

**Bachelorproef  
Professionele Opleidingen  
Studiegebied Onderwijs  
Academiejaar 2019-2020**

## **Van de wereldtop naar de achterste bank**

**Een vergelijkend onderzoek naar de leesvaardigheid en het  
leesonderwijs in Vlaanderen en Denemarken**

Bachelorproef aangeboden door  
**Jade Decoster**  
tot het behalen van de graad van  
**Bachelor in het Onderwijs: secundair**  
Interne begeleider: **Vanoosthuyze, S.**

## Voorwoord

Deze bachelorproef zou er nooit gekomen zijn zonder de hulp van een aantal mensen en organisaties. Het zou ondankbaar zijn als ik hen niet zou vermelden en bedanken voor alles wat ze voor mij gedaan hebben.

Mijn promotor, mevrouw Silvie Vanoosthuyze, voor haar ongelofelijke geduld, haar inspanningen en hulp. Ik ben soms een nachtmerrie om te begeleiden, en toch bleef ze geduldig, optimistisch en vol vertrouwen. Mijn oprechte dank, niet alleen voor deze thesis, maar voor de steun de voorbije jaren. In een klaslokaal, naast een podium, op een berg, in een rolstoel. Bedankt om een leerkracht van mij te maken.

Al mijn docenten en Deense medestudenten aan de Københavns Professionshøjskole – KP voor de vrienden – voor hun inzet en hulp rond het Deense onderwijssysteem. Bedankt voor de haastig getekende schema's, voor het snelle antwoord op een paniekerige sms, voor niet met de ogen te rollen als ik weer verward was, voor het doorsturen van enquêtes en het contacteren van collega's. Zonder jullie waren mijn papieren leeg geweest. Tak for det!

Mijn internationale medestudenten aan KP, die me niet alleen hielpen met het Deense onderwijs te ontwarren en de lessen te overleven, maar die op alle vlakken een ware steun en tweede familie waren. Onze tijd samen was kort, maar ik zal jullie nooit vergeten.

De vele leraren – zowel in binnen- als buitenland – die mijn enquêtes en interviews hebben ondergaan. Een extra dikke duim voor de Deense leraren die ik mocht interviewen, want ik denk niet dat een carrière als journalist voor me weggelegd is.

De medewerkers van het Nationalt Videncenter for Læsning, met name Jesper Bremholm, die me geholpen hebben met de didactiek en het leesonderwijs in Denemarken.

Mijn familie, omdat ik hen de oren van het hoofd blijf zeuren en ze me toch in huis houden. Bedankt voor alles wat jullie voor me doen.

Jade Decoster

Brussel, 8 juni 2020

# Inhoudsopgave

<b>VOORWOORD</b> .....	<b>1</b>
<b>INHOUDSOPGAVE</b> .....	<b>2</b>
<b>INLEIDING</b> .....	<b>3</b>
<b>1. LEZEN: WAT, HOE EN WAAROM?</b> .....	<b>5</b>
1.1. LEESVAARDIGHEID: EEN DEFINITIE .....	5
1.1.1. <i>Definitie PISA</i> .....	5
1.1.2. <i>Definitie PIRLS</i> .....	5
1.2. BEÏNVLOEDENDE FACTOREN BIJ BEGRIPEND LEZEN .....	6
1.2.1. <i>Technisch versus begrijpend lezen</i> .....	7
1.2.2. <i>Leesplezier en leesmotivatie</i> .....	7
1.3. HET BELANG VAN LEESVAARDIGHEID .....	9
<b>2. VERGELIJKING PRESTATIEGEGEVENS VLAANDEREN EN DENEMARKEN</b> .....	<b>11</b>
2.1. VLAANDEREN.....	11
2.1.1. <i>PISA</i> .....	11
2.1.2. <i>PIRLS</i> .....	13
2.2. DENEMARKEN.....	15
2.2.1. <i>PISA</i> .....	15
2.2.2. <i>PIRLS</i> .....	17
<b>3. ONDERWIJS IN VLAANDEREN EN DENEMARKEN</b> .....	<b>19</b>
3.1. HET DEENSE ONDERWIJS .....	19
3.1.1. <i>Huidige systeem</i> .....	20
3.1.2. <i>Onderwijshervorming 2013-2014</i> .....	23
3.1.3. <i>Taal- en leesonderwijs</i> .....	26
3.1.3.1. <i>Didactische principes</i> .....	26
3.1.3.2. <i>Curriculum</i> .....	27
3.1.3.3. <i>Het Nationale Centrum voor Lezen in Denemarken</i> .....	28
3.2. HET VLAAMSE ONDERWIJS .....	29
3.2.1. <i>Taalonderwijs</i> .....	29
3.2.2. <i>Literatuuronderwijs</i> .....	30
3.2.2.1. <i>Leerplandoelen</i> .....	30
3.2.3. <i>Onderzoeken naar oorzaken lage Vlaamse leesvaardigheid</i> .....	31
3.2.3.1. <i>Vlaamse onderwijsinspectie</i> .....	31
3.2.3.2. <i>Onderzoek Taalunieversum</i> .....	36
3.2.3.3. <i>ELINET (Navolging PIRLS)</i> .....	39
<b>4. AANBEVELINGEN</b> .....	<b>42</b>
4.1. VLOR .....	42
4.2. AANBEVELINGEN VANUIT HET DEENSE ONDERWIJS .....	44
<b>BESLUIT</b> .....	<b>45</b>
<b>BIBLIOGRAFIE</b> .....	<b>47</b>
<b>REFERENTIELIJST – PERSOONLIJKE COMMUNICATIE</b> .....	<b>51</b>

## Inleiding

In onze huidige maatschappij is een sterke leesvaardigheid bezitten essentieel. Dit geldt niet alleen op vlak van onderwijs of carrière: van onze smartphone tot onze boekenkast, van de artikels in onze dagelijkse krant tot het etiket op onze eetwaren, van reclameborden tot in onze eigen brievenbus. Overal en altijd moeten we lezen.

Een lange tijd waren Vlaamse leerlingen hier erg goed in: we domineerden de internationale testresultaten en ons onderwijs stond in de wereldtop. De taalvaardigheid van onze leerlingen was iets waar we trots op konden zijn. Maar ondertussen is dit een vergane glorie waar we met weemoed naar terug kijken. Elk jaar verschijnen nieuwe artikels, rapporten en testresultaten: de Vlaamse leerlingen worden steeds slechter in lezen. Zowel basisschoolkinderen als middelbare scholieren lijken minder en minder leesvaardig, en deze dalende trend lijkt niet meteen te stoppen. Taalvaardigheid heeft niet alleen een impact op de taallessen, maar het is de basis voor alle andere vakken.

Voor dit onderzoek richtten we onze blik op statistisch gezien het (op één na) gelukkigste land ter wereld: Denemarken. Denemarken doet het best goed qua leesvaardigheid, niet alleen tegenover Vlaanderen maar ook internationaal vergeleken met de andere deelnemende landen. De PISA-resultaten van 2018 waren een harde klap voor België, maar Denemarken was één van de weinige OESO-landen dat een stijging zag, en dat is een trend die al enkele jaren aan de gang is. Hoe komt het dat Denemarken één van de weinige landen is die geen of weinig negatieve evolutie ziet in haar leesresultaten? En kunnen we Deense technieken, visies of andere elementen implementeren in het Vlaamse leesonderwijs?

Via een Erasmusuitwisseling naar Kopenhagen lagen informatie, interviews en ervaring uit eerste hand binnen handbereik. Helaas werd de uitwisseling vroegtijdig stopgezet door de uitbraak van Covid-19. Dit zorgt ervoor dat een kritisch oog op dit onderzoek noodzakelijk is: informatie verkrijgen uit Denemarken en contact met Deense leraren onderhouden verliep moeizamer éénmaal terug in België.

Deze thesis wil de problematiek rond leesvaardigheid in Vlaanderen dieper bestuderen, en zoekt het antwoord op de volgende vragen:

- Waarom dalen de Vlaamse resultaten op internationale leestesten al enkele jaren?
- Waarom ziet Denemarken de resultaten op internationale leestesten al enkele jaren stijgen?

- Welke oplossingen kunnen Vlaamse scholen en leerkrachten gebruiken om de leesvaardigheid van hun leerlingen te verbeteren?

Om deze vragen te beantwoorden beginnen we met een literatuurstudie. We kijken naar de factoren die nodig zijn voor begrijpend lezen, naar de PISA en PIRLS-resultaten en naar de onderwijssystemen van Vlaanderen en Denemarken. Daarnaast zoeken we naar studies die de resultaten van bovengenoemde testen kunnen verklaren.

Naast de literatuurstudie worden meerdere interviews afgenomen, waaronder bij Deense leerkrachten, Deense leraren in opleiding en medewerkers van het Deense Nationale Centrum voor Lezen. We nemen ook een enquête af, zowel bij Vlaamse als Deense leraren, om te peilen naar hun meningen omtrent het leesonderwijs, hun eigen gebruiksmethoden en de problematiek rond leesvaardigheid.

Ten slotte maken we als eindproduct voor deze bachelorproef een informatiebundel voor Vlaamse leraren. Hieruit kunnen ze informatie halen rond het Deense leesonderwijs, technieken terugvinden die Deense leraren toepassen en ideeën vinden om zelf uit te proberen in hun eigen klassen.

## 1. Lezen: wat, hoe en waarom?

Voordat we kijken naar de resultaten van zowel Deense als Vlaamse leerlingen, is het belangrijk het begrip ‘leesvaardigheid’ zo goed mogelijk af te bakenen binnen de brede context van taalonderwijs. Er zijn zeer veel verschillende definities, onderzoeken en artikels over dit onderwerp geschreven, en ons onderzoek geeft maar een zeer kleine weergave van alle informatie omtrent leesvaardigheid. Daarnaast stellen we onszelf volgende vragen: wat betekent ‘goed kunnen lezen’? Wat zijn de belangrijkste factoren als we willen bepalen of een leerling een goede leesvaardigheid heeft of niet? En waarom is het nu eigenlijk belangrijk dat we een goede leesvaardigheid bezitten?

### 1.1. Leesvaardigheid: een definitie

Omdat we ons in dit onderzoek sterk baseren op de resultaten van PISA en PIRLS, kijken we naar de definities die zij geven aan het begrip ‘leesvaardigheid’. Er wordt vooral gefocust op de vaardigheid van begrijpend lezen.

#### 1.1.1. Definitie PISA

PISA definieert leesvaardigheid als het volgende:

*‘het begrijpen, het gebruiken van, het reflecteren op en het zich inlaten met geschreven teksten, zodat iemand zijn doelen kan bereiken, zijn kennis en capaciteiten kan ontwikkelen en kan participeren in de maatschappij.’ (OECD, 2020)*

Binnen dit begrip identificeert PISA drie subschalen, die elk een andere vaardigheid testen. Zo is er het lokaliseren en terugvinden van informatie; het integreren en interpreteren van informatie; en reflecteren en evalueren op de eigen werkwijze en oplossingen. (UGent Vakgroep Onderwijskunde, sd)

#### 1.1.2. Definitie PIRLS

PIRLS focust zich – in tegenstelling tot PISA – enkel op begrijpend lezen, en gebruikt hierbij de definitie van Mullis en Martin (2015):

*“Begrijpend lezen is de vaardigheid om geschreven taal te begrijpen en te gebruiken, zoals vereist door de maatschappij en/of het individu. Lezers kunnen betekenis construeren uit teksten van verschillende vormen. Ze lezen om te leren, om deel te nemen aan leesgroepen op school en in het alledaagse leven en voor het plezier” (Mullis & Martin, 2015, p. 12).*

In het rapport van PIRLS Repeat door de KU Leuven (Dockx; et al., 2019) wordt het denkproces achter PIRLS diepgaander uitgelegd. PIRLS bekijkt begrijpend lezen vanuit twee perspectieven, namelijk

leesdoelen en leesprocessen.

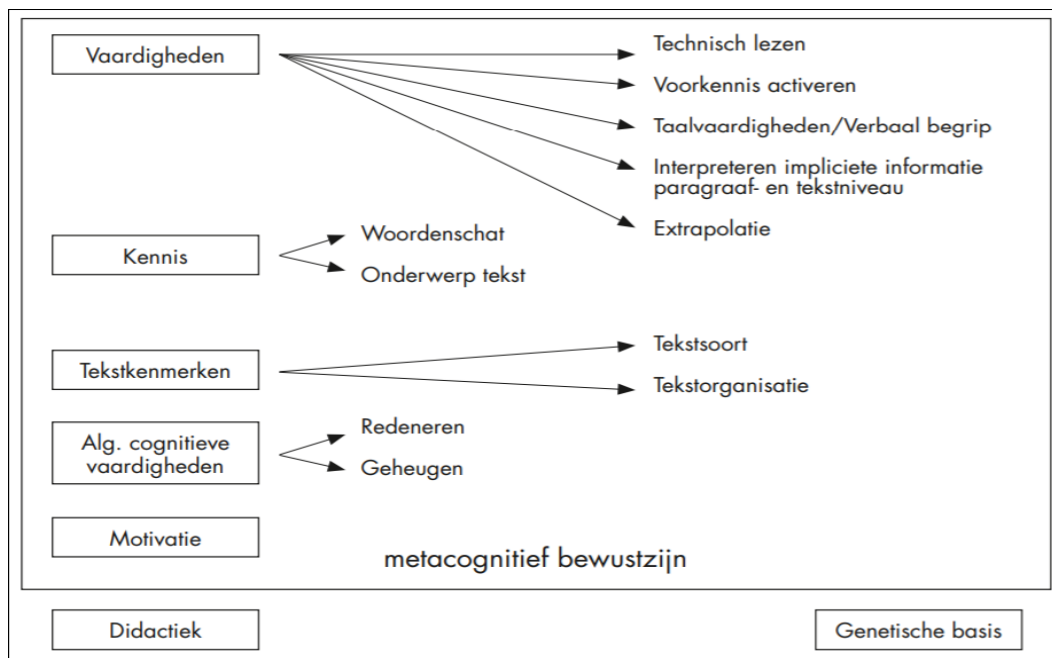
De *leesdoelen* bekijken waarom leerlingen precies lezen: als leerlingen informatie moeten vinden in een tekst en deze info actief moeten gebruiken, spreken we van informatieverwerving. Als leerlingen lezen voor hun plezier of de literaire kenmerken van een tekst bestuderen, dan spreken we van leeservaring.

De *leesprocessen* tonen hoe leerlingen betekenis halen uit teksten. Dit kunnen ze op vier manieren (Dockx; et al., 2019):

- Expliciet vermelde informatie vinden
- Eenvoudige conclusies trekken
- Tekstinterpretatie
- Tekstevaluatie

## 1.2. Beïnvloedende factoren bij begrijpend lezen

Om gecategoriseerd te worden als een 'goede lezer', zijn er een aantal factoren die een positieve invloed zullen hebben op de vaardigheid van begrijpend lezen. Figuur 1, opgesteld door Van Vrenckem et al. (2015), toont welke factoren van belang zijn. Een aantal van deze factoren zullen we verder uitdiepen.



Figuur 1: Beïnvloedende factoren bij begrijpend lezen (Van Vrenckem, Desoete & Van Keer, 2015)

### 1.2.1.1 Technisch versus begrijpend lezen

Allereerst moeten we het onderscheid maken tussen *technisch lezen* en *begrijpend lezen*. Het Taalcurriculum definieert technisch lezen als 'het verklanken van woorden en zinnen'. Lezers zetten geschreven tekens van letters om in klanken, wat ze weer omzetten in woorden en zinnen. Bij begrijpend lezen gaat het om de inhoud van een tekst: de lezer kan informatie uit een tekst halen omdat hij de inhoud voldoende begrijpt. (KijkOpOnderwijs, 2016)

Uiteraard is het technische aspect van groot belang om een goede lezer te zijn. Toch zal dit onderzoek enkel dieper ingaan op begrijpend lezen en peilen we niet naar de didactiek voor technisch lezen bij Vlaamse en Deense leerlingen. Het is immers enkel de vaardigheid van begrijpend lezen die internationale testen zoals PISA en PIRLS evalueren. Wanneer we verder in deze paper naar leesvaardigheid verwijzen, valt dit dus enkel op begrijpend lezen, niet op het technische aspect.

### 1.2.1.2 Leesplezier en leesmotivatie

Er spelen verschillende factoren mee om tot een sterke leesvaardigheid te komen, maar één van de belangrijkste factoren is het **leesplezier** van de lezer. Op basis van de PISA en PIRLS-resultaten die later in deze thesis besproken worden, werden al meerdere studies gedaan naar de beste leesdidactiek. Zo kwamen onder andere onderzoekers van KU Leuven en UGent tot het besluit dat aandacht voor leesplezier belangrijk is om leerlingen efficiënt naar een goede leesvaardigheid te begeleiden. (Bequoye, 2019) Hoe meer plezier kinderen beleven aan lezen, hoe vaker ze een boek zullen oppakken. En hoe vaker ze lezen, hoe beter hun leesvaardigheid dus zal worden. (Bequoye, Vlaamse leerlingen scoren minder goed op leesprestaties, 2018)

We kunnen leesplezier niet enkel definiëren als 'plezier beleven aan lezen', aangezien het begrip meer inhoudt dan enkel ontspannen en amuseren. Theo Witte, vakdidacticus aan de Rijksuniversiteit van Groningen, omschrijft het als volgt:

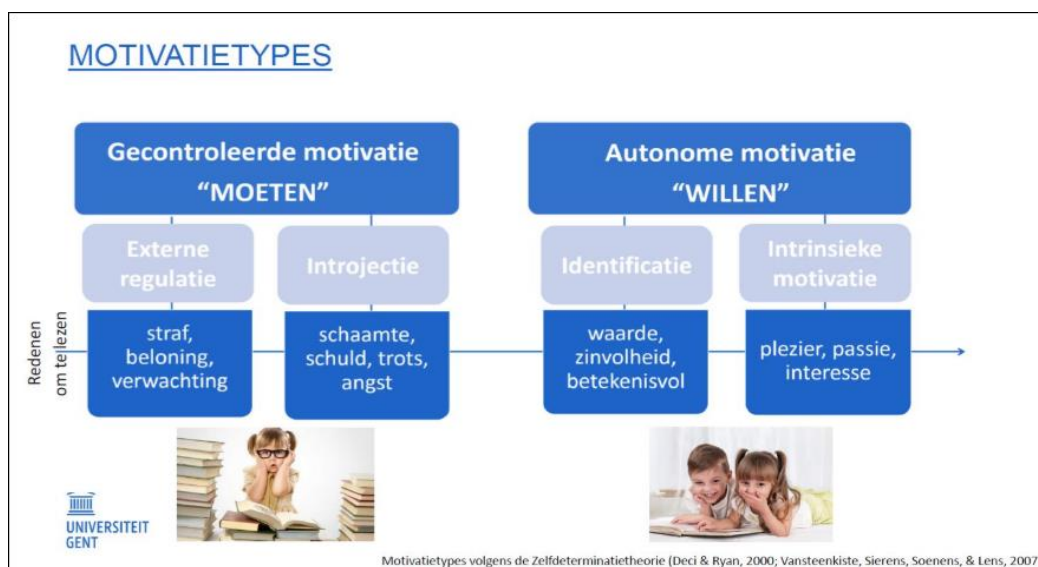
*Op alle niveaus wordt een vorm van leesplezier nagestreefd. Omdat de lezer op elk niveau een nieuwe functie van literatuur ontdekt, voegt elk niveau een nieuwe vorm van leesplezier toe. Aangezien de term 'leesplezier' in de discussie over het literatuuronderwijs connotaties heeft met de amuserende functie van literatuur (niveau 1) is het waarschijnlijk beter om deze term voortaan te mijden en te vervangen door 'leesvoldoening'. (Witte, Ontwikkeling van literaire competentie, 2009, p 15)*

Hoewel we verder in de thesis het begrip 'leesplezier' zullen blijven gebruiken omdat dit de gangbare term is in de literatuur, moeten we inzien dat leesplezier niet enkel een ontspannend functie heeft.



Dit geeft namelijk de connotatie dat de lezer geen moeite moet doen of geen inspanningen moet leveren. Een lezer kan leesplezier beleven en ook iets bijleren, bijvoorbeeld door een moeilijkere tekst te kiezen die meer leesvaardigheid of meer inzicht vraagt. Zolang dit zich in de zone van de naaste ontwikkeling afspeelt – of met andere woorden: het niet te ver boven het niveau van de leerling ligt – kan dit voor voldoende leesplezier zorgen.

Om tot leesplezier te komen, moet de leerling bovenal zijn eigen **leesmotivatie** vinden. Als een leerling gemotiveerd is om te lezen – omdat hij lezen leuk vindt of omdat hij oprecht geïnteresseerd is in het materiaal of in de opdracht –, zal hij meer betrokken zijn bij het lezen en de verwerking van de gelezen informatie. Het komt er niet op aan om leerlingen per se meer te laten lezen. Integendeel, het verplichten tot lezen heeft meestal een omgekeerd effect, waardoor de leesresultaten net lager zullen uitvallen. Intrinsieke motivatie is dus van het grootste belang. Figuur 2 geeft weer welke motivatietypes er zijn en waarom leerlingen dan zullen lezen.



Figuur 2: dia 35 uit PPT van Prof. Hilde Van Keer (Van Keer, Studie- en ontmoetingsdag Peilingen Nederlands basisonderwijs, 2019)

Professor Hilde Van Keer (UGent) geeft een ‘kapstok’ mee om tot deze motivatie te komen, met het ‘ABC’ van de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (Van Dingenen, 2019):

- **Autonomie**

De leerling heeft vrijheid over zijn leeskeuzes en heeft zeggenschap over welke boeken hij mag lezen. Een breed scala aan opties zorgt ervoor dat de leerling gemakkelijker een boek vindt dat overeenkomt met zijn eigen interesses, waardoor hij eerder geneigd is om zelfstandig te lezen.

- **VerBondenheid**

De leerling moet zich veilig en verbonden met de groep voelen. Voldoende interactie over lezen, zowel met de leerkracht als met medeleerlingen, kan hiertoe bijdragen.

- **Competentie**

De leerling moet zich competent en zelfzeker voelen. Als hij geen vertrouwen heeft in zijn eigen kunnen, zal hij ook minder snel zelfstandig lezen. De leerkracht moet via constructieve feedback de leerling geruuststellen over zijn leesritme en persoonlijke keuzes, aangezien dit verschillend is per kind.

Later in deze thesis zullen we uitgebreider meegeven wat leraren moeten aanbrengen in de lessen om van effectieve leesdidactiek te kunnen spreken.

### 1.3. Het belang van leesvaardigheid

Er heerst een algemene consensus dat een goede leesvaardigheid zeer belangrijk is voor leerlingen, en dat vertaalt zich ook in eindtermen, leerplannen en didactiek. Maar waarom is het nu zo belangrijk dat leerlingen goed kunnen lezen?

Ten eerste is lezen een noodzakelijke vaardigheid in onze huidige kennismaatschappij. In bijna elke job moet een werknemer dagelijks lezen, en dan is het van belang dat de leesvaardigheid voldoende ontwikkeld is.

Hieruit volgt dat lezen een belangrijke economische impact heeft. Verschillende studies hebben aangetoond dat frequente lezers met een goede leesvaardigheid meer verdienen, sneller werk vinden en meer verantwoordelijkheid krijgen op het werk. (Bequoye, Waarom lezen goed is voor ons, 2018)

Bovendien zorgt lezen voor een hoger concentratievermogen en een uitgebreidere woordenschat. Lezen is een cognitief proces, en door dit proces regelmatig te herhalen zal ook het concentratievermogen verbeteren. Dit helpt om je ook buiten het lezen te concentreren. (Bequoye, Waarom lezen goed is voor ons, 2018)

Lezen zorgt ook voor de ontwikkeling van empathie: door jezelf in de situatie van anderen te plaatsen, staan lezers meer open voor andere denkbeelden en meningen. Hierdoor is er ook een positieve impact op het socialiserend vermogen. Volgens onderzoek gebruiken onze hersenen dezelfde netwerken voor het begrijpen en verwerken van teksten enerzijds en sociaal contact leggen anderzijds. (Stichting Lezen, sd)

Ten slotte is lezen ook gezond. Verschillende onderzoeken bevestigen dat lezen helpt tegen stress en dat het een positieve impact heeft op ons welbevinden. Ook in dialoog gaan met anderen over literatuur heeft niet alleen een therapeutisch effect, het helpt volgens een studie aan de Universiteit van Liverpool zelfs bij sommige chronische aandoeningen. (Bequoye, Waarom lezen goed is voor ons, 2018)

## 2. Vergelijking prestatiegegevens Vlaanderen en Denemarken

Om internationaal de sterkte van leerlingen in academische disciplines te bepalen, nemen verschillende organisaties studies af. Voor dit onderzoek baseren we ons op de cijfers van de PISA en de PIRLS testen.

**PISA of Programme for International Student Assessment** is een internationaal vergelijkend onderzoek uitgevoerd door OESO, de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling. De test onderzoekt drie academische vaardigheden bij vijftienjarige leerlingen: leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid. Elke drie jaar wordt de test afgenomen, waarbij de focus telkens op een andere vaardigheid ligt. De laatste PISA-test werd uitgevoerd in 2018, waarbij het kerndomein leesvaardigheid was. (Onderwijs Vlaanderen, sd)

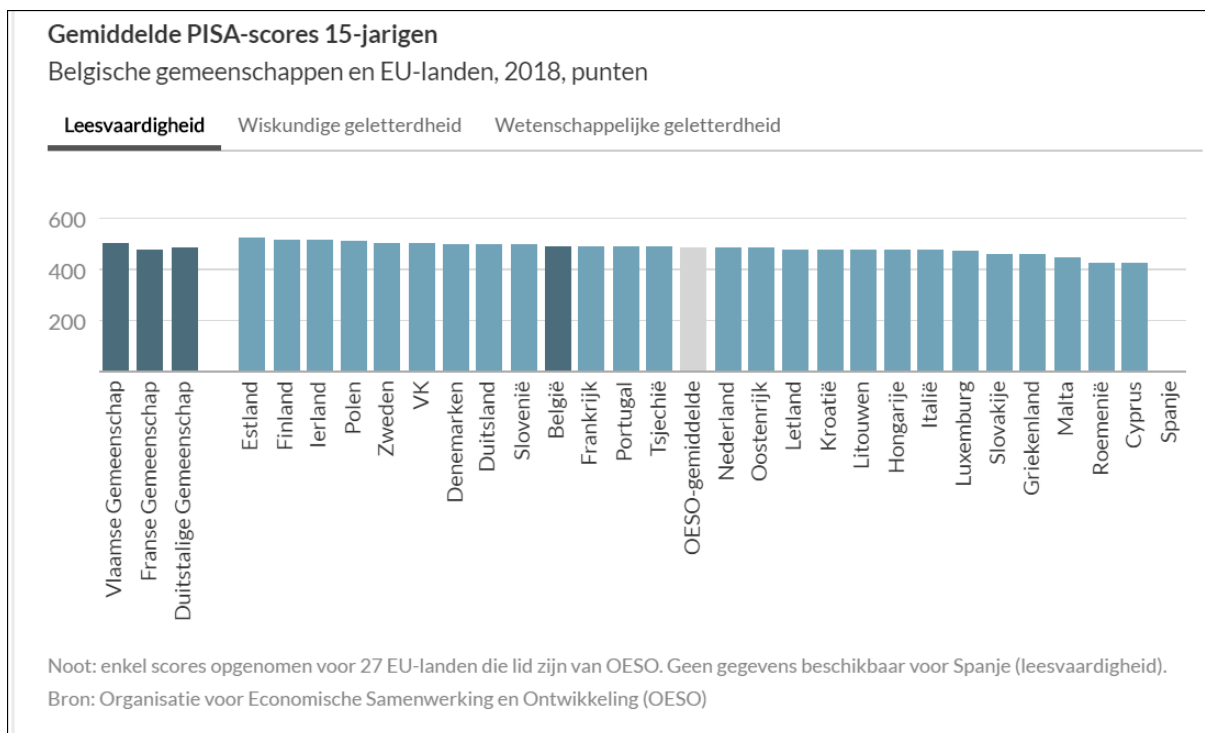
**PIRLS of Progress in International Reading Literacy Study** is eveneens een internationaal vergelijkend onderzoek, met begrijpend lezen als enige focus. Het International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IAE) onderzoekt elke vijf jaar hoe het gesteld is met begrijpend lezen in het vierde leerjaar. In 2016 maakte PIRLS de laatste resultaten bekend. (Onderwijs Vlaanderen, sd)

### 2.1. Vlaanderen

Zowel PISA als PIRLS testen Nederlandssprekend en Franssprekend België apart, omdat ze elk een andere aanpak in onderwijs gebruiken. Voor dit onderzoek proberen we in de mate van het mogelijke enkel op de Vlaamse resultaten te focussen, aangezien publicaties vaak een gemiddeld resultaat van beide gemeenschappen tonen.

#### 2.1.1. PISA

PISA organiseert driejaarlijkse testen sinds 2000. Dat betekent dat er zeven testen zijn geweest in de periode tussen 2000 en 2018, waar België telkens aan deelgenomen heeft. In 2018 vonden de laatste proeven plaats, waarbij 4800 leerlingen uit 172 scholen deelnamen. Met deze laatste behaalt België de tiende plaats binnen de ranking van landen uit de Europese Unie en belanden we op de zeventiende plaats van de 36 deelnemende OESO-landen, met een score van gemiddeld 493 punten. Er is echter een opmerkelijk verschil zichtbaar tussen de gemeenschappen: de Vlaamse gemeenschap haalde een score van 502, terwijl de Duitstalige en Franse gemeenschap opvallend lager scoren met respectievelijk 483 en 481. Zij dalen zelfs onder het OESO-gemiddelde van 489, zoals te zien in figuur 3. (Statistiek Vlaanderen, 2019)



Figuur 3: Gemiddelde PISA-scores leesvaardigheid (Statistiek Vlaanderen, 2019)

Hoewel de Vlaamse leerlingen beduidend beter scoren dan leerlingen uit de Frans- en Duitstalige gemeenschap, moeten we vaststellen dat de resultaten al enkele jaren een dalend parcours afleggen. Figuur 4 toont hoe Vlaamse leerlingen steeds slechter presteren: de gemiddelde score daalde van 532 punten in het jaar 2000 naar 502 in 2018. Dezelfde evolutie is zichtbaar bij de hoogpresteerders en laagpresteerders, die respectievelijk daalden van 644 naar 633 en van 396 naar 359. (Leesvaardigheid 15-jarigen daalt meer dan ooit, 2019)

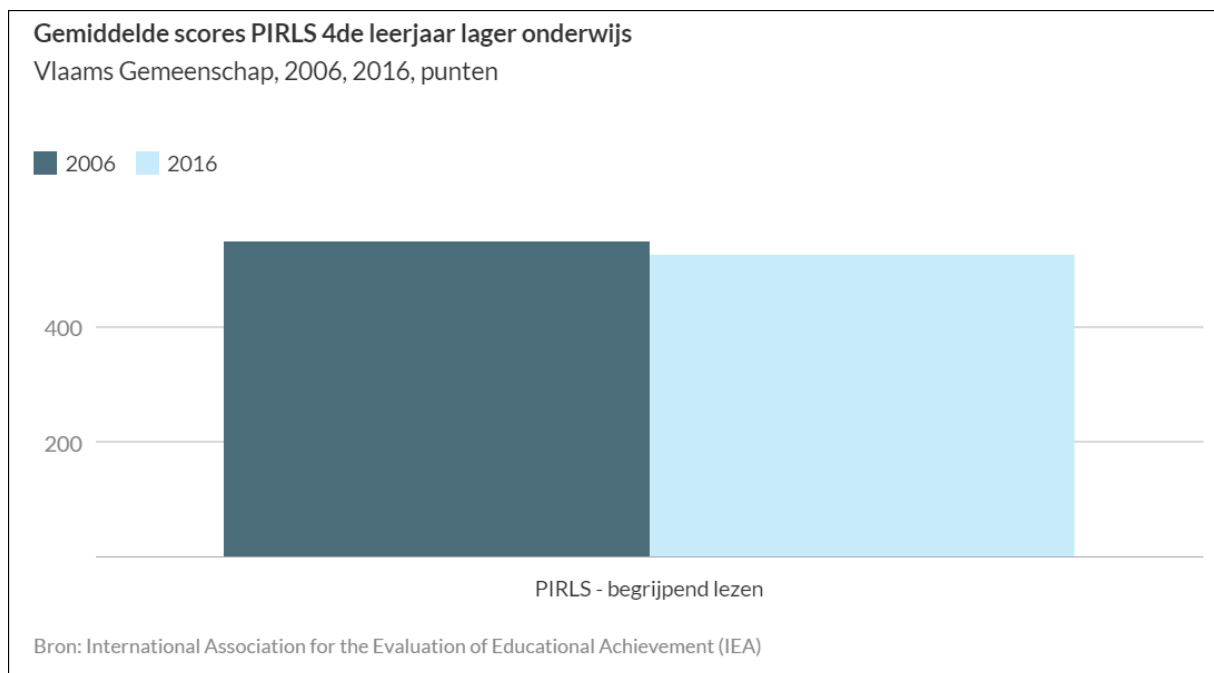


Figuur 4: evolutie PISA resultaten Vlaanderen 2000 – 2018 (VRT, 2019)

### 2.1.2. PIRLS

Vlaanderen nam deel aan de PIRLS-testen in 2006 en 2016. In 2011 nam enkel Franstalig België deel, maar aangezien dit onderzoek zo veel mogelijk wil focussen op Vlaanderen, zullen we deze resultaten verder niet gebruiken. In 2018 organiseerde de Vlaamse overheid een vervolgonderzoek naar de vooruitgang van de deelnemende leerlingen van 2016, genaamd PIRLS Repeat. (Onderwijs Vlaanderen, sd) Deze resultaten worden wel in dit onderzoek opgenomen.

Voor PIRLS 2016 namen 5400 leerlingen uit ongeveer 150 scholen deel, zo zegt het persbericht van toenmalig minister van Onderwijs Hilde Crevits. De resultaten waren teleurstellend: met een score van 525 zakt België van de 13<sup>de</sup> naar de 32<sup>ste</sup> plaats in de ranglijst van deelnemende landen, met een verlies van 22 punten. (Kabinet Vlaams Ministerie van Onderwijs, 2017) Het verschil is duidelijk te zien in figuur 5. <sup>1</sup> We zakten hiermee zelfs tot onder het internationaal gemiddelde van 527. In 2006 haalde 49% van de leerlingen een hoog prestatieniveau, maar dat cijfer zakte in 2016 tot amper 35%. (Bequoye, Vlaamse leerlingen scoren minder goed op leesprestaties, 2018)

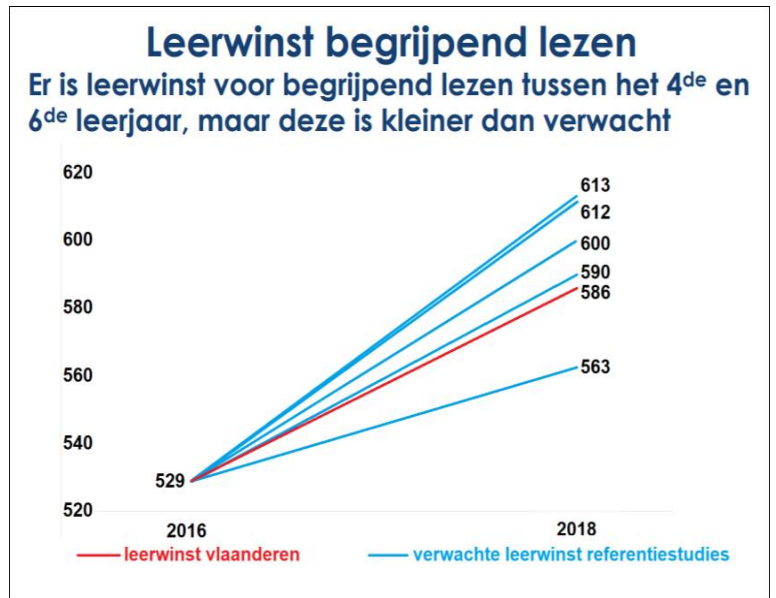


Figuur 5: Evolutie gemiddelde scores PIRLS Vlaanderen (Statistiek Vlaanderen, 2019)

<sup>1</sup> Zie de volledige ranglijsten van PIRLS 2006, 2011 en 2016 in bijlage 1, 2 en 3.

Door deze resultaten besloot het Vlaams Ministerie van Onderwijs een vervolgonderzoek te starten, genaamd PIRLS Repeat. Hierbij werden dezelfde leerlingen die deelnamen aan PIRLS 2016 getoetst op hun leesvaardigheid, en keek men naar de evolutie die ze maakten van het vierde naar het zesde leerjaar.

Ook deze resultaten waren teleurstellend: zo bleek dat de leerlingen wel vooruitgang boekten, maar dat de leerwinst veel kleiner was dan verwacht. (Zie fig. 6) De leerwinst die Vlaamse leerlingen in het zesde leerjaar behaalden, kwam grofweg overeen met het resultaat van vierdejaars-leerlingen uit Rusland en Singapore, de hoogste scores van PIRLS 2016. Dat betekent dus dat Vlaamse leerlingen in het zesde leerjaar amper de doelen van het vierde jaar behalen.

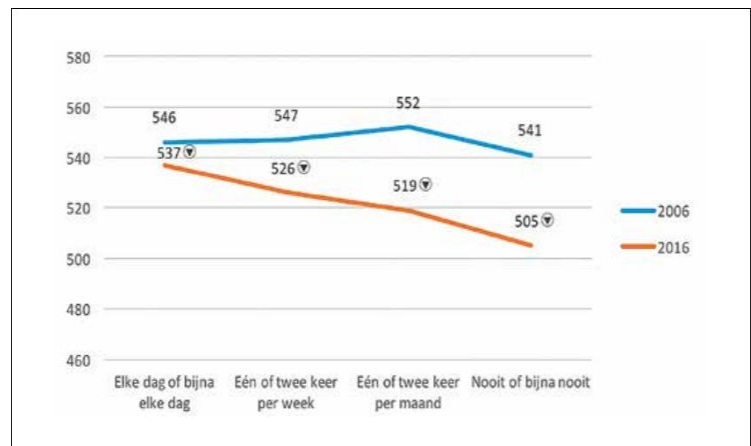


Figuur 6: PIRLS Repeat: Leerwinst tussen vierde en zesde leerjaar (KU Leuven, 2018)

Ook op andere vlakken doet Vlaanderen het niet goed. De opvallendste daling zien we bij het leesplezier van onze leerlingen, zoals te zien in figuur 6. 31% van de leerlingen blijkt helemaal niet van lezen te houden, waarmee we de laatste plaats delen met Nederland en Zweden. Zoals eerder aangegeven in hoofdstuk drie van deze thesis, is leesplezier een belangrijke factor om tot een goede



Figuur 7: Evolutie van de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016, opgedeeld naar een heel positieve, een positieve en een eerder negatieve houding van de leerling tegenover lezen (Tielemans & al, Het Vlaamse lager onderwijs in PIRLS 2016 (Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006), december 2017)



Figuur 8: Evolutie van de prestaties voor begrijpend lezen tussen 2006 en 2016, opgedeeld naar de frequentie van het lezen voor het plezier (Tielemans & al, Het Vlaamse lager onderwijs in PIRLS 2016 (Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006), december 2017)

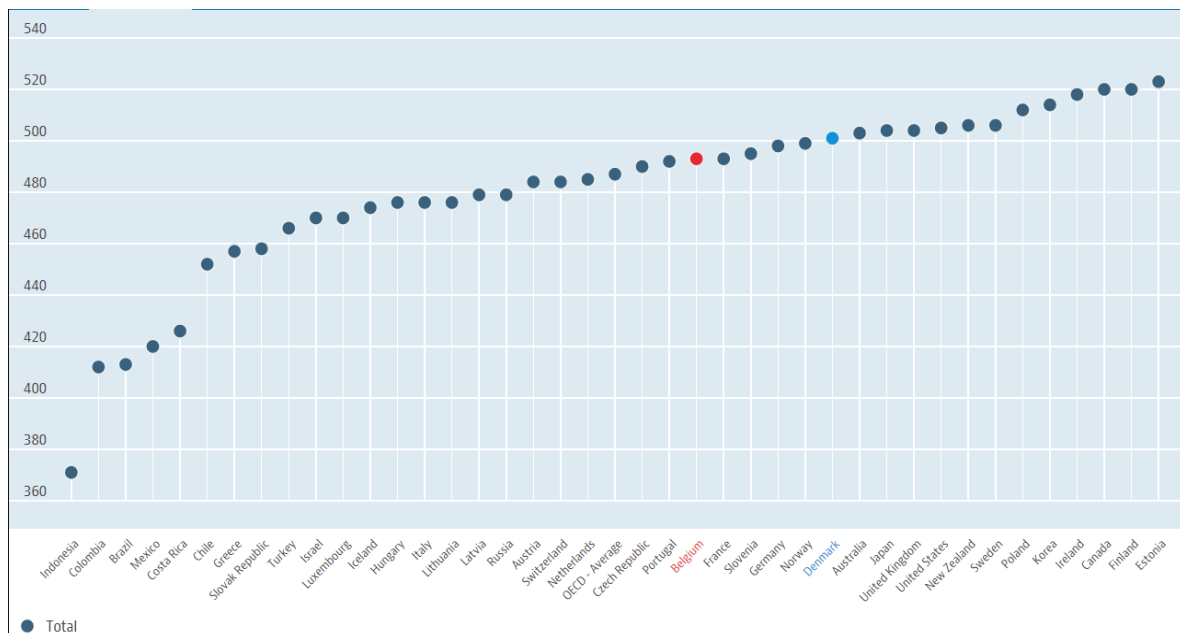
leesvaardigheid te komen. Figuur 8 toont ook aan hoe nauw verwant leesplezier en goede leesresultaten zijn, en hoezeer onze cijfers dalen wanneer de leerlingen geen plezier halen uit lezen.

## 2.2. Denemarken

Wanneer we de Vlaamse resultaten van internationale metingen zoals PISA of PIRLS vergelijken met Denemarken, lijkt er op het eerste gezicht geen significant verschil te zijn. Onze plaatsen in de rangschikking liggen meestal dicht bij elkaar. Maar er zijn enkele opvallende constatering, waaruit blijkt dat er toch een verschil is tussen het (lees)onderwijs van beide landen.

### 2.2.1. PISA

Ook Denemarken heeft aan alle edities van PISA deelgenomen. Figuur 9 toont de ranking van de PISA-resultaten voor leesvaardigheid in 2018. Denemarken staat op de dertiende plaats van de deelnemende landen met een score van 501, tegenover de zeventiende plaats voor België met een score 493. Beide landen staan gecategoriseerd in het rapport 'PISA 2018 Volume I: What Students Know and Can Do' (OECD, 2019) als landen die statistisch significant boven het OESO-gemiddelde liggen, al deelt België wel de laatste plaats in deze categorie met Frankrijk.



Figuur 9: grafiek rangorde PISA 2018-resultaten leesvaardigheid (OESO, 2019)

In 2015, toen België en Denemarken respectievelijk 499 en 500 scoorden (zie fig. 10), classificeerde OESO in *PISA 2018 Results Volume II* (OECD, 2019) hen als landen waarvan de gemiddelde score statistisch niet significant verschilt. Dit is niet meer het geval in 2018, aangezien het verschil in

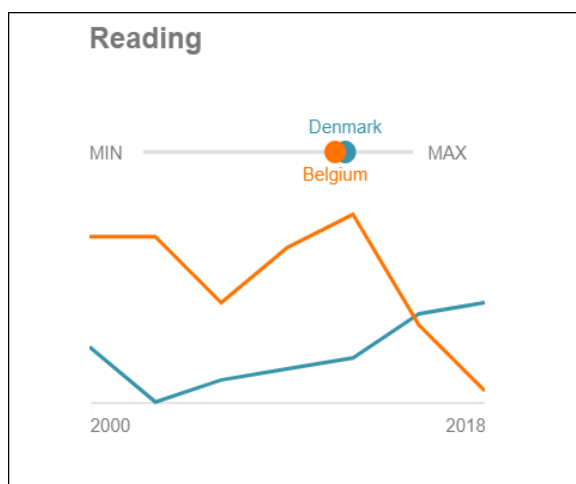


resultaten hiervoor te groot was geworden. Het is wel belangrijk op te merken dat dit opgaat voor het gemiddelde Belgische resultaat, niet voor het resultaat van de Vlaamse Gemeenschap. In dat geval, met een score van 502, wordt het verschil niet alleen overbrugd, maar haalt Vlaanderen Denemarken zelfs in met één punt.

Location ▼	▼ 2000	▼ 2003	▼ 2006	▼ 2009	▼ 2012	▼ 2015	▼ 2018
Australia	528.0	525.0	513.0	515.0	512.0	503.0	503.0
Austria	492.0	491.0	490.0	..	490.0	485.0	484.0
<b>Belgium</b>	<b>507.0</b>	<b>507.0</b>	<b>501.0</b>	<b>506.0</b>	<b>509.0</b>	<b>499.0</b>	<b>493.0</b>
Brazil	396.0	403.0	393.0	412.0	407.0	407.0	413.0
Canada	534.0	528.0	527.0	524.0	523.0	527.0	520.0
Chile	410.0	..	442.0	449.0	441.0	459.0	452.0
Chinese Taipei	..	..	..	..	..	497.0	..
Colombia	..	..	..	..	..	425.0	412.0
Costa Rica	..	..	..	..	..	..	426.0
Czech Republic	492.0	489.0	483.0	478.0	493.0	487.0	490.0
<b>Denmark</b>	<b>497.0</b>	<b>492.0</b>	<b>494.0</b>	<b>495.0</b>	<b>496.0</b>	<b>500.0</b>	<b>501.0</b>

Figuur 10: tabel rangorde PISA-resultaten leesvaardigheid (OESO, 2019)

Volgens het Human Development Report voor Onderwijs van de Verenigde Naties staat België op de zeventiende plaats in de wereldrangschikking, terwijl Denemarken de tiende plaats inneemt. De respectievelijke scores van 0,89 en 0,92 op de index liggen dicht bij elkaar, en liggen ook beiden hoger dan het wereldgemiddelde (0,63) en het OESO-gemiddelde (0,85). (United Nations, 2018) Het is dus niet zo dat Denemarken een grote voorsprong heeft op België: de cijfers zijn niet zo verschillend. Wat is dan zo opmerkelijk aan de Deense resultaten?

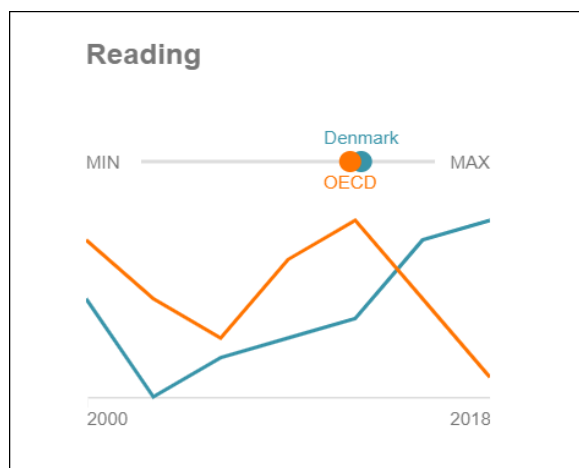


Figuur 11: Evolutie PISA-resultaten leesvaardigheid voor België en Denemarken (OESO; 2019)

Het opvallendste is de evolutie die beide landen ondergaan op vlak van leesvaardigheid. Figuur 11 toont hoe sterk Belgische resultaten al enkele jaren dalen, terwijl de Deense scores een voortdurende groei zien. Het verschil in cijfers mag dan klein zijn, de evolutie toont dat dit verschil over de jaren veel groter kan worden indien we geen concrete maatregelen in acht nemen.

Dit is niet enkel frappant in vergelijking met België: het gemiddelde resultaat van de OESO-landen ziet net zo een significante daling, terwijl Denemarken een omgekeerde evolutie ziet (zie fig. 12). Het OESO-gemiddelde daalde van 493 naar 489 sinds 2005. (Sleiderink, 2019)

Ook in het rapport 'PISA 2018: Insights and Interpretations' (Schleicher, 2019) haalt OESO de dalende resultaten aan: tien miljoen deelnemende leerlingen konden de eenvoudigste leestaken niet tot een goed einde brengen, terwijl ze allemaal in een zeer sterk tot gemiddeld sterk economisch land wonen.

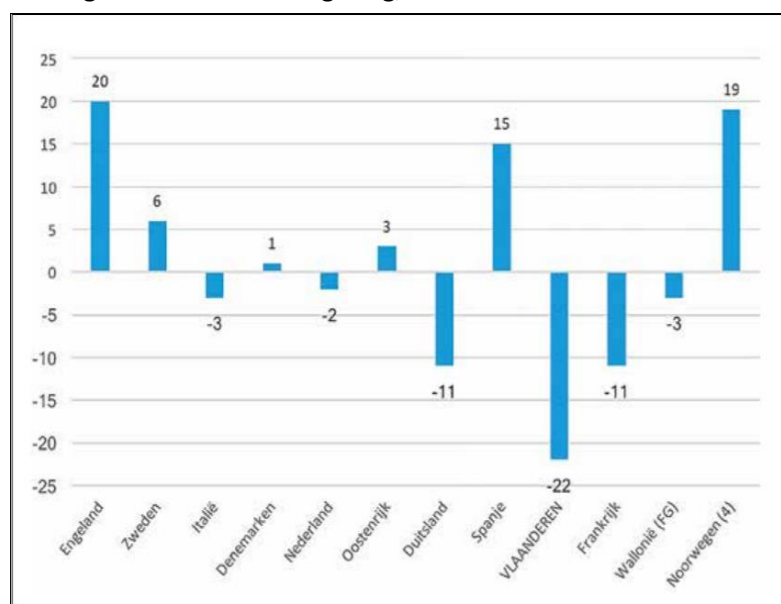


Figuur 12: Evolutie PISA-resultaten leesvaardigheid voor Denemarken en OESO-gemiddelde (OESO, 2019)

### 2.2.2. PIRLS

Denemarken nam deel aan alle edities van PIRLS, behalve aan de eerste editie in 2000. Sindsdien zijn de resultaten afwisselend geweest: in 2006 stond het land op de vijftiende plaats in de rangschikking met een score van 546, en in 2011 zagen de Denen een stijging tot de vierde plaats met 554 punten. En hoewel de PISA-scores elk jaar stijgen, zakte Denemarken in PIRLS 2016 naar een achttiende plaats met 547 punten. Dit was een verrassing voor de Deense regering, die een controversiële hervorming hadden doorgevoerd en hierdoor een stijging in resultaten verwachtte. Ook omdat de PISA-resultaten positief bleven evolueren – hoewel aan een traag tempo – waren de PIRLS-resultaten onverwacht. (Bjerril, 2017)

Ondanks de terugval van de Deense resultaten, staat Denemarken een stuk voor op België (525). Met hun score van 547 punten hebben ze nu exact hetzelfde resultaat als België had in 2006. Wat een dieptepunt is



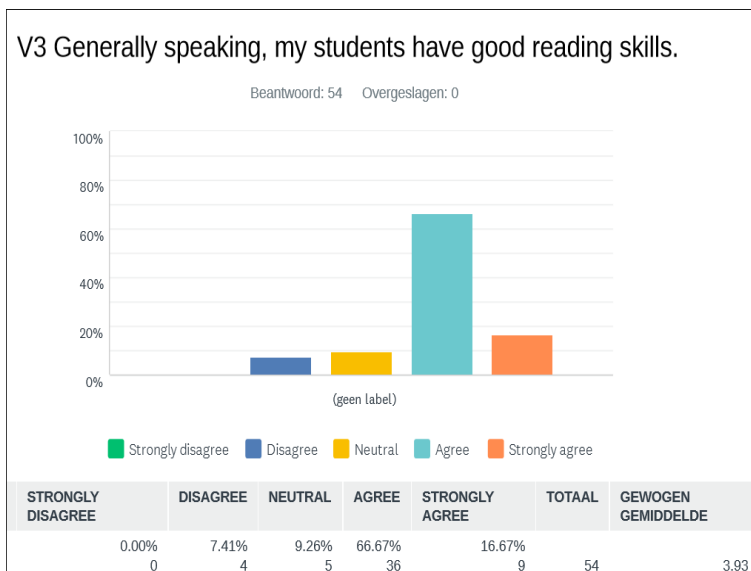
Figuur 13: Verschil in de gemiddelde prestaties voor begrijpend lezen in West-Europa tussen 2006 en 2016 (KU Leuven, 2018)

voor de Denen, is de hoogste score die de Vlaamse leerlingen ooit behaald hebben. Het dramatische verschil is goed te zien in figuur 13 op pagina 17.

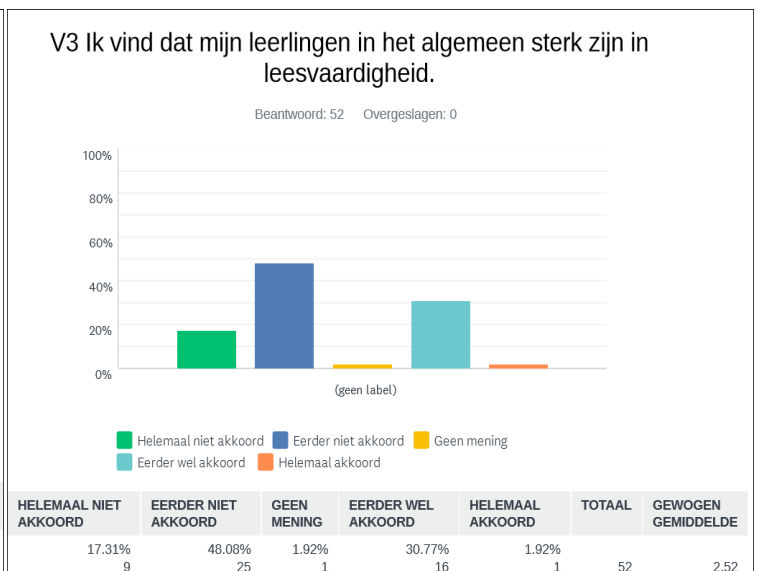
### 3. Onderwijs in Vlaanderen en Denemarken

Dat Vlaanderen het niet goed doet op vlak van leesvaardigheid, staat vast. Dat Denemarken wel het hoofd boven water houdt, is ook gebleken. Dat blijkt ook uit de enquête die voor dit onderzoek afgenomen werd bij zowel Vlaamse als Deense leraren: ruim 65% van de Vlaamse leraren vindt dat zijn of haar leerlingen niet sterk zijn in leesvaardigheid, tegenover 7% van de Deense leraren die deze mening deelt. (Zie fig. 14 en 15)

In dit hoofdstuk bekijken we diepgaander het (lees)onderwijs in beide landen en kijken we naar de verschillen in aanpak in onderwijs, de studies naar beide landsresultaten en de genomen maatregelen



Figuur 34: resultaten enquête Deense leraren - stelling: Generally speaking, my students have good reading skills (bron: Surveymonkey)



Figuur 15: resultaat enquête Vlaamse leraren - stelling: Ik vind dat mijn leerlingen in het algemeen sterk zijn in leesvaardigheid (bron: Surveymonkey)

#### 3.1. Het Deense onderwijs

Om Vlaanderen en Denemarken te kunnen vergelijken, moeten we eerst een algemeen beeld krijgen van het onderwijs in Denemarken. Hoewel de verschillen niet zo groot zijn, zijn er significante elementen in het Deense onderwijs die een heel andere aanpak vragen dan in het Vlaamse onderwijs. De volgende informatie komt van de officiële website van het Deense Ministerie van Onderwijs. (The Ministry of Higher Education and Science, The Ministry for Children, Education and Gender Equality, and The Ministry of Culture , 2016)

### 3.1.1. Huidige systeem

#### A. VUGGESTUE – KINDEROPVANG: 0 TOT 3 JAAR

Hoewel de Deense leerplicht pas begint op zesjarige leeftijd, sturen de meeste ouders hun kinderen naar de kinderopvang. De Deense werkdag is een beetje korter dan een typisch Belgische werkdag, wat betekent dat een Deense kinderopvang meestal open is van 7u tot 17u. Vrijdagen zijn meestal nog kortere werkdagen, waardoor de kinderopvang sluit om 16u.

Ook de *vuggestue* heeft een curriculum waar de begeleiders zich aan moeten houden. Ze zijn vrij om dit zelf in te vullen, op voorwaarde dat een aantal vastgelegde thema's aan bod komen. Zo moeten kinderen kennis maken met beweging, de natuur, sociale competenties, culturele waarden, taal en persoonlijke ontwikkeling. De begeleiders zijn opgeleide pedagogen, een diploma is vereist.

#### B. BØRNEHAVEN – KLEUTERKLAS: 3 TOT 5 JAAR

Kinderen van drie tot en met vijf jaar oud gaan naar de *børnehaven*. Hoewel dit niet verplicht is, gaan de meeste Deense kinderen naar de kleuterklas. Uit de PIRLS 2016 resultaten bleek zelfs dat Denemarken de leider is in leerlingen die vóór de lagere school met onderwijs beginnen: 96% van de leerlingen volgt drie jaar kleuterschool. België staat hier op de vijfde plaats, met 89%. (PIRLS, 2016) Het belangrijkste doel van de *børnehaven* is sociale gewinning: kinderen leren omgaan met elkaar en met andere volwassenen.

#### C. FOLKESKOLE: 6 TOT 16 JAAR

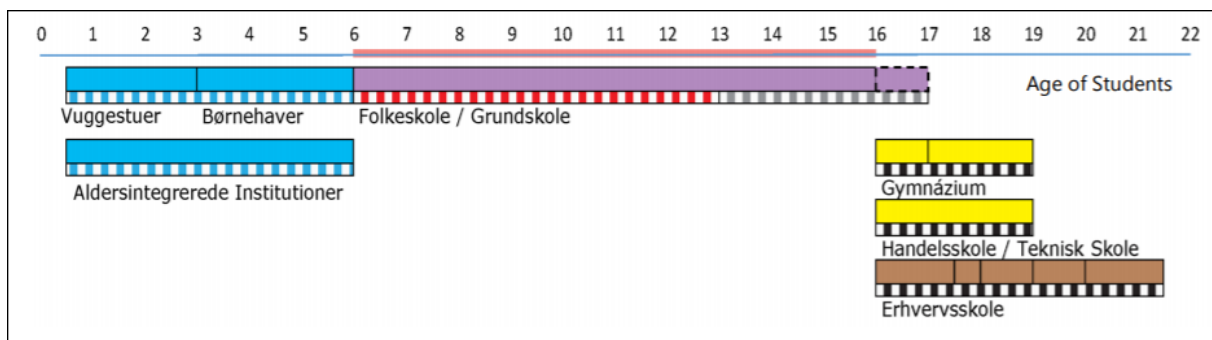
In Denemarken hebben kinderen tien jaar leerplicht: van de eerste klas (voor zesjarigen) tot de tiende klas (voor zestienjarigen). Er zijn drie mogelijke schoolopties: de meeste leerlingen gaan naar de publieke school (*Folkeskolen*), de anderen gaan naar privéscholen. Het is ook een optie thuisonderwijs te krijgen, mits leerlingen het nationale curriculum volgen en de gepaste testen afleggen op het einde van het schooljaar.

Er zijn weinig verschillen tussen een publieke en een privéschool: privéscholen zijn vaak kleiner en exclusiever, met lange wachtlijsten. Het curriculum is hetzelfde als in publieke scholen. Een privéschool gaat meestal uit van een specifieke filosofie of religie, terwijl de Folkeskole een neutrale positie inneemt. Op dit punt kunnen we de vergelijking maken met het katholieke onderwijs en het gemeenschapsonderwijs in Vlaanderen. Het grootste verschil is echter de kostprijs: privéscholen vragen een jaarlijks bedrag aan de ouders (waarvan het grootste deel wel terugbetaald wordt door

de overheid), maar publieke scholen zijn in heel Denemarken volledig gratis. Ongeveer 85% van de kinderen gaat naar een van de 1700 Folkeskole, daarom zal dit systeem verder uitgediept worden met informatie van het Deense Ministerie van Onderwijs. (Ministry of Children and Education, 2017)

#### a) Algemeen

Onder de Folkeskole valt de lagere school en het lager secundair onderwijs. In tegenstelling tot het Vlaamse onderwijs is er dus geen groot breekpunt op twaalfjarige leeftijd, waar leerlingen de overgang maken van de lagere school naar het middelbaar onderwijs. Na jaar 10 hoeven ze in principe niet verder te studeren, maar de meeste leerlingen kiezen ervoor om tot minstens hun 18<sup>de</sup> te studeren, in een algemene (Gymnázium), technische (Handelsskole/Teknisk Skole) of beroepsvoorbereidende (Erhvervsskole) richting. Figuur 16 toont een vereenvoudigd visueel overzicht van de Deense onderwijsstructuur. <sup>2</sup>



Figuur 16: Overzicht Deense onderwijs (ELINET, 2016)

Leerlingen worden ingedeeld in klassen op basis van leeftijd, niet van niveau. Toch kan het gebeuren dat leerlingen over verschillende klassen en zelfs verschillende leerjaren heen kunnen samenwerken aan een project of in een vak.

#### b) Doelstellingen en leraren

De einddoelstellingen van de vakken worden opgesteld door de Minister van Onderwijs en zijn bindend voor alle Folkeskolen. Het ministerie geeft ook specifieke richtlijnen mee om als school of leerkracht deze doelen te behalen, maar het is niet verplicht deze richtlijnen te volgen. Elke school kan een eigen aanpak kiezen, zolang ze de beoogde doelstellingen bereikt.

Elk vak wordt door een andere leerkracht gegeven, ook in het lager onderwijs. Eén leerkracht treedt daarbij ook op als klastitularis. Hij of zij is niet enkel administratief verantwoordelijk, maar

<sup>2</sup> Een uitgebreidere visualisatie vindt u in bijlage 4.

bekommert zich om het emotionele welzijn van de leerlingen. Hiervoor zijn er wekelijkse klasgesprekken voorzien.

### c) Evaluatie

De Folksekole heeft geen focus op examinatie: dit houdt in dat leerlingen pas vanaf het zevende jaar (het Vlaamse equivalent van het eerste middelbaar) formeel punten krijgen op toetsen en taken. In klassen met jongere leerlingen wordt dit niet gedaan om hun stressniveau zo laag mogelijk te houden. Hoewel zij wel permanent geëvalueerd worden, gebeurt dit eerder met smileys of individuele gesprekken. Een Deense leerkracht gaf in een interview voor dit onderzoek aan dat leraren voor zichzelf wel een soort 'hiërarchie' opstellen: zo houden ze bij welke leerlingen moeite hebben met bijvoorbeeld wiskunde of lezen, en kunnen ze gepaste stappen ondernemen om deze leerlingen beter te ondersteunen.

Leerkrachten zijn wel vereist één keer per jaar een studentenplan op te stellen voor elke individuele leerling. Dit plan bevat alle informatie over de resultaten van informele evaluaties en welke aanpak het beste zou passen bij de betreffende leerling. Dit plan wordt meegegeven aan de ouders, waarbij men verder kijkt welke samenwerking nodig is om de leerling te helpen. Hoe dit plan eruitziet, ligt niet officieel vast en hangt af van de school of de leraar.

Dit gebrek aan examineren betekent ook dat het praktisch onmogelijk is voor leerlingen om te blijven zitten. Enkel in zeer uitzonderlijke gevallen, bijvoorbeeld als een leerling enkele maanden afwezig was door ziekte, kan in samenspraak met de ouders besloten worden dat de leerling zijn of haar jaar opnieuw doet. Een school kan niet dit niet zelf opleggen.

Indien een leerling toch moeite heeft met het klasniveau, werkt een klas vaak in teams. De Folksekole legt zeer veel nadruk op differentiërend onderwijs, en binnen één klas verschillende manieren en activiteiten voor dezelfde leerstof gebruiken komt vaak voor. Hoe een leerkracht deze teams verdeelt hangt af van leerkracht tot leerkracht, maar het doel is om leerlingen van verschillende niveaus toch naar hetzelfde einddoel te brengen.

Hoewel er dus voor jaar zeven geen klastoetsen worden gegeven, zijn er wel een aantal nationale testen waar leerlingen verplicht aan moeten deelnemen. Deze worden gebruikt om de voortgang van de leerling op te volgen, en formeel de zwakke en sterke punten aan te duiden om het onderwijsproces indien nodig bij te sturen.

Deze testen meten elk de kennis en vaardigheden van één vak, en dat in één of verschillende leerjaren:

- Deens (met een focus op lezen) in leerjaren 2, 4, 6 en 8
- Engels in jaar 7

- Wiskunde in jaar 3 en 6
- Aardrijkskunde in jaar 8
- Biologie in jaar 8
- Fysica/chemie in jaar 8

Deze computergestuurde testen zijn individueel voor elke leerling: als een leerling een vraag fout beantwoordt, krijgt hij of zij daarna een makkelijkere vraag, en vice versa. Hierdoor wordt het niveau van de leerling zeer nauwkeurig weergegeven, en kunnen leerlingen niet dezelfde test afleggen.

Ook voor de overgang van Folkeskole naar het hoger secundair onderwijs zijn er een aantal testen voorzien voor verschillende vakken, waarvan vijf verplicht en twee keuzevakken.

#### d) Waarden

Het meest toonaangevende aspect van de Folkeskole – en het Deense onderwijs in het algemeen – is de nadruk op democratie, fantasie en persoonlijke ontwikkeling. Elke leerkracht is verplicht deze waarden mee te geven aan de leerlingen en in de lessen te verwerken. Het einddoel is om sociale, zelfbewuste en creatieve leerlingen te verkrijgen. Het Deense onderwijs is dan ook sterk leerlinggericht.

Andere belangrijke componenten in de Folkeskole zijn empathie, samenwerking en het welbevinden van de leerlingen. Dit uit zich op verschillende manieren: zo spreken de leerlingen hun leerkrachten bijna altijd aan met hun voornaam. Een aanspreking als ‘meneer’ of ‘mevrouw’, zoals die in Vlaanderen gebruikelijk is, zou erg formeel en ouderwets aandoen. Ook het klasmanagement is informeler en minder streng. Leerlingen hoeven bijvoorbeeld geen toestemming te vragen om naar het toilet te gaan en hoeven hun hand niet op te steken om een vraag te beantwoorden. Deense leerlingen zullen weinig individuele opdrachten krijgen, maar zullen vooral in groepswerken en met groepsprojecten moeten werken.<sup>3</sup>

#### 3.1.2. Onderwijshervorming 2013-2014

Na de PIRLS-resultaten in 2011 bleek dat Deense leerlingen gemiddeld 219 uur aan de Deense instructietaal besteden, wat aanzienlijk minder was dan het Europese gemiddelde van 241 uur. Het Deense schoolsysteem besteedde omgerekend 25% van de schooluren aan taal. Aangezien

---

<sup>3</sup> Een belangrijke noot is dat elke school op haar eigen manier werkt, in samenspraak met de gemeente waarin ze zich bevindt. Het is namelijk de gemeente die het lesprogramma opstelt, zorgt voor de recrutering van personeel en beslist hoe ze het budget spenderen. Binnen het kader dat de nationale regering opstelt is de gemeente vrij in haar beslissingen over de school. De bovenstaande bevindingen zijn veralgemeend en zijn niet noodzakelijk van toepassing in elke school.



Vlaanderen niet deelnam aan deze editie, zijn enkel de Franstalige cijfers bekend. (Mullis et al. 2012, Exhibit 8.4. p. 214)

Door deze resultaten besloot de Deense regering een controversiële onderwijshervorming door te voeren in de Folkeskolen, wat gezien werd als de meest drastische onderwijshervorming in de Deense geschiedenis. De regering kwam tot drie doelen die alle Folkeskolen moeten bereiken:

1. De Folkeskole moet alle leerlingen uitdagen om hun volledige potentieel te bereiken.
2. De Folkeskole moet het belang van sociale achtergrond voor academische resultaten verminderen.
3. Vertrouwen in de Folkeskole en het welzijn van studenten moeten worden versterkt door respect voor vakkennis en praktijk in de Folkeskole.

Deze algemene doelen worden verder geconcretiseerd door volgende objectieven:

- Minstens 80% van de leerlingen moet een 'goed' resultaat halen op nationale lees- en wiskundetesten. Hiermee bedoelt men minstens een 4 als eindscore. (Zie fig. 17 voor het Deense puntensysteem)
- Het aantal hoge scorers in Deens en wiskunde moet jaarlijks stijgen.
- Het aantal lage scorers moet jaarlijks dalen. De focus ligt hier vooral bij leerlingen met laaggeschoolde ouders.
- Het welzijn van de leerlingen moet jaarlijks stijgen. Dit wordt gemeten via nationale enquêtes bij leerlingen en leerkrachten.

Danish mark	Explanation of the mark	Equivalent ECTS mark
12	For an excellent performance	A
10	For a very good performance	B
7	For a good performance	C
4	For a fair performance	D
02	For an adequate performance	E
00	For an inadequate performance	Fx
-3	For an unacceptable performance	F

*Figuur 17: Puntensysteem in Denemarken (Ministry of Children and Education, 2017)*

Om tot deze objectieven te komen, kwamen er drie grote veranderingen in het onderwijs. De grootste hiervan was het vermeerderen van het aantal wekelijkse schooluren. Voor de hervorming kregen lagereschoolkinderen van zes tot en met negen jaar gemiddeld 21,1 uur les per week, wat in 2014 werd verhoogd naar 30 uur per week. Leerlingen van tien tot en met twaalf jaar krijgen nu 33 uur per week les, oudere leerlingen zitten 35 uur per week op de schoolbanken (Denmark's public schools enter a new era, 2014). Concreet gesteld moeten kinderen tot en met 9 jaar oud 1200 uur per jaar les krijgen en kinderen van 10 tot en met 12 jaar 1320 uur per jaar. De oudere leerlingen moeten minstens 1400 uur per jaar les krijgen.

Deze extra uren worden ingevuld door verschillende vakken en projecten, maar er wordt vooral toegezien op extra taallessen, zowel voor Deens als voor vreemde talen. Zo krijgen leerlingen al vanaf het eerste leerjaar Engelse lessen, aangezien een sterke Engelse taalkennis erg belangrijk is in Denemarken. Ook Deens als instructietaal wordt meer vooropgesteld om een betere taalvaardigheid te verkrijgen.

Zowel leraren als ouders waren aanvankelijk niet erg enthousiast over de hervorming. De aankondigingen leidden zelfs tot een nationale staking in de Deense scholen, waardoor 900 000 leerlingen gedwongen waren thuis te blijven. De leerkrachten vreesden vooral dat ze niet meer voldoende voorbereidingstijd voor hun lessen zouden hebben. (Denmark teacher lock-out paralyzes schools, 2013) Hoewel de publieke opinie nu verbeterd is, zijn er nog steeds leraren die het niet eens zijn met de extra uren. Bij het interviewen van Deense leerkrachten voor dit onderzoek bleek dat vooral leerkrachten in economisch minder sterke gebieden, zoals een lerares Deens op het eiland Bornholm, ontevreden zijn. De extra uren voor het actief lesgeven nemen veel voorbereidingstijd weg die de leraren niet kunnen inhalen, terwijl in economisch sterkere gebieden meer geld is om extra leraren aan te werven. Er zou dus een stijging in kwantiteit zijn, maar een daling in kwaliteit. Ook Jesper Bremholm, senior researcher aan het Deense Nationale Centrum voor Lezen, beaamde dit in een interview. Volgens hem gaf de studie van PIRLS in 2017 weer dat extra uren implementeren geen directe positieve invloed heeft op betere resultaten. Volgens hem zou de slechte wil en het vele protest van de Deense leraren waarschijnlijk zelfs voor een daling in prestaties gezorgd hebben.<sup>4</sup>

De tweede verandering was de professionalisering van onderwijzend personeel: zo is het de bedoeling dat leerkrachten tegen 2020 enkel lesgeven in de vakken die ze effectief gestudeerd hebben, en dus bekwaam genoeg in zijn om in te onderwijzen. Ook worden leraren, pedagogen en ander onderwijzend personeel beter opgeleid om leerlingen te begeleiden op zowel academisch en mentaal vlak. Dit houdt in dat leerlingen met (leer)problemen sneller de gepaste begeleiding moeten krijgen, zowel binnen als buiten de klasmuren. De oprichting van een nieuwe instantie bestaande uit 80 adviseurs dient ook om scholen en directies te helpen bij vragen en moeilijkheden. Om dit alles te realiseren, maakte de Deense regering 1 miljard Deense kronen vrij, wat neerkomt op ongeveer 134 miljoen euro. (Nusche, 2016)

Ten slotte wilde men een versimpeling van de regulaties en duidelijkere einddoelen. Dit probeert men te realiseren door onder andere een jaarlijks rapport dat tot dialoog moet leiden tussen de regering en de schooldistricten, versimpeling van de administratie op scholen en een herziening van het kwaliteitstoezicht van het ministerie. (Nusche, 2016)

---

<sup>4</sup> Zie bijlage 8 voor de correspondentie met Jesper Bremholm

### 3.1.3. Taal- en leesonderwijs

#### 3.1.3.1. *Didactische principes*

Zoals eerder aangegeven is het Deense onderwijs sterk leerlinggericht. Ook in het leesonderwijs probeert de leraar de leerlingen centraal te zetten: individuele ontwikkeling is zeer belangrijk, en daarom wordt er zoveel mogelijk gedifferentieerd. Leerlingen krijgen veel vrijheid om zelf boeken te kiezen, er zijn verschillende soorten opdrachten bij het lezen en leerlingen worden vaak in teams geplaatst om elkaar te helpen. Dit wordt bevestigd in verschillende interviews met Deense leraren en studenten aan de lerarenopleiding.

Jesper Bremholm bevestigt dat het Deense leesonderwijs zeer lang voornamelijk focuste op het technisch lezen en dat het betekenisgerichte aspect (zoals begrijpend lezen, woordenschat, betekenisvolle context, etc.) hierdoor verwaarloosd werd. De hervorming van 2014 nam echter het belang van begrijpend lezen op in het hernieuwde curriculum, waardoor het een prominentere plaats inneemt in het Deense onderwijs, over verschillende vakken heen.<sup>5</sup>

Voor de didactische principes rond (begrijpend) lezen baseren we ons voornamelijk op het werk van de Deense didacticus Merete Brudholm. Brudholm schreef verschillende boeken over het belang van een goede leesdidactiek en legt veel nadruk op begrijpend lezen. Haar didactiek gaat uit van een aantal fundamentele principes: leerlingen moeten expliciet zoveel en zo snel mogelijk leesstrategieën leren; ze moeten met zo veel mogelijk verschillende tekstsoorten in aanraking komen; ze moeten een goed begrip hebben van woordenschat en de wereld; en er moet in elke les waar teksten gelezen worden aan leesvaardigheid gewerkt worden. (Brudholm, 2011)

Een strategie voor begrijpend lezen, zo zegt Brudholm, is een bewust doelgerichte actie die voor, tijdens of na het lezen van een tekst kan worden uitgevoerd voor verschillende doeleinden om een tekst volledig te begrijpen. (Brudholm 2011) Deze strategieën helpen leerlingen om structuur te brengen in de tekst, en Brudholm raadt daarom aan zo visueel mogelijk te werken, zeker voor jongere leerlingen of leerlingen die veel moeite hebben met begrijpend lezen.<sup>6</sup>

Een goede lezer gebruikt veel verschillende strategieën tegelijk en onbewust: ze voorspellen, vergelijken, visualiseren, vatten samen enzovoort. Het aanleren van strategieën is natuurlijk niet het einddoel, maar een hulp om een tekst voldoende te begrijpen.

---

<sup>5</sup> Zie bijlage 7

<sup>6</sup> Zie eindproduct voor materiaal

Het is belangrijk dat de leraar deze strategieën niet alleen goed uitlegt, maar ook zelfs uitvoert en toont hoe de leerlingen dit zelf moeten aanpakken. Dit moeten ze regelmatig en expliciet doen, zodat de leerlingen gewend raken aan de methodes en ze zelfstandig zullen gebruiken. Leerlingen moeten dit ook in verschillende situaties en met zoveel mogelijk verschillende teksten doen, waardoor het een normale procedure is tijdens het lezen. (Bråten, 2007)

Ook een goede wereldkennis is belangrijk. Leerlingen die geen referentiepunten hebben met geografie, geschiedenis, actualiteit, literatuur en andere algemene kennis, zullen vaak moeite hebben met verbanden leggen. De Deense leraren die meewerkten aan dit onderzoek waren het hier volledig mee eens. Lena Staerke, één van de geïnterviewde leraren, verwees hiernaar als ‘mentale modellen’: de leerlingen hebben informatie over verschillende onderwerpen nodig om conclusies te trekken en verbanden te zien. Om hieraan te werken, hebben de leraren heel veel conversaties met de leerlingen. Ze bespreken vaak actuele gebeurtenissen, zelfs binnen de klas, en trekken de lijn verder door. Eén leraar gaf het voorbeeld van een leerling met een nieuwe jeansbroek, waarna ze de conversatie stuurde naar hoe en waar jeans geproduceerd wordt, en de werkomstandigheden in de producerende landen.<sup>7</sup>

### 3.1.3.2. Curriculum

De te behalen doelen voor het Deense onderwijs worden niet per graad gegeven, maar per vak. Zo is Fælles Mål (Gemeenschappelijke Doelen) voor het vak Deens, een document dat alle doelen opsomt die de leerlingen tegen het einde van een bepaalde graad moeten halen. De Fælles Mål bestaat uit twee delen: eerst somt het alle doelen per graad op, daarna volgen de doelen per competentie. In het Vlaamse onderwijs onderscheiden we vier vaardigheden: lezen, schrijven, spreken en luisteren. In Denemarken gebruikt men *laesning* (lezen), *fremstilling* (produceren), *fortolkning* (interpreteren) en *kommunikation* (communicatie). (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019)

Laesning komt grotendeels overeen met het Vlaamse concept van lezen. Leraren moeten leerlingen aan veel verschillende soorten boeken en teksten blootstellen, zodat ze kennis en ervaring kunnen opdoen. Het Deense curriculum koppelt lezen sterk aan schrijven: het zijn parallelle processen, waarbij leerlingen ontwikkelen hun schrijfvaardigheid door te lezen en hun geletterdheid door te schrijven. Er wordt aangeraden een leesoefening altijd met een schrijfopdracht te combineren.

---

<sup>7</sup> Zie bijlage 8

Onder fremstelling vallen drie subvaardigheden: met de hand schrijven, met de computer schrijven en de lay-out van een tekst. Het produceren van teksten is niet alleen inhoudelijk belangrijk in deze competentie: de vaardigheden rond ICT zitten ook in deze competentie verwerkt.

Fortolkning leert de leerlingen hoe ze de wereld om hen heen moeten begrijpen en interpreteren. Naast de vaardigheid van luisteren, zoals wie dit in Vlaanderen kennen, is het in deze competentie belangrijk om empathisch te zijn en met anderen mee te kunnen leven. Hiervoor gebruiken leraren voornamelijk literatuur en films.

Kommunikation behandelt spreken; interactie en conversatie; en lichaamstaal. Leerlingen moeten zich respectvol, empathisch en rijk kunnen uitdrukken.

### 3.1.3.3. *Het Nationale Centrum voor Lezen in Denemarken*

Sinds 2006 heeft Denemarken een organisatie die zich focust op de Deense taal en het lezen, schrijven, spreken en verwerken ervan. Hun doel is niet enkel om iedereen zoveel mogelijk kansen te geven om hun de taalvaardigheden te ontwikkelen, maar ook om informatie te verspreiden door onderzoeken en projecten te organiseren. Deze Deense tegenhanger van het Vlaamse *IedereenLeest*, heet het *Nationalt Videncenter for Læsning*, of het Nationale Centrum voor Lezen. Het NVL werd opgericht door het Deense Ministerie van Onderwijs en staat in samenwerking met verschillende universiteiten. Het zijn deze universiteiten die de onderzoeken uitvoeren, al is de grootste medewerker de *Københavns Professionshøjskole (KP)* in Kopenhagen, het voormalige UCC. Niet alleen is het hoofdkantoor hier gevestigd, maar ook het financiële aspect wordt grotendeels gedragen door KP.

Het NVL onderzoekt de vele facetten van de Deense taal en literatuur en welke effecten waarneembaar zijn in het onderwijs op taalvlak. Zo worden er verschillende projecten uitgevoerd in scholen, gaande van kleuterklassen tot volwassenenonderwijs. De focus ligt echter meestal bij lagereschoolkinderen.

Daarbij is het NVL ook een grote bron aan informatie en inspiratie voor Deense leraren. Ze vinden er verschillende technieken, lessen en ideeën terug. (European Commission, 2016)

## 3.2. Het Vlaamse onderwijs

### 3.2.1. Taalonderwijs

Het taalonderwijs in Vlaanderen focust zich voornamelijk op twee principes: enerzijds taakgericht taalvaardigheidsonderwijs (TVO), anderzijds taalontwikkellend vakonderwijs (TOL).

**Taakgericht taalvaardigheidsonderwijs** is erop gericht om taalvaardigheid aan te leren en te stimuleren via doelgerichte taken. Het principe 'al doende leert men' staat hier centraal. Kris Van den Branden, academisch verantwoordelijke aan het Centrum voor Taal en Onderwijs, populariseerde deze didactische methode en omschrijft het als volgt:

*"Binnen deze leertheorie wordt de nadruk gelegd op het feit dat mensen taal verwerven om er functionele, communicatieve dingen mee te doen en door er functionele, communicatieve dingen mee te doen."* (Van den Branden, 2000)

Leraren komen echter niet tot deze methode door de leerlingen alleen maar 'te laten doen'. Een krachtige leeromgeving is hier noodzakelijk, en om daartoe te komen zijn volgende niveaus nodig:

- Veilige klas- en spreek sfeer

Leerlingen moeten zich veilig voelen binnen de klas. Als ze zich ongemakkelijk of angstig voelen, zullen ze niet actief aan taaltaken deelnemen. Positieve feedback kan hen helpen realiseren dat het oké is om fouten te maken, waardoor ze meer zelfvertrouwen zullen ontwikkelen en met meer gemak aan taaltaken zullen beginnen.

- Betekenisvolle taaltaken

Taaltaken moeten altijd nuttig, functioneel en betekenisvol voor leerlingen zijn. Als dit niet het geval is, zullen leerlingen niet gemotiveerd zijn en heeft de taak weinig tot geen effect.

- Ondersteuning en feedback

Leerlingen mogen zich niet alleen voelen in hun taaltaak. Deze ondersteuning kan komen van de leraar, door feedback of positieve stimulering, maar ook de medeleerlingen kunnen uitdagen, stimuleren en begeleiden. Een samenwerking, in verschillende vormen, zal beter bijdragen tot taalvaardigheid dan een taak alleen moeten aanpakken.

**Taalontwikkelen vakonderwijs** focust zich op het helpen van leerlingen met het begrijpen, decoderen en gebruiken van (academische) taal. Schooltaal vormt vaak nog een struikelblok voor leerlingen, waardoor ze niet meekunnen met andere lessen en vakken. De leerkracht moet de leerlingen hierin kunnen begeleiden, en doet dit op basis van drie pijlers (Artevelde Hogeschool, 2010):

- Context

Opdat leerlingen een inhoud kunnen begrijpen, moeten ze dit kunnen koppelen aan hun eigen voorkennis. Als dit niet gebeurt, heeft de leerling geen aanknopingspunten en krijgt de inhoud geen betekenis.

- Interactie

Interactie – zowel leerling-leraar als leerling-leerling – leert leerlingen nadenken over taal, hoe ze gedachten verwoorden en laat hen hun kennis delen.

- Taalsteun

De begeleiding van de leraar is heel belangrijk en kan zich ook op verschillende manieren uiten: dat kan feedback zijn op het communiceren en de taal van de leerling, maar ook inhoudelijk kan de leraar zaken verduidelijken, uitleggen of ondersteunen.

### 3.2.2. Literatuuronderwijs

#### 3.2.2.1. *Leerplandoelen*

Volgens het leerplan Nederlands voor de eerste graad in de A-stroom van het VVKSO<sup>8</sup> (VVKSO, 2010) dient Nederlands als een kern- en steunvak. Taalvaardigheid is ook belangrijk buiten de klassen Nederlands, dus vormt dit vak de basis om goed mee te kunnen in andere lessen.

Naast de hoofddoelen van het vak Nederlands (taalbeschouwing, taalvaardigheid en literatuur), beschrijft het leerplan ook een aantal algemene doelen. Naast de voor de hand liggende communicatieve functie, zijn er nog functies die bijdragen tot de individuele ontplooiing van de leerling:

De **communicatieve functie** zorgt ervoor dat leerlingen zich goed informatie kunnen meegeven en verwerken vanuit de vier taalvaardigheden.

---

<sup>8</sup> De leerplandoelen van GO!-onderwijs verschillen inhoudelijk niet veel met de doelen van het VVKSO, daarom worden ze hier niet verder aangehaald.

De **expressieve functie** focust zich meer op het uitdrukken van de leerling, en houdt rekening met emoties, verlangens en ervaringen.

De **conceptualiserende functie** probeert de wereld overzichtelijk te maken door een naam te geven aan voorwerpen, gebeurtenissen, abstracte concepten etc. De verschillende connotaties moeten hierbij ondersteund worden.

Naast functies rond individuele ontplooiing vinden we ook functies die zich eerder focussen op de werking binnen de maatschappij:

De **socialiserende functie** zorgt ervoor dat leerlingen in een nauwe wisselwerking met anderen kunnen functioneren. Hoe rijker het taalgebruik van een leerling is, hoe meer mogelijkheden tot socialiseren er zijn.

Tot slot is er **cultuuroverdracht**. Taal hangt altijd samen met een bepaalde cultuur en de daarbij horende geschiedenis, gebruiken en kennis. Uitgewerkt taalonderwijs zorgt ervoor leerlingen deze cultuur verder ontdekken en verkennen.

### 3.2.3. Onderzoeken naar oorzaken lage Vlaamse leesvaardigheid

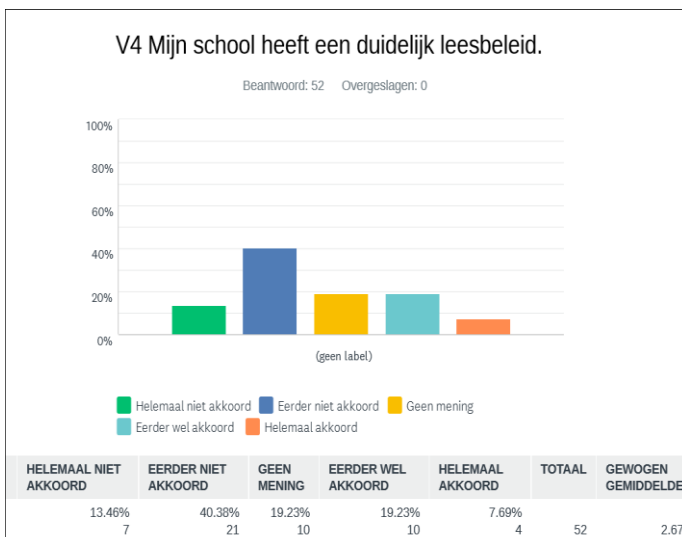
Dat de leesvaardigheid bij Vlaamse leerlingen achteruitgaat, is nu in meerdere onderzoeken bevestigd. Om tot constructieve oplossingen te komen is het van belang de oorzaken van deze achteruitgang te situeren. De bevindingen in de onderzoeken staaften we via enquêtes aan zowel Vlaamse als Deense leerkrachten, om hun ervaringen in de verschillende onderwijssystemen te vergelijken. Op deze manier trachten we duidelijk aan te kunnen tonen waar Vlaanderen tekortschiet en waar Denemarken net wel aan voldoet, zodat we kunnen aanwijzen waar en hoe we moeten veranderen. In totaal vulden 106 leraren de enquête in, waarvan 54 Deense leerkrachten en 52 Vlaamse.

#### 3.2.3.1. Vlaamse onderwijsinspectie

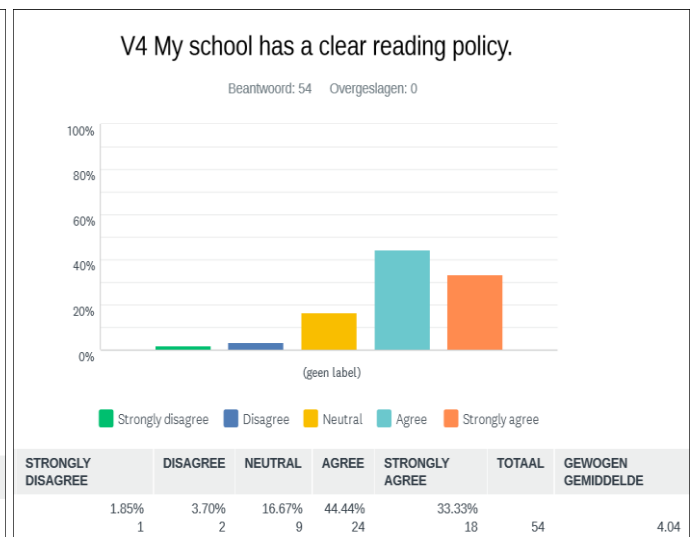
In april 2020 maakte de onderwijsinspectie de bevindingen bekend van hun onderzoek naar het begrijpend leesonderwijs in de lagere school. Na de tegenvallende resultaten die PIRLS publiceerde in december 2019, hoopte de inspectie op deze manier het leesonderwijs te evalueren en inzichten te verwerven om kwalitatievere resultaten te behalen. De organisatie IedereenLeest gaf een overzicht van de belangrijkste bevindingen op hun website (Van Acker, 2020)



Ten eerste hebben scholen meer nood aan een uitgewerkt **leesbeleid**. Twee op drie scholen heeft geen omkadering voor leesonderwijs, waardoor goedbedoelde projecten niet genoeg duiding krijgen en hun effect verliezen. Dit werd bevestigd in een enquête bij Vlaamse leerkrachten, opgesteld voor dit onderzoek (zie fig. 18). Bij de stelling 'Mijn school heeft een duidelijk leesbeleid' antwoordde meer dan de helft van de ondervraagden negatief. Dit staat in scherp contrast met de resultaten bij de ondervraging van Deense leerkrachten (zie fig. 19). Hier antwoordt amper 6% negatief, met zelfs een derde van de leerkrachten dat helemaal akkoord gaat. In interviews geven Deense leerkrachten mee dat hun school duidelijke doelen opstelt voor de leraren, met concrete punten die leraren doorheen het schooljaar moeten behalen. Ze kiezen jaarlijks een focuspunt, bijvoorbeeld leesplezier, en werken daar het hele jaar aan.

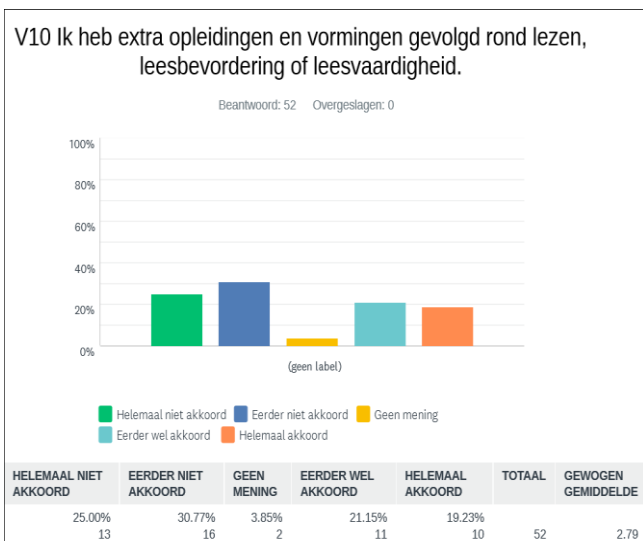


Figuur 18: Resultaat enquête Vlaamse leerkrachten - Stelling: 'Mijn school heeft een duidelijk leesbeleid' (bron: SurveyMonkey)

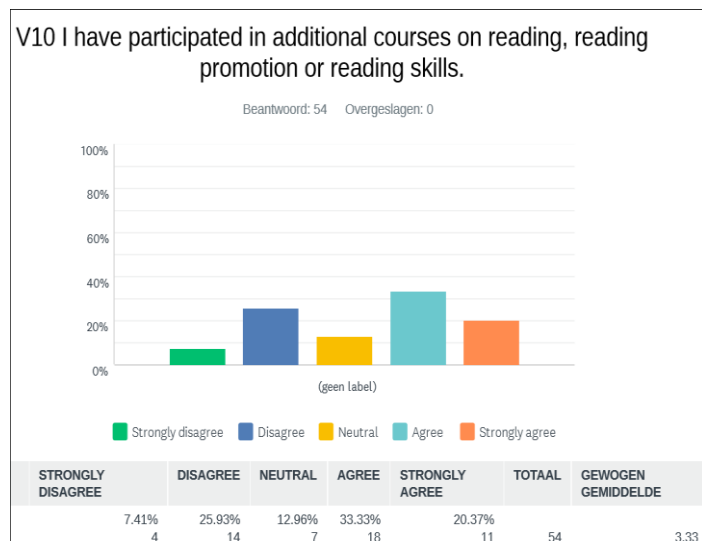


Figuur 19: Resultaat enquête Deense leerkrachten - Stelling: 'My school has a clear reading policy' (bron: SurveyMonkey)

Ten tweede krijgen leraren niet genoeg **bijscholing** rond het optimaliseren van leesvaardigheid. Ondanks de vele nieuwe inzichten die we verwerven over effectief en efficiënt lesgeven rond lezen, krijgen leraren deze bevindingen niet mee en blijven ze dus onbenut. De inspectie oordeelt dat twee derde van het onderwijzend personeel niet voldoende werkt aan verdere professionalisering. Ook dit wordt bevestigd in de afgenomen enquêtes: ruim 55% van de Vlaamse leerkrachten antwoordt negatief, tegenover ongeveer 33% van hun Deense collega's. (Zie fig. 20 en 21 op pagina 33)

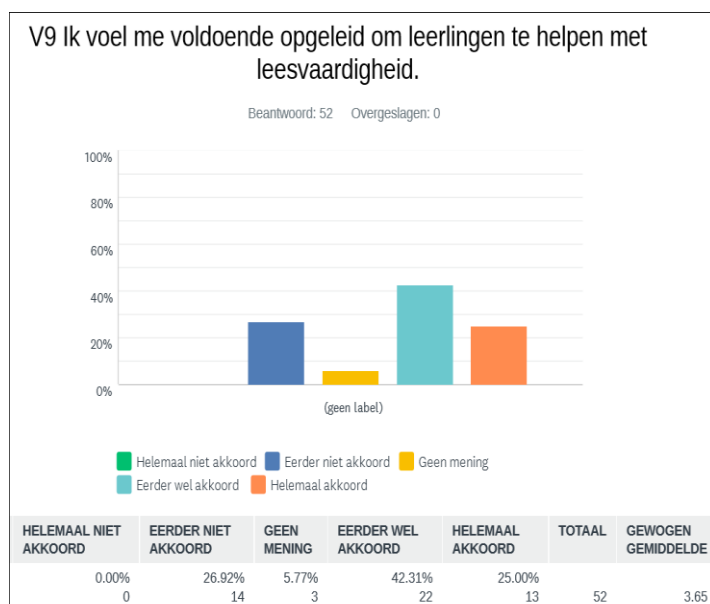


Figuur 20: Resultaat enquête Vlaamse leerkrachten - stelling: Ik heb extra opleidingen en vormingen gevolgd rond lezen, leesbevordering of leesvaardigheid (bron: SurveyMonkey)

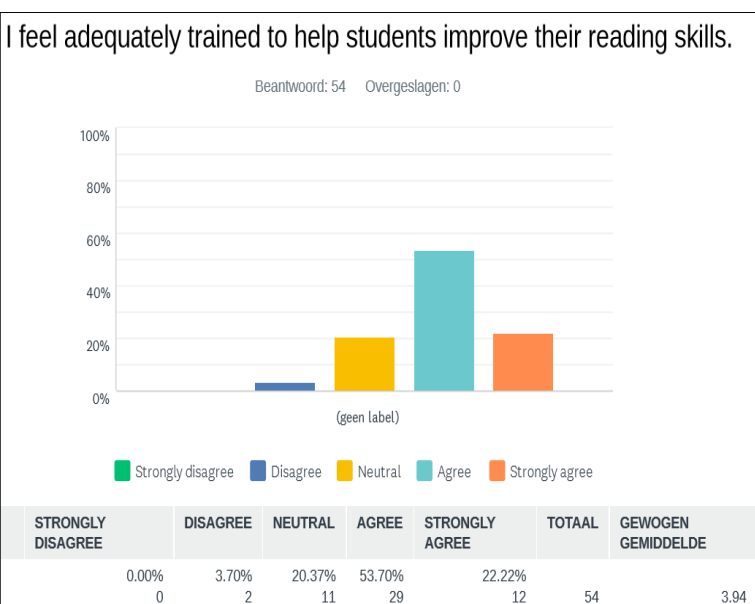


Figuur 21: Resultaat enquête Deense leerkrachten - stelling: I have participated in additional courses on reading, reading promotion or reading skills (bron: SurveyMonkey)

In het algemeen voelen beide groepen zich wel voldoende opgeleid om leerlingen te begeleiden in leesvaardigheid: bij zowel Deense als Vlaamse leerkrachten vindt ongeveer 75% zichzelf genoeg opgeleid. Wel opvallend: 3% van de Deense leraren is hier niet zo zeker van, tegenover 26% van de Vlaamse leraren. Vlaamse leraren hebben minder vertrouwen in hun opleiding en de vaardigheden die ze meekrijgen om lezen voldoende te begeleiden. (Zie fig. 22 en 23)



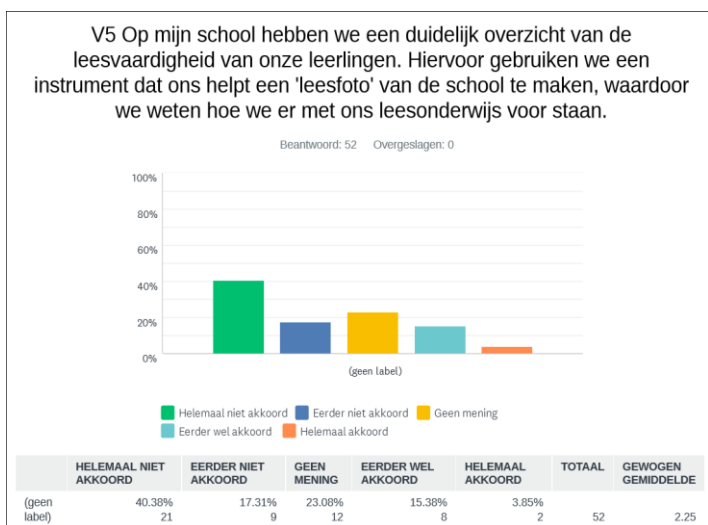
Figuur 22: resultaat enquête Vlaamse leraren - stelling: Ik voel me voldoende opgeleid om leerlingen te helpen met leesvaardigheid (bron: SurveyMonkey)



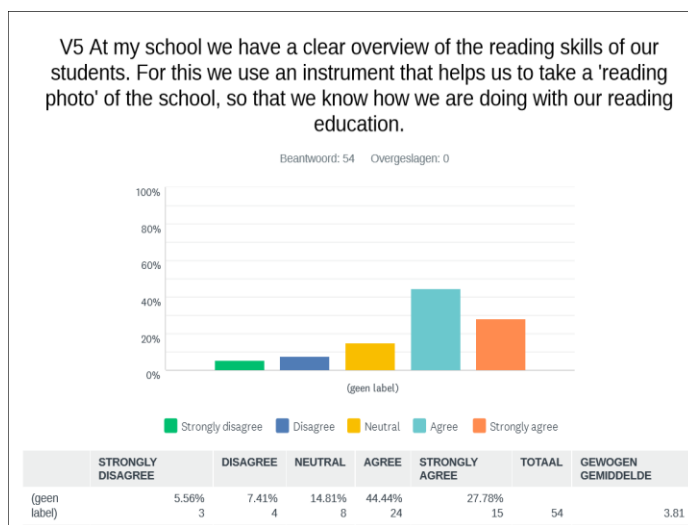
Figuur 23: resultaat enquête Deense leraren - stelling: I feel adequately trained to help students improve their reading skills (bron: SurveyMonkey)

Ten derde voorzien scholen **onvoldoende effectieve leestijd**. Door het tijdstekort zien leerlingen lezen als een bijzaak, en leraren vullen deze korte tijd niet in met kwalitatieve opdrachten. Ongeveer de helft van de leraren gebruikt geen doordachte leesdidactiek, zegt de inspectie. Bovendien is het aantal uren voor leesinstructie in het secundair onderwijs tussen 2006 en 2016 gedaald 146 uur naar amper 84 uur. (Grymonprez, De leesvaardigheid daalt, maar hoe moet het nu verder?, 2019)

Ten vierde weten leraren vaak niet hoe ze **voortgang** van de leerlingen met betrekking tot begrijpend lezen moeten **meten**. Vaak zijn er geen concrete richtlijnen, en leerkrachten voelen zich snel verloren. Hierdoor hebben scholen geen goed zicht op het niveau van hun leerlingen, en kunnen er geen effectieve stappen genomen worden. Dat blijkt ook uit de enquête, waarbij ruim 57% van de Vlaamse leraren geen duidelijk overzicht van het leesniveau van de leerlingen heeft op school. In Denemarken is dit maar 13%. (Zie fig. 24 en 25)



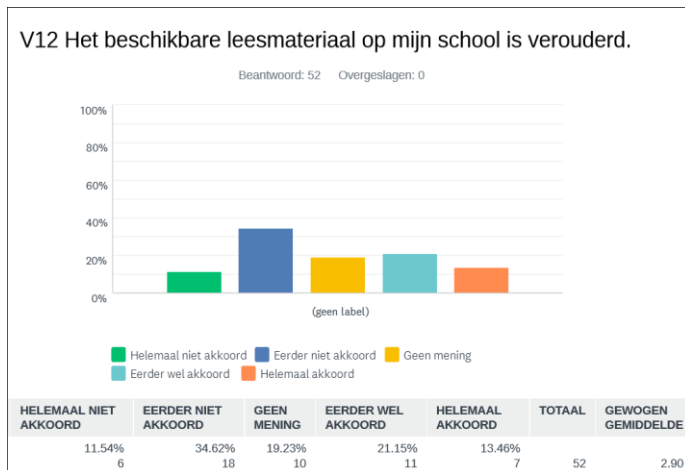
Figuur 24: Resultaat enquête Vlaamse leerkrachten - stelling: Op mijn school hebben we een duidelijk overzicht van de leesvaardigheid van onze leerlingen. (bron: Surveymonkey)



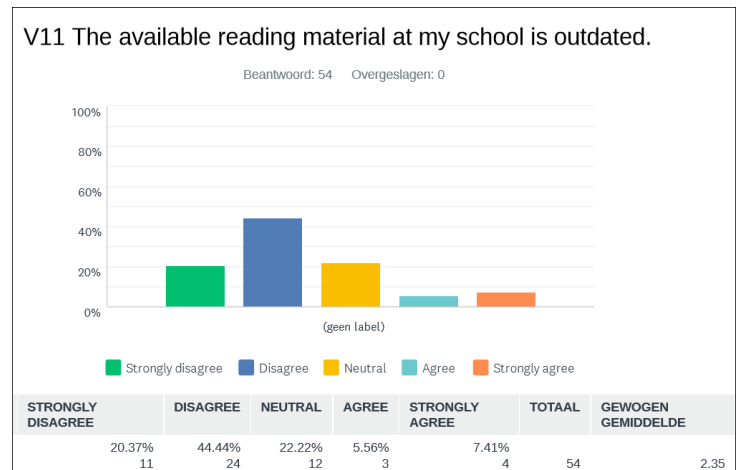
Figuur 25: Resultaat enquête Deense leerkrachten - stelling: At my school we have a clear overview of the reading skills of our students. (bron: Surveymonkey)

Ten slotte is het **leesaanbod onaantrekkelijk** in een derde van de scholen: het materiaal is verouderd of irrelevant voor de leerlingen, er is geen aangename zitplek om te lezen en klas- en schoolbibliotheken zijn erg verschillend. In de enquête voor dit onderzoek waren de Vlaamse meningen eerder verdeeld. 34% van de ondervraagden gaan eerder of helemaal akkoord met de stelling dat het beschikbare leesmateriaal verouderd is, terwijl ongeveer 47% van de leraren hier niet

akkoord mee gaat. (Zie fig. 26) Bijna de helft van de leraren vindt dus niet dat het leesmateriaal op dit vlak een probleem vormt. De Deense collega's zijn minder verdeeld: bijna 65% van de Deense leraren heeft geen problemen met het leesmateriaal. (Zie fig. 27)



Figuur 26: Resultaat enquête Vlaamse leerkrachten - stelling: Het beschikbare leesmateriaal op mijn school is verouderd. (bron: SurveyMonkey)



Figuur 27: Resultaat enquête Deense leerkrachten - stelling: The available reading material at my school is outdated. (bron: SurveyMonkey)

De enquête deed ook navraag naar het gebruik van klasleeshoeken, schoolbibliotheken en samenwerking met een lokale bibliotheek. Leraren kregen een aantal stellingen en duiden degenen aan die voor hen van toepassing zijn.

ANTWOORDKEUZEN	REACTIES	
Mijn klas heeft een leeshoek/eigen bibliotheek.	28.85%	15
Mijn school heeft een bibliotheek.	36.54%	19
Mijn school werkt samen met een bibliotheek.	44.23%	23

Figuur 28: Resultaat enquêtes Vlaamse leerkrachten - stellingen rond bibliotheken (bron: SurveyMonkey)

Zo blijkt dat Vlaamse scholen weinig plekken hebben waar leerlingen de optimale kans krijgen om te lezen. 71% van de ondervraagden heeft geen leeshoek of persoonlijke bibliotheek in hun klas ter beschikking, en 64% van de scholen heeft geen eigen bibliotheek. We moeten wel vermelden dat vele leraren in Vlaamse scholen geen vast lokaal hebben, waardoor het moeilijk kan zijn om een eigen plek in te richten. In Denemarken komt het vaker voor dat een leerkracht in dezelfde klas blijft, als is dit niet altijd het geval. 44% van de scholen werken samen met een lokale bibliotheek. Dit gaat van wekelijks tot maandelijks boeken uitlenen, tot activiteiten tijdens de Jeugdboekenweek en wisselcollecties. (Zie fig. 28)

ANTWOORDKEUZEN	REACTIES	
My class has a reading corner / own library.	48.15%	26
My school has a library.	90.74%	49
My school works with a library.	31.48%	17

*Figuur 29: Resultaat enquêtes Deense leerkrachten - stellingen rond bibliotheken (bron: SurveyMonkey)*

Deense leraren en scholen daarentegen zetten wel meer in op leesplekken creëren: bijna de helft van de leraren heeft een eigen leesplek in het klaslokaal. Het meest opvallende is een zeer grote aanwezigheid van schoolbibliotheken: 90% van de ondervraagden geeft aan dat zijn of haar school een eigen bibliotheek heeft. (Zie fig. 29) In een interview gaf een leerkracht mee dat de bibliothecarissen in de school vaak een grote hulp zijn voor leraren: ze geven suggesties aan zowel leerlingen als leerkrachten, ze organiseren evenementen zoals een boekenruil en installeren tafels met leessuggesties per genre. Het is dus zo goed als de norm om een eigen bibliotheek te hebben in een Deense school. We kunnen daaruit afleiden dat scholen vaak minder nood hebben aan samenwerkingen met bibliotheken buiten te school, waar 31% van de leraren van zegt hieraan mee te werken. Toch is dit maar 13% minder dan in Vlaamse scholen, terwijl het hier helemaal niet gebruikelijk is een eigen schoolbibliotheek te hebben.

### *3.2.3.2. Onderzoek Taalunieversum*

Ook de Nederlandse Taalunie keek naar de dalende leesvaardigheid bij Nederlandstalige leerlingen en zocht naar oorzaken en oplossingen. Zij vonden vijf knelpunten die de lage leesresultaten verklaren:

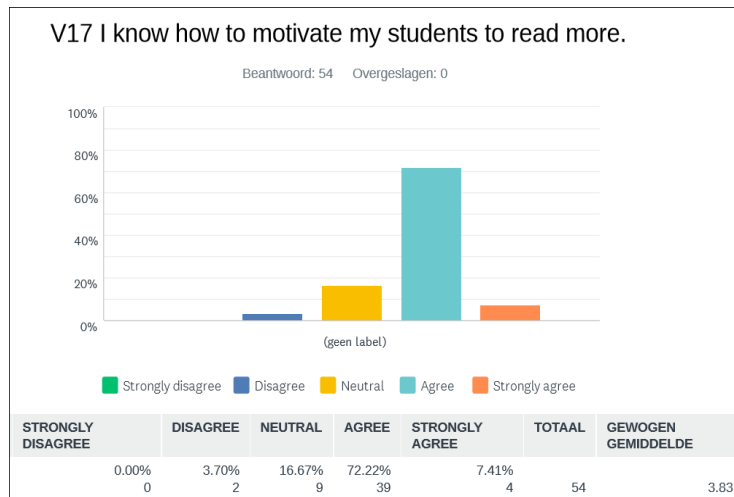
#### **a) Onvoldoende aandacht voor leesmotivatie**

Verschillende onderzoeken hebben al aangetoond dat leesmotivatie een belangrijke component is om een goede leesvaardigheid te hebben. Uit onder andere de PIRLS-resultaten is al gebleken dat Vlaamse leerlingen niet graag lezen, en dat deze cijfers ook sterk dalen. Leesmotivatie mag niet los staan van begrijpend lezen: het is een essentieel onderdeel ervan.

Vlaamse leraren hebben ook meer moeite om leerlingen te motiveren: 31% weet niet hoe ze dit moeten realiseren. Van de Deense leraren weet 4% niet hoe ze hun leerlingen moeten motiveren tot meer lezen. (Zie fig. 30 en 31 op pagina 37)



Figuur 30: resultaat enquête Vlaamse leraren - stelling: Ik weet hoe ik mijn leerlingen kan motiveren om meer te lezen (bron: SurveyMonkey)



Figuur 31: resultaat enquête Deense leraren - stelling: I know how to motivate my students to read more (bron: SurveyMonkey)

### b) Leerlingen vinden leesonderwijs saai

Dit hangt samen met het voorgaande punt: leerlingen vinden de activiteiten en het materiaal bij begrijpend lezen vaak niet uitdagend en saai, waardoor ze niet gemotiveerd zijn. Scholen moeten een zo breed mogelijke collectie hebben in teksten, genres, activiteiten en werkvormen die de leerlingen prikkelen en activeren.

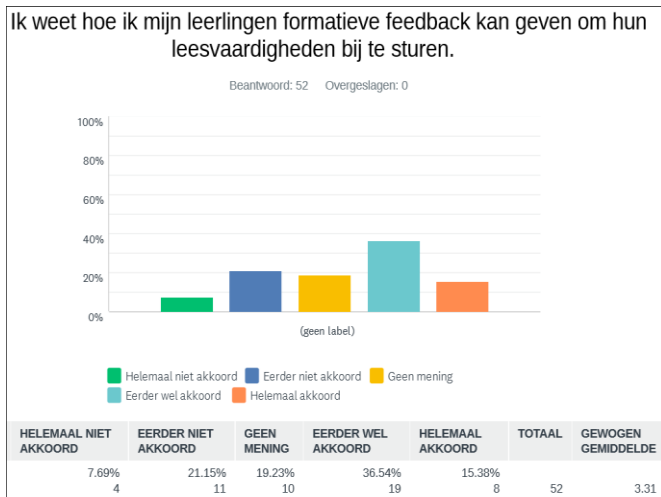
### c) Huidige didactiek is niet voldoende

Hoewel we uit onderzoek weten wat de beste didactische handelingen en methodes zijn, lijkt dit zich niet te kunnen vertalen naar de praktijk.

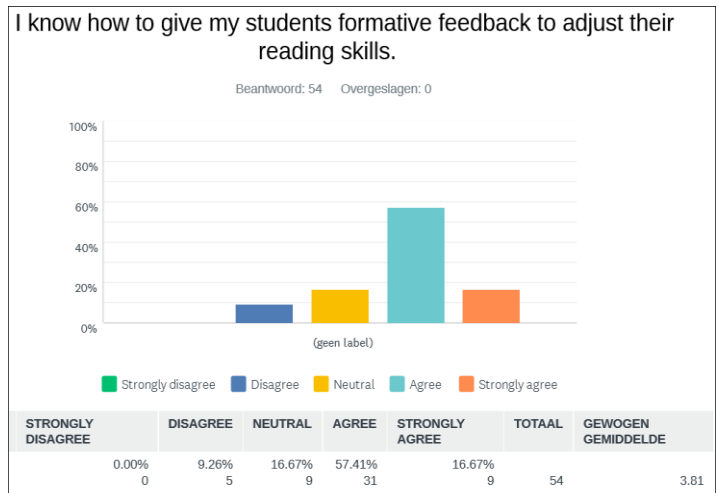
### d) Onvoldoende monitoring en feedback

In Vlaanderen is er geen overkoepelende methode om de vorderingen van leerlingen te meten, waardoor we geen homogeen beeld hebben. Elke school heeft een eigen systeem en eigen doelen om leesvorderingen te meten, wat het moeilijk maakt concrete acties te ondernemen.

Volgens de enquête voelen Vlaamse leraren zich ook veel onzekerder over het geven van formatieve feedback dan Deense leraren: ongeveer de helft van de Vlaamse leerkrachten weet hoe hij of zij formatieve feedback kan geven om leesvaardigheid bij te sturen. Voor de Deense leraren geldt dit voor bijna drie vierde van de ondervraagden. (Zie fig. 32 en 33 op pagina 38)



Figuur 32: resultaat enquête Vlaamse leraren - stelling: Ik weet hoe ik formatieve feedback moet geven voor leesvaardigheid (bron: SurveyMonkey)

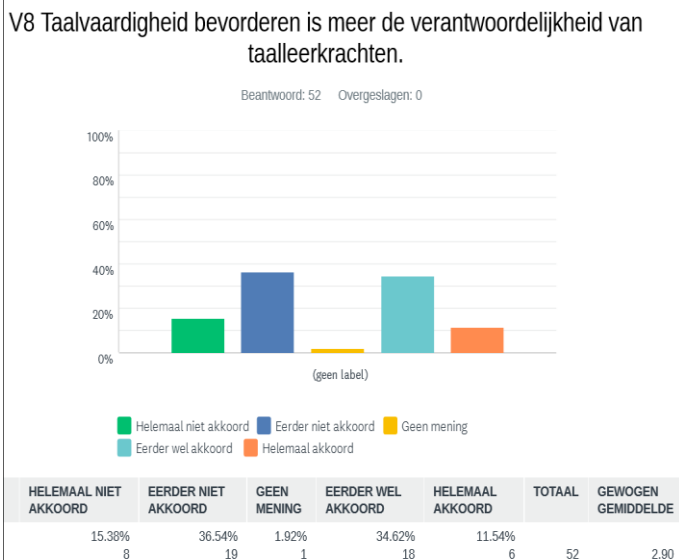


Figuur 33: resultaat enquête Deense leraren - stelling: I know how to give my students formative feedback on their reading skills leesvaardigheid (bron: SurveyMonkey)

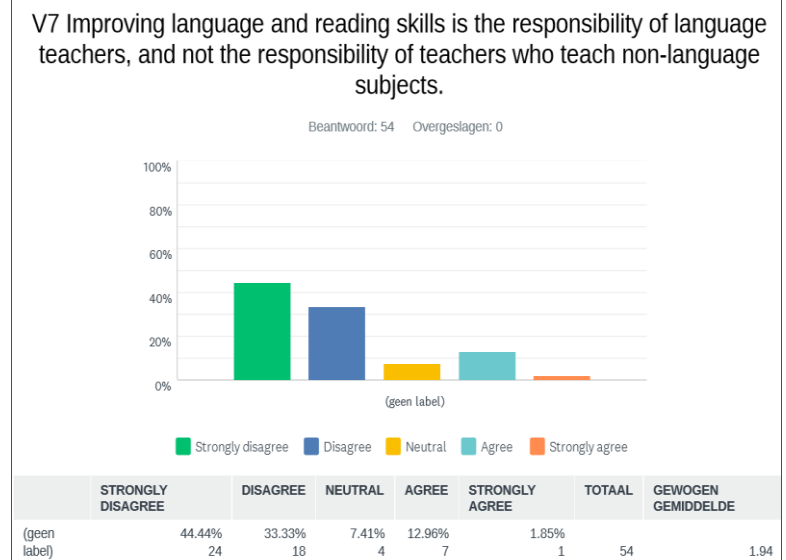
### e) Geen samenhang met andere vakken

Hoewel er ondertussen een algemene consensus heerst dat alle leraren zich moeten inzetten voor taal, valt de verantwoordelijkheid voor taalvaardigheid meestal toch op de schouders van de taalleerkracht. Het is noodzakelijk dat andere vakken begrijpend lezen expliciet behandelen in hun lessen, want taal en de nood aan begrijpend kunnen lezen zijn terugkerende elementen in alle vakken.

In de enquête voor dit onderzoek kregen leraren de vraag of het voornamelijk de verantwoordelijkheid is van taalleerkrachten om aan taalvaardigheid te werken. Hieruit bleek dat de meningen sterk verdeeld zijn: ruim de helft van de leraren is het hier niet mee eens, maar het 47% vindt net wel dat het voornamelijk de taalleerkracht is die hieraan moet werken. De grafiek van figuur 34 op pagina 40 is bijna perfect doormidden te snijden, met een spiegelbeeld aan de overzijde. Zulke uiteenlopende meningen maken het niet makkelijker om tot een goede samenwerking te komen.



Figuur 34: Resultaat enquête Vlaamse leerkrachten - stelling: Taalvaardigheid bevorderen is meer de verantwoordelijkheid van taalleerkrachten. (bron: SurveyMonkey)



Figuur 35: Resultaat enquête Deense leerkrachten - stelling: Improving language and reading skills is the responsibility of language teachers, and not the responsibility of teachers who teach non-language subjects (bron: SurveyMonkey)

In Denemarken houdt men er een heel andere attitude op na. Ruim 66% vindt dat taalvaardigheid een gedeelde verantwoordelijkheid is en amper 15% vindt dat taalleerkrachten vooral verantwoordelijk zijn.

### 3.2.3.3. ELINET (Navolging PIRLS)

In navolging van PIRLS 2016 publiceerde het European Literacy Policy Network (ELINET) voor elk deelnemend land een individueel rapport. Dit rapport gaf naast de belangrijkste cijfers ook acht concrete werkpunten en aanbevelingen mee. (Van Acker, de Krosse, Kuypers, & Strating, 2016)

- Jonge leerlingen moeten **meer ondersteuning krijgen van thuis** uit. Vlaanderen scoort redelijk laag in ouderparticipatie: net niet de helft van de ouders staat positief tegenover lezen. Ook de leesactiviteiten die Vlaamse ouders met hun kinderen doen, zijn beperkt. 25% van de ouders geeft aan activiteiten te doen zoals voorlezen, zingen of verhalen vertellen. Ter vergelijking: in Denemarken is dit 36%, het gemiddelde cijfer is 39%. (PIRLS, 2016) Het is nochtans zeer belangrijk dat kinderen van thuis uit gestimuleerd worden om te lezen. Hoe meer zij thuis hun ouders zien lezen, boeken in huis hebben en leesactiviteiten met de ouders doen, hoe beter hun leesvaardigheid zal zijn. Kinderen spiegelen nu eenmaal het gedrag van hun ouders, en deze leesmotivatie leidt naar betere resultaten. (Notten, 2012)



- Scholen moeten een **literaire omgeving** creëren. Voor de nieuwe eindtermen die van kracht gingen in september 2019, werd de volgende verandering doorgevoerd:

*De attitudinale eindterm 2.1 en uitbreidingsdoel 2.1 van zowel de A- als de B-stroom is verruimd van ‘open staan voor leesplezier’ naar ‘gemotiveerd zijn voor alle aspecten van taal m.i.v. cultuur, lezen, spreken, schrijven, luisteren en inzicht in het taalsysteem’. Op die manier wordt het belang van motivatie voor taal in brede zin benadrukt. (Onderwijs Vlaanderen, 2019)*

Leesplezier staat niet letterlijk in de eindtermen, en het is dus vrij aan de koepels en haar scholen om dit zelf in te vullen. Het gebrek aan officiële richtlijnen zorgt ervoor dat er weinig overeenstemming is en dat het voor de scholen een lastige zoektocht is om lezen en leesplezier efficiënt en effectief te stimuleren.

- **Bibliotheken** moeten prominenter aan bod komen. Bibliotheken spelen een grote invloed op het leesgedrag van kinderen en jongeren, en in Vlaanderen wordt die invloed niet genoeg benut. Zeker adolescenten worden weinig in de kijker gezet: de projecten zijn vaak te algemeen of te zeer gefocust op jongere kinderen.
- Het rapport vraagt dat de **kwaliteit** van de leesvaardigheidslessen verbetert. De eindtermen en doelen moeten verscherpen om leerlingen optimale lessen aan te kunnen bieden.

*“It is the responsibility of those who develop the curricula and of the teachers to guarantee, from a development-oriented point of view, that the pupils acquire literacy skills during their complete school career. Pedagogical and didactical competences of teachers have to be reinforced.” (Van Acker, de Krosse, Kuypers, & Strating, 2016)*

- Er moet meer aandacht geschonken worden aan **ICT** voor taalvaardigheid. Hoewel ICT al sinds 1996 gepromoot wordt in het Vlaamse onderwijs, worden computertools voor leesvaardigheid niet voldoende benut.
- We moeten leerlingen met **leermoeilijkheden sneller opsporen en ondersteunen**. Dit geldt vooral voor leerlingen in de lagere school. Hoe sneller we leerlingen kunnen helpen, hoe minder kans er is dat ze met leesachterstand afstuderen.

- Op dit moment hebben we geen **standaard** om leesmoeilijkheden te bepalen. Aangezien de koepels dit zelf mogen bepalen, is het moeilijker om een eensgezind beleid te hebben, waar alle leerlingen op gepaste tijd en wijze hulp krijgt.
- Er moeten meer **trainingen voor werkende leerkrachten** komen. Dit is nu nog te oppervlakkig en vaak niet voldoende om aan de noden van zowel leerkrachten als leerlingen tegemoet te komen.

## 4. Aanbevelingen

### 4.1. VLOR

De Vlaamse Onderwijsraad publiceerde in 2019 een praktijkgids: *Sleutels voor effectief begrijpend lezen* geeft de vijf didactische sleutels die leiden naar een effectieve leesdidactiek. Deze sleutels dragen elk bij tot een betere organisatie en verwerking van lessen begrijpend lezen.

#### a) Functionaliteit

Met een functionele leesopdracht is de leerling niet enkel voldoende uitgedaagd, maar heeft hij ook een interessant en concreet leesdoel dat aansluit bij zijn interesses of herkenbare elementen uit zijn dagelijkse leven. Dit toont de leerling dat lezen zinvol en plezierig is. Hierdoor zal hij actiever en intensiever informatie in de tekst zoeken en verbinden met zijn eigen voorkennis, wat uiteindelijk leidt tot een beter begrip van de tekst.

#### b) Interactie

Lezen is geen uitsluitend individuele activiteit: interactie met zowel de leraar als andere leerlingen is belangrijk om tot effectief begrijpend lezen te komen. De leraar moet zowel voor, tijdens als na het lezen de juiste activiteiten en vragen voorzien. Er zijn verschillende mogelijkheden: voorkennis activeren, de tekst of het onderwerp introduceren, verduidelijken, vragen naar meningen of emoties, ...

Ook interactie met medeleerlingen zal helpen tot een betere leesvaardigheid. Door samen te werken en dus in gesprek te gaan, nemen leerlingen actief het leesmateriaal onder de loep. De onderlinge interactie kan hen ook helpen tot nieuwe of andere inzichten te komen en hierdoor de tekst beter te begrijpen. De meest effectieve manier om tot interactie aan te zetten, is door de leerlingen in groepjes te laten werken.

#### c) Strategie-instructie

VLOR definieert een strategie als “een mentale tool die leerlingen inzetten om hun begrip te ondersteunen, te monitoren of te herstellen” (VLOR, 2019). Dit kan zowel op cognitief als metacognitief vlak: cognitieve strategieën gebruiken processen om zo effectief mogelijk teksten te lezen en te begrijpen. Bij metacognitieve strategieën kijken leerlingen naar hun intrinsieke

verwerking en hoe ze hun eigen leesactiviteit kunnen optimaliseren. *Sleutels voor effectief begrijpend lezen* geeft zeven leesstrategieën mee die het meest effectief bleken.

- Vragen stellen
- Tekstinhoud visualiseren via een schema, voorstelling of prent
- Verbindingen maken met voorkennis
- Samenvatten
- Tekststructuur herkennen
- Tekstoriëntatie en leesdoelen stellen
- Begrip bewaken en verhelderen

#### **d) Leesmotivatie**

Intrinsieke motivatie is een belangrijke drijfveer in de leesvaardigheid van leerlingen. Hoe meer leerlingen zelf gemotiveerd zijn om te lezen, hoe beter hun begrip van de tekst. Om tot deze intrinsieke motivatie te komen, is er het ABC van leer- en leesmotivatie: autonomie, betrokkenheid stimuleren en competenties ondersteunen. Dit leidt tot positieve succeservaringen, die leerlingen zullen stimuleren tot lezen.

#### **e) Transfer**

Leesvaardigheid trainen op school mag zich niet beperken tot de taalvakken. Transfer houdt in dat alle vakken zich in de mate van het mogelijke moeten inzetten om leesvaardigheid te bevorderen. Dit gaat hand in hand met de sleutel 'functionaliteit': wanneer een wetenschappelijk vak een tekst voorschotelt, is het leesdoel duidelijk en weten leerlingen waar ze naar op zoek zijn, waardoor ze beter zicht hebben op welke leesstrategie ze moeten of kunnen gebruiken.

Door de leesstrategieën in verschillende vakken te herhalen, zullen leerlingen meer vertrouwd zijn met deze strategieën, en kunnen ze deze effectiever inzetten wanneer ze een tekst moeten lezen. Een uitgewerkt leesbeleid is hier essentieel.

Transfer betekent ook dat we leesvaardigheid buiten de schooluren niet mogen vergeten. PISA resultaten toonden al aan dat leerlingen die vroeger vaak werden voorgelezen, actief met hun ouders lazen of hun ouders zelf vaak zagen lezen, hoger scoren dan leerlingen die dit niet of amper deden. (OECD, 2011) Ook kinderen die zelf veel lezen, ontwikkelen een grotere voeling met taal. Dit leidt tot een uitgebreidere woordenschat en betere leesvaardigheden. Scholen moeten buitenschools lezen dus ook aanmoedigen, bijvoorbeeld door samenwerkingen met bibliotheken, jeugdbewegingen en kinderopvang.

## 4.2. Aanbevelingen vanuit het Deense onderwijs

Nu we naar het Deense onderwijs en de bijhorende didactiek hebben gekeken, rest enkel nog de vraag: wat kunnen we nu van hen leren?

Ten eerste implementeerde de Deense regering meer weekuren, waarbij een grotere nadruk ligt op taal. Zomaar extra uren inplannen is niet zomaar een mogelijkheid binnen het Vlaamse onderwijs, maar er kan wel nagedacht worden over hoe we de uren invullen. Om voldoende aan taal te werken is daar ook voldoende tijd voor nodig. In september 2019 viel een uur Nederlands weg in het katholiek secundaire onderwijs ten voordele van het vak Mens en Samenleving, wat veel reactie veroorzaakte. Hoewel scholen dit uur zelf mogen invullen, protesteerde vooral politieke partij N-VA tegen de vermindering van het aantal uren Nederlands. Lieven Boeve, topman van het katholieke onderwijs, nuanceert in De Standaard dat Nederlands ook terugkomt in andere vakken. (Amkreutz, 2018)

Dit brengt ons naar het tweede punt: samenhang met andere vakken. Dit lijkt in Denemarken veel meer voor te komen, waardoor er over de gehele lijn meer aandacht is voor taal en lezen. Hoewel Vlaanderen hieraan werkt, is dit nog niet voldoende doorgedrongen in de Vlaamse scholen, waardoor veel potentiële leermomenten verloren gaan.

Ten derde legt het Deense onderwijs zeer veel nadruk op leesstrategieën. Deze worden al vanaf het eerste leerjaar aangeleerd en worden elk jaar herhaald. Leesstrategieën zijn enorm belangrijk als hulpmiddel voor begrijpend lezen, en hoewel ze ook in Vlaanderen worden aangeleerd, lijkt dit later en minder intensief te gebeuren.

Ten slotte zet Denemarken veel meer in op literaire omgevingen in scholen. Bijna elke school heeft een eigen bibliotheek en vele klassen hebben nog aparte leeshoeken. Dit motiveert de leerlingen niet enkel veel meer tot lezen door het te normaliseren en toegankelijk te maken, maar het maakt het ook voor de leraren gemakkelijker om materiaal en suggesties bij hand te hebben.

## Besluit

Om te beginnen moeten we benadrukken dat dit onderzoek onder moeilijke omstandigheden plaatsvond: door de uitbraak van Covid-19 en het sluiten van de meeste openbare instellingen, zowel in België als in Denemarken, was het niet gemakkelijk om in contact te komen met leraren, pedagogen en experts. Er kon geen observatie plaatsvinden in de Deense klassen, contact leggen met Deense leraren was moeilijk zonder een tussenpersoon en uitgebreide conversaties met mensen in de praktijk waren beperkt. Doordat de Erasmusuitwisseling vroegtijdig werd stopgezet, was het ook niet gemakkelijk Deense bronnen te vinden en correct te vertalen. We moeten dus met een kritisch oog naar de resultaten en conclusies van dit onderzoek kijken, aangezien het mogelijk is dat betere omstandigheden tot een ander resultaat hadden kunnen leiden.

Wat zeker is, is dat Vlaanderen niet goed bezig is als het aankomt op leesonderwijs. De resultaten op PISA en PIRLS dalen aan een alarmerend tempo en er lijkt weinig te veranderen binnen de klaslokalen en parlementsuren om hier actief iets aan te doen. Om terug te komen op de vraag in de inleiding ‘Waarom dalen de Vlaamse resultaten op internationale leestesten al enkele jaren?’:

Hoewel het moeilijk is om precies aan te duiden waar het verkeerd gaat, zijn er recent verschillende onderzoeken gepubliceerd die een aantal pijnpunten in ons onderwijs weergeven. Veel van deze publicaties tonen overeenkomende bevindingen: scholen focussen niet genoeg op een concreet leesbeleid, leraren krijgen niet genoeg bijscholing, er wordt niet voldoende gewerkt aan de leesmotivatie van leerlingen, leerlingen worden literair niet genoeg geprikkeld op school en taal wordt te veel geïsoleerd in de lessen Nederlands. VLOR publiceerde in augustus 2019 een handig advies, *‘Sleutels voor effectief begrijpend lezen’*, om de didactiek van leesvaardigheid te verbeteren. De toekomstige PISA-testen in 2021 zullen aantonen of we onze aanpak effectief hebben kunnen verbeteren.

“Waarom ziet Denemarken de resultaten op internationale leestesten al enkele jaren stijgen?”

Hoewel Denemarken geen snelle stijger is en zelfs niet altijd hoger scoort dan Vlaanderen, tonen de stijgende resultaten dat het Deense onderwijs elementen, technieken en overtuigingen heeft die leerlingen beter begeleiden bij begrijpend lezen. Zo is er de onderwijshervorming uit 2014 die meer uren voor taal implementeerde en een grotere nadruk legde op begrijpend lezen. Hoewel zowel leraren en specialisten nog steeds niet erg enthousiast zijn over de extra uren (voornamelijk door de voorbereidingstijd die wegvalt), lijken de extra uren wel een positief effect te hebben. De PISA-resultaten begonnen na de hervorming weer wat meer te stijgen. Toch mogen we dit niet te rooskleurig voorstellen: de PISA-resultaten zien maar een kleine stijging die meer wijst op stabiliteit.

De PIRLS-resultaten daalden zelfs ten opzichte van de vorige deelname. Desondanks scoort Denemarken beduidend hoger dan Vlaanderen, wat wijst op een betere aanpak in het leesonderwijs.

Uit vergelijkende enquêtes tussen Vlaamse en Deense leraren blijkt ook dat de Vlaamse pijnpunten weinig tot geen problemen vormen in Denemarken: Deense scholen hebben bijna allemaal een uitgewerkt leesbeleid, een bibliotheek en/of meerdere leeshoeken, leraren krijgen meer bijscholing en taal wordt over verschillende vakken heen behandeld. Het lijkt dat de leerlinggerichte visie die het Deense onderwijs op de kaart zette meer invloed heeft dan grote hervormingen. Leerlingen krijgen veel keuzevrijheid, meer vertrouwen en meer gedifferentieerde opdrachten, die hen bovenal het zelfvertrouwen geven om meer met lezen bezig te zijn. Deze doorgedrongen didactiek is waarschijnlijk het beste antwoord op de vraag “Welke oplossingen kunnen Vlaamse scholen en leerkrachten gebruiken om de leesvaardigheid van hun leerlingen te verbeteren?”

Dit onderzoek wil niet impliceren dat het Deense onderwijs perfect is en dat het Vlaamse onderwijs alleen maar fouten maakt. Beide onderwijssystemen hebben sterke en minder sterke punten, en het is bijzonder moeilijk een goede leesvisie – en didactiek in te voeren. Met dit werk, en bovenal het eindproduct met concrete tips en werkvormen voor scholen en leraren, hopen we het Vlaamse onderwijs te motiveren om nieuwe methodes uit te proberen, in de hoop dat het een positief effect heeft. Uiteindelijk hebben we allemaal hetzelfde einddoel: onze leerlingen zo goed mogelijk onderwijzen en klaarstomen voor een leven waarin lezen niet alleen gemakkelijk is, maar ook plezierig.

## Bibliografie

- Amkreutz, R. (2018, augustus 27). *Nieuw vak op school, uur Nederlands minder*. Opgehaald van De Standaard: <https://www.demorgen.be/nieuws/nieuw-vak-op-school-uur-nederlands-minder~b17cb6a8/#:~:text=Vanaf%20september%202019%20krijgen%20leerlingen,jaar%20een%20uur%20Nederlands%20weg>.
- Arnadottir, E., Kristmundsson, G., & Shiel, G. (2016). *Literacy in Denmark: Country Report (Short Version)*. Cologne: ELINET.
- Artevelde Hogeschool. (2010). *Taalontwikkelen lesgeven: hoe doe je dat?* Opgehaald van Artevelde Hogeschool: [https://www.arteveldehogeschool.be/sites/default/files/studieadvies\\_taalontwikkelenlesgeven\\_leidraad\\_03.pdf](https://www.arteveldehogeschool.be/sites/default/files/studieadvies_taalontwikkelenlesgeven_leidraad_03.pdf)
- Bequoye, S. (2018, augustus 1). *Onderzoek pleit voor meer leesplezier op school*. Opgehaald van IedereenLeest: <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/onderzoek/onderzoek-pleit-voor-meer-leesplezier-op-school>
- Bequoye, S. (2018, augustus 7). *Vlaamse leerlingen scoren minder goed op leesprestaties*. Opgehaald van IedereenLeest: <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/onderzoek/vlaamse-leerlingen-scoren-minder-goed-op-leesprestaties>
- Bequoye, S. (2018, augustus 7). *Waarom lezen goed is voor ons*. Opgehaald van Iedereen Leest: <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/onderzoek/waarom-lezen-goed-voor-ons>
- Bequoye, S. (2019, augustus 21). *Reviewstudie belicht leesmotivatie als belangrijk principe voor beter begrip lezen in basisonderwijs*. Opgehaald van IedereenLeest: <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/onderzoek/reviewstudie-belicht-leesmotivatie-als-belangrijk-principe-voor-beter-begrip-lezen-in-basisonderwijs>
- Bjerril, S. (2017, december 5). *Danske elever falder markant tilbage i international læseundersøgelse*. Opgehaald van Folkeskolen: <https://www.folkeskolen.dk/620516/danske-elever-falder-markant-tilbage-i-international-laeseundersoegelse>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Dansk – Fælles Mål 2019*. Opgehaald van Danmarks Laeringsportal: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK-F%C3%A6llesM%C3%A5l-Dansk.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (sd). *Timetal*. Opgehaald van Børne- og Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/timetal>
- Bråten, I. (2007, oktober). *Leseforståelse—om betydningen av forkunnskaper, forståelsesstrategier og lesemotivasjon*. Opgehaald van Nationalt Videncenter for Læsning: [https://videnomlaesning.dk/media/1547/ivar\\_braaten.pdf](https://videnomlaesning.dk/media/1547/ivar_braaten.pdf)
- Brudholm, M. (2010, maart 25). *FORSTÅR DU, HVAD DU LÆSER? (PowerPoint)*. Opgehaald van Docplayer: <https://docplayer.dk/22613399-Lektor-merete-brudholm-forstaar-du-hvad-du-laeser.html>
- Brudholm, M. (2011). *Vi Læser For Livet*. Opgehaald van Danmarks Lærerforening: <https://www.dlf.org/media/97586/merete-brudholm.pdf>



- Brudholm, M. (2011). *Vi læser for livet (PowerPoint)*. Opgehaald van Danmarks Lærerforening: <https://www.dlf.org/media/97586/merete-brudholm.pdf>
- Danish students have most education hours.* (2015, november 25). Opgehaald van The Local: <https://www.thelocal.dk/20151125/danish-students-have-most-education-hours-in-oecd>
- Denmark teacher lock-out paralyzes schools.* (2013, april 3). Opgehaald van BBC: <https://www.bbc.com/news/world-europe-22014697>
- Denmark's public schools enter a new era.* (2014, augustus 11). Opgehaald van The Local: <https://www.thelocal.dk/20140811/denmarks-public-schoolchildren-enter-a-new-era>
- Dockx, J., Van Landeghem, G., Asaert, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2019). *Begrijpend lezen van het vierde naar het zesde leerjaar: Herhalingsmeting van PIRLS in 2018 vergeleken met PIRLS 2016*. Leuven.
- EMBARGO. (2006). *PIRLS 2006: Vlaanderen in de wereld*. Opgehaald van KULEuven Centrum voor Onderwijseffectiviteit -en evaluatie: [https://ppw.kuleuven.be/o\\_en\\_o/COE/PIRLS/resultateninternationaal/rapport-pirls-2006-internationale-resultaten.pdf](https://ppw.kuleuven.be/o_en_o/COE/PIRLS/resultateninternationaal/rapport-pirls-2006-internationale-resultaten.pdf)
- European Commission. (2016, oktober 6). *The National Centre for Reading (Denmark)*. Opgehaald van EURead: <https://www.euread.com/organisations/the-national-centre-for-reading-denmark/>
- European Commission. (2018). *Education and Training Monitor Training 2018 Denmark*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Grymonprez, S. (2019, augustus 23). *'Focus op competenties nefast voor niveau begrijpend lezen'*. Opgehaald van De Standaard: [https://www.standaard.be/cnt/dmf20190822\\_04571378?articlehash=0C5C2F9CE2501366D870C0F7E2FBB9677C5D7FF4B5B883421E5448E9D35C04F3EE1819BA2EA240C790A6912D79435CF3794D9F96D7B2745086EBBCA82BD765FE](https://www.standaard.be/cnt/dmf20190822_04571378?articlehash=0C5C2F9CE2501366D870C0F7E2FBB9677C5D7FF4B5B883421E5448E9D35C04F3EE1819BA2EA240C790A6912D79435CF3794D9F96D7B2745086EBBCA82BD765FE)
- Grymonprez, S. (2019, december 3). *De leesvaardigheid daalt, maar hoe moet het nu verder?* Opgehaald van De Standaard: [https://www.standaard.be/cnt/dmf20191203\\_04749037?articlehash=1508CC36668109ADED21F10EFD1C3581B32747C5D92E6C87A816011D72528BE34217F26B161366D94A6EBFADCEA0B1815F3585747A9F8167FA272A71E404D3D5](https://www.standaard.be/cnt/dmf20191203_04749037?articlehash=1508CC36668109ADED21F10EFD1C3581B32747C5D92E6C87A816011D72528BE34217F26B161366D94A6EBFADCEA0B1815F3585747A9F8167FA272A71E404D3D5)
- Kabinet Vlaams Ministerie van Onderwijs. (2017, december 5). *Peilingsproef Nederlands in 2018 (Persbericht)*. Opgehaald van Vlaanderen Onderwijs: <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/peilingsproef-nederlands-in-2018>
- KijkOpOnderwijs. (2016, april). *Technisch lezen*. Opgehaald van Kijk Op Onderwijs: [http://www.kijkoponderwijs.nl/shared/content/uploads/2016/04/technisch\\_lezen\\_algemeen.pdf](http://www.kijkoponderwijs.nl/shared/content/uploads/2016/04/technisch_lezen_algemeen.pdf)
- Leesvaardigheid 15-jarigen daalt meer dan ooit.* (2019, december 3). Opgehaald van VRT Taal: <https://vrttaal.net/nieuws/leesvaardigheid-15-jarigen-daalt-meer-dan-ooit>
- Ministry of Children and Education. (2017). *The Folkeskole*. Opgehaald van Ministry of Children and Education: <https://eng.uvm.dk/primary-and-lower-secondary-education/the-folkeskole>
- Notten, N. (2012). *Over ouders en leesopvoeding*. Utrecht: Eburon.

- Nusche, D. e. (2016). *School Education in Denmark*. Paris: OECD Reviews of School Resources:.
- OECD. (2011). *PISA in Focus*. OECD Publishings.
- OECD. (2015). *PISA 2015 key findings for Denmark*. Opgehaald van OECD: <https://www.oecd.org/denmark/pisa-2015-denmark.htm>
- OECD (2019), "Comparing countries' and economies' performance in reading", in *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/472978ed-en>
- OECD. (2019). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Parijs: OECD Publishing.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results Volume I: What Students Know and Can Do*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD (2020), Reading performance (PISA) (indicator). doi: 10.1787/79913c69-en (Opgehaald op 27 maart 2020)
- Onderwijs Vlaanderen. (2019). *Algemene uitgangspunten*. Opgehaald van Onderwijsdoelen: <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4647>
- Onderwijs Vlaanderen. (sd). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. Opgehaald van Onderwijs Vlaanderen: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/programme-for-international-student-assessment-pisa>
- Onderwijs Vlaanderen. (sd). *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. Opgehaald van Onderwijs Vlaanderen: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/progress-in-international-reading-literacy-study-pirls>
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. Paris: OECD.
- Sichting Lezen. (sd). *Waarom doet lezen er toe?* Opgehaald van Stichting Lezen: <https://www.lezen.nl/nl/waarom-doet-lezen-er-toe>
- Sleiderink, N. (2019, december 3). *Vlaamse leerlingen scoren op alle fronten slechter dan drie jaar geleden*. Opgehaald van Tijd: <https://www.tijd.be/politiek-economie/belgie/vlaanderen/vlaamse-leerlingen-scoren-op-alle-fronten-slechter-dan-drie-jaar-geleden/10187630.html>
- Statistiek Vlaanderen. (2019, december 18). *PISA-scoren*. Opgehaald van Statistiek Vlaanderen: <https://www.statistiekvlaanderen.be/nl/pisa-scores>
- Statistiek Vlaanderen. (2019, augustus 26). *TIMSS- en PIRLS-scores*. Opgehaald van Statistiek Vlaanderen: <https://www.statistiekvlaanderen.be/nl/timss-en-pirls-scores>
- The Ministry of Higher Education and Science, The Ministry for Children, Education and Gender Equality, and The Ministry of Culture . (2016). *The Danish Educational System*. European Commission.
- Tielemans, K., & al, e. (december 2017). *Het Vlaamse lager onderwijs in PIRLS 2016 (Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006)*. Leuven.

- Tielemans, K., Vanlaar, G., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2017). *Lessen door en voor het Vlaams begrijpend leesonderwijs (2006-2016: tien jaar PIRLS in Vlaanderen)*. Leuven.
- Tielemans, K., Vanlaar, G., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2019). *Lessen door en voor het Vlaams begrijpend leesonderwijs: 2006 - 2016: tien jaar PIRLS in Vlaanderen*. Leuven.
- UGent Vakgroep Onderwijskunde. (sd). *Leesvaardigheid*. Opgehaald van PISA: <http://www.pisa.ugent.be/nl/over-pisa/wat-meet-pisa/leesvaardigheid>
- UGent Vakgroep Onderwijskunde. (sd). *Leesvaardigheid*. Opgehaald van PISA: <http://www.pisa.ugent.be/nl/over-pisa/wat-meet-pisa/leesvaardigheid#:~:text=PISA%20definieert%20leesvaardigheid%20als%20'het,kan%20participeren%20in%20de%20maatschappij>.
- United Nations. (2018). *Human Development Data: Education (1990-2018)*. Opgehaald van United Nations Development Programme: Human Development Reports: <http://hdr.undp.org/en/data>
- Van Acker, T. (2020, april 4). *Hoe ziet het begrijpend leesonderwijs van Vlaamse basisscholen eruit?* Opgehaald van Iedereen Leest: <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/onderzoek/hoe-ziet-het-begrijpend-leesonderwijs-van-vlaamse-basisscholen-eruit>
- Van Acker, T., de Krosse, H., Kuypers, T., & Strating, H. (2016). *Literacy in Belgium (Flanders): Country Report short version*. Cologne: ELINET.
- Van den Branden, K. (2000). *Taakgericht onderwijs in een notendop*. Opgehaald van Centrum voor Taal en Onderwijs: [http://www.cteno.be/downloads/publicaties/van\\_den\\_branden\\_2000\\_taaikgericht\\_onderrwijs\\_in\\_notendop.pdf](http://www.cteno.be/downloads/publicaties/van_den_branden_2000_taaikgericht_onderrwijs_in_notendop.pdf)
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). Review of Self-Determination Theory's Basic Psychological Needs at Work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229. <http://doi.org/10.1177/0149206316632058>.
- Van Dingenen, M. (2019, mei 15). *Project gestart met scholen die bouwen aan een inspirerende leesomgeving*. Opgehaald van IedereenLeest: <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/nieuws/project-gestart-met-scholen-die-bouwen-aan-een-inspirerende-leesomgeving>
- Vanoosthuyze, S. (2017). *Nederlands: Didactiek 1*. Brussel.
- VLOR. (2019, augustus). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen*. Opgehaald van VLOR: <https://www.vlor.be/publicaties/praktijkgericht-onderzoek/sleutels-voor-effectief-begrijpend-lezen>
- VVKSO. (2010, september). *Nederlands Eerste graad A-stroom: Leerplan secundair onderwijs*. Opgehaald van Katholiek Onderwijs Vlaanderen: <http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Nederlands-2010-016.pdf>
- Witte, T. (2009). Ontwikkeling van literaire competentie. *VONK*, 38(4), 3-20.

## Referentielijst – Persoonlijke communicatie

Bremholm, J. (2020, 11 mei tot 1 juni). (senior researcher PhD aan KP en Nationalt Videncenter for Læsning). Persoonlijke communicatie {e-mail}

Stærke, L. (2020, 15 mei). (lerares Deens en Engels klas 6, 7 en 8 in Bornholm, Denemarken). Persoonlijke communicatie {interview via Zoom}

Stærke, A. (2020, 15 mei). (lerares Deens en Engels in opleiding). Persoonlijke communicatie {interview via Zoom}

Enggaard Højbjerg, T. (2020, 5 mei tot 18 mei). (lerares Deens en kunst). Persoonlijke communicatie {e-mail en interview}