

UNIVERSITEIT ANTWERPEN

FACULTEIT TOEGEPASTE ECONOMISCHE WETENSCHAPPEN

**Bevorderen van het leesplezier bij
leerlingen in het Vlaamse onderwijs**

Lynn Moerenhout

Masterscriptie voorgedragen tot het
bekomen van de graad van Master in de
Toegepaste Economische Wetenschappen -
Cultuurmanagement

Promotor: Prof. dr. Annick Schramme

Copromotor: Dhr. Jef Maes

Als je leest, ben je op een ontdekkingsreis:
je stelt je open, leert andere mensen kennen,
leeft mee met alles wat hun overkomt.
De rest vergeet je, zelfs jezelf.

Graham Gardner – *Een andere Elliot*

Inhoud

0. Inleiding	6
Deel 1: Leesvaardigheid, leesplezier, leesbevordering	10
1. Leesvaardigheid.....	10
1.1 Voorlezen	10
1.2 Leren lezen	11
1.3 Begrijpend lezen	11
1.4 Lezen op school.....	12
2. Leesplezier	13
2.1 Leesplezier.....	13
2.2 Waarom kinderen niet lezen.....	15
2.3 De invloed van ouders op het leesgedrag van kinderen.....	16
2.4 Ontwikkeling in het leesgedrag van adolescenten.....	17
3. Leesbevordering	17
3.1 Leesbevorderende organisaties.....	17
3.2 Boekpromotie op school	18
3.3 Bibliotheken en boekenwinkels.....	19
Deel 2: PISA 2009 in Finland en Vlaanderen	20
1. PISA.....	20
1.1 PISA en Finland.....	20
1.2 PISA en Vlaanderen.....	21
1.3 PISA 2009	21
1.4 Leesvaardigheid in PISA 2009	22
1.5 PISA 2009: resultaten	23
1.6 PIRLS.....	26
2. PISA 2009: resultaten Finland	26
3. PISA 2009: resultaten Vlaanderen	27
3.1 Leesvaardigheid.....	27
3.2 Subschalen leesvaardigheid.....	28
3.2.1 Toegang en lokaliseren	29
3.2.2 Integreren en interpreteren	29
3.2.3 Reflecteren en evalueren	29
3.2.4 Doorlopende tekst	29

3.2.5 <i>Niet-doorlopende tekst</i>	30
3.3 Betrokkenheid.....	30
3.3.1 <i>Leesplezier</i>	30
3.3.2 <i>Leestijd</i>	31
3.3.3 <i>Leesmateriaal</i>	31
3.4 Sociale ongelijkheid.....	32
3.5 Reacties op de Vlaamse resultaten	32
Deel 3: Onderwijs in Finland en Vlaanderen	34
1. Het Finse onderwijs en haar succesfactoren	34
1.1 Finse cultuur	34
1.2 Fins onderwijsmodel.....	35
1.2.1 <i>Schoolloopbaan</i>	35
1.2.2 <i>Speciale aandacht</i>	35
1.2.3 <i>Anderstalige nieuwkomers</i>	36
1.2.4 <i>Leerlingen beoordelen zichzelf</i>	37
1.2.5 <i>Veel vrijheid voor leerkrachten en scholen</i>	38
1.2.6 <i>Leerkrachten van hoge kwaliteit</i>	39
1.3 Leesonderwijs.....	39
1.4 Specifieke succesfactoren voor de PISA-resultaten	40
1.5 Specifieke succesfactoren voor leesvaardigheid	41
2. (Lees)onderwijs in Vlaanderen	42
2.1 Leerplan lezen Vlaams basisonderwijs.....	42
2.2 Onderwijsinspectie.....	44
2.3 Lerarenprofiel	44
2.4 Evaluatie.....	45
2.5 Diversiteit	45
2.6 Peilingen.....	45
2.6.1 <i>Resultaten</i>	46
2.6.2 <i>Conferentie en aanbevelingen</i>	46
2.7 Redenen voor weinig leesplezier in Vlaanderen	48
2.7.1 <i>Onderwijs</i>	48
2.7.2 <i>Niveaulezen</i>	50
2.7.3 <i>Overheid</i>	52
2.8 Comprehensief onderwijs.....	53

3. Finland versus Vlaanderen.....	54
4. Finse succesfactoren overbrengen naar Vlaanderen?.....	57
Deel 4: Aanbevelingen en besluit	62
1. Aanbevelingen.....	62
1.1 Leesonderwijs	62
1.2 Onderwijshervorming	63
1.3 Ouders	63
1.4 SES.....	63
1.5 Leerkrachten.....	64
2. Besluit	64
3. Bibliografie	67
Bijlage 1: Notities bij het gesprek met Daniëlle Daniels (15/04/2013).....	73
Bijlage 2: Interview met Koen David (18/04/2013).....	79
Bijlage 3: Interview met Dirk Terryn (25/04/2013).....	84
Bijlage 4: Notities bij het telefonisch gesprek met Daniëlle Daniels (29/04/2013).....	91

0. Inleiding

In 2009 onderzocht PISA (Programme for International Student Assessment) de leesvaardigheid van vijftienjarigen van over de hele wereld. De resultaten voor de Vlaamse jongeren zijn ambigu: zij halen gemiddeld zeer goede resultaten op gebied van leesvaardigheid, maar scoren van alle deelnemende landen het laagst op vlak van leesplezier. Vlaamse leerlingen kunnen dus goed lezen, maar ze doen het niet graag. Dit is een onrustwekkend resultaat. Vaak wordt het onderwijs hiervoor met de vinger gewezen.

Finland is het enige Europese land dat beter scoort op leesvaardigheid dan Vlaanderen en in tegenstelling tot Vlaanderen haalt Finland ook een hoge score op leesplezier. Hoe komt het dat Finland zo veel betere resultaten voor leesplezier behaalt? Welke methodes gebruiken zij (in het onderwijs)? Kunnen we elementen van het Finse beleid overbrengen naar Vlaanderen?

In dit onderzoek, in opdracht van Boek.be, willen we nagaan wat de kritische succesfactoren zijn van Finland waardoor zij zo veel plezier in lezen hebben, en hoe we deze kunnen overbrengen naar Vlaanderen zodat de Vlaamse jeugd meer plezier kan krijgen in lezen. Onder kritische succesfactoren verstaan we de elementen waardoor Finland zulke hoge onderwijsresultaten behaalt. We nemen Finland als rolmodel omdat daar de hoogste scores op zowel leesvaardigheid als leesplezier te vinden zijn. Ook Turkije behaalt hoge resultaten, maar dit land is minder geschikt voor dit onderzoek omdat de Turkse cultuur minder verwant is met de Vlaamse.

Het eerste deel behandelt de theorie rond leesvaardigheid, leesplezier en leesbevordering. Hoe wordt leesvaardigheid ontwikkeld? Wat is de invloed van de school en het gezin op de leesvaardigheid en het leesplezier van kinderen? Wat zijn de succesfactoren van leesplezier? Om welke redenen lezen kinderen niet? En hoe kan aan leesbevordering worden gedaan?

In het tweede deel gaan we dieper in op de gegevens die de aanleiding waren voor deze studie, namelijk de resultaten van PISA 2009 voor Finland en Vlaanderen. Wat is PISA en wat houdt het onderzoek van 2009 precies in? Wanneer deze vragen beantwoord zijn, bekijken we de resultaten voor leesvaardigheid van Finland en Vlaanderen (en soms bij uitbreiding die van België). De resultaten gaan verder dan enkel cijfers. De achtergrond van de deelnemende leerlingen beïnvloedt vaak hun resultaten en ook hier valt wat over te zeggen.

Na een algemene weergave van de resultaten focussen we op de scores van Finland en Vlaanderen. Wat is het aandeel van de sterke en zwakke presteerders? Zijn er verschillen

tussen jongens en meisjes? Omdat vooral Vlaanderen ons hier interesseert, zullen we voor Vlaanderen ook uitgebreider de resultaten van de subschalen van leesvaardigheid onder de loep nemen. Daarnaast is er ook plaats voor de leesbetrokkenheid van de Vlaamse leerlingen, want dit is belangrijk voor het leesplezier. Vervolgens bespreken we het aspect sociale ongelijkheid en sluiten we af met enkele reacties op de Vlaamse PISA-resultaten.

In het derde deel wordt het onderwijs in Finland en Vlaanderen behandeld. Eerst komen de succesfactoren van het Finse onderwijs aan bod. Welke aspecten uit de cultuur en het onderwijsmodel van Finland leiden tot goede schoolresultaten? En wat zijn de specifieke oorzaken voor de topscores in PISA? Op basis van de elementen die naar voor kwamen voor Finland bespreken we vervolgens het onderwijs in Vlaanderen. Hoewel PISA de leesvaardigheid test van vijftienjarigen, dus van leerlingen uit het secundair onderwijs, richten we ons voornamelijk op de basisschool. Op de basisschool moet namelijk de basis gelegd worden voor leesplezier bij kinderen, zodat ze die op de middelbare school, en ook later, niet verliezen. Eerst belichten we het leerplan voor lezen. Wat is het streefdoel voor leesopvoeding in de lagere school? Wat valt er onder deze leesopvoeding en hoe wordt dit op school aangepakt? Vervolgens richten we ons op de Vlaamse onderwijsinspectie, het lerarenprofiel, het aspect diversiteit en de wijze van evalueren. Nadien vragen we ons af in welke mate de eindtermen van het leerplan lezen worden behaald. Daarvoor maken we gebruik van de peilingen die het Vlaams Ministerie van Onderwijs organiseert. We bekijken de resultaten van de peilingen en de aanbevelingen. Dit wordt gevolgd door mogelijke oorzaken voor het lage leesplezier in Vlaanderen en enkele bedenkingen rond het comprehensief onderwijs. Het tweede deel sluiten we af met een vergelijkende tabel van de onderwijssystemen in Finland en Vlaanderen. We gaan na of het nuttig en mogelijk is om Finse succesfactoren over te brengen naar Vlaanderen. Dit doen we aan de hand van gesprekken met mensen die professioneel bezig zijn met lezen, maar telkens vanuit een andere invalshoek. Tot slot komen er, voor het besluit, enkele aanbevelingen voor een beleid inzake het bevorderen van het leesplezier in het basisonderwijs.

Methodologie

De gebruikte onderzoeksmethodes zijn zowel theoretisch als praktisch. We vertrokken met de gegevens van PISA 2009. Vervolgens deden we een literatuuronderzoek om het bestuderen van de PISA-resultaten en de Finse en Vlaamse factoren inzake leesplezier theoretisch te kunnen onderbouwen. Hiervoor maakten we gebruik van rapporten met resultaten en analyses die de OESO beschikbaar stelt. Daarnaast raadpleegden we Vlaamse en Finse

overheidsverslagen over PISA. Voor Finland hebben we ons moeten beperken tot degene die beschikbaar waren in het Engels.

Ook de schets van het Finse en het Vlaamse onderwijsmodel is gebaseerd op een literatuurstudie. Dit onderzoek ging zeer breed. We maakten gebruik van onder meer videodocumentaires, overheidswebsites en overheidsrapporten (Finse en Vlaamse Ministeries van Onderwijs), OESO-verslagen, opiniestukken, artikels uit tijdschriften als *Klasse* en *Knack* en de afgenomen interviews.

Het theoretische deel over leesvaardigheid, leesplezier en leesbevordering werd geschreven met behulp van wetenschappelijke literatuur. We raadpleegden standaardwerken over het onderwerp en via de sneeuwbalmethode kwamen we andere boeken op het spoor. De reacties op de PISA-resultaten en de verschillende mogelijke oorzaken zijn verkregen door het doorzoeken van pers en media.

De eerder praktische onderzoeksmethode is een kwalitatief onderzoek waarbij we met enkele experts praatten over leesplezier en de Finse succesfactoren. De respondenten werden geselecteerd in samenspraak met Jef Maes, hoofd van het kenniscentrum van Boek.be en de copromotor van deze scriptie. We kozen voor mensen die professioneel bezig zijn met lezen (bij kinderen), maar telkens vanuit een andere invalshoek. We spraken met zelfstandig navormer leesbevordering en leesvaardigheid Daniëlle Daniels, met de directeur van Uitgeverij Abimo Koen David en het aanspreekpunt voor literatuur binnen CANON Cultuurcel (Ministerie van Onderwijs) Dirk Terryn. Aan de hand van deze gesprekken kregen we een bredere kijk op leesplezier. Hoe kan je een kind leesplezier bijbrengen? Waarom is er zo weinig leesplezier bij de Vlaamse jongeren? Daarnaast vroegen we hen naar de mogelijkheid om Finse succesfactoren over te brengen naar Vlaanderen. Kunnen deze factoren het leesplezier in Vlaanderen doen stijgen? Is Vlaanderen klaar voor een hervormd beleid naar Fins model?

De interviews met Koen David en Dirk Terryn werden digitaal opgenomen. Een integrale versie van beide gesprekken is terug te vinden als bijlage. De ontmoeting met Daniëlle Daniels bestond uit een inleidend gesprek over leesplezier en leesbevordering. Daarna gingen we dieper in op dezelfde vragen die werden gesteld aan David en Terryn. Notities bij dit gesprek en een opvolgend telefonisch gesprek zijn opgenomen als bijlage.

De inzichten die we verworven hebben uit de interviews zijn verspreid opgenomen doorheen deze scriptie. Het deel waarin we nagaan of Vlaanderen het Finse model kan overnemen is voornamelijk gebaseerd op deze gesprekken. De hier weergegeven inzichten die

niet voortkomen uit eigen bevindingen, maar wel uit bestaande bronnen, worden steeds besloten met een bronvermelding. Een volledige literatuurlijst is achteraan deze scriptie terug te vinden.

Veel leesplezier!

Deel 1: Leesvaardigheid, leesplezier, leesbevordering

In dit deel behandelen we de theorie rond leesvaardigheid, leesplezier en leesbevordering. We bekijken eerst hoe kinderen leren lezen en kennis maken met boeken. Starten doen we met voorlezen en het belang ervan voor de ontwikkeling van een kind. Wanneer een kind lees- en leerrijp is, kan het beginnen leren lezen. Eerst moet het kind technisch goed kunnen lezen, om later goed te begrijpen wat het leest. Het deel rond leesvaardigheid wordt afgesloten met een blik op hoe lezen er op school aan toegaat.

Vervolgens richten we onze aandacht op leesplezier. Wat is leesplezier? We gaan na wat de succesfactoren van leesplezier zijn. Vervolgens stellen we de vraag waarom sommige kinderen niet lezen en waarom sommige kinderen geen plezier hebben in lezen. We gaan de relatie tussen leesplezier en de rol van de ouders na en bekijken het leesgedrag van adolescenten.

Tot slot hebben we het over leesbevordering. Op welke manieren kunnen leerlingen gemotiveerd worden om meer en graag te lezen? We bespreken de rol van de school als boekpromotor, maar we kijken ook naar bibliotheken en organisaties die in het teken staan van leesbevordering.

1. Leesvaardigheid

1.1 Voorlezen

Je kan nooit te vroeg beginnen met het ontwikkelen van leesplezier bij kinderen. Door versjes, verhaaltjes, prentenboeken en dergelijke wordt het kind al klaargestoomd om later een goede lezer te worden. Kinderen laten kennismaken met verhalen, lezen en boeken kan niet vroeg genoeg gebeuren. Wanneer baby's enkele maanden oud zijn, kan je hen al in contact brengen met boeken. Door boeken te zien, ermee te spelen en eruit voorgelezen te worden, raken ze ermee vertrouwd (Linders-Nouwens, Luidinga & Vermeer-van der Bruggen, 1986, p. 11).

Reeds wanneer kinderen nog niet zelf kunnen lezen, kan je hen in contact laten komen met de geschreven taal. Een van de belangrijkste methodes hiervoor is voorlezen. Door kinderen voor te lezen, versterk je hun luistervaardigheden en hun voorstellingsvermogen. Daarnaast wakker je hun literaire belangstelling aan en laat je ze kennismaken met de rijkdom van de geschreven taal (De Sterck, 1997, p. 37). Wanneer kinderen worden voorgelezen ontdekken ze bovendien nieuwe verhaalsoorten. Voorlezen is een veilige manier van kennismaken met nieuwe werelden en emoties. Daarenboven brengt voorlezen afwisseling en

rust na de snelle beelden van televisie en computerspelletjes (Linders-Nouwens e.a., 1986, p. 21).

Het voorlezen van prentenboeken kan leuk zijn omdat kinderen graag naar de tekeningen kijken, maar het komt vaak voor dat kinderen de tekst bij de prentjes nog niet begrijpen. Dit kan opgelost worden door zelf een verhaal bij de tekeningen te verzinnen, eventueel samen met het kind. Naast prentenboeken bestaan er ook voorleesverhaaltjes die geschikt zijn voor jonge kinderen. Maar niet alleen jonge kinderen hebben er baat bij om voorgelezen te worden. Als je kinderen voorleest die zelf al goed kunnen lezen, kan je hen laten kennismaken met boeken die ze zelf niet zouden kiezen (op vlak van genre, moeilijkheidsgraad). Door variatie aan te bieden leren ze andere stijlen kennen en ontwikkelen ze hun taalgevoel (De Sterck, 1997, pp. 38-42).

2013 is uitgeroepen tot het Jaar van het Lezen en het Voorlezen.

1.2 Leren lezen

Leren lezen is een mijlpaal. Tijdens de eerste levensjaren leert een kind spontaan de mondelinge taal, dit is al een eerste stap om later te leren lezen en schrijven. In de laatste kleuterklas worden kinderen hier op een speelse manier op voorbereid. In de eerste klas van de basisschool begint het echte werk: letters en de bijhorende klanken, woorden als opeenvolgingen van letters en klanken. Naast de technische kant van het lezen, is het heel belangrijk dat kinderen begrijpen wat ze lezen. Door op beide aspecten te focussen kan een kind plezier beleven aan lezen. (De Sterck, 1997, pp. 47-51).

De belangrijkste voorwaarde om een geschreven tekst te begrijpen en er plezier aan te beleven, is goed en vlot kunnen lezen. Kinderen die technisch niet goed lezen, lezen traag en hebben het moeilijk om de tekst goed te begrijpen. Daarom lezen deze kinderen niet graag en zullen ze dus ook vaak minder oefenen, waardoor een vicieuze cirkel ontstaat. Om de drempel voor deze kinderen te verlagen zijn er speciale boekenreeksen geschreven die leestechisch eenvoudiger zijn. Ook voorlezen en audio-cd's kunnen voor hen drempelverlagend werken (De Sterck, 1997, pp. 75-84).

1.3 Begrijpend lezen

De receptie-esthetica (Rezeptions-Ästhetik, receptietheorie) focust zich op de actieve rol van de lezer in het bepalen van de betekenis van een literaire tekst. De betekenis zit namelijk niet eenduidig in de tekst vervat, maar hangt af van de interpretatie van de lezer. Lezers van

verschillende leeftijden en uit verschillende generaties kunnen dus een andere betekenis aan eenzelfde tekst geven. De receptietheorie verzet zich tegen het vaak voorkomende idee dat kindlezers de betekenis van een tekst minder goed vatten dan volwassen lezers. Kinderen lezen anders dan volwassenen, maar daarom niet minder goed (Joosen & Vloeberghs, 2012, pp. 25-26).

1.4 Lezen op school

De leerkracht is een van de belangrijkste elementen in het ontwikkelen van een positieve leeshouding, maar als de leerkracht zelf niet graag leest, zal de leesbevordering slechts matig gebeuren (Linders-Nouwens e.a., 1986, p. 79).

Lezen is een van de belangrijkste vaardigheden die je leert op de basisschool. Als je niet kan lezen, kan je immers veel andere zaken ook niet. Om te kunnen beginnen met leren lezen moet er aan enkele leesvoorwaarden voldaan worden die in de kleutertijd worden ontwikkeld (Linders-Nouwens e.a., 1986, p. 81).

Lezen in een school gebeurt best op speciaal daarvoor voorziene ruimtes zoals een leeslokaal of een leeshoek. In zo'n ruimte kunnen de leerlingen gemakkelijker een leeshouding aannemen en zich daardoor beter concentreren op het boek. Kussens, gemakkelijke stoelen en boeken moeten de leeshoek uitnodigend maken. Een leeshoek is iets anders dan een bibliotheek. In een bibliotheek worden boeken bewaard, je mag er heen en weer lopen om boeken te zoeken en je mag praten als je boek leent. In een leeshoek daarentegen mag enkel gelezen worden en mag je de andere lezers op geen enkele manier storen (Chambers, 1995, pp. 37-38).

Voorzieningen die nodig zijn om kinderen te helpen uitgroeien tot echte lezers verzamelt Aidan Chambers, auteur van jeugdboeken en boeken over jeugdliteratuur, in de term 'leesomgeving'. De drie belangrijkste kenmerken om een gezonde leesomgeving op te bouwen zijn volgens hem de tijd krijgen om te lezen, een goed boekenaanbod en voorgelezen worden. Tijd om te lezen is het belangrijkste omdat het de andere leesactiviteiten zinvol maakt. Op school moeten kinderen genoeg tijd krijgen om zelfstandig te lezen. Wanneer de leesmomenten op vaste tijdstippen vallen, zijn de kinderen nog meer gemotiveerd om te lezen. Daarnaast moeten de ouders hun kinderen blijven stimuleren om ook thuis te lezen na de schooluren, in het weekend en tijdens de vakanties (Chambers, 1995, pp. 46, 48 & 51).

2. Leesplezier

2.1 Leesplezier

Leesplezier kan op verschillende manieren worden gedefinieerd. Men kan puur ter ontspanning lezen, zonder enige inspanningen te moeten doen, maar men kan ook plezier vinden in lezen door steeds de grenzen te verleggen. Dit grensverleggend leesplezier kan twee soorten leesdoelen nastreven. Ten eerste het ontsnappen aan de werkelijkheid, of er net vat op krijgen, waardoor de lezer zijn eigen wereld en identiteit creëert. Een tweede leesdoel is het toekennen van betekenis aan taaltekens door een groeiende leesvaardigheid, waardoor de lezer cultureel geletterd wordt (Alderweireldt, 1998, pp. 13-14).

Sommigen verkiezen de termen ‘leesinteresse’ of ‘leesbeleving’ in plaats van ‘leesplezier’. Zij stellen zich immers de vraag of lezen dan ‘plezierig’ moet zijn. Volgens hen wordt de lezer dan niet meer uitgedaagd. Ook in het PISA-onderzoek wordt de term leesplezier niet letterlijk gebruikt (Terryn, 2013). Hier gebruiken we de term wel omdat we ervan overtuigd zijn dat het meer betekent dan enkel oppervlakkig ‘plezier’.

Kritische succesfactoren voor leesplezier vinden we terug in de brochure *Jaar van het lezen 2013*. Daniëlle Daniels gelooft hier sterk in. Zij voorziet ze van een woordje uitleg en voegt er nog twee factoren aan toe (CANON Cultuurcel 2013; Daniels 2013):

1. Gevarieerd en aantrekkelijk boekenaanbod

De eerste factor vormt een valkuil in Vlaanderen omdat het boekenaanbod in de klas enorm afhangt van de leerkracht. Een gevarieerd en aantrekkelijk aanbod wil zeggen dat er recente boeken beschikbaar zijn die zowel jongens als meisjes aanspreken. Naast leesboeken moet er ook plaats zijn voor andere boekvormen zoals strips, tijdschriften en doeboeken. Een belangrijk werkpunt hier is het budget en de frequentie waarmee het boekenaanbod wordt aangepast.

2. Ondersteunende en enthousiasmerende rol van de professional: leerkracht, zorgleerkracht, bibliotheekmedewerker, nascholer, begeleider

Voor leerkrachten is ook hier weer hun mate van interesse voor lezen belangrijk. Hoewel lezen reeds in de genen zit van veel leerkrachten, zijn er nog steeds te veel leerkrachten die zelf niet graag lezen en daardoor ook hun leerlingen niet motiveren om te lezen. Voor openbare bibliotheken geldt hetzelfde. Veel bibliotheken zijn niet eigentijds. Maar

gelukkig zijn er ook gemotiveerde bibmedewerkers die interessante samenwerkingsverbanden met scholen aangaan.

3. Stimulerende rol van ouders en vrienden

De invloed van vriendjes is heel hoog bij kinderen. Kinderen die met elkaar praten over boeken, zetten elkaar aan om te lezen. Daarnaast hebben ouders een grote invloed op de leesactiviteiten van het kind, zelfs nog meer dan de juf of meester. Daarom moeten ouders hun kinderen voorlezen. Daarbij mogen moeilijke woorden zeker niet uit de weg worden gegaan. Net door een verhaal voor te lezen, in plaats van te vertellen, leren kinderen de boekentaal. Het voorlezen van geschreven taal is dus een belangrijk aspect in de leesontwikkeling van het kind. In het kader van de gelijke onderwijskansen moet deze rol door de school worden opgenomen indien die niet kan worden vervuld door de ouders.

Bij AVI-lezen speelt de invloed van vrienden geen rol want dan is het de juf die het boek kiest op het niveau van het kind. Hiermee sluit het onderwijssysteem deze derde succesfactor voor leesplezier uit.

4. Tijd en aandacht voor het lezen: een rustige plek en een rustig moment

De invulling van deze factor kent grote verschillen in het Vlaamse onderwijs. Er zijn klassen waar de boeken achter gesloten deuren staan, terwijl andere klassen dan weer boekenparadijzen zijn.

5. Voorlezen

Het belang van voorlezen werd al meermaals benadrukt en komt ook hier weer als succesfactor voor leesplezier naar voor.

6. Vrij lezen

Het succes van leesplezier en leesvaardigheid schuilt in elke dag minstens een kwartier vrij lezen en dat minstens een jaar lang (Daniels, 2013). Door kinderen vrij te laten lezen in de klas geef je ze de mogelijkheid om een boek te lezen dat ze graag zouden willen lezen. Belangrijk hierbij is dat vrij lezen geen beloning mag zijn voor de leerlingen die het snelste klaar zijn met hun verplicht werk. Vrij lezen is vandaag nog te vaak een beloning voor de beste van de klas, maar alle kinderen hebben het nodig om vrij te kunnen lezen, zowel thuis als op school (Terry, 2013).

7. *Leesverwerking: spreken over het lezen, maar ook uitwisseling over lectuur vanuit niet-talige media: muziek, beeld, dans ...*

Door te communiceren over lezen kunnen kinderen geprikkeld worden om zelf te lezen. Deze methode staat nog in de kinderschoenen.

8. *Differentiatie in de klas: rekening houden met leesmotivatie/interesse en genrevoorkeur/jongens en meisjes/leesvaardigheid*

In Vlaanderen wordt er gedifferentieerd volgens AVI, maar dat is niet de juiste manier om leesplezier te ontwikkelen. Leesplezier ontstaat aan de hand van een bibliotheek die boeken aanbiedt voor jongens en meisjes en hun verschillende interesses.

Aan deze acht succesfactoren van CANON Cultuurcel voegt Daniëlle Daniels er nog twee toe:

9. *Taalmethodes die leesplezier meer stimuleren*

Er moet meer tijd zijn voor vrij lezen in de klas. Bij het creëren van een leescultuur op school moet er tijd gemaakt worden om vrij te kunnen lezen, want nog te vaak gebeurt dit enkel als de leerkracht nog wat tijd over heeft.

10. *Evaluatie*

Volgens Daniels zou de Vlaamse testcultuur moeten worden vervangen door de Finse assessmentcultuur. Beide vormen van evaluatie worden hieronder uitvoeriger behandeld.

We onthouden dat, om kinderen leesplezier bij te brengen, er nood is aan een breed boekenaanbod. Ook de invloed van mensen die kinderen omringen (ouders, vriendjes, opvoeders...) mag niet worden onderschat. Verder is het belangrijk om kinderen van jongs af aan voor te lezen en om hen genoeg tijd te geven om vrij te lezen. Kortom, leesplezier moet zeer centraal staan in de ontwikkeling van een kind.

2.2 Waarom kinderen niet lezen

Er kunnen verschillende oorzaken aan te duiden zijn waarom kinderen niet lezen. Ze kunnen te maken krijgen met technische leesmoelijkheden waardoor ze niet goed kunnen lezen. Hierdoor worden kinderen vaak gedemotiveerd en grijpen ze niet zo snel naar een boek. Kinderen worden gedemotiveerd om te lezen als het te hard wordt opgedrongen. Een andere reden kan zijn dat het kind niet op jonge leeftijd vertrouwd is geraakt met lezen. In zo'n

situatie ziet hij of zij lezen vaak niet als iets wat leuk kan zijn, maar als iets wat je moet doen. Ook wanneer lezen op latere leeftijd (bijna) niet aan bod komt thuis, zullen kinderen minder lezen dan in gezinnen waar wel veel boeken te vinden zijn en waar de ouders het goede voorbeeld geven door zelf graag te lezen (Linders-Nouwens e.a., 1986, p. 49).

Hoewel kinderen soms eerst wel geïnteresseerd zijn in een bepaald boek, kunnen ze het later toch niet-uitgelezen aan de kant leggen. Een reden voor kinderen om een boek niet uit te lezen is onder andere een te moeilijke beeldspraak. Beeldspraak wordt door kinderen soms letterlijk genomen, waardoor ze het verhaal niet meer begrijpen. Ook flashbacks die het verhaal ingewikkeld maken, zijn een oorzaak van stoppen voor het einde. Soms kunnen of willen kinderen zich niet identificeren met de hoofdpersonages of zijn er gewoon te veel personages. Elementen die het lezen moeilijk maken als te moeilijke woorden, een te literaire stijl en wisselend vertellerperspectief kunnen er ook voor zorgen dat kinderen niet meer willen verder lezen (Linders-Nouwens e.a., 1986, p. 69; Vos & Meijer, 1985, p. 123).

2.3 De invloed van ouders op het leesgedrag van kinderen

De thuissituatie van kinderen speelt een belangrijke rol in hoe zij omgaan met lezen. Kinderen die vanaf een jonge leeftijd in contact komen met boeken, vaak voorgelezen worden en anderen in hun omgeving zien lezen, zullen lezen als iets plezierigs en ontspannends ervaren. Daarnaast scoren kinderen beter op leesvaardigheid wanneer hun ouders betrokken zijn bij het onderwijs van het kind. Dit werd aangewezen door het onderzoek van PISA dat resultaten van kinderen verbond met de betrokkenheid van hun ouders. Hier zijn wij vooral geïnteresseerd in de resultaten van het onderzoek met betrekking tot lezen.

Het PISA-onderzoek toont aan dat kinderen beter kunnen lezen wanneer hun ouders zich bezig houden met hun onderwijs en wanneer de ouders waarde hechten aan lezen. In alle landen die deelnamen aan het onderzoek, behalve Litouwen, scoren leerlingen van vijftien jaar beter op lezen wanneer hun ouders hen voorlezen aan het begin van de basisschool (OECD, 2012, pp. 13 & 18).

Kinderen nemen ook het leesplezier van hun ouders over. Kinderen en adolescenten zien hun ouders als rolmodel en imiteren daarom hun attitudes tegenover lezen. Ouders die zelf graag lezen, geven, impliciet, het goede voorbeeld aan hun kinderen. Kinderen lezen liever en beter wanneer hun ouders een positieve houding tonen tegenover boeken, lezen en het bezoeken van boekenwinkels of bibliotheken. De socio-economische achtergrond van het gezin speelt hier geen significante rol in (OECD, 2012, pp. 52-53).

Ouders kunnen dus aanbevolen worden om graag en veel te lezen en dit (impliciet) over te brengen naar hun kinderen. Ook het zich bezighouden met het onderwijs van de kinderen in het algemeen is zeer waardevol. De overheid kan dit aanmoedigen door een beleid te voeren waarin het engagement van ouders als een waardevolle investering wordt beschouwd (OECD, 2012, p. 55).

2.4 Ontwikkeling in het leesgedrag van adolescenten

Hoewel dit onderzoek is gebaseerd op PISA, dat zich focust op de resultaten van vijftienjarigen, richten wij ons vooral op kinderen uit de basisschool. Toch willen we even dieper ingaan op het leesgedrag van adolescenten. Adolescenten, jongeren tussen ongeveer twaalf en achttien jaar oud, gaan minder lezen als gevolg van de verandering van de levensfase. De afname van lezen is geen ontwikkelingsfenomeen (Meeus, 2002, p. 35). Een reden waarom adolescenten minder lezen is het feit dat ze meer verplichtingen krijgen dan vroeger. Zo moet er meer gewerkt worden voor school en besteden ze meer tijd aan hun sociale leven. Door deze vele verplichtingen is er dus minder tijd om te lezen, maar het zorgt er ook voor dat tieners vaak moeilijk hun aandacht bij het boek kunnen houden (Tellegen, 2002, pp. 122-123). Volgens Tellegen kan deze dalende evolutie voorkomen of tenminste afgeremd worden door het onderwijs. Lees- en literatuuronderwijs kan een goede leesaandacht en leesplezier stimuleren. Daarnaast blijft het belangrijk dat kinderen al zeer vroeg in contact komen met boeken en lezen (Tellegen, 2002, p. 132).

3. Leesbevordering

Leesplezier wordt vaak gestimuleerd aan de hand van leesbevordering. Boeken en lezen worden in de kijker gezet. Aanzetten tot lezen is daarbij het doel. Leesbevordering kan vanuit verschillende niveaus vertrekken. Hieronder bekijken we hoe leesbevordering en boekpromotie gebeurt door leesbevorderende organisaties, scholen, bibliotheken en boekenwinkels.

3.1 Leesbevorderende organisaties

Hieronder willen we enkele organisaties bespreken die aan leesbevordering doen. De meest bekende onder hen is misschien wel Stichting Lezen. Aan de hand van leesbevorderende campagnes wil Stichting Lezen bouwen aan een betere leescultuur in Vlaanderen. Met verschillende initiatieven wil Stichting Lezen Vlamingen van alle leeftijden het nut en plezier

van lezen doen inzien. De Voorleesweek is een van de projecten die vooral gericht is op jonge kinderen: een week lang staat voorlezen extra in de kijker. In 2013 is het zelfs elke week voorleesweek, want 2013 is uitgeroepen tot het Jaar van het Voorlezen. Een ander project van Stichting Lezen is Gedichtendag waarbij verschillende activiteiten rond poëzie georganiseerd worden (Stichting Lezen, website).

Ook LOCUS doet aan leesbevordering. LOCUS is het Vlaams steunpunt voor bibliotheken, cultuur- en gemeenschapscentra en het lokaal cultuurbeleid. De werkgroep leesbevordering binnen LOCUS ondersteunt projecten zoals de Jeugdboekenweek, in samenwerking met Stichting Lezen. De denktank leesbevordering is een adviesgroep voor leesbevordering in openbare bibliotheken. Ze richten zich op alle leeftijden, maar vooral op de jeugd (LOCUS, website).

Een andere organisatie die aan leesbevordering doet, is CANON Cultuurcel, de cultuurcel van het Vlaams Ministerie van Onderwijs. Zij reiken jaarlijks de prijs uit voor Beste Boekenjuf- of Meester. Ook de Boekenbende is een initiatief van CANON Cultuurcel, waarmee kinderen op een speelse manier de openbare bibliotheek leren kennen. Een nieuw initiatief zijn de leeskaarten voor het onderwijs die als doel hebben het leesplezier te stimuleren (CANON Cultuurcel, website; CANON Cultuurcel, 2013a).

Boek.be is de vakvereniging van boekenvak in Vlaanderen. Boek.be brengt boeken en lezen onder de aandacht met verschillende acties. De bekendste zijn de boekenbeurs en literaire prijzen als de Gouden Boekenuil en de Boekenleeuw en Boekenpauw (Boek.be, website).

3.2 Boekpromotie op school

De leerkracht is een belangrijke leesbevorderaar die aan de hand van didactische methodes leerlingen aan het lezen kan krijgen en houden, hen meer kan laten lezen en ervoor kan zorgen dat ze zich verdiepen in het lezen. Wanneer de leespromotie van de leerkracht zijn vruchten begint af te werpen, kan de sociale druk van de klasgroep een belangrijk element in leesbevordering worden (Alderweireldt, 1998, p. 70).

Om aan leespromotie te doen moet de leraar eerst de persoonlijkheidskenmerken en de leesvoorkeuren van zijn leerlingen kennen: hoe zit het met hun leesbereidheid, leesfrequentie en leesvoorkeuren (Alderweireldt, 1998, pp. 71-72)? Aan de hand van deze kennis kan een (grensverleggend) leesaanbod voor elke leerling worden opgesteld. Bij het aanbieden van een boekenaanbod moet met enkele elementen rekening worden gehouden. Zo moeten er dikke en dunne, moeilijkere en gemakkelijkere boeken tussenzitten en recente titels worden best

afgewisseld met oudere titels. Daarnaast staat er best slechts één titel van een bepaalde auteur op de boekenlijst en moet er ook plaats zijn voor minder bekende auteurs. Het is ook belangrijk om zowel vertaalde als oorspronkelijk Nederlandstalige boeken aan te bieden (Alderweireldt, 1998, pp. 79-80).

Leerkrachten kunnen boeken en lezen promoten in samenwerking met de openbare bibliotheek. Aan de hand van klassikale bezoeken leren leerlingen de werking van de plaatselijke bibliotheek kennen. Daarnaast moet er ook zeker plaats zijn voor boeken in de klas zelf, dit kan in de vorm van een boekenhoek of klasbibliotheek. Als de leerlingen vrij kunnen kiezen uit dit aanbod en vrij mogen lezen, worden ze gestimuleerd om meer (met plezier) te lezen (Van Coillie, 2007, pp. 380-381).

Sommige scholen hebben een aparte boekenleerkracht die aan leesbevordering doet. Hij of zij stimuleert, leest voor, leert de kinderen omgaan met verschillende soorten boeken en organiseert activiteiten rond boeken en lezen. Een boekenbeurs op school kan zo'n activiteit zijn. Veel van deze activiteiten vinden plaats tijdens de Jeugdboekenweek die elk jaar in het teken van een bepaald thema staat (Van Coillie, 2007, pp. 380 & 387-388).

Ook op een meer speelse manier kan aan boekpromotie worden gedaan. Speelse activiteiten richten zich vooral leesplezier. Voorbeelden zijn een leesmarathon, een boekenzoektocht, een boekenquiz ... (Van Coillie, 2007, pp. 390-392).

3.3 Bibliotheken en boekenwinkels

Openbare bibliotheken hebben een jeugdafdeling waar een grote meerderheid van de kinderen lid van is. Bij kleuters zijn het de ouders die het bibliotheekbezoek stimuleren, bij beginnende lezers en tieners gebeurt dit door de school. Bibliotheken zijn vandaag meer dan enkel plaatsten waar je boeken kan lenen. Er wordt veel georganiseerd voor kinderen: rondleidingen, voorleessessies, auteurslezingen, activiteiten in de jeugdboekenweek... Bibliotheken werken vaak samen met gespecialiseerde kinderboekenwinkels. Ook de grote boekenwinkelketens hebben een afdeling voor kinderen en de jeugd. Ook zij doen aan boeken leespromotie (Van Coillie, 2007, p. 53-55).

Deel 2: PISA 2009 in Finland en Vlaanderen

1. PISA

PISA (Programme for International Student Assessment) is een programma dat wereldwijd onderwijssystemen wil onderzoeken. Dit gebeurt door de kennis en vaardigheden van vijftienjarigen te testen op het gebied van lezen, wiskunde en wetenschap. PISA vraagt meer dan alleen kennis reproduceren. De leerlingen moeten hun kennis ook toepassen op situaties uit het dagelijkse leven.

PISA werd gelanceerd in 1997 door de OESO, Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development). Meer dan zeventig landen hebben reeds deelgenomen aan het PISA-onderzoek, dit wil zeggen dat er ook landen participeren die geen lid zijn van de OESO.

De testen worden om de drie jaar georganiseerd. Bij elke onderzoeksperiode wordt er extra nadruk gelegd op een van de drie onderwerpen (lezen, wiskunde en wetenschap). De eerste testen vonden plaats in 2000 en legden de focus op lezen. Ook in 2009 was lezen het aandachtspunt.

De onderzochte groep vijftienjarigen wordt steeds op een willekeurige manier geselecteerd. Naast de kennistesten vullen de leerlingen ook een vragenlijst in over hun thuissituatie. De scholen krijgen een enquête over hun onderwijsbeleid. In sommige landen moeten daarnaast ook de ouders een vragenlijst invullen. Deze vragenlijst maken PISA uniek omdat ze helpen de resultaten van de kennistesten beter te interpreteren.

De resultaten die uit het PISA-onderzoek voortkomen zijn een waardevol middel voor overheden om hun beleid te voeren (*About PISA*, website OECD).

1.1 PISA en Finland

Van 2000 tot 2009 was Finland de nummer één in de grote categorieën van de PISA-toetsen. Maar Finland heeft niet altijd het beste onderwijssysteem gehad. Vanaf de jaren zeventig van de vorige eeuw zijn de Finnen hun onderwijsmodel beginnen verbeteren waardoor ze nu zo goed als alle andere landen hebben voorbijgestoken en één van de beste ter wereld zijn. Vroeger baseerde Finland zich op de schoolsystemen van andere landen, vooral op dat van buurland Zweden. Maar nu Finland één van de toppersterende landen blijft in de PISA-onderzoeken, is het Finland zelf dat veel internationale aandacht krijgt van landen die het Finse systeem willen overnemen (Väljärvi e.a., 2002, p. 3).

Finse onderzoekers die de Finse PISA-resultaten bestudeerden, zijn van mening dat het succes van Finland te danken is aan de samenhang van verschillende elementen: het comprehensief onderwijs, de persoonlijke interesses en hobby's van de leerlingen, de structuur van het onderwijssysteem, de lerarenopleiding, hoe het er op school aan toe gaat en de Finse cultuur in het algemeen (Väljärvi e.a., 2002, p. 4).

Tabel 1: PISA-resultaten Finland voor leesvaardigheid (De Meyer e.a., 2001; De Meyer e.a., 2004, p. 5; De Meyer, 2007, p. 5; The PISA 2009 profiles by country / economy)

Jaar	Plaats	Gemiddelde score
2000	1	546
2003	1	543
2006	2	547
2009	3	536

1.2 PISA en Vlaanderen

Tabel 2: Vlaamse PISA-resultaten leesvaardigheid (De Meyer e.a., 2001; De Meyer e.a., 2004, p. 5; De Meyer, 2007, p. 5; The PISA 2009 profiles by country / economy)

Jaar	Plaats	Gemiddelde score
2000	3	523
2003	3	530
2006	5	522
2009	11	519

Net zoals Finland heeft Vlaanderen het doorheen de geschiedenis van PISA steeds goed gedaan op vlak van leesvaardigheid, maar zakken we een paar plaatsen vanaf 2006. Toch blijft ook de Vlaamse gemiddelde score overheen de jaren ongeveer gelijk.

1.3 PISA 2009

Het hoofddomein van het PISA-onderzoek in 2009 was leesvaardigheid. Voor de eerste keer werd ook het lezen van digitale teksten onderzocht. De bijkomende domeinen waren wetenschap en wiskunde. Er namen 65 landen deel, waarvan 34 OESO-landen en 31 partnerlanden (Partnerlanden behoren niet tot de OESO.). In totaal werden er 470.000 leerlingen uit deze landen getest, waarvan 4596 Vlaamse leerlingen uit 158 scholen. Dit is een

representatieve steekproef voor het secundair onderwijs (inclusief het buitengewoon secundair onderwijs) (De Meyer & Wanhop, 2010, p. 4).

Hoewel in 2000 de focus ook op leesvaardigheid lag, zijn er toch verschillen aan te duiden tussen de onderzoeken in 2000 en 2009. Dit is te wijten aan de veranderende maatschappij. Zo werd in 2000 enkel onderzocht op welke manier leerlingen informatie lokaliseren, terwijl in 2009 ook gekeken werd naar hoe goed de leerlingen toegang hebben tot informatie. Naast interpreteren werd in 2009 ook onderzocht hoe de leerlingen informatie integreren. Zowel in 2000 als in 2009 werd nagaan hoe de onderzochte vijftienjarigen reflecteren over wat ze gelezen hebben en hoe ze dat evalueren. Verder werden in 2009 de leesvaardigheden meer gedetailleerd bevraagd, zodat de resultaten van laag- en hoogpresteerders beter konden worden beschreven. Uiteraard zijn er ook enkele elementen uit 2000 ongewijzigd gebleven zodat de resultaten voor leesvaardigheid over de tijd kunnen worden gemeten (De Meyer & Wanhop, 2010, pp. 5-6).

1.4 Leesvaardigheid in PISA 2009

Zoals hierboven duidelijk werd, richtte het PISA-onderzoek zich in 2009 op lezen. Wat kunnen vijftienjarige lezers van over de hele wereld? Kunnen ze vinden wat ze nodig hebben in geschreven teksten? Kunnen ze de tekst juist interpreteren en de informatie op een goede manier verwerken? Kunnen ze kritisch reflecteren over teksten op basis van hun eigen ervaringen? Zijn ze in staat om verschillende soorten teksten te lezen, zowel uit eigen interesse als uit praktische noodzaak? Deze vragen probeerde PISA 2009 te beantwoorden (OECD, 2010a, p. 32). In het kort kunnen we stellen dat de leesvaardigheid van vijftienjarigen wordt getest. Leesvaardigheid wordt door PISA 2009 als volgt gedefinieerd: “understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society (OECD, 2010a, p. 37).” Deze definitie van leesvaardigheid is opgebouwd rond drie dimensies. Ten eerste: ‘teksten’: het soort tekst dat de leerlingen lezen. Vervolgens: ‘aspecten’: welke leestaak moeten de leerlingen maken. En tot slot: ‘situaties’: het doel waarvoor de tekst is opgesteld. De tekstformaten op vlak van het kennisdomein zijn: doorlopende, niet-doorlopende teksten, gecombineerde en meervoudige teksten. De soort leestaak of het proces valt onder de vaardigheden. De soorten zijn: toegang en lokaliseren, integreren en interpreteren, reflecteren en evalueren en complexe soorten (De Meyer & Wanhop, 2010, pp. 8 & 11). We gaan hier niet dieper in op de testmethodes omdat deze uitgebreid beschreven terug te vinden zijn in *What Students Know and Can Do* (OECD, 2010a).

1.5 PISA 2009: resultaten

De resultaten van leesvaardigheid voor België, Vlaanderen, Finland en het OESO-gemiddelde zijn de volgende:

Tabel 3: Resultaten leesvaardigheid 2009 (The PISA 2009 profiles by country / economy, website)

	OESO-gemiddelde	België	Vlaanderen	Finland
Lezen: algemeen	493	506	519	536
Lezen: toegang en lokaliseren	495	513	537	532
Lezen: integreren en interpreteren	493	504	515	538
Lezen: reflecteren en evalueren	494	505	517	536
Lezen: doorlopende tekst	494	504	517	535
Lezen: niet-doorlopende tekst	493	511	526	535

Alle resultaten voor Finland en België liggen met een statistische significantie boven het OESO-gemiddelde. Van de hoogste naar laagste score staat Finland op de derde plaats en België op de elfde plaats in een rij van 65 deelnemende landen (OECD, 2010, p. 8).

Naast kennis test PISA ook de achtergrond van de leerlingen en de scholen. In 2009 bracht dit aan het licht dat meisjes uit alle deelnemende landen beter scoren voor lezen dan jongens. Gemiddeld behalen zij 39 PISA-punten meer dan jongens, dit staat gelijk aan een jaar langer naar school gaan (OECD, 2010, p. 7). Daarnaast toont het onderzoek aan dat onderwijssystemen die het beste scoren, educatie van een hoog niveau aanbieden aan alle leerlingen. Alle leerlingen scoren zeer goed, ongeacht hun achtergrond of naar welke school ze gaan. Deze onderwijssystemen hebben een grote groep leerlingen die het hoogste niveau behalen op vlak van lezen en een relatief kleine groep leerlingen die in de lagere niveaus

zitten. Naast onder andere Canada en Japan heeft Finland een van deze beste onderwijssystemen (OECD, 2010, p. 9). Hoewel in Finland achtergrond geen succesfactor is voor succes op school, is dit in andere landen soms wel het geval. Onderwijs versterkt zelfs soms de effecten van de socio-economische achtergrond. Slechte schoolresultaten zijn niet altijd het gevolg van een achtergestelde thuissituatie, maar die thuissituatie beïnvloedt de schoolresultaten wel vaak. Ook de socio-economische situatie van de school is van belang in bepaalde landen. Belgische leerlingen uit een school met een hoge socio-economische achtergrond scoren vijftig PISA-punten beter dan leerlingen uit een school met een lage socio-economische achtergrond, hoewel hun socio-economische thuissituatie dezelfde is. Vijftig PISA-punten meer staat gelijk aan een jaar langer naar school gaan (OECD, 2010, p. 9). Vervolgens wijst het PISA-onderzoek uit dat in bepaalde landen scholen in de stad betere resultaten halen dan scholen op het platteland, maar dat is niet het geval voor onder andere België en Finland (OECD, 2010, p. 10).

In 2009 lag de focus van PISA op lezen. Uit het onderzoek bleek dat de leesvaardigheid van kinderen beter was wanneer hun ouders zich bezighielden met de leesactiviteiten van hun kinderen. Wanneer de ouders aangaven dat ze tijdens het eerste jaar van de basisschool (bijna) elke dag of één of twee keer per week samen met hun kind een boek lezen, dan scoorden deze kinderen hoger in PISA 2009 dan kinderen die (bijna) nooit of één of twee keer per maand een boek lezen met hun ouders (OECD, 2010, p. 10).

Naast leesvaardigheid werd ook onderzoek verricht naar leesplezier. Wat is de link tussen leesplezier en leesvaardigheid? Uit de studie bleek dat leerlingen die graag lezen, beter kunnen lezen dan zij die geen plezier vinden in lezen. Hoewel verwacht werd dat het lezen van fictie het beste is om leesvaardigheid te versterken, bleek uit het onderzoek dat leerlingen die alle soorten boeken lezen het beste scoren op vlak van leesvaardigheid. Maar fictie lezen uit plezier wordt wel geassocieerd met betere resultaten dan helemaal geen plezier hebben in lezen. Het lezen van strips wordt in bepaalde landen dan weer niet gezien als een succesfactor voor leesvaardigheid. Tot slot zijn leerlingen die veel online lezen betere lezers dan zij die weinig online lezen (OECD, 2010, p. 12).

Gemiddeld 37% van de leerlingen uit OESO-landen gaven aan dat ze helemaal niet lezen voor het plezier. Wanneer leerlingen vaak gebruik maken van bepaalde methodes om beter te begrijpen en te onthouden wat ze gelezen hebben (bijvoorbeeld onderlijnen in de tekst), scoren ze veel beter op de PISA-leesvaardigheidstest dan leerlingen die deze methodes weinig of niet gebruiken. In België, Zwitserland en Oostenrijk scoren 25% van de leerlingen

die deze methodes het meeste hanteren 110 PISA-punten meer dan het kwart van de studenten die de methodes het minst gebruiken. Dit staat gelijk aan verschil van drie schooljaren (OECD, 2010, p. 12).

Jongens uit alle deelnemende landen gaven meer dan de meisjes aan dat ze niet lezen voor het plezier. Wanneer jongens wel uit plezier lezen, hebben ze andere gewoontes dan meisjes. De resultaten van jongens voor leesvaardigheid liggen ook lager dan die van de meisjes, hoewel ze toch in dezelfde klas en door dezelfde leraar onderwezen worden als de meisjes. De oorzaak voor deze lagere resultaten is te wijten aan de manier waarop de verschillende geslachten omgaan met studeren en lezen. Wanneer jongens hier even positief zouden tegenover staan als meisjes, zou het verschil in hun resultaten veel kleiner zijn. PISA beveelt de overheden dan ook aan om het leesplezier van jongens thuis en op school te stimuleren, zodat hun resultaat op leesvaardigheid dichterbij dat van de meisjes komt te liggen. Toch doen jongens het op sommige vlakken wel beter dan meisjes. Zo geeft 65% van de jongens aan regelmatig een krant te lezen voor het plezier, terwijl slechts 59% van de meisjes dit ook doet. Ook strips worden meer door jongens (27%) dan door meisjes (18%) gelezen (OECD, 2010, p. 12).

Zoals reeds vermeld zouden jongens hun achterstand op meisjes kunnen inhalen wanneer zij meer gemotiveerd waren om te lezen en meer leermethodes zouden gebruiken. Voor de Finse jongens kan voorspeld worden dat ze 23 PISA-punten hoger zouden scoren wanneer ze bepaalde leer- en leestechieken even vaak gebruiken als de meisjes. Jongens uit andere landen zouden op die manier minstens vijftien punten meer kunnen behalen (OECD, 2010, p. 13).

Wat is de invloed van de school op de kennis en vaardigheden van de leerlingen? De school heeft uiteraard een directe impact op de studieresultaten. De school wordt op haar beurt dan weer beïnvloed door het onderwijsbeleid van de overheid. Een onderwijssysteem is succesvol als het boven het gemiddelde zit. Zo'n systeem geeft aan alle leerlingen dezelfde studiekansen, ongeacht hun socio-economische situatie. Op vlak van lezen scoren scholen hoger wanneer er meer discipline heerst, een betere sfeer is tussen de leerkrachten en de relatie tussen de leerlingen en leerkrachten beter is (OECD, 2010, p. 15-16).

Het gemiddelde aantal leerlingen uit alle OESO-landen die aangaven dagelijks voor het plezier te lezen was in 2000 nog 69%, maar is in 2009 gedaald naar 64%. In negen jaar tijd is het leesplezier dus met 5% gedaald overheen de OESO-landen (OECD, 2010, p. 20).

1.6 PIRLS

Een ander internationaal onderzoek dat te vergelijken is met PISA is PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS gaat uit van het International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) en onderzoekt om de vijf jaar de leesvaardigheid van leerlingen uit het vierde leerjaar van de basisschool van over de hele wereld. Net als bij PISA wordt ook de kennis van wiskunde en wetenschappen getest (Deze test heet TIMSS.) (TIMMS & PIRLS, website). De meest recente resultaten voor Vlaanderen zijn terug te vinden in PIRLS 2006 (In 2011 nam Vlaanderen niet deel aan het onderzoek.)

Op een dertiende plaats van 45 deelnemende landen en regio's scoort Vlaanderen goed voor leesvaardigheid, maar behoort niet tot de toppers. Hier moet worden opgemerkt dat in landen die significant beter scoren dan Vlaanderen, zoals Rusland, de leerlingen in het vierde leerjaar ouder zijn dan de Vlaamse vierde klassers. Een ander resultaat van PIRLS 2006 is dat de Vlaamse leerlingen gemiddeld minder positief staan tegenover lezen dan leerlingen uit de andere deelnemende landen (PIRLS 2006 Vlaanderen, website).

Tot slot stelt het onderzoeksteam van de Faculteit Psychologische en Pedagogische Wetenschappen van de KU Leuven, dat zich bezig houdt met PIRLS, dat de resultaten van PISA en PIRLS verschillen voor Vlaanderen. Een eerste mogelijke oorzaak hiervan is dat beide onderzoeken zich op een andere leeftijdscategorie richten. Ook de verschillende benaderingen zou tot andere resultaten kunnen leiden. De onderzoeken van PISA en PIRLS lijken immers sterk op elkaar, maar toch zijn er een paar verschillen aan te duiden. Zo richt PISA zich op vijftienjarigen, ongeacht in welk studiejaar ze zitten, terwijl PIRLS zich richt op leerlingen uit het vierde leerjaar van de basisschool, ongeacht hun leeftijd. Daarnaast zijn de onderzoeken van PIRLS gericht op wat er in het onderwijs wordt nagestreefd, terwijl de toetsten van PISA los staan van het curriculum van de school (PIRLS 2006 Vlaanderen, website). Omdat we ons hier richten op het PISA-onderzoek gaan we niet verder in op PIRLS 2006, maar we vonden het wel interessant om mee te geven dat er gelijkaardig internationaal onderzoek naar lezen bestaat.

2. PISA 2009: resultaten Finland

In 2009 behaalde Finland het derde beste resultaat voor leesvaardigheid in PISA. Shangai en Korea deden het nog net iets beter dan Finland. Ook voor wiskunde en wetenschap haalt Finland één van de beste scores. Toch blijven de Finnen kritisch: in een publicatie over hun PISA 2009-resultaten maken ze zich zorgen over het feit dat de score voor leesvaardigheid

tussen 2000 en 2009 tien punten is gedaald. Sinds 2000 is het percentage Finse zwakke lezers gestegen van 7% naar 8% en het aandeel toppresterders in lezen is gedaald van 18% naar 15%. Ondanks deze lagere resultaten doen de Finse leerlingen het nog altijd zeer goed want tussen 2000 en 2009 is ook het gemiddelde overheen de OESO-landen gedaald en de Finse resultaten blijven duidelijk hoger dan het OESO-gemiddelde (*Finnish students again among top-performers in the OECD, 2009*).

De kloof tussen de prestaties van jongens en meisjes op gebied van leesvaardigheid is in 2009 het grootst in Finland. Dit betekent dat Finse meisjes een voorsprong hebben op jongens. Die voorsprong staat gelijk aan anderhalf jaar langer naar school gaan. Daarnaast leren we uit de PISA-test dat scholen waar Fins wordt gesproken beter scoren dan Finse scholen waar Zweeds wordt gesproken, maar ook hun resultaten zijn nog altijd zeer goed. Verschillen tussen scholen in het algemeen zijn dan ook klein. In vergelijking met de andere deelnemende landen zijn de prestatieverschillen tussen Finse scholen het kleinst (*Finnish students again among top-performers in the OECD, 2009*).

De houding die leerlingen tegenover lezen hebben en de diversiteit aan leesmateriaal is een significante factor voor de leesprestaties van Finse kinderen. Daarbij zijn deze determinanten in Finland belangrijker dan overheen de OESO-landen. De socio-economische achtergrond van Finse leerlingen houdt dan weer minder verband met hun schoolprestaties dan in andere landen (*Finnish students again among top-performers in the OECD, 2009*).

3. PISA 2009: resultaten Vlaanderen

Aan de hand van het rapport *PISA: Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009* zullen we hier dieper ingaan op de resultaten van de Vlaamse leerlingen.

3.1 Leesvaardigheid

Tabel 4: Percentage leerlingen volgens hun hoogste niveau voor leesvaardigheid (De Meyer & Wanhop, 2010, p. 15)

	OESO-gemiddelde	Vlaanderen
Niveau 6	0.8%	0.7%
Niveau 5	6.8%	11.8%
Niveau 4	20.7%	26.9%
Niveau 3	28.9%	27.2%

Niveau 2	24.0%	20.1%
Niveau 1a	13.1%	10.3%
Niveau 1b	4.6%	2.7%
Onder niveau 1b	1.1%	0.4%

Bovenstaande tabel toont de percentages leerlingen volgens hun verschillende leesvaardigheidsniveaus. Niveau 6 vertegenwoordigt de beste presteerders, de lage presteerders worden ondergebracht in niveau 1.¹ Het aantal leerlingen dat op het hoogste niveau scoort, is ongeveer hetzelfde voor Vlaanderen als voor het gemiddelde van de deelnemende landen. Dit niveau 6 werd toegevoegd in PISA 2009 zodat de toppresterders nog eens konden worden onderverdeeld. In PISA 2000 werden deze toppresterders namelijk allemaal ondergebracht in niveau 5. Het aantal geteste leerlingen dat in Vlaanderen tot niveau 5 behoort is bijna dubbel zo veel als het OESO-gemiddelde (De Meyer & Wanhop, 2010, p. 15).

Vlaamse meisjes presteren significant beter dan de jongens, maar meisjes en jongens zitten wel in hetzelfde vaardigheidsniveau. De meerderheid (27.2%) van de Vlaamse vijftienjarigen zitten in het derde niveau, de tweede grootste groep zit met 26.9% in het vierde niveau. De Meyer en Wanhop maken hier een interessante vergelijking met de Finse jongeren: “Dit is niet het geval in topland Finland, waar het puntenvoordeel voor de meisjes oploopt tot 55 PISA-punten. Hier valt de gemiddelde prestatie van de jongens, net zoals in Vlaanderen, binnen het derde vaardigheidsniveau, maar die van meisjes bevindt zich binnen het vierde niveau. In Finland dragen de prestaties van de meisjes disproportioneel toe aan de hoge gemiddelde score van het land.” (De Meyer & Wanhop, 2010, p. 19). De betere prestaties van de meisjes zijn te wijten aan hun groter engagement tegenover lezen. Ze lezen meer verschillende teksten en bezoeken vaker een bibliotheek dan jongens (De Meyer & Wanhop, 2010, p. 20).

3.2 Subschalen leesvaardigheid

Aan de hand van subschalen gaat PISA dieper in op de kennis en vaardigheden van de leerlingen. De subschalen voor leesvaardigheid zijn de volgende:

¹ Voor een beschrijving van de verschillende niveaus verwijzen we naar De Meyer & Wanhop, 2010, p. 14.

3.2.1 Toegang en lokaliseren

De eerste subschaal onderzoekt vaardigheden zoals selecteren, opzoeken en verzamelen van informatie. Vlaamse jongeren behalen hier zeer goede resultaten: 19.5% zit in de twee hoogste niveaus (niveau 5 en 6). Hiermee behalen ze een tweede plaats, want enkel Shanghai-China doet het beter. Het OESO-gemiddelde percentage van leerlingen die in de twee hoogste niveaus zitten is 9.5%. De Vlaamse resultaten voor de subschaal ‘toegang en lokaliseren’ liggen ook significant hoger dan de resultaten voor algemene leesvaardigheid (De Meyer & Wanhop, 2010, pp. 24-25).

3.2.2 Integreren en interpreteren

Met deze subschaal wordt gemeten hoe goed leerlingen kunnen verwerken wat ze gelezen hebben, om zo betekenis aan een tekst te kunnen geven. De meerderheid van de Vlaamse leerlingen presteert op niveau 3 (25.6%) en niveau 4 (25.2%). Deze scores komen ongeveer overeen met de Vlaamse resultaten voor algemene leesvaardigheid. De Vlaamse leerlingen zitten op gelijke hoogte met het gemiddelde van de OESO-landen dat 28.1% voor niveau 3 en 24.2% voor niveau 4 bedraagt (De Meyer & Wanhop, 2010, p. 31).

3.2.3 Reflecteren en evalueren

Reflecteren houdt in dat de lezer verbanden legt tussen de teksten en zijn eigen kennis en ervaringen. Die kennis en ervaringen moeten ook gebruikt worden om over een tekst te kunnen oordelen, een tekst te kunnen evalueren. Noodzakelijk hiervoor zijn kennis van de wereld en begrip van de gelezen tekst. 12.7% van de Vlaamse leerlingen behalen de twee hoogste niveaus in deze subschaal. Voor de OESO-landen is dit gemiddeld 8.8% van de leerlingen. De meerderheid van de Vlaamse leerlingen zit in niveau 4 (26.7%) en niveau 3 (27.7%). Voor het OESO-gemiddelde is dat niveau 3 (28.2%) en niveau 2 (23%) (De Meyer & Wanhop, 2010, pp. 35 & 37).

3.2.4 Doorlopende tekst

De PISA-testen voor de subschaal ‘doorlopende tekst’ handelen over proza in volledige zinnen en paragrafen, of over proza in een combinatie van doorlopende en niet-doorlopende delen. Vlaanderen scoort hier beter dan het OESO-gemiddelde. 12.6% van de Vlaamse leerlingen zitten in de twee hoogste niveaus en de meeste Vlamingen zitten met 26.3% en

26.5% respectievelijk in niveau 4 en niveau 3. Het OESO-gemiddelde daarentegen telt 8.2% van de leerlingen in de hoogste niveaus en de meerderheid zit in niveau 3 (28.4%) en niveau 2 (23.7%). De prestaties van Vlaanderen op de subschaal 'doorlopende tekst' zijn niet significant verschillend van de prestaties voor algemene leesvaardigheid (De Meyer & Wanhop, 2010, pp. 43 & 47-48).

3.2.5 Niet-doorlopende tekst

Onder niet-doorlopende teksten worden tekstvormen verstaan zoals kaarten, grafieken, tabellen, formulieren, dienstregelingen ... Het percentage leerlingen overheen de OESO-landen dat in deze subschaal tot de toppresteerders (twee hoogste niveaus) behoort is 8%, voor Vlaanderen is dat 15.4%. De meeste leerlingen over OESO zitten op niveau 3 (28.8%), de Vlaamse leerlingen doen het beter met een meerderheid van 27.9% op niveau 4 (De Meyer & Wanhop, 2010, pp. 52 & 56).

3.3 Betrokkenheid

Naast leesvaardigheid onderzocht PISA 2009 ook de attitude die vijftienjarige leerlingen hebben tegenover lezen. Hoe betrokken zijn zij bij hun leesactiviteiten en hoe beïnvloedt dit hun lees- en leerprestaties? De betrokkenheid bij lezen werd nagegaan aan de hand van vijf aspecten: leesplezier, de tijd die leerlingen besteden aan lezen voor hun plezier, de verscheidenheid van het materiaal dat leerlingen lezen voor hun plezier, online lezen en lezen voor school. Hier zijn we vooral geïnteresseerd in de eerste drie aspecten omdat ze betrekking hebben tot leesplezier.

3.3.1 Leesplezier

Het eerste aspect, leesplezier, werd onderzocht aan de hand van een vragenlijst met stellingen als 'Voor mij is lezen tijdverlies' en 'Ik vind het leuk om boeken uit te wisselen met vrienden'. 45% van de leerlingen van alle deelnemende landen geeft aan (helemaal) akkoord te zijn met de stelling alleen te lezen om noodzakelijke informatie te verkrijgen. 41% van de leerlingen leest enkel omdat het moet en 24% stelt dat lezen tijdverlies is. Het aantal leerlingen met negatieve houding tegenover lezen is dus hoog (De Meyer & Wanhop, 2010, p. 107).

In 2000 toonde de PISA-test aan dat de Vlaamse leerlingen weinig betrokken waren bij lezen. De houding tegenover lezen van de Vlaamse vijftienjarigen was negatiever dan het

gemiddelde van de OESO-landen. De helft van de Vlaamse leerlingen zegt enkel te lezen om informatie te verkrijgen en enkel te lezen als het moet. 41% van hen geeft aan dat lezen tijdverlies is. Slechts 18% van de Vlaamse leerlingen gaat akkoord met de stelling dat lezen één van hun favoriete hobby's is. Ook PISA 2009 toont aan dat er weinig leesplezier is onder de Vlaamse jongeren (De Meyer & Wanhop, 2010, pp. 107-108).

Leerlingen met meer leesplezier scoren significant hoger dan leerlingen met minder leesplezier, dit is het geval voor alle deelnemende landen (De Meyer & Wanhop, 2010, p.109). Het omgekeerde is echter niet waar: leerlingen die hoog scoren voor leesvaardigheid, lezen niet per definitie liever. Vlaamse leerlingen lezen niet graag: 49% van de Vlaamse respondenten geeft aan niet te lezen voor het plezier, terwijl dit slechts 37% is overheen de OESO-landen. Maar Vlaamse leerlingen scoren significant hoger op leesvaardigheid dan de gemiddelde leerlingen overheen de OESO-landen. Vlaamse jongeren kunnen dus goed lezen, maar ze doen het niet graag (De Meyer & Wanhop, 2010, p. 111).

3.3.2 Leestijd

Het tweede aspect van betrokkenheid bij leesactiviteiten is de hoeveelheid tijd die leerlingen aan lezen (voor het plezier) besteden. Internationaal zeggen 37% van de vijftienjarigen dat ze niet lezen voor hun plezier, in Vlaanderen is dat 49%. Één op drie leest minder dan een half uur per dag voor het plezier, zowel in Vlaanderen als overheen de OESO-landen. In Vlaanderen geeft 34% aan meer dan één uur per dag voor eigen plezier te lezen, het OESOGemiddelde is 40%. Leerlingen die zeer weinig of nooit lezen, scoren minder op leesvaardigheid (De Meyer & Wanhop, 2010, pp. 111-112).

3.3.3 Leesmateriaal

Het laatste aspect is de verscheidenheid aan leesmateriaal. In volgorde van meer naar minder, lezen Vlaamse leerlingen deze verschillende materialen maandelijks of wekelijks voor hun plezier: tijdschriften (67%), kranten (55%), strips (31%), fictie (19%) en non-fictie (11%). Enkel strips en tijdschriften worden meer gelezen in Vlaanderen dan overheen de OESO-landen. Opmerkelijk laag zijn de cijfers voor fictie en non-fictie in vergelijking met de OESOGemiddelden respectievelijk 31% en 23%. Leerlingen die fictie lezen scoren gemiddeld beter op leesvaardigheid en zij die veel verschillende soorten materialen lezen, lezen en presteren in het algemeen beter dan leerlingen die minder divers materiaal lezen (De Meyer & Wanhop, 2010, p. 114).

3.4 Sociale ongelijkheid

In de vorige PISA-onderzoeken was de kloof tussen de leesvaardigheid van sterke en zwakke leerlingen in Vlaanderen groter dan het OESO-gemiddelde. In PISA 2009 werd deze kloof significant kleiner omdat de zwakste leerlingen beter presteerden. De kloof op gebied van leesvaardigheid is in Vlaanderen ongeveer even groot als de kloof overheen de OESO-landen (PISA Vlaanderen, website). PISA toont aan dat de schoolprestaties van kinderen worden beïnvloed door hun sociaal-economische status (SES). Om de SES-score van een leerling te bepalen wordt rekening gehouden met het beroep van de ouders, het onderwijsniveau van de ouders, de educatieve en culturele middelen waarover de leerling thuis beschikt en het aantal boeken dat de leerling thuis bezit. Vlaanderen kent een grote diversiteit aan socio-economische thuissituaties. Hoewel in Vlaanderen de resultaten van leerlingen verbonden zijn met hun SES, is de samenhang sterker voor kinderen met een lagere SES. Toch halen Vlaamse leerlingen met een lage SES significant hogere resultaten dan soortgelijke leerlingen overheen de OESO-landen. Dit geldt ook voor de kinderen met een hogere sociale status (PISA Vlaanderen, website).

PISA deed ook onderzoek naar de kennis en vaardigheden van leerlingen met een buitenlandse afkomst. Autochtone leerlingen lezen beter dan leerlingen met een andere afkomst. Daarnaast werd ook het effect van de gezinssamenstelling op de resultaten bekeken. In Vlaanderen scoren leerlingen uit eenoudergezinnen significant lager (PISA Vlaanderen, website). De sociale ongelijkheid in Vlaanderen mag dan wel overeenkomen met het OESO-gemiddelde, in vergelijking met andere welvarende OESO-landen hinkt België achterop. Het Belgische gelijke kansenonderwijs is nog niet zo goed ontwikkeld als in andere welvarende landen. Daardoor raken zwakke leerlingen verder achterop. Volgens professor Chris De Neuborg is de demografische samenstelling van België hiervan een oorzaak: “Kinderen met dezelfde sociaal-economische achtergrond zitten ook vaak samen in dezelfde school. Kinderen uit de laagste sociale klassen die naar scholen gaan met gemiddeld veel sociaal-economisch zwakkere kinderen, hebben meer kans om achterop te raken, blijkt uit het rapport.” (België laat zwakke leerlingen te ver achterop raken, 2010).

3.5 Reacties op de Vlaamse resultaten

Na de bekendmaking van de Vlaamse PISA-resultaten volgden gemengde reacties. Het Vlaams Ministerie van Onderwijs kopt in een persbericht: “Vlaanderen scoort opnieuw uitstekend in PISA-onderzoek en blijft vice-kampioen van Europa.” De Vlaamse score wordt uitzonderlijk hoog genoemd en er wordt vermeld dat van de Europese landen enkel Finland

het beter doet. In Vlaanderen heeft de socio-economische achtergrond van de leerlingen een grotere invloed op hun resultaten dan overheen de OESO-landen. De enige oplossing hiervoor volgens het Kabinet is om de leerlingen niet reeds op twaalfjarige leeftijd te laten kiezen tussen ASO, TSO en BSO. In een hervormd secundair onderwijs zou de eerste studiekeuze later moeten komen. Daarnaast maakt men zich ook zorgen over het zeer lage leesplezier van de Vlaamse leerlingen, maar daarvoor wordt in de persmededeling geen oplossing aangereikt (Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 2010).

Naar aanleiding van het PISA-rapport van 2006 dat een grote kloof rapporteert tussen leerlingen met een sterke en een zwakke socio-economische achtergrond, reageren Ruth Stokx (Directeur Vlaams Minderhedencentrum) en Gunter Van Neste (stafmedewerker onderwijs Vlaams Minderhedencentrum) op de gelijke kansen in het Vlaams onderwijs. Zij zijn van mening dat hieruit niet kan geconcludeerd worden dat het decreet gelijke onderwijskansen (GOK²) niet effectief is. De reden daarvoor is dat de vijftienjarige deelnemers aan het PISA-onderzoek slechts sinds het decreet van 2000 konden genieten van het gelijkheidsbeleid. Toch vinden Stokx en Van Neste dat er nog steeds inspanningen voor het gelijke onderwijskansen moeten worden gedaan. Zij bevelen Finland aan als rolmodel. Volgens hen kent Finland verschillende succesfactoren. Ten eerste zitten leerlingen van alle niveaus bij elkaar tot hun zestien jaar. Daardoor krijgen kinderen die trager leren veel extra aandacht. Vervolgens is er in Finland geen grote kloof tussen de school- en thuiscultuur. Een laatste succesfactor is dat men meertaligheid als een meerwaarde ziet in Finland (Stokx & Van Neste).

² Het Steunpunt GOK ondersteunde het onderwijsveld in het vormgeven van gelijke onderwijskansen tot 31 december 2009. Toen werd de financiering stopgezet door de opdrachtgever (Departement Onderwijs).

Deel 3: Onderwijs in Finland en Vlaanderen

1. Het Finse onderwijs en haar succesfactoren

Het Finse onderwijssysteem is één van de beste van de wereld. Veel leerlingen behalen hoge schoolresultaten en een diploma. Vanuit de hele wereld wordt het Finse onderwijsmodel bestudeerd, maar hoe ziet dit model er precies uit? En wat zijn de succesfactoren om consistent hoge scores te blijven halen? Om deze vragen te beantwoorden kijken we eerst naar de Finse cultuur, om daarna dieper in te gaan op het onderwijsmodel.³

1.1 Finse cultuur

Een eerste succesfactor van het Finse onderwijs dat we hier aanhalen is er meteen één dat niet kan worden overgeheveld naar andere landen, namelijk de specifieke Finse cultuur. In Finland is, in tegenstelling tot België en andere landen, sprake van een sterke culturele homogeniteit: er zijn weinig immigranten, iedereen spreekt dezelfde taal en er is een hoge opleidingsgraad. Finland kent slechts een gering aantal immigranten. Daarvan zijn slechts weinigen van niet-westerse afkomst. Daarnaast is er de strenge wet op immigratie: immigranten moeten zich integreren. Immigranten die de Finse nationaliteit willen aannemen, moeten reeds kennis van het Fins (of het Zweeds) hebben. Daardoor spreken alle leerlingen goed Fins en zijn er minder taalproblemen op school dan in Vlaanderen (*Finland zet in op onderwijs*). Door de grote homogeniteit van de kinderen is het mogelijk dat kinderen van verschillende niveaus bij elkaar zitten. Finse kinderen gaan van hun zeven tot zestien jaar naar de basisschool. Daar zitten leerlingen van alle niveaus door elkaar en werkt iedereen volgens zijn eigen tempo. Het is een geïntegreerde school zonder aparte studierichtingen (Berx, 2012).

Een tweede element uit de Finse cultuur dat een succesfactor vormt voor het onderwijs, is de status van de leerkracht. Het beroep van leraar kent in Finland een heel groot aanzien. Op de statusladder staan leraren onder dokters en advocaten. Dit is een van de redenen waarom veel Finnen aan een lerarenopleiding willen beginnen. Daarnaast wordt het als een heel intellectueel aantrekkelijk beroep beschouwd, waarin je je kennis en vaardigheden optimaal kan benutten en waarin je een grote rol speelt in het ontwikkelen van kennis en vaardigheden bij kinderen (Tegenlicht, 2012). Het is dan ook een van de populairste beroepen in Finland: twintig procent van de leerlingen die afstuderen aan de basisschool geeft

³ Aanraders over het Finse onderwijssysteem zijn: Compton, R. A. (Producent). *The Finland Phenomenon* [Video]. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.youtube.com [20/03/2013] en Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: Wat Nederland kan leren van het Finse onderwijs*. Helmond: OMJS.

aan te willen verder studeren voor leerkracht. Er schrijven jaarlijks tien tot twintig keer meer studenten in voor de opleiding, dan dat er opleidingsplaatsen zijn (de Vries, 2013).

Een derde punt is het grote belang dat de Finnen hechten aan sociale zekerheid, gezondheidszorg en het welzijn van kinderen (OECD, 2010b, p. 123). Finland biedt aan iedereen gelijk onderwijskansen: over heel Finland zijn scholen verspreid die allemaal hetzelfde hoge niveau aanbieden. Leerlingen kunnen er gratis les volgen. Finse kinderen gaan naar de dichtstbijzijnde school, want alle scholen zijn van dezelfde kwaliteit. Ook kinderen met een fysieke of mentale beperking gaan naar zo'n 'normale' school. Op die manier vormt de school een spiegel van de maatschappij.

1.2 Fins onderwijsmodel

1.2.1 Schoolloopbaan

Kinderen gaan in Finland van hun zeven tot zestien jaar naar de basisschool. Er zijn geen aparte studierichtingen. Daarna kunnen leerlingen kiezen om te gaan werken of om een algemene vervolgopleiding (3-4 jaar) of een beroepsopleiding (2-5 jaar) te volgen. Twee op drie leerlingen die de basisschool verlaten, kiezen voor een verdere opleiding, waarvan 45% kiest voor een beroepsopleiding. 13% heeft een universitair of equivalent diploma. In Finland wordt niet neergekeken op de beroepsopleiding en leerlingen worden niet gepusht om voor de algemene opleiding te kiezen. In tegenstelling tot België moeten Finse leerlingen hun eerste studiekeuze niet op twaalfjarige leeftijd maken, maar pas op hun zestiende. Scholen zijn in Finland ook meer dan alleen onderwijsverstrekkers, ze bieden onder andere ook warme maaltijden en gezondheidszorg aan. Dit maakt officieel deel uit van het onderwijsprogramma (*Is Nederland klaar voor het Finse onderwijssysteem?*, pp. 5-7; *Finland zet in op onderwijs*; Dewulf & Wagemakers, 2012; OECD, 2010b, p. 122; Ambassade van Finland; *Onderwijs is een zekerheid voor een kleine natie.*).

1.2.2 Speciale aandacht

Een belangrijke succesfactor van het Finse onderwijssysteem is de persoonlijke en individuele aandacht die elke leerling krijgt. Dit is ten eerste mogelijk omdat de scholen en de klassen (gemiddeld twintig leerlingen) redelijk klein zijn. Daarnaast wordt vaak in kleine groepjes gewerkt. Daardoor is er voor ongeveer elk dozijn leerlingen één leerkracht, dit is ondenkbaar in België. Veel leerkrachten tewerk stellen is duur, maar het is minder duur dan wanneer de

kinderen geen extra ondersteuning zouden krijgen en daardoor geen diploma behalen (Dewulf & Wagemakers, 2012).

Heel anders dan in andere landen, waar vaak pas wordt ingegrepen als leerproblemen reeds gegroeid zijn en zeer duidelijk voorkomen, worden moeilijkheden bij leerlingen in Finland zeer vroeg opgespoord. Mogelijke problemen worden vroeg gedetecteerd zodat ze zo snel mogelijk kunnen worden opgelost. Problemen worden vlug opgemerkt door de leerkrachten, maar er is in elke school ook een speciaal team aanwezig dat problemen bij leerlingen signaleert en probeert op te lossen (OECD, 2010b, p. 122).

In het Fins onderwijssysteem is individuele ondersteuning zeer belangrijk. Alle leerlingen krijgen extra hulp wanneer ze niet mee kunnen. Deze extra hulp kan voorkomen in de vorm van aparte lesmomenten in een apart leslokaal, maar soms zijn er assistenten aanwezig in de gewone lessen, die naast de eigenlijke leerkracht de leerlingen die wat meer hulp nodig hebben, helpen (Tegenlicht, 2012).

In het Finse onderwijs wordt sterk ingezet op individuele begeleiding. Extra begeleiding krijg je vaak gewoon in je eigen klas, maar er zijn ook extra lessen na de gewone lessen. Alle leerlingen hebben een individueel studieplan omdat alle kinderen anders zijn en dus leren in verschillende snelheden. Extra begeleiding is heel normaal in Finland, het is onderdeel van het systeem (Dewulf & Wagemakers, 2012). In vergelijking met andere landen krijgen in Finland veel meer leerlingen speciale aandacht. Daarom is deze speciale aandacht net niet meer speciaal. Tussen de 40 en de 45% van de leerlingen die afstuderen aan de basisschool hebben wel één of meerdere keren een vorm van extra onderricht gekregen (Tegenlicht, 2012).

1.2.3 Anderstalige nieuwkomers

In Finland worden alle leerlingen op dezelfde manier behandeld, ongeacht hun niveau of sociale achtergrond (*Finland zet in op onderwijs*). In België daarentegen is de sociale ongelijkheid groot. Een Belgisch kansarm kind heeft meer kans om slechte resultaten te halen op school dan een kansarm kind uit Finland. Luk Dewulf en Inge Wagemakers maakten de documentaire *Exit Concentratie* waarin ze met een Vlaamse blik kijken naar het Fins onderwijs en de migrantenproblematiek.

Finland heeft het minste leerlingen met een migratieachtergrond. Het percentage leerlingen met een buitenlandse herkomst die deelnamen aan PISA 2009 was 1% voor zowel de nieuwkomers van de eerste als de tweede generatie. In België was dat 7% voor de eerste

generatie en 8% voor de tweede generatie. Het aantal nieuwkomers in Vlaanderen is ongeveer gelijk aan het OESO-gemiddelde (5% eerste generatie en 6% tweede generatie) (De Meyer & Wanhop, 2010, p. 98). In Finland komen niet-Europese nieuwkomers vooral uit Somalië, China, Thailand en Irak. In Vlaanderen is dat vooral uit de Maghreb en Turkije (Berx, 2012).

Vandaag is ongeveer 4.3% van de Finse inwoners migrant. De migrantenstroom in Finland is pas laat op gang gekomen in vergelijking met andere landen, maar toch werd er al heel vroeg structureel plaats gegeven aan migranten. Het onderwijsbeleid voor migranten stond al op punt toen de migrantenstroom pas begon. Zo is een discussiepunt in België een evidentie in Finland: in Finland is het vanzelfsprekend om de thuistaal van immigranten te gebruiken op school. Twee uur per week krijgen zij les in hun thuistaal over die taal en hun eigen cultuur, maar ook over hoe sterk hun taal lijkt op het Fins. Aan het onderricht in de thuistaal wordt veel waarde gehecht omdat de moedertaal heel belangrijk is voor de ontwikkeling van een kind. Men is van mening dat je pas Fins kan leren als je je thuistaal goed onder de knie hebt. De thuistaal is immers de basis voor andere kennisverwerking. De Finnen hechten dus heel veel belang aan zowel de thuistaal als het Fins⁴ (Dewulf & Wagemakers, 2012).

Kinderen die immigreren naar Finland krijgen eerst voorbereidingslessen in de Finse taal. In België kan je zo'n klasje pas inrichten als de school zes anderstalige nieuwkomers telt. In Finland daarentegen wordt al een voltijdse leerkracht ingezet vanaf één anderstalige nieuwe leerling. Een ander verschil tussen Finland en België is dat de Finse leerlingen na de voorbereidingsklas naar de klas van hun eigen leeftijdsniveau gaan. In België is dat slechts zelden het geval, waardoor de kinderen hun achterstand op hun leeftijdsgenoten nooit meer kunnen inhalen (Dewulf & Wagemakers, 2012).

1.2.4 Leerlingen beoordelen zichzelf

Finse leerlingen krijgen 750 uur les per jaar, wat minder is dan in andere Westerse landen, maar de uren op school worden wel effectief besteed want de leerlingen krijgen weinig huiswerk. Tijdens het schooljaar worden weinig of geen testen afgenomen, enkel op het einde zijn er examens. Pas in het vijfde jaar worden cijfers toegekend. Dit zorgt ervoor dat veel kinderen school niet als negatief ervaren en kiezen voor een verdere opleiding (*Gratis onderwijs met gelijke kansen voor iedereen*).

⁴ Finland heeft twee officiële talen: Fins en Zweeds. Ongeveer 5% van de leerlingen gaat naar een school waar in het Zweeds wordt onderwezen (*Finnish education in a nutshell*, 2013, p. 8).

In Finland is er sprake van een assessmentcultuur in plaats van een testcultuur. Bij assessment wordt er beoordeeld om te leren, terwijl een test een beoordeling van het leren is. Testen kan gebeuren aan de hand van het maken van toetsen, examens, taken ... De test wordt gezien als een eindresultaat waarmee men kan vaststellen wat geleerd is. Met een test kan het niveau van de leerling worden bepaald en kan hij of zij vergeleken worden met anderen. In de testcultuur is de leerling het object van de beoordeling en is de leraar de beoordelaar. In een assessmentcultuur verloopt het beoordelen op een andere manier. Een assessment meet het tussenresultaat en wil het leren verbeteren. Men wil zich bewust worden van het leren en aanwijzingen geven om beter te kunnen leren. Zowel de leerling als de leraar zijn in dit proces een beoordelaar. Vormen van assessment zijn onder andere feedback, self-assessment en peer-assessment (Castelijns, 2013).

Een van de grootste verschillen is dat andere landen vooral focussen op competenties, standaardisatie, het afleggen van verantwoording, het testen van de prestaties van leerlingen, leraren en scholen en het vergelijken van deze resultaten. In Finland is dit niet het geval: er wordt weinig gebruik gemaakt van gestandaardiseerde toetsen, er wordt minder druk op de kinderen gelegd om te presteren en er wordt aan de leerlingen geleerd dat als je iets wil verwezenlijken, je het voor jezelf moet doen en niet voor iemand anders (*Is Nederland klaar voor het Finse onderwijssysteem?*, p. 5).

Er heerst een informele sfeer op Finse scholen. Iedereen behandelt elkaar met respect, maar op een losse manier. Zo worden de leerkrachten met hun voornaam aangesproken. Een directrice van een basisschool omschrijft het als volgt: "Lesgeven is gebaseerd op ondersteuning, participatie en interactie. De leerlingen werken, maar worden daartoe niet gedwongen door eisen die worden gesteld, of onder intimidatie en druk." Iedereen wordt geaccepteerd zoals hij is en pesten worden niet getolereerd (*Positieve interactie ondersteunt menselijke groei en ontwikkeling*).

1.2.5 Veel vrijheid voor leerkrachten en scholen

De organisatie en verantwoordelijkheid van de meerderheid van het Fins onderwijs wordt gezamenlijk gedragen door de staat en de lokale overheden. Maar de privéscholen verschillen niet zo veel van de publieke scholen (*Finnish education in a nutshell*, 2013, pp. 10-11). Leerkrachten krijgen in Finland zeer veel autonomie. Zij zijn zelf verantwoordelijk voor hoe het er op school aan toegaat. Ze mogen zelf het leerplan invullen en schoolboeken kiezen. Leraars zijn zeer goed opgeleid, waardoor de overheid veel vertrouwen in hen toont door

bijvoorbeeld geen inspecties te voeren. Onderwijsinspecties zoals in Vlaanderen zouden Finse leerkrachten het gevoel geven dat ze niet meer zelfstandig hun beroep kunnen uitoefenen. Het gevoel dat de overheid je niet volledig vertrouwt, zorgt ervoor dat de leerkrachten minder toegewijd zijn (*Prof. Kennedy: Finnen laten zien dat autonomie docent succesfactor is*, 2013). In plaats van door een onderwijsinspectie gebeurt de evaluatie door de leraren, de scholen en de lokale overheden zelf (*Is Nederland klaar voor het Finse onderwijsstelsel?*, p. 6).

1.2.6 Leerkrachten van hoge kwaliteit

Een van de belangrijkste succesfactoren van het Finse onderwijs zijn de leerkrachten. Finse leerlingen behalen goede resultaten op school omdat het onderwijs van de leerkrachten zo goed is. Alle leerkrachten hebben een universitaire opleiding en masterdiploma op zak. Leerkrachten van de eerste tot de zesde klas (in totaal zijn er negen) geven alle vakken. In de laatste klassen van de basisschool en in het hoger secundair onderwijs onderwijzen de leraren de vakken waarin ze een masterdiploma hebben (naast hun studies onderwijskunde). De universiteit kiest enkel de beste kandidaat-studenten eruit om aan de lerarenopleiding te beginnen. De universitaire opleiding is zowel gericht op de theorie als op de praktijk. Belangrijk hierin zijn de ‘teacher training schools’ waarin studenten van de lerarenopleiding de theorie die ze op de universiteit hebben geleerd kunnen omzetten in de praktijk en dit in een echte omgeving. Op die manier ontstaat er een wisselwerking tussen theorie en praktijk. Een belangrijk aspect van het praktijkgedeelte in de lerarenopleiding is de stage. Met behulp van een mentor zet de student de eerste stappen als leerkracht in een echte klas (Tegenlicht, 2012; *Gratis onderwijs met gelijke kansen voor iedereen; Onderwijs is een zekerheid voor een kleine natie.*). Omdat de lesdagen relatief kort zijn, is er tijdens het beroepsleven van leerkrachten meer tijd om samen met collega’s leerproblemen van leerlingen te bespreken en nieuwe plannen te ontwikkelen. Daarnaast is er twee uur per week tijd voor bijscholing en coaching (de Vries, 2013).

1.3 Leesonderwijs

Lezen valt in Finland onder ‘Moedertaal en literatuur’ in het nationaal curriculum voor het basisonderwijs. Het belangrijkste daarin is dat bij de leerlingen de interesse wordt gewekt voor taal, literatuur en interactie. Het einddoel is dat de leerlingen kunnen communiceren en functioneren in de maatschappij. In het taalonderwijs wordt gebruik gemaakt van

verschillende soorten geschreven en gesproken teksten die aansluiten bij het dagelijkse leven van de leerlingen (Finnish National Board of Education, 2004, p. 44).

We bekijken het Finse curriculum voor taal en focussen ons daarbij op leesvaardigheid. In het eerste en tweede jaar van de basisschool leren de kinderen technisch lezen. Ze leren het nut van lezen en leren zichzelf als lezer te observeren. Ze leren boeken te kiezen die gepaard gaan met hun interesses en leesvaardigheid. Daartoe moeten ze dagelijks lezen, leren ze omgaan met boeken en de werking van de bibliotheek. Op het einde van het tweede leerjaar moeten de leerlingen zo vlot kunnen lezen dat ze zonder problemen een boek op maat van hun leeftijd kunnen lezen. Daarnaast moeten ze ook beginnen begrijpen wat ze lezen. Ze moeten in staat zijn om zelf een geschikt boek te vinden, zowel met het oog op het vinden van informatie als van ontspanning. De leerlingen moet ook al enkele kinderboeken van hun niveau hebben gelezen (Finnish National Board of Education, 2004, pp. 45-47).

Tijdens het derde tot en met het vijfde leerjaar van de Finse basisschool leren de leerlingen de fundamentele taalvaardigheden. Ze moeten steeds vlotter kunnen lezen en steeds beter begrijpen wat ze lezen. De leerlingen leren omgaan met verschillende soorten teksten, maar ook met verschillende manieren van lezen. Ze krijgen leesstrategieën aangeleerd om beter te kunnen begrijpend lezen. Ook tijdens deze schooljaren moeten ze blijven kinder- en jeugdboeken lezen (Finnish National Board of Education, 2004, pp. 47-50).

In de laatste jaren van de basisschool, van de zesde tot de negende klas, worden de taalvaardigheden van de leerlingen nog breder zodat ze kunnen omgaan met verschillende soorten teksten uit hun directe omgeving, maar ook met nieuwe soorten van teksten. Leerlingen worden gemotiveerd om te blijven lezen (Finnish National Board of Education, 2004, pp. 51-55).

1.4 Specifieke succesfactoren voor de PISA-resultaten

Hierboven hebben we reeds de factoren besproken die het Finse onderwijs zo succesvol maken. Nu willen we even stil staan bij de specifieke elementen die ervoor zorgen dat de PISA-resultaten in het bijzonder zo hoog zijn. Er wordt vooral gefocust op zaken die belangrijk zijn voor lezen. Omdat Fins onderzoek naar de eigen PISA-resultaten van 2009 nog niet in een andere taal dan het Fins beschikbaar is, maken we gebruik van een verslag over de resultaten van 2000. Dit valt te rechtvaardigen want in 2000 lag de nadruk van PISA net zoals in 2009 op leesvaardigheid en behaalde Finland soortgelijke resultaten als in 2009.

De meest significante factoren die de variatie in leesvaardigheid tussen Finse leerlingen verklaren zijn hun engagement en interesse in lezen. De socio-economische

achtergrond van Finse leerlingen heeft minder invloed op hun prestaties. In het gemiddelde OESO-land heeft de thuissituatie meer invloed dan het engagement en interesse van de kinderen. Finse onderzoekers besluiten hieruit dat het onderwijssysteem in Finland erin is geslaagd om de interesse van leerlingen voor lezen te wekken en de invloed van hun thuissituatie hierop nihil te maken (Väljärvi e.a., 2002, pp. 15-16).

In 2000 telde Finland het hoogste percentage leerlingen met interesse voor lezen en het derde hoogste voor leesengagement. 41% van de Finse leerlingen gaf aan dat lezen een van zijn of haar favoriete hobby's is. Hoewel België in 2009 op vlak van leesplezier op de laatste plaats stond, stonden de Belgen in 2000 nog op de voorlaatste gedeelde plaats met Duitsland. Het grote engagement voor lezen van de Finse leerlingen is onder andere toe te schrijven aan het bibliotheeknetwerk met aparte kinder- en jeugdafdelingen (Väljärvi e.a., 2002, p. 17).

Een andere succesfactor is het grote belang dat Finland hecht aan gelijke onderwijskansen. In 2000 was de variatie voor leesvaardigheid overheen de OESO-landen 36%, terwijl dit in Finland slechts 5% was. De resultaten tonen aan dat een kleine variatie een indicator is voor goede schoolresultaten. Deze goede score voor Finland is te wijten aan de comprehensieve basisschool waar alle kinderen van alle niveaus samen zitten, en dit tot de leeftijd van zestien jaar. In andere landen worden leerlingen vaak al op jongere leeftijd verdeeld (Väljärvi e.a., 2002, p. 26).

1.5 Specifieke succesfactoren voor leesvaardigheid

Volgens een Finse studie zijn de uitmuntende PISA-resultaten voor leesvaardigheid te wijten aan historische, culturele en taalkundige factoren. Reeds in de achttiende eeuw was lezen belangrijk in Finland. Ouders moesten hun kinderen zelf leren lezen, maar besteedden die taak vaak uit aan priesters. Op die manier werd leesvaardigheid goed ontwikkeld, maar de ontwikkeling van schrijfvaardigheid begon men pas te ontwikkelen vanaf de tweede helft van de negentiende eeuw omdat daarvoor de hogere sociale klasse het niet nodig vond dat de lagere klasse kon schrijven. Naast deze historische en culturele factor is er ook nog een taalkundige oorzaak. De Finse taal is relatief makkelijk te leren en te lezen (in vergelijking bijvoorbeeld met het Engels). Fins kan fonetisch gelezen worden, waardoor het gemakkelijker is voor de lezer. Als de lezer iets makkelijker kan lezen, zal hij meer geneigd zijn om te lezen ter ontspanning (Harjunen & Karjalainen, 2008, p. 147).

Daarnaast is de hoge Finse PISA-score voor leesvaardigheid te wijten aan de grote gelijkheid tussen hoe de PISA-test is opgesteld en het Finse curriculum voor lezen. PISA en de Finse comprehensieve school streven dezelfde doelen na. Voor beide is het immers

belangrijk dat de leerlingen volwaardige leden van de maatschappij worden en dat ze hun leesvaardigheid kunnen gebruiken in de dagdagelijkse praktijk (Harjunen & Karjalainen, 2008, p. 153).

2. (Lees)onderwijs in Vlaanderen

2.1 Leerplan lezen Vlaams basisonderwijs

Aan de hand van het meest recente (2000) leerplan lezen van het Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs (VVKBaO) willen we nagaan op welke manier Vlaamse kinderen in het basisonderwijs leren lezen. (We kozen willekeurig voor het leerplan van het vrije onderwijs.) Dit leerplan is goedgekeurd door de Vlaamse minister van Onderwijs. Het leerplan is gebaseerd op drie vragen. Ten eerste: wat gebeurt er bij een kind dat leest? Een lezend kind moet eerst waarnemen, dan decoderen om te kunnen begrijpen en interpreteren en ten slotte verwerken. Deze drie stappen vormen het leesproces. Wat valt er te lezen, is de tweede vraag die wordt gesteld. Hier wordt breder op geantwoord dan in het traditionele leesonderwijs. Kinderen moeten leren omgaan met allerlei vormen van communicatie, niet enkel met de geschreven woordtaal. Tot slot wordt de vraag gesteld hoe leerkrachten leesonderwijs dienen te organiseren. In het basisonderwijs moeten kinderen eerst het technisch en begrijpend lezen onder de knie krijgen voordat ze verder evolueren naar toegepast lezen (VVKBaO, 2000, p. 5).

Leerkrachten moeten meer doen dan enkel de leerlingen technisch leren lezen. Leesvaardigheid valt onder leesonderwijs. Leesplezier wordt ontwikkeld door leesopvoeding. Er moet constant aan leesopvoeding worden gedaan, ook buiten de taal- en leeslessen (VVKBaO, 2000, p. 17). Het streefdoel voor leesopvoeding van de basisschool wordt als volgt geformuleerd: “Een kind beheerst de taal zodanig dat het, op zijn niveau lezend, de visuele boodschap van de andere, als die zijn gedachten en gevoelens uit, kan en wil waarnemen, begrijpen en verwerken (VVKBaO, 2000, p. 25).”

Een kind dat leert lezen moet algemeen leerijs zijn en leesrijs in het bijzonder. Het VVKBaO omschrijft dit als volgt: “Tot de algemene leerijsheid worden doorgaans gerekend de lichamelijke, intellectuele, sociale, emotionele ontwikkeling en de taalvaardigheid. De leesrijsheid heeft te maken met het specifieke taalgebruik van de schooltaal en de leesvaktaal, het symboolbewustzijn, de objectivatie, de auditieve en visuele discriminatie en het taalbeschouwelijk bewustzijn.” (VVKBaO, 2000, p. 20).

Vervolgens moeten de leerlingen over de drie basisvaardigheden van het lezen beschikken. Ten eerste moet het kind een boodschap kunnen waarnemen. De waarneming wordt gevolgd door het decoderen, begrijpen en interpreteren van de boodschap. Tot slot kan de boodschap verwerkt worden door te oordelen en te integreren. Deze drie eigenschappen van het leesproces zijn in de realiteit natuurlijk veel ingewikkelder. Het kind moet namelijk bereid en gemotiveerd zijn om te lezen en er spelen ook elementen als concentratie en geheugen een rol (VVKBaO, 2000, p. 10).

Kinderen leren lezen in de basisschool. Dit gebeurt door het ontwikkelen van drie elementen: de leestechiek, het leesbegrip en het toegepast lezen (VVKBaO, 2000, p. 28). Het ontwikkelen van de leestechiek of technisch lezen heeft te maken met het omzetten van geschreven taal naar gesproken taal. Om dit aan te leren moeten leerkrachten de beginsituatie van de kinderen zo goed mogelijk inschatten. De leesmethode in de lagere school is vandaag meestal een structuurmethode in plaats van een eenzijdige methode. Wat de beste methode is, is afhankelijk van het kind. Bij technisch lezen ligt de focus op het leren decoderen, maar ook het begrijpen van wat je leest, is hier reeds belangrijk. Hoewel kinderen op verschillende snelheden leren lezen, gebeurt het technisch leren lezen meestal klassikaal. De evaluatie verloopt in drie stappen. Eerst worden de ontwikkelingen vastgesteld. De VVKBaO raadt leerkrachten aan om gestandaardiseerde leestoetsen af te nemen, maar vermeldt wel dat cijfergegevens moeten worden aangevuld met andere informatie. Vervolgens kunnen de resultaten van de toets beoordeeld worden: welke vorderingen maakt het kind, wie presteert er beneden het verwachte niveau, welke leesmoelijkheden treden er op? Daarna moet de oorzaak van eventuele problemen worden opgespoord en opgelost. Als de oorzaak bij het kind ligt, moet er een specifiek leerschema voor hem of haar worden opgesteld. Ook de methode of het gebruikte materiaal kan een reden tot slechte resultaten zijn, in dat geval moet de methode worden aangepast. Het probleem kan ook worden veroorzaakt door de leerkracht. De VVKBaO vindt het daarom belangrijk dat leerkrachten onder elkaar ervaringen uitwisselen en elkaars lessen bijwonen (VVKBaO, 2000, pp. 46-50).

Het tweede element is het leesbegrip. De didactiek die leesbegrip ontwikkelt, is begrijpend lezen. Om een tekst te begrijpen moet je weten wat er staat, vervolgens weten wat het betekent en wat er achter de tekst schuil gaat. Leesbegrip wordt niet vanzelf bij kinderen ontwikkeld, de leerkracht moet dit stimuleren. Hoewel de leerkracht essentieel is, kan hij of zij gebruik maken van een gestructureerde methode die het voorstellingsvermogen en de denkvaardigheden van de leerlingen vormt en hen inzicht bijbrengt in de communicatieve

situatie. De evaluatie van de ontwikkeling van leesbegrip bij kinderen gebeurt aan de ene kant permanent. Aan de andere kant worden op bepaalde tijdstippen toetsen afgenomen om na te gaan of de leerlingen de leerdoelen hebben bereikt (VVKBaO, 2000, pp. 52-56).

De derde stap in het leren lezen is het leren toegepast lezen. De leesvaardigheden moeten kinderen in staat stellen om ze praktisch toe te passen. Om dit aan te leren zijn er verschillende mogelijkheden. Zo kunnen kinderen in het kader van leespromotie en leesopvoeding vrij lezen. Hierdoor leren ze op hun eigen niveau het plezier van lezen inzien. Ook kritisch lezen is een vorm van toegepast lezen. De lezer vormt zijn eigen mening over de gelezen tekst. Hiervoor heeft de lezer ervaring en kennis van de wereld rondom zich nodig. Een andere manier van toegepast lezen is studerend lezen waarin de leerlingen leren opzoeken, opzoekend lezen en een studiemethode verwerven (VVKBaO, 2000, pp. 56-63).

2.2 Onderwijsinspectie

De Vlaamse overheid voert onderwijsinspecties uit om na te gaan of scholen hun maatschappelijke opdracht realiseren. De inspectie onderzoekt of de scholen de ontwikkelingsdoelen, leergebiedoverschrijdende en vakoverschrijdende eindtermen nastreven en of ze deze doelen bereiken. Een doorlichting van een school start met een vooronderzoek waarin zoveel mogelijk informatie over die school wordt samengebracht. Nadat de inspecteurs één dag op de school aanwezig waren, wordt een doorlichtingsfocus vastgelegd. Daarin worden aspecten als leergebieden en vakken opgenomen, maar ook het evaluatiebeleid, leerlingenbegeleiding ... In een tweede fase bezoeken de inspecteurs de school gedurende een week. Ze voeren gesprekken met de directie en leerkrachten en doen observaties in klassen. Ook verscheidene documenten worden geanalyseerd: lesmateriaal, schoolagenda's, notities van de leerlingen, verslagen van de klassenraad, toetsen ... Ze onderzoeken of de school zich aan de onderwijsreglementering houdt en hoe er wordt omgegaan met kwaliteit. Daarnaast bekijkt men ook het algemeen beleid van de school. Tot slot rapporteren de inspecteurs hun waarnemingen en adviezen aan de Vlaamse Regering in een doorlichtingsverslag (*Wat is een doorlichting*).

2.3 Lerarenprofiel

De Vlaming heeft een hoge waardering voor leraren en erkent het complexer geworden profiel van het beroep in een steeds complexer wordende samenleving. Sinds begin jaren 1990 stelt de overheid enkel minimumeisen voor degelijk onderwijs. Daarnaast bepaalt de overheid algemene referentiekaders die de kwaliteit van het onderwijs moeten garanderen.

Voorbeelden hiervan zijn de eindtermen en ontwikkelingsdoelen. De vernieuwing van de lerarenopleiding in 2006 bracht een vernieuwing van het lerarenprofiel met zich mee. Beginnende leerkrachten moesten over enkele nieuwe vaardigheden beschikken: het gebruik van het Standaardnederlands, het communiceren met anderstaligen, de kennis van de grootstedelijke context en beter kunnen omgaan met diversiteit. Leerkrachten in het kleuter-, lager- en secundair onderwijs hebben allemaal hetzelfde beroepsprofiel, maar moeten wel over andere basiscompetenties beschikken (Aelterman e.a., 2008, p. 9).

2.4 Evaluatie

Om te controleren of de leerkracht de leerdoelstellingen bereikt, wordt van hem of haar verwacht dat hij of zij verschillende evaluatie-instrumenten gebruikt in overleg met collega's. Daarnaast moet de leerkracht ook concrete en persoonlijke feedback kunnen geven aan de leerlingen en hun ouders. Nieuwe, niet-traditionele, evaluatievormen zijn een gevolg van de trend naar een vernieuwde evaluatiecultuur. In het lager onderwijs zijn eerder de vorderingen van de leerlingen belangrijk, in plaats van de punten die ze behalen. Meer en meer wordt van leerlingen verwacht dat ze kunnen reflecteren over hun leerprocessen en zichzelf kunnen bijsturen. Op die manier ontwikkelen ze verantwoordelijkheid. In de lerarenopleidingen wordt nu aan de studenten geleerd hoe ze deze vaardigheden kunnen evalueren, bijvoorbeeld door observatie en vragenlijsten. Ook de studenten in de lerarenopleiding zelf worden meer en meer door zulke alternatieve methodes begeleid en geëvalueerd. Zo stellen ze bijvoorbeeld een portfolio samen met schooltaken en voorzien deze van commentaar (Aelterman e.a., 2008, p. 23).

2.5 Diversiteit

Leerlingen en leerkrachten in Vlaanderen leren steeds meer omgaan met diversiteit. Dit is belangrijk om te kunnen functioneren in de hedendaagse samenleving, maar ook in het kader van gelijke onderwijskansen. Veel scholen hebben diversiteit al opgenomen in het normale programma, maar vele anderen doen dit nog niet (Aelterman e.a., 2008, pp. 23-24).

2.6 Peilingen

Om na te gaan of de Vlaamse scholen de ontwikkelingsdoelen en eindtermen behalen organiseert het Vlaams Ministerie van Onderwijs peilingsonderzoeken. "Een peiling is een grootschalige afname van wetenschappelijk onderbouwde toetsen bij een representatieve steekproef van scholen en leerlingen." (Van Keer, 2008, p. 6).

2.6.1 Resultaten

We bekijken hier de resultaten van de peiling van 2007 waarbij we ons vooral richten op lezen. 89% van de Vlaamse leerlingen behaalt de eindtermen voor begrijpend lezen. Voor luisteren haalt 87% de eindtermen. Voor lezen hangt 10% van de prestatieverschillen tussen leerlingen samen met de school waar ze naartoe gaan. Eigenschappen van leerkrachten zorgen niet voor prestatieverschillen, maar in klassen waar een computer staat, scoren de leerlingen wel minder op gebied van lezen. Ook diverse kenmerken van leerlingen zorgen voor prestatieverschillen. Zo behalen meisjes gemiddeld betere resultaten voor begrijpend lezen dan jongens. Kinderen uit een gezin met een hogere socio-economische achtergrond scoren beter voor lezen en luisteren. Dit is ook het geval voor kinderen uit een gezin met een grote leescultuur. Vervolgens presteren degenen die graag en veel lezen beter (Entiteit Curriculum, 2008, pp. 11 & 13-14).

2.6.2 Conferentie en aanbevelingen

De resultaten worden voorgelegd aan deskundigen zoals pedagogische begeleidingsdiensten, lerarenopleidingen, academici, leraren ... Deze partners bespreken de resultaten tijdens een conferentie om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken of te verbeteren. In 2007 vond een peiling plaats voor Nederlands lezen en luisteren in de Vlaamse basisschool (Van Keer, 2008, p. 6).

De deelnemers aan de conferentie hadden deze resultaten voor lezen verwacht. De resultaten voor luisteren zijn bijna net zo goed als die voor lezen. (Voor begrijpend lezen haalt 89% van de leerlingen uit het basisonderwijs de eindtermen, voor luisteren is dat 87%.) Dit is verrassend omdat er meer aandacht wordt geschonken aan lezen dan aan luistervaardigheden. Er zijn minder leer- en toetsmiddelen voor luisteren en de eindtermen van lezen en spelling zijn meer doorgedrongen dan die voor luisteren (Van Keer, 2008, p. 10).

In het verslag van de conferentie is te lezen dat veel deelnemers zich zorgen maken over het leesplezier van kinderen. Er wordt geopperd dat het gebrek aan leesplezier te wijten is aan een te sterke focus op technisch lezen. Leerlingen zouden lezen te veel als werken zien, waardoor ze er geen plezier aan beleven (Van Keer, 2008, p. 12).

Het verslag reikt enkele hefboomen aan voor een verbetering van de resultaten. Op didactisch vlak zouden leraren breder moeten durven denken, over de leergebieden heen. Taallessen kunnen in alle vakken worden gegeven. Een deel van de deelnemers vindt dat het bevorderen van leesplezier in de kleuterklas moet verder lopen in het eerste leerjaar en dat

lezen dus leuk moet blijven, een andere groep is het hier niet mee eens. Een andere hefboom voor verbetering zijn de leermiddelen. Het aanbod leermiddelen is goed, maar voor leerkrachten is het niet altijd gemakkelijk om leerdoelen te bepalen. Daarnaast moeten de eindtermen gelijk zijn voor alle leerlingen, maar de didactische methodes kunnen anders zijn voor verschillende leerlingen. Hoewel leerplannen voor aparte vakgebieden het vakoverschrijdend werken niet bevorderen, moet een apart leerplan blijven bestaan volgens de werkgroepen op de conferentie. Er kan wel altijd een link worden gelegd tussen Nederlands en andere vakken. Een andere hefboom is het niveau van de studenten in de lerarenopleiding. In het verslag van de conferentie komt naar voor dat het niveau in de lerarenopleiding nu te laag ligt. De oorzaak hiervan is dat slechts weinig studenten een ASO-opleiding achter de rug hebben. Hogescholen raden studenten uit TSO en BSO de lerarenopleiding immers niet af omdat de school dan minder studenten heeft. De lerarenopleiders richten zich dan op het niveau van de gemiddelde student waardoor sommige beginnende leerkrachten de basisvaardigheden niet onder de knie hebben. Het verhogen van het niveau van studenteninstroom zou kunnen worden aangepakt door de overheid. Vervolgens is begeleiding en nascholing van de leerkrachten belangrijk. Dit kan door overleg met collega's of het bijwonen van elkaars lessen. Ook het ondersteunen van bepaalde doelgroepen vraagt voldoende aandacht. Op vlak van Nederlands zijn het niet enkel de anderstalige nieuwkomers die extra hulp nodig hebben. Er zijn ook (kansarme) leerlingen met Nederlands als moedertaal die moeilijkheden hebben met de taal. Dankzij het gelijke onderwijskansenbeleid kunnen deze leerlingen worden geholpen (Van Keer, 2008, pp. 14, 16, 18-21 & 23).

Naast bevindingen van de deelnemers van de conferentie zijn in het verslag van de conferentie ook aanbevelingen van deskundigen opgenomen. Hun eerste aanbeveling is om het onderwijsbeleid rond lezen te blijven verder te zetten zoals het nu is, omdat er heel hoge resultaten worden gehaald (in vergelijking met andere vakgebieden): 89% van de leerlingen in de basisschool halen de eindtermen voor begrijpend lezen. De deskundigen merken wel op dat de eindtermen slechts minimumvereisten zijn en dat nog steeds 11% van de leerlingen deze eindtermen niet behalen. Extra hulp voor leerlingen met taalmoeilijkheden is dus zeker noodzakelijk. Verder wordt een onderzoek aanbevolen naar de succesfactoren (gehanteerde didactiek en aanwending van de leermiddelen) van de scholen die significant betere resultaten behalen. Een onderzoek naar de verschillen in de prestatieniveaus van de leerlingen die de eindtermen behalen is een vierde aanbeveling. De eindtermen zijn namelijk slechts minimumvereisten. Daarnaast zou ook een streefniveau kunnen worden geformuleerd. Zo zou het doel van de basisschool bijvoorbeeld kunnen zijn dat 25%, van de 89% leerlingen die de

eindtermen behalen, het hoogste niveau moeten bereiken. Een andere aanbeveling is dat reeds in de kleuterklas plaats moet zijn voor leesonderricht. Op die manier komen kinderen uit een thuis met weinig boeken toch in contact met boeken en lezen en kunnen alle kinderen op een gelijk niveau aan de lagere school beginnen. Ook het uitnodigen van de ouders om mee te bouwen aan een leescultuur is een belangrijke stap. Daarnaast blijft ook het technisch lezen belangrijk, want dat is de eerste stap naar begrijpend lezen en leesplezier. Een volgende aanbeveling is om zowel op school als thuis aan leesbevordering te doen. Het opbouwen van een leescultuur in de thuissituatie is belangrijk om kinderen graag te laten lezen. Ook het geven van natuurlijke en betekenisvolle leestaken kan ervoor zorgen dat kinderen positief tegenover lezen komen te staan. Om de taken en onderwijsmethodes aangenaam te maken voor de leerlingen wordt beroep gedaan op de auteurs van taalmethodes (Van Keer, 2008, pp. 25-26, 28-30, 35 & 37).

Het verslag bevat ook specifieke aanbevelingen voor het verhogen van leesplezier bij kinderen. Als eerste is een rijk leesaanbod in de school belangrijk, dat wil zeggen dat er verschillende soorten teksten aanwezig moeten zijn die de leerlingen uitnodigen en stimuleren om erin te lezen. Kinderen kunnen zelfstandig kiezen, maar ze kunnen hier ook bij worden geholpen. Een tweede aanbeveling is om reeds in de kleuterklas aan boekpromotie te doen door onder andere veel voor te lezen. Maar ook wanneer kinderen zelf al (goed) kunnen lezen blijft voorlezen en boekpromotie een belangrijk aspect bij het bevorderen van leesplezier (Van Keer, 2008, pp. 39-40).

2.7 Redenen voor weinig leesplezier in Vlaanderen

Als schuldige voor het gebrek aan leesplezier wordt vaak het onderwijs aangeduid. Maar ook de overheid en haar gesubsidieerde instellingen worden met de vinger gewezen.

2.7.1 Onderwijs

Volgens Gerda Dendooven, jeugdauteur en illustratrice, moet leesbevordering vooral in het onderwijs gebeuren. Het weinige leesplezier dat de Vlaamse leerlingen hebben zou dus aan het onderwijs toe te schrijven zijn. Een oorzaak zijn volgens haar misschien de leerkrachten van vandaag die zelf minder getalenteerd en geïnspireerd zijn dan de leerkrachten van vroeger. Door de democratisering van het onderwijs halen de leerkrachten van vandaag niet meer het niveau van vroeger. Dendooven oppert nog een andere mogelijke oorzaak: de vervrouwelijking van het onderwijs. Vrouwen lezen meer en beter, maar lopen er minder mee

te koop dan mannen. Misschien dat mannelijke leerkrachten een beter rolmodel zouden zijn voor de jongens in de klas die vaak meer gestimuleerd moet worden om te lezen dan meisjes (Leyman & Cottyn).

Pedro de Bruyckere, pedagoog en onderzoeker aan de Arteveldehogeschool verdedigt de lerarenopleiding: “Misschien is het goed om even stil te staan bij andere mogelijke oorzaken? Het takenpakket en de studentenaantallen in de opleidingen zijn enorm toegenomen.” Hij geeft wel toe dat de geslaagden in de lerarenopleiding diverser zijn geworden. Dit komt onder andere door de outputfinanciering, waarbij hoger onderwijs gefinancierd wordt per student dat zijn diploma haalt. Dat maakt het aantrekkelijk om studenten te laten slagen die het niet verdienen. Daarnaast kunnen studenten ook steeds gemakkelijker een tekort aanvechten. De afgestudeerden in de lerarenopleiding zijn daarom niet noodzakelijk allemaal van hetzelfde hoge niveau (Leyman & Cottyn).

Ook Daniëlle Daniels, zelfstandig navormer leesbevordering en leesvaardigheid, haalt het niveau van de Vlaamse leerkrachten aan als oorzaak voor weinig leesplezier. Volgens haar zal er op dat vlak iets moeten gebeuren en staat de lerarenopleiding voor een uitdaging. Ten eerste moet lezen en leesplezier veel meer aan bod komen gedurende de opleiding. Studenten in de lerarenopleiding moeten volgens haar te weinig lezen waardoor ze geen leesattitude verwerven. Een leesattitude en leesplezier kan de leerkracht pas aan de leerlingen doorgeven als hij of zij zelf een gemotiveerde lezer is. Daarnaast wijst Daniels op het belang van het lezen van vakliteratuur om te kunnen bijblijven. Leerkrachten zouden er meer een gewoonte van moeten maken om vakliteratuur ter hand te nemen. Deze attitude komt meer voor bij leerkrachten met een universiteitsdiploma omdat zij in hun opleiding meer gebruik moesten maken van vakliteratuur. Ook in de bacheloropleiding zou meer vakliteratuur aan bod moeten komen zodat alle leerkrachten een goede leesattitude ontwikkelen (Daniels, 2013).

André Mottart, professor didactiek taalonderwijs en communicatievaardigheden haalt het achterhaald leesonderwijs aan als oorzaak voor het weinig leesplezier. Leerkrachten blijven kennisgerichte vragen stellen over de fictieteksten waardoor de leerlingen niet echt kunnen genieten van het lezen. Beter vragen zouden zijn: ‘Dat boek lezen, doet dat iets met jou?’ of ‘Verrijkt lezen je taal?’ (*Leestechniek supertop, leesplezier superflop*, 2011).

Volgens Dirk Terryn, aanspreekpunt voor literatuur binnen CANON Cultuurcel, is het leesonderwijs in Vlaanderen wat ondergesneeuwd. Voor veel leerkrachten behoort lezen niet meer of onvoldoende tot de kerntaken van het onderwijs. Onterecht, binnen de eindtermen is er voldoende aandacht. Maar de achterliggende functionele visie op taalonderricht heeft ook effecten op leesonderwijs. Wie onderwijs herleidt tot het functionele, schuift lezen in de hoek

van de extra's en de vrije tijd. Het leesonderwijs kunnen we niet los van de lerarenopleiding bekijken. Hoeveel lezen komt daar aan bod? En dan niet enkel het hebben over lezen, maar ook het lezen zelf. Terrynt merkt bovendien ook op dat taal- en leesonderwijs nog te veel worden gescheiden. Dit is volgens hem zeer onterecht want goed leesonderwijs is enorm bevorderend voor de taalontwikkeling. Maar veel leerkrachten scheiden beiden nog: naast de taalles zijn er dan momenten waarop gelezen wordt. Een minder wenselijke aanpak, want tijdens leesonderwijs verzorgt de leerkracht eigenlijk ook een rijk aanbod rond taalontwikkeling (Terrynt, 2013).

2.7.2 Niveaulezen

Heel wat mensen noemen het niveaulezen als oorzaak voor het weinig leesplezier. In Vlaanderen wordt het technisch leesniveau van leerlingen aangegeven door AVI (Analyse van Individualiseringsvormen). Aan de hand van een AVI-niveau zou je in theorie het geschikte boek voor een kind moeten vinden. Maar in de praktijk is dat niet altijd het geval. Een lerares zegt hierover het volgende: "Kinderen moeten tegen de klok een tekst lezen om een bepaald AVI-niveau te halen. Maar wat doe je met een kind dat heel graag leest, maar traag is in hardop lezen? Of een kind dat struikelt over zijn woorden, alleen maar omdat het toets is? Het AVI-niveau dat zo'n kind krijgt, kan toch nooit een maatstaf zijn om een passend boek voor dat kind te vinden?" Saskia Timmermans deed onderzoek naar leesonderwijs en weet dat veel leerkrachten het AVI-systeem gebruiken, nochtans weten ze dat lezen op niveau niet resulteert in leesplezier. Daarnaast geeft AVI geen juist beeld van leesvaardigheid, volgens Timmermans, want AVI geeft enkel het niveau voor technisch lezen weer, terwijl de eindtermen voor lezen zowel begrijpend lezen als leesplezier benadrukken. Ook de druk om steeds een hoger niveau te bereiken kan een kind zijn of haar leesplezier afnemen (Avi: domper op het leesplezier?, 2011).

Hoe moet het dan wel? Leerkrachten die het AVI-systeem niet gebruiken, bewaren de boeken in de klasbibliotheek in een willekeurige volgorde, dus niet volgens AVI-niveau. Juf Sofie over haar diverse klasbib: "Ik vraag hun of ze een verhalenboek willen of een weetboek. Dan pols ik of ze het vorige boek graag gelezen hebben en of ze alles begrepen hebben. Samen zoeken we dan een nieuw boek uit dat past bij hun lezersprofiel." Een andere techniek om te testen of een kind een boek aan kan, is de 'vijfvingertest': wanneer een leerling een boek heeft uitgekozen dat hem of haar aanspreekt, moet hij of zij de eerste pagina lezen en op de vingers die woordjes tellen die ze niet begrijpen. Als ze meer dan vijf vingertjes geteld

hebben, is het boek nog te moeilijk en kiezen ze beter iets anders (Avi: domper op het leesplezier?, 2011).

Ook zelfstandig navormer leesbevordering en taalvaardigheid Daniëlle Daniels staat kritisch tegenover het AVI-systeem. Als onderwijzeres en remedial teacher ondervond ze de knelpunten van het klassieke leesonderwijs in Vlaanderen. Dat is volgens Daniels te veel gericht op het aanpakken van problemen, het Vlaamse onderwijs kijkt te veel naar doelen en te weinig naar de effecten van die doelen. Daniels prefeert dan ook de systeem-theoretische aanpak waarin men nagaat wat het effect van een doel is. AVI is volgens haar geschikt als diagnostische toets, maar wordt misbruikt door het onderwijs (en de uitgeverijen die er in winst in zien). Volgens AVI moeten alle leerlingen van een bepaalde leeftijd een bepaald leesniveau behalen, maar dit systeem is geen motivatie voor de zwakke leerlingen. Zwakkere leerlingen worden immers geforceerd om de norm te halen en dat is zeer frustrerend. Daarnaast kan het ervoor zorgen dat sterke leerlingen met een hoog leesniveau niet meer willen lezen omdat ze toch al hun niveau hebben bereikt (Daniels, 2013).

Een ander probleem van niveaulezen is te vinden bij de leesgroepen. In een leesgroep worden kinderen van hetzelfde leesniveau samengebracht. Maar zwakke leerlingen onder elkaar worden zeer zwak en sterke leerlingen bij elkaar worden super sterk. Sterk en zwak zouden in dezelfde leesgroep moeten zitten zodat de sterkere leerlingen een voorbeeld kunnen zijn voor de minder goede lezers. Op deze manier pakt men het ook in Finland aan: sterke en zwakke leerlingen lezen samen zodat de sterke leerling de zwakkere kan helpen en motiveren. Een ander negatief element is dat kinderen ook worden beloond voor snelheid. Leerlingen die sneller lezen zijn sneller klaar met hun verplichte leestaken en mogen dus meer vrij lezen. Vrij lezen is natuurlijk veel plezieranter dan iets verplicht te moeten lezen. De leesgroepen en de focus op snelheid creëren een grote kloof tussen zwakke en sterke leerlingen (Daniels, 2013).

Volgens Daniëlle Daniels mogen leerlingen niet te hard worden geforceerd om op een bepaalde leeftijd een bepaald niveau te halen. Kinderen moeten genoeg tijd krijgen om goed te leren lezen. Daarnaast is het belangrijk dat kinderen een grote vrijheid krijgen om boeken te kiezen. Om een kind aan het lezen te krijgen kan men beter inspelen op de interesses van het kind in plaats van boeken te kiezen op zijn of haar AVI-niveau, maar die totaal niet aansluiten bij de leefwereld van het kind. Het nadeel van AVI is dat niet alle kinderen zich interesseren in de onderwerpen van de AVI-boeken. Bovendien zijn er veel goede kinderboeken zonder AVI-label, waardoor leerlingen deze boeken soms niet mogen lezen omdat de leerkracht of ouder niet weet of het wel op het niveau van het kind is (Daniels, 2013).

Koen David zegt dat men bij Uitgeverij Abimo, waar David directeur is, zo veel mogelijk probeert aan te sluiten bij alle interesses van kinderen. Volgens hem zijn de AVI-boekjes van het Abimo-fonds zeer toegankelijk. Daarnaast heeft David ook een andere kijk op niveaulezen. Het in groep lezen is voor hem namelijk een voordeel. Hij verduidelijkt dat het niet de bedoeling is om druk te leggen op de kinderen: “Als een kind eens een boek wil lezen van een niveau hoger of lager, dan is daar niets mis mee. Wanneer het AVI-systeem of het lezen in groep op die manier benaderd wordt dan is er niets mis mee. Als je AVI gebruikt om iedereen in schuifjes te steken en hen daar in laat zitten tot ze beter lezen, dan komt dat inderdaad bedreigend over. Dat is een mening die bij veel leerkrachten ondertussen al herzien is, maar die toch nog leeft bij een aantal leerkrachten die dringend eens die nieuwe procedure van AVI moeten bekijken. Het is nooit de intentie van AVI geweest om de kinderen in hokjes te stoppen.” (David, 2013).

We spraken ook met Dirk Terryn over AVI. Terryn is verbonden aan CANON Cultuurcel waar hij het aanspreekpunt is voor interculturaliteit, media en literatuur. Hij bevestigt dat de AVI-normering in veel scholen de gangbare praktijk is en dat veel leerkrachten er een te groot accent op leggen zodat het leesplezier helemaal aan de kant wordt geschoven. Soms gaat het zelfs zo ver dat leerlingen perfect een tekst technisch kunnen lezen, maar dat ze totaal niet begrijpen wat ze lezen. Onrustwekkend, volgens Terryn, want op die manier ontnem je een kind het plezier van iets te begrijpen en van toegang tot iets te krijgen. Te veel focussen op AVI creëert ook een druk want ouders gaan de prestaties van hun kinderen vergelijken (Terryn, 2013).

2.7.3 Overheid

In het artikel van Leyman en Cottyn vraagt men zich af of de overheid ook als schuldige kan worden aangewezen. Misschien werken leesbevorderende organisaties als Stichting Lezen, het Vlaams Fonds voor de Letteren en de CANON Cultuurcel effectiever als ze hun krachten bundelen? Projecten van Stichting Lezen zouden nu nog te vrijblijvend zijn. Directeur van Stichting Lezen, Majo de Saedeleer, spreekt dit tegen: “Diverse leesbevorderingsprojecten hebben hun kracht en efficiëntie bewezen. Ze zijn aangepast aan doelgroepen, hun belangstelling en hun vragen. Laten we die nog actiever implementeren in het onderwijs. Wat een plezier zal daarvan afstralen!” (Leyman & Cottyn; de Saedeleer, 2010).

Daniëlle Daniels wijst de overheid een grote rol toe in het bevorderen van leesplezier. Voorbeelden van goede overheidsinitiatieven zijn het tijdschrift rond de Beste boekenjuf- of

meester en de speciaal ontwikkelde leeskaarten. In het tijdschrift *Klasse* komt lezen volgens Daniels dan weer te weinig aan bod. Daarnaast wijst Daniels op het feit dat de overheid zichzelf tegenspreekt. In *Conferentie na de peiling Nederlands lezen en luisteren* (Van Keer, 2008) wordt gemeld dat het AVI-systeem niet werkt: “De AVI-niveaus werken negatief op het leesplezier, alle geledingen zijn het daar over eens. Lezen wordt door leerlingen teveel geassocieerd met werken. Dat houdt een grote uitdaging in voor de leermiddelenmakers!” (Van Keer, 2008, p. 12). En: “Het afnemen van de AVI-toets bij alle leerlingen kost veel onderwijstijd en is niet zinvol. Het werken met de traditionele homogene niveaugroepen op basis van behaalde AVI-niveaus is ons inziens stigmatiserend en demotiverend. Als alternatief kan worden gedacht aan het samenwerkend lezen of tutorlezen in heterogene groepjes” (Van Keer, 2008, p. 30). De overheid is er dus van op de hoogte dat AVI niet werkt, maar staat toch toe dat het onderwijs dit systeem blijft gebruiken. Vervolgens kan ook de onderwijsinspectie met de vinger worden gewezen. Lezen is de basis voor alle andere schoolvakken, maar de inspectie controleert (bijna) nooit het boekenaanbod op school, terwijl dit een belangrijke factor is (Daniels, 2013).

2.8 Comprehensief onderwijs

Naar aanleiding van de PISA 2009-resultaten pleitten minister van Onderwijs Pascal Smet en Martin Valcke, professor onderwijskunde, voor een comprehensieve hervorming van het secundaire onderwijs. Op die manier moet in de eerste graad van het secundair onderwijs nog geen studiekeuze worden gemaakt en leerlingen van alle niveaus mogen nog bij elkaar zitten zoals in de basisschool. Niet iedereen is voorstander. Zo scoren de TSO-leerlingen zeer goed in PISA en zelfs beter dan het OESO-gemiddelde. Hoewel ze goed scoren, krijgen ze toch minder uren Nederlands en wiskunde dan in landen met een comprehensief schoolstelsel (Feys, 2010).

De oriëntatienota *Mensen doen schitteren* beschrijft de grote lijnen van de hervorming voor het secundair onderwijs. De onderwijsvormen ASO, BSO, KSO en TSO zouden verdwijnen, maar de structuur met drie graden zou wel worden behouden. De eerste graad zou comprehensief worden: zoals in de lagere school volgen alle leerlingen dezelfde lessen. In de tweede graad zouden de leerlingen dan een eerste domeinbrede studierichting moeten kiezen. Daarnaast zijn er enkele specialiserende studierichtingen en specialiserende en kwalificerende opleidingen voor leerlingen die een bijzonder talent verder willen ontwikkelen. Pas in de derde graad kiezen alle leerlingen in het hervormd systeem voor een specifieke richting die of op de arbeidsmarkt of op het verder studeren in het hoger onderwijs is gericht. De

belangrijkste studiekeuze zou in Vlaanderen dan net zoals in Finland rond de leeftijd van zestien jaar worden gemaakt (Het secundair onderwijs hervormd, 2010).

Het voorstel voor het hervormde secundair onderwijs kreeg veel reacties. Leerlingen tot hun veertiende samenhouden en ze dan pas laten kiezen voor een algemeen vormende of beroepstechnische opleiding zou volgens sommigen de kwaliteit van het onderwijs doen dalen. Men vreest ook dat algemeen onderwijs tot zestien jaar de ontwikkeling van sterke leerlingen zal vertragen. In Finland wordt zo'n beleid reeds toegepast en hoewel de Vlamingen goed scoren in internationale testen, doen de Finnen het toch systematisch beter. Een medewerkster van een Finse school zegt dat getalenteerde leerlingen niet vertraagd worden, maar extra werk krijgen. Daarnaast ondersteunen de sterke leerlingen ook de zwakkere leerlingen, waardoor ze meer leren. "De beste manier om iets leren is door het te onderwijzen." Finse leerlingen vinden het raar dat in Vlaanderen al op twaalf jaar een studiekeuze moet worden gemaakt omdat je op die leeftijd nog niet echt weet welk beroep je later wil uitoefenen (Het journaal, 27/03/2013).

3. Finland versus Vlaanderen

Finland en Vlaanderen scoren van alle deelnemende Europese regio's het beste op leesvaardigheid. Ook met landen en regio's buiten Europa in beschouwing genomen, behalen ze nog altijd topresultaten. In een lijst van alle deelnemende landen komt Finland op de derde plaats, na Shanghai-China en Korea. België komt op een elfde plaats net na Nederland, maar Vlaanderen doet het beter dan België en is de tweede best presterende Europese regio. Hong-Kong China, Singapore, Canada, Nieuw-Zeeland, Japan en Australië nemen de plaatsen in tussen Finland en Vlaanderen.

Op vlak van leesplezier blijft Finland het goed doen. Terwijl in Vlaanderen het minste leesplezier is terug te vinden in vergelijking met alle deelnemende landen. Vlaanderen behaalt de laagste score voor leesplezier met -0.34 . Voor België is dat -0.20 . Met -0.05 schommelt Finland rond het OESO-gemiddelde van 0.06 . Turkije haalt de hoogste score voor leesplezier met 0.64 (De Meyer & Wanhop, 2010, p. 108-109).

Aan de hand van onderstaande vergelijkende tabel willen we proberen achterhalen wat de verschillen zijn tussen Vlaanderen en Finland die ervoor zorgen dat er in Vlaanderen minder leesplezier is. De verschillen kunnen de leesvaardigheid niet beïnvloeden omdat beide regio's even goed zijn op dit vlak, maar ze kunnen wel een oorzaak zijn voor het verschil in leesplezier.

Tabel 5: Voornaamste verschillen tussen Finland en Vlaanderen

	Finland	Vlaanderen
PISA	Zeer hoge PISA-score voor leesvaardigheid. Staat op de derde plaats in ranking van 65 deelnemende landen.	Hoge PISA-score voor leesvaardigheid. Staat op de elfde plaats in ranking van 65 deelnemende landen.
	Meisjes scoren significant beter op leesvaardigheid dan jongens. De meisjes zitten in een hoger niveau.	Meisjes scoren significant beter op leesvaardigheid dan jongens, maar beide zitten op hetzelfde niveau.
	Gemiddelde PISA-score voor leesplezier situeert zich in de buurt van het OESO-gemiddelde.	Laagste PISA-score voor leesplezier van alle deelnemende landen.
Cultuur	Sterke culturele homogeniteit. Weinig immigranten. 2% van de Finse deelnemers waren van een andere afkomst.	15% van de Vlaamse deelnemers waren van een andere afkomst, dit komt ongeveer overeen met het OESO-gemiddelde.
	Minder sociale ongelijkheid.	Vlaams kind uit een kansarm gezin heeft meer kans op slechte schoolresultaten dan een Fins kind uit een kansarm gezin.
Onderwijs	Leerplicht van 7 tot 16 jaar.	Leerplicht van 6 tot 18 jaar.
	Basisschool van 7 tot 16 jaar, alle niveaus bij elkaar en slechts één studierichting.	Eerste studiekeuze reeds op 12 jaar.
	Speciale aandacht heel normaal: persoonlijke en individuele begeleiding, werken in kleine groepjes, extra hulp.	Speciale aandacht niet als normaal beschouwd.
	Leerproblemen snel opsporen en tegengaan.	Leerproblemen worden vaak pas ontdekt als het probleem al gegroeid is.
	Minder lesuren dan in Vlaanderen.	Meer lesuren dan in Finland.
	Assessmentcultuur: weinig of geen testen.	Testcultuur.
Anderstalige nieuwkomers	Zowel onderwijs in thuistaal en Fins voor anderstalige nieuwkomers.	Weinig plaats voor de thuistaal van anderstalige nieuwkomers.
	Voorbereidende lessen voor anderstalige nieuwkomers vanaf één leerling.	Vanaf zes leerlingen.
	Na voorbereidingslessen mag de leerling naar de klas van eigen leeftijd.	Zelden naar klas van eigen leeftijd na voorbereidingslessen. Dit

		zorgt voor leerachterstand op leeftijdsgenoten.
Leerkrachten	Leerkrachten en scholen krijgen veel autonomie. Geen onderwijsinspectie.	Onderwijsinspectie.
	Leerkrachten wonen elkaars lessen bij.	Elkaars lessen bijwonen is niet vanzelfsprekend.
	Alle leerkrachten hebben universitair masterdiploma.	Leerkrachten hebben een hogeschool- of universiteitsopleiding achter de rug.
	Enkel beste kandidaat-studenten mogen aan lerarenopleiding beginnen.	Geen instroomselectie. Veel studenten met een BSO- en TSO-achtergrond, die niet voorbereid zijn op hogere studies.

Een eerste verschil vinden we op vlak van cultuur. Finland kent een sterke culturele homogeniteit en telt minder immigranten dan Vlaanderen. Daarbij komt dat anderstalige nieuwkomers in Finland ook onderwijs krijgen in hun moedertaal, terwijl dat in Vlaanderen zo goed als niet gebeurt. Daarnaast kan in Finland veel sneller dan in Vlaanderen een voorbereidingsklas voor anderstalige leerlingen worden georganiseerd. Hieruit volgt dat immigranten in Finland veel sneller en beter de Finse taal leren dan dat immigranten in Vlaanderen het Nederlands leren. Kinderen die beter kunnen lezen, zullen ook liever lezen. Het aandeel immigranten in de Finse PISA-test, dat sowieso al kleiner is dan in Vlaanderen, zal dus meer geneigd zijn om aan te geven plezier te vinden in lezen. De immigranten in Vlaanderen zullen minder plezier aan lezen beleven omdat ze minder goed kunnen lezen.

Op vlak van sociale ongelijkheid zien we ongeveer hetzelfde gebeuren. In Vlaanderen hebben kinderen uit een sociaal achtergesteld gezin meer kans om slechter te presteren op school dan kinderen uit een welgesteld gezin. Zoals reeds gezegd: kinderen die niet goed kunnen lezen, lezen vaak niet graag. In Finland is de invloed van socio-economische situatie van een kind op zijn of haar schoolprestaties significant minder groot dan in Vlaanderen. Finse kinderen met de laagste SES (socio-economische status) behalen een hoog niveau van leesvaardigheid, dat is in Vlaanderen niet het geval (PISA Vlaanderen, website). Finse kinderen met een lage SES lezen dus beter en hebben meer kans op leesplezier dan Vlaamse kinderen in dezelfde situatie.

Ook het onderwijssysteem kan leesplezier beïnvloeden. In Finland worden leesmoelijkheden reeds snel opgespoord zodat ze zich niet verder kunnen ontwikkelen, maar zodat ze wel kunnen worden opgelost. Leerlingen die toch nog moeilijkheden vertonen,

krijgen extra begeleiding. Deze extra begeleiding komt zo vaak voor, waardoor het eigenlijk niet meer zo 'extra' is. In Vlaanderen wordt nog al te vaak te lang gewacht om leesproblemen te constateren en aan te pakken. Om deze reden zullen Finse leerlingen beter kunnen lezen en er meer plezier aan beleven. Daarnaast is er in Finland meer sprake van assessment dan van testen zoals in Vlaanderen. In Vlaanderen wordt lezen nog vaak verbonden met klassieke toetsen die leerlingen niet met iets leuks associëren. In Finland staan leerlingen minder onder druk om te lezen, waardoor de kans dat ze het leuk vinden groter is.

Vervolgens zijn er de leerkrachten. Één van de belangrijkste personen die leesplezier kunnen stimuleren. Wie leerkracht wil worden in Finland moet heel enthousiast en gemotiveerd zijn anders wordt hij of zij niet toegelaten in de lerarenopleiding. Leerkrachten worden in Finland zeer erg gewaardeerd en bijna elke leerkracht blijft leerkracht voor het leven. In Vlaanderen zijn er geen toelatingsproeven voor de lerarenopleiding waardoor iedereen leerkracht kan worden. Er is een grote uitval van beginnende leerkrachten en degene die blijven en ervaring hebben, gaan vaak op vervroegd pensioen (Leyman & Cottyn). Vlaamse leerlingen missen dan ook vaak de enthousiaste leerkracht die hen warm maakt om te lezen, terwijl dit in Finland wel meer aanwezig is.

Uit het bovenstaande blijkt dat Finse leerlingen beter zijn in leesvaardigheid dan de Vlaamse leerlingen. Toch moeten we dat nuanceren. Hoewel de Finnen beter scoren op leesvaardigheid in PISA, moeten de Vlamingen zeker niet onderdoen. Finland en Vlaanderen behoren tot de best presterende regio's op gebied van leesvaardigheid. Bovenstaande verschillen tussen Finland en Vlaanderen zorgen dus niet voor een verschillend niveau in leesvaardigheid, maar wel in leesplezier. Op vlak van leesplezier is er immers wel een grote kloof tussen Vlaanderen en Finland.

4. Finse succesfactoren overbrengen naar Vlaanderen?

Nu we de succesfactoren van het Finse onderwijs hebben benoemd, willen we nagaan of we deze kunnen implementeren in Vlaanderen. Zouden deze factoren kunnen bijdragen aan meer leesplezier in Vlaanderen? En zo ja: is Vlaanderen klaar voor een vernieuwd beleid naar Fins model? We stelden deze vragen aan enkele experts op dit gebied. Zij zijn professioneel bezig met lezen, maar telkens vanuit een andere invalshoek. We spraken met Daniëlle Daniels. Als zelfstandig navormer leesbevordering en leesvaardigheid wil zij leerkrachten, ouders, lerarenopleiders, opvoeders ... het belang van lezen doen inzien. Samen met hen werkt zij aan het bevorderen van leesplezier en een positieve leesbeleving bij kinderen. Ook met Koen

David hadden we een gesprek. Als directeur van Uitgeverij Abimo ligt leesplezier bij kinderen hem nauw aan het hart. De uitgeverij is gespecialiseerd in educatieve uitgaven, prentenboeken en jeugdboeken. Tot slot polsten we ook naar de mening van Dirk Terryn over dit onderwerp. Terryn is het aanspreekpunt voor literatuur bij CANON Cultuurcel (Ministerie van Onderwijs).⁵

De eerste Finse succesfactor die ter discussie wordt gesteld is het comprehensief onderwijs. Finse leerlingen zitten samen in de klas tot zestien jaar, ongeacht hun intellectueel niveau. Pas op de leeftijd van zestien jaar maken de Finnen hun eerste studiekeuze. Deze onderwijsvorm kan een bron van inspiratie vormen voor de onderwijshervorming die in Vlaanderen op til is. Er zijn immers plannen om in het Vlaams secundair onderwijs alle leerlingen samen te houden tot veertien jaar, in plaats van twaalf jaar. Op die manier zouden Vlaamse leerlingen pas op hun veertiende moeten kiezen voor ASO, TSO of BSO (indien deze studierichtingen worden behouden). Volgens Daniëlle Daniels is comprehensief onderwijs tot zestien jaar naar het Finse model zeker niet de enige manier om het Vlaamse leesplezier te doen stijgen. Het heeft wel het grote voordeel dat leerlingen van alle niveaus langer samen in de klas zitten. Op die manier kunnen zwakke en sterke leerlingen elkaar aanvullen. Vlaanderen denkt op dit gebied nog te klassiek, maar het is belangrijk dat zwakkere leerlingen worden gemotiveerd door klasgenoten die het beter doen. Daarnaast kunnen de sterkere leerlingen heel wat leren van hun zwakkere klasgenoten; hoewel zij op intellectueel vlak minder goed presteren, hebben zij vaak veel andere talenten. Sterke kinderen die samen zitten in een klas worden alleen maar sterker, maar dit geldt ook voor de zwakkere: zwakke leerlingen onder elkaar worden zwakker. Daarom is Daniels van mening dat beide groepen beter bij elkaar in de klas kunnen blijven zitten om mekaar te versterken.

Koen David houdt er een andere mening op na. Comprehensief onderwijs zou volgens hem geen effect hebben op leesplezier. Uit ervaring weet hij dat er in het zesde leerjaar al een grote kloof is tussen de sterkste en de zwakste leerling. Volgens David is het dan ook de juiste leeftijd om hen op te splitsen.

Comprehensief secundair onderwijs als succesfactor voor leesplezier is volgens Dirk Terryn misschien wat kort door de bocht. Maar misschien kan het wel helpen in combinatie met andere factoren. Het idee voor de hervorming in Vlaanderen kent nogal wat tegenstand, maar uiteindelijk is het wel nodig om een aantal dingen te hertekenen. Terryn merkt ook op

⁵ Hieronder maken we gebruik van gesprekken met Daniëlle Daniels (15/04/2013 & 29/04/2013), Koen David (18/04/2013) en Dirk Terryn (25/04/2013).

dat er voor die groep van twaalf- tot veertienjarigen bijna geen aanbod of leesacties zijn. In de brochure *Jaar van het lezen* zette CANON Cultuurcel daarom de Leesrace extra in de verf. Deze nieuwe actie van Stichting Lezen wil een leesdynamiek stimuleren in de eerste graad van het secundair onderwijs.

Een tweede Finse succesfactor is de speciale aandacht en extra begeleiding die veel kinderen krijgen. De meerderheid van de Finse leerlingen krijgt ooit wel eens een vorm van extra begeleiding.

Volgens Daniels hangt de hoeveelheid extra, individuele leerlingenbegeleiding in Vlaanderen sterk af van de leerkracht. Sommige leerkrachten verzorgen vaak extra begeleiding voor de zwakkere kinderen, andere leerkrachten doen dit dan weer niet. Om de Finse aanpak over te nemen, zou eerst de manier van evalueren in Vlaanderen moeten worden aangepast, zegt Daniels. Dit hangt samen met een ander element uit het Fins onderwijsbeleid: assessment in plaats van testen. Daniels is voorstander van de Finse assessmentcultuur waarin wordt gekeken wat de sterktes en de zwaktes zijn van elke leerling. De evolutie en de groei van een kind staan centraal. Op die manier kan voor ieder kind een persoonlijke aanpak worden ontwikkeld. De Vlaamse testcultuur werkt te demotiverend voor veel kinderen.

Hoewel Daniels eerder voorstander is van extra begeleiding, meent Koen David dat men niet mag overdrijven met individueel onderwijs. Op vlak van het meer specifieke leesonderwijs gelooft hij wel dat je als leerkracht elke leerling individueel kan aansporen. Afhankelijk van de interesses en het leesniveau van het kind kan de leerkracht voor ieder kind andere boeken aanbieden. Dit kan het leesplezier wel bevorderen volgens David. Hij benadrukt dat het zeer belangrijk is dat kinderen boeken krijgen aangeboden die bij hen passen, maar dit gebeurt op dit moment nog te weinig.

Dirk Terryn antwoordt voorzichtig op de vraag rond extra begeleiding: op zich is het een goed idee, maar ook hier weer moet er een combinatie zijn van verschillende factoren. Hij zegt dat er in Vlaanderen al veel inspanningen voor extra begeleiding worden gedaan, maar hij kan de kwaliteit daarvan niet beoordelen. Het lijkt hem een geweldige uitdaging en geeft het voorbeeld van extra begeleiding voor taalinstromers: welke leerkracht doet dat in de lagere school? Is die daarvoor opgeleid? Heeft die genoeg knowhow om dat efficiënt aan te pakken? In dat soort dingen moet Vlaanderen misschien nog wat groeien.

Een laatste belangrijke succesfactor uit Finland is de hoge kwaliteit van de leerkrachten. De Finnen benadrukken dat alle lerarenopleidingen masteropleidingen zijn. Daniëlle Daniels ziet

dat er iets moet gebeuren in de Vlaamse lerarenopleiding. Studenten in de lerarenopleiding moeten echte gemotiveerde lezers zijn met een goede leesattitude en plezier in lezen. Enkel op die manier kan een leerkracht de leerlingen motiveren om meer en graag te lezen. Het voordeel van leerkrachten met een masteropleiding is dat ze meer vertrouwd zijn met het lezen van vakliteratuur. Dit zou meer aan bod moeten komen in de bacheloropleiding want vakliteratuur is noodzakelijk om op de hoogte te blijven van wat er speelt in het veld. Daarom moet de Vlaamse lerarenopleiding niet noodzakelijk hervormd worden tot een masteropleiding. De opleiding zelf staat voor een uitdaging.

Koen David ziet de voordelen van een masteropleiding voor leerkrachten in. Leerkrachten met een masterdiploma hebben een vijfjarige opleiding achter de rug en werden zo mensen met een visie. David is ervan overtuigd dat Vlaanderen op alle vakken betere resultaten zou behalen wanneer de lerarenopleiding een masteropleiding zou zijn. De opleiding voor leerkrachten lager onderwijs noemt hij een serieuze opleiding, maar pas afgestudeerde studenten van 21 jaar hebben nog te weinig maturiteit om het onderste uit de kan te halen in het onderwijs, zegt David. Hij vervolgt: “Iemand die gewoon twee jaar ouder is, die zal al meer maturiteit hebben en als die dan ook nog eens twee jaar meer opgeleid is dan zal die over bepaalde dingen visies ontwikkelen. Ik vind dat je als leerkracht een visie moet ontwikkelen rond leesonderwijs. Hoe pak ik dat aan? Hoe kijk ik daar tegen aan?” David merkt hierbij wel op dat deze masters niet enkel theoretisch goed geschoold moeten zijn, maar dat ze ook praktisch moeten kunnen onderwijzen. De didactische aanpak van een klas door een masterstudent is vaak minder goed, dus wanneer de lerarenopleiding een masteropleiding wordt, zal deze opleiding wel nog moeten worden aangepast.

Hoewel de lerarenopleiding sowieso zal worden hertekend en er in Vlaanderen stemmen opgaan voor een masteropleiding, is het op dit moment nog niet duidelijk hoe die vernieuwde lerarenopleiding eruit zal zien. Terryn vindt het een interessant idee, maar stelt de vraag wat er dan zal gebeuren met masterstudenten die in hun opleiding zeer weinig lezen? Vanuit zijn ervaring weet hij dat leerkrachten met een masterdiploma niet noodzakelijk beter leesonderwijs geven dan leerkrachten met een bachelordiploma. Volgens hem gaat het dan ook niet over het diploma, maar over de kwaliteit van de opleiding.

Uit de gesprekken met de drie experts wordt duidelijk dat er niet direct een overeenstemming zal kunnen bereikt worden om de Finse succesfactoren in Vlaanderen over te nemen. Daarnaast vormen de drie belangrijke elementen (comprehensief onderwijs tot zestien jaar, extra leerlingenbegeleiding en universitaire lerarenopleiding) geen garantie op meer leesplezier. Comprehensief onderwijs kan op verschillende meningen rekenen. Volgens

Koen David zal dit niet kunnen bijdragen tot meer leesplezier. Daniels en Terryen geloven wel in comprehensief onderwijs, indien dit met andere elementen zou worden gecombineerd. Extra begeleiding kan op meer steun rekenen. Toch wordt opgemerkt dat dit niet de enige oplossing voor meer leesplezier kan zijn. Ook hier is een combinatie van verschillende factoren nodig. Voor Daniels is er nood aan een andere manier van evalueren. David merkt op dat men niet mag overdrijven in individueel onderwijs, maar dat het wel mogelijk is in het leesonderwijs. Voor het bevorderen van leesplezier is dat zelfs nodig, want elk kind heeft een op maat gemaakt boekenaanbod nodig. Het algemene besluit over de optie om van alle Vlaamse leerkrachten masters te maken, is dat dit niet echt noodzakelijk is. Eerder moet de lerarenopleiding zelf hervormd worden, niet de graad van de opleiding. In een hervormde lerarenopleiding zou meer aandacht voor lezen moeten komen zodat de toekomstige leerkrachten meer lezen en een betere leesattitude ontwikkelen. Vlaanderen zou net als Finland meer kunnen investeren in leerkrachten, zodat er enkel sterke en gemotiveerde leerkrachten voor de klas staan (Daniels, 2013a). We willen hier nog opmerken dat, hoewel Vlaamse leerkrachten minder academisch geschoold zijn dan hun Finse collega's, de Vlaamse leerlingen toch zeer goed presteren voor de PISA-test voor leesvaardigheid. Het niveau van de Vlaamse leraren heeft dus geen impact op de vaardigheden in technisch lezen van de Vlaamse leerlingen.

Een belangrijke reden waarom het Fins onderwijsmodel niet door Vlaanderen kan worden overgenomen, is het Schoolpact uit 1958. Het Schoolpact maakte een einde aan de Schoolstrijd. Politiek-ideologische tegenstellingen tussen de vrijzinnige en katholieke meerderheid zetten het rijksonderwijs (nu het gemeenschapsonderwijs) en het vrije/katholieke onderwijsnet tegen elkaar op. Met het Schoolpact kwam er niet alleen een vrijheid van schoolkeuze en een kosteloos onderwijs. De drie onderwijsnetten (officieel gesubsidieerd onderwijs, gemeenschapsonderwijs en vrij gesubsidieerd onderwijs) krijgen sindsdien ook evenveel overheidsmiddelen. Uit het Schoolpact volgt dat de overheid zo goed als geen greep heeft op de inhoud van het onderwijs. In Vlaanderen kan de overheid enkel de eindtermen van het onderwijs bepalen. De inhoud en werking (leerplannen) ligt in de handen van de onderwijsnetten.

We kunnen besluiten dat Vlaanderen niet zo maar het Finse onderwijsmodel kan overnemen, maar dat we wel veel van de Finnen kunnen leren. Daarnaast kan één enkel element uit het Fins onderwijssysteem nooit het leesplezier bevorderen. Er zal steeds een combinatie van verschillende factoren nodig zijn.

Deel 4: Aanbevelingen en besluit

1. Aanbevelingen

Om het leesplezier te bevorderen in het Vlaams onderwijs, willen we hier enkele aanbevelingen opstellen. Deze aanbevelingen zijn gebaseerd op bovenstaand onderzoek waarin we het Fins en het Vlaams onderwijssysteem met elkaar vergeleken. We zochten naar de succesfactoren die ervoor zorgen dat Finland zulke hoge resultaten haalt voor leesvaardigheid en leesplezier in de internationale PISA-test. Vlaanderen daarentegen presteert ook zeer goed op leesvaardigheid, maar scoort het laagst voor leesplezier. Hoe kan met het leesplezier in Vlaanderen bevorderen? Uit gesprekken met experts rond lezen is naar voor gekomen dat het Fins onderwijssysteem niet zo maar in Vlaanderen kan worden geïmplementeerd. Maar Vlaanderen kan wel veel leren van het Finse model. Een beleid naar meer leesplezier zal moeten bestaan uit een combinatie van verschillende factoren.

1.1 Leesonderwijs

In de discussie over de hervorming van het onderwijs die nu bezig is, ter voorbereiding van de volgende legislatuur van de Vlaamse regering, stellen we voor om het verhogen van het leesplezier centraal te stellen in deze hervorming. Het leesonderwijs moet meer centraal komen te staan in het algemeen onderwijs. Lezen is immers de basis om andere kennis te kunnen vergaren. Lezen stimuleert de creativiteit van jongeren. Daarnaast is lezen cruciaal in de vorming en opleiding van jongeren die leven in een maatschappij waarin de creatieve industrie steeds meer aan belang wint. In leesonderwijs moet dan ook aandacht zijn voor meer dan alleen technisch lezen. Begrijpend lezen en leesplezier moeten evenzeer aan bod komen. Daarvoor moeten taalmethodes worden ontwikkeld die het leesplezier meer stimuleren. Vervolgens stellen we voor om het AVI-systeem af te schaffen. Nog te vaak wordt het systeem immers op een verkeerde manier aangewend. Een focus op leesplezier en begrijpend lezen zijn productiever dan niveaulezen. Daarnaast zijn er nog andere aanbevelingen om het leesplezier te bevorderen. In een hervormd leesonderwijs moet meer aandacht zijn voor vrij lezen. Op school moeten momenten vrij worden gemaakt waarop de leerlingen regelmatig vrij kunnen lezen. Alle kinderen hebben nood aan vrij een boek naar eigen interesse lezen. Op die manier kan men het technisch lezen onderhouden en het leesplezier bevorderen. Daarbij komt dat er een breed boekenaanbod aanwezig moet zijn zodat de kinderen meer kunnen worden gemotiveerd. Tot slot bevelen we meer acties ter leesbevordering op school en thuis aan. Dit

is onder andere de taak van organisaties zoals Stichting Lezen. Zij moeten zich minder richten op de elite, die toch al leest, maar wel op diegenen die nog niet overtuigd zijn om te lezen.

1.2 Onderwijshervorming

Een tweede aanbeveling handelt over het onderwijs in het algemeen. Er moet worden onderzocht op welke manier een onderwijshervorming kan worden doorgevoerd. Is het nuttig om het comprehensief onderwijs van de lagere school te verlengen? Zou dit tot betere resultaten leiden? En tot meer leesplezier? Ook de evaluatiemethodes zouden kunnen worden herdacht. In plaats van de klassieke testen in Vlaanderen zou kunnen worden overgeschakeld naar assessments. In een assessmentcultuur ervaren de leerlingen minder druk, waardoor ze vaak beter presteren.

1.3 Ouders

Het belang van de ouders bij de bevordering van leesplezier mag niet worden onderschat. Ouders moeten het goede voorbeeld geven aan hun kinderen. Wanneer ouders graag lezen en een goede leesattitude hebben, zullen de kinderen dit van hen overnemen. Daarnaast is het van belang dat ouders zich interesseren in en zich bezig houden met het leesonderwijs van hun kinderen. Daardoor zullen kinderen beter presteren en liever lezen. Tot slot kunnen we ouders niet genoeg aanraden om voor te lezen. Beginnen voorlezen kan al bij baby's. Maar ook wanneer kinderen zelf al goed kunnen lezen blijft voorlezen aanbevolen. Kinderen die worden voorgelezen zijn immers vaak betere lezers en hebben meer plezier in lezen. Om ouders hiervan bewust te maken zijn (overheids)campagnes nodig. Organisaties als Stichting Lezen moeten ouders hier meer over informeren en aanmoedigen.

1.4 SES

Ten vierde bevelen we een onderzoek en ontwikkeling van een beleid aan, waardoor de SES (socio-economische status) van een kind geen invloed meer kan hebben op zijn of haar schoolprestaties. In Finland beïnvloedt de sociale achtergrond van de leerlingen hun resultaten in de klas niet. Om dit na te streven in Vlaanderen zou het gelijke onderwijskansenbeleid beter moeten worden ontwikkeld. In dat kader is het belangrijk om beter te leren omgaan met diversiteit. Ook de opvang van anderstalige nieuwkomers staat voor een uitdaging. Idealiter zouden alle scholen dezelfde kwaliteit moeten aanbieden, zoals in Finland. Scholen moet een verzameling zijn van kinderen met een verschillende SES. Scholen met voornamelijk leerlingen met een lage SES, presteren namelijk minder goed.

1.5 Leerkrachten

Een vijfde aanbeveling houdt verband met de leerkrachten. Indien Vlaanderen meer zou investeren in de leerkrachten zouden zij gemotiveerder voor de klas staan. Dit is in het voordeel van de leerlingen. De hertekening van de lerarenopleiding in Vlaanderen is noodzakelijk om leerkrachten van een hogere kwaliteit voor de klas te krijgen. De lerarenopleiding hervormen tot een masteropleiding lijkt ons niet de ultieme oplossing. Het is de inhoud van de opleiding zelf die voor een uitdaging staat. Zelfs indien alle toekomstige leerkrachten een masteropleiding zouden moeten volgen, zal de huidige masteropleiding moeten worden aangepast. In een vernieuwde lerarenopleiding moet evenveel aandacht zijn voor de theorie als voor de praktijk. Studenten moeten genoeg voor de klas staan, maar hun stage moet ook voldoende wetenschappelijk onderbouwd zijn met theoretische kennis. Daarnaast moet er in de opleiding ook meer aandacht gaan naar lezen en leesplezier. Studenten in de lerarenopleiding moeten een goede leesattitude ontwikkelen, of verder uitbreiden, zodat die kan worden overgedragen naar de leerlingen.

2. Besluit

In dit onderzoek zijn we nagegaan wat de kritische succesfactoren voor leesplezier in het algemeen zijn. Daarnaast onderzochten we ook waarom de Finse jeugd zo veel leesplezier heeft en de Vlaamse jeugd niet.

In het theoretisch deel over leesvaardigheid, leesplezier en leesbevordering somden we de succesfactoren voor leesplezier op. Het belangrijkste dat daaruit is voortgekomen, is dat er een gevarieerd boekenaanbod moet zijn, kinderen moeten worden gemotiveerd en omringd door enthousiaste lezers en er moet tijd worden vrij gemaakt om (voor) te lezen.

Vervolgens bekeken we PISA en de Finse en Vlaamse resultaten voor lezen. Naast het cijfermateriaal was er plaats voor de link met de thuissituatie van de ondervraagde kinderen. We gingen ook dieper in op het PISA-onderzoek rond leesbeleving (leesplezier). Voor Vlaanderen maakten we een grondigere analyse van de resultaten voor leesvaardigheid en leesbetrokkenheid, telkens met de bijhorende subschalen. Ook de sociale ongelijkheid kwam aan bod: de socio-economische achtergrond beïnvloedt de schoolresultaten van Vlaamse leerlingen.

In het derde deel kwamen we tot de kernvraag van dit onderzoek: wat zijn de succesfactoren voor de goede PISA-resultaten van Finland en kunnen we elementen van het Finse beleid overbrengen naar Vlaanderen om het Vlaamse leesplezier te bevorderen? Een

eerste Finse succesfactor was de Finse cultuur. Er heerst een sterke culturele homogeniteit, waardoor er minder taalproblemen zijn dan in België. Daarnaast hechten de Finnen veel belang aan de hoge kwaliteit van de leerkrachten en het onderwijs.

Na de Finse cultuur werd ingezoomd op het onderwijsmodel. Finse leerlingen volgen van zeven tot zestien jaar basisonderwijs, daarna maken ze pas hun eerste studiekeuze. In het Finse onderwijs wordt sterk ingezet op extra begeleiding. Mogelijke leerproblemen worden er snel opgespoord en aangepakt. Hoewel Finland relatief weinig immigranten telt, is de opvang voor anderstalige nieuwkomers op school zeer goed ontwikkeld.

De manier van evalueren is een ander element dat werd besproken. Het Finse onderwijs maakt vooral gebruik van assessments om kinderen te evalueren. Daarbij evalueren de kinderen onder andere zichzelf. De leerkracht houdt de evolutie en ontwikkeling van de leerlingen in het oog, in plaats van zich te focussen op toetsresultaten. Daarna richtten we ons op het leesonderwijs in Vlaanderen. We namen het leerplan lezen onder de loep. Nadien werd een woordje uitleg gegeven over de Vlaamse onderwijsinspectie, omdat die niet aanwezig is in Finland. In Finland krijgen scholen en leerkrachten de autonomie om hun lessen vorm te geven en kunnen ze zichzelf evalueren. Net zoals we dat voor Finland deden, bespraken we hoe Vlaanderen omgaat met diversiteit en evalueren. Dit werd gevolgd door een weergave van de resultaten en aanbevelingen van de peiling naar lezen en luisteren in de Vlaamse basisschool.

Nadien maakten we een lijst op van mogelijke redenen voor het lage leesplezier in Vlaanderen. Vaak wordt het onderwijs hiervoor met de vinger gewezen. Er gaan stemmen op dat de leerkrachten te weinig getalenteerd zijn, maar ook dat de lerarenopleiding en het leesonderwijs aan hervorming toe zijn. Een andere vaak genoemde reden voor weinig leesplezier is het niveaulezen. Het AVI-systeem dat daarvoor in Vlaanderen wordt gebruikt zou te veel druk op de leerlingen leggen waardoor zij lezen associëren met iets negatiefs. Ook de overheid treft schuld, volgens sommigen. Leesbevorderende acties missen nog te vaak hun doel.

Daarna kwamen de actuele plannen voor een hervormd secundair onderwijs aan bod. De plannen voor een comprehensief onderwijs tot veertien jaar brengen veel discussie teweeg en kunnen dan ook rekenen op zowel voor- als tegenstanders.

Tot slot werd een vergelijking gemaakt tussen Vlaanderen en Finland. De voornaamste verschillen werden opgelijst en besproken. Op die manier hebben we de belangrijkste Finse succesfactoren kunnen voorschotelen aan drie experts die professioneel bezig zijn met lezen. We spraken met hen over het nut en de mogelijkheid om deze factoren te implementeren in

het Vlaamse beleid. We kwamen tot het besluit dat zo iets niet zo maar kan. Vlaanderen kan wel een voorbeeld nemen aan het Finse onderwijsmodel. Maar om het leesplezier in de Vlaamse basisschool te bevorderen zal meer dan alleen het Finse voorbeeld nodig zijn. Een beleid inzake het bevorderen van het leesplezier zal een combinatie moeten zijn van verschillende factoren. Hiervoor hebben we enkele aanbevelingen opgesteld.

3. Bibliografie

Aelterman, A. e.a. (2008). *Een nieuw profiel voor de leraar kleuteronderwijs en lager onderwijs. Hoe worden leraren daartoe gevormd?* Vlaamse overheid. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.ond.vlaanderen.be [14/03/2013].

Alderweireldt, T. e.a. (1998). *Leeswijzer 12-14 jaar*. Deurne: Wolters Plantyn.

Ambassade van Finland, website: www.finlande.be [geraadpleegd op 13/03/2013].

Avi: domper op het leesplezier? (01/04/2011). *Klasse* (nr. 214), pp. 36-38. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.klasse.be [21/03/2013].

België laat zwakke leerlingen te ver achterop raken (02/12/2010). *De Morgen*. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.demorgen.be [23/03/2013].

Berx, C. (25/06/2012). De waarheid over PISA en Finland. *Knack*. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.knack.be [06/03/2013].

Boek.be, website: www.boek.be [geraadpleegd op 20/03/2013].

CANON Cultuurcel (2013). *Jaar van het lezen 2013. Ik doe mee*. [kleine brochure].

CANON Cultuurcel (2013a). *Jaar van het lezen 2013*. [grote brochure].

CANON Cultuurcel, website: www.canoncultuurcel.be [geraadpleegd op 20/03/2013].

Castelijns, J. e.a. (2013). *Beoordelen om te leren*. Presentatie verdiepende sessie i.h.k.v. masterclass Pasi Sahlberg. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.finnishlessons.nl [05/03/2013].

Chambers, A. (1995). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Amsterdam: Querido.

Daniels, D. (2013). Persoonlijk interview op 15/04/2013.

Daniels, D. (2013a). Telefonisch gesprek op 29/04/2013.

David, K. (2013). Persoonlijk interview op 18/04/2013.

De Meyer, I., De Vos, H. & Van de Poele, L. (2001). *Wereldwijd leren op 15. De eerste resultaten van PISA2000*. Gent. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.pisavlaanderen.ugent.be [27/03/2013].

De Meyer, I., Pauly, J. & Van de Poele, L. (2004). *Leren voor de problemen van morgen. De eerste resultaten van PISA2003*. Gent. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.vlaanderen.be [27/03/2013].

De Meyer, I. (2007). *Wetenschappelijke vaardigheden voor de toekomst. De eerste resultaten van PISA2006*. Gent. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.vlaanderen.be [27/03/2013].

De Meyer, I. & Wanhop, N. (2010). *PISA: leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009*. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.ond.vlaanderen.be [12/03/2013].

de Saedeleer, M. (09/12/2010). Waar is het leesplezier gebleven? *De Morgen*. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.demorgen.be [23/03/2013].

De Sterck, M. (1997). *Lees je mee? Een gids voor wie boeken en kinderen wil samenbrengen*. Tielt: Lannoo.

de Vries, M. (23/01/2013). Vrijheid is de aantrekkingskracht van het onderwijs in Finland. *Trouw*. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.trouw.nl [05/03/2013].

Dewulf, L. & Wagemakers, I. (2012). *Exit Concentratie* [Video]. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.youtube.com [05/03/2013].

- Enititeit Curriculum (2008). *Conferentie na peiling Nederlands lezen en luisteren basisonderwijs. Conferentiemap 15 oktober 2008*. Schaarbeek: de Factorij. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.ond.vlaanderen.be [19/03/2013].
- Feys, R. (09/12/2010). *PISA-2009 wijst op kwaliteit van Vlaams onderwijs*. De Redactie – Opinie. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.opinie.deredactie.be [21/03/2013].
- Finland zet in op onderwijs*. (z.d.). Plazilla. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.plazilla.com [05/03/2013].
- Finnish education in a nutshell*. (2013) Ministry of Education and Culture. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.minedu.fi [14/03/2013].
- Finnish Lessons, website: www.finnishlessons.nl [geraadpleegd op 05/03/2013].
- Finnish National Board of Education (2004). *National Curriculum for Basic Education 2004*. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.oph.fi [26/03/2013].
- Finnish students again among top-performers in the OECD*. (2009) PISA 2006 Finland [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.pisa2006.helsinki.fi [23/03/2013].
- Gratis onderwijs met gelijke kansen voor iedereen*. (z.d.) Ambassade van Finland. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.finlande.be [13/03/2013].
- Harjunen, E. & Karjalainen, T. (2008). Reading Literacy Assessment. In: J. Hautamäki e.a. (2008). *PISA06 Finland. Analyses, Reflections and Explanations*. (pp.147-177). Ministry of Education Publication. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.pisa2006.helsinki.fi [24/03/2013].
- Het Journaal (27/03/2013). *Wat kunnen we leren van de Finse scholen?* [video] [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.deredactie.be [03/04/2013].
- Het secundair onderwijs hervormd (oktober 2010). *Klasse voor Leraren* (208), p. 6.

Is Nederland klaar voor het Finse onderwijssysteem? (z.d.). Prima-Onderwijs. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.primaonderwijs.nl [05/03/2013].

Joosen, V. & Vloeberghs, K. (2012). *Uitgelezen jeugdliteratuur. Een ontmoeting met traditie en vernieuwing*. Leuven: LannooCampus.

Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel (07/12/2010). *Vlaanderen scoort opnieuw uitstekend in PISA-onderzoek*. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.ond.vlaanderen.be [21/03/2013].

Leestechneek supertop, leesplezier superflop (01/01/2011). *Klasse voor Leraren* (nr. 211), pp. 20-23. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.klasse.be [21/03/2013].

Leyman, D. & Cottyn, H. (z.d.). Ministerie van Leesplezier. *En/en*. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.dwb.be [21/03/2013].

Linders-Nouwens, J., Luidinga, G. & Vermeer-van der Bruggen, E. (1986). *Over kinderboeken: voor ouders met kinderen tussen 5 en 12 jaar*. Utrecht: Teleac.

LOCUS, website: www.locusnet.be [geraadpleegd op 20/03/2013].

Meeus, W. (2002). Ontwikkeling en leesgedrag in de adolescentie. In: A. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (2002). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 27-36). Delft: Eburon.

OECD (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.oecd.org [21/02/2013].

OECD (2010a). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performances in Reading, Mathematics and Science (Volume 1)*. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.oecd.org [06/03/2013].

OECD (2010b). *Finland: Slow and Steady Reform for Consistently High Results*. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.oecd.org [07/03/2013].

OECD (2012). *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*. PISA: OECD Publishing. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.oecd.org [07/03/2013].

Onderwijs is een zekerheid voor een kleine natie. (z.d.) Ambassade van Finland. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.finlande.be [13/03/2013].

PISA, website: www.oecd.org/pisa [geraadpleegd op 21/02/2013].

PISA Vlaanderen, website: www.pisa.ugent.be [geraadpleegd op 21/03/2013].

PIRLS 2006 Vlaanderen, website: http://fac.ppw.kuleuven.be/o_en_o/COE/pirls/index.html [geraadpleegd op 19/03/2013].

Positieve interactie ondersteunt menselijke groei en ontwikkeling. (z.d.) Ambassade van Finland. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.finlande.be [13/03/2013].

Prof. Kennedy: Finnen laten zien dat autonomie docent succesfactor is. (31/01/2013). Besturenraad centrum voor christelijk onderwijs. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.besturenraad.nl [05/03/2013].

Stichting Lezen, website: www.stichtinglezen.be [geraadpleegd op 20/03/2013].

Stokx, R. & Van Neste, G. (z.d.). *Gelijke onderwijskansen: leren van het Finse model*. Kruispunt Migratie-Integratie. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.kruispuntmi.be [21/03/2013].

Tegenlicht (2012). *Finland: Strong Performers and Successful Reformers in Education* [Video]. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] tegenlicht.vrpo.nl [06/03/2013].

Tellegen, S. (2002). Lezen straks alleen meisjes nog? (pp. 122-133). In: A. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (2002). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 27-36). Delft: Eburon.

Terryn, D. (2013). Persoonlijk interview op 25/04/2013.

The PISA 2009 profiles by country / economy, website: www.stats.oecd.org [geraadpleegd op 27/03/2013].

TIMMS & PIRLS, website: Timssandpirls.bc.edu [geraadpleegd op 18/03/2013].

Välijärvi, J. e.a. (2002). *The Finnish Success in PISA – and Some Reasons Behind It. PISA 2000*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.pisa2006.helsinki.fi [23/03/2013].

Van Coillie, J. (2007). *Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* Leuven: Davidsfonds.

Van Keer, H. e.a. (2008). *Conferentie na de peiling Nederlands lezen en luisteren. Basisonderwijs. 15 oktober 2008*. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.ond.vlaanderen.be [18/03/2013].

Vlaams Verbond van het Katholiek Basisonderwijs (VVKBaO) (2000). *Nederlands Lezen Deelleerplan*.

Vos, J., Meijer, C. (1985). *Wegwijs in de jeugdliteratuur*. Leiden: Uitgeverij Martinus Nijhoff.

Wat is een doorlichting? (z.d.) Vlaamse onderwijsinspectie. [elektronische versie online raadpleegbaar op:] www.ond.vlaanderen.be [14/03/2013].

Bijlage 1: Notities bij het gesprek met Daniëlle Daniels (15/04/2013)

Inleiding op leesbevordering

Daniels is zelfstandig navormer en begeleider leesbevordering en taalvaardigheid.

Als onderwijzers en remedial teacher ondervindt ze dat het (lees)onderwijs te sterk gericht is op de probleemaanpak. Zij verkiest eerder de systeem-theoretische aanpak: wat is het doel, en wat is het effect daarvan? Het onderwijs kijkt volgens haar nog te veel naar doelen en te weinig naar de effecten.

AVI is een goede diagnostische toets, maar wordt misbruikt door het onderwijs en uitgeverijen. (AVI-boeken zijn namelijk winstgevend.) Het AVI-systeem gaat te veel uit van: “Op deze leeftijd moet een kind dit kunnen.” Dit motiveert de zwakkere kinderen niet.

Het is belangrijk om veel voor te lezen. Voorlezen is de beste voorbereiding om te leren lezen en beter te kunnen lezen.

In Vlaamse kleuterscholen wordt er te veel verteld, in plaats van voorgelezen. Het verschil is dat er tijdens het vertellen eigen woorden worden gebruikt, terwijl bij voorlezen een boekentaal wordt gebruikt.

Als remedial teacher ondervindt Daniels dat het materiaal uit de orthotheek onnatuurlijk, saai en moeilijk is.

Daniels wil van remediëren een spel maken. Lezen moet boeiend zijn.

Daarom zoekt ze naar andere methodes, zoals de Finse methodes.

Bijvoorbeeld: een sterk kind helpt een zwak kind. Dit motiveert het zwak kind.

Een goed boek moet passen bij de interesse van het kind, maar moet net iets boven zijn of haar niveau liggen.

Een grote vrijheid om een boek te kiezen is belangrijk. Een volwassene heeft ook de vrijheid om te kiezen uit verschillende genres en niveaus.

Het is beter om in te spellen op de interesses in plaats van op het niveau van een kind. AVI pakt dit dus op de verkeerde manier aan.

In plaats van een taakjuf moet er een boekenjuf zijn. En dit voor alle kinderen, niet alleen voor de zwakkere.

Mond-tot-mondreclame is een belangrijk onderdeel van leesbevordering. Denk maar aan rages als *Harry Potter* en *Vijftig Tinten Grijs*.

Daniels las als leerkracht voor uit *Harry Potter* in de klas:

- kinderen met een hoog leesniveau lazen direct alle boeken
- kinderen met een lager niveau waren ook enthousiast, maar voor hen zijn de boeken moeilijker. Zij doen er langer over om de boeken te lezen. Zij moeten steeds de mogelijkheid hebben om het boek nog even aan de kant te leggen, zodat ze er volgend jaar terug kunnen proberen in lezen.

Ook boekengesprekken in de klas zijn zeer belangrijk (bijvoorbeeld over de auteurs).

Taalmethodes zijn te weinig gericht op doelteksten. Daarnaast zijn ze vaak te oud waardoor de voorgestelde boeken nog moeilijk te vinden zijn.

Fout in de taalmethode: er moet slechts één bladzijde van een boek worden gelezen. Als je kinderen dit gewoon maakt, lezen ze niet graag meer dan één bladzijde.

Leesgroepen met leesmoeders worden vaak als saai bestempeld door zowel de leerlingen als de leesmoeders.

In zo'n leesgroep zitten kinderen samen per niveau. Maar: zwak + zwak = zeer zwak.

Sterke kinderen moeten een voorbeeld zijn voor de zwakkere.

Niveaulezen (en het belonen van snel lezen) creëert een grote kloof tussen sterk en zwak.

Het onderwijs maakt te weinig gebruik van de systeem-theoretische aanpak: wat is het doel? Wat is het effect?

In Finland gebeurt dit wel. De Finse lerarenopleiding is een wetenschappelijke masteropleiding waarin wordt nagedacht over doelen en effecten.

Zwakkere leerlingen worden geforceerd om de norm te halen. Dit is voor hen heel frustrerend.

AVI is een leerlingenvolgsysteem, maar dit mag het leesplezier niet afnemen.

In het AVI-systeem lezen kinderen AVI-boeken, maar geen bekroonde kinderboeken die geen AVI-label hebben.

Volgens het PISA-onderzoek van 2009 hebben van alle deelnemende landen de Vlaamse vijftienjarigen het minste leesplezier. Kan u deze trend, vanuit uw beroep, bevestigen?

Vlaanderen heeft weinig leesplezier, maar vorming helpt wel om leesplezier te motiveren. Zeer veel gemotiveerde mensen die willen werken aan leesplezier kloppen aan bij Daniels.

Wat zijn volgens u de kritische succesfactoren voor leesplezier?

Daniels baseert zich hier op de acht succesfactoren voor een goed leesbeleid volgens CANON Cultuurcel en voegt er nog twee aan toe.

1. Gevarieerd en aantrekkelijk boekenaanbod.

Dit is een valkuil voor Vlaanderen. Het boekenaanbod hangt sterk af van de leerkracht. Een gevarieerd boekenaanbod houdt in: nieuwe boeken, voor alle interesses, voor jongens en meisjes. Niet enkel romans, maar ook strips, tijdschriften en doeboeken moeten aanbod komen.

Een goed instrument hiervoor zijn de leeskaarten.

Grote werkpunten zijn het budget en het aantal keer dat de klasbibliotheek wordt aangepast.

2. Ondersteunende en enthousiasmerende rol van de professional: leerkracht, zorgleerkracht, bibliotheekmedewerker, nascholer, begeleider

Ook hier weer hangt het af of de leerkracht geïnteresseerd is in lezen of niet.

De Vlaamse bibliotheken zijn vaak niet eigentijds. Wat doen zij voor scholen?

3. Stimulerende rol van ouders en vrienden

Volgens onderzoek hebben ouders drie keer zo veel invloed als de juf. Daarnaast beïnvloeden vrienden elkaar.

In Vlaanderen is er weinig betrokkenheid met lezen en kinderen.

Ouders moeten voorlezen. (Als de ouders dit niet kunnen, moet de school het doen.)

Geen invloed van vrienden bij AVI-lezen want dan kiest de juf het boek. Op die manier sluit het onderwijssysteem deze factor voor leesplezier (vrienden) uit.

4. Tijd en aandacht voor het lezen: een rustige plek en een rustig moment

Ook op dit vlak zijn er weer grote verschillen te vinden in Vlaamse scholen. Er zijn scholen met boeken achter gesloten deuren, maar er zijn ook boekenparadijzen.

5. Voorlezen

Voorlezen moet het hele jaar door gebeuren. Ook voor kinderen uit de tweede en derde graad.

6. Vrij lezen

Elke dag minstens een kwartier vrij lezen en dit minstens een jaar lang is een succesfactor voor leesplezier.

7. Leesverwerking: spreken over het lezen, maar ook uitwisseling over lectuur vanuit niet-talige media: muziek, beeld, dans ...

Dit staat nog maar in de kinderschoenen, maar het kan gebruikt worden om kinderen en leerkrachten te prikkelen.

8. Differentiatie in de klas: rekening houden met leesmotivatie/interesse en genrevoorkeur/jongens en meisjes/leesvaardigheid

In Vlaanderen wordt er gedifferentieerd volgens AVI, maar dat is niet de succesfactor.

Toegevoegde succesfactoren door Daniels:

9. Taalmethodes die lezen en leesplezier meer stimuleren.

Meer vrij lezen.

Opzetten van een leescultuur.

10. Evaluatie

De Vlaamse testcultuur zou meer moeten evolueren naar de Finse assessmentcultuur: anders kijken naar het kind en processen.

Zou het lage leesplezier te wijten kunnen zijn aan de leerkrachten?

Er zijn zeker getalenteerde leerkrachten, kijk maar naar het initiatief de Beste Boekenjuf. Maar er zijn nog steeds grote verschillen tussen leerkrachten en scholen.

Pas afgestudeerden uit de lerarenopleiding hebben te weinig boekenkennis. Ze hebben te weinig boeken gelezen in de opleiding.

Zwakke lerarenopleiding. Instroom uit BSO en TSO hebben te weinig gelezen en zullen ook als leerkracht weinig lezen.

Is het mogelijk dat het leesonderwijs te veel is gericht op kennis en vaardigheden en te weinig op leesplezier?

Ja. In de taalmethodes komt het leesplezier pas op de derde plaats. Leesplezier werd overboord gegooid door gebrek aan tijd.

Kunnen te weinig of minder goede leesbevorderende projecten vanuit de overheid (Stichting Lezen) een oorzaak zijn voor het lage leesplezier?

Stichting Lezen doet veel voor de bovenlaag van de bevolking. Als er nu nog steeds te weinig leesplezier is, wil dat zeggen dat hun projecten uit het verleden niet geslaagd zijn.

Volgens sommigen bederft het AVI-lezen het leesplezier omdat er te veel druk gelegd wordt op het kind om steeds een hoger niveau te halen. Wat is uw mening hierover?

De komst van AVI heeft veel veranderd, maar er zijn steeds leerkrachten geweest die wel het leesplezier bleven stimuleren. De trend dat er weinig aandacht is voor leesplezier is er al een tijd.

Hoe zou men Vlaamse kinderen terug meer leesplezier kunnen bijbrengen? Wat is de rol van de overheid hierin?

De overheid speelt hierin een grote rol. Ze ondernemen ook acties zoals het gratis tijdschrift voor de Beste Boekenjuf en de leeskaarten. In het tijdschrift *Klasse* komt lezen dan weer te weinig aan bod.

Uit *Conferentie na de peiling Nederlands lezen en luisteren* (Van Keer, 2008) blijkt dat de overheid ervan op de hoogte is dat het AVI niet werkt. Toch laat de overheid het onderwijs toe om dit systeem te blijven gebruiken.

Daarnaast heeft de onderwijsinspectie te weinig aandacht voor lezen. Nochtans is lezen de basis voor alle andere vakken. Zo controleert de inspectie bijna nooit het boekenaanbod van een school, terwijl dit wel een belangrijke factor is.

Wat is de rol van het onderwijs?

Een blijvende aandacht en investering is nodig. Een goed voorbeeld hiervan zijn de boekenjuffen, omdat zij er een echt goede leesattitude op nahouden.

Volgens PISA 2009 behaalt Finland goede resultaten voor zowel leesvaardigheid als leesplezier. Zou het nuttig en mogelijk zijn om bepaalde Finse succesfactoren over te brengen naar Vlaanderen? In Finland is er comprehensief onderwijs tot zestien jaar. Hoe staat u tegenover de plannen voor een Vlaams hervormd secundair onderwijs waarin leerlingen van alle niveaus samen zitten tot veertien jaar?

Het voordeel hiervan is dat TSO en ASO samen in de klas zitten. Op die manier kunnen zwakke en sterke leerlingen elkaar aanvullen. Maar Vlaanderen denkt op dit vlak nog te klassiek.

In Finland wordt veel individuele aandacht gegeven aan iedere leerling. Zou dat ook mogelijk zijn in Vlaanderen?

In Vlaanderen gebeurt dit bij sommige leerkrachten wel en bij andere niet. Hiervoor zou eigenlijk het evaluatiesysteem moeten worden aangepast.

In Finland hebben alle leerkrachten een masterdiploma. en is er een ingangsexamen voor de lerarenopleiding

In een masteropleiding leren studenten om reflectief te werken. Op de universiteit wordt ook meer gebruik gemaakt van vakliteratuur. Vlaamse leerkrachten hebben vaak nog nooit vakliteratuur gelezen. Er zijn natuurlijk wel uitzonderingen die wel graag lezen. Vlaamse leerkrachten hebben steeds een minder hoge vooropleiding.

Juffen met een TSO achtergrond hebben vaak minder gelezen en pakken het dan ook zelf minder goed aan in de klas. Daardoor blijven de leerlingen op hun honger zitten.

Bijlage 2: Interview met Koen David (18/04/2013)

Volgens het PISA-onderzoek van 2009 hebben van alle deelnemende landen de Vlaamse vijftienjarigen het minste leesplezier. Kan u deze trend, vanuit uw beroep, bevestigen?

Dat zou eerst wetenschappelijk moeten worden onderzocht, maar als het PISA-onderzoek dit al aangeeft dan wil ik dat natuurlijk geloven. Ik heb ook dat vermoeden, maar ikzelf kan dat niet voor honderd percent bevestigen op basis van cijfers. Het PISA-onderzoek wordt wel beschouwd als heel belangrijk.

Wat zijn volgens u de kritische succesfactoren voor leesplezier?

De voorwaarde voor leesplezier is: de juiste boeken bij de juiste kinderen brengen. Daarnaast moeten kinderen ook voldoende vrijheid krijgen om zelf een keuze te maken. Als je zelf iets kiest in bijvoorbeeld een platenwinkel, ga je daar ook enthousiaster over zijn. Nu wordt bij lezen dikwijls iets aan de kinderen opgedrongen dat niet op hun maat gemaakt is. Wat probeert men dan meestal op te dringen? Dat zijn boeken die van een iets te hoog niveau zijn. Dat is in mijn ogen een van de grote verschikkingen die ik alom zie gebeuren. Er zijn mensen die zelf zeer graag lezen en dan proberen hun eigen smaak naar die kinderen toe te brengen. Over het algemeen lukt dat bij een percentage van de kinderen, maar bij een hoger percentage van de kinderen raakt dat verloren. Mijn theorie daarover is, en dat is wel een algemeen aanvaarde theorie, dat je vooral in je eigen kennissenkring, in je eigen wereldje zit en weinig in contact komt met mensen van een totaal andere insteek, die een veel hoger of lager niveau hebben. Dat veroorzaakt dat, wanneer bepaalde mensen bepaalde boeken voorstellen aan kinderen, deze mensen echt vanuit hun eigen bril kijken. Dat is verschrikkelijk erg, want welk effect krijg je? De mensen die boeken voorstellen aan kinderen zijn eigenlijk bezig met de vraag: "Welke boeken stel ik voor aan mijn kinderen?" Deze mensen komen uit een leesrijke omgeving, lezen zelf veel boeken en brengen dat over aan hun kinderen, die kinderen zijn erg goed opgeleid en die hebben een leescultuur en natuurlijk gaan zij de boeken die hun ouders voorleggen erg appreciëren en zeggen: "Dat kunstig boek vind ik ook fantastisch." Er is een publiek voor meer literaire jeugdboeken en deze mensen moeten ook hun gading vinden, daar ben ik het voor honderd percent mee eens. Maar als men leeslijsten begint op te stellen dan vergeet men heel vaak de grootste groep en dat is de groep zonder leescultuur. Zij hebben niet van thuis uit de gewoonte om veel te lezen. Dat is een groot probleem. Het heeft ook te maken met het feit dat de mensen, die zulke leeslijsten opstellen, zelf nooit met hun voeten in het

onderwijs gestaan hebben, maar wel leeslijsten opstellen voor het onderwijs. Zij hebben zelf een sterke leescultuur en denken dat de rest van de wereld ook die leescultuur heeft.

Zou het lage leesplezier te wijten kunnen zijn aan de leerkrachten?

Neen, de enige fout die leerkrachten soms maken is dat ze te veel afgaan op leeslijsten die extern worden opgesteld. Bijvoorbeeld: als je de leeslijsten bekijkt van de jeugdboekenweek in Vlaanderen, zijn die vooral opgesteld (naar mijn schatting, maar daar zou ik de bal mis kunnen slaan) voor die twintig procent kinderen die uit een echte leesomgeving komen. Terwijl tachtig procent totaal vergeten wordt. Dat verklaart, in mijn ogen, ook het matige succes van de jeugdboekenweek. Leerkrachten doen er wel aan mee, maar beseffen na verloop van tijd dat de boeken die worden aangeboden toch niet echt voor elke leerling geschikt zijn.

Is het mogelijk dat het leesonderwijs te veel is gericht op kennis en vaardigheden en te weinig op leesplezier?

Ik vind leesvaardigheid zeer belangrijk bij de opstart. Bij technisch lezen. Daar vind ik het niet zo erg dat er de nadruk wordt gelegd op leesvaardigheid, want uiteindelijk moet je lezen bekijken als een belangrijk cultureel moment in iemands leven. Het is namelijk een sleutel voor je verdere leven. De omgeving waarin je je bevindt op het moment waarop je begint te lezen is dus altijd zeer stimulerend. Maar op het einde van het tweede, derde leerjaar haken er in mijn ogen veel leerlingen af omdat er dan te weinig goede boeken worden voorgeschoteld. Op dat moment moet leesplezier de bovenhand halen, want technisch gezien kunnen ze het allemaal aan. Dan kunnen kinderen op hun maat boeken gaan zoeken. Het leesplezier moet beginnen aan het einde van het leren technisch lezen. Dan moeten de kinderen de juiste boeken krijgen.

Ook voor het technisch lezen mogen het geen boeken zijn die de kinderen niet graag lezen. Onze boeken voor technisch lezen proberen wij ook zo plezierig en aantrekkelijk mogelijk te maken.

Volgens sommigen sluiten de AVI-boekjes te weinig aan bij de interesses van de kinderen en is dit nefast voor het leesplezier. Wat is uw mening hierover?

Ik durf te zeggen dat de AVI-boeken van Abimo binnen een toegankelijk fonds zitten. We proberen ook zeker die tachtig procent kinderen aan te spreken. Wat ons eigen fonds betreft, ben ik het daar dus niet mee eens.

Een ander veel gehoord nadeel over AVI is dat niveaulezen te veel druk legt op de kinderen. Niveaulezen heeft voordelen omdat er in groep gelezen wordt. Het is een groepsactiviteit, maar er mag inderdaad geen druk zijn. Wij zijn hier heel hard mee bezig en er zijn inderdaad veel leerkrachten die denken dat AVI een systeem is van 'Hij zit op dat niveau, nu mag hij alleen maar in die groep en alleen maar dat boek lezen enzovoort'. AVI dient daar niet voor. Als een kind eens een boek wil lezen van een niveau hoger of lager, dan is daar niets mis mee. Wanneer het AVI-systeem of het lezen in groep op die manier benaderd wordt dan is er niets mis mee, maar als je het gebruikt om iedereen in schuifjes te steken en ze moeten erin blijven zitten tot ze beter lezen, dan komt dat inderdaad bedreigend over. Dat is een mening die bij veel leerkrachten ondertussen al herzien is, maar die toch nog leeft bij een aantal leerkrachten die dringend eens die nieuwe procedure van AVI moeten bekijken. Het is nooit de intentie van AVI geweest om de kinderen in hokjes te stoppen.

Hoe zou men Vlaamse kinderen terug meer leesplezier kunnen bijbrengen?

Het boek moet centraal staan in het onderwijs. Boeken die nauw aansluiten bij de interesses van de kinderen. Een ruim aanbod. Als ik bijvoorbeeld in scholen kom, zie ik klasbibliotheken waarin nog boeken voorkomen van tien, zelfs twintig jaar terug. Dat komt omdat de scholen daarvoor relatief te weinig budget hebben. Er zou eigenlijk mogen geïnvesteerd worden in nieuwe, moderne jeugdboeken en prentenboeken. De school zou een budget moeten hebben om de klasbibliotheken op te waarderen. Dat is echt een enorme uitdaging.

Daarnaast, en dat is een werk van lange adem, Stichting Lezen, die een opdracht heeft van de overheid en kinderen en volwassenen moeten aanzetten tot lezen, zou uit haar ivoren toren moeten komen en beginnen rekening houden met die tachtig percent mensen die minder lezen. Het is niet alleen de jeugdboekenweek, zij doen ook nog andere initiatieven zoals de Boekenzoeker. De boeken die je daar tegenkomt zijn boeken die gekozen zijn door mensen die weten wat literatuur is, daar ben ik van overtuigd, maar ze bereiken een groot, en het belangrijkste, deel van het publiek niet. Eigenlijk zouden ze zich volledig moeten toe leggen op die tachtig percent mensen die weinig lezen, want die andere twintig percent leest toch al en die zitten in een goede omgeving. Terwijl die tachtig percent net nog dat duwtje nodig hebben en dat gebeurt veel te weinig. Dat zou het leesplezier en het lezen in Vlaanderen alleen maar stimuleren.

Heeft de uitgeverij daarbij ook een rol?

In zekere zin wel. Wij als uitgeverij proberen zowel boeken uit te geven voor die twintig percent goed lezende kinderen, als voor die tachtig percent minder goed lezende kinderen. Ik denk dat iedere uitgeverij wel zijn steentje daarin kan bijdragen.

Ook het durven boeken benaderen vanuit het standpunt van een kind. De bril opzetten van een kind. Wat zou een kind graag lezen? Dat vind ik heel belangrijk, want dat wordt soms wel eens over het hoofd gezien.

Volgens PISA 2009 behaalt Finland goede resultaten voor zowel leesvaardigheid als leesplezier. Zou het nuttig en mogelijk zijn om bepaalde Finse succesfactoren over te brengen naar Vlaanderen? In Finland is er comprehensief onderwijs tot zestien jaar. Hoe staat u tegenover de plannen voor een Vlaams hervormd secundair onderwijs waarin leerlingen van alle niveaus samen zitten tot veertien jaar?

Dat zou geen effect hebben op het leesplezier. Eigenlijk gaat het dan vooral om een wijziging bij dertien- veertienjarigen, zij zouden dan langer gemengd zitten. Persoonlijk denk ik niet dat het zal bijdragen tot het leesplezier, of meer lezen. Dat is voor mij geen factor.

Ik heb ooit in een zesde leerjaar gestaan en daar is het verschil tussen de zwakste en de beste leerling al zo groot dat het eigenlijk tijd wordt om hen andere richtingen te laten uitgaan. Dat is een persoonlijke theorie, een persoonlijk aanvoelen, ik kan dat niet bewijzen, maar je voelt dat dat het moment is om hen op te splitsen. Of je moet naar zeer individueel onderwijs gaan en dat is zeer lastig, zelf in een zesde leerjaar, om à la carte les te geven en dat kan alleen maar moeilijker worden als ze dertien- veertien jaar worden. Ik denk niet dat dat zal bijdragen tot leesplezier, ik zie de link niet echt tussen beiden.

In Finland wordt veel individuele aandacht gegeven aan iedere leerling. Zou dat ook mogelijk zijn in Vlaanderen?

Men mag niet overdrijven in individueel onderwijs. Want nu lijkt het of iedereen een probleem moet hebben en moet gelabeld worden. Ik geloof nog heel sterk in het frontaal lesgeven, maar wat leesonderwijs betreft, vind ik wel dat je als leerkracht à la carte kan beginnen werken. Voor die leerling kan je dan die boeken voorstellen en voor een andere leerling stel je dan andere boeken voor, afhankelijk van hun leesniveau en hun interesses. Er zijn kinderen die vallen voor non-fictie, andere kinderen dan weer voor fictie. Dus ik denk dat je een heel individueel aanbod kan doen als je je leerlingen kent. Dat kan volgens mij wel het

leesplezier bevorderen. Op dit moment komen er foute boeken bij de verkeerde kinderen terecht.

In Finland hebben alle leerkrachten een masterdiploma.

Ja, dat is een klassiek verhaal. Daar kan ik iets concreet over vertellen: de Singapore-methode is een wiskundemethode die in Nederland gebruikt wordt. Dat behaalt heel goede resultaten in Singapore, maar men is nu ook aan het kijken of dat ook effect kan hebben binnen het Nederlandse onderwijs. Daar is men nog niet uit. Mijn analyse is heel simpel: de Singapore-methode moet niet naar Nederland of Vlaanderen gebracht worden. Dat heeft puur te maken met het feit dat leerkrachten in Singapore ook allemaal masters zijn, die hebben vijf jaar opleiding, dat zijn mensen met een visie. Of je die nu een methode uit China, Australië of Chili in handen geeft, ik ben ervan overtuigd dat die daarmee veel meer resultaat zullen behalen. En hier ben ik ook van overtuigd: stel dat het hier een masteropleiding zou worden, dan zal je in alles betere resultaten halen, niet alleen wat lezen betreft, maar ook in wiskunde en andere vakken. Daar ben ik echt van overtuigd. Dat heeft vooral te maken met het feit dat de opleiding voor leerkracht in het lager onderwijs drie jaar is, en dat is al een serieuze opleiding, maar dan krijg je mensen die op 21-jarige leeftijd in een klas staan. Ik durf zeggen dat 21-jarigen nog niet de maturiteit hebben om het onderste uit de kan te halen in het onderwijs. Iemand die gewoon twee jaar ouder is, die zal al meer maturiteit hebben en als die dan ook nog eens twee jaar meer opgeleid is dan zal die over bepaalde dingen visies ontwikkelen. Ik vind dat je als leerkracht een visie moet ontwikkelen rond leesonderwijs. Hoe pak ik dat aan? Hoe kijk ik daar tegen aan? Er zullen waarschijnlijk wel lectoren zijn die speciaal over het leesonderwijs komen praten, maar dat bestaat hier niet. Hier is dat de leerkracht taal die de lessen komen geven, maar daar zullen dat dan speciale sessies of colleges zijn rond leren lezen. Moesten de leerkrachten masters zijn, zouden ze veel beter gewapend zijn en het niveau van het lager onderwijs, dat niet echt aan het toenemen is, zou enkele stappen beter worden. Het moeten wel mensen zijn die niet enkel theoretisch goed geschoold zijn, maar ook praktisch weten waar ze aan beginnen. De masteropleiding vroeger, hoe veel uur moesten zij lesgeven... dat is belachelijk eigenlijk. Die hadden een paar keer in de klas gestaan en die moesten dan plots in het vijfde middelbaar les gaan geven. Dat heb ik nooit goed verstaan. Zij waren inhoudelijk sterk, maar ze wisten niet veel over de didactische aanpak van een klas. Zelfs als het een masteropleiding wordt, zal er in die opleiding werk aan de winkel zijn.

Bijlage 3: Interview met Dirk Terryn (25/04/2013)

Volgens het PISA-onderzoek van 2009 hebben van alle deelnemende landen de Vlaamse vijftienjarigen het minste leesplezier. Kan u deze trend, vanuit uw beroep, bevestigen?

We hebben die PISA-resultaten, we hebben die conclusies gekregen. Ik ben ook met die onderzoekers gaan praten. Er is zeker ook een bevestiging van een geringe leesinteresse. Leesplezier is een woord dat daar niet letterlijk in voorkomt, maar de interesse voor lezen is gering en dat is zeer verontrustend. Onze minister heeft dat opgepikt en had graag een rondetafel om met het onderwijs- en de boekensector het daarover te hebben.

Ook op economisch en commercieel vlak wordt dat uitgelegd; de terugval van de boekenverkoop. Er is dus zeker wel iets aan de orde. Zeker voor een bepaald genre van boeken. Je hebt pedagogische begeleiding, organisaties... Het is zeer interessant geweest om die groepen twee keer samen te zetten om te zien wat hun conclusies zijn en hoe zij ermee omgaan. Daar zijn al wat acties uit voortgevloeid.

Nu, de onderzoekers hebben ook bevestigd dat het wel een beetje kadert... en dat is ook mijn interesse... hoe zit het met de wiskunde-interesse? Is dit een probleem an sich of is er toch een breder kader? Er zijn heel wat verwijzingen naar een algemeen klimaat. Ik denk dat we in Vlaanderen sterk zijn in de kennisoverdracht, maar dat we vaak de vreugde, het plezier, de interesse die we ontwikkelen wel wat onderschatten of weinig ruimte geven. Een voorbeeld daarbij was dat we voor wiskunde zeer goed scoren, maar als we die jongeren vragen of ze dat nu graag doen, dan zeggen ze van niet, zelfs degene die het zeer goed doen. De Waalse jongeren scoren veel minder goed in wiskunde, maar hebben bijvoorbeeld wel een hogere score op vlak van het graag doen. Dat is wel vreemd, want het feit dat je zo ver geraakt, dat je zo dicht bij een oplossing komt of de oplossing vindt, moet toch je interesse of je plezier in de wiskundeoefening verhogen. Ik vind het belangrijk om dat er naast te zien want dan kan je zeggen: "Let op, het is niet alleen een leesprobleem, maar ook een algemeen probleem."

Welke acties zijn er uit die rondetafels gekomen?

Er zijn verschillende acties, maar sommige dingen deden we al. Ik denk dat het heel belangrijk is dat wanneer zoiets geconstateerd wordt, men dit ook in overleg doet. Een interessant gegeven dat ik me nog herinner van die rondetafels is dat bijvoorbeeld pedagogische begeleiders en de onderwijscel keken naar hoe het zit met de leesteknik, dat begint in het eerste leerjaar van een lagere school. Die AVI-normering is in heel veel scholen de gangbare praktijk. Maar pedagogische begeleiders en lerarenopleiders zeiden soms: "Ja

maar dat staat toch op elk boekje? Het AVI-niveau staat toch op elk boekje dat wordt aangekocht. Dus wij sluiten gewoon aan bij wat precies de context is. Je moet toch niet naar ons kijken.” Terwijl die uitgever dan zei: “Maar ik zet het er net op omdat ik anders het gevoel heb dat mijn boek niet verkoopt. Op jullie vraag.” Dat is een beetje het verhaal van het kip en het ei. Waarom doen we die dingen? Omdat het eigenlijk wel eens goed is om de context terug helder te krijgen. We zien dat de uitgever het doet omdat hij denkt dat de leerkracht het vraagt, en dat zal ook wel zo zijn, hij doet dat niet zomaar. En de leerkracht denkt dan dat de tendens nog eens bevestigd wordt en zich moet focussen op AVI.

Het gaat er niet over of AVI slecht is, maar in de praktijk zien we wel dat dat voor heel veel leerkrachten zo’n accent krijgt dat het plezier in lezen helemaal ondersneeuwt. Soms gaat het zo ver dat leerlingen perfect technisch een tekst kunnen lezen, maar totaal niet begrijpen wat ze lezen en dat is wel erg, want op dat moment ontnemen je hen ook het plezier van iets te begrijpen, van toegang tot iets te krijgen. Ook de druk die je creëert, want ouders vergelijken dan en gaan mee in die prestatie. “Mijn kind zit nog maar op vijf, waarom een ander kind dan al op zeven?” Ik denk ook dat we ongelooflijk hard onderschatten dat wanneer zo’n lagere school kind thuiskomt, en ook later, leest in de vrije tijd, wat een oefening dat is! En ook een technische oefening! Je leest beter door het meer te doen. En als je het inderdaad zo beu bent omdat het zo gekoppeld is aan drill en als schoolse activiteit, dat je bijvoorbeeld twee maanden niet oefent en dan zien we ook bij kinderen soms een geweldige terugval, een achterstand. Een kind dat met plezier blijft lezen ontwikkelt ook verder als lezer. En laten we daarbij zeker het belang van lezen in de vrije tijd niet onderschatten.

Een van de acties die we samen met pedagogische begeleiders hebben ondernomen is het ontwikkelen van een leeskaart. We zagen dat in de meeste methodes die scholen gebruiken om hun taalbeleid, en dus ook hun leesbeleid, vorm te geven, dat daarin bij leesfiches de ervaring redelijk weinig aan bod kwam. En als het er al was, moest het opgeschreven worden. Nu, daar moet je mee oppassen want een ervaring moeten opschrijven is misschien wel een hele goede schrijfvaardigheidsoefening, maar voor een kind dat niet zo graag schrijft, is het misschien jammer om het leuke van het lezen te moeten herleiden...

We zagen ook dat die leesfiches er eigenlijk redelijk saai uitzagen. Bovendien ook weinig kans op dialoog. Je ziet gauw gebeuren... omdat het een schrijfvaardigheid is, is het mogelijk dat leerkrachten daar met een rode balpen fouten gaan in aanduiden. Eigenlijk gaan we heel ver weg van misschien het leuke van het lezen, de dialoog die er ook moet ontstaan met de leesbegeleider, in de bibliotheek of de leerkracht zelf, die zal snel bezig zijn met dingen die

eigenlijk niks met dat lezen te maken hebben. Of iemand een goed verslag schrijft, heeft eigenlijk niet veel te maken met zijn leesvaardigheid, maar wel met zijn schrijfvaardigheid.

De leeskaart die we ontwikkeld hebben, samen met de pedagogische begeleiders... ik denk dat het ook wel interessant is dat we echt ook hun expertise hebben gebruikt. We zijn gaan kijken hoe we nu eigenlijk iets nieuws konden maken, want de bedoeling is ook niet dat we methodes aanvechten, want die hebben ongelofelijk nut op ander vlak, maar dat we iets complementair kunnen maken, iets zinvols. De leeskaart biedt de mogelijkheid voor de bib om in dialoog te treden met een school. Ook het nadenken is interessant: "Waar gaan jullie mee aan slag?" We hebben zeven genres in de leeskaarten, maar niet in elke school zijn die zeven vertegenwoordigd. Ook eens nadenken over hoe men op termijn alle genres kan aanbieden. Niet elk kind is direct gefocust op leesboeken, sommige kinderen houden geweldig van non-fictie, waarom ook niet? Ook in het PISA-onderzoek wordt lezen zeer breed bekeken, ik denk dat dat zeer belangrijk is. Daarom is het ook zo verontrustend dat zelfs in een grote groep genres een groot deel zegt dat lezen hen niet interesseert.

Wat zijn volgens u de succesfactoren voor leesplezier?

Ik denk dat eigenlijk leesbeleving... want leesplezier... we zien in Vlaanderen ook de discussie dat mensen dan zeggen: "Maar moet het altijd plezierig zijn?" Inderdaad, plezier in de oppervlakkige betekenis... op latere leeftijd, een enorme kluit van een boek waar je je doorwroet, kan je ontzettend veel deugd geven, plezier geven. Maar sommigen associëren plezier niet met 'dat moet vlotjes zijn'. De leerling iets meer aanbieden, iets verder dan waar hij al staat, ik denk dat dat de essentie van onderwijs is. Uitdagen, maar wel op maat. Niet een kind dat nog nooit meer dan twintig bladzijden heeft gelezen, een boek geven van 150 bladzijden. Dat is echt waanzin. Je moet dat trapsgewijs doen. En in lezen zullen we daar nogal in verschillen, in genres, maar ook in leesontwikkeling. Dus het is wel belangrijk dat we kinderen uitdagen, maar wel op maat. Het woord plezier... sommigen vinden plezier de oppervlakkige laag, 'dat is niet meer uitdagen', maar dat is niet wat wij daarmee bedoelen.

Een succesfactor is denk ik dat we op maat werken. Het gaat over authenticiteit, in de mate dat leerkrachten die alle moeite doen voor 'lezen is leuk', maar zelf niet lezen, ik denk dat die eigenlijk een zeer beperkt verhaal hebben. Als kinderen ook ouder waren, gaan ze ook zien dat de leerkracht dat zegt in de schoolse context, maar het zelf niet uitstraalt. In die zin kunnen we vrij jong beginnen. Vrij lezen is een mogelijkheid om kinderen binnen de klascontext momenten te geven dat ze een boek kunnen lezen, dat ze graag willen lezen, waar ze interesse voor hebben. Vrij lezen, maar niet alleen voor het kind dat het snelste klaar is met

de rekensommen. Daar gebeurt ook weer iets raars, we zien dat vaak als een beloning voor de beste van de klas. We hebben allemaal vrij lezen nodig, dat is een belangrijk moment.

Ik vind het fantastisch als ik hoor dat leerkrachten op dat moment zelf een boek nemen en zelf lezen. Als het klimaat in de klas zo kan zijn dat je niet hoeft te surveilleren, dat je niet moet rondwandelen, dat je ook geen taken gaat verbeteren, maar zelf graag leest en dat ook toont. Om het even of dat nu een boek voor volwassenen is of niet, want je kan als leerkracht ook met een boek dat je zelf aan het lezen bent, verder lezen. Ik denk dat een kind moet zien dat de leerkracht ook graag leest. Welk boek dat ook mag zijn. Is dat een kinderboek dat de leerkracht al wil lezen om er een volgende les uit voor te lezen, dat kan natuurlijk ook. We merken ook in de verhalen van kinderen en jongeren dat wanneer ze refereren naar goede leerkrachten wat betreft leesonderwijs, dat het eigenlijk altijd daarover gaat. “Die leerkracht ademde als het ware leesplezier, leesontdekkingen, leesbeleving uit.”

Beleving is eigenlijk een mooier woord omdat het ruimer gaat, maar goed, wij hebben tijdens die rondetafels ook de termen leesplezier en liever lezen gebruikt.

Wat zouden de oorzaken kunnen zijn van het lage leesplezier in Vlaanderen?

Wat we wel een beetje zagen in de gesprekken tijdens de rondetafels, maar ook nadien, is dat het een punt is van ‘breng het nog eens onder de aandacht’. Je mag ook niet onderschatten wat er allemaal moet gebeuren in het basis- en secundair onderwijs. Het leesonderwijs is wat ondergesneeuwd. Het behoort precies niet meer tot de kerntaken van het onderwijs. Daar zijn verschillende redenen voor. Ik denk ook aan de eindtermen. We lezen daarin ook de functionele aanpak van taalonderwijs waarin dat leesonderwijs ook al wat is ondergesneeuwd. Ook wat leerkrachten moeten doen. We moeten breder kijken dan naar wat in de school gebeurt, zeker in de opleidingen bijvoorbeeld. Hoeveel lezen komt daarin nog aan bod? Niet het hebben over lezen, maar ook het lezen zelf. Hoeveel boeken worden er nog gelezen in de lerarenopleiding? Hoeveel aandacht is er nog voor? Daar kan je mee verder.

Iets anders wat in het onderwijs nog verder kan ontwikkeld worden zijn de koppelingen. In sommige scholen wordt dat lezen.... ik denk ook meer en meer door de nood om dat taalonderwijs aan te pakken... er is een instroom van verschillende groepen leerlingen die nood hebben aan meer aandacht voor taal... dat eigenlijk op een of andere manier dat lezen wat uit de aandacht is geraakt. Dat is zeer onterecht, want lezen is, wanneer je het goed hanteert, enorm bevorderend voor taalontwikkeling. Ik merk ook in het veld dat sommigen dat nog heel hard scheiden. Je hebt de taalles en dan heb je momentjes waarin gelezen wordt.

Nee, in goed leesonderwijs ben je een enorm rijk aanbod aan het verzorgen rond taalontwikkeling.

Voorlezen is een geweldig instrument. Vaak wordt daar mee gestopt als leerlingen zelf leren lezen. Wat jammer is want dan verdwijnt er een enorme troef. Ik denk dat we wel nog wat werk hebben om lezen terug in de aandacht te brengen, te sensibiliseren, de mogelijkheden laten zien. Daarom vinden we het zo fijn om die constructieve samenwerking met pedagogische begeleiders te hebben en we hopen dat zij dat ook verder in de scholen zullen uitdragen. Wij staan natuurlijk een stukje verder. Wat we zelf doen, en dat is ook met succes... we zien heel wat meer literaire projecten ontstaan, binnen onze eigen dynamo³ ondersteuning. We zeggen niet dat men literaire projecten moet indienen, maar we zien wel het effect dat het lezen wat meer onder de aandacht komt en dat scholen proberen te zoeken naar een leuke manier... In die zin is het ook heel fijn dat we nu met een vernieuwde dynamiek werken rond auteurslezingen, die sinds dit jaar bij het Vlaams Fonds voor de Letteren zitten en die zeer actief mee zoeken naar hoe we auteurslezingen kunnen inzetten in het onderwijs. Laat ons ook niet onderschatten wat een auteur en de illustrator kan doen als aanvulling. Daar geloven we zeker ook in: het surplus van die buitenstaander. Maar ook weer hier niet als een soort extraatje dat er helemaal los van staat. Bibliotheken zoeken soms mee, dat is een fantastisch aanbod. We moeten ook hen stimuleren om dat verder te blijven doen, maar ook om verder te zoeken naar hoe zoiets een verderzetting kan zijn van de samenwerking, rond de leeskaart bijvoorbeeld, rond het contact tussen een bibliotheek en een school. We merken soms, als we auteurs zien, hoe verschillend die auteurslezingen zijn. De auteur zegt dat hij in een school terecht komt waar zijn boeken zijn gelezen of hij komt in een school terecht waar hij wordt bekeken als een vreemd creatuur dat plots neerdaalt en waar ze nog nooit van gehoord hebben. Kom dan maar eens binnen met een rijk aanbod, dan is dat toch echt moeilijk.

Is er altijd al zo weinig leesplezier geweest of is dat maar iets van de laatste tijd?

Ik denk dat het zeer moeilijk is om daar een uitspraak over te doen. We onderzoeken die dingen meer. Het is natuurlijk ook de verdienste van de minister om het uit die onderzoeken te halen en te zeggen. Ik denk dat daarvoor ook al tendensen waren om te zeggen dat daar eens naar moet worden gekeken. Dat is zijn verdienste omdat hij ook gelooft in die kans om lezen niet exclusief bij dat clubje van leerlingen te laten die een hoge ontwikkeling en veel kansen hebben en van thuis uit gestimuleerd worden.

Iets anders dat curieus was in PISA is dat we zagen dat ook de leesinteresse bij die sterke groep onrustwekkend was. Je zag dat het zeer algemeen is. Maar het effect op kansengroepen is veel groter. Als je weet hoe sterk lezen het onderwijs bepaalt, hoe taalgericht ons onderwijs is... als je niet graag een boek leest, kan het ook zijn dat de cursus die je moet studeren niet graag leest. Je zal belemmeringen hebben op dat puur schoolse niveau. Om nog maar te zwijgen over het levenslang leren. Als je niet graag leest, is de kans klein dat je blijft. Maar door lezen zal je dat moeten doen, lezen van rapporten, studies en zo veel dingen.

Volgens PISA 2009 behaalt Finland goede resultaten voor zowel leesvaardigheid als leesplezier. Is het nuttig en/of mogelijk om Finse succesfactoren over te brengen naar Vlaanderen? Zo is er in Finland comprehensief onderwijs tot zestien jaar. In Vlaanderen zijn er nu plannen om het secundair onderwijs te hervormen zodat er comprehensief onderwijs zou zijn tot veertien jaar in plaats van tot twaalf jaar. Wat is uw mening daarover? Zou deze hervorming kunnen bijdragen tot meer leesplezier?

Dat zou een factor kunnen zijn. Ik vind het moeilijk om daar nu direct een sluitend antwoord op te geven. Er is nogal wat weerstand tegenover die hervorming. Maar uiteindelijk is het wel nodig om een aantal dingen te hertekenen. Zeker als je niet focust op de besten, maar als je ziet dat wij ook een ongelofelijke groep laten uitvallen. Naast een groep met topresultaten hebben we ook een hele groot groep met uitvallers. We hebben daar ook een verantwoordelijkheid tegenover.

Dat is mogelijk een piste, maar ze moet samengaan met het feit dat men dan tot veertien jaar een leesbeleid... We hebben ook gezien bij die rondetafels dat er geen enkel aanbod is voor die twaalf- tot veertienjarigen. Geen leesacties. We hebben nu de nieuwe actie de Leesrace van Stichting Lezen mee in de kijker gezet om een soort leesdynamiek te stimuleren in die eerste graad van het secundair onderwijs.

Succesfactoren en dat comprehensief onderwijs is misschien wat kort door de bocht. Om dat nu zo snel aan elkaar te koppelen en te zeggen dat daar nu alle heil van zal komen... Ik denk dat het een zaak is van ontzettend veel dingen combineren. Zo een hervorming met een grote groep mensen en met heel veel weerstand, dan is de kans waarschijnlijk klein dat je daar veel positiefs uithaalt. Maar er zit uiteraard veel goeds in dat nieuw willen hertekenen. Het zijn geen mensen die dat doen om het onderwijs maar te veranderen, daar zit echt wel een heel idee achter.

In het Finse onderwijs is er veel ruimte voor speciale aandacht en extra begeleiding voor zwakkere leerlingen. De meerderheid van de Finse leerlingen krijgt ooit wel eens een vorm van extra begeleiding. Zou dat ook in Vlaanderen mogelijk zijn?

Ook hier is het een en-en-verhaal. Ik denk dat er ook hier geweldig veel inspanningen zijn om meer begeleiding te geven, maar ik heb niet zoveel zicht op de kwaliteit daarvan. Dat lijkt mij ook een geweldige uitdaging. Als je bijvoorbeeld taalinstromers moet begeleiden, welke leerkracht doet dat in de lagere school? Is die daarvoor opgeleid? Heeft die genoeg knowhow om dat efficiënt aan te pakken? Dat soort dingen, daar kunnen we misschien nog in groeien. Maar ook hier ben ik heel voorzichtig met mijn antwoord.

In Finland hebben alle leerkrachten een masterdiploma. Zou dit ook in Vlaanderen moet worden ingevoerd?

De lerarenopleiding wordt sowieso terug hertekend, maar er zijn inderdaad in Vlaanderen stemmen die daar rond opgaan. Op dit moment is dat nog koffiedik kijken. Ook weer hier zou ik de opmerking maken: ik vind dat een zeer interessante gedachte, maar wat ga je dan doen met masterstudenten die in hun opleiding zeer weinig lezen? Op dit moment, vanuit mijn eigen ervaring kan ik zeggen dat het niet is omdat iemand een master is dat er een geweldig leesonderwijs is. Alleen daarmee zal je het niet kunnen veranderen. Het is wel zo dat in de huidige bacheloropleiding geklaagd wordt dat sommige leerlingen, en dan krijg je natuurlijk het kip en het ei, binnenkomen en nog maar heel weinig gelezen hebben en die dan een geweldige moeite hebben om in die drie jaar tijd nog bij te benen. Maar ook weer hier: het is niet omdat iemand vanuit het ASO komt op dit moment, dat die al geweldig veel gelezen heeft. Als je je toespitst op leesonderwijs denk ik dat je toch geweldig moet opletten. Maar het is wel interessant om te zien dat Finland zeer goed scoort op beide vlakken en ook wel zeer sterk investeert in de leerkrachten. Je zou natuurlijk ook wel naar de kwaliteit van die opleiding moet kijken. Ik denk niet dat het altijd over het diploma gaat, maar wel over hoe die leerkracht daar wordt gevormd.

Bijlage 4: Notities bij het telefonisch gesprek met Daniëlle Daniels (29/04/2013)

Daniels ziet dat de lerarenopleiding voor een uitdaging staat. Tijdens de drie jaar van de opleiding moet lezen veel meer in de aandacht komen.

Studenten in de lerarenopleiding hebben geen leesattitude en kunnen daardoor de leerlingen te weinig motiveren om te lezen. Als je zelf geen leesplezier hebt, kan je het niet doorgeven aan de leerlingen.

Het lezen van vakliteratuur is nodig om bij te blijven, maar dat is niet de gewoonte van de meeste leerkrachten. Deze attitude is wel terug te vinden bij masterstudenten, maar minder bij bachelors.

In een hervormde bacheloropleiding moet meer aandacht zijn voor lezen. Op die manier kunnen leerkrachten hun positieve leesattitude overdragen naar de leerlingen.

Comprehensief onderwijs tot veertien jaar of is het op de leeftijd van twaalf jaar al het moment om de leerlingen te scheiden?

Intellectueel zwakkere leerlingen hebben vaak andere talenten. Zij zijn bijvoorbeeld heel behulpzaam of emotioneel sterk.

Sterke leerlingen bij sterke leerlingen, maken elkaar zeer sterk. Maar zwakke leerlingen bij zwakke leerlingen maken elkaar zeer zwak. Daarom is het beter om sterk en zwak bij elkaar in de klas te laten zitten.

Daniels gelooft niet dat het Fins onderwijsmodel kan worden overgenomen in Vlaanderen. Maar Vlaanderen kan wel veel van Finland leren, zoals meer investeren in leerkrachten en de assessmentcultuur in plaats van een testcultuur.