

dhossier

INSPIRATIE UIT PRAKTIJKONDERZOEK

02



HET DOEL VAN
LESDOELEN
WAT MAAKT EEN
LESDOEL STERK?

LEZEN
MET RICHTING
WAAR WRINGT HET?

U.D.L.
RUIMTE MAKEN
VOOR IEDEREEN

EERLIJK
TOETSEN
WAT HELPT ECHT?

dhossiers

3 WOORDJE

De voorzitter aan het woord

- Didier Finet

4 HET DOEL VAN LESDOELEN

Wat maakt een lesdoel sterk?

- Kenneth Kimpe

10 LEZEN MET RICHTING

Waar wringt het?

- Pär Vandermeersch

20 UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING

Ruimte maken voor iedereen

- Marieke Vandenbussche

26 EERLIJK TOETSEN

Wat helpt echt?

- Petra Deleu



woordje

Onderzoek groeit waar professionals samen kijken, denken en bouwen.

Met Dhossier 2 bevestigt DHOS Brugge zijn rol als motor van praktijkgericht onderzoek en professionele ontwikkeling. In een 75-jarige traditie bouwen onderwijsprofessionals samen aan kwaliteitsvol en duurzaam onderwijs — vandaag versterkt door een internationale blik die verruimt, spiegelt en verdiept.

In deze editie bundelen Kenneth Kimpe, Pär Van der Meersch, Marieke Vandebussche en Petra Deleu hun onderzoek. Hun bijdragen tonen een duidelijke lijn: lesdoelen geven richting, krachtige instructie verdiept het leren, doordachte leeromgevingen maken ruimte voor verschillen en eerlijke evaluatie maakt zichtbaar wat leerlingen werkelijk kennen en kunnen.

Sterk onderwijs ontstaat waar deze bouwstenen doelgericht samenkomen.

De kracht van dit Dhossier ligt in de samenhang én in de vertaling naar de praktijk. Het maakt zichtbaar hoe onderwijs tegelijk kennisrijk en kansrijk kan zijn, met hoge verwachtingen en toegankelijke leerwegen voor elke leerling. Onderzoek verschijnt hier niet als aparte opdracht, maar als een manier van professioneel handelen — reflectief, gedeeld en gericht op verbetering, ook in dialoog met internationale praktijken.

Dhossier 2 is daarmee een uitnodiging tot verdieping en gezamenlijke verantwoordelijkheid. Het onderstreept de ambitie van DHOS Brugge om een richtinggevende rol op te nemen in het Vlaamse onderwijslandschap, als netwerkorganisatie die praktijk, onderzoek en beleid verbindt — lokaal verankerd en internationaal georiënteerd.

Met dank aan alle onderzoekers, begeleiders en medewerkers die deze uitgave mogelijk maakten.

Moge dit Dhossier inspireren en in beweging zetten.

Plus est en vous.

DHOS Bestuur,

Kurt Maenhout, Mathias Chlarie -Vice voorzitter, Didier Finet - Voorzitter DHOS Brugge

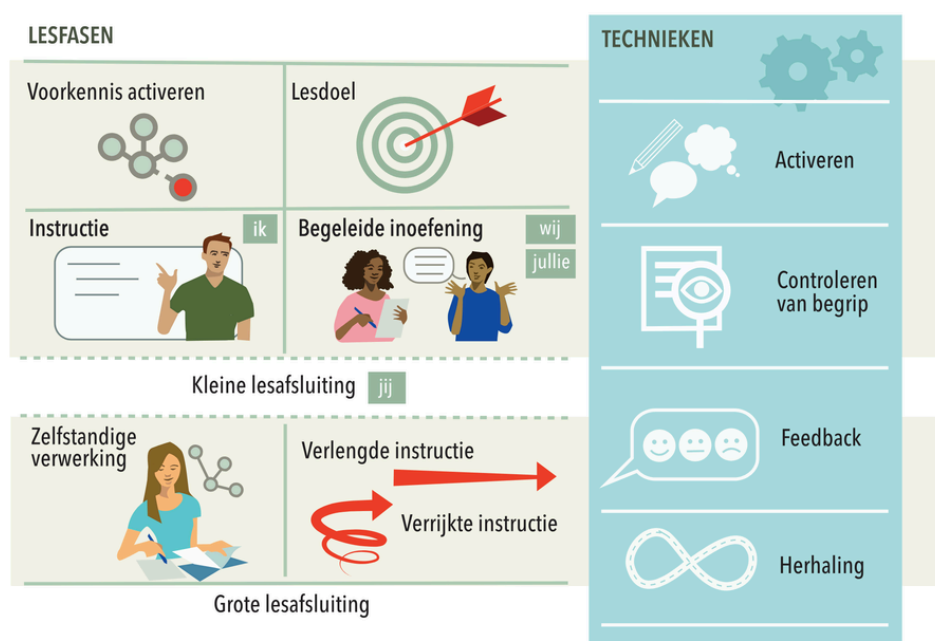
Hoe lesdoelen soms hun doel voorbijschieten.

Zijn lesdoelen echt een hefboom voor leren, of worden ze te snel een routine die leerlingen gewoon ondergaan? Een literatuurstudie van Kenneth Kimpe verkent precies die vraag en legt de focus op expliciete directe instructie, succescriteria en het bewust ondersteunen van het leerproces van leerlingen in het secundair onderwijs.

Als lesdoelen op papier staan, maar nog niet leven

Veel scholen zoeken vandaag naar manieren om het leerproces van leerlingen sterker te ondersteunen. Ook in deze studie vertrekt Kenneth vanuit een herkenbare onderwijsrealiteit: de zorg om dalende leerresultaten, de nood aan sterke didactiek en de vraag hoe brede basiszorg echt zichtbaar wordt in de klas. Op zijn school was het formuleren van lesdoelen opgenomen als maatregel binnen de brede basiszorg, maar in de klaspraktijk bleek die stap nog niet echt ingeburgerd. Sommige collega's hechtten er weinig waarde aan, anderen pasten het maar beperkt toe.

Tegelijk leefde binnen het schoolteam wel een duidelijke interesse in **directe instructie**. Dat maakte de vraag des te relevanter: als je sterker wil inzetten op expliciete directe instructie, welke plaats krijgen lesdoelen en succescriteria dan precies? En vooral: hoe gebruik je ze zo dat ze het leren van leerlingen echt ondersteunen?



Figuur 1. Lesfasen en technieken van het EDI-lesmodel (Uit: Schmeier, M. (2023). *Expliciete Directe Instructie in het vo: Tips en technieken voor een goede les*. Uitgeverij Pica. Illustrator: Josje van Koppen.)

De kernvraag achter het onderzoek

De literatuurstudie draait om één centrale vraag: **“Hoe ondersteunt het formuleren en communiceren van lesdoelen en succescriteria tijdens expliciete directe instructie het leerproces van leerlingen in het secundair onderwijs?”** De onderzoeker bekijkt daarbij niet alleen wat een goed lesdoel is, maar ook hoe je het formuleert, wanneer je het deelt, hoe succescriteria helpen en welke didactische keuzes daar best bij passen.

Die vraag is ook voor het basisonderwijs herkenbaar. Veel leraren gebruiken doelen, maar botsen tegelijk op dezelfde spanningen: hoe concreet moet een doel zijn, hoeveel doelen kan je in één les aan, en wanneer wordt een lesdoel richtinggevend in plaats van een leeg ritueel?

Een literatuurstudie met een duidelijke praktijkblik

Dit onderzoek is geen klasexperiment, maar een literatuurstudie. De onderzoeker bracht verschillende bronnen samen rond expliciete directe instructie, lesdoelen, succescriteria, formatief handelen en leerprocessen. De EDI-aanpak (Schmeier, M., 2024) vormde daarbij een belangrijk vertrekpunt, maar werd bewust naast andere onderzoeken en auteurs gelegd. Zo ontstaat geen pleidooi voor één rigide model, maar een afgewogen beeld van wat wel en niet werkt.

De kracht van die aanpak zit in de praktijkgerichtheid. De studie wil niet alleen kennis verzamelen, maar vooral bruikbaar maken voor de eigen lespraktijk en voor het vakteam. Dat maakt het onderzoek interessant voor leraren: het blijft niet hangen in theorie, maar zoekt voortdurend naar toepasbare keuzes in de klas.

Wat maakt een lesdoel sterk?

Een eerste belangrijke bevinding is dat een lesdoel best compact en helder geformuleerd wordt. Binnen het EDI-model bestaat een krachtig lesdoel uit twee delen: het bevat een concept, dus waarover geleerd wordt én een vaardigheid, dus wat leerlingen met die leerstof moeten doen. Meetbare werkwoorden helpen daarbij, omdat ze duidelijker maken wat leerlingen precies moeten kunnen tonen.

EXPLICIETE DIRECTE INSTRUCTIE



VOORKENNIS ACTIVEREN

Wat je al weet, bepaalt wat & hoe snel je leert.



BEGELEIDE INOEFENING

Oefen eerst samen & modelleer.



VERLENGDE INSTRUCTIE

Geef extra uitleg indien nodig.



AFSLUITING

Toetsing als leer- en oefenstrategie.
Bewuste reflectie als leerstrategie.

LESDOELEN & SUCCESCRITERIA

Maak duidelijk waar naartoe wordt gewerkt.



INSTRUCTIE

Wees duidelijk, gestructureerd & uitdagend.



LEER-BEGRIIP CHECKEN

Toets (regelmatig) af.



ZELFSTANDIGE INOEFENING

Train met oog op lange termijn.



Zonder doel geen kans op scoren!

Het delen van de leerdoelen is een fundamentele voorwaarde om tot leren te komen. Wanneer leerlingen niet weten wat ze gaan leren en hoe het leren beoordeeld zal worden, is het voor hen gissen en uitzoeken. Dan gaat er veel energie naar het uitzoeken en veel minder naar het echte leren.

Het delen van leerdoelen plaatst het leren ook in een bredere context: kennisonderdelen en vaardigheden zijn geen op zichzelf staande dingen. Ze zijn vaak verbonden met elkaar. Dit expliciteren zal (de motivatie voor) het leren versterken. Koppel daaraan de succescriteria: wanneer kan je iets, en de leerling weet ineens wanneer zijn of haar leren succesvol is.

Niet elk lesdoel hoeft als standaard openingszin op het bord

Een van de meest interessante inzichten uit deze studie is dat het delen van lesdoelen belangrijk is, maar niet altijd op exact dezelfde manier of op exact hetzelfde moment moet gebeuren. Het onderzoek bevestigt dat leerlingen baat hebben bij duidelijke doelen, maar waarschuwt tegelijk voor routinematig gebruik (William et al., 2022, p. 40). Wanneer elk lesuur op dezelfde voorspelbare manier start met een voorgelezen doel, kan dat de focus en motivatie van leerlingen net verzwakken.

Dat is een belangrijke nuance. De studie schuift dus niet het simplistische idee naar voren dat elke goede les altijd met een zichtbaar lesdoel moet starten. Soms weet je als leraar nog niet exact welke richting het leren zal uitgaan, bijvoorbeeld in onderzoekende of creatieve leerprocessen. Soms wil je het denken van leerlingen net eerst prikkelen, zonder de uitkomst al prijs te geven. In zulke gevallen kan een trigger, een afbeelding, een experiment, een probleem of een pretest een veel sterkere opener zijn. Pas later in de les krijgt het doel dan expliciet vorm. Voor leraren is dat een bevrijdend inzicht. Het gebruik van lesdoelen vraagt dus geen starre trouw aan een format, maar een bewuste didactische keuze.

Succescriteria maken het leren concreter

Waar lesdoelen richting geven, maken succescriteria die richting concreet. Ze helpen leerlingen zien hoe kwaliteit eruitziet en welke stappen of kenmerken belangrijk zijn om tot goed werk te komen (Clarke, S. 2022). De studie maakt daarbij een nuttig onderscheid tussen productgerichte en procesgerichte succescriteria. Productgerichte criteria tonen vooral waaraan een eindproduct moet voldoen. Procesgerichte criteria laten zien hoe leerlingen tot dat eindproduct kunnen komen. Net die laatste blijken sterker bij te dragen aan leren.

Dat is een relevant inzicht voor elke leraar. Leerlingen hebben vaak nood aan meer dan “dit is het doel”. Ze willen ook weten: waar moet ik op letten, wat maakt dit goed, welke stappen helpen mij vooruit? Succescriteria geven daarop antwoord. Niet als afvinklijstje dat los boven de les hangt, maar als didactisch hulpmiddel dat het denken van leerlingen ondersteunt.

Wat leraren en schoolteams hier morgen al mee kunnen doen

Sterke lesdoelen zijn helder en scherp. Eén duidelijk doel werkt beter dan meerdere tegelijk. Formuleer concreet en actief, zodat leerlingen meteen weten wat er geleerd wordt.

Sta ook stil bij hoe je doelen aanbiedt. Altijd dezelfde aanpak werkt niet automatisch. Variatie helpt om leerlingen opnieuw te laten kijken en denken.

Geef leerlingen daarnaast houvast: maak zichtbaar waaraan ze kunnen merken dat ze vooruitgaan. Samen succescriteria opbouwen maakt leren concreter.

Dit is geen individuele opdracht. Wanneer teams samen nadenken over lesdoelen en aanpak, groeit de samenhang in het leren van leerlingen.

Tot slot

Deze literatuurstudie maakt duidelijk dat lesdoelen veel meer kunnen zijn dan een verplichte openingszin van de les. Ze kunnen richting geven, focus brengen en leerlingen helpen begrijpen waar ze naartoe werken. Maar dat gebeurt alleen wanneer ze helder gekozen, doordacht ingezet en actief verwerkt worden. Succescriteria maken die beweging concreet. Ze helpen leerlingen niet alleen weten wat het doel is, maar ook hoe ze er stap voor stap dichterbij komen.

Meer weten over dit onderzoek?

kenneth.kimpe@dhosbrugge.be





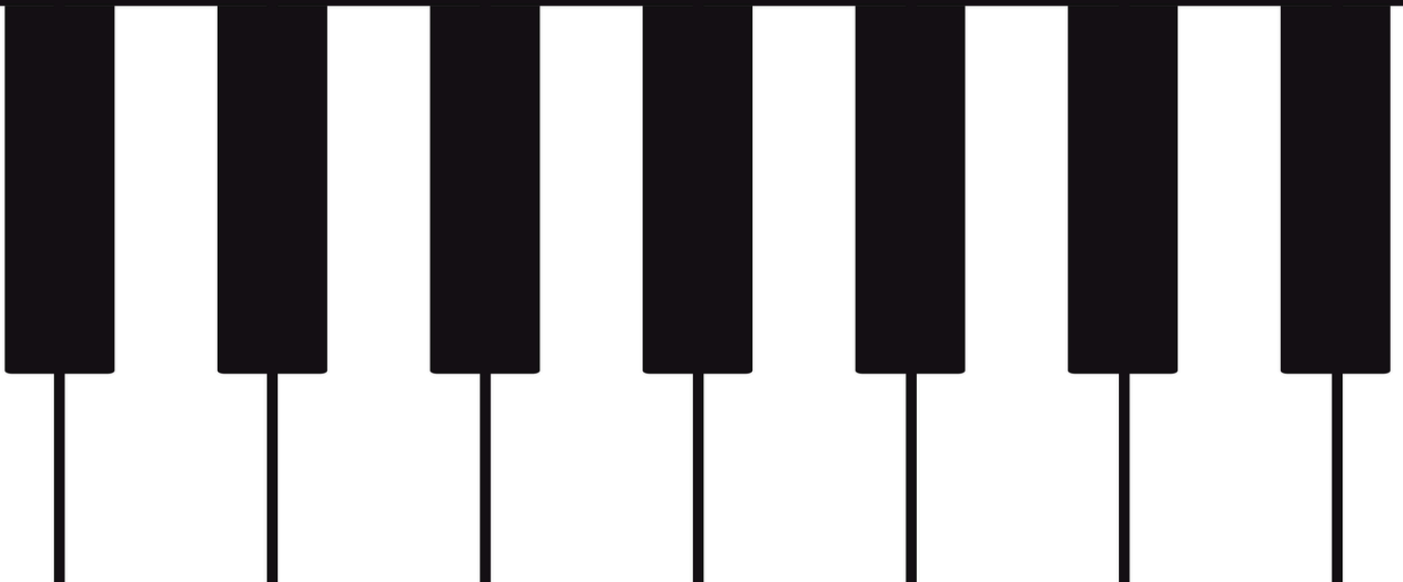
DHOS BRUGGE

WORD OOK TOONAANGEVEND

ontdek hoe jij de dirigent wordt van
je eigen professionele loopbaan

INFOMOMENT ZATERDAG 6 JUNI 2026
OM 10.30 UUR IN CAMPUS ZOWE - BARRIERESTRAAT 2D - 8000 BRUGGE

schrijf je in via
www.dhosbrugge.be



Lezen met richting

In zijn literatuurstudie verkent Pär Vandermeersch welke didactische ingrepen lessen begrijpend lezen op school sterker kunnen maken, in aansluiting van een verdiepende professionalisering onder leiding van het CTO in de eigen schoolcontext. Wat daaruit naar voren komt, is tegelijk hoopgevend en herkenbaar: sterke leeslessen beginnen niet bij een nieuwe methode, maar bij bewuste keuzes van leraren in de klaspraktijk.

Waar wringt het in de leesles?

Veel leraren voelen dat begrijpend lezen meer is dan een tekst laten lezen en nadien vragen laten oplossen. Toch krijgt de leesles in de praktijk vaak die vorm. Leerlingen lezen, verwerken en gaan verder. Dat lijkt efficiënt, maar mist vaak diepgang en richting. Begrijpend lezen is nochtans een complex proces: leerlingen moeten verbanden leggen, voorkennis activeren, de tekststructuur herkennen en hun begrip actief bewaken.

Daar komt bij dat leesmotivatie en leesvaardigheid elkaar versterken of net ondermijnen. Wie succes ervaart, leest meer en groeit. Wie vastloopt, haakt sneller af. In lessen zonder duidelijke didactische sturing sluipt dan een herkenbaar patroon binnen: leerlingen lezen omdat het moet, niet omdat de les hen ergens brengt. Net daar wringt het—en ligt tegelijk een belangrijke hefboom voor sterkere leeslessen.



De echte vraag achter sterke leeslessen

De kernvraag van de studie laat zich eenvoudig vertalen: ***Welke didactische ingrepen kunnen het begrijpend lezen versterken, zonder volledig los te komen van de huidige leespraktijk van het schoolteam?***

In deze verdiepende literatuurstudie gaat Pär niet zozeer op zoek naar iets wat “erbij” moet, maar naar wat binnen een schoolcontext kan landen. Niet alles wat theoretisch sterk is, is morgen ook haalbaar in een drukke schoolwerking. Net daarom is de verbinding met professionalisering en draagkracht zo belangrijk.

Geen snelle truc, wel een stevige bril

Zoals aangegeven, is dit onderzoek een literatuurstudie. Er werden dus geen klasinterventies uitgetoetst binnen één proefopzet, maar er werd breed gekeken naar bestaande kennis over begrijpend lezen, effectieve leesdidactiek en drie leesaanpakken die vandaag vaak opduiken in het debat: CLOSE-reading, LIST en DENK.

Die literatuur werd niet verzameld om een stapel theorie op te bouwen, maar om een praktische bril te ontwikkelen. Eerst werd in kaart gebracht hoe begrijpend lezen werkt. Daarna welke bouwstenen effectief leesonderwijs kenmerken. Vervolgens werd nagegaan hoe die bouwstenen aansluiten bij de zeven principes van effectieve taaldidactiek uit de CTO-professionalisering. Ten slotte werd bekeken wat de drie methodieken daar concreet aan bijdragen.

“Sterke leeslessen ontstaan wanneer leraren niet alleen teksten aanbieden, maar ook denken, richting en goesting meegeven.”

Een belangrijk inzicht uit de studie is dat begrijpend lezen nooit enkel over de tekst gaat. Vier elementen spelen altijd mee: de lezer, de tekst, de leesactiviteit en de sociale context. De lezer brengt voorkennis, taalvaardigheid, motivatie en eerdere succeservaringen mee. De tekst brengt genre, structuur, woordenschat en moeilijkheidsgraad binnen. De activiteit verwijst naar wat de leerling mentaal moet doen: voorspellen, afleiden, samenvatten, verbanden leggen, begrip controleren. En de sociale context gaat over de omgeving waarin gelezen wordt: alleen of samen, thuis of op school, in een klas waar lezen leeft of in een klas waar het vooral een opdracht is.

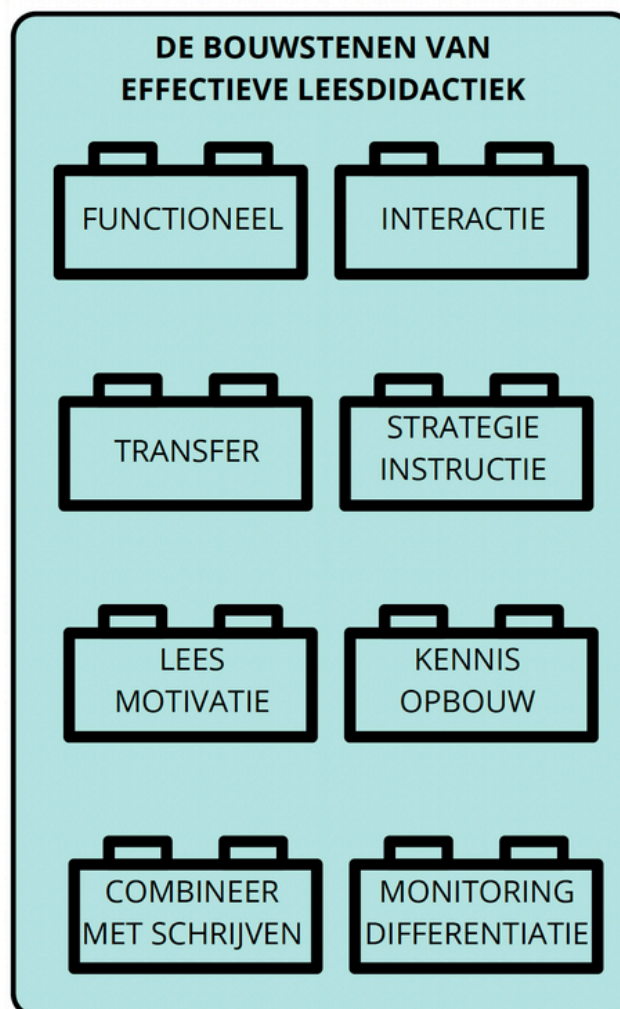
Voor de praktijk is dat een belangrijk kantelpunt. Als lezen vastloopt, ligt dat zelden aan één factor. Dan helpt het om niet alleen naar de leerling te kijken, maar ook naar de tekstkeuze, de instructie, het leesdoel en de ruimte voor interactie.

Dat lijkt eenvoudig, maar net daar wringt het vaak. Lesdoelen worden in de praktijk geregeld te vaag geformuleerd, te lang gemaakt of te sterk vermengd met de activiteit van de les. Dan krijg je geen doel, maar een beschrijving van wat leerlingen gaan doen. De studie maakt dat onderscheid scherp: **een leeractiviteit is niet hetzelfde als een lesdoel**. Een model bouwen, een tekst schrijven of een proef uitvoeren kan zinvol zijn, maar dat is nog niet de kern van wat geleerd moet worden.

Opvallend is ook de waarschuwing voor context in een lesdoel. Een doel dat te sterk vastzit aan één concrete situatie kan de transfer bemoeilijken. Leerlingen focussen dan op de context en minder op de onderliggende vaardigheid of het begrip. De studie pleit daarom voor doelen die voldoende algemeen blijven, zodat leerlingen wat ze leren ook in andere situaties kunnen toepassen.

Wat krachtige leesdidactiek dan wél vraagt

De studie bundelt een reeks bouwstenen die samen effectief leesonderwijs dragen. Die bouwstenen werken niet als een checklist die je los van elkaar afvinkt. Ze versterken elkaar.



functionaliteit

Een eerste bouwsteen is functionaliteit. Leerlingen lezen sterker wanneer ze weten waarom ze lezen. Een leesdoel moet dus meer zijn dan “zoek de hoofdgedachte” of “duid de signaalwoorden aan”. Een krachtig leesdoel zet leerlingen aan tot denken. Het maakt lezen betekenisvol. Bijvoorbeeld: wat zou er in dit verhaal moeten veranderen als het vandaag speelde? Of: welke informatie uit deze tekst hebben we nodig om straks een keuze te maken?

interactie

Een tweede bouwsteen is interactie. Begrijpend lezen groeit in gesprek. Wanneer leraren hardop voordoen hoe ze denken tijdens het lezen, maken ze onzichtbare processen zichtbaar. Wanneer leerlingen met elkaar spreken over betekenis, meningen, keuzes van de schrijver of verbanden in de tekst, verdiept hun begrip. Een stille klas is dus niet per se een lezende klas.

strategie instructie

Ook expliciete strategie-instructie blijft belangrijk. Goede lezers zetten niet zomaar vanzelf de juiste strategie in. Ze leren oriënteren, voorspellen, vragen stellen, samenvatten, hun begrip controleren en herstellen wanneer ze vastlopen. Dat vraagt modeling, begeleide inoefening en kansen om zelfstandig toe te passen.

woordenschat

Daarnaast onderstreept de studie het belang van kennisopbouw en woordenschat. Leerlingen begrijpen teksten beter wanneer ze al iets weten over het onderwerp én wanneer ze voldoende woorden kennen om de tekst te dragen. Dat pleit voor rijke thema's, informatieve teksten, doelgerichte woordenschatdidactiek en een aanpak waarin lezen niet losstaat van wereldoriëntatie of andere leergebieden.

integratie

Nog een belangrijke bouwsteen is de combinatie van lezen en schrijven. Wie over een tekst schrijft, moet ordenen, selecteren en betekenis geven. Dat verdiept het begrip. Een goede leesles eindigt dus niet noodzakelijk bij mondelinge verwerking. Notities, korte samenvattingen, schema's, reflecties of een eigen tekst kunnen het lezen sterker maken.

evaluatie

En ten slotte zijn evaluatie en differentiatie cruciaal. Niet om leerlingen snel te verdelen in sterke en zwakke lezers, maar om beter te zien wat ze nodig hebben. Extra tijd, pre-teaching, verlengde instructie of gerichte feedback maken vaak meer verschil dan vereenvoudigde teksten.

Wat dit betekent voor een schoolteam

Misschien wel de sterkste boodschap van de studie is deze: de kwaliteit van leesonderwijs zit niet in één methodiek, maar in de didactische keuzes die een team samen leert maken. Dat is goed nieuws. Het betekent dat scholen niet hoeven te wachten op een compleet nieuw handboek om te starten. Ze kunnen vandaag al hun leeslessen tegen het licht houden. Krijgen leerlingen een breed en helder leesdoel? Werken we met rijke teksten? Modelleren we voldoende? Is er interactie over de tekst? Bouwen we kennis op? Geven we ruimte aan schrijven? Monitoren we breed genoeg?

Voor schoolteams opent dat een zinvolle professionaliseringsweg. Niet alles tegelijk. Wel stap voor stap, met een gedeelde taal. De studie laat bovendien zien dat de bouwstenen van effectieve leesdidactiek sterk sporen met de zeven principes van effectieve taaldidactiek uit de CTO-professionalisering. Dat verlaagt de drempel. Leraren hoeven dus niet opnieuw van nul te beginnen. Veel van wat nodig is, is al vertrouwd, maar vraagt scherpere toepassing in de leeslessen.

Morgen in de klas, morgen in het team

Voor leraren betekent dit onderzoek vooral dat sterke leeslessen klein en concreet kunnen beginnen. Met een beter leesdoel. Met een rijkere tekst. Met een voorleesmoment dat de les opent. Met één goede denkstap die je hardop modelleert. Met een vraag die verder gaat dan “wat stond er?”. Met vijf minuten uitwisseling na het lezen. Met een schrijfp opdracht die leerlingen echt laat nadenken.

Voor schoolteams betekent het dat leesonderwijs sterker wordt wanneer er een leidraad groeit die door leraren mee gedragen wordt. Geen dichtgetimmerd document, maar een helder kompas voor voorbereiding, instructie, interactie, differentiatie en opvolging. Wie begrijpend lezen wil versterken, zoekt dus best niet eerst naar de perfecte methode, maar naar de gezamenlijke didactische keuzes die lezen op school meer diepte, samenhang en betekenis geven.

Praktijkpagina's

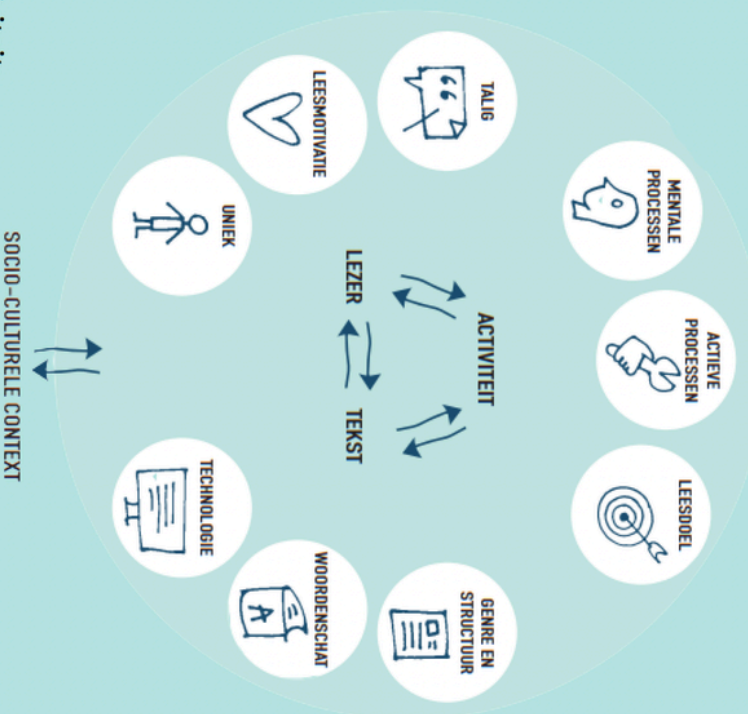
Aansluitend op dit artikel volgen praktijkpagina's waarin de inzichten uit de studie worden vertaald naar concrete handvatten voor de klas. Ze bouwen voort op de leidraad van Pär Vandermeersch en tonen hoe de bouwstenen van krachtige leesdidactiek vorm krijgen in de praktijk. Geen vaste recepten, maar gerichte kapstukken die leraren ondersteunen om bewuste keuzes te maken en hun leesonderwijs doelgericht te versterken.

Meer weten over dit onderzoek?

pär.vandermeersch@dhosbrugge.be



WELKE FACTOREN SPELEN EEN ROL IN BEGRIPPEND LEZEN



Activiteit:

- wordt sterk bepaald door het leesdoel;
- leesstrategieën en herstelstrategieën die de leerling toepast.

Tekst:

- kenmerken van een tekst beïnvloeden het lezen sterk;
 - traditioneel lezen op papier blijft aangeraden
- MAAR digitale teksten kunnen helpen als ondersteuning;
- 95% van de woorden moeten gekend zijn om tot leesbegrip te komen.

Lezer:

- elke lezer is heeft een andere voorkennis en leesvaardigheid;
- leesmotivatie;
- heeft een rijke of minder rijke woordenschat.

WAT IS EEN RIJKE TEKST?

ONDERWERP

- Is het onderwerp van de tekst relevant en van belang in het echte leven en de echte wereld?
 - Spreekt het onderwerp de leerlingen aan?
 - Biedt de tekst inzichten die interessant kunnen zijn buiten de klasruimen?
- Kan de bestaande voorkennis van de leerlingen uitgebreid worden?
- Biedt de tekst ruimte tot meerdere interpretaties?
- Worden de personen die in de tekst aan bod komen, levensecht en genuanceerd voorgesteld zonder oppervlakkige stereotypering?

STRUCTUUR

- Is er een duidelijk tekst- of verhaalstructuur aanwezig?
 - oorzaak-gevolg, probleem-oplossing, chronologisch, vergelijkend, beschrijvend
- Is er een samenhang tussen de verschillende onderdelen van de tekst,
 - Versterken tekst, beeld, illustraties elkaar?
 - Bevorderen ze de ondersteuning van het tekstbegrip.

ZINSBOUW

- Is er een gevarieerde zinslengte en komen er complexere zinnen aan bod?
- Is er aandacht voor verschillende zinsverbanden met verwijz- en verbindingswoorden?
- Komen er naast eenvoudige relaties ook complexe relaties voor?
 - chronologisch, oorzaak-gevolg, middel-doel, vergelijkingen

TAALGEBRUIK

- Is het taalgebruik voldoende natuurlijk en zo weinig mogelijk vereenvoudigd?
- Bevat de tekst beeldend taalgebruik: figuurlijk taalgebruik, vergelijkingen?

WOORDENSCHAT

- Is er een evenwicht tussen bekende/hoogfrequente en onbekende/laagfrequente woorden?

VOOR HET LEZEN

Bespreek de tekst (voorspellen)

- Lay-out
 - tekstsoort: informeren, activeren, overtuigen, ontspannen, ...
 - Hoe ga ik die tekst lezen?
 - Welke soort tekst ga ik lezen?
 - Titel en afbeelding
 - Wat zie ik op de prenten?
 - Wat zegt de (tussen)titel over de tekst?
 - Wie is de auteur en illustrator?
- Is de tekst fictie of non-fictie?
- Teksttype
 - Wat vertelt de tekststructuur
 - chronologisch, oorzaak-gevolg, probleem-oplossing, vergelijkend of beschrijvend
- Maak een voorspelling
 - Waarover zal de tekst gaan?

Stel het leesdoel

- Geef het leesdoel
- Laat de leerlingen een doel stellen (vanaf 3de leerjaar)

Activeer voorkennis en bespreek de:

- Waarover gaat de tekst?
 - welke woorden kennen we rond dit thema?
 - maak eventueel een woordcluster
- Wat weet je al over de tekst?
- Corrigeer foute voorkennis door:
 - juiste en onjuiste kennis tegelijk activeren
 - confronteer de onjuiste kennis expliciet met de juiste zodat er een verband ontstaat
 - herhaal de juiste kennis meerdere keren en zorg zo dat ze sterker wordt dan de onjuiste
 - Een voorbeeld in de tekst, foto's en filmpjes kunnen helpen

VOORBEREIDING LEESLES

Kies een geschikte tekst

- De tekst bevat rijke taal.
- De tekst is thematisch/heeft een link met het thema van wero of een ander thema dat leeft bij de leerlingen.
- Maak de tekst indien mogelijk functioneel.
Wat moeten ze er achteraf nog met doen?
- Bied verschillende tekststructuren en types aan.



Kies een leesdoel

- zorg dat het voldoende breed is en uitnodigt tot diep lezen.

Denk na over hoe je lezen en schrijven combineert

- Kies een passende advanced organsier.
- Druk de tekst af zodat leerlingen kunnen noteren op de tekst.

Denk na over de instructie en vragen

- Plan bewust 'pauzes' in om een vraag te stellen of om een woord of een interessante afbeelding te bespreken.
- Duidt in de tekst zaken aan waarbij je de leesstrategie of herstelstrategie kan toepassen.
- Kies enkele moeilijke woorden die je wil uitleggen.
- Maak vragen op verschillende niveaus (taxonomie van Bloom)

Denk na over differentiatie

- Welke leerlingen moeten meer tijd krijgen om de tekst te lezen?
- Zitten er woorden in de tekst die ik op voorhand moet uitleggen aan de leerlingen?
- Zijn er hulpmiddelen die de leerlingen helpen?

Denk na over interactie

- Leesgesprek, partnerwerk, klassikale bespreking nadien

TJIDENS HET LEZEN

Stel vragen om het begrip en de leesstrategieën te monitoren:

- Visualiseren
 - kunnen ze een passend schema aanvullen, delen van het verhaal omschrijven of tekenen?
- Vragen stellen leesbegrip
 - Wat ben je aan het lezen? Waar gaat het over?
 - Montort de leerling zijn eigen leesgedrag? (5de-6de leerjaar)
- Samenvatten
 - Vijf W en H vragen
 - sleutelwoorden aanduiden en begrijpen (vanaf 3de leerjaar)
- Verbinden (vanaf 3de leerjaar)
 - Klopt hetgeen wat je leest met wat je al weet?
- Afleiden (5de-6de leerjaar)
 - Wat wil de schrijver zeggen?
 - Waarom gebruikt de schrijver deze woorden?

Geef effectieve feedback over het leesdoel

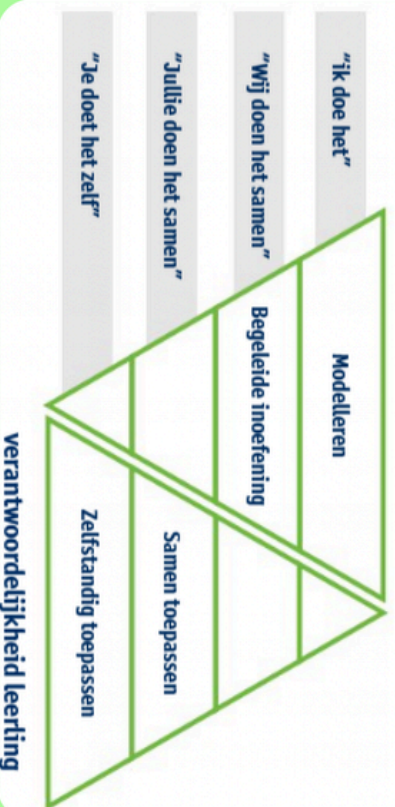


- Feed-up: Welk leesdoel wil je bereiken?
- Feedback: Waar sta je nu met je leesdoel?
- Feedforward: Wat is de volgende stap om je leesdoel te bereiken?

Geef expliciete strategie-instructie via volgende stappen

1. Verwoord de strategie die je gaat gebruiken.
2. Aan de hand van de tekst licht je toe wat je denkt
3. Toon voor wat je doet en welke stappen je onderneemt
4. Geef de leerling de kans om het alleen te doen

verantwoordelijkheid leerkracht



LEESSTRATEGIEËN

Metacognitieve strategieën worden ingezet om het eigen leesproces bij te plannen, monitoren en bij te sturen.

Leesstrategieën worden ingezet om teksten te lezen en te begrijpen.

Herstelstrategieën worden ingezet wanneer het leesproces moeizaam verloopt

metacognitieve	leesstrategie	herstelstrategie
Oriënteren op de tekst	voorspellen	langzamer of aandachtiger lezen
tekstbegrip bewaken en verhelderen	vragen stellen	naar de illustraties kijken
beoordelen	visualiseren	stukje opnieuw/verder/terug/hardop lezen
	verbindingen maken	naar de illustraties kijken
	samenvatten	hulp vragen
	afleiden	Woord ontleden

Voorbeeld herstelstrategie: woord in delen opsplitsen

Bijvoorbeeld: De klas was onbezet. Woord = onbezet

- 1) on + bezet
- 2) on-gebruiken we als iets niet is, bezet wil zeggen dat het al in gebruik is => onbezet = het is niet in gebruik
- 3) De betekenis past in de zin

NA HET LEZEN

VOORBEELDEN DOELGERICHT MONITOREN

Technisch lezen

- Kan de leerling vlot letters/klanken in verschillende posities lezen?
- Kan de leerling langere woorden lezen met oog voor de opbouw van het woord?
- Leest de leerling in natuurlijke woordgroepen of leesbogen?
- Kan de leerling woorden met bepaalde spellingsmoelijkheden lezen?
- Kan de leerling zinnen en teksten met intonatie en expressie lezen?
- Slaagt de leerling om het leestempo af te stemmen op het leesdoel?
- Heeft de leerling een natuurlijke zinsmelodie tijdens het lezen?

Begrijpend lezen

- Bewaakt de leerling het leesdoel voor, tijdens en na het lezen?
- Zet de leerling voorkennis in? Verbindt de leerling voorkennis met nieuwe kennis?
- Kan de leerling zich oriënteren op de tekst? Heeft de leerling inzicht in tekststructuren?
- Bewaakt de leerling het tekstbegrip en kan hij dit herstellen?
- Past de leerling leesstrategieën toe die afgestemd zijn op zijn leesdoel?
- Kan de leerling reflecteren over de tekst?
- Kan de leerling ideeën over de inhoud, de vorm van tekst verwoorden?

Leesmotivatie

- Leest de leerling omdat hij dat zelf wil of omdat anderen dat verwachten?
- Leest de leerling graag? Drukt hij/zij spontaan in boeken of teksten?
- Vindt de leerling lezen nuttig? Leest de leerling om zaken bij te leren?
- Welke tekstgenres en teksttypes spreken de leerling aan?
- Is er een verschil in leesmotivatie thuis of op school? Waarom?

Leesgedrag

- Wat leest de leerling? Leest de leerling op papier en/of digitaal?
- Hoe lang leest de leerling welke teksten? Hoe vaak wisselt de leerling in soorten teksten?
- Is er een verschil in concentratie/betrokkenheid als de leerling bepaalde tekstsoorten leest?
- In welke omstandigheden komt de leerling tot diep lezen?
- Op welke plek(ken) in de klas, op school en thuis leest de leerling?
- Kan de leerling zelf leesmaterialen kiezen aansluitend bij interesses en leesniveau?

NA HET LEZEN

Controleren

- Linken met de voorkennis.
- Kloppen mijn verwachtingen? (vanaf 3de lj)
- Heb ik het leesdoel behaald? (vanaf 3de lj)

Wat weet ik nu meer?

- Heb ik nieuwe kennis opgedaan?
- Heb ik nieuwe woorden leren kennen?
- Denk ik nu anders over wat ik al wist?

Tekst (mondeling) samenvatten

- Hoe ben je dat te weten gekomen?
- Waar vind je dit in de tekst?
- Kan je me dit tonen?

Ga in gesprek over de tekst als monitoring

- Kunnen ze verwoorden wat ze gelezen hebben?
- Kunnen ze de tekst gebruiken om hun mening te vormen?
- Kunnen ze een persoonlijke mening vormen over de tekst?
- Voordelen:
 - leerlingen leren hoe anderen strategieën inzetten
 - leerlingen horen de mening van iemand anders om hun mening eventueel bij te sturen
 - gesprekken over de tekst zorgen voor motivatie en draagt bij tot tekstbegrip

Monitor en observeer doelgericht (zie achterzijde)

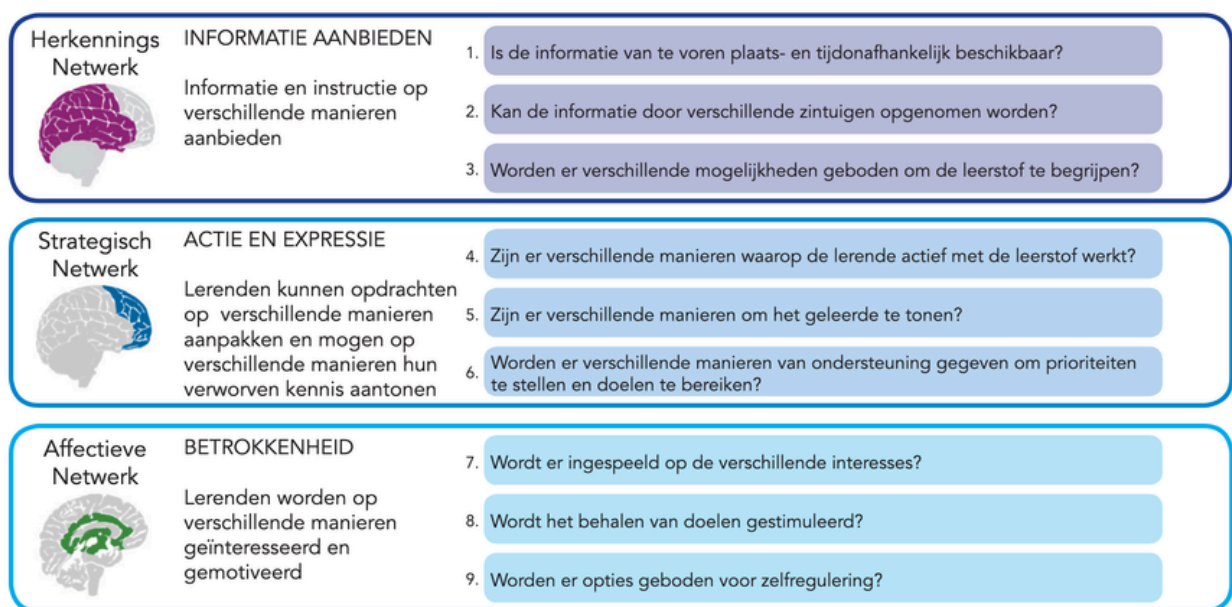
- technisch lezen
- begrijpend lezen
- leesmotivatie
- leesgedrag

Ruimte maken voor iedereen

Sterke brede basiszorg begint wanneer we niet vragen wie uit de boot valt, maar hoe we de boot van bij de start ruimer bouwen. In veel klaspraktijken botst die ambitie echter op een herkenbare spanning: hoe geef je les aan een groep leerlingen die sterk van elkaar verschillen, zonder voortdurend te moeten bijsturen? Universal Design for Learning (UDL) biedt een mogelijke richting, die Marieke Vandenbussche in dit artikel verkent.

Niet achteraf oplappen, maar vooraf slim ontwerpen

Wie vandaag een klas binnenstapt, ziet meteen de diversiteit: leerlingen leren op verschillende manieren, in een ander tempo en met uiteenlopende noden. De ene leerling heeft meer taalsteun nodig, een andere meer uitdaging; sommigen vragen houvast, anderen floreren bij keuzevrijheid. Leerkrachten spelen daarop in, maar ervaren tegelijk hoe complex het wordt wanneer al die noden samenkomen. Die spanning vormt het vertrekpunt van deze studie, niet vanuit een abstract inclusiedebat, maar vanuit de dagelijkse klaspraktijk, waar tijdsdruk, planlast en een aanpak gericht op de “gemiddelde” leerling steeds vaker botsen op hun grenzen.



Bron: www.cast.org

Tegen die achtergrond verschuift UDL het perspectief: niet de leerling past zich aan, maar de leeromgeving wordt van bij de start zo ontworpen dat ze ruimte biedt voor verschillen. De centrale vraag van het onderzoek is dan ook helder: welke concrete handvatten uit UDL helpen leerkrachten om hun brede basiszorg sterker en werkbaarder te maken? Daarmee verschuift zorg van remediëring achteraf naar doordacht ontwerpen vooraf, met lessen, materialen en evaluaties die hindernissen verminderen voor de hele klas.

Bouwstenen

Hieronder vind je enkele suggesties voor bouwstenen om UDL toe te passen in je onderwijs. De vetgedrukte suggesties zijn hoekstenen; bouwstenen die noodzakelijk zijn voor een goede toepassing van de betreffende richtlijn.

BETROKKENHEID

1 Interesses

- *Autonomie*
- Beslisboom
- Authentieke opdrachten
- Verschillende werkhoeven
- Persona's
- ...

2 Doorzettingsvermogen

- *Overzicht*
- Open inloop
- SMART leerdoelen
- Tussenbeoordeling
- (Online) Community of practice
- ...

3 Zelfregulatie

- *Nulmeting*
- Formatieve toetslijn
- Heldere leeruitkomst & rubric
- Persoonlijk ontwikkelingsplan
- Voortgangsoverzicht/voortgangsbalk
- ...

INFORMATIE AANBIEDEN

4 Verschillende zintuigen

- *Toegankelijk informatiemateriaal*
- Tekst-naar-spraakprogramma (TTS)
- Infographic
- Instructievideo
- Markering van belangrijke begrippen
- ...

5 Plaats- en tijdonafhankelijk

- *Beschikbaarheid relevante informatie*
- Digitaal prikbord
- Begrippenlijst
- Tutorials
- Interactief lesmateriaal in eigen tempo
- ...

6 Leerstof begrijpen

- *Koppeling leerstof aan voorkennis*
- Excursie/veldwerk
- Non-voorbeelden
- Nulmeting
- Casuïstiek
- ...

ACTIE & EXPRESSIE

7 Werkvormen

- *Keuze aan werkvormen*
- Brainstormsessie
- Debat
- Escaperoom
- Signaalwoorden
- ...

8 Toetsvormen

- *Formatieve toetslijn*
- Beeldproduct (storyboard, video, ...)
- Casestudy
- Portfolio
- Simulatie
- ...

9 Prioriteiten & doelen

- *Heldere leeruitkomst & criteria*
- Peer assessment
- Time-blocking
- 360-gradenfeedback
- Flipping the Classroom
- ...

Een literatuurstudie met de klasvloer in het hoofd

Voor dit onderzoek werden geen eigen klasproeven opgezet, maar werd bestaande literatuur grondig samengebracht en gelezen. De auteur selecteerde zowel basisteksten over UDL als boeken, brochures en wetenschappelijke artikels over brede basiszorg, differentiatie, effectiviteit, inclusie en de ervaringen van leerkrachten met dit raamwerk. Die keuze is logisch. Ze laat toe om eerst helder te krijgen wat UDL precies is, waar het op steunt en wat er al bekend is over de kansen én de drempels ervan in onderwijscontexten. Tegelijk maakt de studie ook iets anders zichtbaar: ***over de theorie van UDL is behoorlijk wat geschreven, maar over de concrete implementatie in de klas is nog minder praktijkonderzoek beschikbaar dan je zou hopen.*** Dat is een belangrijke nuance.

UDL klinkt aantrekkelijk, maar scholen hebben meer nodig dan een sterk idee. Ze hebben ook nood aan haalbare vertalingen naar lesvoorbereiding, klasorganisatie en samenwerking in het team.

Wat is UDL nu eigenlijk?

UDL, of Universal Design for Learning, vindt zijn oorsprong in de architectuur: wie een gebouw van bij de start toegankelijk ontwerpt, maakt het bruikbaar voor een brede groep. Diezelfde logica past UDL toe op leren: ontwerp lessen niet voor een “gemiddelde” leerling, maar voor de diversiteit in de klas.

Dat vertaalt zich in drie kernvragen: **waarom leren leerlingen, wat moeten ze begrijpen en hoe kunnen ze tonen wat ze geleerd hebben?** UDL vertaalt dit in drie principes: werk aan betrokkenheid, bied leerinhoud op verschillende manieren aan en geef ruimte aan diverse manieren van verwerken en tonen. Het leerdoel blijft richtinggevend, maar de weg ernaartoe wordt flexibeler—zonder aan ambitie in te boeten, wel met meer toegangen voor elke leerling.

Meer dan differentiëren alleen

Een interessante lijn in de studie is de vergelijking met binnenklasdifferentiatie. Die twee worden in scholen vaak door elkaar gebruikt, maar ze zijn niet helemaal hetzelfde. **Differentiatie** vertrekt meestal vanuit wat de leerkracht waarneemt bij leerlingen en past daarna instructie of ondersteuning aan. **UDL** werkt proactiever. Het probeert vooraf al te bedenken waar leerlingen kunnen vastlopen en ontwerpt daarom een bredere waaier aan ingangen tot de leerstof.



Hoe ziet dat eruit op de klasvloer?

De studie verzamelt veel concrete ingrepen die leerkrachten meteen herkennen. Laat leerlingen kiezen tussen verschillende inoefenvormen. Maak lesdoelen zichtbaar en kom er tijdens de les op terug. Splits complexe opdrachten op in haalbare stappen. Gebruik beeld, gesproken taal, schema's en concrete materialen naast elkaar. Werk met checklists, rubrics, denkstappen of planningstools. Geef niet alleen feedback op het resultaat, maar ook op inspanning, aanpak en groei. Stimuleer peerondersteuning, buddywerk en korte uitwisseling tussen leerlingen. Voorzie hulpmiddelen die in de inoefening én evaluatie kunnen terugkeren. En vooral: stel jezelf telkens de vraag welke drempels je vooraf al kan verlagen zonder het doel zelf te verlagen.

WAAROM? I. Verschillende mogelijkheden voor betrokkenheid en engagement creëren	WAT? II. Informatie op verschillende manieren aanbieden	HOE? III. Verschillende mogelijkheden tot actie en expressie voorzien
<p>1 Op verschillende manieren interesse opwekken</p> <p>1.1 Individuele keuze en autonomie aanmoedigen 1.2 Een hoge relevantie, waarde en authenticiteit creëren tijdens het lesgebeuren 1.3 Een veilig klasklimaat creëren door afleidingen of bedreigingen weg te nemen</p>	<p>4 Verschillende zintuigen aanspreken</p> <p>4.1 Mogelijkheden voorzien om de weergave van informatie aan te passen aan de eigen noden 4.2 Alternatieven aanbieden voor auditieve informatie 4.3 Alternatieven aanbieden voor visuele informatie</p>	<p>7 Verschillende opties voor fysieke verwerking aanbieden</p> <p>7.1 Verschillende mogelijkheden aanbieden om te antwoorden en om informatie door te nemen 7.2 Voorzien van toegankelijke materialen en technologische hulpmiddelen</p>
↓	↓	↓
<p>2 Inzet en doorzettingsvermogen stimuleren</p> <p>2.1 Herkenbare lesdoelen formuleren en er meermaals naar verwijzen 2.2 Verschillende bronnen, verschillende manieren van vraagstelling en verschillende evaluatievormen voorzien om uitdaging te blijven bieden 2.3 Samenwerking en groepsvorming aanmoedigen 2.4 Gericht feedback geven</p>	<p>5 Structuur bieden en verduidelijken</p> <p>5.1 Woordenschat en symbolen verduidelijken 5.2 Zinsbouw en structuur verduidelijken 5.3 Ondersteunen bij het ontcijferen en begrijpen van teksten, wiskundige tekens en symbolen 5.4 Inzicht bevorderen over verschillende talen heen 5.5 Informatie illustreren met verschillende media</p>	<p>8 Verschillende opties voor expressie en communicatie voorzien</p> <p>8.1 Leerlingen op verschillende manieren laten uitdrukken wat ze geleerd hebben 8.2 Verschillende hulpmiddelen aanbieden om iets uit te werken en vorm te geven 8.3 Verschillende toepassingen en oefenkansen aanbieden om iets onder de knie te krijgen, met ondersteuning op maat</p>
↓	↓	↓
<p>3 Het inschatten en bijsturen van het leerproces ondersteunen</p> <p>3.1 Hoge verwachtingen stellen en het geloof bevorderen in eigen kunnen om de motivatie aan te scherpen 3.2 Vaardigheden en strategieën aanmoedigen die het probleemoplossend vermogen en de zelfredzaamheid bevorderen 3.3 De ontwikkeling van zelfevaluatie en reflectie stimuleren</p>	<p>6 Inzicht bevorderen</p> <p>6.1 Activeren en bezorgen van achtergrondinformatie 6.2 Patronen, kenmerken, ideeën of verbanden aanduiden 6.3 Begeleiden van het verwerken, visualiseren en structureren van informatie 6.4 Transfer en generalisatie verhogen</p>	<p>9 Het opstellen van doelen, plannen en strategieën ondersteunen</p> <p>9.1 Eigen doelen leren formuleren 9.2 Ondersteunen van planning en strategieontwikkeling 9.3 Het vermogen verhogen om de eigen vorderingen op te volgen</p>
↓	↓	↓
Gemotiveerde, doelbewuste leerling	Vindingrijke, goed geïnformeerde leerling	Strategische, doelgerichte leerling

Wat opvalt, is dat veel van die ingrepen eigenlijk niet revolutionair nieuw zijn. Ze leven al in heel wat klaspraktijken. De kracht van UDL zit er dan ook niet alleen in dat het losse tips aanreikt, maar dat het een samenhangend denkkader biedt. Het helpt leerkrachten om keuzes bewuster te maken en om te zien waarom sommige aanpassingen niet alleen voor één leerling werken, maar voor veel meer leerlingen tegelijk.

Maar is het ook werkbaar?

Net daar wordt de studie eerlijk. UDL klinkt aantrekkelijk, maar voelt voor veel leerkrachten niet vanzelfsprekend licht aan. In de geraadpleegde bronnen geven leerkrachten aan dat ze de meerwaarde voor leerlingen wel zien, maar tegelijk vrezen voor extra planlast, tijdsdruk, gebrek aan materiaal en onzekerheid over hun eigen competentie. Vooral de omslag naar proactief ontwerpen vraagt veel. Je moet als leerkracht verder denken dan één handleiding of één vaste werkvorm. Dat is verrijkend, maar ook veeleisend.

Toch blijft het verhaal niet hangen in die moeilijkheid. Sommige bronnen wijzen er net op dat die investering vooraf op termijn tijd kan besparen. Wanneer je lessen sterker ontworpen zijn, wanneer materiaal herbruikbaar wordt en wanneer minder aanpassingen achteraf nodig zijn, daalt de ad-hoc zorg.

Met andere woorden: UDL kan eerst zwaarder aanvoelen, maar later ook rust brengen. Alleen gebeurt dat niet vanzelf. Het vraagt ondersteuning, professionalisering en vooral tijd om te groeien.

Klein beginnen is geen klein denken

Een belangrijke opbrengst van de studie is het advies om klein te beginnen: niet met een volledig nieuw systeem, maar met één les, één thema of een terugkerend klasritueel. Door leerdoelen los te koppelen van de methode en bewust variatie in te bouwen in aanbod, verwerking en betrokkenheid, kunnen leraren stap voor stap bijsturen op basis van wat werkt. Voor schoolteams betekent dit geen grote sprong, maar een doordachte beweging, vertrekkend vanuit gezamenlijke kijkvragen over drempels, keuzes en evaluatie, en met oog voor wat al werkt en breder kan worden ingezet.



Wat betekent dit voor leraren en schoolteams?

Voor leraren ligt de winst in een andere bril: niet langer vertrekken van de vraag wie een probleem heeft, maar kijken waar de les zelf drempels opwerpt voor meerdere leerlingen. Dat perspectief verschuift hoe je omgaat met fouten, ondersteuning en verschillen. Voor schoolteams betekent dit samen bouwen aan een gedeelde taal en aanpak. UDL vraagt geen losse inspiratie, maar overleg, uitwisseling en ondersteuning—met ruimte om materiaal te delen en samen te groeien in ontwerpkeuzes.

Voor beleidsondersteuners en zorgcoördinatoren ligt hier een duidelijke hefboom: brede basiszorg wordt sterker wanneer de focus verschuift van individuele ondersteuning naar de kwaliteit van de leeromgeving. UDL biedt daarvoor een bruikbaar kompas. Het is geen wondermiddel, maar wel een richting die helpt om diversiteit niet achteraf op te vangen, maar van bij de start doordacht mee te nemen

Meer weten over dit onderzoek?

marieke.vandenbussche@dhosbrugge.be

Eerlijk toetsen begint bij kleine keuzes.

Toetsen lijken objectief, maar in de praktijk spelen geregeld factoren mee, zoals taal, concentratie of begrip van de vraag, waardoor niet elke leerling even goed kan laten zien wat hij kent. In haar praktijkonderzoek verkent Petra Deleu hoe kleine, doordachte aanpassingen in evaluatie de kansen van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften kunnen versterken, zonder de lat te verlagen.

Wie zijn toets toegankelijk maakt, geeft elke leerling de kans om te tonen wat hij kan.

In veel klaspraktijken wordt sterk ingezet op differentiatie. Leraren zoeken naar manieren om leerlingen te ondersteunen, te motiveren en uit te dagen. Tijdens de les is er ruimte voor uitleg op maat, extra begeleiding of aangepaste materialen.

Maar wanneer het moment van evaluatie aanbreekt, verandert die flexibiliteit vaak.



Toetsen worden afgenomen zoals ze zijn opgesteld, en net daar botsen sommige leerlingen op grenzen. Niet omdat ze de leerstof niet beheersen, maar omdat de manier waarop ze hun kennis moeten tonen, hen belemmert. Een complexe vraagstelling, een overvloed aan tekst of een drukke omgeving kan het verschil maken tussen wat een leerling weet en wat hij kan laten zien. Voor leraren brengt dat onzekerheid met zich mee.

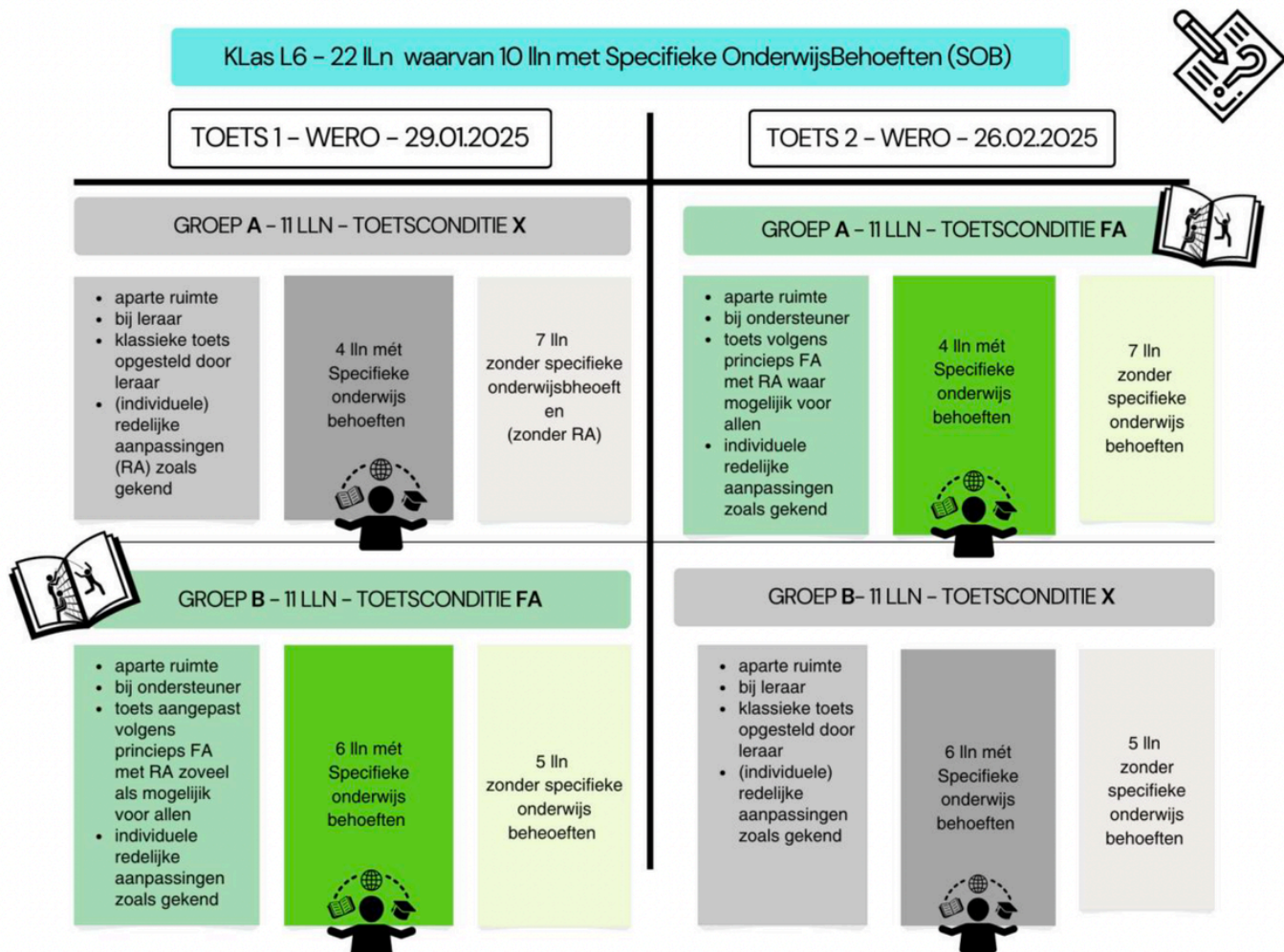
Hoe ver kan je gaan in aanpassingen? Wanneer blijft een toets eerlijk voor iedereen? En hoe zorg je ervoor dat je de doelen bewaart zonder bepaalde leerlingen uit te sluiten? Die vragen vormden het vertrekpunt van dit onderzoek.

Hoe maak je een toets eerlijk voor elke leerling?

De centrale vraag van het onderzoek is tegelijk eenvoudig en uitdagend: **hoe geef je elke leerling een eerlijke kans om te tonen wat hij geleerd heeft?** Daarom werd onderzocht wat er gebeurt wanneer een toets bewust wordt ontworpen volgens principes van eerlijke evaluatie (fair assessment), met aandacht voor zowel leerresultaten als de ervaring van leerlingen.

In een zesde leerjaar maakten leerlingen twee toetsen voor wereldoriëntatie, telkens in een klassieke en een aangepaste versie. Die aangepaste toets behield dezelfde doelen, maar werd anders vormgegeven: met heldere formuleringen, visuele ondersteuning, een overzichtelijke lay-out en toegankelijke hulpmiddelen zoals een begrippenlijst. Door de klas op te splitsen en de toetsen afwisselend aan te bieden, konden verschillen in resultaten en beleving zorgvuldig worden vergeleken, aangevuld met reflecties van de leerkracht op de klaspraktijk.

Figuur 1 Visuele voorstelling van de testconditie



Wat betekent “eerlijk evalueren”?

Eerlijke evaluatie gaat niet over toegevingen doen. Het gaat erom dat je scherp onderscheid maakt tussen wat je wil meten en wat leerlingen nodig hebben om dat te kunnen tonen.

De leerdoelen – de kennis en vaardigheden die je wil beoordelen – blijven onveranderd. Maar de weg ernaartoe kan je toegankelijker maken. Leerlingen moeten vaak eerst kunnen lezen, interpreteren, structureren of omgaan met prikkels voor ze hun kennis kunnen tonen. Net die drempels kunnen een rol spelen in het resultaat.

Door die drempels te verkleinen, geef je leerlingen meer kans om te laten zien wat ze echt kennen. Dat kan met relatief eenvoudige ingrepen: een heldere opmaak, begrijpelijke taal, visuele ondersteuning of een rustige toetsomgeving.

Wanneer je die aanpassingen voor alle leerlingen beschikbaar maakt, werk je vanuit een inclusieve benadering. In het onderzoek gebeurde dat volgens het principe van Universal Design of Assessment: je ontwerpt je toets zo dat hij voor een diverse groep leerlingen toegankelijk is, zonder dat je voor elke leerling aparte maatregelen moet voorzien.

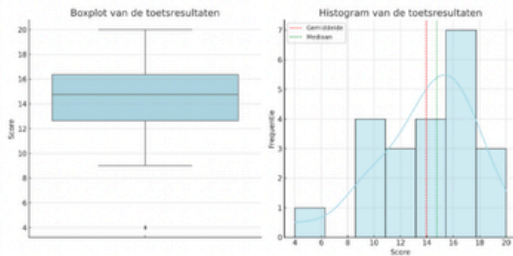


Wat verandert er in de resultaten?

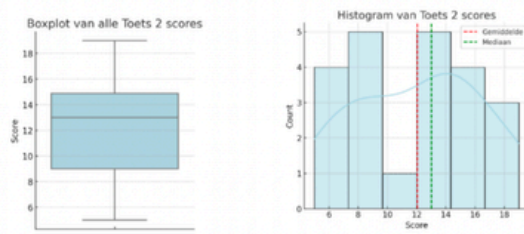
In onderstaande figuur zie je de spreiding van de toets resultaten van T1 aan de hand van een boxplot en een histogram.

Figuur 7 T1 spreiding resultaten T1 en T2

T1



T2



De interkwartielafstand (IQR) is 3,75 en toont dus een compacte spreiding van de middelste 50% tussen 12,625 en 16,375.	De interkwartielafstand (IQR 5,88) zichtbaar via de lengte van de box (van Q1 tot Q3) toont een brede spreiding , wat wijst op een aanzienlijke variatie in prestaties bij de middelste 50% van de leerlingen.
De standaarddeviatie van 3,61 (afgerond) geeft aan dat de meeste scores binnen een redelijke afstand van het gemiddelde liggen.	De standaarddeviatie van 4,36 wijst op een relatief grote spreiding van de scores rond het gemiddelde. Dit suggereert dat er duidelijke verschillen zijn in het prestatieniveau van de leerlingen
Het gemiddelde ligt rond 13,86 en de mediaan rond 14,75 , wat betekent dat de verdeling licht asymmetrisch kan zijn. Gezien het gemiddelde lager is dan de mediaan is dit een linkscheve verdeling .	De mediaan (13) die iets hoger ligt dan het gemiddelde (12,05) wijst terug op een lichte linksscheefheid (negatieve scheefheid). Dit betekent dat enkele lagere scores mogelijk de gemiddelde score iets naar beneden trekken.
Er lijkt een lichte scheefheid naar links (negatieve scheefheid), mogelijk door een lage score van 4, die een uitschieter kan zijn.	De onderste en bovenste lijnen (whiskers) reiken ongeveer even ver naar boven en onder. Dit suggereert geen uitgesproken asymmetrie in de spreiding buiten de IQR.
Uit deze analyse kunnen we hier spreken van een relatief normale spreiding , zonder extreme variatie.	De toets resultaten zijn vrij symmetrisch verdeeld , met een lichte scheefheid naar links . Dit betekent dat de meeste leerlingen gemiddeld tot goed scores, met een kleine groep die wat lager scoort. Er zijn geen extreme uitschieters .

“De resultaten geven een genuanceerd maar duidelijk beeld.”

De gemiddelde scores van de klas bleven grotendeels gelijk. De aangepaste toets bleek dus niet gemakkelijker of moeilijker dan de klassieke versie. Dat is een belangrijke vaststelling: eerlijke evaluatie hoeft de lat niet te verlagen. Wat wel veranderde, was de spreiding van de resultaten. In de aangepaste toets lagen de scores dichter bij elkaar. Vooral leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften deden het beter. Het verschil met hun klasgenoten werd kleiner. In de klassieke toetsversie daarentegen was dat verschil groter. Leerlingen met specifieke noden scoorden daar gemiddeld lager, en in één van de toetsen bleek dat verschil zelfs duidelijk significant.

Met andere woorden: dezelfde leerstof, dezelfde klas, maar een andere manier van toetsen zorgt voor andere kansen.

Wat helpt leerlingen echt?

De bevraging bij de leerlingen geeft een inkijk in wat voor hen het verschil maakt. Leerlingen benoemen vooral praktische en herkenbare elementen: een rustige omgeving, minder afleiding, de mogelijkheid om vragen te laten verduidelijken en het gebruik van hulpmiddelen. De begrippenlijst blijkt voor veel leerlingen een concrete steun te zijn, net zoals duidelijke instructies en visuele ondersteuning.

Opvallend is dat ook de vormgeving van een toets een rol speelt. Een overzichtelijke bladspiegel, voldoende witruimte en een logische opbouw helpen leerlingen om zich te focussen op de inhoud in plaats van te worstelen met de vorm. De leerkracht bevestigt dat deze aanpassingen haalbaar zijn in de klaspraktijk. Ze vragen geen fundamentele herwerking van de leerdoelen, maar wel bewuste keuzes in hoe een toets wordt opgesteld en aangeboden.

Welsch's T-Test bij toets 1	Welsch's T-Test bij toets 2
Groep A – X Groep B – FA	Groep A – FA Groep B – X
<ul style="list-style-type: none"> – t-waarde: 0.51 – vrijheidsgraden 18 – p-waarde: > 0.05 	<ul style="list-style-type: none"> – t-waarde: 0.24 – vrijheidsgraden: 19 – p-waarde: > 0.05
Er is geen statistisch significant verschil tussen de twee groepen ($p > 0.05$).	Er is geen statistisch significant verschil tussen de twee groepen ($p > 0.05$).
<ul style="list-style-type: none"> – De gemiddelde score van groep B (14,36) ligt iets hoger dan die van groep A (13,55), maar dit verschil is niet significant. – De spreiding in groep A is groter (IQR = 4,5 vs. 3,5 en hogere standaarddeviatie). Dit wijst op meer variatie binnen groep A, in de klassieke testconditie X. 	<ul style="list-style-type: none"> – Dat groep B gemiddeld 0.45 punten hoger scoorde dan groep A, kan aan toeval toe te schrijven zijn. – De standaarddeviatie van Groep B (4.88) is ook iets hoger dan die van Groep A (4.00), wat suggereert dat de scores in Groep B in de klassieke toetsconditie X meer variatie vertonen.

Eerlijk is niet voor iedereen hetzelfde

Een interessant inzicht uit het onderzoek is dat leerlingen verschillend denken over wat eerlijk is. Sommige leerlingen ervaren hulpmiddelen als vanzelfsprekend en ondersteunend. Anderen vinden dat minder evident, zelfs wanneer ze er zelf gebruik van maken. Die verschillen komen voor bij zowel leerlingen met als zonder specifieke onderwijsbehoeften.

Dat maakt duidelijk hoe belangrijk het is om als leraar expliciet in gesprek te gaan over evaluatie. Waarom worden bepaalde keuzes gemaakt? Wat betekent eerlijkheid in deze context? En hoe zorgen we ervoor dat iedereen begrijpt wat de bedoeling is?

Na de ervaring met de aangepaste toets blijkt dat meer leerlingen het gebruik van hulpmiddelen als eerlijk ervaren. Er lijkt dus een effect te zijn van ervaren en begrijpen in plaats van enkel uitleggen.

Wat kan je morgen al anders doen?

Dit onderzoek nodigt uit om met een kritische, maar haalbare blik naar je eigen toetspraktijk te kijken. Niet alles hoeft anders. Vaak zitten de kansen net in kleine ingrepen: helderder formuleren, meer structuur aanbrengen, visueel ondersteunen of hulpmiddelen toegankelijk maken voor iedereen. Ook op schoolniveau ligt er een belangrijke rol. Wanneer een team samen nadenkt over evaluatie en afspraken maakt rond aanpassingen, ontstaat er meer duidelijkheid en draagvlak. Dat helpt om beslissingen niet alleen op gevoel te nemen, maar ze te verankeren in een gedeelde visie.

Eerlijke evaluatie begint vóór de toets

Een toets is nooit een losstaand moment. Wat eraan voorafgaat, bepaalt mee de kansen van leerlingen. Duidelijke instructie, goede voorbereiding, transparante verwachtingen en sterke didactiek vormen de basis. Zeker voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben, maakt dat een wezenlijk verschil. Eerlijke evaluatie is dus geen trucje op het einde van een leerproces, maar een logisch vervolg van een inclusieve klaspraktijk.

Dit praktijkonderzoek is kleinschalig, maar de boodschap is helder. Door bewust na te denken over hoe je evalueert, kan je drempels verlagen zonder de doelen aan te passen. Het vraagt geen grote omwentelingen, maar wel aandacht en reflectie. Net daarin zit de kracht: in kleine keuzes die samen een groot verschil maken voor leerlingen.

Meer weten over dit onderzoek?

petra.deleu@dhosbrugge.be





dhos • Brugge
Hivo west- vlaanderen

Groefase 1 EXPERT LERAAR

Groefase 2 INTERN PEDAGOGISCH BEGELEIDEN

Groefase 3 MASTER LEREN & INNOVEREN

dhossier

EEN TIJDSCHRIFT VAN DHOS BRUGGE

DHOS BRUGGE, HIVO WEST-
VLAANDEREN VZW

PARELOESTERLAAN 32
B-8400 OOSTENDE

ONDERNEMINGSNUMMER:
0675.691.409

RPR GENT AFDELING OOSTENDE

INSTELLINGSNUMMER MINISTERIE
ONDERWIJS: 926

BANKREKENING:
BE92 7350 4749 4723