

# Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen

Verdiepend rapport bij PIRLS 2021  
4: Autonome leesmotivatie

A photograph of three children sitting at a table in a library, reading books. The child on the left is a girl with long brown hair, the middle one is a girl with dark hair, and the one on the right is a boy with blonde hair. They are all smiling and looking at their books. The background shows bookshelves filled with books.

Nele Bleukx  
Lore Pelgrims  
Kim Van Steertegem  
Katrijn Denies  
Hilde Van Keer  
Koen Aesaert

December 2023

**Geadviseerde referentie voor dit rapport:**

Bleukx, N., Pelgrims, L., Van Steertegem, K., Denies, K., Van Keer, H. & Aesaert, K. (2023). Leesvaardigheid in het Vierde Leerjaar in Vlaanderen. Verdiepend Rapport bij PIRLS 2021, 4: Autonome Leesmotivatie. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.

# Inhoud

<b>1. INLEIDING</b>	<b>4</b>
1.1. Wat is PIRLS?	4
1.2. Het doel van dit rapport	4
<b>2. METHODE</b>	<b>6</b>
2.1. Steekproef en representativiteit	6
2.2. Bepalen van een vaardigheidsscore	6
2.3. Bepalen van achtergrondkenmerken	7
2.4. Identificeren van motiverend leerkrachtgedrag	7
2.5. Analyses	7
2.6. Aandachtspunten bij de interpretatie van de resultaten	8
<b>3. DE LEESMOTIVATIE VAN LEERLINGEN</b>	<b>10</b>
<b>4. AUTONOMIE-ONDERSTEUNEND LEERKRACHTGEDRAG</b>	<b>14</b>
<b>5. RELATIES TUSSEN GEPERCIPIEERD AUTONOMIE-ONDERSTEUNEND LEERKRACHTGEDRAG, DE LEESMOTIVATIE VAN LEERLINGEN EN HUN LEESPRESTATIES</b>	<b>16</b>
5.1. De onderzochte relaties	16
5.2. Resultaten	17
5.3. Conclusie	18
<b>6. PRAKTIJKVOORBEELDEN VAN MOTIVEREND LEERKRACHTGEDRAG</b>	<b>20</b>
6.1. Algemeen beeld van de geobserveerde leerkrachtstijlen	20
6.2. Autonomie-ondersteuning	21
6.3. Structuur-ondersteuning	25
6.4. Controlerende stijl	28
6.5. Chaotische stijl	29
6.6. Conclusie en aanbevelingen	30

## 1. Inleiding

### 1.1. Wat is PIRLS?

PIRLS staat voor 'Progress in International Reading Literacy Study'. Het is een internationale studie naar de leesvaardigheid van leerlingen in het vierde leerjaar van het lager onderwijs. Tientallen landen werken elke vijf jaar samen om het begrijpend-leesniveaus van hun leerlingen te bepalen en te vergelijken. Het onderzoek wordt internationaal aangestuurd door de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Doorheen de jaren is PIRLS uitgegroeid tot dé internationale barometer voor begrijpend lezen in het lager onderwijs.

Vlaanderen nam in 2021 voor de derde keer deel aan PIRLS. PIRLS 2021 werd uitgevoerd door de KU Leuven en de UGent.

PIRLS heeft als indirect doel om de kwaliteit van het onderwijs wereldwijd te verbeteren. Het onderzoek bezorgt beleidsmakers referentiecriteriën en feedback over hoe de leerlingen in hun onderwijssysteem presteren. Zo kan het onderzoek inspiratie bieden voor curricula en beleidskeuzes.

### 1.2. Het doel van dit rapport

Op 16 mei 2023 werden de eerste resultaten van PIRLS 2021 in Vlaanderen bekend gemaakt. Aanvullend op het internationale rapport (Mullis et al., 2023) biedt het rapport 'Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen: resultaten van PIRLS 2021 in internationaal vergelijkend perspectief' (Denies et al., 2023) een gedetailleerd overzicht van het onderzoeksdesign en van de prestaties van de Vlaamse leerlingen in verhouding tot die in de andere landen. Het rapport gaat ook in op relevante kenmerken van leerlingen en hun gezin, leerkrachten en

scholen en het schetst verbanden tussen deze kenmerken en de prestaties.

Eén element dat tot dusver slechts kort belicht werd, is de ondersteuning van de autonome leesmotivatie van leerlingen door leerkrachten. In dit verdiepend rapport bespreken we enkele bijkomende analyses rond dit thema. Het kan immers gezien worden als één van de belangrijke sleutels waarmee leerkrachten de begrijpend-leesvaardigheid van hun leerlingen kunnen bevorderen.

In Hoofdstuk 2 lichten we kort enkele basiskennmerken van de steekproef toe, samen met de werkwijze om een leesvaardigheidsscore te bepalen en om achtergrondkenmerken en de visie van leerkrachten in kaart te brengen. Ook lichten we in dit hoofdstuk toe hoe we de verschillende analyses hebben aangepakt. In Hoofdstuk 3 en 4 hernemen we – voor de volledigheid – de descriptieve resultaten rond leesmotivatie en autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag die in het eerste PIRLS-rapport reeds toegelicht werden (Denies et al., 2023). Hoofdstuk 5 gaat dieper in op de relaties tussen (1) autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag, (2) de leesmotivatie van leerlingen en (3) de prestaties van leerlingen op de PIRLS-toets. Tot slot biedt Hoofdstuk 6 meer inzicht in hoe autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag er in de praktijk kan uitzien. Dat lichten we toe op basis van lesobservaties in enkele klassen van het vierde leerjaar, bij leerkrachten die door hun leerlingen werden omschreven als bijzonder autonomie-ondersteunend.

## Wat is autonome motivatie en hoe kunnen we het stimuleren?

*Leesmotivatie.* De schoolse leesmotivatie van leerlingen heeft volgens eerder leesonderzoek een belangrijke voorspellende waarde voor hun leesbegrip. Er wordt een onderscheid gemaakt tussen autonome en gecontroleerde leesmotivatie:

**Autonome leesmotivatie** omvat het 'willen' lezen omwille van de waarde die leerlingen zelf hechten aan lezen of het plezier dat ze eraan beleven. Autonomo gemotiveerde lezers vinden lezen waardevol, betekenisvol of boeiend.

**Gecontroleerde leesmotivatie** omvat het 'moeten' lezen omwille van druk van anderen (bijvoorbeeld een straf vermijden of een beloning krijgen) of zichzelf (bijvoorbeeld omwille van angst of schuldgevoelens).

*Belang van motiverend leerkrachtgedrag.* Autonomo gemotiveerde leerlingen doen het beter op toetsen voor begrijpend lezen dan leerlingen met een gecontroleerde leesmotivatie. Eén van de effectieve praktijken voor het begrijpend-leesonderwijs is dus die autonome leesmotivatie bevorderen (Gobyn et al., 2019). Dat kan door het stellen van motiverend leerkrachtgedrag. Aelterman en collega's (2019) ontwikkelden het Circumplex Model om (de-)motiverend leerkrachtgedrag in kaart te brengen, bestaande uit twee leerkrachtstijlen die motivatie in de hand werken en twee leerkrachtstijlen die demotivatie in de hand werken. Elke leerkrachtstijl onderscheidt op zijn beurt twee substijlen die een specifieke dimensie van de leerkrachtstijl beschrijven:

- > **Autonomie-ondersteuning.** Deze stijl werkt motivatie in de hand. Hierbij probeert de leerkracht de interesses en gevoelens van de studenten zo goed mogelijk te begrijpen en input te stimuleren. De stijl is onderverdeeld in **participatief** (bv. keuzes aanbieden) en **afstemmend** leerkrachtgedrag (bv. perspectief van leerlingen in kaart brengen).
- > **Structuur-ondersteuning.** Deze stijl werkt motivatie in de hand. Hierbij begeleidt de leerkracht de leerlingen op basis van hun mogelijkheden en vaardigheden. De stijl is onderverdeeld in **begeleidend** (bv. heldere richtlijnen communiceren) en **verduidelijkend** leerkrachtgedrag (bv. stapsgewijze aanwijzingen geven).
- > **Controlerende stijl.** Deze stijl werkt demotivatie in de hand. Hierbij wil de leerkracht dat leerlingen op een specifieke manier nadenken, zich voelen en zich gedragen. De stijl is onderverdeeld in **eisend** (bv. dreigen met sancties) en **dominant** leerkrachtgedrag (bv. opwekken van gevoelens van schuld).
- > **Chaotische stijl.** Deze stijl werkt demotivatie in de hand. Hierbij laat de leerkracht de leerlingen hun eigen gang gaan. De stijl is onderverdeeld in **verlatend** (bv. leerlingen negeren) en **afwachtend** leerkrachtgedrag (bv. tegenstrijdig communiceren over verwachtingen).

Merk op dat leesmotivatie slechts één van de vijf sleutels voor effectief begrijpend-leesonderwijs is. Een effectieve leesdidactiek richt zich naast leesmotivatie immers ook op (1) functionaliteit, (2) interactie, (3) strategie-instructie en (4) transfer (Gobyn et al., 2019). Hoewel die vijf sleutels in de praktijk geïntegreerd ingezet moeten worden om de vaardigheid in begrijpend lezen van leerlingen te stimuleren, nemen we in dit rapport enkel de sleutel 'leesmotivatie' onder de loep.



## 2. Methode

### 2.1. Steekproef en representativiteit

We werken in dit verdiepend rapport met **twee verschillende steekproeven**: (1) een grote toevalssteekproef die representatief is voor de leerlingen in het Vlaams lager onderwijs en (2) een steekproef van acht leerkrachten voor het kwalitatieve onderzoek.

In Hoofdstuk 3 tot en met 5 werd de grote toevalssteekproef uit alle Vlaamse scholen voor lager onderwijs gebruikt. Daarbij werd er rekening gehouden met het onderwijsnet van de scholen en de mate van onderwijskansarmoede bij hun leerlingen. In de analyses maken we gebruik van gewichten ter correctie van een eventuele ondervertegenwoordiging door non-respons. Daardoor zijn de resultaten **representatief** voor alle leerlingen en hun leerkrachten uit het vierde leerjaar in Vlaanderen. Ook scholen voor **buitengewoon basis-onderwijs** (BuBaO) zaten in de steekproef voor PIRLS 2021. Ze namen deel met alle leerlingen die leesonderwijs krijgen op een niveau dat ongeveer overeenstemt met dat van een vierde leerjaar in het gewoon lager onderwijs.

Verder is het goed om te weten dat de voorliggende **analyses enkel gebruik maken van de data van leerlingen die digitaal deelnamen**. Omdat Vlaanderen in 2021 de overstap maakte naar digitaal toetsen, waren er twee steekproeven nodig: één voor de digitale toetsing en een ruime extra steekproef voor toetsing met pen-en-papier. Die extra steekproef hielp ons om de 'brug' te maken tussen de toetsing met pen-en-papier in 2016 en de volledig digitale toetsing in 2026. De data van de 'brug'-steekproef worden echter tot dusver niet

gebruikt voor inhoudelijke analyses. Vandaar dat ze ook in dit rapport niet opgenomen zijn.

Een tweede steekproef werd getrokken om bij een kleiner aantal leerkrachten verdiepend inzicht te krijgen in het **effectief leerkrachtgedrag om de autonome leesmotivatie van leerlingen te bevorderen**. Leerkrachten waarvan de leerlingen zowel een hoge autonome schoolse leesmotivatie als veel ondersteunend leerkrachtgedrag rapporteerden (percentielgroep 80) maakten kans op selectie. De steekproeftrekking hield rekening met OKI-indicatoren en het onderscheid tussen buitengewoon/regulier en officieel/vrij onderwijs, om autonomie-ondersteunend gedrag in diverse contexten te onderzoeken. Voor de Brusselse scholen werd een aparte analyse uitgevoerd, waarbij één leerkracht werd geselecteerd die opvallend hoger scoorde op de criteria hoge autonome schoolse motivatie van de leerlingen in de klas en hoog autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag zoals door de leerlingen gerapporteerd. Zo kwamen we tot een steekproef van **acht leerkrachten**.

### 2.2. Bepalen van een vaardigheidsscore

De gestandaardiseerde PIRLS-leestoetsen werden **digitaal** afgenomen bij voltallige klassen. De leerlingen werden ondersteund door een externe, centraal opgeleide begeleider. Elke toets bestond uit twee toetsblokken. Een toetsblok is een geheel van één verhalende of informatieve tekst met daarbij een reeks **open vragen en meerkeuzevragen**.

In een eerste stap ter verwerking van de toetsen werden de antwoorden van de leerlingen beoordeeld aan de hand van een sleutel (voor de meerkeuzevragen) of een gestandaardiseerde scoringsgids (voor de open vragen). Zo beschikten we voor elke leerling over een reeks **scores**: 0 voor een

fout antwoord en veelal 1 voor een juist antwoord. Voor sommige vragen werd verder gedifferentieerd tussen volledig juiste antwoorden en gedeeltelijk juiste antwoorden door ook een score 2 of zelfs 3 toe te kennen.

Op de resulterende databestanden werden analyses toegepast volgens de principes van de **item-responstheorie** (IRT). Dat proces leidde tot een set van vijf 'plausibele' leesvaardigheidsscores per leerling. Hoe groter de leesvaardigheidsscore van de leerling, hoe sterker hij of zij is in begrijpend lezen. In onze analyses gebruiken we steeds elk van die **vijf leesvaardigheidsscores** apart, waarna we de resultaten samenvoegen. Hiermee volgen we de werkwijze die aangeraden wordt door de IEA.

### 2.3. Bepalen van achtergrondkenmerken

Naast toetsen zet PIRLS ook **vragenlijsten** in. Die verzamelen gegevens over de leerlingen en hun gezin, over de leerkrachten en de scholen. In het kader van dit onderzoek maken we enkel gebruik van data uit de leerlingvragenlijst.

Aanvullend doen we een beroep op **administratieve gegevens** uit de database van het Departement Onderwijs. Op basis van het instellingsnummer en het stamboeknummer van de leerlingen, verkrijgen we twee indicatoren voor onderwijskansarmoede (OKI): of de moeder al dan niet beschikt over een diploma van het secundair onderwijs, en of het gezin al dan niet een schooltoelage ontvangt.

### 2.4. Identificeren van motiverend leerkrachtgedrag

Om motiverend leerkrachtgedrag in kaart te brengen, hebben we gebruikgemaakt van twee verschillende instrumenten. Elke leerling die deelnam aan het PIRLS-onderzoek vulde een **vragenlijst** in waarin

werd gevraagd naar de mate waarin zij motiverend gedrag waarnemen bij hun leerkracht tijdens begrijpend-leeslessen. We kozen ervoor om in de vragenlijst te focussen op één specifieke stijl, namelijk **autonomie-ondersteuning**, gezien eerder onderzoek dat aantoont dat leerlingen die veel autonomie ervaren, vaak sterker autonoom gemotiveerd zijn (vb. Jeno et al., 2023). Omdat de vragenlijst alleen inzicht biedt in door de onderzoekers geselecteerde indicatoren van één stijl binnen motiverend leerkrachtgedrag, en omdat de waarnemingen van leerlingen niet altijd overeenkomen met het daadwerkelijke gedrag van de leerkracht, zijn ook aanvullende **observaties** uitgevoerd. Hierdoor konden we ook de drie andere leerkrachtstijlen (**structuur-ondersteuning, controle en chaos**) en hun **substijlen** in kaart brengen. Bij elke deelnemende leerkracht werden drie begrijpend-leeslessen geobserveerd, waarbij minstens één verhalende en minstens één informatieve tekst behandeld werd.

### 2.5. Analyses

In Hoofdstukken 3 en 4 hernemen we – voor de volledigheid – de resultaten over leesmotivatie en autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag uit het eerste PIRLS-rapport (Denies et al., 2023). Het gaat in dat hoofdstuk dus louter om **descriptieve analyses**.

Vervolgens brengen we in Hoofdstuk 5 de relaties tussen (1) het – door de leerlingen gepercipieerd – autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag, (2) de leesmotivatie van de leerlingen en (3) hun leesprestaties in kaart. Dat doen we aan de hand van een structureel vergelijkingsmodel. We bouwen de statistische analyses op in drie stappen:

- ① We schatten een leeg model, waarbij leerlingen geclusterd zijn in klassen. Dat wil zeggen dat we de parameters berekenen zonder **rekening te houden met achtergrondkenmerken** van de leerlingen.
- ② We schatten hetzelfde model – waarbij leerlingen geclusterd zijn in klassen – opnieuw, **na controle voor achtergrondkenmerken** van de leerlingen.
- ③ Tot slot schatten we de effecten van het – door de leerlingen gepercipieerd – autonomie-ondersteunend gedrag van leerkrachten en de leesmotivatie van leerlingen op de leesvaardigheid van leerlingen **na controle voor achtergrondkenmerken** van de leerlingen.

We controleren in stap 2 en 3 voor de achtergrondkenmerken van leerlingen en scholen. De leesvaardigheid van leerlingen hangt immers samen met heel wat verschillende eigenschappen van de leerling, de thuissituatie, de klas, de school en zo verder. Door statistisch te controleren voor die kenmerken kunnen we onderzoeken wat de rol van autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag en de leesmotivatie zijn wanneer de leerlingen in andere opzichten gelijk zijn aan elkaar.

Concreet nemen we de volgende achtergrondkenmerken van de leerlingen op:

- > Geslacht
- > Thuistaal
- > Leeftijd
- > Moeder met een laag opleidingsniveau (OKI)
- > Schooltoelage ontvangen (OKI)

Voor de analyses van de observaties, waarvan we de resultaten bespreken in Hoofdstuk 6, ontwikkelden we een **observatieprotocol**. De video-opnames van de geobserveerde begrijpend-leeslessen werden gecodeerd door twee beoordelaars met behulp van een **codeerschema** (zie Bijlage 2). Het codeerschema onderscheidt de vier (de-)motiverende leerkrachtstijlen zoals beschreven in het Circumplex Model (Aelterman et al., 2019). Elke leerkrachtstijl wordt verder onderverdeeld in twee substijlen die diverse indicatoren van concreet leerkrachtgedrag bevatten. De videofragmenten van de geobserveerde lessen werd opgedeeld in vier gelijke lesdelen. De observatoren analyseerden per lesdeel het leerkrachtgedrag door het te plaatsen binnen een bepaalde indicator. Na elk lesdeel kenden de observatoren voor elke substijl een score toe van 1 (beschrijft het leerkrachtgedrag tijdens dit lesdeel helemaal niet) tot 7 (beschrijft het leerkrachtgedrag tijdens dit lesdeel uitermate goed). Treffende uitspraken schreven we woordelijk uit en opmerkelijke handelingen werden omschreven. Wanneer er namen genoemd werden tijdens de lessen, zijn deze in functie van dit rapport gepseudonimiseerd.

## 2.6. Aandachtspunten bij de interpretatie van de resultaten

Het is belangrijk om de resultaten correct te interpreteren. Daarom moeten we rekening houden met de kenmerken van de steekproeven.

### ***PIRLS is gebaseerd op een steekproef.***

Het is niet mogelijk om alle leerlingen uit de onderzoekspopulatie te laten deelnemen aan een onderzoek zoals PIRLS. Daarom werden de PIRLS-toetsen afgenomen bij een beperkte deelgroep van de onderzoekspopulatie (zie 2.1). Op basis van de resultaten van die representatieve steekproef doen we uitspraken over het leesbegrip van



de leerlingen in heel Vlaanderen. Het is daarbij essentieel om steeds na te gaan of we bepaalde conclusies wel met voldoende zekerheid kunnen trekken. We hebben het dan over statistische significantie. Wanneer een verschil niet statistisch significant blijkt te zijn, mogen we niet aannemen dat er een reëel verschil op populatieniveau bestaat.

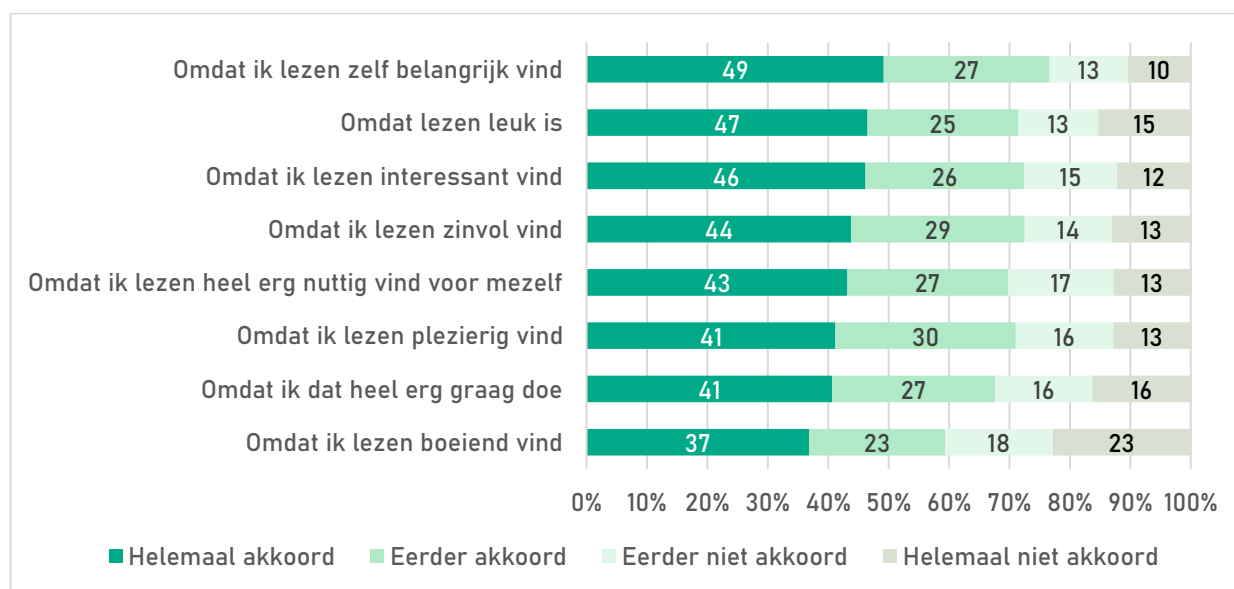
***Het observatie-onderzoek is gebaseerd op een kleine steekproef.*** In Hoofdstuk 6 maken we gebruik van een steekproef bestaande uit acht leerkrachten. Gezien dit kleine aantal is het niet mogelijk om de resultaten te veralgemenen naar de volledige leerkrachtenpopulatie in Vlaanderen. Het hoofddoel van Hoofdstuk 6 is dan ook niet om algemene uitspraken te doen over het (de-)motiverend gedrag van Vlaamse leerkrachten. In plaats daarvan willen we in dit hoofdstuk inzicht bieden in verschillende gedragingen die leerkrachten kunnen vertonen tijdens een begrijpend-leesles.

### 3. De leesmotivatie van leerlingen

**Autonome en gecontroleerde leesmotivatie.** In de leerlingvragenlijst van PIRLS 2021 werd - enkel in de Vlaamse scholen - de autonome leesmotivatie van de kinderen gemeten aan de hand van de *Self-Regulation Questionnaire-Reading Motivation (SRQ-reading motivation;* De Naeghel et al., 2012). De leerlingen moesten concreet acht stellingen over lezen in de schoolse context beantwoorden. De stellingen werden voorafgegaan door de hoofdvraag “Waarom lees je voor school?”. De leerlingen moesten beoordelen in welke mate ze akkoord gingen met elk van de stellingen. Figuur 1 toont de resultaten per stelling. Figuur 2 toont de gemiddelde scores van de leerlingen op de schaal van autonome leesmotivatie.

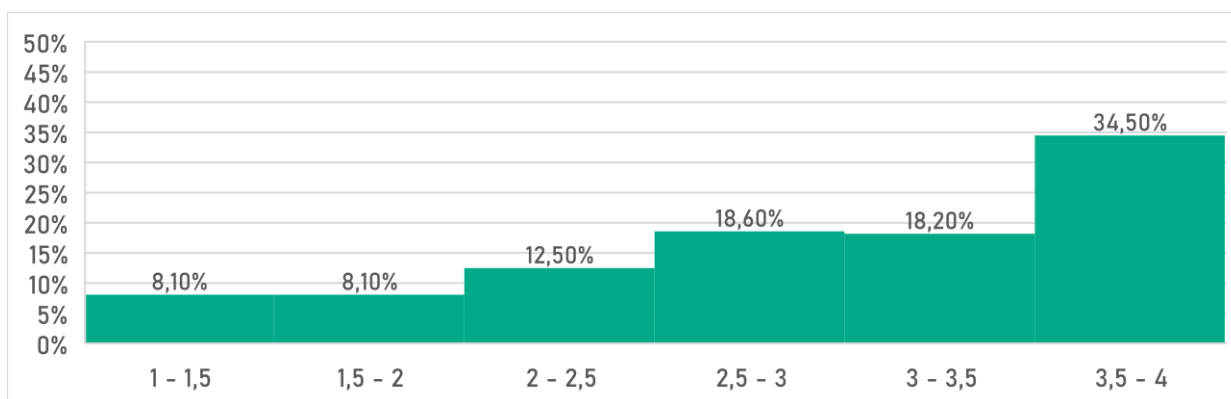
Over de acht stellingen heen beoordeelden de Vlaamse leerlingen hun eigen leesmotivatie als eerder autonoom, met een gemiddelde score van 2,9 op 4. Daarbij vallen wel enkele vrij ongunstige onderliggende cijfers op. Voor ongeveer drie op de tien leerlingen is ‘lezen is nuttig’ of ‘lezen is plezierig’ geen reden om te lezen voor schoolse taken. Voor ‘lezen is boeiend’ geldt dit voor vier op de tien leerlingen.

*Figuur 1: Leerlingen verdeeld naargelang hun autonome leesmotivatie in de schoolse context: antwoorden op de vraag ‘waarom lees je voor school?’*



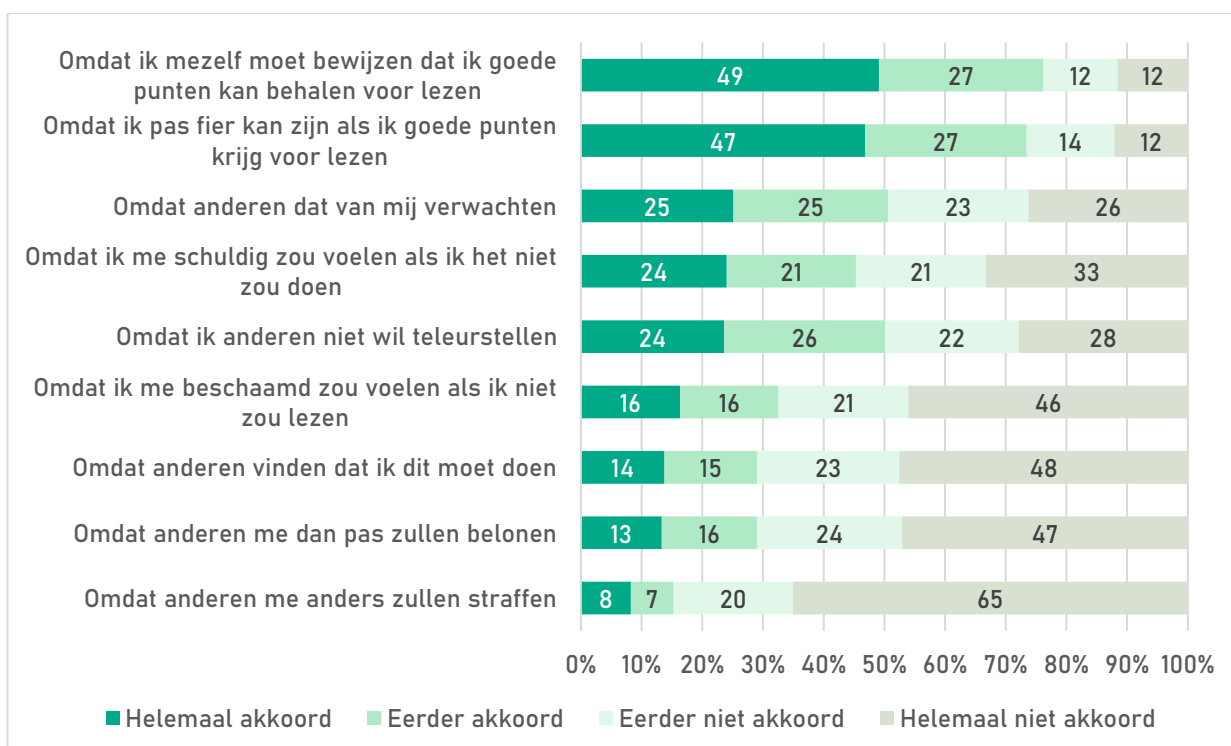
Alle stellingen bij elkaar genomen, zien we in Figuur 2 dat de helft van de leerlingen een hoge schaalscore behaalt, van meer dan 3 op 4 (dus: gemiddeld minimaal ‘eerder akkoord’). Anderzijds behaalt ongeveer 16% van de Vlaamse leerlingen een lage schaalscore, van maximaal 2 op 4 (dus: gemiddeld maximaal ‘eerder niet akkoord’). Hoewel het algemene gemiddelde dus een eerder positief beeld schetst, moeten we ons ervan bewust zijn dat er veel onderlinge variatie is waarbij ook een behoorlijk groot deel van de leerlingen onvoldoende autonoom gemotiveerd is.

Figuur 2: Leerlingen verdeeld naargelang hun schaalscore op autonome leesmotivatie in de schoolse context



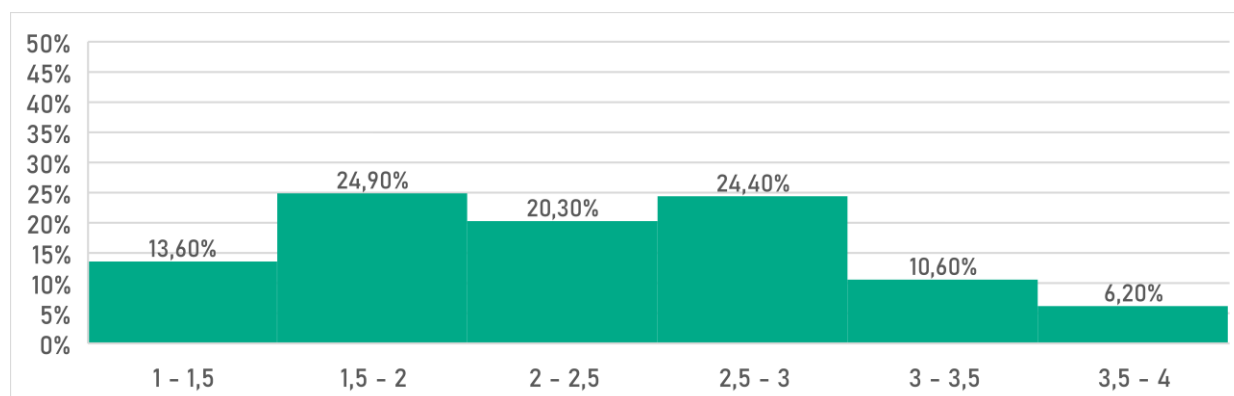
Figuur 3 toont de resultaten per stelling over gecontroleerde motivatie in de schoolse context, opnieuw gemeten aan de hand van de *SRQ-reading motivation* (De Naeghel et al., 2012). Over de negen stellingen heen, zijn de scores die de Vlaamse leerlingen zichzelf geven voor gecontroleerde motivatie lager dan die voor autonome motivatie. De gemiddelde score voor gecontroleerde leesmotivatie is 2,3 op 4. Er is veel variatie naargelang de onderliggende stelling. Zo blijkt dat de druk die leerlingen ervaren vooral door zichzelf opgelegd is: ze willen fier kunnen zijn op zichzelf of ze willen het aan zichzelf bewijzen dat ze goede punten kunnen halen. Hoewel de meeste leerlingen die redenen bevestigen, is er toch ongeveer een kwart van de leerlingen het hier minder of helemaal niet mee eens. Verder geeft 85% van de leerlingen aan (eerder) geen druk te ervaren om te lezen voor school vanuit een angst voor straffen en 61% geeft aan (eerder) geen druk te ervaren vanuit een gebrek aan beloningen.

Figuur 3: Leerlingen verdeeld naargelang hun gecontroleerde leesmotivatie in de schoolse context: antwoorden op de vraag 'waarom lees je voor school?'



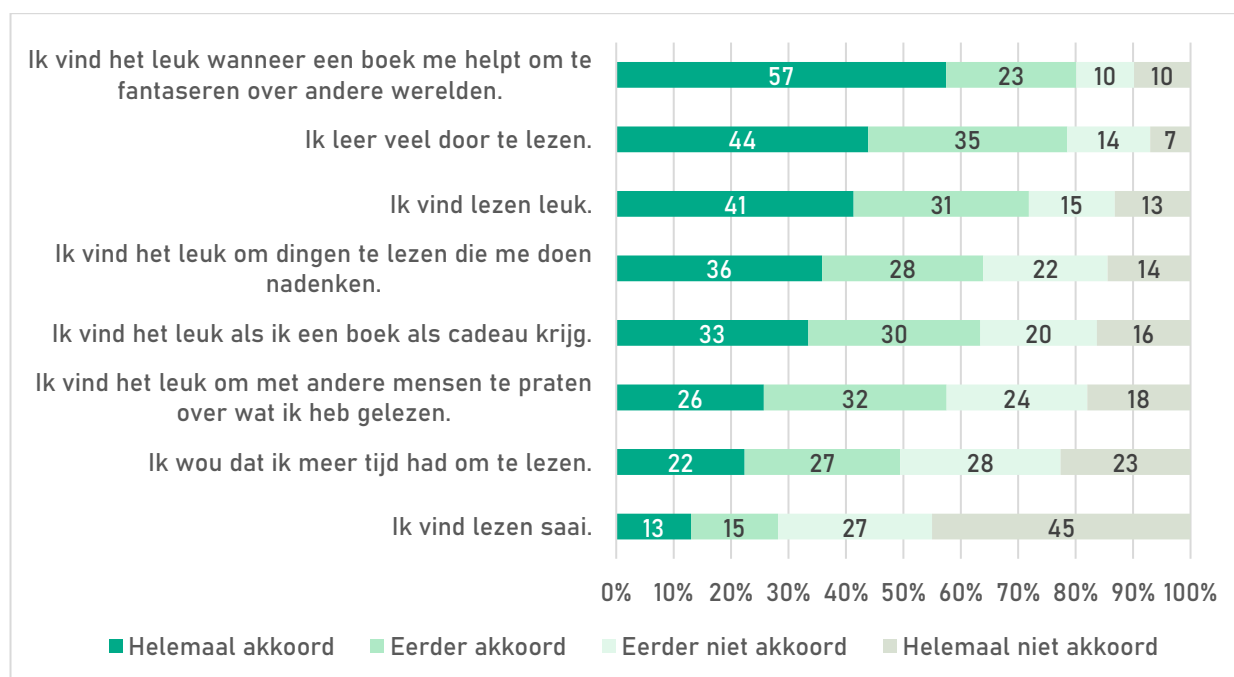
In Figuur 4 zien we opnieuw veel variatie in de schaalscores van de leerlingen op gecontroleerde leesmotivatie. Over het algemeen blijkt dat het merendeel van de Vlaamse leerlingen rapporteert eerder niet gecontroleerd gemotiveerd te zijn om te lezen in de schoolse context. Anderzijds behaalt bijna 17% van de Vlaamse leerlingen een schaalscore van minstens 3 op 4 voor gecontroleerde leesmotivatie (dus: gemiddeld minimaal ‘eerder akkoord’).

*Figuur 4: Leerlingen verdeeld naargelang hun schaalscore op gecontroleerde leesmotivatie in de schoolse context*



**Leesplezier.** In de internationale leerlingvragenlijst van PIRLS 2021 werd het leesplezier van de leerlingen gemeten aan de hand van acht stellingen. Het is hierbij belangrijk om te benadrukken dat leesplezier zoals gemeten door PIRLS niet volledig samengaat met de theoretische definitie die typisch aan leesplezier wordt toegeschreven. De stellingen in de PIRLS-vragenlijst hieronder representeren mogelijks een breder spectrum van leesattitudes. De resultaten in Figuur 5 tonen daarom niet alleen inzicht in het leesplezier van leerlingen, maar ook in verwante elementen van leesattitude die door de PIRLS-stellingen worden belicht.

*Figuur 5: Leerlingen verdeeld naargelang hun leesplezier*



Op basis van de resultaten over leesmotivatie en leesplezier in de PIRLS 2021 leerlingvragenlijst, kunnen we besluiten dat de Vlaamse leerlingen aangeven eerder autonoom dan gecontroleerd gemotiveerd te zijn voor lezen. Desalniettemin wijst de vaststelling dat ongeveer 3 op de 10 leerlingen lezen niet als nuttig of plezierig beschouwen op ruimte voor verbetering. Uit eerder onderzoek weten we dat autonome leesmotivatie een positieve rol kan spelen in de leesprestaties van leerlingen. Daarom is het belangrijk om in te zetten op een positief leesklimaat, zowel thuis, op school, als in de klas. Dit kan onder meer gerealiseerd worden door de autonomiebehoeften van leerlingen te ondersteunen, bijvoorbeeld door hen keuzes te bieden in leesmateriaal. Daarnaast is het cruciaal om te kiezen voor functionele leestaken die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen en deze taken duidelijk te kaderen, zodat ze begrijpen waarom een bepaalde leestaak functioneel is voor hen. In Hoofdstuk 6 van dit rapport gaan we dieper in op hoe motiverend leerkrachtgedrag vormgegeven kan worden. Voor meer inspiratie omtrent het stimuleren van leesmotivatie, verwijzen we graag naar de *Sleutels voor Effectief Begrijpend Lezen* (Gobyn et al., 2019).

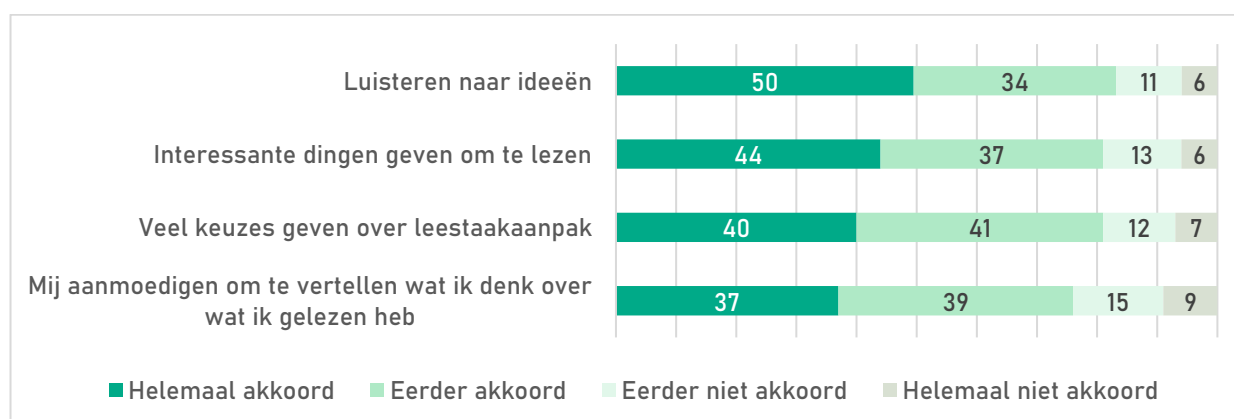


## 4. Autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag

We onderzochten in welke mate de leerlingen tijdens de begrijpend-leeslessen autonomie-ondersteunend gedrag vaststellen bij hun leerkracht aan de hand van vier stellingen die we toevoegden aan de Vlaamse leerlingvragenlijst. Figuur 6 toont de resultaten per stelling. We geven hier minder stellingen weer dan in ons eerste nationale rapport (Denies et al., 2023), dat ook twee negatief geformuleerde stellingen belichtte. Uit verdere analyses bleek dat de negatief geformuleerde stellingen soms tegenstrijdige informatie opleverden ten opzichte van de positief geformuleerde stellingen, wat mogelijks wijst op een foutieve interpretatie van de negatief geformuleerde stellingen. Voorgaand onderzoek bevestigt deze hypothese. Bovendien brengen de negatief geformuleerde stellingen geen unieke informatie naast de positief geformuleerde stellingen. Voor de analyses in Hoofdstuk 5 weerhielden we daarom enkel de twee positief geformuleerde stellingen en voegden we twee andere stellingen uit de internationale vragenlijst toe die inhoudelijk aansluiten bij het concept autonomie-ondersteunend gedrag.

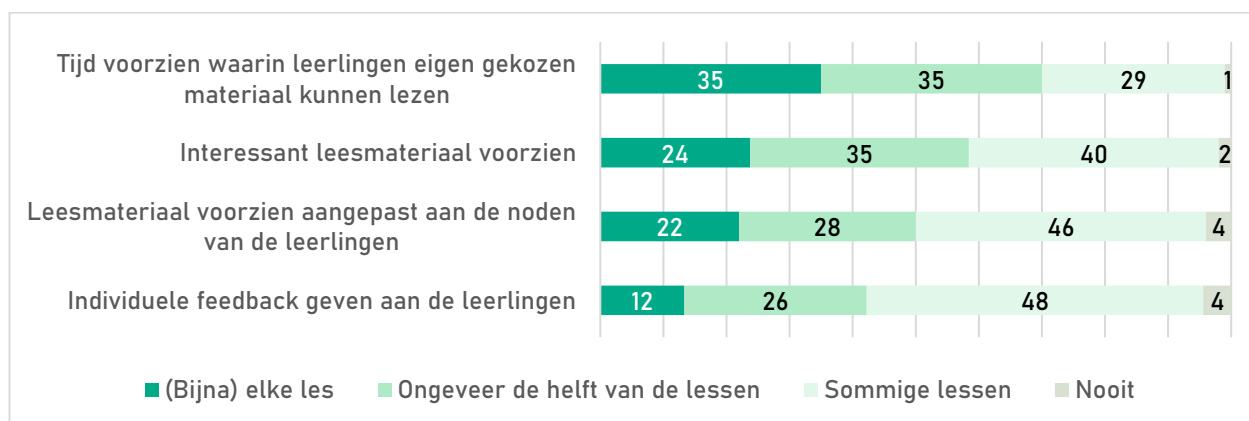
Over de vier stellingen heen beoordeelden de Vlaamse leerlingen het gedrag van hun leerkracht als eerder autonomie-ondersteunend, met een gemiddelde score van 3,2 op een schaal die gaat van 1 (niet autonomie-ondersteunend) tot 4 (wel autonomie-ondersteunend). De onderliggende cijfers staan weergegeven in Figuur 6. Concreet vindt 24% van de leerlingen dat hun leerkracht hun (eerder) niet uitnodigt om te vertellen over het eigen perspectief met betrekking tot het leesmateriaal. 19% van de leerlingen vindt dat hun leerkracht hun (eerder) geen interessante dingen geeft om te lezen. Verder vindt 19% van de leerlingen dat ze (eerder) weinig keuzes krijgen over hoe ze hun leestaaken aanpakken en 17% dat hun leerkracht (eerder) niet naar hun ideeën luistert. Ongeveer acht op de tien leerlingen vinden dus dat ze gehoord worden en enige autonomie ervaren.

*Figuur 6: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin ze vinden dat hun leerkracht autonomie-ondersteunend gedrag vertoont tijdens de begrijpend-leeslessen*



Naast het perspectief van de leerlingen, verzamelden we ook informatie over hoe leerkrachten zelf hun autonomie-ondersteunend gedrag beoordelen aan de hand van vier stellingen uit de internationale leerkrachtvragenlijst. Leerkrachten beoordeelden deze stellingen op een schaal van 1 (ik doe dit nooit) tot 4 (ik doe dit elke les, of bijna elke les). Figuur 7 toont de resultaten per stelling.

Figuur 7: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin hun leerkracht zegt tijd te besteden aan motiverende handelingen



Over de vier stellingen heen stelden we een gemiddelde score vast van 2,7 voor het eigen gepercipieerde autonomie-ondersteunend gedrag van leerkrachten, waarbij 2 staat voor de implementatie in sommige lessen en 3 voor de implementatie in ongeveer de helft van de lessen. Concreet geeft 70% van de leerkrachten aan in (minstens) de helft van de begrijpend-leeslessen tijd te voorzien voor leerlingen om eigen gekozen materiaal te lezen. Maar liefst 35% van de leerkrachten doet dit zelfs bijna elke les. Daarentegen valt ook op dat meer dan de helft van de leerkrachten slechts in sommige lessen individuele feedback geeft aan de leerlingen tijdens de begrijpend-leesles. De helft van de leerkrachten voorziet bovendien slechts in sommige lessen leesmateriaal aangepast aan de noden van de leerlingen en 42% van de leerkrachten vindt dat ze slechts in sommige begrijpend-leeslessen aan de slag gaan met interessant leesmateriaal.

## 5. Relaties tussen gepercipieerd autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag, de leesmotivatie van leerlingen en hun leesprestaties

In dit hoofdstuk brengen we de relaties tussen (1) autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag zoals gepercipieerd door de leerlingen, (2) de leesmotivatie van de leerlingen en (3) hun prestaties op de PIRLS-toets in kaart (zie Bijlage 1 voor een overzicht van de exacte vraagstelling). Dat doen we omdat eerdere studies hebben aangetoond dat leesmotivatie een cruciale rol speelt in de leesprestaties van leerlingen (vb. De Naeghel et al., 2012). Daarnaast is bekend dat het gedrag van leerkrachten invloed kan hebben op de leesmotivatie van leerlingen (vb. De Naeghel et al., 2016). Uit de resultaten van PIRLS 2021 blijkt dat Vlaamse leerlingen internationaal gezien eerder laag scoren op leesplezier en dat de begrijpend-leesscores van Vlaamse leerlingen een neerwaartse trend vertonen (Denies et al., 2023). Om deze trend te helpen keren, verkennen we verschillende pistes, waaronder de piste om ook de autonome leesmotivatie van leerlingen te bevorderen. Door mogelijke verbanden tussen leerkrachtgedrag, leesmotivatie en de leesprestaties van leerlingen te identificeren, kunnen we de rol van leerkrachten in het stimuleren van leesmotivatie verder verduidelijken.

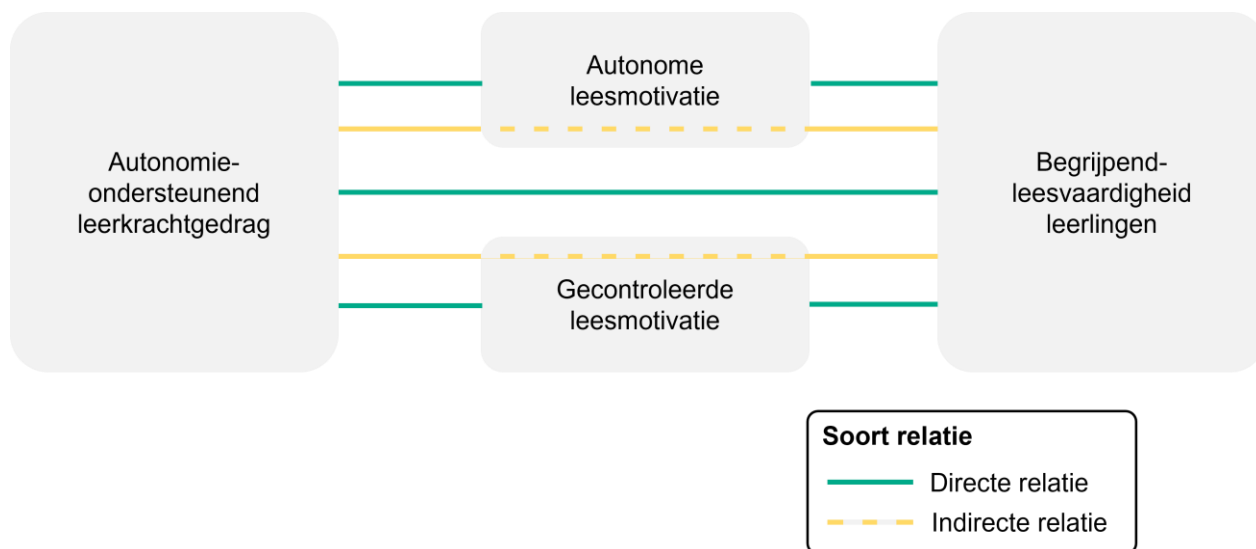
### 5.1. De onderzochte relaties

De verbanden tussen autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag en leesprestaties van de leerlingen, kunnen zich op verschillende manieren manifesteren.

- Zo is het bijvoorbeeld mogelijk dat leerlingen die les krijgen van leerkrachten die sterk inzetten op autonomie-ondersteuning het erg goed doen op de PIRLS-toets. In dit voorbeeld spreken we van een **directe relatie** tussen autonomie-ondersteuning en de leesprestaties van de leerlingen. Bij dit soort relaties wordt een deel van de variantie in een afhankelijke variabele (in dit geval begrijpend lezen) verklaard aan de hand van een voorspellende variabele of predictor (in dit geval les krijgen van een leerkracht die volgens de leerlingen autonomie-ondersteunend is). Dit suggereert een 'richting', met name: meer ervaren autonomie-ondersteuning door de leerkracht draagt bij tot betere leesprestaties bij de leerlingen.
- Echter, het kan ook dat autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag vaker voorkomt in klassen waar leerlingen meer autonoom gemotiveerd zijn, waardoor hun leerlingen het beter doen op de PIRLS-toets. In dit voorbeeld spreken we van een **indirecte relatie**. Bij dit soort relaties wordt opnieuw een deel van de variantie in een afhankelijke variabele (in dit geval begrijpend lezen) verklaard aan de hand van een voorspellende variabele of predictor (in dit geval les krijgen van een leerkracht die volgens de leerlingen autonomie-ondersteunend is), via een derde variabele of mediator (in dit geval autonome leesmotivatie). Dit suggereert een 'richting', met name: meer ervaren autonomie-ondersteuning door de leerkracht draagt bij tot meer autonome leesmotivatie bij de leerlingen, wat op zijn beurt bijdraagt tot betere leesprestaties.

Om de rol van autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag en autonome leesmotivatie in kaart te brengen, hebben we tegelijkertijd directe en indirecte relaties onderzocht in een structureel vergelijkingsmodel. Figuur 8 geeft alle relaties weer die we in dit hoofdstuk zullen bespreken.

Figuur 8: Overzicht van de onderzochte relaties



## 5.2. Resultaten

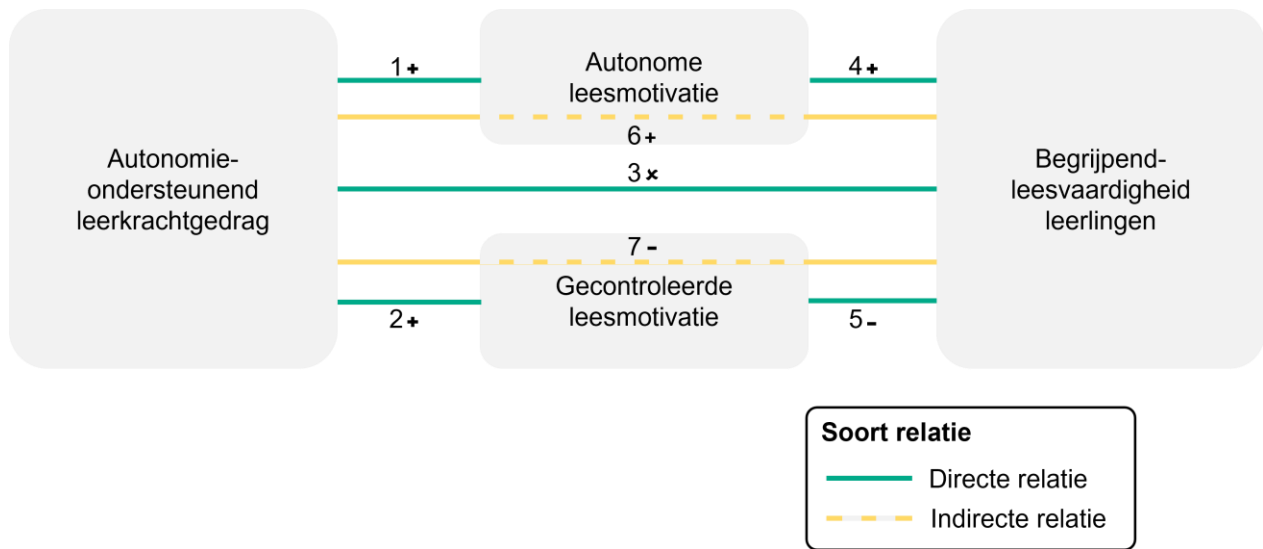
**Directe relaties.** Na controle voor de opgenomen achtergrondkenmerken vinden we een significant verband tussen het autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag – zoals gerapporteerd door de leerlingen aan de hand van de stellingen die we belichten in hoofdstuk 4 – en de autonome ( $\beta = 0,426$ ,  $SE = 0,024$ ) en gecontroleerde motivatie ( $\beta = 0,248$ ,  $SE = 0,023$ ) van leerlingen (pijl 1 en 2 in Figuur 9). Dat betekent dat les krijgen van een leerkracht die volgens de leerlingen sterk inzet op autonomie-ondersteuning samenhangt met zowel een hogere autonome als een hogere gecontroleerde leesmotivatie bij leerlingen.

Figuur 9 toont geen significant rechtstreeks verband tussen het autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag en de leesvaardigheid van leerlingen ( $\beta = -0,045$ ,  $SE = 0,026$ ; pijl 3). Anders gezegd, het les krijgen van een leerkracht die – volgens de leerlingen – sterk inzet op autonomie-ondersteuning vertoont geen directe samenhang met de leesprestaties van leerlingen.

Tot slot vinden we wel een rechtstreeks verband tussen zowel autonome als gecontroleerde leesmotivatie en de leesprestaties van leerlingen. Leerlingen die meer autonoom gemotiveerd zijn voor lezen, doen het namelijk beter op de PIRLS-toets ( $\beta = 0,164$ ,  $SE = 0,020$ ; pijl 4). Leerlingen die meer gecontroleerd gemotiveerd zijn voor lezen, scoren daarentegen significant minder goed op de PIRLS-toets ( $\beta = -0,350$ ,  $SE = 0,020$ ; pijl 5).

**Indirecte relaties.** Ook stellen we twee significante indirecte relaties vast. Dat betekent enerzijds dat autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag samenhangt met de autonome leesmotivatie van leerlingen, wat op zijn beurt samenhangt met betere prestaties van leerlingen op de PIRLS-toets ( $\beta = 0,070$ ,  $SE = 0,010$ ; pijl 6). Anderzijds hangt autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag via een hogere gecontroleerde leesmotivatie samen met minder goede prestaties op de PIRLS-toets ( $\beta = -0,087$ ,  $SE = 0,010$ ; pijl 7).

Figuur 9: De significante positieve (+), negatieve (-) en niet-significante (\*) relaties tussen autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag, leesmotivatie en de vaardigheid in begrijpend lezen bij de leerlingen, na controle voor achtergrondkenmerken



### 5.3. Conclusie

Onze resultaten tonen aan dat autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag, zoals waargenomen door leerlingen, verband houdt met zowel de autonome als de gecontroleerde leesmotivatie van leerlingen. Bovendien stellen we vast dat autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag via autonome leesmotivatie positief verband houdt met de leesprestaties van leerlingen, maar negatief verband houdt met de leesprestaties via gecontroleerde leesmotivatie.

Deze bevindingen benadrukken enerzijds het belang van het creëren van een klasomgeving die autonome leesmotivatie bevordert en waarin het uitoefenen van druk met betrekking tot lezen zoveel mogelijk wordt vermeden. Anderzijds willen we er ook op wijzen om steeds bewust te zijn van hoe autonomie-ondersteunende praktijken door leerlingen op verschillende manieren kunnen worden waargenomen. In het huidige onderzoek stellen we namelijk vast dat het ervaren van autonomie-ondersteuning kan bijdragen tot meer autonome leesmotivatie, maar ook tot meer gecontroleerde leesmotivatie. Het zou kunnen dat leerlingen die meer autonomie ervaren, een soort van druk ervaren om het goed te (blijven) doen voor lezen, al is er meer onderzoek nodig om deze hypothese te bevestigen. Daarnaast sluit het gehanteerde onderzoeksdesign de mogelijkheid van een omgekeerd oorzakelijk verband niet uit. Dit zou kunnen betekenen dat leerlingen met lagere leesvaardigheid en een meer gecontroleerde leesmotivatie lezen eerder als een verplichting ervaren dan als een plezierige of nuttige activiteit, hoewel zij bijvoorbeeld wel erkennen dat hun leerkracht hen keuzes geeft in leesmateriaal. Bovendien is het aannemelijk – zoals ook wordt aangetoond in Hoofdstuk 6 van dit rapport – dat keuzemogelijkheden voornamelijk geboden worden aan snelle, vaak meer vaardige lezers. Minder vaardige lezers lopen deze keuzes mogelijks vaker mis en zijn vooral bezig met de verplichte leesopdrachten. Naast het belang van autonomie-ondersteuning, blijft het dan ook van onmiskenbaar belang om de leesvaardigheid van leerlingen te bevorderen. Tot slot is het ook mogelijk dat andere leerkrachtstijlen die we niet bevroegen een rol spelen. Autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag vertegenwoordigt slechts één stijl van leerkrachtgedrag dat (de-)motivatie in de hand kan werken. Leerkrachten kunnen naast autonomie-ondersteunend ook structuur-



ondersteunend, controlerend of chaotisch gedrag vertonen (Aelterman et al., 2019). Deze stijlen sluiten elkaar niet uit: een leerkracht kan keuzes bieden in leesmateriaal (autonomie-ondersteunend) en tegelijkertijd druk uitoefenen op leerlingen door te dreigen met sancties (controlerend). Daarom is het mogelijk dat de leerkrachten in dit onderzoek, naast autonomie-ondersteuning, ook ander (de-)motiverend gedrag vertoonden dat buiten het bereik van dit onderzoek viel. In het volgende hoofdstuk worden de vier leerkrachtstijlen die (de-)motivatie in de hand werken nader toegelicht.

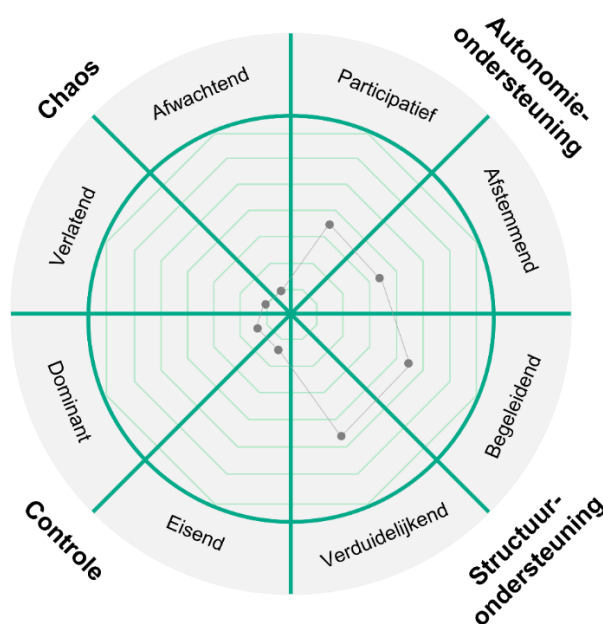
## 6. Praktijkvoorbeelden van motiverend leerkrachtgedrag

In dit hoofdstuk bespreken we de bevindingen van het diepgaand onderzoek naar (de-)motiverend leerkrachtgedrag tijdens de begrijpend-leesles, waarbij we gebruikmaken van het Circumplex Model van Aelterman (2019). Dit model beschrijft leerkrachtgedrag dat (de-)motivatie in de hand kan werken. Het omschrijft vier leerkrachtstijlen die elk twee substijlen bevatten. Onze focus ligt op het identificeren en analyseren van vier motiverende substijlen: participatie en afstemming (twee substijlen van een autonomie-ondersteunende stijl), en begeleiding en verduidelijking (twee substijlen van een structuur-ondersteunende stijl). Elke substijl omvat verschillende kenmerken van concreet leerkrachtgedrag die in Hoofdstuk 6.1 besproken worden (zie ook het codeerschema in Bijlage 2). Omdat de observaties plaatsvonden in klassen waar leerlingen aangaven zowel sterk autonoom gemotiveerd te zijn voor begrijpend lezen, als het gedrag van hun leerkracht als sterk autonomie-ondersteunend te ervaren, besteden we beperkte aandacht aan de demotiverende leerkrachtstijlen. We bespreken niet alleen welke stijlen werden waargenomen bij de deelnemende leerkrachten, maar bieden op basis van de geobserveerde lessen ook enkele voorbeelden. De citaten werden licht herwerkt om bijvoorbeeld natuurlijke haperingen in de spreektaal te verwijderen in functie van een vlottere leesbaarheid. De resultaten zijn gestructureerd volgens de acht substijlen van leerkrachtgedrag in het Circumplex Model.

### 6.1. Algemeen beeld van de geobserveerde leerkrachtstijlen

De substijlen werden gescoord op een schaal van 1 (beschrijft het leerkrachtgedrag helemaal niet) tot 7 (beschrijft het leerkrachtgedrag uitermate goed). Figuur 10 toont de gemiddelde toegekende score per substijl over de verschillende leerkrachten heen. Bij de deelnemende leerkrachten werd in sterke mate een structuur-ondersteunende leerkrachtstijl geobserveerd. Deze stijl uitte zich in zowel begeleidend als verduidelijkend leerkrachtgedrag. Een autonomie-ondersteunende stijl werd minder vaak geobserveerd en kwam tot uiting als participatief en afstemmend leerkrachtgedrag. De demotiverende leerkrachtstijlen en substijlen werden amper geobserveerd.

Figuur 10: Motiverend leerkrachtgedrag in het Circumplex Model: gemiddelde scores per substijl



## 6.2. Autonomie-ondersteuning

De geobserveerde leerkrachten vertoonden algemeen een eerder matig niveau van autonomie-ondersteunend gedrag tijdens de geobserveerde begrijpend-leeslessen. Binnen deze stijl stelden we ongeveer in gelijke mate participatief en afstemmend gedrag vast.

- > *Participatief leerkrachtgedrag* kreeg een gemiddelde score van 3,5 op 7, met scores variërend tussen 1 en 6. Belangrijke kenmerken van participatief gedrag zijn het in kaart brengen van persoonlijke (lees-)interesses van leerlingen, het aanbieden van keuzes in leermateriaal en -activiteiten, het aanpassen van het tempo tijdens klassikale instructiemomenten, het gebruik van niet-dwingende taal en het vragen en dulden van input en initiatief van leerlingen.

Het gebruik van een **niet-dwingende taal** werd bij alle leerkrachten waargenomen. Leerkrachten geven hun leerlingen vaak instructies op een vragende of vrijblijvende toon:

- *“Axelle, dan mag jij de opdracht lezen.”*
- *“Ik zou graag hebben dat de uitdeler de taalwerkboekjes uitdeelt.”*
- *“Je schrijfbordje mag je eventjes in de bank steken.”*

Het **vragen van input** werd eveneens bij alle leerkrachten waargenomen, onder andere in het begin van de les om tekstoriëntatie te stimuleren en voorkennis te activeren:

- *“De wonderlijke wereld van de bij. Waarover denk je dat de tekst allemaal zal gaan? Wat denk je dat je in deze tekst zal bijleren?”*
- *“We kijken eens naar de afbeeldingen. Wat zie je? Wat valt op? Kan je al iets vertellen?”*
- *“Welke sprookjes kennen jullie nog?”*
- *“Zeg een keer, waaraan denk je bij het woordje serre?”*

Ook bij het verklaren van de betekenis van moeilijke woorden en zinnen werd vaak de input van leerlingen gevraagd:

- *“‘Audiënties’. Is er een kindje dat weet wat dat is? Als je op audiëntie gaat bij de koning?”*
- *“Een wind die langzaam opsteekt. Wat bedoelen ze daarmee? Wie kan het geluid eens doen?”*

Tot slot werd met betrekking tot het vragen van input meestal klassikaal teruggekoppeld na individueel of partnerwerk om het werk van de leerlingen te bespreken:

- *“Oké we gaan eens kijken naar wat jullie gevonden hebben. De groep die de eerste bladzijde moest lezen, dat zijn jullie, vertel eens.”*
- *“Jullie hebben een voortaak gekregen. Daar moest je eerst en vooral zoeken waar je aan dacht bij het woordje saboteur.” [Leerkracht schrijft het woord saboteur aan bord.] “Oké, waar dacht je aan bij het woordje saboteur?”*

Merk bovendien op dat het organiseren van individueel werk of groepswork op zichzelf participatief kan zijn, wanneer leerlingen de kans krijgen om op hun eigen tempo informatie te verzamelen alvorens de leerkracht klassikaal de juiste antwoorden overloopt.

Naast het actief bevragen van leerlingen, viel het op dat leerkrachten regelmatig openstonden voor de **inbreng en het initiatief van hun leerlingen** gedurende de begrijpend-leesles. Voorbeelden hiervan zijn divers en omvatten zowel het verwelkomen van persoonlijke verhalen van leerlingen als het waarderen van het initiatief van leerlingen met betrekking tot hun aanpak van de opdrachten:

- Het is speeltijd, een leerling vraagt: *“Mag ik nog verder werken aan het extra werkblad?”*. Leerkracht: *“Dat mag jij zeker.”*
- Een leerling heeft tijdens individueel werk een woordenboek genomen. Leerkracht: *“Maar jij bent gaan piepen in uw woordenboek! Dat mag hé, je mag gaan piepen in je woordenboek.”*
- De les gaat over gedichten. Een dag eerder was het gedichtendag en de leerlingen schreven een gedicht tijdens de les godsdienst (bij een andere leerkracht). Leerling: *“Juf, gisteren Idris heb mij een gedicht in het Frans gedaan, mag hij dat lezen alstublieft?”* Leerkracht: *“In het Frans? Ja, maar dat was niet zo gemakkelijk heeft juf Charlotte mij verteld.”* Leerling: *“Jawel, dat was gemakkelijk.”* Leerkracht richt zich tot Idris: *“Jij hebt een gedicht in het Frans geschreven?”* Leerling: *“Ja, mag hij dat lezen alstublieft?”* Leerkracht: *“Ja, hij mag dat voorlezen.”*
- Leerkracht bespreekt waarom kastelen altijd hoog gebouwd worden (om de vijand te zien aankomen). Leerling begint spontaan te vertellen: *“Ik ben eens in Frankrijk geweest en daar zo eens in een kasteel geweest en daar moesten we echt iets van duizenden trappen op om aan dat kasteel te komen.”* Leerkracht: *“Ah ja, dus dat stond helemaal vanboven.”*

De meeste leerkrachten **volgen het tempo van hun leerlingen tijdens klassikale instructiemomenten**. Dit uit zich vaak in het wachten op leerlingen tot ze al hun benodigdheden hebben klaarliggen. Maar ook na individueel of partnerwerk verzamelen leerkrachten vaak informatie over het taakproces van de leerlingen alvorens ze verder gaan:

- *“Zijn er nog kindjes bezig met de tekst?”* [niemand is nog bezig]. *“Goed, dan gaan we eens samen de tekst overlopen om te zien of jullie dat goed hebben kunnen oplossen.”*
- Leerkracht gaat rond bij alle leerlingen tijdens partnerwerk. *“Oké ik denk dat de meeste kinderen klaar zijn hé?”* Enkele leerlingen spreken de leerkracht nog aan met een vraag. De leerkracht helpt die leerlingen nog verder voor ze klassikaal verder gaat.
- *“Goed. Denk dan maar al eens na, wat is onze hoofdgedachtezin in dit tekstje?”* Enkele leerlingen steken meteen enthousiast hun vingers op. Leerkracht: *“Ik ga eerst de rest ook laten nadenken hé”*.

Tot slot werd bij enkele leerkrachten het **aanbieden van keuzes in leeractiviteiten en leermateriaal** geobserveerd. Met betrekking tot leeractiviteiten boden leerkrachten voornamelijk keuzes tussen individueel of partnerwerk. Met betrekking tot keuzes in leermateriaal werden voornamelijk keuzes aangeboden wanneer de eigenlijke leestaak – die wel steeds voor iedereen hetzelfde was – was afgerond. Een gevolg hiervan is dat deze keuzes voornamelijk werden aangeboden aan de snelle werkers. Leerlingen die de volledige lestijd nodig hebben om de eigenlijke leestaak af te werken, lopen deze keuzes mis:

- Een leerling is helemaal klaar. *“Super, dan mag jij een leesboek nemen, of een stil tussendoortje.”* Leerling: *“Of een beetje W.O.?”* Leerkracht: *“Of een beetje W.O., ja.”*
- Leerlingen moeten zelf een naamgedicht schrijven. *“We gaan het woordje vriendschap nemen, maar wie straks klaar is kan nadien zelf nog eentje kiezen.”*

Merk op dat het bieden van keuzes in leeractiviteiten en -materiaal niet noodzakelijk altijd bevorderlijk is voor het uiteindelijke leesbegrip van de leerlingen. De basiscomponent van de lessen – leerstof die noodzakelijk geacht wordt om van de leerlingen betere lezers te maken – moet steeds nagestreefd worden. Het advies kan dus nooit zijn dat leerkrachten hun lessen opbouwen rond vragen zoals ‘hebben jullie zin om een mindmap te maken, of willen jullie de tekst op een andere manier verwerken?’ wanneer het lesdoel is dat leerlingen mindmaps leren maken. Wel kunnen ze op dit moment de keuze krijgen tussen bijvoorbeeld een tekst over ijschaatsen of één over basketbal.

Het **in kaart brengen van persoonlijke (lees-)interesses** werd twee keer geobserveerd tijdens twee lessen die gingen over teksttypes:

- *“Je schrijft er een drietal op van de teksttypes die we opgenoemd hebben en dan schrijf je ook erbij wat je het leukst vindt om te lezen. Eden, wat lees jij het liefst?”*
- *“Je gaat even nadenken over wat je graag leest.”* Leerkracht gaat rond bij de leerlingen en stelt vast: *“Ja, die Geronimo komt hier weer langs alle kanten boven hé”.*

- > **Afstemmend leerkrachtgedrag** kreeg een gemiddelde score van 3,3 op 7, met scores variërend tussen 1 en 6. Belangrijke kenmerken van afstemmend gedrag zijn het aanvaarden van negatieve emoties, het gebruik van materiaal en lesactiviteiten die aansluiten bij de leefwereld, het in kaart brengen van het perspectief van leerlingen, het geven van zinvolle rationale (verklaring of redenering achter een beslissing of aanpak) en het toestaan dat leerlingen op hun eigen tempo werken tijdens individueel of groepswerk.

Leerkrachten laten de leerlingen veelal **op hun eigen tempo werken tijdens individueel en partnerwerk**. Dit kwam tot uiting wanneer leerkrachten hun leerlingen verzekerden dat het niet erg was als ze niet de volledige taak konden afwerken, maar evengoed wanneer leerkrachten extra taken voorzagen voor leerlingen die sneller klaar waren:

- De leerkracht geeft de leerlingen na een partnerwerk nog even de tijd om hun laatste zinnen af te werken. De leerkracht verzekert de leerlingen dat het niet erg is als ze niet alle opdrachten hebben kunnen afwerken: *“Als je er drie hebt, heb je er drie. Heb je er vijf, heb je er vijf, heb je ze allemaal, dan heb je ze allemaal.”*



- De leerlingen maken een individuele taak. De leerkracht zegt dat wie klaar is al mag verdergaan met de volgende opdracht. Eén leerling geeft aan dat hij nog niet klaar is. Leerkracht: *“Ja doe maar Robbe, doe maar op je gemak!”*
- *“Wie is al klaar met de tekst van de bij?” Oké goed, een aantal, ongeveer de helft van de klas. Ik wil de kindjes die nog niet klaar zijn ook nog de tijd geven want ik zou graag nog met jullie ook nog eens de tekst controleren. Kijken of het gemakkelijk was om de antwoorden terug te vinden, waar je de antwoorden hebt teruggevonden. Maar ik wil natuurlijk ook dat de kindjes die al klaar zijn niet met hun vingertjes zitten te draaien. Dus, zij die klaar zijn, vonden jullie het moeilijk?”* Leerlingen: *“Nee.”* Leerkracht: *“Denken jullie dat jullie zelfstandig kunnen verdergaan met de volgende tekst?”* Leerlingen: *“Ja.”*

Daarnaast gebruiken veel leerkrachten **materiaal dat aansluit bij de leefwereld van de leerlingen**. Dat merkten we aan enthousiaste reacties van leerlingen, maar ook aan expliciete uitspraken van leerkrachten over het lesmateriaal. Enkele leerkrachten selecteerden teksten buiten de handleiding om aan te sluiten bij het wereldoriëntatiethema, de poëzieweek en de actualiteit (bijvoorbeeld een tekst over de oorlog in Oekraïne). Verder stelden we vast dat er tijdens de introductie van de les soms afstemmend materiaal gebruikt wordt om de leerlingen meer te betrekken bij het onderwerp:

- De leerlingen gaan een tekst over het koningshuis lezen. Alvorens ze de tekst krijgen, start de leerkracht met een quiz. *“Je mag je wisbordje nemen, eentje per twee is goed. We starten met een quiz. Wie weet, per twee, hoeveel kinderen koning Filip heeft?”*
- De leerlingen gaan les krijgen over uitnodigingen. De leerkracht deelt papieren uit opgerold in een elastiek, het ziet er mysterieus uit. Het is een code die de leerlingen moeten ontcijferen. *“Ik ga er al bij zeggen, wat erop staat is ook echt. Ik heb niet zomaar een uitnodiging uit je boek gehaald. Jullie worden uitgenodigd, maar waar, wanneer en wat ga je nog moeten ontcijferen.”*
- *“De begrijpend-leeslesjes vind ik niet zo leuk voor jullie op dit moment, dus ben ik een beetje aan het zoeken om dat laatste taalboek een beetje te compenseren met andere begrijpend leeslesjes.”* Leerling: *“Is dat te moeilijk of te makkelijk?”* Leerkracht: *“te saai. Daarom dat ik kies voor andere.”*
- De leerlingen lezen uit het boek van de Grote Vriendelijke Reus. De leerkracht heeft een bundel ontworpen waarin de leerlingen onder andere vreemde zinnen van de reus moeten omzetten naar mensentaal. Leerkracht: *“Lelijke woorden is het liefste wat ze hebben.”* Leerling reageert: *“Oude smeerkikker, die vind ik het grappigste.”*

Leerkrachten brengen verder geregeld het **perspectief van leerlingen** in kaart tijdens de begrijpend-leesles, bijvoorbeeld door vragen te stellen over waardeoordelen over de tekst en personages en door het koppelen van tekstinhoud aan de eigen ervaringen van leerlingen:

- *“Wie vindt het een goed verhaal en leg eens uit waarom je het een goed verhaal vindt.”*
- *“Wie [welk personage] vind jij minder leuk? Waarom?”*
- *“Reya voelt hoe de angst als een zware hand op haar borst blijft liggen. Wie heeft dat nog al eens gemerkt? Of al eens gehad? Als je een nachtmerrie hebt? En hoe voelt dat dan?”*

Verder **aanvaarden** leerkrachten meestal de **negatieve emoties** van leerlingen wanneer ze die uiten – wat niet zo vaak expliciet gebeurt. Leerlingen die huilen, zuchten, gefrustreerd of boos worden, worden meestal gerustgesteld:

- Een leerling begint te wenen omdat ze geen foto's van kastelen mee heeft genomen van thuis, terwijl dit de opdracht was. Leerkracht: *“Oh maar dat is niet erg. Dan zet je je samen met Lisa hé, want het is toch samen bespreken. Dus dat is geen probleem.”*

Het **bieden van rationale** werd zelden waargenomen. Wanneer het wel voorkwam, was dat voornamelijk wanneer er in de les een schema of een samenvatting werd gemaakt. Meestal werd de functionaliteit hiervan gekoppeld aan toetsen:

- *“Met die mindmap heb ik nu eigenlijk heel de tekst samengevat. Dat is de bedoeling van een mindmap. Wij maken een mindmap om bijvoorbeeld te oefenen voor een toets. Als je W.O. toets hebt dan kan je over sommige onderdelen een mindmap maken. Dat is een hulpmiddel om een toets voor te bereiden, om te leren waarover het gaat.”*

- > Er werd een matig niveau van **autonomie-ondersteunend leerkrachtgedrag** waargenomen.
- > Participatief gedrag kwam tot uiting met kenmerken zoals het gebruik van een niet-dwingende taal, stimuleren van input en initiatief van leerlingen en het volgen van het tempo van de leerlingen tijdens klassikale instructiemomenten.
- > Het bieden van keuzes in leeractiviteiten en -materiaal en het in kaart brengen van leesinteresses werden beperkt waargenomen.
- > Afstemmend gedrag kwam tot uiting met kenmerken zoals leerlingen op hun eigen tempo laten werken, gebruik van materiaal dat aansluit bij de leefwereld van de leerlingen en het bieden van ruimte voor perspectief en emoties van leerlingen.
- > Het bieden van rationale werd beperkt waargenomen.

### 6.3. Structuur-ondersteuning

De geobserveerde leerkrachten vertoonden over het algemeen een hoog niveau van structuur-ondersteunend gedrag tijdens de begrijpend-leesles. Binnen deze stijl werd ongeveer in gelijke mate begeleidend en verduidelijkend gedrag vastgesteld.

- > **Begeleidend leerkrachtgedrag** kreeg een gemiddelde score van 4,4 op 7, met scores variërend tussen 1 en 6. Belangrijke kenmerken van begeleidend gedrag zijn het bieden van hulp en bijstand, het doorlopen van stappen zodat leerlingen een taak zelfstandig kunnen voltooien, het geven van constructieve feedback, differentiëren en geven van vertrouwen.

Alle leerkrachten vertoonden begeleidend gedrag door **hulp en bijstand te bieden**, vooral tijdens individueel of partnerwerk en bij het verklaren van moeilijke woorden of zinnen. Daarnaast viel op dat leerkrachten hun leerlingen tijdens het samenvatten actief onder-

steunden door gerichte vragen te stellen. Het is echter opmerkelijk dat de geboden hulp vaak meer gericht lijkt te zijn op onmiddellijke ondersteuning, eerder dan op lange termijn:

- *“Lukt het Lore?”* Leerling: *“Nee”*. Leerkracht: *“Wat ben je aan het opzoeken [in het woordenboek]?”* Leerling: *“Waslaag.”* Leerkracht: *“Ik zou kijken bij was. Een laagje betekent gewoon een laagje. Als je kijkt bij was, dan zie je dat kan verschillende betekenissen hebben. Wassen, maar als we dan kijken bij bijen, dan zie je dat de bijen eigenlijk een stof verzamelen, hé.”*
- *“Hoe kan je weten wat het woord allerlei betekent?”* Leerling: *“Bijvoorbeeld, ik heb allerlei snoepjes. Dus dan zijn er bijvoorbeeld groene snoepjes, blauwe snoepjes, rode snoepjes”*. Leerkracht knikt en maakt de strategie die leerling omschrijft explicieter: *“Ja, het woord in een zin te plaatsen, waardoor het eigenlijk een beetje duidelijk wordt wat het woord nu betekent”*.
- Leerlingen proberen een stuk tekst samen te vatten, maar komen niet verder dan een paar losse woorden. Leerkracht: *“Dus er is een meisje en ze is ergens beland, maar waar? [...] En hoe is het daar waar ze beland is? Is het daar leuk? [...] Waarom is ze bang? [...] Hoe is het daar? Is er daar veel licht?”*
- Een leerling probeert een stuk tekst samen te vatten: *“Jeppe gaat met Saar babbelen omdat de dieren weg zijn.”* Leerkracht: *“Ja. En hoe kwam het dat de dieren weg waren?”* Leerling: *“Omdat de deur was blijven openstaan. Iemand had die open gezet.”*

De meeste leerkrachten boden **feedback**, al bleef dit vaak beperkt tot reacties zoals “goed” en “prima”. In sommige gevallen was de feedback constructiever van aard. Ze werd dan geïntegreerd in onderwijsleergesprekken of ging uitgebreider in op specifieke handelingen van leerlingen:

- *“Goed, ik vind het leuk om jullie te zien lezen. Want ik zag jou, jij was al direct aan het lachen. Jij deed al heel goed je best om met intonatie te lezen. Ik werd al een beetje bang bij jouw eerste zin. Jij had gezien dat daar een uitroepteken stond, dat je dat een beetje boos moest zeggen.”*
- De leerlingen krijgen stukken tekst en moeten daarbij de juiste tussentitel kiezen uit vier voorgestelde titels. Tijdens het individueel werk gaat de leerkracht rond en merkt op dat veel leerlingen dezelfde foute tussentitel kiezen bij een stuk tekst. Bij het klassikaal verbeteren vraagt de leerkracht: *“Waarom was ontbijten als een koning niet echt goed [als titel]? Het woordje ontbijt stond er wel in, maar...”* Leerling: *“Het was maar de eerste zin.”* Leerkracht: *“Ja, het was maar één zin en ook, Roos?”* Leerling: *“En er staan andere dingen in.”* Leerkracht: *“Ja, er komen nog veel meer dingen bij. En als het zou gaan over het ontbijt van de koning, wat zouden we dan moeten kunnen lezen?”* Leerling: *“Over wat hij gedaan heeft.”* Leerkracht: *“Ja, eet hij een boterham, of eet hij cornflakes en wat drinkt hij daarbij?”*

Het **doorlopen van stappen** zodat leerlingen een taak zelfstandig kunnen voltooien werd bij de meeste leerkrachten waargenomen, voornamelijk tijdens het klassikaal overlopen van de te maken opdrachten.

Het **uitspreken van vertrouwen** werd bij enkele leerkrachten waargenomen in verschillende contexten:

- *“Wat is een karwei?”*. Leerling wil antwoorden maar twijfelt dan. Leerkracht: *“Je weet het, zeg maar.”* Leerling zegt: *“Ik ben de naam vergeten”*. Leerkracht laat een andere leerling antwoorden en zegt nadien: *“Ik zag het aan je gezicht dat je het wist, maar het is soms moeilijk om op het juiste woord te komen hé.”*
- Leerlingen moeten de belangrijke woorden in een tekst aanduiden. Leerling: *“Wat als ze niet belangrijk zijn en je denkt dat ze belangrijk zijn?”*. Leerkracht: *“Ah als het verkeerd zou zijn? Dat is niet erg. Het is om te oefenen. Dat is helemaal niet erg. Denk maar wat jij het belangrijkste vindt”*.

**Differentiatie** tijdens de begrijpend-lesles werd niet waargenomen.

- > *Verduidelijkend leerkrachtgedrag* kreeg een gemiddelde score van 4,8 op 7, met scores variërend tussen 1 en 6. Belangrijke kenmerken van verduidelijkend gedrag zijn het communiceren van duidelijke richtlijnen en lesdoelen, het opvolgen van die richtlijnen en het bieden van een overzicht van wat leerlingen van de les kunnen verwachten.

Bij alle leerkrachten werd het **communiceren en opvolgen van richtlijnen** waargenomen. Leerkrachten communiceerden over het algemeen heel duidelijk de nodige instructies met betrekking tot het klaarleggen van materiaal, de te maken opdrachten en het gepaste gedrag:

- *“Oké, wie klaar is: neem je groene balpen. We gaan het eens bespreken.”*
- *“Ik heb twee stukjes tekst. Het eerste deeltje wordt gelezen door Karel en het tweede deeltje wordt gelezen door Lucas.”*
- *“Als je in een zin moet antwoorden: mooie zinnen formuleren, met de leestekens.”*
- *“Zet je eens goed op je stoel allemaal.”*

Het opvolgen van deze richtlijnen werd voornamelijk waargenomen wanneer leerkrachten tijdens individueel of partnerwerk langsgingen bij de leerlingen en hoogte namen van hun taakproces:

- Leerkracht gaat langs bij leerlingen die individueel moeilijke woorden moeten aanduiden. *“Samuel, geen enkel woord dat je niet begrijpt? Je begrijpt alles. Dus ik mag er iets uithalen hé? Waslaag, wat is dat?”* Leerling is stil. Leerkracht: *“Weet je wat het is?”* Leerling knikt nee. Leerkracht: *“Dan moet je het onderstrepen en opzoeken.”*
- Leerkracht gaat langs bij leerlingen tijdens groepswork en merkt op: *“Onze namen beginnen met een hoofdletter, dat heb ik daarnet nog gezegd.”* Ondertussen wijst de leerkracht met een pen naar het blad waar de fout staat.
- Leerling heeft een grote samenvatting geschreven, hoewel de opdracht was om slechts twee zinnen te gebruiken: *“Dat zijn wel serieuze zinnen hoor. Maximum twee zinnen, maar jij hebt super grote zinnen gemaakt. Ik vind het nogal lang, het kan een beetje korter.”*

Door enkele leerkrachten werd aan het begin van de les een **overzicht geboden** van wat van de begrijpend-leesles verwacht kon worden:

- *“We gaan drie dingen doen vandaag. Eerst en vooral gaan we zien hoe een geboortekaartje eruit ziet, dan gaan we daar een schema van maken, ze vergelijken met elkaar, en dan - en dat is waarschijnlijk het plezantste - gaan we zelf een geboortekaartje maken met de computer.”*
- *“Vandaag gaat het geen luisterlesje zijn. Vandaag gaat het een begrijpend lezen lesje zijn. Dus we hebben eigenlijk, ons begrijpend lezen doen we altijd in drie stappen. We gaan altijd nadenken voor het lezen, tijdens het lezen en na het lezen. En eigenlijk voor het lezen hebben we nu al een beetje gedaan door na te denken van: ‘ja, waar zijn we nu mee bezig.’”*

Het **communiceren van lesdoelen** werd niet waargenomen.

- > Er werd een hoog niveau van **structuur-ondersteunend leerkrachtgedrag** waargenomen.
- > Begeleidend gedrag kwam tot uiting met kenmerken zoals het bieden van veel hulp en bijstand, het doorlopen van stappen nodig om leerlingen zelfstandig aan het werk te zetten en het uitspreken van vertrouwen.
- > Feedback bleef vaak beperkt tot het bevestigen van juiste antwoorden en differentiatie werd niet waargenomen.
- > Verduidelikend gedrag kwam tot uiting met kenmerken zoals communiceren van richtlijnen op een duidelijke en transparante manier en het opvolgen van deze richtlijnen. Verder wordt soms een overzicht geboden van de begrijpend-leesles, hoewel dit lang niet in elke les gebeurt.
- > Het communiceren van lesdoelen werd niet waargenomen.

#### 6.4. Controlerende stijl

De geobserveerde leerkrachten vertoonden over het algemeen een zeer laag niveau van controlerend gedrag tijdens de begrijpend-leesles. Binnen deze stijl werd ongeveer in gelijke mate begeleidend en verduidelikend gedrag vastgesteld.

- > **Eisend leerkrachtgedrag** kreeg een gemiddelde score van 1,3 op 7, met scores variërend tussen 1 en 3. Belangrijke kenmerken van eisend gedrag zijn het niet dulden van inspraak, het wijzen op plichten en verantwoordelijkheden, het dreigen met en geven van sancties, het gebruik van gebiedende taal en het inzetten van gedragsafhankelijke beloningen. Gedrag binnen deze substijl werd zeer weinig waargenomen.

De vaakst waargenomen kenmerken zijn het gebruik van **gebiedende taal**, **het wijzen op plichten en verantwoordelijkheden** en **het dreigen met sancties**. Deze drie kenmerken kwamen tot uiting wanneer leerlingen zich niet in lijn met de eerder geformuleerde richtlijnen gedroegen.

De overige kenmerken, het niet **dulden van inspraak** en het **inzetten van gedragsafhankelijke beloningen** werden slechts eenmaal of niet geobserveerd.

- > *Dominant leerkrachtgedrag* kreeg een gemiddelde score van 1,3 op 7, met scores variërend tussen 1 en 3. Belangrijke kenmerken van dominant gedrag zijn het niet aanvaarden van negatieve emoties, het opwekken van gevoelens van schaamte en angst, het persoonlijk aanvallen van leerlingen en het sterk sturen van of zelf voorzien van de antwoorden. Gedrag binnen deze substijl werd zeer weinig waargenomen.

De vaakst waargenomen kenmerken zijn het **zelf voorzien en sturen van de antwoorden**. Leerkrachten deden dit voornamelijk wanneer er in een handleiding een voorgeschreven antwoord stond uitgeschreven en leerlingen dit antwoord niet vonden.

De overige kenmerken, het niet **aanvaarden van negatieve emoties**, het **opwekken van gevoelens van schaamte** en het **persoonlijk aanvallen van leerlingen** werden slechts eenmaal of amper geobserveerd.

### 6.5. Chaotische stijl

De geobserveerde leerkrachten vertoonden over het algemeen een zeer laag niveau van chaotisch gedrag tijdens de begrijpend-leesles. Binnen deze stijl werd ongeveer in gelijke mate verlatend en afwachtend gedrag vastgesteld.

- > *Verlatend leerkrachtgedrag* kreeg een gemiddelde score van 1,1 op 7, met scores variërend tussen 1 en 2. Belangrijke kenmerken van verlatend gedrag zijn het opgeven van geïntroduceerde richtlijnen, het negeren van leerlingen en het nalaten van begeleiding. Deze substijl werd zeer weinig geobserveerd.

Het vaakst waargenomen kenmerk is het **opgeven van geïntroduceerde richtlijnen**, wat tot uiting kwam wanneer leerlingen door de klas riepen zonder dat de leerkracht hierop inging, zelfs wanneer eerder gecommuniceerd was dat leerlingen hun hand moesten opsteken wanneer ze iets wouden zeggen.

De overige kenmerken, het **negeren van leerlingen** en het **nalaten van begeleiding**, werden slechts eenmaal of niet geobserveerd.

- > *Afwachtend leerkrachtgedrag* kreeg een gemiddelde score van 1,0 op 7, met scores variërend tussen 1 en 2. Indicatoren van afwachtend gedrag zijn het afwachten hoe de dingen evalueren, elk initiatief van de leerlingen laten komen en onduidelijk of tegenstrijdig zijn over richtlijnen en verwachtingen. Deze substijl werd zeer weinig geobserveerd.

De vaakst geobserveerde indicator is het **onduidelijk of tegenstrijdig zijn over richtlijnen**, wat tot uiting kwam wanneer leerkrachten leerlingen aan het woord lieten die door de klas riepen wanneer daarvoor duidelijk gecommuniceerd was dat ze hun hand moesten opsteken wanneer ze iets wouden zeggen.



De overige indicatoren, het **afwachten hoe de dingen evalueren, elk initiatief van de leerlingen laten komen** werden niet geobserveerd.

## 6.6. Conclusie en aanbevelingen

Uit de observaties blijkt dat leerkrachten over het algemeen een matig niveau van autonomie-ondersteuning vertonen tijdens de begrijpend-leeslessen. Eerder onderzoek, maar ook de resultaten uit Hoofdstuk 5 van dit rapport duiden op het belang van het ondersteunen van de autonomiebehoefte van leerlingen om hun autonome leesmotivatie te bevorderen. Een hogere leesmotivatie kan op zijn beurt bijdragen tot een hogere leesfrequentie en betere leesprestaties. Daarom is het belangrijk om blijvend in te zetten op de kenmerken van autonomie-ondersteuning die leerkrachten al implementeren en daarnaast ook extra aandacht te vestigen op de kenmerken die nog onvoldoende tot uiting komen.

Hoewel leerkrachten sterk inzetten op het vragen en stimuleren van input en het gebruik van materiaal dat aansluit bij de leefwereld van de leerlingen, lijken er op basis van de observaties nog heel wat kansen te liggen bij het bieden van keuzes in leeractiviteiten en -materiaal, het in kaart brengen van leesinteresses en het bieden van zinvolle rationale. Nochtans gaf 70% van de leerkrachten in de PIRLS vragenlijst aan in ongeveer de helft van de lessen tijd te voorzien voor keuzes in leesmateriaal (zie Hoofdstuk 4). Mogelijks verwijzen leerkrachten met deze tijd naar de tijd na de eigenlijke leestaak, zoals waargenomen tijdens de observaties. Het vergroten van keuzemogelijkheden in leesmateriaal tijdens de eigenlijke leestaak kan bijvoorbeeld door de leesles niet op te bouwen vanuit een bepaalde tekst, maar vanuit een bepaald thema of een prikkelende vraag. De leerkracht kan dan een aantal teksten selecteren die het thema of de vraag vanuit een verschillend perspectief benaderen. Vertrekken vanuit zo een prikkelende vraag verhoogt bovendien automatisch de transparantie van de rationale: we lezen een tekst om een antwoord te kunnen bieden op de vraag. Meer informatie over deze aanpak is te vinden op de website van [RijkeTeksten.org](http://RijkeTeksten.org) van de Nederlandse Taalunie.

Naast het bieden van autonomie wijst de beschikbare literatuur op het belang van structuur-ondersteuning om de motivatie van leerlingen te stimuleren. Uit de observaties blijkt dat leerkrachten over het algemeen een hoog niveau van structuur-ondersteunend gedrag vertonen tijdens de begrijpend-leeslessen. Leerkrachten zetten sterk in op het bieden van onmiddellijke ondersteuning, doorlopen de stappen die nodig zijn voor leerlingen om individueel aan de slag te kunnen, communiceren duidelijke richtlijnen en volgen deze ook op. Het implementeren van meer hulp op lange termijn, handelings- en doelgerichte feedback, differentiatiemogelijkheden en expliciete communicatie van le(e)sdoelen kan de structuur-ondersteuning nog verder versterken en daarmee de leesmotivatie van leerlingen extra stimuleren. Het inzetten van deze kenmerken kan elkaar bovendien wederzijds versterken: het formuleren van duidelijke lesdoelen en succescriteria bij de taken bieden de leerkracht houvast bij het formuleren van feedback. Bovendien kan het de leerlingen perspectief bieden en zo hun zelfsturing tijdens het taak- en leesproces bevorderen. Ook het bieden van hulp op lange termijn, zoals het aanbieden van strategieën om het tekstbegrip te ondersteunen, kan de zelfsturing van leerlingen stimuleren. Lesdoelen kunnen tot slot ook aangepast worden aan de mogelijkheden van leerlingen, al hoeft differentiatie niet steeds zo ver te gaan. Ook het verleggen van accenten, bijvoorbeeld met betrekking tot leesstrategie-instructie (zie ook Verdiepend rapport bij PIRLS 2021 3:



Leesstrategieën) en het aanpassen van de instructietijd kunnen gunstig zijn voor verschillende lezersprofielen. Voor meer inspiratie omtrent differentiatie in de begrijpend-leesles, verwijzen we graag naar de *Sleutels voor Effectief Begrijpend Lezen* (Gobyn et al., 2019).

Tot slot willen we leerkrachten en lerarenopleiders aansporen om (eigen) lespraktijken te evalueren en vervolgens te verrijken met behulp van de kenmerken van het Circumplex model, die ook besproken werden in dit hoofdstuk. Dit model kan een helder raamwerk bieden voor hoe men de motivatie van leerlingen kan voeden, tijdens de begrijpend-leesles, maar ook daarbuiten.

# Referenties

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. & Reeve, J. (2019). Toward an Integrative and Fine-Grained Insight in Motivating and Demotivating Teaching Styles: The Merits of a Circumplex Approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497-521.

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L. & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 2023-252.

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021.

Denies, K., Bleukx, N., Pelgrims, L., Laga, J., Van Steertegem, K., Dockx, J., Vanbuel, M., Van Keer, H. & Aesaert, K. (2023). *Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen: Resultaten van PIRLS 2021 in internationaal vergelijkend perspectief*. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie. [https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2023-05/PIRLS2021\\_Brochure\\_KULeuven-UGent.pdf](https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2023-05/PIRLS2021_Brochure_KULeuven-UGent.pdf)

Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M. S., Vanbuel, M., Verstedden, P., Van den Branden, K., Ghesquière, P. & Van Keer, H. (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen: Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*. VLOR.

Jeno, L.M., Nylehn, J., Hole, T.N., Raaheim, A., Velle, G., & Vandvik, V. (2023) Motivational Determinants of Students' Academic Functioning: The Role of Autonomy-support, Autonomous Motivation, and Perceived Competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(2), 194-211.

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

In Hoofdstuk 5 van dit rapport bespreken we bevindingen die ook toegelicht worden in een wetenschappelijk artikel in ontwikkeling met als referentie:

Bleukx, N., Denies, K., Van Keer, H., & Aesaert, K. (2023). *The Interplay Between Teachers' Autonomy Supportive Behaviour, Students' Reading Motivation, and Students' Reading Achievement*.



# Bijlage 1

Overzicht van de vraagstellingen bij Hoofdstuk 5

FIGUUR	KENMERK	RESPONDENT	VRAAGSTELLING
8	Autonomie- ondersteunend leerkrachtgedrag	Leerling	Denk aan de leeslessen op school. Duid telkens aan in hoeverre je akkoord gaat met de volgende uitspraken.
			Mijn juf of meester geeft mij veel keuzes over hoe ik mijn leestaken aanpak.
			Mijn juf of meester luistert naar mijn ideeën.
			Denk aan wat je moet lezen voor school. In hoeverre ga je akkoord met de volgende uitspraken over de leeslessen?
			Mijn juf of meester geeft me interessante dingen om te lezen.
			Mijn juf of meester moedigt me aan om te vertellen wat ik denk over wat ik gelezen heb.
8	Autonome leesmotivatie	Leerling	Waarom lees je voor school? Duid telkens aan in hoeverre je akkoord gaat met de volgende uitspraken. Let op, het gaat hier enkel over lezen op school en dus niet lezen in je vrije tijd.
			Omdat ik lezen plezierig vind.
			Omdat ik lezen heel erg nuttig vind voor mezelf.
			Omdat lezen leuk is.
			Omdat ik dat heel erg graag doe.
			Omdat ik lezen zinvol vind.
			Omdat ik lezen interessant vind.
			Omdat ik lezen zelf belangrijk vind.
Omdat ik lezen boeiend vind.			
8	Gecontroleerde leesmotivatie	Leerling	Waarom lees je voor school? Duid telkens aan in hoeverre je akkoord gaat met de volgende uitspraken. Let op, het gaat hier enkel over lezen op school en dus niet lezen in je vrije tijd.
			Omdat ik anderen niet wil teleurstellen.
			Omdat anderen dit van mij verwachten.
			Omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen.
			Omdat anderen me dan pas zullen belonen.
			Omdat ik mezelf moet bewijzen dat ik goede punten kan behalen voor lezen.
			Omdat anderen me anders zullen straffen.
			Omdat ik me beschaamd zou voelen als ik niet zou lezen.
			Omdat anderen vinden dat ik dit moet doen.
Omdat ik pas fier kan zijn als ik goede punten krijg voor lezen.			



# Bijlage 2

Codeerschema voor de analyse van de observaties

Leerkracht stijl	Substijl	Kenmerk	Extra uitleg					
<b>Autonomie</b>  <b>Interpersoonlijke toon van “understanding”.</b> <b>De leraar streeft ernaar de interesses, voorkeuren en gevoelens van de studenten maximaal te identificeren en te koesteren, zodat de studenten zich autonoom kunnen engageren in leeractiviteiten.</b>	<b>Participatief</b>  <b>Identificeert interesses van leerlingen door in dialoog te gaan en leerlingen uit te nodigen om input en suggesties te geven. De leerkracht geeft de leerlingen (betekenisvolle) keuzes en volgt hun tempo.</b>	Brengt persoonlijke interesses van leerlingen in kaart.	De leerkracht verkent samen met de leerlingen hun leesvoorkeuren / interesses door naar hen te luisteren.					
		Biedt keuzes in de manier waarop leerlingen met leeractiviteiten omgaan.	Leerlingen mogen kiezen met wie ze samenwerken tijdens groepswork; Leerlingen maken vervolgtask, zoals boekreview, samenvatting, op basis van zelfgekozen tekst; leerkracht vraagt de leerlingen wat ze rond bepaalde leesmaterialen willen doen (welke ideeën ze daarover hebben, vb. welke auteur uitnodigen, wat doen rond jeugdboekenweek...).					
		Biedt keuzes in leermateriaal.	Leerlingen kiezen zelfgekozen boek of tekst tijdens of na de eigenlijke leeractiviteit.					
		Volgt het tempo van de leerlingen tijdens klassikale instructiemomenten.	De leerkracht vraagt leerlingen hoe ver ze zitten en stemt lesvervolg hierop af.					
		Gebruikt informatieve (niet gebiedende) taal.	De leerkracht gebruikt woorden als ‘mogen’.					
		Vraagt input aan de leerlingen m.b.t. de leerinhoud.	leerlingen mogen hun eigen verzamelde info delen tijdens klassikaal momenten na individueel of groepswork.					
		Duldt input en initiatief van de leerlingen.	Leerlingen mogen zelf input geven over hoe ze bepaalde taken willen aanpakken, maar ook over persoonlijke verhalen die verband houden met de leestask.					
	Participatief score	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
	Beschrijft het leerkrachtgedrag tijdens dit lesdeel helemaal niet						Beschrijft het leerkrachtgedrag tijdens dit lesdeel uitermate goed	

	<p>Afstemmend</p> <p><b>Voedt persoonlijke interesses van leerlingen door oefeningen interessant en aangenaam te maken, aanvaardt uitingen van negatief affect en probeert te begrijpen hoe leerlingen de dingen zien. Leerlingen mogen op hun eigen tempo werken en de leerkracht geeft rationale die betekenisvol zijn in de ogen van de leerlingen.</b></p>	<p>Aanvaardt weerstand en uitingen van negatief affect van leerlingen.</p>		<p>Leerkracht gaat in gesprek met leerlingen en erkent frustraties, negatieve gevoelens; vraagt wat leerlingen moeilijk/lastig/niet leuk vinden.</p>			
		<p>Gebruikt materiaal en lesactiviteiten die aansluiten bij leerlingen hun interesses en leefwereld.</p>		<p>Leerkracht gebruikt eigen materiaal (eventueel los van het handboek) dat aansluit bij de leefwereld van de leerlingen; linkt de tekst aan de leefwereld van de leerlingen; werkt met actueel materiaal, zoals kranten, tijdschriften.</p>			
		<p>Brengt het perspectief van leerlingen in kaart.</p>		<p>Leerkracht brengt perspectief van de leerlingen m.b.t. de tekstinhoud in kaart, zoals de eigen mening, eigen ervaringen met het thema...; maakt leerlingen duidelijk dat leerkracht openstaat voor meningen.</p>			
		<p>Laat leerlingen op hun eigen tempo werken.</p>		<p>Tijdens groepswerk/individueel werk mogen de leerlingen op hun eigen tempo werken, leerlingen die eerder klaar zijn krijgen een (extra) taak.</p>			
		<p>Geeft rationale.</p>		<p>Leerkracht werkt met actuele thema's en legt link met belang van lezen; legt uit waarom een bepaalde oefening belangrijk is en hoe die de leerlingen kan verder helpen op termijn.</p>			
Afstemmend score	<p>1</p> <p><input type="checkbox"/></p> <p>Beschrijft het leerkrachtgedrag tijdens dit lesdeel helemaal niet</p>	<p>2</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>3</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>4</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>5</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>6</p> <p><input type="checkbox"/></p>	<p>7</p> <p><input type="checkbox"/></p> <p>Beschrijft het leerkrachtgedrag tijdens dit lesdeel uitermate goed</p>



<b>Structuur</b>  <b>Interpersoonlijke toon van “begeleiding”.</b> <b>Startend vanuit mogelijkheden en vaardigheden van leerlingen biedt de leerkracht hulp en begeleiding, zodat leerlingen zichzelf competent voelen in leeractiviteiten.</b>	<b>Begeleidend</b>  <b>Voedt de vooruitgang van leerlingen door gepaste hulp te bieden wanneer nodig. De leerkracht doorloopt elke stap nodig om een taak te volbrengen, zodat leerlingen zelfstandig kunnen werken en indien nodig bijkomende vragen kunnen stellen. Samen met de leerlingen reflecteert de leerkracht over gemaakte fouten, zodat de leerlingen zelf inzien wat ze fout deden en hoe ze dit beter kunnen doen.</b>	Leerkracht biedt hulp en bijstand waar nodig, om onder meer vooruitgang van leerlingen te stimuleren.	Leerkracht gaat rond tijdens groepswork of individueel work en geeft verduidelijking (zoals voorbeelden) waar nodig; geeft tips, hints; suggereert strategieën die kunnen helpen bij begrip; laat leerlingen andere methodes zien wanneer een bepaalde methode niet werkt voor hen.					
		Doorloopt de stappen nodig om een taak te voltooien, zodat leerlingen zelfstandig verder kunnen.	Leerkracht maakt duidelijk wat leerlingen moeten doen tijdens zelfstandig/groepswork.					
		Geeft constructieve feedback tijdens en na de leestaak.	Leerkracht vertelt leerlingen wat er mogelijks mis ging en geeft tips om het beter te doen.					
		Differentieert.	Past leermateriaal/richtlijnen/ verwachtingen aan op niveau van de leerling.					
		Geeft leerlingen vertrouwen.	Leerkracht stelt leerlingen gerust en geeft hen vertrouwen over de te maken leestaak.					
	<b>Begeleidend score</b>	1 <input type="checkbox"/> Beschrijft het leerkrachtgedrag tijdens dit lesdeel helemaal niet	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/> Beschrijft het leerkrachtgedrag tijdens

								dit lesdeel uitermate goed
	<b>Verduidelijkend</b> <b>Communiqueert verwachtingen op een duidelijke en transparante manier. Biedt een overzicht van wat leerlingen kunnen verwachten van de les en monitort de vooruitgang van leerlingen t.a.v. de verwachtingen.</b>	Communiqueert verwachtingen (op langere termijn termijn) op een duidelijke en transparante manier.		Leerkracht communiceert lesdoelen, eventueel in termen van verwachtingen van wat leerlingen zullen kunnen aan het einde van een les of deel van een les.				
		Communiqueert richtlijnen (op korte termijn) onder meer omtrent (on)wenselijk gedrag.		Leerkracht communiceert heldere richtlijnen, zoals het niet door elkaar spreken, maar ook m.b.t. instructies over te maken leesopdrachten.				
		Volgt de vooruitgang van leerlingen t.a.v. eigen geformuleerde verwachtingen en richtlijnen op.		Leerkracht herinnert leerlingen aan de oefeningen die ze moeten maken, maar ook aan bepaalde afspraken, richtlijnen, die eerder duidelijk gecommuniceerd werden.				
		Biedt een overzicht van wat leerlingen van de les of van het lesdeel kunnen verwachten.		Leerkracht communiceert het verloop van de les, eventueel met lesdoelen (maar zonder rationale).				
	Verduidelijkend score	1 <input type="checkbox"/> Beschrijft het leerkrachtgedrag tijdens dit lesdeel helemaal niet	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/> Beschrijft het leerkrachtgedrag tijdens dit lesdeel uitermate goed
<b>Controle</b> <b>Interpersoonlijke toon van "druk". De leerkracht staat erop dat leerlingen denken, voelen en zich gedragen</b>	<b>Eisend</b> <b>Vereist discipline van leerlingen en maakt hen duidelijk wat te doen door macht en gebiedende taal te gebruiken.</b>	Duldt geen inspraak of tegenspraak.		Leerkracht laat geen ruimte voor inbreng van leerlingen. De leerlingen moeten de beslissingen van de leerkracht zonder meer accepteren.				
		Wijst leerlingen op hun plichten en verantwoordelijkheden.		Leerkracht wijst de leerlingen op hun plichten om de leesopdrachten tot een goed einde te brengen.				
		Dreigt met sancties als leerlingen zich niet aan regels houden.		De leerkracht communiceert de sancties die zullen volgen wanneer een leerling zich niet aan de afspraken houdt.				

<b>op een voorgeschreven manier. De eigen agenda en vereisten worden opgelegd aan de leerlingen, onafhankelijk van wat leerlingen hierover denken.</b>	<b>De leerkracht wijst leerlingen op hun plichten en duldt geen participatie of tegenspraak. De leerkracht dreigt met sancties wanneer de leerlingen niet voldoen aan de vereisten.</b>							
		Gebruikt krachtige en gebiedende taal.		Leerkracht gebruikt woorden als 'moeten' en roept.				
	Zet gedragsafhankelijke beloningen in.		Leerkracht communiceert beloningen die zullen volgen wanneer leerlingen zich aan de afspraken houden, of leestaken tot een goed einde brengen.					
	Eisend score	1 <input type="checkbox"/> Beschrijft het leerkrachtgedrag tijdens dit lesdeel helemaal niet	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/> Beschrijft het leerkrachtgedrag tijdens dit lesdeel uitermate goed
	<b>Dominant</b>  <b>Oefent macht uit op de leerlingen om hen te laten voldoen aan de vereisten. De leerkracht onderdrukt leerlingen door gevoelens van schaamte of schuld. Dit vertaalt zich</b>	Duldt geen negatief affect.		Leerkracht negeert het geklaag of de negatieve emoties van leerlingen en gaat gewoon verder.				
Wekt gevoelens van schuld, schaamte en angst op.		Leerkracht verwijst o.a. naar lage scores op toetsen als de leerlingen hun best niet doen.						
Valt leerlingen persoonlijk aan.		De leerkracht valt individuele leerlingen aan, verwijst naar lage scores of gebruikt woorden als 'typisch voor jou', 'elke keer hetzelfde'.						

	<b>vaak in een persoonlijke aanval.</b>	Geeft zelf de antwoorden.			Leerkracht beantwoordt de eigen vragen, zelfs wanneer leerlingen hun hand opsteken.				
		Stuurt de antwoorden van leerlingen zonder ruimte te laten voor eigen inzichten.			Leerkracht gaat niet in op antwoorden van leerlingen (geeft geen feedback), maar blijft zoeken naar één specifiek antwoord (bv. uit de handleiding).				
	Dominant score	1 <input type="checkbox"/> Beschrijft het leerkrachtgedrag tijdens dit lesdeel helemaal niet	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/> Beschrijft het leerkrachtgedrag tijdens dit lesdeel uitermate goed	
<b>Chaos</b>  <b>Interpersoonlijke toon van “laissez-faire”. De leerkracht laat leerlingen op hun eigen, waardoor het moeilijk is voor de leerlingen om in te schatten wat ze moeten doen, hoe ze zich moeten gedragen en hoe ze hun vaardigheden</b>	<b>Verlatend</b>  <b>Geeft de leerlingen op. De leerlingen doen hun eigen ding, want uiteindelijk zijn zij verantwoordelijk zijn voor hun gedrag.</b>	Opgeven van geïntroduceerde richtlijnen en regels.			Leerkracht gaat niet in op ongepast gedrag van leerlingen.				
		Negeert leerlingen, zelfs als ze hulp en ondersteuning vragen.			Leerkracht negeert de leerlingen wanneer ze hun hand opsteken of vragen stellen.				
		Laat leerlingen hun gang gaan (biedt geen begeleiding).			Leerkracht gaat niet rond bij individueel/groepswork.				
	Verlatend score	1 <input type="checkbox"/> Beschrijft het leerkrachtgedrag tijdens dit lesdeel helemaal niet	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/> Beschrijft het leerkrachtgedrag tijdens dit lesdeel uitermate goed	

<b>kunnen ontwikkelen.</b>	<b>Afwachtend</b> <b>Een afwachtende leraar biedt een 'laissez-faire' leerklimaat aan, waarbij het initiatief volledig bij de leerlingen ligt. De leerkracht wacht af hoe de dingen evolueren, plant niet te veel en laat de dingen zijn gang gaan.</b>	Wacht af hoe de dingen evolueren.	Bij discussies tussen leerlingen komt de leerkracht niet tussen.					
		Laat initiatief van leerlingen komen.	Laat leerlingen hun ding doen, geeft geen instructies bij de taak.					
		Is onduidelijk of zelfs tegenstrijdig over verwachtingen.	Verwachtingen van de les/taak worden niet gecommuniceerd, of de leerkracht komt terug op eerder gecommuniceerde verwachtingen zonder hier expliciet over te zijn.					
	Afwachtend score	1 <input type="checkbox"/> Beschrijft het leerkrachtgedrag tijdens dit lesdeel helemaal niet	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/> Beschrijft het leerkrachtgedrag tijdens dit lesdeel uitermate goed

# Medewerkers

## **PIRLS 2021 in Vlaanderen werd uitgevoerd onder supervisie van:**

Prof. dr. Koen Aesaert (KU Leuven)

Prof. dr. Hilde Van Keer (UGent)

Dr. Katrijn Denies (KU Leuven)

## **Het onderzoeksteam bestond uit:**

Nele Bleukx

Catharina Custers

Katrijn Denies

Antonis Dervenis

Jonas Dockx

Ilka Fidlers

Jana Laga

Lore Pelgrims

Marieke Vanbuel

Kim Van Steertegem

## **De internationale projectaansturing was in handen van:**

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College

## **Dank:**

Dit rapport steunt volledig op de waardevolle inbreng van honderden leerlingen, hun ouders, leerkrachten en schoolleiders. Onze grote dank gaat uit naar hen, voor hun tijd, inzet en openheid.

