

# **Advies over begrijpend lezen (PIRLS 2016)**

**Vlaamse Onderwijsraad**  
Koning Albert II-laan 37  
BE-1030 Brussel  
T +32 2 219 42 99

[www.vlor.be](http://www.vlor.be)  
[info@vlor.be](mailto:info@vlor.be)

**Wijs beleid door overleg**

**Advies op eigen initiatief**

**Uitgebracht door de Raad Basisonderwijs op 28 maart 2018 met eenparigheid van stemmen**

**Voorbereiding:** werkgroep Gestandaardiseerd toetsen basisonderwijs onder voorzitterschap van Marc Van den Brande op 9 februari 2018, 21 februari 2018, 2 maart 2018 en 21 maart 2018

**Dossierbeheerder:** Katrien Persoons

<b>1</b>	<b>WAAROM DIT ADVIES?</b>	<b>3</b>
1.1	DUIDELIJKE ACHTERUITGANG VOOR BEGRIJPEND LEZEN	3
1.2	RESULTATEN VERTALEN NAAR VLAAMSE CONTEXT	4
<b>2</b>	<b>HOE KADERT DE VLOR PIRLS ALS GESTANDAARDISEERDE TOETS?</b>	<b>4</b>
2.1	PIRLS ALS LEERMOMENT	4
2.1.1	Tendens op macroniveau	4
2.1.2	Doel: ontwikkeling i.p.v. verantwoording	5
2.1.3	Complexe data mogen niet leiden tot overhaaste conclusies	5
2.2	BEPERKINGEN EIGEN AAN INTERNATIONAAL VERGELIJKEND ONDERZOEK	5
2.2.1	Specificiteit van de context	5
2.2.2	Verskil tussen wat PIRLS meet en de eindtermen	5
2.3	NOOD AAN ZORGVULDIGE COMMUNICATIE EN RAPPORTERING	6
2.3.1	Het onderzoek kaderen	6
2.3.2	Verwarring vermijden over de onderzochte variabelen	6
2.3.3	Link bewaken tussen de onderzoeksresultaten en de aanbevelingen	7
2.4	BELANG VAN EEN BREED INSTRUMENTARIUM	7
2.4.1	Macroniveau (onderwijssysteem)	7
2.4.1.1	Positief beeld op basis van peilingen Nederlands einde basisonderwijs	7
2.4.1.2	Hoge score in PISA	8
2.4.1.3	Sprake van een vertraging?	8
2.4.2	Mesoniveau (schoolniveau)	8
2.4.2.1	Analyse van de doorlichtingsverslagen	8
2.4.2.2	Knipperlicht op basis van netgebonden toetsen einde basisonderwijs	8
2.4.2.3	Eigen evaluatiebeleid op schoolniveau	8
<b>3</b>	<b>HOE KUNNEN DE VLAAMSE RESULTATEN VAN PIRLS 2016 VERKLAARD WORDEN?</b>	<b>9</b>
3.1	IMPACT ONDERWIJSEXTERNE FACTOREN?	9
3.2	PARTIËLE WIJZIGINGEN IN DE EINDTERMEN	9
3.2.1	Kleine verschuiving in aandachts- en tijdsbesteding in taalonderwijs	9
3.2.2	Mogelijke impact van wijzigingen eindtermen Wereldoriëntatie	10
3.2.3	Evenwicht tussen leergebieden verstoord	10

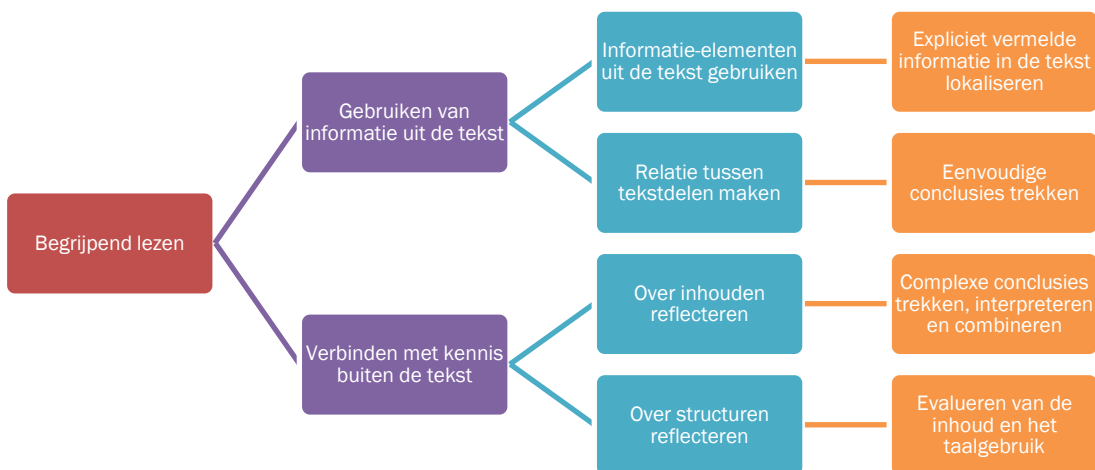
3.3	VERLAAGDE GEPERCIPIEERDE INSTRUCTIETIJD	10
3.4	DALENDE LEESCULTUUR	11
<b>4</b>	<b>WELKE AANBEVELINGEN HEEFT DE VLOR?</b>	<b>11</b>
4.1	TOETSINSTRUMENTEN KADEREN BINNEN DE EINDTERMEN EN STANDPUNT INNEMEN OVER HET ONDERWIJS DAT WE WILLEN	11
4.2	SYSTEMATISCH OVERLEG MET HET ONDERWIJSVELD OVER INTERNATIONALE VERGELIJKENDE TOETSEN	12
4.3	HET BASISONDERWIJS LATEN FOCUSSEN OP ZIJN KERNOPDRACHTEN	12
4.4	VERDER INZETTEN OP DE DESKUNDIGHEID VAN LERAREN INZAKE 'BEGRIJPEND LEZEN'	13
4.5	FACILITEREN VAN KWALITEITSONTWIKKELING BINNEN HET TEAM EN OP SCHOOLNIVEAU	14
4.6	BESCHIKBAARHEID (VAK)DIDACTISCH ONDERZOEK	14
4.7	VOLDOENDE MIDDELEN	15
4.8	VERSTERKTE SAMENWERKING TUSSEN ONDERWIJS EN ANDERE SECTOREN	15
4.9	OPVOLGING VIA PEILING NEDERLANDS 2018, PIRLS 2021 EN PISA	15

## 1 Waarom dit advies?

PIRLS<sup>1</sup> is een internationaal vergelijkend onderzoek naar de leerprestaties op vlak van begrijpend lezen bij leerlingen na vier jaar formele scholing. In Vlaanderen gaat het hierbij om leerlingen van het vierde leerjaar van het lager onderwijs.

PIRLS wordt sinds 2001 om de vijf jaar georganiseerd en gecoördineerd door de IEA.<sup>2</sup> Vlaanderen deed mee in 2006 en 2016. Met studies als PIRLS, maar ook TIMMS, wil de IEA wereldwijd de kwaliteit van het onderwijs verbeteren.

Om te verhelderen wat PIRLS onder 'begrijpend lezen' verstaat, vertrekt de Vlor van het theoretische model zoals het Duitse rapport van PIRLS 2016 weergeeft:



Tabel: Theoretische structuur Begrijpend Lezen (eigen vertaling, Duitse rapport IGLU 2016 Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), TU Dortmund, p.6)

### 1.1 Duidelijke achteruitgang voor begrijpend lezen

Uit het PIRLS 2016-onderzoek blijkt dat Vlaamse leerlingen in vergelijking met leerlingen in andere onderwijssystemen, veel lager presteren op vlak van begrijpend lezen.<sup>3</sup>

De resultaten zijn zorgwekkend, des te meer omdat PIRLS 2016 kan beschouwd worden als een herhalingstoets van PIRLS 2006. Uit deze vergelijking blijkt dat het prestatieniveau in Vlaanderen sterk achteruitgegaan is. Het aantal leerlingen dat het hoogste niveau (gevorderd) behaalt, evolueert van 7 % in 2006, naar 4 % in 2016. Het niveau daaronder (hoog) werd in 2006 door 49 % van de leerlingen behaald, in 2016 is dit nog 35 %. Het aantal leerlingen dat het laagste niveau niet behaalt, steeg van 1 % naar 3 %.

De Vlor beschouwt deze resultaten als een ernstig signaal.

<sup>1</sup> PIRLS staat voor "Progress in International Reading Literacy Study".

<sup>2</sup> IEA is de "International Association for the Evaluation of Educational Achievement".

<sup>3</sup> Het Vlaamse gemiddelde is 525, terwijl het West-Europese gemiddelde 542 is en het internationaal gemiddelde 527.

## 1.2 Resultaten vertalen naar Vlaamse context

Bij vergelijkend internationaal onderzoek is het cruciaal om de resultaten te vertalen naar de eigen onderwijscontext en cultuur.<sup>4</sup> De Vlor wil daar een bijdrage aan leveren en formuleert op eigen initiatief een advies over de resultaten van PIRLS 2016. De raad wil daarmee een gedeelde zorg van alle onderwijsactoren verwoorden.

Dit advies behandelt drie vragen:

- Hoe kadert de Vlor PIRLS als gestandaardiseerde toets? (zie 2 )
- Hoe kunnen de Vlaamse resultaten van PIRLS 2016 verklaard worden? (zie 3)
- Welke aanbevelingen geeft de Vlor? (zie 4)

## 2 Hoe kadert de Vlor PIRLS als gestandaardiseerde toets?

- 1 PIRLS geeft een tendens weer op macroniveau (onderwijssysteem). De data uit PIRLS moeten gebruikt worden vanuit een ontwikkelingsgericht perspectief (gericht op leren i.p.v. op verantwoorden). De data zijn complex en mogen niet leiden tot overhaaste conclusies. (2.1)
- 2 De Vlor wijst erop dat cultuur- en curriculumgebonden elementen een invloed kunnen hebben op de resultaten van PIRLS. Hij waarschuwt voor de verschillen tussen wat PIRLS meet en wat leerlingen op basis van de Vlaamse eindtermen aangereikt krijgen. (2.2)
- 3 De Vlor beklemtoont het belang van een zorgvuldige communicatie als vertrekbasis: een kadering van het onderzoek, een goede duiding van de onderzochte variabelen en een sterke empirische onderbouwing van de aanbevelingen. (2.3)
- 4 PIRLS vormt een onderdeel van een breder instrumentarium binnen het Vlaamse kwaliteitszorgsysteem. Dit kwaliteitszorgsysteem kent een rijk aantal instrumenten en is voldoende robuust. (2.4)

### 2.1 PIRLS als leermoment

#### 2.1.1 Tendens op macroniveau

PIRLS geeft vanuit een internationaal perspectief een kwantitatief beeld van de leerlingprestaties op vlak van begrijpend lezen en hoe prestaties tussen leerlingengroepen (met bepaalde kenmerken) van elkaar op dit vlak kunnen verschillen.

De data zijn het resultaat van een steekproef van scholen en methodologisch vooral geschikt om tendensen op macroniveau vast te stellen. De Vlor benadrukt hierbij de waarde van PIRLS als herhalingsmeting om zo de prestaties in Vlaanderen doorheen de tijd op te volgen.

---

<sup>4</sup> Zie ook pleidooi in Standaert, R. (2014). *De becijferde school. Meetcultus en meetcultuur*. Leuven: Acco. Hoofdstuk 6 van dit boek gaat in op internationale toetsen en vergelijkingen.

### **2.1.2 Doel: ontwikkeling i.p.v. verantwoording**

PIRLS heeft een formatief doel. De data moeten vanuit een ontwikkelingsgericht perspectief gebruikt worden. De centrale vraag is wat uit de data geleerd kan worden, met het oog op borgen wat goed is en optimalisatie.

De data zijn een goede basis voor nuttige discussies en zelfevaluatie en hebben de voorbije maanden dan ook geleid tot een aantal initiatieven.<sup>5</sup>

### **2.1.3 Complexe data mogen niet leiden tot overhaaste conclusies**

De Vlor benadrukt het belang van een evidence-informed onderwijsbeleid. PIRLS biedt hiervoor een rijke verzameling aan statistisch materiaal. De data zijn echter complex. De raad waarschuwt voor eenvoudige of eenzijdige verklaringen of overhaaste beleidsmaatregelen, zonder dat de raad hierbij de kern van het onderzoek relativeert, namelijk dat in Vlaanderen tussen 2006 en 2016 een duidelijke prestatiedaling voor begrijpend lezen is opgetreden.

## **2.2 Beperkingen eigen aan internationaal vergelijkend onderzoek**

### **2.2.1 Specificiteit van de context**

Bij vergelijkend internationaal onderzoek kunnen cultuurgebonden en curriculumgebonden elementen meespelen die maken of leerlingen in een bepaald land goed of minder goed scoren in vergelijking met leerlingen uit andere landen.<sup>6</sup>

### **2.2.2 Verschil tussen wat PIRLS meet en de eindtermen**

Begrijpend lezen is een complexe en moeilijk te vatten (en dus te meten) vaardigheid. Het kan vele vormen aannemen. Bovendien is het een brede vaardigheid, die niet zomaar te isoleren valt: er wordt niet enkel aan gewerkt in de lessen Nederlands, maar ook in alle andere lessen.

PIRLS vertaalt begrijpend lezen in een bepaald construct, dat inhoudelijk gelijkenissen, maar zeker ook verschillen met de Vlaamse eindtermen vertoont en dus met wat leerlingen hier in Vlaanderen aangereikt krijgen.

Bovendien richt PIRLS zich op leerlingen van het vierde leerjaar, terwijl eindtermen minimumdoelstellingen zijn die leerlingen op het einde van het zesde leerjaar moeten bereiken. In het vierde leerjaar is begrijpend lezen nog niet in al zijn facetten verworven (zie 2.4.1.3).

---

<sup>5</sup> Zie bijv. het gemeenschappelijke engagement van de onderwijsverstrekkers voor het versterken van begrijpend lezen (persbericht op 13 december 2017, <https://pincette.vsko.be/meta/properties/dc-identificer/Sta-20171213-13>). Op 5 februari 2018 nam de minister het initiatief voor enkele schoolbezoeken in Nederland samen met het onderwijsveld.

<sup>6</sup> Ook bij PIRLS spelen deze elementen mee:

- De inhoud van een tekst wordt altijd bepaald door een bepaalde culturele achtergrond en zal dus door een leerling met diezelfde culturele achtergrond vlotter te begrijpen of meer herkenbaar zijn dan voor een leerling met een andere culturele achtergrond.
- Of een leerling goed is in begrijpend lezen van een bepaalde tekst, is ook afhankelijk van bepaalde inhoudelijke kennis en of die dus in andere lessen al aan bod gekomen is (en bijv. in het leerplan beschreven staat).

## 2.3 Nood aan zorgvuldige communicatie en rapportering

Als kritische lezer van het Vlaamse onderzoeksrapport merkt de Vlor op dat er onzorgvuldigheden geslopen zijn in het rapport en in de communicatie over dit rapport. Deze onzorgvuldigheden vergroten de kans op uitspraken over mogelijke verklaringen die onvoldoende genuanceerd zijn of aanbevelingen die onvoldoende onderbouwd kunnen worden vanuit het onderzoek.

### 2.3.1 Het onderzoek kaderen

De Vlor vindt het belangrijk dat PIRLS in de communicatie door alle betrokken actoren steeds goed gekaderd wordt. Het doel en het opzet ervan moeten duidelijk zijn.

Een genuanceerde communicatie over PIRLS heeft oog voor de meerwaarde en de beperkingen ervan en wijst op de nood aan een vertaalslag naar de eigen onderwijscontext. In het Vlaamse rapport hoort een situering te zitten van het toetsinstrument binnen de eindtermen.

### 2.3.2 Verwarring vermijden over de onderzochte variabelen

In het 'Algemeen besluit en aanbevelingen' van het Vlaamse PIRLS-rapport (vanaf p.74) worden de onderzochte variabelen niet steeds goed geduid. Waar er bijvoorbeeld sprake is van een daling van de instructietijd (p.77), wordt niet vermeld dat het om een gepercipieerde instructietijd gaat op basis van een bevraging van leraren en directies.<sup>7</sup> Een ander voorbeeld is de SES-variabele: die is in PIRLS verschillend van de SES-variabele die de Vlaamse overheid hanteert.<sup>8</sup>

Bovendien worden enkele variabelen doorheen het rapport op een verschillende manier in beeld gebracht. Om tot vergelijkingen te kunnen komen tussen 2006 en 2016 werden nieuwe schalen gemaakt, bestaande uit de gemeenschappelijke items van beide afnames.<sup>9</sup> De Vlor merkt op dat de uitgezuiverde schalen voor 2016 een ander beeld geven voor een aantal belangrijke contextfactoren, namelijk SES, de houding van de leerling tegenover lezen, de zelfzekerheid van de leerling over de eigen vaardigheid inzake begrijpend lezen en de mate aan voorschoolse geletterdheid volgens de ouders.<sup>10</sup> Verder is het niet duidelijk wat de correlatie is tussen beide schalen die dezelfde 'naam' dragen. Het roept ook vragen op over hoe de schalen precies geconstrueerd zijn en hoe de 'cut-off points' bepaald zijn.

---

<sup>7</sup> De Vlor merkt hierbij op dat deze gepercipieerde instructietijd niet noodzakelijk overeenstemt met de realiteit. Zo is in vergelijking met 2006 de instructietijd volgens de directies toegenomen met 55 uren per jaar (p.73 van het rapport). Dit zou betekenen dat de instructietijd met twee weken per schooljaar is toegenomen. In realiteit is dit absoluut onmogelijk: het Besluit van de Vlaamse Regering tot organisatie van het schooljaar (17 april 1991) heeft op dat vlak geen wijzigingen ingevoerd.

<sup>8</sup> In PIRLS wordt de SES van het gezin bevraagd aan de hand van volgende variabelen: 1) het aantal boeken thuis (leerlingenvragenlijst), 2) het aantal kinderboeken thuis (oudervragenlijst), 3) het opleidingsniveau van de ouders (oudervragenlijst), 4) het beroep van de ouders (oudervragenlijst) en 5) de aanwezigheid van een computer en/of eigen kamer thuis (leerlingenvragenlijst). Zie p.23 van het rapport.

In het decreet Basisonderwijs wordt de SES gevat op basis van volgende indicatoren: 1) thuistaal van de leerling, 2) een schooltoelage ontvangen, 3) het hoogst behaalde opleidingsniveau van de moeder.

<sup>9</sup> De onderzoekers stellen op p.59 van het rapport: "Om de link tussen relevante contextfactoren en de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen te kunnen bestuderen, werden in 2006, net zoals in 2016, verscheidene schalen opgenomen. De schalen tussen beide afnamejaren verschillen echter zodanig van elkaar, dat directe vergelijkingen aanleiding kunnen geven tot onjuiste conclusies. Om die reden werden door ons nieuwe schalen ontwikkeld waarin enkel de items die 2006 en 2016 gemeenschappelijk hebben, opgenomen."

<sup>10</sup> Ter illustratie: op p. 25 van het rapport geven de onderzoekers aan dat er een groot percentage leerlingen is met een eerder negatieve houding tegenover lezen (31 %). De 'uitgezuiverde' tabel (op basis waarvan vergeleken kan worden tussen 2006 en 2016) op p.62 geeft aan dat het maar gaat om 4 % van de leerlingen.



### **2.3.3 Link bewaken tussen de onderzoeksresultaten en de aanbevelingen**

De noodzakelijke link tussen de resultaten uit PIRLS en enkele aanbevelingen ontbreekt.

Zo formuleren de onderzoekers aanbevelingen voor het versterken van de competenties van de leraren. Volgens de onderzoekers is de daling in de prestaties begrijpend lezen “het resultaat van een langdurige ondermaatse professionalisering van het ‘onderwijspersoneel’ (in de ruime zin van het woord en op alle niveaus) in Vlaanderen” (p.78). De Vlor vindt echter dat deze verklaring niet uit het PIRLS-onderzoek blijkt. Ook vanuit ander onderzoek worden deze aanbevelingen niet onderbouwd.

Een ander voorbeeld is het in vraag stellen van de (mate van) pedagogische vrijheid door de onderzoekers (p.81). Dat deze pedagogische vrijheid de kwaliteit van het onderwijs op vlak van begrijpend lezen zou ondermijnen, wordt niet empirisch onderbouwd.

## **2.4 Belang van een breed instrumentarium**

PIRLS is een (vergelijkende) momentopname in een lopend proces in scholen. De Vlor benadrukt dat PIRLS slechts één element is van een ruimere analyse die het Vlaamse onderwijsveld moet maken. Het Vlaamse kwaliteitszorgsysteem beschikt over een voldoende rijke batterij aan instrumenten om ook verdere duiding te geven bij de door PIRLS vastgestelde daling van het prestatieniveau voor begrijpend lezen.

### **2.4.1 Macroniveau (onderwijssysteem)**

#### **2.4.1.1 Positief beeld op basis van peilingen Nederlands einde basisonderwijs**

Het instrument bij uitstek dat eveneens (zoals PIRLS doet) op macroniveau een evolutie doorheen de tijd kan meten, zijn de peilingen. In tegenstelling tot PIRLS, geven de peilingen Nederlands een positief beeld<sup>11</sup> over het prestatieniveau op vlak van begrijpend lezen.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> In 2002, 2007 en 2013 werden de eindtermen ‘lezen’ gepeild. De peilingsresultaten zijn relatief gunstig. De resultaten zijn vrij stabiel over de jaren heen. In 2013 was er sprake van een lichte stijging van het aantal leerlingen dat de eindtermen bereikt: 89 % in 2002, 88,7 % in 2007, 91,5 % in 2013.

<sup>12</sup> Hierbij dient opgemerkt te worden dat de peilingsresultaten niet makkelijk te vergelijken zijn met de resultaten van PIRLS. Peilingen gaan na of de eindtermen bereikt worden. Dit zijn minimumdoelstellingen, terwijl in PIRLS vier niveaus worden onderscheiden: laag, middelmatig, hoog en gevorderd. Bovendien maken leerlingen die op basis van leeftijd doorstromen naar 1B en nooit in het zesde leerjaar zitten, geen deel uit van de populatie van het peilingsonderzoek.

#### **2.4.1.2 Hoge score in PISA**

In het PISA-onderzoek scoort Vlaanderen op vlak van leesvaardigheid<sup>13</sup> nog steeds significant hoger dan het OESO-gemiddelde. Wel wordt een gestage daling vastgesteld<sup>14</sup> die moet worden opgevolgd.

#### **2.4.1.3 Sprake van een vertraging?**

Mogelijk is er sprake van een vertraging: een verschuiving in het moment waarop leerlingen een bepaald prestatieniveau bereiken. Er kan sprake zijn van een 'inhaalbeweging' in het vijfde en zesde leerjaar.<sup>15</sup> Dit hangt onder meer af van de leesmethode op school, maar ook van het grillige verloop van het ontwikkelingsproces van leerlingen.

### **2.4.2 Mesoniveau (schoolniveau)**

Complementair aan de peilingen, die op macroniveau systematisch de kwaliteit van het onderwijssysteem nagaan, zijn er de doorlichtingen van de onderwijsinspectie en de netgebonden toetsen.

#### **2.4.2.1 Analyse van de doorlichtingsverslagen**

De onderwijsinspectie onderzoekt en beoordeelt het leergebied Nederlands als één geheel.<sup>16</sup> Uit de doorlichtingsverslagen blijkt dat de grote meerderheid van de scholen voldoet voor dit leergebied.

#### **2.4.2.2 Knipperlicht op basis van netgebonden toetsen einde basisonderwijs**

De netgebonden toetsen bieden geen indicaties voor een negatieve tendens op vlak van begrijpend lezen. Wel is het zo dat zowel in de interdiocesane proeven als in de OVSG-toetsen het onderdeel begrijpend lezen meestal iets zwakker scoort binnen het onderdeel Nederlands. In die zin ondersteunt deze vaststelling wel het knipperlicht dat PIRLS geeft.<sup>17</sup>

#### **2.4.2.3 Eigen evaluatiebeleid op schoolniveau**

Scholen zijn de centrale actoren bij het uittekenen van een kwaliteitsbeleid en zijn hier zelf verantwoordelijk voor. Als een van de elementen in dit kwaliteitsbeleid verplichtte de overheid recent het gebruik van een gevalideerde toets op het einde van het basisonderwijs. In een

---

<sup>13</sup> Leesvaardigheid in PISA is 'het begrijpen en gebruiken van geschreven teksten, reflecteren over geschreven teksten en zich inlaten met geschreven teksten, zo dat doelen bereikt worden, kennis en capaciteiten ontwikkeld worden en er adequaat kan geparticipeerd worden aan de maatschappij'. (UGent (2015). *Wetenschappelijke geletterdheid bij 15-jarigen. Vlaams rapport PISA 2015*, p.85. Geraadpleegd op 12 maart 2018 via [http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/140/1485507054477-Vlaams%20rapport%202015\(2\).pdf](http://www.pisa.ugent.be/uploads/assets/140/1485507054477-Vlaams%20rapport%202015(2).pdf)). Net zoals bij de peilingen, geldt ook hier de opmerking dat de PISA-resultaten niet makkelijk te vergelijken zijn met de resultaten van PIRLS.

<sup>14</sup> In PISA 2015 is het OESO-gemiddelde voor leesvaardigheid 493 scorepunten; Vlaanderen heeft een score van 511. Tussen 2006 en 2015 ging Vlaanderen 11 scorepunten achteruit (van 522 naar 511). Het percentage laaggeletterdheid steeg van 13,4 % in 2009 naar 17,1 % in 2015.

<sup>15</sup> Dat dit mogelijk is, blijkt bijv. uit het SSL-onderzoek 'methodescholen'. Hieruit blijkt dat alle deelnemende scholen in het vijfde en zesde leerjaar voor begrijpend lezen nog een leerwinst maken tussen de 6,9 en 10,3 punten. Zie De Bilde, J., Verhaeghe J.P., Knipprath, H., Mertens, G. & Van Damme, J. (2011). *Longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs. Syntheserapport toetsgegevens methodescholen. Eerste tot zesde leerjaar (schooljaar 0304 tot 0809) SSL/OD1/2011.41*. Leuven: Steunpunt 'Studie- en Scholloopbanen' (SSL).

<sup>16</sup> Zie reactie van de onderwijsinspectie op PIRLS 2016: <http://www.onderwijsinspectie.be/reactie-onderwijsinspectie-op-resultaten-pirls-2016>

<sup>17</sup> Hierbij dient opgemerkt te worden dat de interdiocesane proeven en OVSG-toetsen, die vertrekken vanuit de leerplandoelen, niet gekalibreerd zijn over de jaren heen en dan ook niet geschikt zijn om een evolutie te meten. Bovendien is het construct begrijpend lezen in deze toetsen anders dan in PIRLS (zie ook 3.1.2).

volgens advies zal de Vlor nagaan welke ondersteunende of faciliterende elementen ertoe kunnen bijdragen om van deze verplichte toets daadwerkelijk een hefboom te maken die kan leiden tot een inhoudelijke versterking tot op de klasvloer.

### **3 Hoe kunnen de Vlaamse resultaten van PIRLS 2016 verklaard worden?**

PIRLS meet, maar verklaart niet. Het wijst op statistische correlaties, maar de data kunnen op zich moeilijk leiden tot uitspraken over oorzaak en gevolg. Dit geven de onderzoekers ook aan. Bijkomende analyses kunnen zinvol zijn.

De Vlor wil in dit advies voorzichtig zijn met het naar voren schuiven van verklaringen van de daling van het prestatieniveau tussen 2006 en 2016. Uit het overleg binnen de raad blijkt dat twee hypothesen van de onderzoekers zeker verder onderzocht en verfijnd moeten worden: de veranderingen in het leesonderwijs (zie 3.2 en 3.3) en de dalende leescultuur (zie 3.4).

#### **3.1 Impact onderwijsexterne factoren?**

De Vlor wijst er op dat leren steeds in een bepaalde sociale en culturele context gebeurt. Er zijn heel wat factoren die buiten onderwijs liggen en een invloed kunnen hebben op de prestaties van leerlingen. Deze onderwijsexterne factoren maken geen deel uit van het PIRLS-onderzoek, maar dienen wel in rekening worden gebracht in het zoeken naar mogelijke verklaringen.

#### **3.2 Partiële wijzigingen in de eindtermen**

De oorzaak van de daling vastgesteld in PIRLS moet samenhangen met een ontwikkeling die zich over alle scholen, netten en leerlingenkenmerken manifesteert.<sup>18</sup>

De Vlor wijst erop dat in september 2010 er nieuwe ontwikkelingsdoelen en eindtermen voor Nederlands en Wereldoriëntatie werden vastgelegd. Op dat moment zaten de leerlingen die in PIRLS 2016 bevestigd werden in de tweede kleuterklas.

##### **3.2.1 Kleine verschuiving in aandachts- en tijdsbesteding in taalonderwijs**

Voor Nederlands bleven de eindtermen lezen onveranderd. Er zijn wel een aantal aanpassingen gebeurd met een mogelijke impact op de aandachts- en tijdsbesteding in het taalonderwijs:

- de toevoeging van een lijst taalbeschouwelijke begrippen en termen (93 termen) die de leerlingen moeten kunnen gebruiken;
- de wijziging aan de domeinen Strategieën en Taalbeschouwing;
- de toevoeging van het domein (inter)culturele gerichtheid.

---

<sup>18</sup> In het rapport staat immers (p.51): “In PIRLS 2016 scoort het merendeel van de scholen niet significant verschillend van het Vlaamse gemiddelde of van elkaar. De grootste verschillen in de prestaties voor begrijpend lezen situeren zich op leerlingniveau, dus binnen de klas”.

### 3.2.2 Mogelijke impact van wijzigingen eindtermen Wereldoriëntatie

Het WO-onderwijs speelt in het lager onderwijs een belangrijke rol bij de ontwikkeling van het vermogen tot begrijpend lezen.<sup>19</sup>

In 2010 kwamen er nieuwe eindtermen voor Techniek en Natuur binnen WO.<sup>20</sup> Naast inhoudelijke wijzigingen, wordt hierin het onderzoekend- en ervaringsgerichte leren gestimuleerd. Dit is één van de essentiële elementen van het WO-onderwijs en de Vlor ondersteunt dit. Wel is het de moeite waard om als mogelijke hypothese te onderzoeken of deze accentverschuiving naar een meer onderzoekende en ontwerpende aanpak geleid heeft tot een verminderde aandacht voor begrijpend lezen (in de vorm die PIRLS toetst).<sup>21</sup>

### 3.2.3 Evenwicht tussen leergebieden verstoord

Het basisonderwijs kampt met een overladen curriculum voor leerlingen en leraren. Dit wordt bevestigd in een recente studie van de OESO.<sup>22</sup> De partiële aanpassingen en de toevoegingen die aan de eindtermen gebeurd zijn, hebben daartoe bijgedragen. Er is in het verleden onvoldoende rekening gehouden met het geheel van de eindtermen en er ontbrak een globaal kader. De studie van de OESO geeft dit ook specifiek aan voor de wijzigingen aan de eindtermen WO (in 2010) en de splitsing van het leergebied WO in twee leergebieden (in 2015): Mens en Maatschappij enerzijds en Natuur en Techniek anderzijds.

De daling die PIRLS vaststelt, kan het resultaat zijn van een verschuiving binnen dit overladen curriculum tussen onderdelen.<sup>23</sup>

## 3.3 Verlaagde gepercipieerde instructietijd

De gewijzigde eindtermen en een overladen curriculum, kunnen ook een verklaring zijn voor de verminderde instructietijd voor begrijpend lezen, zoals leraren en directies dit ervaren. Als er

---

<sup>19</sup> Het basisonderwijs wordt gekenmerkt door een geïntegreerde aanpak. Dit betekent o.m. dat in het aanbod (leerstof) de inhoud uit verschillende leergebieden verbonden zijn met elkaar. Zie Vlaamse Onderwijsraad, Raad Basisonderwijs. [Advies over de krachtlijnen voor een sterk basisonderwijs](#), 16 september 2015.

<sup>20</sup> De invoering van de nieuwe eindtermen binnen WO hadden een economische motivatie. Aan de basis van de nieuwe visie op de eindtermen techniek lag het TOS21-project. Dit project ontstond uit een samenwerking tussen het Departement Onderwijs en Vorming en het Departement Economie, Wetenschap en Innovatie. Het was gericht op het aantrekkelijker maken van techniekstudie, gegeven de noden van de arbeidsmarkt. Zie Vlaamse overheid Departement Onderwijs en Vorming, Departement Economie, Wetenschap en Innovatie (2008), *TOS21, Technische Geletterdheid voor iedereen. Standaarden & referentiepunten. Eindrapport van Techniek op school voor de 21<sup>ste</sup> eeuw*. Geraadpleegd op 26 februari 2018 via [http://tos21.classy.be/visietekst/TOS21\\_EINDRAPPORT\\_2008\\_%2008\\_%2027\\_Symposium.pdf](http://tos21.classy.be/visietekst/TOS21_EINDRAPPORT_2008_%2008_%2027_Symposium.pdf)

<sup>21</sup> Dit wordt ook beargumenteerd door de OESO: "Although the attainment targets do not prescribe any pedagogical approach (pedagogy is exclusively the domain of schools and umbrella organisations), the new objectives required not only new content but presupposed new modes of teaching, learning and assessing achievement. Briefly, natural sciences required enquiry-based learning, while technology demanded design-based learning." – citaat uit ROUW, R. e.a. (2016), *United in Diversity: A Complexity Perspective on the role of Attainment Targets in Quality Assurance in Flanders. A governing Complex Education Systems Case Study*. OECD Publishing Paris, p.57.

<sup>22</sup> Rouw, R. e.a. (2016), *United in Diversity: A Complexity Perspective on the role of Attainment Targets in Quality Assurance in Flanders. A governing Complex Education Systems Case Study*, OECD Publishing Paris.

<sup>23</sup> De Vlor drukte in 2008 al zijn bezorgdheid uit over de wijze van aanpassingen aan de eindtermen. In zijn advies stelde de raad dat een partiële aanpassing van de eindtermen de evenwichten tussen leergebieden verstoort. Het kan ook leiden tot een verhoging van de studiebelasting omdat er geen globale beoordeling van de eindtermen als geheel wordt gemaakt. Vlaamse Onderwijsraad, Algemene Raad. [Standpunt over de wijze van aanpassingen van de eindtermen](#), 10 januari 2008.

minder instructietijd uitgaat naar taal en lezen<sup>24</sup>, dan gaat die tijd ontegensprekelijk ergens anders naartoe.

Wel formuleert de Vlor een aantal methodologische opmerkingen bij de vraagstelling naar deze gepercipieerde instructietijd:

- Het is onduidelijk wat in het PIRLS-onderzoek precies onder ‘instructietijd’ valt. Is dit enkel directe instructie? Waar valt stillezen onder? Wat met begrijpend lezen geïntegreerd in andere leergebieden?
- In het continuüm van het leesonderwijs is er sprake van verschillende aspecten: aanvankelijk lezen, vlot en vloeiend lezen en begrijpend lezen. Die aspecten lopen in elkaar over. Om die reden is ‘begrijpend lezen’ niet te isoleren met het oog op het inschatten (en ook bewaken) van de instructietijd.
- Het gebruik van andere werkvormen kan de gepercipieerde instructietijd beïnvloeden.

### **3.4 Dalende leescultuur**

Ook de dalende leescultuur<sup>25</sup> kan een element zijn in de verklaring van het dalende prestatieniveau. De Vlor wijst hierbij op de impact van de digitalisering en van de huidige beeldcultuur.

Het basisonderwijs speelt een belangrijke rol in het creëren van een positieve houding tegenover lezen. Scholen geven echter aan te weinig middelen te hebben om een degelijke klas- of schoolbibliotheek uit te bouwen ter ondersteuning van deze leescultuur. Dit wordt ook bevestigd in onderzoek.<sup>26</sup>

## **4 Welke aanbevelingen heeft de Vlor?**

De raad neemt de resultaten van het PIRLS-onderzoek ernstig en wil dan ook een aantal aanbevelingen formuleren om de kwaliteit van begrijpend lezen in de toekomst te borgen. Het gaat om aanbevelingen op macroniveau, die hij haalbaar, wenselijk en aanvaardbaar vindt.

### **4.1 Toetsinstrumenten kaderen binnen de eindtermen en standpunt innemen over het onderwijs dat we willen**

Punt 1 van dit advies geeft de theoretische structuur weer van ‘begrijpend lezen’, zoals PIRLS dit bedoelt. Dit roept fundamentele vragen op: wat meet PIRLS precies? Hoe verhoudt dit zich tot de eindtermen en datgene wat we verstaan onder goed onderwijs op vlak van begrijpend lezen? Mogelijk gebeurt in Vlaanderen minder, maar misschien ook meer dan wat PIRLS meet (of kan

---

<sup>24</sup> Leesinstructie: 15 % van de totale onderwijstijd in 2006 vs. 9 % van de totale onderwijstijd in 2016. Taalinstructie: 31 % van de totale onderwijstijd in 2006 vs. 26 % van de totale onderwijstijd in 2016 (zie p.73 van het rapport).

<sup>25</sup> Het rapport vermeldt op p.77 dat het percentage leerlingen dat nooit of bijna nooit leest voor zijn plezier in tien jaar tijd gestegen is van 9 % naar 17 %.

<sup>26</sup> Hoekx, J. (2011). *De staat van de klasbibliotheek. Een kwantitatief en kwalitatief onderzoek in het gewoon lager onderwijs*. Scriptie ingediend tot het bekomen van het diploma Master in het Cultuurmanagement. UAntwerpen, Faculteit Toegepaste Economische Wetenschappen, 84p.

meten). Een duidelijk standpunt over het onderwijs dat we willen is cruciaal om de resultaten van PIRLS te kunnen kaderen.

De Vlor wil een actieve bijdrage leveren aan dit meer fundamentele debat. De raad merkt bij de PIRLS-onderzoekers bereidheid om de verhouding tot de eindtermen mee uit te klaren. De raad zal verder onderzoeken en beoordelen in welke mate de teksten van PIRLS 2006 en 2016 aansluiten bij de eindtermen.

## **4.2 Systematisch overleg met het onderwijsveld over internationale vergelijkende toetsen**

De resultaten van PIRLS hebben tot een heftig debat geleid, vooral in de media. Daarbij kwam het basisonderwijs in een verdedigende rol terecht. Vanuit verschillende invalshoeken en belangen werd er vrij snel naar verklaringen gezocht, zonder kritisch te zijn over het PIRLS-onderzoek in relatie tot ander onderzoek of andere bevindingen. Dit leidde tot een breed scala van ideeën, aanbevelingen en mogelijke acties, gebaseerd op percepties.<sup>27</sup>

De Vlor pleit er voor om in de toekomst in te zetten op een andere aanpak en een dialoogmodel te installeren tussen onderzoekers en het brede onderwijsveld.<sup>28</sup> Dit is inspirerend voor beide partijen, creëert ruimte voor analyse en reflectie en vergroot zo de mogelijkheden van internationale vergelijkende toetsen (zoals PIRLS) als gezamenlijk 'leermoment' op macroniveau. De onafhankelijkheid van de onderzoekers blijft hierbij als uitgangspunt gelden.

Concreet stelt de Vlor voor om bij internationaal vergelijkende toetsen:

- een klankbordgroep op te richten met vertegenwoordigers uit het brede onderwijsveld. Deze klankbordgroep neemt een rol op vóór de vrijgave van het rapport. De klankbordgroep waakt mee over de onderbouwing van de beleidsaanbevelingen en over een zorgvuldige communicatie over het onderzoek (zie 2.3).
- de raad telkens om advies te vragen na de publicatie van een rapport. Vooraleer resultaten en aanbevelingen op basis van deze toetsen tot beleidsconclusies of tot regelgeving leidt, is reflectie, discussie en overleg met alle stakeholders nodig.<sup>29</sup>

## **4.3 Het basisonderwijs laten focussen op zijn kernopdrachten**

Begrijpend lezen is een cruciale sleutel voor schoolsucces en maatschappelijk functioneren. Het vormt één van de kernopdrachten van het basisonderwijs als onderdeel van de brede basisvorming<sup>30</sup> die het basisonderwijs verzorgt voor alle kinderen.

---

<sup>27</sup> Ter illustratie: actualiteitsdebat in het Vlaams Parlement op 6 december 2017, debat van de Zevende Dag (VRT, 10 december 2017), Hautekiet (Radio 1, 8 december 2017), krantenartikels zoals "Les geleerd: begrijpend lezen doe je best hardop" in De Standaard (6 februari 2018), "Afschaffing AVI-leesniveaus nog niet voor morgen" in De Morgen (3 februari 2018).

<sup>28</sup> Dit pleidooi voor een dialoogmodel geldt niet alleen voor PIRLS, maar ook voor ander internationaal vergelijkend onderwijsonderzoek (PISA en TIMSS).

<sup>29</sup> Zoals ook beargumenteerd in een vorig advies: Vlaamse Onderwijsraad, Algemene Raad. [Advies over de themazetting van het op te richten universitair steunpunt onderwijsonderzoek 2016-2020](#), 28 januari 2016.

<sup>30</sup> Het basisonderwijs geeft kinderen de kans op een basisvorm of een basisconditie. Volgens Maarten Simons (2015, p.141) impliceert dit dat kinderen in het basisonderwijs de basisgrammatica moeten aangeboden krijgen. Hij vat deze term breed op (en verwijst hiermee niet alleen naar taalkundige aspecten). De basisgrammatica gaat om de

Het basisonderwijs neemt deze opdracht ernstig. Maar omwille van de vele uitdagingen die bij het basisonderwijs terechtkomen, staat de beschikbare tijd voor een kernopdracht als begrijpend lezen onder druk.

PIRLS bevestigt een aantal bezorgdheden<sup>31</sup>:

- Er is nood aan eindtermen die focussen op wat echt essentieel wordt bevonden.<sup>32</sup>
- Het is cruciaal dat de totaliteit van de eindtermen een evenwichtige weerspiegeling zijn van deze essentie.
- De overheid moet via de eindtermen de haalbaarheid van het pakket aan te behandelen inhoud goed bewaken, ook in functie van de beschikbare onderwijstijd.
- Particuliere maatschappelijke vragen mogen niet zomaar door de overheid versterkt worden.<sup>33</sup>
- Het basisonderwijs moet terughoudend zijn om opdrachten op te nemen die ook door andere sectoren kunnen opgenomen worden.

#### **4.4 Verder inzetten op de deskundigheid van leraren inzake ‘begrijpend lezen’**

Begrijpend lezen is een essentieel onderdeel van de basisvorming. Het is een apart domein binnen het leergebied Nederlands, maar komt in de klas ook op een geïntegreerde manier aan bod in de andere leergebieden.<sup>34</sup>

Elke leraar moet over de didactische vaardigheid beschikken om kinderen te leren begrijpend lezen. Dat betekent ten eerste dat de overheid moet garanderen dat alle afgestudeerde leraren lager onderwijs over de inhoudelijke en vakdidactische competenties beschikken om begrijpend lezen te onderwijzen. Dat moet worden geborgd via het decreet lerarenopleiding en het besluit over de basiscompetenties.

Ten tweede moeten er voor de leraar meer reële mogelijkheden zijn om zich als professional verder te ontwikkelen tijdens zijn loopbaan. Het verbreden en verdiepen van de deskundigheid van teamleden geeft maximale kansen aan het streven om de eindtermen bij alle leerlingen te

---

veruitwendiging of materialisering van wat besloten ligt in bepaalde activiteiten, handelingen of praktijken. “De grammatica van iets beheersen (bijvoorbeeld begrijpen hoe een taal werkt, inzien hoe een motor werkt of hoe vogels zich voortbewegen, begrijpen waarom papa soms boos wordt, ...) geeft kinderen de mogelijkheid om zich te verhouden tot die werkelijkheid. Het houdt de kans in om afstand te nemen (kinderen leren iets van buitenaf te beschouwen) én er tegelijk op betrokken te zijn.” (p.21). Zie Vlaamse Onderwijsraad (red.). *De basisschool als fundament voor ontwikkelen en leren. Een strategische verkenning van de missie en de troeven van het basisonderwijs in Vlaanderen*. Leuven: Acco.

<sup>31</sup> Zie ook Vlaamse Onderwijsraad, Raad Basisonderwijs. [Advies over een toekomstplan voor het basisonderwijs](#), 8 maart 2017.

<sup>32</sup> De Vlaamse Regering nam ook in het Regeerakkoord 2014-2019 het voornemen op om de eindtermen te evalueren met het oog op een reductie en een duidelijke formulering ervan.

<sup>33</sup> Momenteel worden er nieuwe eindtermen geformuleerd, waarbij gestart wordt met de eindtermen voor de eerste graad van het secundair onderwijs. Deze manier van werken doorbreekt de consecutiviteit die een logische opbouw van de eindtermen zou garanderen. Dit bedreigt mogelijk ook de vraag om de eindtermen in het basisonderwijs te beperken tot de essentie.

<sup>34</sup> Een fundamenteel kernmerk van het basisonderwijs is de geïntegreerde werking (krachtlijn 4 voor een sterk basisonderwijs). Vlaamse Onderwijsraad, Raad Basisonderwijs. [Advies over de krachtlijnen voor een sterk basisonderwijs](#), 16 september 2015.

bereiken. De Vlor pleit in dat verband voor een uitbreiding van het aantal halve dagen pedagogische studiedagen per schooljaar.<sup>35</sup>

#### **4.5 Faciliteren van kwaliteitsontwikkeling binnen het team en op schoolniveau**

Om een eigen evaluatiebeleid uit te bouwen en de kwaliteit van begrijpend lezen op schoolniveau te monitoren en eventueel bij te sturen, moet er voluit ingezet worden op de noodzakelijke randvoorwaarden.

In zijn advies over het toekomstplan basisonderwijs<sup>35</sup> formuleerde de Vlor volgende voorstellen van maatregelen om de basisschool als professionele leergemeenschap<sup>35</sup> te versterken:

- Minder kindgebonden uren waardoor er in de opdracht van de leraar structureel meer tijd en ruimte is voor overleg en leren van en met elkaar. Dit vraagt om bijkomende omkadering.
- Bijkomende omkadering op leidinggevend -, beleids- en ondersteunend vlak zodat de schoolleider de tijd en ruimte heeft om onderwijskundig leiderschap op te nemen.
- Investeren in de figuur van de directeur: een directeur zonder onderwijsopdracht en geschoold in onderwijskundig leiderschap.<sup>36</sup>

Deze maatregelen zijn niet enkel relevant voor begrijpend lezen, maar zullen ook op andere gebieden bijdragen tot professioneel sterke resultaten.

#### **4.6 Beschikbaarheid (vak)didactisch onderzoek**

Omdat er al heel wat onderzoek rond begrijpend lezen in het basisonderwijs beschikbaar is, pleit de Vlor er in eerste instantie voor om dit onderzoek op een laagdrempelige en vlotte manier beschikbaar te stellen voor leraren (bijv. via databanken), zodat zij vanuit een geïnformeerde kennisbasis binnen de context van hun klas aan de slag kunnen.

Ook ziet de Vlor een meerwaarde in een praktijkgerichte, toegankelijk geschreven review van onderzoek over begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs om zo een overzicht te krijgen van actuele empirisch onderbouwde inzichten.<sup>37</sup> Hierbij kan ook bekeken worden wat de groeiende diversiteit in de leerlingenpopulatie voor deze didactiek betekent.

Tot slot kan bijkomend onderzoek zinvol zijn als het ingaat op specifieke vragen die tot nu toe in onderzoek onderbelicht zijn gebleven. De raad denkt hierbij aan de rol van ICT en media in begrijpend lezen<sup>38</sup>, de betekenis en invulling van directe instructie in begrijpend lezen, en de

---

<sup>35</sup> In professionele leergemeenschappen staat een collaboratieve werkcultuur centraal en is systematische samenwerking en interactie aanwezig. Het doel hierachter is het optimaliseren van lespraktijken om zo de prestaties van leerlingen te verbeteren. Zie Vanblaere, B. & Devos, G. (2014). *Doen scholen ertoe bij de professionele ontwikkeling van leerkrachten? Leiderschap en schoolkenmerken gerelateerd aan percepties van professionele leergemeenschap kenmerken. Een multilevel analyse*, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven.

<sup>36</sup> De Vlor vraagt de nodige middelen voor opleidingen voor directeurs (Advies over een toekomstplan voor het basisonderwijs, p.14):

“Elke directeur moet over de tijd en ruimte beschikken om zich te kunnen professionaliseren. Die opleidingen moeten tot stand komen op basis van een overlegd profiel van schoolleiders en ook aansluiten bij de visie van de school op schoolleiderschap en gedeeld schoolleiderschap. Door deze opleidingen te subsidiëren/financieren, kan de kwaliteit van deze opleidingen ook extern bewaakt worden. Echter, hoe goed de opleidingen ook mogen zijn, ze kunnen het huidige gebrek aan omkadering niet uitwissen”.

<sup>37</sup> Vlaamse Onderwijsraad, Algemene Raad. [Themazetting praktijkgerichte reviews 2018](#), 22 maart 2018.

<sup>38</sup> Eerder in het advies (3.1) vroeg de raad zich af wat de impact is van onderwijsexterne factoren. Dit sluit daarbij aan.



vraag naar wat werkt op vlak van differentiatie bij begrijpend lezen. Ook onderzoek rond het stimuleren en onderhouden van een leescultuur ziet de Vlor als mogelijkheid.

#### **4.7 Voldoende middelen**

Uit het rapport (p.32) blijkt dat volgens de directies minstens 70 % van de leerlingen in een school zit waar het onderwijs, inclusief de goede prestaties van leerlingen, in enige mate wordt gehinderd door een tekort aan middelen en materialen. Dit tekort situeert zich op vlak van schoolgebouwen, lesruimten, computersoftware/applicaties voor leesonderwijs en computers voor onderwijsgebruik. Bovendien hangt dit tekort samen met de prestaties voor begrijpend lezen.

Dit ondersteunt de eerdere vraag van de raad naar meer middelen voor het basisonderwijs.<sup>39</sup>

#### **4.8 Versterkte samenwerking tussen Onderwijs en andere sectoren**

De Vlor pleit voor een aanpak die ook de muren van de school overschrijdt.<sup>40</sup> Verschillende beleidsdomeinen moeten beter op elkaar inspelen, zodat een vorm van 'ketenzorg' ontstaat. De raad vraagt te onderzoeken op welke vlakken deze ketenzorg concreet versterkt kan worden. De rol van ouders en de bibliotheken is hierbij belangrijk.

#### **4.9 Opvolging via peiling Nederlands 2018, PIRLS 2021 en PISA**

In de komende peilingsproef Nederlands zal dezelfde cohorte leerlingen bevraagd worden als in PIRLS 2016, maar dan in het zesde leerjaar. De Vlor vraagt om de mogelijkheden van deze peilingsproef te benutten om informatief te zijn voor het duiden van de daling in PIRLS.

Ook beveelt de Vlor de overheid aan om deel te nemen aan het volgende PIRLS-onderzoek in 2021 om het prestatieniveau op vlak van begrijpend lezen verder op te volgen. De raad suggereert om in de toekomst een samenwerking tussen de Vlaamse en Nederlandse PIRLS-onderzoekers te overwegen, bijvoorbeeld in het kader van peer review.

Tot slot zal het ook belangrijk zijn om te kijken of de neerwaartse tendens, zoals nu vastgesteld bij leerlingen van het vierde leerjaar, zich ook zal vertalen in een daling bij PISA (bij 15-jarigen).

Katrien Persoons  
secretaris Raad Basisonderwijs

Marc Van den Brande  
voorzitter Raad Basisonderwijs

---

<sup>39</sup> Vlaamse Onderwijsraad, Raad Basisonderwijs. [Advies over een toekomstplan voor het basisonderwijs](#), 8 maart 2017.

<sup>40</sup> Dit sluit aan bij de krachtlijn "Meer dan een zaak van onderwijs alleen" uit volgend advies: Vlaamse Onderwijsraad, Raad Basisonderwijs. [Advies over de krachtlijnen voor een sterk basisonderwijs](#), 16 september 2015.