

# Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen

Verdiepend rapport bij PIRLS 2021

6: De rol van de thuistaal en het leesklimaat thuis



Katrijn Denies  
Nele Bleukx  
Lore Pelgrims  
Renée Claes  
Kim Van Steertegem  
Jonas Dockx  
Jana Laga  
Hilde Van Keer  
Koen Aesaert

---

Maart 2024

**Geadviseerde referentie voor dit rapport:**

Denies, K., Bleukx, N., Pelgrims, L., Claes, R., Van Steertegem, K., Dockx, J., Laga, J., Van Keer, H. & Aesaert, K. (2024). Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen. Verdiepend rapport bij PIRLS 2021, 6: De rol van de thuistaal en het leesklimaat thuis. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.

# Inhoud

<b>1. INLEIDING</b>	<b>5</b>
1.1. Wat is PIRLS?	5
1.2. Het doel van dit rapport	5
<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. Bepalen van gedrag en mening van leerkrachten	7
2.5. Analyses	8
<b>3. THUISTAAL: EEN SITUATIESCHETS</b>	<b>9</b>
3.1. Hoeveel leerlingen in het Vlaamse vierde leerjaar spreken thuis altijd Nederlands?	9
3.2. In welke mate verschillen scholen in hoe vaak hun leerlingen thuis Nederlands spreken?	10
3.3. Welke geografische verschillen bestaan er op het vlak van thuistaal?	12
<b>4. SAMENHANG TUSSEN THUISTAAL EN BEGRIJPEND-LEESPRESTATIES EN -PROCES</b>	<b>15</b>
4.1. Verdeling over de verschillende PIRLS-vaardigheidsniveaus	15
4.2. Gemiddelde scores voor leerlingen naargelang hoe vaak ze thuis Nederlands spreken	16
4.3. Evolutie van de scores per deelgroep tussen 2016 en 2021	17
4.4. Evolutie van de scores per deelgroep tussen 2016 en 2021 in het nettomodel	18
4.5. Evolutie van de rol van thuis niet altijd Nederlands spreken tussen 2016 en 2021 in het nettomodel	21
4.6. De rol van de klascompositie in de begrijpend-leesprestaties van de leerlingen	22
4.7. Leesstrategiegebruik van de leerlingen naargelang hoe vaak ze thuis Nederlands spreken	26
<b>5. GEDIFFERENTIEERDE LEESINSTRUCTIE IN HET VLAAMSE VIERDE LEERJAAR</b>	<b>29</b>
5.1. Gedifferentieerde leesinstructie: frequentie en overtuigingen van leerkrachten	30
5.2. De relatie tussen de klassamenstelling en differentiatie in de begrijpend-leesles	34
5.3. De relatie tussen leerkrachtovertuigingen rond differentiëren, de frequentie van differentiëren en de leesprestaties van de leerlingen	36
<b>6. HET LEES- EN TAALKLIMAAT THUIS</b>	<b>43</b>
6.1. Beschrijving van het lees- en taalklimaat thuis per thuistaalgroep	43

6.2.	De kans om op te groeien in een minder gunstig lees- en taalklimaat	48
6.3.	Relaties tussen het thuisklimaat, de leesattitudes van leerlingen en hun begrijpend-leesvaardigheid	50
7.	<b>CONCLUSIE</b>	<b>53</b>

## 1. Inleiding

### 1.1. Wat is PIRLS?

De ‘Progress in International Reading Literacy Study’ (PIRLS) onderzoekt de leesvaardigheid van leerlingen in het vierde leerjaar van het lager onderwijs. Tientallen landen werken hier elke vijf jaar voor samen, aangestuurd door de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). PIRLS geldt op dit moment als de belangrijkste internationale barometer voor begrijpend lezen in het lager onderwijs.

De KU Leuven en de UGent implementeerden PIRLS 2021 in Vlaanderen. Voor Vlaanderen ging het om de derde deelname, na PIRLS 2006 en PIRLS 2016. In 2018 was er ook PIRLS Repeat, een onderzoek waarbij de deelnemers aan PIRLS 2016 op het einde van het zesde leerjaar opnieuw leestoetsen aflegden.

Een indirect doel van PIRLS is om de kwaliteit van het onderwijs wereldwijd te verbeteren. Door deel te nemen aan het onderzoek ontvangen beleidsmakers over heel de wereld waardevolle feedback over hoe de leerlingen in hun onderwijssysteem presteren. Zo kan PIRLS inspiratie bieden voor verdere beleidskeuzes.

Ook voor Vlaanderen is de deelname aan PIRLS dus een belangrijke vorm van kwaliteitsmonitoring voor begrijpend lezen in het basisonderwijs. Het onderzoek biedt ons een genuanceerd beeld van de aanpak, context en opbrengsten van ons begrijpend-leesonderwijs voor jonge kinderen, onder meer omdat de metingen toelaten om longitudinaal en internationaal te vergelijken. Mede op basis van deze informatie kan de Vlaamse Regering gefundeerde beleidsbeslissingen nemen.

### 1.2. Het doel van dit rapport

De eerste resultaten van PIRLS 2021 in Vlaanderen werden vrijgegeven op 16 mei 2023. Naast het internationale rapport (Mullis et al., 2023) is er ook een Vlaams basisrapport (Denies et al., 2023) dat de begrijpend-leesvaardigheid van de Vlaamse leerlingen beschrijft in een internationaal perspectief. Het rapport gaat ook in op relevante kenmerken van de leerlingen en hun gezin, leerkrachten en scholen en het schetst verbanden tussen deze kenmerken en het gemeten leesbegrip.

Eén van de vaststellingen in het basisrapport was dat de leesprestaties van de leerlingen significant samenhangen met hun thuistaal. Ook viel op dat het leesklimaat in de Vlaamse gezinnen gemiddeld genomen vrij ongunstig is in vergelijking met dat in andere landen. In dit verdiepende rapport stellen we een reeks bijkomende analyses voor die meer licht werpen op de rol van de thuistaal en het leesklimaat bij de leerlingen thuis. In Hoofdstuk 2 beschrijven we onze werkwijze. Hoofdstuk 3 biedt een eerste situatieschets rond de mate waarin de leerlingen in het Vlaamse vierde leerjaar thuis Nederlands spreken. In Hoofdstuk 4 relateren we die thuistaalsituatie aan de prestaties van de leerlingen op de PIRLS-toets en gaan we na in welke mate de klascompositie naar thuistaal een rol speelt. Hoofdstuk 5 gaat verder in op de rol van de thuistaal in de klas door na te gaan hoe vaak leerkrachten in hun begrijpend-leesles differentiëren naar onder meer thuistaal, wat hun overtuigingen hierover zijn, en hoe deze factoren samenhangen met elkaar en met de leesprestaties van hun leerlingen. Tot slot richten we in Hoofdstuk 6 onze blik terug naar de thuissituatie van de leerling, breder dan enkel de thuistaal: we onderzoeken het leesklimaat thuis en gaan na in hoeverre dit samenhangt met de thuistaal en de leesvaardigheid van de leerlingen.

## 2. Methode

### 2.1. Steekproef en representativiteit

In functie van dit rapport trokken we **twee steekproeven**:

- (1) de eigenlijke PIRLS-steekproef: een grote toevalssteekproef die – mede dankzij het gebruik van gewichten in de analyses – representatief is voor het Vlaams lager onderwijs wat betreft het onderwijsnet en de mate van onderwijskansarmoede van de leerlingen, en
- (2) een steekproef van tien leerkrachten die deelnamen aan individuele interviews.

Voor meer informatie over de **grote, representatieve steekproef** verwijzen we naar het basisrapport bij PIRLS 2021 (Denies et al., 2023). Aanvullend wijzen we erop dat de analyses waarover dit rapport rapporteert enkel gebruik maken van de data van leerlingen die deelnamen aan de digitale PIRLS-toetsen. We gebruiken dus de gegevens van 5 114 leerlingen, waaronder ook leerlingen uit het buitengewoon basisonderwijs (BuBaO). In de context van dit rapport is het ook belangrijk om te weten dat niet elke leerling uit het vierde leerjaar automatisch deelnam. Zo was er een vrijstelling voor anderstalige nieuwkomers: leerlingen die hooguit één jaar ingeschreven waren in het Nederlandstalig onderwijs en die het Nederlands volgens de school nog onvoldoende beheersten om te kunnen deelnemen aan de leestoetsen. In de steekproef voor digitale deelname werden zo 38 kinderen (0,69%) vrijgesteld van deelname.

De tweede steekproef is een steekproef van leerkrachten. Deze werd getrokken met het oog op één-op-één interviews rond differentiatie. Aan de basis van deze steekproef lagen de antwoorden die zij

voordien hadden gegeven op de PIRLS-vragenlijst voor de leerkrachten van deelnemende leerlingen. Hierin gaven zij onder meer aan hoe bekwaam ze zich voelen om in hun begrijpend-leesonderwijs te differentiëren volgens bepaalde kenmerken van leerlingen, hoe belangrijk ze het vinden om dat te doen en hoe vaak ze dit toepassen in hun lespraktijk. Op basis van hun antwoorden werden de leerkrachten ingedeeld volgens drie dimensies: de mate waarin zij hoog of laag scoorden op hun eigenbekwaamheidsperceptie inzake differentiëren, op het belang dat ze hechten aan differentiëren en op de mate waarin ze zelf gedifferentieerde leesinstructie zeggen te geven. Op basis van deze informatie konden 4 leerkrachtprofielen worden onderscheiden: 1) leerkrachten die hoog scoren op de drie dimensies, 2) leerkrachten die laag scoren op de drie dimensies, 3) leerkrachten die laag scoren op eigenbekwaamheidsperceptie, hoog op het gepercipieerd belang van gedifferentieerde leesinstructie, maar laag op de mate van implementatie en 4) leerkrachten die hoog scoren op eigenbekwaamheidsperceptie, laag op het gepercipieerd belang en laag op de mate van implementatie. Vervolgens werden voor de interviews **10 leerkrachten** geselecteerd, verdeeld over de **4 profielen**. We spraken zowel met ervaren leerkrachten als leerkrachten in de beginfase van hun onderwijs carrière.

### 2.2. Bepalen van een vaardigheidsscore

De gestandaardiseerde PIRLS-leestoetsen werden **digitaal** aangeboden aan voltallige klassen. De leerlingen kregen daarbij ondersteuning van een externe, centraal opgeleide toetsbegeleider.

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 (zie Denies et al., 2023 voor meer toelichting). Hoe groter de leesvaardigheidsscore van de leerling, hoe sterker hij of zij is in begrijpend lezen.

### 2.3. Bepalen van achtergrondkenmerken

Naast toetsen werden er ook **vragenlijsten** ingezet voor het PIRLS-onderzoek. Die verzamelden gegevens over de leerlingen en hun gezin, over de leerkrachten en over de schoolleiders en hun school. In het kader van dit rapport maken we gebruik van elementen uit de vragenlijsten voor de leerlingen, hun ouders en hun leerkrachten.

De interpretatie van de gegevens uit de oudervragenlijsten vraagt wel om de nodige **voorzichtigheid**. Hoewel 88% van de ouders hun vragenlijst minstens deels invulden – en we dus een goede responsgraad behaalden – is er sprake van een zekere scheef trekking. In de groep van leerlingen die minder goed presteerden zijn er in verhouding meer ouders die de vragenlijst niet hebben ingevuld, vaak door een taalbarrière. We stellen bovendien vast dat de vragen rond thuistaal, die zich meer aan het einde van de vragenlijst bevonden,

ietwat vaker niet of niet goed zijn ingevuld. Daardoor is het niet aangewezen om erover te rapporteren. We doen dus vooral een beroep op rapporteringen door de leerlingen over het taalgebruik thuis.

Aanvullend gebruiken we in onze analyses **administratieve gegevens** uit de database van het Departement Onderwijs. Meer specifiek gebruiken we data over de geboortedatum en het geslacht van de leerlingen, en vier ‘ja/nee’-indicatoren voor onderwijskansarmoede (OKI): of de moeder van de leerling beschikt over een diploma van het secundair onderwijs, of de leerling woont in een buurt waarin veel leerlingen schoolse vertraging hebben, of het gezin begunstigde is van een schooltoelage en of de dominante thuistaal volgens de ouders al dan niet het Nederlands is.

### 2.4. Bepalen van gedrag en mening van leerkrachten

Uit de vragenlijst voor de leerkrachten halen we, naast achtergrondkenmerken, ook informatie over de (zelf gerapporteerde) aanpak van en visie op **differentiatie in het begrijpend-leesonderwijs**. Die brachten we in kaart aan de hand van een groep vragen (d.i. een ‘schaal’) die geïnspireerd is op de *Teacher Self-Efficacy Scale to Implement Self-regulated Learning in Reading Comprehension* (TSES-SRL-RC) van Van Ammel et al. (2021). Deze schaal omvat drie basisvragen: “Hoe competent voelt u zich om dit te doen?”, “Hoe belangrijk vindt u dit?” en “Hoe regelmatig doet u dit?”. We vroegen de leerkrachten om deze vragen te beantwoorden voor drie verschillende criteria op basis waarvan leerkrachten zouden kunnen differentiëren in hun begrijpend-leesonderwijs.

Deze drie vormen van differentiatie waren:

- > differentiëren naargelang de mate waarin de leerlingen het Nederlands goed beheersen,
- > differentiëren naargelang de sociale achtergrond van leerlingen, en
- > differentiëren naargelang de algemene kennis die de leerlingen hebben van de wereld.

De leerkrachten konden een antwoord kiezen uit een 5-punts Likertschaal. Die ging respectievelijk van 'helemaal niet goed' tot 'heel goed', van 'helemaal niet belangrijk' tot 'heel belangrijk' en van 'nooit' tot 'altijd of bijna altijd'.

Daarnaast nemen we in dit rapport enkele **citaten** op uit interviews met leerkrachten. Deze dienen ter illustratie en verklaring van de antwoorden die de leerkrachten gaven op de bovenstaande vragen. De interviewleidraad werd gebaseerd op het *beliefs interview* van Richardson (1991). De interviewvragen zijn onderverdeeld in vier categorieën: 1) achtergrondinformatie, 2) begrijpend-leesonderwijs in de klas, 3) begrijpend-leesonderwijs in de school en 4) extra informatie. De interviews vonden digitaal plaats via Teams en duurden ongeveer een uur. Letterlijke citaten uit de interviews werden aangepast voor een vlotte leesbaarheid, met behoud van hun oorspronkelijke betekenis.

## 2.5. Analyses

In dit rapport maken we gebruik van diverse analysemethoden.

Hoofdstuk 3 is opgebouwd rond zuiver beschrijvende analyses. We rapporteren frequenties aan de hand van grafieken en figuren. In de verdere hoofdstukken vullen we de beschrijvende analyses aan met complexere methoden. Die lichten we

daarom ook voorafgaand aan de resultaten verder toe. Concreet steunt Hoofdstuk 4 op multiniveau lineaire regressieanalyses, zowel zonder als met statistische controle voor leerlingkenmerken. Hoofdstuk 5 rapporteert over een padmodel. In Hoofdstuk 6 werken we tot slot met een binomiaal logistisch regressiemodel en met een structureel vergelijkingsmodel.

Daar waar dat nodig is passen we steeds de **sampling weights** toe die de IEA berekende met het oog op representativiteit naar net en onderwijskansarmoede van de school. In analyses over de leesvaardigheid van de leerlingen gebruiken we steeds elk van de **vijf 'plausibele' leesvaardigheidsscores** apart, waarna we de resultaten samenvoegen. Hiermee volgen we de werkwijze die aangeraden wordt door de IEA.



### 3. Thuistaal: een situatieschets

Ter oriëntering geven we in dit hoofdstuk enkele beschrijvende resultaten van het PIRLS-onderzoek weer. Op die manier belichten we de specifieke thuistaalcontext in het Vlaamse onderwijs voordat we in de volgende hoofdstukken inzoomen op specifieke thema's en bijkomende onderzoeksvragen.

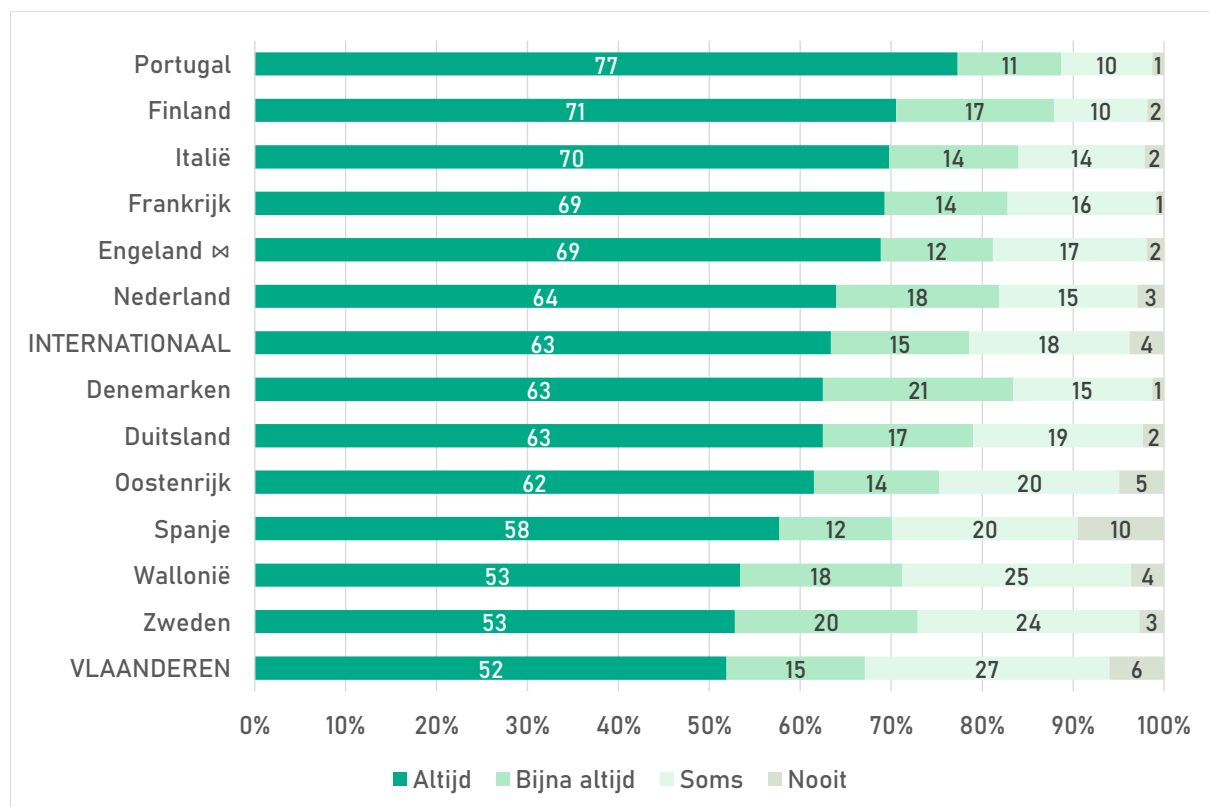
Dit zijn de vragen die we in dit hoofdstuk beantwoorden:

- > Hoeveel leerlingen spreken thuis altijd Nederlands? Hoeveel leerlingen doen dat bijna altijd, soms of nooit?
- > Hoe groot zijn de verschillen tussen scholen wat betreft de mate waarin hun leerlingen altijd, bijna altijd, soms dan wel nooit thuis Nederlands spreken?
- > Hoe groot zijn de geografische verschillen wat betreft de mate waarin leerlingen thuis al dan niet Nederlands spreken?

#### 3.1. Hoeveel leerlingen in het Vlaamse vierde leerjaar spreken thuis altijd Nederlands?

In Vlaanderen spreekt net iets meer dan de helft van de leerlingen naar eigen zeggen thuis *altijd* Nederlands (inclusief dialecten van het Nederlands). Er is geen enkel EU15-land dat deelnam aan PIRLS 2021 wave 1 waar de groep leerlingen die thuis enkel de instructietaal spreken kleiner is.

*Figuur 1: Verdeling van de leerlingen volgens hoe vaak zij naar eigen zeggen thuis de instructietaal spreken – Vlaanderen in vergelijking met het internationale PIRLS 2021-gemiddelde en met individuele EU15-landen die deelnamen aan wave 1*

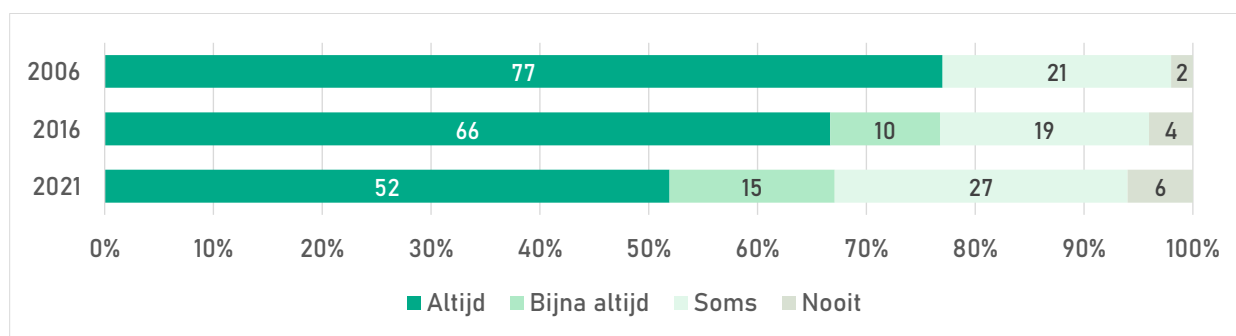


Van de leerlingen in Vlaanderen die thuis altijd Nederlands spreken, is 98% geboren in België. In de groep leerlingen die thuis nooit Nederlands spreken, is 78% geboren in België. Het kan dan uiteraard ook om Brussel of Wallonië gaan.

Het valt op dat in 2021 veel minder leerlingen in het Vlaamse vierde leerjaar thuis *altijd* Nederlands spreken. Ten opzichte van 2016 situeert 14% van de leerlingen zichzelf nu in een andere categorie dan ‘thuis altijd Nederlands sprekend’. In ruil is vooral het aandeel leerlingen dat thuis slechts *soms* Nederlands spreekt sterk toegenomen tussen 2016 en 2021. Het percentage leerlingen dat thuis *nooit* Nederlands spreekt verandert niet sterk: het blijft met 6% betrekkelijk klein.

Ook in onze vergelijkingslanden – dat zijn de EU-15-landen die deelnamen aan *wave 1* (zie Denies et al., 2023) – spreekt in 2021 doorgaans een kleiner aandeel leerlingen thuis *altijd* de instructietaal dan in 2016. Maar: enkel in vergelijkingsland Zweden is de daling even scherp. Daar duikt het aandeel leerlingen dat thuis enkel Zweeds spreekt 15% omlaag. In de overige vergelijkingslanden is het contrast tussen 2016 en 2021 kleiner.

*Figuur 2: Vergelijking tussen 2006, 2016 en 2021 van de verdeling van de leerlingen volgens hoe vaak zij naar eigen zeggen thuis Nederlands spreken*



*Noot: de categorie ‘bijna altijd’ werd in 2006 niet aangeboden.*

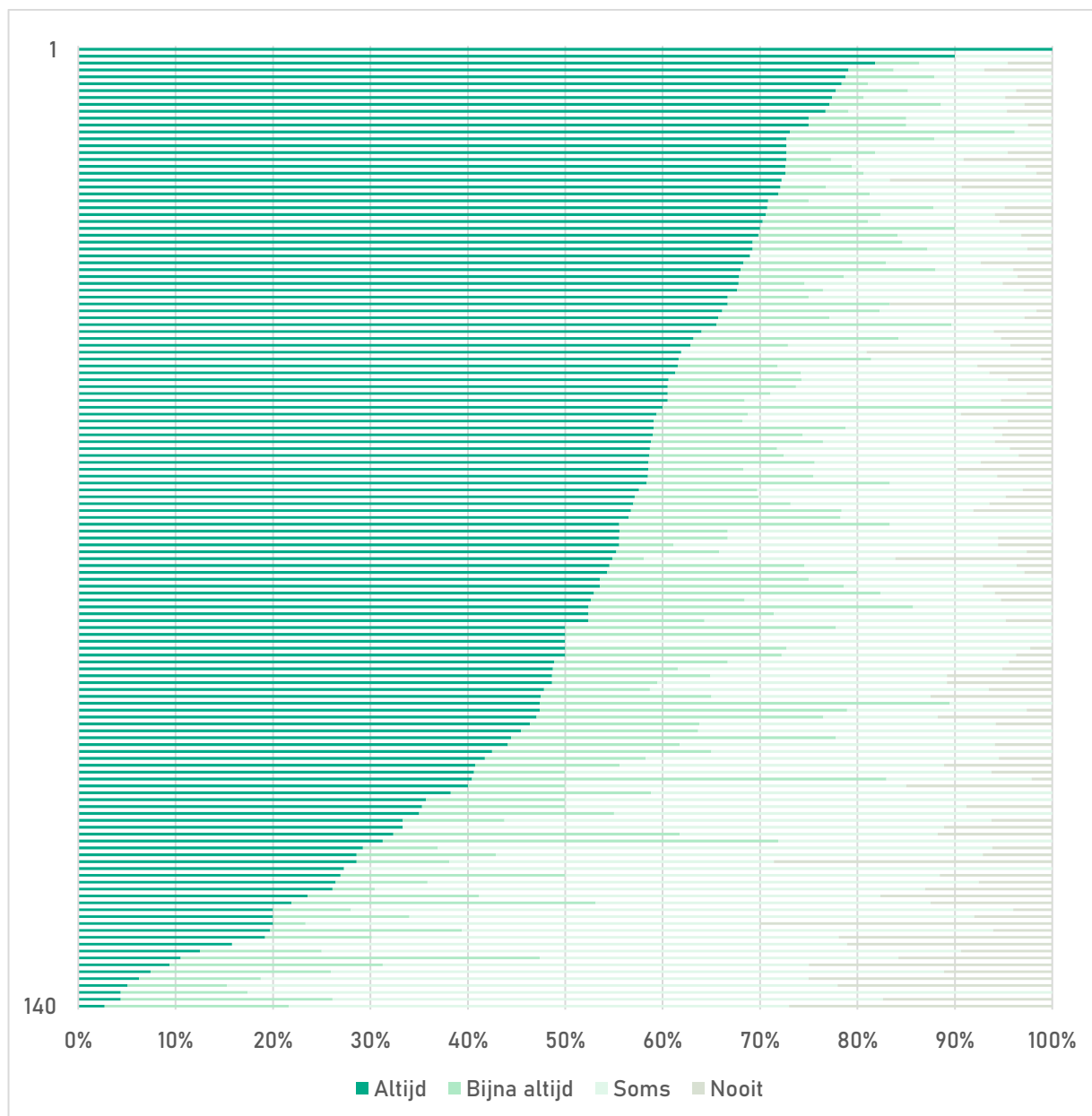
De vergelijkbaarheid met 2006 wordt enigszins bemoeilijkt omdat de antwoordcategorie ‘bijna altijd’ toen niet werd aangeboden. Enkel als elke leerling die in 2006 thuis de facto ‘bijna altijd’ Nederlands sprak bij gebrek aan die antwoordoptie voor ‘altijd’ koos, was het thuisgebruik van het Nederlands in 2016 ongeveer gelijk aan de situatie in 2006. Dat kunnen we echter niet zeker weten en het lijkt weinig waarschijnlijk. Het is plausibel dat er toen daadwerkelijk vaker ‘altijd’ Nederlands gesproken werd bij de leerlingen thuis dan in 2016.

### 3.2. In welke mate verschillen scholen in hoe vaak hun leerlingen thuis Nederlands spreken?

In Vlaanderen zijn de leerlingen die thuis (ook) andere talen dan het Nederlands spreken niet gelijk verdeeld over de scholen. Figuur 3 geeft per school die deelnam aan de digitale versie van PIRLS 2021 een overzicht van het aandeel leerlingen uit het vierde leerjaar dat thuis altijd, bijna altijd, soms en nooit Nederlands spreekt.

Figuur 3 toont aan dat er grote verschillen zijn tussen scholen wat betreft de mate waarin de leerlingen thuis Nederlands spreken. In één school, de school bovenaan de figuur, geven alle leerlingen van het vierde leerjaar aan thuis altijd Nederlands te spreken. In de school onderaan de figuur zegt slechts 2,7% van de leerlingen thuis altijd Nederlands te spreken.

Figuur 3: Percentage leerlingen dat thuis altijd, bijna altijd, soms en nooit Nederlands spreekt, per school



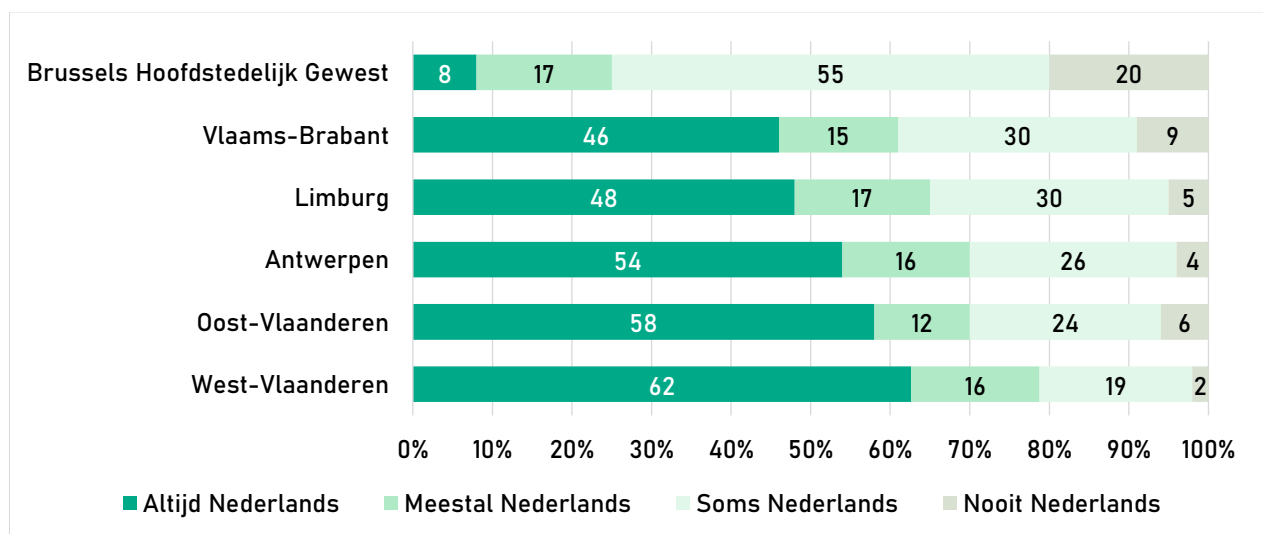
Wanneer we kijken naar het aandeel leerlingen dat thuis *nooit* Nederlands spreekt, zien we dat deze categorie in meer dan een kwart van de scholen niet is aangeduid. In die scholen geeft dus elke leerling aan thuis minstens *soms* Nederlands te spreken. Daartegenover staat dat in vijf scholen (3,5%) minstens een kwart van de leerlingen aangeeft thuis *nooit* Nederlands te spreken.

Delen we de leerlingen op in een groep kinderen die thuis '*altijd* of *bijna altijd*' Nederlands spreken en een groep kinderen die dat '*soms* of *nooit*' doen, dan valt opnieuw op hoe uiteenlopend de situaties kunnen zijn. In minder dan de helft van de scholen uit de PIRLS-steekproef (42%) spreekt minstens drie kwart van de leerlingen thuis (bijna) altijd Nederlands. In 80% van de scholen behoort meer dan de helft van de leerlingen tot die groep. In een vijfde van de scholen is het dus zo dat de meerderheid van de leerlingen thuis slechts soms of nooit Nederlands spreken. Er zijn weinig scholen waarin het aandeel van deze groep erg hoog oploopt. Maar er zijn er zeker wel: in 5% van de scholen spreekt minstens drie kwart van de leerlingen thuis hooguit soms Nederlands.

### 3.3. Welke geografische verschillen bestaan er op het vlak van thuistaal?

De verschillen tussen scholen die we beschreven in de voorgaande paragrafen hangen wellicht samen met regionale verschillen. Figuur 4 geeft per provincie en voor het Brussels Hoofdstedelijk Gewest het percentage leerlingen weer dat naar eigen zeggen thuis altijd, bijna altijd, soms en nooit Nederlands spreekt. De grote rol van de regio wordt hier bevestigd. Vooral het contrast tussen het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en de overige regio's die we onderscheiden valt op. Met slechts 8% heeft Brussel een zeer klein percentage leerlingen dat zegt thuis *altijd* Nederlands te spreken. In Vlaams-Brabant en Limburg ligt dit percentage net onder de helft, en in West-Vlaanderen vinden we met 62% het grootste aandeel leerlingen dat naar eigen zeggen thuis enkel Nederlands spreekt.

Figuur 4: Percentage leerlingen dat thuis altijd, bijna altijd, soms en nooit Nederlands spreekt opgedeeld per provincie of regio



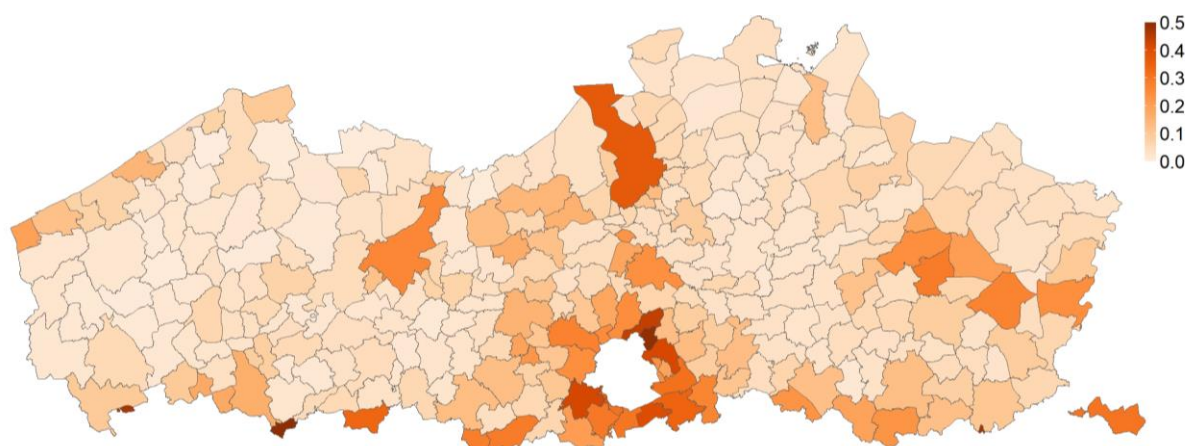
Volledig los van het PIRLS-onderzoek wijzen we op administratieve gegevens van het Departement Onderwijs en Vorming die aantonen dat er ook *binnen* de provincies grote verschillen zijn in de mate waarin het Nederlands de thuistaal is, bij de scholenpopulatie als geheel. We gebruiken deze gegevens bovendien om een evolutie doorheen de tijd te schetsen. Figuur 5 en Figuur 6 geven per stad of gemeente het percentage leerlingen waarbij de gezinstaal niet Nederlands is, voor respectievelijk 2010 en 2021. Merk op dat er hier een eenvoudig ja-nee-ondercheid gemaakt wordt en geen fijnmazigere omschrijving naargelang de frequentie van het gebruik van het Nederlands. Ook tonen de figuren geen gegevens voor scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

Zoals blijkt uit Figuur 5 waren er in 2010 uiteraard al regio's waar het Nederlands minder vaak de thuistaal was dan in andere regio's. In 2021 (Figuur 6) is dat beeld echter versterkt en zijn er veel meer steden en gemeenten waar het Nederlands minder vaak de gezinstaal is. Over het algemeen zijn er in 2021 procentueel gezien minder leerlingen die thuis Nederlands spreken in de Brusselse Rand, Antwerpen, Gent en een aantal andere centrumsteden, in gemeenten aan de taalgrens en aan de Kust, en in de Limburgse mijnstreek.

Figuur 7 brengt per stad of gemeente het verschil tussen 2010 en 2021 in kaart. Wat meteen opvalt, is dat de verschuiving in het aandeel leerlingen dat thuis geen Nederlands spreekt in bepaalde steden of gemeenten sterker is dan in andere. In de scholen rond Brussel is het percentage leerlingen dat thuis geen Nederlands spreekt sinds 2010 bijvoorbeeld nog veel sterker toegenomen dan in de meeste andere steden of gemeenten. Bovendien is niet elke stad of gemeente op elf jaar tijd méér leerlingen gaan tellen die thuis geen Nederlands spreken. Figuur 7 toont immers ook enkele plaatsen die een blekere of wat blauwige tint kregen.

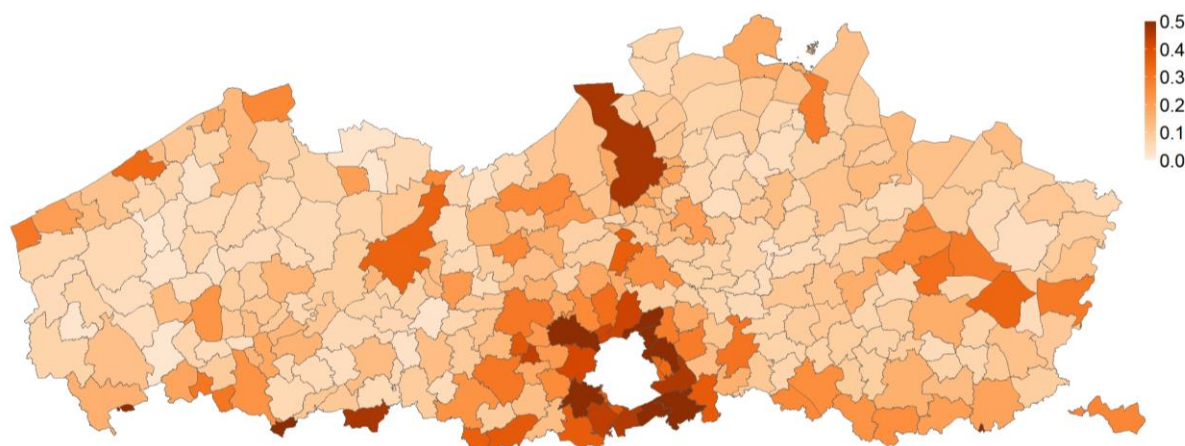
Kortom: we moeten niet alleen in gedachten houden dat de Vlaamse basisscholen in sterk verschillende mate moeten inzetten op de Nederlandse taalverwerving van een deel van hun leerlingen. We moeten ook beseffen dat dit voor sommige scholen een taak zal zijn die al jarenlang op de voorgrond staat, terwijl andere scholen zich er pas recenter, door plotsere verschuivingen in zijn moeten gaan verdiepen.

*Figuur 5: Percentage leerlingen in het lager onderwijs waarbij de gezinstaal niet Nederlands is in 2010, per stad of gemeente*



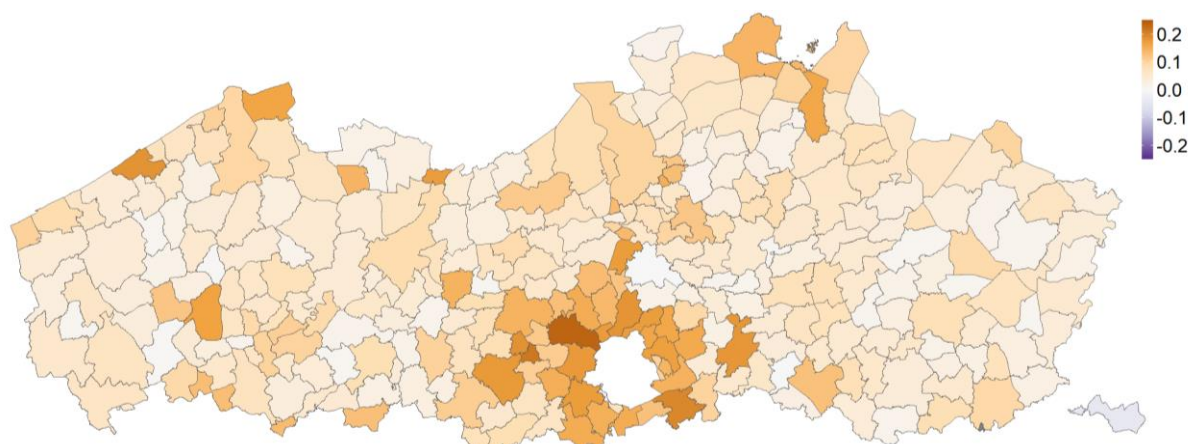
Gegevens afkomstig van het Departement Onderwijs en Vorming (2022).

*Figuur 6: Percentage leerlingen in het lager onderwijs waarbij de gezinstaal niet Nederlands is in 2021, per stad of gemeente*



Gegevens afkomstig van het Departement Onderwijs en Vorming (2022).

*Figuur 7: Evolutie tussen 2010 en 2021 in het percentage leerlingen in het lager onderwijs waarbij de gezinstaal niet Nederlands is, per stad of gemeente*



Gegevens afkomstig van het Departement Onderwijs en Vorming (2022).

#### Samenvattend:

- > 53% van de leerlingen in het vierde leerjaar in Vlaanderen spreekt thuis altijd Nederlands. Dat is minder dan in 2016 en in 2006. Het is ook minder dan in onze vergelijkingslanden.
- > Daarnaast spreekt 15% van de leerlingen thuis bijna altijd Nederlands, 27% soms en 6% nooit. We verwijzen in dit rapport naar deze groepen als 'meertalige kinderen': naast het Nederlands, waarin ze al minimaal één jaar de lessen volgen, beheersen zij nog minstens één andere taal op een voldoende hoog niveau om er thuis in te communiceren.
- > De Vlaamse scholen verschillen onderling sterk in hoe vaak het Nederlands de voertaal is bij hun leerlingen thuis.
- > Er zijn ook grote verschillen tussen steden en gemeenten wat betreft de mate waarin de leerlingen er thuis Nederlands spreken, én in de snelheid waaraan verschuivingen op dit vlak zich manifesteren.



## 4. Samenhang tussen thuistaal en begrijpend-leesprestaties en -proces

PIRLS 2021 bracht een samenhang aan het licht tussen hoe vaak de leerlingen thuis Nederlands spreken en hun leesvaardigheidsscore. In het basisrapport bij PIRLS 2021 (Denies et al., 2023) konden we die samenhang nog niet erg grondig uitspitten. Dat doen we wel in dit hoofdstuk.

Dit zijn de vragen die we in dit hoofdstuk beantwoorden:

- > Hoe zijn de leerlingen die altijd, bijna altijd, soms en nooit Nederlands spreken verdeeld over de verschillende PIRLS-vaardigheidsniveaus?
- > Wat is het gemiddelde scoreverschil tussen leerlingen die thuis altijd, bijna altijd, soms en nooit Nederlands spreken?
- > Hoe zijn de prestaties van deze deelgroepen geëvolueerd tussen 2016 en 2021, zowel voor- als nadat we rekening houden met de rol van andere kenmerken?
- > Wat is de rol van de frequentie van thuis Nederlands spreken als we rekening houden met andere kenmerken? Hoe evolueert deze tussen 2016 en 2021?
- > In welke mate speelt de klascompositie naar thuistaal een rol in de begrijpend-leesprestaties van de leerlingen?
- > Pakken leerlingen die thuis ook een andere taal spreken hun leestaken anders aan?

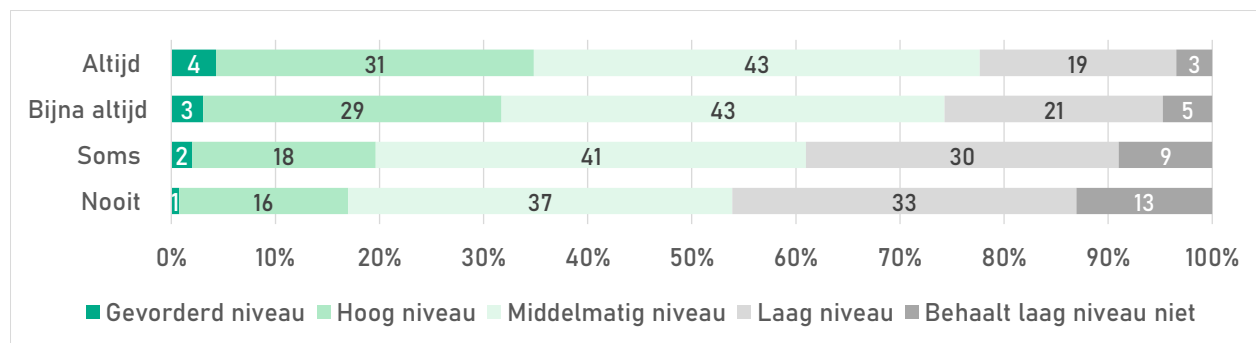
### 4.1. Verdeling over de verschillende PIRLS-vaardigheidsniveaus

De IEA definieert vier referentieniveaus voor leesvaardigheid. Deze helpen ons om PIRLS-scores te vertalen naar een concrete omschrijving van wat de leerling al kan. Leerlingen die zich bevinden op het **lage referentieniveau** slagen er meestal in om expliciet benoemde informatie of ideeën in een tekst terug te vinden en deze te herhalen. Ze kunnen ook eenvoudige inferenties maken over handelingen van personages. Wie de minimumscore voor dit lage niveau niet behaalt, slaagt te vaak niet in dit soort eenvoudige opdrachten en wordt daarom ondergebracht in een vijfde categorie '**haalt het lage niveau niet**'. Verder zijn er lezers op **middelmatig** en **hoog** niveau, met aan het uiteinde van het spectrum de **gevorderde lezers**. Zij gaan veel verder in hun tekstbegrip. Ze kunnen bijvoorbeeld ook verschillende stukken informatie interpreteren en integreren om vergelijkingen te maken of karakterontwikkelingen te begrijpen, en ze kunnen taalkeuzes of visuele elementen evalueren (zie Denies et al., 2023 voor een meer diepgaande omschrijving van elk van de niveaus).

In het vierde leerjaar van het Vlaams lager onderwijs is het gevorderde leesniveau slechts zeer beperkt vertegenwoordigd, ongeacht hoe vaak de leerlingen thuis Nederlands spreken (Figuur 8). Toch zien we ook binnen deze groep al dat de leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken zich vaker op dit niveau bevinden (4,30%) dan wie dat nooit doet (0,77%). De vertegenwoordiging van leerlingen die thuis bijna altijd (3,06%) of soms (2,03%) Nederlands spreken, ligt daar tussenin. We zien eenzelfde patroon voor het hoge en voor het middelmatige niveau. Bij de leerlingen die hooguit het lage niveau behalen, keert de volgorde om. Van de leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken overstijgt 22,34% het lage niveau niet, maar van de leerlingen die thuis nooit Nederlands spreken is dat met 46,11% dubbel zoveel. In beide groepen is er dus een probleem. Leerlingen die het lage niveau nog niet behalen hebben een leesbegrip dat hen sterk beperkt in

hun functioneren als leerling en als jong lid van onze maatschappij. Leerlingen die dat lage niveau wel al behalen maar het niet overstijgen, staan ook nog onvoldoende sterk om voluit te leren uit of genieten van de teksten die ze dagelijks onder ogen krijgen. Het probleem is echter ongelijk verdeeld over de deelgroepen: **wie thuis minder vaak Nederlands spreekt, loopt een groter risico om onvoldoende leesvaardig te zijn op het einde van het vierde leerjaar.**

*Figuur 8: Verdeling van de leerlingen over de PIRLS-referentieniveaus, naargelang ze thuis altijd, bijna altijd, soms of nooit Nederlands spreken*



Figuur 8 wijst dus op een samenhang tussen hoe vaak het Nederlands thuis de voertaal van de leerlingen is, en hun begrijpend-leesnivea. Die samenhang sluit echter niets uit. **Ook wie thuis nooit Nederlands spreekt, kan lezen op een (zeer) hoog niveau.** Dat bewijst 16,99% van deze groep. Tegelijkertijd leest 22,34% van de leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken nog op een (zeer) laag niveau. Thuis (ook) een andere taal dan het Nederlands spreken, is met andere woorden lang niet altijd een voorbode van problemen met Nederlands leesbegrip. Andersom is thuis uitsluitend Nederlands spreken zeker geen garantie op succes.

#### 4.2. Gemiddelde scores voor leerlingen naargelang hoe vaak ze thuis Nederlands spreken

De samenhang tussen leesbegrip en thuis Nederlands spreken die uit Figuur 8 blijkt, vertaalt zich in **significante scoreverschillen**. De gemiddelde PIRLS-score is 522, 515, 492 en 481 voor de leerlingen die respectievelijk altijd, bijna altijd, soms en nooit thuis Nederlands spreken. Zonder rekening te houden met de mogelijk verweven rol van andere kenmerken zoals de sociaal-economische status (SES) van de leerlingen, scoren leerlingen die thuis bijna altijd Nederlands spreken dus gemiddeld 7 punten lager dan leerlingen die dat altijd doen. Het verschil met leerlingen die slechts soms thuis Nederlands spreken bedraagt 30 punten, en voor leerlingen die dat nooit doen loopt het scoreverschil op tot 41 punten op de PIRLS-schaal.

Internationaal onderzoek biedt ons een voorzichtige schatting dat leerlingen per leerjaar gemiddeld 42 punten extra scoren op de PIRLS-schaal (Rindermann, 2007). We kunnen dus stellen dat kinderen die thuis nooit Nederlands spreken, op het einde van het vierde leerjaar een **gemiddelde achterstand van ongeveer één jaar** hebben op kinderen die thuis uitsluitend Nederlands spreken. Het betreft uiteraard een momentopname. In de volgende schooljaren verkleint deze kloof wellicht naarmate de leerlingen meer kansen hebben gehad om bijvoorbeeld meer vertrouwd te raken met de Nederlandse woordenschat (zoals eerder aangetoond door Dockx et al., 2019). Bovendien is de schatting van Rindermann niet in steen gebeiteld. Mogelijk is de leerwinst van tienjarigen in Vlaanderen groter of kleiner dan die 42 punten. Dit is echter de beste indicatie die we hebben om het scoreverschil concreet te kunnen interpreteren.

### 4.3. Evolutie van de scores per deelgroep tussen 2016 en 2021

De leesvaardigheidsscores liggen in 2021 voor elke groep lager dan in 2016: 14 punten voor leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken, 9 punten voor leerlingen die dat bijna altijd doen, 8 punten voor de leerlingen die thuis soms Nederlands spreken en 5 punten voor de groep die thuis nooit Nederlands spreekt.

Het is daarbij enkel de eerste groep die een statistisch *significante* daling laat optekenen tussen 2016 en 2021. Dat blijkt uit Figuur 9, die de evoluties weergeeft. Links staat telkens de gemiddelde score in 2016 en rechts de gemiddelde score in 2021. De gekleurde zones geven het 95% betrouwbaarheidsinterval voor de trend weer: de trendlijn loopt met 95% zekerheid binnen deze zone. De gele, grijze en blauwe lijn kunnen in realiteit dus ook horizontaal lopen. Daarom kunnen we niet met voldoende zekerheid stellen dat de gemiddelde scores van de leerlingen die thuis niet altijd Nederlands spreken, daadwerkelijk dalen. Enkel de groene lijn loopt zeker af. Met andere woorden: **enkel voor de groep leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken**, kunnen we met voldoende zekerheid stellen dat er sprake is van **een dalende leesvaardigheidsscore**.

Figuur 9: Evolutie tussen 2016 en 2021 in de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen naargelang de mate waarin een leerling thuis Nederlands spreekt, zonder statistische controle voor andere kenmerken



#### 4.4. Evolutie van de scores per deelgroep tussen 2016 en 2021 in het nettomodel

De samenhang tussen de leesvaardigheid van de leerlingen en de mate waarin zij thuis Nederlands spreken, moet voorzichtig geïnterpreteerd worden. De leesvaardigheid van de leerlingen kan immers in verband staan met heel wat andere eigenschappen van de leerling en de thuissituatie, maar ook van de klas en de school. Die kunnen allemaal interageren. Het is daarom belangrijk om de rol van die andere kenmerken zo veel mogelijk uit te zuiveren. Dat doen we aan de hand van een statistisch 'nettomodel'. Daarmee kunnen we onderzoeken wat de rol van de thuistaal is wanneer de leerlingen in andere opzichten gelijk zijn aan elkaar.

In het nettomodel dat we hier gebruiken, nemen we alle achtergrondkenmerken op waarvoor we willen dat leerlingen, scholen of klassen in onze analyses gelijk zijn aan elkaar, én waarover we zowel voor 2016 en 2021 gegevens ter beschikking hebben. Het gaat om achtergrondkenmerken die kunnen samenhangen met leesvaardigheid maar waarop de school of de leerkrachten geen of weinig invloed kunnen hebben: **het geslacht, de geboortemaand en het geboortjaar van de leerlingen, het aantal boeken dat zij naar eigen zeggen thuis hebben, en het hoogste opleidingsniveau van de ouders**. Tabel 1 vat samen hoe deze kenmerken samenhangen met de leesprestaties van de leerlingen. Hieruit blijkt dat de verschillen tussen de deelgroepen kleiner zijn wanneer we rekening houden met al deze kenmerken samen. In 2021 is de achterstand van de groep die thuis nooit Nederlands spreekt bijvoorbeeld nog 25 punten (in de plaats van 41 zonder statistische controle). Dat is nog steeds een achterstand die bij benadering overeenkomt met 7 maanden onderwijs, maar het is opmerkelijk minder dan het jaar achterstand dat we vaststellen in een model zonder controle voor achtergrondkenmerken.

Figuur 10 toont de evolutie per deelgroep nadat we statistisch hebben gecontroleerd voor de achtergrondkenmerken uit het nettomodel. De scores liggen er telkens hoger dan in Figuur 9 omdat het over de scores voor de 'referentieleerling' uit het statistisch model gaat. Dat is een jongen die geboren is in juli, geen schoolse vertraging of voorsprong heeft, thuis een kast vol boeken heeft, en minstens een ouder met een masterdiploma heeft. Opnieuw geven de gekleurde zones het 95% betrouwbaarheidsinterval voor de trend weer. De trendlijn loopt dus met 95% zekerheid binnen deze zone.

Hieruit blijkt dat we binnen het nettomodel **geen enkele significante daling meer** vinden. Dat lijkt misschien vreemd omdat de ruwe gemiddelde score voor het Vlaamse vierde leerjaar als geheel wél significant daalt. Onthoud echter dat het hier gaat om de evoluties in de score van de referentieleerling. Enkele kenmerken die een negatieve rol spelen in de resultaten – zoals thuis minder boeken hebben – worden uit deze scores gefilterd. We stellen vast dat deze kenmerken in 2021 vaker voorkomen dan in 2016, en/of dat hun negatieve rol sterker is geworden. Met andere woorden: als een leerling dit kenmerk vertoont, hangt dat in 2021 doorgaans samen met een groter puntenverlies dan in 2016. Zo kan het dus dat de score van de gemiddelde referentieleerling niet significant daalt, ongeacht hoe vaak hij thuis Nederlands spreekt, maar dat het algemene gemiddelde wel significant daalt.

Figuur 10: Evolutie tussen 2016 en 2021 in de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen naargelang de mate waarin een leerling thuis Nederlands spreekt, na statistische controle voor andere kenmerken



Tabel 1: Samenhang tussen leesvaardigheid en controlevariabelen van een beperkt nettomodel in functie van een vergelijking met 2016

Controlevariabelen	2016		2021	
	Significantie	Parameter	Significantie	Parameter
Intercept	✓	540,86	✓	536,47
Geslacht (ref. = jongen)				
Meisje	✓	8,26		7,11
Geboortemaand (ref. = juli)				
Januari	✓	8,35	✓	13,20
Februari	×	2,02	✓	11,15
Maart	×	3,87	×	7,97
April	×	3,33	×	2,19
Mei	×	0,39	×	3,28
Juni	×	1,77	×	5,62
Augustus	×	-2,09	×	-0,80
September	×	-1,70	×	2,13
Oktober	×	-1,60	×	-4,74
November	×	-3,44	×	-2,90
December	×	-2,92	×	-4,13
Geboortjaar (ref. = op leeftijd)				
Vertraging	✓	-24,69	✓	-23,58
Voorsprong	✓	30,80	✓	16,31
Aantal boeken thuis (ref. = een boekenkast vol)				
Weinig tot geen	✓	-19,25	✓	-26,45
Een boekenplank vol	✓	-9,31	✓	-19,63
Twee boekenkasten vol	✓	10,28	×	4,74
Drie of meer boekenkasten vol	✓	13,46	×	2,40
Thuis taal (ref. = altijd Nederlands)				
Bijna altijd Nederlands	✓	-6,31	×	-1,97
Soms Nederlands	✓	-18,71	✓	-12,94
Nooit Nederlands	✓	-32,87	✓	-25,01
Hoogste opleidingsniveau ouders (ref. = master)				
Ten hoogste lager onderwijs afgewerkt	✓	-23,91	✓	-26,83
Eerste graad secundair onderwijs afgewerkt	✓	-21,46	✓	-28,35
Secundair onderwijs volledig afgewerkt	✓	-17,86	✓	-22,19
Post-secundair onderwijs (geen master)	✓	-21,50	✓	-29,84
‘ref.’: referentiegroep				
✓: statistisch significant op een significantieniveau van .05				



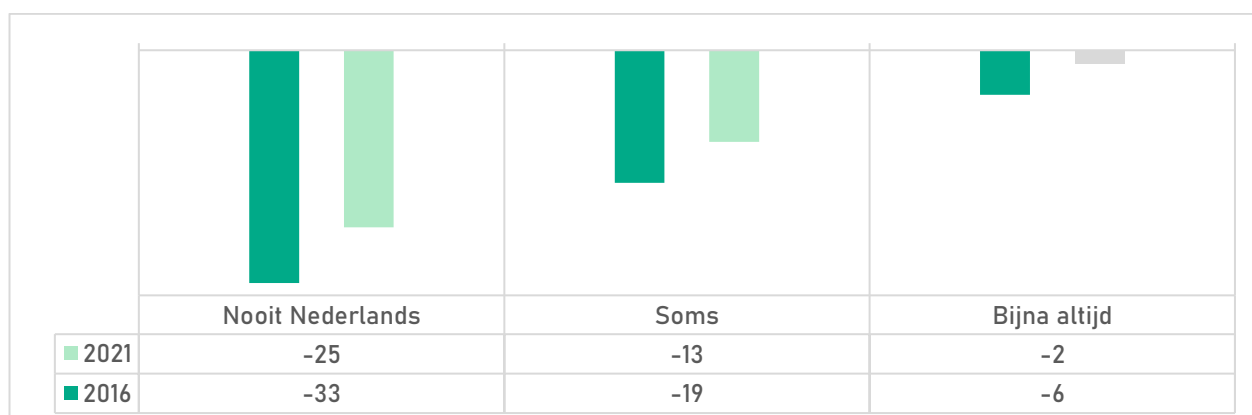
#### 4.5. Evolutie van de rol van thuis niet altijd Nederlands spreken tussen 2016 en 2021 in het nettomodel

Hoofdstuk 4.2 wees op grote verschillen tussen de deelgroepen, zonder rekening te houden met mogelijk verweven kenmerken zoals de sociaal-economische status (SES) van de leerlingen. Door gebruik te maken van het nettomodel kunnen we nagaan wat de meer ‘uitgezuiverde’ rol van thuis altijd, bijna altijd, soms of nooit Nederlands spreken is. Bovendien gaan we na hoe deze rol geëvolueerd is tussen 2016 en 2021. We vatten in de volgende paragrafen dus informatie samen die al deels aan bod kwam in de vorige paragrafen.

Hoofdstuk 4.4 benoemde al dat de verschillen tussen leerlinggroepen op basis van enkele achtergrondkenmerken groeien. Voor enkele eigenschappen blijkt in het nettomodel immers dat ze in 2021 samenhangen met een groter scoreverschil dan in 2016. Bijvoorbeeld: een kenmerk zoals ‘thuis weinig of geen boeken hebben’ (in de plaats van thuis één boekenkast vol hebben) hangt voor de gemiddelde leerling samen met een scoreverlies van ruim 26 punten in 2021, terwijl dat in 2016 nog 19 punten was. Als de hoogst gediplomeerde ouder van de gemiddelde leerling een diploma van het secundair onderwijs heeft (en geen masterdiploma), zien we dat deze leerling 22 punten lager scoort in 2021. Dat is meer dan de 18 punten verschil die we in 2016 zagen. De verschillen tussen deze deelgroepen worden dus groter.

Opmerkelijk is dat de rol van de variabele ‘frequentie van thuis Nederlands spreken’ daarentegen beperkter wordt in het nettomodel. De gemiddelde scores van de vier deelgroepen (naargelang hoe vaak de leerlingen thuis Nederlands spreken) zijn dichter bij elkaar gaan liggen. Dus: **de verschillen tussen de deelgroepen zijn verkleind**. Dat blijkt ook uit de grafische weergave in Figuur 11. Het gemiddelde scoreverschil met de leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken, daalt na statistische controle voor de andere kenmerken in het nettomodel van -33 naar -25 voor de leerlingen die thuis nooit Nederlands spreken. Ook leerlingen die thuis soms Nederlands spreken hebben in 2021 (13 punten) een kleinere gemiddelde achterstand in hun PIRLS-score dan in 2016 (19 punten). Het gemiddelde scoreverschil tussen leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken en zij die dat bijna altijd doen, is zelfs niet langer statistisch significant, terwijl er in 2016 nog een verschil van 6 punten was. Let wel: dat de achterstand van leerlingen die thuis niet altijd Nederlands spreken kleiner wordt, wil niet zeggen dat zij in 2021 beter scoren dan in 2016. Het komt doordat de scoredaling scherper is bij leerlingen die uitsluitend Nederlands spreken.

*Figuur 11: Scoreverschil ten opzichte van leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken in 2016 en in 2021, na statistische controle voor de andere kenmerken in het nettomodel*



*In 2021 is het scoreverschil met de leerlingen die thuis bijna altijd Nederlands spreken niet meer significant.*

#### 4.6. De rol van de klascompositie in de begrijpend-leesprestaties van de leerlingen

Leerlingen die thuis nooit of slechts soms Nederlands spreken, behalen dus gemiddeld lagere scores dan leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken, ook na controle voor andere leerlingkenmerken. Kortom: de mate waarin het Nederlands beschouwd wordt als de thuistaal, lijkt op zich samen te hangen met de begrijpend-leesvaardigheid van leerlingen in het vierde leerjaar. In een volgende stap van onze analyses gaan we na of er ook een samenhang is tussen de leesscores van de leerlingen en **het aandeel van hun klasgenoten dat thuis Nederlands spreekt**.

We werken hiervoor opnieuw met een nettomodel, maar één dat ietwat verfijnder is dan dat uit de vorige paragrafen. Die extra verfijning bekomen we doordat we bij het beantwoorden van deze vraag niet langer vergelijken met 2016 en we dus gebruik kunnen maken van gegevens waarover we enkel voor 2021 beschikken. Het gaat concreet over de **OKI: indicatoren van onderwijskansarmoede** die we niet uit achtergrondvragenlijsten halen, maar die voor elke leerling geregistreerd staan bij het Departement Onderwijs en Vorming. Voor 2016 beschikken we niet over deze OKI, maar voor 2021 wel. Door ze te gebruiken in ons model voor 2021, worden we niet gehinderd door nonrespons door de ouders.

Het nettomodel bevat elk van de vier OKI als leerlingkenmerk én als **klaskenmerk**: het percentage leerlingen waarvan de moeder geen diploma van het secundair onderwijs heeft, het percentage leerlingen dat een schooltoelage ontving, het percentage leerlingen dat het Nederlands niet als thuistaal heeft, en het percentage leerlingen dat woont in een buurt waarin veel leerlingen een schoolse vertraging hebben. Zo onderzoeken we de rol van de klassamenstelling in de PIRLS-scores. Bovendien voegen we een interactie-effect toe: we gaan na of de rol van het aandeel klasgenoten dat thuis geen Nederlands spreekt verschilt naargelang hoe vaak de leerling zelf thuis Nederlands spreekt. Zo zoeken we een antwoord op de vraag: 'als een leerling die thuis altijd Nederlands spreekt in een meer anderstalige klas zit, varieert zijn of haar leesscore dan op dezelfde manier als de score van een klasgenoot die thuis slechts soms Nederlands spreekt?'

De resultaten staan weergegeven in Tabel 2. Geen van al de toevoegingen blijkt in dit model een significante samenhang te vertonen met de leesvaardigheidsscore van de leerlingen. Kortom: als we rekening houden met enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen en die van hun klasgenoten, blijkt **de proportie klasgenoten waarvan het Nederlands niet de thuistaal is, geen voorspellende rol** te spelen in de begrijpend-leesvaardigheid van de leerlingen. Deze vaststelling varieert niet naargelang de leerling thuis zelf meer of minder Nederlands spreekt. Anders gezegd: zowel voor Nederlandstalige leerlingen als voor meertalige leerlingen lijkt het weinig uit te maken of ze in een klas met veel of weinig meertalige leerlingen zitten.

Tabel 2: Samenhang tussen leesvaardigheid en leerling- en klaskenmerken

Controlevariabelen	Significantie	Parameter
Intercept	✓	537,03
Geslacht (ref. = jongen)		
Meisje	✓	7,35
Andere	✗	-1,26
Geboortemaand (ref. = juli)		
Januari	✓	13,54
Februari	✓	11,78
Maart	✗	8,58
April	✗	1,54
Mei	✗	3,40
Juni	✗	4,31
Augustus	✗	-1,97
September	✗	2,69
Oktober	✗	-2,13
November	✗	-2,95
December	✗	-2,98
Geboortjaar (ref. = leerling zit 'op leeftijd')		
Schoolse vertraging	✓	-26,65
Schoolse voorsprong	✓	18,52
Aantal boeken thuis (ref. = een boekenkast vol)		
Weinig tot geen	✓	-29,02
Een boekenplank vol	✓	-21,74
Twee boekenkasten vol	✓	6,09
Drie of meer boekenkasten vol	✗	4,29
Thuis taal (ref. = altijd Nederlands)		
Bijna altijd Nederlands	✗	1,91
Soms Nederlands	✓	-6,85
Nooit Nederlands	✓	-28,36
Moeder met laag opleidingsniveau (OKI)		
Ja	✓	-14,01
Schooltoelage (OKI)		
Ja	✓	-9,77
Buurt met veel schoolse vertraging (OKI)		
Ja	✗	-3,64
Klascompositie naar opleidingsniveau moeder (OKI)	✗	-4,42
Klascompositie naar schooltoelage (OKI)	✗	-16,23
Klascompositie naar thuis taal (OKI)	✗	-8,36
Klascompositie naar buurt (OKI)	✗	3,97
Interactie eigen thuis taal * klascompositie thuis taal		
Bijna altijd Nederlands	✗	-20,26
Soms Nederlands	✗	-21,34
Nooit Nederlands	✗	4,81

'ref.': referentiegroep

Voor sommige lezers zal dat contra-intuïtief lijken. Want hoe kan een kind dat thuis geen Nederlands spreekt Nederlandse teksten leren begrijpen wanneer de meeste medeleerlingen het Nederlands ook niet meekrijgen van thuis uit? En vertraagt de extra aandacht voor kinderen die thuis geen Nederlands spreken de schoolse groei van Nederlandstalige kinderen niet? We wijzen in dat opzicht op de **kracht van scholen en leerkrachten**. Zij kunnen aan de hand van goed gekozen leermiddelen en intensieve feedback zelf veel rijke input geven en oefenkansen creëren, ook in klassen die gemiddeld nog minder ver staan voor Nederlands. Bovendien krijgen scholen die een hoge gemiddelde OKI-score hebben bijkomende middelen om goed onderwijs te bieden aan hun kansarmere leerlingenpubliek. Die middelen benutten ze vaak voor extra taalondersteuning in de klas, of in kleine groepjes buiten de klas. Het hoofdeffect van de thuistaal wordt hierdoor voor alle duidelijkheid niet weggenomen. Het is nog steeds zo dat de gemiddelde score van leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken het hoogst is. Wel lijkt de gemiddelde school er vrij goed in te slagen om de taalachtergrond van de medeleerlingen geen grote rol te laten spelen in wat individuele leerlingen bereiken.

Dit alles **wil niet automatisch zeggen dat de klascompositie steeds irrelevant is** voor het begrijpend-leesonderwijs in Vlaanderen. Al zijn ze niet statistisch significant, de richting en grootte van sommige resultaten blijven toch interessant. Zo suggereren de resultaten dat de thuistaal van de klasgenoten een sterkere, negatieve samenhang met de leesvaardigheid zou kunnen vertonen voor leerlingen die thuis soms Nederlands spreken dan voor leerlingen die dat altijd of nooit doen. Alleen is de statistische onzekerheid over de gevonden waarden zo groot dat we ze **niet voor waar kunnen aannemen**.

- > Die onzekerheid is enerzijds gerelateerd aan de steekproefgrootte. Hoewel we al zeer veel leerlingen – meer dan 5 000 – betrokken in het onderzoek, kunnen we niet uitsluiten dat er in een grotere steekproef toch een significant verschil gevonden zou worden. Om meer zekerheid te krijgen over onze conclusies, is gelijkaardig onderzoek op nog grotere steekproeven dus aangewezen. Het debat over het belang van de klassamenstelling is te maatschappelijk relevant om enkel op basis van de PIRLS-data te besluiten dat streven naar een goede mix nooit zinvol is.
- > Ten tweede kan de onzekerheid te maken hebben met veel **onderlinge variatie**: voor de ene leerling stellen we een grote negatieve samenhang vast met een meer meertalige klas en voor de andere geen of zelfs een positieve. Het is daarom belangrijk om in gedachten te houden dat **onze vaststellingen gelden voor de gemiddelde leerling**. Daarvoor zien we geen significant hogere of lagere score wanneer er meer leerlingen in de klas zitten die thuis geen Nederlands spreken, ongeacht of de leerling thuis zelf Nederlands spreekt. Het is niet uitgesloten dat er wel een significante samenhang bestaat tussen de klascompositie naar thuistaal en de leesprestaties van meer kansarme kinderen en/of in meer kansarme klassen. We gingen daarom in een volgende stap ook na of de rol van de klascompositie naar thuistaal anders is naargelang de schoolse achterstand en de SES van de leerling (concreet: of deze al dan niet een schooltoelage ontvangt). Dat blijkt niet zo te zijn. De **extra interactie-effecten** wijzen uit dat er op deze vlakken geen deelgroepen van leerlingen zijn waarvan de leesscores wel significant samenhangen met de klascompositie naar thuistaal. Maar nogmaals: dat wil niet zeggen dat er helemaal geen kinderen kunnen zijn die alsnog een minder goed of sterker leesbegrip bereiken in een meer meertalig vierde leerjaar dan in een uitsluitend Nederlandstalige klasgroep. Oog voor elke individuele leerling, en de mate waarin diens noden voldoende vervuld worden, blijft essentieel.

- > Bovendien kan er wel sprake zijn van een onderling versterkende rol. Onze analyses **trekken de rol van de SES van de klas** (met de opleiding van de moeder en het verkrijgen van een schooltoelage als indicatoren) **en de thuistaal van de medeleerlingen uit elkaar**. Los van elkaar zijn deze rollen niet statistisch significant. We weten echter dat thuis niet altijd Nederlands spreken en een lagere SES hebben gemiddeld vaker samen voorkomen. Een verdere blik op veeleer meertalige én tegelijk minder kansrijke klassen, kan zinvol zijn.

Het zou ook interessant zijn om de rol van de klascompositie verder uit te pluizen op andere manieren. Is er bijvoorbeeld wel een significante rol van het aantal *verschillende* thuistalen dat vertegenwoordigd is in de klas? Hier botsen we echter op de vaststelling dat de vraag naar wélke taal of talen de leerlingen thuis spreken, die we stelden aan de ouders van de leerlingen, te vaak niet of niet betrouwbaar is ingevuld. In het kader van PIRLS 2026 zullen we deze vraag aan de leerlingen zelf stellen om zo de kans te vergroten dat we hier betrouwbare analyses rond zullen kunnen uitvoeren. In dit rapport kunnen we er echter nog geen uitspraken over doen.

#### 4.7. Leesstrategiegebruik van de leerlingen naargelang hoe vaak ze thuis Nederlands spreken

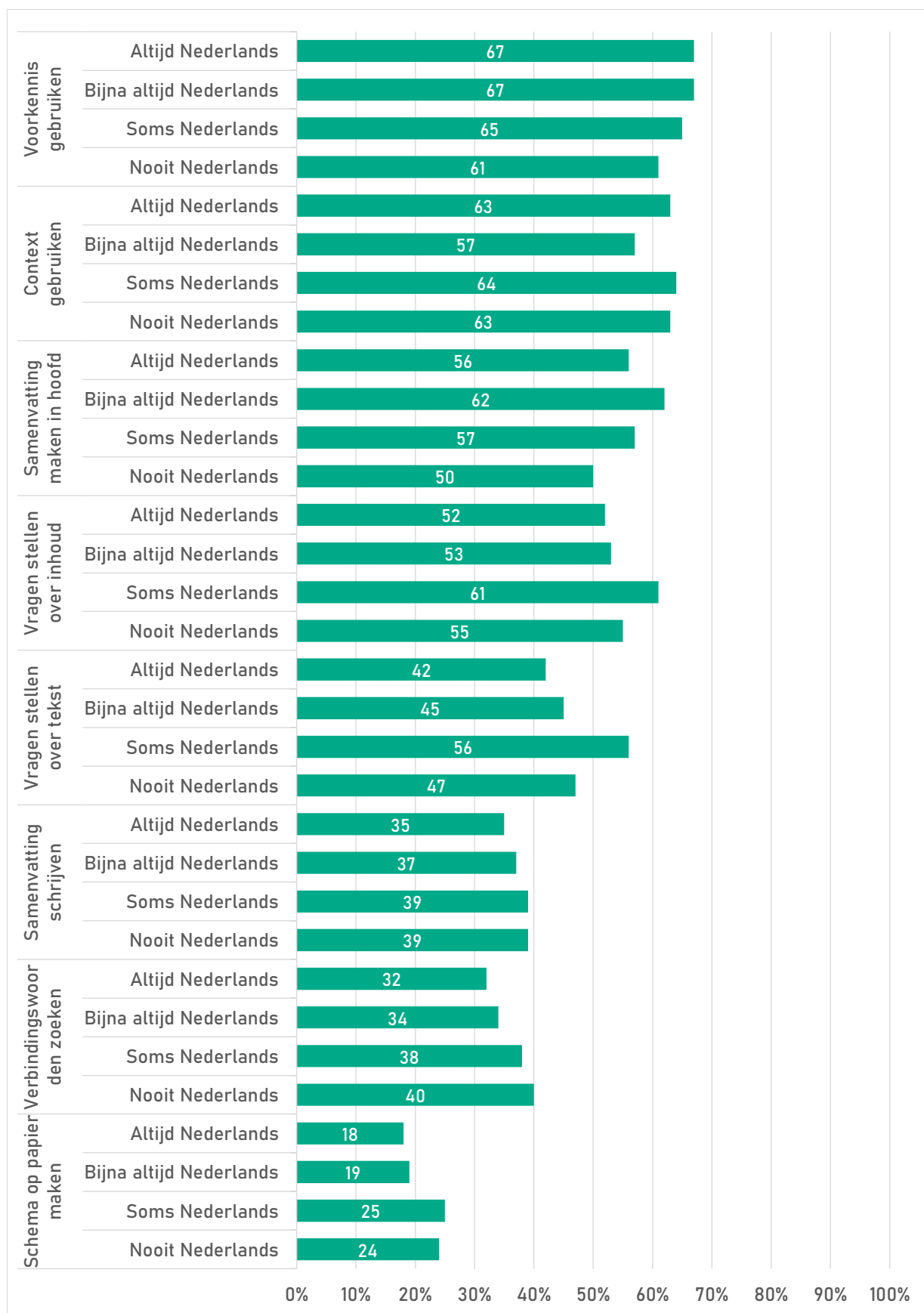
Onze vaststelling dat er prestatieverschillen bestaan tussen de leerlingen volgens hoe vaak zij thuis Nederlands spreken, doet ook de vraag rijzen of er tussen de verschillende groepen een verschil bestaat in hoe zij een begrijpend-leesopdracht aanpakken. De data van PIRLS 2021 laten ons toe om deze vraag gedeeltelijk te beantwoorden door het zelfgerapporteerde strategiegebruik van de leerlingen te vergelijken.

Na afloop van de PIRLS-toets werd er voor acht strategieën gevraagd aan leerlingen of ze deze wel of niet hadden ingezet tijdens het lezen van de teksten. Figuur 12 geeft de resultaten weer, opgedeeld naar de thuistaal van leerlingen. Ongeacht de thuistaal, zijn de drie minst gerapporteerde strategieën het schrijven van samenvattingen, het zoeken naar verbindingswoorden en het maken van schema's op papier. Opmerkelijk is dat **de proportie leerlingen die deze strategieën naar eigen zeggen toegepast hebben, ietwat groter wordt naarmate er thuis minder Nederlands gesproken wordt**. Zo geeft slechts 18% van de leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken aan een schema gemaakt te hebben tijdens het lezen. Wanneer we kijken naar de leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreken, loopt dit percentage op tot (bijna) een kwart. Dat hoeft niet te verbazen, aangezien het hier gaat om 'overt' – of observeerbare – leesstrategieën. Eerder onderzoek toonde al aan dat dergelijke strategieën significant meer ingezet worden door anderstalige sprekers dan door leerlingen die thuis Nederlands spreken (Bogaert et al., 2023). Het PIRLS 2021-onderzoek lijkt dit te bevestigen, al zijn de verschillen eerder klein en is onze analyse gebaseerd op zelfrapportering door de leerlingen. De overige strategieën die bevraagd werden, zijn covert – of niet-observeerbaar. Ze spelen zich volledig af in het hoofd van de leerling en zijn daarom niet noodzakelijk zichtbaar voor anderen. Voor deze strategieën stellen we meer variatie vast. Zo werd de strategie 'voorkennis gebruiken' het vaakst gerapporteerd door leerlingen die thuis altijd of bijna altijd Nederlands spreken. De strategieën 'vragen stellen over de tekst' en 'vragen stellen over de inhoud' werden dan weer het vaakst gerapporteerd door leerlingen die thuis soms Nederlands spreken, gevolgd door de leerlingen die thuis nooit Nederlands spreken.

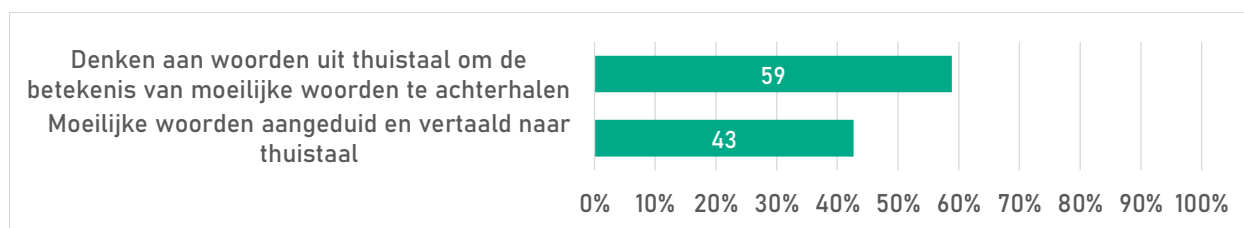
Aan leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands werd ook gevraagd of ze die andere thuistaal op een bepaalde manier hadden benut om de PIRLS-teksten beter te begrijpen. De resultaten zijn terug te vinden in Figuur 13. Het merendeel van deze leerlingen (59%) geeft aan dat ze de betekenis van moeilijke woorden probeerden te achterhalen door te denken aan woorden uit de thuistaal. Daarnaast zegt 43% dat ze moeilijke woorden hebben aangeduid en vertaald naar de thuistaal. Een behoorlijk groot deel van de leerlingen doet dus **een beroep op hun kennis van andere talen** om een tekst beter te kunnen begrijpen. Helaas laten onze gegevens het niet toe om te ontrafelen hoe succesvol deze strategieën op zich zijn ingezet.



Figuur 12: Percentage leerlingen dat naar eigen zeggen een bepaalde strategie heeft ingezet tijdens de PIRLS-toets, naargelang hoe vaak ze thuis Nederlands spreken



Figuur 13: Percentage meertalige leerlingen die naar eigen zeggen een bepaalde thuistaal-strategie hebben ingezet tijdens de PIRLS-toets



Samenvattend:

### Verschillen in prestaties

- > Leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken, hebben gemiddeld de hoogste PIRLS-scores, gevolgd door achtereenvolgens leerlingen die thuis bijna altijd Nederlands spreken, leerlingen die dat soms doen, en leerlingen die dat nooit doen.
- > Leerlingen die thuis nooit Nederlands spreken, hebben ten opzichte van leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken een achterstand voor begrijpend lezen die ongeveer gelijk is aan één jaar leesonderwijs. Als we zo veel mogelijk rekening houden met enkele achtergrondkenmerken zoals de SES, verkleint deze achterstand naar ongeveer zeven maanden leesonderwijs.
- > Maar: er zijn ook leerlingen die thuis nooit Nederlands spreken die zeer goed begrijpend lezen, en leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken die een erg beperkt leesbegrip hebben.

### Evolutie ten opzichte van 2016

- > Enkel de leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken, scoren in 2021 significant minder goed dan in 2016. Deze daling is niet langer significant wanneer we rekening houden met andere kenmerken zoals het aantal boeken thuis en het opleidingsniveau van de ouders. Er is dan geen enkele deelgroep meer waarvoor de scores significant dalen tussen 2016 en 2021.
- > De rol van de frequentie van thuis Nederlands spreken is in 2021 minder groot dan in 2016, na controle voor deze andere achtergrondkenmerken. De verschillen tussen uitsluitend Nederlandstalige en meertalige leerlingen worden dus kleiner.

### Rol van de klascompositie

- > Er is – na controle voor andere kenmerken van de leerlingen en hun klasgenoten – gemiddeld geen significante samenhang tussen de begrijpend-leesprestaties van de leerlingen en het aandeel klasgenoten die thuis (ook) een andere taal spreken.

### Verschillen in aanpak van leestaken

- > Leerlingen die thuis niet altijd Nederlands spreken, zeggen net wat vaker gebruik te maken van zichtbare leesstrategieën: schematiseren, samenvattingen schrijven of verbindingswoorden zoeken.
- > Bovendien zetten veel meertalige leerlingen hun kennis van andere talen in wanneer ze een tekst proberen te begrijpen.

## 5. Gedifferentieerde leesinstructie in het Vlaamse vierde leerjaar

Klasgenoten kunnen van elkaar verschillen op heel wat vlakken. Hun thuistaal is er daar slechts één van. Er zijn bijgevolg **verschillende noden samen aanwezig in elke klas van het Vlaamse onderwijs**. Leerkrachten kunnen ervoor kiezen om daarop in te spelen door te differentiëren. Gedifferentieerde leesinstructie bieden betekent: **de leesinstructie afstemmen op de behoeften van verschillende leerlingen**. Dat kan bijvoorbeeld door de instructietijd uit te breiden of meer ondersteuning te bieden voor leerlingen die minder vlot lezen (Gobyn et al., 2019; Houtveen et al., 2012), terwijl leerlingen met een meer gevorderd leesbegrip verder uitgedaagd worden. Op die manier doelgericht rekening houden met de verschillende noden van leerlingen kan bijdragen tot een beter leesbegrip bij alle leerlingen. Daarom koppelden we aan PIRLS 2021 **specifiek voor Vlaanderen een deelonderzoek rond differentiatie in het begrijpend-leesonderwijs**.

De **overtuigingen van leerkrachten spelen uiteraard een rol in hun keuzes voor specifieke instructiepraktijken** (Basturkmen, 2012). Specifiek voor de implementatie van differentiatie in de klas wees eerder onderzoek op een belangrijke rol voor overtuigingen zoals de eigenbekwaamheidsperceptie – of: hoe goed een leerkracht zichzelf erin vindt (Suprayogi et al., 2017). We brachten daarom aan de hand van de leerkrachtvragenlijst twee soorten overtuigingen rond differentiatie in leesinstructie in kaart:

- > Een eerste categorie omvat het **gepercipieerd belang** dat leerkrachten hechten aan gedifferentieerde leesinstructie. Anders gezegd: vindt een leerkracht het belangrijk of onbelangrijk om te differentiëren wanneer hij of zij rond begrijpend lezen werkt in de klas?
- > Een tweede categorie van overtuigingen omvat de **eigenbekwaamheidsperceptie** van leerkrachten met betrekking tot gedifferentieerde leesinstructie. Met andere woorden: voelt een leerkracht zich goed in staat om te differentiëren tijdens de begrijpend-leesles?

Met deze informatie gingen we aan de slag om meer zicht te krijgen op verschillende aspecten van differentiatie in de klas, en op de samenhang tussen differentiatie door de leerkracht en de leesprestaties van de leerlingen.

Dit zijn de vragen die we in dit hoofdstuk beantwoorden:

- > Welke overtuigingen hebben leerkrachten over gedifferentieerde leesinstructie?
- > Hoe vaak differentiëren leerkrachten naar eigen zeggen in de begrijpend-leesles?
- > Is er een relatie tussen deze overtuigingen en de klassamenstelling, en tussen de frequentie van differentiëren en de klassamenstelling?
- > Is er een relatie tussen de overtuigingen van leerkrachten rond differentiatie bij leesinstructie, de gerapporteerde implementatie van gedifferentieerde leesinstructie en de leesvaardigheid van leerlingen?

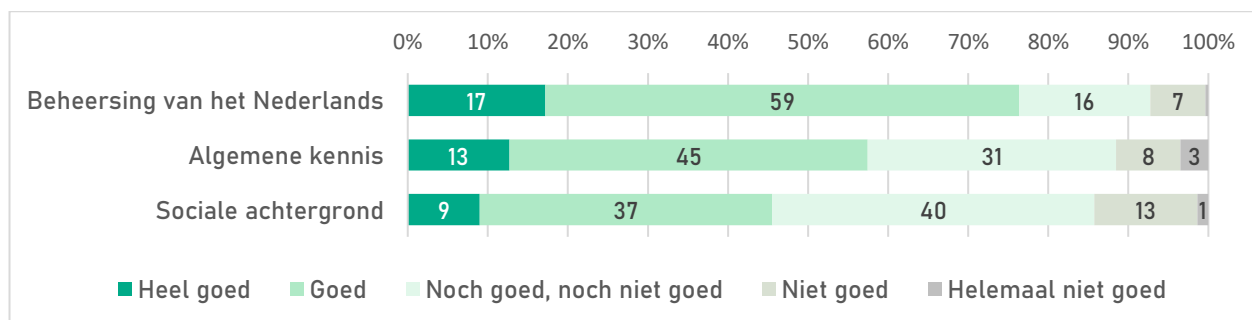
## 5.1. Gedifferentieerde leesinstructie: frequentie en overtuigingen van leerkrachten

Hoewel we deze kwestie al kort behandeld hebben in het eerste PIRLS-rapport (Denies et al., 2023), hernemen we hier de resultaten over differentiatie naargelang de beheersing van het Nederlands, de sociale achtergrond en algemene kennis van de leerlingen. Deze **descriptieve resultaten** geven meer inzicht in welke overtuigingen er leven bij leerkrachten in het Vlaamse onderwijs, zonder dat we zelf uitspraken doen over de noodzaak of de ideale invulling van differentiëren op basis van elk van deze kenmerken. Ter illustratie bij de descriptieve resultaten voegen we **citaten** toe uit de interviews die we afnamen bij tien leerkrachten. Daarin vroegen we de leerkrachten onder meer om extra toelichting te geven bij hun antwoorden op de vragenlijsten.

### 5.1.1. Eigenbekwaamheid

Aan de hand van drie stellingen vroegen we de leerkrachten om aan te geven hoe goed ze zich in staat voelen om voor bepaalde leerlingengroepen te differentiëren. Figuur 14 toont de resultaten per stelling. Over het algemeen **voelen leerkrachten zich maar matig in staat om te differentiëren** naargelang de verschillende bevraagde leerlingkenmerken. Verschillen die rechtstreeks te maken hebben met de beheersing van het Nederlands worden daarbij als een minder grote uitdaging gezien dan het differentiëren naargelang de algemene kennis en de sociale achtergrond van leerlingen. Het aandeel leerkrachten dat zichzelf 'heel goed' vindt in differentiëren, blijft echter ook voor dit eerste kenmerk steken op 17%. Tegelijkertijd zien we dat bijna een kwart van de leerkrachten (24%) zichzelf hooguit neutraal inschat als het gaat over differentiëren naargelang de beheersing van het Nederlands. Gemiddeld gezien blaken de leerkrachten in het Vlaamse vierde leerjaar dus ook op dit vlak niet van het zelfvertrouwen.

Figuur 14: Mate waarin leerkrachten zich in staat voelen om op basis van verschillende leerlingkenmerken differentiatie toe te passen in de begrijpend-leesles



In de interviews werd onder meer gewezen op **uitdagingen met betrekking tot tijd en organisatie**:

*“In de handleiding wordt differentiatie tijdens de begrijpend-leesles vaak in groepjes georganiseerd. Dus: in elk groepje moeten ze een andere tekst lezen en krijgen ze andere vraagjes. Maar om dat alleen als leerkracht te managen, zo een heel groepswork, dat is heel moeilijk. Ook met mijn publiek dan.”*

*“Differentiëren zie ik heel groots en dat gaat niet bij alle lessen. Ons takenpakket is te groot om dat te doen. En ook: je zit met kinderen met voorleessoftware, die moeten dat ook allemaal juist hebben aangeklikt. Terwijl ben je nog les aan het geven. Die andere leerling heeft dan een makkelijkere tekstje. Op den duur is dat niet meer te overzien, hé.”*

Daarnaast blijkt de **complexe aard van begrijpend lezen** een rol te spelen bij een lagere zelfinschatting:

*“Voor rekenen en zo is dat gemakkelijker. Bij spelling kan ik dat ook wel maar voor begrijpend lezen: echt... Je probeert dat wel hé. De handleiding geeft moeilijkere teksten en makkelijkere teksten, maar dat blijft moeilijk omdat begrijpend lezen ook door een leerkracht gecontroleerd moet worden. Dat kunnen de leerlingen niet altijd zelf, dat is moeilijk.”*

Ook gaven leerkrachten aan dat **ervaring** een rol speelt in hun eigenbekwaamheidsperceptie:

*“Als je maar één jaar in een leerjaar staat – en dat heb je vooral als beginnende leerkracht – dan kan je dat niet echt. Dan is het heel moeilijk om te differentiëren, denk ik. Je probeert die les te geven en als je les is afgewerkt, dan is het op naar de volgende les. En dan moet je soms in het midden van het jaar weer veranderen van klasgroep en heb je weer een ander leesniveau. Dat differentiëren is dan veel moeilijker, denk ik.”*

*“Het is ook nog maar mijn derde jaar dat ik werk, misschien ligt dat daaraan. Aan niet altijd de struikelblokken weten liggen of zo. Het is echt mijn eerste job op deze school. Wij weten allemaal dat ons niveau vaak een beetje wordt getemperd doordat we met alle kinderen moeten rekening houden. En ik dacht toen [ik de vragenlijst invulde], zeker vorig jaar meer dan nu: ik kan niet wat al mijn collega's kunnen op het vlak van differentiatie en op het vlak van manieren zoeken om alle kinderen mee te hebben. Dus ik heb daarin ook vaak bevestiging nodig van mensen die daar een beetje meer kennis over hebben om te weten of ik op dat vlak wel goed bezig ben.”*

Aansluitend bij dit laatste citaat verwijzen leerkrachten naar **ondersteuning** van zowel internen als externen, als bronnen die het differentiëren kunnen faciliteren of belemmeren:

*“Ik heb daar met mijn zorgjuf veel over nagedacht en we zijn echt gaan kijken hoe we dat nu kunnen doen. Ook omdat de handleiding dat wel een beetje aangeeft voor verschillende teksten. Ik denk dat die handleiding ook wel een goed hulpmiddel is omdat je daar zelf op voorhand soms niet over nadenkt. Dus ik vind dat als de handleiding wat tools geeft voor differentiëren, dat je daar dan beter over nadenkt.”*

*“Aan de methode hebben we vrij weinig, dus de faciliteiten die wij moeten voorzien, die voorzien we zelf. We hebben natuurlijk wel de pedagogische begeleidingsdienst die ons wegwijs maakt in die LIST methodiek. Dus die mogen we zeker niet vergeten te vermelden. Als er problemen zijn kunnen wij ook altijd bij die mensen terecht.”*

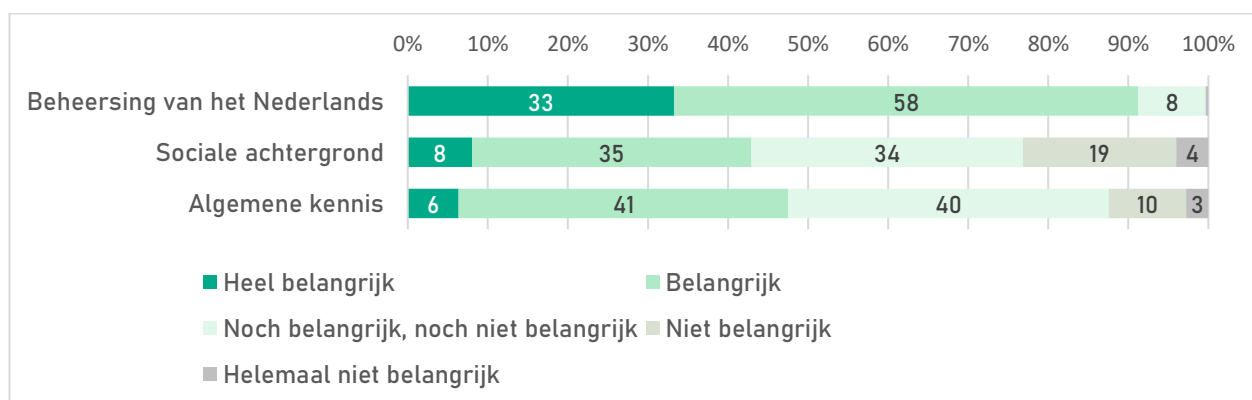
Dit zijn de elementen die naar voor kwamen in onze interviews met tien leerkrachten. Het is uiteraard mogelijk dat er nog meer factoren een rol spelen in de eigenbekwaamheidsperceptie van leerkrachten met betrekking tot differentiëren in de begrijpend-leesles.

### 5.1.2. Gepercipieerd belang

We bevroegen ook hoe belangrijk de leerkrachten het vinden om te differentiëren volgens dezelfde drie kenmerken. Figuur 15 toont de resultaten. We stellen vast dat de meeste leerkrachten er belang aan hechten om in de leesles te differentiëren volgens de beheersing van het Nederlands van hun leerlingen. Een derde vindt dit heel belangrijk en nog eens 58% vindt het ‘belangrijk’. Differentiëren volgens de algemene kennis van de leerlingen vinden de leerkrachten over het algemeen minder vaak belangrijk: vier op de tien leerkrachten staan er neutraal tegenover en nog eens vier op de tien vinden het wel belangrijk, maar slechts 6% noemt het ‘heel belangrijk’. Differentiëren naar sociale achtergrond wordt het minst belangrijk gevonden. Zo vindt 23% dit (helemaal) niet belangrijk.

Mogelijk is het contrast tussen de beheersing van het Nederlands en de andere twee kenmerken gerelateerd aan zichtbaarheid: een probleem met taalbeheersing valt in de klas wellicht het meest op. Het komt dan mogelijk sneller naar voor als werkpunt dat effectief aangepakt zou kunnen worden aan de hand van differentiatie.

*Figuur 15: Mate waarin leerkrachten belang hechten aan gedifferentieerde instructie in het begrijpend-leesonderwijs, op basis van verschillende leerlingkenmerken*



In de interviews legden de leerkrachten met name de nadruk op het **belang van differentiatie in relatie tot welzijn en motivatie**:

*“Ik ben een leerkracht die wil dat elk kind zelfzekerheid heeft. En als je met een kind op een te moeilijk niveau zit dan daalt die zelfzekerheid. Dan daalt de leermotivatie. En dat is ook zo bij begrijpend lezen. Ik vind ook: kinderen die het al kunnen, die beginnen zichzelf dan keihard te vervelen. Dat is ook saai.”*

*“Ik geloof er heel hard in dat als een kind zich goed voelt in de klas, dat het tot veel beter leren komt, dan een kind dat zich totaal niet goed voelt. En een kind voelt zich heel snel niet goed als hij iets niet kan. Dus daarom dat ik daar zoveel belang aan hecht.”*

*“Ik ga er ook vanuit: wij zijn een soort trechter, hé. Bij ons in het lager onderwijs zitten leerlingen die later gaan doorstromen naar zowel BuSO als 1B, 1A, technisch, kunst ... . Dus we mogen ook niet van al die leerlingen hetzelfde verwachten. Daar bestaat een heel goede cartoon over: een aap, een vis, een kameel en een olifant staan op een rijtje en de juf zegt “vandaag is het examen bomenklimmen”. Die vis zegt dan “ja... shit”. Zo zie ik mijn klas ook. Er zijn zelfs leerlingen waarbij ik ga mee lezen bij begrijpend lezen omdat ik echt zie dat ze aan het sukkelen zijn. En ik wil gewoon niet dat ze die motivatie verliezen en dat ze een afkeer beginnen krijgen van taal. Dat is mijn grootste vrees. En dat kweek je natuurlijk wel als je steeds een tekst voor twintig leerlingen legt en zegt “start” en “je krijgt vijftig minuten”. Dan denk ik dat je heel veel plezier fnuikt.”*

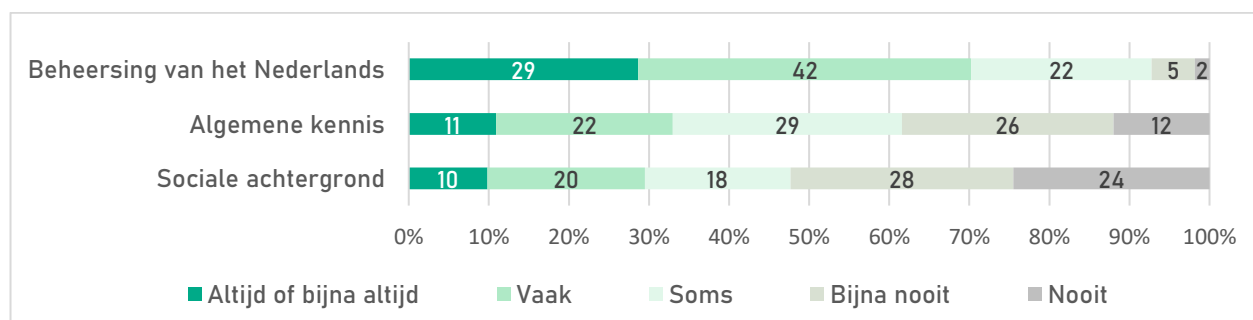
Daarnaast benadrukten sommige leerkrachten het belang van differentiatie vanuit de **noodzaak** die ze in hun eigen klaspraktijk ervaren:

*“Dan merk je ook in die lessen: ‘oei, dat loopt toch niet zoals het moet’, of ‘die kinderen zijn daar toch nog niet mee’. Dus toen zijn we wel beginnen nadenken: ‘ja, misschien moeten we dat anders aanpakken’.”*

### 5.1.3. Frequentie

In een volgende sectie van dit rapport gaan we na in welke mate er een samenhang is tussen de overtuigingen die leerkrachten hebben over differentiatie in hun begrijpend-leesinstructie, en hoe vaak ze daadwerkelijk zeggen te differentiëren. Daarom geven we hier ook een overzicht van hoe vaak leerkrachten naar eigen zeggen differentiatie toepassen in hun begrijpend-leeslessen.

*Figuur 16: Door de leerkrachten gerapporteerde frequentie van differentiatie in de begrijpend-leesles, op basis van verschillende leerlingkenmerken*



Figuur 16 toont dat drie van de tien leerkrachten (bijna) altijd differentiëren naargelang hoe goed hun leerlingen het Nederlands beheersen. Nog eens ruim vier van de tien leerkrachten doen dat vaak. Alles bij elkaar is dus 71% van de leerkrachten minstens ‘vaak’ in de weer om aanpassingen door te voeren aan de begrijpend-leeslessen opdat zowel leerlingen die het Nederlands goed beheersen als leerlingen met een minder goede beheersing van de instructietaal de nodige vooruitgang kunnen boeken. Slechts 7% voert (bijna) nooit aanpassingen door om deze reden.

De leerlingkenmerken ‘algemene kennis’ en ‘sociale achtergrond’ vormen voor de leerkrachten veel minder vaak een aanzet tot differentiatie. Slechts één van de tien differentieert (bijna) altijd volgens deze kenmerken en nog eens twee van de tien doen dit vaak. Het aandeel leerkrachten



dat dit bijna nooit doet is voor beide motieven bijna drie van de tien: 26% tot 28%. Maar waar 12% zegt nooit te differentiëren naargelang de algemene kennis van de leerlingen, doet 24% dit nooit naargelang de sociale achtergrond van de leerlingen. Differentiëren volgens sociale achtergrond lijkt dus het minst ingezet te worden.

We benadrukken nogmaals dat we hier geen waardeoordelen vellen. Sommige klassen zijn homogener samengesteld volgens bepaalde leerlingkenmerken, waardoor de nood om ernaar te differentiëren niet steeds groot zal zijn. Bovendien is differentiatie niet noodzakelijk een instructiekenmerk waarvoor het motto 'hoe meer, hoe beter' geldt. **Het is vooral belangrijk dat dit gebeurt op gepaste momenten, op efficiënte wijze, volgens motieven die relevant zijn, en steeds met als doel om elke leerling zo veel mogelijk te laten groeien.**

## 5.2. De relatie tussen de klassamenstelling en differentiatie in de begrijpend-leesles

In de voorgaande sectie suggereerden we dat leerkrachten mogelijk weinig differentiëren wanneer ze vinden dan hun klas weinig leerlingen telt die om differentiatie vragen. Om dit te kunnen onderzoeken, vroegen we hen hoeveel van hun leerlingen beantwoorden aan elk van de kenmerken die we in ons differentiatie-onderzoek onder de loep nemen. Door de proportie leerlingen die volgens de leerkrachten beantwoorden aan een bepaald kenmerk te relateren aan de overtuigingen van de leerkrachten en aan hun zelf gerapporteerde frequentie van differentiëren, kunnen we op zoek gaan naar samenhang.

*Tabel 3: Correlatie (Kendall's Tau) tussen klaskenmerken (gerapporteerd door de leerkracht) en: (1) het belang dat de leerkracht hecht aan differentiëren volgens dit kenmerk, (2) hoe goed de leerkracht zichzelf vindt in differentiëren volgens dit kenmerk, en (3) hoe vaak de leerkracht volgens dit kenmerk zegt te differentiëren*

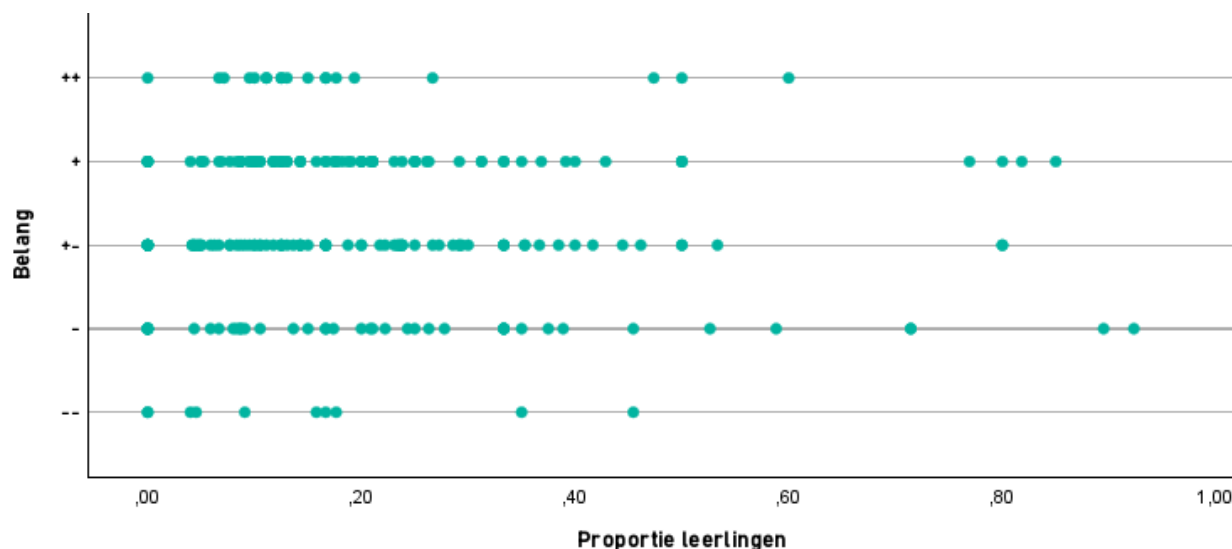
Klaskenmerk volgens de leerkracht: % leerlingen die...	Belang	Eigenbekwaamheid	Frequentie
het Nederlands niet goed beheersen	0.13*	0.09	0.10
een minder gunstige sociale achtergrond hebben	0.00	-0.07	-0.03
een beperkte algemene kennis hebben	0.02	-0.06	0.02
*: $p < 0.05$			

We vinden geen eenvoudige correlaties tussen de klassamenstelling volgens een specifiek kenmerk en de frequentie van differentiëren volgens dat kenmerk. Dat blijkt uit Tabel 3. Hetzelfde geldt doorgaans voor de correlaties met de overtuigingen die de leerkrachten hebben. Er is enkel een significante correlatie tussen het aandeel leerlingen die het Nederlands volgens hun leerkracht niet goed beheersen en het belang dat de leerkrachten hechten aan differentiatie volgens de beheersing van het Nederlands. De grootte van deze correlatie is echter zo klein dat de samenhang in de praktijk weinig betekenisvol is.

Het gebrek aan betekenisvolle correlaties kan te maken hebben met het soort relatie. Die ziet er mogelijk niet uit als een stijgende lijn – waarbij leerkrachten bijvoorbeeld meer belang hechten aan differentiëren naarmate er meer leerlingen een beperkte algemene kennis hebben – maar eerder als een omgekeerde U. Want: als alle leerlingen een gelijkaardig profiel hebben (bijvoorbeeld: als zowat alle leerlingen het Nederlands niet goed beheersen), voelen de

leerkrachten mogelijk weer minder nood aan differentiatie. We inspecteerden de gegevens daarom ook grafisch (zie bijvoorbeeld Figuur 17). We stelden echter geen verbanden vast.

*Figuur 17: Scatterplot van de relatie tussen de proportie leerlingen die volgens de leerkracht een minder gunstige sociale achtergrond hebben en het belang dat de leerkracht hecht aan differentiëren volgens de sociale achtergrond van de leerlingen*



Natuurlijk zijn onze gegevens op dit vlak ongenueanceerd. De leerkrachten omschreven niet hoe sterk de groep uitéénloopt op een bepaald vlak, maar ze konden de leerlingen enkel indelen in twee groepen (beantwoordt aan de omschrijving vs. beantwoordt er niet aan). Toch kunnen we voorzichtig besluiten dat de klassamenstelling mogelijk weinig verschil maakt in de overtuigingen van leerkrachten over differentiatie. Dat kan te maken hebben met hun ervaringen in eerdere schooljaren, met algemene overtuigingen los van hun eigen school- en klascontext, of met informatie die ze meekregen in hun opleiding. Onze vaststellingen impliceren echter ook dat leerkrachten zich in hun eigen lespraktijk weinig laten leiden door aantallen. Stel bijvoorbeeld dat zij twee leerlingen in de klas hebben die op een bepaald kenmerk duidelijk anders zijn (het zijn bv. de enigen met een sterke of net beperkte beheersing van het Nederlands). Dan lijkt de kans dat zij het belangrijk vinden om hun lessen in zekere mate aan te passen voor deze leerlingen, even groot als wanneer er twaalf leerlingen andere noden lijken te hebben.

### 5.3. De relatie tussen leerkrachtovertuigingen rond differentiëren, de frequentie van differentiëren en de leesprestaties van de leerlingen

Vanuit de beschrijving van de overtuigingen die leerkrachten hebben over differentiëren in de begrijpend-leesles, maken we een brug naar de implementatie van differentiatie in hun eigen lespraktijk. Die kunnen we ook relateren aan de prestaties van de leerlingen op de PIRLS-toets.

#### 5.3.1. Methode

We bouwen onze statistische analyses op in drie stappen:

- ① We schatten via een leeg model de verschillen in begrijpend lezen tussen leerlingen van eenzelfde klas en tussen verschillende klassen **zonder rekening te houden met achtergrondkenmerken** van de leerlingen of klassen.
- ② We schatten die verschillen – (1) tussen leerlingen van eenzelfde klas en (2) tussen klassen – **na controle voor achtergrondkenmerken** van de leerlingen en klassen.
- ③ Tot slot schatten we de relaties tussen (leerkrachtovertuigingen rond) gedifferentieerde leesinstructie en de leesvaardigheid van leerlingen **na controle voor achtergrondkenmerken** van de leerlingen en klassen.

Concreet controleren we in stap 2 en 3 voor de kenmerken in Tabel 4. Door met die kenmerken rekening te houden kunnen we onderzoeken wat de rol van gedifferentieerde leesinstructie en de overtuigingen van leerkrachten daaromtrent zijn wanneer de leerlingen in andere opzichten gelijk zijn aan elkaar.

Tabel 4: Overzicht van de opgenomen controlevariabelen

Leerlingkenmerken	Leerkrachtkenmerken	Klassenkenmerken
> SES	> Geslacht	> Proportie leerlingen met een lage SES
> Thuis taal	> Aantal jaren ervaring	> Proportie leerlingen met een andere thuistaal dan Nederlands
> Geslacht		> Proportie leerlingen met een leerstoornis
> Aantal boeken thuis		

De verbanden die we in kaart brengen kunnen verschillende vormen aannemen. Om de relatie tussen leerkrachtovertuigingen rond gedifferentieerde instructie, hoe vaak ze gedifferentieerde leesinstructie bieden, en de prestaties van leerlingen op de PIRLS-toets in kaart te brengen, hebben we tegelijkertijd directe en indirecte relaties en correlaties onderzocht in een **padmodel**. We brengen dus verschillende relatietypes in kaart.

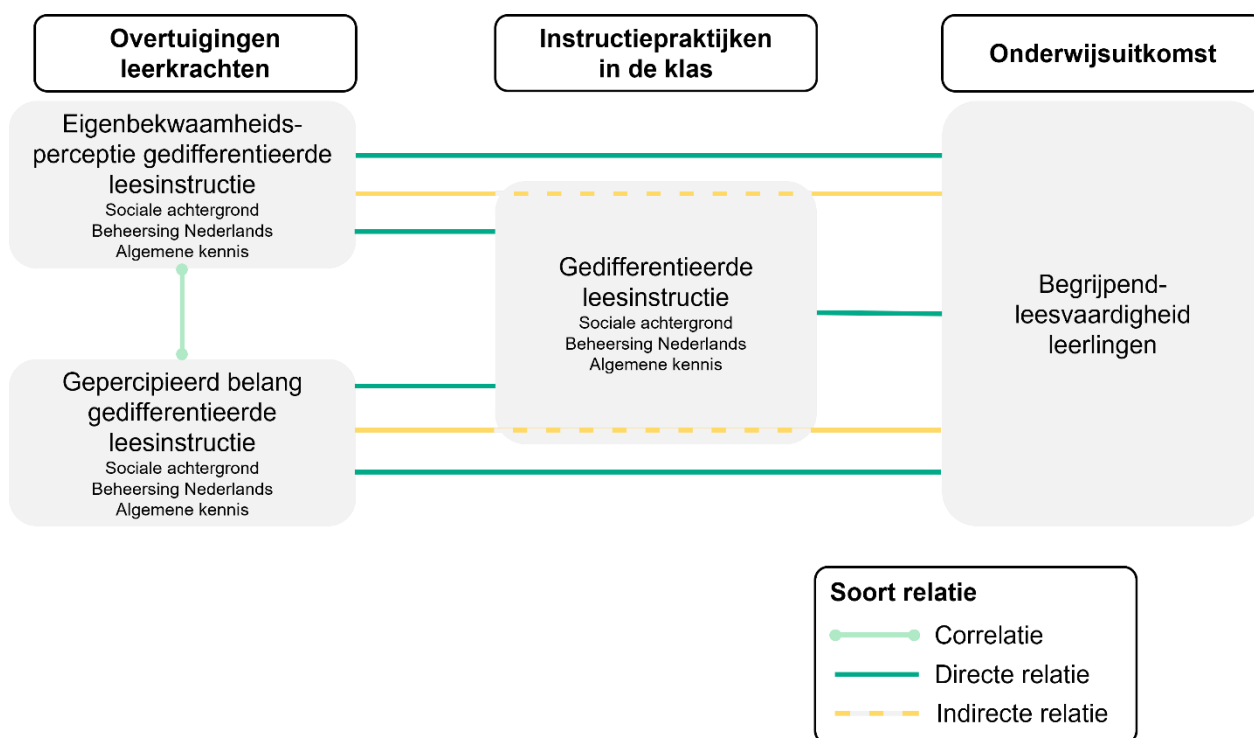
- Het is bijvoorbeeld mogelijk dat leerlingen die les krijgen van leerkrachten die naar eigen zeggen sterk zijn in het differentiëren van hun leesinstructie het erg goed doen op de PIRLS-toets. In dit voorbeeld spreken we van een **directe relatie** tussen de eigen-bekwaamheidsperceptie van leerkrachten en de prestaties van de leerling.
- Echter, het kan ook dat leerkrachten die vinden dat ze goed zijn in het gedifferentieerd onderwijzen van lezen daar vaker op inzetten, en dat vervolgens hun leerlingen het beter

doen op de PIRLS-toets. In dit voorbeeld spreken we van een **indirecte relatie**: goed zijn in het gedifferentieerd onderwijzen van lezen als leerkracht houdt verband met meer gedifferentieerde leesinstructie, wat op zich dan weer verband houdt met betere toetsresultaten bij de leerlingen.

- Een **correlatie** wijst tot slot op samenhang tussen twee kenmerken. Bijvoorbeeld, leerkrachten die naar eigen zeggen sterk zijn in gedifferentieerde leesinstructie, hechten daar ook veel belang aan en omgekeerd. Een correlatie gaat dus na in welke mate twee gemeten concepten samen variëren. Het verschil met directe en indirecte relaties is dat we daar een deel van de variantie in een afhankelijke variabele (in dit geval begripend lezen) verklaren aan de hand van een voorspellende variabele of predictor (zoals les krijgen van een leerkracht die zichzelf goed vindt in gedifferentieerde leesinstructie). Dit suggereert een 'richting', terwijl correlaties dit niet doen.

Figuur 18 geeft alle relaties weer die we in dit hoofdstuk zullen bespreken. Deze mogelijke relaties hebben we geïdentificeerd aan de hand van de wetenschappelijke literatuur over de onderzochte concepten en hun onderlinge relaties. Zoals hierboven beschreven hebben we dit model getoetst met statistische controles voor potentieel relevante achtergrondkenmerken van de leerlingen en klassen.

Figuur 18: Overzicht van de onderzochte relaties



### 5.3.2. Resultaten

**Directe relaties.** Na controle voor de opgenomen achtergrondkenmerken vinden we een significante relatie tussen enerzijds de eigenbekwaamheidsperceptie van de leerkrachten op het vlak van gedifferentieerde leesinstructie volgens sociale achtergrond ( $\beta = 0,448$ ,  $SE = 0,060$ ), beheersing van het Nederlands ( $\beta = 0,489$ ,  $SE = 0,059$ ) en algemene kennis ( $\beta = 0,526$ ,  $SE = 0,053$ ) en anderzijds de gerapporteerde implementatie van gedifferentieerde leesinstructie volgens deze kenmerken (zie ook Tabel 5). Dat betekent dat leerkrachten die van zichzelf vinden dat ze goed zijn in gedifferentieerde leesinstructie volgens de drie kenmerken, aangeven dat ze er vaker op inzetten in hun klas.

Verder stellen we in Tabel 5 een significante relatie vast tussen het belang dat leerkrachten hechten aan het gedifferentieerd onderwijzen van lezen volgens de drie onderzochte leerlingkenmerken en de gerapporteerde implementatie van gedifferentieerde leesinstructie volgens deze kenmerken in de klas. Anders gezegd, leerkrachten die differentiatie in leesinstructie volgens sociale achtergrond ( $\beta = 0,452$ ,  $SE = 0,054$ ), beheersing van het Nederlands ( $\beta = 0,227$ ,  $SE = 0,060$ ) en algemene kennis ( $\beta = 0,300$ ,  $SE = 0,056$ ) belangrijk vinden, zeggen daar ook vaker aandacht aan te besteden in hun klaspraktijk.

Tabel 5 toont echter geen significante relatie tussen de eigenbekwaamheidsperceptie van leerkrachten en de leesvaardigheid van de leerlingen. Het belang dat leerkrachten hechten aan gedifferentieerde leesinstructie volgens de algemene kennis van hun leerlingen hangt dan weer negatief samen met de leesprestaties ( $\beta = -0,266$ ,  $SE = 0,113$ ). Deze negatieve relatie zou mogelijk kunnen worden verklaard doordat leerkrachten, wanneer ze te maken hebben met een groter aantal leerlingen met beperkte algemene kennis, meer nadruk leggen op differentiatie op basis van dit kenmerk. Met andere woorden: mogelijk is hier sprake van omgekeerde causaliteit, waarbij leerkrachten die lesgeven aan leerlingen met minder algemene kennis en minder hoge scores op de PIRLS-toets, meer belang hechten aan differentiatie. Voor de andere twee kenmerken heeft het gepercipieerd belang van gedifferentieerde leesinstructie geen rechtstreekse relatie met de leesprestaties van leerlingen.

Tot slot stellen we geen rechtstreekse relatie vast tussen het – naar eigen zeggen – vaker differentiëren in de begrijpend-leesles en de prestaties op de PIRLS-toets van de eigen leerlingen. Een eerste belangrijke kanttekening hierbij is dat een beginmeting voor lezen ontbreekt. We meten dus niet hoe sterk leerlingen gegroeid zijn na een jaar met meer of minder differentiatie in hun begrijpend-leeslessen, maar enkel hoe goed ze lezen op één specifiek moment. Daardoor is het mogelijk dat er hier een omgekeerd causaal verband tegengewicht biedt: misschien wordt er meer gedifferentieerd bij leerlingen met een minder goed leesbegrip. Een tweede cruciale bedenking is dat we niet weten hoe succesvol de leerkrachten differentiëren. Net zoals elke lespraktijk moet ook differentiatie goed en doordacht geïmplementeerd worden. De lat voor wie moeite heeft met de lesdoelen mag op het einde van de rit niet te laag blijven liggen, en sterkere lezers mogen niet losgelaten worden met irrelevante tijdsवulling. Ook zij moeten alle kansen krijgen om hun leesbegrip te maximaliseren. Het is voor leerkrachten bovendien niet altijd eenvoudig om zich niet te verliezen in quasi individueel onderwijs dat zoveel van hen eist dat het de kracht van de lessen weer ondermijnt. 'Meer differentiëren' wil met andere woorden niet automatisch zeggen 'beter begrijpend-leesonderwijs bieden' of 'leerlingen met een beter leesbegrip hebben'.

**Indirecte relaties.** De zes onderzochte indirecte relaties blijken niet statistisch significant te zijn. Het is dus niet zo dat leerkrachten die zichzelf goed vinden in gedifferentieerde leesinstructie bieden volgens de drie onderzochte leerlingkenmerken zeggen dat ze daar vaker op inzetten tijdens hun lessen, en dat hun leerlingen het beter doen op de PIRLS-toets. Ook belang hechten aan differentiatie bij leesinstructie hangt via meer gedifferentieerde leesinstructie in de klas niet per se samen met betere prestaties op de PIRLS-toets.

**Correlatie tussen de overtuigingen van leerkrachten.** Tot slot is er voor de drie onderzochte leerlingkenmerken een significante correlatie tussen de eigenbekwaamheidsperceptie van leerkrachten en het belang dat ze hechten aan gedifferentieerde leesinstructie. Leerkrachten die naar eigen zeggen goed zijn in gedifferentieerde leesinstructie volgens sociale achtergrond ( $\beta = 0,213$ ,  $SE = 0,060$ ), beheersing van het Nederlands ( $\beta = 0,108$ ,  $SE = 0,061$ ) en algemene kennis ( $\beta = 0,324$ ,  $SE = 0,057$ ), hechten daar dus ook veel belang aan en omgekeerd. Bovendien hangt de mate waarin leerkrachten zich bekwaam voelen en belang hechten aan gedifferentieerde leesinstructie volgens één kenmerk samen met respectievelijk hun bekwaamheidsperceptie en gepercipieerd belang van differentiatie volgens een ander kenmerk. Bijvoorbeeld: leerkrachten die zich beter voelen in het differentiëren volgens de sociale achtergrond van leerlingen, voelen zich over het algemeen ook bekwaam in het differentiëren volgens de Nederlandse taalbeheersing van hun leerlingen ( $\beta = 0,617$ ,  $SE = 0,048$ ). Dat geldt ook voor de relaties tussen de eigenbekwaamheidsperceptie rond het differentiëren volgens de Nederlandse taalbeheersing en de algemene kennis ( $\beta = 0,431$ ,  $SE = 0,067$ ), en de sociale achtergrond en de algemene kennis ( $\beta = 0,513$ ,  $SE = 0,076$ ). En tot slot: het geldt eveneens voor de relaties tussen het gepercipieerd belang rond differentiëren volgens de sociale achtergrond en de Nederlandse taalbeheersing ( $\beta = 0,283$ ,  $SE = 0,068$ ), Nederlandse taalbeheersing en de algemene kennis ( $\beta = 0,359$ ,  $SE = 0,054$ ) en de sociale achtergrond en de algemene kennis ( $\beta = 0,426$ ,  $SE = 0,063$ ).

Tabel 5: De significante positieve (+), negatieve (-) en niet-significante (\*) relaties tussen overtuigingen van de leerkracht, gedifferentieerde leesinstructie en de vaardigheid in begrijpend lezen bij de leerlingen, na controle voor achtergrondkenmerken

Onderzochte relatie		Samenhang
<b>Directe relaties</b>		
Eigenbekwaamheidsperceptie differentiatie sociale achtergrond		Gedifferentieerde leesinstructie volgens sociale achtergrond +
Eigenbekwaamheidsperceptie differentiatie beheersing Nederlands		Gedifferentieerde leesinstructie volgens beheersing Nederlands +
Eigenbekwaamheidsperceptie differentiatie algemene kennis		Gedifferentieerde leesinstructie volgens algemene kennis +
Gepercipieerd belang differentiatie sociale achtergrond		Gedifferentieerde leesinstructie volgens sociale achtergrond +
Gepercipieerd belang differentiatie beheersing Nederlands		Gedifferentieerde leesinstructie volgens beheersing Nederlands +
Gepercipieerd belang differentiatie algemene kennis		Gedifferentieerde leesinstructie volgens algemene kennis +
Eigenbekwaamheidsperceptie differentiatie sociale achtergrond		Begrijpend leesvaardigheid leerlingen *
Eigenbekwaamheidsperceptie differentiatie beheersing Nederlands		Begrijpend leesvaardigheid leerlingen *
Eigenbekwaamheidsperceptie differentiatie algemene kennis		Begrijpend leesvaardigheid leerlingen *
Gepercipieerd belang differentiatie sociale achtergrond		Begrijpend leesvaardigheid leerlingen *
Gepercipieerd belang differentiatie beheersing Nederlands		Begrijpend leesvaardigheid leerlingen *
Gepercipieerd belang differentiatie algemene kennis		Begrijpend leesvaardigheid leerlingen -
Gedifferentieerde leesinstructie volgens sociale achtergrond		Begrijpend leesvaardigheid leerlingen *
Gedifferentieerde leesinstructie volgens beheersing Nederlands		Begrijpend leesvaardigheid leerlingen *
Gedifferentieerde leesinstructie volgens algemene kennis		Begrijpend leesvaardigheid leerlingen *
<b>Indirecte relaties</b>		
Eigenbekwaamheidsperceptie differentiatie sociale achtergrond	 	Gedifferentieerde leesinstructie volgens sociale achtergrond   Begrijpend leesvaardigheid leerlingen *
Eigenbekwaamheidsperceptie differentiatie beheersing Nederlands	 	Gedifferentieerde leesinstructie volgens beheersing Nederlands   Begrijpend leesvaardigheid leerlingen *
Eigenbekwaamheidsperceptie differentiatie algemene kennis	 	Gedifferentieerde leesinstructie volgens algemene kennis   Begrijpend leesvaardigheid leerlingen *



Gepercipieerd belang differentiatie sociale achtergrond	— —	Gedifferentieerde leesinstructie volgens sociale achtergrond	— —	Begrijpend leesvaardigheid leerlingen	x
Gepercipieerd belang differentiatie beheersing Nederlands	— —	Gedifferentieerde leesinstructie volgens beheersing Nederlands	— —	Begrijpend leesvaardigheid leerlingen	x
Gepercipieerd belang differentiatie algemene kennis	— —	Gedifferentieerde leesinstructie volgens algemene kennis	— —	Begrijpend leesvaardigheid leerlingen	x
<b>Correlaties</b>					
Eigenbekwaamheidsperceptie differentiatie sociale achtergrond				Gepercipieerd belang differentiatie sociale achtergrond	+
Eigenbekwaamheidsperceptie differentiatie beheersing Nederlands				Gepercipieerd belang differentiatie beheersing Nederlands	+
Eigenbekwaamheidsperceptie differentiatie algemene kennis				Gepercipieerd belang differentiatie algemene kennis	+
Eigenbekwaamheidsperceptie differentiatie sociale achtergrond				Eigenbekwaamheidsperceptie differentiatie beheersing Nederlands	+
Eigenbekwaamheidsperceptie differentiatie sociale achtergrond				Eigenbekwaamheidsperceptie differentiatie algemene kennis	+
Eigenbekwaamheidsperceptie differentiatie beheersing Nederlands				Eigenbekwaamheidsperceptie differentiatie algemene kennis	+

#### Samenvattend:

- > Driekwart van de leerkrachten voelt zich (heel) goed in staat om te differentiëren naargelang de beheersing van het Nederlands van hun leerlingen. Voor differentiëren op basis van algemene kennis (58%) en sociale achtergrond (46%) voelen minder leerkrachten zich (zeer) bekwaam.
- > Negen van de tien leerkrachten vinden differentiëren op basis van taalbeheersing (heel) belangrijk. Differentiëren op basis van de twee andere kenmerken vinden ze veel minder vaak (heel) belangrijk (respectievelijk 47% en 43%).
- > 71% van de leerkrachten differentieert minstens 'vaak' naargelang hoe goed hun leerlingen het Nederlands beheersen. Voor de andere twee kenmerken die we in kaart brachten is dit ongeveer 30%.
- > De klassamenstelling lijkt weinig invloed te hebben op de overtuigingen van leerkrachten over differentiatie, en op hoe vaak ze differentiëren in hun begrijpend-leeslessen.
- > Er is een positief verband tussen beide overtuigingen rond differentiëren: gepercipieerd belang en eigenbekwaamheidsperceptie gaan hand-in-hand. Er is ook een positief verband tussen elk van beide types van overtuiging en hoe vaak de leerkrachten differentiatie toepassen in hun begrijpend-leeslessen.
- > Tussen deze drie concepten en de begrijpend-leesprestaties van de leerlingen zijn er amper verbanden te vinden. We zien enkel dat leerkrachten die lesgeven aan leerlingen die minder leesvaardig zijn, meer belang hechten aan differentiëren op basis van algemene kennis.

## 6. Het lees- en taalklimaat thuis

Niet alleen de klasomgeving heeft een invloed op de leesvaardigheid van leerlingen. Ook het klimaat dat thuis heerst rond taal en lezen levert een belangrijke bijdrage. Zo toonde eerder onderzoek al aan dat leerlingen met ouders die thuis veel en graag lezen, voorlezen en praten over boeken sterker zijn in begrijpend lezen (Stichting Lezen, 2014; Kruispunt migratie-integratie, 2011). Ook het basisrapport bij PIRLS 2021 wees in die richting. De thuisomgeving speelt volgens eerder onderzoek ook een essentiële rol bij de ontwikkeling van positieve leesattitudes, zoals leesplezier en leesmotivatie. Verder kan de leesomgeving thuis een invloed hebben op de leesfrequentie van leerlingen (Iedereen Leest, 2021; Stichting Lezen, 2014).

De lees- en taalomgeving thuis omvat dus de hoeveelheid en diversiteit aan taalstimulatie die een leerling ontvangt in zijn of haar thuisomgeving, in eender welke taal. Het gaat bijvoorbeeld om:

- > voorlezen,
- > praten over wat er gelezen is,
- > verhalen vertellen,
- > de hoeveelheid boeken thuis;
- > het leesplezier dat de ouders of voogden zelf ervaren, ...

In wat volgt gebruiken we steeds de term 'ouders' om de persoon die de oudervragenlijst bij PIRLS 2021 invulde aan te duiden. Dit kan één ouder zijn, beide ouders samen, of een andere volwassene die een verzorgende rol opneemt zoals een voogd of (al dan niet formele) pleegouder.

Dit zijn de vragen die we in dit hoofdstuk beantwoorden:

- > Zijn er verschillen in de thuisomgeving van leerlingen die altijd, bijna altijd, nooit en soms Nederlands spreken? Zo ja, welke?
- > In welke mate hangen de thuistaal en de SES van leerlingen samen met de kans om op te groeien in een gunstiger leesklimaat?
- > Is er een relatie tussen de thuisomgeving van leerlingen, hun leesplezier, -motivatie en -frequentie, en hun leesvaardigheid?

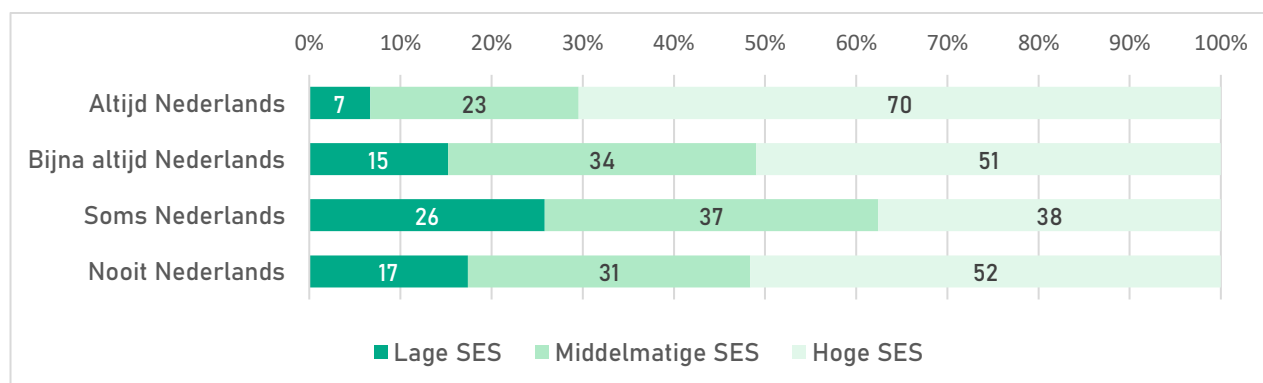
### 6.1. Beschrijving van het lees- en taalklimaat thuis per thuistaalgroep

Het leesklimaat thuis kunnen we in principe los van de thuistaal beschouwen. **Veel lezen en op een stimulerende manier met taal bezig zijn, kan in eender welke taal.** Toch kan de thuistaal een invloed hebben, in beide richtingen: een goed meertalige leerling – die naast het Nederlands ook andere talen goed beheerst – met een rijkere beleving van taal, cultuur en boeken zou het beter kunnen doen op een PIRLS-toets, terwijl een leerling die het Nederlands nog niet goed beheerst wellicht nog geen hoge score behaalt. Om na te gaan of er dan toch een samenhang bestaat tussen de aanwezigheid van een andere taal dan het Nederlands en het leesklimaat thuis, brengen we in de volgende paragrafen de verdeling in kaart van leerlingen die thuis altijd, bijna altijd, soms en nooit Nederlands spreken volgens enkele kenmerken van de ouders en het gezin.

Vooraf wijzen we op het **significante verband tussen de thuistaal van leerlingen en hun sociaal-economische status (SES)** dat blijkt uit Figuur 19. Leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken hebben vaker een hoge SES, terwijl leerlingen die thuis slechts soms Nederlands spreken vaker een lage SES hebben. De groepen ‘nooit Nederlands’ en ‘bijna altijd Nederlands’ bevinden zich hier tussenin. Mogelijk zien we hier een invloed van een groep (veelal kansrijke) expat-gezinnen of Franstalige Belgen voor wie de thuistaal doorgaans de moedertaal blijft.

In de figuren over de thuisomgeving die volgen houden we geen rekening met de SES van de leerlingen. Toch weten we dat een kenmerk zoals het aantal boeken dat thuis aanwezig is, kan samenhangen met de SES. Dit besef moet steeds aanwezig zijn bij het interpreteren van wat volgt. We claimen bovendien geenszins dat de thuistaal op zich een minder gunstig leesklimaat ‘veroorzaakt’. **We wijzen enkel op samenhang**, los van eventuele andere factoren waar het leesklimaat ook mee kan samenhangen. Onthoud bovendien dat nonrespons op de oudervragenlijst deze resultaten enigszins kan vertekenen.

*Figuur 19: Verdeling van de leerlingen die thuis altijd, bijna altijd, soms en nooit Nederlands spreken volgens hun SES.*

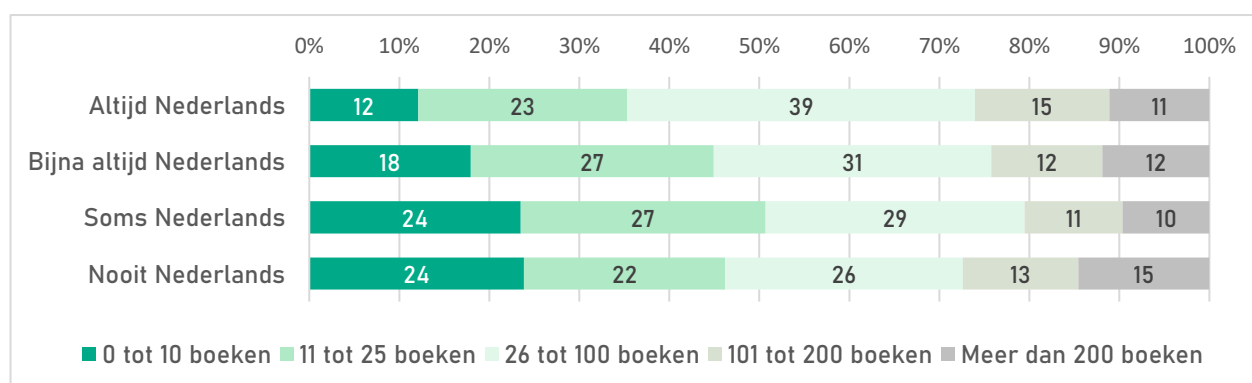


Noot: SES werd berekend op basis van twee indicatoren voor onderwijskansarmoede (OKI) die de overheid hanteert: een laag opleidingsniveau van de moeder en het ontvangen van een schooltoelage.

### 6.1.1. Boeken thuis

Eén van de typische manieren om het leesklimaat thuis mee in kaart te brengen, is door te kijken naar het aantal boeken dat bij de kinderen thuis aanwezig is.

*Figuur 20: Verdeling van de leerlingen die thuis altijd, bijna altijd, soms en nooit Nederlands spreken volgens het aantal boeken dat ze thuis hebben.*



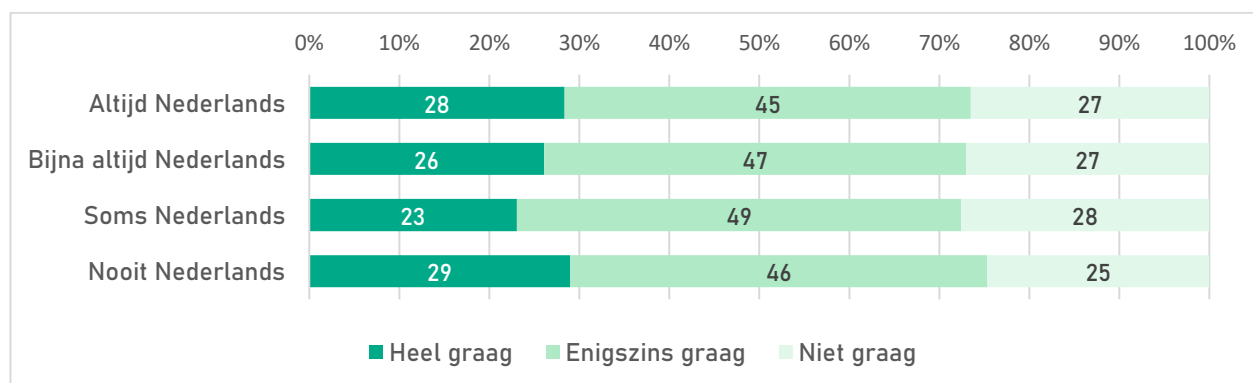
Uit Figuur 20 blijkt dat er bij bijna een kwart van de leerlingen die thuis hooguit soms Nederlands spreken **niet meer dan tien boeken** aanwezig zijn. Dat aandeel is dubbel zo groot als bij de kinderen die thuis altijd Nederlands spreken. Ook bij wie thuis wat meer boeken heeft – 11 à 25 – is er een gelijkaardig contrast zichtbaar. In totaal heeft ruim de helft van de leerlingen die thuis soms Nederlands spreken hooguit 25 boeken, terwijl dit bij de groep volledig Nederlandstalige leerlingen slechts voor 35% van de leerlingen geldt. Aan de andere kant van het spectrum, bij de leerlingen die zeggen **meer dan 100 boeken** ter beschikking te hebben in hun woning, zijn de verschillen tussen leerlingen die thuis nooit Nederlands spreken (28%) en zij die thuis altijd Nederlands spreken (26%) erg klein. De leerlingen die thuis soms Nederlands spreken zijn hier met 21% het minst goed vertegenwoordigd.

Over het algemeen groeien dus vrij veel kinderen in Vlaanderen op in een woning waar amper boeken aanwezig zijn. Dat is vaker het geval bij leerlingen die soms of nooit Nederlands spreken, maar het is ook van toepassing op heel wat leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken.

### 6.1.2. Leesplezier van de ouders

Uiteraard is het aantal boeken dat thuis aanwezig is niet de enige goede indicator van het taal- en leesklimaat bij de leerlingen thuis. Ook het gedrag of de attitudes van hun ouders dragen hier bijvoorbeeld aan bij. Daarom gingen we bijkomend onder meer na hoe graag de ouders van de leerlingen in het vierde leerjaar zelf lezen. Om hun eigen leesplezier in kaart te brengen, gaven de ouders bij acht stellingen aan in welke mate ze er zelf mee akkoord gingen (helemaal akkoord tot helemaal niet akkoord). Die stellingen vormen samen de PIRLS-schaal *Parents Like Reading*. Op basis van de antwoorden werden ouders ingedeeld in drie categorieën: zij die *heel graag*, *enigszins graag* en *niet graag* lezen. Figuur 21 geeft de resultaten afzonderlijk weer voor de ouders van leerlingen die thuis altijd, bijna altijd, soms of nooit Nederlands spreken.

*Figuur 21: Verdeling van de leerlingen die thuis altijd, bijna altijd, soms en nooit Nederlands spreken volgens het leesplezier van hun ouders.*

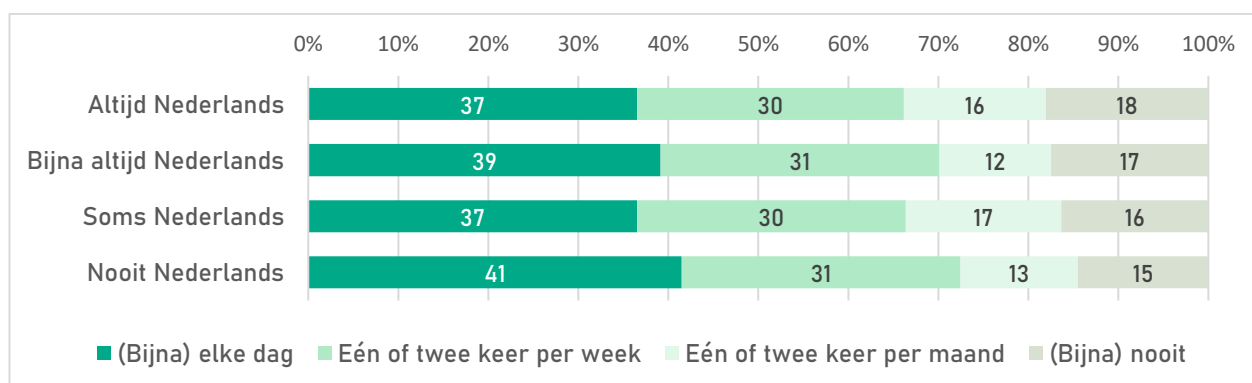


Het beeld van het leesplezier dat ouders zelf ervaren, is vrij gelijkaardig voor leerlingen die thuis altijd, bijna altijd, soms en nooit Nederlands spreken. Het percentage ouders dat aangeeft **heel graag te lezen** varieert tussen de 23% en 29%. Het percentage ouders dat aangeeft **helemaal niet graag te lezen** varieert tussen de 25% en 28%. Er is dus weinig sprake van uiteenlopende cijfers naargelang de mate waarin thuis Nederlands gesproken wordt, al ogen de cijfers voor leerlingen die thuis *soms* Nederlands spreken net wat minder gunstig.

### 6.1.3. Leesfrequentie van de ouders

De link tussen leesplezier en leesfrequentie is eenvoudig te maken. Wie graag leest, zal er allicht sneller tijd voor proberen te maken. Om de leesfrequentie van ouders in kaart te brengen, vroegen we de ouders om aan te geven hoe vaak ze thuis lezen voor hun eigen plezier. Dat kan ook digitaal zijn. Figuur 22 geeft de resultaten weer per deelgroep.

Figuur 22: Verdeling van de leerlingen die thuis altijd, bijna altijd, soms en nooit Nederlands spreken volgens de leesfrequentie van hun ouders.



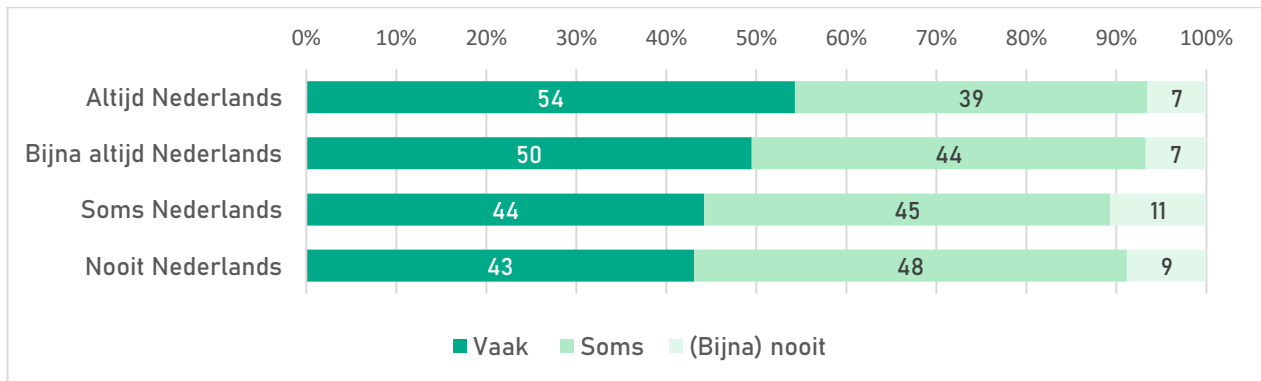
Figuur 22 toont dat de groep ouders die **(bijna) elke dag lezen** telkens de grootste is. Bij de leerlingen die thuis nooit Nederlands spreken is dat aandeel het grootst (41%), maar de andere groepen volgen op de voet. Anderzijds melden ook heel wat ouders dat ze **(bijna) nooit lezen voor hun plezier**. Ook daar vinden we weinig variatie tussen de deelgroepen. Het aandeel varieert van 15% bij leerlingen die thuis nooit Nederlands spreken, tot 18% bij leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken.

### 6.1.4. Actief leesklimaat thuis voorafgaand aan de lagere school

De leesvaardigheid van leerlingen in het vierde leerjaar ontstaat uiteraard niet uit het niets. De stimulatie van die leesvaardigheid kan al vóór het lager onderwijs starten. Thuis een actief leesklimaat creëren, met activiteiten die de vroege geletterdheid van kinderen stimuleren, kan daar een belangrijke factor in zijn. We vroegen in de oudervragenlijst daarom ook hoe vaak de leerlingen vóór hun start in het eerste leerjaar dergelijke activiteiten aangeboden kregen, door de ouders of iemand uit de thuisomgeving. In Figuur 23 staat het verhalen vertellen centraal, terwijl Figuur 24 inzoomt op het samen boeken lezen. Figuur 25 rapporteert tot slot over het samen praten over wat de kinderen gelezen hebben.

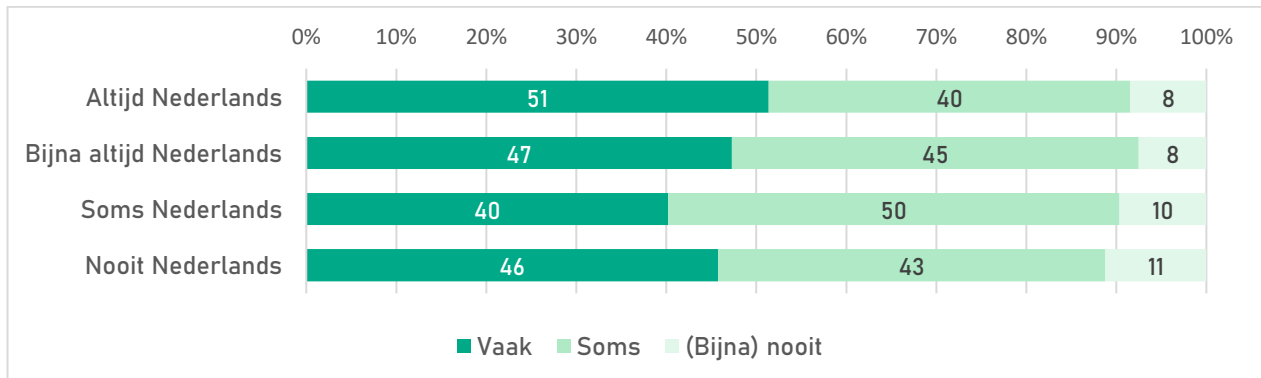
Figuur 23 toont dat 7 tot 11% van de ouders **(bijna) nooit verhalen vertelden** aan hun kinderen voor de start van de lagere school. Het minst gunstige beeld (11%) zien we bij de kinderen die thuis soms Nederlands spreken, gevolgd door zij die thuis nooit Nederlands spreken (9%). Al bij al zijn de verschillen hier beperkt. Aan de andere kant van het spectrum is het contrast wat groter. Het aandeel ouders dat **vaak verhalen vertelde** is kleiner bij leerlingen die thuis nooit Nederlands spreken (43%) of dat soms doen (44%) dan bij leerlingen die thuis altijd (54%) of bijna altijd (50%) Nederlands spreken.

*Figuur 23: Verdeling van de leerlingen die thuis altijd, bijna altijd, soms en nooit Nederlands spreken volgens de mate waarin hun ouders zeggen dat ze thuis verhalen vertelden aan hun kind voordat het naar het eerste leerjaar ging.*



In Figuur 24 zijn het vooral de leerlingen die thuis soms Nederlands spreken waarvoor het beeld wat minder gunstig is. Voor deze groep zegt slechts 40% van de ouders dat ze voor hun start in de lagere school **vaak samen boeken lezen**, terwijl dat bij de leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken 51% is. Dat is nog steeds vrij weinig, maar wel beduidend meer. Het percentage ouders dat **(bijna) nooit boeken las samen met hun kleuter** varieert van 8% - bij leerlingen die (bijna) altijd Nederlands spreken – tot 11% bij leerlingen die thuis nooit Nederlands spreken.

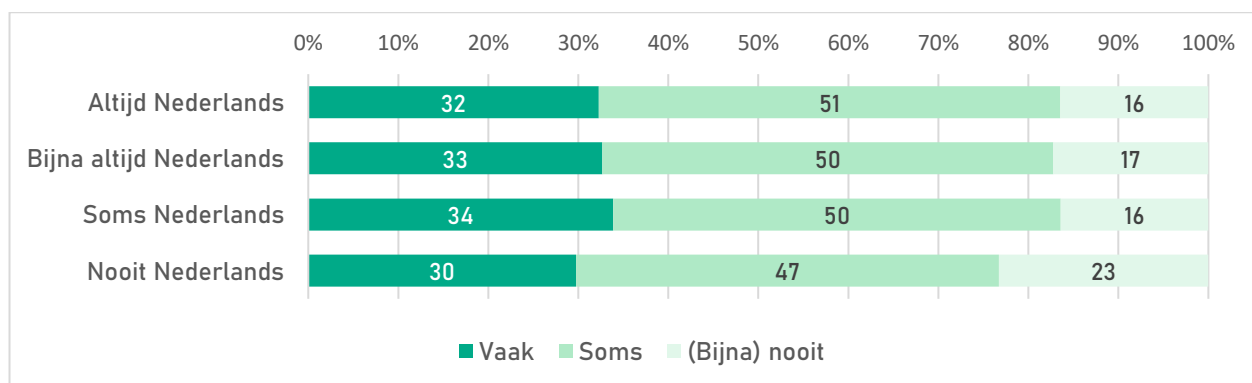
*Figuur 24: Verdeling van de leerlingen die thuis altijd, bijna altijd, soms en nooit Nederlands spreken volgens de mate waarin hun ouders zeggen dat ze samen boeken lezen met hun kind voordat het naar het eerste leerjaar ging.*



Het beeld van de mate waarin ouders met hun kinderen praatten over wat ze gelezen hadden is nagenoeg identiek voor leerlingen die altijd, bijna altijd of soms thuis Nederlands spreken (zie Figuur 25). Bij 32% tot 34% van de leerlingen werd er in hun kleutertijd **vaak gepraat over wat ze gelezen hadden**. Bij 16% à 17% van die leerlingen werd er daarover (bijna) nooit gesproken. Het beeld bij leerlingen die thuis nooit Nederlands spreken is net wat minder positief. Bij 30% van deze leerlingen werd er thuis vaak gepraat over gelezen boekjes of teksten. Het aandeel leerlingen waarmee, toen ze kleuter waren, **(bijna) nooit gepraat werd over wat ze gelezen hadden**, is bij deze groep het grootst met 23%.



Figuur 25: Verdeling van de leerlingen die thuis altijd, bijna altijd, soms en nooit Nederlands spreken volgens de mate waarin hun ouders zeggen dat ze samen met hun kind praatten over wat ze hadden gelezen voordat het naar het eerste leerjaar ging.



## 6.2. De kans om op te groeien in een minder gunstig lees- en taalklimaat

Er schijnt dus een zekere samenhang te zijn tussen sommige indicatoren van het lees- en taalklimaat thuis en hoe vaak leerlingen thuis Nederlands spreken. Het beeld blijft echter onduidelijk. De verschillen zijn niet bijzonder groot, en we houden in de beschrijvende statistieken geen rekening met de rol van bijvoorbeeld de SES, die eveneens gerelateerd zou kunnen zijn aan het taal- en leesklimaat bij de leerlingen thuis. In het tweede deel van dit hoofdstuk gaan we daarom een stap verder dan het zuiver beschrijvende. Aan de hand van een statistisch model trachten we het verband tussen thuistaal, SES en lees- en taalklimaat diepgaander te analyseren.

### 6.2.1. Methode

We schatten een **binomiaal logistisch regressiemodel** dat we opbouwen in verschillende stappen:

- ① We creëren 2 groepen van leerlingen uit het vierde leerjaar van het Vlaamse onderwijs: (1) de leerlingen die thuis de minst gunstige taalomgeving hebben en (2) de leerlingen die thuis de meest gunstige taalomgeving hebben. Om die groepen te construeren, kijken we naar het aantal boeken thuis (gerapporteerd door de leerlingen) en naar de rapportering van de ouders omtrent hun eigen leesfrequentie, hun eigen leesplezier en het actieve leesklimaat thuis in de kleutertijd (samen lezen, samen praten over wat gelezen werd, en verhalen vertellen).
- ② Vervolgens gaan we de samenhang na tussen de thuistaal en SES van leerlingen enerzijds en de kans om op te groeien in een gunstiger taal- en leesklimaat anderzijds. Zo kunnen we bijvoorbeeld in kaart brengen of leerlingen die thuis nooit Nederlands spreken een hogere of lagere kans hebben om op te groeien in het meest gunstige thuisklimaat op het vlak van taal en lezen, in vergelijking met leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken.
- ③ Tot slot bepalen we de exacte kans die leerlingen hebben om op te groeien in het meest gunstige taalklimaat thuis, gegeven hun thuistaal en SES.

## 6.2.2. Resultaten

Tabel 6 vat samen of bepaalde deelgroepen een hogere of lagere kans hebben om in de meest gunstige lees- en taalomgeving op te groeien (stap 2). In Tabel 7 wordt die kans concreet benoemd als een percentage (stap 3). Hieruit blijkt in de eerste plaats dat leerlingen die thuis níet altijd Nederlands spreken – na controle voor hun SES – geen significant hogere of lagere kans hebben om op te groeien in de meest gunstige taalomgeving dan leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken. **De kans om op te groeien in de meest gunstige taalomgeving varieert dus niet naargelang de mate waarin het Nederlands een thuistaal is**, als de SES stabiel gehouden wordt. Dit suggereert dat ouders waarvan het kind thuis nooit of slechts soms Nederlands spreekt er even goed in slagen om hun kinderen een stimulerende taalomgeving aan te bieden als ouders in gezinnen met een gelijke SES waar het Nederlands altijd de voertaal is.

De SES blijkt daarentegen wel een significante rol te spelen, wanneer we controleren voor de thuistaal. **Leerlingen met een middelmatige of lage SES hebben – in vergelijking met leerlingen die een hoge SES hebben – een lagere kans om op te groeien in de meest gunstige lees- en taalomgeving.** Voor leerlingen met een lage SES die thuis altijd Nederlands spreken bedraagt die kans slechts 18,36%. Bij leerlingen met een middelmatige SES gaat het om 42,66%, terwijl leerlingen met een hoge SES 58,58% kans hebben om op te groeien in het meest gunstige lees- en taalklimaat thuis.

Tabel 6: Samenhang tussen de kans van leerlingen om op te groeien in de meest gunstige lees- en taalomgeving en hun thuistaal en SES

Kenmerken	Significant hogere kans op meest gunstige taalomgeving	Significant lagere kans op meest gunstige taalomgeving
Thuistaal (ref. = altijd Nederlands)		
Bijna altijd Nederlands	x	x
Soms Nederlands	x	x
Nooit Nederlands	x	x
SES (ref. = hoge SES)		
Middelmatige SES	x	✓
Lage SES	x	✓

*'ref' staat voor referentiegroep.*

Tabel 7: De kans die leerlingen hebben om op te groeien in de meest gunstige taalomgeving, gegeven hun thuistaal en hun SES

Kenmerken	Kans op meest gunstige taalomgeving, na controle voor SES	Kans op meest gunstige taalomgeving, na controle voor thuistaal
Thuistaal (ref. = hoge SES)		
Altijd Nederlands	58,58%	
Bijna altijd Nederlands	61,55%	
Soms Nederlands	58,55%	
Nooit Nederlands	60,91%	
SES (ref. = altijd Nederlands)		
Hoge SES		58,58%
Middelmatige SES		42,66%
Lage SES		18,36%

### 6.3. Relaties tussen het thuisklimaat, de leesattitudes van leerlingen en hun begrijpend-leesvaardigheid

Tot slot brengen we de relaties tussen (1) het lees- en taalklimaat thuis, (2) de leesfrequentie en -motivatie van de leerlingen en (3) de prestaties van de leerlingen op de PIRLS-toets in kaart. Hierbij laten we de vraag of de leerlingen thuis Nederlands spreken dus los en gaan we dieper in op welke rol het algemene lees- en taalklimaat thuis speelt in de begrijpend-leesvaardigheid van de leerlingen én in hun eigen leesfrequentie en -motivatie.

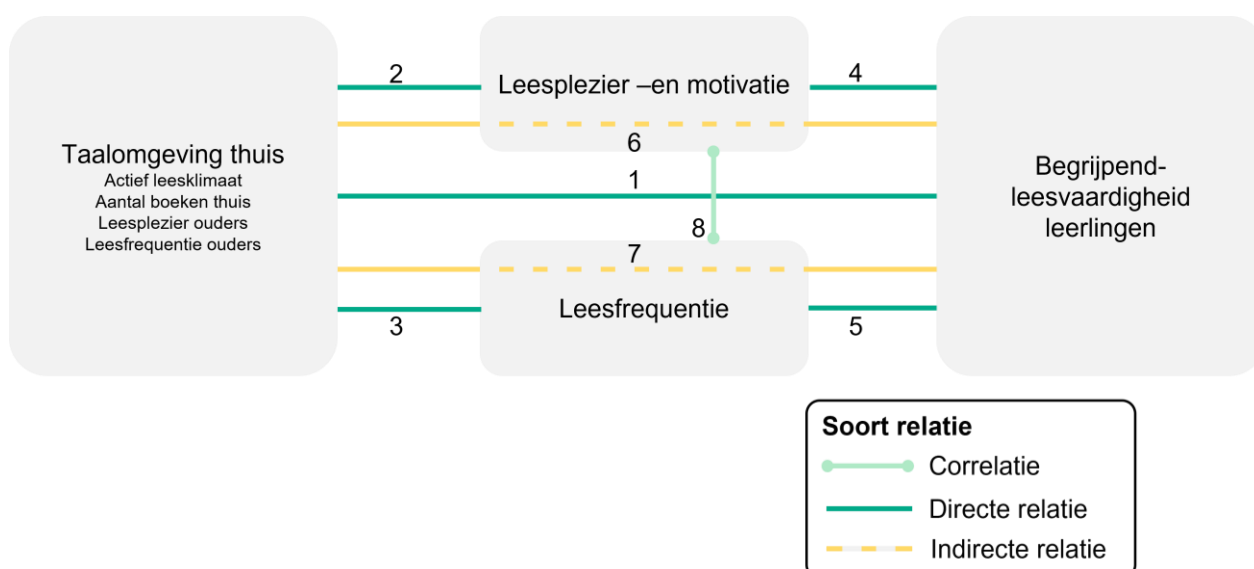
#### 6.3.1. Methode

Omdat de literatuur suggereert dat deze elementen sterk verweven kunnen zijn, onderzoeken we geen één-op-één-relaties, maar nemen we alle elementen samen op in een overkoepelende studie. We maken concreet gebruik van een structureel vergelijkingsmodel waarbij we controleren voor de SES van de leerlingen. Die blijkt immers ook een significante rol te spelen.

Net zoals in Hoofdstuk 5 onderzoeken we in dit model tegelijkertijd verschillende relaties: directe relaties, indirecte relaties en correlaties. Een directe relatie die we onderzoeken is bijvoorbeeld: hangt beschikken over een groter aantal boeken thuis samen met betere prestaties op de PIRLS-toets? Een voorbeeld van een indirecte relatie is: een groter aantal boeken hangt samen met een hogere leesfrequentie bij de leerlingen, wat dan weer samenhangt met betere resultaten op de PIRLS-toets. Een correlatie wijst tot slot op samenhang tussen twee kenmerken. Daarvan is deze hypothese een voorbeeld: leerlingen die veel plezier beleven aan lezen, lezen vaker en wie vaker leest, beleeft er ook meer plezier aan. Figuur 26 geeft alle onderzochte relaties weer.

Leesplezier- en motivatie vormen in dit onderzoek één variabele omdat ze in de PIRLS-vragenlijst bevraagd werden aan de hand van één schaal (dat wil zeggen: één reeks van onderling gerelateerde vragen).

Figuur 26: Overzicht van de onderzochte relaties



*Actief leesklimaat: hoe vaak de ouders met de leerling vóór diens start in het eerste leerjaar lezen, praatten over wat ze gelezen hadden en verhalen vertelden.*

### 6.3.2. Resultaten

Omdat het structurele vergelijkingsmodel in Figuur 26 dermate veel verschillende relaties test, is het niet mogelijk om de resultaten grafisch weer te geven. In de volgende paragrafen lichten we de gevonden verbanden wel woordelijk toe.

**Directe relatie tussen de taalomgeving thuis en de begrijpend-leesvaardigheid (pijl 1).** Na controle voor de SES van de leerlingen vinden we een significante directe relatie tussen zowel het aantal boeken dat thuis aanwezig is als het actieve leesklimaat thuis enerzijds, en de begrijpend-leesvaardigheid van de leerlingen anderzijds. Dat betekent dat een groter aantal boeken thuis en meer voorschoolse geletterdheidsactiviteiten bijdragen aan betere prestaties op de PIRLS-toets. We stellen echter geen significante relatie vast tussen de leesprestaties van de leerlingen en twee andere indicatoren van het lees- en taalklimaat thuis: de leesfrequentie van de ouders enerzijds, en het leesplezier van de ouders anderzijds.

**Directe relatie tussen de taalomgeving thuis en leesplezier- en motivatie (pijl 2).** Ook vinden we een significante directe relatie tussen leesplezier en -motivatie van de leerlingen, en twee indicatoren van de thuisomgeving: het leesplezier dat de ouders voor zichzelf rapporteerden en het actieve leesklimaat thuis. Anders gezegd, wanneer ouders graag lezen en/of wanneer de ouders vaker talige activiteiten deden met hun kinderen als kleuter, ervaren hun kinderen in het vierde leerjaar gemiddeld meer leesplezier en -motivatie. Hier lijkt leesplezier dus wel aanstekelijk te zijn. Het aantal boeken thuis en de leesfrequentie van ouders hangt daarentegen niet rechtstreeks samen met het leesplezier en de leesmotivatie van de leerlingen.

**Directe relatie tussen de taalomgeving thuis en leesfrequentie (pijl 3).** Er blijkt een significante directe relatie te bestaan tussen het aantal boeken thuis en de leesfrequentie van de leerlingen. Leerlingen die thuis meer boeken hebben, lezen dus vaker. We stellen geen directe relatie vast tussen de leesfrequentie van de leerlingen en de andere kenmerken van de lees- en taalomgeving thuis. Dat de leesfrequentie van de ouders zelf nergens een significante rol lijkt te spelen – na controle voor alle andere variabelen in het padmodel – is mogelijk gerelateerd aan het feit dat de ouders niet noodzakelijk lezen op momenten en plaatsen waar hun kinderen dat kunnen zien.

**Directe relatie tussen leesplezier en -motivatie van de leerlingen enerzijds, en hun prestaties anderzijds (pijl 4 en 5).** De resultaten tonen geen significante relaties tussen leesplezier en -motivatie en de leesprestaties van de leerlingen. Opnieuw: dit geldt wanneer we alle relaties in Figuur 26 tegelijkertijd in kaart brengen (pijl 4). Dit wil dus geenszins zeggen dat plezier en motivatie irrelevant zijn voor de begrijpend-leesvaardigheid van de leerlingen. Er blijft enkel geen significant verband over wanneer we ook andere relaties mee in de weegschaal leggen, bijvoorbeeld de significante correlatie tussen leesplezier- en motivatie en leesfrequentie (zie verder). Er blijft in dit totaalplaatje wel een significante relatie bestaan tussen de leesfrequentie van de leerlingen en hun begrijpend-leesvaardigheid. Dat betekent dat leerlingen die thuis vaker lezen, beter scoren op de PIRLS-toets (pijl 5).

**Indirecte relaties (pijl 6 en 7).** De resultaten wijzen op een significante relatie tussen het aantal boeken thuis en de leesprestaties van de leerlingen, via hun leesfrequentie (pijl 6). Alle andere indirecte relaties met leesplezier en -motivatie blijken niet significant te zijn (eveneens

weergegeven door pijl 6). Het is dus niet zo dat het actieve leesklimaat, het leesplezier van ouders of de leesfrequentie van ouders via een hoger leesplezier en -motivatie bij de leerlingen bijdragen tot betere prestaties. Dat doen ze evenmin via een hogere leesfrequentie. Ook voor het aantal boeken thuis stellen we via de leesfrequentie geen indirecte samenhang met betere prestaties op de PIRLS-toets vast (pijl 7).

***Correlatie tussen leesfrequentie van de leerlingen en hun leesplezier en -motivatie (pijl 8).***

Tot slot wijzen de resultaten op een correlatie tussen leesplezier en -motivatie bij de leerlingen enerzijds en hun leesfrequentie anderzijds (pijl 8). Dat betekent dat leerlingen die veel leesplezier beleven vaker lezen en omgekeerd.

Samenvattend:

- > Verschillende indicatoren voor het lees- en taalklimaat thuis lijken, na controle voor SES, een betekenisvolle rol te spelen: het aantal boeken dat kinderen thuis hebben hangt samen met hun leesfrequentie en -prestaties, vroege geletterdheidsactiviteiten (het actieve leesklimaat thuis) hangen samen met de prestaties en het leesplezier van de leerlingen, en kinderen van ouders die meer leesplezier ondervinden, rapporteren zelf ook meer leesplezier en -motivatie.
- > Leerlingen die naar eigen zeggen meer lezen, presteren beter op de PIRLS-toetsen. De leesfrequentie van de leerlingen hangt ook positief samen met hun leesplezier en -motivatie.

## 7. Conclusie

De rol die de thuistaal speelt in de onderwijservaringen van leerlingen is al langer een veelbesproken onderwerp. Dat volgens PIRLS 2021 in Vlaanderen **slechts de helft van de leerlingen thuis altijd Nederlands spreekt**, wakkerde de discussies verder aan. Het gaat immers om een groep die groter is dan in 2016 én groter dan in de meeste landen waarmee we vergelijken. Het is ook een groep die het gemiddeld minder goed doet op de PIRLS-toetsen. Daarom trachtte dit rapport de beschikbare gegevens rond de rol van de thuistaal in PIRLS 2021 verder uit te diepen.

Hoofdstuk 4 belichtte de samenhang tussen hoe vaak de voertaal bij leerlingen thuis het Nederlands is, en hun prestaties. **Gemiddeld gezien scoort wie thuis altijd Nederlands spreekt het hoogst op de PIRLS-toets**, gevolgd door wie dat (bijna) altijd doet, wie dat soms doet, en wie dat nooit doet. Gemiddeld hebben leerlingen die thuis nooit Nederlands spreken een begrijpend-leesachterstand van ongeveer één jaar op de leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken. Opmerkelijk is dat deze **scorekloof tussen Nederlands- en meertalige kinderen wat kleiner lijkt te worden ten opzichte van 2016**. Dat heeft echter niets te maken met stijgende scores: de gemiddelde score van de leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken, daalt het scherpst. Meer zelfs: zij vormen de enige groep die in 2021 een significant lagere score heeft dan in 2016. De mate waarin het Nederlands een thuistaal is, wordt daardoor een minder sterke voorspeller van de begrijpend-leesvaardigheid van de leerlingen maar de verschillen zijn zeker niet verdwenen. In combinatie met de trend in het algemene gemiddelde, dat behoorlijk daalde in vijf jaar tijd, **blijft het rapport zeer ongunstig voor de gemiddelde meertalige leerling**.

De prestatieverschillen tussen de leerlingen die altijd Nederlands spreken en zij die dat niet altijd doen, worden minder groot wanneer we ook rekening houden met andere kenmerken zoals hun schoolse vertraging en hun SES. Met andere woorden: **de prestatieverschillen hebben deels te maken met een gemiddeld minder gunstige sociaal-economische uitgangspositie voor leerlingen die thuis niet altijd Nederlands spreken**. Zij hebben bijvoorbeeld vaker een laag gezinsinkomen, of hun moeder heeft geen diploma van het secundair onderwijs. Maar het feit dat er toch nog een scorekloof gaapt na controle voor de SES – bijvoorbeeld **een gemiddelde achterstand voor begrijpend lezen van ongeveer zeven maanden voor leerlingen die thuis nooit Nederlands spreken** – wijst erop dat er meer aan de hand is. Wat we vaststellen is niet enkel een correlatie tussen thuistaal en SES, waarbij SES een sterke voorspeller is van schools succes.

Allicht zal 'tijd' een belangrijke factor zijn. Die hypothese wordt ondersteund door een vaststelling uit het PIRLS Repeat-onderzoek van 2018. Daaruit bleek dat de leerlingen die thuis niet altijd Nederlands spreken meer leerwinst boekten tussen het vierde en het zesde leerjaar dan de uitsluitend Nederlandstalige kinderen (Dockx et al., 2019). Dat is niet erg verbazend. **Een taal verwerven vraagt tijd** en blootstelling aan de taal die een leerling onder de knie probeert te krijgen. Als deze taal thuis niet of minder vaak aan bod komt, kan het verwerven van bijvoorbeeld woordenschat trager verlopen. Maar: van een *algemene* 'taalachterstand' kunnen we dan zeker niet altijd spreken. Meertalige kinderen verwerven samen met het Nederlands ook in de andere thuistaal of -talen een heel vocabularium, kennis van morfologie, syntax en zo verder. Voor deze leerlingen kan al hun talenkennis bij elkaar

geteld dus groter zijn dan die van kinderen die uitsluitend Nederlandstalig zijn, en bovendien hebben ze mogelijk ook toegang tot een breder scala aan culturele producten en gesprekspartners. We zien in Hoofdstuk 4.7 zelfs dat deze leerlingen vaak gebruik maken van hun kennis van andere talen om hun leesbegrip te verbeteren, al moet nog verder onderzocht worden in welke mate ze dit succesvol doen. Zeker **op de lange termijn kan hun meertaligheid dus een grote troef worden**. Verder onderzoek moet uitwijzen of en vooral hoé meertalige kinderen de kloof met exclusief Nederlandstalige kinderen nog helemaal dicht kunnen rijden tijdens de overige jaren van het leerplichtonderwijs. Maar dat **de prestatiekloof die we vaststellen tussen exclusief Nederlands- en meertalige kinderen niet constant blijft doorheen de tijd**, is al zeker onze aandacht waard. Het maakt dat we in de school- en klaspraktijk moeten uitgaan van kansen, en niet mogen berusten in een fictieve stabiele kloof tussen wie het Nederlands wel al goed beheerst en wie dat nog niet doet.

Tegelijkertijd mogen de bestaande prestatieverschillen in het vierde leerjaar niet zomaar aanvaard worden. We moeten **nagaan hoe het komt dat de verschillen na minstens vier jaar lager onderwijs nog steeds zo groot zijn in Vlaanderen**. Een sterke taalontwikkeling start al vóór de instapklas. Onderzoek naar de taalomgeving thuis (waar we verderop nog op terugkomen) en naar taalstimulering in de kinderopvang is dus belangrijk. Ook ons kleuteronderwijs en de onderbouw van het lager onderwijs moeten we grondig onder de loep nemen. Kortom: **elke fase in de ontwikkeling van de leerlingen vóór we in het vierde leerjaar een achterstand voor meertalige kinderen vaststellen, vraagt onze aandacht**. Ervaart elk kind er veel en even veel kwaliteitsvolle talige interacties? Eerder onderzoek suggereert dat er op dat vlak zeker ruimte

voor verbetering is in bijvoorbeeld de kleuterklas (Frijns, 2017). Staat de voorbereiding op (begrijpend) lezen - via onder meer een groeiend inzicht in klanken en letters, de ontwikkeling van luisterstrategieën, het verwerven van kennis van de wereld en zo verder – sterk op basis van een effectieve didactiek, met hoge verwachtingen voor exclusief Nederlandstalige kinderen én voor meertalige kinderen? Wordt er gewerkt aan zelfvertrouwen en liefde voor taal, waarbij ambitie dus hand in hand gaat met welbevinden en autonome motivatie? Is dit alles ingebed in een gedragen pedagogisch beleid in de kinderopvang, of in een gedragen schoolbeleid dat in elke klas voelbaar in de praktijk omgezet wordt? Het is noodzakelijk dat lacunes op deze vlakken gedetecteerd en aangepakt worden.

Het grote gevaar van uitspraken op basis van gemiddelde tendensen, schuilt in veralgemeningen. Die zijn hier niet op hun plaats. We benadrukken dat slechts een deel van de leerlingen die thuis niet exclusief Nederlandstalig zijn een achterstand heeft voor Nederlands begrijpend lezen. Hoofdstuk 4.1 wijst immers uit: **thuis niet (altijd) Nederlands spreken, is lang niet altijd een probleem**. Ook leerlingen met andere thuistalen tonen in PIRLS 2021 dat ze teksten kunnen begrijpen op een erg hoog niveau. Van wie thuis nooit Nederlands spreekt, behaalt bijvoorbeeld bijna 17% minstens het hoge leesniveau dat PIRLS definieert. Deze leerlingen tonen dat het wellicht **niet zo zeer de aanwezigheid van een andere taal is, als de afwezigheid van iets anders dat sommige meertalige leerlingen parten speelt**. Op de verwevenheid van de thuistaal met de SES wezen we al. Maar ook het mogelijke gebrek aan kansen tot rijke interactie in de klas dat we hier al aanstipten, moeten we in herinnering brengen. Wat eveneens van groot belang is, is dat ook voor taalarme en meertalige



leerlingen **de lat hoog gelegd moet worden**. Voor hen sluipen al te beperkte interacties en lagere verwachtingen te vaak ongemerkt de school binnen. Doorgaans heeft dit te maken met een nijpend tijdgebrek of een (vaak onbewuste) berusting in het idee dat kinderen die het Nederlands nog niet goed machtig zijn, niet snel genoeg geholpen kunnen worden. Maar **beperkte interacties en lage verwachtingen zijn nefast voor hun verdere ontwikkeling**. Het gaat dan niet alleen over de talige ontwikkeling van leerlingen maar ook over hun ontwikkeling in de andere leerdomeinen, en over motivatie en welbevinden. We zullen hierin alleen maar **verandering kunnen brengen door de feiten in al hun nuance te erkennen**. Als we onvoldoende de vinger leggen op de achterstanden die we nu gemiddeld vaststellen bij wie thuis niet altijd Nederlands spreekt, blijven de problemen onder de radar en kan er weinig beterschap komen. Maar ook als we de vele voorbeelden van leerlingen die thuis weinig of geen Nederlands spreken en alsnog excelleren uit het oog verliezen, zullen we hardnekkige percepties niet kunnen omkeren. Dan zullen we er ook minder goed in slagen om deze negatieve mechanismen uit te schakelen.

Waar de leesprestaties van sommige meertalige kinderen mogelijk ook onder lijden, is een gebrek aan contact met het Nederlands buiten de school. Er zijn zeker scholen waar voornamelijk leerlingen zitten die het Nederlands niet als (enige) thuistaal hebben zonder dat er bij hen sprake is van een leesachterstand. Tegelijkertijd ontvangen we ook signalen van scholen die de noodzakelijke taalstimulering niet (meer) alleen kunnen bieden. Daarom benadrukken we het belang van kansen om ook buiten de school **in contact te komen met rijk en correct Nederlands**. Dat is belangrijk voor alle leerlingen, maar bij uitstek voor zij die thuis weinig of niet in contact komen met het

Nederlands en voor kinderen die thuis enkel in contact komen met veeleer 'arm' Nederlands. Het nodige stimulerende contact kan de vorm aannemen van boeken lezen in het Nederlands, kijken en luisteren naar Nederlandstalige media, buitenschoolse activiteiten zoals sport- of muziekles in het Nederlands volgen, en zo verder. In de Brusselse context kan dit een grotere uitdaging zijn omdat het Nederlands daar veel minder vaak dan het Frans een typische omgevingstaal is. Nederlandstalige media en bewuste acties van omkaderende organisaties kunnen daar extra waardevol zijn.

Naast stimulansen voor de Nederlandse taal, zijn ook stimulansen rond taal en lezen in het algemeen wenselijk. We gingen daarom in dit rapport verder op de hypothese dat het leesklimaat thuis een gedeeltelijke verklaring kan vormen voor de slechte PIRLS-resultaten. In het basisrapport bij PIRLS 2021 (Denies et al., 2023) lichtten we al toe dat het aandeel leerlingen dat thuis weinig boeken heeft gestegen is. Allicht weerspiegelt dit een trend om steeds meer digitaal te lezen, maar thuis minder boeken hebben hangt nog steeds samen met een lager leesbegrip. Het blijft dus een relevante indicator. We zagen in Vlaanderen bovendien ook **meerdere andere indicatoren van een minder gunstig taal- en leesklimaat bij de tienjarigen thuis**. Hun ouders lezen niet erg graag en niet bepaald veel. Bovendien geven ze aan dat ze ook enkele jaren geleden, toen hun kinderen nog kleuters waren, niet veel met hen aan de slag gingen rond taal. Uit hoofdstuk 6.3 blijkt nu dat veel van deze zaken, los van de thuistaal, verband houden met de leesfrequentie, -prestaties en -motivatie van de leerlingen. Kinderen die thuis meer boeken hebben lezen meer, en kinderen die meer lezen behalen gemiddeld betere PIRLS-scores. Ook kinderen die thuis als kleuter meer interageerden rond boeken en verhalen tonen nu een beter leesbegrip.

Zij ervaren bovendien meer leesplezier en -motivatie. Het leesplezier van hun ouders lijkt ook aanstekelijk te werken: als ouders zeggen dat ze graag lezen, signaleren hun kinderen gemiddeld meer leesplezier en -motivatie. Dit illustreert de complementaire rol van ouders aan leerkrachten. **Kinderen hebben minder kans op leesplezier en succes als stimulansen en goede voorbeelden op dit vlak beperkt blijven tot de klas.**

Vaak werden de vaststellingen die we in de basisbrochure bij PIRLS 2021 deden rond het eerder arme taal- en leesklimaat thuis spontaan gekoppeld aan de thuistaal. Kinderen die thuis geen Nederlands spreken, zo klonk het in opiniestukken, krijgen thuis ook minder kansen om te lezen en om kwaliteitsvolle talige interacties aan te gaan. Over **de kwaliteit van het taalgebruik op zich kunnen de PIRLS-data zich absoluut niet uitspreken**. Het is allicht een reële dreiging dat de kennis van de moedertaal verzwakt bij tweede- of derde generatie migranten die nog maar weinig gesprekspartners en culturele producten in hun moedertaal vinden. Het is echter onmogelijk om in de context van een onderzoek als PIRLS de vaardigheid van ouders in hun thuistaal te beoordelen. Wel beschikken we over enkele indicatoren van de kans om op te groeien in een thuisomgeving die minder stimulerend lijkt te zijn op het vlak van taal en lezen in het algemeen. Als we de gegevens zuiver beschrijvend bekijken, wijst dat maar in beperkte mate op verschillen tussen de 'thuistaalgroepen'. Afhankelijk van de indicator die we voor het licht houden, lijkt de situatie soms ietwat minder gunstig voor kinderen die thuis nooit of slechts soms Nederlands spreken. Een **rijke thuistaalontwikkeling is nochtans een essentieel bouwblok voor succesvol meertalig opgroeien**. We moeten ons de vraag stellen of deze ietwat slechtere cijfers ook te maken

kunnen hebben met een gebrek aan toegang tot bijvoorbeeld boeken in de eigen thuistaal. Dat moet verder onderzocht worden. Bibliotheken en boekenwinkels zouden een rol kunnen spelen in het invullen van die mogelijke nood. Maar we moeten uiteraard ook hier de verwevenheid van thuistaal en SES kritisch evalueren. Uit verdere analyses in Hoofdstuk 6.2 blijkt immers dat het niet de afwezigheid van het Nederlands thuis, maar eerder de minder gunstige SES van gezinnen is die samenhangt met een minder gunstig taal- en leesklimaat. We stellen dus opnieuw **een grote, negatieve rol voor kansarmoede** vast, zelfs in die mate dat de **verschillen in taal- en leesklimaat tussen de 'thuistaalgroepen' verdwijnen wanneer we controleren voor hun SES**. Zo heeft ook een leerling met een lage SES die thuis altijd Nederlands spreekt, slechts 18% kans om in een relatief gunstig taal- en leesklimaat op te groeien. Ter vergelijking: voor een leerling met een hoge SES is dat 59%. Dit contrast illustreert een andere belangrijke dreiging: dat we, door sterk te focussen op 'thuistaal' als een risicofactor, **uit het oog verliezen hoeveel exclusief Nederlandstalige kinderen taalarm opgroeien en risico lopen op een ernstige achterstand**. Laat deze kinderen vooral meeliften op de vele initiatieven die nodig zijn in het kader van talenstimulering in en naast het Vlaamse onderwijs.

Naast de huiskamers namen we uiteraard ook de klas verder onder de loep in dit rapport. Een vaak gestelde vraag is bijvoorbeeld of schoollopen in een meertalige omgeving 'nadelig' is voor het leerproces. Die vraag kunnen we met de PIRLS-data – een eenmalige meting van het deeldomein begrijpend lezen – uiteraard niet volledig beantwoorden. Er bestaat ook nog geen eenduidig antwoord op uit ander onderzoek. Het gaat immers om een zeer complexe kwestie waarin tientallen andere variabelen

ook een bepalende rol kunnen spelen. Wel vinden we in Hoofdstuk 4.6 **geen significante samenhang tussen de leesprestaties van de leerlingen en het aandeel meertalige kinderen in hun klas** wanneer we ook rekening houden met de mogelijke rol van andere klas- en leerlingkenmerken. Verder onderzoek zal moeten nagaan of de klascompositie alsnog meer aandacht vraagt in specifieke omstandigheden of voor specifieke leerlingprofielen.

Verder onderzochten we een lespraktijk die ingeschakeld kan worden om om te gaan met heterogeniteit in de klas. In Hoofdstuk 5 beschrijven we meer bepaald hoe vaak leerkrachten **differentiëren tijdens de begrijpend-leesles** naargelang de Nederlandse taalvaardigheid van hun leerlingen, maar ook hun sociale achtergrond en algemene kennis. We brachten ook in kaart hoe belangrijk leerkrachten het vinden om dat te doen en hoe goed ze zich erin vinden. Het is namelijk mogelijk dat de steeds grotere aanwezigheid van meertalige leerlingen in de klassen ook een effect heeft op de lespraktijken van de leerkrachten. Aan de hand van deze meting kunnen we een eerste stand van zaken opmaken, en meteen kijken of er nood lijkt te zijn aan verdere professionalisering rond differentiatie. In onze resultaten zien we dat het leerlingkenmerk 'beheersing van het Nederlands' veel vaker een motief voor differentiatie is dan 'sociale achtergrond' en 'algemene kennis'. **Negen van de tien leerkrachten vinden het (heel) belangrijk om te differentiëren naargelang de beheersing van het Nederlands**, 70% doet het vaak of zelfs altijd, en driekwart voelt zich ook (heel) goed in staat om het te doen. Dat zijn hoge cijfers, maar we kunnen er toch uit afleiden dat een niet te verwaarlozen groep leerkrachten nog een nood voelt om zich er verder in te bekwamen. Voor de andere twee kenmerken zijn er veel meer leerkrachten die aangeven niet goed te zijn in

ernaar differentiëren, maar leerkrachten vinden dit over het algemeen ook minder belangrijk. Het gebeurt ook minder vaak in het Vlaamse onderwijs. Het verbaast dan ook niet dat we uit onze overkoepelende analyses kunnen afleiden dat **gepercipieerd belang, eigenbekwaamheidsperceptie en implementatie van differentiatie significant in verband staan met elkaar**. Tussen deze drie concepten en de begrijpend-leesprestaties van de leerlingen zijn er echter amper verbanden te vinden. Dat komt mogelijk doordat we geen beginmeting hebben van de leesprestaties. PIRLS staat niet toe om veranderingen in de leesprestaties te meten na bijvoorbeeld één jaar met veel of weinig differentiatie in de begrijpend-leesles. Bovendien weten we niet hoe de leerkrachten in de praktijk differentiëren. Ons onderzoek staat ons dus eigenlijk niet toe om uitspraken te doen over het belang van differentiatie voor de prestaties van de leerlingen. We weten uit eerder onderzoek dat redelijke aanpassingen op maat van de leerlingen zinvol kunnen zijn, maar er zijn ook valkuilen. De belangrijkste conclusies uit dit hoofdstuk zijn daarom dat de meeste leerkrachten veel differentiëren op basis van de Nederlandse taalvaardigheid van hun leerlingen en dat ze dat belangrijk vinden, maar dat niet iedereen zich er zeer competent in voelt. De klassamenstelling – dus: of er veel of weinig leerlingen een bepaald kenmerk vertonen – lijkt daarbij weinig invloed te hebben. Met andere woorden: **aandacht in de lerarenopleiding en nascholingen rond effectief differentiëren in de begrijpend-leesles zijn wenselijk, niet enkel voor scholen met een erg divers publiek, maar voor iedereen**.

Tot slot impliceert Hoofdstuk 3 een belangrijke bedenking. Namelijk: het is weinig zinvol om uitspraken te doen over 'het Vlaamse onderwijs' als geheel wanneer het gaat over de aanwezigheid van verschillende

thuisstalen in de klas. **De verschillen tussen scholen en regio's zijn immers zeer groot.** Daardoor zal een situatieschets of een plan van aanpak dat gericht is naar de 'gemiddelde' school lang niet altijd gepast zijn. In sommige scholen gebeurt het bijvoorbeeld zelden dat kinderen thuis weinig of geen Nederlands spreken. Leerkrachten die daar werken hebben mogelijk wat minder ervaring met het aanleren van het Nederlands als tweede taal op school en zullen er misschien minder snel een prioritair thema voor nascholing van maken. Het is belangrijk dat ook zij alsnog vlot in aanraking kunnen komen met nuttige wenken op basis van recent onderzoek. Zo kunnen ze met voldoende vertrouwen en effectiviteit aan de slag met het kleine aantal leerlingen waarvoor het Nederlands een tweede taal is. Aan de andere kant zijn er scholen die veel meer leerlingen tellen die thuis (ook) een andere taal dan het Nederlands spreken. Deze scholen vormen op zich ook een heterogene groep. Denk maar aan de verschillende snelheden waaraan steden en gemeenten meer niet-Nederlandstalige kinderen zijn gaan tellen (Hoofdstuk 3.1). Dat maakt dat sommige scholen al jaren ervaring hebben met deze doelgroep, terwijl andere scholen zich er pas recent en vrij plots in zijn in gaan verdiepen. Los daarvan is het allicht ook zo dat er in de ene school vooral leerlingen met dezelfde niet-Nederlandse thuistaal zitten, terwijl de diversiteit in andere scholen veel groter is. En in de ene school is voor de meeste meertalige leerlingen het Nederlands ook één van de thuisstalen, waar in andere scholen meer leerlingen thuis nooit Nederlands spreken. In sommige scholen gaan andere thuisstalen vaak hand-in-hand met minder kansen, terwijl andere scholen een eerder kansrijk meertalig leerlingenpubliek hebben. Of ook: waar het in de ene school nog haalbaar is om leerlingen die hun Nederlands nog moeten bijspijkeren te laten leren van hun goed Nederlandstalige

klasgenoten, is het in andere scholen moeilijker geworden om de klas zelf als een voldoende goed gevuld taalbad te zien. Dit alles zorgt ervoor dat **suggesties voor de praktijk niet voor elke school even relevant of effectief** zullen zijn.

Scholen en leraren hebben dus nood aan toegang tot meer dan enkel inspiratie en materialen om leerlingen die thuis niet (alleen) Nederlands spreken te ondersteunen in hun leerproces. **Ruimte voor professionalisering, en ruimte om samen te overleggen** over vragen zoals 'Wat kan volgens onderzoek nuttig zijn voor ons leerlingenpubliek?' en 'Welke van deze initiatieven willen en kunnen wij inbedden in ons pedagogisch project en onze klaspraktijk?' is ook noodzakelijk. Vervolgens moeten schoolteams de ruimte hebben om te **evalueren** wat goed lijkt te werken voor het eigen team en leerlingenpubliek, om zo te werken aan een **gedragen talenbeleid met een doorlopende lijn voor de hele school**, van de instapklas tot het zesde leerjaar. Waar nodig moeten schoolteams uiteraard vlot toegang krijgen tot gepaste begeleiding bij deze processen. Zo kunnen ze steeds krachtiger (taal- en lees-)onderwijs bieden, steunend op een effectieve didactiek en doorgedreven taalstimulering voor hun meertalige leerlingen. Wanneer er op die manier voluit ingezet wordt op rijke taalomgevingen met ambitieuze doelen, hebben ook de uitsluitend Nederlandstalige leerlingen daar baat bij. Het zal met andere woorden één van de sleutels worden om de begrijpend-leesvaardigheid in Vlaanderen terug op te krikken.

# Referenties

Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System*, 40(2), 282-295.

Bogaert, R., Merchie, E., Rosseel, Y., & Van Keer, H. (2023). Development of the reading comprehension strategies questionnaire (RCSQ) for late elementary school students. *Frontiers in Psychology*, 13.

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.

Departement Onderwijs en Vorming (2022). *Leerlingkenmerken per school*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/themas-onderwijsstatistieken/leerlingenkenmerken>

Dockx, J., Van Landeghem, G., Aesaert, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2019). *Begrijpend lezen van het vierde naar het zesde leerjaar. Herhalingsmeting van PIRLS in 2018 vergeleken met PIRLS 2016*. Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.

Frijns, C. (2017). *Als we 't de kinderen vragen: het potentieel van productieve interactie voor tweedetaalverwerving vanaf het prille begin*. Leuven: KU Leuven.

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.

Houtveen, A. A. M., Brokamp, S. K. & Smits, A. E. H. (2012). *Lezen, lezen, lezen: Achtergrond en evaluatie van het LeesInterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Hogeschool Utrecht.

Iedereen Leest (2021). *Leesmotivatie in kaart brengen in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad lager onderwijs: een educatieve handleiding*. <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/de-praktijk/nieuwe-educatieve-handleiding-over-leesmotivatie-monitoren>

Kruispunt Migratie-Integratie (2011). *Naar een krachtige samenwerking tussen ouder en school: een werkkader*. Brussel.

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. <https://pirls2021.org/results>

Stichting Lezen (2014). *Ouders betrekken bij lezen. Over het hoe en waarom van het betrekken van ouders bij de leesopvoeding thuis*. Amsterdam.

Rindermann, H. (2007). The g-factor of international cognitive ability comparisons: The homogeneity of results in PISA, TIMSS, PIRLS and IQ-tests across nations. *European Journal of Personality*, 21(5), 667-706.

Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of 804 differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 291-301.

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 teacher beliefs, instructional practices, and students' reading achievement: National evidence from PIRLS 2021 using path analyses*.

In Hoofdstuk 6 van dit rapport bespreken we bevindingen die ook toegelicht worden in een wetenschappelijk artikel in ontwikkeling met als referentie:

Claes, R., Laga, J., Denies, K., Bleukx, N., Docks, J., Van Keer, H., & Aesaert, K. (2023). *The interplay between students' home literacy environment, reading attitudes and comprehension: A parallel mediation analysis using PIRLS 2021-data*.

# 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



