


Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen

Verdiepend rapport bij PIRLS 2021
5: Leerkrachtprofielen in het begrijpend-
leesonderwijs



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

December 2023

Geadviseerde referentie voor dit rapport:

Van Steertegem, K., Denies, K., Bleukx, N., Van Keer, H. & Aesaert, K. (2023).
Leesvaardigheid in het Vierde Leerjaar in Vlaanderen. Verdiepend Rapport bij PIRLS
2021, 5: Leerkrachtprofielen in het begrijpend-leesonderwijs. Leuven: Centrum voor
Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.

Inhoud

1. INLEIDING	4
1.1. Wat is PIRLS?	4
1.2. Het doel van dit rapport	4
2. METHODE	6
2.1. Steekproef en representativiteit	6
2.2. Verzamelde gegevens	6
2.3. Analyses	7
3. RESULTATEN	10
3.1. Identificeren van leerkrachtprofielen	10
3.2. Koppeling van leerkrachtprofielen aan kenmerken van de leerkracht, klasgroep en school	14
4. BESLUIT	18

1. Inleiding

1.1. Wat is PIRLS?

De ‘Progress in International Reading Literacy Study’ (PIRLS) is een internationaal onderzoek naar de leesvaardigheid van leerlingen in het vierde leerjaar van het lager onderwijs. Tientallen landen werken elke vijf jaar samen om het begrip- en leesniveau van hun leerlingen te bepalen en te vergelijken.

Het onderzoek wordt internationaal aangestuurd door de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). In Vlaanderen werd de editie van 2021 uitgevoerd door de KU Leuven in samenwerking met de UGent. Eerder nam Vlaanderen al deel in 2006 en 2016. De volgende editie vindt plaats in 2026.

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 PIRLS inspiratie bieden voor curricula en beleidskeuzes.

1.2. Het doel van dit rapport

Op 16 mei 2023 werden de eerste resultaten van PIRLS 2021 bekend gemaakt. De prestaties van de leerlingen staan neergeschreven in zowel een internationaal rapport (Mullis et al., 2023) als een Vlaams rapport (Denies et al., 2023). Het Vlaams rapport biedt een gedetailleerd overzicht van het onderzoeksdesign en van de prestaties van de Vlaamse leerlingen in verhouding tot die in de andere landen. Die informatie hernemen we hier niet meer. 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. Dit verdiepend rapport bevat een grondigere bespreking van enkele van die relevante kenmerken van de leerkrachten en van hun onderlinge samenhang. We weten namelijk al uit het Vlaams basisrapport dat het begrip- en leesniveau in het Vlaamse vierde leerjaar ondermaats is (Denies et al., 2023). Een verdere verkenning van de gegevens kan de vinger leggen op enkele sleutels tot verbetering.

Onze focus op de leerkracht ligt voor de hand. Effectiviteitsonderzoek toont aan dat naast het belang van systeem-, school-, en leerlingkenmerken vooral het **pedagogisch-didactisch handelen** van de leraar gerelateerd is aan leerprestaties (Creemers & Kyriakides, 2012). Het pedagogisch-didactisch handelen vormt daarom de focus van dit verdiepend rapport. Omdat dit een zeer breed concept is, zijn we genooddaakt dit verder af te bakenen. Dat doen we in lijn met de specifieke focus die we bij het ontwikkelen van PIRLS 2021 in Vlaanderen hebben gelegd. We concentreren ons op:

- ① **De mate waarin de leerkrachten leerlingen aanmoedigen en motiveren om te lezen en hun leesbegrip te verdiepen.** Gemiddeld lezen de Vlaamse tienjarigen niet bijzonder graag in vergelijking met leeftijdsgenoten uit andere landen (Denies et al., 2023). Bijna drie op de tien Vlaamse leerlingen leest zelfs helemaal niet graag. Dit is problematisch aangezien graag lezen leerlingen ertoe kan aanzetten om vaker te lezen. Meer lezen helpt om het technisch leesniveau op te krikken en het biedt oefenkansen voor begrip- en lezen. Het is daarom van belang dat leerkrachten hun leerlingen blijven motiveren en stimuleren om meer leeservaring op te doen. Idealiter doen ze dat door de autonome leesmotivatie

van de leerlingen te vergroten, bijvoorbeeld door hen tijd te geven om materialen te lezen die ze zelf hebben gekozen. Gezien het grote belang van autonome motivatie, is hierop inzetten één van de vijf didactische sleutelprincipes voor de versterking van het begrijpend-leesonderwijs (Gobyn et al., 2019). Naast stimulansen om meer te lezen zijn ook stimulansen om met meer diepgang te lezen uiteraard belangrijke bouwstenen voor een verbeterd leesbegrip. Leerkrachten kunnen hun leerlingen bijvoorbeeld vragen om teksten vanuit verschillende perspectieven te lezen, in discussie te gaan over de tekst of verbanden te leggen.

② **De mate waarin de leerkrachten expliciet lesgeven over leesstrategieën.** Het goed en voldoende inzetten van gepaste leesstrategieën is cruciaal om een tekst op een efficiënte manier te lezen en beter te begrijpen. Aangezien het niet voor de hand ligt dat kinderen elke leesstrategie spontaan ontdekken en optimaal leren inzetten, is het belangrijk dat leerkrachten hen hierin ondersteunen. Niet voor niets is ook leesstrategie-instructie één van de vijf sleutels voor optimaal begrijpend-leesonderwijs (Gobyn et al., 2019).

③ **De mate waarin de leerkrachten het begrijpend-leesonderwijs differentiëren.** Het Vlaams onderwijs wordt gekenmerkt door een eerder divers leerlingenpubliek. De proportie leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands of met een geattesteerde zorgnood wordt steeds groter, en ook de mate waarin de leerlingen een goede algemene kennis hebben en vlot technisch lezen verschilt. Om elke leerling de best mogelijke leerkansen te bieden, kan het helpen als leerkrachten

zulke verschillen erkennen en hun instructie erop afstemmen. Gedifferentieerde instructie kan zo bijdragen tot efficiënter begrijpend-leesonderwijs en dus een beter leesbegrip bij de leerlingen.

Dit rapport onderscheidt zich van onze andere verdiepende PIRLS-rapporten doordat we niet ingaan op deze drie pedagogisch-didactische handelingen afzonderlijk, maar als deel van één geheel en dus in relatie tot elkaar. Meer concreet is het doel om **patronen** te identificeren in het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten met betrekking tot het aanmoedigen en motiveren om meer en meer diepgaand te lezen, het expliciet aanleren van leesstrategieën en het differentiëren. We gaan er daarbij van uit dat de verschillende intensiteiten waarin deze elementen voorkomen in de lespraktijk van leerkrachten allicht te groeperen zijn tot enkele patronen die vaak voorkomen in Vlaanderen. De hamvraag is dan: vinden we enkel (1) leerkrachten die naar eigen zeggen op elk van deze drie concepten sterk inzetten, (2) leerkrachten die er over heel de lijn matig op inzetten en (3) leerkrachten die zeggen weinig aan te moedigen tot lezen, weinig expliciete strategie-instructie te geven én weinig te differentiëren? Of vinden we patronen die meer variatie vertonen? Dan is er bijvoorbeeld een duidelijk afgetekende groep leerkrachten die sterk inzetten op twee concepten maar minder op een derde, en zo verder.

De gevonden patronen worden vervolgens gerelateerd aan onder meer de leesprestaties van de leerlingen, enkele van hun achtergrondkenmerken en enkele kenmerken van de leerkrachten zelf. Zo achterhalen we of de 'types' van leerkrachten bijvoorbeeld meer vertegenwoordigd zijn in klassen met specifieke eigenschappen.

2. Methode

2.1. Steekproef en representativiteit

Dit rapport berust volledig op gegevens van de steekproef die getrokken werd voor PIRLS 2021. Het gaat om een toevalssteekproef uit alle scholen voor gewoon lager onderwijs in Vlaanderen. Deze hield rekening met het onderwijsnet en de mate van onderwijskansarmoede van hun leerlingen. De IEA berekende vervolgens voor elke leerling en elke leerkracht gewichten die gebruikt moeten worden in de statistische analyses. Dat maakt dat de uitspraken die we doen representatief zijn: de verschillende onderwijsnetten en profielen van onderwijskansarmoede zijn in de analyses even sterk vertegenwoordigd als in het geheel van Vlaamse klassen van het vierde leerjaar.

Ook scholen voor buitengewoon basisonderwijs (BuBaO) zaten in de steekproef voor PIRLS 2021. Deze scholen werden niet betrokken in de analyses voor dit rapport omdat we veronderstellen dat de pedagogisch-didactische aanpak van de leerkrachten er op sommige punten sterk verschilt van de aanpak in het gewoon basisonderwijs. Aangezien het aantal BuBaO-scholen in de steekproef te beperkt is, zijn aparte analyses naar de pedagogisch-didactische aanpak in deze scholen echter niet mogelijk.

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 leesvaardigheidsscores van de leerlingen uit beide steekproeven zijn vervolgens equivalent gemaakt doordat ze op precies

dezelfde scoreschaal geplaatst zijn (zie Denies et al., 2023 voor meer toelichting). De data van de 'brug'-steekproef werden tot dusver echter niet gebruikt voor inhoudelijke analyses. In functie van dit rapport worden de 'brug'-data wél gebruikt. Zo bekomen we een grotere steekproef van leerkrachten voor krachtigere statistische analyses.

In totaal gebruiken we voor dit rapport de gegevens van 330 leerkrachten en hun leerlingen.

2.2. Verzamelde gegevens

Leesvaardigheid. De gestandaardiseerde PIRLS-leestoetsen werden digitaal of met pen-en-papier 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. De antwoorden van de leerlingen op deze vragen werden gescoord aan de hand van een sleutel (voor de meerkeuzevragen) of een gestandaardiseerde scoringsgids (voor de open vragen). Vervolgens werden op de resulterende databestanden 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.

Pedagogisch-didactische aanpak. Naast toetsen werden er ook vragenlijsten afgenomen. In het kader van dit onderzoek maken we vooral gebruik van elementen uit de leerkrachtvragenlijst. Daarin gaf de leerkracht onder meer aan hoe hij of zij de eigen lessen aanpakt. We zoomen hierbij in op de volgende drie clusters van indicatoren van pedagogisch-didactisch gedrag:

- > **Aanmoedigen en motiveren van leerlingen om te (begrijpend) lezen.** Deze cluster bestaat uit negen stellingen die elk peilden naar hoe vaak de leerkracht iets doet in de les (bv. *'leesmateriaal gebruiken dat aansluit bij de interesses van de leerlingen'*). Leerkrachten kozen zelf voor elk van deze stellingen een frequentie aan de hand van een vierpunt-Likertschaal, variërend van *nooit* (gescoord als 1) tot *elke of bijna elke les* (gescoord als 4). Een deel van de stellingen heeft vooral betrekking op het stimuleren van de autonome motivatie, terwijl een ander deel meer verband houdt met het aanmoedigen om het leesbegrip te verdiepen. De IEA bood deze stellingen echter samen (als één schaal) aan in de vragenlijst en we stellen vast dat ze inderdaad een samenhang vertonen. Voor de statistische methoden die we in dit rapport toepassen is het overigens hoe dan ook geen probleem dat de stellingen inhoudelijk meer uiteenlopen dan die voor bijvoorbeeld de cluster rond leesstrategieën.
- > **Aanleren van leesstrategieën.** Onder deze cluster vallen zeven stellingen (bv. *'hardop verwoorden van het eigen denkproces'*). Leerkrachten konden voor elke stelling beoordelen hoe vaak ze dit doen in hun eigen leeslessen, op een vijfpunt-Likertschaal (1 = *nooit*, 5 = *altijd*). In tegenstelling tot de vorige cluster – die internationaal ontwikkeld werd en dus ook aan de leerkrachten in andere landen werd voorgelegd – gaat het hier om stellingen die specifiek voor de Vlaamse leerkrachten werden ontwikkeld.

- > **Differentiatie van het begrijpend-leesonderwijs.** Deze cluster bestaat uit zes stellingen (bv. *'differentiëren naargelang de algemene kennis die de leerlingen hebben van de wereld'*). Ook voor deze stellingen gaven leerkrachten aan hoe vaak ze dit doen in hun eigen leeslessen, gebruik makend van een vijfpunt-Likertschaal. Het gaat bovendien opnieuw om een vraag die specifiek voor PIRLS 2021 in Vlaanderen werd ontwikkeld.

Kenmerken van leerkrachten en leerlingen. Ook enkele meer feitelijke gegevens, zoals het geslacht en de anciënniteit, halen we uit de PIRLS-vragenlijsten voor leerkrachten. Aanvullend doen we een beroep op administratieve leerling-gegevens uit de database van het Departement Onderwijs. Op basis van het instellingsnummer en het stamboeknummer van de leerlingen verkregen we onder meer hun geslacht en de geboortedatum, samen met indicatoren voor onderwijskansarmoede.

2.3. Analyses

Voor ons eerste doel – het identificeren van patronen in het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten – voeren we een **latente profielanalyse** uit. Deze techniek laat toe om profielen (of 'types') van leerkrachten te onderscheiden op basis van hun zelf-gerapporteerd gedrag op een reeks van indicatoren. We werken hiervoor in verschillende stappen. Eerst laten we de statistische software alle antwoorden die de leerkrachten gaven overlopen en daarin een steeds groter aantal onderliggende profielen definiëren. We beginnen dus met de veronderstelling dat er in het Vlaamse vierde leerjaar twee 'types' van leerkrachten zijn wanneer we de drie pedagogisch-didactische kenmerken samen bekijken, daarna schatten

we een model met drie types, dan vier, en zo verder. Vervolgens kijken we naar een reeks criteria om te bepalen welk aantal profielen het best bij de data past (en dus: welk aantal profielen allicht het duidelijkst te onderscheiden is in het Vlaamse vierde leerjaar). We zoeken concreet het model met de laagste waarden voor de *Akaike Information Criterion (AIC)*, *Bayesian Information Criterion (BIC)*, en *sample-size adjusted BIC (SABIC)* maar de hoogste entropie-waarde. We passen ook de *Lo-Mendell Rubin likelihood ratio test (LMR)* en de *Bootstrapped likelihood ratio test (BLRT)* toe om de modellen onderling te vergelijken. Eens op die manier bepaald is met welk aantal onderliggende profielen we verder gaan, kijken we naar de gemiddelde scores op elk van de stellingen, per profiel. Zo kunnen we elk profiel beschrijven, zowel in absolute zin ('leerkrachten in profiel a zeggen gemiddeld slechts 'soms' tijd te geven voor het lezen van zelfgekozen boeken') als relatief ('leerkrachten in profiel a doen dit veel vaker dan leerkrachten in profiel b').

In de tweede plaats willen we de waargenomen patronen relateren aan leerkracht-, klas- en schoolkenmerken. Dit doen we aan de hand van een **multinomiale logistische regressieanalyse**. Met deze techniek kunnen we nagaan of het lidmaatschap van een bepaald leerkrachtenprofiel voorspeld kan worden op basis van kenmerken van die leerkracht (bv. diens ervaring) of kenmerken van de klasgroep waaraan die lesgeeft (bv. de klasgrootte).

Concreet gaat het om de volgende kenmerken van de leerkracht:

- > Geslacht
- > Aantal jaar ervaring als leerkracht
- > Aantal onderwerpen (gerelateerd aan begrijpend lezen) waarrond in de afgelopen twee jaar een

professionaliseringsactiviteit gevolgd werd

- > Zelfgerapporteerde frequentie van lezen voor het plezier
- > Jobtevredenheid

Wat betreft de klasgroep, gaat het om deze kenmerken:

- > Proportie leerlingen in de klas die een andere thuistaal hebben dan het Nederlands. 'Thuistaal' is binair opgevat (dus: al dan niet Nederlands) omdat we werken met informatie die verkregen werd bij het Departement Onderwijs. Hier kampen we minder met ontbrekende gegevens dan wanneer we werken met gegevens uit de vragenlijsten.
- > Proportie leerlingen met een leerstoornis, gerapporteerd door de leerkracht
- > Proportie leerlingen met een hoge autonome leesmotivatie, berekend op basis van de zelf-rapportering van elke individuele leerling
- > De gemiddelde vaardigheidsscore voor begrijpend lezen van de leerlingen in de klas
- > De klasgrootte

Tot slot nemen we ook het volgende schoolkenmerk op:

- > De ligging van de school, in categorieën die gaan van grootstedelijk tot zeer landelijk

Merk op dat we dus geen klaskenmerken opnemen die te maken hebben met de sociaal-economische status van de leerlingen. Die keuze hebben we gemaakt omdat er een sterke samenhang bestaat met twee andere voorspellende variabelen in ons statistisch model: de gemiddelde vaardigheidsscore van de leerlingen en hun thuistaal.

De kenmerken die we onderzoeken werden geselecteerd omdat ze volgens eerder onderwijsonderzoek mogelijk relevant zijn. Ze werden allemaal tegelijk in het model ingebracht. Dat deden we om te vermijden dat we – door de kenmerken individueel in te brengen –onterecht een rol zouden toeschrijven aan één geïsoleerd kenmerk terwijl een deel van de gevonden samenhang eigenlijk ‘weg te verklaren’ is door een ander kenmerk. Denk bijvoorbeeld aan de gemiddelde vaardigheidsscore van de klas en de gemiddelde autonome leesmotivatie. Mogelijk scoren meer gemotiveerde klassen ook beter op de PIRLS-toets. Stel dat we in een model waarin we enkel de autonome motivatie van de leerlingen inbrengen, een significante relatie tussen deze variabele en een leerkrachtprofiel vinden. Als het in werkelijkheid vooral gaat om een samenhang met de prestaties van de leerlingen, zouden we dit niet opmerken. Pas wanneer we alle kenmerken samen opnemen in onze statistische analyse, zou voor dit hypothetische voorbeeld dan blijken dat er geen samenhang bestaat met de motivatie van de klas maar wel met de gemiddelde leesvaardigheid van de leerlingen in deze klas. Om verwarring hieromtrent te vermijden, werken we uitsluitend met het overkoepelende model waarin alle variabelen tegelijkertijd opgenomen zijn. Om dezelfde reden is het niet aangewezen om kenmerken die geen samenhang blijken te vertonen, te verwijderen uit het model. De aanwezigheid van deze variabelen in het model kan alsnog bijdragen tot een correcter beeld.

3. Resultaten

Dit hoofdstuk bespreekt de resultaten van de statistische analyses. Eerst staan we uitgebreid stil bij de verschillende profielen van leerkrachten die vastgesteld werden. Vervolgens bespreken we de samenhang van deze profielen met kenmerken van de leerkracht enerzijds en kenmerken van de klasgroep en de school anderzijds.

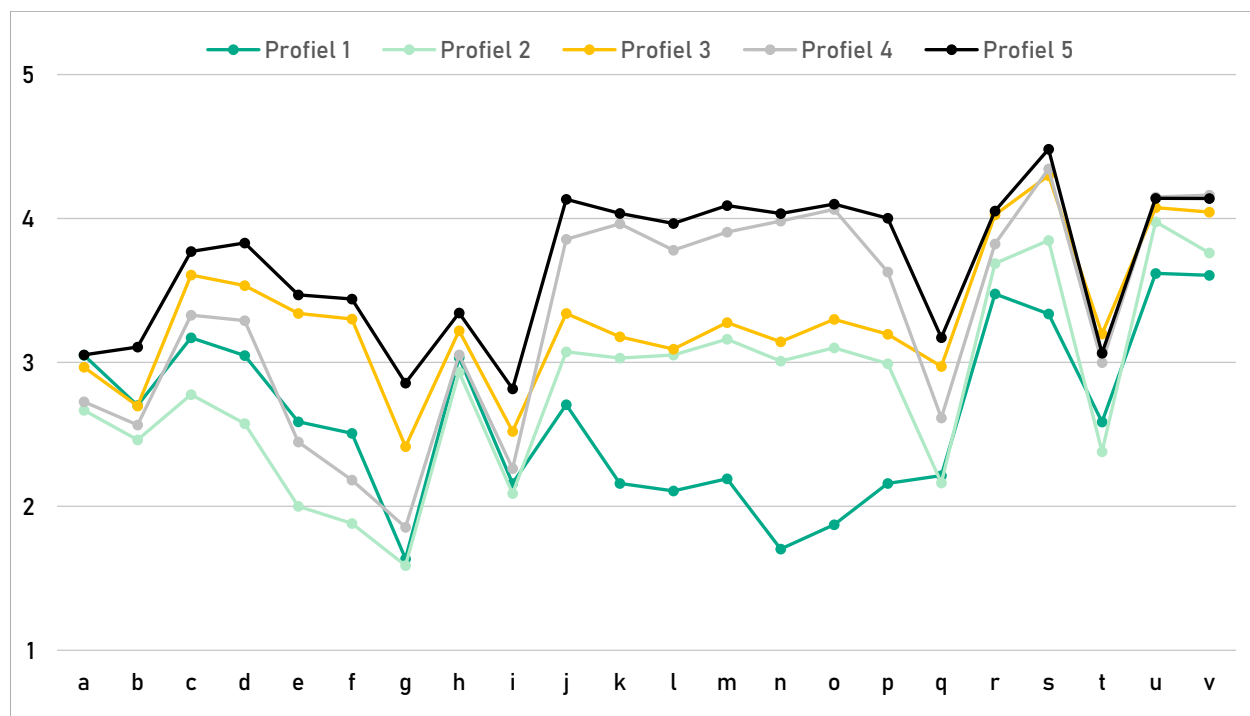
Dit zijn de vragen die we in dit hoofdstuk beantwoorden:

- > Welke patronen bestaan er in het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten met betrekking tot het **aanmoedigen en motiveren van leerlingen om te (begrijpend) lezen**, het **aanleren van leesstrategieën** en het **differentiëren van het begrijpend-leesonderwijs**?
- > Kan het handelingspatroon van een leerkracht voorspeld worden op basis van **kenmerken van de leerkracht, klasgroep of school**?

3.1. Identificeren van leerkrachtprofielen

Op basis van het zelf-gerapporteerd lerarengedrag met betrekking tot het aanmoedigen en motiveren om te lezen, het aanleren van leesstrategieën en het differentiëren, kunnen we **vijf profielen** van leerkrachten – en dus vijf handelingspatronen – onderscheiden. Tabel 1 geeft voor elk profiel de gemiddelde score op de verschillende indicatoren weer. In Figuur 1 wordt dezelfde informatie visueel voorgesteld.

Figuur 1: De gemiddelde score voor elke indicator per profiel



Tabel 1: De gemiddelde score voor elke indicator per profiel

	Profiel 1	Profiel 2	Profiel 3	Profiel 4	Profiel 5
Leerlingen aanmoedigen en motiveren om te (begrijpend-)lezen*					
(a) Leesmateriaal gebruiken dat aansluit bij de interesses van de leerlingen.	3.05	2.67	2.97	2.73	3.05
(b) Materiaal voorzien op het leesniveau van individuele leerlingen.	2.70	2.46	2.70	2.57	3.11
(c) Verbanden leggen tussen nieuwe inhoud en voorkennis.	3.17	2.78	3.61	3.33	3.77
(d) Leerlingen aanmoedigen om hun tekstbegrip te verdiepen.	3.05	2.58	3.53	3.29	3.83
(e) Leerlingen aanmoedigen om te discussiëren over de tekst.	2.59	2.00	3.34	2.45	3.47
(f) Leerlingen aanmoedigen om de mening die wordt verwoord in een tekst ter discussie te stellen.	2.51	1.88	3.30	2.18	3.44
(g) Leerlingen aanmoedigen om teksten met verschillende perspectieven te lezen.	1.64	1.59	2.42	1.86	2.86
(h) Leerlingen de tijd geven om zelfgekozen boeken te lezen.	3.03	2.93	3.22	3.05	3.34
(i) Geïndividualiseerde feedback geven aan elke leerling.	2.16	2.09	2.52	2.26	2.82
*Interpretatie: 1 = nooit, 2 = in sommige lessen, 3 = in ongeveer de helft van de lessen, 4 = elke les of bijna elke les					
Aanleren van leesstrategieën**					
(j) Leerlingen informeren over het belang en nut van leesstrategieën.	2.71	3.07	3.34	3.86	4.13
(k) Leerlingen aanleren welke leesstrategieën er bestaan.	2.16	3.03	3.18	3.96	4.04
(l) Leesstrategieën demonstreren zonder expliciete uitleg over bv. het hoe en waarom van de strategie.	2.11	3.05	3.09	3.78	3.97
(m) Eigen denkproces hardop verwoorden bij het demonstreren van leesstrategieën.	2.19	3.16	3.28	3.91	4.09
(n) Leerlingen aanleren hoe ze verschillende leesstrategieën kunnen gebruiken.	1.70	3.01	3.14	3.98	4.03
(o) Leerlingen aanzetten tot het toepassen van leesstrategieën.	1.87	3.10	3.30	4.06	4.10
(p) Feedback geven aan leerlingen op het moment dat ze leesstrategieën gebruiken.	2.16	2.99	3.20	3.63	4.00
**Interpretatie: 1 = nooit, 2 = bijna nooit, 3 = soms, 4 = vaak, 5 = altijd of bijna altijd					
Differentiëren van het leesonderwijs***					
(q) Differentiëren naargelang de sociale achtergrond van leerlingen.	2.21	2.16	2.97	2.61	3.17
(r) Differentiëren naargelang de mate waarin de leerlingen het Nederlands goed beheersen.	3.48	3.69	4.03	3.82	4.05
(s) Differentiëren naargelang leerstoornissen van leerlingen.	3.34	3.85	4.30	4.35	4.48
(t) Differentiëren naargelang de algemene kennis die de leerlingen hebben van de wereld.	2.59	2.38	3.20	3.00	3.07
(u) Differentiëren naargelang de moeilijkheden met technisch lezen van leerlingen.	3.62	3.98	4.08	4.15	4.14
(v) Differentiëren naargelang de moeilijkheden met begrijpend lezen van leerlingen.	3.61	3.76	4.05	4.16	4.14
***Interpretatie: 1 = nooit, 2 = bijna nooit, 3 = soms, 4 = vaak, 5 = altijd of bijna altijd					

Profiel 1 bevat het kleinste aantal leerkrachten, namelijk 24. Dat stemt overeen met 7% van onze steekproef. Deze leerkrachten besteden naar eigen zeggen niet bijzonder veel tijd aan het aanmoedigen en motiveren van hun leerlingen om te lezen. Zo zeggen ze hun leerlingen slechts in *sommige lessen* aan te moedigen om een tekst vanuit verschillende perspectieven te lezen en van geïndividualiseerde feedback te voorzien. Voor alle overige stellingen geven zij aan dit in *sommige* tot *ongeveer de helft van de lessen* te doen. Ze geven met andere woorden voor geen enkele onderliggende stelling aan dit (bijna) elke les te doen. Wat betreft het aanleren van leesstrategieën, zien we een nog ongunstiger beeld. Leerkrachten met profiel 1 besteden hier in vergelijking met de andere profielen opvallend minder tijd aan. Voor bijna elke stelling neigt hun antwoord naar *bijna nooit*. Enkel het informeren van leerlingen over het belang en nut van leesstrategieën gebeurt naar eigen zeggen eerder *soms*. De leerkrachten besteden wel meer tijd aan differentiatie in hun leesonderwijs, maar nog steeds het minst in vergelijking met de andere profielen. Ze zetten voornamelijk in op differentiatie naargelang de beheersing van het Nederlands, leerstoornissen en moeilijkheden met technisch en begrijpend lezen. Dit doen ze naar eigen zeggen *soms* tot *vaak*.

Ruim 27% van onze steekproef (91 leerkrachten) behoort tot **profiel 2**. Zij besteden nog minder tijd aan het aanmoedigen en motiveren om te lezen dan de leerkrachten uit profiel 1. Leerlingen aanmoedigen om een tekst te bediscussiëren gebeurt bij deze leerkrachten bijvoorbeeld hooguit in *sommige lessen*. Leerkrachten uit profiel 2 doen wel meer – maar nog steeds niet bijzonder veel – aan leesstrategie-instructie: op elk van de onderliggende stellingen antwoorden ze met *soms*. Ook voor differentiatie zien we een iets positiever beeld dan in profiel 1. Leerkrachten geven aan *eerder vaak* te differentiëren naargelang de beheersing van het Nederlands, leerstoornissen en moeilijkheden met technisch en begrijpend lezen. Het differentiëren naargelang de sociale achtergrond van leerlingen en hun algemene kennis van de wereld gebeurt, net zoals bij de leerkrachten uit profiel 1, *bijna nooit* tot *soms*.

In **profiel 3** zitten 62 leerkrachten, een kleine 20% van de steekproef. Deze leerkrachten scoren voor vrijwel alle items hoger dan de leerkrachten uit de reeds besproken profielen, maar zetten vooral meer in op het aanmoedigen en motiveren en op het differentiëren. Voor het merendeel van de stellingen omtrent het aanmoedigen en motiveren (bv. “leerlingen aanmoedigen om hun tekstbegrip te verdiepen”) situeren hun antwoorden zich tussen *ongeveer de helft van de lessen* en *(bijna) elke les*. Wat betreft het aanleren van leesstrategieën geven deze leerkrachten, net zoals die van profiel 2, voor elk van de onderliggende stellingen aan dit *eerder soms* te doen. Als we kijken naar de mate waarin deze leerkrachten differentiëren, stellen we vast dat ze dit minimaal *soms* doen naargelang de sociale achtergrond van leerlingen en hun algemene kennis van de wereld, en *vaak* naargelang de beheersing van het Nederlands, leerstoornissen en moeilijkheden met technisch en begrijpend lezen.

Profiel 4, het grootste en wellicht ook het meest opvallende profiel, bestaat uit 95 leerkrachten (bijna 30%). Deze leerkrachten zetten over het algemeen minder in op het aanmoedigen en motiveren van hun leerlingen om te lezen dan de leerkrachten uit profiel 3. Zij geven voor slechts twee stellingen, namelijk “verbanden leggen tussen nieuwe inhoud en voorkennis” en “leerlingen aanmoedigen om hun tekstbegrip te verdiepen”, aan dit in *ongeveer de helft* van de lessen tot *(bijna) elke les* te doen. Voor alle overige stellingen variëren hun antwoorden tussen *sommige lessen* en *ongeveer de helft van de lessen*. Opvallend is dat de leerkrachten uit profiel 4 dan weer

meer tijd besteden aan het aanleren van leesstrategieën: voor alle onderliggende stellingen geven zij aan dit *eerder vaak* te doen. De antwoorden op de verschillende items die peilen naar differentiatie in het leesonderwijs verschillend weinig van die van de leerkrachten uit het derde profiel. Ze differentiëren naar eigen zeggen het minst naargelang de sociale achtergrond van leerlingen en het vaakst naargelang hun leerstoornissen.

Ten slotte behoren 58 leerkrachten (ruim 17%) tot **profiel 5**. Dit profiel wordt gekenmerkt door de hoogste scores op vrijwel alle items. Wat betreft het aanmoedigen en motiveren van leerlingen om te lezen, geven zij voor bijna elke stelling aan dit in *ongeveer de helft van de lessen* tot (*bijna elke les*) te doen. Enkel het aanmoedigen van leerlingen om teksten vanuit verschillende perspectieven te lezen en het geven van geïndividualiseerde feedback wordt naar eigen zeggen in *hooguit de helft van de lessen* gedaan. Daarnaast geven deze leerkrachten, net zoals de leerkrachten uit profiel 4, voor elke stelling met betrekking tot het aanleren van leesstrategieën aan dit *vaak* te doen. Het antwoordpatroon voor de zes stellingen omtrent differentiatie is gelijkaardig aan dat van profiel 3 en 4 (variërend van *soms* tot *vaak*). Het differentiëren naargelang leerstoornissen van leerlingen gebeurt zelfs *vaak* tot (*bijna*) *altijd*.

Tabel 2 geeft een meer algemeen beeld van de vijf leerkrachtprofielen. Er wordt niet langer ingezoomd op elke afzonderlijke indicator, maar er wordt voor elk van de profielen weergegeven hoeveel tijd ze gemiddeld besteden aan de verschillende clusters. De tabel maakt gebruik van de volgende kleurcodes:

- > **Rood:** eerder lage tijdsbesteding
- > **Geel:** eerder gemiddelde tijdsbesteding
- > **Groen:** eerder hoge tijdsbesteding

Tabel 2: Gemiddelde tijdsbesteding aan elke cluster van indicatoren per profiel, relatief ten opzichte van de andere profielen

	Aanmoedigen en motiveren	Aanleren van leesstrategieën	Differentiëren
Profiel 1	Geel	Rood	Rood
Profiel 2	Rood	Geel	Geel
Profiel 3	Groen	Geel	Groen
Profiel 4	Geel	Groen	Groen
Profiel 5	Groen	Groen	Groen

Profiel 5 springt er uit, met leerkrachten die naar eigen zeggen veel tijd besteden aan zowel het aanmoedigen en motiveren, als aan leesstrategie-instructie en differentiatie. Als we naar de andere profielen kijken, stellen we meer variatie vast. Zo besteden de leerkrachten uit profiel 4 eveneens veel tijd aan leesstrategie-instructie en differentiatie, maar hun tijdsbesteding voor aanmoedigen en motiveren is eerder gemiddeld. Profiel 3 wordt dan weer gekenmerkt door een hoge tijdsbesteding aan het aanmoedigen en motiveren en het differentiëren, maar een eerder gemiddelde tijdsbesteding aan het aanleren van leesstrategieën. Leerkrachten uit profiel 1 en 2 besteden aan geen enkele cluster van indicatoren veel tijd. Profiel 1 wordt zelfs gekenmerkt door een bijzonder lage tijdsbesteding aan leesstrategie-instructie en een relatief beperkte mate van differentiatie, en profiel 2 door een eerder lage tijdsbesteding aan aanmoedigen en motiveren.

3.2. Koppeling van leerkrachtprofielen aan kenmerken van de leerkracht, klasgroep en school

Aan de hand van multinomiale logistische regressieanalyses gingen we na in welke mate specifieke kenmerken van de leerkrachten zelf, hun klasgroep of hun school samenhangen met een grotere of kleinere kans om te behoren tot een bepaald profiel. Profiel 5 – dat wellicht het meest gunstige is – werd hierbij als referentie gebruikt. Tabellen 3 tot 6 tonen dus steeds de vergelijking tussen profiel 5 en respectievelijk profiel 1 tot 4.

Tabel 3: Grotere of kleinere kans om tot profiel 1 te behoren naargelang kenmerken van de leerkracht, klas of school variëren

Kenmerken	Significant grotere kans om tot profiel 1 te behoren dan tot profiel 5	Significant kleinere kans om tot profiel 1 te behoren dan tot profiel 5
<i>Leerkracht</i>		
Geslacht (man = ref.)		
Vrouw	x	✓
Ervaring	x	x
Lezen voor plezier (elke dag of bijna elke dag = ref.)		
Nooit of bijna nooit	x	x
Een of twee keer per maand	x	x
Een of twee keer per week	x	x
Jobtevredenheid	x	x
Deelname professionaliseringsactiviteiten	x	x
<i>Klas</i>		
% leerlingen met hoge autonome motivatie	x	x
% leerlingen met andere thuistaal dan het Nederlands	x	x
% leerlingen met een leerstoornis	x	x
Gemiddelde vaardigheidsscore	x	x
Klasgrootte	x	x
<i>School</i>		
Ligging (Stedelijk met hoge bevolkingsdichtheid = ref.)		
Platteland	x	x
Kleine stad of dorp	x	x
Middelgrote of grote stad	x	x
Voorstad of buitenwijk van een stad	x	x
<i>Ref. = referentiegroep</i>		
<i>✓: statistisch significant op een significantieniveau van .05</i>		

Leerkrachten in profiel 1 gaven antwoorden die overeenstemmen met een beperktere tijdsbesteding aan leesstrategie-instructie en differentiatie dan andere leerkrachten, en een eerder gemiddelde inzet op aanmoedigen om meer en meer diepgaand te lezen. We stellen vast dat vrouwen, in vergelijking met mannen, een significant kleinere kans hebben om tot dit profiel 1 te behoren dan tot profiel 5.

Verder hangt geen enkel getest leerkracht-, klas- of schoolkenmerk samen met een grotere of kleinere kans om als leerkracht tot profiel 1 te behoren in de plaats van tot profiel 5.

Tabel 4: Grotere of kleinere kans om tot profiel 2 te behoren naargelang kenmerken van de leerkracht, klas of school variëren

Kenmerken	Significant grotere kans om tot profiel 2 te behoren dan tot profiel 5	Significant kleinere kans om tot profiel 2 te behoren dan tot profiel 5
<i>Leerkracht</i>		
Geslacht (man = ref.)		
Vrouw	x	✓
Ervaring	x	x
Lezen voor plezier (elke dag of bijna elke dag = ref.)		
Nooit of bijna nooit	x	x
Een of twee keer per maand	✓	x
Een of twee keer per week	x	x
Jobtevredenheid	x	x
Deelname professionaliseringsactiviteiten	x	x
<i>Klas</i>		
% leerlingen met hoge autonome motivatie	x	x
% leerlingen met andere thuistaal dan het Nederlands	x	x
% leerlingen met een leerstoornis	x	x
Gemiddelde vaardigheidsscore	x	x
Klasgrootte	x	x
<i>School</i>		
Ligging (Stedelijk met hoge bevolkingsdichtheid = ref.)		
Platteland	x	x
Kleine stad of dorp	x	x
Middelgrote of grote stad	x	x
Voorstad of buitenwijk van een stad	x	x
Ref. = referentiegroep		
✓: statistisch significant op een significantieniveau van .05		

Leerkrachten in profiel 2 gaven antwoorden die overeenstemmen met een beperktere inzet op aanmoedigen om te (begrijpend) lezen dan andere leerkrachten, en een eerder gemiddelde tijdsbesteding voor leesstrategie-instructie en differentiëren.

Opnieuw zien we dat vrouwelijke leerkrachten een significant kleinere kans hebben om tot dit tweede profiel te behoren dan tot profiel 5.

Bovendien blijkt dat leerkrachten die één of twee keer per maand lezen – in vergelijking met leerkrachten die elke dag of bijna elke dag lezen – een significant grotere kans hebben om tot dit profiel 2 te horen.

Tabel 5: Grotere of kleinere kans om tot profiel 3 te behoren naargelang kenmerken van de leerkracht, klas of school variëren

Kenmerken	Significant grotere kans om tot profiel 3 te behoren dan tot profiel 5	Significant kleinere kans om tot profiel 3 te behoren dan tot profiel 5
<i>Leerkracht</i>		
Geslacht (man = ref.)		
Vrouw	x	x
Ervaring	x	✓
Lezen voor plezier (elke dag of bijna elke dag = ref.)		
Nooit of bijna nooit	x	x
Een of twee keer per maand	x	x
Een of twee keer per week	x	x
Jobtevredenheid	x	x
Deelname professionaliseringsactiviteiten	x	x
<i>Klas</i>		
% leerlingen met hoge autonome motivatie	x	x
% leerlingen met andere thuistaal dan het Nederlands	x	x
% leerlingen met een leerstoornis	x	x
Gemiddelde vaardigheidsscore	✓	x
Klasgrootte	x	x
<i>School</i>		
Ligging (Stedelijk met hoge bevolkingsdichtheid = ref.)		
Platteland	x	x
Kleine stad of dorp	x	x
Middelgrote of grote stad	x	x
Voorstad of buitenwijk van een stad	x	x
<i>Ref. = referentiegroep</i>		
<i>✓: statistisch significant op een significantieniveau van .05</i>		

Leerkrachten in profiel 3 verschillen vooral van de leerkrachten in profiel 5 door hun ietwat lagere tijdsbesteding aan leesstrategie-instructie.

We stellen vast dat wie lesgeeft aan een gemiddeld meer leesvaardige klasgroep, significant meer kans heeft om tot dit derde profiel te behoren dan tot profiel 5.

Naarmate leerkrachten meer ervaring hebben als leerkracht, daalt deze kans daarentegen.

Tabel 6: Grotere of kleinere kans om tot profiel 4 te behoren naargelang kenmerken van de leerkracht, klas of school variëren

Kenmerken	Significant grotere kans om tot profiel 4 te behoren dan tot profiel 5	Significant kleinere kans om tot profiel 4 te behoren dan tot profiel 5
<i>Leerkracht</i>		
Geslacht (man = ref.)		
Vrouw	x	x
Ervaring	x	x
Lezen voor plezier (elke dag of bijna elke dag = ref.)		
Nooit of bijna nooit	x	x
Een of twee keer per maand	✓	x
Een of twee keer per week	x	x
Jobtevredenheid	x	x
Deelname professionaliseringsactiviteiten	x	x
<i>Klas</i>		
% leerlingen met hoge autonome motivatie	x	x
% leerlingen met andere thuistaal dan het Nederlands	x	x
% leerlingen met een leerstoornis	✓	x
Gemiddelde vaardigheidsscore	x	x
Klasgrootte	x	x
<i>School</i>		
Ligging (Stedelijk met hoge bevolkingsdichtheid = ref.)		
Platteland	x	x
Kleine stad of dorp	x	x
Middelgrote of grote stad	x	x
Voorstad of buitenwijk van een stad	x	x
<i>Ref. = referentiegroep</i>		
<i>✓: statistisch significant op een significantieniveau van .05</i>		

Leerkrachten in profiel 4 verschillen vooral van de leerkrachten in profiel 5 door hun ietwat lagere inzet op het motiveren en aanmoedigen van de leerlingen om te lezen.

Leerkrachten die lesgeven aan een klasgroep waarin meer leerlingen zitten die een leerstoornis hebben, hebben significant meer kans om tot dit profiel te behoren dan tot profiel 5.

Ook hier blijkt een lagere eigen leesfrequentie van de leerkracht samen te hangen met de kans om eerder tot profiel 4 dan tot profiel 5 te behoren. Leerkrachten die één of twee keer per maand lezen, hebben – in vergelijking met leerkrachten die elke dag of bijna elke dag lezen – significant meer kans om tot profiel 4 te horen.

4. Besluit

Leerkrachten **verschillen van elkaar** in hoe ze hun lessen aanpakken. Dat ligt voor de hand en we stellen het inderdaad ook vast in het leesonderwijs in het Vlaamse vierde leerjaar. De ene leerkracht zegt vaak te differentiëren terwijl de andere dit slechts soms doet, sommige leerkrachten vragen hun leerlingen vaak om in discussie te gaan over teksten terwijl andere leerkrachten eerder andere prioriteiten stellen, en ook de mate waarin ingezet wordt op leesstrategie-instructie varieert. Niet alleen de PIRLS-vragenlijsten die ingevuld werden door honderden leerkrachten, maar ook onze leeslesobservaties tonen aan dat leerkrachten in Vlaanderen wel degelijk eigen accenten leggen.

Dat de pedagogisch-didactische aanpak van leerkrachten onderlinge verschillen vertoont, is heel **normaal**. Het kan te maken hebben met persoonlijke voorkeuren of een neiging om de eigen sterktes uit te spelen. Ook kunnen verschillen in de eigen opleiding en in professionele ontwikkelingservaringen het lesgeven beïnvloeden, net zoals het schoolbeleid en de gebruikte methode. Tot slot ligt het in de lijn van de verwachtingen dat leerkrachten zich aanpassen aan hun leerlingen, en dus aan wat de klasgroep lijkt nodig te hebben. Al deze elementen kunnen ertoe bijdragen dat leerkrachten hun eigen, unieke aanpak ontwikkelen en toepassen.

Uiteraard blijft het ook belangrijk dat leraren blijven streven naar een **goed evenwicht**. Ze krijgen terecht ruimte om binnen bepaalde krijtlijnen eigen accenten te leggen met het oog op optimaal onderwijs. Maar tegelijkertijd zijn er enkele pedagogisch-didactische benaderingen waarvan we weten dat ze bij voorkeur **in een grote dosis aanwezig** zijn in de leeslessen.

Zo heeft de wetenschappelijke literatuur al veel bewijs opgeleverd van het nut van het stimuleren van de **autonome leesmotivatie** van leerlingen, en uiteraard is het aangewezen om **de leerlingen aan te moedigen om dieper door te denken** op wat ze gelezen hebben. Ook expliciet aandacht besteden aan **leesstrategieën** is bevorderlijk voor de begrijpend-leesvaardigheid van de leerlingen. Deze twee clusters van didactische handelingen moeten dus sterk aanwezig zijn wanneer er gelezen wordt in de les. Voor de derde cluster van pedagogisch-didactische handelingen die we onderzochten is er een minder sterke eenduidige richtlijn. Naast de literatuur die de voordelen van **differentiëren** in de verf zet, bestaan er ook zorgen over de mate waarin doorgedreven differentiëren te arbeidsintensief wordt of leidt tot een algemene verlaging van de ambities, waardoor de kwaliteit van ons onderwijs in het gedrang zou komen. Daarom kunnen we voor deze pedagogisch-didactische handeling minder eenvoudig stellen dat deze altijd in sterkere mate aanwezig moet zijn in de leeslessen. Overigens is differentiëren enkel aangewezen wanneer er daadwerkelijk sprake is van variatie in de klasgroep. We verwachten echter niet dat er veel klassen in Vlaanderen bestaan waar geen enkele leerling thuis een andere taal dan het Nederlands spreekt of een leerstoornis heeft, en waar alle leerlingen hetzelfde technisch en begrijpend-leesnivea u hebben en eenzelfde dosis algemene kennis.

In dit rapport wierpen we geen blik op de drie onderzochte pedagogisch-didactische handelingen in isolatie, maar gingen we op zoek naar profielen. Leerkrachten zijn immers meer dan enkel 'strategie-instructoren' of alleen maar 'differentieerders'. De realiteit is dat zij elke dag een reeks pedagogisch-didactische benaderingen en acties in de balans moeten leggen om hun leerlingen zo

veel mogelijk te laten groeien in een hele reeks domeinen en subdomeinen. Ze zijn dus genoodzaakt om keuzes te maken en vaak kunnen we **de ene keuze beter begrijpen in het licht van andere keuzes**. Het loont bijgevolg de moeite om verschillende handelingen samen onder de loep te nemen. Deze werkwijze biedt meer inzicht in de verschillende pedagogisch-didactische benaderingen die leraren kunnen gebruiken. Door de **uiteenlopende benaderingstypes** die de leerkrachten kunnen hanteren vervolgens te relateren aan kenmerken van henzelf, hun klassen of hun school, kunnen we nieuwe inzichten verschaffen aan leraren-opleiders, pedagogische begeleidingsdiensten en beleidsmakers.

We stelden vast dat de leerkrachten in het Vlaamse vierde leerjaar het best omschreven kunnen worden aan de hand van **vijf profielen**, althans als we kijken naar de combinatie van hun zelf-gerapporteerde implementatie van leesstrategie-instructie, differentiatie en initiatieven om leerlingen meer en meer diepgaand te laten lezen. Voor nagenoeg elke onderzochte stelling stelden we vast dat de gemiddelde scores van de verschillende profielen duidelijk van elkaar te onderscheiden waren. Slechts één stelling vertoonde erg weinig variatie: de leerlingen tijd geven om zelfgekozen boeken te lezen. Dat hangt allicht samen met de enorme populariteit van het kwartierlezen of vrij lezen in de Vlaamse lagere scholen. Verder konden we echter duidelijk vaststellen dat de pedagogisch-didactische aanpak van de profielen varieerde.

Uiteraard horen bij deze zoektocht naar profielen of leerkracht-‘types’ enkele kanttekeningen. Zo vereist dit soort analyses een grote steekproef. Dat zorgt ervoor dat de manieren om de pedagogisch-didactische benadering van de leerkrachten in kaart te brengen beperkt zijn. Eerder dan dat we van

elke leerkracht verschillende lessen kunnen observeren, moeten we gezien de logistieke beperkingen rekenen op hun zelf-rapportering. Wanneer leerkrachten hun eigen lesaanpak moeten schetsen aan de hand van een meerkeuze-vragenlijst, ontstaat er onvermijdelijk enig ‘ruis’. Er is in de eerste plaats de kwestie van **sociale wenselijkheid**: mensen geven doorgaans liever antwoorden die aansluiten bij wat ze denken dat van hen verwacht wordt, zelfs wanneer de antwoorden anoniem verwerkt worden. De ene leerkracht zal hier gevoeliger aan zijn dan de andere. Ook weten we dat de antwoorden op vragenlijsten vaak beïnvloed zijn door **persoonlijke responsstijlen**. Zo hebben sommige individuen de neiging om steeds de meest neutrale optie te kiezen, terwijl anderen doorgaans neigen naar het ‘hoogste’ bolletje in een schaal. We mogen de effecten hiervan echter niet overschatten. Het beste argument daarvoor schuilt in onze bevindingen zelf: als de types die we onderscheiden volledig gerelateerd waren aan sociale wenselijkheid en responsstijlen, dan zouden we wellicht slechts drie profielen gevonden hebben: leraren die zeggen alles vaak te doen, leraren die naar eigen zeggen alles soms doen, en leraren die voor alles een lage frequentie rapporteren. Dat de patronen complexer zijn dan dat, wijst erop dat ons onderzoek meer heeft kunnen capteren dan enkel gedrag dat uitgelokt werd door onze methode met meerkeuzevragen.

Verder bouwend op onze vaststelling dat er vijf profielen bestaan in de lesaanpak van de leerkrachten, gingen we na **of het ‘lidmaatschap’ van deze profielen te voorspellen is**. Enkele specifieke leerkracht- of klaskenmerken blijken – wanneer ze gezamenlijk ingebracht worden in onze statistische modellen – inderdaad significant samen te hangen met de kans om tot een bepaald profiel te behoren.

Dat **vrouwelijke leerkrachten** minder kans hebben om tot de ietwat minder gunstige profielen 1 en 2 te behoren, is moeilijk te verklaren. Enkel door op een onopvallende wijze een reeks lessen te observeren, zouden we kunnen uitklaren of we hier te maken hebben met een verhoogde neiging bij vrouwen om sociaal wenselijk te antwoorden, of met een werkelijke verhoogde aandacht voor elk van de drie pedagogisch-didactische handelingen die we onderzochten.

Dat **meer ervaren leerkrachten** minder kans hebben om tot profiel 3 te behoren dan tot profiel 5, is interessanter. Minder ervaren leerkrachten behoren dus vaker tot het profiel dat wel nog sterk inzet op differentiëren en aanmoedigen, maar minder sterk op leesstrategieën. Dat zou erop kunnen wijzen dat leesstrategie-instructie bij uitstek een onderwerp is waarvoor leerkrachten meer ruimte vinden doorheen de jaren. Ze zetten er mogelijk meer op in naarmate ze dankzij hun ervaring een goede routine hebben gevonden, terwijl andere zaken zoals differentiëren en leerlingen aanmoedigen om veel en diepgaand te lezen volgens deze redenering dan al vroeger vlotter gaan. Het kan echter ook wijzen op een nood om meer aandacht te besteden aan leesstrategieën en manieren om ze te onderwijzen in de lerarenopleiding. Als recenter afgestudeerde leerkrachten minder overtuigd zijn van het belang van leesstrategie-instructie of zich er minder goed toe in staat voelen (waardoor dat dus een lesaspect wordt waar ze minder vaak op inzetten), is dat immers iets dat we in eerste instantie bij de bron zouden moeten aanpakken. Deze vaststelling doet ons in elk geval denken aan enkele bevindingen uit ons verdiepend rapport specifiek rond leesstrategieën (Bleukx et al., 2023). Daarin stellen we vast dat de eigenbekwaamheidsperceptie van leerkrachten om expliciete leesstrategie-instructie te geven

rechtstreeks samenhangt met de mate waarin ze dit doen. Ook bleek dat die perceptie soms inderdaad vrij laag is, maar uit onze interviews met leerkrachten haalden we voorzichtige indicaties dat het geloof in de eigen capaciteiten om leesstrategieën te onderwijzen danig vergroot wanneer leerkrachten nascholingen rond dit onderwerp volgen. Wellicht kunnen goed uitgebouwde professionaliseringsinitiatieven dus ook helpen om te vermijden dat de minder ervaren leerkrachten die nu al voor de klas staan vooral minder tijd besteden aan leesstrategie-instructie.

Een ander kenmerk dat significant samenhangt met de kans om tot profiel 3 te behoren, is **de gemiddelde leesvaardigheid van de klasgroep**. Het is opmerkelijk dat leerkrachten méér kans hebben om in dit profiel met minder aandacht voor strategie-instructie te zitten naarmate hun leerlingen zich betere begrijpend-lezers toonden op de PIRLS-toetsen. Mogelijk voelen deze leerkrachten een minder grote nood om hun leerlingen expliciet te wapenen met leesstrategieën omdat hun leesbegrip al relatief goed is. Dat zou echter geen goede zaak zijn. De Vlaamse leerlingen gaan er sinds 2006 immers collectief sterk op achteruit qua leesbegrip, ook de sterke lezers. Denken dat vlottere begrijpend lezers minder nood hebben aan expliciete aandacht voor leesstrategieën is dus al te optimistisch. Ook wie al vrij goed begrijpend leest heeft er baat bij om regelmatig herinnerd te worden aan welke strategieën er bestaan, en wanneer, hoe en waarom ze optimaal ingezet kunnen worden. Voor hen is het belangrijk om ze te blijven leren toepassen, bijvoorbeeld op teksten van toenemende moeilijkheidsgraad en complexiteit. We moeten dus blijven inzetten op een brede bewustmaking, bij elke leerkracht, van het belang van doorgedreven, volgehouden leesstrategie-instructie.

Ook voor profiel 4 zien we een samenhang met een klaskenmerk. Leraren hebben meer kans om minder te motiveren om meer en meer diepgaand te lezen dan de leraren in profiel 5 als er in hun klas een groter aandeel kinderen met een **leerstoornis** zit. Dit kan te maken hebben met de verwachtingen ten aanzien van de klasgroep. Leerkrachten die menen dat veel lezen en diepgaand lezen niet haalbaar is voor veel van hun leerlingen, zullen dit inderdaad minder doen. Zo dreigen we de lat echter te laag te leggen en leerkansen weg te nemen. Veel lezen is een activiteit die op elk niveau ondernomen kan worden. Meer zelfs: het is een activiteit die bij uitstek bij lezers die nog veel leerwinst kunnen boeken gestimuleerd zou moeten worden. Ook dieper doordenken op wat gelezen wordt door bijvoorbeeld in discussie te gaan of teksten vanuit verschillende standpunten te interpreteren, biedt leerkansen die we klassen met meer leerlingen met leerstoornissen niet mogen ontnemen. Het is dus belangrijk dat we leraren die lesgeven in dergelijke klassen ervan bewustmaken dat dit een vaak voorkomende valkuil is: voluit inzetten op differentiëren en leesstrategieën aanleren dreigt minder te renderen wanneer de aandacht voor autonome leesmotivatie en diepgaand lezen (al dan niet bewust) verslapt.

Verder blijkt er een verband te bestaan tussen het eigen **leesgedrag van de leerkrachten** en hun lesaanpak. In vergelijking met leerkrachten die (bijna) dagelijks lezen voor hun plezier, behoren leerkrachten die slechts maandelijks lezen vaker tot profiel 2 en 4. Beide profielen worden gekenmerkt door een beperktere neiging om leerlingen te motiveren om meer en meer diepgaand te lezen. We dreigen zo in een vicieuze cirkel verzeild te geraken waarin lezen voor steeds minder kinderen (en dus: potentiële toekomstige leerkrachten) als plezierig ervaren

wordt en waarin de wens om teksten grondig te begrijpen steeds meer naar de achtergrond verdwijnt. Naast acties om kinderen meer aan het lezen te krijgen, is er dus ook een belangrijke rol weggelegd voor initiatieven om elke leerkracht ervan te overtuigen dat lezen zinvol, verrijkend en eenvoudigweg fijn is. Kortom: werken aan inspirerende leesomgevingen loont, niet enkel voor kinderen maar zeker ook voor volwassenen.

Tot slot zijn er ook enkele kenmerken waarvoor we **geen significant voorspellende rol** konden vaststellen. Dat betekent niet dat er werkelijk geen samenhang bestaat. Ook hier moeten we immers rekening houden met enkele beperkingen. Zo is de kwaliteit van onze data omtrent thuistaal niet optimaal. We maakten een keuze om de variabele te gebruiken die voor nagenoeg alle kinderen beschikbaar is, namelijk de onderwijskansarmoede-indicator 'thuistaal' van de overheid, maar die beschouwt de thuistaal als een binair gegeven: een leerling spreekt thuis wel Nederlands of niet. We weten dat de realiteit complexer is, met heel wat leerlingen die thuis meerdere talen spreken. Mogelijk zouden onze resultaten anders geweest zijn als we die complexere realiteit beter hadden kunnen capteren. Ook onze variabele rond professionaliseringsactiviteiten moet geïnterpreteerd worden met het nodige voorbehoud. We weten enkel voor een reeks onderwerpen die gerelateerd zijn aan begrijpend lezen of er in de afgelopen twee jaar rond gewerkt werd in bijvoorbeeld een nascholing. Het ontbreekt ons echter aan informatie over de intensiteit en kwaliteit van die activiteit(en). Het spreekt voor zich dat één uitgebreid traject rond één deelonderwerp al een verschil kan maken, mogelijk zelfs meer dan drie korte infosessies rond drie verschillende onderwerpen. Toch wordt een leerkracht die aan dat tweede scenario deelnam 'hoger'

ingeschat op de variabele ‘professionalisering’ dan de leerkracht in het eerste scenario. Het zou dus niet correct zijn om uit dit rapport te besluiten dat het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten niet beïnvloed wordt door professionaliseringsactiviteiten.

Samenvattend konden we in dit rapport de **meerwaarde** vaststellen van een methode die verschillende aspecten van de aanpak van leerkrachten simultaan onderzoekt. Deze methode wijst op patronen in het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten, en op factoren die bepaalde patronen voorspellen, die vaak onderbelicht blijven. Specifiek voor het begrijpend-leesonderwijs – met name de mate waarin leerkrachten initiatieven nemen om lezen in de breedte en diepte aan te moedigen, om leesstrategieën aan te brengen en om te differentiëren – leidde ons onderzoek tot enkele aanbevelingen waarvan we hopen dat lerarenopleidingen, pedagogisch begeleiders, schoolteams en omkaderende organisaties ermee aan de slag gaan. We bevinden ons bij de start van 2024 immers in een klimaat van grote bezorgdheid om het begrijpend-leesniveaue van de leerlingen in Vlaanderen. In omstandigheden zoals deze moeten we ons bij uitstek concentreren op het grote potentieel dat zo ontstaat om het tij te keren. Met de combinatie van verhelderend onderzoek, *evidence-informed* initiatieven om de praktijk te verbeteren, en – van cruciaal belang – alle mogelijke steun voor de vele leerkrachten die zich elke dag inzetten om het beste uit elke leerling te halen, kunnen we de curve terug ombuigen.

Referenties

Bleukx, N., Vanbuel, M., Pelgrims, L., Denies, K., Van Keer, H. & Aesaert, K. (2023). Leesvaardigheid in het Vierde Leerjaar in Vlaanderen. Verdiepend Rapport bij PIRLS 2021, 3: Leesstrategieën. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.

Creemers, B.P.M., & Kyriakides, L. (2012). *Improving Quality in Education. Dynamic Approaches to School Improvement*. New York: Routledge.

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.

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*. Brussel: VLOR.

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

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 leerkrachten en leerlingen.

Onze grote dank gaat uit naar hen, voor hun tijd, inzet en openheid.

