

Lessen door en voor het Vlaams begripend leesonderwijs

>> 2006 - 2016: tien jaar PIRLS in Vlaanderen



Centrum voor
Onderwijseffectiviteit
en –evaluatie
KU Leuven

Kelly Tielemans
Gudrun Vanlaar
Jan Van Damme
Bieke De Fraine

Mei 2019

Over dit rapport ...

>> In december 2017 werden de resultaten van PIRLS 2016 wereldwijd bekend gemaakt. De Vlaamse leerlingen uit het vierde leerjaar behaalden een score voor begrijpend lezen van 525 punten, wat overeenkomt met een 32e plaats in een ranking van 45 landen. In 2006 was het Vlaams gemiddelde 547 punten. De Vlaamse leerlingen verliezen in tien jaar tijd maar liefst 22 punten op de vaardigheid begrijpend lezen. Daarmee is Vlaanderen in die periode internationaal de grootste daler. Er volgden heel wat debatten, opiniestukken en twitterberichten. Sommigen spreken zelfs van een ‘PIRLS-shock’ in Vlaanderen.

Het hier voorliggende rapport is een vervolg op het eerste Vlaamse PIRLS 2016-rapport¹ (Tielemans et al., 2017). In het huidige rapport worden nieuwe, meer gedetailleerde analyses gepresenteerd om te begrijpen waar de daling in de scores begrijpend lezen aan toe te schrijven kan zijn en hoe deze trend gekeerd kan worden. Het rapport start met het verduidelijken van het onderzoeksopzet van PIRLS en het bespreken van misvattingen rond PIRLS. Het grootste stuk van dit rapport bevat tabellen en figuren over de samenhang tussen verschillende variabelen en de daling tussen 2006 en 2016 in Vlaanderen. Daarnaast is er een hoofdstuk over verschillen tussen klassen in Vlaanderen. Als voorbeeld van goede leesdidactiek worden het LIST en DENK!-project kort toegelicht. We sluiten af met aanbevelingen voor beleid en praktijk.

1 <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/progress-in-international-reading-literacy-study-pirls>

Inhoudsopgave

Het Vlaamse PIRLS 2016-onderzoek: situering	6
---	---

Het belang van PIRLS voor het onderwijsbeleid	8
---	---

Steekvlampolitiek?	8
Nationaal onderzoek of internationaal onderzoek?	8
De eindtermen als mogelijke verklaring voor de PIRLS-daling	10

Misvattingen over PIRLS	12
-------------------------	----

Misvatting 1: “De plaatselijke onderzoekers kiezen een tekst”	12
Misvatting 2: “De scores van 2016 zijn niet te vergelijken met de scores van 2006”	14
Misvatting 3: “Een daling van 547 punten naar 525 punten is verwaarloosbaar”	15
Misvatting 4: “De PIRLS-toetsen bevatten enkel meerkeuzevragen”	17
Misvatting 5: “Het inschalen van de moeilijkheidsgraad van vragen is een subjectief gebeuren”	18
Misvatting 6: “De onderzoekers in Nederland hebben de moeilijkste vragen geschraapt”	19
Misvatting 7: “De PIRLS-toetsen zijn niet valide”	20
Misvatting 8: “De PIRLS-toetsen maken is traumatiserend voor de Vlaamse 10-jarigen ”	22
Misvatting 9: “Omdat PIRLS een gestandaardiseerde toets is, mochten leerlingen geen hulpmiddelen gebruiken”	23

Werkwijze voor data-analyse in dit rapport	24
--	----

Bevindingen uit de leerlingvragenlijst	28
--	----

Hypothese 1: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan de deelname van leerlingen uit het buitengewoon lager onderwijs (BuLO).	28
Hypothese 2: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan het grotere aandeel niet-Nederlandstalige leerlingen.	28
Hypothese 3: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan de zwakst presterende leerlingen.	29
Hypothese 4: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan de (omvang van de groep) vertraagde leerlingen.	29
Hypothese 5: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan het stijgende gebruik van digitale media bij kinderen.	31
Hypothese 6: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan het dalend aantal leerlingen dat buiten de schooluren leest (1) voor zijn plezier en (2) om informatie te verwerven.	34

Bevindingen uit de oudervragenlijst	36
-------------------------------------	----

Hypothese 7: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan het grotere aandeel leerlingen met een migratie-achtergrond.	36
Hypothese 8: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan de lage SES-leerlingen.	37
Hypothese 9: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan het stijgend aantal ouders met een negatieve houding tegenover lezen.	41
Hypothese 10: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn niet toe te schrijven aan de kansrijke leerlingen.	46
Hypothese 11: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan een falende schoolaanpak (volgens de ouders).	46

Bevindingen uit de leerkracht- en schoolvragenlijst 48

Hypothese 12:	De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan de basisopleiding van de leerkracht.	48
Hypothese 13:	De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan meer uitdagende klassamenstellingen.	50
Hypothese 14:	De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan het vermoeden dat leerlingen het niet meer gewend zijn om lange teksten te lezen.	51
Hypothese 15:	De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan het gebruik van inefficiënte groeperingsmethoden.	52
Hypothese 16:	De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan het gebruik van inefficiënte instructiemethoden tijdens leeslessen en -activiteiten.	53
Hypothese 17:	De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan beperkte oefenkansen voor het verwerven van deelvaardigheden en strategieën inzake begrijpend lezen.	55
Hypothese 18:	De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan inefficiënte verwerkingsopdrachten na het lezen van een tekst in de klas.	57
Hypothese 19:	De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan de dalende instructietijd die besteed wordt aan taal en lezen.	59
Hypothese 20:	De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan de beperkte oefenkansen onder de vorm van leeshuiswerk.	60
Hypothese 21:	De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan de te beperkte evaluatie en monitoring van begrijpend lezen.	62
Hypothese 22:	De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan verschillen tussen de leerplannen van de drie grote onderwijsverstrekkers.	63

Verschillen tussen Vlaamse klassen.

Analyse van de leerkracht- en klasvariabelen 67

Inleiding	67
Gegevens en Onderzoeksgroep	67
Informatie over de analyses	67
Resultaten	68
Conclusie en Discussie	72
Wat kunnen we dan wel leren uit dit onderzoek?	73

Een exemplaar van goede leesdidactiek: het LIST- en DENK!-project

74

Inleiding	74
Aanvankelijk lezen	75
Vloeiend lezen	76
Begrijpend lezen	78
Het programma voor kleuters in het LIST-project	85
Over LIST - DENK! als een schoolverbeteringsproject en de Vlaamse deelname daaraan	86
Besluit	87

Adviezen voor onderwijsbeleid en -praktijk

88

Alles in onderwijs vraagt tijd ...	88
Handboeken?!	89
Begrijpend lezen is een zaak van iedereen ...	89
Technisch lezen en leesplezier: een pleidooi tegen polarisering	90
Een leerlingvolgsysteem voor begrijpend lezen?	90
Ambitieuw onderwijs?	91
Vervolgonderzoek	92

Dankwoord	93
Referenties	94
Bijlagen	98
Bijlage 1: Vergelijking van het opleidingsniveau van de ouders tussen 2006 en 2016	98
Bijlage 2A: Percentages leerlingen opgedeeld naar de mate waarmee hun ouders akkoord gaan met een aantal stellingen in verband met hun leesattitude in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen	99
Bijlage 2B: Percentages leerlingen die vaak, soms en nooit of bijna nooit voorschools geletterdheidsactiviteiten door hun ouders kregen aangeboden in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen	100
Bijlage 3: Toelichting bij de variabelen rond onderwijstijd	101
Bijlage 4: Tekst en vragen 'Bloemen op het dak' voor Vlaanderen en Nederland	104

Het Vlaamse PIRLS 2016-onderzoek: situering

>> In deze paragraaf geven we een situering en fasering van PIRLS 2016. De internationale beslissingen worden toegelicht in het rapport *'Methods and Procedures'* (Martin et al., 2017).

Het Vlaamse luik van het internationale PIRLS 2016-onderzoek werd uitgevoerd door het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie van de KU Leuven. Het PIRLS-onderzoek wordt internationaal gecoördineerd door IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*).

De IEA staat bekend om de organisatie en coördinatie van verschillende *International Large-Scale Assessments* (ILSA's) zoals de *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS). De IEA ontstond vanuit het idee dat onderwijs-systemen van elkaars ervaringen kunnen leren. De IEA werd opgericht door onderzoekers die een ruime variatie aan onderwijssystemen wilden bestuderen en de verschillen verklaren. Concreet neemt dit idee vaak de vorm aan van een vergelijking *tussen* landen volgens hun gemiddelde prestaties voor een bepaald vakgebied. Naast dergelijke internationale vergelijkingen kunnen ook vergelijkingen in de tijd waardevolle informatie opleveren, onder andere over de evoluties die zich *binnen* een onderwijssysteem afspelen. Op de in totaal vier voorbije afnamemomenten van PIRLS nam Vlaanderen twee keer deel: in 2006 en in 2016.

Het PIRLS 2016-onderzoek bestond -ruw geschetst- uit vijf grote fasen:

(1) Toetsontwikkeling (2014):

Een internationaal team van experts in lezen en toetsing (*Reading Development Group*) stelt nieuwe teksten en vragen op. Alle landen die dit wensen kunnen teksten en vragen voorstellen². Over die teksten en vragen wordt intensief internationaal overleg gepleegd (Mullis & Martin, 2015).

(2) Vooronderzoek (mei 2015): uittesten van toetsen en vragenlijsten

Deze *field test* is bedoeld om de teksten, de vragen bij de teksten en de verschillende achtergrondvragenlijsten uit te testen. Dit gebeurde in 22 Vlaamse lagere scholen. Op basis van de resultaten uit het vooronderzoek kunnen er onderbouwde beslissingen genomen worden over elke tekst en elke vraag. Ook de steekproeftrekking voor het hoofdonderzoek gebeurt in deze fase.

(3) Hoofdonderzoek (mei 2016): afname van toetsen en vragenlijsten in 148 scholen

De 148 scholen die deelnamen aan het hoofdonderzoek vormen een representatieve steekproef van de populatie van Vlaamse lagere scholen.

(4) Eerste rapport (september - december 2017): rapportering van de Vlaamse resultaten

In het Vlaamse PIRLS-rapport (Tielemans et al., 2017) worden de belangrijkste resultaten van PIRLS2016 weergegeven.

(5) Tweede rapport (januari - december 2018): secundaire analyses

Het hier voorliggende rapport bevat bijkomende analyses op de Vlaamse PIRLS-gegevens van 2016 en 2006.

In deze fasering was 5 december 2017 een belangrijke mijlpaal. Dat was de internationaal afgesproken datum om de resultaten van PIRLS 2016 bekend te maken in alle 45 deelnemende landen. De IEA benadrukt dat er pas na die datum gecommuniceerd mag worden over de resultaten. Er is een internationaal embargo dat alle betrokken onderzoekers en ministeries moeten respecteren. Het vastleggen van zo'n strikte *release date* is een courante praktijk in internationaal vergelijkend onderzoek. We begrijpen dat een aantal onderwijsactoren 'overdonderd' werden door het PIRLS-nieuws op 5 december. Het lijkt ons een goed idee om de communicatie over internationale studies te herbekijken, in overleg met de Vlor, de Vlaamse overheid en de IEA.

² Vanuit Vlaanderen zijn er geen voorstellen gedaan omdat Vlaanderen pas laat in de toetsontwikkelingsfase besliste om deel te nemen aan PIRLS2016.

Het eerste Vlaamse PIRLS-rapport (Tielemans et al., 2017) telt 108 bladzijden en bevat de belangrijkste resultaten van PIRLS2016. Dit eerste rapport moest geschreven worden op drie maanden tijd, aangezien de Leuvense onderzoekers³ de PIRLS-databank en het ontwerp van het internationaal rapport pas ontvingen in september 2017. Het eerste Vlaamse PIRLS-rapport werd dus geschreven onder tijdsdruk. Voor het tweede, hier voorliggende, rapport hadden de onderzoekers meer tijd en daarom kunnen we u hier een aantal meer gedetailleerde analyses voorleggen.

3 Er waren vier hoofdonderzoekers betrokken bij PIRLS2016:
- Kelly Tielemans: leraar lager onderwijs en master in de schoolpsychologie
- Kim Bellens: master in de onderwijskunde en doctoraatsonderzoeker
- Jan Van Damme: emeritus professor KU Leuven, en ook promotor van PIRLS 2006
- Bieke De Fraine: professor onderwijskunde KU Leuven

Het belang van PIRLS voor het onderwijsbeleid

Steekvlampolitiek?

>> De opvallende resultaten van PIRLS 2016 leidden tot heel wat debat bij diverse actoren in onderwijs. Er kwamen reacties vanuit diverse organisaties zoals de onderwijsinspectie, de onderwijsverstrekkers, de Vlor en Iedereen Leest. Het PIRLS-nieuws leidde ook tot heel wat pers aandacht (Vlor, 2018a). Toen de mediastorm wat geluwd was, kwam er ruimte voor grondiger debat en voor diverse verbeter suggesties. Algemeen is er geen sprake van steekvlampolitiek of van maatregelen die halsoverkop werden genomen. De PIRLS-resultaten hebben vooral aanleiding gegeven tot vervolgonderzoek om nog beter te begrijpen wat er precies aan de hand kan zijn. Minister Crevits richtte ook een Taalraad begrijpend lezen op om in overleg met Nederland het begrijpend lezen te ondersteunen.

We denken dat de PIRLS 2016-resultaten terecht veel weerklank hebben gevonden. De sterke achteruitgang van het begrijpend lezen is een luide alarmbel. Anderzijds willen we er toch ook voor waarschuwen om het PIRLS-onderzoek te zien als dé graadmeter voor de kwaliteit van het Vlaams basisonderwijs. Uiteraard kan de kwaliteit van een onderwijssysteem niet afgemeten worden aan de hand van één criterium (hier: begrijpend lezen in het 4e leerjaar). Er is nood aan een breed instrumentarium bij het beoordelen van onderwijskwaliteit en voor het voeren van een onderbouwd onderwijsbeleid.

De Vlaamse beleidsmakers en praktijkactoren zijn echt verstandig genoeg om niet te kiezen voor *quick fixes*. Een snelle manier om hoger te scoren op een internationale test is het trainen van kinderen in die test. Wanneer kinderen op voorhand vertrouwd worden gemaakt met de manier van vraagstelling in PIRLS, zal dat wellicht een hogere score opleveren. Dat wordt *teaching to the test* genoemd. Dit scenario wil niemand in Vlaanderen omdat het een vorm van curriculumverarming en zelfbedrog is. Vlaanderen kiest er daarentegen voor om eerst goed na te denken, te onderzoeken, te overleggen en daarna pas te handelen. Het ontwikkelingsgerichte perspectief overheerst waarbij Vlaanderen wil leren uit de resultaten van het PIRLS-onderzoek.

Nationaal onderzoek of internationaal onderzoek?

Hoeveel waarde moeten we hechten aan internationaal vergelijkend onderzoek (ILSA's, *international large scale assessments*)? Er klinkt vaak kritiek op internationaal vergelijkend onderzoek (Valcke, 2014). De deelname van Vlaanderen aan zulke studies (TIMSS, PISA, PIRLS, TALIS, PIAAC en ICCS) wordt wel eens in vraag gesteld. Sommige mensen vinden het ongehoord dat de conclusies uit internationaal vergelijkend onderzoek een impact hebben op het Vlaamse onderwijsbeleid. Er wordt onder meer aangeklaagd dat de Vlaams beleidsmakers té veel aandacht besteden aan de resultaten van internationale studies.

Als onderzoekers denken we daarentegen dat die internationale studies Vlaanderen kunnen helpen en behoeden voor navelstaarderij.

In wat volgt bespreken we de implicaties van internationaal onderzoek en nationaal onderzoek op de drie niveaus in het onderwijs: het macro-, meso- en microniveau.

Om de onderwijskwaliteit op *macroniveau* in kaart te brengen kan gebruik gemaakt worden van peilingsonderzoek of internationale vergelijkende studies. PIRLS kan daarbij een onderdeel zijn van een breed instrumentarium om de kwaliteit van het onderwijs te monitoren. Internationaal vergelijkend onderzoek heeft een meerwaarde omdat de kwaliteit van een onderwijssysteem dan niet enkel afgemeten wordt aan de eigen doelstellingen van het onderwijssysteem. Vanuit gelijkenissen en verschillen met andere schoolsystemen kan de werking van het eigen systeem beter begrepen worden en kunnen mogelijke sterktes en zwakten beter geïdentificeerd worden. Ook kunnen verschillende onderwijssystemen van elkaar leren. Toch heeft het geen zin om het onderwijssysteem van hoog scorende landen (zoals Singapore) te kopiëren naar Vlaanderen. Elk onderwijssysteem zit ingebed in haar specifieke culturele context en tradities. Het klakkeloos overnemen van buitenlandse structuren zal daardoor weinig kans maken op succes (Standaert, 2014). We zijn ook bezorgd dat resultaten van ILSA's versmald worden tot de internationale hitparade. De plaats die een land inneemt in de ranking is slechts een beperkte barometer voor de onderwijs-kwaliteit van een land.

De ranking is lastig te interpreteren omdat landen van elkaar verschillen op zeer veel kenmerken (ook sociaal-economische en culturele factoren). Desondanks geloven we dat het leerrijk is om kennis te maken met andere onderwijssystemen om er inspiratie uit te putten. Andere onderwijssystemen kampen vaak met gelijkaardige problemen, en het is waardevol om na te gaan hoe men die problemen elders benadert. Er is altijd een vertaalslag nodig om succesvolle beleidsmaatregelen uit het buitenland te doen slagen in het Vlaamse onderwijssysteem. Eigenlijk worden ILSA's vooral interessant wanneer landen (onderwijssystemen) meermaals deelnemen (Vlor, 2018c). Om tendensen op macroniveau te monitoren is internationaal onderzoek waardevol. Vlaanderen heeft tweemaal deelgenomen aan PIRLS: in 2006 en in 2016, en die vergelijking doorheen de tijd levert interessante informatie op voor het onderwijsbeleid.

Internationaal onderzoek geeft aan in hoeverre een onderwijssysteem 'internationale doelstellingen' bereikt. In PIRLS wordt dit verduidelijkt in het Assessment Framework (Mullis & Martin, 2015). De IEA mikt op een grootste gemene deler van wat de deelnemende landen⁴ feitelijk nastreven. De studies die gecoördineerd worden door IEA (PIRLS en TIMSS) gaan na wat het feitelijke curriculum is in de diverse landen. Het PISA-onderzoek daarentegen (gecoördineerd door de OESO) stelt curriculumonafhankelijke toetsen op die 'geletterdheid' meten (Valcke, 2014).

Nationaal onderzoek geeft aan in hoeverre een onderwijssysteem haar eigen specifieke doelstellingen bereikt. Het Vlaamse peilingsonderzoek bijvoorbeeld beantwoordt de vraag in hoeverre de Vlaamse leerlingen de eindtermen (de minimumdoelstellingen) behalen en dus in hoeverre het onderwijs voldoet aan de verwachtingen in Vlaanderen. Het lezen op het einde van het gewoon lager onderwijs werd gepeild in 2002, 2007 en 2013. Het percentage leerlingen dat de eindtermen behaalt, bedroeg 89% in 2002, 89% in 2007 en 91% in 2013 (AKOV, 2014)⁵. In mei 2018 werd een vierde herhalingspeiling lezen georganiseerd. De resultaten daarvan zullen mee betrokken worden in alle discussies over het leesonderwijs in Vlaanderen.

In PIRLS 2016 moesten er toetsen gebruikt worden die de goedkeuring wegdragen van de 45 deelnemende onderwijssystemen. Uiteraard vraagt dat om compromissen (Oliveri et al., 2018). Voor geen enkel land is er een perfecte match tussen de landspecifieke doelen (of het curriculum) en de PIRLS-meting. Bij nationaal onderzoek (zoals het peilingsonderzoek) kan er specifiek gemeten worden in hoeverre de Vlaamse eindtermen bereikt worden. In het peilingsonderzoek kan sterker aangesloten worden op de specifieke context van het Vlaamse onderwijs.

En uiteraard vraagt de verhouding tussen nationale doelstellingen en internationale doelstellingen om onderzoek en om debat.

Ook voor informatie over het *meso-niveau* (schoolniveau) kunnen zowel nationale als internationale studies ingezet worden. De scholen die deelnamen aan PIRLS 2016 ontvingen ongeveer een half jaar na hun deelname een schoolfeedbackrapport waarin aangegeven wordt hoe de leerlingen van het 4e leerjaar scoren voor leesvaardigheid in vergelijking met scholen met een gelijkaardig leerlingenpubliek. Ook in nationaal onderzoek (zoals LiSO of peilingsonderzoek) krijgen deelnemende scholen een feedbackrapport. De netgebonden toetsen (zoals IDP en OVSG-toetsen) bieden scholen ook een vergelijking met gelijkaardige scholen.

Feedbackrapporten houden de school een spiegel voor. De school krijgt informatie over het prestatieniveau van de leerlingen die ze kan gebruiken bij haar interne kwaliteitszorg.

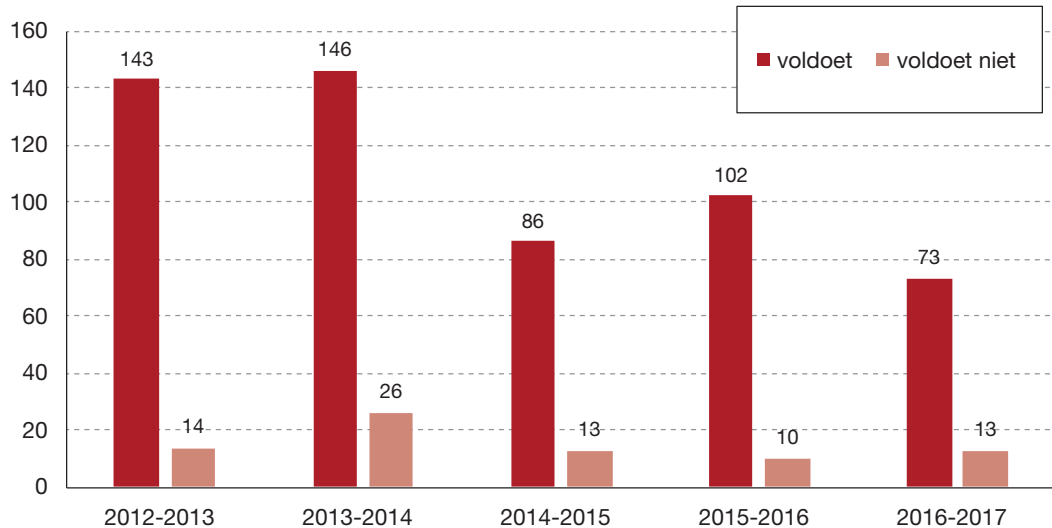
De steekproef van scholen uit 2016 verschilt van de steekproef van scholen uit 2006, dus de evolutie per school kan niet onderzocht worden. Omdat het om andere scholen gaat, kan er dus niet gerapporteerd worden of een school vooruitgang heeft geboekt in begrijpend lezen.

De onderwijsinspectie heeft als taak om na te gaan of de Vlaamse scholen hun opdracht naar behoren uitvoeren. In een reactie op de PIRLS-resultaten, herbekeek de onderwijsinspectie de doorlichtingen waarin de focus lag op Nederlands. In **Figuur 1** ziet u dat de overgrote meerderheid van de scholen voldeed. Over de vijf schooljaren heen voldeed 87% van de lagere scholen, terwijl 12% van de scholen niet voldeed voor het leergebied Nederlands. Er is een licht negatieve trend over die vijf schooljaren heen te zien. Het valt wel op dat er in de schooljaren 2012-2013 en 2013-2014 méér scholen doorgeïllustreerd werden met de focus op Nederlands.

4 In de deelnemende ontwikkelingslanden beantwoorden de leerlingen iets makkelijkere teksten (PIRLS literacy).

5 In vergelijking met andere peilingsresultaten, zijn de resultaten van de peiling lezen basisonderwijs relatief gunstig. Dat ongeveer 90% van de leerlingen de eindtermen lezen behaalt, betekent ook dat ongeveer 1 op 10 leerlingen op het einde van het 6e leerjaar lager onderwijs de minimumdoelstellingen niet bereikt. Sommige leerlingengroepen worden niet betrokken bij het peilingsonderzoek: leerlingen uit het buitengewoon onderwijs en leerlingen die op basis van leeftijd overgaan van het vierde of vijfde leerjaar naar het eerste leerjaar B.

Figuur 1: Resultaten onderwijsinspectie lagere scholen, Nederlands in de focus



Bron: <http://www.onderwijsinspectie.be/nl/reactie-onderwijsinspectie-op-de-pirls-2016-resultaten>

Om de individuele vaardigheid van leerlingen (*op microniveau*) in kaart te brengen is PIRLS niet geschikt. Ook het Vlaamse peilingsonderzoek is niet in de eerste plaats bedoeld om na te gaan of een individuele leerling al dan niet de eindtermen beheerst.

De eindtermen als mogelijke verklaring voor de PIRLS-daling⁶

Eindtermen zijn een belangrijk beleidsinstrument (Rouw et al., 2016).

Op 1 september 2010 zijn nieuwe eindtermen voor Nederlands in voege gegaan. Er veranderde echter niet zo veel. De eindtermen 'lezen' bleven onveranderd. De eindtermen strategieën en taalbeschouwing werden wel gewijzigd en het domein (inter-)culturele gerichtheid werd toegevoegd. Bij taalbeschouwing werd een begrippenlijst (93 termen) toegevoegd die de leerlingen moeten kunnen gebruiken. Mogelijks heeft deze lijst ervoor gezorgd dat leraren nu meer belang hechten aan taalbeschouwing, ten koste van het begrijpend lezen. Dat er meer aandacht zou gaan naar taalbeschouwing is een hypothese die niet onderzocht werd. En omdat er in 2010 een aantal eindtermen Nederlands werden toegevoegd, maar de beschikbare onderwijstijd gelijk bleef, kon er waarschijnlijk per doelstelling minder tijd besteed worden.

Op 1 september 2010 gingen ook nieuwe eindtermen wereldoriëntatie (WO)⁷ in voege, met betrekking tot de domeinen natuur en techniek. Ook in de lessen WO wordt er, vanuit wat taalontwikkend vakonderwijs wordt genoemd, gewerkt aan het ontwikkelen van de vaardigheden in begrijpend lezen. De informatieve teksten die in PIRLS gebruikt worden leunen sterk aan bij de inhoud van WO (over dieren, over geschiedenis, ...).

Eindtermen zijn minimumdoelen en scholen / leraren kunnen vrij kiezen hoe ze hun onderwijs vormgeven om die doelen te bereiken. Maar de nieuwe eindtermen natuur en techniek veronderstellen toch een specifieke pedagogische aanpak (Rouw et al., 2016). De nieuwe eindtermen natuur zijn het best te realiseren via onderzoekend leren. De nieuwe eindtermen techniek zijn het best te realiseren via ontwerpend leren.

⁶ De auteurs wensen Hans Annoot (Federatie Rudolf Steinerscholen) te bedanken voor deze insteek.

⁸ Vanaf 1 september 2015 werd het leergebied 'Wereldoriëntatie' opgesplitst in twee nieuwe leergebieden: 'Wetenschappen en techniek' en 'Mens en maatschappij'. De bestaande ontwikkelingsdoelen en eindtermen 'Wereldoriëntatie' werden verdeeld over deze twee nieuwe leergebieden. Inhoudelijk veranderde er niets, waardoor de leerplannen behouden konden blijven.

Mogelijks hebben de nieuwe eindtermen natuur en techniek van 2010 een impact gehad op de manier waarop er les gegeven wordt in de Vlaamse lagere scholen. Het peilingsonderzoek van 2015 lijkt te suggereren dat er inderdaad sprake is van een didactische verschuiving (Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen, 2016). In die peiling gaat 72% van de leraren van het zesde leerjaar akkoord met de stelling "In de lessen natuur gaan we op onderzoek in de buurt van de school". En 60% van de leraren geeft aan dat de leerlingen in de lessen techniek zelf een technisch probleem analyseren en een plan van aanpak opmaken. Anderzijds bleken de leerlingen moeite te hebben met sommige van de praktische proeven (Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen, 2016). Het is mogelijk dat deze vormen van onderzoekend leren en ontwerpend leren minder gebruik maken van teksten in vergelijking met 2006 en dat er daardoor in de Vlaamse lagere scholen minder kansen zijn om begrijpend lezen te oefenen. We kunnen deze verklaring niet empirisch onderbouwen, maar het lijkt ons wel zinvol om in te zetten op een diversiteit aan werkvormen: zowel onderzoekend leren⁸, ontwerpend leren als het verwerken van informatie uit teksten (ook 'studerend lezen' genoemd).

Eigenlijk bestaat er in Vlaanderen geen traditie in het onderzoeken van de effecten van nieuwe eindtermen, leerplannen en handboeken. Diverse experts werken mee aan de ontwikkeling en bijsturing ervan. Maar na de ontwikkelfase worden eindtermen, leerplannen en handboeken op grote schaal ingevoerd. De effecten worden pas op lange termijn duidelijk.

8 Onderzoekend leren is effectiever wanneer het gebeurt onder begeleiding (Kirschner, Sweller & Clarke, 2006).

Misvattingen over PIRLS

>> Het heeft ons verbaasd dat er soms foutieve informatie verspreid werd over het PIRLS-onderzoek. In wat volgt willen we negen misconcepties corrigeren en de lezer extra achtergrondinformatie bezorgen over PIRLS. We hebben als onderzoekers ons best gedaan om twee Vlaamse PIRLS-rapporten te schrijven die voor een breed publiek toegankelijk en leesbaar zijn. Dus hopen we dat deze beide rapporten leiden tot sterke debatten, gebaseerd op correcte informatie. Voor de meer technische en geavanceerde informatie over het PIRLS-onderzoek verwijzen we naar de internationale rapporten (zie <https://www.iea.nl/pirls>)

Misvatting 1: “De plaatselijke onderzoekers kiezen een tekst”

Een eerste misvatting rond PIRLS is dat plaatselijke onderzoekers van een land de teksten kiezen. Niets is minder waar. Uiteraard zijn de teksten en de vragen in dezelfde in alle deelnemende landen; anders zou er geen vergelijking tussen landen mogelijk zijn. De keuze van de teksten en het formuleren van de vragen in PIRLS is een werk van lange adem. Eerst worden teksten en vragen ontwikkeld in het Engels door een team van internationale experts. Die teksten worden vertaald naar 40 verschillende talen (Martin, Mullis & Hooper, 2017). Vervolgens worden die teksten terug naar het Engels vertaald (*back translation*) om erover te waken dat de betekenis van de zinnen zo gelijkaardig mogelijk is in alle talen. Die vertalingen werden grondig nagekeken en beoordeeld (*translation verification*).

Het ontwikkelen van teksten en vragen in PIRLS verloopt volgens strenge normen. In een vooronderzoek wordt de psychometrische kwaliteit van een groot aantal vragen beoordeeld. Enkel de vragen die voldoende betrouwbaar zijn gebleken, worden in het hoofdonderzoek betrokken. Er mogen geen vragen zijn die zo sterk cultuurgebonden zijn dat zij leerlingen uit bepaalde onderwijssystemen of culturen zouden bevoordelen of benadelen. De teksten moeten geschikt zijn voor 10-jarigen in alle contexten en culturen. Alle betrokken landen moeten zich kunnen vinden in de keuze van de teksten en de vragen. Er moet internationale consensus zijn over de teksten. Sommige thema's liggen in bepaalde landen gevoelig (een verhaal over varkens of over oorlog bijvoorbeeld) en zulke thema's komen dan ook niet aan bod. Toch hebben sommige teksten een boodschap. Zo zijn er bijvoorbeeld teksten die ervoor pleiten om de natuur te respecteren of om niet op te geven als het moeilijk gaat. Heel wat informatieve teksten gaan over dieren (pinguïns, paarden, ...). Heel wat verhalende teksten gaan over een jongen of meisje dat eerlijk, dapper of vindingrijk is. Het zijn verhalen waarmee de kinderen zich kunnen identificeren.

In PIRLS2016 werden er in totaal 12 teksten aangeboden (**Tabel 1**). Drie van die 12 teksten zijn achteraf vrijgegeven om te illustreren welk type teksten en vragen in PIRLS worden gebruikt. In het eerste Vlaamse PIRLS-rapport werden de teksten 'Marie en de rode kip' en 'De reis van de groene zeeschildpad' opgenomen. In het hier voorliggende rapport vindt u de tekst en de vragen van 'Bloemen op het dak' (**Bijlage 4**). We zijn ervan overtuigd dat de PIRLS-teksten en vragen betekenisvol zijn voor het Vlaamse onderwijs en voor de Vlaamse leerlingen van het vierde leerjaar.

Elke individuele leerling kreeg (at random) één van de 16 toetsboekjes toegewezen. Dat toetsboekje bestaat uit de combinatie van twee teksten: één verhalende tekst en één informatieve tekst. Bij elke tekst horen 12 tot 17 vragen (**Tabel 1**). In totaal gaat het om 175 vragen. Elke leerling vulde slechts één boekje in waardoor niet alle leerlingen binnen één klas dezelfde teksten en vragen kregen. Voor elk van de twee blokken per toetsboekje kregen leerlingen 40 minuten werktijd, onderbroken door een korte pauze.

Door de overlappende teksten in de toetsboekjes kon één gemeenschappelijke meetschaal (IRT-score) geconstrueerd worden. Op die PIRLS-meetschaal kunnen alle leerlingen (uit 2016 en 2006) en alle items gesitueerd worden. Er is afgesproken dat de schaal onveranderd blijft doorheen de tijd door het internationale gemiddelde uit 2001 te fixeren op 500 en de standaarddeviatie vast te zetten op 100 (Martin et al., 2017). Dat betekent dat het feitelijk internationaal gemiddelde van 2006, 2011 en 2016 kan verschillen van 500, ook omwille van de deelname van andere landen. De resultaten van elke leerling, elke school of elk land blijven op elk meetmoment gesitueerd op dezelfde meetlat.

Tabel 1. Teksten en toetsboekjes PIRLS2016

Tekst	Toetsboekje 2016			N woorden in de tekst	N vragen
1 IJslandse paarden	1	2	14	791	15
2 Bloemen op het dak	1	9	13	846	13
3 Schitterend Stro	2	3	11	887	14
4 Hoe hebben we leren vliegeren?	3	5	12	578	17
5 De lege pot	4	5	15	840	17
6 Haaïen	4	6	11	751	12
7 Olivier en de griffioen	6	7	12	972	13
8 Leonardo da Vinci	7	8	13	576	12
9 Pemba Sherpa	8	10	14	605	17
10 Waar is de honing?	9	10	15	894	13
11 Marie en de rode kip	16			991	16
12 De reis van de groene zeeschildpad	16			997	16
Totaal					175

Dat leerlingen uit bepaalde landen erg goed (of juist minder goed) scoren, heeft niet enkel te maken met de kwaliteit van het onderwijssysteem, maar zou vertekend kunnen zijn door cultuurgebonden en curriculumgebonden elementen (Vlor, 2018a). In PIRLS wordt er alles aan gedaan om zulke vertekening in te perken, onder meer via het vooronderzoek.

Een voorbeeld van een curriculumgebonden element kan zijn dat sommige onderwijssystemen meer gebruik maken van toetsen met meerkeuzevragen dan bijvoorbeeld in Vlaanderen gebruikelijk is. Een ander voorbeeld is dat leerlingen in sommige onderwijssystemen (zoals Vlaanderen) meer vertrouwd zijn met een toets op papier, terwijl de 10-jarigen in andere onderwijssystemen (zoals de VS) vooral elektronische toetsen afleggen. Voor sommige leerlingen in de VS is PIRLS hun eerste ervaring met een papieren toets.

Een ander voorbeeld van een cultuurgebonden element is de taal waarin de toets is opgesteld. Taalstructuren verschillen van elkaar. Het Chinees is bijvoorbeeld een beeldtaal. Het Fins is een fonetische taal waarbij je schrijft zoals je spreekt. De verschillen tussen talen in moeilijkheidsgraad en de cognitieve processen waar ze een beroep op doen, kan van invloed zijn op de scores in PIRLS. Toch zien we dat de groep 'toplanden' in PIRLS bestaat uit landen met diverse types talen (Rusland, Singapore, Ierland). De taalstructuur is dus niet het belangrijkste verklarende element voor de prestaties van de leerlingen.

Een ander voorbeeld van een cultuurgebonden element is dat leerlingen uit Italië bijvoorbeeld al meer inhoudelijke voorkennis kunnen hebben over de figuur van Leonardo da Vinci en daardoor hoger scoren op de vragen bij een dergelijke tekst. Wanneer er een match is tussen de inhoud van een tekst en de culturele achtergrond van een leerling, zal de tekst vlotter te begrijpen en herkenbaarder zijn (Vlor, 2018a). Om zulke culturele bias op te sporen en te vermijden, wordt een vooronderzoek georganiseerd. Als de Italiaanse leerlingen het specifiek op de vragen over Leonardo da Vinci beter zouden gedaan hebben, dan was die tekst geschrapt uit het hoofdonderzoek. Bovendien is voorkennis over het onderwerp niet automatisch een voordeel omdat de voorkennis mogelijk niet overeenstemt met wat er precies in de tekst staat. Om de vragen correct te beantwoorden moeten de leerlingen de tekst écht lezen.

We willen benadrukken dat bij de ontwikkeling van de PIRLS-teksten en -vragen bijzonder veel aandacht gaat naar het niet bevoordelen van leerlingen uit bepaalde culturen. Ook wordt er veel aandacht besteed aan het opstellen van teksten en vragen waarbij bepaalde inhoudelijke kennis geen duidelijk voordeel heeft. Dat is bijvoorbeeld zo in de verhalende teksten (zie voorbeeldtekst 'Marie en de rode kip' in het eerste Vlaamse rapport en de tekst 'Bloemen op het dak' in dit rapport).

Bovendien speelt deze kwestie ook in nationaal onderzoek. In de peiling lezen zit bijvoorbeeld een tekst over postzegels en sommige leerlingen kunnen in het voordeel zijn omdat ze binnen of buiten school al inhoudelijke kennis hebben opgedaan over postzegels.

Bovendien is het grote aantal teksten over diverse thema's onder meer bedoeld om de mogelijke invloeden van bepaalde culturele achtergronden of inhoudelijke voorkennis te reduceren.

Misvatting 2: “De scores van 2016 zijn niet te vergelijken met de scores van 2006”

De tweede misvatting is dat de PIRLS-scores niet vergelijkbaar zijn over de jaartallen. Dat klopt niet. In internationaal vergelijkende studies zoals PIRLS, TIMSS en PISA worden bepaalde vragen op meerdere tijdstippen gebruikt, om de vergelijkbaarheid doorheen de tijd te garanderen. Deze studies gaan uit van de stelling: *If you want to measure change, don't change the measure.*

Om de resultaten van alle leerlingen op een gemeenschappelijke schaal terug te brengen, was het creëren van voldoende overlap tussen de toetsboekjes een absolute vereiste. Om vergelijkingen tussen verschillende afnamejaren mogelijk te maken, werden dezelfde vier teksten en dezelfde bijbehorende vragen in de toetsboekjes van zowel 2006 als 2016 opgenomen. Via die overlappende teksten wordt een gemeenschappelijke meetschaal opgesteld die toelaat om te vergelijken doorheen de tijd. Die vier overlappende teksten (ankerteksten, gebruikt in zowel PIRLS 2006 als PIRLS 2016) zijn:

- Schitterend stro
- Bloemen op het dak
- Leonardo da Vinci
- Haaïen

In [Bijlage 4](#) vindt u de tekst “Bloemen op het dak” en de bijbehorende vragen. Bij elke vraag wordt aangegeven welk percentage van de leerlingen de vraag correct beantwoordde voor de beide Vlaamse PIRLS-metingen (2006 en 2016).

Soms zijn kleine aanpassingen gebeurd bij het hergebruiken van de teksten uit 2006. Zulke aanpassingen moeten altijd beargumenteerd en overlegd worden met IEA. In [Tabel 2](#) vermelden we de aanpassingen in de vragen van de vier overlappende teksten. De aanpassing bij vraag 12 uit ‘Bloemen op het dak’ is wel ingrijpend en maakt dat de vraag in 2016 moeilijker is dan de vraag uit 2006.

Tabel 2. Verschillen tussen de vraagformulering in 2006 en 2016 in Vlaanderen

Tekst	Engelstalige formulering	Formulering Vlaanderen 2006	Formulering Vlaanderen 2016	Argumentatie voor aanpassing tussen 2006 en 2016
Haaïen, vraag 12	Fill in the blank spaces to complete the table.	Vul de lege hokjes in de tabel in.	Maak de tabel volledig door de lege vakjes in te vullen.	Betere aansluiting bij de Engelse formulering & consistentie met de formulering in de tekst “Waar is de honing”
Schitterend Stro, vraag 14	What about the story makes you think so?	Leg uit waarom je dat vindt, aan de hand van wat er in het verhaal staat	Leg aan de hand van het verhaal uit waarom je dat vindt	Betere aansluiting bij de Engelse formulering
Leonardo da Vinci, antwoordoptie bij vraag 5	He had a lot of ideas for things to build.	Hij had veel ideeën voor dingen die je kon bouwen.	Hij had veel ideeën voor dingen die je kan bouwen.	Er is geen reden om de verleden tijd te gebruiken.
Bloemen op het dak, vraag 12	What were the little boy's feelings about Granny Gunn when she first moved in and at the end of the story? Use what you have read to describe each feeling and explain why his feelings changed.	Wat waren de gevoelens van de jongen over oma Gon toen ze bij hem in het flatgebouw kwam wonen en wat waren zijn gevoelens op het einde van het verhaal? Gebruik de dingen die je hebt gelezen in het verhaal om die twee verschillende gevoelens te beschrijven en leg uit waarom zijn gevoelens over oma Gon zijn veranderd.	Wat waren de gevoelens van de jongen over oma Gon toen ze bij hem in het flatgebouw kwam wonen en op het einde van het verhaal? Gebruik wat je hebt gelezen om elk gevoel te beschrijven en leg uit waarom zijn gevoelens zijn veranderd.	Betere aansluiting bij de Engelse formulering in 2016. De Vlaamse formulering in 2006 was sterk geïnspireerd door de vertaling uit Nederland (zie bijlage 4). In Nederland werd de formulering “twee verschillende gevoelens” gebruikt in 2006 én 2016.

Internationaal zijn er vier PIRLS-metingen beschikbaar (2016, 2011, 2006 en 2001). Tussen de PIRLS-meting van 2016 en 2011 waren er zes overlappende teksten. In de internationale analyses wordt elke nieuwe afname gekoppeld aan alle vorige afnames. De koppeling tussen de Vlaamse scores van 2006 en 2016 is dus niet enkel gebaseerd op de vier overlappende teksten, maar ook op de internationale gegevens.

Misvatting 3: “Een daling van 547 punten naar 525 punten is verwaarloosbaar”

De derde misvatting is dat de Vlaamse daling tussen 2006 en 2016 niet veel voorstelt. Sommige mensen noemen de PIRLS-resultaten een ‘storm in een glas water’. Ze geven aan dat een daling van 22 punten op de PIRLS-schaal niets is om ons zorgen over te maken. Hieronder geven we aan wat ‘22 punten’ op de PIRLS-schaal betekent en verduidelijken we dat het om een ingrijpende daling gaat.

In **Tabel 3** staan de gemiddelde score, standaarddeviatie (SD; spreiding) van de Vlaamse PIRLS-scores van 2006 en 2016. De standaarddeviatie (een maat voor verschillen tussen leerlingen) is gestegen van 56 (in 2006) naar 61 (in 2016). Dat betekent dat er in 2016 iets grotere verschillen zijn tussen leerlingen in het vierde leerjaar in vergelijking met 2006.

Tabel 3. Gemiddelde en standaarddeviatie van de Vlaamse PIRLS-scores in 2006 en 2016

	PIRLS-gemiddelde	SD	N leerlingen	N scholen
2006	547	56	4479	137
2016	525	61	5198	148

Een manier om te beoordelen of een daling ‘groot’ of ‘verwaarloosbaar’ is, is om na te gaan hoeveel standaarddeviaties de score gezakt is⁹. We kunnen dan zeggen dat de Vlaamse leerlingen 0.39 standaarddeviatie lager scoren in 2016 dan in 2006. Die 0.39 kan geïnterpreteerd worden als een effectgrootte. Een effect van 0.39 is behoorlijk groot, zeker in vergelijking met de studie van Luyten et al. (2017) die aangeeft dat de jaarlijkse groei in begrijpend lezen die toe te schrijven is aan onderwijs (en niet aan rijping) 0.32 bedraagt (variërend van 0.55 in het 1e leerjaar tot 0.08 in het 6e leerjaar).

Hoeveel vooruitgang in begrijpend lezen wordt er doorgaans gemaakt in één leerjaar (bijvoorbeeld tussen het 4e en het 5e leerjaar)? Er zijn soms landen die met twee opeenvolgende leerjaren deelnemen aan PIRLS. In **Tabel 4** staan vier zulke voorbeelden. Telkens bedraagt het verschil tussen het hogere en het lagere leerjaar ongeveer 41 punten. Dit is een bevestiging van het onderzoek van Rindermann (2007, p.677) die aangeeft dat de PIRLS-score na een jaar stijgt met 42 punten. Dit verschil is toe te schrijven aan zowel een extra jaar onderwijs als aan een extra jaar ontwikkeling (rijping) (Van Damme et al., 2010).

Tabel 4. Vier landen die met opeenvolgende leerjaren deelnamen aan PIRLS

Land	Deelname met 2 opeenvolgende leerjaren	Scoreverschil tussen beide leerjaren
Zweden	Grade 3 en Grade 4 in PIRLS 2001	41,71 punten
IJsland	Grade 4 en Grade 5 in PIRLS 2006	38,65 punten
Noorwegen	Grade 4 en Grade 5 in PIRLS 2006	42,28 punten
Noorwegen	Grade 4 en Grade 5 in PIRLS 2016	42,02 punten

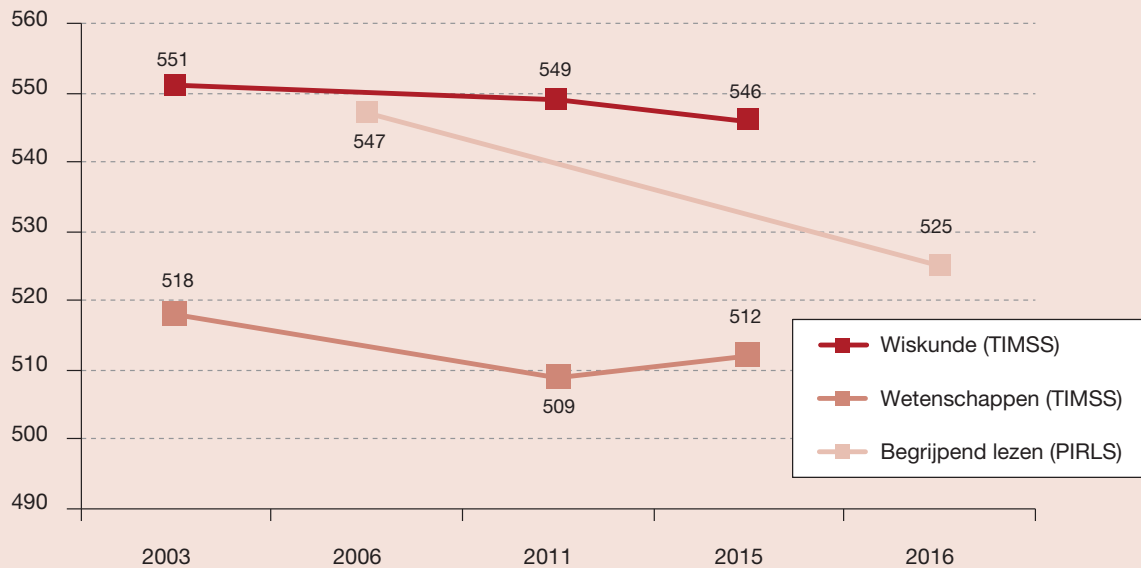
Deze informatie suggereert dat een daling van 22 punten op de PIRLS-schaal substantieel is. Het komt overeen met een achteruitgang van een half jaar. In dat licht betekent een daling van 22 punten dat er ongeveer een half jaar extra nodig is om op het niveau van 2006 te komen.

Een andere kwestie is dat de daling in begrijpend lezen mogelijks gecompenseerd wordt door een stijging in andere vaardigheden bij 10-jarigen, zoals ICT-vaardigheden, samenwerkingsvaardigheden, muzische vaardigheden, ... Als er inderdaad sprake zou zijn van een verschuiving tussen 2006 en 2016 voor wat betreft het type vaardigheden waar onze Vlaamse leerlingen sterk in zijn, dan zouden de PIRLS-resultaten ook beschouwd kunnen worden als *much ado about nothing* of misschien zelfs het bewijs dat er in de Vlaamse lagere scholen een (al dan niet gewenste) verschuiving heeft plaatsgevonden in de aandacht die gaat naar bepaalde vaardigheden. Er zijn echter momenteel geen onderzoeksresultaten voorhanden die wijzen op een vooruitgang in een bepaald leergebied.

9 Je berekent dit door de daling (22) te delen door de standaarddeviatie (bijvoorbeeld de SD van 2006, namelijk 56).

Figuur 2 toont bijvoorbeeld de evoluties in de Vlaamse gemiddelde scores in TIMSS (wiskunde en wetenschappen) en PIRLS. Hoewel de scores van de drie leergebieden niet zonder meer met elkaar vergeleken mogen worden, toont deze figuur wel dat Vlaanderen in het algemeen achteruit gaat voor de drie leergebieden (de stijging in wetenschappen tussen 2011 en 2015 is niet statistisch significant, zie Vandenbroeck et al., 2016).

Figuur 2. Evoluties in drie leergebieden in Vlaanderen: wiskunde (TIMSS), wetenschappen (TIMSS) en begrijpend lezen (PIRLS)



Naast de meer statistische beoordeling van de grootte van een effect, is het ook belangrijk om de praktische betekenis te bediscussiëren. Het is belangrijk om de waardengeladen discussie te voeren of we begrijpend lezen een waardevolle doelstelling vinden of niet voor leerlingen in het 4e leerjaar. Het internationale PIRLS-onderzoek zet een zekere norm voorop, maar Vlaanderen beslist zelf over de wenselijkheid (legitimiteit) van hoge PIRLS-scores. Als we in Vlaanderen het begrijpend lezen (zoals gemeten door PIRLS met relatief lange teksten) niet belangrijk vinden, dan moeten we ons geen zorgen maken over een daling van 22 punten. In **Bijlage 4** vindt u één van de PIRLS-teksten. De vraag is of we vinden dat leerlingen van het 4e leerjaar dit type teksten zouden moeten begrijpen.

Misvatting 4: “De PIRLS-toetsen bevatten enkel meerkeuzevragen”

De vierde misvatting is dat PIRLS het begrijpend lezen zou versmallen tot het beantwoorden van meerkeuzevragen. Maar de waarheid is dat er twee vraagtypes zijn in PIRLS 2016: meerkeuzevragen en open vragen (Martin et al., 2017). Bij de meerkeuzevragen worden er vier antwoordalternatieven gegeven, waarvan de leerling er één kiest. Slechts één van de vier antwoordalternatieven is correct. Bij het verwerken van de antwoorden wordt een correctie voor raden toegepast¹⁰. Omdat meerkeuzevragen niet zo geschikt zijn om in te schatten hoe sterk leerlingen zijn in het maken van complexe interpretaties of beoordelingen, worden er ook open vragen gesteld.

Bij de open vragen (*constructed response items*) wordt soms gevraagd naar één woord of soms naar twee voorbeelden of een argumentatie. Daarom kunnen leerlingen met deze open vragen 1, 2 of 3 punten verdienen. De vragen die 1 of twee punten kunnen opleveren zijn *short-answer items*. De vragen die drie punten kunnen opleveren zijn *extended-response items*. Bij het ontwikkelen van een tekst en vragen, wordt er gemikt op ongeveer 7 meerkeuzevragen (op 1 punt), 2 à 3 *short-answer items* (op 1 of 2 punten) en één *extended-response item* (op 3 punten) (Mullis & Martin, 2015).

Tabel 5 bevat een overzicht van de types vragen in de 12 teksten van PIRLS2016.

Tabel 5. Vraagtypes in PIRLS 2016

	Max. aantal punten	N items PIRLS 2016	Punten-totaal
Meerkeuzevragen	1	86	86
Open vragen (short-answer items)	1	49	49
Open vragen (short-answer items)	2	32	64
Open vragen (extended-response items)	3	8	24
Totaal		175	223

De open vragen worden beoordeeld door beoordelaars die uitgebreid getraind werden door een onderzoeker die de internationale bijeenkomst over scoring had bijgewoond. Ook konden de beoordelaars de antwoorden inschalen door gebruik te maken van een heldere scoringsgids. Deze *scoring guide* bevat voorbeelden van antwoorden en is dezelfde in alle landen. Bovendien worden ongeveer 30% van de vragen door twee beoordelaars gescoord om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid¹¹ te berekenen. Als er een verschil in beoordeling is, wordt dit grondig bekeken. Bovendien verzamelt IEA een steekproef van toetsboekjes uit verschillende onderwijssystemen om na te gaan of het scoren consistent is gebeurd over landen heen. In Vlaanderen werden de open vragen in de zomer van 2016 gescoord door een team van getrainde jobstudenten.

¹⁰ De correctie voor raden bij meerkeuzevragen wordt gemodelleerd via een 3-parameter model. De drie parameters zijn de moeilijkheidsgraad, de discriminatieparameter en de gokparameter.

¹¹ De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid geeft aan in hoeverre twee aparte beoordelaars het met elkaar eens zijn bij het beoordelen van open vragen in PIRLS.

Misvatting 5: “Het inschalen van de moeilijkheidsgraad van vragen is een subjectief gebeuren”

De moeilijkheidsgraad van de 175 PIRLS-vragen wordt niet ingeschat door experts, maar aan de hand van de feitelijke scores van de kinderen. Vragen die door de meerderheid van de kinderen correct beantwoord worden, zijn makkelijke vragen. Vragen die door een minderheid van de kinderen correct beantwoord worden, zijn moeilijke vragen.

Via een statistische methode (IRT, item-respons theorie) wordt de moeilijkheidsgraad van elke vraag berekend. Deze methode wordt in Vlaanderen ook gebruikt in grootschalige studies zoals het peilingsonderzoek.

Bovendien wordt de moeilijkheidsgraad van de vragen al berekend voorafgaand aan het PIRLS-onderzoek (namelijk tijdens het vooronderzoek), zodat er tijdens het PIRLS-onderzoek vragen van uiteenlopende moeilijkheidsgraad gesteld kunnen worden.

De IRT-methode levert voor elke leerling een vaardigheidsscore op, een inschatting van hoe vaardig een leerling is in begrijpend lezen. De resulterende PIRLS-scores voor leerlingen variëren tussen ongeveer 300 en 700 (Mullis & Prendergast, 2017).

Naast de statistische inschatting van de moeilijkheidsgraad van elke vraag, wordt ook aangegeven bij welk prestatieniveau de vraag thuishoort.

In PIRLS worden vier prestatieniveaus (*benchmarks*) onderscheiden. Die vier prestatieniveaus zijn een arbitraire indeling die bedoeld is om de communicatie te vergemakkelijken wat betreft verschillen tussen leerlingen en tussen vragen. Je kan die prestatieniveaus beschouwen als referentiepunten op de PIRLS-schaal die gelijk blijven doorheen de tijd. In het eerste PIRLS-rapport (Tielemans et al., 2017) zijn voorbeelden opgenomen van vragen die horen bij een bepaald prestatieniveau. **Tabel 6** geeft het percentage van de Vlaamse leerlingen per prestatieniveau aan.

Tabel 6. Percentage leerlingen per prestatieniveau in PIRLS 2006 en PIRLS 2016

Prestatieniveau	Benchmark	Score	% Vlaamse leerlingen 2016	% Vlaamse leerlingen 2006
Gevorderd	Advanced	>625	4%	7%
Hoog	High	>550 en <625	31%	42%
Middelmatig	Intermediate	>475 en <550	45%	41%
Laag	Low	>400 en <475	17%	9%
		<400	3%	1%

Een meerkeuzevraag wordt beschouwd als een vraag van het ‘middelmatige’ niveau als (a) meer dan 65% van de leerlingen met een score van middelmatig niveau de vraag correct heeft beantwoord én (b) minder dan 50% van de leerlingen met een lage score de vraag correct heeft beantwoord. Voor de inschaling van de overige niveaus verwijzen we naar Mullis en Prendergast (2017).

Misvatting 6: “De onderzoekers in Nederland hebben de moeilijkste vragen geschrapt”

In PIRLS2006 behaalden Vlaanderen en Nederland een identieke gemiddelde score: 547. Tien jaar later, in PIRLS 2016 daalde de Nederlandse score met 2 punten (een niet-significante daling van 547 naar 545) terwijl de Vlaamse score met 22 punten daalde (van 547 naar 525). Het blijft wat onduidelijk hoe Nederland er in geslaagd is om de scores begrijpend lezen relatief stabiel te houden.

Tabel 7. Gemiddelde scores in Vlaanderen en Nederland op de vier PIRLS-cycli

	2001	2006	2011	2016
PIRLS-gemiddelde Nederland	554	547	546	545
PIRLS-gemiddelde Vlaanderen	/	547	/	525

Er werd soms beweerd dat de PIRLS-resultaten van Vlaanderen en Nederland niet vergelijkbaar zijn omdat de Nederlandse PIRLS-onderzoekers de moeilijkste vragen geschrapt zouden hebben. Die bewering is volstrekt onjuist. Meer nog, door de IRT-analyses zou een land dat de moeilijkste items schrapt een plafondeffect creëren en daardoor zou de feitelijke score van het land onderschat worden. Dat komt omdat de allersterkste leerlingen hun volle potentieel niet meer kunnen bewijzen. Met andere woorden: door het schrappen van de moeilijkste items, daalt de gemiddelde score van een land.

Om deze misvatting te weerleggen, vindt u in bijlage de tekst en de vragen ‘Bloemen op het dak’ in zowel de Vlaamse als de Nederlandse versie. De twee versies zijn niet helemaal identiek. Sommige woorden zijn immers gebruikelijker voor de Vlaamse leerlingen dan voor de leerlingen in Nederland. Bijvoorbeeld: het Vlaamse woord ‘appartement’ wordt ‘flat’ in de tekst voor Nederland. Deze verschillen zijn aangeduid in de bijlage. Bij elke vraag wordt bovendien aangegeven welk percentage van de leerlingen de vraag correct beantwoordde, zowel in Vlaanderen als Nederland en zowel in 2006 als 2016.

Toch merken we op dat één vraag opvallend eenvoudiger is geformuleerd in de Nederlandse versie dan in de Vlaamse versie in 2016 (zie de tekst ‘Bloemen op het dak’ in [Bijlage 4](#)). Vraag 12 luidt in de Vlaamse versie “Gebruik wat je hebt gelezen om elk gevoel te beschrijven en leg uit waarom zijn gevoelens zijn veranderd”. De vraag in de versie voor Nederland luidt: “Gebruik de dingen die je hebt gelezen in het verhaal om die twee verschillende gevoelens te beschrijven en leg uit waarom zijn gevoelens over oma Gon zijn veranderd”. Het verschil in moeilijkheidsgraad van de formulering blijkt bij deze vraag ook uit de resultaten. In Vlaanderen behaalt 17,0% van de leerlingen de maximumscore van 2 punten voor deze vraag. In Nederland is dat 23,7% van de leerlingen.

In verdere analyses voor Vlaanderen en Nederland zou het in dit verband interessant zijn om het verschil in moeilijkheidsgraad van deze vraag te modelleren. Anderzijds haalt het probleem met deze vraag de PIRLS-resultaten niet onderuit. Het gaat immers om slechts één van de 175 vragen uit PIRLS2016, wat maakt dat de impact eerder beperkt is.

Mogelijke verklaringen voor de sterkere prestaties van Nederland tegenover Vlaanderen zijn onder meer het ‘opbrengstgerichte onderwijs’ in Nederland, waarbij elke basisschool zicht heeft op waar haar leerlingen staan voor verschillende leergebieden. Dit roept de vraag op of het beter zou zijn om ook Vlaamse scholen meer rekenschap te laten afleggen voor hun resultaten (Casteleyn & Vanhooren, 2018).

Ook in Nederland is er echter bezorgdheid naar aanleiding van de PIRLS 2016-resultaten (Gubbels et al., 2017; Inspectie van het onderwijs, 2018; SLO, 2018). De PIRLS-score van Nederland daalde significant tussen 2001 en 2006 en bleef daarna stabiel ([Tabel 7](#)). In 2001 stond Nederland in de internationale ranking op de tweede plaats (enkel voorafgegaan door Zweden), maar daalde naar de 14e plaats in 2016. Nederland staat niet langer in de internationale top (Gubbels et al., 2017; Inspectie van het onderwijs, 2018). Dit komt vooral doordat de leesvaardigheid in andere landen verbeterde doorheen de tijd. Nederland werd ingehaald door landen zoals Engeland en Hongarije.

De uitdaging voor Nederland bestaat erin om een groter aandeel leerlingen op het geavanceerde niveau te laten presteren. De inspectie van het onderwijs (2018) vraagt zich of er voldoende tegemoet gekomen wordt aan de onderwijsbehoeften van de (meer)begaafde leerlingen. Nederland maakt zich ook zorgen over het lage en dalende leesplezier bij de leerlingen in groep 6.

Hoewel Vlaanderen en Nederland dus voor ietwat andere uitdagingen staan, lijkt het waardevol om kennis, ervaringen, onderzoeksresultaten en materialen uit te wisselen tussen beide onderwijssystemen. Beide onderwijssystemen werken immers met dezelfde instructietaal: het Nederlands.

Misvatting 7: “De PIRLS-toetsen zijn niet valide”

Misvatting 7 luidt dat de toetsen begrijpend lezen in PIRLS niet valide zijn. Hieronder lichten we toe wat de PIRLS-toetsen wél en niet meten om de discussie over validiteit te stofferen. Validiteit is een begrip uit het domein van *educational measurement*. Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen inhoudsvaliditeit en begripsvaliditeit.

Inhoudsvaliditeit (*content validity*) betekent voor het PIRLS-onderzoek dat de toets het volledige construct ‘begrijpend lezen’ afdekt. PIRLS komt tegemoet aan de vereisten van de inhoudsvaliditeit door aan elke leerling één verhalende tekst te geven en één informatieve tekst. Op die manier wordt geprobeerd om de breedte van het domein ‘begrijpend lezen’ af te dekken. Maar PIRLS bevat geen gedichten, geen reclameteksten, geen websites, geen brieven, geen uitnodigingen, geen krantenartikels, geen theaterteksten, en geen tabellen.

Begripsvaliditeit (*construct validity*) betekent hier dat de PIRLS-score werkelijk een weergave is van het begrip ‘begrijpend lezen’. Het gaat hier dus om de vraag: ‘In welke mate is de PIRLS-score een goede indicator van de vaardigheid begrijpend lezen (en niet van bijvoorbeeld een ander construct zoals technisch lezen of intelligentie)?’

Begrijpend lezen is een complexe vaardigheid, waarbij gesteund wordt op diverse andere vaardigheden (Castles et al., 2018). Om vlot te kunnen begrijpend lezen is ook een zekere vaardigheid in technisch lezen (decoderen) vereist (McGrane et al., 2017). Ook kennis van de wereld en woordenschat zijn belangrijk bij het begrijpend lezen. Dus ja, de PIRLS-toets meet niet enkel begrijpend lezen maar ook technisch lezen, concentratievermogen, motivatie, woordenschat, kennis van de wereld, ... Maar in elke toets begrijpend lezen zitten die elementen. Dat is onvermijdelijk.

De begripsvaliditeit in PIRLS wordt onder meer gerealiseerd door bij de instrumentontwikkeling experts in leesonderwijs uit diverse landen te betrekken. Om de begripsvaliditeit na te gaan kan bijvoorbeeld ook de correlatie berekend worden tussen de PIRLS-scores en een nationale test voor begrijpend lezen zoals in Engeland (zie McGrane, Stiff, Baird, Lenkeit & Hopfenbeck, 2017). In het PIRLS2018-L6-onderzoek¹² zullen we kunnen nagaan in hoeverre de scores op PIRLS en op het Vlaamse peilingsonderzoek samenhangen.

Omdat de PIRLS-toetsen gemaakt worden voor internationaal vergelijkend onderzoek, zijn ze in zekere mate curriculumonafhankelijk. Dat betekent dat de PIRLS-vragen en -teksten niet gekoppeld zijn aan de Vlaamse eindtermen, de Nederlandse kerndoelen of bepaalde leesmethoden (Gubbels et al., 2017). Maar wat wordt er dan wel gemeten? In PIRLS wordt de volgende definitie van begrijpend lezen gehanteerd: “De vaardigheid om geschreven taal, die van belang is in de maatschappij en/of van belang is voor het individu, te begrijpen en te gebruiken. Jonge lezers kunnen betekenis verlenen uit een verscheidenheid aan teksten. Ze lezen om te leren, om deel te nemen in groepen lezers op school en in het dagelijks leven en ze lezen voor het plezier” (Mullis & Martin, 2015).

Bij de ontwikkeling van de toetsen in het peilingsonderzoek (www.peilingsonderzoek.be) moet vooral de inhoudsvaliditeit en begripsvaliditeit van de toets gegarandeerd worden in relatie met de eindtermen. De eindtermen ‘lezen’ voor het einde van het basisonderwijs staan in **Tabel 8**.

Wanneer we de Vlaamse eindtermen (**Tabel 8**) naast de PIRLS-toetsen leggen, zien we slechts een beperkte overlap. De PIRLS-toetsen lijken het sterkst aan te sluiten bij eindtermen 3.4 en 3.5. Dat betekent echter niet dat PIRLS slechts twee eindtermen zou beslaan. De eindtermen moeten bovendien pas op het einde van het zesde leerjaar bereikt worden, terwijl de PIRLS-toets bedoeld is voor het einde van het vierde leerjaar. Het valt ook op dat bij het hoogste verwerkingsniveau in de eindtermen (beoordelen) enkel verwezen wordt naar brieven, uitnodigingen en reclameteksten. De leerlingen behalen op het einde van de lagere school de eindtermen wanneer ze voor studieteksten en verhalen het verwerkingsniveau ‘structureren’ bereiken. Het verwerkingsniveau ‘beoordelen’ lijkt niet essentieel voor studieteksten en verhalen volgens de huidige eindtermen. Het PIRLS-onderzoek meet wél de mate waarin leerlingen inhouden kunnen beoordelen uit verhalen en studieteksten. Persoonlijk denken we dat deze Vlaamse eindtermen lezen té lage verwachtingen uitspreken over de leesvaardigheid van onze leerlingen.

¹² In het PIRLS2018-L6 onderzoek werden in mei 2018 de PIRLS-toetsen opnieuw afgenomen bij de Vlaamse leerlingen en scholen die deelnamen aan PIRLS 2016. Omdat een aantal toetsboekjes ook peilingsitems bevatten, kan de correlatie tussen PIRLS en de Vlaamse peiling lezen berekend worden.

Tabel 8. Eindtermen lezen Vlaams lager onderwijs

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau=beschrijven) de informatie achterhalen in:

-
- 3.1 voor hen bestemde instructies voor handelingen van gevarieerde aard;
-
- 3.2 de gegevens in schema's en tabellen ten dienste van het publiek;
-
- 3.3 voor hen bestemde teksten in tijdschriften.
-

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren) de informatie ordenen die voorkomt in:

-
- 3.4 voor hen bestemde school- en studieteksten en instructies bij schoolopdrachten;
-
- 3.5 voor hen bestemde verhalen, kinderromans, dialogen, gedichten, kindertijdschriften en jeugdcyclopedieën.
-

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beoordelen) op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen, informatie beoordelen die voorkomt in:

-
- 3.6 verschillende voor hen bestemde brieven of uitnodigingen;
-
- 3.7 reclameteksten die rechtstreeks verband houden met hun leefwereld.
-
- 4.8 De leerlingen ontwikkelen bij het realiseren van de eindtermen voor spreken, luisteren, lezen en schrijven de volgende attitudes:
- luister-, spreek-, lees- en schrijfbereidheid;
 - plezier in luisteren, spreken, lezen en schrijven;
 - bereidheid tot nadenken over het eigen luister-, spreek-, lees- en schrijfgedrag;
 - bereidheid tot het naleven van luister-, spreek-, lees- en schrijfconventies;
 - weerbaarheid.
-

Bron: <https://www.onderwijsdoelen.be/nederlands-lager-onderwijs>

Misvatting 8: “De PIRLS-toetsen maken is traumatiserend voor de Vlaamse 10-jarigen”

In vergelijking met kinderen uit andere onderwijssystemen, hebben de Vlaamse leerlingen weinig ervaring met deelname aan gestandaardiseerde toetsen of het beantwoorden van meerkeuzevragen. Voor veel leerlingen zal dit hun eerste ervaring zijn geweest met dit type van toetsen en vragenlijsten. Maar de meeste leraren rapporteren dat de toetsafname in hun klas vlot is verlopen en dat de kinderen gemotiveerd waren om de toets te maken.

De PIRLS-toetsen zijn behoorlijk moeilijk voor de Vlaamse vierdeklassers, vooral voor anderstalige of taalzwakke leerlingen. We vroegen aan de leraren van het 4e leerjaar om op het toetsafnameformulier aan te duiden of er tijdens de afname bepaalde problemen waren geweest. Over de duur van de toets (40' + pauze + 40') waren de opmerkingen verdeeld: sommige leraren gaven aan dat de tijd te krap was, terwijl andere leraren aangeven dat de tijd ruim begroot was. Over het algemeen vonden de leraren de PIRLS-teksten niet te lang. Slechts een handvol leraren gaven aan dat ze de teksten te lang vonden, maar vooral voor hun leerlingenpubliek (klassen met veel anderstalige leerlingen). Ongeveer 10% van de leraren gaven aan dat verschillende leerlingen sommige instructies (vraagstelling) niet begrepen. Deze leraren gaven aan dat leerlingen moeite hadden met sommige moeilijke woorden (woorden zoals 'vee', 'heimwee', 'bedreigen', of 'roekeloos'). Het is gebruikelijk in zowel nationaal als internationaal onderzoek dat de toetsen moeilijker zijn dan wat leerlingen gewoon zijn. Dat komt omdat elke toets ook een aantal erg moeilijke vragen moet bevatten om een plafondeffect¹³ te vermijden.

De meeste Vlaamse onderwijsbetrokkenen schrikken wel van de lengte van de PIRLS-teksten. Het zijn relatief lange, doorlopende teksten met illustraties (prenten of foto's, in kleur). De informatieve teksten zijn bijvoorbeeld niet afkomstig uit een tijdschrift, maar het zijn eerder schoolse teksten met een eerder aantrekkelijke lay-out. De verhalende teksten kan je beschouwen als een soort kortverhaal. De teksten sluiten wel aan bij de leefwereld en interesses van 10-jarigen wereldwijd.

Tabel 9. Leesplezier bij elk van de PIRLS2016-teksten

	Tekst	Lees-doel	N*	Heel fijn	Een beetje fijn	Niet zo fijn	Helemaal niet fijn
1	IJslandse paarden	I	759	38,1%	31,0%	18,2%	12,8%
2	Bloemen op het dak	V	761	73,9%	18,7%	4,9%	2,6%
3	Schitterend Stro	V	770	51,8%	32,9%	10,5%	4,8%
4	Hoe hebben we leren vliegeren?	I	770	51,0%	36,5%	8,6%	3,9%
5	De lege pot	V	759	55,2%	29,9%	9,1%	5,8%
6	Haaïen	I	729	49,2%	30,5%	13,6%	6,7%
7	Olivier en de griffioen	V	759	46,8%	35,4%	11,7%	6,1%
8	Leonardo da Vinci	I	774	39,8%	34,8%	17,6%	7,9%
9	Pemba Sherpa	V	728	53,4%	36,4%	5,9%	4,3%
10	Waar is de honing?	I	741	30,4%	35,8%	22,1%	11,7%
11	Marie en de rode kip	V	658	39,4%	43,8%	11,6%	5,3%
12	De reis van de groene zeeschildpad	I	656	61,4%	23,9%	9,3%	5,3%

* Omdat deze vraag op het einde van het toetsboekje werd gesteld, zijn er wel wat ontbrekende gegevens.

I = informatieve tekst / V = verhalende tekst

Op het einde van elk toetsboekje kon elke leerling aangeven hoe fijn hij/zij het vond om beide teksten te lezen (Tabel 9). Sommige teksten vielen erg in de smaak bij de Vlaamse leerlingen (bv. Bloemen op het dak), terwijl andere teksten minder fijn werden gevonden (bv. Waar is de honing?). Het valt op dat de twee makkelijke teksten (Pemba Sherpa en Hoe hebben we leren vliegeren?) iets positiever beoordeeld worden door de Vlaamse leerlingen. Over het algemeen vonden de leerlingen het lezen van verhalende teksten fijner dan het lezen van informatieve teksten. Gemiddeld 53% van de leerlingen vond het lezen van de verhalende teksten heel fijn. Slechts 45% van de leerlingen vond het lezen van de informatieve teksten heel fijn. Maar op dat laatste zijn ook uitzonderingen. De tekst 'De reis van de groene zeeschildpad' werd bijvoorbeeld wel positief beoordeeld.

13 Wanneer een groot aantal leerlingen een maximumscore behaalt op een test, is er sprake van een plafondeffect. De vaardigheid van die sterke leerlingen kan dan niet correct gemeten worden.

Misvatting 9: “Omdat PIRLS een gestandaardiseerde toets is, mochten leerlingen geen hulpmiddelen gebruiken”

Om vergelijkbaarheid tussen leerlingen, scholen en landen te garanderen moet de afname van de PIRLS gestandaardiseerd verlopen. Het begrip ‘gestandaardiseerd’ betekent dat de afname van de toetsen in alle klassen, scholen en landen gelijkaardig moet verlopen. Alle leerlingen krijgen bijvoorbeeld 40 minuten de tijd voor de eerste tekst, en na een pauze terug 40 minuten voor de 2e tekst. In Vlaanderen wordt de standaardisering onder meer geregeld door een heldere handleiding voor de leraar.

De voorbije jaren raken onderzoekers er steeds meer van overtuigd dat er tegemoet gekomen moet worden aan de noden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. In heel wat scholen krijgen leerlingen met specifieke noden ‘redelijke aanpassingen’. Het gaat dan om allerlei hulpmiddelen (een loep, een groter lettertype, ...) of tegemoetkomingen (extra tijd, ...). Die aanpassingen worden doorgaans ook toegelaten in de context van onderzoek, om de leerlingen met specifieke noden een faire kans te geven om hun vaardigheden te tonen.

In PIRLS 2016 hebben 7 leerlingen in 4 scholen (regulier onderwijs) gebruik gemaakt van voorleessoftware (Sprint of Kurzweil). Daarnaast hebben nog 64 leerlingen in 31 scholen (waarvan 1 school BuO (voormalig type 8) één of andere vorm van voorleesassistentie gekregen (bijvoorbeeld vragen en/of tekst voorgelezen door leerkracht). Andere leerlingen hebben de tekst en vragen op voorhand mogen lezen. In totaal hebben 110 leerlingen in 53 scholen (waarvan 2 scholen BuO type 3 of type 8) één of ander hulpmiddel gebruikt of assistentie gekregen.

Werkwijze voor data-analyse van de evolutie tussen 2006 en 2016

>> In dit rapport presenteren we de resultaten van de secundaire analyses op de PIRLS 2006 en 2016 gegevens in een poging bij te dragen aan een verklaring voor de zwakke en dalende resultaten voor begrijpend lezen. We hanteerden daarbij een aanpak waarbij we vertrokken van de PIRLS-gegevens zelf, uit 2006 en 2016. Dit impliceert dat we vóór aanvang van de eigenlijke analyses de gegevens grondig moesten verkennen en zo nodig bewerken.

Ten eerste vereisten de secundaire analyses een grondige vergelijking van de achtergrondvragenlijsten tussen 2006 en 2016. Deze vragenlijsten werden immers gebruikt om verklaringen te zoeken voor de zwakke en dalende resultaten in 2016 door bepaalde achtergrondvariabelen in verband te brengen met de prestaties voor begrijpend lezen. Herinner u dat de leerlingen uit het vierde leerjaar in 2006 en 2016 zowel een toets voor begrijpend lezen invulden, als een vragenlijst (Mullis, Kennedy, Martin & Sainsbury, 2006; Mullis & Martin, 2015). Daarnaast werden in beide afnamejaren ook nog volgende vragenlijsten afgenomen:

- Oudervragenlijst: ingevuld door één of beide ouders of voogd
- Leerkrachtvragenlijst: ingevuld door de leerkracht van het vierde leerjaar
- Schoolvragenlijst: ingevuld door de directeurs

In een ideale situatie zou het meetinstrument, in dit geval de toets en de vragenlijsten, onveranderd zijn gebleven tussen 2006 en 2016. Dit is echter niet altijd het geval. Het jaar 2006 was immers een proefjaar voor de ontwikkeling van de vragenlijsten (die pas in 2011 hun 'definitieve' vorm kregen). Hieronder geven we een aantal voorbeelden van uitdagingen die eigen zijn aan elk gegevensbestand en aan de vergelijking van beide gegevensbestanden. Deze uitdagingen bemoeilijkten en/of verhinderden in sommige gevallen de vergelijking tussen beide afnamejaren. We voegen er verder aan toe hoe we in dit onderzoek met deze uitdagingen zijn omgegaan.

De drie uitdagende situaties zijn de volgende:

- sommige vragen werden enkel opgenomen in de vragenlijsten van 2006, andere vragen werden enkel opgenomen in de vragenlijsten van 2016
- Soms is de formulering van bepaalde vragen en/of zijn de antwoordcategorieën niet identiek tussen 2006 en 2016
- De schalen van 2006 en 2016 omvatten niet altijd dezelfde items en zijn op een andere manier tot stand gekomen

1. Sommige vragen werden enkel opgenomen in de vragenlijsten van 2006, andere vragen werden enkel opgenomen in de vragenlijsten van 2016.

Voorbeeld van een vraag die enkel werd opgenomen in 2006:

vraag 38 (leerkrachtvragenlijst): 'Wanneer u thuis bent, hoe vaak leest u dan voor uw plezier?'

Voorbeeld van een vraag die enkel werd opgenomen in 2016:

vraag 19 (oudervragenlijst): 'Hoe ver verwacht u dat uw kind zal gaan in zijn/haar schoolloopbaan? Duid het hoogste onderwijsniveau aan dat hij/zij zal voltooien.'

Dat bepaalde vragen énkél in 2006 of énkél in 2016 werden gesteld, geldt nog sterker voor de nationale toevoegingen en aanpassingen. In de PIRLS-achtergrondvragenlijsten kunnen vragen aangepast worden naargelang de nationale context en kunnen zelfs nationale vragen toegevoegd worden. Die nationale aanpassingen en toevoegingen verschillen in grote mate tussen 2006 en 2016.¹⁴

Voorbeeld van een nationale aanpassing in 2006:

vraag 21 (leerlingvragenlijst): 'Hebben jullie volgende dingen thuis?'

- h) <country-specific indicator of wealth> werd aangepast naar 'een televisie'
- i) <country-specific indicator of wealth> werd aangepast naar 'een video/dvd-speler'

14 Voor gedetailleerde informatie over de nationale aanpassingen en toevoegingen in 2006 verwijzen we ook naar:
- Foy, P., & Kennedy, A. M. (Ed.). (2008). *PIRLS 2006 User Guide for the International Database: Supplement 2. National Adaptations of International Background Questionnaires and Achievement Items*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
Voor gedetailleerde informatie over de nationale aanpassingen en toevoegingen in 2016 verwijzen we ook naar:
- Foy, P. (Ed.). (2018). *PIRLS 2016 User Guide for the International Database: Supplement 2: National Adaptations of International Background Questionnaires*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Voorbeeld van een nationale aanpassing in 2016:

vraag 11B. (leerkrachtvragenlijst): 'How many of the students in 11A are in fourth grade?' werd aangepast naar 'Indien het gaat om een graadklas, hoeveel van deze leerlingen zitten in het vierde leerjaar?'

Voorbeeld van een nationale toevoeging in 2006:

vraag 25 (leerlingvragenlijst): 'Volg je muziekschool?'

Voorbeeld van een nationale toevoeging in 2016:

vraag 18 (leerkrachtvragenlijst): 'Welk handboek gebruikt u hoofdzakelijk voor begrijpend lezen?'

Werkwijze:

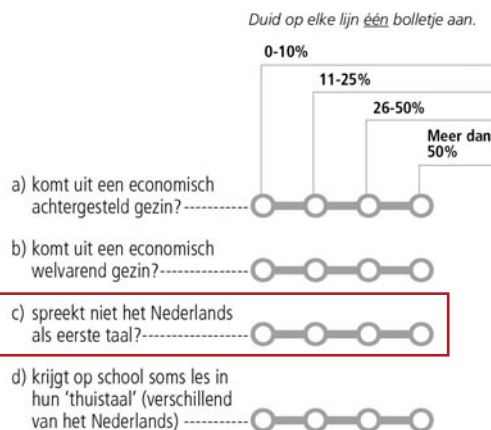
Vragen die énkél in 2006 of énkél in 2016 werden gesteld, werden niet opgenomen in de analyses. We willen immers zicht krijgen op hoe de achtergrondvariabele zelf en het verband met de prestaties voor begrijpend lezen in die tien jaar tijd veranderd is.

2. Soms is de formulering van bepaalde vragen en/of zijn de antwoordcategorieën niet identiek tussen 2006 en 2016.

Voorbeeld 2006:

vraag 6 c) (schoolvragenlijst):

6 Ongeveer welk percentage van de leerlingen in uw school...

**Voorbeeld 2016:**

vraag 4 (schoolvragenlijst):

4 Hoe groot schat u het percentage leerlingen op uw school waarvan Nederlands de thuistaal is?

**Werkwijze:**

Vragen die anders geformuleerd werden, maar qua betekenis ongeveer hetzelfde zijn gebleven, werden doorgaans wel opgenomen in de analyses. Belangrijk is ook dat de antwoordcategorieën identiek waren of op zijn minst konden aangepast worden zodat ze vergelijkbaar werden. Kleine verschillen worden in de voetnoten vermeld. Fundamentele verschillen, zoals betekenisverschillen of verschillen in de overlap van antwoordcategorieën, werden toegelicht in de tekst zelf of in de bijlagen.

3. De schalen van 2006 en 2016 omvatten niet altijd dezelfde items en zijn op een andere manier tot stand gekomen.

Voorbeeld: Index of Early Home Literacy Activities (EHLA)¹⁵

Voorbeeld van de schaal in 2006:

De schaal omvat de items a) tot en met d), g) en i).

Voorbeeld van de schaal in 2016:

De schaal omvat de items a) tot en met en i).

2

Voordat uw kind aan het eerste leerjaar begon, hoe vaak deed u of iemand anders in uw gezin de volgende zaken met uw kind?

Duid op elke lijn één bolletje aan.

	Vaak	Soms	Nooit of bijna nooit
a) Boeken lezen	☐	☐	☐
b) Verhalen vertellen	☐	☐	☐
c) Liedjes zingen	☐	☐	☐
d) Met 'alfabetspeelgoed' spelen (bv. blokken met de letters van het alfabet erop)	☐	☐	☐
e) Praten over de dingen die u gedaan had	☐	☐	☐
f) Praten over de dingen die u gelezen had	☐	☐	☐
g) Woordspelletjes spelen	☐	☐	☐
h) Letters of woorden schrijven	☐	☐	☐
i) Luidop lezen van tekens en naamborden	☐	☐	☐
j) Een bibliotheek bezoeken	☐	☐	☐
k) Praten over wat er op school (in de kleuterklas) gebeurde	☐	☐	☐

2

Voordat uw kind aan het eerste leerjaar begon, hoe vaak deed u of iemand anders in uw gezin de volgende activiteiten met hem/haar?

Vul één bolletje op per lijn.

	Vaak	Soms	Nooit of bijna nooit
a) Boeken lezen	☐	☐	☐
b) Verhalen vertellen	☐	☐	☐
c) Liedjes zingen	☐	☐	☐
d) Spelen met 'alfabetspeelgoed' (bv. blokken met de letters van het alfabet op)	☐	☐	☐
e) Praten over dingen die u heeft gedaan	☐	☐	☐
f) Praten over dingen die u heeft gelezen	☐	☐	☐
g) Woordspelletjes spelen	☐	☐	☐
h) Letters of woorden schrijven	☐	☐	☐
i) Etiketten en borden luidop lezen	☐	☐	☐
j) Telrijmpjes opzeggen of liedjes over tellen zingen	☐	☐	☐
k) Spelen met getallenspeelgoed (bv. blokken met getallen)	☐	☐	☐
l) Tellen van verschillende voorwerpen	☐	☐	☐
m) Spelen met speelgoed met verschillende vormen (bv. puzzels, blokken met verschillende vormen in een blokkendoos stoppen)	☐	☐	☐
n) Spelen met bouwblokken of constructiespeelgoed	☐	☐	☐
o) Bord- of kaartspelletjes spelen	☐	☐	☐
p) Getallen opschrijven	☐	☐	☐

¹⁵ Voor de schaalberekening van 2006 verwijzen we ook naar:

- Foy, P., & Kennedy, A. M. (Ed.). (2008). *PIRLS 2006 User Guide for the International Database: Supplement 3. Derived Background Variables*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Voor de schaalberekening van 2016 verwijzen we ook naar:

- Martin, M. O. & Mullis, I. V. S. (Ed.). (2012). *Methods and procedures in TIMSS and PIRLS 2011: Creating and Interpreting TIMSS and PIRLS 2011 Context Questionnaire scales*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (Ed.). (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

- Foy, P. (Ed.). (2018). *PIRLS 2016 User Guide for the International Database: Supplement 3: Variables Derived from the Student, Home, Teacher, and School Questionnaire Data*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Werkwijze:

Zowel in 2006 als 2016 werden door de IEA schalen ontwikkeld om contextfactoren in kaart te brengen. Terwijl de schaalontwikkeling in 2016 plaatsvond aan de hand van de complexe IRT (*Item Response Theory*), werd in 2006 nog gebruik gemaakt van een meer eenvoudige methode. Het verschil in schaalontwikkeling tussen beide afnamejaren maakt bijgevolg dat, hoewel de schalen hetzelfde concept meten, een directe vergelijking tot onjuiste conclusies kan leiden. Om die reden werden net zoals in het eerste PIRLS-rapport (Tielemans et al., 2017) nieuwe schalen ontwikkeld. Die schalen zijn gemakkelijksheidshalve opnieuw opgebouwd op basis van de schaalontwikkelingsprocedure uit 2006. Om verwarring met de oorspronkelijke resultaten uit 2006 en 2016 te vermijden, kregen de nieuwe schalen in dit rapport ook een nieuwe naam. Voor de technische toelichting bij de schalen verwijzen we telkens naar de bijbehorende voetnoten en bijlagen.

Verder vereisen de secundaire analyses, naast een vergelijking van de toetsboekjes en de achtergrondvragenlijsten, een grondige vergelijking van de steekproef tussen 2006 en 2016. Voor meer informatie hieromtrent verwijzen we naar het eerste PIRLS-rapport (Tielemans et al., 2017, p. 8 - 11) waar beide steekproeven gedetailleerd werden beschreven en vergeleken. Daarnaast willen we er op wijzen dat de regels voor de steekproeftrekking van PIRLS leiden tot een steekproef van leerlingen en van scholen die representatief is voor de Vlaamse leerlingen 4e leerjaar en de Vlaamse lagere scholen. Maar (ook door ontbrekende gegevens) is de groep ouders, de groep leraren en de groep schoolleiders niet vanzelfsprekend ook representatief voor de populatie Vlaamse ouders, leraren of schoolleiders.

De volgende paragrafen zijn opgedeeld volgens het type achtergrondvragenlijst, en dus ook volgens de participant die de vragenlijst invulde (tenzij anders vermeld). We stellen in wat volgt 22 hypothesen voor over de zwakke en dalende resultaten voor begrijpend lezen. Deze hypothesen worden doorgaans voorafgegaan door één van volgende symbolen:

- ✓ = De hypothese wordt bevestigd.
- ✗ = De hypothese wordt weerlegd.
- ? = De hypothese vereist verder onderzoek.

Voor het beargumenteren van de hypothesen baseerden we ons op het eerste PIRLS-rapport (Tielemans et al., 2017), het PIRLS 2016 *Framework* (Mullis & Martin, 2015) en de nieuwe secundaire analyses. Deze analyses dragen bij tot de beschrijvende aanpak die we in dit hoofdstuk hanteren, waarbij telkens slechts één (of twee) variabele(n) bekeken worden. Een dergelijke aanpak laat echter geen oorzakelijke conclusies toe. We vragen om deze en hogergenoemde uitdagingen en gevolgde werkwijzen bij de vergelijking van PIRLS 2006 en PIRLS 2016 in het achterhoofd te houden bij het lezen van de analyses bij de 22 hypothesen.

Bevindingen uit de leerling-vragenlijst

>> In deze paragraaf wordt de informatie uit de leerlingvragenlijsten uit 2006 en 2016 in verband gebracht met de prestaties voor begrijpend lezen. Wijzigingen in leerlingkenmerken tijdens die tien jaar kunnen mogelijk een verklaring bieden voor de zwakke en dalende PIRLS-resultaten van de Vlaamse leerlingen. In wat volgt, trachten we via deze werkwijze een aantal hypothesen omtrent die zwakke en dalende resultaten te bevestigen of te weerleggen.

✕ Hypothese 1: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan de deelname van leerlingen uit het buitengewoon lager onderwijs (BuLO).

In 2006 namen geen BuLO-leerlingen deel aan PIRLS, in 2016 daarentegen namen 139 leerlingen uit zeven BuLO-scholen deel (Tielemans et al., 2017). Meer specifiek ging het om leerlingen uit de toenmalige types 1 (licht verstandelijke beperking) en 8 (ernstige leerstoornissen), die nu samen het basisaanbod vormen, en uit het type 3 (ernstige emotionele en/of gedragsproblemen). Bovendien ging het enkel om die leerlingen aan wie de leerstof van het vierde leerjaar onderwezen werd, de zogenaamde laatstejaars van het BuLO.

Leerlingen uit het BuLO behaalden zoals verwacht minder goede scores voor begrijpend lezen (gemiddelde: 497 punten) dan leerlingen uit het regulier lager onderwijs (gemiddelde: 526 punten). Toch hebben de prestaties van de BuLO-leerlingen slechts een beperkte impact op het algemeen Vlaams gemiddelde van 2016. Zo stijgt het gemiddelde niet significant wanneer BuLO-leerlingen buiten beschouwing worden gelaten, van 525 naar 526 punten. De verklaring voor deze beperkte impact heeft te maken met het feit dat de BuLO-leerlingen slechts een heel kleine groep vertegenwoordigen binnen het totaal aantal deelnemende leerlingen ($N = 5198$).

Conclusie: de zwakke en dalende PIRLS-resultaten kunnen niet toegeschreven worden aan de deelname van leerlingen uit het BuLO.

✕ Hypothese 2: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan het grotere aandeel niet-Nederlandstalige leerlingen.

Tussen 2006 en 2016 is het percentage leerlingen dat aangaf thuis nooit Nederlands te spreken, verdubbeld van twee naar vier procent (Tielemans et al., 2017). Daarnaast is het percentage leerlingen dat thuis altijd Nederlands spreekt, in die periode gedaald van 77 naar 66 procent in de PIRLS-steekproef¹⁶.

Leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands presteerden in beide afnamejaren inderdaad zwakker voor begrijpend lezen. Toch zijn het niet per se deze anders- of meertalige leerlingen die de meeste punten verliezen tussen 2006 en 2016: ook de leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken, dalen sterk in die periode (zie Tielemans et al., 2017).

Conclusie: de toename in het aandeel leerlingen met als thuistaal niet-Nederlands is onvoldoende als argument om de zwakke en dalende prestaties in 2016 te verklaren. Anders gezegd: de stijging van het percentage anderstalige leerlingen biedt slechts een gedeeltelijke verklaring voor de daling tussen 2006 en 2016.

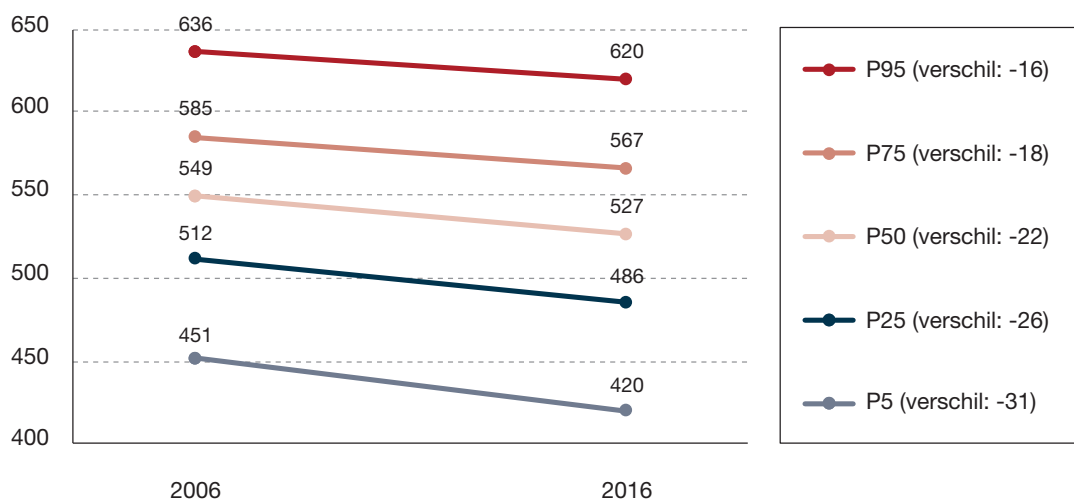
¹⁶ De PIRLS-leerlingen zijn een representatieve steekproef van de leerlingen van het 4e leerjaar in Vlaamse scholen. In 2016 nam een representatieve steekproef van leerlingen van het 6e leerjaar deel aan de peiling wiskunde basisonderwijs. In PIRLS 2016 werd de vraag gesteld 'Hoe vaak spreek je thuis Nederlands of Vlaams'. In het peilingsonderzoek werd gebruik gemaakt van de administratieve informatie van elke leerling. In de steekproef van de peiling wiskunde sprak 75% van de leerlingen enkel Nederlands, 16% van de leerlingen Nederlands en een andere taal en 9% van de leerlingen een andere taal. In PIRLS 2016 geeft 4% van de leerlingen aan 'Ik spreek thuis nooit Nederlands of Vlaams'. In PIRLS 2016 geeft 66% van de leerlingen aan 'Ik spreek thuis altijd Nederlands of Vlaams'. De verschillen tussen PIRLS en de peiling wiskunde in 2016 kunnen te maken hebben met (1) de andere verwoording van de vraag naar thuistaal, (2) het zesde leerjaar versus het vierde leerjaar en (3) steekproefvariatie. Maar alle studies geven aan dat het percentage leerlingen dat thuis (ook) een andere taal spreekt dan het Nederlands, stijgt doorheen de jaren.

✗ Hypothese 3: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan de sterkst presterende leerlingen.

In **Figuur 3** vindt u de daling tussen 2006 en 2016 voor vijf percentielgroepen. Deze figuur geeft aan dat de daling algemeen is. De figuur geeft ook aan dat de spreiding (de verschillen tussen leerlingen) groter is in 2016 dan in 2006. **Percentiel 95** is gedaald van 636 naar 620 punten (-16 punten). Dat betekent dat de vijf procent knapste leerlingen in 2016 minder goed scoorden dan in 2006. **Percentiel 5** is gedaald van 451 naar 420 punten (-31 punten). Dat betekent dat de laagst presterende leerlingen in 2016 nog zwakker scoorden dan in 2006.

Conclusie: De daling is algemeen, maar wel groter bij de zwakke presteerders. Bij de sterkst presterende leerlingen is de daling iets minder sterk.

Figuur 3. De daling in begrijpend lezen tussen 2006 en 2016 voor vijf percentielen



✗ Hypothese 4: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan de (omvang van de groep) vertraagde leerlingen.

Vermits de PIRLS-leerlingen geselecteerd worden op basis van leerjaar (en niet op basis van leeftijd) kunnen de resultaten van de vertraagde en versnelde leerlingen inzicht bieden in de effectiviteit van interventies als zittenblijven en versnellen (Mullis & Martin, 2015). Eerder onderzoek bracht reeds een negatieve relatie tussen zittenblijven en schools presteren aan het licht (Van den Branden, Vandecandelaere & De Fraine, 2015), maar geldt dit ook voor het domein begrijpend lezen?

Het berekenen van de gemiddelde score per geboortjaar laat toe vast te stellen hoe de prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016 geëvolueerd zijn voor de leerlingen die op leeftijd zitten, voor de vertraagde leerlingen en voor de leerlingen die versneld zijn. Leerlingen die op leeftijd zitten in 2006 werden geboren in 1996, voor de afname in 2016 gaat het om de leerlingen met als geboortjaar 2006. Om de vergelijkbaarheid tussen beide afnamejaren te garanderen, werden de leerlingen uit het BuLO weggelaten uit de berekeningen van 2016. Zij kunnen immers beschouwd worden als vertraagde leerlingen, wat een vertekende vergelijking met 2006 zou opleveren, waar BuLO-leerlingen geen deel uitmaakten van de steekproef. De resultaten worden weergegeven in **Tabel 10** en in de bijbehorende figuur.

Leerlingen die op leeftijd zitten of die versneld zijn, scoren in beide afnamejaren hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde. Vertraagde leerlingen scoren in beide afnamejaren duidelijk lager dan het algemeen Vlaams gemiddelde. De prestaties van de leerlingen die op leeftijd zitten en van de leerlingen met één jaar vertraging dalen in gelijke mate met maar liefst 21 punten. Bij de versnelde leerlingen zien we een stijging tussen 2006 en 2016, maar aangezien het om kleine leerlingenaantallen gaat is voorzichtigheid geboden bij het interpreteren van het resultaat. Het kleine aantal versnelde leerlingen geeft aanleiding tot een minder nauwkeurig resultaat, wat uitgedrukt wordt in een grote standaardfout of *Standard Error (S.E.)*. Hetzelfde gaat op voor de interpretatie van de resultaten van de leerlingen met twee en meer jaar vertraging.

Conclusie: de zwakke en dalende PIRLS-resultaten kunnen niet toegeschreven worden aan de (omvang van de groep) vertraagde leerlingen.

Tabel 10. Percentages leerlingen die versneld zijn, op leeftijd zitten en vertraagd zijn in 2006 en 2016, inclusief hun gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

	2006		2016 (zonder BuLO)		Vershil
Versneld					
Op leeftijd					
Vertraagd	<i>N</i> (%) ¹⁷	Gemiddelde score (<i>S.E.</i>)	<i>N</i> (%)	Gemiddelde score (<i>S.E.</i>)	In punten (in %)
2 jaar versneld	-	-	1(0.0%)	520.9 (22.7)	-
1 jaar versneld	80 (1.7%)	578.1 (5.7)	63 (1.4%)	581.0 (6.0)	+2.9 (-0.3%)
Op leeftijd	3790 (84.5%)	553.3 (1.8)	4275 (84.2%)	532.4 (1.6)	-20.9 ▼(-0.3%)
1 jaar vertraagd	546 (12.3%)	506.8 (2.5)	582 (11.5%)	485.7 (3.8)	-21.1 ▼(-0.8%)
2 jaar vertraagd	50 (1.1%)	488.9 (9.3)	71 (1.4%)	461.8 (9.8)	-27.1 (+0.3%)
3 jaar vertraagd	6 (0.1%)	436.4 (26.3)	4 (0.1%)	475.9 (17.6)	+ 39.5 (±0.0%)
Ontbrekend	7 (0.2%)	511.5 (27.5)	73 (1.4%)	494.2 (8.6)	-17.3 (+1.2%)

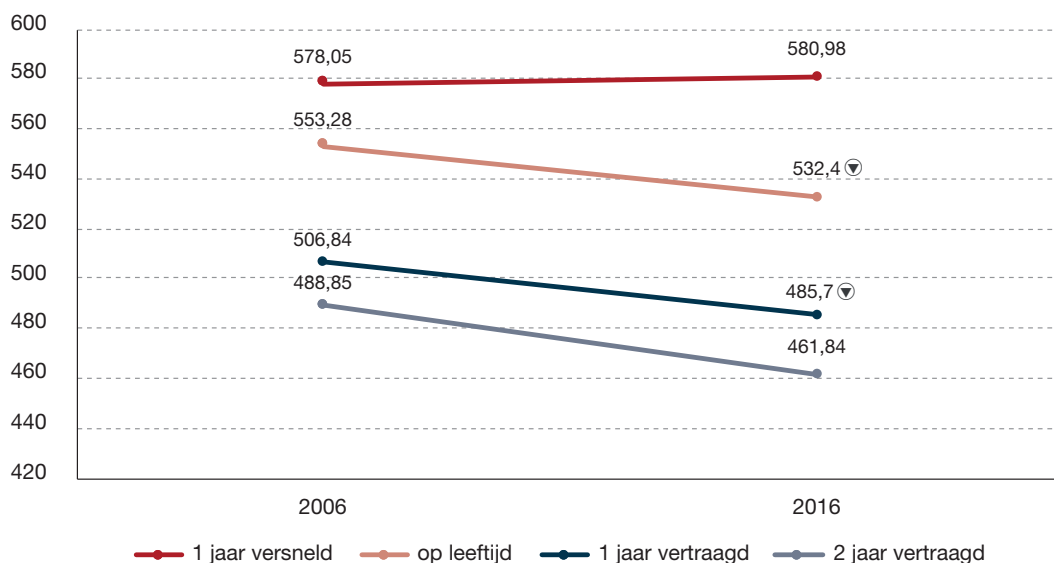
S.E. staat voor Standard Error of standaardfout en is een maat voor de precisie van de schatting.

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

-: geen gegevens beschikbaar

Figuur 4 (bij Tabel 10). Evolutie van de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016 voor de leerlingen die versneld zijn, op leeftijd zitten en met één en twee jaar vertraagd zijn



▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

¹⁷ Net zoals in het internationale rapport omvatten de tabellen in dit rapport een ongewogen *N* en een gewogen percentage. De ongewogen *N* geeft het exacte aantal leerlingen binnen de steekproef weer. Het gewogen percentage daarentegen, bestaat uit een schatting van het aandeel leerlingen in de populatie van Vlaamse leerlingen uit het vierde leerjaar (LaRoche, Joncas, & Foy, 2017). Bijvoorbeeld: het aandeel van de 80 leerlingen die in 2006 één jaar versneld zijn, is niet gelijk aan 1.7 procent van de steekproef van 4479 leerlingen. Die 1.7 procent geeft de schatting weer van het aandeel versnelde leerlingen in de populatie van Vlaamse leerlingen die in 2006 in het vierde leerjaar zaten.

? Hypothese 5: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan het stijgende gebruik van digitale media bij kinderen.

Leerlingen die thuis veel leer- en leesondersteunende hulpmiddelen ter beschikking hebben, blijken significant beter te scoren op begrijpend lezen (Mullis & Martin, 2015). Hulpmiddelen die zowel in de leerlingvragenlijst van 2006 als 2016 aan bod kwamen, zijn: (1) een eigen kamer, (2) een bureau, (3) een computer, (4) een eigen gsm en (5) het aantal boeken thuis.¹⁸ In het vorige rapport werd echter telkens gekeken naar het gecombineerde effect van dergelijke hulpmiddelen, zoals in de *Home Resources for Learning* (HRL) schaal. Vermits de toenemende digitalisering frequent werd genoemd als hypothese voor een mogelijke daling van de prestaties voor begrijpend lezen, lijken in dit opzicht de aanwezigheid van een computer thuis en een eigen gsm bijzonder relevant te zijn (Tielemans et al., 2017). Merk wel op dat hoewel de digitalisering ook in andere deelnemende landen zijn ingang heeft gevonden, de (sterke) daling in begrijpend lezen daar is uitgebleven. Bovendien werden zelfs gunstige effecten van digitale media op schoolse prestaties vastgesteld. Zo vonden Chiong en Shuler (2010) dat bij correct gebruik digitale toestellen kunnen ingezet worden als effectieve, leerondersteunende hulpmiddelen voor jonge kinderen. Hiermee rijst wel de bezorgdheid dat dergelijke dure aankopen vooral voor kinderen uit minder welgestelde gezinnen moeilijk zullen zijn, met een nóg grotere onderwijsongelijkheid tot gevolg (Leu et al., 2009).

In **Tabel 11** wordt het afzonderlijke effect van de aan- en afwezigheid van een aantal leer- en leesondersteunende hulpmiddelen thuis in verband gebracht met de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen in 2006 en 2016. Het percentage leerlingen met een eigen kamer en/of een bureau thuis is gedaald ten opzichte van 2006. Wel scoren deze leerlingen in beide afnamejaren hoger dan gemiddeld voor begrijpend lezen, in tegenstelling tot leerlingen zonder een eigen kamer en/of bureau. De beperkte daling in de prestaties van leerlingen zonder een eigen bureau is opvallend: vergeleken met 2006 verliezen zij slechts 11 punten, bij leerlingen met een eigen bureau loopt dit op tot meer dan het dubbele. Leerlingen met en zonder eigen kamer verliezen tussen 2006 en 2016 ongeveer evenveel punten.

Uit **Tabel 11** blijkt dat digitale hulpmiddelen, en vooral dan de gsm, recent nog beter hun weg hebben gevonden naar de leefwereld van de Vlaamse tienjarigen. Ongeveer 41 procent van hen geeft aan een eigen gsm te hebben, wat maar liefst 8,2 procent meer is dan in 2006. Dit is geen goed nieuws aangezien leerlingen met een eigen gsm in beide afnamejaren niet alleen significant lager presteren dan het algemeen Vlaams gemiddelde, maar bovendien in de voorbije tien jaar ook meer punten verliezen dan leerlingen zonder een eigen gsm (-22,0 versus -17,8 punten). De leesprestaties van leerlingen die aangeven dat er thuis een computer aanwezig is, dalen sterker dan de prestaties leerlingen zonder een computer (-24,1 versus -17,0 punten). De puntendaling van deze laatste groep is echter niet significant vermits er in 2016 nog maar weinig gezinnen zijn zonder een computer thuis.

Het (grotere) aanbod aan elektronische boeken in 2016 ten opzichte van 2006 kan een effect hebben op de aanwezigheid van boeken thuis. Hoewel het gemiddelde Vlaams gezin zowel in 2006 als 2016 ongeveer over 26 à 100 boeken beschikt (tijdschriften, kranten en schoolboeken niet meegerekend), is er in 2016 toch een lichte daling waar te nemen in het aantal boeken thuis (**Tabel 12**)¹⁹. Voor beide afnamejaren blijkt bovendien dat de aanwezigheid van 26 à 100 boeken in de thuiscontext reeds voldoende is om het algemeen Vlaams gemiddelde te overtreffen. Samen met de leerlingen die 11 à 25 boeken hebben thuis, vormen zij de grootste groep sterkste dalers voor begrijpend lezen. Leerlingen met geen of erg weinig boeken en leerlingen met meer dan 100 boeken thuis bleven, weliswaar in mindere mate, ook niet gevrijwaard van een negatieve evolutie in hun prestaties voor begrijpend lezen.

18 De benaming van de hulpmiddelen is iets anders in 2006 dan in 2016. Met de term 'computer' werd in 2006 het volgende bedoeld: 'een computer (hiermee bedoelen we geen spelcomputers zoals Nintendo, Gameboy, Playstation of andere)'. In 2016 was de formulering als volgt: 'een computer of een tablet'. Daarnaast werd in beide afnamejaren voor de term 'bureau' volgende benaming gebruikt: 'een bureau of studeertafel waar jij aan kan werken'. Gemakkelijkheidshalve gebruiken we in de tekst en in de tabel de termen 'computer' en 'bureau'.

19 Leerlingen dienden in 2006 en 2016 een keuze te maken uit vijf categorieën die als volgt beschreven werden:

- Geen of erg weinig (0-10 boeken)
- Genoeg boeken om één boekenplank te vullen (11-25 boeken)
- Genoeg boeken om één boekenkast te vullen (26-100 boeken)
- Genoeg boeken om twee boekenkasten te vullen (101-200 boeken)
- Genoeg boeken om drie of meer boekenkasten te vullen (meer dan 200 boeken)

De categorieën 'aantal boeken thuis' werden ook visueel voorgesteld. Uiteindelijk werden ze gecodeerd gaande van 1 (0 à 10 boeken) tot 5 (meer dan 200 boeken). In **Tabel 12** en in de volgende tabellen wordt de codering naast elke categorie tussen haakjes vermeld. Deze codering werd in beide afnamejaren gebruikt voor het berekenen van het gemiddelde van deze variabele. In 2006 (3,14) en 2016 (2,95) komt dit neer op een afgerond gemiddelde van 3, wat volgens de codering (zie **Tabel 12**) overeenstemt met een gemiddelde van 26 à 100 boeken thuis.

Tabel 11. Percentages leerlingen met en zonder een eigen kamer, een bureau, een computer en een eigen gsm thuis in 2006 en 2016, inclusief hun gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Hulpmiddelen	2006		2016		Verskil
	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
Eigen kamer					
Ja	3764 (83.6%)	550.0 (1.8)	4075 (79.5%)	529.3 (1.9)	-20.7 ▼ (-4.1%)
Nee	679 (15.7%)	531.9 (3.3)	1045 (19.0%)	509.4 (3.6)	-22.5 ▼ (+3.3%)
Ontbrekend	36 (0.8%)	535.7 (8.8)	78 (1.5%)	497.8 (8.2)	-37.9 ▼ (+0.7%)
Bureau					
Ja	3998 (89.0%)	548.8 (1.9)	4507 (86.1%)	526.0 (1.9)	-22.8 ▼ (-2.9%)
Nee	447 (10.2%)	532.4 (4.0)	629 (12.7%)	521.4 (3.3)	-11.0 ▼ (+2.5%)
Ontbrekend	34 (0.7%)	540.8 (7.4)	62 (1.2%)	494.8 (8.5)	-46.0 ▼ (+0.5%)
Computer					
Ja	4092 (91.4%)	549.9 (1.9)	5061 (97.4%)	525.8 (1.9)	-24.1 ▼ (+6.0%)
Nee	334 (7.4%)	513.9 (4.7)	71 (1.3%)	496.9 (8.4)	-17.0 ▼ (-6.1%)
Ontbrekend	53 (1.2%)	532.8 (6.9)	66 (1.3%)	498.4 (8.4)	-34.4 ▼ (+0.1%)
Eigen gsm					
Ja	1489 (32.5%)	529.4 (2.5)	2115 (40.7%)	507.4 (2.6)	-22.0 ▼ (+8.2%)
Nee	2942 (66.5%)	555.9 (1.8)	3008 (57.9%)	538.1 (1.9)	-17.8 ▼ (-8.6%)
Ontbrekend	48 (1.1%)	531.9 (6.7)	75 (1.4%)	498.5 (8.1)	-33.4 ▼ (+0.3%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

Tabel 12. Percentages leerlingen opgedeeld naar het aantal boeken thuis in 2006 en 2016 (tijdschriften, kranten en schoolboeken niet meegerekend), inclusief hun gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Aantal boeken thuis	2006		2016		Verskil
	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
0 - 10 (1)	344 (8.0%)	498.2 (4.0)	471 (9.4%)	483.7 (4.9)	-14.5 ▼ (+1.4%)
11 - 25 (2)	858 (19.5%)	535.5 (2.7)	1239 (24.4%)	510.3 (2.8)	-25.2 ▼ (+5.1%)
26 - 100 (3)	1644 (36.3%)	551.3 (2.1)	1961 (37.4%)	529.8 (2.1)	-21.5 ▼ (+1.4%)
101 - 200 (4)	883 (19.8%)	563.1 (2.5)	842 (16.0%)	547.2 (2.6)	-15.9 ▼ (-3.7%)
Meer dan 200 (5)	671 (14.6%)	560.9 (3.2)	604 (11.3%)	548.7 (3.7)	-12.2 ▼ (-3.2%)
Ontbrekend	79 (1.8%)	516.6 (7.0)	81 (1.6%)	492.6 (7.4)	-24.0 ▼ (-1.1%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

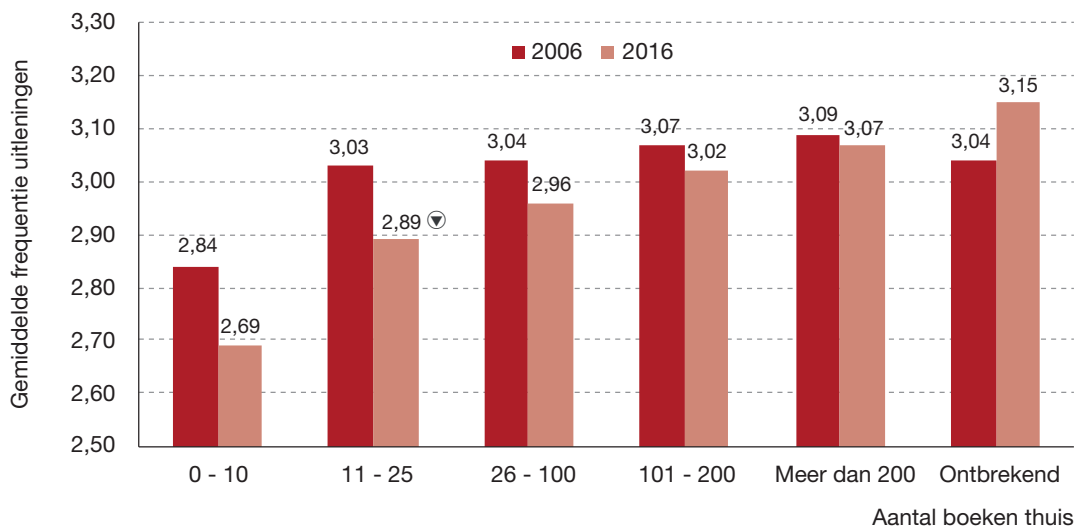
▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

Kan er dan van uitgegaan worden dat leerlingen trachten te compenseren voor het beperkte boekenaanbod thuis door vaker boeken uit te lenen op school of in de bibliotheek?

Een antwoord op bovenstaande vraag kan gevonden worden in **Figuur 5**, waar per categorie 'aantal boeken thuis' de gemiddelde frequentie uitleningen²⁰ wordt weergegeven. Hiermee wordt duidelijk dat leerlingen die minder boeken hebben thuis zowel in 2006 als 2016 ook minder vaak boeken ontlene op school of in de bibliotheek. De kinderen die het vaakst boeken ontlene (van de school- of gemeentebibliotheek) zijn ook de kinderen die de meeste boeken thuis hebben. Dit betekent mogelijks dat ouders die veel boeken in huis hebben, lezen belangrijk vinden en met hun kind naar de bibliotheek gaan.

20 Dit werd in 2006 bevraagd als volgt: 'Hoe dikwijls leen je boeken van de school of in de bibliotheek?'. In 2016 was de exacte formulering: 'Hoe vaak leen je boeken (ook elektronische of e-boeken) van de klasbibliotheek, de schoolbibliotheek of de plaatselijke bibliotheek (bijv. in je gemeente)?'. In beide afnamejaren werden de antwoordcategorieën omgekeerd gecodeerd gaande van 1 (noot of bijna nooit) tot 4 (minstens één keer per week). Deze codering werd in beide afnamejaren gebruikt voor het berekenen van de gemiddelde frequentie uitleningen per categorie 'aantal boeken thuis'. Op die manier komt een lager gemiddeld aantal uitleningen ook overeen met een lagere score op de Y-as in **Figuur 5**. De omgekeerde codering werd ook gebruikt voor het berekenen van het gemiddeld aantal uitleningen per afnamejaar. In 2006 (gemiddelde: 3.03) en 2016 (gemiddelde: 2.94) komt dit neer op een afgerond gemiddelde van 3, wat volgens de omgekeerde codering overeenstemt met een gemiddelde van één à twee uitleningen per maand.

Figuur 5. Evolutie van de gemiddelde frequentie uitleningen van boeken tussen 2006 en 2016 per categorie 'aantal boeken thuis'



▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

Uit **Figuur 5** blijkt bovendien dat de kloof tussen 2016 en 2006 groter is naarmate leerlingen minder boeken hebben thuis, al is het verschil in uitleningen enkel voor de categorie 11 à 25 boeken significant. Maar er is geen duidelijk verband tussen de frequentie van het ontlenen van boeken en de leesprestaties (**Tabel 13**).

Tabel 13. Percentages leerlingen opgedeeld naar de frequentie waarmee ze boeken ontlenen op school of in de bibliotheek in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Frequentie uitleningen	2006		2016		Vershil
	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
Minstens één keer per week (1)	1382 (31.7%)	542.3 (2.7)	1480 (29.6%)	524.9 (2.4)	-17.4 ▼ (-2.1%)
Eén à twee keer per maand (2)	2196 (49.4%)	553.7 (2.2)	2445 (45.4%)	531.9 (2.3)	-21.8 ▼ (-4.0%)
Een paar keer per jaar (3)	389 (8.1%)	547.5 (3.6)	527 (10.1%)	527.4 (3.3)	-20.1 ▼ (+2.0%)
Nooit of bijna nooit (4)	482 (10.1%)	530.8 (3.9)	623 (12.7%)	503.4 (3.6)	-27.4 ▼ (+2.6%)
Ontbrekend	30 (0.7%)	521.2 (10.9)	123 (2.3%)	499.9 (6.4)	-21.3 (+1.6%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

Conclusie: Er is bij de leerlingen van het 4e leerjaar een stijgende aanwezigheid van digitale media (een computer thuis en een eigen GSM) en een lichte daling van het aantal boeken. Leerlingen ontlenen ook minder boeken uit de bibliotheek dan vroeger.

De leerlingen die geen eigen GSM hebben behalen betere prestaties voor begrijpend lezen. Het is moeilijk te zeggen of het stijgende gebruik van digitale media een (gedeeltelijke) verklaring kan bieden voor de zwakke en dalende prestaties voor begrijpend lezen in 2016.

? Hypothese 6: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan het dalend aantal leerlingen dat buiten de schooluren leest (1) voor zijn plezier en (2) om informatie te verwerven.

De leerlingen gaven in 2006 en 2016 aan hoe vaak ze de buiten school lezen voor hun plezier en lezen om informatie te verwerven. De vraag over leesplezier was identiek op beide tijdstippen, maar de vraagstelling over informatie-verwerving was lichtjes anders:

- 2006 en 2016: Ik lees voor mijn plezier.
- 2006: Ik lees om dingen te weten te komen.
- 2016: Ik lees om dingen uit te zoeken waarover ik iets wil leren.

Zowel in 2006 als 2016 is er een positief verband tussen de frequentie waarmee leerlingen buiten de schooluren lezen voor hun plezier en hun prestaties voor begrijpend lezen. De PIRLS-resultaten wezen ons helaas ook op een dalende leescultuur bij de Vlaamse tienjarigen (Tielemans et al., 2017). Zo las in 2006 nog 48 procent van de leerlingen dagelijks voor zijn plezier buiten de schooluren, in 2016 was dat gedaald naar 36 procent. Het percentage leerlingen dat nooit of bijna nooit voor zijn plezier las buiten de schooluren steeg, namelijk van 9 naar 17 procent (zie Tielemans et al., 2017).

In 2016 lasen de leerlingen minder frequent buiten de schooluren om informatie te verwerven in vergelijking met 2006 (zie **Tabel 14** en **Figuur 6**). De figuur toont een negatief verband tussen de frequentie waarmee leerlingen buiten de schooluren lezen om informatie te verwerven en hun gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen. Zo scoren leerlingen die dit (bijna) dagelijks deden lager dan leerlingen die dit minder vaak deden. Overigens verliezen leerlingen meer punten tussen 2006 en 2016 naarmate ze frequenter lasen met het oog op het verwerven van informatie. Dit is een tegenintuïtief resultaat dat wellicht deels kan verklaard worden door de gewijzigde vraagstelling. Misschien kan buitenschoolse hulp aan zwakke lezers ook een gedeeltelijke verklaring bieden.

Conclusie: Leerlingen lasen in 2016 inderdaad minder frequent buiten de schooluren voor hun plezier én minder vaak om informatie te verwerven. Het dalende percentage dat buiten school leest voor het plezier, kan een gedeeltelijke verklaring bieden voor de dalende PIRLS-resultaten. Maar het dalende percentage leerlingen dat buiten school leest om informatie te verwerven, biedt echter geen verklaring voor de zwakke en dalende PIRLS-resultaten.

Tabel 14. Percentages leerlingen opgedeeld naar de frequentie waarmee ze buiten de schooluren lasen om informatie te verwerven in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

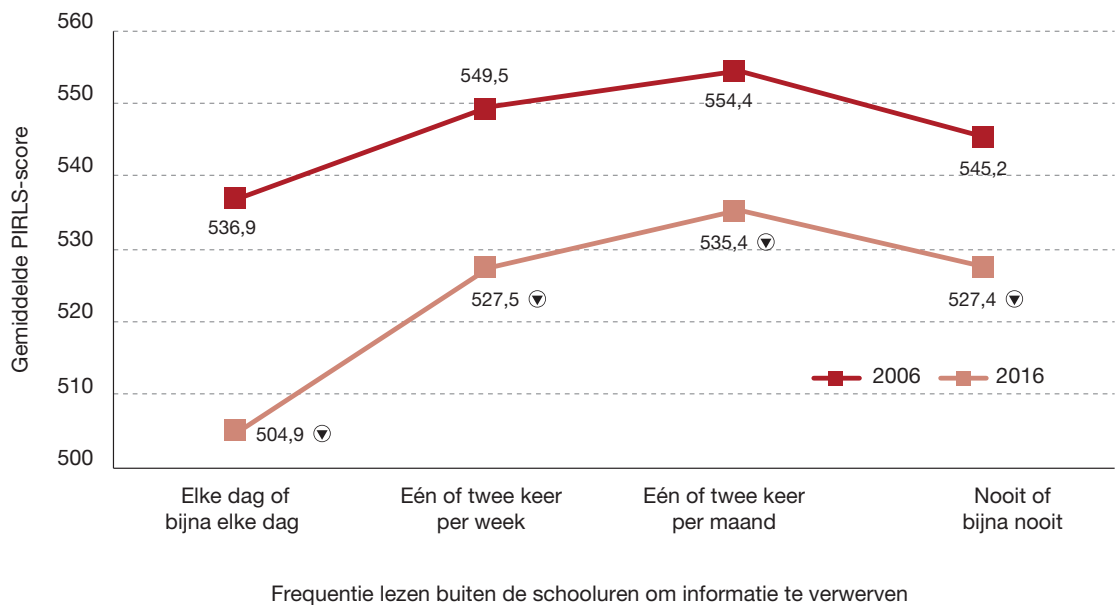
Frequentie	2006		2016		Verskil
	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
Elke dag of bijna elke dag (1)	1078 (23.9%)	536.9 (3.0)	983 (18.1%)	504.9 (3.5)	-32.0 ▼ (-5.5%)
Eén of twee keer per week (2)	1446 (32.6%)	549.5 (3.2)	1590 (30.4%)	527.5 (2.5)	-22.0 ▼ (-1.7%)
Eén of twee keer per maand (3)	1194 (26.6%)	554.4 (2.0)	1333 (25.9%)	535.4 (2.3)	-19.0 ▼ (-0.3%)
Nooit of bijna nooit (4)	742 (16.5%)	545.2 (2.4)	1182 (23.6%)	527.4 (2.5)	-17.8 ▼ (+7.6%)
Ontbrekend	19 (0.5%)	539.5 (12.9)	110 (2.1%)	509.0 (7.3)	-30.5 ▼ (+1.6%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

Figuur 6 (bij Tabel 14). Evolutie van de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016 opgedeeld naar de frequentie waarmee leerlingen buiten de schooluren lezen om informatie te verwerven



▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

Bevindingen uit de oudervragenlijst

>> In de vragenlijsten ingevuld door de ouders werd onder andere informatie verzameld over de culturele achtergrond, de socio-economische status (SES) van het gezin en de academische socialisatie van kinderen door hun ouders. In deze paragraaf wordt uitvoeriger ingegaan op wat deze factoren kunnen betekenen voor de schoolse prestaties van leerlingen en meer specifiek voor begrijpend lezen. Merk op: de tabellen in dit onderdeel bevatten een groter aantal ontbrekende gegevens in 2016 ten opzichte van 2006, wat wellicht deels kan verklaard worden door de assertievere houding die ouders in 2016 aannamen ten aanzien van het invullen van dergelijke vragenlijsten. Een andere mogelijke verklaring is dat de toename in het aantal niet-Nederlandstalige ouders heeft bijgedragen tot meer ontbrekende gegevens omdat de oudervragenlijst enkel in het Nederlands werd meegegeven. Kinderen van ouders die de vragen niet beantwoordden, presteerden gemiddeld genomen zwakker dan kinderen wier ouders de vraag wel invulden, zowel in 2006 als in 2016.

? Hypothese 7: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan het grotere aandeel leerlingen met een migratie-achtergrond

In de oudervragenlijst werd gevraagd naar het geboorteland van de ouders van de leerling. Het verband met de prestaties voor begrijpend lezen in 2006 en 2016 wordt weergegeven in **Tabellen 15** en **16**. Een opvallende vaststelling in 2016 is de grote daling (ongeveer 15%) van kinderen van ouders die aangeven in België geboren te zijn. Enkel de groep leerlingen van wie de moeder en/of vader in België geboren is, scoort significant hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde. In 2006 deden ze het ongeveer vijf punten beter dan het algemeen Vlaams gemiddelde, in 2016 loopt dit verschil op tot maar liefst tien punten. Hierdoor is de kloof met kinderen van ouders uit een ander Europees land groter in 2016 ten opzichte van 2006. De sterkste dalers zijn eveneens de kinderen van ouders die een ander Europees land als geboorteland hebben.

Conclusie: Het grotere aandeel leerlingen met een migratie-achtergrond kan een gedeeltelijke verklaring bieden voor de zwakke en dalende PIRLS-resultaten. Maar ook de leerlingen van wie moeder of vader in België geboren is, doen het in 2016 minder goed dan in 2006.

Tabel 15. Percentages leerlingen opgedeeld naar het geboorteland van de moeder in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Geboorteland moeder	2006		2016		Vershil
	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
België	3825 (84.8%)	552.6 (1.8)	3599 (70.3%)	535.4 (1.7)	-17.2 ▼ (-14.5%)
Een ander Europees land	190 (4.6%)	534.2 (5.1)	359 (7.0%)	514.7 (5.0)	-19.5 ▼ (+2.4%)
Een niet-Europees land	284 (6.4%)	506.3 (5.6)	687 (12.1%)	495.1 (3.7)	-11.2 (+5.7%)
Ontbrekend	180 (4.3%)	511.7 (6.0)	553 (10.6%)	497.6 (4.6)	-14.1 (+6.3%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

Tabel 16. Percentages leerlingen opgedeeld naar het geboorteland van de vader in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Geboorteland vader	2006		2016		Verskil
	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
België	3802 (84.6%)	552.4 (1.7)	3564 (70.3%)	535.6 (1.7)	-16.8 ▼ (-14.3%)
Een ander Europees land	198 (4.5%)	533.8 (6.2)	357 (6.9%)	513.8 (4.9)	-20.0 ▼ (+2.4%)
Een niet-Europees land	273 (6.0%)	509.1 (5.9)	706 (12.0%)	494.4 (3.5)	-14.7 ▼ (+6.0%)
Ontbrekend	206 (4.9%)	513.4 (5.9)	571 (10.8%)	497.9 (4.9)	-15.5 ▼ (+5.9%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

? Hypothese 8: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan de lage SES-leerlingen.

In onderwijsonderzoek wordt consistent aangetoond dat de SES²¹ van het gezin een belangrijke beïnvloedende factor is voor de schoolse prestaties van leerlingen (Mullis & Martin, 2015).

In wat volgt, zoomen we in op drie indicatoren: het opleidingsniveau van de beide ouders (8A), het tewerkstellingsniveau van beide ouders (8B) en hoe financieel welstellend het gezin zich inschat (8C).

Hypothese 8A: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan de lage SES-leerlingen, hier gedefinieerd als kinderen van ouders met een 'laag' opleidingsniveau (d.i. geen diploma hoger onderwijs).

Het opleidingsniveau van de ouders werd mede door het gebruik van andere benamingen voor de studiebewijzen in 2006 anders bevraagd dan in 2016. Het was dus noodzakelijk om de opleidingsniveaus tussen beide afnamejaren te vergelijken én te vereenvoudigen door ze op gelijke noemer te brengen. Details van deze vergelijking kunnen gevonden worden in **Bijlage 1**.

In **Tabellen 17** en **18** worden de percentages leerlingen weergegeven volgens het opleidingsniveau van hun moeder en vader, inclusief hun gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen. In tegenstelling tot het internationaal rapport werd ervoor gekozen de gegevens voor beide ouders apart weer te geven aangezien de resultaten enigszins verschillen. Het aandeel leerlingen volgens het opleidingsniveau van de ouders is in 2016 grotendeels ongewijzigd. Wel is er een grote daling in het percentage leerlingen waarvan de moeder (-8.1%) of vader (-9.4%) ten hoogste een getuigschrift lager secundair onderwijs heeft behaald²². Daarnaast zijn er in 2016 opvallend minder leerlingen waarvan de vader een masteropleiding heeft voltooid (-6.2%).

Het algemeen Vlaams gemiddelde in 2006 (547 punten) situeert zich bij beide ouders tussen de opleidingsniveaus hoger secundair onderwijs en bachelor. Indien leerlingen in 2016 een dergelijke score willen behalen, moeten ze gemiddeld genomen kind zijn van een ouder met een opleidingsniveau dat zich situeert tussen bachelor en master.

21 In PIRLS wordt de SES weergegeven aan de hand van de *HRL-schaal (Home Resources for Learning)*. Deze schaal omvat de volgende indicatoren: het aantal boeken thuis (leerlingvragenlijst); het aantal leerondersteunende hulpmiddelen thuis (leerlingvragenlijst); het aantal kinderboeken thuis (oudervragenlijst); het hoogste opleidingsniveau van beide ouders (oudervragenlijst) en het hoogste tewerkstellingsniveau van beide ouders (oudervragenlijst).

22 Eén van de Vlaamse SES-indicatoren is 'laag opleidingsniveau moeder' en een leerling tikt daarop aan als de moeder maximaal lager secundair onderwijs heeft afgewerkt. In schooljaar 2015-2016 tikte 20,7% van de leerlingen in het gewoon lager onderwijs aan op deze indicator.

De gegevens in tabel 17 zijn afkomstig uit de PIRLS-oudervragenlijst. Bij de moeders van de PIRLS-leerlingen heeft 3,4% maximaal het lager secundair onderwijs afgewerkt en 2,9% heeft maximaal het lager onderwijs afgewerkt. Samengeteld is dat 6,3%.

Het verschil tussen de Vlaamse populatiegegevens over het opleidingsniveau van de moeder (20,7%) en de PIRLS-steekproef (6,3%) heeft waarschijnlijk grotendeels te maken met de non-respons. Heel wat ouders hebben de vragenlijst niet ingevuld of de vraag over het opleidingsniveau van de moeder niet ingevuld. Van 14,1% van de moeders van de PIRLS-leerlingen is het opleidingsniveau onbekend. En we weten dat de non-respons doorgaans lager is bij laagopgeleide ouders.

Omgekeerd, situeert het algemeen Vlaams gemiddelde van 2016 (525 punten) zich tussen de opleidingsniveaus hoger secundair onderwijs en bachelor. In 2006 stemt dit gemiddeld genomen overeen met kinderen waarvan de ouders ten hoogste het lager secundair en het hoger secundair onderwijs hebben voltooid.

De grootste puntendaling in de prestaties voor begrijpend lezen is anders voor het opleidingsniveau van moeder en vader. Zo gaan de prestaties van kinderen met een moeder die ten hoogste een diploma hoger secundair onderwijs heeft behaald het sterkst achteruit (-25.5 punten), gevolgd door kinderen van moeders met ten hoogste een bachelordiploma (-21.7 punten). Bij de leerlingen gaan de meeste punten verloren als hun vaders niet naar school zijn geweest, hun school niet hebben afgerond of ten hoogste een getuigschrift lager onderwijs hebben behaald (-31.3 punten), gevolgd door kinderen van vaders met ten hoogste een bachelordiploma (-27.1 punten). Merk op: de kleine puntendaling bij lagere opleidingsniveaus (met uitzondering van -31.3 punten bij vaders die niet naar school zijn geweest, de school niet hebben afgerond of ten hoogste een getuigschrift lager onderwijs hebben behaald) versus de grote(re) puntendingen bij de hogere opleidingsniveaus maakt dat het verschil tussen beide kleiner wordt in 2016 vergeleken met 2006.

Conclusie: de zwakke en dalende PIRLS-resultaten zijn niet duidelijk toe te schrijven aan de lage SES-leerlingen. Het klopt dat kinderen van ouders met lagere opleidingsniveaus minder goed presteren, maar ook kinderen van ouders met een hoger opleidingsniveau bleven niet gespaard van een achteruitgang in begrijpend lezen.

Tabel 17. Percentages leerlingen opgedeeld naar het hoogste opleidingsniveau van de moeder in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Hoogste opleidingsniveau moeder	2006		2016		Vershil
	N (%) ¹⁷	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
Niet naar school geweest of niet afgemaakt, lager onderwijs	147 (3.2%)	505.9 (6.8)	149 (2.9%)	490.7 (6.4)	-15.2 (-0.3%)
Buitengewoon secundair onderwijs (OV1, OV2 of OV3)	-	-	48 (0.9%)	483.9 (9.0)	-
Lager secundair onderwijs	535 (11.5%)	520.6 (3.2)	173 (3.4%)	503.6 (6.6)	-17.0 ▼ (-8.1%)
Hoger secundair onderwijs	1329 (30.1%)	541.6 (2.2)	1436 (27.9%)	516.1 (2.5)	-25.5 ▼ (-2.2%)
Kort hoger beroepsonderwijs (HBO 5) of 2-jarige graduaats-opleiding na het secundair onderwijs	-	-	323 (6.4%)	520.5 (3.7)	-
Bachelor	1182 (26.3%)	561.6 (1.8)	1293 (25.0%)	539.9 (2.4)	-21.7 ▼ (-1.3%)
Master	845 (18.4%)	576.2 (3.0)	907 (16.7%)	556.9 (2.8)	-19.3 ▼ (-1.7%)
Doctoraat	-	-	65 (1.3%)	564.4 (8.4)	-
Niet van toepassing	23 (0.6%)	545.0 (14.2)	57 (1.3%)	505.9 (7.9)	-39.1 ▼ (+0.7%)
Ontbrekend	418 (10.0%)	515.3 (4.5)	747 (14.1%)	493.7 (3.7)	-21.6 ▼ (+4.1%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

-: geen gegevens beschikbaar

Tabel 18. Percentages leerlingen opgedeeld naar het hoogste opleidingsniveau van de vader in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

	2006		2016		Vershil
Hoogste opleidingsniveau vader	N (%) ¹⁷	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
Niet naar school geweest of niet afgemaakt, lager onderwijs	162 (3.5%)	512.2 (5.5)	174 (3.1%)	480.9 (6.3)	-31.3 ▼ (-0.4%)
Buitengewoon secundair onderwijs (OV1, OV2 of OV3)	-	-	57 (1.0%)	480.1 (9.8)	-
Lager secundair onderwijs	616 (13.8%)	524.2 (2.5)	225 (4.4%)	511.7 (5.3)	-12.5 ▼ (-9.4%)
Hoger secundair onderwijs	1452 (32.7%)	541.7 (2.1)	1778 (35.4%)	522.7 (1.9)	-19.0 ▼ (+2.7%)
Kort hoger beroepsonderwijs (HBO 5) of 2-jarige graduaats-opleiding na het secundair onderwijs	-	-	254 (5.1%)	519.2 (5.4)	-
Bachelor	738 (16.2%)	566.2 (2.6)	883 (17.0%)	539.1 (2.5)	-27.1 ▼ (+0.8%)
Master	1051 (22.8%)	573.4 (2.3)	918 (16.6%)	559.2 (2.3)	-14.2 ▼ (-6.2%)
Doctoraat	-	-	70 (1.3%)	544.12 (9.5)	-
Niet van toepassing	36 (0.9%)	543.9 (10.3)	84 (1.8%)	509.3 (6.9)	-34.6 ▼ (+0.9%)
Ontbrekend	424 (10.1%)	517.8 (4.3)	755 (14.5%)	494.2 (4.0)	-23.6 ▼ (+4.4%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

-: geen gegevens beschikbaar

Hypothese 8B: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan de lage SES-leerlingen, hier gedefinieerd als kinderen van ouders met een 'laag' tewerkstellingsniveau (d.i. .moeder of vader heeft nooit betaald werk gedaan en ongeschoolde arbeider).

In **Tabellen 19** en **20** worden de percentages leerlingen weergegeven volgens het tewerkstellingsniveau²³ van respectievelijk hun moeder en vader, inclusief hun gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen. Het aandeel leerlingen volgens het tewerkstellingsniveau van de ouders is tussen 2006 en 2016 grotendeels ongewijzigd. Een opvallende daling werd echter waargenomen in het percentage leerlingen waarvan de moeder tewerkgesteld is als bediende (-6.0%). Dit lijkt te worden gecompenseerd door een toename in het percentage leerlingen wier moeder vakexpert is (+8.0%). Bij de vaders doet deze tendens zich niet voor, maar werd wel een kleinere daling waargenomen in het percentage leerlingen waarvan de vader werkt als semi-vakexpert (-4.0%).

Leerlingen die in 2006 beter presteerden dan het algemeen Vlaams gemiddelde (547 punten) hadden gemiddeld genomen een vader of moeder die tewerkgesteld was als bediende, kleine ondernemer of vakexpert. In 2016 wordt dezelfde score bereikt door kinderen van moeders die gemiddeld genomen vakexpert zijn, terwijl dit resultaat bij de vaders op geen enkel tewerkstellingsniveau wordt bereikt. Omgekeerd, wordt het algemeen Vlaams gemiddelde van 2016 (525 punten) aangetroffen bij moeders die werken als bediende en bij vaders die zich situeren tussen semi-vakexpert en bediende. In 2006 stemt een score van 525 punten overeen met ouders wier tewerkstellingsniveau zich gemiddeld genomen situeert tussen die van een semi-vakexpert en een bediende.

23 Het tewerkstellingsniveau van de ouders werd in de oudervragenlijst uitvoeriger bevraagd dan in **Tabellen 19** en **20** is weergegeven. In 2006 en 2016 kregen ouders de keuze uit identiek dezelfde tewerkstellingsniveaus, die als volgt in een schaal werden ondergebracht (Foy & Kennedy, 2008; Foy, 2018):

- Vakexpert = kaderpersoneel, hoge ambtenaar of leidinggevende, intellectuele, wetenschappelijke, artistieke of vrije beroepen, technici en verwante beroepen
- Kleine ondernemer
- Bediende = administratief personeel, dienstverlenend personeel of verkoper
- Semi-vakexpert/geschoolde arbeider = geschoolde landbouwer of visser, ambachtslieden, bedieners van machines of installaties
- Ongeschoolde arbeider
- Heeft nooit betaald werk gedaan
- Niet van toepassing

De grootste puntendaling in de prestaties voor begrijpend lezen, is ook hier anders voor de tewerkstelling van moeders en vaders. Zo gaan de prestaties van kinderen wier moeder bediende is het sterkst achteruit (-27.2 punten), gevolgd door moeders die ongeschoolde arbeider zijn (-26.3 punten). Wat de vaders betreft gaan de meeste punten verloren bij de kinderen van vaders die werken als ongeschoolde arbeider (-31.7 punten), gevolgd door die van kleine ondernemers (-24.0 punten).

Conclusie: ook hier zijn de zwakke en dalende PIRLS-resultaten niet per se toe te schrijven aan de lage SES-leerlingen. Kinderen van ouders met lagere tewerkstellingsniveaus presteren inderdaad minder goed. Toch dalen de punten van kinderen waarvan de ouders op een hoger tewerkstellingsniveau functioneren eveneens sterk tussen 2006 en 2016.

Tabel 19. Percentages leerlingen opgedeeld naar het tewerkstellingsniveau van de moeder in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Tewerkstellingsniveau moeder	2006		2016		Vershil
	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
Vakexpert	1069 (23.5%)	570.3 (2.3)	1625 (31.5%)	550.0 (2.2)	-20.3 ▼ (+8.0%)
Kleine ondernemer	343 (7.4%)	549.8 (3.3)	321 (6.2%)	532.4 (3.2)	-17.4 ▼ (-1.2%)
Bediende	1650 (36.8%)	552.1 (2.2)	1589 (30.8%)	524.9 (2.1)	-27.2 ▼ (-6.0%)
Semi-vakexpert/ geschoolde arbeider	212 (4.8%)	528.2 (4.0)	132 (2.7%)	517.3 (5.9)	-10.9 (-2.1%)
Ongeschoolde arbeider	362 (8.2%)	524.0 (3.5)	307 (6.0%)	497.7 (4.8)	-26.3 ▼ (-2.2%)
Heeft nooit betaald werk gedaan	124 (2.7%)	523.3 (7.5)	94 (1.8%)	502.2 (9.5)	-21.1 (-0.9%)
Niet van toepassing	316 (7.3%)	530.7 (4.3)	298 (5.5%)	505.7 (5.3)	-25.0 ▼ (-1.8%)
Ontbrekend	403 (9.4%)	515.9 (4.9)	832 (15.5%)	493.2 (3.8)	-22.7 ▼ (+6.1%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

Tabel 20. Percentages leerlingen opgedeeld naar het tewerkstellingsniveau van de vader in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Tewerkstellingsniveau vader	2006		2016		Vershil
	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
Vakexpert	1466 (32.3%)	568.8 (1.9)	1752 (33.3%)	545.7 (2.4)	-23.1 ▼ (+1.0%)
Kleine ondernemer	599 (12.6%)	555.0 (3.3)	636 (12.3%)	531.0 (3.2)	-24.0 ▼ (-0.3%)
Bediende	575 (13.2%)	549.9 (3.2)	605 (11.8%)	534.8 (2.8)	-15.1 ▼ (-1.4%)
Semi-vakexpert/ Geschoolde arbeider	1017 (23.1%)	531.8 (2.7)	933 (19.1%)	515.4 (2.4)	-16.4 ▼ (-4.0%)
Ongeschoolde arbeider	245 (5.5%)	523.8 (4.6)	207 (3.5%)	492.1 (5.5)	-31.7 ▼ (-2.0%)
Heeft nooit betaald werk gedaan	9 (0.2%)	523.1 (14.8)	23 (0.4%)	510.2 (17.7)	-12.9 (+0.2%)
Niet van toepassing	182 (4.1%)	531.3 (4.4)	211 (4.0%)	506.0 (4.9)	-25.3 ▼ (+0.1%)
Ontbrekend	386 (8.9%)	514.4 (5.0)	831 (15.7%)	493.7 (4.1)	-20.7 ▼ (+6.8%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

Hypothese 8C: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan de lage SES-leerlingen, hier gedefinieerd als kinderen uit een financieel minder welgesteld gezin.

In beide afnamejaren werden ouders gevraagd om aan te geven hoe zij hun financiële situatie inschatten in vergelijking met andere gezinnen. De resultaten worden weergegeven in **Tabel 21**, samen met de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen van hun kinderen. Ten opzichte van 2006 daalt het percentage leerlingen waarvan het gezin aangeeft zich te situeren in de meest welgestelde categorieën, namelijk erg welgesteld (-4.7%) en enigszins welgesteld (-17.2%) sterk. De financiële gezinssituatie van de leerlingen van het vierde leerjaar lijkt in 2016 te verschuiven naar een meer gemiddelde situatie (+10.8%).²⁴

In tegenstelling tot wat verwacht werd, zijn het diegenen die het meest welgesteld zijn, de zogenaamde hoge SES-leerlingen, die de meeste punten verliezen (-34.4 punten). Hierdoor presteren de leerlingen uit erg welgestelde gezinnen in 2016 zelfs slechter dan groepen die minder welgesteld zijn, namelijk enigszins welgesteld en gemiddeld. Deze laatste twee groepen verliezen bovendien slechts maar de helft van wat de erg welgestelden verliezen.

Conclusie: Kinderen uit gezinnen die het financieel moeilijker hebben, behalen inderdaad zwakkere resultaten voor begrijpend lezen. Toch zijn het de meest welgestelden die de meeste punten verliezen tussen 2006 en 2016. De zwakke en dalende PIRLS-resultaten zijn niet uitsluitend toe te schrijven aan de leerlingen uit financieel minder welstellende gezinnen.

Tabel 21. Percentages leerlingen opgedeeld naar de financiële situatie van het gezin in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Financiële situatie	2006		2016		Vershil
	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
Erg welgesteld (1)	510 (10.9%)	559.0 (3.3)	341 (6.2%)	524.6 (5.2)	-34.4 ♥ (-4.7%)
Enigszins welgesteld (2)	1926 (42.8%)	551.5 (2.0)	1353 (25.6%)	536.0 (2.3)	-15.5 ♥ (-17.2%)
Gemiddeld (3)	1576 (35.7%)	544.7 (2.5)	2383 (46.5%)	528.9 (1.9)	-15.8 ♥ (+10.8%)
Niet echt welgesteld (4)	114 (2.5%)	526.6 (6.8)	141 (2.8%)	512.7 (7.1)	-13.9 (+0.3%)
Helemaal niet welgesteld (5)	28 (0.6%)	521.9 (9.5)	41 (0.8%)	510.7 (12.6)	-11.2 (+0.2%)
Ontbrekend	325 (7.6%)	524.3 (4.9)	939 (18.1%)	502.6 (3.6)	-21.7 ♥ (+10.5%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

♥ score in 2016 significant lager dan in 2006

? Hypothese 9: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan het stijgend aantal ouders met een negatieve houding tegenover lezen.

Academische socialisatie is het proces waarbij ouders het gedrag, de houding en de sociale vaardigheden van hun kind binnen zijn of haar schoolse ontwikkeling richting proberen te geven (Taylor, Clayton, & Rowley, 2004). Het socialisatieproces kan zowel direct als indirect zijn (Kloosterman, Notten, Tolsma, & Kraaykamp, 2010). Een voorbeeld van **directe** academische socialisatie is het expliciet uitspreken van zijn of haar houding ten aanzien van lezen in nabijheid van het kind. Bij **indirecte** socialisatie zullen ouders hun houding tegenover lezen op een meer subtiële manier kenbaar maken. Kinderen leiden dit bijvoorbeeld af uit de frequentie waarmee hun ouders zelf lezen, maar ook uit de frequentie waarmee ze geletterdheidsactiviteiten en (kinder)boeken door hun ouders krijgen aangeboden. Merk op dat het aantal geletterdheidsactiviteiten en het aantal (kinder)boeken thuis ook een indicatie kunnen zijn van de SES van het gezin.

²⁴ In 2006 luidde de exacte vraag als volgt: 'Hoe goed denkt u dat uw gezin er financieel voorstaat vergeleken met andere gezinnen?'. In 2016 was de iets andere formulering de volgende: 'Vergeleken met andere gezinnen, hoe goed is de financiële situatie van het gezin waar het kind meestal deel van uitmaakt?'. In 2006 werden bovendien iets andere, maar wel vergelijkbare antwoordcategorieën opgenomen in de oudervragenlijst; nl. (1) heel goed, (2) goed, (3) gemiddeld, (4) niet zo goed en (5) helemaal niet goed. De bijbehorende codering werd gebruikt voor het berekenen van de gemiddelde financiële situatie van Vlaamse gezinnen in 2006 en 2016. Voor 2006 komt dit afgerond neer op 2 (2.34) wat overeenkomt met een enigszins welgestelde financiële situatie. Voor 2016 komt dit afgerond neer op 3 (2.59), wat overeenkomt met een gemiddelde financiële situatie.

In wat volgt bespreken we de effecten van de leeshouding van de ouders (9A), van hoe vaak ouders zelf lezen voor hun plezier (9B), van het aantal kinderboeken in huis (9C) en voorschoolse geletterdheidsactiviteiten (9D).

Hypothese 9A: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan het stijgend aantal ouders met een negatieve houding tegenover lezen.

Om de houding van ouders tegenover lezen in kaart te brengen, moesten ze vijf stellingen beoordelen aan de hand van een Likert-schaal, gaande van (1) helemaal akkoord tot (4) helemaal niet akkoord. De ouders kregen zowel in 2006 als 2016 volgende stellingen²⁵ voorgelegd:

- a) Ik lees alleen wanneer het moet.*
- b) Ik praat graag met anderen over wat ik lees.
- c) Ik lees graag in mijn vrije tijd.
- d) Ik lees enkel wanneer ik informatie nodig heb.*
- e) Lezen is een belangrijke activiteit bij mij thuis.

De percentages leerlingen opgedeeld naar de mate waarmee hun ouders met elke stelling akkoord gaan, inclusief hun gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen, kunnen gevonden worden in Bijlage 2A. Bovenstaande stellingen werden gecombineerd in een schaal²⁶, die een indicatie geeft van de algemene houding van Vlaamse ouders tegenover lezen. De resultaten worden weergegeven in **Tabel 22**, samen met de prestaties voor begrijpend lezen van hun kinderen. Het lijkt er op dat de houding van ouders tegenover lezen in 2016 neutraler wordt: het percentage leerlingen van ouders met een heel positieve en eerder negatieve houding daalt, ten gunste van het percentage leerlingen van matig positieve ouders (**Tabel 22**). Zowel in 2016 als in 2006 scoorden enkel de kinderen van ouders met een heel positieve houding tegenover lezen, hoger dan het toenmalig Vlaams gemiddelde. De kinderen van ouders met een heel en matig positieve houding dalen het sterkst op begrijpend lezen.

Conclusie: Ouders met een positieve houding tegenover lezen, hebben vaker kinderen die betere prestaties behalen voor begrijpend lezen. Het percentage ouders met een negatieve houding tegenover lezen stijgt niet en dit percentage vormt geen verklaring voor de zwakke en dalende prestaties voor begrijpend lezen.

Tabel 22. Percentages leerlingen opgedeeld naar de houding van hun ouders tegenover lezen in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Houding van de ouders tegenover lezen	2006		2016		Verskil
	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
Heel positief	2060 (46.0%)	562.1 (2.1)	2140 (40.5%)	542.1 (1.9)	-20.0 ▼ (-5.5%)
Matig positief	1601 (35.3%)	538.5 (2.5)	1964 (38.2%)	517.8 (2.2)	-20.7 ▼ (+2.9%)
Eerder negatief	531 (11.9%)	529.5 (3.0)	399 (7.9%)	512.7 (4.3)	-16.8 ▼ (-4.0%)
Ontbrekend	287 (6.9%)	520.8 (5.3)	695 (13.4%)	501.6 (4.0)	-19.2 ▼ (+6.5%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

25 Een aantal stellingen werden enigszins anders verwoord in 2006:

- b) Ik praat graag met anderen over **boeken**.
- e) Lezen is een belangrijke **bezigheid** bij mij thuis.

In 2016 werden nog drie extra stellingen in de oudervragenlijst opgenomen die peilen naar de houding van ouders tegenover lezen, namelijk:

- f) Ik zou graag meer tijd hebben om te lezen.
- g) Ik lees graag.
- h) Lezen is één van mijn favoriete hobby's.

26 Vooraf werden negatief geformuleerde stellingen, aangeduid met *, omgekeerd gecodeerd (Foy & Kennedy, 2008; Foy, 2018). Voor elke leerling werd het gemiddelde van deze vijf items berekend. Leerlingen werden op basis van dat gemiddelde ondergebracht in één van volgende categorieën:

- gemiddelde score van 1 tot 2 = heel positieve houding tegenover lezen
- gemiddelde score van 2 tot en met 3 = matig positieve houding tegenover lezen
- gemiddelde score van > 3 tot en met 4 = eerder negatieve houding tegenover lezen

Hypothese 9B: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan het stijgend aantal ouders met een negatieve houding tegenover lezen, hier uitgedrukt aan de hand van het minder frequent lezen (voor hun plezier).

Aan de ouders werd in beide afnamejaren gevraagd hoe vaak ze lezen voor hun plezier en hoeveel tijd ze besteden aan lezen in het algemeen. Het leesplezier van ouders kan gezien worden als een vorm van indirecte academische socialisatie. De resultaten worden weergegeven in **Tabellen 23** en **24**. De dalende leescultuur waarvan sprake was bij de leerlingen (Tielemans et al., 2017), blijkt zich ook voor te doen bij de Vlaamse ouders (**Tabel 23**). Zo daalt in 2016 het percentage leerlingen waarvan de ouders dagelijks (-4.9%) en wekelijks (-3.4%) lezen.²⁷ Terwijl wekelijks lezen door ouders in 2006 nog onvoldoende was voor het behalen van het toenmalig algemeen Vlaams gemiddelde, is dat in 2016 niet langer het geval. Bovendien dalen kinderen in de verschillende frequentie categorieën waarmee hun ouders lezen voor het plezier ongeveer even sterk.

Tabel 23. Percentages leerlingen opgedeeld naar de frequentie waarmee hun ouders lezen voor het plezier in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Frequentie lezen voor het plezier	2006		2016		Vershil
	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
Elke dag of bijna elke dag (1)	1753 (38.8%)	557.6 (2.1)	1781 (33.9%)	538.0 (2.6)	-19.6 ▼ (-4.9%)
1 of 2 keer per week (2)	1393 (31.5%)	545.2 (2.4)	1470 (28.1%)	525.0 (2.3)	-20.2 ▼ (-3.4%)
1 of 2 keer per maand (3)	552 (12.2%)	542.3 (2.8)	671 (13.0%)	523.3 (2.6)	-19.0 ▼ (+0.8%)
Nooit of bijna nooit (4)	622 (13.6%)	534.6 (2.9)	762 (15.2%)	515.2 (3.5)	-19.4 ▼ (+1.6%)
Ontbrekend	159 (3.9%)	516.0 (6.8)	514 (9.9%)	498.2 (5.1)	-17.8 ▼ (+6.0%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

Vlaamse ouders mogen dan wel minder frequent lezen voor hun plezier, maar besteden ze ook minder tijd aan lezen in het algemeen? Uit **Tabel 24** blijkt dit geenszins waar: het aantal kinderen waarvan de ouders aangeven vijf uur of minder te lezen per week daalt, ten gunste van de andere categorieën.²⁸ Terwijl in 2006 één uur of meer lezen per week reeds voldoende was om het algemeen Vlaams gemiddelde te overtreffen, was dat in 2016 niet langer het geval. Opdat leerlingen in 2016 het algemeen Vlaams gemiddelde zouden behalen, moesten hun ouders minstens zes uur per week lezen.

De sterkste dalers voor begrijpend lezen zich dan ook in gezinnen met ouders die minder lezen, namelijk vijf uur of minder per week. Ook de sterke daling bij kinderen waarvan de ouders aangeven meer dan tien uur per week te lezen, is opvallend. De enige categorie die enigszins 'beschermd' bleef tegen een dergelijk sterke daling, is de categorie kinderen van ouders die aangeven zes tot tien uur te lezen per week.

Conclusie: Hoewel ouders minder frequent lezen voor hun plezier, besteden ze per week wel meer uren aan lezen in het algemeen. Kinderen waarvan de ouders minder vaak lezen voor hun plezier presteren inderdaad zwakker, maar ook kinderen van frequent lezende ouders zien hun prestaties voor begrijpend lezen sterk achteruitgaan ten opzichte van tien jaar geleden. De leesfrequentie van de ouders is dus geen verklaring voor de dalende scores in begrijpend lezen.

²⁷ In beide afnamejaren werden de antwoordcategorieën gecodeerd gaande van 1 (elke dag of bijna elke dag) tot 4 (nooit of bijna nooit). Deze codering werd gehanteerd voor het berekenen van de gemiddelde frequentie waarmee ouders lezen voor hun plezier. De dalende leescultuur is minder goed af te leiden uit de berekening van de gemiddelde frequentie waarmee ouders lezen voor hun plezier. Het afgerond gemiddelde komt in beide afnamejaren neer op 2, wat betekent dat Vlaamse ouders gemiddeld genomen één à twee keer per week lezen voor hun plezier.

²⁸ In 2006 luidde de exacte vraag: 'Hoeveel tijd besteedt u in een doorsneeweek voor uzelf aan lezen (boeken, tijdschriften, kranten en dingen voor uw werk)?'. In 2016 is er een klein verschil in de formulering: 'Hoeveel tijd besteedt u, in een doorsneeweek, voor uzelf aan lezen thuis? Tel boeken, tijdschriften, kranten alsook dingen voor het werk (zowel gedrukt als elektronisch leesmateriaal) mee.' In beide afnamejaren werden de antwoordcategorieën gecodeerd gaande van 1 (minder dan één uur per week) tot 4 (meer dan 10 uur per week). Deze codering werd gebruikt voor het berekenen van het gemiddeld aantal uren die ouders per week ongeveer besteden aan lezen in het algemeen. Dat ouders lichtjes meer lezen per week, blijkt ook uit de berekening van de gemiddelde tijd: in 2006 (2.27) en 2016 (2.45) komt die afgerond neer op 2, wat betekent dat Vlaamse ouders gemiddeld genomen 1 à 5 uur per week besteden aan lezen.

Tabel 24. Percentage leerlingen opgedeeld naar het aantal uren per week waarmee hun ouders lezen in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Aantal uren per week	2006		2016		Verskil
	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
Minder dan één uur per week (1)	866 (19.3%)	529.0 (2.4)	680 (13.3%)	504.8 (4.0)	-24.2 ▼ (-6.0%)
1 – 5 uur per week (2)	1996 (44.2%)	548.7 (1.9)	2030 (39.5%)	523.6 (2.2)	-25.1 ▼ (-4.7%)
6 – 10 uur per week (3)	900 (20.0%)	555.1 (2.8)	1105 (20.6%)	538.5 (2.8)	-12.6 ▼ (+0.6%)
Meer dan 10 uur per week (4)	547 (12.4%)	566.4 (2.9)	853 (16.5%)	544.5 (2.7)	-21.9 ▼ (+4.1%)
Ontbrekend	170 (4.1%)	516.1 (6.4)	530 (10.1%)	498.1 (4.8)	-18.0 ▼ (+6.0%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

Hypothese 9C: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan het dalend aantal kinderboeken thuis.

Ouders werden in beide afnamejaren gevraagd om aan te geven hoeveel kinderboeken thuis ongeveer aanwezig zijn. Het verband met begrijpend lezen wordt weergegeven in **Tabel 25**. In 2016 blijkt het aantal gezinnen met meer kinderboeken thuis (11 kinderboeken en meer) te dalen, wat ~~gepaard~~ gaat met een lichte stijging van gezinnen met weinig tot geen kinderboeken (+2.1%). Dit is een spijtige vaststelling aangezien er sprake is van een positief verband tussen het aantal kinderboeken thuis en de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen. Bovendien lijken meer kinderboeken thuis (51 en meer) enige bescherming te bieden tegen de algehele daling in de prestaties voor begrijpend lezen.²⁹

Conclusie: De gezinnen hebben in 2016 iets minder kinderboeken in huis dan in 2006. De verminderde aanwezigheid van kinderboeken thuis biedt een beperkte verklaring voor de zwakke en dalende prestaties voor begrijpend lezen.

Tabel 25. Percentages leerlingen opgedeeld naar het aantal kinderboeken thuis in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Aantal kinderboeken thuis	2006		2016		Verskil
	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
0 à 10 (1)	379 (8.7%)	512.9 (4.0)	562 (10.8%)	494.0 (4.0)	-18.9 ▼ (+2.1%)
11 à 25 (2)	903 (19.9%)	533.8 (3.0)	987 (19.2%)	513.5 (3.0)	-20.3 ▼ (-0.7%)
26 à 50 (3)	1345 (30.3%)	549.6 (2.5)	1471 (28.1%)	528.6 (2.1)	-21.0 ▼ (-2.2%)
51 à 100 (4)	1016 (22.9%)	559.3 (2.4)	1031 (20.3%)	542.0 (2.7)	-17.3 ▼ (-2.6%)
Meer dan 100 (5)	662 (14.1%)	571.0 (2.8)	614 (11.5%)	558.2 (3.7)	-12.8 ▼ (-2.6%)
Ontbrekend	174 (4.2%)	515.1 (6.6)	533 (10.2%)	498.8 (5.0)	-16.3 (+6.0%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

Hypothese 9D: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan het verminderd aantal ouders die voorschoolse geletterdheidsactiviteiten aanbieden aan hun kind.

In de vragenlijsten van 2006 en 2016 kregen ouders volgende vraag³⁰ voorgelegd:

“Voordat uw kind aan het eerste leerjaar begon, hoe vaak deed u of iemand anders in uw gezin de volgende activiteiten met hem/haar?

²⁹ Toch moet dit een tikkeltje genuanceerd worden: gemiddeld genomen hebben Vlaamse gezinnen in 2016 (gemiddelde: 3.0) nog steeds evenveel kinderboeken thuis als tien jaar geleden (2006: 3.1), namelijk tussen de 25 en 50.

- a) Boeken lezen
- b) Verhalen vertellen
- c) Liedjes zingen
- d) Spelen met 'alfabetspeelgoed' (bv. blokken met de letters van het alfabet op)
- e) Praten over dingen die u heeft gedaan
- f) Praten over dingen die u heeft gelezen
- g) Woordspelletjes spelen
- h) Letters of woorden schrijven
- i) Etiketten en borden luidop lezen

De frequenties die ouders konden aanduiden, waren (1) vaak, (2) soms en (3) nooit of bijna nooit. In **Bijlage 2B** kunnen de percentages leerlingen gevonden worden, opgedeeld naar de frequentie waarmee ze elk van bovenstaande activiteiten door hun ouders voorschools kregen aangeboden. Daaruit blijkt onder andere dat niet alle voorschoolse geletterdheidsactiviteiten positief samenhangen met de prestaties voor begrijpend lezen in het vierde leerjaar.

Om na te gaan of het frequent voorschools aanbieden van een combinatie van geletterdheids-activiteiten gunstig is voor de latere prestaties voor begrijpend lezen, werden een aantal van hoger genoemde activiteiten samengevoegd in een schaal³¹. Het verband met de prestaties voor begrijpend lezen wordt weergegeven in **Tabel 26**. Zowel in 2006 als 2016 werden de opgesomde geletterdheidsactiviteiten vooral hoogfrequent aangeboden door de ouders. Voor beide afnamejaren wordt een positief verband waargenomen tussen de frequentie waarmee de activiteiten worden aangeboden en de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen. Intuïtief zou dan verwacht kunnen worden dat kinderen die voorschools vaak geletterdheidsactiviteiten kregen aangeboden, behoed worden voor een daling in hun prestaties voor begrijpend lezen ten opzichte van kinderen met een laagfrequent aanbod. Toch is daar geen éénduidige lijn in te trekken: leerlingen met een voorschools matig frequent aanbod dalen het sterkst, gevolgd door de groep met een hoogfrequent aanbod en uiteindelijk de groep met een laagfrequent aanbod. Met andere woorden, het zijn net die groepen die voorschools meer geletterdheidsactiviteiten kregen aangeboden, die het sterkst dalen in het vierde leerjaar voor wat begrijpend lezen betreft.

Conclusie: De daling in leesprestaties is niet toe te schrijven aan het verminderd aanbieden van voorschoolse geletterdheidsactiviteiten thuis.

Tabel 26. Percentages leerlingen opgedeeld naar de frequentie waarmee ouders voorschools geletterdheids-activiteiten aanbieden in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Frequentie	2006		2016		Verskil
	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
Hoog (1)	1723 (38.4%)	560.7 (2.4)	2023 (39.6%)	540.5 (2.1)	-20.2 ♡(+1.2%)
Matig (2)	1703 (37.7%)	544.9 (2.0)	1783 (33.7%)	521.6 (2.1)	-23.3 ♡(-4.0%)
Laag (3)	765 (17.1%)	530.6 (2.6)	684 (13.2%)	512.8 (3.5)	-17.8 ♡(-3.9%)
Ontbrekend	288 (6.8%)	522.9 (4.7)	708 (13.5%)	500.5 (4.0)	-22.4 ♡(+6.7%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

♡ score in 2016 significant lager dan in 2006

30 Activiteit i) werd enigszins anders verwoord in 2006, namelijk: 'luidop lezen van tekens en naamborden'. Zowel in 2016 als 2006 werden nog een aantal extra activiteiten bevraagd. In 2006 ging het om j) een bibliotheek bezoeken en k) praten over wat er op school (in de kleuterklas) gebeurde. In 2016 ging het om geletterdheidsactiviteiten die als doel hebben het getalbegrip bij kinderen te stimuleren, bijvoorbeeld j) telrijmpjes opzeggen of liedjes over tellen zingen en k) spelen met getallenspeelgoed (bv. blokken met getallen).

31 De items die werden opgenomen bij de berekening van de schaal, zijn : a) boeken lezen, b) verhalen vertellen, c) liedjes zingen, d) met alfabetspeelgoed spelen, g) woordspelletjes spelen en i) luidop lezen (Kennedy & Foy, 2008; Foy, 2018). Voor elke leerling werd uiteindelijk de gemiddelde score op deze zes items berekend aan de hand van volgende codering: 1 = vaak, 2 = soms en 3 = nooit of bijna nooit. Op basis van die gemiddelde score werden leerlingen ondergebracht in één van volgende categorieën:

- gemiddelde score van 1 tot 1.67 = hoog frequent
- gemiddelde score van 1.67 tot en met 2.33 = matig frequent
- gemiddelde van > 2.33 tot en met 3 = laag frequent

Op het eerste zicht lijkt het dat ouders in 2016 frequenter voorschools geletterdheidsactiviteiten hebben aangeboden dan in 2006. Uit de berekening van het gemiddelde van de schaal blijkt nagenoeg weinig verschil te zijn in het voorschoolse aanbod (2006: 1.77; 2016: 1.70): zowel in 2006 als in 2016 werden dergelijke geletterdheidsactiviteiten in het gemiddelde Vlaams gezin voorschools matig frequent aangeboden.

? Hypothese 10: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn niet toe te schrijven aan de kansrijke leerlingen.

Om de kansrijke leerlingen in kaart te brengen, maakten we niet louter meer gebruik van gegevens uit de oudervragenlijst. Kansrijke leerlingen definiëren we hier als leerlingen die voldoen aan vier criteria:

- 1) Leerlingen die op leeftijd zitten (bron: leerlingvragenlijst)
 - 2006: geboortjaar = 1997
 - 2016: geboortjaar = 2006
- 2) Leerlingen die in het regulier lager onderwijs zitten (bron: steekproefgegevens)
- 3) Leerlingen waarvan de beide ouders een opleiding in het hoger onderwijs hebben voltooid (bron: oudervragenlijst)
- 4) Leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken (bron: leerlingvragenlijst)

Op die manier werden in **2006** ongeveer 1782 leerlingen geïdentificeerd als zogenaamde kansrijke leerlingen. Dit stemt overeen met 39.8% van de totale steekproef ($N = 4479$). De kansrijke leerlingen behaalden in 2006 een gemiddelde score van 571.8 punten ($S.E. = 1.6$). In **2016** werden 1724 leerlingen of 33.2% van de totale steekproef ($N = 5198$) gedefinieerd als kansrijk. Zij behaalden een gemiddelde score van 552.1 punten ($S.E. = 2.0$).

Conclusie: Uit deze werkwijze kunnen we dus besluiten dat er in 2016 zo'n 6.6% minder kansrijke leerlingen zijn ten opzichte van 2006. Bovendien dalen de prestaties begrijpend lezen van de kansrijke leerlingen sterk, namelijk met 19.7 punten op tien jaar tijd.

? Hypothese 11: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan een falende schoolaanpak (volgens de ouders).

Als opstap naar de bevindingen uit de schoolvragenlijst, bekijken we eerst hoe de ouders de aanpak van de school op vlak van lezen inschatten. Vermits de formulering van de stelling enigszins verschilt tussen 2006 en 2016, en bijgevolg wellicht ook de interpretatie, vermelden we ze hier allebei:

- 2006: 'De school van mijn kind levert goed werk bij het leren lezen van mijn kind.'
- 2016: 'De school van mijn kind slaagt er goed in om mijn kind vooruit te laten gaan in lezen.'

Ouders dienden deze stellingen te beoordelen gaande van helemaal akkoord (1) tot helemaal niet akkoord (4). De resultaten en de samenhang met de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen van hun kinderen, wordt weergegeven in **Tabel 27**. Daaruit blijkt dat in 2016 meer ouders minder tevreden zijn over de aanpak van de school inzake lezen. De daling in de categorie leerlingen waarvan de ouders 'helemaal akkoord' gaan met de stelling bedraagt maar liefst 12.5 procent, wat gepaard gaat met een stijging van leerlingen in de categorieën met minder tevreden ouders. Kinderen van ouders die in 2006 helemaal akkoord gaan met de stelling, scoren hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde. In 2016 is dit ook reeds het geval bij kinderen waarvan de ouders eerder akkoord gaan. De grootste daling in de prestaties voor begrijpend lezen doet zich echter voor bij kinderen waarvan de ouders aangaven dat de aanpak van de school inzake lezen werkt.

Conclusie: Kinderen van ouders die niet tevreden zijn over de aanpak van de school inzake lezen, presteren inderdaad lager dan kinderen van tevreden ouders. Toch situeert de grootste puntendaling tussen 2006 en 2016 zich bij de kinderen van ouders die het meest tevreden zijn.

Tabel 27. Percentages leerlingen opgedeeld naar de tevredenheid van de ouders met de aanpak van de school inzake lezen in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

	2006		2016		Verskil
	<i>N</i> (%)	Gemiddelde score (<i>S.E.</i>)	<i>N</i> (%)	Gemiddelde score (<i>S.E.</i>)	In punten (in %)
Helemaal akkoord	2540 (56.3%)	552.1 (2.0)	2254 (43.8%)	529.6 (2.4)	-22.5 ▼ (-12.5%)
Eerder akkoord	1558 (34.9%)	545.6 (2.5)	1976 (37.3%)	528.2 (2.1)	-17.4 ▼ (+2.4%)
Eerder niet akkoord	123 (2.7%)	521.0 (6.8)	358 (7.2%)	520.9 (3.8)	-0.1 (+4.5%)
Helemaal niet akkoord	12 (0.2%)	534.7 (20.0)	35 (0.7%)	517.2 (13.7)	-17.5 (+0.5%)
Ontbrekend	246 (5.8%)	519.1 (5.3)	575 (10.9%)	499.3 (4.9)	-19.8 ▼ (+5.1%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

Bevindingen uit de leerkracht- en schoolvragenlijst

>> Begrijpend lezen komt tot ontwikkeling door een ingewikkeld samenspel van uiteenlopende deelvaardigheden (o.a. fonologische vaardigheden en woordherkenning) en kennisbronnen (o.a. wereldkennis en metacognitieve kennis) (Stanovich, 1980). Dergelijke deelvaardigheden en kennisbronnen worden voornamelijk gestimuleerd en aangeleerd op school. De analyse van de leerkracht- en schoolvragenlijst, ingevuld door respectievelijk de leerkracht en de directeur, kan mogelijk bijdragen tot het identificeren van effectieve didactische methodieken voor begrijpend lezen. In deze paragraaf presenteren we de resultaten van deze analyse.

Invloedrijke leerkrachtkenmerken zijn onder andere de opleiding, de ervaring en de verdere professionele ontwikkeling van leerkrachten. Zo is er sprake van een positief verband tussen het aantal jaren **onderwijservaring** en de prestaties voor begrijpend lezen, al blijkt deze samenhang veel sterker te zijn in 2016 ten opzichte van 2006 (Tielemans et al., 2017). In 2016 scoorden leerlingen van leerkrachten met minder dan tien jaar ervaring significant lager dan het algemeen Vlaams gemiddelde, wat in 2006 niet het geval was.

Tijdens hun onderwijsloopbaan kunnen leerkrachten hun (vak)didactische en pedagogische competenties aanscherpen door het volgen van **nascholingen**. In 2016 hadden leerkrachten de voorbije twee jaar meer tijd besteed aan nascholingen rond begrijpend lezen dan in 2006 (Tielemans et al., 2017). We stelden in beide afnamejaren een negatief verband vast tussen het aantal uren nascholing en de prestaties voor begrijpend lezen. Bovendien deden leerlingen van leerkrachten die meer uren wijdden aan dergelijke nascholingen het in 2016 in sterkere mate minder goed dan in 2006. Deze onverwachte resultaten zijn mogelijks te verklaren doordat leraren die het begrijpend lezen achteruit zien gaan in hun klas, meer nascholingen gaan volgen.

Bij het interpreteren van bovenstaande en volgende resultaten willen we u nogmaals wijzen op de drie eerder genoemde belangrijke kanttekeningen die u best in het achterhoofd houdt bij het lezen van dit rapport. Ten eerste werden de gegevens in dit onderdeel bekomen via zelfrapportering door leerkrachten en directie. De resultaten vormen met andere woorden een weerspiegeling van hun percepties en dus niet steeds van de realiteit. Ten tweede gaat het in dit onderdeel om correlationale verbanden. Daarom waarschuwen we er voor om bepaalde lespraktijken te beschouwen als oorzaken van lage prestaties voor begrijpend lezen. Het omgekeerde kan immers ook: wanneer leerlingen zwak presteren, kiezen leerkrachten vaker voor die bepaalde lespraktijk. Dit fenomeen wordt ook wel *reversed causality* genoemd (Gustafsson, 2006). Ten derde is de groep leraren en schoolleiders die de PIRLS-vragenlijst invulden niet vanzelfsprekend representatief voor de populatie van Vlaamse leraren 4e leerjaar en schoolleiders. Dit is het gevolg van (1) de werkwijze van steekproeftrekking in PIRLS die vooral gericht is op scholen en leerlingen en (2) het feit dat sommige leraren en directeurs de PIRLS-vragenlijst niet invulden en hun gegevens daarom ontbreken.

? Hypothese 12: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan de basisopleiding van de leerkracht.

De professionele bachelor lager onderwijs levert in Vlaanderen de standaard vereiste kwalificatie op die leerkrachten toelaat te onderwijzen in het vierde leerjaar (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.j.). In 2006 beschikten alle bevraagde leerkrachten over dit of een equivalent diploma. In 2016 kreeg 98 procent van de leerlingen les van een leerkracht met een professionele bachelor als hoogste opleiding. De overige twee procent kreeg in 2016 les van een leerkracht die als hoogste opleidingsniveau aangaf een master gevolgd te hebben, in 2006 werd deze optie niet opgenomen in de leerkrachtvragenlijst. Dit maakt een vergelijking in de tijd onmogelijk. Door het beperkte aantal leerkrachten met een masterdiploma in 2016 kunnen we bovendien geen betrouwbare uitspraken doen over de eventuele toegevoegde waarde van deze opleiding voor leerkrachten in het lager onderwijs.

Wat we wel kunnen vergelijken, is de mate waarin tijdens de lerarenopleiding nadruk werd gelegd op specifieke inhoud. Onderwerpen die in beide afnamejaren werden bevraagd, zijn de nadruk op Nederlandse taal, literatuur, leesonderwijs of -pedagogiek, remediërend leesonderwijs, theorie met betrekking tot lezen, buitengewoon onderwijs en onderwijs van een tweede taal (bijv. Frans).³²

In **Tabel 28** wordt per onderwerp het verband met de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen weergegeven.

Tabel 28. Percentages leerlingen opgedeeld naar de nadruk die op specifieke onderwerpen werd gelegd in de opleiding van hun leerkracht in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

	2006		2016		Vershil
Nadruk op specifieke onderwerpen tijdens de lerarenopleiding	N (%) ¹⁷	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
Nederlandse taal					
Helemaal niet (1)	11 (0.2%)	552.1 (4.8)	48 (0.8%)	483.6 (33.6)	-68.5 (+0.6%)
Overzicht of inleiding (2)	970 (23.5%)	545.4 (4.7)	1047 (20.8%)	524.0 (3.7)	-21.4 (▼)(-2.7%)
Zwaartepunt (3)	3321 (72.0%)	547.8 (2.1)	3794 (71.7%)	525.8 (2.4)	-22.0 (▼)(-0.3%)
Ontbrekend	177 (1.6%)	542.7 (8.6)	309 (6.8%)	524.8 (7.9)	-17.9 (+5.2%)
Literatuur					
Helemaal niet (1)	491 (11.4%)	541.9 (5.1)	585 (12.0%)	531.2 (6.2)	-10.7 (+0.6%)
Overzicht of inleiding (2)	2987 (66.0%)	549.2 (2.3)	3433 (65.5%)	523.8 (2.5)	-25.4 (▼)(-0.5%)
Zwaartepunt (3)	861 (19.4%)	544.1 (3.0)	697 (12.1%)	523.1 (6.6)	-21.0 (▼)(-7.3%)
Ontbrekend	140 (3.2%)	539.3 (11.3)	483 (10.4%)	528.2 (5.7)	-11.1 (+7.2%)
Leesonderwijs of -pedagogiek					
Helemaal niet (1)	23 (0.8%)	531.2 (6.6)	72 (1.2%)	528.4 (17.4)	-2.8 (+0.4%)
Overzicht of inleiding (2)	1524 (34.3%)	545.2 (3.4)	1684 (33.6%)	525.2 (3.2)	-20 (▼)(-0.7%)
Zwaartepunt (3)	2792 (61.7%)	548.7 (2.4)	3145 (58.8%)	525.2 (2.5)	-23.5 (▼)(-2.9%)
Ontbrekend	140 (3.2%)	539.3 (11.3)	297 (6.4%)	522.6 (8.5)	-16.7 (+3.2%)
Remediërend leesonderwijs					
Helemaal niet (1)	856 (20.7%)	545.0 (3.9)	863 (18.2%)	529.2 (5.2)	-15.8 (▼)(-2.5%)
Overzicht of inleiding (2)	2689 (58.5%)	548.3 (2.3)	2887 (52.2%)	523.6 (2.6)	-24.7 (▼)(-6.3%)
Zwaartepunt (3)	743 (16.6%)	548.7 (3.7)	1059 (21.7%)	527.0 (4.4)	-21.7 (▼)(+5.1%)
Ontbrekend	191 (4.3%)	532.9 (11.1)	389 (7.9%)	520.2 (7.5)	-12.7 (+3.6%)
Theorie m.b.t. lezen					
Helemaal niet (1)	266 (6.3%)	530.5 (4.0)	195 (3.8%)	538.3 (4.8)	+7.8 (-2.5%)
Overzicht of inleiding (2)	2457 (55.6%)	549.6 (2.5)	2449 (48.1%)	521.8 (2.9)	-27.8 (▼)(-7.5%)
Zwaartepunt (3)	1542 (33.6%)	547.5 (3.2)	2163 (40.0%)	528.7 (3.2)	-18.8 (▼)(+6.4%)
Ontbrekend	214 (4.5%)	535.7 (9.1)	391 (2.0%)	520.5 (6.6)	-15.2 (-2.5%)
Buitengewoon onderwijs					
Helemaal niet (1)	1336 (28.4%)	544.4 (3.5)	1285 (24.6%)	524.4 (4.3)	-20.0 (▼)(-3.8%)
Overzicht of inleiding (2)	2730 (63.1%)	549.1 (2.3)	3188 (59.7%)	527.5 (2.4)	-21.6 (▼)(-3.4%)
Zwaartepunt (3)	222 (4.3%)	548.5 (8.5)	358 (8.6%)	511.4 (6.3)	-37.1 (▼)(+4.3%)
Ontbrekend	191 (4.2%)	533.4 (9.4)	367 (7.1%)	523.5 (7.2)	-9.9 (+2.9%)
Onderwijs van een tweede taal (bijv. Frans)					
Helemaal niet (1)	283 (7.3%)	538.5 (6.9)	161 (2.6%)	503.9 (11.3)	-34.6 (▼)(-4.7%)
Overzicht of inleiding (2)	2721 (60.2%)	547.8 (2.2)	2522 (49.1%)	524.0 (2.5)	-23.8 (▼)(-11.1%)
Zwaartepunt (3)	1309 (28.8%)	549.4 (3.6)	2232 (42.7%)	527.7 (3.1)	-21.7 (▼)(+13.9%)
Ontbrekend	166 (3.7%)	533.0 (10.6)	283 (5.6%)	524.8 (9.5)	-8.2 (+1.9%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

³² In 2006 werden volgende onderwerpen ook opgenomen in de leerkrachtvragenlijst: psychologie en taalontwikkeling bij kinderen. In 2016 werden volgende onderwerpen nog opgenomen: onderwijspsychologie, beoordelingsmethodes voor lezen en opvoeding van peuters en/of kleuters.

Uit de bevraging blijkt de nadruk in de lerarenopleiding enigszins verschoven te zijn. Zo kwam er minder nadruk te liggen op literatuur en theorie met betrekking tot lezen en nam vooral de aandacht voor remediërend leesonderwijs, buitengewoon onderwijs en onderwijs van een tweede taal (bijv. Frans) toe.³³ Het blijft echter onduidelijk of de nadruk op bepaalde onderwerpen tijdens de lerarenopleiding nu wel of niet samenhangt met de leerlingprestaties. Bovendien is de daling in de prestaties tussen 2006 en 2016 ongeveer even groot in alle categorieën (helemaal niet, overzicht of inleiding en zwaartepunt) en bij alle onderwerpen.

Conclusie: Het is onduidelijk of de basisopleiding van de leerkracht in zijn huidige vorm kan beschouwd worden als dé oorzaak van de zwakke en dalende PIRLS-resultaten in 2016.

? Hypothese 13: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan meer uitdagende klassamenstellingen.

Tabel 29 bevat beschrijvende gegevens over de klassamenstellingen in 2006 en 2016. We herinneren de lezer er aan dat in onze berekeningen van de cijfers van 2016 de leerlingen uit het BuLO werden weggelaten.

Uit **Tabel 29** blijkt dat de huidige klasgrootte ongeveer gelijk is gebleven aan die van tien jaar geleden. Toch kunnen we anno 2016 spreken van een meer uitdagende klassamenstelling dan in 2006. Zo zijn er volgens de leerkrachten meer leerlingen die moeite hebben met het begrijpen van gesproken Nederlands, zijn er meer leerlingen die nood hebben aan remediërend leesonderwijs en zijn er meer leerlingen die ook daadwerkelijk remediërend leesonderwijs krijgen.

Conclusie: De zwakke en dalende PIRLS-resultaten kunnen mogelijk deels verklaard worden door de meer uitdagende klassamenstellingen in 2016 ten opzichte van tien jaar geleden.

Tabel 29. Beschrijving van de klassamenstelling in termen van aantal leerlingen

Aantal leerlingen	2006			2016 (zonder BuLO)		
	MIN	MAX	Gemiddelde score (S.E.)	MIN	MAX	Gemiddelde score (S.E.)
Klasgrootte (met inbegrip van graadklassen)	4	32	20.9 (0.3)	9	29	20.7 (0.3)
Klasgrootte vierde leerjaar	1	30	20.5 (0.4)	6	29	20.4 (0.3)
Leerlingen per klas die moeite hebben met het begrijpen van gesproken Nederlands	0	19	1.2 (0.2)	0	20	1.6 (0.2)
Leerlingen per klas die nood hebben aan remediërend leesonderwijs	0	11	3.6 (0.2)	0	20	4.1 (0.2)
Leerlingen per klas die remediërend leesonderwijs krijgen	0	10	2.8 (0.2)	0	15	3.2 (0.2)

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

³³ In beide afnamejaren werden de antwoordcategorieën gecodeerd gaande van 1 (helemaal niet) naar 2 (overzicht of inleiding) tot 3 (zwaartepunt). Deze codering werd gebruikt voor het berekenen van de gemiddelde nadruk op specifieke onderwerpen in de lerarenopleiding:

- Nederlandse taal: 2006: 2.75 (zwaartepunt) ; 2016: 2.76 (zwaartepunt)
- Literatuur: 2006: 2.08 (overzicht of inleiding) ; 2016: 2.00 (overzicht of inleiding)
- Leesonderwijs of -pedagogiek: 2006: 2.63 (zwaartepunt) ; 2016: 2.62 (zwaartepunt)
- Remediërend leesonderwijs: 2006: 1.96 (overzicht of inleiding) ; 2016: 2.04 (overzicht of inleiding)
- Theorie met betrekking tot lezen: 2006: 2.99 (zwaartepunt) ; 2016: 2.39 (overzicht of inleiding)
- Buitengewoon onderwijs: 2006: 1.75 (overzicht of inleiding) ; 2016: 1.83 (overzicht of inleiding)
- Onderwijs van een tweede taal: 2006: 2.22 (overzicht of inleiding) ; 2016: 2.42 (overzicht of inleiding)

? Hypothese 14: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan het vermoeden dat leerlingen het niet meer gewend zijn om lange teksten te lezen.

Leerkrachten dienden in beide afnamejaren aan te geven hoe frequent ze literair leesmateriaal aanbieden in de klas. De resultaten en het verband met de prestaties voor begrijpend lezen worden weergegeven in **Tabel 30**. De drie soorten teksten, namelijk korte verhalen, langere fictieboeken en toneelstukken worden in 2016 iets frequenter aangeboden dan in 2006.³⁴ De veronderstelling dat leerlingen minder vaak lange teksten aangeboden krijgen, lijkt niet te kloppen.

De samenhang tussen de frequentie waarmee dit literair leesmateriaal werd aangeboden en de prestaties voor begrijpend lezen, is verre van éénduidig te noemen. Zo leveren het dagelijks aanbieden van korte verhalen en het maandelijks aanbieden van langere fictieboeken in 2006 scores op die lager liggen dan het algemeen Vlaams gemiddelde, terwijl dit in 2016 niet langer het geval is. In 2016 gaat, in tegenstelling tot in 2006, het nooit of bijna nooit aanbieden van literair leesmateriaal telkens samen met scores lager dan het algemeen Vlaams gemiddelde. Toch gaat het frequenter aanbieden van dergelijke leesmaterialen niet per se gepaard met minder sterke puntendalingen tussen 2006 en 2016.

Conclusie: De leerlingen krijgen in 2016 iets vaker lange teksten aangeboden. Het vermoeden dat leerlingen het niet meer gewend zijn om lange teksten te lezen, lijkt niet te kloppen. De zwakke en dalende PIRLS-resultaten in 2016 zijn niet toe te schrijven aan de blootstelling van leerlingen aan lange teksten.

Tabel 30. Percentages leerlingen opgedeeld naar de frequentie waarmee de leerkracht hen specifiek literair leesmateriaal aanbiedt in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Frequentie aanbod literair leesmateriaal	2006		2016		Verskil
	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
Korte verhalen (bv. fabels, sprookjes, actief verhalen, sciencefiction, detective verhalen)					
Elke dag of bijna elke dag (1)	339 (7.1%)	536.6 (5.5)	370 (8.0%)	526.1 (9.9)	-10.5 (+0.9%)
Eén of twee keer per week (2)	2183 (48.1%)	547.9 (2.8)	2872 (53.8%)	525.5 (2.4)	-22.4 ▼(+5.7%)
Eén of twee keer per maand (3)	1602 (37.0%)	546.7 (3.2)	1668 (31.4%)	524.6 (3.4)	-22.1 ▼(-5.6%)
Nooit of bijna nooit (4)	173 (4.2%)	557.1 (4.9)	198 (3.3%)	520.6 (20.3)	-36.5 (-0.9%)
Ontbrekend	182 (3.6%)	548.6 (8.4)	90 (3.4%)	524.3 (8.6)	-24.3 ▼(-0.2%)
Langere fictieboeken met hoofdstukken					
Elke dag of bijna elke dag (1)	224 (6.0%)	547.1 (7.0)	489 (8.5%)	530.5 (6.5)	-16.6 (+2.5%)
Eén of twee keer per week (2)	925 (21.9%)	547.0 (3.9)	995 (19.8%)	522.1 (5.8)	-24.9 ▼(-2.1%)
Eén of twee keer per maand (3)	1930 (40.6%)	546.0 (3.1)	2248 (43.0%)	528.1 (2.7)	-17.9 ▼(+2.4%)
Nooit of bijna nooit (4)	1195 (27.1%)	549.2 (3.3)	1353 (24.8%)	520.0 (3.7)	-29.2 ▼(-2.3%)
Ontbrekend	205 (4.3%)	543.0 (8.6)	113 (3.9%)	527.6 (7.8)	-15.4 (-0.4%)
Toneelstukken					
Elke dag of bijna elke dag (1)	-	-	-	-	-
Eén of twee keer per week (2)	13 (0.3%)	557.0 (5.0)	39 (0.8%)	526.3 (10.3)	-30.7 (+0.5%)
Eén of twee keer per maand (3)	640 (13.5%)	546.5 (4.1)	882 (18.4%)	530.3 (4.8)	-16.2 ▼(+4.9%)
Nooit of bijna nooit (4)	3591 (81.7%)	547.0 (2.0)	4166 (77.1%)	523.8 (2.3)	-23.2 ▼(-4.6%)
Ontbrekend	235 (4.5%)	549.3 (6.7)	111 (3.8%)	525.4 (7.7)	-23.9 ▼(-0.7%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

-: geen gegevens beschikbaar

34 In beide afnamejaren werden de antwoordcategorieën gecodeerd gaande van 1 (elke dag of bijna elke dag) tot 4 (nooit of bijna nooit). Deze codering werd gebruikt voor het berekenen van de gemiddelde frequentie waarmee leerkrachten literair leesmateriaal aanboden:
 - Korte verhalen: gemiddelde 2006: 2.40 (wekelijks) → gemiddelde 2016: 2.31 (wekelijks)
 - Langere fictieboeken: gemiddelde 2006: 2.93 (maandelijks) → gemiddelde 2016: 2.88 (maandelijks)
 - Toneelstukken: gemiddelde 2006: 3.85 (nooit of bijna nooit) → gemiddelde 2016: 3.79 (nooit of bijna nooit)

✗ Hypothese 15: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan het gebruik van inefficiënte groepeeringsmethoden.

Onderzoek wees uit dat instructie in kleine groepen vaardigheden als begrijpend lezen kan bevorderen (Lou, Abrami, & Spence, 2000). Dergelijke flexibele binnenklasdifferentiatie maakt het mogelijk om tegemoet te komen aan de noden van elke individuele leerling (Mullis & Martin, 2015). Toch hebben specifieke subgroepen van leerlingen meer baat bij bepaalde didactische werkvormen dan andere. Zo vonden Catsambis en Buttarò (2012) dat het homogeen groepeeren van leerlingen volgens hun leesvaardigheid enkel een voordeel oplevert voor sterk presterende leerlingen. Zwakke leerlingen presteren daarentegen het best in heterogene groepen (Lou et al., 1996).

In beide afnamejaren moesten leerkrachten aangeven hoe vaak ze volgende werkvormen in hun klas hanteren: klassikaal leesonderwijs, homogene en heterogene groepen, geïndividualiseerd leesonderwijs en zelfstandig werken aan een opgelegde opdracht. Het verband met de prestaties voor begrijpend lezen wordt weergegeven in **Tabel 31**. Vlaamse leerkrachten maakten zowel in 2006 als 2016 gebruik van verschillende combinaties van didactische werkvormen.

Tabel 31. Percentages leerlingen opgedeeld naar de frequentie waarmee specifieke didactische werkvormen tijdens leesonderwijs en leesactiviteiten worden ingezet in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Frequentie didactische werkvormen	2006		2016		Vershil
	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
Klassikaal leesonderwijs					
Vaak (1)	2541 (54.8%)	547.1 (2.4)	2343 (43.8%)	525.1 (3.1)	-22.0 ▼ (-11.0%)
Soms (2)	1707 (40.4%)	546.7 (3.3)	2579 (50.4%)	525.3 (2.9)	-21.4 ▼ (+10.0%)
Nooit (3)	69 (2.0%)	555.9 (8.9)	246 (4.9%)	526.8 (8.7)	-29.1 ▼ (+2.9%)
Ontbrekend	162 (2.9%)	544.2 (10.9)	30 (1.0%)	500.1 (14.5)	-44.1 ▼ (-1.9%)
Homogene groepjes (zelfde leesniveau)					
Vaak (1)	1163 (24.9%)	545.6 (3.1)	1474 (32.2%)	527.6 (3.5)	-18.0 ▼ (+7.3%)
Soms (2)	2117 (48.3%)	548.2 (2.7)	2935 (53.9%)	523.3 (2.7)	-24.9 ▼ (+5.6%)
Nooit (3)	1059 (23.8%)	544.9 (4.9)	669 (11.4%)	529.9 (5.1)	-15.0 ▼ (-12.4%)
Ontbrekend	140 (3.0%)	557.8 (7.8)	120 (2.5%)	508.0 (11.2)	-49.8 ▼ (-0.5%)
Heterogene groepjes (gemengd leesniveau)					
Vaak (1)	1559 (38.3%)	545.8 (3.6)	2394 (46.0%)	523.4 (2.6)	-22.4 ▼ (+7.7%)
Soms (2)	2139 (45.5%)	548.4 (2.4)	2397 (45.8%)	527.0 (3.3)	-21.4 ▼ (+0.3%)
Nooit (3)	650 (13.9%)	545.4 (4.6)	362 (2.0%)	525.8 (5.0)	-19.6 ▼ (-11.9%)
Ontbrekend	131 (2.4%)	552.0 (7.9)	45 (0.7%)	509.7 (18.4)	-42.3 ▼ (-1.7%)
Geïndividualiseerd leesonderwijs					
Vaak (1)	429 (9.1%)	540.0 (8.1)	569 (11.8%)	527.0 (6.8)	-13.0 (+2.7%)
Soms (2)	2561 (59.7%)	549.5 (2.2)	2802 (54.0%)	525.8 (2.6)	-23.7 ▼ (-5.7%)
Nooit (3)	1300 (27.9%)	542.8 (3.6)	1767 (32.9%)	523.7 (3.6)	-19.1 ▼ (+5.0%)
Ontbrekend	189 (3.3%)	557.1 (5.9)	60 (1.4%)	512.1 (14.8)	-45.0 ▼ (-1.9%)
Leerlingen werken zelfstandig aan een opgelegde opdracht					
Vaak (1)	3370 (75.3%)	548.6 (2.1)	3285 (65.0%)	527.3 (2.3)	-21.3 ▼ (-10.3%)
Soms (2)	1005 (22.8%)	541.4 (3.8)	1823 (33.1%)	521.5 (3.6)	-19.9 ▼ (+10.3%)
Nooit (3)	-	-	39 (0.5%)	519.2 (23.8)	-
Ontbrekend	104 (1.9%)	553.3 (9.4)	51 (1.4%)	508.3 (13.3)	-45.0 ▼ (-0.5%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

-: geen gegevens beschikbaar

Ten opzichte van tien jaar geleden blijkt een zekere evolutie van klassikaal onderwijs naar een meer gedifferentieerd leesonderwijs, namelijk via heterogene en homogene leesgroepen.³⁵ Verder werkten leerlingen in 2016 minder vaak zelfstandig aan een opgelegde opdracht. Geïndividualiseerd onderwijs werd nog even vaak ingezet als in 2006.

De frequentie waarmee de leerkracht een bepaalde werkvorm inzet, maakt over het algemeen maar weinig verschil voor de prestaties voor begrijpend lezen. Zo behaalden leerlingen van leerkrachten die een specifieke werkvorm vaak, soms en nooit inzetten ongeveer dezelfde gemiddelde scores. Géén van de genoemde werkvormen lijkt enige weerstand te bieden aan de puntendaling in de prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016. Het puntenverlies is het grootst bij het nooit inzetten van klassikaal onderwijs, het soms homogeen groeperen en het soms aanbieden van geïndividualiseerd leesonderwijs. Bij de andere werkvormen zijn de dalingen ongeveer even sterk voor alle frequentiecategorieën.

Conclusie: Het inzetten van bepaalde groepeeringsmethoden is geen verklaring voor de zwakke en/of dalende resultaten voor begrijpend lezen.

✕ Hypothese 16: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan het gebruik van inefficiënte instructiemethoden tijdens leeslessen en -activiteiten.

"Learning occurs through the cognitive engagement of the learner with the appropriate subject matter knowledge" (McLaughlin et al., 2005, p. 5). Om die mate van betrokkenheid van de leerling op de leerstof te bereiken, moet de leerkracht zich wagen aan een speurtocht naar uitdagende, effectieve instructiemethoden (Klieme, Pauli, & Reusser, 2009). In de vragenlijsten van 2006 en 2016 werd de frequentie van volgende instructies bevraagd:

- Luidop lezen voor de leerlingen;
- Leerlingen vragen om luidop te lezen voor de hele klas;
- Leerlingen in alle stilte laten lezen;
- Leerlingen strategieën aanleren om woorden en klanken te decoderen;
- Leerlingen systematisch nieuwe woordenschat aanleren en
- Verschillende 'snelle' leesstrategieën aanleren of demonstreren (bv. een tekst diagonaal lezen).

Zowel in 2006 als in 2016 boden leerkrachten hun leerlingen een uitgebreide mix van diverse leesinstructies aan. De vergelijking tussen beide afnamejaren, inclusief de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen, wordt weergegeven in **Tabel 32**. Uit die tabel en uit de berekening van de gemiddelde frequenties³⁶ van de leesinstructies blijkt dat Vlaamse leerkrachten in 2016 minder vaak zelf luidop lezen, minder vaak leerlingen vragen om luidop te lezen en om in stilte te lezen en minder vaak snelle leesstrategieën aanleren of demonstreren. Toenemende aandacht gaat daarentegen uit naar het aanleren van strategieën om klanken en woorden te decoderen en het aanleren van nieuwe woordenschat.

35 In beide afnamejaren werden de antwoordcategorieën gecodeerd gaande van 1 (vaak) tot 3 (nooit). Deze codering werd gebruikt voor het berekenen van de gemiddelde frequentie waarmee leerkrachten de genoemde didactische werkvormen inzetten:

- Klassikaal leesonderwijs: gemiddelde 2006: 1.46 (soms) → gemiddelde 2016: 1.61 (soms)
- Homogene groepjes: gemiddelde 2006: 1.99 (soms) → gemiddelde 2016: 1.79 (soms)
- Heterogene groepjes: gemiddelde 2006: 1.75 (soms) → gemiddelde 2016: 1.61 (soms)
- Geïndividualiseerd leesonderwijs: gemiddelde 2006: 2.19 (soms) → gemiddelde 2016: 2.21 (soms)
- Zelfstandig werken aan een opgelegde opdracht: gemiddelde 2006: 1.23 (vaak) → gemiddelde 2016: 1.35 (vaak)

36 In beide afnamejaren werden de antwoordcategorieën gecodeerd gaande van 1 (elke dag of bijna elke dag) tot 4 (nooit of bijna nooit). Deze codering werd gebruikt voor het berekenen van de gemiddelde frequentie waarmee leerkrachten de genoemde leesinstructies inzetten:

- Luidop lezen voor de leerlingen: gemiddelde 2006: 1.85 (één of twee keer per week) → gemiddelde 2016: 1.90 (één of twee keer per week)
- Leerlingen vragen om luidop te lezen voor de hele klas: gemiddelde 2006: 1.57 (één of twee keer per week) → gemiddelde 2016: 1.67 (één of twee keer per week)
- Leerlingen in alle stilte laten lezen: gemiddelde 2006: 1.44 (elke dag of bijna elke dag) → gemiddelde 2016: 1.55 (één of twee keer per week)
- Leerlingen strategieën aanleren om woorden en klanken te decoderen: gemiddelde 2006: 3.21 (één of twee keer per maand) → gemiddelde 2016: 2.95 (één of twee keer per maand)
- Leerlingen systematisch nieuwe woordenschat aanleren: gemiddelde 2006: 2.00 (één of twee keer per week) → gemiddelde 2016: 1.93 (één of twee keer per week)
- Leerlingen 'snelle' leesstrategieën aanleren of demonstreren: gemiddelde 2006: 2.94 (één of twee keer per maand) → gemiddelde 2016: 3.20 (één of twee keer per maand)

Opnieuw blijkt de frequentie waarmee de leerkracht een bepaalde instructie hanteert maar weinig verband te houden met de prestaties voor begrijpend lezen. Zo leiden minder frequente leesinstructies soms tot hogere scores en omgekeerd. Bovendien ontbreekt ook voor de frequentie waarmee leerkrachten dergelijke leesinstructies aanbieden een duidelijke samenhang met de grootte van de puntendalingen tussen 2006 en 2016. De sterkste daling doet zich, per leesinstructie, immers voor bij het (bijna) nooit luidop lezen voor leerlingen, het wekelijks leerlingen luidop laten lezen, het (bijna) dagelijks leerlingen in stilte laten lezen, het (bijna) nooit aanleren van strategieën om klanken en woorden te decoderen, het wekelijks aanleren van nieuwe woordenschat en het (bijna) dagelijks aanleren of demonstreren van snelle leesstrategieën.

Conclusie: Het inzetten van bepaalde instructiemethoden is geen verklaring voor de zwakke en/of dalende resultaten voor begrijpend lezen.

Tabel 32. Percentages leerlingen opgedeeld naar de frequentie waarmee specifieke leesinstructies door de leerkracht tijdens leeslessen en -activiteiten worden gegeven in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Frequentie van leesinstructies	2006		2016		Verschil
	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
Luidop lezen voor de leerlingen					
Elke dag of bijna elke dag (1)	1843 (40.9%)	545.7 (2.9)	1695 (33.3%)	524.0 (3.6)	-21.7 ▼(-7.6%)
Eén of twee keer per week (2)	1623 (37.9%)	548.2 (3.0)	2365 (42.7%)	525.5 (3.0)	-22.7 ▼(+4.8%)
Eén of twee keer per maand (3)	637 (12.8%)	548.0 (6.1)	900 (17.9%)	528.1 (5.5)	-19.9 ▼(+5.1%)
Nooit of bijna nooit (4)	280 (6.6%)	544.4 (4.8)	150 (2.9%)	517.4 (10.4)	-27.0 ▼(-3.7%)
Ontbrekend	96 (1.8%)	556.9 (9.6)	88 (3.1%)	519.5 (8.2)	-37.4 ▼(+1.3%)
Leerlingen vragen om luidop te lezen voor de hele klas					
Elke dag of bijna elke dag (1)	2720 (60.2%)	549.7 (2.1)	2667 (49.6%)	528.4 (2.8)	-21.3 ▼(-10.6%)
Eén of twee keer per week (2)	1043 (24.2%)	541.5 (3.5)	1842 (35.1%)	519.9 (3.4)	-21.6 ▼(+10.9%)
Eén of twee keer per maand (3)	457 (9.8%)	544.5 (7.4)	420 (8.2%)	527.1 (8.1)	-17.4 (-1.6%)
Nooit of bijna nooit (4)	181 (4.3%)	544.0 (9.5)	201 (4.6%)	528.5 (8.5)	-15.5 (+0.3%)
Ontbrekend	78 (1.6%)	555.3 (11.4)	68 (1.4%)	518.6 (10.5)	-36.7 ▼(-0.2%)
Leerlingen in alle stilte laten lezen					
Elke dag of bijna elke dag (1)	2633 (58.6%)	549.3 (2.0)	2538 (49.1%)	527.0 (3.0)	-22.3 ▼(-9.5%)
Eén of twee keer per week (2)	1625 (36.6%)	544.4 (3.7)	2324 (42.9%)	523.5 (2.8)	-20.9 ▼(+6.3%)
Eén of twee keer per maand (3)	143 (3.2%)	530.9 (12.9)	224 (4.5%)	524.0 (11.0)	-6.9 (+1.3%)
Nooit of bijna nooit (4)	-	-	21 (0.6%)	493.9 (3.5)	-
Ontbrekend	78 (1.6%)	555.3 (11.4)	91 (3.0%)	523.9 (9.5)	-31.4 ▼(+1.4%)
Leerlingen strategieën aanleren om klanken en woorden te decoderen					
Elke dag of bijna elke dag (1)	237 (5.6%)	554.4 (5.5)	414 (7.7%)	531.8 (7.7)	-22.6 ▼(+2.1%)
Eén of twee keer per week (2)	624 (13.1%)	548.4 (4.7)	1296 (24.9%)	525.3 (3.6)	-23.1 ▼(+11.8%)
Eén of twee keer per maand (3)	1348 (32.8%)	543.0 (3.7)	1457 (27.7%)	523.8 (3.8)	-19.2 ▼(-5.1%)
Nooit of bijna nooit (4)	2110 (44.8%)	548.7 (2.6)	1913 (35.5%)	524.7 (3.7)	-24.0 ▼(-9.3%)
Ontbrekend	160 (3.8%)	547.2 (10.7)	118 (4.2%)	522.5 (7.2)	-24.7 (+0.4%)
Leerlingen systematisch nieuwe woordenschat aanleren					
Elke dag of bijna elke dag (1)	1138 (25.8%)	541.3 (4.5)	1681 (31.4%)	526.8 (3.9)	-14.5 ▼(+5.6%)
Eén of twee keer per week (2)	2355 (52.3%)	547.9 (2.5)	2214 (43.8%)	521.9 (3.3)	-26.0 ▼(-8.5%)
Eén of twee keer per maand (3)	697 (15.2%)	550.2 (3.3)	1058 (18.2%)	529.0 (3.5)	-21.2 ▼(+3.0%)
Nooit of bijna nooit (4)	211 (5.2%)	554.7 (6.3)	136 (3.4%)	542.1 (8.8)	-12.6 (-1.8%)
Ontbrekend	78 (1.6%)	555.3 (11.4)	109 (3.2%)	510.6 (10.9)	-44.7 ▼(+1.6%)
Verschillende 'snelle' leesstrategieën aanleren of demonstreren (bv. een tekst diagonaal lezen)					
Elke dag of bijna elke dag (1)	173 (2.9%)	550.0 (12.7)	133 (2.6%)	522.8 (11.2)	-27.2 (-0.3%)
Eén of twee keer per week (2)	1205 (26.2%)	550.4 (2.5)	591 (10.2%)	531.1 (5.0)	-19.3 ▼(-16.0%)
Eén of twee keer per maand (3)	1838 (42.1%)	549.4 (2.6)	2517 (49.6%)	523.4 (2.9)	-26.0 ▼(+7.5%)
Nooit of bijna nooit (4)	1166 (26.2%)	540.1 (3.6)	1889 (35.1%)	526.2 (3.3)	-13.9 ▼(+8.9%)
Ontbrekend	97 (2.6%)	541.3 (13.9)	68 (2.5%)	518.6 (10.5)	-22.7 (-0.1%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

✕ Hypothese 17: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan beperkte oefenkansen voor het verwerven van deelvaardigheden en strategieën inzake begrijpend lezen.

Leerkrachten dienden in 2006 en 2016 aan te geven hoe frequent ze leerlingen oefenkansen boden voor het verwerven van volgende deelvaardigheden en strategieën inzake begrijpend lezen:

- Vinden van de hoofdgedachten van een tekst;
- Uitleggen of aantonen wat ze begrepen hebben van wat ze gelezen hebben;
- Vergelijken van wat ze gelezen hebben met hun persoonlijke ervaringen;
- Vergelijken van wat ze gelezen hebben met andere dingen die ze hebben gelezen;
- Voorspellen wat er verder gaat gebeuren in de tekst die ze aan het lezen zijn;
- Veralgemenen van of conclusies trekken uit wat ze hebben gelezen en
- Beschrijven van de stijl of de structuur van de tekst die ze gelezen hebben.

Leerkrachten boden in 2006 en 2016 uitgebreide oefenkansen aan voor een diversiteit aan deelvaardigheden en leesstrategieën. De resultaten worden samen met de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen weergegeven in Tabel 33. In 2016 gaat er in toenemende mate aandacht uit naar alle in [Tabel 33](#) opgesomde deelvaardigheden en leesstrategieën. Er doen zich drie opvallende verschuivingen voor: er wordt meer nadruk gelegd op (a) het vergelijken van wat leerlingen gelezen hebben met andere dingen die ze hebben gelezen, (b) het voorspellen van wat er gaat gebeuren en (c) het beschrijven van de stijl of de structuur van de tekst.³⁷

Frequente oefenkansen bieden niet altijd garantie op hogere scores voor begrijpend lezen. Bovendien ontbreekt opnieuw een duidelijke samenhang tussen de frequentie van de oefenkansen voor het verwerven van deelvaardigheden en leesstrategieën en de grootte van de puntendingen voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016. De sterkste dalingen doen zich voor bij het maandelijks oefenen op het vinden van de hoofdgedachten in de tekst, het (bijna) nooit uitleggen of aantonen wat ze begrepen hebben van wat ze gelezen hebben, het maandelijks vergelijken van wat ze gelezen hebben met hun persoonlijke ervaringen, het (bijna) nooit vergelijken van wat ze hebben gelezen met andere dingen, het maandelijks voorspellen, het (bijna) dagelijks veralgemenen en het maandelijks beschrijven van de stijl of structuur van de tekst.

Conclusie: de zwakke en dalende PIRLS-resultaten in 2016 zijn niet te wijten aan beperkte oefenkansen voor deelvaardigheden en strategieën inzake begrijpend lezen. In 2016 werd volgens leerkrachten meer tijd gespendeerd aan het oefenen ervan.

³⁷ In beide afnamejaren werden de antwoordcategorieën gecodeerd gaande van 1 (elke dag of bijna elke dag) tot 4 (nooit of bijna nooit). Deze codering werd gebruikt voor het berekenen van de gemiddelde frequentie waarmee leerkrachten leerlingen oefenkansen aanboden voor het verwerven van deelvaardigheden en strategieën inzake begrijpend lezen:

- Vinden van de hoofdgedachten van een tekst: gemiddelde 2006: 2.06 (één of twee keer per week) → 2.04 (één of twee keer per week)
- Uitleggen of aantonen wat ze begrepen hebben van wat ze gelezen hebben: gemiddelde 2006: 1.89 (één of twee keer per week) → gemiddelde 2006: 1.70 (één of twee keer per week)
- Vergelijken van wat ze gelezen hebben met hun persoonlijke ervaringen: gemiddelde 2006: 2.31 (één of twee keer per week) → gemiddelde 2016: 2.26 (één of twee keer per week)
- Vergelijken van wat ze gelezen hebben met andere dingen die ze hebben gelezen: gemiddelde 2006: 2.78 (één of twee keer per maand) → 2.63 (één of twee keer per maand)
- Voorspellen wat er verder gaat gebeuren in de tekst die ze aan het lezen zijn: gemiddelde 2006: 2.53 (één of twee keer per maand) → gemiddelde 2016: 2.31 (één of twee keer per week)
- Veralgemenen van of conclusies trekken uit wat ze hebben gelezen: gemiddelde 2006: 2.44 (één of twee keer per week) → gemiddelde 2016: 2.39 (één of twee keer per week)
- Beschrijven van de stijl of de structuur van de tekst die ze gelezen hebben: gemiddelde 2006: 2.83 (één of twee keer per maand) → gemiddelde 2016: 2.54 (één of twee keer per maand)

Tabel 33. Percentages leerlingen opgedeeld naar de frequentie waarmee deelvaardigheden en strategieën inzake begrijpend lezen geoefend worden in de klas in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

	2006		2016		Vershil
Frequentie van het oefenen van deelvaardigheden en leesstrategieën	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
Vinden van de hoofdgedachten van een tekst					
Elke dag of bijna elke dag (1)	790 (18.3%)	546.7 (5.1)	978 (19.8%)	524.4 (4.8)	-22.3 ▼(+1.5%)
Eén of twee keer per week (2)	2562 (56.3%)	547.1 (2.6)	2840 (53.5%)	525.3 (2.4)	-21.8 ▼(-2.8%)
Eén of twee keer per maand (3)	893 (20.7%)	549.7 (3.4)	1233 (22.2%)	525.0 (5.0)	-24.7 ▼(+1.5%)
Nooit of bijna nooit (4)	73 (1.7%)	518.1 (14.0)	40 (0.9%)	534.5 (7.4)	-16.4 (-0.8%)
Ontbrekend	161 (3.1%)	546.0 (10.7)	107 (3.6%)	523.3 (8.2)	-22.7 (+0.5%)
Uitleggen of aantonen wat ze begrepen hebben van wat ze gelezen hebben					
Elke dag of bijna elke dag (1)	1280 (30.0%)	546.4 (3.7)	2048 (38.6%)	520.1 (3.6)	-26.3 ▼(+8.6%)
Eén of twee keer per week (2)	2187 (46.7%)	547.5 (2.7)	2512 (48.3%)	528.7 (2.3)	-18.8 ▼(+1.6%)
Eén of twee keer per maand (3)	769 (17.3%)	546.4 (3.6)	481 (8.6%)	527.5 (7.4)	-18.9 ▼(-8.7%)
Nooit of bijna nooit (4)	29 (1.3%)	572.3 (4.9)	42 (0.6%)	534.4 (5.5)	-37.9 ▼(-0.7%)
Ontbrekend	214 (4.7%)	542.7 (9.1)	115 (3.9%)	522.3 (7.6)	-20.4 (-0.8%)
Vergelijken van wat ze gelezen hebben met hun persoonlijke ervaringen					
Elke dag of bijna elke dag (1)	621 (13.4%)	543.5 (5.8)	583 (12.7%)	523.6 (5.8)	-19.9 ▼(-0.7%)
Eén of twee keer per week (2)	2004 (43.8%)	548.1 (2.9)	2581 (49.2%)	526.8 (2.8)	-21.3 ▼(+5.4%)
Eén of twee keer per maand (3)	1406 (33.0%)	550.9 (2.7)	1630 (29.4%)	525.8 (3.5)	-25.1 ▼(-3.6%)
Nooit of bijna nooit (4)	250 (5.2%)	529.3 (8.3)	221 (4.0%)	514.5 (9.3)	-14.8 (-1.2%)
Ontbrekend	198 (4.5%)	540.1 (9.0)	183 (4.8%)	515.9 (8.5)	-24.2 ▼(+0.3%)
Vergelijken van wat ze gelezen hebben met andere dingen die ze hebben gelezen					
Elke dag of bijna elke dag (1)	261 (5.8%)	543.4 (6.8)	200 (4.4%)	532.8 (7.8)	-10.6 (-1.4%)
Eén of twee keer per week (2)	1265 (28.9%)	546.6 (3.9)	1950 (38.2%)	526.7 (3.2)	-19.9 ▼(+9.3%)
Eén of twee keer per maand (3)	1885 (41.2%)	550.2 (2.6)	2306 (41.7%)	526.3 (2.9)	-23.9 ▼(+0.5%)
Nooit of bijna nooit (4)	854 (19.5%)	543.3 (4.5)	603 (11.3%)	515.0 (5.6)	-28.3 ▼(-8.2%)
Ontbrekend	214 (4.7%)	542.7 (9.1)	139 (4.4%)	517.1 (9.0)	-25.6 ▼(-0.3%)
Voorspellen wat er verder gaat gebeuren in de tekst die ze aan het lezen zijn					
Elke dag of bijna elke dag (1)	199 (5.4%)	539.6 (6.9)	619 (11.3%)	523.9 (7.4)	-15.7 (+5.9%)
Eén of twee keer per week (2)	1917 (42.8%)	548.8 (3.2)	2250 (46.7%)	525.7 (2.7)	-23.1 ▼(+3.9%)
Eén of twee keer per maand (3)	1743 (38.4%)	548.7 (2.4)	2019 (34.5%)	525.0 (3.4)	-23.7 ▼(-3.9%)
Nooit of bijna nooit (4)	416 (8.9%)	538.6 (6.5)	172 (3.3%)	532.4 (10.9)	-6.2 (-5.6%)
Ontbrekend	204 (4.6%)	541.8 (9.6)	138 (4.3%)	517.0 (9.3)	-24.8 ▼(-0.3%)
Veralgemeenen van of conclusies trekken uit wat ze hebben gelezen					
Elke dag of bijna elke dag (1)	553 (13.1%)	551.1 (4.0)	348 (7.3%)	512.8 (9.3)	-38.3 ▼(-5.8%)
Eén of twee keer per week (2)	1619 (35.5%)	551.2 (3.1)	2541 (49.3%)	526.5 (2.8)	-24.7 ▼(+13.8%)
Eén of twee keer per maand (3)	1642 (37.0%)	546.1 (3.0)	1854 (34.1%)	526.0 (3.7)	-20.1 ▼(-2.9%)
Nooit of bijna nooit (4)	436 (9.2%)	530.8 (5.0)	340 (5.4%)	524.6 (4.9)	-6.2 (-3.8%)
Ontbrekend	229 (5.1%)	543.9 (8.7)	115 (3.9%)	522.3 (7.6)	-21.6 (-1.2%)
Beschrijven van de stijl of de structuur van de tekst die ze gelezen hebben					
Elke dag of bijna elke dag (1)	69 (1.2%)	538.9 (11.7)	364 (9.0%)	526.6 (9.5)	-12.3 (+7.8%)
Eén of twee keer per week (2)	1415 (31.2%)	547.2 (2.6)	1849 (36.9%)	529.6 (2.6)	-17.6 ▼(+5.7%)
Eén of twee keer per maand (3)	2012 (45.8%)	549.2 (2.9)	2195 (39.1%)	521.2 (3.4)	-28.0 ▼(-6.7%)
Nooit of bijna nooit (4)	763 (17.1%)	542.3 (5.8)	675 (11.0%)	523.5 (6.7)	-18.8 ▼(-6.1%)
Ontbrekend	220 (4.8%)	544.2 (9.6)	115 (3.9%)	522.3 (7.6)	-21.9 (-0.9%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

✕ Hypothese 18: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan inefficiënte verwerkingsopdrachten na het lezen van een tekst in de klas.

In 2006 en 2016 werd leerkrachten gevraagd aan te geven hoe vaak zij leerlingen specifieke opdrachten lieten uitvoeren nadat ze een tekst hadden gelezen in de klas. Volgende opdrachten kwamen aan bod:

- Iets schrijven over of als reactie op wat ze gelezen hebben;
- Mondeling vragen beantwoorden over wat ze gelezen hebben of mondeling samenvatten wat ze gelezen hebben;
- Met elkaar praten over wat ze gelezen hebben en
- Een schriftelijke ondervraging of een toets maken over wat ze hebben gelezen.

In beide afnamejaren boden leerkrachten hun leerlingen een uitgebreide mix van dergelijke verwerkingsopdrachten aan. Uit **Tabel 34** blijkt dat leerlingen in 2016 minder vaak schreven over of als reactie op de tekst, minder vaak mondeling vragen beantwoordden en samenvatten en minder vaak een bijbehorende toets maakten.³⁸ Daarentegen werd er iets frequenter voor gekozen om leerlingen te laten praten met elkaar over wat ze gelezen hebben.

Uit **Tabel 34** blijkt dat de frequentie waarmee dergelijke verwerkingsopdrachten worden aangeboden, maar weinig verschil maakt voor de prestaties voor begrijpend lezen. We konden geen duidelijk verband vaststellen tussen de frequenties van de verwerkingsopdrachten en de grootte van de puntendalingen tussen 2006 en 2016. De sterkste dalingen doen zich voor bij het (bijna) dagelijks iets schrijven, het wekelijks mondeling vragen beantwoorden of samenvatten, het maandelijks met elkaar praten en het (bijna) nooit een toets maken over wat leerlingen gelezen hebben.

Conclusie: het inzetten van bepaalde verwerkingsopdrachten is geen verklaring voor de zwakke en/of dalende resultaten voor begrijpend lezen.

³⁸ In beide afnamejaren werden de antwoordcategorieën gecodeerd gaande van 1 (elke dag of bijna elke dag) tot 4 (nooit of bijna nooit). Deze codering werd gebruikt voor het berekenen van de gemiddelde frequentie waarmee leerkrachten leerlingen specifieke verwerkingsopdrachten lieten uitvoeren nadat ze in de klas een tekst gelezen hebben:

- Iets schrijven over of als reactie op wat ze gelezen hebben: gemiddelde 2006: 2.93 (één of twee keer per maand) → gemiddelde 2016: 3.14 (één of twee keer per maand)
- Mondeling vragen beantwoorden over wat ze gelezen hebben of mondeling samenvatten wat ze gelezen hebben: gemiddelde 2006: 1.75 (één of twee keer per week) → gemiddelde 2016: 1.84 (één of twee keer per week)
- Met elkaar praten over wat ze gelezen hebben: gemiddelde 2006: 2.44 (één of twee keer per week) → gemiddelde 2016: 2.38 (één of twee keer per week)
- Een schriftelijke ondervraging of een toets maken over wat ze hebben gelezen: gemiddelde 2006: 2.56 (één of twee keer per maand) → gemiddelde 2016: 2.95 (één of twee keer per maand)

Tabel 34. Percentages leerlingen opgedeeld naar de frequentie waarmee hun leerkracht vraagt de opgesomde verwerkingsopdrachten te doen nadat ze in de klas iets gelezen hebben in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Frequentie verwerkingsopdrachten	2006		2016		Vershil
	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
Iets schrijven over of als reactie op wat ze gelezen hebben					
Elke dag of bijna elke dag (1)	19 (0.5%)	554.2 (2.5)	57 (0.9%)	515.1 (41.8)	-39.1 (+0.4%)
Eén of twee keer per week (2)	1209 (23.9%)	550.2 (3.4)	684 (15.5%)	527.1 (5.2)	-23.1 ▼(-8.4%)
Eén of twee keer per maand (3)	2312 (56.3%)	547.5 (2.4)	2710 (51.5%)	530.6 (2.7)	-16.9 ▼(-4.8%)
Nooit of bijna nooit (4)	845 (17.5%)	539.6 (5.2)	1688 (30.9%)	516.1 (3.6)	-23.5 ▼(+13.4%)
Ontbrekend	94 (1.8%)	560.1 (10.2)	59 (1.4%)	503.1 (11.7)	-57.0 ▼(-0.4%)
Mondeling vragen beantwoorden over wat ze gelezen hebben of mondeling samenvatten wat ze gelezen hebben					
Elke dag of bijna elke dag (1)	1694 (39.8%)	545.9 (3.3)	1755 (35.0%)	526.5 (3.3)	-19.4 ▼(-4.8%)
Eén of twee keer per week (2)	1988 (44.0%)	546.8 (3.2)	2392 (45.8%)	523.1 (2.7)	-23.7 ▼(+1.8%)
Eén of twee keer per maand (3)	688 (13.8%)	551.1 (3.2)	832 (15.3%)	527.5 (4.5)	-23.6 ▼(+2.0%)
Nooit of bijna nooit (4)	31 (0.9%)	546.1 (4.9)	136 (2.0%)	552.9 (13.3)	+6.8 (+1.1%)
Ontbrekend	78 (1.6%)	555.3 (11.4)	83 (1.8%)	495.5 (10.4)	-59.8 ▼(+0.2%)
Met elkaar praten over wat ze gelezen hebben					
Elke dag of bijna elke dag (1)	766 (17.8%)	541.2 (4.9)	708 (15.5%)	524.6 (6.6)	-16.6 ▼(-2.3%)
Eén of twee keer per week (2)	1555 (32.6%)	546.8 (3.2)	1976 (39.7%)	528.3 (3.0)	-18.5 ▼(+7.1%)
Eén of twee keer per maand (3)	1397 (33.1%)	551.1 (3.2)	1883 (33.6%)	520.7 (3.1)	-30.4 ▼(+0.5%)
Nooit of bijna nooit (4)	651 (13.7%)	546.1 (4.9)	580 (9.8%)	529.7 (6.8)	-16.4 ▼(-3.9%)
Ontbrekend	110 (2.9%)	543.6 (12.7)	51 (1.5%)	512.5 (18.3)	-31.1 (-1.4%)
Een schriftelijke ondervraging of een toets maken over wat ze hebben gelezen					
Elke dag of bijna elke dag (1)	167 (3.5%)	545.3 (11.2)	52 (1.0%)	529.9 (7.7)	-15.4 (-2.5%)
Eén of twee keer per week (2)	1862 (39.8%)	549.6 (2.8)	630 (11.6%)	526.8 (6.0)	-22.8 ▼(-28.2%)
Eén of twee keer per maand (3)	2215 (51.4%)	544.9 (2.8)	3951 (76.5%)	525.9 (2.0)	-19.0 ▼(+25.1%)
Nooit of bijna nooit (4)	157 (3.7%)	547.5 (5.7)	459 (8.6%)	515.5 (8.3)	-32.0 ▼(+4.9%)
Ontbrekend	78 (1.6%)	555.3 (11.4)	106 (2.3%)	523.6 (13.6)	-31.7 (+0.7%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

! Hypothese 19: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan de dalende instructietijd die besteed wordt aan taal en lezen.

De onderwijs- of instructietijd wordt uitgedrukt in 28 lestijden van 50 minuten per week (Vlaams Parlement, 1997). De koepels voorzien een leidraad voor de verdeling van de onderwijstijd over de verschillende leergebieden, rekening houdende met de te realiseren doelen. Voor Nederlands ziet de verdeling er als volgt uit:

- GO!: minimum 7 lesuren, maximum 10 lesuren per week (GO!, 2013)
- OVSG: 22 % van de totale onderwijstijd (OVSG, 2015)
- Katholiek Onderwijs: 20 à 25% van de totale onderwijstijd (d.i. 5.5 – 7 lestijden per week) (Saveyn & Verhelst, 2013)

De uiteindelijke verdeling van de onderwijstijd tussen de verschillende leergebieden ligt in handen van het schoolbestuur en het leerkrachtenteam (Saveyn & Verhelst, 2013). Zij bepalen bovendien hoe die onderwijstijd verdeeld wordt over de domeinen (bijv. begrijpend lezen, spelling, taalbeschouwing) binnen een bepaald leergebied (bijv. Nederlands).

In **Tabel 35**, afkomstig uit het eerste PIRLS-rapport (Tielemans et al., 2017), wordt de door de leerkracht van het vierde leerjaar en schoolleider gerapporteerde instructietijd gependend aan taal en lezen in 2006 en 2016 weergegeven. We herhalen hier kort de belangrijkste bevindingen. Hoewel uit **Tabel 35** blijkt dat de totale instructietijd volgens de directies met 55 uren per jaar is toegenomen ten opzichte van 2006, wordt er opvallend minder tijd besteed aan taal- en leesinstructie. Zo daalde het aantal uren taal van 276 (31%) in 2006 naar 248 (26%) in 2016. Deze percentages liggen in lijn met de onderwijstijd die de koepels voor het leergebied Nederlands vooropstelden. Voor lezen werd het aantal uren in die tien jaar bijna gehalveerd, van 146 (15%) naar slechts 84 uren (9%).

Tabel 35. Instructietijd gependend aan taal en lezen in 2006 en 2016 (Mullis, Martin, Kennedy, & Foy, 2007; Mullis et al., 2017; Tielemans et al., 2017)

	2006	2016
Totale instructietijd voor alle vakken		
Uitgedrukt in uren per jaar	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 instructietijd)	146 (15%)	84 (9%)

Een aantal onderwijsactoren verbaasde zich over de dalende taal- en leesinstructietijd. Daarom brengen we hier meer transparantie over de berekening van deze tijdsindicatoren. De IEA verschaftte ons hiervoor volgende formules (Mullis et al., 2017):

Totale instructietijd = aantal schooldagen per jaar x aantal lesuren per dag

Taalinstructietijd = $\frac{\text{(aantal taalinstructie-uren per week)}}{\text{(aantal lesdagen per week)}} \times \text{aantal schooldagen per jaar}$

Leesinstructietijd = $\frac{\text{(aantal leesinstructie-uren per week)}}{\text{(aantal lesdagen per week)}} \times \text{aantal schooldagen per jaar}$

De totale instructietijd en de taal- en leesinstructietijd worden uitgedrukt in aantal uren per jaar.

De gegevens die nodig waren voor het berekenen van bovenstaande formules werden verzameld aan de hand van de leerkracht- en schoolvragenlijst, ingevuld door respectievelijk de leerkracht en de directeur. In Bijlage 3 geven we weer hoe de gegevens precies bevraagd werden in 2006 en 2016. De exacte vraagstelling wordt telkens gevolgd door een histogram per afnamejaar, dat een overzicht geeft van de verdeling van de gegevens in 2006 en 2016.

Nog een voorbeeld: de tijd die per week aan taal- en leesinstructie werd gewijd, moest in 2006 uitgedrukt worden in uren en minuten, in 2016 moesten leerkrachten dit volledig in minuten rapporteren.

Bovendien vallen in de histogrammen ook een aantal extreme waarden op. Een leerkracht die bijvoorbeeld aangeeft minder dan 200 minuten per week aan lessen Nederlands én andere Nederlandstalige taalactiviteiten te besteden, lijkt ons erg onwaarschijnlijk. Dergelijke uitschieters kunnen een vertekend beeld opleveren van de (vergelijking van) de totale instructietijd en de taal- en leesinstructietijd in 2006 en 2016. Om de invloed van die extreme, onwaarschijnlijke waarden te beperken, hebben we op basis van de histogrammen correcties toegepast bij de herberekening van de tijdsindicatoren. De details hiervan en de uiteindelijke resultaten worden weergegeven in Tabel 36.

Uit **Tabel 36** blijkt dat de correcties weinig verschil maken voor de uiteindelijke taal- en leesinstructietijd en voor het aandeel van deze tijdsindicatoren in de totale onderwijstijd. Zo bedraagt het aantal taalinstructie-uren per jaar in 2006 niet-gecorrigeerd 276 uren (d.i. 31% van de totale onderwijstijd), gecorrigeerd is dit 284 uren (d.i. 32% van de totale onderwijstijd). In 2016 bedraagt het aantal niet-gecorrigeerde taalinstructie-uren per jaar 248 uren (d.i. 26% van de totale onderwijstijd), gecorrigeerd is dit 244 uren (d.i. 27% van de totale onderwijstijd). De tijd gespendeerd aan lezen bedraagt in 2006 niet-gecorrigeerd ongeveer 146 uren (d.i. 16% van de totale onderwijstijd), gecorrigeerd is dit 152 uren (d.i. 17% van de totale onderwijstijd). In 2016 gaat het zowel niet-gecorrigeerd als gecorrigeerd per jaar over zo'n 84 uren (d.i. 9% van de totale onderwijstijd).

Conclusie: we kunnen aannemen dat er een daling is in de instructietijd die volgens leerkrachten en directie gespendeerd wordt aan taal en lezen tussen 2006 en 2016. Dit kan een mogelijke verklaring zijn voor de zwakke en dalende PIRLS-resultaten in 2016.

? Hypothese 20: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan de beperkte oefenkansen onder de vorm van leeshuiswerk.

Een manier waarop leerkrachten de instructietijd kunnen verlengen, is door het geven van huiswerk (Mullis & Martin, 2015). In zowel 2006 als 2016 werd hen gevraagd hoe vaak zij, voor om het even welk leergebied, leesopdrachten meegaven als huiswerk aan hun leerlingen. De resultaten en het verband met de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen worden weergegeven in **Tabel 37**. Daaruit blijkt dat leeshuiswerk niet langer een vanzelfsprekendheid is in het vierde leerjaar van het lager onderwijs.⁴⁰ Zo is er ten opzichte van 2006 een toename van maar liefst 11.5 procent van de groep leerlingen die geen leesopdrachten kreeg als huiswerk. Als leerlingen dan toch leeshuiswerk kregen, was dit globaal genomen minder frequent dan in 2006.

Er is niet meteen sprake van een éénduidig positief verband tussen de frequentie van leeshuiswerk en de prestaties begrijpend lezen. Zo zijn de verschillen in scores tussen de verschillende frequentiecategorieën eerder beperkt. In 2016 behaalden leerlingen die dagelijks leeshuiswerk kregen bovendien lagere scores dan leerlingen die dit één of twee keer per week of minder kregen. Mogelijk is dit, net zoals het opvallend laag gemiddelde van de groep leerlingen die in 2016 zo'n drie of vier keer per week leeshuiswerk kregen, te verklaren door het klein aantal leerlingen in die frequentie categorieën.

Tussen 2006 en 2016 situeert de sterkste puntendaling zich bij de leerlingen die drie of vier per week leeshuiswerk kregen, gevolgd door leerlingen die geen leeshuiswerk kregen en leerlingen die dagelijks leeshuiswerk kregen. Leerlingen die geen leeshuiswerk kregen, scoorden in 2006 zo'n vier punten lager dan het algemeen Vlaams gemiddelde, in 2016 loopt het verschil met algemeen Vlaams gemiddelde op tot meer dan tien punten. Dit is een problematische vaststelling gezien de grote toename van het aantal leerlingen in deze categorie. De puntendalingen bij leerlingen die drie of vier keer per week leeshuiswerk kregen en bij leerlingen die dagelijks leeshuiswerk kregen, dienen enigszins genuanceerd te worden. We gaan ervan uit dat leerkrachten vaker leeshuiswerk aanbieden in klassen waar het ook werkelijk nodig is, bijv. door een groot aantal zwakke lezers. Bovendien gaat het in beide gevallen om een klein aandeel van de steekproef, waardoor de resultaten vertekend kunnen zijn. Dit maakt de vergelijking van deze categorieën tussen beide afnamejaren minder betrouwbaar.

Conclusie: Het minder vaak geven van leeshuiswerk kan een gedeeltelijke verklaring bieden voor de zwakke en dalende PIRLS-resultaten in 2016.

40 In beide afnamejaren werden de antwoordcategorieën gecodeerd gaande van 1 (ik geef geen leesopdrachten als huiswerk) tot 5 (elke dag). Deze codering werd gebruikt voor het berekenen van de gemiddelde frequentie waarmee leerkrachten leeshuiswerk aan hun leerlingen meegaven:
- Gemiddelde 2006: 2.43 (minder dan één keer per week) → gemiddelde 2016: 2.19 (minder dan één keer per week)

Tabel 36³⁹. Niet-gecorrigeerde en gecorrigeerde instructietijd gependende aan lezen in 2006 en 2016

Indicator	2006		2006		2016		2016		Toegepaste correcties
	Niet gecorrigeerd	Gecorrigeerd	Niet gecorrigeerd	Gecorrigeerd	Niet gecorrigeerd	Gecorrigeerd	Niet gecorrigeerd	Gecorrigeerd	
Aantal schooldagen per jaar	180 dagen	180 dagen	5.0 uren	5.0 uren	185 dagen	180 dagen	5.0 uren	5.0 uren	In beide afnamejaren werd het aantal schooldagen per jaar gelijk gezet aan 180.
Aantal lesuren per dag	5.0 uren	5.0 uren	901 uren	900 uren	956 uren	900 uren	5.2 uren	5.0 uren	In beide afnamejaren werd het aantal lesuren per dag gelijk gezet aan 5 (= 300 minuten).
Totale instructietijd	/	/	7.1 uren	7.1 uren	106%	100%	6.2 uren	6.1 uren	Aantal schooldagen per jaar x aantal lesuren per dag
% van 2006									% totale instructietijd in vergelijking met 2006
Wekelijks aantal taalinstructie-uren	7.1 uren	7.1 uren	3.8 uren	3.8 uren	2.2 uren	2.1 uren	2.2 uren	2.1 uren	In 2016 werd het BuLO weggelaten uit de berekeningen. Enkel de leerkrachten die in 2016 ongeveer 200 - 600 taalinstructie-minuten per week geven, werden opgenomen in de berekening. De resterende gegevens (uitschieters onder 200 minuten of boven 600 minuten) werden beschouwd als ontbrekend. In 2006 werd niets aangepast.
Aantal schooldagen per week	4.6 dagen	4.5 dagen	4.6 dagen	4.5 dagen	4.7 dagen	4.5 dagen	4.7 dagen	4.5 dagen	Het gemiddeld aantal schooldagen per week werd voor beide afnamejaren op 4.5 dagen gezet.
Taalinstructie-uren per jaar	276 uren	284 uren	276 uren	284 uren	248 uren	244 uren	248 uren	244 uren	$\frac{\text{aantal taalinstructie-uren per week}}{\text{(aantal lesdagen per week)}} \times \text{aantal schooldagen per jaar}$
% van 2006	/	/	/	/	90%	86%	90%	86%	% taalinstructie-uren per jaar in vergelijking met 2006
% taalinstructie van de totale instructietijd	31%	32%	31%	32%	26%	27%	26%	27%	
Wekelijks aantal leesinstructie-uren	3.8 uren	3.8 uren	3.8 uren	3.8 uren	2.2 uren	2.1 uren	2.2 uren	2.1 uren	In 2016 werd het BuLO weggelaten uit de berekeningen. Enkel de leerkrachten die in 2016 ongeveer 0 - 600 leesinstructie-minuten per week geven, werden opgenomen in de berekening. De resterende gegevens (> 600 minuten leesinstructie per week) werden beschouwd als ontbrekend. In 2006 werd niets aangepast.
Leesinstructie-uren per jaar	146 uren	152 uren	146 uren	152 uren	84 uren	84 uren	84 uren	84 uren	$\frac{\text{(aantal leesinstructie-uren per week)}}{\text{(aantal lesdagen per week)}} \times \text{aantal schooldagen per jaar}$
% van 2006	/	/	/	/	58%	55%	58%	55%	
% leesinstructie van de totale instructietijd	16%	17%	16%	17%	9%	9%	9%	9%	

39 De cijfergegevens in deze tabel zijn sterk afgerond.

Tabel 37. Percentages leerlingen opgedeeld naar de frequentie waarmee ze van hun leerkracht leesopdrachten als huiswerk krijgen (voor om het even welk leergebied) in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Frequentie leeshuiswerk	2006		2016		Vershil
	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
Ik geef geen leesopdrachten als huiswerk.	522 (10.8%)	542.7 (5.4)	1268 (22.3%)	513.7 (4.8)	-29.0 ▼(+11.5%)
Minder dan één keer per week	1782 (41.5%)	547.7 (3.3)	2307 (42.8%)	529.1 (2.9)	-18.6 ▼(+1.3%)
1 of 2 keer per week	1647 (35.9%)	546.1 (3.2)	1347 (29.3%)	528.7 (3.3)	-17.4 ▼(-6.6%)
3 of 4 keer per week	306 (7.2%)	552.5 (5.5)	55 (0.5%)	504.7 (22.4)	-47.8 ▼(-6.7%)
Elke dag	43 (0.8%)	555.2 (10.6)	176 (3.4%)	526.4 (14.0)	-28.8 (+2.6%)
Ontbrekend	179 (1.1%)	549.0 (6.1)	45 (1.6%)	513.5 (15.4)	-35.5 ▼(+0.5%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

? Hypothese 21: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan de te beperkte evaluatie en monitoring van begrijpend lezen.

Naast huiswerk zijn ook toetsen een middel om de vooruitgang van leerlingen op te volgen. In 2006 en 2016 werd leerkrachten gevraagd in welke mate ze belang hechten aan klassikale toetsen en aan nationale, regionale, provinciale of gemeentelijke/stedelijke vorderingstoetsen, in wat volgt verkort benoemd als vorderingstoetsen, voor het evalueren en monitoren van de prestaties van hun leerlingen voor begrijpend lezen.⁴¹ Met klassikale toetsen bedoelen we toetsen die door de leerkracht gemaakt werden en toetsen afkomstig uit het handboek. Vorderingstoetsen omvatten onder andere toetsen uit het leerlingvolgsysteem en toetsen die door de koepels worden georganiseerd. De resultaten worden samen met de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen weergegeven in **Tabel 38**. In 2016 is de populariteit van klassikale toetsen sterk toegenomen, wat ten koste gaat van het belang van vorderingstoetsen.

Een duidelijk verband tussen de prestaties voor begrijpend lezen en het belang dat leerkrachten aan toetsen hechten, ontbreekt (**Tabel 38**). Voor beide afnamejaren is het wel zo dat leerlingen waarvan leerkrachten veel belang hechten aan klassikale toetsen, lager scoren dan het algemeen Vlaams gemiddelde. Daarnaast ontbreekt ook een duidelijk verband met de puntendalingen tussen 2006 en 2016. Leerlingen verliezen de meeste punten wanneer hun leerkracht veel belang hecht aan vorderingstoetsen.

Conclusie: het blijft onduidelijk of (en welke) toetsen aanleiding geven tot zwakke en/of dalende resultaten voor begrijpend lezen.

41 In 2006 was de exacte vraagstelling de volgende: 'Hoeveel belang hecht u aan de volgende middelen om de vooruitgang van leerlingen bij het lezen te beoordelen?'

a) **Diagnostische leestesten (met inbegrip van leesfoutenanalyse)**

b) Klassikale toetsen (bv. gemaakt door leerkracht of uit handboek)

c) Nationale of regionale vorderingstoetsen (bv. toetsen uit leerlingvolgsysteem, interdiocesane toetsen ...)

d) **Uw professioneel oordeel**

In 2016 was de exacte vraagstelling de volgende: 'Hoeveel belang hecht u aan de volgende middelen om de vorderingen van leerlingen voor lezen te beoordelen?'

a) **Beoordeling van het dagelijks werk van de leerlingen**

b) Klassikale toetsen (bv. gemaakt door de leerkracht of uit het handboek)

c) Nationale, regionale, provinciale of gemeentelijke/stedelijke vorderingstoetsen (bv. toetsen uit het leerlingvolgsysteem, toetsen die door de koepels worden georganiseerd)

Leerkrachten moesten in beide afnamejaren voor elk van deze middelen aangeven hoeveel belang ze eraan hechten voor het beoordelen van de vorderingen van leerlingen voor lezen. Ze dienden daarbij een van volgende keuzes aan te duiden (codering tussen haakjes): veel belang (1), enig belang (2) en weinig of geen belang (3). In **Tabel 38** werden de categorieën 'enig belang' (2) en 'weinig of geen belang' (3) gemakkelijkschalve samengenomen tot 'weinig belang'.

Tabel 38. Percentages leerlingen opgedeeld naar de mate waarin hun leerkrachten belang hechten aan klassikale en nationale of regionale toetsen in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

	2006		2016		Vershil
Belang aan klassikale toetsen en vorderingstoetsen	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	N (%)	Gemiddelde score (S.E.)	In punten (in %)
Veel belang aan alle toetsen	1215 (28.2%)	546.9 (3.2)	961 (17.2%)	525.6 (5.2)	-21.3 ▼ (-11.0%)
Veel belang aan klassikale toetsen	1220 (27.3%)	545.6 (4.7)	2592 (47.9%)	523.8 (3.0)	-21.8 ▼ (+20.6%)
Veel belang aan vorderingstoetsen	679 (13.1%)	551.5 (4.7)	204 (4.4%)	527.3 (10.8)	-24.2 ▼ (-8.7%)
Weinig belang aan alle toetsen	1212 (28.2%)	546.5 (3.0)	1411 (29.6%)	527.2 (3.6)	-19.3 ▼ (+1.4%)
Ontbrekend	153 (3.2%)	547.6 (10.1)	30 (1.0%)	500.1 (14.5)	-47.5 ▼ (-2.2%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

? Hypothese 22: De zwakke en dalende resultaten in 2016 zijn toe te schrijven aan verschillen tussen de leerplannen van de drie grote onderwijsverstrekkers.

In het leerplan worden de eindtermen en ontwikkelingsdoelen van de Vlaamse overheid concreter vormgegeven (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, z.j.). Het opstellen van leerplannen is in feite een bevoegdheid van het schoolbestuur of inrichtende macht, maar in de praktijk zijn het meestal de onderwijsnetten en -koepels die ze maken (Vlaamse overheid, z.j.).

De onderwijsverstrekkers leggen eigen accenten bij het schrijven van leerplannen. Om de effectiviteit van elk van die leerplannen te evalueren, is het interessant om de samenhang met de prestaties van hun leerlingen in kaart te brengen. We kunnen ons in het kader van het PIRLS-onderzoek afvragen of de verschillen in leerplannen tussen de drie grote onderwijsverstrekkers weerspiegeld worden in de resultaten voor begrijpend lezen.

Die drie grote onderwijsverstrekkers zijn het GO!, OVSG en Katholiek Onderwijs Vlaanderen, maar in dit rapport worden ze niet bij naam genoemd. Die keuze is gemaakt omdat de effectiviteit van een onderwijsverstrekker toegeschreven kan worden aan diverse oorzaken zoals het leerlingenpubliek, de inhoud van het leerplan en de pedagogische begeleiding. Elke onderwijsverstrekker ontvangt zijn specifieke resultaten om ze te gebruiken voor interne kwaliteitszorg. Tabel 39 en de bijbehorende figuur leveren alvast een eerste indicatie op. Ze omvatten per onderwijsverstrekker een vergelijking van de prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016, opgesplitst volgens de thuistaal van de leerling (leerlingvragenlijst)⁴².

In 2006 en 2016 scoorden Nederlandstalige leerlingen, ongeacht de onderwijsverstrekker, hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde, met uitzondering van de Nederlandstalige leerlingen uit scholen van onderwijsverstrekker 2 in 2006 (Tabel 39 en Figuur 7). De meer- en anderstalige leerlingen scoorden bij de drie onderwijsverstrekkers en in beide afnamejaren telkens lager dan het Vlaams gemiddelde.

42 In 2006 was de exacte vraagstelling de volgende: 'Hoe dikwijls spreek je thuis Nederlands (of Vlaams)?

- Ik spreek thuis altijd Nederlands (of Vlaams).

- Soms spreek ik thuis Nederlands (of Vlaams).

- Ik spreek thuis nooit Nederlands (of Vlaams).'

In 2016 werd de thuistaal van de leerling als volgt bevraagd: 'Hoe vaak spreek je thuis Nederlands of Vlaams?

- Ik spreek thuis altijd Nederlands of Vlaams.

- Ik spreek thuis bijna altijd Nederlands of Vlaams.

- Ik spreek thuis soms Nederlands of Vlaams en soms een andere taal.

- Ik spreek thuis nooit Nederlands of Vlaams.'

In 2016 werd dus een extra antwoordoptie toegevoegd, namelijk 'Ik spreek thuis bijna altijd Nederlands of Vlaams'. Om de vergelijking met 2006 mogelijk te maken, werd deze antwoordmogelijkheid samengevoegd met de optie 'Ik spreek thuis soms Nederlands of Vlaams en soms een andere taal.'

Nederlandstalige en meer- en anderstalige leerlingen behaalden de hoogste gemiddelde scores voor begrijpend lezen wanneer ze in 2006 schoolloepen bij onderwijsverstrekker 1. In 2016 trad echter een verschuiving op voor de Nederlandstalige leerlingen: toen presteerden zij gemiddeld genomen het best bij onderwijsverstrekker 3. Anders- en meertalige leerlingen behaalden opnieuw de hoogste scores wanneer ze les volgden bij onderwijsverstrekker 1.

De kloof tussen de prestaties van de Nederlandstalige leerlingen enerzijds en de anders- en meertalige leerlingen anderzijds was in 2006 (verschil: 25.4 punten) en 2016 (verschil: 24.2 punten) het kleinst bij onderwijsverstrekker 1. Van de drie onderwijsverstrekkers slagen zij er met andere woorden het best in om de ongelijkheid (op basis van thuistaal) in te dijkten. De grootste puntenverschillen tussen beide groepen leerlingen situeerden zich in 2006 bij onderwijsverstrekker 2 en in 2016 bij onderwijsverstrekker 3. Ten opzichte van tien jaar geleden werd de kloof tussen Nederlandstalige en anders- en meertalige leerlingen in 2016 kleiner bij onderwijsverstrekkers 1 (-1.2 punten) en 2 (-12.2 punten), maar groter bij onderwijsverstrekker 3 (+16.9 punten).

De evolutie van de gemiddelde prestaties van Nederlandstalige en anders- en meertalige leerlingen voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016 is sterk afhankelijk van de onderwijsverstrekker. Bij **onderwijsverstrekker 1** gaan de punten van Nederlandstalige en meer- en anderstalige leerlingen ongeveer in gelijke mate het sterkst achteruit. Nederlandstalige leerlingen dalen er zelfs lichtjes meer dan de meer- en anderstalige leerlingen. Nederlandstalige leerlingen die schoollopen bij **onderwijsverstrekker 2** dalen ongeveer tien punten minder sterk dan de leerlingen van onderwijsverstrekker 1. De resultaten van de meer- en anderstalige leerlingen van onderwijsverstrekker 2 blijven tussen 2006 en 2016 bijna ongewijzigd. Voor **onderwijsverstrekker 3** zien de resultaten er nog iets anders uit. Evenals onderwijsverstrekker 2 slagen zij er in de achteruitgang voor de Nederlandstalige leerlingen te beperken, hier tot ongeveer negen punten. De meer- en anderstalige leerlingen daarentegen verliezen tussen 2006 en 2016 de meeste punten (-26.0 punten) bij onderwijsverstrekker 3.

Conclusie: de verschillen tussen de leerplannen⁴³ van de drie grote onderwijsverstrekkers kunnen wellicht een gedeeltelijke verklaring bieden voor de zwakke en dalende PIRLS-resultaten in 2016.

Tabel 39. Gemiddelde score voor begrijpend lezen in 2006 en 2016, opgedeeld naar onderwijsverstrekker en thuistaal

Onderwijsverstrekker	Thuistaal	2006	2016	Verschil In punten
		Gemiddelde score*	Gemiddelde score*	
Onderwijsverstrekker 1	Nederlandstalig	559.0	535.5	-23.5 ▼
	Meer- of anderstalig	533.6	511.3	-22.3 ▼
	Ontbrekend	527.4	503.6	-23.8 ▼
Onderwijsverstrekker 2	Nederlandstalig	544.7	530.8	-13.9
	Meer- of anderstalig	498.6	496.9	-1.7
	Ontbrekend	515.1	458.4	-56.7
Onderwijsverstrekker 3	Nederlandstalig	548.0	538.9	-9.1
	Meer- of anderstalig	520.7	494.7	-26.0 ▼
	Ontbrekend	509.1	463.5	-45.6

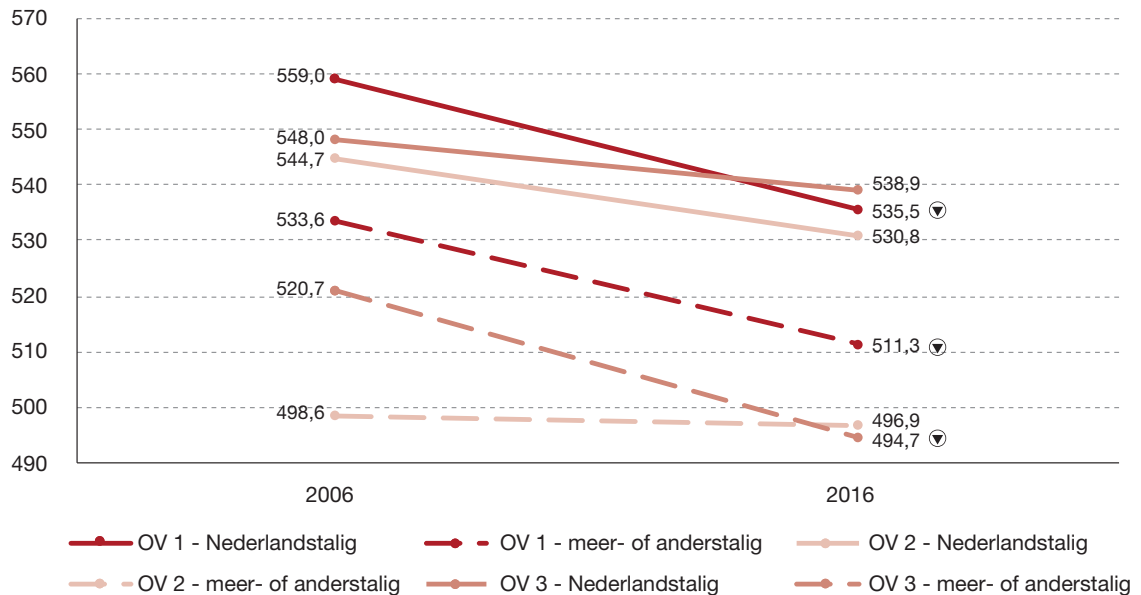
* De standaardfout (S.E.) werd niet vermeld bij de gemiddelde score vermits dit toelaat de onderwijsverstrekker te identificeren.

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

43 Dit is geen analyse van de inhoud van de leerplannen. Dat impliceert dat ook andere kenmerken van de onderwijsverstrekkers kunnen bijdragen tot de besproken verschillen. Zo bijvoorbeeld het leerlingenpubliek, de kwaliteit van de begeleiding of de nascholing.

Figuur 7 (bij Tabel 39). Gemiddelde score voor begrijpend lezen in 2006 en 2016, opgedeeld naar onderwijsverstrekker (OV) en thuistaal



Hebben verschillende leerplannen ook een verschillende impact op het leesplezier van de leerlingen? **Tabel 40** en de bijbehorende figuur schetsen het verband tussen leesplezier en leesprestaties, voor elk van de drie onderwijsverstrekkers. Beiden omvatten per onderwijsverstrekker een vergelijking van de prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016, opgesplitst naar de frequentie waarmee leerlingen buiten de schooluren lezen voor hun plezier (leerlingvragenlijst). Daaruit blijkt dat leesplezier van leerlingen een andere evolutie doormaakt afhankelijk van de onderwijsverstrekker.⁴⁴ Zo daalde het leesplezier bij de leerlingen van onderwijsverstrekkers 1 en 2, maar werd er frequenter gelezen buiten school door leerlingen van onderwijsverstrekker 3.

In beide afnamejaren werd voor de drie onderwijsverstrekkers een positief verband gevonden tussen de frequentie waarmee leerlingen buiten de schooluren lezen voor hun plezier en de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen (**Tabel 40** en **Figuur 8**). Leerlingen haalden in 2006 en 2016 een score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde wanneer ze in bij onderwijsverstrekker 1 dagelijks en wekelijks lazen en bij onderwijsverstrekkers 2 en 3 dagelijks lazen voor hun plezier buiten de schooluren. De meerwaarde van dagelijks lezen ten opzichte van (bijna) nooit lezen werd echter kleiner in 2016.

In het eerste PIRLS-rapport schreven we dat leerlingen die dagelijks lezen, enigszins gevrijwaard bleven van een sterke daling in hun prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016 (Tielemans et al., 2017). Deze bevinding moeten we toch wat nuanceren wanneer we de opsplitsing naar de drie onderwijsverstrekkers maken. Het dagelijks lezen bij onderwijsverstrekkers 1 en 3 en het wekelijks lezen bij onderwijsverstrekker 2 gaan immers gepaard met de grootste puntendaling. De kleinste daling situeert zich bij onderwijsverstrekker 1 bij leerlingen die wekelijks lezen voor hun plezier en bij onderwijsverstrekkers 2 en 3 bij leerlingen die (bijna) nooit lezen voor hun plezier. Deze resultaten lijken te pleiten voor een beleid waar frequent leesplezier beschouwd moet worden als een risicofactor voor de prestaties voor begrijpend lezen. Het is dan ook opvallend dat leerlingen van onderwijsverstrekker 2 die (bijna) dagelijks lezen voor hun plezier buiten de schooluren het gunstige effect van frequent lezen wél weten te handhaven.

⁴⁴ In beide afnamejaren werden de antwoordcategorieën gecodeerd gaande van 1 (elke dag of bijna elke dag) tot 4 (nooit of bijna nooit). Deze codering werd gebruikt voor het berekenen van de gemiddelde frequentie waarmee leerlingen buiten de schooluren lezen voor hun plezier: Onderwijsverstrekker 1: gemiddelde 2006: 2.03 (één of twee keer per week) → gemiddelde 2016: 2.15 (één of twee keer per week)
- Onderwijsverstrekker 2: gemiddelde 2006: 2.19 (één of twee keer per week) → gemiddelde 2016: 2.26 (één of twee keer per week)
- Onderwijsverstrekker 3: gemiddelde 2006: 2.19 (één of twee keer per week) → gemiddelde 2016: 2.07 (één of twee keer per week)

Tabel 40. Percentages leerlingen opgedeeld naar onderwijsverstrekker en de frequentie waarmee leerlingen buiten de schooluren lezen voor hun plezier in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

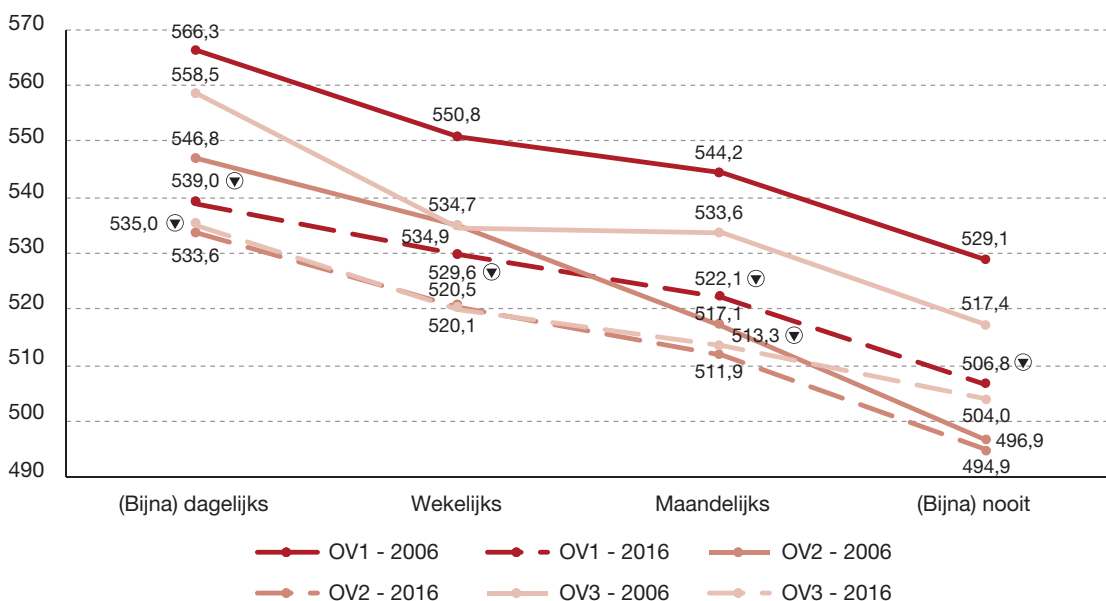
Ik lees voor mijn plezier buiten school	2006		2016		Vershil
	N (%)	Gemiddelde score*	N (%)	Gemiddelde score*	In punten (in %)
Onderwijsverstrekker 1					
Elke dag of bijna elke dag (1)	40.8%	566.3	35.1%	539.0	-27.3 ▼ (-5.7%)
Eén of twee keer per week (2)	28.9%	550.8	30.7%	529.6	-21.2 ▼ (+1.8%)
Eén of twee keer per maand (3)	14.8%	544.2	14.8%	522.1	-22.1 ▼ (-/+ 0%)
Nooit of bijna nooit (4)	14.8%	529.1	17.6%	506.8	-22.3 ▼ (+2.8%)
Ontbrekend	0.8%	535.2	1.8%	511.9	-23.3 (+1.0%)
Onderwijsverstrekker 2					
Elke dag of bijna elke dag (1)	34.4%	546.8	29.1%	533.6	-13.2 (-5.3%)
Eén of twee keer per week (2)	31.2%	534.9	33.1%	520.5	-14.4 (+1.9%)
Eén of twee keer per maand (3)	14.2%	517.1	17.4%	511.9	-5.2 (+3.2%)
Nooit of bijna nooit (4)	19.4%	496.9	18.4%	494.9	-2.0 (-1.0%)
Ontbrekend	0.8%	549.3	2.0%	482.5	-66.8 (+1.2%)
Onderwijsverstrekker 3					
Elke dag of bijna elke dag (1)	36.6%	558.5	38.4%	535.0	-23.5 ▼ (+1.8%)
Eén of twee keer per week (2)	27.3%	534.7	30.1%	520.1	-14.6 (+2.8%)
Eén of twee keer per maand (3)	15.0%	533.6	14.9%	513.3	-20.3 ▼ (-0.1%)
Nooit of bijna nooit (4)	20.0%	517.4	15.1%	504.0	-13.4 (-4.9%)
Ontbrekend	1.2%	514.9	1.4%	482.6	-32.3 (+0.2%)

* De standaardfout (S.E.) werd niet vermeld bij de gemiddelde score vermits dit toelaat de onderwijsverstrekker te identificeren.

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

Figuur 8 (bij Tabel 40). Gemiddelde score voor begrijpend lezen in 2006 en 2016, opgedeeld naar onderwijsverstrekker en frequentie waarmee leerlingen buiten de schooluren lezen voor hun plezier



▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

Verschillen tussen Vlaamse klassen. Analyse van de leerkracht- en klasvariabelen

Inleiding

>> In dit hoofdstuk bespreken we een aantal secundaire analyses van de Vlaamse PIRLS2016-gegevens. Het doel van de analyses in dit hoofdstuk is nagaan of er verschillen zijn tussen klassen en leerkrachten wat betreft de leesprestaties van hun leerlingen in 2016. Vervolgens wordt gezocht naar welke leerkracht-, klas- of schoolkenmerken deze verschillen (gedeeltelijk) kunnen verklaren. We gaan op zoek naar succesfactoren in leesonderwijs. De onderzoeksvraag luidt: welke leerkracht-, klas- of schoolkenmerken kunnen de verschillen in leesprestaties tussen klassen in 2016 verklaren?

In dit hoofdstuk wordt dus geen vergelijking gemaakt tussen 2006 en 2016. Het gaat enkel om de verschillen in leesprestaties in 2016. De resultaten van de analyses in dit hoofdstuk kunnen daarom verschillen van de analyses in het vorige hoofdstuk.

Eerder werd al duidelijk dat de zwakke en dalende leesprestaties in Vlaanderen niet verklaard kunnen worden door de keuzes van de leraren voor groeperingsmethoden, instructiemethoden, het bieden van oefenkansen en verwerkingsopdrachten. Dat betekent niet dat onderwijs er niet toe doet, maar dat betekent wél dat een cross-sectioneel onderzoek zoals PIRLS beperkt bijdraagt tot onze kennis van 'wat werkt' in het onderwijs in begrijpend lezen. Ook in de analyses in dit onderdeel gaat het enkel om 'correlationeel bewijs' over welke klaskenmerken van belang kunnen zijn.

Gegevens en Onderzoeksgroep

De finale dataset voor de analyses in dit hoofdstuk telt 5069 leerlingen uit 259 klassen van het vierde leerjaar. De leerlingen uit het buitengewoon onderwijs werden niet meegenomen in de analyses. Het gemiddelde aantal leerlingen per klas is 19.57.

De onderzochte leerkracht-, klas-, en schoolkenmerken waar we naar kijken werden bevraagd via de leerkracht-vragenlijst en de directievragenlijst.

Informatie over de analyses

De afhankelijke variabele in de analyses is het prestatieniveau begrijpend lezen⁴⁵.

Er wordt gebruik gemaakt van multiniveau-analyse omdat dit een onderzoeksmethode is die rekening houdt met de complexe hiërarchische groeperingsvormen in het onderwijs.⁴⁶ Multiniveau-analyse is een bijzondere vorm van regressie-analyse die rekening houdt met de onderlinge afhankelijkheid van leerlingen die in dezelfde klas zitten (Pustjens, Van Den Noordgate, Onghena, & Van Damme, 2004).

45 Plausible values: Bij het afnemen van de PIRLS-toetsen vullen niet alle leerlingen dezelfde vragen in. Leerlingen krijgen een selectie van vragen voorgeschoteld, omdat het afnemen van de toetsen te lang zou duren als alle leerlingen alle vragen zouden moeten beantwoorden. De PIRLS-toets bestaat uit meerdere toetsboekjes (versies van de toets). Aan de hand van een toetsrotatiesysteem wordt een leerling willekeurig één van de verschillende toetsversies toegewezen. De toetsen worden zo samengesteld dat men voor elke leerling bij het invullen van één toetsversie, de leesvaardigheid van de leerling kan schatten. De geobserveerde score van een leerling wordt gezien als een indicatie van het bereik waarbinnen de werkelijke vaardigheid van de leerling is gelegen. Dat bereik wordt berekend via statistische analyses (IRT-analyses). Uit dat bereik worden vijf mogelijke waarden (plausible values) op toevallige wijze getrokken. Mplus voert voor elk van de plausible values de analyses uit, en voegt daarna de resultaten samen door voor de vijf mogelijke waarden het gemiddelde te berekenen, en een aangepaste standaardfout. Daarnaast werden er gewichten gebruikt om te zorgen voor representativiteit (TOTWGT).

46 De analyses werden uitgevoerd met statistische software Mplus.

Bij deze multiniveau-analyse wordt het geheel van de verschillen tussen leerlingen opgedeeld in twee niveaus: (1) verschillen tussen klassen en (2) verschillen tussen leerlingen binnen klassen. Indien we vaststellen dat een gedeelte van de variantie op een bepaald niveau gesitueerd is, kunnen we ons de vraag stellen aan welke kenmerken die variantie voornamelijk toegeschreven kan worden.

Om die vraag te beantwoorden, voegen we variabelen op klasniveau toe aan ons model, om op die manier te achterhalen hoeveel van de variantie door de respectievelijke variabelen verklaard wordt. We focussen daarbij vooral op variabelen die scholen of leerkrachten zelf in de hand hebben – omdat het doel van dit onderzoek is om leerkrachten of scholen te informeren over goede praktijken inzake leesonderwijs. We hopen dus adviezen te kunnen formuleren op basis van de resultaten.

Resultaten

Hieronder zullen we voor elke stap in de modelopbouw de resultaten weergeven.

Het lege model

In de eerste stap gaan we na op welke manier de variantie in PIRLS-scores verdeeld is over de twee niveaus. Als we naar de PIRLS-scores kijken zien we dat 83% van de variantie in begrijpend lezen op leerlingniveau ligt, en 17% ligt op klasniveau (zie Model 0, [Tabel 41](#)).

Tabel 41. Begrijpend lezen 2016 zonder en mét correctie voor leerlingkenmerken

	MODEL 0			MODEL 1		
	parameter	S.E.	p-waarde	parameter	S.E.	p-waarde
PIRLS-score	524.11	1.85	0.000	483.65	5.91	0.000
Leerlingniveau						
meisje				9.07	2.06	0.000
onderwijsniveau ouders (-)				-10.49	1.01	0.000
voorschoolse geletterheidsact.				3.73	0.50	0.000
aantal boeken thuis				7.73	0.79	0.000
Leerlingvariantie	3049.64	77.54		2673.77	69.43	
Klasvariantie	643.93	83.20		376.02	59.32	
N (leerlingen/ klassen)		5069 / 259			4392 / 258	
Intraclass correlatie		0.173			0.108	

(-) betekent dat de schaal omgekeerd moet worden t.g.v. de antwoordmogelijkheden. Bij de variabele 'opleidingsniveau' betekent een hogere score dat de ouders een lager opleidingsniveau hebben.

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

Controleren voor achtergrondkenmerken van leerlingen

Om een faire vergelijking tussen klassen te maken houden we rekening met vier leerling-kenmerken: het geslacht, het onderwijsniveau van de ouders, het aantal boeken thuis, en in welke mate de ouders voorschoolse taalspelletjes deden met hun kind. Deze variabelen hebben we gekozen omdat ze een grote voorspellingswaarde voor de PIRLS-scores hebben. Een leerkracht kan deze achtergrondkenmerken van zijn leerlingen niet veranderen. Door deze achtergrondkenmerken toe te voegen aan ons model, vermijden we dat de invloed van deze kenmerken op de PIRLS-scores, ten onrechte aan de leerkracht toegeschreven zou worden.

Deze vier leerlingkenmerken verklaren 12% van de variantie op leerlingniveau, en 43% op klasniveau, en 17% van de totale variantie (zie Model 1).

Meisjes scoren gemiddeld een ruime negen punten hoger dan jongens voor begrijpend lezen. Hoe hoger het opleidingsniveau van de ouders, hoe hoger de gemiddelde PIRLS score. Bijvoorbeeld: het gemiddelde verschil tussen een leerling wiens ouders een masterdiploma bezitten, en een leerling waarvan de ouders een bachelordiploma bezitten, is iets minder dan 8 punten. De mate waarin de ouders geletterdheidsactiviteiten deden met hun kinderen speelden voor ze naar school gingen, blijkt ook significant samen te hangen met de PIRLS-scores. Eén punt hoger op die schaal zorgt voor gemiddeld bijna 4 punten op de PIRLS-scores.

Ook het aantal boeken thuis, wat in onderwijsonderzoek vaak gebruikt wordt als indicatie van de sociaal-culturele achtergrond, blijkt een goede voorspeller voor de leesprestaties van de Vlaamse vierdeklassers. Het verschil in begrijpend lezen tussen een kind dat thuis tussen 26 en 100 boeken heeft, en een kind dat thuis tussen 100 en 200 boeken heeft, is gemiddeld 7.8 punten.

Op zoek naar “wat werkt” voor begrijpend lezen in de klas

In een volgende stap hebben we op exploratieve wijze de verschillende klaskenmerken één voor één aan Model 1 toegevoegd, om te kunnen vaststellen of deze al dan niet een significante⁴⁷ samenhang vertoonden met de PIRLS-scores, en indien ja, hoeveel procent van de variantie deze kenmerken verklaren.

Deze kenmerken werden verzameld via de leerkracht- en directievragenlijst. Het uiteindelijke model werd dus stapsgewijs opgebouwd, waarbij telkens nieuwe verklarende variabelen werden toegevoegd. De variabelen die een significant verschil bleken te maken wat betreft de PIRLS-scores, werden behouden. De variabelen die niet bleken samen te hangen met de PIRLS-scores, werden uit het model weggelaten. Deze procedure leidde tot een finaal model waarin enkel die klasvariabelen werden opgenomen, die een significante samenhang vertoonden met de PIRLS-scores.

Een groot aantal variabelen werd getest, en we geven telkens aan of er een significante samenhang werd gevonden of niet. Voor de meerderheid van de klaskenmerken geldt dat ze geen significant verband vertonen met de PIRLS-scores in Vlaanderen. We overlopen eerst de variabelen die niet samenhangen met de prestaties begrijpend lezen, en daarna de beperkte set variabelen die wel verband houden met de PIRLS-scores.

- het volgen van **nascholingen** bleek niet significant samen te hangen met de PIRLS-scores.
- de mate waarin tijdens de **lerarenopleiding** nadruk werd gelegd op specifieke inhoud (de nadruk op Nederlandse taal, literatuur, leesonderwijs of -pedagogiek, remediërend leesonderwijs, theorie met betrekking tot lezen, buitengewoon onderwijs en onderwijs van een tweede taal (bijv. Frans)) bleek voor geen enkele inhoud significant samen te hangen met de PIRLS-scores.
- **Klasgrootte** bleek niet significant samen te hangen met de PIRLS-scores.
- uitdagende **klassamenstelling** (aantal leerlingen die moeite hebben met het begrijpen van gesproken Nederlands, die nood hebben aan remediërend leesonderwijs en die ook daadwerkelijk remediërend leesonderwijs krijgen) bleek niet significant samen te hangen met de PIRLS-scores.
- De mate waarin de leerkrachten bepaalde strategieën inzetten wanneer zij in hun klas geconfronteerd werden met leerlingen met leesproblemen bleek niet significant samen te hangen met de PIRLS-scores. De vraag in de leerkrachtvragenlijst luidde als volgt: ‘Wat doet u doorgaans wanneer een leerling achteropgeraakt met lezen?’
 - Ik laat de leerling werken met een deskundige (bv. een leesspecialist(e) of een logopedist(e)).
 - Ik wacht af of de prestaties verbeteren met het toenemen van de rijpheid.
 - Ik besteed meer tijd aan de individuele begeleiding van deze leerling bij het lezen.
 - Ik vraag de ouders om de leerling te helpen bij het lezen.
 - Ik raad aan om de leerling te laten deelnemen aan een speciaal leesprogramma.’

Geen enkele strategie bleek samen te hangen met de PIRLS-scores.

- De frequentie waarmee verschillende types literair **leesmateriaal** (korte verhalen, langere fictieboeken, toneelstukken, ...) werden aangeboden bleek niet significant samen te hangen met de PIRLS-scores.
- Hoe vaak de volgende **groeperingsmethoden** in de klas gehanteerd worden: klassikaal leesonderwijs, homogene en heterogene groepjes, geïndividualiseerd leesonderwijs en zelfstandig werken aan een opgelegde opdracht. Hier bleek dat de frequentie van de verschillende groeperingsvormen tijdens leesonderwijs niet samenhangt met de PIRLS-scores.

⁴⁷ Een samenhang is statistisch significant als ze met 95% zekerheid verschillend is van nul (rekening houdend met de nauwkeurigheid van de meting (de standaardfout)).

- De frequentie waarmee de leerkracht bepaalde **instructiemethoden** hanteert:
 - Luidop lezen voor de leerlingen (niet significant)
 - Leerlingen vragen om luidop te lezen voor de hele klas (niet significant)
 - Leerlingen in alle stilte laten lezen (niet significant)
 - Leerlingen strategieën aanleren om klanken en woorden te decoderen (niet significant)
 - Leerlingen systematisch nieuwe woordenschat aanleren (niet significant)
 - Verschillende 'snelle' leesstrategieën aanleren of demonstreren (bv. een tekst diagonaal lezen). Het aanleren van zulke 'scanning'-strategieën is significant, maar in die zin dat hoe vaker men deze activiteit hanteert, hoe lager de gemiddelde score op begrijpend lezen.
- De frequentie waarmee de leerkracht oefenkansen bood voor het verwerven van volgende **deelvaardigheden en strategieën** inzake begrijpend lezen:
 - Informatie opzoeken in een tekst;
 - Vinden van de hoofdgedachten van een tekst;
 - Uitleggen of aantonen wat ze begrepen hebben van wat ze gelezen hebben;
 - Vergelijken van wat ze gelezen hebben met hun persoonlijke ervaringen;
 - Vergelijken van wat ze gelezen hebben met andere dingen die ze hebben gelezen;
 - Voorspellen wat er verder gaat gebeuren in de tekst die ze aan het lezen zijn;
 - Veralgemeenen van of conclusies trekken uit wat ze hebben gelezen;
 - Beschrijven van de stijl of de structuur van de tekst die ze gelezen hebben;
 - Het perspectief of de intentie van de schrijver bepalen.

Enkel deze laatste vertoonde een positieve significante samenhang met de PIRLS-scores, al is deze samenhang niet erg stabiel – in die zin dat het effect sterk afhangt van de andere variabelen in het model. Het zoeken naar de intentie van de schrijver als strategie werd trouwens bevraagd in de leerkrachtvragenlijst van 2016, maar niet in 2006.

- Hoe vaak specifieke **verwerkingsopdrachten** gegeven worden (lets schrijven over of als reactie op wat ze gelezen hebben; Mondeling vragen beantwoorden over wat ze gelezen hebben of mondeling samenvatten wat ze gelezen hebben; Met elkaar praten over wat ze gelezen hebben en Een schriftelijke ondervraging of een toets maken over wat ze hebben gelezen): Geen enkele van deze items vertoonde een significante samenhang met de PIRLS-scores.
- Noch **instructietijd** gespendeerd aan taal noch instructietijd gespendeerd aan lezen, vertonen een samenhang met de PIRLS-resultaten in 2016.

Dit resultaat lijkt haaks te staan op de vaststelling dat de daling tussen 2006 en 2016 onder meer toegeschreven kan worden aan een daling in onderwijstijd. We willen de lezer er daarom op wijzen dat in dit rapport twee types analyses gerapporteerd worden: (1) verklaring van de daling van Vlaanderen tussen 2006 en 2016 en (2) analyse van de verschillen tussen klassen in 2016, rekening houdend met hun leerlingepubliek. Deze twee types analyses kunnen leiden tot verschillende resultaten.

- frequentie van **leeshuiswerk** hangt ook niet samen met PIRLS2016-resultaten.
- het belang dat de leerkracht hecht aan **toetsen** (klassikale toetsen / vorderingstoetsen) vertoont geen samenhang met de PIRLS-scores.
- De mate waarin de leerkracht over zijn of haar school vindt dat
 - De school in een veilige buurt ligt (niet significant)
 - Hij / zij zich veilig voelt in de school (niet significant)
 - De veiligheidsvoorschriften voldoende zijn op school (niet significant)
 - De leerlingen zich ordelijk gedragen: hoe meer de leerkracht ermee akkoord gaat dat de leerlingen in zijn huidige school zich ordelijk gedragen, hoe hoger de PIRLS-scores (+11 punten)
 - De leerlingen respectvol zijn ten aanzien van de leerkrachten: hoe meer de leerkrachten ermee akkoord gaan dat de leerlingen respectvol zijn ten aanzien van de leerkrachten, hoe lager de PIRLS-scores (-9 punten)
 - De leerlingen respectvol zijn ten aanzien van de eigendommen de school (niet significant)
 - Er duidelijke regels zijn met betrekking tot het gedrag van de leerlingen (niet significant)
 - De regels van de school op een eerlijke en consequente manier gehandhaafd worden (niet significant)

Deze items werden ook samengenomen en als schaal "veilige en ordelijke school" bekeken. Ook deze schaal vertoonde geen significante samenhang met de PIRLS-scores.

- De mate waarin de leerkracht:
 - Tevreden is met zijn beroep als leerkracht
 - Zijn werk belangrijk en zinvol vindt
 - Enthousiast is over zijn job
 - Inspiratie haalt uit zijn werk
 - Trots is op zijn werk

Geen enkel van deze items vertoont een samenhang met de PIRLS-resultaten. Ook werden deze items samengenomen in de schaal “jobtevredenheid van de leerkracht”, en ook deze schaal vertoont geen samenhang met de PIRLS-resultaten.

- De frequentie van **interacties met andere leerkrachten** op school vertoont geen enkele samenhang met de PIRLS-resultaten.

De meeste variabelen die getest werden, vertoonden dus geen significante samenhang met de PIRLS-scores. Een paar keer zagen we wel een significante samenhang, maar wanneer er andere variabelen aan het model werden toegevoegd, verdween de samenhang weer. Met andere woorden, de resultaten zijn niet robuust of niet stabiel. Variabelen die wel een stabiele samenhang vertoonden, ongeacht de andere variabelen die aan het model werden toegevoegd, zijn de volgende:

- het aantal jaren **onderwijservaring** van de leerkracht hangt significant samen met de PIRLS-resultaten: per jaar extra onderwijservaring scoren de leerlingen bijna 0.3 punten hoger op PIRLS, wat dus wil zeggen dat leerlingen die onderwijs genieten van een leerkracht met 15 jaar ervaring gemiddeld 4.5 punten hoger scoren dan leerlingen die les krijgen van een leerkracht die slechts 1 jaar onderwijservaring heeft.
- De schaal ‘**Gerichtheid op academisch succes**’ vertoont een significante samenhang met de PIRLS-resultaten, waarbij leerlingen ongeveer 3 punten hoger scoren wanneer ze les krijgen van een leerkracht die op deze schaal 1 punt hoger scoorde in vergelijking met leerlingen wiens leerkracht deze schaal 1 punt lager scoorde. Deze schaal bestaat uit 12 items die door de leerkracht beoordeeld werden. Het gaat om de volgende items:
 - De mate waarin leerkrachten de leerplandoelen van de school kennen
 - De mate waarin leerkrachten het leerplan succesvol realiseren
 - De verwachtingen van leerkrachten omtrent leerresultaten van leerlingen
 - Het vermogen van leerkrachten om leerlingen te inspireren
 - De samenwerking tussen directie en leerkrachten omtrent het plannen van lessen
 - Betrokkenheid van ouders bij schoolactiviteiten
 - Engagement van ouders om ervoor te zorgen dat leerlingen bereid zijn om te leren
 - Verwachtingen van ouders m.b.t. leerresultaten van leerlingen
 - Steun van ouders m.b.t. leerresultaten van leerlingen
 - De wil van leerlingen om het goed te doen op school
 - De bekwaamheid van leerlingen om te bereiken wat de school van hen verwacht
 - Respect van leerlingen voor klasgenoten die uitmuntende resultaten behalen
- De schaal ‘instructie wordt gelimiteerd door het **ontbreken van het nodige leermateriaal** op school’ hangt significant samen met de PIRLS-scores in die zin dat hoe meer de leerkracht vindt dat de instructie gelimiteerd wordt, hoe hoger de leerlingen gemiddeld scoren (bij +1 op de schaal, gemiddeld +3 punten voor PIRLS), wat een paradoxaal resultaat is. Het zou erop kunnen wijzen dat leraren die goed leesonderwijs geven, ook beseffen dat er onvoldoende geschikte boeken zijn op school.
- **Ouderlijke betrokkenheid** (gemeten via de directievragenlijst, met antwoordmogelijkheden: 1= heel hoog, 2= hoog, 3= medium, 4= laag, 5= heel laag) hangt ook significant samen met de PIRLS-resultaten. Hoe hoger de directeur de ouderbetrokkenheid in zijn school scoort, hoe hoger de gemiddelde scores.

Tabel 42. Begrijpend lezen 2016 mét leerlingkenmerken en klaskenmerken

MODEL 2			
	parameter	S.E.	p-waarde
PIRLS-score	439.05	19.94	0.000
Leerlingniveau			
meisje	9.83	2.04	0.000
onderwijsniveau ouders (-)	-10,21	1.06	0.000
voorschoolse geletterdheidsact.	3,59	0.54	0.000
aantal boeken thuis	7.68	0.79	0.000
Klasniveau			
Nadruk op academisch succes	2.72	1.01	0.007
Gebrek aan instructiemiddelen	2.87	0.88	0.001
Jaren ervaring leerkracht	0.30	0.12	0.015
Ouderbetrokkenheid (-)	-5.78	2.13	0.007
Instructie van scanning strategieën (-)	4.22	1.93	0.029
Zoeken naar intentie schrijver (-)	-4.06	1.82	0.026
Ordelijk gedrag leerlingen (-)	-10.29	3.32	0.002
Respect tov leraren bij leerlingen (-)	8.17	3.38	0.016
Leerlingvariantie	694.85	81.41	
Klasvariantie	212.48	44.16	
N (leerlingen/ klassen)	3864/223		

(-) betekent dat de schaal omgekeerd moet worden t.g.v. de antwoordmogelijkheden. Bij de variabele 'opleidingsniveau' betekent een hogere score dat de ouders een lager opleidingsniveau hebben.

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

In het finale model (Tabel 42) zijn in het totaal acht klaskenmerken opgenomen die samenhangen met de PIRLS2016-scores. Drie van die kenmerken vertonen een tegen-intuïtieve samenhang met de prestaties begrijpend lezen. De leerlingen zijn sterker in begrijpend lezen in klassen waar (1) de leraren een sterker gebrek aan middelen rapporteren, (2) waar leraren minder vaak snelle leesstrategieën aanleren en (3) de leraar minder overtuigd is dat de leerlingen zich respectvol gedragen tegenover de leraren. Het mag duidelijk zijn dat deze samenhang geen handvatten biedt voor een sterkere klaspraktijk. Deze bevindingen illustreren daarmee de beperktheden van correlatief onderzoek.

Conclusie en Discussie

De opzet van dit hoofdstuk was na te gaan of er bepaalde leerkrachtkenmerken zijn die verband houden met betere gemiddelde leesprestaties. We gingen op zoek naar klaspraktijken die resulteren in hogere PIRLS-scores. Met andere woorden, we vroegen ons af welke klaspraktijken of leerkrachtkenmerken de verschillen tussen klassen in leesprestaties in Vlaanderen kunnen verklaren.

Bovenstaande lijst met resultaten toont aan dat het heel moeilijk is om de verschillen tussen klassen in Vlaanderen te verklaren. Vooreerst tonen onze resultaten aan dat er geen grote verschillen tussen klassen zijn. Het grootste deel van de verschillen in PIRLS-scores liggen op leerlingniveau. Ten tweede blijkt dat succesingrediënten voor leesonderwijs niet eenvoudig bloot te leggen zijn op basis van nochtans zeer uitgebreide vragenlijsten. De vragenlijsten van PIRLS kwamen tot stand na jarenlange ervaring en onderzoek en werden onderworpen aan vooronderzoeken. Maar hoe uitgebreid het PIRLS-onderzoek ook is, en hoe goed er ook is nagedacht over de verschillende vragen, het blijft ontzettend moeilijk om in kaart te brengen wat er precies gebeurt in een klascontext. In andere studies waarin gebruik gemaakt wordt van zelfrapportage door leraren, zijn de resultaten doorgaans ook nogal beperkt. Bovendien werd in PIRLS 2016 enkel de leraar van het vierde leerjaar bevraagd.

Ook gaat het in PIRLS2016 om cross-sectionele gegevens. Er is geen voormeting van de prestaties begrijpend lezen beschikbaar en dus kan de leerwinst van de leerlingen niet onderzocht worden. Dat er maar één meting is per leerling is een grote handicap in het onderzoek naar 'wat werkt'.

Het feit dat we niet veel significante verbanden vinden tussen klaskenmerken en leerlingprestaties, wil niet zeggen dat deze klaspraktijken er niet toe doen. Dit wijst eerder op het feit dat er weinig variatie is wat betreft deze klaskenmerken tussen de Vlaamse klassen. Bijvoorbeeld de variabele 'totaal aantal uren instructie' varieert niet veel tussen scholen in Vlaanderen. Als men een onderzoek zou doen waar men verschillende landen vergelijkt, waarbij in sommige landen het aantal instructie-uren erg varieert tussen scholen, dan zou men grotere effecten van aantal instructie-uren kunnen vaststellen.

Een ander voorbeeld is het diploma van de leraar vierde leerjaar. Deze variabele vertoont in Vlaanderen haast geen variatie, omdat bijna alle onderwijzers een gelijkaardige opleiding genoten hebben (namelijk Bachelor Lager Onderwijs). Het is dan ook haast onmogelijk om effecten van opleiding na te gaan op basis van louter Vlaamse gegevens. Deze effecten zouden wel kunnen worden nagegaan door analyse van de internationale gegevens, bijvoorbeeld door de scores van leerlingen te vergelijken uit (een) land(en) waar ongeveer de helft van de onderwijzers een bachelordiploma bezit, en de andere helft een masterdiploma.

Ook moet worden opgemerkt dat de meeste variabelen die in dit hoofdstuk gebruikt werden in de analyses, verzameld werden via de leerkrachtvragenlijst. De leerkrachten vulden zelf in hoe zij de situatie in hun klas percipiëren. Deze perceptie, of deze rapportage van eigen handelingen of de eigen klassituatie, komt niet noodzakelijk volledig overeen met de werkelijkheid. Zoals bij alle zelfrapportagevragenlijsten, is er een gevaar voor sociaal wenselijke antwoorden. Bovendien is het mogelijk dat mensen zich handelingen uit het verleden anders herinneren dan hoe het zich in werkelijkheid voordeed. Zo kan iemand zich bijvoorbeeld herinneren een bepaalde activiteit regelmatig gedaan te hebben, of er vele uren aan besteed te hebben, terwijl dit objectief gezien niet zoveel tijd in beslag nam.

Er wordt ook voornamelijk bevraagd naar de frequentie van bepaalde klasactiviteiten, maar dat zegt nog niets over de kwaliteit van de uitvoering van die activiteiten. Het verzamelen van gegevens via kwantitatieve onderzoeksmethoden (zoals vragenlijsten) biedt een heleboel voordelen, zoals het bevragen van een groot aantal deelnemers. Toch bestaat er ook steeds het gevaar dat bepaalde zaken niet bevraagd werden. Daarom is het aan te raden om resultaten van kwantitatieve onderzoeken aan te vullen met kwalitatieve gegevens. Een voorbeeld van een kwalitatief onderzoek dat zou kunnen helpen om een nog vollediger beeld te krijgen van klaspraktijken en hun effecten beter te begrijpen, is onderzoekers laten observeren in klassen. Maar ook die methode kent nadelen (zoals subjectiviteit van de observator, mogelijke beïnvloeding van de aanwezigheid van de observator, ...).

Wat kunnen we dan wel leren uit dit onderzoek?

Een variabele die in dit onderzoek naar voor springt als een vrij constante beïnvloedende factor, is de **nadruk** die de school legt op **academisch presteren** (*SEAS, School emphasis on academic success*). Voor onderwijsonderzoekers is dit geen nieuwe ontdekking. De lat hoog leggen voor alle leerlingen is één van de belangrijkste factoren voor succesvol onderwijs.

Het belang van **ouderbetrokkenheid** is ook reeds eerder aangetoond in onderzoek. Ouderbetrokkenheid heeft een positieve invloed op zowel het welzijn van het kind, als op zijn academische prestaties. Hoewel de school de variabele ouderbetrokkenheid niet volledig in de hand heeft, zijn er toch manieren om de ouderlijke betrokkenheid te verhogen. Goede contacten tussen de school en de ouders zijn een voorwaarde voor ouderbetrokkenheid. Goede, persoonlijke communicatie is onmisbaar, dan voelen ouders zich serieus genomen en eventuele misverstanden kunnen dan makkelijker uitgepraat worden. Ouderbetrokkenheid zou moeten voortvloeien uit een gezamenlijk verantwoordelijkheidsgevoel; ouders en school hebben immers hetzelfde belang: het welzijn van het kind. In de literatuur spreekt men van *Educatief partnerschap* (Blok, Oostdam, Enthoven, & van der Linde, 2014; Iliás, et al., 2016).

Een exemplaar van goede leesdidactiek: het LIST- en DENK!-project

Inleiding

Uit sommige reacties op het eerste PIRLS-rapport bleek dat men hoopte meer te leren over goede leesdidactiek. Ook al zijn in PIRLS sommige didactische praktijken bevraagd, toch biedt het PIRLS-onderzoek een onvoldoende stevige basis voor een verklaring van de Vlaamse achteruitgang in termen van gewijzigd didactisch handelen van leraren omdat het gaat om correlatief onderzoek.

Tijdens diverse internationale overlegmomenten viel ons op dat in vele landen heel wat waardevolle initiatieven genomen worden om de leesdidactiek in scholen te optimaliseren, terwijl op dit punt in Vlaanderen wellicht slechts weinig projecten opgezet worden. Aan de Vlaamse universiteiten gebeurt slechts op beperkte schaal onderzoek inzake leesdidactiek in het basisonderwijs. De overheid financiert nauwelijks vakdidactisch onderzoek. En voor lerarenopleiders, begeleidingsdiensten en uitgevers van handboeken is het vermoedelijk niet gemakkelijk om in hun werking gebruik te maken van internationaal onderzoek.

Onder meer in Nederland is dit duidelijk anders. Omdat het nog beter maken van de didactiek ongetwijfeld een reële behoefte is in het Vlaamse leesonderwijs leek het ons aangewezen exemplarisch beknopt één waardevol project voor te stellen, m.n. het LIST- en DENK!-project van Thoni Houtveen, ontwikkeld aan de Hogeschool Utrecht (in samenwerking met o.a. Anneke Smits van de Hogeschool Windesheim). In de internationale literatuur worden meerdere projecten en kenmerken van effectief leesonderwijs vermeld. Die projecten zijn waardevol, maar kunnen wegens plaatsgebrek niet besproken worden.

Waarom noemen we LIST een waardevol project? Kort geformuleerd: omdat het ontwikkeld is op basis van het beschikbare internationale onderzoek, omdat het betrekking heeft op het gehele leesonderwijs in de basisschool, omdat het gericht is op de betekenis van tekst, omdat het ontwikkeld en bijgestuurd is in samenwerking met Nederlandse (en ook sommige Vlaamse) scholen en omdat het bewezen heeft dat het werkt, zowel inzake het leesplezier van leerlingen als inzake hun leesprestaties. Dit laatste geldt zeker voor LIST. Het project DENK! is vooralsnog slechts in een beperktere groep scholen uitgetest.

LIST (Leesinterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak) richt zich op aanvankelijk lezen en vloeiend lezen. Het project DENK! richt zich op begrijpend lezen. In de laatste jaren is ook werk gemaakt van het voorbereiden van aanvankelijk lezen in de derde kleuterklas. Uiteraard kunnen we hier slechts een beknopte inleiding geven. Voor meer informatie kan men onder meer terecht in Houtveen (2018) en Houtveen en Brokamp (2017). Daarin vindt men ook veel referenties naar andere publicaties, onder meer van het onderzoek waarop de aanpak steunt. Er zijn nog publicaties onderweg, vooral over DENK! en het kleuteronderwijs, maar wij konden al teksten daarover inzien. Wat hier volgt is, veelal letterlijk, aan die bronnen ontleend⁴⁸.

We bespreken achtereenvolgens aanvankelijk, vloeiend en begrijpend lezen, gevolgd door voorbereidend 'lezen' in de derde kleuterklas en enige informatie over de Vlaamse ervaringen met LIST en DENK! en een besluit.

Vooraf beklemtonen we samen met Houtveen (2018, p. 2) dat geletterdheid niet meer alleen het kunnen decoderen en het kunnen beantwoorden van eenvoudige letterlijke vragen over een tekst, betekent. In onze huidige samenleving gaat geletterdheid in toenemende mate meer over de vaardigheid om informatie te vinden, kritisch over tekst te denken, bronnen te analyseren en te evalueren, informatie te organiseren en te communiceren over informatie.

48 We danken Thoni Houtveen voor het nalezen van deze tekst.

Om te voldoen aan deze brede definitie van geletterdheid is een veelomvattend onderwijsprogramma nodig. Dit programma zou tenminste de volgende zeven componenten dienen te omvatten:

1. Zorgen voor een cultuur in de klas waarin motivatie voor geletterdheid gevoed wordt, door leerlingen keuzevrijheid te geven in wat ze lezen, samenwerking tussen leerlingen te bevorderen en ervoor te zorgen dat het onderwijs relevant is voor de leerlingen.
2. Geef leesonderwijs dat gericht is op het opdoen van betekenisvolle ervaringen met geletterdheid. Het is belangrijk ervoor te zorgen dat lees- en schrijfp opdrachten voor de leerlingen gerelateerd zijn aan echte doelen. (Zo kan het lezen vereist zijn om nadien een spreekbeurtje te geven; of de schrijfp opdracht kan gericht zijn op het versturen van een bericht aan een zieke medeleerling.) Dit verhoogt de kans dat er transfer plaatsvindt tussen het leren op school en daarbuiten.
3. Geef leerlingen veel tijd om in de klas te lezen.
4. Bied leerlingen boeken van een hoge kwaliteit aan uit uiteenlopende genres.
5. Gebruik veelsoortige teksten om de woordenschat uit te breiden en begrippen met elkaar in verband te brengen. Door gebruik te maken van een variëteit aan tekst over hetzelfde onderwerp, wordt zowel het begrip als de woordenschat bevorderd.
6. Breng een balans aan in door de leerkracht en de leerlingen geleide discussie over teksten.
7. Bied leerlingen expliciete instructie en ondersteuning (scaffolded instruction) bij elk van de onderdelen van het geletterd worden (foneem- of klankbewustzijn, het alfabetisch principe, woordenschat, vloeiend lezen en begrijpend lezen), om het zelfstandig lezen te bevorderen.

Aanvankelijk lezen

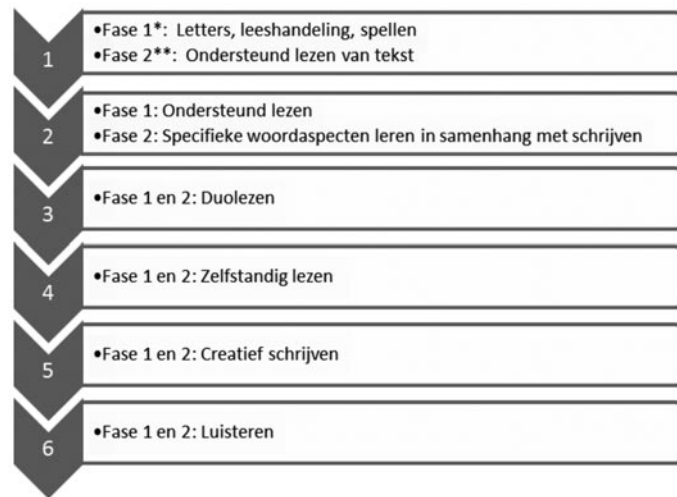
Aanvankelijk lezen omvat in de eerste plaats het aanleren van het alfabetisch principe. In de tweede plaats dient er vooral ook ruimte te zijn voor het opdoen van betekenisvolle ervaringen van het nut van het lezen en schrijven. We lichten beide toe en geven dan aan hoe ze vorm krijgen in het LIST-project.

- a. Expliciete instructie in het alfabetisch principe impliceert een programma dat
 - leerkrachten helpt aan leerlingen expliciet en systematisch instructie te geven in hoe letters en klanken aan elkaar gekoppeld kunnen worden, hoe gesproken woorden opgedeeld kunnen worden in klanken en hoe klanken samengevoegd worden om woorden te vormen;
 - leerlingen helpt te begrijpen waarom ze de relaties tussen klanken en letters moeten leren;
 - leerlingen helpt hun kennis van het alfabetisch principe toe te passen wanneer ze woorden, zinnen en tekst lezen;
 - leerlingen helpt hetgeen ze leren over klanken en letters toe te passen in hun eigen schrijven.
- b. Ruimte voor betekenisvolle ervaringen.
Dit vereist dagelijks voorlezen aan de leerlingen, het dagelijks gelegenheid bieden om de geleerde letters en woorden te oefenen in een betekenisvolle context (zowel zelfstandig, als met ondersteuning) en het dagelijks gelegenheid bieden om te schrijven voor echte doelen.
- c. Uitwerken in het LIST-project

Voor het onderdeel aanvankelijk lezen is een blokkenmodel (met 6 blokken) ontwikkeld (zie **Figuur 9**). Dit blokkenmodel vormt het kerncurriculum, bedoeld voor alle leerlingen in het eerste leerjaar. Een uitzondering vormen de kinderen die bij de start in het eerste leerjaar (groep 3 in Nederland) al kunnen lezen. Zij worden niet onnodig vastgehouden in het aanvankelijk leesproces en kunnen vanaf het begin meedraaien met hardop lezen (in duo's in de eigen groep, of in de hardop leesgroep). Blok 4 tot en met 6 blijven zij echter wel gewoon meedoen.

Voor dit kerncurriculum wordt wekelijks 425 minuten uitgetrokken. In aanvankelijk lezen worden twee fasen onderscheiden. Fase 1 betreft de fase waarin de letters en de leeshandeling aangeleerd worden tot en met drieklankwoorden. Deze fase is veelal rond de kerst afgerond. In fase 2 worden langere woorden en nieuwe woordstructuren aangeleerd. In elke fase worden 6 blokken voorzien. De eerste drie blokken worden aaneengesloten gegeven, in de volgorde zoals in de figuur aangegeven. De overige drie worden verspreid over de dag aangeboden. Voor blok 1 geldt bovendien dat dit blok twee keer per dag wordt aangeboden. Zoals uit de figuur blijkt, verschilt de activiteit in blok 1 en 2 naargelang van de fase.

Figuur 9: Blokkenmodel aanvankelijk lezen



* Fase 1 is de fase waarin de letters en leeshandeling geleerd worden t/m drieklankwoorden

** Fase 2 is de fase waarin langere woorden en nieuwe woordstructuren geleerd worden en waarin het lezen gaat versnellen

In LIST wordt wel gewerkt met een taalmethode (een schoolboekenreeks). De leerkracht selecteert het materiaal dat zij gebruikt uit de methode vanuit de kennis over wat al dan niet bruikbaar is in het leesonderwijs: wat draagt bij aan het bevorderen van het leren lezen van de leerlingen. Het optimaal vormgeven van het leesleerproces is het uitgangspunt; niet de methode. De methode vormt echter wel de leidraad voor de volgorde en de planning van de letteraanbieding.

De LIST-werkwijze betekent dat een aantal onderdelen van de methode vervallen omdat deze niet passen in de beschreven effectieve instructieroutines. Dit betreft met name de werkbladen en het doen van auditieve oefeningen zonder letters. Ook betekent deze werkwijze dat op onderdelen aanvullingen op de materialen uit de methode nodig zijn, omdat de methode bijvoorbeeld te weinig tekst biedt.

Het programma volgens het blokkenmodel is het basisaanbod dat aan alle leerlingen wordt aangeboden (Laag 1). Als dit voor sommige leerlingen onvoldoende blijkt, wordt voor hen het leesonderwijs geïntensiveerd (Laag 2). Voor de (enkele) leerling(en) waarvoor ook dit niet volstaat, volgt een bijkomende intensivering (Laag 3). We maken dit iets concreter voor aanvankelijk leesonderwijs.

Voor de leerlingen die moeite hebben om letters te onthouden en/of de leeshandeling te leren, wordt de instructie geïntensiveerd door de kinderen voor te bereiden op hetgeen in de gehele groep aan de orde komt in een klein groepje (pre-teaching) en tevens hetgeen in de grote groep aan de orde is geweest nogmaals te oefenen (Laag 2).

Voor de leerlingen die ondanks de extra instructie niet meer meekunnen met het klassikale onderwijs, wordt de instructie nogmaals geïntensiveerd door te werken met één van de varianten van het programma 'Connect' (Laag 3) (Smits & Braams, 2006). Connect ontleent zijn naam onder meer aan het gegeven dat in dit programma op een zeer directe manier de verbinding tot stand gebracht wordt tussen schrijven en lezen. Er zijn drie Connect-programma's die voor verschillende periodes in het tweede en derde trimester van het eerste leerjaar bedoeld zijn. Telkens gaat het om intensief onderwijs van één of enkele leerlingen.

Vloeiend lezen

Wat is vloeiend lezen van een tekst?

De eerste voorwaarde voor leesbegrip (d.i. het begrijpen wat men leest) is het kunnen decoderen, d.i. de vaardigheid om de geschreven symbolen (grafemen) te kunnen koppelen aan de bijbehorende klanken (fonemen). Tussen deze woordherkenning – die geleidelijk automatisch moet gebeuren – en begrijpend lezen staat het vloeiend lezen. Traditioneel wordt dit gezien als een combinatie van leessnelheid en accuratesse. In de onderwijspraktijk ging het er veelal om kinderen snel te leren lezen. Recent is er consensus over dat vloeiend lezen twee hoofdcomponenten omvat, die beide samenhangen met leesbegrip, nl. geautomatiseerde woordherkenning en 'intonatie' of met expressie hardop lezen. Maar nadien wordt ook vloeiend stil gelezen.

Effectieve aanpakken van vloeiend lezen

In een eerste stadium wordt hardop samenhangende tekst gelezen, in een tweede stadium staat stillezen centraal.

1. Hardop lezen (dat in LIST de naam HOMMEL kreeg)

Voor de meeste leerlingen van het tweede leerjaar zal hardop lezen van een tekst de meest geschikte aanpak zijn. Volgende kenmerken typeren een effectieve aanpak voor hardop lezen:

- De leerkracht staat model als een goede lezer door betekenisvol en expressief voor te lezen. Ook geeft een leerkracht af en toe uitleg over hoe intonatie en frasering helpt om een tekst te begrijpen;
- Er wordt veel tijd ingeruimd om het lezen van een tekst te oefenen. Daarbij wordt doorgelezen in een boek dat voor de leerlingen een uitdaging vormt omdat deze teksten rijker zijn qua taalgebruik en voor de leerlingen interessanter om te lezen;
- Het hardop lezen van de leerlingen wordt ondersteund, door de leerlingen direct en correct feedback te geven wanneer het decoderen moeizaam verloopt. Hierdoor kunnen zij hun aandacht richten op het lezen zelf en het begrijpen van de tekst.

Voor zwakke lezers is ook het herhaald lezen van eenzelfde tekst van belang. Voor deze leerlingen vindt uitbreiding van de leestijd plaats.

2. Stillezen

Effectief (ondersteunend) stilleesonderwijs vertoont volgende kenmerken:

- Effectieve leerkrachten zorgen voor begeleiding bij en instructie in hoe interessante boeken met de juiste moeilijkheidsgraad te kiezen.
- Effectieve leerkrachten monitoren of de leerlingen de boeken die ze gekozen hebben inderdaad kunnen lezen. Tevens monitoren ze de mate waarin de leerlingen betrokken blijven tijdens het stillezen, met andere woorden, of ze gemotiveerd doorlezen. Deze monitoring kan plaatsvinden door middel van het voeren van gestructureerde een-op-een leesgesprekjes tussen leerkracht en leerling. Ook stellen de leerlingen voor zichzelf doelen ten aanzien van het moment waarop ze het betreffende boek uitgelezen kunnen hebben. Het stellen van doelen en deadlines bevordert de ontwikkeling van de vaardigheid om door te lezen in een boek.
- Leerlingen worden er verantwoordelijk voor gesteld, om wat ze lezen te delen met andere leerlingen en met de leerkracht. Dit kan op verschillende manieren, bijvoorbeeld door aan het eind van de les iets te vertellen over het boek dat ze aan het lezen zijn, een interessant stukje voor te lezen, een boekrecensie te schrijven etc.
- Leerkrachten staan model voor de leerlingen, door dagelijks hardop voor te lezen en over boeken te praten om de motivatie van de leerlingen voor het lezen te bevorderen. Ook biedt het voorlezen goede mogelijkheden om denkprocessen en begrijpend leesstrategieën die goede lezers gebruiken voor te doen.

Hoe wordt dit alles uitgewerkt in het LIST-project?

1. Er wordt gewerkt aan de ontwikkeling van de automatische woordherkenning van de leerlingen door het lezen van samenhangende tekst in zelfgekozen boeken.
2. Er wordt in het programma onderscheid gemaakt in een hardop leesaanpak en een stilleesaanpak. De hardop leesaanpak vormt de tussenfase tussen het leren decoderen en het lezen op woordniveau in het eerste leerjaar en het zelf stillezen van tekst. Het doel van de hardop leesaanpak is het zelf stil kunnen lezen. Stillezen is efficiënter dan hardop lezen, doordat het gemiddeld 30% sneller gaat (McCallum e.a., 2004). De hardop leesaanpak is bedoeld voor de leerlingen die een instructieniveau behalen dat op de tekst leestoets AVI ligt tussen AVI E3 en E4. De stilleesaanpak is bedoeld voor alle leerlingen die AVI E4 beheersingsniveau halen voor tempo én voor leerlingen die weliswaar op een lager niveau lezen, maar die wel zonder veel moeite kunnen en willen stillezen (met een stilleestempo van minstens 100 woorden per minuut).
3. Om de leerlingen in de leesaanpak te kunnen plaatsen die bij hun ontwikkeling hoort, wordt klas doorbrekend gewerkt. Dit gebeurt door het leesonderwijs voor alle klassen op hetzelfde moment van de dag in te roosteren.
4. Er wordt in zowel de hardop leesaanpak als in de stilleesaanpak gezorgd voor 20 minuten aaneengesloten leestijd per dag.
5. De leerlingen lezen 25 boeken per jaar, die leeftijdsadequaat zijn.
6. De beide componenten van vloeiend lezen (automatisering en intonatie) worden in het project gemeten.

7. Bij zowel het hardop lezen als het stillezen vindt ondersteuning plaats.
 - Bij zowel het hardop lezen als het stillezen ondersteunt de leerkracht de boekkeuze.
 - Bij het hardop lezen wordt de leerlingen ondersteuning geboden door de leerlingen direct en correct feedback te geven wanneer het decoderen moeizaam gaat.
 - In de hardop leesaanpak (HOMMEL) worden lichtere en zwaardere ondersteuningstechnieken onderscheiden. De lichtere technieken zijn bedoeld voor leerlingen die (vrijwel) normaal vorderen. Deze leerlingen lezen in duo's die homogeen zijn qua leeftijd en ongeveer homogeen qua leesniveau. Zij lezen om beurten of in koor. De zwaardere technieken zijn bedoeld voor leerlingen die lijken te stagneren in hun leesontwikkeling. De zwaardere technieken die gehanteerd worden zijn tutorlezen en lezen met ondersteuning van cd's of van tekst naar spraak. Zwaardere technieken worden slechts zo lang gebruikt als nodig. Zij worden zodra de leesontwikkeling dat toelaat vervangen door lichtere technieken.
 - Bij het stillezen wordt tijdens het stillezen ondersteuning geboden door het actief monitoren van het leesgedrag en de voortgang die een leerling boekt.
 - Bij zowel het hardop lezen als het stillezen ondersteunt de leerkracht door het modelleren van intonatie en het monitoren van het eigen leesgedrag/leesbegrip.
8. Voorafgaand aan en na afloop van de aaneengesloten leestijd vindt interactie plaats tussen leerkracht en leerlingen om de gerichtheid van het lezen, het doorlezen en de leesmotivatie te bevorderen.
9. Er wordt gewerkt met een differentiatiemodel waarin alle leerlingen de basisaanpak aangeboden krijgen (hardop-lezen en stillezen (Laag 1)). Binnen de basisaanpak wordt gedifferentieerd door bij de hardop leesaanpak met lichtere of zwaardere ondersteuningsvormen te werken. Bij de stilleleesaanpak wordt in de basisaanpak gedifferentieerd door de moeilijkheidsgraad van de boeken die de leerlingen lezen. Voor zwakke leerlingen kunnen tevens luisterboeken worden ingezet. Voor de zwakkere leerlingen in beide aanpakken wordt extra oefentijd ingepland.
 - Voor de leerlingen die onvoldoende vorderen in de hardop leesaanpak, wordt een 'herhaald lezen van teksten' aanpak voorgesteld (RALFI). Deze aanpak komt bovenop de basisaanpak. Voor de leerlingen die ondanks het feit dat zij minstens een half jaar lang systematisch en correct zijn begeleid volgens de basisaanpak voor hardop lezen én Ralfi is nog een derde aanpak beschikbaar. Deze aanpak (Ralfi +) betreft een integratie van spellingtraining en meer herhaald lezen (*massed practice*) in Ralfi. Ook kan het gedurende een beperkte periode intensief en dagelijks trainen van het decoderen onderdeel uitmaken van de aanpak voor deze groep extreem zwakke lezers. De onderbouwing voor deze aanpak komt onder meer voort uit onderzoek waaruit blijkt dat leerlingen die nog onvoldoende kunnen decoderen nog te weinig vorderen met een Ralfi-aanpak (Stahl, 1997). Deze aanpak komt bovenop de hardop-leesaanpak, maar in plaats van Ralfi.
 - Voor de leerlingen die onvoldoende vorderen in de stilleleesaanpak wordt een vorm van ondersteund lezen aangeboden die erop gericht is de leerlingen zozeer op weg te helpen bij het lezen van een boek, dat ze vervolgens zelfstandig verder kunnen lezen (Ralfi light). Het doel is dat leerlingen de typische woordenschat, de plot en de karakters van een boek leren kennen en waarderen om zo gemakkelijker zelf het boek uit te kunnen lezen. Ook voor deze aanpak geldt dat deze bovenop de basisaanpak bij stillezen komt.

Een gedetailleerde beschrijving van het programma en van de resultaten is opgenomen in Houtveen, Brokamp en Smits (2012) en Houtveen en Brokamp (2017). De gebruikte instrumenten voor het vaststellen van de kwaliteit van de uitvoering van het programma zijn opgenomen in Houtveen en Brokamp (2017). Tevens zijn de instrumenten te vinden op <https://www.onderzoek.hu.nl/Projecten/DWAO>.

Begrijpend lezen

Inleiding

In dit deel wordt een schets gegeven van de theorie en de empirische evidentie voor hoe begrip bij leerlingen het best tot stand gebracht kan worden. Deze informatie vormt de onderbouwing voor het begrijpend leesproject voor het basisonderwijs DENK!. We openen met de definitie van begrijpend lezen en een korte beschrijving van het meest invloedrijke theoretische model waarin het tot stand komen van begrip beschreven is (puntje 2). Uit dit constructie-integratie model komt naar voren dat leesbegrip zowel wordt gekenmerkt door eenvoudigweg 'waarnemen', als door 'nadenken'. Normaal gesproken leest men iets en begrijpt men dat onmiddellijk, zonder dat daar uitvoerig probleemoplossingsgedrag aan ten grondslag ligt. Wanneer dit normale proces faalt, wordt de lezer (of waarnemer) een probleemoplosser, die uit moet zoeken wat hij leest door het toepassen van strategieën. Omdat het gebruik van begrijpend leesstrategieën in het onderwijs een doel op zichzelf lijkt te zijn geworden, besteden we vervolgens aandacht aan het onderscheid tussen instructie in leesstrategieën en instructie in strategisch lezen (puntje 3). Leerkrachten blijken een aanzienlijke bijdrage te kunnen leveren aan de begrijpend leesprestaties van hun leerlingen.

In paragraaf 4 wordt een tiental aspecten van effectieve begrijpend leesinstructie genoemd. Tenslotte wordt op hoofdlijnen aangegeven hoe deze aspecten van effectieve instructie in het DENK! project zijn uitgewerkt.

Wat is leesbegrip en hoe komt het tot stand?

De Rand Reading Study Group (2002) definieerde leesbegrip als 'het proces van tegelijkertijd extraheren en construeren van betekenis, dat wisselwerking vraagt tussen de kennis en vaardigheden van de lezer, de eisen die de tekst stelt, de activiteiten die de lezer onderneemt om de tekst te begrijpen en de socio-culturele context waarin het lezen plaatsvindt' (p.11). Dit maakt dat begrip (d.w.z. het begrijpen van de betekenis van de tekst) niet steeds op dezelfde manier tot stand komt. Leesbegrip wordt zoals reeds gezegd zowel gekenmerkt door eenvoudigweg 'waarnemen' als door 'nadenken'. Veelal leest men een tekst en begrijpt men die meteen. Alleen als dit normale proces faalt, wordt de lezer (of waarnemer) een probleemoplosser, die uit moet zoeken wat hij leest (Kintsch, 2004).

In het Constructie-Integratie model (Kintsch, 2013) wordt een centrale rol toegekend aan de voorkennis van de lezer in het begrijpend leesproces. Er is sprake van een cyclisch proces: we brengen kennis in in het proces om tot begrip te komen en deze kennis geeft vorm aan het begrip. Wanneer we iets begrijpen, levert ons dat nieuwe informatie op, die onze kennis verandert en die dan op zijn beurt beschikbaar is voor later begrip. In dit cyclische proces wekt kennis begrip op, wat nieuwe kennis opwekt etc. In de woorden van Pearson 'knowledge begets comprehension begets knowledge' (Pearson, 2006). De twee termen in de naam van het model van Kintsch, constructie en integratie, zijn beide cruciaal in het begrijpend leesproces. Wanneer we lezen, gebruiken we onze kennis tezamen met onze waarneming van wat we denken dat er in de tekst staat, om letterlijk mentale representaties in het geheugen op te bouwen van wat de tekst betekent. Zodra deze representaties zijn gevormd, kunnen we de informatie uit deze modellen integreren met de kennis die al opgeslagen was in de hersenen. In het model van Kintsch zijn twee niveaus van representatie kritisch: de tekst 'base' en het 'situatiemodel'.

Het eerste niveau van representatie betreft de semantische fundering van een tekst.

Deze tekst 'base' wordt gevormd door het accuraat lezen van de tekst met als doel de kerngedachte van de tekst in het werkgeheugen onder te brengen (bijvoorbeeld door af te leiden waar voornaamwoorden aan refereren). Zelfs bij het opbouwen van een accurate representatie van een tekst, speelt achtergrondkennis een sleutelrol. We gebruiken onze kennis van de wereld, samen met onze kennis van hoe taal en tekst functioneren, om alle lokale inferenties te maken die nodig zijn om de zinnen met elkaar in verband te brengen, zodat een coherente representatie van wat er in de tekst staat opgebouwd wordt.

Het tweede niveau van representatie, het situatiemodel, is de coherente mentale representatie van de gebeurtenissen, acties en voorwaarden in de tekst, die de integratie van de tekst 'base' met relevante voorkennis uit de opgeslagen kennis in het lange termijn geheugen van de lezer weergeeft. Het situatiemodel is met andere woorden de overkoepelende betekenis die aan een tekst gegeven wordt door de interactie van lezer, tekst en context factoren. Om een bevredigend situatiemodel te ontwikkelen, moet aan twee standaarden voldaan zijn:

1. Het model moet consistent zijn met de tekst 'base' die tot op dat moment aangetroffen is en
2. Het model moet corresponderen met de relevante voorkennis van de lezer met betrekking tot hoe de wereld functioneert (zie Duke e.a., 2011).

We merken daarbij nogmaals op dat deze representaties, in het geval van een ervaren lezer, grotendeels automatisch gevormd worden. Er wordt automatisch betekenis verleend aan iets dat gelezen of gezien wordt, zonder doelgerichte bewuste inspanning. Pas wanneer automatisch begrip niet optreedt, vindt bewust probleemoplossen plaats (Kintsch, 2004, p. 1271). De tekstbegrip theorie van Kintsch, gaat dus uit van begrijpen als het automatisch betekenis verlenen aan hetgeen waargenomen of gelezen wordt, maar laat tevens ruimte voor actief probleemoplossen en plannen, wanneer dat nodig is, om het gewone lezen aan te vullen.

Instructie in leesstrategieën of instructie in strategisch lezen

In het bovenstaande is aangegeven dat wanneer automatisch begrip niet optreedt, bewust probleemoplossen plaats vindt door het inzetten van strategieën. Strategieën zijn cognitieve en metacognitieve processen, die opzettelijk en bewust worden ingezet als middel om een doel te bereiken. Typerend voor deze definitie is, dat strategisch gedrag activiteiten omvat, die ingezet worden door een individu dat een doel heeft.

Voorbeelden van zo'n strategisch gedrag zijn: het monitoren van het eigen leesbegrip onder meer door het onderstrepen van kernwoorden of belangrijke passages in de tekst en door het maken van een samenvatting of een schema), het relateren van zinnen aan elkaar en het relateren van de zinnen in de tekst aan zaken die je als lezer al weet.

Tussen onderzoekers is er discussie over de relatieve bijdrage van kennis van de inhoud en kennis van het proces aan het tot stand komen van begrip. In elk geval is er sterke evidentie voor de effectiviteit van strategie-instructie. Er worden steeds gemiddelde tot grote effecten gevonden op door de onderzoekers geconstrueerde toetsen en kleine op gestandaardiseerde toetsen voor begrijpend lezen. Wellicht houdt het laatstvermelde mede verband met het feit dat gestandaardiseerde toetsen veelal gepaard gaan met een zekere tijdsdruk.

We vermelden eerst enkele Vlaamse onderzoeken. Zo is er de publicatie van De Corte, Verschaffel en Van De Ven (2001) over een experimenteel onderzoek naar het effect van leesstrategie-instructie in het vijfde leerjaar in vier experimentele klassen (versus acht gelijkwaardige controleklassen). Dit gebeurde in het kader van het OBPWO-onderzoek van de Vlaamse overheid. Over een periode van vier maanden werd ongeveer wekelijks één lestijd besteed aan een specifieke instructie (in totaal 24 lessen). Die was gericht op vier leesstrategieën (activeren van relevante voorkennis, verduidelijken van moeilijke woorden, het maken van een schematische representatie van de tekst en formuleren van de hoofddoelstelling) en één metacognitieve strategie (reguleren van het eigen leesproces). De keuze van de strategieën was behalve op onderzoek ook gebaseerd op hetgeen reeds beschikbaar was in toenmalige Vlaamse handleidingen zoals b.v. Buys et al. (1993). Er werd een pretoets, een posttoets en een retentietoets afgenomen, evenals interviews van leerlingen en leerkrachten. De analyse besteedde aandacht aan effecten bij individuele leerlingen binnen klassen en aan verschillen tussen klassen. De experimentele groep scoorde beter dan de controlegroep op de toetsen over leerstrategiegebruik, op de retentie- of transfertoets voor begrijpend lezen en in de interviews over strategiegebruik. Vooral de leerlingen die aanvankelijk minder goed presteerden maakten vooruitgang. De experimentele groep deed ook beter op de gestandaardiseerde toets voor begrijpend lezen, maar dit verschil was niet significant. Dit laatste is niet zeer verrassend mede gezien het kleine aantal klassen dat deelnam. Er bleken geen verschillende effecten op de leesattitude.

Van den Branden (2000) rapporteert over een quasi-experimentele studie over het effect van “betekenisonderhandeling” (interactie tussen leerlingen, en tussen leerkracht en leerlingen over de betekenis van moeilijke woorden en zinnen) op prestaties voor begrijpend lezen. Er werd onder meer vergeleken met een conditie waarin de teksten vereenvoudigd werden. Dit onderzoek had plaats in acht meertalige klassen. Een betekenisonderhandeling met medeleerlingen en vooral ook met de leerkracht blijkt tot betere prestaties te leiden, vooral bij leerlingen die actief participeren aan de gedachtewisseling. Ook bleek een gedachtewisseling met een medeleerling met een andere mate van beheersing van de taal een groter positief effect te hebben.

Als laatste Vlaams onderzoek vermelden we het onderzoek van Van Keer (2002). Zij ontwikkelde een begrijpend leesaanpak, waarin expliciete instructie in zes begrijpend leesstrategieën werd gecombineerd met mogelijkheden om het strategisch lezen te oefenen door in duo's te praten over teksten. Gedurende twee schooljaren werden twee gelijksoortige, grootschalige quasi-experimenten uitgevoerd in het tweede en vijfde leerjaar van 25 scholen in het basisonderwijs in Vlaanderen. Een groep die alleen leesstrategieën kreeg aangeboden werd vergeleken met een conditie waarin strategie-instructie werd gecombineerd met praten over teksten door duo's van dezelfde leeftijd en met een conditie waarin strategie-instructie werd gecombineerd met praten over de tekst door duo's van verschillende leeftijd. Daarnaast was er een controlegroep waarin het gebruikelijke begrijpend leesonderwijs werd aangeboden. De conditie waarin gewerkt werd met expliciete strategie-instructie, gevolgd door het oefenen van de strategieën met behulp van een oudere tutor, leidde bij leerlingen in het tweede leerjaar tot significant extra leerwinst gemeten met een gestandaardiseerde begrijpend leestoets en tot groei in hun gevoel van competentie. Deze effecten konden niet gevonden worden voor beide andere experimentele condities. In het vijfde leerjaar vond Van Keer significante verschillen tussen alle treatmentgroepen en de controlegroep met betrekking tot leesbegrip van de leerlingen, gemeten met een gestandaardiseerde begrijpend leestoets en hun gevoel van competentie. Bij de leerlingen van het tweede leerjaar werden tevens significante verschillen gevonden tussen de treatment groepen en de controlegroep ten aanzien van vloeiend lezen en gerapporteerd strategiegebruik (Van Keer, 2002; 2004). Deze bevindingen zijn in overeenstemming met eerder onderzoek naar reciprocal teaching.

Uit internationaal onderzoek blijkt dat strategie-instructie een belangrijk onderdeel is van effectief leesonderwijs en dat daarbij aandacht moet uitgaan naar cognitieve en naar metacognitieve aspecten. We kunnen stellen dat veel leerlingen strategie-instructie nodig hebben om onafhankelijke, zelfregulerende lezers te worden, die iets van een tekst kunnen leren. In de onderwijspraktijk is het leren hanteren van begrijpende leesstrategieën vaak een doel op zichzelf geworden. Dat is niet de bedoeling. In plaats daarvan zou instructie in begrijpend leesstrategieën tot doel moeten hebben om lezers te helpen strategisch te worden. De instructie zou lezers moeten helpen metacognitief bewust te worden, zodat ze actief zelf besluiten kunnen nemen over hoe ze grip kunnen krijgen op een tekst. Strategie-instructie betekent niet dat een voorgeschreven patroon of combinatie van strategieën wordt aangeleerd. Strategie-instructie zou moeten betekenen, de leerlingen leren onafhankelijke ‘decision makers’ te worden, terwijl ze lezen.

In het onderzoek waarin evidentie werd gevonden voor de werkzaamheid van het geven van strategie-instructie, was sprake van een dynamische, op de leerlingen en de moeilijkheidsgraad van de tekst afgestemde instructie (Duke e.a., 2011). Wanneer strategie-instructie bij een tekst tevoren wordt vastgelegd, ontstaan volgens Duke e.a. (2011) methodes met universele lessen die onafhankelijk zijn van een specifieke context en/of van een specifieke groep leerlingen. Strategie-instructie kan daardoor rigide en onflexibel worden. Dit wordt nog erger wanneer het gebruik van strategieën getoetst gaat worden. (Dit laatste geldt uiteraard niet voor onderzoeken...) Er zijn twee kernboodschappen die leerlingen zouden moeten leren over het gebruik van strategieën: 1. Ze moeten weten, waarom en hoe strategieën toegepast moeten worden en 2. Ze moeten in staat zijn om op het juiste moment het passende middel (strategie) te gebruiken om over een moeilijkheid in de tekst heen te komen (Duke e.a., 2011).

Elementen van een effectief begrijpend leesprogramma

Duke e.a. (2011) benoemen tien essentiële elementen van effectieve begrijpend leesinstructie. Deze opsomming is door Houtveen benut als raamwerk om tot een onderbouwd begrijpend leesprogramma te komen. De meerwaarde van dit raamwerk is naar onze mening dat we hierdoor niet verstrikt raken in de bovenstaande vermelde discussie tussen voor- en tegenstanders van strategie-instructie. In plaats daarvan biedt het raamwerk – volgens de huidige stand van kennis – de ingrediënten die in samenhang bijdragen aan begripsvorming. Het betreft de volgende elementen:

1. Werk aan het opbouwen van kennis van de vakken die in het onderwijs worden aangeboden en werk aan het opbouwen van kennis van de wereld;
2. Zorg voor een groot aanbod aan verschillende typen teksten;
3. Zorg voor teksten die motiveren en voor een motiverende leesomgeving;
4. Leer leerlingen strategische lezers te worden;
5. Geef uitleg over tekststructuur;
6. Betrek leerlingen in discussie;
7. Bouw aan woordenschat en kennis van de taal;
8. Integreer lezen en schrijven;
9. Observeer en toets;
10. Differentieer (Duke e.a., 2011).

Voor de beschrijving en empirische onderbouwing van die elementen verwijzen we naar Houtveen (2018).

Uitwerking in het DENK! Project

In het begrijpend leesprogramma voor het basisonderwijs DENK!, komen de essentiële elementen van begrijpend leesinstructie zoals in het bovenstaande beschreven, tegelijkertijd aan de orde (Houtveen, 2018). Allereerst wordt in DENK! expliciet rekening gehouden met de grote rol die achtergrondkennis speelt bij het tot stand komen van begrip én met het gegeven dat begrip in veel gevallen automatisch, onbewust tot stand komt. In DENK! wordt niet gewerkt met een methode (in de zin van: handboekenreeks). Er wordt gewerkt met aan de zaakvakken gerelateerde thema's die ongeveer acht weken in beslag nemen. Er zijn twee soorten lessen ontwikkeld die in ieder thema gegeven worden. Lesvariant 1 is verwant aan de stilleles in LIST (Houtveen, Brokamp, & Smits, 2012). In het DENK! programma noemen we deze les de KM-les (KiloMeters/KennisMeters-les). Tijdens deze lessen lezen de leerlingen tenminste twee boeken over het thema om hun kennis over het thema op te bouwen. Lesvariant 2 is afgeleid van het programma ontwikkeld door Rose en Martin (2012). De ontwerpers noemen deze les, in navolging van Rose en Martin, de Reading to Learn (R2L-les). Tijdens deze lessen wordt de leerlingen geleerd teksten over het thema te begrijpen die zij zelfstandig nog niet kunnen lezen. Gemiddeld gesproken zal per week één keer een R2L-les gegeven worden en twee KM-lessen.

In het onderstaande wordt beschreven welke basisprincipes aan deze keuzes ten grondslag liggen:

Basisprincipe 1: In DENK! dient lezen en begrijpen wat je leest een inhoudelijk doel waar de klas samen aan werkt

Het eerste basisprincipe van DENK! is dat de leerlingen doelgericht en in samenwerking toewerken aan uitbreiding van hun kennis over en begrip van een aan de zaakvakken gerelateerd thema. Het lezen van teksten wordt verbonden aan een authentiek doel, namelijk een gezamenlijke (schriftelijke) afronding van een thema, waardoor de noodzaak ontstaat de over het thema gelezen teksten te begrijpen. De betrokkenheid en de motivatie van de leerlingen wordt hierdoor vergroot en daardoor hun leren.

De thema's worden door de leerkracht specifiek voor zijn klas gekozen uit het leerplan of de eindtermen, in aansluiting op de actuele thema's uit de op school gehanteerde methodes (of schoolboeken) voor mens en maatschappij of natuur en techniek. Deze thema's kunnen aansluiten bij één van de leergebieden, maar ook een combinatie vormen van gerelateerde kennis uit verschillende leergebieden.

Op deze wijze wordt de kennisontwikkeling die al plaatsvindt in de leergebieden verbreed en verdiept tijdens de DENK! lessen. Voorbeelden van mogelijke thema's zijn: leven in de middeleeuwen, hoe was dat? Of: mensen leren van het gedrag van dieren. Essentieel is dat een thema breed is. Hiermee bedoelen we, dat het thema vanuit meerdere perspectieven bestudeerd en besproken kan worden die het denken stimuleren en van nature aanleiding geven tot discussie en hogere orde denken. Dit betekent dat een thema gedefinieerd wordt als een brede vraag, stelling of dilemma waarover meerdere meningen mogelijk zijn en waarover veel(soortige) kennis vergaard kan worden.

Basisprincipe 2: DENK! versterkt de onbewuste begripsprocessen

De onbewuste begripsprocessen worden in DENK! versterkt door veel en langdurig over één thema te lezen. Leerlingen bouwen woordenschat en kennis van de wereld op door langere tijd te lezen over één thema. Dit betekent dat leerlingen meerdere boeken over het thema lezen of één dik boek dat ze erg interesseert.

Of de beschikbare leestijd rondom het thema daadwerkelijk productief is in termen van kennisopbouw en begripsontwikkeling, hangt bij begrijpend lezen, wellicht nog in hogere mate dan bij stillezen (zie voorgaande hoofdstuk) af van de kwaliteit van de tijdsbesteding. De kwaliteit van de tijdsbesteding van het zelfstandig lezen van de leerlingen in een boek over het thema, hangt af van:

1. De kwaliteit van de gelezen boeken

De leerkracht selecteert, in samenwerking met de bibliotheek, ongeveer 15 boeken bij elk thema. Deze boeken moeten aan een aantal kwaliteitscriteria voldoen. De belangrijkste is, dat er in het boek sprake is van een samenhangende behandeling van aspecten van het thema binnen een elementaire verhaalstructuur. Met elementaire verhaalstructuur wordt bedoeld dat de schrijver uitdaging creëert, interesse opwekt en de lezer meeneemt op weg naar mogelijke antwoorden. Er is binnen de verhaalstructuur sprake van een heldere alineastructuur met structurerende en thematische alinea's. De thematische alinea's zijn opgebouwd vanuit één kernzin, met uitleg en voorbeelden. Verwijs- en verbindingswoorden worden rijkelijk gebruikt. Er is ruime aandacht voor causale verbanden. De tekst beperkt zich niet tot het aanstippen van feiten.

Het tweede kwaliteitscriterium is dat er sprake is van natuurlijk taalgebruik. In het basisonderwijs wordt de moeilijkheidsgraad van boeken vaak aangeduid met een leesbaarheidsformule, zoals AVI. Het gebruik van leesbaarheidsformules zet echter aan tot het schrijven van gefragmenteerde teksten. Aannemelijk klinkende adviezen zoals "maak korte zinnen" en "vermijd samengestelde zinnen" leiden ertoe dat schrijvers samengestelde zinnen opknippen en signaalwoorden zoals daarom, want en bovendien achterwege laten. Het taalgebruik wordt daardoor kunstmatig verarmd. Land (2009) en Van Silfhout (2014) en Van Silfhout e.a., (2013, 2015) hebben aangetoond dat signaalwoorden weglaten om zinnen in te korten een negatief effect heeft op het tekstbegrip van zwakke en sterke lezers. Dit wordt veroorzaakt doordat verarmd taalgebruik (zonder signaalwoorden) moeilijker leesbaar is dan natuurlijk taalgebruik en bovendien niet stimulerend is voor de taal-, lees- en kennisontwikkeling (Van Silfhout 2014; Van Silfhout, Evers-Vermeul & Sanders 2013, 2015).

Tevens is het van belang dat in de tekst rijke woordenschat wordt gebruikt. Abstracte en moeilijke woorden worden niet vermeden. De zinslengte is gevarieerd. Lange zinnen worden niet vermeden. Dit criterium leidt ertoe dat schoolboeken en boeken van educatieve uitgeverijen doorgaans niet geschikt zijn om binnen DENK! te gebruiken. Ook kinderen met leesproblemen gebruiken binnen DENK! geen boeken met verarmd taalgebruik. In plaats daarvan gebruiken zij luisterboeken met natuurlijk en rijk taalgebruik.

Het vierde criterium heeft betrekking op het leesniveau. Er wordt voor de door de leerlingen zelf te lezen boeken in het derde leerjaar gekozen voor B-boeken (volgens de niveau-aanduiding van de openbare bibliotheek in Nederland). Kinderen die deze boeken moeilijk kunnen lezen, gebruiken luisterboeken op B-niveau. Er wordt binnen DENK! geen gebruik gemaakt van zogenaamde 'Makkelijk lezen boeken'. Als voorleesboek binnen de KM-lessen wordt gebruik gemaakt van een C boek dat gaat over het thema. De relatief hoge leesniveaus (B-C) hebben te maken met de taal- en denkontwikkelende effecten die beoogd worden in DENK!. Boeken op een te laag niveau hebben dit effect niet of nauwelijks.

Het vijfde criterium is dat de inhoud van de tekst in de boeken up-to-date is.

Het laatste criterium voor de keuze van de boeken bij het thema die door de leerlingen zelf gelezen worden is dat de boeken als geheel onderling duidelijk in perspectief, subthema en complexiteit/moeilijkheidsgraad verschillen, zodat er sprake is van multi-perspectiviteit en er aangesloten kan worden bij de interesses van leerlingen.

2. *De mate waarin de leerkracht aandachtig, gemotiveerd en doelgericht lezen door de leerlingen bevordert*

Een genuanceerde kennisopbouw komt niet tot stand door een tekst scannend te lezen, maar door een tekst volledig en aandachtig te lezen. De leerkracht scaffold dit leesgedrag door voorafgaand aan het lezen in het eigen boek, een paar bladzijden voor te lezen uit een fictieboek dat bijdraagt aan kennis over het thema. De leerkracht ziet er daarbij zorgvuldig op toe, dat de leerlingen de voorgelezen tekst begrijpen, door a. het voorafgaande kort te herhalen, b. hetgeen gaat komen voorafgaand aan het voorlezen in eigen woorden te vertellen, c. met expressie en de juiste intonatie voor te lezen, d. eventueel gebruik te maken van visualisatie en e. waar dit van toepassing is expliciet maakt voor de leerlingen hoe hij zijn eigen leesgedrag monitort (langzamer lezen, nogmaals lezen).

Doelgericht lezen van de leerlingen wordt bevorderd door het stellen van vragen die richting geven aan het leesproces. Bij DENK! is de centrale vraag: 'wat draagt deze tekst bij aan onze kennis over het thema'. Deze vraag wordt kort besproken met betrekking tot hetgeen de leerkracht heeft voorgelezen. Deze zelfde vraag wordt meegegeven aan de leerlingen bij het lezen van hun eigen boek. Zij maken hierover korte aantekeningen en wisselen de opbrengst uit met een medeleerling. Om vervluchten van de opbrengsten tegen te gaan, worden de opbrengsten van de uitwisseling in duo's klassikaal besproken en schriftelijk vastgelegd. Hierdoor expliciteert de leerkracht de gezamenlijke kenniscroei en worden de bouwstenen geleverd voor de gezamenlijk vorm te geven eindopbrengst van het lezen over het thema.

3. *De mate waarin de leerkracht de vorderingen van de leerlingen tijdens het stillezen monitort*

Om een beeld op te bouwen van het leesbegrip van de leerlingen en zicht te houden op de voortgang van het leesproces, voert de leerkracht tijdens het stillezen leesgesprekjes met de leerlingen. In deze setting toetst de leerkracht a. de passing van de moeilijkheidsgraad van het boek bij de leesvaardigheid van de leerling, b. de mate waarin de leerling de tekst uit het boek begrijpt en c. het kennisgehalte van het boek in relatie tot het thema. Indien nodig leidt dit tot interventies, zoals de keuze van een ander boek.

4. *Differentiatie*

Wanneer leerlingen langzamer lezen en daardoor het aantal boeken/bladzijden binnen het thema niet halen binnen de beschikbare tijd, is het van belang in extra leestijd te voorzien. Dit zou kunnen binnen de leestijd die eventueel voorzien wordt voor stillezen. Tevens kan gebruik gemaakt worden van luisterboeken voor zwakke lezers. Zwakke lezers luisteren in zo'n geval de eerste helft van het boek (met of zonder het meelesen van tekst) en lezen de tweede helft zelf. Zeer zwakke lezers kunnen ook de tweede helft simultaan lezen en luisteren.

De leerlingen lezen altijd boeken en artikelen over het thema, ook als zij cognitief zwak zijn. Doorgaans staan er leeftijds aanduidingen op de boeken of is er via internet een leeftijds aanduiding te vinden. Voor cognitief zwakke leerlingen is het aanbevelenswaardig om met boeken te beginnen die als één jaar onder hun leeftijd zijn aangeduid. Gedurende het thema neemt de vertrouwdheid met het thema toe en kunnen moeilijker boeken gelezen worden.

Cognitief sterke leerlingen kunnen lezen uit boeken met hogere leeftijds aanduidingen en uit tijdschriften voor volwassenen zoals bijvoorbeeld de Nederlandstalige versie van de National Geographic of de New Scientist. Ook kunnen zij zelf bronnenonderzoek doen via internet en goede bronnen toevoegen aan de klassenvoorraad. Uiteraard lezen deze leerlingen ook altijd over het thema van de groep.

Voor leerlingen die door NT2 of om andere redenen een zeer zwakke woordenschat hebben is het van belang om een nieuw thema uitvoerig te introduceren met behulp van filmpjes. Filmpjes zijn een verrijkende factor omdat zij een authentieke visuele context toevoegen aan het taalgebruik in boeken en artikelen dat ontstaat is van een concrete context. Het kan om die reden gemakkelijker zijn om nieuwe begrippen met behulp van een filmpje te introduceren. Wanneer leerlingen actief nadenken over de filmpjes en de nieuwe woorden actief gebruiken leidt dat tot kennisopbouw waardoor het produceren van associaties, inferenties en coherente voorstellingen van de tekst makkelijker wordt. Uiteraard is het van groot belang dat de gebruikte filmpjes, boeken en artikelen qua woordenschat en inhoud nauw op elkaar aansluiten.

Basisprincipe 3: DENK! ondersteunt de bewuste denkprocessen

De bewuste begripsprocessen worden in DENK! versterkt door het gezamenlijk lezen en herschrijven van moeilijke teksten. Tevens worden ook de bewuste denkprocessen versterkt door gericht te lezen voor echte doelen. In de Reading to Learn (R2L) lessen wordt het begrip van de leerlingen bevorderd doordat de leerkracht ondersteuning biedt (modelling en scaffolding) bij het begrijpen van verschillende typen teksten (genres) die voor de (meeste) leerlingen in de klas te moeilijk zijn om zelfstandig te begrijpen.

De kwaliteit van de tekst en de kwaliteit van de ondersteuning die de leerkracht biedt zijn cruciaal voor de effectiviteit van de R2L lessen. Hier gaan we in het onderstaande op in. Tenslotte gaan we in op de ondersteuning van de bewuste denkprocessen door te lezen voor echte doelen.

1. *De kwaliteit van de tekst waarmee gewerkt wordt*

Het doel van de R2L lessen is dat de leerlingen middelen in handen krijgen waarmee ze erin slagen om begrip te krijgen van een tekst die ze bij eerste lezing niet direct begrijpen. Een eerste vereiste aan deze tekst is dan ook dat deze echt uitdaging biedt. De noodzaak om tools in te gaan zetten om de tekst te begrijpen, moet aanwezig zijn. Op die manier leren de leerlingen om een 'strategic reader' te worden.

Een tweede criterium waar de R2L teksten aan moeten voldoen, is dat de teksten meerdere perspectieven op het thema bevatten. De tekst kan aansluiten bij de verschillende perspectieven die in de gesprekken over het thema in de KM lessen aan de orde zijn geweest. Ook kan een tekst bijdragen aan verdieping van de gesprekken in de KM lessen doordat in de tekst een nieuw perspectief wordt geboden.

Een derde criterium is dat het moet gaan om informatieve teksten. Het geheel aan teksten die gedurende het thema worden besproken, bestrijkt een breed scala aan genres, omdat begrip tot op behoorlijk grote hoogte genre-specifiek is (Duke & Roberts, 2010).

Daarnaast zijn er enkele eisen te stellen aan de kwaliteit van de in de R2L lessen gebruikte teksten die voor alle te lezen teksten gelden en dus algemeen zijn: er moet sprake zijn van een samenhangende behandeling van het onderwerp binnen een elementaire verhaalstructuur, er moet sprake zijn van natuurlijk en rijk taalgebruik zonder kunstmatige verarming, eventuele visuele elementen in de tekst vergroten het begrip van de tekst en de tekst is up-to-date.

2. *De mate waarin de leerkracht de begripsvorming modelleert, scaffold en verdiept*

De leerkracht ziet er zorgvuldig op toe dat alle leerlingen de tekst (gaan) begrijpen door a. achtergrondkennis met betrekking tot de tekst aan te brengen, b. met de leerlingen te bespreken over welk genre tekst het gaat, c. voorafgaand aan het voorlezen van de tekst in zijn eigen woorden samen te vatten waar de tekst over gaat en de structuur en opbouw van de tekst voor de leerlingen zichtbaar te maken, d. het alinea-gewijs voorlezen van de tekst. Bij de moeilijkste alinea's wordt het begrip op de eerste plaats gescaffold door de alinea voorafgaand aan het voorlezen in de woorden van de kinderen samen te vatten, e. de tweede scaffold bij het toepassen van de strategie 'samenvatten' is dat de leerlingen in tweetallen nadenken over de hoofdgedachte en kernwoorden en deze opschrijven, f. vervolgens vindt klassikale uitwisseling plaats over de hoofdgedachte van de moeilijkste alinea's, g. na besluitvorming over wat de hoofdgedachte is, wordt deze gemarkeerd op het bord en in de tekst, h. tenslotte genereren de leerlingen in tweetallen vragen over de tekst die met behulp van de gehele tekst beantwoord kunnen worden. Enkele antwoorden worden klassikaal besproken (vragen genereren en vragen beantwoorden).

De begripsvorming van de teksten wordt versterkt door het herschrijven van een deel van de tekst. Met herschrijven wordt bedoeld, de inhoud van de tekst herformuleren in eigen woorden, terwijl de betekenis die in de tekst overgedragen wordt dezelfde blijft. Dit herschrijven is een gezamenlijk proces waarbij de leerkracht elke stap ondersteunt en bij elke stap de leerlingen in de gelegenheid worden gesteld uit te wisselen in tweetallen.

3. *De mate waarin de leerkracht de leerlingen leert strategische lezers te worden*

De leerkracht demonstreert en scaffold bij het bespreken van de moeilijke tekst in de R2L-les de strategieën samenvatten, het bepalen van de hoofdgedachte, het genereren van vragen en het stellen van vragen. Tevens worden de strategieën samenwerkend leren en het stellen van leesdoelen ingezet. Daarnaast is het van belang dat de leerkracht de leerlingen ervan bewust maakt dat deze strategieën helpen om de tekst te begrijpen, zodat zij deze in voorkomende situaties ook zelfstandig gaan toepassen.

4. *De mate waarin de leerkracht het doelgericht lezen door de leerlingen bevordert*

Doelgericht lezen door de leerlingen wordt ook in de R2L lessen bevordert door te werken met de centrale vraag wat zij uit de besproken tekst geleerd hebben over het thema. De leerlingen maken hierover korte aantekeningen in een schrift en wisselen de opbrengst uit met een medeleerling. De opbrengsten van de uitwisseling in duo's worden klassikaal besproken. De leerkracht legt de essentie hiervan digitaal vast. Hierdoor wordt de gezamenlijke kennisgroei geëxpliciteerd en aangevuld.

Om de gerichtheid op het opbouwen van kennis gedurende de gehele thema periode vast te houden, wordt elk thema schriftelijk afgerond. De leerlingen wordt daarbij geleerd hoe de aantekeningen die zij in de loop van de themaperiode hebben gemaakt, te ordenen in alinea's. Met de alinea's van alle leerlingen wordt een klein boekje gemaakt over het thema.

Het programma voor kleuters in het LIST-project

Pas de laatste jaren heeft LIST zich op de derde kleuterklas gericht. Er is een programma ontworpen (zie Smits, Houtveen & Brokamp, 2017), maar de proefperiode is nog bezig. Daarom hieronder eerst een schets van het programma door Thoni Houtveen. Daarna volgen haar antwoorden op sommige bijkomende vragen van ons.

Schets van het programma

Het taalprogramma voor de kleuters in het LIST-project, is gericht op de volgende doelen: 1. Het opbouwen van de kennis- en ervaringsbasis die nodig is voor taalbegrip (kritisch luisteren) en taalproductie; 2. Het opbouwen van fundamenteel begrip van de lees- en schrijfhandeling voor alle leerlingen; en 3. Het opbouwen van een brede en veelzijdige belangstelling voor (prenten)boeken.

Om dit te realiseren, wordt in het taalprogramma gewerkt met thema's. Essentiële thema's (McTighe & Wiggins, 2013) zijn brede thema's die vanuit verschillende perspectieven belicht kunnen worden, die het denken stimuleren en die van nature leiden tot discussie en hogere orde denken. Het zijn thema's die steeds terugkeren in het leven van de mens en waar geen simpele en eenduidige antwoorden op zijn. De gekozen thema's dienen uiteraard relevant te zijn voor de leerlingen in de klas en de kinderen te helpen om tot een beter begrip te komen van de relatie tussen zichzelf en de wereld.

Om tot begripsvorming te komen is het van belang om het thema samen met de kinderen op veel verschillende manieren actief te onderzoeken en er samen over na te denken (Ritchart, 2015). Op die manier komen in de hersenen van de kinderen de verbindingen tot stand die essentieel zijn voor begrip. Begrip en diepe woordkennis zijn afhankelijk van de veelzijdigheid van deze verbindingen (Stahl & Nagy, 2006). Veelzijdige verbindingen ontstaan alleen als een thema lang genoeg loopt en er iedere dag op meerdere manieren aandacht aan besteed wordt. In het LIST kleuterprogramma duurt een thema daarom minimaal 4, maar bij voorkeur 6 weken. Gedurende die weken speelt het thema dagelijks een rol in het voorlezen, het geleide spel, bij de creatieve opdrachten en andere activiteiten in de klas.

In het programma staat het prentenboek centraal. Prentenboeken werken motiverend en bevatten veelal rijke tekst en taal en bieden daardoor een goed startpunt voor het opbouwen van de kennis- en ervaringsbasis van de kinderen. Ook bieden prentenboeken veel mogelijkheden en aanknopingspunten voor verwerking in onder meer geleid spel en creatief schrijven. Per thema worden 10-15 boeken herhaald (minimaal 3 keer) voorgelezen. Wekelijks wordt 8 keer 15-20 minuten voorgelezen. Na het voorlezen van het verhaal bespreekt de leerkracht met de leerlingen een essentieel aspect van het thema aan de hand van het boek. Vervolgens introduceert de leerkracht het geleide spel of de creatieve verwerkingsopdracht die past bij het boek (Rose & Martin, 2012). De leerkracht loopt vervolgens rond om het spel te verrijken met haar inbreng en om ondersteuning te bieden bij de creatieve verwerkingsopdracht. Daarbij gebruikt de leerkracht de VAT-principes (volgen, aanpassen en toevoegen) (Pepper & Weitzman, 2015). Volgen betekent goed observeren en non-verbaal interesse en instemming laten zien. Op basis van het geobserveerde speelt de leerkracht mee en past zij haar taal aan de taal van de kinderen en het spel. Daarnaast voegt zij taal toe. Dit kan zij bijvoorbeeld doen door handelingen te verwoorden en door uitingen van kinderen in verbeterde of uitgebreidere versie terug te geven (Van Elsäcker e.a., 2013).

Bij de derde keer voorlezen van het verhaal wordt het samen lezen van een karakteristieke zin uit het verhaal én het samen schrijven van woorden uit deze zin aan de voorleessessie toegevoegd. Ook in de verwerkingsopdrachten en in het geleid spel wordt het schrijven systematisch gestimuleerd. Om het begrip van de lees- en schrijfhandeling van de kinderen verder te bevorderen, worden de lees- en schrijfhoek in de klas zodanig (her)ingericht dat hij uitnodigt tot spel en handelen door de leerlingen in aansluiting op het thema dat aan de orde is.

Samenvattend wordt de didactiek van LIST bij kleuters gekenmerkt door de volgende uitgangspunten:

1. Integratie van didactieken. Kleuters leren van zowel spel, als van directe instructie, imitatie en uitproberen en oefenen. Programma's waarin met een combinatie van deze didactieken gewerkt wordt blijken het meest effectief (Chambers, Cheung & Slavin, 2016).
2. Aanbrengen van samenhang in aspecten van taalontwikkeling. Taal gaat bij de kleuters om de ontwikkeling van het fonologisch bewustzijn en het alfabetisch principe en de samenhang daartussen. Om de taalontwikkeling goed tot stand te laten komen is het van belang deze zaken in samenhang aan te bieden. Tevens is verbinding met schrijven van belang. Schrijven met kleuters heeft hetzelfde resultaat m.b.t. de uitkomsten op foneembewustzijn als training van het foneembewustzijn, maar het heeft een beter resultaat ten aanzien van de ontwikkeling van de leesvaardigheid (zie o.m. Graham & Hebert, 2010). Daarbij staan niet de spellingsconventies centraal, maar het bevorderen van de natuurlijke ontwikkeling van het schrijven vanuit tekenen (Mackenzie, 2010).
3. Interactie met de leerkracht. Spel op zichzelf draagt niet bij aan taalontwikkeling. Voor de taalontwikkeling is begeleid spel met geletterde interventies door de leerkracht of een andere volwassene nodig (Zijlstra, 2015; Zimmerman e.a., 2009).

Aanvullende informatie

1. LIST-kleuters is vooral bedoeld voor de derde kleuterklas om de kleuters goed voor te bereiden op de formele start van het aanvankelijk leesonderwijs in het eerste leerjaar. Deze kinderen zijn dan 5 jaar oud. Bij graadklassen doen de jongere kleuters gewoon mee met alle activiteiten. In het project werden echter alleen van de kinderen uit de derde kleuterklas toetsen afgenomen.
2. Als leerlingen in de klas stagneren ten aanzien van de functie van het schrift, betrokkenheid bij voorlezen, letterkennis en/of beginnend schrijven dan worden individueel of in een groepje van maximaal 5 kinderen minimaal 2 keer per week delen van het programma herhaald. Afhankelijk van het specifieke probleem worden maatregelen genomen, zo nodig ook thuis. De maatregelen zullen beschreven worden in een rapport dat binnenkort verschijnt.

Over LIST - DENK! als een schoolverbeteringsproject en de Vlaamse deelname daaraan

In wat voorafgaat werd LIST - DENK! voorgesteld als een goede leesdidactiek. Het was echter ook een goed en succesvol schoolverbeteringsproject, zoals we die in Vlaanderen slechts in beperkte mate kennen. Voor een beschrijving daarvan kan men eveneens terecht in Houtveen (2018) en in een reeks van tussentijdse rapporten. Essentiële elementen uit de gevolgd aanpak zijn onder meer:

- het belang van observatie van gedrag van leraren en scholen en van het geven van feedback aan scholen en sturen op basis van data en
- het doelgericht werken aan opbrengsten bij leerlingen. Dit laatste vereist doelen concreet formuleren in termen van meetbare criteria en die ook meten.

Sommige Vlaamse begeleiders uit verschillende onderwijsnetten hebben geparticipeerd aan dit schoolverbeteringsproject en ze hebben enkele scholen begeleid om dit project bij ons te implementeren. Zeker het GO! en OVSG hebben bovendien ook een ruimere groep begeleiders en scholen de vruchten van die deelname laten gebruiken.

Uit de Vlaamse ervaringen bleek dat het implementeren van dit project geen gemakkelijke klus was. Leraren moesten intensief bijgeschoold worden, in sommige scholen moesten veel boeken aangekocht worden, de onderwijstijd moest herschikt worden, lessenroosters aangepast en de klasindeling moest op sommige momenten doorbroken worden. (Dit laatste gebeurde onder meer in de fase van hardop lezen.) Bovendien moesten een reeks toetsen afgenomen worden en vragenlijsten ingevuld. Dat laatste gebeurde op sommige scholen slechts gedurende een beperkte tijd.

Uit de resultaten die vooral betrekking hadden op 'vloeiend lezen' bleek dat een goede implementatie van het LIST-project leidde tot een duidelijke verbetering van de prestaties en de motivatie van de leerlingen, vooral van de zwakke presteerders. Dat gold ook voor een school voor buitengewoon onderwijs die participeerde aan het project. (Overigens werd bij de aanvangsmeting in het tweede leerjaar duidelijk dat de leerlingen van de Vlaamse participerende scholen in dat leerjaar heel wat minder goed presteerden voor technisch lezen dan de leerlingen van de Nederlandse scholen.)

Voor meer info over LIST en DENK! kan men onder meer terecht bij Erwin Heysse (GO!, e-mail: erwin.heysse@g-o.be), Steven De Laet (OVSG, e-mail: steven.delaet@ovsg.be) en Fien Loman (KO, fien.loman@katholiekonderwijs.vlaanderen). Inzake het kleuteronderwijs kan men Marijke Ceunen (Onderwijscentrum Brussel, e-mail: marijke.ceunen@vgc.be) contacteren. Voor eventuele hulp uit Nederland kan men hopelijk terecht bij Ria Geerse (Middelburg, e-mailadressen: ria.geerse@hu.nl; riageerse@xs4all.nl).

Besluit

Deze uitgebreide samenvatting van (of beter: lange reeks citaten uit) 'Goed geletterd' van Houtveen (2018) suggereert duidelijk dat het mogelijk is het Vlaamse leesonderwijs te verbeteren, bij sterk presterende leerlingen maar vooral ook bij laag presterende leerlingen. Dit vereist een vroegtijdige en inclusieve aanpak die leidt tot een aanbod van hogere kwaliteit voor alle leerlingen. Er is behoefte aan hogere eisen en meer steun. Er moeten prioriteiten gesteld worden zoals op jonge leeftijd meer van de beschikbare onderwijstijd vrijmaken voor leesonderwijs bij zwakke presteerders zodat vroegtijdige intensivering van het leesonderwijs leidt tot grotere kansen om zonder schoolse vertraging het basisonderwijs te beëindigen. Het is o.i. nodig dit systematisch en op grote schaal te doen als men echt iets wil doen aan de gelijke onderwijskansen van alle Vlaamse leerlingen.

Uit de voorstelling van LIST en DENK! onthouden we onder meer

- hoe belangrijk de kennis van het thema waarover men leest, is voor de leesprestaties,
- dat het noodzakelijk is teksten die iets té moeilijk zijn, graag te lezen om goed leesstrategieën te leren gebruiken,
- dat leerlingen moeten leren om zelf te bepalen welke leesstrategie ze gebruiken en wanneer ze dit doen,
- dat de kwaliteit van teksten uit schoolboeken veelal niet volstaat om te leren begrijpend lezen,
- dat in veel gevallen scholen intensief zullen moeten samenwerken met goed uitgeruste bibliotheken om ons leesonderwijs te optimaliseren.

Sommige leraren kunnen ongetwijfeld inspiratie voor de verbetering van de eigen onderwijspraktijk vinden in onderstaand vragenlijstje voor leraren (Tabel 43). Dit lijstje heeft niets te maken met het PIRLS-onderzoek, maar werd ons bezorgd door Thoni Houtveen, toen we haar vroegen kort aan te geven wat goed lerarengedrag is in het kader van begrijpend leesonderwijs, in het bijzonder in de hogere leerjaren van het basisonderwijs.

Tabel 43. Vragenlijst goed lerarengedrag bij begrijpend lezen (bron: Thoni Houtveen)

Ik zorg ervoor dat de leerlingen...	nooit	soms	vaak	altijd
...weten waarom ze een tekst moeten lezen				
...achtergrondkennis bij een leestekst krijgen				
...onderling praten over de samenhang in een tekst				
...onderling praten over wat ze gelezen hebben				
...teksten lezen die een beetje moeilijk voor ze zijn				
...teksten lezen die ze interessant vinden				
...hun eigen leesbegrip monitoren				
...voorspellingen maken tijdens het lezen				
...tijdens het lezen vragen genereren				
...de hoofdgedachte samenvatten				
...samenwerken				
...enkele weken over eenzelfde thema lezen				
...boeken lezen				
...bewust zijn van de structuur van de tekst				
...de essentiële woorden van een tekst begrijpen				
...het lezen combineren met schrijven				

Adviezen voor onderwijsbeleid en -praktijk

>> Het PIRLS-onderzoek levert (helaas) geen heldere, eenduidige verklaring voor de sterke daling in begrijpend lezen in Vlaanderen tussen 2006 en 2016. De achteruitgang in PIRLS heeft hoogstwaarschijnlijk diverse oorzaken (zie Morsy et al. (2018) voor een gelijkaardige situatie met dalende PISA-scores in Australië).

We vermoeden dat er sprake is van verschillende factoren die gezamenlijk hebben geleid tot de daling. Het ontbreken van glasheldere oorzaken maakt dat er ook geen pasklare antwoorden liggen om het niveau van het begrijpend lezen terug op te krikken. Zoals steeds in onderwijs zijn er geen mirakeloplossingen. We denken dat er kan ingezet worden op begrijpend lezen op verschillende fronten en door verschillende actoren. In wat volgt willen we als onderzoekers onze suggesties en adviezen meegeven. In het eerste PIRLS-rapport (Tielemans et al., 2017) formuleerden we reeds zes aanbevelingen. In wat volgt bouwen we daarop verder, geïnspireerd door het vervolgonderzoek gepresenteerd in dit rapport én door de discussies die we hadden met diverse stakeholders. We hopen daarmee bij te dragen tot het debat over het leesonderwijs in Vlaanderen.

Alles in onderwijs vraagt tijd ...

Tijd is een kostbaar en belangrijk iets in onderwijs. Leraren en scholen hebben een beperkte onderwijstijd ter beschikking om alle leergebieden aan bod te laten komen. De PIRLS-gegevens verduidelijken dat er anno 2016 minder tijd gaat naar taal- en leesonderwijs in vergelijking met 10 jaar eerder. De daling van de onderwijstijd voor lezen is mogelijk een belangrijke verklaring voor de daling van de prestaties in begrijpend lezen. Het is echter onduidelijk welke verschuiving in onderwijstijd zich precies heeft voorgedaan tussen 2006 en 2016. In gesprekken met enkele onderwijsinspecteurs geven deze aan dat ze een verschuiving hebben vastgesteld in de basisscholen, waarbij er meer tijd gaat naar muzische vorming en naar wereldoriëntatie.

Een andere factor die ook verband houdt met tijd, is de daling van het geven van leeshuiswerk. In het vierde leerjaar is het niet langer vanzelfsprekend om leerlingen te vragen om als huiswerk een tekst of een boek te lezen. Maar het geven van leeshuiswerk kan ervoor zorgen dat leerlingen meer lezen. Maar niet enkel de leesfrequentie is belangrijk, maar ook het leesengagement en de leesmotivatie van de leerling.

Tijd is essentieel. Anders gezegd: wanneer er geen tijd gaat naar begrijpend lezen, gaat het begrijpend lezen niet vooruit. Oefening baart kunst. Begrijpend lezen is een vaardigheid die aangeleerd moet worden en die het vraagt jaren instructie én oefening om die vaardigheid te verwerven (Castles et al., 2018). Het is belangrijk dat leerlingen veel 'leeskilometers' maken. In de Angelsaksische literatuur wordt daarvoor soms het begrip '*print exposure*' gehanteerd (Castles et al., 2018).

In verschillende leergebieden kan er gewerkt worden met teksten. We houden hier dus een pleidooi voor taalontwikkeland vakonderwijs. Op die manier kan er ook -indirect- meer tijd gaan naar begrijpend lezen. In taalontwikkeland vakonderwijs wordt het lezen functioneel en leren kinderen dat leesstrategieën ook handig én relevant zijn buiten de lessen begrijpend lezen. Op die manier kan er sprake zijn van transfer.

Maar zelfs als er in elk vak aandacht is voor taal, blijft een apart vak Nederlands waardevol. Want taalcompetentie verwerven gaat over meer dan het leren *van/in* taal, het gaat ook om leren *over* taal (Nederlandse Taalunie, 2017).

De verhoudingen tussen de leergebieden en de hoeveelheid tijd die er kan besteed worden aan elk leergebied, blijven voer voor discussie. Scholen en leraren hebben wel de autonomie om de tijdsinvestering te laten variëren van leerling tot leerling. Via binnenklasdifferentiatie of andere vormen van differentiatie kunnen scholen ervoor zorgen dat zwakke presteerders meer tijd krijgen om leesvaardig te worden.

Anderzijds is veel onderwijstijd op zich geen voldoende voorwaarde voor betere leesprestaties (Casteleyn & Vanhooren, 2018). Enkel veel lezen volstaat niet om beter te worden in begrijpend lezen. Uiteraard moet de beschikbare tijd in de klas ook efficiënt en kwaliteitsvol ingevuld worden.

Handboeken?!

In bijna alle discussies over de implicaties van de PIRLS-resultaten werd verwezen naar de rol van handboeken en leesmethodes. Uit diverse gesprekken blijkt dat heel wat mensen van mening zijn dat de huidige methodes het begrijpend lezen versmallen tot het lezen van een korte tekst en het beantwoorden van eenvoudige vragen over die tekst. Dat wordt ook productgericht begrijpend leesonderwijs genoemd. De kritiek luidt dat de vragen bij de teksten niet voldoende hoog zijn in denkniveau. Een andere kritiek luidt dit productgerichte leesonderwijs het leesplezier bij leerlingen fruikt. Veel kinderen geven aan dat ze graag boeken lezen, maar dat ze de lessen begrijpend lezen niet leuk vinden. Mogelijks geven de lessen begrijpend lezen als impliciete boodschap dat je teksten niet leest uit interesse of plezier, maar om de vragen correct te kunnen beantwoorden.

In Nederland werden grote verschillen tussen leesmethodes vastgesteld (Bogaerds-Hazenberg et al., 2017). Een vergelijking van de Vlaamse leesmethodes is nog niet gebeurd. We vermoeden ook dat leraren verschillend omgaan met hun leesmethode. Sommige leraren houden zich eerder strikt aan de handleiding, terwijl andere leraren elementen uit de methode combineren met ander materiaal. Dit vraagt om verder onderzoek naar de beslissingsprocessen van leraren. We vermoeden dat leraren die de methode 'slaafs' volgen dit doen vanuit de beste bedoelingen, namelijk om hun leerlingen goed onderbouwd onderwijs te geven, dat past binnen de leerlijn 'lezen' op school. Dit vraagt ook naar meer onderzoek naar de totstandkoming van handboeken en methodes. Vragen scholen om invulboeken voor hun leerlingen? Op basis van welke criteria kiezen scholen een bepaalde leesmethode? Hoe worden leesmethodes geëvalueerd en geoptimaliseerd? Worden resultaten van vakdidactisch onderzoek gebruikt om de methode te onderbouwen?

Begrijpend lezen is een zaak van iedereen ...

Zoals u kon lezen in het hier voorliggende rapport, is er niet één duidelijke factor is die de PIRLS-daling volledig verklaart. Volgens ons betekent dat vooral dat we op verschillende vlakken zullen moeten inzetten om de negatieve trend te keren. Dat betekent ook dat diverse actoren in het Vlaamse onderwijslandschap hun steentje kunnen bijdragen tot een sterker leesonderwijs. Bovendien zijn begrijpend lezen en leesplezier niet enkel de verantwoordelijkheid van leraren en scholen. We denken dat het waardevol is om in te zetten op lezen vanuit diverse actoren en organisaties: ouders, bibliotheken, uitgeverijen, Kind & Gezin, lokale besturen, wijken, etc.

Heel wat van die actoren en organisaties dragen hun steentje bij via interessante projecten. Zo heeft de VRT de campagne 'LangZullenWeLezen' waarbij onder andere bekende figuren hun favoriete boeken aanprijzen. Organisaties zoals IedereenLeest zetten in op leesplezier en leesbevordering. Ook de samenwerking tussen diverse actoren en organisaties (zoals tussen basisscholen en bibliotheken) kan boeiende projecten opleveren.

Maar die stimulansen tot lezen zijn niet enkel waardevol voor kinderen die al kunnen lezen. Leesplezier start al bij peuters en kleuters. Er zijn prachtige prentenboeken en voorlees-boeken voor kleuters, die ook in specifieke situaties een bron van steun kunnen zijn (overlijden, echtscheiding, ziekte, ...). Bij het voorlezen wordt een beroep gedaan op begrijpend luisterstrategieën die kunnen bijdragen tot begrijpend leesstrategieën later.

Je kan ook boeken en lezen zichtbaar maken op diverse plaatsen. Willingham (2017) adviseert om de keuze voor lezen zo makkelijk mogelijk te maken voor kinderen en jongeren. De boeken en strips moeten heel zichtbaar en toegankelijk zijn (in de klas, in de auto, in verschillende kamers thuis, ...). Deze praktijk wordt 'nudging' genoemd. Een voorbeeld is dat er in de klas altijd boeken en strips liggen om 'wachtmomenten' op te vullen. Of op sommige speelplaatsen staan bakken met boeken en strips om uit te lenen. Maar ook in de kinderopvang (na school of tijdens de zomer) zijn er vaak kinderboeken ter beschikking. Zo wordt lezen een voor de hand liggende optie.

Boeken bieden een venster op de wereld. Het zou fantastisch zijn als kinderen en jongeren in diverse contexten (gezin, school, vrije tijd, ...) een enthousiasme voor boeken meekrijgen en er gepraat wordt over boeken. Kortom: we dromen van inspirerende leesomgevingen, op school, thuis en daarbuiten.

Maar de stelling dat begrijpend lezen een zaak is van iedereen, ontslaat leraren en scholen niet van hun verantwoordelijkheid. Zeker in het kader van het bieden van gelijke onderwijskansen, is het belangrijk dat kansarme leerlingen op school enthousiasme voor boeken meekrijgen.

Technisch lezen en leesplezier: een pleidooi tegen polarisering

In de debatten over leesonderwijs lijkt er een tweestrijd tussen diegenen die meer aandacht willen voor het technisch lezen en diegenen die meer aandacht willen voor leesplezier. Wij denken dat dit een valse tegenstelling is. Een té eenzijdige of onevenwichtige aandacht voor technisch lezen of voor leesplezier, werkt contraproductief.

Om te beginnen zullen de beginjaren van het leesonderwijs eerder in het teken staan van technisch lezen (decoderen), terwijl het begrijpend lezen op de voorgrond staat aan het einde van het lager onderwijs⁴⁹. Die verschuiving van meer technisch lezen naar meer begrijpend lezen gebeurt doorgaans in de tweede graad, maar het tempo kan verschillen van leerling tot leerling.

Bovendien zijn technisch lezen en begrijpend lezen niet los te koppelen. Als je begrijpend leest, doe je automatisch ook aan technisch lezen. Dus: leesplezier kan het technisch lezen mee ondersteunen (Castles et al., 2018). Anderzijds: technische leesvaardigheid is een noodzakelijke (maar niet voldoende) voorwaarde voor leesplezier. Wie technisch goed leest, leest daarom niet automatisch met plezier. Maar wie technisch zwak leest, ervaart meer drempels om met plezier te lezen.

Vlaanderen gaat achteruit op het vlak van technisch lezen. Uit een studie van VCLB (2013) blijkt dat kinderen uit het eerste, tweede en derde leerjaar in 2011-2012 minder goed lezen dan kinderen van dezelfde leerjaren in 1995-1996. Die daling wordt ook vastgesteld bij de leerlingen met thuistaal Nederlands. Bovendien zijn de Vlaamse leerlingen minder sterk in technisch lezen dan de leerlingen in Nederland (Leysen et al., 2017). Er is dus opnieuw aandacht nodig voor het technisch lezen in de beginjaren van het lager onderwijs.

Er klinkt heel wat kritiek op de rigide manier waarop het AVI-systeem in sommige basisscholen wordt toegepast. Het veelvuldig opdreunen van woordrijtjes of teksten maakt van kinderen geen betere lezers. Sommigen spreken over 'AVI-drill' of zelfs 'AVI-terreur' wanneer kinderen bijvoorbeeld verplicht worden om enkel boeken op hun AVI-niveau te lezen. Op zich zijn de AVI-toetsen een prima leerlingvolgsysteem, geschikt voor monitoring. Het AVI-leerlingvolgsysteem is waardevol om het technisch leesniveau in kaart te brengen en het is de bedoeling om op een doordachte, wijze manier om te gaan met de AVI-gegevens. Toetsen zijn een hulpmiddel om de leesvaardigheid op te volgen maar ze zullen de leesprestaties niet verbeteren. Leesvaardigheid wordt verbeterd door goed leesonderwijs.

Vlaanderen gaat ook achteruit in leesplezier (Tielemans et al., 2017). We hopen dan ook dat de leraren de volgende jaren hun rol als ambassadeur van 'graag lezen' extra in de verf gaan zetten. En we hopen ook dat leerlingen de kansen krijgen om (begeleid) vrij te lezen in zelfgekozen boeken.

Bij sommigen wekt het woord 'leesplezier' irritatie op, omdat het geassocieerd wordt met vrijblijvendheid. Maar leesplezier is geen synoniem voor speels, leuk of vermakelijk. Leesplezier gaat over het bevorderen van leesmotivatie en kinderen tonen hoe interessant boeken zijn.

Een leerlingvolgsysteem voor begrijpend lezen?

Momenteel beschikken Vlaamse basisscholen over een leerlingvolgsysteem met recente Vlaamse normering voor slechts drie leergebieden: rekenen, spelling en technisch lezen.

Het Volgsysteem Lager Onderwijs Taalvaardigheid (VLOT) is gericht op de globale taalvaardigheid, en bevat toetsen voor zowel luisteren, spreken, lezen en schrijven van het 2e tot het 6e leerjaar. Maar VLOT is inmiddels wat verouderd en de normen dateren van 2002 (zie http://cteno.be/?idMenu=121&id_materiaal=420).

De VTBL (Vlaamse Test Begrijpend Lezen) is geen leerlingvolgsysteem, maar een test die bedoeld is voor individuele diagnostiek en remediëring. De VTBL wordt vooral gebruikt in klinische settings (CLB-centra, praktijken van logopedisten, scholen voor buitengewoon onderwijs, ...).

Voor begrijpend lezen is er dus geen recent leerlingvolgsysteem in Vlaanderen. In Nederland bieden CITO en Diataal wel een leerlingvolgsysteem aan voor begrijpend lezen. Maar de teksten en vragen uit Nederland zijn niet altijd zinvol voor Vlaamse leerlingen.

49 In het LIST en DENK!-project wordt de term 'technisch lezen' niet gebruikt, maar wordt dit geduid als 'aanvankelijk lezen' en 'vloeiend lezen'.

Voorlopig zijn er geen plannen om een leerlingvolgsysteem voor begrijpend lezen voor de Vlaamse lagere scholen te ontwikkelen. Dat hoeft niet te betekenen dat scholen helemaal ‘blind varen’. Scholen kunnen gebruik maken van de koepelgebonden toetsen (OVSG-toetsen en IDP)⁵⁰ en van de paralleltoetsen van de peilingen om het niveau begrijpend lezen in het zesde leerjaar te monitoren (Vlor, 2018b). Maar om de evolutie van individuele leerlingen op te volgen, is er helaas geen leerlingvolgsysteem dat geschikt is voor Vlaanderen.

In sommige discussies werd gezegd: “Dat er wél een leerlingvolgsysteem is voor technisch lezen (AVI), maar niet voor begrijpend lezen illustreert het belang dat gehecht wordt aan beide componenten”. Datgene wat ‘meetbaar’ is, wordt dan datgene wat ‘belangrijk’ is. De leergebieden die niet makkelijk meetbaar zijn worden als minder waardevol beschouwd. We denken dat dit niet helemaal correct is. Het is niet omdat er geen Vlaams leerlingvolgsysteem is voor begrijpend lezen, dat het Vlaams onderwijsbeleid begrijpend lezen onbelangrijk vindt. Maar het ontwikkelen van een leerlingvolgsysteem voor begrijpend lezen is een lastig en arbeidsintensief proces.

Als onderzoekers denken we dat er soms onterechte kritiek gegeven wordt op leerlingvolg-systemen of andere vormen van gestandaardiseerde toetsen. Het is correct dat zulke gestandaardiseerde toetsen in het buitenland vaak leiden tot onwenselijke situaties (zoals fraude of commerciële organisaties die bijlessen organiseren). Maar die voorbeelden uit het buitenland slaan op zogenaamde *high stakes tests*, toetsen waarbij de score van een leerling een grote impact heeft op de verdere onderwijsloopbaan van die leerling. De gestandaardiseerde toetsen in Vlaanderen zijn doorgaans *low stakes tests* (Vlor, 2018b). De score van een leerling op een leerlingvolgsysteem, toetertest, of Columbestest heeft vooral een diagnostische waarde en is bedoeld om problemen te signaleren en aan te pakken. Deze leerlingvolgsystemen zijn prima geschikt voor het monitoren van de prestaties van de leerlingen. En we merken dat de meeste leraren en zorgcoördinatoren op een zeer doordachte manier omgaan met de gegevens uit gestandaardiseerde toetsen. Ze leggen die gegevens naast rapportcijfers en observaties om na te gaan of er al dan niet moet worden ingegrepen.

Samenvattend zouden we toch graag zien dat er een leerlingvolgsysteem voor begrijpend lezen beschikbaar wordt voor de Vlaamse lagere scholen, zodat scholen zelf zowel hun leerlingen als hun onderwijskwaliteit kunnen opvolgen.

Ambitieuze onderwijs?

Is het Vlaamse onderwijs ambitieus genoeg? Is er voldoende focus op de leerprestaties van de kinderen? Staat het leren centraal genoeg op school? Mogen we nog inzetten op excellentie? Heerst er een ‘zesjescultuur’ in het Vlaamse onderwijs? Vragen zoals deze worden regelmatig gesteld (mede) naar aanleiding van PIRLS 2016.

In PIRLS 2016 behaalde 4% van de leerlingen het gevorderde niveau. In Nederland is dat 8%. In 2006 behaalde nog 7% van de Vlaamse leerlingen het gevorderde niveau (Tielemans et al., 2017). Vlaanderen scoort met andere woorden niet goed op het vlak van excellentie in het 4e leerjaar. Maar het is niet zo dat vooral de toppresterende wegzakken in PIRLS, het gaat om een algemene daling.

Sommigen menen dat de ambitie uit de scholen verdwenen is, dat kinderen niet onder druk gezet mogen worden. Er moet vermeden worden dat kinderen stress ervaren. Begrippen als ‘prestatiegerichtheid’ of ‘ambitie’ hebben in de oren van veel mensen een negatieve bijklank. Die begrippen worden haast onmiddellijk geassocieerd met een ouderwetse onderwijsvisie met competitie tussen leerlingen, stoffige leerstof en een ijzeren discipline. We denken dat dit een karikatuur is. Er is niets mis met het stellen van hoge eisen aan leerlingen. Schoolteams mogen hun leerlingen stimuleren om zich in te zetten en hun best te doen. Leraren mogen hoge verwachtingen koesteren. Ook aan minder sterk presterende leerlingen moeten hoge eisen gesteld worden, en moet meer steun gegeven worden.

Een goede leraar is iemand die de leerlingen in hun leerproces begeleidt en hen motiveert om het beste uit zichzelf te halen (Bellens & De Fraine, 2012). Sterke leraren zijn warm, veeleisend én cognitief ondersteunend.

Het welbevinden van kinderen wordt niet verhoogd door de lat lager te leggen. Het is fout om alle hindernissen en obstakels weg te nemen om kinderen niet te frustreren. Leren gebeurt nu eenmaal met vallen en opstaan, met tegenslagen en successen. Leren is niet altijd leuk. Leren vraagt een inspanning. De beloning bestaat erin dat je je grenzen verlegt en dat je uiteindelijk jezelf overstijgt.

⁵⁰ Een nadeel van de koepelgebonden toetsen is dat ze momenteel geen vergelijking doorheen de tijd toelaten omdat er telkens volledig nieuwe toetsen worden opgesteld. Op basis van die toetsen kan dus niet nagegaan worden of het niveau stijgt, daalt of stabiel blijft in de tijd. De ontwikkelaars van de OVSG- en de IDP-toetsen hebben zich geëngageerd om werk te maken van die vergelijkbaarheid doorheen de tijd (Vlor, 2018).

Leerlingen mogen uitgedaagd worden, maar we moeten er wel voor zorgen dat alle leerlingen successen ervaren. Differentiatie betekent dan dat elke leerling uitgedaagd wordt op zijn/haar niveau (de zone van naaste ontwikkeling). Zwakke presteerders krijgen idealiter meer tijd en extra begeleiding voor hun leerproces. Op die manier is het mogelijk om in te zetten op zowel prestaties als op welbevinden. Het ene gaat niet automatisch ten koste van het andere. Doorgaans hangen beide zelfs samen en versterken ze elkaar, dus laten we werken aan beide doelstellingen, op een evenwichtige wijze. Want zowel een obsessie met welbevinden als een obsessie met prestaties zijn contraproductief.

Soms wordt de lat lager gelegd vanuit een pleidooi voor gelijke kansen. We horen bijvoorbeeld pleidooien voor het afschaffen (of beperken) van huiswerk (huiswerkvrije scholen) omdat kinderen uit lage SES-gezinnen minder ondersteund worden bij hun huiswerk. Maar huiswerk op zich is niet het probleem. We denken dat het zinvoller is om huiswerkbegeleiding te organiseren dan om het huiswerk af te schaffen. Of om huiswerk te geven dat elk kind zonder hulp kan uitvoeren. We willen hier pleiten voor een onderwijs waar geïnvesteerd wordt in zowel kwaliteit als gelijkheid. Alle onderwijsactoren zouden hun schouders moeten zetten onder een combinatie van ambitieus onderwijs én extra ondersteuning voor kwetsbare leerlingen. Het Vlaams onderwijs zou excellent moeten zijn voor alle leerlingen.

Vervolgonderzoek

Het PIRLS-onderzoek zorgt niet meteen voor concrete didactische adviezen voor de praktijk. Het onderzoek suggereert wel om meer tijd te besteden aan leesonderwijs. Didactische suggesties zullen volgen uit de review-studie over begrijpend lezen waartoe de Vlor de opdracht gaf en waarvan het resultaat in 2019 zal verschijnen. Die studie zal een overzicht bieden van de wetenschappelijke inzichten inzake effectief leesonderwijs van de voorbije decennia. Er bestaat immers heel wat vakdidactisch onderzoek over begrijpend lezen in het basisonderwijs (SLO, 2018), maar die inzichten vinden niet altijd hun weg naar de klaslokalen. In dit rapport werd er daarom een overzicht opgenomen van het succesvolle LIST- en DENKI-project.

Alle gegevens en resultaten van PIRLS zijn vrij beschikbaar op de website van IEA (<https://www.iea.nl/pirls>). Dat betekent dat onderzoekers wereldwijd analyses kunnen doen om landen te vergelijken of om de evolutie van een land te bestuderen. Dat de gegevens voor iedereen beschikbaar zijn, sluit aan bij de Open Access cultuur in de academische wereld. Het maakt het mogelijk dat resultaten van bepaalde onderzoekers geïnterpreteerd kunnen worden door andere onderzoekers. Er is dus nog vervolgonderzoek mogelijk op de gegevens van PIRLS 2006 en PIRLS 2016.

In Vlaanderen zijn de PIRLS-leerlingen twee jaar na hun deelname opnieuw bevraagd, in het PIRLS2018-L6-onderzoek. De resultaten van die studie zullen in de zomer van 2019 bekend gemaakt worden. Deze studie zal aangeven hoeveel de leerwinst in de 3e graad lager onderwijs bedraagt. Ook zal verduidelijkt worden hoe de PIRLS-items zich verhouden tot de items uit de peiling lezen. Kortom: de resultaten van deze vervolgstudie zullen bijdragen tot het debat over het Vlaamse leesonderwijs.

In 2021 zal Vlaanderen hoogstwaarschijnlijk opnieuw deelnemen aan PIRLS, en dan zullen we de trend over een periode van 15 jaar kunnen bestuderen.

Al deze vervolgstudies zijn bedoeld om een correcter beeld te krijgen van het begrijpend lezen in de Vlaamse lagere scholen. Onderwijs is té belangrijk om ondoordachte, overhaaste beslissingen te nemen. Laat ons met diverse betrokkenen overleggen en afwegingen maken, ieder vanuit zijn/haar eigen expertise om mee te bouwen aan een doeltreffend begrijpend leesonderwijs. Samen kunnen we er voor zorgen dat het Vlaamse basisonderwijs alle kansen geeft aan alle leerlingen.

Dankwoord

We willen graag onze dank betuigen aan verschillende personen die hebben bijgedragen aan dit rapport.

In de eerste plaats gaat onze dank uit naar de Vlaamse overheid en de IVOO-stuurgroep. De overheid financierde de Vlaamse deelname aan PIRLS 2016 en de verdere analyse van de PIRLS-gegevens.

Ten tweede danken we de leerlingen en hun ouders, leerkrachten en directie van de lagere scholen die deelnamen aan PIRLS2006 en/of PIRLS2016. Dankzij jullie deelname en inzet werden talrijke toetsen en vragenlijsten ingevuld. Die gegevens zijn broodnodig voor onderzoekers om een helder beeld te schetsen van het Vlaams lager onderwijs.

Ten derde gaat onze dank uit naar alle medewerkers die betrokken waren bij dit rapport. Allereerst bedankt aan Kelly Tielemans en Gudrun Vanlaar voor de grondige analyses van de gegevens en de heldere rapportering. Ook willen we iedereen bedanken die betrokken was bij de dataverzameling- en verwerking van PIRLS2016: Sarah Gielen, Nathalie Vandenberghe, Kim Bellens, Hanne Damen, Kelly Tielemans en Margo Vandenbroeck.

Verder willen we iedereen bedanken die sinds december 2017 met ons gediscussieerd heeft over de PIRLS-resultaten. Die gesprekken waren voor ons erg leerrijk en waren mee de aanzet voor bepaalde onderdelen van dit rapport. Bedankt aan iedereen die op een open, constructieve manier zijn/haar kennis, inzichten en ervaringen met ons deelde. We hopen van harte dat dit nieuwe PIRLS-rapport zal leiden tot interessante en boeiende gesprekken over onderwijs. Wij willen daar als onderzoekers alvast toe bijdragen door in dialoog te gaan over onze onderzoeksresultaten.

We hopen dat we met ons onderzoek uiteindelijk bijdragen tot sterk onderwijs voor alle leerlingen in Vlaanderen.

Bieke De Fraine & Jan Van Damme, promotoren
Leuven, april 2019

Referenties

- 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.
- Blok, H., Oostdam, R., Enthoven, M., & van der Linde, A. (2014). School en ouders werken samen aan beter lezen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 187-198.
- Bogaerds-Hazenberg, S.T.M., Evers-Vermeul, J. & van den Bergh, H.H. (2017). Inhoud en didactiek van begrijpend lezen. *Tijdschrift taal voor opleiders en onderwijsadviseurs*, 8 (12), 21-30.
- Buys, H., Leysen, A., Beullens, A., & Szajkolics, A., & Wuestenberg, A. (1993). Leesmenu. Oostmalle: De Sikkels N.V.
- Casteleyn, J., & Vanhooren, S. (2018). Leren lezen in Vlaanderen: Van aankomende kredietcrisis naar duurzame oplossingen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid*, 1, 83-89.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5-51. (<https://www.psychologicalscience.org/publications/ending-the-reading-wars-reading-acquisition-from-novice-to-expert.html>)
- Catsambis, S. & Buttaro, A. (2012). Revisiting "Kindergarten as academic boot camp: A nationwide study of ability grouping and psycho-social development." *Social Psychology of Education*, 15(4), 483-515.
- Chambers, B., Cheung, A.C. K., & Slavin, R.K. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review. *Educational Research Review*, 18, 88-111.
- Chiong, C. & Shuler, C. (2010). *Learning: Is there an app for that? Investigations of young children's usage and learning with mobile devices and apps*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.
- De Corte, E., Verschaffel, L., & Van de Ven, A. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British Journal of Educational Psychology*, 71(4), 531-559.
- Duke, N. K., & Roberts, K. L. (2010). The genre-specific nature of reading comprehension. In D. Wyse, R. Andrews, & J. Hoffman (Eds.), *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching* (pp. 74-86). New York: Routledge.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (eds). *What research has to say about reading instruction* (4th ed.) (pp. 51-93). Newark, DE: International Reading Association.
- Foy, P. (Ed.). (2018). *PIRLS 2016 User Guide for the International Database: Supplement 2: National Adaptations of International Background Questionnaires*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Foy, P. (Ed.). (2018). *PIRLS 2016 User Guide for the International Database: Supplement 3: Variables Derived from the Student, Home, Teacher, and School Questionnaire Data*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Foy, P., & Kennedy, A. M. (Eds.). (2008). *PIRLS 2006 User Guide for the International Database: Supplement 2. National Adaptations of International Background Questionnaires and Achievement Items*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Foy, P., & Kennedy, A. M. (Eds.). (2008). *PIRLS 2006 User Guide for the International Database: Supplement 3. Derived Background Variables*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- GO! (2013). Leerplan gewoon kleuter- en lager onderwijs. (<http://pro.g-o.be/blog/Documents/Nederlands.pdf>)
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit. (<https://www.expertisecentrumnederlands.nl/wp-content/uploads/2017/12/PIRLS-2016.pdf>)
- Gustafsson, J.-E. (2006). *Understanding causal influences on educational achievement through analysis of within-country differences over time*. Paper gepresenteerd op de 2nd IEA Research Conference, Washington, USA. (<https://www.iea.nl/2nd-iea-international-research-conference#c2047>)
- Houtveen, A. A. M. (2018). *Goed geletterd: Opbrengsten van het Lectoraat Geletterdheid 2006-2018*. Utrecht: Kenniscentrum Leren en Innoveren
- Houtveen, A. A. M., & Brokamp, S. K. (2017). *Doelgericht werken aan opbrengsten bij aanvankelijk en vloeiend lezen*. Utrecht: Kenniscentrum Leren en Innoveren.
- Houtveen, A. A. M., Brokamp, S. K., & Smits, A. E. H. (2012). *Lezen, lezen, lezen! Achtergrond en evaluatie van het LeesInterventie-project voor scholen met een totaalaanpak (LIST)* Utrecht: Hogeschool Utrecht: Kenniscentrum Educatie.

- Iliás, M., Willemen, A., Dobber, M., Pels, T., Oosterman, M., Schuengel, C. (2016). Een schoolleergemeenschap met leerkrachten en ouders. Samenwerken aan het verbeteren van educatief partnerschap. *Pedagogiek*, 36, 307-337.
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *De Staat van het Onderwijs 2018. Onderwijsverslag over 2016/2017*. Nederland: Utrecht. (www.destaatvanhetonderwijs.nl)
- Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed.), (pp. 1270-1328). Newark, DE: International Reading Association.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D.E. Alvermann, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed.), (pp. 807-840). Newark, DE: International Reading Association.
- Kirschner, P.A., Sweller, J., & Clark, R.E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). The Pythagoras study. Investigating effects of teaching and learning in Swiss and German mathematics classrooms. In T. Janik & T. Seidel (Ed.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom*. (pp. 137-160). Münster: Waxmann.
- Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J., & Kraaykamp, G. (2010). The effects of parental reading socialization and early school involvement on children's academic performance: A panel study of primary school pupils in the Netherlands. *European Sociological Review*, 27(3), 291-306.
- Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- LaRoche, S., Joncas, M., & Foy, P. (2017). Chapter 3: Sample design in PIRLS 2016. In M. O Martin, I. V S Mullis, & M. Hooper (Ed.), *Methods and procedures in PIRLS 2016* (pp. 1-34). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Leu, D., McVerry, J. G., O'Byrne, W. I., Zawilinski, L., Castek, J., & Hartman, D. K. (2009). The new literacies of online reading comprehension and the irony of No Child Left Behind. In L.M. Morrow, R. Rueda, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on literacy and diversity* (pp. 173-194). New York: The Guilford Press.
- Leysen, H., Noé, M., Van den Broeck, W., Loncke, M., Liekens, E., Lowette, A., Van den Eynde, L., Keuning, J., & Geudens, A. (2017). Vergelijking van de resultaten op de drie-minuten-toets en de avi-toetskaarten van 2009 tussen Nederland en Vlaanderen. *Logopedie*, 35-43.
- Lou, Y., Abrami, P. C., & Spence, J. C. (2000). Effects of within-class grouping on student achievement: An exploratory model. *The Journal of Educational Research*, 94(2), 101-112.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423-458.
- Luyten, H., Merrell, C., & Tymms, P. (2017). The contribution of schooling to learning gains of pupils in Years 1 to 6. *School Effectiveness and School Improvement*, 28, 374-405.
- Mackenzie, N. (2011). From drawing to writing. *Australian Journal of Language and Literacy*, 34(3), 322-340.
- Martin, M. O. & Mullis, I. V. S. (Ed.). (2012). *Methods and procedures in TIMSS and PIRLS 2011: Creating and Interpreting TIMSS and PIRLS 2011 Context Questionnaire scales*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., & Hooper, M. (2017). *Methods and procedures in PIRLS 2016*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. (<https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html>)
- McCallum, R. S., Sharp, S., Bell, S. M., & George, T. (2004). Silent versus oral reading comprehension and efficiency. *Psychology in the Schools*, 41(2), 241-246.
- McGrane, J., Stiff, J., Baird, J.-A., Lenkeit, J. & Hopfenbeck, T. (2017). Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS): National Report for England. Oxford University: Centre for Educational Assessment (OUCEA). (<https://www.gov.uk/government/publications/pirls-2016-reading-literacy-performance-in-england>)
- McLaughlin, M., McGrath, D. J., Burian-Fitzgerald, M. A., Lanahan, L., Scotchmer, M., Enyeart, C., & Salganik, L. (2005, April). *Student content engagement as a construct for the measurement of effective classroom instruction and teacher knowledge*. Paper gepresenteerd op the annual meeting of the AERA, Montreal, Canada. (http://www.air.org/files/AERA2005Student_Content_Engagement11.pdf)
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2013). *Essential Questions. Opening doors to student understanding*. Alexandria, VA: ASCD.
- Morsy, L., Khavenson, T., & Carnoy, M. (2018). How international tests fail to inform policy: The unsolved mystery of Australia's steady decline in PISA scores. *International Journal of Educational Development*, 60, 60-79.
- Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (Ed.) (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O. & Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (Ed.) (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (Ed.) (2007). *PIRLS 2006 International Report. IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S., & Martin, M.O. (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. (<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>)
- Mullis, I.V.S., & Prendergast, C.O. (2017). Chapter 13. Using scale anchoring to interpret the PIRLS and ePIRLS 2016 achievement scales. In M. O Martin, I. V S Mullis, & M. Hooper (Eds.), *Methods and procedures in PIRLS 2016*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nederlandse Taalunie (2017). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21e eeuw*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. (http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/ledereen_taalcompetent.pdf)
- Oliveri, M.E., Rutkowski, D., & Rutkowski, L. (2018). *Bridging validity and evaluation to math international large-scale assessment claims and country aims*. Princeton, NJ: ETS.
- OVSG. (2015, 21 december). Visietekst onderwijstijd: van lestijd naar leertijd. (<https://www.ovsg.be/visieteksten/visietekst-onderwijstijd-van-lestijd-naar-leertijd>)
- Pearson, P. D. (2006). *A new framework for teaching reading comprehension in the upper elementary grades*. Paper presented at the north region summer conference of America's Choice, Saratoga Springs, New York.
- Pepper, J., Weitzman, E., Manolson, A., Musterd-de Haas, E. & Dekelver, J. (2009). *Praten doe je met z'n tweeën. Een praktische handleiding voor ouders van kinderen met een vertraagde taalverwerving* (2e dr.). Toronto: The Hanen Centre.
- Pustjens, H., Van Den Noortgate, W., Onghena, P., & Van Damme, J. (2004). *Multiniveau-analyse in de praktijk. Deel 1: Een eerste kennismaking*. Leuven: Acco.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Rashotte, C. A., & Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20(2) 180-188.
- 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.
- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking, the 8 forces we must master to truly transform our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield, UK: Equinox.
- Rouw, R., Fuster, M., Burns, T., & Brandt, M. (2016). *United in diversity: A complexity perspective on the role of attainment targets in quality assurance in Flanders*. OECD Education Working Paper No. 139. Paris: OECD Publishing. (<http://dx.doi.org/10.1787/5jlr8ftvqs1-en>)
- Saveyn, J., & Verhelst, M. (2013, 17 oktober). Aanwending van de onderwijstijd in het Katholiek basisonderwijs. (<https://pincette.vsko.be/meta/properties/dc-identificer/VKBAO-2013-V-aanwending%20van%20de%20onderwijstijd>)
- SLO (2018). *Het leesonderwijs in primair en voortgezet onderwijs. Een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen*. Nederland: Enschede.
- Smits, A., & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen: Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom.
- Smits, A., Houtveen, T., & Brokamp, S. (2017). *Handleiding bij het programma voor de kleuters in het LIST-project*. Utrecht: Kenniscentrum Leren en Innoveren.
- Stahl, S. A. (1997). Instructional models in reading: An introduction. In: S. A. Stahl & D. A. Hayes, *Instructional Models in Reading* (pp. 1-30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Standaert, R. (2014). *De becijferde school. Meetcultus en meetcultuur*. Leuven: Acco.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen (2016). *Peiling wereldoriëntatie: natuur en techniek in het basisonderwijs*. Brussel: AHOVOKS. (<https://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/peiling-wereldori-ntatie-natuur-en-techniek>)
- Taylor, L. C., Clayton, J. D., & Rowley, S. J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163-178.
- Tielemans, K., Vandenbroeck, M., Bellens, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2017). *Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016. Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006*. (<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/progress-in-international-reading-literacy-study-pirls>)
- Valcke, M. (2014). De grenzen van het PISA-onderzoek: de do's-and-don'ts van schooleffectiviteitsonderzoek. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid*, 96-100.

- Van Damme, J., Liu, H., Vanhee, L., & Pustjens, H. (2010). Longitudinal studies at the country level as a new approach to educational effectiveness: explaining change in reading achievement (PIRLS) by change in age, socio-economic status and class size. *Effective Education*, 2(1), 53-84.
- Van den Branden N., Vandecandelaere M., & De Fraine B. (2015). Zittenblijven in Vlaanderen: de huidige stand van zaken. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 5, 328-337.
- Van den Branden, K. (2000). Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study of multilingual primary school classes. *Reading Research Quarterly*, 35(3), 426-443.
- Van Elsäcker, W., van der Beek, A., Hillen, J., & Peters, S. (2013). *De Taallijn: interactief taalonderwijs in groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Van Keer, H. (2002). *Een boek voor twee. Verwerving van strategieën voor begrijpend lezen via peer tutoring*. Leuven: Garant.
- Van Silfhout, G. (2014). *Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? Optimaal begrijpelijke teksten voor het voortgezet onderwijs*. Stichting Lezen Reeks 23. Delft: Eburon.
- Van Silfhout, G., Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2013). 'Omdat' een verbindingswoord aanzet tot terugkijken: Effecten van verbindingswoorden tijdens en na het lezen. *Levende Talen Tijdschrift* 14(3), 3-13.
- Van Silfhout, G., Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2015). Connectives as processing signals: How students benefit in processing narrative and expository texts. *Discourse Processes*, 52(1), 47-76.
- Van Vreckem, C., Desoete, A., De Paepe, L., & Van Hove, H. (2016). *Vlaamse Test Begrijpend Lezen*. Gent: Academia Press.
- 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.
- VCLB (2013). *Vernieuwde aandacht voor technisch lezen is nodig* (<http://www.vclb-koepel.be/vernieuwde-aandacht-voor-technisch-lezen-is-nodig>)
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (z. j.). Lerarenopleiding. Geraadpleegd op 10 augustus 2018 (<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/lerarenopleiding>)
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (z.j.). Leerplannen. Geraadpleegd op 14 augustus 2018 (<http://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerplannen> en <https://www.vlaanderen.be/nl/onderwijs-en-wetenschap/onderwijsbeleid/leerplannen>)
- Vlor (2018a). *Advies over begrijpend lezen (PIRLS 2016) (RBO-ADV-1718-002)*. Brussel: Vlor. (<https://www.Vlor.be/adviezen/advies-over-begrijpend-lezen-pirls-2016>)
- Vlor (2018b). *Gevalideerde toetsen einde basisonderwijs: hefboom voor kwaliteit? (RBO-ADV-1819-001)*. Brussel: Vlor. (<https://www.Vlor.be/adviezen/gevalideerde-toetsen-einde-basisonderwijs-hefboom-voor-kwaliteit>)
- Vlor (2018c). *Onderwijskwaliteit in breed perspectief. Advies over versterken van interne kwaliteitszorg en leerlingenevaluatie. (AR-AR-ADV-1819-009)*. Brussel: Vlor. (<https://www.Vlor.be/adviezen/onderwijskwaliteit-breed-perspectief>)
- Willingham, D.T. (2017). *The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zimmerman, F. J., Gilkerson, J., Richards, J. A., Christakis, D. A., Xu, D., Gray, S., & Yapanel, U. (2009). Teaching by Listening: The Importance of Adult-Child Conversations to Language Development. *Pediatrics*, 124(1), 342-349.

Bijlagen

Bijlage 1

Vergelijking van het opleidingsniveau van de ouders tussen 2006 en 2016

2006 ⁵¹			2016 ⁵²		
Internationale benaming	Nationale aanpassingen	Vlaamse oudervragenlijst	Internationale benaming	Nationale aanpassingen	Vlaamse oudervragenlijst
Some ISCED level 1 or 2 or did not go to school (1)	Did not go to school or did not finish/Primary education (1)	Niet naar school geweest of niet afgemaakt (a) Lager onderwijs (b)	Did not go to school (1) Some primary education – ISCED level 1 or Lower secondary education – ISCED level 2 (2)	Did not attend school or didn't finish primary education (1) Primary education/ Secondary special education (2)	Niet naar school geweest of lager onderwijs niet afgemaakt (a) Lager onderwijs (b)
					Buitengewoon secundair onderwijs (OV1, OV2, OV3) (c)
ISCED level 2 (2)	Lower secondary education comprehensive technical or vocational (2)	Lager secundair onderwijs (c) Algemeen (ASO) Technisch (TSO) of beroeps (BSO)	Lower secondary education – ISCED level 2 (3)	First degree (first two years) of secondary education (3)	Eerste graad (eerste en tweede leerjaar) secundair onderwijs (d)
ISCED level 3 (3)	Higher secondary education comprehensive technical or vocational (3)	Hoger secundair onderwijs (d) Algemeen (ASO) Technisch (TSO) of beroeps (BSO)	Upper secondary education – ISCED level 3 (4) Post-secondary, non-tertiary education - ISCED level 4 (5)	Six years of secondary education (ASO, TSO, KSO or BSO) (4) Specialization year or 7th year in secondary education (5)	Zes jaar secundair onderwijs (ASO, TSO, KSO of BSO) (e) Specialisatiejaar of 7de jaar secundair onderwijs (f)
ISCED level 4 (4)	Option not administered or data not available (4)	/	Short-cycle tertiary education, ISCED level 5 (6)	Short higher vocational education (HBO5) or 2-years postgraduate after secondary education (6)	Kort hoger beroepsonderwijs (HBO5) of 2-jarige graduaatsopleiding na het secundair onderwijs (g)
ISCED level 5B (5)	Higher education, not university, 1 cycle (5)	Niet-universitair hoger onderwijs Korte type (e) ⁵³	Bachelor's or equivalent level – ISCED level 6 (7)	Professional or academic bachelor's (higher education with 1 cycle or candidate/bachelor within higher education or university) (7)	Professioneel of academisch gerichte bachelor (hogeschoolopleiding met 1 cyclus of kandidatuur/bachelor binnen hogeschool of universiteit) (h) ⁵⁴
ISCED level 5A, first degree (6)	Higher education, not university 2 cycles/ University (6)	Niet-universitair hoger onderwijs Lange type (f)6 Universiteit (g) ⁵⁵	Master's or equivalent level – ISCED level 7 (8)	Master or licentiate (higher education with 2 cycles or university) (8)	Master of licentiaat (hogeschool met 2 cycli of universiteit) (i)
Beyond ISCED level 5A, first degree (7)	Option not administered or data not available (7)	/	Doctor or equivalent level – ISCED level 8 (9)	Doctoral degree (PhD) (9)	Doctoraat behaald (PhD) (j)
Not applicable (8)	Not applicable (8)	Niet van toepassing (h)	Not applicable (10)	Not applicable (10)	Niet van toepassing (k)

/: niet bevraagd

Bijlage 2A

Percentages leerlingen opgedeeld naar de mate waarmee hun ouders akkoord gaan met een aantal stellingen in verband met hun leesattitude in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Attitudes	2006		2016		Vershil
	N (%)	Gemiddelde score	N (%)	Gemiddelde score	In punten (in %)
Ik lees alleen wanneer het moet.					
Helemaal akkoord (1)	357 (7.9%)	515.8 (3.8)	455 (8.9%)	496.5 (4.3)	-19.3 ▼(+2.0%)
Eerder akkoord (2)	547 (12.1%)	530.1 (3.3)	710 (13.7%)	507.7 (2.6)	-22.4 ▼(+1.6%)
Eerder niet akkoord (3)	1061 (23.8%)	543.5 (2.4)	1235 (24.1%)	526.3 (2.4)	-17.2 ▼(+0.3%)
Helemaal niet akkoord (4)	2298 (51.0%)	560.4 (2.0)	2199 (41.8%)	542.9 (1.8)	-17.5 ▼(-9.2%)
Ontbrekend	216 (5.2%)	519.0 (5.7)	599 (11.6%)	500.5 (4.5)	-18.5 ▼(+6.4%)
Ik praat graag met anderen over boeken.					
Helemaal akkoord (1)	731 (16.5%)	561.5 (3.1)	921 (17.4%)	527.0 (3.2)	-34.5 ▼(+0.9%)
Eerder akkoord (2)	1564 (35.0%)	553.6 (2.3)	2294 (44.3%)	530.8 (1.9)	-22.8 ▼(+9.3%)
Eerder niet akkoord (3)	1106 (24.7%)	544.9 (2.6)	1021 (19.4%)	528.3 (2.7)	-16.6 ▼(-5.3%)
Helemaal niet akkoord (4)	853 (18.5%)	532.0 (2.2)	359 (7.1%)	514.9 (3.7)	-17.1 ▼(-11.4%)
Ontbrekend	225 (5.4%)	521.4 (5.7)	603 (11.7%)	501.4 (4.4)	-20.0 ▼(+6.3%)
Ik lees graag in mijn vrije tijd.					
Helemaal akkoord (1)	2024 (44.8%)	556.4 (2.2)	1998 (37.7%)	538.0 (2.0)	-18.4 ▼(-7.1%)
Eerder akkoord (2)	1390 (31.1%)	547.3 (2.2)	1616 (31.6%)	526.0 (2.1)	-21.3 ▼(+0.5%)
Eerder niet akkoord (3)	511 (11.4%)	535.1 (3.6)	672 (13.0%)	515.2 (3.2)	-19.9 ▼(+1.6%)
Helemaal niet akkoord (4)	338 (7.4%)	528.9 (3.1)	321 (6.5%)	509.0 (5.1)	-19.9 ▼(-0.9%)
Ontbrekend	216 (5.3%)	517.3 (5.6)	591 (11.3%)	499.9 (4.7)	-17.4 ▼(+6.0%)
Ik lees enkel wanneer ik informatie nodig heb.					
Helemaal akkoord (1)	399 (8.9%)	519.0 (3.7)	483 (9.2%)	504.9 (4.1)	-14.1 ▼(+0.3%)
Eerder akkoord (2)	786 (17.7%)	537.4 (3.0)	953 (19.1%)	513.0 (2.8)	-24.4 ▼(+1.4%)
Eerder niet akkoord (3)	1212 (26.8%)	547.9 (2.2)	1431 (27.8%)	531.9 (2.2)	-16.0 ▼(+1.0%)
Helemaal niet akkoord (4)	1877 (41.6%)	560.1 (2.1)	1745 (32.6%)	540.5 (1.9)	-19.6 ▼(-9.0%)
Ontbrekend	205 (5.0%)	517.9 (5.9)	586 (11.2%)	500.4 (4.6)	-17.5 ▼(+6.2%)
Lezen is een belangrijke bezigheid bij mij thuis.					
Helemaal akkoord (1)	982 (22.2%)	559.0 (2.8)	1011 (18.3%)	536.8 (3.3)	-22.2 ▼(-3.9%)
Eerder akkoord (2)	1517 (33.3%)	552.6 (2.5)	1746 (33.9%)	533.2 (2.4)	-19.4 ▼(+0.6%)
Eerder niet akkoord (3)	1144 (25.7%)	544.6 (2.3)	1383 (26.9%)	520.8 (2.4)	-23.8 ▼(+1.2%)
Helemaal niet akkoord (4)	613 (13.4%)	529.6 (3.0)	464 (9.6%)	514.6 (4.4)	-15.0 ▼(-3.8%)
Ontbrekend	223 (5.5%)	519.2 (5.9)	594 (11.4%)	500.7 (4.4)	-18.5 ▼(+5.9%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

- 51 Foy, P., & Kennedy, A. M. (Ed.). (2008). *PIRLS 2006 User Guide for the International Database: Supplement 2. National Adaptations of International Background Questionnaires and Achievement Items*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- 52 Foy, P. (Ed.). (2018). *PIRLS 2016 User Guide for the International Database: Supplement 2: National Adaptations of International Background Questionnaires*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- 53 Vlaamse overheid. (z.j.). Met welk huidig onderwijsniveau stemt mijn oud studiebewijs overeen? Geraadpleegd op 22 juni 2018, via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/met-welk-huidig-onderwijsniveau-stemt-mijn-oud-studiebewijs-overeen>
- 54 In 2016 bestaat de categorie 'bachelor' uit de professionele en academische bachelors (hogeschool én universiteit). In 2006 zijn in diezelfde categorie enkel de niet-universitaire bachelors opgenomen. Bij de vergelijking tussen 2006 en 2016 gaan we ervan uit dat er in 2016 maar weinig ouders zijn die na hun academische bachelor geen masteropleiding meer hebben gevolgd.
- 55 Ouders die een doctoraat hebben afgerond kunnen in de vragenlijst van 2006 ook de optie 'universiteit' hebben aangeduid vermits 'doctoraat behaald (PhD)' in 2006 niet als aparte categorie werd opgenomen.

Bijlage 2B

Percentages leerlingen die vaak, soms en nooit of bijna nooit voorschools geletterdheidsactiviteiten door hun ouders kregen aangeboden in 2006 en 2016, inclusief gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen

Frequentie activiteiten	2006		2016		Vershil
	N (%)	Gemiddelde score*	N (%)	Gemiddelde score*	In punten (in %)
Boeken lezen					
Vaak	1784 (40.0%)	565.5 (2.2)	2167 (42.0%)	545.3 (2.0)	-20.2 ▼(+2.0%)
Soms	2015 (44.8%)	538.4 (2.2)	2100 (39.8%)	513.8 (2.4)	-24.6 ▼(-5.0%)
Nooit of bijna nooit	490 (10.8%)	527.5 (3.6)	390 (7.9%)	508.4 (4.1)	-19.1 ▼(-2.9%)
Ontbrekend	190 (4.5%)	516.0 (6.2)	541 (10.3%)	498.9 (4.7)	-17.1 ▼(+5.8%)
Verhalen vertellen					
Vaak	2116 (46.9%)	560.4 (1.8)	2353 (45.7%)	542.2 (1.9)	-18.2 ▼(-1.2%)
Soms	1888 (41.8%)	540.0 (2.1)	1933 (36.7%)	516.9 (2.3)	-23.1 ▼(-5.1%)
Nooit of bijna nooit	311 (7.3%)	522.1 (4.5)	362 (7.1%)	497.8 (4.6)	-24.3 ▼(-0.2%)
Ontbrekend	164 (4.0%)	514.6 (6.8)	550 (10.5%)	497.8 (4.6)	-16.8 ▼(+6.5%)
Liedjes zingen					
Vaak	1647 (36.7%)	553.9 (2.4)	2087 (40.7%)	533.7 (2.3)	-20.2 ▼(+4.0%)
Soms	1983 (44.0%)	548.3 (1.9)	1839 (34.7%)	526.9 (2.4)	-21.4 ▼(-9.3%)
Nooit of bijna nooit	669 (15.0%)	535.6 (3.5)	714 (14.1%)	515.5 (3.1)	-20.1 ▼(-0.9%)
Ontbrekend	180 (4.3%)	516.5 (6.4)	558 (10.50%)	498.1 (4.7)	-18.4 ▼(+6.2%)
Met alfabet speelgoed spelen					
Vaak	862 (19.4%)	548.8 (3.3)	1074 (20.5%)	527.9 (3.0)	-20.9 ▼(+1.1%)
Soms	2111 (46.7%)	551.2 (2.0)	2268 (44.0%)	528.3 (2.1)	-22.9 ▼(-2.7%)
Nooit of bijna nooit	1336 (29.8%)	543.7 (2.4)	1288 (24.7%)	528.6 (2.3)	-15.1 ▼(-5.1%)
Ontbrekend	170 (4.2%)	516.6 (6.4)	568 (10.9%)	498.8 (4.5)	-17.8 ▼(+6.7%)
Praten over wat men heeft gedaan					
Vaak	2746 (60.7%)	553.8 (1.8)	3229 (62.0%)	533.7 (1.9)	-20.1 ▼(+1.3%)
Soms	1412 (31.8%)	540.6 (2.5)	1290 (24.8%)	516.2 (2.7)	-24.4 ▼(-7.0%)
Nooit of bijna nooit	151 (3.4%)	526.5 (5.3)	135 (2.7%)	505.0 (6.2)	-21.5 ▼(-0.7%)
Ontbrekend	170 (4.1%)	514.0 (6.5)	544 (10.5%)	500.1 (4.8)	-13.9 ▼(+6.4%)
Praten over wat men heeft gelezen/boeken					
Vaak	966 (21.8%)	558.2 (3.4)	1334 (26.0%)	535.3 (2.5)	-22.9 ▼(+4.2%)
Soms	2436 (53.9%)	548.0 (2.2)	2408 (45.9%)	527.8 (2.1)	-20.2 ▼(-8.0%)
Nooit of bijna nooit	899 (20.0%)	540.1 (2.6)	905 (17.5%)	518.5 (2.9)	-21.6 ▼(-2.5%)
Ontbrekend	178 (4.3%)	511.4 (6.2)	551 (10.6%)	499.0 (4.7)	-12.4 ▼(+6.3%)
Woordspelletjes spelen					
Vaak	1014 (22.8%)	557.5 (2.8)	1259 (25.0%)	537.9 (3.0)	-19.6 ▼(+2.2%)
Soms	2414 (53.3%)	548.3 (2.0)	2481 (47.4%)	525.6 (2.0)	-22.7 ▼(-5.9%)
Nooit of bijna nooit	876 (19.8%)	538.4 (2.5)	888 (16.8%)	521.2 (3.2)	-17.2 ▼(-2.0%)
Ontbrekend	175 (4.2%)	512.1 (6.3)	570 (10.9%)	499.0 (4.5)	-13.1 ▼(+6.7%)
Letters en/of woorden schrijven					
Vaak	1049 (23.3%)	547.2 (2.5)	1313 (24.6%)	528.6 (2.9)	-18.6 ▼(+1.3%)
Soms	2400 (53.9%)	548.2 (2.1)	2446 (48.3%)	526.2 (1.9)	-22.0 ▼(-5.6%)
Nooit of bijna nooit	838 (18.2%)	551.1 (2.5)	880 (16.5%)	532.6 (2.7)	-18.5 ▼(-1.7%)
Ontbrekend	192 (4.6%)	516.9 (6.3)	559 (10.6%)	499.8 (4.7)	-17.1 ▼(+6.0%)
Luidop lezen					
Vaak	1051 (23.3%)	554.9 (2.4)	1137 (22.5%)	535.0 (2.5)	-19.9 ▼(-0.8%)
Soms	2141 (47.7%)	549.7 (2.0)	2259 (43.4%)	526.8 (2.2)	-22.9 ▼(-4.3%)
Nooit of bijna nooit	1093 (24.4%)	540.4 (2.7)	1236 (23.3%)	524.0 (2.4)	-16.4 ▼(-1.1%)
Ontbrekend	194 (4.7%)	516.4 (6.3)	566 (10.8%)	500.1 (4.6)	-16.3 ▼(+6.1%)

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

Gemiddelde score gelijk aan of hoger dan het algemeen Vlaams gemiddelde in het betreffende jaar.

▼ score in 2016 significant lager dan in 2006

Bijlage 3

Toelichting bij de variabelen rond onderwijstijd

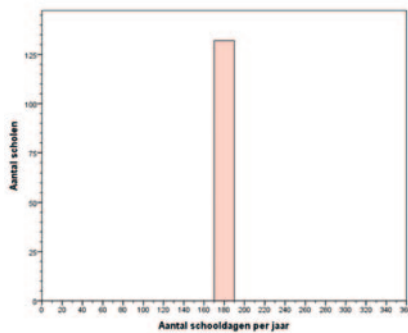
Aantal schooldagen per jaar (schoolvragenlijst)

2006

Voor de leerlingen in het vierde leerjaar van uw school:

Hoeveel dagen per jaar wordt er in uw school onderwijs gegeven?

_____ dagen
Vul het aantal in.

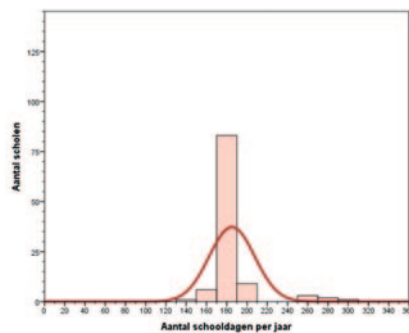


Gemiddelde: 180 dagen
SD = 0 dagen
N leerlingen = 4298
N scholen = 132

2016

Hoeveel dagen per jaar wordt er op uw school lesgegeven in het vierde leerjaar?

_____ dagen
Noteer het aantal in cijfers.



Gemiddelde: 185.1 dagen
SD = 21.8 dagen
N leerlingen = 3838
N scholen = 105

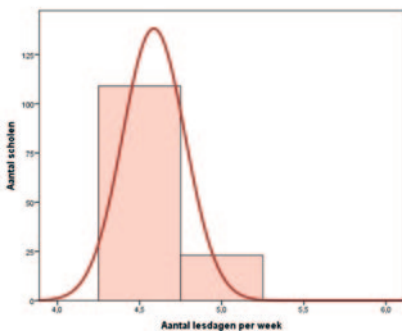
Aantal lesdagen per week (schoolvragenlijst)

2006

Hoeveel dagen per week (normale kalenderweek, van maandag tot zondag) wordt er in uw school onderwijs gegeven?

Duid slechts één bolletje aan.

- 6 dagen --- ☐
5 1/2 dagen --- ☐
5 dagen --- ☐
4 1/2 dagen --- ☐
4 dagen --- ☐
Andere: --- ☐
Namelijk: _____



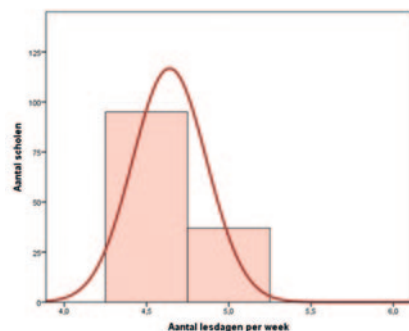
Gemiddelde: 4.6 dagen
SD = 0.2 dagen
N leerlingen = 4298
N scholen = 132

2016

Hoeveel dagen per week wordt er op uw school lesgegeven in het vierde leerjaar?

Vul slechts één bolletje op.

- 5 dagen --- ☐
4,5 dagen --- ☐
4 dagen --- ☐
Andere --- ☐



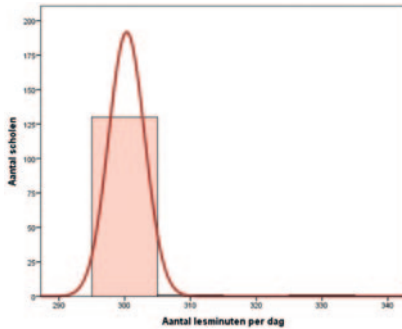
Gemiddelde: 4.7 dagen
SD = 0.2 dagen
N leerlingen = 4760
N scholen = 132

Aantal lesuren per dag (schoolvragenlijst)

2006

Wat is de totale onderwijstijd op een typische schooldag, pauze niet meegerekend?

_____ uren en _____ minuten
 Vul het aantal uren en minuten in.

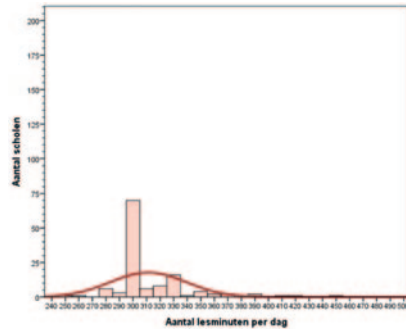


Gemiddelde: 300.3 minuten
 $SD = 2.6$ minuten
 N leerlingen = 4298
 N scholen = 132

2016

Wat is de totale lesduur op een gemiddelde lesdag in het vierde leerjaar (pauzes niet meegerekend)?

_____ minuten
 Noteer het aantal minuten per dag.
 Gelieve het aantal uren om te rekenen naar minuten.



Gemiddelde: 310.8 minuten
 $SD = 25.5$ minuten
 N leerlingen = 4469
 N scholen = 125

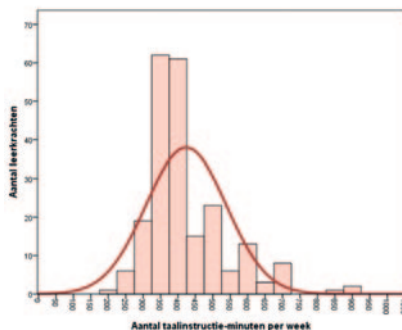
Aantal taal instructie-uren per week (leerkrachtvragenlijst)

2006

Hoeveel tijd besteedt u in een gemiddelde week aan Nederlands taalonderricht en/of andere taalactiviteiten met de leerlingen?

Denk hierbij aan onderricht of activiteiten op het gebied van lezen, schrijven, spreken, literatuur of andere taalvaardigheden.

_____ uur en _____ minuten per week
 Vul het aantal uren en minuten in.



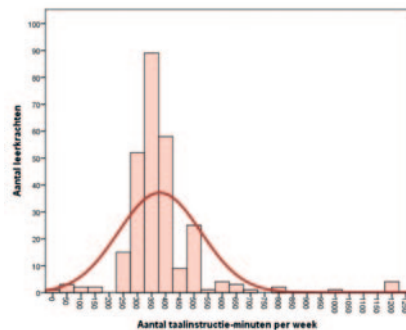
Gemiddelde: 427.1 minuten
 $SD = 120.2$ minuten
 N leerlingen = 4184
 N leerkrachten = 220

2016

Hoeveel tijd besteedt u in een doorsneeweek aan lessen Nederlands en/of andere taalactiviteiten m.b.t. het Nederlands met de leerlingen in deze klas?

Denk hierbij aan instructie of activiteiten op het gebied van lezen, schrijven, spreken, literatuur en andere taalvaardigheden

_____ minuten per week
 Schrijf het aantal minuten op per week.



Gemiddelde: 372.2 minuten
 $SD = 133.1$ minuten
 $N = 5115$ leerlingen
 N leerkrachten = 272

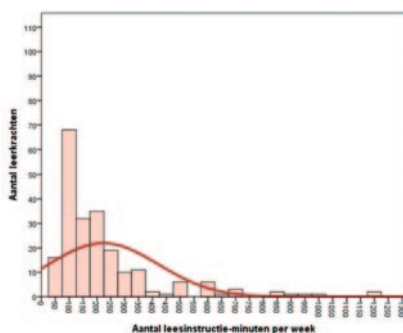
Aantal leesinstructie-uren per week (leerkrachtvragenlijst)

2006

Ongeacht of er al dan niet formeel tijd gepland is voor leesonderricht (in het lessenrooster), hoeveel tijd besteedt u in een gemiddelde week aan leesonderricht en/of leesactiviteiten met de leerlingen?

Hieronder valt zowel de formeel geplande tijd voor leesonderricht als de leesactiviteiten in de andere onderdelen van het onderwijsprogramma.

_____uur en _____minuten per week
Vul het aantal uren en minuten in.



Gemiddelde: 230.7 minuten

SD = 208.1 minuten

N leerlingen = 4128

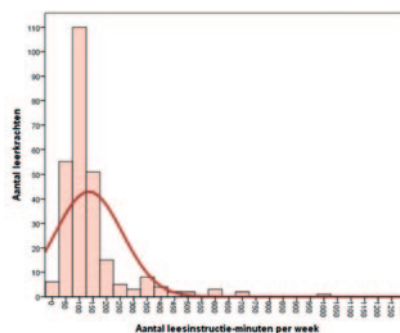
N leerkrachten = 217

2016

Ongeacht of u al dan niet formeel (in het lessenrooster) tijd gepland heeft voor leesonderwijs, hoeveel tijd besteedt u in een doorsnee week 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.

_____minuten per week
Schrijf het aantal minuten op per week.
Gelieve het aantal uren om te rekenen naar minuten.



Gemiddelde: 130.8 minuten

SD = 114.7 minuten

N = 5005 leerlingen

N leerkrachten = 267

Bijlage 4

Tekst en vragen 'Bloemen op het dak' voor Vlaanderen en Nederland

VLAANDEREN

Bloemen op het dak

Door Ingibjörg Sigurdardóttir



Zal ik jullie vertellen over een oma die ik ken? Het is een heel vreemd oud dametje met veel pit! Haar echte naam is Gonnema, maar ik noem haar altijd oma Gon. Voordat ze naar ons flatgebouw verhuisde, woonde ze op het platteland. Haar boerderijtje was net een poppenhuis. Het had piepkleine raampjes en het dak was bedekt met gras. En er groeiden ook bloemen op het dak!

Oma Gon had altijd helemaal in haar eentje op de boerderij gewoond, maar ze was nooit eenzaam omdat ze veel dieren had om mee te spelen: een koe, zeven kippen, twee schapen en een kat.

Op een dag werd oma Gon ziek.

NEDERLAND

Bloemen op het dak

Ingibjörg Sigurdardóttir



Zal ik jullie vertellen over een oma die ik ken? Het is een heel vreemd oud dametje met veel pit! Haar echte naam is Gonnema, maar ik noem haar altijd oma Gon. Voordat ze naar **onze flat** verhuisde, woonde ze op het platteland. Haar boerderijtje was net een poppenhuis. Het had piepkleine raampjes en het dak was bedekt met gras. En er groeiden ook bloemen op het dak!

Oma Gon had altijd helemaal in haar eentje op de boerderij gewoond, maar ze was nooit eenzaam omdat ze **allemaal** dieren had om mee te spelen: een koe, zeven kippen, twee schapen en een kat.

Op een dag werd oma Gon ziek.

VLAANDEREN

“U bent niet erg ziek, maar u kunt toch beter naar de stad verhuizen”, zei de dokter. “Het is niet goed dat u hier alleen blijft wonen. Die koe van u kan mij niet roepen als u buiten op het erf uw been breekt!”

“Ik kan heel goed voor mezelf zorgen!”, antwoordde oma Gon. Maar toen bedacht ze dat het misschien wel leuk was om in de stad te wonen.

“Goed dan”, zei ze plotseling. “Ik verhuis naar de stad.”

Weldra had ze haar boerderij verkocht en een appartement gekocht in het flatgebouw waar ik ook woon.

Maar wat moest ze met haar dieren doen? Ze kon ze moeilijk meenemen naar de stad, of wel? Gelukkig wilden de mensen die in de boerderij een eindje verderop woonden wel voor haar dieren zorgen. Toch bleef het moeilijk voor oma Gon om afscheid te nemen van haar dieren. Ze was zo verdrietig dat ze besloot om haar kat, Robert, toch maar mee te nemen.



Oma Gon zette al haar spullen in een vrachtwagen en was al snel op weg naar haar nieuwe huis. Ze vond het heel spannend en verheugde zich erop de stad te zien.

Ik vond het ook heel spannend! Ik kon bijna niet wachten om te zien wie er in het appartement tegenover ons zou komen wonen. Misschien wel een nieuw vriendje om mee te spelen. Maar het was oma Gon. Nu ja, ze had in ieder geval een kat.

NEDERLAND

‘U bent niet erg ziek, maar u kunt toch beter naar de stad verhuizen’, zei de dokter. ‘Het is niet goed dat u hier alleen blijft wonen. Die koe van u kan mij niet roepen als u buiten op het erf uw been breekt!’

‘Ik kan heel goed voor mezelf zorgen!’ antwoordde oma Gon. Maar toen bedacht ze dat het misschien wel leuk was om in de stad te wonen.

‘Goed dan’, zei ze plotseling. ‘Ik verhuis naar de stad.’

Ze verkocht haar boerderij en verhuisde naar de flat waar ik ook in woon.

Maar wat moest ze met haar dieren beginnen? Ze kon ze moeilijk meenemen naar de stad, of wel? Gelukkig wilden de mensen die in de boerderij een eindje verderop woonden wel voor haar dieren zorgen. Toch bleef het moeilijk voor oma Gon om afscheid te nemen van haar dieren. Ze was zo verdrietig dat ze besloot om haar kat, Robert, toch maar mee te nemen.



Oma Gon zette al haar spullen in een vrachtwagen en was al snel op weg naar haar nieuwe huis. Ze vond het heel spannend en verheugde zich erop de stad te zien.

Ik vond het ook heel spannend! Ik kon bijna niet wachten om te zien wie er tegenover ons zou komen wonen. Misschien wel een nieuw vriendje om mee te spelen. Maar het was oma Gon. Nou ja, ze had in ieder geval een kat.



VLAANDEREN

Oma Gon was niet erg blij toen ze rondkeek in haar nieuwe appartement.

"Dit is gewoon afschuwelijk", zei ze. "De muren zijn helemaal glad en wit. En kijk eens naar die ramen! Die zijn toch veel te groot!" Ze werd erg stil.

"Ik ga terug naar huis", zei ze en ze draaide zich om om meteen te vertrekken.

Toen gaf ze opeens een gil. Robert de kat was uit het raam gesprongen!

"Maak u maar geen zorgen", zei ik snel. Hij is alleen maar op het balkon gesprongen. Kijk maar."

Oma Gon rende langs me heen naar het balkon. Maar toen ze daar aankwam,

vergat ze Robert meteen. Het balkon was reusachtig groot en ze kon in de verte de bergen zien, en zelfs een stukje van de zee. Oma Gon ging op haar hurken zitten, zodat ze de toppen van de daken niet meer zag, alleen nog de bergen en de lucht. Toen besloot oma Gon toch maar te blijven.

Maar de volgende dag, toen ik langskwam om haar te helpen bij het uitpakken, zag ze er nog steeds erg ongelukkig uit.

"Bent u van streek omdat al uw dieren zo ver weg zijn?", vroeg ik.

"Ik mis ze wel een beetje", zuchtte ze.

"Waarom gaat u ze dan niet halen?", vroeg ik.

Oma Gon knipoogde naar me met een grappige grijns op haar gezicht.

Toen ik haar de volgende dag kwam bezoeken, was er niemand thuis. Oma Gon was met de bus naar het platteland.

Die nacht werd ik plotseling wakker van een vreemd kakelend geluid dat de trap opkwam. Wat kon dat zijn? Natuurlijk! De kippen! Ze durfden waarschijnlijk niet in de lift!

De volgende ochtend hielp ik oma Gon de kippen te voeren.



NEDERLAND

Oma Gon was niet erg blij toen ze rondkeek in haar nieuwe flat.
 'Dit is gewoon afschuwelijk' zei ze.
 'De muren zijn helemaal glad en wit. En kijk eens naar die ramen! Die zijn toch veel te groot!' Ze werd erg stil.

'Ik ga terug naar huis', zei ze en draaide zich om om meteen te vertrekken.

Toen gaf ze opeens een gil. Robert de kat was uit het raam gesprongen.

'Maak u maar geen zorgen', zei ik snel. 'Hij is alleen maar op het balkon gesprongen. Kijk maar.'

Oma Gon vloog langs me heen het balkon op. Maar toen ze daar aankwam, vergat ze Robert op slag. Het balkon was reusachtig groot en ze kon in de verte de bergen zien, en zelfs een stukje van de zee. Oma Gon ging op haar hurken zitten, zodat ze de toppen van de daken niet meer zag, alleen nog de bergen en de lucht. Toen besloot oma Gon toch maar te blijven.

Maar de volgende dag, toen ik langskwam om haar te helpen bij het uitpakken, zag ze er nog steeds erg ongelukkig uit.

'Bent u van streek omdat al uw dieren zo ver weg zijn?' vroeg ik.

'Ik mis ze wel een beetje', zuchtte ze.



'Waarom gaat u ze dan niet halen?' vroeg ik.

Oma Gon knipoogde naar me met een grijns op haar gezicht. Toen ik haar de volgende dag kwam bezoeken, was er niemand thuis. Oma Gon was met de bus naar het platteland.

Die nacht werd ik plotseling wakker van een vreemd kakelend geluid dat uit het trappenhuis kwam. Wat kon dat zijn? Natuurlijk! De kippen! Ze durfden natuurlijk niet met de lift.

De volgende ochtend hielp ik oma Gon de kippen te voeren.



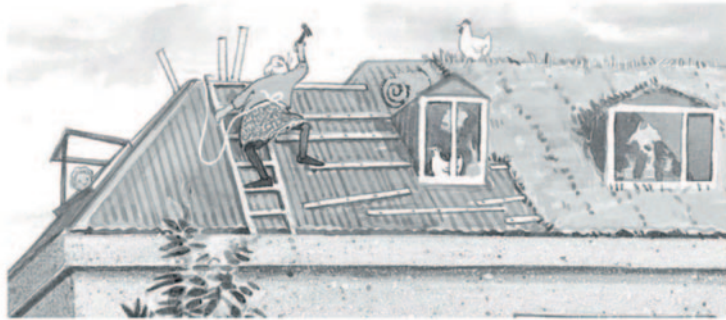
VLAANDEREN

“Het is net of ik weer thuis ben”, zei ze. “Overal om me heen kakelen de kippen, en als ik mijn ogen half dichtknijp, is het net of die bergen in de verte de bergen bij mijn boerderij zijn. Het enige dat ik nog mis is de geur van aarde en gras.” Plotseling sperde ze haar ogen wijdopen en ging rechtop zitten. Oma Gon had duidelijk weer iets nieuws bedacht.

“Hmm”, zei ze. “Denk je niet dat het leuk zou zijn om wat gras op het dak te hebben? Volgens mij moeten we morgen maar eens naar de stad!”

En dat deden we.

Toen we thuiskwamen droeg oma Gon de rollen gras naar het dak. Ze rolde ze zorgvuldig uit op het dak en maakte ze vast, zodat ze niet naar beneden konden vallen.



Oma Gon is nu veel gelukkiger. Ze heeft hier midden in de stad een stukje platteland gemaakt. Ze is nu net zo gek op haar tuin op het dak als ze vroeger op haar boerderij was. En weer groeien er bloemen op het dak.

Niemand is zoals oma Gon. Ze kan alles! Er is maar één ding waar ze zich nog zorgen over maakt: hoe krijgt ze de koe de lift in?!

NEDERLAND

'Het is net of ik weer thuis ben', zei ze. 'Overal om me heen kakelen de kippen, en als ik mijn ogen half dicht knijp, is het net of die bergen in de verte de bergen bij mijn boerderij zijn. Het enige dat ik nog mis is de geur van aarde en gras.' Plotseling sperde ze haar ogen wijdopen en ging rechtop zitten. Oma Gon had duidelijk weer iets nieuws bedacht.

'Hmm', zei ze. 'Denk je niet dat het aardig zou zijn om wat gras op het dak te hebben? Volgens mij moeten we morgen maar eens de stad in!'

En dat deden we.

Toen we thuiskwamen, tilde oma Gon de plakken gras naar boven. Ze legde ze zorgvuldig op het dak en maakte ze vast, zodat ze niet naar beneden konden vallen.



Oma Gon is nu veel gelukkiger. Ze heeft hier midden in de stad een stukje platteland gemaakt. Ze is nu net zo dol op haar tuin op het dak als ze vroeger op haar boerderij was. En weer groeien er bloemen op het dak.

Niemand is zoals oma Gon. Ze kan alles! Er is maar één ding waar ze zich nog zorgen over maakt: hoe krijgt ze de koe de lift in?!

VLAANDEREN

Vragen

Bloemen op het dak

1. Wie vertelt het verhaal?

% correct 2006: 86.8

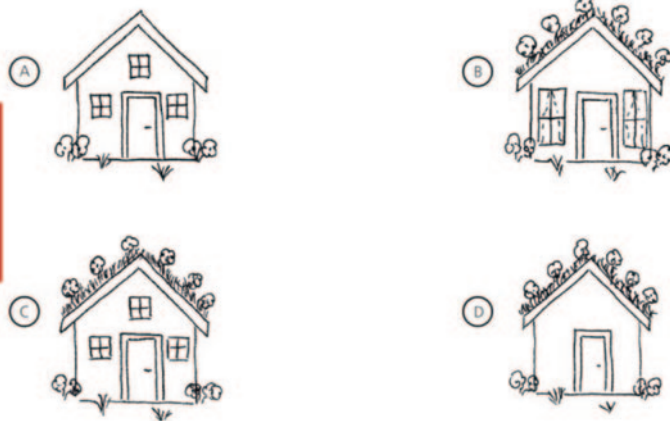
% correct 2016: 85.5

- (A) een oma
- (B) een kind
- (C) een dokter
- (D) een boer

2. Welke tekening lijkt het meest op de boerderij van oma Gon?

% correct 2006: 84.6

% correct 2016: 82.5



3. Waarom vond de dokter dat oma Gon moest verhuizen naar de stad?

% correct 2006: 82.4

% correct 2016: 76.8

- (A) omdat ze eenzaam was zonder haar vrienden
- (B) dan kon ze bij haar familie wonen
- (C) omdat ze niet meer voor haar dieren kon zorgen
- (D) voor het geval dat ze iemand nodig had om voor haar te zorgen

NEDERLAND

Vragen

Bloemen op het dak

1. Wie vertelt het verhaal?

% correct 2006: 90.8

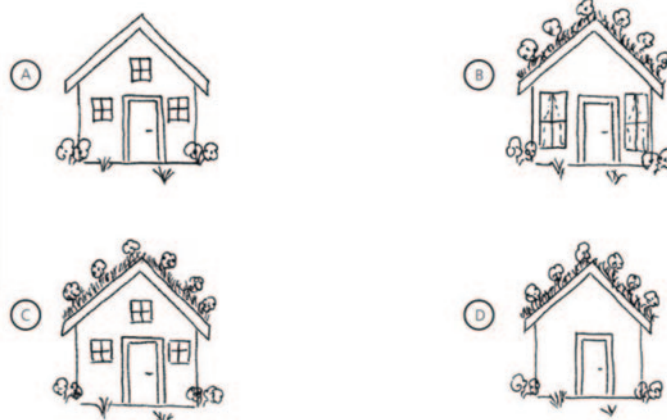
% correct 2016: 88.6

- (A) een oma
- (B) een kind
- (C) een dokter
- (D) een boer

2. Welke tekening lijkt het meest op de boerderij van oma Gon?

% correct 2006: 82.7

% correct 2016: 84.1



3. Waarom vond de dokter dat oma Gon moest verhuizen naar de stad?

% correct 2006: 84.8

% correct 2016: 81.4

- (A) omdat ze eenzaam was zonder haar vrienden
- (B) dan kon ze bij haar familie wonen
- (C) omdat ze niet meer voor haar dieren kon zorgen
- (D) voor als ze iemand nodig had om voor haar te zorgen

VLAANDEREN

4. Wie zorgde er voor de dieren van oma Gon toen ze naar de stad verhuisde?

% correct 2006: 89.6

% correct 2016: 86.3

- ☐ A de mensen die in de boerderij een eindje verderop woonden
- ☐ B de dokter
- ☐ C oma Gons familie
- ☐ D Robert

5. Oma Gon vond de muren en ramen van haar nieuwe flat niet mooi. Waar was ze nog verdrietig over?

% correct 2006: 69.7

% correct 2016: 50.4

- ☐ A Ze was ziek.
- ☐ B Ze miste haar kat.
- ☐ C Ze vond het balkon niet mooi.
- ☐ D Ze had heimwee.

6. Waarom gaf oma Gon een gil toen de kat uit het raam sprong?



% correct 2006: 79.1

% correct 2016: 66.3

1
0
8
9

NEDERLAND

4. Wie zorgde er voor de dieren van oma Gon toen ze naar de stad verhuisde?

% correct 2006: 90.9

% correct 2016: 86.7

- ☐ A de mensen die in de boerderij een eindje verderop woonden
- ☐ B de dokter
- ☐ C oma Gons familie
- ☐ D Robert

5. Oma Gon vond de muren en ramen van haar nieuwe flat niet mooi. Waar was ze nog **meer** verdrietig over?

% correct 2006: 75.6

% correct 2016: 65.1

- ☐ A Ze was ziek.
- ☐ B Ze miste haar kat.
- ☐ C Ze vond het balkon niet mooi.
- ☐ D Ze had heimwee.

6. Waarom gaf oma Gon een gil toen de kat uit het raam sprong?



% correct 2006: 83.0

% correct 2016: 62.1



VLAANDEREN

7. Toen oma Gon op het balkon was, ging ze op haar hurken zitten, zodat ze de toppen van de daken niet meer zag, alleen nog de bergen en de lucht. Waarom deed ze dat?

 2

% correct 2006:
- 1 punt: 25.9
- 2 punten: 37.3

% correct 2016:
- 1 punt: 17.3
- 2 punten: 39.6

Zoek het stukje van het verhaal waar dit **prentje** bij staat:  .
Waarom knipoogde en grijnsde oma Gon naar de jongen?

 1

% correct 2006: 71.9
% correct 2016: 74.1

9. Noem **twee** van de dingen die oma Gon deed om zich wat meer thuis te voelen in haar **nieuwe appartement**.

 1. _____

 2. _____

% correct 2006:
- 1 punt: 9.8
- 2 punten: 85.6

% correct 2016:
- 1 punt: 13.0
- 2 punten: 82.4

Bloemen op het dak

NEDERLAND

7. Toen oma Gon op het balkon was, ging ze op haar hurken zitten, zodat ze de toppen van de daken niet meer zag - alleen nog de bergen en de lucht. Waarom deed ze dat?

 2

% correct 2006:
- 1 punt: 17.2
- 2 punten: 40.4

% correct 2016:
- 1 punt: 17.2
- 2 punten: 43.4

Zoek het stukje van het verhaal waar dit plaatje bij staat:  .
Waarom knipoogde oma Gon naar de jongen met een grijns op haar gezicht?

 1

% correct 2006: 79.6
% correct 2016: 79.3

9. Noem **twee** van de dingen die oma Gon deed om zich wat meer thuis te voelen in haar flat.

 1. _____

 2. _____

% correct 2006:
- 1 punt: 12.0
- 2 punten: 83.5

% correct 2016:
- 1 punt: 13.2
- 2 punten: 81.3

Bloemen op het dak

VLAANDEREN

10. Wat vond oma Gon aan het einde van het verhaal van haar nieuwe thuis?  1 % correct 2006: 88.5 % correct 2016: 91.3	10. Wat vond oma Gon aan het einde van het verhaal van haar nieuwe thuis? _____	1 0 8 9
11. De laatste zin van het verhaal is: "Hoe krijgt ze de koe de lift in?" Waarom eindigt het verhaal met die vraag? % correct 2006: 73.1 % correct 2016: 73.7	11. De laatste zin van het verhaal is: "Hoe krijgt ze de koe de lift in?" Waarom eindigt het verhaal met die vraag? (A) om een grapje aan het verhaal toe te voegen (B) om de boodschap van het verhaal uit te leggen (C) om het verhaal geloofwaardig te maken (D) om de lezer duidelijk te maken wat er gebeurde	
12. Wat waren de gevoelens van de jongen over oma Gon toen ze bij hem in het flatgebouw kwam wonen en op het einde van het verhaal? Gebruik wat je hebt gelezen om elk gevoel te beschrijven en leg uit waarom zijn gevoelens zijn veranderd.  3 % correct 2006: - 1 punt: 17.4 - 2 punten: 33.1 % correct 2016: - 1 punt: 15.7 - 2 punten: 17.0	12. Wat waren de gevoelens van de jongen over oma Gon toen ze bij hem in het flatgebouw kwam wonen en op het einde van het verhaal? Gebruik wat je hebt gelezen om elk gevoel te beschrijven en leg uit waarom zijn gevoelens zijn veranderd. _____ _____ _____ _____ _____ _____	3 2 1 0 8 9
Bloemen op het dak		

NEDERLAND

10. Wat vond oma Gon aan het einde van het verhaal van haar nieuwe huis?  1 % correct 2006: 91.2 % correct 2016: 93.7	10. Wat vond oma Gon aan het einde van het verhaal van haar nieuwe huis?	1 0 8 9
11. De laatste zin van het verhaal is: 'Hoe krijgt ze de koe de lift in?!' Waarom eindigt het verhaal met deze vraag? (A) om een grapje aan het verhaal toe te voegen (B) om de bedoeling van het verhaal uit te leggen (C) om de lezer te laten geloven dat het om een waar gebeurd verhaal gaat (D) om de lezer duidelijk te maken wat er gebeurde % correct 2006: 73.5 % correct 2016: 75.4	11. De laatste zin van het verhaal is: 'Hoe krijgt ze de koe de lift in?!' Waarom eindigt het verhaal met deze vraag? (A) om een grapje aan het verhaal toe te voegen (B) om de bedoeling van het verhaal uit te leggen (C) om de lezer te laten geloven dat het om een waar gebeurd verhaal gaat (D) om de lezer duidelijk te maken wat er gebeurde	
12. Aan het einde van het verhaal heeft de jongen heel andere gevoelens over oma Gon dan toen ze bij hem in de flat kwam wonen. Gebruik de dingen die je hebt gelezen in het verhaal om die twee verschillende gevoelens te beschrijven en leg uit waarom zijn gevoelens over oma Gon zijn veranderd.  3 % correct 2006: - 1 punt: 10.1 - 2 punten: 17.8 % correct 2016: - 1 punt: 26.3 - 2 punten: 23.7	12. Aan het einde van het verhaal heeft de jongen heel andere gevoelens over oma Gon dan toen ze bij hem in de flat kwam wonen. Gebruik de dingen die je hebt gelezen in het verhaal om die twee verschillende gevoelens te beschrijven en leg uit waarom zijn gevoelens over oma Gon zijn veranderd.	3 2 1 0 8 9

Bloemen op het dak

VLAANDEREN

13. Wat zou je van dit verhaal kunnen leren?

% correct 2006: 74.8

% correct 2016: 75.8

- ☐ A Oude mensen worden nooit gelukkig als ze verhuizen.
- ☐ B Je kunt je op een nieuwe plek thuis gaan voelen, als je je eigen spullen meeneemt.
- ☐ C Je kunt best wennen aan dieren om je heen, ook al maken ze veel lawaai.
- ☐ D Kinderen en oude mensen zijn geen goede vrienden.



Stop

Einde van dit deel van het boekje.
Je mag nu stoppen met werken.

© *Flowers on the Roof* door Ingibjörg Sigurdardóttir, geïllustreerd door Brian Pilkington en verschenen bij Mal Og Menning (www.malogmenning.is), 1985, is gereproduceerd met de vriendelijke toestemming van de auteur.

Bloemen op het dak

NEDERLAND

13. Wat zou je van dit verhaal kunnen leren?

- (A) Oude mensen worden nooit gelukkig als ze verhuizen.
- (B) Je kunt je op een nieuwe plek thuis gaan voelen, als je je eigen spullen meeneemt.
- (C) Je kunt best wennen aan dieren om je heen, ook al maken ze veel lawaai.
- (D) Kinderen en oude mensen zijn geen goede vrienden.

% correct 2006: 80,0

% correct 2016: 83,4



Stop

Einde van dit deel van het boekje.
Je mag nu stoppen met werken.

© *Bloemen op het dak* (oorspronkelijke titel: *Flowers on the Roof*) door Ingibjörg Sigurdardóttir, illustraties door Brian Pilkington en gepubliceerd door Mal Og Menning (www.malogmenning.is), 1985, is gereproduceerd met toestemming van de auteur.

Bloemen op het dak

