer maken zodat leerlingen dit zelf overnemen (Cockelbergh & Moens, 2016).

Directeur Sandra Flamen stipt aan dat leerkrachten op school geregeld worden aangemoedigd om opleidingen te volgen bij de pedagogische begeleidingsdienst van het GO!. Zo werden er de afgelopen jaren sessies vanuit het GO! georganiseerd om te leren omgaan met AI op school, waarna de school hier een beleid rond heeft uitgewerkt en voor het hele leerkrachtenteam een opleiding organiseerde over dit thema. Ook de omgang met artificiële intelligentie heeft immers impact op de effectiviteit van leesonderwijs. Daarnaast is ook het meertalenbeleid aan bod gekomen als thema tijdens de pedagogische studiedag in schooljaar 2019-2020. Verder wordt in kader van het nascholingsplan jaarlijks binnen vakgroepoverleg bevraagd waar nood aan is, waardoor nascholingen doelgericht zijn. Van leerkrachten die een nascholing volgen wordt verwacht dat ze het verkregen materiaal mondeling en schriftelijk delen met hun vakgroep en met het hele leerkrachtenteam op Smartschool, zodat de informatie vlot kan doorstromen, wat ook de kennisoverdracht rond leesvaardigheid ten goede kan komen (Nascholingsplan, 2025).

Spellingsattentie

De leerkrachten Nederlands maken in de laatste drie jaar van het secundair bij elke schriftelijke evaluatie gebruik van spellingsattentie, waarvan de leerlingen met dyslexie worden vrijgesteld. Voor de andere leerlingen betekent dit dat ze een extra punt kunnen verdienen op spelling als ze foutloos schrijven. Er wordt echter geen punt afgetrokken van het totaal, dus inhoudelijk correcte antwoorden zijn niet de dupe van een foute spelling. De leerlingen kunnen op hun totaal nooit meer dan tien procent aan spelling kwijtraken, maar ze worden via deze ingreep wel aangemoedigd om het zo goed mogelijk te doen, omdat hun gemiddelde kan stijgen. Zo kan de spellingsattentie ook motivatie in de hand werken.

OVUR-methode en Cornell doorheen alle jaren

Niet alleen zijn de lessen Nederlands steeds opgebouwd volgens de OVUR-methode, ook in andere vakken komt deze methode aan bod, maar hier is geen expliciet beleid rond. Deze methode wordt vaak ingezet in de arbeidsfinaliteit, bij vakken zoals PAV en publiciteit, om de leerlingen meer structuur te geven.

Daarnaast maken de leerkrachten op Da Vinci de laatste jaren meer en meer gebruik van de Cornell-methode om samen te vatten. Deze methode laat leerlingen makkelijk toe om bepaalde delen af te dekken en zichzelf te ondervragen waardoor de leerlingen meer linken leggen met hun voorkennis en zo hun kennis beter verankeren. Voor het vak Nederlands maakt deze methode deel uit van het leerplan, waardoor leerlingen er meestal voor het eerst in aanraking mee komen tijdens deze lessen. De methode wordt ook vakoverschrijdend aangeboden, in de hoop dat leerlingen zich deze strategie eigen maken en in al hun vakken kunnen inzetten.

Samenwerking met externe partners

De school werkt samen met enkele externe partners die leesbevorderingsprojecten organiseren. Ten eerste werkt de school soms samen met de bibliotheek van Sint-Niklaas, voornamelijk bij de jaarlijkse voorleestoer voor leerlingen van het tweede middelbaar. Dan krijgen de leerlingen de hele dag de kans om auteurs te ontmoeten op verschillende locaties in Sint-Niklaas. De auteurs lezen er voor uit eigen werk en er is ruimte om met hen in dialoog te gaan (Bleyenbergh et al., 2022).

Dit voorleesproject is vergelijkbaar met de *writers in residence*-projecten die in de derde graad worden georganiseerd, waarbij leerlingen ook een introductie krijgen in het werk van een bepaalde auteur en bij het bezoek met hem of haar in dialoog kunnen gaan (Cultuurkuur, z.d.). Maar even goed kunnen dat slam poetry-artiesten zijn, die een workshop geven aan enkele klassen.

Naast deze initiatieven neemt de school ook deel aan wedstrijden en olympiades die te maken hebben met lees- of taalvaardigheid in het algemeen. Leerlingen kunnen onder andere deelnemen aan een junior-journalistwedstrijd, aan een filosofie-olympiade en aan een wedstrijd die de kinderstadsdichter van Sint-Niklaas uitroept. Ze nemen hier op eigen initiatief aan deel en de winnaars worden door de school steeds in de kijker gezet via de communicatiekanalen.

Een ander voorbeeld: eind 2021 woonden 25 geïnteresseerde leerlingen op vrijwillige basis een interactieve lezing bij van Antjie Krog aan de Universiteit van Gent, na zes vrijwillige werksessies over Krog's werk tijdens de middagspeeltijd. Deze vrijwillige middagsessies gaan tweewekelijks door onder leiding van een leerkracht Nederlands en filosofie uit de derde graad onder de naam 'omzwervingen'. Naast deze reeks over Antjie Krog raken deze sessies aan allerhande - soms obscure - onderwerpen, die meestal met literatuur te maken hebben. De leerlingen die hier naartoe komen, krijgen één keer per trimester een extra tien voor het vak Nederlands, wat een lage inzet is als de inhoud van de sessies je niet zou aanspreken.

Werken aan een leescultuur

Writer in residence

Doorheen de jaren hebben de vakleerkrachten Nederlands op Da Vinci tijdens hun lessen al heel wat schrijvers mogen ontvangen als 'writer in residence'. Dan komt een schrijver twee tot drie dagen op school langs en werkt met verschillende klasgroepen. Schrijvers die de school al heeft mogen ontvangen zijn Dominique De Groen, Charlotte Van den Broeck, Carmen Michels, Ellen Deckwitz, Frits van Oostrom en Maud Vanhauwaert. Om hun bezoek te valoriseren, lezen de klasgroepen in kwestie vooraf tijdens de les Nederlands een of meerdere teksten van hun hand, waarna ze naar de auteur gaan luisteren. Op die manier wordt wat die vertelt tastbaarder. Vaak neemt de voorbereiding van zo'n auteursbezoek een hele week in beslag, maar des te geïnteresseerder zijn de leerlingen bij de ontmoeting met de auteur (Cultuurkuur, z.d.).

De leerkracht Nederlands als boek-influencer

Vakleerkracht Nederlands Ann Moens gaat er prat op dat ze alle boeken die ze aanbiedt bij huislectuur of andere leesopdrachten zelf heeft gelezen. Voor haar zit de sleutel tot succesvol begrijpend lezen-onderwijs in zelf enthousiast zijn over je materiaal en de teksten die je aanbiedt. Binnen haar lessen maakt ze gebruik van een gevarieerde boekenlijst die volgens de leesniveaus van Theo Witte is opgesteld en die aansluit bij de interesses van de leerlingen. Net als de andere vakleerkracht uit de derde graad vult ze deze steeds aan wanneer ze een nieuw boek heeft gelezen. Moens bewijst dat haar aanpak werkt: ze heeft onder haar volgers op Goodreads ondertussen veel oud-leerlingen die haar beschouwen als 'boek-influencer' en die hen jaren na hun afstuderen blijft motiveren om te lezen.

Zichtbare leescultuur

Ook via de inkleding van het schoolgebouw wil de school haar leerlingen warm maken om (meer) te lezen. Zo heeft Da Vinci drie verschillende bibliotheekjes, waarvan één in het vaklokaal Nederlands voor de derde graad. In dat lokaal bestaat de achtermuur volledig uit boekenrekken, gevuld met boeken in verschillende talen. De ruimte ademt literatuur, want naast de reusachtige boekenkast staan hier en daar nog aparte boeken op de vensterbank. Ook hangen in het lokaal posters op rond de literaire canon, theatervoorstellingen en andere (actuele) culturele initiatieven. Voorts herbergt de school twee ruilkasten voor boeken. Op dit moment zijn er plannen gemaakt voor het bouwen van een nieuwe refter. Binnen die plannen is rekening gehouden met het plaatsen van een boekenkast. Bovendien krijgen de taalleerkrachten af en toe een klein budget om boeken te kopen bij een uitverkoop in de stedelijke bibliotheek.



BookTok

De leerkrachten Nederlands doen er alles aan om het stoffige imago van lezen weg te halen. Zo krijgen leerlingen in het vierde jaar al enkele jaren de opdracht om een BookTok-filmpje te maken, waarin ze een boek naar keuze aanprijzen of mondeling recenseren volgens de trend op het sociaal mediakanaal TikTok. Dit blijkt een schot in de roos, aldus Ann Moens, omdat de opdracht het stigma rond lezen weghaalt bij pubers. De leerlingen die er voordien niet voor wilden uitkomen dat ze graag lezen, durven dit opeens wel. Moens haalt ook aan dat de literaire keuzes van leerlingen vaker beïnvloed worden door TikTok, dit merken ze in de derde graad bijvoorbeeld door een opvallende stormloop op *De Gedaanteverwisseling* van Kafka bij een keuzeopdracht rond de novelle tegenover vorige jaren.

Integratie van literatuuronderwijs

Literatuuronderwijs is veelzijdig vertegenwoordigd in het vak Nederlands op Forum Da Vinci. Zo hechten de vakleerkrachten ten eerste veel belang aan poëzieonderwijs, wat bijvoorbeeld af te lezen valt van de muren in het hele schoolgebouw en in het vaklokaal voor Nederlands. Er hangen namelijk overal gedichten op, waaronder enkele ter gelegenheid van Gedichtendag dit jaar die bewust niet zijn weggehaald nadien. Daarnaast neemt de school jaarlijks deel aan twee poëziewedstrijden, die ze enthousiast in de kijker zetten op de nieuwspagina van de schoolwebsite wanneer haar leerlingen een podiumplaats hebben behaald ([website Da Vinci](#)). In het algemeen is er bij de vakleerkrachten Nederlands een sterke interesse voor poëzie en drama, waardoor in de derde graad onder andere een lessenreeks over Dante wordt gegeven waarin leerlingen de terminologie leren toepassen en de structuur leren herkennen.

Ten tweede is er ook een sterke focus op proza: de leerkrachten reiken canonliteratuur aan vanuit de hele wereld en vinden het belangrijk om literatuur op maat van leerlingen aan te bieden, de leeslijst voor huislectuur is dan ook opgedeeld volgens interesses en moeilijkheid. Ze bieden complexe en rijke teksten aan, maar reiken de leerlingen heel wat hulpmiddelen toe om de teksten zelfstandig te kunnen verwerken. Hieronder volgen voorbeelden van diep uitgewerkte lessenreeksen binnen literatuuronderwijs

Project *Wil*

Met de lessenreeks rond *Wil* van Jeroen Olyslaegers kunnen leerlingen kiezen tussen vier mogelijke trajecten: het historische, het intertekstuele, het ethische en het vergelijkend traject. Sommige van die trajecten knopen aan bij eerder geziene leerstof bij Nederlands (zoals intertekstualiteit en het vergelijkende traject dat over Louis Paul Boon gaat), anderen knopen aan bij de vakken geschiedenis (waar ze leerden om historische waarheid te controleren) en filosofie (waar ze Sartre en het existentialisme al zagen). Doordat ze hierbij in kleine groepjes van twee à drie werken, is het erg vervelend wanneer iemand het boek niet gelezen heeft, dus lezen ze bijna allemaal het hele boek. De keuzevrijheid qua traject die autonomie geeft aan leerlingen en een gekoppelde leestoets van hoog niveau, maken dit tot een allesomvattend literatuurproject waarbij de leerlingen worden verplicht om zelfstandig in groep te werken.

Project *Alkibiades*

De roman *Alkibiades* van Ilja Leonard Pfeiffer is een bijzonder moeilijke literaire tekst voor het secundair onderwijs. De vakleerkrachten Nederlands uit de derde graad op Da Vinci illustreren hoe je aan de hand van deze tekst de complexiteit van zinnen kan aanpakken. Dit voorbeeld toont aan dat een geïntegreerde aanpak loont, want aan het einde van de les begrijpen alle leerlingen de zin waar ze in het begin nog zo zwoegden. Door de zin in kleine stukjes op te delen kunnen de leerkrachten de tekst behapbaar maken. Zo kunnen de leerlingen uiteindelijk wel begrijpen wat ze hebben gelezen. De lat voor deze opdracht ligt hoog, maar de leerkrachten helpen hun leerlingen.

Project *het essay*

De vakleerkrachten proberen bij een lessenreeks rond literatuur naast leesactiviteiten ook steeds schrijf- en/of spreekactiviteiten in te lassen. Exemplarisch hierbij is de lessenreeks over het essay in het zesde jaar doorstroomfinaliteit. Bij deze lessenreeks starten ze met het lezen van een essay dat ze samenvatten in een Cornell-schema, waarna ze klassikaal op een dieper vormelijk en inhoudelijk niveau aan de slag gaan met de inhoud. Vervolgens gaan ze schriftelijk reageren op een kort essay van Montaigne, waarna de leerlingen in dialoog gaan over elkaars tekst en elkaar peerfeedback geven. Uiteindelijk werkt heel dit project toe naar een eindessay dat ze aan het einde van het jaar schrijven over de vergelijking tussen zelfgekozen huislectuur en iets dat ze in de les zagen. Dit kan ook huislectuur van een ander vak zijn.

Evaluatie en dataverzameling

In het vijfde jaar hadden de leerkrachten Nederlands vroeger een test om de leerlingen hun eigen leesniveau te laten bepalen aan de hand van de leesniveaus van Theo Witte, maar in de nieuwe cursus is dit eruit gehaald. Wel proberen de leerkrachten te faciliteren dat iedereen op het einde van het zesde middelbaar bij leesniveau vijf uitkomt, dit wordt ook duidelijk gecommuniceerd aan de leerlingen. Door bij elke leesopdracht hun leesniveau te monitoren, gingen de leerlingen mogelijk ook bewuster nadenken over wat ze lezen.

5 Analyse en discussie

5.1 Wat maakt deze aanpak effectief?

Is deze aanpak effectief te noemen? Dat hangt af van de doelgroep. De noden van de leerlingen uit de twee bezochte scholen zijn moeilijk te vergelijken. In Hoboken stromen leerlingen in met een veel hogere gemiddelde OKI dan het Vlaams gemiddelde. Deze leerlingen ondervinden vaak moeilijkheden in het onderwijs en starten het middelbaar met een significante achterstand op het vlak van lezen. De problemen beginnen hier met het niet voldoende onder de knie hebben van het technisch lezen. De school doet erg haar best om het leesniveau op te krikken en lijkt hier ook effectief in te slagen. Ook op vlak van begrijpend lezen worden er stappen in de goede richting gezet.

Toch kan je het atheneum niet vergelijken met Forum Da Vinci. Op Da Vinci hebben de leerlingen immers een gemiddelde OKI-factor die rond het Vlaams gemiddelde schommelt (1,17). De school wil zich profileren als een veelzijdige school die veel leerkansen biedt aan haar leerlingen. Binnen het leesonderwijs op school is er veel ruimte voor verdieping en kunnen de leerlingen zichzelf uitdagen en excelleren. Daarnaast speelt de school in op een sterke brede basiszorg en bouwt ze voldoende differentiatie in tijdens de leeslessen. Voor haar publiek kan deze aanpak versterkend werken. Dit onderstreept dat de effectiviteit van leesonderwijs staat of valt met de afstemming op de specifieke noden van de leerlingen.

5.2 Koppeling met theoretisch kader en literatuur

De resultaten bevestigen de inzichten uit *Les in lezen* (Geudens et al. 2022). Beide scholen realiseren in wisselende mate principes die volgens de literatuur bijdragen aan excellent leesonderwijs.

5.2.1 Inzetten op leesvaardigheid loont

De umbrella review *Les in Lezen* benadrukt dat systematisch inzetten op leesvaardigheid significante positieve effecten heeft op schoolprestaties in het algemeen (Geudens et al. 2022). Atheneum Hoboken volgt dit principe trouw op door de leerlingen met zwakke AVI-scores systematisch te begeleiden via Connect Lezen. Dit werpt zijn vruchten af op vlak van technisch lezen en motivatie. Daarnaast wordt daarnaast schoolbreed ingezet om vooruitgang te monitoren. Ook in Sint-Niklaas gebruikt het schoolteam Diataal om vooruitgang in kaart te brengen en in te schatten wie nood heeft aan extra ondersteuning.

5.2.2 Vroeg en preventief inzetten op deelvaardigheden voor alle leerlingen

Geudens et al. (2022) benadrukken het belang van vroege interventie en preventieve aanpak bij leesonderwijs. Door vroegtijdig in te zetten op voorbereidende leesvaardigheden kunnen latere leesproblemen vaak voorkomen worden. Als secundaire scholen hebben het Atheneum Hoboken en Forum Da Vinci beperkte mogelijkheden om in te zetten op zeer vroege leesvaardigheden. Toch proberen beide scholen preventief te werken door de beginsituatie van leerlingen aan de start van het schooljaar in kaart te brengen met behulp van gestandaardiseerde toetsen zoals de Vlaamse Toetsen en de Diatoetsen. Op die manier kan remediëring preventief gebeuren, voor problemen zich opstapelen.

5.2.3 Combineren van leescomponenten in interventies is werkzaam

Les in lezen (Geudens et al., 2022) toont aan dat interventies die verschillende leescomponenten combineren (technisch lezen, begrijpend lezen, woordenschatontwikkeling en motivatiebevordering) effectiever zijn dan interventies die zich op slechts één component richten.

In het leesbeleid van Atheneum Hoboken wordt dit principe toegepast door middel van diverse interventies. Zo wordt er bij Connect Lezen specifiek gewerkt aan technisch lezen, door herhaald te lezen en gerichte feedback te ontvangen, verbeteren de leerlingen hun nauwkeurigheid en snelheid in het decoderen. Naast het technisch lezen wordt ook aandacht besteed aan begrijpend lezen door vragen te stellen die verbanden leggen tussen tekstonderdelen. De kleinschalige setting creëert bovendien een veilige leeromgeving waarin leerlingen positieve ervaringen opdoen met lezen. Het succes op AVI-niveau toont aan dat deze aanpak werkt.

Bij samenlezen als vorm van *close reading* wordt de focus dan weer gelegd op begrijpend lezen gecombineerd met woordenschatontwikkeling. Er wordt hierbij benadrukt hoe belangrijk het is om leesstrategieën expliciet te modelleren, zoals aanbevolen in *Les in Lezen*.

LIST-lezen sluit aan bij de bevinding van Geudens et al. (2022) dat stillezen de vloeiendheid en snelheid verbetert door regelmatige blootstelling aan tekst. Door keuzevrijheid bij het selecteren van boeken wordt bovendien ook de intrinsieke motivatie gestimuleerd. Hoewel LIST-lezen dus uitdagingen kent in de praktische uitvoering, sluit het goed aan bij de aanbeveling dat regelmatige leestijd essentieel is voor leessucces. Het combineren van technisch lezen met motivatiebevordering maakt LIST-lezen waardevol.

En bij het lezen van KITS tijdens het extra remediëringsoor in 1B wordt gewerkt aan begrijpend lezen, door actuele teksten te gebruiken om leesstrategieën te oefenen, en aan woordenschatontwikkeling, door nieuwe termen systematisch te bespreken. De aandacht ligt hier minder op het technisch lezen, al wordt er bij zwakkere lezers wel extra aandacht besteed aan vloeiendheid.

Bij de interventies op Da Vinci wordt er minder gefocust op technisch lezen en woordenschatontwikkeling, maar meer op begrijpend lezen en motivatiebevordering. Zo gaan de leerkrachten Nederlands aan de slag met de complexe roman *Alkibiades*. Door de eerste zin van de roman in kleine stukjes op te delen kunnen de leerkrachten de tekst behapbaar maken, waardoor de leerlingen trainen op begrijpend lezen. Tegelijkertijd stellen de leerkrachten hun leerlingen gerust dat het geen onmogelijke opdracht is, wat motiverend werkt.

5.2.4 Relatie tussen motivatie en leesvaardigheid

De umbrella review drukt een matige samenhang uit tussen leesmotivatie en leesvaardigheid, waarbij leesvaardigheid een sterkere voorspeller is van leesmotivatie dan omgekeerd. Goede leesvaardigheid versterkt immers de motivatie bij leerlingen, en gemotiveerde lezers lezen op hun beurt meer (Geudens et al., 2022). Beide scholen zetten daarom in op de bevordering van leesplezier, opdat de leesmotivatie bij de leerlingen zou stijgen. Dit doen ze aan de hand van verschillende toegankelijke initiatieven.

Zo komen er in beide scholen jaarlijks auteurs langs. Daarnaast proberen ze een rijke taalomgeving te creëren waarin leerlingen plezier beleven aan lezen, door te werken aan een zichtbare leescultuur. In Hoboken doen ze dat door boeken zichtbaar te maken op school (wat bijdraagt aan het onder de aandacht brengen van lezen en het stimuleren van nieuwsgierigheid naar boeken) en werkt de schoolbibliotheek met een eigen Bookflix. In Sint-Niklaas treedt de leerkracht Nederlands op als persoonlijke boek-influencer en worden boekbesprekingen terug hip gemaakt dankzij BookTok. Deze laagdrempelige initiatieven brengen leerlingen op een speelse manier in contact met literatuur en zouden hen kunnen aanzetten tot lezen.

5.2.5 Ook niet-leescomponenten kunnen leesvaardigheid positief beïnvloeden

Zowel Atheneum Hoboken als Da Vinci onderschrijven het belang van niet-leescomponenten in effectief leesonderwijs, zoals beschreven door Geudens en haar collega's (2022). Zij benadrukken dat leesvaardigheid niet alleen versterkt wordt door het lezen zelf, maar ook door ondersteunende didactische strategieën zoals expliciete instructie, modelleren, scaffolding en procesfeedback. Ook professionalisering maakt hiervan deel uit. Beide scholen investeren daarom actief in de professionalisering van hun leraren, zodat zij deze strategieën effectief kunnen toepassen binnen hun lessen.

Atheneum Hoboken vertaalt de inzichten van Geudens en haar collega's in de praktijk door expliciete instructie in te zetten, met name in remediëringslessen en in de begeleiding van leerlingen met leesproblemen. Ook bij Da Vinci is men overtuigd van het belang van flankerende instructie en taalactiviteiten. Geudens en haar collega's (2022) wijzen erop dat expliciete instructie over spelling en zinsconstructie, evenals ondersteunende schrijf- of spreekopdrachten, bijdragen aan leesbegrip. Vakleerkracht Ann Moens bevestigt dat het vakteam Nederlands sterk inzet op modelling, en uit observaties blijkt dat leerkrachten tijdens de lessen Nederlands systematisch gebruikmaken van scaffolding, procesfeedback en expliciete instructie. Bij lessenreeksen rond literatuur worden leesactiviteiten bovendien steeds aangevuld met schrijf- en/of spreekopdrachten, in de overtuiging dat deze integratie het leesbegrip versterkt.

5.2.6 Lezen overal en in elke setting loont

Parallel met wat de umbrella review (Geudens et al., 2022) erkennen het Atheneum Hoboken en Da Vinci dat leesvaardigheid niet alleen een verantwoordelijkheid van de leerkracht Nederlands is. De scholen zien het belang van goede leesvaardigheid ook in voor andere vakken, zeker bij meer talige vakken als PAV of geschiedenis.

Zo werd op het Atheneum Hoboken recentelijk het Frayer-model geïntroduceerd. Dit is een woordenschatmodel dat illustreert hoe niet-taalkvakken kunnen bijdragen aan leesvaardigheid. Dit model sluit aan bij de bevinding dat vakoverschrijdende samenwerking effectief is voor taalontwikkeling (Geudens et al., 2022). Het Frayer-model is een bijzonder nuttig hulpmiddel bij het aanleren van vaktaal. Vaktaal bevat vaak specifieke en abstracte termen die essentieel zijn voor het begrijpen van de inhoud van een vak. Door het Frayer-model te gebruiken, kunnen leerlingen de precieze betekenis en de kenmerken van deze termen ontleden, waardoor ze de vakspecifieke kennis beter kunnen verwerven en toepassen.

Op Da Vinci wordt bovendien ook vastgesteld dat bepaalde mindere scores bij wiskunde soms het gevolg zijn van het niet helemaal begrijpen van formuleringen van vraagstukken. Wanneer er nood aan is, vergadert de directie hierover met de vakgroep die vragende partij is. Dit jaar werd bijvoorbeeld besproken hoe ze leerlingen kunnen stimuleren om goede strategieën te gebruiken om een vraagstelling te analyseren.

5.2.7 Verdieping:

a. De plaats van kennis in het leesproces

Geudens en haar collega's (2022) wijzen op het belang van achtergrondkennis voor begrijpend lezen. Leerlingen met meer domeinkennis begrijpen teksten over dat domein immers beter. Ook het atheneum erkent het belang van algemene kennis voor het begrijpend lezen. In verschillende vakken was zichtbaar hoe leraren eerst achtergrondkennis opbouwden voordat ze leerlingen complexe teksten lieten lezen, wat aansluit bij de wetenschappelijke inzichten over de rol van kennis in het leesproces. Zo draagt bijvoorbeeld de inzet van *Nieuwsbegrip* bij aan de uitbreiding van de algemene kennis van leerlingen.

Om in te spelen op achtergrondkennis wordt er op Da Vinci veel aan differentiatie gedaan. Niet alle leerlingen hebben bijvoorbeeld dezelfde voorkennis over een bepaald onderwerp, dus er wordt veel extra context gegeven indien nodig. Wanneer er bijvoorbeeld leerlingen uit de boot vallen die geen filosofie volgen, neemt de leerkracht hen apart in een klein groepje om nieuwe concepten zoals 'existentialisme' uit te leggen aan de hand van preteaching. Daarnaast wordt er gedifferentieerd in moeilijkheid bij groepsopdrachten zodat de leerlingen kunnen aansluiten bij het thema dat ze aankunnen. Als het nodig blijkt, sturen de vakleerkrachten sommige leerlingen hierbij een zekere richting uit.

b. De rol van externe partners

De umbrella review *Les in Lezen* benadrukt de potentiële meerwaarde van externe partners in het versterken van effectief leesonderwijs, hoewel het niet een van de meest centraal besproken thema's is. De review suggereert dat samenwerking met externe organisaties kan bijdragen aan verschillende aspecten van leesbevordering (Geudens et al., 2022). Beide scholen zetten dan ook erg in op deze samenwerkingen met onder meer auteurs. In Hoboken hebben ze hun eigen schoolbibliotheek en wordt er veel waarde gehecht aan samenwerking met professionele leergemeenschappen. Terwijl er in Sint-Niklaas gewerkt wordt met de plaatselijke bibliotheek en organisaties die wedstrijden en olympiades organiseren rond lees- of taalvaardigheid in het algemeen.

c. Onderscheid maken tussen de efficiëntie en effectiviteit van bepaalde interventies

Geudens et al. (2022) maken onderscheid tussen de efficiëntie (kosten-batenverhouding) en effectiviteit (mate waarin het doel bereikt wordt) van leesinterventies.

Ook Atheneum Hoboken besteedt aandacht aan de effectiviteit van haar leesinterventies en ziet positieve signalen, zoals de stijging in AVI-niveaus bij Connect Lezen en de toegenomen leesmotivatie na auteursbezoeken. Ook initiatieven zoals samenlezen, KITS en Nieuwsbegrip worden positief ervaren, al ontbreekt het vaak nog aan harde data, terwijl LIST-lezen voorlopig onvoldoende effect blijkt te hebben door implementatieproblemen. De efficiëntie van deze interventies blijft echter moeilijk te beoordelen door een gebrek aan informatie over tijdsinvestering en middelen. De school evalueert momenteel verschillende initiatieven, maar een expliciete kosten-batenanalyse zou helpen om beter gefundeerde keuzes te maken en het leesbeleid effectiever en efficiënter vorm te geven.

De effectiviteit en efficiëntie van bepaalde interventies van Da Vinci worden niet alleen binnen vakgroepoverleg geëvalueerd maar worden ook afgemeten aan de hand van doorlichtingen, eendagsdoorlichtingen, mini-doorlichtingen en flictsbezoeken. In juni 2021 kreeg Da Vinci een doorlichting van de onderwijsinspectie voor het vak Nederlands, waarbij goede resultaten werden aangehaald zoals effectieve feedback, stimulerende werk- en groepeeringsvormen waarbij de leerlingen vaktaal, schooltaal en academische woordenschat kunnen oefenen in betekenisvolle contexten en doelgerichte strategieën rond het leren en de zelfregulatie.

5.2.8 Literatuur

In het Atheneum Hoboken vinden de leerkrachten het moeilijk om met literatuur aan de slag te gaan, vanwege de taalachterstand van hun leerlingen. Het woord literatuur lijkt hen zelfs een beetje af te schrikken. De teksten die er gebruikt worden, zeker in de eerste graad, blijken vaak aangepast waardoor het geen authentieke, rijke teksten zijn (Dera, 2022). De observaties tonen verder dat de leerkrachten Nederlands een lezersgerichte aanpak hanteren, waarbij leerlingen keuzevrijheid krijgen in de lectuur die ze lezen. Dat verloopt gelijkaardig op Da Vinci, waar de geobserveerde leerkrachten een lezersgerichte en cultuurgerichte aanpak weten te combineren, met een focus op rijke teksten. In de leeslijsten die ze hanteren voor huislectuur laten ze de ruimte voor suggesties van leerlingen en baseren ze zich op de leesniveaus van Theo Witte. Daarnaast worden ook klassiekers zoals

Multatuli en Willem Elsschot klassikaal verslonden. Op Da Vinci zijn literatuuronderwijs en begrijpend lezen onlosmakelijk met elkaar verbonden, wat ook blijkt uit het project *Alkibiades*.

5.3 De rol van CTE

Een van de belangrijkste verschillen tussen beide scholen ligt in de mate van *Collective Teacher Efficacy*. CTE is meer dan een optelsom van individuele motivatie: het is het gedeelde geloof dat men als team het verschil kan maken. Onderzoek van Van den Branden (2010) toont aan dat CTE pas ten volle tot bloei komt wanneer scholen evolueren van losse praktijken naar gedeeld leraarschap. Dat betekent: gedeelde doelen, collectieve reflectie, professionele leergemeenschappen en structurele ondersteuning.

Forum Da Vinci toont duidelijke voorbeelden van gedeeld eigenaarschap: leerkrachten werken vakoverschrijdend, wisselen strategieën uit en bouwen samen aan een leescultuur. Mooie voorbeelden daarvan zijn de voorleesweek, waarbij alle leraren zich engageren en de lessenreeks rond *Wil* van Jeroen Olyslaegers waarbij leerkrachten Nederlands samenwerken met leerkrachten geschiedenis en filosofie. Dit sluit aan bij de eerste voorwaarde die Anderson en zijn collega's (2023) stellen om CTE te bereiken waarin samenwerking en gedeelde doelen centraal staan. Toch ontbreekt op school nog een duidelijk visiedocument wat betreft leesonderwijs: het taalbeleid in het schoolreglement is een aanzet naar een visietekst, maar erg expliciet worden de gedeelde doelen niet gemaakt. Ook de afwezigheid van een taalbeleidscoördinator kan hier een rol in spelen.

Ten tweede steunt Da Vinci op succeservaringen: zo heeft de overgrote meerderheid van de klas in de derde graad de huislectuur tijdig gelezen en scoort een klas uit 6 doorstroomfinaliteit gemiddeld 13,9 op 20 op een leesvaardigheidstoets aansluitend bij het project *Wil*. Deze ervaringen motiveren het leerkrachtenteam om de lat hoog te blijven leggen, waardoor de CTE ook de leerresultaten van de leerlingen versterkt.

Verder oefent de directie een ondersteunende rol uit door startende leraren sterk te begeleiden via lesbezoeken en door enkele keren per jaar een vakgroepoverleg in te plannen. Ook doet de directie aan reflectie en kwaliteitsontwikkeling door naast de officiële doorlichtingsbezoeken zelf minidoorlichtingen en flitsbezoeken te organiseren. Ook waakt ze over de professionalisering van haar leerkrachten: ze organiseert pedagogische studiedagen volgens de aanwezige opleidingsnoden, stuurt leerkrachten naar opleidingen van de pedagogische begeleidingsdienst en bevraagt de opleidingsnoden binnen vakgroepoverleg.

Ten slotte ervaren de geïnterviewde leerkrachten Nederlands de schoolcultuur op Da Vinci als positief: ze ervaren weinig of geen tegenkanting wanneer ze met het team een nieuw idee of project willen lanceren en krijgen hier meestal de financiële steun voor. Ook uit CTE-bevraging blijkt deze conclusie.

Qua samenwerking en gedeelde doelen is het Atheneum Hoboken nog in ontwikkeling. De school beschikt over een sterke coördinator en structuur, maar ervaart verschillen in betrokkenheid tussen vakgroepen en graden. Dit komt sterk naar voren wanneer we de ingevulde CTE-bevraging analyseren. Leerkrachten in de derde graad handelen er eerder individueel, terwijl in de eerste graad meer wordt samengewerkt, wat volgens Gobyn en collega's (2019) typisch is voor scholen die hun collectieve leerpraktijken nog onvoldoende geëvalueerd hebben. Dit toont aan dat formele structuren niet automatisch leiden tot gedeeld geloof in het collectief: CTE vraagt om structurele samenwerking en gezamenlijke reflectie (Van den Branden, 2010).

Succeservaringen, zoals de stijging in AVI-niveaus dankzij *Connect Lezen*, worden binnen het team in Hoboken benoemd. Dergelijke resultaten kunnen het geloof in eigen kunnen versterken. Toch ontbreekt een systematische aanpak om deze successen breed te delen of expliciet te vieren, wat hun impact op het collectieve vertrouwen beperkt.

De school zet actief in op professionalisering via studiedagen, nascholingen en gerichte bevraging binnen vakgroepen naar opleidingsnoden. Leerkrachten worden gestimuleerd om vormingen te volgen en opgedane

kennis te delen via vakgroepoverleg en Smartschool, wat gezamenlijke reflectie ondersteunt. Op dit moment neemt de taalbeleidscoördinator hierin een voortrekkersrol, door zelf nascholingen te volgen en deze kennis terug te koppelen aan het team. Dit getuigt van sterk leiderschap en een duidelijke focus op groei.

De actieve rol van de taalbeleidscoördinator wijst op ondersteunend leiderschap dat *CTE* kan versterken. Toch zijn er signalen van beperkte draagkracht in bepaalde vakgroepen, wat mogelijk wijst op een schoolcultuur waarin collectiviteit en open samenwerking nog niet volledig verankerd zijn. Hoewel de intentie tot samenwerking aanwezig is, ontbreekt er op dit moment voldoende evidentie om te spreken van een echt positieve en veilige schoolcultuur.

De vergelijking tussen Atheneum Hoboken en Forum Da Vinci toont duidelijk aan hoe verschillend scholen kunnen staan in de ontwikkeling van *Collective Teacher Efficacy*. Waar Hoboken over sterke structuren en een duidelijke visie beschikt, blijkt de praktische invulling van gedeeld leraarschap en collectieve verantwoordelijkheid nog in opbouw. Da Vinci daarentegen laat zien hoe gedeelde doelen, professionele samenwerking en ondersteunend leiderschap kunnen samenkomen in een sterke leescultuur. Door vakoverschrijdend te werken, successen zichtbaar te maken en een veilige, open schoolcultuur te creëren, slaagt het team erin het geloof in hun gezamenlijke impact te versterken, al ontbreekt een explicitering van de gedeelde doelen binnen het leerkrachtenteam. Een centrale conclusie is dan ook dat excellent leesonderwijs onmogelijk duurzaam kan zijn zonder collectieve verantwoordelijkheid en gedeelde professionele identiteit. Daar waar *CTE* sterk ontwikkeld is, worden interventies gedragen, verfijnd en doorgezet. Waar dit ontbreekt, blijft goed leesonderwijs vaak afhankelijk van individuele inzet.

5.4 Reflectie op transferwaarde

De bevindingen uit deze masterproef bieden waardevolle inzichten die relevant zijn voor een brede groep scholen in Vlaanderen. Hoewel de contexten van Atheneum Hoboken en Forum Da Vinci verschillen, tonen beide casestudy's aan dat effectief leesonderwijs mogelijk is in diverse schoolomgevingen, mits een doordachte en schoolbrede aanpak. Dit onderstreept de transferwaarde van de resultaten naar andere secundaire scholen met uiteenlopende leerlingpopulaties.

Wat deze scholen gemeen hebben, is hun geloof in de impact van leerkrachten als collectief en hun bereidheid om te investeren in leesbevordering op verschillende niveaus: klaspraktijk, schoolcultuur en beleid. Beide casussen laten zien dat er geen uniforme blauwdruk bestaat voor succesvol leesonderwijs, maar dat sleutelprincipes, zoals gedeelde verantwoordelijkheid, leesmotivatie en strategische aanpak, in uiteenlopende contexten vorm kunnen krijgen.

De praktijken van Hoboken, met hun gestructureerde opvolging, toetsgebaseerde remediëring en centrale coördinatie, kunnen inspirerend zijn voor scholen die nood hebben aan duidelijkheid, sturing en systematische evaluatie. De aanpak van Da Vinci, met sterke vakoverschrijdende samenwerking, focus op autonomie en leesplezier, toont aan hoe een schoolcultuur rond lezen ook zonder formele structuur kan bloeien.

Het voorbeeld van beide scholen illustreert dat de transferwaarde niet ligt in het letterlijk kopiëren van maatregelen, maar in het kritisch reflecteren op de eigen schoolcontext en het vertalen van bewezen principes naar eigen noden en sterktes. De onderliggende inzichten uit *Les in lezen* (Geudens et al., 2022) bieden hierbij een stevig wetenschappelijk kader waarmee scholen hun eigen praktijk kunnen toetsen en versterken.

5.5 Methodologische beperkingen

Zoals bij elk kwalitatief onderzoek zijn er beperkingen bij deze casestudy's. Hoewel de diepgang groot is, is de generaliseerbaarheid beperkt. De casestudy-aanpak impliceert immers contextgebondenheid: de resultaten zijn vooral toepasbaar op scholen met gelijkaardige kenmerken. Deze bevindingen zijn gebaseerd op twee scholen

uit het GO!-netwerk, wat de generaliseerbaarheid naar andere netten of pedagogische projecten beperkt. Bovendien laat de tijdsduur van de dataverzameling geen uitspraken toe over de langetermijneffecten van bepaalde interventies.

Daarnaast werd geen aparte dataverzameling gedaan rond de perceptie van leerlingen, wat een waardevolle aanvulling had kunnen zijn op de lesobservaties.

Ook zijn de *CTE*-metingen momentopnamen en geven ze dus geen volledig longitudinaal beeld. Toch biedt deze benadering waardevolle inzichten in zowel het didactisch handelen als de professionele cultuur binnen het team.

6 Conclusie en aanbevelingen

6.1 Beantwoording van de centrale onderzoeksvraag

Deze masterproef vertrok vanuit de onderzoeksvraag: *Op welke manier kan excellent leesonderwijs vorm krijgen in de praktijk en welke rol is hierbij weggelegd voor literatuuronderwijs?*

De casestudy's van Atheneum Hoboken en Forum Da Vinci tonen aan dat excellent leesonderwijs in de praktijk vorm kan krijgen op verschillende manieren. Beide scholen zetten sterk in op leesvaardigheid, maar vertrekken vanuit verschillende uitgangspunten en accenten. Beide benaderingen illustreren dat uitstekend leesonderwijs ontstaat wanneer visie, samenwerking en doelgerichte actie hand in hand gaan. Het concept *Collective Teacher Efficacy* blijkt hierbij belangrijk: waar leerkrachten geloven in hun gezamenlijke impact, worden initiatieven breder gedragen en duurzamer geïmplementeerd.

6.2 Samenvatting van sleutelprincipes van excellent leesonderwijs

Op basis van de resultaten in deze studie en de inzichten uit het onderzoeksrapport *Les in lezen* (Geudens et al., 2022), kunnen volgende sleutelprincipes van excellent leesonderwijs worden samengevat:

1. Systematisch en preventief werken: inzet op voorbereidende en ondersteunende leesvaardigheden vanaf de start, via bijvoorbeeld Diataal, AVI, en andere diagnostische toetsen.
2. Gerichte interventies gekoppeld aan noden: zoals Connect Lezen, samenlezen of aangepaste literatuurlijsten met luisterondersteuning.
3. Strategie-instructie: aanleren van leesstrategieën zoals OVUR, Cornell, close reading en het Frayer-model, verspreid over vakken.
4. Motiverende leescultuur: initiatieven zoals BookTok, Bookflix, schrijversresidenties, bibliotheken en ruilkasten dragen bij aan een positieve leesattitude.
5. Professionele leergemeenschappen: gestructureerde samenwerking, gedeeld eigenaarschap en feedbackcultuur binnen en tussen vakgroepen.
6. Literatuur als verrijking: literaire trajecten rond essays, romans en poëzie, met differentiatie en diepgang.

6.3 Concreet toepasbare aanbevelingen voor scholen in Vlaanderen

Op basis van de bovenstaande principes en de casestudy's volgen deze aanbevelingen voor scholen die hun leesonderwijs willen versterken:

1. Gebruik toetsgegevens strategisch;
2. Werk met rijke teksten en differentieer daarbij in aanbod en ondersteuning;
3. Leer leesstrategieën aan;
4. Zet in op leesmotivatie door initiatieven zoals BookTok te omarmen;
5. Maak een taalbeleidsplan dat leeft en dat start vanuit een gedeelde visie.

6.4 Suggesties voor verder onderzoek

Deze studie biedt een rijke blik op twee praktijkvoorbeelden, maar is beperkt in haar generaliseerbaarheid. Voor verder onderzoek zijn meerdere pistes waardevol. Zo kan het interessant zijn om de langetermijneffecten van

leesinterventies te analyseren. Hoe duurzaam zijn effecten van Connect Lezen of literaire projecten op latere leesvaardigheid?

Ook kan de perceptie van leerlingen zelf meegenomen worden in onderzoek. Wat ervaren zij zelf als motiverend of ondersteunend in hun leestraject? Het onderzoeken van het effect van digitale leesplatforms kan een andere mooie piste voor vervolgonderzoek vormen, wat is de impact van tools als BookTok op leesmotivatie en -frequentie? Verder kan onderzocht worden hoe gedeeld eigenaarschap kan ontstaan in scholen zonder taalbeleidsstructuur.

Deze aanbevelingen bouwen voort op de overtuiging dat lezen geen individueel project is, maar een collectieve opdracht. Excellent leesonderwijs vereist visie, samenwerking en lef om te investeren in de lezers van morgen.

7 Referenties

- Anderson, C. M., Summers, K. H., Kopatich, R. D., & Dwyer, W. B. (2023). Collective teacher efficacy and its enabling conditions: A proposed framework for influencing collective efficacy in schools. *AERA Open*, 9. <https://doi.org/10.1177/23328584231175060>
- Bleyenbergh, E., Coupé, W., Sierens, Z. (mei 2022). Persnota Voorleestoer. *Voorleestoer*. <https://www.sint-niklaas.be/sites/portaal/files/2022-05/persmap%20Voorleestoer%2016%2005%2022-gecomprimeerd.pdf>
- Dashboard - Onderwijs: maatschappelijk kwetsbare leerlingen - Sint-Niklaas. (2025). <https://sintniklaas.incijfers.be/dashboard/dashboard/onderwijs--maatschappelijk-kwetsbare-leerlingen>
- Dera, J. (2021, 24 mei). Het begrip 'literatuur' binnen het literatuuronderwijs. *Didactiek Nederlands*. <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/03/het-begrip-literatuur-binnen-het-literatuuronderwijs>
- Dera, J. (2022). Rijke teksten en het literatuuronderwijs. *Remedial Teacher*, 30(3). <https://doi.org/10.31234/osf.io/hjte7>
- Dera, J., Gubbels, J., Van Der Loo, J., & Van Rij, J. (2023). *Vaardig met vakinhoud: handboek vakdidactiek Nederlands*. Bussum: Coutinho.
- De Weerd, J. (2025, 9 maart). *Amber Goethals 6WKD wint poëzieprijs Harelbeke met betoverende 'Malacologie' – Scholen Da Vinci*. <https://scholendavinci.be/2025/03/09/amber-goethals-6wkd-wint-poezieprijs-harelbeke-met-betoverende-malacologie/>
- D'Hoker, E. (2022). *Leerlingen en literatuur: Hoe vaardige lezers vormen*. Lannoo Campus.
- Evy Danckers | Auteurslezingen. (2023). Auteurslezingen. <https://www.auteurslezingen.be/evy-danckers>
- Geudens, A., Schraeyen, K., Bellens, K., Taelman, H., Trioen, M., Casteleyn, J., Smits, T., & Simons, M. (2022). *LES IN LEZEN. Effectief leesonderwijs voor het basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen. Rapport Onderzoekslijn 1. Umbrella review van effectief leesonderwijs in het basis- en secundair onderwijs*.
- Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Verstedden, P., Van Den Branden, K., Ghesquière, P., & Van Keer, H. (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen. Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*. <https://biblio.ugent.be/publication/8632072/file/8632077.pdf>
- Laan, N. (2018). *Medemakers. Sociologie van literatuur en andere kunsten*. Hilversum: Uitgeverij Verloren.
- Moens, A., Cockelbergh, P., & Scholen Da Vinci, Sint-Niklaas. (2016). *Ze kunnen niet schrijven ... En niet lezen! (Laat staan spreken)*. https://hsnbundels.taalunie.org/wp-content/uploads/2019/09/2016_10_taalvaardigheid_so_1_Moens.pdf
- PIRLS 2021: leesniveau daalt enorm en 1 op 3 van de Vlaamse leerlingen leest niet graag. (2023, 17 mei). Iedereen Leest. <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/onderzoek/pirls-2021-leesniveau-daalt-enorm-en-1-op-3-van-de-vlaamse-leerlingen-leest>
- PISA 2022: Vlaamse leerlingen doen het opnieuw slechter. (2023, 5 december). Onderwijs Vlaanderen. <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/pisa-2022-vlaamse-leerlingen-doen-het-opnieuw-slechter>

- Schiepers, M., Gillard, E., Strobbe, L., & Vandommele, G. (2017). *Geletterdheid in Vlaanderen gewikt en gewogen. Recepten voor een krachtig geletterdheidsbeleid*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs.
- Scholen Da Vinci (2024). *Welkom op onze school*. <https://scholendavinci.be/wp-content/uploads/2024/07/Schoolreglement-24-25.pdf>
- Sticky Drama: leerlingen dichten en discussiëren met Dominique De Groen*. (z.d.). Cultuurkuur. <https://www.cultuurkuur.be/project/sticky-drama-leerlingen-dichten-en-discussieren-met-dominique-de-groen>
- Technisch lezen in groep 3-4 verbeteren met Connect Lezen*. (2021, 28 juli). Leraar24. <https://www.leraar24.nl/419345/technisch-lezen-in-groep-3-4-verbeteren-met-connect-lezen/>
- Van Deinsen, L., Dera, J., & Sevenants, A. (2023). De vergeten overzijde. *Tijdschrift Voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 139 (1), 98–107. <https://doi.org/10.5117/tntl2023.1.004.dein>
- Van Den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Vanhooren, S., Pereira, C., Bolhuis, M. (2017). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw*. Nederlandse Taalunie.
- Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Verboord, M. (2006). Veranderingen in benaderingen van literatuuronderwijs: literatuuropvattingen overgedragen door docenten Nederlands tussen 1975 en 2000. In Dorleijn, G. & van Rees, K. (Red.), *De productie van literatuur. Het literaire veld in Nederland 1800-2000*. Nijmegen: Vantilt (pp. 217-238; 329-331).
- Vermeersch, B. (2017, 27 november). *Meertaligheid op school: wat zeggen de onderwijsexperten?* VRT NWS. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2017/11/27/meertaligheid-op-school--wat-zeggen-de-onderwijsexperten--/>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (z.d.). *Dataloop: Welke gegevens over basis- en secundair onderwijs vind je terug?* Onderwijs Vlaanderen. Geraadpleegd op 4 april 2025, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/dataloop-aan-de-slag-met-cijfers-over-onderwijs/dataloop-welke-gegevens-over-basis-en-secundair-onderwijs-vind-je-terug>

Bijlage 1

Observatie-instrument voor Perceptie Observator

Instructies: Beoordeel elk item op een schaal van **0 tot 3**:

- **0** = Helemaal niet mee eens
- **1** = Niet mee eens
- **2** = Mee eens
- **3** = Helemaal mee eens

Subschaal	Item	Beoordeling (0-3)
Lesklimaat	De docent zorgde ervoor dat de leerlingen zich veilig voelden tijdens de les.	
	De docent vindt dat de leerlingen goed kunnen zijn in zijn vak.	
Klassenmanagement	De docent gebruikte alle lestijd effectief voor de les.	
	De docent zorgde ervoor dat de leerlingen goed meededen tijdens de les.	
	De docent zorgde ervoor dat de leerlingen luisterden tijdens de les.	
Instructie	De docent legde de lesstof zo uit dat de leerlingen het snapten.	
	De docent vertelde waarom de leerlingen iets gingen leren.	
	De docent gaf genoeg tijd om te oefenen met de lesstof.	
Afstemming	Als de leerlingen het al snapten, dan liet de docent hen moeilijkere opdrachten maken.	
	De docent controleerde of de leerlingen de lesstof wel of niet snapten tijdens de les.	
	De les ging niet te snel en niet te langzaam voor de leerlingen.	
Zelfregulerend leren	De docent liet de leerlingen tijdens de les nadenken over hoe ze iets nog beter konden leren.	
	De docent stimuleerde de leerlingen om zelf hun werk te organiseren.	

Toelichting:

- Beoordeel elk item onafhankelijk op basis van observatie tijdens de les.
- Noteer eventueel extra opmerkingen over opvallende observaties.
- Gebruik de vierpuntsschaal consequent om consistente data te verzamelen.

Bijlage 2

Interviewleidraad voor een directielid

(Duur: ±30 minuten)

1. Inleiding (5 min.)

- Kunt u kort uw rol en ervaring binnen het onderwijs schetsen?
- Hoe ervaart u de evolutie van leesvaardigheid en begrijpend lezen binnen uw school?
- Welke ontwikkelingen of trends in begrijpend lezen vallen u op bij leerlingen in het secundair onderwijs?

2. Visie op begrijpend lezen (5 min.)

1. Hoe past begrijpend lezen binnen de bredere visie van de school op taalonderwijs?
2. In welke mate ziet u begrijpend lezen als een gedeelde verantwoordelijkheid van alle vakken?
3. Hoe wordt het belang van begrijpend lezen gecommuniceerd naar leerkrachten, leerlingen en ouders?
4. Hoe wordt de leesmotivatie van leerlingen gestimuleerd binnen het schoolbeleid?

→ **Bijvraag (link met literatuuronderwijs):** Welke rol ziet u voor literatuuronderwijs in het versterken van begrijpend lezen?

3. Didactische aanpak en strategieën (10 min.)

5. Welke instructiemethoden of interventies worden op school ingezet om begrijpend lezen te versterken?
6. Hoe worden leerkrachten ondersteund en begeleid in hun aanpak rond begrijpend lezen?
7. Op welke manier wordt de effectiviteit van begrijpend-leesstrategieën geëvalueerd binnen de school?
8. Hoe wordt de kennis uit wetenschappelijk onderzoek naar begrijpend lezen vertaald naar de praktijk binnen de school?

→ **Bijvraag (link met literatuuronderwijs):** Hoe wordt literatuuronderwijs binnen uw school gepositioneerd ten opzichte van begrijpend lezen? Wordt er bewust een link gelegd tussen beide?

4. Uitdagingen en ondersteuningsbehoeften (10 min.)

9. Wat zijn de grootste struikelblokken in het verbeteren van begrijpend lezen op school?
10. Hoe gaat de school om met leerlingen die ernstige leesproblemen hebben? Zijn er specifieke ondersteuningsprogramma's?
11. In welke mate spelen externe partners (zoals bibliotheken, leesbevorderingsprojecten, of wetenschappelijke instellingen) een rol in het leesonderwijs?
12. Wat zou de school nodig hebben om het begrijpend-leesonderwijs verder te verbeteren?

→ **Bijvraag (link met literatuuronderwijs):** Denkt u dat werken met literaire teksten, zoals romans of poëzie, kan bijdragen aan de leesmotivatie van leerlingen?

5. Afsluiting (5 min.)

- Is er nog iets dat u belangrijk vindt en dat we niet besproken hebben?

Interviewleidraad voor een leerkracht Nederlands

(Duur: ±30 minuten)

1. Inleiding (5 min.)

- Kunt u kort uw rol en ervaring als leerkracht Nederlands schetsen?
- Hoe ervaart u het niveau van begrijpend lezen bij uw leerlingen?
- Welke verschillen merkt u tussen sterke en zwakke lezers in uw klas?

2. Didactische aanpak en strategieën (10 min.)

1. Welke concrete strategieën of methodieken gebruikt u om begrijpend lezen te bevorderen?
2. Hoe helpt u leerlingen bij het herkennen en toepassen van leesstrategieën?
3. Hoe differentieert u in uw aanpak tussen sterke en zwakke lezers?
4. In welke mate maakt u gebruik van digitale tools of technologie in leesonderwijs?
5. Hoe meet u of leerlingen effectief vooruitgang boeken in begrijpend lezen?

→ **Bijvraag (link met literatuuronderwijs):** In hoeverre kan literatuuronderwijs bijdragen aan de ontwikkeling van begrijpend lezen?

3. Leerlingmotivatie en uitdagingen (10 min.)

6. Wat zijn de meest voorkomende moeilijkheden die leerlingen ervaren bij begrijpend lezen?
7. Hoe gaat u om met leerlingen die weinig motivatie tonen voor begrijpend lezen?
8. Welke invloed hebben thuissituatie en leesattitude op het begrijpend lezen van uw leerlingen?
9. Heeft u voorbeelden van succesvolle interventies of strategieën die goed hebben gewerkt in uw klas?
10. Welke ondersteuning of middelen vanuit de school zouden uw lessen effectiever maken?

→ **Bijvraag (link met literatuuronderwijs):** Heeft u het gevoel dat begrijpend lezen en literatuuronderwijs in uw lessen op een natuurlijke manier samenkomen, of ervaart u deze als aparte onderdelen?

4. Afsluiting (5 min.)

- Is er nog iets dat u belangrijk vindt en dat we niet besproken hebben?
- Wat zou u als de sleutel tot succes beschouwen voor begrijpend lezen bij leerlingen?

→ **Bijvraag (link met literatuuronderwijs):** Denkt u dat werken met literaire teksten kan helpen bij het verhogen van de leesmotivatie van leerlingen? Heeft u hier concrete ervaringen mee?

- Bedankt voor uw tijd en waardevolle inzichten.

Bijlage 3

[illegible]

Stellingen	Helemaal oneens	Oneens	Eerder oneens	Eerder eens	Eens	Helemaal eens	Niet van toepassing
Ons schoolteam is het eens over wat effectieve leesdidactiek en leesinstructie inhoudt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Schoolleiders tonen zorg en betrokkenheid voor het schoolteam in de uitvoering van leesonderwijs.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ons schoolteam evalueert continu in welke mate de lespraktijken bijdragen aan de leesvaardigheid van alle leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Leerkrachten hebben een stem in beslissingen rond leesonderwijs en leesbevordering binnen de school.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ons schoolteam is het eens over welke evaluatie- en feedbackstrategieën het meeste impact hebben op de leesontwikkeling van leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ons schoolteam heeft realistische gezamenlijke doelen opgesteld om de leesvaardigheid van onze leerlingen te verbeteren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Schoolleiders beschermen het schoolteam tegen zaken die de focus op kwalitatief leesonderwijs kunnen verstoren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ons schoolteam gebruikt verschillende informatiebronnen om de voortgang en leesprestaties van onze leerlingen te evalueren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Stellingen	Helemaal oneens	Oneens	Eerder oneens	Eerder eens	Eens	Helemaal eens	Niet van toepassing
De ideeën en expertise van leerkrachten op het vlak van leesonderwijs worden hier gewaardeerd.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ons schoolteam heeft duidelijke gezamenlijke doelen opgesteld ten voordele van de leesvaardigheid van onze leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Leerkrachten zijn zich bewust van de leesmethodieken die door andere leerkrachten op deze school worden gebruikt.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ons schoolteam werkt met een vaste overlegstructuur waarin leerkrachten samen doelen opstellen om het leesonderwijs te verbeteren.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ons schoolteam reflecteert regelmatig over de impact van hun leesonderwijs op de leerprestaties van onze leerlingen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐