

SUCCESVOL LEZEN IN HET ONDERWIJS

Redactie

Roel van Steensel

Eliane Segers

STICHTING LEZEN REEKS

DEEL 28

Stichting Lezen Reeks

- 1 Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving – redactie Dick Schram
- 2 Waarom is lezen plezierig? – Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen
- 3 Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school – Gerbert Kraaykamp
- 4 Informatiegebruik door lezers – Suzanne Kelderman en Suzanne Janssen
- 5 Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen – redactie Anne-Mariken Raukema, Dick Schram en Cedric Stalpers
- 6 Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs – Helma van Lierop-Debrauwer en Neel Bastiaansen-Harks
- 7 Lezen in de lengte en lezen in de breedte – redactie Dick Schram
- 8 De casus Bazar – Mia Stokmans
- 9 Het verhaal achter de lezer – Cedric Stalpers
- 10 Culturele diversiteit in het literatuuronderwijs – Marianne Hermans
- 11 Lezen in het vmbo – redactie Dick Schram
- 12 Het oog van de meester – Theo Witte
- 13 Zwakke lezers, sterke teksten? – Jentine Land
- 14 De computer leest voor – Daisy Smeets en Adriana Bus
- 15 Reading and watching – edited by Dick Schram
- 16 Prentenboeken lezen als literatuur – Coosje van der Pol
- 17 De stralende lezer – redactie Frank Hakemulder
- 18 Geraakt door prentenboeken – Aletta Kwant
- 19 Zo doen wij dat nu eenmaal – Erna van Koeven
- 20 Waarom zou je (nú) lezen? – redactie Dick Schram
- 21 Over ouders en leesopvoeding – Natascha Notten
- 22 De aarzelende lezer over de streep – redactie Dick Schram
- 23 Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? – Gerdineke van Silfhout
- 24 BoekStart maakt baby's slimmer – Heleen van den Berg en Adriana Bus
- 25 Hoe maakbaar is de lezer? – redactie Dick Schram
- 26 Onwillige lezers – Thijs Nielen en Adriana Bus
- 27 Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool – Gertrud Cornelissen

ISBN: 978-94-6301-149-5

Productie en uitgave: Uitgever Eburon, Delft, www.eburon.nl

Foto omslag: Ton Koene

Cover and basicdesign: Lijn 1, Haarlem

Lay-out: Textcetera, Den Haag

©Stichting Lezen 2017

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag verder worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande toestemming van Stichting Lezen.

INHOUD

INLEIDING	IX
ROEL VAN STEENSEL EN ELIANE SEGERS	
DEEL I · LEESMOTIVATIE	1
ZONDER RELATIE GEEN PRESTATIE: HET BELANG VAN EEN PERSOONLIJKE RELATIE MET DE LEERKRACHT GEDURENDE DE SCHOOLLOOPBAAN	3
HELMA M. Y. KOOMEN, DEBORA L. ROORDA EN JANTINE L. SPILT	
LEESPLEZIER VOOR KINDEREN MET LEESPROBLEMEN? RESULTATEN UIT DE PILOTS AANGEPAST LEZEN EN MAKKELIJK LEZEN PLEIN IN DE BIBLIOTHEEK <i>OP SCHOOL</i> VAN DE KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK	15
JOLIJN FABER	
DE RELATIE TUSSEN LEERKRACHTPERCEPTIES EN DE LEESMOTIVATIE VAN KINDEREN OP DE BASISCHOOL	27
INOUK BOERMA, SUZANNE MOL EN JELLE JOLLES	
EFFECTEN VAN LEESMOTIVATIE-INTERVENTIES: UITKOMSTEN VAN EEN META-ANALYSE	45
LISA VAN DER SANDE, ROEL VAN STEENSEL EN LIDIA ARENDS	
HET PROFIEL VAN DE VAARDIGE LEZER: DE ROL VAN INTRINSIEKE LEESMOTIVATIE EN LEERLINGKENMERKEN	67
AMÉLIE ROGIERS	
PABO-STUDENTEN ALS GEMOTIVEERDE LEZERS VAN KINDERLITERATUUR: IS HET FICTIE?	81
MARIN GROOTHENGEL	
DEEL II · LEESVAARDIGHEID	97
LEESVAARDIG DOOR DIGITALE LEESKILOMETERS IN GROEP 3	99
MARIA T. SIKKEMA-DE JONG, DEBORAH N. VAN DUIJN, JOOST R. VAN GINKEL	
MULTIMEDIALEREN BIJ KINDEREN MET DYSLEXIE	117
CAROLIEN A. N. KNOOP-VAN CAMPEN, ELIANE SEGERS EN LUDO VERHOEVEN	

BEGRIJPEND LEZEN BIJ EENTALIGE EN TWEETALIGE KINDEREN LIZA J. VAN DEN BOSCH, ELIANE SEGERS EN LUDO VERHOEVEN	127
BETER LEREN LEZEN MET HET SITUATIEMODEL LISANNE BOS EN NOËLLE STEEGHS	141
ZAAKVAKTEKSTEN VOOR GROEP 5-8: EEN DOORGAANDE LEESLIJN? JACQUELINE EVERS-VERMEUL, NINA SANGERS EN ANKE DE VREEDE	155
FORMATIEF EVALUEREN MET LEESGESPREKKEN JOANNEKE PRENGER	173
LITERATUUR LEERT JE HET LEVEN? OVER HET STIMULEREN VAN PERSOONLIJKE EN SOCIALE INZICHTEN BIJ LITERATUURONDERWIJS MARLOES SCHRIJVERS, TANJA JANSSEN EN GERT RIJLAARSDAM	185

VOORWOORD

Kinderen en jongeren brengen gemiddeld zo'n 20% van de tijd waarin ze wakker zijn door op school. Hun leesplezier en leesvaardigheid krijgt, behalve thuis, dan ook vooral in de schoolbanken vorm. Inspirerende docenten, uitdagende (taal)lessen, goede (les)boeken en een goed uitgeruste mediatheek: dit alles draagt bij aan een positief leesklimaat waarin kinderen en jongeren kunnen uitgroeien tot enthousiaste en vaardige lezers.

Genoeg reden voor Stichting Lezen om het lezen op school eens goed onder de loep te nemen. Welke schoolfactoren dragen bij aan de leesmotivatie en de leesvaardigheid van leerlingen? En wat kunnen scholen doen om de leesmotivatie en de leesvaardigheid van leerlingen optimaal te stimuleren? Deze vragen stonden centraal tijdens ons wetenschappelijk congres 2016 – Succesvol lezen in het onderwijs – en in de gelijknamige bundel die voor u ligt.

Deze bundel is geredigeerd en samengesteld door prof. dr. Roel van Steensel (leerstoel Leesgedrag) en prof. dr. Eliane Segers (leerstoel Lezen en Digitale Media). Het wetenschappelijk congres vormde de officiële aftrap van hun bijzonder hooglerarschap vanwege Stichting Lezen. Gezamenlijk zullen we ons de komende jaren inzetten voor het initiëren, uitvoeren en verspreiden van nieuw leesonderzoek. Deze bundel vormt een mooie eerste stap.

Gerlien van Dalen
Directeur Stichting Lezen

INLEIDING

ROEL VAN STEENSEL EN ELIANE SEGERS

Op 10 november 2016 vond het negende wetenschappelijke congres van Stichting Lezen plaats, met als thema 'Succesvol lezen in het onderwijs'. Op deze dag werd ook de scriptieprijs Leesbevordering 2015-2016 uitgereikt, voor de beste Nederlandse of Vlaamse scriptie op dit gebied. De congresbundel die u nu in handen heeft, vormt een verslaglegging van verschillende presentaties die op deze dag zijn gegeven door onderzoekers en experts uit de praktijk. De bijdragen zijn te vatten in twee brede thema's: leesmotivatie en leesvaardigheid. Zowel het leesplezier als de leesvaardigheid van kinderen wordt voor een groot deel bepaald op school. De artikelen in deze bundel geven een mooi overzicht van lopend en afgerond onderzoek op dit gebied en bieden handreikingen voor professionals om de uitkomsten van het onderzoek toe te passen in de dagelijkse praktijk.

LEESMOTIVATIE

Met enige regelmaat verschijnen er alarmerende berichten over de leesmotivatie van leerlingen in het Nederlandse (en Vlaamse) onderwijs. PISA 2010 liet bijvoorbeeld zien dat Nederlandse middelbare scholieren (samen met de Vlaamse) vrijwel onderaan het internationale leesmotivatielijstje staan. In 2014 constateerde de Onderwijsinspectie dat ook Nederlandse leerlingen in het basisonderwijs te weinig gemotiveerd worden om te lezen. Die (internationale) aandacht onderstreept hoe belangrijk leesmotivatie wordt gevonden: succesvol lezen in het onderwijs is ook gemotiveerd lezen. Leesmotivatie is, kort gezegd, 'datgene wat je aanzet tot lezen'. 'Datgene' kan van alles zijn: je kunt lezen omdat je lezen een heerlijk tijdverdrijf vindt, omdat je jezelf wilt uitdagen om nieuwe dingen te leren, omdat dat ene onderwerp je hevig interesseert en je er meer over wilt weten, maar ook omdat je moet, bijvoorbeeld voor school. We weten al heel wat over leesmotivatie: we weten dat gemotiveerde leerlingen meer lezen, actiever lezen en ook beter lezen. We weten ook dat de leesmotivatie daalt in de loop van de onderwijsloopbaan en we weten dat bepaalde groepen leerlingen (zwakke lezers, jongens) in het algemeen minder gemotiveerd zijn om te lezen dan andere. Er zijn ook goede aanwijzingen dat leraren

leerlingen kunnen stimuleren om met meer motivatie te gaan lezen, bijvoorbeeld door ze te helpen op zoek te gaan naar het boek dat het beste past bij hun interesses en niveau, maar ook door leerlingen met elkaar te laten praten over boeken en door leerlingen inzicht te geven in hun eigen leesontwikkeling.

Verschillende bijdragen in deze bundel gaan over leesmotivatie. In die bijdragen wordt enerzijds ingegaan op leerlingkenmerken en omgevingskenmerken die verschillen tussen leerlingen in motivatie bepalen en anderzijds op manieren om de leesmotivatie – en via de leesmotivatie ook de leesvaardigheid – te bevorderen. **Helma Koomen, Debora Roorda en Jantine Spilt** bespreken verscheidene studies naar de relatie tussen de schoolprestaties van leerlingen (waaronder leesvaardigheid) en de persoonlijke relatie met hun leraar. De achterliggende gedachte is dat de leraar-leerlingrelatie een belangrijke factor is in de motivatie van leerlingen: naarmate de persoonlijke band tussen leerling en leraar beter is, zijn leerlingen meer betrokken bij hun schoolwerk, wat weer ten goede komt aan hun ontwikkeling. Koomen en haar collega's vonden dat die relatie geldt voor *alle* leerlingen, maar sterker is voor leerlingen uit kwetsbare groepen. **Jolijn Faber** doet verslag van een tweetal praktijkgerichte pilotstudies naar het inzetten van gesproken boeken en luister- en meeleesboeken om bij zwakke lezers het leesplezier te bevorderen. Zowel kinderen, leerkrachten als ouders reageren positief op de inzet van deze middelen. Het leesplezier lijkt toe te nemen bij de kinderen. **Inouk Boerma, Suzanne Mol en Jelle Jolles** onderzochten de vraag of het voor je motivatie uitmaakt hoe je leerkracht je inschat: als een sterke, een zwakke of een gemiddelde lezer? Op basis van een studie onder leerlingen in groep 7 en 8 vonden ze duidelijke sekseverschillen: voor jongens waren er op geen van de motivatievariabelen effecten van leerkrachtpercepties, maar voor meisjes waren die er wel. Leerkrachtpercepties bepaalden hun zelfbeeld als lezer en hoe leuk en belangrijk ze lezen vinden. **Lisa van der Sande, Roel van Steensel en Lidia Arends** doen verslag van een internationaal literatuuronderzoek naar de effecten van leesmotivatie-interventies voor leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Het artikel geeft een goed overzicht van de kennis die er op dit moment is op het gebied van leesmotivatie. De auteurs stellen vast dat interventies die positieve zelfevaluaties op het gebied van lezen bevorderen en redenen om te lezen benadrukken, het meest effectief zijn voor het vergroten van de leesmotivatie. Bovendien vinden de auteurs sterkere effecten op leesvaardigheid voor leerlingen in het voortgezet onderwijs en sterkere effecten op leesmotivatie voor zwakke lezers. **Amélie Rogiers**, de winnaar van de scriptieprijs, heeft analyses uitgevoerd met de gegevens uit het grootschalige PISA-onderzoek. Ze ging de relatie na tussen de intrinsieke leesmotivatie van Vlaamse vijftienjarigen, bepaalde achtergrondkenmerken en de leesvaardigheid van leerlingen. Rogiers' resultaten

bevestigen opnieuw het belang van investeren in de leesmotivatie van leerlingen in het (voortgezet) onderwijs. Allereerst vond ze een relatie tussen leesmotivatie en leesvaardigheid. Ook bleek dat voor bepaalde groepen leerlingen (jongens, leerlingen met een lage socio-economische status, leerlingen in praktijkgerichte opleidingen, leerlingen met een andere thuistaal) de leesmotivatie aanzienlijk minder is dan voor andere. **Marin Groothengel**, genomineerd voor de scriptieprijs, verlegt tot slot de focus van leerlingen naar aankomende leraren. Omdat van hen wordt verwacht dat zij een belangrijke rol spelen in de leesbevordering op school, is het van belang om na te gaan hoe zeer zij zelf gemotiveerd zijn om kinder- en jeugdboeken te lezen. Hoewel pabo-studenten meestal een positieve attitude hebben ten aanzien van kinderliteratuur, bleek maar een kleine groep studenten met enige regelmaat kinderboeken te lezen. Kennis van kinderliteratuur beperkt zich in de meeste gevallen tot oudere titels en auteurs. Voor een deel bleken leesattitude, leesfrequentie en boekenkennis samen te hangen met persoonlijke kenmerken van studenten (zoals de vraag of studenten vroeger veel lazen), maar voor een deel hingen ze ook samen met omgevingsfactoren. De resultaten suggereren dat de mentor een positieve rol kan spelen en dat studenten in de loop van hun pabo-opleiding meer kennis opdoen over kinderliteratuur.

LEESVAARDIGHEID

Goed kunnen lezen is een van de belangrijkste factoren voor schoolsucces. Lezen leidt tot uitbreiding van feitenkennis. Dit is belangrijk in de zaakvakken, waar kinderen vaak complexe teksten tot zich moeten nemen. Meer algemeen is lezen belangrijk om kennis van de wereld op te doen, om meer begrip te krijgen voor de mensen en de wereld om je heen. Lezen maakt je slimmer, aldus Keith Stanovich, een vooraanstaand wetenschapper uit Canada. Naast het goed technisch kunnen lezen is het hebben van een rijke woordenschat de belangrijkste voorspeller van begrijpend lezen. Kinderen met een lage woordenschat, zijn over het algemeen kinderen die zwak zijn in begrijpend lezen. Kinderen in Nederland en Vlaanderen die tweetalig zijn hebben vaak een lagere woordenschat in de tweede taal (d.w.z. in het Nederlands) dan eentalige kinderen, waardoor ze problemen kunnen ervaren met het begrijpend lezen. Dit heeft daarmee een impact op hun gehele academische vorming. We weten al heel veel over begrijpend lezen. Echter, met de opkomst van tablets en het alomtegenwoordige internet, worden kinderen ook op school steeds meer geconfronteerd met multimedia. Digitale prentenboeken kunnen een toevoeging zijn voor jonge kinderen, om bijvoorbeeld hun woordenschat uit te breiden. Het begrijpend lezen van multimediale teksten kan echter ook een uitdaging vor-

men voor kinderen, omdat ze kunnen worden afgeleid door de verschillende media. De bijdragen in het tweede deel van deze bundel richten zich op bovenstaande aspecten van leesvaardigheid.

Maria Sikkema-de Jong, Deborah van Duijn en Joost van Ginkel onderzoeken de meerwaarde van digitale prentenboeken in groep 3, zowel op het gebied van spelling als technisch lezen. Ze laten in een grootschalige studie zien dat dergelijke e-boeken eenvoudig kunnen worden ingezet in het onderwijs. Met name de zwakkere lezers bleken hier extra van te profiteren: zij scoorden beter op woorden lezen wanneer zij oefenden met digitale boeken met een voorleesstem en oplichtende tekst dan wanneer zij het reguliere leesonderwijs volgden. **Carolien Knoop-van Campen, Eliane Segers en Ludo Verhoeven** geven een theoretische beschouwing van de mogelijkheden en beperkingen van leren met multimedia voor dyslectische leerlingen. Ze stellen dat als multimedia niet op de juiste manier worden ingezet, leerlingen cognitief overbelast kunnen raken, bijvoorbeeld doordat ze te veel informatie via hetzelfde kanaal binnen krijgen (bijvoorbeeld doordat ze tekst *en* plaatjes zien) of doordat ze dezelfde informatie dubbel krijgen aangeboden via verschillende kanalen (bijvoorbeeld wanneer ze meelesen met een tekst die ook wordt voorgelezen). Deze overbelasting lijkt echter niet op te treden wanneer leerlingen zelf de controle hebben over de informatiestroom. **Liza van den Bosch, Eliane Segers en Ludo Verhoeven** presenteren de uitkomsten van een literatuuronderzoek naar het leesproces van eerste- en tweedetaallezers in de onderbouw van het basisonderwijs. Ook presenteren ze de eerste resultaten van een zogenaamde 'eye-tracking'-studie, waarin door de bestudering van oogbewegingen kan worden nagegaan tegen welke problemen leerlingen tijdens het lezen aanlopen. Hun conclusie: jonge tweedetaallezers hebben tijdens het lezen met name last van hun achterblijvende woordenschat en grammaticale kennis en dat heeft consequenties voor alle niveaus van het begripsproces. **Lisanne Bos en Noëlle Steeghs** doen verslag van verschillende studies waarin het leesbegrip werd bevorderd door leerlingen te leren lezen met het situatiemodel. Door leerlingen de tekst te laten beleven en te laten koppelen aan eigen ervaringen wordt het leesbegrip van narratieve en informatieve teksten bevorderd, zowel bij het vak begrijpend lezen als bij andere vakken zoals rekenen en schrijven. De auteurs reiken implementatiemogelijkheden aan voor de integratie van begrijpend lezen in alle schoolvakken, waarbij het begrijpen van teksten een logisch onderdeel vormt van het onderwijs. **Jacqueline Evers-Vermeul, Nina Sangers en Anke de Vreede** richtten zich niet op de leerling zelf, maar op de teksten die leerlingen van groep 5 tot 8 te verwerken krijgen, ervan uitgaande dat deze in de latere jaren (idealiter) steeds moeilijker worden.

Veelal wordt aangenomen dat een zakelijke formulering voor kinderen moeilijker te begrijpen is dan een persoonlijke formulering. De auteurs onderzochten daarom of er een doorgaande lijn te vinden was van meer persoonlijke naar meer zakelijke formuleringen in schoolteksten. Dit bleek nauwelijks zo te zijn. Implicaties voor onderwijs en onderzoek komen aan bod. **Joanneke Prenger** breekt een lans voor formatief evalueren: het monitoren van het leerproces van leerlingen gedurende het leertraject. Dit vormt een contrast met summatief evalueren (toetsing), waarbij gemeten wordt of een leerling op een bepaald moment een bepaald (eind)doel heeft bereikt. Ze bespreekt de resultaten van onderzoek naar formatief evalueren in het leesonderwijs en beschrijft de inzet van leesgesprekken als vorm van formatieve evaluatie, waarbij leraar en leerling een beeld vormen van waar de leerling staat, maar vooral ook welke vervolgstappen genomen kunnen worden in de leesontwikkeling. Ten slotte vroegen **Marloes Schrijvers, Tanja Janssen en Gert Rijlaarsdam** leerlingen in havo en vwo te reflecteren op wat ze uit literatuurlessen hebben geleerd over zichzelf en over anderen. De auteurs komen tot acht globale categorieën van leerervaringen, zoals leren over jezelf en anderen als *personen* en als *literaire lezers*, en het leren van levenslessen. Vervolgens formuleren ze op basis van literatuuronderzoek een aantal ontwerpprincipes, die in een volgende fase van het project zullen worden gebruikt om een lessenserie te ontwikkelen waarin de relatie wordt gelegd tussen literatuur en persoonlijke en sociale ontwikkeling.

Het wetenschappelijk congres 2016 vormde niet alleen een inspirerende gelegenheid voor onderzoekers en professionals uit beleid en praktijk om met elkaar in gesprek te gaan over recente wetenschappelijke inzichten uit leesonderzoek. Het was voor ons, de samenstellers van deze bundel, ook het officiële startpunt van onze taak als bijzonder hoogleraren namens Stichting Lezen. We denken dat de thema's die in deze bundel worden besproken een goed overzicht geven van de onderwerpen waar we de komende jaren, samen met Stichting Lezen, aan willen werken: verklaringen voor verschillen tussen leerlingen in leesmotivatie en leesvaardigheid en effectieve manieren om hun vaardigheid en motivatie te bevorderen. We zijn ervan overtuigd dat betekenisvol onderzoek zoals dat in deze bundel is gepresenteerd, bijdraagt aan succesvol lezen in het onderwijs. Tot slot nog een woord van dank aan de auteurs, voor hun bijdrage aan deze bundel, en aan Jette van den Eijnden van Stichting Lezen, voor haar scherpe blik in het meelesen en haar onmisbare hulp aan en geduld met ons als editors.

Roel van Steensel en Eliane Segers

DEEL I

LEESMOTIVATIE



ZONDER RELATIE GEEN PRESTATIE: HET BELANG VAN EEN PERSOONLIJKE RELATIE MET DE LEERKRACHT GEDURENDE DE SCHOOLLOOPBAAN

HELMA M. Y. KOOMEN, DEBORA L. ROORDA EN JANTINE L. SPILT

SAMENVATTING

De affectieve kwaliteit van relaties tussen leerkrachten en individuele leerlingen is de laatste decennia een belangrijk onderwerp in de internationale onderzoeksliteratuur. Warme, veilige relaties zijn in veel opzichten gunstig voor leerlingen en bevorderen in de eerste jaren de ontwikkeling van taal en geletterdheid en in hogere klassen meer in het algemeen de betrokkenheid en motivatie voor leer- en leesactiviteiten en prestaties in verschillende schoolvakken. Conflictvolle relaties, daarentegen, belemmeren de ontwikkeling op school. Dit geldt voor jonge kinderen, maar zeker ook voor leerlingen in de bovenbouw en in het voortgezet onderwijs. De kwaliteit van de relatie met de leerkracht is voor ieder kind belangrijk. Maar de grootste effecten zijn te zien voor kwetsbare groepen, zoals kinderen uit lagere sociaal-economische milieus en kinderen met leerproblemen. Vooral voor leerlingen uit dergelijke risicogroepen kan de leerkracht via de relatie een verschil maken.

1 INLEIDING

Dat de relatie tussen leerkracht en leerling belangrijk is voor het functioneren van kinderen op school, zal vrijwel iedereen beamen. Op scholen zelf is genoegzaam

bekend dat een gedragsmoeilijke leerling de ene leerkracht tot wanhoop brengt, terwijl een andere leerkracht goed met deze leerling uit de voeten kan. Ook veel ouders zien dat hun kind beter gedijt bij de ene leerkracht dan bij de andere. Vooral als het een kwetsbare of zorgleerling betreft, wordt de invloed van de relatie opgemerkt. Maar ook voor kinderen die geen bijzondere kwetsbaarheid bezitten, is de leerling-leerkrachtrelatie van belang. Dit wordt bevestigd door wetenschappelijk onderzoek in voorschool tot en met voortgezet onderwijs (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Toch wordt de alledaagse en wetenschappelijke kennis die we hierover hebben minder toegepast dan zou mogen worden verwacht. Dit lijkt onder meer te wijten aan onbekendheid met het begrip ‘leerling-leerkrachtrelatie’ en met het onderzoek dat hiernaar verricht is. In dit artikel gaan we allereerst in op het begrip ‘leerling-leerkrachtrelatie’ en bespreken we theorieën die verhelderen waarom deze relatie zo belangrijk is. Vervolgens besteden we aandacht aan empirisch onderzoek. Specifiek op het gebied van leesvaardigheid is weinig onderzoek gedaan naar de invloed van leerling-leerkrachtrelaties. Er kan echter veel afgeleid worden uit onderzoek dat zich wat breder op verbanden met academisch functioneren heeft gericht. We bespreken achtereenvolgens onderzoek naar de rol van leerling-leerkrachtrelaties in de vroege taalontwikkeling en naar de invloed van deze relaties op schoolse betrokkenheid en leerprestaties in primair en voortgezet onderwijs (PO & VO). Er wordt vooral aandacht besteed aan een drietal grootschalige studies die wij zelf hebben uitgevoerd (Roorda et al., 2011; Roorda, Jak, Zee, Oort, & Koomen, 2017; Spilt, Koomen, & Harrison, 2015).

2 THEORIE OVER LEERLING-LEERKRACHTRELATIES

De term ‘leerling-leerkrachtrelatie’ verwijst naar een ingewikkeld concept dat niet direct aansluit bij het gangbare denken binnen het onderwijs. ‘Leerling-leerkrachtrelatie’ heeft betrekking op de affectieve band die een leerkracht een-op-een met een specifieke leerling ontwikkelt. Vanuit het perspectief van de leerling gaat het hierbij om het gevoel gezien, gekend en gewaardeerd te worden als individuele persoon. Binnen het onderwijs is het echter meer gebruikelijk om de leerkracht vanuit de rol van groepsopvoeder te bezien. Veel leerkrachten benutten hun relaties met individuele leerlingen vooral om hun taken als groepsleerkracht beter uit te voeren, bijvoorbeeld om processen in de klas (kennisoverdracht, samenwerking, sociale interactie) te bevorderen en om de orde te bewaren. Het is dan ook gebruikelijker om te denken in termen van algemene kwaliteiten van handelen in de omgang met leerlingen, bijvoorbeeld de pedagogische stijl van leerkrachten naar de groep, dan in termen van kwaliteit van afstemming een-op-een, zoals het aangaan van

individuele gesprekken, zich inleven in een specifieke leerling, waardering uiten voor de leerling als persoon en aansluiten bij specifieke interesses. Onderzoek laat zien dat een-op-eenbegeleiding en handelen op groepsniveau heel verschillende kwaliteiten van de leerkracht betreffen, die maar beperkt met elkaar samenhangen (Cadima, Verschueren, Leal, & Guedes, 2016).

Het onderzoek dat in dit artikel besproken wordt, is voor een belangrijk deel geïnspireerd op het denken over relaties volgens de gehechtheidstheorie, toegepast op leerling-leerkrachtrelaties (Pianta, 1999; Verschueren & Koomen, 2012). Het gehechtheidsperspectief is tot op heden het meest toegepast in onderzoek bij jonge kinderen, maar is ook bruikbaar bij oudere leerlingen (cf. Verschueren, 2015). In dit perspectief gaat het om de hierboven besproken een-op-eenrelaties en de affectieve kwaliteit daarvan, oftewel de emotionele band tussen leerkracht en leerling. Naast observeerbare interacties tussen leerkracht en leerling omvatten dergelijke relaties ook de geïnternaliseerde opvattingen, verwachtingen en gevoelens van beide relatiepartners (de leerkracht en de leerling) over zichzelf, de ander en de onderlinge relatie, ook wel ‘mentale representaties’ genoemd. Ook hier zien we een element dat niet direct aansluit bij het gangbare denken. Het is binnen het onderwijs namelijk gebruikelijker om te praten over gedrag en interacties van leerkrachten en leerlingen dan over gedachten over en gevoelens voor elkaar. Aandacht voor geïnternaliseerde gedachten en gevoelens (mentale representaties) is belangrijk, omdat deze als ‘de bril’ fungeren waardoor leerkracht en leerling elkaars gedrag in nieuwe situaties interpreteren en waardoor nieuwe interacties beïnvloed worden (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003; Spilt, Koomen, & Thijs, 2014). Mentale representaties van relaties kunnen zowel positieve aspecten (warmte, veiligheid, vertrouwen) als negatieve aspecten (teleurstelling, afwijzing, conflict) bevatten. In empirisch onderzoek zien we positieve relatieaspecten terug in het construct ‘nabijheid’ en negatieve aspecten vooral in het construct ‘conflict’ en daarnaast ook in ‘afhankelijkheid’ (Verschueren & Koomen, 2012). De gedachten en gevoelens die de leerkracht over zichzelf, het kind en de relatie heeft, bepalen of de leerkracht al dan niet als veilige basis voor een individuele leerling kan fungeren. Met ‘veilige basis’ wordt bedoeld: de mate waarin de relatie de leerling veiligheid kan verschaffen om tot exploratie van de schoolomgeving te komen, bijvoorbeeld tot aandacht voor en betrokkenheid bij schooltaken (o.a. lezen, taal, rekenen) en daarmee tot leerprestaties. Maar ook de mentale representaties die de leerling heeft opgebouwd doen ertoe. Soms kan een leerkracht voldoende sensitief en positief zijn, maar is de leerling door onveilige ervaringen in de thuissituatie onvoldoende in staat om de leerkracht te benutten als veilige basis en zal hij of zij zich bijvoorbeeld erg afhankelijk opstellen.

Verwante ideeën zijn te vinden in sociaal-motivatonele perspectieven, zoals de zelf-determinatietheorie, die al een bredere ingang in het onderwijs hebben gevonden, ook als het gaat om oudere leerlingen (Deci & Ryan, 2000; Stevens & Bors, 2014). De centrale idee is dat kinderen een drietal fundamentele psychologische behoeften hebben en dat realisatie of vervulling van deze basisbehoeften hun motivatie bevordert. De behoefte aan relatie oftewel verbondenheid is, naast de behoefte aan competentie en autonomie, één van deze basisbehoeften. De leerkracht kan helpen om deze behoefte te vervullen door persoonlijke betrokkenheid bij de leerling te tonen en emotionele ondersteuning te bieden. Vervulling van de basisbehoeften zou leiden tot een toename van betrokkenheid van de leerling bij leeractiviteiten, hetgeen op zijn beurt weer zal leiden tot betere cijfers en toetsresultaten (Skinner, Wellborn, & Connell, 1990). Vooral bij de rol van de leerkracht zien we een duidelijk raakvlak met wat hierboven werd beschreven, aangezien emotionele ondersteuning als affectieve dimensie inhoudelijk gebaseerd is op de gehechtheidstheorie (Connell & Wellborn, 1991). Maar hoewel de centrale idee over behoeftenrealisering bij uitstek verwijst naar de een-op-eenrelaties waarin we in dit artikel geïnteresseerd zijn, zien we zowel in de onderwijspraktijk als in wetenschappelijk onderzoek dat het sociaal-motivatonele gedachtegoed meestal wordt vertaald naar aandacht voor ondersteuningskwaliteit als pedagogische stijl en dus naar de klas als geheel (cf. Stevens & Bors, 2014; Vansteenkiste, Lens, Donche, & Aelterman, 2016).

3 DE ROL VAN LEERLING-LEERKRACHTRELATIES IN TAALONTWIKKELING

Diverse onderzoekers hebben de rol van de affectieve relatie met de leerkracht in de taalontwikkeling onderzocht, vaak tegen de achtergrond van het gehechtheids-perspectief (Justice, Cottone, Mashburn, & Rimm-Kaufman, 2008; Peisner-Feinberg et al., 2001). Men heeft zich hierbij vooral op jonge kinderen in voorschool of begin basisschool geconcentreerd, omdat gedacht wordt dat de omgeving juist aan het begin van de schoolloopbaan een verschil kan maken. Over de associatie tussen relatiekwaliteit en taalontwikkeling vinden we verschillende gedachten en bevindingen in de literatuur, namelijk zowel dat de relatiekwaliteit de taalontwikkeling kan bevorderen, als dat de taalontwikkeling de relatiekwaliteit kan versterken. Enerzijds wordt verondersteld dat kinderen die zich veilig voelen binnen de relatie met de leerkracht meer persoonlijke (een-op-een)conversaties met leerkrachten hebben (Dickinson & Porche, 2011) en meer betrokken zijn bij taalontwikkelingsactiviteiten (Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008), hetgeen beide de taalontwikkeling (taalbegrip) bevordert. Daarbij zorgen nabije (warme, hechte) relaties er tevens voor dat kinderen leerkrachten (durven) opzoeken voor instructie