

ingediend op **1845** (2023-2024) – Nr. 1  
12 oktober 2023 (2023-2024)

## **Verslag van de gedachtewisseling**

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

over de resultaten van het PIRLS-onderzoek 2021  
(Progress in International Reading Literacy Study)

*Samenstelling van de Commissie voor Onderwijs:*

*Voorzitter:* Karolien Grosemans.

*Vaste leden:*

Arnout Coel, Koen Daniëls, Karolien Grosemans, Kathleen Krekels, Annabel Tavernier;  
Roosmarijn Beckers, Jan Laeremans, Kristof Slagmulder;  
Loes Vandromme, Hilâl Yalçin;  
Jean-Jacques De Gucht, Gwendolyn Rutten;  
Johan Danen, Elisabeth Meuleman;  
Hannelore Goeman.

*Plaatsvervangers:*

Marius Meremans, Axel Ronse, Nadia Sminate, Kris Van Dijck, Katja Verheyen;  
Leo Pieters, Els Sterckx, Sam Van Rooy;  
Katrien Schryvers, Brecht Warnez;  
Els Ampe, Tom Ongena;  
Stijn Bex;  
Steve Vandenberghe.

*Toegevoegde leden:*

Kim De Witte.

## INHOUD

I.	Uiteenzetting door de onderzoekers .....	4
1.	Situering.....	4
2.	Onderzoekskenmerken .....	4
3.	Prestaties van leerlingen: Vlaanderen .....	5
4.	Prestaties van leerlingen: internationale vergelijking .....	6
5.	Rol van achtergrondkenmerken .....	7
6.	Kenmerken van het leesonderwijs in Vlaanderen.....	8
7.	Conclusie .....	9
II.	Bespreking.....	11
1.	Tussenkomsten van de leden .....	11
1.1.	Loes Vandromme .....	11
1.2.	Hannelore Goeman .....	12
1.3.	Annabel Tavernier .....	12
1.4.	Elisabeth Meuleman .....	13
1.5.	Jan Laeremans .....	14
1.6.	Gwendolyn Rutten.....	14
1.7.	Hilâl Yalçin .....	14
1.8.	Kathleen Krekels.....	14
1.9.	Johan Danen .....	15
1.10.	Jean-Jacques De Gucht.....	15
1.11.	Koen Daniëls .....	15
1.12.	Karolien Grosemans .....	16
2.	Antwoorden van de onderzoekers .....	16
3.	Replieken van de leden en bijkomende antwoorden.....	20
	Gebruikte afkortingen.....	23
	Bijlagen: zie <a href="#">dossierpagina</a> van dit document op <a href="http://www.vlaamsparlement.be">www.vlaamsparlement.be</a>	

Op 29 juni 2023 organiseerde de Commissie voor Onderwijs een gedachtewisseling over de resultaten van het PIRLS-onderzoek 2021 (Progress in International Reading Literacy Study) met de onderzoekers.

Dit was een eerste van twee besprekingen van de PIRLS-resultaten. De tweede bespreking vond plaats op 6 juli 2023 in de vorm van een hoorzitting met het Leesoffensief, Katholiek Onderwijs Vlaanderen, het GO!, OVSG en Tim Surma.

Op 29 juni waren te gast:

- dr. Koen Aesaert, promotor PIRLS-onderzoek Vlaanderen;
- dr. Katrijn Denies, coördinator en copromotor PIRLS-onderzoek Vlaanderen;
- dr. Hilde Van Keer, copromotor PIRLS-onderzoek Vlaanderen;
- dr. Jonas Dockx, senior analist PIRLS-onderzoek Vlaanderen.

De bijlagen zijn te vinden op de [dossierpagina](#) van dit document op [www.vlaamsparlement.be](http://www.vlaamsparlement.be).

## I. Uiteenzetting door de onderzoekers

### 1. Situering

*Katrijn Denies* legt uit dat PIRLS staat voor Progress in International Reading Literacy Study. De meting van de vaardigheid in begrijpend lezen vindt sinds 2001 vijfjaarlijks plaats aan het einde van de internationale 'grade 4', het vierde leerjaar. Vlaanderen nam al drie keer deel. De internationale aansturing gebeurt door de International Association for the Evaluation of Educational Achievement die de inhoudelijke uitwerking uitbesteedt aan Boston College. PIRLS wordt in Vlaanderen uitgevoerd door de KU Leuven en de UGent.

Het is niet gemakkelijk om veranderingen in de resultaten concreet te maken. Gebruikmakend van één van de weinige instrumenten die bestaan, namelijk de richtlijnen van Rindermann, staat de daling tussen 2006 en 2016 gelijk aan ongeveer een half jaar begrijpend leesonderwijs. Naar aanleiding van die resultaten is er heel wat gebeurd, zoals de Taalraad Begrijpend Lezen, het Leesoffensief, nascholingen en andere projecten over begrijpend lezen. De wetenschappelijke wereld lanceerde ook de vijf sleutels voor begrijpend lezen. Heel recent is het document 'Les in Lezen' vrijgegeven, dat praktijkgericht onderzoek over effectief leesonderwijs bundelt. Die initiatieven lopen maar hebben tijd nodig om in te sijpelen, stelt de spreker.

### 2. Onderzoekskenmerken

Aan PIRLS 2021 namen 400.000 leerlingen uit 57 landen deel. Het is de enige onderwijsstudie die succesvol werd uitgevoerd tijdens de pandemie, in die zin dat in 37 landen, waaronder Vlaanderen, alles is kunnen doorgaan zoals gepland. Die landen kunnen dus een vijfjarige trend schetsen aan het einde van het vierde leerjaar. Veertien landen hadden een half jaar uitstel nodig en toetsten aan het begin van het vijfde leerjaar. Zij vormen 'wave 2' en hebben een 5,5-jarige trend geschetst en maken geen deel uit van het Vlaamse PIRLS-rapport. In die groep zit Ierland, waar veel Vlaamse initiatieven op gericht zijn en door geïnspireerd zijn. In 'wave 3' zaten landen die een volledig jaar uitstel hebben genomen. Die maken wel deel uit van het rapport omdat ze op het einde van het vierde leerjaar getoetst hebben. Zij hebben een jaar extra gehad om te recupereren van de gevolgen van de pandemie, dus die leerlingen hebben iets langer opnieuw normaal onderwijs kunnen genieten.

Voor Vlaanderen namen meer dan 6700 leerlingen deel uit 189 scholen. Ondanks de moeilijke omstandigheden door de pandemie hebben scholen er alles aan

gedaan om mee te werken, omdat ze het belang van begrijpend lezen inzien. De scholen zijn geïdentificeerd aan de hand van de gestratificeerde toevalssteekproef die rekening houdt met het net, de gemiddelde OKI-score van de school en de provincie. Er waren ook scholen uit het buitengewoon onderwijs bij. Leerlingen daar zijn geïdentificeerd door aan de leerkrachten te vragen welke leerlingen les krijgen op een niveau dat ongeveer overeenstemt met het leesniveau waarnaar gestreefd wordt in het vierde leerjaar. De responsgraad op zowel school- als leerlingenniveau is zeer hoog, dus de representativiteit is verzekerd, aldus Katrijn Denies.

De dataverzameling gebeurde met een gestandaardiseerde toetsafname, begeleid door iemand extern aan de school die door de onderzoeksleiders aangesteld en opgeleid werd. Er was ook een kwaliteitscontroleur op ronde in alle landen. Landen mochten kiezen om digitaal of met pen en papier te toetsen. Die verdeling op landniveau was ongeveer fiftyfifty. Vlaanderen heeft voor het eerst gekozen voor digitale deelname, gekoppeld aan een grote steekproefgroep die deelnam met pen en papier. Zo is met zekerheid te bepalen dat de veranderende trend toe te schrijven is aan de vaardigheden van de leerlingen en niet aan de toetsmodus.

In alle scholen zijn de internationaal ontwikkelde toetsen voor begrijpend lezen en vragenlijsten voor leerlingen, ouders, leerkrachten en schoolleiders afgenomen. Daarnaast is er een extra Vlaams onderdeel met observaties van leerlingen die leestoetsen maken en tegelijk luidop verwoorden hoe zij te werk gaan en wat zij denken. Voorts zijn er interviews met leerkrachten en observaties in klassen, als ook een bijkomende vragenlijst over de pedagogisch-didactische aanpak van begrijpend lezen. Die extra's voor Vlaanderen worden nog verwerkt.

De toetsen testen twee leesdoelen: lezen voor het plezier, dus verhalen, en lezen om informatie te verwerven. Het gaat om gewone lineaire informatieve teksten, maar ook gesimuleerde webomgevingen waar de leerlingen aan de slag gaan met hyperlinks, menu's enzovoort. Ongeacht het leesdoel worden er vier leesprocessen getoetst: van expliciet vermelde informatie opzoeken, dus het reproduceren van basisfeiten die duidelijk in de tekst staan, tot tekstevaluatie. Tekstevaluatie komt in de Vlaamse eindtermen amper aan bod. PIRLS test dus meer dan alleen de Vlaamse eindtermen, merkt de spreker op.

### **3. Prestaties van leerlingen: Vlaanderen**

Volgens de voorzichtige richtlijnen van Rindermann is Vlaanderen tussen 2016 en 2021 vier maanden leesonderwijs extra verloren, dus ten opzichte van 2006 ongeveer tien maanden. Katrijn Denies illustreert dat aan de hand van twee voorbeelditems. In de eerste paragraaf van een tekst over soorten haaien worden er allerlei feiten over de tanden van haaien gegeven. Leerlingen wordt gevraagd twee ervan neer te schrijven. In 2006 kon in Vlaanderen 64 procent van de leerlingen twee feiten in eigen woorden benoemen, in 2021 was dat nog maar 49 procent.

Ten tweede lezen de leerlingen een verhalende tekst over een wolfje dat de naam Schitterend Stro heeft gekregen. Dat wolfje is zowel roekeloos, nieuwsgierig als dapper. Aan de leerlingen wordt gevraagd om er een eigenschap uit te kiezen en toe te lichten waarom ze vinden dat het wolfje zo is. Ze worden dus niet beoordeeld op de eigenschap die ze kiezen, maar wel op de mate waarin het hen lukt toe te lichten waarom ze vinden dat het wolfje zo is. Dus als ze dapper kiezen, moeten ze dat kunnen illustreren met enkele concrete voorbeelden uit het verhaal. Dat mag met schrijf- en grammaticale fouten. In 2006 kon 61 procent van de leerlingen dat, in 2021 nog slechts de helft van de leerlingen. Niet alleen bij deze twee voorbeelditems maar ook bij de meeste andere toetsitems is Vlaanderen 10 tot 15 procentpunt verloren.

Verschillen in scores tussen landen of tussen cycli van PIRLS binnen één land, kunnen niet verklaard worden doordat de antwoorden op open vragen door andere personen gescoord worden.

Op basis van de antwoorden in een uitgebreide voorstudie, wordt er een strikte scoringsgids opgesteld. De beoordelaars van de testen worden daar uitgebreid op getraind met een reeks voorbeelden van wat voldoende en onvoldoende is. De teksten zijn niet zo lang dat leerlingen zeer veel verschillende goede antwoorden kunnen geven, dus alle mogelijke antwoorden komen aan bod in die scoringsgids. Bovendien wordt ook de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid nagegaan, met altijd een zeer hoge overeenstemming tussen scoorders en tussen cycli.

Een andere manier om betekenis te geven aan de Vlaamse score van 511 is de verdeling van de leerlingen over de verschillende vaardigheidsniveaus die de IEA onderscheidt. In Vlaanderen leest 3 procent van de leerlingen op een gevorderd niveau. Dat zijn leerlingen die een volledig verhaal kunnen overschouwen en de fijnere nuances, de implicaties en verschuivingen in emoties volledig kunnen vatten. In Singapore presteert 35 procent van de 10-jarigen op dat niveau. Aan de andere kant van het spectrum is er het lage niveau, waarvoor leerlingen één feit en geen twee over haaiantanden kunnen opsommen. Dat lage niveau is zeer eenvoudige, feitelijk meegedeelde informatie kunnen reproduceren of naast elkaar kunnen plaatsen en een simpele vergelijking kunnen maken. In Vlaanderen haalt 23 procent dat niveau, 6 procent zit eronder.

In 2006 presteerde 7 procent van de leerlingen op het gevorderde niveau. Dat men dat te weinig vond, was de reden waarom de resultaten toen de media hebben gehaald. De conclusie was toen dat de grootste talenten meer gestimuleerd moesten worden. Nu is die groep meer dan gehalveerd. De groep leerlingen die het lage niveau niet bereikte, was in 2006 1 procent. Nu is dat verzesvoudigd. Een ander opmerkelijk verschil is dat 10 procent van de leerlingen in 2006 onder of op laag niveau las, tegenover 50 procent op hoog en gevorderd niveau. Nu zijn beide groepen even groot, namelijk ongeveer 29 procent.

#### **4. Prestaties van leerlingen: internationale vergelijking**

In de internationale vergelijking maakt de evolutie van de plaats niet zoveel uit omdat er steeds andere landen deelnemen, merkt Katrijn Denies op. Wel relevant is in welk gezelschap Vlaanderen zich bevindt (dus: welke landen gelijkaardig scoren) en hoe het zich verhoudt ten opzichte van het gemiddelde en de mediaan. Vlaanderen zit significant onder de mediaan en nipt boven het gemiddelde, in het gezelschap van Malta, Frankrijk, Servië, Albanië, Cyprus en Israël. Bij Israël hoort een kanttekening omdat het een 'wave 3'-land is en dus een jaar extra had om te bekomen van de effecten van de pandemie. Lager in de rangschikking staat van de EU-15-landen alleen nog Wallonië. Egypte en Zuid-Afrika staan helemaal onderaan. Aan de top staan Singapore, Hongkong, Rusland en Engeland. Ook Engeland heeft een jaar extra gehad.

Belangrijk is voorts hoeveel leerlingen elk land uitsluit van deelname. Elk land heeft immers de mogelijkheid om bijvoorbeeld zeer afgelegen scholen, ontzettend kleine scholen of leerlingen die uitsluitend in een andere landstaal les krijgen uit te sluiten. Ook op leerlingenniveau kan een land selecteren, bijvoorbeeld geen andersstalige nieuwkomers of leerlingen met een zeer ernstige leerstoornis die niet kunnen deelnemen zonder voorleessoftware. Vlaanderen heeft 2,5 procent van de leerlingen uitgesloten. In andere landen kan dat hoger zijn. Zodra zij meer dan 5 procent uitsluiten, krijgen ze een voetnoot in het rapport. Singapore bijvoorbeeld heeft 14 procent van de leerlingen uitgesloten. Meer dan 5 procent van de leerlingen uitsluiten, is niet noodzakelijk valsspelen. In Singapore zijn er bijvoorbeeld veel internationale scholen en het beleid daar wenst die scholen niet mee te nemen,

terwijl ze allicht niet slechter zouden scoren dan de 'gewone' leerlingen. Maar het blijft toch verstandig om inzicht in de uitsluitingen mee te nemen in de interpretatie van de resultaten. In Vlaanderen zijn scholen met minder dan vijf leerlingen in het vierde leerjaar uitgesloten, gewoon om praktische en budgettaire redenen. De toetsbegeleiders moeten immers betaald worden. Op schoolniveau zijn de Frans-talige scholen uitgesloten en scholen van type 2 buitengewoon onderwijs, omdat daar geen enkele leerling op het niveau van het vierde leerjaar leest. Om redenen van afstand is geen enkele school uitgesloten. Op leerlingenniveau zijn het de anderstalige nieuwkomers en leerlingen die een te ernstige lees- of leerstoornis hebben. Leerlingen die lezen met voorleessoftware zijn uitgesloten uit de analyse, maar hebben wel deelgenomen. De onderzoekers hebben hun scores onderzocht en die zouden de totale scores van Vlaanderen niet beïnvloed hebben. Tot slot zijn twee kinderen met fysieke beperkingen uitgesloten, omdat ze gebroken armen hadden. Vlaanderen heeft dus zeer inclusief gewerkt, de uitsluitingen zijn beperkt en gecontroleerd.

Naast het extra jaar en de uitsluitingen, is de gemiddelde leeftijd van de kinderen een factor. Hoewel ze allemaal even lang formeel leesonderwijs gehad hadden, waren kinderen in een aantal landen aanmerkelijk ouder dan in Vlaanderen, bijvoorbeeld tien of elf maanden in Polen. Uit literatuuronderzoek leiden de onderzoekers af dat als de leerlingen in Vlaanderen zes maanden ouder geweest zouden zijn, ze ongeveer gemiddeld 518 gescoord zouden hebben, dus nog steeds niet in de top.

Het leeftijdsverschil en de inclusieve aanpak van Vlaanderen hebben evenwel geen impact op de trend, want die verschillen zijn er altijd geweest. Slechts drie landen boeken vooruitgang, acht landen blijven stabiel en 21 landen dalen, maar niet allemaal in dezelfde mate. Van de EU-15-landen blijven Wallonië, Engeland en Frankrijk tussen 2016 en 2021 stabiel. Ondanks dezelfde coronamaatregelen blijft Wallonië stabiel en daalt Vlaanderen veertien punten. Alleen Finland en Nederland verliezen nog meer. Als de trend gecombineerd wordt met het niveau, presteert Wallonië, hoewel stabiel, uiteraard nog steeds niet al te best. Engeland presteert zeer goed en blijft bovendien stabiel.

## 5. Rol van achtergrondkenmerken

Katrijn Denies vervolgt met de rol van de achtergrondkenmerken van de leerlingen in de Vlaamse prestaties. Meisjes doen het iets beter dan jongens. Dat is een nipt significant verschil dat altijd zo geweest is. Als de thuistaal altijd Nederlands is, doen leerlingen het in 2021, maar ook in 2016, beduidend beter. Is de thuistaal nooit Nederlands, dan scoren de leerlingen beduidend minder goed. De groep die thuis nooit Nederlands spreekt, gaat minder achteruit dan wie thuis altijd Nederlands spreekt. Eigenlijk zijn die laatste leerlingen de enige groep die significant achteruitgaat ten opzichte van 2016. In Vlaanderen spreekt slechts 52 procent van de leerlingen thuis altijd Nederlands. Dat is de kleinste groep van de EU-15-landen en een daling van 14 procentpunt, grotendeels in het voordeel van de groep leerlingen die thuis soms Nederlands spreekt, nu goed voor 27 procent.

Na correctie met het zogenaamde nettomodel, dat de invloed van achtergrondkenmerken zoals geslacht en thuistaal corrigeert, wordt de rol van elke variabele duidelijk. De andere kenmerken constant gehouden, is er nog steeds een significant negatieve correlatie tussen prestaties en thuis nooit Nederlands spreken, dus ook nadat andere factoren, bijvoorbeeld het opleidingsniveau van de moeder, het aantal boeken thuis, het geboortjaar en de geboortemaand in rekening gebracht zijn. Naast geslacht en thuistaal, correleert immers ook de geboortemaand significant met de resultaten. Kinderen die in januari of februari geboren zijn doen het significant beter dan kinderen die in juli geboren zijn. Kinderen die schoolse vertraging hebben opgelopen, doen het dan weer minder goed; wie voorsprong heeft,

doet het beter. Kinderen die thuis minder boeken hebben dan een volledige boekenkast vol, doen het beduidend minder goed, opnieuw na controle van alle andere leerlingenkenmerken. Wie twee of meer volle boekenkasten heeft, doet het beter. Het aantal boeken thuis heeft een voorspellende rol, weliswaar zonder dat er een causaal verband vastgesteld is. Ook het opleidingsniveau van de moeder speelt mee. Wie een schooltoelage krijgt op basis van de OKI-indicatoren doet het minder goed.

De onderzoekers hebben ook verschillen tussen scholen in kaart gebracht. De spreker geeft de ruwe verschillen. Er zijn negentien scholen die het significant minder goed doen dan gemiddeld. Twintig scholen doen het significant beter. Als de verschillen in leerlingenkenmerken in rekening gebracht worden, verkleinen de verschillen tussen scholen aanzienlijk. Toch blijven er elf scholen die het beter doen en veertien die het significant minder goed doen. De onderzoekers hebben niet alle beïnvloedende factoren kunnen uitschakelen. Zo is de computervaardigheid van de leerlingen niet gemeten. Noch is de toegevoegde waarde bepaald want daarvoor is er een eerdere meting bij dezelfde kinderen nodig. De resultaten geven toch een voorzichtige indicatie dat de school en de leerkrachten wel degelijk een verschil maken.

Een volgend aspect is de samenhang van de prestaties met andere kenmerken van leerlingen, ouders, leerkrachten en scholen. De onderzoekers baseren zich daarvoor op de rapportering in de vragenlijsten. Om een waardeoordeel te geven over elk van de elementen, vergelijken ze met 2016 en met de EU-15-landen. De samenhang met de prestaties wordt steeds beoordeeld met de neutralisatie van de factoren van het nettomodel, onder andere de OKI-indicatoren.

De Vlaamse thuisomgeving is op verschillende vlakken niet gunstig voor de leesvaardigheid. Inzake vroege geletterdheidsactiviteiten leest 47 procent van de Vlaamse ouders vaak boekjes met hun kleuter, terwijl dat in Nederland 77 procent is. In Vlaanderen doet 9 procent van de ouders dat nooit, wat de grootste groep in de EU-15-landen is. Er is een voorzichtige vooruitgang ten opzichte van 2016 en een significante positieve samenhang met de prestaties. Kinderen van ouders die vaker vroege geletterdheidsactiviteiten doen met hun kleuter, doen het nu beter voor begrijpend lezen. Ouders lezen zelf niet bijzonder graag en dat gaat nog verder achteruit, ook daar is er een significante correlatie met de prestaties. Vlaamse ouders lezen niet bijzonder veel voor het plezier. De leesfrequentie voor eender welk doel, dus ook voor het werk, stijgt, wellicht door het vele thuiswerk door de coronapandemie. Vlaamse ouders doen het op dat vlak behoorlijk, niet beter of minder goed dan het gemiddelde van de EU-15. Graag lezen en veel lezen van ouders heeft een positieve samenhang met de prestaties van hun kinderen.

## **6. Kenmerken van het leesonderwijs in Vlaanderen**

Wat het leesonderwijs in Vlaanderen betreft, rapporteren zowel leerkrachten als scholen dat de kinderen minder dan in de EU-15 boeken kunnen meenemen naar huis, wat achteruitgaat ten opzichte van 2016. Scholen hebben relatief weinig vertrouwen in het eigen kunnen en dat gaat achteruit. Dat betekent evenwel niet dat elke directeur wanhoopt: 62 procent van de directeurs heeft een groot vertrouwen in het vermogen van de leerkrachten om de leerlingen te inspireren. Dat is minder dan in de EU-15 en minder dan in 2016. Het vertrouwen in de kennis van de leerkracht en de leerplannen ligt nog lager. Slechts 43 procent van de schoolleiders heeft een sterk vertrouwen in de bekwaamheid van de leerlingen om te bereiken wat de school van hen verwacht. Zowel het vertrouwen in het eigen kunnen als de verwachtingen ten opzichte van de leerlingen hebben een positieve correlatie met de prestaties. De lestijd die naar de Nederlandse taal en naar begrijpend lezen gaat, kreeg na PIRLS 2016 veel aandacht. Vlaanderen stijgt op dat vlak ten opzichte van 2016 en bevindt zich nu in de middenmoot voor de lestijd Nederlandse



taal, maar nog altijd achteraan voor de lestijd voor begrijpend lezen. Daarmee wordt niet louter de les begrijpend lezen bedoeld, maar wel hoe vaak er gelezen wordt en aan begrijpend lezen wordt gedaan in de klas.

Vlaamse scholen geven minder vaak leesopdrachten als huiswerk dan de EU-15-landen, maar er is wel een duidelijke stijging. In 2016 zei 23 procent van de leerkrachten aan de leerlingen nooit te vragen om thuis iets te lezen, nu is dat nog maar 13 procent. Voor de betrokkenheid bij de leeslessen van die leerlingen scoort Vlaanderen gemiddeld in de EU-15 en vrij stabiel ten opzichte van 2016. Het leesplezier ligt lager dan in de EU-15-landen, maar gaat zeer voorzichtig vooruit. Er zijn meer leerlingen met een heel positieve houding ten opzichte van lezen, namelijk 27 procent, en er zijn ook minder kinderen die niet graag lezen dan in 2016.

De betrokkenheid bij de leeslessen is een samengestelde schaal, gebaseerd op vragen als of het kind de keuze van de les- en leesmaterialen smaakt en graag leesles krijgt van een bepaalde juf of meester. Naar leesplezier wordt gepeild met vragen als "ik vind lezen leuk", "ik zou blij zijn als ik een boek cadeau krijg", wat dus los staat van de les. De tijdsbesteding van de leerlingen aan lezen is kleiner dan in de EU-15, maar vertoont een licht stijgende trend. 56 procent van de leerlingen leest minder dan 30 minuten per dag. De groep leerlingen die meer dan een uur per dag leest, gaat van 11 naar 14 procent. Er is een significante positieve correlatie tussen de tijd besteed aan lezen en prestaties. Op het vlak van het ontlenen van boeken uit de bibliotheek doet Vlaanderen het behoorlijk goed in vergelijking met de EU-15-landen. Er is wel een sterke daling ten opzichte van 2016, maar dat kan volledig te wijten zijn aan de bibliotheeksluitingen tijdens de coronacrisis.

In de marge van het onderzoek is vastgesteld dat veel meer leerlingen aangeven met honger naar school te komen: van 19 procent die elke dag of bijna elke dag honger heeft naar 43 procent. De onderzoekers zijn niet gespecialiseerd in die materie, maar hebben de conclusie wel gecheckt. De stijging is bevestigd in TIMSS 2019. Allicht is niet alleen armoede maar ook tijdgebrek een reden. Belangrijk is de significante, negatieve correlatie met de prestaties.

## 7. Conclusie

Algemeen geeft het PIRLS-onderzoek een alarmerend beeld, met een ernstige daling die groter is dan de daling in veel andere landen, schetst Katrijn Denies. Slechts een zeer kleine groep leerlingen leest op hoog niveau. Er is een te grote groep leerlingen die het lage niveau niet haalt. Dat zou 0 procent moeten zijn. De vraag is of de leerlingen die achterstand voldoende kunnen inhalen in de derde graad. Daarbij komt nog dat sommige leerlingen op leeftijd naar 1B gaan, dus de derde graad van het lager onderwijs (deels) overslaan. De pandemie zal zeker een impact hebben, want ook de 'wave 3'-landen vertonen algemeen een negatieve trend, maar niet elk land daalt en niet elk land daalt even sterk.

De onderzoeksleiders hebben daar enkele aanbevelingen voor het onderwijsveld uit gedistilleerd, namelijk een blijvende inzet op structurele versterking van lerarenteams, niet alleen in de basisopleiding, maar ook nadien. Er is zeer veel kennis over effectief begrijpendlezenonderwijs. Experts doen er alles aan om die te blijven verspreiden, maar dat moet op een heldere, coherente en 'evidence-informed' manier gebeuren. Leraren zien nu te vaak door de bomen het bos niet meer.

De onderzoekers verwachten veel van de huidige maatregelen. Het roer is omgegooid, maar alle schoolteams, pedagogische begeleiders en lerarenopleiders moeten hun huidige praktijken grondig onder de loep nemen. Vaak zeggen scholen veel initiatieven te hebben genomen, maar ontbreekt het nog aan een gedragen leesbeleid dat op leesonderwijs inzet voor heel de school. Zaken zoals kwartierlezen

en initiatieven zoals de 'Masked Reader' kunnen eerder doekjes voor het bloeden zijn dan dat ze als geïsoleerd initiatief een wezenlijk verschil maken. Scholen hebben daarnaast ook zicht nodig op hun eigen prestaties. Weten waar je staat is een belangrijk puzzelstuk in kwalitatief onderwijs.

Het is een beetje in tegenspraak met de resultaten, maar er is absoluut optimisme nodig. Scholen die de moed kwijt zijn, leggen allicht de lat lager. Met alleen maar slecht nieuws daalt het aantal kandidaat-leraren. Het is zaak begrip te tonen voor het probleem dat verder gaat dan puur goed leesonderwijs, maar ook de boodschap te brengen dat iedereen scholen zal steunen bij die uitdagende opdracht. Dan kan het optimisme terugkeren en kunnen er opnieuw hoge verwachtingen aan alle leerlingen gesteld worden.

Het PIRLS-repeatonderzoek uit 2018 legt de link tussen de eindtermen en de PIRLS-scores. Daaruit blijkt dat de cesuur van de eindtermen lager onderwijs onder de gemiddelde score van het vierde leerjaar in 2016 ligt. De lat kan hoger, wat conflicteert met de uitspraak van sommige scholen dat ze bepaalde aspecten niet mogen aanleren omdat die niet in de eindtermen staan. Het is zaak te blijven benadrukken dat de eindtermen minimumdoelen zijn.

Elke leerkracht, ook in het secundair onderwijs, moet minimaal een taalbewuste leerkracht zijn. Taalleerkracht zijn vereist toch specialisatie. De directeurs lager onderwijs zeggen dat ze slechts voor 15 procent van de leerlingen geen hinder ondervinden door een tekort aan leerkrachten gespecialiseerd in leesonderwijs, die dus de rol van leescoach kunnen vervullen. In 2016 was dat voor 18 procent van de leerlingen het geval, dus ook toen was het al een probleem. Dat stemt trouwens overeen met wat de leerkrachten zelf zeggen. Zij geven vaak aan dat zij goed onderwijs over begrijpend lezen behoorlijk moeilijk vinden. Ze weten niet altijd goed hoe te differentiëren en strategieën aan te brengen. Een betere ondersteuning, ook na de opleiding, is dus belangrijk. Niet iedereen kan specialist-leesonderwijs worden, maar het volstaat niet dat één leerkracht nascholingen volgt en dan als enige verantwoordelijk gesteld wordt voor het leesbeleid. De samenwerking is wezenlijk. Een goede aanpak vergt heel veel van scholen en leerkrachten, heel veel naschoolse vergaderingen bijvoorbeeld.

De resultaten zijn niet alleen het gevolg van wat er in het onderwijs gebeurt, maar ook van maatschappelijke tendensen. Een belangrijke rol ligt bij ondersteunende netwerken voor scholen. Schoolbibliotheken worden bijvoorbeeld vervangen door kleine leeshoekjes met verouderde boeken die de leerkrachten zelf meebrengen. Het is zaak te investeren in een kwalitatief actueel boekenaanbod voor iedereen. Het aantal boeken thuis gaat achteruit, dus moeten die er in de scholen zijn. Voorts moet er geïnvesteerd worden in vroege geletterdheid door ouders veel meer te stimuleren en te ondersteunen om geletterdheidsactiviteiten te ondernemen met hun kinderen. Het kan gewoon niet dat het in een land als Nederland wel lukt maar in Vlaanderen blijkbaar moeilijk gaat.

Voorts pleiten de onderzoekers voor onderzoek bij kleuters. Met PIRLS wordt er een achteruitgang vastgesteld in het vierde leerjaar. Is dat omdat er in de tweede graad van het lager onderwijs iets schort of omdat kinderen met minder bagage in het eerste leerjaar verschijnen? Daarnaast moet onderwijskansarmoede aangepakt worden. Er is een rijk aanbod voor niet-Nederlandstalige kinderen nodig. Terloops benadrukt de spreker dat er ook bij de gevorderde lezers leerlingen zijn die thuis geen Nederlands spreken. Het is een kwestie van hoge verwachtingen blijven koesteren voor elke leerling en niet meteen de lat lager leggen omdat een kind van thuis uit niet Nederlandstalig is. Kinderen met honger op school, dat zou, wat ook de reden is, niet mogen. Dat moeten de scholen niet noodzakelijk zelf aanpakken, want hun mand is al vol.

Daarnaast is het bijkomende onderzoek dat nu loopt belangrijk. De rol van de thuistaal, het thuisklimaat en vroege geletterdheid moeten samen en grondiger worden bestudeerd. Met de kwalitatieve data die verzameld zijn, kan worden nagegaan hoe leerkrachten het lezen in de klas aanpakken. Of het patroon in Vlaanderen voor prestaties op open versus gesloten vragen afwijkt van dat in de andere landen kan een beeld geven of invulboeken een negatieve invloed hebben op het verwoorden van meningen en standpunten.

PIRLS is voor het eerst digitaal afgenomen, maar de data over de e-PIRLS-taken, de webteksten en dergelijke, zijn nog niet verwerkt en dat onderzoek behoort voorlopig niet tot de opdracht van de onderzoekers. Ook over boeken op school hebben de onderzoekers geen data. Ze hopen dat er meer aandacht voor komt, ook onderzoeksmatig. In PIRLS 2026 is de mogelijkheid van een repeatmodule ingebouwd. Landen krijgen dan de kans om niet alleen in het vierde leerjaar in 2026 te toetsen, maar om ook dezelfde cohorte leerlingen een jaar later in het vijfde leerjaar te toetsen. Dat kan een schat aan informatie over leerwinst opleveren, en gekoppeld aan observaties in de lessen kan dit nog beter aantonen 'wat werkt (voor wie en wanneer)'. De onderzoekers hopen van harte dat Vlaanderen daarop zal intekenen.

## II. Bespreking

### 1. Tussenkomen van de leden

#### 1.1. Loes Vandromme

*Loes Vandromme* is blij te horen dat het onderwijsveld op heel veel manieren aan de slag gegaan is met de bevindingen van PIRLS 2016. Wanneer mag een effect van een nieuwe manier van leesonderwijs verwacht worden? Voorts vraagt ze of ook de demografische evolutie van de landen in kaart gebracht is. Heeft Vlaanderen bijvoorbeeld meer recente nieuwkomers?

Het Nederlandse Leerpunt stelt een leidraad ter beschikking waarin staat dat leerlingen over het algemeen lager presteren bij begrijpend lezen als ze informatieve teksten digitaal lezen dan wanneer ze dezelfde teksten op papier hebben. Dat effect is vooral zichtbaar bij lange teksten en onder tijdsdruk. Volgens dat leerpunt tonen sommige studies aan dat leerlingen beter presteren op een schriftelijke dan op een digitale rekentoets. Andere studies vinden geen verschillen in toetsprestaties. De Vlaamse onderzoekers zeggen dan wel dat de digitale afname geen invloed heeft bij PIRLS, maar leerkrachten zeggen het tegendeel. Boeken vervangen door digitale leermiddelen heeft een invloed op de leerprestaties. Graag hoort ze de mening van de onderzoekers daarover.

OKI-kenmerken zijn typisch Vlaams, hoe worden die in andere landen afgebakend? Het verschil tussen de scholen verkleint. Hoe zit het met de verschillen tussen de netten? Zijn die geneutraliseerd voor leerlingenkenmerken?

Bij de KOALA-test blijken leerkrachten de resultaten per leerling goed te kunnen voorspellen. Is dat ook het geval bij PIRLS? Zo ja, is dat een optie om de moedeloosheid tegen te gaan? Voorts informeert de spreker of de onderzoekers in gesprek gegaan zijn met de onderwijsinspectie, bijvoorbeeld om te bepalen welke klaspraktijk goed werkt. Ze geeft het voorbeeld van een school die voor het project Lezen op School, begeleid door een hogeschool, een pluim kreeg van de inspectie. Blijken dergelijke goede methoden ook in de PIRLS-resultaten van die scholen? Het is belangrijk dat de goede voorbeelden verspreid worden, ook bij de lerarenopleiding. Onderzoekt de test een verschil tussen de resultaten van ervaren en van nieuwe leerkrachten? Zo nee, kan dat volgende keer wel onderzocht worden? Is

de factor goede samenwerking meegenomen in het onderzoek? Zo neen, kan dat volgende keer wel?

Is de impact van het lerarentekort bepaald? Als ondersteuners, directies en begeleiders van leerkrachten noodgedwongen voor de klas staan, kunnen ze geen leesbeleid ontwikkelen en houden ze het misschien bij ad-hocinitiatieven. Zijn daar cijfers over? Zo neen, wordt dat in een verder onderzoek bestudeerd? Hebben de onderzoekers een inbreng in nieuwe, strengere eindtermen basisonderwijs?

### 1.2. Hannelore Goeman

De resultaten baren *Hannelore Goeman* grote zorgen: 6 procent haalt het laagste leesniveau niet, maar ook 43 procent van de kinderen zit met honger op school. Engeland en Wallonië stagneren, Frankrijk gaat licht vooruit. Voor Wallonië is het verschil in coronabeleid geen verklarende factor. Waar ligt het verschil dan wel aan? Zijn er lichtende voorbeelden van beleid in andere landen?

Vertrouwen in eigen kunnen van schoolteams en leerkrachten is de sleutel tot sterk onderwijs. De moedeloosheid is zorgwekkend. Meldden leerkrachten of directies een probleem met leesdidactiek bij de lerarenopleiding? De spreker vermeldt het voorbeeld van een lerarenopleider met een diploma in de theologie, die leesdidactiek gaf, met als argument dat hij graag las. Hoe wetenschappelijke inzichten over leesdidactiek beter ingang laten vinden in de lerarenopleiding?

Onder andere uit SONO-onderzoek blijkt dat de leerkracht die zich met het taalbeleid van de school bezighoudt zeer geïsoleerd staat. Het volstaat niet dat één leerkracht een bijscholing volgt, elke leerkracht moet taalbewust zijn en het taalbeleid moet gedragen zijn door het team. Ze vraagt dat punt nog wat uit te diepen. Is het nodig de kwaliteit van het lees- en leermateriaal te herbekijken?

Zijn de centrale toetsen geschikt om het leesonderwijs nauwkeuriger in kaart te brengen en het professionaliseringsbeleid te sturen? Dat nu 15 procent en voorheen 18 procent van de directies aangeeft problemen te ondervinden met een tekort aan specialisten in lezen, is een aanwijzing dat er een probleem is met de professionalisering van de leerkrachten. Hebben de onderzoekers daar aanbevelingen over?

Dat kinderen die thuis boeken hebben of voorgelezen worden, beter scoren, is niet verwonderlijk. Hoe kan lezen thuis gestimuleerd worden? In de kinderopvang krijgen ouders van de Vlaamse overheid een boekje over het belang van voorlezen. Zijn er nog manieren? Leesplezier stimuleren, begint vroeger dan in de kleuterklas. Wordt daar voldoende aandacht aan gegeven bij de opleiding van kinderbegeleiders? Tot slot informeert Hannelore Goeman naar hoe de onderzoekers het Leesoffensief evalueren. Welke feedback horen ze daarover van scholen en leerkrachten? Wanneer zijn er effecten te verwachten van de genomen maatregelen?

### 1.3. Annabel Tavernier

*Annabel Tavernier* vindt de resultaten dramatisch. Dat het aandeel gevorderde lezers daalt en het aantal dat het laagste niveau niet haalt, stijgt, geeft een extra dimensie aan de algemene daling. Dat neemt niet weg dat er al acties zijn, zowel in het onderwijsveld als in het beleid: de verplichte taalscreening in de derde kleuterklas, het Leesoffensief, de verscherpte eindtermen Nederlands, de oprichting van Leerpunt enzovoort. Een kentering vergt tijd. In Ierland duurde het ongeveer tien jaar. Volharding is nodig, maar kritisch blijven evenzeer. Waar moet er volgens de onderzoekers meer aandacht naar gaan?

Het Leesoffensief telt vijftig actiepunten. Welke hebben volgens de onderzoekers prioriteit? Hoe kunnen aparte acties tot een coherente aanpak gebundeld worden? Wie thuis geen Nederlands spreekt, heeft een achterstand van ongeveer zeven maanden lestijd. Die groep wordt alleen maar groter. Nergens is de groep zo groot als in Vlaanderen. Ze vraagt een opsplitsing van de categorie die het laagste leesniveau niet haalt volgens gebruik van het Nederlands thuis.

Volgens de onderzoekers heeft de grote aanwezigheid van anderstalige leerlingen in de klas een effect op de lespraktijken van leerkrachten. Ze laten het niveau dus dalen. De spreker vermoedt dat lagere verwachtingen zeker een effect hebben op de prestaties van sterke leerlingen. Klopt dat? Is daar onderzoek naar gebeurd?

Het aandeel ouders dat lezen thuis niet stimuleert, groeit. Waarom doet Vlaanderen het op dat vlak zo slecht? Hoe de ouderlijke betrokkenheid en verantwoordelijkheid aanzwengelen? Zijn er goede praktijken in andere landen? Heeft ze het goed begrepen dat de onderzoekers pleiten voor een taalscreening vroeger dan in de derde kleuterklas?

Als de achtergrondkenmerken geneutraliseerd worden, verkleinen de verschillen tussen de scholen. Toch slagen sommige scholen erin om beter te doen dan andere. De spreker vindt het een goed idee om hun goede praktijken in kaart te brengen en te verspreiden over andere scholen. Tot slot informeert ze wanneer de verdiepende onderzoeken klaar zullen zijn.

#### 1.4. Elisabeth Meuleman

*Elisabeth Meuleman* vraagt waarom de onderzoekers een eigen Vlaams deel aan het onderzoek toegevoegd hebben en wat ze eruit willen leren. Wat maakt dat scholen het goed doen, en dus na correctie voor leerlingenkenmerken er positief uitspringen? Kunnen er al goede praktijken gedeeld worden? Is er voor vroege geletterdheid een correlatie met kwalitatieve kinderopvang? Doen landen waar kinderen vaker naar een kinderopvang met een gedegen pedagogische aanpak gaan het beter, bijvoorbeeld als er meer crèches dan onthaalouders zijn?

Sinds de overheveling van de budgetten voor bibliotheken naar steden en gemeenten, verdwijnen kleinere filialen en dalen de budgetten voor boeken. Groen heeft in het parlement gepleit voor meer schoolbibliotheken, met een boekensprong naar analogie met de Digisprong. Nu is er vaak wel een leeshoekje op school met doorgaans verouderde boeken en weinig boeken die aansluiten bij de leefomgeving. Zien de onderzoekers daar heil in? Zijn er aanwijzingen dat goede schoolbibliotheken een positieve invloed hebben op de resultaten?

In Estland zijn niet alleen de verwachtingen hoog maar ook de status van het onderwijs. De moedeloosheid hier is een belangrijk element. Hoe doorbreekt men zoiets? Wat kan het beleid eraan doen? Hoe zit het met de honger op school in andere landen? Hoe zien de onderzoekers een structureel leesbeleid? Moet elke school een soort leesbeleidsplan opmaken? Hoe een visie stimuleren zonder te verplichten of de planlast te verhogen?

Een bredere professionalisering is nodig. Wordt er vaak gekozen voor leesdidactiek als nascholing? Zijn er veel vormingen? Zijn er goede vormingen? Zijn er beleidsingrepen voor nodig? Zou het kunnen dat niet het begrijpend lezen, maar het goed kunnen verwoorden van antwoorden achteruitgaat?

Voorts informeert de spreker naar de verschillen tussen de netten. Het lijkt wel dat de daling zich in één net situeert. Worden daar gesprekken mee gevoerd?

### 1.5. Jan Laeremans

*Jan Laeremans* leest dat vooral ouders van lager presterende leerlingen de vragenlijst niet ingevuld hebben, veelal door een taalbarrière. Hoe hebben de onderzoekers geprobeerd om contact te krijgen met ouders die geen Nederlands begrijpen of spreken? In Vlaams-Brabant zijn er heel wat anderstalige kinderen die van Brussel komen, niet in OKAN-klassen terechtkomen, maar toch geen woord Nederlands kennen. Dat zij slecht scoren, is niet zo verbazingwekkend, meent het lid.

Is het effect van de pandemie verwaarloosbaar? Wat is de correlatie met de schermcultuur? Is er naar het schermgebruik gepolst bij ouders en kinderen? Hoe worden de scholen gebriefd over hun resultaten? Worden de resultaten ook per regio becijferd?

### 1.6. Gwendolyn Rutten

*Gwendolyn Rutten* wil graag weten wat de invloed is van het pedagogische project, van de methode van de verschillende netten. Sommige scholen doen het goed, andere doen het nog slechter dan het al slechte gemiddelde. Welke goede praktijken zien de sprekers? Hoe kan de succesformule bepaald worden? Ierland heeft succes geboekt dankzij een nationale strategie. Open Vld vraagt om nog meer te gaan voor een dergelijke maatschappelijke strategie in Vlaanderen. Wat is haalbaar als doel over vijf jaar, voldoende ambitieus maar toch realistisch?

Gwendolyn Rutten merkt dat Finland, vaak aangehaald als voorbeeldland op onderwijsvlak, ongeveer in dezelfde mate achteruitgaat als Vlaanderen. Is er naar parallellen tussen Vlaanderen en Finland gezocht?

### 1.7. Hilâl Yalçın

Hoewel Nederland en Vlaanderen qua migratiestromen vergelijkbaar zijn, merkt *Hilâl Yalçın* dat in Vlaanderen 52 procent van de leerlingen altijd Nederlands spreekt, terwijl dat in Nederland 64 procent is. Waarom is dat verschil zo groot? Uit het rapport blijkt dat een andere thuistaal ook positieve gevolgen kan hebben en dan vooral als die thuistaal rijk is. Uit ervaring weet ze dat leerlingen die hun moedertaal goed beheersen, met een rijk taalgebruik met een brede woordenschat, het vaak goed doen op het vlak van de Nederlandse taal. De voornaamste bepalende factor is dat de verwachtingen hoog zijn, ook voor leerlingen met een andere moedertaal. Ze vindt het frustrerend dat de leerlingen met een andere thuistaal als een homogene groep benaderd worden. Ook in die groep zijn grote verschillen in sociaal-economische status, taalbeheersing en opleiding van de ouders. Ze geeft de tip om ook daarnaar te kijken in het vervolgonderzoek.

### 1.8. Kathleen Krekels

Gezien de algemene mobilisatie van de meeste scholen na de slechte resultaten van 2016, acht *Kathleen Krekels* de verklaring dat verandering nog meer tijd nodig heeft weinig plausibel. Het basisonderwijs draait in essentie om het bijbrengen van lezen. Les in Lezen slaat de nagel op de kop: is men voldoende bewust met dat doel bezig en brengt men dat voldoende over? Ze is bijkomend onderzoek heel genegen want ze kan niet geloven dat de achteruitgang alleen te wijten is aan wat aan de kinderen aangeboden wordt, aan minder lezen, aan minder naar de bibliotheek gaan, hoewel dat allemaal wel factoren zullen zijn. Als bekend is hoe de groepssamenstelling geëvolueerd is – het percentage anderstalige leerlingen, het percentage leerlingen met taalproblemen, bijvoorbeeld dyslexie enzovoort – kunnen er doelgroepgerichte maatregelen gezocht worden. Algemene ingrepen zoals het Leesoffensief volstaan duidelijk niet. Misschien zijn aparte klassen voor

leerlingen die de taal onvoldoende machtig zijn, een goed idee. Zijn er zaken die de onderzoekers kunnen ontwikkelen om het lezen vooruit te helpen?

#### 1.9. Johan Danen

*Johan Danen* vraagt of de onderzoekers resultaten te zien kregen die ze niet verwacht hadden. Zo ja, wat? In vergelijking met scholen in andere landen waren de Vlaamse relatief weinig gesloten tijdens de pandemie. Wat was het effect op de leesresultaten? Was het thuisonderwijs minder goed of hebben de scholen zich toen ze open waren beperkt tot lessen die minder op lezen gefocust waren? Landen waar scholen meer gesloten waren, scores soms beter of zijn minder fel gedaald.

Bij de aanbevelingen staat dat elke leerkracht taalbewust zou moeten zijn. Is dat vandaag niet het geval? Hoe wordt dat bepaald? Er is voldoende kennis over effectief leesonderwijs, aldus de onderzoekers, maar is er onderzocht of leerkrachten voldoende gebruik maken van die kennis? Hoe komt het dat goede praktijken zo moeilijk algemeen doorsijpelen in de klaspraktijk? Reflecteren op de huidige praktijken is een andere aanbeveling. Gebeurt dat dan niet? Hebben de onderzoekers daar een zicht op? De spreker vermoedt dat scholen met een sterk beleidsvoerend vermogen dat al doen. Schermgebruik, kansarmoede en onderwijsarmoede verwijzen lezen naar de achtergrond, maar die factoren zijn er in heel wat andere landen ook. Hoe gaan die daarmee om? Vallen daar lessen uit te trekken?

#### 1.10. Jean-Jacques De Gucht

Ook *Jean-Jacques De Gucht* is benieuwd naar de evolutie van de leerlingenpopulatie, ook binnen de netten, en het effect daarvan op de resultaten. Men heeft zich verstoepd achter de coronacrisis om de neergang te verklaren, maar andere landen hebben die effecten niet. Voorts informeert hij naar de positieve zaken, naar de beste werkwijze voor een omslag op korte termijn, naar de effecten van taalkennis op de gehele groep. Dirk Van Damme pleit voor aparte klassen voor anderstaligen, tot ze een minimumniveau bereikt hebben. Hoe denken de onderzoekers daarover? Wordt dat elders al toegepast?

Jean-Jacques De Gucht vraagt of een nationaal plan naar Iers voorbeeld een goed idee is. Wat denken de onderzoekers over de verlaging van de leerplichtleeftijd, bijvoorbeeld tot 2,5 jaar? Zijn de resultaten in landen met een lagere leerplichtleeftijd beter?

#### 1.11. Koen Daniëls

*Koen Daniëls* vindt het jammer dat de toenmalige minister het in 2011 niet nodig vond om deel te nemen aan PIRLS. Ter illustratie van een hogere lat, refereert hij aan een bezoek aan een kleuterklas tijdens het werkbezoek aan Ierland, waar hij er door een kleuter op gewezen werd dat hij niet met één woord maar met een zin moest antwoorden. Bedoelen de onderzoekers met een structurele versterking van lerarenteams en basisopleiding de lerarenopleiding?

Bestaat er een analyse van het taalgebruik van leerkrachten in het kleuter- en lager onderwijs? Beperken leerkrachten van klassen met meer anderstaligen de woordenschat en de taalcomplexiteit, in de hoop dat ook de anderstaligen mee zijn? Kortom, gebruiken ze een minder rijke taal waardoor ze taaldeprivatie en lagere verwachtingen installeren? Als een dergelijke analyse nog niet gebeurd is, is die dan gepland?

De didactiek, technisch lezen en woordenschat komen minder aan bod in PIRLS. Klopt de assumptie van sommige methoden dat woordenschatles overbodig is

omdat leerlingen de betekenis uit de context afleiden? Wordt er in de vragenlijsten voor scholen ook gepeild naar de didactische methode?

De eindtermen lager onderwijs en de ontwikkelingsdoelen kleuteronderwijs zijn ongewijzigd sinds 1997. De daling in de PIRLS-resultaten, kan dus niet daaraan liggen. Welke suggesties hebben de onderzoekers voor de eindtermen?

#### 1.12. Karolien Grosemans

*Karolien Grosemans* suggereert om de computervaardigheden van de leerlingen bij te schaven. Ze heeft weet van een school die louter door die aan te pakken de resultaten van KOALA- en TIMSS-testen aanzienlijk verbeterd heeft.

## 2. Antwoorden van de onderzoekers

*Katrijn Denies* benadrukt dat een puntmeting zoals PIRLS zich niet leent tot uitspraken over oorzaken. Daarvoor zijn herhaalde metingen nodig bij dezelfde leerlingen en een monitoring van wat er tussen metingen gebeurt. PIRLS kan alleen de evolutie in bepaalde factoren vastleggen, waarmee dan ook een correlatie kan worden berekend. Zo verandert de proportie leerlingen die boeken kan ontlenen op school maar ook de resultaten. Men vindt geen statistische correlatie tussen boeken ontlenen op school en de resultaten, maar dat betekent niet dat boeken ontlenen op school geen invloed heeft.

De prestaties op de digitale toets waren gemiddeld minder goed dan de prestaties op de toetsen met pen en papier. Via 'item-response-theory-modelling' is dat verschil eruit gefilterd, waardoor de resultaten correct vergelijkbaar zijn met de papieren toetsen in 2016 en met de landen waar toetsen op papier worden afgenomen. De overstap naar digitaal toetsen is dus geen verklaring voor de achteruitgang, merkt de spreker op.

Aan de leerlingen is alleen gevraagd of ze thuis een tablet, smartphone of laptop hebben waar ze van kunnen gebruikmaken. De meeste hebben dat bevestigd. Na controle voor het nettomodel, blijkt er een significante negatieve relatie tussen het beschikken over een tablet en de prestaties. Daaruit kan niet worden besloten dat de aanwezigheid van een tablet op zich een oorzaak is van de mindere prestaties. Er is immers geen kwalitatief onderzoek gebeurd, bijvoorbeeld over waar die tablet voor gebruikt wordt. Voorts gebruiken ook leerlingen in andere landen steeds meer tablets en smartphones.

De resultaten zijn beschikbaar sinds februari 2023. De onderzoekers hebben eerst gefocust op de voorliggende analyses en kunnen later overgaan tot internationale vergelijkingen. De spreker waarschuwt voor te hoge verwachtingen. De kans is klein dat plots duidelijk zal zijn waarom andere landen het beter doen. Het onderwijs is gewoon te complex om alleen op basis van PIRLS één of meerdere sleutels tot succes in andere landen te identificeren die men klakkeloos kan kopiëren naar Vlaanderen.

Niemand weet wanneer er effect te verwachten is van maatregelen. In Ierland was dat tien jaar, maar dat is maar één geval. Scholen signaleren dat ze heel veel ondernomen hebben sinds 2016. Elke school is zich bewust van het belang van begrijpend lezen en heeft initiatieven genomen, als ze daar de ruimte voor heeft, wat lang niet altijd zo is. De onderzoekers zijn evenwel bang dat veel scholen holderdebolder alleen symbolische ingrepen hebben gedaan. Zo zegt 95 procent van de scholen aan kwartierlezen te doen. Dat kan een nuttige toevoeging zijn, maar op zichzelf volstaat het evenwel niet. Het is geen volwaardig leesbeleid van de kleuterschool tot het zesde leerjaar. Scholen moeten daarnaast de klaspraktijk in ogenschouw nemen: hoe geven ze een les begrijpend lezen en is dat evidence-



informed? Dat ze daar vaak nog niet aan toegekomen zijn, wordt door de spreker bevestigd. Het ontbreekt hun aan tijd en soms kennen ze de goede bronnen niet. Als scholen hun eigen functioneren kritisch bekijken, diepgaandere aanpassingen doen, dus verder gaan dan symboolmaatregelen, zijn de onderzoekers nog altijd optimistisch. Wanneer dat resultaten zal opleveren, is niet duidelijk, maar monitoring is heel belangrijk om niet blind te varen.

*Hilde Van Keer* beaamt dat een meerderheid van de scholen na de bekendmaking van de resultaten van 2016 – dat was pas in 2018 – de urgentie inzag en actie ondernam. Heel veel scholen vonden hun weg niet tussen de talrijke initiatieven. Het duurt lang om onderwijsverandering te implementeren maar nog langer om effecten te merken bij de leerlingen. Eerst moeten scholen overtuigd worden in te tekenen op nascholing. Nadien moeten ze zelf hun praktijken analyseren en leemtes en misconcepties detecteren. Een van de heersende misconcepties is dat begrijpend lezen betekent een tekst lezen en vraagjes beantwoorden. Met alleen dergelijke lessen zullen de leerlingen niet tot diep lezen en hoge leesvaardigheid komen. Ook het wegwerken van die misconcepties, niet alleen bij de leerkracht die de nascholing volgt maar bij het volledige team, vergt heel veel tijd. Pas als dat gelukt is, kan het doorsijpelen in de klaspraktijk, waar ook het lerarentekort en tijdsgebrek een grote impact hebben. Sowieso duurt het even voor de vertaalslag van de veranderde kennis en overtuigingen voldoende ingebed is in de volledige werking van de school, zodat er effecten te zien zijn bij de kinderen. De eerste zorg van scholen, zelfs als ze de urgentie beseffen, is voldoende leerkrachten hebben. Niet elke school is eraan toegekomen om in een nascholingsinitiatief te stappen. Kortom, er is al heel veel gebeurd, maar het onderzoek van 2021 was echt te vroeg om effecten bij de leerlingen te registreren. Terzijde wijst de spreker op een belangrijke aanbeveling van het Leesoffensief: coherent en systematisch werken, als opdracht voor de maatschappij in haar geheel.

PIRLS is geen basis om uitspraken te doen over de lerarenopleiding. De spreker zelf onderzoekt de klaspraktijk van begrijpend lezen, begrijpend luisteren en verhaalbegrip na voorlezing. Ze kent evenwel het wetenschappelijk onderzoek en voert veel gesprekken met lerarenopleiders en nascholers. Ook lerarenopleidingen vinden dat hun takenpakket overladen is. Ze hebben zelf berekend hoeveel studiepunten ze spenderen aan taaldidactiek, namelijk vijf tot twaalf op een totaal van 180 studiepunten voor de driejarige professionele bacheloropleiding. Taaldidactiek omvat het onderricht in technisch lezen, woordenschat, begrijpend lezen, studerend lezen, spelling, compositieschrijven, grammatica, taalbeschouwing en leesen schrijfmotivatie. De lerarenopleidingen hebben natuurlijk nog heel veel andere vakken, wiskunde, wetenschappen, STEM, diversiteit, differentiatie enzovoort. Toch acht *Hilde Van Keer* meer vakdidactiek nodig, vooral uitdieping, die ingeoeft wordt tijdens de stages.

Hoewel het wetenschappelijk vaststaat welke methoden goed werken, zijn zelfs lerarenopleidingen daar niet altijd van op de hoogte. Ze slagen er niet altijd in de succesvolle leesmethoden aan de toekomstige leerkrachten bij te brengen. Ook de nascholing heeft trouwens dat probleem. Kortom, professionalisering van leraren in opleiding, maar ook van leerkrachten in functie is broodnodig.

*Katrijn Denies* zegt dat PIRLS 2021 wel vraagt naar de onderwijsmethode, maar die resultaten zijn nog niet geanalyseerd.

*Jonas Dockx* heeft dat wel onderzocht na PIRLS 2016 en PIRLS-Repeat 2018, waarbij de leerwinst van dezelfde leerlingen in het zesde leerjaar onderzocht werd. Uiteindelijk bleek dat in gemiddelde leerwinst de verschillen tussen de handboeken klein zijn. De methoden zijn dus allemaal even goed of even slecht. De centrale toetsen zullen ook begrijpend lezen testen, op meerdere momenten, dus zal de leerwinst kunnen worden berekend. Maar testen hebben beperkingen: ze meten

op één moment en trachten met een beperkt aantal vragen een algemeen oordeel van de prestaties te geven. Centrale toetsen zijn niet geschikt om problemen per individu te diagnosticeren, merkt de spreker op.

*Katrijn Denies* benadrukt dat scholen volledig anoniem deelnemen aan PIRLS. Niemand mag weten welke scholen het waren en hoe ze gepresteerd hebben. Alle deelnemende scholen krijgen wel een feedbackdocument, met hun eigen rangschikking tussen de andere (niet-benoemde) scholen en indicatie van significante afwijkingen van het gemiddelde voor en na het in rekening brengen van leerlingenkenmerken. Scholen krijgen ook de verdeling van de leerlingen over elk deciel. Het is niet altijd gemakkelijk voor scholen om die feedback goed te interpreteren, maar ze kunnen daarvoor terecht bij de pedagogische begeleidingsdiensten. PIRLS geeft alleen informatie over de samenhang tussen school-, klas-, leerkracht- en leerlingenkenmerken en prestaties. Er is geen beginmeting, noch wordt nagegaan of de lesmethode het verschil maakt, of andere factoren, zoals ouders die inzetten op schaduwonderwijs.

Dat neemt niet weg dat er goede praktijken zijn, waar andere scholen veel van kunnen leren, aldus *Hilde Van Keer*. Het beleidsvoerend vermogen zal zeker een belangrijke rol spelen.

*Katrijn Denies* beaamt dat Boekstart één van de vele manieren is waarop men ouders ervan probeert bewust te maken dat boeken in huis hebben en samen lezen belangrijk zijn. Kinderbegeleiders moeten goed weten hoe vroege taalontwikkeling te stimuleren, dus moet het aan bod komen in de opleiding, maar ook in de nascholing. Kleuterleerkracht is een bijzonder uitdagend beroep. Ook in hun opleiding moet aan bod komen hoe ze op een goede manier met prentenboeken in de klas kunnen werken.

Waarom het leesklimaat in Vlaanderen slechter is dan in andere landen, weten de onderzoekers niet. Zonder grootschalig onderzoek bij ouders is dat niet te bepalen. Aan ouders is wel de vraag gesteld wat ze tijdens de coronaschoolsluitingen deden om hun kinderen te helpen leren. Op het aandeel ouders dat hun kind toen een boek gaf, scoort Vlaanderen heel laag.

Zolang elk kind niet verplicht is naar school te gaan, is het weinig zinvol nog vroeger te screenen, door bijvoorbeeld de KOALA-test in de tweede in plaats van de derde kleuterklas af te nemen. Een deel van de kinderen wordt dan nooit gescreend, vaak de kinderen die het meest baat zouden hebben bij hulp. Daarnaast zijn testen een extra belasting. Sommige leerkrachten kreunen al onder de druk om de KOALA-test af te nemen. Verplicht in elke kleuterklas dergelijke testen afnemen, vergt meer mensen in de klas, stelt de spreker. Anderzijds is het best problemen zo vroeg mogelijk te detecteren. In elke kleuterklas moet er aandacht zijn voor taalontwikkeling. Scholen doen dat trouwens al. Zo hebben ze leerlingvolgsystemen voor kleuters. Daar meer op inzetten, op wat geobserveerd wordt goed registreren en in team bespreken om tijdig in te grijpen (los van verplichte toetsen) is zeker een goed idee.

De suggestie van een verplichte instap op 2,5 jaar gaat ervan uit dat andere initiatieven voor vroege geletterdheid sowieso niet volstaan. Dus: dat ouders, kinderopvang en andere nooit kunnen bereiken wat scholen bereiken met jonge kleuters. Daar is evenwel geen wetenschappelijk bewijs voor. De KU Leuven is gestart met de International Early Learning and Child Wellbeing-study, een internationale vergelijkende studie bij 5-jarigen over de vroege ontwikkeling op het vlak van wiskunde, taal, sociaal-emotionele ontwikkeling en zelfregulering, gekoppeld aan een vragenlijst voor ouders, onder meer over of het kind naar de kinderopvang ging, welke activiteiten de ouders met het kind doen, onder meer voor vroege geletterdheid. Die resultaten zullen zeer interessant zijn.

*Hilde Van Keer* wijst erop hoe belangrijk interactie is voor de taalvaardigheid van jonge kinderen. Dat staat in contrast met de grootte van de doorsnee peuter- en kleuterklas. Onderzoek toont aan dat een individueel kind in een dergelijke klas maar een paar minuten per dag door de leerkracht wordt aangesproken. Rijke interactie is een voorwaarde voor taalvaardigheid, dus zijn meer leerkrachten nodig.

*Katrijn Denies* zegt, in verband met een taalbarrière voor sommige ouders die uitgenodigd werden om een vragenlijst in te vullen, dat de universiteit het onderzoek voert in opdracht van het Departement Onderwijs en Vorming. Dat verplicht de scholen te communiceren in het Nederlands, dus mogen ook de onderzoekers geen vertaalde vragenlijst aan ouders aanbieden. Ze verspreiden de Nederlandstalige lijst en geven scholen tips over hoe de ouders te motiveren, maar vooral te helpen om de vragen te begrijpen. Sommige scholen doen grote inspanningen: ze nodigen de ouders uit en vertalen dan de vragen, waarop de ouders de lijst ter plaatse invullen. Onderzoekers zouden liever vertaalde vragenlijsten aanbieden zodat ze meer te weten komen over de thuissituatie van elk kind.

In het basisonderwijs zijn er geen aparte OKAN-klassen. De onderzoekers hebben een duidelijke definitie gegeven van anderstalige nieuwkomers. Scholen mochten de leerlingen uitsluiten die van thuis uit niet-Nederlandstalig zijn, hooguit een jaar Nederlandstalig onderwijs gevolgd hebben en onvoldoende het Nederlands beheersen om de basis te begrijpen. Dat omvat dus ook Franstalige leerlingen. Uiteraard zitten er in de steekproef veel leerlingen die het Nederlands niet goed beheersen, maar die wel al langer dan een jaar Nederlandstalig onderwijs volgen en die dus gewoon deelnamen.

De onderzoekers benadrukken het belang van de ondersteunende netwerken en steun voor scholen omdat ze weten dat het publiek in de Vlaamse scholen verandert. Tussen 2010 en 2021 steeg het aantal kinderen dat een andere gezinstaal heeft dan het Nederlands aanzienlijk. Als het nettomodel toegepast wordt, lijken de verschillen in de resultaten tussen de groepen die altijd, bijna altijd, soms en nooit thuis Nederlands spreken, kleiner te worden. Thuis taal krijgt dus een iets minder grote voorspellende rol.

De groep die thuis nooit Nederlands spreekt, maakt ongeveer 13 procent uit van diegenen die het laag niveau niet halen. Dat lage percentage is omdat die groep die nooit thuis Nederlands spreekt klein is. Ze herhaalt dat er ook kinderen zijn die thuis nooit Nederlands spreken, maar toch een gevorderd niveau Nederlands halen. Net om die reden bevelen de onderzoekers aan de lat hoog te leggen voor iedereen. Thuis taal is maar één van de factoren. Leerkrachten moeten af van het idee dat een anderstalig kind sowieso een vogel voor de kat is. Ze zien die kinderen minder vorderingen maken en zijn geneigd hun verwachtingen te verlagen. Dat hoeft geen discriminatie te zijn, maar wordt gewoon een zichzelf versterkend patroon. Als de ondersteuning thuis en in de klas groot is, kan meertaligheid absoluut een rijkdom zijn.

Er is geen onderzoek dat het idee om kinderen te verplichten thuis Nederlands te spreken, ondersteunt. Het allerbelangrijkste is dat kinderen goed en rijk taalgebruik horen, dat ze hun woordenschat kunnen verrijken en dan de vertaalslag naar het Nederlands maken. Thuis voortdurend erg gebrekkig Nederlands horen en geen voorbeeld krijgen van goed taalgebruik, kan negatief uitdraaien. Ouders zelf kunnen de taalontwikkeling van hun kinderen ondersteunen door Nederlands belangrijk te noemen, door zelf Nederlands te leren om bijvoorbeeld goed te kunnen communiceren met de school enzovoort. Allicht is het omdat ook het Brusselse onderwijs deelneemt dat slechts 52 procent van de kinderen thuis altijd Nederlands spreekt. Het verschil met Nederland is dat België tweetalig is.

De onderzoekers hebben een uitgebreide vragenlijst gegeven aan leerkrachten en schoolleiders over hun omgang met begrijpend lezen. Dat wordt onvoldoende bevestigd in de internationale vragenlijst. Leerkrachten daarnaast nog vragen per leerling laten beantwoorden, zou te hoog gegrepen zijn. Of de leerlingen scoren naar verwachting, is dus niet bekend.

### 3. Replieken van de leden en bijkomende antwoorden

Het valt *Jean-Jacques De Gucht* op dat landen waar de lestaal de taal is van de jongerencultuur, dus Engels of Frans, gelijk blijven in resultaten. Wat is de invloed daarvan?

Volgens *Katrijn Denies* kan dat zeker een rol spelen, maar dat is niet hard te maken omdat de data ontbreken.

*Hilde Van Keer* denkt dat dat eerder een rol speelt op oudere leeftijd, bijvoorbeeld bij de PISA-testen bij 15-jarigen.

*Katrijn Denies* beaamt dat in 2011 Vlaanderen niet deelnam aan PIRLS, maar er waren wel peilingen in 2007 en 2013.

*Jonas Dockx* gaat in op de tijdlijn met de verschillende onderzoeken, peilingen, afgewisseld met PIRLS, met als enige uitzondering dat PIRLS 2018 over dezelfde geboortecohorte gaat als PIRLS 2016. Eigenlijk zeggen al die onderzoeken hetzelfde: het niveau daalt.

*Katrijn Denies* zegt dat beide complementair zijn: peilingen tonen aan welke proportie leerlingen de eindtermen beheerst; internationaal vergelijkend onderzoek maakt het mogelijk trends te vergelijken met andere landen.

In het vrij onderwijs haalden de leerlingen gemiddeld 515, in het gesubsidieerde officieel onderwijs 509 en in het gemeenschapsonderwijs 494 op de PIRLS-schaal, terwijl het Vlaamse gemiddelde 511 is. Door de ruime betrouwbaarheidsintervallen is het enige significante verschil dat het vrij onderwijs beter scoort dan het gemeenschapsonderwijs. Voor het vrij onderwijs namen vooral katholieke scholen deel, maar ook één of twee scholen van andere types, dus methodeonderwijs. Volgens dezelfde ruwe resultaten gaan de scholen van het gemeenschapsonderwijs sterker achteruit, maar dat verschil valt binnen de betrouwbaarheidsintervallen. Daaruit valt dus niet te besluiten dat een net significant sterker achteruitgaat dan een ander. De betrouwbaarheidsintervallen zijn zeker voor het GO! groot want het is een representatieve steekproef en de GO!-scholen zijn in het basisonderwijs in de minderheid. Daarom nam slechts een klein aantal GO!-scholen deel. Dat maakt het onmogelijk om met voldoende precisie uitspraken te doen over de daling binnen de specifieke netten.

De cijfers zijn dan gecorrigeerd voor geslacht, geboortemaand, geboortjaar, aantal boeken thuis, gradatie van gebruik van het Nederlands thuis en hoogste opleidingsniveau van de ouders. Omdat de onderzoekers de OKI-kenmerken van de leerlingen uit 2016 niet kennen, worden er schoolkenmerken op basis van de OKI aan toegevoegd, namelijk de populatiecompositie naar het opleidingsniveau van de moeder en naar schooltoelage. Na correctie van de behoorlijk grote verschillen in achtergrondkenmerken van de leerlingen, zijn er geen verschillen tussen de netten meer merkbaar, althans geen statistisch significante verschillen.

De vraag van Gwendolyn Rutten naar de verschillen tussen de netten was ingegeven door een zoektocht naar succesvolle pedagogische methoden. Karikaturaal gesteld, het verschil in succes tussen pretpedagogie en eerder klassieke onderwijsmethoden. Nu blijkt dat er tussen de netten geen verschillen zijn, suggereert ze bijkomend

onderzoek naar de beste pedagogische methoden. Ook vraagt ze naar manieren om de beste praktijken, die blijkbaar eerder gebonden zijn aan de school dan aan de methode, beter te verspreiden. Is het niet mogelijk dat het Leerpunt wel weet welke scholen het best scoren om die praktijken te kunnen delen, zonder de anonimiteit van de scholen te verbreken? Dat zou in ieder geval helpen om de discussie over wat werkt en wat niet te beslechten.

*Hilde Van Keer* zegt dat ook uit onderzoek duidelijk is wat werkt. De vraag is vooral hoe dat op een duurzame manier te implementeren. Alleen de didactiek volstaat niet, ook de implementatie door het volledige schoolteam is nodig. Het is dus vooral zaak alle scholen op de hoogte te brengen van hoe de goed scorende scholen hun lerarenteams niet alleen inzicht geven in de goede methoden maar die ook laten implementeren in alle klassen.

*Gwendolyn Rutten* vindt dat over pedagogie dan net hetzelfde geldt als over handboeken: ze zijn allemaal even goed of even slecht. Ze hoopt dat het onderwijs, bijvoorbeeld het vrije net dat een nieuwe aanpak introduceerde, een wake-upcall gekregen heeft over het voldoende hoog leggen van de lat.

*Kathleen Krekels* zegt dat algemeen bekend is dat in het GO! meer indicatorleerlingen zitten dan in de andere netten. PIRLS bewijst naast allerlei andere testen, dat de extra middelen die de overheid voor die leerlingen geeft, geen effect hebben. Wat moet er gebeuren om de huidige maatregelen te evalueren?

*Koen Daniëls* weet dat veel landen ook eindtermen of minimumdoelen kennen. Leerplannen kennen weinig andere landen en op basis daarvan worden handboeken gemaakt. Daarnaast is er de klaspraktijk die niet noodzakelijk overeenstemt met de handboeken, de leerplannen of de eindtermen. Alle handboeken en methoden zijn volgens de onderzoekers even goed of even slecht. Handboeken en methoden, die inhoud met pedagogiek combineren, zijn zoals gezegd gebaseerd op de leerplannen, niet op de eindtermen. Over pedagogiek heeft het parlement niets te zeggen.

Wetenschappelijk staat vast wat werkt, maar blijkbaar wordt dat niet toegepast in de klas, zelfs niet na een jarenlange daling van de resultaten. Hij suggereert een doctoraatsstudent eens te laten nakijken of wat werkt terug te vinden is in de leerplannen en de handboeken, en voorts na te gaan waarom de leerkrachten blijven volharden in klaspraktijken die niet werken. Als voormalig leerkracht weet hij hoe moeilijk het is om in te gaan tegen een handboek en een leerplan.

*Jean-Jacques De Gucht* merkt dat de parlementsleden selectief onthouden wat ze op de studiereis naar Ierland zagen, onder meer warme maaltijden lijken vergeten te zijn. Wat voorts opviel is dat de leerkrachten er veel vrijheid krijgen. Ook worden ze verplicht om de paar jaar van leerjaar te wisselen. Dat maakt dat ze telkens opnieuw moeten afwegen hoe ze de les op een efficiënte manier aanpakken, hun eigen functioneren heroverwegen. Die rotatie gaat sleur tegen, wat misschien in Vlaanderen een deel van het probleem is.

*Johan Danen* leest de aanbevelingen: de beschikbare kennis moet doorsijpelen en scholen moeten reflecteren op de huidige klaspraktijken. De clou is dus een goed leesbeleid in scholen: hoe scholen ertoe brengen de praktijken toe te passen die werken?

*Katrijn Denies* wijst erop dat een goede leerkracht meer doet dan klakkeloos de methode volgen. In heel wat methoden worden bepaalde strategieën slechts gefragmenteerd en beperkt aangereikt. Het is aan de leerkracht om daarnaar terug te koppelen, goed te modelleren en de strategie aan bod te laten komen in andere

lessen. De methode mag dan nog zo goed zijn, zonder een leerkracht die capabel is om die om te zetten in de klaspraktijk, lukt het niet.

*Hilde Van Keer* beaamt dat wat werkt vaak al in de methoden staat, maar slechts in enkele lessen. Methoden bevatten heel wat goede elementen, maar die worden dan les per les opgedeeld, terwijl een leerkracht het groter geheel moet zien en overbrengen. Leesstrategieën, wat nodig is om diepgaand te lezen, tussen de regels te lezen en met de schrijver mee te denken, komen dus alleen aan bod in een les over leesstrategieën, vaak mechanisch en geïsoleerd. Wat nodig is, is transfer op elk moment dat lezen een rol speelt. Dat hoeft echt niet veel tijd te kosten. Wat werkt, is duidelijk en het is mogelijk dat neer te schrijven in scripts en methoden, maar de variatie in teksten, kinderen, contexten en leesdoelen en tussen digitaal en op papier lezen is zo groot dat niet alles in scripts te vatten is. Net daarom is de aanpak van de leerkracht essentieel.

*Jonas Dockx* weet dat de discussie over handboeken in de enge zin en leermiddelen in de brede zin al lang bestaat. Ook in de reacties op de peilingen van 2002 woedde ze. De Kwaliteitsalliantie voor leermiddelen heeft zich er ook over gebogen. In Nederland is er een commissie Testaangelegenheden die openbaar het gebruik van psychologische tests, ook van uitgevers, beoordeelt. Hij suggereert een analoge openbare website waarop de in Vlaanderen beschikbare methoden (handboeken) voor begrijpend lezen beoordeeld worden door experts. Scholen kunnen daaruit dan beter geïnformeerd vrij kiezen.

*Gwendolyn Rutten* zegt dat tijdens het werkbezoek aan Ierland de commissie zag hoe leerlingen na een geschiedenisthema een verslag moesten schrijven, de ene groep factueel, de andere verhalend, de andere opiniërend, de andere kritisch, al naargelang wat het kind kon of moest inoefenen. Is dat een voorbeeld van hoe het hoort? Dat maakt daar deel uit van een nationale strategie, om op elk moment, zelfs tijdens de gymnastiekles, te triggeren om taal juist te gebruiken.

*Hilde Van Keer* beaamt dat, maar in de eerste plaats zouden de leesstrategieën niet alleen in een geïsoleerde les over leesstrategieën maar ook in andere taallessen aan bod moeten komen. Nu wordt alles te veel gecompartmenteerd: begrijpend lezen, taalbeschouwing enzovoort. In tweede instantie kan het dan worden doorgetrokken naar de andere vakken. Hoe omgaan met teksten wordt aangebracht in de les begrijpend lezen, maar dan volgt de transfer naar andere taallessen, andere vakken maar ook naar het lezen buiten de schoolcontext. Zo wordt lezen functioneel en zien kinderen in waarom het zo van belang is, besluit de spreker.

Karolien GROSEMANS,  
voorzitter

Loes VANDROMME  
Elisabeth MEULEMAN  
Annabel TAVERNIER,  
verslaggevers

**Gebruikte afkortingen**

GO!	onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
KOALA	Kleuteronderwijs Luistervaardigheid
OKAN	onthaalklas voor anderstalige nieuwkomers / onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers
OKI	onderwijskansarmoede-indicator
OVSG	Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
SONO	Steunpunt Onderwijsonderzoek
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UGent	Universiteit Gent