

Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen

Resultaten van PIRLS 2021 in internationaal vergelijkend perspectief

Katrijn Denies
Nele Bleukx
Lore Pelgrims
Jana Laga
Kim Van Steertegem
Jonas Dockx
Marieke Vanbuel
Hilde Van Keer
Koen Aesaert

16 mei 2023



PIRLS staat voor 'Progress in International Reading Literacy Study'. Het is een internationale studie naar de leesvaardigheid van leerlingen in het vierde leerjaar van het lager onderwijs. Tientallen landen werken elke vijf jaar samen om het leesniveau van hun leerlingen te bepalen en te vergelijken.

Doorheen de jaren is PIRLS uitgegroeid tot dé internationale barometer voor begripend lezen in het lager onderwijs. Vlaanderen nam in 2021 voor de derde keer deel, en dit voor het eerst via een digitale afname. Dit rapport presenteert de belangrijkste resultaten.



De vier inleidende hoofdstukken bevatten belangrijke informatie om de resultaten van het onderzoek te kunnen kaderen:

- ① een beknopte voorstelling van het 'wat' en 'waarom' van PIRLS;
- ② een toelichting bij het onderzoeksverloop, de toetsen en de deelnemers;
- ③ uitleg over hoe we van de toetsen komen tot een uitspraak over leesvaardigheid;
- ④ en cruciale informatie over wat we wel en niét kunnen leren uit PIRLS.

De volgende hoofdstukken lichten de resultaten toe. Ze bespreken:

- ⑤ de toetsresultaten in internationaal perspectief;
- ⑥ de toetsresultaten van 2021 vergeleken met 2016;
- ⑦ een beschrijving van het leesonderwijs in Vlaanderen door de ogen van leerlingen, ouders, leerkrachten en de schoolleiding;
- ⑧ de samenhang tussen relevante school-, klas- en leerlingkenmerken en de leesprestaties van de leerlingen;
- ⑨ en de mate waarin scholen onderling verschillen inzake de prestaties van hun leerlingen.

Het laatste hoofdstuk vat de centrale bevindingen samen en formuleert aanbevelingen. Het biedt ook een vooruitblik op mogelijke verklaringen die we in de tweede helft van 2023 verder zullen onderzoeken.

De informatie in deze brochure is complementair aan en deels gebaseerd op het internationale rapport:

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
<https://pirls2021.org/results>

Dankwoord

De voorbereidingen voor de Vlaamse deelname aan PIRLS 2021 gingen van start in december 2019. Sindsdien hebben we kunnen rekenen op de bijdragen van tal van personen en instanties.

In de eerste plaats gaat onze dank uit naar de leerlingen die deelnamen aan PIRLS, aan hun ouders, leerkrachten en schoolleiders. Al van bij onze eerste contacten met de scholen merkten we dat de interesse in goed leesonderwijs en in de leesprestaties van hun leerlingen zeer groot was. Dat onze respondenten zich zo hebben ingezet in uitdagende tijden, doet ons veel plezier. Het heeft ook bijgedragen aan een betrouwbaar beeld van het leesonderwijs in Vlaanderen. Bedankt voor jullie medewerking en voor het delen van jullie inzichten!

Ook de leden van onze resonansgroep hebben ons belangrijke inzichten bijgebracht. Dank aan Iene Bocken, Steven De Laet, Jona Hebbrecht, Erwin Heysse, Johan Janssens, Bart Masquillier, Emmelien Merchie, Carlijn Perreira, Heleen Rijckaert, Goedele Vandommele, Sarah Van Tilburg, Martin Vanbuel, Iris Vansteelandt en Tom Venstermans voor hun tijd en enthousiasme.

Ook zijn we de Vlaamse overheid erkentelijk. Zij stond in voor de financiering van PIRLS 2021. Ze stuurde daarmee een krachtig signaal over de cruciale rol van begrijpend lezen en wetenschappelijk onderzoek. In het bijzonder bedanken we Isabelle Erauw en Caroline Gijssels voor de aangename samenwerking. Onze dank gaat ook uit naar de leden van de stuurgroep voor internationaal vergelijkend onderwijsonderzoek.

Verder bedanken we de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) voor het initiëren en uitwerken van PIRLS 2021. We willen ook het Nederlandse PIRLS-team en met name Joyce Gubbels en Nicole Swart van harte bedanken voor de verrijkende samenwerking en voor hun hulp in de eerste projectfase.

Uiteraard bedanken we ook het Vlaamse PIRLS-team voor hun harde werk. Naast de auteurs van dit rapport gaat onze dank in het bijzonder uit naar Catharina Custers en Ilka Fidlers voor hun belangrijke rol in de voorbereiding en verwerking van de dataverzameling. Ook bedanken we Antonis Dervenis die als doctorandus veel ondersteuning bood. We hebben verder kunnen steunen op de erg geapprecieerde medewerking van een grote groep toetsbegeleiders en kwaliteitscontroleurs. Samen bezochten zij scholen in heel Vlaanderen om te zorgen voor gestandaardiseerde toets- en vragenlijstgegevens. Tot slot bedanken we ook de toetsbeoordelaars en alle jobstudenten die administratieve ondersteuning boden. Zij zorgden eveneens mee voor een vlot verloop van het onderzoek.

Koen Aesaert, Hilde Van Keer & Katrijn Denies, promotoren
Leuven, 16 mei 2023

Inhoud

| | |
|--|-----------|
| 1. WAT IS PIRLS? | 5 |
| 1.1. Het belang van leesvaardigheid | 5 |
| 1.2. Doelstelling | 5 |
| 1.3. Onderzoeksleiding | 6 |
| 2. HOE VERLIEP HET PIRLS-ONDERZOEK? | 7 |
| 2.1. De leestoetsen | 7 |
| 2.2. Overige instrumenten | 10 |
| 2.3. Verloop van PIRLS in de klas | 11 |
| 2.4. Deelnemers en steekproef | 11 |
| 3. HOE BEPALEN WE LEESVAARDIGHEID? | 19 |
| 3.1. Van toets naar score | 19 |
| 3.2. Van score naar betekenis | 21 |
| 4. WAT KUNNEN WE LEREN UIT PIRLS? | 23 |
| 4.1. Een vergelijking doorheen de tijd | 23 |
| 4.2. Een internationale vergelijking | 30 |
| 5. TOETSRESULTATEN: EEN INTERNATIONALE VERGELIJKING | 42 |
| 5.1. Gemiddelde toetsprestaties | 42 |
| 5.2. Sterkere en zwakkere lezers | 48 |
| 6. TOETSRESULTATEN: EEN VERGELIJKING DOORHEEN DE TIJD | 52 |
| 6.1. De evolutie in de gemiddelde toetsprestaties | 52 |
| 6.2. De evolutie in de verschillen tussen zwakke en sterke lezers | 56 |
| 6.3. De evolutie concreet gemaakt | 62 |
| 7. LEZEN IN VLAANDEREN | 66 |
| 7.1. De beginsituatie van leerlingen op school | 66 |
| 7.2. Taal en leesklimaat thuis | 70 |
| 7.3. Wat scholen bieden en wat hen hindert in hun opdracht | 76 |
| 7.4. Leerkrachten en het leesonderwijs dat ze geven | 84 |
| 7.5. Leesgedrag, -motivatie en -attitudes van de leerlingen | 98 |
| 7.6. Factoren die leerlingen kunnen helpen of belemmeren in hun leerproces | 108 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 7.7. | De PIRLS-toetsen volgens de leerlingen | 113 |
| 8. | SAMENHANG TUSSEN LEESVAARDIGHEID EN ANDERE KENMERKEN | 116 |
| 8.1. | Werkwijze | 116 |
| 8.2. | Verschillen tussen leerlinggroepen naargelang hun achtergrondkenmerken | 117 |
| 8.3. | Samenhang tussen de prestaties en leerling-, klas- en schoolkenmerken | 126 |
| 8.4. | Wie zijn de sterkste en de zwakste lezers? | 134 |
| 9. | VERSCHILLEN TUSSEN SCHOLEN | 136 |
| 9.1. | Ruwe verschillen tussen scholen | 136 |
| 9.2. | Mate waarin scholen presteren naar verwachting | 138 |
| 10. | BESPREKING EN AANBEVELINGEN | 140 |
| 10.1. | Algemeen besluit | 140 |
| 10.2. | Mogelijke verklaringen | 140 |
| 10.3. | Aanbevelingen | 146 |

1. Wat is PIRLS?

1.1. Het belang van leesvaardigheid

‘Leren lezen’ roept vaak herinneringen op aan leren *technisch* lezen. Leerlingen koppelen daarbij klanken aan letters en combineren klanken tot woorden. Na heel wat oefenen zijn ze in staat om vlot hardop te lezen.

Parallel ontwikkelt zich het *begrijpend* lezen. Dat is de vaardigheid om geschreven taal te begrijpen en gebruiken op een manier die tegemoet komt aan de noden van de maatschappij of van de lezer zelf. In de klas betekent dit concreet dat leerlingen niet enkel technisch ‘leren lezen’ maar ook leren lezen om te leren, te genieten, om zelfstandigheid te verwerven, om instructies te kunnen opvolgen, en zo verder. Begrijpend lezen speelt dus een cruciale rol in de ontwikkeling van elke leerling. Wie er goed in is, presteert ook beter binnen andere leergebieden zoals wiskunde. Begrijpend lezen blijft ook een essentiële vaardigheid voor elke volwassene. Begrijpen wat je leest, informatie kritisch kunnen evalueren en benutten is van essentieel belang voor iedereen die volwaardig wil kunnen functioneren in onze maatschappij.

1.2. Doelstelling

Gezien het grote belang van begrijpend lezen werd in 1991 een internationale ‘Reading Literacy Study’ uitgevoerd. In 2001 werd die opgevolgd door de eerste ‘**Progress in International Reading Literacy Study**’ (PIRLS).

PIRLS beoordeelt elke vijf jaar internationale prestaties en trends in de begrijpend-leesvaardigheid van leerlingen in het internationale ‘Grade 4’. Dat wil zeggen: na vier jaar lager onderwijs. Op dat moment bevinden kinderen zich volgens de organisatoren op een belangrijk schakelmoment in

hun ontwikkeling: ze zijn doorgaans goed gevorderd in hun leerproces richting technisch lezen en leren nu volop begrijpend lezen. Daarom kiest men voor het einde van Grade 4 om een stand van zaken op te maken en om de samenhang tussen de leesprestaties van leerlingen en kenmerken van henzelf, hun thuisomgeving, hun klas en hun school in kaart te brengen.

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

Ook voor Vlaanderen is de deelname aan PIRLS dus een belangrijke vorm van kwaliteitsmonitoring. PIRLS is op die manier complementair aan andere internationaal vergelijkende studies waaraan Vlaanderen deelneemt, zoals TIMSS (rond wiskunde en wetenschappen in het vierde leerjaar), PISA (dat verschillende schoolse uitkomsten toetst bij vijftienjarigen), IELTS (over de ontwikkeling van vijfjarigen), en ICILS (een meting van digitale competenties in het secundair onderwijs). PIRLS is ook complementair aan Vlaams onderzoek dat bepaalt in welke mate de Vlaamse leerlingen de eindtermen in verschillende leergebieden bereiken. Tot dusver waren er jaarlijkse beoordelingen door het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen. Binnenkort komen er de nieuwe Centrale Toetsen. De combinatie van al deze herhaalde metingen in nationaal en internationaal perspectief geeft ons een genuanceerd beeld van de aanpak, context en opbrengsten van het Vlaamse leerplicht-onderwijs doorheen de tijd. Mede op basis van deze informatie kan de Vlaamse Regering gefundeerde beleidsbeslissingen nemen.

Natuurlijk is PIRLS er ook om leraren, lerarenopleiders, pedagogisch begeleiders, schoolleiders en alle andere partijen die interesse hebben in het begrijpend-leesonderwijs te informeren en inspireren. De ervaring uit 2016 leert dat de PIRLS-resultaten echt leven in Vlaanderen. Ook de resultaten van 2021 kunnen dus aanleiding geven tot verdere bespreking en initiatieven.

1.3. Onderzoeksleiding

PIRLS kent een hiërarchische structuur met aansturing op het internationale, het nationale en het schoolniveau.

Internationaal wordt PIRLS aangestuurd door de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Dit onafhankelijke samenwerkingsverband van onderzoeks- en overheidsinstellingen is gericht op het uitvoeren van verschillende grootschalige, vergelijkende studies in het onderwijs. De IEA bevordert zo internationale samenwerking en overleg rond leren en leerprestaties. In het specifieke geval van PIRLS werken IEA Amsterdam en IEA Hamburg nauw samen met het TIMSS & PIRLS International Study Center in Boston College. In samenspraak met internationale expertpanels ontwikkelen zij de nodige toetsen en vragenlijsten. Ze leggen ook procedures vast voor de dataverzameling en -analyse. Zo verzekeren ze dat er wereldwijd vergelijkbare gegevens verzameld worden.

Met de centrale richtlijnen van de IEA gaat in elk land een *nationaal onderzoekscentrum* aan de slag. Vaak wordt deze groep van onderzoekers aangesteld en gefinancierd door de overheid. Hun opdracht is om het onderzoek lokaal te implementeren met maximale aandacht voor eisen op het vlak van kwaliteit en vergelijkbaarheid.

De Vlaamse en de Franstalige Gemeenschap van België nemen apart deel aan PIRLS. Onderwijs is immers een bevoegdheid op het niveau van de gemeenschappen. In Vlaanderen is de implementatie van PIRLS 2021 in handen van het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie van de KU Leuven in samenwerking met de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Een stuurgroep die samengesteld is uit medewerkers van het Departement Onderwijs en afgevaardigden van belanghebbenden volgt hun activiteiten op. Daarnaast is er een resonansgroep met pedagogisch begeleiders, leerkrachten, lerarenopleiders, onderzoekers en andere experts die advies verlenen.

Binnen elke deelnemende Vlaamse *school* werd een centrale contactpersoon aangesteld. Deze leerkracht, directeur of andere medewerker ging in overleg met zijn of haar collega's om samen in te staan voor een goede opvolging van de richtlijnen van het Vlaamse onderzoekscentrum.



2. Hoe verliep het PIRLS-onderzoek?

2.1. De leestoetsen

2.1.1. Verschillende leesdoelen

PIRLS staat als internationaal initiatief uiteraard los van de Vlaamse eindtermen. Wel maakt het onderzoek, vergelijkbaar met de Vlaamse eindtermen, een onderscheid tussen verschillende 'soorten' van lezen afhankelijk van het 'waarom' (het leesdoel) en het 'hoe' (het leesproces).

Een eerste onderscheid heeft te maken met het leesdoel. Lezen kan gericht zijn op een *persoonlijke ervaring*, waarbij plezier op de voorgrond staat, of op *informatieverwerving*. PIRLS toetst beide leesdoelen: de leerlingen lezen zowel verhalen als informatieve teksten. Een nieuw aspect van de editie van 2021 is dat PIRLS nu ook uitspraken kan doen over hoe goed leerlingen online informatie lezen, verwerken en beoordelen.

2.1.2. Verschillende leesprocessen

Los van het leesdoel onderscheidt de IEA binnen PIRLS vier leesprocessen die aangeven op welke manier leerlingen een tekst proberen te begrijpen:

- ① expliciet vermelde informatie vinden,
- ② eenvoudige conclusies trekken,
- ③ tekstinterpretatie en
- ④ tekstevaluatie.

Het zwaartepunt van de toetsen ligt bij het tweede en derde proces. Voor ongeveer 30% van de vragen die leerlingen krijgen moeten ze eenvoudige conclusies trekken en ongeveer 30% vereist een vorm van tekstinterpretatie. Het eerste en laatste proces – expliciet vermelde informatie vinden en tekstevaluatie – staan elk in 20% van de vragen centraal.

Tabel 1 omschrijft voorbeeldopdrachten bij elk van de processen. Bijlage 1 aan dit rapport bevat enkele voorbeeldvragen die deze vraagtypes verder verduidelijken.

Tabel 1: Voorbeeldopdrachten bij de leesprocessen die de IEA onderscheidt

| |
|---|
| EXPLICIET VERMELDE INFORMATIE VINDEN |
| <ul style="list-style-type: none">> Woord- of begripsdefinities vinden> De context van een verhaal (bijvoorbeeld de vermelde plaats en tijd) identificeren> Andere letterlijk uitgeschreven informatie die relevant is voor het specifieke leesdoel identificeren, ook op kaarten of in grafieken of tabellen> De onderwerpszin of expliciet vermelde hoofdgedachte benoemen> Op zoek gaan naar specifieke ideeën |
| EENVOUDIGE CONCLUSIES TREKKEN |
| <ul style="list-style-type: none">> Een reden geven voor een actie van een personage> De relatie tussen twee personages beschrijven> Afleiden dat de ene gebeurtenis de andere veroorzaakt> Identificeren welk deel van een tekst kan helpen bij een specifiek leesdoel |
| TEKSTINTERPRETATIE |
| <ul style="list-style-type: none">> De algemene boodschap of het thema van een volledige tekst benoemen> Informatie uit verschillende stukken tekst of uit meerdere bronnen vergelijken> Een alternatief voor gebeurtenissen of acties van personages beoordelen> De stemming of toon van een verhaal benoemen> Een reële toepassing van informatie uit de tekst omschrijven |
| TEKSTEVALUATIE |
| <ul style="list-style-type: none">> Beoordelen hoe goed de titel van de tekst het hoofdthema weerspiegelt> Het standpunt van de auteur ten opzichte van het centrale thema bepalen> De volledigheid, helderheid of betrouwbaarheid van de tekst beoordelen> De waarschijnlijkheid dat een beschreven gebeurtenis echt kan plaatsvinden beoordelen> Evalueren hoe waarschijnlijk het is dat de tekst de lezer zal brengen tot een verandering van gedachten of gedrag> Het effect van taalkenmerken (zoals metaforen of toon) en visuele elementen beoordelen |

2.1.3. Ontwikkeling van toetsblokken

PIRLS-toetsen bestaan uit teksten met illustraties of foto's en een reeks vragen erover. De teksten zijn ongeveer 500 tot 900 woorden lang. Het geheel van één tekst met alle bijhorende afbeeldingen en vragen noemen we een toetsblok.

Het ontwikkelen van toetsblokken is een werk van lange adem. De IEA betreft experts uit zo veel mogelijk deelnemende landen. Hun doel: interessante teksten selecteren die geen enkel land en geen enkele specifieke leerlingengroep bevoordelen, en daarbij duidelijke vragen stellen die een beroep doen op elk van de vier leesprocessen. Bij elke tekst horen zowel meerkeuzevragen als open vragen. Die moeten de leerlingen beantwoorden met enkele woorden of zinnen.

De ontwikkelde toetsblokken doorlopen in elk land een zeer strikt vertaalproces. Dat proces wordt internationaal bewaakt opdat de betekenis en de moeilijkheidsgraad van de toetsblokken identiek blijft aan het Engelstalige origineel. Tegelijkertijd moet het resultaat uiteraard ook natuurlijk klinken.

Na de eerste ontwikkeling en vertaling volgen nog verschillende rondes van feedback en aanpassingen. Aan de hand van een uitgebreide voorstudie wordt bepaald welke blokken en vragen het best functioneren, bijvoorbeeld wat betreft hun moeilijkheidsgraad. Een vraag die door zowat alle leerlingen goed of fout beantwoord wordt, is weinig informatief en wordt geschraapt of aangepast. We gaan ook na hoe leuk de leerlingen elk toetsblok vinden. Zo verdwijnen toetsblokken die gemiddeld beoordeeld worden als 'niet leuk' of die beduidend minder in de smaak vallen bij specifieke leerlinggroepen. Door de COVID-19-pandemie kon deze grondige voorstudie niet doorgaan in Vlaanderen. Gelukkig konden we rekenen op gegevens van een

proefafname bij duizenden leerlingen uit andere landen, waaronder Nederland. Zo konden we de toetsen op punt stellen met voldoende vertrouwen in hun goed functioneren binnen de Vlaamse context.

2.1.4. Nieuw in PIRLS 2021: digitaal toetsen

Traditioneel worden de PIRLS-toetsen aangeboden via papieren 'toetsboekjes'. De leerlingen gaan dus aan de slag met pen-en-papier om hun toetsen te maken. Sinds de PIRLS-editie van 2016 biedt de IEA echter ook een digitale toetsmodus aan. De leerlingen krijgen dan elk een laptop, tablet of desktop pc om de toetsen te maken in een speciaal daarvoor ontwikkeld online toetsplatform. Deze aanpak zorgt voor een boeiende en visueel aantrekkelijke ervaring voor de leerlingen.

De introductie van het digitale toetsplatform laat ook een inhoudelijke uitbreiding van het PIRLS-onderzoek toe. Die uitbreiding heeft de naam 'ePIRLS' gekregen. Ze onderzoekt hoe goed leerlingen online informatie kunnen lezen, verwerken, toepassen en evalueren. ePIRLS-toetsblokken zijn vormgegeven als websites met menu's en hyperlinks in een gesimuleerde internetomgeving. Die is volledig gesloten: leerlingen kunnen dus niet vrij naar echte websites surfen om informatie op te zoeken. De leerlingen krijgen geschreven instructies van een digitale 'leerkracht' die hen vraagt om opdrachten uit te voeren. Zo moeten de leerlingen bijvoorbeeld hun weg vinden naar een website die past bij het opgegeven leesdoel. Vervolgens moeten ze een goede navigatiestrategie toepassen langsheen links, tabs, menu's en submenu's om de nodige informatie te vinden. Dat moeten ze uiteraard weten te combineren met de vaardigheden en strategieën die ook nodig zijn voor het begrip van traditionele, meer lineaire teksten. De ePIRLS-resultaten zitten vervat in de resultaten voor het leesdoel 'informatieverwerving'.

Tijdens de PIRLS-editie van 2021 schakelde Vlaanderen over van de gebruikelijke papieren toetsboekjes naar de digitale toetsmodus.

2.1.5. Samenstellen van toetsen

Elke PIRLS-toets bestaat uit twee toetsblokken. Meer dan twee toetsblokken aanbieden zou het werkgeheugen en de concentratie van de leerlingen te zwaar belasten.

Een klassieke PIRLS-toets bevat één toetsblok per leesdoel: één op basis van een verhaal en één op basis van een informatieve tekst. In 2021 waren er voor het eerst ook ePIRLS-toetsen met twee ePIRLS-blokken, en 'hybride' toetsen die bestonden uit een klassiek toetsblok en een ePIRLS-blok.

Voor het samenstellen van de toetsen putte de IEA zowel uit nieuw ontwikkelde toetsblokken als uit toetsblokken die al in eerdere edities gebruikt werden. Het ging om:

- > 6 nieuwe blokken,
- > 12 blokken uit vorige PIRLS-edities,
- > 2 nieuwe ePIRLS-blokken en
- > 3 ePIRLS-blokken uit 2016.

De herhaling van eerder gebruikte blokken is noodzakelijk om evoluties ten opzichte van vorige PIRLS-edities te kunnen meten. Hoofdstuk 3.1. licht dit principe verder toe.

In het kader van PIRLS 2021 werden 83 verschillende combinaties van twee toetsblokken ingezet. Het toeval bepaalde welke van deze toetsen een leerling kreeg. Daardoor waren er zelden klasgenoten met precies dezelfde toets. Doordat de boekjes onderling voldoende overlap vertonen, kunnen de scores van de leerlingen toch met elkaar vergeleken worden. Ook dit principe wordt verder toegelicht in Hoofdstuk 3.1.

2.1.6. Groep-adaptief toetsen

In 2016 bestond er een versie van PIRLS die gebaseerd was op makkelijkere toetsen. De teksten waren korter en de vragen waren eenvoudiger. Deze versie heette *PIRLS Literacy*. Ze liet toe dat een vijftal landen waarin de leesvaardigheden van leerlingen in het vierde leerjaar nog volop in ontwikkeling is, toch konden deelnemen aan de internationale vergelijking.

In 2021 ruimde deze aanpak plaats voor een andere strategie. Vanaf dan werd een 'groep-adaptief design' gebruikt waardoor elk land, ondanks het verwachte prestatieniveau, kon deelnemen aan het reguliere PIRLS-onderzoek. Daartoe ging er meer aandacht naar de moeilijkheidsgraad van elke toets en naar een goede verdeling van de verschillende moeilijkheidsgraden.

Concreet werden er toetsblokken ontwikkeld met drie verschillende moeilijkheidsgraden: eenvoudiger, gemiddeld of moeilijker. Gemiddeld genomen (over alle landen heen) beoogt men dat 80% van de leerlingen een gemiddelde vraag uit een eenvoudig toetsblok correct kan beantwoorden. Voor de gemiddelde en moeilijkere toetsblokken is dat respectievelijk 60% en 40%.

De toetsblokken werden gecombineerd tot toetsen die ofwel 'makkelijker' zijn – omdat ze twee makkelijke blokken of één makkelijke en één gemiddelde tekst bevatten – ofwel 'moeilijker', omdat ze twee moeilijkere teksten of één moeilijkere en één gemiddelde tekst bevatten.

Vervolgens werd per land gekeken naar de gemiddelde prestaties in de voorgaande PIRLS-editie. Landen met een hoge gemiddelde score (boven 550) kregen 70% moeilijkere toetsen toegekend. Landen met een lage gemiddelde score (onder 450) kregen 70% makkelijkere toetsen. In alle

overige landen werden de boekjes gelijk verdeeld. Binnen elk land bepaalde verder enkel het toeval of een leerling een moeilijkere of een makkelijkere toets kreeg. Vlaanderen viel in de grote groep van 'overige landen' die 50% moeilijkere en 50% makkelijkere toetsen kregen. In de praktijk verandert er zo weinig ten opzichte van de vorige PIRLS-edities.

2.2. Overige instrumenten

2.2.1. Vragenlijsten

Aanvullend op de toetsen zet PIRLS ook vragenlijsten in om relevante achtergrondkenmerken en kenmerken van het leerproces in kaart te brengen. Naast elke deelnemende leerling krijgt ook elke ouder en leerkracht van het vierde leerjaar een vragenlijst, net zoals één directeur of beleidsmedewerker per school. Tabel 2 biedt een overzicht.

De kern van elke vragenlijst werd ontwikkeld door een internationaal expertenteam. Als Vlaams onderzoeksteam voegden we specifiek voor Vlaanderen enkele vragen toe om beter in te spelen op de lokale context. Dat deden we ook in samenspraak met experts (leerkrachten, lerarenopleiders, pedagogisch begeleiders, onderzoekers, beleidsmakers, en vertegenwoordigers van Iedereen Leest en de Taalunie). Deze extra vragen werden in de loop van 2020 al een eerste keer voorgelegd aan een kleinere groep leerlingen en leerkrachten in Vlaanderen. Zo konden we ze waar nodig toch nog optimaliseren, ondanks het wegvallen van de grootschalige voorstudie in Vlaanderen.

Tabel 2: De verschillende vragenlijsten met hun inhoud en afnameduur en -wijze

| |
|--|
| LEERLINGEN (30 minuten, online of papier) |
| <ul style="list-style-type: none"> > Ervaring van de leeslessen in de klas > Schoolse ervaringen van de leerlingen, o.a. welbevinden en pestgedrag > Houding ten opzichte van lezen en leesgewoontes buiten de school > Thuisomgeving, o.a. de aanwezigheid van boeken en andere leermiddelen thuis |
| ouders of voogd (15 minuten, papier) |
| <ul style="list-style-type: none"> > Voorschoolse opvang en activiteiten van het kind > Vroege activiteiten rond geletterdheid met het kind > Vaardigheden bij de start van het eerste leerjaar > Thuis taal > Opleiding en beroep van ouders of voogd > Leesactiviteiten en houding ten opzichte van lezen van de ouders of voogd |
| SCHOOLLEIDER (30 minuten, online) |
| <ul style="list-style-type: none"> > Eigenschappen van het leerlingenpubliek > Verdeling van lesinhouden over de leerjaren > De schoolomgeving en beschikbare materialen > Ervaren problemen of tekorten op school |
| LEERKRACHT (40 minuten, online) |
| <ul style="list-style-type: none"> > Eigenschappen van de klasgroep, zoals motivatie, attitude, niveau, uitdagingen > Eigenschappen van de lessen, zoals lesinhoud, werkvormen, lesmaterialen, tijdsbesteding en evaluatie > Eigenschappen van de leerkracht, zoals eigen leesgedrag, opleiding, nascholing en tevredenheid > Visie op de schoolsfeer en -aanpak |

Vanuit elk land wordt er ook een 'beleidsvragenlijst' ingediend. Zo kunnen we meer inzicht verwerven in de aanpak van het begrijpend-leesonderwijs op systeemniveau. De informatie die op deze manier verzameld werd, wordt per land met bijkomende contextuele informatie gepresenteerd in de digitale *PIRLS 2021 Encyclopedia*.

2.2.2. Observaties en interviews

In enkele PIRLS-scholen ging bijkomend onderzoek door om de bevindingen uit de toetsen en het vragenlijstonderzoek nog verder uit te diepen. Dit bijkomende onderzoek bestond uit drie luiken:

- > Observaties van individuele leerlingen die hardop denkend een leestoets maken, met veel oog voor hun strategiegebruik;
- > Interviews met leerkrachten over hun overtuigingen rond hun eigen kunnen en rond het belang van strategie-instructie en differentiëren in hun begrijpend-leesonderwijs;
- > Observaties van leerkrachten die volgens hun leerlingen bijzonder autonomie-ondersteunend en motiveerend lesgeven.

In het laatste hoofdstuk van dit rapport verwerken we al enkele eerste vaststellingen uit deze interviews en observaties. Het merendeel zal echter een plaats krijgen in een tweede rapport dat we publiceren vanaf het najaar van 2023, wanneer heel wat bijkomende statistische analyses afgerond zijn.

2.3. Verloop van PIRLS in de klas

2.3.1. Opdracht voor de leerlingen

De PIRLS-toetsen werden afgenomen op een gestandaardiseerde manier. Ongeacht hun school kregen de leerlingen dezelfde instructies en volgden ze eenzelfde tijdschema. Om dat in goede banen te leiden, stuurde het Vlaamse onderzoeksteam een externe toetsbegeleider naar elke klas.

Elke toetssessie startte met een korte inleiding. De toetsbegeleider legde uit wat het doel van de sessie was en er werd geoefend op het werken met het digitale toetsplatform. Pas daarna werden de eigenlijke toetsen

opgestart. De leerlingen kregen voor elk van de twee blokken 40 minuten werktijd. Tussen beide blokken kregen ze een korte pauze. Na een wat langere pauze vulden ze hun vragenlijst in. Waar nodig mochten ze hulp vragen bij het typen.

Hoewel Vlaanderen aan de digitale versie van PIRLS 2021 deelnam, kreeg er ook een grote groep leerlingen toetsen en vragenlijsten op papier. Zo kunnen we de effecten van onze overschakeling naar digitaal toetsen goed in kaart brengen. Hierover hebben we het verder in Hoofdstuk 3.1.

2.3.2. Kwaliteitscontrole

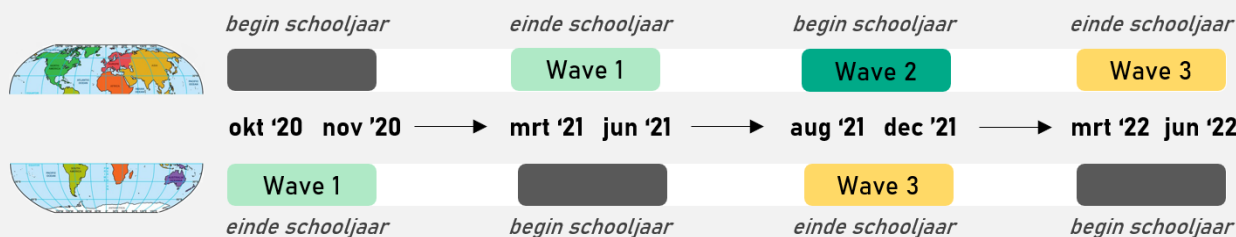
Om na te gaan of alle procedures goed opgevolgd werden, ging er in een deel van de participerende scholen een kwaliteitsmonitor observeren. Elk land had zowel een nationaal als een internationaal programma voor kwaliteitscontrole. Internationale kwaliteitsmonitoren werden door de IEA aangesteld en opgeleid. Zij rapporteerden ook rechtstreeks aan de IEA. De nationale monitoren werkten daarentegen voor de nationale onderzoekscentra. Beide programma's voor kwaliteitscontrole hadden een gunstig resultaat voor Vlaanderen.

2.4. Deelnemers en steekproef

2.4.1. Deelnemende landen

Ondanks de grote uitdagingen die de COVID-19-pandemie creëerde, namen aan PIRLS 2021 toch nog 57 landen deel. Volgens de originele planning zouden landen in het Zuidelijk halfrond deelnemen in het najaar van 2020. De landen in het Noordelijk halfrond zouden deelnemen in de lente van 2021. In beide gevallen stemt dit overeen met het einde van het schooljaar. Sommige landen waren echter genooddaakt om de dataverzameling uit te stellen. We delen de landen daarom op in 'waves'.

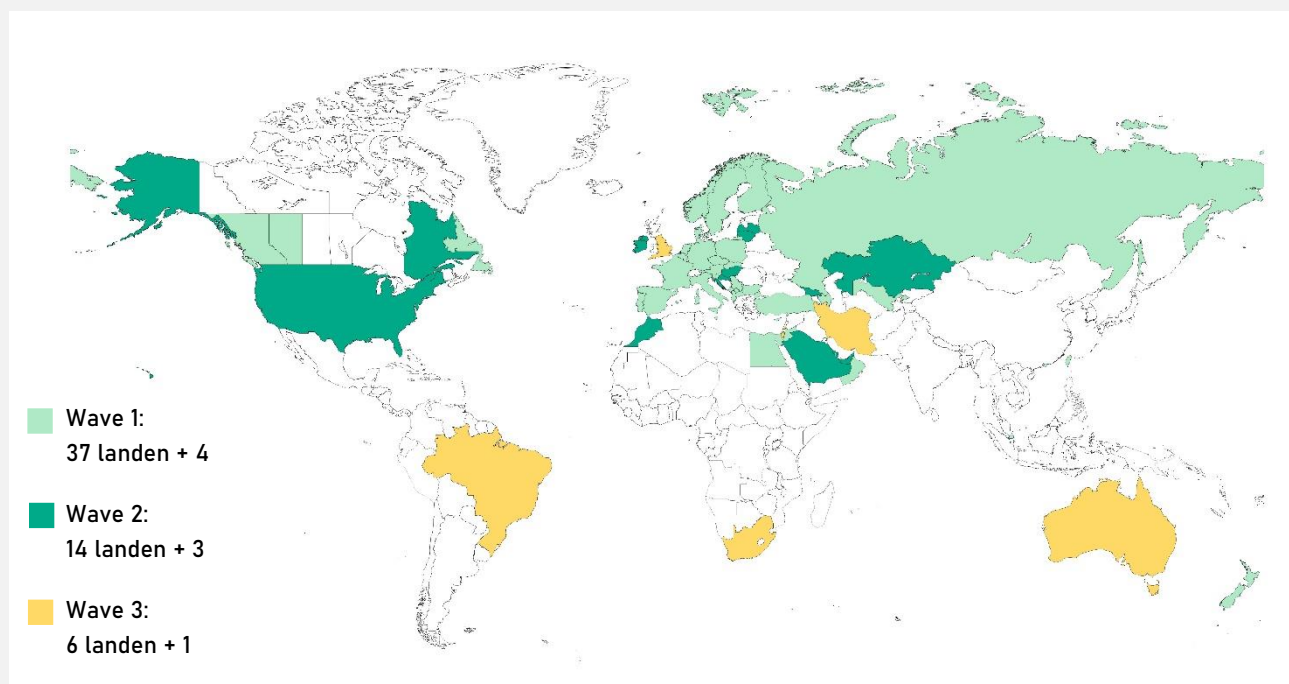
Figuur 1: Schematische weergave van de verschillende waves in PIRLS 2021, per halfrond



- > Wave 1-landen toetsten hun leerlingen op het einde van Grade 4. Het gaat om 37 landen (uit zowel het Noordelijke als het Zuidelijke halfrond) die volgens de originele planning deelnamen. Vlaanderen hoort hierbij, met toetsdata tussen 19 april en 10 juni 2021.
- > Wave 2-landen zijn landen in het Noordelijk halfrond die hun deelname hebben moeten uitstellen met een half jaar. Zij verzamelden in het najaar van 2021 gegevens aan het begin van Grade 5. Het gaat om veertien landen.
- > Wave 3-landen zijn landen die hun deelname een volledig jaar hebben uitgesteld. Zes landen waren genoodzaakt om voor deze wave te kiezen, gelijk verdeeld over beide halfronden. Deze landen toetsten nog steeds leerlingen uit Grade 4, maar dan zes in plaats van vijf jaar na de vorige editie van PIRLS.

Het werken met waves heeft implicaties voor de vergelijkbaarheid van de resultaten. Hoofdstuk 4.2 gaat hier verder op in.

Figuur 2: Deelnemende landen en 'benchmarking participants' op de wereldkaart, verdeeld per wave



Tabel 3: Overzicht van de deelnemende landen uit wave 1 met indicatie van eerdere PIRLS-deelnames (groen) – digitale deelnemers in kleur

| Land | 2001 | 2006 | 2011 | 2016 |
|------------------------|------|------|------|------|
| Albanië | | | | |
| Azerbeidzjan | | | | |
| België: Wallonië | | | | |
| België: Vlaanderen | | | | |
| Bulgarije | | | | |
| Canada ^a | | | | |
| Cyprus | | | | |
| Denemarken | | | | |
| Duitsland | | | | |
| Egypte | | | | |
| Finland | | | | |
| Frankrijk | | | | |
| Hong Kong | | | | |
| Italië | | | | |
| Jordanië | | | | |
| Kosovo | | | | |
| Macao | | | | |
| Malta | | | | |
| Montenegro | | | | |
| Nederland* | | | | |
| Nieuw-Zeeland | | | | |
| Noord-Macedonië | | | | |
| Noorwegen ^b | | | | |
| Oezbekistan | | | | |
| Oman | | | | |
| Oostenrijk | | | | |
| Polen | | | | |
| Portugal | | | | |
| Rusland | | | | |
| Servië | | | | |
| Singapore | | | | |
| Slovakije | | | | |
| Slovenië | | | | |
| Spanje | | | | |
| Taiwan | | | | |
| Tsjechië | | | | |
| Turkije | | | | |
| Zweden | | | | |

Tabel 4: Overzicht van de deelnemende landen uit wave 2 met indicatie van eerdere PIRLS-deelnames (groen) – digitale deelnemers in kleur

| Land | 2001 | 2006 | 2011 | 2016 |
|---------------------|------|------|------|------|
| Bahrein* | | | | |
| Georgië | | | | |
| Hongarije | | | | |
| Ierland | | | | |
| Kazachstan | | | | |
| Kroatië | | | | |
| Letland | | | | |
| Litouwen | | | | |
| Marokko | | | | |
| Noord-Ierland | | | | |
| Qatar* | | | | |
| Saudi-Arabië | | | | |
| V.A.E.* | | | | |
| V.S.A. ^c | | | | |

Tabel 5: Overzicht van de deelnemende landen uit wave 3 met indicatie van eerdere PIRLS-deelnames (groen) – digitale deelnemers in kleur

| Land | 2001 | 2006 | 2011 | 2016 |
|-------------|------|------|------|------|
| Australië | | | | |
| Brazilië | | | | |
| Engeland | | | | |
| Iran | | | | |
| Israël | | | | |
| Zuid-Afrika | | | | |

* Deze landen toetsten een deel (maximaal 25%) van hun leerlingen in de andere wave (1 of 2).

^a Canada neemt deel met afzonderlijke provincies, allen 'benchmarkers'. Drie provincies zaten in wave 1, één provincie in wave 2.

^b Noorwegen neemt sinds 2016 deel met Grade 5. Omdat hun lagere school vroeger start, zijn de leerlingen in Grade 5 er qua leeftijd beter vergelijkbaar met de Grade 4-leerlingen in Zweden en Finland.

^c De Verenigde Staten namen digitaal deel, maar verkozen om in de internationale rapportering enkel gebruik te maken van de data die met pen- en papier verzameld werden.

Landen die al eens eerder deelnamen aan PIRLS maar niet aan deze editie van 2021 zijn Argentinië, Belize, Botswana, Chili, Colombia, Griekenland, Honduras, IJsland, Indonesië, Koeweit, Luxemburg, Moldavië, Roemenië, Schotland en Trinidad en Tobago.

PIRLS laat ook toe dat individuele staten, provincies en steden deelnemen. Daarnaast mogen landen extra deelnemen met een andere Grade dan Grade 4. Elke deelname die op één van deze manieren afwijkt van de typische PIRLS-aanpak noemen we ‘*benchmarking*’ deelnames. Er namen vijf *benchmarkers* deel met wave 1 (Zuid-Afrika met Grade 6, Moskou en drie Canadese provincies), en drie met wave 2 (Quebec, Dubai en Abu Dhabi). Dit rapport zal weinig ingaan op de resultaten van deze *benchmarkers*. Ze vormen geen relevante vergelijkingsbasis voor Vlaanderen. Hun score telt ook niet mee in de berekening van internationale gemiddelden.

Van bij de start van PIRLS kozen enkele onderwijssystemen voor een afzonderlijke deelname. Dat geldt voor de Vlaamse en de Franstalige gemeenschap van België (in dit rapport veelal benoemd als Vlaanderen en Wallonië), maar ook voor Noord-Ierland en Engeland. Zij gelden niet als *benchmarking participants*. Ze worden in internationale rapporten en ook in dit rapport als afzonderlijke landen beschouwd. Hun scores tellen wél afzonderlijk mee in de berekening van internationale gemiddelden.

2.4.2. Deelnemers in Vlaanderen

In elk land werd een steekproef getrokken om te bepalen welke scholen en leerlingen mochten deelnemen. Telkens werd gestreefd naar minimaal 5 000 leerlingen, verspreid over gemiddeld 190 scholen. In het totaal namen ongeveer 400 000 leerlingen deel.

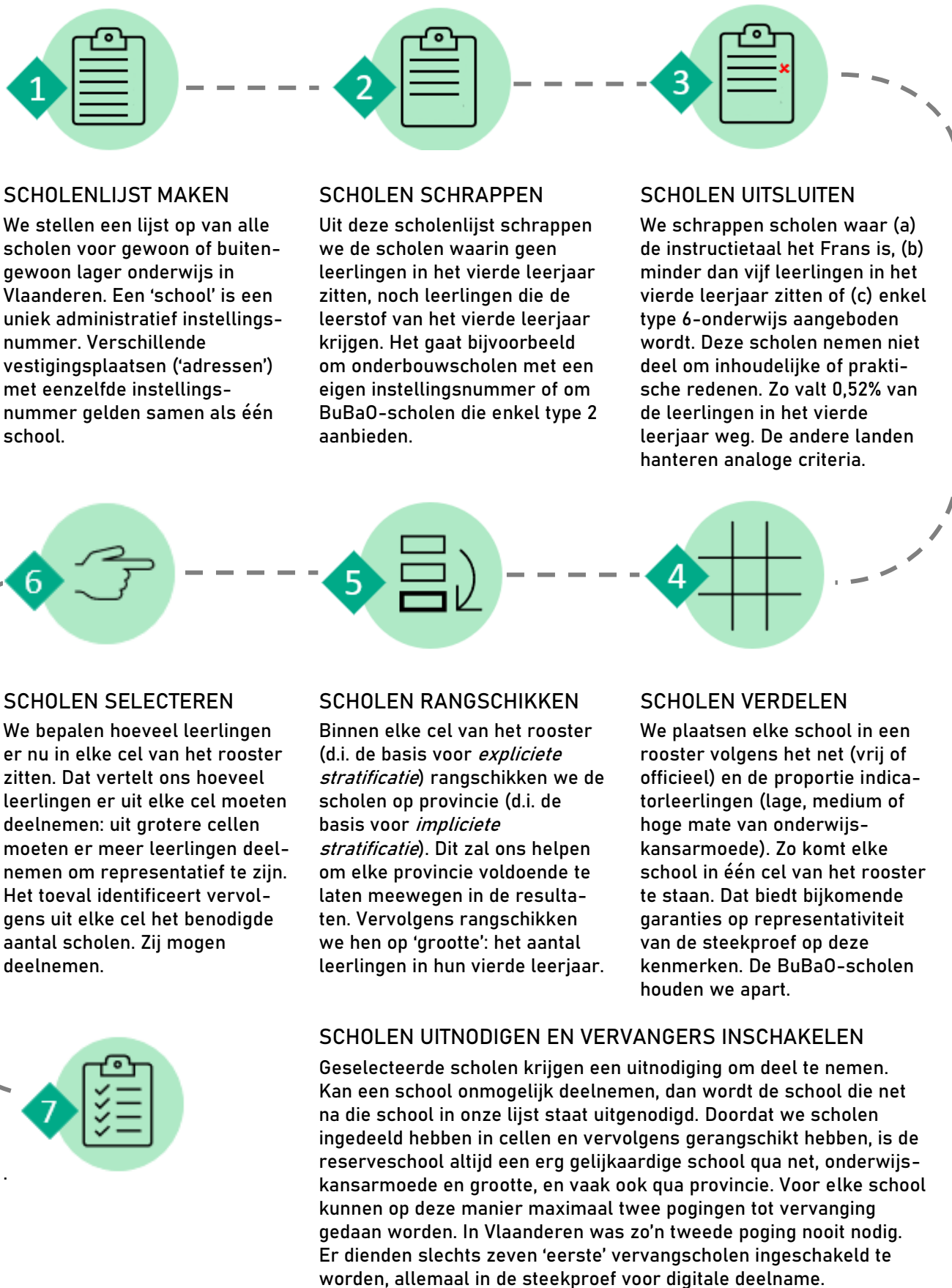
Figuur 3 beschrijft de concrete aanpak van de steekproef voor Vlaanderen. De IEA trok op deze manier een toevalssteekproef die representatief is voor alle scholen voor gewoon lager onderwijs in Vlaanderen wat betreft het onderwijsnet^d en de mate van onderwijskansarmoede^e van hun leerlingen. Ook scholen voor buitengewoon basis-onderwijs (BuBaO) zaten in de steekproef. Ze namen deel met alle leerlingen die lees-onderwijs krijgen op een niveau dat ongeveer overeenstemt met dat van een vierde leerjaar in het gewoon onderwijs.

Omdat Vlaanderen in 2021 de overstap maakte naar digitaal toetsen, waren er twee steekproeven nodig: één voor de digitale toetsing en een ruime extra steekproef voor toetsing met pen-en-papier. Die extra steekproef helpt ons om de ‘brug’ te maken tussen volledig papiergebaseerde toetsing in 2016 en volledig digitale toetsing in 2026.

^d We maken een onderscheid tussen vrije scholen en scholen die deel uitmaken van het officieel onderwijs dat georganiseerd wordt door of in opdracht van de overheid (gemeenschaps-onderwijs of gesubsidieerd officieel onderwijs).

^e Om de samenstelling van het leerlingenpubliek in kaart te brengen, kijken we naar de gemiddelde onderwijskansarmoede-score van alle leerlingen in de school. Leerlingen krijgen één punt per indicator die op hen van toepassing is: (1) ze verkrijgen een schooltoelage, (2) hun moeder heeft een laag opleidingsniveau (maximaal lager secundair onderwijs), (3) hun gezin staat niet Nederlands en (4) ze wonen in een buurt met een hoge mate van schoolse vertraging.

Figuur 3: De verschillende stappen in beide steekproeftrekkingen (digitaal en pen-en-papier)

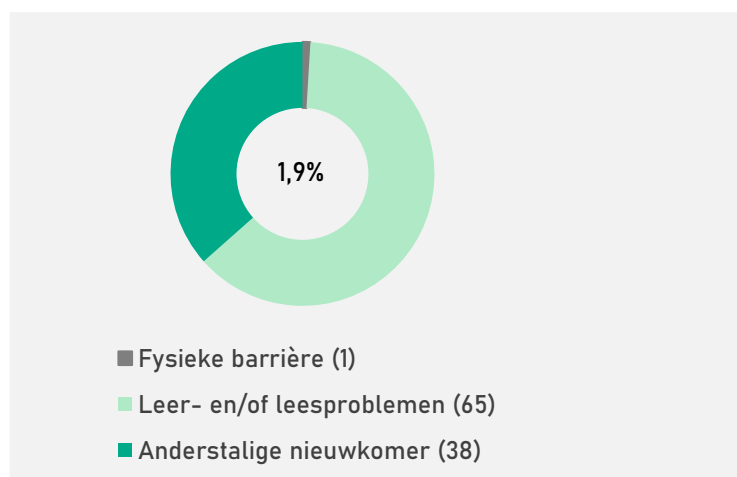


Na het volledige proces van scholenwerving gingen we verder met 141 scholen voor digitale deelname (waarvan vijf in het BuBaO) en 48 scholen voor deelname met pen-en-papier (waarvan drie in het BuBaO). Samen telden deze scholen meer dan voldoende leerlingen om ons een betrouwbaar beeld te kunnen geven van de leesvaardigheid in het Vlaamse vierde leerjaar.

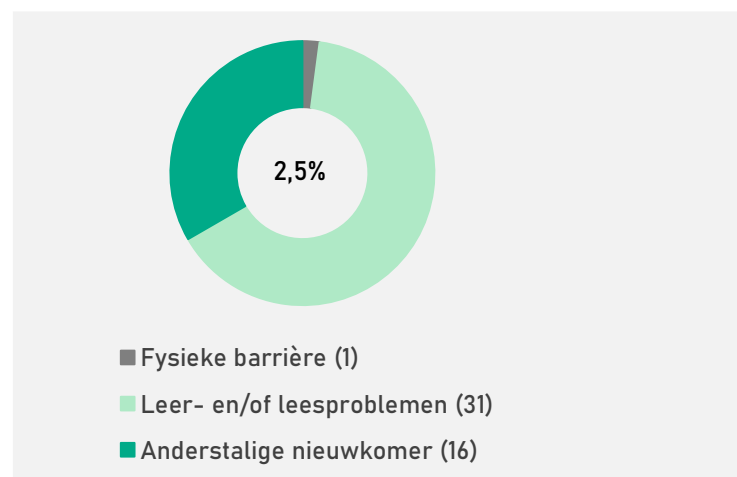
Ter voorbereiding van de toetsen vroegen we bij elke school klassenlijsten op. Voor het gewoon onderwijs moesten deze lijsten alle leerlingen van elke klas uit het vierde leerjaar bevatten. Al deze klassen namen deel. Er werd dus geen steekproef op klasniveau getrokken. De BuBaO-scholen gaven lijsten door met alle leerlingen die de leerstof begrijpend lezen van het vierde leerjaar kregen. Samen representeerden ze het basisaanbod en de types 6, 7 en 9.

Individuele leerlingen werden enkel zeer uitzonderlijk uitgesloten van deelname. Dat kon zijn (1) omdat ze om fysieke redenen niet in staat waren de toetsen te maken, (2) omdat ze wegens ernstige leer- en/of leesproblemen (bijvoorbeeld extreme faalangst of dermate ernstige dyslexie dat voorleessoftware noodzakelijk is) niet in staat waren om de toetsen te maken of (3) omdat ze als anderstalige nieuwkomer hooguit één jaar in het Nederlandstalig onderwijs zaten. Het ging steeds om een klein aantal leerlingen. Uit de leerlingsteekproef voor digitale deelname werd zo 1,9% van de leerlingen geschrapt (zie Figuur 4). Uit de steekproef voor deelname met pen-en-papier werd 2,5% geschrapt (zie Figuur 5). In andere landen werden sterk gelijkaardige criteria toegepast om de internationale vergelijkbaarheid te vergroten. De totale proportie uitgesloten leerlingen mag daarbij nooit groter worden dan 5%. Vlaanderen haalt dat criterium vlot.

Figuur 4: Uitsluitingen in de steekproef voor digitale deelname

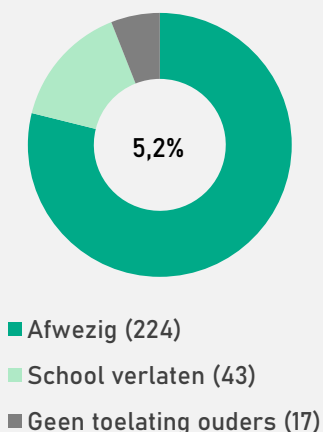


Figuur 5: Uitsluitingen in de steekproef voor pen-en-papierdeelname

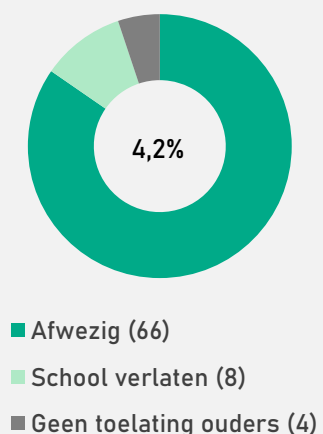


Van alle overige leerlingen verwachtten we in principe dat ze zouden deelnemen. Het hoeft niet te verbazen dat dat niet steeds lukte, ondanks de organisatie van inhaalsessies. De non-respons bij leerlingen (zie Figuur 6 en Figuur 7) werd overwegend veroorzaakt door afwezigheid door ziekte of quarantaine. Minder vaak moest een leerling als 'afwezig' aangeduid worden omdat hij of zij niet kon deelnemen wegens technische problemen. Slechts uitzonderlijk namen kinderen niet deel omdat ze hun school recent definitief verlaten hadden, bijvoorbeeld na een verhuis. Nog veel minder vaak namen leerlingen niet deel omdat hun ouders geen toestemming gaven.

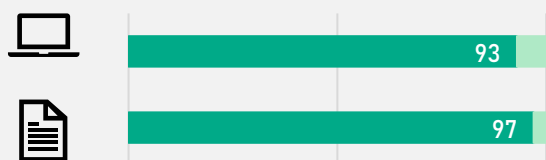
Figuur 6: Redenen voor non-respons in de steekproef voor digitale deelname



Figuur 7: Redenen voor non-respons in de steekproef voor pen-en-papierdeelname



Figuur 8: Responsgraad bij de leerlingen, per toetsmodus (digitaal of pen-en-papier)



Aan het digitale PIRLS-onderzoek namen in het totaal 5114 leerlingen deel en aan dat met pen-en-papier 1623.^f Onze responsgraad bedraagt daarmee 93,3% en 97,2% van het aantal leerlingen dat door de IEA gevraagd werd voor respectievelijk het digitale onderzoek en dat met pen-en-papier.^g

Deze responsgraad is ruim voldoende om te voldoen aan de criteria van de IEA. Die vraagt een responsgraad van 75% (zonder leerlingen uit reservescholen mee te tellen). Een lagere responsgraad geeft teveel risico op een vertekend beeld.



^f Er hebben bovendien tientallen leerlingen met uitsluitingscode 2 (ernstige leer- of leesstoornissen) alsnog deelgenomen aan de toetsen met de hulp van voorleessoftware of -assistentie. Zij tellen echter niet mee in de internationale berekening van onze respons. Hierover geven we meer informatie in Hoofdstuk 4.1.2.

^g Dat de responsgraad hoger ligt dan men in eerste instantie zou verwachten gezien de proportie uitsluitingen en afwezigheden, komt doordat onze schoolsteekproef meer dan 100% van het nodige aantal leerlingen omvatte.

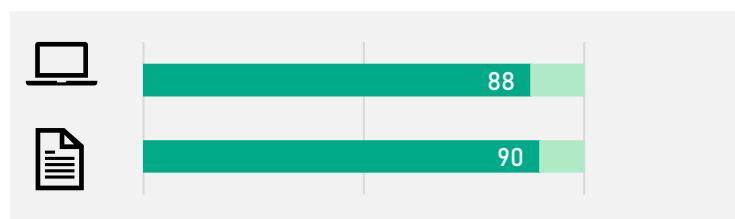
De steekproef voor de overige respondent-groepen volgt automatisch uit de steekproef van leerlingen. Van elke leerling die deelnam,

- > moest een ouder of voogd een papieren vragenlijst invullen,
- > moest de leerkracht een online vragenlijst invullen en
- > moest een schoolleider een online vragenlijst invullen.

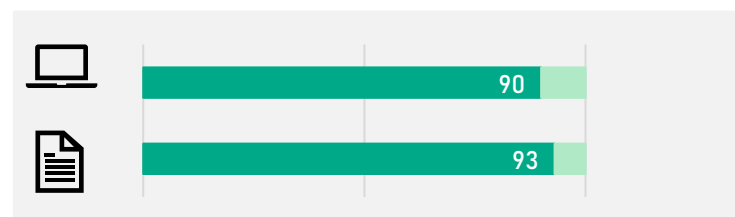
Figuur 9, Figuur 10 en Figuur 11 tonen de responsgraad voor elk van de doelgroepen, verdeeld naargelang de betrokken leerlingen in de digitale steekproef of in de steekproef met pen-en-papier zaten. De respons was steeds erg goed. Het gaat om een totaal van 6 236 oudervragenlijsten, 380 leerkracht-vragenlijsten en 166 vragenlijsten voor schoolleiders.

Toch moeten we vaststellen dat niet iedereen vertegenwoordigd is. Enkele leerkrachten en schoolleiders konden de vragenlijst niet invullen door tijdgebrek of langdurige afwezigheid. Bij de ouders zijn het vooral de lager presterende leerlingen waarvoor er geen oudervragenlijst ingevuld is, veelal door een taalbarrière waarbij de voorgestelde oplossingen niet hielpen. Dat is een belangrijk nadeel: wanneer we de resultaten van de oudervragenlijsten beschouwen, moeten we er steeds rekening mee houden dat deze gebaseerd zijn op een wat scheefgetrokken steekproef waarbinnen lager presterende leerlingen, vaak met een andere thuistaal dan het Nederlands, hun stem minder kunnen laten horen. In volgende PIRLS-edities zal hier nog meer aandacht naar gaan.

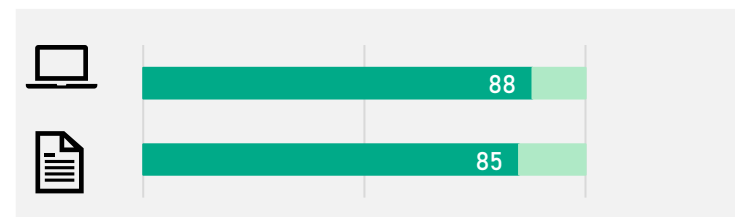
Figuur 9: Responsgraad bij de ouders, per steekproef (digitaal of pen-en-papier)



Figuur 10: Responsgraad bij de leerkrachten, per steekproef (digitaal of pen-en-papier)



Figuur 11: Responsgraad bij de schoolleiders, per steekproef (digitaal of pen-en-papier)



3. Hoe bepalen we leesvaardigheid?

3.1. Van toets naar score

3.1.1. Beoordeling van de toetsen

Eens alle toetsen afgelegd waren, werden de verschillende toetsvragen gescoord. Dat gebeurde aan de hand van een sleutel die identiek was in elk deelnemend land. Voor de open vragen werden scoorders intensief getraind om ervoor te zorgen dat ze de richtlijnen exact toepasten zoals voorgeschreven. Regelmatig moesten individuele scoorders zelfstandig dezelfde antwoorden beoordelen en keken we hun onderlinge overeenstemming na. Zo konden we de betrouwbaarheid van de scores strikt bewaken.

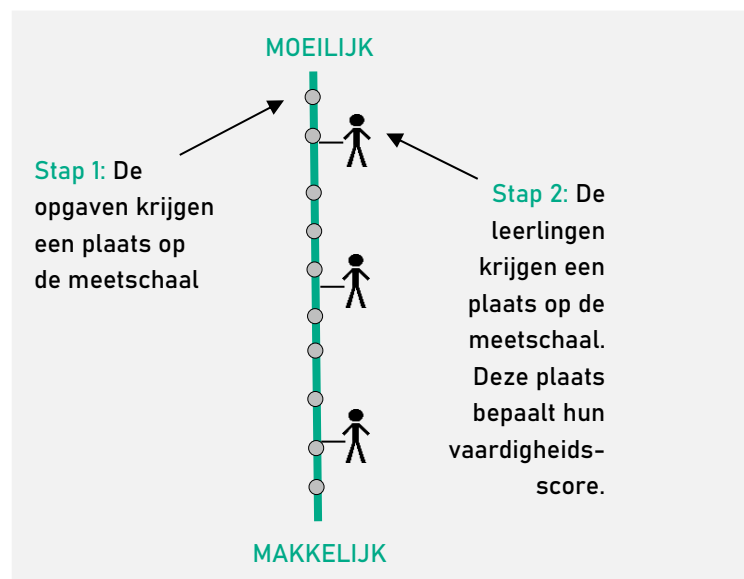
Vervolgens digitaliseerden we alle op papier afgenomen toetsen en vragenlijsten. Het geheel kwam terecht in grote databestanden waarin elke respondent geïdentificeerd wordt door een anoniem volgnummer. Deze databestanden gingen vervolgens naar de IEA voor verdere controles en bewerkingen.

3.1.2. Bepaling van de vaardigheidsscores

In het kader van grootschalig onderwijs-onderzoek is de vaardigheidsscore van een leerling niet zomaar een optelsom van de correcte antwoorden die hij of zij gegeven heeft. Om een vaardigheidsscore te bepalen, worden de principes van de item-responstheorie (IRT) toegepast.

Centraal in dit proces staat de meetschaal. Dat is een rangschikking van alle opgaven naargelang hun moeilijkheidsgraad. Die moeilijkheidsgraad wordt statistisch bepaald door te kijken naar de gegeven antwoorden. Items die minder vaak goed beantwoord zijn, zijn moeilijker en staan dus hoger op de meetschaal.

Figuur 12: Het IRT-principe om leesvaardigheidsscores te bepalen



Vervolgens analyseren we voor elke leerling de antwoorden. Elke leerling krijgt daarbij een bepaald vaardigheidsniveau toegekend. Dat vaardigheidsniveau reflecteert de statistische kans om een bepaalde opgave juist op te lossen. We kunnen de leerlingen dus weergeven op dezelfde meetschaal als de opgaven, in toenemende mate van vaardigheid. De positie van elke leerling op de meetschaal vertaalt zich in een leesvaardigheidsscore. Hoe groter de leesvaardigheidsscore van de leerling, hoe sterker hij of zij is in begrijpend lezen. Figuur 12 illustreert deze werkwijze.

3.1.3. Vergelijkbare scores bekomen

Het werken met IRT-analyses is een belangrijke stap in onderzoek dat op verschillende manieren vergelijkingen moet kunnen maken.

Een eerste vereiste is de vergelijkbaarheid van de scores van leerlingen die verschillende toetsversies kregen (en dus andere vragen beantwoordden). Omdat de verschillende toetsen veel overlappende vragen bevatten, is de meetschaal gemeenschappelijk voor alle toetsversies. Daardoor is de score van alle leerlingen onderling vergelijkbaar, ongeacht de toetsversie die ze kregen.

Ten tweede is er een nood aan scores die vergelijkbaar zijn over PIRLS-edities heen. Enkel zo kunnen we uitspraken doen over evoluties. Ook hier is 'overlap' de sleutel. Doordat we niet enkel nieuwe toetsblokken, maar ook toetsblokken die al eens eerder gebruikt zijn inzetten, kunnen we de meetschaal voor PIRLS 2021 'verankeren' in de meetschaal voor eerdere PIRLS-edities.

De derde uitdaging is nieuw voor deze PIRLS-editie. We schakelen namelijk over naar digitale toetsen maar we willen toch betrouwbare uitspraken kunnen doen over evoluties ten opzichte van PIRLS 2016, toen alle toetsen nog met pen-en-papier afgelegd werden. Dat verschil in toetsmodus maakt een rechtstreekse vergelijking tussen de gemiddelde score uit 2016 en die van 2021 minder vanzelfsprekend. Want: welk deel van het verschil ten opzichte van 2016 is dan toe te wijzen aan de veranderde toetsmodus, en welk deel aan echte evoluties in de begrijpend-leesvaardigheid van onze leerlingen? Het is dus belangrijk om eerst te erkennen dat er een wezenlijk verschil was in de toetsmodus. De IEA deed dit voor PIRLS 2021 aan de hand van Randomly Equivalent Sample Linking (RESL).

In de RESL-benadering is een sleutelrol weggelegd voor de deelname met pen-en-papier van een grote, representatieve groep leerlingen, naast de hoofddeelname aan de digitale toetsen door een gelijkaardige groep leerlingen. In elk land dat voor het eerst deelnam aan de digitale toetsen, werden papieren toetsen voorgelegd aan leerlingen die op dezelfde manier (volgens dezelfde stratificatie, zie Figuur 3) uit precies dezelfde doelgroep getrokken werden. Aan beide toetsmodi nam dus een *equivalente* groep leerlingen deel. In het kader van PIRLS 2021 werd eerst een meetschaal opgesteld met de toetsvragen die met pen-en-papier werden afgenomen. Die meetschaal vormt de basis: de moeilijkheidsgraad van de items wordt vastgeklekt. Vervolgens worden op deze meetschaal de digitale versies van dezelfde items toegevoegd, waarbij we het IRT-model opleggen om rekening te houden met de oorsprong van de scores uit een equivalente steekproef. Kort samengevat is het principe als volgt: een digitaal item dat door 65% van de leerlingen goed beantwoord werd, krijgt dezelfde moeilijkheidsgraad toegekend als een 'papieren' item dat door 65% van de leerlingen goed beantwoord werd. We veronderstellen immers dat de beide deelnemersgroepen even vaardig zijn. De moeilijkheidsgraad van de pen-en-papier-items en hun digitale equivalent worden vervolgens opnieuw vastgeklekt. Tot slot worden ook de ePIRLS-items (die uiteraard enkel digitaal afgenomen werden) toegevoegd aan de meetschaal. Door de leerlingen vervolgens op de totale, gemeenschappelijke meetschaal te plaatsen, bekomen we vaardigheidsscores voor de digitale deelnemers die op betrouwbare wijze vergelijkbaar zijn met de vaardigheidsscores voor leerlingen die deelnamen met pen-en-papier. Bijgevolg zijn dit ook vaardigheidsscores die vergelijkbaar zijn met 2016, ondanks de introductie van digitale toetsen.

3.1.4. Bepaling van gemiddelde scores: gewichten

Dankzij de IRT-analyses beschikken we over een vaardigheidsscore voor elke leerling. Dat laat ons toe om gemiddelde scores te berekenen voor bijvoorbeeld heel Vlaanderen, voor alle jongens, voor leerlingen die graag lezen, of voor eender welke andere groep.

We doen dat echter niet zomaar. Hoewel we er alles aan gedaan hebben om een representatieve steekproef te trekken, kunnen er door non-respons immers toch bepaalde groepen ondervertegenwoordigd zijn. Om dat te corrigeren werken veel internationaal vergelijkende studies, waaronder PIRLS, tijdens hun analyses met gewichten. Elke ondervertegenwoordiging wordt gecorrigeerd door de leerlingen in de ondervertegenwoordigde groep een hoger gewicht toe te kennen in analyses. Zo bedraagt hun aandeel in de analyses even veel als hun werkelijke aandeel in de volledige populatie. Dat maakt dat we met meer vertrouwen uitspraken kunnen doen over de hele onderzoekspopulatie.

In het geval van Vlaanderen wil dat zeggen: in onze resultaten zijn leerlingen uit de officiële en vrije netten in dezelfde verhouding vertegenwoordigd als in het Vlaams lager onderwijs als geheel, net zoals leerlingen uit scholen met weinig, gemiddeld en veel leerlingen die voldoen aan de criteria voor onderwijskansarmoede, en leerlingen uit het gewoon of buitengewoon lager onderwijs.

3.2. Van score naar betekenis

3.2.1. Het eerste PIRLS-gemiddelde: 500

Om aan de slag te kunnen met de resultaten van PIRLS, is het belangrijk dat de toegekende scores betekenis krijgen. Een belangrijk houvast daarbij is de score 500. Dat is de gemiddelde score van alle landen die in 2001 aan PIRLS hebben deelgenomen. Het PIRLS 2001-gemiddelde is dus een referentiepunt dat onveranderd blijft over verschillende metingen heen.

Naast het vastleggen van dit gemiddelde op 500 werd de standaarddeviatie – dat is een spreidingsmaat voor de scores rond het gemiddelde – in 2001 vastgelegd op 100.

3.2.2. De vier referentieniveaus

Behalve de score 500, die regelmatig terugkomt als ankerpunt om andere scores tegen af te zetten, definieert de IEA ook vier referentieniveaus voor leesvaardigheid. Tabel 6 geeft deze weer in een ietwat vereenvoudigde versie. De referentieniveaus helpen ons om scores te vertalen naar een concrete omschrijving van wat de leerling al kan. In Bijlage 1 tonen we per referentieniveau een voorbeeld van een opgave die de leerlingen op dat niveau doorgaans goed zullen kunnen beantwoorden.

Idealiter heeft een land een hoge gemiddelde score, met zo weinig mogelijk individuele leerlingen die nog achterop hinken doordat ze slechts begrijpend lezen op of onder het lage niveau. Deze leerlingen hebben immers een leesbegrip dat hen niet voldoende toelaat om goed te functioneren als leerling en als jong lid van onze maatschappij.

Tabel 6: Vereenvoudigde omschrijving van de referentieniveaus

| |
|---|
| LAAG (VANAF SCORE 400) |
| De leerling kan <ul style="list-style-type: none">> expliciet benoemde informatie, handelingen of ideeën vinden en herhalen;> eenvoudige inferenties maken over handelingen van personages, ook om verklaringen te geven voor een resultaat. |
| MIDDELMATIG (VANAF SCORE 475) |
| De leerling kan ook <ul style="list-style-type: none">> expliciet benoemde gebeurtenissen of gevoelens vinden en herhalen;> eenvoudige inferenties maken over gebeurtenissen, ook om vergelijkingen te maken en beschrijvingen te geven;> redenen voor de gevoelens en handelingen van personages interpreteren en er bewijzen voor herkennen;> informatie interpreteren en integreren om uitleg te geven over de centrale ideeën en om verklaringen te geven voor handelingen en gebeurtenissen. |
| NIVEAU OMTVAT HET PIRLS-GEMIDDELDE VAN 2001 (500) |
| HOOG (VANAF SCORE 550) |
| De leerling kan ook <ul style="list-style-type: none">> belangrijke acties en details vinden verspreid over teksten met uiteenlopende kenmerken, zoals diagrammen en illustraties;> inferenties maken over verbanden tussen intenties, handelingen, gebeurtenissen en gevoelens, ook om voorspellingen te doen of om relevante websites te selecteren;> visuele en tekstuele elementen interpreteren en integreren om verklaringen te geven voor gevoelens van personages, ideeën te verbinden, kenmerken te identificeren en gebeurtenissen te ordenen;> de inhoud van de tekst evalueren om een standpunt in te nemen en dit te onderbouwen;> de betekenis van bepaalde figuurlijke taal (bv. metaforen, beeldspraak) begrijpen. |
| GEVORDERD (VANAF SCORE 625) |
| De leerling kan ook <ul style="list-style-type: none">> inferenties maken over complexe informatie uit verschillende delen van de tekst en websites om de belangrijke informatie in een lijst te herkennen en bewijzen uit de tekst te gebruiken om ideeën te onderbouwen;> verschillende stukjes informatie interpreteren en integreren om een overzicht te geven van de ideeën in de tekst en vergelijkingen te maken;> gebeurtenissen en handelingen interpreteren en integreren om beweegredenen, gevoelens en karakterontwikkeling te beschrijven;> het beoogde effect van taal-, stijl- en compositiekeuzes op lezers evalueren;> visuele en tekstuele elementen evalueren om hun doel uit te leggen en het standpunt van de schrijver te herkennen en bewijzen. |

4. Wat kunnen we leren uit PIRLS?

Onze deelname aan PIRLS is een vorm van kwaliteitsbewaking. Weten waar je als land staat voor een belangrijke schoolse uitkomst zoals begrijpend lezen, is essentieel. We onderzoeken daarbij of er systematische prestatieverschillen zijn tussen leerlingen, klassen en scholen en we proberen eventuele verschillen te verklaren. Zo krijgen we meer inzicht in wat werkt om elke leerling naar het hoogst mogelijke leesniveau te brengen.

Doordat PIRLS een vijfjaarlijks internationaal onderzoek is, krijgt onze deelname nog meer betekenis. We kunnen immers een vergelijking doorheen de tijd én een vergelijking met andere landen maken.

4.1. Een vergelijking doorheen de tijd

4.1.1. Vlaanderen in PIRLS 2006-2016

PIRLS vond voor het eerst plaats in 2001 en wordt om de vijf jaar herhaald. Er waren dus ook PIRLS-edities in 2006, 2011, 2016 en 2021.

Vlaanderen nam voor het eerst deel in 2006. Aan de editie van 2011 nam Vlaanderen niet deel, maar in 2016 volgde een tweede deelname. De PIRLS-editie van 2021 is dus de derde waar Vlaanderen aan deelnam.

Elke PIRLS-editie put voor de samenstelling van de toetsen uit nieuw ontwikkelde toetsblokken, maar ook uit teksten die deel uitmaakten van de vorige PIRLS-edities. Door dergelijke ‘ankers’ in de toetsen te verwerken, kunnen we met veel vertrouwen uitspraken doen over evoluties doorheen de tijd. Voor de periode van 2006 tot 2016 bleek die evolutie niet gunstig te zijn voor Vlaanderen. Tussen onze eerste en tweede deelname aan PIRLS bleken we sterk achteruitgegaan te zijn voor begrijpend

lezen. De gemiddelde score van onze leerlingen in het vierde leerjaar daalde van 547 (niet significant verschillend van de startwaarde voor het hoge referentieniveau) naar 525 (op het gemiddelde referentieniveau). Deze daling van 22 punten betekende dat de leerlingen die in 2016 deelnamen nog ongeveer een half jaar extra nodig hadden om op het niveau van de leerlingen die in 2006 deelnamen te komen. Vlaanderen was daarmee de sterkste daler van alle West-, Noord- en Zuid-Europese landen die we als relevante vergelijkingsbasis zagen. De proportie leerlingen die slechts op of onder het lage referentieniveau lazen, verdubbelde bovendien van 10 naar 20%.

4.1.2. Technische vergelijkbaarheid met 2016

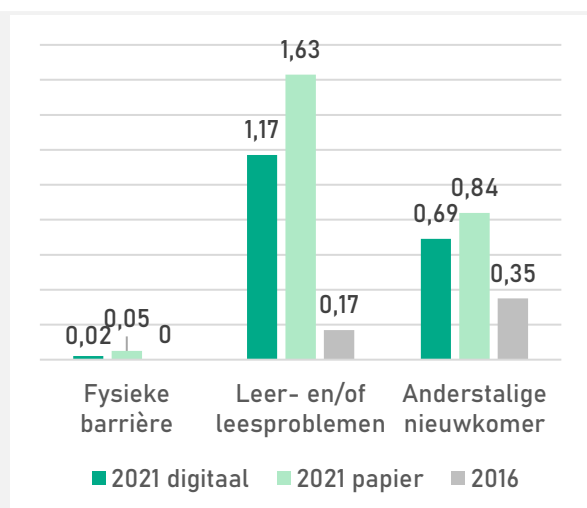
Gezien de teleurstellende resultaten van PIRLS 2016 hoeft het niet te verbazen dat er veel interesse is in de resultaten van PIRLS 2021. De vergelijking tussen 2021 en 2016 kan echter niet gemaakt worden zonder aandacht voor enkele belangrijke contrasten. Die hebben enerzijds te maken met technische kenmerken van het onderzoek – namelijk de steekproef en de toetsmodus – en anderzijds met enkele maatschappelijke evoluties en evoluties in ons onderwijs zelf.

Toetsmodus. Op technisch vlak is een contrast tussen 2016 en 2021 dat meteen in het oog springt de introductie van digitale toetsen. Dat we de mogelijke effecten hiervan zo grondig mogelijk neutraliseren, werd al toegelicht in Hoofdstuk 3.1.3. Om de effecten van deze overstap goed te kunnen begrijpen, nam namelijk een kleiner deel van de scholen met pen-en-papier deel aan precies dezelfde toetsen. Zo kunnen we rekening houden met eventuele ‘modus-effecten’ wanneer we berichten over de evolutie van de Vlaamse resultaten tussen 2016 en 2021.

Andere technische verschillen hebben te maken met de steekproef. Net als in 2016 trokken we voor 2021 een steekproef met het oog op representativiteit op het vlak van het net (officieel of vrij onderwijs), de mate van onderwijskansarmoede van het leerlingenpubliek, en het type (gewoon of buitengewoon lager onderwijs). Daarin zijn we goed geslaagd. Toch stippen we enkele contrasten tussen 2016 en 2021 aan op het vlak van uitsluitingen en de vertegenwoordiging van het BuBaO.

Uitsluitingen. In PIRLS 2016 werd 0,7% van de leerlingen uitgesloten doordat hun school bij voorbaat geschrapt werd. In PIRLS 2021 ging het om slechts 0,5%. Het contrast op individueel niveau is omgekeerd en groter: in 2016 werd slechts 0,52% van de leerlingen binnen geselecteerde scholen uitgesloten, maar in 2021 ging het om 1,9% van de leerlingen uit de digitale steekproef en 2,5% uit de pen-en-papiersteekproef. Figuur 13 vergelijkt het aandeel van elk van de uitsluitingscategorieën in beide edities.

Figuur 13: Vergelijking van de proportie uitgesloten leerlingen per categorie in PIRLS 2016 vs. 2021⁹



⁹ Het contrast tussen de steekproef voor digitale deelname en die voor deelname met pen-en-papier berust louter op toeval.

Hieruit blijkt dat dit verschil enerzijds te maken heeft met een ietwat grotere proportie anderstalige nieuwkomers in 2021 dan in 2016. Anderzijds, en in sterkere mate, is de groep leerlingen die uitgesloten werden wegens ernstige leer- en/of leesproblemen gegroeid. Dit heeft volledig te maken met de richtlijnen van de IEA rond het gebruik van voorleessoftware of het verstrekken van voorleesassistentie. In 2021 moesten leerlingen die hier gebruik van maakten uitgesloten worden in de categorie 'ernstige leer- en/of leesproblemen'. De IEA wil met PIRLS immers uitsluitend uitspraken doen over leerlingen die zonder dergelijke hulpmiddelen lezen. We vroegen de scholen daarom om hun leerlingen in de mate van het mogelijke te laten deelnemen zonder voorleesassistentie. Wanneer dat niet haalbaar leek, beslisten we als Vlaams onderzoeksteam om hen alsnog te laten deelnemen mét hun gebruikelijke vorm van voorleesassistentie. Ook deze leerlingen kunnen ons immers waardevolle inzichten bijbrengen en moeten kansen krijgen om hun stem te laten horen. In de internationale analyses worden hun data echter buiten beschouwing gelaten conform de richtlijnen van de IEA. We zullen hun gegevens gebruiken voor toekomstige eigen analyses op de Vlaamse data, om het Vlaamse leesonderwijs als geheel beter te begrijpen.

In 2016 werden leerlingen die deelnamen met voorleesassistentie of -software niet uitgesloten. Dit is conceptueel een belangrijk verschil. Maar: wanneer we het effect hiervan nagaan op de resultaten, stellen we vast dat de gemiddelde score voor Vlaanderen nauwelijks verandert wanneer we de scores van de uitgesloten leerlingen die deelnamen met voorleessoftware toch meenemen. Concreet zou onze score voor PIRLS 2021 dalen met 0,6 punt. We kunnen dus besluiten dat dit contrast tussen 2016 en 2021 de vergelijkbaarheid van de resultaten niet schaadt.

Types BuBaO. Er zijn ook verschillen met betrekking tot de types BuBaO die vertegenwoordigd zijn. De gelijkenissen vertegenwoordigen de hoofdmoot:

- > Zowel in 2016 als in 2021 namen leerlingen uit het basisaanbod en type 3 deel.
- > Zowel in 2016 als in 2021 behoorde type 2 niet tot de onderzoekspopulatie. Deze leerlingen krijgen namelijk nooit de leerstof van het vierde leerjaar aangeboden.
- > Leerlingen in type 4 en 5 werden in 2016 uitgesloten van deelname. In 2021 werden ze niet uitgesloten, maar zaten zij toevalligerwijs niet in de steekproef.

Echter, in 2016 namen er geen leerlingen uit de types 6, 7 en 9 deel, maar in 2021 wel. Dat kunnen we als volgt verklaren:

- > Schooljaar 2015–2016 was het eerste schooljaar waarin type 9 werd ingericht. Omdat de steekproef al het schooljaar voordien getrokken was, konden er in 2016 nog geen type 9-leerlingen deelnemen.
- > In 2016 werden type 6 en 7 uitgesloten van deelname. In 2021 was type 7 niet uitgesloten. Wel sloten we scholen die enkel type 6 aanboden in eerste instantie uit wegens onzekerheid over de mogelijkheid om de toetsen in braille aan te bieden. In de fase van scholenwerving bleek één van de getrokken scholen echter ook type 6 aan te bieden. Na verder overleg met de IEA bleek ook voor deze leerlingen een deelname haalbaar en daarom maakten ook zij de toetsen.

Het is opnieuw zo dat dit verschil tussen 2016 en 2021 in de praktijk niet voldoende betekenisvol is om te moeten twijfelen aan de vergelijkbaarheid tussen beide PIRLS-edities. Zo werd type 6 slechts door twee

leerlingen vertegenwoordigd en werden de type 7-leerlingen nagenoeg allemaal uitgesloten uit de internationale analyses omdat ze deelnamen met voorleessoftware. Type 9 was wel sterk vertegenwoordigd. Echter, tot 2016 zaten veel van deze leerlingen in het gewoon lager onderwijs of in andere types BuBaO die wel in de steekproef van 2016 zaten. Het is dus niet zo dat leerlingen met een ernstige autismespectrumstoornis in 2016 minder vertegenwoordigd waren dan in 2021.

Aandeel BuBaO. Tot slot is er een verschil in het aandeel BuBaO-leerlingen in de steekproef. In PIRLS 2016 namen 139 leerlingen uit zeven BuBaO-scholen deel. Het ging om 2,58% van de gerealiseerde steekproef. In PIRLS 2021 namen 96 leerlingen uit acht BuBaO-scholen deel (67 digitaal en 29 met pen-en-papier, exclusief 8 leerlingen die wel deelnamen maar die uitgesloten moesten worden). Het ging om 1,22% van de steekproef voor digitale deelname en 1,25% van de steekproef voor deelname met pen-en-papier. Er is dus sprake van een verschil in het aandeel BuBaO-leerlingen in de gerealiseerde steekproef, terwijl hun aandeel in de populatie sterk vergelijkbaar bleef. Maar opnieuw betekent dit niet dat PIRLS 2016 en PIRLS 2021 niet vergelijkbaar zijn. Het verschil wordt namelijk gecorrigeerd door de toepassing van gewichten bij de analyses. Dankzij die gewichten vertegenwoordigen de BuBaO-leerlingen die deelnamen samen alsnog het werkelijke aandeel van de BuBaO-leerlingen in de populatie.

De indicaties voor de types BuBaO zijn als volgt:
Basisaanbod: lichte verstandelijke beperking of ernstige leerstoornis (vroeger types 1 en 8)
Type 2: verstandelijke beperking
Type 3: emotionele stoornis of gedragsstoornis
Type 4: motorische beperking
Type 5: verblijf in ziekenhuis of preventorium
Type 6: visuele beperking
Type 7: spraak- of taalstoornis, auditieve beperking
Type 9: autismespectrumstoornis

Kortom: in 2021 werden leerlingen die de PIRLS-toetsen maakten met voorlees-assistentie uitgesloten, maar niet in 2016. Bovendien was BuBaO type 6, 7 en 9 enkel in 2021 vertegenwoordigd. Beide verschillen hebben echter geen significant effect op de resultaten. Twee andere verschillen worden statistisch gecorrigeerd: (1) aan de hand van gewichten corrigeren we voor de iets minder goede vertegenwoordiging van het BuBaO in 2021, en (2) aan de hand van IRT-analyses op de gegevens van de extra pen-en-papier-steekproef maken we de digitale afname van 2021 vergelijkbaar met de pen-en-papierafname van 2016. De aanwezige technische contrasten tussen PIRLS 2016 en PIRLS 2021 hebben dus geen substantiële gevolgen voor de vergelijkbaarheid van de resultaten uit beide edities.

4.1.3. Contextuele vergelijkbaarheid met 2016

Veranderingen in onze maatschappij kunnen een effect hebben op ons onderwijs en ze kunnen bijgevolg doorsijpelen in de prestaties van onze leerlingen. Zulke veranderingen zijn dus ook factoren die we goed in gedachten moeten houden wanneer we de resultaten van herhaalde metingen van onderwijsuitkomsten bespreken.

COVID-19. In het licht van PIRLS 2021 is de COVID-19-pandemie ongetwijfeld de meest opvallende contextuele situatie. Deze had ons onderwijs sinds maart 2020 langdurig in haar greep. Ten tijde van de PIRLS-toetsing hadden de leerlingen al minstens negen weken van volledige schoolsluiting achter de rug. Er was een periode waarin scholen uitsluitend konden pre-teachen via vormen van afstandsonderwijs, er waren ‘afkoelingsweken’ gekoppeld aan schoolvakanties, en er waren daarnaast veelvuldige quarantaines van individuele leerlingen, leerkrachten of voltallige klasgroepen.

Onderzoek dat het effect van dit verlies van lestijd onderzocht, wijst er zoals verwacht op dat onze leerlingen een achterstand hebben opgelopen. Dat geldt echter niet voor elke leerling, en niet voor elke getroffen leerling in dezelfde mate. De afstand tussen de best presterende en de minst goed presterende leerlingen is volgens dit eerdere onderzoek namelijk vergroot, waarbij leerlingen die omwille van bijvoorbeeld hun thuistaal of sociaaleconomische achtergrond meer risico lopen op een achterstand zwaarder getroffen werden.^h Ondanks de inrichting van zomerscholen en grote inspanningen van scholen om de verliezen te beperken, heeft het er dus alle schijn van dat de pandemie ernstige gevolgen heeft voor ons onderwijs.

Leesinitiatieven. Naast de allicht negatieve invloed van de COVID-19-pandemie, zijn er ook redenen voor optimisme. Er ging in de voorbije jaren namelijk veel extra aandacht naar begrijpend lezen in de Vlaamse onderwijswereld. De scherpe daling in onze PIRLS-scores van 2016 ten opzichte van 2006 was immers een duidelijk signaal dat er inspanningen nodig zijn om sterk werk te maken van het optimaliseren van de leesvaardigheid en -motivatie van onze leerlingen. Ter illustratie:

- > In 2018 stelde de Taalunie de Taalraad Begrijpend Lezen samen. Die had als taak het ontwikkelen van een actieplan en het formuleren van concrete aanbevelingen om het begrijpend-leesonderwijs in Vlaanderen en Nederland te verbeteren. Recent – na de PIRLS 2021-meting – werd deze raad omgevormd tot Taalraad om ook de drie andere talige vaardigheden onder de loep te nemen.

^h Europese Commissie (2022)

- > De Vlaamse Overheid initieerde en financierde twee meerjarige professionaliseringsprogramma's (Prioritaire nascholing en Lezen op school). Deze programma's hadden als doel om het begrijpend-leesonderwijs en de ontwikkeling van het leesbeleid op school te bevorderen. Samen bereikten ze honderden scholen.
- > De Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) bestelde bij onderzoekers van de KU Leuven en de UGent een literatuurstudie over effectieve praktijken voor het begrijpend-leesonderwijs. Dit resulteerde in 2019 onder meer in een praktijkgids met vijf didactische sleutelprincipes om het begrijpend-leesonderwijs te versterken: functionaliteit, interactie, leesmotivatie, strategie-instructie en transfer. Deze sleutels werden onder meer opgepikt door educatieve uitgeverijen. Zij geven sindsdien vaak aan hoe hun methodes er concreet op inspelen.
- > In 2021 lanceerde de Vlaamse Overheid een Leesoffensief om de leesvaardigheid en het leesplezier van kinderen in Vlaanderen op te krikken. Dit Leesoffensief loopt nog tot 2030 en omvat 50 actiepunten, opgesteld door een groep experts. Deze actiepunten zijn niet enkel gericht op leerkrachten maar ook op ouders, kinderbegeleiders, lerarenopleiders, jeugdwerkers, bibliotheekmedewerkers, etc.
- > Er werden ook bredere initiatieven rond taalvaardigheid genomen, vaak gericht op geïnformeerd remediëren. Voorbeelden zijn de door de Vlaamse Overheid bestelde KOALA-toetsen voor de derde kleuterklas, en het project 'Taalintegratietrajecten' dat scholen onderbouwde inspiratie biedt voor het creëren van leerkanalen voor leerlingen met nood aan taalsteun.

Een belangrijke kanttekening hierbij is dat initiatieven zoals deze tijd nodig hebben om door te slijpen naar de klasvloer en andere centrale spelers. Enkele initiatieven werden zelfs pas in of na 2021 genomen. Het is onmogelijk om er nu al grote, meetbare effecten van vast te stellen in de PIRLS 2021-resultaten.

Nederlands als thuistaal. Als derde contextuele verandering wijzen we op de gestaag groeiende diversiteit van het leerlingenpubliek in de Vlaamse scholen. Samen met een duidelijke stijging van het aandeel inwoners van België met een buitenlandse nationaliteit of een recent migratieverleden – van 29,3% in 2016 naar 33,41% in 2021ⁱ – groeit ook het aandeel leerlingen dat thuis geen Nederlands spreekt. In het vierde leerjaar betrof het een stijging van 18,7% naar 22,9%.^j Dat brengt uitdagingen met zich mee voor ons onderwijs. Zo moeten leerkrachten hun lesmethoden vaker aanpassen opdat elk kind, ongeacht zijn of haar beheersing van het Nederlands, betrokken is bij het leerproces en vooruitgang kan boeken. Ook voor heel wat leerlingen stellen er zich uiteraard uitdagingen. Anderstalige nieuwkomers leveren grote inspanningen om snel de Nederlandse taal te leren, maar dat is een proces dat tijd vraagt. Wie hooguit één jaar Nederlandstalig onderwijs had genoten, hoefde niet deel te nemen aan de PIRLS-toetsen. Wie al wat langer op de Vlaamse schoolbanken zat nam wel deel, maar we verwachten logischerwijs dat zij gemiddeld genomen lager scoren.

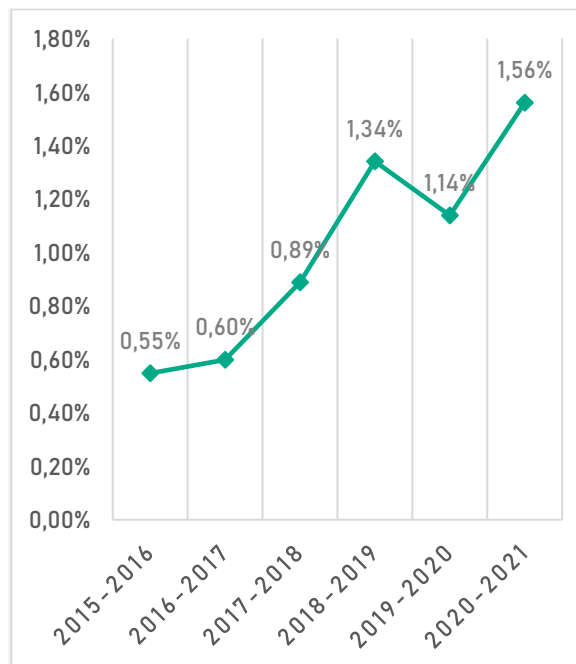
ⁱ Statbel | Statbel.fgov.be.

^j Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2015–2016; Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2020–2021. De thuistaal is gecodeerd als 'Nederlands' of 'niet Nederlands' waardoor deze cijfers niet vergelijkbaar zijn met de meer gedetailleerde rapportering door de leerlingen in de PIRLS-vragenlijst die verderop besproken wordt.

Leerlingen met een zorgnood. Een andere bron van diversiteit in de klas is de grotere proportie leerlingen met een geattesteerde zorgnood in de klassen van het gewoon onderwijs. Door de jaren heen zijn er verschillende initiatieven genomen om ons onderwijs inclusiever te maken. Vlaanderen voerde op 1 september 2015 het M-decreet in, op 1 september 2017 gevolgd door een nieuw ondersteuningsmodel om de ondersteuning van leerlingen met een zorgnood in het gewoon onderwijs te optimaliseren. We zien dat de proporties leerlingen in het BuBaO in 2016 en 2021 sterk gelijkaardig zijn: respectievelijk 5,7% en 5,6% van alle kinderen in het lager onderwijs.^k Tegelijkertijd is het aantal attesten dat aanleiding geeft tot ondersteuning op school gestegen, zoals ook blijkt uit Figuur 13.^{lm}

Bij elk van deze attesten hoort vaak een plan van aanpak voor de nodige begeleiding op school en in de klas, na een uitgebreid voortraject waarin schoolpersoneel betrokken wordt. Dit vraagt tijd en aandacht van het hele schoolteam. We verwachten daarom dat ook deze evolutie een effect kan hebben op hoe scholen en leerkrachten hun (lees-)onderwijs vormgeven en hoe leerlingen dit onderwijs ervaren.

Figuur 14: Proportie leerlingen in het Vlaamse leerplichtonderwijs die in het genoemde schooljaar een gemotiveerd verslag verkregen



^k Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2015–2016; Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2020–2021.

^l Jaarverslagen Centra voor Leerlingenbegeleiding

^m Attesten worden zelden opgeheven. De relatief kleine proporties in deze tabel mogen dus geenszins geïnterpreteerd worden als de volledige proportie van leerlingen die dat schooljaar een attest had. Het gaat eerder om een som van meerdere jaren.

Lerarentekort. Een laatste contextueel contrast dat we kunnen aanstippen is het lerarentekort dat tegenwoordig in sommige contexten bijzonder nijpend is. De cijfers van de Vlaamse arbeidsbemiddelingsdienst VDAB geven aan dat er ten tijde van de vorige PIRLS-cyclus, in het schooljaar 2015–2016, per maand gemiddeld 252 vacatures open stonden voor leerkrachten in het basisonderwijs.ⁿ In het schooljaar waarin de toetsen voor PIRLS 2021 afgenomen werden, was dat meer dan dubbel zoveel: 527 vacatures. Hoewel er grote contrasten zijn naargelang de regio – met bijvoorbeeld een ernstigere problematiek in grootstedelijke contexten – kunnen we niet anders dan besluiten dat er in het schooljaar 2020–2021 meer scholen geregeld aan de slag waren zonder voltallig lerarenteams. Dat kan zorgen voor het wegvallen van instructietijd in ruil voor bijvoorbeeld zelfstandig werk, voor lessen in grotere klasgroepen, of voor het wegvallen van zorg. Dit zijn allemaal ingrepen die in deze context de leerwinst van de leerlingen niet ten goede komen.

Kortom: de context waarin leerlingen in het schooljaar 2015–2016 schoolliepen was om verschillende redenen anders dan die van schooljaar 2020–2021. We verwachten een negatief effect van de verloren lestijd door de COVID-19-pandemie, terwijl de positieve effecten van tal van grote leesinitiatieven mogelijk meer tijd nodig hebben om door te sijpelen. We houden ook rekening met mogelijk negatieve gevolgen van het groeiende tekort aan leraren. Bovendien verandert de leerlingenpopulatie: er is een steeds grotere proportie leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands of met een geattesteerde zorgnood. Dit hoeft niet noodzakelijk nadelige gevolgen te hebben voor de kwaliteit van ons onderwijs. Geslaagd gedifferentieerd onderwijs kan zelfs meer kansen op leerwinst creëren voor elk kind. Het is wel belangrijk dat we ons bewust zijn van deze groeiende diversiteit en dat we onze ogen open houden voor een enigszins veranderde aanpak van of beleving van het begrijpend-leesonderwijs in 2021 ten opzichte van 2016.

ⁿ VDAB Arvastat

4.2. Een internationale vergelijking

4.2.1. Waarom?

De PIRLS-toetsen zijn in principe niet gemaakt om uitspraken te doen over de leesprestaties van individuele leerlingen. Ze zijn daarentegen gericht op het beoordelen van groepen van leerlingen, wat vergelijkingen mogelijk maakt tussen bijvoorbeeld jongens en meisjes, sterk gemotiveerde en minder gemotiveerde leerlingen, en zo verder. Ook een vergelijking tussen landen wordt op die manier mogelijk.

Vergelijken met andere landen is een belangrijk puzzelstuk in onze externe kwaliteitszorg. Enerzijds heeft het een signaal-functie. Een performant onderwijssysteem behaalt resultaten die minstens gelijkaardig zijn aan die van vergelijkbare landen. Wanneer dat niet zo is of wanneer een land opmerkelijk daalt in de internationale rankings, is dat een duidelijk signaal.

Uit internationale vergelijkingen kunnen we ook inspiratie halen. Landen die het voor verschillende uitkomsten herhaaldelijk goed doen, verdienen onze aandacht. Met voldoende kennis van het betreffende onderwijssysteem en in het volle besef dat het kopiëren van één los kenmerk geen grootse effecten kan hebben (en zelfs onverstandig kan zijn), kunnen we interessante interventies identificeren en een voorzichtige vertaling naar onze eigen context overwegen.

4.2.2. Met wie?

In dit rapport vergelijken we onze globale prestaties in eerste instantie met alle deelnemers aan wave 1 en 3 van PIRLS. Daarna maken we vaak enkel nog een vergelijking met de EU15-landen waarvan geschikte gegevens beschikbaar zijn. Het gaat om de Franse Gemeenschap van België, Denemarken, Engeland, Finland,

Frankrijk, Duitsland, Italië, Nederland, Oostenrijk, Portugal, Spanje en Zweden. We beschouwen deze landen als een relevante vergelijkingsbasis voor Vlaanderen omdat ze een gelijkaardige sociaal-culturele context delen. We benoemen hen hier als onze 'vergelijkingslanden'.

Er zijn dus vier (delen van) EU15-landen waarmee niet vergeleken wordt. Luxemburg en Griekenland namen niet deel aan PIRLS 2021. Ierland en Noord-Ierland namen deel in wave 2, met leerlingen in Grade 5 in plaats van 4. Omdat hun leerlingpubliek daarom sterk verschilt van het Vlaamse leerlingpubliek, zijn ook deze landen niet opgenomen in de meeste van onze internationale vergelijkingen (zie ook Hoofdstuk 4.2.4).

De resultaten van de overige landen en van de 'benchmarking participants' vormen veelal geen voldoende relevante vergelijkingsbasis voor Vlaanderen. Let wel: de resultaten van de overige landen zijn wel opgenomen in het internationaal gemiddelde dat soms wordt vermeld. De resultaten van de 'benchmarking participants' maken daarentegen géén deel uit van het internationale gemiddelde.

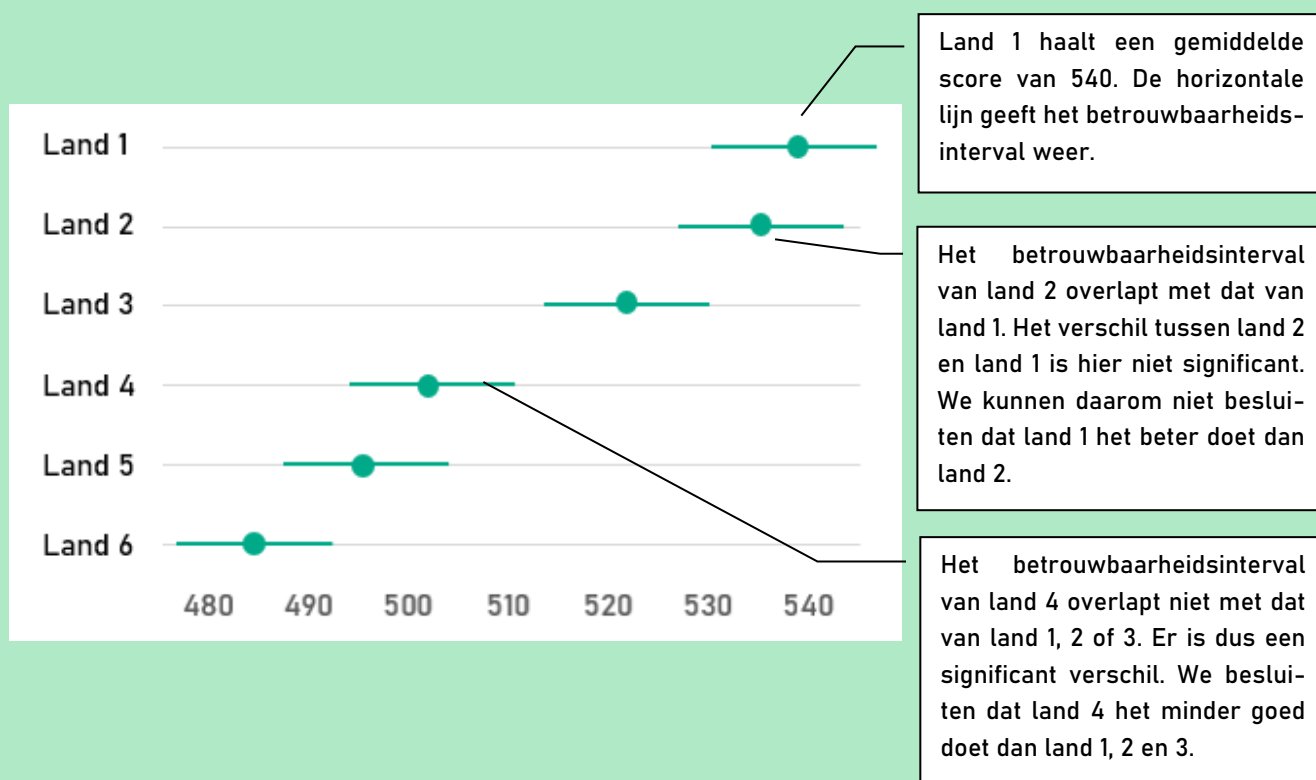
4.2.3. Hoe?

Het is belangrijk om internationale vergelijkingen correct te interpreteren. Dat wil zeggen: (1) met kennis van de betreffende onderwijssystemen, waarvoor we onder meer verwijzen naar de PIRLS 2021 Encyclopedia, (2) met aandacht voor de elementen die we toelichten in Hoofdstuk 4.2.4 omdat ze de vergelijkbaarheid kunnen belemmeren en (3) met kennis van enkele belangrijke statistische concepten. Die lichten we op de volgende bladzijde toe.

Aandachtspunten bij het lezen van de resultaten

Steekproef. Het is niet mogelijk om aan een onderzoek zoals PIRLS alle leerlingen uit de onderzoekspopulatie te laten deelnemen. Daarom werden de PIRLS-toetsen afgenomen bij een beperkte deelgroep van de onderzoekspopulatie. De resultaten van deze representatieve steekproef vormen de basis voor uitspraken over de situatie in heel Vlaanderen.

Betrouwbaarheidsinterval. Doordat slechts een deel van de onderzoekspopulatie heeft deelgenomen aan PIRLS, is het onmogelijk om er volledig zeker van te zijn dat de gemiddelde resultaten van PIRLS precies overeenkomen met de resultaten die de hele onderzoekspopulatie zou behalen. Er is sprake van statistische onzekerheid. Om deze onzekerheid concreet weer te geven berekenen we rond elk gemiddelde een betrouwbaarheidsinterval. Deze betrouwbaarheidsintervallen geven het gebied aan waarbinnen het werkelijke gemiddelde hoogstwaarschijnlijk valt.



Statistische significantie. PIRLS tracht onder meer na te gaan in welke mate de resultaten van landen of van groepen leerlingen van elkaar verschillen, bijvoorbeeld: of de Vlaamse leerlingen beter of minder goed begrijpend lezen dan de Duitse. Daarbij is het belangrijk om na te gaan of we met voldoende zekerheid kunnen besluiten dat de resultaten van de volledige onderzoekspopulaties daadwerkelijk van elkaar verschillen. Een verschil tussen de gemiddelde PIRLS-resultaten van beide landen is statistisch significant als de betrouwbaarheidsintervallen niet overlappen. Wanneer de betrouwbaarheidsintervallen wel overlappen, kunnen we een verschil doorgaans niet (statistisch) significant noemen en mogen we dus niet aannemen dat er een verschil bestaat (of, in dit voorbeeld, dat de Vlaamse jongeren gemiddeld beter of minder goed begrijpend lezen dan de Duitse). De bovenstaande figuur geeft een fictief voorbeeld.

4.2.4. Technische vergelijkbaarheid met andere landen

PIRLS zet sterk in op internationaal vergelijkbare data. Toch zijn er enkele verschilpunten die aandacht vragen.

Leeftijd. De IEA richt zich naar een specifieke internationale Grade, niét naar een specifieke leeftijd. Deze keuze zorgt ervoor dat de gemiddelde leeftijd van de deelnemers niet in elk land hetzelfde is. Tabel 7 illustreert de verschillen. De Vlaamse leerlingen zijn gemiddeld vrij jong (exact tien jaar). De leerlingen in Denemarken en Polen zijn gemiddeld bijna elf maanden ouder terwijl de leerlingen in Italië en Cyprus ruim twee maanden jonger zijn. We kunnen dit als volgt verklaren:

- > De richtlijnen rond wie mag starten in Grade 1 kunnen verschillen. Denk bijvoorbeeld aan het verschil tussen Vlaanderen en Oostenrijk. In het Vlaamse onderwijs starten op 1 september typisch alle leerlingen die in dat kalenderjaar zes zijn geworden of nog moeten worden. In Oostenrijk gaat het om leerlingen die in het schooljaar voordien allemaal al zes zijn geworden. Bij ons ligt de grens dus op 1 januari, in Oostenrijk op 1 september. Daardoor zijn de kinderen in het Oostenrijkse Grade 4 gemiddeld net iets ouder dan in het Vlaamse Grade 4.
- > De gewoontes op het vlak van zittenblijven en later instappen in het lager onderwijs kunnen verschillen. In Vlaanderen zitten er in het vierde leerjaar al behoorlijk wat leerlingen met één of twee jaar schoolse achterstand.^o In andere landen blijven leeftijdsgenoten veel vaker samen in de overgang naar een volgend leerjaar. Ook deze contrasten kunnen zorgen voor een verschil in gemiddelde leeftijd.

Wave. Er zijn in elke PIRLS-editie dus leeftijdsverschillen tussen landen. In PIRLS 2021 deed de COVID-19-pandemie daar een fikse schep bovenop. Ze zorgde voor een veel langere totale afnameperiode dan normaal waardoor de deelnemende landen in drie waves verdeeld worden. De leerlingen in wave 2-landen waren daarbij gemiddeld nog een half jaar ouder dan de leerlingen in wave 1 en wave 3. Ze bevonden zich in het eerste trimester van Grade 5 in plaats van het derde trimester van Grade 4. Het precieze effect hiervan kunnen we niet inschatten. Leerlingen die een half jaar ouder zijn, zijn cognitief uiteraard rijper en ze hebben al meer onderwijstijd gekregen. Dat leidt naar alle verwachtingen tot betere prestaties. Maar tegelijkertijd moeten we rekening houden met een mogelijk verlies van kennis en vaardigheden dat kan optreden tijdens langere vakantieperiodes zoals de zomervakantie. Onderzoek daarnaar heeft al herhaaldelijk uitgewezen dat kinderen in het najaar een 'dip' kunnen ervaren doordat ze zo lang van school verwijderd zijn geweest. Vooral bij onderwijskansarme kinderen is deze daling voelbaar.^p

Tabel 7 toont de gemiddelde leeftijd van de deelnemende leerlingen per land. Hieruit blijkt de sterke invloed van een deelname aan wave 2.

Omdat landen die deelnamen aan wave 2 getoetst hebben in een sterk verschillende setting, nemen wij hun resultaten niet op in deze rapportering. In het internationale PIRLS-rapport worden hun resultaten weergegeven in aparte tabellen.

^o In het schooljaar 2020-2021 had 13,15% van de leerlingen in het vierde leerjaar van het gewoon lager onderwijs minstens één jaar schoolse achterstand. (Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2020-2021)

^p Zie o.a. Mraz & Rasinski (2007).

Tabel 7: Verdeling van de wave 1- en wave 3-landen (zwart) en wave 2-landen (groen) naargelang de gemiddelde leeftijd van de leerlingen die deelnamen aan PIRLS 2021

| Leeftijd | Landen |
|----------|---|
| 9,8 | Cyprus – Italië – Oman |
| 9,9 | Frankrijk – Macao – Malta – Montenegro – Noord-Macedonië – Spanje – Turkije |
| 10 | Albanië – Australië – BELGIË (VL. & Wal.) – Egypte – Israël – Jordanië – Nieuw-Zeeland – Slovenië |
| 10,1 | Azerbeidzjan – Hong Kong – Kosovo – Nederland – Portugal – Qatar – Taiwan |
| 10,2 | Brazilië – Iran – Zuid-Afrika |
| 10,3 | Bahrein – Engeland – Oostenrijk |
| 10,4 | Duitsland – Saudi-Arabië – Singapore – Tsjechië – V.A.E. |
| 10,5 | Marokko – Slovakije |
| 10,6 | Georgië – Oezbekistan – Servië |
| 10,7 | Bulgarije – Zweden – V.S.A. |
| 10,8 | Finland – Kazachstan – Noord-Ierland – Noorwegen – Rusland |
| 10,9 | Denemarken – Polen |
| 11 | Ierland |
| 11,2 | Hongarije – Kroatië |
| 11,3 | Letland – Litouwen |

Uitsluitingen. Elk land hanteert gelijkaardige categorieën voor uitsluitingen uit de steekproef. Het mag zeer kleine scholen, scholen met een andere onderwijstaal en scholen die enkel uitgesloten leerlingen onderwijzen verwijderen. Andere uitsluitingscategorieën – waar Vlaanderen geen gebruik van maakte, maar andere landen wel – zijn er bijvoorbeeld voor bijzonder afgelegen scholen en voor methodescholen. De IEA moet steeds toestemming geven wanneer een land een nieuwe uitsluitingscategorie voorstelt.

Vervolgens kunnen individuele leerlingen uitgesloten worden om gegronde redenen, bijvoorbeeld omdat ze een ernstige leer- of leesstoornis of een functiebeperking hebben of omdat ze de onderwijstaal nog niet voldoende beheersen. De IEA onderwerpt deze uitsluitingen aan een weging om weer te geven welk procent van de populatie door de uitsluitingen niet meer vertegenwoordigd is. Het resulterende cijfer moet in principe onder 5% liggen.

De landen die deelnamen aan PIRLS 2021 verschillen onderling sterk in de mate waarin ze gebruik maakten van deze mogelijkheid om scholen en leerlingen te excluderen. In Vlaanderen betreft het een gewogen percentage van 2,9% van de leerlingen. Dat getuigt van een hoge inclusie. Slechts tien landen (Azerbeidzjan, Finland, Iran, Jordanië, Malta, Oezbekistan, Slovakije, Slovenië, Taiwan en Zuid-Afrika) hebben eenzelfde of een lager uitsluitingspercentage. In de andere landen kan dit behoorlijk oplopen. Zo is in de resultaten van Singapore zelfs 14,5% van de leerlingen niet vertegenwoordigd, naar verluidt doordat de talrijke privéscholen zijn uitgesloten. In totaal sloten vijf landen meer dan 10% van de leerlingen uit, en dertien landen 5,5 tot 10% (zie Tabel 8). Omdat hun resultaten daardoor onvoldoende representatief zijn voor het volledige land, krijgen zij een voetnoot in de tabellen die de IEA verspreidt. Wij volgen dit voorbeeld in dit rapport.

Respons. Als gevolg van de pandemie was het in de meeste landen een uitdaging om voldoende deelnemers te kunnen betrekken. Maar liefst 80% van de landen heeft in deze PIRLS-editie te kampen met een lagere totale responsgraad dan in 2016. Terwijl in 2016 nog 86% van de landen een leerling-responsgraad van meer dan 95% hadden, was dat in 2021 slechts voor 39% van de landen het geval. In enkele landen uit dit zich in een te lage responsgraad (zie Tabel 8). Volgens de regels van de IEA wil dat zeggen: het land haalde niet meer dan 85% op school- of leerlingniveau, én de totale respons (het product van de respons op school- en op leerlingniveau) lag niet hoger dan 75%. Als landen zich in zo'n situatie bevinden, brengt dat de representativiteit van hun steekproef in gevaar. De IEA duidt deze landen daarom aan met een voetnoot in de tabellen met resultaten. Dit rapport volgt deze strategie.

Vlaanderen bevindt zich niet in de gevarenzone. Voor ons rapporteert de IEA een responsgraad van 80% op schoolniveau^q (84% na het inschakelen van vervangscholen) en binnen deze scholen nam 96% van de leerlingen uit het vierde leerjaar deel. Dat leidt tot een gecombineerde responsgraad van 77% (81% met inbegrip van vervangscholen). Daarmee voldoen we aan het tweede criterium van de IEA: een totale respons van meer dan 75%.

Ook bij de leerkrachten, schoolleiders en ouders was er soms sprake van non-respons. De IEA annoteert te lage responsgraden met een code. Ook in dit rapport zullen we erop wijzen wanneer resultaten voorzichtiger geïnterpreteerd moeten worden omdat er sprake is van een lage responsgraad. Dat doen we aan de hand van de annotaties die verder toegelicht staan in Bijlage 2.

Tabel 8: Lijst van landen die niet aan de steekproef- of responscriteria van de IEA voldoen

| UITSLUITINGEN > 10% |
|---------------------------------------|
| > Israël (25,7%) |
| > Montenegro (13,5%) |
| > Saoedi-Arabië (10,8%) |
| > Servië (12,0%) |
| > Singapore (14,5%) |
| UITSLUITINGEN 5,5 – 10% |
| > Albanië (9,2%) |
| > Brazilië (6,3%) |
| > Denemarken (9,1%) |
| > Egypte (8,0%) |
| > Hong Kong (7,7%) |
| > Italië (5,7%) |
| > Kosovo (9,5%) |
| > Noord-Ierland (5,5%) |
| > Portugal (6,4%) |
| > Zweden (5,5%) |
| > Turkije (8,9%) |
| > Verenigde Staten (5,8%) |
| > Wallonië (7,4%) |
| RESPONS OK DANKZIJ VERVANGSCHOLEN |
| > Brazilië (58% voor vervanging) |
| > Kroatië (74% voor vervanging) |
| > Denemarken (72% voor vervanging) |
| > Hong Kong (72% voor vervanging) |
| > Nieuw-Zeeland (71% voor vervanging) |
| > Noord-Ierland (67% voor vervanging) |
| > Slowakije (73% voor vervanging) |
| RESPONS TE LAAG |
| > Nederland (75%) |
| > Verenigde Staten (64%) |

^q De responsgraad van slechts 84% op schoolniveau heeft te maken met een afspraak die vlak na de steekproeftrekking gemaakt werd met de IEA, namelijk om geen deelsteekproef van klassen binnen scholen te trekken maar om alle klassen van het vierde leerjaar te laten deelnemen. Daarom was het niet langer nodig om alle scholen uit de originele steekproef te werven om toch ruim voldoende leerlingen te kunnen laten deelnemen.

4.2.5. Contextuele vergelijkbaarheid met andere landen

Aanpak. Uiteraard verschillen landen in hun invulling van het begrijpend-leesonderwijs. Er zijn andere verwachtingen rond de diplomering en nascholing van leerkrachten, curricula leggen andere accenten, gaan op andere leeftijden van start en verdelen de leerstof anders over de verschillende leerjaren, en zo verder. Dit is variatie die te maken heeft met bewuste beleidskeuzes. We moeten ze in gedachten houden bij de interpretatie van de resultaten, maar het vormen in principe geen ‘verzachtende omstandigheden’ voor tegenvallende resultaten.

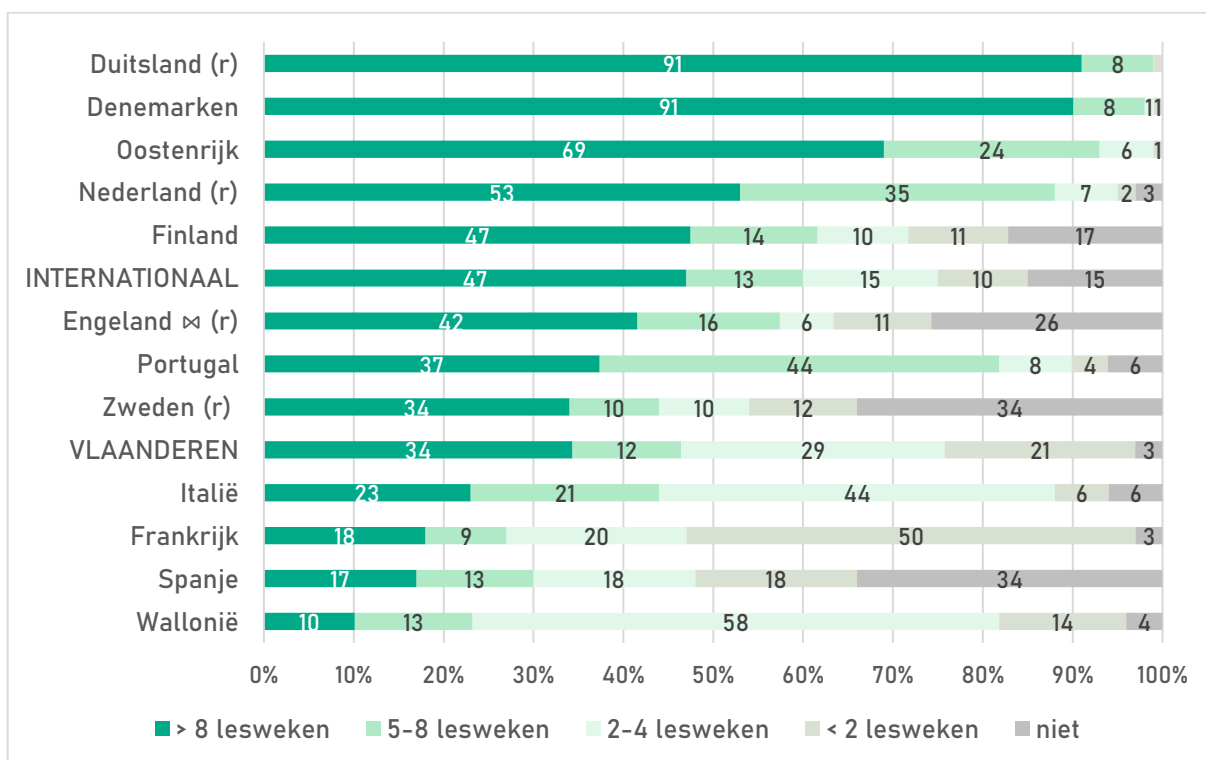
COVID-19. Dat ligt anders voor de grote variatie in verlies van onderwijstijd sinds de uitbraak van de COVID-19-pandemie. De IEA verzamelde naar aanleiding van PIRLS 2021 gegevens over (1) het aantal weken waarin de normale schoolwerking gemiddeld belemmerd werd door de pandemie, (2) de mate waarin ouders zelf vinden dat de leerwinst van hun kind belemmerd is tijdens de pandemie en (3) acties die volgens ouders ondernomen werden om hun kind een vorm van afstandsonderwijs te bieden tijdens schoolsluitingen.

In Vlaanderen was de normale schoolwerking voor bijna een kwart van de leerlingen gedurende meer dan acht weken belemmerd in het schooljaar 2020–2021. Voor 12% van de leerlingen gold dit gedurende vijf tot acht weken, voor 29% gedurende twee tot vier weken en voor 21% beperkte de hinder zich tot minder dan twee weken. Slechts voor 3% van de leerlingen was er geen impact. Dat is althans wat hun schoolleiders rapporteren (Figuur 15). In andere landen krijgen we een heel ander beeld. In Duitsland en Denemarken was de impact van de pandemie op de normale schoolwerking duidelijk nog groter dan in

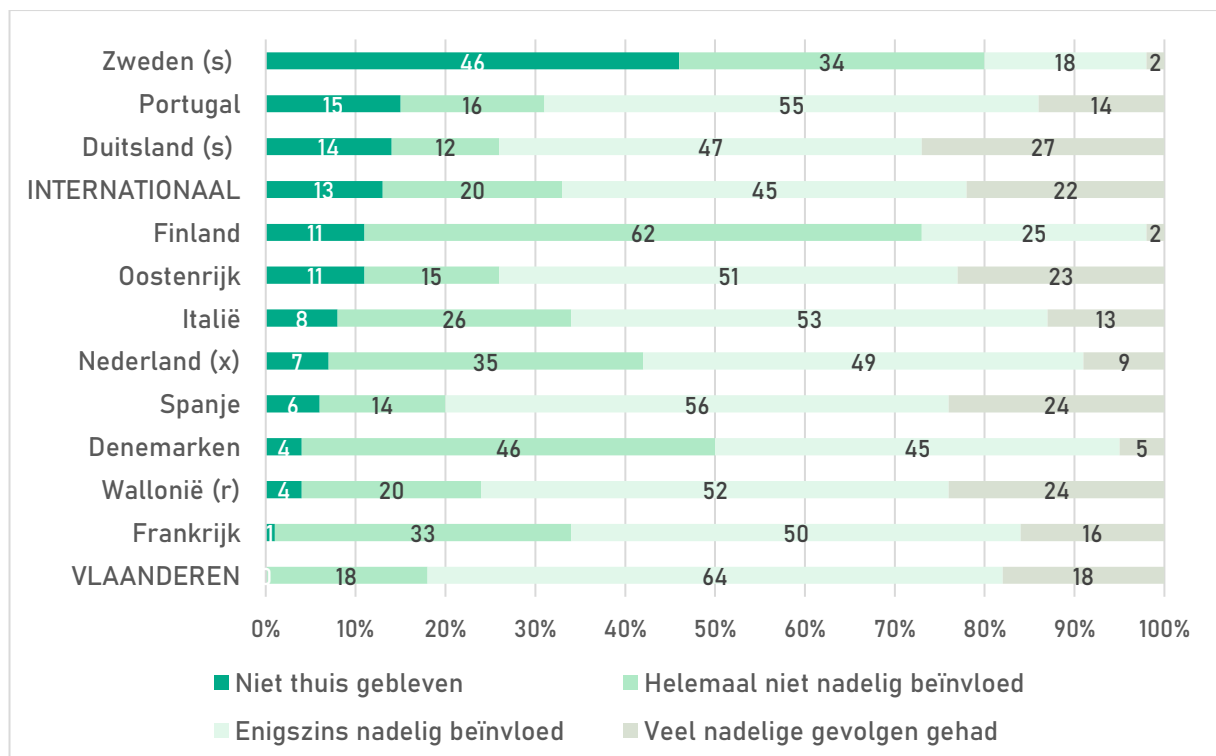
Vlaanderen in het schooljaar waarin de PIRLS-toetsen doorgingen. Daar was voor het overgrote deel van de leerlingen de normale schoolwerking gedurende meer dan acht weken verstoord. Hier tegenover staan landen zoals Frankrijk en Spanje, waar meer de helft van de leerlingen hooguit twee weken hinder ondervond. Ook in Wallonië bleek de hinder wat beperkter. Daar zat ruim drie kwart van de leerlingen in een school waar de normale werking hooguit vier weken verstoord was.

De ouders van de deelnemende leerlingen bevestigen de antwoorden van de schoolleiders: internationaal moest bijna 87% van de leerlingen op een bepaald moment thuisblijven van school door de pandemie. In veel landen, waaronder ook Vlaanderen, oordeelden de ouders veelal dat de schoolsluiting nadelig was voor de leerwinst van hun kind (Figuur 16). In een aantal Scandinavische landen zien de ouders dit niet altijd zo. Vooral in Zweden en in Finland zou er volgens de ouders van de meeste leerlingen geen sprake zijn van een nadelig effect van schoolsluitingen. Uiteraard gaat dit over een subjectief oordeel dat enkel door de ouders en niet door leerkrachten geveld is. Het is geen objectieve maat van de ernst van de gevolgen van de pandemie voor de leerwinst van de leerlingen. Wel toont deze informatie aan dat lang niet elk land eenzelfde aanpak of beleving had van de coronaperiode.

Figuur 15: Aantal lesweken waarin de normale werking van de school verstoord was in het schooljaar 2020–2021 – rapportering door de schooldirectie



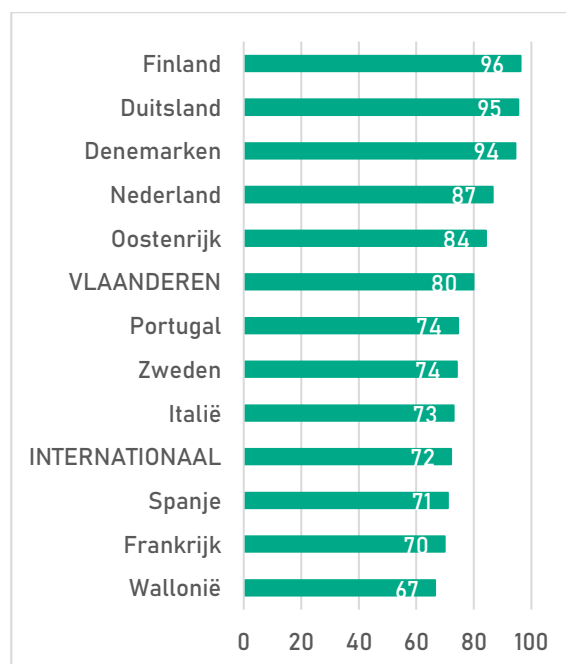
Figuur 16: Mate waarin de ouders vinden dat hun kind minder heeft bijgeleerd dan normaal in de coronaperiode - ouderrapportering



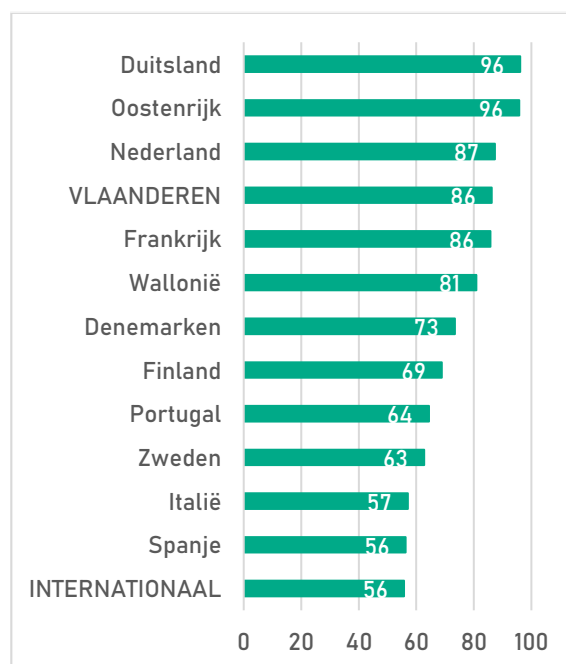
‘Niet thuisgebleven’ wil zeggen: de ouders van deze leerlingen gaven aan dat hun kind nooit geconfronteerd is met schoolsluitingen door COVID-19. Bijgevolg vulden de ouders deze vraag niet in.

De verschillen in de perceptie van de ouders kunnen deels te maken hebben met de acties die scholen ondernamen om de leerlingen afstandsonderwijs te bieden. 'Niet naar school kunnen gaan' betekende namelijk niet overal dat er geen enkele vorm van ondersteuning voor het leerproces geboden werd. Op dit vlak vallen de Vlaamse scholen niet uit de toon. Wanneer we ouders vragen of de school hun kind tijdens schoolsluitingen leesopdrachten gaf om het leerproces toch op gang te houden, antwoordt in Vlaanderen 80% bevestigend (zie Figuur 17). Dat aandeel situeert zich ongeveer halverwege de rangschikking van onze vergelijkingslanden, met 96% in Finland en slechts 67% in Wallonië als uitersten. Ook wat betreft het aanbieden van afgedrukte leermaterialen (86% kreeg er, zie Figuur 18) en van online activiteiten (90% kreeg er, zie Figuur 19) waren de Vlaamse scholen niet opvallend meer of minder ijverig dan in andere landen, terwijl er toch behoorlijk wat internationale variatie was. Alles bij elkaar genomen zeggen nagenoeg alle ouders in Vlaanderen (99,5%) dat de school op minstens één manier initiatief nam om te zorgen dat hun kind thuis toch kon bijleren. In de vergelijkingslanden is dit ook steeds minimaal 98%, behalve in Zweden (87%). Let wel: deze informatie zegt iets over de aanwezigheid, maar niets over de invulling van dit aanbod.

Figuur 17: Proportie leerlingen die van hun school leesopdrachten kregen tijdens schoolsluitingen - ouderrapportering

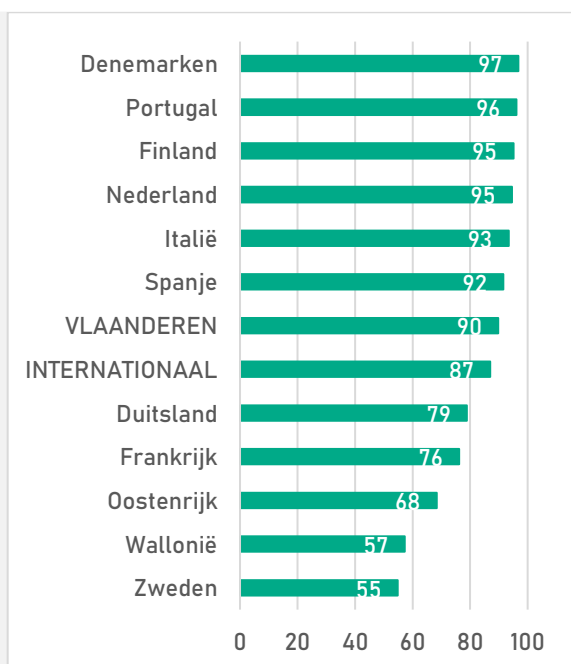


Figuur 18: Proportie leerlingen die van hun school afgedrukte leermaterialen kregen tijdens schoolsluitingen - ouderrapportering

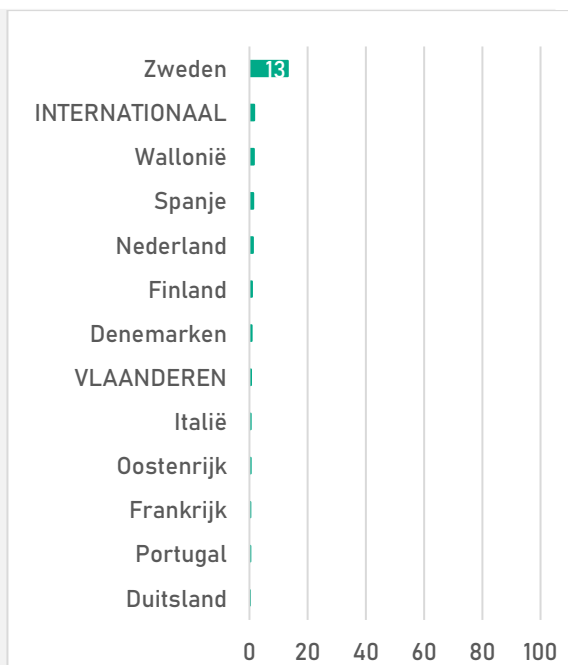


De proporties in Figuur 17 tot Figuur 22 zijn gebaseerd op de rapportering door ouders. We geven de antwoorden weer van ouders die deze vraag invulden en daarbij niet voor 'niet van toepassing' kozen, ongeacht hoe lang de sluitingsperiode(s) duurde(n). Dat kan verklaren waarom bijvoorbeeld de resultaten voor Zweden – waar er weinig schoolsluitingen waren – soms opvallen.

Figuur 19: Proportie leerlingen die door hun school online activiteiten aangeboden kregen tijdens schoolsluitingen - ouderrapportering

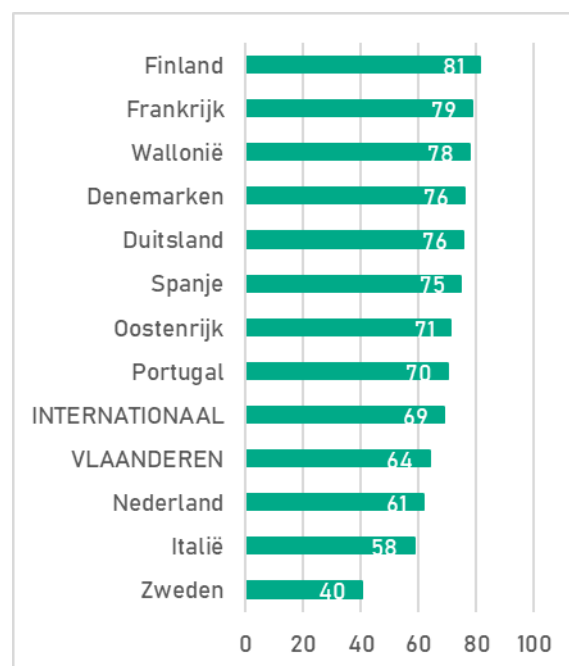


Figuur 20: Proportie leerlingen die van hun school noch leesopdrachten, noch afgedrukte leermaterialen, noch online activiteiten kregen tijdens schoolsluitingen - ouderrapportering

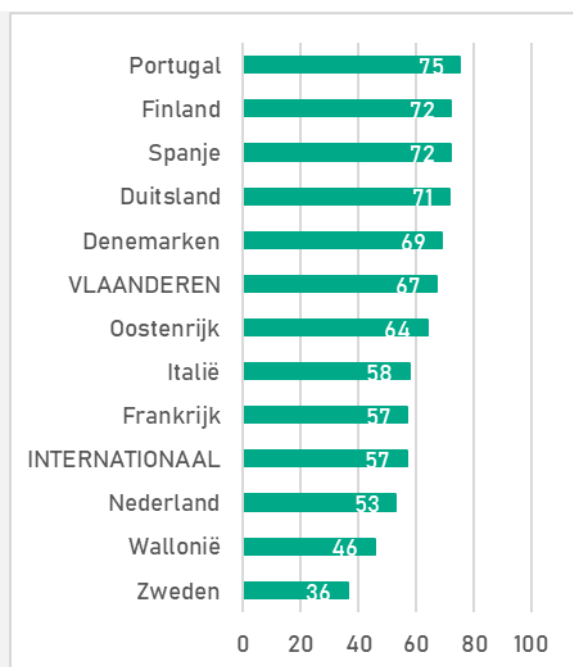


Tot slot verschillen de landen ook in de mate waarin ouders er het leerproces van hun kind tijdens de COVID-19-pandemie aanpakten. In sommige landen trachtten ouders dit zelf meer te voeden dan elders. Zo blijkt dat de Vlaamse ouders relatief weinig zelf boeken aanboden aan hun kinderen. In de meeste vergelijkingslanden deed 70 à 80% van de ouders dit, maar in Vlaanderen slechts 64%. De geregelde sluitingen van de bibliotheken kunnen hier iets mee te maken hebben. Los van wat de school aanbood, zorgde 67% van de ouders in Vlaanderen wel voor online leeractiviteiten. Op dat vlak bevinden we ons weer meer in de middenmoot.

Figuur 21: Proportie leerlingen die van hun ouders boeken kregen tijdens de pandemie - ouderrapportering



Figuur 22: Proportie leerlingen die door hun ouders digitale leeractiviteiten aangeboden kregen tijdens de pandemie - ouderrapportering



Houding ten opzichte van toetsen. Een vaak terugkerende kritiek op grootschalige toetsen in het onderwijs, is dat zulke toetsen niet enkel meten wat de leerling spontaan kent of kan. Ze meten ook hoe goed de leerling voorbereid is op die specifieke toets en hoe gemotiveerd de leerling is om zich ervoor in te zetten. Wanneer we die bedenkingen – die kunnen gelden voor elk soort toets – toepassen op internationaal vergelijkend onderzoek, vormen ze een kanttekening bij vergelijkingen tussen landen.

In sommige landen bestaat er amper zoiets als een ‘toetscultuur’. In andere landen is er echter een belangrijke rol weggelegd voor de resultaten op toetsen die bijvoorbeeld deuren openen of definitief sluiten in de verdere studieloopbaan, of waarop scholen afgerekend worden. Als reactie hierop kan een gerichte voorbereiding op specifieke soorten toetsen gaan primeren op het bieden van goed onderwijs dat alle zinvolle ladingen dekt. Een goed resultaat op de toets wil dan niet noodzakelijk zeggen dat de leerlingen

ook echt veel in hun mars hebben, maar eerder dat ze gedrild zijn om voorzichtig geselecteerde kennis te reproduceren. In de context van het PIRLS-onderzoek mogen we de dreiging van zulk ‘teaching to the test’ echter niet overschatten. Ten eerste lenen het domein (begrijpend lezen) en de vraagtypes van PIRLS zich niet goed tot dit soort op de toets afgestemd onderwijs. Ten tweede, en nog belangrijker, zijn de PIRLS-toetsen in principe nooit ‘high stakes’: er hangt niet zo veel van af als van een eind-examen. Het valt vanuit die optiek te betwijfelen dat er in specifieke landen veel grondiger voorbereid wordt op PIRLS dan elders.

Mogelijk relevanter is de vraag of de gemiddelde leerling in het ene land zich even sterk inzet voor de PIRLS-toetsen als de gemiddelde leerling in het andere land. Hoewel de PIRLS-toetsen wereldwijd op precies dezelfde manier gekaderd moeten worden bij de deelnemende leerlingen, is het zeker plausibel dat kinderen in het ene land minder de behoefte voelden om de toets zo goed mogelijk te maken dan die in een ander land. We moeten ons daarbij de vraag stellen of dit een houding ten opzichte van toetsen in het bijzonder is, dan wel een algemene houding ten opzichte van het onderwijs. Eerder internationaal vergelijkend onderzoek wijst op dat laatste: er zijn onderwijscontexten waarin de leerlingen gemiddeld al tevreden zijn wanneer ze voldoende vooruitgang boeken op school, zonder veel drang om uit te blinken. Een lagere toetsscore voor PIRLS wegens een gebrek aan motivatie om goed te scoren op de toets, kan dan hand in hand gaan met een lagere leesvaardigheid bij gebrek aan ambitie om het onderste uit de kan te halen op school. Het is echter niet mogelijk om beide factoren (een lage motivatie voor toetsen en een lage motivatie voor leren) goed te onderscheiden in dit soort onderzoek.

De mate waarin leerlingen in Grade 4 het gewoon zijn dat er een volgehouden inspanning van hen gevraagd wordt, kan ook variëren naargelang het land. In sommige contexten is het volstrekt normaal dat leerlingen zich voor én na een pauze moeten inzetten om langere teksten te lezen en vragen te beantwoorden. Elders is dit voor de meeste leerlingen een eenmalige ervaring. Ook dit mogelijke verschil zegt iets over de werkelijke vaardigheid van leerlingen. Als zij er in een toetscontext niet in slagen om langere teksten te lezen en te doorgronden, is de kans reëel dat dit ook buiten de klascontext moeilijk gaat.

Alles bij elkaar genomen blijkt dat een vergelijking tussen landen op basis van de PIRLS-resultaten vooral bemoeilijkt wordt door de COVID-19-pandemie. Zowat elk land moest op één of andere manier terugvallen op onderwijs dat niet representatief is voor de normale aanpak. Er zijn echter behoorlijke verschillen tussen landen in de mate waarin de normale schoolwerking verstoord werd en in de manier waarop scholen en ouders hierop inspeelden. PIRLS 2021 zou daardoor evoluties kunnen blootleggen die sterk afwijken van de tendens op langere termijn. Daarnaast moeten we erkennen dat landen verschillen in hun visie ten opzichte van toetsen, en allicht ook in de toetsmotivatie van hun leerlingen. Dit kan doorsijpelen in de PIRLS-resultaten waardoor landen met een sterke toetscultuur en 'prestatiemotivatie' beter scoren, al mag dit fenomeen niet overschat worden.



5. Toetsresultaten: een internationale vergelijking

5.1. Gemiddelde toetsprestaties

Tabel 9 presenteert de gemiddelde score van de leerlingen in Vlaanderen in een internationale vergelijking met de andere wave 1- en wave 3-landen. Het resultaat voor Vlaanderen is niet goed.

- > Vlaanderen haalt een gemiddelde score van 511 op de PIRLS-schaal.
- > Deze score is maar nipt significant hoger dan 500, d.i. het internationale PIRLS-gemiddelde van 2001, maar significant lager dan de mediaan.
- > In de EU15-groep waarmee we vergelijken, laten we enkel Wallonië achter ons.
- > Wereldwijd bevinden we ons achteraan in de middenmoot. Onze score is gelijkaardig aan die van Albanië, Cyprus, Frankrijk, Israël, Malta en Servië.

Verschillende Oost- en Centraal-Europese landen zoals Bulgarije, Polen, Slovakije, Slovenië en Tsjechië doen het gemiddeld beter dan Vlaanderen. Landen waar de leerlingen gemiddeld een erg goede score behaalden, zijn Singapore, Hong Kong, Rusland, Engeland, Finland en Polen. De resultaten voor Jordanië, Egypte en Zuid-Afrika zijn het minst gunstig.

De scores van de andere landen verder kaderen ligt buiten het opzet van dit rapport dat als hoofddoel heeft om de resultaten voor Vlaanderen te belichten. Wel moeten we wijzen op enkele contrasten tussen Vlaanderen en de toppers. Ze kunnen de verschillen zeker niet volledig 'wegverklaren', maar het zijn belangrijke nuances om in gedachten te houden bij de interpretatie.

- > Zo weten we op basis van Hoofdstuk 4 dat de deelnemers in Polen gemiddeld bijna elf maanden ouder waren dan die in Vlaanderen. Voor de leerlingen in Finland en Rusland bedraagt het verschil 9,6 maanden. Hoewel deze leerlingen ook allemaal slechts vier jaar formeel lager onderwijs hebben genoten, kan het feit dat ze ouder zijn uiteraard in hun voordeel spelen. Het leeftijdsverschil met de leerlingen in Singapore, Engeland en Hong Kong is beperkter met respectievelijk 4,8, 3,6 en 1,2 maanden, telkens in het 'nadeel' van Vlaanderen. De leeftijd van de leerlingen vormt hoe dan ook nooit een volledig afdoende verklaring voor de verschillen. Landen zoals Australië en Italië scoren in de subtop met leerlingen die gemiddeld hooguit even oud waren als die in Vlaanderen.
- > Hoofdstuk 4 leerde ons ook dat Vlaanderen één van de meest inclusieve deelnemers aan PIRLS was. Slechts 2,9% van de leerlingen hoefde niet deel te nemen aan de toetsen. Topscoorder Singapore sloot daarentegen maar liefst 14,5% van de leerlingen uit van deelname. Echter: veel leerlingen uitsluiten, wil niet automatisch zeggen 'veel zwakkere leerlingen uitsluiten'. In Singapore gaat het bijvoorbeeld naar verluidt vooral om private scholen die niet deelnamen. Er zijn ook landen die maar weinig leerlingen uitsloten en alsnog goed scoren. De slechte score van Vlaanderen volledig wijten aan een lage proportie uitsluitingen, zou dus al te naïef zijn.
- > Een mogelijk gunstige factor voor Engeland, dat het ook erg goed deed, is dat de leerlingen daar één jaar later getoetst werden. Dankzij hun deelname in wave 3 hadden zij dus al meer tijd gehad om terug in een normaal schoolritme te komen (en mogelijk een inhaalbeweging te doen) na de meest woelige COVID-19-periode.

Tabel 9: Gemiddelde score per land, met aanduiding van de statistisch significante verschillen met Vlaanderen

| Land | Gemiddelde score |
|---------------------------|------------------|
| ³ Singapore | 587 (3,1) |
| ² † Hong Kong | 573 (2,7) |
| Rusland | 567 (3,6) |
| Engeland ∞ | 558 (2,5) |
| Finland | 549 (2,4) |
| Polen | 549 (2,2) |
| Taiwan | 544 (2,2) |
| ² Zweden | 544 (2,1) |
| Australië ∞ | 540 (2,2) |
| Bulgarije | 540 (3,0) |
| Tsjechië | 540 (2,3) |
| ² † Denemarken | 539 (2,2) |
| Noorwegen (5) | 539 (2,0) |
| ² Italië | 537 (2,2) |
| Macao | 536 (1,3) |
| Oostenrijk | 530 (2,2) |
| † Slovakije | 529 (2,7) |
| ≡ Nederland | 527 (2,5) |
| Duitsland | 524 (2,1) |
| † Nieuw-Zeeland | 521 (2,3) |
| Spanje | 521 (2,2) |
| Mediaan | 520 |
| ² Portugal | 520 (2,3) |
| Slovenië | 520 (1,9) |
| Malta | 515 (2,7) |
| Frankrijk | 514 (2,5) |
| ³ Servië | 514 (2,8) |
| ² Albanië | 513 (3,1) |
| Cyprus | 511 (2,9) |
| VLAANDEREN | 511 (2,3) |
| ³ Israël ∞ | 510 (2,2) |
| PIRLS 2001-gemiddelde | 500 |
| ² Turkije | 496 (3,4) |
| ² Wallonië | 494 (2,7) |
| ³ Montenegro | 487 (1,6) |
| Noord-Macedonië | 442 (5,3) |
| Azerbeidzjan | 440 (3,6) |
| Oezbekistan | 437 (2,9) |
| Oman | 429 (3,7) |
| ² Kosovo | 421 (3,1) |
| ² † Brazilië ∞ | 419 (5,3) |
| Iran ∞ | 413 (4,9) |
| Jordanië | 381 (5,4) |
| ² † Egypte | 378 (5,4) |
| ✱ Zuid-Afrika ∞ | 288 (4,4) |

Ierland (wave 2): 577
Noord-Ierland (wave 2): 566

Significant hoger dan Vlaanderen

Significant lager dan Vlaanderen

Zie bijlage 2 voor toelichting bij de annotaties bij de figuren.

- > De Vlaamse leerlingen zijn ongeveer even goed in informatieve teksten begrijpen als in verhalen begrijpen.
- > De Vlaamse leerlingen volgen het gemiddelde patroon wat de leesprocessen betreft: ze zijn niet opmerkelijk beter in expliciet vermelde informatie vinden of in tekstinterpretatie dan verwacht gegeven hun gemiddelde score.

5.1.1. Prestatieverschillen naargelang het leesdoel

Uit Figuur 23 blijkt dat onze leerlingen gelijkaardig presteren voor beide leesdoelen. Leerlingen in onder meer Denemarken, Duitsland en Wallonië doen het opmerkelijk beter wanneer ze verhalen lezen dan wanneer ze informatieve teksten moeten begrijpen. Onder meer in regio's met een historisch-culturele band met China (Macao, Hong Kong en Taiwan) is het andersom. De Vlaamse kinderen presteerden echter gelijk op hun begrip van verhalen en informatieve teksten. Dit was ook in 2016 al zo.

5.1.2. Prestatieverschillen naargelang het leesproces

De Vlaamse leerlingen wijken niet noemenswaardig af van het gemiddelde patroon wanneer we kijken naar hun scores voor de afzonderlijke leesprocessen (zie Figuur 24). Onder meer in Frankrijk doen de leerlingen het veel beter voor vragen van het type 'expliciet vermelde informatie vinden' en 'eenvoudige conclusies trekken' dan wat we zouden verwachten gegeven hun gemiddelde score. Ze doen het dus opmerkelijk minder goed voor 'tekstinterpretatie' en 'tekstevaluatie', met andere woorden: voor diep tekstbegrip. In bijvoorbeeld Australië stellen we het omgekeerde patroon vast. In Vlaanderen is er echter geen enkel verschil, net zoals in 2016.

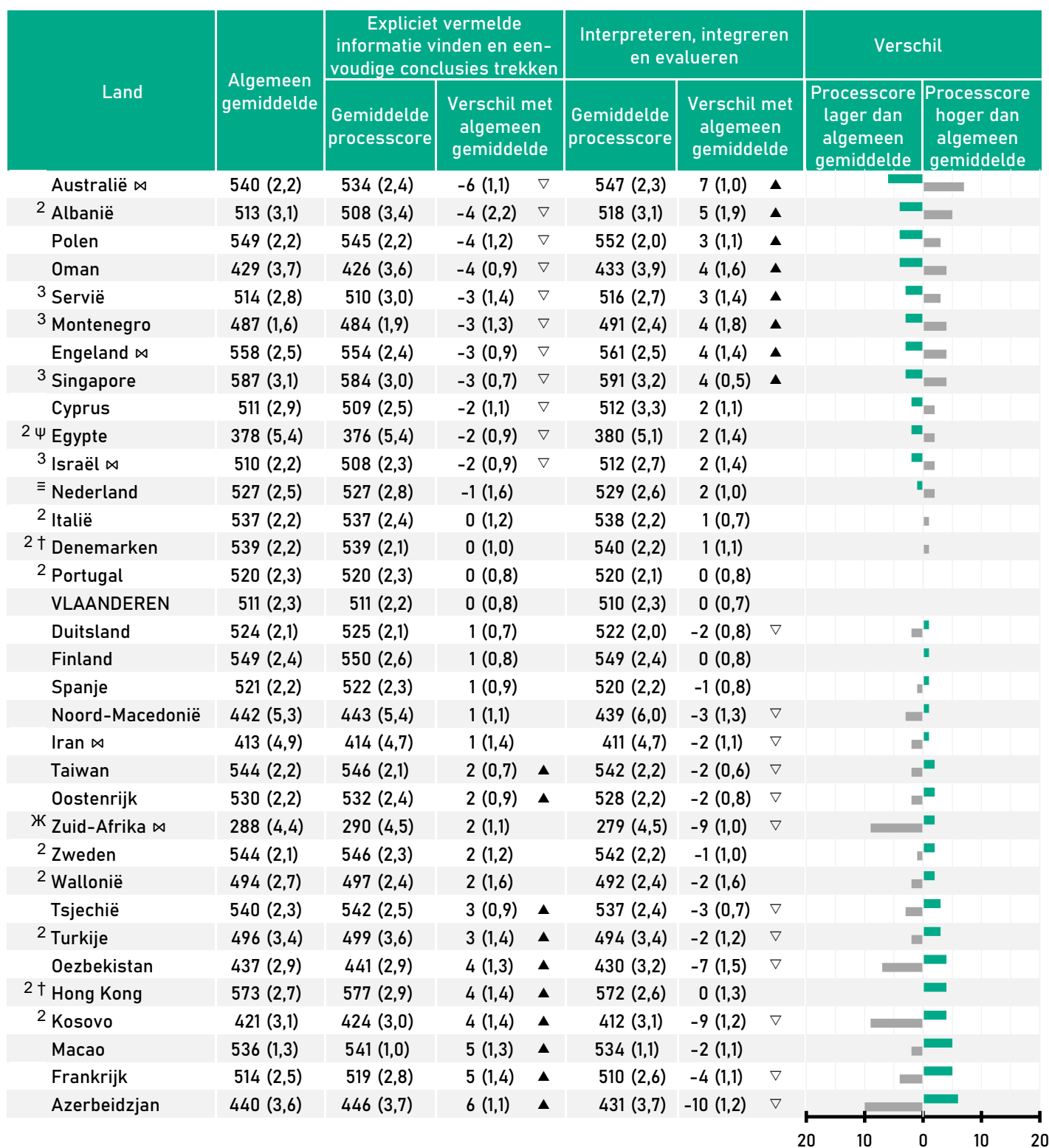
Figuur 23: Scoreverschillen naargelang het leesdoel, voor Vlaanderen, vergelijkingslanden, en overige landen indien er zich daar significante verschillen voordoen

| Land | Algemeen gemiddelde | Persoonlijke ervaring | | Informatieverwerking | | Verschil | |
|---------------------------|---------------------|-----------------------|----------------------------------|----------------------|----------------------------------|---|---|
| | | Gemiddelde doelscore | Verschil met algemeen gemiddelde | Gemiddelde doelscore | Verschil met algemeen gemiddelde | Doelscore lager dan algemeen gemiddelde | Doelscore hoger dan algemeen gemiddelde |
| Taiwan | 544 (2,2) | 533 (2,1) | -11 (0,8) ▽ | 549 (2,2) | 6 (0,8) ▲ | | |
| Macao | 536 (1,3) | 525 (1,3) | -10 (1,2) ▽ | 547 (1,5) | 12 (0,7) ▲ | | |
| ² † Hong Kong | 573 (2,7) | 564 (2,7) | -8 (0,9) ▽ | 582 (2,7) | 10 (1,1) ▲ | | |
| ² Ψ Egypte | 378 (5,4) | 372 (5,1) | -6 (1,7) ▽ | 382 (5,4) | 4 (1,5) ▲ | | |
| Oman | 429 (3,7) | 425 (3,8) | -4 (1,7) ▽ | 432 (3,8) | 3 (1,2) ▲ | | |
| ² Kosovo | 421 (3,1) | 418 (2,9) | -3 (1,5) | 423 (3,1) | 3 (1,3) ▲ | | |
| Jordanië | 381 (5,4) | 378 (5,5) | -3 (1,2) ▽ | 384 (5,8) | 3 (1,5) ▲ | | |
| ² Turkije | 496 (3,4) | 495 (3,6) | -2 (0,8) ▽ | 498 (3,4) | 2 (0,8) ▲ | | |
| Finland | 549 (2,4) | 547 (2,6) | -2 (0,8) ▽ | 550 (2,6) | 1 (0,9) | | |
| ² Italië | 537 (2,2) | 536 (2,5) | -1 (1,5) | 538 (2,1) | 1 (0,9) | | |
| Spanje | 521 (2,2) | 520 (2,2) | -1 (1,0) | 522 (2,4) | 0 (0,7) | | |
| Noorwegen (5) | 539 (2,0) | 538 (2,0) | -1 (0,7) | 540 (2,1) | 1 (0,7) ▲ | | |
| Noord-Macedonië | 442 (5,3) | 442 (5,4) | 0 (1,7) | 439 (5,6) | -3 (1,1) ▽ | | |
| ² Portugal | 520 (2,3) | 520 (2,3) | 0 (0,9) | 520 (2,3) | 0 (0,6) | | |
| Engeland ∞ | 558 (2,5) | 558 (2,4) | 1 (1,0) | 559 (2,5) | 1 (0,9) | | |
| VLAANDEREN | 511 (2,3) | 511 (2,7) | 1 (1,0) | 510 (2,3) | -1 (0,9) | | |
| Oezbekistan | 437 (2,9) | 438 (3,0) | 1 (1,3) | 434 (2,9) | -3 (0,9) ▽ | | |
| ≡ Nederland | 527 (2,5) | 528 (2,8) | 1 (1,6) | 528 (2,9) | 1 (1,4) | | |
| Frankrijk | 514 (2,5) | 516 (2,4) | 2 (1,3) | 511 (2,6) | -2 (1,3) | | |
| ² Zweden | 544 (2,1) | 545 (2,5) | 2 (1,5) | 544 (2,1) | 0 (0,9) | | |
| Australië ∞ | 540 (2,2) | 543 (2,4) | 3 (1,2) ▲ | 539 (2,3) | -1 (1,0) | | |
| ² Albanië | 513 (3,1) | 516 (3,3) | 3 (1,3) ▲ | 509 (3,2) | -4 (1,8) ▽ | | |
| Oostenrijk | 530 (2,2) | 533 (2,1) | 3 (1,6) | 527 (2,6) | -2 (1,0) ▽ | | |
| ³ Singapore | 587 (3,1) | 591 (3,2) | 4 (0,9) ▲ | 586 (3,1) | -1 (0,8) | | |
| Bulgarije | 540 (3,0) | 544 (3,3) | 4 (1,3) ▲ | 538 (3,1) | -2 (1,1) ▽ | | |
| ³ Servië | 514 (2,8) | 518 (2,9) | 4 (1,4) ▲ | 511 (2,5) | -2 (1,3) | | |
| ³ Montenegro | 487 (1,6) | 491 (1,9) | 4 (1,4) ▲ | 483 (1,9) | -4 (1,0) ▽ | | |
| Duitsland | 524 (2,1) | 529 (2,4) | 5 (1,0) ▲ | 522 (2,1) | -2 (1,1) ▽ | | |
| ³ Israël ∞ | 510 (2,2) | 515 (2,8) | 5 (1,4) ▲ | 508 (2,3) | -2 (0,9) ▽ | | |
| ² Wallonië | 494 (2,7) | 499 (2,6) | 5 (1,5) ▲ | 490 (2,4) | -4 (1,0) ▽ | | |
| ⌘ Zuid-Afrika ∞ | 288 (4,4) | 293 (4,5) | 5 (1,6) ▲ | 279 (4,6) | -10 (1,3) ▽ | | |
| Cyprus | 511 (2,9) | 517 (2,8) | 6 (0,8) ▲ | 505 (2,9) | -6 (0,6) ▽ | | |
| ² † Denemarken | 539 (2,2) | 546 (2,6) | 7 (1,7) ▲ | 536 (2,1) | -3 (0,8) ▽ | | |

▲ : een significant positief verschil
 ▽ : een significant negatief verschil

■ Persoonlijke ervaring
 ■ Informatieverwerking

Figuur 24: Scoreverschillen naargelang het leesproces, voor Vlaanderen, vergelijkingslanden, en overige landen indien er zich daar significante verschillen voordoen



▲ : een significant positief verschil
 ▽ : een significant negatief verschil

■ Expliciet vermelde informatie vinden en eenvoudige conclusies trekken
 ■ Interpreteren, integreren en evalueren

5.2. Sterkere en zwakkere lezers

- > De scores van de Vlaamse leerlingen liggen opmerkelijk dicht bij elkaar. In bijna alle andere landen gaapt er een grotere kloof tussen de sterkste en de zwakste lezers.
- > Slechts 3% van de leerlingen in Vlaanderen is een gevorderde lezer. Dat is ruim minder dan de internationale mediaan.
- > 6% van de leerlingen scoort nog onder het lage referentieniveau. Dit is evenveel als de internationale mediaan, maar meer dan in de meeste van onze vergelijkingslanden.

5.2.1. Heterogeniteit van de resultaten

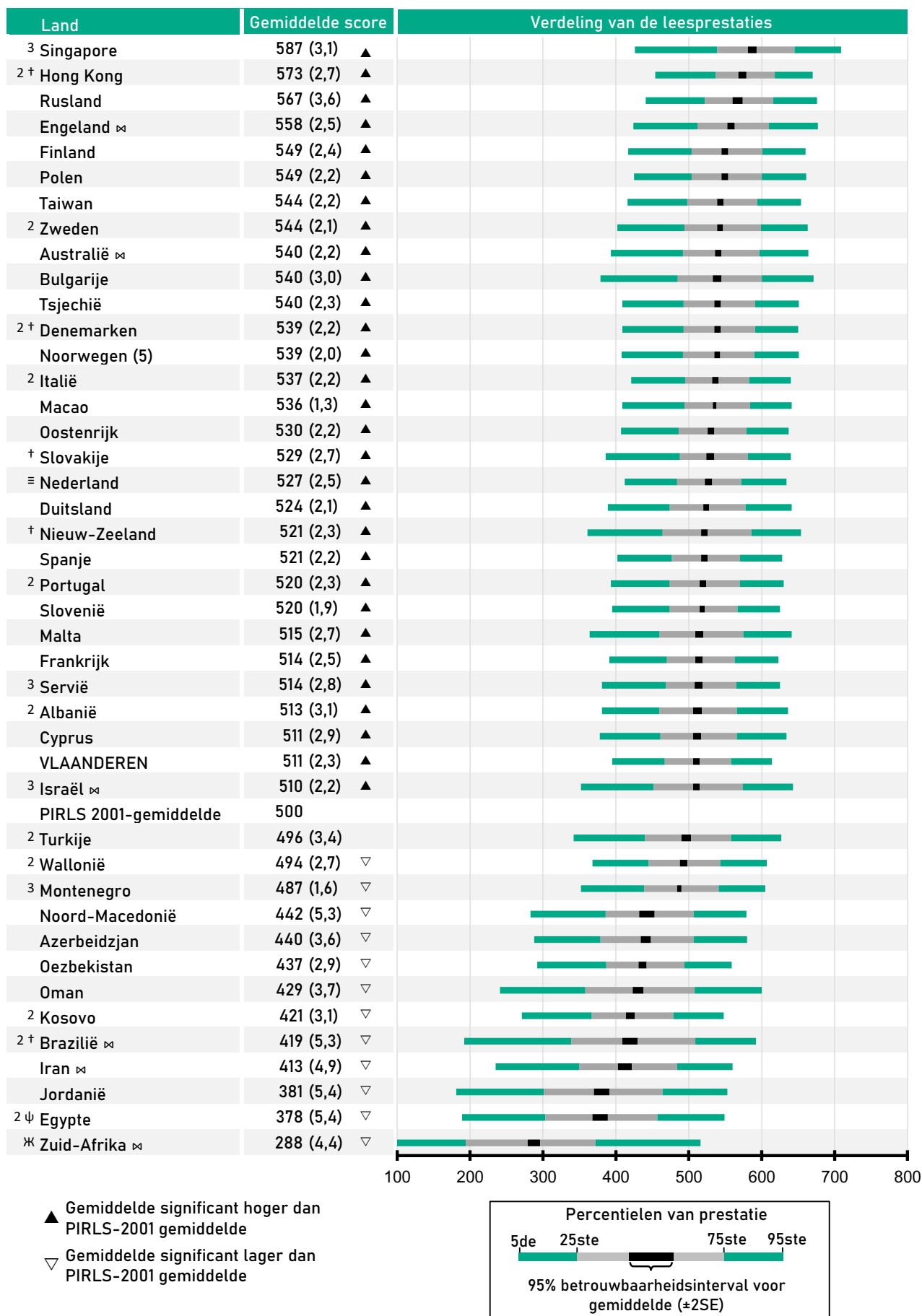
Tabel 9 belicht de gemiddelde score in elk land. Ze vertelt ons niets over de spreiding van de resultaten. Daar geeft Figuur 25 ons wel het nodige zicht op. Door te kijken naar de percentiel-scores kunnen we voor elk land nagaan hoe ver de staartgroep achterop hinkt ten opzichte van de sterkste lezers.

De figuur toont voor elk land een balk die begint op de score die door 95% van de leerlingen in dat land behaald of overschreden wordt. Het meest linkse, groene stuk van de balk onderscheidt het scorebereik van de zwakker presterende groep. Het loopt namelijk tot de score die door 75% van de leerlingen overschreden wordt. Daarna volgt een grijs stuk balk dat het scorebereik van de middengroep toont. Het loopt door tot aan de score waar slechts 25% van de leerlingen over springt. Tot slot zien we aan de rechterkant terug een groen stuk balk voor de sterker presterende groep, met een bereik tot de score die slechts 5% kan de leerlingen in dat land kan evenaren. De extremen – de 5% leerlingen met de hoogste scores en de 5% leerlingen met de laagste scores – worden in deze verdeling dus niet opgenomen.

In Vlaanderen blijkt het scoreverschil tussen zwak en sterk presterende leerlingen relatief klein te zijn. De scores van de Vlaamse leerlingen liggen dus niet ver uit elkaar rond het vrij lage gemiddelde. Visueel uit dat zich in een balk die kort is in vergelijking met die van andere landen. In cijfers gaat het om een scoreverschil van 219 punten tussen percentielscore 5 en percentielscore 95. Enkel in Italië (219 punten) en Hong Kong (216 punten) vinden we ook zo'n homogene leerlingengroepen. Toppresteerder Hong Kong heeft dus niet enkel leerlingen die erg goed zijn in begrijpend lezen, er zijn ook maar weinig leerlingen die ver achterop zijn. Dat staat in schril contrast met die andere topscoorder Singapore, waar de kloof tussen percentiel 5 en percentiel 95 283 punten bedraagt. Wanneer we kijken naar de standaarddeviatie – de statistische maat voor de spreiding van de prestaties rond het gemiddelde – zien we precies hetzelfde beeld: Italië (66), Vlaanderen (67), Hong Kong (67) en ook Nederland (67) hebben de kleinste standaarddeviatie. Ook in Spanje (69) en Oostenrijk (69) vormen de leerlingen een vrij homogene groep.

Een mogelijke reden voor deze homogeniteit in het Vlaamse vierde leerjaar is de relatieve populariteit van zittenblijven in Vlaanderen. Hierdoor ligt het niveau van de leerlingen in eenzelfde leerjaar dichter bij elkaar. In andere landen is zittenblijven een vrij zeldzame ingreep waardoor er grotere groepen leerlingen verder achterop kunnen raken. De beperkte afstand tussen de scores van de beste en de zwakste lezers kan er echter ook op wijzen dat in het Vlaamse onderwijssysteem weinig leerlingen de kans krijgen om te excelleren. Om die hypothese te onderzoeken, kijken we naar de verdeling van de leerlingen over de vaardigheidsniveaus.

Figuur 25: Spreiding van de leesprestaties



5.2.2. Verdeling over de vaardigheidsniveaus voor begrijpend lezen

De IEA definieert referentieniveaus die ons toelaten om betekenis te geven aan de scores (zie Tabel 6, Hoofdstuk 3.2.2). Figuur 26 geeft per land een overzicht van de proportie leerlingen die de internationale referentieniveaus voor leesvaardigheid bereiken. Daarnaast wordt ook de internationale mediaan weergegeven. Deze kan gebruikt worden als referentiepunt.

In Vlaanderen bereikt 3% van de leerlingen in het vierde leerjaar het gevorderde referentieniveau voor begrijpend lezen. Daarmee behalen we een behoorlijk lage plaats in vergelijking met de andere landen, met een internationale mediaan van 7%. De vergelijking met Singapore, waar 35% van de leerlingen leest op een gevorderd niveau, springt het meest in het oog, maar ook vergelijkingslanden zoals Engeland (18%), Zweden (15%) en Finland (14%) hebben een veel grotere groep leerlingen die excelleren. In de lijst van vergelijkingslanden is Vlaanderen op dit vlak de hekkensluiter, samen met Wallonië.

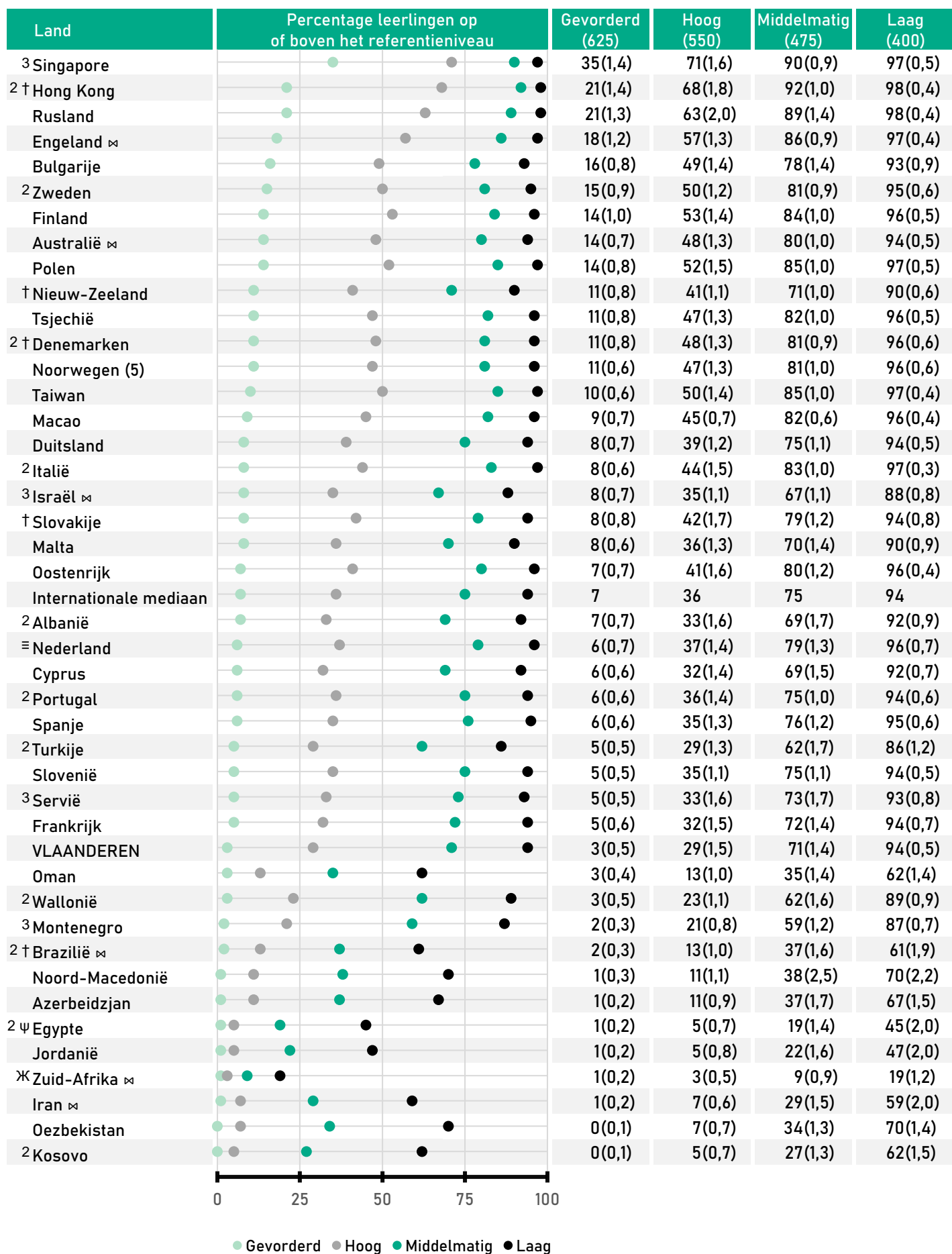
Begrijpend lezen op het hoge niveau doen eveneens weinig leerlingen in Vlaanderen. Inclusief de kopgroep van 3%, behaalt 29% van de Vlaamse leerlingen minstens het hoge niveau. De internationale mediaan ligt op 36%. Enkel de vergelijking met Wallonië (23%) draait positief uit voor Vlaanderen.

Verder bereikt in Vlaanderen in totaal 71% van de leerlingen minstens het middelmatige referentieniveau. Dit ligt nog steeds 4% onder de internationale mediaan. Wel halen we wat achterstand in doordat er in Vlaanderen een relatief grote groep een gemiddeld leesbegrip vertoont.

Ten slotte behaalt 94% van de leerlingen minstens het lage niveau. Dit wil zeggen dat 6% van de leerlingen in Vlaanderen een begrijpend-leesvaardigheid heeft die nog onder het laagste niveau ligt dat de IEA onderscheidt. Deze leerlingen hebben een leesbegrip dat hen niet voldoende toelaat om goed te functioneren als leerling en als jong lid van onze maatschappij. Het percentage dat dit lage niveau behaalt in Vlaanderen is gelijk aan de internationale mediaan voor het lage niveau, maar de meeste van onze vergelijkingslanden doen het beter. Enkel in Wallonië behalen nog meer leerlingen (11%) het lage referentieniveau niet. In Duitsland, Frankrijk en Portugal gaat het om dezelfde proportie als in Vlaanderen (6%).

Deze cijfers lijken te bevestigen dat ons onderwijssysteem niet voldoende tegemoet komt aan de noden van zwakke lezers – die toch minimaal het lage referentieniveau zouden moeten behalen – maar ook te weinig inspeelt op die van sterke lezers. Zij benutten op dit moment lang niet allemaal hun volle potentieel.

Figuur 26: Verdeling van de leerlingen over de referentieniveaus



6. Toetsresultaten: een vergelijking doorheen de tijd

6.1. De evolutie in de gemiddelde toetsprestaties

6.1.1. In Vlaanderen

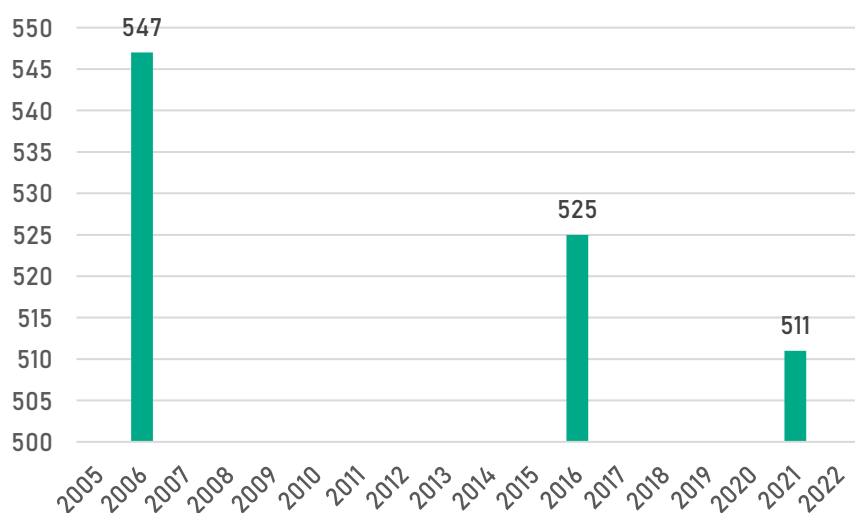
- > Vlaanderen gaat sterk achteruit ten opzichte van 2016.
- > Het verlies van 14 punten staat ongeveer gelijk aan vier maanden.
- > Er is sprake van een grote totale achteruitgang op 15 jaar tijd: 36 punten, of ongeveer tien maanden.

Vlaanderen daalt maar liefst 14 punten op de PIRLS-schaal. Na het verlies van 22 punten tussen 2006 en 2016, zetten we de dalende trend dus verder. De trendlijn loopt nu zelfs nog wat steiler dan voordien: van een verlies van gemiddeld 2,2 punten per jaar naar gemiddeld 2,8 punten per jaar (zie Figuur 27).

Internationaal onderzoek van psycholoog Reiner Rindermann suggereert dat leerlingen per leerjaar gemiddeld 42 punten vooruit gaan op de PIRLS-schaal. Concreet betekent de daling van 14 punten dan dat de leerlingen die in 2021 deelnamen ongeveer vier maanden achterlopen op het begrijpend-leesniveau van de leerlingen die in 2016 deelnamen. Leerlingen die in 2021 in het vierde leerjaar zitten, hebben gemiddeld tien maanden extra nodig om het gemiddelde niveau te halen van leerlingen die in 2006 in het vierde leerjaar zaten.

Zeker in het licht van de vele inspanningen die in de jongste jaren gedaan zijn om het tij te keren, is dit een teleurstellende vaststelling. Toch is de daling niet erg verbazend. We weten dat initiatieven ter verbetering van leerlingprestaties tijd vragen, terwijl de COVID-19-pandemie de leerwinst van veel leerlingen vertraagd heeft. De exacte impact van de pandemie kunnen we echter niet ontrafelen. Een voorzichtige vergelijking met de trend in andere landen kan wel wat meer perspectief bieden.

Figuur 27: De evolutie in de gemiddelde begrijpend-leesprestaties in Vlaanderen van 2006 tot 2021



Let op: de y-as start op score 500 (d.i. het internationale PIRLS-gemiddelde van het jaar 2001), niet op 0.

6.1.2. Globaal

- > In de meeste landen gaan de Grade 4-leerlingen achteruit voor begrijpend lezen.
- > Na Nederland en Finland is Vlaanderen de derde sterkste daler in onze groep van vergelijkingslanden.
- > In Wallonië en Frankrijk, waar de gemiddelde resultaten van PIRLS 2021 in de buurt van de Vlaamse liggen, blijven de scores vrijwel stabiel ten opzichte van 2016.

Naast Vlaanderen zijn er nog 31 andere deelnemers aan PIRLS 2016 die ook aan PIRLS 2021 deelnamen in wave 1 of wave 3. Ook in veel van deze andere landen is er sprake van een dalende trend. Slechts drie landen scoren significant hoger dan in 2016, terwijl 21 landen significant lager scoren. In de overige acht landen is er geen significant verschil.

Tabel 10 toont de concrete evolutie in de gemiddelde scores voor de landen die zowel deelnamen aan PIRLS 2016 als aan wave 1 of 3 van PIRLS 2021. Van alle landen die in 2016 boven het middelpunt van de PIRLS-schaal scoorden, behaalt enkel Singapore een significant hogere score in 2021. Verder maken Oman en Egypte een significante sprong omhoog. Voorlopig blijven zij evenwel nog ruim onder de centrale score van 500 punten op de PIRLS-schaal. Daarnaast is Azerbeidzjan (-32) de sterkste daler, gevolgd door Zuid-Afrika (-31) en Slovenië (-23).

Dit beeld met vooral dalingen in de gemiddelde leesvaardigheid staat in contrast met de periode van 2011 tot 2016, die in verschillende landen gunstiger verliep. Toen stegen elf landen, bleven acht landen gelijk en daalden zeven landen. Vlaanderen nam niet deel aan PIRLS 2011 en is dus niet opgenomen in deze cijfers. De trend op langere termijn, van 2006 tot 2016 – die negatief was voor Vlaanderen – was ook veeleer positief of neutraal voor de meeste landen. In die periode van tien jaar stegen zes landen, daalden vier landen en bleven tien landen stabiel. Het heeft er dus alle schijn van dat de COVID-19-pandemie, zoals verwacht, over het algemeen een sterk negatieve impact heeft gehad op de schoolse ontwikkeling van kinderen wereldwijd.

In Figuur 28 en Figuur 29 zoomen we in op de evolutie in onze vergelijkingslanden. Enkel Frankrijk, Engeland en Wallonië blijven stabiel terwijl de leesvaardigheid in alle andere landen significant daalt. De sterkste daling is zichtbaar in Nederland, waar de leerlingen gemiddeld 18 punten lager scoren dan in 2016. Ook Finland daalt sterk: 17 punten. Vlaanderen is met 14 punten de derde grootste daler. Door de combinatie van deze sterke daling met de vrijwel stabiele score van Frankrijk, tonen de Franse leerlingen zich inmiddels betere begrijpend-lezers dan de Vlaamse.

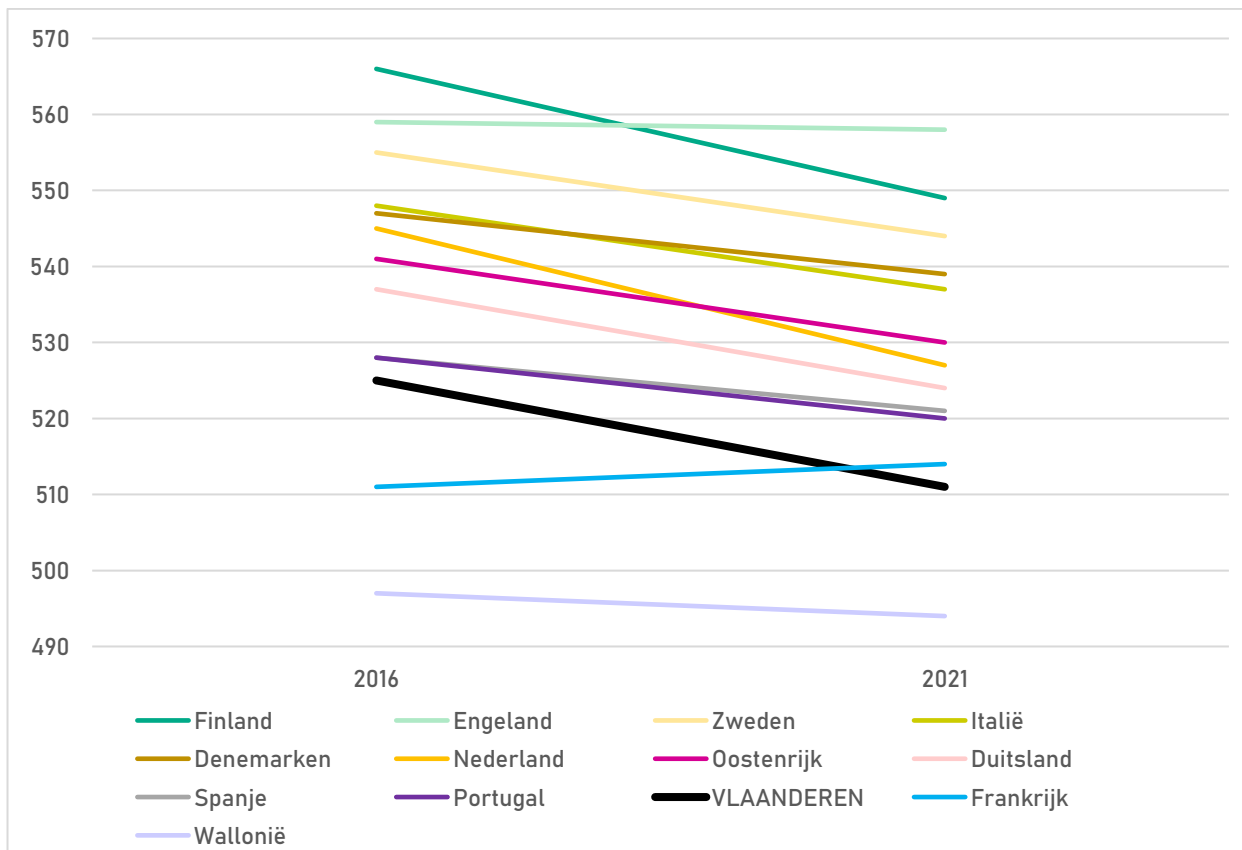
Vooraf de verkleining van de scorekloof tussen Vlaanderen en Wallonië verdient in deze context aandacht. De collectieve schoolsluitingen liepen daar immers gelijk met die in Vlaanderen. Hoofdstuk 4.2.5 suggereert dat de Waalse scholen en ouders tijdens die sluitingen niet opmerkelijk vaker dan de Vlaamse acties ondernamen om het leerproces van de leerlingen gaande te houden. Dat brengt ons tot de voorzichtige hypothese dat Wallonië de meest vergelijkbare andere deelnemer aan PIRLS 2021 is voor wat betreft de mogelijke negatieve gevolgen van de COVID-19-pandemie. Bijgevolg lijkt het erop dat Wallonië tussen 2016 en 2021 met meer succes dan Vlaanderen werkte aan begrijpend lezen in het vierde leerjaar.

Tabel 10: Evolutie in de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen tussen 2016 en 2021, voor alle landen die deelnamen aan beide cycli (exclusief wave 2-landen)

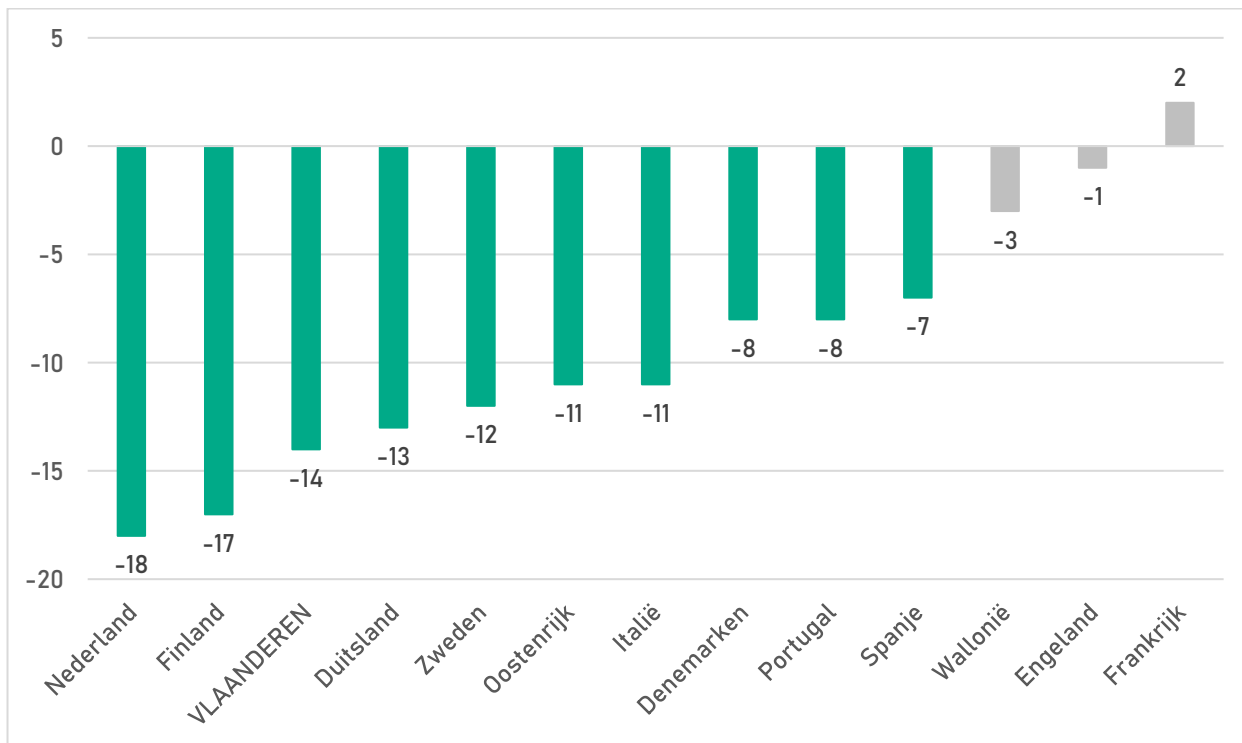
| Land | Gemiddelde schaalscore | | |
|---------------|------------------------|--------------------|---------|
| | 2016 | 2021 | Vershil |
| Egypte | + 330 | ² ψ 378 | 48 ▲ |
| Oman | 418 | 429 | 11 ▲ |
| Singapore | ³ 576 | ³ 587 | 11 ▲ |
| Hong Kong | ² † 569 | ² † 573 | 4 |
| Frankrijk | 511 | 514 | 2 |
| Engeland ∞ | 559 | 558 | -1 |
| Nieuw-Zeeland | 523 | † 521 | -1 |
| Wallonië | ² 497 | ² 494 | -3 |
| Australië ∞ | 544 | 540 | -4 |
| Tsjechië | 543 | 540 | -4 |
| Slovakije | 535 | † 529 | -6 |
| Spanje | 528 | 521 | -7 ▽ |
| Denemarken | ² 547 | ² † 539 | -8 ▽ |
| Portugal | ² 528 | ² 520 | -8 ▽ |
| Macao | 546 | 536 | -10 ▽ |
| Italië | 548 | ² 537 | -11 ▽ |
| Oostenrijk | ² 541 | 530 | -11 ▽ |
| Zweden | 555 | ² 544 | -12 ▽ |
| Bulgarije | 552 | 540 | -12 ▽ |
| Duitsland | 537 | 524 | -13 ▽ |
| Rusland | 581 | 567 | -14 ▽ |
| VLAANDEREN | 525 | 511 | -14 ▽ |
| Taiwan | 559 | 544 | -15 ▽ |
| Iran ∞ | ± 428 | 413 | -15 ▽ |
| Polen | 565 | 549 | -16 ▽ |
| Finland | 566 | 549 | -17 ▽ |
| Nederland | † 545 | ≡ 527 | -18 ▽ |
| Noorwegen (5) | 559 | 539 | -20 ▽ |
| Israël ∞ | ³ 530 | ³ 510 | -20 ▽ |
| Slovenië | 542 | 520 | -23 ▽ |
| Zuid-Afrika ∞ | + 320 | ⌘ 288 | -31 ▽ |
| Azerbeidzjan | 472 | 440 | -32 ▽ |

▲ : een significant positief verschil
 ▽ : een significant negatief verschil

Figuur 28: De gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen in 2016 en 2021 in de vergelijkingslanden



Figuur 29: Verschil in de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen tussen 2016 en 2021 in de vergelijkingslanden



Grijs: het verschil tussen 2016 en 2021 verschilt niet significant van 0.

6.2. De evolutie in de verschillen tussen zwakke en sterke lezers

6.2.1. Heterogeniteit van de resultaten

- > De scorekloof tussen de sterkste en zwakste leerlingen in Vlaanderen is dan wel klein ten opzichte van andere landen, toch is ze sinds 2016 vergroot.
- > De extra spreiding situeert zich meer in de staartgroep: de zwakste leerlingen hinken nu nog verder achterop.
- > Ook in de meeste andere landen vergroot de afstand tussen de beste en slechtste leesprestaties.

Idealiter behalen landen een steeds betere PIRLS-score (of behouden ze hun topscore), terwijl de kloof tussen de best en de minst goed lezende leerlingen beperkt blijft. De leerlingen worden dan samen over een hogere lat getild. Herhaalde metingen zoals PIRLS bieden een uitstekende basis om ook de evoluties in de gelijkheid binnen landen na te gaan.

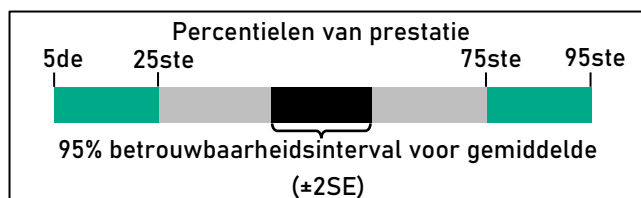
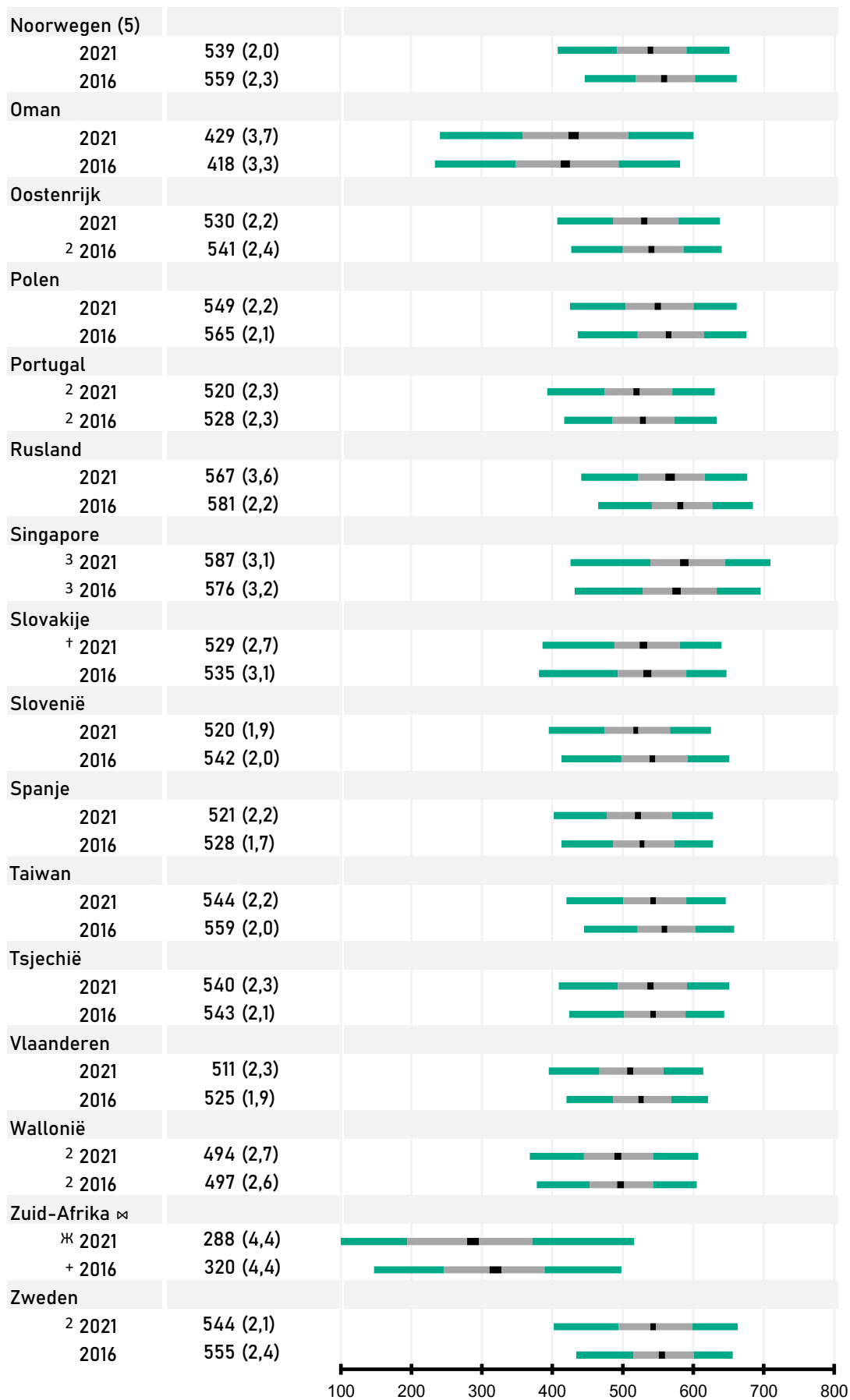
Figuur 32 maakt de vergelijking tussen 2016 en 2021. De Vlaamse scores liggen in 2021 verder uit elkaar dan in 2016. Het verschil tussen percentielscore 5 en percentielscore 95 bedraagt 18 punten extra: we gaan van 201 naar 219. Ondanks deze extra spreiding blijven de leerlingen in Vlaanderen een erg homogene groep (zie Hoofdstuk 5.2.1). Toch moeten we deze bevinding zien als een alarmsignaal. Ten eerste merken we dat de spreiding binnen de staartgroep groeit: tussen percentielscore 5 en percentielscore 25 gapen nu zes extra punten. In de hogere segmenten komen er telkens vier punten bij. Ten tweede gaat deze extra spreiding gepaard met een daling van de gemiddelde PIRLS-score. We gaan dus met alle leerlingen achteruit, maar de zwakste leerlingen vergroten hun achterstand nog iets meer. Dat het de staartgroep is die vooral in de klappen deelt, wordt ook visueel duidelijk in Figuur 31. De daling is algemeen maar percentielscore 5 – die dus nog geen rekening houdt met de prestaties van de 5% allerzwakste lezers – maakt de verste tuimeling naar omlaag. Percentiel 5 verliest concreet maar liefst 25 punten op de PIRLS-schaal, terwijl percentiel 95 er ‘slechts’ zes verliest.

In de meeste andere landen vergroot de afstand tussen de kop- en de staartgroep ook. In acht van deze landen zien we een nog grotere toename van de spreiding dan in Vlaanderen, met voorop Zuid-Afrika (met een extra scoreverschil van maar liefst 78 punten), Zweden (39), Noorwegen (28), Finland (25) en Nederland (24). Dit zijn telkens ook landen waar de gemiddelde score significant achteruitgegaan is. In Wallonië vergroot de afstand met 12 punten. De patronen in onze vergelijkingslanden zijn echter niet steeds dezelfde als in Vlaanderen. In Wallonië situeert de beperktere extra spreiding zich meer in de middengroep, terwijl het in Nederland vooral de kopgroep is waarbinnen de scores verder uitéén liggen dan in 2016.

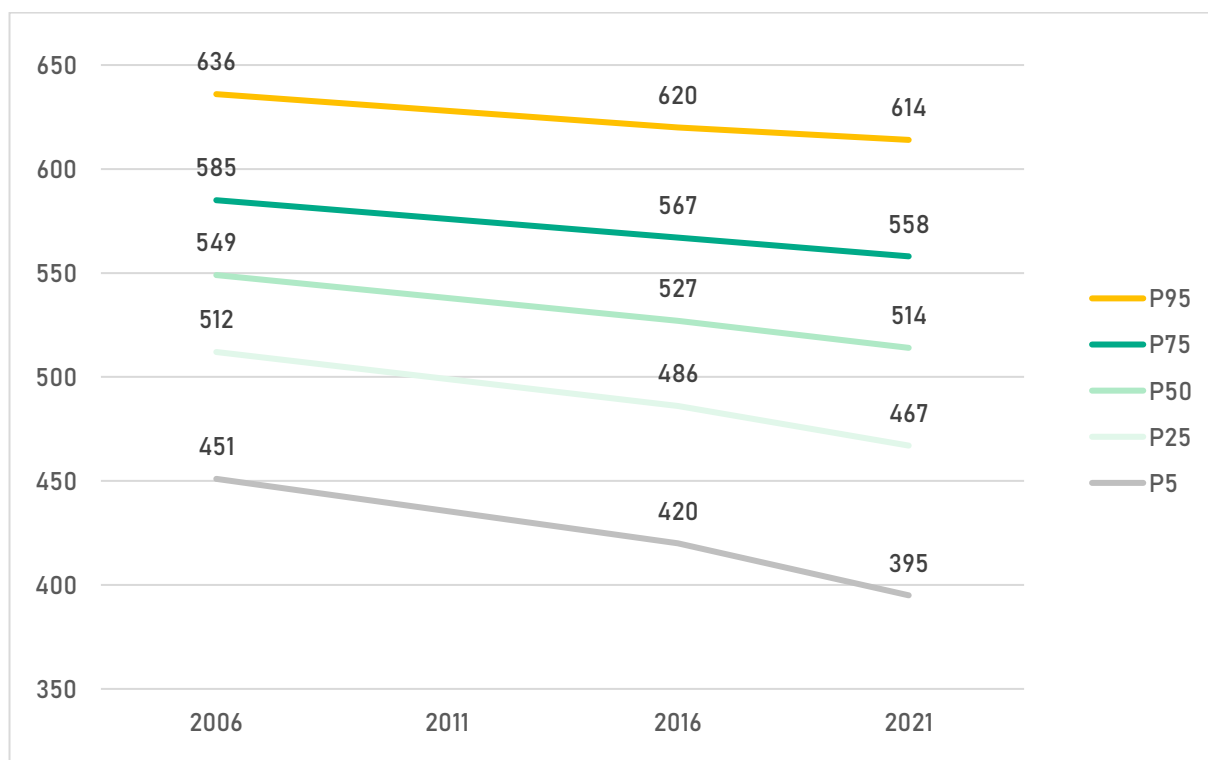
In 10 van de 32 landen is er sprake van een verkleining van de afstand tussen de sterkste en de zwakste lezers. Het gaat bijna steeds om erg kleine, soms verwaarloosbare verschillen. Slechts twee landen weten de scorekloof zeer opvallend te verkleinen: Egypte (-47) en Iran (-29). In beide gevallen gaat het om een positieve trend aangezien ook de gemiddelde prestaties er sterk op vooruit gaan.

Figuur 30: Verdeling van de leesprestaties per land, 2016 versus 2021

| Land | Gemiddelde score | Verdeling van de leesprestaties |
|----------------------|------------------|---------------------------------|
| Australië ∞ | | |
| 2021 | 540 (2,2) | |
| 2016 | 544 (2,5) | |
| Azerbeidzjan | | |
| 2021 | 440 (3,6) | |
| 2016 | 472 (4,2) | |
| Bulgarije | | |
| 2021 | 540 (3,0) | |
| 2016 | 552 (4,2) | |
| Denemarken | | |
| 2 † 2021 | 539 (2,2) | |
| 2 2016 | 547 (2,1) | |
| Duitsland | | |
| 2021 | 524 (2,1) | |
| 2016 | 537 (3,2) | |
| Egypte | | |
| 2 ψ 2021 | 378 (5,4) | |
| + 2016 | 330 (5,6) | |
| Engeland ∞ | | |
| 2021 | 558 (2,5) | |
| 2016 | 559 (1,9) | |
| Finland | | |
| 2021 | 549 (2,4) | |
| 2016 | 566 (1,8) | |
| Frankrijk | | |
| 2021 | 514 (2,5) | |
| 2016 | 511 (2,2) | |
| Hong Kong | | |
| 2 † 2021 | 573 (2,7) | |
| 2 † 2016 | 569 (2,7) | |
| Iran ∞ | | |
| 2021 | 413 (4,9) | |
| ± 2016 | 428 (4,0) | |
| Israël ∞ | | |
| 3 2021 | 510 (2,2) | |
| 3 2016 | 530 (2,5) | |
| Italië | | |
| 2 2021 | 537 (2,2) | |
| 2016 | 548 (2,2) | |
| Macao | | |
| 2021 | 536 (1,3) | |
| 2016 | 546 (1,0) | |
| Nederland | | |
| ≡ 2021 | 527 (2,5) | |
| † 2016 | 545 (1,7) | |
| Nieuw-Zeeland | | |
| † 2021 | 521 (2,3) | |
| 2016 | 523 (2,2) | |



Figuur 31: De daling van 2006 over 2016 tot 2021 in de Vlaamse resultaten weergegeven voor vijf percentielen



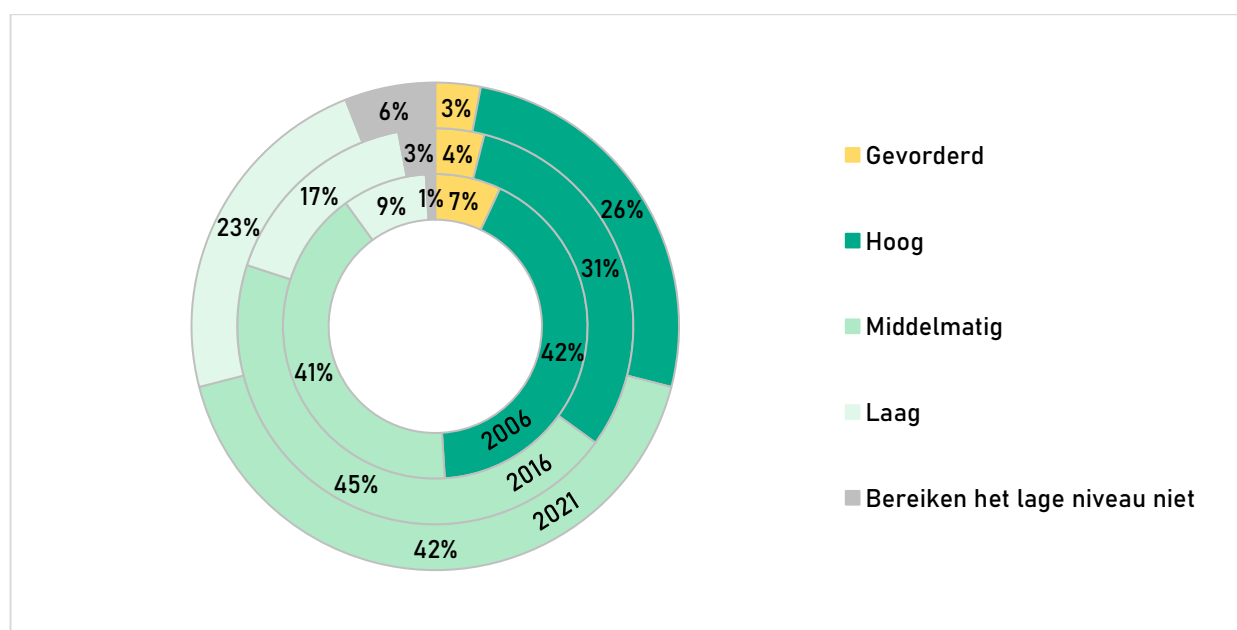
6.2.2. Verdeling over de vaardigheidsniveaus

- > In Vlaanderen verdubbelt het aandeel leerlingen dat het laagste leesniveau niet bereikt.
- > Het aandeel leerlingen met hooguit een laag leesbegrip is bijna verdrievoudigd op vijftien jaar.
- > De groep gevorderde lezers blijft klein.

De PIRLS-schaal laat toe om vergelijkingen te maken tussen cycli. Bovendien blijven de grensscores voor het bereiken van de referentieniveaus gelijk. Dat laat toe om de verdeling van de leerlingen over de vaardigheidsniveaus te vergelijken tussen meerdere PIRLS-cycli. Figuur 32 maakt deze vergelijking voor Vlaanderen in 2006, 2016 en 2021.

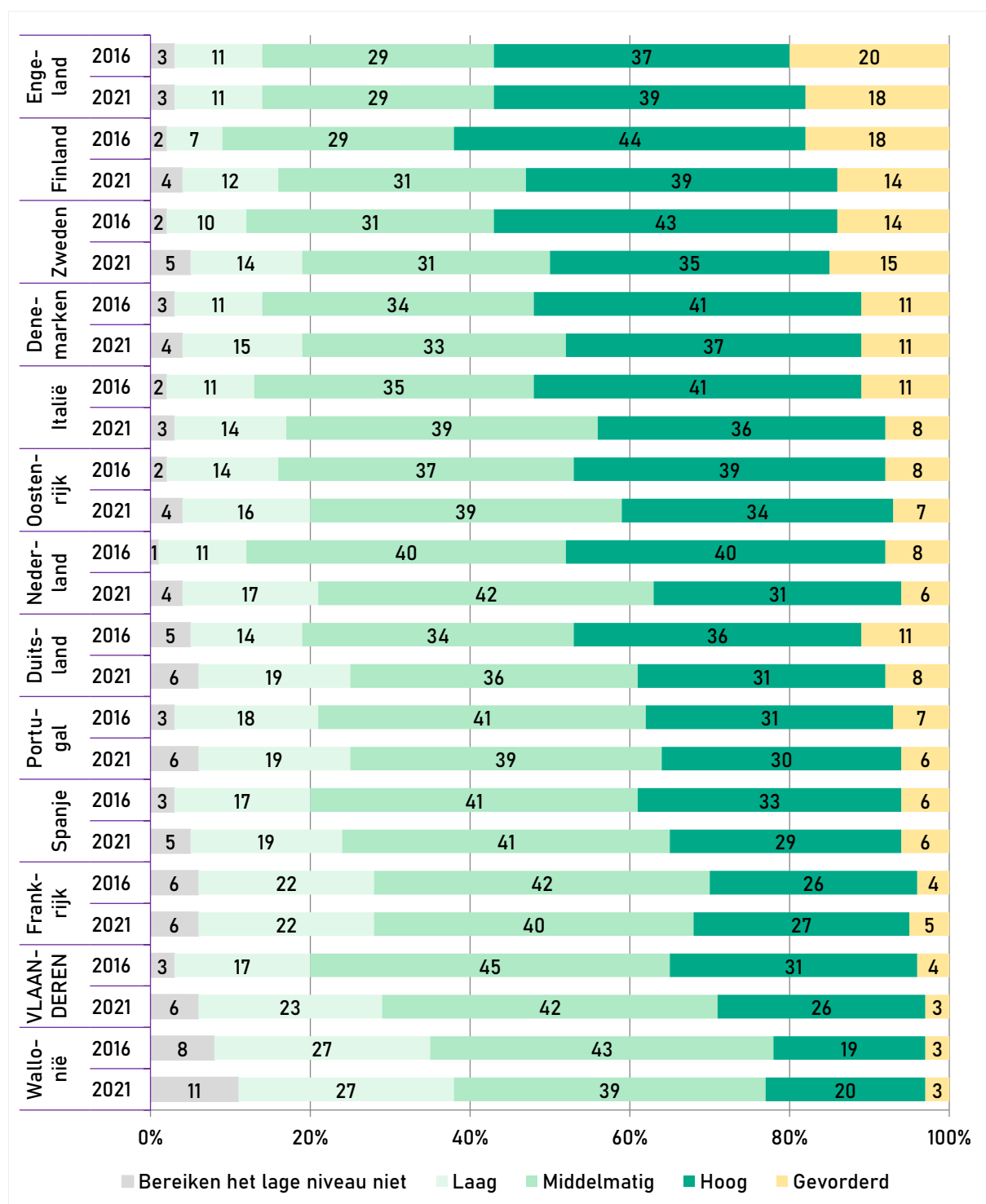
Samen met de gemiddelde score daalt in Vlaanderen ook het aandeel leerlingen dat leest op een hoog niveau. Waar in 2006 nog 49% van de leerlingen minimaal het hoge niveau bereikte, is dat nu nog slechts 29%. Deze daling was ook al sterk merkbaar in 2016, toen nog 35% van de leerlingen het hoge niveau bereikte. Hierbij is een klein groepje van gevorderde leerlingen inbegrepen. Hun aandeel zakt van 7% in 2006 over 4% in 2016 naar 3% in 2021. Tegelijkertijd zien we een zorgwekkende stijging van het aandeel leerlingen dat het lage niveau nog niet behaalt. Het gaat om een verdubbeling van 3% naar 6%. Ten opzichte van 2006 gaat het zelfs om een zesvoud. Toen las slechts 1% van de leerlingen onder dit laagste vaardigheidsniveau. Ook het percentage leerlingen dat het middelmatige niveau niet behaalt groeit. In 2006 ging het nog over 10% van de leerlingen. In 2016 was dit percentage verdubbeld naar 20%. In de vijf jaar tussen 2016 en 2021 is dit percentage nog eens 9% gestegen tot 29%, zodat we bijna kunnen spreken van een verdrievoudiging op slechts vijftien jaar.

Figuur 32: Verdeling van de Vlaamse leerlingen over de vaardigheidsniveaus in 2006 (binnenste ring), 2016 (middelste ring) en 2021 (buitenste ring)



Ook internationaal daalt de proportie leerlingen die het hoge of gevorderde niveau halen. Vooral in Finland en Nederland is de daling opmerkelijk. We zien ook vaak een vergroting van het aandeel leerlingen dat het lage niveau nog niet behaalt. Ook op dit vlak springt de evolutie in Nederland in het oog, met een verviervoudiging van een mooie 1% naar 4%. Portugal wordt geconfronteerd met dezelfde verschuiving als Vlaanderen: van 3% naar 6%. Wallonië doet er, ondanks de stabiele gemiddelde score, ook 3% bij en telt nu 11% leerlingen die het lage niveau niet halen.

Figuur 33: Evolutie van 2016 tot 2021 in de verdeling over de vaardigheidsniveaus



6.3. De evolutie concreet gemaakt

De Vlaamse PIRLS-scores zijn behoorlijk gedaald. Aan de hand van enkele voorbeelden illustreren we wat deze daling concreet wil zeggen.

Er zijn namelijk twee toetsblokken die tijdens elke deelname van Vlaanderen aan PIRLS – en dus: zowel in 2006 als in 2016 én 2021 – voorgelegd werden aan de leerlingen. Voor vier toetsvragen per toetsblok geven we per PIRLS-editie weer welk aandeel van de Vlaamse leerlingen er een goed antwoord op kon geven. Ter vergelijking vermelden we ook steeds de proportie correcte antwoorden berekend over alle landen heen.

We geven de volledige toets weer in Bijlage 1 en herhalen waar nodig bij de voorbeeldvraag zelf een kort fragment uit de tekst om de nodige context te geven.

- > Voor de meeste vragen zien we dat het aandeel goede antwoorden in Vlaanderen in 2021 10 a 15% lager ligt dan in 2006.
- > Let op: de vragen werden nooit meteen na de relevante paragraaf gesteld zoals we dat voor deze voorbeeldvragen wel doen. De vragen worden allemaal samen aangeboden. Ze staan dus niet vlak naast of onder het antwoord gepositioneerd.

6.3.1. Voorbeeld 1: Schitterend stro

Schitterend Stro is een verhaal van 882 woorden over een familie wolven. Schitterend Stro blinkt uit op veel vlakken, maar ze is ook erg nieuwsgierig en verveelt zich snel. Op een dag komt ze te dicht bij een groep mensen, en dan loopt het fout.

Bij deze tekst horen veertien vragen. Voorbeeldvraag 1 situeert zich op het middelmatige niveau, voorbeeldvraag 2 en 3 hebben het hoge richtniveau, en voorbeeldvraag 4 het gevorderde.

VOORBEELDVRAAG 1: expliciet vermelde informatie vinden

Context waarin het correcte antwoord te vinden is:

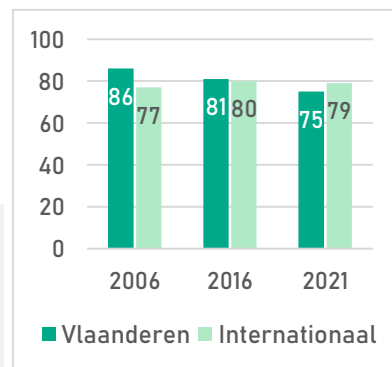
“Omdat Schitterend Stro zich verveelde, wilde ze eens iets nieuws zien. Ze wilde zien hoe mensen er van dichtbij uitzagen.”

Dit is paragraaf 12 van 26.

Wat wilde Schitterend Stro doen omdat ze zich verveelde?

- A de beste jager worden
- B mensen van dichtbij zien
- C iets vinden om over te lachen
- D een verzamelaar worden

Aandeel correcte antwoorden:



VOORBEELDVRAAG 2: eenvoudige conclusies trekken

Context waarin het correcte antwoord te vinden is:

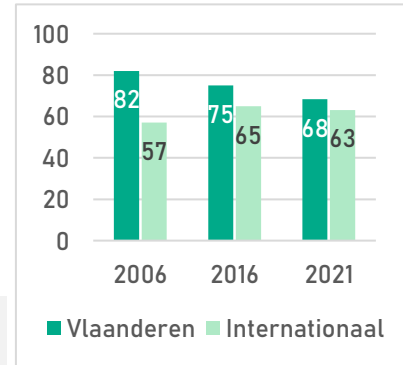
“Maar toch miste Schitterend Stro soms de eenvoudigste kansen. Wanneer ze een moe, oud hert achtervolgde, kon ze ineens afgeleid worden door een vogel die boven haar vloog. Omhoog kijkend viel ze dan over haar eigen poten en gierde van het lachen terwijl ze over de grond rolde.”

Dit is paragraaf 10 van 26.

Waardoor miste Schitterend Stro soms de eenvoudigste kansen tijdens het jagen?

- A Ze sprong te hoog.
- B Ze werd afgeleid.
- C Ze werd bang.
- D Ze raakte de weg kwijt.

Aandeel correcte antwoorden:



VOORBEELDVRAAG 3: tekstinterpretatie en -integratie

Open vraag.

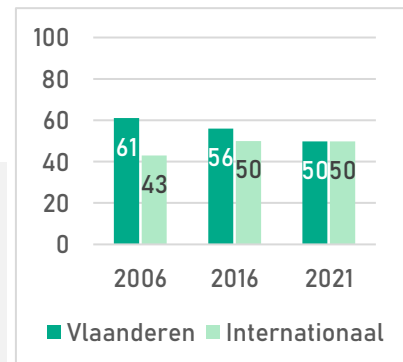
Welk woord de leerling kiest, wordt niet beoordeeld. De beoordelaar evalueert enkel of er passende elementen uit het verhaal benoemd worden om de keuze te staven.

Kies één van de volgende woorden die volgens jou het best past bij Schitterend Stro. Kruis je keuze aan.

- roekeloos
- nieuwsgierig
- dapper

Leg uit wat hij deed in het verhaal waardoor je vindt dat dit woord het best bij haar past.

Aandeel correcte antwoorden:



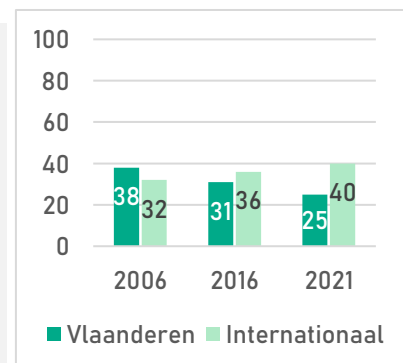
VOORBEELDVRAAG 4: tekstevaluatie

Open vraag.

Tijdens het jagen ligt Schitterend Stro “plat als een kat in het gele gras”.

Waarom helpt dat Schitterend Stro om een betere jager te zijn?

Aandeel correcte antwoorden:



6.3.2. Voorbeeld 2: Haaien

Haaien is een informatieve tekst van 885 woorden over verschillende soorten haaien. In het midden van de tekst bevindt zich een illustratie van een haai met daarbij verschillende informatieve tekstvakken over elk van de zintuigen.

Bij deze tekst horen twaalf vragen. Voorbeeldvraag 1 situeert zich op het lage niveau wanneer de leerlingen één goed antwoord moeten geven en op het middelmatige niveau bij twee goede antwoorden. Voor vraag 2 geldt het hoge niveau bij één goed antwoord (d.i. een gedeeltelijke beheersing) en het gevorderde niveau voor twee goede antwoorden (waarbij de leerling dus de volledige vraag goed beantwoordt). Vraag 3 is een vraag op het hoge niveau. Vraag 4 differentieert ook naargelang het aantal goede antwoorden: als de lat op drie van de zes cellen uit de tabel ligt, is het een vraag op het middelmatige niveau. Ligt de grens op vijf correct ingevulde cellen, dan is het een moeilijke vraag en als alles juist moet zijn, is het een gevorderde vraag.

VOORBEELDVRAAG 1: expliciet vermelde informatie vinden

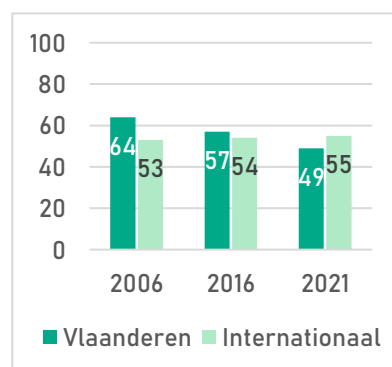
Context waarin het correcte antwoord te vinden is:

“Veel haaien hebben inderdaad krachtige kaken en rijen scherpe tanden. Sommige haaien kunnen zo hard bijten dat ze dwars door een dik stuk staal gaan en ze hebben nooit gebrek aan nieuwe tanden. In de kaak van een haai zitten wel twintig rijen tanden achter elkaar. Als een haai een tand verliest of als er één afbreekt, schuift er een andere naar voren in de plaats. Bij sommige haaien worden de tanden één voor één gewisseld, terwijl bij andere een hele rij tegelijkertijd vervangen wordt.”

Dit is paragraaf 1 van 12.

Noem twee dingen die in het begin van het artikel verteld worden over haaietanden.

Aandeel correcte antwoorden:



VOORBEELDVRAAG 2: tekstinterpretatie en -integratie

Open vraag.

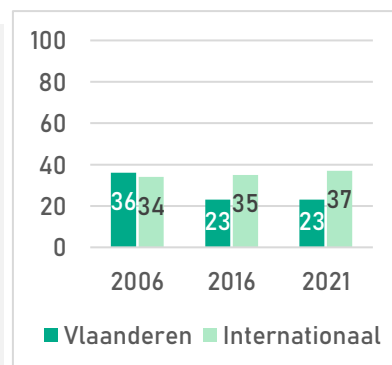
Waarin verschillen de gevoels- en gehoorzin van een haai met die van een mens?

Geef één verschil voor elk zintuig.

Gevoel:

Gehoor:

Aandeel correcte antwoorden:



VOORBEELDVRAAG 3: eenvoudige conclusies trekken

Context waarin het correcte antwoord te vinden is:

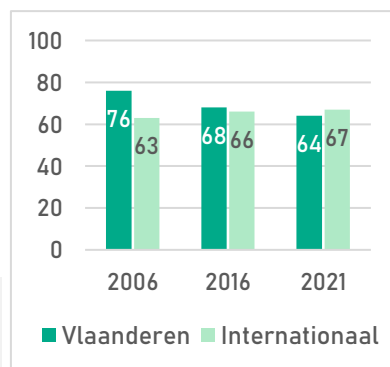
“Voordat een haai iets opeet, neemt hij vaak eerst een ‘proefhap’. De gevoelige smaakpapillen, die in groepjes bijeenzitten in de bek, analyseren de mogelijke maaltijd. Na deze eerste hap keuren haaien vaak prooi af die geen deel uitmaken van hun normale voedsel (zoals mensen).

Dit is paragraaf 7 van 12.

Waarom nemen haaien soms een “proefhap” voordat ze iets opeten?

- A om er zeker van te zijn dat ze hun tanden niet zullen beschadigen
- B om erachter te komen of ze hun prooi willen opeten
- C om ervoor te zorgen dat hun prooi niet wegzwemt
- D om erachter te komen of ze wel genoeg honger hebben

Aandeel correcte antwoorden:



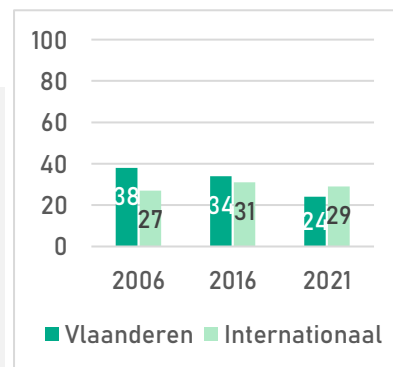
VOORBEELDVRAAG 4: tekstinterpretatie en -integratie

Bij het aanvullen van deze tabel volstaat het wanneer de leerling telkens één type voedsel en één uiterlijk kenmerk benoemt.

In de onderstaande tabel staat informatie uit het artikel over verschillende soorten haaien geordend. Maak de tabel volledig door de lege vakjes in te vullen.

| Soort haai | Lengte | Voedsel | Bijzonder kenmerk |
|------------|-----------|------------------------|-------------------|
| Walvishaai | | | grootste haai |
| Hamerhaai | 1-6 meter | | |
| | 6 meter | zeeleeuwen en zehonden | |

Aandeel correcte antwoorden:



7. Lezen in Vlaanderen

PIRLS steunt niet alleen op toetsen, maar ook op uitgebreide vragenlijsten. Die kunnen inzichten opleveren in relevante kenmerken van de leerlingen en hun thuisomgeving, van leerkrachten en hun lessen, en van scholen.

In de volgende paragrafen bespreken we eerst de achtergrond van de leerlingen: de bagage waarmee ze aan de start van de lagere school verschijnen en het leesklimaat thuis. Daarna volgt een bespreking van enkele relevante schoolkenmerken en kenmerken van het leesonderwijs dat de leerlingen krijgen, waaronder kenmerken van hun leerkracht. We eindigen met inzichten in de leesmotivatie en -attitudes van de leerlingen zelf.

We vergelijken steeds met de EU-15-landen die deelnamen aan wave 1 of wave 3. Het 'internationale gemiddelde' in de grafieken omvat alle deelnemers uit alle waves, behalve de 'benchmarking participants'. Waar mogelijk vergelijken we ook met 2016. Bijlage 3 vermeldt voor elk omschreven kenmerk de exacte vraagstelling en Bijlage 2 geeft toelichting bij de annotaties.

7.1. De beginsituatie van leerlingen op school

- > Wanneer de Vlaamse leerlingen starten in het eerste leerjaar, zijn ze volgens de schoolleiders minder vaak basisgeletterd dan in onze vergelijkingslanden.
- > Ouders in Vlaanderen ondernemen relatief weinig vroege geletterdheidsactiviteiten met hun kinderen.

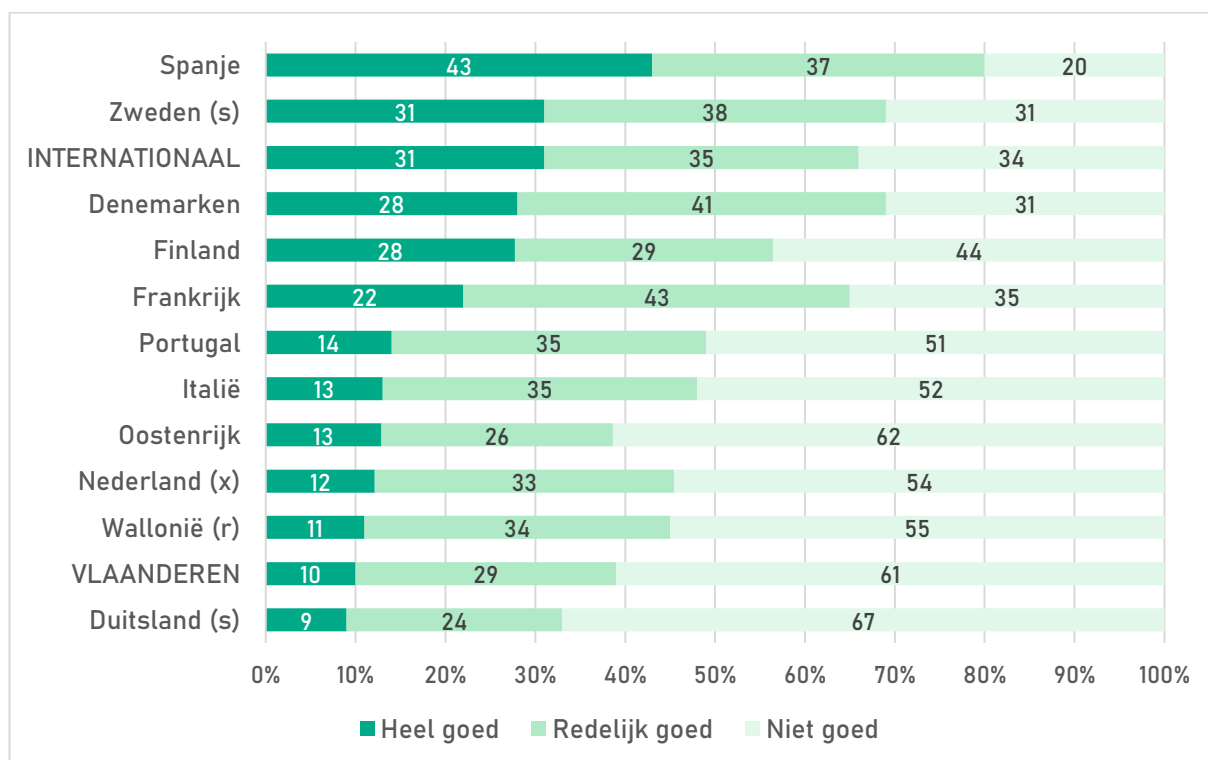
7.1.1. Basisgeletterdheid bij de start in het eerste leerjaar

De leesvaardigheid van leerlingen in het vierde leerjaar ontstaat uiteraard niet uit het niets. Ze bouwt voort op enkele schooljaren in het lager onderwijs, waar niet elk kind met dezelfde bagage aan start. Daarom is het interessant om de beginsituatie van de leerlingen bij de start van het lager onderwijs in kaart te brengen.

PIRLS 2021 bevroeg de voorschoolse geletterdheid bij twee verschillende groepen. Aan de ouders werd gevraagd in welke mate hun kind bij de instap in het eerste leerjaar in staat was om letters te herkennen, om woorden, zinnen en verhalen te lezen en om letters, de eigen naam en andere woorden te schrijven. Daarnaast werd aan de schoolleiders gevraagd hoeveel kinderen in hun school het eerste leerjaar starten met een basisgeletterdheid op het vlak van taal.

Figuur 34 geeft de rapportering van de ouders weer. Vlaanderen heeft in vergelijking met de andere landen een erg klein percentage kinderen die volgens hun ouders *heel goed* voorschools geletterd waren bij aanvang van het eerste leerjaar. De groep kinderen die volgens hun ouders *niet goed* voorschools geletterd waren, is dan weer erg groot. Slechts twee landen (Oostenrijk en Duitsland) hebben een nog grotere groep kinderen die niet goed voorschools geletterd waren bij de start van het eerste leerjaar. De resultaten voor Vlaanderen zijn, wat betreft de rapportering door ouders, vrijwel identiek aan die van 2016.

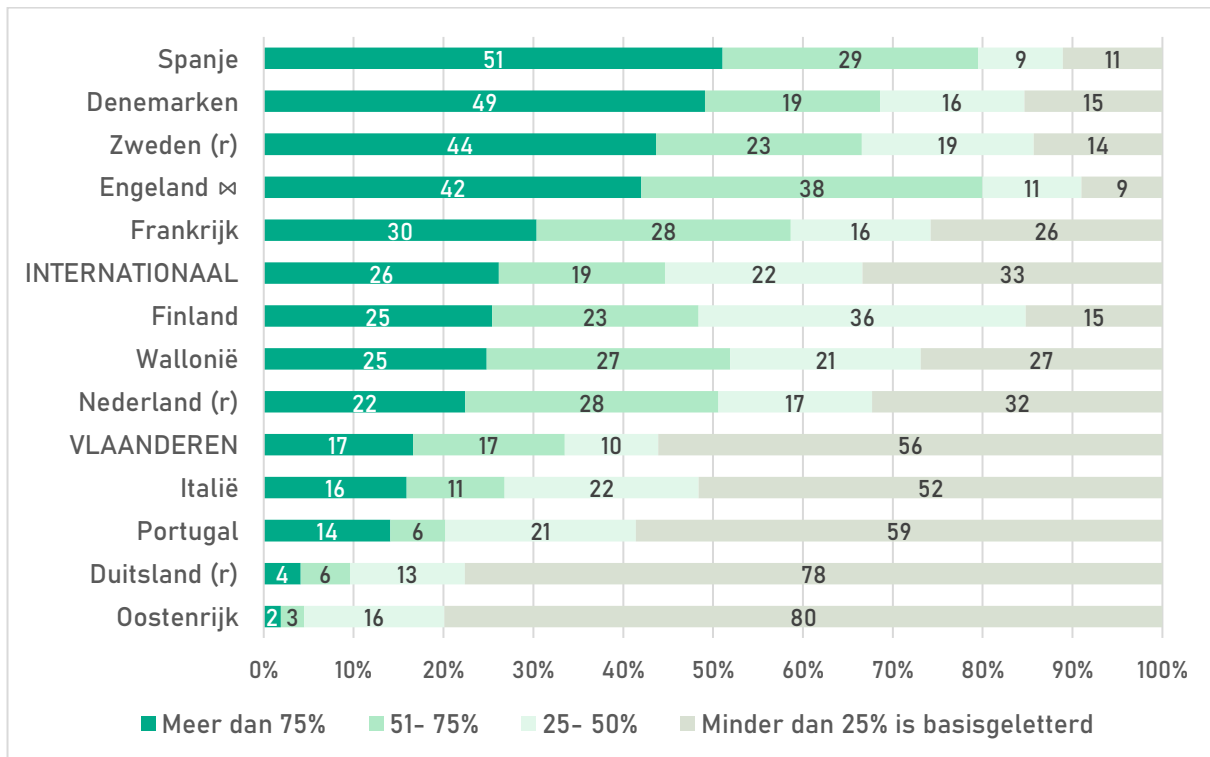
Figuur 34: Percentages leerlingen die volgens hun ouders heel goed, redelijk goed of niet goed geletterd waren bij de start van het eerste leerjaar



Wanneer we kijken naar de onderliggende vragen die gesteld werden aan de ouders, zien we inderdaad grote verschillen tussen landen. Waar in Vlaanderen bijvoorbeeld 53% van de kinderen bij hun start in het eerste leerjaar al enkele woorden konden lezen, is dat in Spanje 83%. In Vlaanderen kon 44% al wat meer woorden dan enkel de eigen naam schrijven; In Spanje opnieuw 83%. De vrij lage score voor voorschoolse geletterdheid in Vlaanderen hangt mogelijk samen met een beperktere dosis activiteiten rond vroege geletterdheid thuis (zie 7.1.2).

Aan schoolleiders werd gevraagd welk aandeel van de leerlingen op hun school een basisgeletterdheid vertoont op het vlak van taal (bv. schrijven van letters of zinnen) bij de start van het eerste leerjaar. Figuur 35 toont dat er ook op dit vlak heel wat internationale variatie bestaat. In Spanje en de Scandinavische vergelijkingslanden gebeurt het vrij zelden dat de meeste leerlingen volgens de schoolleiders ongeletterd zijn voor ze starten in het eerste leerjaar, terwijl dit in Duitsland en Oostenrijk eerder standaard is. Onze eigen positie ten opzichte van de vergelijkingslanden doet sterk denken aan wat de ouders rapporteren, maar we zien ook dat er behoorlijk wat variatie is tussen scholen. Slechts 17% van de leerlingen zit volgens de schoolleiders in een school waar minstens 75% van de leerlingen het eerste leerjaar start met een basisgeletterdheid voor taal. Het merendeel van de kinderen (56%) gaat naar een school waar minder dan 25% het eerste leerjaar start met een dergelijke basisgeletterdheid. We kunnen deze cijfers niet vergelijken met 2016 doordat er toen een andere vraagstelling gebruikt werd.

Figuur 35: Leerlingen verdeeld volgens de mate waarin hun schoolleider vindt dat in hun school de leerlingen aan het eerste leerjaar starten met een basisgeletterdheid op het vlak van taal



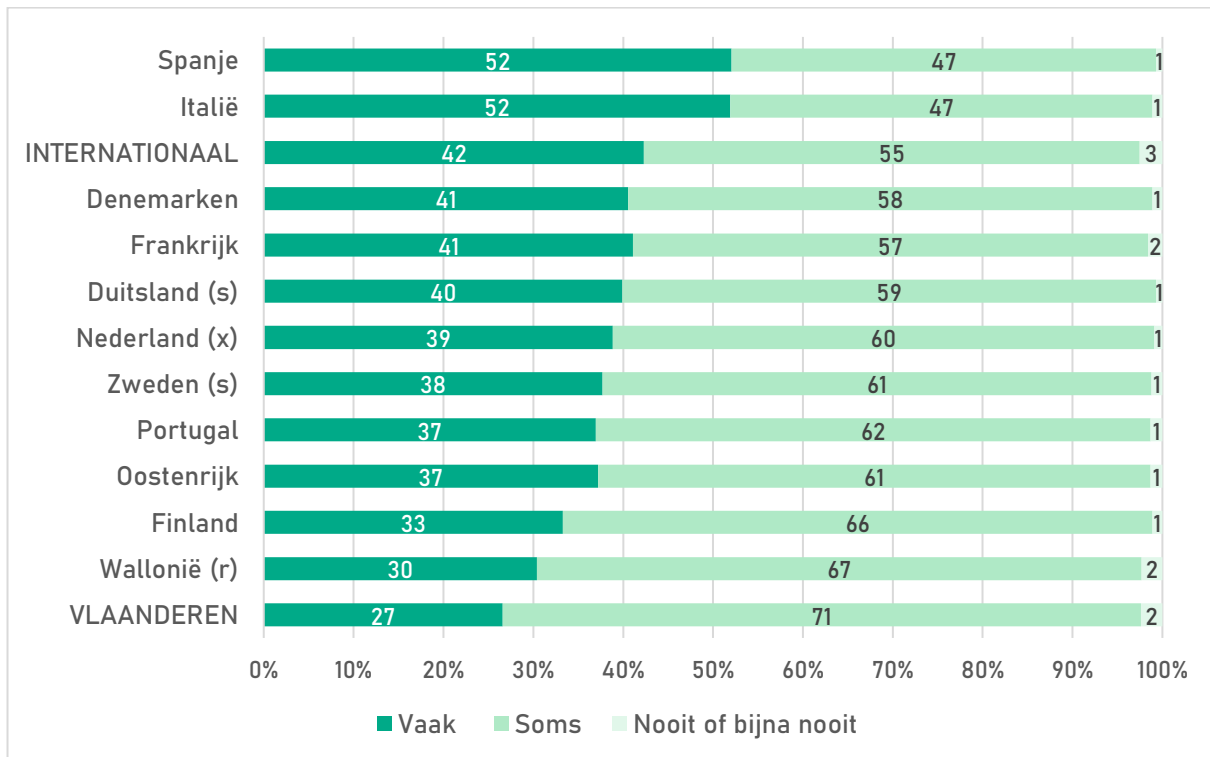
7.1.2. Voorschoolse activiteiten die de geletterdheid kunnen bevorderen

We gingen na hoe vaak de leerlingen vóór hun start in het eerste leerjaar activiteiten aangeboden kregen die hun basisgeletterdheid kunnen stimuleren, door de ouders of iemand uit de thuisomgeving. Om dit in kaart te brengen beantwoordden de ouders negen stellingen over hoe vaak zij of een andere huisgenoot dergelijke activiteiten uitvoerden met hun kind. Op basis van een combinatie van de antwoorden werden leerlingen ingedeeld in één van de volgende categorieën: deed als kleuter thuis *vaak*, *soms*, of *nooit of bijna nooit* taalstimulerende activiteiten. Figuur 36 geeft een overzicht van de verdeling in Vlaanderen en de vergelijkingslanden.

We stellen vast dat Vlaamse ouders minder taalstimulerende activiteiten lijken te ondernemen met hun jonge kinderen in vergelijking met andere landen. Meer dan 70% van de kinderen heeft ouders die zeggen dit slechts soms of (bijna) nooit te doen. Vooral in Italië en Spanje zijn ouders en hun kleuters veel meer aan de slag met samen boeken lezen en erover praten, verhalen vertellen, liedjes zingen, met alfabet speelgoed spelen, woordspelletjes spelen, samen letters of woorden schrijven en etiketten en borden luidop lezen.

De onderliggende stellingen schetsen geen gunstig beeld. Zo heeft Vlaanderen met 9% de grootste proportie leerlingen waarvan de ouders aangeven (bijna) nooit boeken gelezen te hebben met hun kind vóór de start van het eerste leerjaar. Minder dan de helft (47%) zegt dit vaak gedaan te hebben, tegenover 77% in koploper Nederland. Met 30% van de kinderen in Vlaanderen – opnieuw de grootste groep onder de vergelijkingslanden - werd (bijna) nooit gespeeld met speelgoed waar letters op staan en met slechts 24% van de kinderen deden de ouders dit vaak.

Figuur 36: Percentages leerlingen die thuis vaak, soms en nooit of bijna nooit voorschoolse activiteiten ter stimulatie van hun geletterdheid uitvoerden



Dit beeld is voor Vlaanderen globaal gezien gelijk gebleven aan dat van 2016. Ook toen behaalden we een laatste plaats in de vergelijking. Op enkele individuele stellingen is er echter wel sprake van een beperkte vooruitgang ten opzichte van 2016. Wat boeken lezen betreft blijven we stabiel, maar de groep leerlingen die vaak met hun ouders praatten over wat ze gedaan hadden is nu 6% groter (75%) en de groep leerlingen die vaak praatten over wat ze gelezen hadden is nu 4% groter (33%), net zoals de groep leerlingen die vaak letters of woordjes schreven (deze bedraagt nu 31%).

De PIRLS-gegevens bieden geen verklaring voor de vaststelling dat er in de Vlaamse gezinnen weinig voorschoolse geletterdheidsactiviteiten plaatsvinden. Mogelijk is ze gerelateerd aan de vroege start van Vlaamse kinderen in de kleuterschool, waar er in het buitenland langer sprake is van meer spelgerichte kinderopvang. Het is mogelijk dat ouders de schoolse ontwikkeling van hun kinderen daardoor meer in de handen van de leerkrachten leggen of meer belang hechten aan vrij, onbegeleid spel thuis. Dit is echter een hypothese die niet onderzocht kan worden op basis van de PIRLS-gegevens.

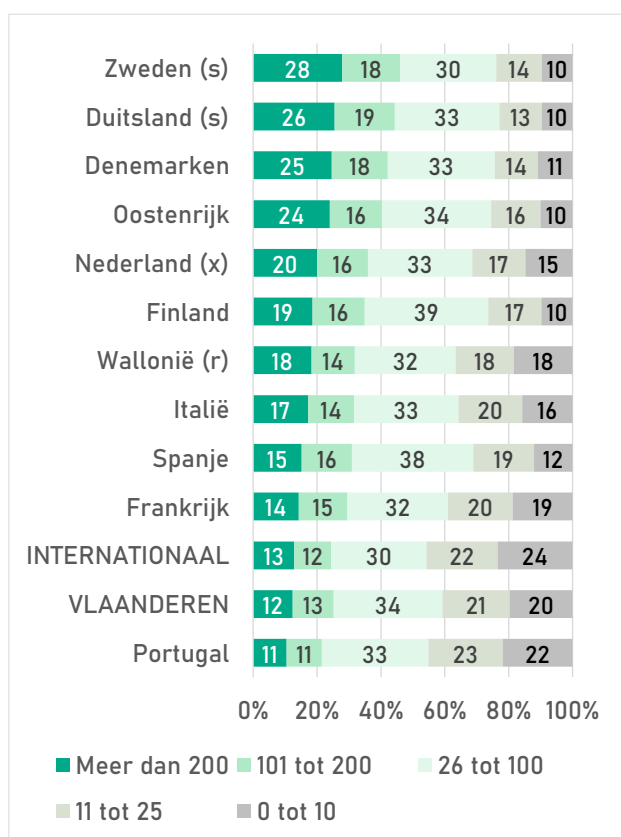
7.2. Taal en leesklimaat thuis

- > In één vijfde van de Vlaamse huishoudens hebben de volwassenen hooguit tien boeken. Ook kinderboeken zijn relatief weinig aanwezig.
- > Van alle vergelijkingslanden heeft Vlaanderen het grootste aandeel ouders die zelf niet graag lezen: 27%, een stijging ten opzichte van 2016.
- > Veel ouders lezen niet vaak, waaronder een groep van 17% die nooit leest voor het plezier. Dat aandeel ligt in geen enkel vergelijkingsland hoger.
- > 52% van de leerlingen in Vlaanderen spreekt thuis altijd Nederlands. Dat is minder dan in 2016 en minder dan de proportie leerlingen die in de vergelijkingslanden de instructietaal spreken.

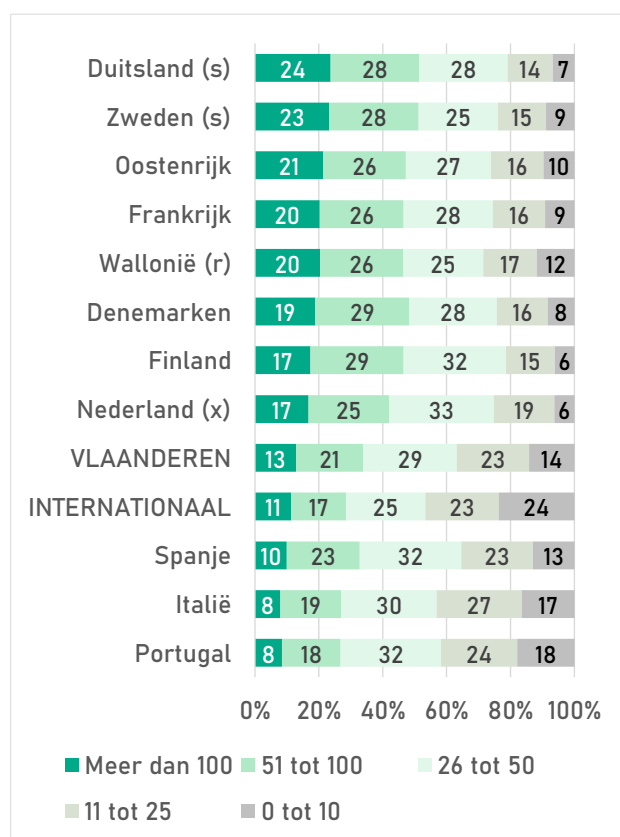
7.2.1. Boeken thuis

Een stimulerend leesklimaat zien we idealiter niet enkel op school, maar zeker ook thuis. Eén van de typische manieren om dit klimaat mee in kaart te brengen, is door te kijken naar het aantal boeken dat kinderen thuis hebben.

Figuur 37: Verdeling van de leerlingen volgens het aantal boeken voor volwassenen dat ze thuis hebben, volgens hun ouders.



Figuur 38: Verdeling van de leerlingen volgens het aantal kinderboeken dat ze thuis hebben, volgens hun ouders.



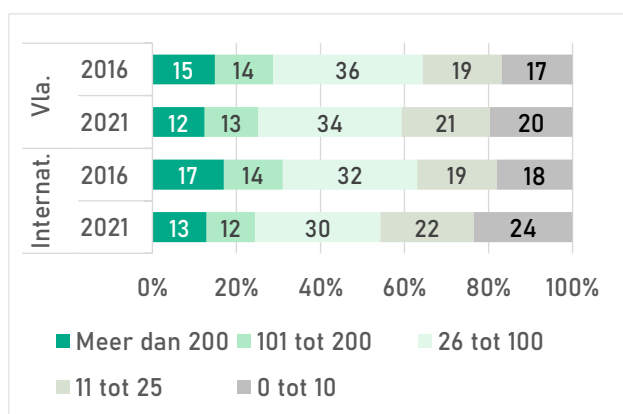
Noot: digitale boeken, magazines, kranten en schoolboeken zijn niet meegeteld.

Uit Figuur 39 blijkt dat er in Vlaanderen relatief veel kinderen opgroeien in een woning waar amper boeken aanwezig zijn. Eén vijfde van de ouders zegt thuis hooguit tien boeken voor volwassenen te hebben. Aan de andere kant van het spectrum meldt 25% van de ouders meer dan honderd boeken. Dat is in beide gevallen nipt beter dan het internationale gemiddelde, maar in de vergelijkingslanden schetsen enkel de Portugese ouders een nog minder gunstig beeld. Als belangrijke kanttekening benadrukken we dat digitale boeken, kranten en magazines niet meegeteld werden. Het lijkt echter weinig waarschijnlijk dat de tendens om steeds meer digitaal te lezen in Vlaanderen er veel meer dan in de andere landen toe heeft geleid dat de papieren boekenvoorraad geslonken is.

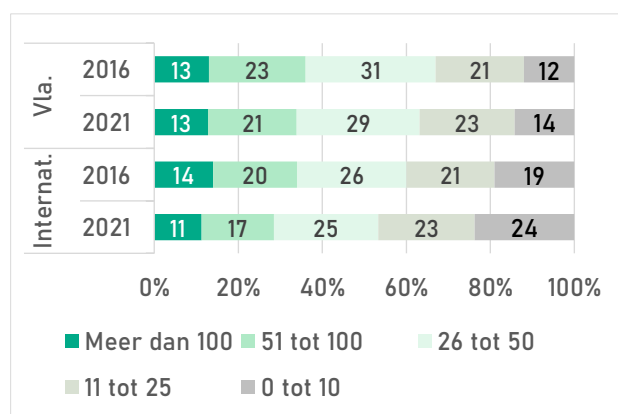
Ook het aantal kinderboeken waarover de leerlingen thuis beschikken, is vaak vrij beperkt (zie Figuur 40). In de groep van vergelijkingslanden zeggen enkel de ouders in Italië en Portugal vaker dat hun kind hooguit tien boeken heeft. In Vlaanderen gaat het om 14% van de leerlingen. Slechts één derde van de leerlingen in Vlaanderen kan kiezen uit een groot aanbod van meer dan vijftig titels. In de andere vergelijkingslanden hebben beduidend meer leerlingen – meestal een kleine helft – zoveel keuze. Enkel in Spanje, Italië en Portugal is de groep kinderen met een grote boekenverzameling nog wat kleiner.

Internationaal zien we dat de boekencollecties thuis enigszins ingekrompen zijn ten opzichte van 2016. Dat zien we in het internationale gemiddelde en in zowat elk individueel vergelijkingsland. Ook in Vlaanderen zien we een lichte tendens om ietwat minder boeken in huis te hebben (zie Figuur 39 en Figuur 40). Hoogstwaarschijnlijk heeft dit deels te maken met de opkomst van de e-books. Het ontbreekt ons voorlopig aan inzicht in de mate waarin kinderen digitaal op een even leerrijke en motiverende manier lezen als in een papieren boek. We kunnen dus ook geen waardeoordeel vellen over deze hypothese.

Figuur 39: Evolutie in de verdeling van de leerlingen volgens het aantal boeken voor volwassenen dat ze thuis hebben, volgens hun ouders.



Figuur 40: Evolutie in de verdeling van de leerlingen volgens het aantal kinderboeken dat ze thuis hebben, volgens hun ouders.



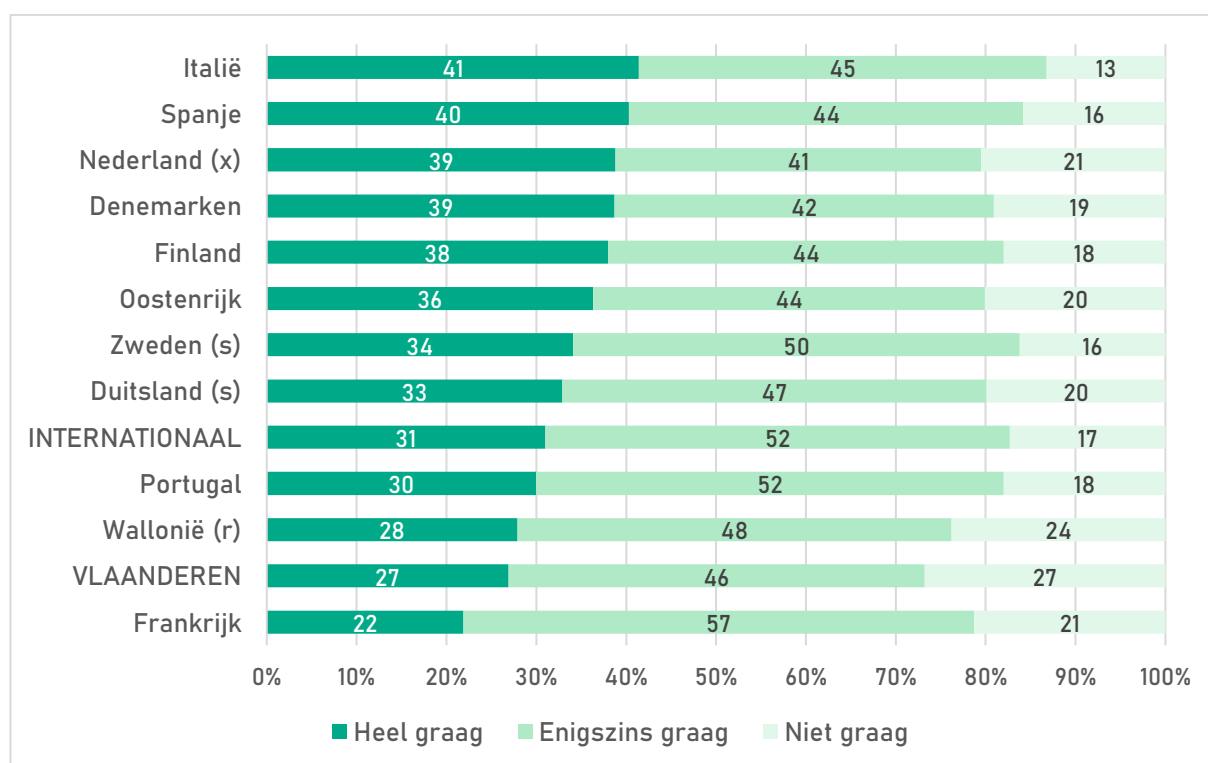
Het aantal boeken dat aanwezig is in huis zegt iets over de leescultuur thuis, maar uiteraard niet alles. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld ook op school of via een bibliotheek in contact komen met boeken. We rapporteren over de beschikbaarheid van boeken op school onder hoofding 7.3 en over bibliotheekbezoek onder hoofding 7.5.2.

7.2.2. Leesplezier en -frequentie van de ouders

Leerlingen kunnen zich onbewust het gedrag of de attitudes van hun ouders deels eigen maken. Daarom gingen we na hoe graag de ouders van de leerlingen in het vierde leerjaar zelf lezen. Om hun eigen leesplezier in kaart te brengen, gaven de ouders bij acht stellingen aan in welke mate ze er zelf mee akkoord gingen (helemaal akkoord tot helemaal niet akkoord). Net zoals in 2016 vormden deze stellingen samen de schaal *Parents Like Reading*. Op basis van de antwoorden werden ouders ingedeeld in drie categorieën: zij die *heel graag*, *enigszins graag* en *niet graag* lezen. Figuur 41 geeft de resultaten weer.

Vlaanderen heeft opnieuw een erg klein percentage ouders die aangeven heel graag te lezen. Dit aandeel van 27% is nagenoeg identiek aan 2016. Net zoals in 2016 doet enkel Frankrijk het slechter. Met het percentage ouders die niet graag lezen, belanden we zelfs op de minst gunstige plaats. Geen enkel vergelijkingsland heeft een grotere groep ouders die *niet graag* lezen dan Vlaanderen. Sinds 2016 is deze groep toegenomen met drie procent naar 27%. Dit maakt dat er momenteel evenveel ouders zijn die *heel graag* lezen als ouders die *niet graag* lezen.

Figuur 41: Verdeling van de leerlingen volgens ouders die heel graag, enigszins graag en niet graag lezen

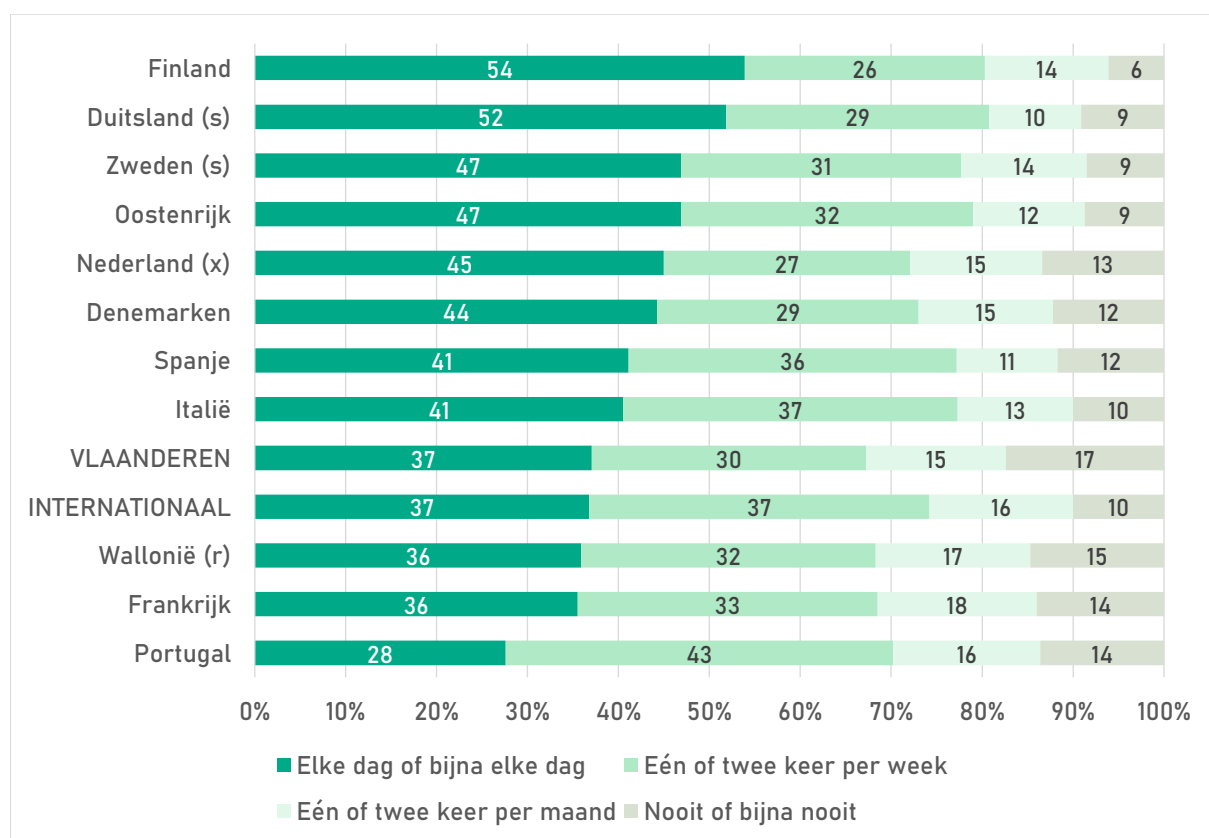


Als we naar de individuele stellingen kijken, valt op dat ouders over verschillende stellingen erg negatief waren in vergelijking met andere landen. Zo gaat slechts 20% van de Vlaamse ouders *helemaal akkoord* met de stelling *dat lezen een belangrijke activiteit is thuis*. Nog eens 40% gaat *enigszins akkoord*. Dit is ruim minder dan in de vergelijkingslanden. Elders gaat minimaal 26% *helemaal akkoord* met deze stelling. Slechts 47% geeft aan *heel graag* te lezen – een gedeelde laatste plaats met Frankrijk – en 33% *enigszins graag*. Het negatieve beeld op dit vlak kan deels gerelateerd zijn aan tijdgebrek. 77% van de Vlaamse ouders geeft namelijk aan meer tijd te willen hebben om te lezen.

De link tussen leesplezier en leesfrequentie is eenvoudig te maken. Niet geheel verrassend blijken volgens Figuur 42 behoorlijk veel ouders van de deelnemers aan PIRLS 2021 maar zelden thuis te lezen voor hun eigen plezier. Zeventien procent van de leerlingen hebben ouders die dit nooit doen. Dat is het hoogste percentage in de groep van vergelijkingslanden. Van nog eens 15% van de leerlingen lezen de ouders hooguit één of twee keer per maand voor het plezier. Anderzijds zeggen de ouders van 37% van de leerlingen dat ze dagelijks lezen ter ontspanning. Dat aandeel is gelijk aan het internationale gemiddelde.

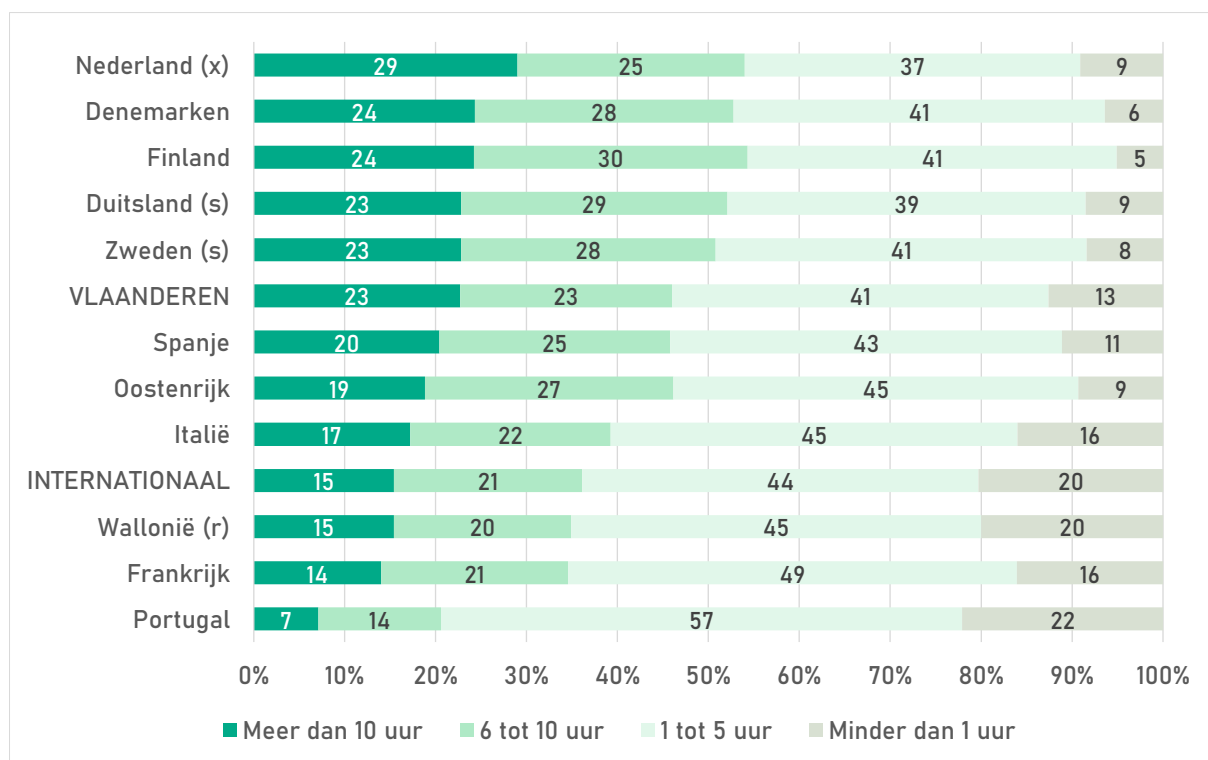
Er blijkt sinds 2016 weinig veranderd te zijn op dit vlak. De vaststellingen inzake de leesfrequentie van de ouders voor hun plezier, zijn nagenoeg identiek aan die van 2016.

Figuur 42: Verdeling van de leerlingen volgens de leesfrequentie van hun ouders thuis, voor het plezier



Wanneer we de vraag anders stellen, krijgen we een ietwat ander beeld. Als leestijd voor het werk meegeteld wordt, klimt Vlaanderen wat omhoog vanuit de lagere middenmoot dankzij 23% van de leerlingen met een ouder die wekelijks meer dan tien uur leest. Deze vraag kan bij uitstek beïnvloed worden door het vele telewerk in coronatijden, en dat valt ook op: in 2016 gold dit slechts voor 18% van de ouders. Toch heeft nog steeds 13% van de leerlingen een ouder die thuis bijna niet leest. In 2016 was dat 15%.

Figuur 43: Verdeling van de leerlingen volgens de wekelijkse leestijd van hun ouders thuis, zowel voor het plezier als voor het werk, en via alle media samen



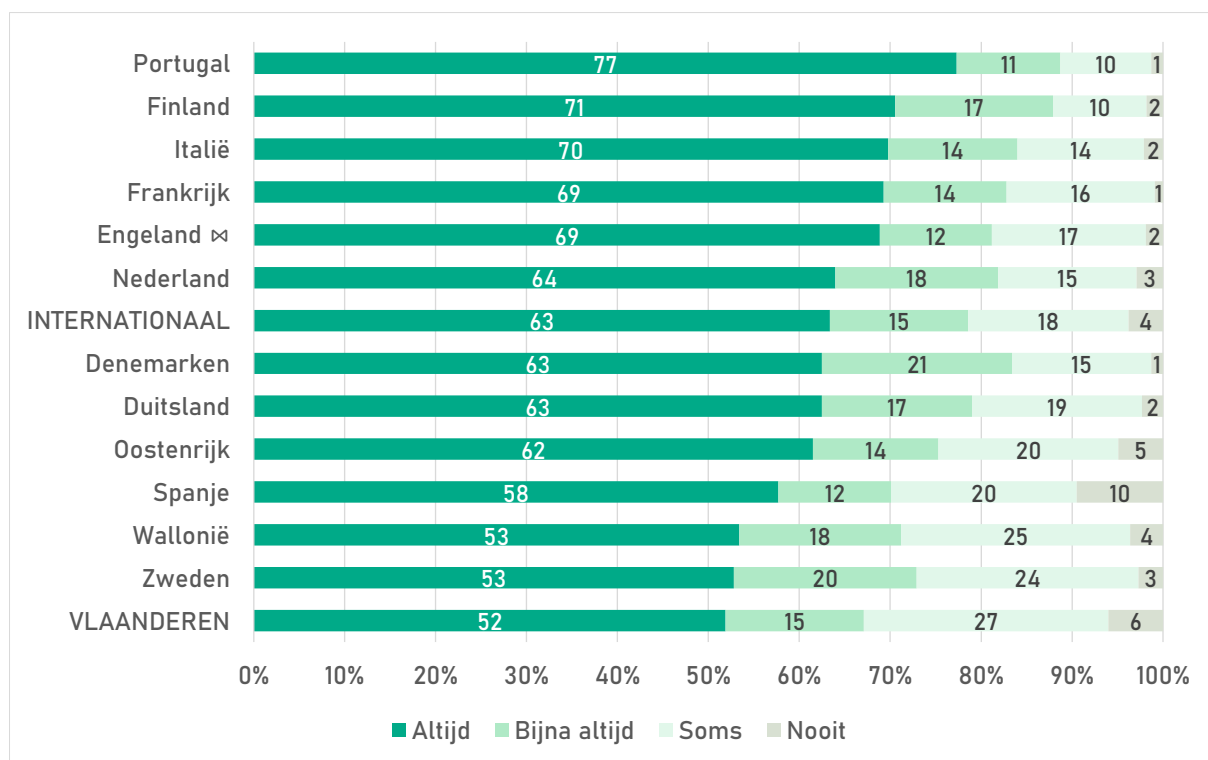
7.2.3. Thuistaal

Het leesklimaat thuis staat op zich los van de thuistaal. Veel lezen en er plezier aan beleven kan in eender welke taal. Wel kan de thuistaal een invloed hebben op de leesvaardigheid van de leerlingen, in die zin dat een andere thuistaal dan het Nederlands hebben zowel een positief gegeven kan zijn als een belemmering. Een goed meertalige leerling kan een rijkere beleving hebben van taal, cultuur en boeken, terwijl een leerling die het Nederlands nog niet goed beheerst, minder goed kan presteren en veelal meer aanpassingen vraagt van de leerkracht. We gaan daarom na hoe vaak de leerlingen thuis Nederlands spreken.

In geen enkel land spreken alle leerlingen thuis altijd de instructietaal, maar uiteraard zijn er grote verschillen tussen landen wat betreft het aantal anderstalige leerlingen. In Vlaanderen gaat het over net meer dan de helft van de leerlingen die thuis *altijd* Nederlands (inclusief dialecten van het Nederlands) spreken. Er is geen enkel vergelijkingsland waar de groep leerlingen die thuis exclusief de instructietaal spreken kleiner is. Een derde van de leerlingen spreekt *soms* of *nooit* Nederlands thuis, de overige leerlingen spreken *bijna altijd* Nederlands.

Als we deze cijfers vergelijken met de voorbije PIRLS-edities, stellen we vast dat steeds minder leerlingen in Vlaanderen thuis vaak Nederlands spreken. Het aandeel leerlingen die thuis *altijd* Nederlands spreken is de voorbije vijf jaar nog sterker gedaald dan tussen 2006 en 2016. Terwijl we nu een afname van 14% vaststellen, was dat tussen de vorige twee PIRLS-edities 11%. Het aandeel leerlingen die thuis *nooit* Nederlands spreken is opnieuw met 2% gestegen. Het is vooral de groep leerlingen die *soms* thuis Nederlands spreken die gegroeid is, namelijk van 19% naar 27%.

Figuur 44: Verdeling van de leerlingen volgens hoe vaak zij naar eigen zeggen thuis de instructietaal spreken



In de meeste andere landen is er ook sprake van een daling van het aandeel leerlingen die thuis altijd de instructietaal spreken, maar in beperktere mate. Enkel in vergelijkingsland Zweden zien we een gelijkaardige evolutie. Daar duikt het aandeel leerlingen dat thuis enkel Zweeds spreekt 15% omlaag.

We stellen een zekere samenhang vast tussen het al dan niet geboren zijn in België en de thuistaal. Van de leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken, is 98% geboren in België. In de groep leerlingen die thuis nooit Nederlands spreken, is 78% geboren in België. Het kan dan uiteraard ook om Brussel of Wallonië gaan. Dat in België geboren zijn en naar het Nederlandstalig onderwijs gaan voor een leerling niet automatisch betekent dat zijn of haar thuistaal het Nederlands is, is niet noodzakelijk een probleem. Enig onderzoek suggereert dat kinderen vooral hun taalvaardigheid aanscherpen via correcte en rijke talige interacties (bv. Quiroz et al., 2010). Voor sommige ouders gaat dit beter in een andere taal dan het Nederlands. Een openheid ten opzichte van buitenschoolse Nederlandse taalstimulering kan dan wel van groot belang zijn.

De PIRLS-resultaten verschaffen ons geen informatie over hoe goed anderstalige ouders het Nederlands beheersen (bijvoorbeeld in functie van betrokkenheid bij het leerproces van hun kind) en hoe goed de leerlingen het Nederlands en hun andere thuistaal of thuistalen beheersen. Dit zou interessante informatie zijn om de resultaten verder in context te plaatsen.

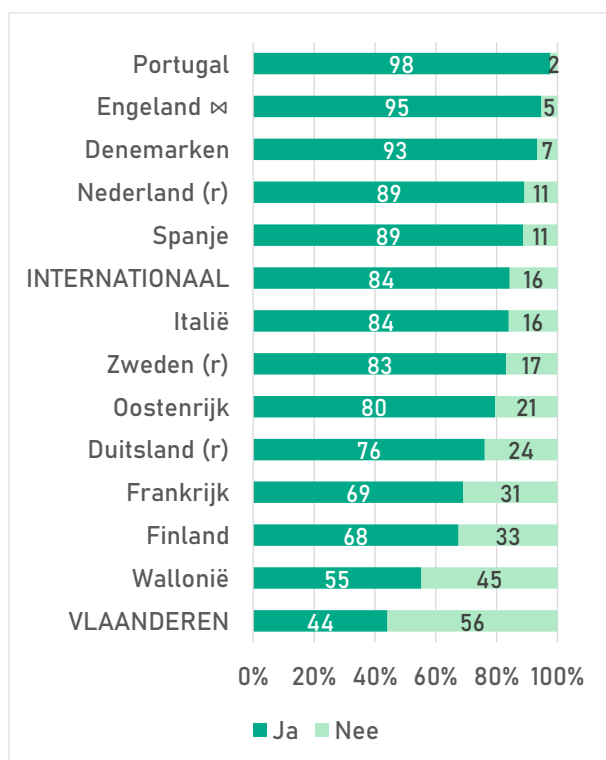
7.3. Wat scholen bieden en wat hen hindert in hun opdracht

7.3.1. Boeken in de klas en op school

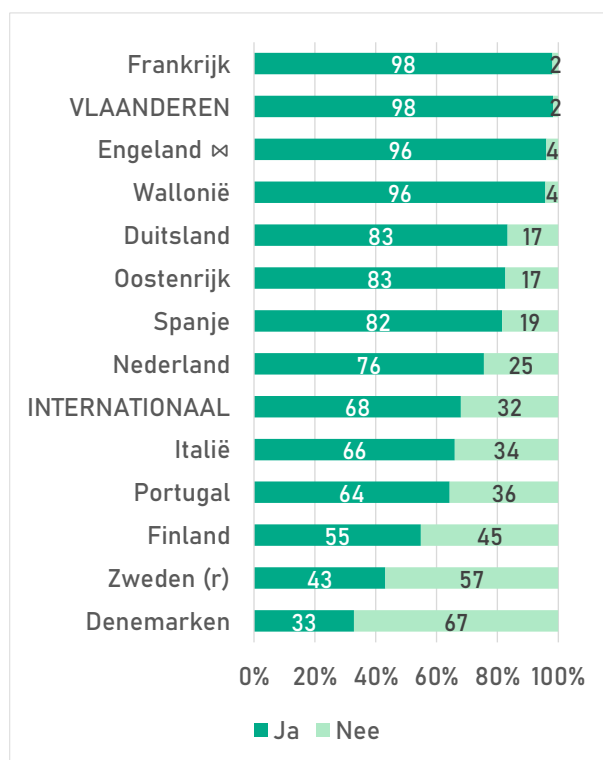
- > In Vlaanderen hebben bijna alle leerlingen toegang tot een klasbibliotheek.
- > Schoolbibliotheek zijn slechts voor 44% van de leerlingen beschikbaar, een duidelijke daling ten opzichte van 2016 die ons onderaan de internationale rangschikking doet landen.
- > In 2021 konden minder leerlingen boeken ontlenen op school dan in 2016. Voor een derde van de leerlingen is dit geen optie.

Met het oog op een goed leesklimaat op school is het essentieel dat scholen interessant en voldoende leesmateriaal aanbieden. Zo maken ze lezen zichtbaar in de klas. Dat stimuleert leesvaardigheid en leesplezier. PIRLS 2021 bevroeg zowel schoolleiders als leerkrachten over de beschikbaarheid en toegankelijkheid van boeken op school en in de klas. Figuur 45 en Figuur 46 tonen respectievelijk het percentage leerlingen met toegang tot een schoolbibliotheek en het percentage leerlingen met toegang tot een klasbibliotheek (of leeshoek in de klas).

Figuur 45 Percentages leerlingen met een eigen schoolbibliotheek (volgens de directie)



Figuur 46 Percentages leerlingen met een klasbibliotheek of leeshoek (volgens de leerkracht)



Wat de aanwezigheid van klasbibliotheek of leeshoeken in de klas betreft, blinkt Vlaanderen uit in de positieve zin. Vlaanderen heeft met 98% het hoogste percentage leerlingen met toegang tot een klasbibliotheek of leeshoek in de klas. Hekkensluiter is Denemarken met 33%. 77% van de Vlaamse leerlingen krijgt (bijna) elke dag tijd om de klasbibliotheek of leeshoek te gebruiken. De boeken in de Vlaamse klasbibliotheek zijn soms het persoonlijke eigendom van de

klasleerkracht. Wellicht daarom zijn de mogelijkheden om te ontlenen uit de klasbibliotheek of leeshoek beperkt: 54% van de leerlingen mag materialen uitlenen in de klasbibliotheek om mee te nemen naar huis. Hierin scoren we gemiddeld in vergelijking met de andere landen, maar lager dan in 2016. Toen kon nog 60% van de leerlingen boeken uit de klas meenemen naar huis.

Minder dan de helft van de leerlingen in Vlaanderen zit in een school met een schoolbibliotheek. Bovendien kunnen de leerlingen niet in alle schoolbibliotheeken materialen ontlenen om mee te nemen naar huis. Slechts 29% van de leerlingen heeft een schoolbibliotheek waaruit ze boeken kunnen ontlenen. In vergelijking met niet alleen onze vergelijkingslanden, maar ook alle andere landen is dit een erg laag percentage. Het internationale gemiddelde bedraagt 77%.

Een belangrijke kanttekening bij beide vragen is dat we niets weten over de kwantiteit en de kwaliteit van boeken. Verouderde, versleten of eenzijdige collecties zijn wellicht niet motiverend voor de leerlingen. Aan de schoolleiders werd enkel gevraagd of ze meer of minder dan 2 000 boeken in hun schoolbibliotheek hebben, en het antwoord blijkt voor zowat elke school 'minder' te zijn. De gemiddelde school heeft allicht geen erg ruime budgetten voor bibliotheekboeken.

Beide vragen bij elkaar bekeken, blijkt elke Vlaamse leerling toegang te hebben tot een school- en/of klasbibliotheek. 44% heeft toegang tot beide, 2% enkel tot een schoolbibliotheek en 54% enkel tot een klasbibliotheek. Zo'n combinatie van beide soorten bibliotheken op school kan erg interessant zijn. De referentieorganisatie *Iedereen Leest* stelt namelijk dat school- en klasbibliotheeken elk unieke, complementaire kenmerken hebben (Arschoot, 2021). Terwijl een klasbibliotheek een beperkt en leeftijdsgericht aanbod heeft, worden in een schoolbibliotheek verschillende leesmaterialen aangeboden voor verschillende leeftijden en met een verscheidenheid aan thema's. Zo zullen leerlingen hier sneller leesmaterialen vinden die tegemoetkomen aan hun niveau en interesses. Dat spreekt voor zich. Daarnaast bevordert een schoolbibliotheek de samenwerking tussen leerkrachten onderling en met leerlingen. Zo nemen ze samen de verantwoordelijkheid op en denken ze samen na over nieuw leesmateriaal, de inrichting van de bibliotheek en de afspraken die ervoor gelden. De voordelen van een klasbibliotheek zijn dan weer dat leerkrachten boeken gemakkelijk klassikaal kunnen bespreken en dat vrij lezen op elk moment kan plaatsvinden. Een klasbibliotheek is een ideale eerste stap voor leerlingen om vertrouwd te geraken met boeken wanneer de schoolbibliotheek een te grote stap lijkt. Daarnaast geeft een zichtbare klasbibliotheek het gevoel dat boeken onderdeel zijn van het dagelijkse leven. In dat opzicht moeten scholen zich er bewust van zijn dat beide bibliotheektypes aanbieden relatief eenvoudig te regelen is zonder grote bijkomende investeringen. De collectie van de klasbibliotheek kan immers roteren door geregeld andere boeken uit de schoolbibliotheek in de klasbibliotheek te plaatsen.

Het is daarom zorgwekkend dat de proportie leerlingen die toegang heeft tot een schoolbibliotheek in Vlaanderen gedaald is van 51% in 2016 naar 44% in 2021. De stijging in het aandeel leerlingen met toegang tot een klasbibliotheek is minder afgetekend, maar dat kon ook moeilijk doordat de proportie al erg hoog lag: van 96% naar 98%. De mogelijkheden om leesmaterialen te ontlenen dalen bovendien ongeacht het bibliotheektype: het aandeel leerlingen dat kan ontlenen uit schoolbibliotheeken daalt van 38% naar 29%, en het aandeel leerlingen dat kan ontlenen uit klasbibliotheeken daalt van 60% naar 54%. De proportie leerlingen die in 2021 uit geen enkele bibliotheek binnen de schoolmuren een boek kon ontlenen, bedraagt 34%. Zo

blijven voor een behoorlijk grote groep leerlingen enkel de plaatselijke openbare bibliotheek of andere (formele of informele) initiatieven voor leesbevordering over om buiten de school tot lezen te komen. We wisten immers al dat het aantal in sommige gezinnen zeer beperkt is.

Mogelijk is de verminderde toegang tot schoolbibliotheken gerelateerd aan de verminderde populariteit van gedeelde ruimtes en materialen tijdens de COVID-19-pandemie. Een andere hypothese is dat lerarentekorten ervoor gezorgd hebben dat de schoolbibliotheken niet meer goed beheerd of bemand raakten. Het is belangrijk dat de precieze redenen achterhaald worden om een kentering te kunnen realiseren. Hoe dan ook lijkt inzetten op een goede samenwerking met lokale bibliotheken voor elke school een verrijkend plan.

7.3.2. Activiteiten om de leerlingen aan te zetten tot lezen

- > De overgrote meerderheid van de leerlingen zit op een school waar de leerlingen wekelijks vrij mogen lezen, bijvoorbeeld in de vorm van 'kwartierlezen'.
- > Ook andere initiatieven om boeken naar de school te brengen of om leerlingen aan het lezen te krijgen blijken vrij goed gekend te zijn.
- > Toch zijn er enkele initiatieven die maar zelden genomen worden of die nog niet overal doorgedrongen zijn: voor telkens minimum 20% van de leerlingen geeft de school aan nooit deel te nemen aan auteurslezingen, nooit tutorleessessies te organiseren of nooit een boekenkoffer te laten leveren.

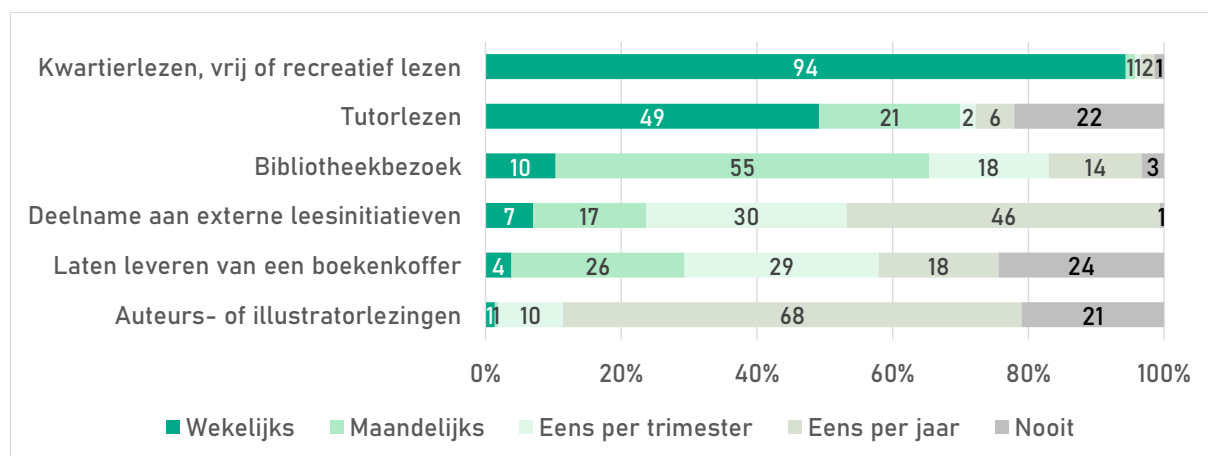
Specifiek voor Vlaanderen en voor de PIRLS-editie van 2021 gingen we na bij de schoolleiders met welke leesinitiatieven zij hun leerlingen in aanraking brengen. Deze vraag levert meteen een belangrijke aanvulling op de vorige paragrafen. We zien namelijk dat 65% van de leerlingen geregeld – minimaal maandelijks – een bibliotheekbezoek brengt op initiatief van de school. Dat kan deels compenseren voor een eventueel gebrek aan een eigen schoolbibliotheek. Het verhoogt de kans dat de leerlingen een stukje van een divers en actueel boekenaanbod mee naar huis of naar de school kunnen brengen, zodat die plaatsen een rijkere en meer zichtbare leesomgeving kunnen worden. Daarnaast heeft drie kwart van de leerlingen een school waar wel eens een boekenkoffer geleverd wordt.

Het kwartierlezen, vrij lezen of het inrichten van vrije leesuurtjes blijkt verder bijzonder populair te zijn. Maar liefst 94% van de leerlingen heeft een school die hen hier minimaal wekelijks tijd voor gunt, en slechts 1% van de leerlingen doet dit nooit. Leerlingen ongedwongen laten lezen, zonder dat er opdrachten aan gekoppeld worden, kan onder meer helpen om hun leesplezier te vergroten of op een hoog peil te houden. Ook het tutorlezen is vrij populair. Voor de helft van de leerlingen wordt dit systeem van samen lezen wekelijks georganiseerd, maar daar tegenover staat 22% van de leerlingen waarbij tutorlezen nooit plaatsvindt op school.

De frequentie van deelname aan externe leesinitiatieven varieert sterk, maar we stellen wel vast dat er nagenoeg geen leerlingen zijn waarvan de school nooit deelneemt aan bijvoorbeeld de jeugdboekenweek, gedichtendag of wedstrijden die verband houden met lezen of boeken. Acht van de tien leerlingen wonen bovendien wel eens een auteurs- of illustratorlezing bij dankzij de school.

Er is dus nagenoeg geen enkele school die, buiten de gewone lessen om, nooit bijkomende initiatieven neemt die de leerlingen kunnen aanzetten tot lezen. Wel zijn er enkele scholen waar de frequentie van zulke initiatieven opgekrikt zou kunnen worden. Het valt bijvoorbeeld te betwijfelen of eens per jaar naar de bibliotheek gaan of eens per jaar tutorlezen de leerlingen wel voldoende kan prikkelen. Dergelijke initiatieven ietwat systematischer en vanuit een coherente visie inbedden in de schoolroutine, kan helpen om van (samen aandacht hebben voor) lezen een voor de hand liggende gewoonte te maken, eerder dan een uitzonderlijke gebeurtenis.

Figuur 47: Verdeling van de leerlingen volgens hoe vaak hun schoolleider zegt dat de school activiteiten onderneemt of aanbiedt om de leerlingen aan te zetten tot lezen



7.3.3. Tekort aan middelen en personeel

- > Driekwart van de schoolleiders meldt dat het onderwijs dat hun school kan bieden in enige of sterke mate gehinderd wordt door tekorten.
- > Er is vooral een tekort aan personeel met bepaalde kwalificaties en aan bibliotheekmateriaal.

Optimaal leesonderwijs vereist niet enkel voldoende leesmaterialen, maar ook voldoende middelen in de bredere zin. Figuur 48 omvat een overzicht van de mate waarin schoolleiders menen dat het onderwijs dat zij kunnen bieden gehinderd wordt door een tekort aan materialen en middelen in de brede zin, waaronder personeel. Volgens de schoolleiders wordt het onderwijs bij 76% van de leerlingen *in enige mate* gehinderd. Dit is meer dan in 2016, toen de schoolleiders van 70% van de leerlingen *enige* hinder rapporteerden. Het is ook ietwat meer dan het internationale gemiddelde dat weliswaar gekenmerkt wordt door veel variatie. In Nederland komt volgens de schoolleiders het merendeel van de scholen niets tekort, terwijl in Italië en Wallonië bijna 9 op de 10 scholen gehinderd worden door tekorten.

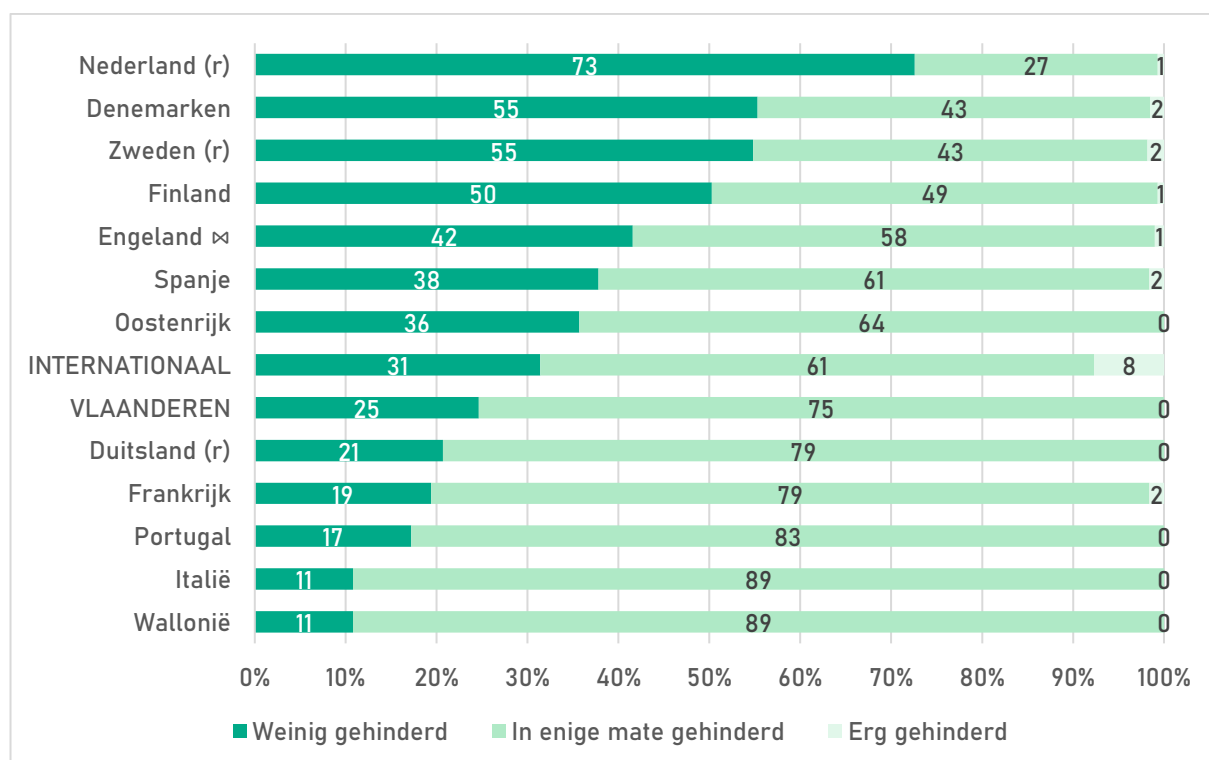
Een blik op de onderliggende stellingen wijst uit dat de Vlaamse schoolleiders weinig problemen ondervinden op zuiver materieel vlak. Bij respectievelijk 80% en 94% is *helemaal geen* sprake van hinder door een tekort aan onderwijsmaterialen en schoolbenodigdheden. Mogelijk deels gerelateerd aan de pandemie zijn er meer klachten over tekorten aan de schoolgebouwen en -

terreinen (slechts 53% ondervindt *helemaal geen* problemen), klaslokalen (47% is probleemvrij) en tekorten op het vlak van verwarming en verlichting (47% is probleemvrij).

De hinder heeft bij uitstek betrekking op specifieke personeelstekorten. Slechts voor 15% van de leerlingen meldt de schoolleiding *helemaal geen hinder* door een tekort aan leerkrachten met een specialisatie in leesonderwijs. In Vlaanderen is de ambitie dat elke leerkracht een goede taalleerkracht is, maar het aandeel leerkrachten dat zich extra heeft kunnen verdiepen in effectief leesonderwijs schijnt – uitgaande van deze rapportering door schoolleiders – dus nog onvoldoende te zijn. Dit tekort lijkt sterker te zijn dan in 2016 (toen was er voor 18% van de leerlingen geen enkel probleem op dit vlak). Er is ook geen enkel vergelijkingsland waar er nog minder schoolleiders dit tekort aankaarten. Verder ondervindt de school van 10% van de leerlingen geen problemen door een gebrek aan personeel dat voldoende competent is in ICT.

Gegeven de beperkte klachten over materiaaltekorten in het algemeen, valt het op dat de beschikbaarheid van specifieke middelen voor het leesonderwijs veel minder gunstig is. Er zijn maar weinig leerlingen waarvan de schoolleiding *helemaal geen hinder* meldt door een tekort aan computersoftware en -applicaties voor leesonderwijs (16%) en bibliotheekmaterialen (22%). Dit zijn duidelijke werkpunten. Ook de internationale vergelijking is niet gunstig op dit vlak. Zo zijn er enkel in Italië minder schoolleiders die helemaal geen hinder melden door tekorten in de school- of klasbibliotheken.

Figuur 48: Percentages leerlingen waarvoor het onderwijs volgens de schoolleiders (nagenoeg) niet, enigszins en erg gehinderd wordt door een tekort aan hulpmiddelen en materialen



7.3.4. Vertrouwen in en gerichtheid op academisch succes

- > Vlaanderen heeft met 55% de grootste groep leerlingen die schoollopen in een omgeving waar volgens leerkrachten en directie maar een matige overtuiging heerst dat academisch succes mogelijk, belangrijk en aanwezig is.
- > Schoolleiders zijn er maar matig van overtuigd dat de leerkrachten in hun school de leerplandoelstellingen kennen en bereiken en dat ze hun leerlingen kunnen inspireren.
- > Ook de perceptie dat ouders betrokken zijn en hoge verwachtingen hebben, en de perceptie dat leerlingen bewondering hebben voor wie goed presteert, is vaak zwakker dan in de meeste vergelijkingslanden.

De mate waarin leerlingen uitblinken op schools vlak kan beïnvloed worden door de mate waarin hun omgeving gekenmerkt wordt door een streven naar goede schoolse prestaties. PIRLS 2021 maakt gebruik van de schaal *School Emphasis on Academic Success* om zowel bij leerkrachten als schoolleiders na te gaan in welke mate zij vinden dat er in hun school sprake is van een gerichtheid op academisch succes. Voor een aantal stellingen beoordeelden zij in welke mate ze typerend zijn voor de eigen school.

Figuur 49 (schoolleiders) en Figuur 50 (leerkrachten) tonen de percentages leerlingen die zich alles bij elkaar genomen bevinden in een omgeving met een *zeer grote nadruk*, *grote nadruk* en *matige nadruk* op academisch succes. Het merendeel van de leerlingen blijkt zowel volgens de schoolleiders (55%) als de leerkrachten (55%) naar een school te gaan waar slechts sprake is van een *matige* gerichtheid op en overtuiging van goede prestaties bij leerkrachten, ouders, leerlingen en schoolleiders. Beide respondentgroepen geven zelden een *zeer grote nadruk* (respectievelijk 1% en 2%) aan waardoor Vlaanderen zich op dit vlak onderaan de ranglijsten bevindt. Het internationale gemiddelde wijst erop dat er in verschillende van de landen waar we Vlaanderen niet mee vergelijken een nog veel grotere nadruk ligt op schools succes.

We moeten de naam van deze schaal zoals de IEA ze hanteert wel sterk nuanceren. De onderliggende vragen hebben namelijk betrekking op een breed scala aan stellingen die lang niet door iedereen allemaal gezien worden als indicatoren van 'nadruk op academisch succes'. In wat volgt bespreken we de antwoorden van de schoolleiders meer in detail. We rangschikken de landen daarbij volgens het aandeel leerlingen waarvan de schoolleider zegt dat de school het genoemde onderwerp hoog of heel hoog inschat.

Een deel van de stellingen draait om de vraag of de *voorwaarden voor succes* vervuld zijn. Het gaat dan om vertrouwen in de eigen kennis en kunde, en in die van de leerlingen. In vergelijking met hun collega's in de vergelijkingslanden zijn de schoolleiders in Vlaanderen minder vaak sterk overtuigd van de kennis die de leerkrachten hebben van de leerplannen. Slechts voor 53% van de leerlingen schat de schoolleider dit hoog of heel hoog in waardoor Vlaanderen de laatste plaats in de rangschikking bekleedt. De schoolleiders schatten ook het vermogen van leerkrachten om de leerlingen te inspireren minder vaak hoog in (62%, de derde laatste plaats). De bekwaamheid van de leerlingen om te bereiken wat de school van hen verwacht, wordt eveneens lager ingeschat dan in de vergelijkingslanden (43%, vierde laatste plaats). Wel wordt

de wil van de leerlingen om het goed te doen op school voor 57% van de leerlingen hoog ingeschat. Dat is de enige stelling waarvoor Vlaanderen zich in de middenmoot bevindt. Hoewel de meeste stellingen zelden voluit als 'laag' of 'heel laag' ingeschat worden, is het academisch optimisme in Vlaanderen alles bij elkaar genomen relatief beperkt ten opzichte van onze vergelijkingslanden

Een andere mogelijke sleutel tot succes is de *betrokkenheid van ouders*. Ook hierover zijn de schoolleiders minder positief dan elders. De betrokkenheid van ouders bij schoolactiviteiten, het engagement van ouders om ervoor te zorgen dat leerlingen bereid zijn om te leren en de steun van ouders met betrekking tot de leerresultaten van leerlingen wordt niet vaak hoog of zeer hoog ingeschat (respectievelijk 30%, 28% en 22%). Deze eigenschappen worden soms zelfs wél voluit laag of zeer laag ingeschat (respectievelijk 19%, 16% en 16%). Veel schoolleiders ervaren dus een onvoldoende sterk partnerschap met de ouders van hun leerlingen. Dat brengt ons voor elk van deze stellingen naar de derde laatste plaats in de rangschikking. Wallonië staat steeds mee op een lage plaats. In Denemarken en Spanje zijn de schoolleiders veel positiever over hun partnerschap met de ouders.

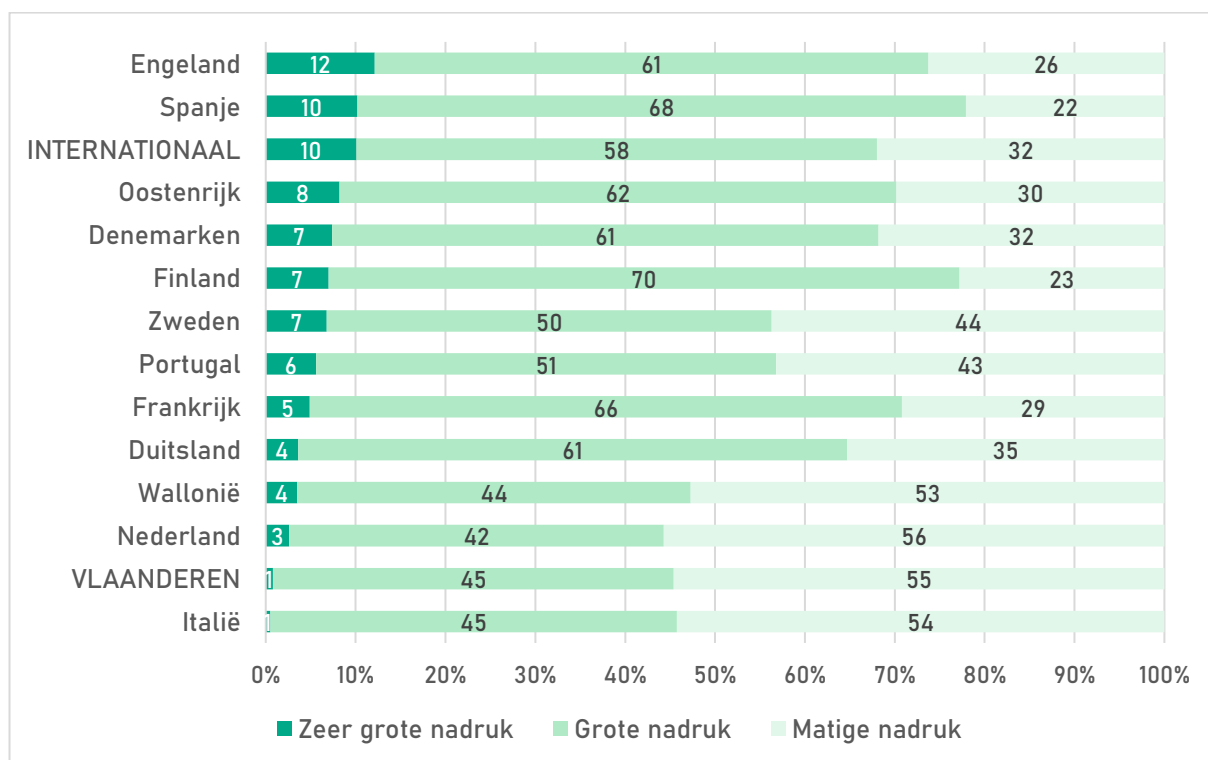
Het hoeft niet te verbazen dat de vraag die betrekking heeft op *de mate waarin de leerkrachten de leerplannen succesvol realiseren*, ook lager gescoord wordt. Voor 63% van de kinderen schat de schoolleider dit hoog in, goed voor de derde laatste plaats in de rangschikking. Het vertrouwen in Engeland en Finland ligt veel hoger (beide 94%).

Hier mogelijk aan gerelateerd stellen we vast dat de *verwachtingen* in de Vlaamse scholen niet bijzonder hoog liggen. De Vlaamse schoolleiders vinden minder vaak dan hun collega's in het buitenland dat de leerkrachten in hun school hoge verwachtingen hebben van de leerlingen (66%, de derde laatste plaats). In Engeland (94%) en Frankrijk (95%) schatten de schoolleiders de verwachtingen van leerkrachten ten opzichte van de leerlingen veel hoger in. Ook de ouders hebben volgens de schoolleiders minder vaak dan in de vergelijkingslanden hoge verwachtingen met betrekking tot de leerresultaten van hun kinderen (56%, de vierde laatste plaats). Op dit vlak scoren Italië (75%) en Oostenrijk (78%) bijvoorbeeld veel hoger. Deze lage cijfers doen denken aan wat men in Vlaanderen wel eens benoemt als een 'zesjescultuur'. Steeds meer mensen in de Vlaamse onderwijspraktijk signaleren een algemene trend om de inspanningen van leerlingen in het onderwijs te richten naar een voldoende resultaat, eerder dan naar een optimaal resultaat.

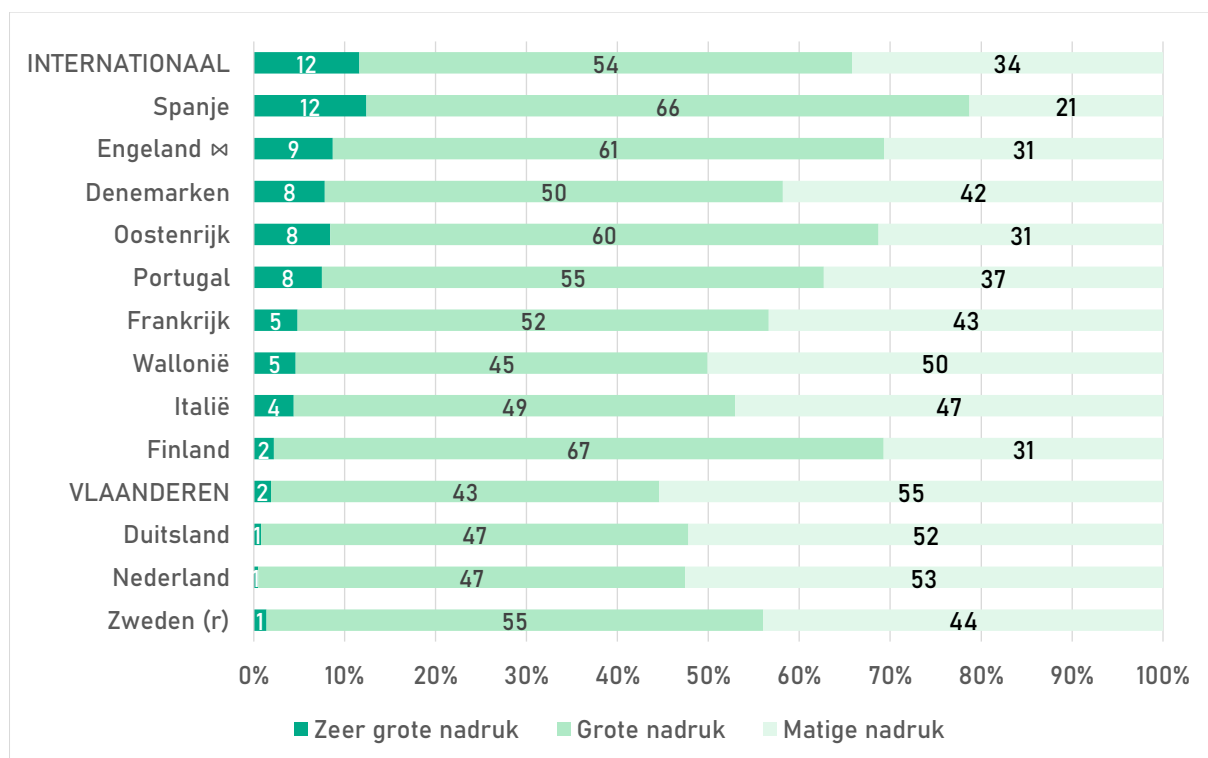
Respect van leerlingen voor klasgenoten die uitmuntende resultaten behalen, is volgens de schoolleiders niet in sterke mate kenmerkend voor de Vlaamse scholen (53%, vierde laatste plaats). Ter vergelijking: In Spanje en Engeland gaat het om meer dan 80%.

Ten opzichte van 2016 wijzen de resultaten op veel minder zelfzekerheid en hoge verwachtingen, terwijl de schaal amper gewijzigd is. Waar in 2016 nog 62% van de leerlingen een schoolleider had die hoog scoorde op deze (erg divers samengestelde) schaal voor *School Emphasis on Academic Success*, geldt dat nu nog maar voor 46%.

Figuur 49: Percentages leerlingen van wie de schoolleider een zeer grote, grote en matige nadruk op academisch succes rapporteert



Figuur 50: Percentages leerlingen van wie de leerkracht een zeer grote, grote en matige nadruk op academisch succes rapporteert



7.4. Leerkrachten en het leesonderwijs dat ze geven

7.4.1. Opleiding en ervaring

- > Leerlingen in het Vlaamse vierde leerjaar krijgen nog steeds bijna allemaal les van leerkrachten met een bachelordiploma, vaak met meer dan 20 jaar ervaring.
- > Meer dan in 2016 ging er volgens de Vlaamse leerkrachten tijdens hun opleiding veel aandacht uit naar taal (88%) en begrijpend lezen onderwijzen (70%).
- > De helft van de leerlingen krijgt les van een leerkracht die in de afgelopen twee jaar minimaal één nascholing rond begrijpend lezen volgde.

Elke leerkracht staat met andere bagage voor de klas. In de volgende paragrafen bespreken we het opleidingsniveau van de leerkrachten, enkele inhoudelijke kenmerken van hun opleiding, hoelang ze al voor de klas staan en in welke mate ze de voorbije jaren deelnamen aan professionele ontwikkeling.

Diploma. Wat het diploma van de leerkrachten betreft, zien we weinig variatie binnen Vlaanderen. Zowat alle leerlingen (96%) krijgen les van een leerkracht met een bachelordiploma. Dat is immers het vereiste diploma om als leerkracht voor de klas te mogen staan in het basisonderwijs. Drie procent krijgt les van een leerkracht die een masterdiploma behaalde en 1% van een leerkracht die als hoogste kwalificatie een diploma van een tweejarige graduaatsopleiding of het HBO-5 kan voorleggen.

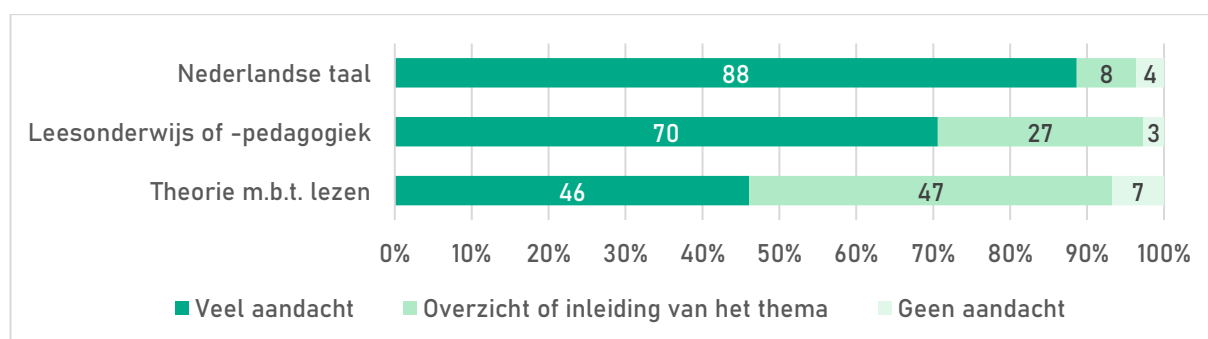
De vergelijking met PIRLS 2016 wijst op stabiliteit op dit vlak in Vlaanderen. De internationale vergelijking wijst dan weer op diversiteit. In landen zoals Finland en Duitsland wordt van leerkrachten veelal verwacht dat ze een masterdiploma hebben. In Italië blijkt een diploma van het hoger secundair onderwijs (31,1%) vaak te volstaan. Wallonië valt op met een stijging in het aandeel leerkrachten met een masterdiploma: van 1,7% naar 7,6%.

Inhoud van de opleiding. Naast het opleidingsniveau van de leerkrachten, is uiteraard ook de inhoud van hun opleiding belangrijk. Figuur 51 geeft een overzicht van de mate waarin leerkrachten vinden dat bepaalde lesinhouden rond taal en lezen aan bod kwamen tijdens hun opleiding. Bijna negen op de tien leerlingen blijken les te krijgen van een leerkracht die vindt dat er in zijn of haar opleiding veel aandacht besteed werd aan de *Nederlandse taal*. Voor zeven op de tien leerlingen geldt hetzelfde voor het thema *leesonderwijs of -pedagogiek*. De minste nadruk lijkt op *theorie m.b.t. lezen* te liggen. Iets minder dan de helft van de leerlingen (46%) krijgt les van een leerkracht die vindt dat hier veel aandacht aan besteed werd, terwijl 7% van de leerlingen een leerkracht hebben die hier niets over geleerd heeft.

Op elk van deze drie vlakken staat Vlaanderen hoog in de internationale rangschikking. Ondanks hun masterdiploma zeggen de Finse leerkrachten de minst grote bagage meegekregen te hebben. Ook in Italië lijkt de opleiding van de leerkrachten veel minder aandacht besteed te hebben aan taal, leespedagogiek en leestheorie. Het gaat hier uiteraard om een subjectieve rapportering, zoals alle informatie in dit hoofdstuk. We weten niet in welke mate deze klopt, of meer het resultaat is van een meer kritische houding ten opzichte van de opleiding.

Hoewel er slechts vijf jaar verstreken zijn tussen PIRLS 2016 en PIRLS 2021, stellen we toch een substantiële verschuiving vast in de perceptie van de leerkrachten. Die schetst een gunstig beeld. In 2021 kregen namelijk meer leerlingen les van een leerkracht die zegt dat er *veel aandacht* besteed werd aan elk van de bevroegde onderwerpen. Het gaat om 11% extra voor *de Nederlandse taal* (77% in 2016), 7% extra voor *leesonderwijs- of pedagogiek* (63% in 2016) en 3% extra voor *theorie m.b.t. lezen* (43% in 2016). Het is voorlopig onduidelijk waaraan deze verschuiving vooral gerelateerd is. Mogelijk gaat het om een mix van de invloed van de antwoorden van pas afgestudeerde jonge leerkrachten of zij-instromers die daadwerkelijk een grotere focus op deze gebieden ervaarden, met een ietwat gewijzigde perceptie van ervaren leerkrachten naar aanleiding van de grotere focus op het belang van lezen in het onderwijs-discours.

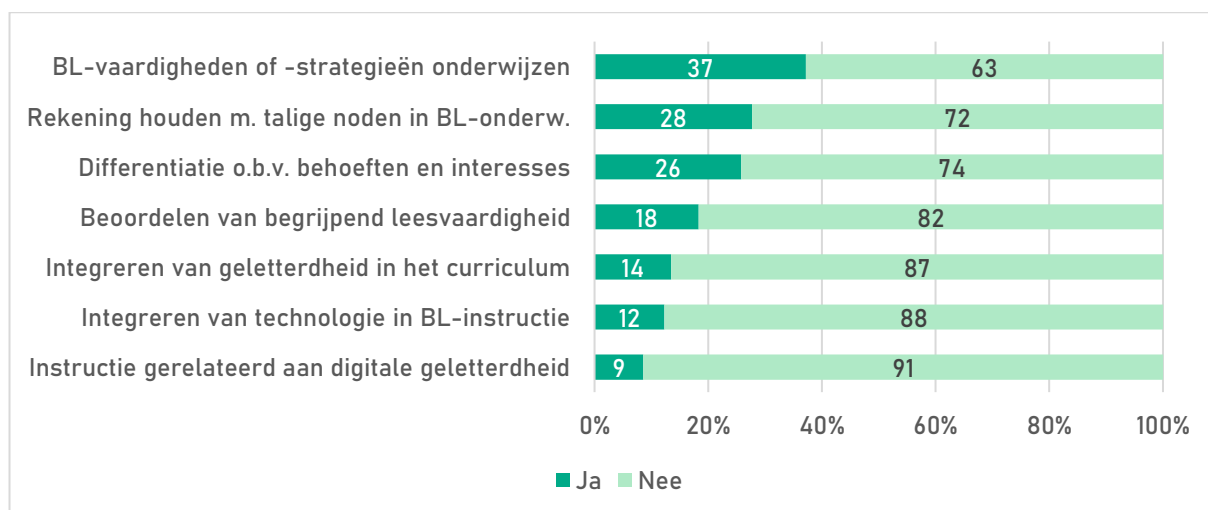
Figuur 51: Verdeling van de leerlingen in Vlaanderen volgens de mate waarin hun leerkracht vindt dat er in zijn of haar lerarenopleiding aandacht uitging naar taal, leesonderwijs (of -pedagogiek) en/of theorie m.b.t. lezen



Nascholing. Het leerproces van leerkrachten stopt uiteraard niet abrupt nadat ze hun diploma hebben behaald. Figuur 52 geeft de percentages leerlingen weer waarvan de leerkracht de afgelopen twee jaar deelnam aan formele professionaliseringsactiviteiten specifiek gericht op begrijpend lezen. Het kan gaan om onder meer workshops, seminars en studiedagen. Hieruit blijkt dat 37% van de leerlingen een leerkracht heeft die recent een professionaliseringsactiviteit rond begrijpend lezen volgde. Differentiëren is nog een relatief populair thema, maar onderwerpen zoals digitale geletterdheid zijn eerder zeldzaam.

Alles bij elkaar genomen blijkt 50,8% van de leerlingen in het vierde leerjaar in Vlaanderen een leerkracht te hebben die in de afgelopen twee jaar een nascholing gevolgd heeft rond de in Figuur 52 benoemde thema's die relevant zijn in het kader van PIRLS. Mogelijk speelt de COVID-19-pandemie een rol in dit resultaat. Hoewel de prioritaire nascholingen rond begrijpend lezen die de overheid financierde toch volop liepen ten tijde van de dataverzameling voor PIRLS 2021, zullen er zeker ook initiatieven geschrapt zijn in het schooljaar 2019-2020. Ook zijn sommige professionaliseringsinitiatieven gericht naar schoolteams, zonder dat elk lid van het schoolteam persoonlijk aanwezig is tijdens de contactmomenten. Daarnaast valt op dat scholen vaak voor één of enkele jaren een thema kiezen waarrond ze extra zullen inzetten op professionalisering, en dat kunnen uiteraard ook andere thema's zijn dan begrijpend lezen. Dat leerkrachten geen nascholing hebben gevolgd specifiek rond begrijpend lezen, wil dus niet zeggen dat ze in de voorbije twee jaar geen kennis of vaardigheden hebben verworven die ook kunnen bijdragen aan optimaal onderwijs.

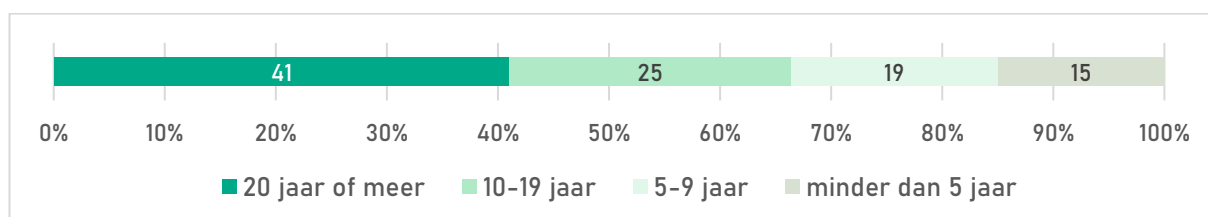
Figuur 52: Percentages leerlingen waarvan de leerkracht de afgelopen twee jaar deelnam aan formele professionaliseringsactiviteiten specifiek gericht op begrijpend lezen (BL) (bv. workshops, seminars, studiedagen)



Een vergelijking met PIRLS 2016 is niet mogelijk. De vraag rond professionaliseringsactiviteiten werd toen namelijk op een andere manier gesteld. Ook een internationale vergelijking maken we niet aangezien de pandemie in de meeste landen heeft gezorgd voor een erg atypisch beeld.

Ervaring. In Figuur 53 zijn de Vlaamse leerlingen opgedeeld volgens de anciënniteit van hun leerkracht. De grootste deelgroep van leerlingen (41%) krijgt les van een leerkracht met 20 jaar of meer ervaring. De kleinste deelgroep (15%) krijgt les van een leerkracht met minder dan 5 jaar ervaring. Gemiddeld genomen is er sprake van 17 jaar ervaring in het lesgeven. Dit komt overeen met de gemiddelde ervaring in 2016. In Portugal zijn de leerkrachten het meest ervaren (gemiddeld 24 jaar) en in Engeland vinden we het minst ervaren lerarenkorps (gemiddeld 12 jaar).

Figuur 53: Verdeling van de leerlingen in Vlaanderen volgens het aantal jaren ondwijservaring van hun leerkracht



7.4.2. Lestijd voor taal en begrijpend lezen

- > Tien procent van de jaarlijkse lestijd gaat naar leesonderwijs in het Vlaamse vierde leerjaar. In uur per jaar is dat ruim minder dan in veel andere landen.
- > Ten opzichte van 2016 gaan er wel wekelijks 19 minuten extra naar lessen rond de Nederlandse taal, waarvan 14 minuten specifiek voor lezen.

Scholen en leerkrachten moeten alle leergebieden aan bod laten komen tijdens de lessen. Veelal ondersteund door hun koepelorganisaties moeten ze dus voorzichtig bepalen hoe ze de beschikbare onderwijstijd indelen. We vroegen de leerkrachten om een indicatie te geven van de tijd die ze wekelijks besteden aan Nederlands en/of taalactiviteiten enerzijds, en aan leesonderwijs en/of leesactiviteiten anderzijds. De schoolleiders deelden ons de totale onderwijstijd op een volledige schooldag mee. De IEA maakte vervolgens een berekening op jaarbasis.

Tabel 11 geeft een overzicht van de indeling van de onderwijstijd in het vierde leerjaar. Vlaamse leerkrachten spenderen naar eigen zeggen gemiddeld 28% van de beschikbare tijd – of 267 uur - aan de Nederlandse taal. Daarvan gaan gemiddeld 98 uren (39% van het taalonderwijs en 10% van de totale onderwijstijd) naar leesonderwijs. Om de vergelijking met 2006 en 2016 zuiverder te maken, stelden we in deze tabel de totale onderwijstijd op jaarbasis gelijk aan die die berekend werd voor 2021: 949 uur. Er is namelijk geen reden om aan te nemen dat die sinds 2006 veranderd is, terwijl een vergelijking met de toenmalige berekeningen van de IEA dat wel doet uitschijnen.

Waar de forse daling in leesonderwijstijd tussen 2006 en 2016 nog veelbesproken was naar aanleiding van de vorige PIRLS-editie, is er nu sprake van een beperkte stijging ten opzichte van 2016. Op jaarbasis besteedden de leerkrachten in 2021 20 uur extra aan het talenonderwijs, waarvan 15 uur voor leesonderwijs. Dat komt neer op iets minder dan een kwartier extra leesonderwijs per week.

De tijdsbesteding van leerkrachten is in principe één van de eerste kenmerken waarin we een zeer duidelijke reflectie hadden kunnen zien van de vergrote aandacht voor begrijpend lezen in het onderwijsveld. Er blijkt nu inderdaad een zekere verschuiving op te treden, maar we keren nog niet helemaal terug naar de situatie zoals die gerapporteerd werd in 2006. Allicht is dit een kwestie van overvolle manden: ook de andere leergebieden vragen om aandacht en lenen zich dus niet vlot tot het schrappen van lestijd. We moeten ons hierbij de vraag stellen waarom het in 2006 – volgens de zelfrapportering van de leerkrachten – wél lukte om veel meer onderwijstijd uit te trekken voor leesonderwijs: wat maakt dat de manden nu zoveel voller zitten, en gaat het om zaken die even belangrijk zijn als begrijpend lezen?

Een belangrijke kanttekening hierbij is dat de PIRLS-vragenlijsten ons weinig zicht geven op hoe de beperkte extra onderwijstijd voor lezen ten opzichte van PIRLS 2016 precies ingevuld wordt. Tijdens onze schoolbezoeken hoorden we wel vaak dat scholen sinds kort het kwartierlezen hadden ingevoerd. De cijfers die nu voorliggen, doen ons vermoeden dat dit in sommige scholen het enige wezenlijke verschil is met 2016. Dat kan een mooie bonus zijn, maar het mag leerkrachten geen vals gevoel van veiligheid bezorgen want het is natuurlijk geen vervanging voor effectieve instructietijd.

Tabel 11: Indeling van de onderwijstijd in 2021 vergeleken met 2016 en 2006.

| Jaar | Lessen / activiteiten rond Nederlandse taal | | | Leesonderwijs en/of leesactiviteiten | | |
|------|---|------------|--------------|--------------------------------------|------------|--------------|
| | Min. / week | Uur / jaar | % van totaal | Min. / week | Uur / jaar | % van totaal |
| 2021 | 392 | 267 | 28,1% | 145 | 98 | 10,3% |
| 2016 | 373 | 248 | (26,1%) | 131 | 84 | (8,9%) |
| 2006 | 425 | 276 | (29,1%) | 231 | 146 | (15,4%) |

Noot: '% van totaal' werd gebaseerd op een totaal van 949 uur les per jaar. Dit is het aantal uur dat de IEA berekende voor 2021. Voor 2016 en 2006 werden destijds andere aantallen als basis genomen, hoewel er geen reden is om aan te nemen dat dit totaal toen daadwerkelijk anders was. Vandaar onze keuze voor een herberekening voor die jaren. Omdat de percentages daardoor anders zijn dan wat in de originele rapportering van PIRLS 2016 staat, staan ze tussen haakjes.

Een internationale vergelijking van de tijdsbesteding van leraren is voor deze editie van PIRLS bij uitstek moeilijk te maken. Veel landen signaleerden namelijk dat de situatie door de pandemie niet representatief was. Wanneer we de cijfers toch op een rij zetten, zien we inderdaad enkele opvallende sprongen ten opzichte van 2016. Toch blijft de conclusie vrijwel dezelfde als in 2016. We bevinden ons in de middenmoot met onze 267 uur Nederlandse taallessen per jaar maar de 98 uur die naar leesonderwijs gaan, zijn (veel) lager dan in de vergelijkingslanden. Enkel in Duitsland (90) en Oostenrijk (92) wordt er nog iets minder rond lezen gewerkt in de klas. Wallonië blijft koploper. Daar rapporteren leerkrachten 246 uur leesinstructie en -activiteiten op jaarbasis.

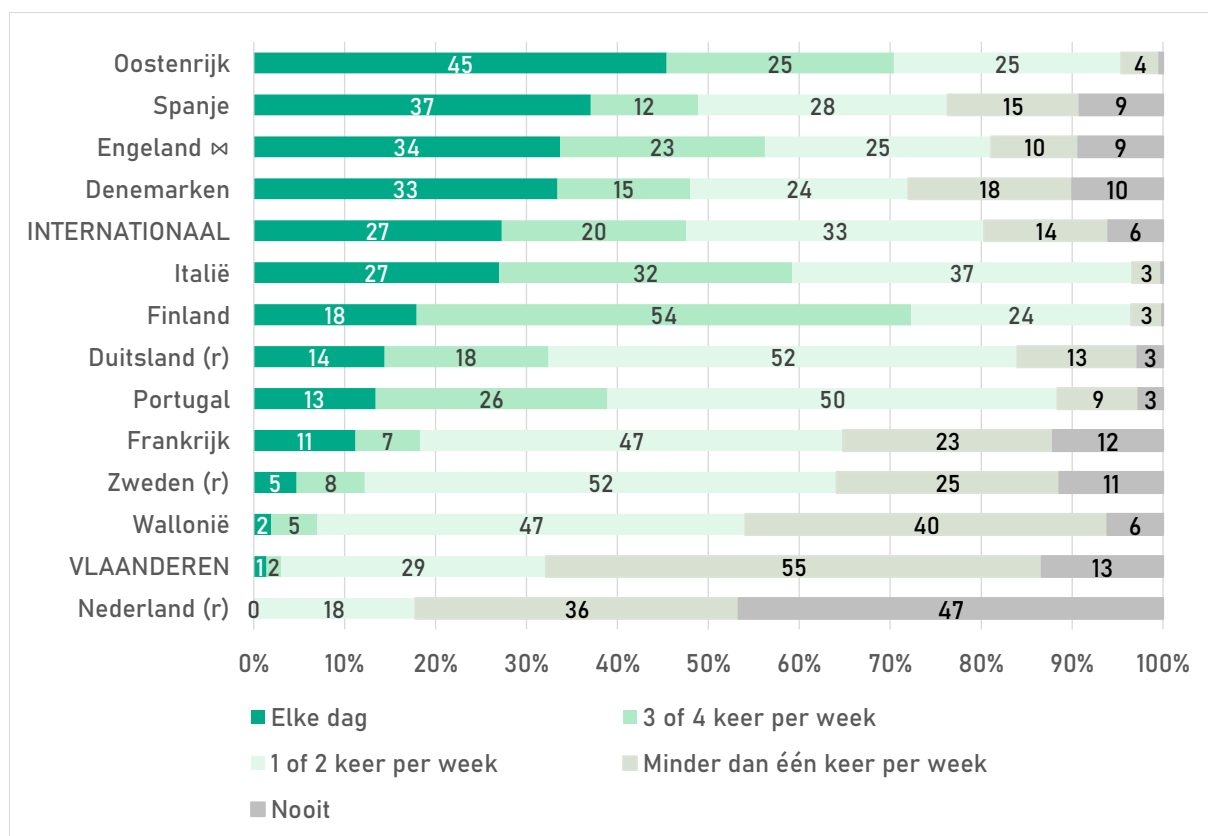
7.4.3. Lezen als huiswerk

- > Het aandeel leerkrachten dat nooit leesopdrachten geeft als deel van het huiswerk, daalt fors van 23% naar 13%.
- > In de vergelijkingslanden blijft leeshuiswerk over het algemeen frequenter gegeven worden.

Wereldwijd zijn er veel leerlingen die thuis wel eens moeten lezen als onderdeel van hun huiswerk, voor eender welk leergebied. In Vlaanderen gebeurt dat minder dan in veel van de vergelijkingslanden. Slechts 3% van de kinderen in het vierde leerjaar moet drie of meer dagen per week thuis iets lezen voor school. Ter vergelijking: in Oostenrijk moet 70% van de kinderen dat zo vaak doen. Tegelijkertijd krijgt in Vlaanderen 13% van de leerlingen nooit een leesopdracht als deel van het huiswerk, voor geen enkel leergebied. Enkel in Nederland is dit voor (veel) meer leerlingen het geval.

Hoewel deze cijfers erop wijzen dat leestaken relatief onpopulair zijn in Vlaanderen, gaat het wel om een sterke stijging ten opzichte van 2016. Toen gaf 23% van de leerkrachten nooit leeshuiswerk. Het verschil komt nagenoeg volledig bij in de groep leerkrachten die niet *nooit*, maar wel *minder dan één keer per week* leesopdrachten geven als deel van het huiswerk. Die laatste groep gaat van 44% naar 55%.

Figuur 54: Percentages leerlingen volgens de frequentie waarmee hun leerkracht hen naar eigen zegen leesopdrachten geeft als deel van het huiswerk (voor om het even welk leergebied)



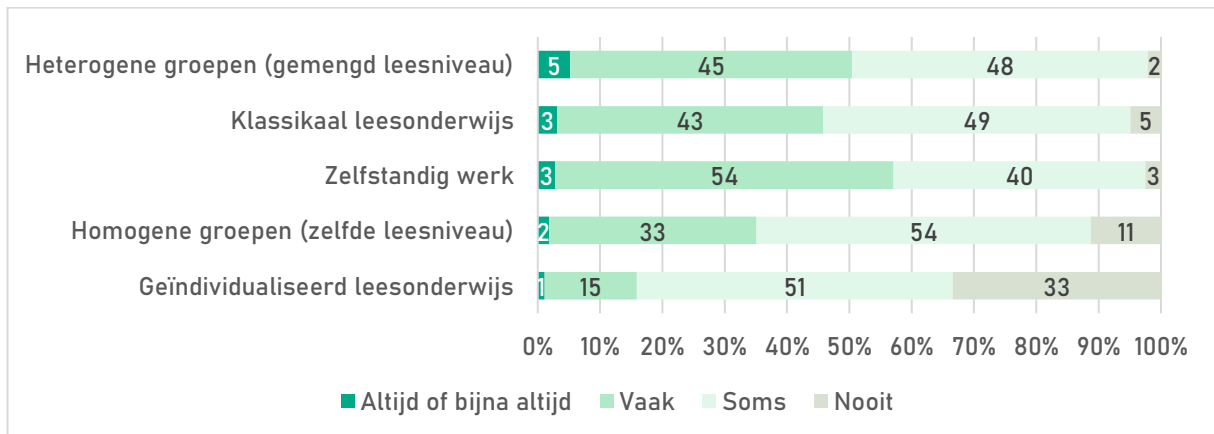
7.4.4. Werkvormen

We willen uiteraard niet enkel weten hoeveel leesles de Vlaamse leerkrachten in het vierde leerjaar geven. Ook hoe ze dat doen is een belangrijke vraag. Lesobservaties zijn altijd een betere manier om dit vast te stellen. Wanneer dat niet kan – zoals in het kader van PIRLS door de enorme steekproefgrootte – dan valt men vaak terug op vragenlijsten voor zelf-rapportering. We moeten dan steeds in gedachten houden dat er een risico is op over- of onderrapportering.

Figuur 55 geeft een overzicht van de mate waarin leerkrachten vijf verschillende werkvormen toepassen tijdens de leeslessen. We zien dat weinig leerlingen altijd of bijna altijd via eenzelfde werkvorm leskrijgen. Leerkrachten lijken het minst gebruik te maken van geïndividualiseerd onderwijs. 33% van de leerlingen krijgt zelfs nooit leesonderwijs via deze werkvorm. Ook het werken met homogene groepen is minder populair. Aan de andere kant is er het zelfstandig werk, dat voor 54% van de leerlingen vaak ingezet wordt, het werken in heterogene groepen (45% van de leerlingen doet dit vaak) en het bieden van klassikaal leesonderwijs (43% van de leerlingen krijgt dit vaak).

De populariteit van de verschillende werkvormen verschilt over het algemeen niet veel van de situatie in 2016. Internationaal zien we erg grote verschillen. Zo is klassikaal leesonderwijs – bij ons voor 3% van de leerlingen (bijna) altijd de aanpak – in veel van de vergelijkingslanden veel populairder. Het is de standaard aanpak voor minimaal 20% van de leerlingen in de vergelijkingslanden, en zelfs voor meer dan 60% van de leerlingen in Engeland en Spanje. Let wel: het gaat over zelf-rapportering door de leerkracht. Observatieonderzoek suggereert dat er in Vlaanderen toch meer klassikaal onderwijs gegeven wordt.

Figuur 55: Percentages leerlingen volgens de mate waarin hun leerkracht specifieke werkvormen toepast tijdens de leeslessen



7.4.5. Gebruik van leermiddelen

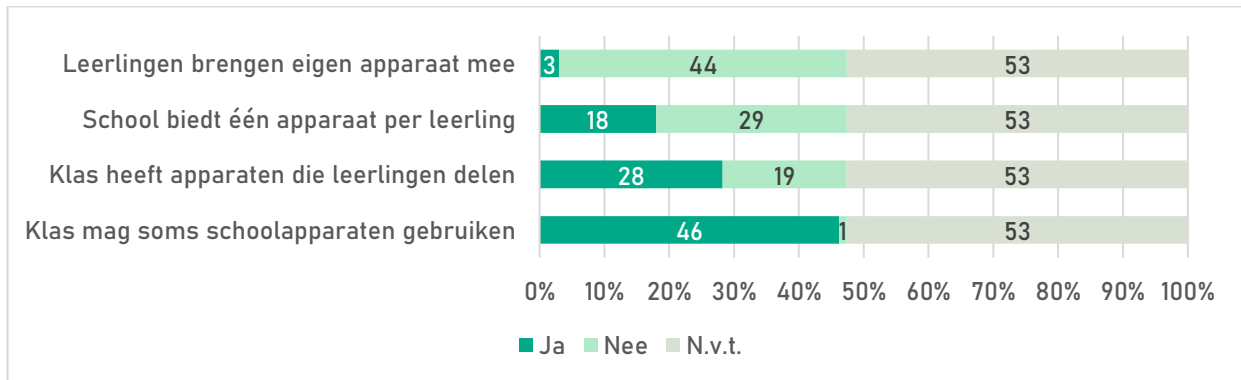
- > Minder dan de helft van de leerlingen gebruikt (ten tijde van het meetmoment in de lente van 2021) soms een computer of tablet tijdens de leeslessen.
- > Dat is vrij weinig in vergelijking met de meeste EU-15-landen.

De introductie van digitalPIRLS suggereert het al: tegenwoordig vindt veel van ons lezen digitaal plaats. We gebruiken digitale apparaten om informatie op te zoeken, teksten digitaal te lezen en om te communiceren. Dat vraagt soms een andere aanpak dan lezen op papier, bijvoorbeeld om de overvloed aan informatie de baas te kunnen. In PIRLS 2021 onderzochten we daarom of leerlingen al dan niet gebruik maken van digitale apparaten zoals tablets en computers tijdens de leeslessen en waarvoor leerkrachten deze apparaten inzetten.

Minder dan de helft van de leerlingen (47%) heeft een leerkracht die zegt dat de leerlingen tijdens de leeslessen soms gebruik maken van digitale apparaten. In onder meer Wallonië (20%), Frankrijk (26%), Italië (28%) en Portugal (39%) is dat minder, maar in de overige landen duidelijk meer, tot meer dan 90% in Zweden, Nederland en Denemarken. Cijfers voor 2016 zijn er niet, maar gegeven de recente digisprong verwachten we alvast een heel ander beeld bij de volgende PIRLS-ronde in 2026.

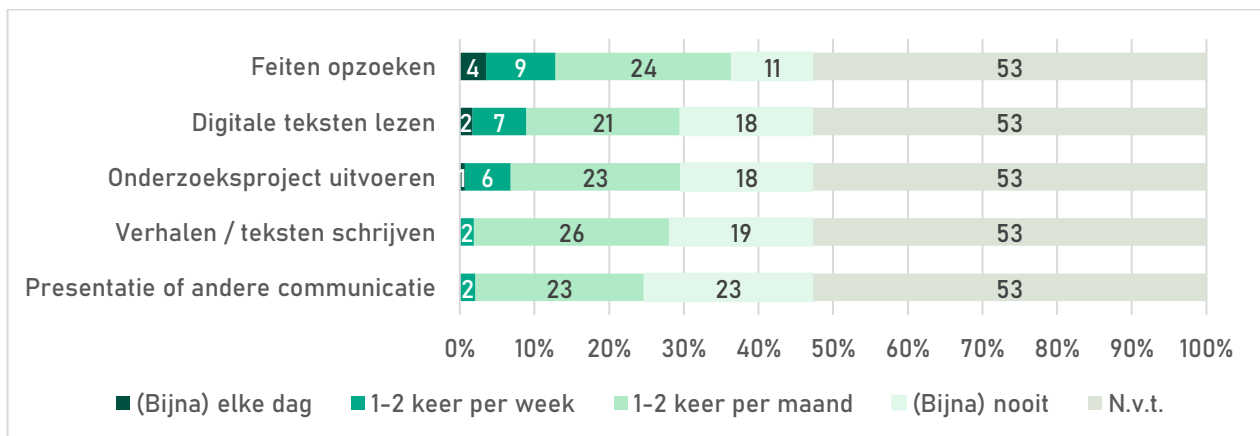
Waar die apparaten in Vlaanderen vandaan komen varieert, maar in zowat elk van de scholen waar soms digitaal gewerkt wordt tijdens de leeslessen geldt dat de school toestellen ter beschikking heeft die de klas soms mag gebruiken (Figuur 56). Voor 28% van de leerlingen is het daarnaast zo dat ze in hun eigen klas steeds apparaten ter beschikking hebben voor gedeeld gebruik door de klasgenoten, en 18% heeft een eigen apparaat aangeboden door de school. Slechts 3% van de leerlingen brengt een eigen digitaal apparaat mee om te gebruiken tijdens de leeslessen.

Figuur 56: Leerlingen verdeeld volgens de beschikbaarheid van digitale apparaten tijdens de leeslessen



De digitale apparaten worden tijdens de leeslessen voornamelijk ingezet om feiten en definities op te zoeken (zie Figuur 57). Leerlingen gebruiken de digitale apparaten het minst vaak in functie van presentaties of andere vormen van communicatie. Wanneer leerkrachten digitale apparatuur inzetten, doen ze dit voornamelijk één of twee keer per maand per activiteit. Let wel: deze vraag was specifiek toegespitst op leesonderwijs. Het is daarom mogelijk dat digitale apparaten binnen andere leergebieden vaker worden ingezet om bijvoorbeeld een onderzoeksproject uit te voeren of een presentatie te maken.

Figuur 57: Leerlingen verdeeld volgens de frequentie waarmee ze tijdens de leeslessen specifieke activiteiten uitvoeren op digitale apparaten



In de internationale vergelijking valt Vlaanderen nergens op. We stellen vooral patronen vast die te maken hebben met de beschikbaarheid van de apparaten: elk van de specifieke activiteiten is veel populairder in Zweden en Denemarken, terwijl ze in onder meer Italië, Frankrijk, Portugal en Wallonië minder vaak voorkomen. Een vergelijking met 2016 is niet mogelijk doordat dit thema toen anders bevestigd werd.

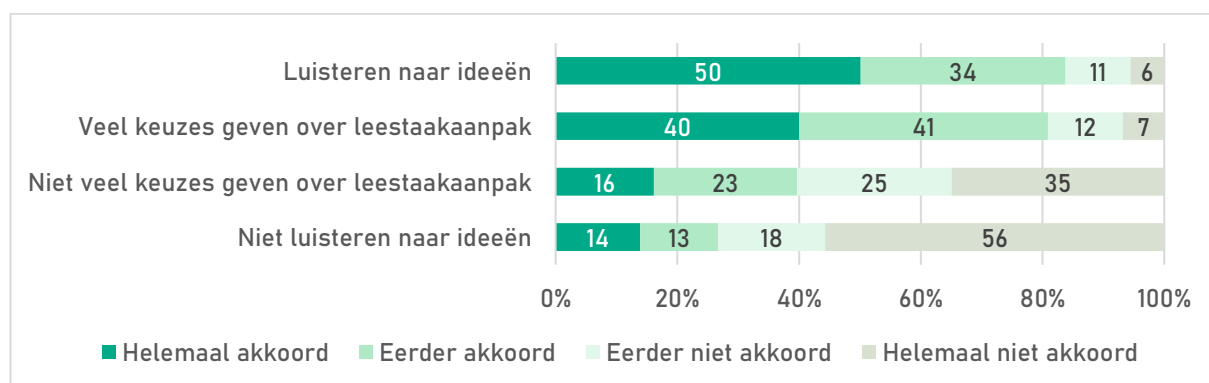
7.4.6. Autonomie ondersteunen

- > Meer dan acht op de tien leerlingen voelen zich gehoord door hun leerkracht tijdens de leeslessen.

Vanuit eerder onderzoek weten we dat autonomie-ondersteunend lerarengedrag bijdraagt tot een hogere motivatie bij de leerlingen. We onderzochten in welke mate de leerlingen tijdens de begrijpend-leeslessen autonomie-ondersteunend gedrag vaststellen bij hun leerkracht aan de hand van vier stellingen. Figuur 58 toont de resultaten per stelling. Over de 4 stellingen heen beoordeelden de Vlaamse leerlingen het gedrag van hun leerkracht als eerder autonomie-ondersteunend, met een gemiddelde score van 3,1 op een schaal van 1 (niet autonomie ondersteunend) tot 4 (wel autonomie ondersteunend). Concreet vindt 17% van de leerlingen dat hun leerkracht (eerder) niet naar hun ideeën luistert en 19% dat ze (eerder) weinig keuzes krijgen over hoe ze hun leestaken aanpakken. Meer dan acht op de tien leerlingen vinden dus dat ze gehoord worden en enige autonomie ervaren.

Deze informatie is enkel beschikbaar voor Vlaanderen, en enkel op basis van PIRLS 2021. Vergelijkingen zijn dus niet mogelijk.

Figuur 58: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin ze vinden dat hun leerkracht autonomie-ondersteunend gedrag vertoont tijdens de begrijpend-leeslessen



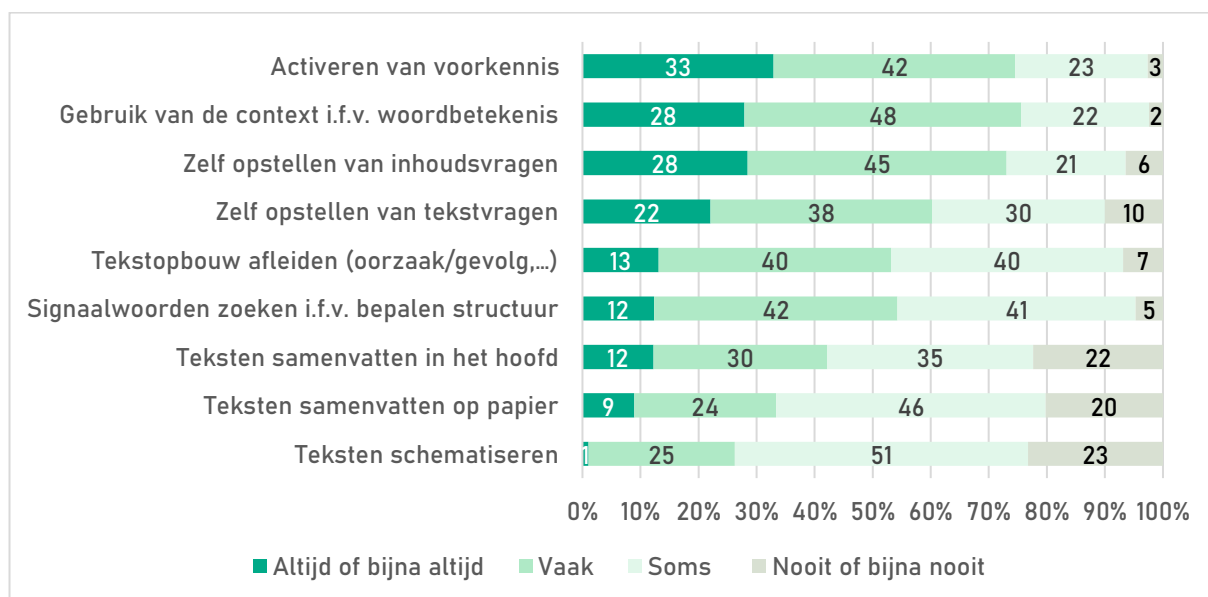
7.4.7. Aanleren van leesstrategieën

- > Van de bevroegde leesstrategieën zijn er maar weinig die amper aan bod komen in het vierde leerjaar. Toch leert ongeveer een vijfde van de leerlingen (bijna) nooit teksten samen te vatten of te schematiseren.
- > Ongeveer vier op de tien leerkrachten twijfelen enigszins aan de eigen capaciteiten om expliciet leesstrategie-onderwijs te geven.
- > Ze vinden dit echter wel belangrijk.

Eén van de vijf ‘sleutels’ – of effectieve praktijken voor het begrijpend-leesonderwijs – die we aanhaalden in Hoofdstuk 4.1.3 is strategie-instructie. Goede begrijpend-lezers zetten namelijk leesstrategieën in, maar kinderen ontdekken en optimaliseren niet elke leesstrategie spontaan. In het kader van PIRLS 2021 namen we de strategie-instructie van leerkrachten daarom onder de loep. We rapporteren hier descriptief over enkele basiskenmerken. In een volgende PIRLS-brochure zullen we deze resultaten verder verdiepen. Ook voor dit onderwerp is een vergelijking met 2016 of met andere landen niet mogelijk bij gebrek aan data.

Lesinhoud. Om een idee te krijgen van welke strategieën vaker en minder vaak expliciet worden aangeleerd in het Vlaamse vierde leerjaar, vroegen we aan de leerkrachten om op basis van negen stellingen aan te geven hoe vaak ze expliciete aandacht besteden aan een bepaalde leesstrategie wanneer er gelezen wordt in de klas. Elke stelling werd voorafgegaan door de hoofdstelling “Wanneer er gelezen wordt in de klas, besteed ik expliciete aandacht aan...”. Figuur 59 toont de resultaten per strategie. Teksten samenvatten of schematiseren blijken veelal geen frequent behandelde leesstrategieën te zijn. Ongeveer een vijfde van de leerkrachten zegt dit (bijna) nooit te doen. Leerkrachten geven aan het vaakst aandacht te besteden aan het activeren van voorkennis en het gebruik van de context om de betekenis van moeilijke woorden af te leiden. Deze strategieën werden ook door de leerlingen het vaakst gerapporteerd na het maken van de PIRLS toets (zie Hoofdstuk 7.7.1). Daarnaast is ook het zelf opstellen van inhoudsvragen een vaak behandelde leesstrategie.

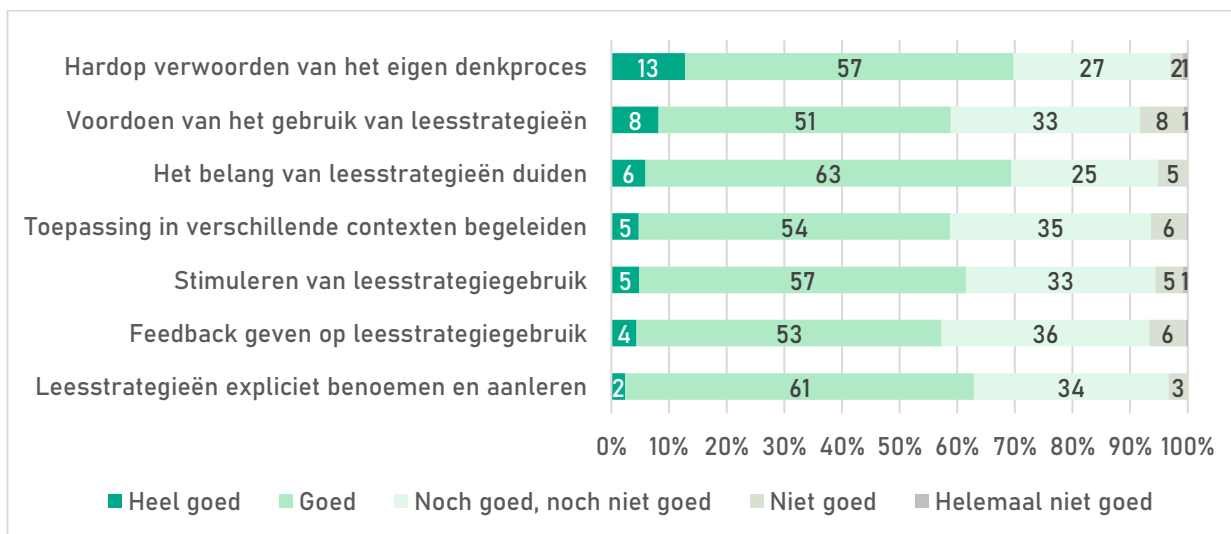
Figuur 59: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin hun leerkracht expliciete aandacht besteedt aan diverse leesstrategieën



Zelfinschatting. Met het oog op meer inzicht in verschillen tussen leerkrachten in hun pedagogisch-didactische aanpak, gingen we voor enkele lespraktijken na hoe goed de leerkrachten zich ertoe in staat achten. Zo gingen we na hoe goed leerkrachten zichzelf vinden in onder meer het expliciet benoemen en aanleren van leesstrategieën, het belang ervan duiden, het gebruik ervan demonstreren en de toepassing ervan in verschillende contexten begeleiden. Bij zeven stellingen duidden de leerkrachten hoe goed ze zich in staat voelen om dat bepaalde aspect van expliciete strategie-instructie te implementeren in de klas.

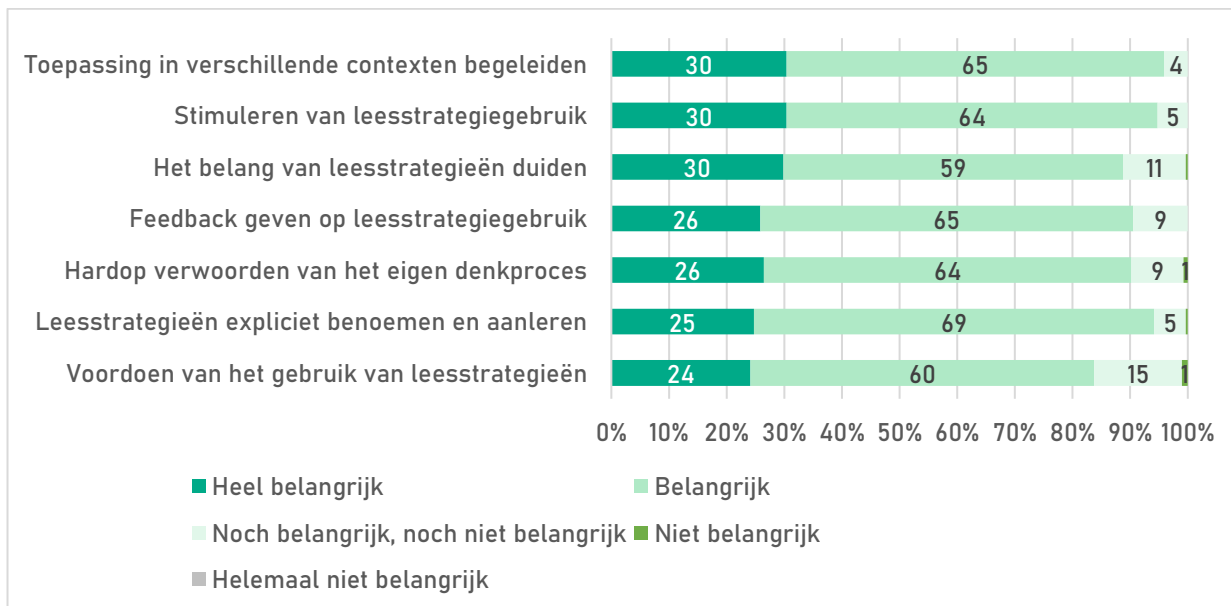
Figuur 60 toont de resultaten per stelling. Gemiddeld voelt zo'n 60% van de leerkrachten zich goed tot heel goed in staat om expliciete leesstrategie-instructie te implementeren. Er zijn dus ook behoorlijk wat leerkrachten die twifelen aan hun eigen capaciteiten om expliciet leesstrategie-onderwijs te bieden. Het hardop verwoorden van hun eigen denkproces gaat het best, maar over het algemeen is er weinig variatie naargelang de stelling.

Figuur 60: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin hun leerkracht zich in staat voelt om verschillende aspecten van expliciete leesstrategie-instructie te implementeren



Belang. Naast de zelfinschatting van leerkrachten – dus: hoe goed ze zichzelf vinden in een gegeven concept – is een andere factor die bepalend is voor de implementatie van specifiek pedagogisch-didactisch gedrag hun visie over het belang van deze instructiepraktijken. Figuur 61 toont aan dat de leerkrachten veel belang hechten aan de verschillende aspecten van expliciete leesstrategie-instructie. Er is geen enkel aspect dat onbelangrijk gevonden wordt.

Figuur 61: Mate waarin leraren belang hechten aan expliciete leesstrategie-instructie



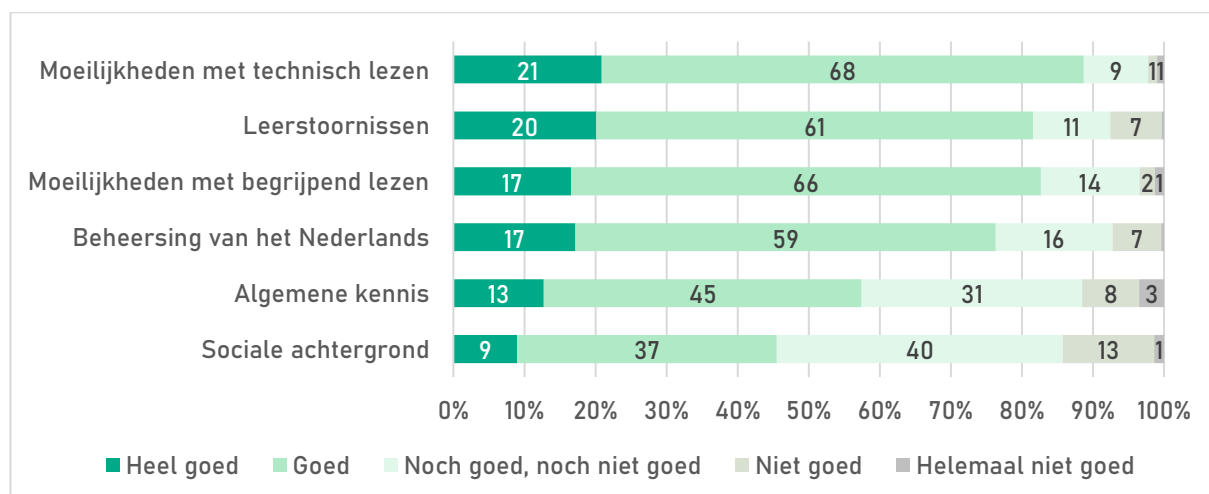
7.4.8. Differentiëren

- > Leerkrachten vinden differentiëren in de leeslessen over het algemeen belangrijk.
- > Ze vinden veelal van zichzelf dat ze hier goed in zijn, behalve wanneer het gaat om differentiëren op basis van sociale achtergrond en algemene kennis. Dat vinden ze ook minder belangrijk.

Naast expliciete leesstrategie-instructie kan ook een gedifferentieerde instructie bijdragen tot een beter leesbegrip bij de leerlingen. Daarbij houden leerkrachten rekening met de verschillende noden van de leerlingen in hun klas. Het spreekt voor zich dat die verschillende noden aanwezig zijn in het Vlaamse onderwijs, dat gekenmerkt wordt door een eerder divers leerlingpubliek. Uitsluitend in het kader van PIRLS 2021 in Vlaanderen – dus zonder de mogelijkheid om verdere vergelijkingen te maken met 2016 of met andere landen – onderzochten we of leerkrachten zich goed in staat voelen om te differentiëren in de begrijpend-leesles en hoe belangrijk ze dit vinden.

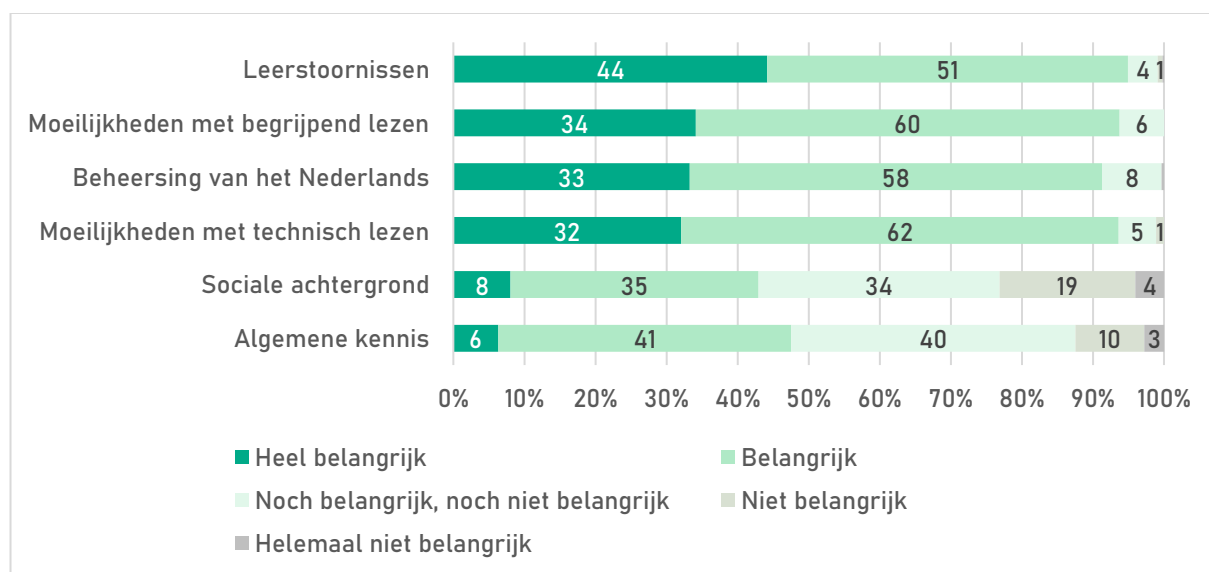
Zelfinschatting. Aan de hand van zes stellingen vroegen we de leerkrachten om aan te geven hoe goed ze zich in staat voelen om voor bepaalde leerlingengroepen te differentiëren. Figuur 62 toont de resultaten per stelling. Over het algemeen voelen leerkrachten zich maar matig in staat om te differentiëren naargelang de verschillende bevroegde leerlingkenmerken. Naargelang de stelling is er steeds minimaal 11% van de leerkrachten niet bepaald zelfzeker, maar dat kan oplopen tot 54%. Leerlingkenmerken die erg rechtstreeks te maken hebben met leesvaardigheid worden daarbij als een minder grote uitdaging gezien dan het differentiëren naargelang de algemene kennis en de sociale achtergrond van leerlingen.

Figuur 62: Verdeling van de leerlingen volgens de mate waarin hun leerkracht zich in staat voelt om op basis van verschillende leerlingkenmerken differentiatie toe te passen in de begrijpend-leesles



Belang. Ook voor dit kenmerk van de lespraktijk bevroegen we hoe belangrijk de leerkrachten het vinden. Dat gebeurde aan de hand van zes stellingen. We stellen vast dat de meeste leerkrachten differentiëren tijdens de leesles (heel) belangrijk vinden voor de meeste leerlingkenmerken, met uitzondering van de algemene kennis en de sociale achtergrond van leerlingen. Mogelijk staan de leerkrachten die dit niet belangrijk vinden in klassen die op dit vlak vrij homogeen zijn, maar dit is een hypothese die nog onderzocht moet worden. Zoals we in Hoofdstuk 8 zullen zien, speelt de figuurlijke rugzak waarmee een leerling op school verschijnt een belangrijke rol in het verklaren van leesprestaties. In klassen die op dit vlak eerder heterogeen zijn, is het dus toch relevant om de lesaanpak hieraan aan te passen.

Figuur 63: Mate waarin leraren belang hechten aan gedifferentieerde instructie in het begrijpend-leesonderwijs, op basis van verschillende leerlingkenmerken



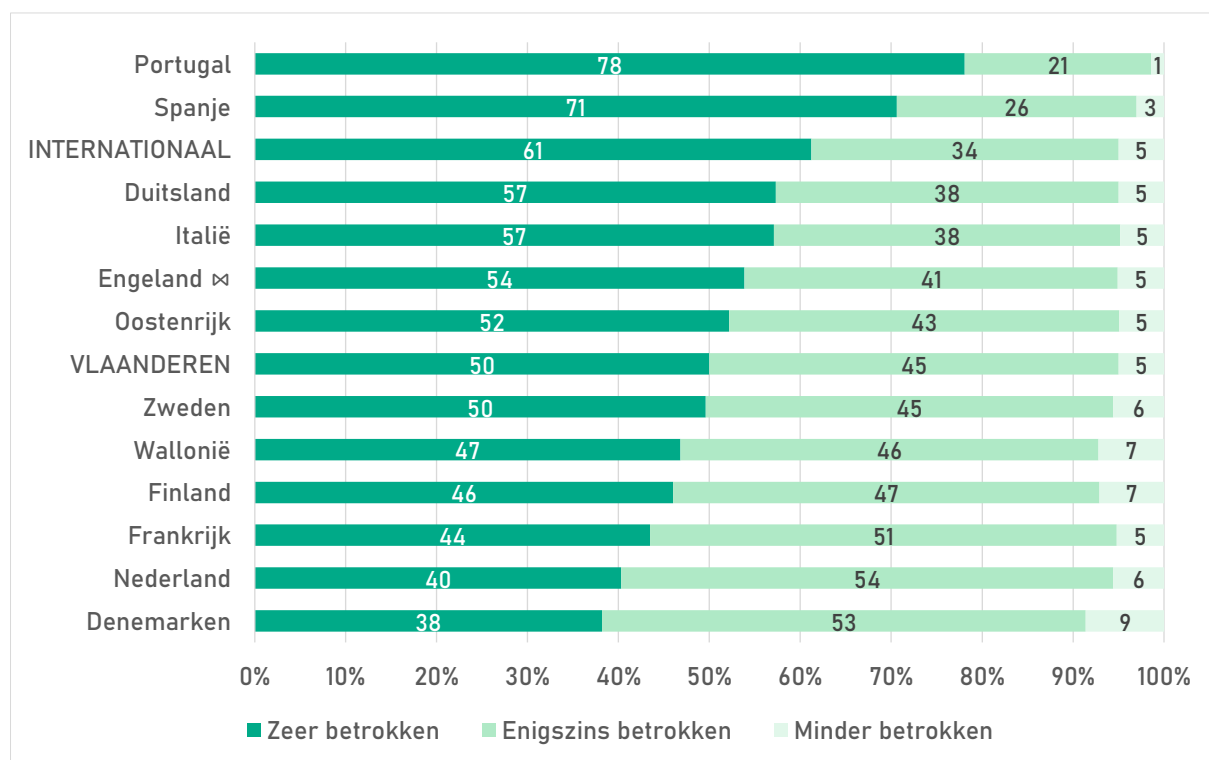
7.5. Leesgedrag, -motivatie en -attitudes van de leerlingen

7.5.1. Appreciatie van en betrokkenheid bij de leeslessen

- > De helft van de Vlaamse leerlingen voelt zich heel betrokken bij de leeslessen. Slechts 5% voelt zich minder betrokken.
- > Ze bevinden zich in de middenmoot ten opzichte van de vergelijkingslanden.
- > Het gedrag van de leerkrachten wordt veelal positief onthaald, maar de leesmaterialen, de lesinhoud en de kansen om een eigen mening te formuleren worden wat minder enthousiast geëvalueerd.
- > Globaal blijft Vlaanderen op dit vlak vrij stabiel, maar de appreciatie van de leesmaterialen die aan bod komen in de lessen gaat er wel op vooruit.

Wie zich meer betrokken voelt bij het leesproces, boekt vaak meer vooruitgang. Daarom is het waardevol in kaart te brengen hoe de leerlingen hun leeslessen ervaren. Zij beantwoordden hiervoor negen stellingen waarbij ze telkens de keuze hadden tussen vier antwoordopties (helemaal akkoord tot helemaal niet akkoord). Figuur 64 geeft de resultaten weer voor Vlaanderen. De leerlingen worden er onderverdeeld in drie categorieën, namelijk leerlingen die zich *heel betrokken*, *enigszins betrokken* en *minder betrokken* voelen bij de leeslessen. Hierbij valt op dat de meest negatieve categorie slechts 5% van de leerlingen telt, maar dat ook slechts de helft van de leerlingen zich *heel betrokken* voelt.

Figuur 64: Percentages leerlingen die zich zeer betrokken, enigszins betrokken en minder betrokken voelen bij de leeslessen



Een vergelijking met de andere landen is op dit vlak voorzichtig te interpreteren. De COVID-19-pandemie verstoortte de normale gang van zaken immers vaak. Het lijkt er echter op dat de Vlaamse leerlingen zich in de middenmoot bevinden. De leerlingen in het Portugese en Spaanse Grade 4 zijn opvallend vaak *zeer betrokken*. Hun peers in Denemarken en Nederland zijn dat veel minder vaak.

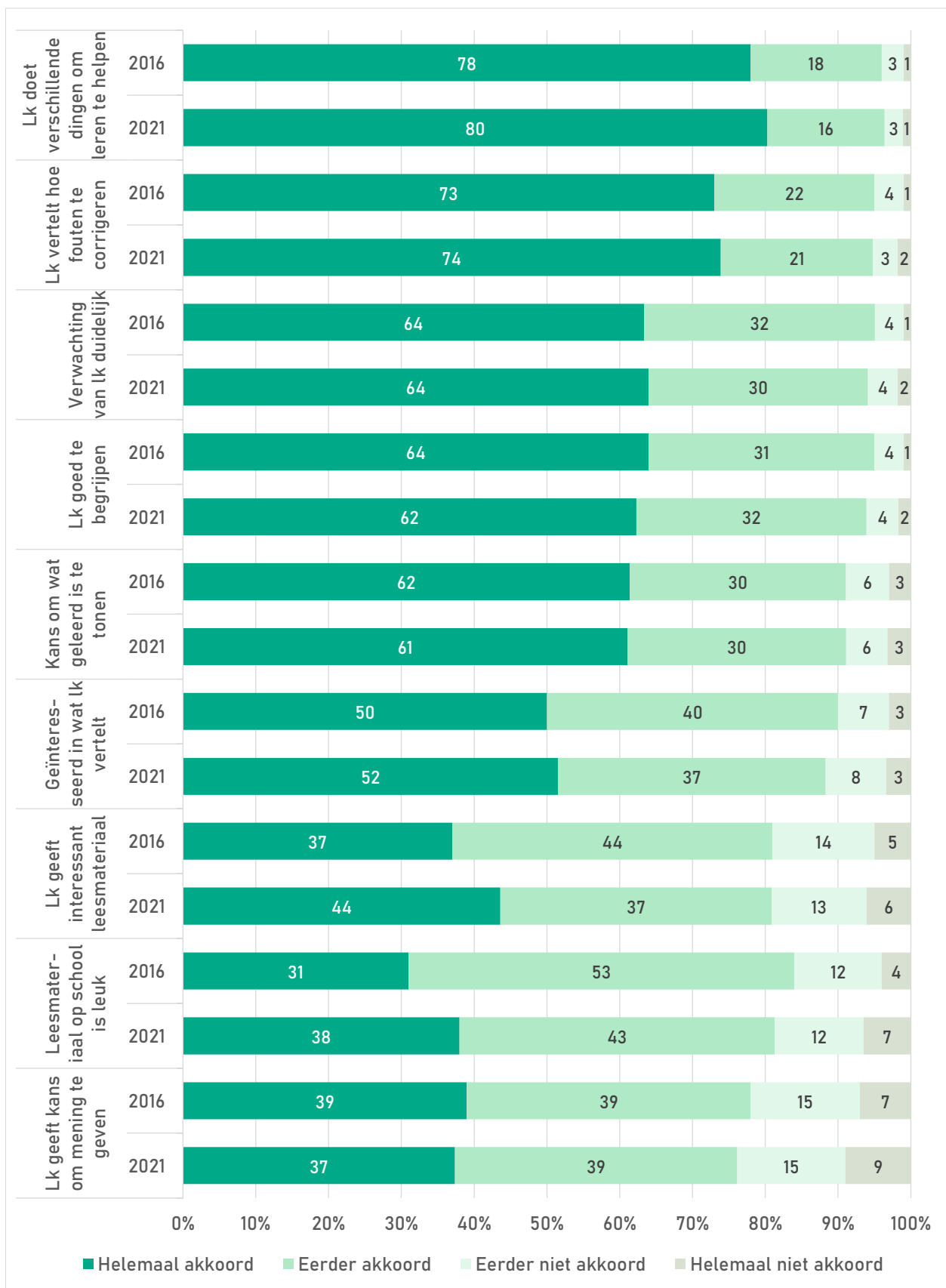
Een blik op de onderliggende stellingen (Figuur 65) wijst uit dat de Vlaamse leerlingen niet bijzonder tevreden zijn over wat ze lezen. Slechts 38% van de leerlingen gaat *helemaal akkoord* en 43% *eerder akkoord* met de stelling dat *ze leuk vinden wat ze op school lezen*. Ook met de stelling *mijn juf of meester moedigt me aan om te vertellen wat ik denk over wat ik heb gelezen* zijn de leerlingen het niet altijd roerend eens: 37% gaat *helemaal akkoord* en 39% *eerder akkoord*. Bovendien zijn niet alle leerlingen erg geïnteresseerd in wat hun juf of meester vertelt tijdens de lessen.

Tegelijkertijd zien we hogere percentages leerlingen die vinden dat ze duidelijke instructies krijgen. 64% gaat *helemaal akkoord* met de stellingen dat ze hun leerkracht begrijpen en dat ze weten wat ze moeten doen van hun leerkracht. Er zijn ook grotere groepen leerlingen die vinden dat de juf of meester verschillende dingen doet om hen te helpen met leren (80% gaat helemaal akkoord) en dat de leerkracht vertelt hoe het beter kan wanneer de leerling een fout maakt (74%).

De antwoorden van de leerlingen blijven veelal gelijkaardig aan die in 2016. Een mooi lichtpuntje is de substantiële groei in het aandeel leerlingen dat *helemaal akkoord* gaat met de stellingen 'ik vind de dingen die ik op school lees leuk' en 'mijn juf of meester geeft me interessante dingen om te lezen'. Er is echter ook een (kleinere) stijging in het aandeel leerlingen dat *helemaal niet akkoord* gaat met deze stellingen.

De dalende leesprestaties lijken over het algemeen dus niet gepaard te gaan met een sterk dalende betrokkenheid bij de lessen. Toch kunnen we niet spreken van voluit positieve resultaten. Vaak gaat nog een behoorlijk grote groep van de leerlingen slechts 'eerder akkoord' met positief geformuleerde stellingen, terwijl we voor elk van de stellingen idealiter verwachten dat zeer grote groepen leerlingen 'helemaal akkoord' gaan. Bovendien vraagt ook de kleine stijging in de meest negatieve categorie voor sommige stellingen onze aandacht. Elke leerling die zich nu al in deze categorie bevindt, is er één teveel.

Figuur 65: Mate waarin leerlingen het eens zijn met stellingen gerelateerd aan hun appreciatie van en betrokkenheid bij de leeslessen: 2016 vergeleken met 2021

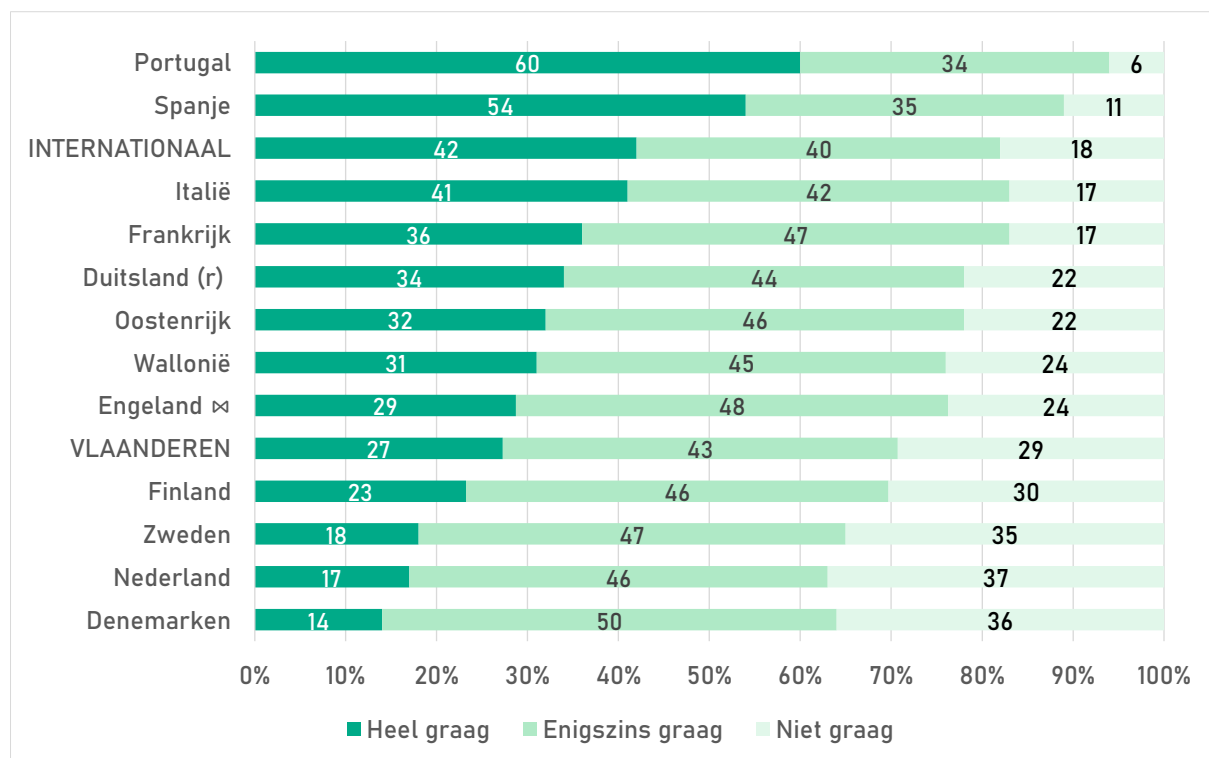


7.5.2. Leesplezier en -frequentie

- > De leerlingen in Vlaanderen lezen niet erg graag. Bijna drie op de tien leerlingen leest zelfs helemaal niet graag.
- > Op het vlak van leesplezier laten de Vlaamse leerlingen enkel de leerlingen in de Scandinavische landen en in Nederland achter zich.
- > De leesfrequentie van de leerlingen gaat er echter stevig op vooruit voor beide leesdoelen. Ongeveer vier op tien leerlingen lezen nu dagelijks voor het plezier en drie op tien om informatie te verwerven. Dat is gemiddeld ten opzichte van de vergelijkingslanden.
- > Vlaanderen scoort beter dan veel vergelijkingslanden wanneer het gaat over het ontlenen van boeken uit de bibliotheek (inclusief de school- of klasbibliotheek). 67% van de leerlingen zegt dit minstens eens per maand te doen. Dat is echter een stevige terugval van 10%.

Naast leerplezier zijn uiteraard ook leesplezier en de bredere leesattitude een belangrijk concept. De IEA stelde de schaal 'Students Like Reading' samen op basis van acht stellingen waarvoor leerlingen moesten aangeven in welke mate ze ermee akkoord gingen. Daarnaast dienden leerlingen aan te duiden hoe vaak ze buiten de schooluren lezen voor het plezier en lezen om iets bij te leren. Ook die informatie werd mee opgenomen om de Students Like Reading-schaal te vormen. In de internationale schaal voor leesplezier zit dus ook een component 'leesfrequentie' opgenomen.

Figuur 66: Percentages leerlingen die heel graag, enigszins graag en niet graag lezen (Students Like Reading Scale)

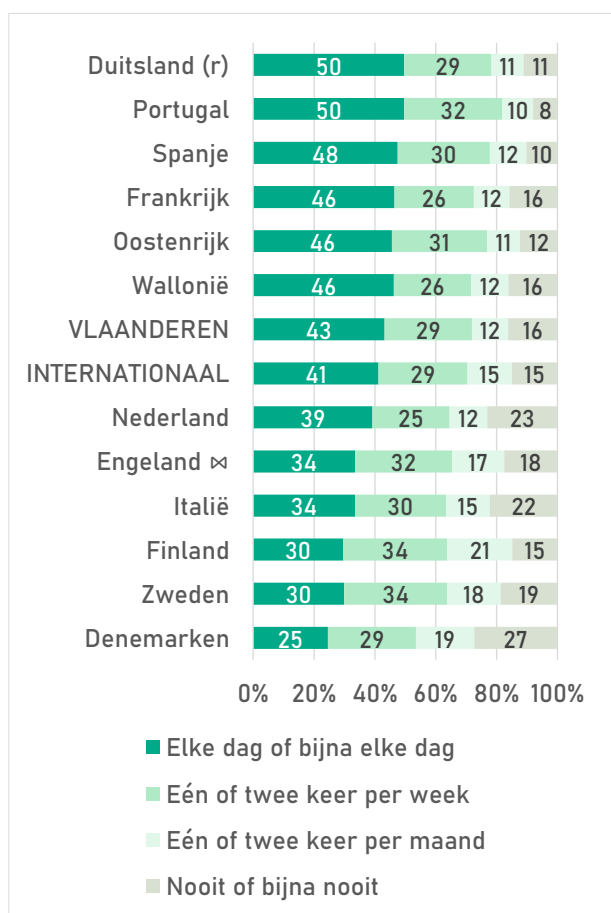


Uit Figuur 66 blijkt dat de Vlaamse leerlingen niet al te graag lezen. Slechts 27% leest heel graag, wat ongeveer even veel is als de proportie leerlingen die niet graag lezen (29%). De hoge positie van het internationale gemiddelde in deze grafiek wijst erop dat ook veel andere EU-15-landen op dit vlak eerder zwak scoren. Nederland en de drie Scandinavische landen waarmee we vergelijken hebben inderdaad nog minder gunstige resultaten dan Vlaanderen. In Portugal en Spanje lezen de leerlingen dan weer veel liever. Voor Portugal is dat een opmerkelijke vaststelling omdat de ouders zich daar erg laag bevonden in de internationale vergelijkingen op het vlak van leesplezier en -frequentie.

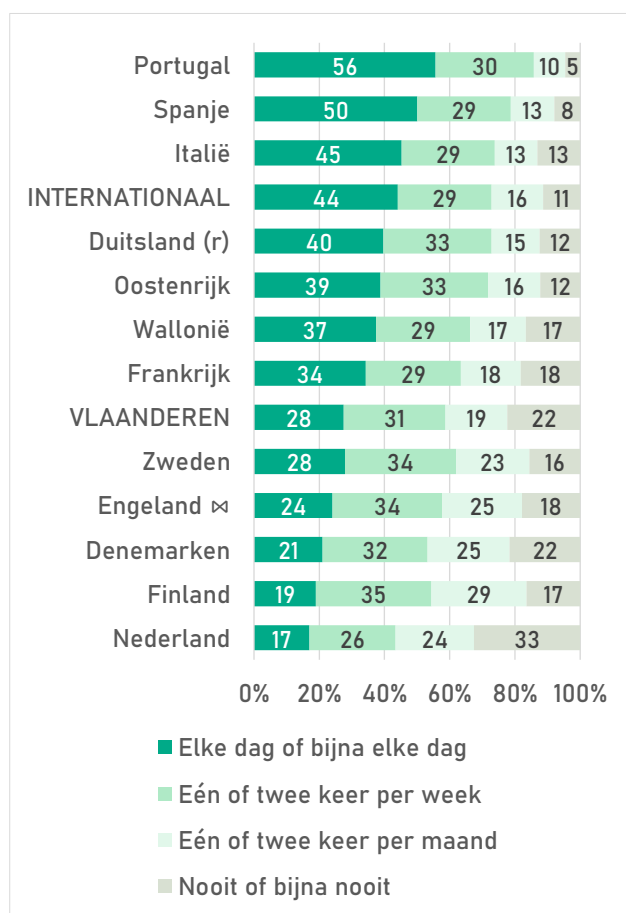
De vergelijking met 2016 is vrij gunstig. Er zijn meer leerlingen met een heel positieve houding ten opzichte van lezen (van 24% naar 27%) en minder kinderen die niet graag lezen (van 31% naar 29%). Hoewel de verschillen zeer klein zijn, zijn deze cijfers voorzichtig hoopgevend.

De meisjes in Vlaanderen houden meer van lezen dan de jongens, maar het verschil is beperkt. In de overige landen zijn de verschillen vaak (veel) groter.

Figuur 67: Leerlingen verdeeld volgens hoe vaak ze buiten de school lezen voor hun plezier



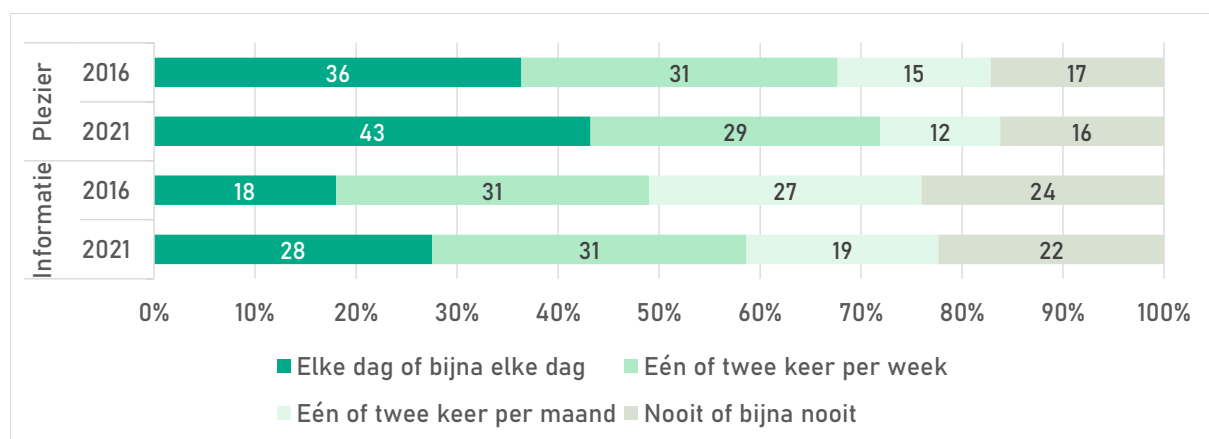
Figuur 68: Leerlingen verdeeld volgens hoe vaak ze buiten de school lezen om iets te leren



Als we specifiek inzoomen op de 'leesfrequentie'-component van deze schaal, blijkt dat er meer leerlingen dagelijks lezen voor hun plezier (Figuur 67) dan om informatie te verwerven (Figuur 68). Voor beide leesdoelen bevinden we ons ongeveer in de middenmoot wanneer we naar het aandeel leerlingen kijken dat (bijna) dagelijks leest. We hebben echter ook een vrij grote proportie leerlingen die nooit lezen om informatie te verwerven.

De vergelijking met 2016 lijkt erg positief (Figuur 69). De groep leerlingen die elke dag leest voor het plezier, is gegroeid van 36% naar 43%. Voor informatieverwerving is de groei zelfs nog sterker: van 18% naar 28%. Tegelijkertijd wordt de groep leerlingen die thuis nooit leest wat kleiner. We weten niet hoe dit komt. Mogelijk is er tijdens de coronapandemie uit noodzaak of verveling vaker naar boeken gegrepen en beviel dat de leerlingen wel. Het is echter weinig waarschijnlijk dat dit de volledige verklaring is gezien de eerder zwakke scores voor leesplezier. Het is ook goed mogelijk dat we hier het resultaat zien van een verhoogde aandacht voor begrijpend lezen, waaronder mogelijk wat meer leesopdrachten voor school. Het aandeel leerkrachten dat nooit huiswerk geeft, is immers sterk verkleind sinds 2016.

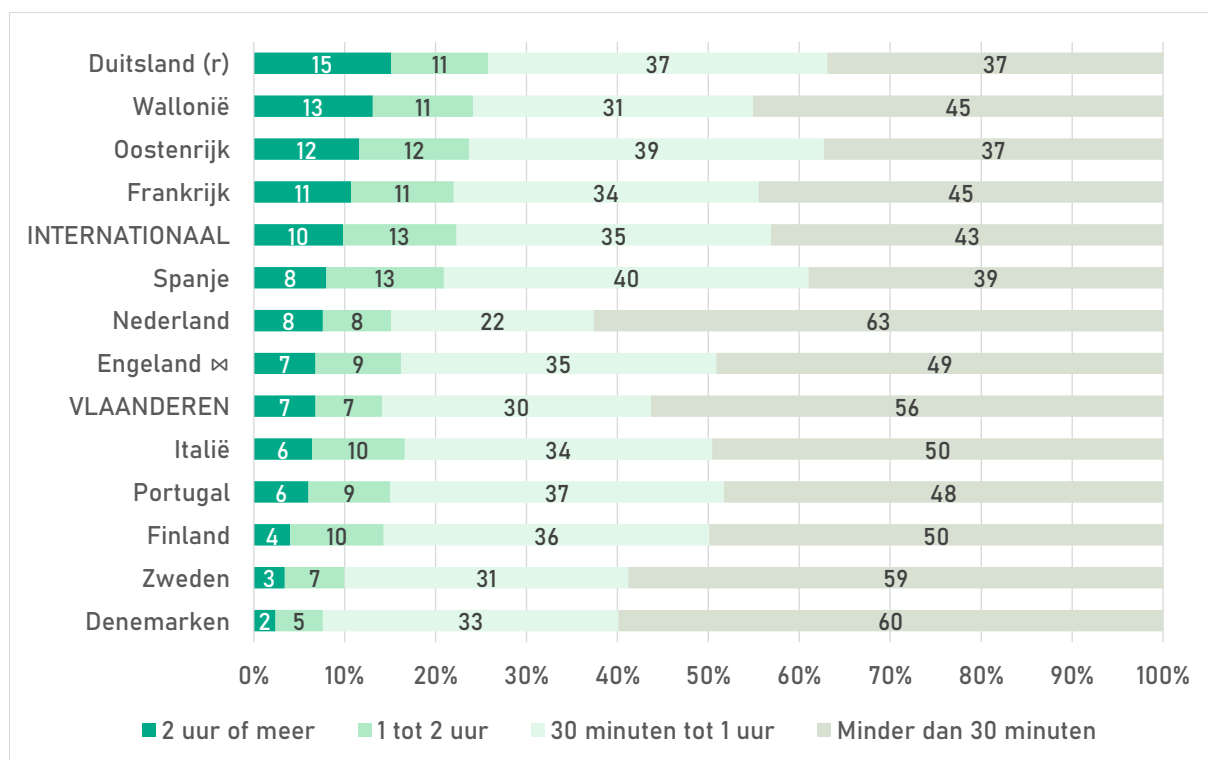
Figuur 69: Evolutie van 2016 tot 2021 in de verdeling van leerlingen volgens hoe vaak ze buiten de school lezen voor hun plezier of om iets te leren



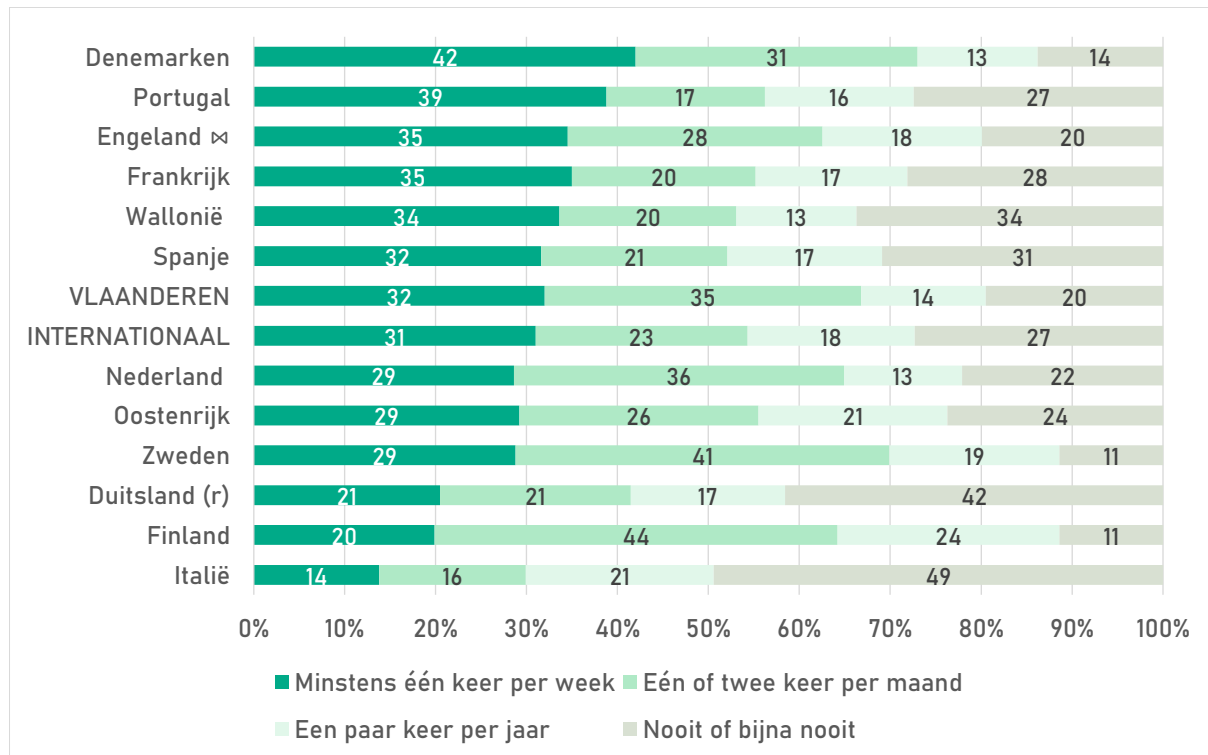
Verder zien we dat de meerderheid van de leerlingen in het Vlaamse vierde leerjaar hooguit een half uurtje per dag lezen buiten de school (Figuur 70). 14% duikt dagelijks meer dan een uur in de boeken. Dat is relatief weinig wanneer we vergelijken met de vergelijkingslanden, maar iets meer dan in 2016. Toen ging het nog om 11%.

De Vlaamse leerlingen bevinden zich in de middenmoot wat betreft het ontlenen van boeken uit de bibliotheek. Dat blijkt uit Figuur 71. Er zijn wel grote verschillen tussen de leerlingen onderling. Een derde doet dit wekelijks maar 20% doet het nooit. Die laatste groep is opmerkelijk gegroeid sinds 2016, toen slechts 13% van de leerlingen nooit boeken ontleende. In ruil krimpt de groep leerlingen die maandelijks op boekenjacht gaan van 46% naar 35%. Alles bij elkaar genomen is er een terugval van 10% in het aandeel leerlingen dat minstens maandelijks boeken ontleent uit de bibliotheek, van 77% naar 67%. Deze grote verschillen hebben allicht (deels) te maken met de COVID-19-pandemie. De bibliotheken moesten daardoor meermaals voor langere periodes sluiten.

Figuur 70: Leerlingen verdeeld volgens de tijd die ze op een normale schooldag spenderen aan lezen buiten de school



Figuur 71: Leerlingen verdeeld volgens hoe vaak ze boeken ontlene uit de bibliotheek



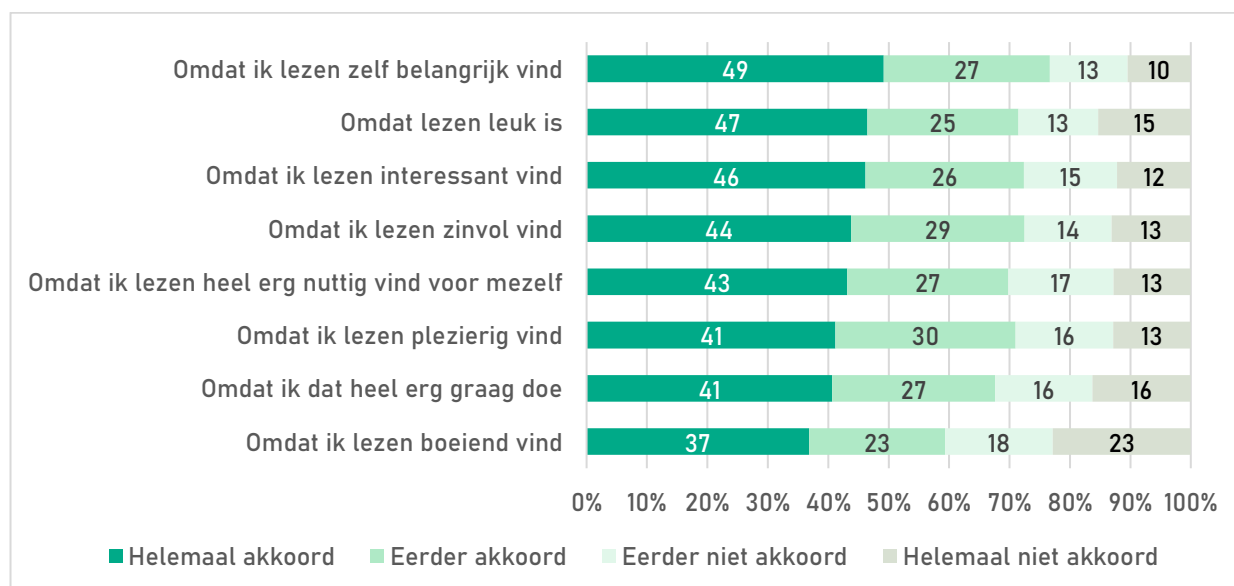
7.5.3. Leesmotivatie

- > Ongeveer de helft van de Vlaamse leerlingen is sterk autonoom gemotiveerd.
- > Als er al sprake is van druk om te lezen, wijzen de Vlaamse leerlingen meer op druk die ze zichzelf opleggen dan op straffen of beloningen als reden waarom ze lezen voor school.

De schoolse leesmotivatie van leerlingen heeft volgens eerder leesonderzoek een belangrijke voorspellende waarde voor hun leesbegrip. Leesmotivatie kan worden opgesplitst in autonome en gecontroleerde leesmotivatie. Autonoom gemotiveerde lezers lezen omwille van de waarde die ze zelf hechten aan lezen. Gecontroleerd gemotiveerde lezers lezen omwille van druk van zichzelf of anderen. Beide vormen van leesmotivatie werden exclusief in Vlaanderen en in 2021 gemeten in de leerlingvragenlijst.

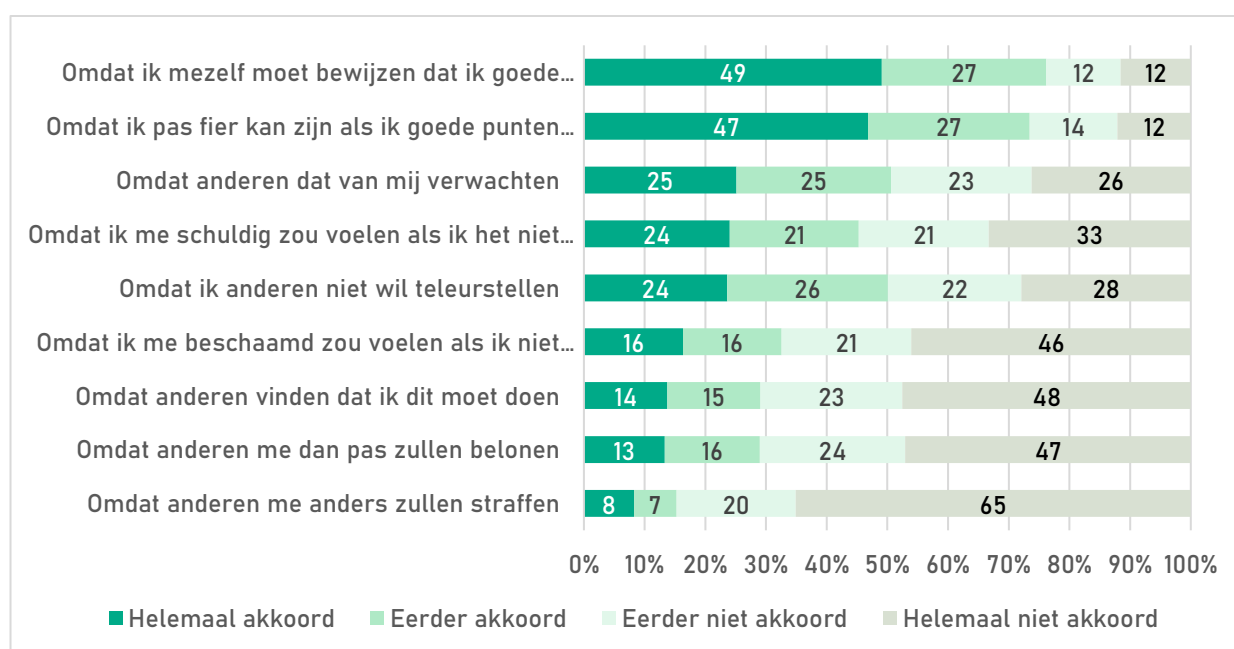
Autonome leesmotivatie werd gemeten aan de hand van acht stellingen over lezen in de schoolse context voorafgegaan door de hoofdvraag “Waarom lees je voor school?”. De leerlingen moesten beoordelen in welke mate ze akkoord gingen met elk van de stellingen. Figuur 72 toont de resultaten per stelling. Over de acht stellingen heen beoordeelden de Vlaamse leerlingen hun eigen leesmotivatie als eerder autonoom, met een gemiddelde score van 2,9 op 4. Daarbij vallen enkele vrij ongunstige onderliggende cijfers op. Voor ongeveer drie op de tien leerlingen is ‘lezen is nuttig’ of ‘lezen is plezierig’ geen reden om te lezen voor school. Voor ‘lezen is boeiend’ geldt dit voor vier op de tien leerlingen. Toch zien we ook dat de helft van de leerlingen een hoge schaalscore behaalt, van meer dan 3 op 4 (dus: gemiddeld minimaal ‘eerder akkoord’).

Figuur 72: Leerlingen verdeeld naargelang hun autonome leesmotivatie in de schoolse context: antwoorden op de vraag ‘waarom lees je voor school?’



Figuur 73 toont de resultaten per stelling over gecontroleerde motivatie in de schoolse context. Over de 9 stellingen heen, zijn de scores die de Vlaamse leerlingen zichzelf geven voor gecontroleerde motivatie lager dan die voor autonome motivatie. De gemiddelde score voor gecontroleerde leesmotivatie is 2,3 op 4. Er is veel variatie naargelang de onderliggende stelling. Zo blijkt dat de druk die leerlingen ervaren vooral door zichzelf opgelegd is: ze willen fier kunnen zijn op zichzelf of ze willen het aan zichzelf bewijzen dat ze goede punten kunnen halen. Hoewel de meeste leerlingen die redenen bevestigen, is er toch ongeveer een kwart van de leerlingen het hier minder of helemaal niet mee eens. Angst voor straffen (85% is het hier (eerder) niet mee eens) of voor een gebrek aan beloningen (61% is het hier (eerder) niet mee eens) lijkt bijvoorbeeld veel minder te spelen.

Figuur 73: Leerlingen verdeeld naargelang hun gecontroleerde leesmotivatie in de schoolse context: antwoorden op de vraag 'waarom lees je voor school?'



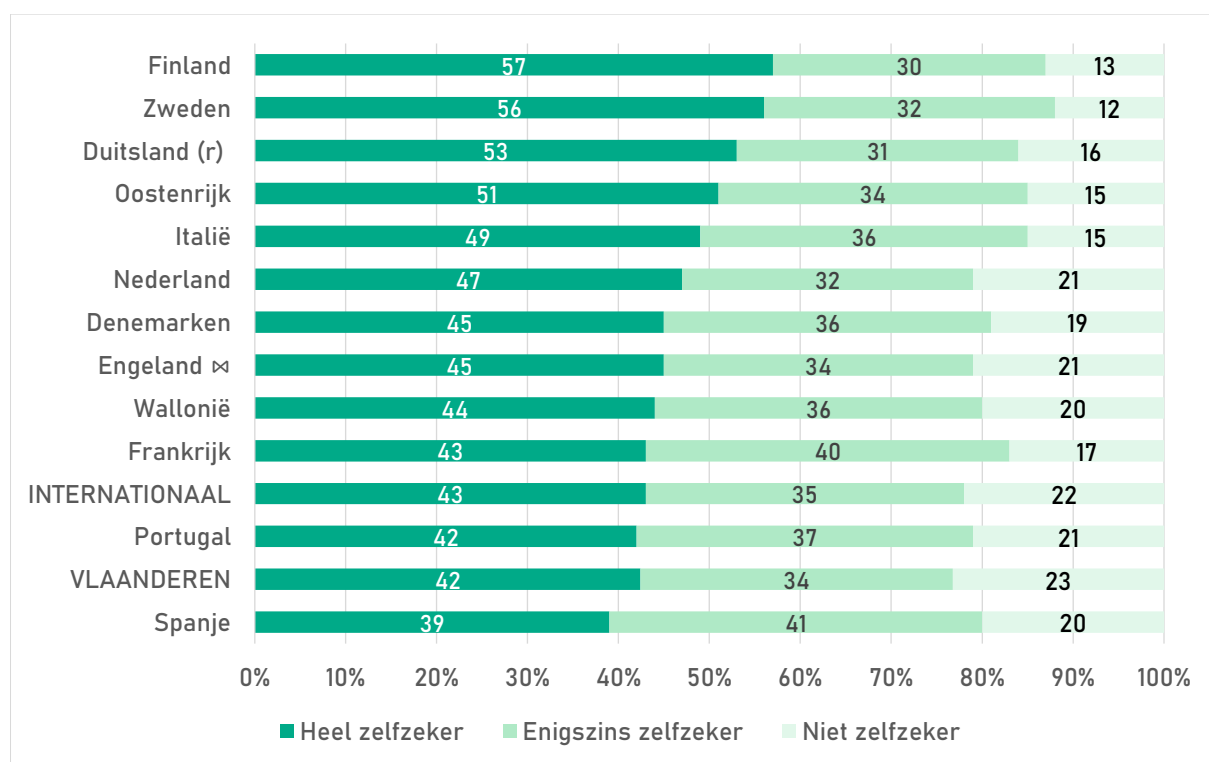
7.5.4. Vertrouwen in de eigen vaardigheid

- > Vlaanderen heeft met 23% het hoogste aandeel niet zelfzekere begrijpend-lezers.
- > 90% van de leerlingen heeft een goed tot sterk gevoel van digitale zelfeffectiviteit.

In de groep vergelijkingslanden heeft Vlaanderen het hoogste percentage leerlingen die niet zelfzeker zijn in lezen: 23%. Slechts 42% is erg zelfzeker. In vergelijking met 2016 komt er 4% bij in de groep niet zelfzekere leerlingen en verdwijnt er 4% uit de groep zelfzekere leerlingen. Dat hoeft niet te verbazen, gezien de lage en gedaalde scores voor begrijpend lezen. De leerlingen schijnen zelf wel te beseffen dat er nog veel ruimte is voor verbetering.

De meisjes in Vlaanderen zijn net iets meer zelfzeker dan de jongens wat betreft hun begrijpend-leesvaardigheid, maar het verschil is beperkt en niet statistisch significant. In de overige landen zijn de verschillen vaak (veel) groter.

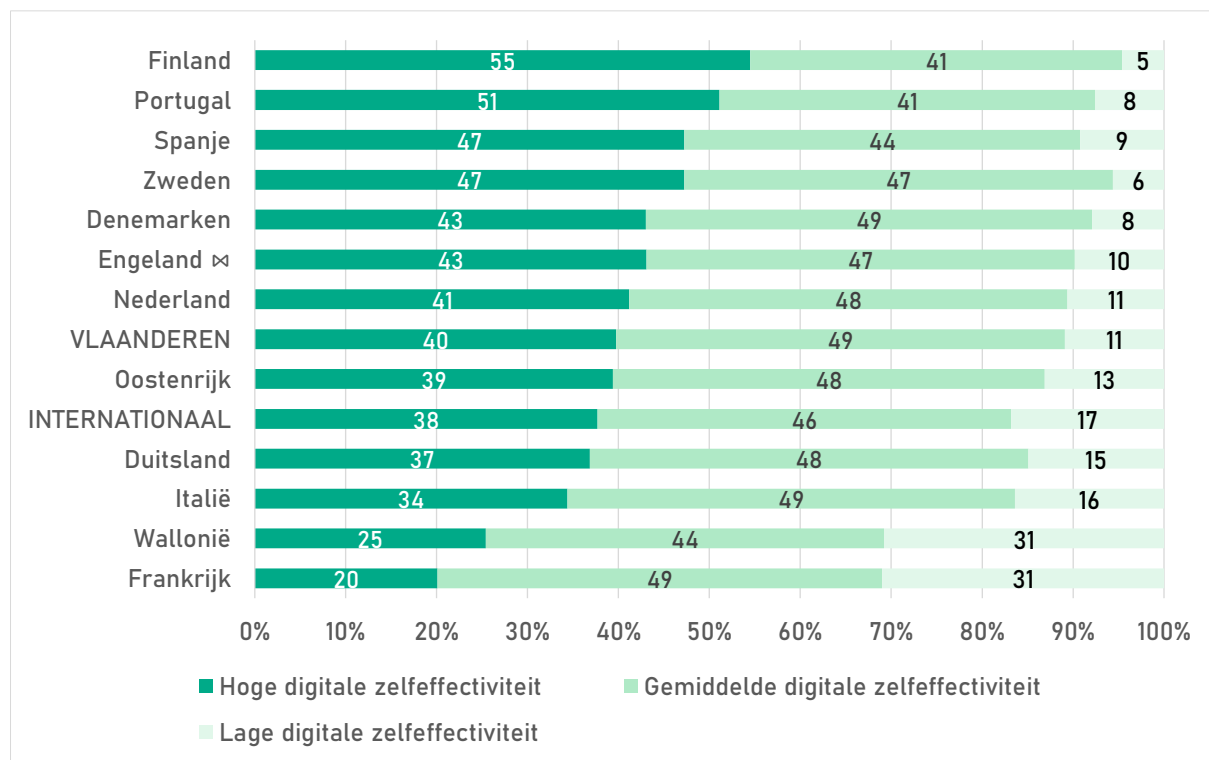
Figuur 74: Percentages leerlingen die heel zelfzeker, enigszins zelfzeker en niet zelfzeker zijn in lezen



Aan de hand van enkele stellingen brachten de leerlingen ook in kaart hoe zelfzeker ze zijn wat betreft werken met computers, gaande van typen tot online informatie terugvinden. Voor de meeste leerlingen blijkt dit geen probleem te zijn, althans volgens hun eigen inschatting. Toch is er een groep van 11% die onze aandacht vraagt omdat zij weinig zelfvertrouwen hebben op dit vlak. Het is belangrijk dat zij niet uit de boot vallen in een maatschappij waarin er ook van kinderen steeds meer verwacht wordt dat ze ICT-vaardig zijn.

Dit is een nieuwe schaal voor 2021 waardoor een vergelijking met 2016 niet mogelijk is. Een internationale vergelijking maken kan wel. Daaruit blijkt dat de Vlaamse leerlingen noch positief, noch negatief opvallen wat hun gevoel van 'digitale zelf-effectiviteit' betreft.

Figuur 75: Percentages leerlingen met een hoge, gemiddelde en lage digitale zelfeffectiviteit



7.6. Factoren die leerlingen kunnen helpen of belemmeren in hun leerproces

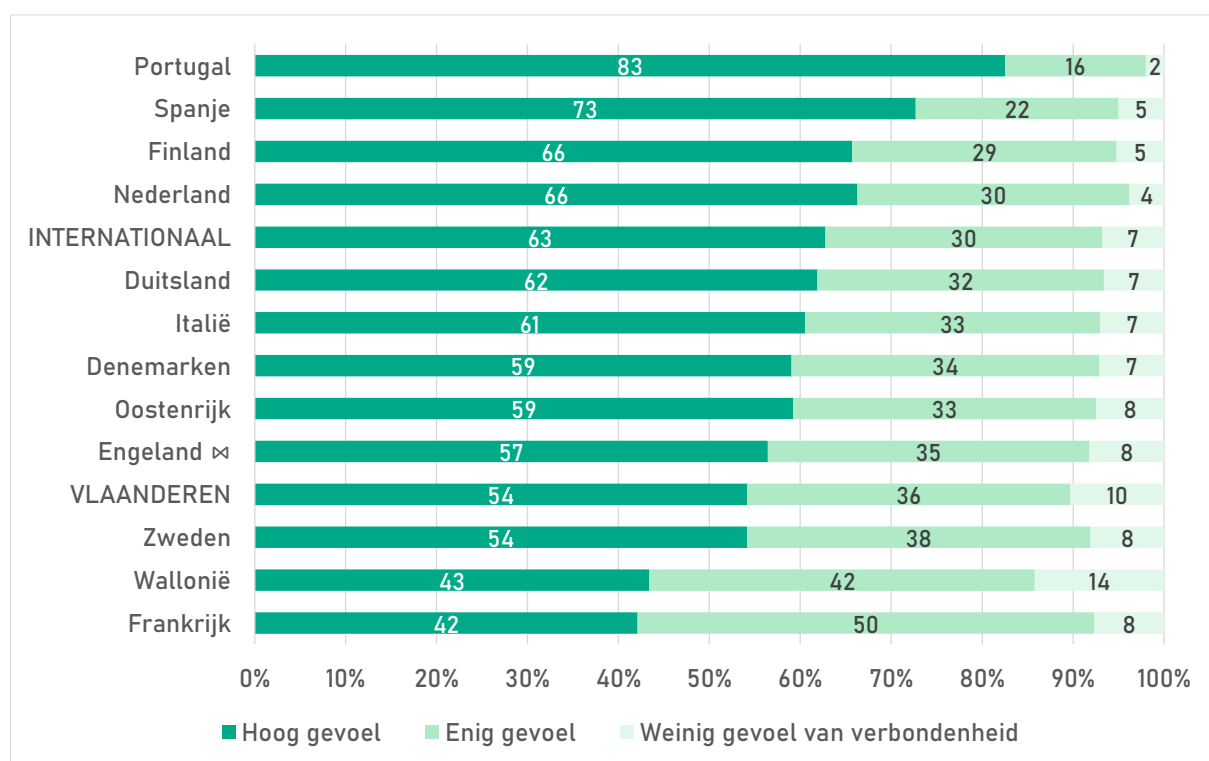
- > Slechts de helft van de leerlingen in het Vlaamse vierde leerjaar voelt zich sterk verbonden met de eigen school.
- > Net zoals in de meeste andere landen ervaart zo'n 80% van de leerlingen wel eens wanorde in de begrijpend-leeslessen.
- > Meer dan in de vergelijkingslanden melden de leerlingen pestgedrag: slechts de helft wordt nooit of bijna nooit gepest.
- > Meer dan in 2016 voelen leerlingen zich moe en hongerig bij hun aankomst op school. De stijging in het aandeel leerlingen dat (bijna) elke dag honger heeft is frappant: van 19% naar 43%. Enkel Italië doet het slechter op dit vlak.

In de PIRLS-vragenlijst vroegen we de leerlingen ook naar factoren die hun leerproces mogelijk ongunstig kunnen beïnvloeden. De leerlingen rapporteerden meer bepaald over hun gevoel van verbondenheid met de school, storend gedrag tijdens de lessen, over pestgedrag op school, en over de eventuele vermoeidheid of honger die ze zelf ervaren op school.

7.6.1. Gevoel van verbondenheid met de school

De mate waarin leerlingen het gevoel hebben dat ze thuishoren op hun school, of: de mate waarin ze zich verbonden voelen met hun school draagt bij aan hun algemeen gevoel van welzijn. Leerlingen die hoog scoren op dit kenmerk, voelen zich veilig op school, hebben een goede band met leerkrachten en medeleerlingen en vinden naar school gaan plezierig. In vergelijking met de EU-15 landen zijn er in Vlaanderen eerder weinig kinderen met een hoog gevoel van schoolverbondenheid (54%) en veel kinderen met een laag gevoel van schoolverbondenheid (10%). De situatie in Portugal is veel gunstiger en die in Frankrijk is het minst gunstig.

Figuur 76: Leerlingen verdeeld naargelang ze een hoog, enig of weinig gevoel van verbondenheid hebben met hun school



De vergelijking met 2016 is op dit vlak eigenlijk moeilijk te maken omdat er pas sinds 2021 gepeild wordt naar de aanwezigheid van vrienden op school. Er lijkt sprake te zijn van een beperkte daling van het gevoel van schoolverbondenheid in Vlaanderen, maar dat moeten we dus erg voorzichtig interpreteren.

7.6.2. Wanorde in de les en discipline op school

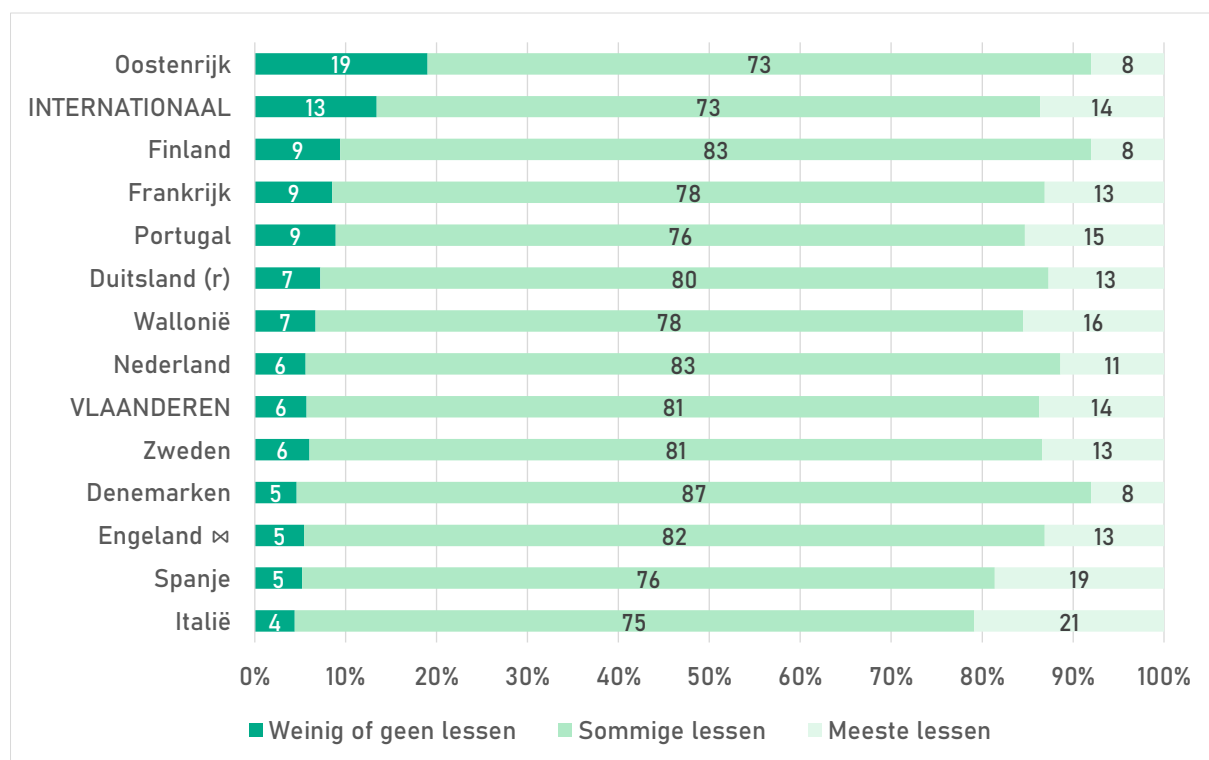
Een al dan niet geslaagde leesles hangt mee af van de mate waarin leerlingen wanordelijk gedrag vertonen en hoe goed leerkrachten hiermee omgaan. Om dit in kaart te brengen, beantwoordden de leerlingen vijf stellingen over de (wan)orde in de klas, bijvoorbeeld over lawaai, niet luisteren naar de leerkracht en leerlingen die lang onrustig blijven.

We zien in Figuur 77 dat slechts een klein percentage van de leerlingen elke les last heeft van wanordelijk gedrag van medeleerlingen. De grote meerderheid van de leerlingen ervaart dit

gedurende enkele lessen. Daarmee valt Vlaanderen niet op in de internationale vergelijking, in de negatieve noch in de positieve zin.

Wanneer we de onderliggende stellingen bekijken, zien we dat leerlingen voornamelijk last hebben van lawaai in de klas. Een vergelijking met 2016 is niet mogelijk omdat de eventuele wanorde in de les toen op een andere manier bevroegd werd.

Figuur 77: Percentages leerlingen die in weinig of geen lessen, sommige lessen of in de meeste lessen wanorde ervaren



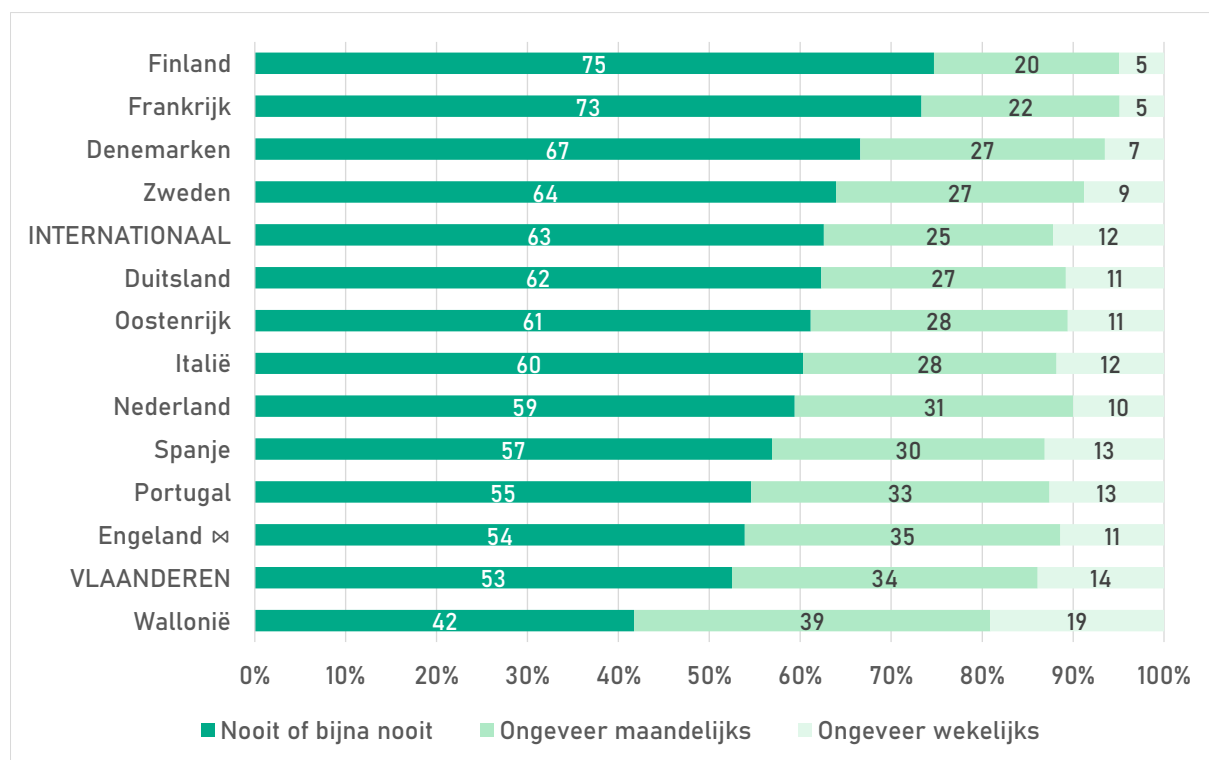
7.6.3. Pestgedrag

Ook pestgedrag op school kan een zware impact hebben op het leerproces van kinderen. Pesten bezorgt leerlingen angst en stress, leidt tot een laag zelfbeeld en geeft leerlingen het gevoel dat ze er niet bij horen. Dat zijn allemaal erg ongunstige situaties die ook het leren kunnen bemoeilijken.

We vroegen de leerlingen om voor enkele stellingen te beoordelen hoe vaak ze van toepassing zijn op hen. Het ging om ongewenst gedrag dat gaat van uitlachen tot fysiek pijn doen, inclusief digitaal pesten. Uit Figuur 78 blijkt dat slechts 53% van de leerlingen nooit of bijna nooit pestgedrag ervaart op school. 14% voelt zich wekelijks gepest. Enkel in Wallonië zijn de leerlingen op dit vlak nog slechter af.

Er lijkt op dit vlak in het Vlaamse vierde leerjaar amper iets veranderd te zijn ten opzichte van 2016. De resultaten voor Vlaanderen zijn in 2016 en 2021 bijna identiek.

Figuur 78: Percentages leerlingen die (bijna) nooit, ongeveer maandelijks of ongeveer wekelijks pestgedrag op school rapporteren



7.6.4. Honger en vermoeidheid

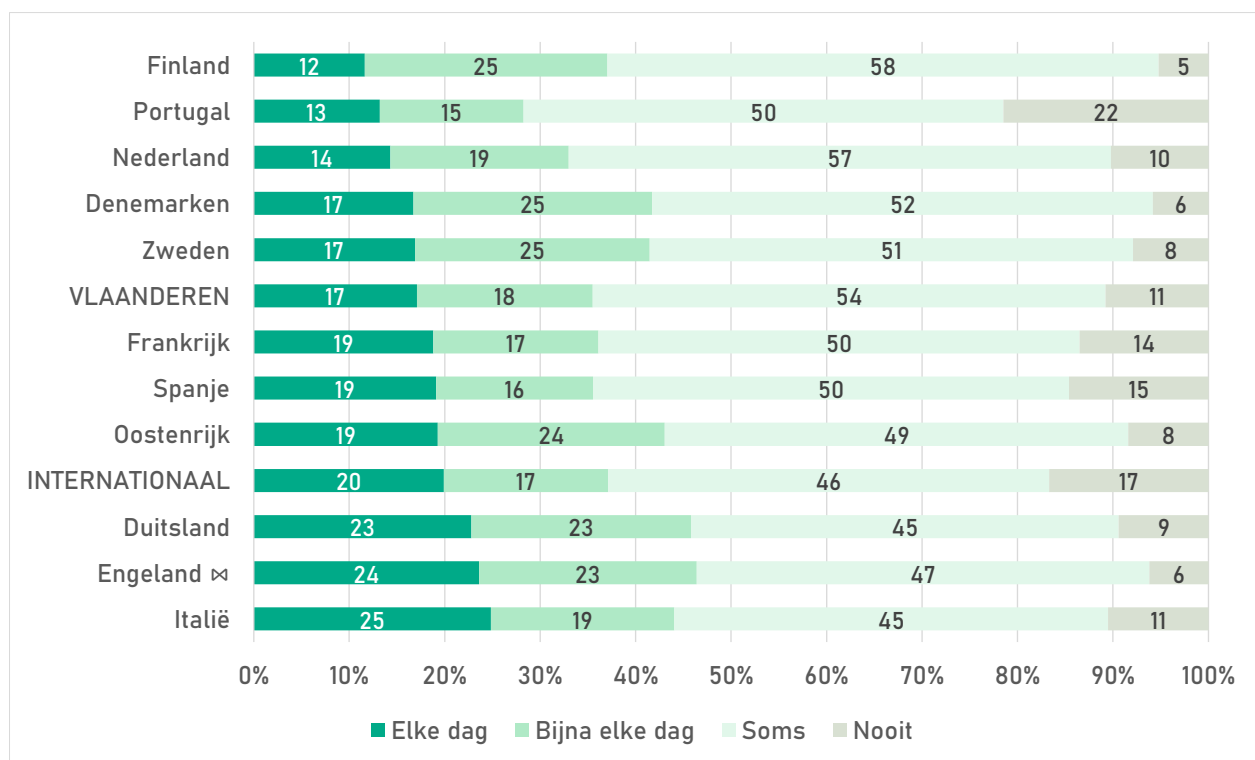
De internationale PIRLS-vragenlijst voor leerlingen ging tot slot na hoe vaak de leerlingen zich hongerig of vermoeid voelen bij hun aankomst op school. Enkel voor Wallonië zijn deze gegevens niet beschikbaar.

Met de vermoeidheid van de leerlingen blijkt het mee te vallen, althans in relatieve zin (Figuur 79). 35% van de leerlingen zegt elke dag of bijna elke dag moe aan de schooldag te starten. Dat lijkt veel, maar het is minder dan in de meeste vergelijkingslanden. Het gaat wel om een behoorlijke stijging ten opzichte van 2016.

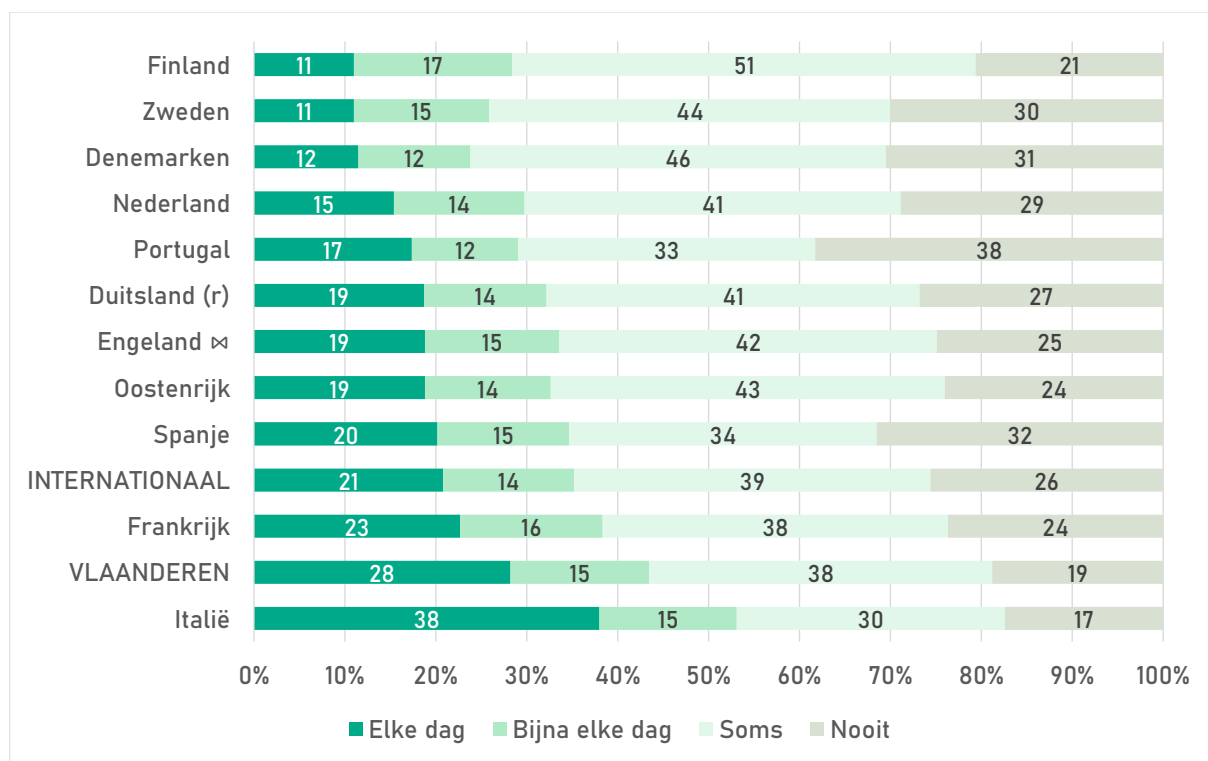
Dat maar liefst 43% van de kinderen hongerig hun eerste les van de dag inzetten, valt veel meer op (Figuur 80). Enkel in Italië zijn er meer leerlingen die zeggen met honger aan te komen op school. Het gaat bovendien om een zeer grote stijging ten opzichte van 2016 (zie Figuur 81). Die stijging kan mogelijk voor een klein deel samenhangen met het feit dat een deel van de PIRLS-toetsafnames in 2021 doorgingen tijdens de Ramadan. Daaraan doen veel tienjarigen echter nog niet mee. Bovendien vielen verschillende toetsafnames voor TIMSS 2019 ook samen met de Ramadan, en toen bedroeg het aandeel leerlingen dat met honger naar school kwam 25%. De vastenperiode verklaart ook niet waarom de situatie in Vlaanderen zo veel slechter is dan in landen zoals Engeland of Denemarken, waar het aandeel moslims vergelijkbaar is.

Zowel in absolute als in relatieve zin is dit dus een problematisch cijfer dat doet denken aan de problematiek van de 'lege brooddozen' waarover het laatste nog niet is gezegd in Vlaanderen. Los van de bredere implicaties van deze vaststelling, spreekt het voor zich dat honger lijden op de schoolbanken geenszins bevorderlijk kan zijn voor het leerproces van de leerlingen.

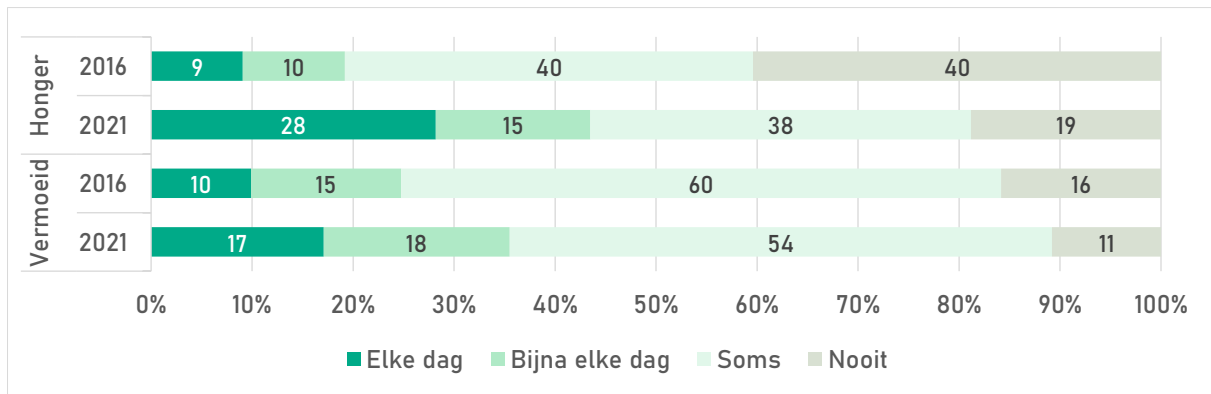
Figuur 79: Percentages leerlingen die zich elke dag, bijna elke dag, soms of nooit moe voelen bij hun aankomst op school



Figuur 80: Percentages leerlingen die zich elke dag, bijna elke dag, soms of nooit hongerig voelen bij hun aankomst op school



Figuur 81: Vergelijking tussen 2016 en 2021 van de percentages leerlingen die zich elke dag, bijna elke dag, soms of nooit hongrig en vermoeid voelen bij hun aankomst op school



7.7. De PIRLS-toetsen volgens de leerlingen

7.7.1. Leesstrategiegebruik tijdens de PIRLS-toetsen

Aansluitend op ons onderzoek naar de aanpak van leesstrategieën door de leerkrachten, kijken we ook naar wat de leerlingen op dit vlak doen. Vaardige lezers zetten namelijk leesstrategieën in om het eigen leesbegrip te bevorderen.

Figuur 82: Percentages Vlaamse leerlingen die naar eigen zeggen een bepaalde strategie hebben ingezet tijdens de PIRLS-toets

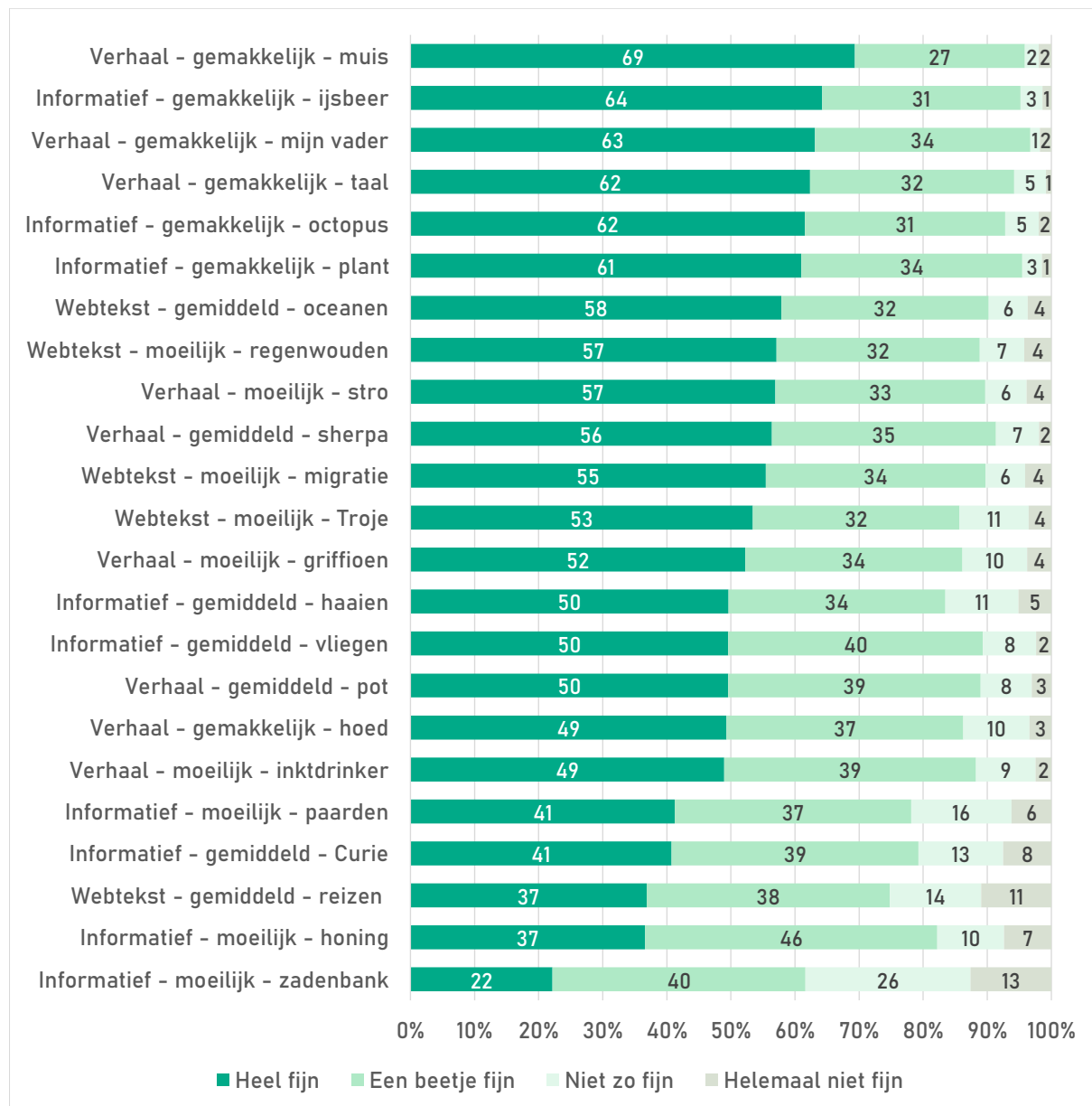


Enkel aan de Vlaamse leerlingen werd na afloop van de PIRLS-toets gevraagd om over 8 effectieve strategieën aan te geven of ze deze al dan niet hadden ingezet tijdens het maken van de toets. Figuur 82 toont de zelfrapportering van de leerlingen. De meest gerapporteerde strategie is het activeren van voorkennis. 66% van de leerlingen gaf aan dat ze probeerden wat ze al wisten over het onderwerp van de tekst te gebruiken tijdens het lezen. Dit stemt overeen met de populariteit van deze leesstrategie bij de leerkrachten: zij activeren in de klas vaak de voorkennis van hun leerlingen. De minst gerapporteerde strategie is het maken van een schema op papier. Dat hoeft niet te verbazen. Het is immers lang niet voor elk toetsblok een vanzelfsprekende strategie en bovendien geven de leerkrachten aan dat ze hier tijdens hun lessen ook weinig aandacht aan besteden.

7.7.2. Mate waarin de leerlingen de PIRLS-toetsen fijn vonden

Op het einde van hun toets kregen de leerlingen de vraag om per toetsblok aan te duiden hoe fijn ze het vonden de betreffende tekst te lezen. Figuur 83 biedt een overzicht.

Figuur 83: Mate waarin de leerlingen elke tekst fijn vonden om te lezen



De eerste vaststelling is positief. Voor de meeste toetsblokken geldt dat slechts een kleine minderheid van de leerlingen ze *niet zo fijn* of *helemaal niet fijn* vonden. Voor 16 van de 23 toetsblokken geldt bovendien dat minstens de helft van de leerlingen de tekst *heel fijn* vonden. Slechts één tekst, over de wereldzadenbank in Spitsbergen, springt eruit omdat minder dan drie kwart van de leerlingen hem als (*een beetje of heel*) *fijn* omschreef.

Een opmerkelijke vaststelling is verder dat de leerlingen zich vaker positief uitlaten over de toetsblokken die door de IEA omschreven worden als eerder gemakkelijk. De zes teksten die het vaakst omschreven worden als *heel fijn*, vallen in die gemakkelijke tekstcategorie.

In de groep teksten die het minst vaak als *heel fijn* omschreven worden, treffen we vooral klassieke informatieve teksten. De webteksten vallen daarentegen veelal in de meest populaire helft van de teksten. De nieuwe ePIRLS-module lijkt dus wel aan te slaan bij de leerlingen.

8. Samenhang tussen leesvaardigheid en andere kenmerken

8.1. Werkwijze

Het is geen eenvoudige opdracht om in kaart te brengen hoe de PIRLS-resultaten samenhangen met andere kenmerken. De leesvaardigheid van leerlingen staat immers in verband met heel wat verschillende eigenschappen van de leerling, de thuissituatie, de klas, de school en zo verder die allemaal kunnen interageren.

Een fictief voorbeeld: in school A volgen de leerlingen les in grote klassen en behalen de meeste leerlingen een hoge score op de PIRLS-schaal. In school B volgen de leerlingen les in kleinere klassen en behalen de meeste leerlingen een lage score op de PIRLS-schaal. Hoewel het dan kan lijken alsof les volgen in een grote klas leidt tot een hogere leesvaardigheid, is dat in dit voorbeeld niet zo. In school A spreekt namelijk de overgrote meerderheid van de leerlingen thuis Nederlands. In school B daarentegen spreken de meeste leerlingen thuis een andere taal. Eigenlijk hangt de leesvaardigheid van de leerlingen in dit voorbeeld samen met de thuistaal van de leerlingen en niet met de klasgrootte.

Hoe kunnen we de samenhang tussen leesvaardigheid en klasgrootte dan nagaan? Aan de hand van een statistisch 'nettomodel' kunnen we onderzoeken wat het effect is van klasgrootte – of een ander specifiek kenmerk – wanneer de leerlingen in andere opzichten gelijk zijn aan elkaar. In een nettomodel nemen we alle achtergrondkenmerken op waarvoor we willen controleren. Dat wil zeggen: waarvoor we willen dat leerlingen, scholen of klassen gelijk zijn aan elkaar. In bovenstaand voorbeeld zouden we de thuistaal van de leerlingen in het nettomodel kunnen opnemen. Op basis van dat nettomodel onderzoeken we vervolgens het effect van klasgrootte. De conclusie op basis van een analyse mét nettomodel is: er is geen samenhang tussen klasgrootte en leesvaardigheid, rekening houdend met de thuistaal van de leerlingen.

In het kader van PIRLS 2021 maken we ook gebruik van zo'n nettomodel. Daarin nemen we niet alleen de thuistaal op als controlevariabele (zoals in het fictieve voorbeeld). Er zijn immers nog andere achtergrondkenmerken die samenhangen met leesvaardigheid, maar waarop de school of de leerkrachten geen invloed hebben. Typische voorbeelden zijn de indicatoren die de overheid hanteert om te bepalen in welke mate er sprake is van onderwijskansarmoede bij een leerling. Dit zijn de zogenaamde OKI. Tabel 12 toont de volledige lijst van kenmerken die we opnemen in het nettomodel als controlevariabelen.

Tabel 12: Overzicht van opgenomen controlevariabelen

| Leerlingkenmerken |
|---|
| > Geslacht |
| > Geboortemaand |
| > Geboortejaar |
| > Aantal boeken thuis |
| > Thuistaal (volgens PIRLS-leerlingvragenlijst) |
| > Moeder met laag opleidingsniveau (OKI) |
| > Schooltoelage ontvangen (OKI) |

8.2. Verschillen tussen leerlinggroepen naargelang hun achtergrondkenmerken

Voordat we de samenhang tussen de gemeten leesvaardigheid van de Vlaamse leerlingen en andere kenmerken onderzoeken, gaan we na in welke mate de controlevariabelen uit het netto-model samenhangen met de leesvaardigheid van de leerlingen. Tabel 13 geeft de resultaten weer.

Tabel 13: Samenhang tussen leesvaardigheid en controlevariabelen van het nettomodel

| Controlevariabelen | Significantie | Parameter |
|---|---------------|-----------|
| Intercept | ✓ | 529,38 |
| Geslacht (ref. = jongen) | | |
| Meisje | ✓ | 7,25 |
| Andere | ✗ | -1,51 |
| Geboortemaand (ref. = juli) | | |
| Januari | ✓ | 13,43 |
| Februari | ✓ | 11,36 |
| Maart | ✗ | 8,42 |
| April | ✗ | 0,97 |
| Mei | ✗ | 3,03 |
| Juni | ✗ | 3,89 |
| Augustus | ✗ | -2,12 |
| September | ✗ | 2,35 |
| Oktober | ✗ | -2,24 |
| November | ✗ | -2,97 |
| December | ✗ | -3,04 |
| Geboortjaar (ref. = leerling zit 'op leeftijd') | | |
| Schoolse vertraging | ✓ | -27,67 |
| Schoolse voorsprong | ✓ | 19,01 |
| Aantal boeken thuis (ref. = een boekenkast vol) | | |
| Weinig tot geen | ✓ | -29,78 |
| Een boekenplank vol | ✓ | -22,00 |
| Twee boekenkasten vol | ✓ | 5,99 |
| Drie of meer boekenkasten vol | ✗ | 4,07 |
| Thuis taal (ref. = altijd Nederlands) | | |
| Bijna altijd Nederlands | ✗ | -1,77 |
| Soms Nederlands | ✓ | -12,58 |
| Nooit Nederlands | ✓ | -25,31 |
| Moeder met laag opleidingsniveau hebben (OKI) | | |
| Ja | ✓ | -14,97 |
| Schooltoelage (OKI) | | |
| Ja | ✓ | -11,32 |

'ref.': referentiegroep

In Tabel 13 geeft het intercept de score van leerling X aan, namelijk 529 punten op de PIRLS-schaal. Leerling X en zijn ouders hebben op elke vraag over de achtergrondkenmerken in het nettomodel het antwoord aangeduid dat in Vlaanderen het vaakst gekozen werd. In Tabel 13 worden die antwoordcategorieën beschouwd als de referentiegroep. Leerling X is dus een jongen die in juli geboren werd. Hij zit 'op leeftijd' in het vierde leerjaar. Thuis heeft hij één kast vol boeken en spreekt hij altijd Nederlands. Zijn moeder heeft minimaal een diploma van het secundair onderwijs en het gezin ontvangt geen schooltoelage voor leerling X.

Verder toont Tabel 13 wat er volgens onze analyses op de data van PIRLS 2021 zou gebeuren met het intercept – ofwel de score van leerling X – als we een van zijn kenmerken zouden veranderen. Bijvoorbeeld, als leerling X geen jongen maar een meisje zou zijn, verhoogt de score op de PIRLS-schaal met iets meer dan 7 punten. We kunnen uit het vinkje naast dit kenmerk in Tabel 13 afleiden dat we er voldoende zeker van kunnen zijn dat meisjes beter presteren voor begrijpend lezen dan jongens: het geslacht van de leerlingen hangt significant samen met hun leesvaardigheid.

In wat volgt bespreken we telkens de verschillen tussen leerlinggroepen op basis van het nettomodel. In het kader van internationale vergelijkingen kijken we ook naar de ruwe verschillen, dus: zonder controle voor achtergrondkenmerken, omdat er (nog) geen internationale nettomodellen geschat zijn. We maken ook regelmatig de vergelijking met 2016. Om dat te kunnen doen, moesten we een nettomodel ontwikkelen met kenmerken die zowel in 2016 als in 2021 bevraagd waren, op identieke wijze. Bij gebrek aan OKI-gegevens voor 2016, moesten we het verkrijgen van een schooltoelage weglaten uit het model en moesten we het opleidingsniveau van de ouders uit de ouder vragenlijst halen. Tabel 14 toont het resultaat van deze vergelijking.

Tabel 14: Samenhang tussen leesvaardigheid en controlevariabelen van een gereduceerd nettomodel in functie van een vergelijking met 2016

| Controlevariabelen | 2016 | | 2021 | |
|---|---------------|-----------|---------------|-----------|
| | Significantie | Parameter | Significantie | Parameter |
| Intercept | ✓ | 540,86 | ✓ | 536,47 |
| Geslacht (ref. = jongen) | | | | |
| Meisje | ✓ | 8,26 | | 7,11 |
| Geboortemaand (ref. = juli) | | | | |
| Januari | ✓ | 8,35 | ✓ | 13,20 |
| Februari | x | 2,02 | ✓ | 11,15 |
| Maart | x | 3,87 | x | 7,97 |
| April | x | 3,33 | x | 2,19 |
| Mei | x | 0,39 | x | 3,28 |
| Juni | x | 1,77 | x | 5,62 |
| Augustus | x | -2,09 | x | -0,80 |
| September | x | -1,70 | x | 2,13 |
| Oktober | x | -1,60 | x | -4,74 |
| November | x | -3,44 | x | -2,90 |
| December | x | -2,92 | x | -4,13 |
| Geboortjaar (ref. = op leeftijd) | | | | |
| Vertraging | ✓ | -24,69 | ✓ | -23,58 |
| Voorsprong | ✓ | 30,80 | ✓ | 16,31 |
| Aantal boeken thuis (ref. = een boekenkast vol) | | | | |
| Weinig tot geen | ✓ | -19,25 | ✓ | -26,45 |
| Een boekenplank vol | ✓ | -9,31 | ✓ | -19,63 |
| Twee boekenkasten vol | ✓ | 10,28 | x | 4,74 |
| Drie of meer boekenkasten vol | ✓ | 13,46 | x | 2,40 |
| Thuis taal (ref. = altijd Nederlands) | | | | |
| Bijna altijd Nederlands | ✓ | -6,31 | x | -1,97 |
| Soms Nederlands | ✓ | -18,71 | ✓ | -12,94 |
| Nooit Nederlands | ✓ | -32,87 | ✓ | -25,01 |
| Hoogste opleidingsniveau ouders (ref. = master) | | | | |
| Ten hoogste lager onderwijs afgewerkt | ✓ | -23,91 | ✓ | -26,83 |
| Eerste graad secundair onderwijs afgewerkt | ✓ | -21,46 | ✓ | -28,35 |
| Secundair onderwijs volledig afgewerkt | ✓ | -17,86 | ✓ | -22,19 |
| Post-secundair onderwijs (geen master) | ✓ | -21,50 | ✓ | -29,84 |
| ‘ref.’: referentiegroep | | | | |
| ✓: statistisch significant op een significantieniveau van .05 | | | | |

8.2.1. Geslacht

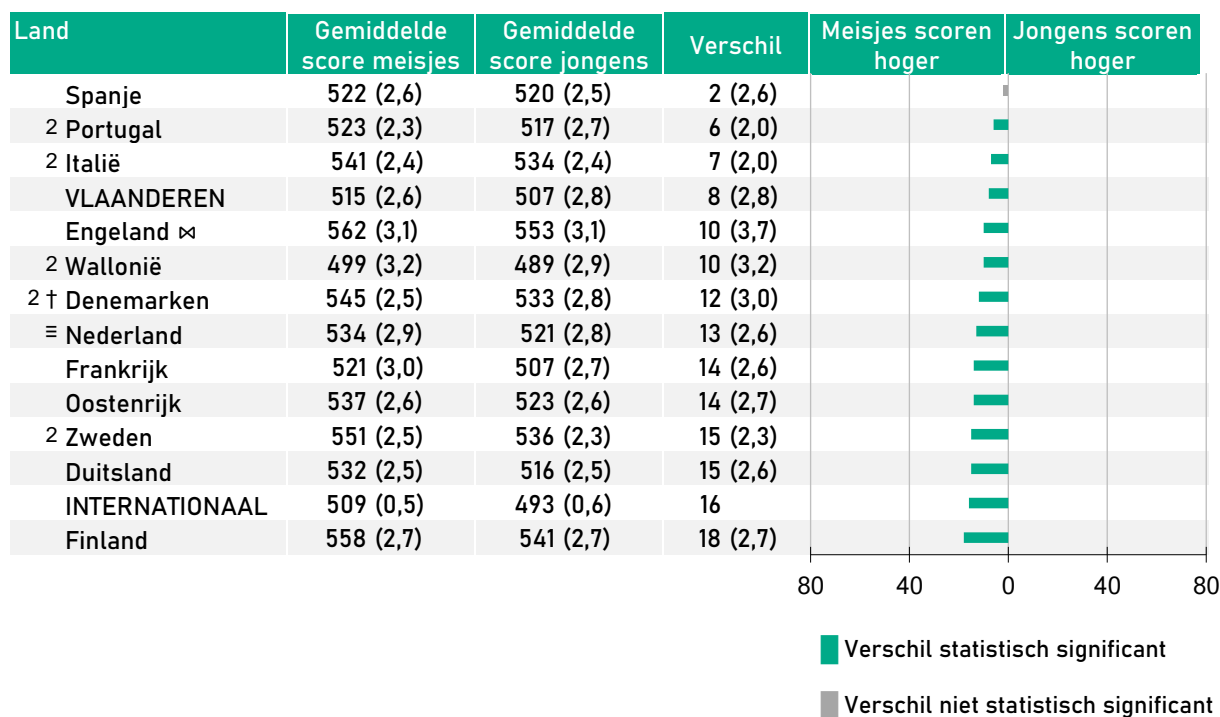
- > De Vlaamse jongens hebben ongeveer twee maanden achterstand op de meisjes.
- > Dit was ook al zo in 2016.
- > Ook in de overige landen zijn meisjes de betere begrijpend-lezers, vaak met een groter voordeel dan in Vlaanderen.

Wereldwijd scoren meisjes beter dan jongens op de PIRLS-toetsen. Tabel 15 geeft een overzicht van de prestaties voor begrijpend lezen opgedeeld naar het geslacht van de leerlingen, zonder statistische controle voor andere kenmerken. In bijna alle landen gaat het om een statistisch significant verschil.

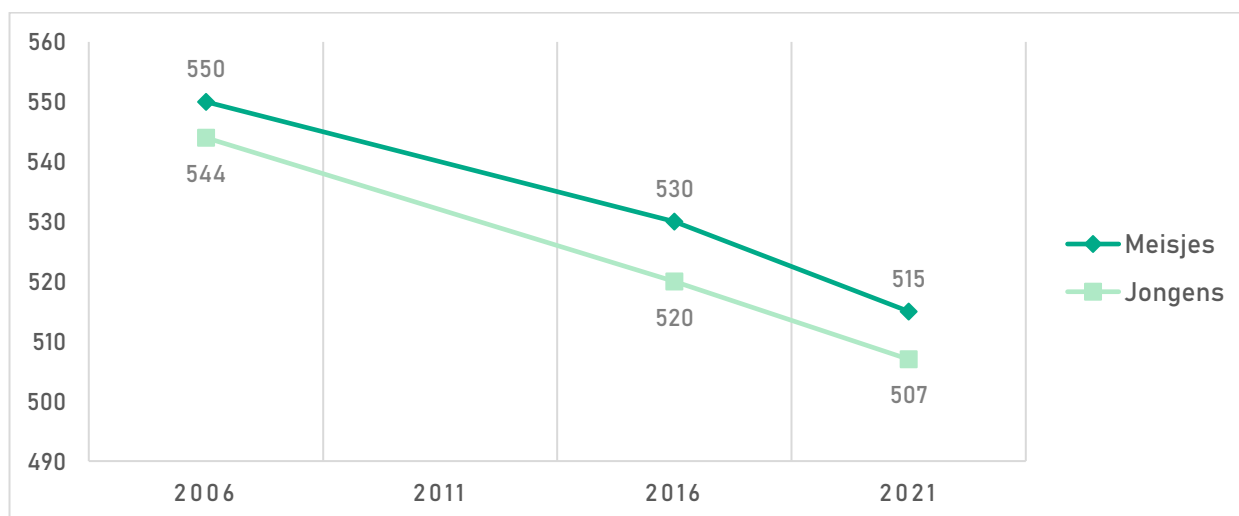
De scorekloof tussen jongens en meisjes is in Vlaanderen veelal kleiner dan in de vergelijkingslanden. Enkel in Zuid-Europa zien we een kleiner voordeel voor de meisjes. Toch komt het Vlaamse verschil (8 punten zonder statistische controle voor andere kenmerken, 7 punten mét controle) nog overeen met ongeveer 2 maanden begrijpend-leesonderwijs.

Dit patroon is zeker niet nieuw. In alle voorgaande deelnames aan PIRLS scoorden de Vlaamse meisjes ook al beter dan de jongens. Dat blijkt ook uit de vergelijking tussen 2016 en 2021 op basis van identieke nettomodellen (zie Tabel 14).

Tabel 15: Prestaties voor begrijpend lezen opgedeeld naar geslacht (ruwe verschillen met standaardfout tussen haakjes)



Figuur 84: Prestaties begrijpend lezen opgedeeld naar geslacht voor 2006, 2016 en 2021, zonder statistische controle voor andere kenmerken



Wat de grootte van het verschil betreft, blijft de variatie doorheen de jaren beperkt (zie Figuur 84). Tussen 2006 en 2016 was de daling in prestatiescores het sterkst bij de jongens. De kloof vergrootte daardoor een beetje. In 2021 zien we het omgekeerde fenomeen. Deze keer is de gemiddelde score van de meisjes ietwat sterker gedaald. Daardoor is de kloof weer twee punten kleiner geworden (zonder statistische controle voor andere kenmerken). Het gaat echter steeds om verwaarloosbaar kleine verschuivingen.

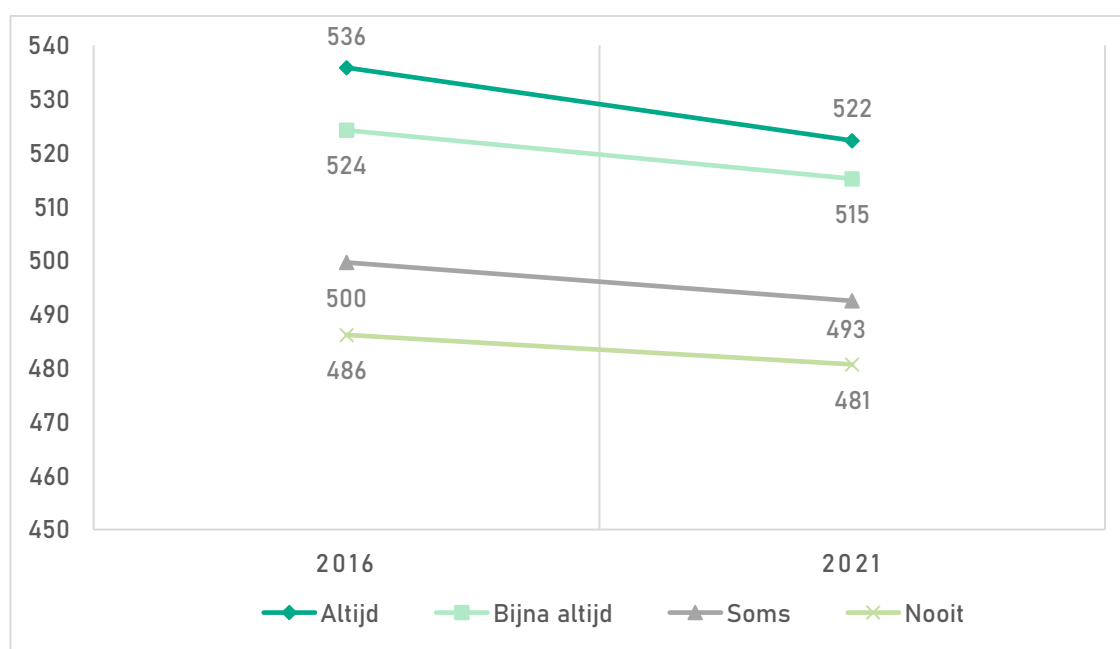
8.2.2. Thuistaal

- > Thuis niet of niet vaak Nederlands spreken, hangt samen met minder goede PIRLS-scores. Ook na controle voor andere kenmerken loopt de achterstand voor wie thuis nooit Nederlands spreekt op tot gemiddeld 7 maanden.
- > Internationaal scoren leerlingen die thuis occasioneel ook een andere taal spreken *beter* dan wie altijd de instructietaal spreekt. In Vlaanderen is er geen significant verschil tussen beide groepen.
- > Ten opzichte van 2016 daalt enkel de gemiddelde score van de volledig Nederlandstalige leerlingen significant.

In Vlaanderen scoren leerlingen die thuis hooguit soms Nederlands spreken gemiddeld minder goed. Wie thuis soms Nederlands spreekt, heeft – na controle voor andere kenmerken – een achterstand van bijna 13 punten. Voor wie thuis nooit Nederlands spreekt bedraagt de achterstand 25 punten, dus dubbel zo veel. Volgens de schatting van Rindermann (2007) stemt dit overeen met een achterstand van ruim drie, respectievelijk zeven maanden. Het verschil tussen wie thuis altijd en bijna altijd Nederlands spreekt, is niet significant. Deze patronen zijn gebaseerd op de analyses binnen het nettomodel. Ze houden dus rekening met andere kenmerken zoals de schoolse achterstand van de leerlingen en indicatoren van hun sociaaleconomische status. De patronen zijn gelijkaardig wanneer deze statistische controles wegvallen, maar de verschillen zijn dan groter, tot een verschil van gemiddeld 42 punten tussen wie altijd Nederlands spreekt en wie dat nooit doet.

Figuur 85 toont de evolutie tussen PIRLS 2016 en PIRLS 2021 naargelang de thuistaal van de leerlingen in Vlaanderen, zonder correctie voor andere kenmerken. We zien daar een gelijkwaardig patroon in beide jaren, dat ook bevestigd wordt door Tabel 14 (dus: mét statistische controle voor andere achtergrondkenmerken). Als we kijken naar de evolutie in de scores van de deelgroepen, dan stellen we vast dat enkel de groep leerlingen die thuis *altijd* Nederlands spreken een statistisch significante daling vertoont. Deze leerlingen verliezen gemiddeld 14 punten. De leerlingen die bijna altijd, soms en nooit Nederlands spreken thuis scoren in 2021 gemiddeld ook lager, maar het verschil met 2016 is niet statistisch significant. We hebben voor deze kleinere groepen niet voldoende statistische power om echt nauwgezet een trend vast te stellen. Toch lijken de scores van de vier groepen dichter bij elkaar te komen liggen.

Figuur 85: Prestaties begrijpend lezen opgedeeld naargelang de mate waarin de thuistaal Nederlands is, voor 2016 en 2021, zonder controle voor andere variabelen



De internationale vergelijking (Tabel 16) maken we enkel op basis van de ruwe verschillen. Dit wil zeggen: zonder statistische correctie voor andere kenmerken. Er zijn immers (nog) geen internationale nettomodellen geschat. Wat daarbij opvalt is dat het internationale gemiddelde hoger ligt bij de groep leerlingen die thuis *bijna altijd* de instructietaal spreken dan bij leerlingen die thuis *altijd* de instructietaal spreken. Dit is ook het geval in de vergelijkingslanden Portugal, Frankrijk, Engeland en Wallonië. Hier schijnt een meertalige thuisomgeving dus niet noodzakelijk samen te hangen met lagere scores voor begrijpend lezen in de instructietaal. Dat doet denken aan onderzoek dat uitwijst dat meertaligheid ook voordelig kan zijn. In Wallonië is er verder geen verschil tussen wie thuis *soms* en *nooit* Frans spreekt, maar dat is een uitzondering. Doorgaans is in onze vergelijkingslanden de gemiddelde score van de groep leerlingen die thuis *nooit* de instructietaal spreekt duidelijk de laagste, net zoals in Vlaanderen.

Het ruwe scoreverschil tussen wie thuis altijd de instructietaal spreekt en wie dat nooit doet, is in onder meer Engeland, Wallonië, Portugal en Nederland relatief klein. Vlaanderen valt in een vrij grote groep van landen waar het verschil ongeveer 40 a 45 punten bedraagt. Uitschieters zijn Zweden, Oostenrijk, Finland en Frankrijk met een scoreverschil van meer dan 60 punten.

Tabel 16: Gemiddelde prestaties van leerlingen die thuis naar eigen zeggen altijd, bijna altijd, soms en nooit de instructietaal spreken (zonder controle voor andere kenmerken)

| Land | Altijd | Bijna altijd | Soms | Nooit | Verskil altijd-nooit |
|---------------------------|--------|--------------|-------|-------|----------------------|
| Engeland [∞] | 556,1 | 573,5 | 556,6 | 541,9 | 14 |
| ² Wallonië | 498,4 | 501,5 | 483,4 | 483,8 | 15 |
| ² Portugal | 520,8 | 522,3 | 513,7 | 503,4 | 17 |
| [≡] Nederland | 531,2 | 530,7 | 510,8 | 512,4 | 19 |
| ² Italië | 541,6 | 540,0 | 520,4 | 499,2 | 42 |
| VLAANDEREN | 522,3 | 515,2 | 492,5 | 480,7 | 42 |
| ^{2 †} Denemarken | 545,1 | 539,3 | 523,3 | 502,5 | 43 |
| Internationaal gemiddelde | 504,7 | 510,0 | 498,9 | 459,6 | 45 |
| Duitsland | 538,5 | 529,8 | 496,8 | 493,8 | 45 |
| Spanje | 532,0 | 525,8 | 505,8 | 487,3 | 45 |
| ² Zweden | 563,2 | 538,5 | 512,6 | 503,0 | 60 |
| Oostenrijk | 545,4 | 527,2 | 497,0 | 482,9 | 63 |
| Finland | 555,0 | 554,4 | 512,9 | 492,3 | 63 |
| Frankrijk | 519,8 | 522,7 | 487,8 | 446,4 | 73 |

8.2.3. Sociaal-economische situatie

- > Een huis vol boeken hebben, hangt nog steeds – maar schijnbaar iets minder sterk dan in 2016 – samen met een beter leesbegrip. Thuis amper boeken hebben blijft een sterke voorspeller van een minder goed leesbegrip.
- > Kinderen van laagopgeleide ouders en kinderen die een schooltoelage krijgen, halen gemiddeld een lagere PIRLS-score. Er is geen significante samenhang tussen de klascompositie op deze vlakken en de prestaties van de leerlingen.

Internationale SES-schaal. De sociaal-economische situatie (SES) van leerlingen schetsen is een uitdaging, zeker in internationaal vergelijkend onderzoek. De IEA maakte voor elke leerling een berekening op basis van het in de vragenlijsten gerapporteerde aantal boeken thuis en het diploma en de job van de ouders. Omdat deze werkwijze in 2021 anders was dan in 2016, leent deze schaal zich niet tot uitspraken over evoluties doorheen de tijd. Bovendien is de schaal weinig genuanceerd: de leerlingen worden ingedeeld in de categorie ‘hoge’, ‘middelmatige’ en ‘lage’ SES. Wanneer we op basis van die schaal de gemiddelde score van de leerlingen met een hoge SES vergelijken met de gemiddelde score van de leerlingen met een lage SES, stellen we voor Vlaanderen een verschil van 66 punten vast. Dat is een erg groot verschil, maar het is kleiner dan het internationale gemiddelde verschil (86 punten). Binnen de groep vergelijkingslanden zouden enkel Nederland (62), Spanje (62) en Italië (64) een nog kleinere SES-kloof hebben. Gegeven de beperkingen van de schaal, ook gerelateerd aan de vele ontbrekende antwoorden op de betrokken vragen in verschillende landen, geven we in dit rapport echter de voorkeur aan een verslag over de situatie in Vlaanderen, enkel op basis van de OKI-indicatoren en het aantal boeken thuis.

Aantal boeken thuis. Een eerste variabele die we onderzoeken, is het aantal boeken thuis. Leerlingen die naar eigen zeggen hooguit één plank vol boeken hebben, doen het beduidend minder goed dan referentieleerling X, die thuis een volle boekenkast heeft staan. Het verschil bedraagt -22 punten voor leerlingen met een volle boekenplank en -30 punten voor leerlingen met nog minder boeken. Wie thuis dubbel zo veel boeken heeft als de referentieleerling – dus: twee boekenkasten – toont gemiddeld een hoger leesbegrip. Maar: wie een derde boekenkast meldt, doet het slechts even goed als de referentieleerling. In 2016 stelden we ook al sterke correlaties vast tussen de prestaties en het aantal boeken thuis. Inmiddels zijn de patronen echter wat verschoven. Mogelijk wijst deze evolutie op een minder sterk voorspellende rol van het aantal boeken in huis in het digitale tijdperk. Toch kunnen we op basis van deze resultaten geenszins besluiten dat papieren boeken geen relevante maat meer zijn. Ze blijven een duidelijke indicator van de sociaal-economische status van leerlingen en hun gezin (of: van het culturele kapitaal dat aanwezig is in het gezin), en die status blijft sterk samenhangen met de prestaties van de leerlingen.

Onderwijsniveau ouders. De rol van het onderwijsniveau van de ouders, ten tweede, is sterk gelijkaardig gebleven aan 2016. Leerlingen van wie de moeder geen diploma van het secundair onderwijs heeft, scoren in het uitgebreide nettomodel voor 2021 gemiddeld veertien punten lager op de PIRLS-schaal.

Gezinsinkomen. Tot slot houdt het nettomodel voor 2021 ook rekening met het al dan niet verkrijgen van een schooltoelage. Dat is een indicator van het gezinsinkomen. Leerlingen die een schooltoelage krijgen, blijken het gemiddeld significant minder goed te doen voor begrijpend lezen dan leerlingen zonder schooltoelage. Aangezien de rol van onder meer de thuistaal en het opleidingsniveau van de ouders al statistisch weggefilterd is, is dat een vaststelling waar niet meteen een tastbare verklaring voor is. Ze getuigt van een ongelijkheid die niet onder de radar mag blijven: wie opgroeit in een gezin met een laag inkomen – maar een hoogopgeleide moeder heeft, thuis Nederlands spreekt en behoorlijk wat boeken heeft, en op die vlakken dus géén risico loopt op een achterstand – doet het gemiddeld minder goed voor begrijpend lezen dan andere leerlingen. De PIRLS-resultaten kunnen hier verder geen verklaring voor bieden, maar het zou bijvoorbeeld niet verbazen als het sommige ouders met geldzorgen vaker aan energie zou ontbreken om hun kind te ondersteunen in hun leerproces, of als zij niet de middelen hebben om hulp in te schakelen voor huiswerkbegeleiding, logopedie en andere ondersteuning.

Aangezien we in 2016 geen informatie hadden over het al dan niet verkrijgen van een schooltoelage, kunnen we op dit vlak geen vergelijking maken met de situatie van vijf jaar geleden.

8.2.4. Leeftijd

- > Leerlingen die geboren zijn in het begin van het jaar scoren hoger, net zoals in 2016.
- > Zittenblijvers hebben gemiddeld een grote achterstand voor begrijpend lezen. Wie één of meerdere jaren voorop zit, doet het gemiddeld beduidend beter.

Ook de rol van de leeftijd van de leerlingen bespreken we voorlopig enkel voor Vlaanderen. Ten eerste stellen we vast dat er in het vierde leerjaar nog steeds sprake is van een geboortemaand-effect. Kinderen die geboren zijn in januari of februari hebben gemiddeld een significant hogere PIRLS-score dan hun klasgenoten. Het verschil met kinderen die geboren zijn in juli (de referentiegroep) is bij benadering even groot als het verschil tussen wie thuis altijd Nederlands spreekt en wie dat slechts soms doet. Het gaat dus om een behoorlijk groot verschil.

Verder zijn er grote verschillen tussen leerlingen die een leerjaar hebben overgeslagen, leerlingen die normaal gevorderd zijn, en leerlingen die schoolse vertraging hebben opgelopen. Als onze referentieleerling X voorop zit, zien we dat zijn score bijna 19 punten hoger ligt. Is referentieleerling X daarentegen één of meerdere jaren ouder dan zijn klasgenoten, dan scoort hij gemiddeld maar liefst 28 punten lager. Dit zijn opmerkelijke resultaten. Het doel van zittenblijven of een leerjaar overslaan, is om de niveauverschillen tussen leerlingen minder groot te maken. Toch blijven er duidelijke prestatieverschillen bestaan. Een nog betere remediëring voor zittenblijvers lijkt wenselijk, samen met voldoende uitdaging voor de toppers. Op dit vlak moeten we echter ook in herinnering brengen dat de resultaten van de Vlaamse leerlingen erg homogeen zijn in vergelijking met die in andere landen.

We zagen in 2016 al eenzelfde patroon. De parameter voor schoolse voorsprong verschilt sterk, maar het gaat dan ook telkens om een erg kleine groep leerlingen. Het toeval speelt hier dus een sterkere rol.

8.3. Samenhang tussen de prestaties en leerling-, klas- en schoolkenmerken

Bovenop het nettomodel kunnen we nu andere kenmerken toevoegen waarvan we willen weten hoe ze samenhangen met de leesprestaties van de leerlingen. We schatten telkens het nettomodel plus één mogelijk relevant kenmerk. Zo kunnen we bijvoorbeeld nagaan in welke mate er een verschil is tussen de leesprestaties van leerlingen die thuis een internetverbinding hebben en leerlingen die thuis geen internetverbinding hebben, maar die verder gelijk zijn aan elkaar wat betreft hun achtergrondkenmerken zoals hun thuistaal, leeftijd, geslacht en zo verder.

In deze brochure blijven de uitspraken omtrent samenhang dus beperkt tot de samenhang tussen prestaties enerzijds, en telkens één kenmerk van leerlingen, lessen of scholen anderzijds, weliswaar in het kader van een krachtig nettomodel. In de toekomst zullen we meer inzicht bieden in de onderlinge relaties tussen deze concepten. Zo gaan we nog na in welke mate en op welke manier verschillende indicatoren van het leesklimaat thuis een invloed hebben op de leesattitudes en het leesgedrag van leerlingen, en hoe die factoren vervolgens samenhangen met hun leesprestaties.

Een belangrijke kanttekening bij deze analyses is dat we nooit claimen dat we causale verbanden blootleggen. ‘Samenhang’ vaststellen wil zeggen dat we een relatie vinden tussen twee variabelen, zonder dat we kunnen stellen dat de ene variabele (bijvoorbeeld: thuis een internetverbinding hebben) de andere (in dit geval: een beter leesbegrip) veroorzaakt. Een niet statistisch significante samenhang tussen de leesprestaties en een specifieke variabele, wil bovendien niet per definitie zeggen dat die variabele irrelevant is. Tot slot zijn deze analyses afhankelijk van goede data. Voor sommige leerlingen ontbreekt de ouder-, directie- of leerkrachtvragenlijst. We weten dat de non-respons bij ouders groter is binnen de groep leerlingen met zwakkere prestaties. Door het grotere gebrek aan data voor deze groep, kunnen we eindigen met een gebrek aan ‘statistische power’. We moeten correlaties dan benoemen als ‘niet statistisch significant’ terwijl ze mogelijk wél aanwezig zijn.

We beginnen met een blik op kenmerken van de thuissituatie (Tabel 17). Uit de analyses blijkt in de eerste plaats dat het traject dat kinderen aflegden vóór ze in het eerste leerjaar zaten een voorspellende waarde heeft. Leerlingen die een vorm van formele voorschoolse opvang kregen doen het gemiddeld beter, en hoe langer kinderen naar de kinderopvang en het kleuteronderwijs geweest zijn, hoe beter hun prestaties op de PIRLS-toetsen. Merk op dat deze vaststellingen gebaseerd zijn op analyses aan de hand van het nettomodel. Kenmerken zoals de sociaal-economische status van de gezinnen zijn dus al zo veel mogelijk gecontroleerd.

Wanneer ouders zeggen dat ze vóórdat hun kind naar het eerste leerjaar ging meer activiteiten deden die de geletterdheid kunnen stimuleren, zien we dat hun kinderen vier jaar later inderdaad beter zijn geworden in begrijpend lezen. Met activiteiten die meer gericht zijn op vroege gecijferdheid, zien we zo’n verband niet. Ook de twee indicatoren in verband met een mogelijke migratie-achtergrond van de leerlingen hangen niet significant samen met de resultaten. De variabele is voorlopig (in afwachting van ons verdiepend onderzoek) dan ook weinig genuanceerd opgenomen: alle leerlingen die niet in België geboren zijn worden samen genomen, ook als hun geboorteland bijvoorbeeld Nederland is. Wel is er een belangrijke rol weggelegd voor de taal die kinderen spraken voordat ze op school startten. Als die taal niet het Nederlands was, doen ze het – na controle voor hun huidige thuistaal – gemiddeld minder goed.

Tabel 17: Samenhang tussen gezins- en leerlingkenmerken (elk individueel bovenop het nettomodel) en de prestaties voor begrijpend lezen

| Kenmerken | Samenhang | Significantie |
|--|-----------|---------------|
| Activiteiten vóór het eerste leerjaar (ouderrapportering) | | |
| (Langer) naar een kinderopvang gegaan zijn | + | ✓ |
| Meer jaren doorgebracht hebben in kinderopvang + kleuterschool | ++ | ✓ |
| Meer voorschoolse activiteiten die de geletterdheid stimuleren | + | ✓ |
| Meer voorschoolse activiteiten die de gecijferdheid stimuleren | | ✗ |
| Kind sprak thuis geen Nederlands vóór start op school | --- | ✓ |
| Kind is geboren in België | | ✗ |
| Oudere leeftijd bij aankomst in België (indien geboren in buitenland) | | ✗ |
| Leesattitude en -activiteiten van ouders (ouderrapportering) | | |
| Ouders lezen graag | + | ✓ |
| Ouders lezen thuis meer voor alle redenen samen (incl. werk) | ++ | ✓ |
| Ouders lezen vaker voor hun eigen plezier | + | ✓ |
| Thuis beschikken over (digitale) middelen (leerlingrapportering) | | |
| Mogelijkheid om thuis een eigen computer of tablet te gebruiken | -- | ✓ |
| Mogelijkheid om thuis een gedeelde computer of tablet te gebruiken | - | |
| Mogelijkheid om thuis een smartphone (al dan niet gedeeld) te gebruiken | -- | ✓ |
| Thuis een internetverbinding hebben | +++ | ✓ |
| Een eigen kamer hebben | | ✗ |
| Thuis een bureau of tafel hebben om aan te werken | | ✗ |
| <p>✓: statistisch significant op een significantieniveau van .05 + of -: de regressieparameter is relatief klein (< 6,5); ++ of --: de regressieparameter bevindt zich tussen 6,5 en 13,5 ; +++ of ---: de regressieparameter is relatief groot (> 13,5)</p> | | |

Enkele indicatoren van het leesklimaat thuis blijken ook significant samen te hangen met de begrijpend-leesprestaties van de leerlingen. We stellen gemiddeld hogere scores vast bij kinderen van ouders die graag, vaak en veel lezen. Die vaststelling stemt overeen met de internationale literatuur rond het leesklimaat thuis. De correlaties komen bovenop de positieve rol van het aantal boeken thuis. Die stelden we al vast in het kader van het nettomodel.

Ook de aanwezigheid van enkele andere specifieke (digitale) middelen thuis lijkt een rol te spelen. Kinderen die thuis online kunnen gaan (91% van alle leerlingen), halen gemiddeld een hogere score. Een internetverbinding is wellicht ook een indicator van de sociaal-economische status van kinderen, supplementair aan de variabelen die al in het nettomodel zitten. Maar een internetverbinding was ten tijde van de pandemie uiteraard ook een grote hulp. Ze maakte een vlotte deelname aan allerlei online contactmomenten met de leerkracht en de klas mogelijk. Dat de leerlingen die thuis geen internetverbinding hebben in 2021, na meer dan een jaar coronarellende, gemiddeld een minder goed leesbegrip hebben, is dan ook geen bijzonder onverwachte vaststelling. Twee andere kenmerken die in het kader van het afstandslernen een hulp kunnen zijn, hangen echter niet significant samen met de prestaties: een eigen kamer hebben enerzijds, en een bureau of tafel om aan te werken hebben anderzijds.

Tot slot wijzen we op de opmerkelijke vaststelling dat thuis gebruik mogen maken van een computer, tablet of smartphone samenhangt met lagere begrijpend-leescores, na controle voor achtergrondkenmerken. Dat vraagt om verder onderzoek. Het wijst erop dat louter de aanwezigheid van zulke toestellen niet noodzakelijk hand in hand gaat met een beter leesbegrip. Mogelijk worden tablets en smartphones vooral gebruikt voor het scrollen door video's, het delen van afbeeldingen of het snel scannen door korte berichtjes. Dergelijke eerder oppervlakkige en vluchtige activiteiten helpen allicht minder om een goede begrijpend-leesvaardigheid te ontwikkelen en kunnen zelfs tijd wegnemen van meer geconcentreerde leesactiviteiten die dat wel doen. Die hypothese kunnen de PIRLS-data echter niet bevestigen. We kunnen wel een bijkomende hypothese naar voor schuiven die kan verklaren waarom we voor deze middelen niet dezelfde vaststelling doen als voor de internetverbinding. We weten dat veel scholen, andere organisaties of ouders tijdens de schoolsluitingen tijdelijk laptops ter beschikking hebben gesteld van kinderen die daar thuis niet standaard over beschikken. Zo konden ze hun digitale lessen alsnog bijwonen (indien er een internetverbinding voorhanden was). Wie op het moment van de toetsafname in mei 2021 (toen er nog amper afstandsonderwijs nodig was) thuis geen laptop of computer had, had die handicap dus niet noodzakelijk ook ten tijde van de langdurige schoolsluitingen.

In Tabel 18 werpen we een blik op kenmerken van de school. Wanneer schoolleiders vinden dat een groter aandeel van hun leerlingen in het eerste leerjaar start met een basisgeletterdheid, legden hun leerlingen gemiddeld betere PIRLS-toetsen af. De prestaties correleren ook positief met de mate waarin schoolleiders hun scholen omschrijven als een veilige en gedisciplineerde plek. Echter: noch de schoolgrootte, noch de klasgrootte blijken samen te hangen met de resultaten.

Ook de mate waarin de schoolleiders hinder melden van algemene materiaaltekorten, een gebrekkige infrastructuur of een gebrek aan leerkrachten met expertise in begrijpend lezen, correleert niet significant met de PIRLS-scores van de leerlingen (nog steeds: na controle voor het nettomodel). We moeten in dit kader wel wijzen op de vrij beperkte statistische 'power'. Het aantal scholen dat deelnam is niet bijzonder groot, en niet elke schoolleider vulde de vragenlijst in. De beschikbare data moeten al erg overtuigend in dezelfde richting wijzen eer we in zo'n situatie kunnen spreken van statistische significantie. We kunnen op basis van deze cijfers al zeker geen uitspraken doen over enig effect van het lerarentekort in het algemeen. Daarvoor is de vraag rond hinder door een gebrek aan leraren met leesexpertise te specifiek en subjectief gesteld. Onderzoek op basis van administratieve data is hier beter voor geschikt.

Er zijn verder weinig elementen uit het thema 'boeken op school' die significant samenhangen met de resultaten. We kunnen slechts op twee correlaties wijzen. De eerste is wel meteen een belangrijke vaststelling: schoolleiders die hinder melden door een gebrek aan bibliotheekmaterialen, hebben leerlingen die minder goed zijn in begrijpend lezen. Wanneer schoolleiders daarentegen melden dat hun leerlingen op school ook toegang hebben tot digitale boeken, doen de leerlingen het gemiddeld beter. Dit lijkt een indicator te zijn van een goed ontwikkeld en hedendaags aanbod aan leermiddelen in het algemeen. Beide elementen samen wijzen toch op een belangrijke rol voor het boekenaanbod op school. Zeker wanneer nagenoeg elke school wel een boekenhoekje in de klas heeft, is de eenvoudige vraag 'is er een aanbod?' niet zo relevant. Het zijn vooral de kwaliteitsindicatoren – wélk aanbod is er – die een betekenisvolle rol spelen.

Tabel 18: Samenhang tussen kenmerken van (boeken op) school (elk individueel bovenop het nettomodel) en de prestaties voor begrijpend lezen

| Kenmerk | Samenhang | Significantie |
|--|-----------|---------------|
| Schoolkenmerken | | |
| Sl: schoolgrootte (totaal aantal leerlingen) | | ✗ |
| Lk: klasgrootte (totaal aantal leerlingen) | | ✗ |
| Sl: hinder door materiaaltekort | | ✗ |
| Sl: hinder door gebrekkige infrastructuur (gebouw) | | ✗ |
| Sl: hinder door gebrek aan leerkrachten met leesexpertise | | ✗ |
| Sl: school telt groter % lln. met basisgeletterdheid bij start eerste leerjaar | + | ✓ |
| Visie van schoolpersoneel op succes en verwachtingen op school | | |
| Sl: meer overtuigd van veilige en gedisciplineerde sfeer op school | + | ✓ |
| Sl: hogere inschatting van ouderbetrokkenheid op school | + | ✓ |
| Lk: hogere inschatting van verwachtingen ouders t.o.v. leerlingen | + | ✓ |
| Sl: hogere inschatting van verwachtingen leerkrachten t.o.v. leerlingen | | ✗ |
| Sl: hogere inschatting van bekwaamheid lln. om verwachtingen in te lossen | ++ | ✓ |
| Sl: hogere inschatting van goed begrip van leerplannen bij leerkrachten | | ✗ |
| Sl: hogere inschatting van mate waarin lk. succesvol leerplan realiseren | + | ✓ |
| Sl: hogere inschatting van mate waarin lk. leerlingen kunnen inspireren | | ✗ |
| Lk: hogere inschatting van respect v. uitmuntend presterende medeleerlingen | + | ✓ |
| Boeken op school | | |
| Lk: leerlingen hebben toegang tot / kunnen lenen uit een klasbibliotheek | | ✗ |
| Sl: leerlingen hebben toegang tot / kunnen lenen uit een schoolbibliotheek | | ✗ |
| Sl: leerlingen hebben toegang tot digitale boeken op school | ++ | ✓ |
| Sl: school wordt meer gehinderd door gebrek aan bibliotheekmaterialen | - | ✓ |
| Lk: leerlingen vaker naar bibliotheek (behalve klasbibliotheek) sturen | | ✗ |
| <p>✓: statistisch significant op een significantieniveau van .05 + of -: de regressieparameter is relatief klein (< 6,5); ++ of --: de regressieparameter bevindt zich tussen 6,5 en 13,5 ; +++ of ---: de regressieparameter is relatief groot (> 13,5) Sl: rapportering door de schoolleider; Lk: rapportering door de leerkracht</p> | | |

Er zijn verschillende rapporteringen van schoolleiders en leerkrachten over de school als geheel die significant samenhangen met de prestaties van de leerlingen in die school.

Naarmate de schoolleider een veiliger en meer gedisciplineerd klimaat op school schetst, doen de leerlingen in die school het gemiddeld beter voor begrijpend lezen. Hetzelfde geldt voor een sfeer van ouderbetrokkenheid bij schoolactiviteiten en engagement van ouders om ervoor te zorgen dat hun kinderen bereid zijn om te leren. Wanneer de leerkrachten vinden dat de ouders van hun leerlingen gemiddeld hogere verwachtingen hebben ten aanzien van hun kinderen, meten we eveneens betere begrijpend-leesprestaties. Dat patroon zien we niet wanneer de schoolleiders rapporteren over de verwachtingen van de leerkrachten ten aanzien van de leerlingen. Dit hangt dus niet significant samen met de prestaties. Echter, een meer rechtstreekse maat van hoge verwachtingen op school correleert wel significant met de PIRLS-scores: als de schoolleiders een hogere inschatting hebben van de bekwaamheid van de

leerlingen in hun school om te bereiken wat de school van hen verwacht, doen de leerlingen het inderdaad gemiddeld beter. De literatuur omtrent de rol van verwachtingen in een schoolse context suggereert dat dit een wederkerige relatie is. Wanneer leerlingen minder goed presteren, dalen de verwachtingen. Maar lagere verwachtingen kunnen ook onrechtstreeks bijdragen tot minder leerwinst. Het is dus belangrijk dat schoolleiders en leerkrachten zich er bewust van zijn wanneer ze (te) lage verwachtingen hebben. Het is nodig dat ze die lage verwachtingen niet laten doorsijpelen in hun interacties met de leerlingen en dat ze de lat niet te laag gaan leggen.

Niet elke maat van 'zelfvertrouwen' binnen de school correleert significant met de begrijpend-leesprestaties van de leerlingen. De inschatting van de schoolleiders van de mate waarin de leerkrachten succesvol het leerplan kunnen realiseren, doet dat wel. Hoe hoger schoolleiders dit inschatten, hoe beter de leerlingen inderdaad presteren. Welk aandeel hiervan puur gerelateerd is aan een correcte inschatting van de stand van zaken, en welk aandeel te maken heeft met een nadelig effect van een laag gevoel van zelfeffectiviteit, valt niet te achterhalen. Tot slot bestaat er ook een positief verband tussen de mate waarin leerlingen (volgens de schoolleiders) respect hebben voor medeleerlingen die uitmuntend presteren op school, en de prestaties van de leerlingen binnen die school. Dat wil wat zeggen over de samenhang tussen een gedragen gerichtheid op schools succes, en prestaties.

Tabel 19: Samenhang tussen kenmerken van de lessen, de leerkracht en het huiswerk (elk individueel bovenop het nettomodel) en de prestaties voor begrijpend lezen

| Kenmerk | Samenhang | Significantie |
|--|-----------|---------------|
| Kenmerken, aanpak en mening van de leerkracht (leerkrachtrapportering) | | |
| Leerkracht heeft meer ervaring | | ✗ |
| Leerkracht volgde recent nascholing rond leesonderwijs | ++ | ✓ |
| Leerlingen vaker vragen om hardop te lezen | - | ✓ |
| Indruk van meer leerlingen in de klas met moeite met begrijpend lezen | - | ✓ |
| Meer tijd spenderen aan lessen Nederlands e.a. taalactiviteiten | | ✗ |
| Meer tijd spenderen aan lessen begrijpend lezen | | ✗ |
| Huiswerk | | |
| Ll: Dagelijks kortdurend ICT-gebruik om informatie te zoeken en te lezen voor school | - | ✓ |
| Ll: Dagelijks langduriger ICT-gebruik om schriftelijke opdrachten voor te bereiden voor school | + | ✓ |
| Lk: Meer tijdsinvestering vragen voor huiswerk rond/met leesopdrachten | + | ✓ |
| Lk: Vaker leeshuiswerk geven | | ✗ |
| <p>✓: statistisch significant op een significantieniveau van .05 + of -: de regressieparameter is relatief klein (< 6,5); ++ of --: de regressieparameter bevindt zich tussen 6,5 en 13,5 ; +++ of ---: de regressieparameter is relatief groot (> 13,5) Ll: rapportering door de leerling; Lk: rapportering door de leerkracht</p> | | |

Met Tabel 19 schakelen we inhoudelijk over naar de aanpak, mening en kenmerken van de leerkracht. Er werden heel wat loopbaankenmerken en zelf-gerapporteerde kenmerken van de pedagogisch-didactische aanpak van de leerkrachten getoetst op hun significantie. Dat leverde weinig tekenen van samenhang op. Dit hoeft niet te verbazen. De leesvaardigheid van leerlingen is immers een optelsom van leerervaringen die al veel vroeger begonnen zijn, ver voor het begin van het vierde leerjaar. Wat we meten valt binnen het design van PIRLS dus niet terug te brengen naar enkel het contact met de leerkracht van het vierde leerjaar van wie we nu de kenmerken toetsen op hun significantie. Dat het aantal jaar onderwijservaring van de leerkracht niet significant samenhangt met de prestaties van de leerlingen, wil dus nooit per definitie zeggen dat ervaring irrelevant is. Een beter beeld hiervan bekomen we pas door aan het begin van het vierde leerjaar een toets af te nemen en in het nettomodel te corrigeren voor die beginprestaties.

Het leerkrachtkenmerk dat significant positief samenhangt met de prestaties van de leerlingen, kan ook gezien worden als een indicator van een kenmerk op schoolniveau. De leerlingen doen het meer bepaald gemiddeld beter wanneer hun leerkracht in de afgelopen twee jaar een nascholing rond het onderwijzen van begrijpend lezen heeft gevolgd. Dit kan een teken zijn van een interesse in beter leesonderwijs die gedragen wordt door het hele team: beslissingen rond nascholingen hangen vaak samen met thema's waar schoolteams als geheel zich graag op concentreren. Deze vaststelling is uiteraard hoopgevend. Met de tijd die leerkrachten wekelijks in de klas spenderen aan taal- en leeslessen is er op het eerste zicht geen significante samenhang. Dit moet nog verder verkend worden.

Twee kenmerken van de zelf-gerapporteerde aanpak van de leerkrachten hangen negatief samen met de prestaties. Uit het eerste kenmerk blijkt dat leraren hun eigen klas veelal goed kunnen inschatten. Hoe meer leerlingen met leesproblemen er volgens de leerkracht in de klas zitten, hoe minder goed de kinderen in die klas gemiddeld lezen. Het tweede kenmerk gaat over het welbekende hardop voorlezen tijdens de les. Wanneer de leerlingen vaker hardop moeten voorlezen in de les, hebben ze gemiddeld een minder goed leesbegrip. Twee mogelijke – maar niet te verifiëren – verklaringen dringen zich op. Ten eerste kan de vraag om luidop te lezen uitgelokt worden doordat de leerkracht beseft dat de leerling in kwestie nog worstelt met technisch lezen. Door de leerling hardop te laten lezen, kan hij of zij hier nog in coachen. Dat leerlingen waarvoor dit soort begeleiding gepast lijkt gemiddeld minder goede scores halen, is dan zeker niet abnormaal. Ten tweede leert onderzoek ons dat hardop lezen minder cognitieve ruimte laat voor tekstbegrip. Wie te vaak hardop moet voorlezen, mist daardoor misschien kansen om een betere begrijpend-lezer te worden.

We stelden de leerkrachten en de leerlingen ook enkele vragen over huiswerk. Hieruit blijkt niet zo zeer de frequentie waaraan leerkrachten hun leerlingen leeshuiswerk geven een relevante rol te spelen, maar wel de totale tijdsinvestering die leerkrachten verwachten voor leesopdrachten thuis. Mogelijk zegt dit iets over de aard van de opdrachten. Taken waaraan meer tijd besteed moet worden, bieden wellicht meer diepgaande leerkansen voor de leerlingen. Twee indicatoren van ICT-gebruik voor school hebben een tegengesteld resultaat. Als leerlingen dagelijks meer dan een half uur aan de slag zijn met een computer, tablet of smartphone om schrijfoopdrachten of presentaties voor school voor te bereiden (in de plaats van niet of hooguit een half uur), dan scoren ze gemiddeld beter. Gebruiken ze die toestellen daarentegen dagelijks even (hooguit een half uur in de plaats van niet) om informatie op te zoeken of te lezen voor

school, dan zien we een negatief verband. Van zodra het gaat om meer dan een half uur ICT-gebruik voor dit doeleinde, vervalt het negatieve verband. De combinatie van deze variabelen suggereert dat thuis doelgericht en langdurig aan de slag gaan voor school (al dan niet met ICT) positief samenhangt met de begrijpend-leesprestaties van de leerlingen. Tegelijkertijd zijn indicatoren die kunnen wijzen op snel en meer vrijblijvend ‘even iets lezen’ niet of zelfs negatief gerelateerd aan de leesprestaties. Meer onderzoek naar hoe de leerlingen dan precies lezen – is dit misschien erg vluchtig, met veel aandacht voor alle afleiders die online terug te vinden zijn? – kan deze samenhang verhelderen.

Tabel 20: Samenhang tussen de perceptie, attitudes en handelingen van de leerling (elk individueel bovenop het nettomodel) en de prestaties voor begrijpend lezen

| Kenmerk | Samenhang | Significantie |
|---|-----------|---------------|
| Het gevoel en de ervaringen van de leerling op school (leerlingrapportering) | | |
| Minder pestgedrag ervaren | + | ✓ |
| Meer het gevoel hebben thuis te horen op de school | + | ✓ |
| Vaker moe zijn bij aankomst op school | - | ✓ |
| Vaker honger hebben bij aankomst op school | - | ✓ |
| De leeslessen volgens de leerling (leerlingrapportering) | | |
| Minder wanorde ervaren tijdens de leeslessen | + | ✓ |
| Zich meer betrokken voelen bij de leeslessen | | ✗ |
| Leesgedrag en -attitudes van leerlingen (leerlingrapportering) | | |
| Meer vertrouwen hebben in eigen leesvaardigheid | + | ✓ |
| Meer vertrouwen hebben in eigen computervaardigheid | + | ✓ |
| Meer houden van lezen | | ✗ |
| Vaker lezen voor het eigen plezier | + | ✓ |
| Meer tijd spenderen aan lezen buiten de school | + | ✓ |
| Vaker boeken ontlenen uit een bibliotheek | | ✗ |
| ✓: statistisch significant op een significantieniveau van .05 + of -: de regressieparameter is relatief klein (< 6,5); ++ of --: de regressieparameter bevindt zich tussen 6,5 en 13,5 ; +++ of ---: de regressieparameter is relatief groot (> 13,5) | | |

Tabel 20 start met vier bevindingen die niet zullen verbazen, maar waar allicht ook niemand een goed gevoel bij krijgt. Leerlingen die zich gepest voelen op school, die zich er minder thuis voelen en die hun schooldag vermoeid en hongerig starten, hebben gemiddeld een lagere begrijpend-leesvaardigheid. Dit wijst op de cruciale rol van de omstandigheden waarin kinderen leren. Voorwaarden zoals een goed gevoel, voldoende slaap en voldoende voeding spelen een aanwijsbare rol bovenop de achtergrondkenmerken uit het nettomodel. Hetzelfde geldt voor de mate waarin de leeslessen volgens de leerlingen rustig en ordelijk verlopen. Wanneer de leerlingen meer gewag maken van lawaai en dergelijke tijdens de lessen, presteren ze minder goed. In tegenstelling tot wat de literatuur rond begrijpend lezen suggereert, vinden we voorlopig geen significante samenhang met de schaal voor de mate waarin de leerlingen zich betrokken voelen bij hun leeslessen. Verder onderzoek op basis van de verschillende onderliggende stellingen zal meer duidelijkheid moeten scheppen.

Nog een opmerkelijke vaststelling is dat we voorlopig geen samenhang zien tussen hoe graag leerlingen lezen en hoe goed ze begrijpend lezen. Ook dit stemt niet overeen met wat ander onderzoek doorgaans concludeert. Het vraagt dus verder onderzoek. Twee maten voor het gevoel van zelfeffectiviteit van de leerlingen bevestigen wél onze hypothesen op basis van de literatuur. Meer vertrouwen in verband met leesvaardigheid en computervaardigheid, hangt significant positief samen met de resultaten. Ook de maten voor leesfrequentie hangen positief samen met de PIRLS-scores. Leerlingen die vaker en langduriger lezen, doen het gemiddeld beter. Wie vaker boeken ontleent uit een bibliotheek doet het niet significant beter of minder goed dan wie dat niet zo vaak doet. Aangezien er ook andere bronnen van boeken zijn voor de leerlingen, is deze vaststelling niet zo veelzeggend.

Tabel 21: Samenhang tussen de ouderreportering over onderwijs tijdens de pandemie (elk individueel bovenop het nettomodel) en de prestaties voor begrijpend lezen

| Kenmerk | Samenhang | Significantie |
|--|-----------|---------------|
| Onderwijs in coronatijden (allen volgens ouders) | | |
| School stelde afgedrukte leermaterialen ter beschikking | ++ | ✓ |
| School gaf leesopdrachten | | x |
| Ouders stelden digitale toestellen ter beschikking | + | ✓ |
| Ouders stelden boeken ter beschikking | | x |
| Ouders menen sterker dat kind minder heeft bijgeleerd dan normaal | -- | ✓ |
| ✓: statistisch significant op een significantieniveau van .05 + of -: de regressieparameter is relatief klein (< 6,5); ++ of --: de regressieparameter bevindt zich tussen 6,5 en 13,5 ; +++ of ---: de regressieparameter is relatief groot (> 13,5). | | |

Een laatste groep variabelen toont aan dat de rapportering van de ouders over hoe de COVID-19-pandemie verlopen is voor hun kind, een voorspellende waarde heeft (Tabel 21). Zo behalen kinderen waarvan de ouders vinden dat ze minder hebben bijgeleerd dan normaal in de coronaperiode, inderdaad gemiddeld een lagere PIRLS-score. Wanneer ouders melden dat ze hun kind digitale leermiddelen (zoals een computer, laptop, tablet of smartphone) hebben aangeboden tijdens de pandemie, stellen we ook betere scores vast. Hetzelfde geldt wanneer ouders melden dat de school van hun kind afgedrukte leermaterialen ter beschikking stelde.

Zoals voor alle andere analyses in dit hoofdstuk geldt: deze samenhangt betekent geenszins automatisch dat de aanwezigheid van prints en laptops de effecten van de pandemie hebben verminderd voor deze kinderen. Allicht zeggen deze vaststellingen bijvoorbeeld ook iets over de betrokkenheid van ouders bij het leerproces van hun kind (voor zover ze niet gehinderd worden door een gebrek aan middelen), en – in het geval van de afgedrukte leermiddelen – over de mate waarin er een korte lijn is tussen de ouders en de school.

8.4. Wie zijn de sterkste en de zwakste lezers?

Een andere manier om samenhang tussen variabelen te bespreken, is om de kenmerken te schetsen van de groep sterkste en de groep zwakste lezers. In het Vlaamse vierde leerjaar zit een behoorlijk grote groep van leerlingen die het laagste referentieniveau dat de IEA onderscheidt nog niet behalen. Daartegenover staat een relatief kleine groep gevorderde lezers. Tabel 22 biedt een profielschets van beide groepen op basis van enkele achtergrondkenmerken.

Tabel 22: Kenmerken van de gevorderde lezers en de lezers die het lage niveau niet behalen

| Kenmerk | Behaalt laag niveau niet | Gevorderd niveau |
|---|--------------------------|------------------|
| Jongens | 58,23% | 49,33% |
| Minstens 1 jaar schoolse achterstand | 34,43% | 3,76% |
| Thuis taal niet altijd Nederlands | 68,52% | 31,99% |
| Ouders geen diploma secundair onderwijs | 13,21% | 0,99% |
| Hooguit 1 boekenplank vol | 66,54% | 13,03% |
| Ouders lezen niet graag | 34,79% | 11,87% |
| Weinig betrokken tijdens de leeslessen | 9,71% | 0,82% |
| Leerlingen lezen niet graag | 26,84% | 15,98% |
| Leerlingen zijn heel zelfzeker voor lezen | 11,29% | 83,95% |

Let op: in de groep 'behaalt laag niveau niet' zijn er in verhouding meer ouders die de vragenlijst niet hebben ingevuld, vaak door een taalbarrière. Een voorzichtige interpretatie is aangewezen.

Het beeld dat we zo verkrijgen bevestigt de belangrijke rol van enkele achtergrondkenmerken. Het is opvallend hoeveel vaker dan bij de gevorderde lezers kenmerken zoals 'thuis weinig boeken hebben', 'een laag gediplomeerde moeder hebben', 'ouders hebben die niet graag lezen' en 'thuis geen Nederlands spreken' aanwezig zijn bij leerlingen die het laagste niveau nog niet behalen. Toch blijkt zeker de thuistaal niet alles te zeggen: 32% van de gevorderde leerlingen is niet (of niet uitsluitend) Nederlandstalig van thuis uit, terwijl bijna 32% van de leerlingen die het lage niveau níet halen thuis wel uitsluitend Nederlands spreekt. Dit is een treffende illustratie van de relativiteit van statistische samenhang, een maat die betrekking heeft op gemiddelde scores van groepen van leerlingen. Uiteraard zal niet iedereen die thuis geen Nederlands spreekt, automatisch stranden met een beperkter leesbegrip. Motivatie, talent, een stimulerend thuisklimaat en goed onderwijs kunnen samen veel verschil maken.

Er zijn ongeveer even veel jongens als meisjes die het hoogste leesniveau behalen, maar in de staartgroep zijn de jongens met ruim 58% wel sterker vertegenwoordigd.

Enkele leerlingen met schoolse achterstand lezen nu toch op het hoogste niveau (een kleine 4%). We treffen deze leerlingen echter beduidend vaker aan onder het laagste niveau (ruim 34%).

Ook met attitudes en motivatiekenmerken van de leerlingen zien we een relatie. Zo rapporteert minder dan 1% van de gevorderde lezers een gebrek aan betrokkenheid tijdens de leeslessen terwijl dat bij de minst goede lezers bijna 10% is. We zien echter opnieuw dat deze kenmerken geen perfecte voorspellers zijn. Zo leest 16% van de gevorderde lezers naar eigen zeggen eigenlijk niet graag, en is 11% van de minst goede lezers erg zelfzeker voor lezen.

9. Verschillen tussen scholen

Op basis van statistische analyses kunnen we nagaan of er verschillen zijn in leesvaardigheid tussen scholen enerzijds en tussen leerlingen binnen scholen anderzijds. Dat doen we op twee manieren:

- ① We schatten via een leeg model de **ruwe verschillen** zonder rekening te houden met achtergrondkenmerken van de leerlingen, klassen of scholen.
- ② We schatten via het nettomodel de **verschillen na controle voor achtergrondkenmerken** van de leerlingen, klassen en scholen.

9.1. Ruwe verschillen tussen scholen

- > De verschillen in leesvaardigheid tussen leerlingen in eenzelfde school zijn veel groter dan de verschillen tussen scholen.
- > Zo'n 14% van de Vlaamse scholen heeft een gemiddelde PIRLS-score die significant hoger is dan het Vlaamse gemiddelde, en nog eens een kleine 14% scoort significant lager.

Eerst schatten we de prestatieverschillen tussen scholen en tussen leerlingen (binnen een school), wanneer we geen rekening houden met achtergrondkenmerken van die scholen of leerlingen.

Op basis van dit lege model kunnen we nagaan in welke mate scholen en leerlingen binnen scholen van elkaar verschillen. Tabel 23 toont de resultaten: 13,34% van de verschillen in leesvaardigheid is toe te schrijven aan de school waar de leerlingen les volgen. De overige 86,66% van de verschillen toe te wijzen aan leerlingkenmerken (waaronder ook achtergrondkenmerken van leerlingen). Leerlingen verschillen onderling dus veel meer van elkaar dan scholen van elkaar verschillen.

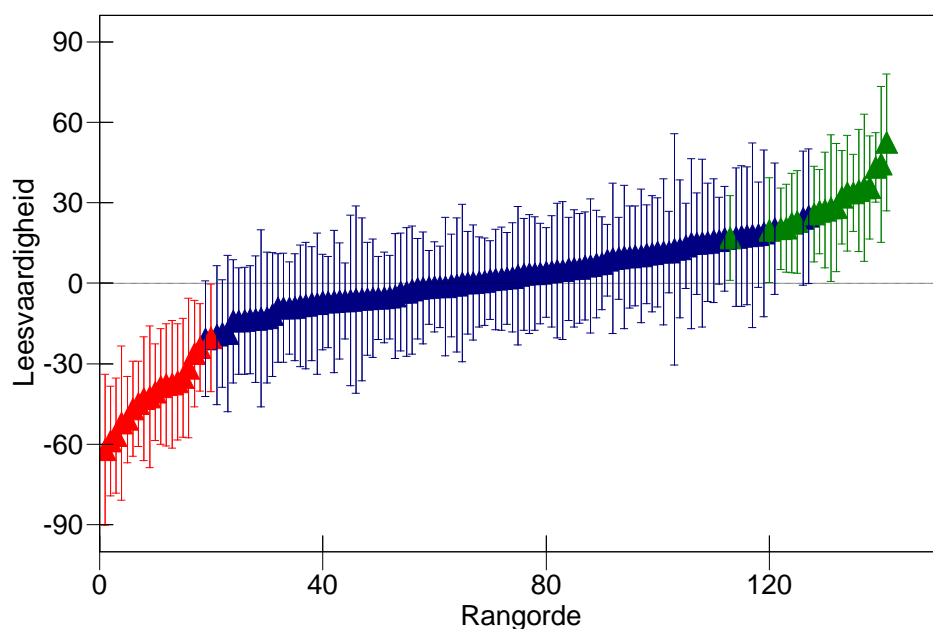
Tabel 23: Ruwe verschillen tussen scholen en tussen leerlingen (in het leeg model)

| | Geschatte variantie | Standaardfout | Variantieverdeling (in %) |
|-------------------|---------------------|---------------|---------------------------|
| Tussen scholen | 591,58 | 88,11 | 13,34% |
| Tussen leerlingen | 3844,23 | 111,84 | 86,66% |

De rupsgrafiek (Figuur 86) stelt de verschillen tussen scholen visueel voor. De horizontale stippellijn geeft het Vlaams gemiddelde op de PIRLS 2021-schaal weer. Elke school wordt voorgesteld door een ▲-teken en de haakjes errond stellen het betrouwbaarheidsinterval voor. Op die manier kunnen we elke school vergelijken met het Vlaams gemiddelde (de horizontale stippellijn).

- > Wanneer het betrouwbaarheidsinterval van een school volledig boven de horizontale stippellijn valt, scoort de school (met 95% zekerheid) significant hoger op PIRLS dan de gemiddelde Vlaamse school. Die scholen worden in het **groen** aangeduid.
- > Wanneer het betrouwbaarheidsinterval van een school de horizontale stippellijn kruist, scoort de school niet significant verschillend van het Vlaams gemiddelde (met 95% zekerheid). Die scholen worden in het **blauw** aangeduid.
- > Wanneer het betrouwbaarheidsinterval van een school volledig onder de horizontale stippellijn valt, scoort de school (met 95% zekerheid) significant lager op PIRLS dan de gemiddelde Vlaamse school. Die scholen worden in het **rood** aangeduid.

Figuur 86: Verschillen tussen scholen voor leesvaardigheid in het leeg model



Figuur 86 geeft aan dat 20 scholen beter presteren dan het Vlaams gemiddelde en 19 scholen minder goed. De overige 102 scholen scoren niet significant verschillend van het Vlaamse gemiddelde. Het aandeel scholen dat eruit springt in de positieve of negatieve zin bedraagt dus bijna 28%. De realiteit in Vlaanderen is inderdaad dat scholen onderling kunnen verschillen in de leesprestaties van hun leerlingen. Dat is niet verbazend gegeven de informatie in Hoofdstuk 8: heel wat achtergrondkenmerken van leerlingen hangen significant samen met hun prestaties, en we weten dat leerlingen die op elkaar lijken vaker in dezelfde scholen terug te vinden zijn.

9.2. Mate waarin scholen presteren naar verwachting

- > Wanneer we rekening houden met achtergrondkenmerken van de leerlingen, verkleinen de verschillen tussen scholen.
- > Toch blijven er na die controle scholen opvallen in de positieve of negatieve zin: 8,5% overstijgt de verwachtingen, en nog eens 8,5% heeft een lager gemiddelde dan verwacht gegeven de kenmerken van de leerlingen.

Een vergelijking op basis van de ruwe resultaten en het leeg model is niet helemaal eerlijk. Scholen verschillen namelijk sterk van elkaar wat betreft de achtergrondkenmerken van hun leerlingen. Zo is het bijvoorbeeld voor school A, waar bijna alle leerlingen thuis amper boeken hebben, waarschijnlijk moeilijker om een hoge score te behalen op de PIRLS 2021-schaal dan voor school B, waar de overgrote meerderheid van de leerlingen thuis veel boeken heeft. Om scholen op een eerlijkere manier met elkaar te vergelijken, houden we in Tabel 24 rekening met de achtergrondkenmerken uit het nettomodel (opgenomen in Tabel 12).

Tabel 24: Verschillen tussen scholen en tussen leerlingen rekening houdend met achtergrondkenmerken (in het nettomodel).

| | Geschatte variantie | Standaardfout | % Verklaarde variantie |
|-------------------|---------------------|---------------|------------------------|
| Tussen scholen | 291,74 | 54,13 | 50,69% |
| Tussen leerlingen | 3271,32 | 100,57 | 14,90% |

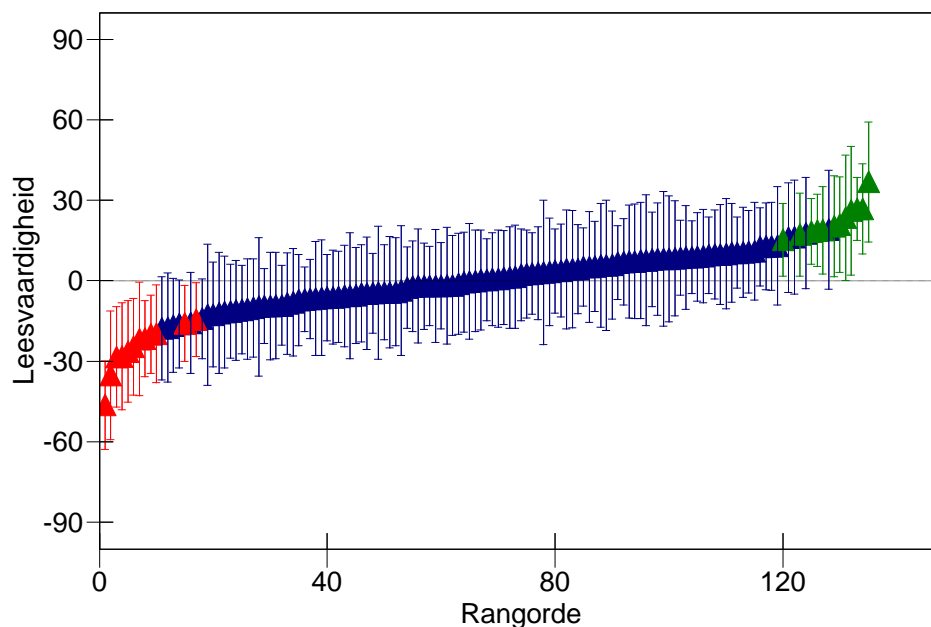
De achtergrondkenmerken uit het nettomodel verklaren een deel van de gevonden verschillen tussen scholen en tussen leerlingen in het leeg model (uit Tabel 23). Tabel 24 toont dat die achtergrondkenmerken samen 50,69% van de verschillen tussen scholen en 14,90% van de verschillen tussen leerlingen verklaren.

Ook na controle voor het nettomodel kunnen we de verschillen tussen scholen visueel voorstellen. De horizontale stippellijn in Figuur 87 stelt dan niet het gemiddelde, maar de verwachte score voor. Dit is de score die we statistisch schatten voor die school, gegeven de achtergrondkenmerken van de leerlingen die er deelnamen. Op die manier kunnen we scholen op een eerlijkere manier vergelijken:

- > Wanneer het betrouwbaarheidsinterval van een school volledig boven de horizontale stippellijn valt, scoort de school (met 95% zekerheid) beter dan verwacht op basis van de achtergrondkenmerken van de leerlingen in de school in kwestie. Die scholen worden in het **groen** aangeduid.
- > Wanneer het betrouwbaarheidsinterval van een school de horizontale stippellijn kruist, scoort de school (met 95% zekerheid) niet significant verschillend dan verwacht. Die scholen worden in het **blauw** aangeduid.
- > Wanneer het betrouwbaarheidsinterval van een school volledig onder de horizontale stippellijn valt, scoort de school (met 95% zekerheid) lager dan verwacht op basis van de achtergrondkenmerken van die school. Die scholen worden in het **rood** aangeduid.

Figuur 87 toont dus voor elke school in welke mate ze – in vergelijking met anderen – verder of minder ver staat inzake de leesvaardigheid van haar leerlingen dan gemiddeld, los van de invloed die achtergrondkenmerken hebben op de leesvaardigheid van de leerlingen.

Figuur 87: Verschillen tussen scholen voor leesvaardigheid in het nettomodel



Uit Figuur 87 blijkt dat de verschillen tussen de scholen inderdaad kleiner worden als er achtergrondkenmerken opgenomen worden in de analyses. In vergelijking met Figuur 86 liggen de schoolgemiddelden in de rupsgrafiek uit Figuur 87 dicht bij elkaar. Dat wijst erop dat de opgenomen achtergrondkenmerken een deel van de verschillen verklaren.

Wel blijkt dat elf scholen beter presteren op het vlak van leesvaardigheid dan statistisch verwacht op basis van de achtergrondkenmerken van hun leerlingen. Die scholen maken in positieve zin het verschil. Daarnaast zijn er veertien scholen die minder goed presteren dan wat we zouden verwachten op basis van hun leerlingenpubliek. De overige 110 scholen scoren niet significant verschillend van wat we verwachten wanneer we de achtergrondkenmerken van de leerlingen in rekening brengen. Zowel in de positieve als in de negatieve zin is er dus een beperkt aantal scholen dat zich onderscheidt.

Een statistisch model kan uiteraard nooit alle elementen waar scholen geen of weinig vat op hebben volledig capteren. We kunnen geen rekening houden met relevante kenmerken zoals personeelstekorten of ouderbetrokkenheid. En – erg belangrijk – we kunnen in deze analyses geen rekening houden met de begrijpend-leesvaardigheid van de leerlingen aan het begin van de lagere school. Toch heeft het er alle schijn van dat er in Vlaanderen scholen zijn die erin slagen om, gegeven een erg gelijkaardig leerlingenpubliek, hun leerlingen een beter leesbegrip bij te brengen dan andere. Zij kunnen een interessante bron van inspiratie vormen voor effectieve lespraktijken en omkadering van leerprocessen.

10. Bespreking en aanbevelingen

10.1. Algemeen besluit

Het begrijpend-leesniveau in het Vlaamse vierde leerjaar is ondermaats. Onze leerlingen benutten niet hun volledige potentieel. Dat blijkt uit verschillende, zeer duidelijke signalen.

- > Onze gemiddelde score van 511 op de PIRLS-schaal ligt fors lager dan die van bijna alle EU-15-landen die we als relevante vergelijkingsbasis zien (onze 'vergelijkingslanden').
- > Onze gemiddelde score ligt veel lager dan bij onze vorige deelnames aan PIRLS, in 2006 en 2016.
- > De groep uitstekend lezende leerlingen verkleint ten opzichte van 2016.
- > De groep zwak lezende leerlingen vergroot ten opzichte van 2016. Deze groep is de grootste van alle vergelijkingslanden.
- > Waar in 2006 de groep erg goed lezende leerlingen (hoog of gevorderd) bijna vijf keer zo groot was als de groep niet erg goed lezende leerlingen (laag of minder dan laag), zijn beide groepen nu even groot.

Dit is een problematisch beeld. Een goed tekstbegrip is belangrijk voor alle leerlingen. Het helpt hen om meer kennis te verwerven en het biedt hen meer kansen om een goede plaats te vinden in onze maatschappij.

Deze slechte prestaties gaan gepaard met een ongunstig leesklimaat thuis en enkele werkpunten op school, zoals een gebrek aan zelfvertrouwen bij leerkrachten en schoolleiders, minder hoge verwachtingen ten opzichte van de leerlingen en een dalende toegang tot schoolbibliotheken. We zien ook

indicaties van een groeiende uitdaging in onze maatschappij als geheel. Enkele lichtpuntjes wijzen wel op een kleine stijging in de aandacht voor (begrijpend) lezen.

10.2. Mogelijke verklaringen

10.2.1. De rol van enkele onderzoekskenmerken

De resultaten van internationaal vergelijkend onderzoek dreigen soms naar de achtergrond geschoven te worden door discussies over de vergelijkbaarheid van landen onderling en van opeenvolgende deelnames binnen landen. In Hoofdstuk 4 besteedden we al ruim aandacht aan het vergelijkbaarheidsgegeven in het kader van PIRLS 2021. We komen nog even terug op enkele centrale punten



De Vlaamse deelnemers aan PIRLS waren vrij jong. De gemiddelde leeftijd van de deelnemende leerlingen in Vlaanderen is eerder jong in vergelijking met de leerlingen in veel andere landen. Het is vrijwel onmogelijk om de PIRLS-resultaten statistisch te corrigeren voor de leeftijd van de leerlingen en zo een 'eerlijkere' vergelijking te maken. Wanneer we in Vlaanderen de jongste leerlingen bijvoorbeeld uit de analyses laten, gaan de zittenblijvers in verhouding sterker doorwegen en zij presteren gemiddeld minder goed. Het resultaat is dan een nog minder goede score voor een groep leerlingen die gemiddeld wel ouder zijn. We zouden ook de bevindingen van Rindermann (2007) met die van Gustafsson (2007) in de Zweedse context kunnen combineren. Deze suggereren dat gemiddeld 14 van de 42 punten die een leerling op één jaar bij verwerft op de PIRLS-schaal, te maken hebben met 'maturatie' (of: ouder worden) (Liu et al., 2014). Voor Vlaanderen zou dit betekenen dat we met een groep leerlingen van gemiddeld 10,5 jaar een gemiddelde score van 518 behaald zouden hebben. Dat is nog steeds een score die zich erg ver van de subtop bevindt. Het gaat echter slechts om een suggestie op basis van ietwat oudere gegevens uit het buitenland, waarvan we niet weten of die ook nu nog gelden in Vlaanderen. Zo kent elke benadering om dit leeftijdsgegeven te neutraliseren wel een grote valkuil, en hoe dan ook blijven alle mogelijke benaderingen artificiële aanpassingen.

We moeten dus vooral beseffen dat de aanwezige leeftijdsverschillen de scoreverschillen met andere landen geenszins kunnen 'wegverklaren'. Er zijn immers andere landen met een even jong of jonger leerlingenpubliek in Grade 4 die wel goed presteren. En, nog belangrijker: de deelnemende leerlingen in Vlaanderen zijn al altijd relatief jong geweest. Dat is dus geen

relevante kanttekening bij de meer negatieve trend die we voor Vlaanderen vaststellen. Bovendien is het belangrijk om in gedachten te houden dat er ook veel voordelen zijn aan een toets die gericht is naar één specifieke internationale Grade (en dus niet naar een specifieke leeftijd). Zo meten we in elk land de stand van zaken na precies vier jaar formeel lager onderwijs. Dat die stand van zaken in Vlaanderen minder gunstig is dan in de meeste vergelijkingslanden, blijft waardevolle kennis.

PIRLS is gebaseerd op toetsen. Op grote schaal uitspraken doen over de leesvaardigheid van leerlingen, kan uiteraard niet aan de hand van fijnmazige observaties. Wereldwijd hebben de deelnemers aan PIRLS dus gestandaardiseerde leestoetsen gemaakt. Zulke toetsen vormen geen authentieke leessetting. Hoe een leerling erop presteert, hangt in grote mate af van de leesvaardigheid maar ook van de motivatie en concentratie van de leerling. Die elementen kunnen gemiddeld verschillen tussen de landen. Het beperkte onderzoek dat hieromtrent al beschikbaar is, suggereert onder meer dat de aandacht van de leerlingen in sommige landen al vrij snel verslapt, terwijl in andere landen de leerlingen langer gedisciplineerd aan de slag blijven (Borghans & Schils, 2012). Sommige leerkrachten vermoeden dat de Vlaamse leerlingen in 2021 in die eerste categorie vallen. De toetsbegeleiders meldden ons inderdaad occasioneel dat een kleine groep leerlingen het wat moeilijker leek te vinden om zich te blijven concentreren. Anderzijds zijn er maar weinig leerlingen die aangaven dat ze de PIRLS-teksten 'niet fijn' vonden. Hoe het ook zij: mede door deze mogelijke internationale verschillen in toetsattitude vergelijken we vooral met onze vergelijkingslanden, die een meer herkenbare context delen. Ook in vergelijking met die landen doen we het niet goed.

PIRLS staat los van de eindtermen. Zoals eerder aangegeven, staat PIRLS als internationaal onderzoek volledig los van de Vlaamse eindtermen of van de onderwijsdoelen in andere landen. Zo wordt geen enkel land bevoordeeld. Wanneer we de Vlaamse eindtermen naast de PIRLS-inhouds leggen, merken we op dat het beoordelende (evaluerende) niveau dat wel duidelijk aanwezig is in PIRLS slechts beperkt aanwezig is in de eindtermen voor de Vlaamse leerlingen. Die moeten bovendien pas op het einde van het zesde leerjaar bereikt worden. We kunnen ons dan afvragen of de aanwezigheid van vragen die een evaluatie van de tekst vereisen dé verklaring vormen voor onze lagere score. Dat blijkt niet zo te zijn. De leerlingen in Vlaanderen doen het namelijk niet minder goed dan verwacht voor 'diep leesbegrip', gegeven hun gemiddelde score.

Eveneens met het oog op een faire vergelijking tussen landen, bevatten de PIRLS-toetsen zo weinig mogelijk verwijzingen naar actuele gebeurtenissen en lokale algemene kennis. Elke vraag kan dus volledig beantwoord worden aan de hand van informatie in de tekst. Dat maakt dat eventuele gunstige effecten van een focus in de lessen op kennis van de lokale context niet meteen zichtbaar zal zijn in PIRLS-resultaten. Het zorgt er ook voor dat het PIRLS-onderzoek eigenlijk geen uitspraken kan doen over de mate waarin de leerlingen meer gespecialiseerde voorkennis goed kunnen oproepen en inzetten, en of ze een beter tekstbegrip bekomen door hun kennis van de wereld in te zetten. Dat zijn zaken die ook belangrijk zijn, maar waarvoor ander onderzoek dan het PIRLS-onderzoek dus betere diagnoses zal kunnen stellen.

We moeten daarom nogmaals in herinnering brengen dat onze deelname aan PIRLS slechts één belangrijk puzzelstuk is in een

groter geheel van indicatoren over de leesvaardigheid van onze leerlingen.

PIRLS vertegenwoordigde minder ouders van leerlingen met een risico op achterstand.

Hoofdstuk 2 licht uitgebreid toe welke leerlingen deelnamen aan PIRLS. We werkten met een representatieve steekproef, een zeer beperkt aantal uitsluitingen, en door gewichten te hanteren compenseren we voor eventuele non-respons bij de leerlingen. De uitspraken over de prestaties van de leerlingen en de trends in hun prestaties worden dus niet bedreigd door kenmerken van de steekproef. Dat ligt ietwat anders voor de informatie die ons verschaft werd door de ouders van de leerlingen. Ondanks de hoge respons op de ouder-vragenlijsten, moeten we vaststellen dat we voor de anderstalige leerlingen en de leerlingen met de zwakste prestaties in verhouding minder vaak een ingevulde ouder-vragenlijst terugkregen. Dat maakt dat sommige problematieken die we schetsen mogelijk nog wat onderschat zijn. Net voor de leerlingen die meer risico lopen op een achterstand, hadden we idealiter meer info gekregen over hun thuissituatie. Dit wordt een aandachtspunt in het kader van PIRLS 2026.

10.2.2. De rol van COVID-19

De daling in de prestaties is niet onverwacht. PIRLS 2021 was één van de enige grootschalige metingen in het onderwijs midden in de COVID-19-pandemie.

In Vlaanderen sloten alle scholen hun deuren op 16 maart 2020. Vanaf dan mocht er gedurende drie weken enkel gekende leerstof herhaald worden via afstands-onderwijs. Na de paasvakantie van schooljaar 2020-2021 bleven de scholen nog vijf weken gesloten maar konden leerkrachten vanop afstand nieuwe leerstof introduceren. Nadien openden de scholen weer geleidelijk en gedeeltelijk, tot vanaf 6 juni de normale werking weer zo veel mogelijk hernomen werd. In het schooljaar 2021-2022 werden de herfst- en paasvakanties met één week verlengd maar waren er ook heel wat tijdelijke sluitingen van individuele scholen en klassen.



Het kan bijna niet anders dan dat deze situatie negatieve gevolgen heeft voor de gemiddelde leerwinst van de kinderen. De vaststelling dat er een samenhang is tussen de prestaties en de aanwezigheid van verschillende manieren waarop ouders en scholen hun leerlingen toch nog konden laten bijleren tijdens schoolsluitingen, ondersteunt dit idee. We zien ook dat de dalende trend minder sterk afgetekend is in wave 3-landen. Mogelijk is dit een indicatie dat de slechtere resultaten niet alleen deels te wijten zijn aan de pandemie en de schoolsluitingen die eruit volgden, maar ook dat de trendlijn terug kan ombuigen in normalere tijden.

Aangezien het succes van afstands-onderwijs afhankelijk is van voorwaarden zoals thuis beschikken over een rustige werkplek, het nodige materiaal en goede ondersteuning, moeten we kinderen die altijd al meer risico lopen op een onderwijs-achterstand in deze context als extra kwetsbaar beschouwen. De vaststelling dat de zwakste presteerders nog verder achteruitgaan dan de andere leerlingen, is hier mogelijk aan te relateren.

10.2.3. De rol van maatschappelijke trends

Tabel 14 in Hoofdstuk 8 biedt een interessant inzicht. De score van de referentieleerling in 2021 blijkt niet veel lager te zijn dan die van de referentieleerling in 2016. Dat kan erop wijzen dat er in 2021 meer leerlingen in het Vlaamse vierde leerjaar zaten die kenmerken hebben die samenhangen met een lagere score. Voor wat de thuistaal van de leerlingen betreft konden we dit bijvoorbeeld al duidelijk vaststellen. We zien dus een bredere maatschappelijke verschuiving in Vlaanderen die hand in hand gaat met een dalende trend in de gemiddelde begrijpend-leesvaardigheid van de kinderen in het vierde leerjaar. De PIRLS-gegevens kunnen ons nooit in staat stellen om deze verschuivingen te benoemen als 'de oorzaak' van de dalende trend. Toch vragen ze onze aandacht.

Leesklimaat thuis. Het aandeel leerlingen dat thuis weinig boeken heeft is gestegen, terwijl thuis weinig boeken hebben vaak samenhangt met een lager leesbegrip. Mogelijk gaat het om een effect van de trend om steeds meer digitaal te lezen. Maar we zien ook andere indicatoren van een minder gunstig leesklimaat thuis. De ouders van de tienjarigen in Vlaanderen lezen niet erg graag en niet bepaald veel. Bovendien geven ze aan dat ze ook enkele jaren geleden, toen hun kinderen nog kleuters waren, niet veel met hen aan de slag gingen rond taal. Zo'n vroege geletterdheidsactiviteiten hangen ook samen met de prestaties van de leerlingen. Alles bij elkaar genomen, lijkt het er dus op dat het leesklimaat thuis een gedeeltelijke verklaring kan vormen voor de slechte resultaten.

Thuistaal van de leerlingen. Er is in Vlaanderen een grote groep leerlingen die thuis niet altijd Nederlands spreken. Die groep is groter dan in 2016 en groter dan in de vergelijkingslanden. Deze groep behaalt

gemiddeld lagere scores dan wie thuis enkel Nederlands spreekt. Ze haalt het algemene gemiddelde dus naar omlaag. In een volgend, verdiepend rapport gaan we verder in op de rol van de thuistaal en de achtergrondkenmerken van de leerlingen in de dalende trend. Het is namelijk ook mogelijk dat, los van de vrij eenvoudige rekensom die we hier rapporteren (meer leerlingen met een gemiddeld lagere score = een dalende trend), de steeds grotere aanwezigheid van anderstalige leerlingen in de klassen ook een effect heeft op de lespraktijken van de leerkrachten, wat dan weer doorsijpelt in de prestaties van alle leerlingen. Dat weten we op dit moment nog niet en dat vraagt meer onderzoek.

Honger. Een andere vaststelling in verband met de thuissituatie van leerlingen betreft de opvallende stijging van het aandeel leerlingen dat met honger naar school komt. Dat kan gerelateerd zijn aan verschillende factoren, zoals een verminderde gewoonte van ouders om samen met hun kinderen te ontbijten (bijvoorbeeld uit tijdgebrek) maar ook aan armoede. Deze sterk gegroeide groep leerlingen doet het significant minder goed voor begrijpend lezen.



10.2.4. De rol van kenmerken van het onderwijs

Minder zelfvertrouwen. Het ontbreekt de leerkrachten en schoolleiders in Vlaanderen volgens de PIRLS-vragenlijsten wat aan zelfvertrouwen. De schoolleiders zijn er lang niet allemaal van overtuigd dat de leerkrachten de mogelijkheid hebben om hun leerlingen te inspireren. Het geloof dat leerkrachten het verschil kunnen maken en dat leerlingen de doelstellingen kunnen bereiken, lijkt beperkter te zijn dan in het buitenland. Er is dus ook een gebrek aan hoge verwachtingen. Er zijn indicaties dat het gevoel van zelfeffectiviteit van scholen en leerkrachten en de verwachtingen die ze stellen ten aanzien van leerlingen, samenhangen met de prestaties.

Het is moeilijk om te bepalen hoe dit komt. Het kan een uiting van nuchter realisme zijn: men weet nu meer dan vijf jaar geleden dat er nog werk aan de winkel is. Het kan ook getuigen van een soort van fatalisme. De slechte resultaten van PIRLS 2016 zijn hard binnengekomen. Sindsdien heeft nog meer onderzoek pijnlijk de vinger gelegd op een achteruitgang in ons onderwijs. De media berichten ook regelmatig over allerlei maatschappelijke uitdagingen die de druk op ons onderwijs opvoeren, en leerkrachten en schoolleiders zijn daar natuurlijk ook vaak rechtstreeks getuige van. Mogelijk heeft dit alles bijgedragen tot een eerder negatieve sfeer rond het onderwijs en het lerarenberoep, wat uiteraard ontmoedigend kan werken voor wie dagelijks in de onderwijspraktijk staat. Dat wil zeker niet zeggen dat we moeten stoppen met meten en evalueren in het onderwijs. Weten waar je staat als school of als onderwijssysteem is een essentiële voorwaarde voor kwaliteitszorg. Het wil ook niet zeggen dat we de uitdagingen moeten minimaliseren of onbenoemd moeten laten. Maar het benadrukt wel het belang van een goed ondersteuningsnetwerk, een goede kadering van

feedback en van het wijzen op de vele kansen die er liggen om negatieve resultaten om te buigen.

Mogelijks contra-intuïtief moeten we hier ook wijzen op de vele initiatieven rond leesbevordering die in de afgelopen jaren genomen zijn. We vernamen in onze interviews met leerkrachten dat die soms een omgekeerd effect hadden. Sommige leraren voelen zich dermate overdonderd door allerhande tips en initiatieven, die niet altijd als even coherent worden gepercipieerd, dat ze vooral in de war zijn en twifelen aan zichzelf. Dat merken we ook onder meer aan de eerder lage zelfinschattingen van de leerkrachten rond bijvoorbeeld hun capaciteiten om leesstrategieën te onderwijzen.

Zorgnood, lerarentekort, e.a. We hebben in deze brochure ook al gewezen op andere veranderingen in onze maatschappij. Denk maar aan de verhoging van het aandeel leerlingen met een geattesteerde zorgnood en het nijpende lerarentekort in sommige regio's. Niet elk van deze kenmerken kan op basis van de PIRLS-data eenvoudig gelinkt worden aan de dalende trend. We kunnen ook niet exact achterhalen of en in welke mate onze vergelijkingslanden eenzelfde druk ervaren. We hebben immers geen volledig overzicht van exact vergelijkbare parameters. Toch weten we op basis van de literatuur dat deze kenmerken de druk op ons onderwijs en de leerkrachten danig kunnen opvoeren. Ze vragen dan ook om aandacht.

Voorzichtig positieve signalen. Naast het slechte nieuws zijn er ook enkele elementen die kunnen wijzen op een zekere vooruitgang. Die mogen we niet uit het oog verliezen. Er gaat in 2021 wat meer tijd naar het taal- en leesonderwijs dan in 2016, er zijn minder leerkrachten die nooit leeshuiswerk geven en de leerlingen lezen wat

vaker. Die elementen volstonden in 2021 duidelijk niet om de negatieve effecten van onder meer de pandemie tegen te gaan, maar mogelijk zouden we er bij een volgende deelname aan PIRLS wel al positieve effecten van kunnen zien op de prestaties van de leerlingen.

10.3. Aanbevelingen

‘Wat nu?’ is de vraag die naar aanleiding van deze nieuwe, negatieve resultaten zeer vaak gesteld zal worden. Op basis van de PIRLS-data en van gesprekken met een groep van experts (leraren, lerarenopleiders, beleidsmedewerkers, leesorganisaties, onderzoekers) doen we enkele aanbevelingen.

Besef dat er een groot probleem is.

Gealarmeerd zijn is een gepaste eerste reactie. De resultaten zijn slecht en het gaat niet om een eenmalige donderslag die volledig aan de COVID-19-pandemie te wijten is. De tienjarige die onderpresteerde in PIRLS 2016 is nu zeventien jaar en is sindsdien nog veel onderwijstijd verloren tijdens de pandemie. De tienjarige die onderpresteerde in PIRLS 2021 begint straks aan het secundair onderwijs met nóg minder bagage. Er zijn voorlopig geen redenen om aan te nemen dat het secundair onderwijs in Vlaanderen erin slaagt om een grote inhaalbeweging te maken. We moeten dus begrijpen dat er op korte termijn een grote groep jongeren dreigt door te stromen naar de arbeidsmarkt of het hoger onderwijs met een lage tot ondermaatse geletterdheid. Dit zal zeker een grotere druk op onze maatschappij leggen. Het is nú nodig om dit proces een halt toe te roepen. Dat vraagt actie in alle lagen van ons onderwijs en in onze maatschappij als geheel. Want, laat het duidelijk zijn: de problematiek die we hier schetsen overschrijdt beleidsdomeinen en vereist onze collectieve aandacht.

Gooi de onderwijspraktijk niet abrupt om maar hou de eigen aanpak grondig tegen het licht.

Het zou fout zijn om vanuit de terechte bezorgdheid meteen een forse ruk aan het stuur te geven in de onderwijspraktijk. Er is relatief recent al zeer veel gebeurd om het tij te keren en het is nog te vroeg om te kunnen nagaan of deze initiatieven een effect hebben. Een negatieve trend omkeren vraagt namelijk veel tijd. De vaststellingen op basis van grootschalig onderwijs-onderzoek volgen steeds minstens een jaar na de meting. Dan moeten initiatieven uitgewerkt worden, overgebracht worden op een deel van de leerkrachten, zij moeten de nieuwe kennis verwerken en overbrengen op hun collega's, samen vertalen ze dit naar hun eigen onderwijspraktijk, en tot slot moeten de leerlingen langdurig ondergedompeld worden in de verbeterde pedagogisch-didactische aanpak. Pas dan kunnen meetbare effecten ontstaan. Kortom: de implementatietijd is groot en de effecttijd nog groter. We moeten dus vooral volharden in de vergrote aandacht voor begrijpend lezen die ontstaan is rond 2018, met extra bewustzijn voor de zwakke plekken die PIRLS 2021 aan het licht heeft gebracht. Eerder dan radicaal alle wenken overboord te gooien, is het belangrijk dat elke school en elke leerkracht de eigen aanpak nog eens grondig doorlicht. Dat kan waar mogelijk met de hulp van pedagogische begeleidingsdiensten, die ook zelf hun adviezen nog eens grondig zullen willen evalueren. Wat niet evidence-informed is en slechts lukraak gekozen lijkt te zijn, kan bijgestuurd worden. Maar een aanpak die overeenstemt met de rijke kennis rond effectief begrijpend-leesonderwijs die er nu al ligt, hoeft absoluut niet te sneuvelen.

Zet in op een sterke samenwerking rond een gestroomlijnd pedagogisch-didactisch beleid met tijd en aandacht voor begrijpend lezen.

De eigen aanpak goed evalueren en doorzetten met extra aandacht voor de geïdentificeerde uitdagingen, is mogelijk eenvoudiger gezegd dan gedaan. Het onderwijsveld is overbevraagd, onderbezet en moe. Inzetten op een goede samenwerking binnen scholen wordt cruciaal. Niet iedereen kan in dezelfde mate expert zijn in begrijpend lezen. Alleen voldoen aan alle behoeften van de leerlingen is in veel contexten niet meer mogelijk. Leerkrachten, schoolleiders en ondersteuners zullen nog meer complementair aan elkaar moeten gaan werken en elkaar coachen. Elke leerkracht moet een sterke taalleerkracht zijn, maar enkele collega's afvaardigen om nog meer verdiepende kennis op te bouwen rond effectief leesonderwijs is aan te bevelen. Die kennis moet dan teruggebracht worden naar de school en breed geïmplementeerd worden. Dat alles moet gebeuren in het kader van een doorgaande leerlijn voor de hele basisschool, vanuit een sterke visie die samen nagestreefd wordt. Er is dus een coherente aanpak nodig. Lukrake, geïsoleerde initiatieven zullen geen groot en duurzaam verschil kunnen maken. Denk maar aan het kwartierlezen dat nu in veel scholen werd geïntroduceerd maar dat hier en daar mogelijk dient als een los doekje voor het bloeden. Door leerlingen dagelijks wat tijd te geven voor vrij lezen maar in ruil instructietijd weg te nemen, zullen we de leerlingen niet automatisch een beter leesbegrip bijbrengen. Initiatieven zoals deze moeten immers passen in een algemeen verhoogde aandacht voor goed begrijpend-leesonderwijs en in een positief leesklimaat op school. Dat wil ook zeggen dat de extra tijd die nu naar het talenonderwijs gaat behouden moet blijven, en bij voorkeur waar mogelijk nog uitgebreid wordt. We besteden in Vlaanderen minder tijd aan leesonderwijs

dan in onze vergelijkingslanden. Een evaluatie van wat prioritair is en een daaruit volgende herweging van de onderwijstijd dringt zich op.

Bouw voort op een helder overzicht van de beschikbare kennis, in de lerarenopleiding en nadien.

We weten al zeer veel over effectief leesonderwijs. Die kennis is overzichtelijk gebundeld in onder meer de vijf sleutels voor begrijpend lezen (Gobyn et al., 2019). Er is ook nog veel kennis die op dit moment geïnventariseerd wordt, bijvoorbeeld in een inspiratiegids voor effectief leesonderwijs die besteld werd door de Vlaamse overheid en op hetzelfde moment als deze PIRLS-brochure gepubliceerd wordt (raadpleegbaar via www.lesinlezen.be). We moeten die verzamelde kennis en praktijktips blijven aanwenden voor een structurele versterking van leraren in hun basisopleiding en nadien. Het is belangrijk dat dat steeds gebeurt op een doordachte, helder gestructureerde manier. Onze onderwijspraktijk is dermate complex dat onderzoek nooit een pasklaar antwoord kan geven, maar het moet wel een goed houvast bieden. Dat lukt niet wanneer we leraren in opleiding overladen met ongestructureerde ideeën en wanneer willekeurige, bijna symbolische eenmalige acties uit de lucht vallen. Eenvormig, coherent werken in het informeren van leerkrachten is dus essentieel. Daarbij hoort een coherente aanpak tussen de pre-service en de in-service opleiding. In functie van die in-service opleiding is een goed overzicht van de beschikbare initiatieven en bronnen essentieel.

Verlicht de problematiek van het lerarentekort.

Te veel basisscholen krijgen op dit moment hun vacatures niet ingevuld. Het ontbreekt het PIRLS-onderzoek op dit moment aan data om een samenhang met de leesprestaties in het vierde leerjaar te bewijzen, maar dat die samenhang er

weldegelijk kan zijn lijkt niet meer dan logisch. In scholen die leraren tekortkomen dreigt er geknipt te worden in tijd voor nascholing en in de zorgwerking, bijvoorbeeld voor wie taalstimulering nodig heeft of cognitief erg begaafd is. Leraren dreigen (tijdelijk) alleen te moeten instaan voor een te grote groep leerlingen waardoor betekenisvolle interacties met individuele leerlingen zeldzaam worden. En wanneer de vrije uren noodgedwongen ingevuld worden door personen zonder pedagogisch diploma, kan het moeilijker worden om hen meteen mee te laten draaien in het plan van aanpak van de school. Een bijkomende kwestie is dus dat we niet alleen meer, maar zeker ook sterkere leraren nodig hebben die al goed gewapend zijn met een diepgaande pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden om leerlingen met specifieke noden te ondersteunen. Dat de zwakste lezers nog sterker achteruitgaan, duidt er immers op dat we hen niet (meer) voldoende kunnen begeleiden. Maar ook de sterkste lezers lijken in 2021 niet de nodige steun te krijgen om hun volledige potentieel te realiseren. Zonder voldoende, goed geschoolde leerkrachten zullen die problemen niet verdwijnen.

Streef een 'growth mindset' na en stel hoge verwachtingen. We benoemden in de voorgaande sectie de twijfel die in de hoofden van veel schoolleiders en leerkrachten binnengeslopen is. Zelfs als die deels terecht is, moeten we beseffen dat een hoger gevoel van zelfeffectiviteit en een 'growth mindset' een hulp kunnen zijn bij het realiseren van verbetering. Een schoolteam dat gelooft dat leraren veel in hun mars hebben en dat ze hun werking kunnen optimaliseren door ervoor te werken, zal zich grondiger en met meer optimisme informeren over effectieve onderwijspraktijken. Denken dat het eigenlijk moeilijk haalbaar is om leerlingen te inspireren en iets bij te

brengen, is contraproductief. Lagere verwachtingen stellen ten opzichte van leerlingen is dat absoluut ook. Dat wordt duidelijk aangetoond in onderzoek. De lat moet hoog blijven liggen voor elke leerling, ook voor wie risico loopt op een achterstand. Door ons blind te staren op die risico's en op basis daarvan de verwachtingen alvast bij te stellen naar beneden, nemen we belangrijke leerkansen weg van wie die bij uitstek nodig heeft. Wanneer leerlingen duidelijke, ambitieuze doelen krijgen, kunnen ze overigens ook sterker gemotiveerd raken. Dat creëert kansen voor een vergroot leesplezier vanuit een zekere 'leesvoldoening': lezen leuk vinden omdat je al doende iets bijleert. Dat zijn dan weer gunstige factoren met het oog op meer leerwinst.



Respecteer het onderwijsveld. Het wegwerken van sluimerend fatalisme vraagt een algemene sfeer van respect voor wie onderwijst. Het zou schadelijk zijn om op basis van de PIRLS 2021-resultaten te besluiten dat ons onderwijs ongeneeslijk ziek is en dat dat voluit de schuld is van wie in de onderwijspraktijk staat. Er is in de resultaten geen enkele aanwijzing te vinden dat leerkrachten en scholen niet hun best doen. Integendeel: scholen nemen al veel initiatieven rond begriprijke lezen en leraren besteden nu meer tijd aan het talenonderwijs dan enkele jaren geleden. Het besef dat er iets moet gebeuren om de kwaliteit van het leesonderwijs in Vlaanderen weer op te krikken, is wel degelijk aanwezig bij het merendeel van de schoolleiders en leraren die we spraken. Scholen hebben overigens ook hard gewerkt om te kunnen deelnemen aan PIRLS in bijzonder uitdagende tijden, net vanuit een wil om bij te dragen aan de kwaliteitszorg voor het onderwijs in Vlaanderen en in hun school. Het is essentieel dat zulke inspanningen gezien worden en dat er in onze maatschappij meer waardering komt voor iedereen die zich dagelijks inzet om onze jongeren goed onderwijs te bieden.

De problematiek overschrijdt beleidsdomeinen: we moeten als maatschappij samen de tanker keren. Het mag duidelijk zijn dat de resultaten van PIRLS 2021 niet op één zere plek wijzen. We worden geconfronteerd met een bredere maatschappelijke problematiek die we met goed onderwijs alleen niet kunnen oplossen. Zelfs met de meest onderlegde en gemotiveerde leraren kan een school niet alleen opboksen tegen de ongemeen harde vaststelling dat 43% van de kinderen in Vlaanderen met honger op de schoolbanken zit. Er is dus een grote nood aan een gezamenlijke aanpak die gedragen wordt door niet alleen de scholen maar ook beleidsmakers uit meerdere domeinen,

omkaderende organisaties én ouders. Alle actoren in onze samenleving moeten samen stevig aan de slag.

Investeer in vroege geletterdheid. Eén van de werkpunten voor Vlaanderen als geheel betreft het samen werken rond taal met jonge kinderen. Ouders doen dat nu betrekkelijk weinig, terwijl er een duidelijke samenhang is met de latere leesprestaties. Scholen en organisaties voor kinderopvang zijn zich veelal bewust van het belang van betrokken ouders die actief aan geletterdheid werken met hun jonge kind. Ze kunnen echter zeker niet alleen verantwoordelijk gesteld worden voor het coachen van ouders op dit vlak. In eerste instantie is dit een opdracht voor de ouders zelf, maar zij lijken nog niet allemaal te weten waarom en hoe ze dit kunnen realiseren. Partnerschappen tussen scholen, gemeenten en organisaties zoals *Iedereen Leest*, die een actievere rol kunnen opnemen in het stimuleren en informeren, zijn aangewezen. Meer onderzoek naar wat scholen en ouders nu al doen om de vroege geletterdheid van kinderen te stimuleren is dat ook. Daarom neemt Vlaanderen onder meer deel aan de International Early Learning and Child Well-being Study in januari 2025. Dat internationaal vergelijkende onderzoek bij vijfjarigen zal ook meer licht kunnen werpen op hoe het kleuteronderwijs de vroege geletterdheid helpt te ontwikkelen, en waar er daar nog kansen liggen om de kwaliteit te vergroten en de ongeoorloofde ongelijkheid (bijvoorbeeld gerelateerd aan het gezinsinkomen) al vroeg te minimaliseren. Ook na de overstap naar het eerste leerjaar moeten ouders overigens niet stoppen met voorlezen voor hun kinderen. Voorleesdagen en andere initiatieven kunnen helpen om het bewustzijn hieromtrent te doen groeien en om te zorgen voor volgehouden inspanningen.

We benadrukken graag ook dat de thuistaal hier nooit een barrière in kan betekenen. Wanneer ouders interactief boeken voorlezen of verhalen vertellen in de thuistaal leert een kind luisterstrategieën toepassen die ze later kunnen omzetten in leesstrategieën, in eender welke taal.

Investeer in boeken en andere leesmaterialen.

Er schijnt een probleem te zijn met de beschikbaarheid van leesmaterialen voor kinderen in Vlaanderen. We hebben nog geen goed zicht op de kwantiteit en kwaliteit van boeken op school, maar we weten wel dat steeds minder kinderen toegang hebben tot een schoolbibliotheek en dat te veel kinderen geen boeken kunnen ontlenen op school. Tegelijkertijd daalt het aantal boeken thuis. Een divers en actueel boekenaanbod is echter een belangrijke bouwsteen van een kwalitatieve leesomgeving. Naast allerlei vrijwillige initiatieven zoals de boekentillen die steeds meer opduiken in het straatbeeld, kan een partnerschap tussen scholen en plaatselijke bibliotheken een stap in de goede richting zijn. Leraren kennen hun leerlingen met hun eigen leesniveau en interesses, en bibliothecarissen kennen het actuele boekenaanbod. We horen veel positieve geluiden over pilootprojecten waarbij de scholen een ‘satellietbibliotheek’ worden waar bibliotheekmedewerkers regelmatig een mooi aanbod heen brengen. Een bredere uitrol van dit soort formules lijkt een grote slaagkans te hebben. Daarbij moet er zeker aandacht zijn voor digitale leesmaterialen, maar het lijkt nog geen goed idee om die ‘papieren’ materialen volledig te vervangen. Online lezen leent zich goed tot een ander soort van lezen (bijvoorbeeld: minder lineair lezen) dat zeker ook geoefend moet worden, maar oefenen op het begrip van de meer klassieke leesmaterialen (op klassieke dragers) blijft relevant. We moeten daarbij goed bewaken dat leerlingen het dieper lezen niet uit het oog verliezen.

Investeer in gunstige leeromstandigheden voor iedereen.

Er zijn in Vlaanderen dramatisch veel kinderen die zich moeten ontwikkelen in suboptimale omstandigheden. Ze hebben honger, krijgen niet genoeg slaap, voelen zich gepest, hebben geen toegang tot een internetverbinding, en zo verder. Het is onze plicht om hier iets aan te doen. Zorgen dat elk kind voldoende gezonde voeding krijgt om zich optimaal te kunnen ontwikkelen, moet bijvoorbeeld een prioriteit worden in de hoofden van iedereen die deel uitmaakt van onze samenleving. Dit heeft implicaties die veel breder gaan dan enkel het onderwijs.

Investeer in een rijke taalomgeving voor iedereen.

Een ander belangrijk werkpunt is het bieden van kansen om in contact te komen met een rijk en correct Nederlands aan kinderen die daar thuis onvoldoende mee in contact komen. Opnieuw is dit iets waarbij netwerken rond scholen en gezinnen de nodige ondersteuning kunnen bieden. Naschoolse activiteiten die vrij zijn van drempels (van financiële of andere aard) en die doorlopen tijdens schoolvakanties kunnen een stukje van het gewicht dat nu op de schouders van de scholen lijkt te liggen mee dragen. Eén leerkracht kan namelijk niet dezelfde rijke talige interacties aangaan met elke individuele leerling als wat een ouder kan bieden. De school kan dus onmogelijk binnen de beschikbare lestijden elk kind dat het Nederlands niet als thuistaal heeft onderdompelen in een voldoende diep taalbad, zeker wanneer er ook veel andere kinderen extra noden hebben. Dan is het uitbreiden van de tijd waarin zulke Nederlandstalige interacties kunnen plaatsvinden een belangrijk deel van de oplossing.

Zet in op verdiepend onderzoek. Hoewel deze brochure bomvol informatie zit, blijven er ook nog veel vragen bestaan. Een deel van die vragen zullen we verder beantwoorden in de loop van 2023.

- > Aan de hand van onze data uit observaties en interviews zullen we meer zicht trachten te krijgen op hoe het begrijpend-leesonderwijs op dit moment precies aangepakt wordt, en waarom dat zo is. We gaan specifiek na hoe leerkrachten werken rond expliciete leesstrategie-instructie en het stimuleren van de autonome leesmotivatie.
- > Er is duidelijk veel meer inzicht nodig in de rol van de thuissituatie en de thuistaal in de (daling in de) resultaten. We gaan op zoek naar interactie-effecten tussen de verschillende indicatoren voor het leesklimaat thuis en de prestaties, en we zoeken uit waarom sommige leerkrachten moeite hebben met differentiëren naargelang de thuistaal of de sociale achtergrond van de leerlingen. Zo verwerven we inzicht in de barrières en uitdagingen die ze ervaren. Met die inzichten kunnen we leraren in de toekomst beter ondersteunen."
- > Een veel gehoorde kritiek op het Vlaamse onderwijs is dat het te weinig loskomt van invulhandboeken. Leerlingen zouden op die manier niet meer leren om zelf een idee te formuleren. De PIRLS-data lenen zich goed tot een onderzoek van patronen in het invullen van open versus gesloten vragen. Als de leerlingen in Vlaanderen beduidend beter zijn in meerkeuzevragen beantwoorden dan wat we zouden verwachten gegeven hun gemiddelde score, kan dat erop wijzen dat ze inderdaad grote moeilijkheden

- ondervinden om zelf een antwoord te noteren in enkele woorden of zinnen.
- > PIRLS 2021 werd gekenmerkt door de overstap van toetsen op papier naar digitale toetsen. Dat creëerde de mogelijkheid om deel te nemen aan ePIRLS. Voorlopig beschikken we over onvoldoende gegevens over de prestaties van de leerlingen op deze module, die opgebouwd is rond webteksten. De resultaten zitten mee verrat in het leesdoel 'informatie verwerven'. In de toekomst zou het wél mogelijk moeten zijn om na te gaan in welke mate er verschillen zijn in de leesvaardigheid van de Vlaamse leerlingen naargelang het soort tekst (een webtekst met hyperlinks en menu's, of een meer lineaire informatieve tekst).
- > Er zijn scholen binnen Vlaanderen als andere landen die uitblinken. Het is wat gemakkelijk uitgedrukt, maar: we willen natuurlijk weten wat hun 'sleutels tot succes' zijn. Het zou dus de moeite lonen om verder na te gaan wat de kenmerken zijn van de scholen die beter presteren dan verwacht gegeven hun leerlingenpubliek. We adviseren ook om verder na te gaan of er in de vergelijkingslanden die qua score stabiel bleven of opmerkelijk minder sterk daalden dan Vlaanderen, relatief recent mogelijk relevante beleidsbeslissingen genomen zijn. Wallonië blijft bijvoorbeeld stabiel hoewel de coronamaatregelen er zeer gelijkwaardig waren. Gezien de nog steeds lage gemiddelde score hoeven we Wallonië uiteraard niet als groot voorbeeld te gaan beschouwen, maar het zou toch interessant zijn om te kijken welke interventies er in de afgelopen tien jaar plaatsvonden op het vlak van (lees-)onderwijs.

Voor een reeks andere vragen beschikken we niet over voldoende data vanuit PIRLS 2021. We stippen ze toch aan omdat we meer onderzoek naar deze onderwerpen willen aanmoedigen.

- > Meer zicht op hoe leerkrachten nu begrijpend lezen toetsen is wenselijk. We vragen ons af of de leerkrachten de opdrachten die de kinderen kregen in het kader van PIRLS herkenbaar vinden. Verwachten zij van hun leerlingen dat ze dit kunnen en worden de leerlingen hierin onderwezen? Waarom (niet)? Vinden ze de teksten te lang, of de instructies te complex? Het kan mee verklaringen bieden voor de slechte resultaten.
- > We moeten ons zeker de vraag stellen of er sprake is van een verminderd technisch leesniveau in het vierde leerjaar. Leerlingen die onder het laagste leesniveau presteren, lezen eigenlijk zonder te begrijpen. Mogelijk komt dit omdat ze eenvoudigweg niet echt vlot en vloeiend technisch lezen. Wanneer zich op dat vlak te veel problemen voordoen, wordt tekstbegrip onmogelijk. Ook een ondermaatse woordenschatkennis kan hen hinderen, net zoals een te beperkte algemene kennis van de wereld (hoewel PIRLS sterk inzet op het ontwikkelen van toetsen die daar weinig beroep op doen). De PIRLS 2021-gegevens bieden voor alle duidelijkheid géén voldoende basis om deze hypothese te bevestigen of te weerleggen. Onze observaties van leerlingen die volgens hun leerkracht zwak zijn in begrijpend lezen, suggereren dat dit voor sommige leerlingen een deel van het probleem kan zijn. Deze hypothese strookt ook met de context van het

leesonderwijs in 2021 in Vlaanderen: de leerlingen die deelnamen aan PIRLS hebben een deel van het derde leerjaar gemist (waarin sommige leerlingen nog volop bezig zijn met technisch lezen) en komen thuis niet altijd in contact met rijk en correct Nederlands.

- > Tot slot is een interessante piste voor verder onderzoek gerelateerd aan boeken op school. Praktijkgericht onderzoek dat nagaat hoe de bestaande collecties eruit zien, waarom het aanbod lijkt te slinken en hoe partnerorganisaties kunnen helpen bouwen aan een kwalitatief, actueel aanbod voor iedereen, kan een reëel verschil maken.

Dat we nog steeds de gevolgen van de pandemie voelen, is bij veel van de aanbevelingen voor de onderwijspraktijk een belemmerende factor. De leerlingen die bij het begin van de pandemie in het eerste leerjaar zaten - en die dus belangrijke kansen om snel, goed te leren technisch lezen hebben gemist - zitten nu in het vierde leerjaar. We vernemen dat scholen bijzonder grote inspanningen moeten doen om de opgelopen schade te neutraliseren. Nog een extra tand bijzetten zal veel vragen van de voltallige schoolteams. We herhalen daarom ons pleidooi voor stevige ondersteunende netwerken die een deel van de druk op scholen kunnen verlichten met hun complementaire expertise. Ook wie niet formeel verbonden is aan een organisatie is hierin een belangrijke actor. Elk lid van onze maatschappij, en bij uitstek elke ouder van een schoolgaand kind, is de facto lid van het netwerk rond scholen en kan dus een belangrijke bijdrage leveren.

Referenties

- Arschoot, S.-J. (2021, 1 oktober). *Kies je als school voor een klas- of schoolbibliotheek?* Iedereen Leest. Geraadpleegd op 22 september 2022, van <https://iedereenleest.be/over-lezen/de-praktijk/kies-je-als-school-voor-een-klas-schoolbibliotheek>
- Borghans, L. & Schils, T. (2012). The Leaning Tower of Pisa Decomposing achievement test scores into cognitive and noncognitive components. *JOLE 2012 Working Paper Proceedings*.
- Centrum voor Leerlingenbegeleiding. (2019). *De CLB's in cijfers: Schooljaar 2018-2019*. Geraadpleegd op 3 oktober 2022, van <https://www.vrijclb.be/over-clb/jaarverslagen-en-cijfers>
- Centrum voor Leerlingenbegeleiding. (2021). *De CLB's in cijfers: Schooljaar 2020-2021*. Geraadpleegd op 3 oktober 2022, van <https://www.vrijclb.be/over-clb/jaarverslagen-en-cijfers>
- Europese Commissie. (2022). *Impacts of COVID-19 on school education*. Publications Office of the European Union.
- Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M. S., Vanbuel, M., Verstedden, P., Van den Branden, K., Ghesquière, P., & Van Keer, H. (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen: Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*. VLOR.
- Gustafsson, J. E. (2007). Understanding causal influences on educational achievement through analysis of differences over time within countries. In T. Loveless (Red.), *Lessons learned: What international assessments tell us about math achievement* (pp. 37-63). The Brookings Institution.
- Liu, H., Bellens, K., Gielen, S., Van Damme, J., Onghena, P. (2014). A country level longitudinal study on the effect of student age, class size and socio-economic status - based on PIRLS 2001, 2006 & 2011. In R. Strietholt, W. Bos, J-E. Gustafsson, & M. Rosén (Red.), *Educational policy evaluation through international comparative assessments* (pp. 223–242). Waxmann.
- Mraz, M., & Rasinski, T. V. (2007). Summer reading loss. *The Reading Teacher*, 60(8), 784–789. <https://doi.org/10.1598/RT.60.8.9>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://pirls2021.org/results>
- Onderwijs Vlaanderen. (2016). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2015-2016*. Geraadpleegd op 5 oktober 2023, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2015-2016>

Onderwijs Vlaanderen. (2021). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2020-2021*. Geraadpleegd op 5 oktober 2023, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2021-2022>

Quiroz, B. G., Snow, C. E., & Zhao, J. (2010). Vocabulary skills of Spanish-English bilinguals: Impact of mother-child language interactions and home language and literacy support. *International Journal of Bilingualism*, 14(4), 379–399. <https://doi.org/10.1177/1367006910370919>

Rindermann, H. (2007). The g-factor of international cognitive ability comparisons: The homogeneity of results in PISA, TIMSS, PIRLS and IQ-tests across nations. *European Journal of Personality*, 21(5), 667-706. <https://doi.org/10.1002/per.634>

Statbel. (z.d.). *Herkomst*. Geraadpleegd op 19 september 2023, van <https://statbel.fgov.be/nl/themas/bevolking/herkomst#figures>

VDAB Arvastat. (z.d.). *Vacatures*. Geraadpleegd op 15 november 2023, van https://arvastat.vdab.be/arvastat_detailtabellen_vacatures.html

Bijlage 1: voorbeelden van toetsen

A. Voorbeeld 1 van een informatieve tekst

De fantastische octopus

Octopussen zijn zeedieren die ronde lichamen, uitpuilende ogen en acht lange armen hebben. Hun armen zijn erg sterk en over de hele lengte zitten krachtige zuignappen. Ze leven in alle oceanen van de wereld, maar ze houden vooral van warme, tropische wateren. Ze blijven vaak op de bodem van de oceaan waar ze hun favoriete eten kunnen vinden. Ze eten graag krabben, garnalen en kleine vissen. Ze vangen hun prooi met hun zuignappen en stoppen dan het eten in hun mond.

Octopussen leven vaak op hun eentje in holen die gebouwd zijn van stenen. Octopussen maken soms zelfs stenen 'deuren' voor hun holen die kunnen worden gesloten zodat ze veilig zijn.



Een octopus voor zijn hol.



Een octopus spuit inkt om aan gevaar te ontsnappen.



Een octopus schrikt roofdieren af met zijn stippen.

Aan gevaar ontsnappen

Octopussen kunnen aan gevaar ontsnappen omdat ze snelle zwemmers zijn en een wolk van dikke, donkere inkt naar eventuele aanvallers kunnen spuiten. Dit geeft hun genoeg tijd om snel weg te komen.

Octopussen zijn ook experts in vermommingsen. Ze kunnen hun huidskleur veranderen en roze, blauw, bruin of groen worden om op te gaan in de stenen, het zand en het koraal rondom hen en zo onzichtbaar te worden. Octopussen kunnen er net uitzien als een knobbelige, met zeewier bedekte steen. Ze kunnen ook binnen een paar seconden een verscheidenheid aan stippen, strepen en vlekken creëren om er als iets anders uit te zien wat niet goed is om te eten.

Octopussen kunnen zich verstoppen door via spleten in stenen of koraal te glippen. Ze hebben geen ruggengraat. Ze hebben eigenlijk helemaal geen botten en zijn helemaal zacht. Zonder botten kunnen octopussen vloeien als water en passen ze met hun hele lichaam in heel kleine plekken. Ze staan erom bekend te verschijnen op plaatsen waar je ze niet verwacht. Er zijn octopussen gevonden in schelpen, materiaal van wetenschappers en flessen die werden achtergelaten in de zee.

Soms gebruiken octopussen zelfs schelpen om zich te verstoppen. Ze pakken schelpen op met hun zuignappen. Vervolgens slaan ze hun armen rond hun lichaam met de schelpen aan de buitenkant. Voorbijkomende roofdieren denken dat de octopus gewoon een hoop oude schelpen is.

Dingen leren doen

Een octopus die Frieda heette leefde in een aquarium in Duitsland. Nadat ze had gezien hoe haar verzorgers de glazen potten met haar voedsel opendraaiden, leerde ze hoe ze de potten zelf kon openen. Terwijl ze het deksel tegen haar lichaam drukte en de pot met haar armen vastgreep, draaide ze haar botloze lichaam om het deksel los te schroeven. Ze opende alleen potten die haar favoriete voedsel bevatten, zoals krabben en garnalen. Ze negeerde de potten met alledaagse vis.

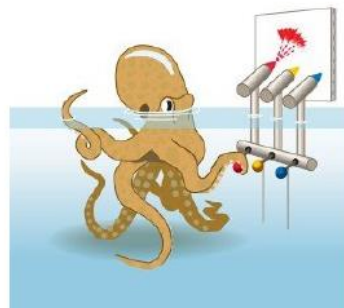
In een centrum voor zeeleven in de Verenigde Staten leerde een octopus genaamd Squirt schilderen. Hij kon dit door hendels te bewegen die de verf op een doek spreedden. De 'kunst' werd vervolgens verkocht om geld op te halen voor het onderhouden van de octopusbak.



Een octopus verstoppt zichzelf onder schelpen.



Frieda opent blikken voedsel.



Squirt maakt 'kunst'.

Octopussen bezighouden

Mensen vinden het leuk om octopussen te bekijken in aquariums die hun natuurlijke omgeving laten zien. Maar octopussen raken gemakkelijk verveeld en dus moeten aquariummedewerkers manieren bedenken om hun octopussen bezig te houden. Ze geven octopussen bijvoorbeeld puzzels en speeltjes die uit elkaar gehaald kunnen worden.

In een aquarium in de Verenigde Staten vermaakte een octopus die Sammy heette zich door met een plastic bal te spelen die in elkaar geschroefd kon worden door de twee helften te draaien. Zijn verzorger stopte voedsel in de bal en Sammy opende de bal en schroefde deze daarna weer in elkaar als hij klaar was met eten.



Een octopus die met een speeltje aan het spelen is in zijn bak.

Hun verzorgers herkennen

Behalve van speelgoed en puzzels, houden octopussen er ook van als hun verzorgers de tijd nemen om hen aan te raken en met hen te spelen. Wanneer octopussen hun verzorgers zien aankomen om hen te voeren en over hun kop te aaien, worden ze rood om te laten zien dat ze opgewonden zijn. Het kan ook zijn dat ze hun verzorgers begroeten door rechtop te staan op hun armen en naar voren te leunen. Het is al voorgekomen dat octopussen op en neer sprongen op hun achterste 'benen' terwijl ze met hun armen zwaaiden om de aandacht van hun verzorgers te trekken.

Octopussen houden net zoveel van het gezelschap als van het voedsel. Wanneer de octopussen klaar zijn met eten, reiken ze omhoog met een arm en vervolgens met een andere, die ze om de handen en armen van hun verzorger krullen. Octopussen en verzorgers houden elkaars armen vast, waarbij de octopussen zich zachtjes met hun zuignappen vastklampen aan hun verzorgers.



Een octopus die zich vastklampt aan de armen van zijn verzorger.

Dit toetsblok wordt door de IEA omschreven als eerder gemakkelijk.
Selectie van voorbeelditems:

VRAAG OP LAAG NIVEAU

Proces: expliciet vermelde informatie vinden

Vlaams % correct: 82,6

Internationaal % correct: 82,1

Correct antwoord: stenen

Wat gebruiken octopussen om deuren te maken voor hun holen?



VRAAG OP MIDDELMATIG NIVEAU

Proces: tekstinterpretatie

Vlaams % correct: 68,3 (17% kan slechts één manier noemen)

Internationaal % correct: 75,2 (15,3% kan slechts één manier noemen)

Mogelijke correcte antwoorden:

- > Ze spuiten inkt.
- > Ze zwemmen snel.
- > Ze creëren stippen/strepen/vlekken.
- > Ze verschuilen zich achter schelpen.
- > Ze maken stenen deuren voor hun holen.
- > Ze verstoppen zich tussen rotsen/koraal.
- > Ze verstoppen zich in holen/grotten/spletten/kleine plekjes.
- > Ze veranderen van kleur om onzichtbaar te worden (vermomming/camouflage).

Noem twee manieren waarop octopussen aan hun roofdieren ontsnappen.



1.



2.

VRAAG OP HOOG NIVEAU

Proces: eenvoudige conclusies trekken

Vlaams % correct: 47,6

Internationaal % correct: 56,4

Correcte antwoorden:

- > Ze hebben ronde lichamen.
- > Ze hebben acht lange armen.
- > Ze eten graag krabben en kleine vissen.

Welke beweringen over octopussen zijn waar volgens het artikel?
Duid alle antwoorden aan die juist zijn.

- | | |
|---|--------------------------|
| Ze hebben ronde lichamen. | <input type="checkbox"/> |
| Ze hebben acht lange armen. | <input type="checkbox"/> |
| Ze leven alleen in koude delen van de oceaan. | <input type="checkbox"/> |
| Ze eten graag krabben en kleine vissen. | <input type="checkbox"/> |
| Ze vangen hun voedsel met hun mond. | <input type="checkbox"/> |

VRAAG OP GEVORDERD NIVEAU

Proces: tekstevaluatie

Vlaams % correct: 39,6

Internationaal % correct: 41,9

Mogelijke correcte antwoorden:

- > Ja. Het werk van Squirt werd verkocht voor geld.
- > Nee. De auteur zet aanhalingstekens rond het woord kunst.

Vindt de schrijver dat Squirt goede schilderijen maakt?
Duid je keuze aan.

- Ja
- Nee

Geef één reden uit de tekst.



B. Voorbeeld 2 van een informatieve tekst

Haaien



De meeste mensen denken aan kaken en tanden als ze aan haaien denken. Veel haaien hebben inderdaad krachtige kaken en rijen scherpe tanden. Sommige haaien kunnen zo hard bijten dat ze dwars door een dik stuk staal gaan en ze hebben nooit gebrek aan nieuwe tanden. In de kaak van een haai zitten wel twintig rijen tanden achter elkaar. Als een haai een tand verliest of als er één afbreekt, schuift er een andere naar voren in de plaats. Bij sommige haaien worden de tanden één voor één gewisseld, terwijl bij andere een hele rij tegelijkertijd vervangen wordt.

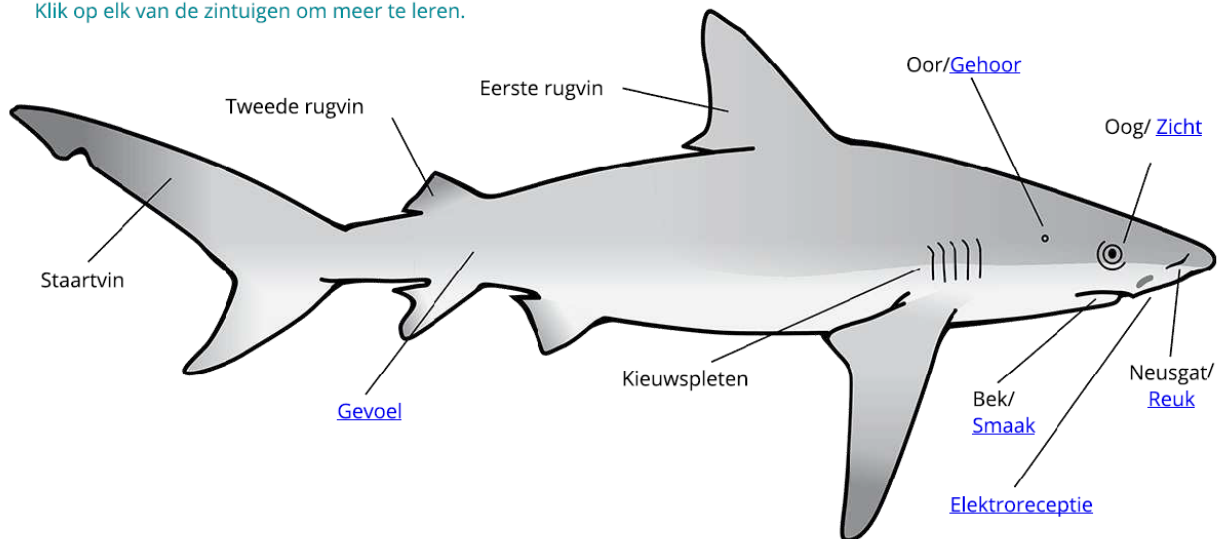
Op wat voor voedsel haaien jagen hangt af van waar en hoe ze leven. Sommige vangen piepkleine drijvende diertjes en plantjes in hun enorme bek. Sommige zijn snelle zwemmers die vissen vangen met hun scherpe, puntige tanden. Andere zoeken de kust af naar zeehonden, dolfinen en zeevogels. Veel haaien leven op de bodem van de oceaan en eten krabben en schaaldieren. Alle haaien eten andere dieren.

De tijgerhaai, met zijn sterke, scherpe tanden, eet alles wat hij kan doorslikken, met inbegrip van stukken voedsel, autonummerplaten en blikken verf. Zijn bijnaam is vuilnisbakhaai.

WAAROM HAAIEN ZULKE GOEDE JAGERS ZIJN

Een haai heeft uitstekende zintuigen, wat hem één van de beste jagers ter wereld maakt.

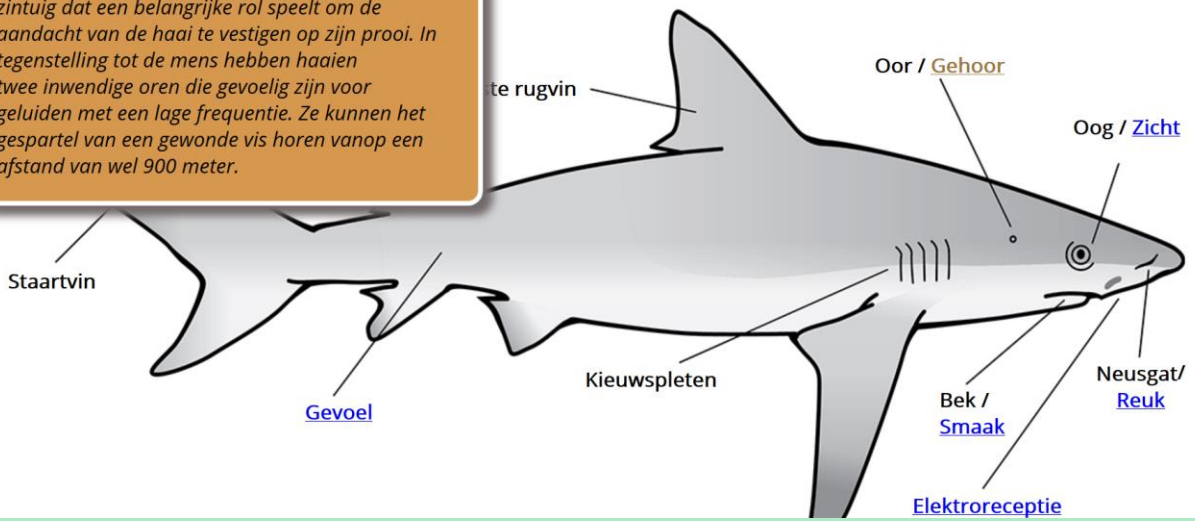
[Klik op elk van de zintuigen om meer te leren.](#)



Sluiten (X)

GEHOOR

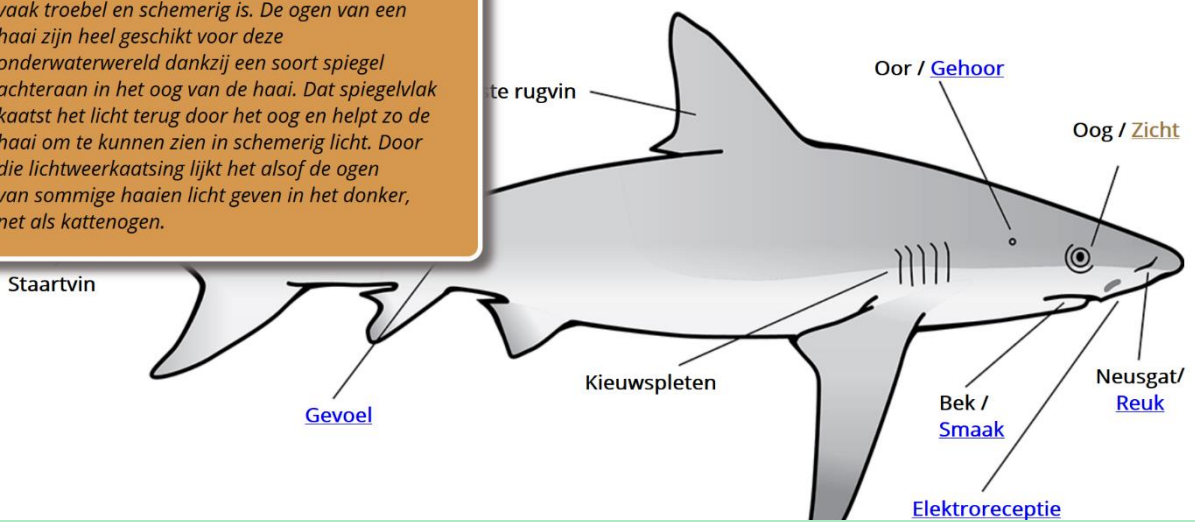
Omdat geluid in het water vijf keer sneller en verder gaat dan op het land, is het gehoor een zintuig dat een belangrijke rol speelt om de aandacht van de haai te vestigen op zijn prooi. In tegenstelling tot de mens hebben haaien twee inwendige oren die gevoelig zijn voor geluiden met een lage frequentie. Ze kunnen het gespartel van een gewonde vis horen vanaf een afstand van wel 900 meter.



Sluiten (X)

ZICHT

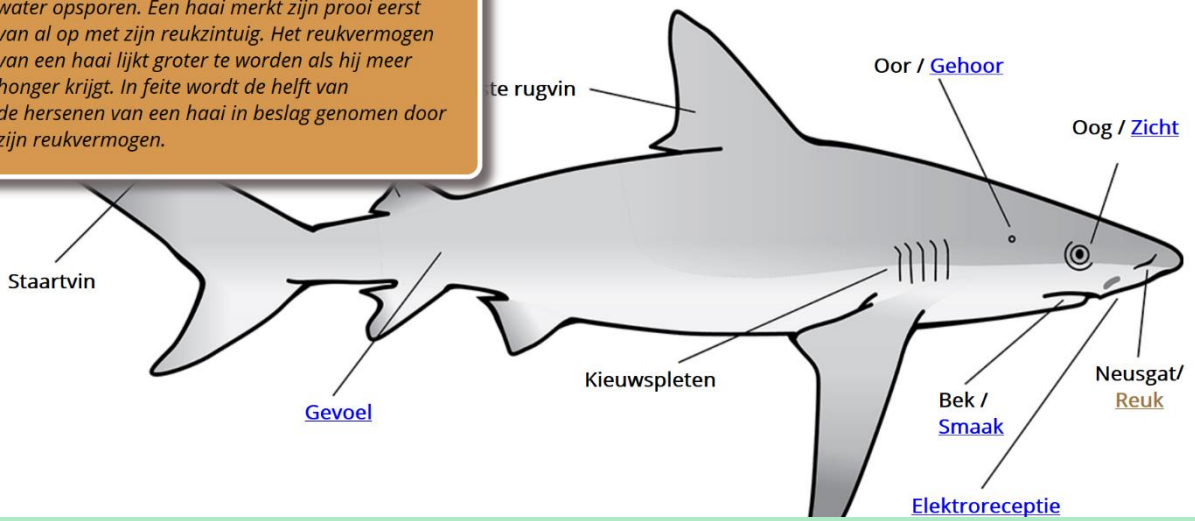
Het is moeilijk iets te zien onder het oceaanooppervlak omdat het water vaak troebel en schemerig is. De ogen van een haai zijn heel geschikt voor deze onderwaterwereld dankzij een soort spiegel achteraan in het oog van de haai. Dat spiegelvlak kaatst het licht terug door het oog en helpt zo de haai om te kunnen zien in schemerig licht. Door die lichtweerkaatsing lijkt het alsof de ogen van sommige haaien licht geven in het donker, net als kattenogen.



Sluiten (X)

REUK

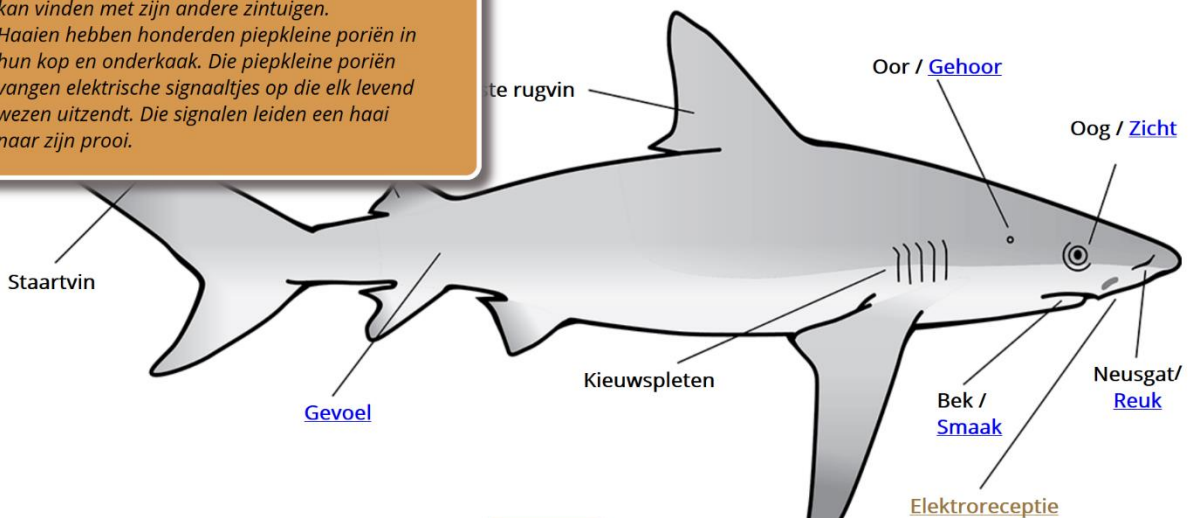
Haaien zijn net 'zwemmende neuzen' en kunnen zelfs piepkleine hoeveelheden bloed in het water opsporen. Een haai merkt zijn prooi eerst van al op met zijn reukzintuig. Het reukvermogen van een haai lijkt groter te worden als hij meer honger krijgt. In feite wordt de helft van de hersenen van een haai in beslag genomen door zijn reukvermogen.



Sluiten (X)

ELEKTRORECEPTIE

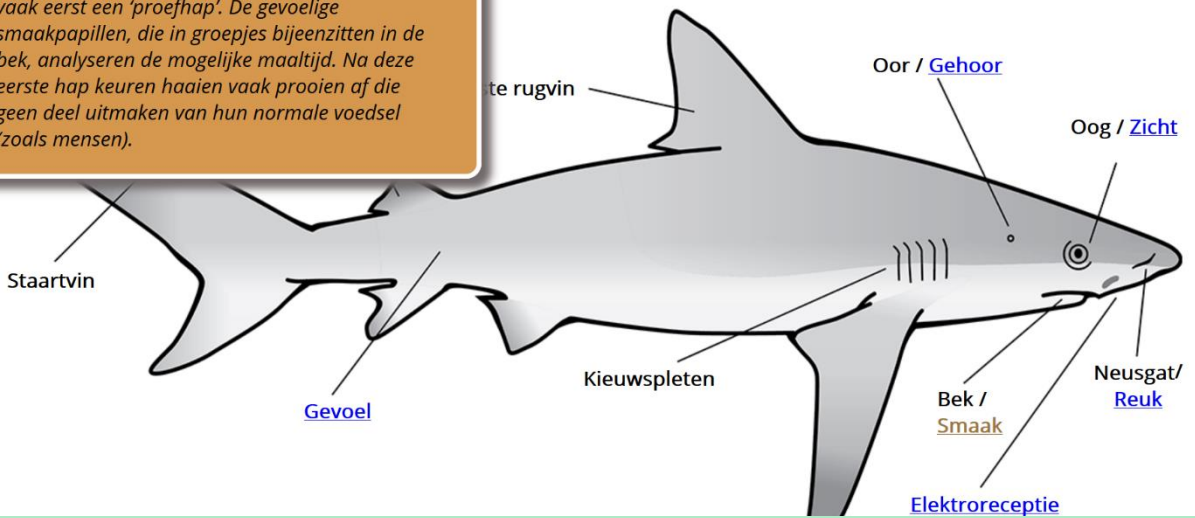
Dit 'zesde' zintuig is een hulpmiddel bij het opsporen van prooien die de haai niet gemakkelijk kan vinden met zijn andere zintuigen. Haaien hebben honderden piepkleine poriën in hun kop en onderkaak. Die piepkleine poriën vangen elektrische signaaltjes op die elk levend wezen uitzendt. Die signalen leiden een haai naar zijn prooi.



Sluiten (X)

SMAAK

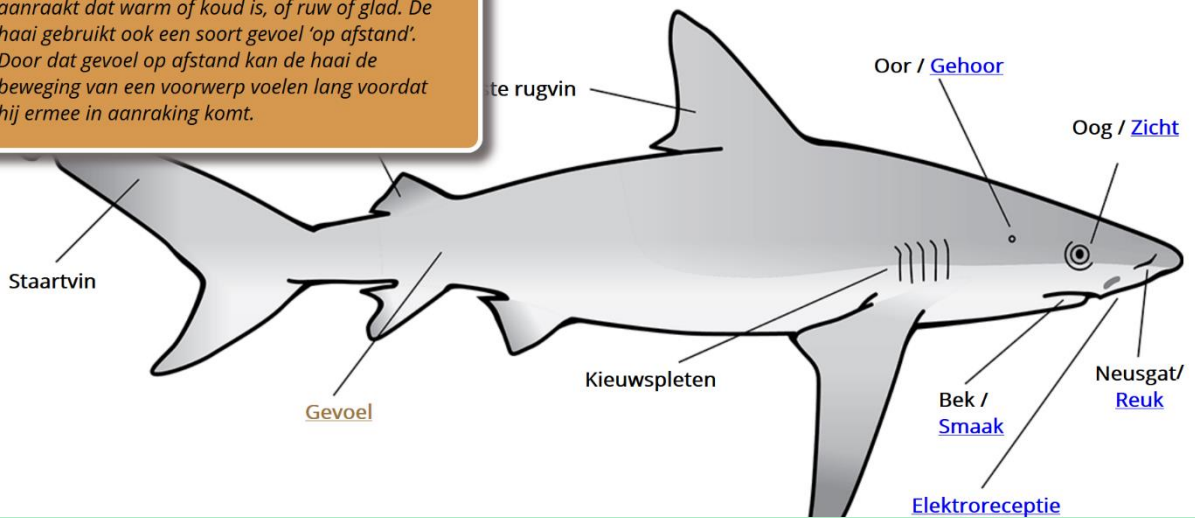
Haaien vertrouwen ook sterk op hun smaak. Voordat een haai iets opeet, neemt hij vaak eerst een 'proefhap'. De gevoelige smaakpapillen, die in groepjes bijeenzitten in de bek, analyseren de mogelijke maaltijd. Na deze eerste hap keuren haaien vaak prooien af die geen deel uitmaken van hun normale voedsel (zoals mensen).



Sluiten (X)

GEVOEL

Haaien hebben twee soorten gevoel. De ene soort is zoiets als het gevoel dat jij hebt als je iets aanraakt dat warm of koud is, of ruw of glad. De haai gebruikt ook een soort gevoel 'op afstand'. Door dat gevoel op afstand kan de haai de beweging van een voorwerp voelen lang voordat hij ermee in aanraking komt.



SOORTEN HAAIEN

Er zijn ongeveer 450 soorten haaien bekend en wetenschappers denken dat er misschien nog meer soorten zijn die nog niet ontdekt zijn. Hieronder lees je iets over drie verschillende soorten haaien.



Walvishaai

Dit is de grootste haaiensoort en de grootste vis van de oceaan. Hij kan wel 18 meter lang worden en 20 ton wegen. Dat zijn de afmetingen van een enorme vrachtwagen met oplegger! Ondanks zijn afmetingen is de walvishaai ongevaarlijk voor mensen. De walvishaai dankt zijn naam aan het feit dat hij zich, net als een walvis, filterend voedt. Dit betekent dat hij zijn 2 meter grote bek opent en plankton en kleine visjes filtert uit duizenden tonnen zeewater.



Hamerhaai

De hamerhaai is één van de vreemdste uitziende vissen in de zee. Zijn brede, platte snuit ziet er echt uit als de kop van een hamer. Zijn ogen, neusgaten en elektroreceptoren zitten aan de zijkanten van deze 'hamerkop'. Door zijn kop heen en weer te bewegen, krijgt de haai meer informatie over zijn omgeving. Er zijn 9 soorten hamerhaaien en ze variëren in lengte van 1 tot 6 meter. De meeste hamerhaaien leven alleen en eten vis, ook andere haaien!

Grote witte haai

De grote witte haai is één van de bekendste haaiensoorten. Hij heeft 50 tanden en ze zijn groter dan alle andere haaietanden - wel 6 centimeter lang! Hij gebruikt die tanden om vooral zeeleeuwen en zehonden te eten. De grote witte haai is de op twee na grootste haaiensoort en wordt zo'n 6 meter lang. Ze hebben een warm lichaam, wat niet betekent dat ze warmbloedig zijn. Het betekent dat hun lichaamstemperatuur hoger is dan het water om hen heen, waardoor ze meer energie krijgen om sneller te zwemmen.



Dit toetsblok wordt door de IEA omschreven als gemiddeld qua moeilijkheidsgraad. Onder hoofding 6.3.2 beschrijven we vier opgaven die bij deze tekst horen.

Schitterend Stro

Door Daniel Pennac

Zwarte Vlam had zeven jonge wolfjes. Vijf van de welpen hadden dezelfde roestrode kleur als de ogen van hun moeder. Zij werden de Roodvachten genoemd. Het zesde welpje, Blauwe Wolf, had een vacht zo blauw als bevroren water. Het zevende, een klein geel wolvinnetje, was net een straal van goud. Het deed pijn aan je ogen als je naar haar keek. Haar broertjes noemden haar Schitterend Stro.

De welpen groeiden op tot jonge wolven. Maar ze hadden nog nooit een mens gezien. Tenminste, niet van dichtbij. Ze bekeken de mensen vanaf de top van de hoogste heuvel. Ze konden zien dat ze op twee benen rondliepen. Maar hoe zagen ze er van dichtbij uit?

Hun moeder vertelde hen verhalen over de mensen, die ze niet altijd begrepen. Op een keer vertelde ze hen: "Een mens is een verzamelaar."

Als jager was Schitterend Stro een klasse apart. Ze was sneller dan de Roodvachten. Ze kon beter zien en horen dan Zwarte Vlam en haar snuit was gevoeliger dan die van Blauwe Wolf.

Ze kon ineens stilstaan met haar neus in de lucht en zeggen: "Daar zit een muis!"

"Waar?", vroegen de Roodvachten.

"Daar!" Ze wees dan naar een plek driehonderd meter verder. Als ze daar aankwamen, vonden ze de muis, verstopt onder de grond.

De Roodvachten waren verbaasd. "Hoe heb je dat geraden?"

"Mijn neus", antwoordde ze dan.

In de zomer, als ze op eenden aan het jagen waren, zwommen de Roodvachten geruisloos naar hun prooi. Slechts het topje van hun neus stak boven het water uit. Gewoonlijk vlogen de eenden vlak voor hun neus weg. Schitterend Stro wachtte op de oever van de rivier, plat als een kat in het gele gras. De eenden vlogen moeizaam op, scherend over het water. Als de dikste eend over haar kop vloog - actie!

"Hoe heb je dat voor elkaar gekregen?", vroegen de Roodvachten.

"Mijn ogen!", antwoordde Schitterend Stro dan.

Haar poten waren zo snel dat ze zelfs hazen kon vangen - iets wat geen enkele wolf ooit was gelukt.

Maar toch miste Schitterend Stro soms de eenvoudigste kansen. Wanneer ze een muis, oud hert achtervolgde, kon ze ineens afgeleid worden door een vogel die boven haar vloog. Omhoog kijkend viel ze dan over haar eigen poten en gierde van het lachen terwijl ze over de grond rolde.

"Je neemt nooit iets serieus", klaagde Blauwe Wolf op een dag.

"En jij ziet nooit ergens de grappige kant van", antwoordde ze.

Haar antwoord beviel Blauwe Wolf niet. "Waarom lach je zo veel, Schitterend Stro?"

Ze keek Blauwe Wolf recht in de ogen en antwoordde: "Omdat ik me verveel. Er gebeurt nooit iets, er verandert nooit iets!"



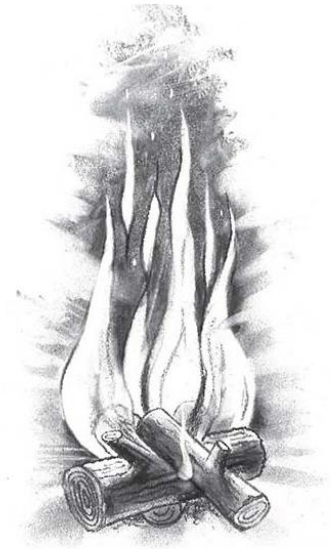
Omdat Schitterend Stro zich verveelde, wilde ze eens iets nieuws zien. Ze wilde zien hoe mensen er van dichtbij uitzagen.

Op een nacht kreeg ze haar kans. Een groepje jagers zat de wolvenfamilie op de hielen. De jagers hadden hun kamp opgeslagen in een wei niet ver van het hol. Schitterend Stro kon de rook van hun kampvuren ruiken. Ze kon zelfs het droge hout horen knisperen.

Dit is mijn kans, ik ga, zei ze tegen zichzelf. Ik ben voor zonsopgang weer terug. Eindelijk krijg ik te zien hoe ze eruit zien. Ik zal iets te vertellen hebben dat het leven voor iedereen interessanter zal maken.

Ze was een uur weg toen Blauwe Wolf wakker werd. Die voelde dat er iets niet klopte. Hij raadde het meteen.

Ik moet haar inhalen, dacht hij. Maar het lukte hem niet om haar op tijd in te halen.



Toen hij bij het jagerskamp aankwam, zag hij in het licht van het vuur mannen rond een net dansen dat aan een boom hing, vastgemaakt met een dik touw. In het net zat Schitterend Stro, woedend met haar tanden knarsend. Onder het net sprongen honden op en neer van opwinding.

Als ik het touw doorbijt, dacht Blauwe Wolf, valt het net midden tussen die honden. Zij is te snel voor hen en we zullen ontsnappen. Hij moest over de vuren springen, iets wat wolven niet graag doen. Maar het was de enige manier en het moest snel gebeuren. Er was geen tijd om bang te zijn. Hij moest hen verrassen.

Hij was al hoog in de lucht, boven de vlammen, boven de mannen en boven het net. Hij scheurde het touw met één ruk van zijn tanden doormidden en schreeuwde: "Rennen, Schitterend Stro!"

De mannen en hun honden stonden nog steeds in de war omhoog te kijken naar de nachtelijke hemel.

Schitterend Stro aarzelde. "Het spijt me, Blauwe Wolf, ik..."

Daarna brak de hel los. Blauwe Wolf joeg twee honden de vlammen in. "Ren weg en zorg voor het gezin!"

Blauwe Wolf zag Schitterend Stro een enorme sprong nemen. Toen verdween ze in de nacht.

Er was geen tijd om feest te vieren. Vlak voor hem stond een man met een dikke tak te zwaaien. De klap kwam als een schok. Blauwe Wolf dacht dat zijn kop uit elkaar spatte. Toen was er duisternis gevuld met sterren en hij draaide rond en viel.

Toen hij wakker werd, was hij helemaal alleen. Hij was in een dierentuin terechtgekomen, omringd door dieren die hij niet kende en die ook in kooien zaten.

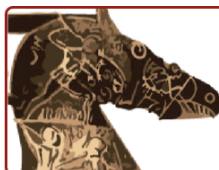
"Een mens is een verzamelaar."

Nu begreep hij wat de woorden van zijn moeder betekenden.



Dit toetsblok wordt door de IEA omschreven als eerder moeilijk. Onder hoofding 6.3.1 beschrijven we voor elk leesproces een opgave die bij deze tekst hoort.

D. Voorbeeld van een ePIRLS-tekst



In dit klasproject ga je een online onderzoek doen over de oude stad Troje.

Volgende →

http://google.be/?legende+van+troje

Google

Google

Legende van Troje

[Het maken van Troje \(film\)](#)
[filmsinovervloed.be/makenvantroje_\(film\)](http://filmsinovervloed.be/makenvantroje_(film))
Troje is een epische oorlogsfilm uit 2004. Schrijver David Benioff legt uit hoe hij zich baseerde op het verhaal van de legende...

[Het verhaal van Troje: Het oude Griekenland voor kinderen](#)
www.hvvt.org
Een legende vertelt over een oude stad die Troje heette. Gedurende vele jaren leefden de mensen van Troje (gekend als Trojanen)...

[Warriors: Legendes van Troje brengt twee fantastische trailers uit](#)
www.greatgames.com/.../strijders-legendes-troje-brengt-twee-fan...
Speel de fantastische nieuwe game Warriors: Legendes van Troje! Volg Achilles op zijn tocht om wraak te nemen...

[Industrieel Bedrijf Troje](#)
www.industrieelbedrijftroje.be/overons
Industrieel Bedrijf Troje werd opgericht in 1983. Onze naam verwijst naar de eeuwenoude legende...

Google en het Google-logo zijn gedeponeerde handelsmerken van Google Inc., gebruikt met toestemming.

Het verhaal van Troje

Troje uit de legende

De oorlog

Het plan

Zoeken naar Troje

Troje uit de legende

De legende vertelt over een eeuwenoude stad die Troje heette. In de oudheid waren de meeste steden omringd door grote muren om de burgers binnenin te beschermen. De enige manier om in en uit de stad te geraken was door poorten in de muur. Deze poorten hadden grote sloten en werden altijd zwaar bewaakt. Troje had heel hoge, stevige muren.



De beste Europese reizen

[Boek nu!](#)

Het verhaal van Troje

Troje uit de legende

De oorlog

Het plan

Zoeken naar Troje

De oorlog

De mensen van Troje (gekend als Trojanen) waren al jarenlang in oorlog met een leger uit Griekenland. Het Griekse leger geraakte niet voorbij de muren, maar de Trojanen konden hen ook niet verdrijven. Jaar na jaar vochten ze, en jaar na jaar won geen van beide kanten.



De beste Europese reizen

[Boek nu!](#)

Het verhaal van Troje

Troje uit de legende

De oorlog

Het plan

Zoeken naar Troje

Het plan

Op een dag bedacht de Griekse generaal een plan. Hij kondigde aan dat hij de oorlog beëindigde en dat zijn leger terugkeerde naar huis. Als symbool voor de nieuwe vrede bood hij de Trojanen een geschenk aan: een reusachtig houten paard. Daarna zeilden hij en zijn soldaten in de richting van hun thuis. Opgelucht sleepten de mensen van Troje het gigantische houten paard hun stad in en vierden ze feest.



In het midden van die nacht kropen dertig Griekse soldaten die zich in het houten paard verstopt hadden, naar buiten en openden ze een van de poorten. Aan de andere kant wachtten de Griekse generaal en zijn soldaten die in het donker teruggevaren waren. De onwetende slapende burgers van Troje hadden geen kans en de stad werd volledig vernield.

Het verhaal van Troje

Troje uit de legende

De oorlog

Het plan

Zoeken naar Troje

Zoeken naar Troje

De legende van Troje raakte ongeveer 2800 jaar geleden bekend dankzij een dichter genaamd Homerus. Al honderden jaren vragen mensen zich af of het verhaal van Troje waar gebeurd is. Als dat zo is, zou het mogelijk zijn om sporen van de stad te vinden.

Vandaag denken archeologen dat een oude stad die gevonden werd, Troje zou kunnen zijn. Archeologen bestuderen hoe mensen in het verleden leefden door te zoeken naar overblijfselen van gebouwen, gereedschap en aardewerk. Veel mensen geloven nu dat de legende van Troje waar gebeurd zou kunnen zijn.

De beste Europese reizen

Boek nu!





Wat is een archeoloog? >

Weten waar te graven >

Rechthoekige gaten >

BREIN-
SPELLETJES
VOOR ELKE
LEEFTIJD



LEES MEER >

KINDERSITE: ARCHEOLOGIE

Wat is een archeoloog?

Archeologen zijn zoals schattenjagers, maar in de plaats van naar goud en juwelen te zoeken, graven ze naar [fossielen](#), [artefacten](#) en de overblijfselen van gebouwen.

Archeologen moeten net zoals detectives voorzichtig en slim zijn. Ze zoeken naar aanwijzingen die tonen hoe mensen van lang geleden leefden terwijl ze ervoor zorgen dat ze het bewijsmateriaal niet beschadigen.

Archeologen zijn ook wetenschappers. Hun kennis over stenen, botten, zaden en aarde helpt hen om te begrijpen hoe oud de omgeving van een gebied is.



Wat is een archeoloog? >

Weten waar te graven >

Rechthoekige gaten >

BREIN-
SPELLETJES
VOOR ELKE
LEEFTIJD



LEES MEER >

KINDERSITE: ARCHEOLOGIE



Weten waar te graven

Oude boeken en kaarten kunnen nuttig zijn om te bepalen waar te graven, maar niet als de plaatsen heel oud zijn. Archeologen weten dat mensen altijd in de buurt van voedselbronnen moesten zijn om te overleven. Plaatsen dichtbij rivieren met goede grond zijn goede startpunten. Archeologen bestuderen ook het landschap op zoek naar hobbels of kleine heuvels die er vreemd uitzien of er niet thuis lijken te horen.

De dingen die archeologen onder de grond vinden, werden duizenden jaren niet aangeraakt en bedekt met zand, aarde en bladeren. Soms worden nieuwe steden gebouwd op de overblijfselen van oude steden. Hoe dieper archeologen graven, hoe ouder de dingen zijn die ze vinden.



Wat is een archeoloog? >

Weten waar te graven >

Rechthoekige gaten >

**BREIN-
SPELLETJES
VOOR ELKE
LEEF TIJD**



LEES MEER >>

KINDERSITE: ARCHEOLOGIE



Rechthoekige gaten

Archeologen verdelen het terrein in een raster met rechthoekige vakken en graven dan rechthoekige gaten. Door de rasterinformatie op te schrijven weten archeologen altijd de precieze locatie en positie van al wat ze vinden nadat het uit de grond gehaald is. Deze manier van organiseren helpt hen om bij te houden waar ze elke ontdekking doen. Het helpt hen ook om uit te zoeken hoe gebroken stukjes bij elkaar passen.

Troje blootleggen

Stad uit de legende?

Opgraving in Hissarlik

Beschadigde overblijfselen

9 lagen

Stad uit de legende?



Hissarlik is de naam van een heuvel aan de kust van de Egeïsche Zee. In 1822 publiceerde Charles Maclaren, een Schotse journalist en wetenschapper, een boek dat beweerde dat Hissarlik de plaats van de legendarische stad Troje zou kunnen zijn.

GRIEKENLAND
ONTDEKKEN
op een jacht met
Droomzeiltochten

LEES MEER >>





Troje blootleggen

Stad uit de legende?

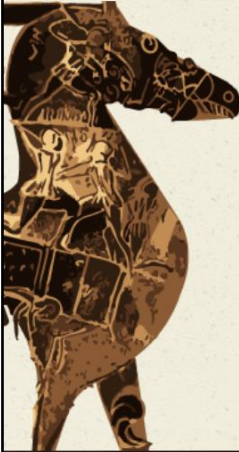
Opgraving in Hissarlik

Beschadigde overblijfselen

9 lagen

Opgraving in Hissarlik

Heinrich Schliemann, een Duitse zakenman, las het boek van Maclaren en betaalde voor een enorme archeologische opgraving in Hissarlik. De werkmannen vonden overblijfselen van gebouwen net onder de oppervlakte. Maar Schliemann dacht dat deze overblijfselen niet oud genoeg waren om Troje te zijn. Daarom gaf Schliemann zijn werkmannen de opdracht om te blijven graven, zonder veel zorg, doorheen vele lagen met overblijfselen van gebouwen tot ze de diepste laag bereikt hadden. Hier legden de werkmannen de overblijfselen van een oude stad bloot en vonden ze een schat met goud en juwelen.



GRIEKENLAND
ONTDEKKEN
op een jacht met
Droomzeiltochten

LEES MEER »



Troje blootleggen

Stad uit de legende?

Opgraving in Hissarlik

Beschadigde overblijfselen

9 lagen

Beschadigde overblijfselen

Veel archeologen waren boos op Schliemann omwille van de methodes die hij had gebruikt. Ze dachten dat de gebouwen in de bovenste lagen ook belangrijk waren en de werkmannen van Schliemann hadden ze zwaar beschadigd.

Later keerde Wilhelm Dorpfeld, de assistent van Schliemann bij de opgraving, terug naar het Hissarlik-terrein en bestudeerde hij aandachtig wat nog overbleef van alle lagen. Hij ontdekte dat elke laag ooit een stad was op een verschillend tijdstip in de geschiedenis. In totaal waren er niet één maar negen steden geweest!



GRIEKENLAND
ONTDEKKEN
op een jacht met
Droomzeiltochten

LEES MEER »



Troje blootleggen

Stad uit de legende?

Opgraving in Hissarlik

Beschadigde overblijfselen

9 lagen

9 lagen

Dorpfeld dacht dat de stad op laag 6 het Troje uit de legende was omwille van de hoge, stevige muren. De stad op laag 1 waar Schliemann de schat vond, was meer dan 1000 jaar ouder dan de stad die vermoedelijk het Troje uit de legende was.

Klik op een laag voor meer informatie.

Laag 9

Laag 8

Laag 7

Laag 6

Laag 5

Laag 4

Laag 3

Laag 2

Laag 1

GRIEKENLAND
ONTDEKKEN
op een jacht met
Droomzeiltochten

LEES MEER »



9 lagen

Dorpfeld dacht dat de stad op laag 6 het Troje uit de legende was omwille van de hoge, stevige muren. De stad op laag 1 waar Schliemann de schat vond, was meer dan 1000 jaar ouder dan de stad die vermoedelijk het Troje uit de legende was.

Klik op een laag voor meer informatie.

Laag 9

Laag 8

Laag 7

Laag 6

Laag 5

Laag 4

Laag 3

Laag 2

Laag 2: ongeveer 4500 jaar geleden



Laag 1

GRIEKENLAND
ONTDEKKEN
op een jacht met
Droomzeiltochten

LEES MEER »



Dit toetsblok wordt door de IEA omschreven als eerder moeilijk.
Selectie van voorbeeldopgaven:

VRAAG OP LAAG NIVEAU

Proces: eenvoudige conclusies trekken

Vlaams % correct: 89,2

Internationaal % correct: 86,6

Correct antwoord: om de inwoners te beschermen



Juf Webster

Laten we beginnen met 'Google' te gebruiken om op het internet op te zoeken.

1.

Kijk naar de Google-zoekresultaten aan de linkerkant.



Leerling

Klik op de link waarvan je denkt dat die je het meeste zal vertellen over de legende van Troje.

2.

Waarom had de stad Troje hoge muren?



Leerling

OPSLAAN

VRAAG OP MIDDELMATIG NIVEAU

Proces: expliciet vermelde informatie vinden

Vlaams % correct: 75,7

Internationaal % correct: 77,8

Correct antwoord: C



Juf Webster

Klik nu op de knop '9 lagen'.

16.

Wanneer bestond de stad in laag 2?



Leerling

- ongeveer 4000 jaar geleden
- ongeveer 4200 jaar geleden
- ongeveer 4500 jaar geleden
- ongeveer 5000 jaar geleden

OPSLAAN

VRAAG OP HOOG NIVEAU

Proces: tekstinterpretatie

Vlaams % correct: 65,9

Internationaal % correct: 61,6

Correct antwoord: B



Juf Webster

Klik nu op de knop 'Opgraving in Hissarlik'.

13.

Welk archeologisch feit had Schliemann goed begrepen?



Leerling

- Graaf voorzichtig om wat je vindt te beschermen.
- Hoe dieper je graaft, hoe ouder de artefacten zijn.
- Hou de exacte locatie van de artefacten die je ontdekt goed bij.
- Stenen en aarde tonen hoe oud het gebied is.

H OPSLAAN

VRAAG OP GEVORDERD NIVEAU

Proces: tekstevaluatie

Vlaams % correct: 36,7

Internationaal % correct: 44,6

Mogelijke correcte antwoorden:

- > De methoden van Schliemann veroorzaakten schade.
- > Schliemann groef zonder voorzichtigheid.
- > Schliemann vernietigde restanten.
- > Andere archeologen waren boos op Schliemann.



Juf Webster

Klik nu op de knop 'Beschadigde overblijfselen'.

14.

De schrijver denkt dat Schliemann onzorgvuldig te werk ging. Leg uit hoe de schrijver dit aantoon.



Leerling

H OPSLAAN

Bijlage 2: annotaties

| Annotaties | Toelichting |
|------------|--|
| ⌘ | Deze landen namen één jaar later deel aan PIRLS (wave 3). |
| 1 | De doelpopulatie van deze landen omvat niet de volledige internationale doelpopulatie. |
| 2 | Deze landen voldoen niet aan de steekproefcriteria van de IEA omdat ze een uitsluitingspercentage van 5 tot 10% hebben. |
| 3 | Deze landen voldoen niet aan de steekproefcriteria van de IEA omdat ze een uitsluitingspercentage van meer dan 10% hebben. |
| † | Deze landen voldoen enkel aan de responscriteria van de IEA dankzij het inschakelen van vervangscholen. |
| ≡ | Deze landen hebben een te lage responsgraad en voldoen daardoor niet aan de responscriteria van de IEA (zelfs na het inschakelen van vervangscholen). |
| ψ | Het percentage leerlingen met een vaardigheid die te laag is om te schatten bedraagt 15% tot 25% bij deze landen. De betrouwbaarheid van die schatting komt daardoor in het gedrang. |
| ⌘ | Het percentage leerlingen met een vaardigheid die te laag is om te schatten bedraagt meer dan 25%. De betrouwbaarheid van die schatting komt daardoor in het gedrang. |
| + | Deze landen namen in 2016 enkel deel aan PIRLS Literacy. |
| ± | Deze landen namen in 2016 deel aan twee versie van PIRLS: de reguliere versie van PIRLS 2016 en PIRLS Literacy. |
| r | Voor deze landen zijn er data beschikbaar voor minstens 70% en maximaal 85% van de leerlingen. |
| s | Voor deze landen zijn er data beschikbaar voor minstens 50% en maximaal 70% van de leerlingen. |
| x | Voor deze landen zijn er data beschikbaar voor minstens 40% en maximaal 50% van de leerlingen. |
| y | Voor deze landen zijn er data beschikbaar voor minder dan 40% van de leerlingen. |
| ~ | Er zijn onvoldoende data om een resultaat te rapporteren. |
| - | Er zijn geen vergelijkbare data beschikbaar. |

Bijlage 3: gebruikte variabelen

| HOOFDSTUK | FIGUUR | RESPONDENT | ITEMCODE IEA | VRAAGSTELLING | |
|---|---------|--------------|--------------|--|---|
| 7.1.1. Basisgeletterdheid bij de start in het eerste leerjaar | 34 | Ouder | ASBH07A | Hoe goed kon uw kind de volgende dingen toen hij/zij startte in het eerste leerjaar? | Could Do Early Literacy Tasks When Beginning Primary School (ASDHELT) |
| | | | ASBH07B | De meeste letters van het alfabet herkennen | |
| | | | ASBH07C | Enkele woorden lezen | |
| | | | ASBH07D | Zinnen lezen | |
| | | | ASBH07E | Een verhaaltje lezen | |
| | | | ASBH07G | Letters van het alfabet schrijven | |
| | | | ASBH07G | Andere woorden dan de eigen naam schrijven | |
| | 35 | Schoolleider | ACBG13 | Hoeveel procent van de leerlingen in uw school vertoont basisgeletterdheid (bv. kan letters van het alfabet schrijven of zelfs zinnen schrijven) wanneer zij aan het eerste leerjaar beginnen? | |
| 7.1.2. Voorschoolse activiteiten die de geletterdheid kunnen bevorderen | 36 | Ouder | ASBH01A | Voordat uw kind aan het eerste leerjaar begon, hoe vaak deed u of iemand anders in uw gezin de volgende activiteit met hem/haar? | Home Early Literacy Activities Before Primary School (ASDHELA) |
| | | | ASBH01B | Boeken lezen | |
| | | | ASBH01C | Verhalen vertellen | |
| | | | ASBH01D | Liedjes zingen | |
| | | | ASBH01E | Spelen met 'alfabetspeelgoed' (bv. blokken met de letters van het alfabet op) | |
| | | | ASBH01F | Praten over de dingen die u heeft gedaan | |
| | | | ASBH01G | Praten over de dingen die u heeft gelezen | |
| | | | ASBH01H | Woordspelletjes spelen | |
| | | | ASBH01I | Letters of woorden schrijven | |
| | | | ASBH01I | Etiketten en borden luidop lezen | |
| 7.2.1. Boeken thuis | 37 & 39 | Ouder | ASBH12 | Hoeveel boeken zijn er ongeveer bij u thuis? (Tel elektronische boeken, tijdschriften, kranten of kinderboeken <u>niet</u> mee). | |

| | | | | |
|---|---------|--------------|---------|--|
| | 38 & 40 | Ouder | ASBH13 | Hoeveel <u>kinder</u> boeken zijn er ongeveer bij u thuis? (Tel elektronische kinderboeken, tijdschriften of schoolboeken <u>niet</u> mee). |
| 7.2.2. Leesplezier en -frequentie van de ouders | 41 | Ouder | ASBH11A | Ik lees alleen wanneer het moet |
| | | | ASBH11B | Ik praat graag met anderen over wat ik lees |
| | | | ASBH11C | Ik lees graag in mijn vrije tijd |
| | | | ASBH11D | Ik lees enkel wanneer ik informatie nodig heb |
| | | | ASBH11E | Lezen is een belangrijke activiteit bij mij thuis |
| | | | ASBH11F | Ik zou graag meer tijd hebben om te lezen |
| | | | ASBH11G | Ik lees graag |
| | | | ASBH11H | Lezen is één van mijn favoriete hobby's |
| | | | ASBH10 | Hoe vaak leest u thuis voor uw plezier? |
| | 42 | Ouder | ASBH10 | Hoe vaak leest u thuis voor uw plezier? |
| | 43 | Ouder | ASBH09 | Hoeveel tijd besteedt u, in een doorsneeweek, <u>voor uzelf</u> aan lezen thuis? Tel boeken, tijdschriften en kranten, alsook dingen voor het werk (zowel gedrukt als elektronisch leesmateriaal) mee. |
| 7.2.3. Thuistaal | 44 | Leerling | ASBG03 | Hoe vaak spreek je thuis Nederlands? (met 'Nederlands' bedoelen we ook alle dialecten van het Nederlands, zoals West-Vlaams of Antwerps) |
| 7.3.1. Boeken in de klas en op school | 45 | Schoolleider | ACBG07A | Heeft uw school een schoolbibliotheek? |
| | 46 | Leerkracht | ATBR13A | Heeft u een bibliotheek of een leeshoek in uw klaslokaal? |
| | / | Leerkracht | ATBR13D | Hoe vaak geeft u de leerlingen in deze klas tijd om gebruik te maken van de klasbibliotheek of leeshoek? |
| | / | Leerkracht | ATBR13E | Kunnen de leerlingen boeken lenen uit de klasbibliotheek of leeshoek om mee naar huis te nemen? |
| | / | Schoolleider | ACBG07C | Kunnen leerlingen materialen lenen uit de schoolbibliotheek (gedrukt of digitaal) om mee naar huis te nemen? |
| | / | Schoolleider | ACBG07B | Hoeveel (gedrukte) boeken met verschillende titels telt uw schoolbibliotheek <u>ongeveer</u> (tijdschriften en bladen niet meegerekend)? |

Parents Like Reading
(ASDHPLR)

| | | | | |
|--|----|--------------|--|--|
| 7.3.2. Activiteiten om de leerlingen aan te zetten tot lezen | 47 | Schoolleider | ACXG15A ACXG15B ACXG15D ACXG15E ACXG15F ACXG15G | Hoe vaak neemt uw school de volgende initiatieven om de leerlingen aan te zetten tot lezen? Bibliotheekbezoek Het laten leveren van een boekenkoffer Kwartierlezen, recreatieve lesuurtjes, vrij lezen of aanverwante initiatieven Deelname aan externe leesinitiatieven zoals de jeugdboekenweek, gedichtendag, wedstrijden die verband houden met lezen of boeken Bijwonen of organiseren van auteurs- of illustratorlezingen Tutorlezen |
| 7.3.3. Tekort aan middelen en personeel | 48 | Schoolleider | ACBG10AA ACBG10AB ACBG10AC ACBG10AD ACBG10AE ACBG10AF ACBG10AG ACBG10AH ACBG10AJ ACBG10BA ACBG10BB ACBG10BC ACBG10BD | In welke mate wordt het onderwijs in uw school belemmerd door een gebrek aan of een tekort in één van de volgende zaken? Onderwijsmateriaal (bv. handboeken) Schoolbenodigdheden (bv. papier, schrijfgerei) Schoolgebouwen en -terreinen Verwarming en verlichting Leerruimtes (bv. klaslokalen) Personeel dat voldoende competent is in ICT Technologische voorzieningen om het lesgeven te ondersteunen (bv. interactieve smartboards) Technologische voorzieningen om leerlingen te ondersteunen bij het leren en zich uitdrukken Internetverbinding Leerkrachten met een specialisatie in leesonderwijs Computersoftware/applicaties voor leesonderwijs Bibliotheekmaterialen (boeken, e-boeken, tijdschriften, enz.) Materiaal voor leesinstructie (bv. tekstboeken of leesseries) |

| | | | | | |
|--|----|--------------|--|--|---|
| 7.3.4. Vertrouwen in en gerichtheid op academisch succes | 49 | Schoolleider | ACBG11A ACBG11B ACBG11C ACBG11D ACBG11E ACBG11F ACBG11G ACBG11H ACBG11I ACBG11J ACBG11K ACBG11L | Hoe schat u de volgend zaken in uw school in? De mate waarin leerkrachten de leerplandoelen van de school kennen De mate waarin leerkrachten het leerplan succesvol realiseren De verwachtingen van leerkrachten m.b.t. leerresultaten van leerlingen Het vermogen van leerkrachten om leerlingen te inspireren De samenwerking tussen directie (incl. beleidsondersteuners, zorgcoördinatoren, enz.) en leerkrachten omtrent het plannen van lessen Betrokkenheid van ouders bij schoolactiviteiten Engagement van ouders om ervoor te zorgen dat leerlingen bereid zijn om te leren Verwachtingen van ouders m.b.t. leerresultaten van leerlingen Steun van ouders m.b.t. leerresultaten van leerlingen De wil van leerlingen om het goed te doen op school De bekwaamheid van leerlingen om te bereiken wat de school van hen verwacht Respect van leerlingen voor klasgenoten die uitmuntende resultaten behalen | School Emphasis on Academic Success (ACDGEAS) |
| | 50 | Leerkracht | School Emphasis on Academic Success (ATDGEAS) (analoog aan de versie voor de schoolleider) | | |
| 7.4.1. Opleiding en ervaring | / | Leerkracht | ATBG04 | Wat is het hoogste opleidingsniveau dat u voltooid heeft? | |
| | 51 | Leerkracht | ATBG05BA ATBG05BC ATBG05BF | In welke mate heeft u tijdens uw studies of opleiding de volgende onderwerpen bestudeerd? Nederlandse taal Leesonderwijs of -pedagogiek Theorie m.b.t. lezen | |
| | 52 | Leerkracht | ATBG07AA ATBG07AB | Heeft u in de afgelopen twee jaar deelgenomen aan formele professionaliseringsactiviteiten specifiek gericht op begrijpend lezen (bv. workshops, seminars, studiedagen)? Onderwijzen van begrijpend-leesvaardigheden of -strategieën Integreren van geletterdheid in het curriculum | |

| | | | | |
|--|----------|--------------|--|---|
| | | | ATBG07AC ATBG07AD ATBG07AE ATBG07AF ATBG07AG | Rekening houden met de talige noden van leerlingen in begrijpend leesonderwijs Integreren van technologie in de begrijpend leesinstructie Instructie gerelateerd aan digitale geletterdheid Differentiatie van instructie op basis van de behoeften en interesses van leerlingen Beoordelen van de begrijpend leesvaardigheden van leerlingen |
| | 53 | Leerkracht | ATBG01 | Hoeveel jaar zal u op het einde van dit schooljaar in totaal hebben lesgegeven? |
| 7.4.2. Lestijd voor taal en begrijpend lezen | Tabel 11 | Leerkracht | ATBR04 ATBR05 | Hoeveel tijd besteedt u in een doorsneeweek aan lessen Nederlands en/of andere taalactiviteiten m.b.t. het Nederlands met de leerlingen in deze klas? Ongeacht of u al dan niet formeel (in het lessenrooster) tijd gepland heeft voor leesonderwijs, hoeveel tijd besteedt u in een doorsneeweek aan leesonderwijs en/of leesactiviteiten met de leerlingen in deze klas? |
| | | Schoolleider | ACBG06B | "Wat is de totale lesduur op een gemiddelde volledige lesdag (pauzes niet meegerekend)?" |
| 7.4.3. Lezen als huiswerk | 54 | Leerkracht | ATBR15 | Hoe vaak geeft u leesopdrachten in deze klas als deel van het huiswerk (voor om het even welk leergebied)? |
| 7.4.4. Werkvormen | 55 | Leerkracht | ATBR06A | Wanneer u leesonderwijs geeft en/of leesactiviteiten doet in deze klas, hoe vaak deelt u de leerlingen dan in op de volgende manier? |
| | | | ATBR06B | Ik geef klassikaal onderwijs |
| | | | ATBR06C | Ik maak homogene groepjes (zelfde leesniveau) |
| | | | ATBR06D | Ik maak heterogene groepjes (gemengd leesniveau) |
| | | | ATBR06E | Ik geef geïndividualiseerd leesonderwijs De leerlingen werken zelfstandig aan een opgelegde opdracht |
| 7.4.5. Gebruik van leermiddelen | / | Leerkracht | ATBR12A | Gebeurt het dat de leerlingen in deze klas tijdens de leeslessen gebruik kunnen maken van digitale apparaten (desktopcomputers, laptops of tablets)? |
| | 56 | Leerkracht | ATBR12BA ATBR12BB | Hebben de leerlingen toegang tot digitale apparaten? De school biedt iedere leerling een digitaal apparaat aan In de klas staan digitale apparaten die leerlingen kunnen delen met elkaar |

| | | | | |
|-------------------------------------|----|------------|----------|---|
| | | | ATBR12BC | De school heeft digitale apparaten die deze klas soms kan gebruiken |
| | | | ATBR12BD | Leerlingen brengen hun eigen digitale apparaten mee |
| | 57 | Leerkracht | ATBR12EA | Hoe vaak laat u tijdens de leeslessen de leerlingen digitale apparaten gebruiken voor volgende activiteiten? |
| | | | ATBR12EB | Het lezen van digitale teksten |
| | | | ATBR12EC | Het opzoeken van feiten en definities |
| | | | ATBR12ED | Het uitvoeren van een onderzoeksproject rond een bepaald onderwerp of probleem |
| | | | ATBR12EE | Het schrijven van verhalen of andere teksten |
| | | | ATBR12EE | Het maken van een presentatie of andere vorm van communicatie |
| 7.4.6. Autonomie ondersteunen | 58 | Leerling | ASXR04A | Denk aan de leeslessen op school. Duid telkens aan in hoeverre je akkoord gaat met de volgende uitspraken. |
| | | | ASXR04B | Mijn juf of meester geeft mij veel keuzes over hoe ik mijn leestaken aanpak. |
| | | | ASXR04C | Mijn juf of meester luistert naar mijn ideeën. |
| | | | ASXR04D | Mijn juf of meester geeft mij niet veel keuzes over hoe ik mijn leestaken aanpak. |
| | | | ASXR04D | Mijn juf of meester luistert niet naar mijn mening. |
| 7.4.7. Aanleren van leesstrategieën | 59 | Leerkracht | ATXR36A | Wanneer er gelezen wordt in de klas, hoe vaak besteedt u dan expliciete aandacht aan de volgende strategieën, bijvoorbeeld doordat u ze zelf uitlegt, bespreekt en/of demonstreert? Wanneer er gelezen wordt in de klas besteed ik expliciete aandacht aan ... |
| | | | ATXR36B | ... het soort relatie waaruit de tekst is opgebouwd: beschrijving, vergelijking, oorzaak/gevolg, opeenvolging ... |
| | | | ATXR36C | ... signaalwoorden of verbindingswoorden om het soort relatie waaruit de tekst is opgebouwd te kunnen bepalen. |
| | | | ATXR36D | ... het maken van schema's van de tekst. |
| | | | ATXR36E | ... het maken van samenvattingen in doorlopende tekst en in eigen woorden. |
| | | | ATXR36F | ... het maken van samenvattingen van de tekst in het hoofd. |
| | | | ATXR36F | ... het opstellen van inhoudsvragen bij de tekst (bv. 'Wie is het hoofdpersonage?'). |

| | | | | |
|--|----|------------|---|---|
| | | | <p>ATXR36G</p> <p>ATXR36H</p> <p>ATXR36I</p> | <p>... het opstellen van tekstvragen (bv. "Wie is de auteur?").</p> <p>... het gebruik van voorkennis over het onderwerp van de tekst.</p> <p>... het gebruik van de zinnen rond moeilijke/onbekende woorden om de betekenis van die woorden af te leiden.</p> |
| | 60 | Leerkracht | <p>ATXR37BA</p> <p>ATXR37BB</p> <p>ATXR37BC</p> <p>ATXR37BD</p> <p>ATXR37BE</p> <p>ATXR37BF</p> <p>ATXR37BG</p> | <p>Het stimuleren van leesbegrip kan op heel veel verschillende manieren. Met deze vraag peilen we naar uw zelfinschatting rond de implementatie van leesstrategieën in uw klas. Hoe competent voelt u zich om dit te doen?</p> <p>Leerlingen informeren over het belang en nut van leesstrategieën.</p> <p>Leerlingen aanleren welke leesstrategieën er bestaan.</p> <p>Leesstrategieën demonstreren (d.i. zonder expliciete uitleg over bv. het hoe en waarom van de strategie).</p> <p>Eigen denkproces hardop verwoorden bij het demonstreren van leesstrategieën.</p> <p>Leerlingen aanleren hoe ze verschillende leesstrategieën kunnen gebruiken.</p> <p>Leerlingen aanzetten tot het toepassen van leesstrategieën.</p> <p>Feedback geven aan leerlingen op het moment dat ze leesstrategieën gebruiken (d.i. op het moment van het gebruik zelf, niet achteraf).</p> |
| | 61 | Leerkracht | <p>ATXR37AA</p> <p>ATXR37AB</p> <p>ATXR37AC</p> <p>ATXR37AD</p> <p>ATXR37AE</p> <p>ATXR37AF</p> | <p>Het stimuleren van leesbegrip kan op heel veel verschillende manieren. Met deze vraag peilen we naar uw zelfinschatting rond de implementatie van leesstrategieën in uw klas. Hoe belangrijk vindt u dit?</p> <p>Leerlingen informeren over het belang en nut van leesstrategieën.</p> <p>Leerlingen aanleren welke leesstrategieën er bestaan.</p> <p>Leesstrategieën demonstreren (d.i. zonder expliciete uitleg over bv. het hoe en waarom van de strategie).</p> <p>Eigen denkproces hardop verwoorden bij het demonstreren van leesstrategieën.</p> <p>Leerlingen aanleren hoe ze verschillende leesstrategieën kunnen gebruiken.</p> <p>Leerlingen aanzetten tot het toepassen van leesstrategieën.</p> |

| | | | | |
|-----------------------|----|------------|----------|--|
| | | | ATXR37AG | Feedback geven aan leerlingen op het moment dat ze leesstrategieën gebruiken (d.i. op het moment van het gebruik zelf, niet achteraf). |
| 7.4.8. Differentiëren | 62 | Leerkracht | ATXR38BA | Differentiatie in begrijpend leesonderwijs kan op heel veel verschillende manieren. Met deze vraag peilen we naar uw zelfinschatting rond de differentiatie van het begrijpend leesonderwijs in uw klas. Hoe competent voelt u zich om dit te doen? |
| | | | ATXR38BB | Differentiëren naargelang de sociale achtergrond van leerlingen. |
| | | | ATXR38BC | Differentiëren naargelang de mate waarin de leerlingen het Nederlands goed beheersen. |
| | | | ATXR38BD | Differentiëren naargelang leerstoornissen van leerlingen. |
| | | | ATXR38BE | Differentiëren naargelang de algemene kennis die de leerlingen hebben van de wereld. |
| | | | ATXR38BF | Differentiëren naargelang de moeilijkheden met technisch lezen van leerlingen. |
| | | | ATXR38BF | Differentiëren naargelang de moeilijkheden met begrijpend lezen van leerlingen. |
| | 63 | Leerkracht | ATXR38AA | Differentiatie in begrijpend leesonderwijs kan op heel veel verschillende manieren. Met deze vraag peilen we naar uw zelfinschatting rond de differentiatie van het begrijpend leesonderwijs in uw klas. Hoe belangrijk vindt u dit? |
| | | | ATXR38AB | Differentiëren naargelang de sociale achtergrond van leerlingen. |
| | | | ATXR38AC | Differentiëren naargelang de mate waarin de leerlingen het Nederlands goed beheersen. |
| | | | ATXR38AD | Differentiëren naargelang leerstoornissen van leerlingen. |
| | | | ATXR38AE | Differentiëren naargelang de algemene kennis die de leerlingen hebben van de wereld. |
| | | | ATXR38AE | Differentiëren naargelang de moeilijkheden met technisch lezen van leerlingen. |
| | | | ATXR38AF | Differentiëren naargelang de moeilijkheden met begrijpend lezen van leerlingen. |

| | | | | | |
|---|---------|----------|--|--|---|
| 7.5.1. Appreciatie van en betrokkenheid bij de leeslessen | 64 & 65 | Leerling | ASBR01A ASBR01B ASBR01C ASBR01D ASBR01E ASBR01F ASBR01G ASBR01H ASBR01I | Denk aan wat je moet lezen voor school. In hoeverre ga je akkoord met de volgende uitspraken over de leeslessen? Ik vind de dingen die ik lees op school leuk. Mijn juf of meester geeft me interessante dingen om te lezen. Ik weet wat ik van mijn juf of meester moet doen. Ik begrijp mijn juf of meester goed. Ik ben geïnteresseerd in wat mijn juf of meester vertelt. Mijn juf of meester moedigt me aan om te vertellen wat ik denk over wat ik heb gelezen. Mijn juf of meester geeft me de kans te laten zien wat ik geleerd heb. Mijn juf of meester doet verschillende dingen om ons te helpen met leren. Mijn juf of meester vertelt me hoe ik het beter kan doen als ik een fout maak. | Students Engaged in Reading Lessons (ASDGERL) |
| 7.5.2. Leesplezier en -frequentie | 66 | Leerling | ASBR07A ASBR07B ASBR07C ASBR07D ASBR07E ASBR07F ASBR07G ASBR07H ASBR06A ASBR06B | Wat vind je van lezen? Duid telkens aan in hoeverre je akkoord gaat met de volgende uitspraken. Ik vind het leuk om met andere mensen te praten over wat ik heb gelezen. Ik vind het leuk als ik een boek cadeau krijg. Ik vind lezen saai. Ik wou dat ik meer tijd had om te lezen. Ik vind lezen leuk. Ik leer veel door te lezen. Ik vind het leuk om dingen te lezen die me doen nadenken. Ik vind het leuk wanneer een boek me helpt om te fantaseren over andere werelden. Hoe vaak doe je de volgende dingen buiten de school? Ik lees voor mijn plezier. Ik lees om dingen uit te zoeken waarover ik iets wil leren. | |
| | 67 & 69 | Leerling | ASBR06A | Hoe vaak doe je de volgende dingen buiten de school? Ik lees voor mijn plezier. | |
| | 68 & 69 | Leerling | ASBR06B | Hoe vaak doe je de volgende dingen buiten de school? Ik lees om dingen uit te zoeken waarover ik iets wil leren. | |

| | | | | |
|---|----|----------|---|---|
| | 70 | Leerling | ASBR05 | Hoeveel tijd besteed je op een gewone schooldag aan lezen <u>buiten de school</u> ? |
| | 71 | Leerling | ASBR04 | Hoe vaak leen je boeken (ook elektronische of e-boeken) van de klasbibliotheek, de schoolbibliotheek of de plaatselijke bibliotheek (<i>bijvoorbeeld in je gemeente</i>)? |
| 7.5.3. Leesmotivatie | 72 | Leerling | ASXR10A | Waarom lees je <u>voor school</u> ? Duid telkens aan in hoeverre je akkoord gaat met de volgende uitspraken. Let op, het gaat hier enkel over lezen op school en dus niet lezen in je vrije tijd. |
| | | | ASXR10D | |
| | | | ASXR10G | Omdat ik lezen plezierig vind. |
| | | | ASXR10J | Omdat ik lezen heel erg nuttig vind voor mezelf. |
| | | | ASXR10M | Omdat lezen leuk is. |
| | | | ASXR10O | Omdat ik dat heel erg graag doe. |
| | | | ASXR10P | Omdat ik lezen zinvol vind. |
| | | | ASXR10Q | Omdat ik lezen interessant vind. |
| | | | | Omdat ik lezen zelf belangrijk vind. |
| | | | | Omdat ik lezen boeiend vind. |
| | 73 | Leerling | ASXR10B | Waarom lees je <u>voor school</u> ? Duid telkens aan in hoeverre je akkoord gaat met de volgende uitspraken. Let op, het gaat hier enkel over lezen op school en dus niet lezen in je vrije tijd. |
| | | | ASXR10C | |
| | | | ASXR10E | Omdat ik anderen niet wil teleurstellen. |
| | | | ASXR10F | Omdat anderen dit van mij verwachten. |
| | | | ASXR10H | Omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen. |
| | | | | Omdat anderen me dan pas zullen belonen. |
| | | | | Omdat ik mezelf moet bewijzen dat ik goede punten kan behalen voor lezen. |
| | | | ASXR10I | Omdat anderen me anders zullen straffen. |
| | | | ASXR10K | Omdat ik me beschaamd zou voelen als ik niet zou lezen. |
| | | | ASXR10L | Omdat anderen vinden dat ik dit moet doen. |
| | | | ASXR10N | Omdat ik pas fier kan zijn als ik goede punten krijg voor lezen. |
| 7.5.4. Vertrouwen in de eigen vaardigheid | 74 | Leerling | Students Confident in Reading (ASDGSCR) | |

| | | | | | |
|--|---------|----------|--|---|---|
| | 75 | Leerling | Digital Self-Efficacy (ASDGSEC) | | Students' Sense of School Belonging (ASDGSSB) |
| 7.6.1. Gevoel van verbondenheid met de school | 76 | Leerling | ASBG10A ASBG10B ASBG10C ASBG10D ASBG10E ASBG10F | <p>Wat vind je van je school? Duid telkens aan in hoeverre je akkoord gaat met de volgende uitspraken.</p> <p>Ik ben graag op school.</p> <p>Ik voel me veilig op school.</p> <p>Ik voel me thuis op deze school.</p> <p>De juffen of meesters op mijn school behandelen mij op een eerlijke manier.</p> <p>Ik ben er trots op dat ik naar deze school ga.</p> <p>Ik heb vrienden op deze school.</p> | |
| 7.6.2. Wanorde in de les en discipline op school | 77 | Leerling | Disorderly Behavior in Reading Lessons (ASDGDRL) | | |
| 7.6.3. Pestgedrag | 78 | Leerling | Student Bullying (ASDGSB) | | |
| 7.6.4. Honger en vermoeidheid | 79 & 81 | Leerling | ASBG07A | Hoe vaak voel je je zo wanneer je op school aankomt? Ik voel me moe. | |
| | 80 & 81 | Leerling | ASBG07B | Hoe vaak voel je je zo wanneer je op school aankomt? Ik heb honger. | |
| 7.7.1. Leesstrategiegebruik tijdens de PIRLS-toetsen | 82 | Leerling | ASXT01A ASXT01B ASXT01C ASXT01D ASXT01E ASXT01F | <p>Denk terug aan de leesteksten die je zonet las. Iedereen leest op een andere manier. Heb je de volgende dingen gedaan om een tekst beter te begrijpen?</p> <p>Ik heb een schema gemaakt op papier.</p> <p>Ik heb in mijn eigen woorden een samenvatting geschreven.</p> <p>Ik heb een samenvatting gemaakt in mijn hoofd.</p> <p>Ik stelde mezelf tijdens het lezen vragen over de inhoud (<i>bijvoorbeeld 'Wie is het hoofdpersonage?' </i>).</p> <p>Ik stelde mezelf tijdens het lezen vragen over de tekst (<i>bijvoorbeeld 'Wie is de auteur?' </i>).</p> <p>Ik probeerde wat ik al wist over het onderwerp van de tekst te gebruiken.</p> | |

| | | | | |
|---|----|----------|-----------|--|
| | | | ASXT01G | Ik ben op zoek gegaan naar signaalwoorden of verbindingswoorden. |
| | | | ASXT01H | Ik gebruikte, wanneer ik een woord niet begreep, de zinnen rond het woord om het woord beter te begrijpen. |
| 7.7.2. Mate waarin de leerlingen de PIRLS-toetsen fijn vonden | 83 | Leerling | RP2YLIKE | Hoe fijn vond je het om <i>Schitterend Stro</i> te lezen? |
| | | | RP41OLIKE | Hoe fijn vond je het om <i>Olivier en de griffioen</i> te lezen? |
| | | | RP51DLIKE | Hoe fijn vond je het om <i>De inkt drinker</i> te lezen? |
| | | | RP31MLIKE | Hoe fijn vond je het om <i>De lege pot</i> te lezen? |
| | | | RP41BLIKE | Hoe fijn vond je het om <i>Pemba Sherpa</i> te lezen? |
| | | | RP51TLIKE | Hoe fijn vond je het om <i>De struisvogel en de hoed</i> te lezen? |
| | | | RP31ULIKE | Hoe fijn vond je het om <i>De zomer toen mijn vader tien was</i> te lezen? |
| | | | RP41MLIKE | Hoe fijn vond je het om <i>Bibliotheekmuis</i> te lezen? |
| | | | RP51RLIKE | Hoe fijn vond je het om <i>Een nieuwe taal leren</i> te lezen? |
| | | | RP31WLIKE | Hoe fijn vond je het om <i>Waar is de honing</i> te lezen? |
| | | | RP41ILIKE | Hoe fijn vond je het om <i>IJslandse paarden</i> te lezen? |
| | | | RP51NLIKE | Hoe fijn vond je het om <i>De Wereldzadenbank</i> te lezen? |
| | | | RP21KLIKE | Hoe fijn vond je het om <i>Haaien</i> te lezen? |
| | | | RP41ELIKE | Hoe fijn vond je het om <i>Hoe hebben we leren vliegen</i> te lezen? |
| | | | RP51CLIKE | Hoe fijn vond je het om <i>Marie Curie Prijswinnende wetenschapper</i> te lezen? |
| | | | RP31PLIKE | Hoe fijn vond je het om <i>Een dove ijsbeer trainen</i> te lezen? |
| | | | RP41HLIKE | Hoe fijn vond je het om <i>Hongerige plant</i> te lezen? |
| | | | RP51ZLIKE | Hoe fijn vond je het om <i>De fantastische octopus</i> te lezen? |
| | | | E041RLIKE | Hoe fijn vond je het om te werken aan het project over regenwouden? |
| | | | E041TLIKE | Hoe fijn vond je het om te werken aan het project over de historische stad Troje? |
| | | | E041ZLIKE | Hoe fijn vond je het om te werken aan het project over migratie? |
| | | | E051OLIKE | Hoe fijn vond je het te werken aan het project rond het belang van de wereldoceanen? |
| | | | E051VLIKE | Hoe fijn vond je het om te werken aan het project rond ontdekkingsreizen? |

| | | | | |
|---|---------------|----------|--|--|
| 8.2. Verschillen tussen leerlinggroepen naargelang hun achtergrondkenmerken | Tabel 13 & 14 | Leerling | ASBG01 ASBG02A ASBG02B ASBG04 ASBG03 | Welk woord beschrijft jou? Meisje – jongen – andere Wanneer ben je geboren? Maand Jaar Hoeveel boeken hebben jullie thuis ongeveer? (Tel tijdschriften, kranten en je schoolboeken niet mee.) Hoe vaak spreek je thuis Nederlands? (met 'Nederlands' bedoelen we ook alle dialecten van het Nederlands, zoals West-Vlaams of Antwerps) |
| | | Ouder | ASDHEDUP | Wat is het hoogste voltooide opleidingsniveau van ouder 1 en ouder 2 van het kind? |
| 8.2.3. Sociaal-economische status | / | Ouder | ASDHSES | Home Socioeconomic Status Scale |
| 8.3. Samenhang tussen de prestaties en leerling-, klas- en schoolkenmerken | Tabel 17 | Ouder | ASDHAPS ASBH05B ASBHELT ASBHENA ASBH03A ASBH02A ASBH02B ASBHPLR ASBH09 ASBH10 | Student Attended Preprimary Education Scale Hoeveel tijd heeft uw kind ongeveer doorgebracht in de kinderopvang en de kleuterschool samen? Could Do Early Literacy Tasks When Beginning Primary School Scale Home Early Numeracy Activities Before Primary School Scale Welke taal sprak u kind voordat hij/zij naar school begon te gaan? Werd uw kind in België geboren? Hoe oud was uw kind toen hij/zij naar België kwam? Parents Like Reading Scale Hoeveel tijd besteedt u, in een doorsnee week, voor uzelf aan lezen thuis? Tel boeken, tijdschriften en kranten, alsook dingen voor het werk (zowel gedrukt als elektronisch leesmateriaal) mee. Hoe vaak leest u thuis voor uw plezier? |
| | | Leerling | ASBG05F ASBG05A ASBG05E ASBG05D ASBG05C ASBG05B | Hebben jullie de volgende dingen thuis? Jouw eigen computer of tablet Een gedeelde computer of tablet die jij mag gebruiken Een gedeelde smartphone die jij mag gebruiken Een internetaansluiting Een eigen kamer Een bureau of tafel waaraan je kan werken |

| | | | |
|----------|--------------|--|---|
| Tabel 18 | Schoolleider | ACBG01 | <p>Wat is het totale aantal ingeschreven leerlingen op uw school?</p> <p>In welke mate wordt het onderwijs in uw school belemmerd door een gebrek aan of een tekort in één van de volgende zaken?</p> |
| | | ACBG10AB | Schoolbenodigdheden (bv. papier, schrijfgerei) |
| | | ACBG10AC | Schoolgebouwen en -terreinen |
| | | ACBG10BA | Leerkrachten met een specialisatie inleesonderwijs |
| | | ACBG10BC | Bibliotheekmaterialen (boeken, e-boeken, tijdschriften, enz.) |
| | | ACBG13 | Hoeveel procent van de leerlingen in uw school vertoont basisgeletterdheid (bv. kan letters van het alfabet schrijven of zelfs zinnen schrijven) wanneer zij aan het eerste leerjaar beginnen? |
| | | ACBG07A | Heeft uw school een schoolbibliotheek? |
| | | ACBG07C | Kunnen leerlingen materialen lenen uit de schoolbibliotheek (gedrukt of digitaal) om mee naar huis te nemen? |
| | | ACBG08 | Biedt uw school leerlingen toegang tot digitale materialen (bv. e-boeken, video's)? |
| | | ACBGDAS | School Discipline Scale |
| | | | Hoe schat u de volgende zaken in uw school in? |
| | | ACBG11F | Betrokkenheid van ouders bij schoolactiviteiten |
| | | ACBG11G | Engagement van ouders om ervoor te zorgen dat leerlingen bereid zijn om te leren |
| | | ACBG11C | De verwachtingen van leerkrachten m.b.t. leerresultaten van leerlingen |
| | | ACBG11K | De bekwaamheid van leerlingen om te bereiken wat de school van hen verwacht |
| | | ACBG11A | De mate waarin leerkrachten de leerplandoelen van de school kennen |
| | | ACBG11B | De mate waarin leerkrachten het leerplan succesvol kunnen realiseren |
| | | ACBG11D | Het vermogen van leerkrachten om leerlingen te inspireren |
| | Leerkracht | ATBR01A | <p>Hoeveel leerlingen zitten er in deze klas?</p> <p>Hoe schat u de volgende zaken in uw school in?</p> |
| | | ATBG10H | Verwachtingen van ouders m.b.t. leerresultaten van leerlingen |
| ATBG10L | | Respect van leerlingen voor klasgenoten die uitmuntende resultaten behalen | |

| | | | | |
|--|----------|------------------------------|--|--|
| | | ATBR13A ATBR13E ATBR14 | Heeft u een bibliotheek of een leeshoek in uw klaslokaal? Kunnen de leerlingen boeken lenen uit de klasbibliotheek of leeshoek om mee naar huis te nemen? Hoe vaak neemt u de leerlingen mee naar een andere bibliotheek (die niet uw klasbibliotheek is) of laat u hen daarheen gaan? | |
| | Tabel 19 | ATBG01 | Hoeveel jaar zal u op het einde van dit schooljaar in totaal hebben lesgegeven? Heeft u in de afgelopen tweejaar deelgenomen aan formele professionaliseringsactiviteiten specifiek gericht op begrijpend lezen (bv. workshops, seminars, studiedagen)? | |
| | | ATBG07AA | Onderwijzen van begrijpend-leesvaardigheden of -strategieën Wanneer u leesonderwijs geeft en/of leesactiviteiten doet in deze klas, hoe vaak doet u dan het volgende? | |
| | | ATBR08B | Leerlingen vragen om luidop te lezen voor de hele klas | |
| | | ATBR02B | Hoeveel leerlingen van het vierde leerjaar in deze klas hebben moeite met begrijpend lezen? | |
| | | ATBR04 | Hoeveel tijd besteedt u in een doorsneeweek aan lessen Nederlands en/of andere taalactiviteiten m.b.t. het Nederlands met de leerlingen in deze klas? | |
| | | ATBR05 | Ongeacht of u al dan niet formeel (in het lessenrooster) tijd gepland heeft voor leesonderwijs, hoeveel tijd besteedt u in een doorsneeweek aan leesonderwijs en/of leesactiviteiten met de leerlingen in deze klas? | |
| | | ATBR16 | Wanneer u leesopdrachten geeft in deze klas als deel van het huiswerk (voor om het even welk leergebied), hoeveel tijd verwacht u dan dat de leerlingen daar per keer aan besteden? | |
| | | ATBR15 | Hoe vaak geeft u leesopdrachten in deze klas als deel van het huiswerk (voor om het even welk leergebied)? | |
| | Tabel 20 | Leerling | ASBG08A ASBG08B | Hoelang gebruik je op een gewone schooldag een computer, tablet of smartphone om de volgende activiteiten te doen voor je schoolwerk? Zoeken en lezen van informatie Vorbereiden van schrijfp opdrachten en presentaties |
| | | Leerling | ASBGSB | Student Bullying Scale |

| | | | | |
|--|----------|-------|---------|---|
| | | | ASBGSSB | Students' Sense of School Belonging Scale Hoe vaak voel je je zo wanneer je op school aankomt? |
| | | | ASBG07A | Ik voel me moe. |
| | | | ASBG07B | Ik heb honger. |
| | | | ASBGDRL | Disorderly Behavior in Reading Lessons Scale |
| | | | ASBGERL | Students Engaged in Reading Lessons Scale |
| | | | ASBGSCR | Students Confident in Reading Scale |
| | | | ASBGSEC | Digital Self-Efficacy Scale |
| | | | ASBGSLR | Students Like Reading Scale Hoe vaak doe je de volgende dingen buiten de school? |
| | | | ASBR06A | Ik lees voor mijn plezier. |
| | | | ASBR05 | Hoeveel tijd besteed je op een gewone schooldag aan lezen buiten de school? |
| | | | ASBR04 | Hoe vaak leen je boeken (ook elektronische of e-boeken) van de klasbibliotheek, de schoolbibliotheek of de plaatselijke bibliotheek (<i>bijvoorbeeld in je gemeente</i>)? |
| | Tabel 21 | Ouder | ASBH20C | Wat heeft de school van uw kind aangeboden om het leren thuis mogelijk te maken toen uw kind niet meer naar school ging door de COVID-19-pandemie? |
| | | | ASBH20A | School stelde afgedrukte leermaterialen ter beschikking School gaf leesopdrachten Heeft u uw kind extra leermiddelen aangeboden tijdens de pandemie? |
| | | | ASBH21B | Digitale apparaten (bv. computer, laptop, tablet, smartphone) |
| | | | ASBH21A | Boeken |
| | | | ASBH22 | Denkt u dat uw kind in de coronaperiode minder heeft bijgeleerd dan normaal? |

Meer informatie over samengestelde schalen is terug te vinden in het technisch rapport van PIRLS 2021:

von Davier, M., Mullis, I. V. S., Fishbein, B., & Foy, P. (Eds.). (2023). *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/methods>

Noot bij hoofdstuk 9: In eerste instantie hebben we een model met drie niveaus geschat: (1) verschillen tussen scholen, (2) verschillen tussen klassen en (3) verschillen tussen leerlingen. Aangezien de variantie op het klasniveau erg laag was – slechts 3,78% van de verschillen kan toegeschreven worden aan de klas – besloten we om dat niveau niet op te nemen in verdere analyses.

Medewerkers

PIRLS 2021 in Vlaanderen werd uitgevoerd onder supervisie van:

Prof. dr. Koen Aesaert (KU Leuven)

Prof. dr. Hilde Van Keer (UGent)

Dr. Katrijn Denies (KU Leuven)

Het onderzoeksteam bestond uit:

Nele Bleukx

Catharina Custers

Katrijn Denies

Antonis Dervenis

Jonas Dockx

Ilka Fidlers

Jana Laga

Lore Pelgrims

Marieke Vanbuel

Kim Van Steertegem

De internationale projectaansturing was in handen van:

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College

