

# De rol van de schoolleiding

## Het verbeteren van de leesresultaten

In Nederland en Vlaanderen bestaat er veel aandacht voor de sterk tegenvallende leesresultaten die onder meer worden getoond door PIRLS en PISA 2023. Er worden uiteenlopende en soms met elkaar strijdige suggesties gedaan om de leesvaardigheid van leerlingen te verbeteren, zoals meer aandacht voor kennisontwikkeling, het verlagen van leesdoelen, het afschaffen van het vak begrijpend lezen, leesmotivatie centraal, de aanpak van kwaliteitsproblemen etc.

### Kwaliteitsproblemen

De sterke toename van laaggeletterde en dyslectische leerlingen in Nederland in het afgelopen decennium toont dat het Nederlandse leesonderwijs met kwaliteitsproble-

men te maken heeft. Zo heeft de helft van de Nederlandse basisscholen het technisch lezen niet op orde en bestaat er onvoldoende zorg voor zwakke lezers (zie Onderzoek Inspectie van het onderwijs, 2019). Dit draagt sterk bij aan slechte leesresultaten en aan een toename van zogenaamde pseudo-dyslectische leerlingen. Onderzoek toont dat de meeste leesproblemen het gevolg van kwaliteitsproblemen op het gebied van lesgeven en leren zijn (zie o.a. Lyon, 2004; Vernooy, 2007). Slecht leesonderwijs veroorzaakt volgens Lyon de meeste leesproblemen. Ineffectief leesonderwijs wordt echter vrijwel nooit als oorzaak van leesproblemen gezien, hoewel het duidelijk is dat ineffektieve instructie bijdraagt aan slechte resultaten' (Dorothy Strickland, 2002). Er wordt door scholen dikwijls niet stilgestaan bij het feit dat veel kinderen jarenlang expliciete instructie nodig hebben om een goede lezer te worden.

#### Een formule

$$\frac{(\text{Vloeiend lezen} \times \text{Woordenschat/Achtergrondkennis} \times \text{Tekstkennis}) \text{ monitoring}}{\text{Tekst}}$$

Begrijpend lezen is een complex proces en vooral het product van vloeiend lezen en woordenschat/achtergrondkennis. Dat zijn primaire voorspellers voor begrijpend lezen. Daarnaast wordt ca. 40% van het leerresultaat bepaald door monitoring/metacognitief handelen bij het omgaan met teksten (Veenman, 2013). En leesmotivatie? Onderzoek van Elsje van Bergen et al. (2018) toont dat beter lezen leidt tot meer lezen. Zo is leesplezier stimuleren niet zinnig als de technische leesvaardigheid niet in orde is. Ook de kwaliteit van de tekst is bij het begrijpen van de tekst van belang en of de leerling voldoende kennis heeft over de inhoud van de tekst. Kennis over de inhoud versterkt het begrijpen van de tekst.

Onderzoek (o.a. 95 Percentgroup, Structured Literacy van Louise Spear-Swerling et al.) toont aan dat 95% of meer van de leerlingen kan leren lezen als hun op basis van evidence-based leesinzichten kwalitatief zeer goede directe instructie wordt geboden.

## Rol van de schoolleiding

De **schoolleiding** moet vanuit haar onderwijskundig leiderschap een belangrijke rol spelen bij het vormgeven, sturen, monitoren en onderhouden van effectief leesonderwijs in de groepen in haar school. In veel publicaties over het verbeteren van de leesresultaten in Vlaanderen en Nederland bestaat er weinig aandacht voor de rol van de schoolleiding in dat verband. Internationaal zien we echter dat die rol van de schoolleiding als cruciaal wordt gezien voor het verbeteren van leerlingresultaten.

## Waarom is de schoolleiding belangrijk?

Onderzoek vanaf 2000 laat een verband zien tussen schoolleiding en schoolresultaten en verbindt de schoolleiding met de prestaties van leerlingen, absentisme, personeelsverloop, schoolklimaat en andere belangrijke indicatoren van succesvolle scholen (Grissom, Egalite & Lindsay, 2021). Volgens onder meer de Wallace Foundation (2011) oefenen goede schoolleiders een meetbaar – ofschoon indirect – effect uit op de effectiviteit van hun school en op de leerlingresultaten.

Volgens Grissom et al. (2021) tonen verschillende onderzoeken aan dat de kwaliteit van de schoolleiding de belangrijkste bepaler van de leerlingresultaten is. Maar wat doen volgens onderzoek goede schoolleiders dan? Grissom et al. (2021) vonden drie overlappende domeinen van vaardigheden die sterke schooldirecteuren onder de knie hebben:

1. **Kennis van instructie.** Instructie verwijst naar vaardigheden die het werk van leraren in de klas tijdens het lesgeven direct ondersteunen. Schooldirecteuren moeten effectieve en ineffectieve instructiemethoden kunnen onderscheiden en nuttige suggesties kunnen geven over wat leraren anders moeten doen.

Wat vraagt een goede leesvaardigheid? Het is voor elke school een eerste verantwoordelijkheid om de leesresultaten op niveau te hebben.

Een goede leesvaardigheid is cruciaal voor de leerlingen vanwege een goede schoolloopbaan en het hebben van gelijke kansen later in de samenleving. Leerlingen leren omgaan met teksten is een belangrijke opdracht voor het onderwijs. Wat vraagt het begrijpen van een tekst van de leerling (Vernooy, 2019)?

2. **Het beschikken over relationele vaardigheden.** Relationele vaardigheden gaan over het opbouwen en onderhouden van relaties: goede communicatievaardigheden, zorgzaamheid en het vermogen om vertrouwen op te bouwen binnen de schoolgemeenschap.
3. **Het beschikken over organisatievaardigheden.** Dit zijn vaardigheden die verband houden met het leiden van een organisatie. Deze vaardigheden gaan over het gebruik van gegevens, strategisch denken en het vermogen om middelen toe te wijzen om schooldoelen te realiseren.

Vanuit de nodige onderzoekspublicaties is bekend dat juist de ambitie en deskundigheid van de schoolleiding van groot belang zijn voor het verbeteren van de leesresultaten. Wat de schoolleiding al dan niet doet, heeft effecten op de leerlingresultaten. Het is dan ook niet vreemd dat door Bender Sebring et al. (2006, 2013) de schoolleiding als de belangrijkste factor voor schoolverbetering wordt gezien. De bevindingen van de onderzoekers zijn onder meer dat schoolleiders die met hun team excellent willen worden, hun verbeteringsinspanningen op een aantal kerngebieden, waarbij de instructie van de leraar centraal staat, moeten richten.

Scholen met te lage leesresultaten  
zullen een centrale prioriteit moeten toekennen  
aan het verhogen van die resultaten.

## Effectieve schooldirecteuren maken gebruik van alle drie de sets vaardigheden om hun succesvolle school aan te sturen.

### Wat moet de schoolleiding in haar school ondernemen?

De schoolleiding moet bij het verbeteren van de leesresultaten op haar school in de eerste plaats gebruikmaken van wat leesonderzoek als effectief laat zien. Het gaat dan in het bijzonder om twee clusters van onderzoek:

- onderzoek dat toont wat effectief gebleken leesinzichten zijn, zoals (vroegtijdige) aandacht voor de taal-kenisontwikkeling, fonemisch bewustzijn, vloeiend leren lezen, de tekst centraal stellen bij begrijpend lezen, en stimulering van het meta-cognitief handelen;
- onderzoek dat gaat over effectieve inzichten op het gebied van lesgeven en leren (instructie). In de praktijk zien we dikwijls dat dit onderzoek weinig aandacht krijgt.

Het gaat daarbij om zaken als:

- Is het leesonderwijs de eerste prioriteit binnen de school en streven we ernaar dat alle leerlingen op het einde van de basisschool als goede begrijpende lezers die goed met teksten kunnen omgaan de school verlaten? Werken we vanuit duidelijke prioriteiten om het leesonderwijs en de leesinstructie te versterken?
- Hebben we duidelijke, hoge leesdoelen die door de leraren gerealiseerd kunnen en moeten worden. Hebben deze beter lezen van de leerlingen tot gevolg?
- Hebben we als school voldoende tijd voor het leesonderwijs ingeruimd? Volgens Rijkers (2019) weten we uit PIRLS dat er veel minder tijd – en dan in het bijzonder voor technisch lezen – gereserveerd wordt voor lezen dan twintig jaar geleden. Vlot technisch kunnen lezen is volgens Rijkers essentieel, maar het schiet er dikwijls bij in omdat scholen in Vlaanderen en Nederland veel andere doelstellingen moeten realiseren, zoals EHBO, tanden poetsen, bewegen, drugpreventie, gezond leven, met geld leren omgaan ... Ook Shanahan (2024) – een van de belangrijkste leesdeskundigen van dit moment – schrijft recent: “De hoeveelheid instructie

is een belangrijke variabele bij leerprestaties. Meestal, als we de hoeveelheid lesgeven met een redelijke hoeveelheid verhogen, zien we een toename in leren. Als ik de onderzoeken bekijk, schat ik dat 20-30 uur meer leesinstructie per jaar leidt tot meer leren.”

- Werken we vanuit de optiek van preventie? Kinderen leesproblemen laten krijgen die mogelijk voorkomen hadden kunnen worden, is funest voor hun schoolloopbaan en voor hun leesmotivatie. De meeste leesproblemen kunnen worden voorkomen als risico-indicatoren vroeg opgespoord worden en interventies onmiddellijk plaatsvinden. Vooral de onderbouwgroepen zijn cruciaal voor preventief leesonderwijs. Verder geldt dat we kinderen niet te lang zwak moeten laten zijn. Evidentie-based onderzoek laat zien dat het percentage van kinderen met leesmoelijkheden teruggebracht kan worden van 20-45% naar 5% of minder door vroegtijdig interveniëren.
- Geven we voldoende goed opgebouwde expliciete instructie en modellen we voldoende voor onze leerlingen? Herhalen we voldoende voor de risicolezers? Herhalen voor risicolezers is een effectieve methodiek die in de praktijk dikwijls onvoldoende wordt toegepast.
- Differentiëren we effectief? Convergent? Profiteren onze risicolezers daarvan omdat de leesinstructie hierdoor beter aansluit bij de leesbehoeften van de leerlingen? Beschikken we in de groepen over klassenmanagement om dat te realiseren?
- Verwijderen we leesmythen? In de praktijk werken scholen – al dan niet bewust – met leesmythen die belemmerend werken voor een goede leesontwikkeling van de kinderen. Het gaat dan om mythen, zoals natuurlijk leren lezen, bewegen heeft positieve effecten voor de leesontwikkeling, na groep 5 is er geen leesonderwijs meer nodig, etc.
- Ondersteunen we de leesinstructie van de leraren voldoende? Het ondersteunen van leraren is soms nodig om de gestelde doelen en het gewenste leesonderwijs

te realiseren. De schoolleiding moet zorgen dat leraren die daarmee moeite hebben, ondersteund worden.

- **Onderhouden** we de leesverbeteringen in de school? Zo niet, dan zijn de verworvenheden van leesverbeteringen binnen enkele jaren dikwijls weer verdwenen.

Het aanpakken van kwaliteitsproblemen leidt meestal met effectieve ondersteuning snel tot betere resultaten. De Nederlandse leesverbetertrajecten LISBO, EL2 en Enschedese lees- en rekenverbetertrajecten lieten dat onder andere zien.

### Versterken leraareffectiviteit

Het is in het bijzonder van belang dat de schoolleiding werkt vanuit het vertrekpunt dat schooleffectiviteit leraareffectiviteit is. Wat in de klassen gebeurt, bepaalt de resultaten en als er niets in de klassen verandert zullen

ook de resultaten niet verbeteren. Effectief leesonderwijs betekent bovenal dat er effectief onderwijs in de groepen wordt gegeven. Bij het verbeteren van de leesresultaten dienen het lesgeven en leren door de leraar centraal te staan. Onderzoek toont volgens Allington (2001/2013) de geweldige impact van kwalitatief hoogstaande groepsinstructie: "Risicoleerlingen deden het bij goede leerkrachten net zo goed als gemiddelde leerlingen bij zwakke leerkrachten. Niets was effectiever voor risicoleerlingen dan de kwaliteit van de leerkracht; de kwaliteit van de leerkracht voorspelt de resultaten van de kinderen. Te lang hebben we dit fundamentele aspect van het onderwijs genegeerd door het invoeren van meer remediërende programma's, meer klassenassistenten en extra-leerkrachten en door het inzetten van computerprogramma's. Al deze maatregelen halen het niet bij kwalitatief hoogstaande instructie. Alleen onderwijsvernieuwingen die gericht zijn op het verbeteren van de instructiekwaliteit hebben betere resultaten tot gevolg. De effectiviteit



van vernieuwingen die daar niet op gericht zijn, moet worden betwijfeld” (zie Allington & Cunningham (2001) in *Schools That Work*).

Voor de schoolpraktijk betekent dit alles dat de schoolleiding de leraren met de voorgestelde verbeteringsdoelen moet kunnen laten omgaan, waarvoor dikwijls professionalisering gewenst is. Is dat niet het geval, dan zal er meestal niets veranderen. Het instructiegedrag van een leraar is volgens veel onderzoek veel belangrijker dan bijvoorbeeld het aanschaffen van een nieuwe methode.

Een effectieve leesverbeteringsaanpak vraagt veel van de professionaliteit van de schoolleiding. In de praktijk gaat het dan om:

- het beschikken over de leesdeskundigheid die het verbeteren van de resultaten vraagt;
- het hebben van grondige kennis op het gebied van effectief lesgeven en leren;
- het kunnen sturen en monitoren van het verbeteringsproces in de school.

Het is ook belangrijk om steeds opnieuw opduikende oude discussies in het team te voorkomen. Die nemen dikwijls veel tijd binnen het schoolteam in beslag en zorgen bij veel teamleden voor irritaties. Discussies over onderwijszaken die afgerond zijn, rakelen vaak weer op, wat onder meer veel tijdverlies betekent. Dit kan worden voorkomen door als team met elkaar niet-onderhandelbare afspraken vast te stellen, zoals:

- De basisvaardigheden staan op onze school als een huis.
- We werken vanuit hoge verwachtingen en hoge expliciete doelen.
- We werken voor differentiatie volgens het lagenmodel: basisondersteuning, extra ondersteuning en intensieve ondersteuning.
- Doelgericht, opbrengstgericht en handelingsgericht werken zijn een zaak van het gehele team.
- We werken met evidence-based lees- en instructieinzichten.
- We werken met het directe instructiemodel of GRIM-model, omdat deze modellen de instructie aan risicolezers versterken.
- We stellen in onze school leraarcompetenties centraal.

- De directeur is onderwijskundig leider.
- We werken met data om ‘data driven teaching’ te realiseren.
- We werken als team vanuit een positieve grondhouding en het geven van positieve ‘pressure en support’.
- Schoolleiding en leraren hebben recht op effectieve ondersteuning en op begeleiding.

## Werken vanuit een positieve houding

Het is van groot belang dat de schoolleiding de discussies over het stellen van prioriteiten en over de inhoud van het leesonderwijs in het schoolteam leidt. De leesresultaten dienen een belangrijke prioriteit van de schoolleiding te zijn. De schoolleiding dient bij het proces van het verbeteren van de leesresultaten te werken vanuit een positieve, aanmoedigende en stimulerende houding. Internationaal onderzoek toont ook dat scholen bij het verbeteren van hun leesresultaten eerst de kwaliteitsproblemen in hun onderwijs moeten aanpakken, zoals onvoldoende klassenmanagement, zwakke leesinstructie, omdat deze anders negatief interfereren met de inhoud van het taal-/leesonderwijs. Daarnaast is bij het werken aan effectief leesonderwijs belangrijk dat de te onderscheiden aspecten van effectief leesonderwijs niet los van elkaar maar juist in samenhang met elkaar aan de orde komen. In het voorafgaande ging het in het bijzonder om effectieve schoolleidersgedragingen die effectieve leraar-gedragingen moeten stimuleren om tot betere leesresultaten te komen. Zo’n opstelling van de schoolleiding zal door haar schoolteam dikwijls als een culturele omslag worden ervaren, omdat men zo’n opstelling niet eerder zag bij haar of hem.

Welke effectieve gedragingen moet de schoolleiding daarbij vertonen?

- De schoolleiding stel toetsbare leesdoelen.
- De schoolleiding start het schooljaar op basis van een analyse van de leesresultaten van het afgelopen schooljaar en stel vast wat beter moet en welke risicolezers extra aandacht nodig hebben.
- De schoolleiding pak eerst kwaliteitsproblemen en leesmythen aan.
- Expliciet lesgeven moet beter lezen tot gevolg hebben. De schoolleiding moet ervoor zorgen dat de lees-

instructie in de klassen verandert en stelt dit onder meer door klassenbezoeken vast.

- Tijd doet er veel toe. De schoolleiding moet ervoor zorgen dat er voldoende tijd ingeroosterd is. En: risico-leerlingen hebben meer tijd nodig.
- De schoolleiding moet de plaatsgevonden verbeteringen in het leesonderwijs onderhouden.

## Bronnen

- Allington, R. (2013). What really matters when working with struggling readers. *The Reading Teacher*, 66(7), 520-530.
- Allington, R. & Cunningham, P. (2002). *Schools That Work. Where all children read and write*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bender Sebring, et al. (2006). *The Essential Supports for School Improvement. A report of the Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago*. <http://ccsr.uchicago.edu>
- Bryk, A.S., Sebring, P.B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J.Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement. Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press. Ferguson.
- Goldring, E.B., Clark, M.A., Rubin, M., Rogers, L.K., Grissom, J.A., Gill, B., et al. (2020). *Changing the principal supervisor role to better support principals: Evidence from the Principal Supervisor Initiative*. Vanderbilt University and Mathematica.
- Grissom, J.A., Egalite, A.J., & Lindsay, C.A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. New York: The Wallace Foundation.
- Grissom, J.A., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2015). Using student test scores to measure principal performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 3-28.
- Grissom, J.A., Egalite, A.J., & Lindsay, C.A. (2024). What Great Principals Really Do. *Educational Leadership*, 7.
- Heifetz, R. (2012). *Facing the Challenge to Eliminate Gaps in School Readiness and Achievement*. Boston: Harvard University.
- Inspectie van het onderwijs (2023). *De Staat van het onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Johnson, A. (2023). *Structured Literacy is Really Controlled Literacy: Units of Study is Not a Balanced Approach*. [https://www.linkedin.com/pulse/structured-literacy-really-controlled-units-study-balanced-johnson-frx-jc?trk=article-ssr-frontend-pulse\\_more-articles\\_related-content-card](https://www.linkedin.com/pulse/structured-literacy-really-controlled-units-study-balanced-johnson-frx-jc?trk=article-ssr-frontend-pulse_more-articles_related-content-card)
- Kappen, A. & Vernooy, K. (2016). De Leereffecten van het Enschedese Lees- en rekenverbeterplan. *Basisschool Management*, 3.
- Lyon, R. (2004). *Evidence-based Reading Instruction. The Critical Role of Scientific Research in Teaching Children, Empowering Teachers, and Moving Beyond the 'Either-Or Box'*. [http://www.calread.net/documents/summit2/lyon\\_supsummit2.ppt](http://www.calread.net/documents/summit2/lyon_supsummit2.ppt)
- Shanahan, T. (2024). *Does a 4-Day Week Mean Lower Reading Scores?* <https://www.readingrockets.org/blogs/shanahan-on-literacy/does-4-day-week-mean-lower-reading-scores>
- Veenman, M. (2013). In: Blonz (2013). *Metacognitie bepaalt leerresultaat*. In Didactief, 03-12-2013.
- Vernooy, K. (2007). De meeste leesproblemen zijn kwaliteitsproblemen. In: *Praktijkids voor de basisschool*. Mechelen: Uitgeverij Plantyn.
- Vernooy, K. (2013). Het verbeteren van de leesvaardigheid nader bekeken. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 52(5), 210-223.
- Vernooy, K. (2016). John Hattie voor de schoolpraktijk nader bekeken. Kruistocht tegen onderwijsvernieuwingen die onvoldoende effect voor de leerlingen hebben. *Zorgbreed*, 22-28.
- Vernooy, K. (2017). In principe kan elk kind leren lezen. *Balans Magazine*.
- Vernooy, K. (2022). Het belang van goed klassenmanagement. *OnderWijstijd*, 2(3).
- Vernooy, K. (2022). *Begrijpend lezen op de basisschool. De tekst centraal*. Antwerpen/'s-Hertogenbosch: Gompel&Svacina.
- Vernooy, K. (2024). Realiseren van effectief leesonderwijs. De schoolleiding aan zet. *Basisschoolmanagement*, 1.



**Dr. Kees Vernooy** is een autoriteit op het gebied van lees- en taalonderwijs. Werkelijk duizenden leraren en schoolleiders kennen hem vanwege zijn succesvolle leesinterventie-trajecten.