

Het begrijpend leesonderwijs en de leesprestaties van Nederlandse en Vlaamse leerlingen met elkaar vergeleken

In december 2017 is in zowel Nederland als Vlaanderen een rapport verschenen waarin de internationale resultaten van de *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) worden beschreven. Op basis van deze twee rapporten worden in dit artikel de begrijpend leesprestaties en het leesonderwijs in beide landen met elkaar vergeleken. Aan het eind van het artikel worden er vanuit onderzoeksliteratuur enkele aanbevelingen geformuleerd.

Inleiding

Over het belang van (leren) lezen bestaat geen discussie. We lezen om te leren, om te ontspannen en om mee te kunnen doen in onze maatschappij (Van de Mortel & Ballering, 2014). Het is daarom van groot belang dat leerlingen goed leren lezen en dat we de kwaliteit van het leesonderwijs goed blijven volgen. PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) is een grootschalig internationaal vergelijkend onderzoek naar het begrijpend leesonderwijs en de leerlingprestaties voor begrijpend lezen. In Nederland en in Vlaanderen zijn de PIRLS-resultaten in respectievelijk twee rapporten beschreven, namelijk in *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland, PIRLS-2016* (Gubbels, Netten & Verhoeven, 2017) en in *Het Vlaamse lager onderwijs in PIRLS 2016. Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006* (Tielemans, Vandenbroeck, Bellens, Van Damme & De Fraine, 2017). Op basis van deze twee rapporten worden in dit artikel het leesonderwijs en de leesprestaties van Nederlandse en Vlaamse leerlingen met elkaar vergeleken. Aan het eind van het artikel worden er vanuit onderzoeksliteratuur enkele aanbevelingen geformuleerd.

PIRLS

PIRLS is een onderzoek naar prestatieverschillen tussen leerlingen uit het vierde leesonderwijsjaar op het gebied van begrijpend lezen. Het onderzoek wordt om de vijf jaar herhaald en vond voor het eerst plaats in 2001 en voor het laatst in 2016. In 2016 participeerden 50 landen aan het PIRLS-onderzoek (PIRLS-2016), waaronder Nederland, Vlaanderen en 11 *benchmarking participants* (zoals Dubai, Moskou en Andalusië). In Nederland namen er 4206 leerlingen uit groep 6 deel aan dit onderzoek, die verdeeld waren over 132 scholen. In Vlaanderen waren dat 5378 leerlingen uit het vierde leerjaar; zij waren verdeeld over 148 scholen.

Voor PIRLS-2016 is er gebruikgemaakt van verschillende instrumenten, waaronder een internationale begrijpend leestoets die speciaal voor het onderzoek ontwikkeld is. Deze toets vroeg leerlingen een tekst te lezen en zowel meerkeuzevragen als open vragen over de tekst te beantwoorden. Een open toetsvraag naar aanleiding van een tekst over schildpadden was bijvoorbeeld: "Eén van de babyschildpadjes begint te bewegen en uit haar ei te breken. Wat zijn de eerste twee dingen die de babyschildpad daarna doet?" Een voorbeeld van een meerkeuzevraag was: "Hoe laat de schrijver zien dat de groene zeeschildpad bijzonder is? a) door je te vragen om haar te helpen redden; b) door je te vertellen over alle geweldige dingen die ze doet; c) door te beschrijven hoe mooi ze eruit ziet; d) door je te waarschuwen dat er nog maar weinig schildpadden in leven zijn vandaag." Naast de vragen die de leerlingen over teksten moesten beantwoorden, is er gebruikgemaakt van een lijst met stellingen over de leeshouding van de leerlingen. Bij deze lijst moesten de leerlingen aangeven in welke mate ze akkoord gingen met bijvoorbeeld de stellingen: "Ik vind het leuk als ik een boek als cadeau krijg", "Lezen is een van mijn favoriete hobby's" en "Lezen is saai".

prestaties van Nederlandse leken, PIRLS-2016

Om meer zicht te krijgen op de thuisomgeving van de leerlingen zijn er door de ouders “contextvragenlijsten” ingevuld. Deze lijsten bevatten onder andere vragen over de activiteiten die ouders samen met hun kinderen ondernemen om het lezen te stimuleren, zoals het vertellen van verhalen, het zingen van liedjes en het schrijven van letters en woorden.

Ook zijn er door schooldirecteuren vragenlijsten ingevuld over bijvoorbeeld de ligging van de school en het percentage leerlingen dat Nederlands spreekt. Daarnaast hebben leerkrachten vragen beantwoord over hun opleiding, het leesonderwijs dat zij verzorgen, de instructievormen die zij hanteren en de leesactiviteiten die de leerlingen uitvoeren.

Resultaten

In het Nederlandse (Gubbels, e.a., 2017) en het Vlaamse rapport (Tielemans, e.a., 2017) worden de resultaten van deze twee contexten beschreven. Hieronder wordt ingegaan op de leesniveaus van de leerlingen, de leerlingkenmerken, de leeshouding, de rol van de ouders, de kenmerken van de school, de opleiding van de leerkrachten en het leesonderwijs.

Leesniveaueu

De gemiddelde behaalde leesvaardigheidsscores van Nederlandse en Vlaamse leerlingen liggen hoger dan het internationaal gemiddelde. Voor Nederland geldt dat er van de 50 landen 19 landen hoger scoren (waarvan 13 landen significant hoger) en voor Vlaanderen scoren er 31 landen hoger (waarvan 28 landen significant hoger). Tevens laten de resultaten door de jaren heen zien, dat het Nederlandse leesvaardigheidsniveau al tien jaar stabiel is, maar dat het niveau in Vlaanderen door de jaren heen daalt.

Leerlingkenmerken

Het verschil tussen zwakke en sterke lezers voor zowel Nederlandse als Vlaamse leerlingen is klein. Dat betekent dat er relatief weinig zwakke lezers zijn (in Nederland 11%, in Vlaanderen 17%), maar helaas ook weinig excellerende lezers (in Nederland 8%, in Vlaanderen 4%).

De verschillen tussen jongens en meisjes zijn in Nederland en Vlaanderen hetzelfde. Meisjes scoren significant beter voor begrijpend lezen dan jongens, al is het verschil klein.

Ook zien we dat de thuistaal een rol speelt bij de leesvaardigheid; in beide landen halen leerlingen die thuis (bijna) altijd Nederlands spreken (tevens de taal waarin de toets werd afgenomen), hogere leesvaardigheidsscores dan leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreken.

Leeshouding

Zowel Nederland als Vlaanderen wordt gekenmerkt door een grote groep leerlingen met een negatieve houding ten aanzien van lezen. In beide landen gaat het om 31% van de leerlingen.

Op het gebied van het zelfvertrouwen bij lezen scoren Nederland en Vlaanderen gemiddeld in vergelijking met andere landen. Zowel in

Nederland als in Vlaanderen scoren leerlingen die zelfverzekerd zijn significant hoger op leesvaardigheid dan leerlingen die een beetje of niet zelfverzekerd zijn.

De rol van de ouders

De resultaten van de contextvragenlijsten laten zien dat Vlaamse ouders minder activiteiten ondernemen (zoals voorlezen, zingen en vertellen) met hun peuter en kleuter om de geletterdheid van hun kind te stimuleren dan Nederlandse ouders dat doen. Vlaamse ouders scoren onder het internationale gemiddelde (25% van de ouders doet deze activiteiten vaak, 72% soms en 3% (bijna) nooit). Nederlandse ouders scoren boven het internationale gemiddelde (41% vaak; 58% soms; 1% (bijna) nooit).

Schoolkenmerken

De resultaten van de schoolleidersvragenlijsten laten zien dat de schoolse leesprestaties in zekere mate samenhangen met de ligging van de school. Voor scholen met een vergelijkbare leerlingpopulatie geldt in zowel Nederland als Vlaanderen dat een stedelijke omgeving minder gunstig is voor de prestaties in begrijpend lezen dan op het platteland.

Opleiding van de leerkracht en het leesonderwijs

Zowel in Nederland als Vlaanderen hebben de leerkrachten voor de overgrote meerderheid een bacheloropleiding afgerond. Dit is in beide contexten de standaard vereiste kwalificatie om als leerkracht voor de klas te mogen staan. Daarnaast blijkt uit de vragenlijsten dat in Vlaanderen jaarlijks 84 uur besteed wordt aan het leesonderwijs (dit komt neer op 9% van de totale onderwijstijd), in tegenstelling tot Nederland, waar 34% van de totale onderwijstijd aan lezen wordt besteed (205 uren per jaar). Als het gaat om de werkvormen in de klas, gaat de voorkeur van Vlaamse leerkrachten uit naar zelfstandig werken, gevolgd door frontaal lesgeven, werken met heterogene groepen en in de laatste plaats werken met homo-

gene groepen. In Nederland is er een grotere voorkeur voor het werken in homogene groepen en wordt er meer frontaal lesgeven dan in Vlaanderen.

De hierboven beschreven resultaten, aangevuld met inzichten uit de onderzoeksliteratuur over begrijpend leesonderwijs, geven aanleiding om voor zowel Nederland als Vlaanderen enkele aanbevelingen te formuleren.

Aanbevelingen voor het Nederlandse leesonderwijs

De PIRLS-resultaten laten zien dat er in Nederland een grote groep leerlingen is met een negatieve houding ten aanzien van lezen. Het is daarom aan te bevelen de leesmotivatie van leerlingen te stimuleren. Volgens Van Steensel, Van der Sande, Bramer en Arends (2016) kan de leesmotivatie gestimuleerd worden door leerlingen het vertrouwen te geven in de eigen leesvaardigheid. Belangrijk daarbij is om leerlingen teksten te laten lezen die passen bij hun eigen niveau, ze te leren leesstrategieën in te zetten en ze positieve feedback te geven. Ook is het bij het stimuleren van de leesmotivatie van belang dat leerkrachten leerlingen nieuwsgierig maken om te gaan lezen door bijvoorbeeld teksten aan te bieden die aansluiten bij de interesses van de leerlingen of juist door de belangstelling in het onderwerp van de tekst op te wekken. Daarnaast bevelen Van Steensel et al. (2016) aan om de autonomie van de leerlingen te stimuleren door ze zelf (uit een rijk boekenaanbod) boeken te laten kiezen en de sociale motivatie te bevorderen door hen samen te laten lezen of door te praten over boeken.

De PIRLS-resultaten tonen ook aan dat scholen op het platteland betere resultaten laten zien dan scholen in de stad. Het zou daarom goed zijn om zicht te krijgen op het uitgevoerde curriculum op de verschillende scholen. Scholen die onvoldoende presteren zouden gestimuleerd moeten worden om hun leesonderwijs doelgericht te verbeteren. Hierbij speelt zowel het beleid op schoolniveau als de kwaliteit van de leerkrachten een belangrijke rol. Op beleidsniveau betreft dit de kwaliteit van de doorgaande lijn van het aanbod, het vastleggen van het aanbod op schoolniveau, het inplannen van voldoende tijd in het rooster en het maken van afspraken over het differentiatie-model (Houtveen, 2018). Op leerkrachtniveau betreft dit kennis over de kwaliteit van de instructie, het effectief gebruikmaken van de tijd, de kwaliteit van het pedagogisch handelen en het toepassen van de evaluatieve cyclus (Houtveen, 2018).

Aanbevelingen voor het Vlaamse leesonderwijs

Het is zorgwekkend dat in Vlaanderen het begrijpend leesniveau daalt. Het is daarom aan te bevelen om Vlaamse ouders aan te moedigen de geletterdheid van hun kinderen al op jonge leeftijd te stimuleren door bijvoorbeeld regelmatig voor te lezen, liedjes te zingen of verhalen te vertellen. Uit onderzoek blijkt namelijk dat er een sterk verband is tussen dergelijke activiteiten en de lees- en taalontwikkeling van jonge kinderen (Bus, Van IJzendoorn, Pellegrini & Terpstra, 1994).

Daarnaast zou er op school meer tijd besteed moeten worden aan het leesonderwijs. Onderzoek heeft namelijk aangetoond dat de hoeveelheid tijd die er gelezen wordt, sterk bijdraagt aan leesbegrip (Allington, 1983; Stanovich, 1986). Ook zou het goed zijn leerkrachten te professionaliseren zodat hun vakdidactische competenties versterkt worden. Volgens Aarnoutse (2018) is het dan van belang dat leerkrachten leren om in gesprek te gaan met de leerlingen over verschillende typen

motiverende teksten, om de inhoud van een tekst centraal te stellen, leesstrategieën als middel aan te bieden (en niet als doel), uitleg te geven over de tekststructuur en de vorming van een tekstbasis te stimuleren.

Een laatste aanbeveling, maar zeker niet de minste, is om net zoals op de Nederlandse scholen ook op Vlaamse scholen meer aandacht te besteden aan het bevorderen van de leesmotivatie van de leerlingen (zie Van Steensel, et al., 2016). Bibliotheken kunnen daar een grote rol in spelen.

Nog beter!

PIRLS-2016 laat zien dat Nederlandse en Vlaamse leerlingen beter lezen dan het internationaal gemiddelde; dat is mooi. Maar, laten we niet achterover leunen: er is nog voldoende ruimte voor verbetering. Want zou het geen loffelijk streven zijn als zowel Nederland als Vlaanderen zich in 2021 bij de internationale top-10 zou voegen?

Mirjam Snel is hogeschoolhoofddocent aan de HUpabo in Utrecht en beheerder van de website www.goedleesonderwijs.nl. Twitter [@leesonderwijs](https://twitter.com/leesonderwijs).

Referenties:

- Aarnoutse, C. A. J. (2018). Onderwijs in begrijpend lezen. *Orthopedagogiek: Onderwijs en Praktijk*, 56, 268-289.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected reading goal in reading instruction. *The Reading Teacher*, 36, 556-561.
- Bus, A., IJzendoorn, M. van, Pellegrini, A., & Terpstra, W. (1994). Een meta-analyse naar intergenerationele overdracht van geletterdheid. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 3, 157-175.
- Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland, PIRLS-2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Houtveen, A. A. M. (2018). *Goed Geletterd. Opbrengsten van het Lectoraat Geletterdheid 2006-2018*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Mortel, K. van de, & Ballering, C. (2014). *Verdiepend lezen. Leerlingen begeleiden bij het begrijpend lezen van complexe teksten*. Amersfoort: CPS.
- Tielemans, K., Vandenbroeck, M., Bellens, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2017). *Het Vlaamse lager onderwijs in PIRLS 2016. Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006*. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie KU Leuven.
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 22, 360-406.
- Van Steensel, R. C. M., Van der Sande, N. E., Bramer, W. M., & Arends, L. R. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.