

**ONDERWIJS
INSPECTIE**

OOG VOOR KWALITEIT



**Vlaamse
overheid**

Begrijpend leesonderwijs in de basisscholen kwaliteitsvol?

Sterke en zwakke punten van de huidige praktijk

Maart 2020

ONDERWIJSINSPECTIE



COLOFON

Samenstelling
Onderwijsinspectie

Verantwoordelijke uitgever
Lieven Viaene, inspecteur-generaal
Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel

Wettelijk depot
D/2020/3241/011

Copyright
© Niets uit deze publicatie mag worden gekopieerd
of op een andere wijze worden verspreid zonder bronvermelding.

Lay-out
LuDL

Begrijpend leesonderwijs in de basisscholen kwaliteitsvol?

Sterke en zwakke punten van de huidige praktijk I

In dit onderzoeksrapport lees je de bevindingen van de Vlaamse onderwijsinspectie over het onderwijs in begrijpend lezen in de Vlaamse basisscholen. Dit rapport illustreert de sterke en zwakke punten van de huidige praktijken.

Inhoud

I.	ACHTERGROND: BEGRIJPEND LEZEN IN VLAANDEREN	2
	Hoe presteren de Vlaamse leerlingen voor begrijpend lezen?	2
	Wat is begrijpend lezen?	3
	Begrijpend lezen meten?	4
	Het belang van begrijpend lezen	4
	Goed onderwijs in begrijpend lezen	5
	Het referentiekader voor onderwijskwaliteit	5
	Goed begrijpend leesonderwijs in de klas: effectieve vakdidactiek	6
	Goed begrijpend leesonderwijs op school: leesbeleid	8
	Goed begrijpend leesonderwijs vraagt om samenhangende, doordachte acties	9
	Goed begrijpend leesonderwijs: in aparte lessen Nederlands of in het hele curriculum?	10
	De rol van de onderwijsinspectie bij begrijpend lezen	11
II.	ONDERZOEKSOPZET	12
	Doelstellingen	12
	Onderzoeksvragen	12
	Steekproef	13
	Gegevensverzameling	13
	Onderzoeksinstrumenten	15
	Vier kwaliteitsverwachtingen op systeemniveau	15
	Vier kwaliteitsverwachtingen op uitvoeringsniveau	15
III.	RESULTATEN	18
	In welke mate werken Vlaamse basisscholen beleidsmatig aan kwaliteitsvol begrijpend leesonderwijs?	18
	In welke mate ondersteunt de onderwijsleerpraktijk kwaliteitsvol begrijpend leesonderwijs?	20
	Wat zijn de kenmerken van scholen die kwaliteitsvol begrijpend leesonderwijs organiseren?	28
IV.	STERKTES EN ZWAKTES VAN HET ONDERZOEK.....	33
V.	CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN.....	34
	Belangrijkste vaststellingen	34
	Effectieve leesdidactiek in de klassen	34
	Het belang van monitoring en een breed instrumentarium	35
	Samen werken aan begrijpend lezen	36
VI.	BRONNEN	37

I. ACHTERGROND: BEGRIJPEND LEZEN IN VLAANDEREN

HOE PRESTEREN DE VLAAMSE LEERLINGEN VOOR BEGRIJPEND LEZEN?

Begrijpend lezen in de Vlaamse lagere scholen gaat achteruit. Dat bleek zowel uit internationaal onderzoek (PIRLS2016) als uit Vlaams onderzoek (peiling lezen 2018) (figuur 1). Het dalende niveau van begrijpend lezen bij de Vlaamse leerlingen is zorgwekkend. Bovendien zijn er nog bijkomende onrustwekkende signalen: de leesmotivatie in de lerarenopleidingen ligt laag (T'Sas, 2019) en de leerwinst begrijpend lezen in de derde graad lager onderwijs is te klein om over een inhaalbeweging te spreken (Dockx et al., 2019).

Er is weinig duidelijkheid over de precieze oorzaken van de dalende trend, maar vermoedelijk gaat het om een samenspel van diverse factoren binnen en buiten de school. Dat betekent meteen ook dat het niet evident zal zijn om het tij te keren.

Jaar	PIRLS-gemiddelde vierde leerjaar	% leerlingen dat de eindtermen behaalt zesde leerjaar	PISA-gemiddelde leesvaardigheid 15-jarigen
2002		89%	
2003			530
2004			
2005			
2006	547		522
2007		89%	
2008			
2009			519
2010			
2011			
2012			518
2013		92%	
2014			
2015			511
2016	525		
2017			
2018		84%	502

Figuur 1: PIRLS-gemiddelde, PISA-gemiddelde en % leerlingen dat de eindtermen behaalt tussen 2002 en 2018 in Vlaanderen.

Ook het leesplezier is op tien jaar tijd achteruitgegaan (Tielemans et al., 2017; 2019) en het leesplezier tussen het vierde en het zesde leerjaar daalt (Dockx et al., 2019).

Dit alles maakt dat er in het Vlaamse onderwijs een consensus groeit dat begrijpend lezen extra aandacht verdient. Er is sprake van een urgentiebesef; begrijpend lezen staat intussen hoog op de

onderwijsagenda. De bezorgdheden omtrent begrijpend lezen lieten ook ons niet onberoerd. We beseffen zeer goed dat er geen wondermiddel bestaat om het tij op korte termijn te keren. Begrijpend leesonderwijs versterken, vraagt om inzet van diverse actoren op diverse fronten. Wij willen graag één van die actoren zijn en een bijdrage leveren aan sterk begrijpend leesonderwijs.

WAT IS BEGRIJPEND LEZEN?

In de literatuur worden meerdere definities gebruikt van begrijpend lezen (reading comprehension). Sommige theoretische modellen vullen begrijpend lezen in als het construeren van een samenhangend beeld of representatie van de inhoud van de tekst in het geheugen (Houtveen et al., 2019). De Rand Reading Study Group (2002) definieert leesbegrip als:

“het proces van tegelijkertijd extraheren en construeren van betekenis, dat wisselwerking vraagt tussen de kennis en vaardigheden van de lezer, de eisen die de tekst stelt, de activiteiten die de lezer onderneemt om de tekst te begrijpen en de socioculturele context waarin het lezen plaatsvindt”

De groep onderscheidt dus vier essentiële aspecten in begrijpend lezen: (1) activiteiten, (2) tekst, (3) lezer en (4) socioculturele context. Zijn model toont hoe die vier aspecten op elkaar inspelen. Het gaat om de mentale activiteiten die de lezer met de tekst moet uitvoeren in een bredere socioculturele context (Merchie et al., 2019).

Begrijpend lezen verwijst ook naar een actief proces bij de lezer: **de lezer gaat aan de slag met de tekst**. Het gaat om een complex verwerkingsproces van gedrukte letters naar tekstbegrip. De lezer is daarbij actief bezig met denken, interpreteren, voorspellen, redeneren en controleren.

Begrijpend lezen verwijst dus naar **het toekennen van betekenis aan geschreven taal**. Als het gaat om gesproken taal, wordt de term ‘begrijpend luisteren’ gebruikt. De kleuterschool werkt aan begrijpend luisteren, maar ook aan ontluikende geletterdheid. Luisterbegrip en leesbegrip zijn beide gericht op de betekenis van een boodschap oppikken die iemand anders communiceert. Begrijpend lezen verschilt van begrijpend luisteren, omdat de geschreven taal (geschreven symbolen) gedecodeerd moeten worden (Houtveen et al., 2019).

Begrijpend kunnen lezen is een complexe vaardigheid, die voortbouwt op diverse andere vaardigheden (Castles et al., 2018) zoals: (1) technisch lezen (decodeervaardigheid), (2) kennis van de wereld en (3) woordenschat. Dat betekent dat elke toets begrijpend lezen niet enkel begrijpend lezen meet, maar ook technisch lezen, metacognitieve vaardigheden, motivatie, woordenschat en kennis van het thema. Wanneer een lezer worstelt met een tekst kunnen daar verschillende redenen voor zijn.

Een ervaren lezer, die veel achtergrondkennis heeft, zal automatisch betekenis aan een tekst hechten, zonder veel inspanning. Maar het leerproces dat leidt tot de vaardigheden van een ervaren lezer, verloopt niet vanzelf. Dat leerproces vraagt oefening en begeleiding.

BEGRIJPEND LEZEN METEN?

Klassieke toetsen begrijpend lezen worden doorgaans in groep afgenomen en de toetsvragen zijn meestal dezelfde voor alle leerlingen. Evaluatie met een schriftelijke toets is geschikt om het resultaat (het product) van het leerproces te meten. Deze toetsen geven een beeld van de mate waarin een leerling een leesdoel bereikt heeft. Deze toetsen geven echter geen gedetailleerde informatie over wat een leerling wel en niet kan wanneer hij leest. Daarvoor is het nodig om het leesproces in kaart te brengen.

Om het proces van begrijpend lezen te evalueren, zijn traditionele toetsen met inhoudsvragen minder evident (Merchie et al., 2019). Nagaan hoe het leesproces bij een leerling verloopt en welke strategieën leerlingen toepassen, vraagt om andere evaluatiepraktijken. Het gaat dan om evaluatiepraktijken die plaatsvinden tijdens het lezen zelf. De leraar kan bijvoorbeeld de leerlingen vragen om hun denkproces luidop te verwoorden of de leraar kan de leerlingen observeren (bij voorkeur tijdens groepsopdrachten) (Merchie et al., 2019). Wanneer de leerling hardop leest en nadenkt, kan de leraar een foutenanalyse uitvoeren die zichtbaar maakt hoe een leerling decodeert, hoe vloeiend hij leest, hoe hij voorkennis betreft, hoe hij betekenis construeert en hoe hij zijn eigen leesbegrip monitort. Hierdoor kan de leraar vaststellen waar eventuele begripsproblemen optreden en kan hij de instructie daarop afstemmen (Houtveen et al., 2019).

Daarnaast is het ook belangrijk om de leesmotivatie van leerlingen te volgen. Houtveen en collega's (2019) geven een lijstje van instrumenten om de leesmotivatie te meten.

HET BELANG VAN BEGRIJPEND LEZEN

Begrijpend lezen is een essentiële vaardigheid. Het is cruciaal voor de verwerking van informatie en kennisverwerving (Taalunie, 2019). Begrijpend lezen is belangrijk in de meeste leergebieden en niet enkel in het leergebied Nederlands. Als een leerling niet goed is in begrijpend lezen, komt het leren in de andere leergebieden onder druk te staan (Taalunie, 2019).

Leesvaardigheid is zeker nodig in leergebieden die gebruik maken van teksten (zoals in mens & maatschappij, wetenschappen & techniek of muzische vorming). Maar ook in een leergebied als wiskunde kan een leerling die zwak is in begrijpend lezen, het knap lastig krijgen met opdrachten of vraagstukken begrijpen. Leesvaardigheid is bovendien ook belangrijk voor de persoonlijke ontwikkeling en het functioneren in de samenleving. Voor kinderen gaat er een wereld open als ze begrijpend leren lezen, omdat ze dan zelf de boodschap van een tekst vatten.

Leesonderwijs is essentieel, want de meeste kinderen leren niet uit zichzelf begrijpend lezen (Merchie et al., 2019). De leerlingen moeten in dat leerproces ondersteund en begeleid worden, bijvoorbeeld door leraren. Leerlingen een stevige bagage begrijpend lezen meegeven, is dus een kerntaak van de

basisschool. De Vlaamse overheid geeft die taak aan de scholen via ontwikkelingsdoelen (kleuteronderwijs) en eindtermen (einde lagere school) (figuur 2).

De leerlingen kunnen (<i>verwerkingsniveau = beschrijven</i>) de informatie achterhalen in:	
3.1	voor hen bestemde instructies voor handelingen van gevarieerde aard;
3.2	de gegevens in schema's en tabellen ten dienste van het publiek;
3.3	voor hen bestemde teksten in tijdschriften.
De leerlingen kunnen (<i>verwerkingsniveau = structureren</i>) de informatie ordenen die voorkomt in:	
3.4	voor hen bestemde school- en studieteksten en instructies bij schoolopdrachten;
3.5	voor hen bestemde verhalen, kinderromans, dialogen, gedichten, kindertijdschriften en jeugdcyclopedieën.
De leerlingen kunnen (<i>verwerkingsniveau = beoordelen</i>) op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen, informatie beoordelen die voorkomt in:	
3.6	verschillende voor hen bestemde brieven of uitnodigingen;
3.7	reclameteksten die rechtstreeks verband houden met hun leefwereld.
4.8	De leerlingen ontwikkelen bij het realiseren van de eindtermen voor spreken, luisteren, lezen en schrijven de volgende attitudes: <ul style="list-style-type: none"> ■ luister-, spreek-, lees- en schrijfbereidheid; ■ plezier in luisteren, spreken, lezen en schrijven; ■ bereidheid tot nadenken over het eigen luister-, spreek-, lees- en schrijfgedrag; ■ bereidheid tot het naleven van luister-, spreek-, lees- en schrijfconventies; ■ weerbaarheid.

Figuur 2: Eindtermen lezen einde lagere school (bron: www.onderwijsdoelen.be).

In de basisscholen komt begrijpend lezen vooral aan bod in de lessen Nederlands. Doorgaans bieden de leraren aparte lessen begrijpend lezen aan om bijvoorbeeld leesstrategieën te oefenen. Maar ook in andere leergebieden kan er aandacht gaan naar *het leren begrijpen van de inhoud van de teksten*.

GOED ONDERWIJS IN BEGRIJPEND LEZEN

Het referentiekader voor onderwijskwaliteit

In Vlaanderen is het uitgangspunt voor kwaliteitsvol onderwijs het *referentiekader voor onderwijskwaliteit (het OK)*. Dat kader kwam tot stand in samenwerking met diverse onderwijsactoren en is breed gedragen (Helsen, 2018). Het OK biedt een houvast om over onderwijskwaliteit te reflecteren en kwaliteitsvol onderwijs vorm te geven.

In het voorliggende onderzoek naar begrijpend lezen maken we niet alleen gebruik van het OK en het daaraan gekoppelde bronnenboek¹, maar ook van vakdidactische publicaties over begrijpend lezen. In wat volgt gaan we dieper in op de kenmerken van goed begrijpend leesonderwijs in de klas en op school.

¹ Zie http://mijnschoolisok.be/wp-content/uploads/OK_bronnendoc_LOW.pdf

Goed begrijpend leesonderwijs in de klas: effectieve vakdidactiek

Begrijpend lezen is lastig te onderwijzen. En toch is het belangrijk dat er voldoende onderwijstijd gaat naar begrijpend lezen én dat er gekozen wordt voor een effectieve vakdidactiek. Een vakdidactiek is effectief wanneer die tot de gewenste effecten leidt (Taalunie, 2019). Een effectieve didactiek begrijpend lezen maakt de leerlingen dus sterker in begrijpend lezen.

Recent zijn er twee toegankelijke, bruikbare publicaties verschenen die handvaten geven aan leraren voor effectief begrijpend leesonderwijs. Het gaat om:

- een overzichtsstudie door Vlaamse onderzoekers in opdracht van de Vlor die verscheen in twee versies: een wetenschappelijk eindrapport (Merchie et al., 2019) en een praktijkgerichte literatuurstudie (Gobyn et al., 2019) waarin ook specifieke aanpakken worden toegelicht (zoals het LisT-project², Nieuwsbegrip³, CORI-lezen⁴, Kwartiermakers⁵ ...)
- een literatuurstudie door Nederlandse onderzoekers in opdracht van de NRO⁶ en de Inspectie van het onderwijs (Houtveen, van Steensel & de la Rie, 2019).

Beide studies zijn vooral gericht op het verduidelijken van een evidence-based didactiek in begrijpend lezen. Maar de uitdaging bestaat er vooral in om die wetenschappelijke inzichten tot op de klasvloer te krijgen.

Hieronder geven we een summier overzicht van de adviezen in de twee publicaties (kader 1 en kader 2). Nadien bespreken we de gelijkenissen en verschillen tussen beide lijstjes.

² Project Lezen is Top! De kern van LIST is dat kinderen boeken kiezen en lezen die passen bij hun eigen leeftijd. De focus ligt dus niet op leesmoelijkheden, maar op motivatie.

³ Zie <https://www.nieuwsbegrip.be/>. Nieuwsbegrip is een interactieve en aansprekende methode voor begrijpend lezen die volledig steunt op de actualiteit. Wekelijks zijn er teksten en opdrachten beschikbaar over een actueel onderwerp.

⁴ Concept-Orientated Reading Instruction

⁵ Zie <https://kwartiermakers.be/hoe-werkt-het/>. Kwartiermakers is een initiatief van Willewete vzw om vrij lezen op basisscholen aan te moedigen: scholen die zich bij het project aansluiten, maken zich sterk om iedere leerling iedere dag vijftien minuten te laten lezen.

⁶ Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (Nederland)

Vijf didactische principes voor effectief begrijpend leesonderwijs (Gobyn et al., 2019)

1. **Functionaliteit.** In effectief begrijpend leesonderwijs krijgen leerlingen betekenisvolle en uitdagende begrijpend leesteksten en opdrachten. De leerlingen lezen om een concreet doel te bereiken zodat ze gestimuleerd worden om de betekenis van de tekst te achterhalen.
 2. **Interactie.** In effectief begrijpend leesonderwijs houden leraar en leerlingen diepgaande gesprekken over een tekst. Zowel de gesprekken tussen de leraar en de leerlingen als de gesprekken tussen leerlingen onderling zijn belangrijk.
 3. **Strategie-instructie.** In effectief begrijpend leesonderwijs leren de leerlingen om zelfstandig strategieën toe te passen als het begrijpen van de tekst moeilijk wordt.
 4. **Leesmotivatie.** In effectief begrijpend leesonderwijs wordt aandacht besteed aan het verhogen van de leesmotivatie van leerlingen.
 5. **Transfer.** In effectief begrijpend leesonderwijs wordt er in alle vakken gewerkt aan begrijpend lezen.
- Deze vijf sleutels zijn verbonden met elkaar en er dient op elke sleutel ingezet te worden om effecten te bereiken.



Kader 1: Vijf didactische principes voor effectief begrijpend leesonderwijs.

Kenmerken van effectieve leesdidactiek (Houtveen et al., 2019)

1. **Werk aan het opbouwen van kennis.** Bij leerlingen die meer achtergrondkennis hebben, is de kans op tekstbegrip groter.
2. **Bouw aan woordenschat.** Leerlingen die meer woorden en begrippen kennen, zullen vlotter teksten begrijpen.
3. **Zorg voor verschillende typen geïntegreerde teksten en besteed aandacht aan tekststructuur.** Laat leerlingen kennismaken met verschillende soorten teksten (fictie, non-fictie ...).
4. **Leer leerlingen strategische lezers worden.** Leer de leerlingen dat ze doelgericht en bewust strategieën kunnen inzetten wanneer het tekstbegrip niet vanzelf optreedt of bij het beslissen over hoe ze een leestaak gaan aanpakken.
5. **Discussieer met leerlingen over teksten.** Wanneer de leraar en de leerlingen in discussie gaan over een tekst, kunnen ze samen betekenis construeren.
6. **Integreer lezen en schrijven.** Schrijven over gelezen teksten draagt bij tot leesbegrip.
7. **Zorg voor een motiverende leesomgeving.** De motivatie van leerlingen wordt verhoogd door het bieden van autonomie, het verhogen van het competentiegevoel en het inzetten op verbondenheid.
8. **Monitor en toets leesbegrip in de klas.**
9. **Differentieer.** Bied teksten aan van verschillende niveaus.

Kader 2: Kenmerken van effectieve leesdidactiek.

Wat opvalt is dat de twee lijstjes een grote overlap vertonen.

- Ze benadrukken allebei het belang van leesmotivatie aan de hand van inzichten uit de zelfdeterminatietheorie. Kernprincipes van de zelfdeterminatietheorie zijn: (1) autonomie geven aan leerlingen, bijvoorbeeld door hen zelf teksten te laten kiezen, (2) leerlingen een gevoel van competentie geven, bijvoorbeeld door hen succeservaringen te laten beleven en (3) zorgen voor een gevoel van sociale verbondenheid. Leesmotivatie en vaardigheid in begrijpend lezen gaan hand in hand. Het is zoals met het kennis-vaardigheden-debat: het is nadelig om slechts op één van de aspecten in te zetten. Het en-en-verhaal is belangrijk omdat leesmotivatie en leesvaardigheid mekaar versterken.
- In beide lijstjes wordt gepleit voor diepgaande gesprekken over teksten om het begrijpend lezen te versterken. Discussie over de inhoud van een tekst of het kritisch bevragen van een tekst leidt tot groter begrip van de betreffende tekst.
- Strategie-instructie wordt ook in beide lijstjes in de kijker gezet. De Vlaamse studie geeft concrete voorbeelden van strategie-instructie. De Nederlandse studie pleit ook voor strategie-instructie, maar vermeldt ook een aantal valkuilen (zoals strategie-instructie als doel op zich). Het modelleren van strategiekeuze en strategietoepassing door de leraar wordt naar voor geschoven als een goede praktijk.

Toch zijn er ook een aantal verschillen tussen de beide lijstjes.

- De nadruk op het lezen van functionele teksten (lezen met een doel) wordt enkel benadrukt in de Vlaamse studie (Gobyn et al., 2019). De Vlaamse onderzoekers pleiten voor teksten met rijke zinsstructuren, maar de Nederlandse studie pleit nog explicieter om coherente teksten aan te bieden. In een coherente tekst zijn de relaties tussen de ideeën expliciet. Schrijvers van teksten voor het onderwijs kiezen er vaak voor om korte zinnen te maken, samengestelde zinnen op te knippen of signaalwoorden (zoals daarom, want en bovendien) weg te laten. Die schrijvers zorgen voor gefragmenteerde teksten. Maar uit onderzoek is gebleken dat ook minder ervaren lezers meer baat hebben bij coherente teksten dan bij gefragmenteerde teksten.
- De Nederlandse studie koppelt lezen aan schrijven, omdat verschillende studies vaststelden dat schrijven over de lesstof het leren ervan kan vergemakkelijken.
- De Nederlandse studie benadrukt sterk het belang van achtergrondkennis, iets wat minder expliciet aan bod komt in de Vlaamse studie. Houtveen et al. (2019) benadrukken dat succesvol begrijpend lezen stoelt op woordenschatkennis, kennis van de wereld en kennis van hoe taal en teksten functioneren. Wat leerlingen al over het onderwerp weten, beïnvloedt hoe goed ze een tekst begrijpen. Houtveen en collega's (2019) besluiten dat het belangrijk is om expliciet de achtergrondkennis van leerlingen op te bouwen. Hun advies gaat dus verder dan het activeren van de bestaande voorkennis bij leerlingen. Daarenboven geven ze aan dat het vergroten van de achtergrondkennis extra belangrijk is bij leerlingen uit kansarme gezinnen.

Goed begrijpend leesonderwijs op school: leesbeleid

Het actieplan van de Taalraad (Taalunie, 2019) is onder meer bedoeld om het beleid op basisscholen te versterken. Het plan telt vijf acties (kader 3) voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie. Het bevat ook voorbeelden van goede praktijk in Nederlandse en Vlaamse basisscholen.

Vijf acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie (Taalunie, 2019)

1. **Werk vanuit urgentiebesef.** Het is belangrijk dat iedereen beseft dat er problemen bestaan met begrijpend lezen die dringend aangepakt moeten worden.
2. **Werk met een taal-leesbeleid.** Elke school werkt best een taalbeleidsplan uit dat doelstellingen en plannen bevat.
3. **Werk met effectieve vakdidactiek.**
4. **Werk aan leesmotivatie.**
5. **Geef formatieve feedback.** Leraren monitoren de vooruitgang van leerlingen in leesbegrip en leesmotivatie.

Kader 3: Vijf acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie.

Goed begrijpend leesonderwijs vraagt om samenhangende, doordachte acties

Hierboven schetsten we een aantal handvaten om het begrijpend leesonderwijs in de klas en in de school te versterken. De publicaties die we bespraken, bevatten lijstjes van acties die bijdragen tot effectief onderwijs. Maar elke auteur wijst erop dat het niet volstaat om in te zetten op één bepaalde actie. Scholen en leraren hebben de grootste kans op succes als ze inzetten op meerdere acties die samenhangen. De Taalunie (2019) benadrukt dat de acties die zij voorstelt moeten gezien worden als een *samenhangend arrangement*.

Ook Gobyen en collega's (2019) doen een oproep aan schoolteams om oordeelkundig te kiezen uit mogelijke acties en daarbij rekening te houden met de eigenheid van de school. Ze schrijven:

“Voer als schoolteam dus nooit een aanpak ‘blind’ in, maar blijf je bewust van de hamvraag: hoe denken wij dat deze aanpak onze eigen aanpak van begrijpend lezen verrijkt, en hoe zorgt de aanpak ervoor dat onze leerlingen beter en liever zullen begrijpend lezen?”

Verder is samenhang niet enkel nodig binnen de school, maar ook in de samenwerking met betrokkenen bij de school (ouders, bibliotheken, pedagogisch begeleiders) zodat er sprake is van één afgestemde aanpak. Het gevaar van versnippering en overdaad aan losse, goedbedoelde initiatieven geldt niet alleen voor de scholen maar ook op het niveau van Vlaanderen. Samenwerking en afstemming tussen diverse actoren blijft belangrijk om scholen en leraren goed te kunnen ondersteunen.

Goed begrijpend leesonderwijs: in aparte lessen Nederlands of in het hele curriculum?

Begrijpend lezen draait om *de betekenis en de bedoeling ontdekken* achter geschreven woorden, zinnen en teksten. Die teksten kunnen aangeboden worden in de lessen Nederlands, maar ook in andere leergebieden. De Vlaamse basisscholen hebben een grote autonomie om hun onderwijsorganisatie zelf vorm te geven. Er zijn eindtermen geformuleerd voor het leergebied Nederlands, maar scholen zijn niet verplicht om aparte lessen Nederlands te organiseren.

De organisatie van aparte lessen Nederlands wordt soms in vraag gesteld, omdat het gevaar bestaat dat er onvoldoende transfer gebeurt van de lessen Nederlands naar taal in andere leergebieden. Een typisch voorbeeld zijn leerlingen die taalfouten maken bij het leergebied mens & maatschappij, omdat ze zich onvoldoende realiseren dat taalregels altijd gelden. Maar ook de integratie van Nederlands in andere leergebieden wordt bekritiseerd, omdat het gevaar bestaat dat Nederlands onvoldoende expliciete aandacht krijgt. Een typisch voorbeeld daarvan zijn leerlingen die taalfouten maken, omdat ze geen heldere, systematische taalregels hebben geleerd.

De twee uitvergroete situaties hierboven illustreren dat het voor scholen, leraren en leerplanontwikkelaars een evenwichtsoefening is om in geen van beide valkuilen te belanden. Er is een gezond evenwicht nodig tussen enerzijds aparte lessen begrijpend lezen in herkenbare lessen Nederlands en anderzijds aandacht voor het leren begrijpen van tekstinhouden in andere leergebieden (Taalunie, 2017; 2019).

Houtveen en collega's (2019) doen wel expliciet de aanbeveling om het begrijpend leesonderwijs te verbinden met, dan wel te integreren in het zaakvakonderwijs. De term 'zaakvakonderwijs' verwijst vooral naar de leergebieden *wiskunde, wetenschappen & techniek* en *mens & maatschappij*. Houtveen et al. (2019) bespreken ook enkele programma's waarin begrijpend leesonderwijs geïntegreerd of afgestemd is op een ander leergebied en waarbij kennisopbouw en verbeteren van leesbegrip dus worden gecombineerd door het lezen van informatieve teksten. Voorbeelden van zulke programma's zijn DENK! en CORI.

DE ROL VAN DE ONDERWIJSINSPECTIE BIJ BEGRIJPEND LEZEN

Wij hebben als Vlaamse onderwijsinspectie zowel een controlerende als een stimulerende opdracht. Vanuit die dubbele opdracht stellen we de dialoog en het partnerschap centraal in het toezicht.

Onderwijsinspecteurs onderzoeken bij elke doorlichting de kwaliteit van de onderwijsleerpraktijk vanuit het perspectief van de leraar. In de lagere afdeling van de basisschool worden twee leergebieden doorgelicht, aan de hand van zeven ontwikkelingsschalen ontwikkeld vanuit de kwaliteitsverwachtingen in het referentiekader voor onderwijskwaliteit:

1. afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader
2. leer- en ontwikkelingsgericht aanbod
3. leer- en leefklimaat
4. materiële leeromgeving
5. feedback
6. leerlingenevaluatie
7. leereffecten.

Wanneer het leergebied Nederlands wordt onderzocht, beoordeelt het doorlichtingsteam dat leergebied op die zeven ontwikkelingsschalen. Er wordt tijdens een doorlichting van het leergebied Nederlands niet specifiek ingezoomd op begrijpend lezen, maar het gehele leergebied komt aan bod. Tijdens het reflectiegesprek met het schoolteam en in de feedback in het doorlichtingsverslag wordt het leergebied in de diepte besproken.

Omdat Vlaams en internationaal onderzoek het begrijpend lezen in Vlaanderen als een pijnpunt benoemt, hebben wij beslist om tijdens de doorlichtingen tussen april en oktober 2019 extra te focussen op begrijpend lezen.

II. ONDERZOEKSOPZET

DOELSTELLINGEN

Van de minister van onderwijs kregen we de opdracht om in het schooljaar 2018-2019 de kwaliteit van het (begrijpend) leesonderwijs op te volgen en te stimuleren in Vlaamse basisscholen. We beslisten om het begrijpend leesonderwijs extra onder de aandacht te brengen tijdens de doorlichtingen in zowel het basisonderwijs als het secundair onderwijs. In dit rapport doen we verslag over de bevindingen in het lager onderwijs.

Dit onderzoek sluit ook aan bij de oproep van de Taalunie (2019) om *“de onderwijsinspectie in te schakelen”* om het urgentiebesef rond begrijpend lezen te versterken. De taalunie schrijft:

“De Nederlandse en Vlaamse onderwijsinspectie kunnen een rol spelen bij het vergroten van het urgentiebesef van scholen. De resultaten van de recente peilingen vormen een gegronde aanleiding om met de Vlaamse onderwijsinspectie in gesprek te treden over hun rol bij de verbetering van leesbegrip en de leesmotivatie van Vlaamse leerlingen.”

Het hoofddoel van dit onderzoek is niet om na te gaan of de leerlingen voldoende kunnen begrijpend lezen. Dat onderzoek gebeurde immers al in bijvoorbeeld de peilingsproef en in het PIRLS-onderzoek. Wel willen we een beter zicht krijgen op de kwaliteit van het begrijpend leesonderwijs op schoolniveau en klasniveau. Ook willen we tijdens en door het onderzoek het leesbeleid stimuleren door hierover met de schoolteams te reflecteren. Dit onderzoek richt zich op het gestructureerd verzamelen van vaststellingen in de dagelijkse school- en klaspraktijk met het oog op verdere reflectie met het schoolteam. De onderwijsinspecteurs sensibiliseerden de 113 betrokken scholen over het belang van begrijpend lezen. Ook met dit rapport hopen we bij te dragen tot het stimuleren en versterken van het begrijpend leesonderwijs.

ONDERZOEKSVRAGEN

Het onderzoek wil een antwoord formuleren op de volgende onderzoeksvragen:

1. In welke mate werken Vlaamse basisscholen beleidsmatig aan kwaliteitsvol begrijpend leesonderwijs (schoolniveau)?
2. In welke mate ondersteunt de onderwijsleerpraktijk kwaliteitsvol begrijpend leesonderwijs (klasniveau)?
3. Wat zijn de kenmerken van scholen die kwaliteitsvol begrijpend leesonderwijs organiseren op schoolniveau en klasniveau?

STEEKPROEF

Het onderzoek begrijpend lezen vond plaats tijdens de *doorlichtingen tussen april en oktober 2019*. In deze periode stond het leergebied Nederlands in de focus van elke doorlichting in het basisonderwijs (naast één ander leergebied in de lagere afdeling).

Het onderzoek begrijpend lezen werd uitgevoerd in 113 scholen uit diverse provincies (figuur 3) en van diverse onderwijsverstrekkers (figuur 4). De 113 scholen zijn in grote mate representatief voor de populatie van 2275 Vlaamse lagere scholen. De bezochte scholen weerspiegelen het Vlaamse onderwijsveld evenwichtig qua spreiding over de provincies, over de koepels en netten en wat betreft het percentage antikkers op de vier OKI-kenmerken.

Provincie	N scholen	% scholen
Antwerpen	27	23,9 %
Oost-Vlaanderen	25	22,1 %
West-Vlaanderen	20	17,7 %
Vlaams-Brabant	20	17,7 %
Limburg	18	15,9 %
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	3	2,7 %
Totaal	113	100 %

Figuur 3: Aantal deelnemende scholen volgens provincie.

Koepel / Net	N scholen	% scholen
Katholiek Onderwijs Vlaanderen	59	52,2 %
OVSG	27	23,9 %
GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap	21	18,6 %
Andere	6	5,3 %
Totaal	113	100 %

Figuur 4: Aantal deelnemende scholen volgens onderwijsverstrekker.

Het onderzoek werd uitgevoerd door een 65-tal inspecteurs met specialisatie basisonderwijs.

GEGEVENSVERZAMELING

De gegevensverzameling vond plaats tijdens de reguliere doorlichtingsactiviteiten. Er werd informatie verzameld via gesprekken, via observaties en via documentenanalyse. De onderzochte documenten omvatten onder meer toetsen en taken van leerlingen, rapporten en schooleigen beleidsdocumenten rond lezen (nascholingsplan, schoolwerkplan ...).

Hieronder staan de vijf soorten gesprekken en observaties waarin gegevens werden verzameld. De gesprekken hadden twee doelen: (1) gegevensverzameling en (2) sensibilisering.

1. Tijdens het *startgesprek met het beleidsteam* bracht het doorlichtingsteam het begrijpend leesbeleid van de school kort ter sprake.
2. Tijdens het *startgesprek met de leraren* polsten de onderwijsinspecteurs naar afspraken over (aspecten) van begrijpend lezen op schoolniveau.
3. Tijdens de *observaties van de onderwijsleerpraktijk* observeerden de onderwijsinspecteurs:
 - in elke school in minstens één klas van de lagere afdeling een les begrijpend lezen van 50 minuten
 - deze les volledig. Ofwel deden twee onderwijsinspecteurs dit aansluitend elk 25 minuten, ofwel observeerde één onderwijsinspecteur de volledige les. Deze observatie was een van de aanknopingspunten voor de *gesprekken over de onderwijsleerpraktijk*.
4. Tijdens het *gesprek met de ouders en met de leerlingen* voorzag het doorlichtingsteam één à twee stellingen over begrijpend lezen.
5. Tijdens de *reflectiegesprekken* stimuleerden de onderwijsinspecteurs enkele aspecten van begrijpend lezen afgestemd op de eigenheid van de school.

Voorafgaand aan de doorlichting werd aan de directeur van de school gevraagd om één klas te selecteren voor de observatie van één les begrijpend lezen van 50 minuten. Ongeveer de helft van de observaties vond plaats in de derde graad (zie figuur 5). Er zijn 138 observaties in 113 scholen omdat een observatie in een graadklas voor twee leerjaren telt.

Leerjaar observatie	N	%
L1	4	2,9 %
L2	11	8,0 %
L3	25	18,1 %
L4	30	21,7 %
L5	33	23,9 %
L6	35	25,4 %
Totaal	138	100 %

Figuur 5: Observaties lessen begrijpend lezen per leerjaar.

De observatie door het doorlichtingsteam was op voorhand afgesproken met de school. De school kon zelf kiezen in welk leerjaar en bij welke leraar de observatie plaatsvond. De school en de betrokken leraar konden zich voorbereiden op de observatie. Dat roept vragen op over de mate waarin de onderwijsinspecteurs een ‘doorsnee’ les begrijpend lezen hebben gezien. Enkele inspecteurs rapporteren dat de leraar van de geobserveerde les een les ‘volgens het boekje’ gaf.

“We observeerden de les begrijpend lezen in het vierde leerjaar. De leraar gaf een echte modellen met gedifferentieerde teksten, een introductie rond het leesdoel, het activeren van kennis van de wereld, het verkennen van de tekst aan de hand van de strategiekaart, samenwerking in groepjes rond informatie zoeken in de tekst, etc. Bij het korte nagesprek bleek dat de leraar niet wist of dit nu een goede les was ...”

Toch observeerden de onderwijsinspecteurs ook lessen begrijpend lezen waarvan de kwaliteit ondermaats was. Anders gezegd: de diversiteit in de geobserveerde lessen was groot.

“De leraar gebruikte een lesverloop uit het onderwijsleerpakket dat de school volgend jaar gaat invoeren. Het was pijnlijk duidelijk dat de kinderen noch de leraar vertrouwd waren met de werkwijze.”

Het onderzoek begrijpend lezen werd niet vermeld in het doorlichtingsverslag van de school. Maar de beoordeling van het leergebied Nederlands (in zijn totaliteit) werd wel opgenomen in het doorlichtingsverslag. Voor de beoordeling van de onderwijsleerpraktijk Nederlands, is het begrijpend lezen slechts één van de elementen naast vele andere aspecten.

ONDERZOEKSINSTRUMENTEN

We ontwikkelden een eenvoudig instrument om tijdens de doorlichtingen het begrijpend lezen te captureren en te stimuleren in de scholen. Op basis van studie en overleg formuleerden we acht kwaliteitsverwachtingen voor goed begrijpend leesonderwijs in de basisschool: (1) vier verwachtingen op systeemniveau (schoolniveau) en (2) vier verwachtingen op uitvoeringsniveau (klasniveau). Deze acht kwaliteitsverwachtingen sluiten aan bij het referentiekader voor onderwijskwaliteit, maar zijn toegespitst op het begrijpend leesonderwijs in de basisscholen.

Vier kwaliteitsverwachtingen op systeemniveau

1. De school heeft een visie die richting geeft aan het (begrijpend) leesonderwijs en die rekening houdt met haar leerlingenpopulatie.
2. De school ondersteunt en bevordert doelgerichte acties rond begrijpend lezen.
3. De school neemt initiatieven om haar teamleden te professionaliseren rond effectief begrijpend leesonderwijs.
4. De school brengt op een systematische manier de effecten van het begrijpend leesbeleid in kaart en speelt daar gepast op in.

Vier kwaliteitsverwachtingen op uitvoeringsniveau

5. De leraren plannen het begrijpend leesonderwijs doelgericht en efficiënt en voorzien in voldoende effectieve leestijd voor alle leerlingen.
6. De leraren hanteren een doordachte leesdidactiek.
7. De leraren doen aan systematische leesbevordering.
8. De leraren volgen verschillende aspecten van het begrijpend leesonderwijs op verschillende manieren op en spelen daar gepast op in.

De kwaliteitsverwachtingen op systeemniveau en op uitvoeringsniveau kunnen ingeschaald worden op vier niveaus: (1) *beneden* de verwachting, (2) *benadert* de verwachting, (3) *volgens* de verwachting en (4) *overstijgt* de verwachting. Ze zijn beschreven op het niveau *volgens de verwachting*.

Drie van de kwaliteitsverwachtingen op uitvoeringsniveau zijn voorzien van onderliggende kritische kenmerken (zie verder) die het onderzoek ondersteunen en een meer verfijnde registratie mogelijk maken. Bij een score overstijgt of beneden verwachting konden de inspecteurs extra info geven. De verduidelijkingen die ze gaven, gebruiken we in dit rapport als illustratie bij een aantal bevindingen. Alle vragen en antwoordcategorieën van het onderzoeksinstrument staan hieronder weergegeven.

Omdat de doorlichtingsteams het onderzoek naar begrijpend lezen moesten uitvoeren tijdens een doorlichting, kon het onderzoeksinstrument niet te uitgebreid zijn (figuur 6). De tijdsdruk tijdens een doorlichting is groot en daarom was de haalbaarheid van het onderzoeksinstrument een belangrijk criterium.

Een aantal onderwijsinspecteurs gaven aan dat het in sommige scholen lastig was om een vraag met ja of nee te beantwoorden, omdat scholen vaak wel aanzetten tonen van bepaalde acties maar dat die acties nog niet schoolbreed worden toegepast. Vaak zijn de praktijken rond begrijpend lezen in een school erg leraarafhankelijk.

“De vragen waren niet zo zwart/wit te beantwoorden. Daar waar ik ‘ja’ heb aangevinkt, is het in grote lijnen een schoolkenmerk maar vaak nog leraarafhankelijk.”

Kwaliteitsverwachtingen op systeemniveau					
1. De school heeft een visie die richting geeft aan het (begrijpend) leesonderwijs en die rekening houdt met haar leerlingenpopulatie.	Beneden de verwachting <input type="radio"/>	Benadert de verwachting <input type="radio"/>	Volgens de verwachting <input type="radio"/>	Overstijgt de verwachting <input type="radio"/>	n.v.t. <input type="radio"/>
2. De school ondersteunt en bevordert doelgerichte acties rond begrijpend lezen.	Beneden de verwachting <input type="radio"/>	Benadert de verwachting <input type="radio"/>	Volgens de verwachting <input type="radio"/>	Overstijgt de verwachting <input type="radio"/>	n.v.t. <input type="radio"/>
3. De school neemt initiatieven om haar teamleden te professionaliseren rond effectief begrijpend leesonderwijs.	Beneden de verwachting <input type="radio"/>	Benadert de verwachting <input type="radio"/>	Volgens de verwachting <input type="radio"/>	Overstijgt de verwachting <input type="radio"/>	n.v.t. <input type="radio"/>
4. De school brengt op een systematische manier de effecten van het begrijpend leesbeleid in kaart en speelt daar gepast op in.*	Beneden de verwachting <input type="radio"/>	Benadert de verwachting <input type="radio"/>	Volgens de verwachting <input type="radio"/>	Overstijgt de verwachting <input type="radio"/>	n.v.t. <input type="radio"/>
* Om volgens de verwachting te scoren moet aan beide voorwaarden zijn voldaan.					
Neem hier eventuele bijkomende info op.					

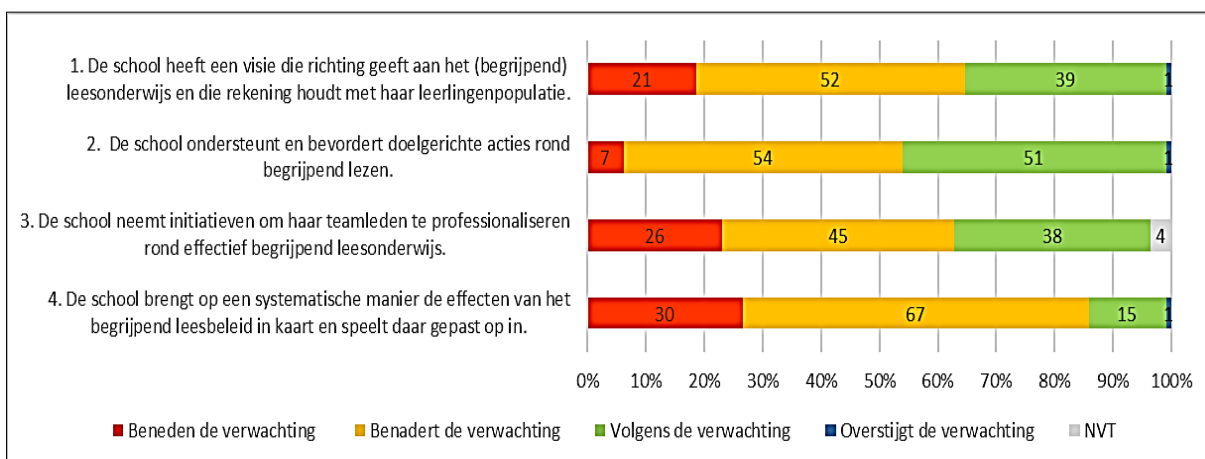
Kwaliteitsverwachtingen op uitvoeringsniveau			
5. De leraren plannen het begrijpend leesonderwijs doelgericht en efficiënt en voorzien in voldoende effectieve leestijd voor alle leerlingen.			
Beneden de verwachting <input type="radio"/>	Benadert de verwachting <input type="radio"/>	Volgens de verwachting <input type="radio"/>	Overstijgt de verwachting <input type="radio"/>
Graag een toelichting bij de score 'beneden de verwachting' of 'overstijgt de verwachting'.			
6. De leraren hanteren een doordachte leesdidactiek.			
Beneden de verwachting <input type="radio"/>	Benadert de verwachting <input type="radio"/>	Volgens de verwachting <input type="radio"/>	Overstijgt de verwachting <input type="radio"/>
Graag een toelichting bij de score 'beneden de verwachting' of 'overstijgt de verwachting'.			
	Betekenisvolle en functionele contexten	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee <input type="checkbox"/> geen info
	Gevarieerde tekstsoorten op verschillende verwerkingsniveaus	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee <input type="checkbox"/> geen info
	Aandacht voor voorkennis	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee <input type="checkbox"/> geen info
	Aandacht voor woordenschat	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee <input type="checkbox"/> geen info
	Directe instructie	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee <input type="checkbox"/> geen info
	Modeling	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee <input type="checkbox"/> geen info
	Interactieve aanpak	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee <input type="checkbox"/> geen info
	Aandacht voor leesstrategieën	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee <input type="checkbox"/> geen info
	Gedifferentieerde aanpak	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee <input type="checkbox"/> geen info
7. De leraren plannen het begrijpend leesonderwijs doelgericht en efficiënt en voorzien in voldoende effectieve leestijd voor alle leerlingen.			
Beneden de verwachting <input type="radio"/>	Benadert de verwachting <input type="radio"/>	Volgens de verwachting <input type="radio"/>	Overstijgt de verwachting <input type="radio"/>
Graag een toelichting bij de score 'beneden de verwachting' of 'overstijgt de verwachting'.			
	Voorlezen in alle klassen	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee <input type="checkbox"/> geen info
	Stimuleren van leesplezier	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee <input type="checkbox"/> geen info
	Vrijtijdslezen in de klas	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee <input type="checkbox"/> geen info
	Gevarieerd en eigentijds leesaanbod in de klas	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee <input type="checkbox"/> geen info
8. De leraren volgen verschillende aspecten van het begrijpend leesonderwijs op verschillende manieren op en spelen daar gepast op in.			
Beneden de verwachting <input type="radio"/>	Benadert de verwachting <input type="radio"/>	Volgens de verwachting <input type="radio"/>	Overstijgt de verwachting <input type="radio"/>
Graag een toelichting bij de score 'beneden de verwachting' of 'overstijgt de verwachting'.			
	Breed beeld: leesbegrip/leesmotivatie/strategiegebruik	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee <input type="checkbox"/> geen info
	Genormeerde toetsen	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee <input type="checkbox"/> geen info
	Methodegebonden toetsen	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee <input type="checkbox"/> geen info
	Doelgerichte observaties	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee <input type="checkbox"/> geen info
	Foutenanalyses	<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nee <input type="checkbox"/> geen info
Neem hier eventuele bijkomende info op.			

Figuur 6: Onderzoeksinstrument begrijpend lezen basisonderwijs (2019).

III. RESULTATEN

IN WELKE MATE WERKEN VLAAMSE BASISSCHOLEN BELEIDSMATIG AAN KWALITEITSVOL BEGRIJPEND LEESONDERWIJS?

Van de 113 scholen zijn er 40 die tegemoetkomen aan *de verwachting rond visie op begrijpend lezen* (figuur 7). Dit staat in contrast met de vaststelling dat de grote meerderheid van de scholen voldoet aan de kwaliteitsverwachtingen rond visie die tijdens de doorlichtingen onderzocht worden (zoals gerapporteerd in de Onderwijsspiegel). Dat betekent dat veel basisscholen wel een sterke algemene schoolvisie hebben, maar die niet vertalen naar het leergebied Nederlands of specifiek naar begrijpend lezen.



Figuur 7: Werken de Vlaamse basisscholen beleidsmatig aan kwaliteitsvol begrijpend leesonderwijs?

“Deze school houdt wel rekening met haar leerlingenpopulatie (ongeveer 30 % anderstaligen), maar ze heeft geen visie op begrijpend leesonderwijs. Op schoolniveau zijn er een heleboel acties rond begrijpend lezen: tutorlezen, voorlezen in de kleuterklas, kwartierlezen, jeugdboekenweek ... maar die acties zijn weinig doelgericht wegens niet gekaderd in een visie.”

“De school weet wat ze met haar onderwijs wil bereiken en hoe ze de ontwikkeling van de leerlingen wil stimuleren. De school heeft een leesplan met veel aandacht voor leesen schrijfplezier. De leraren voelen zich gezamenlijk verantwoordelijk om het leesplan te realiseren en de effecten op te volgen.”

In 52 scholen (46 %) is er sprake van ondersteuning en bevordering van doelgerichte acties rond begrijpend lezen.

“De school is er zich van bewust dat ze in (begrijpend) leesbeleid moet investeren en plant acties. Bijvoorbeeld: ze experimenteert met het uitwerken van gelijkgericht en gradueel opgebouwd werken met leesstrategieën.”

“Kenmerkend voor deze school is de veelheid aan initiatieven, maar deze verwateren gaandeweg. Er is geen implementatiestrategie. Drie jaar geleden werd gestart met kwartierlezen, maar hiervan zijn nauwelijks nog sporen terug te vinden.”

Wat betreft de professionalisering van teamleden rond effectief begrijpend leesonderwijs, voldoet ongeveer een derde van de scholen aan de verwachtingen. In 26 scholen oordeelt het doorlichtingsteam dat de professionalisering rond begrijpend lezen beneden de verwachting is. Deze scholen werden bevraagd in de periode april 2019 tot oktober 2019. In die periode stond het begrijpend lezen in Vlaanderen sterk in de kijker, na de teleurstellende resultaten van PIRLS 2016 die in december 2017 bekend werden gemaakt. Daarom is het opvallend dat er, ondanks de aandacht voor begrijpend lezen in de media, slechts een beperkt aantal scholen ingezet heeft op professionalisering rond dit thema.

“Tijdens personeelsvergaderingen gebeurt er systematische teamnascholing rond begrijpend lezen door de directie. De directie is zeer vertrouwd met hedendaagse leesdidactiek. Dit schooljaar volgen de leraren K3 en L1 een nascholing rond begrijpend luisteren. De teamleden van de 2de graad vormen een lerend netwerk rond begrijpend lezen en zullen volgend jaar de collega's verder professionaliseren.”

Uit figuur 7 blijkt vooral dat de scholen moeite hebben om de effecten van hun begrijpend leesbeleid in kaart te brengen en daar gepast op in te spelen. Gegeven het feit dat de Vlaamse basisscholen niet beschikken over een leerlingvolgsysteem voor begrijpend lezen, is dat niet zo verbazend (figuur 14). In de gevalideerde toetsen voor het einde van het zesde leerjaar (IDP, OVSG, paralleltoetsen) is begrijpend lezen één van de onderdelen, maar het is niet evident voor scholen om die resultaten te interpreteren en er gepast op in te spelen.

“Bij de opstart van het leesbeleid (meer dan een jaar geleden) heeft de school er niet aan gedacht het leesplezier en de resultaten voor begrijpend lezen in kaart te brengen, waardoor er geen nulmeting is. De opgestarte acties zijn vooral vanuit het buikgevoel genomen.”

“Vanuit de gevalideerde toetsen kwam er een duidelijk signaal richting begrijpend lezen. De school maakt hier de volgende schooljaren een prioriteit van en werkt (overkoepelend op het niveau van de scholengemeenschap) aan de (her)opstart van een talenbeleid.”

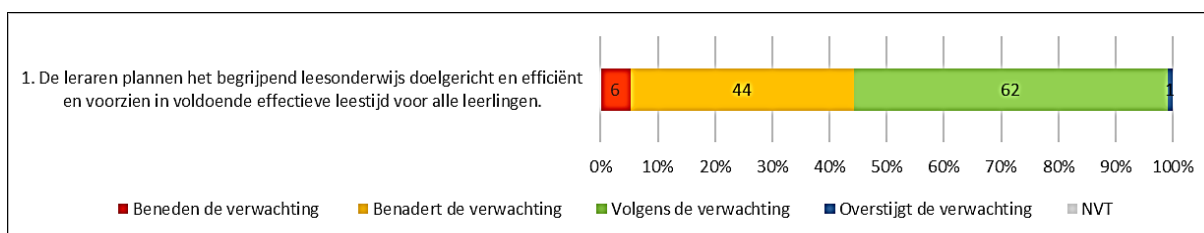
“De school heeft geen afspraken over het begrijpend leesonderwijs of over de opvolging ervan. De school heeft onvoldoende zicht op de mogelijkheden van de leerlingen voor begrijpend lezen.”

“De school friste haar schoolvisie op en zoomde extra in op het groeiende aantal anderstalige kinderen. Hierin werd bepaald dat er in de kleuterafdeling meer aandacht moest gegeven worden aan begrijpend luisteren, als voorbereiding op begrijpend lezen.

Met ook extra aandacht voor het positief omgaan met de thuistaal. Omdat de IDP-resultaten⁷ voor taal altijd beduidend beter zijn dan die van de referentiegroep, werden deze resultaten eerder oppervlakkig bekeken. Hierin ligt nochtans een kans om proberen te bepalen, welke factoren voor deze uitstekende resultaten zorgen. Zijn het de afspraken rond het onderwijsleerpakket? Is het de lerarenstijl? Zijn het de leesbakken die ontwikkeld werden voor tandemlezen⁸? Zijn het de opdrachten bij tandemlezen die de leesstrategieën activeren?”

In welke mate ondersteunt de onderwijsleerpraktijk kwaliteitsvol begrijpend leesonderwijs?

Van de 113 scholen zijn er 50 (44,2 %) die nog niet voldoen aan de verwachting ‘de leraren plannen het begrijpend leesonderwijs doelgericht en efficiënt en voorzien in voldoende effectieve leestijd voor alle leerlingen’ (figuur 8).



Figuur 8: Doelgerichte en efficiënte planning / voorzien van voldoende effectieve leestijd.

In deze stelling wordt gepeild naar tijd voor lezen. Dat is niet zo verwonderlijk, omdat de dalende onderwijstijd voor lezen één van de mogelijke verklaringen is voor de dalende trend in leesprestaties

⁷ De IDP-resultaten zijn de scores van de leerlingen op de Interdiocesane Proeven van Katholiek Onderwijs Vlaanderen.

⁸ Tandemlezen is een werkvorm waarbij twee leerlingen met een uiteenlopend niveau van technisch lezen een duo vormen. Doorgaans gaat het om twee kinderen uit verschillende leerjaren. Synoniemen zijn ‘tutorlezen’ of ‘peer tutoring’ waarbij de ene leerling (de tutor) de andere leerling (de tutee) begeleidt.

(Tielemans et al., 2019). Veel leestijd is belangrijk om vaardig te worden in begrijpend lezen (Castles et al., 2018). Tijd is een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor leesvaardigheid. Veel leestijd volstaat niet om beter te worden in begrijpend lezen. Uiteraard moet die beschikbare tijd in de klas ook efficiënt en kwaliteitsvol ingevuld worden (Casteleyn & Vanhooren, 2018).

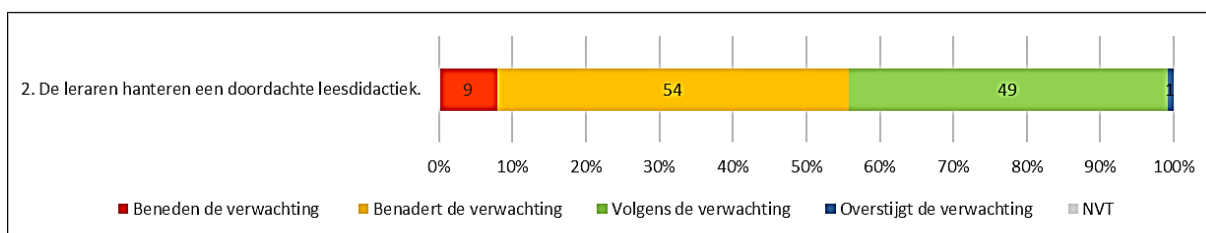
“In deze school worden de lessen begrijpend lezen ingepland door het volgen van het onderwijsleerpakket Nederlands. Maar je kan het moeilijk efficiënt en doelgericht noemen. Heel wat leraren voeren vooral slaafs uit, zonder veel nadenken. Ook de effectieve leestijd is onvoldoende. Meestal lezen de leerlingen enkel als er tijd over is.”

“In deze basisschool wordt beperkt doelgericht onderwijs gegeven. Men is zich weinig of niet bewust van leesdidactiek. Men biedt wel oefenkansen aan in andere leergebieden, maar benut die weinig of niet doelgericht.”

“Het aantal lestijden begrijpend lezen lag ver onder wat verwacht wordt. De leerlingen krijgen vooral lees-oefenkansen (vrijtijdslezen), maar amper of geen leesonderwijs.”

“Begrijpend lezen komt geïntegreerd aan bod binnen de leergebieden mens & maatschappij en wetenschappen & techniek, zij het niet altijd even doelgericht.”

Minder dan de helft van de scholen voldoet aan de kwaliteitsverwachting ‘De leraren hanteren een doordachte leesdidactiek’ (figuur 9).



Figuur 9: Doordachte leesdidactiek.

De doorlichtingsteams gaven aan in hoeverre negen elementen van doordachte leesdidactiek aanwezig zijn (figuur 10). Wat opvalt is dat het aanbieden van betekenisvolle en functionele contexten ingeburgerd is in een grote meerderheid van de scholen (84,1 %). Dat is goed nieuws, gegeven dat ‘functionaliteit’ één van de vijf didactische sleutelprincipes is volgens de Vlor-review (Gobyn et al., 2019).

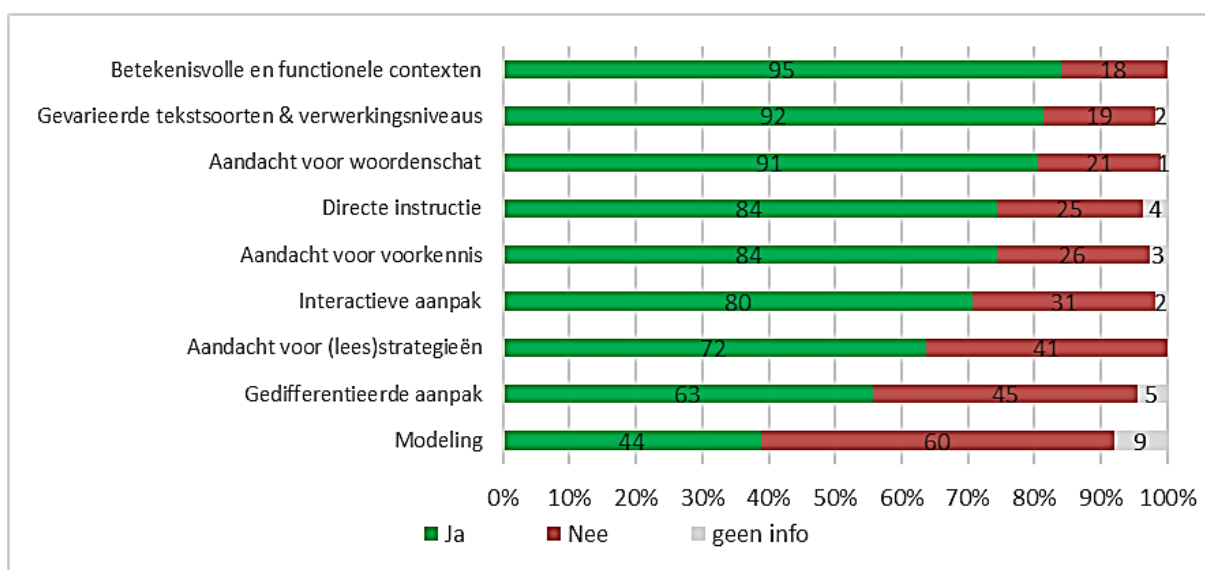
Verder bieden de meeste scholen niet enkel betekenisvolle en functionele teksten aan, ze bieden ook gevarieerde tekstsoorten aan op verschillende verwerkingsniveaus.

In meer dan 80 % van de scholen is er aandacht voor woordenschat tijdens de lessen.

In ongeveer drie vierde van de scholen wordt directe instructie toegepast. En ook aandacht voor voorkennis is aanwezig in drie vierde van de scholen.

In de meerderheid van de scholen (70,8 %) is er een interactieve aanpak van de lessen begrijpend lezen. Die interactie blijkt belangrijk omdat discussies over teksten bijdragen aan de begrijpend leesvaardigheid van leerlingen (Gobyn et al., 2019; Houtveen et al., 2019).

Aandacht voor leesstrategieën is aanwezig in 64 % van de scholen (figuur 10). Die strategie-instructie blijkt een belangrijk kenmerk van effectief onderwijs in begrijpend lezen (Gobyn et al., 2019; Houtveen et al., 2019). Een gedifferentieerde aanpak voor begrijpend lezen is aanwezig in 56 % van de scholen. Het gebruik van modeling voor begrijpend lezen is nog geen standaardpraktijk in de Vlaamse basisscholen. In 39 % van de scholen wordt modeling toegepast. Modeling betekent dat de leraar bij het lezen van een tekst leesstrategieën gaat modelleren (demonstreren) en de leerlingen motiveren om dat gedrag over te nemen (Gobyn et al., 2019). Zo kan de leraar bijvoorbeeld na een passage luidop de hoofdgedachte uit dat stuk tekst samenvatten. Een ander voorbeeld is dat de leraar luidop zijn/haar denkproces verwoordt om de betekenis van een moeilijk woord te achterhalen.



Figuur 10: Kenmerken van doordachte leesdidactiek.

“Het is moeilijk om op alle onderdelen ja of nee te antwoorden omdat het heel leraarafhankelijk is. We hebben geantwoord volgens wat overwegend naar voor kwam uit gesprekken met de leraren. Daaruit bleek over het algemeen zeer weinig vertrouwdheid met hedendaagse leesdidactiek. Sommige leraren hebben een eigen visie op begrijpend lesonderwijs, brengen die visie in de praktijk en vinden dat dit tot hun autonomie behoort.”

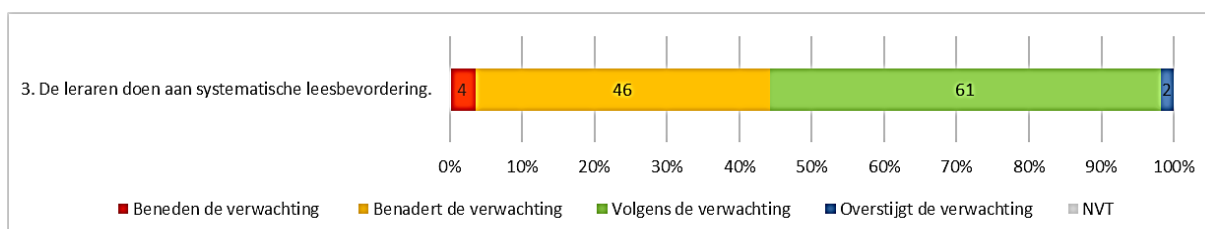
Het is vreemd dat de leraren vaak geen doordachte leesdidactiek hanteren (figuur 9), maar dat de negen kenmerken van doordachte leesdidactiek wel vaak aanwezig zijn (figuur 10). Figuur 10 toont een gunstiger beeld dan figuur 9. Die eigenaardige vaststelling is misschien toe te schrijven aan de ruwe

inschaling van die negen kenmerken op een ja/nee-schaal. Die negen losse elementen staan niet garant voor een doordachte leesdidactiek. Er werd in de bevraging enkel gepeild naar de aanwezigheid van bepaalde elementen, maar niet naar de kwaliteit ervan. Misschien heeft de leraar wel aandacht voor woordenschat bijvoorbeeld, maar is de woordenschatdidactiek ontoereikend. Het hanteren van een interactieve aanpak kan gebeuren op een kwaliteitsvolle manier (waarbij leerlingen gestimuleerd worden om hun denkproces aan mekaar te verduidelijken) of op een minder effectieve manier (waarbij de samenwerking geen meerwaarde biedt).

Systematische leesbevordering gebeurt in 56 % van de scholen (figuur 11). De doorlichtingsteams rapporteren dat heel wat scholen deelnemen aan heel wat leesbevorderingsinitiatieven.

“De school zet reeds jaren in op leesbevordering. Hiervoor krijgt een zorgleraar uren ter beschikking om dit op schoolniveau aan te sturen en te ondersteunen.”

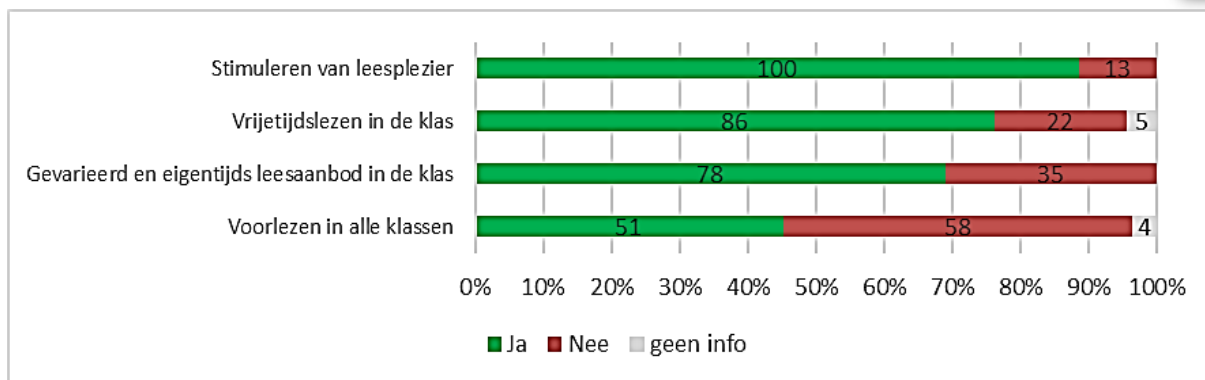
“De leraren doen aan kwartierlezen maar de invulling is leraarafhankelijk. Ook uit de gesprekken met de leerlingen vernemen we dat sommigen dat echt niet leuk vinden, zeker de kinderen die niet graag lezen. Ze moeten 15 minuten in een boek kijken ... Bij sommige leraren is er tijdens het kwartierlezen afwisseling van voorlezen gecombineerd met zelf lezen maar duidelijke afspraken op schoolniveau zijn er niet.”



Figuur 11: Systematische leesbevordering.

In 88 % van de scholen wordt het leesplezier van de leerlingen gestimuleerd (figuur 12) en vaak mogen de leerlingen vrijetijdslezen in de klas. Vrijetijdslezen betekent dat leerlingen lezen zonder dat er een opdracht aan verbonden is. Zeker in scholen die werken met kwartierlezen is het vrijetijdslezen aanwezig omdat leerlingen 15 minuten per dag mogen lezen.

“Het echte stimuleren van leesplezier is voornamelijk gebonden aan de jeugdboekenweek, gedichtendag, en de voorleesweek.”



Figuur 12: Kenmerken van systematische leesbevordering.

In twee derde van de scholen is er een gevarieerd, eigentijds leesaanbod in de klas (figuur 12). Maar in één derde van scholen is het aanbod eenzijdig of verouderd.

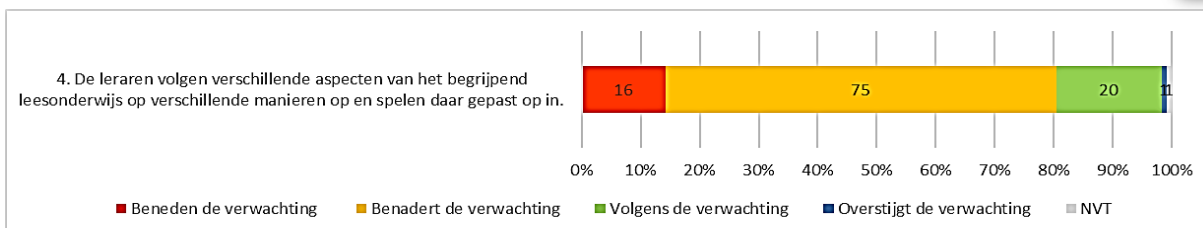
“De boekenhoeken in de klas bieden weinig gevarieerde leesmaterialen aan en zijn weinig aantrekkelijk ingericht. In enkele klassen is het aanbod zelfs zeer arm. Uit het gesprek van de leerlingen blijkt dat ze niet echt gestimuleerd worden om te lezen.”

“De boeken in de klasbib zijn grotendeels eigendom van de individuele leraar. De meeste klassen bezitten een ‘eentonige’ of ‘verouderde’ klasbib en sommige klassen hebben zelfs geen klasbib. Er is wel een boekenkast in de gang die open is tijdens de middagpauze of de opvang. Boeken uit de klasbib of de schoolbib mogen niet mee naar huis genomen worden.”

“Het leesaanbod in de klassen is erg wisselend, maar de meeste klassen gaan maandelijks naar de gemeentelijke bibliotheek of ontlene een leesbox om hun aanbod aan te vullen.”

In ongeveer de helft van de scholen wordt er voorgelezen in alle klassen. Houtveen et al. (2019) bespreken onderzoek naar de effecten van voorlezen. Ze concluderen dat woordkennis (woordenschat) vooral impliciet groeit door het voorlezen van boeken, het zelf lezen van boeken en mondelinge interactie met volwassenen.

De scholen scoren laag op het opvolgen van het begrijpend leesonderwijs (figuur 13). Er zijn maar 21 van de 113 scholen (18,6 %) die voldoen aan de verwachting om verschillende aspecten van het begrijpend leesonderwijs op te volgen, dat op verschillende manieren te doen en er volgens gepast op in te spelen.



Figuur 13: Monitoring en opvolging van begrijpend leesonderwijs.

Voor het opvolgen van het begrijpend lezen, doen de leraren vooral een beroep op de methodegebonden toetsen. Dit zijn de toetsen die horen bij het onderwijsleerpakket. Uitgevers van handboeken Nederlands voor het basisonderwijs bieden doorgaans ook toetsen aan (De Man & Van den Brande, 2018).

De doorlichtingsteams geven aan dat in de helft van de scholen genormeerde toetsen gebruikt worden. We vermoeden dat sommige onderwijsinspecteurs het gebruiken van de gevalideerde toetsen voor het einde van het basisonderwijs hebben beschouwd als het gebruik van genormeerde toetsen⁹. Maar andere onderwijsinspecteurs hebben terecht enkel het gebruik van de VTBL of toetsen uit Nederland (CITO of Diataal) beschouwd als genormeerde toetsen. Wanneer scholen AVI en/of LVS gebruiken, is dit door sommige onderwijsinspecteurs aangevinkt als het gebruik van genormeerde toetsen, terwijl dit toetsen zijn voor het meten van technisch lezen of spelling.

Hieronder geven we een overzicht van de verschillende toetsen die beschikbaar zijn voor de Vlaamse scholen (figuur 14). Voor wie graag meer achtergrondinformatie heeft, verwijzen we naar de website: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/toetsen-voor-scholen>.

⁹ Een toets is *gestandaardiseerd* als er regels zijn voor de afname. Het kan dan gaan over afnameduur, welke hulpmiddelen wel/niet gebruikt mogen worden, enzovoort. Doorgaans staat dit beschreven in een handleiding bij de toets.

Een toets is *genormeerd* als er een normeringsonderzoek is gebeurd waarbij de toets is afgenomen van een representatieve steekproef van leerlingen. Elke leerling kan dan vergeleken worden met de normgroep. Er worden vaak aparte normeringsonderzoeken gedaan in Vlaanderen en in Nederland die dan leiden tot verschillende normeringstabellen.

Een toets is *gevalideerd* als ze een vorm van goedkeuring heeft gekregen. In Vlaanderen is elke school die gewoon lager onderwijs verstrekt, verplicht om op het einde van het zesde leerjaar bij elke leerling een gevalideerde toets voor ten minste drie leergebieden af te nemen. Momenteel zijn de IDP-toetsen (evaluatiebox), de OVSG-toetsen en de paralleltoetsen van de peilingen geschikt als gevalideerde toetsen.

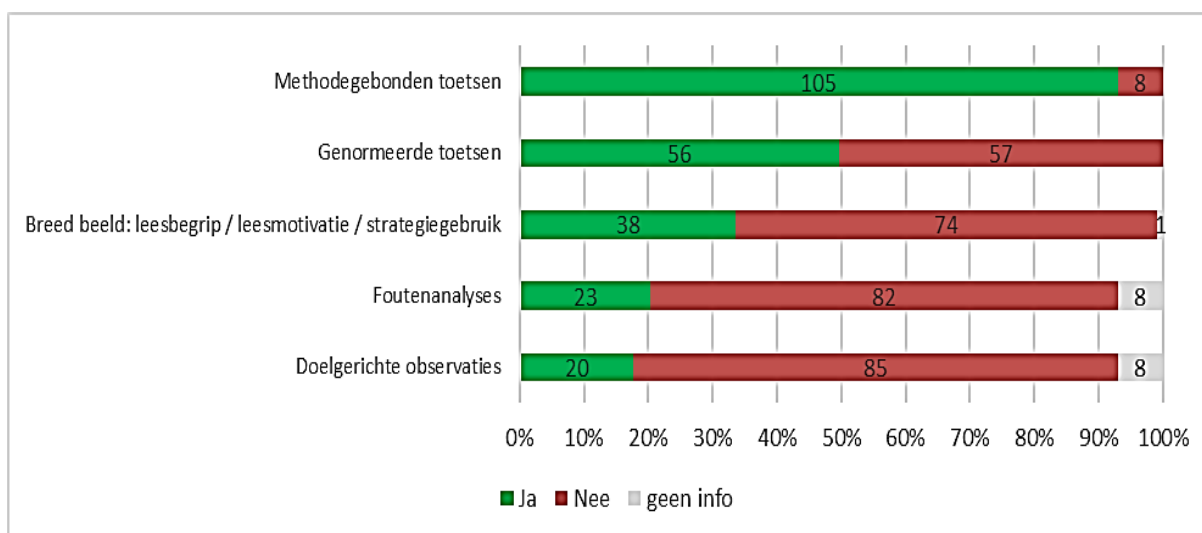
Naam	Voor	Toets	Ontwikkelaar
VTBL	L1 t/m L6	De Vlaamse Toets Begrijpend Lezen is een set van testen (met verhalende teksten) die bedoeld zijn voor individuele diagnostiek en remediëring. De VTBL wordt vooral gebruikt in klinische settings (CLB-centra, praktijken van logopedisten, scholen voor buitengewoon onderwijs ...). De test biedt een foutenanalyse en is genormeerd.	De VTBL werd ontwikkeld door een team van onderzoekers van de Arteveldehogeschool en de UGent: Christel Van Vreckem, Annemie De Soete, Lieve De Paepe en Herman Van Hove.
CITO	L1 t/m L6	De LVS-toets begrijpend lezen van CITO is geschikt om de vorderingen van de leerlingen in kaart te brengen. Er bestaat geen Vlaamse versie van deze toets.	Het Nederlandse CITO (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling) ontwikkelt allerhande toetsen, vooral voor gebruik in het onderwijs in Nederland.
Diatoetsen Diatekst	L4 t/m L6	Diatekst omvat toetsen begrijpend lezen voor het onderwijs in Nederland. De toets geeft ook aan tot welk lezerstype een leerling behoort.	Diatoetsen zijn ontwikkeld door Hilde Haquebord en andere onderzoekers van de Universiteit Groningen.
OVSG	Eind L6	De OVSG-toetsen omvatten verschillende leergebieden, waaronder ook het leergebied Nederlands en daarbinnen wordt ook begrijpend lezen getoetst.	Het onderwijssecretariaat van de Vlaamse Steden en Gemeenten biedt toetsen aan voor het einde van de lagere school. Het zijn brede toetsen, waar begrijpend lezen een onderdeel van is.
Evaluatiebox (vroeger IDP)	Eind L6	De evaluatiebox biedt toetsen voor zes leergebieden, waaronder ook het leergebied Nederlands. In de toets Nederlands wordt ook begrijpend lezen getoetst. Een aantal vragen begrijpend lezen waren dezelfde in de afname van 2017, 2018 en 2019 zodat een vergelijking doorheen de tijd mogelijk is.	Katholiek Onderwijs Vlaanderen ontwikkelt een evaluatiebox voor het basisonderwijs.
Paralleltoetsen	Eind L6	In de paralleltoets lezen worden de Vlaamse eindtermen lezen getoetst. De school ontvangt een feedbackrapport waarin de scores vergeleken worden met scholen met een gelijkaardig leerlingenpubliek.	De paralleltoetsen worden ontwikkeld door het Steunpunt Toetsontwikkeling en -Peilingen (STEP).
VLOT	L2 t/m L6	De VLOT bevat toetsen voor luisteren, spreken, lezen en schrijven. De VLOT is wat verouderd: de normen dateren van 2002.	Het Volgstelsel Lager Onderwijs Taalvaardigheid werd ontwikkeld door het CTO (Centrum voor Taal en Onderwijs van KU Leuven).
AVI	L1 t/m L6	De AVI-toetsen zijn een leerlingvolgsysteem voor technisch lezen. Voor de AVI-versie van 2009 zijn in 2011 Vlaamse normen opgesteld door onderzoekers van Thomas More (weliswaar bij een kleine steekproef).	CITO ontwikkelt de AVI-toetsen voor Nederland. De meest recente versie Nederlandse AVI-toetsen dateert van 2017-2018.
LVS-VCLB	Voor al L1, L2, L3 en L4	De LVS-toetsen (technisch lezen, spelling en rekenen) zijn een leerlingvolgsysteem, bedoeld voor de monitoring van individuele leerlingen. De toetsen zijn genormeerd, zodat kan nagegaan worden waar de leerling zich bevindt in vergelijking met zijn leeftijdsgroep. Maar die percentielscore geeft geen informatie over de mate waarin een leerling vooruit gaat tussen twee metingen.	Het LVS-VCLB is ontwikkeld door de Vrije-CLB-Koepel vzw, de koepelorganisatie van de Vrije Centra voor Leerlingenbegeleiding.
DMT-V	L1 t/m L6	De DMT-V (technisch lezen woordniveau) bestaat uit drie kaarten met woorden. De leerling krijgt per kaart 1 minuut de tijd om zoveel mogelijk woorden correct te lezen. Elke leerling wordt, op basis van zijn score en leerjaar, ingedeeld in één van de vijf niveaugroepen. De normering dateert van de schooljaren 1998-1999 en 1999-2000.	De Drie-Minuten-Toets is ontwikkeld door CITO in Nederland. De DMT-V is een Vlaamse versie. De DMT-V werd ontwikkeld door Fons Moelands en Rita Rymenans (zie https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerlingvolgsysteem)

Figuur 14: Overzicht gestandaardiseerde toetsen lezen basisonderwijs (2019).

“Begrijpend lezen is een prioriteit voor de school. Er is een nulmeting gedaan vorig schooljaar in de derde graad aan de hand van de paralleltoets van de peiling lezen. Technisch lezen wordt opgevolgd via de AVI-toetsen en LVS. De analyse en interpretatie van de toetsen gebeurde met ondersteuning van de pedagogisch begeleider. Nu zijn er verschillende acties lopende en de evaluatie is gepland met een nieuwe meting volgend schooljaar.”

In één derde van de scholen gebeurt er een brede opvolging van de leerlingen (figuur 15). Het *‘breed beeld’* verwijst hier naar het in kaart brengen van meerdere uitkomsten van de leerlingen: zowel leesbegrip, leesmotivatie en strategiegebruik worden in kaart gebracht. Om strategiegebruik bij de leerlingen te meten zijn klassieke begrijpend leestoetsen minder geschikt en zijn hardopdenkvragen en observaties geschikter (Merchie et al., 2019).

“Deze school doet heel wat: genormeerde toetsen AVI en LVS, begrijpend lezen in OVSG-toetsen 2^{de} graad, en methodegebonden toetsen. Ze deden ook een evaluatie van de boekenhoeken in de klassen en de schoolbib en een enquête bij de leerlingen rond leesmotivatie.”



Figuur 15: Toepassingen van monitoring en opvolging van begrijpend leesonderwijs.

Het analyseren van de fouten die leerlingen maken, is een praktijk die in 20 % van de scholen voorkomt. Die foutenanalyses zijn voorzien in sommige methodes. Ook doelgerichte observaties worden weinig (18 %) ingezet.

WAT ZIJN DE KENMERKEN VAN SCHOLEN DIE KWALITEITSVOL BEGRIJPEND LEESONDERWIJS ORGANISEREN?

Wat opvalt is dat er tussen de acht kwaliteitsverwachtingen doorgaans een positieve samenhang is. Bij de 113 onderzochte scholen stelden we een samenhang vast tussen de vier kwaliteitsverwachtingen op het schoolniveau (figuur 16), tussen de vier kwaliteitsverwachtingen op uitvoeringsniveau (figuur 17) en tussen de het schoolniveau en uitvoeringsniveau (figuur 18)¹⁰. Dat betekent dat scholen die sterk zijn voor bepaalde elementen van het begrijpend leesonderwijs, doorgaans ook sterk zijn voor andere elementen.

	1.	2.	3.	4.
1. De school heeft een visie die richting geeft aan het (begrijpend) leesonderwijs en die rekening houdt met haar leerlingenpopulatie.		0,76	0,59	0,56
2. De school ondersteunt en bevordert doelgerichte acties rond begrijpend lezen.	0,76		0,54	0,52
3. De school neemt initiatieven om haar teamleden te professionaliseren rond effectief begrijpend leesonderwijs.	0,59	0,54		0,41
4. De school brengt op een systematische manier de effecten van het begrijpend leesbeleid in kaart en speelt daar gepast op in.	0,56	0,52	0,41	

Figuur 16: Samenhang tussen de vragen op systeemniveau.

	5.	6.	7.	8.
5. De leraren plannen het begrijpend leesonderwijs doelgericht en efficiënt en voorzien in voldoende effectieve leestijd voor alle leerlingen.		0,67	0,58	0,49
6. De leraren hanteren een doordachte leesdidactiek.	0,67		0,58	0,42
7. De leraren doen aan systematische leesbevordering.	0,58	0,58		0,44
8. De leraren volgen verschillende aspecten van het begrijpend leesonderwijs op verschillende manieren op en spelen daar gepast op in.	0,49	0,42	0,44	

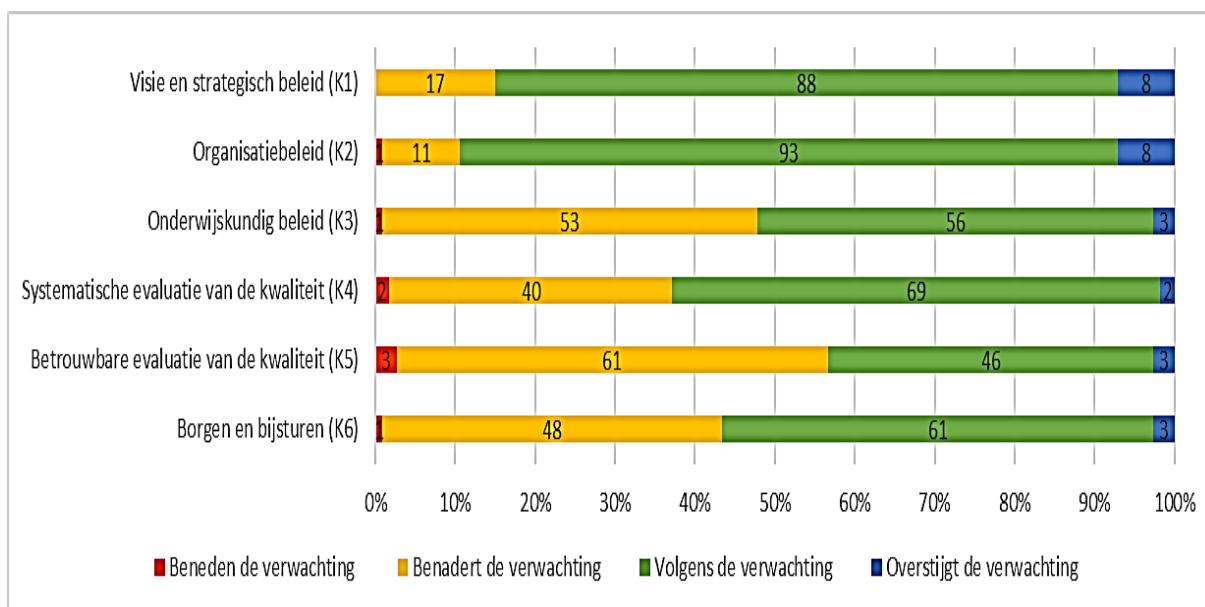
Figuur 17: Samenhang tussen de vragen op uitvoeringsniveau.

	5.	6.	7.	8.
1. De school heeft een visie die richting geeft aan het (begrijpend) leesonderwijs en die rekening houdt met haar leerlingenpopulatie.	0,59	0,55	0,57	0,50
2. De school ondersteunt en bevordert doelgerichte acties rond begrijpend lezen.	0,64	0,50	0,54	0,47
3. De school neemt initiatieven om haar teamleden te professionaliseren rond effectief begrijpend leesonderwijs.	0,43	0,39	0,44	0,43
4. De school brengt op een systematische manier de effecten van het begrijpend leesbeleid in kaart en speelt daar gepast op in.	0,47	0,43	0,44	0,67

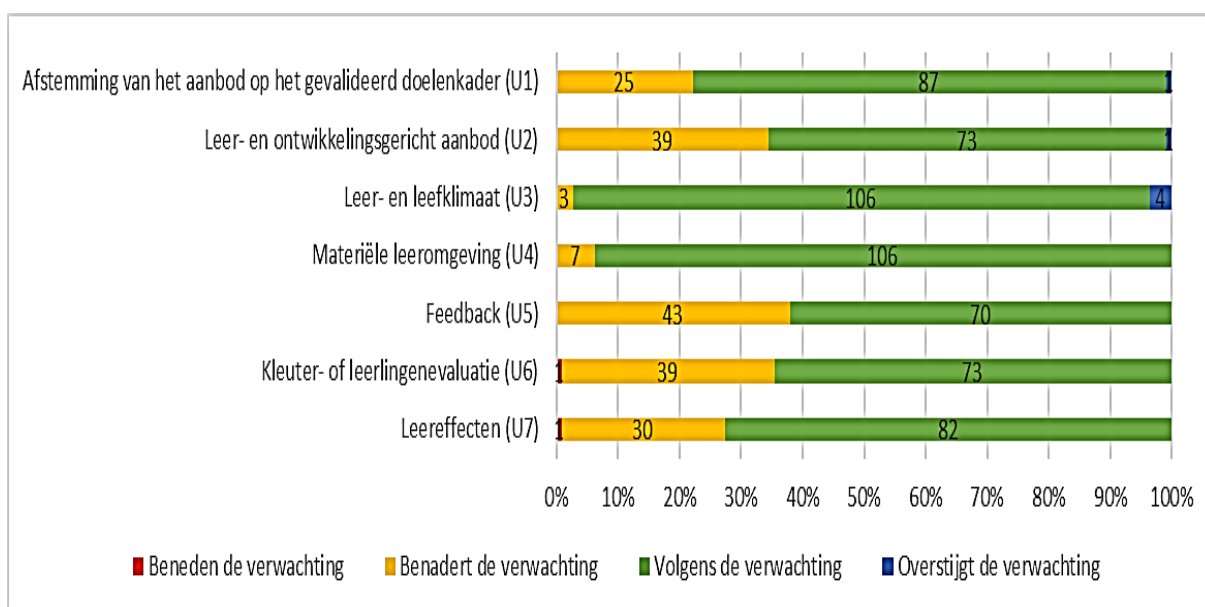
Figuur 18: Samenhang tussen de vragen op systeemniveau en de vragen op uitvoeringsniveau.

¹⁰ De cijfers in de figuren 16, 17, 18 en 21 zijn *Spearmanrangcorrelatiecoëfficiënten*. Zulke correlaties kunnen variëren tussen -1 (sterke negatieve samenhang) en 1 (sterke positieve samenhang). Een correlatie van nul betekent dat er geen samenhang is tussen de twee variabelen.

Bij de 113 scholen werd gefocust op het begrijpend leesonderwijs, maar deze scholen participeerden ook in een doorlichting. Daarom beschikken we voor deze scholen ook over hun inschaling van de zes schalen voor kwaliteitsontwikkeling en de zeven schalen van de onderwijsleerpraktijk Nederlands (figuur 19 en figuur 20). Er blijken grote verschillen tussen de scholen, al blijkt dat de meerderheid van de scholen voldoet aan de verwachtingen voor de onderwijspraktijk Nederlands.



Figuur 19: Inschalingen van de 113 scholen voor de kwaliteitsontwikkeling.



Figuur 20: Inschalingen van de 113 scholen voor de onderwijsleerpraktijk Nederlands.

Meer dan 60 % van de scholen scoort volgens de verwachting op de U-schalen Nederlands (figuur 20), en toch oordelen de onderwijsinspecteurs dat in slechts 44 % van de scholen een doordachte leesdidactiek wordt gehanteerd (figuur 9). Dit resultaat lijkt te suggereren dat de Vlaamse leraren

sterker staan voor onderwijs in spelling, technisch lezen en taalbeschouwing dan voor het onderwijs in begrijpend lezen.

Figuur 21 illustreert dat scholen die een sterk begrijpend leesonderwijs tonen, doorgaans iets gunstiger beoordeeld worden tijdens de doorlichting, zowel qua kwaliteitsontwikkeling (6 K-schalen) als qua onderwijsleerpraktijk voor het leergebied Nederlands (7 U-schalen).

Er is een sterke samenhang tussen stelling 6 (*'De leraren hanteren een doordachte leesdidactiek'*) en twee onderzoeken uit de doorlichting: het onderwijskundig beleid op school (K3) en het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod voor Nederlands (U2).

Er zijn twee schalen uit het doorlichtingsonderzoek die samenhangen met alle 8 stellingen rond begrijpend lezen: namelijk het leer- en ontwikkelingsgericht aanbod (U2) en de leereffecten in Nederlands (U7). Anderzijds is het verbazend dat de feedback in Nederlands (U5) haast niet samenhangt met de stellingen rond begrijpend lezen.

Over het algemeen zijn de samenhangen in figuur 21 eerder beperkt. Die beperktere samenhang heeft vermoedelijk te maken met het verschil in focus: het algemene schoolbeleid is veel ruimer dan het beleid in begrijpend lezen en het onderwijs in het leergebied Nederlands is veel breder dan begrijpend lezen alleen.

Het leerlingenpubliek (het percentage aantickers op de vier OKI-kenmerken¹¹) hangt nauwelijks samen met de scores voor de acht kwaliteitsverwachtingen over begrijpend lezen (figuur 22). Enkel in scholen met een groter percentage leerlingen met een andere thuistaal, hanteren de leraren minder vaak een doordachte leesdidactiek. Maar over het algemeen zijn de verbanden beperkt tussen de acht stellingen rond begrijpend lezen en de kenmerken van het leerlingenpubliek. Dat betekent dat alle scholen - zowel scholen met een kansarm publiek als scholen met een kansrijk publiek - een sterk begrijpend leesonderwijs kunnen organiseren. Het betekent eveneens dat een leerlingenpubliek van kansrijke, Nederlandstalige leerlingen geen garantie is voor kwaliteitsvol onderwijs in begrijpend lezen.

¹¹ Van 105 van de 113 scholen beschikken we over informatie over hun leerlingenpubliek. Het leerlingenpubliek wordt in Vlaanderen vaak beschreven aan de hand van vier OKI-kenmerken waarop leerlingen kunnen 'aantikken'. Het gaat over de volgende vier leerlingkenmerken:

1. Opleidingsniveau van de moeder

Een leerling tikt aan op dit kenmerk indien de moeder maximaal lager secundair onderwijs afgewerkt heeft. Als het opleidingsniveau van de moeder niet gekend is, tikt de leerling niet aan.

2. Gezinstaal

Een leerling tikt aan als hij/zij in het gezin met niemand of in een gezin met drie gezinsleden (de leerling niet meegerekend) met maximum één gezinslid Nederlands spreekt. Broers en zussen worden als één gezinslid beschouwd.

3. Buurt met hoge mate van schoolse vertraging

Een leerling tikt aan als zijn of haar woonplaats behoort tot het hoogste kwartiel van woonplaatsen voor wat betreft het percentage 15-jarigen met minstens 2 jaar schoolse vertraging. Dit betekent dat 25 % van alle leerlingen zal aantikken op dit kenmerk.

4. Schooltoelage

De leerling tikt aan als hij/zij in aanmerking komt voor een schooltoelage.

	K1. Visie en strategisch beleid	K2. Organisatiebeleid	K3. Onderwijskundig beleid	K4. Systematische evaluatie van de kwaliteit	K5. Betrouwbare evaluatie van de kwaliteit	K6. Borgen en bijsturen	U1. Afstemming van het aanbod op het gevalideerd doelenkader	U2. Leer- en ontwikkelingsgericht aanbod	U3. Leer- en leefklimaat	U4. Materieële leeromgeving	U5. Feedback	U6. Leerlingenevaluatie	U7. Leereffecten
1. De school heeft een visie die richting geeft aan het (begrijpend) leesonderwijs en die rekening houdt met haar leerlingenpopulatie.	0,25	0,13	0,17	0,18	0,09	0,14	0,32	0,45	0,18	0,10	0,03	0,23	0,32
2. De school ondersteunt en bevordert doelgerichte acties rond begrijpend lezen.	0,12	0,03	0,18	0,12	0,01	0,21	0,24	0,40	0,17	0,03	0,02	0,18	0,29
3. De school neemt initiatieven om haar teamleden te professionaliseren rond effectief begrijpend leesonderwijs.	0,21	0,09	0,26	0,21	0,17	0,23	0,21	0,24	0,14	0,09	0,07	0,25	0,26
4. De school brengt op een systematische manier de effecten van het begrijpend leesbeleid in kaart en speelt daar gepast op in.	0,18	0,06	0,19	0,07	0,24	0,03	0,23	0,21	0,18	0,06	0,04	0,16	0,22
5. De leraren plannen het begrijpend leesonderwijs doelgericht en efficiënt en voorzien in voldoende effectieve leestijd voor alle leerlingen.	0,24	0,03	0,36	0,19	0,10	0,25	0,33	0,41	0,20	0,15	0,18	0,39	0,35
6. De leraren hanteren een doordachte leesdidactiek.	0,36	0,17	0,47	0,15	0,18	0,14	0,27	0,52	0,26	0,22	0,17	0,31	0,29
7. De leraren doen aan systematische leesbevordering.	0,26	0,05	0,28	0,14	0,25	0,13	0,16	0,29	0,20	0,13	0,15	0,30	0,26
8. De leraren volgen verschillende aspecten van het begrijpend leesonderwijs op verschillende manieren op en spelen daar gepast op in.	0,25	0,05	0,27	0,14	0,23	0,14	0,32	0,22	0,26	0,09	0,19	0,39	0,26

Figuur 21: Samenhang tussen de vragen over begrijpend leesonderwijs en de schalen kwaliteitsontwikkeling en onderwijsleerpraktijk Nederlands. (correlaties groter of gelijk aan 0.19 zijn statistisch significant tot op het 5% niveau en werden geel ingekleurd)

	% aantikers gezinstaal	% aantikers opleidingsniveau	% aantikers buurt	% aantikers schooltoelage
1. De school heeft een visie die richting geeft aan het (begrijpend) leesonderwijs en die rekening houdt met haar leerlingenpopulatie.	0,05	0,12	-0,11	0,11
2. De school ondersteunt en bevordert doelgerichte acties rond begrijpend lezen.	-0,10	0,04	-0,19	0,03
3. De school neemt initiatieven om haar teamleden te professionaliseren rond effectief begrijpend leesonderwijs.	-0,05	0,06	-0,08	0,05
4. De school brengt op een systematische manier de effecten van het begrijpend leesbeleid in kaart en speelt daar gepast op in.	-0,06	0,07	-0,11	0,04
5. De leraren plannen het begrijpend leesonderwijs doelgericht en efficiënt en voorzien in voldoende effectieve leestijd voor alle leerlingen.	-0,03	0,10	-0,03	0,07
6. De leraren hanteren een doordachte leesdidactiek.	-0,19	-0,05	-0,18	-0,03
7. De leraren doen aan systematische leesbevordering.	-0,15	-0,05	-0,11	-0,07
8. De leraren volgen verschillende aspecten van het begrijpend leesonderwijs op verschillende manieren op en spelen daar gepast op in.	-0,05	0,03	-0,07	-0,03

Figuur 22: Samenhang tussen de vragen over begrijpend leesonderwijs en het percentage aantikers op de OKI-kenmerken. (correlaties significant tot op het 5% niveau werden geel ingekleurd)

IV. STERKTES EN ZWAKTES VAN HET ONDERZOEK

Een sterkte van dit onderzoek is de triangulatie in de dataverzameling. De doorlichtingsteams verzamelden gegevens via zowel observaties van lessen als via gesprekken met leraars, beleidsteam, ouders en leerlingen. Er werden ook documenten geanalyseerd: leerlingenwerk, toetsen, passages in het schoolwerkplan over begrijpend lezen of andere documenten die door de school werden aangereikt. Dit onderzoek is aanvullend bij andere studies naar het begrijpend lezen. Merchie et al. (2019) schrijven: “Specifiek voor Vlaanderen ontbreekt het momenteel aan onderzoek dat de échte school- en klaspraktijk in Vlaamse scholen in kaart brengt.” Het hier voorliggende rapport is een bijdrage om die lacune alvast gedeeltelijk op te vullen.

Eén van de mogelijke kritieken op het gekozen onderzoeksopzet is dat begrijpend lezen sterk geassocieerd werd met het leergebied Nederlands dat bij elk van de 113 scholen in de doorlichtingsfocus stond. Daarmee geven we impliciet de boodschap dat begrijpend lezen enkel bij het leergebied Nederlands hoort. Vaak wordt aangegeven dat de lessen *Mens & maatschappij* of *Wetenschappen & techniek* ook geschikt zijn voor begrijpend lezen omdat er met teksten gewerkt kan worden. In zulk taalontwikkend vakonderwijs worden er functionele teksten gelezen. In deze lessen kunnen leerlingen ervaren dat leesstrategieën ook handig zijn buiten de lessen begrijpend lezen (transfer). In die zin is het jammer dat in dit onderzoek enkel een les Nederlands werd geobserveerd. Het observeren van lessen uit andere leergebieden met een focus op begrijpend lezen, was echter niet haalbaar.

Daarbij aansluitend: een mogelijk ongewenst neveneffect van dit onderzoek zou kunnen zijn dat leraren en scholen zodanig gaan focussen op begrijpend lezen dat de andere taalvaardigheden (luisteren, schrijven, spreken) onvoldoende aan bod komen. Het gevaar bestaat dat de aandacht voor begrijpend lezen en Nederlands ten koste gaat van de andere leergebieden. Ondanks de specifieke focus van dit rapport op begrijpend lezen, blijft het de taak van de basisscholen om kinderen een brede algemene vorming te geven die meerdere domeinen en leergebieden omvat (Vlor, 2018b; 2018c). Een ambitieus beleid voor sommige leergebieden mag niet ten koste gaan van een evenwichtige en harmonische vorming. Het is een en-en-verhaal (Vlor, 2019).

Dat het onderzoek begrijpend lezen plaatsvond tijdens de doorlichting is enerzijds een sterkte maar anderzijds zorgt het voor beperkingen. Het kan een sterkte zijn, omdat de gegevens over begrijpend lezen in verband kunnen gebracht worden met andere beoordelingen van de school (zoals kwaliteitsontwikkeling en onderwijsleerpraktijk Nederlands). Meerdere onderwijsinspecteurs beschouwen het combineren van een thema-onderzoek met een doorlichting als een mogelijk risico. Ze stellen zich vragen bij de betrouwbaarheid en validiteit van het onderzoek naar begrijpend lezen omdat de voorbereidingstijd erg beperkt was. Er is tijd geïnvesteerd in het vertrouwd maken van de betrokken onderwijsinspecteurs (ongeveer 56 personen) met de beoordelingscriteria voor de vragen over begrijpend lezen, maar toch veroorzaakten enkele vragen (bijvoorbeeld over de genormeerde toetsen) onduidelijkheid. Toch stelden we logische samenhangen vast tussen het onderzoek begrijpend lezen en de informatie uit de doorlichting (vooral met de onderwijsleerpraktijk Nederlands). Die verbanden zijn een aanwijzing voor de validiteit van het onderzoek begrijpend lezen.

V. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

Het begrijpend lezen in de Vlaamse basisscholen gaat achteruit, zo bleek uit PIRLS 2016 en de herhalingspeiling lezen uit 2018. Geen van beide studies vindt een heldere verklaring voor de dalende leesprestaties. Waarschijnlijk is er sprake van een samenspel van meerdere oorzaken, zowel in het onderwijs als daarbuiten (Tielemans et al., 2019). Ook dit rapport over 113 basisscholen biedt geen duidelijke verklaring voor de dalende leesprestaties. Deze studie schetst wel een beeld van het begrijpend leesonderwijs anno 2019 en wat de *sterke en zwakke punten* zijn van de huidige praktijken.

BELANGRIJKSTE VASTSTELLINGEN

Het onderzoek naar begrijpend lezen in 113 basisscholen laat een eerder gemengd beeld zien. Enerzijds zijn er een aantal scholen die op schoolniveau of in de klassen sterk inzetten op begrijpend lezen. Anderzijds zijn er ook een aantal scholen waar lezen weinig aandacht krijgt en waar het begrijpend leesonderwijs niet voldoet.

De zaken die goed lopen in de meeste basisscholen zijn: (1) *het stimuleren van leesplezier* bij de leerlingen en (2) betekenisvolle en functionele contexten aanbieden. Om begrijpend lezen op te volgen maken scholen vaak gebruik van de toetsen uit het onderwijsleerpakket.

Er zijn ook een aantal aspecten waarop heel wat basisscholen uitvallen. Het is opvallend dat de *leesdidactiek onvoldoende doordacht* is in meer dan 56 % van de onderzochte scholen. We hopen dat de praktijkgerichte literatuurstudie (Gobyn et al., 2019) ertoe bijdraagt dat leraren de vijf sleutels voor effectief begrijpend leesonderwijs kennen én toepassen in hun lessen.

EFFECTIEVE LEESDIDACTIEK IN DE KLASSEN

Onze eerste aanbeveling is dat de *inzichten in effectieve leesdidactiek hun weg dienen te vinden naar de klasvloer*. Deze didactische principes ontsluiten, gebeurt best op een toegankelijke, laagdrempelige manier. Er bestaan verschillende wegen om wetenschappelijke inzichten te vertalen naar en te implementeren in de klaspraktijk. Onder meer in de engagementsverklaring¹² naar aanleiding van de peiling Nederlands basisonderwijs hebben vele actoren zich geëngageerd om bij te dragen tot de verankering van effectieve didactische aanpakmanieren. Het zal belangrijk blijven om *die engagementen warm te houden, op te volgen en op elkaar af te stemmen*.

Eén van de wegen om de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen, is *de initiële lerarenopleiding*. Het verdient aanbeveling dat de hogescholen in hun curriculum voldoende tijd maken voor vakdidactiek Nederlands, maar ook voor taalontwikkeland onderwijs in andere leergebieden. Om de kwaliteit van

¹² <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/peiling-nederlands-2018>

stagelessen in te schatten, kan gebruik gemaakt worden van het screeningsinstrument (Gobyn et al., 2019) om te beoordelen in hoeverre de leesles beantwoordt aan de vijf didactische sleutels.

Een tweede belangrijke weg is de *professionalisering van de huidige leraren*. Onder meer nascholers en pedagogisch begeleiders zijn goed geplaatst om de kennis en inzichten over effectieve leesdidactiek tot bij de leraren te krijgen. Veel leraren zijn op zoek naar adviezen om hun leesonderwijs te versterken en kunnen daarbij een beroep doen op de drie inspirerende publicaties. Die zijn vrij beschikbaar en bevatten concrete handvaten. Ook tijdschriften en websites kunnen een rol spelen in de ontsluiting van de kennis. Klasse droeg hier al toe bij met de publicatie van een interview met Jan Rijkers¹³, de voorzitter van de Taalraad.

Ten derde onderzoeken wij op welke wijze we - binnen de contouren van onze opdracht als onderwijsinspectie - *effectieve, doordachte leesdidactiek* in de Vlaamse basisscholen kunnen versterken.

Tot slot engageren de ontwikkelaars van educatieve middelen zich ertoe om *effectieve didactische principes in leermaterialen* te integreren. Ook de uitgevers van onderwijsleerpakketten willen dat hun producten bijdragen tot een effectieve leesdidactiek in de klas.

HET BELANG VAN MONITORING EN EEN BREED INSTRUMENTARIUM

Op schoolniveau slagen heel wat scholen er niet in om de effecten van hun begrijpend leesbeleid in kaart te brengen en daar gepast op in te spelen. Ook op klasniveau is monitoring van het begrijpend lezen een pijnpunt. Foutenanalyses gebeuren zelden. Dat maakt dat leraren een veeleer beperkt zicht hebben op *het begrijpend leesniveau van hun leerlingen* en dat het schoolteam een veeleer beperkt zicht heeft op *het begrijpend leesniveau van de school*.

Het ontbreekt de leraren en scholen in Vlaanderen aan instrumenten om na te gaan of het begrijpend lezen *op peil* is. Dat betekent dat de leraren en scholen eerder *blind varen*. De gevalideerde toetsen (IDP, OVSG en paralleltoetsen) bieden wel informatie over het begrijpend lezen, maar deze toetsen blijven beperkt tot het einde van het zesde leerjaar.

De Vlaamse scholen zouden sterk gebaat zijn bij een aanbod van *leerlingvolgsystemen voor begrijpend lezen*, zoals dat nu al bestaat voor technisch lezen, spelling en wiskunde. Uiteraard mag begrijpend lezen opvolgen niet versmald worden tot gestandaardiseerde toetsen (eenmalige toetsen of opeenvolgende toetsen in een leerlingvolgsysteem), maar deze toetsen kunnen één van de elementen vormen om leerlingen en scholen op te volgen. In de ideale situatie gebruiken schoolteams diverse instrumenten om zicht te houden op de leesontwikkeling van individuele leerlingen en op de effecten van het leesonderwijs op school.

¹³ <https://www.klasse.be/191057/als-we-betere-lezers-willen-kunnen-we-ze-niet-leren-tanden-poetsen/>

Om leesprestaties, leesmotivatie en leesbeleid op te volgen op leerling-, klas-, school- en Vlaams niveau is er nood aan *een breed instrumentarium* (Vlor, 2018a; 2018b; 2018c). Zo'n breed instrumentarium zet best in op het monitoren van zowel prestaties als vorderingen van leerlingen en het in kaart brengen van zowel product als proces. De informatie die daaruit komt vormt waardevolle feedback voor de leerling, maar biedt ook informatie aan de leraar om het eigen leesonderwijs te optimaliseren.

Een voorbeeld van een interessant instrument is de *'Reflectiewijzer mondelinge taalvaardigheid'* die werd ontwikkeld door de Nederlandse Inspectie van het Onderwijs¹⁴. De reflectiewijzer bevat zowel richtinggevende vragen als suggesties en verwijzingen die schoolteams kunnen gebruiken om na te denken over hun onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Een ander voorbeeld is een screeningsinstrument om na te gaan of de leesles beantwoordt aan de vijf didactische sleutels (Gobyn et al., 2019). Zo'n instrument is een handig hulpmiddel om een les begrijpend lezen effectiever te maken.

Bijkomende instrumenten uitwerken, zoals een leerlingvolgsysteem, is een werk van lange adem en zal vruchtbaar zijn op lange termijn. Op korte termijn kan er gedacht worden aan zogenaamde *quickwins* of *laaghangend fruit*. We stelden bijvoorbeeld vast dat *modeling* een praktijk is die weinig voorkomt. Een actie die weinig tijd of middelen vraagt, is enkele voorbeeld filmpjes¹⁵ over modeling maken die verduidelijken wat modeling precies inhoudt en die leraren kunnen inspireren.

SAMEN WERKEN AAN BEGRIJPEND LEZEN

Heel wat organisaties zetten zich in om het begrijpend leesonderwijs in de Vlaamse basisscholen te versterken (pedagogische begeleidingsdiensten, nascholingsorganisaties, lerarenopleidingen, Iedereen Leest ...). Ook wij hebben met dit onderzoek een steentje bijgedragen en zullen in de toekomst nog verder inzetten op begrijpend lezen. Als alle organisaties hun krachten bundelen om scholen en leraren te stimuleren en te ondersteunen, dan kunnen we gezamenlijk bijdragen tot sterk leesonderwijs voor alle kinderen in Vlaanderen.

Ook hopen we dat de nieuwe eindtermen voor het lager onderwijs die binnenkort uitgewerkt worden, een nieuwe impuls zullen geven aan het begrijpend leesonderwijs. Net zoals de Taalunie (2019) geloven we dat ambitieuze minimumdoelen een stimulans kunnen zijn om enerzijds leerlingen uit te dagen en anderzijds de leerlingen de ondersteuning te bieden die zij nodig hebben om de eindtermen te behalen.

We geloven dat de sterke aandacht voor begrijpend lezen en inzet van diverse actoren ertoe zal bijdragen dat onze Vlaamse leerlingen in de lagere school de nodige bagage begrijpend lezen meekrijgen.

¹⁴ <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2019/03/28/reflectiewijzer-mondelinge-taalvaardigheid>

¹⁵ In Nederland zijn er een voorbeeld filmpjes beschikbaar zoals <https://www.youtube.com/watch?v=tJ0i4FQ0u1U>. Onder meer Nieuwsbegrip is van plan om nog bijkomende filmpjes over modeling te maken, zowel in Nederland als Vlaanderen.

VI. BRONNEN

Casteleyn, J., & Vanhooren, S. (2018). Leren lezen in Vlaanderen: Van aankomende kredietcrisis naar duurzame oplossingen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid*, 1, 83-89.

Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5-51. (<https://www.psychologicalscience.org/publications/ending-the-reading-wars-reading-acquisition-from-novice-to-expert.html>)

De Man, L. & Van den Brande, M. (Red.). (2018). *Over schoolboeken en leermiddelen. Sleutels voor onderwijskwaliteit*. Brussel: Politeia.

Dockx, J., Van Landeghem, G., Aesaert, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2019). *Begrijpend lezen van het vierde naar het zesde leerjaar. Herhalingsmeting van PIRLS in 2018 vergeleken met PIRLS 2016*. Leuven: CO&E.
(<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/progress-in-international-reading-literacy-study-pirls>)

Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Versteden, P., Van den Branden, K., Ghesquière, P., & Van Keer, H. (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen. Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*. Brussel: Vlor.
(<https://www.vlor.be/publicaties/praktijkgericht-onderzoek/sleutels-voor-effectief-begrijpend-lezen>)

Helsen, L. (2018). *Onderwijsvrijheid waarmaken in dialoog*. In I. Geerinck & R. Wouters (Red). Een deliberatie over onderwijsvrijheid. Leuven: LannooCampus.

Houtveen, A., van Steensel, R., & de la Rie, S. (2019). De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs. Den Haag: NWO.
(<https://www.nwo.nl/documents/nro/peil.onderwijs-leesvaardigheid---houtveen-van-steensel--de-la-rie-2019---reviewstudie-begrijpend-lezen>)

Inspectie van het Onderwijs (2019). *Reflectiewijzer mondeling taalvaardigheid*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
(<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2019/03/28/reflectiewijzer-mondelinge-taalvaardigheid>)

Merchie, E., Gobyn, S., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Ghesquière, P., Van den Branden, K., & Van Keer, H. (2019). *Effectieve, eigentijdse begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs. Wetenschappelijk eindrapport van een praktijkgerichte literatuurstudie*. Brussel: Vlor.
(<https://www.vlor.be/publicaties/praktijkgericht-onderzoek/sleutels-voor-effectief-begrijpend-lezen>)

RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.



T'Sas, J. (2019). *Van knelpunt tot speerpunt. Leesmotivatie in de Vlaamse lerarenopleidingen*. Antwerpen: UA. (<https://www.vlaanderen.be/publicaties/van-knelpunt-tot-speerpunt-leesmotivatie-in-de-vlaamse-lerarenopleidingen-eindrapport>)

Taalunie (2017). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21^e eeuw*. Den Haag: Taalunie. (http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/iedereen_taalcompetent.pdf)

Taalunie (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*. Den Haag: Taalunie. (http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Actieplan_Effectief%20onderwijs%20in%20begrijpend%20lezen.pdf)

Tielemans, K., Vandenbroeck, M., Bellens, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2017). *Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016. Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006*. Leuven: CO&E. (<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/progress-in-international-reading-literacy-study-pirls>)

Tielemans, K., Vanlaar, G., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2019). *Lessen door en voor het Vlaams begrijpend leesonderwijs*. Leuven: CO&E. (<https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/?nr=178>)

Vlor (2018a). *Advies over begrijpend lezen (PIRLS 2016) (RBO-ADV-1718-002)*. Brussel: Vlor. (<https://www.Vlor.be/adviezen/advies-over-begrijpend-lezen-pirls-2016>)

Vlor (2018b). *Gevalideerde toetsen einde basisonderwijs: hefboom voor kwaliteit? (RBO-ADV-1819-001)*. Brussel: Vlor. (<https://www.Vlor.be/adviezen/gevalideerde-toetsen-einde-basisonderwijs-hefboom-voor-kwaliteit>)

Vlor (2018c). *Onderwijskwaliteit in breed perspectief. Advies over versterken van interne kwaliteitszorg en leerlingenevaluatie. (AR-AR-ADV-1819-009)*. Brussel: Vlor. (<https://www.Vlor.be/adviezen/onderwijskwaliteit-breed-perspectief>)

Vlor (2019). *Advies over de beleidsnota Onderwijs 2019-2024 (AR-AR-ADV-1920-003)*. Brussel: Vlor. (<https://www.vlor.be/adviezen/beleidsnota-onderwijs>)