



*Dit privé-initiatief wil op een onderbouwde manier informatie geven over actuele onderwijsthema's. Standpunten die hier worden ingenomen zijn uitsluitend deze van de auteur zelf en kunnen in geen enkel opzicht toegeschreven worden aan welbepaalde organisaties of onderwijsnetten en/of -koepels. De auteur streeft er naar alle standpunten grondig en wetenschappelijk te onderbouwen. Een duidelijke bronvermelding laat iedereen toe om alles te controleren.*

[www.nieuwsbriefleren.be](http://www.nieuwsbriefleren.be)  
[nieuwsbrief.leren@gmail.com](mailto:nieuwsbrief.leren@gmail.com)



Jaargang 12  
april-mei 2012

## Voorwoord

Voor jullie ligt de voorlaatste nieuwsbrief van dit schooljaar. Het centraal thema ervan is kansenbevordering. Ik mocht immers op 15 mei 2012 op de studiedag *Honderd jaar keuzes en kansen* van het vrij centrum voor leerlingenbegeleiding *Waas en Dender* een werkwinkel geven. Dit naar aanleiding van de AVI-proeftuin waarmee ik, vanuit mijn opdracht aan het vrij centrum voor leerlingenbegeleiding *Meetjesland*, samen met de deelnemers voor het tweede jaar bezig ben. In deze werkwinkel probeerde ik aan te tonen hoe de AVI-procedure ingebed kan worden in een groter geheel waarbij men lezen wil gebruiken als instrument voor kansenbevordering. Omwille van de vele positieve reacties wil ik jullie de inhoud van deze werkwinkel niet onthouden. De inhoud van de andere werkwinkels zullen jullie ongetwijfeld Brewsteriaans kunnen lezen.

*All'alba vincerò!*

*Lieven*

## Het model van Breen en Goldthorpe (1997)

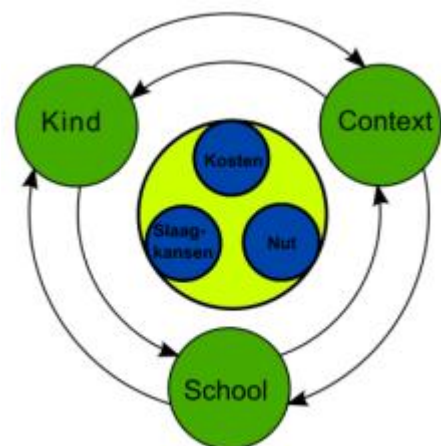
Centraal op de studiedag *Honderd jaar keuzes en kansen* stond het model van onderwijskundige besluitvorming zoals dat in 1997 door Breen en Goldthorpe werd uitgewerkt. Dit model wil een verklaring geven voor de constantheid in de tijd van de klassenverschillen op het vlak van onderwijssucces tussen jongeren uit verschillende klassen. Breen en Goldthorpe veronderstellen dat de klassenverschillen op het vlak van onderwijskeuzes kunnen verklaard worden door een relatieve aversie van risico's, meer nog dan de klassenverschillen op het vlak van de beschikbare middelen en de subjectieve verwachtingen om te slagen in verschillende onderwijskeuzes. Deze onderzoekers stellen dat kinderen de sociale positie van de ouders als referentie nemen voor hun eigen aspiraties en dat zij willen voorkomen om een lagere sociale positie te moeten innemen. Bij gevolg blijven zij net zo lang als nodig in het onderwijs om de sociale positie van de ouders te bereiken. Dit zou verklaren waarom kinderen uit de hogere sociale milieus langer in het onderwijs blijven dan kinderen uit lagere sociale milieus met dezelfde aanleg. De organisatoren van deze dag, *Sam De Laet* en *Raf Boelens*, werkten dit verder uit tot het onderstaande werkmodel.

Het werkmodel heeft een buitenste en een binnenste cirkel die onafhankelijk en dynamisch ten opzichte van elkaar kunnen bewegen. In de buitencirkel vinden we drie actoren terug die elkaar onderling beïnvloeden:

- het kind (met al zijn eigenschappen);
- de context (gezin, familie, buurt, vrienden, cultuur, ...);
- de school (gebouw, leerkrachten, onderwijsstructuur, leerkrachtverwachtingen en leerkrachtattributies, responsiviteit van de leerkrachten, inplanting van de school, zorgstructuur, ...).

Het spreekt voor zich dat in deze relatie waarden zoals respect, openheid, vertrouwen, noodzakelijke voorwaarden zijn om veranderingsprocessen in gang te kunnen zetten. Tegelijk zal het voor iedereen duidelijk zijn waarom kinderen, jongeren en hun ouders zoveel mogelijk bij het schoolgebeuren moeten betrokken worden.

In de binnenste cirkel – en hier komt het model van Breen en Goldthorpe op de propfen - vinden we drie (subjectieve) factoren terug die een keuze of een bepaalde gedraging, al dan niet onbewust, kunnen beïnvloeden. Deze zijn:



- de verwachte kosten;
- het verwachte nut;
- de verwachte slaagkansen.

Bij deze binnenste cirkel, ook wel eens de *Cirkel van verwachtingen* genoemd, gaat het over meer dan de factoren op zich: het gaat hem over de subjectieve inschatting van deze factoren:

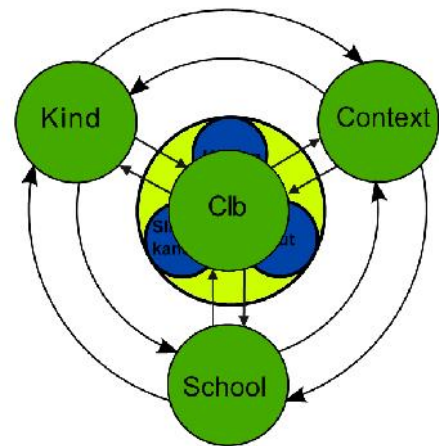
- Verwacht men te kunnen slagen?
- Verwacht men dat de aangebrachte kennis en/of vaardigheden iets zullen opleveren?
- Verwacht men dat men de financiële, sociale<sup>1</sup> en mentale kosten en de tijdsinvestering zal kunnen opbrengen?

Met andere woorden: hoe positiever het antwoord op deze drie vragen luidt, hoe groter de kans dat men een bepaalde keuze zal willen maken of een bepaalde vaardigheid zal willen aanleren. Een en ander leidt hier tot het besluit dat je de uitkomst kunt veranderen door de verwachtingen bij te stellen.

Binnen de onderwijscontext is het belangrijk om binnen dit model ook het centrum voor leerlingbegeleiding een plaats te geven. Vanuit zijn school-ondersteunende opdracht is het immers ook vaak bij de veranderingsprocessen betrokken. Er is immers ook een wisselwerking met het kind, zijn context en de school. Bovendien heeft ook het centrum voor leerlingenbegeleiding impliciete verwachtingen over de kosten, het nut en de slaagkansen van het veranderingsproces.

Willen we aan kansenbevordering doen, dan moeten we eerst en vooral het volgende goed beseffen:

*Rather, we conclude, the prevailing situation is one in which children of less advantaged origins need to show substantially more 'merit' – however understood – than do children from more advantaged origins in order to enter similarly desirable class positions in the course of their adults lives<sup>2</sup>.*



Met andere woorden: voor kinderen uit de kansarmoede liggen de kosten altijd hoger dan voor de andere kinderen. Want zo kun je de betekenis die in het artikel door verschillende deskundigen aan het begrip *merit* gegeven wordt, het beste vertalen.

Willen we dus aan kansenbevorderende onderwijsverandering doen, dan is het belangrijk om voor alle actoren een juist beeld te krijgen van hun verwachtingen in verband met de kosten, het nut en de slaagkansen van deze verandering. De volgende matrix kan daarbij helpen.

|         | Verwachte kosten | Verwacht nut | Verwachte slaagkansen |
|---------|------------------|--------------|-----------------------|
| kind    |                  |              |                       |
| context |                  |              |                       |
| school  |                  |              |                       |
| clb     |                  |              |                       |

Belangrijk bij deze matrix is dat iedere actor die voor zichzelf kan/mag invullen. Hier zou de valkuil kunnen bestaan in het paternaliserende invullen van de verwachte kosten, het verwachte nut en de verwachte slaagkansen voor de actoren kind en context. Deze valkuil is van hetzelfde niveau als bij het handelingsgericht werken en de handelingsgerichte diagnostiek waar men als school of als CLB bepaalt welke oplossingen voor een kind of zijn context haalbaar zijn en welke niet. Wanneer het over de verwachte kosten gaat, is het belangrijk dat men goed beseft dat bij veranderingsprocessen het vaak de sociale kosten zijn die het zwaarste doorwegen, meer nog dan de financiële en de mentale kosten. Daarenboven zal het in enkele gevallen nodig zijn om bepaalde aspecten van de verwachte kosten van het kind of de context over te nemen om het veranderingsproces een kans te gunnen.

<sup>1</sup> Sociale kosten: Bijvoorbeeld de sociale druk om iets wel of niet te doen.

<sup>2</sup> BREEN, R., GOLDTHORPE, J., *Class Mobility and Merit. The Experience of Two British Birth Cohorts*, European Sociological Review, Volume 17, nummer 2, p. 82.

*We besluiten dat, in de huidige situatie kinderen uit een minder gunstige context een hogere kost moeten betalen dan kinderen uit een meer gegoede context om later als volwassene tot dezelfde begeerde klasse te behoren.*

---

---

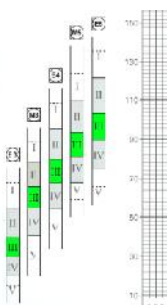
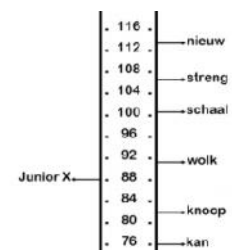
## Leesbeleid, de nieuwe AVI-procedure en kansenbevordering: een visie in ontwikkeling

Laten we om te beginnen uitgaan van enkele belangrijke uitspraken van verschillende lees- en onderwijsexperts:

- *Kinderen leesproblemen laten krijgen die mogelijkwijs voorkomen hadden kunnen worden, is inhumain' (Slavin, 1996);*
- *Kwalitatief goede taal-/leesactiviteiten in de kleutergroepen en in het eerste leerjaar vormen het beste wapen tegen leesuitval (Snow, Burns en Griffin, 1998);*
- *Lezen is de primaire voorspeller van schoolsucces (Krashen, 2000);*
- *Goed leren lezen is een mensenrecht (Lyon, 2001);*
- *Nauwkeurig en snel kunnen lezen is zo fundamenteel voor het leessucces van leerlingen, dat het een recht voor leerlingen zou moeten zijn dat scholen daaraan aandacht besteden (Kame'enui en Simmons, 2001);*
- *Het is een recht voor elk kind om een competente lezer te worden (Vernooy, 2003).*
- *Begrijpend lezen = vlot lezen x woordenschat x leesstrategieën (Vernooy, 2006);*
- *Het alfabetisch principe is cruciaal voor het leren lezen en schrijven, maar een adequate woordenschat is dat ook (Hirsch, 2006);*
- *Een goede woordenschat is de basis voor een goede schoolloopbaan (Vernooy, 2007);*
- *Technisch lezen en woordenschat zijn de belangrijkste pilaren van begrijpend lezen (Vernooy, 2010).*

Uit al deze uitspraken is alvast het volgende besluit te trekken: een school die kansenbevorderend wil werken moet in eerste instantie inzetten op woordenschat en technisch lezen. Taal is een van de belangrijkste middelen om kennis over te dragen. Die overdracht lukt des te beter naarmate mensen in staat zijn de informatie die ze lezen ook op de juiste manier te begrijpen. Het is dan ook uiterst belangrijk de woordenschat- en leesontwikkeling van kinderen objectief, systematisch en ontwikkelingsgericht te volgen en systematisch en, waar nodig, (pro)actief en preventief aan te pakken. Het objectief en systematisch volgen van beide vaardigheden gebeurt het beste met een leerlingvolgsysteem dat in staat is de individuele ontwikkelingsvoortgang van de leerlingen op een betrouwbare manier in kaart te brengen. In wat volgt concentreer ik me op het volgen van de individuele ontwikkelingsvoortgang voor technisch lezen. In een volgende nieuwsbrief sta ik dan wat langer stil bij het opvolgen van de woordenschatontwikkeling van kinderen. Het is juist die betrouwbare maat om de leesvoortgang in kaart te brengen, deed mij kiezen voor de nieuwe AVI-procedure. Daardoor is voor mij de discussie over het al dan niet nodig zijn van een Vlaamse normering aan de limiet gezien niet echt relevant.

De nieuwe AVI-procedure werkt met vaardigheidsscores en niet met percentielen. Die vaardigheidsscores zijn het resultaat van wat men de 'nieuwe psychodiagnostiek' noemt en terug te voeren op de Item-Respons-Theorie (ook wel latente trektheorie genoemd). In het kort komt het hierop neer dat men zowel het individu als de verschillende testonderdelen op dezelfde schaal een plaats geeft (zie afbeelding hiernaast). Meteen is het duidelijk dat men van elk testonderdeel de moeilijkheidsgraad kent en die vertaald heeft naar een vaardigheidsscore. Dit laat toe om op basis van de vaardigheidsscore van de leerling te voorspellen welke testonderdelen hij correct zou moeten kunnen oplossen en welke er voor hem nog te moeilijk zijn. Omgekeerd kan men op basis van de vaardigheidsscore van een testonderdeel voorspellingen doen welke leerlingen het wel en welke leerlingen het niet zullen kunnen correct oplossen. De echte meerwaarde van de vaardigheidsscores en de vaardigheidsschaal is echter dat men de voortgang van een leerling ontwikkelingsgericht en objectief kan volgen. De C&to-toetsen hebben elk hun specifieke vaardigheidsschaal die zich doorheen de verschillende afnameperioden (de verschillende leerjaren) laat lezen als één continuüm.



Concreet betekent dit dat een kind van de ene afnameperiode na de andere in vaardigheid zal moeten toegenomen zijn om in eenzelfde zone te blijven (zie afbeelding hiernaast). Nog anders gezegd: een kind dat van de ene afnameperiode naar de andere niet vooruitgegaan maar gelijk gebleven is in termen van vaardigheidsscore, blijft in het beste geval in dezelfde zone scoren of zal in een lagere zone scoren. Aangezien de vaardigheidsscore de fijnste maat is, is het aan te raden enkel die te gebruiken om de individuele ontwikkelingsvoortgang van een leerling in kaart te brengen. Een zonering, of die nu gebaseerd is op een Vlaamse of Nederlandse distributieverdeling (als er al verschil zou tussen bestaan) heeft men in principe niet nodig om de individuele vorderingen van een leerling in kaart te brengen. De weergave in vaardigheidsscores volstaat om een terugval, een gelijk blijven of een vooruitgang in leesvaardigheid in kaart te brengen. Meer

nog: enkel als er verschillende vaardigheidsschalen en vaardigheidsscores voor Nederland en Vlaanderen zouden zijn voor dezelfde toetsen, dan pas zou het debat over de noodzaak van andere normen voor Vlaanderen en Nederland te gronde kunnen gevoerd worden.

---

---

Toetsen die werken volgens de 'oude psychodiagnostiek' en bijvoorbeeld een rangordemaat zoals percentielen gebruiken, gaan uit van de veronderstelling dat leerlingen die een hoger percentiel (lees rangorde) behalen ook effectief in vaardigheid zijn toegenomen. Dat is echter geen garantie. Rangordematen zoals percentielen zijn steeds afhankelijk van de moeilijkheidsgraad van de toets waarvoor ze berekend zijn. Pas als alle toetsen van eenzelfde vakgebied binnen eenzelfde volgsysteem dezelfde moeilijkheidsgraad hebben (of moeilijkheidsgraden die niet significant van elkaar afwijken), zou men daarover absolute uitspraken kunnen doen. Op voorwaarde dat men daarbij rekening houdt met de moeilijkheidsgraad van alle fout beantwoorde toetsvragen. Waarom? Omdat in principe vijf foute antwoorden van een lage moeilijkheidsgraad zwaarder zouden moeten doorwegen dan vijf foute antwoorden op opgaven met een hoge moeilijkheidsgraad. Als ik dan lees dat een toets met percentielen een beter alternatief zou zijn voor een toets met vaardigheidsscores, dan weet ik dat de schrijver hiervan er niets van begrepen heeft.

Maar goed. Terug naar de essentie. De introductie van de nieuwe AVI-procedure biedt aan scholen de kans om terug te keren naar de oorspronkelijke bedoeling ervan: nagaan waar de problemen liggen van de zwakke lezers en die effectief aanpakken. Hierbij is het AVI-lezen niet langer een doel op zich, maar een middel om de vorderingen in leesvaardigheid van de individuele leerlingen op een objectieve manier op te volgen en op basis van een grondige foutenanalyse te remediëren. De onderliggende vaardigheidsschaal en de vaardigheidsscores per toets garanderen dat men er deze leerlingen uithaalt die een te zwakke of een stagnerende leesvaardigheid vertonen en extra hulp nodig hebben.

Kansenbevorderend bezig zijn met lezen houdt in dat men eerst en vooral de zorg voor de zwakke lezers terugbrengt daar waar deze thuishoort: in de klas. Het is de fundamentele opdracht van de basisschool om alle kinderen te leren lezen. Als men dat aanvaardt als basisprincipe, dan dringen een aantal belangrijke beslissingen die te maken hebben met het leesbeleid van de school zich op:

- Aan de hand van een meer betrouwbare maat, de vaardigheidsscores, kan de leesontwikkeling van elk individueel kind op een betere manier dan voorheen gevolgd worden. Men gaat niet langer uit van veronderstelde vooruitgang maar van feitelijke vooruitgang;
- Door het invoeren van een klassikaal en selectief individueel leesonderzoek kan er in de klas meer effectieve leestijd voor alle leerlingen gecreëerd worden. Als men daarenboven binnen deze gewonnen momenten ook nog gebruik gaat maken van de nieuwe oefenvormen voor lezen zoals duo-lezen, verhoogt de effectieve leestijd per kind quasi exponentieel;
  - De nieuwe benamingen van de collectieve en individuele toetsen verwijzen niet langer naar een niveau in de echte zin van het woord maar slaan op het moment waarvoor deze toetsen genormeerd zijn. Een benaming als M4 geeft dus aan dat deze toets genormeerd is voor de periode midden 2<sup>e</sup> leerjaar, meer concreet zelfs in de periode van 16 januari tot en met 14 februari. Dit is namelijk het afnamemoment waarvoor hij bedoeld is. In die zin valt het zelfs te overwegen om de term 'aviniveau' definitief te laten vallen. Een alternatief is: '*Voor het afnamemoment van einde tweede leerjaar behoort X tot de 20 procent sterkste lezers*';
- De overgang naar de nieuwe AVI-procedure is het moment bij uitstek om het niveaulezen grondig aan te pakken. Een overgang van het lezen in homogene naar het lezen in heterogene groepen dringt zich op. Hierdoor gaat men actief het beruchte Mattheuseffect tegen waarbij de zwakkere lezers nog zwakker worden door een gebrek aan goede leesvoorbeelden. Door de zwakke lezers in contact te brengen met de sterkere lezers werkt men kansbevorderend<sup>1</sup>.
- Terwijl men overschakelt naar heterogene leesgroepen kan men tegelijk de divergente leesdifferentiatie vervangen door de meer zinvolle convergente differentiatie. Concreet betekent dit dat men zijn leesonderricht in die mate herzielt dat men zoveel mogelijk leerlingen aan het einde van het leerjaar tracht te brengen tot een leesvaardigheidsscore waarmee ze tot de 50 tot 60 procent betere lezers van hun leeftijd behoren. Dit betekent niet dat men de sterke lezers tegenhoudt. Dat kun je trouwens niet. Dit betekent wel dat je zorgt voor meer gerichte leesinstructie en meer effectieve leestijd voor die kinderen die daaraan nood hebben.
- De nieuwe AVI-procedure moet uitgelegd worden aan alle ouders. Dit biedt de enorme kans om alle ouders bij de leesontwikkeling van hun kind te betrekken. Niet alleen om hen te informeren over de nieuwe gang van zaken, ook om hen door te geven op welke manier(en) ze samen met hun kind kunnen lezen. Dat dit in een aantal gevallen betekent dat de berg naar Mozes zal moeten gaan, mag hierbij, als men kansbevorderend wil werken, geen beletsel vormen.

---

<sup>1</sup> Zie hiervoor: <http://users.skynet.be/lieven.coppens/nieuwsbrief082.pdf>. Lees mijn voorstel in het artikel *Van vaste homogene naar flexibele heterogene leesgroepen*.

---

---