

Conferentie na peiling
Nederlands - lezen en luisteren
Basisonderwijs



Conferentiemap
15 oktober 2008
de Factorij - Schaarbeek



Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming
Departement Onderwijs en Vorming
Entiteit Curriculum



INHOUDSTAFEL

INHOUDSTAFEL	0
INLEIDING	2
DEEL I: ONDERZOEKSGEGEVENS	4
1 DE PEILING NEDERLANDS: LEZEN EN LUISTEREN (2007)	5
1.1 <i>Situering</i>	5
1.2 <i>Doelstelling</i>	5
1.3 <i>Instrumentarium</i>	6
1.4 <i>Steekproef</i>	10
1.5 <i>Resultaten</i>	11
2 BUITENLANDSE ONDERZOEKSGEGEVENS.....	17
2.1 <i>Nederland Periodieke peiling leesonderwijs</i>	17
2.2 <i>PIRLS</i>	24
3 BESPREKING VAN DE VLAAMSE PEILINGSRESULTATEN	30
DEEL II: RESULTATEN VAN DE CONSULTATIE	43
DEEL III: ELEMENTEN VOOR HET DEBAT	53

INLEIDING

De conferentie naar aanleiding van de peiling Nederlands lezen en luisteren in het basisonderwijs is een stap in een proces van kwaliteitsborging en -verbetering. We willen immers de resultaten van de peiling aangrijpen om het gesprek over het lees- en luisteronderwijs Nederlands in de basisschool aan te gaan. Wat zijn sterke punten? Wat kan beter?

In deze conferentiemap worden een aantal bevindingen gebundeld die als insteek voor de conferentie zijn bedoeld.

In deel I presenteren we enerzijds de belangrijkste bevindingen uit de peiling en anderzijds toetsen we de resultaten van deze peiling aan een aantal andere onderzoeksgegevens. Op die manier reiken we bijkomende referentiegegevens aan om de eigen resultaten ruimer te interpreteren.

In deel II brengen we een synthese van de reacties uit de consultatieronde. Via diverse kanalen werd in het voorjaar van 2008 een oproep gelanceerd bij een ruim publiek om te reageren op een aantal vragen over de resultaten. De resultaten waren ondertussen via een brochure en via de website Curriculum bekend gemaakt. De consultatievragen peilden zowel naar opinies en verklaringen als naar suggesties voor verbeteracties. De reacties van deze consultatieronde vatten we hier samen.

In deel III tenslotte reiken we elementen aan voor het debat. Het is een selectie van thema's uit de onderzoeksgegevens en uit de reacties van de consultatieronde.

DEEL I: ONDERZOEKSGEGEVENS

Deel I van deze bundel bevat een aantal onderzoeksgegevens die de Vlaamse peilingresultaten in een ruimer perspectief plaatsen. Hiervoor werd gezocht naar onderzoeksmateriaal dat voldoende herkenbaar en relevant is voor de Vlaamse context.

Twee onderzoeken worden hier uitgebreid besproken: een peilingsonderzoek naar lezen in Nederland en het PIRLS-onderzoek. Dit laatste is een internationaal vergelijkend onderzoek naar leesvaardigheid waaraan Vlaanderen in het verleden heeft deelgenomen.

In de eerste twee rubrieken beschrijven we de Vlaamse peiling, de Nederlandse peiling (PPON) en het PIRLS-onderzoek op dezelfde punten zodat gelijkenissen en verschillen duidelijker worden. Na een korte situering van het onderzoek in zijn context, beschrijven we telkens de doelstelling, het instrumentarium, de steekproef en de belangrijkste resultaten. Deze informatie stelt de lezer in staat om de mogelijkheden en de grenzen van het onderzoek beter in te schatten.

In de derde rubriek staat de vraag ‘Worden de resultaten van de Vlaamse peiling bevestigd of genuanceerd door ander onderzoek?’ centraal. Hier wordt een koppeling gemaakt tussen een aantal onderzoeksgegevens. Omdat elk onderzoek met andere conceptuele kaders, toetsopgaven en vaardigheidsschalen werkt, kunnen resultaten niet zomaar worden vergeleken. Rekening houdend met deze beperking, werd gekeken naar wat ander onderzoek ons zegt over opvallende aspecten in de peilingresultaten. Op die manier kaderen we het peilingsonderzoek, zodat een ruimer draagvlak ontstaat voor mogelijke acties.

1 DE PEILING NEDERLANDS: LEZEN EN LUISTEREN (2007)

1.1 Situering

Sinds 2002 worden in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming periodieke peilingsonderzoeken afgenomen in Vlaanderen. Deze peilingen focussen op de beheersing van de eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het gewoon onderwijs. Omdat de eindtermen en ontwikkelingsdoelen per onderwijsniveau (d.i. kleuter-, lager, eerste graad secundair, tweede graad secundair en derde graad secundair onderwijs) bepaald zijn, worden de peilingen altijd uitgevoerd op het einde van een onderwijsniveau. Het is niet de bedoeling om peilingen te organiseren op het einde van het kleuteronderwijs.

Sinds oktober 2006 heeft de Vlaamse regering een overeenkomst met een onderzoeksteam van de K.U.Leuven voor de ontwikkeling, afname, analyse en rapportering van de Vlaamse peilingen. In deze overeenkomst bouwt de overheid het systeem van onderwijspeilingen verder uit door peilingen te herhalen, door de frequentie van peilingen te verhogen (naar minimum 2 per schooljaar) en door te werken met een rijke variatie aan toetsen voor eindtermen en ontwikkelingsdoelen uit verschillende leergebieden, vakken en leergebied- en vakoverschrijdende thema's.

In 2002 vond de eerste peiling voor Nederlands in het basisonderwijs plaats voor de vaardigheid begrijpend lezen. In juni 2007 vond een herhalingspeiling voor Nederlands in het basisonderwijs plaats. Toen werden bij leerlingen van het zesde leerjaar toetsen afgenomen over de vaardigheden lezen en luisteren.

1.2 Doelstelling

Om de onderwijskwaliteit in Vlaanderen te evalueren, te bewaken en te verbeteren op het niveau van het onderwijssysteem, wil de overheid weten in welke mate de leerlingen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen bereiken. Daarom moet de overheid beschikken over informatie van de prestaties van leerlingen. Onderwijspeilingen moeten een objectief antwoord geven op vragen als:

- Hebben de leerlingen op het einde van een bepaald onderwijsniveau de eindtermen of ontwikkelingsdoelen onder de knie?
- Welke eindtermen zitten goed?
- Met welke eindtermen hebben leerlingen het moeilijk?

Deze gegevens kunnen sterke en zwakke punten van ons onderwijsaanbod in beeld brengen.

De overheid wil via de peilingen niet alleen nagaan of het Vlaamse onderwijssysteem ervoor zorgt dat voldoende leerlingen de eindtermen beheersen. Ze laat ook onderzoeken of er systematische verschillen zijn tussen scholen in het percentage leerlingen dat de eindtermen haalt. Centrale vragen hierbij zijn:

- Presteren alle leerlingen even goed?
- In welke mate hangen prestatieverschillen samen met bepaalde school-, klas- of leerlingkenmerken?

Om de evoluties in de tijd in beeld te brengen en eventuele beleidseffecten te kunnen meten is het belangrijk om peilingen te herhalen.

1.3 Instrumentarium

Het peilingsonderzoek voor Nederlands lezen en luisteren werd uitgevoerd door een multidisciplinair team van taalkundigen en methodologen. Voor de ontwikkeling van de toetsopgaven werden ook mensen uit de onderwijspraktijk als projectmedewerker ingeschakeld. Concreet ging het bij deze peiling onder meer om een lerarenopleider.

In diverse fasen van het peilingsonderzoek werd bovendien een beroep gedaan op verschillende deskundigen uit de onderwijspraktijk (leerkrachten van het basisonderwijs, lerarenopleiders, pedagogisch begeleiders, leerplanmakers en inspecteurs).

a De toetsen

Totstandkoming

De eindtermen voor het leergebied Nederlands van het lager onderwijs zijn geordend volgens zes domeinen: luisteren, spreken, lezen, schrijven, vaardigheden/strategieën en taalbeschouwing.

In deze peiling werden enkel de eindtermen lezen (Tabel 1) en luisteren (Tabel 2) getoetst.

Tabel 1: De eindtermen lezen

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) de informatie achterhalen in
3.1 voor hen bestemde instructies voor handelingen van gevarieerde aard
3.2 de gegevens in schema's en tabellen ten dienst van het publiek
3.3 voor hen bestemde teksten in tijdschriften
De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren) de informatie ordenen die voorkomt in
3.4 voor hen bestemde school- en studieteksten en instructies bij schoolopdrachten
3.5 voor hen bestemde verhalen, kinderromans, dialogen, gedichten, kindertijdschriften en jeugencyclopédieën
De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beoordelen) op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij de informatie uit andere bronnen, informatie beoordelen die voortkomt in
3.6 verschillende voor hen bestemde brieven of uitnodigingen
3.7 reclameteksten die rechtstreeks verband houden met hun leefwereld

Tabel 2: De eindtermen luisteren

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) de informatie achterhalen in
1.1 een voor hen bestemde mededeling met betrekking tot het school- en klasgebeuren
1.2 een voor hen bestemde informatieve radio-uitzending
1.3 een uiteenzetting of instructie van een medeleerling, bestemd voor de leerkracht
1.4 een telefoongesprek
De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren) de informatie op een persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen bij
1.5 een uiteenzetting of instructie van de leerkracht
1.6 een voor hen bestemde instructie voor een buitenschoolse situatie
1.7 een voor hen bestemde informatieve tv-uitzending
De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beoordelen) op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen, de informatie beoordelen die voorkomt in
1.8 een discussie met bekende leeftijdgenoten
1.9 een gesprek met bekende leeftijdgenoten
1.10 een door leeftijdgenoten geformuleerde oproep

Voor de ontwikkeling van de toetsen werd uitgegaan van een inhoudelijke analyse van de eindtermen. De mogelijke teksttypes, het publiek en de verwerkingsniveaus werden hierbij geïnventariseerd.

Teksttype

Voor de ontwikkeling van de toetsen, werd nagegaan met welke 'teksten' en/of 'bronnen' leerlingen worden geconfronteerd. Binnen de onderzochte eindtermen Nederlands *lezen* zijn volgende teksttypes te onderscheiden:

- instructies
- schema's en tabellen
- teksten in tijdschriften
- school- en studieteksten
- verhalen, kinderromans, dialogen, gedichten, kindertijdschriften, jeugencyclopédieën
- brieven of uitnodigingen
- reclameteksten

Bij *luisteren* gaat het om:

- een mededeling
- een informatieve radio-uitzending
- een informatieve tv-uitzending
- een uiteenzetting
- een instructie
- een discussie
- een oproep

Publiek

Een tekst wordt doorgaans moeilijker naarmate diegene voor wie hij is bedoeld (het publiek) verder van de luisteraar of lezer afstaat. Binnen de eindtermen Nederlands ordent men het publiek zo:

- mezelf
- bekende leeftijdsgenoten
- onbekende leeftijdsgenoten
- bekende volwassenen
- onbekend publiek

Een tekst die bestemd is voor de persoon zelf wordt in principe als gemakkelijker beschouwd dan een tekst die voor een onbekend publiek bestemd is.

Verwerkingsniveaus

Een laatste bron van analyse waren de mogelijke verwerkingsniveaus die uitgedrukt worden in handelingswerkwoorden:

- kopiëren: vrij letterlijk weergeven van informatie
- beschrijven: de informatie zoals die in teksten is opgebouwd in grote lijnen achterhalen
- structureren: de informatie zoals die in teksten voorkomt op persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen
- beoordelen: de informatie op een persoonlijke wijze ordenen en die op basis van hetzij de eigen mening hetzij informatie uit andere bronnen beoordelen

Bij de uitgangspunten van de eindtermen staat vermeld dat in de lijst van eindtermen enkel het hoogst bereikbaar geachte verwerkingsniveau werd opgenomen. Dit betekent dat wanneer voor een eindterm (bvb. 1.8) het beoordelende verwerkingsniveau wordt vooropgesteld, dit ook een beheersing veronderstelt op kopiërend, beschrijvend en structurerend niveau.

Beschrijving

Voor *begrijpend lezen* bestond het peilingsinstrument deels uit de leestoetsen van de eerste peiling begrijpend lezen in 2002 en deels uit nieuw ontworpen leestoetsen.

Voor *luisteren* werden in een voorafgaand OBPWO-project (02.07) toetsen ontwikkeld bij alle eindtermen (behalve 1.4 en 1.9). Aangezien in een dergelijk grootschalig peilingsonderzoek enkel 'éénrichtings-luisteren' toetsbaar is, en de eindtermen 1.4 (telefoongesprek) en 1.9 (gesprek met leeftijdsgenoten) allebei een interactief karakter hebben, werden ze achterwege gelaten. Het uiteindelijke peilingsinstrument bestond uit een reeks van negen korte luistertoetsen via cd en één videofragment.

Cesurbepaling

Meetschaal

Voor elke schriftelijke toets werd een meetschaal opgesteld. Elke meetschaal brengt opgaven over een groep eindtermen in kaart. Op deze meetschaal worden zowel de toetsopgaven als de leerlingen weergegeven. Een meetschaal kan je vergelijken met een ladder. De sporten van de ladder verwijzen naar de toetsopgaven. Hoe hoger de opgaven op de ladder staan, hoe moeilijker ze zijn. Maar de sporten van de toetsladder staan niet altijd op dezelfde afstand. Sommige opgaven liggen qua moeilijkheidsgraad bijvoorbeeld erg dicht bij elkaar.

Op de meetschaal staan ook de leerlingen in toenemende mate van vaardigheid. Ze staan op die sport van de toetsladder die het best hun vaardigheid in het domein weerspiegelt. Opgaven die op de meetschaal onder de leerling staan, heeft de leerling onder de knie. Opgaven die op de meetschaal boven de leerling staan, gaan op dat moment zijn petje te boven. Hoe goed een leerling in dit model een opgave beheerst, wordt uitgedrukt in kansen. Zo houdt het model rekening met de mogelijkheid dat een vaardige leerling ook wel eens een makkelijke opgave foutief oplost.

Door leerlingen te situeren op de meetschaal is echter de vraag of de leerlingen de eindtermen beheersen niet beantwoord. Daarvoor is een toetsnorm (cesuur) nodig die het minimale niveau aangeeft dat een leerling dient te behalen op de meetschaal, wil men over voldoende beheersing van de eindterm kunnen spreken.

De eindtermen bepalen voor een leergebied wat leerlingen minstens moeten beheersen op het einde van het lager onderwijs. Ze beschrijven dat minimumdoel in algemene bewoordingen. Daarbij is echter niet meteen duidelijk hoe dit minimumdoel vertaald wordt in concrete toetsopgaven. Voor elk inhoudelijk domein en elke eindterm kan men immers heel gemakkelijke opgaven formuleren, maar ook heel moeilijke. De eindtermen zelf geven niet aan tot welke moeilijkheidsgraad leerlingen de opgaven uit het domein moeten beheersen. Daarom is er na het samenstellen van de meetschalen een volgende stap nodig: de cesurbepaling.

Eén cesuur

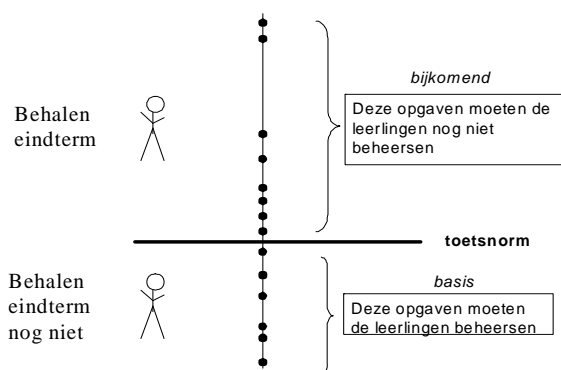
Om na te gaan hoeveel leerlingen de eindtermen beheersen moet er op elke meetschaal een toetsnorm worden aangeduid. Die norm bepaalt hoe hoog leerlingen ten minste moeten scoren, welke opgaven ze ten minste goed moeten beheersen om de eindtermen te bereiken. De toetsnorm verdeelt de meetschaal in twee groepen van opgaven: basisopgaven en bijkomende opgaven (Tabel 3).

Tabel 3: Kenmerken van basis- en bijkomende opgaven op de meetschaal.

<i>Bijkomende opgaven</i>	Deze opgaven zijn moeilijker dan het vereiste minimumniveau. Ze gaan verder dan wat de eindtermen beogen. Leerlingen hoeven deze opgaven niet te beheersen om de eindtermen te behalen.
<i>Basisopgaven</i>	Deze opgaven geven het minimumniveau van de eindtermen weer. De leerlingen moeten deze opgaven beheersen om de eindtermen te behalen.

Omdat ook de leerlingen op die meetschaal worden weergegeven, verdeelt de toetsnorm hen ook in twee groepen. Leerlingen die boven de toetsnorm zitten, halen de eindtermen. De andere leerlingen halen de eindtermen (nog) niet. Figuur 1 geeft de logica van de toetsnorm, met een opdeling van opgaven en leerlingen, schematisch weer.

BEPALING VAN HET MINIMUM



Figuur 1: De toetsnorm met een opdeling van toetsopgaven en leerlingen.

De methode van cesuurbepaling

Als methode van cesuurbepaling wordt in het Vlaamse peilingsonderzoek gewerkt met een aangepaste versie van de internationaal beproefde Bookmarkmethode (bladwijzermethode). Bij deze methode moet een groep van beoordelaars op basis van een inhoudelijke analyse van de opgaven een toetsnorm aanduiden op de meetschaal. Bij de Bookmarkmethode bestaat de taak van de beoordelaars erin om (figuurlijk) een bladwijzer te plaatsen tussen de twee opgaven die de overgang aanduiden tussen opgaven die goed beheerst moeten worden en opgaven die nog niet goed beheerst moeten worden.

Voor de cesuurbepaling werd een groep van beoordelaars samengesteld uit leerkrachten, lerarenopleiders, pedagogisch begeleiders uit de verschillende onderwijskoepels, inspecteurs en beleidsmedewerkers. De helft van de beoordelaars waren leerkrachten.

De beoordelaars kregen eerst een uitvoerige toelichting over het doel en opzet van de cesuurbepaling. Daarbij werd ook benadrukt dat elk individueel oordeel even zwaar weegt voor het bepalen van de uiteindelijke cesuur. De cesuurbepaling verliep in drie rondes.

In de *eerste* ronde moesten de beoordelaars zelf de toetsopgaven maken om zo een goed zicht te krijgen op de concrete inhoud en cognitieve vereisten van de opgaven. De beoordelaars kregen tevens een schema van de meetschaal met daarop de posities van de opgaven in stijgende moeilijkheidsgraad. Daarnaast moesten de beoordelaars de scoringsvoorschriften bekijken, zodat ze geïnformeerd werden over de criteria voor de beoordeling van de antwoorden van de leerlingen. Deze criteria bepalen deels de moeilijkheidsgraad van de opgave. Vervolgens dienden de beoordelaars een eerste oordeel uit te brengen over de cesuur. Elke beoordelaar bracht individueel zijn of haar oordeel rechtstreeks aan op de meetschaal. De gegevens over de individuele oordelen werden in een elektronisch databestand ingevoerd ter voorbereiding van de tweede ronde.

Voor de *tweede* ronde werden de beoordelaars opgedeeld in drie groepen. Deze groepen waren op voorhand door de onderzoekers samengesteld. Daarbij werd gestreefd naar een evenwichtige verdeling in beroepsachtergrond en onderwijsnet. Daarna kreeg elke groep feedback over het gezamenlijke oordeel voor de cesuur uit de eerste ronde. Deze feedback bestond uit informatie over de mediaan en de kwartielen van de oordelen in de eerste ronde. Vervolgens kregen de deelnemers de tijd om te overleggen. Dit overleg stelde hen in staat om hun oordeel te beargumenteren en om hun eigen oordeel te toetsen aan dat van hun collega's. Na dit overleg gaf elke beoordelaar - opnieuw individueel - een tweede oordeel. Deze gegevens werden in een elektronisch databestand ingevoerd zodat ook in de derde ronde feedback over de gegeven oordelen kon verschaft worden.

De *derde* ronde vond opnieuw plaats in de grote groep. Er werd gestart met het geven van feedback over de mediaan van de oordelen voor de minimumleerling van de drie verschillende groepen. Daarbij werd aan de woordvoerders van elke groep de mogelijkheid geboden een toelichting te geven. Daarna werd informatie gegeven over het percentage leerlingen dat volgens de cesuur uit de tweede ronde de

eindtermen van de betreffende meetschaal behaalt. Vervolgens was er opnieuw ruimte voor overleg. Deze derde ronde werd afgesloten met het uitbrengen van een derde en laatste oordeel. Dit oordeel werd als basis genomen voor het vastleggen van de cesuur. Deze definitieve cesuur werd vastgelegd op de mediaan van de individuele oordelen. Op basis van die cesuur werd bij de peiling bepaald hoeveel procent van de Vlaamse leerlingen de onderzochte eindtermen voldoende beheerst.

Cesurbepaling bij peilingstoetsen Nederlands

In 2002 werd reeds een peiling naar de eindtermen *lezen* uitgevoerd. De toetsen van deze peiling werden geconstrueerd in een voorafgaand OBPWO-project (93.05).

Voor de tweede peiling in 2007, werden de toetsen uit 2002 niet integraal overgenomen, er werden ook nieuwe toetsen ontwikkeld.

Alle leestoetsen werden op een gemeenschappelijke meetschaal geplaatst en hierop werd de cesurbepaling uitgevoerd. De leestoetsen uit de peiling van 2002 werden hierbij gebruikt als ankeritems zodat de gegevens uit de nieuwe peiling op dezelfde meetschaal vastgehaakt konden worden. Ook de cesuur van 2002 kon op die manier behouden worden. Daardoor is het mogelijk om beide peilingen met elkaar te vergelijken.

Ook voor de toetsopgaven *luisteren* werd een cesuur bepaald. Deze cesurbepaling gebeurde vooraf, in een OBPWO-project (02.07). In dit project gebeurde de cesurbepaling volgens de hierboven beschreven werkwijze.

b Vragenlijsten

In het toetsboekje 'begrijpend lezen' zaten enkele korte vragen voor de leerlingen. Hierin werden ze ondermeer bevraagd over hun thuistaal, leescultuur en perceptie van de lessen Nederlands.

Aan de ouders werd eveneens gevraagd een vragenlijst in te vullen. Daarin werd gepeild naar de gezinsachtergrond en kindkenmerken (bv. dyslexie).

Tenslotte werden ook de klasleerkrachten bevraagd. De vragen hadden betrekking op hunzelf, hun leerlingen en hun klaspraktijk.

1.4 Steekproef

Er werd een representatieve steekproef getrokken van leerlingen uit het laatste jaar van het basisonderwijs. Hierbij hielden de onderzoekers rekening met onderwijsnet¹, provincie² en schoolgrootte³.

In totaal namen 105 Vlaamse lagere scholen deel aan de peiling (dit is een responsgraad van 88 procent). De meeste scholen die niet wensten deel te nemen, hadden op de dag van de afname een facultatieve verlofdag of buitenschoolse activiteit gepland.

Aan de schriftelijke toetsen namen 2853 leerlingen, uit 166 klassen, deel. Het onderzoeksteam kreeg 93 procent ingevulde leerkrachtvragenlijsten en 95 procent ingevulde oudervragenlijsten terugbezorgd.

¹ Gemeenschapsonderwijs, officieel gesubsidieerd onderwijs, gesubsidieerd onderwijs

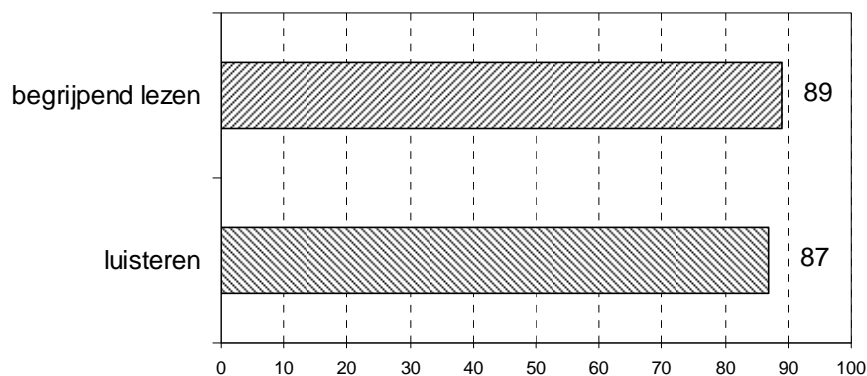
² Antwerpen, Limburg, Oost-Vlaanderen, West-Vlaanderen, Vlaams-Brabant (incl. Brussels Hoofdstedelijk Gewest)

³ Klein (≤ 179 leerlingen), groot (> 180 leerlingen)

1.5 Resultaten

Hoeveel leerlingen halen de eindtermen?

Voor *begrijpend lezen* bereikt 89 procent van de leerlingen de eindtermen (Figuur 2). Dat resultaat ligt perfect in de lijn van de eerste peiling begrijpend lezen in het basisonderwijs in 2002. Toen haalde eveneens 89 procent van de leerlingen de eindtermen voor lezen. Voor *luisteren* haalt 87 procent van de leerlingen de eindtermen.



Figuur 2: Percentage leerlingen dat de eindtermen lezen en luisteren haalt.

Wat voorspelden de leerkrachten?

Aan de leerkrachten van het zesde leerjaar werd gevraagd om aan te geven welke leerlingen van hun klas volgens hen de verschillende eindtermen Nederlands behalen. Volgens de leerkrachten behaalt 89,6 procent van de leerlingen de eindtermen luisteren en 88,4 procent de eindtermen lezen. Het is opvallend dat hun oordeel overeenstemt met het aantal leerlingen dat de eindtermen effectief bereikt in de peiling.

Zijn er prestatieverschillen tussen klassen en scholen?

Scholen verschillen onderling in de gemiddelde prestaties van hun leerlingen voor de eindtermen lezen en luisteren. Deze verschillen in schoolgemiddelden zijn relatief beperkt. Bij luisteren hangt 20 procent van de prestatieverschillen tussen leerlingen samen met de school waar ze naar toe gaan. Voor lezen is dat 10 procent. De verschillen tussen leerlingen zijn dus veel groter dan de verschillen tussen scholen.

Welke klas- of leerkrachtkenmerken maken een verschil?

De meeste bevroegde klas- of leerkrachtkenmerken hangen niet samen met verschillen in leerlingprestaties. In de klassen waar er een computer in het lokaal staat, laten de leerlingen gemiddeld wel een lager toetsresultaat optekenen voor lezen dan in de klassen waar geen computer staat. Die laatste groep is met zes procent echter duidelijk een minderheid in de steekproef.

Welke schoolkenmerken maken een verschil?

De verschillen die er zijn tussen scholen hangen sterk samen met verschillen qua leerlingenpubliek. Er is een belangrijk effect van het percentage GOK-leerlingen in de school. Scholen met een hogere concentratiegraad presteren gemiddeld lager voor lezen en luisteren.

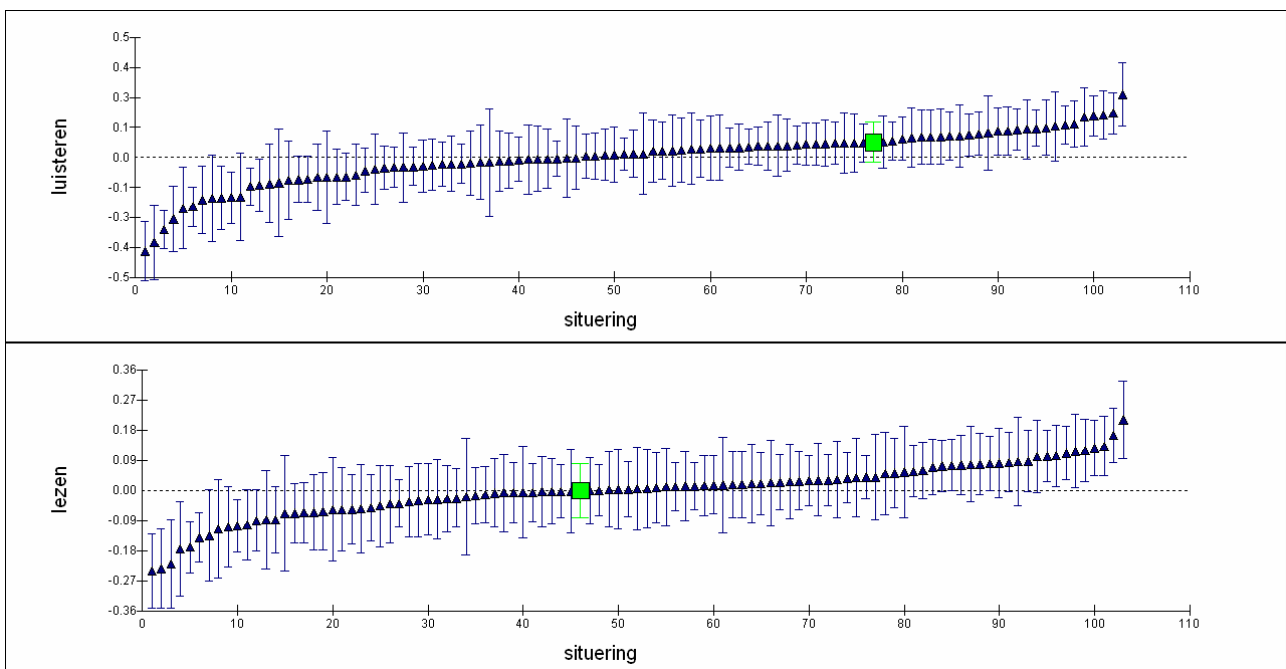
In Figuur 3 worden de verschillen tussen scholen weergegeven voor hun ruwe gemiddelde score op de meetschalen voor lezen en luisteren. Slechts een minderheid van de scholen doen het op basis van deze ruwe resultaten van hun leerlingen beter of minder goed dan de gemiddelde Vlaamse school.

Op basis van de analyses naar de verschillen tussen scholen kunnen echter ook gecorrigeerde schoolgemiddelden worden berekend, zoals weergegeven in Figuur 4. Deze gemiddelden geven de

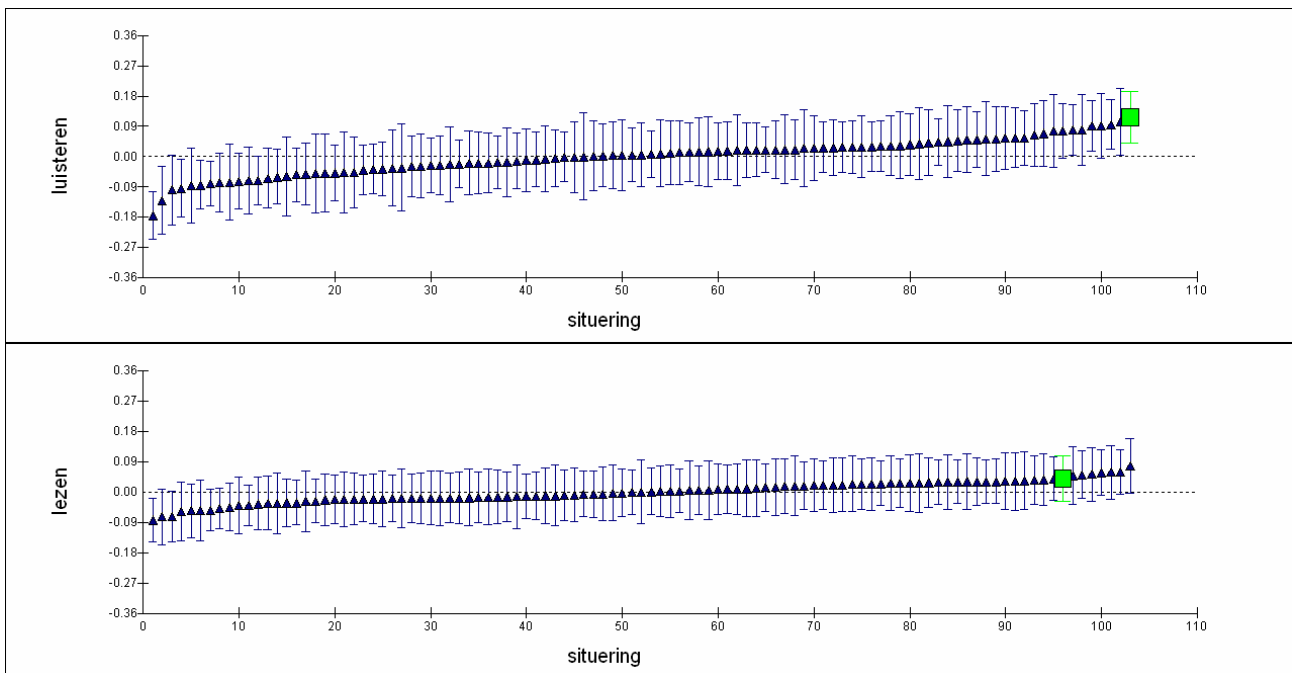
verschillen tussen scholen weer na statistische correctie voor kenmerken van leerlingen waarop deze laatste niet steeds een invloed hebben (zoals de anderstaligheid of de leerproblemen van de leerlingen), maar die wel een invloed hebben op de prestaties. Op die manier geven de gecorrigeerde gemiddelden de scholen een beeld van waar ze staan ten opzichte van vergelijkbare scholen. De verschillen die er zijn tussen deze scholen kunnen wijzen op verschillen in doelmatigheid van de scholen voor de getoetste vaardigheden.

Uit de vergelijking van de twee figuren kan men zien dat de verschillen tussen scholen kleiner worden wanneer men rekening houdt met de achtergrondkenmerken. De schoolgemiddelden komen dicht bij elkaar te liggen na de correctie. Ook is ter illustratie in Figuren 3 en 4 het resultaat van een reële school aangeduid met een groen vierkantje. Daarbij zien we in Figuur 3 dat het ruwe gemiddelde van deze school voor luisteren en voor lezen niet significant verschilt van het algemene schoolgemiddelde (zie horizontale stippellijn). Als we echter rekening houden met de leerling- en schoolkenmerken, blijkt uit Figuur 4 dat die school naar rechts is opgeschoven voor beide vaardigheden en nu zelfs voor luisteren gemiddeld beter presteert dan een school die vergelijkbaar is voor deze kenmerken. Uit de vergelijking van de positie van deze school in de twee figuren, kan men zien dat een school die het na controle voor de achtergrondkenmerken goed doet in vergelijking met andere scholen, niet steeds een hoge score haalt in de ruwe resultaten.

Wanneer rekening wordt gehouden met achtergrondkenmerken, blijken er tussen scholen slechts beperkte verschillen te zijn in wat ze met hun leerlingen bereiken. Dit is zeker zo voor lezen, maar ook voor luisteren zijn de resterende verschillen beperkt.



Figuur 3: Verschillen tussen scholen op basis van de ruwe resultaten, en situering van één school (groen vierkantje)



Figuur 4: Verschillen tussen scholen rekening houdend met de achtergrondkenmerken, en situering van dezelfde school (groen vierkantje)

Welke leerlingkenmerken maken een verschil?

- Meisjes presteren gemiddeld iets beter dan jongens voor begrijpend lezen.
- Leerlingen die voor zitten op hun leeftijdsgenoten scoren beter voor lezen dan leerlingen die op leeftijd zitten. Leerlingen die één jaar achter zitten op leeftijd doen het zowel voor lezen als luisteren minder goed.
- Leerlingen die twee jaar achter zitten doen het op zich minder goed voor luisteren en voor lezen. Wanneer echter rekening wordt gehouden met de thuistaal en de doorgaans lage socio-economische status van deze leerlingen, dan verdwijnt het effect voor lezen, maar blijft het effect wel nog gelden voor luisteren. Ook moet opgemerkt worden dat de leerlingen die twee jaar achter zitten slechts een kleine groep leerlingen betreft (2 procent van de leerlingen in de steekproef).
- Leerlingen met dyslexie presteren beter voor luisteren dan leerlingen die volgens hun ouders geen (leer-)moeilijkheden hebben. Voor lezen is er geen verschil. Bij het bepalen van deze effecten werd echter rekening gehouden met de zelfbeoordeling van de leerlingen. Leerlingen met dyslexie schatten hun prestaties gemiddeld genomen lager in dan de andere leerlingen. Als de zelfbeoordeling niet in rekening wordt gebracht, dan gaat het effect van dyslexie in de verwachte richting: leerlingen met dyslexie scoren gemiddeld lager voor de leestoetsen dan leerlingen zonder leermoeilijkheden. Voor luisteren is er dan geen verschil tussen beide groepen.
- Leerlingen met dyscalculie en een visuele handicap doen het minder goed voor luisteren dan leerlingen zonder problemen.
- Leerlingen die thuis meerdere talen waaronder het Nederlands spreken, scoren minder goed op de lees- en luistertoetsen dan diegenen die thuis uitsluitend Nederlands spreken. Ook leerlingen die thuis alleen maar een andere taal spreken, en helemaal geen Nederlands, presteren gemiddeld genomen lager voor lezen en luisteren. Dit laatste effect verdwijnt echter wanneer er ook rekening gehouden wordt met de socio-economische status van het gezin en het geboorteland van de moeder.
- Leerlingen waarvan de moeder in het buitenland geboren is presteren minder goed voor luisteren dan leerlingen met een moeder die in België geboren is.

- Leerlingen met een hogere sociaaleconomische achtergrond presteren gemiddeld beter op de lees- en luistertoetsen dan leerlingen met een gemiddelde sociaaleconomische achtergrond.
- Leerlingen waarvan de moeder niet buitenshuis werkt (o.a. de voltijdse huismoeders), scoren gemiddeld beter op de leestoetsen dan leerlingen van wie de moeder een job heeft. Een mogelijke interpretatie is dat leerlingen van wie de moeder niet uit werken gaat, financieel in een gunstigere situatie leven dan de leerlingen (hun financiële situatie laat het toe dat een ouder zich voltijds toelegt op het huishouden en zo ook meer tijd kan besteden aan de kinderen).
- Leerlingen die opgroeien in een gezin met een sterke en uitgebreide leescultuur scoren gemiddeld hoger op de lees- en luistertoetsen dan leerlingen uit gezinnen waar weinig gelezen wordt.
- Leerlingen die graag en veel lezen presteren beter op de lees- en luistertoetsen dan leerlingen met een geringe interesse voor lezen.
- Leerlingen die de lessen taal leuk vinden scoren gemiddeld beter voor begrijpend lezen dan leerlingen die taallessen niet zo prettig vinden.
- Leerlingen die hun eigen lees- en luistervaardigheid heel hoog inschatten, scoren beter op de lees- en luistertoetsen dan leerlingen die vinden dat het lezen en luisteren minder vlot verloopt.
- Leerlingen die aangeven minder vaak luisteroefeningen te krijgen, presteren gemiddeld beter op de luisteropgaven dan leerlingen die aangeven meerder keren per week luisteroefeningen te krijgen. Dit hoeft niet noodzakelijk te betekenen dat het aantal luisteroefeningen best tot een minimum wordt gereduceerd. Mogelijk zijn het de zwakkere leerlingen die vaker luisteroefeningen krijgen of hebben deze leerlingen het moeilijker om de frequentie van luisteroefeningen correct in te schatten.

In tabel 4 wordt een overzicht gegeven van alle kenmerken die samenhangen met verschillen in toetsprestaties. Daarbij wordt ook een aanduiding gegeven van de grootte van de effecten van deze kenmerken. Voor het bepalen van deze effectgroottes is vertrokken vanuit de kans dat een modale leerling een gemiddelde toetsopgave juist oplost. Bij elk kenmerk staat dan aangegeven hoe deze kans wijzigt als in plaats van een modale leerling, een leerling met dat kenmerk de opgave zou beantwoorden. Bijvoorbeeld, leerlingen die twee jaar ouder zijn dan de andere leerlingen van het zesde leerjaar hebben 7,7 procent minder kans om een gemiddelde opgave juist op te lossen dan de modale leerling die op leeftijd zit. De effecten worden in Tabel 4 kort samengevat.

Wat bleek uit de analyse van de moeilijkheidsgraad van teksten en vragen?

Zowel de moeilijkheidsgraad van de gegeven tekst in zijn geheel als die van elke vraag die erover wordt gesteld, bepaalt mee de prestatie van de leerling. In een bijkomend onderzoek werd voor een aantal factoren per tekst én per vraag nagegaan tot welke categorie ze behoren en wat de impact ervan is op de peilingresultaten. Zo werden onder meer teksttype en publiek op het niveau van de tekst, en vraagtype en complexiteit van de opdracht op het niveau van de vraag ingebracht. Voor beide niveaus gaat dat bijvoorbeeld over de linguïstische complexiteit en de benadering van het onderwerp (concreet-abstract).

Wat luisteren betreft zijn de beoordelende vragen wel moeilijker gebleken dan de beschrijvende, maar de structurerende vragen waren niet moeilijker dan de beschrijvende. Ook 'een andere tijd en ruimte' en het abstractieniveau maakt een opgave moeilijker. Op tekstniveau blijkt enkel de linguïstische complexiteit effect te hebben.

Voor lezen blijkt enkel het verwerkingsniveau van de opgave een significante factor te zijn.

Tabel 4: Overzicht van de effectgrootte van leerling-, klas- en schoolkenmerken uitgedrukt in functie van de kans om een doorsnee opgave juist op te lossen.

Kenmerk		Kansverschil	
		luisteren	lezen
Leerlingkenmerken			
Geslacht	Meisje		2,4% meer
Leeftijd	2 jaar achter	7,2% minder	
	1 jaar achter	5,5% minder	5,4% minder
	1 jaar voor		6,1% meer
Leerproblemen	Dyslexie	3,3% meer	
	Dyscalculie	7,2% minder	
	Visuele handicap	13,6% minder	
Thuis taal	Meerdere talen waaronder Nederlands	4,6% minder	3,5% minder
Geboorteland moeder	Niet België / onbekend	18,6% minder	
	Turks / Maghreb	9,3% minder	
	Andere afkomst	6,0% minder	
Sociaal-economische situatie	Gunstig	5,4% meer	4,8% meer
Beroepsactiviteit moeder	Niet beroepsactief		2,3% meer
Leesgedrag	Sterke leescultuur thuis	1,0% meer	1,1% meer
	Sterke leesinteresse	1,5% meer	1,8% meer
Inschatting taallessen	Leerling vindt lessen taal leuk		2,0% meer
Eigen inschatting lezen	Heel vlot	2,7% meer	3,5% meer
	Gewoon		3,9% minder
	Moeizaam	5,5% minder	7,8% minder
	Heel moeizaam		13,7% minder
Eigen inschatting luisteren	Heel vlot	3,7% meer	
	Vlot	2,6% meer	
	Moeizaam	3,9% minder	5,1% minder
Frequentie luisteroefeningen	Meerdere keren per maand	2,6% meer	2,6% meer
	Minder dan één keer per maand	4,3% meer	3,8% meer
Klaskenmerk			
Computer	Er staat een computer in de klas		5,0% minder
Schoolkenmerk			
Concentratiegraad GOK	50 procent ^a	6,3% minder	7,1% minder

^a Bij een concentratiegraad van hoger dan 50 procent, neemt de kans op een correct antwoord verder af.

Bronnen

Voor dit gedeelte maakten we gebruik van de volgende bronnen:

De Boeck, P., Daems, F., Meulders, M., & Rymenans, R. (1997). *Ontwikkeling van een toetsingsmethode voor de eindtermen Nederlands in het basisonderwijs*. Eindrapport OBPWO 93.05. Leuven/Antwerpen: Katholieke Universiteit Leuven, Universiteit Antwerpen (UIA).

Janssen, R., Daems, F., & Van den Branden, K. (2005). *De constructie van een peilingsinstrument luisteren voor basisonderwijs*. Eindrapport OBPWO 02.07. Leuven/Antwerpen: Katholieke Universiteit Leuven, Universiteit Antwerpen (UIA).

Janssen, R., Rymenans, R., Van Den Branden, K., Verhelst, M., Tuerlinckx, F., Van den Noortgate, W., & De Fraine, B. (2008). *Peiling lezen en luisteren (Nederlands) in het basisonderwijs*. Eindrapport. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2004). *Eerste peiling wiskunde en lezen in het basisonderwijs*. Brochure. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, Dienst voor Onderwijsontwikkeling.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2008). *Peiling Nederlands lezen en luisteren in het basisonderwijs*. Brochure. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, Curriculum. Retrieved September 26, 2008, from:
http://ond.vlaanderen.be/dvo/peilingen/basis/Brochure_LO_Lezen_Luisteren_resultaten.pdf

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo>

2 BUITENLANDSE ONDERZOEKSGEGEVENS

2.1 Nederland Periodieke peiling leesonderwijs

NEDERLAND

PPON Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau
Peiling leesonderwijs einde basisonderwijs (2005)

2.1.1 Situering

In 1986 is in Nederland in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen het project Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) gestart. Het wordt uitgevoerd door Citogroep Instituut voor toetsontwikkeling. Peilingen vinden plaats op het einde van het primair onderwijs en voor Nederlandse taal en rekenen-wiskunde ook halverwege het basisonderwijs (jaargroep 5). De onderzoeken worden uitgevoerd bij leerlingen in het reguliere onderwijs en bij leerlingen in het speciaal onderwijs die qua leeftijd vergelijkbaar zijn met leerlingen in jaargroep 8 van het reguliere basisonderwijs.

In mei/juni 2005 is het vierde peilingsonderzoek voor leesvaardigheid einde basisonderwijs gebeurd. Het peilingsonderzoek omvatte een inventarisatie van enkele aspecten van het onderwijsaanbod in de jaargroepen 6, 7 en 8 en een onderzoek naar de leesvaardigheid van leerlingen in jaargroep 8. Dat is in Vlaanderen het 6^{de} leerjaar van het basisonderwijs.

PPON beschrijft de resultaten van haar onderzoeken telkens in een rapport, de zogenaamde 'balansen'. Bij deze peiling werd een tweede rapport gepubliceerd over leesstrategieën. Dat rapport wordt niet in deze voorstelling opgenomen.

2.1.2 Doelstelling

Peilingsonderzoek heeft tot doel de kennis, inzichten en vaardigheden van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs te beschrijven voor een breed scala aan leer- en vormingsgebieden. Het onderzoek zoekt antwoorden op vragen als:

- Wat proberen scholen hun leerlingen te leren?
- Welke leerresultaten worden door leerlingen uiteindelijk bereikt?
- Welke wijzigingen voltrekken zich over de jaren in de onderwijsresultaten?
- In hoeverre worden de kerndoelen basisonderwijs gerealiseerd?
- Welke verschillen zijn er in de leerresultaten tussen categorieën van leerlingen?

Peilingsonderzoek is in Nederland één van de instrumenten van de overheid voor de externe kwaliteitsbewaking van het onderwijs. Daarnaast bieden de resultaten een empirische basis voor de meer algemeen maatschappelijke discussie over de kwaliteit van het onderwijs.

2.1.3 Instrumentarium

De domeinbeschrijving

De domeinbeschrijving vormt de basis voor de ontwikkeling van instrumenten om vaardigheden bij leerlingen te meten. Zij bestaat uit een structurele beschrijving van het vakgebied of onderdeel daarvan in de vorm van een beargumenteerd en geordend overzicht van leer- en vormingsdoelen.

De drie vorige peilingsonderzoeken hadden telkens betrekking op het taalonderwijs in zijn geheel. Met ingang van 2004 is besloten dat de peilingsonderzoeken zich concentreren rondom de vier vaardigheden.

De kern van ieder onderzoek wordt dan gevormd door een hoofdvaardigheid met daaraan toegevoegd de relevante ondersteunende vaardigheden.

Een andere belangrijke wijziging is de omschakeling van een rapportage per teksttype naar een benadering gebaseerd op een onderscheid in vaardigheidsaspecten.

Leesvaardigheid wordt omschreven als de vaardigheid om schriftelijke teksten te begrijpen en te gebruiken in overeenstemming met het leesdoel en lezen wordt beschouwd als een functionele vaardigheid waarbij begrip via een interactief en constructief proces tot stand komt.

In reactie op een tekst brengt iedere lezer dan zijn eigen kennis, leeservaringen, motieven, strategieën ... in. Deze visie leidt tot opname van de volgende drie aspecten van leesvaardigheid in dit onderzoek:

Tabel 5: Drie aspecten van leesvaardigheid.

Het begrijpen van geschreven teksten	Tekstgestuurde verwerking is gebaseerd op de expliciete inhoud van de tekst; er wordt gebruik gemaakt van woorden, passages en van hun onderlinge betekenisrelaties om tot begrip te komen.
Het interpreteren van geschreven teksten	Kennisgestuurde verwerking gaat verder: het duidt op de inzet van de eigen kennis van de wereld en verworven kennis van teksten, van taal en van contexten - in combinatie met de expliciete inhoud van de tekst.
Het reflecteren op geschreven teksten	Afhankelijk van het type tekst verwachten we van de lezer ook een evaluatieve, kritische reactie. Hij neemt als het ware afstand van de tekst, vormt er zich een mening over, toetst deze mening aan een reeds verworven standpunt of wordt door de tekst tot nader nadenken over een thema uitgelokt.

De onderscheiden verwerkingsprocessen staan in voortdurende wisselwerking met elkaar om tot een goed begrip en inhoudelijke verwerking van een tekst te komen.

Naast deze drie aspecten worden de volgende onderwerpen onderzocht:

- studerend lezen
- opzoeken van informatie
- woordenschat
- leesattitude en leesgedrag
- leesstrategieën

Er is gekozen voor een systematisch onderscheid in informatieve teksten en fictie. De teksten zijn allemaal authentiek op enkele details na.

De relatie tussen de domeinbeschrijving en de kerndoelen basisonderwijs

De peiling moet onder meer inzicht verschaffen in de mate waarin de kerndoelen worden bereikt. Daarom is de domeinbeschrijving getoetst aan de kerndoelen die op het ogenblik van het onderzoek van kracht waren, met name de kerndoelen van 1998.

Deze kerndoelen werden inmiddels herzien. Verscheidene uitgangspunten van de nieuwe kerndoelen sluiten aan bij die van de peiling. Voorbeelden daarvan zijn: lezen is interactief en functioneel, het uitgaan van communicatieve situaties met levensechte teksten, reflectie op taalgebruik.

In Tabel 6 worden de onderwerpen van deze peiling afgezet tegen de nieuwe kerndoelen (2006) met betrekking tot lezen en taalbeschouwing.

Tabel 6: Overzicht van de relatie tussen de kerndoelen primair onderwijs (2006) voor leesvaardigheid en de domeinbeschrijving leesvaardigheid.

Kerndoelen Nederlands 2006	Peiling lezen 2005
<i>Kerndoelen m.b.t. Leesvaardigheid¹</i>	<i>Onderwerpen van leesvaardigheid</i>
* 4 De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen	* opzoeken van informatie
* 6 De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, en bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale bronnen.	* begrijpen van geschreven teksten * interpreteren van geschreven teksten * studerend lezen
* 7 De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.	* begrijpen van geschreven teksten * interpreteren van geschreven teksten * reflecteren op geschreven teksten * studerend lezen
* 9 De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.	* attitudevragenlijst
* 10 De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.	* leesstrategieën
* 12 De leerlingen verwerven en adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.	* woordenschat

¹ De kerndoelen zijn genummerd zoals ze voorkomen in de oorspronkelijke tekst. Alleen de kerndoelen voor schriftelijk taalonderwijs en taalbeschouwing die betrekking hebben op leesvaardigheid worden hier genoemd.

De peilingsinstrumenten

De aanbodvragenlijst

Gegevens over het onderwijsaanbod voor leesvaardigheid zijn geïnventariseerd met behulp van een schriftelijke vragenlijst. Deze lijst is voorgelegd aan leraren van de jaargroepen 6, 7 en 8. De lijst bevat vragen over de:

- methode en aanvullende lesmaterialen
- tijdsbesteding
- onderwijsorganisatie en toetsing
- remediëring en meerbegaafdheid
- leesbevordering

De toetsen

Het totale peilingsonderzoek naar leesvaardigheid omvatte:

- 12 toetsen voor begrijpend lezen
- 6 toetsen voor het onderwerp studerend lezen
- 4 toetsen voor het onderwerp opzoeken van informatie
- 4 toetsen voor het onderwerp woordenschat

- 1 toets en 2 vragenlijsten over leesstrategie
- 1 vragenlijst over leesgedrag

Voor ieder onderscheiden onderwerp is een opgavenverzameling ontwikkeld. In principe bestaat iedere toets dan uit een relatief willekeurige selectie van opgaven uit de beschikbare opgavenverzameling.

De leerlingenlijst

Met de leerlingenlijst worden achtergrondkenmerken van de leerlingen gevraagd, nl. geslacht, leeftijd, thuistaal en formatiegewicht van de leerling. In dit geval werd ook gevraagd naar welk type voortgezet onderwijs de leerling het volgende jaar zou gaan. Deze variabele wordt aangeduid als het doorstroomkenmerk van de leerling. Deze gegevens worden gebruikt voor de analyses van verschillen tussen leerlingen.

Het formatiegewicht van de leerlingen wordt gebruikt voor de bepaling van de formatieomvang van een school. De leerlingen worden gecategoriseerd naar een combinatie van opleidingsniveau, sociaal-economische status en etnische herkomst van de ouders.

Van de 5 formatiegewichten zijn de volgende van belang voor dit peilingsonderzoek:

- 1.90: kinderen uit gezinnen waarvan tenminste een van de ouders van niet-Nederlandse herkomst is (en beperkingen kent in opleidings- en beroepsniveau)
- 1.25: Nederlandse arbeiderskinderen (in termen van opleidings- en/of beroepsniveau van de ouders)
- 1.00: alle kinderen zonder specifiek formatiegewicht

2.1.4 Steekproef

Uitgaande van een gemiddelde jaargroepgrootte van 25 leerlingen per school was de gewenste steekproefomvang bepaald op ongeveer 120 basisscholen, d.i. 3000 leerlingen. In totaal zijn er 438 scholen benaderd, waarvan er 105 (dat is een responsgraad van 24 procent) aan het peilingsonderzoek hebben meegedaan. De definitieve steekproefomvang was 87 procent van de beoogde omvang. De redenen waarom scholen niet meedoen zijn verschillend. Vaak noemen zij de werkdruk als reden, of het feit dat het niet is in te passen in de geplande activiteiten of soms dat men ook al meedoet aan ander onderzoek.

Ondanks de tegenvallende respons zijn de toetsen door voldoende leerlingen gemaakt om een betrouwbaar beeld te kunnen schetsen van de leesvaardigheid in de populatie leerlingen.

2.1.5 Resultaten

Het vaststellen van de standaarden

De beschrijving van de resultaten van de leerlingen gaat steeds vergezeld van standaarden die bedoeld zijn als referentiekader voor een evaluatieve interpretatie van de onderzoeksresultaten. Deze standaarden zijn in november 2006 vastgesteld volgens de binnen het project PPON ontwikkelde methode.

De kerndoelen voor het basisonderwijs zijn een belangrijk referentiekader om de kwaliteit van het onderwijs te beoordelen. De Nederlandse overheid wil nagaan in hoeverre de kerndoelen worden gerealiseerd. Nu zijn kerndoelen vrij globale beschrijvingen van kennis en vaardigheden in een leerstofgebied, waaruit niet rechtstreeks het gewenste niveau van beheersing is af te leiden. Het standaardenonderzoek heeft tot doel om voor de verschillende onderwerpen drie vaardigheidsniveaus of standaarden vast te stellen: een minimum niveau, een voldoende niveau en een gevorderd niveau van beheersing. Deze standaarden hebben geen voorschrijvend karakter. Zij zijn bedoeld als referentiekader voor de discussie over de kwaliteit van de opbrengsten van het onderwijs in het licht van de kerndoelen basisonderwijs.

Drie standaarden

Er zijn voorafgaande aan het onderzoek drie standaarden gedefinieerd: Minimum, Voldoende en Gevorderd. De standaard Voldoende is de belangrijkste standaard. Deze standaard geeft het niveau aan waarop - volgens de beoordelaars - de kerndoelen van het basisonderwijs in voldoende mate beheerst worden.

Het is niet reëel te veronderstellen dat alle leerlingen de kerndoelen in voldoende mate kunnen bereiken. Gezien de spreiding in vaardigheid van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs, zouden de kerndoelen dan op een wel zeer elementair niveau geformuleerd moeten worden. Een voldoende niveau van beheersing moet uiteraard wel door de meerderheid van de leerlingen bereikt (kunnen) worden. In de beschrijving van de *standaard Voldoende* is gekozen voor 70 procent tot 75 procent van de leerlingen. Met de standaard Voldoende wordt dus beoogd een niveau vast te stellen waarbij sprake is van voldoende beheersing van de gerelateerde kerndoelen en dat door 70 procent tot 75 procent van de leerlingen aan het einde van het basisonderwijs bereikt zou moeten worden.

Voor zover leerlingen de standaard Voldoende niet bereiken, dient het basisonderwijs te streven naar een minimaal vaardigheidsniveau. Dit niveau wordt geformuleerd met de *standaard Minimum* dat door vrijwel alle leerlingen (90 procent tot 95 procent) bereikt zou moeten worden. Leerlingen met de standaard Minimum hebben al een duidelijke achterstand. Het zou het onderwijs er alles aan gelegen moeten zijn om te voorkomen dat leerlingen beneden dit niveau presteren.

De *standaard Gevorderd* is van een andere orde en bedoelt vooral aan te geven welke opgaven en daaraan gerelateerde onderwijshouden nog niet thuis horen in het curriculum voor het leesonderwijs en dus inhoudelijk de kerndoelen van het basisonderwijs overstijgen. Deze aspecten van de leerstof behoeven niet aan alle leerlingen voorgelegd te worden.

De opzet van het standaardonderzoek

Over het antwoord op de vraag wat leerlingen moeten kunnen om de verschillende standaarden te bereiken, zijn de meningen verdeeld. Voor het vaststellen van de standaarden is daarom een zorgvuldige procedure opgezet waarmee de oordelen van geïnformeerde deskundigen worden verzameld. Voor het onderzoek zijn op basis van steekproeftrekking leraren basisonderwijs uitgenodigd met minimaal drie jaar onderrichtservaring in jaargroep 8. Daarnaast zijn schoolbegeleiders en docenten van de lerarenopleiding (Pabo) uitgenodigd met specifieke deskundigheid op het gebied van Nederlandse taal in het basisonderwijs. Het beoordelaarspanel bestond uit 13 leraren, zes Pabo-docenten en vier schoolbegeleiders.

Het vaststellen van de standaarden verloopt voor ieder onderwerp in drie beoordelingsfasen:

Fase 1

In de eerste fase krijgen de beoordelaars een boekje met twintig tot dertig opgaven, gerangschikt van gemakkelijk naar moeilijk. Zij maken de opgaven, controleren de antwoorden en geven vervolgens voor iedere standaard een eerste oordeel. Deze oordelen worden gegeven op vaardigheidsschalen die voor elk scorepunt laten zien welke opgaven de leerlingen goed, redelijk of onvoldoende beheersen. De beoordelaars kiezen, ieder voor zich, voor elke standaard het scorepunt op de vaardigheidsschaal dat het beste past bij hun oordeel over het gewenste beheersingsniveau. De vaardigheidsschaal op de beoordelingsformulieren is echter zodanig aangepast dat de beoordelaars niet geïnformeerd worden over de werkelijke vaardigheidsverdeling in de populatie. De oordelen in deze eerste fase zijn daardoor persoonlijke oordelen en alleen gebaseerd op inhoudelijke afwegingen, waarbij de beoordelaars wel zijn geïnformeerd over de relatieve moeilijkheid van de opgaven.

Fase 2

Vervolgens discussiëren de beoordelaars in kleine groepen van gemengde samenstelling over hun eerste oordelen. Deze discussies geven de beoordelaars de gelegenheid argumenten uit te wisselen voor de gemaakte keuzes en het eigen oordeel ook inhoudelijk aan dat van anderen te toetsen. Na afloop van de discussies geeft iedere beoordelaar een tweede oordeel voor iedere standaard en ook dit oordeel wordt op de getransformeerde vaardigheidsschaal gegeven, zoals in de vorige fase. De beoordelaars worden erop gewezen dat de discussies niet primair op gericht zijn op consensus, maar dat de mate van consensus de validiteit van de standaard wel versterkt. Het tweede oordeel wordt in de computer

ingevoerd en voor iedere standaard worden de mediaan (het middelste oordeel), het interkwartielbereik (het bereik van de middelste 50 procent van de oordelen) en het totale bereik van de oordelen berekend. Na twee onderwerpen veranderen de discussiegroepen van samenstelling.

Fase 3

In de laatste fase krijgen de beoordelaars de vaardigheidsschaal uitgereikt met de juiste vaardigheidsverdeling en waarop ook de percentielindeling is afgebeeld. De beoordelaars worden dus nu geïnformeerd over de feitelijke vaardigheidsverdeling in de populatie. Deze vaardigheidsschaal wordt op een projectiescherm aan de groep gepresenteerd. Bovendien zijn daarop de resultaten van de oordelen afgebeeld. Iedere beoordelaar kan nu nagaan hoe de eigen oordelen zich verhouden tot de werkelijke vaardigheidsverdeling en welke positie deze oordelen innemen in het totaal van de oordelen. De onderzoeksleider bespreekt met de groep de verhouding tussen de feitelijke vaardigheidsverdeling en gewenste beheersingsniveaus volgens de gegeven oordelen binnen de groep. Na kennis te hebben genomen van deze aanvullende informatie geeft iedere beoordelaar voor elke standaard, nu definitief oordeel op de werkelijke vaardigheidsschaal.

De verschuivingen in de gemiddelde oordelen tussen de beoordelingsfasen zijn in de meeste gevallen gering. Zowel de discussies in de groepen als de informatie over de werkelijk gerealiseerde onderwijsresultaten hebben dus geen of slechts weinig invloed gehad op de oordelen. De uitzondering Studerend lezen bleek achteraf verklaarbaar. Voor het oordeel over de standaard Voldoende voor het onderwerp Woordenschat heeft de vergelijking tot aanzienlijk lagere niveaus geleid en tot toename in oordeelsvariatie. Dat is het directe gevolg van de verschillende reacties van beoordelaars op de geconstateerde discrepantie tussen het tweede oordeel en de werkelijke leerlingresultaten. Over het geheel genomen heeft de procedure geleid tot een grotere consensus tussen de beoordelaars over het gewenste niveau voor de verschillende standaarden.

Een selectie van de resultaten

Begrijpen van geschreven teksten

De standaarden voor voldoende en minimum beheersing van de kerndoelen worden respectievelijk door 66 van de beoogde 70 tot 75 procent en 92 van de beoogde 90 tot 95 procent van de leerlingen bereikt. Dit betekent dat voor het begrijpen van teksten het feitelijke vaardigheidsniveau vrij dicht bij het gewenste vaardigheidsniveau ligt.

Voor zwakke lezers in jaargroep 8 blijkt het onder meer van belang dat verwijzingen in de tekst dicht bij de bedoelde referent staan, dat belangrijke informatie expliciet in de tekst wordt vermeld, dat ook relaties tussen tekstgedeelten expliciet worden vermeld en dat rekening wordt gehouden met een toch beperktere woordenschat.

Interpreteren van geschreven teksten

Het niveau van de standaard Voldoende wordt bereikt door 50 procent van de leerlingen, terwijl dit niveau bij 70 tot 75 procent van de leerlingen wordt verwacht. Voor de standaard Minimum is het 84 procent van de beoogde 90 tot 95 procent.

Het kunnen interpreteren van geschreven teksten wordt moeilijker wanneer de vraagstelling betrekking heeft op zaken die niet meer concreet in de tekst staan en er van de leerling een groter abstractievermogen wordt gevraagd. Ook als de interpretatie een overzicht vereist van de hele tekst dan wordt het voor zwakke lezers erg moeilijk.

Reflecteren op geschreven teksten

De analyse van de antwoorden van de leerlingen richt zich op de vraag: Hoe goed geeft een leerling blijk van reflectie? Bijvoorbeeld: is de leerling in staat passende argumenten te geven? Voor de beschrijving van de competenties van leerlingen op dit aspect van leesvaardigheid wordt enkel beschrijvend gerapporteerd. Leerlingen die hoog scoren op de vaardigheid begrijpen van geschreven teksten, blijken het best in staat tot reflectie. De aantallen leerlingen waarop de analyses zijn uitgevoerd, zijn evenwel te laag om harde uitspraken te kunnen doen.

Studerend lezen

De standaard Voldoende wordt door 50 procent van de leerlingen bereikt.

Het onderwerp Studerend lezen zoals dat werd geoperationaliseerd in samenvattingen en schemaopgaven ligt voor met name de zwakke leerlingen nog buiten hun bereik.

Opzoeken van informatie

Het niveau van de standaard Voldoende wordt bereikt door bijna 60 procent van de leerlingen, minder dan de beoogde 70 tot 75 procent. Het niveau van de standaard Minimum wordt wel door het beoogde percentage gehaald, namelijk door 92 procent van de leerlingen.

Opgaven waarbij het alfabet ingezet moet worden om informatie op te zoeken, worden door de leerlingen in jaargroep 8 minder goed beheerst dan bijvoorbeeld opgaven waarbij met behulp van een steekwoord iets opgezocht moet worden. De paar opgaven die puur en alleen om alfabetisering vragen, worden over het algemeen wel goed gemaakt door alle leerlingen, op zijn minst matig door de zwakke leerlingen.

Woordenschat

Hoe vaardiger een leerling is, hoe meer betekenissen van en relaties tussen woorden hij of zij kent én hoe beter. Bijna 60 procent van de leerlingen voldoet aan het niveau van de standaard Voldoende, minder dan de beoogde 70 tot 75 procent. Van de leerlingen zonder onderscheidend kenmerk bereikt ongeveer 70 procent de standaard Voldoende terwijl dat voor de leerlingen met een ouder van niet-Nederlandse afkomst slechts 20 procent is. De leerlingen uit een arbeidersgezin zitten tussen beide groepen in met ongeveer 40 procent.

Er is nauwelijks verschil tussen jongens en meisjes.

Effect van leertijd

Leerlingen die vertraging hebben opgelopen in hun schoolloopbaan hebben gemiddeld een duidelijke achterstand ten opzichte van hun jongere klasgenoten. Er is onveranderlijk sprake van een matig negatief effect.

Effect van leesmethoden

Voor zeven methoden voor begrijpend lezen is onderzocht of er sprake zou kunnen zijn van een methode-effect. Er worden natuurlijk altijd verschillen tussen methoden gevonden maar er is nergens sprake van een verschil van betekenis tussen methoden.

Bronnen

Voor dit gedeelte maakten we gebruik van volgende bron:

Heesters, K., van Berkel, S., van der Schoot, F., & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Retrieved September 20, 2008, from: http://www.cito.nl//share/PPON/Cito_pponbalans_33.pdf

2.2 PIRLS

INTERNATIONAAL

Vlaanderen in PIRLS (2006)

2.2.1 Situering

PIRLS of 'Progress in International Reading Literacy Study' is een internationaal vergelijkend onderzoek naar de leesvaardigheid van leerlingen uit leerjaar 4. In Vlaanderen komt dat overeen met het vierde leerjaar van het basisonderwijs. Het is een onderzoek van de IEA, 'The International Association for the Evaluation of Educational Achievement', de organisatie die ook instaat voor TIMSS. TIMSS brengt de leerlingresultaten voor wiskunde en wetenschappen internationaal in kaart⁴. Bij die domeinen komt schoolse kennis uitdrukkelijker aan bod.

PIRLS wordt om de 5 jaar herhaald en werd voor het eerst uitgevoerd in 2001. In 2006 namen 40 landen en 5 Canadese provincies eraan deel. Aangezien Vlaanderen er toen voor het eerst bij was, zijn er geen trenddata beschikbaar. Voor de uitvoering van het onderzoek in Vlaanderen werkte de universiteit van Leuven samen met de universiteit van Gent.

2.2.2 Doelstelling

De IEA voert vergelijkende studies uit over leerlingresultaten in verscheidene domeinen zoals wiskunde, wetenschappen, burgerzin, technologie en lezen. Het internationale perspectief dat de IEA biedt op onderwijssystemen en zowel organisatorische als didactische praktijken, draagt bij tot een groeiend begrip van onderwijsprocessen.

Met PIRLS wordt in internationale context informatie samengebracht en vergeleken over het begrijpend leesniveau van leerlingen, het curriculum en achtergrondinformatie over de leerlingen zelf, de ouders, de leerkrachten en de schooldirectie. Op die manier voorziet het de onderwijsministers en onderzoekers van referentiecriteriën en van regelmatige feedback op hoe de leerlingen van hun land presteren. Het werkt zo ook mee aan een verbetering van het leesonderwijs over heel de wereld.

2.2.3 Instrumentarium

Het conceptuele kader

Als uitgangspunt voor de ontwikkeling van toetsopgaven werd de vroegere omschrijving van 'reading literacy' opnieuw bekeken en geformuleerd als volgt:

'Reading literacy is defined as the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school, in everyday life and for enjoyment' (Mullis, Kennedy, Martin en Sainsbury, 2006, p.3).

Uit deze definitie blijkt het grote belang dat de IEA aan 'reading literacy' hecht. Het vormt volgens de IEA de basis voor leren in alle vakken, het kan gebruikt worden voor ontspanning en voor persoonlijke groei. Het laat jonge kinderen toe actief te participeren in hun leefomgeving en de ruimere maatschappij. Deze definitie sluit ook aan bij de visie op lezen als een constructief en interactief proces.

PIRLS onderscheidt bij het lezen en begrijpen van teksten vier begripsprocessen die geconcretiseerd worden in een aantal taken.

⁴ Zie: het dossier "Conferentie na peiling Wereldoriëntatie - natuur Basisonderwijs" (p.30).

Tabel 7: Overzicht van de processen, de taken die erbij horen en de schaalverdeling in het rapport.

Processen	Taken	Schalen in het rapport
Opzoeken en terugvinden van informatie in een tekst	<ul style="list-style-type: none"> - het identificeren van informatie die relevant is voor een bepaald leesdoel - het zoeken naar specifieke ideeën - het opzoeken van betekenissen van woorden en woordgroepen (“phrases”) - het bepalen van verhaalelementen zoals tijd en plaats - het vinden van de kernzin of kerngedachte als die expliciet verwoord zijn 	Terugvinden van informatie en directe conclusies trekken
Directe conclusies trekken	<ul style="list-style-type: none"> - het afleiden dat een gebeurtenis een andere heeft veroorzaakt - het concluderen wat het hoofdargument is bij een reeks argumenten - het bepalen van de referent van een aanwijzend voornaamwoord - het identificeren van veralgemeningen die in de tekst gemaakt worden - het beschrijven van de relatie tussen twee personages 	
Interpreteren en integreren van ideeën en informatie	<ul style="list-style-type: none"> - het onderscheiden van de kernboodschap of het hoofdthema van een tekst - het afwegen van een alternatief voor acties van personages - het vergelijken en contrasteren van tekstinformatie - het afleiden van de toon of de sfeer van een verhaal - het interpreteren/inschatten van een reële toepassing van de tekstinformatie 	Interpreteren, integreren en evalueren
Onderzoeken en evalueren van de inhoud, de taal en andere kenmerken van de tekst	<ul style="list-style-type: none"> - het evalueren van de waarschijnlijkheid dat de beschreven gebeurtenissen werkelijk zouden gebeuren - het beschrijven van hoe de auteur een verrassend einde bedacht - het beoordelen van de volledigheid of helderheid van de informatie in de tekst - het bepalen van het perspectief van de auteur op het centrale onderwerp 	

De PIRLS-toets is zo samengesteld dat elke vraag telkens één van de vier vooropgestelde processen veronderstelt. In het rapport werden de vier processen samengevoegd tot twee schalen.

PIRLS maakt een onderscheid tussen twee leesdoelen:

- Lezen voor ontspanning, om ervaring op te doen (via verhalende teksten)
- Lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken (via informatieve teksten).

Voor de toetsafname worden teksten geclassificeerd volgens het oorspronkelijke doel ervan en volgens de aard van de gestelde vragen. Bij informatieve teksten worden vragen over de informatie gesteld, bij verhalende teksten wordt gevraagd naar het thema, de gebeurtenissen (plot events), de personages en de setting.

Bij de ontwikkeling van toetsvragen begrijpend lezen is ook aandacht besteed aan de wisselwerking tussen de lengte en de complexiteit van de tekst en het beheersingsniveau van de vereiste leesprocessen. De gekozen teksten variëren sterk in elementen zoals lengte, syntactische complexiteit, abstractieniveau en structuur.

De instrumenten

De leerlingen maken in tweemaal 40 minuten een toets over 5 verhalende en 5 informatieve teksten met telkens een 12-tal vragen. De helft zijn multiple choice vragen en de andere helft zijn vragen waarbij ze zelf een antwoord uitschrijven.

De teksten zijn in samenwerking met de verschillende landen geselecteerd en de bijbehorende vragen zijn speciaal voor dit onderzoek bedacht. Mogelijke invloed van de verschillende culturen werd nagegaan. Naast zes nieuwe teksten zijn ook vier teksten gebruikt uit de meting van 2001.

Met vier verschillende vragenlijsten wordt informatie verzameld over de school- en thuissituatie van de leerlingen. Wereldwijd wordt onderzocht welke factoren thuis en op school, van invloed zijn op het leesgedrag en het leesniveau van kinderen.

De leerlingen hebben vragen beantwoord over de situatie in de klas, hun leesgedrag en leesattitude en de thuissituatie. De leerkrachten en de schooldirectie hebben vragen beantwoord over de instructies en gebruikte lesmethodes bij het taalonderwijs en kenmerken van de klas en school. De ouders hebben vragen beantwoord over beginnende geletterdheid, leesgedrag van de ouders en de thuissituatie. Per land wordt informatie verzameld over de doelen en curricula van het leesonderwijs alsook over het leesonderwijs zelf.

2.2.4 De Vlaamse steekproef

In mei 2006 legden in 137 Vlaamse basisscholen 4479 leerlingen uit het 4^{de} leerjaar een toets af die 80 minuten duurde.

In Vlaanderen werden relatief veel leerlingen uitgesloten: 6,1 procent op schoolniveau (BLO-scholen en zeer kleine schooltjes) en 1,1 procent om individuele redenen. In totaal ging het om 7,1 procent van de leerlingen. Slechts een vijftal (niet-West-Europese) landen sloten meer leerlingen uit. Wallonië sloot 3,9 procent van de leerlingen uit en Nederland 3,6 procent. In Vlaanderen telt het buitengewoon onderwijs relatief veel leerlingen.

2.2.5 Resultaten

Globale resultaten

Vlaanderen neemt een 13^{de} plaats in op een totaal van 45 in de wereldranglijst en scoort daarmee boven het PIRLS schaalgemiddelde. Het internationale gemiddelde is, zonder de Canadese provincies, op 500 gesteld en wordt in Vlaanderen met 547 ruim overschreden. Zeven deelnemers doen het significant beter waaronder drie Canadese provincies en één Europees land, Luxemburg maar deze leerlingen zijn gemiddeld ouder. Tussen de gemiddelde leerprestaties van Vlaanderen en 9 deelnemers is geen verschil waaronder zes Europese landen: Italië, Hongarije, Zweden, Duitsland, Nederland, Bulgarije en Denemarken. Alleen de Italiaanse leerlingen zijn iets jonger, de andere waaronder de Nederlandse leerlingen zijn wat ouder.

Tabel 8: West- Europese en internationale rangschikking van Vlaanderen voor de doelen en processen.

Doelen en processen	Vlaanderen	West-Europese rangschikking op 14 deelnemers	Internationale rangschikking
Gemiddeld	547 (2.0)	6 ^{de} plaats 1 significant beter	13 ^{de} plaats 7 significant beter
Doelen			
Lezen voor ontspanning	544 (1.9)	7 ^{de} plaats 2 significant beter	14 ^{de} plaats 9 significant beter
Informatie verwerven en gebruiken	547 (2.0)	5 ^{de} plaats 1 significant beter	12 ^{de} plaats 5 significant beter
Processen			
Terugvinden van informatie en directe conclusies trekken	545 (1.9)	6 ^{de} plaats 3 significant beter	11 ^{de} plaats 7 significant beter
Interpreteren, integreren en evalueren	547 (1.8)	3 ^{de} plaats 1 significant beter	12 ^{de} plaats 7 significant beter

Wat de doelen betreft staat Vlaanderen bij 'lezen voor ontspanning' op de zevende plaats in de West-Europese ranglijst van 14 landen. Alleen Luxemburg en Italië scoren significant hoger, 6 deelnemers presteren significant lager.

Uit de tabel die betrekking heeft op 'Informatie verwerven en gebruiken', blijkt dat Vlaanderen op de vijfde plaats van de 14 West-Europese landen staat. Enkel Luxemburg scoort significant beter, 7 deelnemers presteren significant slechter dan Vlaanderen.

Wat 'Terugvinden van informatie en directe conclusies trekken' betreft, haalt Vlaanderen de zesde plaats in de West-Europese ranglijst. Luxemburg, Duitsland en Nederland hebben een significant betere prestatie, 6 deelnemers scoren significant slechter dan Vlaanderen.

Vlaanderen bekleedt een derde positie op 'tekstinterpretatie'. Enkel Italië scoort significant beter.

Percentage leerlingen dat de internationale standaarden haalt

Om te onderzoeken hoeveel procent van de leerlingen in een land een bepaalde leesstandaard haalt zijn vier benchmarks ontwikkeld.

Tabel 9: De standaarden en de omschrijving ervan.

Standaarden	Omschrijving
Lage standaard	De leerlingen bezitten de basis leesvaardigheden. Ze zijn in staat expliciet genoemde onderdelen uit de informatieve teksten te herkennen, te vinden en te reproduceren, met name informatie uit het begin van een tekst. Daarnaast beantwoorden ze enkele vragen waarvoor directe gevolgtrekkingen uitgevoerd moeten worden correct.
Midden standaard	De leerlingen zijn redelijk leesbekwaam, met name betreffende verhalende teksten. Ze zijn in staat de letterlijke betekenis van een plot te herkennen, enkele conclusies te trekken en sommige verbanden te zien. In de informatieve teksten kunnen ze gebruik maken van structuurondersteunende tekstelementen, informatie vinden voorbij de beginnende delen van de tekst en twee informatie-elementen uit de tekst halen bij het beantwoorden van een vraag.
Hoge standaard	Leerlingen zijn vaardige lezers. Ze zijn bijvoorbeeld in staat belangrijke informatie die op verschillende plaatsen in de tekst staat op te sporen en informatie uit de tekst te gebruiken bij de uitleg van antwoorden. Ze gebruiken tekstkenmerken om te navigeren door een informatieve tekst, leggen verbanden en maken inferenties. De leerlingen zijn in staat de hoofdgedachte van een tekst te herkennen, herkennen enkele tekstkenmerken en -elementen en zijn in staat een begin te maken met het integreren van ideeën en informatie uit een tekst.
Gevorderde standaard	Leerlingen zijn in staat informatie te integreren uit verschillende delen van een tekst en beantwoorden de vragen volledig op basis van informatie uit de tekst. Ze kunnen informatie interpreteren en tonen dat ze de functie van tekstkenmerken begrijpen. Leerlingen geven volledige antwoorden en demonstreren hun kunde in het begrijpen en interpreteren van een tekst en het integreren van details.

De schaalscore behorend bij de Gevorderde standaard is 625, de Hoge standaard 550, de Midden standaard 475 en de Lage standaard 400. Aangezien de leerlingen die de hoge standaard halen, natuurlijk ook de midden en lage standaard hebben gehaald zijn de percentages in de tabel cumulatief.

Tabel 10: Vlaamse en internationale gemiddelde percentages per standaard.

Internationale standaarden	Vlaanderen	Internationaal gemiddelde
Gevorderde standaard	7 %	7 %
Hoge standaard	49 %	41 %
Midden standaard	90 %	76 %
Lage standaard	99 %	94 %

Voor wat de gevorderde standaard betreft scoort Vlaanderen met 7 procent op het internationale gemiddelde. Vlaanderen staat op de 23^{ste} plaats op een totaal van 45: in de helft van alle landen zijn er dus procentueel meer 'zeer goede lezers' in leerjaar 4. In West-Europa is dat op 14 landen een 9^{de} plaats. Het aantal leerlingen dat de hoge standaard haalt is met 49 procent nog steeds boven het internationale gemiddelde, maar heel wat West-Europese landen gaan ons voor. We halen hier een 6^{de} plaats. Daarnaast haalt 90 procent de midden standaard. Alleen Hong Kong en Nederland gaan ons daarin voor.

Vlaanderen heeft dus in vergelijking met andere landen een hoog percentage leerlingen dat leesbekwaam is. In Vlaanderen behaalt 99 procent van de leerlingen de lage standaard wat inhoudt dat vrijwel alle leerlingen de basisleesvaardigheden beheersen.

Zowel in Vlaanderen als in Nederland is de spreiding klein in vergelijking met alle andere landen - ook de landen met een hogere gemiddelde score. De zwakke leerlingen doen het dus goed in Vlaanderen, maar de sterke leerlingen worden niet maximaal gestimuleerd.

Bronnen

Voor dit gedeelte maakten we gebruik van volgende bronnen:

PIRLS Vlaanderen (2006). *PIRLS versus PISA*. Retrieved September 20, from:
<http://ppw.kuleuven.be/PIRLS/resultaten/Vlaanderen.html>

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., & Foy, P. (2007). PIRLS: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries. Retrieved September 20, from:
http://PIRLS.bc.edu/PIRLS2006/intl_rpt.html

Mullis, I.V.S., Kennedy, A.M., Martin, M.O., Sainsbury, M. (2006). PIRLS: Assessment framework and specifications. Progress in international reading literacy study. Retrieved September 20, from:
<http://timss.bc.edu/PIRLS2006/framework.html>

PIRLS (2006). Rapport Nederland. Retrieved September 20, from:
http://www.minocw.nl/documenten/Rapport%20PIRLS%20Nederland_4.pdf

3 BESPREKING VAN DE VLAAMSE PEILINGSRESULTATEN

3.1 Worden de resultaten op de luistertoetsen bevestigd of genuanceerd?

LUISTEREN

Resultaat op de peiling: 87 procent van de leerlingen in het Vlaamse onderwijs bereikt de eindtermen

Getoetste eindtermen en commentaar uit de brochure

Getoetste eindtermen

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijvend) de informatie achterhalen in:

- 1.1 een voor hen bestemde mededeling met betrekking tot het school- en klasgebeuren
- 1.2 een voor hen bestemde informatieve radio-uitzending
- 1.3 een uiteenzetting of instructie van een medeleerling, bestemd voor de leerkracht

Commentaar uit de brochure over de peiling

Uit de peiling blijkt dat leerlingen informatie kunnen halen uit een uiteenzetting van een medeleerling. Dat beantwoordt perfect aan wat een eindterm over het beschrijvende verwerkingsniveau vraagt. Bij een complexere mededeling over het klas- en schoolgebeuren ligt het anders: ook bij dit teksttype verwacht de eindterm enkel het beschrijvend niveau. Toch hebben meer leerlingen er moeite mee. Het beschrijvende verwerkingsniveau is niet noodzakelijk gemakkelijk te bereiken: het samenspel met alle tekstkenmerken, de tekstsoort en de communicatiepartner beïnvloedt de moeilijkheidsgraad. Dat blijkt uit deze resultaten: de mededeling over het schoolgebeuren is een wat langere tekst met een redelijke informatiedichtheid en een aantal nieuwe woorden en begrippen.

Getoetste eindtermen

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren) de informatie op een persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen bij:

- 1.5 een uiteenzetting of instructie van de leerkracht
- 1.6 een voor hen bestemde buitenschoolse situatie
- 1.7 een voor hen bestemde informatieve tv-uitzending

Commentaar uit de brochure over de peiling

Wanneer bij de luistertoetsen de invloed van het geheugen beperkt wordt, presteren de leerlingen doorgaans beter. In één van de luistertoetsen werd aan de leerlingen gevraagd onmiddellijk mondeling gegeven instructies uit te voeren. De talige component was eerder beperkt: aan de leerlingen werd gevraagd om op een afbeelding van een apparaat onderdelen aan te duiden op basis van een mondelinge beschrijving (...). Verscheidene vragen scoren uitzonderlijk hoog. Bij twee opgaven die een ruimtelijke oriëntering vereisen, presteren ze minder goed. Een kwart van de leerlingen heeft ook moeite met een opgave die drie opeenvolgende stapjes vraagt, zelfs met een pauze voor een stapsgewijze invulling. Er werd hen gevraagd om een - volgens de instructies - gepersonaliseerde login en paswoord in te vullen op basis van hun naam en leerjaar. Deze opgave vertoont een sterke gelijkenis met instructies die leerlingen op school vaak moeten uitvoeren: een klassikale opdracht op jezelf toe passen. Wat moet ik juist doen? Met welke letter begint mijn naam? In welk leerjaar zit ik? Waarschijnlijk stelt de reflectie die wordt verondersteld, in combinatie met onmiddellijk het antwoord geven, voor sommigen nog problemen. Het roept vragen op die verder reiken dan het leergebied Nederlands. Zijn we ons bewust van het belang van duidelijke instructies? Zijn we ons ervan bewust dat het voor sommige leerlingen niet vanzelfsprekend is om klassikale instructies op zichzelf te betrekken?

De meest schoolse eindterm heeft als teksttype een uiteenzetting of instructie van de leerkracht (Eindterm 1.5). Deze eindterm veronderstelt het structurerende verwerkingsniveau en werd ook gepeild via luistertoetsen. De meeste beschrijvende vragen bij een dergelijke uiteenzetting worden behoorlijk beantwoord. Dat geldt echter niet voor sommige structurerende vragen. Een duidelijke reden daarvoor aangeven is moeilijk. Ligt het aan de inhoud van de luistertekst? Ligt het aan de moeilijkheidsgraad van de opgaven? De meerkeuzevragen zijn vrij haalbaar, een eenvoudige vergelijking weergeven ook. In een open vraag twee redenen opsommen, of een evolutie beschrijven lukt blijkbaar minder goed. De dagelijkse klaspraktijk is niet helemaal vergelijkbaar met de afname van de peiling. De leerkracht is een bekende persoon, staat voor de klas en gebruikt bijvoorbeeld het bord en ander visueel materiaal. Toch blijft de toets overeind: de tekst was niet te lang, had een duidelijke opbouw, vrij veel redundantie, retorische vragen aan de leerlingen, systematische herhaling van kernbegrippen en vergelijkingen met bekende gegevens. De inhoud van de uiteenzetting (een wetenschappelijk onderwerp) was minder vertrouwd en eerder abstract voor de meeste leerlingen.

Getoetste eindtermen

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beoordelen) op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen, de informatie beoordelen die voorkomt in

1.8 een discussie met bekende leeftijdgenoten

1.9 een door leeftijdgenoten geformuleerde oproep

Commentaar uit de brochure over de peiling

De eindtermen die een beoordelend verwerkingsniveau vragen zijn beperkt tot een discussie en een gesprek met leeftijdsgenoten en een oproep die afkomstig is van leeftijdsgenoten. Doordat deze teksttypes gerelateerd zijn aan leeftijdsgenoten, zijn de leerlingen meer vertrouwd met de onderwerpen van deze luistertoetsen. Toch blijkt een grote groep leerlingen het nog erg moeilijk te hebben met het beoordelen van informatie, zelfs van informatie die afkomstig is van leeftijdsgenoten. Op het einde van de lagere school is het beoordelende verwerkingsniveau blijkbaar in vele opzichten nog een brug te ver. Dat blijkt ook uit het feit dat deze eindtermen nergens een relatie leggen met de schoolse context: hier is geen sprake van informatieve teksten of uiteenzettingen. Bij het structurerende en beschrijvende niveau is dat wel het geval. Ook in de eindtermen van de eerste graad secundair onderwijs is dat nog zo. Het beoordelende verwerkingsniveau wordt enkel verwacht bij eenvoudigere teksttypes die echt op die leeftijdscategorie gericht zijn. De peiling bevestigt dat de eindtermen van het lager onderwijs daar goed zitten. Eerste stappen naar het beoordelende niveau kunnen en moeten reeds in het basisonderwijs gezet worden. Ook in het dagelijkse leven wordt van relatief jonge kinderen immers verwacht dat ze informatie van hun vrienden of klasgenoten kunnen beoordelen op basis van hun eigen mening of op basis van informatie uit andere bronnen. Wie heeft gelijk bij een meningsverschil? Waarom wel of niet? Klopt het verhaal van een klasgenoot? Wie vertelde het mooiste verhaal? Op school en in de klas zijn er heel wat gelegenheden en situaties waarin dit stapsgewijs kan opgebouwd worden. Het is bovendien belangrijk om voor de verwerving van het beoordelende verwerkingsniveau een duidelijke leerlijn over de onderwijsniveaus heen te ontwikkelen.

Wat zegt ons ander onderzoek?

Luisteren blijkt een vaardigheid te zijn die niet alleen minder afzonderlijke onderwijstijd krijgt toebedeeld, maar die ook minder wordt getoetst en getest. Zowel op klas- en schoolniveau als in landelijke of internationale onderzoeken. Tenminste, als vaardigheid in het kader van de instructietaal en op zichzelf. Want binnen het tweedetaal- en vreemdetalenonderwijs krijgt luisteren wel meer aandacht. Maar ook dan vaak in relatie tot of in functie van lezen.

Al ruimschoots in de vorige eeuw werd gesproken over het omgekeerde curriculum. De hoeveelheid tijd besteed aan leren schrijven is omgekeerd evenredig met het gebruik van deze vaardigheid in de realiteit. Voor luisteren geldt dat ook: weinig onderwijstijd tegenover veel gebruikstijd in de realiteit.

Voor de leerkrachten die in de peiling werden bevraagd, schommelt het percentage lestijd binnen het leergebied Nederlands in het 6^{de} leerjaar voor luisteren tussen vijf en tien procent, met uitschieters tot 20 en 25 procent.

In een Duits onderzoek (Imhof, 2008) werden de kwantitatieve en kwalitatieve eisen onderzocht die op het vlak van luistervaardigheid aan leerlingen van het eerste tot en met het vijfde leerjaar worden gesteld. De didactische werkvorm, de geluidsbron en de duur werden daarbij in rekening genomen.

Gemiddeld brengen de leerlingen 60 procent van de instructietijd luisterend door in de eerste vier jaar van het lager onderwijs in meerdere vakken. In het vijfde leerjaar dat een overgangsjaar vormt naar het secundair onderwijs, is dat 68 procent.

Het grootste deel van de tijd wordt gevat door luisteren naar de leraar: in de eerste vier jaar gemiddeld 53 procent van de luistertijd, in het 5^{de} jaar 73 procent. Als leraren over hun spreektijd bevraagd worden, onderschatten ze die vaak. Dat de leraar zijn aandeel onderschat wordt gekoppeld aan de meer algemene vaststelling dat tijd die een mens actief invult als korter wordt ervaren dan de tijd waarin hij min of meer 'passief' is.

In de eerste vier jaren luisteren leerlingen gemiddeld 41 procent van de tijd naar elkaar en 6 procent naar media.

Het luisteren naar de leraar veronderstelt een aanzienlijke mate van aanpassingsvermogen bij de leerling. Dat geldt allereerst voor het spreektempo van de leraar maar de leerling moet ook inhoudelijk de gedachtegang volgen, zijn begrip ervan monitoren en actief een verband leggen met zijn voorkennis. Bij instructies is het belangrijk de informatie gedetailleerd te onthouden en om te zetten in actie.

Nieuwere vormen van interactieve didactiek beperken wel het luisteren naar de leraar, maar verzwaren misschien eerder de eisen die aan de luistervaardigheid van de leerlingen worden gesteld. Immers, de leraar houdt een voorbereid en gestructureerd betoog terwijl bijvoorbeeld groepsdiscussies en presentaties van leerlingen dat niet of minder zijn.

Bij luisteren naar media wordt decoderen en begrijpen eventueel bemoeilijkt door het accent, variaties in toonhoogte en spreektempo. Ook het feit dat de informatie vooraf is opgenomen en niet wordt aangepast, maakt het beluisteren ervan tot een afzonderlijke vaardigheid.

Uit het onderzoek blijkt dat met de leerjaren voor de leerlingen een stijging optreedt in de luistertijd, maar dat de variatie in 'instructional situations' afneemt. De onderzoeker wijst erop dat de impliciete leertheorie van leraren dat jongere kinderen een beperkter concentratievermogen hebben, hierin een rol kan spelen. De flexibiliteit in luistervaardigheid die zo werd opgebouwd, wordt in de hogere jaren echter niet verder ontwikkeld. Dat kan gevolgen hebben voor een evenwichtige ontwikkeling van flexibel inzetbare luistervaardigheid bij adolescenten.

Leraren moeten zich bewust zijn van de cognitieve inspanning die luisteren vraagt en over de professionele vaardigheid beschikken om combinaties van op tekst gebaseerd materiaal, grafisch en narratief materiaal zo te presenteren dat het luisteren én leren bevorderd wordt.

Ook de Vlaamse eindtermen luisteren zijn bijna alle 'eenrichtingsverkeer'. Ze gaan over mededelingen, uiteenzettingen, instructies, oproepen. Enkel een gesprek of een discussie met bekende leeftijdgenoten is interactief, maar deze eindterm is beperkt tot 'de informatie beoordelen'. Bij de eindtermen spreken doet zich hetzelfde voor. 'Een gesprek voeren' komt noch bij luisteren, noch bij spreken voor.

In Nederland werd luisteren in 1998 (PPON) gepeild op het einde van de basisschool (Sijtstra, van der Schoot en Hemker, 2002). De vergelijkingswaarde is beperkt: de vraagstelling is niet parallel opgebouwd. Ook is nader onderzoek van de opgaven in de Nederlandse peiling in vergelijking met de Vlaamse geboden vooraleer een uitspraak kan worden gedaan. Op het eerste gezicht mogen we veronderstellen dat ze moeilijker zijn dan de Vlaamse. CITO liet weten dat een nieuwe peiling werd afgenomen. Het onderzoek - binnen de drie doelgroepen 'einde basisonderwijs', 'halverwege basisonderwijs' en 'speciaal onderwijs' - vond plaats in 2007. De uitgave van de Balans staat voor het eerste kwartaal van 2009 op de rol.

Toch blijven de resultaten relevant op het vlak van specifieke doelgroepen. Zo werd onder andere getoetst op ‘een bericht kunnen onthouden en op hoofdpunten schriftelijk weergeven’ in een rapporterende tekst. De verschillen tussen leerlingen waren redelijk groot: leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken, deden het duidelijk minder goed.

Bij de beschouwende teksten (een toespraak, een boekbespreking) gingen de vragen in op de inhoud van de beluisterde tekst, maar ze vroegen ook naar de ‘werkelijke’ bedoelingen en leerlingen moesten rekening houden met de toon waarop iets gezegd wordt. Opnieuw waren de verschillen groot: leerlingen met een buitenlandse taal en vertraagde leerlingen waren behoorlijk zwakker.

Ook in Vlaanderen zijn de anderstaligen en zittenblijvers risicogroepen.

Luistervaardigheid is een goede voorspeller van schoolsucces. Met deze vaststelling voor ogen ontwikkelde het Centrum voor Taal en Onderwijs van de K.U.Leuven een luistertoets om het aanvangsniveau in schoolse taalvaardigheid van alle leerlingen aan het begin van het Vlaamse lager onderwijs in kaart te brengen.

LEZEN

Resultaat op de peiling: 89 procent van de leerlingen in het Vlaamse onderwijs bereikt de eindtermen

Getoetste eindtermen en commentaar uit de brochure

Getoetste eindtermen

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) de informatie achterhalen in

- 3.1 voor hen bestemde instructies voor handelingen van gevarieerde aard
- 3.2 de gegevens in schema's en tabellen ten dienste van het publiek
- 3.3 voor hen bestemde teksten in tijdschriften.

Commentaar uit de brochure over de peiling

Net als bij luisteren kunnen de leerlingen meestal goed overweg met opgaven op het beschrijvende verwerkingsniveau. Dat is logisch bij een sterk algemeen resultaat. Het beschrijvende verwerkingsniveau wordt immers in alle eindtermen lezen verondersteld en wordt ook het meest ingeoefend. Bijna alle leerlingen kunnen informatie achterhalen en opzoeken die letterlijk in diverse teksttypes te vinden is.

Een aantal leerlingen heeft moeite bij beschrijvende opgaven waarvan het correcte antwoord wel uit de tekst is af te leiden, maar niet onmiddellijk is af te lezen. Dat lijkt erop te wijzen dat het ook hier belangrijk is om stapsgewijs in te oefenen en leerlingen -ook op het beschrijvende verwerkingsniveau- gradeel kennis te laten maken met complexere opgaven die een afleiding veronderstellen. Net als bij luisteren is het ook voor lezen nodig om het beschrijvende verwerkingsniveau in te oefenen met verschillende teksttypes die variëren in moeilijkheidsgraad (bv. op het vlak van tekstlengte, woordgebruik, onderwerp).

Wat zegt ons ander onderzoek?

In de eerder afgenomen Vlaamse peiling over informatieverwerving- en verwerking zijn de resultaten niet goed: slechts 50 procent van de leerlingen haalt de eindtermen. Het gaat dan wel over de 1^{ste} graad secundair onderwijs, A-stroom (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2007b)

In de reacties uit het onderwijsveld wordt er in de brochure op gewezen dat de meeste leerlingen wel in staat zijn om de nodige gegevens terug te vinden in tabellen en grafieken. Het “lezen” van deze informatie is voor hen geen probleem. De leerlingen scoren minder goed wanneer informatie niet rechtstreeks kan worden afgelezen uit een tabel of diagram. Om tabellen en grafieken functioneel te

kunnen gebruiken zijn vaak oplossingsstrategieën vereist waarbij, naast het aflezen van informatie, nog één of meer stappen noodzakelijk zijn (bv. een aantal gegevens aflezen en vergelijken of combineren).

De noodzaak van een geleidelijke groei in moeilijkheidsgraad geldt niet alleen voor tabellen en grafieken. Het gaat op voor alle teksten. Ook de PIRLS-onderzoekers stellen dat er een wezenlijke interactie is tussen de lengte en de complexiteit van een tekst en de vereiste verfijning van de verwerkingsprocessen. Initieel kan het erop lijken dat expliciet geformuleerde informatie opzoeken en achterhalen eenvoudiger is dan bijvoorbeeld, een volledige tekst te interpreteren en daarbij ideeën van buiten de tekst te integreren. Maar dat is daarom niet vanzelfsprekend zo.

Met het oog op leerlijnontwikkeling volstaat de vaststelling dat heel wat componenten een rol spelen echter niet. In 'Over de drempels met taal' (Meijerink, 2008) doen de auteurs een poging om te onderscheiden wat een taakuitvoering moeilijker maakt of van een hoger niveau. Voor de analyse werd gebruik gemaakt van het begrip 'afstand'. Enkele voorbeelden daarvan zijn: hoe formeler, hoe lastiger of hoe minder hulp, hoe moeilijker.

Van den Branden (2006) beschrijft, weliswaar in het kader van beginnende tweedetaalverwerving, elementen die de moeilijkheidsgraad van een tekst bepalen. Om de complexiteit van de taaltaken te vatten en te manipuleren en om een gefaseerde groei in de complexiteit van deze taaltaken te kunnen brengen, werden parameters geselecteerd voor lees- en luistertaken. Zowel het onderwerp of 'de wereld' als de opdracht en het taalaanbod zijn daarbij essentieel.

Getoetste eindtermen en commentaar uit de brochure

Getoetste eindtermen

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren) de informatie ordenen die voorkomt in
3.4 voor hen bestemde school- en studieteksten en instructies bij schoolopdrachten
3.5 voor hen bestemde verhalen, kinderromans, dialogen, gedichten, kindertijdschriften en jeugencyclopedieën

Commentaar uit de brochure over de peiling

Structureren is inderdaad niet altijd even gemakkelijk voor 12-jarigen. Handelingen in een juiste volgorde plaatsen en benodigdheden controleren voor het ontwerp van een eenvoudig apparaatje levert voor de helft van de leerlingen problemen op. Zelf een tussentitel bedenken of kiezen uit verschillende mogelijkheden, elementen afwegen, een verband leggen tussen lay-out en tekst, een relatie leggen tussen voorbeelden en categorieën: het zijn stuk voor stuk opgaven waar leerlingen vaker fouten bij maken. Verbanden leggen zoals oorzaak-gevolg, middel-doel, een reden of een chronologische volgorde herkennen is, net als bij luisteren, nog volop in ontwikkeling en vragen om bijzondere aandacht. Studieteksten uit alle leergebieden vragen om een structurerend verwerkingsniveau. Het is belangrijk dat leerlingen informatie in een studietekst kunnen ordenen. Ook één van de leergebiedoverschrijdende eindtermen leren leren vraagt hier aandacht voor, nl. 'De leerlingen kunnen op systematische wijze samenhangende informatie (ook andere dan teksten) verwerven en gebruiken' (Eindterm 3).

Wat zegt ons ander onderzoek?

Uit de peilingresultaten blijkt dat structurerend lezen van studieteksten heel wat deskundigheid vereist die niet vanzelfsprekend is op het einde van het basisonderwijs.

Volgens Hackqueborgd blijkt uit een Nederlands onderzoek dat ruim 20 procent van de leerlingen in het eerste jaar secundair onderwijs niet genoeg leesvaardig is om vakgebonden teksten zelfstandig begrijpend en studerend te lezen (in: Bogaert, Devlieghere, Hacquebord, Rijkers, Timmermans en Verhallen, 2008). Dat staat te lezen in een publicatie van de Nederlandse Taalunie over functionele leesvaardigheid in het onderwijs in Vlaanderen en Nederland. Daarin wordt de vraag gesteld in hoeverre

het begrijpend leesonderwijs in de bovenbouw van het basisonderwijs voldoende voorbereidt op de manier van lezen die gevraagd wordt in het secundair onderwijs. Vanaf 10 jaar zijn het vooral 'de leeskilometers' die kinderen algemeen leesvaardiger maken. Ze leren omgaan met schriftelijke bronnen en informatie uit teksten halen en ze lezen fictieboeken voor hun plezier. Maar zijn ze daarmee voldoende toegerust voor het secundair onderwijs? Extensief lezen en globale leesstrategieën volstaan niet wanneer hen gevraagd wordt intensief en nauwkeurig leerteksten te lezen en daaruit te leren. Dat is vooral voor zwakke lezers een (te) grote sprong.

Naarmate de taaltaken complexer zijn, wordt in de literatuur meer aandacht gevraagd voor (lees)strategieën. De meningen lopen echter uiteen.

In 2005 werd aan het besproken Nederlandse peilingsonderzoek het onderwerp leesstrategieën toegevoegd. Begrijpend lezen zo wordt gesteld is meer dan een optelsom van deelvaardigheden zoals het herkennen van sequentiële volgorde of oorzaak-gevolg relaties. Maar met leesstrategieën heeft de lezer wel hulpmiddelen in handen om de informatie in een tekst goed te verwerken en gebruiken.

Zowel kennis van strategieën als het kunnen toepassen ervan werden (beperkt) getoetst. Het vaakst herkennen leerlingen de relevante leesstrategieën die horen in de fase na het lezen. Het minst vaak herkennen ze de strategieën die horen bij de leesfase tijdens het lezen. Ongeveer 20 procent van de leerlingen kan geen enkel relevante leestip geven, 40 procent noemt een of twee strategieën en nog eens 40 procent noemt er drie of meer.

Op een gesloten toets over voorspellend lezen blijken de prestaties van leerlingen met tenminste één ouder van niet-Nederlandse herkomst (en beperkingen in opleidings- en beroepsniveau) en van Nederlandse arbeiderskinderen (in termen van opleidings- en/of beroepsniveau van de ouders) een gelijke, matige achterstand te vertonen. In de open toets over voorspellend lezen stellen de onderzoekers vast dat voorkennis een minder op de voorgrond tredende factor is dan was verwacht.

In het onderzoek werd verder nagegaan in welke mate de resultaten op de leesstrategieën en op begrijpend lezen samenhangen. Er is sprake van een positieve samenhang tussen passieve kennis van leesstrategieën en het begrijpen van geschreven teksten en het interpreteren ervan. Tot slot wordt wel duidelijk stelling genomen: leesstrategie is een andere vaardigheid dan het kunnen begrijpen en interpreteren van geschreven teksten. Uit de gevonden samenhang is geen causaliteit af te leiden en op basis daarvan kan niet zonder meer geconcludeerd worden dat onderwijs in leesstrategieën een faciliterend effect heeft op begrijpend lezen.

Vernooy en Stoeldraijer (2007) vermelden dit besluit en stellen zich vragen over de plaats van leesstrategieën. Ze vragen bij een analyse van leesmethodes voor groep 4 (= tweede leerjaar) meer aandacht voor technisch lezen en voor woordenschatonderwijs - die wel een aantoonbaar effect hebben op begrijpend lezen. Vlot kunnen lezen is voor hen de brug die naar strategisch leesonderwijs leidt.

Ook in 'Aan het werk!' wordt gewezen op de discussie die al jaren aan de gang is over leesstrategieën (Bogaert et al., 2008). Werken ze? Hoe werken ze? Dragen ze bij aan de leesontwikkeling van alle leerlingen? Uit onderzoeken zou blijken dat effectief strategisch leesonderwijs voor alle leerlingen bewust makend is. Het is betekenisgericht en hanteert een interactieve didactiek. Bij zwakke lezers lijkt het directe instructiemodel beter te werken.

Van den Branden (in: Bogaert et al., 2008) wijst dan weer op het belang van een taakgerichte benadering, van een leesrijk klimaat waarin leerlingen een veelheid van verschillende soorten teksten wordt geboden. Dat gaat veel verder dan het verzorgen van aparte lessen in begrijpend lezen met of zonder een aanpak van strategieën. Het lezen wordt niet los gezien van de andere taalvaardigheidsaspecten en van de andere leergebieden. Er wordt gekozen voor een interactieve verwerking waarbij leerlingen met verschillende leesvaardigheidsniveaus samenwerken.

Onderzoek laat volgens Vernooij (2007) zien dat goede discussies over teksten niet enkel het begrijpend lezen verbeteren, maar ook de kritische interpretatie van teksten en het schrijven over teksten. Het ondersteunt ook de woordenschatverwerving.

Volgens alle vermelde bronnen moet in elk geval worden nagegaan welke leesstrategieën effectief werken. Daar werd al Vlaams en internationaal onderzoek naar gedaan. De bespreking ervan zou hier te ver leiden.

Getoetste eindtermen

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beoordelen) op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen, informatie beoordelen die voorkomt in

3.6 verschillende voor hen bestemde brieven en uitnodigingen

3.7 reclameteksten die rechtstreeks verband houden met hun leefwereld.

Commentaar uit de brochure over de peiling

De opbouw van de eindtermen begrijpend lezen vertoont op het beoordelende niveau een sterke gelijkheid met de eindtermen luisteren. Ook hier is geen sprake van een relatie met de schoolse context. Reclameboodschappen vormen een teksttype dat bij lezen geïntroduceerd wordt. Uitnodigingen kunnen gezien worden als de schriftelijke tegenhanger van een oproep bij luisteren. We kunnen hier eenzelfde redenering volgen als bij luisteren: het beoordelende niveau moet zorgvuldig worden opgebouwd. Een verschil met luisteren is dat de eindtermen lezen in de eerste graad secundair onderwijs op beoordelend niveau wel studieteksten en informatieve teksten bevatten. Dat maakt de verantwoordelijkheid van de lagere school voor lezen groter. Reclameteksten en oproepen analyseren op een niveau dat voor de leerlingen haalbaar is, is een vorm van functionele taalbeschouwing. Zender en ontvanger benoemen, de verpakking van de boodschap en de keuze of de invloed van het kanaal beoordelen, de specifieke vormen van taalgebruik ontdekken, dat alles draagt bij tot de ontwikkeling van het onderscheidingsvermogen en dus de weerbaarheid van jonge consumenten. Voorwaarde daarbij is dat de reclame tot hen gericht is en zij een keuze moeten maken tussen wel of niet op de verleidelijke verlokkingen ingaan.

Wat zegt ons ander onderzoek?

De opbouw van de verwerkingsniveaus in vier niveaus (kopiërend, beschrijvend, structurerend en beoordelend) zoals die in de Vlaamse eindtermen voor Nederlands en moderne vreemde talen wordt gehanteerd is zeer specifiek. Nederlandse en internationale onderzoekers baseren zich op andere criteria die meer of minder vergelijkbaar zijn met de Vlaamse verwerkingsniveaus. Dat geldt ook voor het beoordelende niveau.

Toch bieden die onderzoeken inspiratie voor wat haalbaar en wenselijk is op beoordelend niveau in het basisonderwijs.

In het besproken Nederlandse peilingonderzoek (Heesters, van Berkel, van der Schoot en Hemker, 2007) houdt het derde en laatste niveau, het reflecteren op geschreven teksten, 'een evaluatieve, kritische reactie' in. De lezer neemt als het ware afstand van de tekst, vormt er zich een mening over, toetst deze mening aan een reeds verworven standpunt of wordt door de tekst tot nader nadenken over een thema uitgelokt. Hierbij spelen taalbeschouwing en een kritische kijk op teksten een belangrijke rol.

Dit derde niveau wordt gekoppeld aan het kerndoel: 'De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten'.

Hier is geen sprake van een beperking door middel van een koppeling aan bepaalde teksttypes - wat de Vlaamse eindtermen wel doen.

De resultaten op de toetsvragen over dit derde niveau kunnen echter niet hard gemaakt worden omwille van het beperkte aantal getoetste leerlingen. Op basis van hun prestaties op het onderwerp 'Begrijpen van geschreven teksten' is aan individuele leerlingen een vaardigheidsscore toegekend. De verschillen in de resultaten lijken erop te wijzen dat leerlingen die voor het begrijpen van geschreven teksten een

hoge score hebben vaker een passend argument geven en dat ook nog van het type is dat het beste bij de vraag past.

De omschrijving van de standaarden in PIRLS (2006) - een peiling die werd afgenomen bij leerlingen uit leerjaar 4 - bevat geen verwijzing naar vergelijking met andere teksten, bronnen of eigen mening.

In 'Aan het werk!' opteert de Nederlandse Taalunie voor het begrijpend en studierend lezen van informatieve (vak)teksten van 10 tot 18 jaar, voor een systeem van vier verwerkingsniveaus: het beschrijvende, structurerende, tekstuele en boventekstuele niveau (Bogaert et al., 2008). Op het beschrijvende niveau hoeft de lezer informatie in een tekst slechts 'letterlijk' te beschrijven. Op het structurerende niveau wordt informatie gecombineerd, meestal binnen de alinea. De lezer moet verder afleidingen kunnen maken en tekstverbanden begrijpen. Het tekstuele niveau speelt zich af op het niveau van de tekst in zijn geheel: het begrijpen van de hoofdgedachte, de functie en strekking van de tekst in zijn geheel Kennis van de wereld, van (vak) concepten, van tekststructuur en -functie zijn daarbij essentieel. Het boventekstuele niveau wordt omschreven als informatie uit verschillende teksten met elkaar vergelijken en verbanden kunnen leggen. De schoolse leesvaardigheid die van leerlingen wordt gevraagd voor de volledige en zelfstandige verwerking van leerboekteksten omvat dan minimaal de eerste drie niveaus.

Meijerink (2008) tenslotte ontwikkelde een raamwerk voor de beschrijving van doelen in op elkaar aansluitende niveaus. Het heeft een bereik vanaf het einde van het lager onderwijs tot het einde van het secundair onderwijs. Naast tekstkenmerken en tekstsoorten worden voor zakelijke teksten kenmerken van de taakuitvoering opgenomen. Niveau 1 komt overeen met het eind van het basisonderwijs. Voor reflecteren staat er: 'Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan'. Voor evalueren/reflecteren luidt het: 'Kan een oordeel over een tekst(deel) verwoorden.'

3.2 Verschillen in leerlingprestaties?

Anderstaligheid en socio-economische situatie

Commentaar uit de brochure over de Vlaamse peiling

'Leerlingen die thuis meerdere talen waaronder het Nederlands spreken, scoren minder goed op de lees- en luistertoetsen dan diegenen die thuis uitsluitend Nederlands spreken. Ook leerlingen die thuis alleen maar een andere taal spreken, en helemaal geen Nederlands, presteren gemiddeld lager voor lezen en luisteren. Dit laatste effect verdwijnt echter wanneer er ook rekening gehouden wordt met de socio-economische status van het gezin en het geboorteland van de moeder.'

'Leerlingen met een hogere sociaaleconomische achtergrond presteren gemiddeld beter op de lees- en luistertoetsen dan leerlingen met een gemiddelde sociaaleconomische achtergrond.'

Wat zegt ons ander onderzoek?

Ook in het Vlaamse PIRLS-rapport (2006) wordt erop gewezen dat er in Vlaanderen, zoals in andere landen met een Germaanse taal, een relatief groot probleem is met anderstaligen. Uit aanvullende analyses op de Vlaamse gegevens blijkt dat vooral de leerlingen die thuis Turks spreken, het minder goed doen voor leesvaardigheid.

De leesvaardigheid vertoont ook voor Vlaanderen een duidelijke samenhang met de socio-culturele achtergrond. Er zijn nochtans weinig tot geen aanwijzingen dat die samenhang in Vlaanderen groter is dan in de andere West-Europese landen, zo stelt men. De ongelijkheid in leesscore in functie van het hoogste diploma van de moeder is in Vlaanderen in vergelijking met de andere landen relatief beperkt. Vlaanderen staat op de 5^{de} plaats. In Nederland is de kloof het kleinst, in Oostenrijk het grootst. In Wallonië is ze relatief groot.

PIRLS nuanceert internationaal gezien de invloed van anderstaligheid. Hoewel in de meeste landen bij 10-jarigen een positieve relatie te zien is tussen het altijd spreken van de toetstaal en de scores op de toets, is dit niet in alle landen het geval. In ongeveer een derde van de landen zijn de gemiddelde resultaten van de leerlingen die de toetstaal soms thuis spreken hoger dan de leerlingen die aangeven dat ze de toetstaal thuis altijd spreken. In Vlaanderen en in Nederland presteren de leerlingen die thuis altijd Nederlands spreken beter dan de leerlingen die dat soms doen. In alle landen scoren de leerlingen die de toetstaal nooit spreken thuis lager dan de leerlingen die dat wel doen.

Voor het Nederlandse peilingsonderzoek over lezen geldt dat zowel kinderen uit gezinnen waarvan tenminste een van de ouders van niet-Nederlandse herkomst is (en beperkingen kent in opleidings- en beroepsniveau) als Nederlandse arbeiderskinderen (in termen van opleidings- en/of beroepsniveau van de ouders) een achterstand hebben (Heesters et al., 2007). Het verschil tussen beide groepen leerlingen is verwaarloosbaar klein met uitzondering van het onderwerp Woordenschat. Op dat onderwerp is het verschil significant in het nadeel van de leerlingen met een ouder van niet-Nederlandse afkomst.

Anderstaligheid en taalbeheersing op zich komen ook bovendrijven bij andere peilingen (wereldoriëntatie natuur, Frans en biologie in de A-stroom) die de Vlaamse overheid in de afgelopen jaren organiseerde. Telkens blijkt de anderstalige leerling het minder goed te doen. Ook het onderscheid tussen leerlingen die enkel een andere taal spreken met hun moeder en leerlingen die ook Nederlands met haar spreken, is een constante. Geen Nederlands en meerdere andere talen hebben een sterker negatief effect.

Zo wordt bij de reflectie op de peiling wereldoriëntatie natuur (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2007c) enerzijds gepleit voor een geïntegreerde benadering van taal en wereldoriëntatie: de wereld verkennen biedt vele mogelijkheden tot functioneel taalonderwijs. Anderzijds wordt ook gewezen op het sterke verbale karakter van deze lessen. Kinderen moeten ook ongeacht hun taalvaardigheid het volle rendement van het onderwijs kunnen halen, bijvoorbeeld door ze direct en concreet de werkelijkheid te laten ervaren zonder dat het instrument van de woordenschat daar sterk moet in doorwegen. Ook minder taalvaardige leerlingen kunnen onderzoeks- en waarnemingsvaardigheden leren en daarin net zo goed zijn als Nederlandstalige leerlingen.

Soms, zo beweert men in de consultatieronde bij de peiling wereldoriëntatie natuur (2007c), zijn toetsen eerder gericht op het vermogen om het antwoord helder en systematisch te formuleren dan op het testen van de beheersing van het eigenlijke onderwerp. Ook studenten slagen er vaak niet in om de zaken correct te benoemen. Relaties leggen en verbanden zien is vaak een struikelblok. Stagiaires en mentoren zijn vaak tevreden met antwoorden die slechts uit één woord bestaan. Hebben de leerlingen dan de essentie begrepen of herhalen ze het woord dat ze net voordien hoorden? De gehanteerde woordenschat is soms te specifiek en de materie te abstract.

In het TIMMS-onderzoek van 2003 is dezelfde trend zichtbaar. Aan de leerlingen werd gevraagd hoe dikwijls ze thuis Nederlands praten. De groep leerlingen uit het vierde leerjaar lager onderwijs die thuis altijd of bijna altijd dezelfde taal spreekt als op school (84 procent) presteert duidelijk hoger dan de groep die de schooltaal soms of nooit spreekt (16 procent). Deze tendens weerspiegelt zich ook in het internationale gemiddelde.

De Nederlandse Taalunie (Bogaert et al., 2008) omschrijft de doelgroep zwakke lezers als breed en divers. Niet enkel de anderstalige leerling is een risicoleerling - zoals dat ook blijkt uit de peilingresultaten. Er kan sprake zijn van een taalachterstand en dan wordt het leesprobleem vooral veroorzaakt door een tekort aan (diepe) woordkennis. Als er daarnaast een achterblijvende leesvaardigheid is, hebben deze leerlingen een dubbel probleem: een taal- en een leesprobleem, en die twee versterken elkaar nog. Anderstalige leerlingen compenseren hun taalkennistekort wel door een actieve en strategische leesaanpak. Een beperktere woordenschat kan voor problemen zorgen.

Goed onderwijs stimuleert alle leerlingen tot lezen en motiveert hen door betekenisvolle taken waar veel interactie bij komt kijken. Lezen is dan een onderdeel van een omvattender leerproces.

Expliciet strategisch onderwijs en taakgericht onderwijs zijn in de huidige taaldidactiek twee vormen van aanpak die naar voren geschoven worden. De eerste meer in Nederland, in Vlaanderen vooral de tweede.

Vernooy (2005) vraagt zich af wat effectief werkt in het omgaan met verschillen in het leesonderwijs met als doel van elke leerling een competente lezer te maken. De kwaliteit van de instructie, doelgericht onderwijs, een uitdagend curriculum en meer ingeroosterde tijd zijn volgens hem belangrijk. Een van de mythen die hij wil doorbreken is dat zwakke leerlingen baat hebben bij sterk geïndividualiseerd onderwijs of bij homogeen samengestelde groepen omdat zij dan de voordelen van groepsinstructie en de samenwerking met andere leerlingen missen.

Naast andere elementen geeft hij het belang aan van bijvoorbeeld leesstrategieën en woordenschatonderwijs. Dat moet volgens hem drie dimensies omvatten: een brede woordkennis, een diepe woordkennis en het flexibel kunnen toepassen van nieuwe woorden in diverse situaties.

Leesplezier

Commentaar uit de brochure over de Vlaamse peiling

‘Leerlingen die graag en veel lezen presteren beter op de lees- en luistertoetsen dan leerlingen met een geringe interesse voor lezen.’

Wat zegt ons ander onderzoek?

In het besproken Nederlandse peilingonderzoek vindt ongeveer de helft van de leerlingen lezen ‘leuk’ en 70 procent vindt lezen ‘belangrijk’.

Leerlingen geven vergeleken met resultaten uit het peilingsonderzoek in 1993 wel een lagere inschatting van hun leesgedrag. Zo is het percentage leerlingen dat zegt nooit een boek te lezen verdubbeld naar 13 procent. De conclusie lijkt gewettigd dat het enthousiasme van leerlingen voor lezen is achteruitgegaan. Meisjes blijken meer te lezen dan jongens en ook onder leerlingen met een ouder van niet-Nederlandse afkomst, is lezen relatief populair.

CITO vermeldt dat 60 procent van de leerlingen in een peilingonderzoek halverwege de basisschool in 2005 aangaf dat ze lezen leuk vinden. In vergelijking met eerdere peilingen is dat een negatieve trend. Het lezen van stripboeken is in vergelijking met 1999 sterk toegenomen, het lezen van jeugdboeken en (jeugd)tijdschriften is sterk afgenomen.

Ook het Nederlandse PIRLS-rapport (2006) waarschuwt voor de negatieve trend die zich aftekent na vergelijking met PIRLS 2001: de significante vermindering van het aantal leerlingen dat zich in de hoge categorie bevindt. Uit onderzoek, zo stelt men, is gebleken dat een positieve leesattitude en zelfbeeld van leerlingen ten opzichte van lezen belangrijke voorspellers zijn voor de leesprestaties. Leerlingen die plezier hebben in lezen en zichzelf zien als goede lezers, lezen over het algemeen meer en dat verbetert de leesvaardigheid.

Volgens het PIRLS-rapport Vlaanderen (2006) geeft slechts 38 procent van de Vlaamse leerlingen volgens de resultaten op de vragenlijst blijk van een zeer positieve leesattitude. Dat komt overeen met de laatste plaats op de West-Europese ranglijst. Wallonië doet het duidelijk beter met 56 procent. Het percentage leerlingen dat matig scoorde is op Denemarken na het hoogst, maar voor een uitgesproken negatieve leesattitude is Vlaanderen alweer de slechtste leerling van de klas met 16 procent terwijl Wallonië slechts 6 procent haalt.

De leescultuur thuis

Commentaar uit de brochure over de Vlaamse peiling

‘Leerlingen die opgroeien in een gezin met een sterke en uitgebreide leescultuur scoren gemiddeld hoger op de lees- en luistertoetsen dan leerlingen uit gezinnen waar weinig gelezen wordt’.

Wat zegt ons ander onderzoek?

In de Vlaamse peiling voor het vak Frans in de A-stroom van het secundair onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008b) komt dezelfde trend naar voren: een sterke leescultuur in het gezin leidt tot sterkere prestaties bij de leerlingen.

Ook in TIMMS (in: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2007c) halen leerlingen met grote aantallen boeken in huis betere resultaten voor wiskunde en wetenschappen.

Volgens het Vlaamse PIRLS-rapport (2006) is er ook in dat onderzoek een relatie tussen het aantal boeken thuis en de prestaties voor begrijpend lezen. Vlaanderen houdt deze kloof het kleinst, samen met Nederland. De kloof is het grootst in Luxemburg, in Wallonië is ze vrij groot.

PIRLS (2006) vroeg ouders of zij voor de start van de lagere school met of voor hun kinderen boeken lezen, verhalen vertellen, liedjes zingen, met alfabet speelgoed spelen, woordspelletjes doen en hardop naambordjes en tekens lezen.

Volgens het internationale rapport zijn de landen met de hoogste gemiddelde leesprestaties niet noodzakelijk dezelfde als de landen met het hoogste percentage in de vragenlijst naar activiteiten thuis in functie van vroege geletterdheid. Er is wel een duidelijke, positieve relatie tussen deze activiteiten en de resultaten binnen elk land.

We zien dat Vlaanderen op de laatste plaats staat wat betreft ‘veel’. Wat het percentage leerlingen betreft van wie de ouders weinig tijd besteden aan die activiteiten staat Vlaanderen in de West-Europese ranglijst op de eerste plaats.

Slechts bij 41 procent van de Vlaamse leerlingen besteden de ouders thuis veel tijd aan activiteiten die bijdragen tot geletterdheid (internationale gemiddelde: 54 procent), 41 procent middelmatig (internationale gemiddelde: 33 procent).

Bij 18 procent besteden de ouders weinig tijd aan dergelijke activiteiten (internationale gemiddelde: 13 procent). Onder andere Nederlandse ouders blijken meer tijd te besteden aan zo’n activiteiten.

Geslacht

Commentaar uit de brochure over de Vlaamse peiling

‘ Meisjes presteren gemiddeld iets beter dan jongens voor begrijpend lezen.’

‘ Voor luisteren leggen de jongens en de meisjes hetzelfde resultaat voor.’

Wat zegt ons ander onderzoek?

In het Nederlandse leesonderzoek (Heesters et al., 2007) is er een significant maar klein positief effect in het voordeel van de meisjes. De uitzondering wordt gevormd door het onderwerp Woordenschat waarvoor geldt dat de prestaties van jongens en meisjes nauwelijks verschillen.

In alle aan PIRLS (2006) deelnemende landen behalve Luxemburg en Spanje zijn de gemiddelde leesprestaties van de meisjes significant beter dan die van de jongens. In Vlaanderen en ook in Wallonië is het verschil klein.

Ook uit het Nederlandse PIRLS-rapport (2006) blijkt dat de Nederlandse meisjes in 2006 significant beter presteren voor lezen dan de jongens. Maar ze zijn significant slechter gaan presteren ten opzichte van

2001 op verhalende teksten. Er is dus sprake van nivellering van de prestaties van de meisjes en de jongens op verhalende teksten.

Er is geen significant verschil tussen jongens en meisjes als het gaat over 'Terugvinden en directe conclusies trekken'. De basisvaardigheden hebben beide groepen dus onder de knie. Bij 'Interpreteren, integreren en evalueren' ligt dat anders: de meisjes doen het significant beter. Het verschil in score komt hier overeen met het internationale beeld.

In de brochure over de peiling Frans in de A-stroom (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008b) staat: 'Meisjes presteren voor alle gepeilde vaardigheden duidelijk beter dan de jongens'.

Echter, bij vergelijking met andere domeinen dan talen laten zowel TIMMS als de Vlaamse peiling wereldoriëntatie natuur geen verschillen optekenen tussen beide geslachten (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2007c).

Bij de peiling over informatieverwerking en -verwerking in de A-stroom van het secundair onderwijs (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2007b) presteren jongens enkel duidelijk beter voor het raadplegen van plannen, tekeningen en kaarten. Bij de peiling biologie (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2007a) voor dezelfde doelgroep luidt het dat meisjes gemiddeld iets lager presteren dan de jongens.

Bronnen

Voor dit gedeelte maakten we gebruik van volgende bronnen:

Bogaert, N., Devlieghere, J., Hacquebord, H., Rijkers, J., Timmermans, S., & Verhallen, M. (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Nederlandse Taalunie. Retrieved September 20, 2008, from: http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties/functionele_leesvaardigheid/aan_het_werk.pdf

Heesters, K., van Berkel, S., van der Schoot, F., & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Retrieved September 20, 2008, from: http://www.cito.nl//share/PPON/Cito_pponbalans_33.pdf

Imhof, M. (2008). What have you listened to in school today? *International Journal of listening* 22, 1-12

Meijerink, H. (2008). *Over de drempels met taal. Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Retrieved September 25, 2008, from: http://www.minocw.nl/documenten/http___www%20taalenrekenen%20nl_Algemeen_Nieuws_00002_Taalrapport.pdf

PIRLS (2006). *Rapport Nederland*. Retrieved September 20, 2008, from http://www.minocw.nl/documenten/Rapport%20PIRLS%20Nederland_4.pdf

PIRLS Vlaanderen (2006). *PIRLS versus PISA*. Retrieved September 20, 2008, from <http://ppw.kuleuven.be/pirls/resultaten/Vlaanderen.html>

Sijstra, J., van der Schoot, F., & Hemker, B. (2002). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1998*. Retrieved September 20, 2008, from: http://www.cito.nl//po/ppon/alg/eind_fr.htm

Van den Branden, K. (2006). *Task-Based Language Education. From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press

Vernooy, K. (2005). *Elke leerling een competente lezer! Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt?* Amersfoort: CPS.

Vernooy, K., & Stoeldraijer, J. (2007). Géén begrijpend lezen in groep 4? Analyse van 5 methoden. *Basisschool Management* 21(2), 10-16.

Vernooy, K. (2007-2008). *Effectief en aantrekkelijk omgaan met leesstrategieën*. Retrieved September 25, 2008, from:

http://www.cps.nl/engine.php?Cmd=see&P_site=840&P_self=11547&PMax=&PSkip=&PHPSESSID=-

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2007a). *Peiling Biologie in de eerste graad secundair onderwijs A-stroom. Brochure*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, Curriculum. Retrieved September 20, from:

http://www.ond.vlaanderen.be/DVO/peilingen/secundair/brochure_peiling_biologie.pdf

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2007b). *Peiling Informatieverwerking en -verwerking in de eerste graad secundair onderwijs A-stroom. Brochure*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, Curriculum. Retrieved September 20, from:

http://ond.vlaanderen.be/dvo/peilingen/secundair/brochure_peiling_IVV_hr.pdf

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2007c). *Conferentie na peiling Wereldoriëntatie Natuur basisonderwijs. Dossier*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, Curriculum. Retrieved September 20, 2008, from:

http://www.ond.vlaanderen.be/DVO/peilingen/basis/brochure_peiling_natuur_lr.pdf

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2008a). *Peiling Nederlands lezen en luisteren in het basisonderwijs. Brochure*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, Curriculum. Retrieved September 20, 2008 from:

http://ond.vlaanderen.be/dvo/peilingen/basis/Brochure_LO_Lezen_Luisteren_resultaten.pdf

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2008b). *Peiling Frans lezen, luisteren en schrijven in de eerste graad van het secundair onderwijs A-stroom. Brochure*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming, Curriculum. Retrieved September 20, 2008

from:http://www.ond.vlaanderen.be/DVO/peilingen/secundair/brochure_peiling_FransSO.pdf

Vlaamse Overheid (2008). *SALTO, screeningsinstrument aanvang lager onderwijs taalvaardigheid*. Retrieved September 25, 2008, from:

<http://www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/taaltoets/salto.htm>

<http://www.ond.vlaanderen.be/dvo>

DEEL II: RESULTATEN VAN DE CONSULTATIE

Na de bekendmaking van de peilingresultaten tijdens een colloquium in het voorjaar 2008 en de publicatie ervan, werden alle betrokkenen uitgenodigd om deel te nemen aan het kwaliteitsdebat via een open consultatieronde.

De volgende personen en instanties gingen op deze uitnodiging in:

- Steven De Laet, pedagogisch adviseur basisonderwijs OVSG
- Hilde Van den Bossche, lector Nederlands KaHo Sint-Lieven, campus Waas
- Rand & Taal, begeleidingsteam Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs
- OVSG, pedagogische begeleiding basisonderwijs
- Inspectie basisonderwijs

Hun opinies en suggesties worden hier weergegeven, gesynthetiseerd en gebundeld per vraag.

Soms is er sprake van overlap: een respondent geeft een zelfde antwoord als een andere, maar op een andere vraag. Deze verschillen werden gerespecteerd. Een item dat zo meerdere malen terugkomt, wint aan belang.

Er werd geen kwantitatieve verwerking gemaakt. Het gaat om kwalitatieve gegevens die ook zo moeten gelezen worden: ze geven trends aan en kunnen ideeën genereren voor het kwaliteitsdebat.

Vraag 1:

Liggen de resultaten van deze peiling in de lijn van uw verwachting of niet? Waarom wel/niet?

De resultaten liggen (gedeeltelijk) in de lijn van de verwachtingen van de respondenten.

Het OVSG is niet verwonderd over de minder goede resultaten van scholen met een hoge concentratie aan GOK-leerlingen, van anderstalige leerlingen en leerlingen uit zwakkere sociaal-economische milieus: eens te meer sluiten ze aan bij de resultaten van andere onderzoeken. Ook het feit dat leerlingen die graag lezen en de taallessen leuk vinden beter scoren, ligt in de lijn van de verwachtingen. Een andere respondent benoemt de uitval bij anderstaligen als opmerkelijk.

Volgens de inspectie bevestigen ze de resultaten voor lezen van 2002. De inspectie verwachtte echter betere scores aangezien vele scholen de laatste jaren een actief leesbeleid voeren. Er is duidelijk aandacht voor het ontwikkelen van een leescultuur. Ook de grote financiële inspanningen voor GOK en zorgcoördinatie hebben niet geleid tot een globale verhoging van het percentage leerlingen dat de eindtermen haalt. Er blijven opvallende achterstanden bestaan bij leerbedreigde en kansarme kinderen.

Ook de goede resultaten voor luisteren zijn voor de inspectie een verrassing. Uit de praktijk blijkt dat deze eindtermen weinig bekend zijn en scholen er doorgaans weinig onderwijstijd aanbesteden. Er gaat veel aandacht naar technische aspecten van het Nederlands zoals spelling.

Voor OVSG is het opvallend dat de verschillen bij luisteren tussen wie wel en wie niet het Nederlands als thuistaal heeft, meer significant zijn dan bij lezen. En dat verschil gaat ook op voor de zittenblijvers. Deze groep leerlingen biedt zeker stof tot nadenken: een jaar overdoen leidt niet tot het bijbenen van de andere leerlingen!

Tenslotte wordt gewezen op de eigenaardige vaststelling dat klassen met een computer lagere toetsresultaten halen dan die zonder. Die laatste groep is met zes procent echter duidelijk een minderheid in de steekproef. De respondent vraagt zich af of bij deze groep sprake is van een grotere gerichtheid op talige geletterdheid in tegenstelling tot meer multimediale geletterdheid bij de andere groep? Is hier onderzoek nodig of ...?

Vraag 2:

Worden de resultaten van deze peiling bevestigd, tegengesproken of genuanceerd door andere evaluatie- of onderzoeksgegevens?

Grosso modo sluiten de resultaten aan bij andere onderzoeksgegevens.

De inspectie stelt dat scholen die taalvaardigheid als GOK-cluster kiezen, doorgaans meer gerichte aandacht hebben voor luisteren. Eén van de doelstellingen zet ze aan werkvormen te kiezen die mondelinge interactie vereisen.

In het PIRLS-onderzoek (2006) werden voor begrijpend lezen in het vierde leerjaar significante verschillen tussen scholen gevonden. Die verschillen blijken nagenoeg volledig verklaard te worden door verschillen in instroomkenmerken (kind en milieu). Van een significant verschil in 'toegevoegde waarde' (effectiviteit) blijkt geen sprake.

De OVSG-toets voor luisteren en lezen levert minder goede resultaten op bij de kinderen. OVSG vermoedt dat een beperkter aantal vragen op beschrijvend niveau en de hogere cesuur in hun toets daar een rol in spelen. De opgaven worden in een bredere context gegeven: de taalvragen staan door elkaar en de teksten worden in een bronnenboek met meerdere teksten aangeboden. Deze toets peilt naar leerplandoelen, niet naar eindtermen - een matching van de toetsvragen aan de eindtermen is niet gemaakt. De twee voorbeeldopgaven in de brochure over de peilingresultaten hebben een beschrijvend verwerkingsniveau en doen louter een beroep op het geheugen. De OVSG-toets vraagt zeker meer - de peiling ook maar daar zijn geen voorbeelden van voorhanden.

Vraag 3:

Worden de resultaten van deze peiling bevestigd, tegengesproken of genuanceerd door uw praktijkervaringen?

OVSG merkt op dat de resultaten van scholen met veel GOK-leerlingen inderdaad lager liggen, maar toch is volgens hen een nuance op zijn plaats. Een eerste analyse van hun toetsgegevens over de eindproef in het 6^{de} leerjaar gaf aan dat scholen met een hoge concentratie GOK-leerlingen betere resultaten behaalden dan scholen met een gemiddeld percentage GOK-leerlingen. Vermoedelijk heeft dat enerzijds te maken met 'een vervroegde doorstroming naar buitengewoon onderwijs', en anderzijds met de homogene groep en de leerkrachten die reeds meer vaardigheden hebben ontwikkeld voor onderwijs aan deze doelgroep.

Een andere bedenking betreft de onderwijstijd voor luisteren: die ligt inderdaad lager dan voor lezen. Sommige leraren denken blijkbaar dat luisteren (en spreken) basisvaardigheden zijn die kinderen spontaan verwerven en waar men dus niet al te veel tijd aan hoeft te besteden. Is dat een mogelijk verklaring voor de lagere scores wat betreft luisteren bij zittenblijvers en bij leerlingen met een andere thuistaal?

Vanuit observatie, documentanalyse en gesprekken tijdens doorlichtingen blijkt dat begrijpend lezen - ook buiten de les Nederlands - voldoende tot veel aandacht krijgt. Opvallend is ook dat steeds meer leerkrachten gebruik maken van levensechte en werkelijkheidsnabije teksten zodat deze vaardigheid ook een meer 'maatschappelijk' karakter krijgt.

Dat het leerlingkenmerk 'achter op leeftijd' een verschil maakt, is volgens de inspectie niet verwonderlijk. In de meeste scholen wordt niet extra geïnvesteerd in zittenblijvers. Hen de leerstof nog

eens laten doorlopen lijkt voor de leerkracht voldoende om de leerachterstand weg te werken, maar dat is zelden het geval. In vele gevallen hebben deze leerlingen geleerd om in de klas niet (meer) te leren. Want op het moment dat de leerkracht tijdens het schooljaar besluit dat het kind beter een jaar over zal doen, komt er in afwachting van dat jaartje zittenblijven, nog zelden een aangepast onderwijsaanbod voor die leerling aan te pas.

Hoewel de meeste Brusselse scholen zich bewust bekwamen in taalvaardigheidsonderwijs is de verwerving van het Nederlands voor kinderen die het enkel in de klas horen, een echt probleem. Bovendien wordt vastgesteld dat er in deze scholen onvoldoende aandacht is voor taalstrategieën. Het verbaast dus niet dat het leerlingkenmerk 'anderstaligheid' een verschil maakt.

Scholen schuiven taalvaardigheidsonderwijs vaak naar voren als een belangrijke pijler bij GOK-controles of doorlichtingen. Dat een aantal scholen hierbij eerder focust op spelling en taalbeschouwing dan op functionele en communicatieve vaardigheden, spreekt de peilingresultaten tegen of nuanceert ze in elk geval.

Vraag 4:

Welke argumenten kan u aanhalen om de positieve resultaten in deze peiling te verklaren?

Volgens de begeleiders van Rand & Taal sloten bepaalde onderdelen van de toetsen goed aan bij de leefwereld, interesse en leeftijd van de kinderen. Ook het enthousiasme en de interesse van de leerkrachten om te werken met kinderboeken straalt af op de leerlingen. Leerlingen die veel en graag lezen presteren beter op lees- en luistertoetsen.

Volgens de inspectie heeft ook de bijkomende motivering van leerlingen en leerkrachten voor een peilproef een positief effect.

De taalleerplannen worden breed geïmplementeerd doordat de pedagogische begeleiding eertijds met deze leerplannen de implementatie opstartte, maar ook door de GOK-werking.

Het gevarieerde aanbod van degelijke taalmethodes wordt ruim en consequent gebruikt. De voorgestelde didactiek stuurt dan ook de pedagogisch-didactische aanpak van de leraar. Daardoor wordt meer nadruk gelegd op leesstrategieën, en minder op 'woorduitleg en vraagjes over de letterlijke inhoud'. Ook de deelaspecten luisteren en spreken krijgen zo meer aandacht.

De grote verschillen voor luisteren tussen de onderscheiden sociale klassen laten vermoeden dat luisteren een vaardigheid is die voor een belangrijk deel ook in het thuismilieu wordt 'aangeleerd' en geoefend. De resultaten kunnen tot de hypothese leiden dat luisteren minder als een afzonderlijke aan te leren vaardigheid moet worden beschouwd, maar als vaardigheid die zich ontwikkelt in samenhang met kennis van de wereld. Vertrouwdheid met de inhoud leidt tot hogere scores op luistertoetsen.

Wellicht is luisteren daarbovenop een van de vaardigheden die op school het meest wordt geoefend. Dat gebeurt hoofdzakelijk functioneel geïntegreerd in de lessen van de verschillende leergebieden. Daartegenover staat dat deze vaardigheid dan meestal geen expliciet doel vormt voor leraars of leerlingen en dat leraars dan geen aandacht hebben voor een specifieke methodiek, gradatie ... in functie van luisteren. Wellicht is er ook een transfereffect mogelijk. Verscheidene luisterstrategieën zijn immers nauw verwant met strategieën voor begrijpend lezen.

OVSG voegt hier nog aan toe dat de taalmethodes ook een stevig aanbod voor technisch lezen bevatten. Dat wordt terecht veel aangeboden in de lagere jaren zodat de leerlingen voldoende tijd krijgen om deze basisvaardigheid te oefenen.

Vraag 5:

Welke argumenten kan u aanhalen om de negatieve resultaten in deze peiling te verklaren?

Meerdere respondenten stellen dat de leerkrachten tijdens de taallessen in verhouding te weinig tijd besteden aan luisteren tegenover spelling en begrijpend lezen. Luisteren (en spreken) zijn - ook volgens de leerplannen - volwaardige leerdomeinen. In hoeverre (luister)strategieën inge oefend worden en in hoeverre daarover wordt gereflecteerd, is zeer de vraag.

Elementen als strategieën en het communicatieschema zijn wel aanwezig in het onderwijs, maar zijn onvoldoende ingebed. Denken leraren voldoende 'hardop' samen met de kinderen?

Volgens het OVSG wordt Binnen Nederlands goed gewerkt aan strategieën, maar er is weinig aandacht voor de transfer naar andere leergebieden.

Gebrek aan kennis van de eindtermen bij leerkrachten heeft volgens de inspectie een beperking van het onderwijsleeraanbod (teksttypes, taalgebruikssituaties, verwerkingsniveaus) voor gevolg. Dat geldt zeker voor het beoordelende verwerkingsniveau. Het heeft ook consequenties voor het gebruik van werk- en groepeeringsvormen. Scholen vertrouwen erop dat onderwijsleerpakketten zich volledig conformeren aan de eindtermen. Individuele selecties van leraren daaruit brengen de dekkingsgraad van het aanbod in het gedrang. Wordt er niet op schoolniveau voor een onderwijsleerpakket of een andere leidraad gekozen, dan ontbreekt een cursorische leerlijn voor het ontwikkelen van taalvaardigheden.

Genormeerde testen zijn overwegend beperkt tot technisch lezen en spelling. Voortgang en leerwinst in luisteren en begrijpend lezen wordt minder systematisch opgevolgd. Scholen staan minder stil bij vorderingen van leerlingen en lacunes in dit onderwijsaanbod. Leraren zijn ook minder beslagen voor wat betreft evaluatie, zij zijn vooral bekommerd om kwaliteitsvolle instructie en verwervingstechnieken.

Het OVSG legt de klemtoon op kansarmoede. Het algemene onderwijsaanbod hoeft niet te wijzigen, maar aandacht voor transfer, het mobiliseren van voorkennis, contextrijke omgevingen en taalsteun bij alle lessen zoals in taalgericht vakonderwijs is zeker voor anderstalige kinderen een aandachtspunt. Inzet op woordenschat is volgens onderzoek van Biemiller (2003) erg belangrijk. Het onderwijs moet meer 'taalverwervend' zijn. Ook over de inzet van de onderwijstijd is reflectie nodig: meer tijd besteden aan taal betekent minder tijd voor de andere leergebieden. Het totale pakket eindtermen mag niet in het gedrang komen: dat leidt bij scholen tot enige aarzeling.

De inspectie relateert haar bezorgdheid over een zekere 'didactische onmacht bij de leraar' om de principes van taalvaardigheidsonderwijs daadwerkelijk in de praktijk uit te bouwen door de vraag te stellen of die taalvaardigheidsdidactiek wel een voldoende antwoord biedt op de problematiek. Volstaan de huidige implementatiestrategieën en -middelen wel voor een kwalitatieve implementatie op de klasvloer?

Negatieve resultaten kunnen volgens de inspectie ook het gevolg zijn van onvoldoende doelbewuste en intensieve remediëring van kinderen met een leerachterstand. Voor deze leerlingengroepen ontbreekt dan een onderwijsleeraanbod 'op maat'.

Het OVSG meent dat het steeds duidelijker wordt dat ook lezen niet alleen de zaak is van de school alleen. Leerlingen die opgroeien in een gezin met een sterke leescultuur scoren immers duidelijk beter. Leesbevordering zou zich dus ook kunnen richten op het gezin en de ouders: in het bijzonder op gezinnen met anderstalige of meertalige kinderen met laaggeschoolde ouders.

Vraag 6:

Wat kan er in het onderwijs veranderen zodat de resultaten in de toekomst beter zijn?

Het is een gezamenlijke opdracht voor schoolleiders, begeleiding, lerarenopleiding en nascholingsorganisaties.

a) In de didactische aanpak van de leerkracht? Wat kan beter?

Algemeen:

- 'Taal de hele dag': een rijke taalomgeving en goede taaldidactiek - ook in andere leergebieden zoals wiskunde
- Kansen in wereldoriëntatie: de ontwikkelingslijn van wo volgt de ontwikkelingslijn van de leerlingen, nl. van concreet naar abstract
- Onderzoekend leren voor functioneel taalgebruik
- Van instruerend lerarengedrag naar coaching, uitdaging en begeleiding
- Actieve werkwormen: hoekenwerk, contractwerk, ateliers en leeruitstappen
- Verhoging van de onderwijstijd voor lezen en luisteren
- Taalbeschouwing (o.a. het communicatieschema) als element van structurele aanpak - ook in relatie tot andere leergebieden
- Niet enkel met 'techniekjes' bezig zijn, maar metacognitie naar boven halen
- Leerlingvolgsystemen met objectieve testen voor Nederlands

Taalzwakke kinderen en zittenblijvers:

- Preventieve en remediërende maatregelen
- Beginsituatie-analyse in functie van differentiatie
- Voorbeelden aanbieden van goede praktijk op het vlak van differentiatie
- Beeldmateriaal in de plaats van meertalig materiaal
- Woordenschatdidactiek (o.a. de viertakt en de drie uitjes van Verhallen)

Anderstalige kinderen:

- Het stimuleren van interactie tussen de kinderen op de speelplaats

Luisteren:

- Visie ontwikkelen op luisteren als te verwerven vaardigheid (luisterstrategieën, niet enkel toetsdidactiek, explicitering in andere leergebieden, leerlijnontwikkeling, aandacht voor concentratie en geheugen, reflectie met kinderen over aanpakgedrag)
- Meer expliciete oefenmomenten met klas materiaal en met methodes
- Communicatief zinvolle inoefening van luisteren als onderdeel van taalbeschouwing bij eindterm 6.4 (communicatieschema)
- Luisterstrategieën (o.a. even 'doorbijten', het gegeven van redundantie, ...)
- Inspanning voor inschakeling van multimedia
- Leraar als model inzetten
- Differentiatie of extra ondersteuning ook voor luisteren toepassen

Een respondent stelt wat lapidair de volgende bijkomende vraag:

'Moeten leerkrachten kinderen specifiek trainen op geheugen als 'hulp' bij begrijpend luisteren of moeten leerkrachten vooral zelf oefenen in het verwoorden van opdrachten in duidelijke stappen om kinderen te helpen? Gaat het met andere woorden om een training van vaardigheden van kinderen of eerder om een training van leerkrachtvaardigheden?'

Een andere respondent stelt dat volgens de Nederlandse deskundige Vernooij vlot teksten kunnen lezen, beschikken over een goede leeswoordenschat en het kunnen toepassen van leesstrategieën belangrijk zijn. Het OVSG onderschrijft deze drie basisvaardigheden.

Naast de inzet op functionele taken, is er nood aan systematische training van bepaalde vaardigheden: in de kleuterschool inzetten op fonologisch en fonemisch bewustzijn, letterkennis, benoemselheid van letters en het systematisch stilstaan bij taal. In de lagere school wordt dan (uitsluitend) systematisch ingezet op woordenschat en technisch lezen. Hierbij wordt verwezen naar de schoolbelgeleiding van CPS in Nederland).

b) In het ontwikkelen van andere leermiddelen? Wat kan beter?

Leermiddelen bieden geen garantie voor betere leerlingresultaten maar zijn wel sturend voor het didactisch handelen van de leraar. Scholen en leraren hebben leermiddelen nodig die een geïntegreerde en ervaringsgerichte manier van werken ondersteunen.

De meeste recente taalmethodes zijn degelijk, eigentijds en beantwoorden aan de actuele visies op lees- en luisteronderwijs. Een goede implementatie ervan vraagt van de scholen wel een investering: handleidingen moeten grondig worden doorgenomen, vertrouwde lesprotocollen aangepast of vervangen door andere en selecties moeten oordeelkundig worden afgewogen.

Er is nood aan actuele, genormeerde testen voor luisteren en lezen als aanvulling bij leerlingvolgsystemen en netgebonden eindtoetsen, en voor een bredere opvolging van de kinderen. Bij de keuze ervan mag de school de vergelijking met het eigen geplande curriculum en het uitgevoerde curriculum niet uit het oog verliezen.

Niveaulezen is onvoldoende effectief, maar blijft gemeengoed omdat het een handige organisatievorm is. De organisatievorm kan behouden blijven, maar heterogene groepsvorming en teksten in 2 niveaus zouden al meer effectiviteit betekenen.

Voor scholen met veel anderstalige leerlingen genieten methodes die ‘taalverwervend’ zijn, de voorkeur. Hier is nog werk aan de winkel.

c) In de aanpassing van de eindtermen? Wat kan beter?

De eindtermen zijn waardevol en toereikend. Zoals vermeld in ‘Onderwijsspiegel 2007’ zijn het jammer genoeg vooral de onderwijsleerpakketten die als referentiekader worden gebruikt, en niet de eindtermen en de leerplannen.

In de leergebiedoverschrijdende eindtermen wordt niet expliciet ingegaan op ‘oorzaak-gevolg, middel-doel, voorwaarden herkennen en het combineren van elementen’. De ontwikkelingsdoelen van type 8 en de bijbehorende opstapjes voor het leergebied ‘leren leren’ zouden als leidraad kunnen worden voorgesteld voor het inoefenen hiervan.

Er wordt gepleit voor een expliciete opname van het communicatieschema binnen taalbeschouwing en voor een expliciete opname van lees- en luisterstrategieën.

De voorstellen voor herziene eindtermen taalbeschouwing zoals die door de entiteit Curriculum werden voorgedragen, worden goed bevonden. Ze zijn op communicatieve leest geschoeid en strategieën en interculturele vaardigheden krijgen er een plaats in.

Een respondent stelt dat het veranderen van de eindtermen de resultaten niet zal verbeteren.

d) In de aanpassing van de leerplannen? Wat kan beter?

De opmerking over onvoldoende vertrouwdheid van leerkrachten met de leerplannen, het niet lezen van handleidingen bij methodes en de onoordeelkundige selecties eruit, het werken met verouderde lesprotocollen, wordt hier herhaald. De kern van de zaak verdwijnt zo uit het gezichtsveld.

Leerplannen zouden overzichtelijker en minder omvangrijk moeten zijn om echt als referentiekader te kunnen dienen. Een duidelijkere afbakening tussen basisdoelen nodig voor het bereiken van de eindtermen en uitbreidingsdoelen, tussen hoofdoelen en subdoelen is nodig. Daarnaast kunnen leerplannen tips aanreiken voor een gefaseerde opbouw.

De leerplannen zijn voor lezen en luisteren gelijklopend. Strategisch lezen voor, tijdens en na de activiteit met verschillende tekstsoorten is de weg die we moeten gaan.

Het gedachtengoed van de leerplannen sluit goed aan bij de (nieuwe) eindtermen.

e) In de opleiding van de kandidaat-leraren? Wat kan beter?

Beginnende leraren zijn weinig vertrouwd met de visie en uitgangspunten van eindtermen en ontwikkelingsdoelen. Ook de leerplannen zijn niet altijd voldoende gekend. Dat is essentieel voor goed onderwijs en een kritische houding tegenover onderwijsleerpakketten.

Wordt er nog aandacht besteed aan aanvankelijke leesdidactiek? Horen studenten kleuteronderwijs nog wel wat over fonologisch bewustzijn? Worden ze opgeleid in NT2-onderwijs? Zo niet, dan zijn dat echte hiaten.

Stagiairs met vernieuwende activerende werkwormen moeten gewaardeerd worden, niet afgebroken ... Vaak botsen ze met die werkvormen op weerstand omdat ze meer tijd vragen dan het klassieke onderwijzen.

f) In de begeleiding van de leraren? Wat kan beter?

Pedagogische publicaties staan bol van coaching en persoonlijke ontwikkelingsplannen ... maar de daadwerkelijke ondersteuning tot op de klasvloer is zeer beperkt. Nascholingen leiden nauwelijks tot verankering in de klaspraktijk. In het bijzonder de aanvangsbegeleiding schiet tekort, zowel voor wat betreft het systeem van mentoren als voor wat de rol van de directeur betreft.

Observaties maken duidelijk dat niet iedere leraar de competenties bezit om een didactisch verantwoorde les te geven met als doel het bereiken van de eindtermen aan de hand van een leerplan en een methode. Er is sprake van onder meer onvoldoende inzicht in de groei van leesbegrip, in de systematiek van de ontwikkeling van luistervaardigheid, in lees- en luisterstrategieën, ...

Er is nood aan begeleiding rond het gebruik van nieuwe werkvormen en bij het zich verdiepen in eindtermen en leerplannen.

De begeleiding moet zich steeds meer specialiseren in NT2-onderwijs.

Adviezen en aanbevelingen moeten vergezeld zijn van voorbeelden van goede praktijken.

g) In de nascholing van de leraren? Wat kan beter?

Leraren hebben nood aan praktijkgerichte nascholing met aandacht voor de achterliggende visie, maar vooral met veel voorbeelden van goede praktijk en kansen tot inoefening.

Er wordt veel te weinig gebruik gemaakt van de expertise binnen de school of scholengroep/scholengemeenschap: investeren in hospiteerbeurten om expertise uit te wisselen, is de boodschap.

Er is een positieve trend in de organisatie van teamgerichte nascholingen per scholengemeenschap/scholengroep. Leraren vragen om ondersteuning op maat. Een evenwicht tussen teamgericht en individueel is belangrijk. Telkens kan een nadruk gelegd worden op het implementeren van actieve (taal)werkvormen.

Schoolspecifieke nascholing veronderstelt een intake en een naverwerking. Dat is voor vele scholen niet evident zowel op het vlak van budgettering als op het vlak van tijdsbesteding.

h) In het beleid van de school? Wat kan beter?

Scholen moeten nog meer een systeem uitwerken voor effectieve kwaliteitszorg. Zo kunnen resultaten van netgebonden eindtoetsen worden gebruikt voor de evaluatie van aanbod en aanpak, en naargelang de vaststellingen voor een borging of bijsturing ervan op klas- en schoolniveau.

Een uitspraak over de resultaat- en inspanningsverplichting van de school, steunt meestal op een ruwe vergelijking met het Vlaamse gemiddelde. Een itemgebonden analyse gericht op bepaalde onderdelen van een leergebied of een analyse van doelgroepen ontbreekt meestal. Bovendien mag de procesanalyse naast de analyse van effecten (product) niet ontbreken.

Beleidsverantwoordelijken moeten de implementatie van methodes sturen en opvolgen.

Schoolteams moeten - eventueel ondersteund door externe begeleiders - juiste prioriteiten leren leggen met bijvoorbeeld minder tijd voor spelling, maar meer voor de ontwikkeling van een leescultuur of een leerlijn voor leesbegrip of gericht luisteren.

Meer aandacht voor kwaliteitsvolle evaluatievormen als onderdeel van het didactische proces zou zowel voor het didactische proces in zijn geheel als voor de verschillende onderdelen, tot meer kwaliteit leiden. Hierbij waarschuwen voor 'teaching to the test' kan, als dat niet tot gevolg heeft dat het kind met het badwater wordt weggegooid.

Directies moeten tijd hebben om hun pedagogisch leiderschap waar te maken. Ze moeten 'onderwijskundigen' blijven, geen algemene managers worden.

Een taalbeleid moet schoolspecifiek zijn. Dat kan gaan van beperkte afspraken vastleggen in de ene school tot een heus talenbeleidsplan in een andere school, naargelang de noden.

i) In de gerichte ondersteuning van groepen leerlingen? Wat kan beter?

Differentiatie in aanpak en niveau zou een deel van het probleem kunnen oplossen. Dat gebeurt echter niet door wekelijks 25 minuten te lezen in niveaugroepen met leesouders. Een aanscherping van de al aanzienlijke differentiatieproblematiek dringt zich op: meer tijd voor taal, specifieke materialen en methodieken ...

De voor- en vroegschoolseperiode kan gericht worden benut voor het inlopen van taalachterstand, ook voor autochtone taalzwakke kinderen. Er is nood aan programma's om de taalontwikkeling van kinderen uit bepaalde sociale milieus te stimuleren.

Het oplossen van allerlei acute problemen kan leiden tot het wegsijpelen van extra middelen voor doelgroepleerlingen. Daardoor werken sommige scholen te weinig aan onderwijsontwikkeling met effecten op lange termijn.

Ook voor anderstaligen mag het taalaanbod niet versralen. In samenwerking met bibliotheken e.d. is aandacht voor leesbevordering en boekpromotie nodig.

De ondersteuning van de minister voor allerlei initiatieven zoals tweedelijnssteuning, de brede rand, digitalisering van leerboeken voor dyslectici, ... wordt als een positieve stimulans ervaren.

j) Heeft u nog andere suggesties?

De inspectie geeft volgende bijkomende suggestie. Scholen worden wel ter verantwoording geroepen voor wat betreft hun resultaatsverplichting (ontwikkelingsdoelen en eindtermen), maar de principes van de autonomie van de school en de pedagogische vrijheid blijven bij een aantal ernstige aanbevelingen van de inspectie doorslaggevend. Door soms te sterk de nadruk te leggen op het stimuleren en scholen te beoordelen vanuit ontwikkelingsperspectief, gaat de inspectie wel eens voorbij (vanuit haar decretale opdracht) aan de enorme verantwoordelijkheid van de schoolleider. Misschien moet in de toekomst naast het verantwoordingsperspectief van waaruit scholen worden beoordeeld, de beleidskracht of het beleidsvoerende vermogen meer afdwingbaar worden gemaakt? Daarbij wordt dan uiteraard altijd rekening gehouden met context en input.

Een aantal veelgebruikte leerlingvolgsystemen hebben het onbedoelde neveneffect dat ze de aandacht van de school toespitsen op technisch-cognitieve vaardigheden. Doelgroepleerlingen lijken die wel te halen, maar ze kunnen in onvoldoende mate hun talenkennis, inzichten en vaardigheden transfereren naar andere meer complexe contexten. Niet de eindtermen of leerplandoelen sturen in die scholen het talenbeleid, wel de resultaten van tests die soms niet sporen met het aangeboden curriculum.

Scholen dienen meer onderwijstijd en/of gerichte aandacht te schenken aan functionele onderwijsactiviteiten.

Vraag 7:

Welke acties zijn volgens u het meest belangrijk en dringend om de resultaten te verbeteren?

Scholen moeten hun eigen onderwijs toetsen aan de eindtermen, ze moeten weten waar ze staan. Ze moeten aangemoedigd worden om de paralleltoetsen van het peilingsonderzoek uit te voeren, hun werking in vraag te stellen en bij te sturen waar nodig.

Schoolafspraken op het vlak van didactiek luisteren en lezen zijn belangrijk in een streven naar een continue en graduele aanpak.

Vraag 8:

Welke acties kan u zelf ondernemen om mee te werken aan een verbetering van de resultaten?

De inspectie kan explicieter focussen op aspecten van luisteren en lezen door naast de controle met de lerarenteams in gesprek te gaan en ze te stimuleren tot:

- een aanbod voldoende evenwichtig is
- het vaardig maken van leerlingen vanuit de actualiteit en andere leergebieden
- het uitwerken van leerstrategieën voor leerdomeinen met lagere scores op eigen evaluaties en peilingsonderzoeken
- nagaan of in de leerlingvolgsystemen ook deze leergebieden zijn opgenomen
- nagaan of de evaluatiemiddelen geschikt zijn en op basis daarvan hun onderwijsleerproces te verbeteren.

Niet alleen in de jaarlijkse Onderwijsspiegel maar ook elders moet de inspectie aan het beleid bevindingen meedelen omtrent het taalbeleid van scholen. Dat moet onder meer het geval zijn met voorbeelden van goede praktijk uit scholen die erin slagen leerlingen uit bepaalde sociaal-economische milieus op een hoger lees- en luisterniveau te tillen.

OVSG investeert als begeleidingsdienst in talenbeleid en ondersteunt scholen in hun zoektocht erbij. Een werkgroep talenbeleid werkt concrete acties uit. Het nadenken over woordenschatonderwijs krijgt daarbij een centrale plaats. Naar aanleiding van de OVSG-toets 2009 zal men een onderzoek voeren naar 'luisteren' en als begeleidingsdienst daarover een katern publiceren.

DEEL III: ELEMENTEN VOOR HET DEBAT

Zowel de peilingresultaten zelf als de vergelijking met andere onderzoeken en de gegevens uit de consultatieronde bieden meer dan voldoende stof tot gesprek. De veelheid van opvattingen en suggesties vormt een waardevolle input voor het debat.

Een aantal ideeën uit onderzoeksgegevens en de consultatieronde worden hier samengebracht en geclusterd. De thema's die hier worden aangesneden, dekken niet het hele debat en ze overlappen elkaar gedeeltelijk. Ze zijn louter bedoeld als insteek.

Luisteren

Uit de peilingresultaten leren we dat de resultaten van luisteren net als voor lezen algemeen genomen goed tot zeer goed zijn. Men zou kunnen besluiten dat bijkomende inspanningen niet nodig zijn. Bij nader toezien worden wel knelpunten gesignaleerd. Gedeeltelijk zijn dat voor beide vaardigheden dezelfde knelpunten zoals de minder goede resultaten van bepaalde doelgroepen of de relatie met de leescultuur.

Luisteren wordt echter ook de Assepoester onder de vaardigheden genoemd: wel dienstig, maar niet gewaardeerd op zichzelf. Luisteren wordt minder systematisch aangebracht en inge oefend dan (begrijpend) lezen. Het interactieve karakter ervan komt slechts beperkt aan bod.

De relatie met leren leren is niet ver weg: het begrijpen en opvolgen van instructies, het beluisteren van uiteenzettingen van de leerkracht ...

In de consultatieronde worden heel wat ideeën i.v.m. luisteren geopperd die uitnodigen tot reflectie. Zo wordt een band gelegd tussen de keuze voor taalvaardigheid als cluster van Gelijke Onderwijskansen en het werken aan het interactieve aspect van luisteren.

Vragen

- Is luisteren een vaardigheid die (gedeeltelijk) wegglipt? Ook in het kleuteronderwijs?
- Welke competenties veronderstelt luistervaardigheidsontwikkeling van leerlingen bij de leraar?
- Kennis van de wereld, woordenschatonderwijs, geheugentraining, concentratieoefeningen, ondersteunende en compenserende strategieën ... hoe verhouden ze zich tot luisteronderwijs?
- Brengt nieuwe technologie andere eisen, mogelijkheden of valkuilen met zich mee?
- Zijn er leermiddelen nodig voor luisteren als zelfstandige vaardigheid? Hoe moeten die leermiddelen dan worden opgevat?
- Kan er ook buiten de school aan worden gewerkt? Welk advies kunnen ouders krijgen als hun kind met luisteren problemen heeft?
- Wat mag het lager onderwijs van het kleuteronderwijs verwachten? Wat niet?
- Waar mag het secundair onderwijs van het lager onderwijs verwachten? Wat niet?
- Komt het interactieve aspect voldoende aanbod in ontwikkelingsdoelen en eindtermen, in leerplannen en methodes?

Taalvaardigheidsonderwijs

In de brochure over de eerste peiling wiskunde en lezen in het basisonderwijs in 2002 werden reacties uit de onderwijspraktijk gesproken. Voor begrijpend lezen zijn dat er twee. De eerste is een advies om tijdig de stap te zetten van technisch lezen naar functioneel lezen en naar leesstrategieën. De tweede reactie is een vaststelling. De investering die methodes en leerplannen deden in leesstrategieën heeft gerendeerd. Leerlingen hebben erdoor geleerd een tekst te analyseren, de hoofdgedachte te zoeken...

En, zo wordt besloten, ze leren die verworven vaardigheden toepassen op andere teksten, zoals teksten in verband met wereldoriëntatie.

De elementen die in deze uitspraak worden aangehaald, komen bij de bespreking van de huidige peilingresultaten weer ter sprake. En in de huidige vakliteratuur wordt de stelligheid ervan op zijn minst gerelativeerd. De discussie over de relatie tussen een goede taalvaardigheidsdidactiek en zowel technisch lezen als taalstrategieën is nog steeds aan de gang. In één adem wordt dan ook woordenschatonderwijs genoemd.

Er zijn verschillende visies op de aanpak die geboden is. De opvattingen in verband met goed taalvaardigheidsonderwijs lopen uiteen, zeker als het gaat over risicoleerlingen. Voldoende uitdagend onderwijs en haalbare doelstellingen, differentiatie in aanpak en groepering van leerlingen, werken aan specifieke deelvaardigheden en geïntegreerd taakgericht onderwijs, taalstructuren en taalvaardigheid, individuele remediëring of niet, zijn enkele van de hete hangijzers.

Vragen

- Biedt de huidige taalvaardigheidsdidactiek voldoende mogelijkheden tot verbetering van de leerlingresultaten van de zwakkere leerlingen? Van de sterkere leerlingen?
- Wat brengen de huidige visies op taalvaardigheidsdidactiek met zich mee voor de evaluatiepraktijk in het lager onderwijs? Is dat merkbaar tot op klasniveau?
- Kunnen taaltoetsen een rol spelen in de keuze voor en de uitwerking van een taalvaardigheidsdidactiek? Hoe worden taaltoetsen dan best gekozen? Hoe worden leerlingresultaten (nu) ingezet voor de verbetering van het taalvaardigheidsonderwijs?
- Volstaan de huidige implementatiestrategieën en -middelen voor een kwalitatieve implementatie op de klasvloer? Welke wegen moeten of kunnen alle betrokkenen nog bewandelen om tot een optimalisering van de klaspraktijk te komen?

Lezen en luisteren in de andere leergebieden

Zowel in de brochure als in de consultatieronde wordt expliciet gewezen op de impact die leesvaardigheid (met de onderliggende taalbeheersing) in al zijn aspecten heeft in andere leergebieden. Het uitgangspunt is dat taal, leren en denken onlosmakelijk verbonden zijn. Vakdoelen en taaldoelen lopen door elkaar en beïnvloeden elkaar.

Ook in heel wat literatuur en onderzoek over taal en de verschillende vakken of leergebieden, wordt sterk de talige kaart getrokken. Dat komt niet onverwacht: de anderstalige leerling heeft deze problematiek in heel wat klassen zo zichtbaar gemaakt dat men er niet meer naast kon kijken.

Daarbij wordt ook gewezen op het groeiende belang van zelfstandig lezen in het vakgerichte secundair onderwijs, op de transferproblematiek en op de moeilijkheidsgraad van teksten voor die andere leergebieden of vakken.

Enerzijds is men voorstander van geïntegreerd onderwijs omdat het de effectiviteit van de leergebied gebonden lessen én van de taalontwikkeling verhoogt. Anderzijds wordt gewezen op een mogelijke valkuil met een te talige benadering en toetsing van deze leergebieden.

Vragen

- Met de opname van wat algemeen ‘taalgericht vakonderwijs’ wordt genoemd in de basiscompetenties van de leraar heeft de Vlaamse onderwijsoverheid stelling genomen. Is dat een goede zaak of is het dat niet?
- Zo ja, hoe kan de implementatie ervan in de lerarenopleidingen en in de begeleidingsactiviteiten van begeleiders voor andere leergebieden dan Nederlands vooruitgeholpen worden? Welke struikelblokken doen zich daarbij voor? Welke kansen bieden zich aan?

- Hoe kan het subtiele evenwicht tussen de doelen van het leergebied en mogelijke taaldoelen worden gerealiseerd op het vlak van methodes, didactiek en evaluatie op klasniveau?

Nederlands als tweede (of derde) taal

Naast Vlaamse peilingsresultaten, schooldoorlichtingen en wetenschappelijk onderzoek bieden internationale onderzoeken een perspectief op de sterktes en zwaktes van ons onderwijsbestel. De groeiende mobiliteit maakt dat taal over de hele wereld een aandachtspunt wordt in het onderwijs - bijgevolg is er vergelijkingsmateriaal te over. Anderstaligheid (thuis) vormt in combinatie met een zwakke sociaaleconomische positie de uitdaging voor het Vlaamse onderwijs.

Taalproblematiek werkt voor een individuele leerling daarenboven als een olievlek: het negatieve effect ervan dringt door in alle leergebieden. Dit peilingonderzoek gaat over de eindtermen van slechts één leergebied, maar - zo blijkt uit de eindtermen zelf en uit de commentaren bij de peiling - de consequenties van de resultaten overstijgen dit leergebied voortdurend.

Vragen

- Het gelijkeonderwijskansenbeleid en de voorlopers ervan, de talenbeleidsnota en de ondersteunende maatregelen van minister Vandenbroucke hebben het belang van de beheersing van het Nederlands op de agenda geplaatst en concrete hulpmiddelen geboden. Wat werpt resultaten af? Waar is nog verbetering mogelijk?
- In hoeverre is deze taak haalbaar binnen onderwijs? Welke samenwerkingsverbanden renderen al? Waar en hoe is optimalisering nodig en mogelijk?

Leesplezier, leesattitude en leescultuur thuis

In de vragenlijst bij de Vlaamse peiling en in internationaal onderzoek komt telkens weer de stimulans naar voren die uitgaat van leesplezier en van een sterke leescultuur thuis . Zowel voor luisteren als voor begrijpend lezen is er een significant effect op de toetsresultaten van leerlingen. Leerlingen die plezier hebben in lezen en zichzelf zien als goede lezers, lezen over het algemeen meer en doordat ze meer leeskilometers maken, verbetert hun leesvaardigheid. Internationaal gezien scoort Vlaanderen niet goed als het over leesattitude gaat. En in een vergelijkbaar land als Nederland is er een achteruitgang.

Leerlingen die zien lezen, lezen waarschijnlijk ook zelf meer. Positieve voorbeelden werken immers overal.

Vragen

- Er zijn heel wat landelijke en plaatselijke initiatieven op het vlak van leesbevordering zowel voorschols als voor kleuters en lagereschoolkinderen. Toch bereiken die een aantal gezinnen niet. Wat is bijkomend mogelijk en haalbaar in het kleuter- en lager onderwijs op school- en klasniveau?
- In samenwerking met andere instanties of initiatieven?
- Hoe verhoudt (gedeeltelijke) anderstaligheid thuis zich tot leesbevordering (in het Nederlands)?
- Kunnen nieuwe media 'lezen' bij kinderen bevorderen? Staat de computer naast de boekenkast in huis wat leesbevordering betreft? Hoe kunnen ouders en onderwijs daar positief op inspelen?

