

Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen

Verdiepend rapport bij PIRLS 2021
3: Leesstrategieën



Nele Bleukx
Marieke Vanbuel
Lore Pelgrims
Katrijn Denies
Hilde Van Keer
Koen Aesaert

December 2023

Geadviseerde referentie voor dit rapport:

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

Inhoud

1. INLEIDING	4
1.1. Wat is PIRLS?	4
1.2. Het doel van dit rapport	4
1.3. Wat zijn leesstrategieën en waarom is het zo belangrijk om ze aan te leren?	5
2. METHODE	6
2.1. Steekproef en representativiteit	6
2.2. Bepalen van een vaardigheidsscore	7
2.3. Achtergrondkenmerken in kaart brengen	7
2.4. Leesstrategiegebruik in kaart brengen	8
2.5. Gedrag en visie van leerkrachten in kaart brengen	8
2.6. Analyses	8
2.7. Aandachtspunten bij de interpretatie van de resultaten	10
3. OVERTUIGINGEN OVER EN HET EXPLICIET AANLEREN VAN LEESSTRATEGIEËN	11
3.1. Welke leesstrategieën worden het vaakst onderwezen in het Vlaams lager onderwijs?	11
3.2. Welke overtuigingen hebben leerkrachten over expliciete strategie-instructie?	12
3.3. Welke leesstrategieën gebruiken leerlingen tijdens de PIRLS-toets?	16
4. RELATIES TUSSEN LEERKRACHTOVERTUIGINGEN OVER HET EXPLICIET AANLEREN VAN LEESSTRATEGIEËN, DE STRATEGIE-INSTRUCTIE VAN LEERKRACHTEN EN DE LEESPRESTATIES VAN DE LEERLINGEN	17
4.1. De onderzochte relaties	17
4.2. Resultaten	18
4.3. Conclusie	19
5. HET LEESSTRATEGIEGEBRUIK VAN LEERLINGEN VERDER ONDER DE LOEP GENOMEN	21
5.1. De onderzochte clusters van leesstrategiegebruik	21
5.2. Leesstrategiegebruik bij jonge lezers en verschillen tussen lezersprofielen	22
5.3. Conclusie	25

1. Inleiding

1.1. Wat is PIRLS?

De ‘Progress in International Reading Literacy Study’ (PIRLS) is een internationale studie, aangestuurd door de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Elke vijf jaar onderzoeken tientallen landen de begrijpend-leesvaardigheid van hun leerlingen in het vierde leerjaar.

In 2021 implementeerden de KU Leuven en de UGent PIRLS voor de derde keer in Vlaanderen, na eerdere deelnames in 2006 en 2016.

PIRLS heeft als indirect doel om de kwaliteit van het onderwijs wereldwijd te verbeteren. Het onderzoek bezorgt beleidsmakers referentiecriteriën en feedback over hoe de leerlingen in hun onderwijssysteem presteren, en over de aanpak en context van het leesonderwijs. Zo kan PIRLS inspiratie bieden voor beleidskeuzes maar ook voor curricula en eventuele vakdidactische bijsturing.

1.2. Het doel van dit rapport

Op 16 mei 2023 werden de eerste resultaten van PIRLS 2021 bekend gemaakt in een internationaal rapport (Mullis et al., 2023). Simultaan publiceerden we voor Vlaanderen het rapport ‘Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen: resultaten van PIRLS 2021 in internationaal vergelijkend perspectief’ (Denies et al., 2023). Dat biedt een gedetailleerd overzicht van het onderzoeksdesign en van de prestaties van de Vlaamse leerlingen in verhouding tot die in de andere landen. Het rapport gaat ook in op relevante kenmerken van leerlingen en hun gezin, leerkrachten en scholen en het schetst verbanden tussen deze kenmerken en de prestaties.

De implementatie van PIRLS in Vlaanderen werd aangevuld met een reeks instrumenten die bijkomende analyses mogelijk maken rond enkele specifieke aandachtspunten. Eén van die kwesties is het aanleren en het gebruik van leesstrategieën. In dit verdiepend rapport lichten we enkele bijkomende analyses rond dit thema toe.

Hoofdstuk 2 gaat kort in op enkele basiskenmerken van de steekproeven die we trokken voor dit onderzoek, samen met de werkwijze om een vaardigheidsscore te bepalen en om achtergrondkenmerken en centrale concepten zoals strategiegebruik in kaart te brengen. In Hoofdstuk 3 hernemen we – voor de volledigheid – de descriptieve resultaten rond leesstrategieën die al in het eerste PIRLS-rapport toegelicht werden (Denies et al., 2023). Het geeft een antwoord op vragen zoals ‘welke leesstrategieën leren leerkrachten aan in het vierde leerjaar?’, ‘hoe belangrijk vinden ze leesstrategie-instructie?’ en ‘welke leesstrategieën gebruikten de leerlingen tijdens het maken van hun PIRLS-toets?’. Hoofdstuk 4 geeft een antwoord op de vraag ‘is er een verband tussen (1) leerkrachtovertuigingen rond het aanleren van leesstrategieën, (2) de daadwerkelijke (door de leerkrachten zelf gerapporteerde) instructie van leesstrategieën en (3) de prestaties van de leerlingen op de PIRLS-toets?’. Hoofdstuk 5 geeft tot slot een antwoord op de vragen ‘welke strategieën gebruiken jonge lezers tijdens het maken van een leestaak?’ en ‘zijn er verschillen tussen het leesstrategiegebruik van lezers die hoger en lager scoren op een begrijpend leestoets?’.

1.3. Wat zijn leesstrategieën en waarom is het zo belangrijk om ze aan te leren?

Leesstrategieën. Leesstrategieën zijn mentale *tools* die lezers gebruiken om hun tekstbegrip te ondersteunen, monitoren en herstellen (Gobyn et al., 2019).

Voorbeelden van leesstrategieën zijn gedeeltelijk afhankelijk van de context. Uit voorgaand onderzoek weten we immers dat het leesstrategiegebruik kan verschillen naargelang wat er gelezen wordt, met welk doel, in welke omstandigheden, en zo verder. Daarom richten we ons in het laatste hoofdstuk van dit rapport op één specifieke context: de taakcontext, waarbij lezers niet enkel gevraagd wordt om een tekst te lezen, maar ook om bijhorende vragen te beantwoorden. Binnen deze specifieke taakcontext onderscheiden we verschillende clusters van leesstrategiegebruik, waaronder:

- ① de keuze om eerst de tekst of eerst de vragen te lezen;
- ② manieren om op basis van de tekst en vragen tot begrip te komen (bv. schematiseren of signaalwoorden zoeken);
- ③ beslissingen met betrekking tot het beantwoorden van de vragen (bv. gokken, een antwoord geven op basis van het geheugen, opnieuw naar de tekst gaan om een antwoord te vinden, of vragen overslaan);
- ④ zoekprocessen naar relevante informatie (bv. gericht herlezen of scannen); en
- ⑤ de eigen evaluatie van het leesproces en het leesproduct.

Belang van strategie-instructie. Goede begrijpend-lezers zetten een waaier aan leesstrategieën in tijdens het lezen van een tekst. Echter, niet alle leerlingen ontdekken het belang van het adequaat en gepast inzetten van deze leesstrategieën uit zichzelf. Daarom is expliciete instructie in leesstrategieën erg belangrijk. Het doel hiervan is om leerlingen te ondersteunen bij het verwerven van kennis over en het gepast inzetten van verschillende leesstrategieën (Gobyn et al., 2019).

Met 'expliciete instructie van leesstrategieën' bedoelen we:

- het expliciet benoemen van de leesstrategieën in verschillende leessituaties,
- het aanleren waar, wanneer en waarom een goede lezer die strategieën gebruikt, en
- het gradueel ondersteunen bij het zelfstandig selecteren en gepast gebruiken van strategieën.

Door die expliciete instructie worden leerlingen zich bewust van de actieve aard van begrijpend lezen (Van Keer, 2004).

Strategie-instructie als deel van een groter geheel. Merk op dat strategie-instructie slechts één van de vijf sleutels voor effectief begrijpend-leesonderwijs is. Een effectieve leesdidactiek omvat, zoals aangegeven in de *Sleutels voor Effectief Begrijpend Lezen*, ook aandacht voor functionaliteit, interactie, leesmotivatie en transfer (Gobyn et al., 2019). Hoewel die vijf sleutels in de praktijk geïntegreerd ingezet moeten worden, concentreert dit rapport zich enkel op de sleutel 'strategie-instructie'.

2. Methode

2.1. Steekproef en representativiteit

Dit verdiepend rapport steunt op gegevens uit **drie steekproeven**: (1) de PIRLS-steekproef, een grote toevalssteekproef van leerlingen die representatief is voor het Vlaams lager onderwijs; (2) een steekproef van 24 individuele leerlingen voor kwalitatief observatieonderzoek en (3) een steekproef van acht leerkrachten die deelnamen aan één-op-één interviews.

In Hoofdstuk 3 en 4 van dit rapport maken we gebruik van een **grote toevalssteekproef uit alle scholen voor gewoon lager onderwijs in Vlaanderen**. Die steekproef hield rekening met het onderwijsnet van de scholen en de mate waarin er sprake is van onderwijskansarmoede bij hun leerlingen. In de analyses maken we gebruik van gewichten ter correctie van een eventuele ondervertegenwoordiging door non-respons. Daardoor zijn de resultaten representatief voor alle leerlingen en hun leerkrachten uit het gewoon lager onderwijs in Vlaanderen. We wijzen in verband met deze steekproef nog op het volgende:

- > Ook scholen voor buitengewoon basis-onderwijs (BuBaO) zaten in de steekproef voor PIRLS 2021. Ze namen deel met alle leerlingen die leesonderwijs krijgen op een niveau dat ongeveer overeenstemt met dat van een vierde leerjaar in het gewoon onderwijs. Die scholen zijn evenwel verwijderd uit de verdiepende analyses (Hoofdstuk 4). De instructie van leesstrategieën en de overtuigingen van leerkrachten over die strategieën zijn mogelijk anders in het buitengewoon onderwijs, waar de klassen gewoonlijk kleiner zijn, maar de BuBaO-steekproef is niet groot genoeg om hier voldoende betrouwbare uitspraken over te doen.

- > De voorliggende analyses maken enkel gebruik van de data van leerlingen die digitaal deelnamen aan PIRLS. Omdat Vlaanderen in 2021 de overstap maakte naar digitaal toetsen, waren er twee steekproeven nodig: één voor de digitale toetsing en een ruime extra steekproef voor toetsing met pen-en-papier. Die extra steekproef hielp ons om de 'brug' te maken tussen de toetsing met pen-en-papier in 2016 en de volledig digitale toetsing in 2026. De data van de 'brug'-steekproef worden echter tot dusver niet gebruikt voor inhoudelijke analyses. Vandaar dat ze ook in dit rapport niet opgenomen zijn.

De **tweede steekproef** werd getrokken om het strategiegebruik van een **kleiner aantal leerlingen** in kaart te brengen aan de hand van individuele observaties. We kozen voor een regionale selectie van 10 scholen, waarvan 7 scholen die deelnamen aan het PIRLS-onderzoek en 3 extra scholen. We vroegen leerkrachten aan het einde van het vierde of het begin van het vijfde leerjaar om een klaslijst door te geven en daarbij aan te duiden of de leerlingen thuis al dan niet Nederlands spreken. Vervolgens selecteerden we binnen elke school willekeurig 2 à 3 leerlingen om tot een totaal van 24 deelnemers te komen. Van deze leerlingen spreken er 12 thuis enkel Nederlands, 5 leerlingen combineren het Nederlands en minstens één andere taal als thuistaal en 7 leerlingen spreken thuis geen Nederlands.

De **derde steekproef** is een **kleinere steekproef van leerkrachten**. Zij namen deel aan een individueel interview met de eerste auteur van dit rapport. De steekproef werd getrokken op basis van de antwoorden die de leerkrachten gaven op de vragenlijst die elke leerkracht invulde in het kader van het PIRLS-onderzoek. In vragen die we specifiek voor Vlaanderen toevoegden gaven

leerkrachten onder meer aan hoe bekwaam ze zich voelen in het expliciet onderwijzen van leesstrategieën, hoe belangrijk ze dit vinden en hoe vaak ze dit ook toepassen in hun lespraktijk. Op basis van hun antwoorden werden de leerkrachten ingedeeld volgens drie dimensies: de mate waarin zij hoog of laag scoorden op eigenbekwaamheidsperceptie, het gepercipieerd belang van expliciete leesstrategie-instructie, en de mate van implementatie van expliciete leesstrategie-instructie in de dagelijkse lespraktijk. Op basis van deze informatie konden 3 leerkrachtprofielen worden onderscheiden: 1) leerkrachten die op de drie dimensies hoog scoren, 2) leerkrachten die laag scoren op de drie dimensies en 3) leerkrachten die laag scoren op eigenbekwaamheidsperceptie, hoog op het gepercipieerd belang van leesstrategie-instructie, maar laag op de mate van implementatie in de klaspraktijk. Voor de interviews werden **8 leerkrachten** geselecteerd over de **3 profielen** heen. We spraken zowel met ervaren leerkrachten als leerkrachten in de beginfase van hun onderwijs-carrière.

2.2. Bepalen van een vaardigheidsscore

De leesvaardigheidsscore van de leerlingen die deelnamen aan PIRLS is gebaseerd op gestandaardiseerde leestoetsen. Deze werden **digitaal** afgenomen bij voltallige klassen. De leerlingen werden ondersteund door een externe, centraal opgeleide begeleider. Elke toets bestond uit twee toetsblokken. Een toetsblok is een geheel van één verhalende of informatieve tekst met daarbij een reeks **open vragen en meerkeuzevragen**.

In een eerste stap ter verwerking van de toetsen werden de antwoorden van de leerlingen beoordeeld aan de hand van een sleutel (voor de meerkeuzevragen) of een

gestandaardiseerde scoringsgids (voor de open vragen). Zo beschikten we voor elke leerling over een reeks **scores**: 0 voor een fout antwoord en veelal 1 voor een juist antwoord. Voor sommige vragen werd verder gedifferentieerd tussen volledig juiste antwoorden en gedeeltelijk juiste antwoorden door ook een score 2 of zelfs 3 toe te kennen.

Op de resulterende databestanden werden analyses toegepast volgens de principes van de **item-responstheorie** (IRT). Dat proces leidde tot een set van vijf 'plausibele' leesvaardigheidsscores per leerling. Hoe groter de leesvaardigheidsscore van de leerling, hoe sterker hij of zij is in begrijpend lezen. In onze analyses gebruiken we steeds elk van die **vijf leesvaardigheidsscores** apart, waarna we de resultaten samenvoegen. Hiermee volgen we de werkwijze die aangeraden wordt door de IEA.

2.3. Achtergrondkenmerken in kaart brengen

Naast toetsen zet PIRLS ook **vragenlijsten** in. Die verzamelen gegevens over de leerlingen en hun gezin, en over de leerkrachten en de scholen. In dit rapport maken we enkel gebruik van data uit de leerling- en de leerkrachtvragenlijsten, dus niet uit de vragenlijsten voor ouders of schoolleiders.

Aanvullend doen we een beroep op **administratieve gegevens** uit de database van het Departement Onderwijs. Op basis van het instellingsnummer en het stamboeknummer van de leerlingen, verkrijgen we twee indicatoren voor onderwijskansarmoede (OKI): of de moeder al dan niet beschikt over een diploma van het secundair onderwijs, en of het gezin al dan niet een schooltoelage ontvangt. Het is in deze context belangrijk te weten dat alle analyses gebeuren op geanonimiseerde data.

2.4. Leesstrategiegebruik in kaart brengen

We brachten het leesstrategiegebruik van de leerlingen in kaart op twee manieren. Elke aan PIRLS deelnemende leerling vulde een **vragenlijst** in. Daarin blikten ze onder meer terug op het eigen strategiegebruik tijdens het maken van de PIRLS-toets. De leerlingen moesten over acht strategieën rapporteren of ze deze al dan niet hadden gebruikt. Het is waardevol dat een zeer grote groep leerlingen ons zo informatie heeft verschaft over het eigen strategiegebruik voor een leestaak die ze net afgerond hadden. Uit voorgaand onderzoek weten we echter dat deze zelf-rapportering ook nadelen vertoont, zoals een risico op het onder- en vooral overschatten van het eigen strategiegebruik. Bovendien bood de vragenlijst enkel inzicht in het gebruik van de door ons geselecteerde strategieën, terwijl het mogelijk is dat de leerlingen ook andere leesstrategieën gebruikten.

Daarom hebben we naast de vragenlijst ook een **hardop-denkoefening** ingezet bij de kleinere steekproef van 24 leerlingen. De leerlingen voerden hierbij een leestaak uit (d.i. een leestekst met bijhorende vragen) terwijl ze voortdurend hun gedachten hardop verwoordden. Zo konden we het denkproces van de lezers op de voet volgen. We maakten hiervoor gebruik van de informatieve PIRLS-taak *De Levensreis van de Groene Zeeschildpad*, die in lengte werd aangepast. De leerlingen kregen een halfuur voor deze leestaak. Voordien was het hardop-denken grondig ingeoeffend: de onderzoeker modelleerde eerst de eigen gedachten tijdens het maken van een puzzel en vervolgens werd aan de leerling gevraagd om bij een gelijkaardige puzzel ook de eigen gedachten hardop te verwoorden. Pas na feedback op het hardop denken tijdens deze oefening, gingen de leerlingen aan de slag om hun gedachten te verwoorden tijdens de eigenlijke leestaak.

2.5. Gedrag en visie van leerkrachten in kaart brengen

Uit de **vragenlijst** voor de leerkrachten van alle leerlingen die deelnamen aan het PIRLS-onderzoek halen we, naast achtergrondkenmerken, ook informatie over hun visie op en aanpak van het leesonderwijs. Die is uiteraard zelf-gerapporteerd: het gaat om hun eigen indruk.

Daarnaast nemen we in dit rapport enkele illustrerende quotes op uit de **interviews** met de leerkrachten. De leidraad voor deze interviews werd gebaseerd op het *beliefs interview* van Richardson (1991). De interviews vonden digitaal plaats via Teams en duurden ongeveer een uur.

2.6. Analyses

In **Hoofdstuk 3** hernemen we voor de volledigheid overwegend al eerder gerapporteerde informatie over leesstrategie-instructie door leerkrachten en over leesstrategiegebruik door leerlingen (zie het eerste PIRLS-rapport: Denies et al., 2023). Het gaat in dat hoofdstuk louter om **descriptieve analyses**.

Vervolgens brengen we in **Hoofdstuk 4** de **relaties** tussen (1) leerkrachtovertuigingen (eigenbekwaamheidsperceptie en belang) rond het aanleren van leesstrategieën, (2) de strategie-instructie van leerkrachten en (3) de leesprestaties van de leerlingen in kaart. Dat doen we aan de hand van een padmodel, met statistische analyses die we opbouwen in drie stappen:

- ① We schatten via een leeg model de verschillen in begripend lezen tussen leerlingen van eenzelfde klas en tussen verschillende klassen zonder rekening te houden met achtergrondkenmerken van de leerlingen of klassen.

- ② We schatten die verschillen – enerzijds tussen leerlingen van eenzelfde klas en anderzijds tussen klassen – na controle voor achtergrondkenmerken van de leerlingen en klassen.
- ③ Tot slot schatten we de samenhang tussen leerkrachtovertuigingen rond het aanleren van leesstrategieën, de instructie van die strategieën, en de leesvaardigheid van leerlingen na controle voor achtergrondkenmerken van de leerlingen en klassen.

We brengen in stap 2 en 3 enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen en de scholen in rekening. De leesvaardigheid van leerlingen hangt immers samen met verschillende eigenschappen van de leerling, de thuissituatie, de klas, de school en zo verder. Door een statistische controle in te bouwen voor die kenmerken kunnen we de rol van strategie-instructie en de overtuigingen van leerkrachten errond onderzoeken, wanneer de leerlingen en scholen in andere opzichten gelijk zijn aan elkaar.

Concreet nemen we de volgende achtergrondkenmerken op:

- > *Kenmerken van de leerlingen:* geslacht, thuistaal, aantal boeken thuis en sociaal-economische status (SES: bepaald o.b.v. het verkrijgen van een schooltoelage en de moeder die maximaal een lager secundair onderwijsniveau heeft voltooid).
- > *Kenmerken van de leerkracht:* geslacht en aantal jaren ervaring
- > *Kenmerken van de klas:* proportie leerlingen met een lage SES, proportie leerlingen met een andere thuistaal dan Nederlands en proportie leerlingen met een leerstoornis.

In stap 3 voegen we de leerkrachtovertuigingen rond het aanleren van leesstrate-

gieën en de instructie van die strategieën toe aan het statistisch model. We werken hiervoor met schaalscores. Bijvoorbeeld, in de PIRLS-vragenlijst gaven leerkrachten aan in welke mate ze zich bekwaam voelden om leesstrategieën aan te leren, gebaseerd op zeven stellingen op een schaal van 1 tot 5. Voor de analyses in Hoofdstuk 4 berekenen we het gemiddelde van de scores op die stellingen. Op deze manier verkrijgen we voor elke leerkracht een schaalscore tussen 1 en 5 voor de eigen bekwaamheidsperceptie met betrekking tot expliciete strategie-instructie. We volgen een vergelijkbare aanpak voor het gepercipieerde belang van expliciete strategie-instructie en de zelfgerapporteerde instructie van strategieën.

In **Hoofdstuk 5** gaan we dieper in op het leesstrategiegebruik door leerlingen. Voor de analyse van de **hardop-denkoefening** ontwikkelden we volgend protocol. De hardop-denkoefeningen werden eerst woord voor woord uitgeschreven en door de eerste twee auteurs van dit rapport gecodeerd met behulp van een codeerschema (zie Bijlage). Daarbij werden codes van strategieën binnen de vijf verschillende clusters van leesstrategiegebruik in een taakcontext toegekend (zie Hoofdstuk 1.3 voor een beknopt overzicht van de clusters). De leestaken beoordeelden we volgens de officiële scoringsgids van de IEA. De maximaal haalbare score bedroeg 15 punten. Op basis van de scores onderscheidden we twee lezersprofielen. ‘Lager scorende lezers’ behaalden hoogstens 7 punten, met een gemiddelde van 5. ‘Hoger scorende lezers’ behaalden minstens 9 punten, met een gemiddelde van 11,2. Uiteraard betreft het een momentopname. Onze categorisering bevat geen enkel waardeoordeel over de capaciteiten of inzet van de leerling, maar illustreert louter hoe de leerling presteerde op de leestaak tijdens de hardop-denkoefening. Het profiel van de lager scorende lezers

bestaat uit 13 lezers, waarvan 8 met een andere thuistaal dan het Nederlands. Het profiel van de hoger scorende lezers bestaat uit 11 lezers, waarvan 4 met een andere thuistaal dan het Nederlands. Voor elke lezer stelden we een analyserapport op waarin het leesstrategiegebruik in de vijf clusters werd beschreven. Vervolgens vergeleken we deze rapporten met elkaar om uitspraken te kunnen doen over alle lezers heen en per lezersprofiel.

Doorheen het rapport voegen we tot slot **citaten** toe die afkomstig zijn uit de interviews met leerkrachten. De opnames van de video-interviews werden letterlijk uitgetypt en voorzien van verdere annotaties. Een uitgebreide, kwalitatieve analyse van de interviews valt buiten de reikwijdte van dit rapport. Onze werkwijze voor dit onderdeel van het rapport bestaat dus uit het selecteren van inhoudelijk interessante quotes, puur ter illustratie van vaststellingen die voortkomen uit de statistische analyses. Letterlijke citaten uit de interviews werden aangepast voor een vlotte leesbaarheid, met behoud van hun oorspronkelijke betekenis.

2.7. Aandachtspunten bij de interpretatie van de resultaten

De kenmerken van de steekproeven zorgen ervoor dat we rekening moeten houden met enkele belangrijke beperkingen bij het interpreteren van de resultaten.

PIRLS is gebaseerd op een grote toevalssteekproef. Het is niet mogelijk om alle leerlingen in Vlaanderen te laten deelnemen aan een onderzoek zoals PIRLS. Daarom bevroegen we een beperkte deelgroep van de onderzoekspopulatie. Op basis van de resultaten van die representatieve steekproef doen we uitspraken over het leesbegrip van de leerlingen in heel Vlaanderen. Het is daarbij belangrijk om steeds na te gaan of we

bepaalde conclusies wel met voldoende zekerheid kunnen trekken, bijvoorbeeld of er een samenhang bestaat tussen expliciete strategie-instructie en de leesvaardigheid van leerlingen. We hebben het dan over statistische significantie. Wanneer een verschil niet statistisch significant blijkt te zijn, kunnen we niet aannemen dat er een samenhang bestaat.

Het hardop-denkonderzoek is gebaseerd op een kleine steekproef. In Hoofdstuk 5 maken we gebruik van een steekproef bestaande uit 24 leerlingen. Uiteraard is het niet mogelijk om de resultaten te veralgemenen naar de volledige leerlingenpopulatie in Vlaanderen. Het hoofddoel van Hoofdstuk 5 is dan ook niet om algemene uitspraken te doen over het leesstrategiegebruik van Vlaamse leerlingen. In de plaats daarvan willen we in dit hoofdstuk inzicht bieden in de variatie in de aanpak die leerlingen vertonen tijdens het uitvoeren van een leestaak.

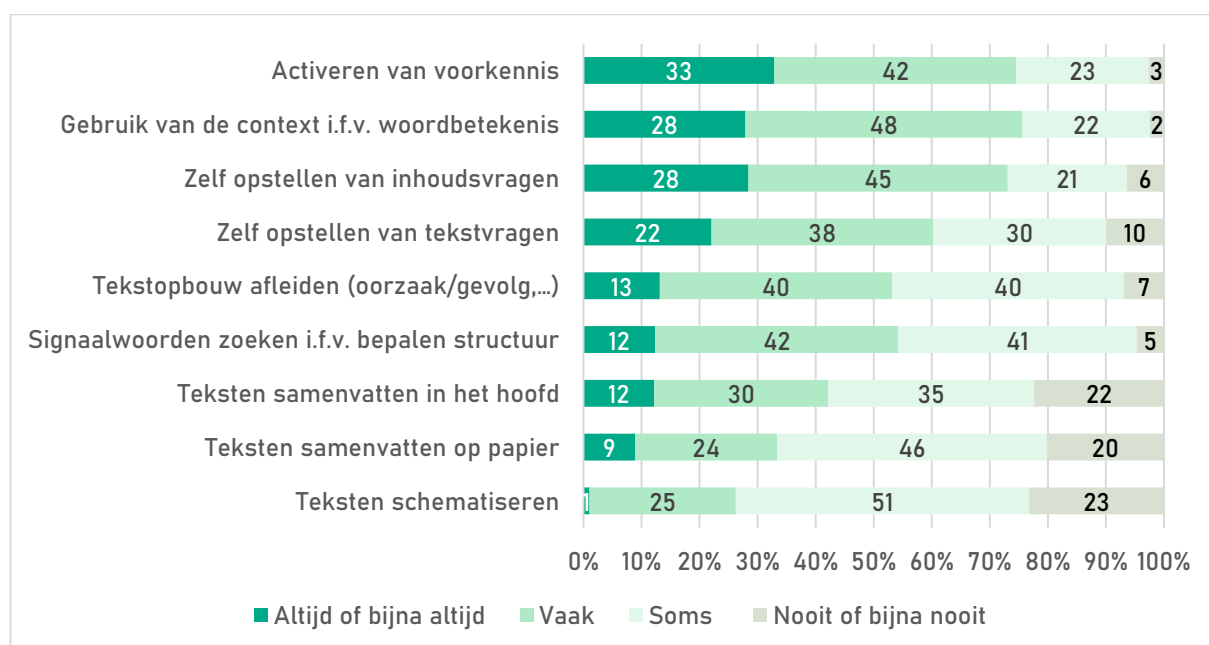
Ook de interviews zijn afgenomen van een kleine groep leerkrachten. Voor de citaten geldt dus een gelijkaardig voorbehoud als voor de resultaten van het hardop-denkonderzoek.

3. Overtuigingen over en het expliciet aanleren van leesstrategieën

3.1. Welke leesstrategieën worden het vaakst onderwezen in het Vlaams lager onderwijs?

Om een idee te krijgen van welke strategieën vaak en minder vaak expliciet worden aangeleerd in het Vlaamse vierde leerjaar, vroegen we aan de leerkrachten om op basis van negen stellingen aan te geven hoe vaak ze expliciete aandacht besteden aan een bepaalde leesstrategie wanneer er gelezen wordt in de klas. Elke stelling werd voorafgegaan door de hoofdstelling “Wanneer er gelezen wordt in de klas, besteed ik expliciete aandacht aan...”. Figuur 1 toont per strategie welk aandeel van de leerlingen les krijgt van een leerkracht die bijvoorbeeld zegt ‘vaak’ aandacht te besteden aan het activeren van voorkennis. Merk op dat er wellicht nog meer leesstrategieën zijn waar aandacht aan besteed wordt tijdens de lessen. De lijst is beperkt tot die strategieën waar we expliciet naar vroegen. Deze vraag werd toegevoegd aan de Vlaamse leerkrachtvragenlijst.

Figuur 1: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin hun leerkracht expliciete aandacht besteedt aan diverse leesstrategieën



Teksten samenvatten of schematiseren blijken veelal geen frequent behandelde leesstrategieën te zijn. Ongeveer een vijfde van de leerlingen heeft een leerkracht die aangeeft dat (bijna) nooit te doen. De overige strategieën krijgen, volgens de leerkrachten zelf, veel vaker aandacht.

Het vaakst wordt aandacht besteed aan het activeren van voorkennis en het gebruik van de context om de betekenis van moeilijke woorden af te leiden. Er zijn erg weinig leerlingen die deze strategieën nooit aan bod zien komen in de lessen, terwijl meer dan 70% van de leerlingen er vaak mee in aanraking komt. Verder is ook het zelf opstellen van vragen een vaak behandelde leesstrategie. In de eerste plaats gaat het dan om vragen met betrekking tot de inhoud van de tekst (bijvoorbeeld: de leerling vraagt zich af waarom een personage zo vrolijk is). Die strategie krijgt bij meer dan 70% van de leerlingen minstens ‘vaak’ expliciete aandacht in de lessen. Maar ook het zelf opstellen van tekstvragen (zoals ‘Wat voor iemand is de auteur van deze tekst?’ of ‘Voor wie zou de tekst bestemd zijn?’) komt bij 60% van de leerlingen minstens ‘vaak’ aan bod.

Ter illustratie bij de bovenstaande resultaten vroegen we aan enkele leerkrachten om meer duiding te geven bij hun antwoorden. Veel leerkrachten geven aan dat ze in vergelijking met vroeger sterker inzetten op leesstrategie-instructie en dat deze evolutie bovendien nog steeds gaande is.

*“We scoren in de interdiocesane proeven (IDP) eigenlijk niet zo goed op begrijpend lezen. En aan de hand van die IDP hebben we ook gekeken waarrond zij werken. Wat vragen ze? Wat verwachten ze? We zagen dat dat niet enkel meer een tekst was met vraagjes oplossen. En dan hebben we samengezeten en hebben we eigenlijk alles bekeken, zoals de handleidingen, en besproken hoe collega’s dat aanpakken. En dan moet je een leerlijn ontwikkelen van het eerste tot en met het zesde leerjaar. Iedereen werkt nu met **die vijf W-vragen** [Wie, Wat, Waar, Wanneer, Waarom]. Iedereen werkt met **mindmaps**. Iedereen werkt met het fluoresceren van **sleutelwoorden**.”*

*“Ik sprak al over die **OVUR** [acroniem voor Oriënteren, Voorbereiden, Uitvoeren en Reflecteren; een leerstrategie die leerlingen onder andere helpt bij het begrijpen en verwerken van teksten] en dat die nu overwaait naar het lager, na zoveel jaar. Dat is op zich wel goed nieuws natuurlijk omdat je daar met die oriëntatie en die voorbereidingsfase zit. Dat zijn eigenlijk twee extra fasen die erbij komen voor je effectief aan het begrijpend lezen gaat. Dus ik denk dat de toekomst echt wel is om onze leerlingen van jongs af aan die strategieën bij te brengen.”*

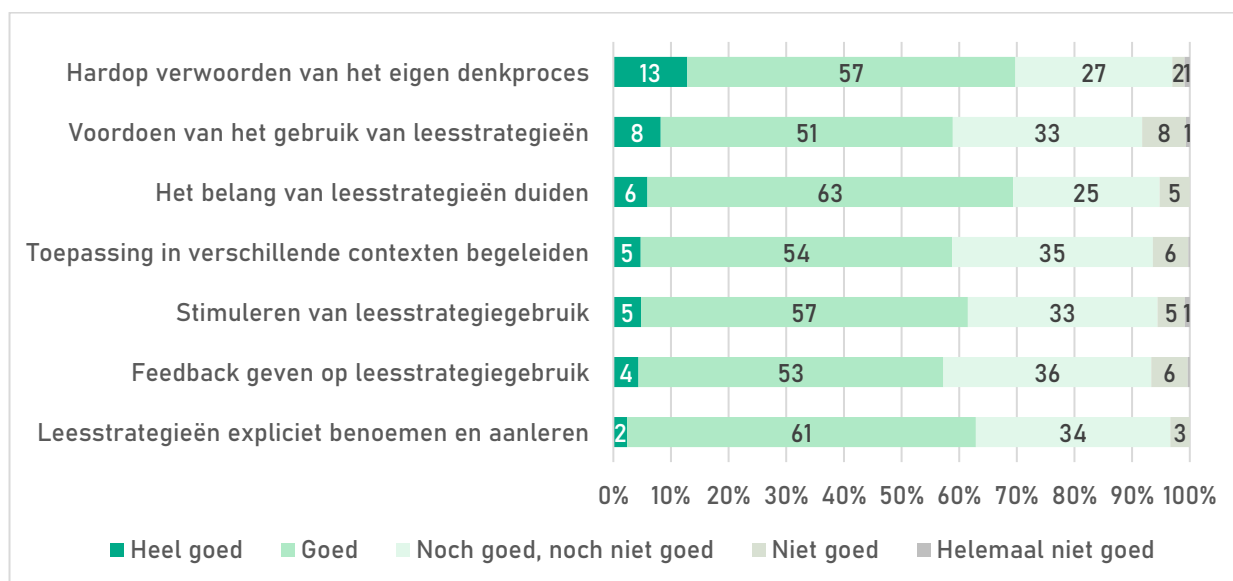
*“Wij doen een traject: een bijscholing van twee jaar, beslist door de schoolleiders, waarbij begeleiders toelichting komen geven over die vijf **sleutels**. Met heel onze school zijn wij nu rond begrijpend lezen bezig omdat dat volgens gestandaardiseerde toetsen niet goed liep in onze school, en inmiddels zijn de resultaten beter. Wij hadden vroeger al leuke lessen van de handleiding, maar nu ga je echt ook je **gedachtegang uitleggen** en we gaan de **sleutelwoorden** aanduiden. Of bijvoorbeeld een andere strategie: **terug gaan kijken in de tekst** om een woord te begrijpen, een zin herlezen, de vraag herlezen. Ik probeer heel veel te laten zien: kijk, dat zijn allemaal manieren waarop je het kan begrijpen. Door het echt **voor te doen** of dat echt te **benoemen**. En dat deed ik vroeger veel minder.”*

3.2. Welke overtuigingen hebben leerkrachten over expliciete strategie-instructie?

Om meer inzicht te krijgen in de pedagogisch-didactische aanpak van leerkrachten, gingen we na hoe bekwaam ze zichzelf voelen om leesstrategieën te onderwijzen en hoe belangrijk ze die instructiepraktijk vinden. Deze vragen werden enkel toegevoegd aan de Vlaamse leerkrachtvragenlijst. Er is dus geen mogelijkheid om internationaal te vergelijken.

Eigenbekwaamheidsperceptie over expliciete strategie-instructie. We gingen na hoe bekwaam leerkrachten zichzelf vinden in onder meer het expliciet benoemen en aanleren van leesstrategieën, het belang ervan duiden, het gebruik ervan demonstreren en de toepassing ervan in verschillende contexten begeleiden. Bij zeven stellingen duidden de leerkrachten aan hoe goed ze zich in staat voelen om dat bepaalde aspect van expliciete strategie-instructie te implementeren in de klas. Figuur 2 toont de resultaten per stelling.

Figuur 2: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin hun leerkracht zich in staat voelt om verschillende aspecten van expliciete leesstrategie-instructie te implementeren



Gemiddeld krijgt ongeveer zes van de tien leerlingen les van een leerkracht die zich goed tot heel goed in staat voelt om expliciete leesstrategie-instructie te implementeren. Er zijn dus ook behoorlijk wat leerkrachten die twifelen aan hun eigen capaciteiten om expliciet leesstrategie-onderwijs te bieden. Het hardop verwoorden van hun eigen denkproces gaat volgens hen het best, maar over het algemeen is er weinig variatie naargelang het aspect van leesstrategie-instructie dat we bevroegen.

Opnieuw vroegen we aan enkele leerkrachten om meer duiding te geven bij hun antwoorden. Leerkrachten wezen onder meer op de uitdagingen van maatwerk die ervoor kunnen zorgen dat ze zichzelf niet als ‘goed’ beoordelen:

“Elk kind is anders en je moet gaan zoeken wat voor welk kind past. En dat is het moeilijke, hé. Er zijn veel tools, veel voorbeelden. Maar het blijft zoeken wat je voor welk kind kan gebruiken.”

Ook gaven enkele leerkrachten aan dat ze, bijvoorbeeld dankzij nascholingen of bijkomende opleidingen, wel groei bij zichzelf konden vaststellen:

“[Mijn lage eigenbekwaamheidsperceptie in de vragenlijst het jaar voordien] is omdat wij, toen ik de vragenlijst invulde, in het begin van een nascholingstraject zaten en ik daar nog niet zo heel veel over wist. En nu hebben wij echt al wel concretere voorbeelden gezien, waarbij de nascholer dat heeft voorgedaan, waardoor ik dat nu ook meer ben beginnen doen. [...] Het is niet altijd gemakkelijk dus ik denk dat ik nog altijd wel veel ideeën kan gebruiken. Dat traject heeft al heel erg geholpen, maar het blijft wel zoeken als leerkracht.”

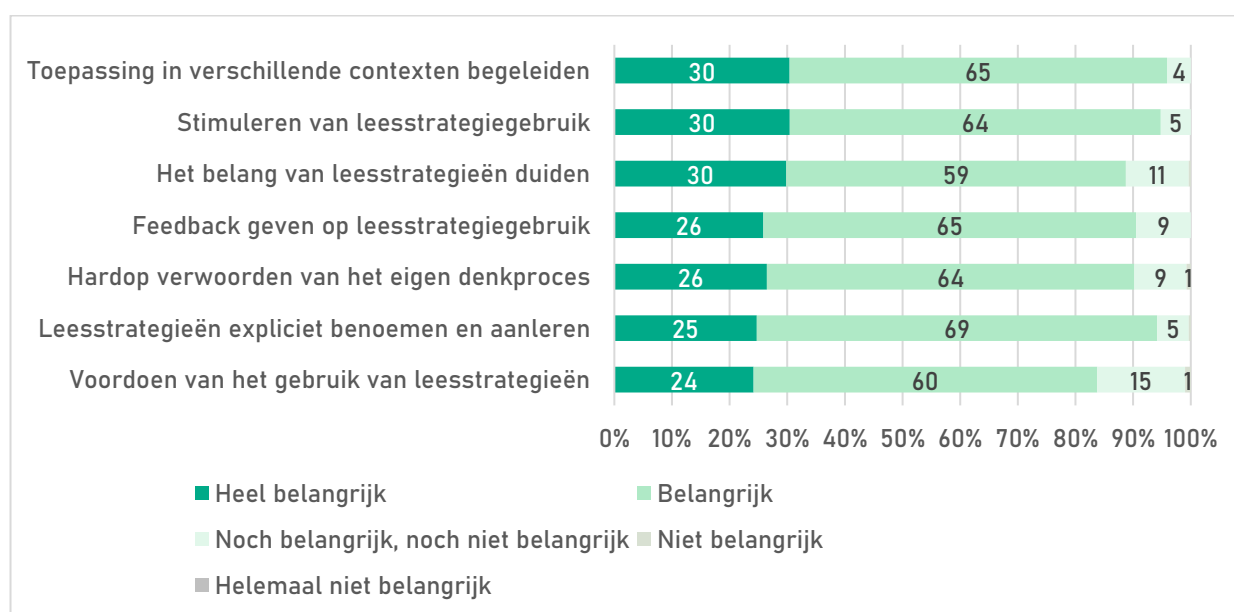
“Toen zat ik ook nog in het eerste jaar van [mijn bijkomende opleiding tot leerkracht Nederlands in het secundair onderwijs via afstandsonderwijs] en was het vooral inhoudelijk dat ik de zinsbouw en de zinsconstructies moest studeren en de literatuurgeschiedenis. Pas na die PIRLS-bevraging kwam eigenlijk echt de vakdidactiek, de echte praktijk en de

aanpak. Dus nu kan ik wel zeggen dat ik mij nu toch iets meer gespecialiseerd voel in het aanbrengen daarvan.”

Merk op dat er heel wat redenen zijn waarom leerkrachten zichzelf sterk of minder bekwaam achten om leesstrategieën te onderwijzen. Bovenstaande citaten omvatten slechts enkele voorbeelden. Allicht spelen in de praktijk meerdere achterliggende redenen tegelijkertijd.

Gepercipieerd belang van expliciete strategie-instructie. Naast de eigenbekwaamheidsperceptie van leerkrachten is een andere factor die bepalend is voor de implementatie van specifiek pedagogisch-didactisch gedrag hun visie over het belang van die instructiepraktijken.

Figuur 3: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin hun leerkracht belang hecht aan expliciete leesstrategie-instructie



Figuur 3 toont aan dat de leerkrachten veel belang hechten aan de verschillende aspecten van expliciete leesstrategie-instructie. Er is geen enkel aspect dat gemiddeld gezien onbelangrijk gevonden wordt. Opvallend is wel dat 16% van de leerlingen les krijgt van een leerkracht die het voordoene van leesstrategiegebruik als onbelangrijk beschouwt. Dat terwijl het modelleren of demonstreren van het eigen strategiegebruik door een ervaren lezer de leerlingen kan aanzetten om dat gedrag over te nemen. Bovendien krijgt 11% van de leerlingen les van een leerkracht die het onbelangrijk vindt om het belang van leesstrategieën expliciet te benoemen, hoewel dit net één van de essentiële kenmerken is van expliciete strategie-instructie. Het blijft dus belangrijk dat lerarenopleidingen; pedagogisch begeleiders en aanbieders van nascholingen het belang van leesstrategie-instructie blijven benadrukken.

Ter illustratie bij bovenstaande resultaten vroegen we aan enkele leerkrachten om meer duiding te geven bij hun antwoorden over hoe belangrijk ze strategie-instructie vinden. Een leerkracht gaf aan expliciete strategie-instructie (nog) niet als erg belangrijk te zien omdat de focus hierop vooral in het vijfde en zesde leerjaar wordt gelegd:

"[Ik vind het niet zo belangrijk] omdat ik in een vierde leerjaar sta. Ik vind het wel belangrijk om daar al mee te starten. Om bijvoorbeeld te wijzen op sleutelwoorden. Dus ik reik al tools aan in een vierde. Maar dat echt schematiseren en dat studeren dat komt eigenlijk volgens mij meer voor in vijf en zes. Dus ik vind dat in een vierde leerjaar niet echt aan de orde om daar heel erg op te focussen, op schema's maken. En ik heb mij daar in het verleden niet echt in verdiept omdat ik dat inderdaad iets vind dat meer voor een derde graad is. Want mocht ik dat nu echt heel belangrijk vinden in het vierde, dan zou ik daar wel zelf acties rond ondernemen om daar dingen rond te doen."

Een andere leerkracht zei belang te hechten aan expliciete strategie-instructie omdat kinderen anders de nodige handvaten missen:

"Ik vind dat belangrijk. Waarom? Omdat een kind dat niet zelf kan. Die weten zelf niet hoe die aan de slag moeten gaan. Dat is allemaal zo vaag, 'een tekst lezen'. Nu probeer ik die expliciete strategie-instructie wat meer te bieden en dat geeft die kinderen wel handvaten om aan de slag te gaan met een tekst. Want voor jezelf is dat allemaal logisch, maar voor die kinderen niet. Die hebben dat nog nooit geleerd. En dan is het belangrijk om dat voor te doen."

Een derde leerkracht benadrukt het belang van expliciete strategie-instructie voornamelijk in relatie tot een grondige voorbereiding voordat de leerlingen overgaan tot het lezen van een tekst:

"Heel veel kinderen beginnen daar halsoverkop aan en beginnen die tekst te lezen zonder dat ze eigenlijk weten waar de focus ligt. En dan hecht ik daar veel belang aan om te zeggen van: 'We gaan eerst kijken wat dat de bedoeling is van die tekst. Wat moeten we eigenlijk doen? Wat voor soort tekst is het? We gaan dat eerst onderzoeken voordat we die tekst gaan lezen.'"

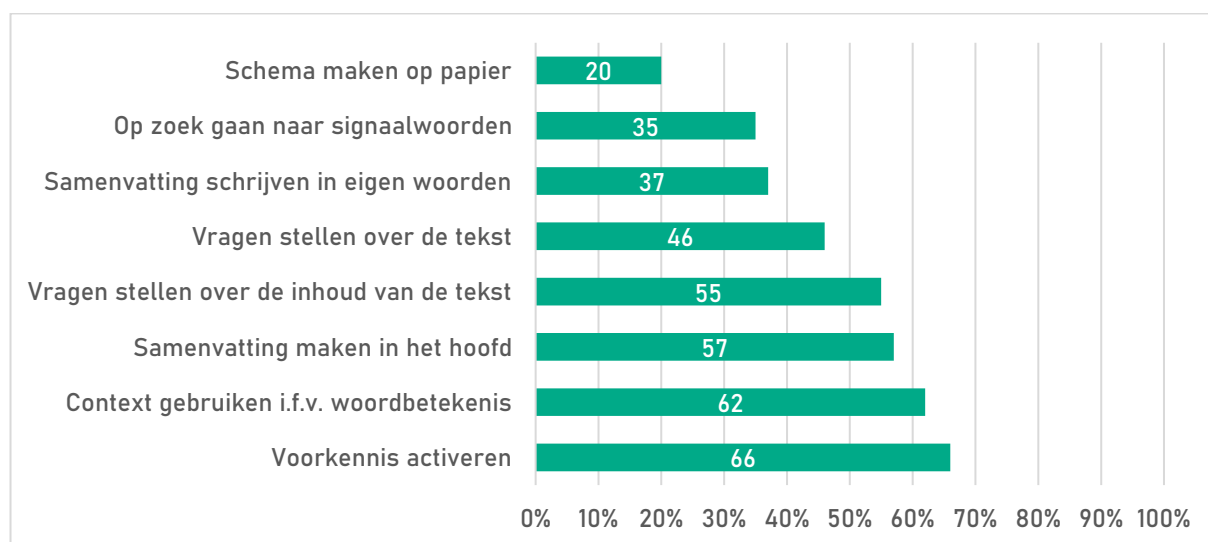
Nog een andere leerkracht legde zelf de link tussen het gepercipieerd belang van leesstrategie-instructie en de eigenbekwaamheidsperceptie:

"Ik denk ook [dat ik mezelf er goed in vind] vanuit het belang dat ik dat ik daar altijd aan gehecht heb. En dat ik er altijd heel bewust mee ben omgegaan en nog altijd bewust mee omga in mijn lessen. Maar misschien is het ook wel de ervaring, als je toch wel al bijna veertig jaar voor de klas staat."

3.3. Welke leesstrategieën gebruiken leerlingen tijdens de PIRLS-toets?

Aansluitend op het onderzoek naar de opvattingen van de leerkrachten over het belang van leesstrategie-instructie en de mate van implementatie ervan (zie Hoofdstuk 3.1), onderzochten we ook het leesgedrag van de leerlingen. Daarom vroegen we enkel aan de Vlaamse leerlingen na afloop van de PIRLS-toets om over acht strategieën waarvan de effectiviteit in eerder onderzoek werd aangetoond, aan te geven of ze die al dan niet hadden ingezet tijdens het maken van de toets. Figuur 4 toont de zelfrapportering van de leerlingen.

Figuur 4: Percentages Vlaamse leerlingen die naar eigen zeggen een bepaalde strategie hebben ingezet tijdens de PIRLS-toets



De meest gerapporteerde strategie is het activeren van voorkennis. 66% van de leerlingen gaf aan dat ze probeerden wat ze al wisten over het onderwerp van de tekst te gebruiken tijdens het lezen. Dat stemt overeen met de populariteit van die leesstrategie bij de leerkrachten: ook zij geven aan in hun klaspraktijk vaak in te zetten op het activeren van de voorkennis van leerlingen. De minst gerapporteerde strategie is het maken van een schema op papier. In de context van deze bevraging hoeft dat niet te verbazen. Het is immers lang niet voor elk PIRLS-toetsblok een vanzelfsprekende strategie. Bovendien geven de leerkrachten aan dat ze hier tijdens hun lessen ook weinig aandacht aan besteden.

Een bredere bevraging naar de inzet van leesstrategieën 'in het algemeen' was weinig zinvol. Het is immers al duidelijk gedocumenteerd dat het gebruik van leesstrategieën context- en tekstafhankelijk kan zijn. We waren van oordeel dat het niet opportuun zou zijn om de leerlingen te vragen om een algemene reflectie over hun 'gemiddelde leesgedrag' te maken. Dat is op zich al een moeilijke opgave, maar voor tienjarigen die net al twee leestaken en een uitgebreide vragenlijst hebben ingevuld, zou dat een te zware belasting betekend hebben.

Wel hebben we een bijkomend onderzoek opgezet waarbij we leerlingen observeerden terwijl ze een leestaak maakten, en hardop verwoordden hoe ze dat deden. Zo kregen we een meer diepgaand inzicht in de leesstrategieën die de leerlingen gebruiken bij het maken van een PIRLS-taak. Hoofdstuk 5 gaat hier verder op in.

4. Relaties tussen leerkrachtovertuigingen over het expliciet aanleren van leesstrategieën, de strategie-instructie van leerkrachten en de leesprestaties van de leerlingen

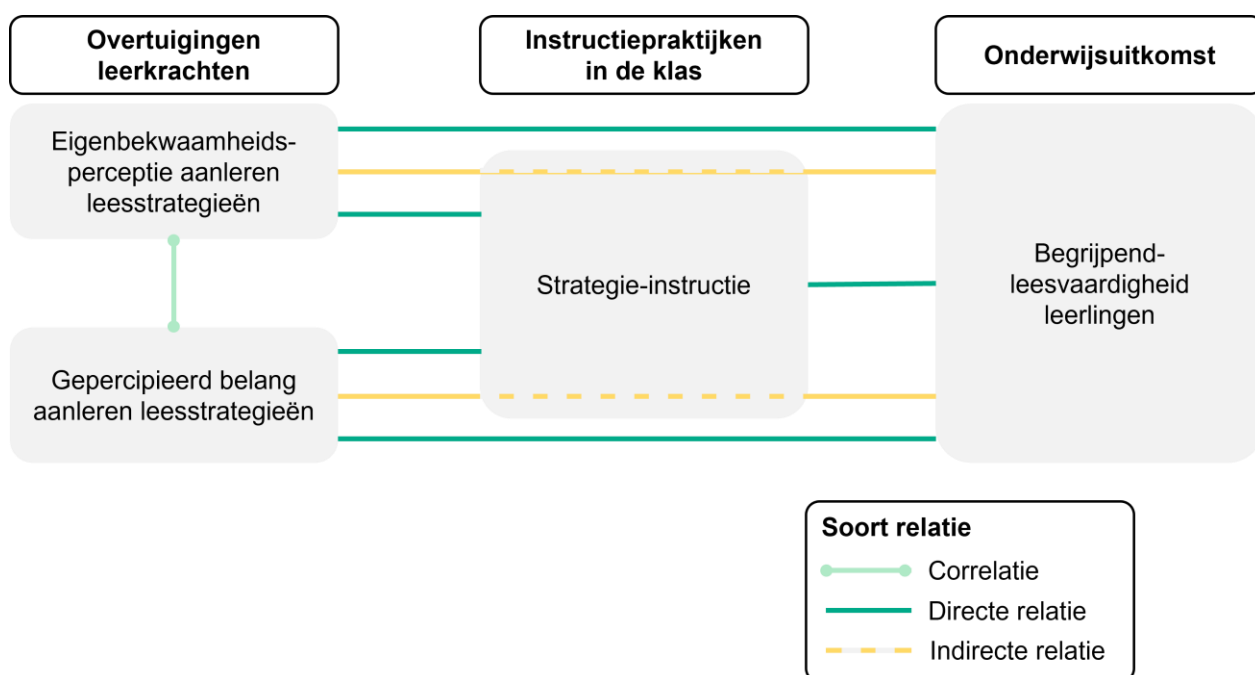
In dit hoofdstuk trachten we de relaties tussen (1) leerkrachtovertuigingen (eigenbekwaamheidsperceptie en gepercipieerd belang) rond het aanleren van leesstrategieën, (2) de zelfgerapporteerde instructie van die strategieën en (3) de prestaties van leerlingen op de PIRLS-toets in kaart te brengen.

Dat doen we omdat eerder onderzoek laat zien dat naast het belang van systeem-, school- en leerlingkenmerken vooral het pedagogisch-didactisch handelen van de leerkracht gerelateerd is aan leesprestaties. De recente literatuur benadrukt met name het belang van expliciete instructie in leesstrategieën. Helaas blijkt uit onder andere het Vlaamse inspectierapport (Onderwijsinspectie, 2020) en ook uit onze eigen bevraging dat leesstrategieën nog niet overal voldoende aandacht krijgen in scholen. Om het gebrek aan implementatie beter te begrijpen, is inzicht nodig in de opvattingen van leerkrachten over deze instructiemethode in relatie tot de eigen instructiepraktijk. Bovendien kan het identificeren van mogelijke verbanden met de leesprestaties van leerlingen de rol van deze overtuigingen en instructiepraktijken verder verduidelijken.

4.1. De onderzochte relaties

Figuur 5 geeft een padmodel weer dat gebaseerd is op de wetenschappelijke literatuur over de onderzochte concepten en hun onderlinge relaties. Zoals toegelicht in Hoofdstuk 2.6 hebben we dit model getoetst met statistische controles voor enkele potentieel relevante achtergrondkenmerken van de leerlingen en klassen.

Figuur 5: Overzicht van de onderzochte relaties



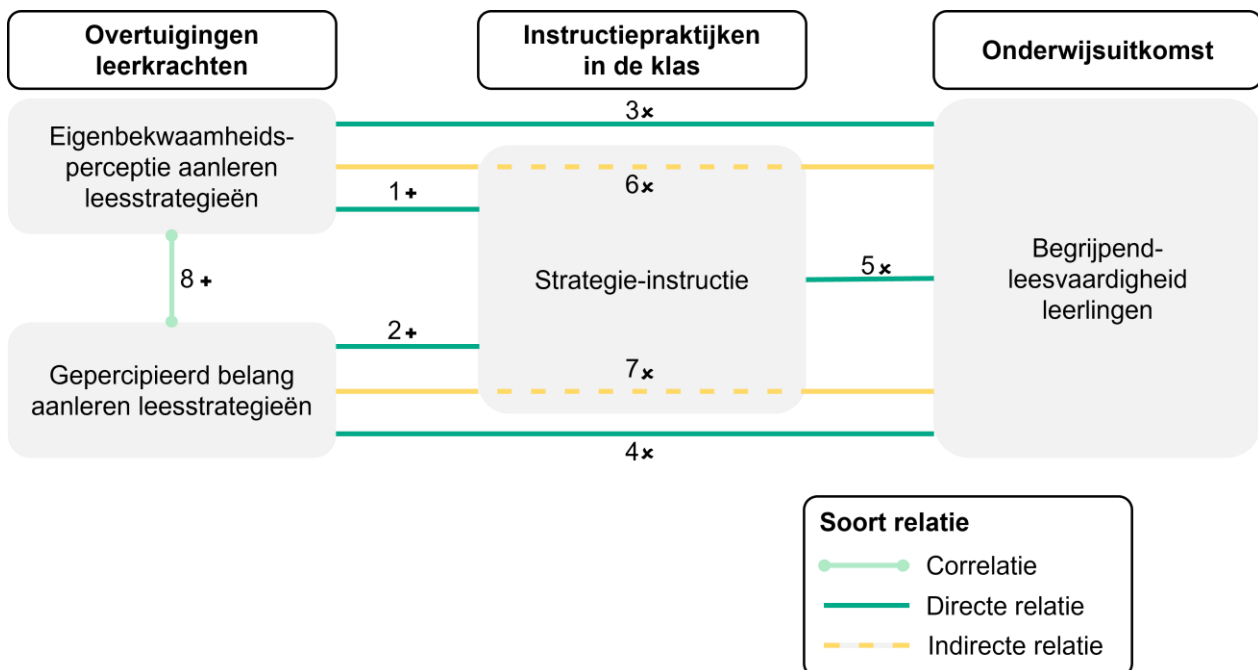
De verbanden die we in kaart brengen, kunnen verschillende vormen aannemen.

- Het is bijvoorbeeld mogelijk dat leerlingen die les krijgen van leerkrachten die naar eigen zeggen sterk zijn in het aanleren van leesstrategieën het erg goed doen op de PIRLS-toets. In dit voorbeeld spreken we van een **directe relatie** tussen de eigenbekwaamheidsperceptie en de prestaties van de leerling.
- Echter, het kan ook dat leerkrachten die vinden dat ze goed zijn in het onderwijzen van leesstrategieën daar vaker op inzetten, waardoor hun leerlingen het beter doen op de PIRLS-toets. In dit voorbeeld spreken we van een **indirecte relatie**: goed zijn in het aanleren van strategieën als leerkracht houdt verband met meer strategie-instructie in de klas, wat op zijn beurt verband houdt met betere toetsresultaten bij de leerlingen.
- Een **correlatie** wijst tot slot op samenhang tussen twee kenmerken. Bijvoorbeeld, leerkrachten die naar eigen zeggen erg goed zijn in het onderwijzen van leesstrategieën, hechten daar ook veel belang aan en omgekeerd. Een correlatie gaat dus na in welke mate twee gemeten concepten samen variëren. Het verschil met directe relaties is dat we daar een deel van de variantie in een afhankelijke variabele (zoals begrijpend lezen) verklaren aan de hand van een voorspellende variabele of predictor (zoals les krijgen van een leerkracht die zichzelf goed vindt in leesstrategie-instructie). Dat suggereert een 'richting' terwijl correlaties dit niet doen.

4.2. Resultaten

De resultaten van ons onderzoek worden grafisch weergegeven in Figuur 7. Slechts een deel van de getoetste relaties in het padmodel blijken statistisch significant te zijn.

Figuur 6: De positieve significante (+) en niet-significante () relaties tussen overtuigingen van de leerkracht, strategie-instructie en de leesvaardigheid, na controle voor achtergrondkenmerken*



Directe relaties. Na controle voor de opgenomen achtergrondkenmerken vinden we een significant verband tussen de eigenbekwaamheidsperceptie van leerkrachten en de implementatie van strategie-instructie in de klas ($\beta = 0,513$, $SE = 0,061$; pijl 1 in Figuur 6). Dat betekent dat leerkrachten die van zichzelf vinden dat ze goed zijn in het aanleren van leesstrategieën, aangeven dat ze vaker inzetten op strategie-instructie in hun klas.

Ook vinden we een significant verband tussen het belang dat leerkrachten hechten aan het onderwijzen van leesstrategieën en de implementatie van strategie-instructie in de klas ($\beta = 0,228$, $SE = 0,072$; pijl 2 in Figuur 6). Anders gezegd, leerkrachten die het aanleren van leesstrategieën belangrijk vinden, besteden daar vaker aandacht aan in hun klaspraktijk.

Figuur 6 toont echter geen significant verband tussen de eigenbekwaamheidsperceptie van leerkrachten en de leesvaardigheid van leerlingen ($\beta = 0,031$, $SE = 0,141$; pijl 3). Ook het belang hechten aan strategie-instructie vertoont geen rechtstreeks verband met de leesprestaties van leerlingen ($\beta = 0,042$, $SE = 0,105$; pijl 4). Tot slot stellen we geen rechtstreeks verband vast tussen het – naar eigen zeggen – vaker instructie geven over leesstrategieën en de prestaties op de PIRLS-toets bij leerlingen ($\beta = 0,020$, $SE = 0,125$; pijl 5).

Indirecte relaties. De twee indirecte relaties die we toetsten, blijken niet significant te zijn. Het is dus niet zo dat leerkrachten die volgens zichzelf goed zijn in strategie-instructie daar vaker op inzetten tijdens hun lessen en leerlingen hebben die het beter doen op de PIRLS-toets ($\beta = 0,010$, $SE = 0,064$; pijl 6 in Figuur 6). Ook belang hechten aan leesstrategieën houdt via meer strategie-instructie in de klas niet per se verband met betere prestaties op de PIRLS-toets ($\beta = 0,005$, $SE = 0,029$; pijl 7 in Figuur 6).

Correlaties. Tot slot wijst Figuur 6 op een significante correlatie tussen de eigenbekwaamheidsperceptie van leerkrachten en het belang dat ze hechten aan het onderwijzen van leesstrategieën ($\beta = 0,241$, $SE = 0,071$; pijl 8). Dat betekent dat leerkrachten die naar eigen zeggen erg goed zijn in het onderwijzen van die leesstrategieën daar ook veel belang aan hechten en omgekeerd.

4.3. Conclusie

Uit onze analyses blijkt dat leerkrachten die zichzelf als bekwaam beschouwen in het aanleren van leesstrategieën, een sterkere neiging hebben om strategie-instructie vaker in te zetten in hun klaspraktijk. Ook blijkt dat leerkrachten die het belangrijk vinden om leesstrategieën te onderwijzen, hier meer aandacht aan besteden in hun klas. Het lijkt er dus op dat leerkrachten zich weldegelijk deels laten leiden door hun eigen mening, naast bijvoorbeeld de handleiding bij hun methode. Bovendien vonden we dat leerkrachten die zichzelf als bekwaam beschouwen in het onderwijzen van leesstrategieën ook meer belang hechten aan strategie-instructie, en omgekeerd.

Verder tonen onze resultaten dat leerkrachten die zichzelf hoog inschatten in leesstrategie-instructie en dit vaker toepassen tijdens lessen, niet noodzakelijk lesgeven aan leerlingen met betere prestaties op de PIRLS-toets. Evenmin geven leerkrachten die veel belang hechten aan leesstrategie-instructie en hier meer op inzetten in de klas per definitie les aan leerlingen met

betere leesprestaties. Merk hierbij echter op dat effecten van overtuigingen en praktijken zich kunnen ontwikkelen over een lange periode. In dit verband is het interessant om te wijzen op een studie van Van Keer (2004), die wel een positief effect vond van expliciete strategie-instructie op begrijpend lezen, door middel van een interventiestudie met begin- en eindmeting. In ons onderzoek werden geen beginmetingen gedaan en werd enkel de leerkracht van het vierde leerjaar bevroegd. Hierdoor was het niet mogelijk om veranderingen in de loop van de tijd te onderzoeken, bijvoorbeeld: hoeveel beter leerlingen worden in begrijpend lezen in de loop van hun vierde leerjaar. Bovendien berusten de resultaten op zelfrapportering door leerkrachten. Er zijn in dit onderzoek geen objectieve metingen uitgevoerd om daadwerkelijke praktijken in de klas (zowel hun kwantiteit als hun kwaliteit) vast te leggen. Het is dus niet zo dat dit onderzoek uitwijst dat strategie-instructie geen belangrijke schakel zou zijn in het verbeteren van de begrijpend-leesvaardigheid van leerlingen in het vierde leerjaar. Wel vinden we – mogelijk door de beperkingen van de verzamelde data – geen bewijs voor een positief effect.

De resultaten van onze analyses benadrukken de cruciale rol van de visie en attitudes van leerkrachten bij hun implementatie van strategie-instructie in de klas. Belangrijk is dat leerkrachten vertrouwen hebben in hun eigen kunnen maar ook dat ze de relevantie van leesstrategie-instructie erkennen. Naast het aanreiken van pedagogisch-didactische begeleiding die rechtstreeks gericht is op een verbetering van de lespraktijk (en wellicht bijgevolg ook de eigenbekwaamheids-perceptie), kan ook bewustwording rond deze overtuigingen een waardevolle stap zijn in het versterken van strategie-instructiepraktijken in de klas.

5. Het leesstrategiegebruik van leerlingen verder onder de loep genomen

Dit hoofdstuk bespreekt onze bevindingen uit een kwalitatief onderzoek naar de actieve leespraktijken van leerlingen tijdens het uitvoeren van leestaken. Om leerlingen goed te kunnen ondersteunen in hun strategiegebruik is het immers belangrijk om een goed beeld te hebben van de manier waarop ze strategieën inzetten *tijdens* het lezen. We overlopen niet alleen welke strategieën we hebben waargenomen, maar we werpen ook een licht op systematische verschillen die opdoken tussen twee onderscheiden lezersprofielen: hoger scorende en lager scorende lezers.

Het is belangrijk om op te merken dat dit onderzoek een bredere context van leespraktijken omvat, waarbij strategieën samengaan met keuzes in de taakaanpak en manieren van herlezen. Hoewel niet al deze activiteiten strikt binnen de definitie van 'strategieën' vallen, spreken we in wat volgt overkoepelend over leesstrategiegebruik.

5.1. De onderzochte clusters van leesstrategiegebruik

Op basis van de hardop-denkoefeningen – waarvan we de concrete aanpak toelichten in Hoofdstuk 2 – identificeerden en analyseerden we vijf specifieke clusters van leesstrategiegebruik bij het uitvoeren van een leestaak. De geïdentificeerde clusters zijn:

- > **De macro-aanpak.** Die houdt in of leerlingen eerst de vragen lezen en dan de tekst, dan wel in de omgekeerde volgorde werken of een gemengde aanpak hanteren. Volgens eerder onderzoek is er weinig verschil in de taakprestaties van lezers die een verschillende macro-aanpak hanteren: lezers begrijpen de tekst even goed. Wel zouden lezers die eerst de tekst lezen minder lang doen over de leestaak en dus efficiënter lezen.
- > **Het tekst- en vraagbegrip.** Dit omvat de cognitieve en metacognitieve strategieën die de lezer kan inzetten om het begrip van de tekst en vragen te ondersteunen. Cognitieve strategieën kunnen lezers inzetten om te begrijpen wat er gelezen wordt. Het gaat bijvoorbeeld om vragen stellen, voorkennis inzetten en samenvatten. Metacognitieve strategieën kunnen lezers inzetten om het leesproces te plannen, te monitoren en bij te sturen. Het gaat dus om leesdoelen stellen, het tekstbegrip bewaken en het waar nodig verhelderen. Heel wat voorgaand onderzoek toont aan dat het gebruik van cognitieve en metacognitieve strategieën kan bijdragen tot een beter tekstbegrip.
- > **Antwoordbeslissingen.** Deze omvatten de beslissingen van de lezer omtrent het beantwoorden van vragen, namelijk of ze dit doen met behulp van het geheugen (dus zonder terug te gaan naar de tekst), door te gaan herlezen, vragen over te overslaan of door te gokken. Eerder onderzoek bij oudere leerlingen toont aan dat lager scorende lezers vaker dan hoger scorende lezers beslissen om niet te herlezen. Bovendien slagen hoger scorende lezers er in vergelijking met lager scorende lezers vaker in om zonder herlezen alsnog het juiste antwoord op de vraag te formuleren.

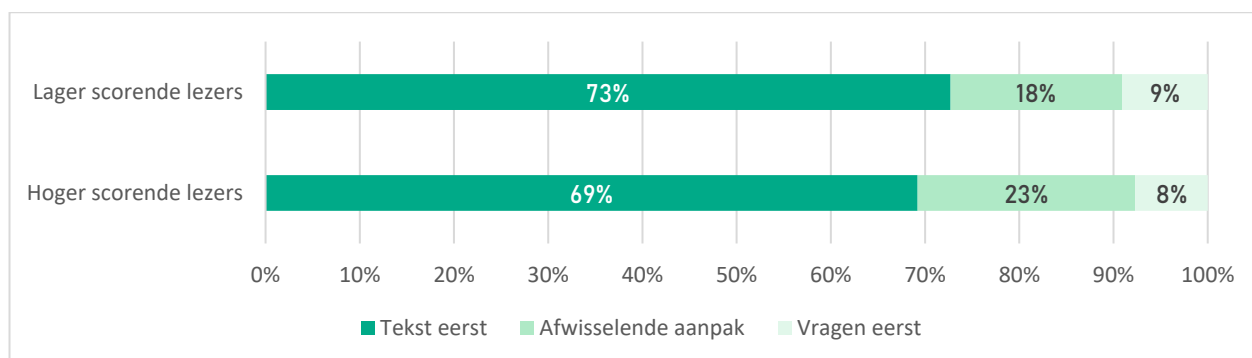
- > **Zoekprocessen.** Deze verwijzen naar de manier waarop de lezer relevante informatie opzoekt in de tekst. Dit kan gericht of ongericht, waarbij de lezer respectievelijk wel of niet de relevante informatie bewust weet te lokaliseren. Eerder onderzoek toont aan dat hoger scorende lezers sneller en vaker de relevante informatie weten te lokaliseren. Daarnaast kan de lezer de tekst scannend doorlopen (waarbij delen worden overgeslagen), of grondig (waarbij volledige delen van de tekst aandachtig herlezen worden).
- > **Evaluatie.** Die houdt in of lezers een oordeel vellen over hun eigen leesproces, het tekstbegrip en/of de gegeven antwoorden. Eerder onderzoek toont aan dat hoger scorende lezers vaker het eigen tekstbegrip evalueren in vergelijking met lager scorende lezers.

5.2. Leesstrategiegebruik bij jonge lezers en verschillen tussen lezersprofielen

In wat volgt overlopen we onze bevindingen per onderzochte cluster.

① **De macro-aanpak.** De meerderheid van de deelnemers begon met het lezen van de volledige tekst alvorens de vragen in chronologische volgorde te behandelen. Enkele lezers bekeken eerst de vragen en lazen dan de volledige tekst. Een zeer kleine groep hanteerde een afwisselende aanpak, waarbij op basis van de vragen naar antwoorden gezocht werd in de tekst, zonder de tekst een eerste keer door te nemen. Opmerkelijk is dat lezers in deze laatste groep aan het einde van de hardop-denkoefening meestal niet de hele tekst hadden gelezen en bijgevolg een volledig tekstbeeld misten. De macro-aanpak heeft bovendien gevolgen voor het verdere strategiegebruik. Lezers die een afwisselende aanpak hanteren, ervaren doorgaans minder noodzaak tot herlezen (zie punt 3, antwoordbeslissingen), aangezien ze zich vraaggestuurd door de tekst bewegen. Met betrekking tot de macro-aanpak werden geen systematische verschillen gevonden tussen lezersprofielen. De procentuele verdeling van leerlingen die een bepaalde macro-aanpak hanteerden in elk lezersprofiel is grafisch weergegeven in Figuur 8.

Figuur 8: Percentage leerlingen dat tijdens de hardop-denkoefening een bepaalde macro-aanpak heeft gehanteerd

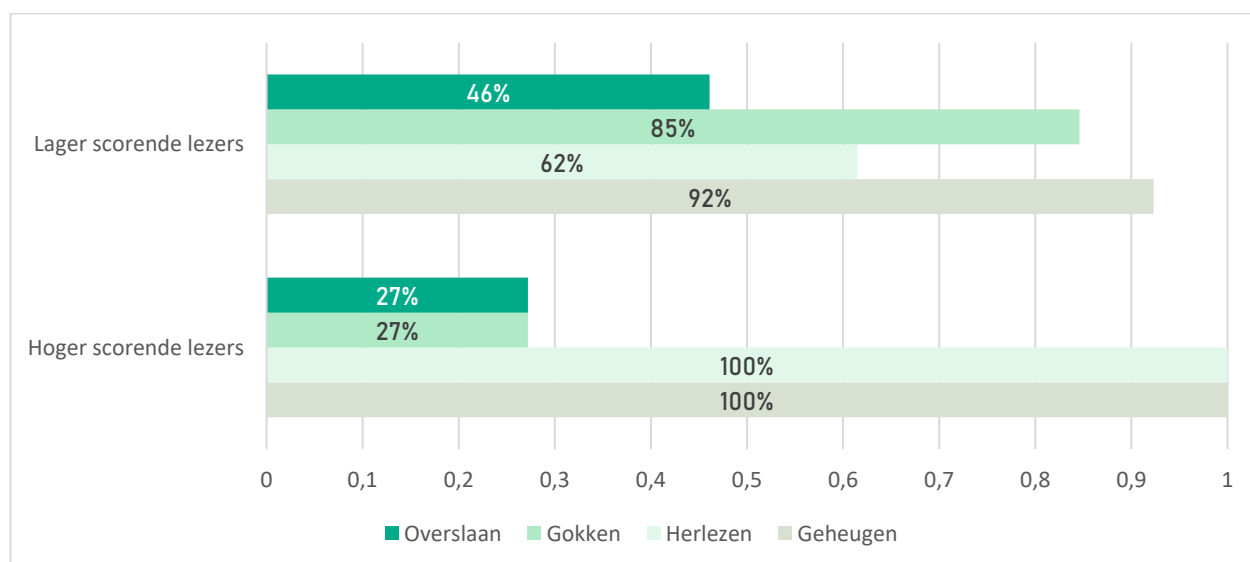


② **Het tekst- en vraagbegrip.** Binnen deze cluster merkten we over het algemeen een minimaal gebruik van strategieën op, wat in contrast staat met de bevindingen die voortkomen uit de zelfrapportering van leerlingen, zoals weergegeven in Figuur 5 van Hoofdstuk 3. De vaakst geregistreerde cognitieve strategie was het herlezen van woorden of zinnen om technische leesfouten recht te zetten. Andere cognitieve strategieën zoals het markeren van moeilijke woorden, het activeren van voorkennis en het voorspellen van tekstinhoud werden elk over alle

leerlingen heen slechts één of twee keer geregistreerd. Metacognitieve strategieën zoals het plannen van de taakaanpak en het monitoren van het taak- en begripsproces werden vaker geregistreerd, maar nog steeds in beperkte mate. Bij het onderzoeken van de verschillen tussen lezersprofielen, stellen we vast dat hoger scorende lezers vaker niet-observeerbare cognitieve strategieën gebruikten, zoals voorkennis activeren en voorspellen. Lager scorende lezers maakten meer gebruik van direct observeerbare cognitieve strategieën, zoals het maken van notities en het markeren van moeilijke woorden. Met betrekking tot de metacognitieve strategieën valt op dat hoger scorende lezers veel explicieter uiting gaven aan het plannen en monitoren van hun eigen leesproces in vergelijking met de lezers binnen het lager scorende lezersprofiel.

③ **De antwoordbeslissingen.** Bijna alle lezers beslisten om minstens één van de vragen op te lossen met behulp van het geheugen. Ook heel wat lezers beslisten om bij minstens één van de vragen terug te lezen in de tekst om de relevante informatie te achterhalen. In mindere mate werd door lezers het antwoord gegokt of werd de vraag overgeslagen. Wat betreft de waargenomen verschillen tussen lezersprofielen valt op dat zowel hoger als lager scorende lezers vrijwel even vaak hun geheugen gebruikten om een vraag te beantwoorden. Wel blijkt het geheugen van hoger scorende lezers vaker correct te zijn dan dat van lager scorende lezers. Daarnaast gingen hoger scorende lezers vaker herlezen, terwijl lager scorende lezers hun vragen vaker oplosten door te gokken of de vraag over te slaan. In Figuur 9 wordt het percentage lezers per lezersprofiel weergegeven dat minstens één keer voor een specifieke antwoordbeslissing heeft gekozen. De percentages per profiel tellen uiteraard niet op tot 100, aangezien lezers zowel binnen dezelfde vraag als over de tien vragen heen verschillende antwoordbeslissingen konden nemen.

Figuur 9: Percentage leerlingen dat tijdens de hardop-denkoefening een bepaalde antwoordbeslissing maakte bij minstens één van de tien vragen



④ **De zoekprocessen.** Wanneer lezers de keuze maakten om te herlezen, registreerden we zowel gericht als ongericht herlezen, waarbij lezers zowel scannend als grondig te werk gingen om de benodigde informatie te verzamelen. Met betrekking tot de verschillen tussen lezersprofielen valt op dat hoger scorende lezers vaker succesvol waren in gericht herlezen. Lager scorende lezers sloegen er daarentegen vaak niet in om de relevante informatie te lokaliseren in een tekst. Wat betreft de wijze van herlezen, met name scannend of grondig, vonden we geen systematische

verschillen in de frequentie waarmee lezers een specifieke aanpak hanteerden. Wel stellen we vast dat hoger scorende lezers vaker geneigd waren om een combinatie van grondig en scannend lezen te gebruiken bij het oplossen van eenzelfde vraag, terwijl lager scorende lezers eerder geneigd waren om één van deze aanpakken te selecteren.

⑤ **De evaluatie.** Evaluerende strategieën werden voornamelijk ingezet om de gegeven antwoorden te beoordelen, waarbij de focus lag op evaluaties van het eindproduct, eerder dan op het begripsproces of de taakaanpak. Lezers controleerden bijvoorbeeld of ze voor elke vraag een antwoord hadden gegeven, of ze controleerden hun antwoorden door in de tekst te herlezen. Opvallend is dat deze evaluaties uitsluitend werden geregistreerd bij lezers uit het hoger scorende lezersprofiel. Hoewel er in het lager scorende lezersprofiel geen vergelijkbare bewuste evaluaties werden waargenomen, verbeterden zij hun gegeven antwoorden wel wanneer ze tijdens het herlezen per toeval stuitten op tegenstrijdige informatie ten opzichte van wat ze eerder hadden genoteerd bij een vraag.

Samenvattend kan worden gesteld dat het leesstrategiegebruik van de deelnemers zowel individueel als systematisch verschilt, met opvallende verschillen tussen hoger en lager scorende lezers. In Figuur 10 worden de vaakst gehanteerde strategieën per cluster en per lezersprofiel visueel weergegeven.

Figuur 10: Overzicht van de vaakst gehanteerde strategieën per cluster en per lezersprofiel

	Macro-aanpak	Tekst- en vraagbegrip	Antwoord-beslissingen	Zoekprocessen	Evaluatie
Hoger scorende lezers	> Tekst eerst	<ul style="list-style-type: none"> > Cognitieve niet-observeerbare strategieën > Metacognitieve strategieën 	<ul style="list-style-type: none"> > Geheugen > Herlezen 	<ul style="list-style-type: none"> > Gericht herlezen > Combinatie van scannen en grondig herlezen 	> Bewuste evaluatie van taakproduct
Lager scorende lezers	> Tekst eerst	<ul style="list-style-type: none"> > Cognitieve observeerbare strategieën 	<ul style="list-style-type: none"> > Geheugen > Gokken > Herlezen 	<ul style="list-style-type: none"> > Ongericht herlezen > Selectie van scannen of grondig herlezen 	> Toevallige evaluatie van taakproduct

5.3. Conclusie

Tijdens onze individuele sessies met de leerlingen konden we in de eerste plaats vaststellen dat zij weinig gebruik leken te maken van cognitieve en metacognitieve strategieën ter ondersteuning van hun tekst- en vraagbegrip. Mogelijks speelt de specifieke taakcontext hier een rol. In eerder onderzoek (Merchie & Van Keer, 2014) waarbij leerlingen uit het vijfde en zesde leerjaar een tekst moesten lezen en vervolgens, zonder de tekst te raadplegen, vragen moesten beantwoorden, werden strategieën zoals het markeren van woorden en zinnen en het maken van notities veel frequenter geregistreerd. Mogelijk zetten leerlingen deze strategieën eerder in als leerstrategie dan als strategie ter ondersteuning van het begrip. De grootste verschillen tussen lezers werden vastgesteld bij de antwoordbeslissingen, het zoeken naar relevante informatie en de evaluatie.

De resultaten tonen aan dat lezers kunnen vastlopen op verschillende momenten in het taakproces en dat die verschillen bovendien samenhangen met verschillen tussen lezersprofielen (Figuur 10). Waar hoger scorende lezers vaker niet-observeerbare cognitieve en metacognitieve strategieën inzetten om de tekst en vragen beter te begrijpen (bv. zichzelf vragen stellen over de tekst), vallen lager scorende lezers vaker terug op observeerbare strategieën (bv. markeren). Ook de manier van antwoorden op de begrijpend-leesvragen bij de tekst verschilt tussen hoger scorende en lager scorende lezers. Beide lezersprofielen gebruiken het geheugen of herlezen als antwoordstrategie, maar lager scorende lezers gokken soms. De grootste verschillen bevinden zich echter in de manier van teruglezen (i.e., zoekprocessen) en het gebruik van evaluerende strategieën. Terwijl hoger scorende lezers gericht herlezen, de relevante informatie relatief snel weten te lokaliseren en scannend dan wel grondig herlezen in functie van de vraag, spenderen lager scorende lezers veel tijd aan het herlezen van soms irrelevante stukken tekst. Lager scorende lezers lezen vaker een volledige paragraaf opnieuw op een grondige manier, terwijl dat niet altijd nodig is om de vraag te kunnen beantwoorden. Lager scorende lezers evalueren hun antwoorden bovendien eerder 'toevallig', terwijl hoger scorende lezers dat systematischer doen.

Effectief begrijpend leesonderwijs vereist daarom niet alleen het aanleren van leesstrategieën, maar ook een functionele toepassing ervan, aangepast aan de context waarin wordt gelezen en leesopdrachten worden uitgevoerd, maar ook aan de noden van de lezer. Leerlingen moeten *tools* aangereikt krijgen die aansluiten bij de specifieke problemen waar zij mee worstelen. Herhaalde oefeningen in het gepast gebruik van leesstrategieën, met aandacht voor problemen die zich voordoen, zijn daarom essentieel.

We sporen leerkrachten aan om een gevarieerde set van strategieën aan te leren die leerlingen kunnen helpen op verschillende momenten in het lees- en taakproces. Daarnaast benadrukken we het belang van een individuele benadering waarbij leerlingen werkwijzen en ondersteuning krijgen die specifiek zijn afgestemd op de problemen waarmee ze worden geconfronteerd tijdens het lezen van een tekst en het oplossen van bijhorende vragen. Een manier om het gebruik van leesstrategieën aan te leren is door middel van modelleren. Bij modelleren denkt de ervaren lezer, in dit geval de leerkracht, hardop na tijdens het oplossen van een leestaak en wordt zo het leesstrategiegebruik gedemonstreerd. Daarbij is het belangrijk dat de leerkracht rekening houdt met de context waarin er gelezen wordt en een brede focus op leesstrategiegebruik hanteert, waarbij strategieën samengaan met keuzes in de taakaanpak en manieren van herlezen. Op die

manier kunnen leerkrachten leerlingen laten zien hoe strategieën worden toegepast in authentieke leessituaties in een klascontext, maar ook daarbuiten.

Referenties

Denies, K., Bleukx, N., Pelgrims, L., Laga, J., Van Steertegem, K., Dockx, J., Vanbuel, M., Van Keer, H. & Aesaert, K. (2023). *Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen: Resultaten van PIRLS 2021 in internationaal vergelijkend perspectief*. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie.

Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M. S., Vanbuel, M., Verstedden, P., Van den Branden, K., Ghesquière, P., & Van Keer, H. (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen: Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*. Brussel: VLOR.

Merchie, E., & Van Keer, H. (2014). Using on-line and off-line measures to explore fifth and sixth graders' text-learning strategies and schematizing skills. *Learning and Individual Differences*, 32, 193-203.

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

Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Practices in Reading Comprehension Instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559-586.

Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 37-70.

In Hoofdstuk 4 van dit rapport bespreken we bevindingen die ook toegelicht worden in een wetenschappelijk artikel in ontwikkeling met als referentie:

Bleukx, N., Denies, K., Van Keer, H., & Aesaert, K. (2023). *The interplay between teacher beliefs, instructional practices, and students' reading achievement: National evidence from PIRLS 2021 using path analyses*.

In Hoofdstuk 5 van dit rapport bespreken we bevindingen die ook toegelicht worden in een wetenschappelijk artikel in ontwikkeling met als referentie:

Bleukx, N., Vanbuel, M., Van Keer, H., Denies, K., & Aesaert, K. (2023). *Reading strategy use of fourth-grade primary school students during a reading comprehension test*.

Bijlage

Codeerschema voor de analyse van de hardop-denkoefeningen

1) Macro-aanpak	
1. Tekst eerst	Vragen lezen voor de tekst (leesproces wordt geleid door vragen)
2. Vragen eerst	Tekst lezen voor de vragen
3. Gemengde aanpak	Afwisselend de tekst en vragen lezen (d.w.z. de tekst opdelen in behapbare stukken)
2) Tekst- en vraagbegrip	
Cognitieve strategieën	
Observeerbare strategieën	
4. Schematiseren	Een schema op papier maken van (delen van) de tekst
5. Samenvatten	De hoofdgedachte van een zin, alinea of de volledige tekst samenvatten
6. Notities maken	Notities maken ter ondersteuning van het geheugen
7. Signaalwoorden aanduiden	Het identificeren van signaal-/verbindingswoorden zoals 'hoewel', 'maar', 'dan'...
8. Markeren/onderlijnen	Betekenisvolle woorden/zinnen aanduiden zoals 'jongvolwassene'
Niet-observeerbare strategieën	
9. Tekstkenmerken gebruiken: a. tekststructuur b. afbeeldingen	Relateren van afbeeldingen aan tekstinhoud
10. Voorspellen	Anticiperen op tekstinhoud en/of het gebruik van voorkennis om verdere tekstinhoud te voorspellen
11. Voorkennis activeren	Verbanden leggen tussen de inhoud van de tekst en de eigen voorkennis
12. Vragen stellen	Zichzelf vragen stellen over de inhoud van de tekst, een alinea of een zin
13. Elaboreren	Verbindingen leggen tussen zinnen of alinea's in de tekst
14. Parafraseren	Herformuleren van (delen van zinnen) in eigen woorden
15. Herlezen a. technisch b. begrijpend	Zichzelf corrigeren na het maken van een technische leesfout (bijvoorbeeld op woordniveau of binnen een woord) OF delen van zinnen of volledige zinnen herlezen om een beter begrip van de tekst/opdracht te krijgen
16. Gebruikmaken van de context	Afleiden van woordbetekenissen aan de hand van de context
17. Gebruikmaken van thuistaal	De betekenis van moeilijke woorden of delen van een zin achterhalen door verbindingen te maken tussen de moedertaal en (delen van) de tekst, of door middel van vertalingen

Metacognitieve strategieën	
18. Uitdrukken van (on)begrip	Aangeven iets (niet) begrepen te hebben
19. Evaluatie van geheugen	Aangeven iets (niet) te weten of te herinneren
20. Monitoren	Aangeven hoe de lezer het proces monitort (bv. aangeven de draad kwijt te zijn) en expliciete uitingen over wat te doen om door te gaan met de taak.
3) Antwoordbeslissingen	
21. Herlezen van de tekst	Het herlezen van een betekenisvolle eenheid van minstens vijf woorden
22. Gokken	Een vraag beantwoorden door te gokken (zonder terug te kijken of te redeneren op basis van het kortetermijngeheugen)
23. Geheugen	Een vraag beantwoorden op basis van informatie in het kortetermijngeheugen (zonder terug te kijken)
24. Overslaan	Een vraag of tekstgedeelte overslaan als gevolg van geheugenverlies, tijdsgebrek of gebrek aan begrip
4) Zoekprocessen	
Lokaliseren van informatie	
25. Gericht	Het herlezen van een betekenisvolle eenheid van minstens vijf woorden op de juiste plaats in de tekst
26. Ongericht	Het herlezen van een betekenisvolle eenheid van minstens vijf woorden op de foute plaats in de tekst
Wijze van herlezen	
27. Scannen	Vluchtig doorheen de tekst scannen om specifieke informatie te vinden (vaak o.b.v. sleutelwoorden)
28. Grondig	Herlezen van een zin of alinea op een grondige, aandachtige manier en in detail
5) Evaluatie	
29. Antwoorden controleren	Controleren van de kwaliteit van een gegeven antwoord en eventueel corrigeren, zowel na het geven van een antwoord als aan het einde van de leestaak
30. Evaluatie van leesaanpak	Uitdrukken van een waardeoordeel over de eigen lees/taak-aanpak
31. Evaluatie van leesbegrip	Uitdrukken van een waardeoordeel over het eigen begrip

Medewerkers

PIRLS 2021 in Vlaanderen werd uitgevoerd onder supervisie van:

Prof. dr. Koen Aesaert (KU Leuven)

Prof. dr. Hilde Van Keer (UGent)

Dr. Katrijn Denies (KU Leuven)

Het onderzoeksteam bestond uit:

Nele Bleukx

Catharina Custers

Katrijn Denies

Antonis Dervenis

Jonas Dockx

Ilka Fidlers

Jana Laga

Lore Pelgrims

Marieke Vanbuel

Kim Van Steertegem

De internationale projectaansturing was in handen van:

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College

Dank:

Dit rapport steunt volledig op de waardevolle inbreng van honderden leerlingen, hun ouders, leerkrachten en schoolleiders. Onze grote dank gaat uit naar hen, voor hun tijd, inzet en openheid.

