

Samen klimmen in taal

Een bevraging naar de praktijk
van taal in het lager onderwijs



Inhoudstafel

1.	Beknopte samenvatting.....	3
2.	Situering.....	6
3.	Resultaten	7
3.1	Leermateriaal.....	7
3.2	Rol als (taal)leerkracht	11
3.3	Professionalisering.....	13
3.4	Taalbeleid.....	16
3.5	Actiepunten voor taal in het lager onderwijs	16
4.	Conclusies.....	18

1. Beknopte samenvatting

Doel van de bevraging

Het Vlaams Talenplatform is een samenwerkingsverband tussen alle universitaire talenopleidingen in Vlaanderen en de verschillende lerarenopleidingen aan de hogescholen, aangevuld met een vertegenwoordiging uit het volwassenenonderwijs. Het platform bevordert het talenonderwijs en de keuze voor talenopleidingen in Vlaanderen door kennis te verzamelen, betrokkenen samen te brengen en acties te initiëren. In 2022 nam het een [bevraging](#) af bij taalleerkrachten in het secundair onderwijs, die mee de basis vormde voor de acties en beleidsvoorstellen van het Vlaams Talenplatform, waaronder ook de talencampagne [Duik in taal!](#).

In het schooljaar 2024–2025 ontwikkelt het Vlaams Talenplatform verschillende projecten voor de doelgroep lager onderwijs, waaronder ook de talencampagne *Klim in taal*. Als voorbereiding op de lancering van die campagne werd opnieuw een bevraging uitgevoerd, deze keer onder leerkrachten lager onderwijs. De bevraging biedt inzicht in de noden en uitdagingen in de praktijk, en vormt mee de basis voor het verder ontwikkelen van gerichte acties voor het basisonderwijs.

Bevindingen

Hieronder formuleren we de belangrijkste bevindingen op het vlak van lesmateriaal voor taal, de rol als (taal)leerkracht, professionalisering voor taal en taalbeleid. Tot slot vatten we ook samen wat volgens leerkrachten de belangrijkste actiepunten zijn voor taal in het lager onderwijs.

Lesmateriaal

- 1) Ondanks de kritiek op handboeken vanuit onderzoek en beleid, lijken veel leerkrachten tevreden te zijn over de kwaliteit van de methode die ze gebruiken. De overgrote meerderheid van leerkrachten maakt dagelijks of wekelijks gebruik van het handboek. Een uitdoofbeleid voor handboeken moet dus gepaard gaan met een kwaliteitsvol alternatief voor leerkrachten, zodat hun taakbelasting haalbaar blijft. In dat opzicht kan samenwerking met collega's bij de ontwikkeling van lesmateriaal nog verder gestimuleerd worden (42% van de leerkrachten gebruikt zelden of nooit lesmateriaal ontwikkeld door collega's).
- 2) Leerkrachten geven aan vooral nood te hebben aan bijkomend lesmateriaal voor differentiatie, extra materiaal voor inoefening, en materiaal dat aansluit bij de leefwereld van een (diverse) leerlingenpopulatie. Ze hebben het gevoel dat handboeken hier nog onvoldoende op inspelen. Ook luisteren en creatief schrijven worden genoemd als onderbelichte onderdelen in methodes.

Rol als (taal)leerkracht

- 1) Leerkrachten voelen zich over het algemeen zelfzeker in hun rol, maar er zijn nuances afhankelijk van de schoolcontext. 60% voelt zich zeker genoeg om leerlingen met een taalachterstand te ondersteunen, maar er is een significant verschil tussen scholen met een homogene populatie en grootstedelijke scholen: leerkrachten in een grootstedelijke context, met veel anderstalige leerlingen, voelen zich meer zelfzeker in het ondersteunen van leerlingen met taalachterstand. Dat heeft wellicht te maken met hun intensievere ervaring met die context.
- 2) Uit de bevraging blijkt een spanning tussen enerzijds het streven naar hoge verwachtingen voor alle leerlingen, en anderzijds de realiteit van een diverse klasgroep met verschillende

noden. Zo is 47% van de leerkrachten het (eerder) eens met de stelling "Tijdens mijn lessen taal moeten alle leerlingen toewerken naar dezelfde leerdoelen", terwijl 40% het (eerder) oneens is. Dat betekent dat een aanzienlijk deel van de leerkrachten niet volledig achter het idee staat dat alle leerlingen aan dezelfde leerdoelen moeten werken, wat haaks lijkt te staan op het idee van hoge verwachtingen.

Professionalisering

- 1) Er is een duidelijke behoefte aan professionalisering rond taal, maar er zijn ook obstakels. 60% van de leerkrachten geeft aan graag bij te leren over taaldidactiek, maar 28% heeft de voorbije drie jaar helemaal geen professionalisering voor taal gevolgd, vooral door tijdsgebrek (56%), het beleid op school (26%) en het ontbreken van een geschikt aanbod (20%). Niet meer dan 58% van de respondenten geeft aan genoeg kennis te hebben over taal en taalleren om de eigen lespraktijk aan te passen waar nodig.

Taalbeleid

- 1) De perceptie over taalbeleid op school is overwegend positief. De meeste respondenten zijn het niet eens met de stelling dat het taalbeleid enkel op papier zou bestaan (61%), en vinden dat het tegemoetkomt aan uitdagingen rond taalcompetentie (56%). Toch geeft ook 33% van de respondenten aan dat initiatieven die op school genomen worden, te weinig verankerd zijn in de lespraktijk.
- 2) Hoewel het versterken van leesvaardigheid de afgelopen jaren terecht veel aandacht heeft gekregen, moeten we alert zijn dat dit niet ten koste gaat van andere aspecten van taalcompetentie. 37% van de respondenten was het (eerder) eens met de stelling "Het taalbeleid valt bijna volledig samen met het leesbeleid op school"; 30% was het (eerder) oneens. Uit onderzoek weten we dat verschillende aspecten van taalcompetentie elkaar versterken (lezen en schrijven, mondelinge vaardigheden en woordenschat, etc.) – een evenwichtig taalbeleid kan de taalvaardigheden van leerlingen op alle vlakken versterken.

Frans

- 1) Leerkrachten die Frans geven in het lager onderwijs, staan over het algemeen positief tegenover hun vak. De meerderheid voelt zich zelfzeker in hun rol als leerkracht Frans (68%) en ervaart dat leerlingen gemotiveerd zijn om Frans als vreemde taal te leren (67%). Slechts 15% zou liever geen Frans geven als ze de keuze hebben. Die houding verschilt echter naargelang de jaren leservaring van respondenten: leerkrachten met minder dan 5 jaar leservaring voelen zich gemiddeld minder zelfzeker als leerkracht Frans, en geven vaker aan dat ze liever geen Frans zouden geven als ze de keuze hebben.
- 2) Wat de kwaliteit van professionalisering betreft, liggen de scores voor Frans over het algemeen iets lager dan die voor Nederlands: leerkrachten vinden activiteiten voor Frans iets minder interessant en minder toepasbaar dan voor Nederlands. Respondenten geven ook vaker aan dat ze geen behoefte hebben om bij te leren over taal(didactiek) voor Frans (22%, vs. 10% voor Nederlands).

Actiepunten

Leerkrachten zien vooral drie prioriteiten voor taalonderwijs:

- 1) Meer middelen en tijd voor professionalisering van leerkrachten (63%).
- 2) Verbetering van de lerarenopleiding, zodat afgestudeerden beter voorbereid zijn op taalonderwijs (53%).

- 3) Een centrale, toegankelijke bron met informatie over taaldidactiek en differentiatie (40%).

In open antwoorden benadrukken leerkrachten vooral de uitdagingen rond anderstalige leerlingen en differentiatie. Er is behoefte aan meer ondersteuning, extra handen in de klas en methodes die beter aansluiten bij de diverse leerlingenpopulatie.

2. Situering

Het Vlaams Talenplatform zet zich sinds 2019 in voor een sterker talenonderwijs. Het lanceerde in 2023 *Duik in taal!*, een campagne die de diverse mogelijkheden van een talendiploma belicht en die leerlingen met talent voor taal aanspoort om voor een talige richting te kiezen in het secundair en hoger onderwijs. Sterke taalvaardigheid vraagt een stevig fundament, maar internationale vergelijkende onderzoeken zoals PIRLS (2021) en recente resultaten op de Vlaamse toetsen tonen aan dat de taalvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs onder druk staat. De voorbije jaren ging er dan ook meer aandacht naar een versterking van dat onderwijsniveau. In 2025 verschijnen nieuwe ambitieuze minimumdoelen voor het basisonderwijs, gekoppeld aan een kennisrijk curriculum. Er wordt bovendien met een kritische blik gekeken naar de leermaterialen die ingezet worden in het lager onderwijs, waarbij een uitdoofbeleid voor invulboeken voorgesteld wordt. Scholen worden gestimuleerd om een daadkrachtig taalbeleid te ontwikkelen en taalintegratietrajecten op te zetten, zodat leerlingen de nodige talige ondersteuning kunnen krijgen.

Deze veranderingen leggen een grote verantwoordelijkheid bij leerkrachten en directies. Zij moeten zich professionaliseren rond effectieve (taal)didactiek en taalondersteuning, kritisch omgaan met leermiddelen en een doordacht taalbeleid ontwikkelen en implementeren. Om de stem van de leerkracht in dit debat in kaart te brengen, verspreidde het Vlaams Talenplatform een bevraging bij leerkrachten lager onderwijs. Die bestond uit vier grote luiken: leermateriaal, de rol als (taal)leerkracht, professionalisering en taalbeleid. De bevraging liep van 2 februari tot en met 6 maart 2025. Ze werd verspreid via onderstaande kanalen om zoveel mogelijk leerkrachten te kunnen bereiken:

- de website en sociale media van het Vlaams Talenplatform;
- de sociale media en nieuwsbrief van *Duik in taal!*;
- de pedagogische begeleidingsdiensten van GO!, Katholiek Onderwijs Vlaanderen en OVSG;
- de stuurgroep- en werkgroepleden van het Vlaams Talenplatform;
- mailinglijsten van basisscholen;
- Facebookgroepen voor leerkrachten basisonderwijs;
- websites zoals KlasCement.

In totaal namen 377 respondenten deel aan de bevraging. Die waren evenwichtig verdeeld over verschillende leerjaren, regio's en koepels (zie bijlage 1). Voor elke vraag worden de algemene resultaten beschreven in een tabel met absolute aantallen en percentages. Bij een selectie van vragen werden verschillen tussen respondentengroepen onderzocht, met name het profiel van de school waar de respondent lesgeeft en het aantal jaar ervaring van de respondent.¹ In dit rapport wordt enkel gerapporteerd over verschillen tussen respondentengroepen wanneer die statistisch significant waren.

¹ Voor de vragen met schaalvariabelen werd de niet-parametrische Kruskal-Wallis-analyse gehanteerd. Indien de analyse wees op een significant verschil, werden de groepen onderling vergeleken aan de hand van Dunn's post-hoc test, waarbij een Bonferroni-correctie werd toegepast om te corrigeren voor meervoudig testen. Voor de categorische variabelen werd een chikwadraattoets uitgevoerd, gevolgd door pairwise z-toetsen. Op deze z-toetsen werd ook een Bonferroni-correctie toegepast.

3. Resultaten

3.1 Leermateriaal

In het eerste luik van de bevraging gingen we na welke bronnen leerkrachten gebruiken als leermateriaal voor hun leerlingen, hoe tevreden ze zijn over verschillende aspecten van de taalmethode, in welke mate ze bijkomende bronnen gebruiken om lesmateriaal te maken, en waarom.

3.1.1 Nederlands

Het overgrote deel van de bevroagde leerkrachten werkt met een methode Nederlands (Tabel 1), waarbij twee methodes – *De Taalkanjers* en *Talent* – samen twee derde innemen van de methodes die die leerkrachten gebruiken (Tabel 2).

Tabel 1: Werk je met een methode voor Nederlands? (N=377)

Methode Nederlands	N.	%
Ja	356	94%
Nee	21	6%

Tabel 2: Met welke methode voor Nederlands werk je? (N=356)²

Methode Nederlands	N.	%
De Taalkanjers (Plantyn)	131	37%
Talent (Van In)	104	29%
Verrekijker (Die Keure)	57	16%
Tijd voor taal accent (Van In)	26	7%
Veilig leren lezen (Zwijzen)	24	7%
Ik lees met Hup en Aap (Van In)	16	4%
Mol en beer (Die Keure)	5	1%
Studio Taal & Spelling (Zwijzen)	3	1%
Zo leer je kinderen lezen en spellen (Pica)	2	1%

De tevredenheid over de methode ligt hoog, met zeer sterke scores van rond de 75% voor de opbouw van de methode, de didactische principes, de afstemming op de eindtermen en de inhoud van het

² Voor deze vraag waren meerdere antwoorden mogelijk. Respondenten konden ook eigen antwoorden opgeven. Methodes die meer dan één keer vermeld werden, zijn opgenomen in Tabel 2. Dat zijn *Ik lees met Hup en Aap* (Van In), *Veilig leren lezen* (Zwijzen), *Mol en beer* (Die Keure) en *Tijd voor taal accent* (Van In). Andere antwoorden die niet opgenomen werden in Tabel 2 zijn: de spiegelmethodiek (1), Montessori (1) en zelfgemaakt materiaal voor woordenschat, taalbeschouwing, creatief schrijven, begrijpend lezen (1).

lesmateriaal (Tabel 3). Enkel de aandacht voor differentiatie scoort iets minder goed, al geeft nog altijd 66% van de respondenten aan eerder tot heel tevreden te zijn.

Tabel 3: Hoe tevreden ben je over de onderstaande aspecten van je huidige taalmethode? (N=356)

	Helemaal niet tevreden	Eerder niet tevreden	Neutraal	Eerder tevreden	Heel tevreden
Opbouw van de methode	4 (1%)	39 (11%)	55 (15%)	204 (57%)	54 (15%)
De didactische principes die aansluiten bij de methode	3 (1%)	23 (6%)	62 (17%)	224 (63%)	44 (12%)
De afstemming van de methode op de eindtermen	3 (1%)	21 (6%)	70 (20%)	213 (60%)	49 (14%)
De aandacht voor differentiatie in de methode	15 (4%)	69 (19%)	76 (21%)	130 (37%)	66 (19%)
De inhoud van het lesmateriaal bij de methode	16 (4%)	42 (12%)	64 (18%)	181 (51%)	53 (15%)

Ondanks die hoge tevredenheid gaat 89% van de respondenten toch ook op zoek naar extra lesmateriaal (Tabel 4). Heel vaak zoekt de leerkracht een leuke aanvullende opdracht bij een thema (68%) maar evenzeer wil de leerkracht met extra materiaal differentiatie mogelijk maken (59%) of aan noden van leerlingen tegemoetkomen die onvoldoende in de methode aan bod komen (33%). Opvallend is dat 40% van de leerkrachten, ondanks de ruime algemene tevredenheid over de methode, aangeeft dat het materiaal van de methode niet volstaat voor de inoefenfase (Tabel 5).

Tabel 4: Ga je soms op zoek naar extra materiaal bij de methode? (N=356)

Extra materiaal	N.	%
Ja	318	89%
Nee	38	11%

Tabel 5: Waarom ga je op zoek naar extra materiaal? (N=318)³

Reden extra materiaal	N.	%
Ik zoek een leuke aanvullende opdracht voor mijn les die aansluit bij een bepaald thema	215	68%
Ik heb extra materiaal nodig om te kunnen differentiëren	187	59%
Het materiaal van de methode volstaat niet voor de inoefenfase	127	40%
Het materiaal past onvoldoende bij de noden van mijn leerlingen	106	33%
De kwaliteit van het materiaal van de methode voldoet niet	56	18%
Ik twijfel over de aanpak en wil eens materiaal gebruiken dat uitgaat van een andere methode	50	16%
Overige	43	14%

De populairste bronnen voor lesmateriaal zijn de methode, zelf ontwikkeld materiaal, de leerplannen en online bronnen (Tabel 6). De respondenten geven dan weer minder aan leermiddelen collegiaal te ontwikkelen.

Tabel 6: Hoe vaak gebruik je de volgende bronnen bij de ontwikkeling van je lesmateriaal? (N=377)

	Nooit	Zelden	Maandelijks	Wekelijks	Dagelijks
Handboek en methode	6 (2%)	12 (3%)	12 (3%)	85 (23%)	262 (69%)
De leerplannen	19 (5%)	101 (27%)	70 (19%)	127 (34%)	60 (16%)
Zelf ontwikkeld materiaal	2 (1%)	45 (12%)	128 (34%)	155 (41%)	47 (12%)
Leermiddelen gemaakt in samenwerking met collega's op school	39 (10%)	120 (32%)	106 (28%)	91 (24%)	21 (6%)
Leermiddelen en praktijkvoorbeelden die online te vinden zijn (KlasCement, Klasse, sociale media, ...)	8 (2%)	60 (16%)	159 (42%)	133 (35%)	17 (5%)
Publicaties in vaktijdschriften	126 (33%)	185 (49%)	56 (15%)	7 (2%)	3 (1%)

³ Op deze vraag waren meerdere antwoorden mogelijk. Antwoorden die onder 'overige' gegeven werden: aansluiting bij de leefwereld van de leerlingen (o.a. actueel materiaal, materiaal dat aansluit bij diverse leerlingenpopulatie, leefwereld van leerlingen, ...); moeilijkheidsgraad en differentiatie (o.a. eenvoudigere teksten voor anderstalige leerlingen, eigen leesboeken voor technisch lezen en tutorlezen); verdieping (o.a. oefenbladen, speelse inoefening, extra materiaal voor remediëring); tekorten in methode (o.a. creatief schrijven, luisteren, teksten die aansluiten bij WO); extra werkvormen (speelse werkvormen voor automatisering, projectwerk); actualiteit en thema's (bv. gedichtenweek, actualiteit).

3.1.2 Frans

Net zoals voor Nederlands, werkt bijna elke respondent met een methode voor Frans (Tabel 7), maar de variatie tussen de gekozen methodes is hier een stuk groter (Tabel 8).

Tabel 7: Werk je met een methode voor Frans? (N=175)

Methode Frans	N.	%
Ja	161	92%
Nee	14	8%

Tabel 8: Met welke methode voor Frans werk je? (N=161)

Methode Frans	N.	%
Passepartout (Die Keure)	41	25%
Zoufff! (Van In)	27	17%
Casse-Cou (Plantyn)	23	14%
En action (Van In)	23	14%
(Nouveau) Quartier Etoile (Pelckmans)	22	14%
Oh là là (Van In)	8	5%
Beaufort (Die Keure)	7	4%
Eventail (Van In)	5	3%
Mini Max(ine) (Plantyn)	3	2%
Francofan (Plantyn)	2	1%

Ook voor Frans heerst er behoorlijk grote tevredenheid over de methode, zij het met iets bescheidenere cijfers dan voor Nederlands (Tabel 9). Net als bij Nederlands scoort de aandacht voor differentiatie beduidend minder goed.

Tabel 9: Hoe tevreden ben je over de onderstaande aspecten van je huidige taalmethode? (N=161)

	Helemaal niet tevreden	Eerder niet tevreden	Neutraal	Eerder tevreden	Heel tevreden
Opbouw van de methode	5 (3%)	21 (13%)	26 (16%)	71 (44%)	38 (24%)
De didactische principes die aansluiten bij de methode	5 (3%)	15 (9%)	29 (18%)	78 (48%)	34 (21%)
De afstemming van de methode op de eindtermen	6 (4%)	15 (9%)	39 (24%)	76 (47%)	25 (16%)
De aandacht voor differentiatie in de methode	21 (13%)	38 (24%)	40 (25%)	41 (25%)	21 (13%)

De inhoud van het lesmateriaal bij de methode	10 (6%)	17 (11%)	27 (17%)	75 (47%)	32 (20%)
---	---------	----------	----------	----------	----------

Het gehanteerde lesmateriaal voor Frans is hoofdzakelijk het handboek (Tabel 10). Zelf ontwikkeld materiaal is minder populair dan bij Nederlands, waar meer dan de helft er dagelijks of wekelijks een beroep op deed tegenover 43% voor Frans.

Tabel 10: Hoe vaak gebruik je de volgende bronnen bij de ontwikkeling van je lesmateriaal? (N=175)

	Nooit	Zelden	Maandelijks	Wekelijks	Dagelijks
Handboek en methode	10 (6%)	8 (5%)	10 (6%)	56 (32%)	91 (52%)
De leerplannen	23 (13%)	44 (25%)	41 (23%)	54 (31%)	13 (7%)
Zelf ontwikkeld materiaal	11 (6%)	39 (22%)	49 (28%)	58 (33%)	18 (10%)
Leermiddelen gemaakt in samenwerking met collega's op school	44 (25%)	46 (26%)	40 (23%)	35 (20%)	10 (6%)
Leermiddelen en praktijkvoorbeelden die online te vinden zijn (KlasCement, Klasse, sociale media, ...)	19 (11%)	53 (30%)	59 (34%)	41 (23%)	3 (2%)
Publicaties in vaktijdschriften	105 (60%)	56 (32%)	11 (6%)	1 (1%)	2 (1%)

3.2 Rol als (taal)leerkracht

Om te peilen naar hoe leerkrachten in hun job staan, vroegen we de respondenten om hun eigen rol als (taal)leerkracht te evalueren. Maar liefst 90% van hen schat de impact die ze op de leeruitkomsten van hun leerlingen hebben, hoog in (Tabel 11). Aan de andere kant voelt een op vier zich onvoldoende zelfzeker om leerlingen met een taalachterstand te ondersteunen in hun taalontwikkeling. Slechts net iets meer dan de helft van de respondenten voelt zich een leerkracht Nederlands, hoewel dat een van de pijlers van het lager onderwijs is. Het is niet helemaal duidelijk hoe de antwoorden geïnterpreteerd moeten worden voor de stelling "Tijdens mijn lessen taal moeten alle leerlingen toewerken naar dezelfde leerdoelen": ziet de 40% van de leerkrachten die hier niet akkoord mee gaat, differentiatie in aanpak ook als differentiatie in leerdoelen?

Tabel 11: Duid aan in welke mate je het eens bent met deze stellingen (N=377)

	Helemaal niet akkoord	Eerder niet akkoord	Neutraal	Eerder akkoord	Helemaal akkoord
Ik voel me zelfzeker genoeg als leerkracht om ook leerlingen met een taalachterstand te ondersteunen in hun taalontwikkeling	12 (3%)	83 (22%)	56 (15%)	180 (48%)	46 (12%)

Als (taal)leerkracht heb ik een grote invloed op de leeruitkomsten van mijn leerlingen, ongeacht hun beginsituatie	0 (0%)	9 (2%)	28 (7%)	214 (57%)	126 (33%)
Tijdens mijn lessen taal moeten alle leerlingen toewerken naar dezelfde leerdoelen	16 (4%)	136 (36%)	45 (12%)	160 (42%)	20 (5%)
Ik voel me bewust een vakleerkracht Nederlands, naast een leerkracht lager onderwijs	14 (4%)	73 (19%)	89 (24%)	144 (38%)	57 (15%)

Op de antwoorden voor deze stelling pasten we statistische toetsing toe om na te gaan of de antwoorden van de respondenten samenhangen met het schoolprofiel.⁴ Enkel voor de eerste stelling bleek er een statistisch significant verband te zijn: leerkrachten die lesgeven in een school met een relatief homogene samenstelling met een minderheid aan anderstalige leerlingen duiden een lagere score aan op deze stelling dan leerkrachten die lesgeven in een grootstedelijke context met een meerderheid aan anderstalige leerlingen. Zij voelen zich minder zelfzeker om leerlingen met een taalachterstand te ondersteunen in hun taalontwikkeling.

Meer dan twee op drie respondenten voelen zich voldoende zelfzeker in hun rol als leerkracht Frans, wat maakt dat dat voor een op drie niet noodzakelijk het geval is (Tabel 12). Uit verdere statistische analyse blijkt dat het antwoord op de eerste twee stellingen significant verschilt naargelang het aantal jaren dat de respondent al lesgeeft. Respondenten met 0 tot 5 jaar leservaring en met 5 tot 10 jaar leservaring voelen zich gemiddeld minder zelfzeker als taalleerkracht Frans dan respondenten met 10 tot 20 en meer dan 20 jaar leservaring. Respondenten met 0 tot 5 jaar ervaring geven gemiddeld ook vaker aan dat ze liever geen Frans zouden geven als ze de keuze mochten hebben, in vergelijking met respondenten die meer dan 10 jaar leservaring hebben.

Tabel 12: Duid aan in welke mate je het eens bent met de volgende stellingen (N=175)

	Helemaal niet akkoord	Eerder niet akkoord	Neutraal	Eerder akkoord	Helemaal akkoord
Ik voel me zelfzeker genoeg als taalleerkracht Frans	4 (2%)	13 (7%)	40 (23%)	80 (46%)	38 (22%)
Mocht ik een keuze hebben, zou ik liever geen Frans geven	93 (53%)	38 (22%)	18 (10%)	21 (12%)	5 (3%)
Mijn leerlingen zijn gemotiveerd om Frans als vreemde taal te leren	3 (2%)	22 (13%)	33 (19%)	73 (42%)	44 (25%)
Ik heb vertrouwen in de aanpak van de methode voor Frans waarmee ik werk	9 (5%)	24 (14%)	37 (21%)	71 (41%)	34 (19%)

⁴ 'Grootstedelijk karakter met een grote anderstalige leerlingpopulatie' vs. 'Plattelandskarakter met een heel homogene leerlingpopulatie' vs. 'Relatief homogeen publiek met een minderheid van anderstalige afkomst'.

3.3 Professionalisering

3.3.1 Nederlands

Voor professionalisering geven de respondenten de voorkeur aan relatief makkelijk toegankelijke kanalen zoals praktijkvoorbeelden in lesmateriaal (70%), een studiedag met een expert op school (68%), studiedagen in eigen regio (58%), praktijkvoorbeelden in filmmateriaal (55%) of uitwisseling met collega's (54%) (Tabel 13).

Tabel 13: Hoe wil jij graag bijleren over nieuwe inzichten voor taal en de aanpak van taalleren in de klas? (N=377)⁵

Voorkeur bijleren	N.	%
Praktijkvoorbeelden in lesmateriaal	263	70%
Een studiedag met een expert op school	255	68%
Studiedagen in mijn regio	218	58%
Praktijkvoorbeelden in filmmateriaal over de aanpak in de klas	206	55%
Uitwisseling met collega's/taalcoach/taalbeleidscoördinator/...	204	54%
Iemand van het team die de rest van het team uitleg geeft en bijleert over bepaalde inzichten	117	31%
Een tekst of boek met uitleg over de aanpak van taal in de klas	107	28%
Studiedagen op Vlaams niveau	77	20%
Overige	11	3%

Wellicht samenhangend met de zelfzekerheid die de meeste respondenten rapporteren, vindt 58% dat ze voldoende kennis hebben over taal en taalleren om hun lespraktijk aan te passen, maar evenzeer meldt 60% de behoefte te voelen om bij te leren over taal of taaldidactiek (Tabel 14). De meningen over de toegankelijkheid van relevante informatie zijn bijna gelijk verdeeld over 'weinig toegankelijk', 'makkelijk toegankelijk' en 'neutraal'. Waar grotere overeenstemming over bestaat, is de tijd om bij te scholen: voor meer dan twee op drie respondenten ontbreekt die en amper 13% zegt voldoende tijd daarvoor te kunnen uittrekken. Bestaande initiatieven worden niet op laaiend enthousiasme onthaald, noch naar hoe boeiend ze zijn noch naar hoe toepasbaar ze zijn in de eigen lescontext (respectievelijk 48% en 49% staat er neutraal tegenover).

⁵ Op deze vraag waren meerdere antwoorden mogelijk. Antwoorden die onder 'overige' gegeven werden: Websites, podcasts, samen met een expert aan de slag gaan in de klas, bij een andere school langsgaan om ervaringen uit te wisselen, nascholingen via Onderwijscentrum Brussel.

Tabel 14: Hoe sta je tegenover professionalisering voor Nederlands? (N=377)

	Helemaal niet akkoord	Eerder niet akkoord	Neutraal	Eerder akkoord	Helemaal akkoord
Ik heb behoefte om iets bij te leren over taal(didactiek)	4 (1%)	35 (9%)	112 (30%)	150 (40%)	76 (20%)
Ik heb genoeg kennis rond taal en taalleren om mijn lespraktijk aan te passen indien nodig	3 (1%)	40 (11%)	116 (31%)	196 (52%)	22 (6%)
De informatie waarnaar ik op zoek ben om me bij te scholen op het vlak van taal is toegankelijk en gemakkelijk te vinden	7 (2%)	105 (28%)	136 (36%)	119 (32%)	10 (3%)
Ik heb voldoende tijd om bij te leren over taal(didactiek)	79 (21%)	174 (46%)	75 (20%)	44 (12%)	5 (1%)
De activiteiten die rond taal(didactiek) worden georganiseerd op school of daarbuiten zijn interessant	4 (1%)	39 (10%)	182 (48%)	127 (34%)	25 (7%)
De activiteiten die rond taal(didactiek) worden georganiseerd zijn direct toepasbaar in mijn lessen	11 (3%)	54 (14%)	184 (49%)	116 (31%)	12 (3%)

Het tijdgebrek voor professionalisering komt terug als we de respondenten bevragen over gevolgde professionalisering: 28% heeft de voorbije drie jaar geen enkele bijscholing over taal(didactiek) gevolgd (Tabel 15a), en dat is in 56% van de gevallen te wijten aan tijdgebrek (Tabel 15b). Daarnaast is het schoolbeleid de gerapporteerde oorzaak voor een gebrek aan professionalisering in meer dan een vijfde van de gevallen, terwijl een op vier geen geschikte bijscholing vindt.

Tabel 15a: Hoe vaak heb je je in de laatste drie jaar bijgeschoold over nieuwe inzichten in de aanpak van taal in de vorm van één van de activiteiten uit de vorige vraag? (N=377)

Frequentie professionalisering	N.	%
Niet	105	28%
Eén tot drie keer	183	49%
Drie tot vijf keer	48	13%
Meer dan vijf keer	41	11%

Tabel 15b: Als je 'niet' invulde, waarom is dit zo? (N=105)⁶

Reden geen professionalisering	N.	%
Ik heb tijd te kort	59	56%
Overige	31	30%
Het beleid op school	27	26%
Het aanbod voldoet niet aan wat ik nodig heb	21	20%
Ik word hiervoor geïnformeerd door mijn collega's / taalcoach	15	14%
De motivatie ontbreekt me	6	6%

3.3.2 Frans

De respons voor professionalisering voor Frans ligt in de lijn met die voor Nederlands: er is een duidelijke behoefte, maar de informatie is niet altijd makkelijk te vinden en de tijd ontbreekt (Tabel 16). Een merkbaar verschil met Nederlands schuilt in de minder positieve scores voor activiteiten die rond taaldidactiek Frans georganiseerd worden: het overwicht aan 'neutrale' scores zou erop kunnen wijzen dat het aantal activiteiten eenvoudigweg beperkt is.

Tabel 16: Hoe sta je tegenover professionalisering voor Frans? (N=175)

	Helemaal niet akkoord	Eerder niet akkoord	Neutraal	Eerder akkoord	Helemaal akkoord
Ik heb behoefte om iets bij te leren over taal(didactiek)	7 (4%)	31 (18%)	37 (21%)	69 (39%)	31 (18%)
Ik heb genoeg kennis rond taal en taalleren om mijn lespraktijk aan te passen indien nodig	3 (2%)	29 (17%)	45 (26%)	89 (51%)	9 (5%)
De informatie waarnaar ik op zoek ben om me bij te scholen op het vlak van taal is toegankelijk en gemakkelijk te vinden	14 (8%)	51 (29%)	63 (36%)	43 (25%)	4 (2%)
Ik heb voldoende tijd om bij te leren over taal(didactiek)	38 (22%)	77 (44%)	40 (23%)	16 (9%)	4 (2%)
De activiteiten die rond taal(didactiek) worden georganiseerd op school of daarbuiten zijn interessant	13 (7%)	25 (14%)	112 (64%)	20 (11%)	5 (3%)
De activiteiten die rond taal(didactiek) worden georganiseerd zijn direct toepasbaar in mijn lessen	13 (7%)	26 (15%)	104 (59%)	28 (16%)	4 (2%)

⁶ Op deze vraag waren meerdere antwoorden mogelijk. Antwoorden die onder 'overige' gegeven werden: er werden bijschelingen rond andere onderwerpen gevolgd (10); praktische belemmeringen (budget, lerarentekort, geen vaste klas) (8); pas gestarte leerkracht (6); vindt de weg niet naar het aanbod, of er wordt niets georganiseerd op school (4); zelfstudie (3); geen nood aan bijscholing; vindt kwaliteit van bijschelingen te laag.

3.4 Taalbeleid

Bijna een vijfde van de respondenten ziet het taalbeleid op school enkel op papier, en een ander vijfde spreekt zich niet duidelijk uit over de status van dat beleid (Tabel 17). In ruim de helft van de gevallen komt het taalbeleid tegemoet aan de lokale uitdagingen en gaat het om een gedragen project in het schoolteam, al lijkt leesbeleid toch behoorlijk dominant te zijn binnen het bredere taalbeleid.

Tabel 17: Duid aan in welke mate onderstaande stellingen over taalbeleid gelden voor jouw school (N=377)

	Helemaal niet akkoord	Eerder niet akkoord	Neutraal	Eerder akkoord	Helemaal akkoord
Het taalbeleid op school bestaat enkel op papier	63 (17%)	167 (44%)	81 (21%)	60 (16%)	6 (2%)
Het taalbeleid op school komt tegemoet aan de uitdagingen die er zijn rond de taalcompetenties van onze leerlingen	11 (3%)	70 (19%)	88 (23%)	172 (46%)	36 (10%)
Initiatieven die op school worden ondernomen zijn te weinig verankerd in de lespraktijk	18 (5%)	106 (28%)	111 (29%)	126 (33%)	16 (4%)
Het taalbeleid valt bijna volledig samen met het leesbeleid op school	11 (3%)	101 (27%)	122 (32%)	131 (35%)	12 (3%)
De uitwerking van het taalbeleid op school is een gezamenlijk project waar het team volledig achter staat	18 (5%)	65 (17%)	86 (23%)	153 (41%)	55 (15%)

3.5 Actiepunten voor taal in het lager onderwijs

In een laatste luik werd respondenten gevraagd om de drie grootste actiepunten voor taal in het lager onderwijs te benoemen. Prioritaire aandacht moet voor 63% van de respondenten gaan naar tijd en middelen voor professionalisering over taal, maar ook de kwaliteit van de uitstroom uit de leraren verdient meer aandacht (53%). Verder moet meer belang gehecht worden aan taalvaardigheid in het kleuteronderwijs (43%) en is er nood aan informatie over taalleren en differentiëren (40%). Opvallend: zowel ouderbetrokkenheid (34%) als kwaliteitsbewaking van handboeken (33%) – twee punten die de Vlaamse regering geregeld naar voren schuift – scoren niet heel hoog in de prioriteitenlijst (Tabel 18).

Tabel 18: Wat zie jij als de grootste actiepunten voor het talenonderwijs in het lager onderwijs vandaag? Duid exact 3 antwoorden aan. (N=377)

Actiepunten	N.	%
De overheid moet in meer tijd en middelen voorzien zodat leerkrachten blijvend kunnen bijleren over taal	238	63%
Het hoger onderwijs moet de kwaliteit van wie afstudeert in de lerarenopleiding lager onderwijs beter bewaken.	201	53%
In het kleuteronderwijs moet meer ingezet worden op taalvaardigheden	161	43%

Duidelijke informatie over taalleren en differentiëren moet vrij en op één plek toegankelijk zijn	149	40%
Scholen moeten, al dan niet met steun van de overheid, meer inzetten op ouderbetrokkenheid	128	34%
De overheid moet de kwaliteit van de handboeken bewaken	124	33%
De onderwijsinspectie moet een actieve begeleidende rol opnemen om de kwaliteit van het talenonderwijs te garanderen	71	19%
Een (overheids)campagne moet de motivatie bij leerlingen voor taal en lezen verhogen	66	18%
Directies moeten (meer) aandacht hebben voor taal- of talenbeleid op school	50	13%
Overige	39	10%

Respondenten konden via de antwoordoptie 'Overige' ook zelf suggesties opgeven. Die kunnen ondergebracht worden in de volgende categorieën:

- **Investerings in onderwijs** (8): taal- of leescoach op elke school, budget voor abonnementen op o.a. Nieuwsbegrip, meer praktisch materiaal, meer middelen voor nieuwere leesboeken, meer middelen voor kleinere klassen en voor scholen met een hoog aantal anderstalige leerlingen, vakleerkrachten
- **Aanbevelingen voor beleid** (5): duidelijker beleid rond taal maken, uitgeverijen verplichten om grootstedelijke context in methodes op te nemen, duidelijker beleid voor leerlingen met taalstoornis, scholen ondersteunen in uitbouwen en implementeren van een leerlijn, minder administratieve taken
- **Meer focus op taal** (8): o.a. aandacht voor sterk luisteronderwijs, de hele dag door taal beleven, taal levend maken, meer focus op spreken en woordenschat, meer kennis rond het aanbrengen van begrijpend lezen, meer drillen op taal, meer aandacht voor zinnen vormen, afstappen van methodes en meer integratie met andere lessen
- **Begeleiding van anderstalige leerlingen** (10): betere mix tussen anderstalige leerlingen en Nederlandstaligen, verplicht 3de kleuterklas in het Nederlands doen, meer aandacht naar meertalige kinderen in Brussel, anderstalige nieuwkomers moeten in lager en kleuter eerst naar een OKAN-klas gaan, laagdrempelige activiteiten organiseren voor kinderen en gezinnen na de schooluren, te weinig oefenkansen voor Nederlands buiten de school in Brussel
- **Ouderbetrokkenheid** (10): ouders moeten Nederlands leren en meer Nederlands spreken thuis

4. Conclusies

Het basisonderwijs staat voor de aanzienlijke uitdaging om de taalcompetentie van leerlingen te versterken en daarbij de lat hoog te leggen voor alle leerlingen. Nieuwe minimumdoelen, een kennisrijk curriculum, kwaliteitsvolle leermiddelen en een doordacht taalbeleid moeten daartoe bijdragen. Uit deze bevraging blijkt dat dergelijke hervormingen gepaard moeten gaan met ondersteuning voor leerkrachten op maat van de klaspraktijk.

Een omslag naar nieuwe minimumdoelen en een kennisrijk curriculum vergt een grondige professionalisering en ondersteuning van leerkrachten. Tegelijk geven zij aan dat ze onvoldoende tijd en ruimte hebben om zich te kunnen professionaliseren. Daarnaast wijst de bevraging uit dat leerkrachten over het algemeen positief staan tegenover hun gebruikte taalmethode, en die dan ook dagelijks inzetten. Een uitdoofbeleid voor invulboeken vraagt dan ook om kwaliteitsvolle alternatieven die leerkrachten een houvast kunnen bieden. Die houvast lijkt in het bijzonder nodig te zijn voor differentiatie, waar de bestaande methodes volgens leerkrachten onvoldoende handvatten voor aanreiken.

De overgrote meerderheid van de leerkrachten ervaart dat zij een grote impact hebben op de leeruitkomsten van hun leerlingen. Toch geeft slechts net iets meer dan de helft van de respondenten aan dat zij zich bewust ook een leerkracht Nederlands voelen, hoewel dat net een van de pijlers van het lager onderwijs is. Specifiek voor Frans wijst de bevraging uit dat startende leerkrachten in het lager onderwijs zich gemiddeld minder zelfzeker voelen in hun rol als leerkracht Frans, en vaker aangeven liever geen Frans te geven als ze de keuze zouden hebben. Een mogelijke oorzaak voor die dalende motivatie kan de leerachterstand zijn voor het vak Frans in het secundair onderwijs en de lerarenopleiding basisonderwijs. Deze bevinding wijst op het belang van een kwaliteitsvolle uitstroom uit de lerarenopleiding – een actiepoint dat ook door een meerderheid van de respondenten aangestipt wordt.

Met deze bevraging brengen we het perspectief van de leerkrachten binnen in een ruimer debat over de huidige staat van het (talen)onderwijs. Dat is een belangrijk en onderbelicht perspectief dat naast de blik van de onderzoeker en die van de beleidsmaker gelegd moet worden om stappen vooruit te kunnen zetten. Als die laatste twee bijvoorbeeld vraagtekens plaatsen bij de kwaliteit van het studiemateriaal terwijl leerkrachten er grosso modo tevreden over zijn, moet dat een aanzet zijn tot verdere dialoog. Zo kan het leermateriaal versterkt worden vanuit principes van effectieve taaldidactiek terwijl het zijn aantrekkingskracht voor leerkrachten behoudt. Ook hun positieve ervaringen met taalbeleid kunnen als opstap dienen om dat in alle scholen te verbreden naar meer vaardigheden dan enkel lezen. Het zijn maar twee voorbeelden van hoe de bevindingen van deze bevraging een beeld schetsen van een onderwijscontext die voldoende opportuniteiten biedt om in een constructieve dialoog tussen de onderwijspraktijk, het beleid en de wetenschap echt werk te maken van een taalrijk basisonderwijs voor elk kind.

Bijlage 1: overzicht respondenten

In totaal namen 377 respondenten deel aan de bevraging. Op basis van de antwoorden op de metavragen kunnen we het profiel van de respondenten in kaart brengen.

Tabel 1: Leerjaar waarin leerkrachten actief zijn (N=377)

Leerjaar	N.	%
Leerjaar 1	107	28%
Leerjaar 2	121	32%
Leerjaar 3	108	29%
Leerjaar 4	105	28%
Leerjaar 5	138	37%
Leerjaar 6	131	35%

Tabel 2: Taal (N=377)

Geeft ook Frans	N.	%
Ja	175	46%
Nee	202	54%

Tabel 3: Onderwijsnet of -koepel waarin de respondenten werken (N=377)

Net	N.	%
GO!	53	14%
Katholiek Onderwijs Vlaanderen	255	68%
OVSG	69	18%

Tabel 4: Aantal jaren leservaring van de respondenten (N=377)

Leservaring	N.	%
0 tot 5 jaar	55	15%
5 tot 10 jaar	67	18%
10 tot 20 jaar	111	29%
20 jaar of meer	144	38%

Tabel 5: Type school waarin de respondenten lesgeven (N=377)

School	N.	%
Grootstedelijk karakter met een grote anderstalige leerlingenpopulatie	185	49%
Plattelandskarakter met een heel homogene leerlingenpopulatie.	59	16%
Relatief homogeen publiek met een minderheid van anderstalige afkomst	133	35%

Tabel 6: Regio waar de respondenten werken (N=377)

Leerjaar	N.	%
Antwerpen	87	23%
Brussel Hoofdstedelijk Gewest	32	9%
Limburg	39	10%
Oost-Vlaanderen	83	22%
Vlaams-Brabant	63	17%
West-Vlaanderen	73	19%

Uit paarsgewijze chi-kwadraattoetsen blijkt dat er een aantal significante verbanden bestaan tussen bepaalde demografische variabelen.

- **Regio en net:** De verdeling van scholen over de verschillende onderwijsnetten verschilt per regio. Zo is de koepel OVSG oververtegenwoordigd in de provincie Antwerpen, en ondervertegenwoordigd in West-Vlaanderen.
- **Regio en type school:** Het type school waarin leerkrachten lesgeven, hangt samen met de regio. Zo zijn scholen met een grootstedelijk karakter en een grote anderstalige leerlingenpopulatie oververtegenwoordigd in het Brussels hoofdstedelijk gewest en ondervertegenwoordigd in West-Vlaanderen. Het omgekeerde geldt voor scholen met een relatief homogeen publiek met een minderheid aan leerlingen van anderstalige afkomst.
- **Anciënniteit en regio:** Er is een zwak verband tussen de jaren ervaring van leerkrachten en de regio waarin ze werken. Met name in de categorie vijf tot 10 jaar ervaring is de provincie Limburg ondervertegenwoordigd.

Colofon

Redactie: Lieven Buysse, Ine Corteville, Kirsten Kielemoes, Charlotte Maekelberghe, Tanja Mortelmans.

© 2025 Vlaams Talenplatform | Brussel

WWW.KLiMiNTAAL.Be



EEN CAMPAGNE VAN

