



Vlaams
Parlement

ingediend op **1461** (2017-2018) – Nr. 1
29 januari 2018 (2017-2018)

Verslag van de hoorzitting

namens de Commissie voor Onderwijs
uitgebracht door Koen Daniëls en Tine Soens

over de Progress in International
Reading Literacy Study (PIRLS)

Samenstelling van de Commissie voor Onderwijs:

Voorzitter: Kathleen Helsen.

Vaste leden:

Vera Celis, Paul Cordy, Koen Daniëls, Ingeborg De Meulemeester, Kathleen Krekels, Kris Van Dijck;
Jos De Meyer, Jenne De Potter, Jan Durnez, Kathleen Helsen;
Ann Brusseel, Jo De Ro;
Caroline Gennez, Tine Soens;
Elisabeth Meuleman.

Plaatsvervangers:

Björn Anseeuw, Peter Persyn, Grete Remen, Willy Segers, Miranda Van Eetvelde, Manuela Van Werde;
Sabine de Bethune, Vera Jans, Katrien Schryvers, Orry Van de Wauwer;
Jean-Jacques De Gucht, Francesco Vanderjeugd;
Katia Segers, Steve Vandenberghe;
Elke Van den Brandt.

INHOUD

I.	Inleidende uiteenzetting door prof. dr. Bieke De Fraine	4
1.	Algemene situering	4
2.	Vlaamse resultaten 2016 in internationaal perspectief	4
3.	Evolutie 2006-2016.....	8
4.	Aanbevelingen.....	11
II.	Bespreking.....	11
1.	Vragen en opmerkingen van de leden	11
1.1.	Tussenkost van Elisabeth Meuleman	11
1.2.	Tussenkost van Koen Daniëls	12
1.3.	Tussenkost van Kathleen Krekels	13
1.4.	Tussenkost van Jos De Meyer	14
1.5.	Tussenkost van Jo De Ro	15
1.6.	Tussenkost van Caroline Gennez.....	18
1.7.	Tussenkost van Jan Durnez	21
1.8.	Tussenkost van Ann Brusseel	21
1.9.	Tussenkost van Kathleen Helsen	22
2.	Antwoorden van professor Bieke De Fraine.....	23
	Gebruikte afkortingen	36

Bijlage: zie [dossierpagina](#) van dit document op www.vlaamsparlement.be

In de Commissie voor Onderwijs ging op datum van donderdag 14 december 2017 een hoorzitting door met professor doctor Bieke De Fraine van het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie van de KU Leuven, over de resultaten van het PIRLS-onderzoek 2016 (Progress in International Reading Literacy Study). Bij haar uiteenzetting maakte professor De Fraine gebruik van een powerpointpresentatie die terug te vinden is op de [dossierpagina](http://www.vlaamsparlement.be) van dit verslag op www.vlaamsparlement.be.

I. Inleidende uiteenzetting door prof. dr. Bieke De Fraine

1. Algemene situering

Bij de aanvang van haar uiteenzetting wijst professor *Bieke De Fraine* erop dat de resultaten van de Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) de afgelopen weken reeds een ruime persbelangstelling hebben gekregen. Ze preciseert dat het bij PIRLS gaat om een internationaal onderzoek in 45 landen naar begrijpend lezen in het vierde leerjaar. Het rapport in kwestie telt in totaal dan ook zo'n 450 bladzijden ('PIRLS 2016 – International Results in Reading'). Qua methodiek krijgen de leerlingen teksten voorgelegd die zowel verhalend als informatief zijn, waarna ze een aantal vragen over die teksten moeten invullen om het begrijpend lezen in kaart te brengen. Daarnaast werden er ook vragenlijsten gegeven aan leraren, de directies, de ouders en de leerlingen zelf.

In het kader van het onderzoek is er ook een rapport geschreven voor Vlaanderen ('Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016 – Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006'), waarin de resultaten voor Vlaanderen in de kijker worden gezet. Hieraan hebben 5378 leerlingen uit 148 lagere scholen deelgenomen, die in mei 2016 toetsen en vragenlijsten hebben ingevuld.

2. Vlaamse resultaten 2016 in internationaal perspectief

In internationaal perspectief gezien, scoort Vlaanderen gemiddeld niet zo goed. Van de 45 deelnemende landen bekleedt Vlaanderen pas de 32ste plaats. Het Vlaamse gemiddelde ligt op 525, daar waar het gemiddelde van de 16 deelnemende West-Europese landen op 542 ligt. Het internationale gemiddelde van de deelnemende landen ligt op 527. Er kan dus gesteld worden dat Vlaanderen veeleer ondermaats scoort.

Vlaanderen doet het dus minder goed dan leerlingen in onder andere Ierland, Finland, Nederland, Denemarken, Italië, Oostenrijk, Duitsland enzovoort. Anderzijds doen we het wel nog beter dan leerlingen in bijvoorbeeld Frankrijk en Wallonië en nog tien andere niet-West-Europese landen zoals Saoedi-Arabië, Chili, Malta enzovoort.

Tot zover de klassieke resultatenranking. Er wordt echter ook gekeken naar andere zaken zoals de verschillen tussen leerlingen. Met name of die groot of klein zijn. Uit het PIRLS-onderzoek moet blijken dat de verschillen tussen de zwak en sterk presterende leerlingen aan de kleine kant zijn. Uitgedrukt in een staafdiagram (slide 11) levert dit voor elk land een balkje op dat de schaalscore voor begrijpend lezen weergeeft. Hoe breder het balkje, hoe groter de spreiding van de resultaten binnen een land. Voor Vlaanderen is die spreiding, zoals gezegd, relatief beperkt. De Vlaamse leerlingen vormen dus een veeleer homogene groep als het gaat over de prestaties begrijpend lezen in het vierde leerjaar.

Dat het verschil tussen de sterk en zwak presterende leerlingen klein is, moet ook gerelateerd worden aan de manier waarop het onderzoek is gevoerd. Er werd namelijk gekeken naar het vierde leerjaar, ongeacht de leeftijd van de leerlingen in dat jaar. Leerlingen kunnen de facto dus 9, 10 of 11 jaar oud zijn. In het PISA-onderzoek daarentegen wordt gekeken naar 15-jarigen, ongeacht in welk leerjaar ze zitten. De spreiding tussen leerlingen is in dit onderzoek doorgaans dan ook een heel stuk groter.

Bieke De Fraine laat verder nog opmerken dat de verschillen tussen leerlingen ook zouden kunnen bekeken worden vanuit het oogpunt van de zogenaamde benchmarks of standaarden/prestatieniveaus. Die methode wordt veel gebruikt in internationaal vergelijkend onderzoek. Er worden vier benchmarks onderscheiden. Leerlingen die het lage niveau halen, halen een score van minstens 400. Van de Vlaamse leerlingen haalt 97 procent minstens een score 'laag'. Tot zover het goede nieuws. Een score 'middelmatic' impliceert een score boven de 475. Van de Vlaamse leerlingen haalt nog steeds 80 procent dat niveau. Een hoge score is een score boven de 550 en die wordt nog door 35 procent van de Vlaamse leerlingen gehaald. Het gevorderde niveau is een score boven de 625, die nog door 4 procent van de Vlaamse leerlingen wordt behaald. In vergelijkend perspectief scoort Vlaanderen daar niet goed op. In Singapore bijvoorbeeld, haalt 29 procent het gevorderde niveau, in Rusland is dat 26 procent en in Nederland 8 procent.

Binnen het PIRLS-onderzoek wordt een onderscheid gemaakt tussen begrijpend lezen voor twee verschillende leesdoelen: lezen voor het plezier en lezen om informatie te verwerven. Bij leeservaring werden verhalende teksten aan de kinderen gegeven, bij informatieverwerving kregen de kinderen bijvoorbeeld een tekst over zeeschildpadden. Als algemeen resultaat kwam naar voor dat Vlaanderen niet opvallend hoger of lager scoort voor een van die twee leesdoelen. Er valt immers geen noemenswaardig verschil vast te stellen tussen de beide leesdoelen. De Vlaamse leerlingen zijn in wezen tamelijk zwak in zowel het lezen van verhalende teksten als informatieve teksten.

Er wordt ook een onderscheid gemaakt tussen twee leesprocessen. Het gaat dan met name over tekstbegrip versus het interpreteren, integreren en evalueren van informatie uit teksten. Ook daar doen Vlaamse leerlingen het ongeveer even goed, of even slecht, qua tekstbegrip als qua interpreteren, integreren en evalueren.

Professor De Fraine legt daarna in algemene lijnen uit hoe een dergelijke toets begrijpend lezen voor 45 landen georganiseerd wordt. In het maken van goede toetsen kruipt vanzelfsprekend flink wat tijd. Ze illustreert dit met een voorbeeldvraag (slide 17). Er is een tekst over Marie, over een kip en een uil. Het gaat dus over dieren die kinderen in ongeveer alle landen kennen. Men leert veel over Marie door wat ze doet. De vraag is om te beschrijven wat voor meisje Marie is, en om twee voorbeelden uit het verhaal te geven om aan te tonen dat Marie een doorzetter is. Het gaat hier dus niet over een meerkeuzevraag, maar over een open vraag die wordt voorgelegd aan 5400 leerlingen. In de zomer van 2016 kregen een aantal jobstudenten met een achtergrond in taal- en letterkunde duidelijke richtlijnen over hoe elk antwoord moest worden gescoord. Als er iets onduidelijk was, werd er gebeld naar het hoofdkwartier van de International Association for the Evaluation of Educational Achievement, de IEA, om te vragen wat er met een bepaald antwoord gedaan moest worden en hoe dit gescoord moest worden. Deze vraag is in elk geval exemplarisch voor het soort van vragen dat gesteld werd. Er zaten overigens ook meerkeuzevragen in. De voorbeeldvraag is een vraag van het gevorderde niveau, het is dus al een behoorlijk moeilijke vraag.

De scores zijn bepaald revelerend. Maar 3,7 procent van de Vlaamse leerlingen blijkt de vraag volledig correct beantwoord te hebben. Internationaal (over 45 landen heen dus) ligt het gemiddelde op 14,5 procent juiste antwoorden. In Nederland is dat 11 procent en in Hongarije 34 procent. Er zal verder onderzocht moeten worden hoe deze resultaten begrepen moeten worden. Het gaat hier in eerste instantie over begrijpend lezen, maar ook deels over schrijfvaardigheid. Begrijpend lezen hangt samen met veel andere vaardigheden, onder andere met technisch lezen en met schrijfvaardigheid, én het is de voorwaarde voor heel wat andere leerprocessen. Suggesties voor vervolganalyses zijn dan ook welkom.

De spreekster geeft nog mee dat Vlaanderen in 2016 de keuze heeft gemaakt om ook leerlingen uit het buitengewoon onderwijs te laten deelnemen aan het PIRLS-onderzoek. Meer bepaald hebben er 139 leerlingen uit 7 scholen voor buitengewoon lager onderwijs deelgenomen aan de toetsen. Op het moment dat de steekproef werd getrokken, werden er scholen met leerlingen van het type 1, 3 en 8 geselecteerd. Op het moment dat de dataverzameling echt plaatsvond, zaten de leerlingen van type 1 en 8 in het type 'basisaanbod'. De opname van leerlingen uit het buitengewoon onderwijs in het onderzoek is nieuw, maar valt te verdedigen vanuit het standpunt dat het leerlingen zijn die ons onderwijs volgen en van wie er ook gehoopt wordt dat ze begrijpend kunnen lezen. Wel is er aan de betrokken scholen gevraagd om de toetsen te geven aan leerlingen die presteren op het niveau van het vierde leerjaar. Concreet betekent dit dat het meestal ging over leerlingen uit het laatste jaar.

De vraag rijst dan natuurlijk of zij misschien verantwoordelijk zijn voor de daling van de Vlaamse scores. Leerlingen uit het buitengewoon onderwijs halen immers een veel lagere gemiddelde score voor begrijpend lezen (497) dan leerlingen uit het regulier onderwijs (526). Omdat het al bij al maar over 139 leerlingen gaat, wegen ze echter niet erg zwaar door op het algemene gemiddelde. Als de leerlingen uit het buitengewoon onderwijs uit de analyses geschrapt zouden worden, komen we uit op een gemiddelde van 526 in plaats van 525. Dat verschil is dus te klein om significant te zijn.

Ook het effect van een aantal andere leerlingkenmerken op begrijpend lezen werd onderzocht. Meisjes blijken het beter te doen dan jongens, en dat is het geval in de meeste landen. Leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken, halen hogere scores voor begrijpend lezen. En er is ook een samenhang met de sociaal-economische status van het gezin: leerlingen met een hoge SES halen hogere scores voor begrijpend lezen. En ook dat is zo in alle landen.

Een element dat niet in het rapport voorkomt, maar dat de laatste weken onderzocht werd, is het verband tussen de score en het geboortjaar van de leerlingen. De meeste leerlingen die hebben deelgenomen aan de test zijn geboren in het jaar 2006. Zij hebben een gemiddelde score van 532. De leerlingen die versneld zijn, en dus een jaar jonger zijn, halen hogere scores. Het zijn doorgaans de sterke januarileerlingen die versneld zijn. De leerlingen met een jaar vertraging, halen lagere scores en de leerlingen die twee jaar vertraagd zijn halen nog lagere scores. Spijts het feit dat die leerlingen dus vaak een 'hogere dosis' onderwijs hebben gehad, scoren ze toch lager. Overigens zijn in deze analyse geen leerlingen uit het buitengewoon onderwijs opgenomen, omdat deze vaak nog ouder zijn.

Er is ook gekeken naar de verschillen tussen scholen. Bij een deelname van 148 scholen, blijkt in globa 12,5 procent van de verschillen in begrijpend lezen te situeren te zijn op het niveau van klassen en scholen. Dat is een vrij normaal percentage, dat deels ook is toe te schrijven aan verschillen in leerlingenpopulatie.

Alle deelnemende scholen hebben overigens een feedbackrapport gekregen over waar ze staan voor begrijpend lezen. Scholen moeten immers heel wat tijd investeren in de deelname aan het onderzoek. Iets wat ze niet altijd even prettig vinden aangezien de toetsen ten koste gaan van instructietijd. Hun positie werd uitgezet op een grafiek (slide 25), waar elk driehoekje staat voor een school met daarrond een betrouwbaarheidsinterval van 95 procent. Aan de linkerzijde van de grafiek vinden we de scholen terug met lage scores voor begrijpend lezen, aan de rechterzijde de scholen met hoge scores. De rood gemarkeerde scholen zijn scholen voor buitengewoon onderwijs. Opvallend bij die laatste is dat ze niet allemaal aan de linkerzijde van de grafiek staan. Hoewel ze het gemiddeld wel iets minder goed doen, is hun score niet opvallend laag. De leerlingen zijn er over het algemeen wel iets ouder, maar toch scoren een heleboel scholen voor regulier onderwijs lager dan de scholen voor buitengewoon onderwijs met de laagste scores.

Als er ook rekening wordt gehouden met factoren zoals leerlingenpubliek, geslacht, thuistaal en ook geboortemaand en geboortjaar (slide 26), zijn de verschillen tussen scholen al een heel stuk kleiner. Er zijn eigenlijk maar drie scholen die significant onder het Vlaamse gemiddelde scoren. In de ontwikkelingslanden die deelnemen aan PIRLS, kunnen er vaak immense verschillen tussen scholen worden vastgesteld.

Aan de leerlingen werd ook gevraagd hoe ze stonden tegenover lezen. Er zijn leerlingen met een heel positieve houding, een positieve houding en een eerder negatieve houding tegenover lezen. Opvallend hierbij is dat er in Vlaanderen, in vergelijking met andere landen, een groot percentage leerlingen (31 procent) is met een eerder negatieve houding tegenover lezen. Dit is belangrijk omdat de houding tegenover lezen sterk samenhangt met de scores voor begrijpend lezen.

Ook aan de ouders werd een vragenlijst gegeven, waarin gepeild werd naar hun voorschoolse geletterdheidsactiviteiten. Het gaat daarbij over het voorlezen van verhaaltjes, het zingen van liedjes, woordspelletjes spelen en dergelijke meer. Hier valt op dat Vlaamse ouders dergelijke activiteiten minder doen dan in andere West-Europese landen het geval is. Uit een vergelijkbaar onderzoek naar wiskunde en wetenschappen in het vierde leerjaar (TIMSS 2015) komt overigens hetzelfde fenomeen naar voor. Hoe dat komt weet men momenteel nog niet zo goed.

In het verlengde daarvan werd aan de ouders ook gevraagd wat hun kind al kon voor de start van het eerste leerjaar: letters lezen, woorden lezen, zinnen lezen, een verhaaltje lezen, letters van het alfabet schrijven. Ook uit die bevraging komt naar voor dat volgens de Vlaamse ouders maar een beperkt aantal kinderen redelijk goed voorschools geletterd is. Hier bestaat het vermoeden dat dit te maken heeft met de breuk tussen derde kleuterklas en eerste leerjaar. Mogelijks is die kloof een beetje te sterk omdat een aantal kinderen in de derde kleuterklas misschien wel al toe zijn aan lezen.

Ten slotte is er ook nog de houding van de ouders tegenover lezen. Ook hier valt op dat de Vlaamse ouders in vergelijking met andere landen eigenlijk niet zo positief staan tegenover lezen, en dat kinderen van ouders met een positieve houding tegenover lezen beter scoren voor begrijpend lezen. Dat mag dus ook een warme oproep aan de ouders zijn om met kinderen te lezen en naar de bibliotheek te gaan, want dat is wel degelijk belangrijk voor de ontwikkeling van de kinderen.

Wat eveneens opvalt in de resultaten, is dat er een verband bestaat met het aantal jaren ervaring van de leerkracht. Ook de leerkrachten hebben vragenlijsten ingevuld, waarbij ze onder andere hebben aangegeven hoeveel ervaring ze

hebben. In PIRLS wordt er met name een onderscheid gemaakt tussen vier groepen leerkrachten: met twintig of meer jaar ervaring, met tien tot twintig jaar ervaring, met vijf tot tien jaar ervaring en met vijf jaar ervaring of minder. In Vlaanderen behalen de leerlingen van beginnende of minder ervaren leerkrachten lagere scores voor begrijpend lezen. Dat verband met de ervaring van leerkrachten is in Vlaanderen sterker dan in andere landen het geval is. Daar blijkt de ervaring van leerkrachten minder invloed te hebben op de prestaties van de leerlingen.

3. Evolutie 2006-2016

Professor De Fraine sluit daarmee haar toelichting bij de resultaten van PIRLS 2016 af. Ze wijst er daarbij nadrukkelijk op dat het hier over een momentopname gaat en dat internationaal vergelijkend onderzoek eigenlijk pas echt interessant wordt als men gaat kijken naar de trends die zich aftekenen doorheen de tijd. Vlaanderen heeft gelukkig deelgenomen aan PIRLS in 2006 en 2016. Enkel in 2011 is er geen deelname geweest. Er moet momenteel ook nog worden beslist of er al dan niet zal deelgenomen worden in 2021. Voor het meten van effect van beleidsmaatregelen die in de komende jaren genomen zullen worden, is 2021 natuurlijk wel erg dichtbij. Maar sowieso is het een goed idee om de vinger aan de pols te houden en om verder te monitoren.

Met die opeenvolgende momentopnamen wordt het echt interessant, omdat men dan eigenlijk elk land met zichzelf kan gaan vergelijken. Als er op die manier vergeleken wordt over een periode van tien jaar en er daarbij specifiek gekeken wordt naar de gemiddelde prestaties, moeten we ons volgens de spreker wel degelijk zorgen maken. Vlaanderen is immers de sterkste daler in West-Europa, als er gekeken wordt naar de zestien West-Europese landen die zowel in 2006 als in 2016 hebben deelgenomen. Zo zat Nederland in 2006 qua begrijpend lezen op hetzelfde niveau als Vlaanderen. Nederland is in die tien jaar twee punten achteruit gegaan, Vlaanderen is er 22 punten op achteruit gegaan. Het doet het daarbij weliswaar nog steeds beter dan Wallonië, maar de kloof tussen Wallonië en Vlaanderen is een stuk kleiner geworden.

Men kan ook gaan kijken naar het precieze verschil tussen 2006 en 2016. Er zijn een aantal stijgers, zoals Engeland, Noorwegen en Spanje. Zweden stijgt een klein beetje. Er zijn ook een aantal dalers. Met name doet ook Frankrijk het heel slecht in PIRLS, maar Vlaanderen is echt wel de koploper, met een daling met 22 punten. Daarover moeten we ons echt wel zorgen maken.

Van een aantal journalisten heeft Bieke De Fraine de vraag gekregen of ze dit had zien aankomen. Ze heeft daarop geantwoord dat dit haar, en eigenlijk ook iedereen in het Vlaamse onderwijs, heel erg verbaasd heeft. Er was wel een zekere daling verwacht, maar niets van die magnitude. Het zal dus zaak zijn om degelijk te onderzoeken waar dit aan toe te schrijven is, en wat daaraan gedaan kan worden.

Voor de volledigheid haalt professor De Fraine ook nog de evolutie tussen 2006 en 2016 van enkele andere landen aan. Qatar, bijvoorbeeld, is met 89 punten gestegen, maar scoort nog altijd ondermaats. Polen doet het met een stijging van 46 punten ook goed, maar de gemiddelde leeftijd van de aan PIRLS deelnemende jongeren is er eveneens een stuk gestegen. Ook die factor moet mee in rekening worden gebracht. Een stijging heeft met andere woorden niet altijd te maken met goed onderwijsbeleid, maar kan ook te maken hebben met andere regels over instapdata bijvoorbeeld, waardoor de gemiddelde leeftijd van de deelnemers stijgt. Oudere leerlingen plegen nu eenmaal een betere score te hebben voor begrijpend lezen.

Voor PIRLS is vastgelegd dat de toets wordt afgenomen na vier jaar formeel onderwijs. Het gaat dus over 'grade four' (het vierde leerjaar), wat met zich brengt dat de gemiddelde leeftijd in de deelnemende landen kan verschillen. In Vlaanderen zijn er overigens redelijk wat zittenblijvers, waardoor ook bij ons de leeftijd gemiddeld iets hoger uitkomt. Om dit gegeven te compenseren is er ook mee gekeken naar de ranking van de landen, rekening houdend met de gemiddelde leeftijd. Ook dan doet Vlaanderen het echter nog steeds zeer slecht.

Een en ander kan ook te maken hebben met de instapleeftijd. Bij ons start een kind in het eerste leerjaar in het jaar waarin het zes jaar oud wordt, terwijl in Nederland 1 oktober de bepalende datum is. De jongste leerlingen zijn daar dus geboren in september, terwijl er bij ons nog leerlingen uit december bij zijn. Bij internationaal vergelijkend onderzoek dienen de verschillen tussen de deelnemende onderwijssystemen dus steeds mee in kaart te worden gebracht om een accurate vergelijking te kunnen maken. Dat is overigens ook noodzakelijk om een zinnige vergelijking doorheen de tijd te kunnen maken.

Zoals hoger reeds gezegd zijn de verschillen tussen leerlingen ook bekeken vanuit het oogpunt van de internationale standaarden, de benchmarks. Deze voorzien in vier niveaus: laag, middelmatig, hoog en gevorderd. In 2006 behaalde nog 99 procent van de Vlaamse leerlingen het lage niveau, dus een score boven de 400 punten. In 2016 was dat 97 procent. Dat blijft dus nog altijd goed nieuws: men slaagt erin om de meerderheid van de leerlingen over die lage lat te krijgen. Als er echter gekeken wordt naar de toppresteerders, dat wil zeggen naar het gevorderdenniveau, met een score hoger dan 625 punten, dan behaalde in 2006 nog 7 procent van de leerlingen dat niveau, terwijl in 2016 dit percentage gezakt is tot 4 procent. Voor het hoge niveau is er een daling van 49 naar 35 procent. Die cijfers tonen aan dat we te maken hebben met een algemene daling, dus niet enkel bij bepaalde groepen van leerlingen. Het is niet zo dat die daling er speciaal bij meisjes of jongens is, bij hoge SES-leerlingen of bij lage SES-leerlingen, bij sterke leerlingen of zwakke leerlingen. Tussen 2006 en 2016 is er met andere woorden sprake van een algemene daling van het niveau qua begrijpend lezen (slide 43).

Wordt er gekeken naar het geboortjaar, dan kan vastgesteld worden dat bij de versnelde leerlingen de score in 2016 een beetje hoger is dan in 2006. Maar dat is dan ook de enige stijging die er te noteren valt. Tegelijk zien we overigens dat het percentage versnelde leerlingen in 2006 iets hoger lag. Misschien werd er in 2006 sneller gegrepen naar versnelling en in 2016 minder snel. Dat zou betekenen dat het in 2016 echt de zeer begaafde leerlingen zijn die een jaar voorop zitten. Bij alle andere groepen is er echter sprake van een daling van het niveau qua begrijpend lezen en dit zowel voor de leerlingen die op leeftijd zitten als voor de leerlingen die een of twee jaar vertraging hebben.

De factor thuistaal is in 2016 een tikkeltje anders bevraagd dan in 2006. In 2006 waren er drie categorieën en in 2016 vier categorieën. In 2006 sprak 77 procent van de leerlingen altijd Nederlands. In 2016 is dat gedaald naar 66 procent. Het percentage leerlingen dat thuis nooit Nederlands spreekt, is dan weer gestegen van 2 naar 4 procent. Het is dus een niet te loochenen feit dat er meer anderstalige leerlingen in ons onderwijs zitten. De vraag dringt zich dan ook op of de daling toe te schrijven is aan die groep anderstalige leerlingen. Het onderzoek leert dat dit eigenlijk niet volledig het geval is. Er is tussen 2006 en 2016 immers een daling te constateren bij alle groepen. Ook bij de leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken, is de score met 19 punten gedaald. Een probleem hierbij is wel dat er in 2006 maar drie categorieën waren, terwijl dat er in 2016 – op grond van een internationaal genomen beslissing – vier zijn geworden. Meer bepaald bestond in 2006 de categorie 'bijna altijd' nog niet. Om toch te kunnen

vergelijken zijn in 2016 dan ook de categorieën 'soms' en 'bijna altijd' samen genomen.

Aan de kinderen werd verder ook gevraagd hoe vaak ze buiten de schooluren lezen voor hun plezier. Een aantal kinderen doet dat elke dag of bijna elke dag, anderen doen dat nooit of bijna nooit. In 2006 las ongeveer 48 procent van de kinderen elke dag buiten de schooltijd voor hun plezier. Dat percentage is in 2016 gedaald naar 36. En waar in 2006 nog 9 procent nooit of bijna nooit voor hun plezier las, is dat in 2016 opgelopen tot 17 procent.

Voor leerlingen van het vierde jaar is dat toch een behoorlijk verontrustend cijfer. Sommigen vragen zich weliswaar af hoe belangrijk leesplezier is, maar gezien het hier over tienjarige leerlingen gaat, is het zinvol om in te zetten op leesplezier als doel op zich. Het bewijs hiervoor is dat de daling tussen 2006 en 2016 bij de leerlingen die elke dag of bijna elke dag lezen toch een stuk kleiner uitvalt. Bij leerlingen die veel lezen, is de daling veel minder uitgesproken dan bij de leerlingen die nooit of bijna nooit lezen voor hun plezier.

Van het aantal jaren ervaring van de leerkracht weet men al dat er een samenhang is met de prestaties voor begrijpend lezen. Wat echter opvalt is dat er in 2006 maar een beperkte samenhang is van de scores van de kinderen en het aantal jaren ervaring van hun leerkracht, terwijl er in 2016 wel een grote samenhang is. Men stelt dan immers vast dat de kinderen bij leerkrachten met minder dan tien jaar ervaring veel minder hoog scoren voor begrijpend lezen. De achteruitgang tussen 2006 en 2016 situeert zich vooral bij leerlingen met beginnende en minder ervaren leerkrachten. Volledigheidshalve moet echter ook worden opgemerkt dat er tevens een daling is bij de leerkrachten met veel ervaring.

Het leesplezier bij de leerkrachten is niet bevraagd. De minister heeft dienaangaande verwezen naar de peiling begrijpend lezen zesde leerjaar, die in mei 2018 zal worden afgenomen. Als copromotor van het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen wil professor De Fraine alleszins gaan samenzitten om te bekijken hoe die peiling des te interessanter kan worden gemaakt. Een van de dingen die men zou kunnen doen, is in de leerkrachtvragenlijst peilen naar het leesplezier bij de leerkrachten zelf. Hoe vaak lezen ze? Hoeveel zijn ze bezig met jeugdliteratuur? Het onderzoek geeft immers aan dat volwassenen – ouders zowel als leraars – een rolmodel kunnen en moeten zijn.

Aan de leerkrachten is wel gevraagd hoeveel tijd er gaat naar leesonderwijs en onderwijs in begrijpend lezen. Hier dient er rekening mee te worden gehouden dat er wat ruis kan zitten op de totale instructietijd zoals gerapporteerd door de leerkrachten en de directie. In uren was dit in 2006 901 en in 2016 956, terwijl de instructietijd eigenlijk niet echt verhoogd is. Als er dan gevraagd wordt hoeveel procent van de tijd naar algemene taal instructie van het Nederlands gaat, dan was dat in 2006 31 procent en in 2016 26 procent. Er is ook gevraagd hoeveel tijd er echt gaat naar begrijpend lezen en leesinstructie uitgedrukt in uren per jaar. Die blijkt te zijn gedaald van 15 naar 9 procent.

Meer onderzoek zal nodig zijn om na te gaan of de instructietijd voor lezen echt gedaald is. Er is ook meer onderzoek nodig om na te gaan wat er dan gebeurt in de tijd die naar begrijpend lezen gaat. De voorbije weken hebben de onderzoekers met heel veel mensen gesproken, die in dit verband nogal vaak verwijzen naar methodes voor begrijpend lezen waarin misschien te gemakkelijke vragen worden gesteld, waarin er misschien te veel met invulblaadjes wordt gewerkt enzovoort. Dat zijn allemaal hypothesen die verder moeten worden bekeken met experts in leesonderwijs.

4. Aanbevelingen

Er werden ook een aantal aanbevelingen geformuleerd naar aanleiding van het PIRLS-onderzoek. Een eerste aanbeveling luidt dat vakdidactiek belangrijk is. Van de leraars basisonderwijs wordt heel veel verwacht. Ze moeten goed zijn en alle vakken beheersen. Vindt men dat nog steeds, of moet men dat in vraag gaan stellen? De onderzoekers zijn alleszins de mening toegedaan dat vakdidactiek en vakdidactisch onderzoek belangrijk zijn, zowel in de opleiding als in de nascholing van leerkrachten basisonderwijs.

Een tweede aanbeveling betreft het versterken van de algemene competenties van leerkrachten. Men kan zich de vraag stellen of we wel de beste mensen in onze lagere scholen hebben. Onze leerkrachten doen ongetwijfeld hun best en werken ook hard. Maar professor De Fraine droomt van masters in het basisonderwijs. Ze is immers de mening toegedaan dat onze kinderen hoogopgeleide leraren mogen hebben. Of dat meteen ook een garantie is voor beter onderwijs, valt niet met zekerheid te zeggen. Door de hoge complexiteit zijn er in onderwijs immers maar heel zelden garanties. Maar van een driejarige opleiding verwachten dat die leerkracht alles beheerst, is niet realistisch. Docenten in de lerarenopleiding zeggen dat het ligt aan de instroom en de beperkte tijd die ze krijgen. Ze vinden drie jaar te kort om te kunnen garanderen dat alle leerkrachten echt klaar zijn om voor de klas te staan.

Een derde aanbeveling is het stimuleren van geletterdheid, ook bij kleuters, en thuis en op school bezig zijn met taal.

Een volgende aanbeveling bestaat in het tijd maken voor begrijpend lezen in de klas. Een aantal scholen werkt met leesprogramma's die veelbelovend zijn, zoals het LIST-programma, waarin kinderen boeken mogen kiezen en in stilte mogen lezen, terwijl kinderen die nog niet goed zijn in technisch lezen, begeleid worden. Dat zijn volgens de spreekster veelbelovende programma's die de moeite waard zijn om te bekijken.

Een vijfde aanbeveling is het in de kijker zetten van lezen als een activiteit die leuk én belangrijk is. Dat is een taak voor ouders, scholen, bibliotheken en alle organisaties die bezig zijn met boeken en met lezen.

Een laatste aanbeveling heeft betrekking op de pedagogische vrijheid en autonomie van de scholen. De onderzoekers zijn voorstanders van autonomie voor scholen onder zekere voorwaarden. Met name zijn ze de mening toegedaan dat autonomie enkel kan werken als je scholen hebt met een sterk beleidsvoeiend vermogen en hoog opgeleide leraren. Dat is dus de belangrijkste voorwaarde.

Afsluitend wil professor De Fraine zeker ook nog de collega's vermelden die hebben meegewerkt aan het onderzoek: Kim Bellens, Kelly Tielemans en Jan Van Damme.

II. Bespreking

1. Vragen en opmerkingen van de leden

1.1. Tussenkomst van Elisabeth Meuleman

Elisabeth Meuleman drukt de hoop uit dat Vlaanderen zal deelnemen aan het volgende onderzoek, aangezien de evolutie inderdaad nauwlettend in de gaten moet worden gehouden. Er zit in de voorliggende studie al ontzettend veel

materiaal. Een aantal zaken waren te verwachten en een aantal zaken zijn verhelderend over, bijvoorbeeld, de invloed van de thuistaal en over het feit dat die misschien toch niet altijd zo zwaar doorweegt als verwacht. Het lid denkt dan ook dat er hierin zeker stof zit voor verder onderzoek. Het zal een opdracht zijn om vanuit dit parlement goed te kijken welk verder onderzoek nog kan worden ondersteund vanuit Vlaanderen.

Het lid wijst er verder nog op dat deze commissie op het punt staat om vanmiddag of toch heel binnenkort een voorstel van decreet rond eindtermen goed te keuren (*Parl.St.* VI.Parl. 2017-18, nr. 1364/1). Daarmee zal een lat worden vastgelegd. Men is nog aan het nadenken hoe dat precies zal gebeuren. Er zullen eindtermen vast komen te liggen op populatieniveau. Het concept basisgeletterdheid zal worden ingevoerd in het genoemde decreet rond de eindtermen. Van professor De Fraine had het lid dan ook graag vernomen of er met die eindtermen, met de lat die zal worden gelegd en met de competenties die zullen worden geëist, invloed kan worden uitgeoefend op de competenties die iemand heeft op vlak van lezen en taalvaardigheid in het algemeen. Het gaat immers over meer dan lezen alleen. Hoe ziet professor De Fraine dat? Wat kan men doen met de eindtermen? Dat is voor het lid een cruciale vraag, ter beantwoording waarvan professor De Fraine ook deels gevraagd is naar deze commissie te komen.

1.2. Tussenkoms van Koen Daniëls

Koen Daniëls is op 12 december 2017 reeds aanwezig geweest in Mechelen op een studiedag van het Steunpunt Onderwijsonderzoek over 'Optimaal secundair onderwijs', waar professor De Fraine mee het woord gevoerd heeft. Ook die uiteenzetting was zeer interessant.

Het lid heeft een vraag nopens de vergelijkbaarheid van de onderzoeken uit 2006 en 2016. Professor De Fraine heeft enkele treffende voorbeelden gegeven van testitems die niet herbruikbaar zijn. Bestaat er een mogelijke verklaring waarom we het in Vlaanderen een stuk slechter doen? De 'vertaling' van die vragen moet hier worden gemaakt. Hoe groot is ook de potentiële meetfout? Is die mogelijk groter in Vlaanderen dan in andere landen? We moeten ons er overigens wel voor hoeden om te kijken naar het verschil per item. Het lid merkt daarbij op dat hij dit niet zegt om de resultaten te relativiseren, maar wel om er een goed zicht op te krijgen.

Professor De Fraine had het over vervolgonderzoek. Het lid denkt dat dat echt nodig is. Hij hoopt dat er al veel ruwe data voorhanden zijn, zodat men niet opnieuw het terrein op moet.

Naast die algemene bedenkingen heeft de spreker ook een aantal vragen, die professor De Fraine misschien kan beantwoorden. Zo is er een grote variabiliteit tussen de scholen. Heeft men die kunnen afzetten tegenover de scholen die hebben deelgenomen aan de peilingsproeven en de parallelproeven? Met andere woorden, als een school slecht scoort op PIRLS, maar bijvoorbeeld wel goed scoort op een peilingsproef, zou dat een zeer interessant gegeven kunnen zijn, waarop we kunnen focussen. Is dat desgevallend een analyse die snel kan gebeuren?

Een volgende vraag betreft de gemiddelde Vlaamse score maar ook onze standaardafwijking. Als het lid die bekijkt in de verschillende landen, weet hij niet goed hoe een en ander moet worden ingeschat op het vlak van resultaat. Is het nu weinig of is het nu veel? Als hij de boxplots van de scholen bekijkt, komt het hem voor dat per school de boxplot vrij groot is, namelijk die spreiding in een school. Hij doelt met name op de verschillen tussen scholen op slide 26. Er is

ongeveer +3 en -3. Dat is een variatie van 6. Hebben wij, met andere woorden, een grotere variatie binnen de school dan in andere landen het geval is, of niet?

Wat hem ook opviel, zijn de scholen voor buitengewoon onderwijs. Is er binnen de gewone scholen ook gekeken naar leerlingen met een individueel aangepast curriculum? Zijn dergelijke leerlingen die hebben deelgenomen aan de toetsen, meegeteld als leerling buitengewoon onderwijs of niet? Als in een school gewoon onderwijs een test begrijpend lezen is afgenomen en er zitten kinderen met een individueel aangepast curriculum in de klas die worden geteld als gewone leerlingen, dan kan dat mogelijk een deel van de verklaring zijn. Het gemiddelde verschil tussen Vlaamse leerlingen in het gewoon en buitengewoon onderwijs is eigenlijk zeer klein, zelfs onverwacht klein. Daar zit dus mogelijks een methodologisch probleem. Het lid meent dan ook dat de gegevens waarop een en ander gebaseerd is zo zuiver mogelijk moeten zijn, kwestie van zicht te krijgen op waar het probleem zich nu werkelijk situeert.

In het PIRLS-rapport is ook de samenhang onderzocht met het al dan niet volgen van nascholing door de leerkrachten. Hier is een opmerkelijk resultaat uit voortgekomen. Daar waar men zou kunnen verwachten dat mensen die meer nascholing volgen actief bezig zijn met het onderwijsproces en dus ook sneller bijsturen, betere resultaten halen met hun leerlingen, blijkt er – luidens het rapport – integendeel een negatief verband te zijn. Hoe valt deze samenhang te duiden?

Met betrekking tot de eindtermenkwestie, verwijst het lid naar de bestaande eindtermen voor Nederlands lager onderwijs. Daarin moet men al een beetje tussen de lijnen lezen om begrijpend lezen erin terug te vinden. Er staat echt niet dat een leerling uit een tekst van zijn leerniveau elementen moet kunnen halen als het belangrijkste, verschillende oorzaken en dergelijke meer. Dat valt daar hoogstens tussen de lijnen te lezen. Verder vraagt hij of de variatie die kan worden vastgesteld tussen de verschillende scholen en tussen de verschillende leesmethoden die er eventueel worden gebruikt, mee te verklaren valt doordat er een zeer ruime interpretatie gehanteerd wordt. In Nederland daarentegen, heeft men met de Cito-toetsen een zeer eenduidige invulling van wat begrijpend lezen precies inhoudt. De variatie is daar zo goed als nul, want men weet heel exact wat er in de Cito-toets zit. Door de vaagheid van onze eindtermen, is de variatie zeer ruim.

1.3. Tussenkomsst van Kathleen Krekels

Kathleen Krekels spreekt haar bezorgdheid uit over het relatief kleine verschil dat er maar bestaat tussen zwak en sterk presterende leerlingen. Ze legt in dat verband de link met de discussies rond het M-decreet en de grote diversiteit in de klassen. Door die grote diversiteit weten leerkrachten vaak niet meer van welk hout pijlen te maken. Er moet worden nagegaan of iedereen wel voldoende ondersteuning dan wel uitdaging krijgt. Ze vraagt of professor De Fraine die bezorgdheid deelt en of ze daar eventueel nog andere verklaringen voor heeft.

Met betrekking tot de voorbeeldvraag had het lid graag vernomen of deze vraag voornamelijk gericht was op tekstbegrip, dan wel op het interpreteren van een tekst.

Tevens vraagt ze of de onderzoekers zicht hebben op welk percentage van de deelnemende leerlingen desgevallend kampt met een leerstoornis, zoals bijvoorbeeld dyslexie. En heeft men daar desgevallend ook zicht op voor wat het onderzoek uit 2006 betreft? Mocht die verhouding tussen de twee testmomenten in gewijzigd zijn, dan ligt daar misschien ook een verklaring voor de achteruitgang in Vlaanderen.

Er is al gevraagd naar de analyse van de verschillen tussen scholen. Heeft men goed zicht op de scholen die beter scoren? Zijn er daar duidelijke elementen terug te vinden die men als 'good practices' kan verspreiden naar de andere scholen toe?

Er werd ook vastgesteld dat leerlingen die een erg positieve houding hebben tegenover lezen, doorgaans hoger scoren. Maar als men de positieve en de zeer positieve houding samentelt, dan komt men al op ongeveer 70 procent. Dit behoorlijk hoog aantal leerlingen spoort dan weer niet met de eerder matige resultaten. Diezelfde overweging kan men overigens ook maken wanneer men naar een aantal andere punten kijkt. Zo onder andere voor wat betreft de mate waarin ouders positief staan tegenover het lezen. Ook daar is er sprake van een behoorlijk hoge totaalscore (76 procent) die zich niet vertaalt in de resultaten begrijpend lezen van de kinderen. Dat zijn allemaal elementen die maken dat men betere scores zou mogen verwachten.

Bemerkenswaard is ook dat Vlaamse ouders hun kinderen opvallend weinig activiteiten aanbieden die de voorschoolse geletterdheid bevorderen. Kathleen Krekels veronderstelt dat men dit heeft vastgesteld aan de hand van een door de ouders in te vullen vragenlijst. Ze stelt zich daarbij echter wel de vraag of men de mensen voldoende duidelijk heeft gemaakt wat hiermee bedoeld werd. Voorschoolse geletterdheid is niet alleen samen lezen, maar kan ook verworven worden via het spelen van sommige gezelschapsspelletjes. Ouders doen onbewust allicht heel veel activiteiten die de voorschoolse geletterdheid van hun kinderen bevorderen. Maar mogelijk beseffen ze dit niet ten volle, omdat ze er niet in geschoold zijn of er geen kennis van hebben.

Het lid stelt ook vast dat er verschillende niveaus van begrijpend lezen zijn. Ze had van de professor dan ook graag vernomen wat er precies wordt begrepen onder het lage niveau. Kunnen daar desgevallend ook voorbeelden van worden gegeven?

Daar waar er gesteld werd dat het waarborgen van de autonomie van scholen en onderwijsverstrekkers zou moeten leiden tot onderwijskwaliteit, werd ook benadrukt dat het beleidsvoerend vermogen en sterke leerkrachten daar heel belangrijk in zijn. In dat verband drukte professor De Fraine ook de hoop uit dat er een master Basisonderwijs zou komen. De spreker had van haar graag vernomen hoe ze de invulling ziet van zo'n masteropleiding Basisonderwijs. Het kan immers niet de bedoeling zijn om gewoon meer van hetzelfde te gaan doen. Hoe ziet professor De Fraine de invulling op het vlak van kennis, en hoe ziet ze de nodige garanties in te bouwen voor voldoende praktijkervaring? Moeten we misschien terug naar wat meer oefenscholen? Deze praktijk werd vroeger veelvuldig gebruikt en werd ook vrij positief ervaren omdat ze de leerkrachten een brede ervaring opleverde. Het ging immers niet alleen over lesgeven, maar ook over bewaking, meegaan op schoolreizen en dergelijke meer.

1.4. Tussenkomsst van Jos De Meyer

Jos De Meyer meent dat professor De Fraine in haar toelichting behoorlijk confronterende cijfers naar voren gebracht heeft. Ook is gebleken dat het hier over een complexe problematiek gaat, die niet met één maatregel zal kunnen worden opgelost. Daarvoor spelen er te veel elementen een rol. Eén daarvan is met name de belangstelling van de kinderen. Daar zijn ze overigens niet altijd zelf volledig verantwoordelijk voor. En die verantwoordelijkheid ligt nog anders bij een 10-jarige dan bij een 17-jarige. De spreker denkt daarbij ook aan de rol van de ouders en de leerkrachten. Hij noemt ook de school en de schoolcultuur. Tevens vermeldt hij de koepels en hun begeleidingsdiensten. Daarnaast speelt ook de overheid een rol, waarbij niet alleen aan de inspectie moet worden

gedacht, maar ook aan de eindtermen en aan de opleiding van leerkrachten. Het lid zou zelfs zover gaan om ook steden en gemeenten te noemen in dit rijtje. Hij doelt daarbij onder andere op het beleid dat de laatste decennia is gevoerd rond bibliotheken. Twintig jaar terug konden kinderen op wandelafstand naar de bibliotheek gaan, nu zijn ze soms verplicht om een beroep te doen op hun ouders of het openbaar vervoer om een bibliotheek te bereiken. Er spelen dus heel veel elementen een rol in deze problematiek.

De spreker laat verder nog opmerken dat ook het verwachtingspatroon van de samenleving ten aanzien van de school en de leerkrachten over wat er allemaal moet worden geleerd, geweldig is toegenomen. Er zijn steeds meer opdrachten, die het risico met zich brengen dat de kernopdracht voor een stuk verwaarloosd wordt. Mogelijk moet daar ook al rekening mee gehouden worden bij het opstellen van de eindtermen.

1.5. Tussenkomsst van Jo De Ro

Jo De Ro maakt zich, net als de andere commissieleden, zorgen omdat de leesprestaties van 10-jarigen in ons onderwijs duidelijk achteruit gaan. Het moge daarbij duidelijk zijn dat SES en deelname aan het buitengewoon onderwijs factoren zijn die impact hebben op de prestaties van de betrokken kinderen. Maar ook in scholen in Vlaanderen waar er heel weinig doelgroepbelemmeringen of kinderen uit het buitengewoon onderwijs zijn, is er achteruitgang vast te stellen op de onderzochte terreinen. Het is goed dat de onderzoekers zoveel mogelijk zaken proberen te specificeren en uit te filteren, maar dit doet niets af van de vaststelling dat er een algemene achteruitgang is voor wat het begrijpend lezen betreft. Dat ligt in deze studie anders dan bij PISA waar er specifieke conclusies zijn met betrekking tot kansengroepen en TIMSS dat conclusies heeft rond de culturele rijkdom thuis. De achteruitgang die in het PIRLS-onderzoek wordt vastgesteld, doet zich over heel Vlaanderen voor. Ook in een niet-verstedelijkt, zeer dorps gebied, waar iedereen elkaar kent, iedereen Nederlands of een dialect spreekt, iedereen naar de bibliotheek kan gaan, iedereen naar de dorpsschool gaat, ook daar is er een achteruitgang. De problemen doen zich voor van De Panne tot Lommel en van Ekeren tot Brussel. Dat moet voor elke partij voldoende zijn om van een 'sense of urgency' te gewagen. Iets wat overigens ook al duidelijk naar voren is gekomen naar aanleiding van de actuele vragen die hierover werden gesteld tijdens de plenaire vergadering van vorige week woensdag 6 december 2017.

Het lid beaamt dat Vlaanderen in 2011 niet heeft deelgenomen aan PIRLS. Maar er is in die periode (2008-2009 of 2009-2010) wel een PISA-onderzoek geweest waarin bij 15-jarigen het technisch lezen werd onderzocht. Vlaanderen hoorde toen weliswaar bij de besten van de wereld, maar scoorde tegelijk bijzonder laag qua leesplezier (een factor die in latere PISA-onderzoeken niet meer is onderzocht). Samen met Nederland, dat ook bijzonder hoog scoorde qua technisch lezen, bengelde Vlaanderen aan de staart qua plezier. De toenmalige minister van Onderwijs heeft daarop een rondetafel over lezen georganiseerd met iedereen die in Vlaanderen op de een of andere manier betrokken was bij lezen. Daar zijn ook maatregelen en projecten uit voortgekomen. Die discrepantie was voor veel mensen, ook in de toenmalige commissie Cultuur, een belangrijke reden om niet tevreden te zijn met technisch goede lezers die er geen plezier in hebben. Dat 'graag lezen' is nodig. Of het nu gaat om wetenschappelijke werken, romans, of een cursus aan de unief of hogeschool, maakt in wezen niet uit. We moeten immers ons leven lang lezen, op papier of digitaal, instructies of iets anders. Dat is dus reden genoeg voor deze commissie om zich zorgen te maken over de uitkomsten van PIRLS.

Vanuit de fractie van Jo De Ro wordt dan ook een 'leespact' voorgesteld, dat – een beetje in het verlengde van hetgeen de genoemde rondetafel van enkele jaren geleden – veel breder gaat dan alleen de klasleerkrachten. Die klasleerkrachten voelen zich momenteel overigens bijna persoonlijk in hun eer aangetast door de resultaten van PIRLS. Als er geen brede leescultuur bestaat in Vlaanderen, is het echter bijna onmogelijk om daar als individuele leerkracht tegenin te gaan. Pas als iedereen gaat inzien dat dit een noodzakelijk fundament is, kan er iets veranderd worden.

Het lid meent verder dat ook het parlement in wezen niet zoveel kan doen. Er kan hier niet bepaald worden welke leesmethode men moet gaan gebruiken, noch wel didactisch materiaal een school moet hebben. Zeer terecht wordt in deze commissie altijd verwezen naar artikel 24 van de Grondwet, dat de vrijheid van onderwijs garandeert. Daarin wordt voorzien dat het parlement enkel de context mag bepalen: wie in het onderwijs mag staan, welk diploma daarvoor nodig is en dergelijke meer. Wat die leerkrachten doen en hoe ze dat doen, ontsnapt echter aan de greep van de wetgever. Het lid en zijn fractie hebben dienaangaande wel een standpunt, maar dat blijft hier even buiten beschouwing. Hoe dan ook kan de politieke wereld in deze niet zoveel doen.

Het lid stelt verder vast dat Vlaanderen heel wat contacten met Nederland heeft inzake onderwijs. De eindtermen rond begrijpend lezen – wat er dienaangaande gevraagd wordt aan onderwijsverstrekkers en leerkrachten – zijn daar een heel stuk specifiek en dus ook beter geformuleerd. Meent professor De Fraine dat een dergelijke formulering ook in Vlaanderen aangewezen is? Dat is belangrijk omdat de Vlor in zijn heel recente advies over het voorstel van decreet rond de eindtermen uitdrukkelijk stelt dat men er rond het bepalen van eindtermen, zeker eindtermen die door iedereen moeten worden gehaald – basisgeletterdheid dus – geen voorstander van is dat ze zouden worden ingevoerd in het basisonderwijs. Een week na het PIRLS-rapport staat dat element van het Vlor-advies haaks op het politieke aanvoelen van het lid. Aangezien de Vlor dit poneert zonder verdere uitleg, heeft het lid ter zake opheldering gevraagd aan de Vlor. Hoe dan ook is het duidelijk dat de lat voor iedereen hoog moet liggen.

Daar waar een ander lid gesteld heeft dat deze problematiek niet op te lossen is met één enkele maatregel (een redenering die doorgaans klopt), durft Jo De Ro daar in deze toch een vraagteken bij plaatsen. Als in onze eindtermen over de loop van de laatste twintig jaar iets duidelijk geformuleerd was, dan heeft dat ook effectief uitwerking gehad omdat iedereen in het onderwijs het beste wil voor zijn leerlingen en wil dat ze slagen. Dat is de logica zelf. Als dit parlement de lat dus voor iedereen hoog zou leggen inzake technisch en begrijpend lezen en inzake graag lezen, dan mag ervanuitgegaan worden dat deze maatregel ongelooflijk veel gevolgen gaat hebben. Heel de sector zal dan immers mee moeten nadenken over manieren om dat te realiseren.

De pedagogische begeleiding zal moeten nadenken over manieren waarop de leerkrachten beter kunnen worden nageschoold. De lerarenopleiding zal de leerkrachten beter moeten opleiden. En ook de educatieve uitgeverijen en de hele sector die daar mee bezig is, zal moeten nadenken. Het gaat niet meer over het populatieniveau, niet over 70 of 80 procent van de leerlingen die het gewenste niveau moeten halen. De lat ligt gewoon voor iedereen hoog. Dat is een maatregel die op zich niet zo ingrijpend is, maar die nadien wel ongelooflijk veel impact kan sorteren. Het lid had dan ook graag de mening van professor De Fraine hierover vernomen.

Jo De Ro maakt ook de link naar een ander onderzoek van Bieke De Fraine. Het gaat dan meer bepaald over TIMSS dat een maand of vijf, zes geleden in de actualiteit kwam. Dit onderzoek is zeer belangrijk voor het lid aangezien hij mee

aan de wieg van de criteria voor het gelijkekansenonderwijs stond. Het is in dat onderzoek dat werd aangegeven dat culturele rijkdom met name is gelegen in de aanwezigheid van cultureel materiaal, zoals bijvoorbeeld boeken. Naar aanleiding van dat onderzoek werd aan de leerlingen/ouders gevraagd hoeveel boeken ze in huis hadden. Uit de antwoorden bleek dat dit gegeven duidelijk een impact had. Dat hoeft natuurlijk ook niet te verbazen. Tevens is het duidelijk dat als er thuis geen boeken zijn, een vlotte toegang tot een bibliotheek heel belangrijk is. Kan professor De Fraine zich terugvinden in de aanbeveling dat met dat soort van gegevens veel meer rekening zou moeten worden gehouden in ons beleid? Het is een element dat tot nog toe niet gehanteerd werd in de Vlaamse decreetgeving. Daar gebruikt men nu doorgaans het opleidingsniveau van de moeder. Academici beschouwen dit nog altijd als een zeer belangrijke factor. Inzake het inkomen wordt er gebruikgemaakt van het – onmiskenbaar zeer belangrijke – instrument van de studietoelage. De thuistaal heeft insgelijks een grote impact, zoals ook in dit onderzoek wordt aangetoond. Als de culturele rijkdom ook nog meegenomen wordt, wordt er niet alleen aan de ouders een belangrijk signaal gegeven, maar ook aan de hele sector.

De bibliotheken van vandaag zijn ook niet meer te vergelijken met die van tien tot vijftien jaar terug. Ze hebben, onder andere in de stad van de spreker – Vilvoorde –, een hele transformatie ondergaan, waarvoor de betrokkenen onze felicitaties verdienen. De vroegere bibliotheek was een stille ruimte waar men een boek koos en vertrok. Nu is er interactiviteit en het bibliotheekpersoneel heeft veel meer contact met ouders, kinderen en jongvolwassenen. Ze gaan meer in dialoog en zoeken samen naar wat hen interesseert.

Al op de hoger genoemde rondetafel werd de AVI-leesmethode in vraag gesteld. De methode in kwestie wordt enkel in het Nederlandse taalgebied gebruikt. Ze is ontworpen door Nederlanders en vrij massaal overgenomen. Desgewenst kan elke auteur de procedure terugvinden om zijn of haar werk/boek te laten scoren op AVI. Er staat zelfs letterlijk bij: "Als u wilt dat uw boek in scholen en bibliotheken terechtkomt en door veel ouders wordt gekocht, dan volgt u het best die procedure.". Als auteur heeft men er dus alle belang bij om een AVI-sticker (van 1 tot 9) te hebben, aangezien dit commercieel niet onbelangrijk is.

De spreker meent dat nagegaan moet worden waarom het leesplezier hier dramatisch laag ligt, terwijl het in de rest van Europa veel hoger ligt. Het ligt allicht niet aan de moeilijkheid van onze taal of de creativiteit van onze schrijvers, want werken uit het Nederlandse taalgebied worden meer dan ooit vertaald. Maar misschien ligt het wel aan de methode waarbij we kinderen verplichten om voor een scherm te gaan zitten en op tijd en juist een tekst af te lezen. Dat brengt heel wat stress mee voor de kinderen en maakt dat ze er geen leesplezier meer aan beleven. Daarenboven worden kinderen die blijven steken op AVI-niveau 1, 2 of 3 – wat al eens kan gebeuren als er dyslexie of stress in het spel is, of als het kind niet zo prestatiegericht is – verplicht om in de bibliotheek, in de schoolbibliotheek en in de klas op dat specifieke niveau te blijven lezen. Als een kind acht, negen of tien jaar wordt en het moet nog steeds boekjes lezen van het niveau: "Jimmy komt binnen en zijn jasje was vuil. Jimmy kreeg onder zijn voeten van zijn mama.", dan mag het toch duidelijk zijn dat er in deze methode helemaal geen rekening wordt gehouden met het leesplezier van kinderen. Het lid heeft daarover al vele ouders en leerkrachten aangesproken, en kreeg telkens gelijk. Maar officieel durft blijkbaar niemand AVI in vraag te stellen.

Kleuterleidsters gaan ervaringsgericht aan de slag met kleuters van drie, vier of vijf jaar. Op het einde van de kleuterschool staan die kinderen klaar, ze willen lezen. Ze staan bij wijze van spreken klaar op 1 september om op 2 september al boeken te gaan lezen. In werkelijkheid gaat het natuurlijk wat trager. Maar veel van die kinderen zijn al snel ontgoocheld over wat ze maar mogen lezen, als ze

niet meteen mee zijn met de snelste groep. Terwijl er in wezen wordt gemeten alsof de kinderen nieuwslezertjes in spe zijn, want dat zijn de enige mensen die beroepsmatig elke dag op het scherm juist en precies aan de juiste snelheid moeten lezen.

Het lid kan daar behoorlijk emotioneel over worden. Ook maakt het hem boos dat men de politiek daarop aankijkt. Het moge duidelijk zijn: in de afgelopen kwarteeuw heeft geen enkele politicus, van geen enkele fractie, iets dergelijks opgelegd aan het onderwijs. Het onderwijs moet daar in eigen boezem durven kijken. En spijs dat alles is er nog altijd geen sprake van een 'sense of urgency'. Het is dan ook des te bevreemdender in het advies van de Vlor over de eindtermen te moeten lezen dat het Vlaams Parlement de lat zeker niet voor iedereen hoog mag leggen. Van zijn kant, meent het lid dat de lat zeker niet op AVI-niveau mag worden gelegd, want dat is een niet ter zake doende standaard.

In het PIRLS-onderzoek werd ook vastgesteld dat kinderen al eens worden gepest, of moeten lezen in een onveilige omgeving. AVI werkt dit in de hand. Heel wat ouders hebben er tegenover Jo De Ro op gewezen dat hun kind werd uitgelachen als het luidop moest voorlezen en luidop testen moest afleggen. Beter ware het deze kinderen apart te nemen. Ook worden kinderen al eens aangesproken op, of zelfs gepest met hun lage AVI-cijfer (in de zin van "Ben jij nog maar een ééntje of een tweetje?").

Voor kinderen die zeer prestatiegericht en competitief zijn, is AVI allicht een goede methode om snel vooruit te gaan. Maar vele andere kinderen verliezen er elke vorm van leesplezier door. Het zou nochtans voor iedereen duidelijk moeten zijn dat er geen tegenstelling bestaat tussen leesplezier enerzijds en technisch en begrijpend lezen anderzijds. Om graag te lezen moet men immers ook goed kunnen lezen. Uitzonderingen niet te na gesproken zal men dingen die men niet goed kan doorgaans ook niet graag doen.

Jo De Ro peilt ten slotte naar de mening van professor De Fraine over de kwestie van de basisgeletterdheid. Kunnen eindtermen een impact hebben? Het onderzoek lijkt zoiets min of meer te suggereren. En klopt het dat het onderwijsveld hier prima facie niet voor te vinden is? De achteruitgang is er immers niet alleen waar men die zou verwachten, namelijk in steden met veel kinderen met SES-kenmerken en veel buitengewoon onderwijs. De achteruitgang is er evengoed op plaatsen waar die factoren niet of veel minder spelen.

1.6. Tussenkoms van Caroline Gennez

Caroline Gennez stelt vast dat de PIRLS-studie de voorbije weken al heel wat stof heeft doen opwaaien. Er is heel veel over gesproken en geschreven. Het is dus alleszins belangrijk dat dit onderzoek gevoerd is, én dat de resultaten ervan in de diepte worden besproken. Temeer daar deze studie er net komt op een moment dat deze commissie en dit parlement zich toeleggen op de eindtermen. Het is dus zaak om na te gaan hoe de bevindingen uit de studie kunnen worden meegenomen. In dat verband heeft het lid een aantal punctuele vragen voor professor De Fraine en wil ze ook een aantal algemene bemerkingen formuleren.

De kernvaststelling is dat het algemene niveau daalt voor alle groepen, behalve dan voor de kleine groep van versnellers. Gezien zijn geringe omvang mag die laatste groep hier buiten beschouwing gelaten worden. Het algemene signaal is dan duidelijk dat de trend dalend is.

Op de vraag of ze zich hierover verwondert, meent het lid dat zulks helaas niet het geval is op de banken van de sp.a. Bij de voorbereidende gesprekken rond de eindtermen hebben de deelnemende commissieleden immers al een aantal

peilingsproeven gepresenteerd gekregen. Ook daaruit bleek dat het niveau rond talen – vreemde talen, moderne vreemde talen, maar ook Nederlands – echt wel in dalende lijn zit. In die mate zelfs dat men zich effectief vragen kan stellen naar de relevantie, op dit moment, van eindtermen die in algemene termen zijn geformuleerd en het behalen ervan op individueel leerlingenniveau. Die discrepantie is ongelooflijk groot, zoals ook de discrepantie tussen scholen ongelooflijk groot bleek. Speelt de gehanteerde methodiek daar een rol in? Ligt de lat misschien te hoog? Of ligt de lat niet goed of niet precies genoeg? Dat zijn allemaal potentiële verklaringen, maar op dit moment kan er, puur op basis van de peilingsproeven, niet exact bepaald worden waar het probleem precies ligt. Het enige wat er met zekerheid uit naar voor komt, is dat het niveau daalt voor alle categorieën.

Het lid komt dan tot een concrete vraag met betrekking tot de link tussen technisch lezen en begrijpend lezen. Sommigen stellen dat daar bijna een tegenstelling tussen bestaat. Volgens Caroline Gennez is dit echter een valse tegenstelling. Ze denkt dat er tussen de twee zelfs een sterke correlatie bestaat. Zeker is ze daar niet van, maar intuïtief voelt het toch zo aan. Het ware echter riskant om louter op intuïtie voort te gaan. Er is dus eigenlijk een vraag naar onderzoek. Zijn er correlaties gevonden in onze taal, maar misschien ook in andere taalgebieden? Heeft men daar inzicht in?

Een tweede belangrijk element waarop de spreekster wil ingaan betreft de taalrijke thuisomgeving en de voorschoolse geletterdheid. Vorige week werd nog een studiedag rond 'Early childhood education and care' georganiseerd, waarop het typevoorbeeld van woordkennis bij peuters die instappen in het kleuteronderwijs aan bod kwam. Op dat moment is vaak al een gigantische kloof merkbaar, die samenhangt met de thuisomgeving. Waarbij het overigens niet gaat over de thuistaal, maar wel over de taalrijkdom in het gezin. Een kind dat uit een kansarm milieu komt en dat niet naar de crèche is gegaan, maar op 2,5 jaar wel naar de kleuterklas komt, kent gemiddeld 400 woordjes. Komt het uit een kansrijke en ook taalrijke omgeving, dan kent een kind gemiddeld 1200 woordjes. Dat is drie keer zoveel. Maar als een kind naar een kwaliteitsvolle crèche is gegaan, waar er naast zorg ook al wel wat pedagogie aanwezig is, dan kent het gemiddeld 1100 woordjes, ongeacht de gezinssituatie, ongeacht de thuistaal, ongeacht de taalrijkdom, kansenrijkdom of kansarmoede in het gezin. Het moge duidelijk zijn dat er hier een grote uitdaging ligt om dat te versterken. Er wordt hier nu volkomen terecht naar onderwijs gekeken, maar het lid is ervan overtuigd dat er ook andere aspecten zijn die betrekking hebben op de opvang van jonge kinderen en waarrond er nuttig werk geleverd kan worden.

Een volgende element dat Caroline Gennez wil aanraken gaat over de verschillen tussen scholen. Ook uit het onderzoek komt dat naar voor. Dat er dergelijke verschillen bestaan lijkt haar ook logisch, al is de kloof gelukkig nog niet gigantisch. De voor de hand liggende vraag is dan natuurlijk wie het goed doet. En kunnen die 'good practices' veralgemeend worden? Is er überhaupt wel een rode draad terug te vinden? Of is die er gewoon niet, en is alles maatwerk? Of heeft het te maken met didactiek of schoolcultuur? Mogelijk kan professor De Fraine duiden waar dit vooral mee te maken heeft, kwestie van hieruit de nodige beleidsaanbevelingen te kunnen afleiden.

Wat de lerarenopleiding betreft was professor De Fraine alleszins al duidelijk: masters in het basisonderwijs zouden volgens haar een grote stap vooruit zijn. De spreekster is de mening toegedaan dat over deze piste een interessant debat gevoerd kan worden. Ze wijst er tegelijk echter op dat dit inhoudelijke consequenties zou hebben en ook consequenties voor het curriculum van de lerarenopleiding. Daarnaast zou er ook een budgettaire kost zijn en zal men moeten opletten dat dit geen negatieve impact heeft op de instroom in de

lerarenopleiding, want we hebben elke leerkracht broodnodig. Dit alles belet overigens niet dat het debat wel degelijk gevoerd zal moeten worden.

Het lid stelt verder vast dat er tijdens deze legislatuur al veel gediscussieerd is over de lerarenopleiding, maar dat men daarbij misschien te veel aan een structuurhervorming is blijven hangen. Er is vooral gekeken naar wie de aanbieder is en veel minder naar de curricula en de instroom van jongeren die een dergelijke bachelor- of master- – peu importe – lerarenopleiding gaan volgen. Op basis van onderzoek moet er worden scherpgesteld op wat die lerarenopleiding nodig heeft om het niveau op te krikken, te beginnen met het taalbeheersingsniveau in het Nederlands, want de taal 'is gans het leren'. Nederlands wordt ook niet enkel in de les Nederlands gegeven, maar uiteraard in alle vakken en zeker, a fortiori, in het basisonderwijs. Derhalve had het lid dan ook graag de ideeën van professor De Fraine over het versterken van de lerarenopleiding vernomen.

De vorige spreker heeft in dat verband reeds verwezen naar het Vlor-advies over de eindtermen. Hij betreurde dat er daarin te weinig ambitie wordt nagestreefd op individueel leerlingenniveau. Ook de spreekster voelt dat zo aan. Maar het goede nieuws is dat het advies van de SERV wel heel duidelijk aangeeft dat er voor alle leerlingen een goed beheersingsniveau moet zijn en dat dat op individueel niveau moet worden gemeten. In het debat moet ook met die stem rekening worden gehouden. Die geeft aan dat de drie niveaus – basisgeletterdheid, eindterm, uitbreidingsdoel – de lat wel heel laag dreigen te leggen, althans voor die bepaalde groep die in eerste instantie basisgeletterdheid nastreeft. Dat riskeert de zaak nog complexer te maken dan vandaag al het geval is.

De SERV vreest ook voor het innemen van de eventueel vrijgekomen ruimte, die nodig was om de eindtermen te vereenvoudigen of hanteerbaarder te maken. Die ruimte zou wel eens snel opnieuw dicht gebetonneerd kunnen worden of ondergesneeuwd raken onder omvangrijke leerplannen. De leerkracht zou er in dat geval geen baat bij vinden. De SERV vraagt zich af hoe men daar richtinggevend kan zijn, kwestie van de leerkracht te versterken in zijn professionaliteit en competentie.

Caroline Gennez stelt vast dat uit het recentste PISA-onderzoek moet blijken dat 17 procent van de leerlingen het niveau 2 van geletterdheid niet haalt. Specifiek met betrekking tot begrijpend lezen, stelt het PIRLS-onderzoek dat 97 procent van de deelnemende leerlingen het basisniveau van 400 punten wel degelijk haalt. PISA is dus alarmerender dan PIRLS over de zwakke presteerders. Welke uitleg heeft professor De Fraine voor dit verschil?

De sp.a-fractie meent dat het ambitieniveau hoog moet liggen, alleszins hoger dan vandaag. Via de eindtermen moet dit duidelijk worden gemaakt. Er moet dus niet met verschillende niveaus worden gewerkt. Zeker voor Nederlands moeten de eindtermen bindend zijn op individueel niveau. De kwaliteitscontrole door de inspectie moet gebeuren op basis van de afweging of men voor elk kind wel de eindtermen haalt. Dat moet zo, niet om het kind te evalueren, maar om een school te evalueren. Dat is volgens het lid de bedoeling van de kwaliteitscontrole zoals we die op vandaag kennen. Die moet ambitie nastreven, maar moet ook coachend zijn. De spreekster besluit dat we af moeten van het leerplan als referentiepunt en dat we ons veel meer moeten richten op de eindterm, als we de lat hoger willen leggen en gelijkjer tussen scholen.

Ook de sp.a is de mening toegedaan dat er geen tegenstelling is tussen een dergelijk hoog ambitieniveau en, bijvoorbeeld, leesplezier. Het lid heeft ook zo haar bedenkingen bij krantentitels als 'Het moet niet altijd leuk zijn'. Leren is weliswaar niet altijd leuk, maar misschien leren we ook wel meer en beter als de

kennis wordt aangebracht op een manier die ons minstens 'triggert' of nieuwsgierig maakt, of die ons zin doet krijgen om te leren of te lezen. We mogen niet toelaten dat er valse tegenstellingen worden binnengesmokkeld in het debat, zoals bijvoorbeeld tussen technisch lezen en begrijpend lezen, of tussen de lat hoog leggen en het louter plezierig vinden. Er moet een globale benadering zijn, die hoe dan ook begint met die ambitieuze eindtermen. Enkel op die manier kunnen we een lerende omgeving creëren voor elk kind, maar zeker ook voor elke leraar en toekomstige leraar.

De spreekster sluit af met de vaststelling dat er heel wat werk op de plank ligt. Ze is tevreden dat het PIRLS onderzoek er is, en dat het voor iedereen de sense of urgency duidelijk heeft gemaakt. In onderwijs veranderen de dingen maar als iedereen goed wakker is. Deze wake-upcall komt dan ook op het gepaste moment.

1.7. Tussenkomen van Jan Durnez

Jan Durnez heeft uit de toelichting onthouden dat er immens veel banden en verbanden zijn: lezen, schrijven, zich kunnen uitdrukken. Met betrekking tot de evolutie tussen 2006 en 2016 vraagt hij of er mogelijk ook al vergelijkend onderzoek is uitgevoerd, dan wel in de maak is, over begrijpend kijken. Tussen 2006 en 2016 is de cultuur immers sterk veranderd. Aan de keukentafel en op de trein is boekenlezen vervangen door filmpjes kijken, en ook in het educatieve werk wordt meer en meer gebruikgemaakt van educatieve games om een en ander uitgelegd te krijgen. De vraag is dan ook legitiem of wij nog zicht hebben op de mate waarin men al die beeldvormen begrijpt. Dat is belangrijk omdat die beeldvormen de komende decennia allicht nog sterker zullen worden. Het lid wil daarmee overigens niets af doen van het belang van lezen, maar de aangehaalde verschuiving is evenzeer een feit dat iedereen dagelijks vele keren kan vaststellen.

1.8. Tussenkomen van Ann Brussel

Ann Brussel stelt vast dat leerlingen van beginnende en minder ervaren leerkrachten in Vlaanderen, meer dan in andere landen, beduidend lagere scores halen voor begrijpend lezen. Men zou hieruit kunnen besluiten dat ervaring een grote rol speelt, dat er een evolutie is geweest in de attitudes of in de vorming van jonge leraren, of dat beide fenomenen zich voordoen. Heeft professor De Fraine dat kunnen onderzoeken? Het kan alleszins interessant zijn om na te gaan hoeveel tijd er in de lerarenopleiding wordt besteed aan begrijpend lezen en hoe dat wordt aangebracht. Zijn er de voorbije jaren misschien wijzigingen geweest in de didactische aanpak? Heeft men aan de meer recente studenten uit de lerarenopleiding andere adviezen gegeven inzake het lezen, het aanbrengen van lezen? Is er met andere woorden iets belangrijks gewijzigd in de opleiding? Aangezien er toch gewerkt wordt rond de hervorming van de lerarenopleiding, lijkt dit haar een belangrijk punt.

Het lid heeft ook kennisgenomen van een zeer recent Vlor-advies over de basiscompetenties die leerkrachten moeten hebben. Dat zit vervat in een besluit van de Vlaamse Regering, waardoor het geen voorwerp van debat is in deze commissie. Ze denkt dat het nochtans de moeite waard zou zijn om een aantal zaken wat dieper te bekijken. In die basiscompetenties leest ze immers niets over leescultuur, niet in brede zin en ook niet op een andere manier verwoord. Overigens moeten leerkrachten volgens het lid wel zeer sterk zijn in begrijpend lezen om de lijst met hun eigen basiscompetenties ten volle te kunnen begrijpen. Bij wege van voorbeeld verwijst ze dienaangaande naar de definitie van de leraar als cultuurparticipaat in domein 10. Om goed te kunnen vatten wat daar staat, zouden volgens het lid best ook een aantal concrete voorbeelden worden

gegeven. Maar ook onder dat lemma is niets terug te vinden over leescultuur. Het moge nochtans duidelijk zijn dat indien de leerkracht zelf geen leescultuur heeft, het bepaald moeilijk wordt om die leescultuur over te brengen.

Ann Brusseel heeft de voorbije jaren kennis kunnen maken met bepaalde leesprojecten, zoals het project Kwartiermakers, dat in Nederland gangbaar is en nu in Vlaanderen wordt overgenomen, specifiek door Hogeschool PXL in samenwerking met de uitgeverij Clavis. Ze heeft die mensen leren kennen en heeft veel geleerd over het project. Ze heeft mee pilootscholen gezocht. Ondertussen doen al meer dan 250 scholen hieraan mee. De methode houdt in dat voor de allerkleinsten in de kleuterklas en de lagere school minstens een kwartier wordt uitgetrokken om te lezen. Er is een echte klasbibliotheek beschikbaar, waaruit alle leerlingen kunnen kiezen. Het emotioneel aspect wordt hieraan gekoppeld; het plezier van het lezen wordt benadrukt en gewaardeerd. De kinderen vertellen over wat ze hebben gelezen. De instructietijd is dus niet gigantisch, maar de nadruk wordt wel gelegd op het kiezen en het lezen van boeken. Dit is een interessant element om rekening mee te houden.

1.9. Tussenkomsst van Kathleen Helsen

Kathleen Helsen stelt vast dat uit verschillende onderzoeken die de afgelopen jaren werden voorgesteld telkens opnieuw blijkt dat Vlaanderen erop achteruitgaat. Dat is al jaren een constante. En het gaat daarbij duidelijk niet alleen over begrijpend lezen. Vanuit dat oogpunt gezien, hoeven de resultaten die vandaag voorliggen dan ook niet te verbazen.

Het lid vindt het belangrijk dat die verschillende onderzoeken een duidelijk beeld zouden geven van waar het probleem precies zit. Wat zijn de verbanden tussen de verschillende onderzoeksresultaten en welke verklaringen kunnen er worden gegeven? Dit moet allemaal gebundeld worden om tot de essentie te komen, om te weten te komen waar het schoentje precies knelt. Om tot degelijke beleidskeuzes te komen mag de zaak niet beperkt worden tot één enkel element.

Zoals door andere sprekers al is vermeld, moeten daarbij zo nodig ook diverse andere aspecten onder de loep worden genomen. De omgeving verandert immers en het onderwijs staat niet los van die veranderende samenleving. De vraag is wat dit voor het onderwijs, en voor andere beleidsdomeinen, betekent. Er moet met andere woorden worden nagegaan wat er vanuit het onderwijs kan worden gedaan, maar het is evenzeer duidelijk dat andere beleidsdomeinen het onderwijs kunnen ondersteunen. Het ware evenzeer aangewezen om na te gaan of het beleid dat de voorbije jaren in andere domeinen is gevoerd het onderwijs al dan niet moeilijker heeft gemaakt. Dit is allemaal nodig om degelijk te kunnen nagaan op welke wijze het onderwijs best kan worden versterkt.

De lokale besturen kunnen een cultuur- of sportbeleid voeren. Daar liggen enorme mogelijkheden. Er moet worden nagegaan of dit al dan niet versterkend werkt. Hetzelfde geldt voor Kind en Gezin. Het is belangrijk om de overstap van de gezinssituatie naar de schoolsituatie goed te begeleiden. Voor wat lezen betreft is de spreekster ervan overtuigd dat Kind en Gezin veel kan doen tijdens de gesprekken met de ouders. Het is niet enkel belangrijk naar de lichamelijke ontwikkeling van de kinderen te kijken. Van zodra het kind is geboren, moet er naar de totale ontwikkeling worden gekeken. De taalontwikkeling is hiervan een element.

Er moet worden nagegaan of het overheidsbeleid dat nu gevoerd wordt, nuttig en nodig is om ons onderwijs te versterken. Het culturele verenigingsleven is ook veranderd. Men hoeft daarvoor alleen maar de vergelijking te maken tussen activiteiten die twintig jaar geleden plaatsvonden en de activiteiten die op

vandaag plaatsvinden. Het moet daarbij ook de vraag zijn in welke mate die activiteiten onderwijsversterkend werken. Dat lijkt de spreekster een interessant gegeven om onder de loep te nemen.

De omgeving rondom het onderwijs en het overheidsbeleid dat daar gevoerd wordt is één zaak, een ander element is wat er in het onderwijs zelf gebeurt. Wat de leerlingen betreft, kan de spreekster op basis van het voorliggende onderzoek niet echt een verklarende factor vinden voor de algemene achteruitgang. Er zijn natuurlijk verbanden tussen de omgeving waarin leerlingen opgroeien en de prestaties die ze neerzetten. De kenmerken van de leerlingen zijn dan ook belangrijk. Er moet worden nagegaan wat we daaruit kunnen leren en welke conclusies we daaruit moeten trekken voor het onderwijs.

Het hoeft geen betoog dat de leerkracht bij dit alles een cruciale figuur is. Maar dat geldt tegelijk ook voor de school als dusdanig. Professor De Fraine heeft twee zaken zeer duidelijk gesteld. Wat de leerkrachten betreft, heeft ze verklaard uit te kijken naar de eerste masters in het basisonderwijs. Kathleen Helsen vindt het belangrijk om op basis van alle beschikbare studies na te gaan welke leerkrachten we nodig hebben en waar het schoentje nu knelt. Tevens moet worden nagegaan welke scholen we nodig hebben. Een leerkracht kan voldoen aan alle voorwaarden om een goede leerkracht te zijn, maar de onderzoeken hebben ook aangetoond dat de schoolorganisatie en het beleidsvoerend vermogen van scholen een belangrijke factor is om als leerkracht goed werk te kunnen leveren. Ook dit moet duidelijk in kaart worden gebracht.

Hoewel, zoals hoger reeds gezegd, de overheid buiten de methodiek staat, is het wel belangrijk om na te gaan welke methodes er in het onderwijs worden gehanteerd en om na te gaan op welke manier hierrond een beleid wordt gevoerd. Hoe staat het daarmee?

Als we beschikken over een grondige analyse op basis van al de elementen die we kennen, zijn we op het punt aanbeland waarop er tot een bundeling en een synthese moet worden gekomen. Kern van de zaak is dat er als overheid moet worden nagegaan welke rol er kan of moet gespeeld worden om de kwaliteit van het onderwijs over de hele lijn te versterken.

Het gaat dus niet op zich te beperken tot één enkel element – zoals de eindtermen een element zijn – wel integendeel, als overheid moeten we alle beschikbare gegevens naast elkaar plaatsen om dan op al die vlakken aan de slag te gaan. De discussie die nu aan de orde is in de commissie gaat over de eindtermen. Eindtermen zijn minimumdoelen die door de overheid worden vastgelegd. De centrale vraag daarbij is in welke mate die eindtermen belangrijk zijn om de leerlingen en de ouders een minimum aan kwaliteit inzake onderwijs te garanderen. Daar waar het dus cruciaal is om alle factoren in kaart te brengen, is het minstens even belangrijk om te weten welke van die factoren ook daadwerkelijk doorslaggevend zijn. Van professor De Fraine had de spreekster dan ook graag vernomen in welke mate het formuleren van minimumdoelen daarin een rol kan spelen.

2. Antwoorden van professor Bieke De Fraine

Professor *Bieke De Fraine* benadrukt bij het begin van de antwoordsessie dat ze hier in de eerste plaats aanwezig is in haar hoedanigheid van onderzoekster. Ze kan zonder problemen uitleggen wat de onderzoekers precies gedaan hebben en wat ze hebben vastgesteld. Maar daarna begint het moeilijke gedeelte, namelijk de interpretatie van die constatering. Dat is een ingewikkelde en complexe zaak, waarin men zich moet hoeden voor simplismen. Als onderzoekster en

onderwijskundige zal zij echter zo goed mogelijk proberen te antwoorden op een aantal vragen.

Het leesplezier van de leerkrachten werd niet gemeten in PIRLS. Ze zal aan haar collega's van het peilingsonderzoek vragen om ook deze factor mee op te nemen.

De voorbeeldvraag die getoond werd tijdens de uiteenzetting was er geen van het lage niveau. In het internationaal rapport zijn echter wel een aantal voorbeelden van dergelijke vragen opgenomen. Een aantal teksten en vragen waren in 2006 en 2016 identiek. Dit laat toe om na te gaan of er op alle vragen evenveel achteruitgang is, dan wel of die er enkel is bij bepaalde types van vragen. Dat is meteen ook de reden waarom de IEA slechts een aantal vragen openbaar maakt. Op die manier kunnen mensen zich toch een idee vormen over de bevraging, maar de vragen die iedere keer terugkomen worden – om redenen van effectieve vergelijkbaarheid in de tijd – angstvallig bewaakt. Daarover kan dus niet open gecommuniceerd worden.

Bieke De Fraine heeft ook de oproep naar synthese over de verschillende onderzoeken heen, goed gehoord. Ze wijst er daarbij op dat de gegevens uit het internationaal vergelijkend onderzoek vrij beschikbaar zijn. Alle gegevens van PISA, PIRLS en TIMSS zijn beschikbaar voor alle onderzoekers wereldwijd.

Ze meent zich ook te herinneren dat aan de leerkrachten wel degelijk is gevraagd welke leesmethode en welk materiaal ze gebruiken. In TIMSS is dat heel zeker gebeurd. De onderzoekers willen dit graag verder onderzoeken, maar tegelijk moet men indachtig zijn dat dit gegeven ook samenhangt met de koepel waaronder men ressorteert. Het is ook niet altijd eenvoudig om bepaalde scores toe te schrijven aan de methode alleen.

Er is hier ook gevraagd om te kijken naar scholen die hebben deelgenomen aan zowel TIMSS als PIRLS en aan peilingen, om na te gaan of scholen die het goed doen voor het ene onderzoek, het ook goed doen voor het andere. Gezien het in deze echter maar gaat over een representatief staal van 148 scholen, acht professor De Fraine de kans dat scholen hebben deelgenomen aan meerdere onderzoeken relatief klein. Overigens zijn ook de scholen die in 2006 en 2016 hebben deelgenomen niet noodzakelijk dezelfde.

Daarop inpikkend laat *Koen Daniëls* opmerken dat zijn vraag was of professor De Fraine zicht had op de paralleltoetsen, en of ze die kon gebruiken of niet.

Bieke De Fraine bevestigt daarop dat die gegevens inderdaad beschikbaar zijn. Er zijn echter niet zoveel scholen die paralleltoetsen gebruiken, maar scholen zouden – zeker voor dit dossier – wel meer gestimuleerd kunnen worden om mee te doen aan de paralleltoetsen. Met een grotere groep deelnemende scholen, zou er wel vergeleken kunnen worden. In principe doen scholen echter mee aan een paralleltoets om hun eigen kwaliteit in kaart te brengen. De onderzoekers zouden desgevallend aan scholen kunnen vragen om hun gegevens anoniem te mogen gebruiken.

Met betrekking tot de verschillen tussen scholen legt de spreker uit dat de balkjes rond elke school, voorgesteld door een driehoekje, de standaardfouten zijn. Er is 95 procent betrouwbaarheidsinterval. Hoe groter het balkje, hoe kleiner het aantal leerlingen van die school en hoe minder betrouwbaar er gemeten kan worden. In basisscholen gaat het meestal om één of twee klassen en zijn de betrouwbaarheidsintervallen best groot.

Koen Daniëls stelt dat hij dacht dat het om boxplots ging van de school of de klas. Als dat dan toch niet het geval is, had hij graag vernomen of de onderzoe-

kers misschien tot op leerlingniveau beschikken over de spreiding binnen een klas. Als er binnen een klas een grote spreiding is van de proportie verklaarde variatie, die toe te wijzen is aan achtgrondkenmerken, zijn die data er dan uit te filteren? Waarbij de spreker grif erkent dat het natuurlijk wel over kleine aantallen gaat.

Bieke De Fraine antwoordt daarop dat er vooral verschillen zijn tussen de leerlingen binnen een klas. Elke klas is een heterogene klas. Als er gecorrigeerd wordt voor een aantal leerlingkenmerken, dan daalt de variatie op al die niveaus inderdaad. Van de verschillen tussen leerlingen binnen een klas, kan 17,23 procent worden toegeschreven aan leerlingkenmerken. Daarbij dient echter opgemerkt dat het hier natuurlijk maar om één meting gaat. De onderzoekers hebben niet de beschikking over beginprestaties en er is geen intelligentiemeting. Meestal zijn de aanvangsprestaties natuurlijk wel de beste voorspeller van wat er later gaat komen.

Er was een vraag rond individuele uitsluiting en leerlingen met een individueel aangepast curriculum. Aan de leerkrachten werd gezegd dat de test allicht zeer frustrerend zou zijn. Zo onder andere voor leerlingen die nog maar pas in het land zijn en het Nederlands niet machtig zijn, of ook leerlingen die kampen met een zware vorm van dyslexie. De leerkrachten hebben dus wel degelijk de kans gekregen om bepaalde leerlingen individueel uit te sluiten. Dienaangaande is vastgesteld dat dat percentage in 2016 eigenlijk aan de veeleer lage kant lag. Mogelijk is dit het gevolg van het feit dat de onderzoekers aan de leerkrachten gevraagd hebben om dit enkel toe te passen bij leerlingen waarvan ze dachten dat het echt wel bijzonder frustrerend zou zijn. Finaal zijn dan ook maar 28 leerlingen, goed voor 0,52 procent van de steekproef, individueel uitgesloten. In 2006 waren er dat veel meer (1,1 procent), hetgeen de vergelijkbaarheid enigszins bemoeilijkt. Als er gekeken wordt naar de uitsluitingen op school- en individueel niveau samen, bedroegen die in 2006 7,2 procent en in 2016 1,2 procent. In 2006 werden alle leerlingen uit het buitengewoon onderwijs uitgesloten van deelname, en werden meer individuele leerlingen (anderstalige leerlingen en leerlingen met ernstige leerproblemen) uitgesloten. Waarschijnlijk hebben er dus in 2006 minder leerlingen met, bijvoorbeeld dyslexie, deelgenomen dan in 2016. Dat is dus wel degelijk een factor die men in gedachten moet houden.

Koen Daniëls laat opmerken dat dit mogelijk ook de resultaten van andere landen kan verklaren. Hij heeft namelijk gemerkt dat andere landen in hun omschrijving van degenen aan wie ze de testen uitdelen soms bewust bepaalde groepen al dan niet laten meedoen.

Bieke De Fraine antwoordt daarop dat dat inderdaad gebeurt, maar dat die landen zichzelf daarmee eigenlijk in de voet schieten. Op die manier krijgen ze immers vertekende informatie.

Kathleen Krekels vraagt daarop of in de rapporten van andere landen ook dat verschil in percentages wordt aangegeven. Want dat zou natuurlijk wel interessante informatie kunnen zijn.

Professor De Fraine bevestigt dat er per land veel informatie bestaat over de steekproeven. Soms hangt het natuurlijk ook van het onderwijssysteem af. Niet alle landen hebben bijvoorbeeld een systeem van buitengewoon onderwijs.

De spreekster bevestigt verder dat ze de informatie over de nascholing van leraren geschrapt heeft uit de powerpointpresentatie. De reden hiervoor is dat deze resultaten enigszins bevreedend waren: hoe meer nascholing de leraren volgden, hoe slechter de prestaties van hun leerlingen waren. Daaruit mag men

echter niet concluderen dat nascholingen volgen nadelig zou zijn. Er wordt integendeel een omgekeerd verband vermoed: de leerkrachten wier leerlingen het niet goed doen voor begrijpend lezen zouden sneller en meer nascholing gaan volgen daarover.

Ten algemenen titel ware het overigens interessant om wat dieper in te gaan op de kwestie van wie veel of weinig nascholing volgt. Mogelijk zijn daar immers nog andere oorzakelijke verbanden te vinden. Zijn dat bijvoorbeeld vooral leraren met veel of met weinig ervaring? Zijn dat leraren uit bepaalde scholen? Over welke nascholingen gaat het, wat is de kwaliteit van de nascholing, wat wordt er daar precies aangeleerd enzovoort? Tot nog toe heeft men dat in PIRLS nog niet echt heel concreet kunnen meten.

In PIRLS is het verschil tussen sterke en zwakke leerlingen overigens veeleer klein. Waardoor men zich de vraag kan stellen of iedereen wel voldoende uitdaging krijgt. Het is natuurlijk een goede zaak dat men de zwakke leerlingen tot op een zeker niveau krijgt, maar mogelijk blijven de sterke leerlingen daardoor wat op hun honger.

Er was een vraag over het voorbeelditem. Dat gaat inderdaad over het interpreteren van tekst.

Wat het percentage leerlingen met leerstoornissen betreft die hebben deelgenomen aan PIRLS, erkent de spreekster dat dit niet heel duidelijk is. Er zijn negen leerlingen uitgesloten wegens ernstige leer- of leesproblemen en negentien wegens onvoldoende beheersing van het Nederlands. Hoogstwaarschijnlijk hebben dus heel wat leerlingen met dyslexie wel degelijk deelgenomen aan PIRLS.

Nog met betrekking tot die verschillen tussen scholen beaamt Bieke De Fraine dat het inderdaad interessant is om te gaan bekijken wat het geheime succesrecept is van de scholen die uiterst rechts op de grafiek worden weergegeven (die hoog scoren dus). Hoe slagen zij erin om hun leerlingen tot hoge scores voor begrijpend lezen te krijgen? De spreekster verwijst naar het TIMSS-onderzoek van vorig jaar. Haar collega-onderzoeker, professor Jan Van Damme, is op bezoek gegaan bij de tien zwakste en de tien sterkste scholen. De gevoerde gesprekken waren heel leerrijk, maar leerden dat er ook hier geen simpel en helder recept voor succes is. Vaak gaat het over een combinatie van verschillende zaken, van én goede leerkrachten én inzetten op een bepaald leergebied. Mogelijk is het zinvol om iets gelijkaardigs te doen met de PIRLS-scholen. Zo kan bijvoorbeeld worden nagegaan of er scholen zijn die deelnemen aan bepaalde leesprogramma's die hier werden vermeld, en of deze dan ook aan de rechterkant van de grafiek zitten.

Er is overigens wel degelijk gevraagd of er boeken aanwezig zijn. Dat zit mee verwerkt in het Vlaamse rapport, maar zeker ook in het internationale rapport. En meestal blijkt dat nogal mee te vallen. Er zijn vaak wel boeken aanwezig, zij het in de klas, in de school of in een bibliotheek dichtbij.

Daarop inpikkend vraagt *Kris Van Dijck* of er ook gevraagd is of er desgevallend met leesmoeders en in kleinere groepen wordt gewerkt.

Professor De Fraine antwoordt ontkennend daarop. Maar meestal wordt dat sowieso gebruikt voor technisch lezen in het eerste, tweede en derde leerjaar, om dan in homogene groepjes op niveau te lezen. Maar ook daar worden er vragen gesteld over de tekst en gaat het mee over begrijpend lezen.

Er is evenmin aan de ouders gevraagd hoeveel activiteiten ze qua voorschoolse geletterdheid met hun kind hebben gedaan. Maar er is hen wel heel concreet gevraagd hoe vaak ze verhaaltjes voorlezen, hoe vaak ze liedjes zingen met hun kind, hoe vaak ze woordspelletjes doen, hoe vaak ze bijvoorbeeld onderweg borden lezen. Allemaal behoorlijk concrete zaken dus. De onderzoekers zetten dat dan uit op een schaal, zodat ouders zich daar iets kunnen bij voorstellen.

Een aantal mensen hebben verwezen naar de door professor De Fraine wenselijk geachte master Basisonderwijs. Het is haar droom dat er hoogopgeleide leraren zouden komen, zeker voor de 6- tot 12-jarigen en misschien zelfs voor de 2,5- tot 12-jarigen. De situatie zoals ze op vandaag bestaat is immers licht absurd: hoe ouder de leerlingen worden, hoe hoger opgeleid de leraren zijn. Dat komt neer op het ontkennen van het belang van het basisonderwijs. Dat is nochtans dermate belangrijk dat er ook daar logischerwijze, hoogopgeleide, goed opgeleide leraren nodig zijn. Dit betekent overigens niet per definitie dat die leerkrachten vooral heel academisch opgeleid zullen moeten worden. Er moet integendeel een heel goede samenwerking tussen hogescholen en universiteiten tot stand worden gebracht. Bij veel hogescholen leeft in dat verband het schrikbeeld dat er hoogopgeleide leraren zullen komen, die niet meer weten hoe ze een verhaal moeten voorlezen, hoe ze poppenkast moeten spelen en dergelijke meer. Het spreekt voor zich dat de onderzoekers die ook niet willen. Wél willen ze de sterktes van de hogescholen en universiteiten samenbrengen in een en-en-verhaal, in een vijfjarige opleiding waar er meer aan bod kan komen, waar er meer vakdidactisch, onderzoeksgebaseerd onderwijs kan worden gegeven.

Kathleen Helsen laat dienaangaande opmerken dat haar vraag ertoe strekte om te weten of we de master Basisonderwijs echt nodig hebben, want dat is toch een behoorlijk gevoelige vraag.

Bieke De Fraine begrijpt die aarzeling niet. Iedereen wil toch gewoon goed opgeleide leraren in het basisonderwijs.

Ann Brusseel wil specifiek op dat punt nog wat nader ingaan. Ze stelt vast dat er, bijvoorbeeld, veel verschillende manieren zijn om aan permanente vorming voor leerkrachten te doen. De huidige manier van werken vond ze als jonge leerkracht (weliswaar niet in de lagere school) totaal niet adequaat. Er wordt op school namelijk niets mee gedaan en er wordt – zeker in team – niet mee gewerkt. Moeten er wel jaren opleiding bijkomen? Of moeten de leerkrachten gedurende hun carrière jaarlijks worden bijgeschoold, zonder dat ze daarvoor uit de klas gehaald moeten worden en dus zonder dat de instructietijd daalt? Men kan misschien wel tien afzonderlijke studiedagen organiseren, maar als de leerkracht niet vervangen wordt, zitten de leerlingen alleen. Om dat te ondervangen zou men, bijvoorbeeld, kunnen overwegen om die vorming in de loop van de maand augustus te organiseren, en dan meteen voor meer dan één dag. Het moet immers over een grondige vorming gaan.

Want zelfs als er zou worden overgeschakeld op een vijfjarige opleiding, zonder daarna nog grondig bij te scholen, zal het effect van de – alleszins veel duurder geworden – opleiding niet bijster lang duren. Dit fenomeen stelt men overigens nu al vast in enkele Scandinavische landen. Ze pleit dan ook voor een heel specifieke aanpak van de problematiek. Want bij iedere discussie over mastergraden mag men niet uit het oog verliezen dat het tegelijk ook gaat over een zeer grote groep van leerkrachten die op vandaag al lesbevoegdheid hebben, maar niet beschikken over een dergelijke mastergraad. Ook en vooral die mensen moet de overheid waarderen en verder helpen, want ze willen goede leerkrachten zijn. Zo niet, dan waren ze al lang vertrokken.

Professor De Fraine beaamt dat de invoering van een master Lager Onderwijs per definitie een investering op lange termijn vormt. Daarnaast is ook de professionalisering van de huidige leerkrachten zeer belangrijk. Dit laatste situeert zich dan weer op de korte termijn. Het gaat daarbij over diverse elementen zoals daar zijn inhoud, vervanging en nog vele zaken die daaraan vasthangen.

De spreekster heeft ook begrepen dat de onderwijsverstrekkers en de minister hierover reeds hebben samengezeten. Bij die onderwijsverstrekkers bestaat alleszins veel goesting om hierrond te werken, of hieraan tegemoet te komen en om dingen in de kijker te zetten.

Koen Daniëls laat opmerken dat uit elk onderzoek dat wordt verricht, blijkt dat er één belangrijke figuur in de klas is en één belangrijke figuur in de school: respectievelijk de leerkracht en de directeur. Dat is onmiskenbaar het geval. Maar die leerkrachten werken natuurlijk wel met materiaal. Dat begint met eindtermen, die worden omgezet in leerplannen, en finaal in handboeken waarmee men aan de slag gaat. Het is dus maar de vraag of een master met dezelfde leermethode betere resultaten zal halen. Of zal hij eveneens niet zo schitterende resultaten neerzetten? In dat verband kijkt de spreker echt uit naar het volgende onderzoek, over het verschil tussen beginnende en oudere leerkrachten. Wat zijn de verschillen tussen mensen met en mensen zonder nascholing? Welke nascholingen worden er gevolgd? Als we met dezelfde handleiding hetzelfde resultaat krijgen met dure hoogopgeleide leerkrachten, dan moeten we die hoge opleiding niet doen, maar moeten we op de eerste plaats iets doen aan die handleiding. We moeten het debat zuiver houden. Het hoger onderwijs mag hier niet worden opgevoerd als *deus ex machina*.

Professor De Fraine repliceert daarop dat ze hoopt dat hoogopgeleide leraren het materiaal kritischer zullen bevragen en niet slaafs zullen volgen. In de Verenigde Staten heeft men laag opgeleide leraren. Men heeft daar dan ook zogenaamde 'scripted curricula'. De leerkracht moet gewoon het vooropgestelde script volgen en dan kan er niets misgaan. Dat is natuurlijk de ultieme vorm van controle. Dan zijn leerkrachten robotten en loutere uitvoerders. Dat is iets wat we niet willen.

Jo De Ro is de mening toegedaan dat dit relatief makkelijk te checken moet zijn, aangezien we nu al een niveau in ons leerplichtonderwijs hebben waar er masters aan de slag zijn. En daar wordt dezelfde methode van invulboeken gebruikt tot in het vierde, vijfde en zelfs zesde leerjaar toe. Alle ouders met kinderen van die leeftijd stellen dat vast. Ook in het secundair moeten ouders immers heel wat geld steken in de aankoop van dergelijke dure invulboeken. De spreker steunt dan ook ten volle het streven naar een goede lerarenopleiding.

De verwachting dat leerkrachten kritisch zouden kijken naar het materiaal dat hen aangereikt wordt is terecht. Maar men moet zich de vraag durven stellen waar dat kritisch kijken zijn oorsprong vindt. Aan de opleiding ligt het allicht niet, want dan zou dat moeten blijken in het leerplichtonderwijsniveau waar er nu al masters werken. En dat is, gezien het veelvuldige gebruik van invulboeken, niet het geval.

Ook de stelling van professor De Fraine als zou er heel veel goesting bestaan om daarmee aan de slag te gaan, trekt het lid in twijfel. Het enige officiële dat hij daarover al gehoord heeft, kwam van de Vlor en net daar zegt men principieel neen op het idee om te werken met eindtermen Nederlands die bindend zijn voor alle kinderen. De onderwijsverstrekkers en andere betrokkenen zien het werken met basisgeletterdheid niet zitten, zelfs niet rond Nederlands of lezen. Dat is het omgekeerde van 'goesting'.

Koen Daniëls heeft nog een vraag over het zelfconcept van de leraar. Daar waar professor De Fraine liefst kritische leerkrachten zou zien, vraagt hij of oudere leerkrachten mogelijk kritischer staan tegenover al wat op hen afkomt. Durven zij weigeren om mee te doen met de koepels, de handboekmakers en dergelijke? Kunnen dergelijke zaken dus misschien gelinkt worden aan het zelfconcept van de leerkrachten?

Bieke De Fraine beaamt dat in het secundair ook masters werken met invulboeken. Het masterdiploma is op zich dus geen garantie voor het kritisch kijken naar materiaal. Het hoeft, voor wat haar betreft, ook niet per se een masteropleiding te zijn, maar het moet alleszins een goede opleiding zijn, een stevige opleiding.

Koen Daniëls stelt dat het natuurlijk deels ook gaat over de instroom. Als er overgegaan wordt naar een masteropleiding opdat een bepaald profiel niet meer zou instromen, wordt er wel een heel dure vorm van toelatingsvoorwaarde ingevoerd.

Vanuit haar lesopdracht in de opleiding Pedagogische Wetenschappen stelt professor *Bieke De Fraine* frequent vast dat er ook studenten zijn die eigenlijk een hart hebben voor het lager onderwijs. Maar gedurende heel hun vijfjarige opleiding zien ze geen enkel kind. Dat vindt ze bijzonder jammer. Dat zijn de mensen die ze graag voor de klas zou zien in de lagere scholen.

Jo De Ro stelt vast dat er vanuit het hoger onderwijs en dan meer bepaald de faculteit Pedagogische Wetenschappen toch niet bepaald luidop geroepen wordt om meer praktijkgericht te gaan werken.

Koen Daniëls laat opmerken dat hij bij zijn afstuderen zelfs geprobeerd heeft om dit punt te maken via een niet-verplichte en niet in het curriculum vervatte stage. Ten gronde is de problematiek ondertussen alleszins gesteld: wat steekt men wel en niet in de opleiding. De vraag van professor De Fraine is alleszins terecht en ze leeft ook al zeer lang. Er moet vorming worden gegeven.

Jo De Ro vraagt wat de universiteiten let om dit te doen. Er is toch vrijheid van onderwijs? Het is zeker de overheid niet die dit verbiedt. En dit spijs de tendens om telkens als er in het onderwijs iets niet goed gaat, beschuldigend naar de overheid te kijken alsof die de nodige vrijheid niet zou hebben gelaten om deze of gene problemen zelf op te lossen.

Kathleen Helsen stelt insgelijks vast dat het wenselijk ware om aan de universiteiten meer praktisch vakdidactisch te gaan werken voor de lerarenopleiding.

Bieke De Fraine droomt van meer vakdidactisch onderzoek, ook gericht op het basisonderwijs, om zo'n opleiding te stofferen. Een lerarenopleiding Lager Onderwijs aan de universiteit is voorlopig nog wel niet mogelijk, omdat de universiteit er nog niet helemaal klaar voor is. Iemand die nu van de universiteit afkomt mag terecht geen les geven in een basisschool. Bij gebreke aan een juiste opleiding dreigt zo iemand immers te 'verzuipen'. Men moet specifiek zijn opgeleid voor het basisonderwijs en dus die specifieke vakdidactiek meegekregen hebben. Dat leert men op dit moment niet in die vijf jaar aan de universiteit. Als men zo'n opleiding tot stand wil brengen is er nog veel werk aan de winkel. De universiteiten moeten hun pedagogische vrijheid omarmen en dingen durven ondernemen in plaats van passief af te wachten wat er zal gebeuren.

In veel discussies hoort professor De Fraine dat leerkrachten een beetje bang zijn van de inspectie, omdat ze niet zeker zijn of iets wel mag. Maar eigenlijk mag er heel erg veel. Dat blijkt met name uit een ander onderzoek naar flexibele

leerwegen. Er zijn al scholen die dit hebben ontdekt en die met vallen en opstaan heel veel zaken uitproberen. Doordat ze dit tonen aan andere scholen, kunnen die hier ook uit leren. Dat is een mooi werkmodel.

Er is verwezen naar de rondetafel met betrekking tot lezen naar aanleiding van eerdere PISA-resultaten. Volgens Bieke De Fraine is het inderdaad zinvol om dat nog eens van onder het stof te halen om te kijken wat er toen is gedaan, wat voor effect dat had, en of wat toen allemaal gezegd is misschien nog steeds actueel is.

Wat de basisgeletterdheid betreft, hoort professor De Fraine verschillende geluiden. Iedereen is er voorstander van dat we zoveel mogelijk leerlingen hebben die over de allerlaagste lat gaan en dat we 100 procent leerlingen met basisgeletterdheid hebben. De vraag is echter hoe men dat moet realiseren. De eindtermen bepalen is daarbij één ding. Onderwijs is een doelgerichte activiteit. Er worden doelen nagestreefd en er wordt nagegaan of die gehaald worden. Doelen zijn dus belangrijk. Ze moeten duidelijk en ambitieus geformuleerd zijn. Daarna echter begint het echte werk in de klassen en scholen.

De volgende vraag is dan welke begeleiding er zal zijn om scholen en leerkrachten te ondersteunen om alle leerlingen over die lat te krijgen. Wat gebeurt er als een bepaalde school of een bepaalde leerling de lat niet haalt? Gaat men dat meten? Gaat men daar streng op zijn? Gaat de decreetgever bepalen wat er in dat geval moet gebeuren? Daar hangt dus heel veel mee samen. Onderzoekers kunnen mooie, betrouwbare en valide toetsen maken, maar dat is nog altijd maar meten. Dat is nog maar de eerste stap. De volgende stap gaat over wat de consequenties zijn. En daar kan dus nog heel veel discussie over zijn.

In het voorstel van decreet over de einddoelen leest professor De Fraine dat de implementatie van basisgeletterdheid moet worden gemonitord en geëvalueerd na drie schooljaren. Dat is belangrijk, want het zou niet de eerste keer zijn dat goedbedoelde maatregelen perverse effecten of anderszins ongewenste neveneffecten sorteren. Dat alles moet dus zeker goed in kaart worden gebracht.

Er is gevraagd welke factoren doorslaggevend zijn. Een van de belangrijke factoren om de kwaliteit te verbeteren, is onder andere tijd. Er is hier al gesproken over de instructietijd. Sommigen stellen dat leerkrachten in augustus nascholing zouden moeten volgen. Voor leerlingen is de instructietijd 180 dagen op een schooljaar. Voor sommige leerlingen is dat echter niet genoeg en is er verlengde instructietijd nodig. Het is dan natuurlijk de vraag of dat kan worden aangeboden binnen de schooltijd. Het ware in elk geval jammer, mochten daarvoor turnlessen moeten sneuvelen, maar misschien zijn er ook andere manieren. Ook daarin hebben scholen een zekere vrijheid. Naast tijd vraagt dit overigens ook inzet en inspanning. Ook weten we dat feedback naar de leerlingen toe een element is om het lezen te stimuleren.

In TIMSS zowel als in PIRLS werd het aantal boeken thuis bevraagd. In internationaal onderzoek vormt dat een typische meting van sociaal-economische status. Of daar in het beleid rekening mee moet worden gehouden is echter niet zo heel goed meetbaar. Meestal wordt aan de kinderen overigens gevraagd hoeveel boekenkasten er zijn. Maar kasten kunnen natuurlijk groot of klein zijn. In die zin zijn de studietoelage of het opleidingsniveau van de moeder factoren die helderder te meten zijn. Het aantal boeken in de thuissetting is meer iets voor internationaal vergelijkend onderzoek, en niet zozeer voor het beleid.

Daarop inpikkend laat *Jo De Ro* opmerken dat dit gegeven nochtans wel degelijk invloed heeft op het lezen.

Bieke De Fraine beaamt dat. Maar, zoals gezegd, in onderzoeksmiddens wordt dit toch meer gezien als een meting van de sociaal-economische status van een gezin. Die vertoont overigens ook een samenhang met het opleidingsniveau van de ouders, met studietoelagen enzovoort.

Er werd hier ook een vurig pleidooi gehouden om af te stappen van de AVI-leesmethode. Professor De Fraine meent dat dit niet aangewezen zou zijn, ze wil veeleer pleiten voor een wijs gebruik van deze methode. Het is immers wel degelijk een goede manier om het technische leesniveau te monitoren. Dit veronderstelt natuurlijk ook dat er goede leerkrachten en zorgleerkrachten zijn, die daar goed naar kunnen kijken. Er worden in deze test twee dingen gemeten, namelijk de leessnelheid en de accuratesse. Het kan dus zijn dat leerlingen op één van de twee elementen uitvallen, maar dat dit gecompenseerd wordt door het andere element. Snelheid is bijvoorbeeld niet zo'n groot probleem als de leerling wel degelijk goed begrijpt wat hij leest. Officieel zit hij dan misschien maar op niveau AVI 5, maar in wezen kan hij boeken van een hoger niveau aan. Het zal alleen wat langer duren. Dat is dus zeker geen onoverkomelijk probleem.

De AVI-methode moet dus op een verstandige manier gebruikt worden. Technisch lezen, begrijpend lezen en leesplezier hangen allemaal samen, mits een en ander maar op een intelligente manier wordt aangepakt. Laat kinderen bijvoorbeeld geen lijsten met woorden lezen, maar zorg voor zinvolle teksten vanaf een bepaald AVI-niveau. Sommigen gewagen van de 'terreur van AVI'. Scholen verschillen onderling in hoe sterk ze daar op inzetten. AVI zonder meer laten vallen is een slecht idee, maar kinderen enkel daarop beoordelen, is evenzeer een slecht idee. Het is ook doodjammer dat het gebruik van deze methode aanleiding kan geven tot pestgedrag.

Het PIRLS-onderzoek meet begrijpend lezen, maar men mag daarbij niet uit het oog verliezen dat technisch lezen daar mee een onderdeel van is. Bieke De Fraine kan zich de juiste cijfers niet onmiddellijk voor de geest halen, maar ze vermoedt dat daar alleszins een duidelijk verband tussen bestaat. Andere studies kunnen dat waarschijnlijk beter in kaart brengen.

Professor De Fraine heeft er akte van genomen dat als er gekeken wordt naar verschillen tussen scholen, ook en vooral de 'good practices' in de kijker gezet moeten worden. Er dient dus te worden nagegaan wat die scholen die erin slagen om hun leerlingen tot een hoog niveau van begrijpend lezen te brengen, nu precies doen. Men dient zich daarbij overigens wel te realiseren dat de praktijk van de ene school niet zomaar te kopiëren is naar een andere school. Zulks vraagt altijd een grondige vertaalslag.

Voor wat de lerarenopleiding betreft, is professor De Fraine het ermee eens dat vakdidactiek heel belangrijk is. Algemene didactiek is belangrijk, opdat alle leraren minstens eenzelfde jargon zouden gebruiken en voor een stuk dezelfde bagage zouden hebben, maar de vakdidactiek maakt wezenlijk het verschil. Daar gaat het echt over hoe men bepaalde thema's aanbrengt. Probleem daarbij is echter wel dat we niet over voldoende vakdidactisch onderzoek beschikken. De reden daarvoor zou gezocht moeten worden in het feit dat de overheid geen vakdidactisch onderzoek kan sponsoren omdat het daarbij over de gehanteerde methode gaat, waardoor men dreigt te raken aan de pedagogische vrijheid. Dat is een spijtige zaak. In Nederland wordt er bijvoorbeeld meer aan vakdidactisch onderzoek gedaan, waarbij onderzoekers en leraren echt samenwerken en dingen uitproberen. Dat zou Bieke De Fraine ook in Vlaanderen graag meer zien gebeuren.

Er werd hier ook geconstateerd dat daar waar in PISA ongeveer 17 procent van de leerlingen het laagste niveau niet haalt, dat percentage in PIRLS maar 3

procent bedraagt. Professor De Fraine laat daarbij opmerken dat de betrokken niveaus ook niet helemaal dezelfde zijn. Ze preciseert dat PISA wordt georganiseerd door de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) en PIRLS door de IEA. Meestal wordt gesteld dat de OESO een meer politieke en economische organisatie is, terwijl de IEA een groep van onderzoekers is. PIRLS heeft vier niveaus, PISA heeft er meer. De vergelijkbaarheid is dus beperkt. Bovendien gaat PISA over vijftienjarigen, over het secundair onderwijs dus, terwijl PIRLS over het vierde leerjaar, over het basisonderwijs gaat. Het is dan ook bepaald moeilijk om grote conclusies te trekken uit een vergelijking van de resultaten.

Een lid verwees ook naar de toenemende beeldcultuur. In het PIRLS-onderzoek ging het echt over teksten op papier, waarover men vragen moest beantwoorden. Bieke De Fraine wil zeker niet ontkennen dat er een verschuiving aan de gang is, maar die is er in alle West-Europese landen. En toch vertonen de meeste andere West-Europese landen niet zo'n achteruitgang in het kunnen lezen van lange teksten. De beeldcultuur vormt op zich dus niet meteen een verklaring voor de uitgesproken daling in Vlaanderen. Allicht ware het echter ook nuttig om na te gaan wat kinderen opsteken uit beeldmateriaal en hoe educatief dat is.

Jan Durnez preciseert dat hij het wel degelijk had over het lezen in de thuissituatie. Vaak is er geen papieren krant meer en zijn er ook geen of nauwelijks nog boeken aanwezig. Iedereen volgt het beeld op een scherm. In welke mate is dat compenseerbaar? Ook schrijven is niet of nauwelijks meer van deze tijd. Het is dan ook legitiem om te vragen hoe mensen over tien of twintig jaar zullen leren. Hoe gaan ze dingen begrijpen? Het lid merkt dat er, bijvoorbeeld, nu al gebruikgemaakt wordt van educatieve games bij opleidingen in ziekenhuizen. Men geeft geen handleidingen of cursussen meer, maar men toont plaatjes en men laat spelen. In zo'n context is het maar de vraag hoe we het lezen opnieuw op tafel kunnen krijgen. Die kwestie gaat weliswaar verder dan wat er hier vandaag besproken wordt, maar het is onmiskenbaar een evolutie die volop bezig is.

Bieke De Fraine beaamt dat men die technologische revolutie niet zomaar kan stopzetten. De vraag is wat scholen in het licht daarvan het beste doen. Moeten ze de wereld deels buiten de schoolmuren houden of moeten ze die net volop binnenhalen? Allicht zal het een beetje van beide zijn.

Jan Durnez geeft nog mee dat hij zo'n veertig jaar geleden in Mexico City zag dat metrostations werden aangegeven met plaatjes. Dat was hier toen ongezien. Maar veertig jaar later moet hij vaststellen dat ook hier meer en meer teksten vervangen worden door plaatjes. De noodzaak om te kunnen lezen wordt daardoor natuurlijk heel wat minder.

Koen Daniëls wil niet ontkennen dat de beeldcultuur in Vlaanderen sterk toeneemt. Maar datzelfde fenomeen doet zich ook voor in Nederland en daar misschien zelfs nog iets meer en sneller dan bij ons.

Jan Durnez wil in deze zeker geen positie kiezen. Hij stelt enkel de vraag hoe we ons moeten positioneren binnen de aan de gang zijnde evolutie. Daar waar mensen vroeger iets begrepen via begrijpend lezen, kijken ze nu naar beelden. Hij geeft het voorbeeld van een verfilmd boek. Begrijpen de kijkers de film beter dan de lezers het boek begrijpen, of is het omgekeerde het geval?

Kathleen Helsen meent dat hier de vraag aan de orde wordt gesteld hoe belangrijk begrijpend lezen nog is op de manier dat we dat altijd gedaan hebben. Zijn er misschien andere methoden die meer en meer op de voorgrond komen en die er ook voor zorgen dat de bevolking begrijpt wat ze moet begrijpen? Het

onderzoek naar begrijpend lezen is nog gebaseerd op het oude model. En het is daarbij maar de vraag of dergelijk onderzoek wel voldoende toekomstgericht is om ten volle relevant te zijn. Dat is ook een mogelijke manier om de onderzoeksresultaten te benaderen.

Bieke De Fraine repliceert daarop dat veel onderwijskundigen ervan overtuigd zijn dat er minstens een zekere bagage – een soort kennisbasis – nodig is om goed te begrijpen wat men ziet en hoort. En die basis verwerft men zowel op school als thuis.

De evolutie naar meer en meer beeldgerichtheid valt vanzelfsprekend niet te stoppen. En dus moeten de leerlingen ook voldoende mediawijs gemaakt worden. Het gaat daarbij dus over een extra doelstelling, die op vandaag al belangrijk is: mediawijsheid, kritisch staan tegenover al het nieuws en 'fake news' dat op ons afkomt.

Er werd ook gevraagd hoe het komt dat het begrijpend lezen vooral bij jonge leerkrachten zo achteruitgaat. Op dit moment weten we niet of dat te maken heeft met opleiding, ervaring, attitude of nog andere factoren. Wel is ondubbelzinnig vastgesteld dat de mate van ervaring van de leerkracht een samenhang vertoont met de scores voor begrijpend lezen bij hun leerlingen. Hoe die samenhang echter precies ineenzit kan momenteel nog niet helder gevat worden. Om hierin meer klaarheid te brengen zou er overwogen kunnen worden om bepaalde toetsen ook te geven aan studenten in de lerarenopleiding en aan startende leerkrachten. Maar dat zijn nog maar ontluikende ideeën die verder doordacht moeten worden.

De vraag hoeveel tijd er in de lerarenopleiding wordt besteed aan begrijpend lezen en of er desgevallend grote veranderingen zijn geweest in het curriculum van de lerarenopleiding, kan *Bieke De Fraine* niet beantwoorden. Ze hoopt echter dat men in de lerarenopleiding ook terdege kennis heeft genomen van de resultaten van het PIRLS-onderzoek en het begrijpend lezen nog steeds belangrijk genoeg vindt om er de nodige tijd aan te besteden.

Naar aanleiding van de vraag naar een synthese van de vele onderzoeken voelt professor De Fraine zich aangesproken als onderzoeker. Het is immers waar dat er, naast de gekende grote onderzoeken, ook heel veel onderwijsonderzoek beschikbaar is via bachelor- en masterproeven en doctoraten. Soms dreigt men dan ook door de bomen het bos niet meer te zien. Dat geldt overigens niet enkel voor onderwijsonderzoek. Ook in andere studies gaat men steeds vaker naar meta-analyses en overzichtsstudies. Dat is ook belangrijk omdat er op elk onderzoek wel wat ruis zit en er vaak betrouwbaarheidsproblemen zijn. Pas als alles wordt samengevoegd, komt er een omvattend plaatje tevoorschijn. En zelfs dan moet men nog op zoek gaan naar waar het probleem zich precies situeert. Doorgaans zal dat een lijst van knelpunten opleveren waarvan het ene al belangrijker is dan het andere. Er zullen dan ook meerdere ingrepen tegelijk moeten gebeuren om zaken te veranderen, niet alleen in onderwijs, maar ook in andere sectoren die al dan niet voldoende ondersteunend zijn voor onderwijs. Professor De Fraine ziet het dus als een taak voor de onderzoekers om overzichten te maken, zaken in kaart te brengen, onderzoeken met elkaar te verbinden en om te proberen het grotere plaatje te schetsen. Ze denkt daarbij dan aan vragen als aan welke leraren en welke scholen we nood hebben. Het moge in elk geval duidelijk zijn dat we behoefte hebben aan sterke scholen met een sterk beleidsvoerend vermogen en dat sterke leerkrachten cruciaal zijn voor de kwaliteit van het onderwijs. Men moet er ook voor zorgen dat ze goed ondersteund zijn, omdat zij het zijn die het elke dag opnieuw moeten waarmaken.

Koen Daniëls wil nog even terugkomen op de kwestie van de variabiliteit in de interpretatie van de eindtermen. In Nederland kan men qua duidelijkheid van de formulering bijvoorbeeld terugvallen op de Cito-toetsen. In Vlaanderen daarentegen zijn de huidige eindtermen Nederlands voor het lager onderwijs dermate vaag dat men daar begrijpend lezen zelfs niet in terugvindt. Alleen iemand die zelf al heel sterk is in begrijpend lezen kan dat daar misschien uit distilleren. Van professor De Fraine had het lid dan ook graag vernomen of ze zicht heeft op de mate van concreetheid van de eindtermen in andere landen.

Bieke De Fraine antwoordt daarop dat men vooral Engeland graag verder zou onderzoeken. Maar of de eindtermen elders concreter zijn, kan ze niet zeggen. Ze preciseert dat elk land een zogenaamde curriculumvragenlijst heeft ingevuld om het onderwijssysteem in kaart te brengen voor dat gebied. Daar gaan de onderzoekers zich nu over buigen. Op zich zijn duidelijke eindtermen en duidelijke doelen natuurlijk waardevol, ook en vooral als men gaat monitoren of ze gehaald worden. Als er peilingstoetsen opgesteld moeten worden zijn heldere eindtermen insgelijks nuttig. Dat betekent overigens niet dat er een lange lijst van heel enge eindtermen moet zijn, maar men moet wel goed weten wat er precies verwacht wordt. Anders kan men ook niet meten of monitoren.

Professor De Fraine geeft verder nog mee dat men in de meeste landen ook met een vorm van centrale examens werkt. Vlaanderen is op dat gebied een buitenbeentje. Ze geeft les aan studenten uit de hele wereld, die al frequent hebben laten opmerken dat ze het zeer vreemd vinden dat iedereen hier aan hoger onderwijs kan beginnen, zonder eerst langs een centraal examen te moeten passeren. Zo'n centraal examen heeft overigens zowel voor- als nadelen. Waar dat wel bestaat wordt er van de leraren ook verwacht dat ze hun studenten voorbereiden op die test, het zogenaamde 'teaching to the test'. Die test maakt immers een wezenlijk verschil voor de toekomst van de leerlingen en dus moet alles in het onderwijs daarop worden toegespitst. Zowel leerlingen als ouders verwachten dat. Dat is volgens de spreker niet bepaald een wenselijke evolutie. Als er naar andere landen wordt gekeken, dan moet er selectief tewerk worden gegaan. De sterke dingen moeten eruit worden gehaald, maar men moet ook oog hebben voor mogelijke valkuilen.

Jo De Ro wijst er daarbij op dat de heersende ongerustheid vooral betrekking heeft op reeds actieve leerkrachten en dus niet enkel op mensen die nog in de lerarenopleiding zitten of aan die opleiding willen beginnen. Wijzigingen aan de lerarenopleiding zijn relatief eenvoudig te realiseren. Bijsturingen binnen het reeds bestaande korps zijn daarentegen niet zo makkelijk tot stand te brengen. Alleen al in het basisonderwijs gaat het immers al gauw over enkele tienduizenden leerkrachten. Als er bij hen en bij de directies en de koepels goesting zou bestaan om de komende maanden daarrond te werken, zou het niet evident zijn om een methode te ontwikkelen via dewelke mensen op grote schaal nieuwe inzichten en nieuw materiaal zouden kunnen aangeboden krijgen. Mogelijk kunnen MOOC's hier uitkomst bieden. Heeft professor De Fraine weet van nog andere methodes?

Het lid haalt in dat verband nog aan dat Polen midden de jaren 2000 een bijzonder slecht PISA-resultaat neerzette, maar sindsdien grote sprongen voorwaarts gemaakt heeft. Kunnen we daar desgevallend iets uit leren? Heeft dat land ingezet op het bijbrengen van nieuwe inzichten aan alle leerkrachten? Het is overigens ook niet evident om leerkrachten zoveel mogelijk voor de klas te houden en tegelijk te vragen dat ze zich verder professionaliseren. De zaak moet immers praktisch haalbaar blijven. De aula's in onze universiteiten en hogescholen zijn nu al te klein om aan alle eerstejaarsstudenten les te geven, laat staan dat ze een plotse toevloed aan bestaande leerkrachten zouden kunnen opvangen.

Zijn er succesvolle voorbeelden in andere landen waar men massief heeft ingezet op het bijscholen van leerkrachten?

Bieke De Fraine antwoordt hierop dat er grote verschillen bestaan tussen de landen op het gebied van de nascholing. Uit het TALIS-onderzoek moet blijken dat de Vlaamse leraren over het algemeen weinig tijd spenderen aan nascholing. In veel landen is levenslang leren meer vanzelfsprekend dan hier. Hoe ze dat aanpakken en hoe bepaalde landen erin geslaagd zijn om hun bestaande lerarenkorps massaal te professionaliseren is dan ook een goede vraag. Ze zal met haar collega's in taaldidactiek bespreken of er een MOOC over leesstrategieën kan worden aangeboden. Dat lijkt haar een waardevol initiatief. Of dat het grote verschil zal maken, weet ze natuurlijk niet, maar niets doen is geen optie.

Kathleen HELSEN,
voorzitter

Koen DANIELS
Tine SOENS,
verslaggevers

Gebruikte afkortingen

AVI	Analyse van Individualiseringsvormen (methode voor technisch lezen)
Cito	Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (Nederland)
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
KU Leuven	Katholieke Universiteit Leuven
LIST	Lezen IS Top
M-decreet	decreet betreffende maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften
MOOC	massive open online course
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment (van de OESO)
SERV	Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen
SES	socio-economische status
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
Vlor	Vlaamse Onderwijsraad