KU LEUVEN

IEA

Vlaanderen
is onderwijs & vorming

Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016

>> Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006

Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –evaluatie
KU Leuven

Kelly Tielemans
Margo Vandenbroeck
Kim Bellens
Jan Van Damme
Bieke De Fraine

5 december 2017

Dankwoord

>> We willen graag onze dank betuigen aan verschillende betrokken instanties en personen.

In de eerste plaats gaat onze dank uit naar de Vlaamse overheid. Zij stond immers in voor de financiering van de Vlaamse deelname aan PIRLS 2016 en voor het toekennen van de organisatie ervan aan ons centrum. Bedankt!

Ten tweede danken we de leerlingen en hun ouders, leerkrachten en directie van de participerende scholen. Dankzij jullie deelname en inzet werden talrijke toetsen en vragenlijsten ingevuld. Bedankt om jullie kennis en inzichten met ons te delen!

Ten derde gaat onze dank uit naar de collega's die instonden voor de dataverzameling en -verwerking. Het onderzoeksteam van PIRLS 2016 bestond uit Sarah Gielen, Nathalie Vandenberghe, Kim Bellens, Hanne Damen, Kelly Tielemans en Margo Vandenbroeck. Voor het opstellen van de feedbackrapporten voor de deelnemende scholen werd een beroep gedaan op de expertise van Jorrit Behets en Gudrun Vanlaar. De lay-out van dit rapport werd verzorgd door Altera.

Tot slot bedanken we de onderwijsexperten die bijgedragen hebben aan de curriculumvragenlijst en het curriculumhoofdstuk: Patrick Durieux, Saskia Lieveyns, Bart Masquillier, Steven De Laet en Dirk Janssens.

Bieke De Fraine & Jan Van Damme, promotoren
Leuven, 5 december 2017

Inhoud

Inleiding 5

PIRLS 2016: een onderzoek naar begrijpend lezen 5

Inleiding 5
Wat is PIRLS? 5

PIRLS en Vlaanderen 8

Vlaanderen in PIRLS 2006 en 2016 8
PIRLS 2016 in Vlaanderen: de steekproef 8
Een gewijzigd leerlingenpubliek: de Vlaamse leerlingen in PIRLS 2006 en 2016 10

1 Vlaamse resultaten in internationaal perspectief in 2016 12

1.1 Het gemiddelde prestatieniveau en de prestatieverschillen tussen leerlingen 12

1.2 De internationale prestatieniveaus 15

1.3 Doelen en processen 19

1.4 Verschillen tussen leerlingengroepen 21

1.5 Verschillen tussen landen inzake contextfactoren en samenhang met de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen 26

1.5.1 Begrijpend lezen thuis 26
1.5.2 Begrijpend lezen op school 30
1.5.3 Begrijpend lezen in de klas 40

2 Verschillen tussen Vlaamse scholen 46

2.1 Ruwe verschillen 46

2.2 Verschillen na controle voor achtergrondkenmerken van de leerlingen 48

2.3 Schoolfeedback: een concreet voorbeeld 50

2.4 Besluit 51

3 Vlaanderen en de wereld in PIRLS doorheen de jaren 52

3.1 Een internationaal perspectief op de evolutie doorheen de tijd 52

3.1.1 Het gemiddelde prestatieniveau en de prestatieverschillen tussen leerlingen 52
3.1.2 De internationale prestatieniveaus 56
3.1.3 Doelen en processen 56

3.2 Het Vlaamse perspectief op de evolutie doorheen de tijd 59

3.2.1 Verschillen tussen leerlingengroepen 59
3.2.2 Verschillen in contextfactoren tussen 2006 en 2016 en samenhang met de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen 65
- Begrijpend lezen thuis 65
- Begrijpend lezen op school 67
- Begrijpend lezen in de klas 70

4 Algemeen besluit en aanbevelingen 74

Referenties 83

Bijlage 1: Voorbeelden van teksten en toetsvragen per leesproces 85

Bijlage 2: Vrijgegeven PIRLS-items 86

Inleiding

PIRLS 2016: een onderzoek naar begrijpend lezen

Inleiding

>> In dit rapport worden de Vlaamse en internationale resultaten van de *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) 2016 toegelicht. PIRLS is een internationaal vergelijkende studie naar het onderwijs inzake begrijpend lezen, met als initiatiefnemer de *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) (Mullis & Martin, 2015).

Begrijpend lezen is, door een ingewikkeld samenspel van uiteenlopende deelvaardigheden (bijv. fonologische vaardigheden en woordherkenning) en kennisbronnen (bijv. wereldkennis en metacognitieve kennis), een complexe vaardigheid met een grote maatschappelijke relevantie (Stanovich, 1980). PIRLS 2016 hanteert hiervoor volgende definitie: begrijpend lezen is de vaardigheid om geschreven taal te begrijpen en te gebruiken, zoals vereist door de maatschappij en/of het individu. Lezers kunnen betekenis construeren uit teksten van verschillende vormen. Ze lezen om te leren, om deel te nemen aan leesgroepen op school en in het alledaagse leven en voor het plezier (Mullis & Martin, 2015, p. 12).

Begrijpend lezen wordt in PIRLS 2016 geoperationaliseerd in termen van leesdoelen en –processen (Mullis & Martin, 2015). De twee leesdoelen, met name leeservaring en informatieverwerving, geven aan *waarom* leerlingen lezen. Indien leerlingen tekstkenmerken (bijv. thema, personages en genre) verkennen of lezen voor hun plezier, dan staat het doel van leeservaring op de voorgrond. Wanneer leerlingen echter informatie uit een tekst moeten halen om deze nadien actief te gebruiken, dan is informatieverwerving het centrale doel. Naast de twee leesdoelen kunnen er vier leesprocessen onderscheiden worden. Deze processen verwijzen naar *hoe* leerlingen betekenis construeren. De vier leesprocessen zijn: (1) focus leggen op en vinden van expliciet vermelde informatie, (2) eenvoudige conclusies trekken, (3) tekstinterpretatie en (4) tekstevaluatie.

Wat is PIRLS?

DE ROL VAN DE IEA

>> PIRLS is een studie die de leerlingprestaties voor begrijpend lezen internationaal in kaart brengt (Mullis & Martin, 2015). Dit impliceert dat in principe enkel uitspraken kunnen gedaan worden over de onderwijsprestaties van de groep leerlingen van één of meer landen en niet over de scores van individuele leerlingen.

PIRLS wordt sinds 2001, als follow-up van de *Reading Literacy Study* (RLS), om de vijf jaar georganiseerd en gecoördineerd door de IEA. De IEA is een toonaangevende organisatie in de coördinatie en uitbouw van grootschalige internationale dataverzamelingen, waaronder ook de *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), een studie die de wiskunde- en wetenschapsprestaties van leerlingen in kaart brengt.

Om meer inzicht te krijgen in het begrijpend leesonderwijs, werd bij leerlingen zowel een toets begrijpend lezen als een vragenlijst die peilt naar belangrijke achtergrondkenmerken afgenomen (Mullis & Martin, 2015). Hun ouders, leerkracht en directie vulden eveneens een vragenlijst in om relevante thuis-, klas- en schoolkenmerken die bijdragen aan de onderwijsprestaties in kaart te brengen. Nationale curricula werden geïnventariseerd via een curriculumvragenlijst om inzicht te verwerven in het leerplan van elk deelnemend land. Deze vragenlijst werd ingevuld door een onderwijs-inspecteur en vertegenwoordigers van de drie grote onderwijsnetten in Vlaanderen (GO!, OVSG en Katholiek Onderwijs Vlaanderen). Een synthese van de door hen aangeleverde informatie (en soms een compromis tussen de diverse informaties) vormde de basis voor de finale curriculuminformatie over het Vlaamse onderwijs. Deze informatie wordt voor alle deelnemende landen gepresenteerd in de PIRLS 2016 Encyclopedie (Mullis, Martin, Goh & Prendergast, 2017).

Leerlingen worden na vier jaar formele scholing getoetst, wat in Vlaanderen overeenkomt met het vierde leerjaar lager onderwijs. Dit afnamemoment is niet willekeurig gekozen. Het vierde leerjaar vormt immers een belangrijk overgangsmoment waarbij de nadruk verschoven is van technisch naar begrijpend lezen (IEA, 2016).

De keuze voor een bepaald leerjaar betekent dat sommige van de deelnemende leerlingen één of zelfs twee jaar vertraging kunnen hebben, terwijl andere leerlingen kunnen versneld zijn. De aanpak van PIRLS en TIMSS is op dit punt anders dan bij het *Programme for International Student Assessment* (PISA), waarbij wordt gekozen voor een steekproef van 15-jarige leerlingen, ongeacht het leerjaar waarin zij zitten.

Met studies als TIMSS en PIRLS wil de IEA één belangrijk doel nastreven: het wereldwijd verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs (IEA, 2017). Door het bevorderen van internationale samenwerking en overleg over de de leerprestaties voor begrijpend lezen, voorzien zij de beleidsmakers van referentiecriteria en van feedback over hoe leerlingen in hun onderwijssysteem presteren. Op deze manier vormt de IEA een bron van inspiratie voor curricula en onderwijshervormingen.

DEELNEMENDE LANDEN

Aan PIRLS 2016 namen 45 landen en 10 *benchmarking participants* of regio's deel (IEA, 2016). In sommige landen kozen verschillende onderwijssystemen sinds het ontstaan van PIRLS ervoor afzonderlijk deel te nemen. Zo worden de Vlaamse en Franstalige Gemeenschap (VG en FG) van België, in dit rapport Vlaanderen en Wallonië genoemd, net zoals Noord-Ierland en Engeland als afzonderlijke landen beschouwd. In sommige landen namen één of meer regio's (bijv. sommige Canadese provincies) afzonderlijk deel. Zij worden *benchmarking participants*[1] genoemd. In elk land namen zo'n 4000 leerlingen deel, verspreid over ongeveer 150 à 200 scholen.

Behalve aan PIRLS, namen er vijf landen en één regio deel aan PIRLS *Literacy* (IEA, 2016). Deze laatst vermelde studie is nieuw sinds 2016 en bestaat in een minder moeilijke toets voor begrijpend lezen. Zo zijn de gebruikte teksten korter en worden er eenvoudigere vragen gesteld. Door het inschalen van de PIRLS *Literacy* scores op de PIRLS scores kunnen deze landen, waarin de leesvaardigheden van leerlingen in het vierde leerjaar nog volop in ontwikkeling zijn, deelnemen aan de internationale vergelijking. In Tabel 1 kan een overzicht gevonden worden van de landen en *benchmarking participants* die in 2016 deelnamen aan PIRLS en PIRLS *Literacy*.

De resultaten van PIRLS *Literacy* en van de *benchmarking participants* zullen in dit rapport niet afzonderlijk worden besproken aangezien zij geen relevante vergelijkingsbasis voor Vlaanderen vormen. De resultaten van de PIRLS *Literacy* landen (*benchmarking participants* niet inbegrepen) zijn wel opgenomen in het internationaal gemiddelde dat soms wordt vermeld.

Tabel 1. Deelnemende landen en benchmarking participants aan PIRLS 2016 en aan PIRLS Literacy (BRON: IEA, 2016)

PIRLS 2016		
Australië	Ierland	Portugal
Azerbeidzjan	Israël	Qatar
Bahrein	Italië	Rusland
Bulgarije	Kazachstan	Saoedi-Arabië
Canada	Letland	Singapore
Chili	Litouwen	Slovenië
Chinees Taipei (Taiwan)	Macao	Slowakije
Duitsland	Malta	Spanje
Denemarken (4)	Nederland	Trinidad en Tobago
Engeland	Nieuw-Zeeland	Tsjechië
Finland	Noord-Ierland	Verenigde Arabische Emiraten
Frankrijk	Noorwegen[2] (5)	Verenigde Staten
Georgië	Oman	**VLAANDEREN**
Hong Kong	Oostenrijk	Wallonië (FG)
Hongarije	Polen	Zweden

BENCHMARKING PARTICIPANTS	
Abu Dhabi (Verenigde Arabische Emiraten)	Moskou (Rusland)
Andalusië (Spanje)	Noorwegen (4)
Buenos Aires (Argentinië)	Ontario (Canada)
Dubai (Verenigde Arabische Emiraten)	Quebec (Canada)
Madrid (Spanje)	Zoeloe (Zuid-Afrika)

1 Wanneer in dit rapport gesproken wordt over landen, wordt veelal verwezen naar alle deelnemende landen (met inbegrip van sommige subnationale entiteiten) en *benchmarking participants* samen.

2 Noorwegen koos ervoor – na een recente vervroeging van de lagere school – om *Grade 5* te laten deelnemen om betere vergelijkingen met Zweden en Finland (die een jaar later starten met lager onderwijs) mogelijk te maken (IEA, 2016). Noorwegen verzamelde daarnaast data voor *Grade 4* om de huidige resultaten te kunnen vergelijken met de resultaten van voorgaande afnamejaren.

PIRLS *LITERACY*	
Egypte	Marokko
Iran	Zuid-Afrika
Koeweit	
BENCHMARKING PARTICIPANTS	
Denemarken (3)	

In dit rapport worden bij het vergelijken van het gemiddelde prestatieniveau per land en van de mate waarin elk land de internationale prestatieniveaus behaalt steeds de 45 deelnemende landen van PIRLS 2016 opgenomen. Latere vergelijkingen worden beperkt tot 16 West-Europese landen, namelijk Denemarken, Duitsland, Engeland, Finland, Frankrijk, Ierland, Italië, Nederland, Noord-Ierland, Noorwegen (5), Oostenrijk, Portugal, Spanje, Vlaanderen, Wallonië (FG) en Zweden. Deze landen kunnen beschouwd worden als een relevante vergelijkingsbasis voor Vlaanderen, aangezien zij een gelijkaardige sociaal-culturele context delen.

Naast internationale vergelijkingen maakt PIRLS, door afnames in verschillende jaren, ook vergelijkingen doorheen de tijd mogelijk. Naast Vlaanderen zijn er, met uitzondering van de PIRLS *Literacy* landen, nog 28 landen die zowel in 2006 als 2016 hebben deelgenomen, namelijk Bulgarije, Chinees Taipei, Denemarken (4), Duitsland, Engeland, Frankrijk, Georgië, Hong Kong, Hongarije, Israël, Italië, Letland, Litouwen, Nederland, Nieuw-Zeeland, Noorwegen (4), Oostenrijk, Polen, Qatar, Rusland, Singapore, Slovenië, Slowakije, Spanje, Trinidad en Tobago, Verenigde Staten, Wallonië (FG) en Zweden. De Vlaamse evolutie tussen 2006 en 2016 wordt in dit rapport vergeleken met de evolutie van deze 28 andere landen in diezelfde periode.

TOETSBOEKJES EN VRAGENLIJSTEN

Om zicht te krijgen op de leerlingprestaties voor begrijpend lezen werden op basis van de twee leesdoelen, met name leeservaring en informatieverwerving, 12 'blokken' ontwikkeld (Mullis & Martin, 2015). Een blok bestaat uit een verhaal of artikel en bijbehorende open en/of meerkeuze-vragen. Zes blokken vallen onder het doel leeservaring, de overige zes blokken sluiten aan bij het doel informatieverwerving. Van de 12 blokken hebben PIRLS en PIRLS *Literacy* er vier gemeenschappelijk.

Met de 12 blokken werden uiteindelijk 16 toetsboekjes samengesteld, bestaande uit telkens twee blokken (één blok per leesdoel) (Mullis & Martin, 2015). Leerlingen kregen voor elk van de twee blokken 40 minuten werktijd, met een korte pauze tussen beide blokken. Elk blok werd opgenomen in slechts drie verschillende toetsboekjes in een niet volledig overlappend design (Tabel 2). Om het werkgeheugen van de leerlingen niet te zwaar te belasten, diende elke leerling slechts één toetsboekje in te vullen. Dit betekent dat niet alle leerlingen van een klas dezelfde teksten en vragen voorgelegd kregen. Door voldoende overlap was het echter mogelijk de resultaten van alle leerlingen op één gemeenschappelijke schaal te brengen.

Tabel 2. Overzicht van de overlap van items in de PIRLS-toetsboekjes (BRON: Mullis & Martin, 2015)

NUMMER BOEKJE	DEEL 1	PAUZE	DEEL 2
1	PRInf2		PRLit1
2	PRLit3		PRInf2
3	**PLInf3**		PRLit3
4	**PLInf3**		PRLit4
5	PRLit4		PRInf1
6	PRLit2		PRInf1
7	PRInf3		PRLit2
8	**PLLit3**		PRInf3
9	**PLLit3**		PRInf4
10	PRInf4		PRLit1
11	PRLit3		PRInf1
12	**PLInf3**		PRLit2
13	PRInf3		PRLit1
14	**PLInf3**		PRInf2
15	PRInf4		PRLit4
16	PRLit5		PRInf5

PR = PIRLS, PL = PIRLS *Literacy*, Lit: leeservaring, Inf: informatieverwerving

Naast de opdeling van de blokken volgens leesdoel, wordt er op itemniveau een opdeling gemaakt volgens leesproces (Mullis & Martin, 2015). Voor concrete voorbeelden van deze leesprocessen wordt verwezen naar Bijlage 1. In Tabel 3 staat een overzicht van het percentage items per leesdoel en per leesproces. De leesdoelen en –processen werden uiteindelijk zodanig gecombineerd dat binnen elk leesdoel items van de vier leesprocessen werden bevraagd.

Tabel 3. Overzicht van het percentage items per leesdoel en per leesproces (BRON: Mullis & Martin, 2015)

LEESDOELEN	%
Leeservaring	50
Informatieverwerving	50
LEESPROCESSEN	
Focus leggen op en vinden van expliciet vermelde informatie	20
Eenvoudige conclusies trekken	30
Tekstinterpretatie	30
Tekstevaluatie	20

DE PIRLS-MEETSCHAAL

Bij internationale vergelijkingen zal in dit rapport soms worden verwezen naar het PIRLS 2001-gemiddelde. Dit punt is vastgelegd op een score van 500, wat overeenstemt met het gemiddelde van alle landen die in 2001 aan PIRLS hebben deelgenomen. Het PIRLS 2001-gemiddelde kan het best geïnterpreteerd worden als een referentiepunt dat onveranderd blijft over verschillende metingen heen. Behalve dit gemiddelde werd de standaarddeviatie, een spreidingsmaat voor de scores rond het gemiddelde, in 2001 vastgelegd op 100.

PIRLS en Vlaanderen

Vlaanderen in PIRLS 2006 en 2016

>> PIRLS vond voor het eerst plaats in 2001 en wordt om de vijf jaar herhaald. Dit betekent dat de daaropvolgende dataverzamelingen van PIRLS plaatsvonden in 2006, 2011 en 2016. Het Vlaams lager onderwijs nam voor het eerst deel in 2006 en neemt in 2016 dus voor de tweede keer deel. In 2001 en 2011 nam Vlaanderen niet deel. Bijgevolg kunnen de huidige prestaties van de leerlingen van het vierde leerjaar enkel vergeleken worden met de prestaties in 2006.

PIRLS 2016 in Vlaanderen: de steekproef

>> Een eerste stap binnen de steekproeftrekking bestond uit het selecteren van scholen uit de onderzoekspopulatie. Deze populatie betreft alle leerlingen die op het moment van de testafname in het vierde leerjaar zitten of de leerstof van het vierde leerjaar onderwezen krijgen indien zij in (bepaalde types van) het BuLO zitten. De populatie werd bepaald op basis van de administratieve databank[3] die door de overheid ter beschikking werd gesteld.[4] Het gaat om een totaal van 69 733 leerlingen verspreid over 2404 scholen, waarvan 2665 leerlingen in het BuLO (182 scholen).

Om de representativiteit te kunnen garanderen, werden telkens een eerste school en twee vervangscholen geselecteerd. Uit de populatie van alle reguliere Vlaamse basisscholen met een vierde leerjaar werd een steekproef van 150 scholen getrokken. In eerste instantie werden daarbij de internationale uitsluitingsnormen toegepast. Voor Vlaanderen betekende dit een uitsluiting van de Franstalige basisscholen en de kleine scholen (d.i. scholen met minder dan vijf leerlingen in het vierde leerjaar) uit de onderzoekspopulatie. Deze scholen konden dus ook niet in de steekproef terechtkomen. In Vlaanderen ging het om negen Franstalige (304 leerlingen) en 69 kleine scholen (186 leerlingen). Het gaat hier om een totaal van 490 leerlingen of 0,70 % die vooraf uit de onderzoekspopulatie werden uitgesloten.

3 Zoals aangegeven in het Vlaams TIMSS 2015-rapport (Vandenbroeck, Vanlaar, Bellens, Van Damme & De Fraine, 2016) blijken een aantal grotere lagere scholen zich echter administratief in twee scholen op te splitsen waardoor er een discrepantie bestaat tussen het administratieve scholenbestand dat de overheid kan meegeven en het bestand van reële scholen. De precieze implicaties hiervan moeten nog worden bekeken. In elk geval roept dit vragen op over de validiteit van sommige analyses over schooleffecten.

4 Voor de reguliere lagere scholen bevat deze databank een overzicht van alle scholen samen met het aantal leerlingen dat in het vierde leerjaar zit. Omdat uit de analyses van TIMSS 2011 (Bellens, Arkens, Van Damme & Gielen, 2013) blijkt dat de gemiddelde BuLO-leerling die het curriculum van het vierde leerjaar krijgt aangeboden twee jaar ouder is dan de leerling in het vierde leerjaar met een doorsnee onderwijstraject (zonder schoolse vertraging of versnelling), werden BuLO-scholen in deze databank opgenomen met hun aantal leerlingen dat twee jaar ouder is dan de doorsnee leerling in het vierde leerjaar. De leerlingenaantallen in deze databank zijn gebaseerd op tellingen van het schooljaar 2014-2015.

Bij het trekken van de steekproef werd rekening gehouden met drie criteria. Een eerste criterium was de provincie waarin de scholen gelegen zijn (Antwerpen, Brussels Hoofdstedelijk Gewest, Limburg, Oost-Vlaanderen, Vlaams-Brabant en West-Vlaanderen). Ten tweede werd er gekeken naar het net waartoe deze scholen behoren (officieel of vrij onderwijs). Ten derde werd er ook rekening gehouden met het leerlingenpubliek: er werd gekeken naar het percentage indicatorleerlingen. Dit is het aantal leerlingen dat aantikt op de SES-kenmerken[5], wat maakt dat deze leerlingen in aanmerking komen voor extra financiering. Scholen werden ingedeeld in vier SES-groepen, gaande van laag tot hoog.

Naast de 150 scholen voor regulier basisonderwijs werden in PIRLS 2016 ook *tien scholen voor buitengewoon lager onderwijs (BuLO)* geselecteerd. De deelname van leerlingen uit het BuLO was nodig om het Vlaams onderwijssysteem op een zo representatief mogelijke manier te weerspiegelen. Op basis van een vergelijkende analyse in TIMSS 2011 tussen de BuLO-leerlingen en de reguliere leerlingen werd bovendien besloten dat de opname van dit leerlingenpubliek in de internationale analyses en in de vergelijking met 2006 (ook al werden er toen geen BuLO-leerlingen opgenomen) verantwoord is (Bellens, Arkens, Van Damme & Gielen, 2013). De opname van BuLO-leerlingen in de Vlaamse steekproef is met andere woorden aangewezen én verantwoord. De scholen voor BuLO situeren zich binnen het type 3 (emotionele of gedragsstoornis) en de toenmalige types 1 (lichte verstandelijke beperking) en 8 (ernstige leerstoornissen)[6]. Leerlingen uit andere types en leerlingen uit de types 1, 3 en 8 die niet de leerstof van het vierde leerjaar onderwezen kregen, werden beschouwd als niet behorende tot de onderzoekspopulatie. Op basis van deze afbakening volgt 3,82% van de beoogde populatie les in het BuLO.

In een tweede stap van de steekproeftrekking werden binnen de geselecteerde scholen één of twee of meer klassen en bijbehorende leerlingen van het vierde leerjaar geselecteerd. Vlaanderen heeft er echter voor gekozen alle vierdejaarsklassen van de geselecteerde scholen te laten deelnemen. In PIRLS 2016 waren 119 van de 150 eerste selectiescholen regulier lager onderwijs bereid tot deelname. Daarnaast namen er nog 22 vervangscholen deel. Van de tien scholen BuLO waren er vijf eerste selectiescholen bereid tot deelname en namen er nog twee vervangscholen deel. Meer specifiek gaat het om drie scholen van type 1, één school van type 3 en drie scholen van type 8. Er werd deze scholen gevraagd alle leerlingen die de leerstof van het vierde leerjaar kregen aangeboden, op te nemen in de steekproef. De invoering van het basisaanbod vond plaats na de steekproeftrekking en de vraag tot schoolparticipatie maar vóór de eigenlijke deelname. Hoewel de BuLO-scholen getrokken werden voor deelname met type 1 óf type 8, kon het onderscheid feitelijk dus niet meer gemaakt worden bij de toetsafname. Daarom werd besloten om alle leerlingen uit het basisaanbod te laten deelnemen.

In totaal werden er gegevens verzameld van 148 scholen, waarvan zeven scholen voor BuLO. Dit komt overeen met een totaal van 5378 leerlingen, van wie 139 leerlingen uit het BuLO. Waar onze populatie 3,82% BuLO-leerlingen bevat, zien we dus dat de steekproef slechts 2,58% BuLO-leerlingen telt. Om te corrigeren voor verschillen tussen populatie- en uiteindelijke steekproefaantallen wordt in internationaal vergelijkende analyses gewerkt met gewichten. Concreet wordt deze 'onderrepresentatie' van BuLO-leerlingen in de steekproef ten opzichte van de populatie opgevangen door de BuLO-leerlingen een hoger gewicht toe te kennen in de analyses, zodat hun uiteindelijke aandeel in de analyses het geschatte populatieaandeel bedraagt, met name 3,82%. Tabel 4 bevat een overzicht van de oorspronkelijke steekproef en de uiteindelijk deelnemende scholen en leerlingen.

Tabel 4. Overzicht van het aantal geselecteerde en deelnemende scholen en leerlingen in Vlaanderen

	TOTAAL	REGULIER LAGER ONDERWIJS	BULO
Geselecteerde scholen	160/157*	150/149*	10/8*
Deelnemende scholen	148	141	7
waarvan vervangscholen	24	22	2
Aantal leerlingen	5378	5239	139

* Drie scholen, waaronder één school voor regulier lager onderwijs en twee voor BuLO, hadden geen leerlingen in het vierde leerjaar. Internationaal dienden deze scholen niet vervangen te worden.

5 De SES-kenmerken zijn (1) laag opleidingsniveau van de moeder (maximaal lager secundair onderwijs); (2) gezinstaal niet Nederlands; (3) buurt met hoge mate van schoolse vertraging (op basis van percentage 15-jarigen met minstens twee jaar schoolse vertraging) en (4) schooltoelage. Deze vier kenmerken vormen samen de Onderwijs Kansarmoede-Indicator (OKI) (Vlaamse Overheid, 2016).

6 In het huidige Vlaamse BuLO werden type 1 en 8 samengevoegd tot het type basisaanbod.

Aan leerkrachten van de deelnemende klassen werd gevraagd een klassenlijst in te vullen en hierbij aan te geven of er leerlingen volgens hen officieel uitgesloten moesten worden omwille van (1) een ernstige fysieke beperking, (2) ernstige leer- en of leesproblemen en/of (3) minder dan één jaar in Vlaanderen en onvoldoende beheersing van de Nederlandse taal. Aangezien deze uitsluitingsnorm in alle deelnemende landen ter bevordering van de vergelijkbaarheid van de steekproef werd toegepast, werden deze leerlingen niet mee opgenomen in de internationale steekproef. In Vlaanderen gaat het om een totaal van 28 leerlingen, wat gelijk is aan 0,52% van de getrokken steekproef. Tabel 5 bevat meer details over deze individuele uitsluitingen.

Tabel 5. Uitsluitingen van individuele leerlingen in PIRLS 2016, opgedeeld naar geslacht en reden van uitsluiting

	TOTAAL	MEISJES	JONGENS
Fysieke beperking	0	0	0
Ernstige leer- en/of leesproblemen	9	3	6
Onvoldoende beheersing Nederlandse taal	19	7	12
Totaal	**28**	**10**	**18**

In PIRLS 2016 zijn de uitsluitingen op school- en individueel niveau samen goed voor 1,22%. Rekening houdend met de internationale uitsluitingsnormen en de drie criteria (provincie, onderwijsnet en SES) werd een steekproef bekomen die voldoende representatief is voor het Vlaams lager onderwijs.

Een gewijzigd leerlingenpubliek: de Vlaamse leerlingen in PIRLS 2006 en 2016

>> In Vlaanderen kende PIRLS doorheen de jaren een gewijzigd leerlingenpubliek. Omdat de Vlaamse resultaten van 2016 in dit rapport soms vergeleken worden met die van 2006, wordt hier ingegaan op het verschil tussen de deelnemende leerlingen(groepen), zowel op school- als op individueel niveau. Het is immers van cruciaal belang rekening te houden met deze verschillen bij de interpretatie van de Vlaamse resultaten.

UITSLUITINGEN OP SCHOOLNIVEAU

Volgens de internationale uitsluitingsnormen dienden *Franstalige en kleine scholen* uit de onderzoekspopulatie uitgesloten te worden. In 2006 werden enkel kleine scholen uitgesloten aangezien Franstalige scholen toen niet werden beschouwd als behorende tot de onderzoekspopulatie. Dit verschil leidt dus niet echt tot een verschil in de deelnemende leerlingen.[7] Uiteindelijk werden in 2006 19 kleine scholen, met een geschat totaal van 47 leerlingen, uitgesloten. Het gaat om 0,07% van de onderzoekspopulatie van 68 448 leerlingen. In 2016 werden zowel Franstalige als kleine scholen uitgesloten, wat in totaal neerkomt op 0,70% van de onderzoekspopulatie.

Het al dan niet opnemen van scholen voor BuLO in de onderzoekspopulatie ligt aan de basis van de grote, internationaal gepubliceerde verschillen in de uitsluitingspercentages tussen 2006 en 2016. In 2006 werd ervoor gekozen het gehele BuLO uit te sluiten. Meer concreet werden de leerlingen met geboortejaar 1995 die in het BuLO zaten, uitgesloten uit de onderzoekspopulatie. Van dit cohort werd immers verwacht dat zij, zoals bij een doorsnee schoolloopbaan, in het vierde leerjaar zouden zitten. Het ging hier om 4144 leerlingen, wat overeenstemt met 6,08% van de onderzoekspopulatie (na aftrek van de leerlingen uit kleine scholen). Leerlingen met een ander geboortejaar werden beschouwd als niet behorende tot de onderzoekspopulatie. In 2016 daarentegen, werd besloten leerlingen uit de types 1, 3 en 8 van het BuLO wel te laten deelnemen, ongeacht hun leeftijd. Leerlingen uit de types 2, 4, 5, 6, 7 en 9 werden beschouwd als niet behorende tot de onderzoekspopulatie.

UITSLUITINGEN OP INDIVIDUEEL NIVEAU

Wat de individuele uitsluitingen van leerlingen door de leerkracht in het regulier lager onderwijs betreft, is er doorheen de jaren eveneens een wijziging opgetreden. Zo werd door de leerkrachten van de deelnemende scholen in 2006 1,1% van de individuele leerlingen uitgesloten. In 2016 ging het slechts om 0,5% van de leerlingen.

Deze vermindering is wellicht te wijten aan het feit dat in 2016 bij leerkrachten werd aangedrongen de uitsluitingsregels strikt toe te passen. In 2006 gingen leerkrachten vermoedelijk sneller over tot het uitsluiten van leerlingen, zoals bij lichte leerstoornissen.

7 Wel werd het Brussels Hoofdstedelijk Gewest in 2006 gegroepeerd met Vlaams-Brabant, in 2016 werd het beschouwd als een aparte regio.

BESLUIT

Het optellen van de uitsluitingen op school- en individueel niveau komt voor 2006 neer op 7,2% en voor 2016 op 1,2%. Het verschillend behandelen van de Franstalige scholen en scholen voor BuLO verklaart het grote verschil tussen de uitsluitingspercentages van beide afnamejaren. In 2006 maakten Franstalige scholen immers geen deel uit van de onderzoekspopulatie, in 2016 was dit wel het geval, maar dienden ze uitgesloten te worden. Terwijl in 2006 het volledige BuLO wel tot de onderzoekspopulatie behoorde, maar uitgesloten werd, was dit niet het geval in 2016. In het laatst vermelde afnamejaar behoorden immers enkel de types 1, 3 en 8 tot de onderzoekspopulatie. Leerlingen uit de overige types werden beschouwd als niet behorende tot de onderzoekspopulatie. Wat de individuele uitsluitingen betreft, werden in 2006 en 2016 dezelfde criteria gehanteerd.

De verschillen tussen de onderzoekspopulaties in 2006 en 2016 werden opgevangen door het verschillend toepassen van de uitsluitingscriteria. Op die manier werd er voor beide afnamejaren een gelijkaardige steekproef gecreëerd, wat bijgevolg maakt dat het vergelijken van de resultaten van 2006 en 2016 verantwoord is.

1 Vlaamse resultaten in internationaal perspectief in 2016

>> In dit hoofdstuk worden de prestaties voor begrijpend lezen van Vlaamse leerlingen in internationaal perspectief besproken. Er wordt een antwoord gezocht op de vraag of Vlaamse lagereschoolleerlingen (vierde leerjaar) het voor begrijpend lezen goed of slecht doen in vergelijking met andere deelnemende landen. Eerst wordt het globale gemiddelde prestatieniveau besproken, gevolgd door de vier internationale 'standaarden' of prestatieniveaus en de gemiddelde prestaties naar leesdoelen en –processen. In een volgende punt komen verschillen in de prestaties voor begrijpend lezen tussen leerlingengroepen aan bod. Tenslotte wordt dieper ingegaan op de link tussen de prestaties voor begrijpend lezen en relevante contextfactoren thuis, op school en in de klas.

1.1 Het gemiddelde prestatieniveau en de prestatieverschillen tussen leerlingen

>> Voor elk deelnemend land wordt in Tabel 6 het *gemiddelde prestatieniveau* van de leerlingen, samen met de gemiddelde leeftijd en de verdeling van de behaalde scores, weergegeven. De gemiddelden zijn in de tweede kolom van hoog naar laag gerangschikt.

Uit Tabel 6 blijkt dat Vlaanderen, met een gemiddeld prestatieniveau van 525, het behoorlijk slecht doet voor begrijpend lezen. Hoewel deze score significant hoger ligt dan het PIRLS 2001-gemiddelde van 500 punten, behaalt Vlaanderen hiermee slechts een 32e plaats in de internationale ranking van de 45 deelnemende landen. Binnen de West-Europese ranking van 16 landen staat Vlaanderen met deze score op een 14e plaats, net voor Frankrijk en Wallonië (FG).

Belangrijker dan de plaats in de ranking, is de vraag welke landen het significant beter of minder goed doen dan Vlaanderen. Uit Tabel 7 blijkt dat maar liefst 28 landen voor begrijpend lezen significant beter presteren dan Vlaanderen. Vier landen presteren niet significant verschillend van Vlaanderen, namelijk Israël, Portugal, Spanje en Nieuw-Zeeland. De overige landen doen het significant minder goed dan Vlaanderen. Dit zijn vooral ontwikkelingslanden of landen uit het Midden-Oosten.

Deze zwakke prestatie dient echter geïnterpreteerd te worden rekening houdende met de eigenheid van de Vlaamse steekproef. Zo is de gemiddelde leeftijd van de Vlaamse leerlingen (10,1 jaar) lager dan de gemiddelde leeftijd van de leerlingen uit de meeste landen die Vlaanderen voorafgaan. Daarnaast wordt de Vlaamse steekproef, in tegenstelling tot heel wat andere landen, gekenmerkt door een laag percentage uitsluitingen. Zo werden in PIRLS 2016 sommige categorieën BuLO-leerlingen (types 1, 3 en 8) wel in de internationale analyses opgenomen en werd slechts 0,52% van de individuele leerlingen uitgesloten. Dergelijke steekproefeigenschappen kunnen mee aan de basis liggen van de zwakke Vlaamse prestaties voor begrijpend lezen.

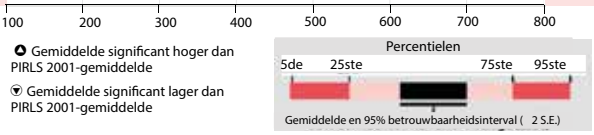
De vierde en vijfde kolom van Tabel 6 omvatten per land de *verdeling* van de prestaties voor begrijpend lezen. Zo kan er telkens een middengroep, een zwakker presterende en een sterker presterende groep van elk 20% van de leerlingen onderscheiden worden. De extremen, de groep van de 5% zwakst en de 5% sterkst presterende leerlingen, worden buiten beschouwing gelaten.

Voor Vlaanderen blijkt uit de verdeling van de prestaties voor begrijpend lezen dat het verschil tussen zwak en sterk presterende leerlingen eerder klein is. In cijfers wordt deze spreiding van de prestaties rond het gemiddelde uitgedrukt in de standaarddeviatie (SD), die voor Vlaanderen 61 punten bedraagt. De Vlaamse leerlingen vormen voor begrijpend lezen dus een relatief homogene groep. Enkel de Nederlandse leerlingen vormen met een standaarddeviatie van 60 punten een nog meer homogene groep.

Tegenover die grote homogeniteit van de Vlaamse prestaties staat echter een relatief grote heterogeniteit van de Vlaamse steekproef inzake de leeftijd. De standaarddeviatie bedraagt voor Vlaanderen 0,57 jaar. Enkel de leerlingen uit Trinidad en Tobago en de Verenigde Arabische Emiraten worden met standaarddeviaties van respectievelijk 0,65 jaar en 0,62 jaar gekenmerkt door een nog grotere leeftijdsspreiding. De meest homogene leeftijdsgroepen kunnen gevonden worden in Engeland (0,29 jaar), Noorwegen (5) (0,30 jaar), Zweden (0,30 jaar) en Noord-Ierland (0,30 jaar). Dit zijn landen waar zittenblijven eerder uitzonderlijk wordt toegepast.

Tabel 6. Verdeling van de prestaties voor begrijpend lezen per land[8]

Landen	Gemiddelde score (S.E.)	Gemiddelde leeftijd	Spreiding van de prestaties rond het gemiddelde in SD (S.E.)
Rusland	581 (2,2) ▲	10,8	66 (1,3)
Singapore	576 (3,2) ▲	10,4	79 (2,1)
Hong Kong	569 (2,7) ▲	9,9	64 (1,5)
Ierland	567 (2,5) ▲	10,5	74 (1,5)
Finland	566 (1,8) ▲	10,8	67 (1,6)
Polen	565 (2,1) ▲	10,7	72 (1,2)
Noord-Ierland	565 (2,2) ▲	10,4	80 (1,3)
Noorwegen (5)	559 (2,3) ▲	10,8	66 (1,3)
Chinees Taipei	559 (2,0) ▲	10,1	64 (1,0)
Engeland	559 (1,9) ▲	10,3	79 (1,2)
Letland	558 (1,7) ▲	10,9	62 (1,3)
Zweden	555 (2,4) ▲	10,7	67 (1,3)
Hongarije	554 (2,9) ▲	10,6	75 (1,7)
Bulgarije	552 (4,2) ▲	10,8	85 (2,7)
Verenigde Staten	549 (3,1) ▲	10,1	78 (1,3)
Litouwen	548 (2,6) ▲	10,8	69 (1,7)
Italië	548 (2,2) ▲	9,7	65 (1,4)
Denemarken	547 (2,1) ▲	10,8	68 (1,5)
Macao	546 (1,0) ▲	10,0	66 (1,0)
Nederland	545 (1,7) ▲	10,1	60 (1,3)
Australië	544 (2,5) ▲	10,0	84 (1,6)
Tsjechië	543 (2,1) ▲	10,3	68 (2,0)
Canada	543 (1,8) ▲	9,9	80 (1,5)
Slovenië	542 (2,0) ▲	9,9	72 (1,2)
Oostenrijk	541 (2,4) ▲	10,3	65 (1,4)
Duitsland	537 (3,2) ▲	10,3	78 (3,2)
Kazakhstan	536 (2,5) ▲	10,3	63 (1,4)
Slowakije	535 (3,1) ▲	10,4	81 (3,6)
Israël	530 (2,5) ▲	10,0	90 (1,8)
Portugal	528 (2,3) ▲	9,8	65 (1,4)
Spanje	528 (1,7) ▲	9,9	65 (1,4)
VLAANDEREN	525 (1,9) ▲	10,1	61 (0,9)
Nieuw-Zeeland	523 (2,2) ▲	10,1	91 (1,8)
Frankrijk	511 (2,2) ▲	9,8	69 (1,4)
PIRLS 2001-gemiddelde	500		
Wallonië (FG)	497 (2,6)	10,0	69 (1,3)
Chili	494 (2,5) ▼	10,1	79 (1,3)
Georgië	488 (2,8) ▼	9,7	79 (1,6)
Trinidad en Tobago	479 (3,3) ▼	10,2	94 (1,9)
Azerbeidjan	472 (4,2) ▼	10,1	86 (2,8)
Malta	452 (1,8) ▼	9,7	90 (1,4)
Ver. Arabische Emiraten	450 (3,2) ▼	9,8	111 (1,6)
Bahrein	446 (2,3) ▼	9,9	98 (1,4)
Qatar	442 (1,8) ▼	10,0	110 (1,3)
Saoedi-Arabië	430 (4,2) ▼	9,9	98 (2,4)
Oman	418 (3,3) ▼	9,7	106 (1,7)



BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

8 S.E. staat voor *Standard Error* of standaardfout en is een maat voor de precisie van de schatting.

Tabel 7. Vergelijking van het Vlaams gemiddelde voor begrijpend lezen met dat van andere landen

Landen	Gemiddelde score (S.E.)
Rusland	581 (2,2)
Singapore	576 (3,2)
Hong Kong	569 (2,7)
Ierland	567 (2,5)
Finland	566 (1,8)
Polen	565 (2,1)
Noord-Ierland	565 (2,2)
Noorwegen (5)	559 (2,3)
Chinees Taipei	559 (2,0)
Engeland	559 (1,9)
Letland	558 (1,7)
Zweden	555 (2,4)
Hongarije	554 (2,9)
Bulgarije	552 (4,2)
Verenigde Staten	549 (3,1)
Litouwen	548 (2,6)
Italië	548 (2,2)
Denemarken	547 (2,1)
Macao	546 (1,0)
Nederland	545 (1,7)
Australië	544 (2,5)
Tsjechië	543 (2,1)
Canada	543 (1,8)
Slovenië	542 (2,0)
Oostenrijk	541 (2,4)
Duitsland	537 (3,2)
Kazakhstan	536 (2,5)
Slowakije	535 (3,1)
Israel	530 (2,5)
Portugal	528 (2,3)
Spanje	528 (1,7)
VLAANDEREN	525 (1,9)
Nieuw-Zeeland	523 (2,2)
Frankrijk	511 (2,2)
PIRLS 2001-gemiddelde	500
Wallonië (FG)	497 (2,6)
Chili	494 (2,5)
Georgië	488 (2,8)
Trinidad en Tobago	479 (3,3)
Azerbeidzjan	472 (4,2)
Malta	452 (1,8)
Ver. Arabische Emiraten	450 (3,2)
Bahrein	446 (2,3)
Qatar	442 (1,8)
Saoedi-Arabië	430 (4,2)
Oman	418 (3,3)

BRON: Progress in Internatnional Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

	Landen die significant lager scoren dan Vlaanderen
	Landen die niet significant hoger of lager scoren dan Vlaanderen
	Landen die significant hoger scoren dan Vlaanderen

De grote leeftijdsspreiding in de Vlaamse steekproef kan wellicht verklaard worden door het vele zittenblijven en de opname van BuLO-leerlingen. Uit internationaal onderzoek (o.a. OECD, 2013) blijkt immers dat Vlaanderen een relatief groot aantal zittenblijvers kent in vergelijking met verschillende andere deelnemende landen (bijv. de Scandinavische landen). Wat de opname van BuLO-leerlingen betreft, werd gevraagd leerlingen te selecteren die het curriculum van het vierde leerjaar volgen. Dit betekent echter niet dat deze leerlingen ook daadwerkelijk in het vierde leerjaar zitten. Bijgevolg zijn de BuLO-leerlingen doorgaans ouder dan de leerlingen in het vierde leerjaar van het regulier lager onderwijs. In Tabel 8 worden de effecten van het zittenblijven en het BuLO op de leeftijd van de PIRLS-leerlingen duidelijk gemaakt. (Een gedeelte van het zittenblijven kan zich situeren in het kleuteronderwijs.)

Tabel 8. Leeftijdsverdeling (volgens geboortejaar) in PIRLS 2016 in het regulier lager onderwijs en in het BuLO

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	TOTAAL
Regulier lager onderwijs	4	83	646	4440	65	1	5239
BuLO	54	38	38	9	0	0	139
Totaal	**58**	**121**	**684**	**4449**	**65**	**1**	**5378**

1.2 De internationale prestatieniveaus

>> In de vorige paragraaf werd reeds de spreiding in de prestaties voor begrijpend lezen besproken. Een andere werkwijze om verschillen tussen leerlingen te verduidelijken, is het berekenen van het percentage leerlingen dat de internationale prestatieniveaus (minstens) bereikt. In PIRLS worden er vier zulke prestatieniveaus, ook wel *benchmarks* of standaarden genoemd, onderscheiden, met name een gevorderd, hoog, middelmatig en laag niveau. Op basis van inhoudelijke en statistische analyses vormen deze vier prestatieniveaus referentiepunten binnen de toetsscores, die vastgelegd zijn in termen van het soort items die leerlingen correct kunnen beantwoorden. In de figuren die volgen, wordt voor elk prestatieniveau, uitgezonderd het lage prestatieniveau, een voorbeelditem gegeven. Bij elk voorbeeld staan het leesdoel en -proces vermeld, het correcte antwoord, evenals het Vlaams en internationaal percentage[9] leerlingen dat het item correct heeft beantwoord. De bijbehorende teksten kunnen samen met de andere vrijgegeven PIRLS 2016-items gevonden worden in Bijlage 2.

Figuur 1 is een voorbeeld van een toetsitem binnen *het gevorderde niveau*. Om dit niveau te halen dienen leerlingen een toetsscore van (minstens) 625 punten te bereiken. Leerlingen binnen het gevorderde niveau kunnen de hele tekst gebruiken ter ondersteuning van hun interpretaties en verklaringen (IEA, 2016). Bovendien zijn ze in staat het effect van visuele elementen en de keuzes van de auteur te evalueren.

9 Het internationaal percentage werd berekend op basis van alle deelnemende landen (benchmarking participants niet inbegrepen), inclusief de landen die deelnamen aan PIRLS Literacy. Hetzelfde gaat op voor de berekening van het internationaal gemiddelde.

Figuur 1. Voorbeeld van een toetsitem op het gevorderde niveau

DOEL: LEESERVARING	VLAAMS % CORRECT: 13%
PROCES: TEKSTINTERPRETATIE	INTERNATIONAAL % CORRECT: 32%

Correct antwoord: Marie is vastberaden omdat
(1) ze niet opgeeft wanneer de rode kip moeilijk doet.
(2) ze steeds nieuwe manieren blijft zoeken om de rode kip toch in het hok te krijgen.

13. Je leert veel over Marie door wat ze doet.

Beschrijf wat voor een meisje Marie is en geef twee voorbeelden uit het verhaal die dat aantonen.

3 _____

_____

_____

_____

_____

_____

Figuur 2 is een voorbeeld van een toetsitem binnen *het hoge niveau*. Leerlingen met dit niveau behaalden een toetsscore van (minstens) 550 punten. Zij kunnen informatie in een tekst lokaliseren, onderscheiden en gebruiken om verbanden of verklaringen in de tekst beter te duiden (IEA, 2016). Daarnaast kunnen ze gebeurtenissen en informatie doorheen de hele tekst interpreteren en integreren en kunnen ze taal- en tekstkenmerken evalueren.

Figuur 2. Voorbeeld van een toetsitem op het hoge niveau

DOEL: INFORMATIEVERWERVING	VLAAMS % CORRECT: 62%
PROCES: TEKSTBEGRIP (FOCUS LEGGEN OP EN VINDEN VAN EXPLICIET VERMELDE INFORMATIE)	INTERNATIONAAL % CORRECT: 53%

Correct antwoord: Wanneer ze slaapt.

8. Wanneer houdt een zeeschildpad haar adem tot wel 5 uur lang in?

1 _____

Figuur 3 is een voorbeeld van een toetsitem op *het middelmatige niveau*. Leerlingen binnen dit niveau behaalden (minstens) een toetsscore van 475 punten. Zij kunnen vlot expliciet vermelde informatie uit een tekst halen, interpreteren en integreren (IEA, 2016). Bij het lezen van literaire teksten leerden ze taalkeuzes (bijv. formeel versus informeel) herkennen.

Voorbeelden van toetsitems binnen *het lage niveau* werden niet vrijgegeven. Om dit niveau te halen, dienen leerlingen een score van (minstens) 400 punten te behalen. Deze leerlingen kunnen expliciet vermelde informatie vinden in een tekst en kunnen eenvoudige conclusies trekken (IEA, 2016). Leerlingen met een score lager dan 400, die de lage *benchmark* dus niet bereiken, zijn niet in staat deze taken uit te voeren.

Figuur 3. Voorbeeld van een toetsitem op het middelmatige niveau

DOEL: LEESERVARING	VLAAMS % CORRECT: 84%
PROCES: TEKSTBEGRIP (EENVOUDIGE CONCLUSIES TREKKEN)	INTERNATIONAAL % CORRECT: 79%

Correct antwoord: C

11. Waarom maakt Marie witte vleugels op een lange stok?

(A) om ze te doen lijken op de vleugels van een kip

(B) om een beslissing te nemen

(C) om ze te doen lijken op een uil

(D) om indruk te maken op Sam

In Tabel 9 wordt een overzicht gegeven van de percentages leerlingen per land die de internationale prestatieniveaus (minstens) bereiken. Daarnaast wordt ook de internationale mediaan weergegeven, die gehanteerd kan worden als een belangrijk referentiepunt.

Uit Tabel 9 blijkt dat 4% van de Vlaamse leerlingen voor begrijpend lezen *het gevorderde prestatieniveau* bereikt. Vlaanderen staat daarmee, samen met Frankrijk en Trinidad en Tobago, op de 34e plaats in de internationale ranking. Met 10% van de leerlingen en een gedeelde 25e plaats in de ranking doet de internationale mediaan het opvallend beter. Enkel Wallonië (FG) heeft als enig West-Europees land een kopgroep die nog kleiner is dan de Vlaamse.

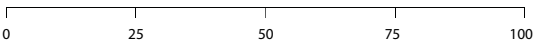
Met inbegrip van de vermelde 4% behaalt 35% van de Vlaamse leerlingen minstens *het hoge prestatieniveau*. Vlaanderen staat daarmee op de 33e plaats. In vergelijking met de internationale mediaan heeft Vlaanderen 12% minder leerlingen die dit hoge prestatieniveau bereiken. Van de West-Europese landen doen enkel Frankrijk en Wallonië (FG) slechter.

Het middelmatige prestatieniveau wordt in Vlaanderen door 80% van de leerlingen bereikt. Vlaanderen staat met dit resultaat samen met Spanje op een gedeelde 30e plaats in de internationale ranking. Hoewel de internationale mediaan het nog steeds beter doet dan Vlaanderen, wordt het verschil ditmaal beperkt tot slechts 2%. Binnen West-Europa doet Vlaanderen het net beter dan Portugal, Frankrijk en Wallonië (FG).

Het lage prestatieniveau wordt door 97% van de Vlaamse leerlingen bereikt. Net zoals Singapore, Noord-Ierland, Hongarije, Litouwen, Denemarken, Portugal en Spanje slaagt Vlaanderen (15e plaats) er daarmee in de ondermaatse prestaties tot een minimum van 3% van de leerlingen te beperken. Vlaanderen heeft hiermee ook voor het eerst de internationale mediaan overschreden. West-Europese landen die het nog beter doen dan Vlaanderen (11e plaats) zijn Ierland, Finland, Noorwegen (5), Zweden, Italië, Oostenrijk en Nederland. De kleine kop- en staartgroep in Vlaanderen wijzen er mogelijk op dat het huidige onderwijssysteem beter tegemoet komt aan de noden van de zwakke lezers, maar te weinig inspeelt op die van de sterke lezers.

Tabel 9. Percentages leerlingen die de internationale prestatieniveaus voor begrijpend lezen hebben bereikt

Landen	Percentages leerlingen die de internationale standaarden voor begrijpend lezen hebben bereikt (● Gevorderd, ○ Hoog, ● Middelmatig, ○ Laag)	Gevorderd (625)	Hoog (550)	Middelmatig (475)	Laag (400)
Singapore		29 (1.6)	66 (1.6)	89 (1.0)	97 (0.5)
Rusland		26 (1.2)	70 (1.3)	94 (0.6)	99 (0.3)
Noord-Ierland		22 (1.4)	61 (1.3)	87 (0.8)	97 (0.4)
Ierland		21 (1.2)	62 (1.6)	89 (0.9)	98 (0.4)
Polen		20 (1.1)	61 (1.3)	89 (0.7)	98 (0.4)
Engeland		20 (0.9)	57 (1.1)	86 (0.7)	97 (0.4)
Bulgarije		19 (1.3)	55 (2.2)	83 (1.6)	95 (0.9)
Hong Kong		18 (1.3)	65 (1.8)	93 (0.9)	99 (0.3)
Finland		18 (0.8)	62 (1.3)	91 (0.8)	98 (0.3)
Hongarije		17 (1.2)	56 (1.7)	85 (1.0)	97 (0.5)
Verenigde Staten		16 (1.3)	53 (1.6)	83 (1.2)	96 (0.5)
Australië		16 (1.0)	51 (1.4)	81 (1.0)	94 (0.5)
Noorwegen (5)		15 (0.9)	58 (1.7)	90 (0.9)	99 (0.3)
ChineesTaipei		14 (1.1)	59 (1.5)	90 (0.7)	98 (0.2)
Zweden		14 (1.4)	57 (1.6)	88 (0.9)	98 (0.3)
Letland		14 (1.0)	57 (1.3)	90 (0.8)	99 (0.2)
Israël		13 (0.9)	46 (1.3)	75 (1.0)	91 (0.7)
Canada		13 (0.7)	50 (1.0)	83 (0.9)	96 (0.4)
Litouwen		12 (0.9)	52 (1.6)	86 (1.1)	97 (0.5)
Slovenië		11 (0.8)	49 (1.3)	83 (0.9)	96 (0.5)
Denemarken		11 (1.0)	52 (1.3)	86 (1.0)	97 (0.4)
Nieuw-Zeeland		11 (0.6)	41 (1.2)	73 (1.0)	90 (0.7)
Duitsland		11 (0.8)	47 (1.4)	81 (1.4)	95 (1.0)
Italië		11 (0.8)	52 (1.7)	87 (1.0)	98 (0.5)
Slowakije		10 (0.8)	47 (1.4)	81 (1.3)	93 (1.1)
Internationale mediaan		10	47	82	96
Tsjechië		10 (0.7)	49 (1.3)	85 (0.9)	97 (0.5)
Macao		10 (0.6)	50 (0.8)	86 (0.5)	98 (0.3)
Oostenrijk		8 (0.8)	47 (1.5)	84 (1.1)	98 (0.4)
Nederland		8 (0.6)	48 (1.3)	88 (0.9)	99 (0.3)
Kazachstan		7 (0.8)	42 (1.8)	84 (1.5)	98 (0.3)
Portugal		7 (0.9)	38 (1.3)	79 (1.3)	97 (0.4)
Spanje		6 (0.4)	39 (0.9)	80 (1.0)	97 (0.6)
Ver. Arabische Emiraten		5 (0.3)	20 (1.0)	43 (1.4)	68 (1.3)
Trinidad en Tobago		4 (0.5)	24 (1.2)	55 (1.7)	80 (1.2)
VLAANDEREN		4 0.4	35 (1.3)	80 (1.3)	97 (0.4)
Frankrijk		4 (0.6)	30 (1.3)	72 (1.2)	94 (0.5)
Chili		3 0.4	25 (1.3)	61 (1.5)	87 (1.1)
Qatar		3 (0.3)	17 (0.6)	42 (1.1)	66 (0.9)
Wallonië (FG)		3 0.4	22 (1.2)	65 (1.4)	92 (0.9)
Georgië		2 (0.4)	22 (1.3)	60 (1.6)	86 (1.1)
Bahrein		2 0.3	14 (0.6)	41 (1.0)	69 (1.0)
Oman		2 (0.3)	10 (0.8)	32 (1.3)	59 (1.3)
Azerbeidzjan		2 0.3	18 (1.1)	54 (2.0)	81 (1.7)
Malta		1 (0.2)	13 (0.7)	45 (1.1)	73 (0.7)
Saoedi-Arabië		1 (0.4)	11 (1.2)	35 (1.7)	63 (1.8)



BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

1.3 Doelen en processen

>> Zoals in het inleidend hoofdstuk beschreven, kan elk toetsitem gecategoriseerd worden binnen de combinatie van een bepaald leesdoel en een bepaald leesproces. De twee leesdoelen zijn (1) leeservaring en (2) informatieverwerving. De vier leesprocessen zijn (1) focus leggen op en vinden van expliciet vermelde informatie, (2) eenvoudige conclusies trekken, (3) tekstinterpretatie en (4) tekstevaluatie. Tabellen 10 en 11 omvatten een overzicht van de gemiddelden van de leesdoelen en –processen van 16 West-Europese landen.

In Tabel 10 wordt naast het algemeen gemiddelde ook het gemiddelde voor de **leesdoelen** afzonderlijk weergegeven. De Vlaamse leerlingen scoren met 524 punten voor leeservaring en 526 punten voor informatieverwerving telkens niet significant verschillend van het algemeen Vlaams gemiddelde (525 punten). Dat de Vlaamse leerlingen gelijkaardig scoren voor beide leesdoelen betekent dat de leerlingen niet opvallend beter zijn in het begrijpen van informatieve teksten dan in het begrijpen van verhalende teksten of vice versa.

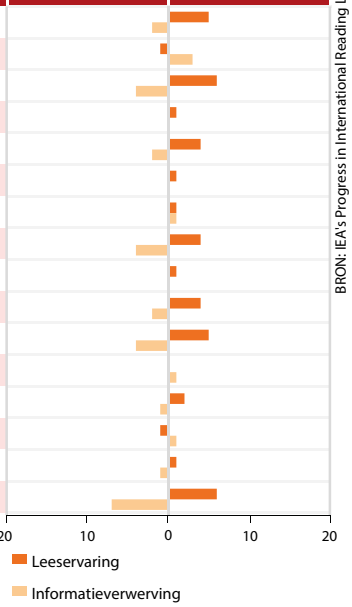
Net zoals Vlaanderen presteren Noorwegen (5), Zweden, Italië, Nederland en Portugal voor beide leesdoelen niet significant verschillend van het algemeen gemiddelde. Dit patroon is eerder atypisch te noemen aangezien het merendeel van de West-Europese landen een relatieve sterkte toont voor één van beide leesdoelen, in combinatie met een relatieve zwakte voor het andere leesdoel. Zo wordt *leeservaring* als een relatieve sterkte beschouwd voor Ierland, Noord-Ierland, Engeland, Denemarken, Oostenrijk, Duitsland, Spanje en Wallonië (FG). Voor deze landen geldt immers dat het gemiddelde voor leeservaring telkens significant hoger ligt dan het algemeen gemiddelde. Voor leeservaring is er geen enkel West-Europees land dat significant lager scoort dan zijn algemeen gemiddelde.

In Noord-Ierland, Engeland, Denemarken, Oostenrijk, Duitsland en Wallonië (FG) gaat de relatieve sterkte voor leeservaring bovendien gepaard met een relatieve zwakte voor *informatieverwerving*. In deze landen geldt immers dat de gemiddelde score voor informatieverwerving significant lager ligt dan hun algemeen gemiddelde. Buiten deze zes landen scoort geen enkel West-Europees land voor informatieverwerving significant lager dan zijn algemeen gemiddelde . Slechts één land, met name Finland, toont zich voor dit leesdoel relatief sterk.

In vergelijking met de andere West-Europese landen staat Vlaanderen voor beide leesdoelen op een 14e plaats. In beide gevallen doen Frankrijk en Wallonië (FG) het nog slechter.

Tabel 10. Prestaties voor begrijpend lezen opgedeeld naar leesdoel[10]

Landen	Algemeen gemiddelde	Leeservaring		Informatieverwerving		Verschil tussen gemiddelde score leesdoel en algemeen gemiddelde	
		Gemiddelde score	Verschil met algemeen gemiddelde	Gemiddelde score	Verschil met algemeen gemiddelde	Doelscore lager dan algemeen gemiddelde	Doelscore hoger dan algemeen gemiddelde
Ierland	567 (2,5)	571 (2,7)	5 (1,4) ▲	565 (2,7)	-2 (1,1)		
Finland	566 (1,8)	565 (1,9)	-1 (1,0)	569 (2,0)	3 (0,7) ▲		
Noord-Ierland	565 (2,2)	570 (2,5)	6 (1,4) ▲	561 (2,3)	-4 (1,4) ▼		
Noorwegen (5)	559 (2,3)	560 (2,5)	1 (1,5)	559 (2,4)	0 (1,0)		
Engeland	559 (1,9)	563 (2,2)	4 (1,4) ▲	556 (2,1)	-2 (0,9) ▼		
Zweden	555 (2,4)	556 (2,4)	1 (0,8)	555 (2,6)	0 (1,3)		
Italië	548 (2,2)	549 (2,1)	1 (1,8)	549 (2,2)	1 (0,9)		
Denemarken	547 (2,1)	551 (2,2)	4 (1,5) ▲	543 (2,5)	-4 (1,3) ▼		
Nederland	545 (1,7)	546 (1,7)	1 (1,0)	545 (1,9)	0 (1,1)		
Oostenrijk	541 (2,4)	544 (2,3)	4 (1,1) ▲	539 (2,4)	-2 (0,9) ▼		
Duitsland	537 (3,2)	542 (3,3)	5 (1,0) ▲	533 (3,3)	-4 (1,2) ▼		
Portugal	528 (2,3)	528 (2,5)	0 (1,2)	528 (2,3)	1 (0,8)		
Spanje	528 (1,7)	530 (1,9)	2 (0,7) ▲	527 (1,6)	-1 (0,6)		
VLAANDEREN	525 (1,9)	524 (1,9)	-1 (1,1)	526 (1,9)	1 (0,8)		
Frankrijk	511 (2,2)	513 (2,4)	1 (0,9)	510 (2,4)	-1 (0,8)		
Wallonië (FG)	497 (2,6)	504 (2,2)	6 (1,2) ▲	490 (2,4)	-7 (1,2) ▼		



Score subschaal significant hoger dan algemeen gemiddelde ▲
Score subschaal significant lager dan algemeen gemiddelde ▼

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

10 Ook alle volgende internationale tabellen in dit onderdeel betreffen enkel West-Europa.

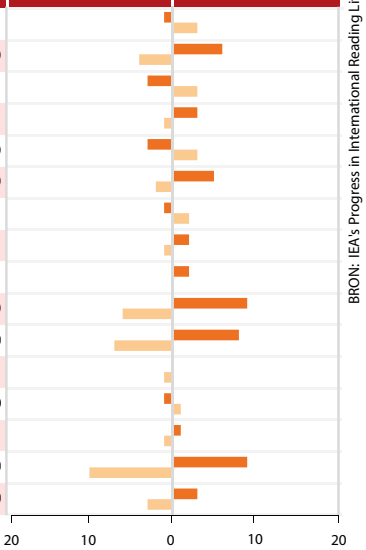
In Tabel 11 wordt naast het algemeen gemiddelde ook het gemiddelde voor de **leesprocessen** weergegeven. De leesprocessen (1) focus leggen op en vinden van expliciet vermelde informatie en (2) eenvoudige conclusies trekken, werden in de tabel samengebracht onder de term 'tekstbegrip'. De overige twee leesprocessen, (3) tekstinterpretatie en (4) tekstevaluatie zijn samengebracht onder de benaming 'interpreteren, integreren en evalueren'. De scores van 526 voor tekstbegrip en 524 voor interpreteren, integreren en evalueren, zijn niet significant verschillend van het algemeen Vlaams gemiddelde (525).

Net zoals Vlaanderen scoren Ierland, Noorwegen (5), Italië, Nederland en Portugal voor geen van beide leesprocessen significant verschillend van het algemeen gemiddelde. Opnieuw is dit patroon eerder atypisch te noemen. De meeste West-Europese landen tonen immers een relatieve sterkte voor *tekstbegrip*, al dan niet in combinatie met een relatieve zwakte voor interpreteren, integreren en evalueren. Zo scoren Finland, Zweden, Denemarken, Oostenrijk, Duitsland, Frankrijk en Wallonië (FG) significant hoger voor tekstbegrip dan hun algemeen gemiddelde. Voor drie landen daarentegen, namelijk Noord-Ierland, Engeland en Spanje, is tekstbegrip een relatieve zwakte. De overige landen scoren voor dit leesproces niet significant verschillend van het algemeen gemiddelde. In vergelijking met de andere West-Europese landen staat Vlaanderen voor tekstbegrip samen met Spanje op een gedeelde 13e plaats. Enkel Frankrijk en Wallonië (FG) haalden voor dit leesproces een nog lager gemiddelde.

De relatieve sterkte voor tekstbegrip gaat voor Finland, Zweden, Oostenrijk, Duitsland, Frankrijk en Wallonië (FG) gepaard met een relatieve zwakte in interpreteren, integreren en evalueren. Slechts twee landen, Engeland en Spanje, scoorden op dit leesproces significant hoger dan hun algemeen gemiddelde. De overige West-Europese landen presteerden voor *interpreteren, integreren en evalueren* niet significant verschillend van hun algemeen gemiddelde. Voor interpreteren, integreren en evalueren situeert Vlaanderen zich op de 14e plaats. Opnieuw doen ook voor dit leesproces Frankrijk en Wallonië (FG) het nog slechter.

Tabel 11. Prestaties voor begrijpend lezen opgedeeld naar leesproces

Landen	Algemeen gemiddelde	Tekstbegrip		Interpreteren, integreren en evalueren		Verschil tussen gemiddelde score leesproces en algemeen gemiddelde	
		Gemiddelde score	Verschil met algemeen gemiddelde	Gemiddelde score	Verschil met algemeen gemiddelde	Processcore lager dan algemeen gemiddelde	Processcore hoger dan algemeen gemiddelde
Ierland	567 (2,5)	566 (2,6)	-1 (1,1)	569 (2,9)	3 (1,4)		
Finland	566 (1,8)	572 (2,0)	6 (0,9) ▲	562 (1,8)	-4 (0,7) ▼		
Noord-Ierland	565 (2,2)	562 (2,1)	-3 (1,1) ▼	567 (2,2)	3 (1,4)		
Noorwegen (5)	559 (2,3)	561 (2,4)	3 (1,5)	558 (2,4)	-1 (1,2)		
Engeland	559 (1,9)	556 (2,0)	-3 (0,7) ▼	561 (1,9)	3 (0,7) ▲		
Zweden	555 (2,4)	560 (2,7)	5 (1,0) ▲	553 (2,5)	-2 (0,8) ▼		
Italië	548 (2,2)	547 (2,1)	-1 (1,1)	550 (2,1)	2 (1,3)		
Denemarken	547 (2,1)	550 (2,1)	2 (1,1) ▲	546 (2,2)	-1 (1,4)		
Nederland	545 (1,7)	546 (2,0)	2 (1,0)	544 (1,7)	0 (0,9)		
Oostenrijk	541 (2,4)	550 (2,8)	9 (1,4) ▲	534 (2,5)	-6 (1,0) ▼		
Duitsland	537 (3,2)	546 (3,3)	8 (0,9) ▲	530 (3,2)	-7 (1,0) ▼		
Portugal	528 (2,3)	528 (2,2)	0 (0,8)	526 (2,4)	-1 (0,9)		
Spanje	528 (1,7)	526 (1,7)	-1 (0,6) ▼	529 (1,7)	1 (0,6) ▲		
VLAANDEREN	525 (1,9)	526 (2,1)	1 (1,3)	524 (2,2)	-1 (1,2)		
Frankrijk	511 (2,2)	521 (2,3)	9 (0,9) ▲	501 (2,4)	-10 (0,7) ▼		
Wallonië (FG)	497 (2,6)	501 (2,3)	3 (1,3) ▲	494 (2,4)	-3 (1,4) ▼		



Schaalscore significant hoger dan algemeen gemiddelde ▲

Schaalscore significant lager dan algemeen gemiddelde ▼

Tekstbegrip

Interpreteren, integreren en evalueren

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

1.4 Verschillen tussen leerlingengroepen

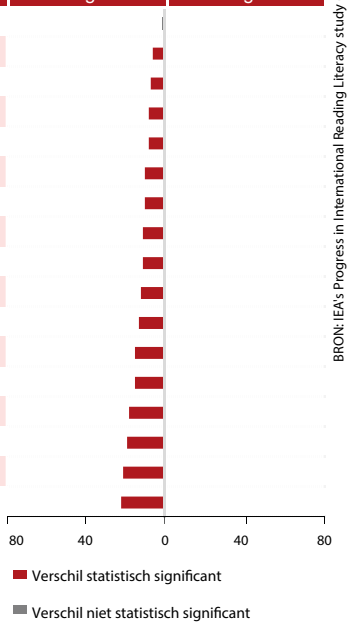
GESLACHT

>> In Tabellen 12 en 13 wordt een overzicht gegeven van de prestaties voor begrijpend lezen opgedeeld naar het geslacht van de leerlingen. Tabel 12 omvat een vergelijking van het gemiddelde verschil tussen jongens en meisjes.

Uit Tabel 12 blijkt dat Vlaamse meisjes met een gemiddelde score van 530 significant beter presteren voor begrijpend lezen dan de Vlaamse jongens die een gemiddelde score van 520 behalen. Een dergelijke significante voorsprong voor meisjes wordt overigens vastgesteld in alle West-Europese landen, met uitzondering van Portugal. Dit land slaagt er met andere woorden het best in de ongelijke prestaties tussen jongens en meisjes te beperken. Ook Vlaanderen houdt de prestatieverschillen tussen beide geslachten redelijk beperkt. Binnen West-Europa staat Vlaanderen immers op een gedeelde vijfde plaats, samen met Nederland en na Portugal, Oostenrijk, Italië en Frankrijk. Vooral de Zuid-Europese landen doen het op dit punt goed. De grootste kloof tussen jongens en meisjes situeert zich voornamelijk in de Scandinavische landen, waarbij de grootste prestatieverschillen worden gevonden in Noorwegen (5) en Finland.

Tabel 12. Prestaties voor begrijpend lezen opgedeeld naar geslacht

Land	Meisjes		Jongens		Absoluut verschil	Verschil tussen de geslachten	
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score		Meisjes scoren hoger	Jongens scoren hoger
Portugal	49 (0,8)	529 (2,7)	51 (0,8)	527 (2,5)	1 (2,7)		
Oostenrijk	48 (0,9)	544 (2,7)	52 (0,9)	538 (2,7)	6 (2,4)		
Italië	49 (0,9)	552 (2,7)	51 (0,9)	544 (2,4)	7 (2,6)		
Frankrijk	50 (0,9)	515 (2,6)	50 (0,9)	507 (2,5)	8 (2,7)		
Spanje	49 (0,6)	532 (1,4)	51 (0,6)	524 (2,7)	8 (2,5)		
VLAANDEREN	51 (0,9)	530 (2,1)	49 (0,9)	520 (2,3)	10 (2,0)		
Nederland	51 (1,1)	550 (1,7)	49 (1,1)	540 (2,3)	10 (2,2)		
Wallonië (FG)	50 (1,0)	503 (2,5)	50 (1,0)	492 (3,4)	11 (3,0)		
Duitsland	49 (0,7)	543 (3,2)	51 (0,7)	532 (3,7)	11 (2,9)		
Ierland	50 (1,6)	572 (2,9)	50 (1,6)	561 (3,3)	12 (3,8)		
Denemarken	51 (0,9)	554 (2,6)	49 (0,9)	541 (2,7)	13 (3,1)		
Engeland	50 (0,9)	566 (2,2)	50 (0,9)	551 (2,4)	15 (2,8)		
Zweden	49 (0,9)	563 (2,7)	51 (0,9)	548 (2,6)	15 (2,5)		
Noord-Ierland	50 (1,2)	574 (2,8)	50 (1,2)	555 (2,8)	18 (3,5)		
Internationaal gemiddelde	49 (0,2)	520 (0,4)	51 (0,2)	501 (0,5)	19 (0,5)		
Noorwegen (5)	50 (1,1)	570 (2,6)	50 (1,1)	548 (2,6)	21 (2,3)		
Finland	50 (0,9)	577 (1,9)	50 (0,9)	555 (2,3)	22 (2,2)		



BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy study (PIRLS 2016)

In Tabel 13 wordt voor de leesdoelen en –processen een meer gedetailleerd beeld gegeven van de prestatieverschillen tussen jongens en meisjes. Daaruit blijkt dat Vlaamse meisjes significant hoger scoren voor zowel beide leesdoelen als beide leesprocessen. Het grootste puntenverschil doet zich voor bij het leesdoel leeservaring, waarvoor meisjes 13 punten hoger scoren dan jongens. Bij de leesprocessen doet het grootste puntenverschil zich voor bij interpreteren, integreren en evalueren, waar meisjes tien punten hoger scoren dan jongens. Voor het leesdoel informatieverwerving en het leesproces tekstbegrip doen meisjes het telkens zeven punten beter dan de jongens.

In vergelijking met de andere West-Europese landen blijkt het Vlaamse patroon geen uitzondering te zijn. Er zijn immers nog negen andere landen, met name Noord-Ierland, Ierland, Finland, Engeland, Noorwegen (5), Zweden, Denemarken, Nederland en Wallonië, (FG) waar meisjes voor beide leesdoelen en beide leesprocessen significant hoger scoren dan jongens. In slechts één land, namelijk Portugal, zijn er geen statistisch significante geslachtsverschillen voor beide leesdoelen en -processen.

Tabel 13. Prestaties op de leesdoelen en –processen begrijpend lezen opgedeeld naar geslacht

Landen	Leesdoelen				Leesprocessen			
	Leeservaring		Informatieverwerving		Tekstbegrip		Interpreteren, integreren en evalueren	
	Meisjes	Jongens	Meisjes	Jongens	Meisjes	Jongens	Meisjes	Jongens
Noord-Ierland	582 (3,0) ▲	559 (3,1)	569 (3,1) ▲	552 (3,3)	570 (2,6) ▲	553 (3,0)	577 (2,6) ▲	558 (3,0)
Ierland	580 (3,2) ▲	563 (3,4)	569 (3,2) ▲	561 (3,4)	571 (3,2) ▲	561 (3,5)	576 (3,4) ▲	562 (3,6)
Finland	576 (2,0) ▲	554 (2,4)	579 (2,1) ▲	559 (2,6)	582 (2,3) ▲	562 (2,6)	573 (2,0) ▲	552 (2,3)
Engeland	572 (2,7) ▲	553 (2,5)	562 (2,6) ▲	551 (2,7)	563 (2,4) ▲	549 (2,5)	569 (2,4) ▲	554 (2,3)
Noorwegen (5)	571 (2,7) ▲	550 (3,2)	568 (2,8) ▲	549 (2,9)	570 (2,7) ▲	553 (3,0)	568 (2,8) ▲	548 (2,5)
Zweden	564 (2,7) ▲	548 (2,7)	562 (3,3) ▲	548 (2,8)	566 (3,1) ▲	555 (3,0)	562 (2,7) ▲	544 (2,8)
Denemarken	560 (2,6) ▲	542 (2,7)	548 (3,0) ▲	539 (2,9)	556 (2,7) ▲	544 (2,6)	552 (2,6) ▲	539 (2,7)
Italië	554 (2,4) ▲	543 (2,8)	551 (2,7)	547 (2,6)	550 (2,3) ▲	544 (2,8)	554 (2,4) ▲	545 (2,4)
Nederland	553 (1,8) ▲	539 (2,4)	549 (2,4) ▲	540 (2,6)	551 (2,6) ▲	542 (2,3)	550 (1,8) ▲	538 (2,3)
Duitsland	551 (3,5) ▲	534 (3,8)	536 (3,6)	530 (3,8)	550 (3,5) ▲	541 (3,8)	537 (3,5) ▲	524 (3,8)
Oostenrijk	550 (2,6) ▲	539 (2,6)	540 (2,9)	538 (2,9)	552 (3,1)	549 (3,3)	539 (2,5) ▲	530 (3,3)
Spanje	536 (1,7) ▲	524 (2,9)	529 (1,5)	525 (2,4)	530 (1,5) ▲	523 (2,5)	534 (1,5) ▲	525 (2,7)
VLAANDEREN	530 (2,3) ▲	517 (2,5)	529 (2,3) ▲	522 (2,2)	529 (2,4) ▲	522 (2,5)	529 (2,3) ▲	519 (2,5)
Portugal	529 (2,8)	527 (2,8)	527 (2,9)	529 (2,7)	527 (2,6)	528 (2,6)	528 (2,8)	525 (2,8)
Internationaal gemiddelde	522 (0,5) ▲	499 (0,5)	519 (0,5) ▲	503 (0,5)	520 (0,4) ▲	503 (0,5)	520 (0,5) ▲	500 (0,5)
Frankrijk	518 (2,9) ▲	507 (2,8)	513 (2,8)	508 (2,9)	524 (2,8) ▲	517 (2,6)	506 (2,9) ▲	496 (3,1)
Wallonië (FG)	512 (2,6) ▲	496 (2,6)	494 (2,9) ▲	486 (2,8)	506 (2,5) ▲	496 (3,0)	500 (2,5) ▲	488 (3,1)

▲ Gemiddelde score significant hoger dan die van het andere geslacht

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

INVLOED VAN BULO OP VLAAMS GEMIDDELDE

Met de opname van BuLO-leerlingen in PIRLS 2016 rijst de vraag of Vlaanderen het niet beter zou gedaan hebben in de internationale vergelijking wanneer de BuLO-leerlingen geen deel hadden uitgemaakt van de steekproef. De gemiddelde prestaties van de leerlingen uit het regulier lager onderwijs en het BuLO zijn opgenomen in Tabel 14. Daaruit blijkt dat de BuLO-leerlingen significant lager scoren dan de leerlingen uit het regulier lager onderwijs.

Tabel 14. Vergelijking van de prestaties voor begrijpend lezen van leerlingen uit het regulier lager onderwijs en uit het BuLO

	GEMIDDELDE	SD	S.E.
Regulier lager onderwijs	526	61	1,9
BuLO	497 ▼	52	2,8

▼ significant lager dan andere groep

In eerste instantie lijkt het er op dat BuLO-leerlingen het algemeen Vlaams gemiddelde in PIRLS 2016 naar beneden zouden halen. Uit Tabel 6 werd eerder afgeleid dat dit algemeen gemiddelde, met inbegrip van de BuLO-leerlingen, 525 punten bedraagt. Met andere woorden: het algemeen gemiddelde zou niet significant wijzigen, maar slechts met één punt stijgen wanneer BuLO-leerlingen niet tot de Vlaamse steekproef zouden behoren.

THUISTAAL

In Tabel 15 wordt een overzicht gegeven van de prestaties voor begrijpend lezen, opgedeeld naar de frequentie waarmee leerlingen de instructietaal - in Vlaanderen het Nederlands - thuis spreken. Leerlingen dienden een keuze te maken uit de categorieën (1) altijd, (2) bijna altijd, (3) soms en (4) nooit.

Uit Tabel 15 blijkt dat de grootste groep Vlaamse leerlingen thuis *(bijna) altijd* Nederlands spreekt. Vermeldenswaardig is dat bijna één vierde van de leerlingen thuis slechts *soms* of *nooit* de instructietaal spreekt, wat relatief veel is in vergelijking met andere West-Europese landen.

Wat de prestaties van deze groepen betreft, kan opgemerkt worden dat de leerlingen die thuis *altijd* Nederlands spreken, tevens de taal waarin de toets werd afgenomen, het veel beter doen. Met een gemiddelde score van 536 punten scoren zij namelijk significant hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde (525). Leerlingen die thuis *bijna altijd* Nederlands spreken, halen een gemiddelde score die niet significant verschilt van het algemeen Vlaams gemiddelde. Voor leerlingen die thuis *soms* of *nooit* Nederlands spreken, werd er wel een significant verschil waargenomen. Zij scoren respectievelijk 25 en 39 punten lager dan het algemeen Vlaams gemiddelde.

Vlaamse leerlingen die thuis *altijd* Nederlands spreken, situeren zich met 536 punten op een 12e plaats in de West-Europese ranking, net voor Spanje, Portugal, Frankrijk en Wallonië (FG). Vlaamse leerlingen die thuis *bijna altijd* en *soms* Nederlands spreken, doen het met een 14e plaats iets slechter in diezelfde ranking. Daarmee zijn de Vlaamse prestaties tegengesteld aan de internationale tendens dat leerlingen die bijna altijd de instructietaal spreken, beter scoren dan leerlingen die thuis altijd de instructietaal spreken. Ook de resultaten van Finland, Italië, Oostenrijk, Denemarken, Zweden, Noorwegen (5) en Duitsland liggen in de lijn van de Vlaamse resultaten. Van de West-Europese landen met meer dan 2% leerlingen die thuis *nooit* de instructietaal spreken, haalt Vlaanderen de laagste, gemiddelde prestatie.

Tabel 15. Percentages leerlingen die thuis altijd, bijna altijd, soms en nooit de instructietaal spreken, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	Altijd		Bijna altijd		Soms		Nooit	
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score
Noord-Ierland	85 (0,9)	565 (2,3)	9 (0,7)	578 (5,5)	5 (0,5)	555 (7,6)	1 (0,2)	~ ~
Portugal	83 (0,8)	528 (2,5)	9 (0,5)	538 (4,1)	8 (0,5)	512 (3,8)	1 (0,2)	~ ~
Ierland	79 (1,2)	567 (2,4)	10 (0,7)	587 (5,1)	10 (0,8)	559 (5,5)	2 (0,3)	~ ~
Engeland	73 (1,1)	559 (2,1)	11 (0,6)	575 (3,4)	14 (0,8)	555 (3,6)	2 (0,2)	~ ~
Finland	71 (1,2)	570 (1,8)	19 (0,8)	568 (3,2)	9 (0,9)	541 (5,1)	1 (0,2)	~ ~
Frankrijk	71 (1,1)	514 (2,4)	13 (0,7)	520 (4,1)	15 (0,7)	494 (3,6)	1 (0,2)	~ ~
Italië	70 (1,1)	554 (2,4)	14 (0,8)	552 (3,7)	14 (0,8)	523 (3,6)	2 (0,4)	~ ~
Oostenrijk	69 (1,4)	553 (1,7)	13 (0,8)	536 (4,8)	16 (0,9)	501 (5,3)	3 (0,2)	495 (9,6)
Denemarken	69 (1,1)	553 (2,1)	20 (0,8)	547 (4,0)	10 (0,8)	521 (6,3)	1 (0,2)	~ ~
Zweden	68 (1,4)	562 (2,5)	18 (0,9)	550 (3,6)	13 (0,9)	531 (6,0)	1 (0,1)	~ ~
Noorwegen (5)	68 (1,2)	563 (2,5)	21 (1,0)	557 (3,2)	10 (0,7)	542 (4,5)	1 (0,2)	~ ~
Duitsland	67 (1,4)	552 (2,6)	16 (1,0)	536 (7,3)	15 (0,9)	510 (4,8)	1 (0,2)	~ ~
VLAANDEREN	66 (1,2)	536 (1,8)	10 (0,5)	524 (3,6)	19 (0,8)	500 (3,2)	4 (0,4)	486 (7,3)
Nederland	66 (1,1)	549 (2,0)	16 (0,8)	549 (3,4)	15 (0,9)	527 (3,9)	3 (0,6)	527 (10,8)
Internationaal gemiddelde	63 (0,2)	511 (0,5)	14 (0,1)	520 (0,7)	17 (0,1)	504 (0,8)	5 (0,1)	433 (1,9)
Wallonië (FG)	61 (1,2)	504 (2,4)	17 (0,8)	504 (4,0)	20 (0,9)	478 (4,1)	2 (0,2)	~ ~
Spanje	57 (1,3)	531 (1,4)	13 (0,6)	542 (3,0)	20 (0,8)	523 (3,8)	10 (0,8)	502 (4,3)

~: onvoldoende data om te kunnen rapporteren over de prestaties

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

SOCIO-ECONOMISCHE STATUS (SES)

De SES van het gezin wordt in PIRLS bevraagd aan de hand van de schaal *Home Resources for Learning* (HRL). Deze schaal is opgebouwd uit vijf variabelen: (1) het aantal boeken thuis (leerlingvragenlijst), (2) het aantal kinderboeken thuis (oudervragenlijst), (3) het opleidingsniveau van de ouders (oudervragenlijst), (4) het beroep van de ouders (oudervragenlijst) en (5) de aanwezigheid van een computer en/of eigen kamer thuis (leerlingvragenlijst). De combinatie van antwoorden bepaalt in welke categorie (hoge, gemiddelde of lage SES) een leerling wordt ingedeeld. In Tabel 16 wordt een overzicht gegeven van de prestaties voor begrijpend lezen opgedeeld naar SES.

Uit Tabel 16 blijkt dat het merendeel van de Vlaamse leerlingen zich in een *middenklassepositie* bevindt. Daarnaast wordt een substantieel deel van de Vlaamse steekproef, namelijk één vierde, gecategoriseerd onder een *hoge SES*. Er zijn bij ons (en ook in andere West-Europese landen) weinig leerlingen met een *lage SES*. Wat betreft de omvang van de verschillende SES-categorieën neemt Vlaanderen een middenpositie in tussen de West-Europese landen.

Hoewel de Vlaamse *hoge SES*-leerlingen met maar liefst 560 punten significant hoger scoren dan het algemeen Vlaams gemiddelde, wordt dit resultaat minder indrukwekkend wanneer het wordt afgezet tegen de gemiddelden van de hoge SES-leerlingen in de andere West-Europese landen. Vlaanderen haalt met deze gemiddelde score immers een 12e plaats in de West-Europese ranking, Engeland en Noord-Ierland niet meegerekend. Ook de Vlaamse *gemiddelde SES*-leerlingen scoren in vergelijking met de rest van West-Europa relatief zwak. Opnieuw situeert Vlaanderen zich hiermee op een 12e plaats in de West-Europese ranking. Het positieve verband tussen SES en de prestaties voor begrijpend lezen is in alle West-Europese landen aanwezig.

Tabel 16. Percentages leerlingen met een hoge, gemiddelde en lage SES, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	Hoge SES		Gemiddelde SES		Lage SES	
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score
Noorwegen (5)	45 (1,2)	581 (2,3)	54 (1,2)	544 (2,5)	1 (0,1)	~ ~
Zweden	43 (1,7)	586 (2,3)	56 (1,7)	542 (2,7)	1 (0,1)	~ ~
Denemarken	41 (1,4)	575 (2,2)	58 (1,4)	535 (2,5)	1 (0,2)	~ ~
Finland	37 (1,2)	594 (2,0)	63 (1,1)	555 (2,0)	0 (0,1)	~ ~
Ierland	33 (1,4)	607 (2,5)	66 (1,4)	555 (2,2)	1 (0,3)	~ ~
Nederland	33 (1,5)	577 (2,5)	67 (1,5)	541 (2,5)	0 (0,1)	~ ~
Wallonië (FG)	30 (1,3)	540 (2,5)	67 (1,2)	486 (3,0)	4 (0,4)	439 (7,5)
VLAANDEREN	27 (1,2)	560 (2,1)	71 (1,1)	519 (1,9)	2 (0,3)	~ ~
Duitsland	25 (1,5)	591 (3,4)	74 (1,5)	539 (2,8)	1 (0,2)	~ ~
Frankrijk	24 (1,3)	552 (3,5)	73 (1,3)	505 (2,1)	2 (0,3)	~ ~
Oostenrijk	22 (1,2)	584 (2,8)	77 (1,1)	533 (2,2)	2 (0,2)	~ ~
Internationaal gemiddelde	20 (0,2)	572 (0,6)	73 (0,2)	509 (0,4)	7 (0,1)	432 (1,5)
Spanje	19 (0,7)	565 (1,8)	77 (0,8)	526 (1,7)	4 (0,5)	476 (5,1)
Portugal	18 (1,0)	568 (4,2)	76 (0,9)	523 (2,2)	6 (0,5)	487 (4,3)
Italië	8 (0,8)	595 (3,3)	86 (0,9)	550 (2,2)	6 (0,6)	507 (6,2)
Engeland	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Noord-Ierland	x x	x x	x x	x x	x x	x x

~: onvoldoende data om te kunnen rapporteren over de prestaties
-: vergelijkbare data niet beschikbaar
x: data is beschikbaar voor minder dan 50% van de leerlingen

BRON: IEA's Progress in Internation Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

DE HOUDING VAN LEERLINGEN TEGENOVER LEZEN

De houding van leerlingen tegenover lezen, wordt in PIRLS bevraagd met de schaal *Students Like Reading* (SLR). Deze schaal omvat acht stellingen waarbij leerlingen moesten aangeven in welke mate ze ermee akkoord gingen. Daarnaast dienden leerlingen aan te geven hoe vaak ze buiten de schooluren (1) lezen voor het plezier en (2) lezen om iets bij te leren. Op basis van een combinatie van antwoorden werden leerlingen ingedeeld in drie categorieën: heel positieve, positieve en eerder negatieve houding. In Tabel 17 wordt een overzicht gegeven van de prestaties voor begrijpend lezen opgedeeld naar de houding van de leerlingen tegenover lezen.

Uit Tabel 17 blijkt dat Vlaanderen één van de hoogste percentages leerlingen met een *eerder negatieve houding* ten aanzien van begrijpend lezen, heeft. Binnen West-Europa zijn het naast Vlaanderen vooral de Scandinavische landen (Noorwegen (5), Denemarken en Zweden) en Nederland die gekenmerkt worden door een grote groep leerlingen met een eerder negatieve houding ten aanzien van lezen. De Zuid-Europese landen (Portugal, Spanje en Italië) en Ierland hebben daarentegen de hoogste percentages lezers met een *heel positieve houding*.

De West-Europese tendens, hoe positiever de houding ten aanzien van lezen, hoe beter de prestaties, geldt ook voor Vlaanderen. Zo behalen Vlaamse lezers met een *heel positieve houding* een significant hoger gemiddelde score dan het algemeen Vlaams gemiddelde. Leerlingen met een *eerder negatieve houding* daarentegen, halen met 12 punten minder een significant lager gemiddelde score dan het algemeen Vlaams gemiddelde. Vlaamse lezers met een *positieve houding* scoren eveneens lager, maar niet significant verschillend van het algemeen gemiddelde.

Binnen de West-Europese ranking halen de Vlaamse leerlingen met een *(heel) positieve houding* ten aanzien van lezen een 12e plaats, net voor Portugal, Spanje, Frankrijk en Wallonië (FG). Vlaamse leerlingen met een *eerder negatieve houding* doen het (uiteraard in verhouding) net iets beter, met een 11e plaats vlak voor Portugal, Duitsland, Spanje, Frankrijk en Wallonië (FG).

Tabel 17. Percentages leerlingen met een heel positieve, een positieve en een eerder negatieve houding tegenover lezen, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	Heel positieve houding		Positieve houding		Eerder negatieve houding	
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score
Portugal	72 (1,1)	530 (2,4)	23 (1,0)	526 (3,2)	5 (0,4)	513 (5,3)
Spanje	56 (0,8)	534 (1,5)	34 (0,7)	523 (3,5)	10 (0,5)	512 (3,7)
Ierland	46 (1,1)	580 (3,0)	40 (1,0)	565 (2,9)	15 (0,8)	534 (4,6)
Internationaal gemiddelde	43 (0,2)	523 (0,5)	41 (0,1)	507 (0,5)	16 (0,1)	486 (1,0)
Italië	41 (1,1)	554 (2,5)	44 (1,0)	546 (2,7)	16 (0,8)	539 (3,7)
Frankrijk	40 (1,0)	519 (3,0)	46 (1,0)	510 (3,0)	14 (0,9)	497 (3,4)
Noord-Ierland	39 (1,3)	580 (2,9)	42 (1,0)	567 (2,7)	19 (0,9)	531 (3,8)
Oostenrijk	37 (1,1)	550 (3,1)	45 (0,8)	541 (2,6)	18 (0,8)	524 (3,4)
England	35 (1,0)	575 (2,5)	45 (0,9)	559 (2,2)	20 (0,9)	530 (3,3)
Wallonië (FG)	33 (1,1)	504 (3,4)	44 (0,9)	500 (2,8)	23 (1,2)	484 (3,3)
Duitsland	32 (1,3)	563 (2,9)	43 (1,0)	548 (2,7)	25 (1,2)	510 (5,0)
Finland	28 (0,9)	584 (2,3)	49 (0,8)	568 (2,3)	23 (0,7)	540 (2,5)
VLAANDEREN	24 (1,0)	536 (3,0)	45 (0,8)	529 (2,0)	31 (1,1)	513 (2,6)
Nederland	24 (0,9)	560 (2,4)	46 (0,9)	550 (2,0)	31 (1,1)	527 (2,5)
Noorwegen (5)	22 (0,9)	575 (3,2)	51 (1,0)	565 (2,4)	27 (1,2)	536 (2,8)
Denemarken	20 (0,8)	569 (2,9)	53 (1,0)	551 (2,4)	27 (1,2)	528 (3,2)
Zweden	18 (1,0)	572 (4,3)	50 (1,0)	563 (2,5)	31 (1,1)	535 (3,2)

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

ZELFCONCEPT VOOR BEGRIJPEND LEZEN

Het zelfconcept van de leerlingen over hun begrijpend lezen werd bepaald met de schaal *Students Confident in Reading* (SCR). Leerlingen moesten daarbij voor zes stellingen aangeven in welke mate ze ermee akkoord gingen. De combinatie van antwoorden bepaalde in welke van volgende drie categorieën de leerling terecht kwam: zeer zelfzeker, enigszins zelfzeker en niet zelfzeker voor wat betreft hun leesvaardigheid. In Tabel 18 worden de prestaties voor begrijpend lezen opgedeeld naar het zelfconcept van de leerling.

Uit Tabel 18 blijkt dat bijna de helft van de Vlaamse leerlingen *zeer zelfzeker* is over zijn leesvaardigheden. Daarnaast is één derde van de leerlingen *enigszins zelfzeker* en een niet te verwaarlozen percentage leerlingen, ongeveer één vijfde, geeft aan *niet zelfzeker* te zijn over zijn leesvaardigheid. Daarnaast geven ook grote groepen leerlingen uit Zuid-Europese landen (Portugal, Spanje en Italië) en Wallonië (FG), Nederland en Frankrijk aan niet zelfzeker te zijn. West-Europese landen met veel zelfzekere lezers zijn Zweden, Finland en Oostenrijk.

Wat de prestaties van deze leerlingen in Vlaanderen betreft, is het opmerkelijk dat zowel leerlingen die *enigszins zelfzeker* als leerlingen die *niet zelfzeker* zijn, significant lager scoren dan het algemeen Vlaams gemiddelde.

In de West-Europese vergelijking halen Vlaamse leerlingen die *zeer* en *enigszins zelfzeker* zijn een 14e plaats, nog voor Wallonië (FG) en Frankrijk. Opvallend: de Vlaamse lezers die *niet zelfzeker* zijn, presteren met een achtste plaats in de ranking relatief beter.

Tabel 18. Percentages leerlingen die zeer, enigszins en niet zelfzeker zijn over hun leesvaardigheid, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	Zeer zelfzeker		Enigszins zelfzeker		Niet zelfzeker	
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score
Zweden	65 (0,8)	575 (2,3)	28 (0,8)	532 (3,2)	8 (0,5)	488 (5,2)
Finland	60 (0,9)	586 (1,9)	31 (0,9)	549 (2,2)	10 (0,5)	503 (4,5)
Oostenrijk	56 (1,0)	562 (2,1)	29 (0,9)	526 (3,1)	14 (0,7)	493 (3,5)
Ierland	55 (1,0)	593 (2,6)	31 (0,8)	550 (2,7)	14 (0,8)	505 (4,2)
Duitsland	55 (1,0)	569 (2,4)	30 (0,9)	529 (3,6)	15 (0,7)	487 (4,7)
Engeland	53 (0,9)	591 (1,9)	31 (0,8)	541 (2,6)	16 (0,5)	488 (3,1)
Noorwegen (5)	53 (0,9)	584 (2,2)	33 (0,8)	545 (2,7)	14 (0,8)	505 (3,6)
Denemarken	51 (0,8)	577 (2,3)	36 (0,8)	532 (2,7)	14 (0,6)	486 (4,4)
Noord-Ierland	50 (1,1)	598 (2,2)	33 (1,0)	553 (3,0)	17 (0,7)	493 (4,1)
Nederland	49 (1,1)	565 (1,9)	30 (0,8)	536 (2,2)	21 (0,9)	511 (2,8)
VLAANDEREN	46 (1,0)	544 (2,3)	34 (0,8)	519 (2,5)	19 (0,7)	493 (2,6)
Italië	46 (1,0)	567 (2,2)	38 (1,0)	545 (2,7)	16 (0,5)	505 (4,3)
Internationaal gemiddelde	45 (0,2)	545 (0,4)	35 (0,1)	503 (0,5)	21 (0,1)	455 (0,6)
Frankrijk	44 (1,1)	539 (2,6)	39 (1,1)	506 (2,6)	17 (0,7)	455 (3,7)
Wallonië (FG)	41 (0,9)	528 (2,8)	37 (0,8)	493 (2,8)	22 (0,7)	450 (3,4)
Spanje	40 (0,7)	554 (1,8)	40 (0,6)	525 (2,1)	20 (0,6)	483 (2,7)
Portugal	38 (1,3)	555 (2,7)	40 (1,0)	526 (2,7)	22 (0,9)	483 (3,0)

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

1.5 Verschillen tussen landen inzake contextfactoren en samenhang met de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

>> In wat volgt zal de samenhang tussen verschillende contextfactoren (thuis, op school en in de klas) en de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen, worden verduidelijkt. Leerlingen zullen daarbij, op basis van het context-kenmerk, opgedeeld worden in verschillende categorieën. Het gemiddelde van elk van deze categorieën zal telkens afgezet worden tegen het algemeen Vlaams gemiddelde (525 punten) en het internationaal gemiddelde. Ter herinnering: het internationaal gemiddelde werd berekend op basis van alle deelnemende landen (*benchmarking participants* niet inbegrepen), ook die van PIRLS *Literacy*.

1.5.1 Begrijpend lezen thuis

>> Ouders en thuisomgeving kunnen zowel een directe als indirecte invloed uitoefenen op de schoolse prestaties van kinderen. Directe invloeden zijn bijvoorbeeld het aanbieden van voorschoolse activiteiten die de geletterdheid stimuleren en de mate waarin het kind voor aanvang van het eerste leerjaar (dankzij tussenkomsten van de ouders) in staat was bepaalde geletterdheidstaken vlot uit te voeren. Indirecte invloeden zijn onder andere de deelname aan kleuteronderwijs en de houding van de ouders tegenover lezen.

VOORSCHOOLSE ACTIVITEITEN DIE GELETTERDHEID STIMULEREN

Ouders kunnen de geletterdheid van hun kind reeds voorschools stimuleren door samen talige activiteiten te doen. In de oudervragenlijst werd bevraagd hoe vaak ouders voor de start van het eerste leerjaar met hun kinderen een boek lazen, verhalen vertelden, liedjes zongen, met alfabetspeelgoed speelden, praatten over wat ze gedaan of gelezen hadden, woordspelletjes speelden, letters of woorden schreven en etiketten en borden luidop lazen. Op basis van een combinatie van antwoorden werden leerlingen ingedeeld in één van volgende categorieën: vaak, soms en nooit of bijna nooit.

In Tabel 19 wordt een overzicht gegeven van de mate waarin ouders dergelijke voorschoolse activiteiten met hun kinderen doen. Uit de vergelijking met andere West-Europese landen blijkt dat de Vlaamse leerlingen de minste voorschoolse geletterdheidsactiviteiten door hun ouders kregen aangeboden. Zo deed slechts één vierde van hen *vaak* dergelijke activiteiten, terwijl 72% *soms* en 3% *nooit* deze activiteiten met zijn ouders heeft uitgevoerd. Van de deelnemende West-Europese landen doet geen enkel land het slechter dan Vlaanderen, eventueel met uitzondering van Noord-Ierland en Engeland waarvoor geen resultaten beschikbaar zijn.

Wanneer ook naar de schoolse prestaties wordt gekeken, wordt er opgemerkt dat leerlingen die voorschools gestimuleerd werden een betere prestatie voor begrijpend lezen neerzetten dan leerlingen zonder dergelijke voorbereiding. Zo scoren leerlingen die in Vlaanderen *vaak* deze activiteiten uitvoerden significant hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde. Vlaamse leerlingen uit de categorie *soms* scoren niet significant verschillend van het algemeen Vlaams gemiddelde, terwijl de categorie *nooit of bijna nooit* een significant lagere score behaalt dan het algemeen Vlaams gemiddelde.

Naast het lage percentage Vlaamse leerlingen die thuis *vaak* voorschoolse geletterdheidsactiviteiten uitvoerden, valt in vergelijking met andere West-Europese landen, ook de slechte prestatie van deze subgroep op. In de West-Europese ranking situeren zij zich immers op een 10e plaats. Vlaamse leerlingen die *soms* voorschools gestimuleerd werden, doen het niet veel beter met een negende plaats. Voor beide categorieën geldt dat Vlaanderen het enkel beter doet dan Spanje, Portugal, Frankrijk en Wallonië (FG).

Tabel 19. Percentages leerlingen die thuis vaak, soms en nooit of bijna nooit voorschoolse activiteiten ter stimulatie van hun geletterdheid uitvoerden, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	Vaak		Soms		Nooit of bijna nooit	
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score
Ierland	55 (0,8)	586 (2,4)	45 (0,8)	554 (2,9)	1 (0,2)	~ ~
Spanje	50 (0,7)	542 (2,0)	49 (0,7)	519 (2,0)	1 (0,1)	~ ~
Italië	49 (1,0)	558 (2,1)	50 (1,0)	544 (2,9)	1 (0,2)	~ ~
Nederland	41 (1,3)	560 (2,7)	58 (1,3)	547 (2,6)	1 (0,2)	~ ~
Duitsland	39 (0,9)	561 (2,8)	60 (0,9)	539 (4,0)	1 (0,2)	~ ~
Internationaal gemiddelde	39 (0,1)	529 (0,5)	58 (0,1)	505 (0,5)	3 (0,1)	419 (2,6)
Noorwegen (5)	38 (0,7)	573 (2,5)	61 (0,7)	552 (2,6)	1 (0,2)	~ ~
Oostenrijk	38 (0,9)	557 (2,9)	61 (0,8)	534 (2,4)	1 (0,2)	~ ~
Portugal	38 (1,0)	542 (2,8)	61 (0,9)	521 (2,5)	1 (0,2)	~ ~
Frankrijk	38 (1,0)	523 (3,3)	61 (1,0)	510 (2,4)	2 (0,2)	~ ~
Denemarken	36 (1,0)	564 (2,8)	63 (1,0)	542 (2,3)	1 (0,2)	~ ~
Zweden	35 (0,9)	575 (2,9)	63 (0,9)	552 (2,7)	2 (0,3)	~ ~
Finland	32 (0,8)	583 (2,5)	67 (0,8)	562 (1,9)	1 (0,2)	~ ~
Wallonië (FG)	29 (0,8)	515 (3,0)	69 (0,8)	493 (3,0)	2 (0,3)	~ ~
VLAANDEREN	25 (0,6)	543 (2,8)	72 (0,7)	524 (1,9)	3 (0,3)	499 (7,3)
Noord-Ierland	x x	x x	x x	x x	x x	x x
Engeland	- -	- -	- -	- -	- -	- -

~: onvoldoende data om te kunnen rapporteren over de prestaties
-: vergelijkbare data niet beschikbaar
x: data is beschikbaar voor minder dan 50% van de leerlingen

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

VOORSCHOOLSE GELETTERDHEID BIJ DE START VAN HET LAGER ONDERWIJS VOLGENS DE OUDERS

Aan ouders werd ook gevraagd in welke mate hun kind voor de instap in het eerste leerjaar in staat was om letters te herkennen en te schrijven, om woorden te schrijven en om woorden, zinnen en verhalen te lezen. Op basis van een combinatie van antwoorden werden leerlingen vervolgens ingedeeld in één van volgende categorieën: heel goed, redelijk goed en niet goed voorschools geletterd. Deze resultaten worden weergegeven in Tabel 20.

Uit Tabel 20 blijkt dat, in vergelijking met andere West-Europese landen, Vlaanderen, net zoals Duitsland en Wallonië, (FG) erg weinig *heel goed geletterde leerlingen* heeft bij de start van de lagere school. Complementair hieraan zijn de hoge percentages *niet goed geletterde leerlingen* in deze landen. Voor Vlaanderen, Duitsland en Wallonië (FG) gaat het respectievelijk om 61%, 67% en 60% van de leerlingen.

Hoewel intuïtief zou verwacht worden dat een goede geletterdheid bij aanvang van het eerste leerjaar gepaard gaat met goede latere prestaties voor begrijpend lezen, geldt voor Vlaanderen het omgekeerde. Zo scoren Vlaamse leerlingen die *heel goed geletterd* zijn in het vierde leerjaar niet significant verschillend van het algemeen Vlaams gemiddelde, terwijl de *niet goed geletterde* leerlingen significant hoger scoren dan het algemeen Vlaams gemiddelde. Vlaamse leerlingen die *redelijk goed geletterd* zijn, scoren dan weer significant lager dan het algemeen Vlaams gemiddelde. Een verklaring voor deze ongewone vaststellingen zou kunnen zijn dat ouders van minder goed presterende kinderen de geletterdheid van hun kinderen bij de start van het eerste leerjaar enigszins overschatten en/of omgekeerd bij de ouders van goed presterende leerlingen.

Niet enkel het lage percentage *heel goed geletterde Vlaamse leerlingen*, maar ook de zwakke prestatie van deze groep valt op in vergelijking met de rest van West-Europa. Vlaanderen situeert zich binnen deze categorie immers op de voorlaatste plaats. Enkel Wallonië (FG) doet slechter. Vlaamse leerlingen in de categorie *redelijk goed* doen het met een 11e plaats in de ranking (Engeland en Noord-Ierland niet meegerekend) iets beter. De groep *niet goed geletterde* Vlaamse leerlingen doet het, opnieuw met uitsluiting van Engeland en Noord-Ierland, relatief het best met een zevende plaats in de ranking.

Tabel 20. Percentages leerlingen die volgens de ouders heel goed, redelijk goed en niet goed voorschools geletterd zijn bij de start van het eerste leerjaar, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	Heel goed		Redelijk goed		Niet goed	
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score
Ierland	61 (1,1)	590 (2,2)	29 (0,9)	548 (3,2)	10 (0,6)	519 (5,7)
Spanje	48 (1,0)	551 (1,5)	35 (0,9)	519 (2,5)	17 (0,7)	496 (3,6)
Finland	31 (0,8)	602 (2,4)	25 (0,9)	569 (3,0)	44 (0,9)	546 (2,2)
Zweden	29 (0,9)	591 (2,8)	37 (1,1)	561 (2,8)	34 (1,2)	532 (2,9)
Internationaal gemiddelde	29 (0,1)	537 (0,6)	35 (0,1)	510 (0,5)	36 (0,2)	485 (0,6)
Denemarken	27 (0,9)	579 (3,1)	42 (1,1)	550 (2,6)	31 (1,1)	524 (3,0)
Frankrijk	20 (0,7)	532 (2,9)	42 (1,0)	517 (2,8)	38 (1,1)	501 (3,1)
Nederland	13 (0,8)	576 (4,4)	36 (1,2)	556 (3,1)	51 (1,4)	544 (2,4)
Italië	13 (0,7)	565 (3,6)	32 (0,9)	554 (3,3)	55 (0,8)	546 (2,5)
Oostenrijk	13 (0,7)	549 (4,2)	26 (0,7)	535 (3,6)	62 (0,9)	545 (2,0)
Portugal	13 (0,6)	548 (3,0)	36 (0,9)	531 (2,7)	51 (0,9)	522 (2,9)
Noorwegen (5)	12 (0,6)	594 (3,8)	24 (0,8)	569 (3,1)	64 (0,8)	550 (2,3)
VLAANDEREN	10 (0,6)	527 (4,7)	29 (0,9)	522 (2,6)	61 (1,2)	531 (1,7)
Wallonië (FG)	10 (0,6)	513 (4,2)	30 (0,8)	501 (3,5)	60 (1,0)	496 (2,8)
Duitsland	8 (0,6)	571 (5,6)	25 (0,9)	549 (4,1)	67 (1,0)	545 (3,5)
Engeland	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Noord-Ierland	- -	- -	- -	- -	- -	- -

~: onvoldoende data om te kunnen rapporteren over de prestaties
-: vergelijkbare data niet beschikbaar

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

DEELNAME AAN COLLECTIEVE 'VOORSCHOOLSE OPVOEDING'

Indirect hebben ouders een invloed op de schoolse prestaties van hun kinderen door hen naar een peutertuin en/of het kleuteronderwijs te sturen. Tabel 21 bevat een overzicht van de percentages en de gemiddelde prestaties van leerlingen die niet, één jaar of minder, twee jaar en drie jaar of meer aan collectieve 'voorschoolse opvoeding' participeerden.

Vlaanderen is samen met Denemarken, Wallonië (FG) en Zweden één van de West-Europese landen waar leerlingen *drie of meer jaar* 'voorschoolse opvoeding' genieten. Internationaal gaat dit gemiddeld slechts over 59% van de leerlingen, in Vlaanderen over 89%. Hoewel in Vlaanderen kleuterparticipatie hoog in het vaandel wordt gedragen, zijn er toch leerlingen die *niet*, slechts *één jaar of minder* of maar *twee jaar* aan 'voorschoolse opvoeding' deelnamen.

Voor Vlaanderen geldt dat hoe meer 'voorschoolse opvoeding' leerlingen kregen, hoe beter hun prestaties voor begrijpend lezen in het vierde leerjaar. Vlaamse leerlingen die *drie jaar of meer* deelnamen aan 'voorschoolse opvoeding' scoren significant hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde, terwijl de drie andere groepen (d.i. *twee jaar, één jaar of minder* en *niet*) significant lager scoren dan het algemeen gemiddelde. Opvallend daarbij is het kleine verschil in de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen tussen leerlingen die twee jaar en leerlingen die één jaar of minder 'voorschoolse opvoeding' genoten.

Uit Tabel 21 blijkt eveneens dat Vlaamse leerlingen die *drie jaar of meer* 'voorschoolse opvoeding' genoten, in vergelijking met andere West-Europese landen, behoorlijk laag scoren wat begrijpend lezen betreft. Enkel Portugal, Frankrijk en Wallonië (FG) doen slechter. Voor de leerlingen die *twee jaar* en de leerlingen die *één jaar of minder* 'voorschoolse opvoeding' genoten, levert Vlaanderen, in de West-Europese vergelijking, de op één na laagste scores op. Voor de groep leerlingen die *niet* van 'voorschoolse opvoeding' genoot, behaalt Vlaanderen zelfs de laagste gemiddelde score van de opgenomen West-Europese landen[11].

11 Er dient opgemerkt te worden dat voor leerlingen die geen 'voorschoolse opvoeding' genoten, (mede omwille van de zeer lage aantallen) slechts voor een aantal West-Europese landen betrouwbare data over het latere prestatieniveau beschikbaar zijn.

Tabel 21. Percentages leerlingen die niet, één jaar of minder, twee jaar en drie jaar of meer 'voorschoolse opvoeding' genoten, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	Leerlingen die 'voorschoolse opvoeding' genoten							
	3 jaar of meer		2 jaar		1 jaar of minder		Niet	
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score
Denemarken	96 (0,4)	552 (2,1)	3 (0,3)	521 (9,0)	1 (0,2)	~ ~	1 (0,2)	~ ~
Wallonië (FG)	93 (0,4)	502 (2,6)	5 (0,4)	480 (6,1)	2 (0,3)	~ ~	0 (0,0)	~ ~
Zweden	91 (0,6)	563 (2,3)	3 (0,3)	542 (7,9)	3 (0,4)	528 (7,4)	2 (0,3)	~ ~
VLAANDEREN	89 (0,7)	532 (1,7)	5 (0,5)	506 (6,8)	3 (0,3)	508 (5,8)	3 (0,4)	488 (5,3)
Italië	87 (0,8)	555 (2,2)	8 (0,6)	528 (5,4)	3 (0,4)	531 (8,1)	3 (0,3)	530 (9,4)
Nederland	84 (1,2)	555 (2,2)	11 (1,0)	538 (6,2)	3 (0,5)	538 (9,5)	2 (0,4)	~ ~
Noorwegen (5)	82 (0,9)	565 (2,2)	5 (0,4)	530 (6,6)	10 (0,7)	549 (4,5)	3 (0,3)	537 (8,9)
Frankrijk	80 (0,8)	519 (2,5)	6 (0,5)	509 (5,7)	6 (0,4)	490 (5,1)	8 (0,5)	494 (5,6)
Oostenrijk	79 (1,1)	548 (2,2)	14 (0,8)	533 (3,6)	5 (0,4)	524 (6,2)	2 (0,3)	~ ~
Portugal	73 (1,0)	532 (2,5)	15 (0,8)	527 (3,8)	6 (0,5)	525 (5,6)	5 (0,4)	503 (5,6)
Finland	68 (1,1)	569 (1,9)	12 (0,6)	565 (3,7)	18 (1,0)	571 (3,4)	1 (0,2)	~ ~
Duitsland	64 (1,1)	555 (2,7)	9 (0,6)	542 (5,5)	17 (0,9)	541 (6,3)	10 (0,7)	520 (6,4)
Spanje	60 (0,8)	538 (1,6)	17 (0,6)	528 (2,5)	13 (0,5)	519 (3,5)	10 (0,5)	513 (3,6)
Internationaal gemiddelde	59 (0,2)	520 (0,5)	18 (0,1)	507 (0,8)	12 (0,1)	498 (0,9)	11 (0,1)	472 (1,5)
Ierland	31 (0,8)	578 (3,0)	40 (1,1)	573 (3,1)	24 (1,0)	565 (3,4)	4 (0,4)	543 (7,9)
Engeland	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Noord-Ierland	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -

~: onvoldoende data om te kunnen rapporteren over de prestaties
-: vergelijkbare data niet beschikbaar

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

HOUDING VAN OUDERS TEGENOVER LEZEN

De houding van de ouders tegenover lezen werd in PIRLS bepaald met de schaal *Parents Like Reading*. Voor acht stellingen moesten ouders aangeven in welke mate ze ermee akkoord gingen. Daarnaast werd hen ook gevraagd hoe vaak zij lezen voor het plezier. Op basis van hun antwoorden werden leerlingen ingedeeld in één van volgende categorieën: heel graag, enigszins graag en niet graag. De resultaten worden weergegeven in Tabel 22.

Vlaanderen heeft samen met Wallonië (FG) en Frankrijk en in vergelijking met de andere West-Europese landen het kleinste percentage ouders met een *heel positieve houding* tegenover lezen. Bovendien heeft Vlaanderen het grootste percentage ouders in West-Europa met een *eerder negatieve houding* tegenover lezen. Het merendeel van de Vlaamse ouders heeft een *enigszins positieve houding* tegenover lezen, net zoals in de meeste andere West-Europese landen.

Uit Tabel 22 blijkt dat Vlaamse leerlingen van ouders met een *heel positieve houding* significant hoger scoren dan het algemeen Vlaams gemiddelde. Leerlingen van ouders met een *enigszins positieve houding* scoren niet significant verschillend van het algemeen Vlaams gemiddelde, terwijl leerlingen van ouders met een *eerder negatieve houding* significant lager scoren.

Hoewel Vlaamse leerlingen van ouders met een *heel positieve houding* tegenover lezen, significant hoger scoren dan het algemeen Vlaams gemiddelde, doen ze het in de West-Europese vergelijking nog steeds slecht. Enkel Spanje, Frankrijk en Wallonië (FG) doen het nog slechter. De groep Vlaamse leerlingen van ouders met een *enigszins positieve houding*, schuift één plaats naar omhoog in de ranking, ten nadele van Portugal. Voor leerlingen van ouders met een *eerder negatieve houding* daalt Vlaanderen opnieuw in de ranking tot de plaats net voor Frankrijk en Wallonië (FG).

Tabel 22. Percentages leerlingen van ouders met een heel positieve, enigszins positieve en eerder negatieve houding tegenover lezen, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Land	Heel positief		Enigszins positief		Eerder negatief	
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score
Noord-Ierland	49 (1,5)	602 (3,9)	36 (1,5)	577 (5,1)	15 (1,0)	568 (6,0)
Ierland	47 (1,1)	588 (2,9)	40 (1,0)	560 (2,9)	13 (0,7)	544 (5,2)
Nederland	46 (1,5)	566 (2,8)	39 (1,2)	548 (3,1)	16 (0,9)	525 (4,3)
Zweden	44 (1,1)	576 (2,9)	42 (1,1)	551 (3,0)	13 (0,8)	529 (4,4)
Denemarken	44 (1,1)	564 (2,3)	38 (1,0)	542 (2,7)	17 (0,7)	530 (3,6)
Noorwegen (5)	42 (1,0)	574 (2,6)	44 (0,9)	556 (2,5)	15 (0,9)	532 (3,9)
Finland	41 (1,0)	585 (2,2)	43 (0,9)	563 (2,5)	16 (0,7)	542 (3,4)
Spanje	41 (0,8)	545 (2,1)	43 (0,7)	524 (2,3)	16 (0,7)	512 (2,5)
Oostenrijk	40 (1,1)	564 (2,3)	42 (0,8)	534 (2,7)	18 (0,8)	516 (3,7)
Italië	37 (1,0)	566 (2,5)	47 (0,9)	546 (2,7)	16 (0,8)	530 (3,8)
Duitsland	36 (1,1)	578 (2,7)	44 (0,9)	540 (3,3)	20 (0,9)	509 (5,0)
Portugal	35 (0,9)	546 (3,0)	50 (0,9)	522 (2,4)	15 (0,7)	510 (5,4)
Internationaal gemiddelde	32 (0,1)	535 (0,5)	51 (0,1)	508 (0,5)	17 (0,1)	488 (0,8)
Wallonië (FG)	29 (0,9)	526 (2,8)	48 (0,9)	495 (3,2)	23 (0,8)	473 (3,6)
VLAANDEREN	28 (0,8)	546 (2,0)	48 (0,8)	527 (2,1)	24 (0,7)	509 (2,9)
Frankrijk	22 (0,8)	539 (3,2)	56 (0,8)	513 (2,2)	21 (0,9)	491 (4,0)
Engeland	- -	- -	- -	- -	- -	- -

-: vergelijkbare data niet beschikbaar

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

1.5.2 Begrijpend lezen op school

GROOTSTAD OF PLATTELAND

>> In Vlaanderen volgt 41% van de leerlingen les in een *grootstad*, 39% in *een kleine stad of een dorp* en 20% op het *platteland*. Vlaanderen heeft daarmee één van de hoogste percentages leerlingen die schoollopen op het platteland, net zoals Italië (24%) en Noorwegen (5) (22%). West-Europese landen met hoge percentages leerlingen in een stedelijke schoolomgeving zijn onder andere Spanje (84%), Portugal (81%), Engeland (65%) en Zweden (60%).

Schoolse prestaties hangen in zekere mate samen met de ligging van de school. In Vlaanderen geldt, net zoals in Oostenrijk, Finland, Frankrijk, Duitsland, Ierland, Nederland, Noord-Ierland en Wallonië (FG), dat een stedelijke omgeving minder gunstig is voor de prestaties begrijpend lezen dan het platteland. Zo scoren Vlaamse leerlingen die onderwijs volgen in een *grootstad* (516, internationaal: 521) significant lager dan het algemeen Vlaams gemiddelde (525). Leerlingen die in de context van *een kleine stad of een dorp* (531, internationaal: 511) en op het *platteland* (533, internationaal: 493) les krijgen, scoren daarentegen significant hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde. In een aantal landen wordt echter het omgekeerde patroon gezien. Internationaal en in de Scandinavische landen en Portugal bijvoorbeeld, blijkt een stedelijke omgeving gunstiger te zijn voor de prestaties begrijpend lezen dan een kleine stad of dorp en dan het platteland.

Vlaamse leerlingen die schoollopen in een *stedelijke omgeving* doen het in de West-Europese vergelijking slecht. Zij eindigen immers op de 14e plaats. Vlaamse leerlingen in *een kleine stad of dorp* en op het *platteland* presteren relatief iets beter met een 12e plaats in de ranking.

STARTCONDITIES EN HULPMIDDELEN OP SCHOOL

Elementaire leesvaardigheid bij de start van het lager onderwijs volgens de directie[12]

Aan directies werd gevraagd hoeveel procent van de leerlingen bij de start van het eerste leerjaar in staat was om letters te herkennen en te schrijven, om woorden te schrijven en om woorden, zinnen en verhalen te lezen. Op basis van een combinatie van antwoorden werden leerlingen vervolgens ingedeeld in één van volgende categorieën: de leerling volgt les op een school waar meer dan 75% van de leerlingen start met geletterdheid, waar 25 tot 75% van

12 Zie ook 1.5.1 Begrijpend lezen thuis, Voorschoolse geletterdheid bij de start van het lager onderwijs volgens de ouders.

de leerlingen start met geletterdheid en waar meer dan 75% van de leerlingen start met een zekere geletterdheid. De resultaten worden weergegeven in Tabel 23.

Uit de tabel blijkt dat in Vlaanderen slechts 5% van de leerlingen in een school zit waar *minstens 75% van de leerlingen* het eerste leerjaar aanvangt met elementaire leesvaardigheden. Wallonië (FG), Noorwegen (5), Nederland en Duitsland doen het met respectievelijk 3%, 2%, 2% en 0% nog slechter. In Ierland, Noord-Ierland en Spanje daarentegen, volgen respectievelijk 96%, 94% en 62% van de leerlingen onderwijs in scholen waar meer dan 75% van de leerlingen start met elementaire leesvaardigheden. Verder zit 46% van de Vlaamse leerlingen in een school waar *25 tot 75% van de leerlingen* start met een elementaire geletterdheid, terwijl 49% in een school zit waar *minder dan 25% van de leerlingen* bij aanvang geletterd is.

Wanneer ook de prestaties in rekening worden gebracht, is het opvallend dat Vlaamse leerlingen in scholen waar *minder dan 25% van de leerlingen* start met elementaire leesvaardigheden niet significant verschillend scoren van het algemeen Vlaams gemiddelde. Bovendien zijn de verschillen in gemiddelde prestatie tussen scholen waar *meer dan 75% van de leerlingen* start met een elementaire geletterdheid en scholen waar *25 tot 75% van de leerlingen* start met een zekere geletterdheid eerder beperkt. Deze bevinding gaat eveneens op voor de internationale data en voor een aantal West-Europese landen (o.a. Oostenrijk en Frankrijk). Daarnaast wordt internationaal een prestatiebreuk waargenomen tussen scholen waar 25 tot 75% van de leerlingen het eerste leerjaar aanvangt met elementaire leesvaardigheden en scholen waar minder dan 25% van de leerlingen start met elementaire leesvaardigheden. In Vlaanderen zijn de verschillen tussen de prestaties van de leerlingen uit de verschillende categorieën eerder klein.

De 5% Vlaamse leerlingen in scholen waar *meer dan 75% van de leerlingen* voorschools geletterd is, scoren in een West-Europese vergelijking slecht. Zij halen met 528 punten een voorlaatste plaats in de ranking, net voor Frankrijk en Wallonië (FG), die de laatste plaats delen. Landen die het opvallend goed doen, zijn Finland, Ierland, Zweden en Noord-Ierland. Voor leerlingen uit scholen met *25 tot 75% voorschools geletterde leerlingen* doet Vlaanderen het relatief iets beter met een plaats net voor Wallonië (FG), Frankrijk, Noord-Ierland en Spanje. Vlaamse leerlingen uit scholen met *minder dan 25% voorschools geletterde leerlingen*, eindigen in de West-Europese ranking net voor Zweden, Frankrijk en Wallonië (FG).

Tabel 23. Percentages leerlingen die volgens de directie onderwijs volgen in scholen met veel tot weinig leerlingen die het lager onderwijs starten met elementaire leesvaardigheden, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	Scholen waar meer dan 75% van de leerlingen start met geletterdheid		Scholen waar 25-75% van de leerlingen start met geletterdheid		Scholen waar minder dan 25% van de leerlingen start met geletterdheid	
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score
Ierland	96 (1,5)	570 (2,7)	4 (1,5)	545 (18,4)	0 (0,1)	~ ~
Noord-Ierland	94 (1,9)	567 (2,7)	5 (1,7)	517 (14,4)	2 (0,8)	~ ~
Spanje	62 (3,2)	533 (1,8)	36 (3,2)	519 (3,5)	2 (0,8)	~ ~
Engeland	46 (4,0)	567 (3,3)	41 (4,1)	550 (3,8)	12 (2,6)	554 (5,6)
Denemarken	36 (4,1)	553 (3,6)	59 (4,1)	546 (2,9)	5 (1,6)	530 (9,0)
Zweden	23 (3,8)	569 (5,1)	72 (4,1)	553 (2,6)	5 (1,8)	519 (8,5)
Internationaal gemiddelde	22 (0,4)	516 (1,6)	47 (0,5)	512 (0,8)	31 (0,4)	491 (1,0)
Finland	11 (2,7)	576 (5,3)	87 (3,0)	564 (2,1)	2 (1,2)	~ ~
Portugal	9 (3,2)	535 (4,4)	36 (3,8)	530 (4,4)	55 (3,8)	525 (3,0)
Italië	8 (2,2)	542 (7,6)	52 (4,4)	552 (3,0)	40 (4,6)	545 (4,0)
Oostenrijk	8 (2,2)	552 (5,2)	18 (3,5)	553 (4,9)	74 (3,8)	537 (3,0)
Frankrijk	6 (2,4)	512 (8,0)	85 (2,8)	514 (2,7)	8 (1,9)	482 (7,2)
VLAANDEREN	5 (1,9)	528 (5,1)	46 (4,7)	529 (3,0)	49 (4,7)	522 (3,8)
Wallonië (FG)	3 (1,6)	512 (14,9)	72 (3,7)	503 (3,0)	25 (3,5)	481 (6,2)
Noorwegen (5)	2 (1,4)	~ ~	67 (4,2)	561 (2,8)	31 (4,1)	554 (3,3)
Nederland	2 (1,3)	~ ~	64 (4,3)	549 (2,2)	35 (4,5)	540 (3,9)

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

Ervaren tekort aan middelen en materialen

Tabel 24 omvat een overzicht van de percentages leerlingen waarvoor het onderwijs weinig, in enige mate en erg gehinderd wordt door een tekort aan middelen en materialen. Volgens de directie zit minstens 70% van de Vlaamse leerlingen in een school waar het onderwijs, inclusief de goede prestaties van leerlingen, *in enige mate* wordt gehinderd. De tekorten situeren zich volgens de Vlaamse directies vooral op vlak van schoolgebouwen, lesruimten, computersoftware/applicaties voor leesonderwijs en computers voor onderwijsgebruik.

Een tekort aan hulpmiddelen en materialen hangt bovendien samen met de prestaties voor begrijpend lezen. Zo scoren Vlaamse leerlingen in scholen waar het onderwijs *weinig hinder* ondervindt, significant hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde. Leerlingen in scholen waar het onderwijs *in enige mate* wordt gehinderd, scoren niet significant verschillend van het algemeen gemiddelde.

Net zoals in Vlaanderen, geldt ook voor de andere West-Europese landen dat een tekort aan hulpmiddelen en materialen gepaard gaat met een eerder kleine daling in de gemiddelde prestatie voor begrijpend lezen. Vlaamse leerlingen in scholen met *weinig hinder* scoren hoger dan het internationaal gemiddelde, maar wel laag in de West-Europese ranking. Enkel Frankrijk en Wallonië (FG) presteren nog slechter. Voor de Vlaamse leerlingen in scholen waar het onderwijs in *enige mate* gehinderd wordt, gaan dezelfde bevindingen op.

Tabel 24. Percentages leerlingen waarvoor het onderwijs volgens de directie weinig, in enige mate en erg gehinderd wordt door een tekort aan hulpmiddelen en materialen, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	Weinig gehinderd		In enige mate gehinderd		Erg gehinderd	
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score
Nederland	62 (4,4)	547 (2,4)	38 (4,4)	544 (4,6)	0 (0,0)	~ ~
Zweden	55 (4,3)	560 (3,5)	44 (4,3)	549 (3,1)	0 (0,5)	~ ~
Engeland	51 (4,1)	561 (2,9)	49 (4,1)	557 (3,2)	0 (0,0)	~ ~
Denemarken	47 (4,2)	550 (3,3)	53 (4,1)	545 (2,9)	0 (0,5)	~ ~
Noord-Ierland	44 (5,6)	564 (4,3)	54 (5,6)	564 (3,9)	2 (1,3)	~ ~
Noorwegen (5)	42 (4,5)	566 (3,1)	57 (4,5)	554 (2,9)	0 (0,3)	~ ~
Duitsland	40 (3,7)	547 (3,4)	59 (3,8)	530 (5,6)	1 (0,6)	~ ~
Spanje	36 (2,9)	537 (2,5)	62 (3,0)	524 (2,1)	2 (0,8)	~ ~
Finland	36 (4,0)	567 (3,8)	62 (4,1)	566 (2,5)	2 (1,2)	~ ~
Oostenrijk	36 (4,1)	548 (3,5)	64 (4,0)	536 (3,1)	0 (0,5)	~ ~
Ierland	34 (4,0)	570 (3,1)	66 (4,0)	565 (3,2)	0 (0,0)	~ ~
Internationaal gemiddelde	31 (0,5)	521 (1,4)	62 (0,5)	507 (0,6)	6 (0,2)	474 (2,8)
VLAANDEREN	30 (3,9)	530 (4,3)	70 (3,9)	524 (2,7)	0 (0,2)	~ ~
Wallonië (FG)	20 (3,3)	500 (4,9)	80 (3,3)	498 (3,3)	0 (0,0)	~ ~
Portugal	20 (3,6)	537 (7,4)	78 (4,0)	526 (2,3)	2 (1,9)	~ ~
Frankrijk	17 (3,3)	520 (5,3)	83 (3,3)	510 (2,8)	0 (0,0)	~ ~
Italië	11 (2,2)	553 (8,3)	88 (2,1)	548 (2,4)	1 (0,9)	~ ~

~: onvoldoende data om te kunnen rapporteren over de prestaties

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

Aanwezigheid van een klas- en/of schoolbibliotheek en bezoek aan andere bibliotheken

Tabel 25 bestaat uit een overzicht van de percentages leerlingen met een eigen klas- en/of schoolbibliotheek en/of het percentage leerlingen dat af en toe een bezoek brengt aan andere bibliotheken. Uit de tabel blijkt dat 100% van de leerlingen in Vlaanderen, net zoals in Engeland, Frankrijk, Ierland, Nederland en Portugal minstens één van opgesomde bibliotheken kan raadplegen. De grootste groep van de Vlaamse leerlingen geeft aan een eigen klasbib te hebben en soms een bezoek te brengen aan een andere bibliotheek (36,07%). Daarnaast geeft 34,78% van de leerlingen aan zowel te beschikken over een klas- als schoolbibliotheek en soms een bezoek te brengen aan een andere bibliotheek. Vlaamse leerlingen kunnen met andere woorden een beroep doen op een rijk aanbod aan bibliotheekmaterialen.

Tabel 25. Percentages leerlingen met een eigen klas- en/of schoolbibliotheek en/of percentage leerlingen dat af en toe een bezoek brengt aan een andere bibliotheek

Landen	Enkel klasbib	Enkel schoolbib	Enkel andere bib	Klas- en schoolbib	Klas- en andere bib	School- en andere bib	Klas-, school- en andere bib	Totaal
Denemarken	0,80	1,17	2,71	1,39	2,02	50,71	40,70	99,50
Duitsland	10,97	0,95	1,08	7,12	16,04	8,09	55,01	99,26
Engeland	2,93	0,00	0,00	6,36	4,83	8,15	77,73	100,00
Finland	0,60	3,42	13,04	2,78	15,27	36,97	26,29	98,37
Frankrijk	7,57	0,87	0,39	19,34	16,83	4,35	50,66	100,00
Ierland	24,56	0,40	0,39	15,45	10,65	3,15	45,40	100,00
Internationaal gemiddelde	3,22	2,12	1,97	7,41	4,99	20,45	58,38	98,54
Italië	4,73	2,70	4,17	22,57	5,62	13,48	44,11	97,38
Nederland	8,59	0,00	0,00	8,57	16,63	16,86	49,35	100,00
Noord-Ierland	9,68	0,00	2,30	5,25	13,90	5,57	63,29	99,99
Noorwegen (5)	0,00	6,12	1,51	4,06	2,74	54,96	30,61	100,00
Oostenrijk	8,14	1,47	1,63	3,30	10,14	17,10	56,90	98,68
Portugal	0,00	1,67	1,18	4,25	1,21	44,53	47,16	100,00
Spanje	2,16	0,21	0,09	24,33	1,57	6,32	65,05	99,73
VLAANDEREN	11,61	0,89	1,28	13,02	36,07	2,35	34,78	100,00
Wallonië (FG)	14,52	0,46	0,24	17,37	19,85	5,30	41,29	99,03
Zweden	0,00	4,35	2,58	9,23	2,00	51,84	29,43	99,43

SCHOOLKLIMAAT

In wat volgt, worden drie aspecten van het schoolklimaat bekeken. Het gaat om (1) de gerichtheid op academisch succes, (2) orde, veiligheid en discipline en (3) tevredenheid van leerlingen, ouders en leerkrachten.

Gerichtheid op academisch succes

De focus op academisch succes werd in PIRLS gemeten met de schaal *School Emphasis on Academic Success* (SEAS). Zowel directie als leerkrachten kregen een aantal stellingen omtrent het streven van leerlingen, ouders, leerkrachten en directie naar goede prestaties. De respondenten duidden aan in welke mate de stellingen typerend zijn voor de eigen school, gaande van zeer hoog tot zeer laag. Daarbij werd telkens rekening gehouden met alle partners. Leerlingen werden uiteindelijk, op basis van een combinatie van antwoorden, ingedeeld in één van volgende categorieën: zeer grote nadruk, grote nadruk en matige nadruk op academisch succes. De resultaten worden weergegeven in Tabellen 26 (directies) en 27 (leerkrachten).

Het merendeel van de Vlaamse directies (62%) en leerkrachten (53%) geeft aan dat er in hun school een *grote nadruk* wordt gelegd op academisch succes. Ongeveer 36% van de Vlaamse directies is werkzaam in een school met een *matige nadruk* op academisch succes, bij leerkrachten gaat het om 46%. Een *zeer grote nadruk* wordt door Vlaamse directies (2%) en leerkrachten (1%) slechts zelden gerapporteerd. Uit de internationale en West-Europese vergelijking blijkt dat Vlaanderen relatief minder nadruk legt op het belang van goede prestaties. Landen met een zeer grote tot grote nadruk op academisch succes zijn onder andere Engeland, Noord-Ierland en Ierland.

Een *grote nadruk* op academisch succes gaat in Vlaanderen hand in hand met een gemiddelde prestatie (532, zowel voor directies als leerkrachten) die significant hoger is dan het algemeen Vlaams gemiddelde. Vermeldenswaard is dat een *matige nadruk* gepaard gaat met een gemiddelde prestatie (515 voor directies, 517 voor leerkrachten) die significant lager ligt dan het algemeen Vlaams gemiddelde.

Hoewel Vlaanderen qua gemiddelde prestaties beter doet dan het internationaal gemiddelde (dat zoals bekend mede beïnvloed is door een reeks ontwikkelingslanden in de ruime zin van het woord), komt het uit de West-Europese vergelijking telkens als één van de zwakste presteerders. Zo scoren Vlaamse leerlingen uit scholen waar een *grote nadruk* op academisch succes wordt gelegd net beter dan Spanje, Frankrijk en Wallonië (FG). Voor leerlingen uit scholen met een *matige nadruk* scoort Vlaanderen net boven Duitsland, Frankrijk en Wallonië (FG).

Tabel 26. Percentages leerlingen van wie de directie een zeer grote, grote of matige nadruk op academisch succes rapporteert, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	Zeer grote nadruk		Grote nadruk		Matige nadruk	
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score
Engeland	24 (3,3)	572 (4,4)	62 (4,1)	559 (3,0)	15 (2,5)	535 (4,9)
Noord-Ierland	23 (3,7)	571 (5,3)	67 (4,8)	565 (3,5)	9 (3,1)	547 (12,4)
Ierland	23 (3,0)	580 (3,6)	66 (4,0)	569 (2,9)	12 (2,9)	527 (5,9)
Zweden	15 (3,5)	571 (5,1)	47 (4,1)	561 (3,8)	38 (4,0)	541 (3,2)
Internationaal gemiddelde	8 (0,3)	531 (1,9)	54 (0,5)	518 (0,6)	38 (0,5)	494 (0,8)
Oostenrijk	7 (1,9)	569 (6,1)	66 (3,9)	547 (2,5)	28 (3,8)	519 (5,1)
Denemarken	6 (1,8)	568 (6,2)	50 (3,6)	551 (3,2)	43 (3,7)	539 (3,2)
Spanje	6 (1,1)	557 (4,8)	61 (2,6)	531 (1,6)	33 (2,2)	516 (3,8)
Finland	4 (1,7)	592 (8,2)	69 (4,2)	566 (2,4)	26 (3,9)	562 (4,4)
Frankrijk	4 (1,7)	523 (12,3)	61 (4,0)	513 (3,0)	35 (3,5)	508 (4,9)
Portugal	3 (1,3)	562 (6,9)	48 (3,8)	534 (3,8)	49 (3,6)	520 (3,3)
Italië	2 (0,8)	~ ~	39 (3,9)	552 (3,5)	58 (3,8)	547 (3,0)
Noorwegen (5)	2 (1,1)	~ ~	56 (4,5)	566 (2,8)	42 (4,4)	548 (3,2)
Nederland	2 (1,2)	~ ~	46 (4,6)	552 (2,9)	52 (4,6)	540 (2,7)
VLAANDEREN	2 (0,9)	~ ~	62 (3,8)	532 (2,5)	36 (3,7)	515 (3,7)
Duitsland	2 (1,1)	~ ~	62 (3,5)	552 (3,0)	37 (3,3)	509 (7,9)
Wallonië (FG)	1 (0,8)	~ ~	51 (4,3)	512 (3,1)	48 (4,1)	483 (3,9)

~: onvoldoende data om te kunnen rapporteren over de prestaties

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

Tabel 27. Percentages leerlingen van wie de leerkracht een zeer grote, grote en matige nadruk op academisch succes rapporteert, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	Zeer grote nadruk		Grote nadruk		Matige nadruk	
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score
Engeland	19 (2,6)	568 (4,4)	62 (3,7)	559 (2,6)	18 (3,1)	548 (4,7)
Noord-Ierland	19 (3,1)	579 (5,6)	68 (3,9)	561 (3,0)	14 (3,0)	556 (8,2)
Ierland	16 (2,7)	579 (6,7)	67 (3,5)	571 (2,9)	17 (2,6)	539 (6,1)
Spanje	10 (1,8)	544 (4,1)	62 (3,6)	531 (2,3)	28 (3,3)	516 (3,5)
Oostenrijk	9 (2,1)	563 (4,9)	63 (3,5)	546 (2,4)	28 (3,1)	523 (4,8)
Internationaal gemiddelde	8 (0,3)	522 (1,9)	55 (0,5)	518 (0,6)	37 (0,4)	497 (0,9)
Portugal	5 (1,5)	547 (5,4)	53 (3,7)	534 (3,4)	41 (3,4)	518 (3,0)
Frankrijk	4 (1,6)	537 (10,3)	51 (3,4)	518 (2,9)	44 (3,2)	502 (4,0)
Denemarken	4 (1,9)	564 (11,4)	54 (3,6)	553 (3,1)	42 (3,5)	540 (3,0)
Italië	3 (1,4)	556 (12,6)	55 (3,7)	551 (3,3)	42 (3,4)	546 (3,1)
Finland	2 (0,8)	~ ~	66 (2,8)	570 (2,0)	32 (2,9)	558 (3,7)
Duitsland	2 (1,0)	~ ~	54 (3,5)	555 (2,7)	44 (3,3)	512 (6,6)
Nederland	2 (1,2)	~ ~	50 (3,5)	550 (2,4)	48 (3,6)	539 (2,6)
VLAANDEREN	1 (0,6)	~ ~	53 (3,9)	532 (2,3)	46 (3,9)	517 (3,1)
Wallonië (FG)	1 (0,6)	~ ~	49 (3,8)	511 (2,9)	51 (3,7)	485 (3,8)
Noorwegen (5)	1 (0,6)	~ ~	58 (3,6)	563 (2,7)	41 (3,7)	551 (3,4)

~: onvoldoende data om te kunnen rapporteren over de prestaties

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

Orde, veiligheid en discipline

Een ander aspect van schoolklimaat is de orde, veiligheid en discipline op school. In de schoolvragenlijst werd dit bevraagd aan de hand van de ernst van disciplinaire problemen zoals spieken, onwettige afwezigheden en vandalisme. In de leerkrachtvragenlijst werd de orde en veiligheid in de schoolomgeving beoordeeld aan de hand van stellingen zoals 'Deze school is gelegen in een veilige buurt.'. In de leerlingvragenlijst werd de veiligheid beoordeeld aan de hand van de frequentie van het voorkomen van specifieke pestproblemen zoals stelen, het verspreiden van leugens en uitsluiten.

In Tabel 28 wordt eerst een overzicht gegeven van de resultaten van de schoolvragenlijst die door de directie ingevuld werd. Voor ongeveer twee derde van de Vlaamse leerlingen (64%) rapporteert de directie *weinig disciplinaire problemen* op school, voor 34% van de leerlingen worden er *kleine problemen* gemeld en voor 1% bestaan er *matige tot ernstige problemen*. Vlaanderen heeft daarmee gelijkaardige percentages als het internationaal gemiddelde, met uitzondering voor de categorie 'matige tot ernstige problemen' (internationaal: 8%). Kleine problemen die het vaakst gemeld werden door Vlaamse directies zijn (1) ongepast taalgebruik, (2) (fysieke) vechtpartijen onder leerlingen en (3) intimidatie van of verbale agressie ten aanzien van medeleerlingen (ook per sms, e-mail, sociale media, enz.). Directies uit Angelsaksische landen (Noord-Ierland, Ierland en Engeland) melden binnen West-Europa het minst disciplinaire problemen op school.

Vlaamse scholen met *weinig problemen* scoren significant hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde, terwijl scholen met *kleine problemen* net significant lager scoren. De negatieve invloed van het aantal disciplinaire problemen op de prestaties voor begrijpend lezen, wordt ook internationaal en in de andere West-Europese landen vastgesteld.

Vlaamse leerlingen in scholen met *weinig problemen* mogen dan wel significant hoger scoren dan het algemeen Vlaams gemiddelde, in vergelijking met de andere West-Europese landen doen ze het behoorlijk slecht. Met 531 punten scoren zij net beter dan Frankrijk en Wallonië (FG). Dezelfde bevindingen gaan op bij *kleine problemen*.

Tabel 28. Percentages leerlingen die volgens de directie onderwijs volgen in scholen met weinig, kleine en matige tot ernstige disciplinaire problemen, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	Weinig problemen		Kleine problemen		Matige tot ernstige problemen	
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score
Noord-Ierland	85 (3,5)	566 (2,8)	15 (3,5)	557 (10,8)	0 (0,0)	~ ~
Ierland	83 (3,4)	571 (2,5)	15 (3,5)	550 (8,8)	2 (0,9)	~ ~
Engeland	82 (3,4)	563 (2,1)	18 (3,4)	539 (4,1)	0 (0,0)	~ ~
Finland	78 (3,3)	567 (1,9)	22 (3,3)	564 (4,9)	0 (0,0)	~ ~
Spanje	76 (2,6)	531 (1,5)	18 (2,5)	520 (3,4)	6 (1,1)	505 (16,2)
Noorwegen (5)	70 (4,4)	562 (2,7)	28 (4,3)	554 (4,2)	2 (1,1)	~ ~
VLAANDEREN	64 (3,7)	531 (2,4)	34 (3,7)	515 (4,9)	1 (0,9)	~ ~
Wallonië (FG)	63 (3,6)	503 (3,5)	33 (3,4)	495 (4,7)	5 (1,6)	461 (12,4)
Internationaal gemiddelde	62 (0,5)	518 (0,7)	30 (0,5)	503 (0,9)	8 (0,3)	455 (2,4)
Italië	59 (3,6)	550 (3,0)	28 (3,4)	547 (4,5)	12 (2,5)	543 (4,8)
Portugal	57 (4,0)	534 (3,2)	38 (3,7)	523 (2,6)	6 (1,8)	501 (10,2)
Zweden	53 (4,6)	562 (3,3)	44 (4,6)	548 (4,0)	3 (1,1)	522 (15,7)
Frankrijk	52 (3,5)	519 (3,3)	41 (3,5)	508 (3,6)	7 (1,9)	484 (11,7)
Denemarken	52 (3,9)	552 (3,0)	47 (3,9)	543 (3,2)	1 (0,7)	~ ~
Oostenrijk	51 (4,5)	548 (2,9)	45 (4,3)	536 (3,8)	4 (1,7)	509 (12,4)
Nederland	43 (5,1)	551 (2,9)	54 (5,2)	543 (2,5)	3 (1,0)	498 (32,9)
Duitsland	43 (3,8)	553 (2,8)	50 (3,7)	529 (5,1)	7 (2,0)	489 (26,2)

~: onvoldoende data om over de prestaties te kunnen rapporteren

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

Tabel 29 omvat het perspectief van de leerkracht op orde en veiligheid in de school. Voor het merendeel van de leerlingen wordt de schoolomgeving als *zeer veilig en ordelijk* (45%) of *redelijk veilig en ordelijk* (52%) beoordeeld door de leerkracht. Voor slechts 3% van de leerlingen beschouwt de leerkracht de schoolomgeving als *weinig veilig en ordelijk*. Met deze percentages scoort Vlaanderen, in vergelijking met de rest van West-Europa, gemiddeld op vlak van veiligheid en ordelijkheid: opvallend minder goed dan onder meer Nederland en beter dan Italië. De grootste problemen zijn volgens Vlaamse leerkrachten (1) het gebrek aan respect door de leerlingen voor eigendommen van de school, (2) het gebrek aan ordelijk gedrag bij de leerlingen en (3) de school die gelegen is in een onveilige buurt. Net zoals de directies beschouwen leerkrachten in Angelsaksische landen en Noorwegen (5) de schoolomgeving als zeer veilig en ordelijk.

Veiligheid en ordelijkheid hebben een grote invloed op de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen. Zo scoren Vlaamse leerlingen met een *zeer veilige en ordelijke schoolomgeving* significant hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde, terwijl leerlingen met een *redelijk of weinig veilige en ordelijke schoolomgeving* significant lager scoren. Met deze resultaten doen Vlaamse leerlingen het voor de drie categorieën beter dan het internationaal gemiddelde.

De significant hogere prestatie van Vlaamse leerlingen met een *zeer veilige en ordelijke schoolomgeving* is opnieuw zwak te noemen in vergelijking met de rest van West-Europa. Vlaanderen doet het met dit resultaat wel beter dan Spanje, Portugal, Frankrijk en Wallonië (FG). Voor leerlingen met een *redelijk veilige en ordelijke schoolomgeving* neemt Vlaanderen eenzelfde positie in in de West-Europese ranking. Vlaamse leerlingen met een *weinig veilige en ordelijke schoolomgeving* eindigen in de ranking net voor Frankrijk, Wallonië (FG) en Duitsland. Er dient wel opgemerkt te worden dat er voor heel wat West-Europese landen zo'n klein percentage leerlingen in deze laatst vermelde categorie zit, wat maakt dat hun prestatiesscore onvoldoende betrouwbaar is.

Tabel 29. Percentages leerlingen die volgens de leerkracht onderwijs volgen in een schoolomgeving die zeer, redelijk en weinig veilig en ordelijk is, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	Zeer veilig en ordelijk		Redelijk veilig en ordelijk		Weinig veilig en ordelijk	
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score
Noord-Ierland	83 (3,0)	567 (2,6)	16 (3,1)	547 (7,3)	1 (0,9)	~ ~
Engeland	82 (2,7)	562 (2,4)	17 (2,7)	543 (4,4)	0 (0,5)	~ ~
Noorwegen (5)	80 (2,8)	562 (2,4)	19 (2,6)	549 (5,5)	1 (0,8)	~ ~
Ierland	79 (2,9)	570 (3,0)	19 (2,8)	555 (4,8)	2 (1,0)	~ ~
Nederland	78 (3,6)	549 (2,2)	21 (3,7)	535 (4,5)	1 (1,1)	~ ~
Spanje	76 (3,1)	532 (1,8)	23 (3,0)	517 (4,0)	2 (0,8)	~ ~
Portugal	72 (3,4)	532 (2,8)	26 (3,3)	519 (3,6)	2 (0,9)	~ ~
Internationaal gemiddelde	62 (0,5)	517 (0,5)	35 (0,5)	502 (0,8)	3 (0,2)	466 (3,6)
Oostenrijk	62 (4,0)	547 (2,7)	36 (3,9)	532 (4,0)	1 (0,7)	~ ~
Denemarken	56 (4,0)	554 (2,9)	40 (3,9)	539 (3,2)	4 (1,5)	546 (8,2)
Duitsland	48 (3,8)	554 (3,2)	48 (3,7)	524 (5,8)	4 (1,7)	461 (29,5)
Zweden	47 (3,9)	564 (3,4)	49 (3,8)	551 (3,0)	4 (1,3)	512 (12,4)
VLAANDEREN	45 (3,8)	533 (2,3)	52 (3,7)	521 (3,1)	3 (1,1)	488 (12,0)
Wallonië (FG)	40 (3,7)	507 (3,7)	51 (3,8)	496 (3,7)	9 (2,0)	466 (10,0)
Finland	40 (3,5)	569 (2,7)	52 (3,5)	565 (2,7)	7 (1,6)	559 (4,9)
Frankrijk	40 (3,2)	521 (4,2)	57 (3,4)	507 (3,2)	4 (1,1)	482 (7,2)
Italië	20 (3,0)	556 (4,0)	76 (3,3)	548 (2,9)	4 (1,3)	523 (13,4)

~: onvoldoende data om over de prestaties te kunnen rapporteren

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

In Tabel 30 wordt het perspectief van de leerling op de veiligheid in de school weergegeven, hier uitgedrukt in de frequentie van specifieke pestproblemen. Vlaanderen heeft het op één na hoogste percentage leerlingen binnen West-Europa dat aangeeft *maandelijks* gepest te worden. Ongeveer 13% van de Vlaamse leerlingen geeft zelfs aan *wekelijks* gepest te worden. Enkel Spanje, Engeland en Wallonië (FG) doen het nog slechter met respectievelijk 15%, 15% en 20%. De pestproblemen die in Vlaanderen het vaakst naar voor kwamen, zijn (1) andere leerlingen deden mij pijn, (2) andere leerlingen stalen iets van mij en (3) andere leerlingen lachten of scholden mij uit. Net zoals directies en leerkrachten, beoordelen leerlingen uit de Angelsaksische landen en nu ook uit de Scandinavische landen de schoolomgeving als relatief veilig.

Pestproblemen vertonen eveneens een negatieve samenhang met de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen. Zo scoren Vlaamse leerlingen die *bijna nooit* gepest worden significant hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde. De gemiddelde prestatie van leerlingen die *maandelijks* gepest worden, verschilt niet significant van het algemeen Vlaams gemiddelde. Vlaamse leerlingen die *wekelijks* gepest worden, halen een significant lagere score dan het algemeen Vlaams gemiddelde.

Voor leerlingen die *bijna nooit* of *maandelijks* gepest worden, doet Vlaanderen het, wat de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen betreft, even slecht. In beide gevallen scoren enkel Frankrijk en Wallonië (FG) nog slechter. Voor leerlingen die *wekelijks* gepest worden, doet Vlaanderen het nauwelijks iets beter met een plaats in de West-Europese ranking net voor Spanje, Wallonië (FG) en Frankrijk.

Tabel 30. Percentages leerlingen die aangeven bijna nooit, ongeveer maandelijks en ongeveer wekelijks gepest te worden, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	Bijna nooit		Ongeveer maandelijks		Ongeveer wekelijks	
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score
Finland	75 (1,0)	571 (1,9)	21 (0,9)	557 (3,4)	5 (0,4)	532 (6,1)
Ierland	74 (1,1)	575 (2,3)	20 (0,9)	551 (3,8)	5 (0,5)	526 (7,6)
Noorwegen (5)	74 (1,0)	564 (2,3)	21 (0,8)	552 (3,8)	5 (0,4)	524 (6,5)
Zweden	71 (1,0)	562 (2,7)	23 (0,7)	547 (2,9)	6 (0,5)	526 (6,3)
Denemarken	67 (1,2)	552 (2,2)	27 (0,9)	543 (3,4)	7 (0,6)	526 (5,3)
Frankrijk	66 (1,2)	518 (2,2)	26 (0,9)	506 (3,8)	8 (0,6)	476 (5,3)
Oostenrijk	63 (1,0)	549 (2,4)	27 (0,9)	535 (3,3)	11 (0,6)	512 (4,0)
Noord-Ierland	59 (1,3)	576 (2,6)	29 (1,0)	557 (2,9)	11 (0,8)	531 (5,7)
Nederland	58 (1,1)	548 (2,0)	31 (0,9)	546 (2,3)	10 (0,6)	525 (3,7)
Duitsland	57 (1,1)	553 (2,9)	32 (0,9)	537 (2,8)	11 (0,6)	510 (5,7)
Internationaal gemiddelde	57 (0,2)	521 (0,4)	29 (0,1)	507 (0,5)	14 (0,1)	482 (0,8)
Spanje	54 (0,8)	536 (1,4)	31 (0,7)	524 (2,6)	15 (0,6)	506 (4,2)
VLAANDEREN	52 (1,2)	531 (2,3)	34 (1,0)	523 (2,6)	13 (0,6)	508 (3,0)
Engeland	52 (1,2)	569 (2,3)	33 (0,9)	558 (2,5)	15 (0,7)	531 (3,8)
Wallonië (FG)	42 (1,1)	505 (3,0)	38 (0,8)	497 (2,7)	20 (0,9)	484 (4,2)

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

Tevredenheid van leerlingen, ouders en leerkrachten

Een laatste aspect binnen het onderdeel over het schoolklimaat handelt over de tevredenheid van leerlingen, ouders en leerkrachten over de school. In de leerlingvragenlijst werd dit beoordeeld aan de hand van stellingen zoals 'Ik ben graag op school.'. In de oudervragenlijst werd de tevredenheid van de ouders over de school in kaart gebracht via stellingen zoals 'De school van mijn kind is begaan met de vorderingen van mijn kind.'. De tevredenheid van de leerkracht over de jobinhoud werd bevraagd aan de hand van stellingen zoals 'Ik vind mijn werk belangrijk en zinvol.'.

Tabel 31 geeft een overzicht van de tevredenheid van de leerling over zijn of haar school, hier uitgedrukt in termen van schoolverbondenheid. De percentages voor Vlaanderen zijn gelijkaardig aan de gemiddelde internationale percentages. Maar liefst 56% van de Vlaamse leerlingen geeft aan een *groot gevoel van verbondenheid* met de school te ervaren. Toch is dit binnen West-Europa eerder aan de lage kant. Verder heeft 36% van de Vlaamse leerlingen een *matig gevoel van verbondenheid* en 7% *weinig gevoel van verbondenheid* met de school. Vooral in Zuid-Europese landen, met uitzondering van Italië, is er een hoog percentage leerlingen met een groot gevoel van schoolverbondenheid.

Uit de tabel blijkt er een positieve samenhang te zijn tussen de mate van schoolverbondenheid en de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen. Voor Vlaanderen geldt bijvoorbeeld dat leerlingen met een *groot gevoel van schoolverbondenheid* significant hoger scoren dan het algemeen Vlaams gemiddelde. Vermeldenswaard is dat zowel Vlaamse leerlingen met een *matig* als *weinig gevoel van schoolverbondenheid* beiden significant lager scoren dan het algemeen gemiddelde.

In de West-Europese ranking staat Vlaanderen voor de prestaties begrijpend lezen van leerlingen met een *groot, matig en weinig gevoel van schoolverbondenheid* respectievelijk op een 12e, 13e en 14e plaats. Landen die het hierop heel wat beter doen, zijn zowel de Angelsaksische als de Scandinavische landen.

Tabel 31. Percentages leerlingen die aangeven een groot, matig en weinig gevoel van verbondenheid met de school te ervaren, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	Groot gevoel van verbondenheid		Matig gevoel van verbondenheid		Weinig gevoel van verbondenheid	
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score
Portugal	82 (0,9)	532 (2,4)	15 (0,8)	511 (4,2)	3 (0,3)	510 (9,2)
Spanje	69 (0,8)	532 (1,4)	26 (0,7)	521 (3,6)	5 (0,3)	511 (4,5)
Noorwegen (5)	69 (1,3)	565 (2,4)	27 (1,1)	550 (3,0)	4 (0,5)	530 (7,1)
Noord-Ierland	63 (1,5)	575 (2,4)	30 (1,2)	554 (3,3)	7 (0,6)	520 (7,6)
Finland	63 (1,3)	574 (2,0)	32 (1,1)	558 (2,5)	5 (0,5)	526 (7,3)
Nederland	62 (1,3)	552 (1,9)	32 (1,1)	539 (2,1)	7 (0,7)	512 (6,8)
Ierland	61 (1,4)	577 (2,5)	31 (1,0)	557 (3,4)	8 (0,8)	533 (5,7)
Denemarken	59 (1,4)	558 (2,4)	34 (1,1)	537 (3,0)	7 (0,6)	519 (5,2)
Internationaal gemiddelde	59 (0,2)	518 (0,4)	33 (0,1)	505 (0,5)	8 (0,1)	495 (0,9)
Zweden	58 (1,5)	563 (2,8)	35 (1,2)	549 (3,0)	7 (0,7)	533 (5,7)
Engeland	56 (1,4)	569 (2,1)	35 (1,0)	552 (2,3)	9 (0,7)	526 (4,5)
VLAANDEREN	56 (1,2)	533 (2,2)	36 (1,0)	520 (2,6)	7 (0,5)	496 (4,6)
Italië	56 (1,2)	554 (2,3)	36 (1,0)	543 (2,7)	8 (0,5)	532 (4,3)
Oostenrijk	52 (1,1)	547 (2,5)	38 (0,9)	537 (2,8)	10 (0,6)	524 (4,4)
Duitsland	47 (1,7)	556 (2,7)	41 (1,2)	536 (3,9)	12 (0,7)	516 (6,3)
Wallonië (FG)	43 (1,3)	503 (3,0)	42 (1,1)	497 (3,0)	15 (1,0)	482 (4,1)
Frankrijk	43 (1,6)	512 (2,7)	48 (1,2)	514 (2,6)	9 (0,8)	492 (5,1)

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

Tabel 32 omvat een overzicht van de mate van tevredenheid van de ouders over de school van hun kind. In Vlaanderen blijkt het merendeel van de ouders *heel* tot *redelijk tevreden* te zijn. Er zijn 5% van de ouders die aangeven *niet tevreden* te zijn over de school van hun kind. Deze percentages sluiten aan bij de gerapporteerde gemiddelde internationale percentages, al ligt het Vlaams percentage van ouders die aangeven heel tevreden te zijn 13% lager. Opvallend is dat er slechts weinig West-Europese landen zijn die een hoger percentage heel tevreden ouders hebben dan het internationale percentage. Landen waar dit wel het geval is, zijn de Zuid-Europese landen en Ierland.

Intuïtief kan verwacht worden dat een grotere tevredenheid van de ouders over de school van hun kind gepaard zou gaan met betere prestaties voor begrijpend lezen. In Vlaanderen gaat deze veronderstelling niet zomaar op. Zo scoren leerlingen van ouders die *heel tevreden* zijn, net als de leerlingen van ouders die *niet tevreden* zijn, niet significant verschillend van het algemeen Vlaams gemiddelde. Leerlingen van ouders die *redelijk tevreden* zijn, scoren daarentegen wel significant hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde.

Toch is dit resultatenpatroon niet zo uitzonderlijk in West-Europa. Oostenrijk, Finland, Frankrijk en Wallonië (FG) worden immers gekenmerkt door leerlingen met *redelijk tevreden* ouders die beter presteren dan de leerlingen met *heel tevreden* ouders. Voor andere West-Europese landen zijn de prestatieverschillen tussen deze twee groepen eerder klein. In de West-Europese vergelijking (zonder Noord-Ierland en Engeland, omwille van een gebrek aan data) eindigen Vlaamse leerlingen met *heel tevreden* ouders, voor wat hun prestaties voor begrijpend lezen betreft, op een 12e plaats, voor Frankrijk en Wallonië (FG). Vlaamse leerlingen met *redelijk tevreden* ouders halen in diezelfde West-Europese ranking een 10e plaats, voor Spanje, Portugal, Wallonië (FG) en Frankrijk. Vlaamse leerlingen met *niet tevreden* ouders werden vergeleken met slechts 12 West-Europese landen, aangezien data voor Ierland, Engeland en Noord-Ierland ontbreken. Vlaanderen eindigt daar op een 11e plaats, voor Frankrijk en Wallonië (FG).

Tabel 33 omvat een overzicht van de mate waarin leerkrachten tevreden zijn over de inhoud van hun job. Meer dan 90% van de Vlaamse leerkrachten geeft aan hier *heel* tot *redelijk tevreden* over te zijn, terwijl slechts 3% *niet tevreden* is. In vergelijking met andere West-Europese landen neemt Vlaanderen qua leerkrachttevredenheid een eerder gunstige positie in.

Hoewel ook hier een positief verband zou kunnen verwacht worden tussen de jobtevredenheid van de leerkracht en de prestaties voor begrijpend lezen van diens leerlingen, toont Vlaanderen, net zoals het internationaal gemiddelde, hierop eerder atypische resultaten. In beide gevallen geldt immers dat leerlingen die onderwezen worden door een leerkracht die *redelijk tevreden* is, de laagste gemiddelde score behalen, terwijl leerlingen met *niet tevreden* leerkrachten de hoogste gemiddelde score hebben. Voor Vlaanderen is het evenwel zo dat de prestaties van leerlingen van *heel,*

redelijk en *niet tevreden* leerkrachten telkens niet significant verschillen van het algemeen Vlaams gemiddelde. Anders gezegd: in Vlaanderen is er nauwelijks een verband tussen de jobtevredenheid van de leerkracht van het vierde leerjaar en de prestaties voor begrijpend lezen van de leerlingen.

In de West-Europese vergelijking doet Vlaanderen het opnieuw behoorlijk slecht. Zo eindigen Vlaamse leerlingen met *heel* en *redelijk tevreden* leerkrachten op een 14e plaats in de ranking, net voor Frankrijk en Wallonië (FG). Vlaamse leerlingen van *niet tevreden* leerkrachten doen het iets beter met een 11e plaats en eindigen daarmee voor Nederland, Duitsland, Portugal, Frankrijk en Wallonië (FG).

Tabel 32. Percentages leerlingen van ouders die aangeven heel, redelijk en niet tevreden te zijn over de school van hun kind, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	Heel tevreden		Redelijk tevreden		Niet tevreden	
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score
Ierland	82 (1,0)	572 (2,5)	16 (0,9)	568 (4,4)	2 (0,3)	~ ~
Portugal	76 (1,0)	530 (2,7)	21 (0,9)	526 (2,8)	3 (0,3)	523 (8,3)
Spanje	73 (1,1)	531 (1,6)	23 (0,9)	527 (3,7)	4 (0,3)	530 (5,4)
Italië	66 (1,2)	552 (2,5)	30 (1,0)	551 (3,0)	4 (0,4)	536 (5,7)
Internationaal gemiddelde	65 (0,2)	515 (0,5)	30 (0,1)	509 (0,6)	5 (0,1)	500 (1,2)
Noorwegen (5)	61 (1,4)	563 (2,5)	34 (1,2)	557 (2,6)	4 (0,4)	538 (7,0)
Oostenrijk	60 (1,3)	541 (2,9)	33 (1,1)	547 (3,0)	7 (0,6)	538 (3,8)
Nederland	58 (2,2)	556 (2,9)	36 (1,9)	548 (2,9)	6 (0,6)	543 (5,8)
Finland	55 (1,2)	569 (2,2)	42 (1,1)	570 (2,4)	4 (0,4)	560 (6,0)
VLAANDEREN	52 (1,0)	525 (2,3)	43 (0,9)	532 (2,1)	5 (0,4)	521 (4,8)
Denemarken	51 (1,6)	553 (3,0)	36 (1,2)	550 (2,7)	13 (1,0)	537 (4,6)
Duitsland	48 (1,3)	551 (3,3)	41 (1,1)	549 (3,8)	11 (0,9)	526 (6,5)
Wallonië (FG)	47 (1,2)	498 (3,1)	44 (1,0)	504 (2,9)	9 (0,7)	488 (5,0)
Zweden	45 (1,5)	562 (3,1)	45 (1,1)	560 (2,6)	10 (0,8)	544 (5,3)
Frankrijk	43 (1,1)	513 (2,5)	50 (1,0)	516 (2,8)	8 (0,5)	509 (6,8)
Engeland	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Noord-Ierland	x x	x x	x x	x x	x x	~ ~

~: onvoldoende data om te kunnen rapporteren over de prestaties
-: vergelijkbare data niet beschikbaar
x: data is beschikbaar voor minder dan 50% van de leerlingen

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

Tabel 33. Percentages leerlingen met een leerkracht die zeer, redelijk en niet tevreden is over zijn/haar job, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	Zeer tevreden		Redelijk tevreden		Niet tevreden	
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score
Spanje	73 (3,0)	529 (2,4)	25 (3,1)	524 (3,4)	2 (0,9)	~ ~
Noord-Ierland	62 (4,7)	564 (3,4)	31 (4,2)	567 (4,0)	7 (2,5)	548 (9,0)
Ierland	60 (3,6)	570 (3,8)	36 (3,5)	561 (3,9)	4 (1,3)	561 (8,9)
Oostenrijk	59 (3,9)	542 (2,8)	40 (3,8)	540 (3,7)	1 (0,6)	~ ~
Italië	58 (3,4)	549 (3,1)	38 (3,4)	547 (3,8)	3 (1,6)	559 (11,2)
Internationaal gemiddelde	57 (0,5)	513 (0,6)	37 (0,5)	508 (0,9)	6 (0,2)	525 (2,3)
VLAANDEREN	53 (3,5)	526 (2,9)	44 (3,3)	524 (2,8)	3 (1,2)	532 (13,9)
Engeland	51 (3,7)	558 (3,4)	42 (3,8)	559 (2,8)	7 (2,0)	563 (7,1)
Wallonië (FG)	51 (3,3)	503 (3,5)	40 (3,4)	494 (4,3)	9 (2,3)	484 (10,2)
Portugal	49 (3,7)	531 (2,8)	41 (3,8)	526 (4,9)	10 (2,1)	523 (4,2)
Nederland	44 (4,0)	542 (3,3)	53 (4,0)	549 (2,2)	3 (1,1)	528 (11,9)
Denemarken	43 (3,6)	548 (3,5)	45 (3,9)	546 (3,3)	11 (2,5)	551 (5,1)
Noorwegen (5)	42 (4,1)	560 (3,3)	53 (3,9)	560 (2,6)	4 (1,2)	544 (19,4)
Finland	41 (3,5)	565 (2,6)	49 (3,2)	567 (2,6)	11 (1,8)	568 (4,4)
Zweden	41 (4,3)	554 (4,0)	52 (4,6)	557 (3,3)	6 (2,1)	549 (9,4)
Duitsland	38 (3,6)	544 (4,8)	53 (4,0)	533 (5,4)	10 (2,3)	524 (10,0)
Frankrijk	26 (2,8)	513 (4,4)	62 (3,3)	511 (2,8)	12 (2,2)	506 (6,6)

~: onvoldoende data om te kunnen rapporteren over de prestaties

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

1.5.3 Begrijpend lezen in de klas

VOORBEREIDING VAN DE LEERKRACHTEN

Opleiding en ervaring

>> Tabel 34 omvat een overzicht van de percentages leerlingen ingedeeld volgens het opleidingsniveau van hun leerkracht. De overgrote meerderheid van de Vlaamse leerlingen (98%) krijgt les van een leerkracht die een *professionele bachelor* (of equivalent) behaalde op de hogeschool. Dit is immers de standaard vereiste kwalificatie in Vlaanderen om als leerkracht voor de klas te mogen staan. Vlaanderen heeft in vergelijking met andere West-Europese landen middelmatig hoog opgeleide leerkrachten. Slechts 2% van de Vlaamse 10-jarige leerlingen krijgt les van een leerkracht met een *universitair diploma*. Dit is anders in landen als Finland (92%), Duitsland (90%) en Frankrijk (42%), waar van leerkrachten lager onderwijs verwacht wordt dat ze een universitair diploma bezitten.

Tabel 34. Percentages leerlingen volgens het opleidingsniveau van de leerkracht

Landen	Percentages leerlingen volgens het opleidingsniveau van de leerkracht			
	Universitair	Bachelor, maar niet-universitair	Post-secundair onderwijs, maar geen bachelor	Hoger secundair onderwijs
Finland	92 (1,8)	6 (1,5)	1 (0,5)	1 (0,4)
Duitsland	90 (2,2)	2 (1,2)	7 (1,9)	0 (0,5)
Frankrijk	42 (4,0)	44 (3,8)	11 (2,4)	3 (1,1)
Ierland	26 (3,6)	74 (3,6)	0 (0,0)	0 (0,0)
Internationaal gemiddelde	26 (0,3)	60 (0,4)	11 (0,3)	3 (0,1)
Spanje	24 (2,9)	76 (2,9)	0 (0,1)	0 (0,0)
Noorwegen (5)	22 (3,2)	73 (3,2)	4 (1,4)	0 (0,3)
Noord-Ierland	19 (3,4)	80 (3,5)	1 (0,7)	0 (0,0)
Zweden	13 (2,8)	81 (3,1)	5 (1,7)	0 (0,2)
Portugal	13 (2,5)	83 (2,7)	5 (1,2)	0 (0,0)
Engeland	8 (2,2)	92 (2,1)	0 (0,0)	0 (0,3)
Oostenrijk	5 (1,2)	26 (3,0)	68 (2,9)	0 (0,3)
Denemarken	4 (1,5)	79 (3,0)	15 (2,7)	2 (1,0)
Nederland	4 (1,4)	91 (2,1)	4 (1,4)	1 (0,7)
Italië	2 (1,1)	16 (2,6)	19 (2,9)	63 (3,8)
Wallonië (FG)	2 (0,9)	98 (1,0)	0 (0,0)	0 (0,4)
VLAANDEREN	2 (0,8)	96 (1,2)	2 (0,8)	0 (0,4)

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

Tabel 35 omvat een overzicht van de concrete invulling van de lerarenopleiding m.b.t. begrijpend lezen. Wanneer naar de invulling van de lerarenopleiding wordt gekeken, wordt duidelijker in welke mate er nadruk werd gelegd op de aspecten (1) taal, (2) leesonderwijs of -pedagogiek en (3) theorie m.b.t. lezen. Ongeveer 77% van de Vlaamse leerlingen krijgt les van een leerkracht waarbij de nadruk binnen de lerarenopleiding uitging naar *taal*. Zo'n 63% van de leerlingen wordt onderwezen door een leerkracht die een lerarenopleiding volgde waarin de nadruk op leesonderwijs of -pedagogiek werd gelegd. Bij 43% ging de nadruk uit naar de *theorie m.b.t. lezen*. Met deze percentages scoort Vlaanderen zeer gunstig binnen West-Europa. Toch zijn de verschillen in de prestaties voor begrijpend lezen van leerlingen met leerkrachten die een lerarenopleiding volgden met of zonder nadruk op een bepaald aspect eerder klein.

Tabel 36 geeft een overzicht van het aantal jaren onderwijservaring van de leerkracht, samen met de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen van diens leerlingen. Wat de onderwijservaring van Vlaamse leerkrachten betreft, heeft maar liefst 37% *10 à 20 jaar ervaring* en heeft nog eens 37% *20 jaar of meer ervaring*. Vlaanderen telt daarnaast 17% beginnende leerkrachten (*0 à 5 jaar ervaring*) en 10% leerkrachten met *5 à 10 jaar ervaring*. Binnen West-Europa zijn er heel wat landen, zoals Italië, Oostenrijk, Wallonië (FG), Spanje en Portugal, waar leerkrachten met een beperkte onderwijservaring eerder uitzondering dan regel zijn.

Vanuit internationaal perspectief blijkt er een positief verband te zijn tussen het aantal jaren ervaring en de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen. Hoewel deze tendens zich ook voordoet in Vlaanderen, zijn er een heel aantal West-Europese landen waar dit positief verband niet zo éénduidig is. Zo scoren de leerlingen met een leerkracht met slechts

5 of minder jaar ervaring in Finland en Duitsland bijvoorbeeld relatief goed, terwijl in Ierland bijvoorbeeld nauwelijks verschillen worden gevonden tussen de verschillende groepen.

Tabel 35. Percentages leerlingen die een leerkracht hebben waar de nadruk binnen de lerarenopleiding al dan niet uitging naar taal, leesonderwijs (of -pedagogiek) en/of theorie m.b.t. lezen, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	Taal			Leesonderwijs of (-pedagogiek)			Theorie m.b.t. lezen		
	%	Gemiddelde score		%	Gemiddelde score		%	Gemiddelde score	
	Nadruk	Nadruk	Geen nadruk	Nadruk	Nadruk	Geen nadruk	Nadruk	Geen nadruk	Geen nadruk
Zweden	82 (3,0)	555 (2,6)	559 (5,8)	56 (4,1)	556 (3,2)	555 (3,5)	46 (4,6)	556 (3,8)	555 (3,1)
Spanje	82 (2,5)	529 (2,0)	526 (4,9)	58 (3,4)	531 (2,0)	523 (3,4)	15 (2,2)	538 (3,3)	526 (2,1)
Denemarken	77 (3,3)	548 (2,4)	545 (4,2)	57 (3,9)	547 (2,6)	548 (3,6)	42 (4,0)	548 (3,3)	548 (2,9)
VLAANDEREN	77 (3,3)	526 (2,4)	523 (3,7)	63 (3,7)	525 (2,5)	525 (3,2)	43 (3,8)	529 (3,2)	523 (2,7)
Wallonië (FG)	76 (3,8)	496 (3,0)	505 (6,0)	57 (3,9)	501 (3,0)	494 (4,7)	25 (3,3)	498 (5,0)	498 (3,0)
Engeland	74 (3,5)	558 (2,3)	559 (4,1)	65 (3,5)	561 (2,8)	554 (4,2)	16 (2,6)	561 (7,7)	558 (2,5)
Oostenrijk	72 (3,1)	540 (2,9)	544 (4,3)	57 (3,4)	541 (3,4)	541 (3,2)	44 (3,2)	542 (3,5)	541 (3,0)
Frankrijk	70 (3,6)	512 (2,6)	511 (4,8)	41 (3,8)	516 (3,9)	508 (2,5)	18 (3,3)	517 (6,7)	510 (2,3)
Internationaal gemiddelde	70 (0,4)	512 (0,5)	510 (1,1)	64 (0,5)	512 (0,6)	509 (0,9)	32 (0,5)	511 (0,8)	511 (0,6)
Ierland	69 (4,1)	568 (2,6)	563 (4,9)	76 (3,6)	567 (3,2)	565 (5,0)	36 (4,1)	565 (5,4)	567 (2,9)
Noord-Ierland	69 (3,8)	564 (2,9)	564 (4,8)	56 (5,0)	567 (3,6)	561 (3,7)	26 (4,3)	571 (5,9)	561 (2,8)
Portugal	67 (3,4)	527 (2,7)	532 (5,0)	63 (3,6)	527 (2,9)	530 (4,9)	29 (3,2)	529 (4,4)	528 (3,1)
Duitsland	60 (3,6)	542 (3,3)	530 (6,8)	44 (3,7)	537 (6,5)	538 (3,7)	24 (3,1)	540 (5,0)	537 (4,1)
Noorwegen (5)	57 (3,5)	560 (2,7)	558 (3,2)	47 (4,0)	562 (3,4)	556 (2,8)	12 (2,3)	560 (6,2)	559 (2,4)
Nederland	35 (4,4)	540 (3,9)	547 (2,3)	59 (4,0)	543 (2,8)	546 (2,5)	29 (3,4)	545 (5,0)	544 (2,0)
Italië	33 (3,8)	554 (2,8)	546 (3,4)	30 (3,6)	548 (5,0)	549 (2,7)	13 (2,8)	553 (5,3)	548 (2,9)
Finland	23 (2,9)	564 (3,3)	567 (2,1)	21 (2,5)	565 (3,0)	567 (2,2)	10 (2,1)	555 (5,1)	567 (2,1)

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

Tabel 36. Percentages leerlingen volgens het aantal jaren onderwijservaring van de leerkracht, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	20 jaar of meer		10-20 jaar		5-10 jaar		5 jaar of minder		Gemiddeld aantal jaar ervaring
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	
Italië	71 (3,0)	552 (2,7)	22 (2,9)	543 (5,4)	3 (0,8)	530 (12,9)	4 (1,7)	524 (13,8)	25 (0,8)
Oostenrijk	59 (3,7)	541 (3,1)	19 (2,9)	551 (5,3)	12 (2,2)	528 (6,8)	10 (2,0)	542 (6,8)	22 (0,9)
Spanje	47 (3,2)	527 (2,3)	26 (2,5)	531 (3,2)	18 (2,5)	526 (7,5)	8 (1,6)	525 (4,4)	19 (0,8)
Wallonië (FG)	47 (3,8)	503 (3,5)	31 (3,5)	494 (5,2)	15 (2,7)	494 (8,0)	6 (1,6)	479 (8,8)	19 (0,8)
Portugal	46 (2,6)	529 (2,5)	48 (3,3)	527 (4,2)	4 (2,2)	538 (8,4)	2 (0,9)	~ ~	21 (0,4)
Noord-Ierland	45 (4,2)	558 (3,3)	29 (4,2)	570 (5,2)	15 (3,6)	577 (6,0)	11 (2,6)	554 (8,6)	18 (0,9)
Internationaal gemiddelde	42 (0,5)	513 (0,9)	30 (0,5)	511 (0,9)	15 (0,4)	510 (1,3)	13 (0,3)	505 (1,6)	17 (0,1)
Nederland	39 (3,9)	548 (2,7)	29 (3,2)	545 (3,6)	15 (3,0)	545 (4,7)	17 (2,9)	540 (7,3)	17 (0,9)
Finland	38 (3,1)	567 (3,2)	25 (2,5)	565 (4,9)	18 (2,5)	563 (3,6)	18 (2,8)	571 (3,4)	16 (0,8)
Duitsland	38 (3,8)	536 (6,7)	32 (3,7)	544 (4,0)	17 (2,8)	527 (8,7)	13 (2,5)	544 (8,0)	18 (0,9)
VLAANDEREN	37 (3,5)	529 (3,2)	37 (3,6)	529 (2,8)	10 (1,9)	516 (7,8)	17 (2,7)	514 (5,0)	17 (0,7)
Denemarken	31 (3,8)	554 (3,6)	38 (4,3)	543 (3,7)	21 (3,1)	547 (4,3)	10 (2,2)	546 (6,6)	16 (0,8)
Frankrijk	30 (3,6)	521 (3,6)	41 (3,7)	510 (3,3)	18 (2,6)	509 (8,1)	12 (2,2)	495 (7,0)	16 (0,7)
Noorwegen (5)	28 (3,5)	562 (4,0)	37 (4,1)	559 (2,8)	19 (3,3)	559 (4,5)	16 (2,9)	554 (5,2)	15 (0,8)
Ierland	20 (3,3)	567 (5,0)	29 (3,4)	569 (4,0)	34 (4,1)	567 (4,8)	17 (2,6)	563 (5,5)	13 (0,9)
Engeland	20 (3,0)	563 (4,7)	26 (3,3)	554 (4,6)	18 (2,8)	563 (4,3)	35 (3,3)	557 (4,1)	11 (0,7)
Zweden	19 (3,2)	554 (4,9)	43 (4,7)	559 (3,1)	17 (3,8)	563 (6,4)	21 (3,5)	544 (4,3)	13 (0,7)

~: onvoldoende data beschikbaar om over de prestaties te kunnen rapporteren

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

Professionele ontwikkeling

Tabel 37 biedt een overzicht van het aantal uren nascholing dat leerkrachten volgden. Opvallend is dat in Vlaanderen weinig wordt deelgenomen aan professionele vormingsactiviteiten. Zo geeft maar liefst 35% van de Vlaamse leerkrachten aan de voorbije twee jaar *geen* bijscholing gevolgd te hebben inzake begrijpend lezen. Wallonië (FG), Frankrijk en Finland doen het binnen West-Europa met respectievelijk 38%, 38% en 59% nog slechter. Van de Vlaamse leerkrachten die wel nascholing inzake lezen volgden, geeft 36% aan *minder dan 6 uur* hieraan besteed te hebben. Ongeveer 20% investeerde *6 tot 15 uur* van zijn tijd in zo'n nascholingen en slechts 6% volgde *16 uur of meer*. West-Europese landen die daarentegen meer inzetten op nascholingen voor begrijpend lezen zijn Spanje en Zweden.

In Vlaanderen kan bovendien een negatief verband gevonden worden tussen het aantal uren nascholing die de leerkracht volgde en de prestaties voor begrijpend lezen. Met andere woorden: leerlingen die in een klas zitten bij een leerkracht die meer nascholingen volgde, presteren slechter voor begrijpend lezen dan leerlingen van een leerkracht die minder of zelfs geen nascholing volgde. Toch is dit patroon niet zo uitzonderlijk in West-Europa. Een mogelijke verklaring kan zijn dat leerkrachten die ervoor kiezen een nascholing voor begrijpend lezen te volgen, zich wellicht meer onzeker voelen over het onderwijzen van begrijpend lezen of dat leerkrachten van minder goed presterende leerlingen gestimuleerd worden of zelfs verplicht worden bijscholing te volgen.

Tabel 37. Percentages leerlingen met een leerkracht die geen, minder dan 6 uur, tussen 6 en 12 uur en meer dan 16 uur nascholingen m.b.t. begrijpend lezen volgde, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	16 uur of meer		6-15 uur		Minder dan 6 uur		Geen	
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score
Noord-Ierland	25 (4,4)	566 (5,6)	31 (4,8)	559 (5,1)	34 (4,9)	565 (4,2)	10 (2,7)	568 (8,5)
Ierland	34 (3,3)	564 (5,9)	22 (3,3)	567 (4,8)	35 (3,6)	567 (4,2)	10 (2,2)	572 (6,2)
Duitsland	5 (1,8)	563 (9,4)	26 (3,3)	530 (9,4)	41 (3,8)	539 (4,3)	27 (3,4)	539 (5,4)
Noorwegen (5)	32 (3,5)	561 (3,6)	32 (3,5)	559 (4,0)	18 (3,1)	560 (4,7)	18 (2,7)	553 (4,0)
Zweden	37 (3,9)	555 (3,8)	25 (3,6)	556 (5,3)	24 (3,8)	557 (4,6)	15 (2,9)	554 (5,7)
Italië	25 (3,7)	549 (4,1)	26 (3,2)	549 (4,7)	23 (3,3)	551 (4,9)	26 (3,4)	546 (5,4)
Finland	5 (1,1)	549 (5,5)	12 (2,2)	563 (5,3)	24 (3,0)	562 (4,3)	59 (3,1)	569 (2,1)
Oostenrijk	28 (3,2)	542 (4,3)	49 (3,4)	539 (3,5)	16 (2,4)	547 (5,3)	7 (1,9)	544 (5,2)
Nederland	28 (3,9)	539 (4,1)	30 (4,0)	546 (3,8)	33 (4,4)	546 (4,0)	10 (2,0)	560 (4,1)
Portugal	33 (2,9)	531 (4,5)	20 (2,4)	529 (4,8)	20 (2,8)	529 (5,6)	28 (2,8)	523 (3,3)
Spanje	48 (2,9)	527 (2,1)	21 (2,0)	526 (5,8)	15 (2,4)	528 (4,4)	17 (2,3)	535 (3,3)
VLAANDEREN	6 (1,5)	516 (9,7)	20 (3,2)	527 (4,8)	39 (3,5)	522 (3,5)	35 (3,6)	530 (3,4)
Internationaal gemiddelde	36 (0,5)	510 (0,9)	27 (0,5)	512 (1,0)	22 (0,4)	513 (1,1)	16 (0,4)	514 (1,5)
Frankrijk	6 (1,4)	502 (12,0)	18 (3,1)	515 (4,2)	38 (3,8)	509 (4,4)	38 (4,3)	514 (3,1)
Wallonië (FG)	8 (1,8)	496 (7,3)	24 (3,4)	505 (6,0)	30 (3,3)	491 (4,8)	38 (3,7)	499 (4,2)

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

INHOUDELIJKE INVULLING VAN DE ONDERWIJSTIJD

Tijd besteed aan begrijpend lezen

Tabel 38 omvat een overzicht van de indeling van de onderwijstijd. Van de 956 uren onderwijstijd die een Vlaamse leerkracht jaarlijks gemiddeld heeft in het vierde leerjaar, worden er volgens de leerkrachten gemiddeld 248 ingezet voor taalonderwijs (lezen, schrijven, spreken, literatuur en andere taalvaardigheden). Het gaat om 26% van de totale onderwijstijd. Meer specifiek worden er jaarlijks 84 uren besteed aan leesonderwijs, inclusief het lezen in het kader van andere leerdomeinen. Dit komt neer op 9% van de totale onderwijstijd. Geen enkel ander West-Europees land doet slechter. Landen die relatief veel tijd uittrekken voor hun leesonderwijs zijn onder meer Portugal, Wallonië (FG), Frankrijk en Nederland.

Tabel 38. Indeling van de onderwijstijd

Landen	Totale instructietijd voor alle vakken (uren)	Taalinstructie bestaande uit lezen, schrijven, spreken, literatuur en andere taalvaardigheden		Leesinstructie (omvat ook het lezen in het kader van andere leerdomeinen)	
		Uren per jaar	% van de totale instructietijd	Uren per jaar	% van de totale instructietijd
Nederland	1092 (16,8)	363 (14,6)	34 (1,3)	205 (19,5)	19 (1,8)
Italië	1064 (15,4)	290 (7,5)	28 (0,7)	148 (9,2)	14 (0,9)
Denemarken	1006 (13,5)	231 (5,5)	23 (0,6)	132 (7,8)	13 (0,8)
Engeland	993 (10,5)	273 (9,5)	28 (0,9)	125 (11,3)	12 (1,1)
Noord-Ierland	958 (10,5)	257 (10,7)	27 (1,3)	137 (7,8)	14 (0,8)
VLAANDEREN	956 (13,4)	248 (10,5)	26 (0,8)	84 (5,1)	9 (0,6)
Wallonië (FG)	940 (8,9)	320 (7,8)	34 (0,9)	247 (16,6)	27 (1,9)
Ierland	915 (0,3)	206 (5,2)	23 (0,6)	150 (7,2)	16 (0,8)
Internationaal gemiddelde	898 (1,6)	242 (1,4)	27 (0,2)	156 (1,5)	18 (0,2)
Portugal	895 (11,8)	288 (6,1)	32 (0,6)	301 (10,4)	34 (1,2)
Frankrijk	883 (9,3)	330 (8,2)	37 (0,9)	165 (11,6)	19 (1,2)
Spanje	853 (7,8)	212 (7,0)	25 (0,8)	136 (6,7)	16 (0,8)
Duitsland	841 (10,7)	239 (9,9)	29 (1,2)	87 (7,3)	11 (1,0)
Noorwegen (5)	827 (11,1)	186 (6,0)	23 (0,8)	134 (7,5)	17 (1,0)
Zweden	809 (6,4)	185 (6,9)	22 (0,8)	101 (8,0)	12 (1,0)
Oostenrijk	768 (7,0)	260 (6,8)	34 (1,0)	95 (5,5)	13 (0,8)
Finland	731 (7,5)	186 (4,9)	26 (0,7)	122 (6,3)	17 (0,9)

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

MEDIA EN WERKVORMEN

Computergebruik

Tabel 39 omvat een overzicht van het computergebruik. Wat het computergebruik tijdens de leeslessen betreft, scoort Vlaanderen beter dan het internationaal gemiddelde. In vergelijking met Vlaanderen zijn er acht landen, waaronder de Scandinavische en Angelsaksische landen, waar er een grotere beschikbaarheid is van computers tijdens de leesles. In Vlaanderen is er voor 54% van de leerlingen een computer beschikbaar tijdens de leesles, die dan voornamelijk wordt ingezet om informatie op te zoeken, een bepaald onderwerp of probleem te onderzoeken en om kritisch te leren zijn wanneer leerlingen zaken lezen op internet. Internationaal worden computers tijdens de leesles iets anders ingezet. Naast het opzoeken van informatie of het onderzoeken van een bepaald onderwerp of probleem, worden computers ook ingezet bij het lezen van digitale teksten.

Opmerkelijk is dat Vlaamse leerlingen met en zonder beschikbaarheid van een computer tijdens de leesles even goed presteren voor wat begrijpend lezen betreft. Internationaal presteren leerlingen met computer tijdens de leesles beter dan leerlingen zonder computer (maar dit resultaat is waarschijnlijk het gevolg van de beperkte beschikbaarheid van computers in ontwikkelingslanden). Hoewel dit ook opgaat voor een aantal West-Europese landen, wordt het omgekeerde patroon waargenomen in Noord-Ierland, Noorwegen (5), Engeland, Oostenrijk, Ierland, Spanje, Italië en Portugal. In de meeste gevallen gaat het echter om kleine verschillen.

Werkvorm

Tabel 40 omvat een overzicht van de mate waarin de werkvormen (1) frontaal lesgeven, (2) homogene groepen, (3) heterogene groepen en (4) zelfstandig werk ingezet worden tijdens de leeslessen. Uit de tabel blijkt dat de voorkeur van Vlaamse leerkrachten uitgaat naar zelfstandig werk, gevolgd door frontaal lesgeven, heterogene groepen en pas in de laatste plaats homogene groepen. Vlaamse leerkrachten lijken ook eerder voorzichtig te antwoorden, aangezien de extremen (altijd of bijna altijd en nooit) nauwelijks werden aangeduid. Andere West-Europese landen hebben een duidelijkere voorkeur. Zo zal ongeveer de helft van de Zuid-Europese leerkrachten altijd of bijna altijd kiezen voor frontaal lesgeven tijdens de leeslessen. Grote voorstanders van homogene groepen (niveaugroepen) zijn onder andere Noord-Ierland, Engeland en Nederland. Heterogene groepen zijn eerder populair in Italië en ook internationaal. Italië en Oostenrijk kiezen het meest frequent van alle West-Europese landen voor zelfstandig werk.

Tabel 39. Percentages leerlingen opgedeeld naar de beschikbaarheid van computers tijdens de leeslessen, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	Computers beschikbaar voor leerlingen tijdens de leeslessen			% leerlingen		
	%	Gemiddelde score				
	Wel beschikbaar	Wel beschikbaar	Niet beschikbaar	Elke leerling heeft een computer	De klas heeft computers die de leerlingen kunnen delen	De school heeft computers die de klas soms kan gebruiken
Denemarken	92 (2,2)	548 (2,2)	540 (8,7)	38 (3,7)	8 (2,1)	64 (3,7)
Nederland	87 (2,6)	545 (1,9)	545 (5,3)	17 (3,4)	79 (3,1)	77 (2,9)
Zweden	83 (3,3)	558 (2,6)	543 (5,3)	22 (4,0)	34 (4,4)	54 (4,3)
Noord-Ierland	77 (3,6)	563 (3,0)	566 (4,4)	6 (2,2)	58 (4,9)	70 (3,7)
Finland	72 (2,8)	566 (2,1)	566 (3,5)	9 (1,9)	26 (3,4)	70 (2,8)
Noorwegen (5)	66 (3,9)	558 (2,8)	561 (2,8)	9 (2,6)	33 (4,1)	60 (4,2)
Duitsland	65 (3,6)	539 (4,5)	531 (6,4)	3 (1,3)	48 (4,0)	52 (3,8)
Engeland	55 (4,0)	554 (3,0)	564 (3,4)	11 (2,2)	36 (3,3)	46 (4,0)
VLAANDEREN	54 (3,6)	525 (2,9)	525 (2,9)	3 (1,3)	40 (3,7)	45 (3,4)
Oostenrijk	53 (4,0)	537 (3,2)	546 (3,5)	1 (0,9)	48 (4,0)	25 (3,7)
Internationaal gemiddelde	43 (0,4)	516 (1,0)	508 (0,7)	10 (0,3)	23 (0,4)	36 (0,4)
Ierland	39 (3,7)	564 (3,9)	568 (3,4)	2 (1,0)	18 (3,0)	33 (3,7)
Spanje	30 (2,0)	523 (4,6)	530 (1,9)	6 (1,1)	15 (1,6)	24 (1,9)
Frankrijk	25 (3,4)	515 (4,4)	511 (2,5)	2 (1,3)	15 (3,0)	20 (3,1)
Italië	21 (3,4)	546 (5,8)	549 (2,8)	3 (1,6)	15 (2,9)	18 (3,2)
Portugal	14 (2,2)	524 (6,1)	529 (2,5)	1 (0,4)	6 (1,7)	12 (2,3)
Wallonië (FG)	7 (2,1)	506 (7,1)	497 (2,8)	0 (0,0)	2 (0,9)	6 (2,0)

BRON IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

Tabel 40. Percentages leerlingen waarvoor de werkvormen (1) frontaal lesgeven, (2) homogene groepen, (3) heterogene groepen en (4) zelfstandig werk altijd of bijna altijd, vaak of soms en nooit tijdens de leeslessen worden ingezet

Landen	Frontaal lesgeven			Homogene groepen			Heterogene groepen			Zelfstandig werk		
	Altijd of bijna altijd	Vaak of soms	Nooit	Altijd of bijna altijd	Vaak of soms	Nooit	Altijd of bijna altijd	Vaak of soms	Nooit	Altijd of bijna altijd	Vaak of soms	Nooit
Italië	56 (4,0)	44 (4,0)	0 (0,0)	2 (1,2)	70 (3,5)	29 (3,6)	10 (2,7)	79 (3,6)	11 (2,4)	23 (3,4)	73 (3,4)	4 (1,4)
Spanje	55 (3,1)	45 (3,0)	0 (0,2)	2 (0,7)	70 (2,1)	29 (2,0)	8 (1,4)	71 (2,5)	22 (2,7)	8 (1,9)	77 (2,4)	15 (2,3)
Portugal	41 (3,7)	59 (3,7)	0 (0,3)	1 (0,4)	78 (2,8)	21 (2,8)	8 (2,1)	83 (2,8)	9 (2,0)	13 (2,7)	85 (2,8)	2 (1,0)
Wallonië (FG)	35 (3,7)	64 (3,8)	1 (0,7)	1 (0,5)	68 (4,1)	32 (4,0)	5 (1,9)	73 (3,8)	22 (3,7)	7 (2,1)	84 (3,0)	9 (2,4)
Frankrijk	32 (3,4)	65 (3,5)	3 (1,4)	6 (1,8)	78 (3,2)	16 (2,7)	3 (1,5)	67 (3,8)	29 (3,7)	5 (1,7)	68 (3,7)	28 (3,3)
Internationaal gemiddelde	32 (0,4)	65 (0,5)	3 (0,2)	11 (0,3)	74 (0,4)	15 (0,4)	13 (0,3)	79 (0,4)	8 (0,3)	14 (0,4)	81 (0,4)	5 (0,2)
Duitsland	26 (2,9)	72 (3,0)	2 (1,0)	2 (1,0)	86 (2,5)	12 (2,4)	3 (0,9)	85 (2,8)	12 (2,6)	9 (1,9)	86 (2,4)	5 (1,7)
Finland	26 (2,8)	70 (2,8)	3 (1,1)	1 (0,7)	83 (2,4)	15 (2,4)	4 (1,7)	86 (2,3)	10 (2,0)	6 (1,4)	90 (1,9)	5 (1,4)
Ierland	25 (3,3)	74 (3,3)	1 (0,4)	9 (2,0)	79 (3,0)	13 (2,5)	5 (1,6)	86 (2,6)	10 (2,1)	5 (1,7)	88 (2,5)	7 (1,8)
Noorwegen (5)	24 (3,0)	76 (3,0)	0 (0,2)	3 (1,4)	78 (3,1)	19 (2,9)	4 (1,6)	87 (2,5)	9 (2,2)	6 (1,9)	86 (2,6)	8 (2,2)
Zweden	23 (3,5)	73 (3,6)	4 (1,7)	2 (1,1)	82 (2,9)	16 (2,8)	6 (2,0)	80 (3,0)	13 (2,7)	6 (2,1)	85 (3,3)	8 (2,7)
Oostenrijk	20 (2,7)	75 (2,9)	5 (1,4)	4 (1,3)	80 (3,1)	15 (2,8)	4 (1,5)	85 (2,5)	11 (2,1)	23 (2,9)	73 (3,1)	4 (1,2)
Denemarken	15 (2,7)	85 (2,7)	0 (0,2)	5 (1,5)	91 (2,3)	5 (1,7)	3 (1,1)	92 (2,1)	5 (1,8)	13 (2,8)	78 (3,7)	9 (2,2)
Engeland	12 (2,7)	85 (2,7)	3 (1,3)	26 (3,3)	72 (3,3)	3 (1,2)	7 (1,9)	90 (2,3)	3 (1,2)	9 (1,9)	87 (2,4)	4 (1,5)
Nederland	7 (2,2)	84 (2,8)	9 (2,0)	17 (3,1)	71 (3,5)	11 (2,6)	7 (2,1)	80 (3,3)	14 (2,9)	11 (2,7)	82 (3,2)	7 (2,1)
Noord-Ierland	6 (2,3)	85 (3,7)	9 (3,0)	55 (4,4)	44 (4,3)	1 (0,8)	1 (0,8)	87 (3,1)	12 (2,9)	10 (2,5)	84 (3,0)	6 (1,9)
VLAANDEREN	3 (1,6)	92 (2,1)	5 (1,4)	5 (1,9)	83 (2,8)	12 (2,4)	4 (1,6)	88 (2,6)	7 (2,0)	4 (1,4)	95 (1,4)	1 (0,4)

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

STORENDE FACTOREN

Tabel 41 omvat tot slot een overzicht van de mate waarin leerlingen de les verstoren. Vlaamse leerkrachten geven aan dat 1% van de leerlingen in een klas zit waarin het onderwijs *vaak* wordt gehinderd. Voor 47% van de Vlaamse leerlingen geldt dat het onderwijs *soms* wordt gehinderd. Met deze percentages doet Vlaanderen het erg goed binnen de West-Europese ranking. Leerkrachten in Italië en Nederland ervaren het minst hinder door storende factoren in hun klas. Factoren die volgens Vlaamse leerkrachten voornamelijk aan de basis liggen van de hinder zijn (1) leerlingen die de klas verstoren, (2) gebrek aan voorkennis bij de leerlingen en (3) ongeïnteresseerde leerlingen.

Vlaamse leerlingen in een klas waar het onderwijs *zelden* gehinderd wordt, scoren significant hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde. Voor de leerlingen in een klas waar het onderwijs *soms* gehinderd wordt, ligt de gemiddelde prestatie voor begrijpend lezen significant lager dan het algemeen Vlaams gemiddelde. De dalende prestatie begrijpend lezen bij meer hinder in het onderwijs, wordt ook in West-Europa en internationaal waargenomen.

Vlaamse leerlingen in een klas waar *zelden* of *soms* hinder is, scoren in de West-Europese ranking beiden op een 14e plaats, voor Frankrijk en Wallonië (FG). Vlaanderen doet het daarmee wel beter dan de internationale gemiddelde scores, die zoals bekend mede op een aantal ontwikkelingslanden (in de ruime zin van het woord) gebaseerd zijn.

Tabel 41. Percentages leerlingen die de les zelden, soms en vaak verstoren, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Landen	Zelden		Soms		Vaak	
	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score	%	Gemiddelde score
Italië	63 (3,9)	550 (3,1)	37 (3,9)	546 (3,8)	0 (0,0)	~ ~
Nederland	57 (4,2)	551 (2,2)	41 (4,2)	540 (2,8)	2 (0,7)	~ ~
VLAANDEREN	53 (3,9)	535 (2,2)	47 (3,8)	514 (3,2)	1 (0,4)	~ ~
Finland	50 (3,6)	572 (2,3)	50 (3,6)	560 (2,5)	0 (0,1)	~ ~
Noorwegen (5)	48 (4,4)	569 (2,7)	52 (4,4)	549 (2,8)	0 (0,0)	~ ~
Ierland	47 (3,6)	579 (3,0)	52 (3,6)	557 (3,2)	1 (0,8)	~ ~
Noord-Ierland	45 (4,5)	575 (4,1)	54 (4,6)	556 (3,3)	1 (1,0)	~ ~
Spanje	43 (3,1)	537 (2,0)	54 (3,0)	521 (2,6)	3 (0,8)	524 (5,9)
Duitsland	42 (3,3)	557 (3,0)	57 (3,4)	521 (5,3)	2 (1,0)	~ ~
Oostenrijk	41 (3,7)	551 (2,9)	57 (3,6)	535 (3,2)	2 (0,9)	~ ~
Zweden	40 (4,2)	562 (3,0)	59 (4,3)	551 (3,6)	1 (0,7)	~ ~
Engeland	38 (3,5)	572 (3,1)	61 (3,7)	550 (2,8)	1 (0,9)	~ ~
Internationaal gemiddelde	34 (0,5)	528 (0,9)	63 (0,5)	504 (0,5)	4 (0,2)	473 (4,1)
Denemarken	32 (3,4)	553 (3,4)	66 (3,6)	546 (2,7)	2 (1,0)	~ ~
Portugal	28 (2,7)	538 (5,7)	68 (2,6)	524 (2,2)	4 (1,2)	528 (12,0)
Frankrijk	27 (3,2)	529 (3,5)	66 (3,6)	505 (2,9)	6 (1,9)	506 (9,6)
Wallonië (FG)	24 (3,5)	516 (4,6)	73 (3,5)	494 (3,3)	3 (0,8)	454 (9,2)

~: onvoldoende data om te kunnen rapporteren over de prestaties

BRON: IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

2 Verschillen tussen Vlaamse scholen

>> Aan PIRLS 2016 namen 5425 leerlingen uit 279 klassen uit 148 scholen deel. Om de verschillen in de prestaties voor begrijpend lezen tussen deze leerlingen, klassen en scholen te situeren, werden multilevelanalyses uitgevoerd waarin prestatieverschillen op deze drie hiërarchische niveaus werden gemodelleerd[13]. In dit onderdeel van het rapport worden de verschillen tussen de 148 deelnemende Vlaamse scholen op basis van de resultaten uit de multilevelanalyses nauwkeuriger in kaart gebracht. Eerst werd een model geschat om na te gaan hoe groot de ruwe prestatieverschillen tussen scholen, tussen klassen binnen scholen en tussen leerlingen binnen klassen zijn. Dit betekent dat het 'soort' leerlingen op school buiten beschouwing gelaten werd. Nadien werd een tweede model geschat waarin achtergrondkenmerken van leerlingen werden opgenomen om een meer eerlijke vergelijking mogelijk te maken. Dit onderdeel van het rapport wordt afgesloten met een concreet voorbeeld van schoolfeedback inzake de prestaties voor begrijpend lezen. Die feedback werd gegeven aan een willekeurige school S, waarin ook aandacht uitgaat naar verschillen met andere deelnemende scholen.

2.1 Ruwe verschillen

>> Eerst werd een leeg model geschat om zicht te krijgen op de ruwe verschillen tussen scholen, tussen klassen en tussen leerlingen. De variantieverdeling geeft een indicatie van de mate waarin scholen, klassen binnen scholen en leerlingen binnen klassen van elkaar verschillen inzake de gemiddelde prestaties. De variantieverdeling uit het leeg model wordt weergegeven in Tabel 42.

Uit Tabel 42 wordt duidelijk dat het grootste deel van de verschillen of variantie in de prestaties voor begrijpend lezen in Vlaanderen zich op leerlingniveau (87,46%) situeert; dit zijn verschillen tussen leerlingen in eenzelfde klas. Klassen in Vlaanderen zijn in het algemeen dus zeer heterogeen samengesteld. De resterende variantie bevindt zich voor 2,70% op klasniveau en voor de overige 9,84% op schoolniveau. Dit betekent dat er grote verschillen zijn tussen leerlingen, maar dat de verschillen in de prestaties voor begrijpend lezen tussen Vlaamse scholen relatief beperkt blijven. Tussen klassen binnen scholen zijn er eveneens slechts kleine verschillen. Er worden met andere woorden in Vlaamse scholen gelijkwaardige klassen gevormd.

Tabel 42. Variantieverdeling voor de prestaties voor begrijpend lezen in het leeg model

	GESCHATTE VARIANTIE	S.E.	%
Schoolniveau	9,87	1,75	9,84%
Klasniveau	2,71	0,92	2,70%
Leerlingniveau	87,72	1,76	87,46%

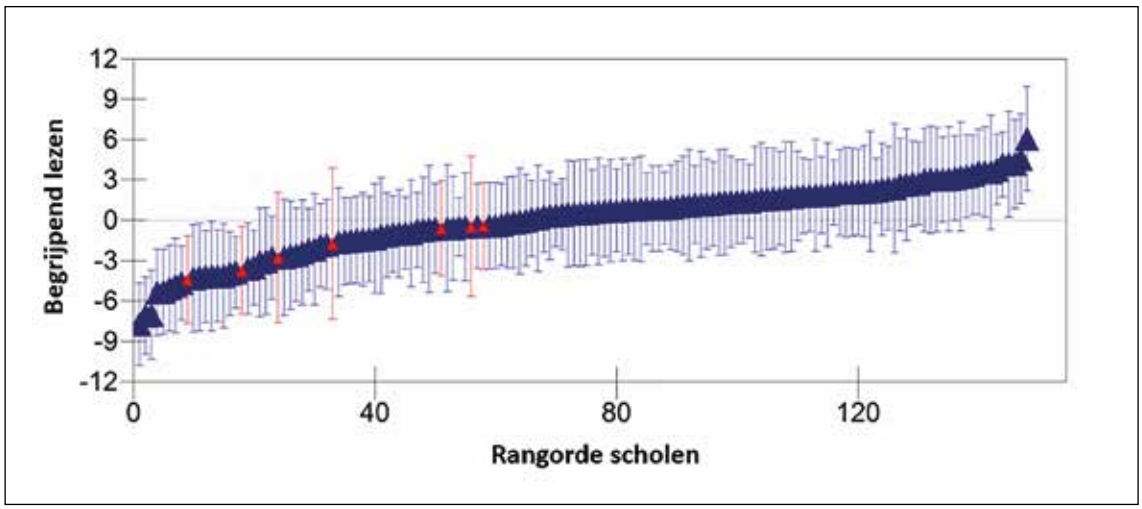
S.E. = standaarderror of standaardfout, % = percentage van de totale variantie

In Figuur 4 worden de verschillen tussen scholen gevisualiseerd in een rupsgrafiek. Hierin worden de 148 scholen (elk aangeduid door een ▲-teken) gerangschikt op basis van de afwijking (residu) van hun ruwe schoolgemiddelde – of hun *feitelijk gemiddelde* – ten opzichte van het algemeen Vlaams gemiddelde. De rode scholen zijn de zeven BuLO-scholen in de PIRLS-steekproef. Een positieve afwijking (boven de nullijn) wijst op een hoger schoolgemiddelde dan het Vlaams gemiddelde, een negatieve afwijking (onder de nullijn) op een lager schoolgemiddelde. Scholen die even goed presteren als het Vlaams gemiddelde hebben een afwijking van nul. Voor elke school wordt ook het 95%-betrouwbaarheidsinterval weergegeven, waarbij met 95% zekerheid kan gesteld worden dat het feitelijk schoolgemiddelde binnen dit interval ligt (zie het lijntje door elk ▲-teken). Op basis van deze rupsgrafiek kunnen scholen met het algemeen Vlaams gemiddelde vergeleken worden: als het betrouwbaarheidsinterval van een school volledig onder of boven de nullijn ligt, wil dit zeggen dat de school respectievelijk significant lager of hoger scoort voor begrijpend lezen dan de gemiddelde Vlaamse school.

13 Een aandachtspunt (voor onderzoekers) is dat de analyses niet gebeurden op de prestatiescores uit de internationale dataset omdat deze dataset op het ogenblik van de analyses nog niet beschikbaar was. Voor elke Vlaamse leerling werd door middel van *Item Response Theory*-analyses (IRT) een Vlaamse vaardigheidsscore begrijpend lezen berekend, die uitdrukt hoe ver een leerling binnen dit leergebied gevorderd is. Het Vlaams gemiddelde van die vaardigheidsscores bedraagt 50 en de standaarddeviatie 10. De feitelijke minimumscore bedraagt -2,01 en het feitelijk maximum ligt op 104,48.

Uit de rupsgrafiek in Figuur 4 blijkt dat een groot aantal scholen, namelijk 118, niet significant verschillend van het algemeen Vlaams gemiddelde scoort. Voor twintig scholen, waaronder ook twee BuLO-scholen, geldt dat ze het significant minder goed doen dan de gemiddelde Vlaamse school (zie links in de grafiek). Daarnaast zijn er tien scholen waarvan het feitelijk schoolgemiddelde significant hoger ligt dan het algemeen Vlaams gemiddelde (zie rechts in de grafiek). Het is ook vermeldenswaardig dat het feitelijk gemiddelde van vijf van de zeven BuLO-scholen niet significant afwijkt van het algemeen Vlaams gemiddelde.

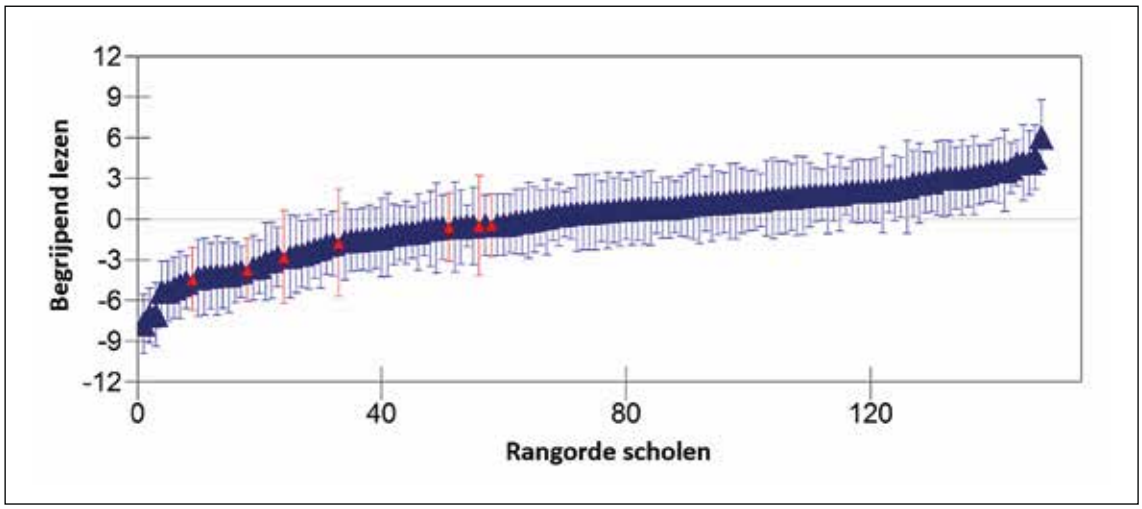
Figuur 4. Rangschikking van scholen volgens het schoolresidu uit het leeg model, in vergelijking met het Vlaams gemiddelde



Uit Figuur 4 kan echter niet afgeleid worden van welke andere scholen de prestaties voor begrijpend lezen van elke school significant verschillen. Om dit na te gaan wordt in Figuur 5 een rupsgrafiek met aangepaste betrouwbaarheidsintervallen[14] weergegeven. Voor scholen waarvan deze betrouwbaarheidsintervallen niet overlappen, kan gesteld worden dat ze significant van elkaar verschillen.

Uit Figuur 5 kan besloten worden dat een behoorlijk aantal scholen significant van elkaar verschilt wat hun gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen betreft. Dit is zowel het geval tussen verschillende scholen uit het regulier lager onderwijs als tussen BuLO-scholen en scholen uit het regulier lager onderwijs. De betrouwbaarheidsintervallen van de zeven BuLO-scholen vertonen allemaal overlap, wat erop wijst dat deze scholen onderling niet significant van elkaar verschillen.

Figuur 5. Rangschikking van scholen volgens het schoolresidu uit het leeg model met aangepast betrouwbaarheidsinterval: verschillen tussen scholen onderling



14 Om na te gaan welke scholen precies van elkaar verschillen, stellen Goldstein & Healy (1995) voorop dat de 95%-betrouwbaarheidsintervallen moeten berekend worden op basis van 1,39 keer de standaardfout (in plaats van 1,96 keer zoals in Figuur 4, waarin elke school vergeleken wordt met het Vlaams gemiddelde).

2.2 Verschillen na controle voor achtergrondkenmerken van de leerlingen

>> In de bovenstaande tabel en figuren staat de vergelijking van de ruwe, feitelijke schoolgemiddelden uit het leeg model centraal. Dergelijke vergelijking is in vele gevallen echter niet fair omdat de resultaten waarschijnlijk deels een weerspiegeling van de instroom van de school zijn. Zo zal een school met een groot aantal leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands waarschijnlijk gemiddeld lager scoren voor begrijpend lezen in vergelijking met een school waar het merendeel van de leerlingen thuis Nederlands spreekt. Om die reden werd in tweede instantie een nettomodel geschat. In dit model werd rekening gehouden met verschillende achtergrondkenmerken van leerlingen die een significante invloed hebben op de prestaties voor begrijpend lezen[15], maar waar de school geen controle over heeft.

Om een meer eerlijke vergelijking tussen scholen mogelijk te maken, werd gecontroleerd voor volgende achtergrondvariabelen:

(1) het geslacht van de leerling;
(2) de geboortemaand;
(3) het geboortejaar;
(4) de thuistaal;
(5) het aantal boeken thuis;
(6) de voorschoolse geletterdheid;
(7) de houding van ouders tegenover lezen;
(8) de mate waarin thuis activiteiten plaatsvinden die de voorschoolse geletterdheid stimuleren en
(9) het opleidingsniveau van de moeder.

In Tabel 43 wordt de variantie die verklaard wordt door de achtergrondvariabelen, in vergelijking met het leeg model, weergegeven. Door het toevoegen van deze variabelen wordt 72,09% van de eerder gevonden verschillen tussen scholen verklaard. Op klasniveau en leerlingniveau wordt respectievelijk 40,34% en 17,23% van de variantie verklaard. Het grootste aandeel van de verschillen in de prestaties voor begrijpend lezen situeert zich, na het in rekening brengen van de achtergrondkenmerken, nog steeds op leerlingniveau (94,32%). Verschillen tussen Vlaamse scholen zijn, met 3,58% van de variantie, beperkter.

Tabel 43. Variantieverdeling en % verklaarde variantie voor de prestaties voor begrijpend lezen in het nettomodel

	GESCHATTE VARIANTIE	S.E.	%	% VERKLAARDE VARIANTIE T.O.V. LEEG MODEL
Schoolniveau	2,75	0,88	3,58%	72,09%
Klasniveau	1,62	0,83	2,10%	40,34%
Leerlingniveau	72,61	1,71	94,32%	17,23%

S.E. = standaarderror of standaardfout, % = percentage van de totale variantie

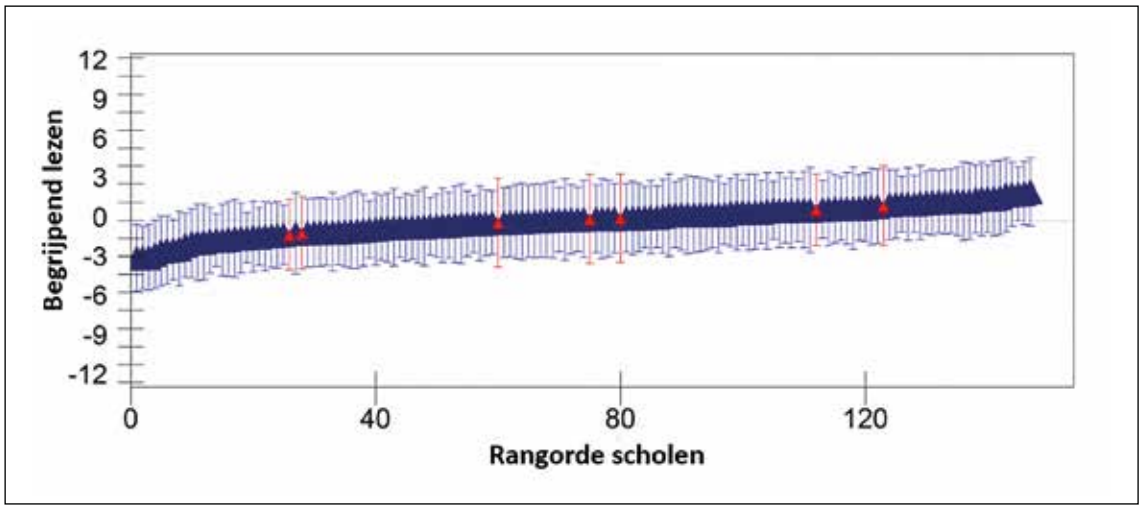
Voor dit nettomodel werd eveneens een rupsgrafiek geconstrueerd op basis van de afwijking van het aangepast gemiddelde (d.i. omdat er rekening wordt gehouden met de achtergrondkenmerken) van de school – of het *verwacht gemiddelde*[16] – ten opzichte van het algemeen Vlaams gemiddelde. De afwijkingen worden gerangschikt weergegeven in Figuur 6.

De rupsgrafiek uit Figuur 6 is duidelijk minder steil dan die in Figuur 4. Dit wijst erop dat de verschillen tussen scholen kleiner zijn geworden omdat ze deels verklaard worden door de achtergrondkenmerken van de leerlingen. Uit Figuur 6 kan besloten worden dat er slechts drie scholen significant minder goed scoren dan het algemeen Vlaams gemiddelde. De andere scholen, waaronder ook alle BuLO-scholen, scoren na controle voor het leerlingenpubliek niet significant verschillend van het Vlaams gemiddelde.

15 De richting van de significante samenhang tussen de variabelen waarvoor werd gecontroleerd en de prestaties voor begrijpend lezen, bevestigen de algemene internationale resultaten (meisjes scoren bijvoorbeeld significant hoger op begrijpend lezen dan jongens en leerlingen die thuis nooit of soms Nederlands spreken scoren significant lager dan leerlingen die altijd Nederlands spreken).
16 Dit is de gemiddelde score die de scholen statistisch gezien zouden kunnen verwachten gelet op hun leerlingeninstroom. Het verwacht gemiddelde wordt bepaald op basis van de samenhang tussen de achtergrondkenmerken en de prestaties voor begrijpend lezen.

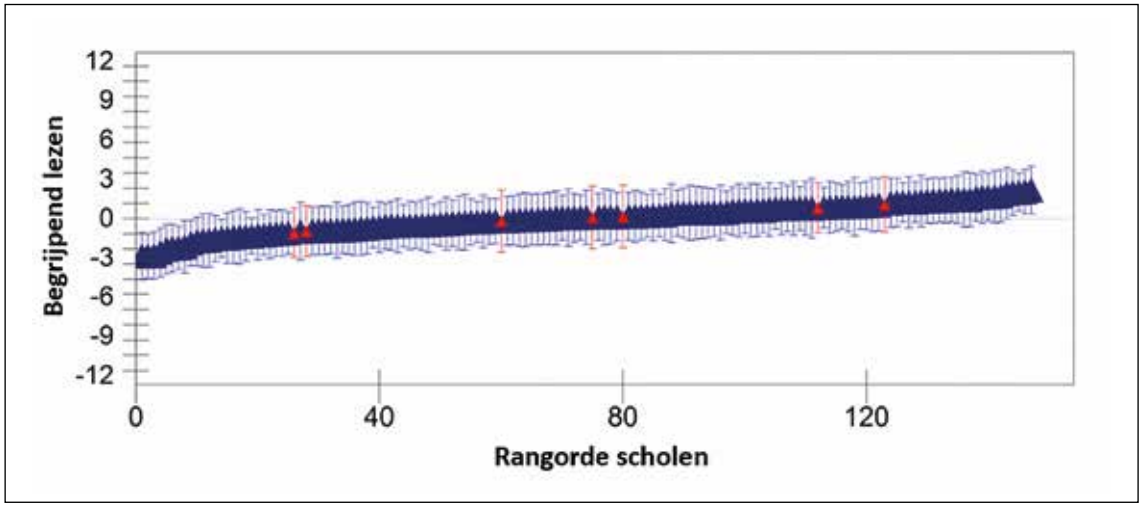
Merk op dat de BuLO-scholen zich in dit model meer verspreid en bovendien meer in het rechtergedeelte van de rupsgrafiek bevinden. Dat BuLO-scholen het zo goed (lijken te) doen, is grotendeels een gevolg van het feit dat het geboortejaar van de leerlingen (en dus schoolse vertraging) in het nettomodel in rekening wordt gebracht. De gemiddelde leeftijd van deelnemende leerlingen uit het BuLO ligt hoger dan die van leerlingen uit het regulier lager onderwijs. In BuLO-scholen werden immers leerlingen bevraagd waarbij wordt getracht het curriculum van het vierde leerjaar te bereiken. Deze leerlingen hebben gemiddeld één of meerdere jaren meer onderwijs achter de rug. In de rupsgrafiek van het nettomodel scoren BuLO-scholen dus relatief goed omdat hun leerlingen vergeleken worden met andere BuLO-scholen en met leerlingen die twee of drie jaar vertraging hebben in het regulier lager onderwijs.

Figuur 6. Rangschikking van scholen volgens het schoolresidu uit het nettomodel, in vergelijking met het Vlaams gemiddelde



Door aangepaste 95%-betrouwbaarheidsintervallen te construeren, kunnen ook de verschillen tussen scholen onderling opnieuw afgeleid worden. De rupsgrafiek hiervan kan gevonden worden in Figuur 7. Nog steeds zijn er enkele scholen aan de rechterkant en de linkerkant van de rupsgrafiek die significant van elkaar verschillen, maar het aantal ligt heel wat lager dan wat resulteerde uit het leeg model. Zo blijkt immers dat maximaal 36 scholen verschillen van minstens één andere school. Na controle voor het leerlingenpubliek blijven bijna alleen significante verschillen tussen scholen uit het regulier lager onderwijs over. De twee BuLO-scholen bovenaan de rupsgrafiek verschillen ook significant, in positieve zin, van één reguliere lagere school onderaan de rupsgrafiek. Nog steeds geldt dat de zeven BuLO-scholen onderling niet significant verschillen wat hun gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen betreft.

Figuur 7. Rangschikking van scholen volgens het schoolresidu uit het nettomodel met aangepast betrouwbaarheidsinterval: verschillen tussen scholen onderling



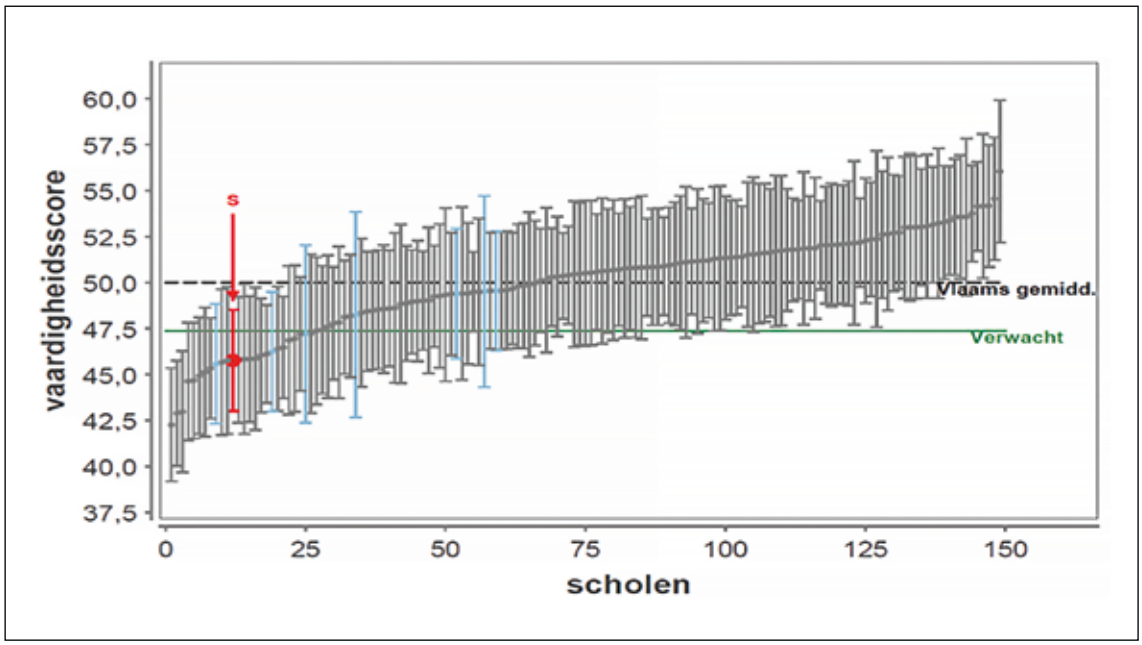
2.3 Schoolfeedback: een concreet voorbeeld

>> De 148 Vlaamse scholen die deelnamen aan PIRLS 2016 kregen elk een schoolfeedbackrapport waarin de specifieke resultaten voor begrijpend lezen van de school afzonderlijk worden vergeleken met het algemeen Vlaams gemiddelde, rekening houdend met de achtergrondkenmerken van de leerlingen. De eerder besproken multilevelmodellen en rupsgrafieken vormen de basis voor deze individuele feedback. Op die manier krijgt elke school de kans om haar prestaties op een eerlijke manier te vergelijken en te evalueren in het kader van interne kwaliteitszorg. Figuur 8 geeft de rupsgrafiek weer zoals die in het schoolfeedbackrapport van een deelnemende school S werd opgenomen.

In Figuur 8 worden de feitelijke schoolgemiddelden gerangschikt[17]. Het feitelijk gemiddelde van de betreffende school S wordt aangeduid met een rode stip met een 95%-betrouwbaarheidsinterval. BuLO-scholen worden in deze grafiek in het lichtblauw aangeduid. Op basis van de plaats in de grafiek kan de school haar prestaties voor begrijpend lezen situeren in het Vlaamse onderwijslandschap. Hoe hoger de school zich situeert, hoe beter haar prestaties. De zwarte stippenlijn in de grafiek staat voor het algemeen Vlaams gemiddelde. In het feedbackrapport werd het Vlaams gemiddelde op 50 vastgelegd om de interpretatie van de prestaties voor de school eenvoudiger te maken. Scholen waarvan het betrouwbaarheidsinterval volledig onder of boven deze stippenlijn valt, doen het respectievelijk significant minder goed of beter dan het Vlaams gemiddelde. De school in dit voorbeeld kan besluiten dat haar feitelijk gemiddelde significant afwijkt van het Vlaams gemiddelde. Ze presteert gemiddeld genomen significant minder goed voor begrijpend lezen dan de gemiddelde Vlaamse school.

Bij deze eerste vergelijking werd nog geen rekening gehouden met leerlingkenmerken. Omdat het niet erg fair is een school mee te delen dat ze significant lager presteert dan het Vlaams gemiddelde zonder het leerlingenpubliek in de vergelijking op te nemen, wordt naast het feitelijk gemiddelde ook het verwacht gemiddelde van de school in de grafiek opgenomen. De groene volle lijn, die voor elke school een verschillende positie heeft, drukt dit verwacht gemiddelde uit. Het verwacht gemiddelde voor school S ligt eerder laag. Dat komt omdat school S, voornamelijk door een groter aandeel anderstalige leerlingen dan de gemiddelde Vlaamse school, een minder gunstig leerlingenpubliek heeft. Voor school S ligt dit verwacht gemiddelde binnen het 95%-betrouwbaarheidsinterval rond het feitelijk gemiddelde (cf. het verticale streepje). De school kan dus stellen dat haar feitelijk gemiddelde niet significant verschillend is van wat op grond van de achtergrondkenmerken van haar leerlingen verwacht kan worden. De leerlingen in deze school presteren voor begrijpend lezen gemiddeld dus even goed als leerlingen in andere Vlaamse scholen met eenzelfde leerlingenpubliek.

Figuur 8. Rangschikking van scholen volgens het feitelijk en het verwacht gemiddelde: een voorbeeld uit het schoolfeedbackrapport van school S



17 Anders dan in de vorige rupsgrafieken wordt in het schoolfeedbackrapport niet de afwijking van het feitelijk gemiddelde tot het algemeen Vlaams gemiddelde weergegeven, maar het feitelijk gemiddelde zelf. Het algemeen Vlaams gemiddelde wordt vastgelegd op 50.

2.4 Besluit

>> In PIRLS 2016 scoort het merendeel van de scholen niet significant verschillend van het Vlaams gemiddelde of van elkaar. De grootste verschillen in de prestaties voor begrijpend lezen situeren zich op leerlingniveau, dus binnen de klas. Na controle voor achtergrondkenmerken van leerlingen wijken nog drie reguliere lagere scholen significant af van het algemeen Vlaams schoolgemiddelde. Bovendien verschillen enkele scholen ook onderling significant van elkaar. De zeven BuLO-scholen verschillen onderling niet significant van elkaar. Twee BuLO-scholen scoren wel significant beter dan één bepaalde reguliere lagere school in Vlaanderen.

Een vraag voor vervolgonderzoek is aan welke factoren de gevonden verschillen in effectiviteit mogelijks toe te schrijven zijn. Anders gezegd: vervolgonderzoek kan mogelijks aangeven wat het “geheime recept” is van scholen en leraren die erin slagen hun leerlingen beter te laten presteren voor begrijpend lezen in het vierde leerjaar.

3 Vlaanderen en de wereld in PIRLS doorheen de jaren

>> Naast internationale vergelijkingen worden in PIRLS, dankzij afnames in verschillende jaren, ook vergelijkingen doorheen de tijd gemaakt. Net zoals Vlaanderen zijn er nog 28 andere landen die zowel in 2006 als 2016 hebben deelgenomen. In wat volgt, zal voor die periode de Vlaamse evolutie worden afgezet tegen de evolutie van de overige 28 deelnemende landen (waaronder 11 West-Europese landen). Daarnaast wordt ook gekeken naar de evolutie van de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen van enkele subgroepen leerlingen binnen Vlaanderen.

3.1 Een internationaal perspectief op de evolutie doorheen de tijd

3.1.1 Het gemiddelde prestatieniveau en de prestatieverschillen tussen leerlingen

>> In Tabel 44 worden de gemiddelde score, de standaarddeviatie en de gemiddelde leeftijd per land en per afnamejaar weergegeven. In Figuren 9 en 10 kan een grafische weergave gevonden worden van de evolutie van de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016, voor Vlaanderen en de rest van West-Europa. In Figuren 11 en 12 wordt, voor diezelfde periode, de evolutie voor Vlaanderen en de rest van de wereld weergegeven. Daarbij wordt een andere schaal gebruikt dan in de Figuren 9 en 10.

Uit Tabel 44 blijkt dat de *gemiddelde prestaties* voor begrijpend lezen in de meeste landen gekenmerkt worden door een positieve evolutie tussen 2006 en 2016. De grootste stijgers zijn Qatar, Polen en Trinidad en Tobago. De resultaten van Polen dienen echter genuanceerd te worden aangezien de gemiddelde leeftijd van de Poolse leerlingen in 2016 veel hoger is dan in 2006. Dit zou een mogelijke verklaring kunnen bieden voor een gedeelte van de grote stijging van de Poolse resultaten.

Opvallend is dat de landen die een daling in de gemiddelde prestatie voor begrijpend lezen kennen, op Nieuw-Zeeland na, allemaal West-Europese landen zijn. Bovendien blijkt uit Tabel 44 dat grote wijzigingen in de gemiddelde leeftijd van de deelnemende leerlingen in deze landen ontbreken. Van de West-Europese landen is Vlaanderen de grootste daler, op afstand gevolgd door Frankrijk en Duitsland. Aanvullend onderzoek wijst uit dat het puntenverschil (de daling tussen 2006 en 2016) in Vlaanderen significant is. Bij het interpreteren van dit puntenverschil dient rekening gehouden te worden met de verschillen in de Vlaamse steekproef tussen 2006 en 2016, zoals beschreven in het inleidend hoofdstuk. Om zich een idee te vormen van de grootte van de achteruitgang van Vlaanderen, kan best vergeleken worden met de gebruikelijke vooruitgang tussen twee opeenvolgende leerjaren, die 40 punten bedraagt.

Uit Tabel 44 blijkt ook dat de standaarddeviaties voor begrijpend lezen bij het merendeel van de landen gestegen zijn ten opzichte van 2006. Dit betekent dat de *prestatieverschillen* tussen de leerlingen in de meeste landen zijn toegenomen. De sterkste stijgers zijn Qatar, Litouwen en Duitsland. Voor Vlaanderen dient er vermeld te worden dat in beide afnamejaren het verschil tussen de sterkst en zwakst presterende leerlingen klein blijft. Enkel Nederland doet in 2016 beter, zij het wellicht niet significant.

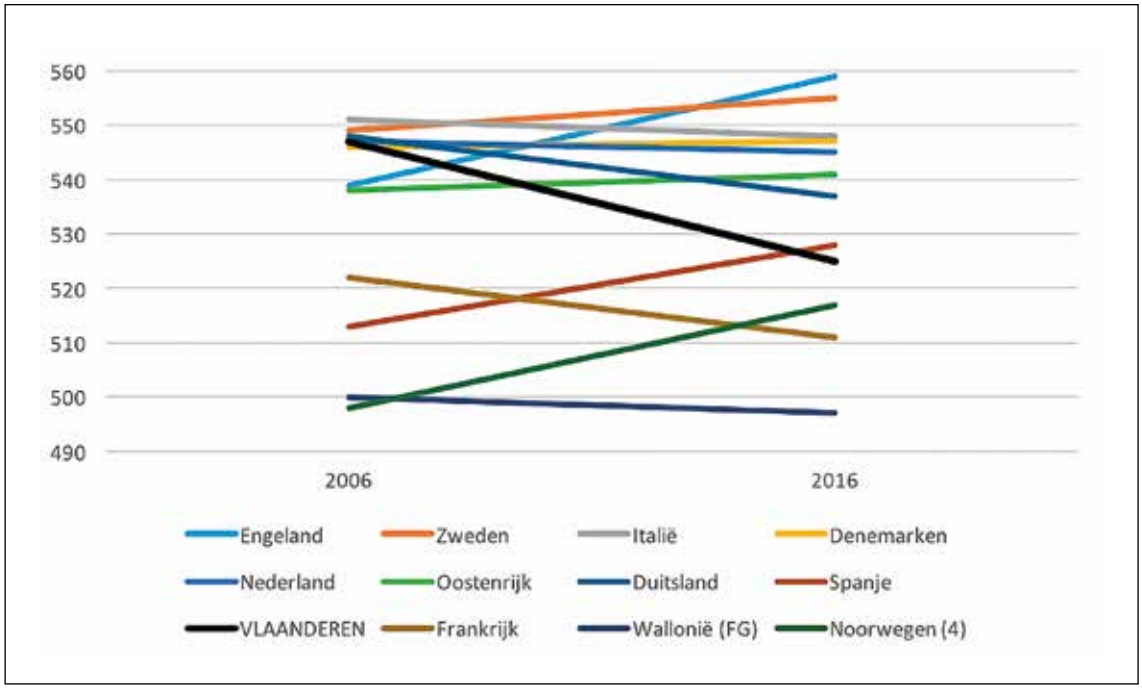
De relatief homogene Vlaamse prestaties in 2016 zijn niet zo verrassend aangezien de spreiding in de leeftijd van de Vlaamse leerlingen tussen 2006 en 2016 gestegen is van 0,47 naar 0,57. De grotere leeftijdsspreiding is wellicht te wijten aan de opname van BuLO-leerlingen in de Vlaamse steekproef van 2016, wat niet het geval was in 2006.

Van de 29 landen zijn er twee waarin de standaarddeviatie gelijk is gebleven, namelijk Chinees Taipei en Wallonië (FG), en negen waarin die is gedaald. De sterkste dalers zijn Trinidad en Tobago, Israël en Engeland. Zij zien met andere woorden de homogeniteit van de prestaties voor begrijpend lezen stijgen.

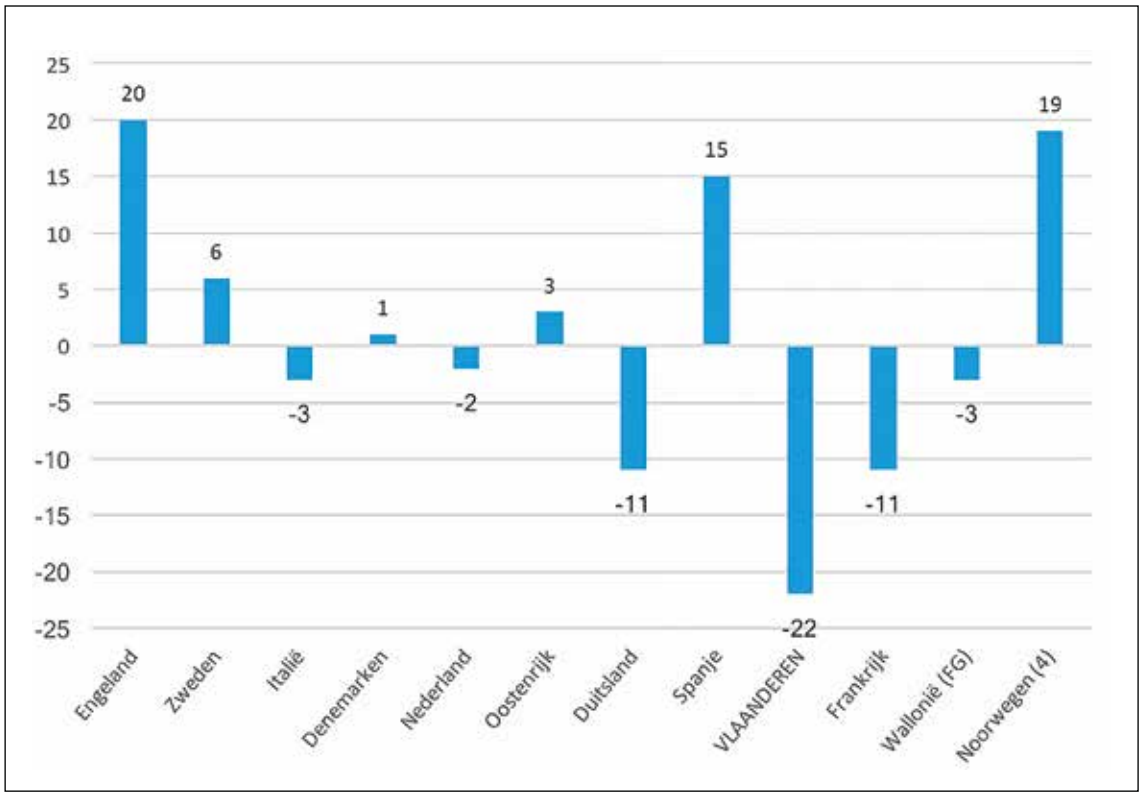
Tabel 44. Evolutie van de gemiddelde prestaties en standaarddeviaties voor begrijpend lezen en evolutie van de gemiddelde leeftijd tussen 2006 en 2016 (BRON: IEA, 2006 en 2016)

Landen	Gemiddelde score (S.E.)			Standaarddeviatie (S.E.)			Gemiddelde leeftijd		
	2006	2016	Verschil	2006	2016	Verschil	2006	2016	Verschil
Rusland	565 (3,4)	581 (2,2)	16	69 (2,0)	66 (1,3)	-3	10,8	10,8	0,0
Hong Kong	564 (2,4)	569 (2,7)	5	59 (1,2)	64 (1,5)	5	10,0	9,9	-0,1
Singapore	558 (2,9)	576 (3,2)	18	77 (1,6)	79 (2,1)	2	10,4	10,4	0,0
Hongarije	551 (3,0)	554 (2,9)	3	70 (1,8)	75 (1,7)	5	10,7	10,6	-0,1
Italië	551 (2,9)	548 (2,2)	-3	68 (1,4)	65 (1,4)	-3	9,7	9,7	0,0
Zweden	549 (2,3)	555 (2,4)	6	64 (1,3)	67 (1,3)	3	10,9	10,7	-0,2
Duitsland	548 (2,2)	537 (3,2)	-11	67 (1,2)	78 (3,2)	11	10,5	10,3	-0,2
Bulgarije	547 (4,4)	552 (4,2)	5	83 (2,4)	85 (2,7)	2	10,9	10,8	-0,1
VLAANDEREN	547 (2,0)	525 (1,9)	-22	56 (1,0)	61 (0,9)	5	10,0	10,1	0,1
Nederland	547 (1,5)	545 (1,7)	-2	53 (0,9)	60 (1,3)	7	10,3	10,1	-0,2
Denemarken	546 (2,3)	547 (2,1)	1	70 (1,2)	68 (1,5)	-2	10,9	10,8	-0,1
Letland	541 (2,3)	558 (1,7)	17	63 (1,2)	62 (1,3)	-1	11,0	10,9	-0,1
Verenigde Staten	540 (3,5)	549 (3,1)	9	74 (1,3)	78 (1,3)	4	10,1	10,1	0,0
Engeland	539 (2,6)	559 (1,9)	20	87 (1,6)	79 (1,2)	-8	10,3	10,3	0,0
Oostenrijk	538 (2,2)	541 (2,4)	3	64 (1,4)	65 (1,4)	1	10,3	10,3	0,0
Litouwen	537 (1,6)	548 (2,6)	11	57 (1,1)	69 (1,7)	12	10,7	10,8	0,1
Chinees Taipei	535 (2,0)	559 (2,0)	24	64 (1,0)	64 (1,0)	0	10,1	10,1	0,0
Nieuw-Zeeland	532 (2,0)	523 (2,2)	-9	87 (1,3)	91 (1,8)	4	10,0	10,1	0,1
Slowakije	531 (2,8)	535 (3,1)	4	74 (2,1)	81 (3,6)	7	10,4	10,4	0,0
Slovenië	522 (2,1)	542 (2,0)	20	71 (0,9)	72 (1,2)	1	9,9	9,9	0,0
Frankrijk	522 (2,1)	511 (2,2)	-11	67 (1,0)	69 (1,4)	2	10,0	9,8	-0,2
Polen	519 (2,4)	565 (2,1)	46	75 (1,3)	72 (1,2)	-3	9,9	10,7	0,8
Spanje	513 (2,5)	528 (1,7)	15	71 (1,6)	65 (1,4)	-6	9,9	9,9	0,0
Israël	512 (3,3)	530 (2,5)	18	99 (2,6)	90 (1,8)	-9	10,1	10,0	-0,1
Wallonië (FG)	500 (2,6)	497 (2,6)	-3	69 (1,3)	69 (1,3)	0	9,9	10,0	0,1
Noorwegen (4)	498 (2,6)	517 (2,0)	19	67 (1,4)	70 (1,1)	3	9,8	9,8	0,0
Georgië	471 (3,1)	488 (2,8)	17	75 (1,5)	79 (1,6)	4	10,1	9,7	-0,4
Trinidad en Tobago	436 (4,9)	479 (3,3)	43	103 (2,6)	94 (1,9)	-9	10,1	10,2	0,1
Qatar	353 (1,1)	442 (1,8)	89	96 (0,9)	110 (1,3)	14	9,8	10,0	0,2

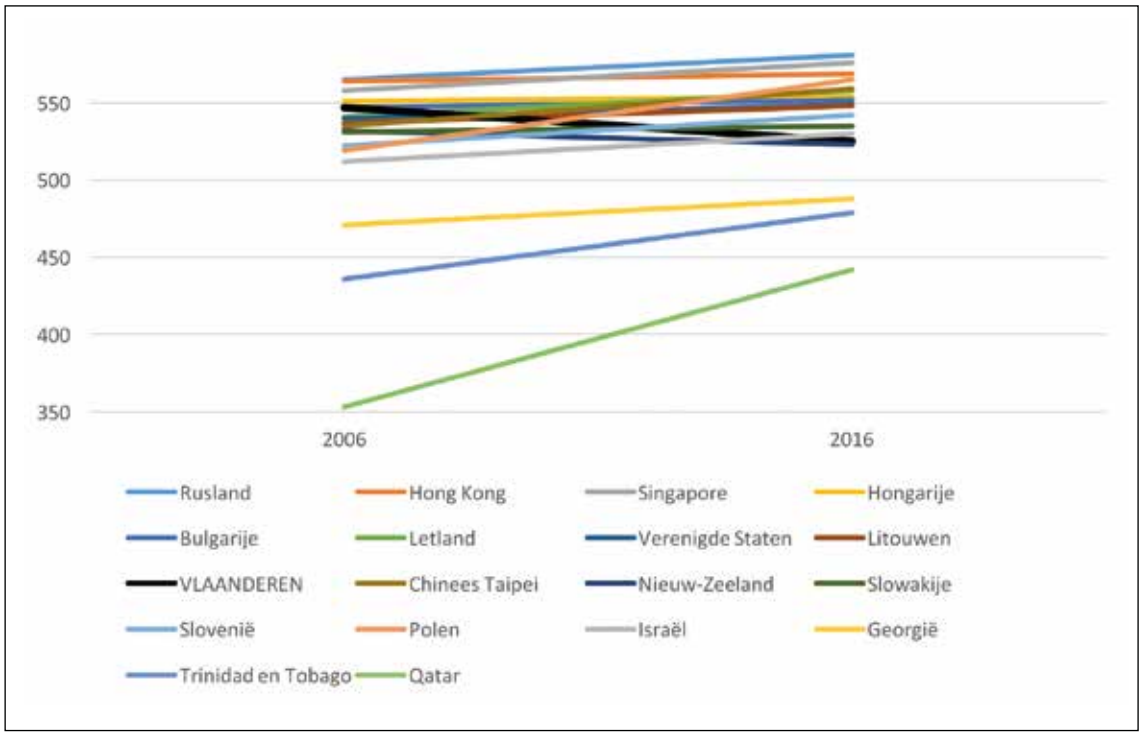
Figuur 9. Evolutie van de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen in West-Europa tussen 2006 en 2016



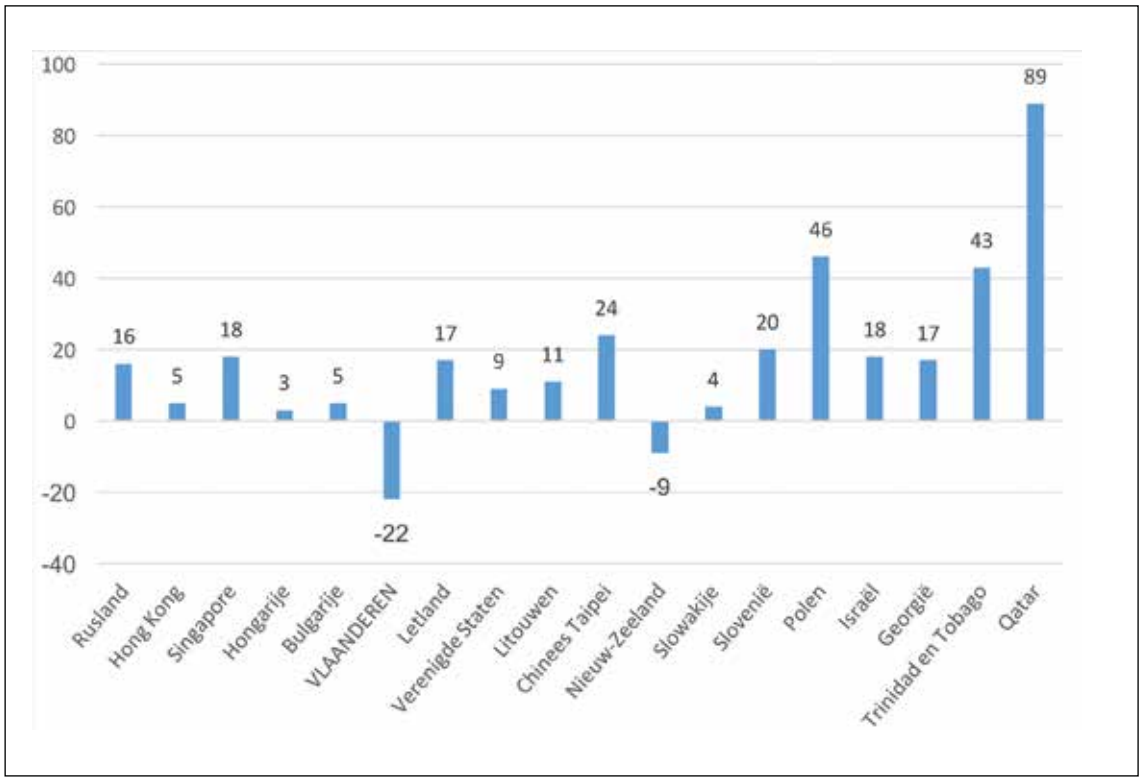
Figuur 10. Verschil in de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen in West-Europa tussen 2006 en 2016



Figuur 11. Evolutie van de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen in Vlaanderen en de rest van de wereld tussen 2006 en 2016



Figuur 12. Verschil in de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen in Vlaanderen en de rest van de wereld tussen 2006 en 2016



3.1.2 De internationale prestatieniveaus

>> Om de evolutie van de prestaties te bekijken, kan ook vergeleken worden welk percentage van de leerlingen elk van de onderscheiden *benchmarks* of prestatieniveaus (minstens) bereikt in 2006 en in 2016. In Tabel 45 wordt voor de 29 deelnemende landen aan de hand van het cumulatief percentage leerlingen de vergelijking gemaakt tussen beide afnamejaren. In Figuur 13 wordt de evolutie in Vlaanderen grafisch voorgesteld. Merk op: er wordt in deze figuur niet langer gebruik gemaakt van cumulatieve percentages zoals in Tabel 45.

Voor het *gevorderde prestatieniveau* geldt voor het merendeel van de landen een stijging in het percentage leerlingen ten opzichte van 2006 (Tabel 45). Enkel Vlaanderen, Italië, Nieuw-Zeeland en Frankrijk hebben ten opzichte van 2006 minder leerlingen die het gevorderde prestatieniveau bereiken. Vlaanderen daalt van 7 naar 4%. Polen en Singapore zien het percentage leerlingen op het gevorderde prestatieniveau sterk stijgen, maar zoals eerder vermeld nam Polen in 2016 deel met een oudere groep leerlingen dan in 2006.

Wat het *lage prestatieniveau* betreft, geldt voor het merendeel van de landen een onveranderd of een licht hoger cumulatief percentage leerlingen die dat prestatieniveau bereikt (Tabel 45). Trinidad en Tobago en Qatar weten het cumulatief percentage leerlingen dat het lage prestatieniveau bereikt te verhogen met respectievelijk 16% en 33%, maar blijven nog steeds erg achterop hinken in vergelijking met de andere landen. Voor zes landen wordt er echter een daling waargenomen: Slowakije, Frankrijk, Vlaanderen, Duitsland, Nieuw-Zeeland en Litouwen. Zij slagen er met andere woorden minder goed dan voorheen in de zwakst presterende leerlingen te ondersteunen bij hun begrijpend lezen.

Wat het percentage leerlingen betreft dat minstens het *hoge prestatieniveau* bereikt, gaat ook hier dezelfde conclusie op: het merendeel van de landen ziet het cumulatief percentage leerlingen dat dit prestatieniveau bereikt, stijgen (Tabel 45). Vlaanderen blijkt voor dit prestatieniveau het grootste cumulatief percentage leerlingen te verliezen.

De grafische voorstelling in Figuur 13 geeft een overzicht van het percentage Vlaamse leerlingen dat zich in 2006 en 2016 op elk van de internationale prestatieniveaus situeert. Er is een opmerkelijke daling in het percentage leerlingen dat het *hoge* en het *gevorderde prestatieniveau* bereikt in 2016 in vergelijking met 2006. Die daling resulteert in een complementaire stijging van het percentage leerlingen op het *middelmatige* en *lage prestatieniveau*. In beide afnamejaren is er telkens een klein percentage leerlingen dat er niet in slaagt minstens het lage prestatieniveau te bereiken (zie restcategorie in Figuur 13). In 2006 gaat het om 1% van de leerlingen, in 2016 is dit gestegen tot maar liefst 3% van de leerlingen.

3.1.3 Doelen en processen

>> Tabel 46 omvat de evolutie van de gemiddelde prestaties op de *leesdoelen* tussen 2006 en 2016 in de West-Europese landen. Voor beide leesdoelen geldt dat het merendeel van de landen een stijging kent in de gemiddelde prestatie tussen beide afnamejaren. De grootste stijgers zijn in beide gevallen Engeland en Noorwegen (4). Van de 12 West-Europese landen zijn er vier met een dalende prestatie voor leeservaring en vijf voor informatieverwerving. Bij informatieverwerving is er één land waar de gemiddelde prestatie onveranderd blijft, nl. Italië. Voor beide leesdoelen kent Vlaanderen de grootste, significante daling van alle deelnemende landen. Vlaanderen doet het dus voor de leeservaring en voor de verwerving van informatie in gelijke mate minder goed. Vermeldenswaard is dat Wallonië (FG) voor het eerste leesdoel vooruitgaat en voor het tweede achteruitgaat (zij het duidelijk minder dan Vlaanderen).

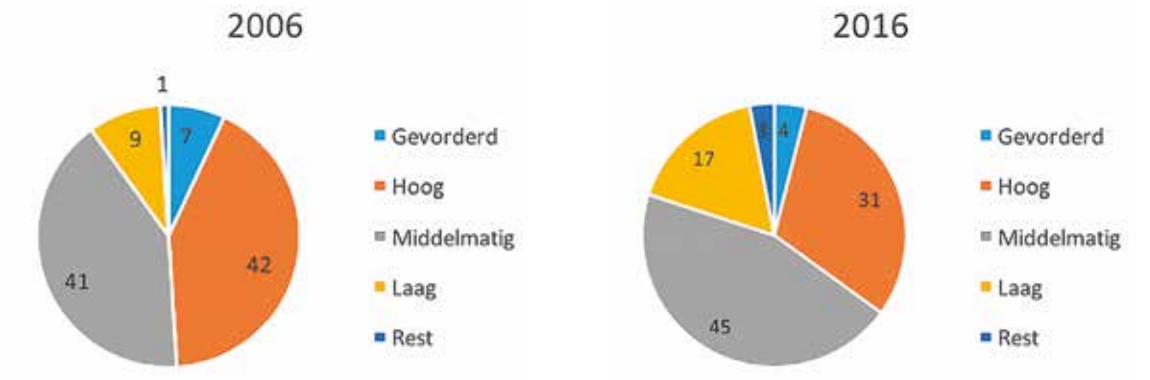
Tabel 47 geeft de evolutie weer van de gemiddelde prestaties op de *leesprocessen* tussen 2006 en 2016. Voor tekstbegrip zien zes landen hun gemiddelde prestatie stijgen, terwijl de overige zes dalende gemiddelde prestaties hebben. Bij interpreteren, integreren en evalueren zijn er vijf landen met een dalende gemiddelde prestatie en zeven met een stijging. In beide gevallen zijn de grootste stijgers opnieuw Noorwegen (4) en Engeland. Net zoals bij de leesdoelen, worden de grootste, significante dalingen ook bij de leesprocessen waargenomen in Vlaanderen. Wel is er een duidelijke aanwijzing dat Vlaanderen een iets minder sterke achteruitgang boekt voor tekstbegrip dan voor de hogere cognitieve leesvaardigheden interpreteren, integreren en evalueren (-19 versus -23).

Tabel 45. Evolutie van de cumulatieve percentages leerlingen die de internationale prestatieniveaus voor begrijpend lezen hebben bereikt (BRON: IEA, 2006 en 2016)

Landen	Gevorderd (625)			Hoog (550)			Middelmatig (475)			Laag (400)		
	2006	2016	Verschil	2006	2016	Verschil	2006	2016	Verschil	2006	2016	Verschil
Singapore	19 (1,4)	29 (1,6)	10	39 (1,7)	37 (1,6)	2	28 (1,0)	23 (1,0)	-5	11 (0,4)	8 (0,5)	-3
Rusland	19 (1,5)	26 (1,2)	7	42 (2,0)	44 (1,3)	2	29 (1,1)	24 (0,6)	-5	8 (0,5)	5 (0,3)	-3
Polen	7 (0,5)	20 (1,1)	13	29 (1,2)	41 (1,3)	12	37 (1,1)	28 (0,7)	-9	20 (0,7)	9 (0,4)	-11
Engeland	15 (0,9)	20 (0,9)	5	33 (1,3)	37 (1,1)	4	30 (1,1)	29 (0,7)	-1	15 (0,7)	11 (0,4)	-4
Bulgarije	16 (1,4)	19 (1,3)	3	36 (2,3)	36 (2,2)	0	30 (1,8)	28 (1,6)	-2	13 (1,0)	12 (0,9)	-1
Hong Kong	15 (1,0)	18 (1,3)	3	47 (1,6)	47 (1,8)	0	30 (0,8)	28 (0,9)	-2	7 (0,2)	6 (0,3)	-1
Hongarije	14 (0,9)	17 (1,2)	3	39 (1,8)	39 (1,7)	0	33 (1,4)	29 (1,0)	-4	11 (0,5)	12 (0,5)	1
Verenigde Staten	12 (1,2)	16 (1,3)	4	35 (2,0)	37 (1,6)	2	35 (1,4)	30 (1,2)	-5	14 (0,6)	13 (0,5)	-1
Chinees Taipei	7 (0,7)	14 (1,1)	7	36 (1,3)	45 (1,5)	9	41 (1,0)	31 (0,7)	-10	13 (0,4)	8 (0,2)	-5
Zweden	11 (0,9)	14 (1,4)	3	42 (1,5)	43 (1,6)	1	35 (1,0)	31 (0,9)	-4	10 (0,4)	10 (0,3)	0
Letland	8 (0,8)	14 (1,0)	6	38 (1,5)	43 (1,3)	5	40 (1,2)	33 (0,8)	-7	12 (0,4)	9 (0,2)	-3
Israël	10 (1,0)	13 (0,9)	3	30 (1,3)	33 (1,3)	3	30 (1,3)	29 (1,0)	-1	15 (1,2)	16 (0,7)	1
Litouwen	5 (0,8)	12 (0,9)	7	38 (1,3)	40 (1,6)	2	43 (0,9)	34 (1,1)	-9	13 (0,3)	11 (0,5)	-2
Slovenië	6 (0,6)	11 (0,8)	5	31 (1,2)	38 (1,3)	7	39 (1,1)	34 (0,9)	-5	18 (0,5)	13 (0,5)	-5
Denemarken	11 (0,8)	11 (1,0)	0	41 (1,4)	41 (1,3)	0	33 (1,0)	34 (1,0)	1	12 (0,4)	11 (0,4)	-1
Nieuw-Zeeland	13 (0,7)	11 (0,6)	-2	32 (1,0)	30 (1,2)	-2	31 (1,0)	32 (1,0)	1	16 (0,6)	17 (0,7)	1
Duitsland	11 (0,9)	11 (0,8)	0	41 (1,6)	36 (1,4)	-5	35 (0,8)	34 (1,4)	-1	10 (0,3)	14 (1,0)	4
Italië	14 (1,4)	11 (0,8)	-3	28 (1,8)	41 (1,7)	13	35 (1,3)	35 (1,0)	0	11 (0,4)	11 (0,5)	0
Slowakije	8 (0,6)	10 (0,8)	2	35 (1,5)	37 (1,4)	2	37 (1,3)	34 (1,3)	-3	14 (0,9)	12 (1,1)	-2
Internationale mediaan	7	10	3	34	37	3	35	35	0	18	14	-4
Oostenrijk	8 (0,9)	8 (0,8)	0	37 (1,5)	39 (1,5)	2	39 (1,1)	37 (1,1)	-2	14 (0,4)	14 (0,4)	0
Nederland	6 (0,5)	8 (0,6)	2	43 (1,2)	40 (1,3)	-3	42 (0,8)	40 (0,9)	-2	8 (0,2)	11 (0,3)	3
Spanje	5 (0,5)	6 (0,4)	1	26 (1,3)	33 (0,9)	6	41 (1,3)	41 (1,0)	0	22 (0,8)	17 (0,6)	-5
Noorwegen (4)	2 (0,3)	5 (0,7)	3	20 (1,1)	29 (1,2)	9	45 (1,6)	40 (1,1)	-5	25 (0,8)	20 (0,6)	-5
Trinidad en Tobago	2 (0,5)	4 (0,5)	2	11 (1,2)	20 (1,2)	9	25 (1,7)	31 (1,7)	6	26 (2,0)	25 (1,2)	-1
VLAANDEREN	7 (0,6)	4 (0,4)	-3	42 (1,5)	31 (1,3)	-11	41 (0,9)	45 (1,3)	4	9 (0,2)	17 (0,4)	8
Frankrijk	5 (0,6)	4 (0,6)	-1	30 (1,2)	26 (1,3)	-4	41 (1,2)	42 (1,2)	1	20 (0,4)	22 (0,5)	2
Qatar	0 (0,0)	3 (0,3)	3	1 (0,2)	14 (0,6)	13	10 (0,4)	25 (1,1)	15	22 (0,7)	24 (0,9)	2
Wallonië (FG)	3 (0,4)	3 (0,4)	0	20 (1,3)	19 (1,2)	-1	43 (1,6)	43 (1,4)	0	26 (0,7)	27 (0,9)	1
Georgië	1 (0,4)	2 (0,4)	1	14 (1,3)	20 (1,3)	6	35 (1,8)	38 (1,6)	3	32 (1,3)	26 (1,1)	-6

BRON IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2016)

Figuur 13. Evolutie van de percentages Vlaamse leerlingen die de internationale prestatieniveaus voor begrijpend lezen hebben bereikt



Tabel 46. Evolutie van de gemiddelde prestaties op de leesdoelen tussen 2006 en 2016 in de West-Europese landen (BRON: IEA, 2006 en 2016)

Landen	Algemeen gemiddelde (S.E.)			Leeservaring			Informatieverwerving		
	2006	2016	Verschil	2006	2016	Verschil	2006	2016	Verschil
Italië	551 (2,9)	548 (2,2)	-3	551 (3,3)	549 (2,1)	-2	549 (2,9)	549 (2,2)	0
Zweden	549 (2,3)	555 (2,4)	6	546 (2,3)	556 (2,4)	10	549 (2,4)	555 (2,6)	6
Duitsland	548 (2,2)	537 (3,2)	-11	549 (2,2)	542 (3,3)	-7	544 (2,3)	533 (3,3)	-11
VLAANDEREN	547 (2,0)	525 (1,9)	-22	544 (1,9)	524 (1,9)	-20	547 (2,0)	526 (1,9)	-21
Nederland	547 (1,5)	545 (1,7)	-2	545 (1,8)	546 (1,7)	1	548 (1,6)	545 (1,9)	-3
Denemarken	546 (2,3)	547 (2,1)	1	547 (2,6)	551 (2,2)	4	542 (2,4)	543 (2,5)	1
Engeland	539 (2,6)	559 (1,9)	20	539 (2,6)	563 (2,2)	24	537 (2,5)	556 (2,1)	19
Oostenrijk	538 (2,2)	541 (2,4)	3	537 (2,1)	544 (2,3)	7	536 (2,3)	539 (2,4)	3
Frankrijk	522 (2,1)	511 (2,2)	-11	516 (2,4)	513 (2,4)	-3	526 (2,1)	510 (2,4)	-16
Spanje	513 (2,5)	528 (1,7)	15	516 (2,7)	530 (1,9)	14	508 (2,9)	527 (1,6)	19
Wallonië (FG)	500 (2,6)	497 (2,6)	-3	499 (2,4)	504 (2,2)	5	498 (2,8)	490 (2,4)	-8
Noorwegen (4)	498 (2,6)	517 (2,0)	19	501 (2,5)	520 (2,1)	19	494 (2,8)	514 (2,2)	20

Tabel 47. Evolutie van de gemiddelde prestaties op de leesprocessen tussen 2006 en 2016 in de West-Europese landen (BRON: IEA, 2006 en 2016)

Landen	Algemeen gemiddelde (S.E.)			Tekstbegrip			Interpreteren, integreren en evalueren		
	2006	2016	Verschil	2006	2016	Verschil	2006	2016	Verschil
Italië	551 (2,9)	548 (2,2)	-3	544 (2,8)	547 (2,1)	3	556 (2,9)	550 (2,1)	-6
Zweden	549 (2,3)	555 (2,4)	6	550 (2,4)	560 (2,7)	10	546 (2,2)	553 (2,5)	7
Duitsland	548 (2,2)	537 (3,2)	-11	555 (2,6)	546 (3,3)	-9	540 (2,2)	530 (3,2)	-10
VLAANDEREN	547 (2,0)	525 (1,9)	-22	545 (1,9)	526 (2,1)	-19	547 (1,8)	524 (2,2)	-23
Nederland	547 (1,5)	545 (1,7)	-2	551 (2,0)	546 (2,0)	-5	542 (1,5)	544 (1,7)	2
Denemarken	546 (2,3)	547 (2,1)	1	551 (2,7)	550 (2,1)	-1	542 (2,3)	546 (2,2)	4
Engeland	539 (2,6)	559 (1,9)	20	533 (2,8)	555 (2,0)	22	543 (2,4)	562 (1,9)	19
Oostenrijk	538 (2,2)	541 (2,4)	3	544 (2,1)	550 (2,9)	6	530 (2,2)	535 (2,5)	5
Frankrijk	522 (2,1)	511 (2,2)	-11	523 (2,1)	521 (2,3)	-2	518 (2,3)	501 (2,4)	-17
Spanje	513 (2,5)	528 (1,7)	15	508 (2,5)	526 (1,7)	18	515 (2,6)	529 (1,7)	14
Wallonië (FG)	500 (2,6)	497 (2,6)	-3	501 (2,6)	500 (2,3)	-1	497 (2,5)	494 (2,4)	-3
Noorwegen (4)	498 (2,6)	517 (2,0)	19	502 (2,3)	521 (2,0)	19	495 (2,4)	513 (2,0)	18

3.2 Het Vlaamse perspectief op de evolutie doorheen de tijd

>> Om de link tussen relevante contextfactoren en de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen te kunnen bestuderen, werden in 2006, net zoals in 2016, verscheidende schalen opgenomen. De schalen tussen beide afnamejaren verschillen echter zodanig van elkaar, dat directe vergelijkingen aanleiding kunnen geven tot onjuiste conclusies. Om die reden werden door ons nieuwe schalen ontwikkeld waarin enkel de items die 2006 en 2016 gemeenschappelijk hebben, werden opgenomen. De nieuwe schalen werden, omwille van de meer eenvoudige repliceer- en interpreteerbaarheid, opgebouwd naar analogie met de schalen uit het internationale PIRLS 2006 rapport. In PIRLS 2016 werd immers gebruik gemaakt van de complexere *Item Response Theory* (IRT).

Op basis van zijn gemiddelde score op de schaal werd elke leerling uiteindelijk ondergebracht in één van de bijbehorende categorieën. Voor de HRL-schaal bijvoorbeeld, waarmee de socio-economische status van het gezin van de leerling wordt gemeten, zijn de mogelijke categorieën een hoge, middelmatige en lage SES. Voor de meer technische aspecten van de schaalontwikkeling en de indeling van de leerlingen in categorieën wordt verwezen naar het internationale PIRLS 2006-rapport (Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007).

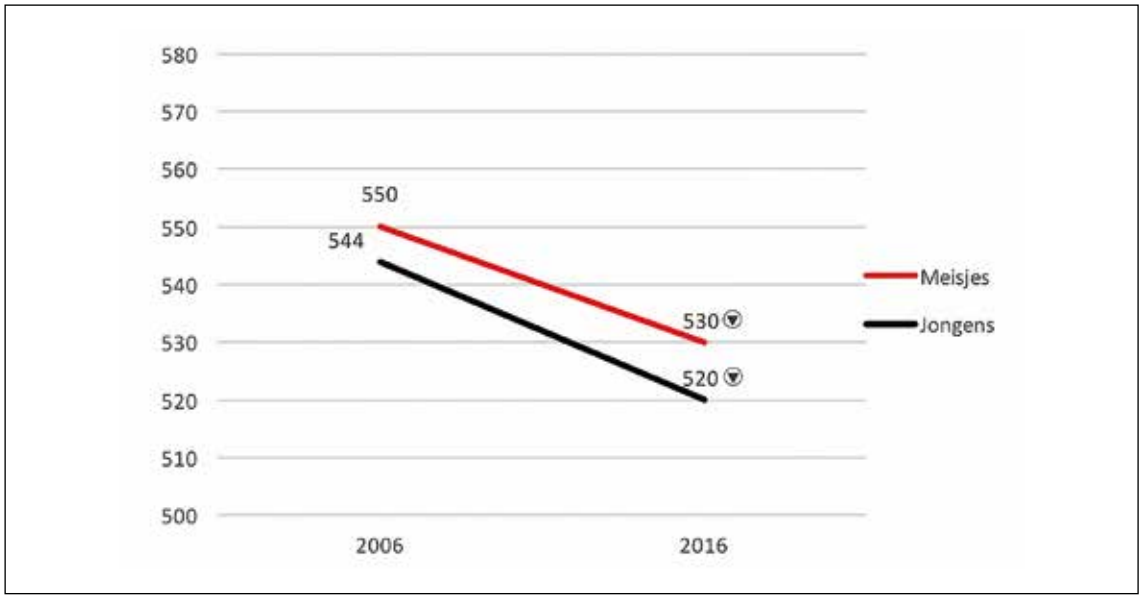
In de volgende paragrafen – waarin we alleen focussen op Vlaanderen - worden enkele resultaten van de vergelijking tussen 2006 en 2016 gepresenteerd. Vooraf wordt bekeken of de Vlaamse achteruitgang zich in gelijke mate voordoet in enkele subgroepen van leerlingen, onder andere jongens en meisjes.

3.2.1 Verschillen tussen leerlingengroepen

GESLACHT

>> In Figuur 14 wordt de gemiddelde prestatie voor begrijpend lezen weergegeven, opgedeeld volgens geslacht. Voor beide afnamejaren geldt dat meisjes significant hoger scoren dan jongens. Bovendien zijn de prestaties van meisjes en jongens in 2016 beiden significant lager dan in 2006. Wel is de daling bij de jongens het sterkst.

Figuur 14. Evolutie van de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016, opgedeeld naar geslacht



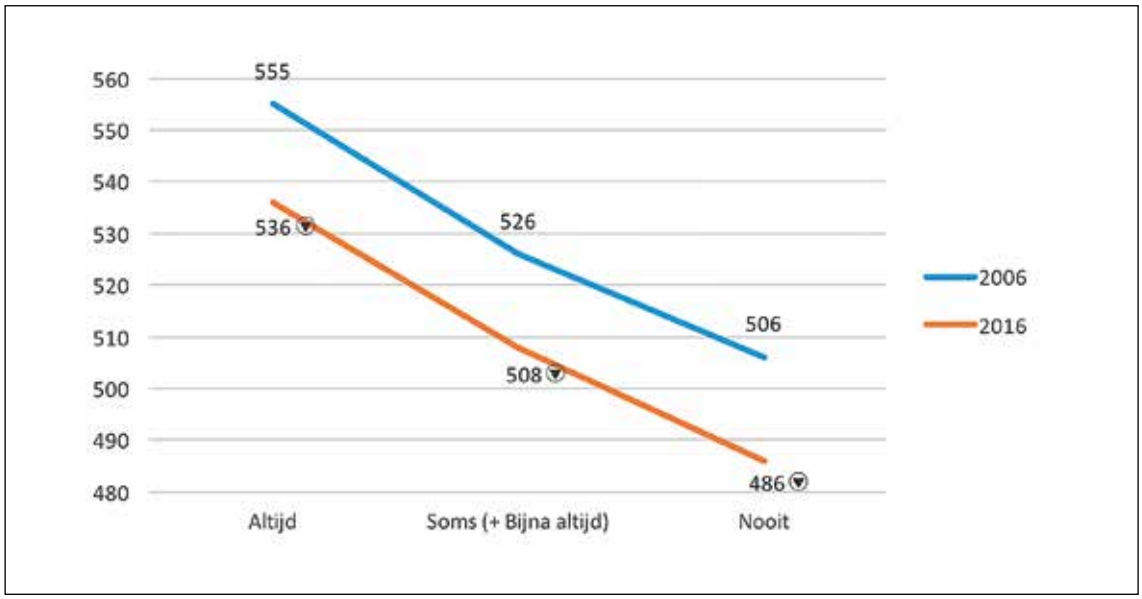
score significant lager dan score van het voorgaande jaar

THUISTAAL

Mogelijk kunnen de dalende prestaties voor begrijpend lezen toe te schrijven zijn aan een toename van het percentage anderstalige leerlingen. Gegevens over het gebruik van Nederlands als thuistaal (en als taal van de toets) werden in 2006 en 2016 bevraagd in de leerlingvragenlijst. Zoals blijkt uit de tabel bij Figuur 15 werden gedeeltelijk andere antwoordcategorieën gebruikt in 2016 dan in 2006. Op basis van de gegevens in deze tabel werd beslist de categorieën *bijna altijd* en *soms* samen te nemen in Figuur 15.

Het percentage leerlingen dat thuis *altijd* Nederlands praat, is in tien jaar tijd gedaald met 11%. Terwijl in 2006 21% van de leerlingen aangaf thuis *soms* (of *bijna altijd*) Nederlands te praten, gaat het nu om 29% (19% soms en 10% bijna altijd). De beperkte groep leerlingen die thuis *nooit* Nederlands praat, is over deze periode verdubbeld. Zoals bekend blijkt de taal die men thuis spreekt invloed te hebben op de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen. Echter, leerlingen die thuis *altijd* en *nooit* Nederlands praten, zien hun gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen beiden ongeveer in gelijke mate dalen. Dat geldt ook voor de groep leerlingen die thuis *soms* (of *bijna altijd*) Nederlands spreekt, met een daling van 18 punten ten opzichte van 2006.

Figuur 15. Evolutie van de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016, opgedeeld naar leerlingen die thuis altijd, soms (en bijna altijd) en nooit Nederlands spreken



score in 2016 significant lager dan score in 2006

Tabel bij Figuur 15

	2006		2016		
	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	VERSCHIL (%) PUNTEN
Altijd	3325 (77)	555 (1,6)	3288 (66)	536 (1,8)	(-11%) -19
Bijna altijd	-	-	535 (10)	524 (3,6)	(+8%) -18
Soms	898 (21)	526 (3,6)	1067 (19)	500 (3,2)	
Nooit	88 (2)	506 (7,6)	235 (4)	486 (7,3)	(+2%) -20

-: categorie ontbreekt

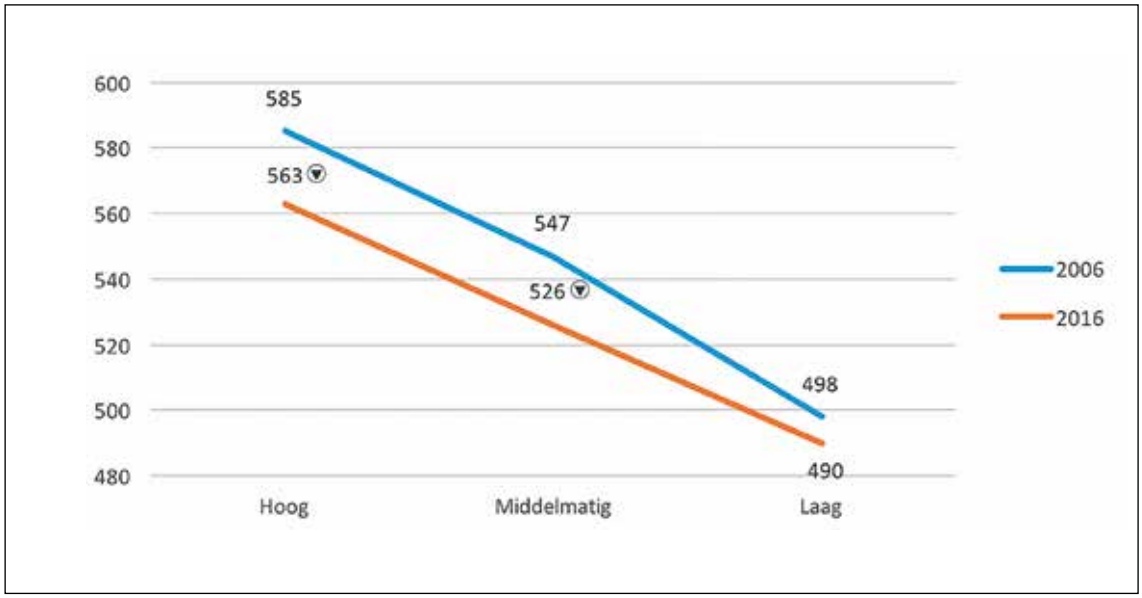
score in 2016 significant lager dan score in 2006

SOCIO-ECONOMISCHE STATUS

In 2016 werd de SES in kaart gebracht aan de hand van de *Home Resources for Learning* (HRL) schaal. In 2006 werd SES op een enigszins andere manier gemeten. Om een vergelijking tussen beide afnamejaren mogelijk te maken, werd een nieuwe schaal gemaakt op basis van de items die gemeenschappelijk zijn tussen beide afnamejaren. Volgende items werden opgenomen: (1) aantal kinderboeken thuis (oudervragenlijst), (2) aantal boeken thuis (leerlingvragenlijst), (3) opleidingsniveau ouders (oudervragenlijst) en (4) tewerkstellingsniveau ouders (oudervragenlijst). Leerlingen werden op basis van hun gemiddelde schaalscore ingedeeld in één van volgende categorieën: hoge, middelmatige en lage SES. De resultaten van deze vergelijking worden weergegeven in Figuur 16 en in de bijbehorende tabel.

Uit de tabel blijkt een toename in het percentage leerlingen met een *hoge SES* en een afname in het percentage leerlingen met een *middelmatige SES* in 2016 ten opzichte van 2006. Het (zeer kleine) percentage leerlingen met een *lage SES* bleef ongewijzigd. Zowel de leerlingen uit de *hoge* als de *middelmatige SES*-categorie zien hun gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen in ongeveer dezelfde mate significant dalen. Het verband tussen SES en de daling van de gemiddelde prestatie voor begrijpend lezen, lijkt dus op het eerste zicht niet sterk te zijn.

Figuur 16. Evolutie van de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016, opgedeeld naar leerlingen met een hoge, middelmatige en lage SES



score in 2016 significant lager dan score in 2006

Tabel bij Figuur 16

	2006		2016		
	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	VERSCHIL (%) PUNTEN
Hoog	494 (13)	585 (3,2)	771 (18)	563 (2,7)	(+5%) 22
Middelmatig	3374 (87)	547 (1,7)	3395 (81)	526 (1,8)	(-6%) 21
Laag	19 (1)	~ (498 (12,0))	45 (1)	~ (490 (11,0))	~ (+0%) 8

~: onvoldoende gegevens om te kunnen rapporteren over de prestaties
score in 2016 significant lager dan score in 2006

HOUDING VAN DE LEERLING TEGENOVER LEZEN

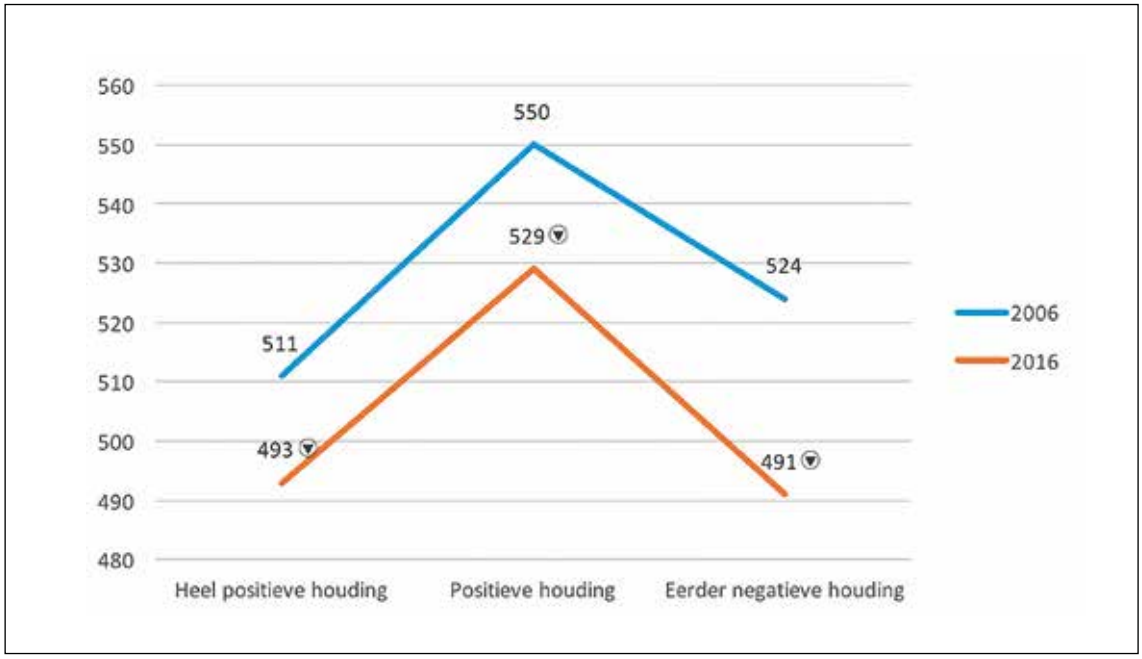
Om de houding van de leerling ten aanzien van lezen tussen 2006 en 2016 te kunnen vergelijken, werd een nieuwe schaal gemaakt, bestaande uit gemeenschappelijke items van beide afnamejaren. Het gaat om volgende items:

(1) Ik vind het leuk als ik een boek als cadeau krijg.
(2) Ik vind lezen saai. (omgekeerd gecodeerd)
(3) Ik vind lezen leuk.

Leerlingen dienden deze stellingen te scoren op een vier-puntenschaal gaande van helemaal akkoord (1) tot helemaal niet akkoord (4). Op basis van hun gemiddelde schaalscore werden leerlingen uiteindelijk ingedeeld in één van volgende categorieën: heel positieve, positieve en eerder negatieve houding. De resultaten van de vergelijking staan in Figuur 18 en in de bijbehorende tabel.

Uit de tabel blijkt dat de percentages leerlingen in de drie categorieën nagenoeg ongewijzigd zijn gebleven. Het gaat om een ruime middengroep met twee kleinere groepjes leerlingen. Verschillen zijn er echter wel op te merken wat de gemiddelde prestatie voor begrijpend lezen betreft. Hoewel voor alle categorieën een significante daling wordt waargenomen, is de daling sterker naarmate de houding ten aanzien van lezen negatiever is.

Figuur 18. Evolutie van de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016, opgedeeld naar een heel positieve, een positieve en een eerder negatieve houding van de leerling tegenover lezen



score in 2016 significant lager dan score in 2006

Tabel bij Figuur 18

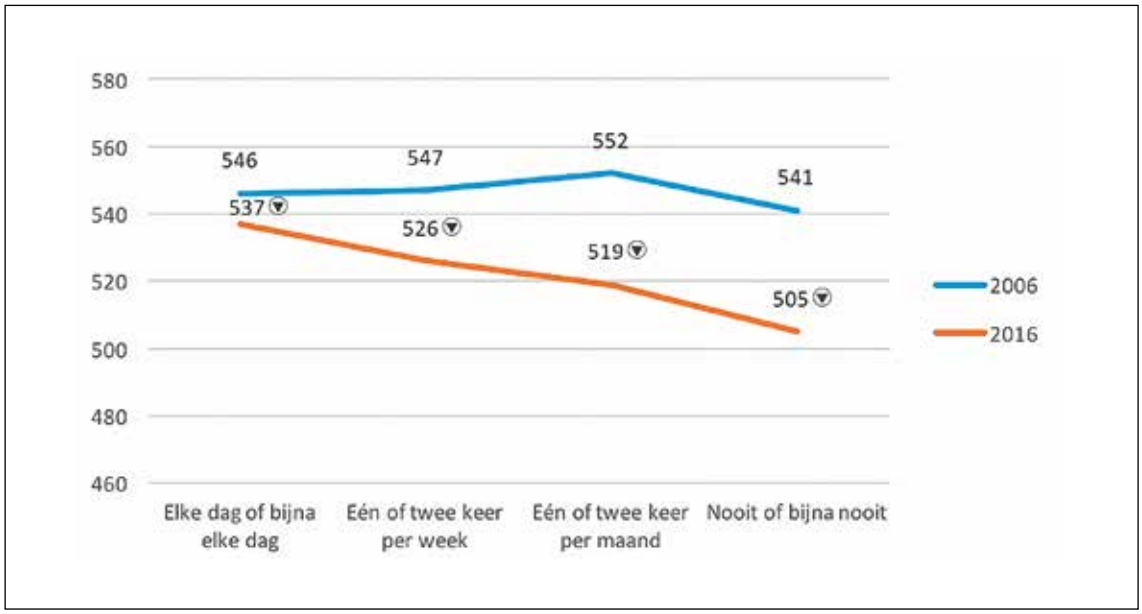
	2006		2016		
	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	VERSCHIL (%) PUNTEN
Heel positieve houding	152 (3)	511 (4,7)	186 (4)	493 (5,1)	(+1%) - 18
Positieve houding	4022 (92)	550 (1,8)	4606 (92)	529 (1,9)	(+0%) -29
Eerder negatieve houding	207 (5)	524 (5,5)	213 (4)	491 (6,5)	(-1%) -33

score in 2016 significant lager dan score in 2006

Een andere belangrijke maatstaf voor de houding van leerlingen ten aanzien van lezen, is de mate waarin ze er buiten de schooluren voor kiezen te lezen voor hun plezier. Dit werd in 2006 en 2016 op dezelfde manier bevraagd. De gemiddelde prestaties voor die leerlingen zijn weergegeven in Figuur 19 en in de bijbehorende tabel.

Vermeldenswaard is de daling in het percentage leerlingen dat *elke dag of bijna dagelijks* leest en de stijging in het percentage leerlingen dat aangeeft *nooit* te lezen voor hun plezier. Er blijkt zoals verwacht ook een verband te zijn tussen de frequentie van het lezen en de gemiddelde prestatie voor begrijpend lezen. Hoewel voor alle categorieën in 2016 een significante daling werd waargenomen ten opzichte van 2006, is de daling sterker naarmate leerlingen minder frequent lezen.

Figuur 19. Evolutie van de prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016, opgedeeld naar de frequentie van het lezen voor het plezier



score in 2016 significant lager dan score in 2006

Tabel bij Figuur 19

	2006		2016		
	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	VERSCHIL (%) PUNTEN
Elke dag of bijna elke dag	2097 (48)	546 (2,8)	1888 (36)	537 (2,8)	(-12%) -9
Eén of twee keer per week	1179 (25)	547 (3,7)	1581 (31)	526 (2,6)	(+6%) -21
Eén of twee keer per maand	788 (18)	552 (4,0)	772 (16)	519 (2,9)	(-2%) -33
Nooit of bijna nooit	346 (9)	541 (5,5)	860 (17)	505 (3,2)	(+8%) -36

score in 2016 significant lager dan score in 2006

ZELFCONCEPT VOOR BEGRIJPEND LEZEN

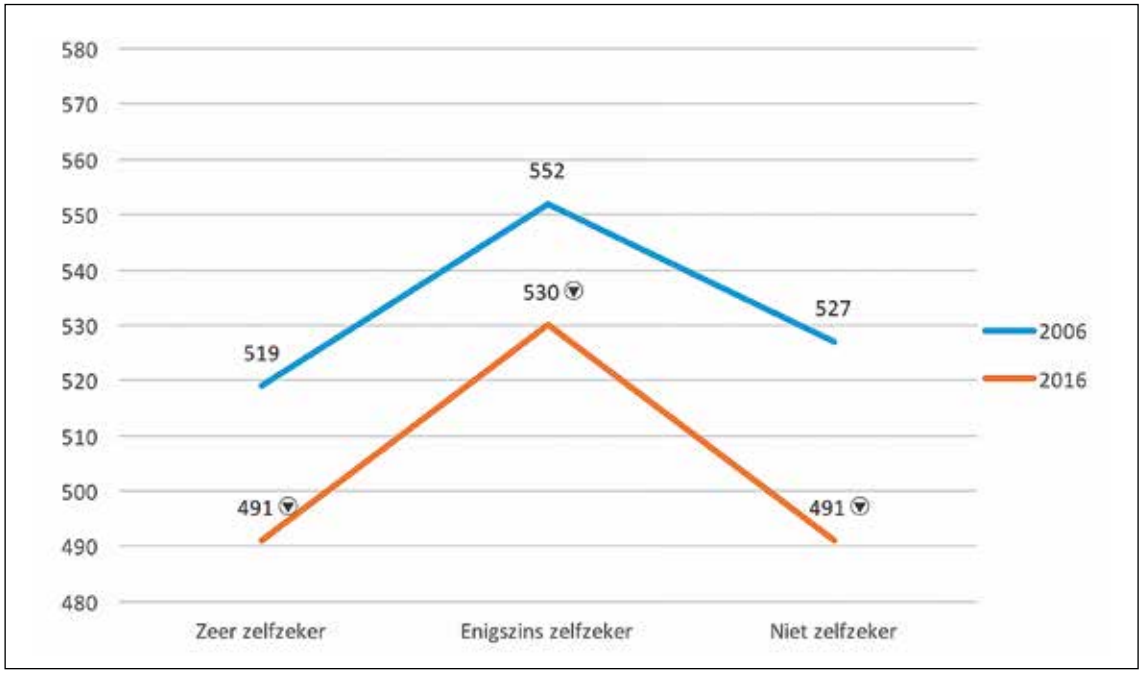
Voor het zelfconcept van de leerling met betrekking tot begrijpend lezen werd een nieuwe schaal gemaakt die enkel de gemeenschappelijke items van 2006 en 2016 omvat. De gemeenschappelijke items zijn:

(1) Lezen is gemakkelijk voor mij.
(2) Lezen is voor mij moeilijker dan voor veel van mijn klasgenoten. (omgekeerd gecodeerd)

Leerlingen beoordeelden deze stellingen aan de hand van een vier-puntenschaal gaande van helemaal akkoord (1) tot helemaal niet akkoord (4). Op basis van hun gemiddelde schaalscore werden leerlingen ingedeeld in één van volgende categorieën: zeer, enigszins en niet zelfzeker. De resultaten zijn weergegeven in Figuur 20 en in de bijbehorende tabel. Opnieuw gaat het over een grote middengroep met daarnaast een kleinere (zwakkere) groep en een minigroepje (sterkere) leerlingen.

Uit de tabel kan opgemerkt worden dat de Vlaamse leerlingen in 2016 een hoger zelfconcept hebben dan in 2006. Wanneer ook naar de prestaties wordt gekeken, wordt bij leerlingen die *enigszins* en *niet zelfzeker* zijn een significante daling waargenomen. Die daling is het grootst voor leerlingen die niet zelfzeker zijn. Dit kan erop wijzen dat er mogelijk een specifiek verband is tussen het zelfconcept voor begrijpend lezen en de daadwerkelijke prestaties. Een beperkt groepje leerlingen presteert eerder zwak, maar heeft toch een hoge dunk van de eigen leesvaardigheid.

Figuur 20. Evolutie van de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016, opgedeeld naar de zelfzekerheid van de leerling over de eigen vaardigheid inzake begrijpend lezen



score in 2016 significant lager dan score in 2006

Tabel bij Figuur 20

	2006		2016		
	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	VERSCHIL (%) PUNTEN
Zeer zelfzeker	63 (1)	~(519 (10,5))	94 (2)	491 (7,7)	~ (+1%) -28
Enigszins zelfzeker	3594 (81)	552 (2,0)	4496 (89)	530 (1,8)	(+8%) -22
Niet zelfzeker	764 (18)	527 (2,7)	473 (9)	491 (4,0)	(-9%) -36

~: onvoldoende data om te kunnen rapporteren over de prestaties
score in 2016 significant lager dan score in 2006

3.2.2 Verschillen in contextfactoren tussen 2006 en 2016 en samenhang met de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

>> In deze paragraaf wordt de evolutie van de samenhang tussen enkele relevante contextfactoren thuis, op school en in de klas, en de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen gedetailleerder in kaart gebracht. Om een beknopte en overzichtelijke samenvatting te kunnen geven van mogelijks invloedrijke factoren werd ervoor gekozen om enkel dieper in te gaan op gemeenschappelijke schalen die voor de periode 2006-2016 opmerkelijke verschillen in de prestaties voor begrijpend lezen tussen subgroepen van leerlingen opleveren.

BEGRIJPEND LEZEN THUIS

De evolutie van de samenhang van de gemiddelde prestatie voor begrijpend lezen met relevante contextfactoren tussen 2006 en 2016 werd binnen de thuiscontext bekeken voor volgende variabelen:

(1) voorschoolse activiteiten die geletterdheid stimuleren;
(2) voorschoolse geletterdheid bij de start van het lager onderwijs volgens de ouders en
(3) deelname aan kleuteronderwijs.

Voor de eerste variabele, de frequentie waarmee leerlingen thuis voorschoolse activiteiten ter stimulatie van hun geletterdheid uitvoerden, werd voor alle subgroepen leerlingen (vaak, soms en nooit of bijna nooit) een gelijkaardige daling opgemerkt tussen 2006 en 2016. Interessante verschillen werden echter wel gevonden tussen de subgroepen voor de twee overige variabelen. In wat volgt, worden deze uitgebreider besproken.

Voorschoolse geletterdheid bij de start van het lager onderwijs volgens de ouders

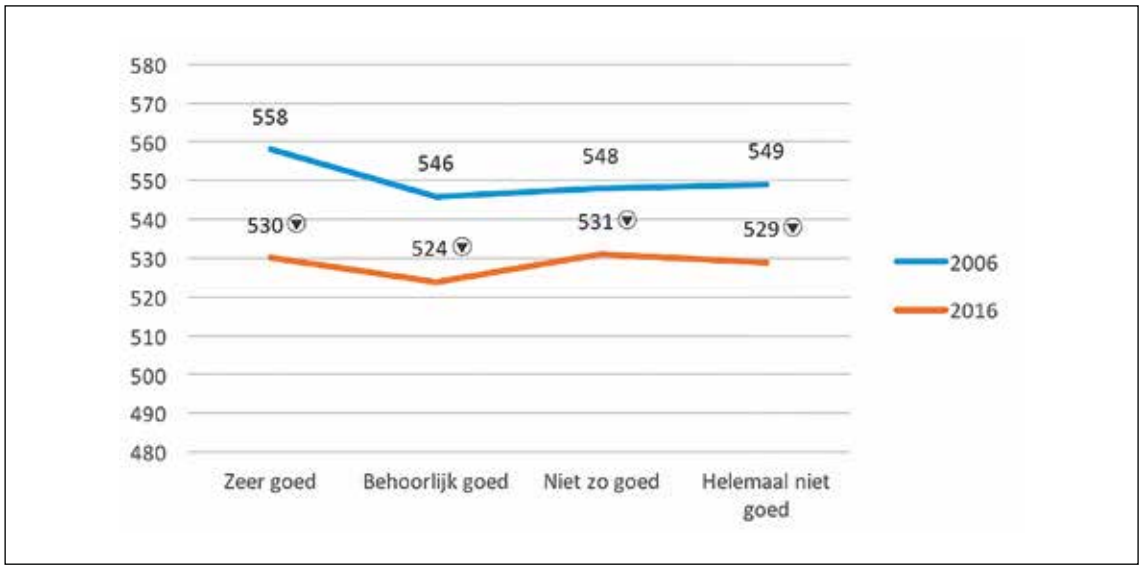
Zowel in 2016 als 2006 gaven ouders aan in welke mate hun kind bepaalde geletterdheidstaken kon uitvoeren bij de start van het lager onderwijs. De gemeenschappelijke items werden in een nieuwe schaal samengevoegd. Volgende items werden opgenomen:

(1) letters herkennen;
(2) woorden lezen;
(3) zinnen lezen;
(4) letters schrijven en
(5) een aantal woorden schrijven.

Ouders beoordeelden deze taken aan de hand van een vier-puntenschaal gaande van zeer goed (1) tot helemaal niet goed (4). Op basis van de gemiddelde schaalscore werden leerlingen ingedeeld in één van volgende categorieën: zeer goed, behoorlijk goed, niet zo goed en helemaal niet goed voorschools geletterd. De resultaten van de vergelijking worden weergegeven in **Figuur 21** en in de bijbehorende tabel.

Uit de tabel blijkt dat er tussen 2006 en 2016 geen grote verschillen zijn tussen de percentages leerlingen per categorie. Bovendien wordt voor elk van de categorieën een significante daling waargenomen in de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen. Opmerkelijk is echter dat de grootste daling zich voordoet bij de beperkte groep leerlingen die door hun ouders gecategoriseerd werden als *zeer goed* voorschools geletterd, terwijl de kleinste daling zich situeert in de categorie *niet zo goed* voorschools geletterd.

Figuur 21. Evolutie van de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016, opgedeeld naar de mate van voorschoolse geletterdheid volgens de ouders



score in 2016 significant lager dan score in 2006

Tabel bij Figuur 21

	2006		2016		
	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	VERSCHIL (%) PUNTEN
Zeer goed	476 (11)	558 (4,3)	710 (15)	530 (4,0)	(+4%) -28
Behoorlijk goed	1199 (29)	546 (2,5)	1499 (33)	524 (2,8)	(-4%) -22
Niet zo goed	1466 (35)	548 (2,1)	1409 (32)	531 (1,7)	(-3%) -17
Helemaal niet goed	1055 (25)	549 (2,6)	939 (20)	529 (2,6)	(-5%) -20

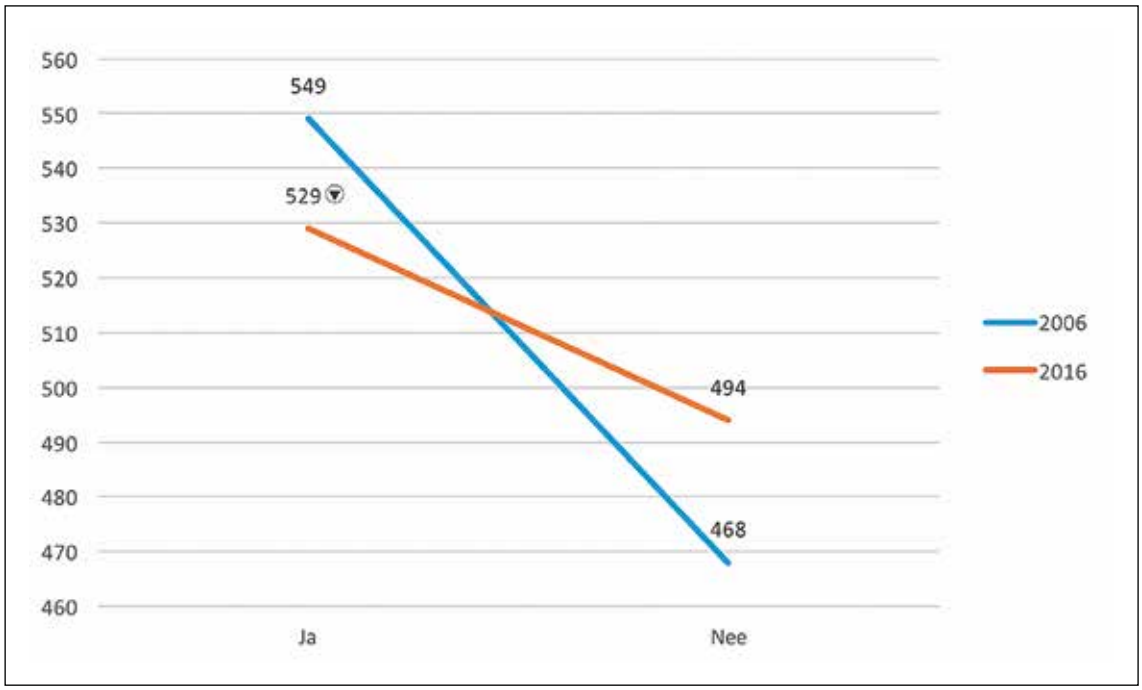
score in 2016 significant lager dan score in 2006

Deelname aan kleuteronderwijs

In 2006 en 2016 dienden ouders aan te geven of hun kind heeft deelgenomen aan kleuteronderwijs. De resultaten van de vergelijking zijn te vinden in Figuur 22 en in de bijbehorende tabel. Ten opzichte van 2006 is het percentage leerlingen dat niet deelnam aan kleuteronderwijs in 2016 gestegen van een kleine 1% naar 2,38%. Opvallend is ook de grote, significante daling in de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen van leerlingen die wel kleuteronderwijs gevolgd hebben.

Vooral de vaststelling dat de gemiddelde prestatie van de kinderen die geen kleuteronderwijs volgden in 2016 hoger is dan in 2006, wekt op het eerste zicht verwondering. Gezien de recente pleidooien voor een 'verplichte' deelname aan het kleuteronderwijs mag misschien aangenomen worden dat relatief veel kinderen die in 2016 geen kleuteronderwijs volgden een Nederlandstalige vader en/of moeder hebben.

Figuur 22. Evolutie van de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016, opgedeeld volgens deelname aan kleuteronderwijs



score in 2016 significant lager dan score in 2006

Tabel bij Figuur 22

	2006		2016		
	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	VERSCHIL (%) PUNTEN
Ja	4307 (99,25)	549 (1,8)	4399 (97,62%)	529 (1,9)	(-1%) – 20
Nee	27 (0,75)	~ (468 (14,6))	101 (2,38%)	494 (6,7)	~ (+1,63%)

~: onvoldoende data om te kunnen rapporteren over de prestaties

score in 2016 significant lager dan score in 2006

BEGRIJPEND LEZEN OP SCHOOL

De evolutie van het begrijpend lezen op school tussen 2006 en 2016 werd nagegaan aan de hand van volgende variabelen:

(1) elementaire leesvaardigheid bij de start van het eerste leerjaar volgens de directie;
(2) ervaren tekort aan middelen en materialen;
(3) gerichtheid op academisch succes volgens de directie;
(4) orde, veiligheid en discipline volgens de directie;
(5) tevredenheid van de ouders over de school van hun kind en
(6) tevredenheid van de leerkracht over de inhoud van de job.

Voor variabelen (2), (3), (5) en (6) werden voor de periode 2006 – 2016 geen opvallend verschillende dalingen waargenomen tussen de diverse subgroepen van leerlingen. Met andere woorden: alle subgroepen zien hun gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen in ongeveer gelijke mate dalen. Deze vaststelling gaat echter niet op voor variabelen (1) en (4). Om die reden worden ze in volgende paragrafen meer in detail besproken.

Elementaire leesvaardigheid bij de start van het eerste leerjaar volgens de directie

In 2006 en 2016 moest de directie in de schoolvragenlijst aangeven in welke mate de groep deelnemende leerlingen op hun school bij de start van het eerste leerjaar in staat was bepaalde geletterdheidstaken uit te voeren. Gemeenschappelijke items werden opgenomen in een nieuwe schaal.

Het gaat om volgende items:

(1) de meeste letters van het alfabet kennen;
(2) enkele woorden lezen;
(3) zinnen lezen;
(4) letters van het alfabet schrijven en
(5) enkele woorden schrijven.

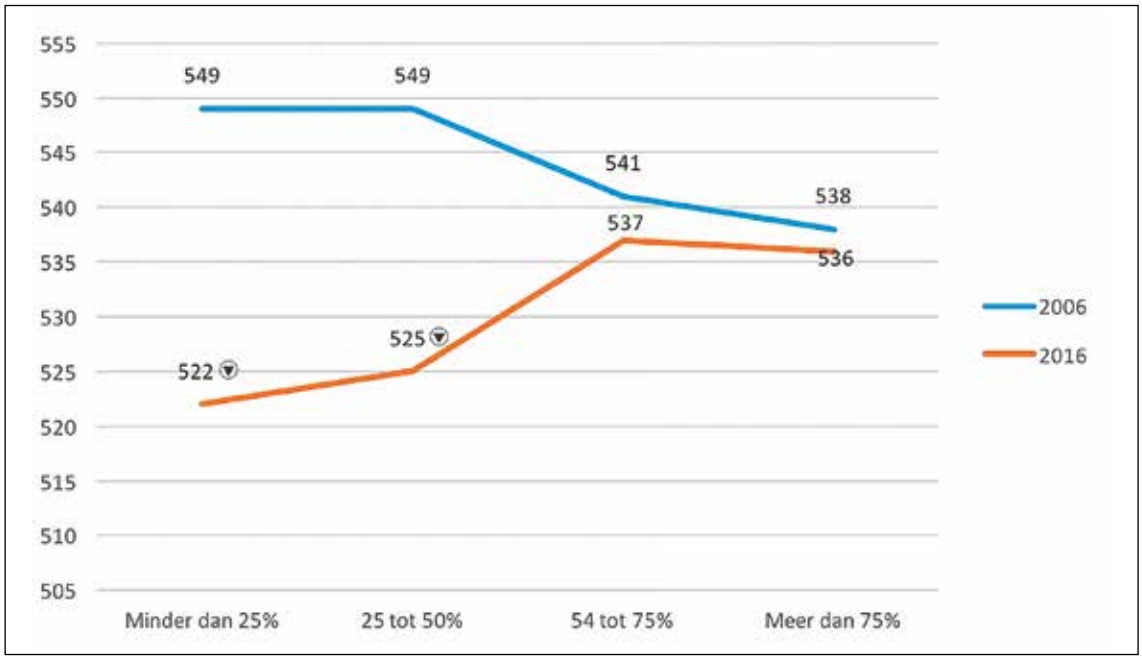
De directies gaven voor elk van deze taken aan of minder dan 25%, 25 tot 50%, 51 tot 75% of meer dan 75% van de leerlingen in hun school geletterd was toen zij aan het eerste leerjaar begonnen. Op basis van de gemiddelde schaalscore werden de leerlingen per school uiteindelijk ingedeeld in één van de volgende categorieën: de leerling volgt les op een school waar minder dan 25%, 25 tot 50%, 50 tot 75% en meer dan 75% van de leerlingen geletterd is bij de start van het eerste leerjaar. De resultaten van de vergelijking zijn opgenomen in Figuur 23 en in de bijbehorende tabel.

Uit de tabel is een grote daling af te lezen in het percentage leerlingen dat les volgt op scholen waar *minder dan 25% van de leerlingen* over elementaire leesvaardigheden beschikt bij de start van het eerste leerjaar. In 2006 bedroeg dit percentage 74, in 2016 ging het om 48%, nog steeds ongeveer de helft van alle leerlingen. In scholen met *25 tot 50%* en *50 tot 75% voorschools geletterde leerlingen*, zijn de percentages op tien jaar tijd ruwweg verdubbeld. Het kleine percentage leerlingen in scholen met *meer dan 75% voorschools geletterde leerlingen* is zelfs verdrievoudigd. Een beperkte groep directies schat de voorschoolse geletterdheid van de leerlingen dus verrassend hoog in.

Wanneer ook de prestaties voor begrijpend lezen in rekening worden gebracht, valt meteen de significante daling op van leerlingen die op een school zitten waar *25% of minder* en *25% tot 50% van de leerlingen* over elementaire leesvaardigheden beschikt bij de start van het eerste leerjaar. Opmerkelijk is dat leerlingen die omringd worden door *meer dan 50% voorschools geletterde leerlingen* hun gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen slechts een beperkt aantal punten niet-significant zien dalen. De aanwezigheid van goed voorschools geletterde peers lijkt in 2016 dus een gunstig effect te hebben op de latere prestaties voor begrijpend lezen. Bovendien biedt die aanwezigheid als het ware een zekere bescherming tegen de algemene prestatiedaling die in 2016 werd vastgesteld. Er dient wel opgemerkt te worden dat de grote standaardfout voor de twee laatstgenoemde categorieën kan leiden tot twijfelachtige resultaten. Vooral in 2006 ging het om het oordeel van een zeer beperkt aantal directies, zodat die resultaten sterk gerelativeerd moeten worden.

Bij het zien van de vermelde resultaten rijst inderdaad de vraag of het vooral om een verschil in perceptie van de directies gaat of om een reële verschuiving. Minder twijfel is er over het feit dat leerlingen in scholen met minder geletterdheid bij de start van de lagere school in 2016 duidelijk minder goed presteerden dan in 2006.

Figuur 23. Evolutie van de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016, opgedeeld naar het percentage leerlingen op school dat voorschools geletterd is



score in 2016 significant lager dan score in 2006

Tabel bij Figuur 23

	2006		2016		
	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	VERSCHIL (%) PUNTEN
Minder dan 25%	3259 (74)	549 (2,1)	2232 (48)	522 (3,9)	(-26%) -27 ⊛
25-50%	669 (19)	549 (5,0)	1536 (33)	525 (3,4)	(+14%) -24 ⊛
50-75%	196 (6)	541 (10,2)	710 (13)	537 (4,4)	(+7%) -4
Meer dan 75%	74 (2)	538 (12,9)	243 (6)	536 (8,2)	(+4%) -2

⊛ score in 2016 significant lager dan score in 2006

Orde, veiligheid en discipline

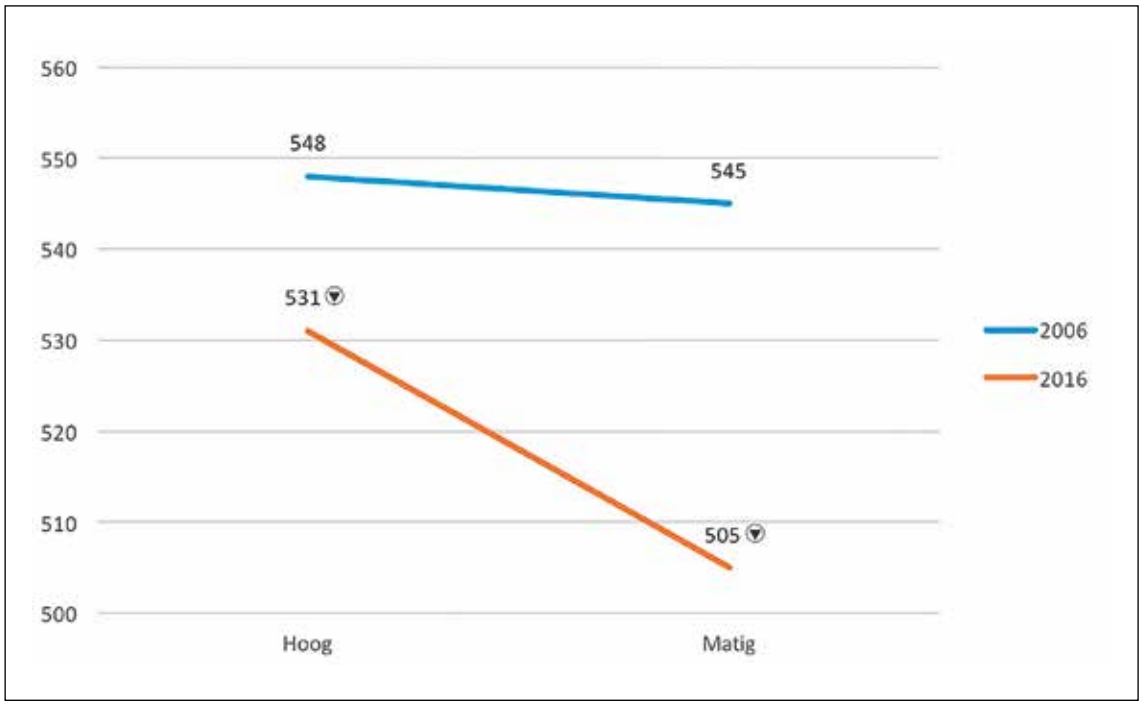
De directie diende daarbij aan te geven in welke mate problemen als spieken, te laat komen en diefstal op school aan bod kwamen. Een schaal werd geconstrueerd aan de hand van de gemeenschappelijke items tussen beide afnamejaren. Het gaat om volgende items:

(1) te laat komen op school;
(2) absenteïsme bij leerlingen;
(3) ordeverstoring in de klas;
(4) spieken;
(5) godslastering;
(6) vandalisme;
(7) diefstal;
(8) intimidatie of verbaal geweld onder leerlingen en
(9) fysiek geweld onder leerlingen.

De directies gaven voor elk van deze problemen aan in welke mate ze voorkomen op hun school: geen probleem (1), klein probleem (2), matig probleem (3) of ernstig probleem (4). Op basis van de gemiddelde schaalscore werden leerlingen vervolgens ingedeeld in één van volgende categorieën: een hoog, matig of laag niveau van discipline op school. De resultaten van de vergelijking werden opgenomen in Figuur 24 en in de bijbehorende tabel.

Er werden geen grote wijzigingen vastgesteld tussen 2006 en 2016 voor wat betreft het percentage leerlingen per categorie. Scholen met een echt laag niveau van discipline zijn er nauwelijks in Vlaanderen, dus is het niveau van discipline in onze scholen niet sterk gewijzigd. Significante dalingen van het gemiddelde prestatieniveau werden waargenomen voor leerlingen op scholen met een *hoog* en *matig niveau* van discipline. Opvallend is vooral de grote daling bij leerlingen op scholen met een matig niveau van discipline. Vanuit een andere invalshoek kan ook gezegd worden dat disciplinaire problemen op school een veel grotere impact blijken te hebben op de prestaties voor begrijpend lezen in 2016 dan in 2006. Zo bedraagt het verschil tussen een hoog en matig niveau van discipline in 2006 slechts drie punten, terwijl het in 2016 gaat over een verschil van maar liefst 26 punten.

Figuur 24. Evolutie in de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016, opgedeeld naar het niveau van discipline op school



score in 2016 significant lager dan score in 2006

Tabel bij Figuur 24

	2006		2016		
	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	VERSCHIL (%) PUNTEN
Hoog	3365 (82)	548 (2,0)	3754 (84)	531 (2,0)	(+2%) -17
Matig	698 (18)	545 (5,8)	964 (16)	505 (7,4)	(-2%) -40
Laag	~	~	~	~	~

~: onvoldoende data om te kunnen rapporteren over de prestaties
score in 2016 significant lager dan score in 2006

BEGRIJPEND LEZEN IN DE KLAS

De evolutie van het begrijpend lezen in de klas werd voor de periode 2006 – 2016 nagegaan aan de hand van volgende variabelen:

(1) ervaring van de leerkracht;
(2) professionele ontwikkeling van de leerkracht en
(3) inhoudelijke invulling van de onderwijstijd.

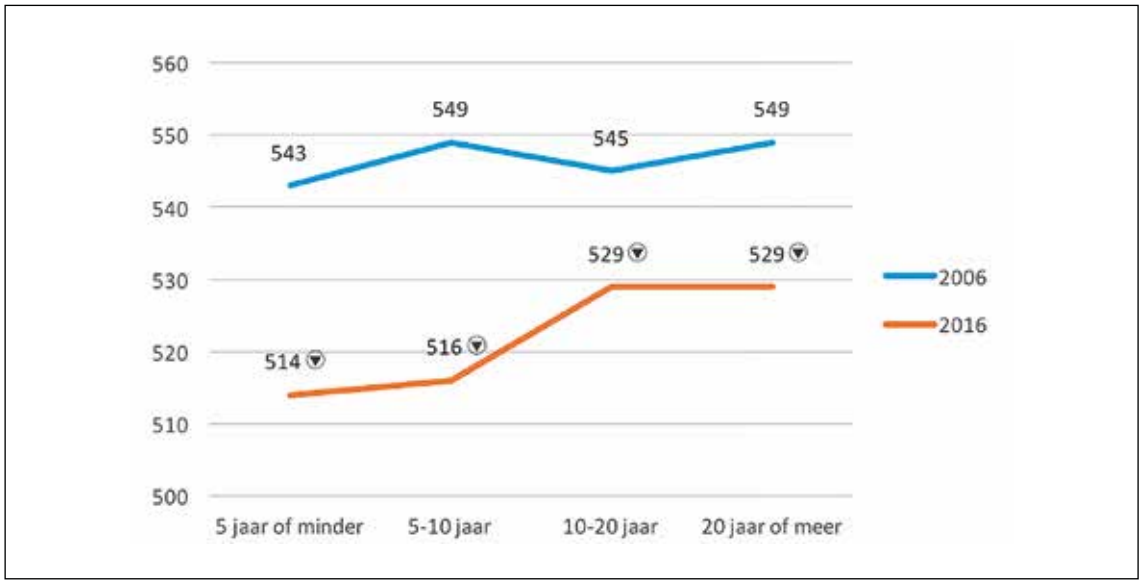
Voor variabelen (1) en (2) werden opvallende verschillen waargenomen in de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen tussen de verschillende subgroepen van leerlingen. De wijziging in variabele (3), de inhoudelijke invulling van de onderwijstijd, zou eveneens een verklarende factor kunnen zijn in de dalende gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen. In wat volgt, worden deze variabelen in meer detail besproken.

Ervaring en professionele ontwikkeling van leerkrachten

Ervaring

In 2006 en 2016 werd de klasleerkracht gevraagd naar zijn/haar aantal jaar onderwijservaring. Leerlingen werden opgedeeld volgens de ervaring van hun leerkracht: 5 jaar of minder, 5 à 10 jaar, 10 à 20 jaar en 20 jaar of meer. De vergelijking tussen beide afnamejaren wordt weergegeven in Figuur 25 en in de bijbehorende tabel. Daaruit blijkt dat er ten opzichte van 2006 minder leerkrachten zijn met *5 à 10 jaar ervaring* en meer leerkrachten met *10 à 20 jaar ervaring*. Voor leerlingen uit alle categorieën wordt een significante daling waargenomen. De daling is het kleinst voor leerlingen van leerkrachten met *10 à 20 jaar ervaring* en het grootst voor leerlingen van leerkrachten met *5 à 10 jaar ervaring*. De resultaten suggereren dus dat de jongere leerkrachten het in sterkere mate minder goed doen dan hun leeftijdsgenoten van tien jaar geleden, dan hun 'jaargenoten'. Onderwijservaring bleek in 2006 een minder grote impact te hebben op de prestaties voor begrijpend lezen dan in 2016. Zo bedraagt het verschil tussen de slechtst en best presterende groep in 2006 zes punten, terwijl dat verschil in 2016 is toegenomen tot 15 punten.

Figuur 25. Evolutie in de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016, opgedeeld naar het aantal jaar ervaring van de leerkracht



score in 2016 significant lager dan score in 2006

Tabel bij Figuur 25

	2006		2016		
	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	VERSCHIL (%) PUNTEN
5 jaar of minder	553 (14)	543 (5,3)	800 (17)	514 (5,0)	(+3%) -29
5 à 10 jaar	838 (18)	549 (3,8)	542 (10)	516 (7,8)	(-8%) -33
10 à 20 jaar	1393 (30)	545 (2,9)	1890 (37)	529 (2,8)	(+7%) -16
20 jaar of meer	1626 (38)	549 (2,5)	1793 (37)	529 (3,2)	(-1%) -20

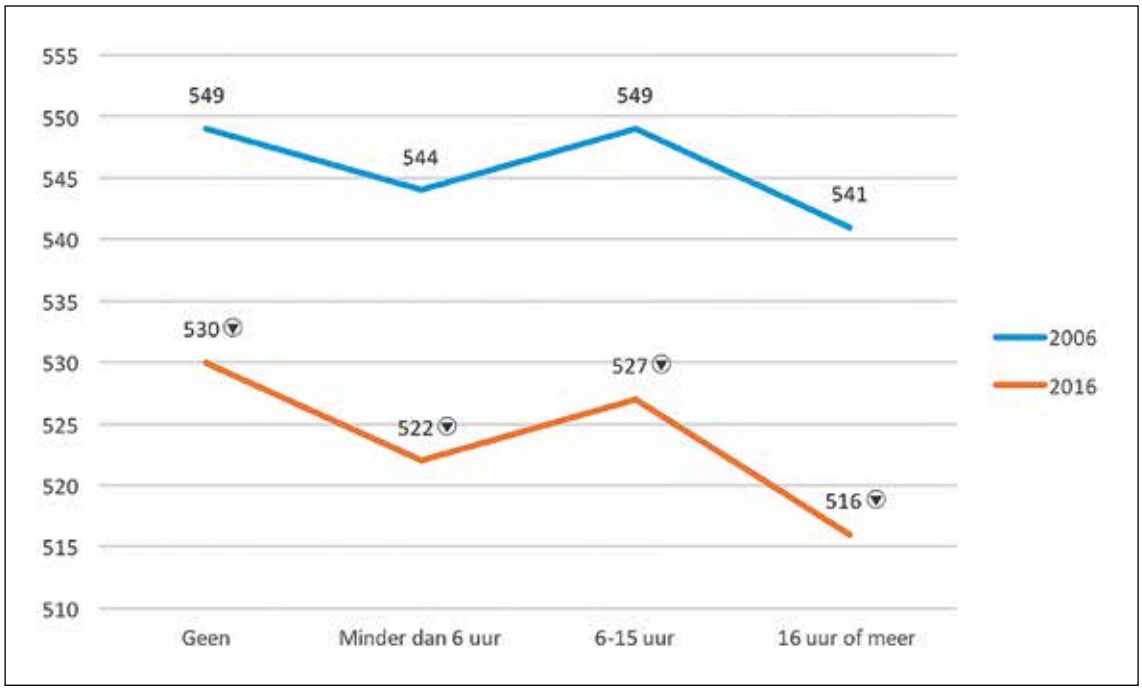
score in 2016 significant lager dan score in 2006

Professionele ontwikkeling

In 2006 en 2016 werd leerkrachten gevraagd naar het aantal uren dat zij geïnvesteerd hebben in hun professionele ontwikkeling inzake onderwijs in begrijpend lezen (tijdens de twee jaren die voorafgingen aan de toetsafname). Hun leerlingen werden onderverdeeld in de categorieën: geen, *minder dan 6 uur*, *6 tot 15 uur* en 16 uur of meer. De resultaten van de vergelijking zijn weergegeven in Figuur 26 en de bijbehorende tabel. Daaruit blijkt dat er ten opzichte van 2006 een grote daling is in het percentage leerlingen met een leerkracht die *geen* nascholing volgde voor begrijpend lezen. In de categorie minder dan 6 uur is er een stijging van 5% en in de categorie 6 tot 15 uur is er zelfs een verdubbeling van het percentage leerlingen. Dit zou enerzijds kunnen betekenen dat de onzekerheid over het onderwijzen van begrijpend lezen bij leerkrachten is toegenomen gedurende de voorbije tien jaar. Anderzijds kan deze vaststelling ook resulteren uit een groter aanbod aan bijscholingen inzake leesonderwijs in vergelijking met 2006.

Wat de prestaties van hun leerlingen betreft, wordt voor alle categorieën een significante daling waargenomen. De daling wordt echter groter, naarmate leerkrachten meer van hun tijd investeren in professionele ontwikkeling. Met deze vaststelling wordt de hypothese van een toegenomen onzekerheid bij leerkrachten over het onderwijzen van begrijpend lezen nog verder onderbouwd. Anderzijds suggereren de resultaten dat vooral leerkrachten van wie de leerlingen zwak presteren, bijscholing volgen. Globaal beschouwd blijft het ontgoochelend dat in 2016 één derde van de leerkrachten rapporteert de laatste twee jaren geen bijscholing inzake leesonderwijs gevolgd te hebben. Daarnaast heeft nauwelijks 6% van de leerkrachten in die periode *16 uur of meer* van zo'n bijscholing gevolgd heeft.

Figuur 26. Evolutie van de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016, opgedeeld naar het aantal uren relevante professionele ontwikkeling gevold door de leerkracht gedurende de voorbije twee jaren



score in 2016 significant lager dan score in 2006

Tabel bij Figuur 26

	2006		2016		
	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	N (%)	GEMIDDELDE PRESTATIE (S.E.)	VERSCHIL (%) PUNTEN
Geen	2240 (50)	549 (2,6)	1814 (35)	530 (3,4)	(-15%) -19
Minder dan 6 uur	1487 (35)	544 (3,1)	2036 (40)	522 (3,5)	(+5%) -22
6 tot 15 uur	447 (10)	549 (3,8)	1028 (20)	527 (4,9)	(+10%) -22
16 uur of meer	236 (6)	541 (7,0)	252 (6)	516 (9,7)	(+0%) -25

score in 2016 significant lager dan score in 2006

Inhoudelijke invulling van de onderwijstijd

Tabel 48 omvat een overzicht van de instructietijd die in 2006 en 2016 gespendeerd werd aan taal en lezen. In vergelijking met 2006 is de totale instructietijd met 55 uren per jaar toegenomen, althans in de perceptie van de directies. Er worden in 2016 echter wel minder uren besteed aan taal- en leesinstructie. Voor *taalinstructie* gaat het om een vermindering van 28 uren of 5% van de totale instructietijd. Voor *leesinstructie* werd het aantal uren bijna gehalveerd (62 uren of 6% minder dan in 2006).

Tabel 48. Instructietijd gespendeerd aan taal en lezen in 2006 en 2016 (BRON: IEA, 2006 en 2016)

	2006	2016
TOTALE INSTRUCTIETIJD VOOR ALLE VAKKEN		
Uitgedrukt in uur	901	956
TAALINSTRUCTIE BESTAANDE UIT LEZEN, SCHRIJVEN, SPREKEN, LITERATUUR EN ANDERE TAALVAARDIGHEDEN		
Uitgedrukt in uren per jaar (% van de totale instructietijd)	276 (31%)	248 (26%)
LEESINSTRUCTIE		
Uitgedrukt in uren per jaar (% van de totale onderwijstijd	146 (15%)	84 (9%)

4 Algemeen besluit en aanbevelingen

4.1 Vlaamse leerlingen vierde leerjaar presteren zwak voor begrijpend lezen

4.1.1 Vlaanderen presteert ondermaats

>> De resultaten van het PIRLS 2016-onderzoek zijn glashelder: de Vlaamse leerlingen van het vierde leerjaar behalen gemiddeld ronduit zwakke scores voor begrijpend lezen.

Vlaamse leerlingen presteren zwak in vergelijking met leerlingen in andere onderwijssystemen waarmee Vlaanderen zich wil vergelijken. Vlaanderen doet het minder goed dan vele andere landen waaronder de meeste West-Europese landen. Van de vergelijkbare landen hebben enkel Frankrijk en Wallonië (FG) een lager algemeen gemiddelde voor leesvaardigheid.

De Vlaamse leerlingen presteren zwak voor beide leesdoelen: lezen om informatie te verwerven en lezen voor de leeservaring.

4.1.2 Eerder kleine verschillen tussen leerlingen in Vlaanderen

>> De prestaties van Vlaanderen zijn homogener dan die in alle andere deelnemende landen (behalve Nederland). Wat de internationale *benchmarks* betreft blijkt (a) dat onze sterk presterende kopgroep relatief klein is (slechts 4% van de leerlingen bereikt het gevorderde niveau, namelijk een score ≥ 625 punten) en (b) dat onze zwakst presterende staartgroep erg klein is (97% van de leerlingen bereikt minstens het lage niveau, namelijk een score ≥ 400 punten). Dat laatste resultaat betekent dat slechts 3% van de Vlaamse leerlingen het lage niveau in begrijpend lezen niet behaalt. Het loont wel de moeite om verder te onderzoeken wat de kenmerken zijn van leerlingen die een PIRLS-score lager dan 400 punten behalen.

De eerder beperkte spreiding in de resultaten voor begrijpend lezen in Vlaanderen is in deze context geen positief nieuws. Enkel een kleine spreiding in combinatie met een hoog gemiddelde, is positief. Als het algemeen gemiddelde zwak is, is een grote homogeniteit -in zekere zin- slecht nieuws.

De eerder kleine kloof tussen sterke en zwakke presteerders moet begrepen worden vanuit het bevragen van de leerlingen van het vierde leerjaar, ongeacht hun leeftijd in dat vierde leerjaar[18]. Van. Van de 5378 leerlingen in de PIRLS-steekproef zat 82,7% op leeftijd (geboren in 2006). Maar liefst 16,0% van de deelnemende leerlingen had al één of meer jaren vertraging opgelopen (geboren in 2005 of vroeger). Een kleine groep (1,2% van de PIRLS-leerlingen, vaak geboren in januari 2007 of later) had voorsprong. Anders gezegd: de leeftijdsspreiding in de Vlaamse PIRLS-steekproef is groot. Door de deelname van BuLO-leerlingen (die gemiddeld ouder zijn), werd dat fenomeen nog versterkt. In onderwijssystemen waar zittenblijven vaak wordt toegepast (zoals in Vlaanderen), is het te verwachten dat een leerjaar-steekproef leidt tot een grotere heterogeniteit qua leeftijd en een grotere homogeniteit qua prestaties. Het grote aandeel vertraagde leerlingen in de PIRLS-steekproef leunt vooral aan bij de vaststelling dat de groep zwakke presteerders erg beperkt is, maar biedt niet meteen een verklaring voor de vaststelling dat de kopgroep beperkt is (omdat het aandeel leerlingen met een voorsprong erg beperkt is).

Dit alles betekent ook dat de meeste PIRLS-leerlingen vier jaar formeel onderwijs hebben genoten. De oudere, vertraagde leerlingen (16,0%) hadden op het moment van de toetsafname reeds vijf, zes of zelfs zeven jaar formeel onderwijs genoten. Dus ondanks het feit dat een behoorlijk deel van de Vlaamse leerlingen een hogere 'dosis' onderwijs

18 In zowel PIRLS als TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) wordt gebruik gemaakt van een *grade-based sample*, namelijk de leerlingen van het vierde leerjaar ongeacht of ze 10 jaar zijn (op leeftijd), 11 jaar (1 jaar vertraging) of 12 jaar (2 jaar vertraging). In TIMSS 2015 bleken de resultaten van de Vlaamse leerlingen voor wiskunde en wetenschappen ook eerder homogeen. In PISA daarentegen wordt gekozen voor een *age-based sample*, namelijk de 15-jarigen ongeacht in welk leerjaar ze zich bevinden. In PISA wordt doorgaans vastgesteld dat er een grote kloof is tussen de sterke en zwakke presteerders in Vlaanderen. In landen waar zittenblijven (en voorlopen) veelvuldig worden toegepast, kunnen de resultaten van een *age-based sample* en een *grade-based sample* van elkaar verschillen.

heeft gehad, zijn de resultaten voor begrijpend lezen erg laag. In onderwijssystemen met weinig zittenblijven hebben alle leerlingen een gelijkaardige dosis onderwijs genoten (4 jaar formeel onderwijs), en toch zijn de resultaten van de meeste van die landen hoger dan de resultaten van Vlaanderen.
Meisjes (530) scoren beter voor begrijpend lezen dan jongens (520). In bijna alle deelnemende landen zijn de meisjes sterker voor begrijpend lezen dan de jongens. De genderkloof in Vlaanderen (10 punten) is -in vergelijking met de andere West-Europese landen- eerder beperkt.

De thuistaal van de leerling heeft ook een effect op de score voor begrijpend lezen. Leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken (536) doen het beter dan leerlingen die thuis soms Nederlands spreken (500). In vergelijking met de andere West-Europese landen is dat een grote kloof. Enkel in Duitsland en Oostenrijk is de kloof groter tussen leerlingen die thuis altijd de instructietaal spreken en leerlingen die thuis slechts soms de instructietaal spreken.

Leerlingen uit een gezin met een hoge SES (560) scoren hoger dan leerlingen uit een gezin met een gemiddelde SES (519). Deze SES-kloof is eerder gemiddeld in vergelijking met de andere West-Europese landen.

4.1.3 Vlaamse leerlingen vinden lezen niet leuk

>> Maar liefst 31% van de Vlaamse leerlingen heeft een eerder negatieve houding tegenover lezen. In de groep van 16 West-Europese landen is dit het hoogste percentage (een gedeelde plaats met Nederland en Zweden). Opvallend is ook dat 24% van de Vlaamse ouders een eerder negatieve houding heeft tegenover lezen. Dit is in de groep West-Europese landen eveneens het hoogste percentage.

4.1.4. Een dramatische achteruitgang in begrijpend lezen

>> De scores voor begrijpend lezen zijn in Vlaanderen dramatisch gedaald tussen 2006 en 2016. De daling van de gemiddelde score (22 punten verlies) is spectaculair. Dit is de grootste daling binnen de groep landen die in 2006 en 2016 deelnam aan PIRLS. In 2011 nam Vlaanderen niet deel aan het PIRLS-onderzoek, we weten dus niet of die daling de voorbije 10 jaren zich geleidelijk manifesteerde, of plaatsvond in bepaalde schooljaren.

Binnen het PIRLS-onderzoek wordt doorgaans gesteld dat een jaar extra onderwijs (en extra leeftijd) overeenkomt met een verhoging van de score voor begrijpend lezen met ongeveer 40 punten (Gustafsson, 2007; Rindermann, 2007). Dat betekent dat de Vlaamse leerlingen in 2016 een half jaar extra onderwijs zouden moeten volgen om het Vlaamse niveau van 2006 te behalen.

De daling blijkt het duidelijkst wanneer we kijken naar het percentage leerlingen dat minstens het hoge niveau behaalt (score ≥550). In 2006 behaalde 49% van de Vlaamse leerlingen een score hoger dan 550, terwijl dat in 2016 gedaald is naar slechts 35%.

De spectaculaire daling van Vlaanderen is niet toe te schrijven aan een specifieke subgroep van leerlingen. Eigenlijk gaan alle groepen leerlingen sterk achteruit: zowel jongens als meisjes, zowel Nederlandstalige als anderstalige leerlingen, zowel hoge SES-leerlingen als gemiddelde SES-leerlingen.

Wel valt op dat de daling het kleinst is bij de leerlingen die elke dag of bijna elke dag buiten de schooluren voor hun plezier lezen (een daling van slechts 9 punten, van 546 in 2006 naar 537 in 2016).

In PIRLS worden de leraren van het vierde leerjaar onderverdeeld in vier groepen qua aantal jaren ervaring: (1) minder dan 5 jaar ervaring, (2) 5-10 jaar ervaring, (3) 10-20 jaar ervaring en (4) meer dan 20 jaar ervaring. Bij alle vier categorieën van leraren zien we een daling van het prestatieniveau voor begrrijpend lezen tussen 2006 en 2016. Maar de daling is het grootst wanneer de leerkracht van het vierde leerjaar minder dan 10 jaar ervaring heeft. Anders gezegd: de achteruitgang van Vlaanderen tussen 2006 en 2016 is vooral gesitueerd bij leerlingen die tijdens het jaar waarin ze de test aflegden een leraar hadden met minder dan 10 jaar onderwijservaring. In 2006 behaalden de leerlingen met een beginnende leerkracht (5 jaar of minder ervaring) een score die 6 punten lager lag dan de leerlingen met een zeer ervaren leerkracht (20 jaar of meer ervaring). In 2016 bedraagt het nadeel van een beginnende leerkracht tegenover een ervaren leerkracht maar liefst 15 punten. Vanuit een ander perspectief kunnen we stellen dat de leerlingen van een leraar met 5 tot 10 jaar ervaring in 2016 maar liefst 33 punten lager scoren dan in 2006.

4.1.5. Vlaanderen, Wallonië (FG) en Nederland

>> Zowel Vlaanderen als Wallonië (FG) en Nederland gaan achteruit in hun gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016. Wallonië (FG) daalt van 500 naar 497 punten (-3 punten) en Nederland van 547 naar 545 punten (-2 punten). Vlaanderen daalt van 547 naar 525 punten (-22 punten).

Vlaanderen doet het dus ook in 2016 nog steeds beter dan Wallonië (FG), maar de kloof tussen het Noorden en het Zuiden van het land verkleint sterk. In tien jaar tijd is de kloof tussen Vlaanderen en Wallonië (FG) bijna gehalveerd. Het voordeel van Vlaanderen is gedaald van 47 punten (in 2006) naar 28 punten (in 2016).

In 2006 scoorden Vlaanderen en Nederland zeer gelijkaardig voor begrijpend lezen, maar Nederland is er, in tegenstelling tot Vlaanderen, wel in geslaagd om hun prestatieniveau min of meer op peil te houden. Het verdient dan ook aanbeveling om te kijken naar het leesonderwijs in Nederland om te proberen te begrijpen hoe we het onderwijspeil in Vlaanderen terug kunnen opkrikken.

4.2 Hoe kunnen de zwakke en dalende Vlaamse resultaten verklaard worden?

>> Dit Vlaamse PIRLS 2016-rapport biedt een aanzet tot mogelijke verklaringen voor de zwakke prestaties voor begrijpend lezen. Er zullen later nog meer secundaire analyses uitgevoerd worden om na te gaan hoe de daling in de resultaten verklaard zouden kunnen worden. Hieronder proberen we alvast vijf hypotheses uit die mogelijks een verklaring kunnen bieden voor de zwakke en dalende Vlaamse scores.

HYPOTHESE 1: "DE ZWAKKE RESULTATEN IN 2016 ZIJN TOE TE SCHRIJVEN AAN DE DEELNAME VAN LEERLINGEN UIT HET BUITENGEWOON ONDERWIJS."

In het inleidend hoofdstuk worden de steekproeven van PIRLS 2006 en PIRLS 2016 toegelicht. Bij deze twee meetmomenten is er anders omgesprongen met leerlingen in het buitengewoon onderwijs en met individuele uitsluitingen (door de klasleerkracht). Dat maakt dat de resultaten van beide metingen niet zomaar te vergelijken zijn. Er namen géén BuLO-leerlingen deel aan het PIRLS 2006-onderzoek. In 2016 namen daarentegen 139 leerlingen uit zeven BuLO-scholen deel. Het ging om leerlingen aan wie de leerstof van het vierde leerjaar onderwezen werd, dus veelal ‘laatstejaars’ van het BuLO. Die BuLO-leerlingen behalen minder goede scores (497) dan de leerlingen uit het regulier lager onderwijs (526). Maar omdat de BuLO-leerlingen zo’n kleine groep vertegenwoordigen, hebben ze slechts een beperkte impact op het Vlaams gemiddelde van 2016. Als we de BuLO-leerlingen buiten beschouwing laten, stijgt het gemiddelde (niet significant) namelijk slechts van 525 naar 526. De zwakke resultaten van 2016 zijn dus niet toe te schrijven aan de deelname van leerlingen uit het BuLO.

HYPOTHESE 2: "DE ZWAKKE RESULTATEN IN 2016 ZIJN TOE TE SCHRIJVEN AAN HET GROTERE AANDEEL NIET-NEDERLANDSTALIGE LEERLINGEN."

Het aandeel niet-Nederlandstalige leerlingen is inderdaad gestegen. In 2006 sprak 2% van de leerlingen thuis nooit Nederlands en in 2016 is dit percentage verdubbeld. Het percentage leerlingen dat thuis altijd Nederlands spreekt, is gedaald van 77% naar 66%.

Het grotere aandeel anderstalige leerlingen in het vierde leerjaar kan één van de verklaringen zijn voor het lagere Vlaams gemiddelde in 2016. Wellicht is er ook in vele andere West-Europese landen een stijging van het aandeel leerlingen dat thuis niet de instructietaal spreekt en toch zien we in die landen niet dezelfde negatieve evolutie als in Vlaanderen. Bij de groep leerlingen die thuis altijd Nederlands spreekt, is de score begrijpend lezen ook sterk gedaald (-19 punten: van 555 naar 536). Er is dus méér aan de hand dan enkel een toename van het aandeel leerlingen met als thuistaal niet-Nederlands.

HYPOTHESE 3: "DE ZWAKKE RESULTATEN IN 2016 ZIJN TOE TE SCHRIJVEN AAN HET STIJGENDE GEBRUIK VAN DIGITALE MEDIA BIJ KINDEREN."

In gesprekken met leraren basisonderwijs horen we vaak opmerkingen als “Door het vele gebruik van televisie, smartphones en tablets, zijn de kinderen niet meer gewoon om zich te concentreren op langere teksten.” of “Vroeger lazen de kinderen nog doorlopende teksten, maar nu moeten het allemaal korte, hapklare instructies zijn.”. Zulke geluiden zijn niet enkel te horen in leraarskamers in lagere scholen, maar ook in het secundair en hoger onderwijs. Het onderwijs evolueert mee met de maatschappij. Algemeen is er misschien sprake van een cultuurwijziging waarbij onderbouwde, genuanceerde teksten de duimen moeten leggen tegen Twitter-berichten van 140 tekens.
Deze observaties kunnen echter geen voldoende verklaring bieden voor de zwakke resultaten van Vlaanderen in 2016. De cultuurwijziging waarvan sprake is immers te zien in alle West-Europese landen en toch is de evolutie in scores begrijpend lezen verschillend van land tot land. Het is moeilijk denkbaar dat de cultuurwijziging een grotere impact heeft op Vlaamse kinderen dan bijvoorbeeld op de kinderen in Nederland. Anderzijds zijn er misschien verschillen tussen onderwijssystemen in de mate waarin ze een ‘tegengewicht’ bieden (bijvoorbeeld door lange teksten aan te bieden) tegenover de digitalisering.

HYPOTHESE 4: "DE ZWAKKE RESULTATEN IN 2016 ZIJN TOE TE SCHRIJVEN AAN HET DALEND AANTAL LEERLINGEN DAT THUIS BOEKEN LEEST."

De PIRLS-resultaten tonen bij de Vlaamse leerlingen een dalende leescultuur. In 2006 las 48% van de leerlingen een boek voor hun plezier buiten schooltijd. In 2016 is dat percentage gedaald naar 36%. Het percentage leerlingen dat nooit of bijna nooit leest voor zijn plezier is in tien jaar tijd gestegen van 9% naar 17%. De dalende leescultuur kan één van de verklaringen zijn voor de zwakke Vlaamse resultaten.

HYPOTHESE 5: "DE ZWAKKE RESULTATEN IN 2016 ZIJN TOE TE SCHRIJVEN AAN DE VERANDERINGEN IN HET LEESONDERWIJS."

Al bij al zijn er geen ingrijpende wijzigingen gebeurd in het beleid die een verklaring zouden kunnen bieden voor de daling tussen 2006 en 2016. De eindtermen zijn niet gewijzigd. De leerplannen zijn niet ingrijpend gewijzigd. En vermoedelijk is de aanpak van het leesonderwijs tussen 2006 en 2016 in de klassen niet ingrijpend gewijzigd.

Anno 2016 wordt er wel meer ICT ingezet in de Vlaamse klaslokalen in de vorm van een digitaal schoolbord, tablets en computers in de klas. We stellen ook vast dat de instructietijd die wordt besteed aan taal en aan lezen gedaald is tussen 2006 en 2016.

Maar over het algemeen zijn de wijzigingen in het beleid en de onderwijspraktijk wat betreft leesonderwijs té beperkt om de achteruitgang voor begrijpend lezen afdoende te kunnen verklaren.

4.3 Internationale studies en peilingen over het Vlaams basisonderwijs: een overzicht

>> Vlaanderen participeert met het vierde leerjaar aan twee internationale vergelijkende studies: TIMSS en PIRLS. Daarnaast beantwoordt het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen jaarlijks de vraag in welke mate de Vlaamse leerlingen in het zesde leerjaar de eindtermen van een bepaald leergebied bereiken. Deze outputinformatie geeft ons een genuanceerd beeld van de opbrengsten van het Vlaamse basisonderwijs.

De eindtermen ‘lezen’ werden gepeild in 2002, 2007 en 2013 in het zesde leerjaar lager onderwijs (en er volgt nog een vierde herhalingspeiling in 2018). De peilingsresultaten voor lezen zijn relatief gunstig. Het percentage leerlingen dat de eindtermen behaalt, bedroeg 89% in 2002, 89% in 2007 en 91% in 2013 (AKOV, 2014). Deze peilingsresultaten zijn echter niet makkelijk te vergelijken met de PIRLS-resultaten. We wijzen er hier op dat de eindtermen minimumdoelstellingen zijn. Bovendien maken leerlingen die nooit in het zesde leerjaar zitten (omdat ze op basis van leeftijd doorstromen naar 1B), geen deel uit van de populatie van het peilingsonderzoek.

In vergelijking met de meeste West-Europese landen doet Vlaanderen het erg goed voor wiskunde (TIMSS 2015), middelmatig voor wetenschappen (TIMSS 2015) en ronduit zwak voor begrijpend lezen (PIRLS 2016). De scores voor deze drie domeinen weerspiegelen wellicht de hoeveelheid tijd die er in het vierde leerjaar aan elk van de drie domeinen wordt besteed.

4.4 Hoe het Vlaams (lees)onderwijs versterken?

>> De PIRLS 2016-resultaten kunnen geïnterpreteerd worden als een belangrijk "knipperlicht" over de output van ons onderwijssysteem. We hopen dat deze resultaten bijdragen tot een luide "alarmbel" over het Vlaams basisonderwijs. Momenteel doen we onze leerlingen tekort. Onze leerlingen hebben recht op goed, degelijk (lees-)onderwijs en dat recht is momenteel onvoldoende gegarandeerd.

De gegevens van PIRLS 2016 zullen na het verschijnen van dit rapport nog verder grondig geanalyseerd worden. Het vervolgonderzoek (secundaire analyses) zal bijdragen tot meer inzicht in het Vlaamse leesonderwijs. Dit impliceert dat we in dit rapport alleen voorlopige conclusies en aanbevelingen formuleren, gebaseerd op de huidige PIRLS-resultaten en verwante studies.

Ons inziens is de daling in de prestaties begrijpend lezen het resultaat van een langdurige ondermaatse professionalisering van het 'onderwijspersoneel' (in de ruime zin van het woord en op alle niveaus) in Vlaanderen. Dit is de verantwoordelijkheid van alle actoren in het onderwijsbeleid. We hopen dat al die actoren *samen* willen ijveren voor een sterker basisonderwijs. Als onderwijsonderzoekers én als burgers maken we ons immers grote zorgen over de kwaliteit van het basisonderwijs.

Hieronder lijsten we zes actiepunten (aanbevelingen) op vanuit onze kennis en bezorgdheden als onderwijsonderzoekers. In onderwijs bestaan geen "*quick fixes*". Vlaanderen heeft een traditie om zeer kritisch te staan tegenover zogenaamde "mirakel¬oplossingen" of oppervlakkige, cosmetische ingrepen. We steunen die kritische houding tegenover nieuwe trends en hypes en we breken een lans voor een doortastend, gedurfd beleid dat voluit de kaart trekt van "wat goed is voor de leerlingen" (eerder dan wat goed is voor de onderwijsinstellingen, de politieke besluitvorming of het overheidsbudget).

4.4.1 Aanbeveling 1: Vakdidactische competenties van leraren versterken

>> De leraar maakt het verschil in het basisonderwijs. Al het onderwijsonderzoek onderstreept immers het belang van goede leraren (Bellens & De Fraine, 2012).

In het Vlaamse basisonderwijs overheerst de overtuiging dat een goede leraar een '*all-round*' leraar is die alle leergebieden aankan. Dat roept de vraag op of alle leraren lager onderwijs sterk genoeg zijn in alle leergebieden. Anderzijds experimenteren sommige scholen met leergebiedexperten (Struyf et al., 2017). Deze scholen geven aan dat ze een personeelsbeleid willen voeren waarbij leraren ingezet worden op basis van hun talenten én dat leerlingen daarmee sterker onderwijs zullen krijgen. In discussies over het inzetten van leergebiedexperten worden vaak de twee extremen in de verf gezet (de complete *all-round*-leraar versus vakleerkrachten voor elk apart vak). We denken dat het belangrijk is dat scholen zoeken naar een compromis tussen beide extremen dat werkt voor hun lerarenteam. Het is motiverend voor leraren wanneer ze zich mogen en kunnen verdiepen (vakinhoudelijk en vakdidactisch) in een leergebied dat hen interesseert (Struyf et al., 2017). Bovendien kan de vlakke loopbaan in het onderwijs doorbroken worden wanneer leraren kunnen uitgroeien tot een leergebiedexpert. Het is belangrijk voor de leerlingen dat ze leesonderwijs krijgen van een leraar die zélf graag leest en dat de lessen wetenschap en techniek verzorgd worden door een gepassioneerde leraar.

We zijn ervan overtuigd dat vakdidactisch sterke leraren een grote bijdrage kunnen leveren aan de onderwijskwaliteit. Daarom pleiten we voor een personeels- en professionaliseringsbeleid in Vlaamse basisscholen waarin vakdidactiek een belangrijke rol speelt.

We pleiten niet voor een vakspecifieke lerarenopleiding voor het lager onderwijs. De PIRLS-resultaten geven immers aan dat er nauwelijks verbanden zijn tussen enerzijds de nadruk die in de lerarenopleiding (*pre-service training*) wordt gelegd op taal, leesonderwijs of theorie met betrekking tot lezen en anderzijds de scores begrijpend lezen van de leerlingen. We denken dat het zinvoller is om in te zetten op vakdidactische professionalisering en nascholing (*in-service training*).

Het PIRLS 2016-onderzoek geeft aan dat 35% van de Vlaamse leraren de voorbije jaren géén nascholing heeft gevolgd over begrijpend lezen. Dit percentage is internationaal gezien erg laag. We weten uit andere studies (zoals TALIS) dat Vlaamse leraren veel minder tijd besteden aan professionalisering in vergelijking met de leraren in andere West-Europese landen.

Die vakdidactische competenties zijn onder meer nodig om bepaalde misconcepties over lees-onderwijs recht te zetten. Heel wat leraren veronderstellen dat de vaardigheid 'begrijpend lezen' zich vanzelf ontwikkelt bij leerlingen zolang er maar voldoende gelezen wordt (AHOVOKS, 2015). Hieronder vindt u een citaat dat deze veronderstelling tegenspreekt door te pleiten voor het aanleren van leesstrategieën. Het citaat is afkomstig uit de aanbevelingen van het werkseminarie na de peiling Lezen en luisteren van 2013 (AHOVOKS, 2015):

"Er zou meer aandacht moeten gaan naar het aanleren van strategieën. Leerlingen hebben de attitude om snel door de tekst te gaan en onmiddellijk vragen op te lossen, terwijl ze de tijd moeten nemen om een tekst grondig te lezen. Leerlingen moeten zich ook leren afvragen waarom ze een bepaalde tekst lezen en hoe ze de tekst best lezen. … De gebruikte strategieën moeten in de les geëxpliciteerd worden. Niet alle leerkrachten zijn daar even vaardig in."

Om de vakdidactische competenties van de leraren te versterken, is ook goed vakdidactisch onderzoek nodig. In Vlaanderen is er helaas weinig vakdidactisch onderzoek en al helemaal niet over begrijpend lezen in de lagere school. Vakdidactisch onderzoek leidt tot praktijkgerichte kennis die ingezet kan worden om het leerproces sterker te ondersteunen. Investeren in sterk vakdidactisch onderzoek is dus een investering in onderwijsverbetering. We hopen dat de overheid in de toekomst meer zal inversteren in vakdidactisch onderzoek. We zijn ervan overtuigd dat goed vakdidactisch onderzoek ook kan bijdragen tot meer *evidence-based* handboeken en leesmethodes. In Nederland wordt er sterker ingezet op vakdidactisch onderzoek én op de samenwerking tussen onderzoekers en de onderwijspraktijk. Onder meer het LIST-project is daarvan een goed voorbeeld (LeesInterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak, Houtveen, Brokamp & Smits, 2013). LIST is een aanpak voor het leesonderwijs in de gehele lagere school. De focus ligt op de motivatie voor lezen. Er zijn verschillende lagen in het programma. Kinderen die vloeiend technisch kunnen lezen, lezen in stilte. Kinderen die nog moeite hebben met technisch lezen, lezen in een klein groepje onder leiding van een leerkracht. Er zijn aanwijzingen dat het LIST-project (zowel voor begrijpend lezen als voor leesplezier) leidt tot veelbelovende resultaten.

4.4.2 Aanbeveling 2: Algemene competenties van leraren versterken

>> Vlaanderen heeft in vergelijking met andere West-Europese landen middelmatig hoog opgeleide leerkrachten. In een aantal West-Europese landen daarentegen (Finland, Duitsland) bezit de meerderheid van de leraren een universitair diploma.

Daarnaast klinken er vaak bezorgde geluiden over het instroomniveau en uitstroomniveau van de studenten in de lerarenopleiding lager onderwijs (Commissie Evaluatie Lerarenopleiding, 2013). De recente invoering van de instaptoets voor de lerarenopleiding was een beleidsmaatregel om de instroom te versterken. We denken echter dat de huidige driejarige opleiding (professionele bachelor lager onderwijs) niet volstaat voor heel wat studenten om hen volledig startbekwaam te maken voor de onderwijspraktijk in alle leergebieden. We denken dat het niet haalbaar is om in een opleiding van 180 studiepunten de vakinhouden én de vakdidactiek van diverse leerdomeinen voldoende grondig genoeg te behandelen.

Om de algemene competenties van lerarenteams in het lager onderwijs te versterken, pleiten we voor het inzetten van leraren met een masterdiploma (zie ook Van den Brande, 2012a & 2012b). We zijn voorstander van het organiseren van een masteropleiding 'basisonderwijs' in Vlaanderen. Het inzetten van leraren met een masterdiploma in het lager onderwijs kan een meerwaarde betekenen, vooral door het binnenbrengen van hun onderzoeksvaardigheden in onze basisscholen. Een divers leraren¬team met complementaire competenties is belangrijk om een veelheid van uitdagingen aan te kunnen.

Deze masteropleiding kan bijdragen tot het aantrekken van sterkere studenten voor het lager onderwijs. Nu wordt aan studenten uit 'sterke' ASO-richtingen vaak afgeraden (door leraren, ouders of CLB) om de professionele bachelor lager onderwijs te volgen. We denken dat het voor sommige van die 18-jarigen aantrekkelijk zal zijn om een lerarenopleiding lager onderwijs te kunnen aanvatten aan de universiteit. Hoewel sommige hogescholen trajecten op maat voorzien voor studenten die extra uitdaging aankunnen, bereiken ons toch veel getuigenissen van studenten die aan de hogeschool academische verdieping missen. Bij het uittekenen van een masteropleiding basisonderwijs lijkt het ons logisch om te mikken op twee groepen instromende studenten: zowel uit de professionele bachelor als uit een specifieke academische bachelor. Er zal wel over gewaakt moeten worden dat alle studenten die de masteropleiding starten voldoen aan de startcompetenties, zowel op academisch vlak als op vlak van praktijkervaring in het basisonderwijs.

Bij het uittekenen van het curriculum voor deze 'master basisonderwijs' is het noodzakelijk dat de expertise vanuit de hogescholen en vanuit de universiteiten gebundeld wordt. De universiteiten kunnen deze masteropleiding niet waarmaken zonder de input vanuit de hogescholen. Samenwerking tussen hogescholen en universiteiten zal leiden tot een sterkere opleiding én professionalisering van de leraren voor het basisonderwijs.

4.4.3 Aanbeveling 3: Geletterdheid bij kleuters stimuleren, thuis en op school

>> In de PIRLS-resultaten valt op dat de Vlaamse ouders weinig activiteiten doen met hun peuter of kleuter om de geletterdheid van hun kind te stimuleren. Ouders in andere West-Europese landen doen dit veel vaker. Het gaat om activiteiten zoals liedjes zingen, verhaaltjes vertellen, woordspelletjes spelen, letters schrijven, etc.

Bovendien is het opvallend dat de Vlaamse leerlingen bij de start van het eerste leerjaar weinig geletterdheidsvaardigheden hadden. De Vlaamse ouders geven -in vergelijking met ouders in andere West-Europese landen- aan dat hun kind bij de instap in het eerste leerjaar minder ver stond in het herkennen en schrijven van de letters van het alfabet, het lezen en schrijven van woorden en het lezen van zinnen.

Deze resultaten liggen in de lijn van het TIMSS-onderzoek waarin vastgesteld werd dat Vlaamse ouders thuis minder tijd en energie steken in activiteiten met hun kinderen die verband houden met voorschoolse geletterdheid en gecijferdheid dan ouders in andere West-Europese landen (Vandenbroeck et al., 2016). Uit TIMSS 2015 bleek eveneens dat de Vlaamse leerlingen bij de start van de lagere school minder ver staan inzake voorschoolse geletterdheid en gecijferdheid dan die in andere West-Europese landen.

Misschien bestaat er bij Vlaamse ouders te veel schroom om al met woorden, letters en cijfers bezig te zijn voor de start van het eerste leerjaar? Misschien verwachten Vlaamse ouders vooral dat de kleuterschool stimulansen biedt tot geletterdheid en worden er daarom thuis minder activiteiten gedaan? Misschien wordt in Vlaanderen een sterker onderscheid gemaakt tussen het aanbod in de kleuterschool (spelen met letters) en het eerste leerjaar (formeel leesonderwijs). Misschien mogen we de Vlaamse kleuters meer uitdaging geven?

Anders gezegd: de vergelijking tussen Vlaanderen en de andere West-Europese landen roept vooral veel vragen op rond het stimuleren van voorschoolse geletterdheid. Een debat over de wat atypische situatie in Vlaanderen is aan de orde.

4.4.4 Aanbeveling 4: Tijd maken voor begrijpend lezen in de klas

>> Tijd is een belangrijke variabele in het onderwijs. Aan bepaalde leergebieden (zoals wiskunde) wordt in Vlaamse lagere scholen veel tijd besteed. In het vierde leerjaar gaat gemiddeld 23% van de instructietijd naar wiskunde (Vandenbroeck et al., 2016), 18,4% naar wereldoriëntatie[19] (Vandenbroeck et al., 2016) en 26% naar taal (PIRLS 2016). Taalonderwijs omvat zowel lezen, schrijven, spreken, als literatuur. Slechts 9% van de totale onderwijstijd gaat naar begrijpend lezen[20], terwijl in 2006 nog 15% van de onderwijstijd besteed werd aan begrijpend lezen.

Gegeven dat begrijpend lezen een basisvaardigheid is, zowel voor het functioneren in de lagere school als voor het functioneren in de verdere schoolloopbaan en in de maatschappij, vinden we dat er méér aandacht en tijd moet gaan naar begrijpend lezen in de tweede en derde graad van het basisonderwijs.

Het lijkt ons zinvol om verder te onderzoeken hoe leraren, scholen en methodes aankijken tegen de verhouding tussen technisch lezen en begrijpend lezen. Hoeveel aandacht gaat er (in de verschillende leerjaren) naar technisch lezen en naar begrijpend lezen? Sommigen menen dat er te veel aandacht gaat naar het monitoren van het technisch leesniveau van kinderen (AVI-niveaus en het lezen van woorden i.p.v. zinnen). We benadrukken dat de AVI-testen een valide en betrouwbare meting zijn van het technisch lezen (accuraatheid en snelheid) en dat ze leraren goede informatie geven het technisch leesniveau van de kinderen. Maar lezen is méér dan technisch lezen alleen. Mogelijks gaat die aandacht voor technisch lezen ten koste van het begrijpend lezen. Misschien moet er benadrukt worden dat

19 Sinds 1 september 2015 werd het leergebied wereldoriëntatie vervangen door twee aparte leergebieden: 'wetenschap en techniek' en 'mens en maatschappij'.

20 De precieze vraag die aan de leraren vierde leerjaar werd gesteld luidt: "Ongeacht of u al dan niet formeel (in het lessenrooster) tijd gepland heeft voor leesonderwijs, hoeveel tijd besteedt u in een doorsneeweek aan leesonderwijs en/of leesactiviteiten met de leerlingen in deze klas? Hieronder valt zowel de formeel geplande tijd voor leesonderwijs als de leesactiviteiten in de andere onderdelen van het onderwijsprogramma."

lezen niet mag stoppen nadat leerlingen het hoogste AVI-niveau hebben behaald. Het is ook mogelijk dat de sterke focus op het technisch lezen in sommige scholen zowel positieve effecten heeft (stijging prestaties technisch lezen) als neveneffecten (daling van het leesplezier). We willen hier pleiten voor een en-en-verhaal waarin scholen zowel aandacht hebben voor technisch lezen als begrijpend lezen én leesplezier.

We denken dat het ook zinvol is om het leesbeleid in de Vlaamse lagere scholen verder te onderzoeken. Uit het PIRLS-onderzoek blijkt dat de meeste scholen een rijk boekenaanbod hebben. We vermoeden dat er grote verschillen bestaan tussen scholen inzake hun leesbeleid. Maar we denken ook dat er heel veel waardevolle initiatieven zijn die (1) best onderzocht zouden worden op hun effecten en (2) beter bekend gemaakt mogen worden. Scholen kunnen veel leren van de goede praktijkvoorbeelden van andere scholen (VLOR, 2015).

In het volwassenenonderwijs gaat er veel aandacht naar geletterdheid bij laaggeschoolde volwassenen (http://www.platformgeletterdheid.be/). Volgens de PIAAC-resultaten is 15% van de Vlaamse volwassenen laaggeletterd. We denken dat het niet alleen belangrijk is om in te zetten op onderwijs voor volwassenen, maar zeker ook om het leerplichtonderwijs te versterken.

4.4.5 Aanbeveling 5: Lezen is leuk en belangrijk

>> Anno 2016 leest slechts ongeveer een derde van de leerlingen van het vierde leerjaar voor hun plezier. In 2006 was dat nog 48%. In 2006 was er nauwelijks een verband tussen ‘de frequentie van het lezen voor het plezier’ en de prestaties voor begrijpend lezen. In 2016 is het ‘vaak lezen voor het plezier’ een sterke voorspeller geworden van de prestaties voor begrijpend lezen. Anders gezegd: in 2006 slaagde Vlaanderen er nog in om ook de kinderen die nooit of bijna nooit een boek lazen buiten de schooluren, toch tot behoorlijke prestaties voor begrijpend lezen te brengen. In 2016 is het een probleem geworden om kinderen die zelden lezen buiten de schooluren tot een voldoende hoog niveau van begrijpend lezen te brengen.

Hoe dan ook is het belangrijk om het leesplezier van kinderen en jongeren te stimuleren. Het recente, commerciële succes van reeksen zoals ‘Geronimo Stilton’ of ‘De boomhut met de XX verdiepingen’ met aantrekkelijke tekeningen en weinig doorlopende tekst lijken de Vlaamse kinderen toch niet aan te zetten tot lezen voor hun plezier. Het lijkt ons belangrijk om die dalende leescultuur een halt toe te roepen en om te buigen naar een cultuur die positief staat tegenover lezen. In een omgeving waar kinderen zo veel diverse prikkels krijgen, is het een uitdaging om lezen terug ‘leuk’ en ‘boeiend’ te maken.

Dit is een uitdaging voor zowel het onderwijs als de ouders, maar ook de bibliotheek- en boekensector kan bijdragen tot meer leesplezier bij kinderen. De organisatie ‘Iedereen Leest’ (voorheen Stichting Lezen) heeft precies als missie om leesplezier te bevorderen. De vele leesbevorderingsprogramma's en -campagnes (o.a. jeugdboekenweek en voorleesweek) zijn belangrijk. De jaarlijkse verkiezing van de beste boekenjuf of -meester is een voorbeeld van een actie die beklemtoont dat leraren een voorbeeldfunctie vervullen en een lezend rolmodel kunnen zijn voor hun leerlingen.

In die zin is het onthutsend om vast te stellen dat de vele (lokale) initiatieven van plaatselijke bibliotheken en culturele centra, en de inzet van organisaties zoals Boek.be en Iedereen Leest toch leerlingen maar moeilijk warm kunnen maken voor lezen.

Wellicht kunnen leraren hun leerlingen stimuleren door het lezen meer centraal te stellen in de klas. We denken dat het noodzakelijk is dat alle leerlingen leesonderwijs krijgen van leerkrachten die zelf graag lezen en hun enthousiasme kunnen overdragen op hun leerlingen.

4.4.6 Aanbeveling 6: Waarborgen dat de autonomie van scholen en onderwijsverstrekkers leidt tot onderwijskwaliteit

>> De pedagogische vrijheid staat in onze grondwet. Ze is een belangrijk fundament van het huidige onderwijslandschap. We merken echter dat de pedagogische vrijheid soms in conflict staat met het recht van leerlingen op goed onderwijs (Bellens & De Fraine, 2012). Vlaamse scholen hebben een grote vrijheid in het besteden van hun middelen, het samenstellen van klasgroepen en het kiezen van onderwijsmethoden. Die autonomie van scholen is een goede zaak, mits voldaan is aan twee belangrijke randvoorwaarden: een sterk beleidsvoerend vermogen en een grote deskundigheid van leraren (Vandenbroeck et al., 2016). Autonomie geven aan scholen is een slimme beleidskeuze wanneer scholen in staat zijn om zelf een onderbouwd schoolbeleid uit te tekenen. Scholen moeten dus geïnformeerd zijn over wat werkt en moeten instrumenten hebben om hun eigen effecten te monitoren. Daar moet de overheid mee voor zorgen.

De tool “Mijn Onderwijs” is daarvan alvast een goed voorbeeld. Naast het beschikken over kennis, is het ook nodig dat scholen de vaardigheden en de middelen hebben om een sterk schoolbeleid uit te bouwen en zelf te evalueren. Leraren met een masterdiploma (zie aanbeveling 2) kunnen daartoe mee bijdragen. In dit scenario zijn scholen in staat om zich te verantwoorden voor hun beleidskeuzes. Kortom: autonomie gaat samen met verantwoordelijkheid van scholen.

In situaties waar niet voldaan is aan de bovenstaande randvoorwaarden, hebben leraren en scholen de vrijheid om keuzes te maken die de leerlingen niet ten goede komen. We zien soms praktijken en opvattingen in scholen die in strijd zijn met de huidige kennisbasis (De Bruyckere, Kirschner & Hulshof, 2016; Willingham & De Bruyckere, 2016). Wanneer leraren of directies keuzes maken die niet gebaseerd zijn op onderzoek (zoals onderwijs in lijn met de leerstijl van het kind), dan worden die ondoordachte keuzes vaak getolereerd vanuit de argumentatie dat dit behoort tot de pedagogische vrijheid van scholen en leraren (en ouders). Het eigen pedagogisch project is dan een vrijgeleide om keuzes te maken waar leerlingen de dupe van zijn.

We willen hier allerminst pleiten voor eenheidsworst in het onderwijslandschap. We willen scholen zéker stimuleren om creatieve oplossingen te zoeken, om te experimenteren en te onderzoeken wat werkt in hun school (zie Vandecandelaere et al., 2016), maar we denken dat het recht van leerlingen op kwaliteitsvol onderwijs gegarandeerd moet worden. We vinden alvast dat scholen die ondersteund en gefinancierd willen worden door de overheid zich dienen in te schrijven in de heersende kennis over goed onderwijs (uiteraard op voorwaarde dat die kennis gebaseerd is op sterk wetenschappelijk onderzoek).

Daarnaast leidt de pedagogische vrijheid ook tot versnippering en verspilling van energie. De complexe onderwijs-structuren leiden tot verlies van energie en efficiëntie. We denken daarbij aan de eindtermen, de diversiteit aan leerplannen, handboeken die niet op hun waarde onderzocht worden, de pedagogische begeleiding die exclusief netgebonden is, …. Er worden mensen, middelen en tijd geïnvesteerd om de pedagogische vrijheid vorm te geven. Maar de vraag is of diezelfde mensen, middelen en tijd niet efficiënter ingezet kunnen worden, zodat de leerlingen er voordeel uit halen. We denken dat het waardevol is om de haast vanzelfsprekende pedagogische vrijheid in vraag te stellen of om na te denken onder welke voorwaarden de grote vrijheid van Vlaamse leraren en scholen kan bijdragen tot de onderwijskwaliteit.

Discussies over onderwijs zijn noodzakelijk en aan dat debat heeft dit PIRLS-rapport willen bijdragen. We hopen dat u het PIRLS-onderzoek even fascinerend vindt als wij. En we hopen dat dit rapport en de daarop volgende debatten zullen bijdragen tot een sterker basisonderwijs voor *alle* leerlingen.

Referenties

- AHOVOKS (2015). Werkseminarie na de peiling Nederlands basisonderwijs. Brussel: AHOVOKS. (https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/werkseminarie-na-de-peiling-nederlands-in-het-basisonderwijs)
- AKOV (2014). Peiling Nederlands. Lezen en luisteren in het basisonderwijs. Brussel: AKOV. (https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/peiling-nederlands-lezen-en-luisteren-in-het-basisonderwijs)
- Bellens K., & De Fraine B. (2012). *Wat werkt? Kenmerken van effectief basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Bellens, K., Arkens, T., Van Damme, J., & Gielen, S. (2013). *Sociale ongelijkheid en ongelijkheid op basis van thuistaal inzake wiskundeprestaties in het Vlaamse onderwijs: Veranderingen tussen 2003 en 2011 op basis van TIMSS, vierde leerjaar.* Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, rapport nr. SSL/2013.03/1.1.2.
- Commissie Evaluatie Lerarenopleiding (2013). *Beleidsevaluatie lerarenopleidingen: rapport van de commissie beleidsevaluatie lerarenopleidingen.* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- De Bruyckere, P., Kirschner, P., & Hulshof, C. (2016). *Jongens zijn slimmer dan meisjes. 35 mythes over leren en onderwijs.* Tielt: LannooCampus.
- Goldstein, H. & Healy, M.J.R. (1995). The Graphical Presentation of Collection of Means. *Journal of the Royal Statistical Society A*, 158 (1), 175-177.
- Gustafsson, J.-E. (2007). Understanding causal influences on educational achievement through analysis of differences over time within countries. In T. Loveless (Ed.), *Lessons learned: What international assessments tell us about math achievement* (37-63). Washington, DC: The Brookings Institution.
- Houtveen, T., Brokamp, S. K., Smits, A. E .H. (2013). *Lezen, lezen, lezen! Achtergrond en evaluatie van het leesinterventie-project voor scholen met een totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- IEA. (2016). *PIRLS 2016 International Results in Reading.* United States: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education & IEA.
- IEA. (2017). About us. Geraadpleegd van http://www.iea.nl/about-us
- Mullis, I. & Martin, M. O. (2015). *PIRLS 2016 Assessement Framework* (2e ed.). Boston, United States: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education & IEA.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Prendergast, C. (Eds.). (2017). PIRLS 2016 Encyclopedia: *Education Policy and Curriculum in Reading.* Geraadpleegd van http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/
- Mullis, I., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in primary schools in 40 countries.* Chesnut Hill, MA: Boston College.
- OECD. (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices* (Volume IV). Paris: OECD.
- 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. .
- Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Struyf, E., Van Mieghem, A., Simons, M., Vandervieren, E., Casteleyn, J., & Smits, T. (2017). Flexibel lesgeven. Leidraad voor het inzetten en ontwikkelen van lerarencompetenties in het lager onderwijs. Leuven: LannooCampus.
- Van den Brande, M. (2012a). De meester wordt master. Naar een masteropleiding voor onderwijzers? *School+visie*, nr. 4.
- Van den Brande, M. (2012b). Masters op de werkvloer. *School+visie*, nr. 5.
- Vandecandelaere M., Van den Branden N., Juchtmans G., Vandenbroeck M., & De Fraine B. (2016). *Flexibele leerwegen: Inspiratiegids voor basisonderwijs en secundair onderwijs*. Leuven: Lannoo.

- Vandenbroeck, M., Vanlaar, G., Bellens, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2016). *Het Vlaams lager onderwijs in TIMSS 2015. Wiskunde en wetenschappen in internationaal perspectief en in vergelijking met vorige deelnames*. Leuven: CO&E.
- Vlaamse Overheid. (2016). *OKI-index: Uitgebreide definitie*. Geraadpleegd van http://stadsmonitor.be/oki-index-uitgebreide-definitie
- VLOR (2015). De basisschool als fundament voor ontwikkelen en leren. Een strategische verkenning van de missie en de troeven van het basisonderwijs in Vlaanderen. Leuven: Acco.
- Willingham, D.T., & de Bruyckere, P. (2016). *Wat we kinderen echt kunnen leren. Over feiten en fictie in het onderwijs.* Leuven: Lannoo Campus.

Bijlage 1: Voorbeelden van teksten en toetsvragen per leesproces

TEKSTBEGRIP (FOCUS LEGGEN OP EN VINDEN VAN EXPLICIET VERMELDE INFORMATIE)
✓ Identificeren van informatie die relevant is voor het specifieke leesdoel;
✓ Zoeken naar specifieke ideeën;
✓ Zoeken van definities voor woorden of zinnen;
✓ Identificeren van de context van een verhaal (bijvoorbeeld plaats en tijd);
✓ Zoeken van de onderwerpszin of hoofdgedachte (wanneer expliciet vermeld)
TEKSTBEGRIP (EENVOUDIGE CONCLUSIES TREKKEN)
✓ Afleiden dat de ene gebeurtenis de andere veroorzaakt;
✓ Besluiten wat het hoofdpunt is in een reeks argumenten;
✓ Identificeren van generalisaties in de tekst;
✓ Beschrijven van de relatie tussen twee personages
TEKSTINTERPRETATIE
✓ Afleiden van de algemene boodschap of thema uit een tekst;
✓ Bedenken van een alternatief voor gebeurtenissen of personages;
✓ Vergelijken en het tegen elkaar afzetten van tekstuele informatie;
✓ Afleiden van de stemming in een verhaal;
✓ Interpreteren van een reële toepassing van tekstuele informatie
TEKSTEVALUATIE
✓ Beoordelen van de volledigheid of helderheid van de informatie in de tekst;
✓ Beoordelen van de waarschijnlijkheid waarmee een beschreven gebeurtenis echt kan plaatsvinden;
✓ Evalueren van de waarschijnlijkheid dat het argument van de auteur zal leiden tot een gedachte- en gedragsverandering bij de lezer;
✓ Beoordelen hoe goed de titel van de tekst het hoofdthema weerspiegelt;
✓ Beschrijven van het effect van taalkenmerken, zoals metaforen of stemming;
✓ Bepalen van het perspectief van de auteur over het centrale thema

Bijlage 2: Vrijgegeven PIRLS-items

>> De IEA koos ervoor één verhaal binnen het leesdoel 'leeservaring' en één artikel binnen het leesdoel 'informatieverwerving' ter beschikking te stellen. Deze bijlage bevat een overzicht van de vrijgegeven PIRLS-items. In het bijbehorende kader worden per item de volgende gegevens meegedeeld: (1) het internationale prestatieniveau, (2) het leesproces, (3) het percentage Vlaamse leerlingen dat de vraag correct beantwoorde, (4) het percentage internationale leerlingen dat de vraag correct beantwoordde en (5) een voorbeeld van een correct antwoord. Deze percentages zijn gebaseerd op de *Achievement Data Almanac* van de IEA (2016). Voor beide teksten geldt dat telkens 15,8% van de Vlaamse leerlingen (d.i. 859 leerlingen) de bijbehorende vragen heeft beantwoord.

A. Doel: leeservaring

Marie en de rode kip

Door Prue Anderson

Marie maakte de deur van het hok los. Ze trok de deur open en keek glimlachend toe hoe een heleboel kippen de tuin inschoten. Schuddend met hun veren en erop los kakelend streken ze neer om de etensresten op te eten die Marie voor hen had uitgestrooid. Zoals gewoonlijk nam de rode kip de leiding. Met veel geflapper en vertoon nam ze de beste hapjes en pikte ze naar elke andere kip die het waagde om in haar weg te lopen.

"Waarom laten de andere kippen die rode kip altijd de baas spelen?", vroeg Marie aan haar moeder.

"Kippen hebben een pikorde", legde haar moeder uit. "De dapperste en sterkste kip heeft de leiding. Zij kan naar alle andere kippen pikken, maar niemand mag naar haar pikken. De volgende kip in de pikorde mag naar alle andere kippen pikken behalve die ene kip die boven haar staat. Zo gaat het helemaal tot onderaan in de pikorde. Je kan dus medelijden hebben met de arme kip onderaan in de pikorde. Kippen hebben graag een bazige leidster."

Marie had al geprobeerd om de rode kip te lokken door 's avonds haar favoriete voedsel in het hok te leggen, maar de kip liet zich niet omkopen. Marie had geprobeerd om de rode kip angst aan te jagen door de deksels van twee kookpotten tegen elkaar te slaan, maar ze had de andere kippen zo bang gemaakt dat ze twee dagen lang geen eieren hadden gelegd.

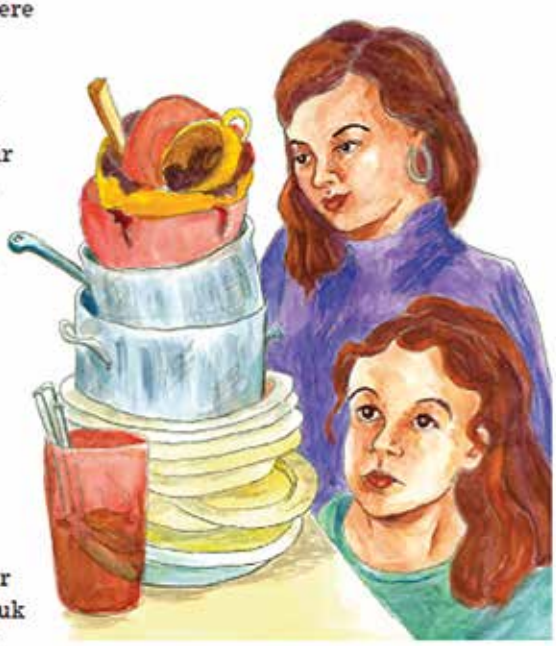
Marie ging naar haar vader. "Ik moet die rode kip een lesje leren", zei ze. "Ik zal haar de hele nacht buiten laten zitten om zelf te vechten tegen de vossen en de uilen. Dat zal haar leren om in haar hok te gaan wanneer ik dat zeg."

"Marie," zei papa, terwijl hij zich omdraaide om haar aan te kijken, "een kip kan niet winnen van een uil of een vos en we hebben onze kippen nodig. We kunnen alle eieren gebruiken die we kunnen krijgen."

Hij glimlachte. "Trouwens, dat zou je probleem niet oplossen, want de volgende kip in de pikorde zou dan gewoon de plaats van de rode kip innemen." Hij ging terug aan het werk.

Marie kwam stampvoetend de keuken binnen. "Mama, ik vind mijn taak niet leuk. Ik wil een andere taak."

"Wel, dat is gemakkelijk", zei mama. "Jij mag het eten klaarmaken." Marie keek naar de berg eten op het aanrecht. Alles moest nog worden schoongemaakt, gesneden en gebakken om het hele gezin te eten te geven.



"Je kunt de afwas doen." Marie keek naar de stapel vuile potten en pannen van gisterenavond die nog in de wasbak stonden.

"Je kunt voor de baby zorgen." Marie keek naar haar kleine zusje dat vrolijk een stuk banaan uitsmeerde over haar gezicht, haar haren en haar kleren.

Marie vluchtte de keuken uit. "Ik zou jouw taak wel willen!", riep mama haar na.

Toen Marie die avond door de tuin achter de rode kip aan rende, zag ze aan de andere kant van de omheining een uil naar beneden zweven.

De uil scheerde over het gras met zijn grote witte vleugels, greep een muis in zijn klauwen en dook opnieuw de donkere hemel in. Dit bracht Marie op een idee. De volgende dag nam Marie draad en een stuk witte stof en maakte ze twee grote vleugels aan het uiteinde van een lange stok. Ze legde haar plan uit aan haar broer Sam.

Die avond, toen Marie zoals gewoonlijk de rode kip achterna zat, kwam Sam de tuin in met de stok die Marie gemaakt had. Hij liet de vleugels boven de rode kip zweven. De kip stopte met rondrennen en zette haar veren op, kakelde woedend en flapperde met haar vleugels, klaar om het gevecht met haar aanvaller aan te gaan. Maar de witte vleugels kwamen steeds dichterbij. Het gekakel van de rode kip werd steeds zachter. Ze drukte zich plat tegen de grond, haar snavel omhooggericht, klaar om te pikken als ze de kans kreeg. Plotseling kwam Marie tussenbeide.

Marie schreeuwde naar de witte vleugels. Ze sloeg naar de vleugels met haar handen en duwde ze weg. Haar broer tilde de vleugels omhoog. Wanneer ze opnieuw naar beneden kwamen, sloeg Marie ze weg. De rode kip volgde alles met haar kleine kraaloogjes terwijl ze aan Maries voeten gehurkt zat. Uiteindelijk gaven de angstaanjagende witte vleugels het op en vlogen ze weg.

Marie bukte zich en stak haar handen uit. De rode kip haastte zich naar de handen en legde voorzichtig haar snavel op Maries arm. Terwijl ze de kip naar het hok droeg, voelde Marie hoe het kleine hartje van de kip onder haar veren bonsde. Ze knuffelde de kip tot haar hart trager klopte en plaatste haar zachtjes in het hok. Ze glimlachte naar Sam.

"Nu sta jij bovenaan in de pikorde", lachte Sam.

VRAAG 6: HOOG NIVEAU
PROCES: TEKSTBEGRIP (FOCUS LEGGEN OP EN VINDEN VAN EXPLICIET VERMELDE INFORMATIE)
VLAAMS % CORRECT: (1) 30,7%, (2) 52,1%
INTERNATIONAAL % CORRECT: (1) 23,3%, (2) 48,6%
CORRECTE ANTWOORDEN:
(1) VOEDSEL IN HET HOK LEGGEN.
(2) DE KIP VANGEN.

6. Marie wil de rode kip in het hok krijgen.

Noem twee dingen die Marie doet die **niet** werken?

1. _____

_____

2. _____

VRAAG 10: HOOG NIVEAU
PROCES: TEKSTBEGRIP (FOCUS LEGGEN OP EN VINDEN VAN EXPLICIET VERMELDE INFORMATIE)
VLAAMS % CORRECT: 73,4%
INTERNATIONAAL % CORRECT: 69,7%
CORRECT ANTWOORD: B

10. Hoe komt Marie op haar idee?

(A) Maries broer, Sam, stelt het plan voor.

(B) Marie ziet een uil een muis vangen.

(C) Maries papa vertelt haar over uilen.

(D) Marie ziet draad en een stuk witte stof liggen.

VRAAG 11: MIDDELMATIG NIVEAU
PROCES: TEKSTBEGRIP (EENVOUDIGE CONCLUSIES TREKKEN)
VLAAMS % CORRECT: 84,3%
INTERNATIONAAL % CORRECT: 78,8%
CORRECT ANTWOORD: C

11. Waarom maakt Marie witte vleugels op een lange stok?

(A) om ze te doen lijken op de vleugels van een kip

(B) om een beslissing te nemen

(C) om ze te doen lijken op een uil

(D) om indruk te maken op Sam

VRAAG 9: HOOG NIVEAU
PROCES: TEKSTBEGRIP (EENVOUDIGE CONCLUSIES TREKKEN)
VLAAMS % CORRECT: 55,2%
INTERNATIONAAL % CORRECT: 54,5%
CORRECT ANTWOORD: D

9. Waarom zegt mama: “Ik zou jouw taak wel willen!”?

(A) Mama heeft medelijden met Marie.

(B) Marie zou meer taakjes in huis moeten doen.

(C) Mama vindt het leuk om voor de kippen te zorgen.

(D) Mama wil dat Marie begrijpt dat haar moeder moeilijker taken heeft.

VRAAG 12: MIDDELMATIG NIVEAU
PROCES: TEKSTINTERPRETATIE
VLAAMS % CORRECT: 70,7%
INTERNATIONAAL % CORRECT: 70,4%
CORRECT ANTWOORD: A

12. Marie "sloeg naar de vleugels met haar handen en duwde ze weg".

Wat wil Marie dat de kip denkt?

(A) dat Marie de kip redt

(B) dat Marie boos is op de kip

(C) dat Marie bang is van de uil

(D) dat Marie aan het spelen is met de uil

VRAAG 15: HOOG NIVEAU
PROCES: TEKSTINTERPRETATIE
VLAAMS % CORRECT: 64,4%
INTERNATIONAAL % CORRECT: 62,3%
CORRECT ANTWOORD: ZE ZAL DE ANDERE KIP NAAR HET HOK VOLGEN.

15. Wat denk je dat de rode kip zal doen wanneer Marie de kippen de volgende keer in hun hok wil steken?

1 _____

_____

VRAAG 14: HOOG NIVEAU
PROCES: TEKSTINTERPRETATIE
VLAAMS % CORRECT: 55,8%
INTERNATIONAAL % CORRECT: 42,7%
CORRECT ANTWOORD: ZE REDDE DE KIP VAN DE WITTE UIL.

14. Waarom staat Marie aan het einde van het verhaal bovenaan in de pikorde?

Gebruik informatie uit het verhaal om je antwoord uit te leggen.

1 _____

VRAAG 13: GEVORDERD NIVEAU
PROCES: TEKSTINTERPRETATIE
VLAAMS % CORRECT: (1) 28,1%, (2) 9,1%, (3) 3,7%
INTERNATIONAAL % CORRECT: (1) 20,3%, (2) 17,8%, (3) 14,5%
CORRECT ANTWOORD: MARIE IS VASTBERADEN OMDAT
(1) ZE NIET OPGEEFT WANNEER DE RODE KIP MOEILIJK DOET.
(2) ZE STEEDS NIEUWE MANIEREN BLIJFT ZOEKEN OM DE RODE KIP TOCH IN HET HOK TE KRIJGEN.

13. Je leert veel over Marie door wat ze doet.

Beschrijf wat voor een meisje Marie is en geef twee voorbeelden uit het verhaal die dat aantonen.

3

VRAAG 2: MIDDELMATIG NIVEAU
PROCES: TEKSTEVALUATIE
VLAAMS % CORRECT: 70%
INTERNATIONAAL % CORRECT: 79,1%
CORRECT ANTWOORD: D

2. Hoe schetst de schrijver een beeld van de rode kip?

A door te beschrijven hoe de rode kip eruit ziet

B door te beschrijven wat de rode kip het liefste eet

C door te beschrijven waar de rode kip woont

D door te beschrijven hoe de rode kip zich gedraagt

VRAAG 16: GEVORDERD NIVEAU
PROCES: TEKSTEVALUATIE
VLAAMS % CORRECT: 23,3%
INTERNATIONAAL % CORRECT: 34,5%
CORRECT ANTWOORD: ZE VINDT EEN MANIER OM DE KIP EEN LESJE TE LEREN.

16. Waarom zou "Marie vindt een oplossing" ook een goede titel zijn voor het verhaal?

Geef één reden.

1 _____

_____

B. Doel: informatieverwerving

De levensreis van de groene zeeschildpad

Uit Turtle Travels
Door Gary Miller

Uit het zand

Het is een heldere nacht in augustus. Op een strand in Costa Rica ligt een nest eieren meer dan een halve meter onder het zand begraven. In het nest zitten meer dan 100 eitjes van een groene zeeschildpad, allemaal ongeveer even groot als een golfbal.

Eén van de babyzeeschildpadjes begint te bewegen en uit haar ei te breken. Het schildpadje trekt met de scherpe punt van haar bek aan de schaal van haar ei. Nog steeds begraven onder het zand breekt het babyzeeschildpadje uit haar ei. Niet veel later is het hele nest tot leven gekomen.

De babyschildpad gebruikt haar zwemvliezen om omhoog te klimmen. Het kan langer dan een dag duren om de oppervlakte van het zand te bereiken.

Het water in

Wanneer de babyzeeschildpad de oppervlakte van het zand bereikt heeft, trekt de weerspiegeling van het maanlicht op de oceaan haar aan. Gelukkig schijnt er geen licht in een nabijgelegen straat of huis. Dit licht kan een babyschildpad in de war brengen. Het kan ervoor zorgen dat ze de verkeerde kant opgaat, weg van de zee.

De tocht naar het water is een race op leven en dood. De babyzeeschildpad is niet groter dan een walnoot. Krabben en vogels, zoals nachtreigers, grijpen sommige van de andere babyschildpadjes op het strand. Deze babyzeeschildpad bereikt het water.

De schuimende golven duwen de babyschildpad terug. Ze moet vechten om tegen de neerslaande golven in te zwemmen. De babyzeeschildpad blijft dag en nacht zwemmen en vertraagt het tempo niet tijdens de eerste twee dagen van haar reis.

De open zee in

De reis van de babyschildpad door de open zee wordt vaak "de verloren jaren" genoemd. Wetenschappers weten weinig over deze fase in het leven van de groene zeeschildpad. Ze beweegt mogelijk mee met de stroming, zwevend op tapijten van zeewier.

Waarschijnlijk overleeft de babyzeeschildpad op garnalen, kleine kwallen en slakken die in en rond het zeewier drijven. Helaas zit er in de zee ook plastic en afval dat de mensen weggegooid hebben. Als de schildpad dat opeet kan ze sterven.

De zee zit ook vol andere gevaren. Onder de kleine schildpad zwemmen roofdieren zoals haaien en boven haar vliegen grote vogels. Gelukkig wordt ze beschermd door de kleur van haar schild. De onderkant is bijna wit, zodat de haaien die onder haar zwemmen haar niet goed kunnen zien in het zonlicht. De bovenkant van haar schild is donker, zodat de schildpad van bovenaf bijna niet te zien is in het donkere water.

Groot en groen worden

Na enkele jaren is onze babyzeeschildpad een jongvolwassene geworden. Ze is geen baby meer, maar ook nog niet helemaal volwassen. Haar schild heeft nu ongeveer de grootte van een eetbord. Het is nu tijd om de open zee achter zich te laten en het warme water aan de kust van Florida, in Amerika, op te zoeken.

Met haar grotere schild is ze nu veiliger dan toen ze een babyzeeschildpad was. Hoewel ze nog steeds af en toe een kwal opslurpt, eet ze nu meestal algen en zeegras.

De jaren gaan voorbij terwijl ze langzaam groeit. Ze zwemt steeds verder weg van de kust om voedsel te vinden en wordt volwassen.

's Nachts rust ze in het water, onder stenen en tussen richels, waarbij ze haar adem tot wel vijf uur lang inhoudt. Elke dag keert ze terug naar dezelfde plek waar een bepaald soort zeegras groeit dat schildpadgras wordt genoemd. Als een grasmaaier houdt de schildpad dit stuk zeegras kort. Door zeegras en algen te eten wordt haar lichaamsvet groen. Zo komt de groene zeeschildpad aan haar naam!

Terug naar het zand

Wanneer de zeeschildpad ongeveer 26 jaar is, is haar volwassen schild bijna een meter lang en weegt ze meer dan 130 kilo. Nu gaat ze op een nieuw avontuur. Ze begint aan haar lange trektocht terug naar het strand waar ze geboren is. Daar gaat ze haar eigen eitjes leggen.

De zeeschildpad moet tot wel 1 000 kilometer afleggen, maar ze is goed uitgerust voor de reis. Haar zwemvliezen zijn als vleugels. Ze lijkt te vliegen door het water.

Wetenschappers trachten nog steeds uit te zoeken hoe een zeeschildpad haar weg kan vinden in de oceaan. Ze denken dat schildpadden veranderingen in het magnetische veld van de aarde kunnen voelen. Dit zou hen kunnen helpen om een kaart in hun hoofd te maken. Het is ook mogelijk dat ze zich bepaalde chemische stoffen of geuren in het water kunnen herinneren en op die manier hun weg terugvinden.

Eénmaal aangekomen op haar geboorteplaats, zoekt de schildpad een partner om te paren. Een paar weken later wacht ze tot het donker wordt en klimt dan het strand op.

De volgende generatie

Eénmaal uit het water, sleept ze zichzelf moeizaam over het land vooruit. Ze kruipt naar een plaats waar de vloed haar eitjes niet zal wegspoelen. Met haar voorste zwemvliezen graaft ze een brede kuil. Dit wordt haar nest. Met haar achterste zwemvliezen maakt ze een kleiner gat in de kuil.

Na twee uur hard werken is ze klaar om meer dan 100 leerachtige, witte eitjes te leggen in het kleiner, dieper gat. Ze pakt ze in met zand. Daarna gooit ze zand over het hele nest.

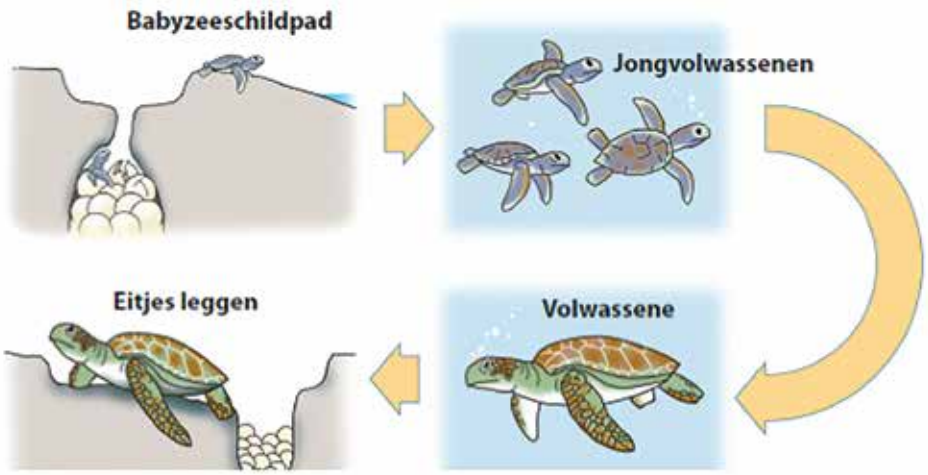
De volgende twee maanden maakt ze nog drie andere nesten waarin ze eitjes legt. Na twee maanden breken de nieuwe babyzeeschildpadden uit hun schaal om aan hun eigen reis te beginnen.

De schildpadden leven verder

Nadat ze al haar eitjes gelegd heeft, keert de volwassen zeeschildpad terug naar de zeegrasvelden voor de kust van Florida. Om de zoveel jaar zal zij en andere volwassen schildpadden terugkeren naar dat strand om nog meer eitjes te leggen.

Elke groene zeeschildpad doet dit haar hele leven lang en soms wordt ze wel tachtig jaar oud. In die periode worden duizenden groene babyzeeschildpadjes geboren die op hun beurt vertrekken naar de open zee.

Reis naar de zee en terug



VRAAG 2: HOOG NIVEAU
PROCES: TEKSTBEGRIP (FOCUS LEGGEN OP EN VINDEN VAN EXPLICIET VERMELDE INFORMATIE)
VLAAMS % CORRECT: (1) 30,5%, (2) 59,7%
INTERNATIONAAL % CORRECT: (1) 29,3%, (2) 51 %
CORRECT ANTWOORD:
(1) ZE OPENT HET EI.
(2) ZE GAAT NAAR DE ZEE.

2. "Eén van de babyzeeschildpadjes begint te bewegen en uit haar ei te breken."

Wat zijn de eerste twee dingen die de babyzeeschildpad daarna doet?

1 1. _____

1 2. _____

VRAAG 8: HOOG NIVEAU
PROCES: TEKSTBEGRIP (FOCUS LEGGEN OP EN VINDEN VAN EXPLICIET VERMELDE INFORMATIE)
VLAAMS % CORRECT: 61,7%
INTERNATIONAAL % CORRECT: 53%
CORRECT ANTWOORD: WANNEER ZE SLAAPT.

8. Wanneer houdt een zeeschildpad haar adem tot wel 5 uur lang in?

1 _____

VRAAG 6: MIDDELMATIG NIVEAU
PROCES: TEKSTBEGRIP (EENVOUDIGE CONCLUSIES TREKKEN)
VLAAMS % CORRECT: 75,6%
INTERNATIONAAL % CORRECT: 72%
CORRECT ANTWOORD: VERVUILING.

6. Wat is, volgens het artikel, één manier waarop mensen de zee gevaarlijker gemaakt hebben voor schildpadden?

1 _____

VRAAG 3: HOOG NIVEAU
PROCES: TEKSTBEGRIP (EENVOUDIGE CONCLUSIES TREKKEN)
VLAAMS % CORRECT: (1) 27,1%, (2) 26,2%
INTERNATIONAAL % CORRECT: (1) 23,6%, (2) 40,7%
CORRECT ANTWOORD:
(1) HET LICHT VAN DE MAAN.
(2) DE LICHTEN VAN DE HUIZEN.

3. Wat helpt de babyzeeschildpad om de juiste kant op te gaan wanneer ze de oppervlakte van het zand bereikt heeft?

1 _____

Wat kan de babyzeeschildpadden in de war brengen?

1 _____

VRAAG 13: GEVORDERD NIVEAU
PROCES: TEKSTBEGRIP (EENVOUDIGE CONCLUSIES TREKKEN)
VLAAMS % CORRECT: 49,6%
INTERNATIONAAL % CORRECT: 44,6%
CORRECT ANTWOORD: D

13. Welke activiteit in het leven van een volwassen, vrouwelijke groene zeeschildpad begrijpen wetenschappers niet helemaal?

A hoe ze meer dan 1 000 km kan zwemmen

B hoe ze een nest maakt voor haar eitjes

C hoe ze ervoor zorgt dat ze niet opgegeten wordt door roofdieren

D hoe ze het juiste strand vindt om haar eitjes te leggen

VRAAG 11: GEVORDERD NIVEAU
PROCES: TEKSTINTERPRETATIE
VLAAMS % CORRECT: (1) 14,1%, (2) 17,7%, (3) 17%
INTERNATIONAAL % CORRECT: (1) 11,3%, (2) 15,9%, (3) 21,9%
CORRECT ANTWOORD:
GROOTTE: (1) GOLFBAL, (2) WALNOOT, (3) BORD, (4) 1 M, 130 KG
VOEDSEL:
(1) HET EI HEEFT ZIJN EIGEN VOEDSEL.
(2) GARNALEN, KWALLEN, SLAKKEN.
(3) ALGEN, KWALLEN, ZEEGRAS.
(4) ALGEN EN ZEEGRAS.

11. Welke informatie geeft het artikel over de grootte en het voedsel van de zeeschildpad in elke fase van haar leven?

Maak de tabel hieronder volledig.

Drie vakjes zijn al ingevuld voor jou.

3

Levensfase	Grootte	Voedsel
ei		Het ei heeft zijn eigen voedsel.
baby		
jongvolwassene	bord	
volwassene		algen en zeegras

VRAAG 7: GEVORDERD NIVEAU
PROCES: TEKSTINTERPRETATIE
VLAAMS % CORRECT: (1) 17 %, (2) 18,8%
INTERNATIONAAL % CORRECT: (1) 19,1%, (2) 24,8%
CORRECT ANTWOORD:
(1) DE BOVENKANT VAN HAAR SCHILD IS DONKER WAARDOOR VOGELS HAAR NIET GOED KUNNEN ZIEN IN HET DONKERE WATER.
(2) DE ONDERKANT VAN HAAR SCHILD IS WIT WAARDOOR HAAIEN HAAR MOEILIJK KUNNEN ZIEN IN HET ZONLICHT.

7. De kleur van haar schild beschermt een babyzeeschildpad tegen roofdieren.

Geef één manier waarop ze beschermd is tegen vogels.

1 _____

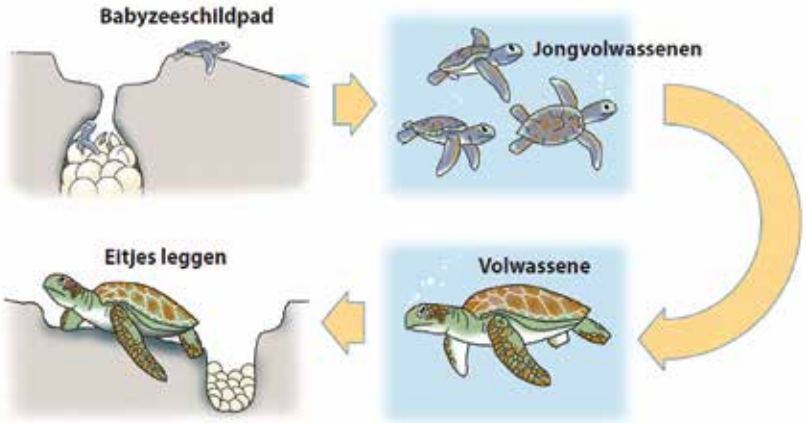
Geef één manier waarop ze beschermd is tegen haaien.

1 _____

VRAAG 14: HOOG NIVEAU
PROCES: TEKSTEVALUATIE
VLAAMS % CORRECT: 41,5%
INTERNATIONAAL % CORRECT: 46,8%
CORRECT ANTWOORD: DE LEVENSCYCLUS VAN EEN SCHILDPAD.

14. Hieronder zie je een tekening uit het artikel.

Wat laat deze tekening jou zien?



1 _____

VRAAG 15: GEVORDERD NIVEAU
PROCES: TEKSTEVALUATIE
VLAAMS % CORRECT: 53,9%
INTERNATIONAAL % CORRECT: 48,5%
CORRECT ANTWOORD: B

15. Hoe laat de schrijver zien dat de groene zeeschildpad bijzonder is?

(A) door je te vragen om haar te helpen redden

(B) door je te vertellen over alle geweldige dingen die ze doet

(C) door te beschrijven hoe mooi ze eruit ziet

(D) door je te waarschuwen dat er nog maar weinig schildpadden in leven zijn vandaag