

SUBSCHALEN BIJ LEESVAARDIGHEID

VLAAMSE RESULTATEN VAN PISA2018



UNIVERSITEIT
GENT

Vakgroep onderwijskunde

INHOUDSTAFEL

INHOUDSTAFEL.....	2
1. Inleiding	3
2. Subschalen bij leesvaardigheid	3
2.1. Bronsubschalen	4
2.1.1. Eenvoudige tekst	4
2.1.2. Meervoudige tekst	4
2.1.3. Voorbeelditems	4
3. Resultaten bronsubschalen bij leesvaardigheid PISA2018.....	6
3.1. Verdeling over de vaardigheidsniveaus	6
3.2. Gemiddelde prestatie.....	15
3.3. Verschillen tussen meisjes en jongens	18
3.4. Verschillen tussen sterke en zwakke leerlingen.....	21
4. Processubschalen	28
4.1. Lokaliseren van informatie.....	28
4.2. Begrijpen	28
4.3. Evalueren en reflecteren	29
4.4. Voorbeelditems	29
5. Resultaten processubschalen bij leesvaardigheid PISA2018	32
5.1. Verdeling over de vaardigheidsniveaus	32
5.2. Gemiddelde prestatie.....	42
5.3. Verschillen tussen meisjes en jongens	45
5.4. Verschillen tussen sterke en zwakke leerlingen.....	49
6. Subschalen en onderwijsvorm	59
6.1. Vaardigheidsniveaus.....	59
6.2. Gemiddelde prestatie.....	61
7. Conclusie	62

1. Inleiding

Leesvaardigheid is in PISA2018, net als in 2000 en in 2009, het hoofddomein. Overheen de jaren is het 'lezen' aanzienlijk geëvolueerd onder andere door de sterke invloed en snelle evolutie van technologie. We lezen niet meer enkel gedrukte tekst, maar zijn steeds meer ook digitaal beginnen lezen. Bovendien moet de lezer zich bezighouden met een grotere verscheidenheid aan taken. Wanneer we vroeger iets opzochten in een encyclopedie, konden we in het algemeen wel vertrouwen op het antwoord dat we daar vonden. Vandaag de dag geven zoekmachines miljoenen antwoorden. Het is dan aan de lezer om uit te zoeken wat accuraat, waar en relevant is en wat niet. Meer dan ooit tevoren, vereist geletterdheid het aanwenden van verschillende bronnen, het navigeren door dubbelzinnigheid, het maken van onderscheid tussen feit en mening en het opbouwen van kennis.

In het [eerste Vlaamse rapport PISA2018](#)¹ werd al uitvoering ingegaan op wat leerlingen kennen en kunnen met betrekking tot leesvaardigheid. In dit rapport focussen we op de subschalen bij dit domein, en diepen we uit waar de sterktes en zwaktes van de Vlaamse leerlingen liggen.

2. Subscales bij leesvaardigheid

In PISA2018 worden vijf subschalen bij leesvaardigheid onderscheiden, waarvan twee vanuit de dimensie 'tekst' (bronsubschalen) en drie vanuit de dimensie 'processen' (processubschalen). Ook in PISA2009 werden vijf subschalen onderscheiden. Het is echter niet mogelijk deze te vergelijken gezien de veranderingen tussen de cycli. Onderstaande tabel geeft een overzicht van het raamwerk leesvaardigheid PISA2018. In '[hoofdstuk 3 Leesvaardigheid](#)' van het eerste Vlaams rapport PISA2018 wordt het raamwerk uitgebreid beschreven.

Tabel 1 Overzicht raamwerk leesvaardigheid PISA2018

LEESVAARDIGHEID	DIMENSIE		SUBSCHALEN
	TEKST	Bron → Indeling en navigatie Tekstformaat Teksttype	2 BRONsubschalen - Eenvoudige teksten - Meervoudige teksten
	COGNITIEVE PROCESSEN	Vlot lezen Lokaliseren van informatie Begrijpen Evalueren en reflecteren	3 PROCESsubschalen: - Lokaliseren van informatie - Begrijpen - Evalueren en reflecteren
	SCENARIO'S		

Ook onderling kunnen de subschalen niet zomaar met elkaar vergeleken worden. De vijf subschalen, zoals gedefinieerd in PISA, meten elk een ander aspect van lezen. De scores werden gestandaardiseerd overheen alle deelnemende landen om een afzonderlijke ranking per subschaal mogelijk te maken. Vergelijking is enkel mogelijk binnen de eigen classificatie. Er is dus geen vergelijking mogelijk tussen bron- en processubschalen.

Voor de analyses op subschaalniveau werden enkel de landen meegenomen die de PISA-test in 2018 digitaal afnamen. Negen landen hebben in PISA2018 nog een papieren versie van de PISA-test gebruikt. Deze aangepaste versie bestaat enkel uit vragen die bij eerdere cycli werden ontwikkeld. De leesvragen in deze versie van de PISA-test zijn gebaseerd op een eerdere versie van het raamwerk leesvaardigheid waarin andere subschalen werden onderscheiden. Daarnaast werd dezelfde selectie van landen gemaakt als in het eerste Vlaams rapport PISA2018 dat verscheen. Meer uitleg hierover kan in de

¹ Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. Vlaamse resultaten PISA 2018. Naar dit rapport zal steeds verwezen worden als "het eerste Vlaams rapport PISA2018".

[lezersgids](#) van dat rapport gevonden worden. In deze lezersgids kan eveneens meer uitleg gevonden worden over een aantal andere vaak gebruikte termen en begrippen in dit rapport.

2.1. Bronsubschalen

De bronsubschalen beschrijven het aantal tekstbronnen dat nodig is om het juiste antwoord te formuleren: één of meerdere tekstbronnen.

2.1.1. Eenvoudige tekst

Eenvoudige teksten hebben een welbepaalde auteur (of groep van auteurs), een tijdstip van schrijven of publicatiedatum en een referentietitel of -nummer. Auteurs kunnen nauwkeurig kenbaar worden gemaakt, zoals meestal bij traditioneel gedrukte boeken, of op een vage manier zoals de pseudoniemen bij een blogpost. Een tekst kan ook als eenvoudige tekst worden geïnterpreteerd als deze los van andere teksten aan de lezer wordt aangeboden, zelfs als deze geen expliciete bronvermelding bevat.

2.1.2. Meervoudige tekst

Meervoudige teksten hebben verschillende auteurs, worden op verschillende tijdstippen gepubliceerd of hebben verschillende titels of referentienummers. Meervoudige teksten kunnen op één pagina worden weergegeven. Dit is het geval bij gedrukte kranten en in veel handboeken, maar ook op forums of klantenreviews.

2.1.3. Voorbeelditems

Om de bronsubschalen wat concreter te maken worden hier kort twee vragen besproken die in 2018 gebruikt werden om de leesvaardigheid van de leerlingen te testen. Een uitgebreidere bespreking van deze en andere vrijgegeven items van de test leesvaardigheid in 2018 is terug te vinden in het [eerste Vlaamse rapport PISA2018](#) en in [annex C](#) van de internationale publicatie 'What students know and can do'.

In vraag 3 van het item 'Napa Nui' (zie Figuur 1) moeten leerlingen bepalen of de gegeven beweringen feiten of meningen zijn. Dit moeten ze doen op basis van de tekst 'Recensie van Ondergang' rechts op het scherm. Het gaat dus om een item waar gebruikt gemaakt wordt van een eenvoudige bron.

Figuur 1: Voorbeeldvraag 3 uit unit 'Napa Nui'

PISA 2018

Rapa Nui
Vraag 3 / 7

Gebruik de recensie van *Ondergang* hiernaast. Klik op de keuzes in de tabel om te antwoorden.

Hieronder staan beweringen uit de recensie van *Ondergang*. Zijn deze beweringen feiten of meningen? Klik op **Feit** of **Mening** voor elke bewering.

Is de bewering een feit of een mening?	Feit	Mening
In het boek beschrijft de auteur verschillende beschavingen die ten onder gingen door de keuzes die ze hebben gemaakt en hun invloed op het milieu.	☐	☐
Eén van de meest verontrustende voorbeelden in het boek is Rapa Nui.	☐	☐
Ze beeldhielden de maai, de bekende beelden, en gebruikten de beschikbare natuurlijke grondstoffen om die enorme moai te verplaatsen naar verschillende plaatsen op het eiland.	☐	☐
Toen de eerste Europeanen in 1722 voet aan wal zetten op Rapa Nui, stonden de moai er nog, maar waren de bomen verdwenen.	☐	☐
Het boek is goed geschreven en verdient het om gelezen te worden door iedereen die zich zorgen maakt over het milieu.	☐	☐

Blog Boekrecensie

www.academischeboekrecensies.be/Ondergang

Recensie van *Ondergang*

Jared Diamonds nieuwste boek *Ondergang* is een duidelijke waarschuwing tegen de gevolgen van schade aan ons milieu. In het boek beschrijft de auteur verschillende beschavingen die ten onder gingen door de keuzes die ze hebben gemaakt en hun invloed op het milieu. Eén van de meest verontrustende voorbeelden uit het boek is Rapa Nui.

Volgens de auteur werd Rapa Nui kort na het jaar 700 n.C. door de Polynesiërs gekoloniseerd. Zij bouwden een bloeiende samenleving van ongeveer 15 000 mensen. Ze beeldhielden de maai, de bekende beelden, en gebruikten de beschikbare natuurlijke grondstoffen om die enorme moai te verplaatsen naar verschillende plaatsen op het eiland. Toen de eerste Europeanen in 1722 voet aan wal zetten op Rapa Nui, stonden de moai er nog, maar waren de bomen verdwenen. De bevolking telde nog slechts een paar duizend mensen die worstelden om te overleven. Dhr. Diamond schrijft dat de bevolking van Rapa Nui grond vrijmaakte voor landbouw en andere doeleinden en dat ze overdreven jacht maakten op de vele soorten land- en zeevogels die op het eiland leefden. Hij veronderstelt dat het slinken van de natuurlijke grondstoffen tot burgeroorlogen leidde en de ondergang van de samenleving van Rapa Nui.

De les die we uit dit prachtige maar angstaanjagende boek kunnen trekken is dat de mens in het verleden de keuze maakte om zijn milieu te vernietigen door alle bomen om te hakken en door op diersoorten te jagen tot ze uitgestorven waren. De auteur wijst er optimistisch op dat we ervoor kunnen kiezen om dezelfde fouten vandaag **niet** te maken. Het boek is goed geschreven en verdient het om gelezen te worden door iedereen die zich zorgen maakt over het milieu.

Bij vraag 6 van het item 'Napa Nui' (zie Figuur 2) moeten leerlingen begrijpen wat de verschillende wetenschappers geloven dat de oorzaak van het verdwijnen van de bomen van Rapa Nui is. Om tot het antwoord te komen dienen ze informatie uit verschillende teksten te integreren. Dit item maakt dus gebruik van een meervoudige bron.

Figuur 2: Voorbeeldvraag 6 uit unit 'Napa Nui'

PISA 2018

Rapa Nui
Vraag 6 / 7

Gebruik de drie bronnen hiernaast door op de tabbladen te klikken.

Sleep de oorzaken en het effect dat ze gemeenschappelijk hebben naar de juiste plaatsen in de tabel over de theorieën.

De theorieën

Oorzaak	Gevolg	Aanhangers van de theorie
		Jared Diamond
		Carl Lipo en Terry Hunt

De moai werden in dezelfde steengroeven uitgehouwen.	Polynesische ratten aten de zaadjes van de bomen op zodat geen nieuwe bomen konden groeien.	De kolonisten gebruikten kano's om de Polynesische ratten naar Rapa Nui te brengen.
De enorme bomen van Rapa Nui zijn verdwenen.	De inwoners van Rapa Nui hadden natuurlijke grondstoffen nodig om de moai te verplaatsen.	Mensen hakten bomen om om land vrij te maken voor landbouw en andere redenen.

Blog Boekrecensie **Wetenschapsnieuws**

www.wetenschapsnieuws.be/Polynesische_ratten_Rapa_Nui

WETENSCHAPSNIEUWS

Hebben Polynesische ratten de bomen van Rapa Nui vernietigd?

Door Michael Keijzers, wetenschapsjournalist

In 2005 publiceerde Jared Diamond *Ondergang*. In het boek beschrijft hij de kolonisatie van Rapa Nui (ook bekend als Paaseiland).

Meteen na de publicatie deed het boek veel stof opwaaien. Veel wetenschappers twijfelden aan de theorie van Diamond over wat er op Rapa Nui was gebeurd. Ze gingen ermee akkoord dat de grote bomen waren verdwenen toen de Europeanen in de 18^e eeuw voor het eerst voet aan wal zetten op het eiland, maar ze gingen niet akkoord met Jared Diamonds theorie over de oorzaak van de verdwijning.

Twee wetenschappers, Carl Lipo en Terry Hunt, hebben nu een nieuwe theorie gepubliceerd. Zij denken dat de Polynesische rat de zaadjes van de bomen opat, waardoor nieuwe bomen belemmerd werden om te groeien. Volgens hen werd de rat per ongeluk of opzettelijk meegebracht met de kano's die de eerste kolonisten gebruikten om op Rapa Nui aan land te gaan.

Studies hebben aangetoond dat een rattenpopulatie om de 47 dagen kan verdubbelen. Dat zijn een heleboel ratten om te voederen. Om hun theorie te ondersteunen, wijzen Lipo en Hunt op overblijfselen van palmenoten die knaagsporen van ratten vertonen. Zij erkennen uiteraard dat de mens ook een rol speelde in de vernietiging van de wouden op Rapa Nui. Zij geloven echter dat de Polynesische rat een grotere schuldige was naast een heleboel andere factoren.

3. Resultaten bronsubschalen bij leesvaardigheid PISA2018

3.1. Verdeling over de vaardigheidsniveaus

Net zoals bij de algemene leesvaardigheidsschaal, worden de subschalen onderverdeeld in vaardigheidsniveaus. Deze niveaus worden gebruikt om het prestatieniveau van een leerling te bepalen alsook om de moeilijkheidsgraad van een vraag te bepalen. Tabel 2 beschrijft de verschillende vaardigheidsniveaus voor leesvaardigheid. Naast de vaardigheidsniveaus en hun beschrijving, wordt links ook de ondergrens van het vaardigheidsniveau voor leesvaardigheid en het aandeel Vlaamse leerlingen dat dit haalt aangegeven. Dezelfde vaardigheidsniveaus worden gebruikt voor de subdomeinen van leesvaardigheid. Deze tabel kan dus gebruikt worden als leidraad bij het interpreteren van de figuren en tabellen in dit rapport.

Bij de beschrijving van de vaardigheidsniveaus worden enkele categorieën gebruikt:

- PISA-referentiepunt: niveau 2 wordt beschouwd als 'minimumvaardigheidsniveau' dat leerlingen moeten halen aan het einde van het secundair onderwijs. Leerlingen die dit niet halen, zullen niet in staat zijn om zelfstandig eenvoudige problemen aan te pakken voor dat bepaalde domein.
- Laagpresteerders: leerlingen met een score onder niveau 2.
- Toppresteerders: leerlingen die op niveau 5 of 6 presteren.

Meer info over de vaardigheidsniveaus kan gevonden worden in de [lezersgids](#) van het eerste Vlaams rapport PISA2018.

Tabel 2: Vaardigheidsniveaus leesvaardigheid PISA2018

Vaardigheidsniveau	Vaardigheden
6 698 1.8%	Deze lezer komt tot gedetailleerde en precieze conclusies, en kan meerdere vergelijkingen en tegenstellingen in teksten aanpakken. De lezer kan gedetailleerde informatie uit één of meer teksten begrijpen en integreren. Lezers kunnen op dit niveau omgaan met niet vertrouwde ideeën en met duidelijk tegenstrijdige informatie. Bij reflectietaken kan de lezer een hypothese opstellen bij een complexe of niet-vertrouwde tekst en hij/zij kan daarbij verschillende criteria of perspectieven in overweging nemen. De lezer kan op dit niveau reflecteren over de bron, in relatie tot de inhoud van de tekst.
5 626 11.7%	De lezer kan relevante informatie, ook wanneer die verdoken is, in een tekst terugvinden. De lezer kan reflectievragen beantwoorden door een kritische evaluatie van gespecialiseerde kennis of door het opstellen van een eigen hypothese. Zowel bij reflectie- als bij interpretatievragen begrijpt de lezer gedetailleerde tekst waarmee hij/zij niet vertrouwd is of die een afwijkende vorm heeft. De lezer kan een onderscheid maken tussen inhoud en doel van de tekst en tussen feit en mening. Hij/zij kan de mate van neutraliteit van de tekst beoordelen op basis van expliciete of impliciete aanwijzingen met betrekking tot zowel de inhoud als de bron van de tekst. Op dit niveau kan de lezer conclusies trekken over de betrouwbaarheid van de aangeboden informatie in een tekst.
4 553 33.7%	De lezer kan verschillende stukken ingebedde informatie terugvinden en organiseren. Er wordt verwacht dat de betekenis en/of de nuances van de taal geïnterpreteerd en gekaderd worden vanuit de volledige tekst. De lezer begrijpt lange of complexe teksten waarmee hij/zij minder vertrouwd is. De lezer kan op dit niveau reflecteren over strategieën die de auteur gebruikt om een boodschap over te brengen, op basis van opvallende tekstelementen (zoals titels en illustraties). Hij/zij kan beweringen die expliciet gemaakt worden in verschillende teksten vergelijken en de betrouwbaarheid van een bron beoordelen op basis van in het oog springende argumenten.
3 480 59.4%	De lezer kan verschillende stukken informatie in een tekst lokaliseren en de relatie tussen verschillende stukken tekst achterhalen. Verschillende stukken tekst kunnen geïntegreerd worden om de hoofdidee te achterhalen, een relatie te begrijpen of de betekenis van een woord of zin af te leiden. Vaak is deze informatie niet opvallend aanwezig of is er veel tegenstrijdige informatie. Bij reflectievragen kan de lezer verbanden leggen, of vergelijkingen en verklaringen vinden. De lezer op dit niveau kan reflecteren over een klein aantal teksten en de standpunten van verschillende auteurs vergelijken op basis van expliciete informatie.
2 407 80.7%	De lezer kan één of meerdere stukken informatie terugvinden. Die informatie moet eventueel eerst afgeleid worden uit die tekst. De lezer kan de hoofdgedachte van een tekst herkennen, verbanden begrijpen of de betekenis afleiden uit een gedeelte van de tekst waar de informatie niet in het oog springt en de lezer eenvoudige gevolgtrekkingen moet maken. Op dit niveau kan de lezer reflecteren over het doel van de tekst, wanneer het expliciet aangegeven wordt. Hij/zij kan reflecteren over eenvoudige visuele of typografische kenmerken. De lezer kan een stelling en haar argumentatie vergelijken op basis van een korte, expliciete motivering.
1a 335 93.6%	De lezer kan één of meerdere expliciet geformuleerde stukken informatie (waarbij geen tegenstrijdigheden aanwezig zijn) in een tekst lokaliseren. Hij/zij kan de hoofdgedachte van een tekst of de bedoeling van een auteur reconstrueren en/of een eenvoudig verband leggen tussen informatie in een tekst en algemene alledaagse kennis.
1b 262 99.1%	De lezer kan één stuk informatie lokaliseren dat expliciet en opvallend vermeld staat (bv. door herhalingen, tekeningen of symbolen) in een korte, syntactische tekst waarbij de context en het teksttype gekend is. Bij interpretatievragen kan de lezer informatie die dicht bij elkaar staat verbinden.
1c 189 99.9%	De lezer kan de letterlijke betekenis van korte, syntactisch eenvoudige zinnen begrijpen en bevestigen. Hij/zij kan deze zinnen, met een duidelijk en eenvoudig doel, binnen een beperkte tijd lezen.

Tabel 3 vergelijkt de percentages leerlingen op de verschillende vaardigheidsniveaus voor beide bronsubschalen in een gemiddeld OESO-land en in Vlaanderen.

Gemiddeld overheen de OESO-landen presteert 23,7% onder niveau 2 voor de subschaal 'eenvoudige teksten' en 22,2% voor 'meervoudige teksten'. Niveau 2 wordt gezien als het PISA-referentiepunt. Leerlingen die dit niveau niet halen bezitten niet de noodzakelijke attitudes en vaardigheden om met dagdagelijkse problemen om te gaan. In Vlaanderen ligt dit percentage voor de subschaal 'eenvoudige teksten' op 19,4%. Voor 'meervoudige teksten' haalt 17,3% het referentiepunt niet. Voor beide bronsubschalen is het verschil tussen het OESO-gemiddelde en het Vlaams gemiddelde significant, wat betekent dat er gemiddeld over de OESO-landen een groter percentage leerlingen het basisniveau niet haalt dan in Vlaanderen en dat voor beide bronsubschalen.

Meer dan één op tien Vlaamse leerlingen (12,3%) levert een topprestatie voor het omgaan met 'eenvoudige teksten'. Dit wil zeggen dat ze presteren op het vijfde of zesde vaardigheidsniveau. Gemiddeld overheen de OESO-landen presteert 8,9% van de leerlingen op deze vaardigheidsniveaus, wat significant verschilt van het Vlaamse cijfer. Voor de subschaal 'meervoudige teksten' zien we 12,9% Vlaamse toppresterders. In een gemiddeld OESO-land presteren 3,2% minder leerlingen op dit niveau, daarmee is ook dit verschil tussen Vlaanderen met een gemiddeld OESO-land significant.

Tabel 3: Percentage leerlingen volgens hun hoogste niveau voor de bronsubschalen (OESO-gemiddelde en Vlaanderen)

Niveau	Punten	OESO-gem.*	Vlaanderen*
Eenvoudige teksten			
6	> 698	1,4 (0,0)	1,8 (0,3)
5	626 - 698	7,4 (0,1)	10,6 (0,7)
4	553 - 626	18,7 (0,1)	22,6 (0,9)
3	480 - 553	25,6 (0,1)	25,6 (0,9)
2	407 - 480	23,2 (0,1)	20,1 (0,9)
1a	335 - 407	15,0 (0,1)	13,0 (0,8)
1b	262 - 335	6,8 (0,1)	5,3 (0,6)
1c	189 - 262	1,7 (0,0)	1,0 (0,3)
<1c	< 189	0,2 (0,0)	0,1 (0,1)
Meervoudige teksten			
6	> 698	1,7 (0,0)	2,3 (0,4)
5	626 - 698	8,0 (0,1)	10,5 (0,7)
4	553 - 626	19,1 (0,1)	22,4 (1,0)
3	480 - 553	25,7 (0,1)	26,4 (1,0)
2	407 - 480	23,2 (0,1)	21,1 (0,9)
1a	335 - 407	14,8 (0,1)	12,6 (0,8)
1b	262 - 335	6,1 (0,1)	4,0 (0,6)
1c	189 - 262	1,3 (0,0)	0,7 (0,2)
<1c	< 189	0,1 (0,0)	0,0 (0,1)

*Tussen haakjes wordt de standaardfout weergegeven.

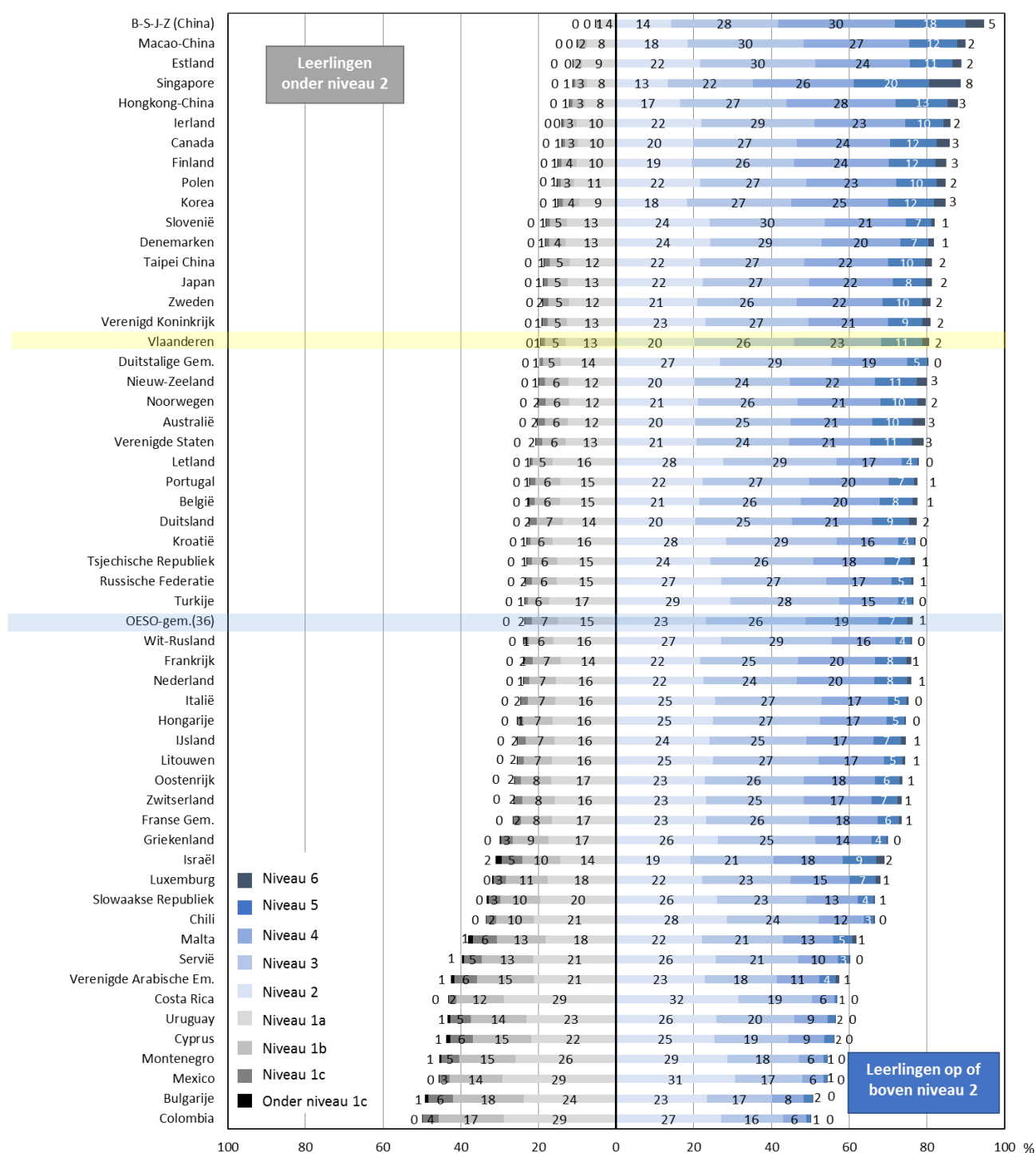
Figuur 3 en figuur 4 tonen de Vlaamse verdeling over de vaardigheidsniveaus voor de subschaal 'eenvoudige teksten' en de subschaal 'meervoudige teksten' in een internationale context. De landen worden gerangschikt volgens het aandeel leerlingen dat het referentieniveau voor de desbetreffende subschaal niet haalt. Bovenaan staat het land met het kleinste aandeel, onderaan het land met het grootste aandeel.

In BSJZ-China is het aandeel dat niveau 2 niet haalt voor 'eenvoudige teksten' veruit het kleinst (5,3%). Ook in Macao-China (10,0%), Estland (11,1%), Singapore (11,2%), Hongkong-China (12,0%), Ierland (13,9%) en Canada (14,1%) haalt minder dan 15% het referentieniveau niet. Het land met de meeste laagpresteerders is Colombia. Daar haalt de helft van de leerlingen het PISA-referentiepunt niet. Zoals tabel 3 toonde, is dat in Vlaanderen ongeveer één op vijf van de leerlingen. Eén op vijf Vlaamse leerlingen haalt dus voor het lezen van eenvoudige teksten het basisniveau niet op 15-jarige leeftijd.

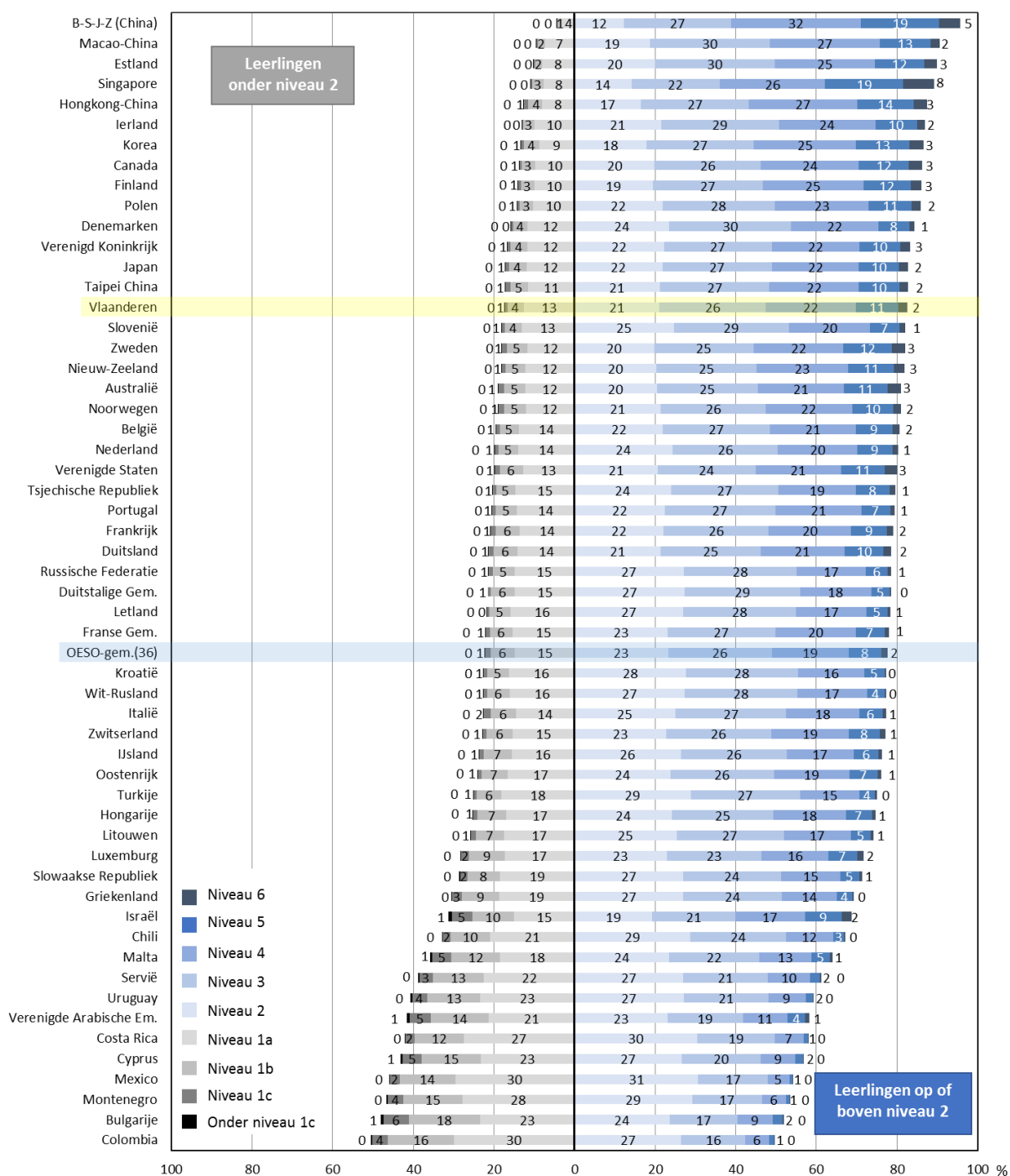
Figuur 4 toont dat 82,7% van de leerlingen in Vlaanderen op of boven het referentieniveau scoort voor de subschaal 'meervoudige teksten'. Hiermee behoort Vlaanderen tot de groep van 23 landen waar dit percentage hoger is dan 80%. In slechts twee landen presteert meer dan 90% op of boven niveau 2 (BSJZ-China en Macao-China), in BSJZ-China is dit zelfs 95,6% van de leerlingen. Deze figuur impliceert dat 17,3% van de Vlaamse leerlingen het referentieniveau niet haalt (zie ook tabel 3). Ook voor deze subschaal is Colombia het land met het grootste aandeel laagpresteerders (50,5%).

Een aandachtige lezer zal opmerken dat het basisniveau voor de subschaal eenvoudige teksten door een hoger percentage leerlingen (19,4%) niet bereikt wordt dan het basisniveau voor de subschaal meervoudige teksten (17,3%). Dit verschil tussen de bronsubschalen is echter niet significant. Er behalen dus niet significant meer leerlingen het basisniveau voor eenvoudige teksten dan voor meervoudige teksten.

Figuur 3: Percentage leerlingen volgens hun hoogste niveau voor 'eenvoudige teksten' (laagpresteerders)



Figuur 4: Percentage leerlingen volgens hun hoogste niveau voor 'meervoudige teksten' (laagpresteerders)



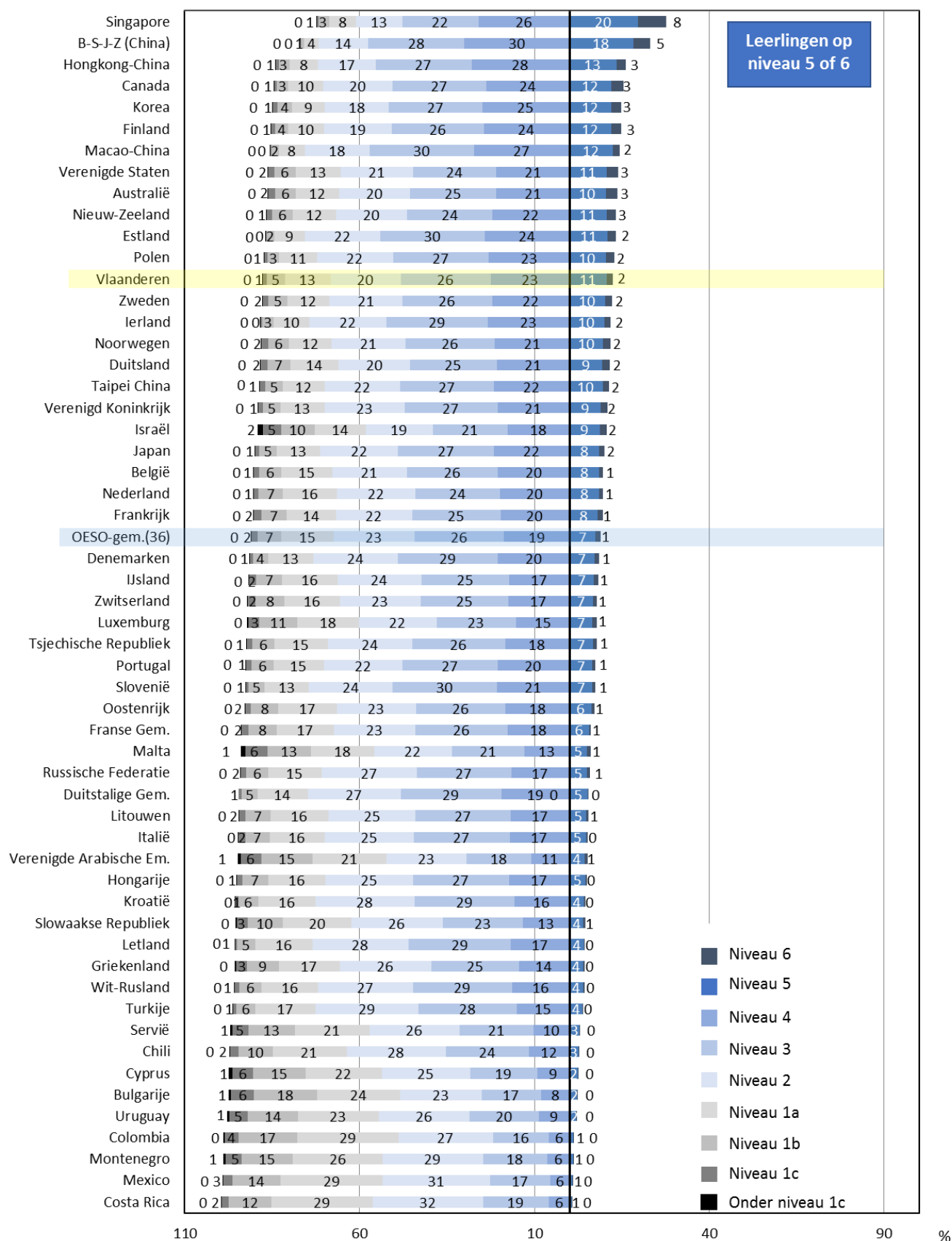
Figuur 5 en figuur 6 tonen opnieuw de Vlaamse verdeling over de vaardigheidsniveaus voor de subschaal 'eenvoudige teksten' en de subschaal 'meervoudige teksten' in een internationale context, maar deze keer worden de landen gerangschikt volgens het aandeel leerlingen dat een topprestatie levert voor de subdomeinen.

12,3% van de Vlaamse leerlingen levert een topprestatie voor de subschaal 'eenvoudige teksten'. Van deze leerlingen presteert slechts 1,8% op het hoogste, zesde niveau. Hiermee komt Vlaanderen op de dertiende plaats in de rangschikking. De top drie wordt gedomineerd door de Aziatische landen Singapore (27,7%), BSJZ-China (23%) en Hongkong-China (16,1%). In Singapore presteert van de 27,7% toppresterders 8,2% op het zesde niveau. Van de Europese landen bevinden enkel Finland (14,77%), Estland (13,25%) en Polen (12,75%) zich met hun aandeel toppresterders in de absolute rangschikking boven Vlaanderen. Het verschil met Vlaanderen is echter voor geen enkel van deze landen significant. Dat het aantal hoogpresterders niet altijd samenhangt met de gemiddelde prestatie in een land, bewijst Israël. 10,8% van de Israëlische leerlingen zet een topprestatie neer, terwijl de gemiddelde score eerder laag ligt (469 punten).

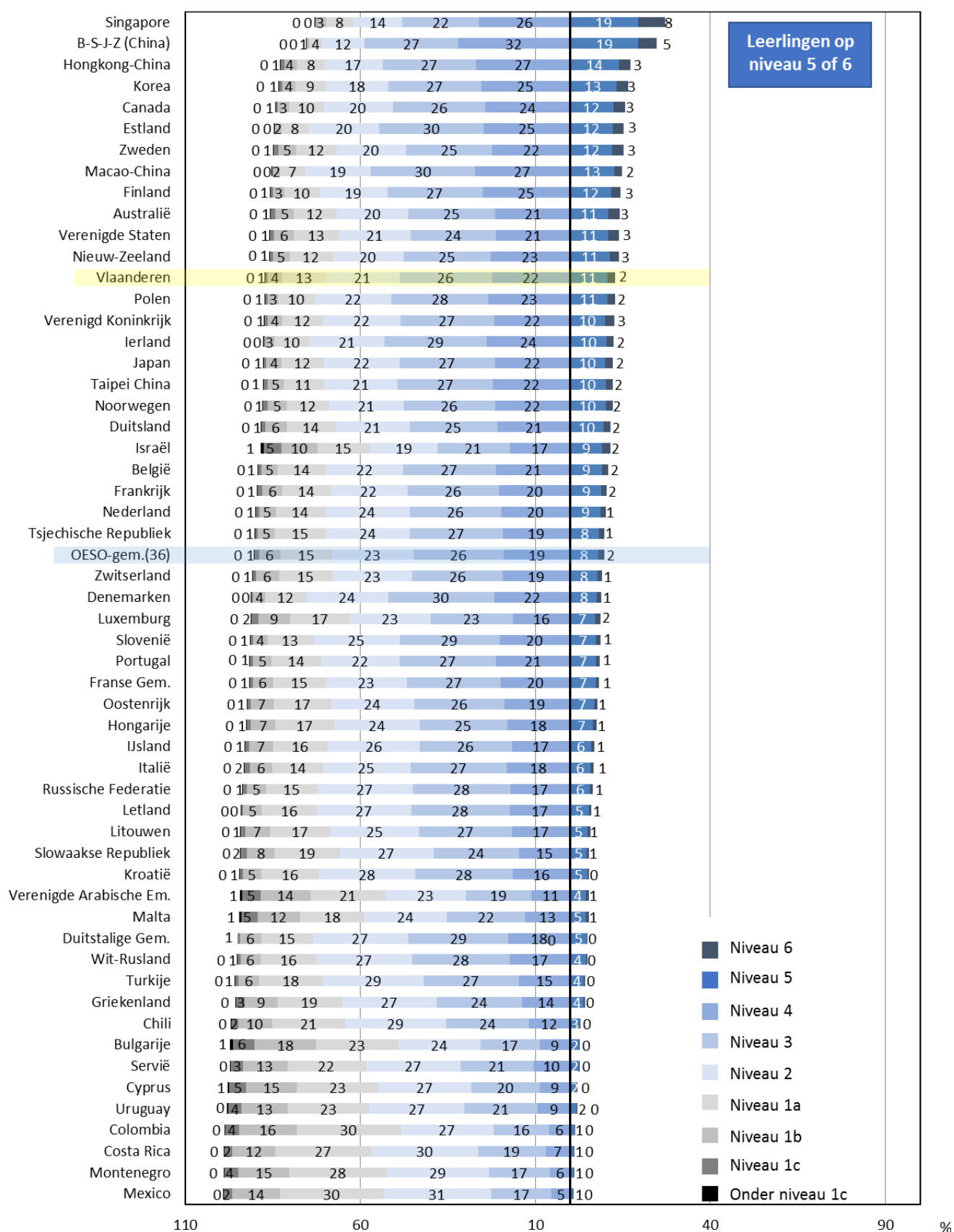
In Vlaanderen presteert 12,8% van de leerlingen op de hoogste vaardigheidsniveaus voor de subschaal 'meervoudige teksten'. Daarmee staat het, net als bij de subschaal 'eenvoudige teksten', op de dertiende plaats in de rangschikking. Ook voor deze subschaal wordt de top drie gedomineerd door de Aziatische landen. Het grootste aandeel toppresterders vinden we terug in Singapore, waar 27,0% van de leerlingen een topprestatie levert voor de subschaal 'meervoudige teksten'. BSJZ-China combineert een hoog aandeel toppresterders (24,6%) met een zeer klein aandeel laagpresterders (4,4%).

Van de Europese landen staan enkel Estland, Zweden en Finland (14,37%) hoger dan Vlaanderen in de rangschikking. Estland en Finland doen het, net zoals voor meervoudige teksten, goed binnen deze subschaal en bekleden met hun aandeel toppresterders respectievelijk de zesde (15,34%) en negende (14,37%) positie. Zweden stijgt, anders dan voor de bronsubschaal eenvoudige teksten, over Vlaanderen naar de zevende (15,25%) positie. Hiermee telt zowel Estland als Zweden een significant groter aandeel toppresterders op de subschaal 'meervoudige teksten' dan Vlaanderen. Voor Finland is het verschil met Vlaanderen daarentegen niet significant.

Figuur 5: Percentage leerlingen volgens hun hoogste niveau voor 'eenvoudige teksten' (hoogpresteerders)



Figuur 6: Percentage leerlingen volgens hun hoogste niveau voor 'meervoudige teksten' (hoogpresteerders)



3.2. Gemiddelde prestatie

Tabel 4 geeft voor de deelnemende landen de gemiddelde score voor leesvaardigheid en de gemiddelde score voor de twee bronsubschalen. De landen werden gerangschikt naar gemiddelde score op de algemene schaal voor leesvaardigheid, van hoog naar laag. Aan de rechterkant van de tabel worden de significante verschillen tussen de subschalen getoond.

In Vlaanderen zien we geen significant verschil tussen de bronsubschalen. De Vlaamse leerlingen presteren dus op eenzelfde niveau voor beide subschalen. Gemiddeld overheen de OESO-landen is er wel een significant verschil en is de gemiddelde prestatie op de bronsubschaal 'meervoudige tekst' hoger dan 'eenvoudige tekst'. Een aandachtige lezer zal opmerken dat het verschil tussen de bronsubschaal 'eenvoudige teksten' en de subschaal 'meervoudige teksten' voor het OESO-gemiddelde en Vlaanderen steeds 5 punten bedraagt. Dat het verschil voor Vlaanderen niet-significant is, in tegenstelling tot voor het OESO-gemiddelde, kan toegeschreven worden aan de grotere standaardfout in Vlaanderen. In de meeste hoogpresterende landen is de prestatie voor de bronsubschaal 'meervoudige teksten' dus hoger dan voor 'eenvoudige teksten', maar in Vlaanderen is dat niet het geval.

Tabel 5 toont opnieuw de gemiddelde prestatie voor de twee bronsubschalen bij leesvaardigheid. Anders dan tabel 4 worden hier de subschalen niet met elkaar vergeleken. Er wordt hier dus niet gekeken naar significante verschillen tussen de subschalen op nationaal niveau, maar de tabel maakt per subschaal een internationale rangschikking. Deze rangschikking wordt gemaakt vanuit Vlaams oogpunt. Landen die significant hoger presteren dan Vlaanderen worden in het rood aangeduid, landen die significant lager presteren in het groen en landen waar de gemiddelde score niet significant verschilt van die van Vlaanderen in het wit.

Voor de subschaal 'eenvoudige teksten' neemt Vlaanderen de elfde plaats in op de rangschikking met een gemiddelde score van 504 punten. Negen landen presteren significant hoger dan Vlaanderen: BSJZ-China, Singapore, Hongkong (China), Macao-China, Estland, Canada, Korea, Finland en Ierland. Opnieuw trekt Estland de aandacht: naast een hoog aandeel hoogpresteerders toont Estland ook een laag aandeel laagpresteerders. Hiermee heeft Estland geen significant verschillend aantal toppresteerders dan Vlaanderen, maar doet Estland het wel significant beter dan Vlaanderen in het aandeel laagpresteerders. Tien landen presteren op hetzelfde niveau als Vlaanderen voor deze subschaal. Alle andere deelnemende landen presteren significant lager. Het OESO-gemiddelde voor deze subschaal is 485. 23 landen presteren significant beter dan dit OESO-gemiddelde.

De Vlaamse leerlingen bekleden met een gemiddelde score van 509 punten de dertiende plaats op de rangschikking voor de bronsubschaal 'meervoudige teksten'. Acht landen presteren significant hoger dan Vlaanderen, waaronder vijf Aziatische landen (BSJZ-China, Singapore, Macao-China, Hongkong-China en Korea), twee Europese landen (Estland en Finland) en Canada. Elf landen presteren op hetzelfde niveau als Vlaanderen. Dat zijn Ierland, Polen, Zweden, Nieuw-Zeeland, het Verenigd Koninkrijk, Australië, Japan, Chinees Taipei, de Verenigde Staten, Denemarken en Noorwegen. BSJZ-China is de absolute koploper voor deze subschaal, en presteert dus significant beter dan alle andere landen.

Tabel 4: Vergelijken gemiddelde prestatie van landen en economieën voor de bronsubschaal

	Gemiddelde prestatie leesvaardigheid	Gemiddelde prestatie voor elke bronsubschaal		Relatieve sterktes in lezen: de gestandaardiseerde gemiddelde prestatie op de bronsubschaal ...	
		Eenvoudige tekst (et)	Meervoudige tekst (mt)	... eenvoudige tekst (et) is hoger dan	...meervoudige tekst (mt) is hoger dan
B-S-J-Z (China)	555	556	564		et
Singapore	549	554	553	mt	
Macao (China)	525	529	530		
Hongkong (China)	524	529	529	mt	
Estland	523	522	529		et
Canada	520	521	522		
Finland	520	518	520		
Ierland	518	513	517		
Korea	514	518	525		et
Polen	512	512	514		
Zweden	506	503	511		et
Nieuw-Zeeland	506	504	509		
Verenigde Staten	505	502	505		
Verenigd Koninkrijk	504	498	508		et
Japan	504	499	506		et
Australië	503	502	507		
Chinees Taipei	503	501	506		
Vlaanderen	502	504	509		
Denemarken	501	496	503		et
Noorwegen	499	498	502		
Duitsland	498	494	497		
Slovenië	495	495	497	mt	
België	493	491	500		et
Frankrijk	493	486	495		et
Portugal	492	487	494		
Tsjechische Republiek	490	484	494		et
OESO-gem (36)	487	485	490		et
Nederland	485	488	495		et
Oostenrijk	484	478	484		et
Zwitserland	484	477	489		et
Duitstalige Gem.	483	487	480		
Franse Gem.	481	474	489		et
Kroatië	479	475	478		
Letland	479	479	483		
Russische Federatie	479	477	482		
Italië	476	474	481		et
Hongarije	476	474	480		
Litouwen	476	474	475	mt	
IJsland	474	479	479	mt	
Wit-Rusland	474	474	478		
Israël	470	469	471		
Luxemburg	470	464	475		et
Turkije	466	473	471	mt	
Slowaakse Republiek	458	453	465		et
Griekenland	457	459	458	mt	
Chili	452	449	451	mt	
Malta	448	443	448		
Servië	439	435	437	mt	
Verenigde Arabische Em.	432	433	436		
Uruguay	427	424	431		
Costa Rica	426	424	427		
Cyprus	424	423	425	mt	
Montenegro	421	417	416	mt	
Mexico	420	419	419	mt	
Bulgarije	420	413	417		
Colombia	412	411	412	mt	

Tabel 5: Gemiddelde prestatie voor de twee bronssubschalen bij leesvaardigheid

Eenvoudige teksten		
Land	Gemiddelde	Standaardfout
B-S-J-Z (China)	556	2,98
Singapore	554	1,47
Hongkong-China	529	3,03
Macao-China	529	1,33
Estland	522	1,90
Canada	521	1,91
Korea	518	3,09
Finland	518	2,55
Ierland	513	2,51
Polen	512	2,84
Vlaanderen	504	3,44
Nieuw-Zeeland	504	2,19
Zweden	503	3,12
Verenigde Staten	502	3,72
Australië	502	1,83
Taipei China	501	2,91
Japan	499	2,80
Verenigd Koninkrijk	498	2,74
Noorwegen	498	2,37
Denemarken	496	1,98
Slovenië	495	1,24
Duitsland	494	3,15
België	491	2,35
Nederland	488	2,77
Portugal	487	2,57
Duitstalige Gem.	487	10,06
Frankrijk	486	2,60
OESO-gem.(36)	485	0,44
Tsjechische Republiek	484	2,77
IJsland	479	1,79
Letland	479	1,64
Oostenrijk	478	2,73
Russische Federatie	477	3,36
Zwitserland	477	3,22
Kroatië	475	2,75
Italië	474	2,56
Franse Gem.	474	2,98
Hongarije	474	2,31
Wit-Rusland	474	2,48
Litouwen	474	1,68
Turkije	473	2,25
Israël	469	3,89
Luxemburg	464	1,25
Griekenland	459	3,77
Slowaakse Republiek	453	2,33
Chili	449	2,81
Malta	443	1,97
Servië	435	3,66
Verenigde Arabische Em.	433	2,42
Uruguay	424	3,06
Costa Rica	424	3,61
Mexico	419	2,90
Montenegro	417	1,35
Bulgarije	413	4,20
Colombia	411	3,39

Meervoudige teksten		
Land	Gemiddelde	Standaardfout
B-S-J-Z (China)	564	2,81
Singapore	553	1,74
Macao-China	530	1,55
Hongkong-China	529	2,88
Estland	529	1,94
Korea	525	3,09
Canada	522	1,98
Finland	520	2,36
Ierland	517	2,40
Polen	514	2,73
Zweden	511	3,11
Nieuw-Zeeland	509	2,07
Vlaanderen	509	3,43
Verenigd Koninkrijk	508	2,72
Australië	507	1,79
Japan	506	2,84
Taipei China	506	2,87
Verenigde Staten	505	3,70
Denemarken	503	1,84
Noorwegen	502	2,32
België	500	2,37
Duitsland	497	3,16
Slovenië	497	1,46
Nederland	495	2,47
Frankrijk	495	2,50
Tsjechische Republiek	494	2,70
Portugal	494	2,50
OESO-gem.(36)	490	0,43
Franse Gem.	489	2,99
Zwitserland	489	3,17
Oostenrijk	484	2,68
Letland	483	1,72
Russische Federatie	482	3,12
Italië	481	2,60
Hongarije	480	2,57
Duitstalige Gem.	480	11,25
IJsland	479	1,70
Kroatië	478	2,83
Wit-Rusland	478	2,43
Luxemburg	475	1,35
Litouwen	475	1,67
Israël	471	3,96
Turkije	471	2,37
Slowaakse Republiek	465	2,22
Griekenland	458	3,64
Chili	451	2,78
Malta	448	1,86
Servië	437	3,46
Verenigde Arabische Em.	436	2,46
Uruguay	431	2,96
Costa Rica	427	3,77
Mexico	419	2,76
Bulgarije	417	4,17
Montenegro	416	1,08
Colombia	412	3,39

3.3. Verschillen tussen meisjes en jongens

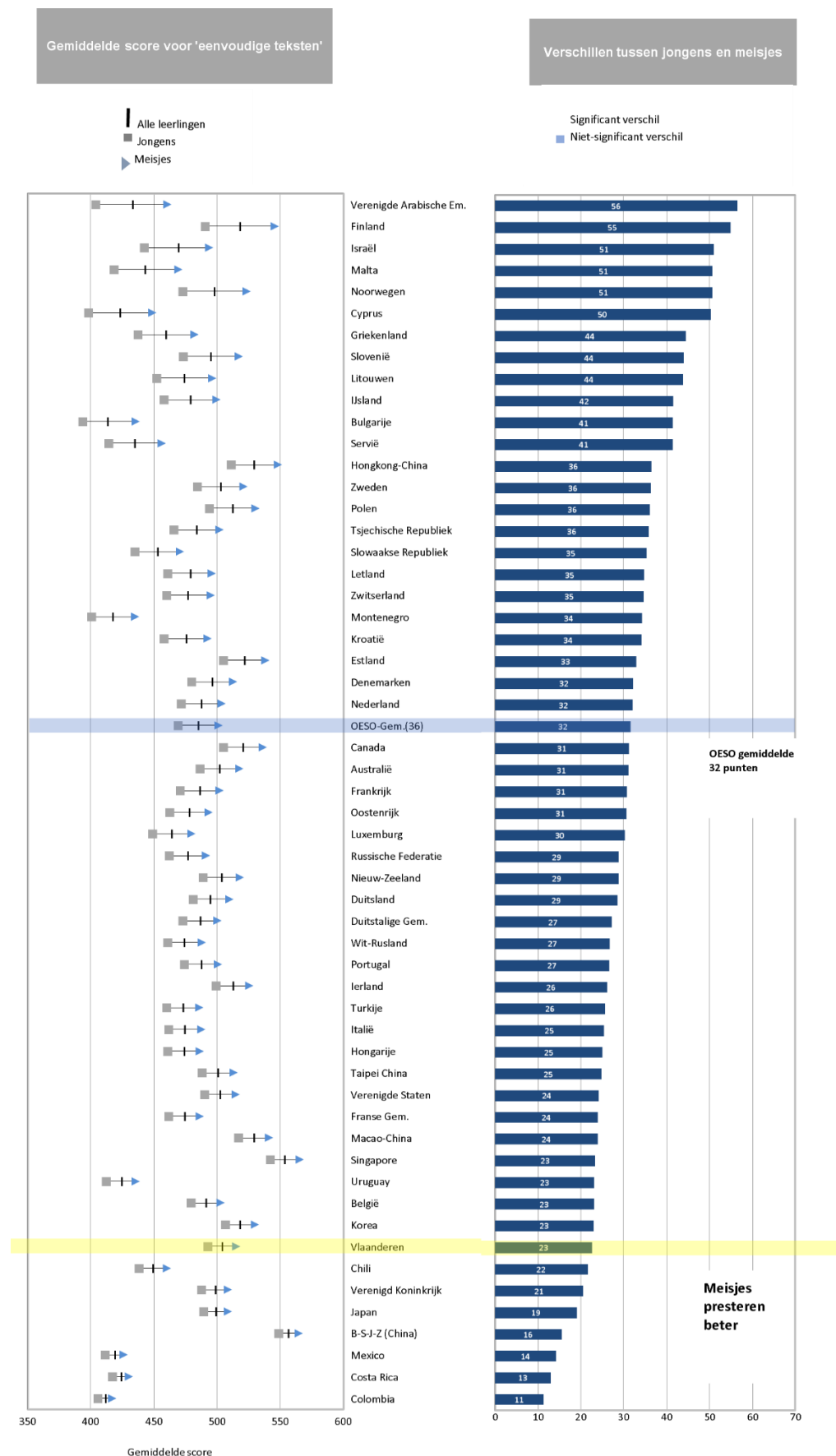
Het [eerste Vlaams rapport 2018](#) toonde al, zoals elke PISA-cyclus, dat verschillen worden gevonden in leesprestaties op basis van geslacht. In alle deelnemende landen presteren meisjes consequent hoger voor leesvaardigheid dan jongens. Voor de subschalen bij leesvaardigheid is dit niet anders.

Figuur 7 toont voor alle landen het verschil in prestatie tussen jongens en meisjes voor de bronsubscalaal 'eenvoudige teksten'. Deze figuur bestaat uit twee delen. De linkerkant van de figuur beschrijft de gemiddelde score voor de meisjes (blauwe driehoek), de jongens (grijs vierkant) en de gemiddelde score in dat land (zwart balkje). De rechterkant van de figuur geeft het exacte puntenverschil tussen jongens en meisjes weer en geeft ook aan of dit verschil significant is (donkerblauwe balkjes). De landen werden gerangschikt volgens de grootte van het verschil, met bovenaan de landen waar het verschil tussen de jongens en de meisjes het grootste is, en onderaan de landen waar het verschil tussen de jongens en de meisjes het kleinste is. Dezelfde informatie kan gevonden worden in figuur 8 voor de subscalaal 'meervoudige teksten'.

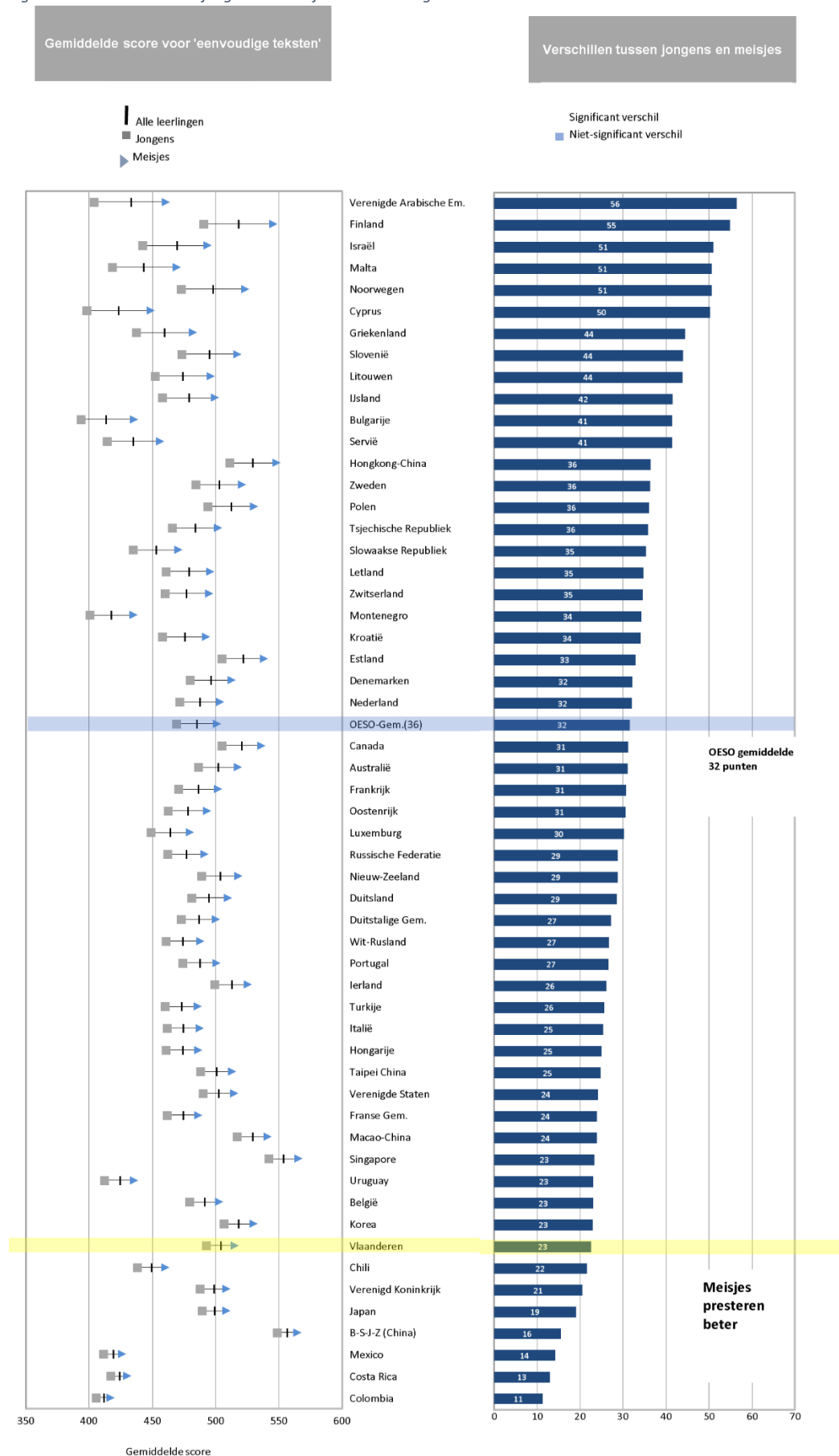
Voor de bronsubschalen bij leesvaardigheid zien we voor alle deelnemende landen een significant verschil in het voordeel van de meisjes. De verschillen zijn echter niet overal even groot. Gemiddeld overheen de OESO-landen zien we voor de subscalaal 'eenvoudige teksten' een verschil van 32 punten. Het grootste verschil kan gevonden worden in de Verenigde Arabische Emiraten, waar de meisjes gemiddeld 56 punten hoger scoren dan de jongens. Naast de Verenigde Arabische Emiraten zijn er nog vijf landen waar het verschil groter is dan 50 punten: Finland (55 punten), Israël (51 punten), Malta (51 punten), Noorwegen (51 punten) en Cyprus (50 punten). Het kleinste verschil vinden we terug in Colombia, waar meisjes gemiddeld slechts 11 punten hoger scoren dan jongens. Ook in Vlaanderen is het verschil van 23 punten tussen de jongens en de meisjes eerder klein in vergelijking met de andere landen.

Ook voor de subscalaal 'meervoudige teksten' zien we in Vlaanderen een eerder klein prestatieverschil tussen de jongens en de meisjes. Vlaamse meisjes presteren gemiddeld 18 punten hoger dan Vlaamse jongens. Slechts zeven landen staan in figuur 8 onder Vlaanderen gerangschikt: Macao-China, het Verenigd Koninkrijk, Chili, Costa Rica, Mexico, BSJZ-China en Colombia. Ook voor deze subscalaal vinden we het grootste verschil terug in de Verenigde Arabische Emiraten, waar de meisjes gemiddeld 54 punten hoger scoren dan de jongens. Dit is echter het enige land waar het verschil groter is dan 50 punten.

Figuur 7: Verschillen tussen jongens en meisjes – eenvoudige teksten



Figuur 8: Verschillen tussen jongens en meisjes – meervoudige teksten

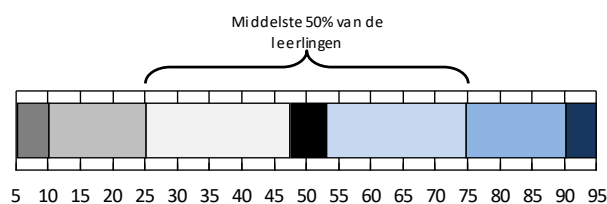


3.4. Verschillen tussen sterke en zwakke leerlingen

Het prestatieverschil tussen de zwakste en sterkste leerlingen toont de variantie (of spreiding) in de scores van een land. Het geeft een indicatie van de mate waarin prestaties onderling verschillen: hoe groter de variantie, hoe meer de afzonderlijke scores van leerlingen onderling verschillen en hoe meer die scores afwijken van het gemiddelde.

Figuren 10 en 11 geven een gedetailleerd beeld van de spreiding in de scores over de bronsubschalen binnen landen. De totale lengte van de balken in de figuren weerspiegelt de scores waartussen 90% van de leerlingen van een land presteert. Dit komt neer op het verschil tussen het punt waarboven de 5% sterkste leerlingen presteren en het punt waaronder de 5% zwakste leerlingen presteren; of het verschil tussen percentiel 95 en percentiel 5. Het zwarte blokje in het midden van de balken stelt het gemiddelde plus het 95% betrouwbaarheidsinterval rond dat gemiddelde voor.

Figuur 9: Legende van de balken in figuren 10 -13



Figuur 10 vergelijkt de spreiding binnen de scores voor de subschaal 'eenvoudige teksten' in Vlaanderen met die van andere deelnemende landen. De prestaties op percentielen 5, 10, 25, 75, 90 en 95 worden hierbij benadrukt. De landen staan gerangschikt volgens stijgende gemiddelde prestatie. Deze score wordt niet expliciet opgenomen in de figuur, maar wordt samen geplot met het 95% betrouwbaarheidsinterval rond het gemiddelde (zie de zwarte blokjes in het midden van de balken). Door deze werkwijze is de rangschikking in de figuur dezelfde als in [tabel 5](#) van dit rapport. Figuur 11 werd op dezelfde manier opgesteld voor de subschaal 'meervoudige teksten'.

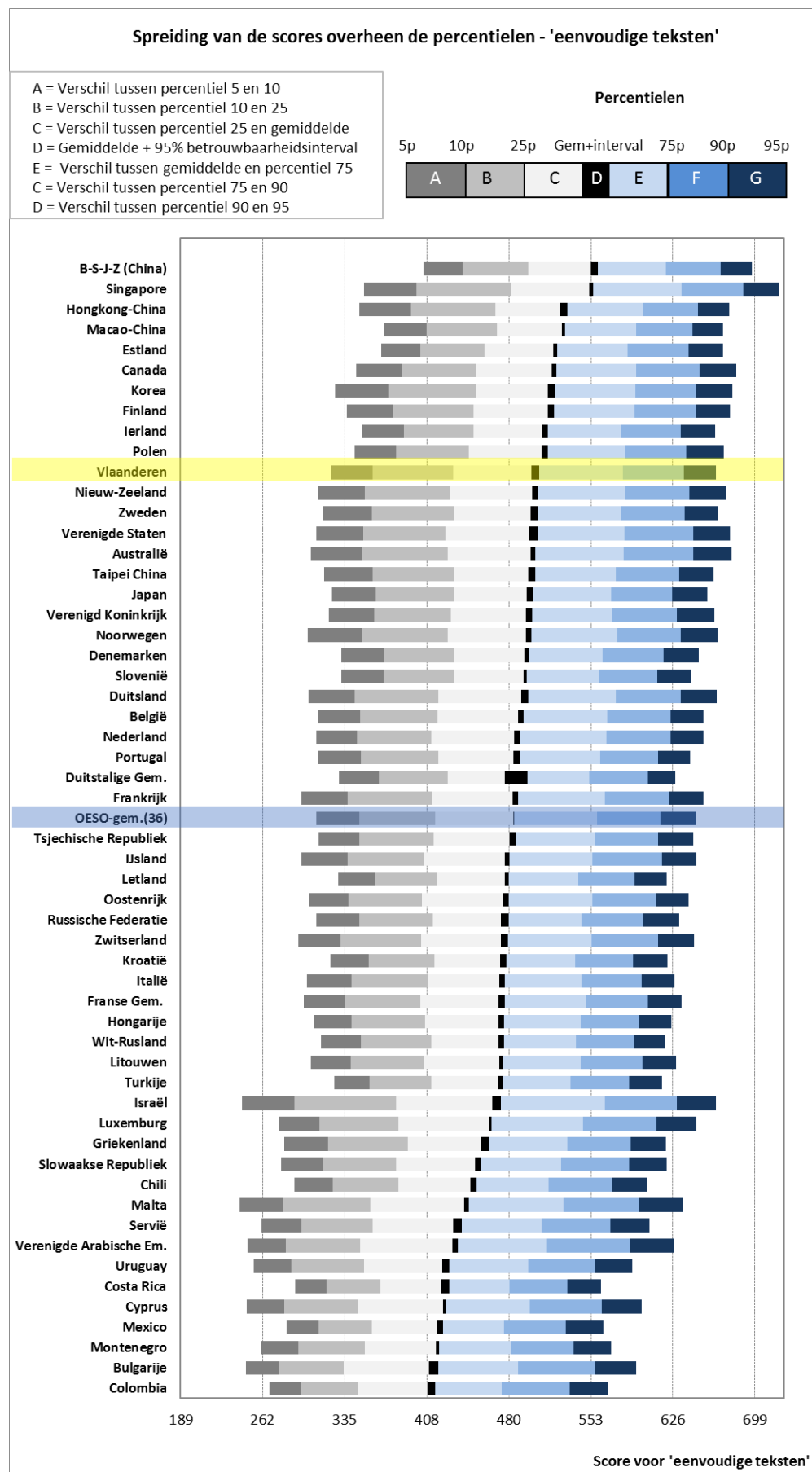
Figuur 10 toont dat voor de eerste bronsubschaal 'eenvoudige teksten' de 5%-laagstpresterende leerlingen gemiddeld een score van 323 punten behalen in Vlaanderen. Dit komt overeen met vaardigheidsniveau 1b. Ook bij de landen die gemiddeld op hetzelfde niveau presteren als Vlaanderen, zien we hetzelfde terugkomen. De 5%-laagstpresterende leerlingen van de landen die significant hoger scoren dan Vlaanderen, presteren gemiddeld op vaardigheidsniveau 1a (behalve in Korea). De 5%-hoogstpresterende leerlingen in Vlaanderen behalen voor deze bronsubschaal een gemiddelde score van 664 punten. Dit komt overeen met vaardigheidsniveau 5. Zowel bij de landen die op eenzelfde gemiddelde niveau presteren als Vlaanderen als de landen die significant hoger presteren zien we eenzelfde beeld. Enkel in Singapore presteren de 5%-hoogstpresterende leerlingen gemiddeld op vaardigheidsniveau 6 (gemiddelde score 720). Dit is vergelijkbaar met de resultaten voor de algemene schaal voor leesvaardigheid.

De 5%-laagstpresterende Vlaamse leerlingen voor de subschaal 'meervoudige teksten' behalen een gemiddelde score van 338 punten, wat overeenkomt met vaardigheidsniveau 1a (figuur 11). Ook in Ierland, Polen en Denemarken, die gemiddeld op hetzelfde niveau presteren als Vlaanderen, presteren de 5%-laagstpresterende leerlingen gemiddeld op dit niveau. In Zweden, Nieuw-Zeeland, het Verenigd Koninkrijk, Australië, Japan, Chinees Taipei, de Verenigde Staten en Noorwegen presteren deze leerlingen op niveau 1b. Deze landen presteren gemiddeld echter wel op hetzelfde niveau als Vlaanderen. Van de landen die significant hoger presteren dan Vlaanderen, presteren de 5%-

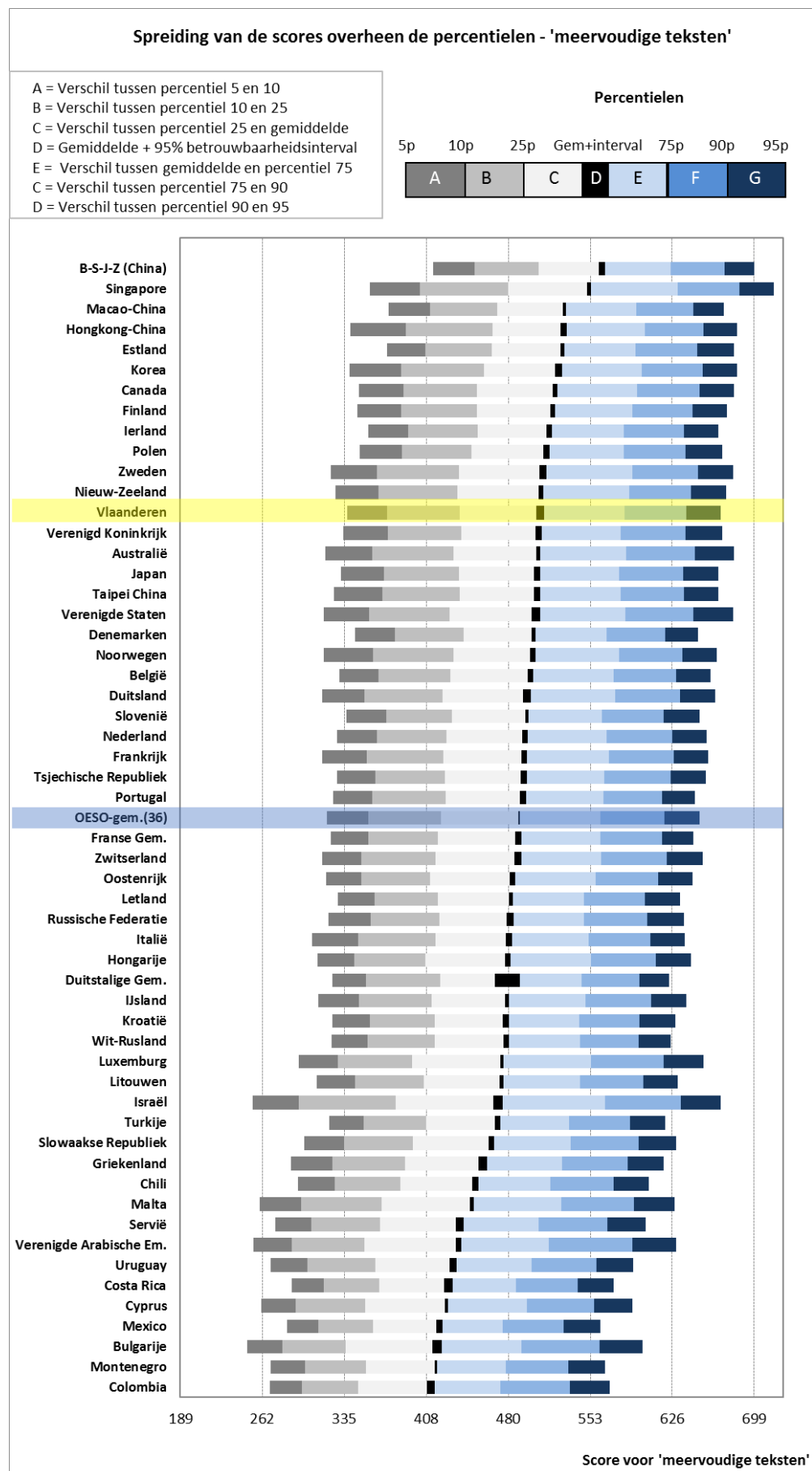
laagpresterende leerlingen gemiddeld op hetzelfde niveau 1a, behalve in BSJZ-China, waar ze met een gemiddelde score van 414 op vaardigheidsniveau 2 presteren.

De 5%-hoogstpresterende leerlingen voor deze bronsubschaal in Vlaanderen behalen een gemiddelde score van 669 punten. Dit komt overeen met vaardigheidsniveau 5. Van alle landen die gemiddeld op hetzelfde niveau of hoger scoren dan Vlaanderen, zijn BSJZ-China en Singapore de enige landen waar de gemiddelde prestatie van de 5%-hoogstpresterende leerlingen een vaardigheidsniveau hoger ligt. In deze landen presteren deze leerlingen op het zesde en hoogste niveau.

Figuur 10: Spreiding van de scores overheen de percentielen – eenvoudige teksten



Figuur 11: Spreiding van de scores overheen de percentielen – meervoudige teksten



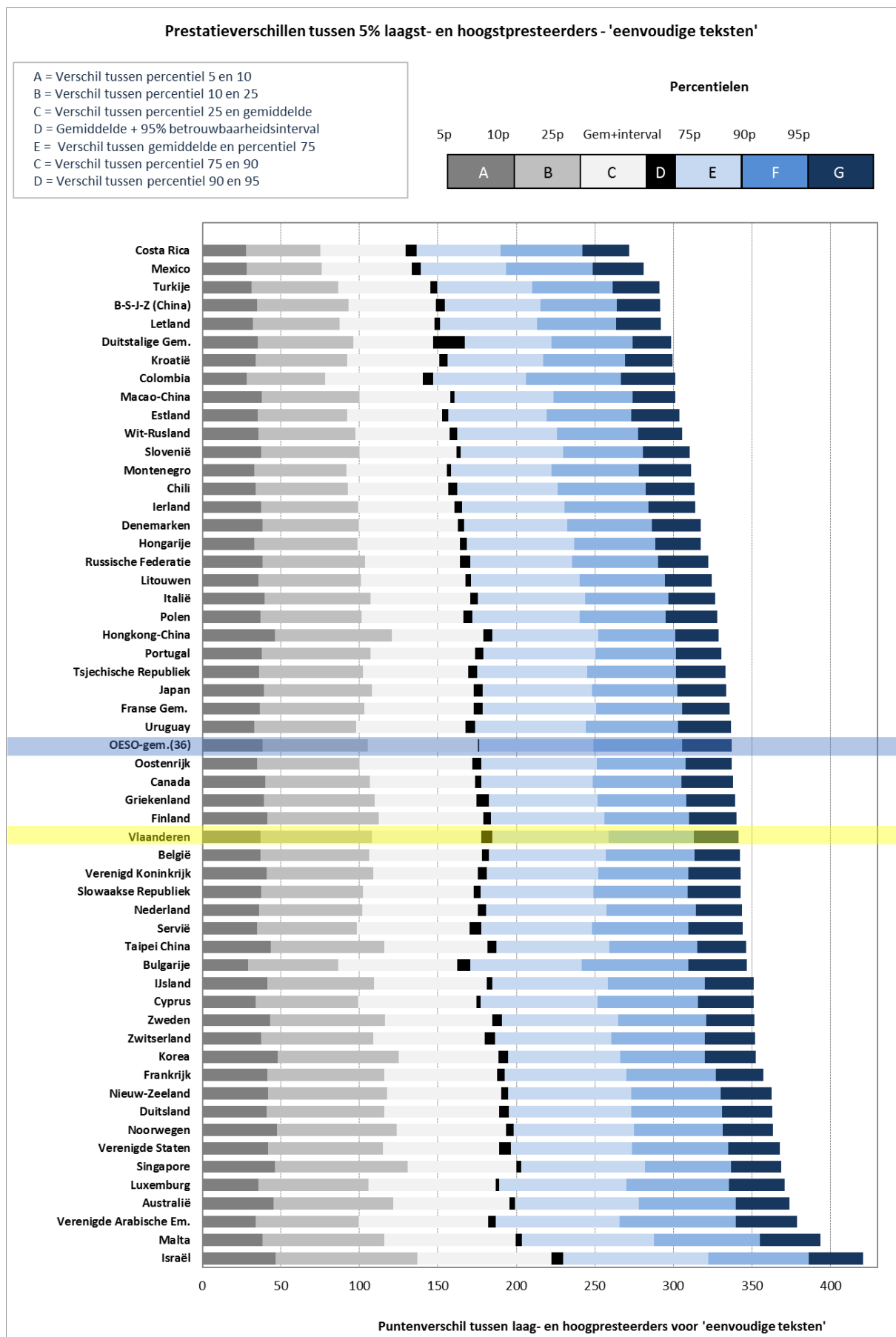
In figuren 12 en 13 staan de landen gerangschikt volgens de grootte van de spreiding in scores voor de desbetreffende subdomeinen. Voor de subschaal 'eenvoudige teksten' zien we in Vlaanderen tussen de 5%-hoogstpresterende en 5%-laagstpresterende leerlingen een puntenverschil van 341 punten. Daarmee staat Vlaanderen op de 24^{ste} plaats in de rangschikking naar grootste puntenverschil in figuur 12. In tien landen is de spreiding significant groter, namelijk in Israël, Malta, de Verenigde Arabische Emiraten, Australië, Luxemburg, Singapore, de Verenigde Staten, Noorwegen, Duitsland en Nieuw-Zeeland. In zeventien landen is het verschil tussen de sterke en zwakke leerlingen significant kleiner dan in Vlaanderen.

Voor de subschaal 'meervoudige teksten' is er in Vlaanderen een puntenverschil van 332 punten tussen de sterkste en zwakste leerlingen. Hiermee staat Vlaanderen op de 21^{ste} plaats gerangschikt naar grootste puntenverschil in figuur 13. Slechts in acht landen is de spreiding ook significant groter. Dat is zo in Israël, de Verenigde Arabische Emiraten, Malta, de Verenigde Staten, Australië, Luxemburg, Singapore en Zweden.

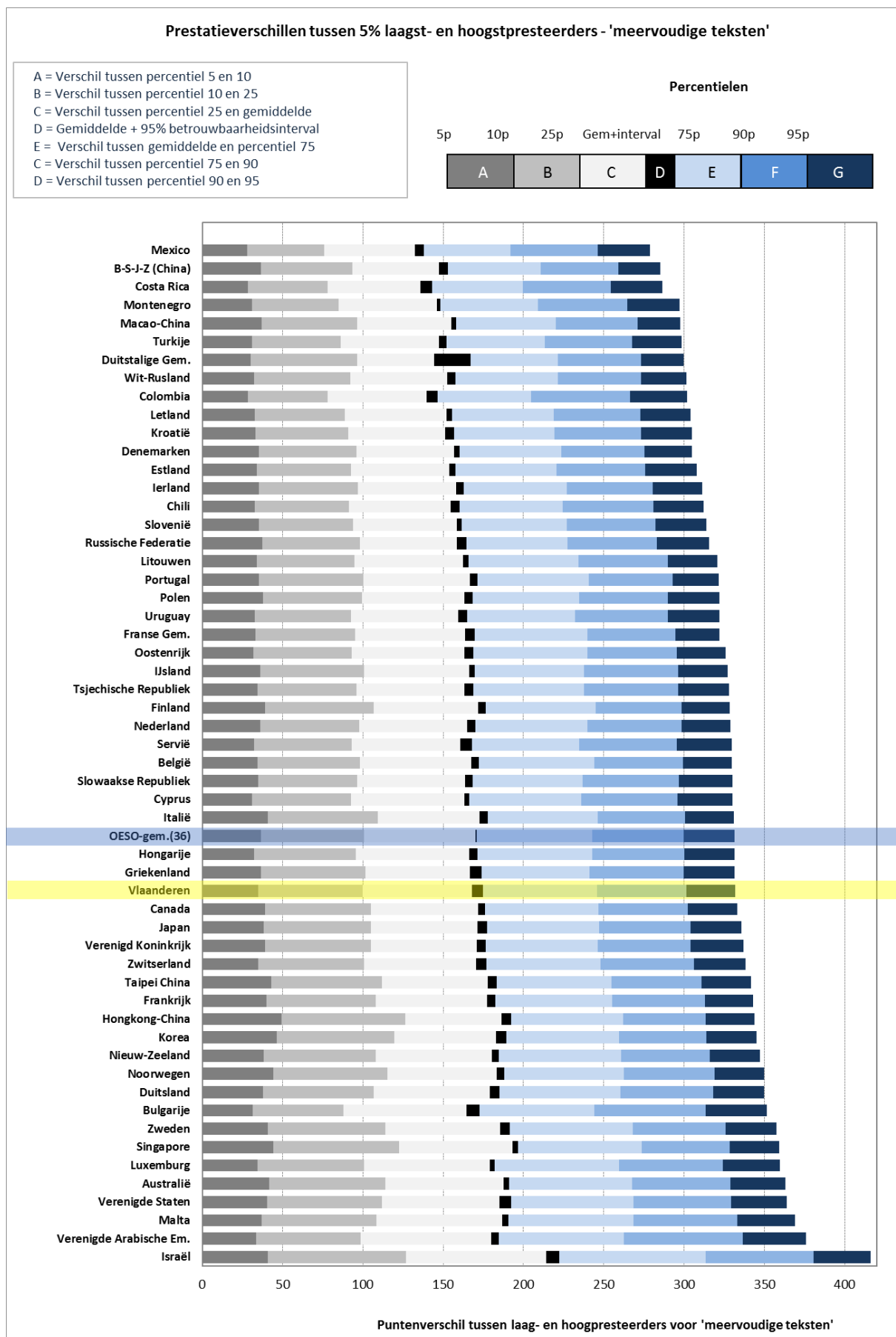
Figuren 12 en 13 tonen dat voor beide subschalen Denemarken een significant kleinere spreiding in de scores heeft dan Vlaanderen, hoewel het land gemiddeld op eenzelfde niveau presteert. Voor de subschaal 'meervoudige teksten' geldt hetzelfde voor Ierland. Van de landen die in de internationale rangschikking een gemiddelde score behalen die significant hoger is dan die van Vlaanderen (voor beide subschalen), is de spreiding tussen de sterke en zwakke leerlingen in drie landen significant kleiner. BSJZ-China, Macao-China en Estland slagen erin een hoge gemiddelde score te combineren met een kleine spreiding in de leerlingengroep. In Singapore wordt dan weer een hoge gemiddelde score gecombineerd met een spreiding die significant groter is dan die in Vlaanderen, en dit zien we ook terugkomen bij beide bronsubschalen.

Samenvattend kan gesteld worden dat de spreiding tussen de scores van de hoogstpresterende en laagstpresterende leerlingen in Vlaanderen groot is. Deze spreiding kan mogelijks toegeschreven worden aan het grote aandeel laagpresterende leerlingen met een zeer lage score in Vlaanderen, zoals figuren 3 en 4 eerder in dit rapport duidelijk maken.

Figuur 12: Prestatieverschillen tussen de 5%-laagst- en 5% hoogstpresteerders – eenvoudige teksten



Figuur 13: Prestatieverschillen tussen de 5%-laagst- en 5% hoogstpresteerders – meervoudige teksten



4. Processubschalen

Naast de twee bronsubschalen, worden in PISA2018 ook drie processubschalen onderscheiden binnen het domein leesvaardigheid. De dimensie ‘processen’ verwijst naar de cognitieve verwerking die bepaalt op welke manier de lezer met een tekst omgaat. Deze dimensie wordt onderverdeeld in vier processen, waarvan de laatste drie de processubschalen bij leesvaardigheid vormen (zie schema in [tabel 1](#)).

4.1. Lokaliseren van informatie

Een goede lezer kan een tekst zorgvuldig lezen om de belangrijkste ideeën eruit te halen, te begrijpen en om te reflecteren over de tekst als geheel. In het dagelijkse leven wordt echter vaak gelezen om specifieke informatie te vinden, zonder veel aandacht te schenken aan de volledige tekst(en). Het digitaal lezen vereist bovendien andere vaardigheden dan het lezen van gedrukt materiaal. Zo moeten lezers kunnen omgaan met nieuwe tekstformaten, zoals resultaten van zoekmachines en websites met meerdere tabbladen en verschillende navigatiefuncties. Twee processen waarbij de lezer de selectie van informatie binnen en overheen teksten uitvoert worden gedefinieerd:

Scannen en lokaliseren: de lezer moet slechts een bepaald stuk van de tekst scannen om een paar woorden, zinnen of numerieke waarden te achterhalen. Het is niet of nauwelijks nodig om de volledige tekst te begrijpen, aangezien de te identificeren informatie (bijna) letterlijk overeenstemt met elementen uit de vraag.

Relevante tekst zoeken en selecteren: goede lezers kunnen niet enkel informatie selecteren uit één tekst, maar kunnen dat ook uit verschillende teksten. Dat is vooral belangrijk wanneer digitaal gelezen wordt, waarbij de hoeveelheid beschikbare informatie vaak veel groter is dan de hoeveelheid die de lezer daadwerkelijk kan of moet verwerken. Om de gewenste informatie te lokaliseren, moeten lezers nadenken over welke tekst(en) het belangrijkste, meest relevant en betrouwbaarst zijn. Hierbij kunnen titels, informatie over de bron (auteur, publicatiedatum) enz. belangrijke aanwijzingen zijn.

4.2. Begrijpen

Leestaken vragen vaak een uitgebreide tekstontleding en -verwerking om de betekenis van een tekst(deel) te begrijpen. Tekstbegrip kan worden gezien als het construeren van een mentale voorstelling van de inhoud van de tekst door de lezer. Er worden twee specifieke cognitieve processen onderscheiden bij deze subschaal, gebaseerd op de lengte van de tekst die moet worden begrepen:

Letterlijk betekenis weergeven: de lezer moet zinnen of korte fragmenten parafraseren zodat deze overeenkomen met de gewenste informatie in de opdracht.

Integreren en besluiten formuleren: de lezer moet langere fragmenten gebruiken om de algemene betekenis te bepalen. Om tot een besluit te komen, moet de lezer vaak verschillende delen van de tekst aan elkaar koppelen (bijvoorbeeld in ruimte, tijd of een causaal verband), of moet de tekst verbonden worden aan de vraag. Het formuleren van een besluit is ook nodig bij taken waarbij de lezer het impliciete hoofdidee van een bepaalde passage moet identificeren, eventueel om er een samenvatting over te schrijven of een titel aan te geven. Het kan ook zijn dat de lezer conflicten tussen verschillende teksten moet oplossen. Het formuleren van een besluit over teksten heen vereist vaak een hoog niveau van vaardigheid, misschien omdat het verschillende en veeleisende cognitieve processen met zich meebrengt. Dit proces kan worden ingezet bij het lezen van meerdere stukken tekst of bij het lezen van slechts één, meestal langer, stuk tekst.

4.3. Evalueren en reflecteren

Goede lezers kunnen verder dan de letterlijke of impliciete betekenis van de tekst redeneren. Ze kunnen op de inhoud en vorm van de tekst reflecteren en de kwaliteit en geldigheid van de informatie kritisch beoordelen. Drie specifieke cognitieve processen worden ingedeeld onder evalueren en reflecteren:

Kwaliteit en geloofwaardigheid beoordelen: de lezer beoordeelt of de inhoud geldig, juist en/of objectief is. Hiervoor kan het nodig zijn de informatiebron te identificeren en daarmee de bedoelingen van de auteur te identificeren en te beoordelen of de auteur bekwaam en goed geïnformeerd is. Het beoordelen van de kwaliteit en geloofwaardigheid vereist met andere woorden dat de lezer de inhoud van wat er in de tekst gezegd wordt combineert met aanvullende voorwaarden, zoals wie heeft het geschreven, wanneer, met welk doel, enz.

Reflecteren op inhoud en vorm: de lezer evalueert de kwaliteit en de stijl van de tekst. Hij/zij moet beoordelen of de inhoud en vorm het doel en standpunt van de auteur adequaat verwoorden. Hiervoor moet de lezer eigen kennis en ervaring gebruiken, om verschillende perspectieven te kunnen vergelijken.

Tegenstrijdigheden vinden en ermee omgaan: de lezer moet informatie overheen teksten vergelijken, tegenstrijdigheden tussen stukken tekst herkennen en moet vervolgens beslissen hoe hij/zij het best met dergelijke tegenstrijdigheden om kan gaan. Dit kan door de geloofwaardigheid van de bronnen en de logica en degelijkheid van de beweringen te evalueren. Dit cognitieve proces wordt vaak gebruikt bij het bestuderen van teksten uit meerdere bronnen.

4.4. Voorbeelditems

Om een duidelijker beeld te schetsen van de verschillende cognitieve vaardigheden, worden hier drie voorbeelditems gegeven uit de unit 'Rapa Nui' waarbij telkens een andere vaardigheid getest wordt. De volledige unit met meer informatie en de oplossingen kunnen gevonden worden in [annex C](#) van Volume I van de internationale publicatie: 'What students know and can do'. Ook in het [eerste Vlaams rapport PISA2018](#) kunnen meer voorbeelditems gevonden worden.

Vraag 1 (zie Figuur 14) van de unit 'Napa Rui' vraagt de leerlingen om in een blog van een professor terug te vinden wanneer ze begon met haar veldwerk. Het gaat dus om het **'lokaliseren van informatie'**.

Bij vraag 2 (zie Figuur 15) moeten de leerlingen **begrijpen** naar welk mysterie verwezen wordt in de blog van de professor. Leerlingen moeten 'letterlijke betekenis weergeven' om deze vraag te beantwoorden.

Om vraag 7 (zie Figuur 16) te beantwoorden, moeten de leerlingen de informatie uit de verschillende teksten integreren. De leerlingen moeten de theorieën in de teksten begrijpen, moeten begrijpen dat er tegenstrijdigheden zijn tussen de teksten en moeten dan beslissen in welke theorie zij het meest geloven (met argumentatie vanuit de tekst). Deze vraag test de vaardigheid van leerlingen om te **evalueren en reflecteren**.

Figuur 14: Voorbeeldvraag 1 uit unit 'Rapa Nui'. Een voorbeeld van processubschaal 'lokalisieren van informatie'.

PISA 2018

?
◀
▶

Rapa Nui
Vraag 1 / 7

Gebruik de blog van de professor hiernaast. Klik op het juiste antwoord.

Wanneer begon de professor volgens de blog met haar veldwerk?

☐ In de jaren 1990.
☐ Negen maanden geleden.
☐ Een jaar geleden.
☐ In het begin van mei.

Blog
Boekrecensie
Wetenschapsnieuws

← →
www.blogvande professor.be/veldwerk/RapaNui

⌂
Blog van de professor

Gepost op 23 mei, 11.22 u.

Toen ik vanmorgen uit mijn raam keek, zag ik het landschap waarvan ik heb leren houden hier op Rapa Nui, soms ook beter bekend als Paaseiland. Het gras en de struiken zijn groen, de hemel is blauw en de oude, uitgedoofde vulkanen verschijnen op de achtergrond.

Ik vind het jammer dat dit mijn laatste week is op het eiland. Ik heb mijn veldwerk beëindigd en ik keer terug naar huis. Later op de dag ga ik een wandeling maken door de heuvels en afscheid nemen van de moai die ik de afgelopen negen maanden heb bestudeerd. Hier is een foto van enkele van die enorme beelden.



Als je dit jaar mijn blog hebt gevolgd, dan weet je dat de bevolking van Rapa Nui deze moai honderden jaren geleden hebben uitgehouwen. Die indrukwekkende moai werden uitgehouwen in één enkele steengroeve in het oosten van het eiland. Sommige wegen duizenden kilo's en toch slaagde de bevolking van Rapa Nui erin

Figuur 15: Voorbeeldvraag 2 uit unit 'Rapa Nui'. Een voorbeeld van processubschaal 'letterlijke betekenis weergeven'.

PISA 2018

?
◀
▶

Rapa Nui
Vraag 2 / 7

Gebruik de blog van de professor hiernaast. Typ je antwoord.

In de laatste alinea van de blog schrijft de professor: "Er bleef echter nog een mysterie over..."

Naar welk mysterie verwijst ze?

Blog
Boekrecensie
Wetenschapsnieuws

← →
www.blogvande professor.be/veldwerk/RapaNui

⌂
Blog van de professor

Gepost op 23 mei, 11.22 u.

Toen ik vanmorgen uit mijn raam keek, zag ik het landschap waarvan ik heb leren houden hier op Rapa Nui, soms ook beter bekend als Paaseiland. Het gras en de struiken zijn groen, de hemel is blauw en de oude, uitgedoofde vulkanen verschijnen op de achtergrond.

Ik vind het jammer dat dit mijn laatste week is op het eiland. Ik heb mijn veldwerk beëindigd en ik keer terug naar huis. Later op de dag ga ik een wandeling maken door de heuvels en afscheid nemen van de moai die ik de afgelopen negen maanden heb bestudeerd. Hier is een foto van enkele van die enorme beelden.



Als je dit jaar mijn blog hebt gevolgd, dan weet je dat de bevolking van Rapa Nui deze moai honderden jaren geleden hebben uitgehouwen. Die indrukwekkende moai werden uitgehouwen in één enkele steengroeve in het oosten van het eiland. Sommige wegen duizenden kilo's en toch slaagde de bevolking van Rapa Nui erin

30

Figuur 16: Voorbeeldvraag 7 uit unit 'Rapa Nui'. Een voorbeeld van de processubschaal 'Evalueren en reflecteren'.

PISA 2018

Rapa Nui
Vraag 7 / 7

Gebruik de drie bronnen hiernaast door op de tabbladen te klikken. Typ je antwoord.

Na het lezen van de drie bronnen, wat veroorzaakte volgens jou de verdwijning van de enorme bomen op Rapa Nui? Geef specifieke informatie uit de bronnen om je antwoord te ondersteunen.

Blog Boekrecensie **Wetenschapsnieuws**

www.wetenschapsnieuws.be/Polynesische_ratten_Rapa_Nui

WETENSCHAPSNIEUWS

Hebben Polynesische ratten de bomen van Rapa Nui vernietigd?

Door Michael Keijzers, wetenschapsjournalist

In 2005 publiceerde Jared Diamond *Ondergang*. In het boek beschrijft hij de kolonisatie van Rapa Nui (ook bekend als Paaseiland).

Meteen na de publicatie deed het boek veel stof opwaaien. Veel wetenschappers twijfelden aan de theorie van Diamond over wat er op Rapa Nui was gebeurd. Ze gingen ermee akkoord dat de grote bomen waren verdwenen toen de Europeanen in de 18^e eeuw voor het eerst voet aan wal zetten op het eiland, maar ze gingen niet akkoord met Jared Diamonds theorie over de oorzaak van de verdwijning.

Twee wetenschappers, Carl Lipo en Terry Hunt, hebben nu een nieuwe theorie gepubliceerd. Zij denken dat de Polynesische rat de zaadjes van de bomen opat, waardoor nieuwe bomen belemmerd werden om te groeien. Volgens hen werd de rat per ongeluk of opzettelijk meegebracht met de kano's die de eerste kolonisten gebruikten om op Rapa Nui aan land te gaan.

Studies hebben aangetoond dat een rattenpopulatie om de 47 dagen kan verdubbelen. Dat zijn een heleboel ratten om te voederen. Om hun theorie te ondersteunen, wijzen Lipo en Hunt op overblijfselen van palmnoten die knaagsporen van ratten vertonen. Zij erkennen uiteraard dat de mens ook een rol speelde in de vernietiging van de wouden op Rapa Nui. Zij geloven echter dat de Polynesische rat een grotere schuldige was naast een heleboel andere factoren.

5. Resultaten processubschalen bij leesvaardigheid

PISA2018

5.1. Verdeling over de vaardigheidsniveaus

Tabel 6 toont voor Vlaanderen en gemiddeld in een OESO-land de verdeling over de verschillende vaardigheidsniveaus voor de drie processubschalen. Volgens PISA leveren leerlingen die op niveau 5 of 6 presteren een topprestatie. Leerlingen die niveau 2 niet halen voor een bepaalde subschaal beschikken op dat gebied over onvoldoende vaardigheden om zelfstandig eenvoudige problemen op dat domein op te lossen op. [Tabel 2](#) beschrijft de verschillende vaardigheidsniveaus voor leesvaardigheid.

In Vlaanderen levert 12,0% van de leerlingen een topprestatie voor 'lokaliseren van informatie'. Voor de subschaal 'begrijpen' is dit 12,1% en voor de subschaal 'evalueren en reflecteren' zet 15,3% van de Vlaamse leerlingen een topprestatie neer. Gemiddeld overheen de OESO-landen zien we voor de drie processubschalen minder toppresterders. 9,3% levert een topprestatie voor 'lokaliseren van informatie', 9,0% voor de subschaal 'begrijpen' en 10,4% voor 'evalueren en reflecteren'. Het verschil tussen het OESO-gemiddelde en het Vlaams gemiddelde is voor alle drie de processubschalen significant.

Gemiddeld overheen de OESO-landen zien we een vrij stabiel beeld wat betreft de laagpresteerders overheen de verschillende processubschalen. Voor het lokaliseren van informatie haalt 22,9% van de gemiddelde OESO-leerlingen niveau 2 niet. Zowel voor 'begrijpen' als voor 'evalueren en reflecteren' ligt dit percentage op 23,2%. In Vlaanderen haalt 17,1% van de leerlingen het PISA-referentiepunt voor de subschaal 'lokaliseren van informatie' niet. Voor de subschaal 'begrijpen' presteert 19,9% onder deze benchmark en voor 'evalueren en reflecteren' is dat 18,7%. Zowel binnen de OESO-landen als in Vlaanderen zijn de percentages leerlingen die het referentieniveau niet halen dus erg hoog en liggen ze voor de verschillende subschalen (zowel bron- als processubschalen) dicht bij elkaar.

Tabel 6: Percentage leerlingen volgens hun hoogste niveau voor de processubschalen (OESO-gemiddelde en Vlaanderen)

Niveau	Punten	OESO-gem.*	Vlaanderen*
Lokaliseren van informatie			
6	> 698	1,6 (0,0)	1,8 (0,3)
5	626 - 698	7,7 (0,1)	10,1 (0,9)
4	553 - 626	19,0 (0,1)	22,9 (0,9)
3	480 - 553	25,9 (0,1)	26,9 (1,0)
2	407 - 480	23,0 (0,1)	21,1 (0,9)
1a	335 - 407	14,4 (0,1)	12,2 (0,8)
1b	262 - 335	6,4 (0,1)	4,2 (0,5)
1c	189 - 262	1,8 (0,1)	0,7 (0,2)
<1c	< 189	0,3 (0,0)	0,0 (0,0)
Begrijpen			
6	> 698	1,4 (0,0)	1,8 (0,3)
5	626 - 698	7,6 (0,1)	10,3 (0,7)
4	553 - 626	18,8 (0,1)	21,9 (0,9)
3	480 - 553	25,6 (0,1)	25,7 (0,9)
2	407 - 480	23,3 (0,1)	20,3 (0,9)
1a	335 - 407	15,1 (0,1)	13,3 (0,9)
1b	262 - 335	6,6 (0,1)	5,5 (0,7)
1c	189 - 262	1,5 (0,0)	1,1 (0,3)
<1c	< 189	0,1 (0,0)	0,0 (0,0)
Evalueren en reflecteren			
6	> 698	2,0 (0,1)	3,2 (0,4)
5	626 - 698	8,4 (0,1)	12,1 (0,8)
4	553 - 626	18,9 (0,1)	22,3 (0,9)
3	480 - 553	25,0 (0,1)	24,4 (0,9)
2	407 - 480	22,5 (0,1)	19,2 (0,8)
1a	335 - 407	14,9 (0,1)	11,4 (0,8)
1b	262 - 335	6,6 (0,1)	5,2 (0,6)
1c	189 - 262	1,6 (0,0)	1,9 (0,4)
<1c	< 189	0,2 (0,0)	0,2 (0,1)

*Tussen haakjes wordt de standaardfout weergegeven.

Figuren 17, 18 en 19 tonen de Vlaamse verdeling over de vaardigheidsniveaus voor de drie processubschalen in een internationale context. De landen zijn gerangschikt volgens het percentage leerlingen dat niveau 2 voor de subschaal in kwestie niet haalt. De landen waar het grootste percentage niveau 2 niet haalt, staan bovenaan de figuur.

Voor de subschaal 'lokaliseren van informatie' presteert 82,9% van de Vlaamse leerlingen op of boven vaardigheidsniveau 2. Hiermee heeft Vlaanderen als een van de 22 landen meer dan 80% leerlingen die op of boven niveau 2 presteert. In vier landen (BSJZ-China, Macao-China, Estland en Singapore) is dit percentage zelfs hoger dan 90%. Hoewel Singapore de hoogste gemiddelde score haalt voor deze subschaal, is het BSJZ-China die het kleinst aandeel laagpresteerders heeft (6,4%). Gemiddeld overheen de OESO-landen presteert 77,1% van de leerlingen op of boven het referentieniveau.

Voor de subschaal 'begrijpen' bekleedt Vlaanderen met een percentage van 80,1% leerlingen dat op of boven niveau 2 presteert, de 18^{de} plaats in de rangschikking. Dat is zes plaatsen lager dan in de rangschikking voor de subschaal 'lokaliseren van informatie'. Figuur 18 impliceert dat één op vijf van de Vlaamse leerlingen een laagpresteerder is voor de subschaal 'begrijpen' (zie ook tabel 6). Het kleinste aandeel leerlingen dat de benchmark voor deze subschaal niet haalt situeert zich (opnieuw) in BSJZ-China (4,4%). Dit is tevens het enige land met minder dan 10% laagpresteerders.

Als laatste zien we in figuur 19 dat 81,3% van de Vlaamse leerlingen op of boven het referentieniveau presteert voor de subschaal 'evalueren en reflecteren'. Hiermee bekleedt Vlaanderen de 15^{de} plaats in de rangschikking. 21 landen hebben een aandeel van meer dan 80% leerlingen die het referentieniveau voor deze subschaal halen. Slechts in twee (Aziatische) landen is dit 90% of meer (BSJZ-China en Macao-China). In BSJZ-China presteert het kleinste aandeel leerlingen onder het referentieniveau voor alle drie de processubschalen (alsook voor de beide bronsubschalen).

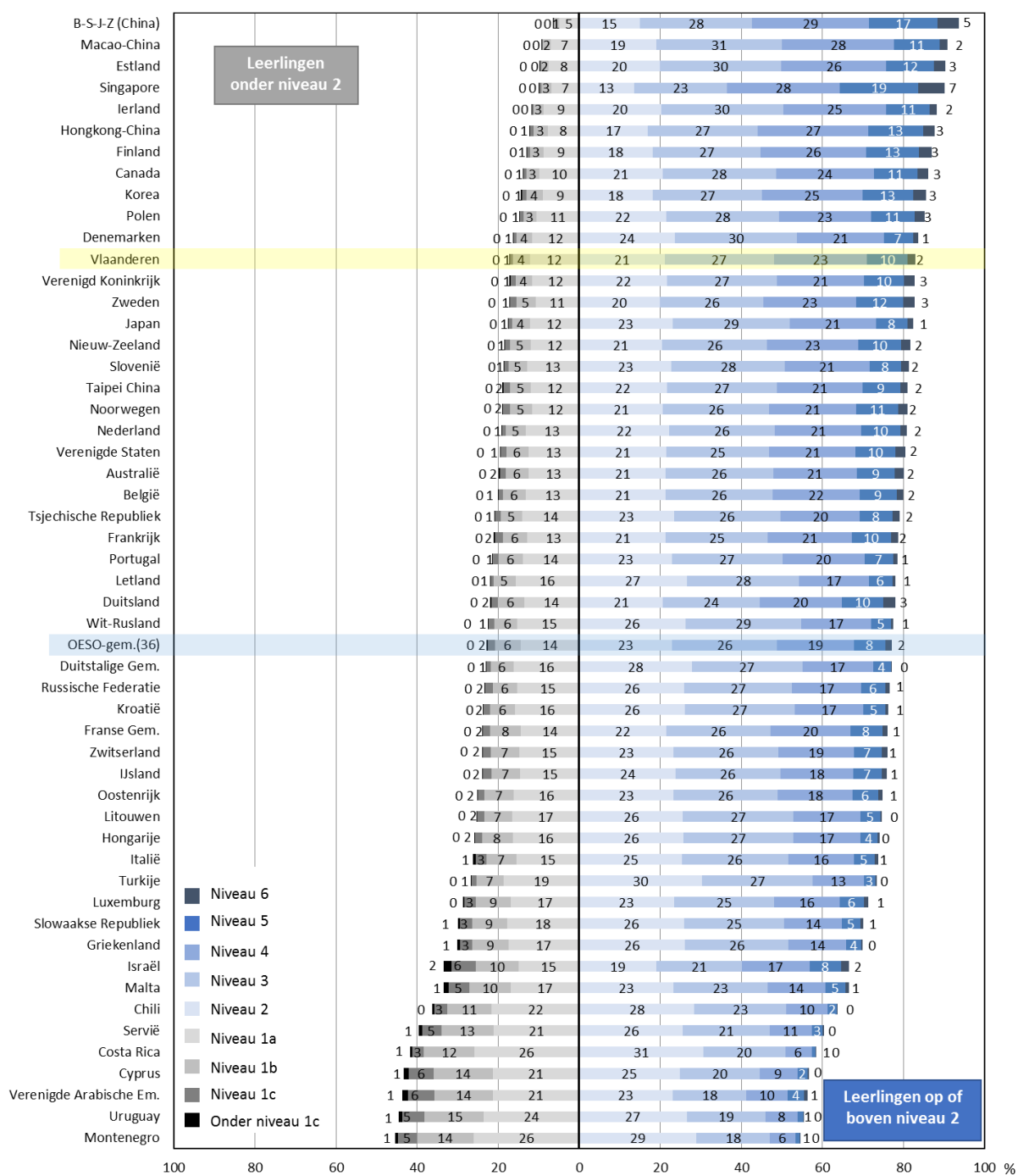
Eindtermen basisgeletterdheid

Vanaf 1 september 2019 werden nieuwe eindtermen ingevoerd in het Vlaamse secundair onderwijs. Nieuw in de eerste graad zijn de eindtermen basisgeletterdheid. Deze eindtermen moeten door elke leerling individueel bereikt worden op het einde van de eerste graad, zowel in de A-stroom als in de B-stroom. Basisgeletterdheid zijn die eindtermen die nodig zijn om te kunnen participeren in de maatschappij zoals gedefinieerd door de Vlaamse Overheid. Binnen PISA kunnen we dat vergelijken met het PISA-referentiepunt. Dit wordt (per domein of subdomein weliswaar) omschreven als de vaardigheden en attitudes die noodzakelijk zijn om dagdagelijkse problemen aan te pakken. Leerlingen die onder dit referentiepunt presteren, zullen niet zelfstandig de vaardigheden aanwenden die nodig zijn om eenvoudige problemen op te lossen op dat (sub)domein. Er zijn eindtermen basisgeletterdheid opgesteld voor Nederlands, wiskunde, digitale en financiële geletterdheid.

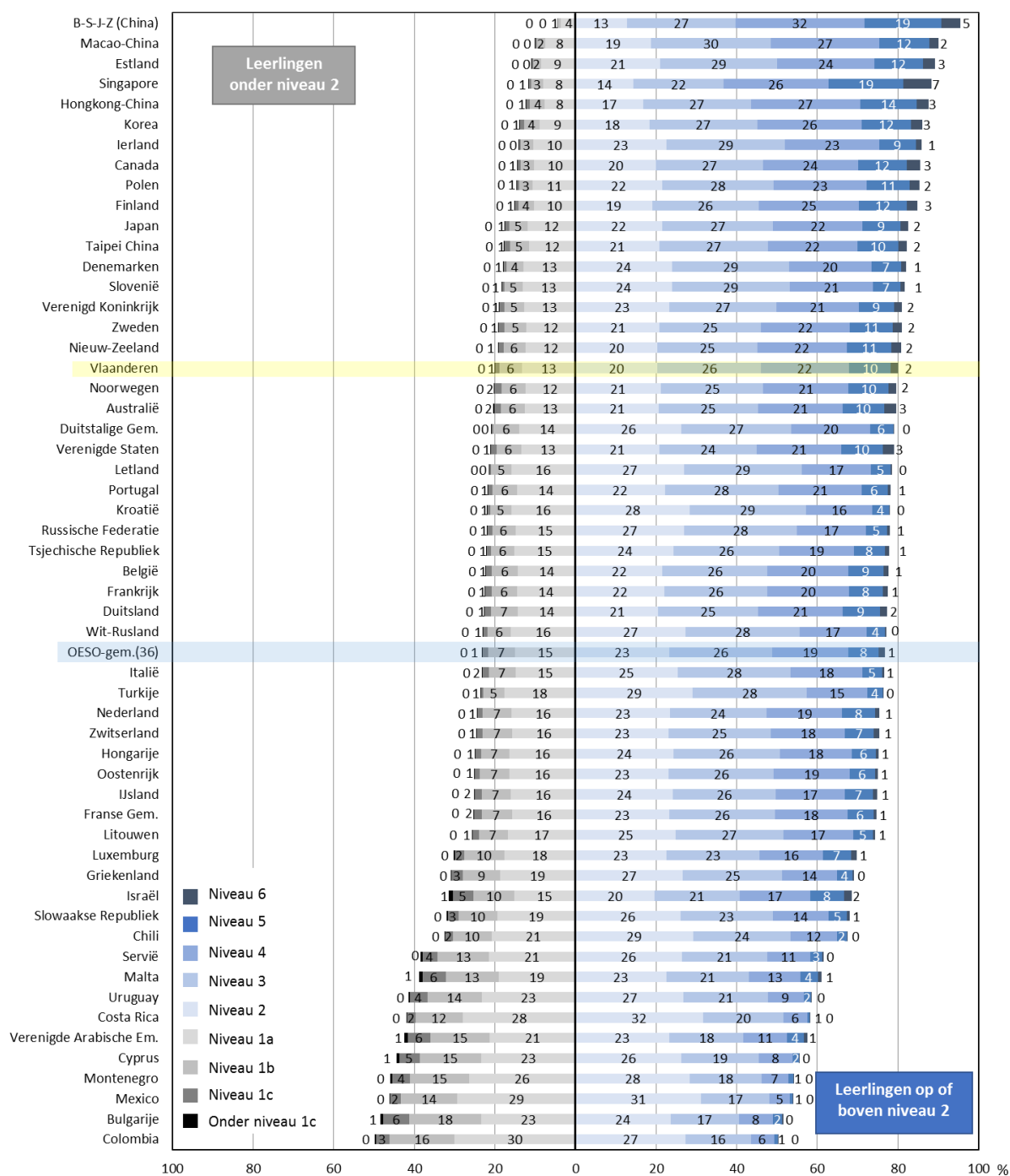
Binnen de eindtermen basisgeletterdheid voor Nederlands vertoont de eerste eindterm, zijnde: "De leerling haalt het onderwerp en relevante informatie uit geschreven en gesproken niet-fictionele teksten in functie van doelgerichte informatieverwerking en communicatie" (AHOVOKS, z.d.)², overeenkomsten met de PISA-subschaal 'lokaliseren van informatie'. Voor deze subschaal haalt 17,1% van de 15-jarigen in Vlaanderen niveau 2 niet. Hoewel deze eindtermen nog niet gehanteerd werden op het moment van de bevraging, kan wel gesteld worden dat er nog heel wat werk zal zijn om (bepaalde aspecten van) de eindtermen basisgeletterdheid te behalen voor elke leerling in de eerste graad.

² AHOVOKS. (z.d.). *Onderwijsdoelen*. Geraadpleegd op 25 oktober 2021 via <https://onderwijsdoelen.be/>

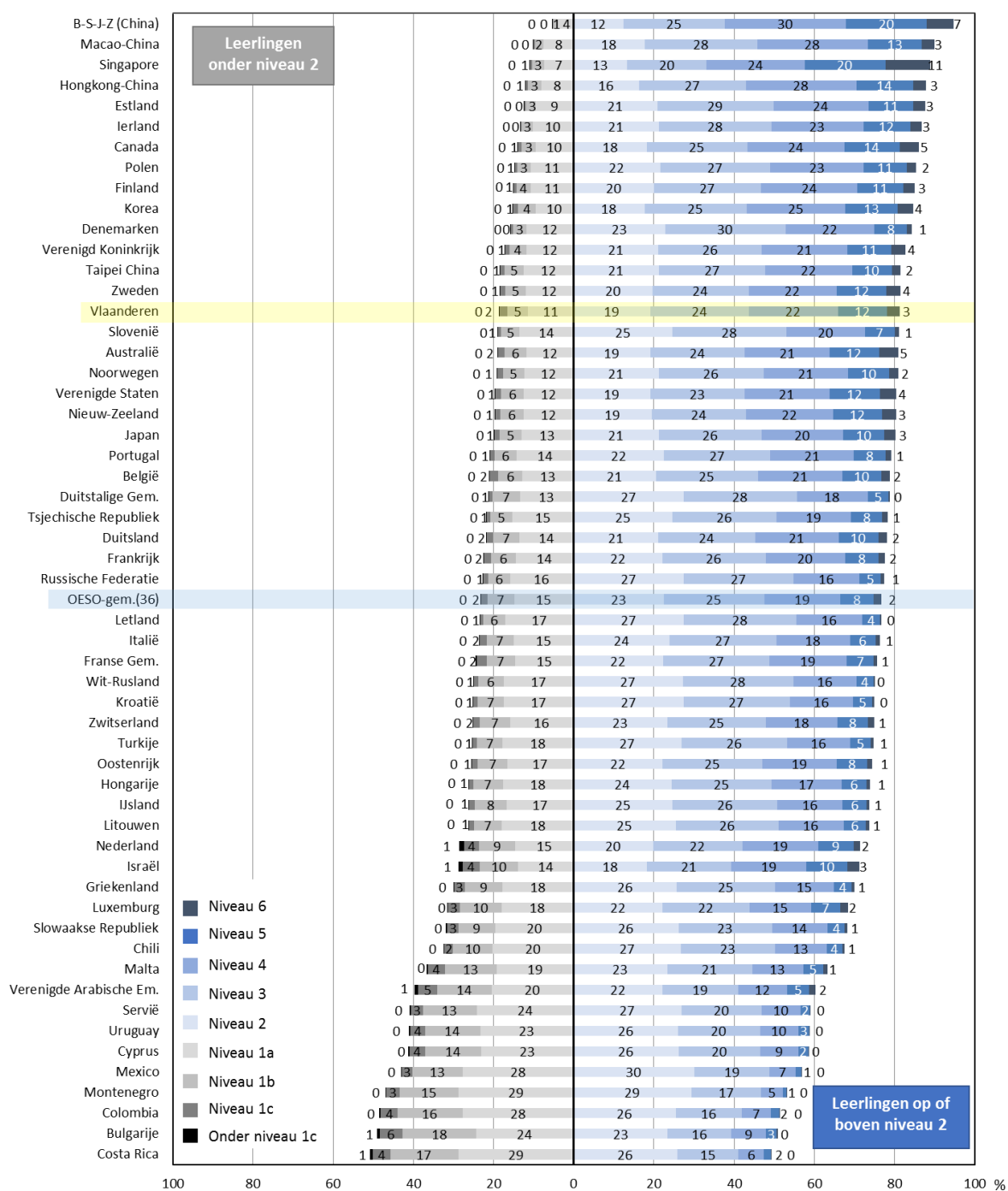
Figuur 17: Percentage leerlingen volgens hun hoogste niveau voor 'lokaliseren van informatie' (laagpresteerders)



Figuur 18: Percentage leerlingen volgens hun hoogste niveau voor 'begrijpen' (laagpresteerders)



Figuur 19: Percentage leerlingen volgens hun hoogste niveau voor 'evalueren en reflecteren' (laagpresteerders)



Figuren 20, 21 en 22 tonen opnieuw de Vlaamse verdeling over de vaardigheidsniveaus in een internationale context voor de drie processubschalen, maar deze keer worden de landen gerangschikt volgens het aandeel leerlingen dat een topprestatie levert voor de desbetreffende subschaal.

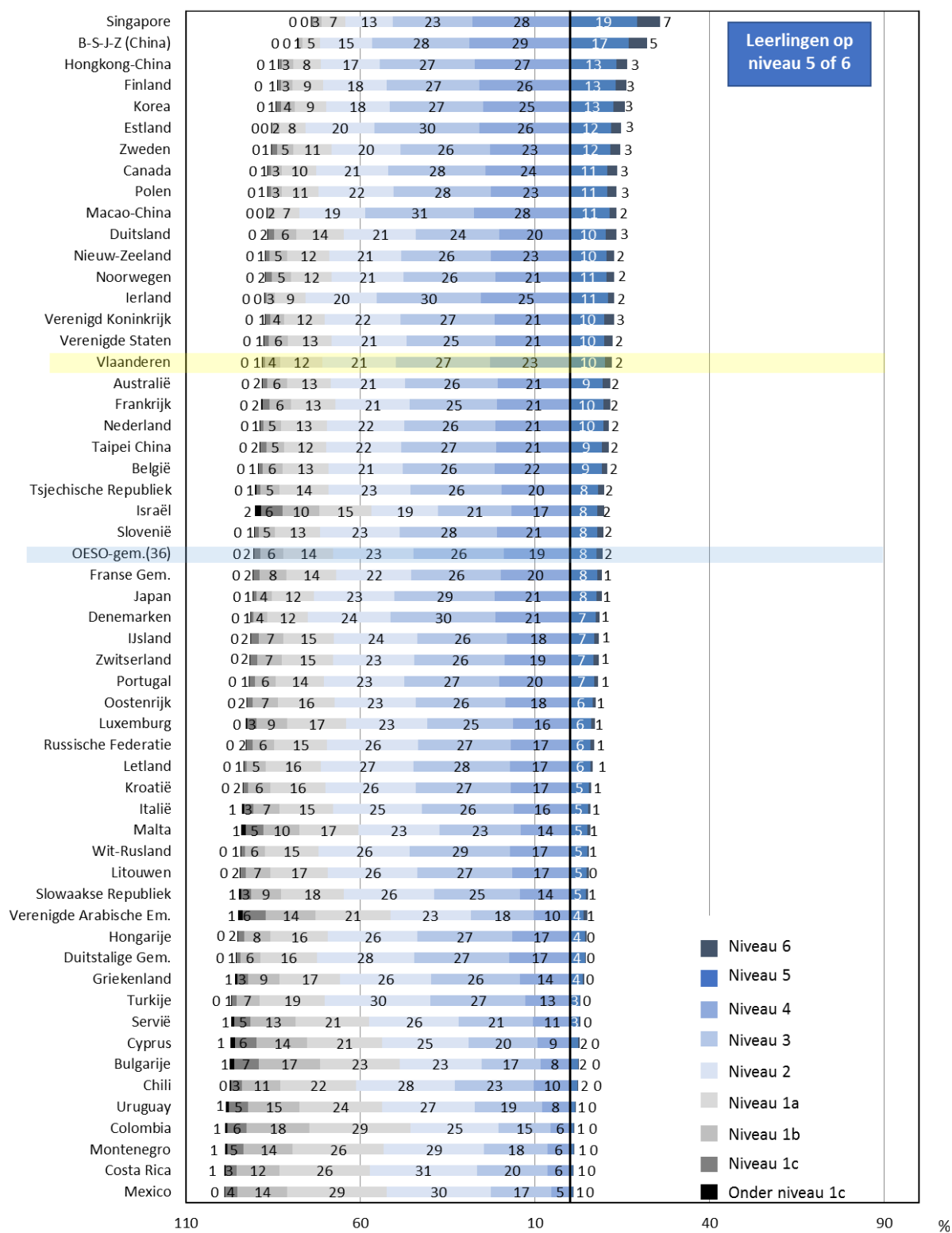
Voor de subschaal 'lokaliseren van informatie' levert 12,0% van de Vlaamse leerlingen een topprestatie (zie ook tabel 6). Van deze 12,0% presteert slechts 1,8% van op het zesde (en dus hoogste) vaardigheidsniveau. De top drie wordt ook hier gedomineerd door Aziatische landen: Singapore (25,8%), BSJZ-China (22,1%) en Hongkong-China (16,4%). Uit figuur 20 blijkt dat de gemiddelde score en het aandeel toppresterders niet altijd zonder meer samenhangen. In Japan en Denemarken, landen die op eenzelfde gemiddeld niveau presteren als Vlaanderen, ligt het aandeel hoogpresterders duidelijk lager dan in Vlaanderen. 9,1% van de Japanse en 8,6% van de Deense leerlingen presteert op de hoogste niveaus voor de subschaal 'lokaliseren van informatie'.

Voor Denemarken zien we hetzelfde patroon terugkomen voor de twee andere processubschalen. Hoewel het land voor beide subschalen op eenzelfde niveau presteert als Vlaanderen, heeft het een relatief laag percentage toppresterders: 8,7% voor de subschaal 'begrijpen' en 9,4% voor 'evalueren en reflecteren'. Ook in Slovenië zien we een klein percentage toppresterders (7,9%) ten opzichte van de gemiddelde prestatie van het land. In Israël zien we dan weer het tegenovergestelde, met een groot aandeel toppresterders ten opzichte van de gemiddelde score en dit voor alle drie de processubschalen: 9,7% voor 'lokaliseren van informatie', 10,3% hoogpresterders voor 'begrijpen' en tenslotte 13,2% hoogpresterders voor de subschaal 'evalueren en reflecteren'. Eenzelfde beeld viel ook op bij de bronsubschalen.

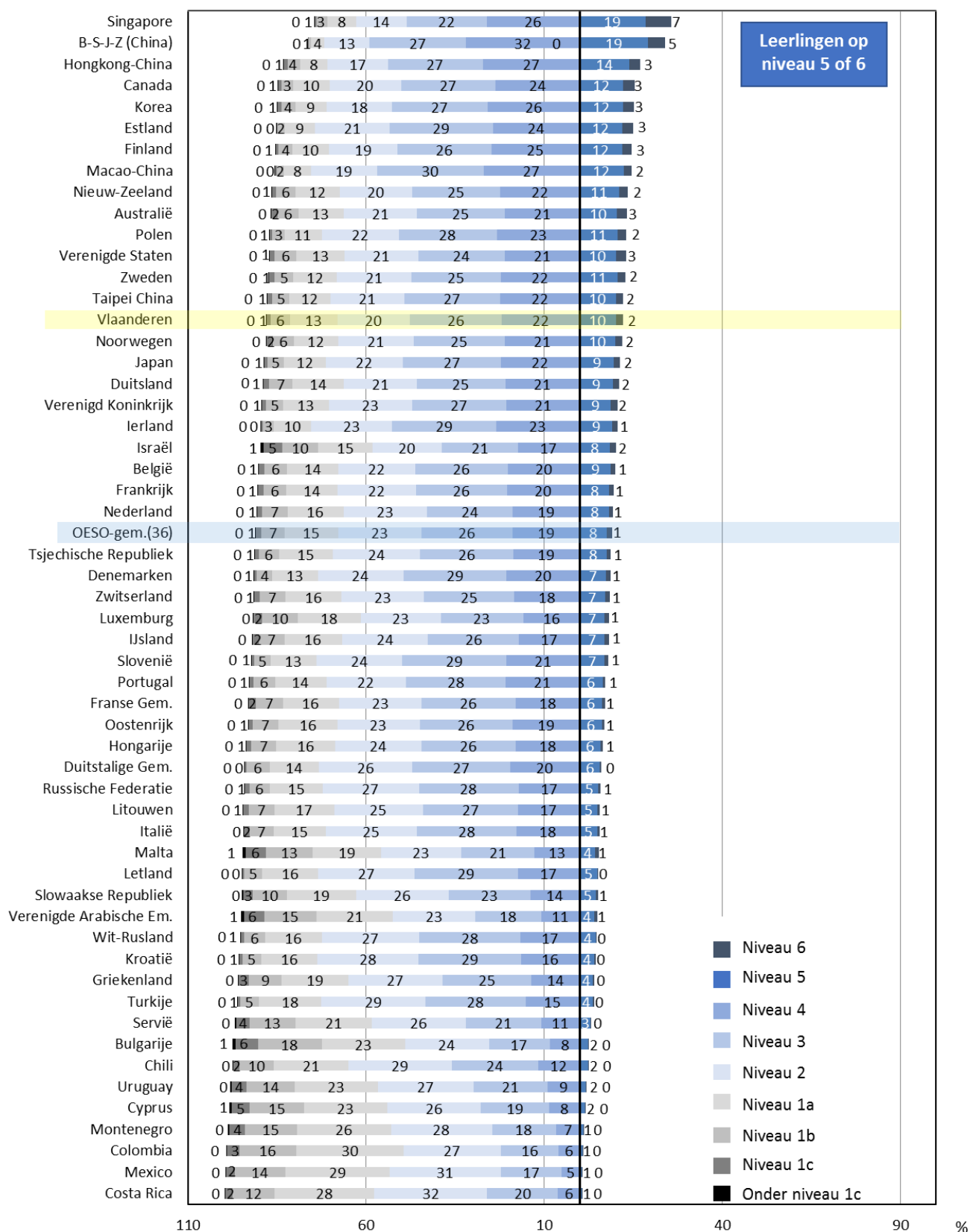
Met 12,1% toppresterders voor de subschaal 'begrijpen' staat Vlaanderen als 15^{de} gerangschikt in figuur 21. De top drie toont eenzelfde beeld als bij het 'lokaliseren van informatie'. Singapore staat bovenaan met 25,6% toppresterders, BSJZ-China (23,9%) komt op de tweede plaats en op de derde plaats staat Hongkong-China met een aandeel van 17,0% leerlingen die een topprestatie leveren. De minste toppresterders voor 'begrijpen' vinden we in Costa Rica, waar slechts 0,5% van de leerlingen op dit niveau presteert. Ook in Colombia (0,9%) en Mexico (0,7%) leveren minder dan 1% van de leerlingen een topprestatie.

Ook voor de subschaal 'evalueren en reflecteren' zijn het Singapore (31,3%) en BSJZ-China (26,9%) die het grootste aandeel toppresterders leveren (figuur 22). Voor dit subdomein staat Canada op de derde plaats in de rangschikking, met 18,6% toppresterders. Vlaanderen staat op de elfde plaats, met 15,3% leerlingen die een topprestatie leveren. Het kleinste aandeel toppresterders vinden we terug in Montenegro (0,8%). Dit is tevens het enige land waar minder dan 1% van de leerlingen een topprestatie levert.

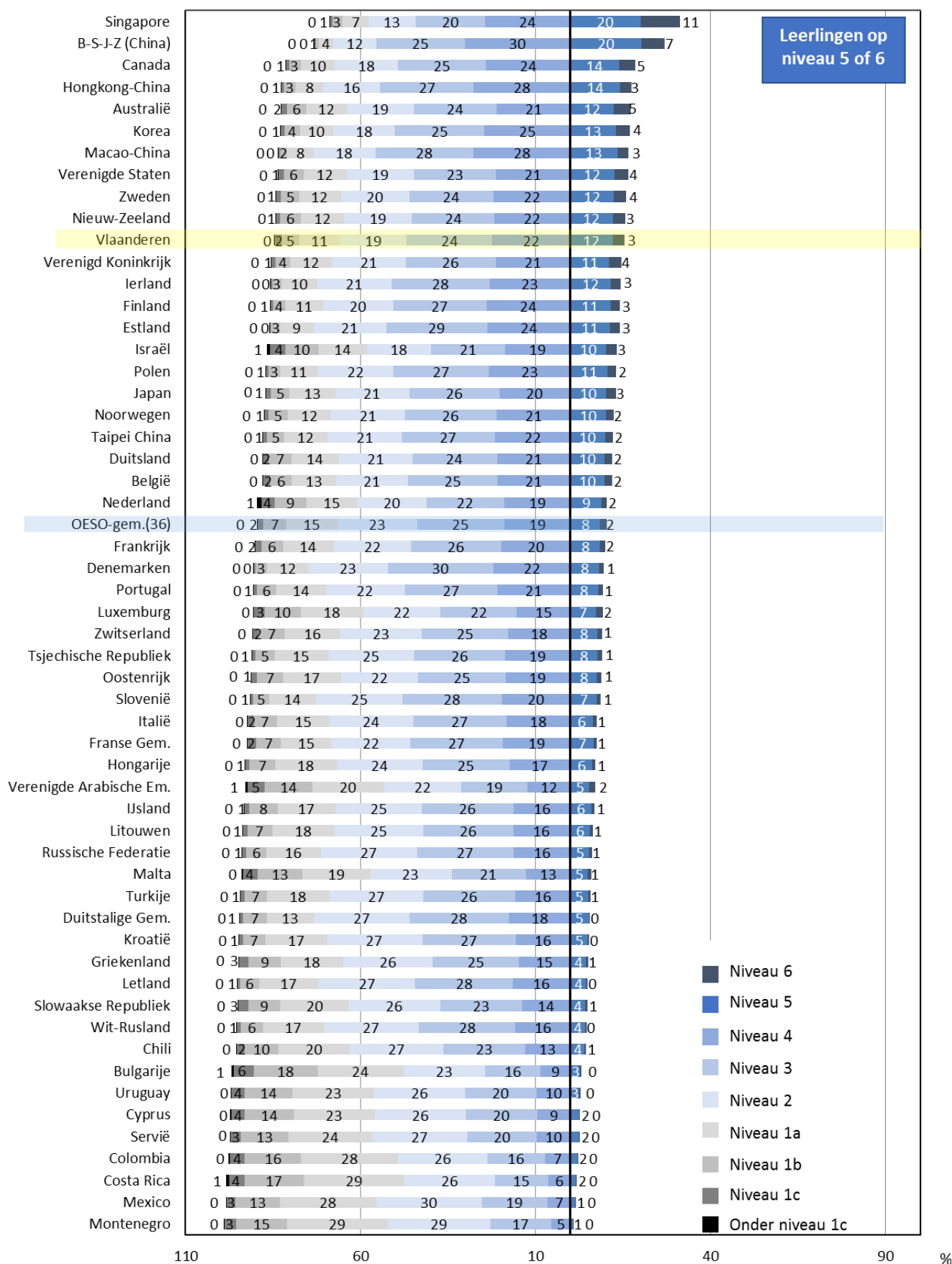
Figuur 20: Percentage leerlingen volgens hun hoogste niveau voor 'lokaliseren van informatie' (hoogpresteerders)



Figuur 21: Percentage leerlingen volgens hun hoogste niveau voor 'begrijpen' (hoogpresteerders)



Figuur 22: Percentage leerlingen volgens hun hoogste niveau voor 'evalueren en reflecteren' (hoogpresteerders)



5.2. Gemiddelde prestatie

Tabel 7 toont de gemiddelde scores voor de processubschalen bij leesvaardigheid voor de deelnemende landen. De landen staan gerangschikt naar gemiddelde score op de algemene schaal voor leesvaardigheid, van hoog naar laag. Naast de gemiddelde score op zowel de algemene schaal als de subschalen, toont de rechterkant van de tabel de significante verschillen tussen de subschalen. Een lichtblauwe kleur wijst op een significant hogere score ten opzichte van één andere processubscala, een donkerblauwe kleur duidt op een significant hogere score ten opzichte van beide andere subschalen. Om de verschillen tussen de OESO-gemiddelden duidelijk te maken, worden de gemiddelde scores in deze tabel uitzonderlijk met één cijfer na de komma getoond.

In Vlaanderen is er geen significant verschil tussen de drie processubschalen. De Vlaamse leerlingen presteren dus op eenzelfde niveau voor 'lokaliseren van informatie', 'begrijpen' en 'evalueren en reflecteren'. Binnen de OESO-landen presteren de leerlingen gemiddeld net iets hoger voor het 'lokaliseren van informatie' dan voor 'begrijpen'. Met de subscala 'evalueren en reflecteren' is er geen significant verschil.

Tabel 8 toont opnieuw de gemiddelde prestatie voor de drie processubschalen bij leesvaardigheid. Deze tabel werd opgesteld vanuit het oogpunt van Vlaanderen, met in het rood de landen die significant hoger presteren dan Vlaanderen, in het wit de landen die op hetzelfde niveau presteren en in het groen de landen die significant lager presteren dan Vlaanderen.

Voor de subscala 'lokaliseren van informatie' bekleedt Vlaanderen met een gemiddelde score van 508 punten de twaalfde positie. Negen landen presteren significant beter: Singapore, BSJZ-China, Macao-China, Estland, Hongkong-China, Finland, Korea, Ierland en Canada. Daarnaast presteren tien landen gemiddeld op eenzelfde niveau als Vlaanderen: Polen, Zweden, het Verenigd Koninkrijk, Nieuw-Zeeland, Noorwegen, de Verenigde Staten, Denemarken, Nederland, Japan en Chinees Taipei. Het OESO-gemiddelde voor deze subscala ligt op 487 punten. 25 landen presteren significant hoger dan dit OESO-gemiddelde. Singapore en BSJZ-China staan bovenaan de ranking met beiden een gemiddelde score van 553 punten. Deze score is significant hoger dan de andere landen.

Voor de subscala 'begrijpen' behaalt Vlaanderen een gemiddelde score van 502 punten. Ook hier presteren negen landen significant beter: BSJZ-China, Singapore, Hongkong-China, Macao-China, Estland, Korea, Canada, Finland en Polen. Twaalf landen presteren gemiddeld op een gelijkaardig niveau als Vlaanderen. Overheen de OESO-landen behalen 15-jarigen een gemiddelde score van 489 punten. 24 landen presteren significant beter dan dit OESO-gemiddelde. Van deze landen is BSJZ-China de absolute koploper. De gemiddelde score van 562 punten is significant hoger dan de score van het tweede land in de rangschikking: Singapore met 548 punten.

Op de laatste processubscala 'evalueren en reflecteren' behaalt Vlaanderen een gemiddelde score van 510 punten, waarmee het, net als bij de subscala 'begrijpen', op de 15^{de} plaats komt te staan. Acht landen presteren significant hoger dan Vlaanderen: BSJZ-China, Singapore, Macao-China, Hongkong-China, Canada, Korea, Estland en Ierland. Daarnaast presteren elf landen gemiddeld op hetzelfde niveau als Vlaanderen. BSJZ-China (565 punten) en Singapore (561 punten) leiden de ranking, met een gemiddelde score die niet significant verschillend is van elkaar, maar wel significant beter is dan de overige landen in de ranking.

Tabel 7: Vergelijken gemiddelde prestatie van landen en economieën voor de processubschalen

	Gemiddelde prestatie leesvaardigheid	Gemiddelde prestatie voor elke processubschaal			Relatieve sterktes in lezen: de gestandaardiseerde gemiddelde prestatie op de processubschaal ...		
		Lokaliseren van informatie (li)	Begrijpen (be)	Evalueren en reflecteren (er)	... lokaliseren van informatie (li) is hoger dan ...	... begrijpen (be) is hoger dan ...	... evalueren en reflecteren (er) is hoger dan...
B-S-J-Z (China)	555,2	552,7	561,9	565,1		li	li
Singapore	549,5	552,8	548,1	560,7			li be
Macao (China)	525,1	528,6	528,9	533,8			
Hongkong (China)	524,3	528,3	529,4	531,6			
Estland	523,0	528,5	525,6	521,0	er	er	
Canada	520,1	517,2	519,6	527,4			li be
Finland	520,1	525,9	517,9	516,9	be er	er	
Ierland	518,1	520,7	510,2	519,3	be er		be
Korea	514,1	520,8	521,8	521,7		er	
Polen	511,9	513,6	513,9	514,0		er	
Zweden	505,8	510,8	504,1	511,6	be		be
Nieuw-Zeeland	505,7	506,0	505,8	508,6			
Verenigde Staten	505,4	501,1	500,6	510,6			li be
Verenigd Koninkrijk	503,9	506,5	498,3	510,8	be		be
Japan	503,9	499,5	504,5	502,1		li er	
Australië	502,6	499,4	502,0	512,9			li be
Chinees Taipei	502,6	499,2	505,6	503,9		li er	
Vlaanderen	502,0	507,6	502,1	509,5			
Denemarken	501,1	500,6	497,4	504,7	be		be
Noorwegen	499,5	502,6	498,5	502,3			
Duitsland	498,3	498,0	494,3	496,7	be er		
Slovenië	495,3	498,4	495,6	494,4	er	er	
België	492,9	498,1	491,8	496,9	be		
Frankrijk	492,6	495,7	490,2	490,5	be er		
Portugal	491,8	489,4	488,6	494,2			be
Tsjechische Republiek	490,2	492,4	487,8	489,2	be er		
OESO-gem (36)	487,1	487,2	486,6	489,3	be		
Nederland	484,8	500,1	484,2	475,8	be er	er	
Oostenrijk	484,4	479,8	480,7	482,9			
Zwitserland	483,9	483,0	483,3	482,4			
Duitstalige Gem.	483,3	477,0	485,1	479,9			
Franse Gem.	480,9	486,0	478,3	480,6			
Kroatië	479,0	477,6	478,0	473,7	er	er	
Letland	478,7	483,0	482,2	477,4	er	er	
Russische Federatie	478,5	479,4	480,1	479,5		er	
Italië	476,3	469,8	478,2	482,1		li	li
Hongarije	476,0	470,7	478,7	477,3		li er	li
Litouwen	475,9	473,5	474,8	474,5			
IJsland	474,0	481,7	480,2	474,7	er	er	
Wit-Rusland	473,8	479,6	477,0	472,5	be er	er	
Israël	470,4	461,3	468,6	481,1		li	li be
Luxemburg	470,0	470,2	469,7	468,0	er	er	
Turkije	465,6	462,7	473,8	474,6		li	li
Slowaakse Republiek	458,0	460,6	457,7	457,4	be er		
Griekenland	457,4	458,1	457,3	461,7			
Chili	452,3	440,8	450,2	455,6		li	li
Malta	448,2	452,9	441,3	448,5	be er		be
Servië	439,5	434,3	438,6	433,6	er	li er	
Verenigde Arabische Em.	431,8	428,6	432,9	444,4		li	li be
Uruguay	427,1	420,0	429,2	433,1		li	li
Costa Rica	426,5	425,1	426,0	410,5	er	er	
Cyprus	424,4	424,0	421,9	431,9	be		li be
Montenegro	421,1	416,8	417,5	416,1	er	er	
Mexico	420,5	416,0	417,4	425,8			li be
Bulgarije	419,8	413,0	415,1	416,3			
Colombia	412,3	403,9	412,5	417,2		li	li be

Tabel 8: Gemiddelde prestatie voor de drie processubschalen bij leesvaardigheid

Lokaliseren van informatie		
Land	Gemiddelde	Standaardfout
Singapore	553	1,68
B-S-J-Z (China)	553	3,11
Macao-China	529	1,55
Estland	529	2,22
Hongkong-China	528	3,10
Finland	526	2,51
Korea	521	3,11
Ierland	521	2,31
Canada	517	2,34
Polen	514	2,80
Zweden	511	3,11
Vlaanderen	508	3,32
Ver. Koninkrijk	507	2,99
Nieuw-Zeeland	506	2,47
Noorwegen	503	2,57
Verenigde Staten	501	3,50
Denemarken	501	2,28
Nederland	500	3,03
Japan	499	2,80
Australië	499	2,21
Taipei China	499	3,22
Slovenië	498	1,63
België	498	2,57
Duitsland	498	3,43
Frankrijk	496	2,86
Tsjechische Rep.	492	2,94
Portugal	489	2,92
OESO-gem.(36)	487	0,47
Franse Gem.	486	3,77
Zwitserland	483	3,41
Letland	483	2,43
IJsland	482	1,85
Oostenrijk	480	2,89
Wit-Rusland	480	2,65
Russische Fed.	479	3,59
Kroatië	478	3,05
Duitstalige Gem.	477	13,70
Litouwen	474	2,05
Hongarije	471	2,39
Luxemburg	470	1,46
Italië	470	2,95
Turkije	463	2,44
Israël	461	4,12
Slowaakse Rep.	461	2,62
Griekenland	458	3,75
Malta	453	2,24
Chili	441	3,16
Servië	434	3,67
Ver. Arabische Em.	429	2,69
Costa Rica	425	3,76
Uruguay	420	3,25
Montenegro	417	1,45
Mexico	416	3,08
Bulgarije	413	4,25
Colombia	404	3,63

Begrijpen		
Land	Gemiddelde	Standaardfout
B-S-J-Z (China)	562	2,8
Singapore	548	1,5
Hongkong-China	529	2,9
Macao-China	529	1,6
Estland	526	1,9
Korea	522	3,0
Canada	520	1,9
Finland	518	2,4
Polen	514	2,8
Ierland	510	2,4
Nieuw-Zeeland	506	2,1
Taipei China	506	3,0
Japan	505	2,8
Zweden	504	3,1
Vlaanderen	502	3,4
Australië	502	1,7
Verenigde Staten	501	3,7
Noorwegen	498	2,3
Ver. Koninkrijk	498	2,7
Denemarken	497	2,0
Slovenië	496	1,2
Duitsland	494	3,0
België	492	2,3
Frankrijk	490	2,5
Portugal	489	2,6
Tsjechische Rep.	488	2,8
OESO-gem.(36)	487	0,4
Duitstalige Gem.	485	6,7
Nederland	484	2,7
Zwitserland	483	3,2
Letland	482	1,7
Oostenrijk	481	2,7
IJsland	480	1,8
Russische Fed.	480	3,2
Hongarije	479	2,4
Franse Gem.	478	3,0
Italië	478	2,6
Kroatië	478	2,7
Wit-Rusland	477	2,5
Litouwen	475	1,7
Turkije	474	2,2
Luxemburg	470	1,2
Israël	469	3,8
Slowaakse Rep.	458	2,5
Griekenland	457	3,7
Chili	450	2,8
Malta	441	1,9
Servië	439	3,6
Ver. Arabische Em.	433	2,4
Uruguay	429	3,1
Costa Rica	426	3,4
Montenegro	418	1,2
Mexico	417	2,8
Bulgarije	415	4,2
Colombia	413	3,3

Evalueren en reflecteren		
Land	Gemiddelde	Standaardfout
B-S-J-Z (China)	565	3,1
Singapore	561	2,1
Macao-China	534	1,6
Hongkong-China	532	3,3
Canada	527	2,2
Korea	522	3,5
Estland	521	2,4
Ierland	519	2,5
Finland	517	2,5
Polen	514	2,9
Australië	513	2,1
Zweden	512	3,4
Ver. Koninkrijk	511	2,9
Verenigde Staten	511	4,2
Vlaanderen	510	4,0
Nieuw-Zeeland	509	2,6
Denemarken	505	2,1
Taipei China	504	3,1
Noorwegen	502	2,6
Japan	502	3,0
België	497	2,8
Duitsland	497	3,3
Slovenië	494	1,5
Portugal	494	2,6
Frankrijk	491	2,9
OESO-gem.(36)	489	0,5
Tsjechische Rep.	489	2,8
Oostenrijk	483	3,1
Zwitserland	482	3,4
Italië	482	2,7
Israël	481	4,2
Franse Gem.	481	3,6
Duitstalige Gem.	480	10,0
Russische Fed.	479	3,3
Letland	477	1,7
Hongarije	477	2,6
Nederland	476	3,7
IJsland	475	2,0
Turkije	475	2,5
Litouwen	474	2,0
Kroatië	474	2,9
Wit-Rusland	473	2,7
Luxemburg	468	1,4
Griekenland	462	4,0
Slowaakse Rep.	457	2,6
Chili	456	3,4
Malta	448	1,9
Ver. Arabische Em.	444	2,7
Servië	434	3,3
Uruguay	433	3,2
Mexico	426	3,1
Colombia	417	3,7
Bulgarije	416	4,2
Montenegro	416	1,3
Costa Rica	411	4,5

5.3. Verschillen tussen meisjes en jongens

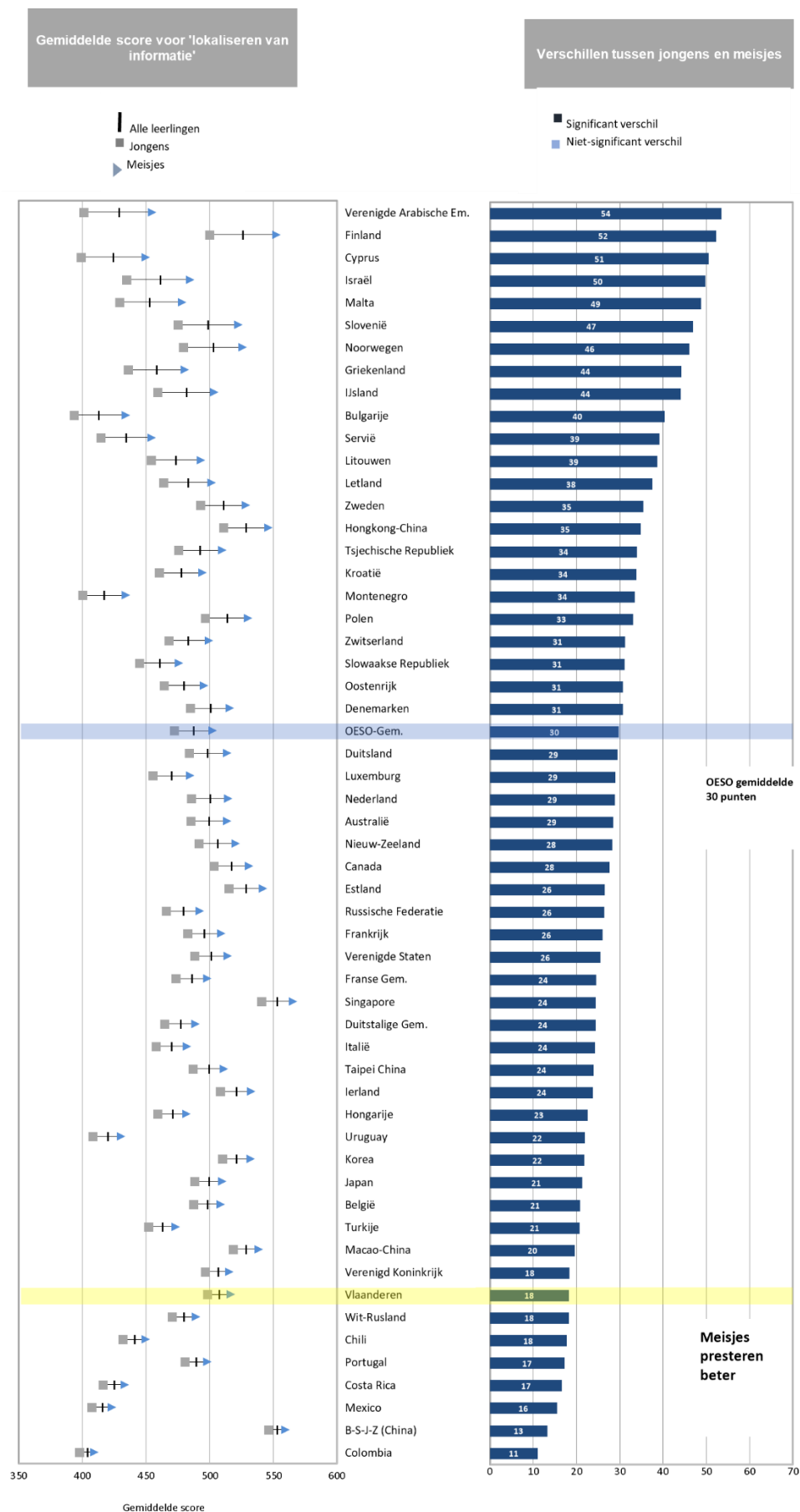
Figuren 23, 24 en 25 bekijken voor de deelnemende landen het verschil in gemiddelde prestatie tussen de jongens en de meisjes voor de drie processubschalen. De linkerkant van de figuren beschrijft de gemiddelde score voor de meisjes (blauwe driehoek), de jongens (grijs vierkant) en de gemiddelde score in dat land (zwart balkje). De rechterkant van de figuren geeft het exacte puntenverschil tussen jongens en meisjes weer. Donkerblauwe balken duiden op significante geslachtsverschillen, lichtblauwe op niet-significante verschillen. De landen zijn steeds gerangschikt volgens het puntenverschil, met bovenaan het grootste verschil.

Figuur 23 toont de genderverschillen in de prestatie voor de subschaal 'lokaliseren van informatie'. Gemiddeld overheen de OESO-landen presteren de meisjes 30 punten hoger dan de jongens. Deze trend zet zich door in alle deelnemende landen. Meisjes presteren overal significant beter dan jongens. Het verschil is natuurlijk niet overal even groot. In Vlaanderen zien we een verschil van achttien punten. Hiermee plaatst Vlaanderen zich eerder tussen de landen met een klein genderverschil. Er zijn naast Vlaanderen nog acht landen waar het verschil kleiner is dan twintig punten. Dat is zo in het Verenigd Koninkrijk, Wit-Rusland, Chili, Portugal, Costa Rica, Mexico, BSJZ-China en Colombia.

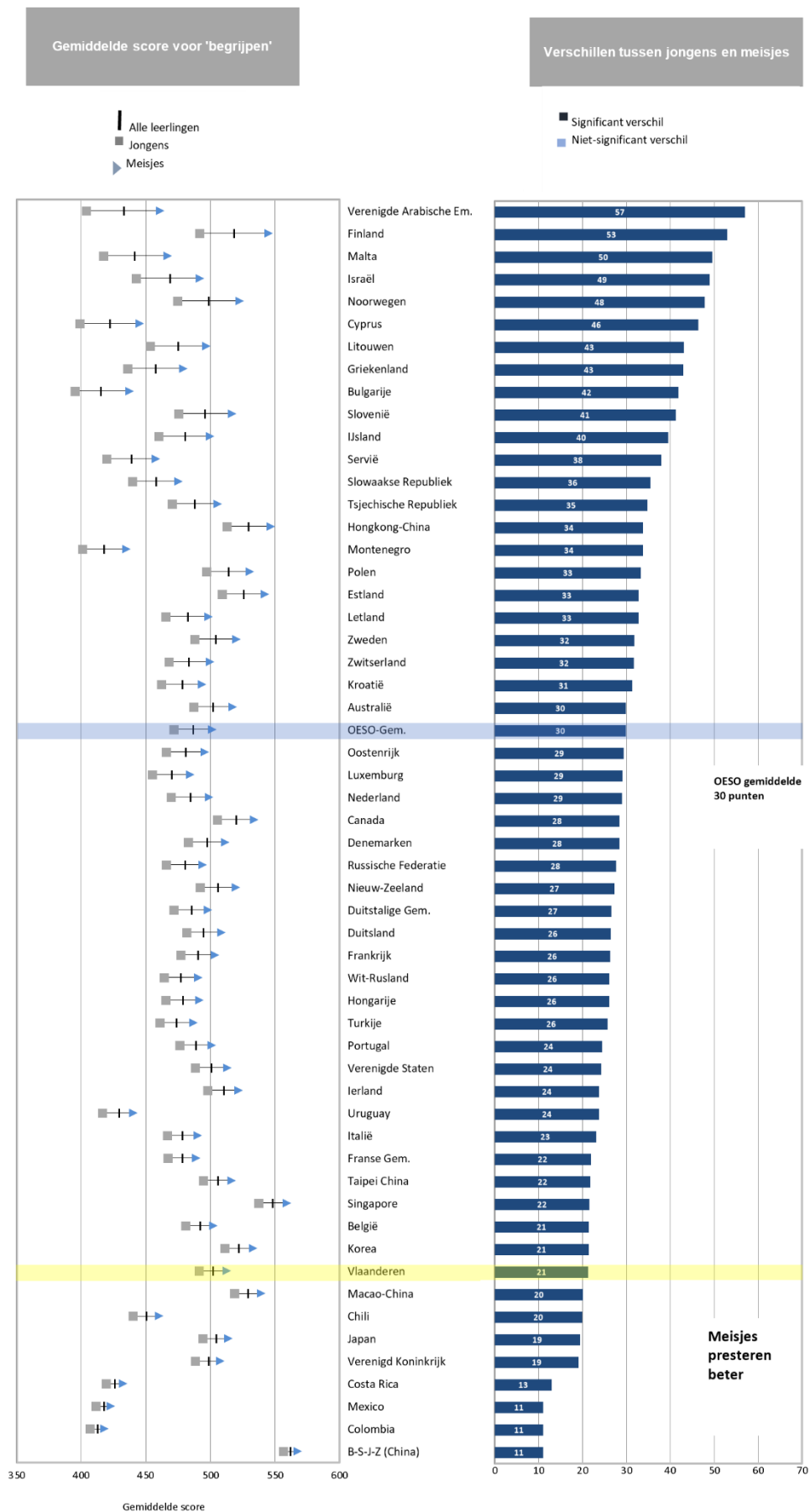
Ook voor de subschaal 'begrijpen' presteren de meisjes consequent significant hoger dan de jongens (figuur 24). In Vlaanderen zien we voor deze subschaal een verschil van 21 punten. Ook voor deze subschaal is het Vlaamse verschil tussen de jongens en de meisjes eerder klein. Het grootste verschil vinden we terug in de Verenigde Arabische Emiraten, waar de meisjes gemiddeld 57 punten hoger scoren dan de jongens. Ook in Finland (53 punten) en Malta (50 punten) is het verschil groter dan 50 punten.

Figuur 25 geeft de verschillen in prestaties tussen jongens en meisjes weer voor de subschaal 'evalueren en reflecteren'. Ook voor deze laatste processubschaal wordt in alle deelnemende landen een verschil opgetekend in het voordeel van de meisjes, maar het verschil is niet overal significant. In Costa Rica en Colombia vinden we geen significant genderverschil. In Vlaanderen presteren meisjes gemiddeld 21 punten hoger dan jongens. Dit is net zoals bij de voorgaande subschalen een eerder klein verschil.

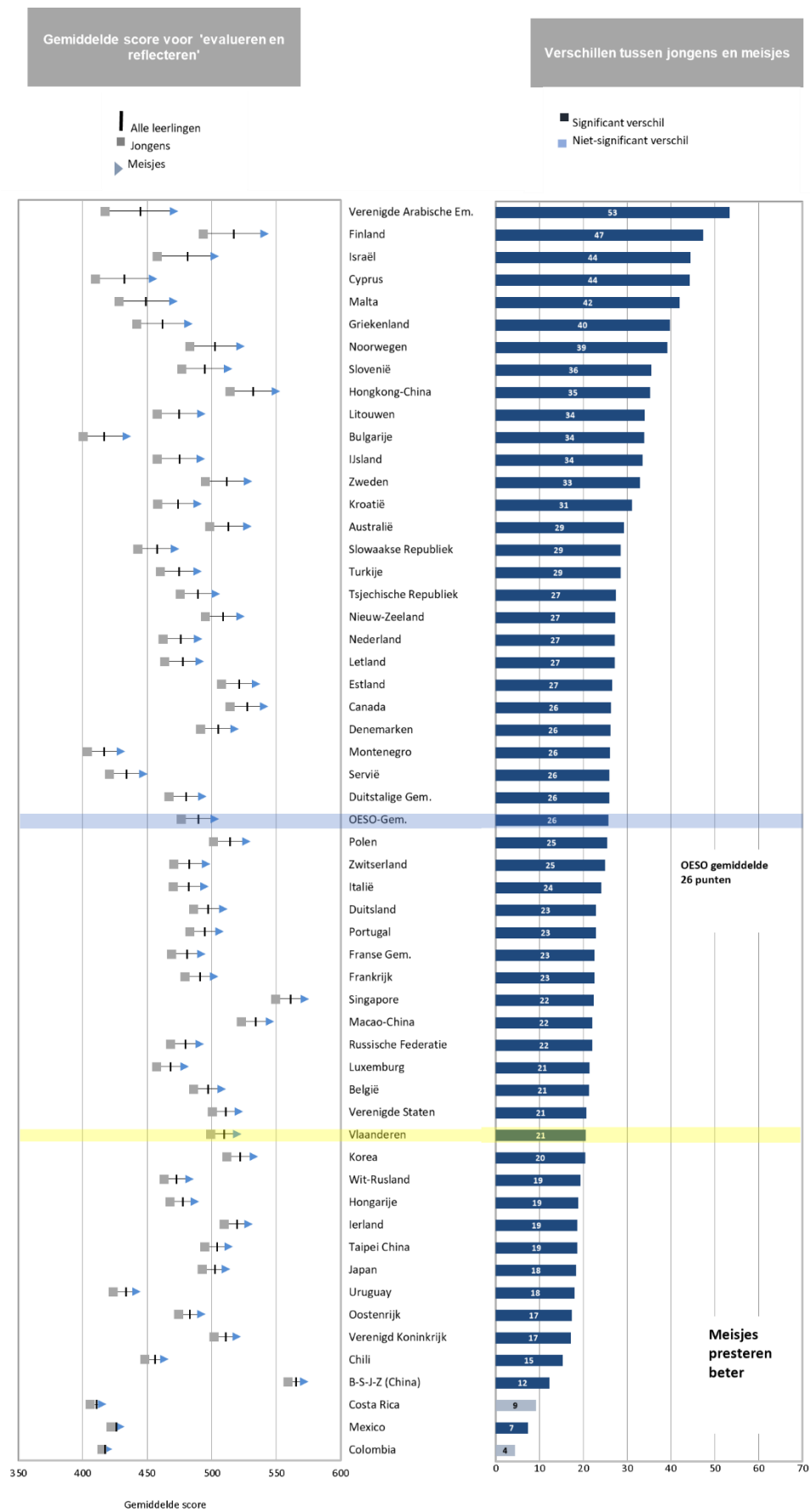
Figuur 23: Verschillen tussen jongens en meisjes – lokaliseren van informatie



Figuur 24: Verschillen tussen jongens en meisjes – begrijpen



Figuur 25: Verschillen tussen jongens en meisjes – evalueren en reflecteren



5.4. Verschillen tussen sterke en zwakke leerlingen

Het prestatieverschil tussen de zwakste en sterkste leerlingen toont de variantie (of spreiding) in de scores van een land. Het geeft een indicatie van de mate waarin prestaties onderling verschillen: hoe groter de variantie, hoe meer de afzonderlijke scores van leerlingen onderling verschillen en hoe meer die scores afwijken van het gemiddelde.

Om de variantie binnen een land te bekijken, wordt gebruik gemaakt van percentielen. Meer uitleg hierover kan gevonden worden in het hoofdstuk 'bronsubschalen' in het onderdeel ['verschillen tussen sterke en zwakke leerlingen'](#).

Figuur 26 vergelijkt de spreiding binnen de scores voor de subschaal 'lokaliseren van informatie' in Vlaanderen met die van andere deelnemende landen. De prestaties op percentielen 5, 10, 25, 75, 90 en 95 worden hierbij benadrukt. De landen staan gerangschikt volgens stijgende gemiddelde prestatie. Deze score wordt niet expliciet opgenomen in de figuur, maar wordt samen geplot met het 95% betrouwbaarheidsinterval rond het gemiddelde (zie de zwarte blokjes in het midden van de balken). Door deze werkwijze is de rangschikking in de figuur dezelfde als in [tabel 8](#) van dit rapport. Figuren 27 en 28 werd op dezelfde manier opgesteld voor de subschalen 'begrijpen' en 'evalueren en reflecteren'.

Figuur 26 toont de spreiding binnen de scores voor 'lokaliseren van informatie'. In Vlaanderen behalen de 5%-laagstpresterende leerlingen een gemiddelde score van 335 punten. Hiermee halen ze net de ondergrens van vaardigheidsniveau 1a. Ook in Polen en Denemarken scoren de 5%-laagstpresterende leerlingen gemiddeld op dit vaardigheidsniveau. In alle andere landen die eenzelfde gemiddelde score behalen als Vlaanderen voor de subschaal 'lokaliseren van informatie' (zie [tabel 8](#)), presteert deze leerlinggroep gemiddeld op niveau 1b. In de landen die gemiddeld hoger scoren dan Vlaanderen, scoren de 5%-laagstpresterende leerlingen op niveau 1a (behalve in Korea).

De 5%-hoogstpresterende leerlingen voor de subschaal 'lokaliseren van informatie' behalen in Vlaanderen een gemiddelde prestatie van 663 punten. Dit komt overeen met leesvaardigheidsniveau 5. In alle landen die voor deze subschaal op hetzelfde niveau of hoger presteren dan Vlaanderen, scoren de 5%-hoogstpresterende leerlingen gemiddeld op het vijfde vaardigheidsniveau. Enkel in Singapore en BSJZ-China presteren deze leerlingen gemiddeld op het zesde (en hoogste) vaardigheidsniveau.

Figuur 27 geeft de spreiding in de scores voor de subschaal 'begrijpen' weer. De 5%-laagstpresterende leerlingen in Vlaanderen behalen een gemiddelde score van 320 punten. Dit komt overeen met vaardigheidsniveau 1b voor leesvaardigheid. Bij de landen die gemiddeld op hetzelfde niveau presteren als Vlaanderen voor deze subschaal zien we veelal hetzelfde beeld terugkomen. Enkel in Ierland ligt de score van de 5%-laagstpresterende leerlingen een vaardigheidsniveau hoger, namelijk op niveau 1a. Ook in landen die gemiddeld hoger scoren dan Vlaanderen presteert deze groep leerlingen gemiddeld op dit vaardigheidsniveau. Enkel in BSJZ-China presteren deze leerlingen gemiddeld hoger. De gemiddelde score van 413 punten van de 5%-laagstpresterende leerlingen in dit land komt overeen met vaardigheidsniveau 2.

In Vlaanderen behalen de 5%-hoogstpresterende leerlingen een gemiddelde score van 664 punten. Dit komt overeen met vaardigheidsniveau 5. In zowel de landen die op eenzelfde niveau als Vlaanderen presteren als in de landen die gemiddeld hoger presteren dan Vlaanderen presteren de sterkste leerlingen gemiddeld op dit vaardigheidsniveau. Enkel in Singapore presteren de 5%-hoogstpresterende leerlingen gemiddeld op vaardigheidsniveau 6.

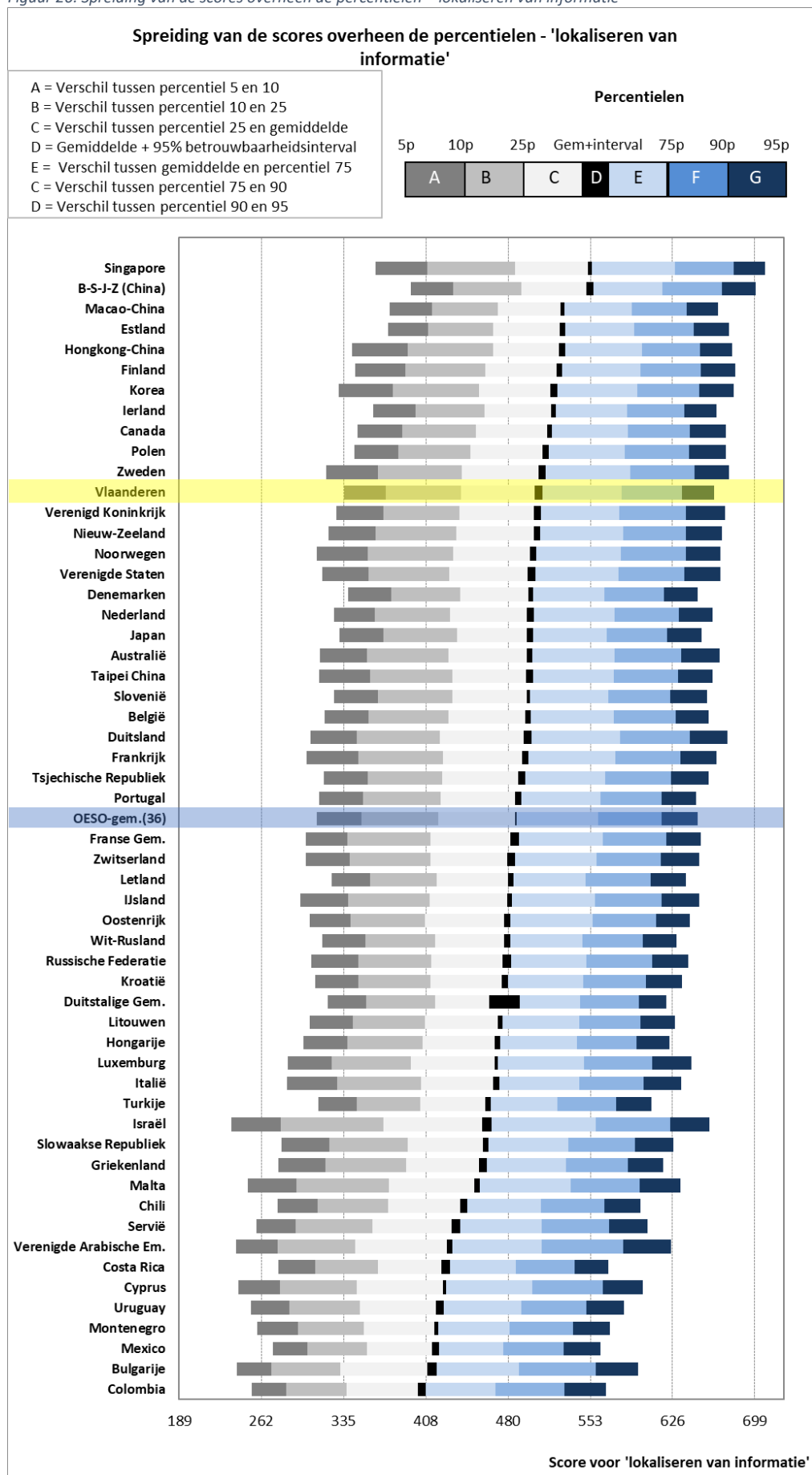
Figuur 28 toont de spreiding voor de laatste processubschaal 'evalueren en reflecteren'. In Vlaanderen behalen de 5%-laagstpresterende leerlingen gemiddeld 309 punten voor deze subschaal. Dit komt

overeen met vaardigheidsniveau 1b voor leesvaardigheid. In de meeste landen die gemiddeld op eenzelfde niveau presteren als Vlaanderen, presteert deze leerlingengroep ook op dit niveau. In Finland, Polen en Denemarken echter behalen de 5%-laagstpresterende leerlingen gemiddeld een score op vaardigheidsniveau 1a. Ook in de landen die significant hoger presteren dan Vlaanderen behaalt die leerlingengroep een gemiddelde score op vaardigheidsniveau 1a. Enkel in Korea is de gemiddelde score van de laagst presterende leerlingen lager. Zij scoren gemiddeld op niveau 1b (net als de Vlaamse 5%-laagstpresterende leerlingen).

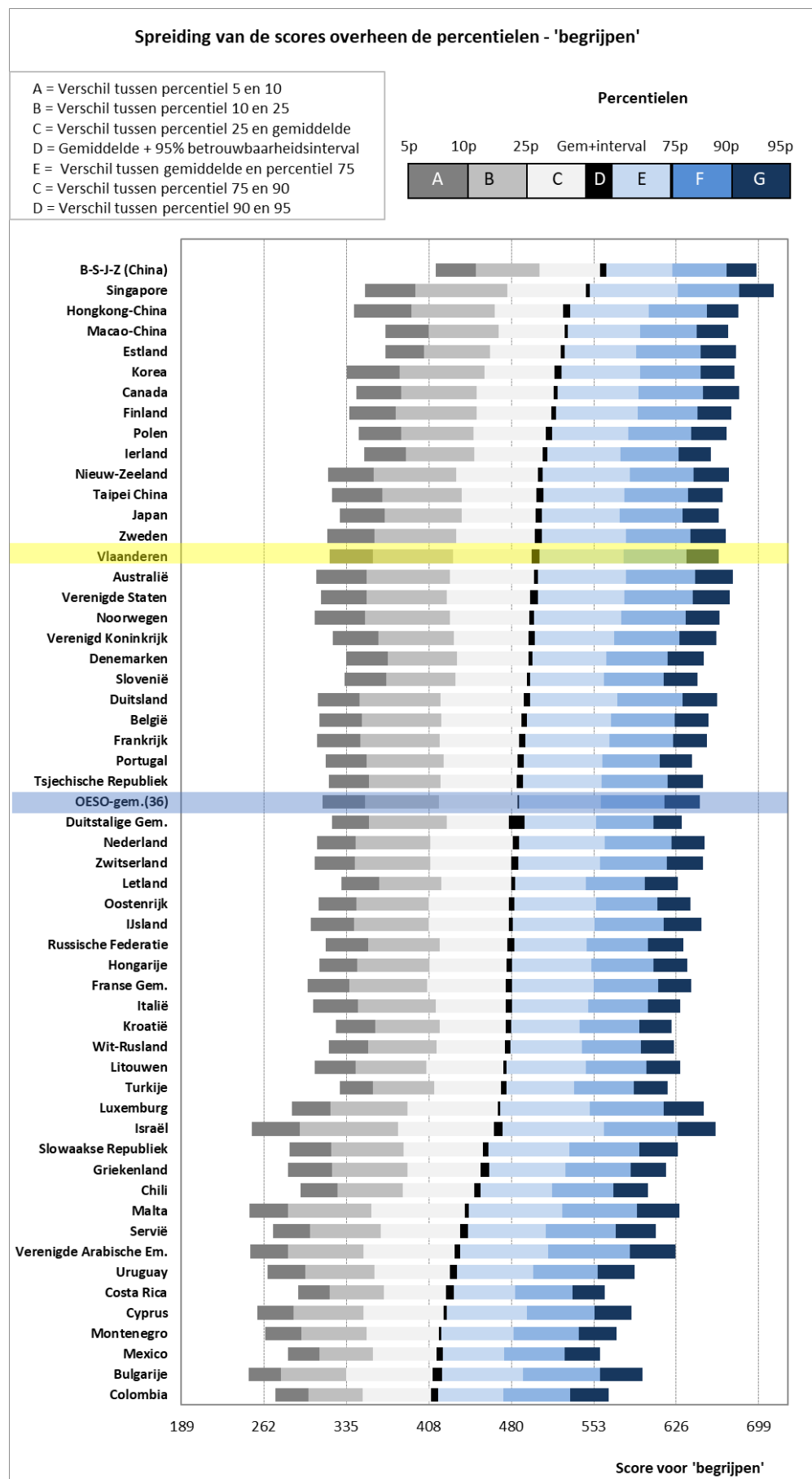
De 5%-hoogstpresterende Vlaamse leerlingen scoren gemiddeld 682 punten en presteren daarmee op het vijfde vaardigheidsniveau. Net zoals bij de andere twee processubschalen zien we hier ook dat zowel in de landen die gemiddeld op eenzelfde niveau presteren als Vlaanderen als in de landen die hoger presteren de sterkste leerlingen gemiddeld op dit vijfde vaardigheidsniveau presteren. Enkel in BSJZ-China en in Singapore presteren deze leerlingen op het zesde vaardigheidsniveau voor 'evalueren en reflecteren'.

Hoewel er gemiddeld in Vlaanderen geen significant verschil tussen de drie processubschalen gevonden wordt, plaatsen we ons dus hoger in de rangschikking volgens stijgende gemiddelde prestatie voor de subschaal 'lokaliseren van informatie'. Dat is ook de meest eenvoudige subschaal, waar de 5%-laagstpresterende leerlingen ook een hogere score (gemiddeld niveau 1a) vertonen in vergelijking met de 5%-laagstpresterende leerlingen op de andere subschalen (gemiddeld niveau 1b).

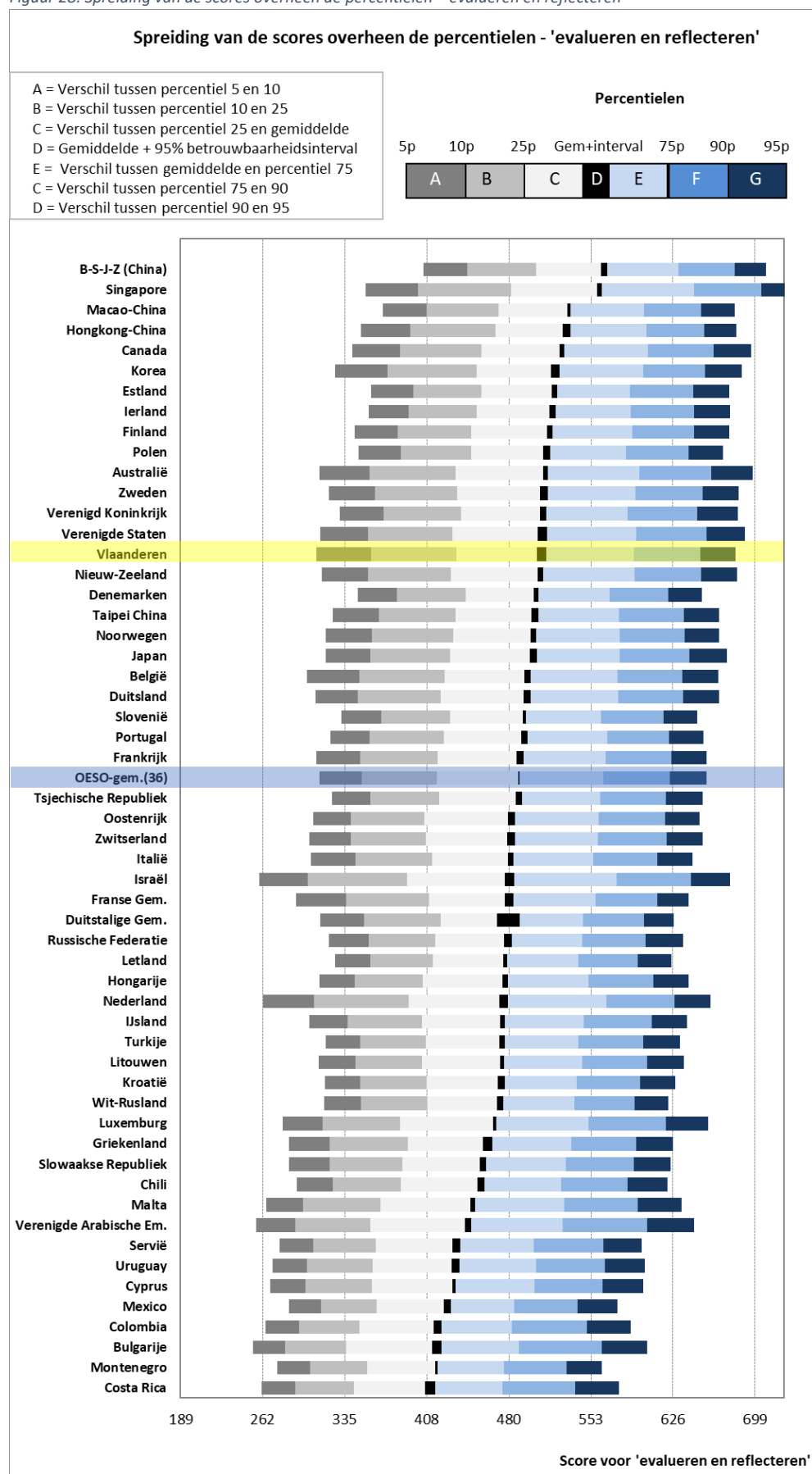
Figuur 26: Spreiding van de scores overheen de percentielen – lokaliseren van informatie



Figuur 27: Spreiding van de scores overheen de percentielen – begrijpen



Figuur 28: Spreiding van de scores overheen de percentielen – evalueren en reflecteren



Figuren 29, 30 en 31 tonen opnieuw de spreiding binnen de processubschalen bij leesvaardigheid, maar rangschikken de landen volgens de grootte van de spreiding in de scores voor de gegeven subschaal.

Figuur 29 toont een verschil van 327 punten tussen de hoogst- en laagstpresterende Vlaamse leerlingen voor de subschaal 'lokaliseren van informatie'. In slechts zes landen is de spreiding in de scores voor deze subschaal significant kleiner, namelijk in BSJZ-China, Ierland, Estland, Turkije, Costa Rica, Macao-China en Mexico. In vijftien landen is de spreiding significant groter dan in Vlaanderen. Dat is zo in Israël, de Verenigde Arabische Emiraten, Malta, Duitsland, Frankrijk, Cyprus, Luxemburg, Noorwegen, Zweden, Bulgarije, Australië, IJsland, de Verenigde Staten, Korea en Nieuw-Zeeland.

Van de landen die op eenzelfde niveau presteren als Vlaanderen voor de subschaal 'lokaliseren van informatie', zien we in geen enkel land een significant kleinere spreiding. In vijf van deze landen zien we een significant grotere spreiding: in Zweden, Nieuw-Zeeland, Noorwegen, de Verenigde Staten en Australië. In Polen, het Verenigd Koninkrijk, Denemarken, Nederland, Japan en Chinees Tapei verschilt de spreiding niet significant van die van Vlaanderen. In BSJZ-China, Macao-China, Estland en Ierland wordt een hoge gemiddelde score gecombineerd met een significant kleinere spreiding. Dit zien we ook terugkomen bij de twee andere processubschalen.

Voor de subschaal 'begrijpen' positioneert Vlaanderen zich met een verschil van 344 punten eerder tussen de landen met het grootste verschil tussen de best en zwakst presterende leerlingen. In slechts vijf landen is de spreiding in de scores significant groter dan in Vlaanderen. Dat is zo in Israël, Malta, de Verenigde Arabische Emiraten, Australië en in Luxemburg. Daartegenover staan negentien landen waarin het verschil tussen de sterkste en zwakste leerlingen significant kleiner is dan in Vlaanderen, met name in Portugal, Litouwen, Denemarken, de Russische Federatie, Slovenië, Montenegro, Estland, Chili, Ierland, Wit-Rusland, Macao-China, Letland, Kroatië, Colombia, Turkije, BSJZ-China, Mexico en Costa Rica.

Denemarken, Ierland en Slovenië zijn de enige landen die gemiddeld op hetzelfde niveau presteren als Vlaanderen voor de subschaal 'begrijpen', maar wel een significant kleinere spreiding hebben in de scores. Australië is van deze landen dan weer het enige land met een significant grotere spreiding. In de andere landen die op eenzelfde niveau presteren als Vlaanderen is de spreiding niet significant verschillend van die van Vlaanderen.

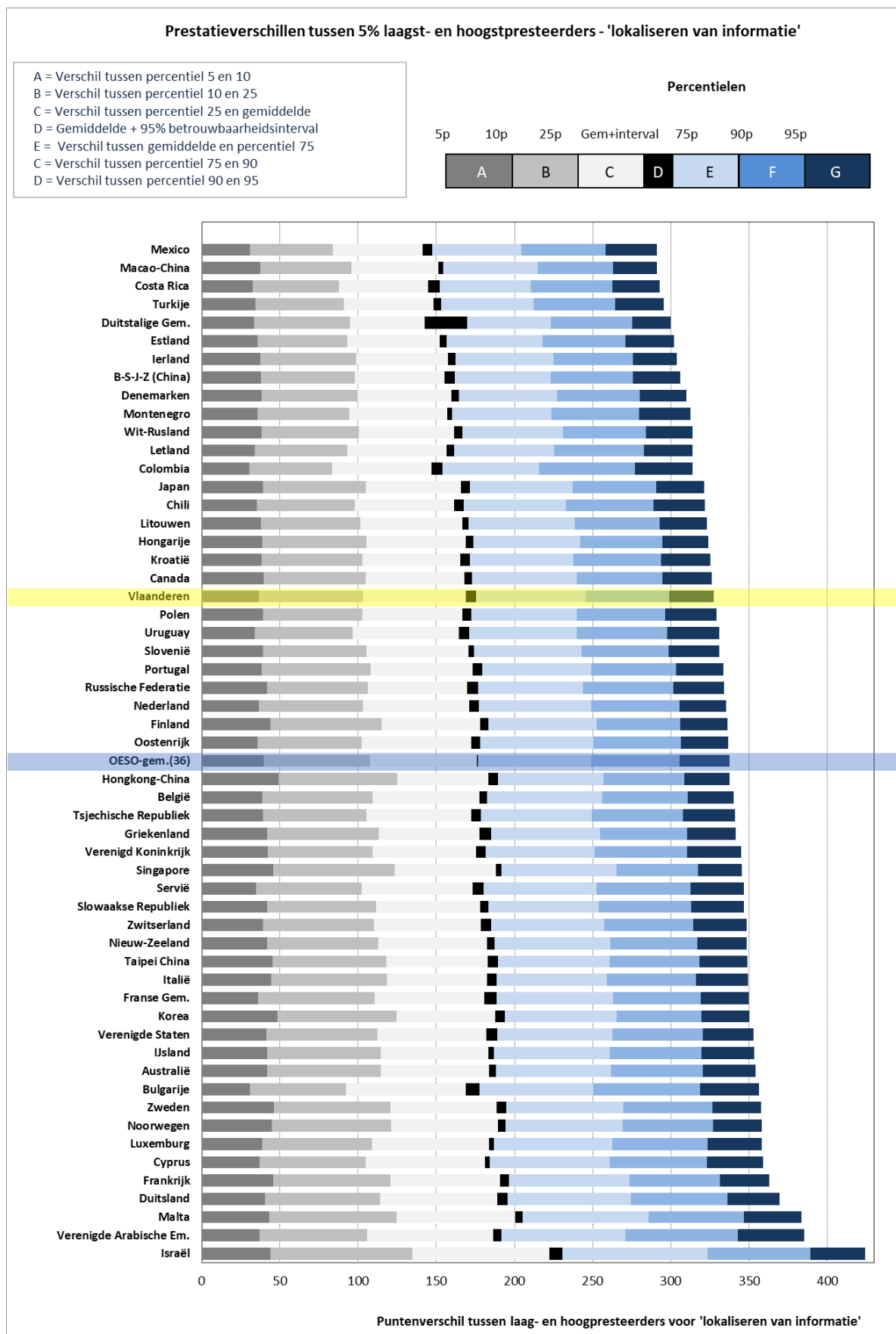
Figuur 31 geeft de spreiding binnen de processubschaal 'evalueren en reflecteren' weer. In Vlaanderen zien we een verschil van 372 punten tussen de sterkste en zwakste leerlingen. Hiermee positioneert Vlaanderen zich duidelijk tussen de landen met het grootste verschil tussen de hoogst- en laagstpresterende leerlingen. Enkel in Israël is de spreiding significant groter, daar zien we een verschil van 418 punten. In 36 landen is de spreiding binnen de scores voor deze subschaal significant kleiner dan in Vlaanderen.

Van de landen die gemiddeld op eenzelfde niveau presteren als Vlaanderen voor deze subschaal, zien we in vijf landen een significant kleinere spreiding in de scores dan in Vlaanderen. Dit is zo in Finland, Polen, Denemarken, Chinees Taipei en in Noorwegen. Bij de andere landen die op eenzelfde niveau presteren is de spreiding niet significant verschillend.

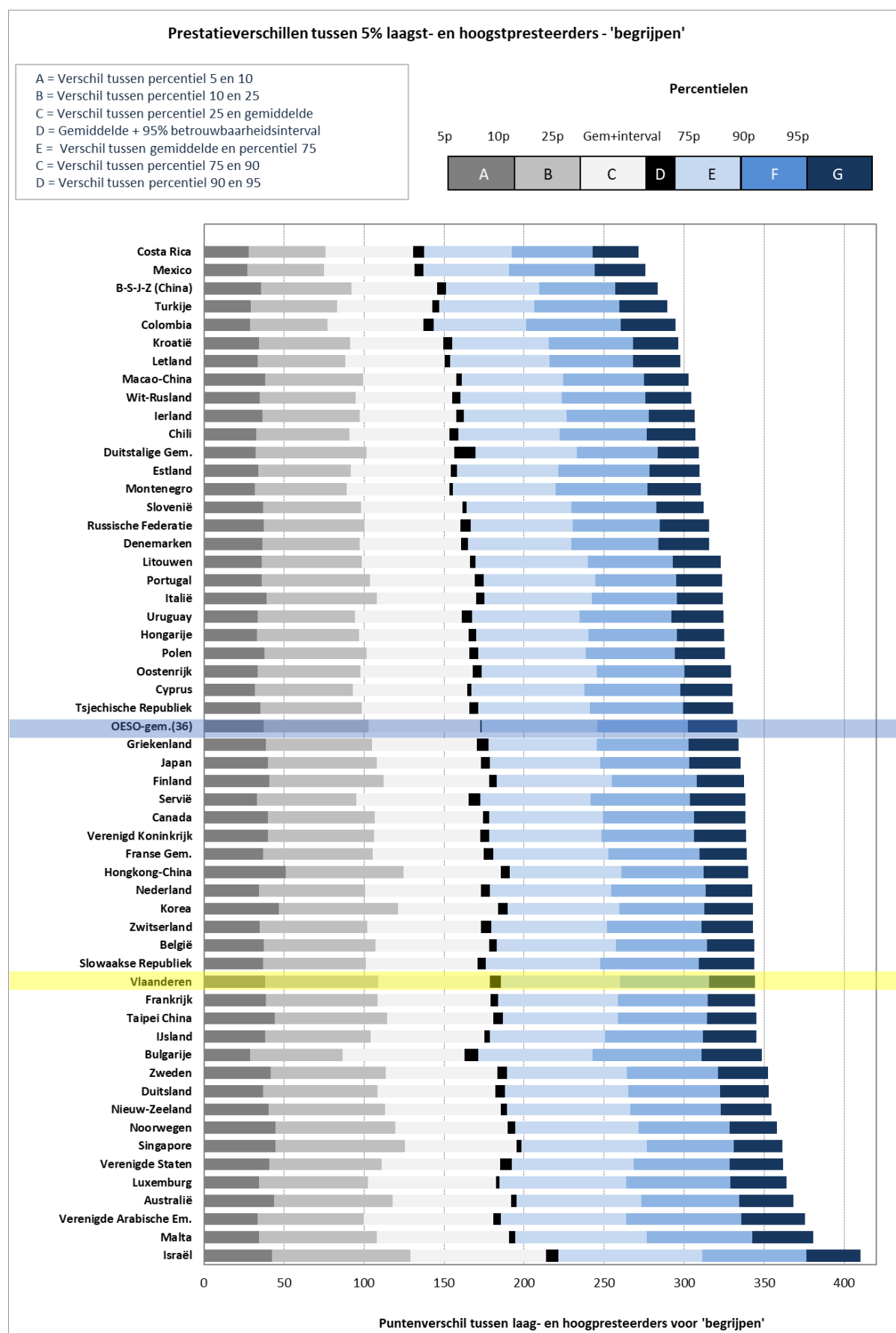
Samenvattend toont Vlaanderen zich internationaal steeds met een grotere spreiding naarmate de subschaal moeilijker is. Waar er voor "begrijpen" nog geen landen waren met een significant kleinere spreiding, bevindt Vlaanderen zich voor de processubschaal "Evalueren en reflecteren" tussen de landen met de grootste spreiding. Hoewel het gemiddelde voor elke processubschaal in Vlaanderen niet significant verschilt en onze 5%-toppresterende leerlingen zich gemiddeld op het vijfde

vaardigheidsniveau bevinden, mogen we de substantiële groep laagpresteerders niet uit het oog verliezen. Voor elke processubschaal beschikt telkens één op vijf van de Vlaamse leerlingen over onvoldoende vaardigheden om zelfstandig eenvoudige problemen op het domein op te lossen. Het is dus belangrijk om hier aandacht voor te hebben, opdat al onze jongeren over voldoende vaardigheden zouden beschikken om mee te draaien in onze maatschappij.

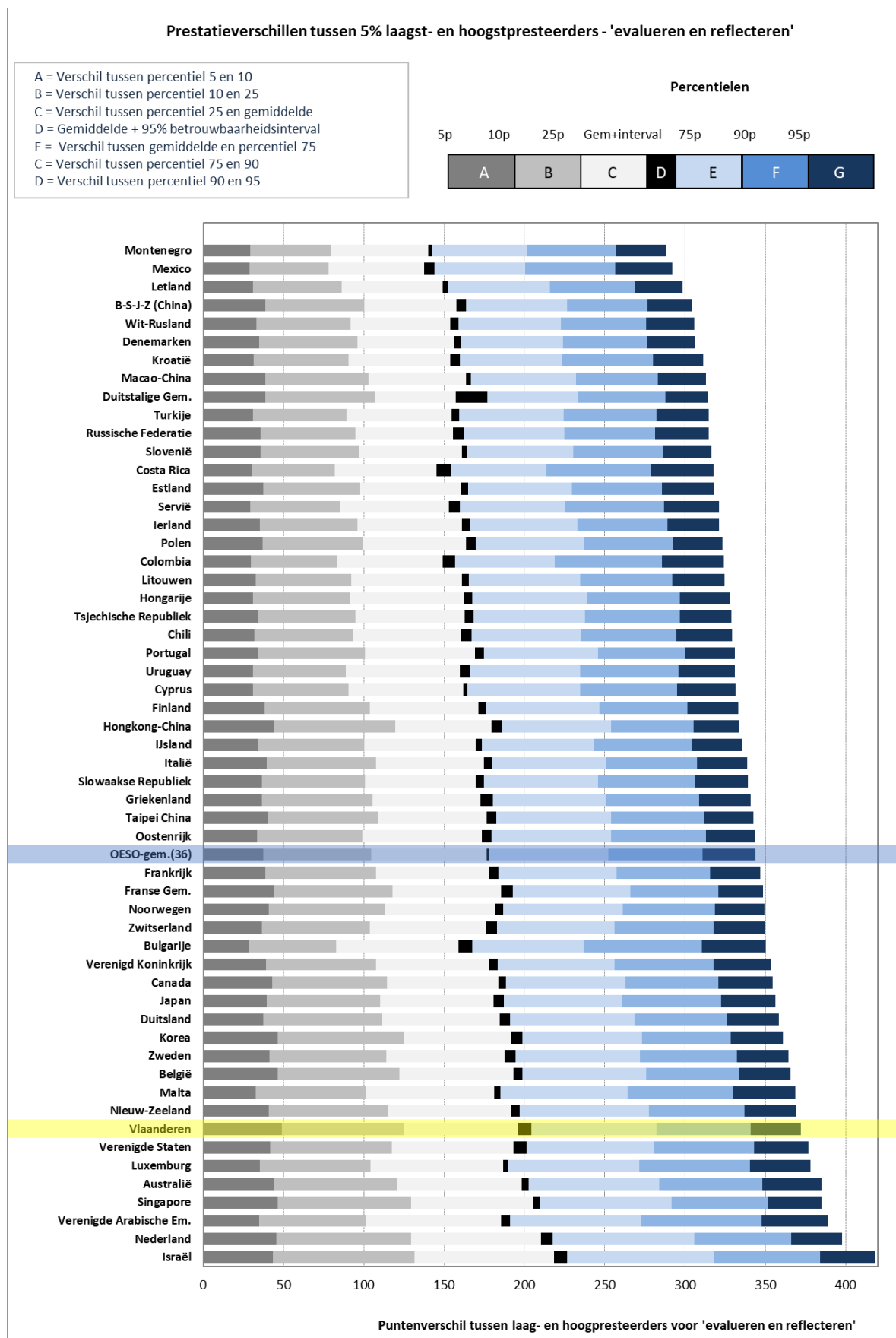
Figuur 29: Prestatieverschillen tussen de 5%-laagst- en 5%-hoogstpresteerders – lokaliseren van informatie



Figuur 30: Prestatieverschillen tussen de 5%-laagst- en 5%-hoogstpresteerders – begrijpen



Figuur 31: Prestatieverschillen tussen de 5%-laagst- en 5%-hoogstpresteerders – evalueren en reflecteren



6. Subschalen en onderwijsvorm

De Vlaamse onderwijscontext is zeer gestratificeerd. In de voorgaande hoofdstukken bekeken we steeds de gemiddelde scores voor de subschalen van alle leerlingen. In dit hoofdstuk wordt dieper ingegaan op de verschillen tussen de onderwijsvormen. Omdat deze opdeling slechts kort besproken werd in het eerste Vlaams rapport, worden hier ook de resultaten voor de algemene schaal van leesvaardigheid besproken. Om zinvolle uitspraken te kunnen doen over een voldoende grote groep leerlingen, worden enkel de drie grote onderwijsvormen in Vlaanderen meegenomen ([ASO](#), [TSO](#) en [BSO](#)).

6.1. Vaardigheidsniveaus

Figuur 32 toont de Vlaamse verdeling over de vaardigheidsniveaus voor leesvaardigheid en de vijf subschalen bij leesvaardigheid, opgedeeld naar de onderwijsvormen.

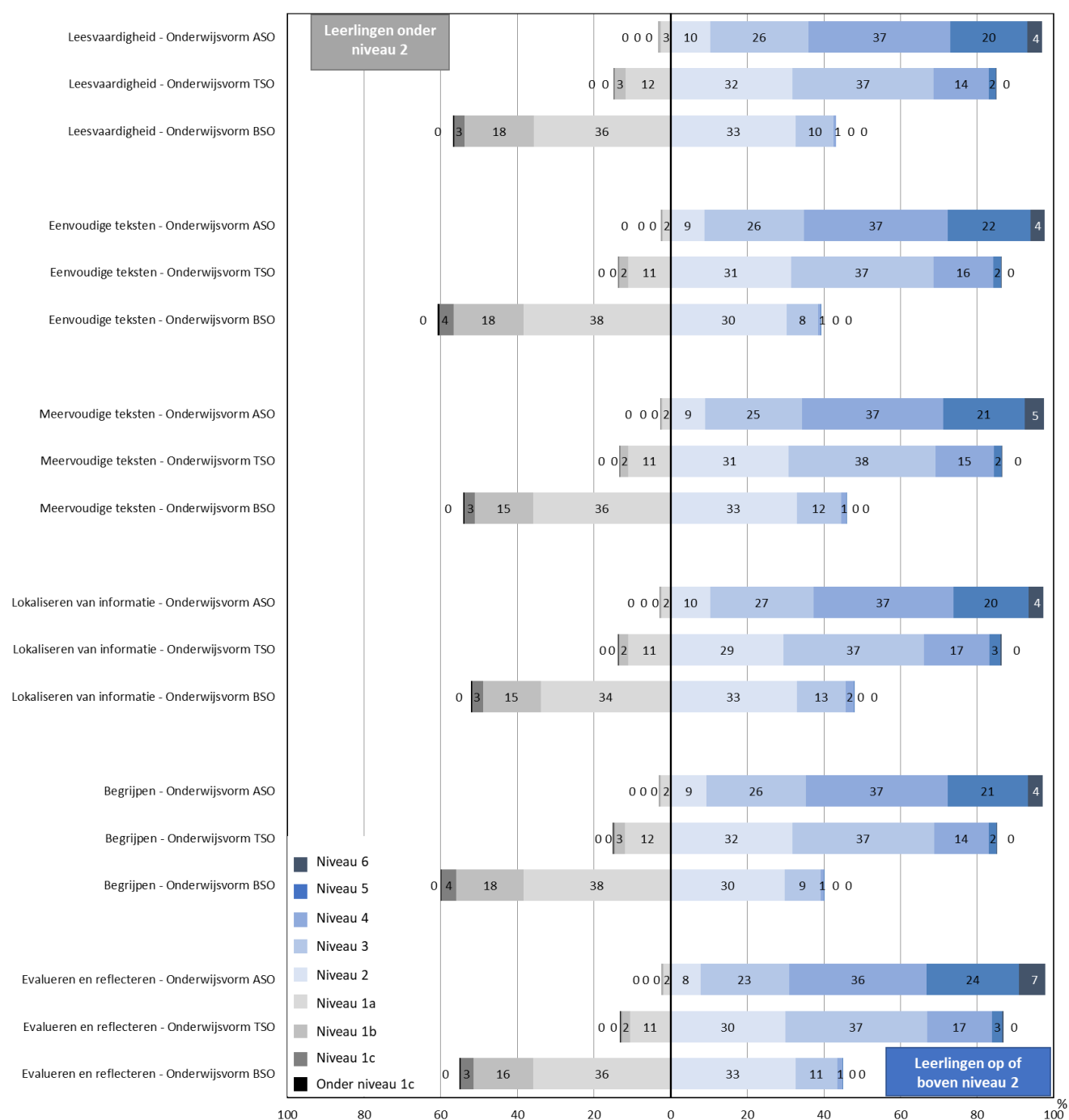
We zien zowel voor de algemene schaal voor leesvaardigheid als voor de vijf subschalen over het algemeen een vrij gelijklopend beeld. Het grootste aandeel ASO-leerlingen presteert op vaardigheidsniveau 4. In het TSO presteert het grootste aandeel leerlingen op niveau 3 en in het BSO op niveau 1a. Dit geldt voor de drie onderwijsvormen voor alle (sub)domeinen.

Wat meteen opvalt in figuur 32 is het grote overwicht aan laagpresteerders in het BSO en dit voor alle (sub)domeinen. Zowel voor de algemene schaal van leesvaardigheid als voor alle subschalen behaalt meer dan de helft van de BSO-leerlingen niveau 2 niet. We kunnen met andere woorden stellen dat meer dan de helft van de leerlingen in het BSO niet over de leesattitudes en -vaardigheden beschikt om op een volwaardige manier deel te nemen aan de maatschappij. In het TSO schommelt het percentage laagpresteerders tussen de verschillende (sub)domeinen tussen 13 en 15%. In het ASO vinden we logischerwijs het kleinst aandeel laagpresteerders terug. Ongeveer 2 à 3% van de ASO-leerlingen presteert onder niveau 2 voor leesvaardigheid en de subschalen bij dit domein. Aanvullend zien we dat er voor geen enkel (sub)domein ASO-leerlingen zijn die op of onder niveau 1c presteren.

In hoofdstuk 5.1. van dit rapport werd al geduid op de overeenkomsten tussen de nieuwe eindtermen basisgeletterdheid in de eerste graad secundair onderwijs en de PISA-subschaal 'lokaliseren van informatie'. Figuur 32 maakt duidelijk dat 2,8% van de ASO-leerlingen, 13,7% van de TSO-leerlingen en maar liefst 52,0% van de BSO-leerlingen niveau 2 niet haalt voor deze subschaal. Meer dan de helft van de BSO-leerlingen beschikt dus over onvoldoende vaardigheden om relevante informatie uit een tekst te halen in functie van informatieverwerking. Dit toont aan dat een grote focus zal gelegd moeten worden op het behalen van deze eindterm in de B-stroom in de eerste graad van het secundair onderwijs.

Ook wat de toppresteerders betreft zien we grote verschillen tussen de onderwijsvormen. In het ASO zien we dat het aandeel toppresteerders schommelt tussen 24% en 26% voor de verschillende (sub)domeinen. Voor 'evalueren en reflecteren' zien we dat 31% van de ASO-leerlingen op het vijfde of zesde vaardigheidsniveau presteert. Dit is significant meer dan voor de twee andere processubschalen. Van de TSO-leerlingen presteert ongeveer 2 à 3% op deze hoogste vaardigheidsniveaus voor leesvaardigheid en de subschalen. In het BSO zijn er voor geen enkel (sub)domein leerlingen die een topprestatie leveren.

Figuur 32: Percentage leerlingen volgens hun hoogste niveau van leesvaardigheid en subschalen (laagpresteerders)



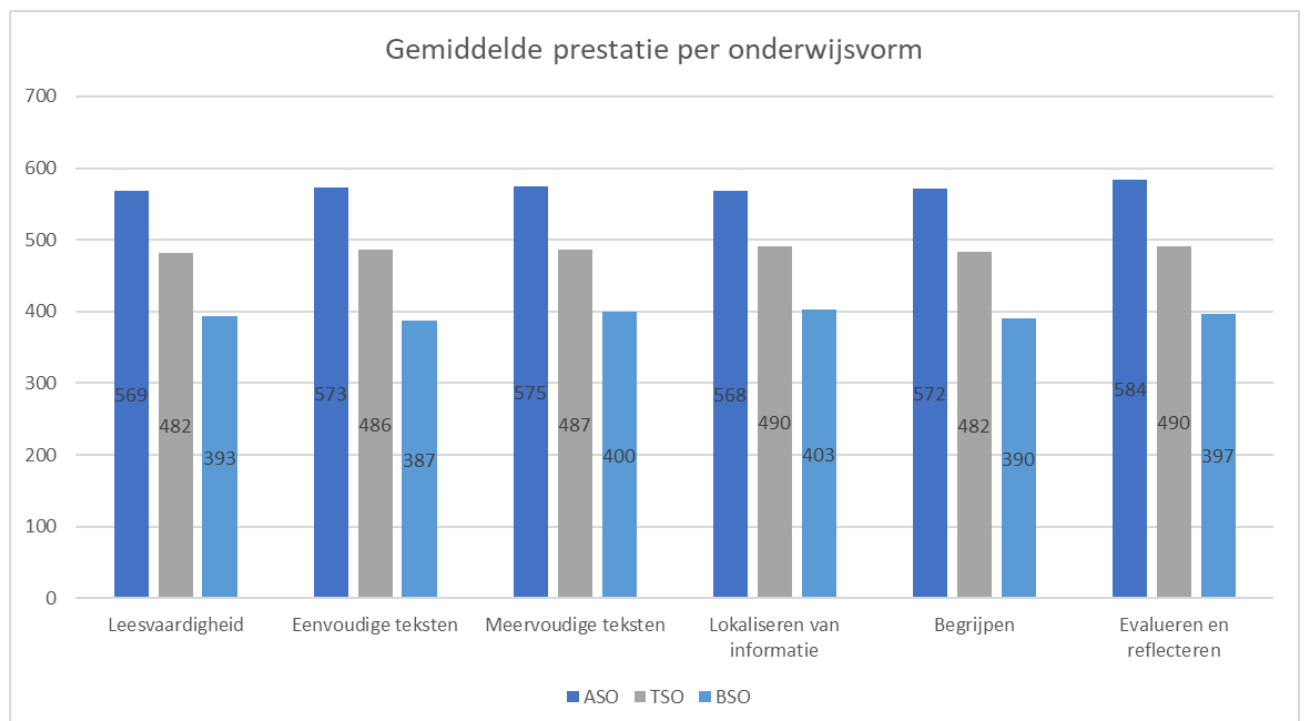
6.2. Gemiddelde prestatie

Figuur 33 toont de gemiddelde prestatie per (sub)domein van leesvaardigheid onderverdeeld naar de drie onderwijsvormen.

We zien, net als bij de verdeling over de vaardigheidsniveaus, ook hier een vrij gelijkmatig beeld voor zowel leesvaardigheid, de bronsubschalen als de processubschalen. We zien dat de ASO-leerlingen significant hoger presteren dan de twee andere onderwijsvormen, en de TSO-leerlingen significant hoger presteren dan de BSO-leerlingen.

Er is voor geen enkele onderwijsvorm een significant verschil op te merken tussen de bronsubschalen. Er wordt dus binnen de eigen onderwijsvormen op eenzelfde niveau gepresteerd voor 'eenvoudige teksten' als voor 'meervoudige teksten'. Bij de processubschalen zien we dat de ASO-leerlingen significant hoger presteren voor het 'evalueren en reflecteren' dan voor 'lokaliseren van informatie' en 'begrijpen'. Binnen de andere onderwijsvormen zijn ook geen significante verschillen op te merken.

Figuur 33: Gemiddelde score leesvaardigheid en subschalen per onderwijsvorm



7. Conclusie

In dit hoofdstuk werd gekeken naar de variatie die achter de algemene prestatie voor leesvaardigheid schuilgaat en werden de sterktes en zwaktes hierin blootgelegd. Voor Vlaanderen werd het duidelijk dat er over het algemeen weinig opvallende verschillen opgetekend konden worden tussen de subschalen. Ook met de algemene schaal van leesvaardigheid (zie eerste Vlaams rapport PISA2018) en de verschillende subschalen zagen we meer overeenkomsten dan verschillen. In dit hoofdstuk werden voor elke subschaal de vaardigheidsniveaus, gemiddelde score, verschillen tussen meisjes en jongens, verschillen tussen sterke en zwakke leerlingen en de verschillen tussen de onderwijsvormen besproken. Wat hier niet gerapporteerd werd, zijn de verschillen tussen leerlingen met betrekking tot thuistaal, SES en migratiestatus. Deze analyses werden wel bekeken, maar omdat ook hier weinig opvallende verschillen met de algemene schaal van leesvaardigheid werden gevonden, werd ervoor gekozen deze niet te rapporteren.

Belangrijk is dat voor elke subschaal een groot aandeel leerlingen het PISA-referentiepunt niet haalt. Waar dit in het ASO over 2 à 3% van de leerlingen gaat, behaalt in het TSO al meer dan één op tien leerlingen het referentiepunt niet. In het BSO gaat het zelfs om de helft tot 60% van de leerlingen. Dit zijn leerlingen die niet in staat zijn voor leesvaardigheid of een subdomein ervan de meest eenvoudige problemen op te lossen. Dat PISA functionele vaardigheden en kennis test, en de nadruk daardoor ligt op het kunnen deelnemen aan de huidige maatschappij, maakt het des te dringender om hier verbetering in te brengen.