

De peilingen in het Vlaams basisonderwijs: een alternatieve interpretatie van de resultaten

Georges Van Landeghem*

Sinds 2002 vinden er peilingen plaats in het zesde leerjaar van het gewoon lager onderwijs om na te gaan welk percentage van de leerlingen bepaalde eindtermen beheerst. Samen met de schooldoorlichtingen van de inspectie en internationaal vergelijkend onderzoek realiseren de peilingen de externe kwaliteitscontrole van het onderwijs.

Men staat zelden stil bij het feit dat het zesde leerjaar niet de volledige breedte van de leerlingenstroom door het lager onderwijs vertegenwoordigt. Ongeveer tien procent van de leerlingen die overgaan van het lager naar het secundair onderwijs, heeft nooit in het zesde leerjaar gezeten. Deze bijdrage toont met concrete cijfervoorbeelden aan dat deze blinde vlek wel degelijk een impact heeft op de interpretatie van de peilingsresultaten.

Een gevolg vanuit een ruimer perspectief is dat de peilingen hun rol in het systeem van kwaliteitscontrole niet kunnen waarmaken. Bij de planning en uitvoering van de nieuwe gestandaardiseerde proeven die het Vlaams regeerakkoord in het vooruitzicht stelt, zal men maatregelen moeten nemen om dezelfde beperkingen niet opnieuw in te bouwen.

I. Inleiding

Het is evident dat het niet mogelijk is een compleet beeld te krijgen van de eindsituatie van de leerlingenstroom in het lager onderwijs door enkel het zesde leerjaar in het oog te houden. Er zijn immers leerlingen die het zesde leerjaar omzeilen via het buitengewoon lager onderwijs of door over te gaan naar het secundair onderwijs vanuit het vijfde of vierde leerjaar. Deze bijdrage verkent het verschil tussen de stroom door het zesde leerjaar en de volle breedte van de leerlingenstroom vanuit een welbepaalde invalshoek, namelijk: door de resultaten van de peilingen in het basisonderwijs te bekijken tegen de achtergrond van de volledige leerlingenstroom. De centrale tweede sectie van de tekst is daaraan gewijd.

* Onderzoeker, KU Leuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –Evaluatie.

De derde sectie benadrukt dat het belangrijk is de volledige breedte van het onderwijs in het oog te houden, niet enkel bij de rapportering van peilingresultaten (sectie III.1), maar bijvoorbeeld ook in de opbouw van de kwantitatieve component van de externe kwaliteitscontrole (secties III.2 en III.3).

Deze inleidende sectie schetst eerst kort de rol van eindtermen en ontwikkelingsdoelen (sectie I.1) en peilingen (sectie I.2) in het lager onderwijs. Daarna gaat ze in op de vraag voor welke leerlingen de eindtermen en peilingen relevant zijn.

I.1. Eindtermen en ontwikkelingsdoelen in het lager onderwijs

De onderwijsdoelen die de Vlaamse overheid vastlegt voor het gewoon lager onderwijs noemt men eindtermen. Ofwel hebben ze betrekking op één van zeven leergebieden—lichamelijke opvoeding, mens en maatschappij, muzische vorming, Nederlands, wetenschappen en techniek, wiskunde, Frans—ofwel zijn ze leergebiedoverschrijdend, met drie thema's: ict, leren leren en sociale vaardigheden. Met uitzondering van de "attitudinale" en de leergebiedoverschrijdende eindtermen, die moeten "nagestreefd" worden, zijn de eindtermen "minimumdoelen die een school moet bereiken bij de leerlingengroep"¹.

Voor het buitengewoon lager onderwijs formuleert de overheid per onderwijstype "ontwikkelingsdoelen". Op dit moment bestaan er ontwikkelingsdoelen voor drie van de acht onderwijstypes¹, namelijk voor:

- het basisaanbod, het onderwijstype voor "kinderen voor wie de onderwijsbehoeften dermate zijn en aantoonbaar blijkt dat de aanpassingen, waaronder remediërende, differentiërende, compenserende of dispenserende maatregelen, ofwel disproportioneel, ofwel onvoldoende zijn om de leerling te kunnen blijven meenemen binnen het gemeenschappelijk curriculum in een school voor gewoon onderwijs"²;
- type 2, het onderwijstype voor "kinderen met een verstandelijke beperking"²;

¹ Website <http://onderwijsdoelen.be> van het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS) (augustus 2020).

² *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs. Schooljaar 2017-2018.*

Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

<https://www.vlaanderen.be/publicaties/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs> (augustus 2020).

- type 7, het onderwijstype voor “kinderen met een auditieve beperking of een spraak- of taalstoornis”².

De reeksen ontwikkelingsdoelen hebben een andere functie dan de lijsten met eindtermen. Het schoolteam in het buitengewoon onderwijs heeft meer ruimte om te manoeuvreren: het “selecteert de doelen die het voor een leerling of leerlingengroep wil nastreven”¹.

De eindtermen en ontwikkelingsdoelen vormen een belangrijk ankerpunt^{3 4} voor de opvolging en verbetering van de onderwijskwaliteit. Het referentiekader voor onderwijskwaliteit⁵ formuleert dit als volgt (verwachting R1 in het onderdeel “Resultaten en effecten”): “De school bereikt de minimaal gewenste output bij een zo groot mogelijke groep van lerenden”. Bij het uitschrijven van de leerplannen zorgt men dan ook voor gedetailleerde en expliciete verwijzingen naar de overeenkomstige eindtermen en ontwikkelingsdoelen⁶.

I.2. Peilingen in het lager onderwijs

³ Deze bijdrage gaat over één component van de kwaliteitszorg, de peilingen in het lager onderwijs (zie ook sectie III.2). Peilingen meten direct welke fractie van de leerlingen in het zesde leerjaar bepaalde eindtermen beheerst. De school van haar kant integreert de eindtermen in haar onderwijs via de leerplannen.

⁴ Een uiteenzetting (met uitgebreide verwijzingen naar andere bronnen) over de bredere rol van door de overheid vastgelegde minimumdoelen in de kwaliteitsontwikkeling van het Vlaams onderwijs is te vinden in het bronnenboek van het referentiekader voor Onderwijskwaliteit.

De Vlaamse minimumdoelen definiëren een *gemeenschappelijk*, maatschappelijk gedragen fundament dat bijdraagt aan de doelgerichtheid van het onderwijs. Elke school hanteert een (door de overheid, via de schoolinspectie) gevalideerd doelenkader dat de minimumdoelen omvat, maar ruimte laat voor flexibiliteit en schooleigen doelen. De minimumdoelen spelen een belangrijke rol bij het invullen van “wat” de lerenden moeten leren en ook “waartoe” ze moeten leren. Vlaamse scholen hebben de vrijheid om te bepalen “hoe” ze leren en op welke manier wordt nagegaan “of ze het geleerd hebben” (de evaluatiepraktijk). Interne kwaliteitszorg vormt de basis van de kwaliteitsontwikkeling in het Vlaams onderwijs. Voor wat het lager onderwijs betreft, legt de overheid wel op dat gevalideerde toetsen op het einde van het basisonderwijs in minstens drie leergebieden bijdragen tot de interne kwaliteitszorg. Onderwijsinspectie (2019). *Referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK). Bronnendocument*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Onderwijsinspectie.

https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OK_bronnendoc_LOW_14-10-2019.pdf (augustus 2020).

⁵ Het referentiekader voor de onderwijskwaliteit (OK) werd in het schooljaar 2015-2016 ontwikkeld door Katholiek Onderwijs Vlaanderen, GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, Provinciaal Onderwijs Vlaanderen (POV), Onderwijskoepel van Steden en Gemeenten (OVSG), Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers (OKO) en de onderwijsinspectie. <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/het-referentiekader-voor-onderwijskwaliteit-ok> (september 2020).

⁶ Zie bijvoorbeeld:

<https://zill.katholiekonderwijs.vlaanderen> (september 2020),

voor de leerplannen van Katholiek Onderwijs Vlaanderen, of

<https://pro.g-o.be/pedagogische-begeleiding-leerplannen-nascholing/leerplannen/leerplannen-bao> (september 2020) voor GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap.

Peilingen in het lager onderwijs meten in een steekproef van scholen of de leerlingen op het einde van het lager onderwijs bepaalde eindtermen beheersen^{1, 7}. Terwijl men eindtermen in het algemeen omschrijft als minimumdoelen die een *school* moet bereiken met een leerlingengroep¹, zijn peilingen op de eerste plaats gericht op het globale resultaat, over de scholen van het onderwijssysteem heen. Via peilingen gaat men na of “het Vlaamse onderwijssysteem ervoor zorgt dat voldoende leerlingen de eindtermen beheersen”⁸. De peilingen zorgen dus voor “betrouwbare landelijke prestatiegegevens van leerlingen”⁸ en proberen het “niveau van het Vlaamse onderwijssysteem”⁹ zichtbaar te maken. Op die manier dragen ze bij aan de inspanningen om “de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs te evalueren, te bewaken en te verbeteren”¹.

De meest recent gepubliceerde peilingsresultaten voor het lager onderwijs gaan over de peiling van 2018 in het leergebied Nederlands (met onderdelen lezen, luisteren en schrijven)⁷. De eerste peiling vond plaats in 2002, in de leergebieden Nederlands (lezen) en wiskunde⁹. Verder zijn er peilingen uitgevoerd voor het lager onderwijs in tien kalenderjaren tussen 2002 en 2018.¹⁰

Voor Nederlands – lezen (2002, 2007, 2013, 2018), voor Nederlands – luisteren (2007, 2013, 2018), voor enkele elementen van wereldoriëntatie (2005, 2015) en voor wiskunde (2002, 2009, 2016) zijn peilingen bij herhaling zo uitgevoerd dat het mogelijk is besluiten te trekken over verandering—kwaliteitsstijgingen en/of dalingen¹—of stabiliteit.

De gegevensverzameling bij een peiling is ruimer dan het afnemen van toetsen. Er wordt ook achtergrondinformatie verzameld bij leerlingen, ouders, leerkrachten⁷. Dat

⁷ STEP (2019). *Peiling Nederlands. Lezen, luisteren en schrijven in het basisonderwijs. 2018*. Leuven, Brussel: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en Ministerie van Onderwijs en Vorming.

<https://www.kwalificatiesencurriculum.be/overzicht-en-planning-peilingen-in-het-basisonderwijs> (september 2020).

⁸ P. 7 in: STEP (2011). *Peiling wereldoriëntatie (tijd, ruimte, maatschappij en brongebruik) in het basisonderwijs*. Leuven, Brussel: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en Ministerie van Onderwijs en Vorming.

<https://www.kwalificatiesencurriculum.be/overzicht-en-planning-peilingen-in-het-basisonderwijs> (september 2020).

⁹ P. 7 in: STEP (2003). *Eerste peiling wiskunde en lezen in het basisonderwijs*. Leuven, Brussel: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en Ministerie van Onderwijs en Vorming.

<https://www.kwalificatiesencurriculum.be/overzicht-en-planning-peilingen-in-het-basisonderwijs> (september 2020).

¹⁰ Tabel 1 toont de jaren en leergebieden in kwestie.

maakt het onder meer mogelijk om verschillen tussen groepen leerlingen in kaart te brengen, bijvoorbeeld: volgens de sekse^{7, 11}, de thuistaal^{7, 11}, de leeftijd¹¹, een indeling gebaseerd op de socio-economische status^{7, 11}.

Hoewel de peilingen op de eerste plaats bedoeld zijn om bij te dragen aan de kwaliteitscontrole op het systeemniveau, kunnen ze ook van nut zijn in de zelfevaluatie van individuele scholen. Elke school die deelneemt aan de meting, krijgt feedback over haar positie ten opzichte van het geheel. Bovendien kunnen alle scholen leren uit de inzichten—verbanden tussen leerling-, klas- en schoolkenmerken en leerlingprestaties—die het resultaat zijn van de analyse van de peilingsdata¹. Ze kunnen ook gebruik maken van de parallelversies van de peilingstoetsen¹² om hun zelfevaluatie te versterken.

I.3. Eindtermen en peilingen in het lager onderwijs: voor welke leerlingen?

I.3.a. Welke leerlingen in een school van het gewoon lager onderwijs?

Het is de moeite waard om na te denken over wat met bedoelt met “de leerlingengroep” in de definitie van eindtermen als “minimumdoelen die een school moet bereiken bij de leerlingengroep”¹. Daarbij is het belangrijk in aanmerking te nemen dat het beheersen van de eindtermen het resultaat is van een lang leertraject. Een typische leerling beschikt over een traject van zes jaar in het lager onderwijs om de minimumdoelen onder de knie te krijgen. Voor een gegeven school zou men dus als uitgangspunt kunnen nemen dat de leerlingengroep in kwestie bestaat uit die leerlingen die ooit—lang of kort—ingeschreven zijn geweest in de school.

De peilingen voor het basisonderwijs vinden plaats in het laatste, het zesde, leerjaar van het gewoon lager onderwijs. Op die manier bereiken ze—als de gegeven school tot de peilingssteekproef behoort—of vertegenwoordigen ze—als de school buiten de steekproef valt—het grootste deel van de leerlingengroep. In een typische lagere school valt een minderheid van de leerlingengroep echter buiten het bereik van het beeld dat de peiling schetst van de school. Immers: niet elke leerling met een traject in een

¹¹ STEP (2006). *Peiling wereldoriëntatie natuur en techniek in het basisonderwijs*. Leuven, Brussel: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en Ministerie van Onderwijs en Vorming.

<https://www.kwalificatiesencurriculum.be/overzicht-en-planning-peilingen-in-het-basisonderwijs> (september 2020).

¹² <https://paralleltoetsen.be/> (september 2020).

bepaalde lagere school, beëindigt het lager onderwijs in het zesde leerjaar van de school in kwestie. De drie belangrijkste redenen daarvoor zijn:

- 1) dat leerlingen van school veranderen en uiteindelijk het zesde leerjaar volgen in een andere school van het gewoon lager onderwijs;
- 2) dat leerlingen overstappen naar het buitengewoon lager onderwijs en daar hun traject door het lager onderwijs afmaken;
- 3) dat leerlingen vertraging oplopen en het lager onderwijs beëindigen in het vijfde of vierde leerjaar, om over te gaan naar de B-stroom van het secundair onderwijs.

In een typische Vlaamse school van het gewoon lager onderwijs is het minderheidsdeel van de leerlingbevolking met een atypische loopbaan groot genoeg om een impact te hebben wanneer men de school wil evalueren.¹³ De intensiteit van die impact varieert bovendien sterk tussen de scholen.¹⁴

Het onderscheid tussen de volledige leerlingengroep waarin de school de minimumdoelen moet bereiken en de leerlingengroep die gedekt wordt door de peilingen is het centraal thema van deze bijdrage. Het wordt hier echter hoofdzakelijk uitgediept op het niveau van het onderwijssysteem, met slechts beperkte verwijzingen naar het (ingewikkelder) niveau van de individuele scholen.

I.3.b. Welke leerlingen in het lager onderwijs?

De rapporten over de peilingen in het lager onderwijs, presenteren de peilingsresultaten als metingen van de kwaliteit van het Vlaams lager onderwijs of zelfs van het basisonderwijs. Er wordt weliswaar steeds expliciet uitgelegd dat de metingen plaatsvinden in het zesde leerjaar van het gewoon lager onderwijs. Maar anderzijds

¹³ Een uitgewerkt voorbeeld hiervan is te vinden in: Van Landeghem, G., Dockx, J., Aesaert, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2019). *PIRLS, de peilingen begrijpend lezen en loopbanen doorheen het lager onderwijs. De impact van alternatieve trajecten op de interpretatie van de prestatiemetingen*. Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie. https://ppw.kuleuven.be/o_en_o/COE/resultpirls2018-L6pirlsrepeat (september 2020).

Eén cijfervoorbeeld (gebaseerd op gegevens uit het datawarehouse van het Departement Onderwijs en Vorming, zie de tabel in sectie 2.1.3 van het rapport): van de 69977 leerlingen ingeschreven in het vierde leerjaar van het gewoon lager onderwijs in 2015–2016 vindt men twee jaar later slechts 84,5 procent terug in het zesde leerjaar van dezelfde school; de twee belangrijkste redenen zijn dat 7,9 procent op dat moment ingeschreven was in een zesde klas van een *andere* school en dat 3,6 procent overgestapt was naar de B-stroom van het secundair onderwijs.

¹⁴ De reeks van negen schoolfeedbackrapporten in sectie 4.2 van Van Landeghem et al. (2019) illustreert dit punt.

spreekt men over de score van “ons basisonderwijs” en “de lagereschoolkinderen”¹⁵, “de Vlaamse leerlingen”^{16, 17}, “leerlingen op het einde van het basisonderwijs”¹⁸, “alle leerlingen op het einde van een onderwijsniveau”¹⁹. Dit suggereert een alternatief geheel om het peilingsresultaat mee te vergelijken. In de plaats van zich af te vragen welke fractie van de leerlingen van het zesde leerjaar de eindtermen beheerst, zou men kunnen vragen hoe die groep zich verhoudt tot de volledige breedte van het lager onderwijs.

Het lager onderwijs is inderdaad “breder” dan het zesde leerjaar van het gewoon lager onderwijs. Met andere woorden: niet elke leerling van het lager onderwijs heeft een traject dat loopt via het reguliere laatste leerjaar. Ruw geschat loopt slechts 90 procent van de leerlingloopbanen via het zesde leerjaar²⁰. Van de overige 10 procent verlaat

¹⁵ “Op de peiling van mei 2002 scoort ons basisonderwijs goed voor de eindtermen wiskunde en lezen.” “Voor begrijpend lezen en voor één derde van de schalen in wiskunde haalt bijna 90 procent van de lagereschoolkinderen de eindtermen.”

P. 14 in: STEP (2003). *Eerste peiling wiskunde en lezen in het basisonderwijs*. Leuven, Brussel: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en Ministerie van Onderwijs en Vorming. <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/overzicht-en-planning-peilingen-in-het-basisonderwijs> (september 2020).

¹⁶ “Van de Vlaamse leerlingen beheerst 91 procent de eindtermen voor lezen en 87 procent de eindtermen voor luisteren.”

P. 24 in: STEP (2014). *Peiling Nederlands. Lezen en luisteren in het basisonderwijs*. Leuven, Brussel: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en Ministerie van Onderwijs en Vorming. <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/overzicht-en-planning-peilingen-in-het-basisonderwijs> (september 2020).

¹⁷ “Jaarlijks vindt er peilingsonderzoek plaats met als centrale vraag: welk aandeel van de Vlaamse leerlingen behaalt de eindtermen?”

P. 1 in: STEP (2019). *Peiling Nederlands. Lezen, luisteren en schrijven in het basisonderwijs. 2018*. Leuven, Brussel: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en Ministerie van Onderwijs en Vorming. <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/overzicht-en-planning-peilingen-in-het-basisonderwijs> (september 2020).

¹⁸ “Op 31 mei 2018 werd er een peiling Nederlands in het basisonderwijs georganiseerd. Via dit peilingsonderzoek werd nagegaan in welke mate leerlingen op het einde van het basisonderwijs de eindtermen voor begrijpend lezen en luisteren alsook voor schrijven beheersen.”

P. 3 in: STEP (2019). *Peiling Nederlands. Lezen, luisteren en schrijven in het basisonderwijs. 2018*. Leuven, Brussel: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en Ministerie van Onderwijs en Vorming. <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/overzicht-en-planning-peilingen-in-het-basisonderwijs> (september 2020).

¹⁹ “De eindtermen zijn geformuleerd als minimumdoelen. Ze omvatten de kennis, het inzicht, de vaardigheden en de attitudes die de Vlaamse overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor alle leerlingen op het einde van een onderwijsniveau. Meer specifiek bestaan er eindtermen die leerlingen dienen te bereiken op het einde van de lagere school en op het einde van elke graad van het secundair onderwijs.”

P. 7 in: STEP (2019). *Peiling Nederlands. Lezen, luisteren en schrijven in het basisonderwijs. 2018*. Leuven, Brussel: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en Ministerie van Onderwijs en Vorming. <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/overzicht-en-planning-peilingen-in-het-basisonderwijs> (september 2020).

²⁰ Secties 1.1.1 en 1.2.1 in:

ongeveer twee derde het basisonderwijs vanuit een school voor buitengewoon lager onderwijs²¹. Het resterende derde bestaat uit de leerlingen die vertraging oplopen en het lager onderwijs beëindigen in het vijfde of vierde leerjaar, met directe overgang naar leerjaar 1B in het secundair onderwijs.

In sectie I.3.a werd opgemerkt dat leerlingmobiliteit tussen scholen binnen het gewoon lager onderwijs het zesde leerjaar van een school minder representatief kan maken voor de leerlinggroep als geheel. Bij aggregatie op het niveau van het onderwijssysteem valt dit probleem weg²².

I.3.c. Doelen voor leerlingen die vanuit het vierde of vijfde leerjaar naar het secundair onderwijs overstappen?

Voor leerlingen die naar het secundair onderwijs overgaan vanuit een zesde klas in een school van gewoon lager onderwijs is het legitiem om de vraag te stellen of ze de eindtermen beheersen. Leerlingen die hun lagereschoolloopbaan afmaken in het buitengewoon onderwijs hebben ontwikkelingsdoelen. Als men de volledige breedte van het lager onderwijs in het oog houdt, dan is er nog een derde groep van leerlingen, namelijk zij die overgaan van het vijfde of vierde leerjaar naar 1B. Wat zijn de onderwijsdoelen voor deze groep?

De overheid formuleert ook minimumdoelen voor het secundair onderwijs. Voor wat de eerste graad van het secundair onderwijs betreft, waren die minimumdoelen (eindtermen) tot voor kort gericht op het einde van het tweede leerjaar²³. Sinds 2019–

Van Landeghem, G., Dockx, J., Aesaert, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2019). *PIRLS, de peilingen begrijpend lezen en loopbanen doorheen het lager onderwijs. De impact van alternatieve trajecten op de interpretatie van de prestatiemetingen*. Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie.

https://ppw.kuleuven.be/o_en_o/COE/resultpirls2018-L6pirlsrepeat (september 2020).

²¹ Een deel van de leerlingen die overgaan van het buitengewoon lager onderwijs naar het secundair onderwijs heeft nooit aan het gewoon lager onderwijs deelgenomen. Zij maken het verschil uit tussen het referentiekader van sectie I.3.b—de volledige breedte van het lager onderwijs—en het referentiekader van sectie I.3.a—het geheel van alle leerlingen die ooit, lang of kort, ingeschreven zijn geweest in een school van het gewoon lager onderwijs.

De fractie zesjarigen in het buitengewoon lager onderwijs—bijvoorbeeld: 1,5 procent van de kinderen van geboortjaar 2010, 2,5 procent van de kinderen van geboortjaar 2003^a—vormt een bovengrens voor de omvang van deze groep.

^a Tabel 4 in: Van Landeghem, G. (2018). Sporen van het M-decreet in statistieken over het buitengewoon lager onderwijs: een interpretatie. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2018-19/1-2, 54-69.

²² Strikt genomen is het Vlaams onderwijs natuurlijk evenmin een gesloten systeem. De interactie met naburige onderwijssystemen (de Franse Gemeenschap, Nederland) en migratiestromen, kunnen eveneens zorgen voor onvolledige trajecten in het lager onderwijs. Dit is een punt dat in deze bijdrage niet verder aan bod komt.

²³ P. 7 in:

2020 zijn “gemoderniseerde onderwijsdoelen” van kracht voor het eerste leerjaar. Ze bestaan uit eindtermen, “eindtermen basisgeletterdheid” en “uitbreidingsdoelen”²⁴. Vanaf 2020–2021 gelden gelijkaardige vernieuwde doelen ook in het tweede leerjaar. De gemoderniseerde onderwijsdoelen van het eerste leerjaar B van het secundair onderwijs zijn dus de minimumdoelen die in het vizier komen van leerlingen van het vijfde of vierde leerjaar van het lager onderwijs op het ogenblik dat ze overgaan naar het secundair onderwijs, in de plaats van de eindtermen van het gewoon lager onderwijs.

II. Resultaten van de peilingen in het lager onderwijs: een alternatieve representatie

Het is gebruikelijk om de resultaten van peilingen in het lager onderwijs (sectie I.2) te beschrijven in het kader van het zesde leerjaar. In sectie I.3.b is opgemerkt dat voor slechts ongeveer 90 procent van de leerlingen het zesde leerjaar de eindfase van het lager onderwijs vormt. Het doel van de huidige sectie is om met eenvoudige middelen te verkennen of dat verschil van 10 procent iets uitmaakt bij het voorstellen van de peilingsresultaten. Krijgen we iets nieuws te zien als we de resultaten van de peilingen bekijken ten opzichte van de volledige breedte van het lager onderwijs? Deze exploratie blijft beperkt tot het systeemniveau, het gaat dus niet over de resultaten per school.

In deze oefening dient het aantal leerlingen dat in een gegeven kalenderjaar overgaat van het Vlaams lager naar het Vlaams secundair onderwijs als maat voor de breedte van het lager onderwijs²⁵.

Omdat deze bijdrage uitsluitend gebruik maakt van gepubliceerde cijfergegevens—de brochures van de peilingen²⁶ en de statistische jaarboeken van het Vlaams

STEP (2019). *Peiling Nederlands. Lezen, luisteren en schrijven in het basisonderwijs. 2018*. Leuven, Brussel: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en Ministerie van Onderwijs en Vorming.

<https://www.kwalificatiesencurriculum.be/overzicht-en-planning-peilingen-in-het-basisonderwijs> (september 2020).

²⁴ Website <http://onderwijsdoelen.be> van het Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen (AHOVOKS) (augustus 2020).

²⁵ Verschillende maten voor de breedte van het systeem kunnen verschillende uitkomsten geven. Dat komt ten eerste doordat leerlingen met eenzelfde geboortear niet aan hetzelfde tempo door het onderwijs stromen, doordat het doorstroompatroon zelf kan veranderen van geboortecohorte tot geboortecohorte en doordat het geboortecijfer varieert. Ten tweede is het Vlaams onderwijs geen gesloten systeem—zie voetnoot 22.

Om die reden is het gunstig een maat te gebruiken die de leerlingen telt vlak na de loopbaanpositie van de peiling.

²⁶ <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/overzicht-en-planning-peilingen-in-het-basisonderwijs> (augustus 2020).

onderwijs²⁷—is het aantal leerlingen dat de transitie maakt van lager naar secundair onderwijs geschat. De eerste subsectie maakt duidelijk hoe dat is gebeurd. De volgende subsecties (II.2 en verder) geven concrete voorbeelden van peilingsresultaten gezien vanuit het perspectief van de volledige breedte van het lager onderwijs.

II.1. Welk deel van het aantal trajecten met een transitie van lager naar secundair verloopt via het zesde leerjaar van het gewoon lager onderwijs?

II.1.a. Hoeveel leerlingen gaan jaarlijks over van het lager naar het secundair onderwijs?

Om dit aantal te schatten is rekening gehouden met de transities van elfjarigen (met één jaar voorsprong), twaalfjarigen (de hoofdgroep) en de transities van oudere leerlingen. Het aantal transities per leeftijd is geschat door het verschil te maken tussen het aantal inschrijvingen in het lager onderwijs in het schooljaar voor en het aantal inschrijvingen in het schooljaar na het transitiemoment²⁸.

De voornaamste beperking van de precisie van deze schatting is wellicht dat ze geen rekening houdt met de leerlingenstromen tussen het Vlaams onderwijs en andere onderwijssystemen (Franse Gemeenschap, Nederland, ...) ²⁹.

II.1.b. Hoeveel leerlingen gaan jaarlijks over van het zesde leerjaar naar het secundair onderwijs?

Dit aantal is geschat door te veronderstellen dat elke leerling die het laatste leerjaar van het Vlaams gewoon lager onderwijs bereikt, op het einde van het schooljaar overgaat naar het Vlaams secundair onderwijs. De schatting houdt dus geen rekening met het (beperkt³⁰) voorkomen van zittenblijven in het zesde leerjaar, de mogelijkheid dat een

²⁷ <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/statistisch-jaarboek> (augustus 2020).

²⁸ Bijvoorbeeld:

In het schooljaar 2017–2018 waren 67666 leerlingen van het geboortjaar 2006 ingeschreven in het gewoon lager onderwijs en 4772 in het buitengewoon lager onderwijs, samen 72438 leerlingen (Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs, 2017–2018, Excel bladen 17lag05 en 17lag03). In het schooljaar 2018–2019 waren 8425 leerlingen van het geboortjaar 2006 ingeschreven in het gewoon lager onderwijs en 4165 in het buitengewoon lager onderwijs, samen 12590 leerlingen (Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs, 2018–2019, Excel bladen 18lag05 en 18lag03). Er zijn dus, naar schatting, $72438 - 12590 = 59848$ twaalfjarigen overgegaan van het lager naar het secundair onderwijs in 2018.

²⁹ De schatting houdt evenmin rekening met tellingsfouten of overliddens. De impact daarvan op de precisie is waarschijnlijk verwaarloosbaar.

³⁰ In 2018–2019, bijvoorbeeld, was slechts 0,2 procent van de in het zesde leerjaar (buiten het methode-onderwijs) ingeschreven leerlingen zittenblijver (Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs, 2018–2019, Excel blad ZBL_LO_1819_1).

leerling van het zesde leerjaar nadien overgaat naar het buitengewoon lager onderwijs of de mogelijkheid dat leerlingen uitstromen naar onderwijssystemen buiten de Vlaamse Gemeenschap.

De behandeling van het methode-onderwijs maakt een tweede element van benadering noodzakelijk. De gepubliceerde gegevens over het methode-onderwijs bevatten immers geen indeling volgens leerjaar. Om het aantal zesdejaars van een gegeven leeftijd in het methode-onderwijs in te schatten, is verondersteld dat hun verhouding tot het geheel dezelfde is als in het hoofddeel van het gewoon lager onderwijs³¹.

II.1.c. Evolutie van het gewicht van het zesde leerjaar

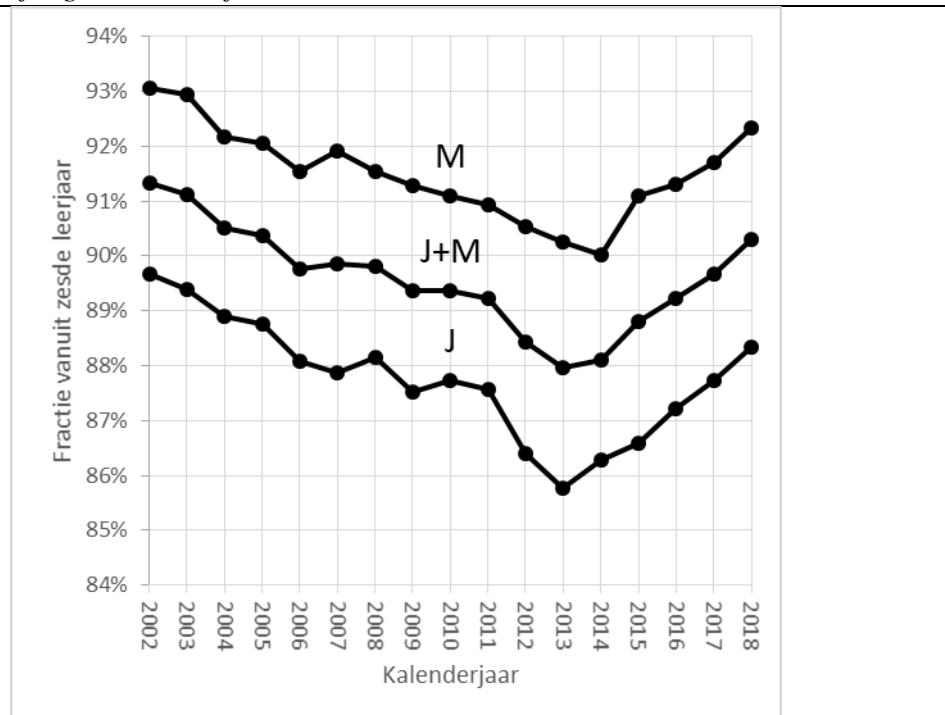
Figuur 1 toont de verhouding van het aantal leerlingen dat overgaat naar het secundair onderwijs vanuit het zesde leerjaar van het gewoon lager onderwijs tot het totaal aantal leerlingen dat overgaat van lager naar secundair onderwijs, als functie van het kalenderjaar van de transitie.

³¹ Bijvoorbeeld:

In het schooljaar 2017–2018 waren 65309 leerlingen van het geboortjaar 2006 ingeschreven in het gewoon lager onderwijs zonder de methode-scholen en 2357 in het lager methode-onderwijs, samen 67666 leerlingen. Van de 65309 leerlingen in het gewoon lager onderwijs zonder het methode-onderwijs, zaten 55180 leerlingen in het zesde leerjaar. (Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs, 2017-2018, Excel blad 17lag05).

Daarom beschouwen we $2357 \times 55180 / 65309 \approx 1991$ van de 2357 leerlingen van het methode-onderwijs als “zesdejaars”.

Figuur 1. Evolutie van de overgang van lager naar secundair onderwijs volgens het kalenderjaar: verhouding van de stroom vanuit het zesde leerjaar tot het geheel; per sekse en voor jongens en meisjes samen



J = jongens, M = meisjes, J+M = jongens en meisjes samen.

In de periode 2002 tot 2018 varieerde het gewicht van het zesde leerjaar in de stroom van lager naar secundair onderwijs tussen 88 procent en 91 procent. De trend tussen 2002 en 2013 (of 2014) was, globaal genomen, dalend (vanaf 91 procent) en werd gevolgd door een duidelijke trendbreuk: tussen 2014 en 2018 nam het aandeel van het zesde leerjaar opnieuw toe van 88 procent tot 90 procent.

De evolutie van het gewicht van het zesde leerjaar bij jongens en meisjes apart, vertoont hetzelfde patroon; maar de verandering in de tijd is sterker bij de jongens (tussen 86 procent en bijna 90 procent).

Jongens hebben duidelijk minder kans dan meisjes om via het zesde leerjaar in het secundair onderwijs terecht te komen. Het contrast bedraagt 3 à 4 procent: ongeveer 90 procent van de jongens kwam vanuit het zesde leerjaar tegenover 93 procent van de meisjes in 2002; slechts 86 procent van de jongens ging via het zesde leerjaar tegenover 90 procent van de meisjes in het keerpunt van 2013.

II.2. Peilingsresultaat in een gegeven kalenderjaar

“Van de Vlaamse leerlingen beheerst 91 procent de eindtermen voor lezen” volgens de brochure “Peiling Nederlands. Lezen en luisteren in het basisonderwijs” over de peiling

van 2013³². Men rekent erop dat de lezer goed geïnformeerd is over de werking van het Vlaams onderwijs en zelf kan aanvullen dat de brochure eigenlijk gaat over “de Vlaamse leerlingen in het zesde leerjaar van het gewoon lager onderwijs”, dus over ongeveer 90 procent van de leerlingen—concreet, in 2013, over 88 procent (zie Figuur 1).

Om dit peilingsresultaat toegankelijk te maken voor een breder—iets minder goed geïnformeerd—publiek zonder het risico op foutieve interpretatie te verhogen, zou men de informatie over de dekkingsgraad van, in dit geval 88 procent, kunnen integreren in de rapportering. Bijvoorbeeld:

“Voor 12 procent van de Vlaamse leerlingen beschikken we niet over informatie over het beheersen van de eindtermen, voor 80 procent weten we dat ze de eindtermen voor lezen beheersen en voor de overblijvende 8 procent blijkt dat ze die eindtermen niet beheersen.”³³

Tabel 1 geeft enkele bijkomende voorbeelden van deze alternatieve representatie van peilingsresultaten—met een driedeling van de volle breedte van de leerlingenstroom, in de plaats van een tweedeling van het zesde leerjaar. Dit is slechts een kleine selectie uit de reeds lange reeks van peilingsresultaten sinds de eerste meting in 2002.

³² P. 24 in de brochure.

<https://www.kwalificatiesencurriculum.be/overzicht-en-planning-peilingen-in-het-basisonderwijs> (september 2020).

³³ 12 % = (100- 88)% valt buiten het bereik van de meting.

91% van 88% = 80% beheerst de eindtermen.

(100 - 91)% van 88% = 8% beheerst de eindtermen niet.

Tabel 1. Voorbeelden van de traditionele en een alternatieve presentatie van peilingsresultaten

Jaar	Onderwerp		Tweedeling (traditioneel) (2)		Driedeling (alternatief) (3) (1)		
	Leergebied	Onderdeel	Ja %	Neen %	Ja %	Neen %	Onb. %
2002	Wiskunde	Getalwaarden en gelijkwaardigheid	86 (a)	14	79	13	9
2005	Wereld-oriëntatie	Natuur rondom ons – Organismen	54 (b)	46	49	42	10
2007	Nederlands	Luisteren	87 (c)	13	78	12	10
2008	Frans	Schrijven	94 (d)	6	84	5	10
2009	Wiskunde	Procentberekening	59 (e)	41	53	37	11
2010	Wereld-oriëntatie	Maatschappij	53 (f)	47	47	42	11
2012	Informatieverwerving en -verwerking	Tabellen en grafieken	88 (g)	12	78	11	12
2013	Nederlands	Luisteren	87 (h)	13	77	11	12
2015	Wereld-oriëntatie	Niet-levende natuur	65 (i)	35	58	31	11
2016	Wiskunde	Breuken en kommagetallen	50 (j)	50	45	45	11
2017	Frans	Lezen	45 (k)	55	40	49	10
2018	Nederlands	Lezen	84 (l)	16	76	14	10

Bronnen: (a) STEP (2017) - Figuur 7; (b) STEP (2006) - Figuur 7; (c) STEP (2019) - Figuur 10; (d) STEP (2009) - Figuur 15; (e) STEP (2017) - Figuur 7; (f) STEP (2011) - Tabel 5; (g) STEP (2013) - Figuur 10; (h) STEP (2019) - Figuur 10; (i) STEP (2016) - Figuur 9; (j) STEP (2017) - Figuur 5; (k) STEP (2018) - Figuur 8; (l) STEP (2019) - Figuur 10. STEP (j) = brochure over de peiling van het jaar j-1, gepubliceerd in het jaar j door het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en het Ministerie van Onderwijs en Vorming; zie ook:

<https://www.kwalificatiesencurriculum.be/overzicht-en-planning-peilingen-in-het-basisonderwijs> (september 2020).

(1) Som kan 101 procent of 99 procent zijn in de plaats van 100 procent door afronding.

(2) Tweedeling van de leerlingen in het zesde leerjaar. Ja = beheersen de eindtermen. Neen = beheersen de eindtermen niet.

(3) Driedeling van de leerlingen die overgaan van het lager naar het secundair onderwijs. Ja = beheersen de eindtermen. Neen = beheersen de eindtermen niet. Onb. = geen informatie over het al dan niet beheersen van de eindtermen.

Als een leerlingloopbaan het zesde leerjaar van het gewoon lager onderwijs omzeilt en dus niet meer in het vizier van de eindtermen van het lager onderwijs en de bijbehorende peilingen komt, dan is daar een reden voor. De ruwweg 10 procent leerlingen in dat geval, vormt een select deel (en allicht in verschillende opzichten niet het sterkste deel) van de populatie. Dit feit zou men kunnen gebruiken als basis voor de veronderstelling dat deze leerlingen de eindtermen niet beheersen op het ogenblik dat ze overgaan naar het secundair onderwijs. Als men die veronderstelling aanvaardt, dan is het opnieuw mogelijk het peilingsresultaat te rapporteren als (één kant van) een eenvoudige tweedeling. In termen van ons eerste voorbeeld over lezen in 2013 wil dat zeggen: “van

de Vlaamse leerlingen beheerst 80 procent de eindtermen voor lezen”. Voor wat de voorbeelden in Tabel 1 betreft betekent het dat de rechter vetgedrukte kolom volstaat.

II.3. Jongens versus meisjes

De alternatieve representatie van de peilingsresultaten is des te relevanter voor de rapportering over verschillen tussen groepen van leerlingen (sectie I.2). In de huidige brochures over de peilingen³⁴ vraagt men erg veel van de lezer. Er wordt, bijvoorbeeld, blijkbaar verondersteld dat die weet dat jongens minder vertegenwoordigd zijn in het zesde leerjaar dan meisjes (Figuur 1) en men neemt eigenlijk impliciet aan dat de lezer dit verschil in vertegenwoordiging kwantitief kan opvolgen.

Als het percentage jongens van het zesde leerjaar dat de eindtermen beheerst hetzelfde is als het percentage meisjes, dan staan de jongens er, vanuit het perspectief van de volledige breedte van het lager onderwijs, minder goed voor dan de meisjes. Jongens hebben immers minder kans op een traject via het zesde leerjaar dan meisjes (Figuur 1). Luik A van Tabel 2 toont twee dergelijke voorbeelden, namelijk voor het onderdeel techniek van de peiling wereldoriëntatie in 2015 en voor het onderdeel “problemen oplossen (getallen en bewerkingen)” van de peiling wiskunde in 2016.

³⁴ <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/overzicht-en-planning-peilingen-in-het-basisonderwijs> (september 2020).

Tabel 2. Voorbeelden van de traditionele en een alternatieve presentatie van peilingsresultaten per sekse

Jaar	Onderwerp			Tweedeling (traditioneel) (2)		Driedeling (alternatief) (3) (1)		
	Leergebied	Onderdeel		Ja %	Neen %	Ja %	Neen %	Onb. %
(A) Jongens en meisjes hebben hetzelfde peilingsresultaat volgens de brochure								
2015	Wereld-oriëntatie	Techniek	J	71 ^(a)	29	61	25	13
			M	71 ^(a)	29	65	26	9
2016	Wiskunde	Problemen oplossen (getallen en bewerkingen)	J	75 ^(b)	25	65	22	13
			M	75 ^(b)	25	68	23	9
(B) Meisjes hebben een beter peilingsresultaat volgens de brochure								
2008	Frans	Schrijven	J	91 ^(c)	9	80	8	12
			M	97 ^(c)	3	89	3	8
2012	Informatieverwerving en -verwerking	Tabellen en grafieken	J	86 ^(d)	14	74	12	14
			M	89 ^(d)	11	81	10	9
2015	Wereld-oriëntatie	Menselijk lichaam – Gezondheidszorg	J	76 ^(e)	24	66	21	13
			M	84 ^(e)	16	77	15	9
2017	Frans	Lezen	J	39 ^(f)	61	34	54	12
			M	51 ^(f)	49	47	45	8
(C) Jongens hebben een beter peilingsresultaat volgens de brochure en de kloof verkleint in de alternatieve presentatie								
2015	Wereld-oriëntatie	Milieuzorg	J	75 ^(g)	25	65	22	13
			M	68 ^(g)	32	62	29	9
2016	Wiskunde	Getalwaarden en gelijkwaardigheid	J	82 ^(h)	18	72	16	13
			M	70 ^(h)	30	64	27	9
(D) Jongens hebben een beter peilingsresultaat volgens de brochure en de kloof verdwijnt in de alternatieve presentatie								
2015	Wereld-oriëntatie	Organismen en materialen	J	67 ⁽ⁱ⁾	33	58	29	13
			M	63 ⁽ⁱ⁾	37	57	34	9
2016	Wiskunde	Ruimte en ruimtelijke oriëntatie	J	92 ^(j)	8	80	7	13
			M	86 ^(j)	14	79	13	9

Bronnen: (a) STEP (2016), p. 28 (en Figuur 10); (b) STEP (2017), p. 6.; (c) STEP (2009), p. 33 (en Figuur 16.1); (d) STEP (2013), p. 26 (en Figuur 11); (e) STEP (2016), p. 28 (en Figuur 10); (f) STEP (2018), p. 28 (en Figuur 9); (g) STEP (2016), p. 28 (en Figuur 10); (h) STEP (2017), p. 6; (i) STEP (2016), p. 28 (en Figuur 10); (j) STEP (2017), p. 6. STEP (j) = brochure over de peiling van het jaar j-1, gepubliceerd in het jaar j door het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en het Ministerie van Onderwijs en Vorming; zie ook:

<https://www.kwalificatiesencurriculum.be/overzicht-en-planning-peilingen-in-het-basisonderwijs>

(september 2020)

J = jongens; M = meisjes.

(1) Som kan 101 procent of 99 procent zijn in de plaats van 100 procent door afronding.

(2) Tweedeling van de leerlingen in het zesde leerjaar. Ja = beheersen de eindtermen. Neen = beheersen de eindtermen niet.

(3) Driedeling van de leerlingen die overgaan van het lager naar het secundair onderwijs. Ja = beheersen de eindtermen. Neen = beheersen de eindtermen niet. Onb. = geen informatie over het al dan niet beheersen van de eindtermen.

Wanneer de meisjes een beter peilingsresultaat neerzetten dan de jongens in het zesde leerjaar, dan komt dat verschil sterker naar voren in de alternatieve representatie. Het

zesde leerjaar weegt bij de meisjes immers zwaarder door in het geheel dan bij de jongens. Luik B van Tabel 2 geeft enkele peilingsresultaten van dat type. Voor het onderdeel “Tabellen en grafieken” van de peiling informatieverwerving en -verwerking in 2012, bijvoorbeeld, beheerste 86 procent van de jongens van het zesde leerjaar de eindtermen, tegenover 89 procent bij de meisjes³⁵. Dat betekent dat, in vergelijking met de volledige breedte van de leerlingenstroom, we over 74 procent van de jongens en over 81 procent van de meisjes mochten zeggen dat ze die eindtermen beheersten—een verschil van 7 procent.

Als de jongens een beter peilingsresultaat hebben dan de meisjes in het kader van het zesde leerjaar, dan is het verschil kleiner in de alternatieve representatie (Luik C van Tabel 2). Zo wordt het verschil van 12 procent tussen het resultaat van de jongens (82 procent beheerst de eindtermen) en van de meisjes (70 procent) voor het onderdeel “Getalwaarden en gelijkwaardigheid” van de peiling wiskunde in 2016, herleid tot een verschil van 8 procent: van 72 procent van alle jongens die het lager onderwijs afmaakten en van 64 procent van de meisjes weten we dat ze de eindtermen beheersten.

In het geval van een beter peilingsresultaat voor de jongens in vergelijking met de meisjes in het zesde leerjaar, kan het verschil zelfs verdwijnen in het breder perspectief (Luik D van Tabel 2). Voor het onderdeel “Organismen en materialen” van de peiling wereldoriëntatie in 2015 beheerste 67 procent van de jongens en 63 procent van de meisjes de eindtermen in het zesde leerjaar. Dit verschil tussen de seksen is statistisch significant³⁶. Ten opzichte van alle leerlingen die het lager onderwijs beëindigden, betekent dit: 58 procent van de jongens en een nauwelijks verschillende 57 procent van de meisjes. Ook het tweede voorbeeld uit Luik D van Tabel 2—over het onderdeel “Ruimte en ruimtelijke oriëntatie” van de peiling wiskunde van 2016—toont een

³⁵ Het verschil van 3 procent is vrij klein, maar statistisch significant, zie p. 30 en Tabel 4 in: STEP (2013). *Peiling informatieverwerving en -verwerking in het basisonderwijs*. Leuven, Brussel: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en Ministerie van Onderwijs en Vorming. <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/overzicht-en-planning-peilingen-in-het-basisonderwijs> (september 2020).

³⁶ P. 32 en Tabel 4 in: STEP (2016). *Peiling wereldoriëntatie natuur en techniek in het basisonderwijs*. Leuven, Brussel: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en Ministerie van Onderwijs en Vorming. <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/overzicht-en-planning-peilingen-in-het-basisonderwijs> (september 2020).

statistisch significant verschil van 6 procent tussen de seksen in het zesde leerjaar³⁷, dat weggeveegd wordt in het breder perspectief.

II.4. Herhalingspeilingen

Het percentage leerlingen met een traject via het zesde leerjaar in het geheel van de leerlingenstroom tussen het lager en het secundair onderwijs verandert van jaar tot jaar (Figuur 1). Tussen 2002 en 2013 nam die fractie af aan een tempo van ongeveer 0,3 procent per jaar. Rond 2013 was er een trendbreuk, met vanaf 2013 een gestage toename van ongeveer 0,5 procent per jaar. Het is lastig om de geleidelijke evolutie van het gewicht van het zesde leerjaar—nog gecompliceerd door een trendomkering in 2013—op zicht te verrekenen in een interpretatie van de gepubliceerde peilingsresultaten. De alternatieve representatie, met een driedeling van de volledige leerlingenstroom, is daarom een welkom hulpmiddel om herhalingspeilingen te begrijpen.

Tabel 3 geeft drie voorbeelden van herhalingspeilingen. In het eerste voorbeeld—het onderdeel procentberekening van het leergebied wiskunde—is er een sterke³⁸ toename tussen 2002 en 2009 van het percentage leerlingen van het zesde leerjaar dat de eindtermen beheerst, van 42 procent naar 59 procent. Daarna, tussen 2009 en 2016, is er een minder grote maar duidelijke³⁸ afname van 59 naar 50 procent. Bij dergelijke forse veranderingen in de tijd, toont de alternatieve representatie in essentie hetzelfde patroon, maar op een lager niveau: het aantal leerlingen dat deze eindtermen beheerst, uitgedrukt als een percentage van de volledige leerlingenstroom, neemt toe van 38 procent in 2002 naar 53 procent in 2009 en neemt daarna, met een minder groot verschil, weer af tot 45 procent in 2016.

Bij meer subtiele veranderingen kan het patroon wél verschillen tussen de traditionele en de alternatieve representatie. De tweede herhalingspeiling in Tabel 3, over het onderdeel “Ruimte en ruimtelijke oriëntatie” van het leergebied wiskunde, is een voorbeeld daarvan. Volgens de rapportering over deze herhalingspeiling is er een kleine, maar statistisch significante toename³⁹ van het percentage leerlingen van het zesde leerjaar dat de eindtermen beheerst tussen 2002 en 2009, van 86 procent naar 88

³⁷ P. 6 in: STEP (2017). *Peiling wiskunde in het basisonderwijs*. Leuven, Brussel: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en Ministerie van Onderwijs en Vorming. <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/overzicht-en-planning-peilingen-in-het-basisonderwijs> (september 2020).

³⁸ Volgens Figuur 7 in STEP (2017) is het verschil statistisch significant.

³⁹ STEP (2017), Figuur 8.

procent; het verschil tussen de resultaten van 2009 (88 procent) en 2016 (89 procent) is niet significant. Uitgedrukt als een percentage van de volledige leerlingenstroom, is de fractie leerlingen waarvan we kunnen aantonen dat ze deze eindtermen beheersen echter perfect constant, namelijk 79 procent zowel in 2016 als in 2009 en 2002.

Het derde voorbeeld in Tabel 3 is de herhalingspeiling lezen (leergebied Nederlands). Die metingen zijn des te belangrijker omdat ze een lang perspectief bieden (met vier meetmomenten) en omdat ze geconfronteerd kunnen worden met de reeks metingen—in een internationale context—van PIRLS⁴⁰ over de prestaties voor begrijpend lezen in het vierde leerjaar⁴¹. Zowel vanuit de alternatieve als vanuit de traditionele voorstelling van het peilingsresultaat, beheersten minder leerlingen de eindtermen in 2018 dan in 2013. Maar de statistisch significante toename⁴² van het peilingsresultaat in het zesde leerjaar tussen 2009 (89 procent) en 2013 (92 procent) verdwijnt in het breder perspectief van de volledige leerlingenstroom.

⁴⁰ Progress in International Reading Literacy Study.

<https://www.iea.nl/studies/iea/pirls> (september 2020).

⁴¹ Dockx, J., Van Landeghem, G., Aesaert, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2019). *Begrijpend lezen van het vierde naar het zesde leerjaar. Herhalingsmeting van PIRLS in 2018 vergeleken met PIRLS 2016*. Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie.

Van Landeghem, G., Dockx, J., Aesaert, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2019). *PIRLS, de peilingen begrijpend lezen en loopbanen doorheen het lager onderwijs. De impact van alternatieve trajecten op de interpretatie van de prestatie metingen*. Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie.

https://ppw.kuleuven.be/o_en_o/COE/resultpirls2018-L6pirlsrepeat (september 2020).

⁴² P. 24-25 in:

STEP (2019). *Peiling Nederlands. Lezen, luisteren en schrijven in het basisonderwijs. 2018*. Leuven, Brussel: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en Ministerie van Onderwijs en Vorming.

<https://www.kwalificatiesencurriculum.be/overzicht-en-planning-peilingen-in-het-basisonderwijs> (september 2020).

Tabel 3. Voorbeelden van de traditionele en een alternatieve presentatie van peilingsresultaten in herhalingsmetingen

Jaar	Onderwerp		Tweedeling (traditioneel) (2)		Driedeling (alternatief) (3) (1)		
			Ja %	Neen %	Ja %	Neen %	Onb. %
2002	Wiskunde	Procentberekening	42 (a)	58	38	53	9
2009			59 (a)	41	53	37	11
2016			50 (a)	50	45	45	11
2002	Wiskunde	Ruimte en ruimtelijke oriëntatie	86 (b)	14	79	13	9
2009			88 (b)	12	79	11	11
2016			89 (b)	11	79	10	11
2002	Nederlands	Lezen	89 (c)	11	81	10	9
2007			89 (c)	11	80	10	10
2013			92 (c)	8	81	7	12
2018			84 (c)	16	76	14	10

Bronnen: (a) STEP (2017) - Figuur 7; (b) STEP (2017) - Figuur 8; (c) STEP (2019) - Figuur 10. STEP (j) = brochure over de peiling van het jaar j-1, gepubliceerd in het jaar j door het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en het Ministerie van Onderwijs en Vorming; zie ook: <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/overzicht-en-planning-peilingen-in-het-basisonderwijs> (september 2020).

(1) Som kan 101 procent of 99 procent zijn in de plaats van 100 procent door afronding.

(2) Tweedeling van de leerlingen in het zesde leerjaar. Ja = beheersen de eindtermen. Neen = beheersen de eindtermen niet.

(3) Driedeling van de leerlingen die overgaan van het lager naar het secundair onderwijs. Ja = beheersen de eindtermen. Neen = beheersen de eindtermen niet. Onb. = geen informatie over het al dan niet beheersen van de eindtermen.

Tabel 4 toont twee bijkomende voorbeelden van herhalingspeilingen, waarbij de evolutie per sekse beschikbaar is. Voor het onderdeel luisteren (Nederlands) is het veranderingspatroon bij de meisjes gelijkaardig vanuit de beide gezichtspunten (traditioneel of alternatief). Voor de jongens rapporteert men vanuit het perspectief van het zesde leerjaar stabiliteit tussen 2007 (87 procent) en 2013 (86 procent) en een significante daling naar 81 procent in 2018⁴³. Volgens het gezichtspunt van de volledige breedte van de leerlingenstroom is er echter een eerder geleidelijke afname van het percentage jongens dat deze eindtermen beheerst, van 76 procent (2002) naar 74 procent (2013) en dan naar 72 procent (2018).

Voor het onderdeel lezen (het tweede voorbeeld in Tabel 4) is er, zowel bij de jongens als bij de meisjes, een verbetering van het peilingsresultaat in het zesde leerjaar tussen 2007 en 2013, gevolgd door een verslechtering tussen 2013 en 2018⁴⁴. Ten opzichte van de volledige leerlingenstroom is het veranderingspatroon, opnieuw zowel bij de jongens als bij de meisjes, anders: er is stabiliteit tussen 2007 en 2013, gevolgd door

⁴³ STEP (2019), pp. 24-25.

⁴⁴ De genoemde veranderingen zijn statistisch significant (zie: bron van Tabel 4). Zie ook Tabel 3, derde voorbeeld, met de cijfers voor jongens en meisjes samen.

een verslechtering tussen 2013 en 2018. Als men durft aan te nemen dat—zoals besproken op het einde van sectie II.2—de leerlingen die nooit via het zesde leerjaar passeren de eindtermen van lezen niet beheersen, dan kan men de interpretatie van dit contrast een stap verder drijven. Het patroon in de volledige leerlingenstroom is dan het enige relevante en de toename tussen 2007 en 2013 van het peilingsresultaat in het zesde leerjaar is een artefact⁴⁵.

Tabel 4. Voorbeelden van de traditionele en een alternatieve presentatie van peilingsresultaten in herhalingsmetingen per sekse

Jaar	Onderwerp			Tweedeling		Driedeling		
				(traditioneel) (2)		(alternatief) (3) (1)		
Leergebied	Onderdeel		Ja %	Neen %	Ja %	Neen %	Onb. %	
2007	Nederlands	Luisteren	J	87 (a)	13	76	11	12
2013				86 (a)	14	74	12	14
2018				81 (a)	19	72	17	12
2007			M	87 (a)	13	80	12	8
2013				87 (a)	13	79	12	10
2018				83 (a)	17	77	16	8
2007	Nederlands	Lezen	J	86 (a)	14	76	12	12
2013				89 (a)	11	76	9	14
2018				82 (a)	18	72	16	12
2007			M	91 (a)	9	84	8	8
2013				94 (a)	6	85	5	10
2018				86 (a)	14	79	13	8

Bronnen: (a) Pp. 24-25 in: STEP (2019). *Peiling Nederlands. Lezen, luisteren en schrijven in het basisonderwijs. 2018*. Leuven, Brussel: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen en Ministerie van Onderwijs en Vorming.
<https://www.kwalificatiesencurriculum.be/overzicht-en-planning-peilingen-in-het-basisonderwijs>
 (september 2020).

J = jongens; M = meisjes.

(1) Som kan 101 procent of 99 procent zijn in de plaats van 100 procent door afronding.

(2) Tweedeling van de leerlingen in het zesde leerjaar. Ja = beheersen de eindtermen. Neen = beheersen de eindtermen niet.

(3) Driedeling van de leerlingen die overgaan van het lager naar het secundair onderwijs. Ja = beheersen de eindtermen. Neen = beheersen de eindtermen niet. Onb. = geen informatie over het al dan niet beheersen van de eindtermen.

III. Besluit: neem de volledige breedte van het onderwijs als vertrekpunt voor kwantitatieve kwaliteitscontrole en beleid

III.1. Een bredere kijk bij de interpretatie van de peilingsresultaten

⁴⁵ In het geval van de jongens, bijvoorbeeld, beheerst in de beide jaren 76 procent de eindtermen en 24 procent niet. In 2007 was van die 24 procent slechts de helft zichtbaar via het zesde leerjaar; dit geeft een peilingsresultaat van $76 / (76 + 12) \approx 86$ procent. In 2013 was van die 24 procent iets minder dan de helft (9 à 10 procent) zichtbaar via het zesde leerjaar; dit geeft een peilingsresultaat van $76 / (76 + 9,5) \approx 89$ procent.

Niet elke traject van een leerling in het leerplichtonderwijs verloopt via het zesde leerjaar van het gewoon lager onderwijs. Gaat dit over een beduidend aantal leerlingen? In een typische geboortecohorte met een omvang van, zeg, 70000 kinderen, zijn er ruwweg 7000 leerlingen die een alternatieve route volgen, via het buitengewoon lager onderwijs of door direct van het vijfde of vierde leerjaar over te gaan naar de B-stroom in het secundair onderwijs. Over die leerlingen vertellen de peilingen in het basisonderwijs, die gericht zijn op het zesde leerjaar, niets.

In het centrale deel van deze bijdrage is met een reeks concrete cijfervoorbeelden aangetoond hoe een alternatieve representatie van de peilingsresultaten rekening kan houden met de ontbrekende leerlingen. Het volstaat de tweedeling van het zesde leerjaar —de zesdejaars die de eindtermen in kwestie beheersen tegenover de zesdejaars die ze niet beheersen— te vervangen door een driedeling van de volledige leerlingenstroom—de leerlingen over wie we niets weten, de leerlingen van wie aangetoond is dat ze de eindtermen beheersen en de leerlingen van wie aangetoond is dat ze de eindtermen niet beheersen.

Het gewicht van het zesde leerjaar in het geheel van de leerlingenstroom varieert in de tijd en kan verschillen tussen deelgroepen. De voorbeelden uit sectie II tonen aan dat het wel degelijk voorkomt dat een contrast in de peilingsresultaten tussen jongens en meisjes verdwijnt in het breder perspectief van de volledige leerlingenstroom of dat het patroon van de ontwikkeling in de tijd in een herhalingspeiling verandert.

Het is riskant om resultaten te evalueren of een beleid uit te stippelen voor een deel van de leerlingenstroom zonder de volledige breedte van de stroom mee in beeld te brengen. Het onderwerp van deze bijdrage, de interpretatie van de peilingen in het Vlaams lager onderwijs, is maar één voorbeeld daarvan.

III.2. Een bredere kijk bij de kwantitatieve kwaliteitscontrole van het Vlaams lager onderwijs

De kwaliteitsontwikkeling in het Vlaams (lager) onderwijs is op de eerste plaats een taak voor elke individuele school.⁴⁶ De interne kwaliteitszorg wordt verder ondersteund door de externe componenten van het kwaliteitscontrolesysteem. De doorlichtingen van

⁴⁶ Zie bijvoorbeeld Hoofdstuk 4 in: Onderwijsinspectie (2019). *Referentiekader voor onderwijskwaliteit (OK). Bronnendocument*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Onderwijsinspectie. https://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/OK_bronnendoc_LOW_14-10-2019.pdf (augustus 2020).

de onderwijsinspectie vormen daarvan het fundament. Een doorlichting zoekt een antwoord op twee onderzoeksvragen⁴⁷: (a) in welke mate de school haar eigen kwaliteit ontwikkelt; (b) in welke mate de school kwaliteitsvol onderwijs verstrekt. Deze kwalitatieve hoofdcomponent van de externe kwaliteitszorg, die dus ook gesitueerd is op het schoolniveau, wordt aangevuld met een twee kwantitatieve onderdelen op het niveau van het onderwijssysteem. Internationaal vergelijkend onderzoek⁴⁸ bekijkt de prestaties van de Vlaamse leerlingen in een Europese en mondiale context. De peilingen, gericht op de Vlaamse minimumdoelen, vormen het tweede onderdeel. Zoals gezegd is de kwantitatieve externe kwaliteitscontrole op de eerste plaats bedoeld om een resultaat op te leveren op het systeemniveau. Daarnaast draagt ze in zekere mate ook bij aan de interne kwaliteitsontwikkeling van scholen.⁴⁹

In deze bijdrage staat de betekenis van de Vlaamse peilingen centraal. De specifieke vraag in deze sectie is hoe effectief de peilingen zijn in hun rol als onderdeel van de kwantitatieve externe kwaliteitscontrole op het niveau van het onderwijssysteem.

De leerlingenstroom die vlak voor de transitie van het lager naar het secundair onderwijs staat, bestaat uit drie delen met verschillende minimumdoelen (secties I.1 en I.3): leerlingen in het zesde leerjaar, met de eindtermen als minimumdoelen; leerlingen in het buitengewoon onderwijs, met een (individuele) selectie van ontwikkelingsdoelen; leerlingen waarvoor het lager onderwijs eindigt op het einde van het vijfde of vierde leerjaar, voor hen gelden de gemoderniseerde onderwijsdoelen van het eerste leerjaar B van het secundair onderwijs (sectie I.3.3). Kwantitatieve externe kwaliteitscontrole in een systeem met drie niet-equivalente parallelle wegen⁵⁰ moet bestaan uit *vier* componenten: een meting van de mate waarin de minimumdoelen bereikt worden binnen elk van de drie deelsystemen plus een evaluatie van de manier waarop leerlingen verdeeld worden over de drie deelsystemen.

⁴⁷ <https://www.onderwijsinspectie.be/nl/doorlichten/wat-onderzoeken-we> (november 2020).

⁴⁸ TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study): <https://www.uantwerpen.be/nl/projecten/timss-2019/> (september 2020).

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study): https://ppw.kuleuven.be/o_en_o/COE/resultpirls2018-L6pirlsrepeat (september 2020).

⁴⁹ Namelijk: via de schoolfeedbackrapporten aan deelnemende scholen en via inzichten uit de overkoepelende analyses; in het geval van de peilingen bovendien via de paralleltoetsen (sectie I.2).

⁵⁰ De trajecten via het buitengewoon onderwijs en de trajecten met een overgang van het vijfde of vierde leerjaar naar 1B zijn niet equivalent met de trajecten via het zesde leerjaar in de volgende zin: geen enkele leerling kiest voor de alternatieve wegen als de minimumdoelstellingen via het gewone traject binnen haar/zijn bereik liggen.

In feite beschikken we via een peiling maar over één van die vier componenten. Daardoor kunnen de peilingen hun rol in de externe kwaliteitscontrole op het systeemniveau niet waarmaken. Het percentage leerlingen van het zesde leerjaar dat bepaalde eindtermen beheerst, is een indicator die het eindresultaat van een proces samenvat. Dat proces omvat niet enkel het onderwijs dat verstrekt wordt in de gewone lagere scholen, maar ook de oriëntatie van leerlingen tussen de parallelle trajecten. Het peilingsresultaat laat niet toe om die twee aspecten uit elkaar te halen.⁵¹ Als het verschil van het peilingsresultaat tussen groepen (bijvoorbeeld: jongens versus meisjes) verandert, komt dat dan door gewijzigde effecten van het onderwijs of door een gewijzigde groepssamenstelling als gevolg van verschuivingen in de oriëntatiepraktijk? Een verbetering in een peilingsresultaat wijst niet noodzakelijk op een verbetering van de onderwijskwaliteit: er zou ook een meer doorgedreven oriëntatie van minder sterke leerlingen naar de alternatieve trajecten achter kunnen zitten.

De cijfervoorbeelden uit sectie II tonen dat dit geen puur theoretische overwegingen zijn. De groep leerlingen met alternatieve trajecten is voldoende omvangrijk en de verschuivingen in die groep zijn groot genoeg om een zichtbare impact te hebben wanneer men de peilingsresultaten ook bekijkt vanuit het perspectief van de volledige breedte van de leerlingenstroom.

Het is duidelijk dat twee van de vier componenten van de kwantitatieve externe kwaliteitscontrole niet eenvoudig te realiseren zijn. De individuele selectie van ontwikkelingsdoelen in het buitengewoon onderwijs vormt een bewegend doelwit dat niet gemakkelijk te vatten is op het systeemniveau. We staan ook ver af van een overtuigende manier om de degelijkheid van het geheel van oriëntatiebeslissingen op te volgen of te beoordelen.

De alternatieve representatie van de peilingsresultaten die voorgesteld is in sectie II van deze bijdrage, heeft als verdienste dat ze een probleem zichtbaar maakt. De derde categorie (“onbekend”) in de driedeling maakt expliciet dat de peiling niet rapporteert

⁵¹ De interne evaluatie binnen een school is iets sterker in dit opzicht omdat het schoolteam veranderingen in de eindprestaties van de leerlingen in het zesde leerjaar in verband kan brengen met eventuele wijzigingen in de eigen oriëntatiepraktijk. Maar ook het schoolteam heeft geen enkele manier om beslissingen over de transitie van leerlingen naar het buitengewoon onderwijs of een directe overstap van het vijfde of vierde leerjaar naar 1B te toetsen aan de voor die leerlingen relevante minimumdoelen—het Vlaams leerplichtonderwijs functioneert in feite als een systeem van “dienstverleners en klanten”, zie sectie IV.1 in: Van Landeghem, G. (2018). Sporen van het M-decreet in statistieken over het buitengewoon lager onderwijs: een interpretatie. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2018-19/1-2, 54-69.

over de volledige leerlingenstroom. Maar deze eenvoudige ingreep lost het probleem dat de peilingen tekort schieten in hun rol als onderdeel van de kwantitatieve externe kwaliteitscontrole niet op. Er zijn echter tussenoplossingen denkbaar die tegelijk zinvol en uitvoerbaar zijn. De volgende schets van een alternatieve aanpak van de kwantitatieve externe kwaliteitscontrole op het systeemniveau toont dat aan.

Men zou dit onderdeel van de kwaliteitscontrole bijvoorbeeld kunnen richten op de vraag welk percentage van de leerlingen op het einde van het lager onderwijs—*niet* beperkt tot het zesde leerjaar—de eindtermen van het gewoon lager onderwijs beheerst. Een dergelijke benadering is minder dan compleet om twee redenen. Ten eerste houdt ze geen rekening met het feit dat voor leerlingen die niet via een zesde leerjaar passeren andere minimumdoelen gelden dan de eindtermen van het gewoon lager onderwijs. Ten tweede ziet ze af van het expliciet opvolgen van het oriëntatieproces dat de leerlingen over de drie parallele trajecten verdeelt. Daar staat tegenover dat het antwoord op deze richtvraag een beter te interpreteren beeld geeft van de kwaliteit van het lager onderwijs dan de vraag die ten grondslag ligt aan de peilingen—welk percentage van de leerlingen op het einde van het zesde leerjaar de eindtermen beheerst. De alternatieve vraag verwijst immers naar een stabiele basis, de volledige breedte van de leerlingenstroom, waarvan de samenstelling niet fluctueert onder invloed van veranderingen in de oriëntatiepraktijk.

Een concrete meting voor een gegeven set van eindtermen volgens deze richtvraag kan geïmplementeerd worden via een adaptieve⁵² digitale toets in het begin van het eerste leerjaar van het secundair onderwijs. Door dat meetmoment te kiezen (zeg: in oktober van het eerste leerjaar), kan men de leerling zeer dicht bij het einde van het traject door het lager onderwijs waarnemen. Het probleem van het opsporen in mei van leerlingen in het lager onderwijs die zouden kunnen overgaan naar het secundair onderwijs wordt daarmee vermeden. Door adaptief toetsen voorkomt men dat individuele metingen mislukken omdat de leerling in kwestie gefrusteerd geraakt door een lange reeks te gemakkelijke of te moeilijke vragen. Een adaptieve toets is moeilijk te realiseren op papier, digitaal toetsen is dus aangewezen. De infrastructuur om digitaal te toetsen is

⁵² Zie bijvoorbeeld: Wang, S., Lin, H., Chang, H.-H., & Douglas, J. (2016). Hybrid computerized adaptive testing: from group sequential design to fully sequential design. *Journal of Educational Measurement*, 53, 45-62.

sterker in het secundair onderwijs dan in het basisonderwijs⁵³. Dat is een bijkomende reden om te toetsen bij het begin van het secundair onderwijs eerder dan op het einde van de trajecten door het lager onderwijs.

In de herfst van 2018 is het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen gestart met het ontwikkelen van een eerste digitale peiling voor het secundair onderwijs. De basis voor digitaal peilen in het secundair onderwijs is ondertussen gelegd. Voor een meting in het kader van de kwaliteitscontrole voor het lager onderwijs zou de steekproef uit een bredere populatie moeten komen dan gebruikelijk bij de peilingen: niet de A-stroom of de B-stroom van het gewoon secundair onderwijs, maar de volledige breedte van het eerste jaar in het secundair onderwijs (A-stroom, B-stroom én het buitengewoon secundair onderwijs). Daarnaast zou ook het meettijdstip anders zijn: niet mei, maar bijvoorbeeld oktober van het eerste leerjaar. Het idee van een adaptieve toets, om de toets bruikbaar te maken over de volledige breedte van de leerlingenstroom, maakt een essentieel verschil uit met de huidige peilingspraktijk. Men mag de inspanning die het ontwikkelen van dergelijke toetsen zou vergen, niet onderschatten⁵⁴. Ondertussen is er echter al het vooruitzicht op een grotere kwantumsprong, door de geplande overname van de rol van peilingen door een nieuw systeem van gestandaardiseerde proeven.

III.3. Een bredere kijk bij de planning van de nieuwe gestandaardiseerde proeven

Het regeerakkoord van de huidige Vlaamse regering⁵⁵ en de Beleidsnota 2019–2024 van het beleidsdomein onderwijs⁵⁶ kondigen de invoering aan van nieuwe “gevalideerde, gestandaardiseerde en genormeerde proeven”, die “in eerste instantie op Nederlands (begrijpend lezen, schrijven, grammatica) en wiskunde” gericht zijn. Men plant dat, voor wat het lager onderwijs betreft, “alle scholen” de proeven afnemen “bij alle leerlingen op twee momenten in het lager onderwijs”. Het doel is “zowel de mate dat de leerlingen de eindtermen bereiken, de leerwinst van individuele leerlingen als de leerwinst op schoolniveau” te meten. Van scholen “waarvan de leerlingen significant minder leerwinst genereren op deze gevalideerde, gestandaardiseerde en genormeerde

⁵³ Kader 5 in: Van Landeghem, G. (2018). *Voorbereidende studie over de digitalisering van de peilingen en paralleltoetsen*. Leuven: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 8.

⁵⁵ Vlaamse Regering (2019a). *Vlaamse Regering 2019–2024. Regeerakkoord*. <https://www.vlaanderen.be/publicaties/regeerakkoord-van-de-vlaamse-regering-2019-2024> (september 2020).

⁵⁶ Vlaamse Regering (2019b). *Beleidsnota 2019–2024. Onderwijs*. Brussel: Vlaams Parlement, document 129 (2019–2020) – Nr. 1.

proeven” zal men vereisen dat ze “in een vrij te kiezen begeleidingstraject stappen met als doel de kwaliteit van hun onderwijs te verhogen”.

De uitgebreide expertise die ten grondslag ligt aan de huidige “toolkit gevalideerde toetsen basisonderwijs”⁵⁷, vormt een stevig fundament voor het ontwikkelen van het vooropgestelde systeem van gestandaardiseerde proeven. De uitwerking van deze radicale hervorming van de kwantitatieve kwaliteitsmonitoring van het Vlaams onderwijs houdt echter ook grote uitdagingen in. Enkele daarvan worden hier kort toegelicht, vanuit het perspectief van het lager onderwijs.

Er zijn uitdagingen die eigen zijn aan de vernieuwende aspecten van de aangekondigde gestandaardiseerde proeven. Het meten van leerwinst, bijvoorbeeld, is ingewikkelder dan de huidige transversale metingen op het einde van het zesde leerjaar. Niet alleen zijn er twee toetsmomenten nodig per leerling, men moet die prestatiemetingen ook met elkaar kunnen vergelijken. Dat is realiseerbaar door ervoor te zorgen dat de toetsen elkaar gedeeltelijk overlappen—dat ze voldoende gemeenschappelijke “ankeritems” bevatten. Die techniek is al dikwijls gebruikt in de herhalingspeilingen.⁵⁸ Hij is ook toepasbaar op de begin- en eindtoets van een leerwinstmeting⁵⁹, maar stuit daar sneller op complicaties: naarmate de twee meetmomenten verder uit elkaar liggen, wordt het moeilijker om ankeritems te construeren.⁶⁰

⁵⁷ De toolkit bestaat uit de interdiocesane proeven van Katholiek Onderwijs Vlaanderen, de OVSG-toetsen van de Onderwijkskoepel van Steden en Gemeenten en de paralleltoetsen van peilingen ontwikkeld door het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

<https://portaalidp.katholiekonderwijs.vlaanderen/> (november 2020).

<https://www.ovsg.be/ovsgtoets> (november 2020).

<https://www.paralleltoetsen.be/> (november 2020).

De toolkit maakt het voor de scholen gemakkelijker om te voldoen aan de vereiste dat “elke school (...) al zijn leerlingen aan het einde van het basisonderwijs (laat) deelnemen aan gevalideerde toetsen voor minstens 3 leergebieden.”

<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/toolkit-gevalideerde-toetsen-basisonderwijs> (september 2020).

⁵⁸ Zie secties I.2 en II.4.

⁵⁹ Een voorbeeld in de Vlaamse context is de herhalingsmeting van PIRLS in 2018. Daar werden Vlaamse leerlingen die in 2016 in het vierde leerjaar deelnamen aan PIRLS, opnieuw getoetst over begrijpend lezen in het zesde leerjaar in 2018.

Dockx, J., Van Landeghem, G., Aesaert, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2019). *Begrijpend lezen van het vierde naar het zesde leerjaar. Herhalingsmeting van PIRLS in 2018 vergeleken met PIRLS 2016*. Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie.

https://ppw.kuleuven.be/o_en_o/COE/resultpirls2018-L6pirlsrepeat (september 2020).

⁶⁰ Stel bijvoorbeeld dat men het einde van het tweede leerjaar en het einde van het zesde leerjaar zou kiezen als meetmomenten voor de gestandaardiseerde proeven. Het is moeilijk om items te formuleren voor, zeg, begrijpend lezen, die bruikbaar zouden zijn in zowel de toets van het tweede leerjaar als die van het zesde leerjaar. Om die afstand toch te overbruggen, zou men dan een ketting van overlappende toetsen in tussenliggende leerjaren moeten afnemen—weliswaar slechts in voldoende grote steekproeven, dus niet in alle scholen bij alle leerlingen.

In het Vlaams gewoon lager onderwijs veranderen leerlingen verrassend⁶¹ dikwijls van school. Bij een transversale meting van prestaties op het niveau van het systeem vormt die leerlingmobiliteit geen probleem. In de toekomst wil men echter de leerwinst per school bepalen. Als een leerling van school verandert tussen de twee meetmomenten dan rijst de vraag hoe de leerwinst van die leerling verrekend kan worden in de leerwinstindicator van de betrokken scholen. Dat is een tweede voorbeeld van een nieuw vraagstuk dat opduikt bij deze hervorming van de kwantitatieve kwaliteitscontrole.

In 2018 startte het Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen in opdracht van de Vlaamse overheid met een geleidelijke evolutie naar een werkwijze waarbij digitaal peilen de regel is en toetsen op papier de uitzondering zijn.⁶² Het valt dus te verwachten dat de overheid haar lijn vasthoudt en de mogelijkheid van de digitalisering van de nieuwe gestandaardiseerde toetsen verkent. De ICT-infrastructuur in de Vlaamse scholen is daarbij een belangrijke randvoorwaarde. Met de gegevens die in 2018 voorhanden waren, kon niet uitgemaakt worden of een representatieve steekproef van lagere scholen, laat staan de volledige populatie, een digitale toetsafname zou aankunnen.⁶³ De overheid zal dus werk moeten maken van een systeem om de evolutie van het gebruik van ICT-apparatuur in het onderwijs *in real time* op te volgen en erop in te spelen. Om gestandaardiseerde toetsen in te bedden in de snel veranderende digitale context, kijkt de overheid bovendien best vooruit. De toekomst van digitaal toetsen ligt waarschijnlijk in het gebruik van overdraagbare items uit open itembanken, in de eliminatie van elk transport van materiaal of personen en in afnamemedia die persoonlijk, draadloos en draagbaar en technologisch verfijnd⁶⁴ zijn.⁶⁵ Het feit dat men *alle* leerlingen wil toetsen, in de plaats van de leerlingen uit een steekproef van scholen,

⁶¹ Zie bijvoorbeeld hoofdpunt 4 in het tweede rapport over de herhalingsmeting van PIRLS in 2018: “Veranderen van school komt verrassend veel voor in de derde graad van het lager onderwijs. Dit is een onderbelicht aspect van de loopbanen doorheen het lager onderwijs, waarover we op dit moment te weinig weten.” Dit punt wordt in het rapport onderbouwd met cijfermateriaal.

Van Landeghem, G., Dockx, J., Aesaert, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2019). *PIRLS, de peilingen begrijpend lezen en loopbanen doorheen het lager onderwijs. De impact van alternatieve trajecten op de interpretatie van de prestatie metingen*. Leuven: KU Leuven, Centrum voor Onderwijs-effectiviteit en -Evaluatie.

https://ppw.kuleuven.be/o_en_o/COE/resultpirls2018-L6pirlsrepeat (september 2020).

⁶² Van Landeghem, G. (2018). *Vorbereidende studie over de digitalisering van de peilingen en paralleltoetsen*. Leuven: KU Leuven, Steunpunt Toetsontwikkeling en Peilingen.

⁶³ Ibid.: sectie 2.5 en Kader 5.

⁶⁴ Met sterke mogelijkheden inzake personalisering, interactiviteit, communicatie en *context-awareness*. (Ibid., Kader 1.)

⁶⁵ Ibid.: sectie 1.2 en Kader 1.

maakt het in elk geval onvermijdelijk dat digitaal toetsen gebeurt met de lokaal beschikbare apparatuur. Dat betekent dat men in de gehele testcyclus, van toetsontwerp tot analyse, rekening zal moeten houden met de mogelijke effecten van variatie in de door de respondenten gebruikte apparatuur ('test mode' effecten).⁶⁶

Een andere uitdaging die al relevant was voor de peilingen maar evengoed actueel blijft voor de aangekondigde gestandaardiseerde proeven is de kwestie die in deze bijdrage is blootgelegd. Indien men de "twee momenten in het lager onderwijs" implementeert als twee leerjaren van het gewoon lager onderwijs—bijvoorbeeld: het vierde en het zesde leerjaar—dan zal men met een gelijkaardig probleem geconfronteerd worden als de peilingen nu: de meting dekt dan niet de volledige breedte van de leerlingenstroom, met de bijbehorende gevolgen voor de interpreteerbaarheid van de resultaten en voor de integriteit van de kwaliteitscontrole. Zowel bij de planning als in de uitvoering van de nieuwe gestandaardiseerde proeven, moet men rekening houden met alle trajecten in het lager onderwijs. Laat men dat na, dan blijven we werken in een systeem dat "kwaliteit" kan realiseren door minder sterke leerlingen buiten beeld te duwen. Deze constructiefout in de kwantitatieve externe kwaliteitscontrole mag men niet opnieuw inbouwen.

⁶⁶ Ibid.: sectie 2.2 en Kader 4.

Georges van Landeghem

Assessment of attainment goals in Flemish primary education: an alternative interpretation of the results

Independent assessments of attainment goals at the end of the sixth grade in Flemish primary education have been implemented since 2002. Their aim is to measure the percentage of pupils attaining particular sets of official educational minimum targets. Combined with the school audits by the education inspectorate and results from international comparative studies, these assessments constitute the external quality control mechanism of the primary education system.

The fact that the sixth grade does not cover the complete width of the pupil flow through Flemish primary education is often overlooked. About 10 percent of the pupils transitioning from primary to secondary education, have never been enrolled in the sixth grade. This contribution demonstrates, with concrete examples based on numerical data, that this blind spot in our view of primary education does have consequences for the interpretation of the assessment results.

From a more general point of view, this means that the desired role of the existing assessments of attainment goals in the educational quality control process is not realised. The new standardised assessments envisaged in the coalition agreement of the current Flemish government will need to be carefully planned and executed in order to avoid similar shortcomings in the future.