



Vlaams  
Parlement

ingediend op **228** (2019-2020) – Nr. 1  
21 februari 2020 (2019-2020)

## **Verslag van de gedachtewisseling**

namens de Commissie voor Onderwijs  
uitgebracht door Annabel Tavernier en Loes Vandromme

over de resultaten van het PISA-onderzoek 2018

*Samenstelling van de Commissie voor Onderwijs:*

*Voorzitter:* Karolien Grosemans.

*Vaste leden:*

Arnout Coel, Koen Daniëls, Karolien Grosemans, Kathleen Krekels, Annabel Tavernier;  
Roosmarijn Beckers, Jan Laeremans, Kristof Slagmulder;  
Jo Brouns, Loes Vandromme;  
Jean-Jacques De Gucht, Sihame El Kaouakibi;  
Stijn Bex, Elisabeth Meuleman;  
Hannelore Goeman.

*Plaatsvervangers:*

Marius Meremans, Axel Ronse, Nadia Sminate, Kris Van Dijck, Katja Verheyen;  
Leo Pieters, Els Sterckx, Sam Van Rooy;  
Katrien Schryvers, Brecht Warnez;  
Els Ampe, Steven Coenegrachts;  
Johan Danen, Gustaaf Pelckmans;  
Steve Vandenberghe.

*Toegevoegde leden:*

Kim De Witte.

## INHOUD

|      |                                                                                                                                      |    |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| I.   | Uiteenzetting door Inge De Meyer .....                                                                                               | 4  |
| 1.   | Inleiding .....                                                                                                                      | 4  |
| 2.   | Leesvaardigheid .....                                                                                                                | 4  |
| 2.1. | Resultaten .....                                                                                                                     | 4  |
| 2.2. | Vaardigheidsniveaus .....                                                                                                            | 5  |
| 2.3. | Spreiding .....                                                                                                                      | 6  |
| 2.4. | Verschillen tussen leerlingen .....                                                                                                  | 6  |
| 2.5. | Leesplezier .....                                                                                                                    | 8  |
| 3.   | Wiskundige geletterdheid .....                                                                                                       | 8  |
| 3.1. | Inleiding .....                                                                                                                      | 8  |
| 3.2. | Resultaten .....                                                                                                                     | 8  |
| 3.3. | Vaardigheidsniveaus .....                                                                                                            | 8  |
| 4.   | Wetenschappelijke geletterdheid .....                                                                                                | 9  |
| 4.1. | Inleiding .....                                                                                                                      | 9  |
| 4.2. | Resultaten .....                                                                                                                     | 9  |
| 4.3. | Vaardigheidsniveaus .....                                                                                                            | 10 |
| 5.   | Enkele Vlaamse trends .....                                                                                                          | 10 |
| II.  | Bespreking .....                                                                                                                     | 11 |
| 1.   | Tussenkomsten van de leden .....                                                                                                     | 11 |
| 1.1. | Koen Daniëls .....                                                                                                                   | 11 |
| 1.2. | Steve Vandenberghe .....                                                                                                             | 12 |
| 1.3. | Loes Vandromme .....                                                                                                                 | 13 |
| 1.4. | Roosmarijn Beckers .....                                                                                                             | 13 |
| 1.5. | Arnout Coel .....                                                                                                                    | 13 |
| 1.6. | Hannelore Goeman .....                                                                                                               | 14 |
| 1.7. | Jo Brouns .....                                                                                                                      | 14 |
| 2.   | Antwoorden van Inge De Meyer .....                                                                                                   | 14 |
| 3.   | Bijkomende vragen en antwoorden .....                                                                                                | 18 |
|      | Gebruikte afkortingen .....                                                                                                          | 20 |
|      | Bijlage: zie de <a href="#">dossierpagina</a> van dit document op <a href="http://www.vlaamsparlement.be">www.vlaamsparlement.be</a> |    |

Op 16 januari 2020 organiseerde de Commissie voor Onderwijs een gedachtewisseling over de resultaten van het PISA-onderzoek 2018, met Inge De Meyer, National Project Manager PISA-Vlaanderen. De gebruikte presentatie kan geraadpleegd worden op de [dossierpagina](#) van dit document op [www.vlaamsparlement.be](http://www.vlaamsparlement.be)

## **I. Uiteenzetting door Inge De Meyer**

### **1. Inleiding**

*Inge De Meyer* schetst dat PISA staat voor Programma for International Student Assessment en een driejaarlijkse internationale studie is die de leesvaardigheid en de wiskundige en wetenschappelijke geletterdheid test van 15-jarigen in de geïndustrialiseerde landen.

In 2018 namen wereldwijd ongeveer 600.000 leerlingen deel uit 79 landen/regio's. In de meeste landen werd het onderzoek op computer afgenomen; negen landen testten op papier.

In Vlaanderen werden 4822 leerlingen uit 172 scholen bevraagd. In de steekproef zaten ook dbso- en buso-scholen, zodat deze representatief is voor de 15-jarigen in het Vlaamse onderwijs.

De leerlingen vullen zowel een (elektronische) cognitieve test als een achtergrond-vragenlijst in. Ook de ouders en de school vullen een vragenlijst in; de ouders op papier, de school online.

In het schooljaar 2017-2018 werden leerlingen getest die geboren zijn in 2002. Ongeveer 73 procent van die leerlingen zat in het vierde middelbaar. De steekproef probeert de verdeling van de leerlingen over de diverse jaren zo dicht mogelijk te benaderen. Na weging wordt ervoor gezorgd dat de onderzoeksgegevens een exacte afspiegeling zijn van de administratieve gegevens.

Ongeveer 46 procent van de 15-jarigen zit in het aso en ook deze verdeling komt tot uiting in de steekproef.

Alle deelnemende landen moeten zorgen voor representativiteit, en op die basis kunnen vergelijkingen gebeuren tussen de landen.

### **2. Leesvaardigheid**

#### **2.1. Resultaten**

Inge De Meyer verduidelijkt dat in PISA niet het technische lezen wordt getest en geeft de gehanteerde definitie mee: het begrijpen, gebruiken en evalueren van teksten, het reflecteren over teksten en het zich ermee inlaten om een doel te bereiken, om kennis en mogelijkheden te ontwikkelen en om deel te nemen aan de maatschappij.

Dat impliceert ook dat vragen speciaal ontwikkeld worden en zij geeft een voorbeeld van een vraag, waarbij op het scherm aan de rechterkant steeds de tekst wordt getoond en links de bijbehorende vragen.

Alle vragen worden ingedeeld op basis van een raamwerk volgens het cognitief proces en het antwoordformaat en krijgt een moeilijkheidsgraad uitgedrukt in punten en een niveau. Niveau 2 is het basisniveau waarvan wordt verwacht dat alle leerlingen het bezitten. Uit een pool van 210 vragen moeten leerlingen een selectie beantwoorden.

In het Vlaamse PISA-rapport wordt als laagste land het laagst presterende OESO-land weergegeven. Alle landen die hoger presteren, worden in de tabellen opgenomen. Alle landen die beter presteren dan Vlaanderen worden in het rood aangeduid, landen met een vergelijkbaar niveau in het wit en landen die significant lager presteren in het groen.

Vlaanderen bekleedt tussen de elfde en de tweeëntwintigste plaats in de rangschikking volgens gemiddelde prestatie voor leesvaardigheid. Er kan geen specifieke plaats aangeduid worden, want er moet steeds rekening worden gehouden met de standaardfouten van de meting. Tien landen presteren significant beter dan Vlaanderen en elf landen staan op hetzelfde niveau. Alle andere landen en regio's presteren minder dan Vlaanderen.

Absolute koploper is BSJZ-China, met een gemiddelde score van 555 punten. BSJZ staat voor de vier Chinese provincies die als één eenheid aan PISA deelnamen: Beijing, Shanghai, Jiangsu en Zhejiang, merkt de spreker op.

Vlaanderen haalt een gemiddelde score van 502, maar een gemiddelde zegt niet alles, benadrukt Inge De Meyer.

Binnen de EU bekleedt Vlaanderen tussen de vijfde en de tiende plaats in de rangschikking volgens gemiddelde prestatie voor leesvaardigheid. Vier Europese landen presteren significant beter dan Vlaanderen: Estland, Finland, Ierland en Polen. Een groep van vijf Europese landen presteert op hetzelfde niveau als Vlaanderen: Zweden, het Verenigd Koninkrijk, Denemarken, Duitsland en Slovenië.

## 2.2. Vaardigheidsniveaus

Omdat gemiddelden niet alles zeggen, wordt de schaal ook onderverdeeld in vaardigheidsniveaus, aldus de spreker.

Voor leesvaardigheid waren er 245 leesvragen, met elk een verschillende moeilijkheidsgraad. Op basis van het percentage correct beantwoorde vragen wordt aan leerlingen een score gegeven en worden ze in een vaardigheidsniveau geplaatst.

Voor leesvaardigheid zijn er acht niveaus. Dit is één meer dan in 2009: in de schaal onder niveau 1b wordt nu ook een niveau 1c onderscheiden zodat de vaardigheden van leerlingen die op het laagste niveau presteren nog gedifferentieerder beschreven kunnen worden.

Niveau 2 is het referentieniveau, het niveau dat elke 15-jarige zou moeten halen, stipt de spreker nogmaals aan. Leerlingen die onder niveau 2 presteren, worden aangeduid als laagpresteerders. Leerlingen in de hoogste twee niveaus (5 en 6) zijn de toppresteerders.

Het referentiepunt voor PISA is de gemiddelde score die in de OESO-landen wordt gehaald. In Vlaanderen zet voor lezen ongeveer 12 procent van de leerlingen een topprestatie neer, terwijl het OESO-gemiddelde 9 procent is. Als alle deelnemende landen worden gerangschikt, haalt Vlaanderen de vijftiende score qua toppresterders. Vlaanderen telt ongeveer 19 procent leerlingen die niveau 2 niet halen. Dat is internationaal de twintigste positie.

Inge De Meyer schetst de evolutie van de toppresterders: 12,5 procent in 2009, 12,2 procent in 2015 en 11,7 procent in 2018. Dat is geen significant verschil, dus Vlaanderen heeft voor lezen nog altijd evenveel toppresterders. Voor de laagpresterders is de evolutie anders: 13,4 procent in 2009, 17,1 procent in 2015 en 19,3 procent in 2018. Dit is wel een significant verschil, maakt de spreker duidelijk.

### 2.3. Spreiding

De spreiding in de scores toont het verschil tussen de prestatie van de 10 procent sterkste leerlingen en de 10 procent zwakste leerlingen. Overheen de OESO-landen behaalt de 10 procent laagst presterende leerlingen een gemiddelde leesscore van 354 punten; de groep hoogst presterende leerlingen één van 614 punten. Dat levert een verschil op van 260 punten.

In Vlaanderen is de spreiding groter. De 10 procent laagst presterende leerlingen heeft een gemiddelde score van 359 punten; de groep hoogst presterende leerlingen één van 633 punten. Goed voor een verschil van 275 punten.

In Vlaanderen scoren de laagst presterende leerlingen op OESO-niveau, terwijl de hoogst presterende hoger scoren dan het OESO-niveau.

Vlaanderen behoort tot de groep landen met een hoge gemiddelde leesprestatie, maar met een groter dan gemiddeld verschil tussen de sterkste en de zwakste leerlingen. De landen met de kleinste spreiding zijn allemaal laagpresterende landen. Daar presteren leerlingen minder vaak op de hoogste vaardigheidsniveaus waardoor de scores geconcentreerd blijven op de lagere niveaus.

De gemiddelde leesprestatie van Vlaamse 15-jarigen (502) daalt significant in vergelijking met de eerste keer dat leesvaardigheid als hoofddomein werd getest in 2000 (532). Ook in vergelijking met 2009 (519) is de daling van de gemiddelde Vlaamse leesscore significant.

Net als de gemiddelde score dalen ook de leesprestaties van de zwakst presterende Vlaamse 15-jarigen (percentiel 10) significant (396 in 2000 en 359 in 2018). De 10 procent sterkst presterende Vlaamse leerlingen blijft voor leesvaardigheid op hetzelfde niveau presteren als in 2000 (644 in 2000 en 633 in 2018).

Overheen de OESO-landen veranderde de gemiddelde leesscore tussen 2009 en 2018 niet significant, maar in 25 landen/regio's is er wel een significante verandering. In zestien van die landen (waaronder Vlaanderen) is de trend negatief. De Vlaamse leesscore daalt 17 punten. Van de landen die in 2018 op hetzelfde niveau als Vlaanderen of hoger presteren, zien er vijf hun leesscore sinds 2009 significant achteruitgaan: Finland, Korea, Nieuw-Zeeland, Japan en Australië. Zij vertonen dus dezelfde trend als Vlaanderen.

### 2.4. Verschillen tussen leerlingen

#### 2.4.1. *Verschillen op basis van SES*

De sociaaleconomische thuissituatie wordt voorgesteld aan de hand van een index die wordt samengesteld op basis van een aantal vragen: het beroep van beide ouders, het onderwijsniveau van beide ouders (het aantal jaar onderwijs dat ze genoten), de score op een index die de economische, educatieve en culturele bezittingen ('rijkdom') van het gezin weerspiegelt en het aantal boeken waarover leerlingen thuis beschikken.

Hoe kleiner het percentage van de spreiding in de leerlingprestaties dat verklaard wordt door SES, hoe kleiner de impact van het thuismilieu op die prestaties en hoe kleiner de ongelijkheid in het onderwijs.

Overheen de OESO-landen wordt 11,9 procent van de spreiding in de leesprestatie verklaard door SES. In Vlaanderen is dat 17 procent. Hier verklaart SES dus voor een groter deel de verschillen tussen leerlingen dan in andere landen, dus de ongelijkheid is groter, merkt de spreker op.

Tot de landen die een hoge kwaliteit combineren met een hoge mate van gelijkheid behoren bijvoorbeeld Estland, Hongkong-China, Macao-China en Canada.

#### 2.4.2. *Verschillen op basis van migratiestatus*

PISA operationaliseert de herkomst van leerlingen op basis van hun geboorteland en dat van hun beide ouders (werden de leerlingen of één van hun ouders geboren in een ander land?) Autochtone leerlingen zijn geboren in het land van de testafname en minstens één van hun beide ouders ook. Leerlingen met een migratieachtergrond worden onderverdeeld in twee groepen: leerlingen die geboren zijn in het land van de testafname, maar waarvan beide ouders in een ander land zijn geboren (tweede generatie) en leerlingen die zelf evenals hun beide ouders in een ander land geboren zijn (eerste generatie).

In het Vlaamse rapport worden beide groepen allochtone leerlingen samengenomen. Inge De Meyer geeft een probleem aan voor het apart behandelen van de eerste en de tweede generatie: Nederlanders die in Vlaanderen komen onderwijs volgen komen automatisch in de eerste generatie terecht en trekken daardoor de score van de eerste generatie naar boven.

Overheen de OESO-landen heeft 13 procent van de leerlingen een migratieachtergrond (7,5 procent tweede generatie en 5,3 procent eerste generatie). In Vlaanderen is dat 14 procent (8,1 procent tweede generatie en 6,3 procent eerste generatie).

Het OESO-gemiddelde voor autochtone leerlingen is een score van 494 punten. Leerlingen met een migratieachtergrond scoren gemiddeld 452 punten. Dat is een 'bruto' verschil van 42 punten.

De Vlaamse autochtone leerlingen scoren veel hoger, met een gemiddelde van 515 punten. Leerlingen met een migratieachtergrond scoren 441 punten, wat een brutoverschil van 74 punten betekent. Enkel Finland en Zweden hebben een nog groter brutoverschil.

Het brutoverschil geeft een indicatie van het verschil tussen twee groepen, maar houdt geen rekening met de achtergrondverschillen. Na controle voor SES verkleint het prestatieverschil tussen autochtone leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond in de meeste landen, maar het blijft meestal wel nog significant.

In Vlaanderen verkleint het verschil tussen beide groepen na controle voor SES met ongeveer 40 procent (van 74 punten naar 44). Ook dat blijft een grote kloof. Vlaanderen slaagt er, in tegenstelling tot andere landen, niet in om die kloof veel sterker te dichten of zelfs volledig te doen verdwijnen.

#### 2.4.3. *Verschillen op basis van thuistaal*

Uit de steekproef blijkt dat slechts 67 procent van de leerlingen thuis de instructietaal (Nederlands) spreekt en nog eens 19 procent spreekt een Vlaams dialect. Die twee groepen worden samengeteld en die som wordt beschouwd als de groep Nederlandstalige leerlingen. Internationaal is dat niet altijd evident en worden de dialectsprekers soms als anderstaligen beschouwd.

Van zodra leerlingen thuis een andere taal spreken dan het Nederlands heeft dit een invloed op hun gemiddelde score voor leesvaardigheid. Thuistaal heeft zowel voor autochtone leerlingen als voor leerlingen van buitenlandse herkomst een significant effect op hun PISA-prestaties.

Autochtone leerlingen die thuis Nederlands spreken, halen een score van 520. Van zodra leerlingen thuis geen Nederlands spreken, daalt de score significant naar

452. Leerlingen met een migratieachtergrond die thuis Nederlands spreken, halen een score van 477. Als ze thuis een andere taal spraken, daalt voor deze groep de score naar 426. De kloof tussen de autochtone leerlingen die thuis Nederlands spreken en de leerlingen met een migratieachtergrond die thuis geen Nederlands spreken, is de grootste van alle landen, geeft de spreker mee.

## 2.5. Leesplezier

Vlaamse 15-jarigen laten zich heel negatief uit op de stellingen over leesplezier: 60 procent zegt enkel te lezen om informatie te krijgen en enkel te lezen als het moet, de helft vindt lezen tijdverlies en slechts 17 procent geeft aan dat lezen één van hun favoriete hobby's is. Net als in andere landen laten Vlaamse jongens zich nog negatiever uit over leesplezier dan meisjes. Het gerapporteerde leesplezier van Vlaamse jongens is dan ook het laagste van alle landen, stipt Inge De Meyer aan.

## 3. Wiskundige geletterdheid

### 3.1. Inleiding

Inge De Meyer geeft vooreerst de gehanteerde definitie mee van wiskundige geletterdheid: het vermogen van een individu om wiskunde in verschillende contexten te gebruiken, te formuleren en te interpreteren. Dit omvat wiskundig redeneren en het gebruik van wiskundige begrippen, werkwijzen, feiten en hulpmiddelen om fenomenen te beschrijven, te verklaren en te voorspellen. Wiskundige geletterdheid helpt mensen om de rol van wiskunde in het dagelijkse leven in te schatten, gefundeerde oordelen te vellen en gegronde beslissingen te nemen als constructieve, betrokken en reflectieve burgers.

Met een voorbeeld geeft ze toelichting bij het raamwerk, waarin vaardigheid, subschaal, context en moeilijkheidsgraad worden weergegeven.

### 3.2. Resultaten

Vlaanderen bekleedt tussen de zevende en de dertiende plaats in de rangschikking volgens gemiddelde prestatie voor wiskundige geletterdheid.

Een groep van zes (Aziatische) landen presteert significant beter dan Vlaanderen. Net als in vorige cycli behoort Vlaanderen nog steeds tot de toplanden voor wiskundige geletterdheid, maar het aantal landen dat het Vlaamse niveau haalt, stijgt elke cyclus. Ook voor dit domein is de absolute koploper BSJZ-China, met een gemiddelde score van 591 punten.

Binnen de EU is er geen enkel land dat beter presteert dan Vlaanderen, er zijn wel drie landen die op hetzelfde niveau zitten en dus bekleedt Vlaanderen tussen de eerste en de vierde plaats in de rangschikking volgens gemiddelde prestatie voor wiskundige geletterdheid. Enkel Estland, Nederland en Polen halen eenzelfde gemiddelde wiskundeprestatie.

### 3.3. Vaardigheidsniveaus

Voor wiskunde zijn er zeven vaardigheidsniveaus en is opnieuw niveau 2 het referentiepunt. 19 procent van de leerlingen in Vlaanderen haalt een topprestatie. In de rangschikking van de landen betekent dat de zevende positie en het Europese land met de meeste hoogpresteerders. Voor de OESO is het gemiddelde 11 procent.

Langs de andere kant haalt 17 procent van de leerlingen het basisniveau niet. Dat is goed voor de negentiende positie, dus achttien landen hebben minder laagpresteerders.



De spreker wijst op de opvallende evolutie van het aandeel toppresteerders: 34,3 procent in 2003, 20,7 procent in 2015 en 18,8 procent in 2018.

Het percentage Vlaamse leerlingen dat voor wiskunde het referentieniveau niet haalt, is in 2018 significant hoger dan in 2003 (11,4 procent).

Gemiddeld in de OESO-landen daalt het percentage toppresteerders voor wiskunde significant met 3 procent ten opzichte van 2003. Vlaanderen volgt dus de internationale trend, maar de Vlaamse daling is wel de grootste van alle landen.

Over de OESO-landen heen blijft het percentage laagpresteerders voor wiskunde gelijk tussen 2003 en 2018. Hier wijkt Vlaanderen met een significante toename van het percentage laagpresterende leerlingen dus af van de gemiddelde internationale trend.

De Vlaamse dubbele negatieve trend komt wel nog in negen andere landen voor: Nederland, Canada, Finland, Australië, Nieuw-Zeeland, de Tsjechische Republiek, Frankrijk en IJsland.

De gemiddelde wiskundeprestatie van Vlaamse 15-jarigen (518) daalt significant in vergelijking met 2003 (553). Net als de gemiddelde score dalen ook de wiskundeprestaties van zowel de 10 procent zwakst presterende Vlaamse 15-jarigen (percentiel 10 – van 411 naar 384) als die van de 10 procent sterkst presterenden (percentiel 90 – van 679 naar 638) significant.

Overheen de OESO-landen veranderde de gemiddelde wiskundescore tussen 2003 en 2018 niet significant, maar in 23 landen/regio's is er wel een significante verandering. Opnieuw hoort Vlaanderen tot de groep landen die de gemiddelde score ziet dalen. De Vlaamse daling van 35 punten is de op één na grootste van alle landen. Enkel in Finland gaat de wiskundeprestatie tussen 2003 en 2018 nog meer achteruit (-37 punten).

#### **4. Wetenschappelijke geletterdheid**

##### **4.1. Inleiding**

Wetenschappelijke geletterdheid wordt omschreven als het beheersen van vaardigheden om als kritische burger om te gaan met wetenschappelijke onderwerpen en ideeën. De spreker merkt op dat binnen PISA een groot deel van de vragen inzake wetenschappelijke geletterdheid over onderzoek gaat.

Aan de hand van een voorbeeldvraag illustreert Inge De Meyer het raamwerk dat de vaardigheid, het type kennis, het inhoudelijk domein, de context en de moeilijkheidsgraad weergeeft.

##### **4.2. Resultaten**

Vlaanderen bekleedt tussen de negende en de negentiende plaats in de rangschikking volgens gemiddelde prestatie voor wetenschappelijke geletterdheid.

Een groep van acht landen presteert significant beter dan Vlaanderen. Tot deze groep behoren vijf Aziatische landen, twee Europese en Canada.

Tien landen presteren op hetzelfde niveau als Vlaanderen; alle andere deelnemende landen en regio's presteren significant lager. Absolute koploper is BSJZ-China met een gemiddelde score van 590 punten.

Binnen de EU bekleedt Vlaanderen tussen de derde en de achtste plaats in de rangschikking volgens gemiddelde prestatie voor wetenschappelijke geletterdheid. Estland en Finland presteren significant beter dan Vlaanderen; Polen, Slovenië, het Verenigd Koninkrijk, Duitsland en Nederland hebben eenzelfde gemiddelde voor wetenschappen.

#### 4.3. Vaardigheidsniveaus

In Vlaanderen haalt 10 procent van de leerlingen een topprestatie, terwijl dat voor de OESO 7 procent is. Als alle landen gerangschikt zouden worden, neemt Vlaanderen de vijftiende plaats in, dus veertien landen hebben meer toppresterders.

In Vlaanderen haalt 18 procent van de leerlingen het referentieniveau niet. Voor de hele OESO is dat 22 procent. Gerangschikt haalt Vlaanderen de negentiende score, dus achttien landen hebben minder laagpresteerders.

In 2006 haalde 12,3 procent van de leerlingen een topprestatie. De 10,4 procent van 2018 is niet significant verschillend, dus het aantal toppresterders bleef gelijk. Het aantal laagpresteerders bedroeg in 2006 11,6 procent, terwijl dat in 2018 18 procent was. Dat is dus een significante stijging, merkt de spreker op.

Overheen de OESO-landen daalt het percentage toppresterders voor wetenschappelijke geletterdheid significant (-1,6 procent). Deze trend doet zich voor in 23 landen, maar dus niet in Vlaanderen. De groep laagpresteerders voor wetenschappen blijft tussen 2006 en 2018 overheen de OESO-landen gelijk. Dat is opnieuw verschillend in Vlaanderen. Vlaanderen behoort tot de zeventien landen waar het percentage leerlingen dat niveau 2 voor wetenschappen niet haalt significant toeneemt.

De gemiddelde wetenschappenprestatie van Vlaamse 15-jarigen (510) daalt significant in vergelijking met 2006 (529). Net als de gemiddelde score dalen ook de wetenschappenprestaties van de zwakst presterende Vlaamse 15-jarigen (percentiel 10) significant: van 400 in 2006 naar 370 in 2018. De 10 procent sterkst presterende Vlaamse leerlingen (percentiel 90) blijft voor wetenschappelijke geletterdheid op hetzelfde niveau presteren als in 2006: van 642 naar 635.

Overheen de OESO-landen veranderde de gemiddelde wetenschappenscore tussen 2006 en 2018 niet significant, maar in 29 landen/regio's is er wel een significante verandering. Drieëntwintig landen zien hun gemiddelde wetenschappenscore significant achteruitgaan en Vlaanderen behoort tot deze groep.

### 5. Enkele Vlaamse trends

Inge De Meyer beklemtoont dat de resultaten pas interessant worden als alle domeinen naast elkaar worden gelegd. Als er iets apart wordt waargenomen voor één domein zal niet meteen over een probleem worden gesproken, maar wordt gekeken naar een mogelijke verklaring.

De gemiddelde prestatie van Vlaamse 15-jarigen daalt op alle PISA-domeinen significant in vergelijking met de eerste keer dat het domein als hoofddomein werd getest, dus zowel voor lezen, wiskunde als wetenschappen.

Net als de gemiddelde score dalen ook de prestaties van de zwakst presterende Vlaamse 15-jarigen voor alle domeinen significant.

De gemiddelde prestatie van de sterkst presterende leerlingen daalt enkel voor wiskunde significant, voor lezen en wetenschappen blijven de 10 procent sterkst

presterende leerlingen op hetzelfde niveau presteren als de eerste keer dat deze domeinen als hoofddomein werden getest.

Voor wiskunde is daar een verklaring voor te geven, stipt de spreker aan. De geteste 15-jarigen zitten voornamelijk in de tweede graad: 70 procent in het vierde en 25 procent in het derde jaar. In 2003 werd wiskunde voor de eerste keer getest, toen er nog een ander onderwijssysteem was. In 2003 zaten de leerlingen van de tweede graad nog in bijvoorbeeld wiskunde-wetenschappen of wiskunde-latijn. Die tweepolige richtingen wiskunde bestaan niet meer. Ook het aantal uren wiskunde in de tweede graad is gedaald. In de tweepolige richtingen was er standaard vijf uur wiskunde, terwijl nu de meeste leerlingen vier uur wiskunde hebben. Inge De Meyer noemt het logisch dat het gemiddelde dan achteruitgaat, maar zeker dat de topleerlingen achteruitgaan.

Voor alle 'grote' onderwijsvormen daalt de gemiddelde score bij de drie PISA-domeinen significant. Leerlingen in het aso, tso en bso scoren in 2018 significant lager voor zowel lezen, wiskunde als wetenschappen in vergelijking met vorige cycli. De achteruitgang in de Vlaamse prestaties doet zich met andere woorden voor in alle onderwijsvormen.

Voor zowel lezen, wiskunde als wetenschappen neemt het percentage leerlingen dat onder niveau 2 presteert significant toe over de PISA-cycli. Meer Vlaamse leerlingen halen in 2018 met andere woorden het referentieniveau niet. De trend bij het percentage hoogpresteerders is enkel significant bij het domein wiskundige geletterdheid. Terwijl het percentage Vlaamse leerlingen dat op niveau 5 of 6 presteert voor wiskunde met meer dan 15 procent daalt, zijn de verschillen bij deze groep voor lezen en wetenschappen niet significant.

## II. Bespreking

### 1. Tussenkomen van de leden

#### 1.1. Koen Daniëls

*Koen Daniëls* merkt tevreden op dat er een eigen Vlaams rapport is. De OESO negeert volgens het lid nog te veel dat België bestaat uit twee delen met een eigen onderwijsbeleid en heel uiteenlopende resultaten.

Vanuit methodologisch oogpunt vraagt de spreker of de buso-leerlingen en de leerlingen met een IAC in alle landen worden opgenomen in de steekproef, of bekleedt Vlaanderen daarin een unieke positie?

Hoe worden de Brusselse leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs ingeschaald inzake thuistaal? Er zijn leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel, die geboren zijn in België, maar voor wie de onderwijstaal niet de thuistaal is.

Op het vlak van SES heeft volgens de spreker Vlaanderen een unieke positie omwille van de correlatie met de thuistaal. Is de kloof op basis van SES niet sterk bepaald door de thuistaal? Zou dat niet nog meer uitgezuiverd moeten worden?

Inzake migratieachtergrond merkt het lid op dat in het verleden de tweede generatie het minder goed deed dan de eerste. Is die analyse al gebeurd?

In welke mate is de relatie tussen wiskunde en het beheersen van de taal onderzocht? Om een wiskundeoefening op te lossen, moeten leerlingen natuurlijk de vraag en dus de taal begrijpen. Is dat gecorrigeerd?

In China zijn er bijvoorbeeld weinig mensen die een totaal andere taal spreken en de migratieaanpak in bijvoorbeeld Canada wijkt sterk af van de Belgische. In welke mate is daar al dan niet voor gecorrigeerd?

Zijn er ook landen waarvoor de drie domeinen samen stijgen? Hangt het ene met het andere samen? Zijn er landen die bijvoorbeeld sterk stijgen voor wiskunde, maar dalen voor wetenschappelijke geletterdheid?

Koen Daniëls is blij met de verwijzingen naar de tweepolige richtingen wiskunde. Volgens hem zijn de leerplannen van toen sterk verschillend van nu. De toetsitems zijn voldoende valide en betrouwbaar om er uitspraken op te baseren. In 2015 was er de overschakeling van papieren naar digitale toetsafname, dus de daling kan niet meer geweten worden aan de manier van toetsen. Welke andere verklaringsgronden ziet Inge De Meyer nog?

Er werd al gewezen op het aantal uren dat gebruikt wordt voor leesvaardigheid, maar zijn er nog gronden?

Er zijn volgens de spreker steeds grote debatten over de kloof tussen de sterkste en de zwakste presteerders. In landen die per definitie laag scoren, is de kloof kleiner. Door minder toppresterders kan de kloof verkleinen, maar dat is volgens hem niet de gewenste richting. Waaraan kan de kloof nog toegewezen worden?

De spreker vraagt in welke mate het referentieniveau (niveau 2) samenhangt met de eindtermen die de jaren daarvoor van toepassing waren? Is er een verband met de score op de peilingsproeven die de eindtermen nagaan?

Zijn er scholen die weigeren om deel te nemen? Werd een analyse gemaakt van het profiel van die scholen?

Om het resultaat van China te duiden, vraagt Koen Daniëls wie aan de steekproef heeft deelgenomen. Is het mogelijk dat Vlaamse scholen die verwachten om niet zo goed te scoren, niet deelnamen aan de toetsen en het beeld kunnen vertekenen?

## 1.2. Steve Vandenberghe

*Steve Vandenberghe* is van mening dat de informatie uit het rapport de volgende maanden zeker nog aan bod zal komen bij allerlei parlementaire initiatieven. Hij vraagt of er een verband is tussen de dalende scores voor onder meer leesvaardigheid en het dalende aantal leerkrachten met het vereiste diploma.

Vlaanderen scoort redelijk laag wat betreft de ondersteuning van leerkrachten naar leerlingen. Slechts vier landen scoren lager. Wat is de reden voor de dalende ondersteuning? Is er een verband tussen de dalende scores en de dalende ondersteuning door de leerkrachten?

Een lievelingswoord van de minister is excelleren, merkt het lid op. Maar hij merkt dat steeds meer leerkrachten zonder vereist diploma voor de klas staan, vooral in het secundair onderwijs, en er worden steeds meer gepensioneerde leerkrachten opnieuw voor de klas gezet. De spreker heeft respect voor het werk van deze mensen, maar er wordt gezegd dat leerkrachten mee moeten evolueren met de nieuwe leerplannen, de nieuwe technologie en de nieuwe didactische vaardigheden. Dat lijkt hem niet evident bij de terugkeer van gepensioneerde leerkrachten. Heeft dit ook een invloed?

Het lerarentekort zal de volgende jaren groter blijken dan initieel gedacht, geeft de spreker mee. Dat wordt wat opgesmukt met het binnenhalen van leerkrachten zonder vereist diploma en van gepensioneerde leerkrachten, maar dit kan geen

definitieve keuze zijn. Het lerarentekort is niet goed voor het welbevinden van de leerkrachten. Het verhoogt de kans op vervroegde uitstroom. De kwaliteit van het onderwijs daalt. Steve Vandenberghe vraagt naar de visie van Inge De Meyer over de gevolgen van het lerarentekort.

### 1.3. Loes Vandromme

*Loes Vandromme* verwijst naar het actualiteitsdebat over PISA 2018 van 4 december 2019 in de plenaire vergadering en acht het niet de bedoeling om dat over te doen.

Mensen op de klasvloer vragen dikwijls wat ze nu in godsnaam moeten doen. Veel wetenschappers buigen zich over de cijfers en doen uitspraken. Het lid meent dat niet altijd duidelijk is wat het wetenschappelijke antwoord precies is. Is dat omdat vanuit verschillende disciplines naar de cijfers wordt gekeken? Is het mogelijk dat de wetenschap de krachten bundelt en eenduidige signalen naar het werkveld stuurt? Dat is nodig om op de werkvloer aan de slag te gaan met de interessante data, meent de spreker.

Er wordt vooral gewerkt met cognitieve testen. Loes Vandromme heeft de indruk dat voor wiskundige geletterdheid ook gepolst wordt naar probleemoplossende vaardigheden. Hoe wordt dat precies ingedeeld?

In de onderwijsdiscussie wordt vaak gezegd dat vooral moet worden ingezet op kennisoverdracht, of op het verwerven van vaardigheden en competenties. Hoe kunnen op basis van de data en onderzoeken aanbevelingen worden gegeven aan het Vlaamse onderwijs?

Het lid stipt de zeer goede cijfers voor wiskundige geletterdheid uit 2003 aan. Wat kwam er toen in de lessen aan bod dat nu misschien minder aan bod komt?

Het is volgens de spreker goed om de plotse stijging van de resultaten van China van naderbij te bekijken. Zijn er in die vier Chinese provincies bijna geen laagpresteerders? Hoe werd dat verwezenlijkt?

Loes Vandromme vraagt nog of de onderzoekers ervan uitgingen dat er een oorzakelijk verband is tussen leesplezier en de scores op leesvaardigheid.

### 1.4. Roosmarijn Beckers

*Roosmarijn Beckers* vraagt of de resultaten van PISA ook gekoppeld kunnen worden aan de evolutie van het bnp.

Zeker voor wiskunde staan steeds meer minder goed gekwalificeerde leerkrachten voor de klas. Is er een correlatie tussen het dalen van het niveau en het aantal leerkrachten dat niet beschikt over het juiste diploma?

Wordt er een onderscheid gemaakt tussen migratie uit EU- en niet-EU-landen?

De Europese landen die het wel goed doen, hebben dikwijls gestandaardiseerde testen ingevoerd. Is er een oorzakelijk verband met de resultaten?

### 1.5. Arnout Coel

*Arnout Coel* vraagt of bij het bekijken van de evolutie van de resultaten ook niet moet worden gekeken naar de evolutie van de samenstelling van de populatie die wordt getest. Als een bepaald type leerlingen toeneemt binnen de geteste populatie is het ook logisch dat de algemene tendens verandert, stelt het lid.

### 1.6. Hannelore Goeman

*Hannelore Goeman* meent dat de alarmsignalen afgaan voor alle PISA-domeinen. De gemiddelde prestatie van de 15-jarigen daalt in alle onderwijsvormen.

In Vlaanderen hebben 4882 jongeren deelgenomen aan het onderzoek. Hoe worden die geselecteerd? China bijvoorbeeld scoort zeer goed, maar de vraag is op welke manier de jongeren geselecteerd worden.

Voor leesvaardigheid presteren meisjes in alle landen significant beter dan jongens, maar is in Vlaanderen die kloof het kleinst van alle landen. Voor wiskunde presteren jongens gemiddeld beter dan meisjes in alle landen, maar is in Vlaanderen die kloof het grootst van alle landen. Voor wetenschappelijke geletterdheid presteren in de OESO-landen meisjes beter dan jongens, maar in Vlaanderen is dat omgekeerd, hoewel de kloof niet significant is. Wat zijn mogelijke verklaringen voor deze fascinerende cijfers?

De verschillen omwille van de sociaaleconomische thuissituatie, migratiestatus en thuistaal zijn opvallend. Leerlingen met deze achtergrond scoren slechter voor de drie parameters. In Vlaanderen wordt 17 procent van de variatie in leesscore verklaard door het thuismilieu. Hannelore Goeman vraagt daar wat methodologische uitleg bij.

### 1.7. Jo Brouns

*Jo Brouns* schetst dat in het recente verleden al een aantal maatregelen werd genomen om de kwaliteit van het onderwijs te bevorderen. Wanneer verwacht Inge De Meyer daar positieve resultaten van te zien in de PISA-resultaten?

Wat is het verschil tussen testen op papier of op de computer? Die overgang verliep niet altijd even vlot en zorgde voor een aantal uitdagingen, stelt het lid.

De steekproef is representatief voor alle 15-jarigen, ook voor dbso en buso, werd in de inleiding gezegd. Moet daaruit worden afgeleid dat dat in het verleden anders was?

## 2. Antwoorden van Inge De Meyer

*Inge De Meyer* gaat eerst in op de steekproeftrekking. Alle landen zijn verantwoordelijk om een representatieve steekproef te nemen van de jongeren die getest worden. Die steekproef wordt strikt opgevolgd door het internationaal consortium. Eerst moeten de populatiegegevens doorgegeven worden en bij het trekken van de steekproef wordt gekeken welke variabelen en stratificatievariabelen worden meegenomen om de steekproef representatief te maken.

Alle landen zijn verplicht om elke onderwijsvorm waarin 2,5 procent van de leerlingen zit expliciet mee te nemen in de steekproef. Dus Vlaanderen moet het buso opnemen, maar uiteraard niet alle buso-onderwijsvormen, want dat is niet mogelijk. OV3-leerlingen in type 1 en in algemene basisopleiding worden getest, dus de groep waarvan de onderzoekers denken dat ze de test zullen aankunnen.

Landen met een inclusief onderwijs hebben de keuze. Voor de buso-leerlingen is er een aangepast testboek. Landen kunnen ook mixen en in een school de twee testboeken door elkaar gebruiken. Dat komt steeds meer voor, stipt de spreker aan. Dus deze leerlingen zitten in alle steekproeven, stelt Inge De Meyer.

Een groep leerlingen zomaar uit de steekproef halen, is niet mogelijk. In het internationaal rapport staat een extra hoofdstuk voor landen met eigenaardige situaties

of die veel meer leerlingen hebben uitgesloten dan vorige keer. Het is mogelijk om een aantal leerlingen uit te sluiten. In Vlaanderen is dat het geval met OKAN-leerlingen, omdat zij voldoen aan het uitsluitingscriterium 'minder dan één jaar les volgen in het land van verblijf'. In principe mag maximaal 5 procent van de leerlingen uit de steekproef gehaald worden, mits verantwoording.

Inge De Meyer wijst er nog op dat heel veel standaarden gevolgd moeten worden. Minstens 65 procent van de aangeschreven scholen moet participeren. Als een land dit niet haalt, wordt het niet opgenomen in de tabellen. Het doel is een respons op schoolniveau van 85 procent. Als een school weigert, kunnen twee referentiescholen worden aangeschreven. Er is dus geen steekproef van 190 scholen, er zijn drie steekproeven van elk 190 scholen. Als een school deelname weigert, moet de volgende aangeschreven worden. Welke scholen worden aangeschreven, wordt niet in Vlaanderen maar op internationaal niveau bepaald.

Het eerste doel is dus een responsgraad van 85 procent op schoolniveau. Ook de scholen mogen niet selecteren welke leerlingen zullen deelnemen. Op basis van een overzicht van alle 15-jarigen zal een computerprogramma de deelnemende leerlingen selecteren. Er gebeurt wel eerst een sortering, zodat de deelname representatief is volgens studierichting.

Scholen hebben het recht om te weigeren. Sommige landen verplichten hun scholen om deel te nemen, in Vlaanderen kan dat niet. Er is geen tijd om dat uitgebreid te analyseren, maar meestal geven de scholen gewoon een gebrek aan tijd als reden. Er is volgens de spreker niet direct een bepaald type scholen of een bepaald net dat meer weigert.

Elke cyclus wordt opnieuw een representatieve steekproef voor de geteste leerlingen opgemaakt. PISA test steeds 15-jarigen, dus de definitie van de internationaal geteste leerlingengroep verandert niet.

Wat thuistaal en migratiestatus betreft zijn de onderzoekers sterk gebonden aan de internationale operationalisering. Voor Vlaanderen zijn daar een aantal tekorten aan verbonden, maar die zijn niet te vermijden. De onderzoeksgroep van de Universiteit Gent test het Vlaamse onderwijs. De achtergrondvragen worden aan de leerlingen gesteld en op basis van wat zij invullen voor de thuistaal worden zij volgens de internationale classificatie in groepen ondergebracht. Onderzoekers van de Universiteit van Luik testen de Franstalige scholen in Brussel, die dan de testen in het Frans doen.

De rapportage over de achtergrondvragenlijst, bijvoorbeeld over leesplezier of de ondersteuning van leerkrachten, gebeurt steeds op basis van de subjectieve antwoorden van de leerlingen, merkt de spreker op. De Vlaamse leerlingen zijn heel negatief in hun antwoorden, of misschien gewoon eerlijk, merkt ze op, wat in bepaalde landen misschien minder mogelijk is.

De spreker schetst dat deze presentatie de eerste analyses bevat en het hard werken is om het rapport op Vlaams niveau te maken. De Belgische data worden aangeleverd, dus de onderzoekers moeten zelf alle analyses uitvoeren voor Vlaanderen. Om in dit stadium al aan verklaringen te beginnen, is moeilijk, hoewel de onderzoekers weten dat er correlaties zijn. Eerst wordt gekeken naar SES, dan naar thuistaal en dan naar migratiestatus. Maar in de eerste analyses werden geen opvallende zaken vastgesteld.

PISA test geletterdheid, merkt Inge De Meyer is. Een van de problemen van PISA is dat er een enorme correlatie is tussen de domeinen. Alle geteste domeinen zijn enorm talig, dus de correlatie ligt rond .9.

De opmerking zou gemaakt kunnen worden waarom dan niet wiskunde en wetenschappen getest worden. Maar PISA wil testen of iemand klaar is voor de maatschappij, waar problemen opduiken in een bepaalde context en uitleg gegeven zal worden. Dat zal altijd talig zijn, mondeling of geschreven. Wie de taal waarin de uitleg wordt gegeven niet machtig is, is benadeeld. Dat is waarom voor alle drie de domeinen achtergrond en thuistaal een grote impact hebben.

De spreker verduidelijkt dat er voor alle domeinen een raamwerk is, dat vertrekt van wat verwacht wordt dat leerlingen kunnen. PISA focust enorm op vaardigheden. Bijna alle subschalen zijn gerelateerd aan vaardigheden en bestaan meestal uit drie niveaus: het eerste is het lokaliseren van zaken en het definiëren van een probleem, het tweede is het interpreteren en aanpakken van een probleem, het derde is de reflectie. Loutere kennisvragen zijn heel moeilijk internationaal te testen, omdat dat afhangt van het curriculum. PISA is niet curriculumgebaseerd.

In 2020 zal nog een bijkomend rapport geschreven worden, specifiek over leesvaardigheid. Het is de bedoeling de link te leggen met de vroegere eindtermen en de basiseindtermen. De onderzoekers willen nagaan of de 15-jarigen de stof van de eerste graad onder de knie hebben en willen proberen om de items te koppelen aan de eindtermen van de eerste graad.

Over de leerkrachten kunnen de onderzoekers geen uitspraken doen. Aan de scholen wordt wel gevraagd of er soms problemen zijn door een tekort aan leerkrachten, maar dieper gaan de vragen niet. Er zijn op dat vlak ook nog geen analyses gebeurd. Inge De Meyer meent dat inzetten op de kwaliteit van het onderwijs impliceert dat op alle niveaus op kwaliteit moet worden ingezet.

Uit onderzoek blijkt dat er al in het lager onderwijs problemen zijn met begrijpend lezen en dat dit cumuleert. Als leerkrachten niet meer dezelfde kwaliteit halen als vroeger, is dat ook een kwaliteit waarop wordt ingeboet.

Vroeger was Finland een van de voorbeeldlanden. De Finse lerarenopleiding was heel zwaar en duurde vier jaar, wat volgens de spreker een meerwaarde was.

De eindtermen zouden door iedereen bereikt moeten worden, maar om die reden de lat laag leggen, is volgens de spreker de domste keuze. Leerlingen mogen niet onderschat worden. De deelnemende scholen duiden een testleider aan uit de school en de testleiders worden getraind door de onderzoekers. Deze leerkrachten of directieleden zullen de test afnemen in de school. Bij deze groep zijn er steeds die zeggen dat hun leerlingen de test niet zullen aankunnen. Dat is wat volgens Inge De Meyer zou moeten veranderen. Waarom zouden hun leerlingen dat niet kunnen? Op sommige vragen zal geen enkele leerling het antwoord weten, maar dat is ook nodig om een ranking te kunnen maken. Maar men mag niet op voorhand veronderstellen dat bepaalde vragen te moeilijk zouden zijn voor bso-leerlingen. Om kwaliteit te handhaven, mag de lat niet te laag gelegd worden, merkt de spreker op.

Als gevraagd wordt naar de reacties van verschillende wetenschappers, is volgens de spreker het probleem dat veel wetenschappers ondertussen politiek gekleurd zijn of een bepaalde agenda hebben. Door één getal uit de context te halen, ontstaat een volledig ander verhaal.

De spreker is ook voorstander van het leren uit goede punten, maar zij is voorzichtig met de verwijzing naar de wiskunderesultaten uit 2003, omdat toen op een andere manier werd gewerkt.

Ook de leerplannen kunnen een impact hebben, meent Inge De Meyer. Als in een leerplan wordt gefocust op elementen die nauw aansluiten bij de manier waarop



geletterdheid wordt gedefinieerd in een onderzoek, zullen de leerlingen waarschijnlijk beter presteren.

De spreker verduidelijkt dat China in het onderzoek van 2018 een provincie heeft vervangen. De nieuw toegevoegde provincie is een hoogpresteerder. China mag dan ook geen trendanalyses doen met deze resultaten. De steekproef kan dus wel degelijk een grote impact hebben op de resultaten.

Op basis van de data zou een onderscheid gemaakt kunnen worden tussen migratie van binnen of buiten de EU, maar door de tijdsdruk is enkel de internationale classificatie gevolgd. De onderzoekers kunnen dus ook analyses maken of een bepaalde thuistaal een extra impact heeft of niet, maar die zijn nog niet uitgevoerd.

Op het moment dat de onderzoekers menen dat de PISA-resultaten op een verkeerde manier gebruikt worden, zullen ze die personen rechtstreeks aanspreken. Vaak gebeurt de misinterpretatie niet bewust, situeert de spreker.

Waar de onderzoekers geen informatie over mogen geven, is over de verschillen tussen netten.

De OESO rapporteert ook over de relatie met bnp, dus die informatie is in het internationale rapport terug te vinden. Ook de evolutie van de populaties staat in dat rapport.

De onderzoekers van het Vlaamse rapport duiden het aantal migrantenleerlingen in de steekproef en lichten de evolutie toe, maar er wordt niet op gecorrigeerd, noch bij de steekproef, noch achteraf, want het gaat gewoon om de werkelijkheid.

De onderzoekers hebben minder aandacht voor de genderverschillen, omdat het resultaat elke onderzoekscyclus zowat identiek is: meisjes zijn beter voor lezen, jongens voor wiskunde. De Vlaamse kloven variëren, maar het zou te maken kunnen hebben met de studierichtingen die leerlingen kiezen. De best presterende richtingen situeren zich in het aso en daar worden verschillende keuzes vastgesteld tussen jongens en meisjes. In de sterke wiskunderichtingen in het tso, die even sterk zijn als die van het aso, zitten ook meer jongens.

De aanpassingen, zoals van papier naar computertesten, gaan gepaard met enorm veel voorbereidingswerk en bijkomende analyses achteraf, geeft de spreker mee. In 2015 werd het hele vooronderzoek besteed aan een 'mode effect study' om na te gaan of de test op papier dezelfde was als de computertest. Dat was niet het geval. Uiteindelijk is men erin geslaagd om een manier te vinden waardoor de testvragen op dezelfde schaal gerapporteerd konden worden, maar er moet nog altijd een 'link error' toegepast worden. Dat betekent dat nu het verschil iets groter moet zijn dan vroeger om significant te zijn.

Wat de ondersteuning van leerkrachten betreft, gaat het om de rapportage van de leerlingen, merkt de spreker op, en leerlingen zijn vaak heel negatief.

De OESO was van mening dat landen met een gestandaardiseerde test beter presteerden op PISA. Vlaanderen was altijd het voorbeeld dat goede prestaties ook konden zonder die test. De meeste landen met een gestandaardiseerd curriculum zijn meer gewoon om te testen, dus zijn er bij die het beter doen. Er kan niet gezegd worden dat de aanwezigheid van gestandaardiseerde toetsen betekent dat het land het beter zal doen in een internationaal onderzoek.

Uit ander onderzoek is volgens Inge De Meyer wel gebleken dat er een samenhang is tussen leesplezier en betere prestaties op leestesten. Op basis van de PISA-resultaten is die analyse nog niet gebeurd. Het verband lijkt logisch, maar in

Vlaanderen is er het probleem van de verschillende onderwijsvormen. Wie in het bso zeer graag leest, kan een lager leesniveau hebben dan wie in het aso meer Nederlands heeft, maar niet graag leest. Het is dus niet evident om een causaal verband te leggen, merkt ze op.

### 3. Bijkomende vragen en antwoorden

*Koen Daniëls* vraagt, gelet op de sterke correlatie, of er landen zijn die voor het ene domein stijgen en voor het andere domein dalen.

*Inge De Meyer* verduidelijkt dat de onderzoekers nog niet de resultaten van andere landen hebben kunnen bekijken. Op het eerste gezicht zijn er niet direct landen met tegenovergestelde tendensen over de domeinen. Nederland gaat wel sterk achteruit voor lezen en niet voor wiskunde en wetenschappen.

Wetenschappelijke geletterdheid en wiskunde worden nogal eens samen gezien als STEM, stelt *Koen Daniëls*. Worden binnen wetenschappelijke geletterdheid andere zaken gemeten dan binnen wiskundige geletterdheid, gecorrigeerd voor Nederlands? Is er vooral een correlatie tussen wiskunde en wetenschappen, of tussen elk van deze aspecten en leesvaardigheid?

Volgens *Inge De Meyer* zijn er correlaties tussen alle domeinen, weliswaar niet allemaal .9, maar toch .8.

*Arnout Coel* verduidelijkt dat zijn vraag over de evolutie in de geteste populatie geen oproep was om daarvoor te corrigeren. Maar als blijkt dat thuistaal, migratieachtergrond en SES een bepalende factor zijn voor het resultaat, kan gekeken worden of het aandeel kinderen met deze kenmerken binnen de geteste populatie toeneemt. Een groter aandeel van geteste personen met deze achtergrond kan mee een verklarende factor zijn voor de gemiddelde achteruitgang.

*Inge De Meyer* zegt dat deze evolutie geen verklaring is voor de achteruitgang. De onderzoekers hebben ook de tendensen binnen bepaalde groepen bekeken, waaruit blijkt dat de grootste achteruitgang zich voordoet bij de autochtone leerlingengroep. Het zijn vooral de Nederlandstalige autochtone leerlingen die achteruitgaan.

Het thuismilieu van de leerlingen verklaart 17 procent van de variatie in leesscore, aldus *Hannelore Goeman*. Hoe komen de onderzoekers tot die 17 procent?

*Inge De Meyer* legt uit dat eerst de variatie binnen de groep van Vlaamse 15-jarigen wordt bekeken. In een regressieanalyse wordt SES ingebracht en gekeken in welke mate de kloof verkleint of vergroot. Als voor Vlaanderen SES wordt ingebracht in de regressieanalyse is de kloof 17 procent kleiner.

*Loes Vandromme* bejubelt de onderzoekers, want in Vlaanderen wordt een representatieve groep onderzocht. Zij deelt ook de mening van Inge De Meyer dat de slechtste keuze is geen verwachtingen te stellen ten aanzien van leerlingen, ook al hebben ze het wat minder gemakkelijk.

Het lid benadrukt het belang van degelijk en neutraal onderzoek en meent dat het interessanter was geweest dat de uiteenzetting had plaatsgevonden voor het actualiteitsdebat in de plenaire vergadering van 4 december 2019.

*Koen Daniëls* merkt op dat het rapport op 4 december al ter beschikking was.

Hij gaat nog in op de vele vragen naar verdere analyse. Zit er een bepaalde structuur in de werkwijze van de onderzoekers, want elke mogelijke onderzoeksvraag kan op de cijfers toegepast worden.

De huidige PISA-resultaten zeggen eigenlijk iets over een leerplan dat er nu niet meer is, merkt de spreker op. Zo hebben de huidige geteste 15-jarigen ook nog niet de nieuwe eindtermen gevolgd. Dat maakt de analyses niet gemakkelijker, stelt hij. Welke analyses plannen de onderzoekers nog?

*Inge De Meyer* verduidelijkt dat de onderzoekers gebonden zijn door de beslissingen van de stuurgroep, die wordt samengesteld door het Ministerie van Onderwijs en Vorming. De stuurgroep zal ook beslissen wat er in het tweede rapport komt. Het eerste rapport is de weergave van de resultaten van de OESO.

De spreker benadrukt dat in april 2020 het vooronderzoek moet gebeuren voor de nieuwe cyclus. De timing is dus heel krap. Het voorstel van de onderzoekers is om voor het hoofddomein leesvaardigheid na te gaan of er binnen leesvaardigheid zaken zijn waarin Vlaamse leerlingen zich nog onderscheiden.

*Koen Daniëls* meent dat er voor wiskunde een aantal aanwijzingen zijn dat beleidsbeslissingen aan de basis zouden kunnen liggen van de evoluties. Onderzoek zou dan aanleiding kunnen zijn om iets wel of niet te doen.

*Inge De Meyer* zal de opmerkingen doorgeven aan de administratie.

Karolien GROSEMANS,  
voorzitter

Annabel TAVERNIER  
Loes VANDROMME,  
verslaggevers

**Gebruikte afkortingen**

|      |                                                                                            |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| aso  | algemeen secundair onderwijs                                                               |
| bnp  | bruto nationaal product                                                                    |
| bso  | beroepssecundair onderwijs                                                                 |
| buso | buitengewoon secundair onderwijs                                                           |
| dbso | deeltijds beroepssecundair onderwijs                                                       |
| EU   | Europese Unie                                                                              |
| IAC  | individueel aangepast curriculum                                                           |
| OESO | Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling                                  |
| OKAN | onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers / onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers |
| OV   | opleidingsvorm                                                                             |
| PISA | Programme for International Student Assessment (van de OESO)                               |
| SES  | socio-economische status                                                                   |
| STEM | Science, Technology, Engineering and Mathematics                                           |
| tso  | technisch secundair onderwijs                                                              |