

Peil. Leesvaardigheid

Einde (speciaal) basisonderwijs

2020-2021



Inspectie van het Onderwijs
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap



Peil.Leesvaardigheid

Einde (speciaal) basisonderwijs

2020-2021



Inhoudsopgave

Voorwoord	9
Blik op begrijpend lezen	10
Resultaten in kort bestek	13



Deel A Reflectie op de resultaten **19**

Inleiding **21**

1 Reflectie en discussie **23**

- 1.1 Wat opvalt aan Peil.Leesvaardigheid (s)bo 2020-2021 24
- 1.2 Suggesties voor een volgende peiling leesvaardigheid 31

2 Ideeën naar aanleiding van de resultaten **34**

- 2.1 Voor de onderwijspraktijk 34
 - 2.2 Voor het onderwijsbeleid 36
 - 2.3 Voor vervolgonderzoek 37
-



Deel B De resultaten **41**

Inleiding en leeswijzer **43**

Het leesonderwijs in het kort **47**

1 Het leesonderwijs **51**

- 1.1 Lezen op school 52
 - 1.1.1 Taal-/leescoördinator 52
 - 1.1.2 School- en klassenbibliotheek 53
 - 1.1.3 Aanbod in groep 1 tot en met 8 54
- 1.2 Lezen in de klas 55
 - 1.2.1 Tijdsbesteding 55
 - 1.2.2 Methodegebruik 56
 - 1.2.3 Gebruik van digitale apparaten tijdens de lessen begrijpend lezen 58
 - 1.2.4 Leesbevordering 59

1.2.5	Integratie begrijpend lezen in andere vakken en taaldomeinen	60
1.2.6	Instructie en strategiegebruik	61
1.2.7	Activiteiten	64
1.2.8	Soorten teksten	66
1.2.9	Leeshuiswerk	67
1.2.10	Differentiatie	68
1.3	Zicht op ontwikkeling	70
1.4	Waardering leerlingen onderwijsleerproces	72
1.5	Leesonderwijs ten tijde van de coronapandemie	74
1.6	Trend leesonderwijs	76
1.6.1	Tijdsbesteding	76
1.6.2	Aanvullend oefenmateriaal	76
1.6.3	Differentiatie	77
1.6.4	Zicht op ontwikkeling	77
1.6.5	Leesbevordering	78
	Leesvaardigheid in het kort	81
2	Leesvaardigheid	83
2.1	Het leergebied leesvaardigheid	83
2.2	Leesvaardigheid	84
2.2.1	De leestoets	84
2.2.2	Leesprestaties	85
2.2.3	Prestaties op de 4 domeinen van leesvaardigheid	87
2.2.4	Wat leerlingen kunnen	88
2.2.5	Samenhang tussen domeinen	97
2.3	Trend in leesvaardigheid	97
	Attituden en achtergrondkenmerken in het kort	101
3	Attituden en achtergrondkenmerken	103
3.1	Leerlingkenmerken	103
3.1.1	Leesgedrag van leerlingen	103
3.1.2	Attitude ten opzichte van lezen	105
3.1.3	Leesmotivatie	105
3.1.4	Vertrouwen in de eigen leesprestaties	106
3.1.5	Inhoudelijke interesse voor de leeslessen	107
3.1.6	Kenmerken van de thuisomgeving	108
3.1.7	Samenhang kenmerken	110

3.2	Leerkrachtkenmerken	110
3.2.1	Attitude ten opzichte van leesonderwijs	110
3.2.2	Leesgedrag van leerkrachten	110
3.2.3	Opleiding en bijscholing	111
3.3	Schoolkenmerk: prestatiegerichtheid van het schoolklimaat	111
	Verschillen in leesvaardigheid in het kort	115
4	Verschillen in leesvaardigheid	117
4.1	Gehanteerde aanpak	117
4.2	Verschillen tussen klassen en leerlingen	118
4.3	Verschillen in leesvaardigheid nader bekeken	120
4.3.1	Samenhang met domeinspecifieke kenmerken	121
4.3.2	Samenhang met algemene kenmerken	122



Deel C Achtergrond van de peiling **125**

1	Doel en werkwijze van de peiling Leesvaardigheid einde (s)bo	127
1.1	De peiling Leesvaardigheid einde (s)bo 2020-2021	127
1.2	Van kerndoelen en referentieniveaus naar instrument	128
1.3	De instrumenten	130
1.3.1	De leestoets	130
1.3.2	Leerlingvragenlijst	132
1.3.3	Instrumenten onderwijsleerproces	132
1.4	Deelnemende scholen en leerlingen	133
1.4.1	Steekproef van scholen en leerlingen	133
1.4.2	Algemene achtergrondkenmerken leerlingen	134
1.4.3	Algemene achtergrondkenmerken leerkrachten	135

Literatuurlijst **137**



Voorwoord

Goed kunnen lezen is voorwaardelijk om mee te kunnen doen op school en in de samenleving. Veel informatie verwerk je immers door te lezen. Maar lezen is meer dan het verwerken van informatie; lezen prikkelt ook je fantasie, zet je aan het denken en leert je om anderen beter te begrijpen. Bovendien stimuleert veel lezen niet alleen de leesvaardigheid van leerlingen, maar heeft dit ook een positieve invloed op hun bredere schoolprestaties (Kortlever & Lemmens, 2012). Het is dan ook niet voor niets dat er in het (speciaal) basisonderwijs veel tijd en aandacht is voor taal, waar het lezen deel van uitmaakt.

Uit de resultaten van dit peilingsonderzoek blijkt dat de leesvaardigheid van leerlingen in het laatste leerjaar van het (speciaal) basisonderwijs de afgelopen 10 jaar is gedaald; in het sbo iets sterker dan in het bo. Het peilingsonderzoek laat eveneens zien dat de beheersing van het streefniveau 2F aan het einde van het (speciaal) basisonderwijs achterblijft bij de ambitie die de commissie Meijerink in 2009 bij de introductie van de referentieniveaus formuleerde. De leesontwikkeling van leerlingen staat dus onder druk. Met alle gevolgen van dien, zowel voor de schoolprestaties en het succes in het vervolgonderwijs van leerlingen, als voor hun latere functioneren in de maatschappij. We weten namelijk uit onderzoek (Buisman et al., 2013) dat er een sterk verband bestaat tussen een geringe leesvaardigheid en werkloosheid, lage lonen en beperkte carrièrekansen. Het is dan ook van groot belang om deze dalende trend in leesresultaten te keren.

Uit de peiling blijkt dat scholen al hard aan de weg timmeren om het leesonderwijs te verbeteren. Zo is er op ruim driekwart van de scholen een speciale taal-/leescoördinator aangesteld die een rol speelt bij de ontwikkeling en de kwaliteit van het leesonderwijs. Ook zien we dat begrijpend lezen al regelmatig wordt geïntegreerd met andere vakken, zoals wereldoriëntatie en wetenschap & techniek. Meer integratie, zo blijkt uit de peiling, gaat samen met een hogere leesvaardigheid bij leerlingen.

Toch zijn er volgens een focusgroep van experts op het gebied van leesvaardigheid nog wel verbeterlagen te maken. Zo kan de integratie van begrijpend lezen nog meer z'n vruchten afwerpen als er daarbij ook aandacht wordt besteed aan hoe leerlingen teksten daadwerkelijk goed lezen en er meer gebruik wordt

gemaakt van zogenaamde rijke teksten. Hiervoor is wel verdere expertise-ontwikkeling en professionalisering van het handelen van leerkrachten nodig. Het verbeteren van het leesonderwijs is namelijk niet alleen een taak van de taal-/leescoördinator, maar vraagt een gezamenlijke inspanning van het gehele schoolteam. Met een juiste focus op begrijpend lezen, meer aandacht voor hogere-orde-vaardigheden en gebruik van inzichten over effectief leesonderwijs, zijn er volgens de focusgroep betere resultaten over de hele linie mogelijk.

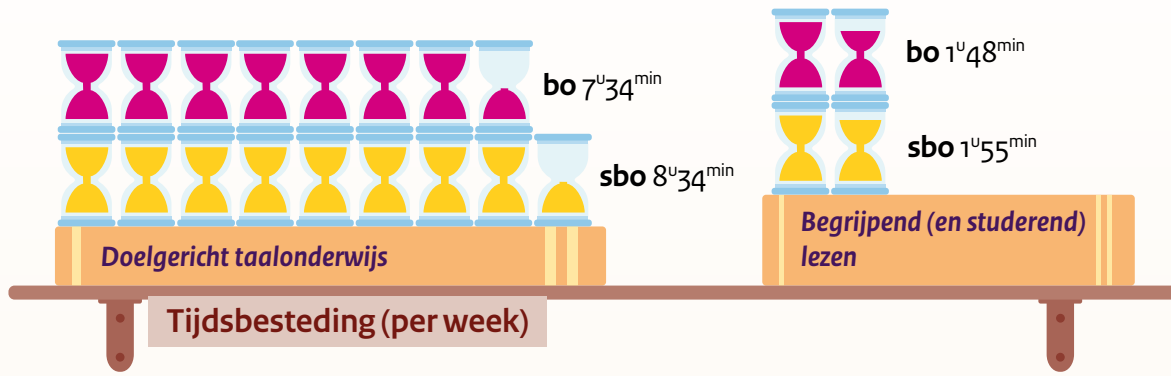
Goed leesonderwijs heeft volgens de focusgroep veel effect op leesvaardigheid én leesplezier, maar voor een stevige impuls aan de leesontwikkeling is meer nodig dan inspanningen door en op scholen. Ook de thuissituatie is namelijk van invloed op de leesontwikkeling. Deze peiling laat zien dat een grote groep leerlingen nauwelijks tijd besteedt aan lezen thuis, terwijl ook uit het onderzoek blijkt dat meer lezen buiten school samenhangt met hogere leesprestaties. Leerlingen ervaren echter vanuit thuis een geringe ondersteuning bij het lezen. Zo geeft de meerderheid van de leerlingen bijvoorbeeld aan dat ze (bijna) nooit met hun ouders spreken over wat ze in hun vrije tijd lezen. Aanmoedigingen om te gaan lezen worden nog wel eens gegeven, maar lang niet bij alle leerlingen.

Om ieder kind gelijke kansen te bieden, moeten het leesgedrag en de leesvaardigheid van leerlingen worden gestimuleerd. Het is belangrijk om daarmee al voor de basisschoolperiode te starten, omdat dan het eerste fundament voor een goede leesvaardigheid moet worden gelegd (EEF, 2020). Hiervoor is een brede aanpak noodzakelijk die verder reikt dan de schoolmuren. Onlangs werd al aangekondigd dat hier vanuit het masterplan basisvaardigheden een (financiële) impuls aan gegeven wordt, onder meer via de Bibliotheek op school. Ook andersoortige initiatieven, zoals BookTok, kunnen een rol spelen in het bevorderen van de leesmotivatie onder (oudere) leerlingen. Als Inspectie van het Onderwijs onderstrepen wij met de resultaten in dit peilingsrapport het belang van een gezamenlijke focus op de leesontwikkeling, voor de leerlingen en de maatschappij.

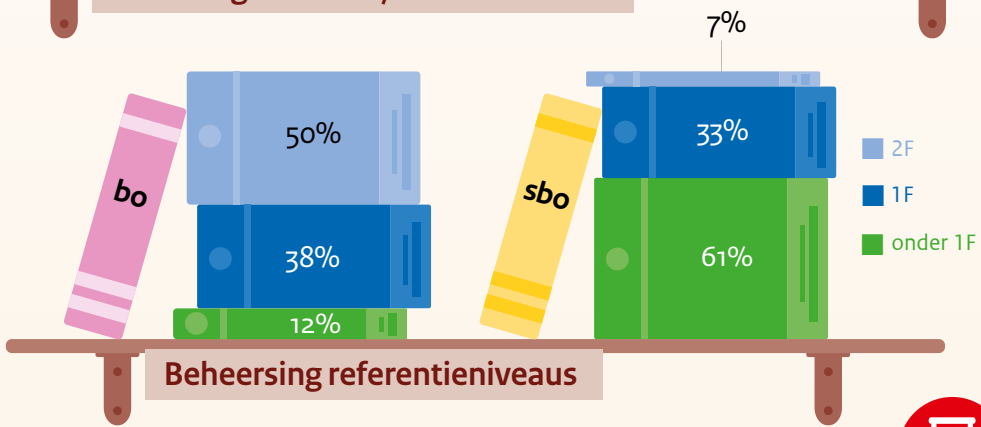
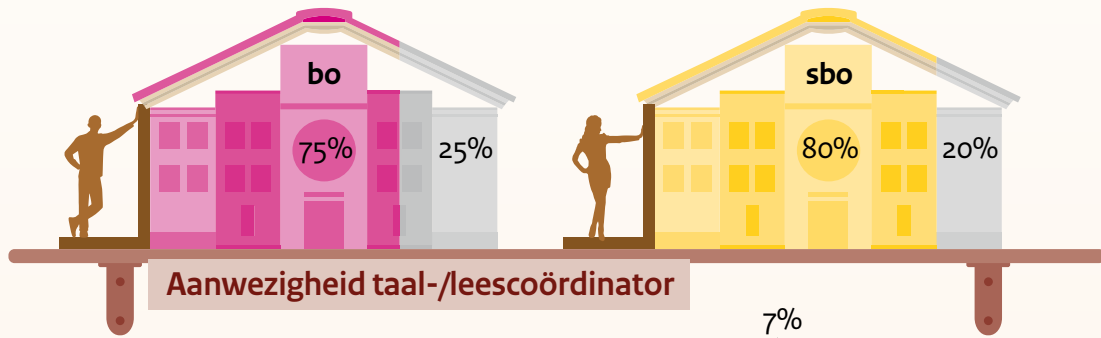
Alida Oppers

*Inspecteur-generaal van het Onderwijs
December 2022*

Blik op begrijpend lezen

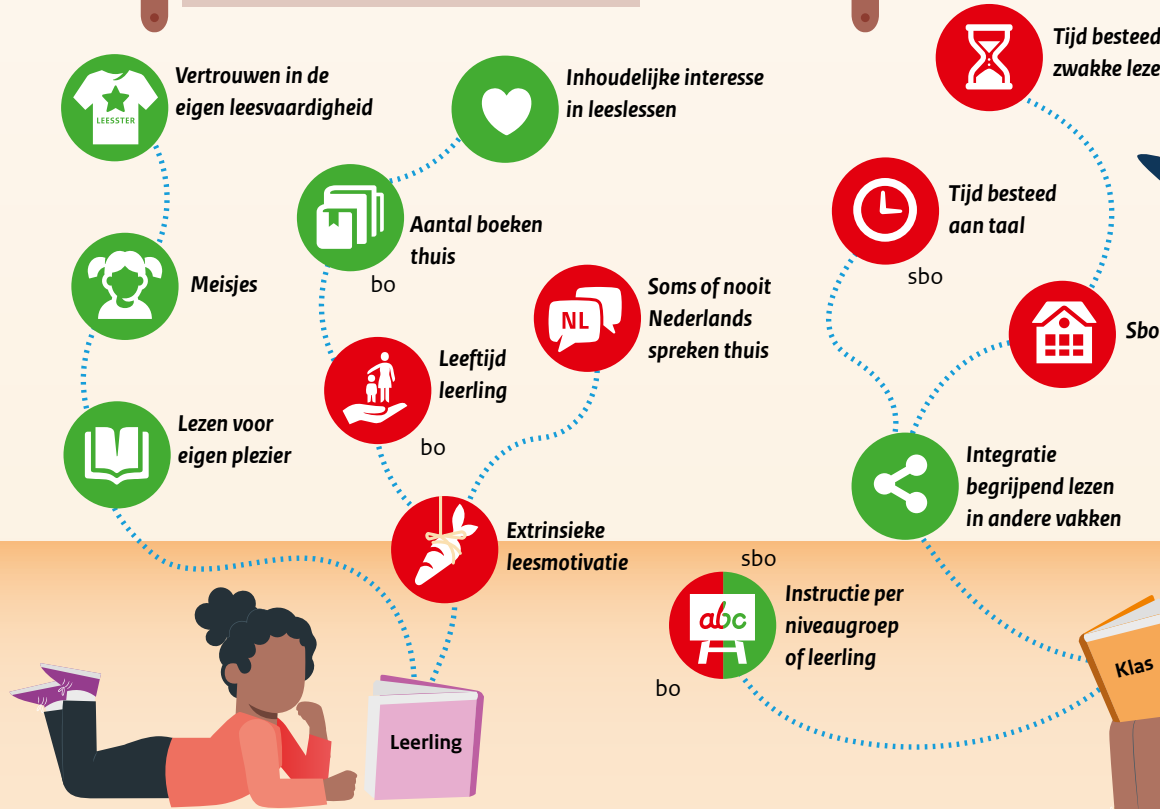


Trend in leesvaardigheid



2011

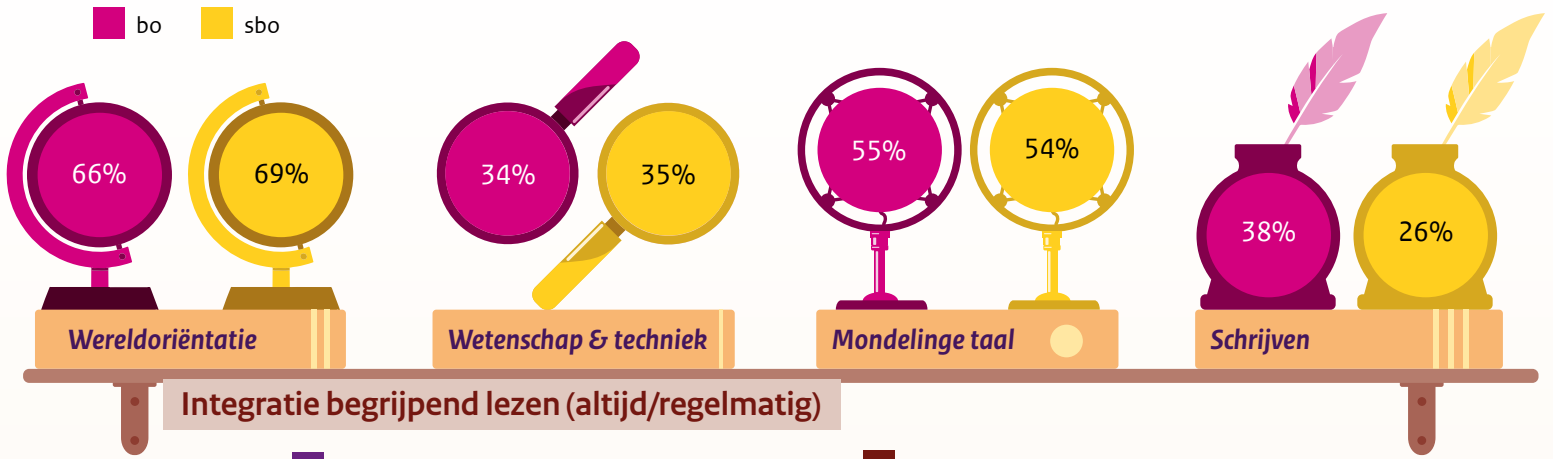
2012



Kenmerken die samenhangen met leesvaardigheid

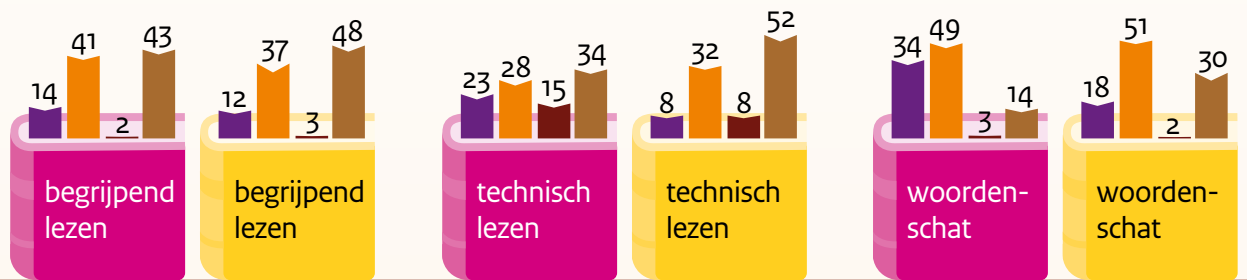
■ positieve samenhang ■ negatieve samenhang

bo sbo



- Allen dezelfde instructie en oefenstof
- Instructie en oefenstof individueel
- Instructie gelijk; oefenstof gedifferentieerd naar niveau en tempo
- Instructie per niveau- of tempogroep; oefenstof eventueel gedifferentieerd

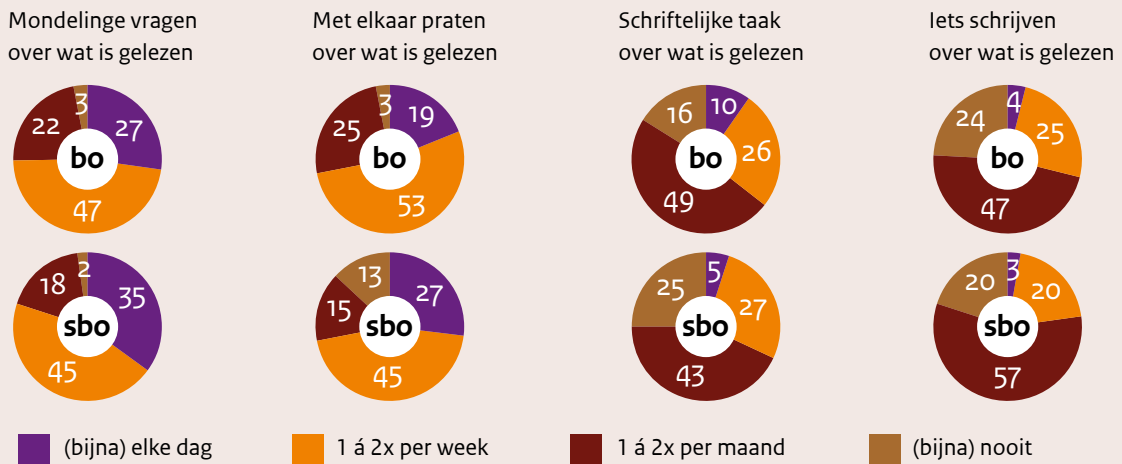
2021



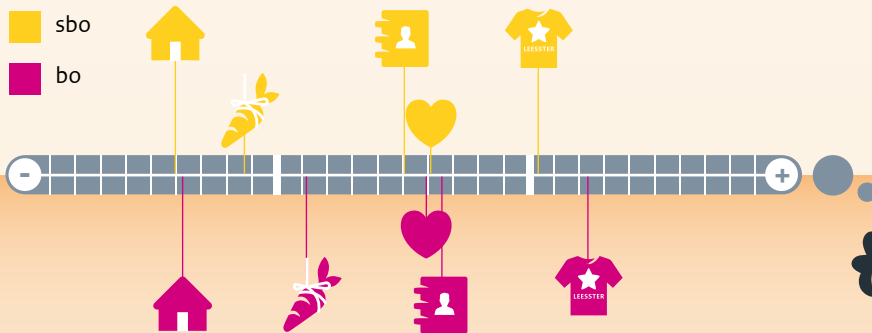
Vorm van differentiatie

Frequentie inzet verwerkingsactiviteiten

2021

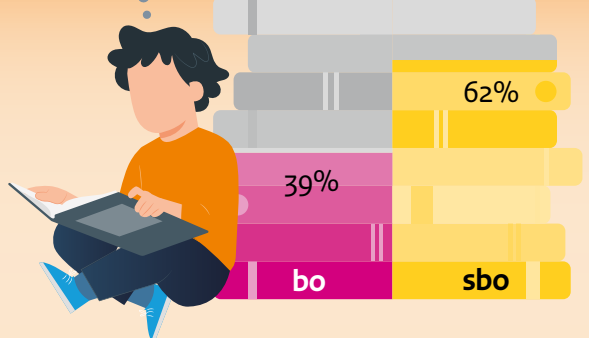


sbo bo



Gemiddelde leesattitude leerlingen

- Vertrouwen in eigen leesvaardigheid
- Ondersteuning vanuit thuis
- Inhoudelijke interesse
- Intrinsieke motivatie
- Extrinsieke motivatie





Resultaten in kort bestek

Peil. Leesvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2020-2021 geeft zicht op de leesvaardigheid van leerlingen in het laatste leerjaar van het basisonderwijs (bo) en speciaal basisonderwijs (sbo). De resultaten zijn vergeleken met resultaten uit eerder peilingsonderzoek. Daarnaast brengt het onderzoek het leesonderwijs op de scholen en de houding van leerlingen en leerkrachten tegenover lezen in kaart. Tot slot is bekeken welke algemene en aan lezen gerelateerde kenmerken van leerlingen, leerkrachten en klassen samenhangen met de verschillen in leesvaardigheid.

Leesvaardigheid

Leesvaardigheid in zowel bo als sbo gedaald ten opzichte van 10 jaar geleden

In 2021 is de leesvaardigheid van leerlingen licht gedaald ten opzichte van 10 jaar geleden; in het sbo iets sterker dan in het bo. De verschillen tussen de leesvaardigheidsscores in 2011-2012 en 2021 zijn als klein te beschouwen in het bo en klein tot middelgroot in het sbo.

Ambitie 2F is niet behaald in het basisonderwijs; in het sbo zijn zowel de ambities voor 1F en 2F nog buiten bereik

Van de bo-leerlingen behaalt 88% minstens het niveau 1F voor lezen, in het sbo geldt dit voor 39% van de leerlingen. Het aandeel leerlingen dat ook het streefniveau 2F beheerst, is 50% in het bo en 7% in het sbo. Daarmee wordt de ambitie die de commissie Meijerink bij de introductie van de referentieniveaus formuleerde (65% van de leerlingen beheerst aan het einde van het primair onderwijs niveau 2F) niet behaald. De ambitie dat 85% van de leerlingen aan het einde van het primair onderwijs niveau 1F beheerst, wordt alleen in het bo gehaald.

Bij het duiden van deze resultaten is het belangrijk om mee te wegen dat de afname van dit peilingsonderzoek plaatsvond in een bijzondere periode, namelijk kort na de tweede scholensluiting tijdens de coronapandemie. Hoewel we de invloed hiervan met het huidige peilingsonderzoek niet in kaart

kunnen brengen, toont monitoringsonderzoek aan dat de leergroei met betrekking tot begrijpend lezen in de afnameperiode relatief laag was. Inmiddels is de leergroei weer op het niveau van voor de coronapandemie (Haelermans et al., 2022). Dat betekent echter nog niet dat de absolute vaardigheid voor begrijpend lezen in het laatste leerjaar van het (s)bo op het gewenste niveau is. Daarnaast geldt dat er voor leerlingen geen belangrijke consequenties zijn verbonden aan de leestoets die zij als onderdeel van dit peilingsonderzoek maakten. Het gaat om een zogenoemde low-stakes-toets. Een vergelijking met een high-stakes-toets (de eindtoets) is wegens beperkingen in het gebruik van de prestaties op de referentieniveaus van de eindtoetsen 2021 niet mogelijk. Wel weten we uit ander onderzoek dat het belang dat leerlingen aan een toets hechten invloed heeft op hun prestaties.

Beheersing leesdomeinen verschilt per referentieniveau

We hebben voor de 3 referentieniveaugroepen (leerlingen onder 1F, op 1F en op 2F) gekeken naar de leesvaardigheid per domein: begrijpen, interpreteren, evalueren en samenvatten. Waar er voor leerlingen die op of onder niveau 1F presteren geen verschil is in de beheersing van de domeinen, presteren 2F-leerlingen minder goed op opgaven van het domein samenvatten dan op opgaven die een beroep doen op interpreteren. 2F-leerlingen zijn relatief gezien dus vooral vaardig in het interpreteren van een leestekst.

Verschillen in leesvaardigheid

Verschillen in leesprestaties tussen klassen groter in sbo dan in bo

De leesprestaties verschillen tussen klassen en leerlingen. Het grootste deel van de verschillen is toe te schrijven aan kenmerken op leerlingniveau; een kleiner deel aan kenmerken op het niveau van de klas. Als we per schooltype kijken naar het aandeel klasverschillen, dan zien we dat de context van de klas in het sbo iets bepalender is voor de individuele leerlingprestaties dan in het bo.

Leesprestaties in zowel bo als sbo hoger bij integratie van begrijpend lezen in andere vakken en gebruik inhoudelijk interessante teksten

Een aantal kenmerken in het onderwijsleerproces houdt verband met een goede leesvaardigheid. Hoe meer begrijpend lezen wordt geïntegreerd in vakken zoals wereldoriëntatie en wetenschap en techniek, des te hoger de leesvaardigheid van leerlingen. Eenzelfde verband zien we voor de inhoudelijke interesse van leerlingen voor de leesteksten: hoe interessanter leerlingen de teksten en lessen begrijpend lezen vinden, des te hoger zijn hun leesscores.

Leerlingen in sbo halen hogere leesprestaties bij instructie in niveaugroepen of per leerling

Voor sommige kenmerken van het leesonderwijs verschilt de samenhang met leesvaardigheid tussen schooltypes. Waar bo-leerlingen een hogere leesvaardigheid laten zien in klassen waarin de instructie aan de gehele groep wordt gegeven, geldt het omgekeerde voor sbo-leerlingen: zij behalen een hogere leesvaardigheidsscore in klassen waarin de instructie per niveaugroep of per leerling wordt gegeven. Ook voor de tijd die wordt besteed aan taal geldt dat de samenhang anders is in het bo dan in het sbo. Waar in het sbo leesscores lager zijn als er meer tijd wordt besteed aan taal, geldt in het bo dat er geen verband is tussen de tijd die wordt besteed aan taal en de leesprestaties. Dit geldt niet voor de tijd die besteed wordt aan zwakke lezers: in zowel bo- als sbo-klassen geldt dat als er meer tijd wordt besteed aan zwakke lezers, dit samengaat met lagere gemiddelde leesprestaties. Bij het duiden van deze bevindingen is het belangrijk mee te wegen dat we alleen samenhangen in kaart kunnen brengen met dit onderzoek; lagere leesprestaties zouden dus ook tot gevolg kunnen hebben dat er meer tijd besteed wordt aan zwakke lezers in bo- en sbo-klassen of aan taal in het algemeen in het sbo.

Meer lezen buiten school hangt samen met hogere leesprestaties

In zowel het bo als het sbo behalen leerlingen die meer vertrouwen hebben in hun eigen leesvaardigheid hogere leesprestaties. Ook leerlingen die vaker buiten school lezen, hebben een hogere leesvaardigheid. Extrinsieke motivatie vertoont een negatieve samenhang met leesvaardigheid. Leerlingen die bijvoorbeeld lezen om een ander niet teleur te stellen of om een goed cijfer te halen, presteren lager.

Algemene kenmerken die samenhangen met leesvaardigheid zijn het geslacht en de thuistaal van de leerling. Meisjes en leerlingen die thuis (bijna) altijd Nederlands spreken, behalen hogere leesscores dan jongens en leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreken. Specifiek in het bo speelt ook leeftijd een rol: hoe ouder de leerling, des te lager de leesvaardigheid. In het bo zijn oudere leerlingen vaak vertraagde leerlingen. In het sbo is dit niet het geval en daar is dan ook geen sprake van een samenhang tussen leeftijd en leesprestaties. Tot slot zien we dat bo-leerlingen die thuis weinig boeken hebben, een lagere leesvaardigheid hebben dan bo-leerlingen die thuis een gemiddeld of groot aantal boeken hebben.

Het onderwijsleerproces

Taal-/leescoördinator op meer dan driekwart van de scholen in bo en sbo

Op ruim driekwart van de scholen is een taal- of leescoördinator aanwezig. De ondersteuning door de taal-/leescoördinator wordt door ongeveer de helft van de leerkrachten op deze scholen ervaren als gemiddeld.

Op bijna alle scholen is een school- en/of klassenbibliotheek aanwezig en bijna de helft van deze scholen heeft een middelgrote boekencollectie. Leerlingen mogen de klassenbibliotheek of leeshoek volgens ruim de helft van de leerkrachten elke dag of bijna elke dag gebruiken.

Lezen vaak geïntegreerd in andere vakken en domeinen

Een meerderheid van de bo- en sbo-leerkrachten integreert begrijpend lezen regelmatig tot altijd in andere vakken en domeinen (variërend van 26% tot 69% tussen vakken en domeinen). Dit gebeurt vaker met wereldoriëntatie dan met wetenschap en techniek, en vaker met mondelinge taal dan met schrijven. Daarnaast biedt iets minder dan de helft

van de bo- en sbo-leerkrachten thematisch onderwijs aan. Een derde van de bo-leerkrachten en een kwart van de sbo-leerkrachten besteden daarbinnen ook expliciet aandacht aan begrijpend lezen.

Zo'n 8 uur per week doelgericht taal- onderwijs, waarvan een kleine 2 uur begrijpend lezen

Gemiddeld besteden bo- en sbo-leerkrachten respectievelijk ruim 7,5 en 8,5 uur per week aan doelgericht taalonderwijs. Aan begrijpend lezen besteden bo-leerkrachten 1 uur en 3 kwartier per week en sbo-leerkrachten iets minder dan 2 uur. In het bo wordt binnen het leesdomein de meeste tijd aan begrijpend lezen besteed; sbo-leerkrachten besteden iets meer tijd aan voortgezet technisch lezen (2 uur en 23 minuten) dan aan begrijpend lezen.

Gemiddeld wordt er in het bo en sbo ongeveer een half uur per leerling, per week besteed aan extra ondersteuning op het gebied van begrijpend lezen voor leerlingen die achterblijven of juist voorlopen. Het gaat hierbij vooral om ondersteuning in de vorm van begeleiding door de groepsleerkracht (voor zwakke en sterke lezers) en/of de intern begeleider/remedial teacher (voor met name zwakke lezers).

Bij begrijpend lezen instructie per niveaugroep meest voorkomend

Bijna de helft van de leerkrachten in het bo en het sbo geeft voor begrijpend lezen de instructie per niveaugroep met eventueel nog verdere differentiatie bij de verwerking van de oefenstof. Ongeveer twee vijfde van de leerkrachten geeft aan dat de instructie gelijk is voor alle leerlingen, terwijl er bij de verwerking van oefenstof wel gedifferentieerd wordt naar niveau en tempo.

Voor technisch lezen en woordenschat geven bo-leerkrachten vaker dan sbo-leerkrachten aan dat alle leerlingen tegelijkertijd dezelfde instructie en oefenstof krijgen. In het sbo wordt voor technisch lezen en woordenschat juist vaker per niveau of tempogroep instructie gegeven, waarbij er eventueel verdere differentiatie plaatsvindt bij de verwerking van de oefenstof.

Veel aandacht voor leesbevorderings- activiteiten, stillezen en gezamenlijke leesactiviteiten in de klas

Zowel in het bo als in het sbo laten alle leerkrachten hun leerlingen 1 keer per week of vaker stillezen. Een overgrote meerderheid doet dit zelfs (bijna) elke dag. Gezamenlijke leesactiviteiten komen in het sbo vaker aan bod dan in het bo: zo leest bijna driekwart van de sbo-leerkrachten (bijna) elke dag hardop voor, tegenover de helft van de bo-leerkrachten.

Leerkrachten maken gebruik van verschillende interne en externe leesbevorderingsactiviteiten. Van de interne leesbevorderingsactiviteiten worden boekbesprekingen het vaakst ingezet: in bijna driekwart van de bo-klassen en in de helft van de sbo-klassen. Ruim een derde van de leerkrachten laat de leerlingen schriftelijke boekverslagen maken.

Ook aan externe leesbevorderingsactiviteiten wordt volop meegedaan: bijna alle leerkrachten laten hun leerlingen meedoen aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek. In het bo laat ruim twee derde van de leerkrachten de leerlingen meedoen aan activiteiten in het kader van (regionale) voorleeswedstrijden. Dit is minder vaak het geval in het sbo, waar 1 op de 5 leerkrachten dit doet.

Ruim vier vijfde van de leerkrachten zet toetsresultaten regelmatig of altijd in voor de planning van het onderwijs in begrijpend lezen

Voor het volgen van de vorderingen van hun leerlingen op het gebied van begrijpend lezen maken bo-leerkrachten iets meer gebruik van leerlingvolgsysteemtoetsen dan methodegebonden toetsen, terwijl sbo-leerkrachten ongeveer evenveel gebruikmaken van leerlingvolgsysteemtoetsen als van methodegebonden toetsen. Specifiek voor studierend lezen worden regelmatig geen toetsen gebruikt (bo 40%; sbo 50%).

Toetsresultaten worden regelmatig ingezet voor de planning van het onderwijs in lezen: ruim vier vijfde van de bo- en sbo-leerkrachten zet regelmatig tot altijd toetsresultaten in voor de planning van het onderwijs in begrijpend lezen.

Leerkrachthandelen tijdens leeslessen positief gewaardeerd door leerlingen

De waardering die leerlingen toekennen aan het handelen van leerkrachten tijdens de leeslessen op school is gemeten met stellingen als 'Mijn leerkracht is makkelijk te begrijpen bij de lessen over (begrijpend) lezen' en 'Mijn leerkracht vertelt me hoe ik het beter kan doen als ik een fout maak bij het (begrijpend) lezen'.

Veel leerlingen zijn het met deze stellingen eens en uiten daarmee hun waardering voor het handelen van hun leerkracht tijdens de leeslessen. Zo zijn ongeveer 9 van de 10 (s)bo-leerlingen het helemaal of een beetje eens met de stelling: 'Mijn leerkracht doet verschillende dingen om ons te helpen leren bij het (begrijpend) lezen.' De leerlingen oordelen het minst positief over de stelling 'Mijn leerkracht moedigt me aan om te zeggen wat ik denk over wat ik gelezen heb'. Ruim twee vijfde is het (helemaal) niet eens met die stelling.

Attituden en achtergrondkenmerken van leerlingen en leerkrachten

Helft van de leerlingen leest minder dan 15 minuten per dag buiten school

Sbo-leerlingen besteden buiten school minder tijd aan lezen dan bo-leerlingen: 42% van de sbo-leerlingen besteedt helemaal geen tijd aan lezen buiten schooltijd en 20% minder dan 15 minuten per dag. In het bo besteedt 1 op de 5 leerlingen geen tijd aan lezen buiten school en eenzelfde deel minder dan 15 minuten.

Waar bo-leerlingen vaker lezen voor hun plezier dan om dingen te weten te komen, lezen sbo-leerlingen juist vaker om iets te weten te komen dan voor hun plezier.

Attitude leerlingen ten aanzien van lezen gematigd positief

Over het algemeen is de houding van leerlingen ten aanzien van lezen gematigd positief te noemen. Bo-leerlingen hebben gemiddeld een positievere leesattitude dan sbo-leerlingen. Toch is er ook een aanzienlijk deel van de leerlingen, bijna de helft in het bo en ruim drie vijfde in het sbo, dat lezen (een beetje) saai vindt. Uit de reacties op de stellingen blijkt verder dat het merendeel van de leerlingen lezen ziet als een manier om veel te leren, maar ook dat leerlingen weinig behoefte hebben aan meer leestijd.

Leerkrachten in zowel het bo als het sbo hebben een uitgesproken positieve attitude ten aanzien van het leesonderwijs. Zo zijn leerkrachten het er vrijwel unaniem over eens dat het van belang is om leerlingen te stimuleren om boeken en verhalen te lezen: 94% van de leerkrachten is het hier helemaal mee eens. Ook erkennen bijna alle leerkrachten dat zij als leerkracht zelf invloed hebben op het leesplezier van hun leerlingen.

Leerlingen eerder intrinsiek dan extrinsiek gemotiveerd om te lezen

Gemiddeld genomen zijn leerlingen meer intrinsiek dan extrinsiek gemotiveerd om te lezen. Ze lezen bijvoorbeeld omdat ze zo meer kunnen leren over iets dat ze interessant vinden. Bo-leerlingen laten daarbij een hogere intrinsieke leesmotivatie zien dan sbo-leerlingen. Sbo-leerlingen zijn gemiddeld juist meer extrinsiek gemotiveerd dan bo-leerlingen om te lezen. De wil om anderen niet teleur te stellen blijkt een belangrijke extrinsieke leesmotivator voor (s)bo-leerlingen.

Vertrouwen in de eigen leesvaardigheid redelijk hoog

Leerlingen laten over het algemeen een redelijk hoog zelfvertrouwen zien op het gebied van lezen. Sbo-leerlingen hebben gemiddeld een iets lager leesvertrouwen dan bo-leerlingen. Zo zijn zij het vaker (een beetje/helemaal) eens met de stellingen 'Lezen is voor mij moeilijker dan voor veel andere kinderen in mijn klas' (bo 20%; sbo 32%) en 'Ik ben gewoon niet goed in lezen' (bo 17%; sbo 26%).

Leerlingen gematigd positief als het gaat om inhoudelijke interesse in de leeslessen

Meer dan de helft van de leerlingen vindt de inhoud van de leeslessen interessant en antwoordt bevestigend op stellingen als 'Ik vind de dingen die ik op school lees leuk'. De gemiddelde interesse in de inhoud van de leeslessen verschilt niet tussen bo-leerlingen en sbo-leerlingen.

Uit de aanbodvragenlijst bleek dat bo- en sbo-leerkrachten hun leerlingen het vaakst informatieve en lange narratieve teksten laten lezen. Korte narratieve teksten, instructieve leesmaterialen en betogende leesmaterialen zetten ze over het algemeen minder vaak in.

Thuiscontext weinig ondersteunend voor leesvaardigheid

Leerlingen ervaren vanuit thuis een geringe ondersteuning bij het lezen. Ondersteuning door aanmoediging om te gaan lezen komt het vaakst voor, maar vindt voor een derde van de bo-leerlingen en de helft van de sbo-leerlingen (bijna) nooit plaats. Het minst vaak worden (s)bo-leerlingen geholpen met het kiezen van een boek om te lezen: meer dan 3 op de 5 leerlingen krijgt deze vorm van ondersteuning (bijna) nooit. Leerlingen in het bo ervaren gemiddeld meer ondersteuning van hun ouders bij het lezen dan leerlingen in het sbo.

Ongeveer de helft van de leerlingen ziet hun ouders elke dag boeken, tijdschriften of kranten lezen in hun vrije tijd. Bo-leerlingen zien dit vaker dan sbo-leerlingen.

Samenhang tussen leesgedrag, interesse en attitude van leerlingen

Leerlingen met een positievere leesattitude hebben een sterkere intrinsieke leesmotivatie en meer inhoudelijke interesse voor de leeslessen op school. Ook besteden ze meer tijd aan lezen in hun vrije tijd. Meer ondersteuning van ouders bij het lezen en een intrinsieke leesmotivatie gaan beide ook samen met een grotere tijdsbesteding aan lezen buiten school.

De peiling Leesvaardigheid einde (s)bo 2020/2021

Peil. Leesvaardigheid vond plaats in het schooljaar 2020/2021 op een representatieve steekproef van 110 basisscholen (180 klassen) en 41 sbo-scholen (86 klassen). In totaal deden 3.318 bo-leerlingen en 1.000 sbo-leerlingen mee aan het onderzoek. Op 105 basisscholen werd de dataverzameling voor het huidige peilingsonderzoek gecombineerd met de dataverzameling voor Progress in International Literacy Study (PIRLS) 2021, het internationale onderzoek naar begrijpend lezen in groep 6 van de basisschool. In een aparte publicatie, die later verschijnt, vergelijken we de resultaten van beide onderzoeken waar mogelijk.

DEELA

Reflectie op de resultaten





De verbodten stoffen

Alles wat niet uit de natuur komt, is een verboden stof. Het is een stof die niet in de natuur voorkomt. Het is een stof die gemaakt is door de mens. Het is een stof die kan schaden aan de gezondheid. Het is een stof die kan schaden aan het milieu. Het is een stof die kan schaden aan de natuur. Het is een stof die kan schaden aan de mens. Het is een stof die kan schaden aan de wereld. Het is een stof die kan schaden aan de toekomst. Het is een stof die kan schaden aan de vrede. Het is een stof die kan schaden aan de liefde. Het is een stof die kan schaden aan de hoop. Het is een stof die kan schaden aan de geloof. Het is een stof die kan schaden aan de wijsheid. Het is een stof die kan schaden aan de kennis. Het is een stof die kan schaden aan de wijsheid. Het is een stof die kan schaden aan de kennis.

De verbodten stoffen zijn: ...

Inleiding

Hoe kunnen we de resultaten van Peil.Leesvaardigheid einde (s)bo duiden? Wat kunnen ze betekenen voor de onderwijspraktijk en voor beleidsmakers? En wat zijn logische stappen voor vervolgonderzoek?

Deze vragen legden we voor aan een focusgroep van professionals uit de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid en het onderwijsonderzoek. Het doel hiervan was om samen te reflecteren op de resultaten van het peilingsonderzoek en op basis hiervan eerste suggesties te geven voor onderwijs, beleid en vervolgonderzoek. Tijdens de bijeenkomst in oktober 2022 in Utrecht gingen de deelnemers plenair en in subgroepen met elkaar in gesprek over het leesonderwijs en de leerlingprestaties binnen het taaldomein leesvaardigheid. Ook spraken ze over kansen die er zijn om de kwaliteit van het onderwijs in begrijpend lezen verder te verbeteren en om de leesontwikkeling van leerlingen te bevorderen. Dit hoofdstuk geeft de hoofdlijnen van de gesprekken tijdens de bijeenkomst weer. We willen hiermee een eerste aanzet geven voor een breder gesprek over de resultaten van de peiling en de mogelijke vervolgacties.

Leden van de focusgroep

De focusgroep bestond uit leden met expertise op het gebied van leesvaardigheid, vanuit het perspectief van de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid en het onderwijsonderzoek.

Anne Helder, universitair docent, Universiteit Leiden

Annemarieke Kool, senior onderwijsadviseur, Expertis

Agnes van Montfoort, specialist basisonderwijs, Stichting Lezen

Betty van Dam, voormalig hogeschooldocent en schooldirecteur (inmiddels gepensioneerd), lid Kennistafel Effectief Leesonderwijs

Bronia Moos, intern begeleider, basisschool De Nijepoort, Groenekan

Carla Sanders, adviseur onderwijs, kwaliteit en innovatie, PCOU Willibrord, Utrecht

Carlijn Pereira, beleidsadviseur, Taalunie

Cheyenne Claessens, leerkracht groep 1/taalklas en regisseur taalonderwijs, basisschool de Vuurvogel, Helmond

Heleen Buhrs, leerkracht groep 6 en leesexpert, Alan Turingschool, Amsterdam

Inouk Boerma, docent en onderzoeker, Hogeschool IPABO, Amsterdam

Jantien Dhont, curriculumontwikkelaar en specialist taal, SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling)

Maaïke Pulles, onderzoeker meertaligheid en geletterdheid, NHL Stenden Hogeschool

Mirjam Snel, hogeschoolhoofddocent taal/lezen en onderzoeker aan de Hogeschool Utrecht, voorzitter Kennistafel Effectief Leesonderwijs, lid van de Taalraad



1 Reflectie en discussie

Aan het begin van de bijeenkomst deelden de deelnemers vroege leeservaringen en leeshervindingen met elkaar.

De rol van de leerkracht bij het aanwakkeren van het enthousiasme voor lezen komt in deze verhalen meerdere malen aan bod. Cheyenne Claessens vertelt: “Vroeger hadden wij op school een invalleerkracht die supermooi kon voorlezen, waardoor we enthousiast waren als ze weer in de klas kwam. Ik besef sindsdien hoe belangrijk de manier waarop je voorleest en het verhaal overbrengt, is voor de motivatie om te lezen.” Naast veel herinneringen aan het leren lezen en voorlezen op school, waren er ook enthousiaste verhalen over het lezen thuis. Zo vertelt Maaïke Pulles enthousiast over de vele boeken die zij leende bij de bibliotheek: “De schoolvakanties duurden te lang voor het maximale aantal boeken dat ik mocht lenen.” En bij Carlijn Pereira was het thuis een waar boekenparadijs: “Bij ons thuis lag het bed vol boeken. Mijn moeder kocht als kinderbibliothecaresse veel nieuwe boeken in die ze uitspreidde op het bed en waaruit ik kon kiezen om thuis alvast te lezen.”



“Als kind kon ik een boek gerust 7 of 8 keer herlezen, de voorspelbaarheid vond ik fijn. Nu ik leerkracht ben, heb ik het geluk dat ik elke dag mijn hobby mag uitoefenen: kinderen meenemen in hoe mooi verhalen kunnen zijn.”

Heleen Buhrs, leerkracht groep 6 en leesexpert, Alan Turingschool, Amsterdam

Naast veel fervente lezers, waren er ook enkele deelnemers die vroeger eigenlijk helemaal niet zo'n fan van lezen waren. Zij werden pas later door het lezen gegrepen, op een meer beroepsmatige manier. Mirjam Snel: “Misschien ben ik een vreemde eend in de bijt. Ik vond lezen vroeger niet leuk en ik kon ook niet zo goed lezen, maar ik wilde graag juf worden. Na de pabo werd ik leerkracht van groep 3 en mocht ik kinderen leren lezen. Door deze ervaring en door mijn latere promotieonderzoek naar het leesonderwijs in groep 3 ben ik geraakt door leesonderwijs. Kinderen helpen bij hun leesontwikkeling, vloeiend lezen, begrijpend lezen en leesmotivatie, daarvan gaat mijn hart sneller kloppen.”

Uit de persoonlijke verhalen in de voorstelronde komt naar voren dat het plezier in lezen en het leesgedrag van persoon tot persoon sterk verschilt. Duidelijk werd ook dat zowel de school en de leerkracht als de thuisomgeving veel invloed hebben op het leesgedrag en de leesontwikkeling van kinderen. Dit bleken terugkerende thema's in het gesprek gedurende de focusgroepbijeenkomst.

1.1 Wat opvalt aan Peil.Leesvaardigheid (s)bo 2020-2021

Een aantal resultaten van de peiling bespraken we met de focusgroep.

Een taal-/leescoördinator zou niet alleen moeten opereren

Op ruim driekwart van de scholen is een taal-/leescoördinator aanwezig. De focusgroep spreekt over de wijze waarop de rol van deze taal-/leescoördinator zou moeten worden ingericht. Daarin staat centraal dat er volgens hen op scholen een gedeelde verantwoordelijkheid moet zijn als het gaat om leesonderwijs. Een taal- of leescoördinator kan een expert en voortrekker zijn, maar nooit de enige verantwoordelijke. In de huidige praktijk heeft de taal-/leescoördinator een eigen takenpakket, maar in veel gevallen is er te weinig tijd om al deze taken op te pakken.

Mirjam Snel: “Bij de Kennistafel Effectief Leesonderwijs hebben we de taalcoördinator een leeskundige genoemd. We hebben nagedacht over de rol van de leraren, de leesdeskundige, de directeur en het bestuur, en we menen dat juist samenhang en samenwerking nodig is om effectief leesonderwijs te realiseren. Even gechargeerd: er zijn taal-/leescoördinatoren die komen met ‘leuke lesjes’. Dat is naar ons idee niet voldoende. Het gaat om zaken als schoolspecifiek leesbeleid formuleren, inzicht hebben in leesresultaten van leerlingen, leerkrachthandelen bekijken en bespreken, een inspirerende leesomgeving creëren en ouders bij het leesonderwijs betrekken.” Agnes van Montfoort ziet het anders: “De functiebeschrijving van Mirjam vraagt minstens 32 uur in de week, dat is niet realistisch. In het ideale geval maakt een leescoördinator beleid, introduceert nieuwe werkvormen en zorgt er daarnaast voor dat er een boekencollectie is, bij voorkeur samen met de leesconsulent van de Bibliotheek *op school*. In de praktijk heeft deze persoon daarvoor hooguit 2 uur per week, maar het beweegt gelukkig naar meer uren. Het bevorderen van de effectiviteit van het leesonderwijs zou een inspanning van het team moeten zijn, van bijvoorbeeld de intern begeleider, de taalcoördinator en een leesexpert. De school als werkplaats, met ieder een eigen rol.” Volgens Bronia Moos zou hier ook de schooldirecteur bij betrokken moeten worden, net als de ouders. Alleen zo zou er een impuls aan het lezen gegeven kunnen worden.

Betty van Dam laat een ander geluid horen. “Afschaffen, die taal-/leescoördinator”, zegt zij gekscherend. “De kennis van de leerkrachten moet verbreed en verdiept worden. Als een leescoördinator een coördinerende taak heeft, dan lukt dit vaak niet. Het werkt wel als er bepaalde wetenschappelijke kennis wordt ingebracht in een leerteam of taalteam. Dit team deelt kennis en bespreekt resultaten met elkaar. Dat stimuleert! Als de leescoördinator een te grote taak heeft, dan doet de rest niks meer.”

Nascholing leerkrachten voorwaardelijk, want initiële opleiding is pas het begin

Een kwart van de leerkrachten geeft aan in de afgelopen 2 jaar te hebben deelgenomen aan professionaliseringsactiviteiten op het gebied van taal- en/of leesonderwijs.

Nascholing voor schoolteams is belangrijk, zo blijkt uit het gesprek over professionaliseringsactiviteiten. “Samen bedenken hoe het anders moet”, zegt Bronia Moos. Agnes van Montfoort en Betty van Dam vullen aan: “Met een klein groepje beginnen, dan wordt de rest vanzelf ook enthousiast.”

Mirjam Snel legt de koppeling met de initiële opleiding: “Het geven van goed leesonderwijs zit niet direct in het DNA van pabo-studenten. Ze moeten ook na de opleiding aan de slag met lessen maken en geven, zodat ze zich verder kunnen ontwikkelen. De vraag is hoe we als opleiders ook in die fase verbonden kunnen blijven met de pas afgestudeerde leerkrachten.” Volgens Anne Helder kan deze verbinding worden gerealiseerd door samenwerking te realiseren tussen opleidingen en schoolbesturen waar de afgestudeerde leerkrachten aan de slag gaan. Anderen voegen toe dat opleidingen een portfolio aan afgestudeerden mee kunnen geven met wat ze al goed kunnen op het gebied van leesonderwijs en wat nog verder ontwikkeld zou moeten worden. Ze kunnen daar dan verder aan werken na het verlaten van de opleiding. Schoolbesturen en directeuren zouden het initiatief kunnen nemen voor de verdere ontwikkeling.

Goed leesonderwijs kan positieve attitude bij leerlingen bevorderen

Uit de peilingsresultaten blijkt dat leerlingen met een positievere leesattitude een sterkere intrinsieke leesmotivatie hebben, meer inhoudelijke interesse hebben voor de leeslessen op school en meer tijd besteden aan lezen in hun vrije tijd. Meer ondersteuning van ouders en een intrinsieke leesmotivatie gaan samen met een grotere tijdsbesteding aan lezen buiten school. Gemiddeld genomen hebben leerlingen echter een gematigd positieve attitude ten aanzien van lezen. De ondersteuning door ouders thuis is gering te noemen.

De gespreksdeelnemers zijn het erover eens dat een positieve attitude van de leerlingen kan worden bevorderd door goed leesonderwijs. Leesmotivatie is onlosmakelijk onderdeel van goed leesonderwijs. Volgens Jantien Dhont wordt er nu veel ingezet op leesmotivatie en is didactische kennis daarbij heel belangrijk. “Professionalisering op dit vlak is nodig”, zegt Cheyenne Claessens. “Het gaat dan bijvoorbeeld om kennis van de leerkracht over het voeren van literaire gesprekken.”



“Als je goed leesonderwijs geeft, dan heeft dat veel effect op leesplezier. Dus je kunt dat niet los van elkaar zien en school doet er zeker toe, ook als het gaat om leesplezier.”

Heleen Buhrs, leerkracht groep 6 en leesexpert, Alan Turingsschool, Amsterdam

Het beïnvloeden van de thuisomgeving is volgens de groep moeilijk. “In elk geval zou meertaligheid in de thuisomgeving benut moeten worden, want ook een boek in het Pools voorlezen draagt bij aan leesvaardigheid”, zo geeft Jantien Dhont aan. Basisschool de Vuurvogel, waar Cheyenne Claessens werkt, probeert het in samenwerking met de bibliotheek: “We willen de kinderen graag rijke teksten aanbieden, maar krijgen van de bieb helaas niet altijd rijke teksten aangereikt. Een brede aanpak, waarin naast de school en de bibliotheek bijvoorbeeld ook de gemeente en het consultatiebureau een rol spelen, is nodig. Dit zou niet alleen door de school moeten worden opgepakt, al ben je natuurlijk als school ook bezig met ouderbijeenkomsten, instructies en de weg wijzen.” Tot slot worden hoge verwachtingen en voorlezen in de klas genoemd voor het bevorderen van lezen in de thuissituatie.



“Voorlezen is echt heel belangrijk, vooral voor kinderen die niet van lezen houden. Eigenlijk moet je het in het voortgezet onderwijs nog steeds doen. Leerlingen leren er veel van als je goed en interactief voorleest, maar dat laatste wordt nog weinig gedaan.”

Carlijn Pereira, beleidsadviseur, Taalunie

Differentiatie leidt ten onrechte tot meer ondersteuning voor zwakke dan voor sterke lezers

Op bijna alle scholen is er extra ondersteuning voor leerlingen die achterblijven op het gebied van leesvaardigheid. Extra ondersteuning voor sterke lezers is volgens de leerkrachten aanwezig op 81% van de scholen in het basisonderwijs (bo) en 68% van de scholen in het speciaal basisonderwijs (sbo). Gemiddeld wordt er in het bo en sbo ongeveer een half uur per leerling per week besteed aan extra ondersteuning van leerlingen die achterblijven of juist voorlopen op het gebied van begrijpend lezen.

De focusgroep ziet in de praktijk dat leerkrachten meer ondersteuning bieden aan zwakke lezers dan aan sterke lezers. Volgens Carla Sanders wordt er bij lezen inderdaad altijd meer gedifferentieerd aan de onderkant, dan aan de bovenkant: “Ik zie in de praktijk dat sterke lezers überhaupt weinig ondersteund worden bij lezen; ze mogen een boek pakken, ze mogen naar de bieb in de klas of naar schoolbibliotheek. Er is weinig specifieke aandacht en dat zou niet zo moeten zijn, want er kan veel meer bereikt worden.” “Inderdaad,” zegt Carlijn Pereira, “in plusklassen wordt vaak in projecten gewerkt waarin lezen met

schrijven en vakinhoud wordt geïntegreerd. Dat biedt kansen om doelgericht sterke lezers uit te dagen.” Bronia Moos rondt af: “De focus bij differentiëren ligt te veel op het op niveau krijgen van de minder vaardige leerlingen.”

Meer tijd voor technisch lezen is (niet de enige) voorwaarde voor beter begrijpend lezen

Als we het leesonderwijs van 10 jaar geleden naast de uitkomsten van de peiling over het huidige leesonderwijs leggen, dan lijken er verschuivingen te zijn. Hoewel we dit niet rechtstreeks statistisch kunnen toetsen, lijkt er met name in het sbo, in de huidige peiling, meer tijd besteed te worden aan voortgezet technisch lezen en woordenschat. De tijd die besteed wordt aan begrijpend lezen (en studerend lezen) is zowel in het bo als sbo ongeveer hetzelfde gebleven. Ook is er in beide schooltypen meer aandacht voor zwakke en sterke lezers in 2021 dan 10 jaar geleden.

De focusgroep herkent de toenemende aandacht voor technisch lezen in het sbo. Bronia Moos: “Begrijpend lezen kan pas beginnen als de leerlingen technisch lezen onder de knie hebben. Als je dit koppelt aan de behaalde niveaus voor begrijpend lezen, dan is het logisch dat leerlingen uit het sbo niet op begrijpend-leesniveau van het bo terechtkomen. De tijd in het sbo wordt immers vooral besteed aan technisch lezen, ook omdat investeren hierin voor de doelgroep in het sbo van groot belang is.” Gevraagd naar hoe de gestegen hoeveelheid tijd die aan technisch lezen wordt besteed zich verhoudt tot de licht dalende trend in begrijpend leesprestaties, geeft de focusgroep aan dat het erop lijkt dat er meer tijd wordt besteed aan technisch lezen als de prestaties voor begrijpend lezen achterblijven.



“Het gaat er uiteindelijk om dat je leest met begrip, dat je wat doet met de tekst, dat je de inhoud kunt gebruiken en dat je er plezier aan beleeft. Technisch lezen is misschien wel een belangrijke, maar niet voldoende voorwaarde voor goed begrijpend lezen.”

Maaïke Pulles, onderzoeker meertaligheid en geletterdheid, NHL Stenden Hogeschool

Over het gehele primair onderwijs genomen bestaat bij de focusgroep het beeld dat er in de afgelopen 10 jaar meer aandacht is voor leesplezier en wellicht juist minder voor technisch lezen. Carlijn Pereira: “Ik merk dat scholen bij begrijpend lezen in eerste instantie vooral aan leesplezier werken. Je hoort heel vaak: ‘het belangrijkste is het plezier, de rest komt vanzelf wel’. Dat vind ik vreemd. Van mij mag er veel meer aandacht worden besteed aan effectieve didactiek van lezen. Je moet volgens mij doorlopend aandacht hebben voor leesmotivatie, maar alleen inzetten op leesplezier is te beperkt.”

“Moet begrijpend lezen een vak zijn? Moet het niet geïntegreerd zijn?” vraagt Carla Sanders zich af. Maaïke Pulles reageert daarop: “Het is interessant dat de leesresultaten hoger zijn als er meer geïntegreerd leesonderwijs wordt gegeven. Ik denk: zet daar dan op in, want het gaat uiteindelijk om de inhoud van de tekst.”

Effectieve integratie van begrijpend lezen in andere vakken vereist kwalitatief hoogwaardig zaakvakken-aanbod en verdere ontwikkeling van leerkrachthandelen

Uit de peilingsresultaten blijkt dat als begrijpend lezen meer wordt geïntegreerd in vakken zoals wereldoriëntatie en wetenschap en techniek de leesvaardigheid van leerlingen hoger is. Een meerderheid van de bo- en sbo-leerkrachten geeft in het peilingsonderzoek aan begrijpend lezen regelmatig tot altijd in andere vakken en domeinen te integreren.



“Lezen en de wereldoriënterende vakken zijn niet los van elkaar te zien. Door te lezen krijg je grip op de wereld om je heen; het hoofddoel van begrijpend lezen is dan ook werken aan kennisopbouw. Er liggen veel kansen en leraren pikken het steeds meer op. Dat is op sommige scholen al zichtbaar.”

Jantien Dhont, curriculumontwikkelaar en specialist taal, SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling)

De focusgroep denkt dat de peilingsresultaten hier positiever zijn dan wat er in de dagelijkse onderwijspraktijk gebeurt. Hoewel het belang van thematisch en geïntegreerd onderwijs breed wordt erkend en het besef op scholen groeit dat leesonderwijs en zaakvakkenonderwijs niet los van elkaar te zien zijn, lijkt er in de praktijk minder sprake te zijn van integratie dan uit de peiling naar voren komt.

Met een effectieve integratie van lezen in andere vakken kun je het begrijpend lezen verbeteren. Die effectieve integratie vereist wel een aanpak op verschillende vlakken. Zo is daar een kwalitatief hoogwaardig zaakvakken-aanbod voor nodig, evenals verdere expertise-ontwikkeling en professionalisering van het handelen van leerkrachten. Heleen Buhrs: “Nu stellen thema’s die op school behandeld worden bij de zaakvakken inhoudelijk vaak niet zoveel voor. Om leesbegrip op orde te krijgen, moeten we kwaliteitseisen stellen aan zaakvakkenonderwijs.” Cheyenne Claessens benadrukt het belang van verdere professionalisering van leerkrachten: “Het is belangrijk dat leerkrachten weten welke voorkennis kinderen nodig hebben om bijvoorbeeld een zaakvakkentekst te begrijpen. Ze moeten terug naar de basis van begrijpend lezen; wat is er nodig om te kunnen begrijpen, wat is een rijke tekst, wat moet je als leerkracht doen om begrijpend lezen te onderwijzen?”



“Er wordt te veel verwacht en gedacht dat wanneer je lezen leuk vindt, dat je vanzelf ook informatieve teksten gaat begrijpen. Dat is niet vanzelfsprekend. Aan de ene kant heb je de leesbeleving en het leesplezier en aan de andere kant de cognitieve vaardigheid en hogere denkorden die nodig zijn om informatieve teksten te begrijpen. Dat zijn 2 verschillende dingen.”

Betty van Dam, voormalig hogeschooldocent en schooldirecteur (inmiddels gepensioneerd), lid Kennistafel Effectief Leesonderwijs

Prestatieverschillen wellicht deels verklaarbaar door schoolbrede visie en aanpak

Het blijkt moeilijk om met de kenmerken van het onderwijsleerproces, die we in dit peilingsonderzoek in kaart hebben gebracht, de verschillen tussen klassen in gemiddelde leesvaardigheid te verklaren. We vroegen de focusgroep welke factoren, die we in dit onderzoek niet hebben gemeten, deze verschillen wellicht kunnen verklaren. De focusgroep geeft aan dat een schoolbrede visie op lezen waarschijnlijk een positief effect heeft, maar dat ook de kwaliteit van het didactisch handelen hier een rol kan spelen. Het onderwijs valt of staat immers met hoe het wordt uitgevoerd. Zo kan volgens Inouk Boerma een goede leerkracht met een slechte methode nog steeds een goede les opleveren, en dat geldt evengoed andersom.

Verder wordt als mogelijke verklaring voor de klasverschillen een coherente aanpak genoemd door Heleen Buhrs: “Een coherent curriculum en een doorgaande leerlijn zijn heel belangrijk voor de leesvaardigheid van leerlingen. Bij ons op school zie ik, na 6 jaar coherent leesonderwijs, de opbouw van wat leerlingen kunnen.”

Betere resultaten over hele linie mogelijk door meer focus

Van de bo-leerlingen beheerst 88% minstens het niveau 1F voor lezen, in het sbo haalt 39% van de leerlingen niveau 1F. Het aandeel leerlingen dat daarbovenop ook het streefniveau 2F beheerst, is 50% in het bo en 7% in het sbo. De ambitie van 65% leerlingen op niveau 2F aan het einde van het primair onderwijs wordt hiermee niet behaald. De ambitie voor niveau 1F (85% van de leerlingen beheersen aan het einde van het primair onderwijs niveau 1F), wordt alleen in het bo gehaald.

Volgens de focusgroep zouden er in het algemeen betere resultaten behaald kunnen worden als er meer prioriteit wordt gegeven aan begrijpend lezen en daarbij ook aan de hogere-orde-vaardigheden, zoals samenvatten en evalueren.



“Het is een kwestie van tijd en prioriteit, denk ik. Zie je begrijpend lezen echt als basisvaardigheid waar zoveel mogelijk aandacht voor moet zijn?”

Annemarieke Kool, senior onderwijsadviseur, Expertis

Ook Carlijn Pereira juicht meer focus toe: “Ik ben blij met het masterplan, voor onder meer taal en rekenen, waarmee meer focus wordt aangebracht. Natuurlijk begrijp ik ook dat dit ten koste gaat van een heleboel dingen die ook belangrijk zijn, maar focus is een van de belangrijkste succesbepalende factoren. Ik kan me wel heel goed voorstellen dat die focus lastig is en dat leerkrachten die zelf ook wel zouden willen aanbrengen, maar dat dat niet lukt omdat er ook nog allerlei andere opdrachten zijn.” Carla Sanders reageert: “Het hoeft ook allemaal niet in meer of minder te zitten, maar wel in effectief gebruik van de beschikbare tijd.”

Meer prioriteit betekent meer focus en effectieve onderwijstijd. Meer gebruik van bewezen effectieve didactische principes is een van de sleutels daartoe. Die kennis is er wel, maar landt lang niet altijd in de onderwijspraktijk. Op dit moment in het gesprek wordt een uitstapje gemaakt naar de verbinding tussen wat studenten leren op de pabo en wat ze vervolgens op scholen aanbieden aan leerlingen. Is er zicht op of de studenten in de praktijk kunnen toepassen wat ze hebben geleerd? Carlijn Pereira: “Wij horen bij de Taalunie vaak terug dat studenten, als zij na de pabo eenmaal het onderwijs betreden, de opgedane kennis en ideeën lang niet altijd kunnen toepassen. Bijvoorbeeld omdat er op de school waar ze terechtkomen op een andere manier leesonderwijs wordt gegeven.”

Tot slot vraagt de focusgroep zich ten aanzien van de behaalde niveaus af of de toetsen, op basis waarvan de niveaus worden bepaald, door de leerlingen wel met voldoende aandacht worden gemaakt: zijn ze wel gemotiveerd voor het lezen van de toetsteksten? Of heeft een mogelijk aandachttekort een dempend effect gehad op de leesresultaten?

Belangrijk om ambitie voor sbo hoog te houden

In de huidige situatie zijn de referentieniveaus en de – door de commissie Meijerink – geformuleerde ambities (85% 1F en 65% 1S/2F) ten aanzien van het behalen van deze niveaus van toepassing op zowel het sbo als op het bo. De gespreksdeelnemers vinden dat goed; ze vinden het heel belangrijk dat er hoge verwachtingen blijven bestaan en dat deze voor het sbo niet naar beneden worden bijgesteld. “Niveau 2F is het minimale niveau om te participeren in de maatschappij, ook voor sbo-leerlingen. Dus die ambitie moeten we niet zomaar laten vallen”, aldus Inouk Boerma.

Het verschil tussen bo en sbo in beheersing van de niveaus 1F en 2F verbaast de focusgroep niet.



“Als ik naar onze sbo-leerlingen kijk, dan zijn dat vaak kinderen die 3 jaar op een reguliere basisschool hebben gezeten en dan naar het sbo gaan. Ze hebben in die eerste 3 jaar al veel gemist en moeten een inhaalslag maken. Niveau 1F zou dan haalbaar moeten zijn, maar niveau 2F niet.”

Carla Sanders, adviseur onderwijs, kwaliteit en innovatie, PCOU Willibrord, Utrecht

Ook hebben de leden van de focusgroep de indruk dat de uitval van onderwijstijd, als gevolg van corona en het lerarentekort, een grotere (negatieve) impact heeft gehad op deze groep leerlingen dan op de leerlingen in het bo.

Cheyenne Claessens geeft aan dat eerst en vooral het leesonderwijs op sbo-scholen verbeterd zou moeten worden: “Eerst de kwaliteit verbeteren en dan kijken wat het met de resultaten doet. Niet direct de verwachtingen naar beneden bijstellen, want daar wordt het onderwijs in elk geval niet beter van. Ook de leerlingen uit onze xtra-klas met extra ondersteuning kunnen zich uiteindelijk een mening vormen over een tekst. Het kan dus wel. Al zijn er natuurlijk altijd uitzonderingen.” Volgens Jantien Dhont moeten ook sbo-leerlingen diep leren lezen en zou je niet de niveaus, maar de toetsing onder de loep moeten nemen: “Wellicht hebben sbo-leerlingen moeite met de toets en behalen ze daardoor lagere resultaten?” Het zou volgens de focusgroep goed zijn als scholen, waar het lukt om leerlingen op het geambieerde niveau te krijgen, hun succesfactoren uitdragen.

Een laatste opmerking van de focusgroep hierbij: mogelijk sluiten de leesmethoden nog minder goed aan bij de leerlingen in het sbo dan bij bo-leerlingen. Het is belangrijk dat er wordt gelezen aan de hand van verschillende soorten rijke teksten over rijke thema's, zodat er echt diep gelezen kan worden. Al gaat het er volgens Jantien Dhont wel om wat je als leerkracht met die rijke teksten doet: “In het sbo lezen leerlingen volgens de peiling vaker om te leren, dus non-fictie. Daar zou de leerkracht op in moeten spelen: leesplezier en leesbegrip versterken elkaar.”

Klasverschillen in leesprestaties in bo en sbo verklaarbaar door verschillende aanpakken

Waar leerlingen in het bo een hogere leesvaardigheid laten zien in klassen waar de instructie aan de gehele groep wordt gegeven, geldt het omgekeerde voor leerlingen in het sbo: zij behalen een hogere leesvaardigheidsscore in klassen waar de instructie per niveaugroep of per leerling wordt gegeven.

Bronia Moos vindt dat logisch, leerlingen in het sbo hebben volgens haar afgestemd onderwijs nodig. “In het bo werkt het anders: het klassikale leesonderwijs is op een vrij hoog niveau, waardoor daar de zwakkere leerlingen mee worden getrokken naar een hoger niveau. Als je de zwakkere leerlingen steeds teksten van een lager niveau aanbiedt, dan gaat hun niveau nooit omhoog.” In het sbo is het volgens focusgroepeelnemers, net als bij rekenen, nodig om op je eigen niveau te werken om het onder de knie te krijgen. Deze aanpak werkt beter voor de leerlingen in het sbo, omdat deze leerlingen het technisch lezen vaak nog onvoldoende beheersen om mee te kunnen worden getrokken naar een hoger niveau.

Ook voor de tijd die wordt besteed aan taal geldt dat de samenhang anders is in het bo dan in het sbo. Waar in het sbo leesscores lager zijn als er meer tijd wordt besteed aan taal, geldt in het bo dat er geen samenhang is tussen de tijd die wordt besteed aan taal en de leesprestaties. Dit geldt niet voor de tijd die besteed wordt aan zwakke lezers: in zowel bo- als sbo-klassen geldt dat als er meer tijd wordt besteed aan zwakke lezers dit samengaat met lagere leesprestaties. Een verklaring voor deze bevindingen blijkt lastig te geven. Dat leesscores in het sbo lager zijn als er in totaal meer tijd wordt besteed aan taal ligt volgens de focusgroep mogelijk aan het feit dat het leesniveau in deze klassen lager ligt, waardoor er meer tijd voor taalonderwijs nodig is. Dit zou ook als verklaring kunnen dienen voor het verband tussen de tijd die in een klas besteed wordt aan zwakke lezers en lagere leesprestaties in zowel het bo als het sbo. In klassen waar meer tijd besteed wordt aan zwakke lezers, zijn het leesniveau en daarmee ook de leesprestaties lager. Het ontbreken van de samenhang tussen de totale bestede tijd en de leesprestaties in het bo zou volgens Mirjam Snel wellicht kunnen komen doordat de bestede tijd in het bo niet effectief is: “Als het niet uitmaakt hoeveel tijd je eraan besteedt, dan besteden we de tijd wellicht niet goed?” Betty van Dam voegt daaraan toe dat de peiling weinig of geen zicht geeft op wat er precies gebeurt met de onderwijstijd voor lezen.



“We moeten het vooral hebben over effectief gebruik van de tijd, want er moet al zoveel gebeuren in weinig tijd.”

Anne Helder, universitair docent, Universiteit Leiden

Groter effect klascontext in sbo niet eenduidig te verklaren

In het sbo zijn de kenmerken van de klas iets bepalender voor de individuele leerlingprestaties dan in het bo. Er zijn grotere verschillen tussen klassen in het sbo dan tussen klassen in het bo als het gaat om de gemiddelde leesvaardigheid van leerlingen. Dit betekent dat het feit dat leerlingen in dezelfde klas zitten, en daarmee aan vergelijkbare omstandigheden worden blootgesteld, in het sbo een groter deel van de verschillen in leesvaardigheid tussen leerlingen verklaart dan in het bo.

Dit punt vraagt volgens de gespreksdeelnemers om nader onderzoek. Zit het in de wijze van aansturing, of zou de oorzaak liggen in de homogeneren groepen in het sbo? Annemarieke Kool betwijfelt dat laatste: “Ik denk dat in leerprestaties de verschillen tussen leerlingen in het sbo misschien wel groter zijn. De groep lijkt misschien wel homogeen, maar de diversiteit in aanleg en intelligentie is enorm.” Carla Sanders denkt ook dat de verschillen tussen leerlingen in het sbo juist groter zijn.

Een verklaring zou ook gevonden kunnen worden in het feit dat er in het sbo kleinere klassen zijn, waardoor er meer instructie op maat wordt geboden, of dat leerlingen in het sbo meer groeimogelijkheden hebben.

Een volgende mogelijke verklaring die naar voren komt, is de meer extrinsieke motivatie van sbo-leerlingen. Leerlingen lezen dan bijvoorbeeld om hun leerkracht een plezier te doen. Op die manier kan de band van de leerlingen met de leerkracht een positief effect hebben op de resultaten. Daarmee zou de klascontext dus van groter belang zijn in het sbo: voor de leesvaardigheid van sbo-leerlingen maakt het uit welke leerkracht er voor de klas staat.

Beperktere leestijd en minder leesplezier sbo-leerlingen door gebrek aan boeken thuis

Ook ten aanzien van het leesgedrag zijn er verschillen tussen bo-leerlingen en sbo-leerlingen. Zo geven bo-leerlingen vaker aan te lezen voor hun plezier dan om iets te weten te komen, terwijl dit bij sbo-leerlingen juist andersom ligt. En buiten school besteden sbo-leerlingen minder tijd aan lezen dan bo-leerlingen: 42% van de sbo-leerlingen besteedt helemaal geen tijd aan lezen buiten schooltijd en 20% besteedt hier minder dan 15 minuten per dag aan. In het bo besteedt 1 op de 5 leerlingen geen tijd aan lezen buiten school en eenzelfde deel minder dan 15 minuten.

Een deel van de verklaring voor de beperktere leestijd van sbo-leerlingen buiten school wordt door de focusgroep gevonden in het ontbreken van boeken in de thuisomgeving. Of zoals Carla Sanders zegt: “Er zijn bij veel sbo-leerlingen geen letters in huis. En als je niet met boeken opgroeit, dan heb je niet geleerd om te lezen voor je plezier en is het ook logisch dat je minder tijd besteedt aan lezen.”

Maaïke Pulles vindt het ook geen vreemde bevinding dat sbo-leerlingen vaker lezen om iets te weten te komen dan voor hun plezier: “Op school is lezen vooral functioneel. Als je dan thuis ook niet ziet dat je ouders lezen voor hun plezier, maar dat ze dit vooral functioneel doen, dan vind ik het niet gek dat je dan thuis vooral leest om iets te weten te komen.”

Het kost tijd om de leestrend te keren op basis van inzichten effectief leesonderwijs

Als we de ontwikkeling in leesprestaties tussen 2011-2012 en 2021 bekijken, dan is er sprake van een (lichte) daling. Deze licht dalende trend verrast de focusgroep niet. Oorzaken hiervoor kunnen volgens gespreksdeelnemers bijvoorbeeld gevonden worden in de toegenomen digitalisering.



“Er zijn maar weinig leerlingen die nog zo in een boek zitten als vroeger. Die telefoon leidt enorm af. Op school zitten alle lesmethoden bovendien vol met filmpjes en audio.”

Bronia Moos, intern begeleider, basisschool De Nijepoort, Groenekan

Aan die digitalisering zitten volgens Anne Helder echter ook positieve kanten, want bij lezen vanaf een scherm is het makkelijk om bijvoorbeeld door te klikken naar meer informatie of om definities op te zoeken die het begrip zouden kunnen vergroten. Bovendien, zo geeft ze hierbij aan, kunnen leerlingen veel informatie halen uit lange teksten, ook als die digitaal zijn.



“We weten heel goed wat goed leesonderwijs is en weten in theorie hoe we het tij zouden kunnen keren. Deze inzichten zien we echter niet voldoende terug in de dagelijkse praktijk.”

Mirjam Snel, hogeschoolhoofddocent taal/lezen en onderzoeker aan de Hogeschool Utrecht, voorzitter van de Kennistafel Effectief Leesonderwijs, lid van de Taalraad

Ze vervolgt: “Begrijpend lezen wordt vaak door leerkrachten ontworpen. Dit kost veel tijd en is ook spannend, want het is de vraag of dat wat ontworpen is, goed is. Uitgeverijen zijn ondertussen ook aan het nadenken over het ontwikkelen van goede leesmethoden. We weten al een heleboel over effectief leesonderwijs, maar het schort nog aan de samenwerking en de uitvoerbaarheid en dus zien we al die kennis nog niet terug in de resultaten.” Volgens Mirjam Snel moet er daarom in het onderwijs een verbinding worden gelegd tussen opleiding, onderzoek en scholen. Leerkrachten zouden zich na de pabo verder moeten ontwikkelen. Directeuren en besturen hebben hierbij volgens haar een sleutel in handen door een visie van de school te formuleren en van daaruit te bepalen wat ze gaan doen op het gebied van begrijpend lezen, en dus ook wat de school niet gaat doen. Door het gebrek aan visie en leiderschap is er nu veel vrije ruimte voor leraren om het onderwijs in begrijpend lezen zelf in te vullen. Dit zou meer een inspanning van het team moeten zijn.

“Er zijn al veel goede initiatieven en er wordt op allerlei manieren geprobeerd om het leesniveau omhoog te brengen”, aldus Anne Helder. Betty van Dam onderschrijft dat.

1.2 Suggesties voor een volgende peiling leesvaardigheid

Peil. Leesvaardigheid einde (s)bo is een onderzoek op stelselniveau. Het doel van dit onderzoek is om op het niveau van het gehele Nederlandse (speciaal) basisonderwijs uitspraken te kunnen doen over het onderwijs-leerproces en de resultaten van leerlingen op het gebied van leesvaardigheid. De focusgroep heeft diverse suggesties voor een volgende peiling leesvaardigheid.

Neem (nieuwe) inzichten over effectief leesonderwijs mee

De ontwikkelingen in het leesonderwijs volgen elkaar snel op. De focusgroep raadt aan om bij een volgende peiling leesvaardigheid de toepassing van de nieuwste inzichten op het gebied van lezen in de dagelijkse onderwijspraktijk te onderzoeken. Agnes van Montfoort geeft bijvoorbeeld aan: “Leesbevordering lijkt in de peiling nogal smal gedefinieerd. Zo wordt er gevraagd naar het maken van boekverslagen of het houden van boekbesprekingen. Activiteiten zoals de boekenkring en literaire gesprekken ontbreken, terwijl deze erg effectief kunnen zijn voor de leesontwikkeling. Daar zou wat mij betreft dan ook naar gevraagd moeten worden in het onderzoek.” Overigens zouden volgens de focusgroep ook buitenlandse ontwikkelingen, zoals geslaagde voorbeelden uit Vlaanderen, meegenomen mogen worden in het onderzoek.

Onderzoek ook het effect van het programma de Bibliotheek op school

In Nederland werken 3.600 scholen in het primair onderwijs (po) met de Bibliotheek op school. Dat is ongeveer de helft van alle po-scholen. Het verdient volgens de focusgroep aanbeveling om dit te bevragen om te zien wat het effect van werken met de Bibliotheek op school is op de leesontwikkeling van de leerlingen.

Observeer ook het handelen in de klas

De focusgroep zet vraagtekens bij de validiteit van de antwoorden van leerlingen op vragen over het handelen van hun leerkrachten. Een van de deelnemers meent dat leerlingen solidair zijn met hun

leerkrachten en vraagt zich af of kinderen goed in staat zijn om de kwaliteit van het handelen van de leerkracht te beoordelen. Dit geldt overigens ook voor de beantwoording van vragen door leraren zelf; de vragenlijsten kunnen sociaal wenselijke antwoorden opleveren, bijvoorbeeld over de integratie van leesonderwijs met het onderwijs in zaakvakken. Het advies is daarom om ook te observeren en niet alleen te bevragen. Zo ontstaat wellicht een meer waarheidsgetrouw beeld.

Onderzoek bestede tijd aan leesonderwijs in zijn geheel

Verschillende deelnemers van de focusgroep merken op dat het ook interessant is om de tijd die is besteed aan leesonderwijs in zijn geheel te onderzoeken. Ze denken daarbij aan de combinatie van technisch lezen, begrijpend lezen en woordenschat. Als de verschillende leesdomeinen toch apart van elkaar worden onderzocht, dan is het belangrijk dat het verschil tussen de domeinen voor de ondervraagden heel duidelijk wordt gemaakt.

Onderzoek bij ondervraagde scholen ook hun onderwijs in de zaakvakken om de relatie te kunnen leggen met begrijpend lezen

Begrijpend lezen en zaakvakken zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden, volgens diverse deelnemers van de focusgroep. Door begrijpend lezen leer je de lesstof voor de zaakvakken begrijpen en bouw je kennis op. De opgedane kennis bij de zaakvakken zorgt er andersom voor dat je teksten beter begrijpt. De algemene indruk van de focusgroep is dat het zaakvakkenonderwijs als nogal vrijblijvend wordt beschouwd, onder meer omdat het niet getoetst wordt. “Heeft het gericht werken aan de kerndoelen voor zaakvakken effect op de leesontwikkeling en leesniveaus van leerlingen?” is een vraag van Heleen Buhrs. Er zou volgens de focusgroep meer zicht moeten komen op de effectiviteit van het zaakvakkenonderwijs en de verbinding met begrijpend lezen. Een volgende peiling zou volgens Maaïke Pulles zelfs nog breder moeten uitvragen. “Ik denk dat leraren voortdurend bezig zijn met leesvaardigheid. Niet alleen bij zaakvakken en wetenschap & techniek, zoals ze in de peiling aangeven, maar ook bij andere vakken en domeinen.” Annemarieke Kool ondersteunt dat: “Ik denk dat de term begrijpend lezen misschien een beetje vervuild is.”

Vraag door over differentiatie

Het zou volgens de focusgroep interessant zijn om meer zicht te krijgen op de door leerkrachten toegepaste differentiatie, niet alleen op het gebied van ondersteuning voor zwakkere lezers, maar juist ook aan de bovenkant. Volgens leerkrachten wordt er nu veel gedifferentieerd, maar het is niet duidelijk hoe deze differentiatie er precies uitziet en welke extra ondersteuning er wordt geboden.



2 Ideeën naar aanleiding van de resultaten

De gezamenlijke reflectie op de peilingsresultaten en het gesprek dat daaruit voortkwam, leverden gedachten en ideeën op om het onderwijs in begrijpend lezen verder te verbeteren. In dit hoofdstuk beschrijven we deze ideeën, bedoeld om verder over in gesprek te gaan. We geven suggesties voor denkrichtingen en inspiratie voor iedereen die betrokken is bij leesonderwijs.

2.1 Voor de onderwijspraktijk

Werken vanuit een schoolbrede visie op taal en lezen

Hoe is het leesgedrag van onze leerlingen en welke eventuele veranderingen zouden we daarin willen realiseren? Jezelf als schoolteam deze vraag stellen, kan een mooi startpunt zijn voor het ontwikkelen van een schoolbrede visie op het leesonderwijs. De focusgroep acht het raadzaam dat scholen een leesbeleid opstellen vanuit een schoolbrede visie op het lezen. Ook besturen en directeuren hebben hierbij een rol, bijvoorbeeld waar het gaat over het aanbrengen van focus, het faciliteren van scholing, het creëren van draagvlak en het kritisch blijven volgen van de resultaten.



“Zo’n leesbeleid omvat onder meer gezamenlijke doelen en een aanpak op het gebied van verschillende aspecten van leesonderwijs, zoals leestechniek, leesbegrip, leesmotivatie en leesgedrag.”

Carlijn Pereira, beleidsadviseur, Taalunie

In het leesbeleid stel je als schoolteam gezamenlijk vast welke doelen je met je leerlingen wilt behalen als het gaat om lezen. Vervolgens maak je hier samen een passend leesaanbod bij en implementeer je gezamenlijk een leesdidactiek op basis van inzichten in effectief leesonderwijs. Dit kan eventueel met hulp van een (externe) expert, maar het is belangrijk dat het leidt tot een breed en door het gehele team gedragen leesaanpak op school. Ook toetsing en monitoring hoort bij deze aanpak, om samen op basis van de resultaten het leesonderwijs aan te kunnen passen wanneer de resultaten achterblijven bij de verwachtingen.

Besturen en schooldirecteuren hebben volgens de focusgroep een duidelijke rol en verantwoordelijkheid bij het formuleren van de visie en het leesbeleid. Zo zouden besturen het leesbeleid op de kaart kunnen zetten vanuit een bovenschoolse visie op leesonderwijs. Ook zouden besturen en schooldirecteuren focus moeten aanbrengen, scholing moeten faciliteren en kritisch de resultaten moeten blijven volgen.

Geïntegreerd taalonderwijs bieden

Leesonderwijs kan volgens de focusgroep nooit op zichzelf staan en zou geïntegreerd moeten worden aangeboden. Niet alleen in verbinding met de andere taaldomeinen, maar ook in combinatie met de andere vakken, in het bijzonder de zaakvakken. Zo kunnen de verschillende taalvaardigheden van de

leerling elkaar versterken en is de leerling in staat om door middel van diep lezen bij de andere vakken de benodigde kennis op te doen. Heleen Buhrs: “We moeten de versnippering in het onderwijs tegengaan. Door domeinen en vakken te integreren, komt er bovendien meer tijd vrij voor lezen.”



“Je zou willen dat er niet meer wordt gesproken over begrijpend lezen, maar over het opdoen van kennis van de wereld door begrijpend lezen. Dat scholen en leerkrachten vakken niet als losstaand beschouwen, maar veel meer verbinden.”

Annemarieke Kool, senior onderwijsadviseur, Expertis

Kwaliteitseisen stellen aan het zaakvakkenonderwijs

Een voorwaarde voor effectieve integratie van het taal- en zaakvakkenonderwijs is dat ook het zaakvakkenonderwijs doelgericht en van goede kwaliteit is en dat er wordt gewerkt met zogenaamde rijke teksten. Rijke teksten zijn gelaagde en authentieke teksten over levensechte, herkenbare thema's. Ze hebben een duidelijke structuur, origineel taalgebruik en een gevarieerd woordgebruik. Deze rijke teksten stimuleren de taal- en denkontwikkeling van leerlingen. Ze dragen bij aan de woordenschat-, lees- en schrijfontwikkeling. Teksten in de lesmethoden voor zaakvakken volstaan vaak niet, omdat deze zelden rijk zijn. Buiten de lesmethoden om zijn er veel rijke teksten te vinden, bijvoorbeeld via het online prikbord *Focus op begrip* en de website www.lezeninhetpo.nl.

Ook werken aan de hogere-orde-vaardigheden

Samenvatten, interpreteren en evalueren zijn voorbeelden van hogere-orde-vaardigheden die de leerling in staat stellen om diep te lezen. Bij diep lezen denk je na over de tekst en leg je verbanden met andere teksten, gedachten en je eigen leven. Er zou op scholen meer aandacht moeten zijn voor diep lezen, stelt Inouk Boerma. De andere focusgroepleden sluiten zich daarbij aan. De hogere-orde-vaardigheden zijn een sleutel tot onderwijssucces.



“Meer aandacht voor diep lezen helpt leerlingen bij het ontwikkelen van hogere-orde-vaardigheden zoals interpreteren en evalueren.”

Inouk Boerma, docent en onderzoeker, Hogeschool IPABO, Amsterdam

Hoge verwachtingen stellen en werken met heterogene groepen

Scholen werken vaak met homogene niveaugroepen bij het lezen. Volgens diverse focusgroepeleden is het beter om daarmee te stoppen. Carla Sanders: “Je wordt als leerling vanzelf lui als je vastzit in zo'n groepje en dat is zeker niet bevorderlijk voor het leesniveau. Het is belangrijk om hoge verwachtingen te behouden ten aanzien van de prestaties van iedere leerling.” De focusgroep raadt aan om te werken met heterogene groepen waarin leerlingen met verschillende leesniveaus zitten. Zo'n heterogene groep kan bijvoorbeeld worden samengesteld op basis van doelen en interesses. Annemarieke Kool zag daarvan onlangs een mooi voorbeeld op een school: “Op deze school kiezen leerlingen zelf binnen een onderwerp welk niveau ze willen behalen. Als een onderwerp ze minder boeit, dan kunnen ze ervoor kiezen om hier bijvoorbeeld op basisniveau te werken. Ik vond dat een heel mooie aanpak.”

Monitoring van de leesontwikkeling

Iedere leerling heeft een eigen leesidentiteit. Deze houdt onder meer verband met de leescultuur en thuis-situatie. Vanuit deze eigen leesidentiteit kunnen persoonlijke doelen gesteld worden ten aanzien van de leesontwikkeling van de leerling. Deze leesontwikkeling heeft onder meer betrekking op leestechiek, leesbegrip, leesmotivatie en leesgedrag. De focusgroep benadrukt het belang van de monitoring van deze leesontwikkeling. Het zicht op resultaten biedt niet alleen de leerkracht de mogelijkheid om het leesonderwijs aan te passen, maar draagt ook bij aan het eigenaarschap van leerlingen ten aanzien van hun eigen leesontwikkeling.

Zoek samenwerking en hanteer een brede aanpak

Door samenwerking van scholen met gemeenten, consultatiebureaus, bibliotheken en andere organisaties kan een gezamenlijke, brede aanpak voor leesontwikkeling worden gerealiseerd. Zo kunnen jonge kinderen en hun ouders al vroeg worden bereikt. Annemarieke Kool: “Vorige week was ik op een school in een landelijk gelegen gebied. Die school heeft een heel mooie bibliotheek, maar er worden bijna geen boeken geleend. Ook worden heel veel kinderen thuis niet voorgelezen. Een leerkracht riep gefrustreerd: ‘Kun je alsjeblieft bij het consultatiebureau voorlichting gaan geven over het belang van voorlezen?’ Ik begreep dat helemaal, want we zouden deze groep leerlingen, waarvoor het juist zo van belang is om te lezen, eerder moeten bereiken. Als ze eenmaal op school komen, dan hebben ze al zoveel gemist.”



“Een brede aanpak is nodig. Ook gemeenten en consultatiebureaus kunnen bijdragen aan leesbevordering. Als school kun je verbreden door middel van ouderbijeenkomsten. Daar kun je ouders informeren over voorlezen, aanmelding bij de bibliotheek en de VoorleesExpress. En ook over de app van de bibliotheek die kan voorlezen als een ouder dat zelf niet kan.”

Cheyenne Claessens, leerkracht groep 1/taalklas en regisseur taalonderwijs, basisschool de Vuurvogel, Helmond

2.2 Voor het onderwijsbeleid

Leg in advisering ook de nadruk op diep lezen, ondersteuning sterke lezers en integratie met andere taaldomeinen en leergebieden

Bij gewenste veranderingen en/of verbeteringen maken scholen vaak gebruik van externe expertise, vanuit bijvoorbeeld onderwijsadviesdiensten. Het zou volgens de focusgroep goed zijn als deze externe adviseurs aandacht geven aan een breed scala van aspecten van het leesonderwijs. Er zou volgens Maaïke Pulles bijvoorbeeld vanuit deze hoek veel meer aandacht moeten zijn voor geïntegreerd leesonderwijs. Verder denken de focusgroepleden aan aspecten als het ontwikkelen van diep lezen en hogere-orde-vaardigheden en aandacht voor verdere leesontwikkeling van sterke lezers.

Maak voor begrijpend lezen uitdagend lesmateriaal met rijke teksten

Zoals eerder beschreven, zijn de focusgroepleden niet erg enthousiast over de rijkheid van teksten in bijvoorbeeld de zaakvakkenmethodes. Dat is een gemiste kans, want door het aanbieden van rijke teksten bij andere vakken komt er meer tijd voor lezen vrij en kan de leesontwikkeling een forse impuls krijgen. De focusgroep is het niet helemaal eens over de beste oplossing hiervoor. Er gaan stemmen op voor het ontwikkelen van uitdagend lesmateriaal bij bestaande rijke teksten, maar er zijn ook focusgroepleden die meer zien in het verrijken van het tekstmateriaal in de lesmethoden. Bij de ontwikkeling van lesmateriaal zou in elk geval veel meer gebruikgemaakt moeten en kunnen worden van nieuwe inzichten voor effectieve leesdidactiek. Ook een meer thematische aanpak is gewenst.

Ook toetsen meer laten aansluiten op nieuwe inzichten

Niet alleen het lesmateriaal, maar ook de toetsen zouden volgens de focusgroep gebaseerd moeten zijn op de nieuwste inzichten. Als leerlingen bijvoorbeeld getoetst worden met vragen over letterlijke passages in de tekst bij korte tekstjes waarin structurelementen ontbreken, dan zal er op veel scholen ook geoefend gaan worden met dergelijke tekstjes. Hogere-orde-vaardigheden komen dan onvoldoende terug in het onderwijs en worden daarmee onvoldoende ontwikkeld.

Gemeenten kunnen faciliteren

Het leesonderwijs zou meer gefaciliteerd kunnen worden door gemeenten, volgens de focusgroep. In de huidige situatie bestaan er grote verschillen tussen gemeenten in aanpak en facilitering. Alle scholen zouden gebaat zijn bij een goede schoolbibliotheekvoorziening en ondersteuning door leesconsulenten. De landelijke overheid biedt in 2022 een tijdelijke impulsregeling om dit voor een grote groep scholen

mogelijk te maken. Scholen staan er op die manier niet alleen voor en het wordt zo mogelijk om een brede aanpak te realiseren, waarbij verschillende partijen samenwerken.

Formuleer kerndoelen in samenhang

Voor taal en de andere leergebieden in het primair onderwijs bestaan kerndoelen. De focusgroep zou graag zien dat deze kerndoelen door de overheid in samenhang geformuleerd worden. Zo zijn de verschillende taaldomeinen (leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en mondelinge taalvaardigheid) niet los van elkaar te zien en heb je deze verschillende taalvaardigheden als leerling ook weer nodig bij de andere leergebieden. In de kerndoelen voor leesvaardigheid zou bovendien voldoende aandacht moeten zijn voor de hogere-orde-vaardigheden.

2.3 Voor vervolgonderzoek

Naast de suggesties die de focusgroep deed voor een volgend peilingsonderzoek (1.2), gaf de groep ook suggesties voor vervolgonderzoek naar begrijpend lezen in het algemeen.

Onderzoek of en hoe sterke lezers (kunnen) worden ondersteund en uitgedaagd

De extra ondersteuning van sterke lezers kan volgens de focusgroep een impuls gebruiken: sterke lezers halen nu wellicht niet het leesniveau dat ze zouden kunnen halen. Het zou daarom volgens de focusgroep interessant zijn om te kijken of en hoe leerlingen die vooroplopen door scholen en leerkrachten het beste kunnen worden ondersteund en uitgedaagd. Annemarieke Kool: “Ik zou het mooi vinden als we beter in beeld krijgen wat leerlingen aan de bovenkant nodig hebben voor hun verdere leesontwikkeling.”

Bekijk in welke mate wetenschappelijke inzichten hun weg hebben gevonden naar de onderwijspraktijk

De ontwikkelingen op het gebied van leesonderwijs volgen elkaar in snel tempo op. De focusgroep vraagt zich af of recente inzichten en ontwikkelingen hun weg naar de klas al gevonden hebben. Inouk Boerma: “Als onderzoeker lijkt het mij erg interessant om te achterhalen in hoeverre leerkrachten zicht hebben op wat effectief leesonderwijs is. In hoeverre zijn wetenschappelijke inzichten doorgedrongen in de dagelijkse onderwijspraktijk?” Heleen Buhrs voegt daar onderzoek naar de kennis van leesexperts aan toe: “Het is niet altijd zo dat de expert echt een expert is en op de hoogte is van alle recente ontwikkelingen op het leergebied.”

Onderzoek hoe tijd voor lezen effectief wordt besteed en wat effectieve aanpakken opleveren

Meer tijd voor lezen, bijvoorbeeld door een geïntegreerde of thematische aanpak, betekent niet automatisch effectief bestede tijd voor lezen. Onderzocht zou kunnen worden wanneer zo'n aanpak effectief is en wat bijvoorbeeld de leerkracht daarvoor moet kunnen. Een onderliggende vraag van Heleen Buhrs is: wanneer is er sprake van effectieve integratie en wat houdt dat precies in?

Breng leerkrachtvaardigheden op het gebied van leesonderwijs in beeld

Een bepaalde aanpak voor lezen kan bij de ene leerkracht meer resultaat opleveren dan bij de andere leerkracht. De focusgroep vraagt zich af hoe effectief verschillende leerkrachten lesgeven en in hoeverre leerkrachtvaardigheden en -kenmerken een verschil maken bij een gelijke aanpak. Wat maakt het handelen van leerkrachten effectief? Bronia Moos: “Om die kenmerken in kaart te brengen, zou het nodig zijn om te observeren of om video-opnames te maken, en niet enkel met vragenlijsten te werken.”

Onderzoek succesvolle implementatie en borging van goed leesonderwijs

Als een school eenmaal een visie en een aanpak heeft geformuleerd, hoe zorgt de school dan voor een succesvolle implementatie hiervan? Hoe zorg je er als school voor dat de aanpak in de klassen daadwerkelijk wordt uitgevoerd? En wat is daarvoor nodig? Heleen Buhrs: “Wat maakt dat de ene school het voor elkaar krijgt en de andere school niet? Zijn er succesfactoren of randvoorwaarden te herkennen?” Daarop vult Mirjam Snel aan: “Welke voorwaarden zijn nodig om scholing van het team te laten slagen? En wat is de rol van de directeur in de gehele implementatie?” In het verlengde hiervan is ook de borging van belang. “Hoe zorgen scholen

ervoor dat als iemand vertrekt niet alle kennis wegvloeit?” vragen Agnes van Montfoort en Betty van Dam zich in dat kader bijvoorbeeld af.

Breng in kaart in hoeverre scholen werken aan het behalen van de kerndoelen voor zaakvakken en leg daarbij de relaties met leesprestaties

Bij de focusgroep bestaat het idee dat het onderwijs in zaakvakken niet altijd doelgericht is, en wellicht zelfs als vrijblijvend wordt ervaren vanwege het gebrek aan toetsing. Het zou interessant zijn om beter zicht te krijgen op het onderwijsaanbod voor zaakvakken en de behaalde resultaten, en om daarbij de relatie te leggen met de leesprestaties. Heleen Buhrs: “Ik ben heel benieuwd of er een relatie is tussen het onderwijs in de zaakvakken en de leesvaardigheid. Wat doen scholen aan zaakvakkenonderwijs en worden de doelen voor zaakvakken behaald? Er is zo’n sterke relatie tussen algemene kennis vanuit de zaakvakken en leesvaardigheid, dat je de vakken niet los van elkaar kunt zien.” “Andersom geldt dat ook”, zegt Jantien Dhont: “Zwakkere lezers gaan geen leesstrategieën toepassen bij andere vakken als in het onderwijs die link niet gelegd wordt. Zo heeft een zwakke leesvaardigheid een negatief effect op de kennisopbouw van een leerling.”

Maak verschillen tussen sbo-klassen en de oorzaken daarvan inzichtelijk

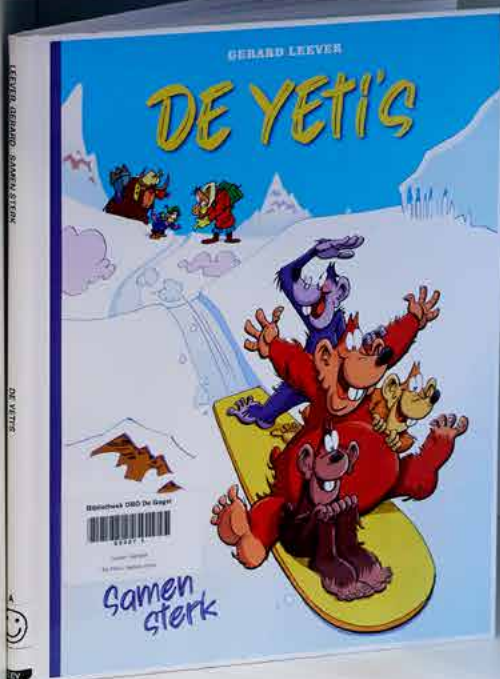
Tussen verschillende sbo-klassen bestaan aanzienlijke verschillen in behaalde resultaten. De focusgroep zou graag willen weten wat de oorzaken zijn van die verschillen en wil daarvoor een vergelijking maken tussen sbo-klassen met hoge leesprestaties en sbo-klassen met lagere leesprestaties, bij vergelijkbare leerlingpopulaties. Zo zou duidelijk kunnen worden welke verschillen in aanpak leiden tot hogere prestaties.

Kunnen scholen in het bo iets leren van het sbo als het gaat om klascontext?

In het sbo speelt de context van de klas een grotere rol in het verklaren van verschillen in leesvaardigheid, dan in het bo. Het zou interessant zijn om te weten hoe dit komt en om te onderzoeken of het reguliere basisonderwijs hier iets van zou kunnen leren.



STRIPBOEKEN



DEEL B

De resultaten





Inleiding en leeswijzer

Hoe vaardig zijn leerlingen aan het einde van het (speciaal) basisonderwijs ((s)bo) op het gebied van begrijpend lezen? En hoe verhouden deze prestaties zich tot de prestaties gemeten in eerder peilingsonderzoek? Hoe ziet het onderwijs op het gebied van leesvaardigheid eruit op bo- en sbo-scholen? Wat is de leesattitude van leerlingen? En hoe hangen de kenmerken van het onderwijs, leerlingen, leerkrachten en scholen samen met de verschillen in prestaties van leerlingen? De antwoorden op deze vragen zijn in dit peilingsonderzoek met verschillende instrumenten in kaart gebracht.

Centraal uitgangspunt voor het peilingsonderzoek vormen de kerndoelen lezen (Greven & Letschert, 2006). In de kerndoelen komen de doelen voor lezen terug in de domeinen schriftelijk taalonderwijs en taalbeschouwing (waaronder strategieën). Het betreffen globaal geformuleerde doelen die voorschrijven waar het leesonderwijs zich op zou moeten richten. Voor taal en rekenen zijn de kerndoelen verder uitgewerkt in het referentiekader taal en rekenen (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010). De referentieniveaus voor leesvaardigheid omschrijven de beoogde opbrengsten van het onderwijs in begrijpend lezen. Het instrumentarium voor het peilingsonderzoek is ontwikkeld op basis van de referentieniveaus 1F en 2F voor lezen en de domeinbeschrijving (Pulles & Prenger, 2019).

De gegevens die we in deze rapportage presenteren, zijn in het voorjaar van 2021 verzameld op een representatieve steekproef van 110 basisscholen (180 klassen) en 41 sbo-scholen (86 klassen). In totaal deden 3.318 bo-leerlingen en 1.000 sbo-leerlingen mee aan het onderzoek. Op 105 basisscholen werd de dataverzameling voor het huidige peilingsonderzoek gecombineerd met de dataverzameling voor de Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2021, het internationale onderzoek naar begrijpend lezen in groep 6 van de basisschool. In beide onderzoeken zijn deels dezelfde kenmerken van leerlingen, leerkrachten en scholen in kaart gebracht. Soms zijn deze echter op andere wijze geanalyseerd, gezien de verschillende doelen van beide onderzoeken (nationaal beeld tegenover internationale vergelijking). In een aparte publicatie brengen we de resultaten van beide onderzoeken waar mogelijk samen. Deze publicatie verschijnt op een later moment.

Instrumentarium peilingsonderzoek

Om de leesvaardigheid te kunnen meten is een schriftelijke leestoets ontwikkeld met in totaal 165 open en meerkeuze-opgaven. Elke leerling maakte een toetsboekje met een selectie van deze opgaven. De opgaven varieerden in moeilijkheid en toetsten 4 leesdomeinen, namelijk: begrijpen, interpreteren, evalueren en samenvatten. In de toets is gebruikgemaakt van zowel zakelijke als fictieve teksten.

Om de prestaties te kunnen relateren aan de referentieniveaus, bevatte de leestoets opgaven uit de zogeheten referentiesets voor lezen. Hierdoor konden de prestatiestandaarden voor 1F en 2F van de referentiesets gekoppeld worden aan de leestoets in het peilingsonderzoek. Zo kunnen we in kaart brengen op welk referentieniveau leerlingen functioneren. Om de prestaties te kunnen vergelijken met de prestaties in de vorige peilingsonderzoeken in het bo in 2011 en het sbo in 2012 (Kuhlemeier et al., 2014) zijn er daarnaast opgaven gebruikt die in deze peilingsonderzoeken zijn afgenomen. We kunnen deze trendanalyse alleen uitvoeren voor de domeinen interpreteren en begrijpen, omdat niet alle domeinen in de leestoets van het huidige en de vorige peilingsonderzoeken terugkomen.

Naast deze vaardigheidsmeting vulden leerlingen een vragenlijst in. De vragen gingen over enkele algemene achtergrondkenmerken, zoals de thuistaal en verschillende aan lezen gerelateerde concepten, zoals de leesmotivatie van de leerlingen. Ook vulden de leerkrachten die het onderwijs in het laatste leerjaar van het bo en sbo verzorgen, een vragenlijst in over het onderwijs in lezen en een aantal relevante achtergrondkenmerken. Dit betrof onder andere de onderwijstijd en lesactiviteiten voor lezen en hun attitude ten aanzien van leesonderwijs. Daarnaast vulden de schoolleiders een vragenlijst in met daarin algemene vragen over de school, zoals de prestatiegerichtheid van het schoolklimaat, en vragen specifiek over het leesonderwijs, zoals het moment waarop bepaalde leesvaardigheden en leesstrategieën binnen de school voor het eerst nadruk krijgen.

Leeswijzer

In hoofdstuk 1 rapporteert de Inspectie van het Onderwijs (hierna: inspectie) over het onderwijsleerproces op het gebied van lezen op de deelnemende bo- en sbo-scholen. Dit doen we aan de hand van de gegevens uit de leerkrachtvragenlijst en schoolvragenlijst.

In hoofdstuk 2 presenteren we de prestaties van leerlingen aan het einde van het (s)bo op het gebied van begrijpend lezen. We vergelijken de leesvaardigheid van de leerlingen bovendien met de leesvaardigheid van groep 8-leerlingen en leerlingen in het laatste leerjaar van het sbo in respectievelijk 2011 en 2012 (Kuhlemeier et al., 2014).

In hoofdstuk 3 geven we de attitude en achtergrondkenmerken van de leerlingen en leerkrachten weer. De gegevens in dit hoofdstuk baseren we op de antwoorden van de leerlingen en leerkrachten op de voorgelegde vragenlijsten.

In hoofdstuk 4 bespreken we de verschillen in leesvaardigheid tussen klassen en leerlingen. We gaan daarbij in op de samenhang van de prestatieverschillen met een aantal algemene en aan lezen gerelateerde kenmerken van leerlingen, leerkrachten en scholen.

Meer informatie over het instrumentarium en de scholen en leerlingen die aan dit peilingsonderzoek deelnamen, vindt u in deel C van deze rapportage: Achtergrond van de peiling.





Het leesonderwijs in het kort

In dit hoofdstuk gaan we in op kenmerken van het leesonderwijs. De besproken resultaten zijn gebaseerd op de aan leerlingen, leerkrachten en schoolleiders voorgelegde vragenlijsten. Hieronder vatten we de belangrijkste bevindingen uit het hoofdstuk samen.

Lezen op school (paragraaf 1.1, p. 52)

Taal-/leescoördinator

Op ruim driekwart van de scholen is een taal-/leescoördinator aanwezig. De ondersteuning door de taal-/leescoördinator wordt door ongeveer de helft van de leerkrachten op deze scholen ervaren als gemiddeld.

School- en/of klassenbibliotheek

Op bijna alle scholen is een school- en/of klassenbibliotheek aanwezig en bijna de helft van deze scholen heeft een middelgrote collectie. Leerlingen mogen de klassenbibliotheek of leeshoek volgens ruim de helft van de leerkrachten elke dag of bijna elke dag gebruiken.

Lezen in de klas (paragraaf 1.2, p. 55)

Tijdsbesteding

Leerkrachten in het basisonderwijs (bo) en speciaal basisonderwijs (sbo) besteden gemiddeld respectievelijk ruim 7,5 en 8,5 uur per week aan doelgericht taalonderwijs. Aan begrijpend lezen besteden bo-leerkrachten 1 uur en 3 kwartier per week en sbo-leerkrachten iets minder dan 2 uur.

Integratie in andere vakken en taaldomeinen

Zowel bo- als sbo-leerkrachten integreren begrijpend lezen vaker in wereldoriëntatie dan in wetenschap en techniek en vaker in mondelinge taal dan in schrijven. Daarnaast biedt iets minder dan de helft van de bo- en sbo-leerkrachten thematisch onderwijs aan. Een derde van de bo-leerkrachten en een kwart van de sbo-leerkrachten besteden daarbinnen ook expliciet aandacht aan begrijpend lezen.

Activiteiten

Zowel in het bo als in het sbo laat een meerderheid van de leerkrachten hun leerlingen (bijna) elke dag stilleren in de les. Daarnaast wordt ook geregeld tijd besteed aan gezamenlijke activiteiten zoals hardop voorlezen door de leerkracht of een leerling.

Zicht op ontwikkeling (paragraaf 1.3, p. 70)

Voor het volgen van vorderingen op het gebied van begrijpend lezen maken bo-leerkrachten iets meer gebruik van leerlingvolgsysteemtoetsen dan methodegebonden toetsen, terwijl sbo-leerkrachten ongeveer evenveel gebruik maken van leerlingvolgsysteemtoetsen als van methodegebonden toetsen.

Waardering leerlingen onderwijsleerproces (paragraaf 1.4, p. 72)

Een meerderheid van de leerlingen is het helemaal eens met stellingen over het handelen van de leerkracht zoals 'Mijn leerkracht moedigt me aan om te zeggen wat ik denk over wat ik gelezen heb', en uiten daarmee hun waardering voor het handelen van hun leerkracht tijdens de leeslessen.

Leesonderwijs ten tijde van de coronapandemie (paragraaf 1.5, p. 74)

Tijdens de scholensluiting in 2019/2020 besteedden de bo-leerkrachten gemiddeld 4,5 uur per week aan doelgericht taalonderwijs en sbo-leerkrachten 6 uur per week.

Ongeveer de helft van de bo-leerkrachten en twee vijfde van de sbo-leerkrachten bood (heel) vaak lessen aan op een aangepaste manier, door bijvoorbeeld alleen instructie te geven of de instructie in te korten.

Trend leesonderwijs (paragraaf 1.6, p. 76)

Als we het leesonderwijs van 10 jaar geleden naast het beeld van het leesaanbod gemeten in de huidige peiling leggen, dan lijken er een aantal verschuivingen zichtbaar. Hoewel we dit niet rechtstreeks statistisch kunnen toetsen lijkt er, met name in het sbo, meer tijd besteed te worden aan voortgezet technisch lezen en woordenschat. De tijd die besteed wordt aan begrijpend lezen (en studierend lezen) is ongeveer hetzelfde gebleven.

Ten opzichte van 2011-2012 geven leerkrachten in het bo vaker aan dat leerlingen die achterblijven op het gebied van leesvaardigheid begeleid worden door een remedial teacher. In het sbo worden leerlingen vaker dan 10 jaar geleden begeleid door de groepsleerkracht. Ook is er in het bo vaker extra ondersteuning voor sterke lezers dan 10 jaar geleden.

Gedurende die 10 jaar is het totale zicht op de ontwikkeling van leerlingen via methodegebonden en methode-onafhankelijke toetsen ongeveer gelijk gebleven. Vergelijken we het type toetsen dat gebruikt werd tussen peiljaren, dan lijkt het gebruik van methode-onafhankelijke toetsen in het bo de afgelopen 10 jaar te zijn toegenomen. Waar in 2011 nog geen 2 op de 3 leerkrachten dit type toetsen gebruikte, geldt dit in 2021 voor bijna alle leerkrachten. Het gebruik van methodegebonden toetsen lijkt in beide schooltypen iets te zijn afgenomen vergeleken met het vorige peilingsonderzoek.

Tot slot lijkt een aantal vormen van leesbevordering wat minder vaak te worden toegepast in 2021. Zo worden er in zowel het bo als het sbo minder boekverslagen gemaakt en in het sbo wordt minder vaak meegedaan aan voorleeswedstrijden dan 10 jaar geleden.





1 Het leesonderwijs

Hoe ziet het leesonderwijs eruit op scholen voor basisonderwijs en speciaal basisonderwijs? Is er een taal-/leescoördinator? En in welke mate integreren leerkrachten begrijpend lezen in andere vakken en (taal)domeinen?

In dit hoofdstuk gaan we in op deze en andere aspecten van het leesonderwijs op de scholen voor basisonderwijs (bo) en speciaal basisonderwijs (sbo) die aan dit peilingsonderzoek deelnamen. We willen daarmee inzicht krijgen in de inhoud en invulling van het onderwijs op het gebied van leesvaardigheid. Waar mogelijk vergelijken we het leesonderwijs in schooljaar 2020/2021 met het leesonderwijs 10 jaar geleden. Zoals eerder aangegeven komt de samenhang van kenmerken van het onderwijsleerproces met de leesvaardigheid van leerlingen aan bod in hoofdstuk 4.

Om het leesonderwijs in kaart te brengen, is een vragenlijst uitgezet onder schoolleiders, leerkrachten en leerlingen uit groep 8 en schoolverlaters van het sbo.

Schoolleiders

De schoolleidersvragenlijst is ingevuld door 80 schoolleiders van 110 bo-scholen en 30 schoolleiders van 41 sbo-scholen (bo 73%; sbo 73%). Vanwege de koppeling van dit peilingsonderzoek aan het internationale peilingsonderzoek naar leesvaardigheid in groep 6 (Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)) in 2021, vulden de schoolleiders van bo-scholen de vragenlijst van PIRLS in. Deze vragenlijst bevatte algemene vragen over de school en daarnaast vragen over het (lees)onderwijs, namelijk over:

- de aanwezigheid van een bibliotheek op school;
- het aanbod in groep 1 t/m 8.

Leerkrachten

In totaal vulden 214 leerkrachten online een vragenlijst in. Het ging om 150 bo-leerkrachten van de in totaal 180 deelnemende bo-klassen en 64 sbo-leerkrachten van de in totaal 86 deelnemende sbo-klassen (bo 83%; sbo 74%). Naast vragen over een aantal achtergrondkenmerken van de leerkracht (zoals leeftijd en opleiding), beantwoordden de leerkrachten deels dezelfde vragen over het leesonderwijs als de schoolleiders, bijvoorbeeld over het aanbod in groep 1 tot en met 8 en de aanwezigheid van een bibliotheek op school. Daarnaast beantwoordden zij vragen over:

- de onderwijstijd;
- de gehanteerde methoden en materialen;
- het gebruik van digitale apparaten bij het leesonderwijs;
- leesbevordering;
- de organisatie en invulling van leesonderwijs in de praktijk;
- monitoring van de leesprestaties;
- het onderwijs tijdens de scholensluiting in 2020/2021.

Leerlingen

Ook de leerlingen vulden een vragenlijst in, waarin zij onder andere het handelen van de leerkracht en het klassenklimaat beoordeelden tijdens de lessen begrijpend lezen. Ook deze resultaten bespreken we in dit hoofdstuk. 3.300 bo-leerlingen en 985 sbo-leerlingen vulden de leerlingvragenlijst in (bo 99%; sbo 99%).

Hieronder beschrijven we eerst algemene kenmerken van het leesonderwijs op school, zoals de aanwezigheid van een taal-/leescoördinator, de aanwezigheid van een school- en/of klassenbibliotheek en het aanbod in groep 1 tot en met 8. Vervolgens gaan we in op het leesonderwijs in de klas. Zo beschrijven we bijvoorbeeld hoeveel tijd leerkrachten aan het leesonderwijs besteden, hoe vaak leerkrachten verschillende typen instructie geven en hoe zij differentiëren tussen leerlingen. Tot slot beschrijven we in paragraaf 1.3 tot en met 1.5 respectievelijk hoe leerkrachten zicht houden op ontwikkeling, hoe leerlingen het handelen van de leerkracht en het klassenklimaat beoordelen en hoe het leesonderwijs eruitzag tijdens de scholensluiting vanwege de coronapandemie in het schooljaar 2020/2021.

We bespreken de resultaten van de attituden en achtergrondkenmerken voor het bo en het sbo afzonderlijk. Wanneer we spreken van een verschil tussen bo en sbo, betreft dit een significant verschil. Meer informatie over de opzet en de uitvoering van het onderzoek en de inhoud van de vragenlijsten staat in hoofdstuk 1 van deel C in dit rapport.

1.1 Lezen op school

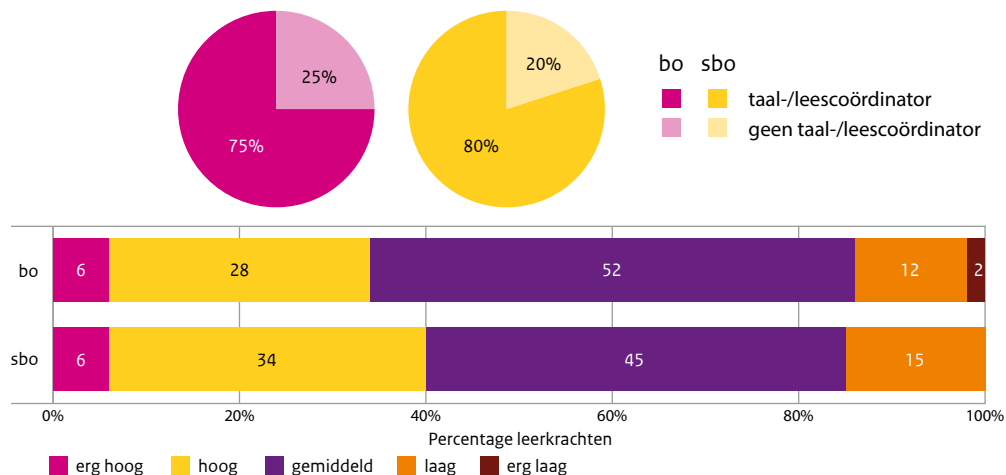
Aan leerkrachten en schoolleiders is een aantal vragen gesteld over het leesonderwijs op school. De leerkrachten beantwoordden vragen over de aanwezigheid van een taal-/leescoördinator, de ervaren ondersteuning door de taal-/leescoördinator bij het vormgeven van het taal-/leesonderwijs, het aanbod van leesstrategieën en leesvaardigheden op school en de aanwezigheid en grootte van een school- en/of klassenbibliotheek. De vragen uit de leerkrachtvragenlijst komen deels overeen met de vragenlijst die gebruikt werd voor het vorige peilingsonderzoek (Kuhlemeier et al., 2014). Daardoor is voor een aantal onderwerpen vergelijking met de situatie in de jaren 2011 en 2012 mogelijk. Ook zijn enkele vragen uit de leerkrachtvragenlijst van het PIRLS-onderzoek opgenomen.

Net als de leerkrachten, hebben de schoolleiders de vraag over het aanbod van leesstrategieën en leesvaardigheden op school en de vragen over de aanwezigheid en grootte van de schoolbibliotheek beantwoord. Deze vragen waren onderdeel van de vragenlijst van het PIRLS-onderzoek die door de bo-schoolleiders is ingevuld. Ook de vragenlijst voor de sbo-schoolleiders kwam grotendeels overeen met de PIRLS-vragenlijst.

1.1.1 Taal-/leescoördinator

Op ruim driekwart van de scholen is een taal-/leescoördinator aanwezig (bo 75%; sbo 80%, zie figuur 1.1.1a). Ongeveer een derde van de bo-leerkrachten en twee vijfde van de sbo-leerkrachten ervaart de ondersteuning van de taal-/leescoördinator bij het vormgeven van het taal-/leesonderwijs als (erg) hoog (bo 34%; sbo 40%). Daarnaast ervaart ongeveer de helft van de leerkrachten de ondersteuning als gemiddeld (bo 52%; sbo 45%). De overige leerkrachten ervaren de ondersteuning als (erg) laag (bo 14%; sbo 15%).

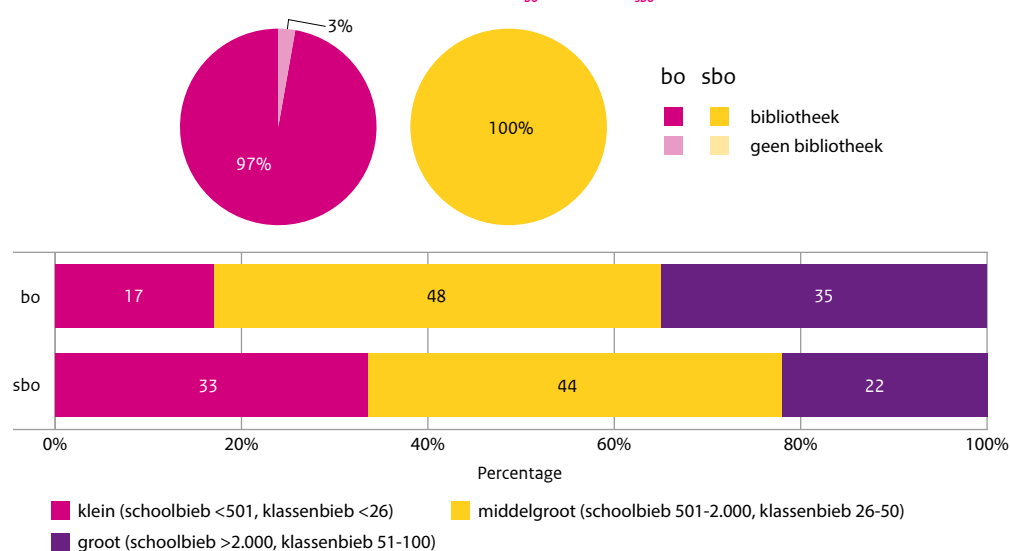
Figuur 1.1.1a Ervaren ondersteuning door de taal-/leescoördinator ($n_{bo}=147$, $n_{sbo}=59$)



1.1.2 School- en klassenbibliotheek

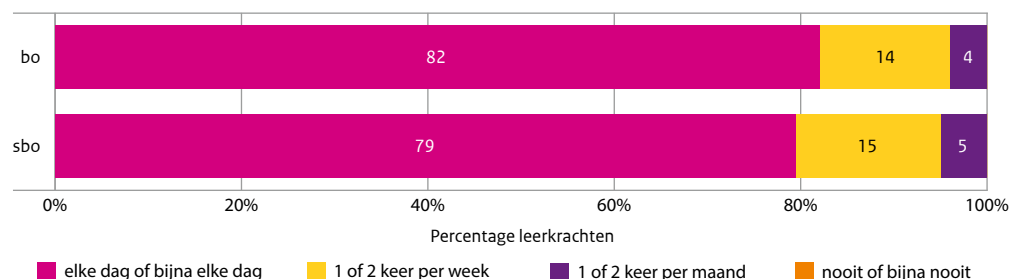
Aan leerkrachten en schoolleiders hebben we gevraagd hoe groot de bibliotheek is die ze op school of in de klas hebben (zie figuur 1.1.2a). Op bijna alle scholen is een school- en/of klassenbibliotheek aanwezig (bo 97%; sbo 100%). Bijna de helft van de scholen met een school- en/of klassenbibliotheek heeft een middelgrote collectie (bo 48%; sbo 44%).¹ Daarnaast heeft ruim een derde van de bo-scholen en ruim een vijfde van de sbo-scholen een grote collectie (bo 35%; sbo 22%).

Figuur 1.1.2a Grootte school- en/of klassenbibliotheek ($n_{bo}=109-112$, $n_{sbo}=45$)²



Op ongeveer een kwart van de scholen mogen leerlingen ook boeken uit de school- en/of klassenbibliotheek mee naar huis nemen (bo 28%; sbo 24%; niet vermeld in figuur 1.1.2b). Bij aanwezigheid van een klassenbibliotheek of leeshoek mogen leerlingen volgens vier vijfde van de leerkrachten deze elke dag of bijna elke dag gebruiken (bo 82%; sbo 79%, zie figuur 1.1.2b).

Figuur 1.1.2b Frequentie gebruik klassenbibliotheek ($n_{bo}=100$, $n_{sbo}=39$)



¹ Aantal titels schoolbibliotheek: kleine collectie: 500 of minder; middelgroot: 501 tot 2.000; groot: meer dan 2.000. Aantal titels klassenbibliotheek: kleine collectie: 25 of minder; middelgroot: 26 tot 50; groot: 51 tot 100.

² Soms is een figuur gebaseerd op meerdere vragen uit de vragenlijst. In dat geval kan de respons variëren tussen vragen en is het minimale en maximale aantal respondenten opgenomen.

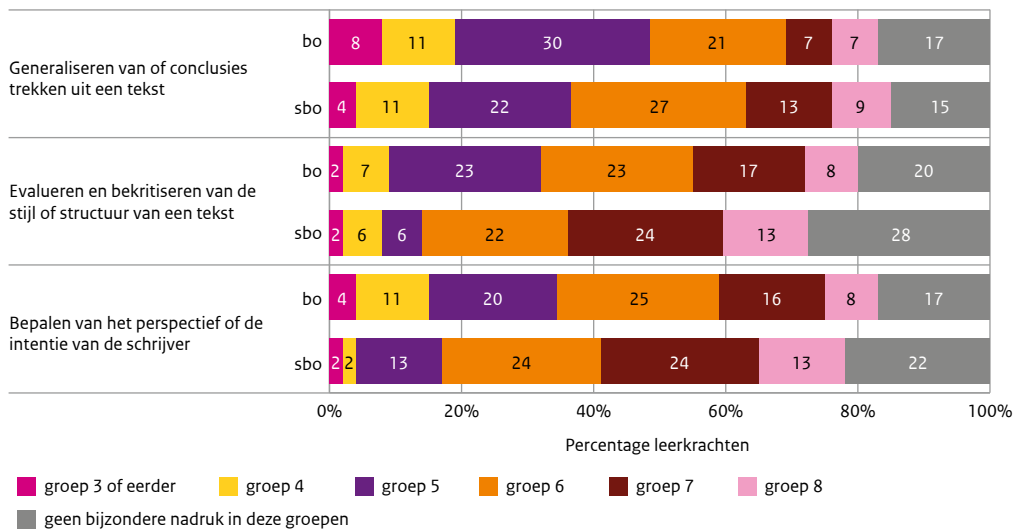
1.1.3 Aanbod in groep 1 tot en met 8

Zowel leerkrachten als schoolleiders hebben in de vragenlijsten aangegeven in welke groep een drietal onderdelen van het leesonderwijs voor het eerst bijzondere nadruk krijgt. Het gaat om de onderdelen 'Generaliseren van of conclusies trekken uit een tekst', 'Evalueren en bekritisieren van de stijl of structuur van een tekst' en 'Bepalen van het perspectief of de intentie van de schrijver'.

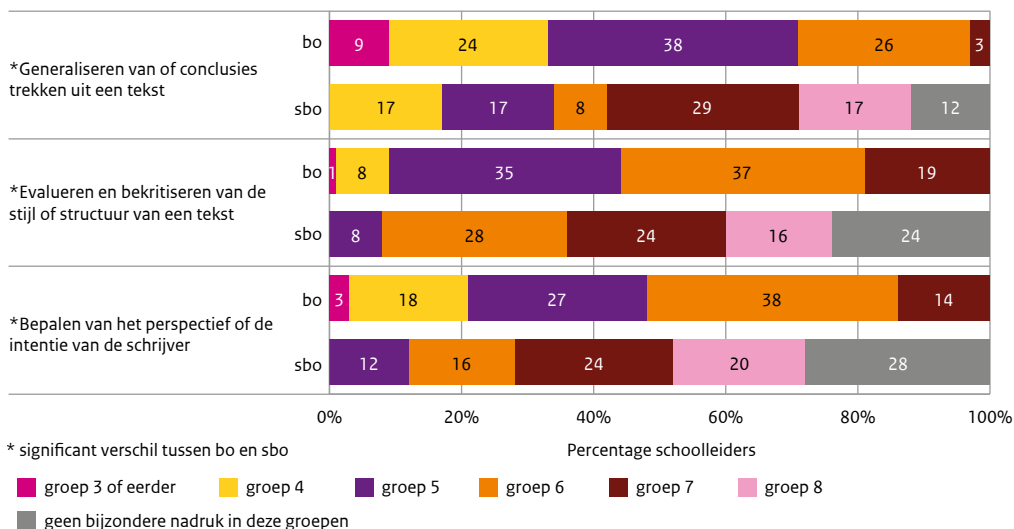
Deze onderdelen krijgen volgens zowel de leerkrachten als de schoolleiders voor het eerst bijzondere nadruk rond groep 5/6 of 7 (figuur 1.1.3a). 'Generaliseren van of conclusies trekken uit een tekst' krijgt volgens de bo-schoolleiders wat eerder bijzondere nadruk dan de andere 2, namelijk rond groep 4/5. Volgens de schoolleiders worden de 3 onderdelen in het bo gemiddeld wat eerder aangeboden in de schoolloopbaan dan in het sbo (figuur 1.1.3b).

Tot slot valt op dat alle 3 de onderdelen volgens de leerkrachten in zowel het bo als het sbo met regelmaat geen bijzondere nadruk krijgen in groep 1 tot en met 8 (15 tot 28%). Volgens de schoolleiders is dat enkel in het sbo het geval (bo 0%; sbo 12 tot 28%).

Figuur 1.1.3a Bijzondere nadruk op onderdelen volgens leerkrachten ($n_{bo}=132-133$, $n_{sbo}=54-55$)



Figuur 1.1.3b Bijzondere nadruk op onderdelen volgens schoolleiders ($n_{bo}=78$, $n_{sbo}=24-25$)



* significant verschil tussen bo en sbo

1.2 Lezen in de klas

1.2.1 Tijdsbesteding

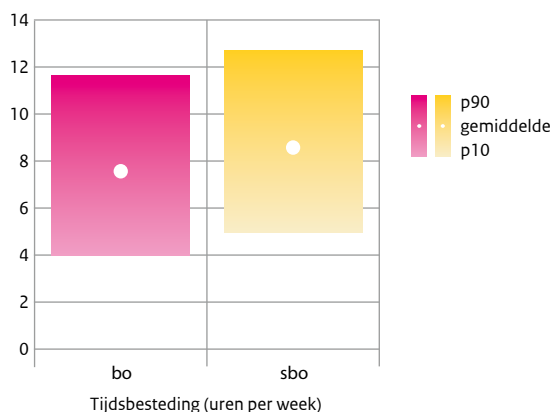
Doelgericht taalonderwijs

Aan de leerkrachten van de deelnemende scholen is gevraagd hoeveel tijd zij besteden aan doelgericht taalonderwijs. Leerkrachten in het bo zeggen hier gemiddeld ruim 7,5 uur per week aan te besteden en leerkrachten in het sbo ruim 8,5 uur (bo 7 uur en 34 minuten; sbo 8 uur en 34 minuten, zie figuur 1.2.1a).

De bestede tijd varieert aanzienlijk tussen scholen. De 10% bo-leerkrachten die de meeste tijd aan leesonderwijs besteden (p90) doet dit 12 uur per week of meer; de 10% bo-leerkrachten die hieraan de minste tijd besteden (p10) doet dit 4 uur per week of minder.

De 10% sbo-leerkrachten die de meeste tijd aan taalonderwijs besteden (p90), doet dit 13 uur per week of meer. De 10% sbo-leerkrachten die de minste tijd aan taalonderwijs besteden (p10), doet dit 5 uur per week of minder.

Figuur 1.2.1a Tijd besteed aan doelgericht taalonderwijs in uren per week ($n_{bo}=142$, $n_{sbo}=60$)



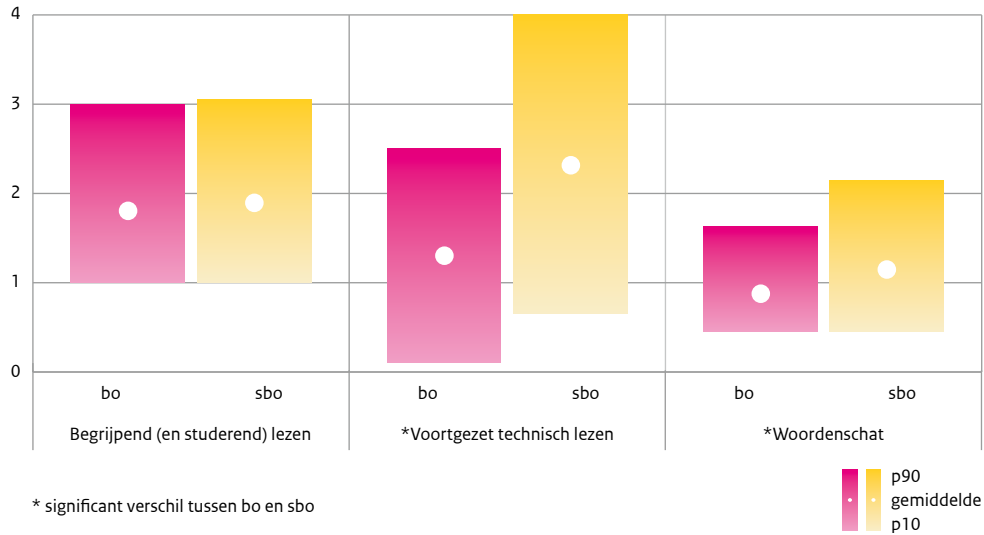
Leesonderwijs

De leerkrachten is ook gevraagd naar de tijd die zij in het laatste leerjaar wekelijks besteden aan de individuele leerstofgebieden begrijpend en/of studerend lezen, voortgezet technisch lezen en woordenschat (zie figuur 1.2.1b).

In het bo gaat gemiddeld de meeste tijd naar begrijpend lezen (1 uur en 48 minuten), gevolgd door voortgezet technisch lezen (1 uur en 16 minuten). De minste tijd wordt besteed aan woordenschat (56 minuten). In het sbo gaat iets meer tijd naar voortgezet technisch lezen dan naar begrijpend lezen (respectievelijk 2 uur en 23 minuten en 1 uur en 55 minuten). Ook in het sbo gaat naar woordenschat relatief gezien de minste tijd (1 uur en 12 minuten).

Sbo-leerkrachten besteden in vergelijking met bo-leerkrachten significant meer tijd aan voortgezet technisch lezen en aan woordenschat. De bestede tijd aan begrijpend lezen verschilt niet significant tussen bo- en sbo-leerkrachten.

Figuur 1.2.1b Tijd besteed aan de leerstofgebieden begrijpend (en studerend) lezen, voortgezet technisch lezen en woordenschat in uren per week ($n_{bo}=142-143$, $n_{sbo}=58-60$)

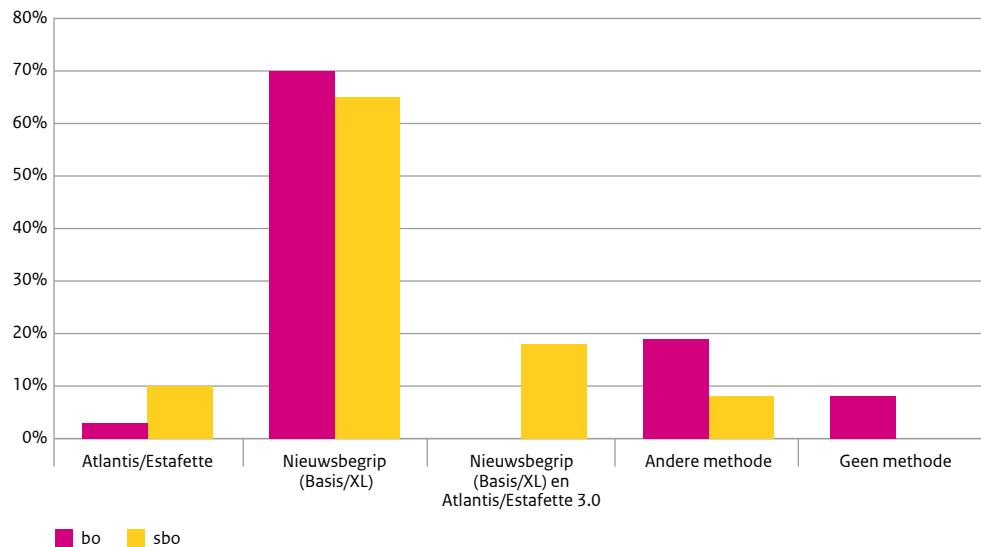


1.2.2

Methodegebruik

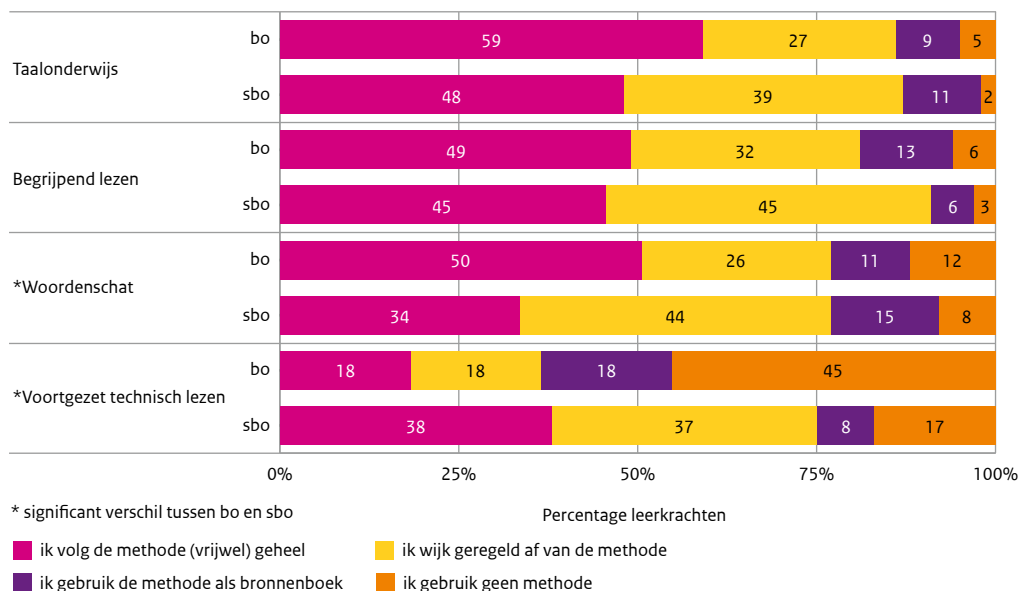
De meeste leerkrachten in zowel het bo als sbo gebruiken 1 methode voor begrijpend lezen. Een enkeling geeft aan 2 of 3 methoden te gebruiken. Met name Nieuwsbegrip XL en Nieuwsbegrip Basis worden vaak gebruikt (bo 70%; sbo 65%, zie figuur 1.2.2a). Een klein deel van de leerkrachten gebruikt een methode waarin begrijpend lezen gecombineerd wordt met voortgezet technisch lezen: Atlantis of Estafette 3.0 (bo 3%; sbo 10%). In het sbo gebruikt daarnaast een vijfde van de leerkrachten een combinatie van Nieuwsbegrip XL en/of Basis met Atlantis of Estafette, terwijl geen enkele bo-leerkracht aangeeft deze combinatie te gebruiken (bo 0%; sbo 18%). Verder valt op dat bijna een tiende van de bo-leerkrachten geen methode gebruikt en een vijfde een andere methode (respectievelijk 8% en 19%). In het sbo heeft geen enkele leerkracht aangegeven geen methode te gebruiken en 8% gebruikt een andere methode. Bo- en sbo-leerkrachten verschillen significant in welke methoden zij gebruiken.

Figuur 1.2.2a Gebruikte methoden voor begrijpend lezen ($n_{bo}=100$, $n_{sbo}=62$)



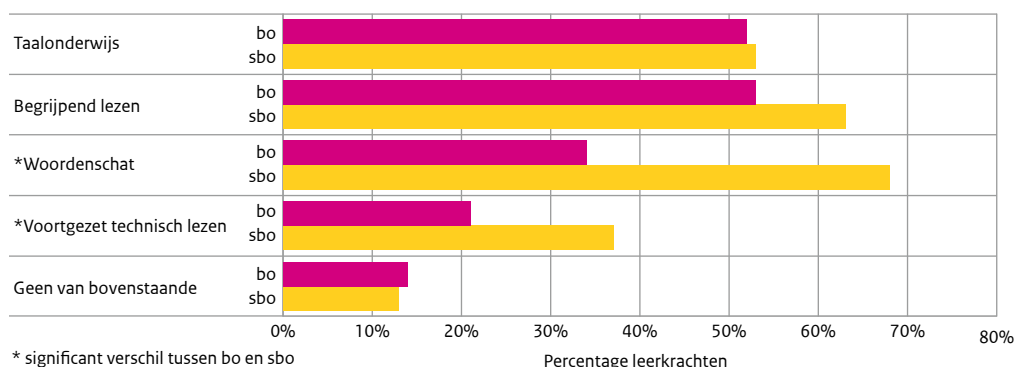
Zoals in figuur 1.2.2b is weergegeven, volgt een derde tot drie vijfde van de leerkrachten (vrijwel) geheel de gebruikte methode(n) voor taalonderwijs, begrijpend lezen en woordenschat (bo variërend van 49% tot 59%; sbo van 34% tot 48%). Een net iets minder groot deel van de leerkrachten geeft aan geregeld af te wijken van de methode (bo variërend van 26% tot 32%; sbo van 39% tot 45%). Ruim een derde van de sbo-leerkrachten volgt ook de methode(n) voor voortgezet technisch lezen volledig (38%), terwijl een bijna even groot deel van de sbo-leerkrachten juist geregeld van deze methode(n) afwijkt (37%). Bij de bo-leerkrachten is dit in beide gevallen bijna een vijfde deel (18%). Van de bo-leerkrachten geeft 45% aan geen methode te gebruiken voor voortgezet technisch lezen, tegenover 17% van de sbo-leerkrachten. Daarmee verschillen bo-leerkrachten en sbo-leerkrachten significant in de manier waarop zij de methode(n) voor voortgezet technisch lezen gebruiken. Ook op het leerstofgebied woordenschat verschilt het methodegebruik significant tussen bo- en sbo-leerkrachten. In het sbo wordt vaker afgeweken van de methode dan in het bo (bo 26%; sbo 44%).

Figuur 1.2.2b Methodegebruik per leerstofgebied ($n_{bo}=137-146$, $n_{sbo}=62$)



Verder hebben leerkrachten in de vragenlijst aangegeven voor welk(e) leerstofgebied(en) zij minimaal 1 keer per week aanvullend leer- en oefenmateriaal gebruiken (zie figuur 1.2.2c). Met name voor taalonderwijs en begrijpend (en studerend) lezen gebruiken zij aanvullend materiaal (taalonderwijs: bo 52%; sbo 53%, begrijpend (en studerend) lezen: bo 53%; sbo 63%). In het sbo geldt dit ook voor woordenschat (68%). Net als voor voortgezet technisch lezen gebruiken sbo-leerkrachten voor woordenschat significant vaker aanvullend materiaal dan bo-leerkrachten (woordenschat: bo 34%; sbo 68%, voortgezet technisch lezen: bo 21%; sbo 37%).

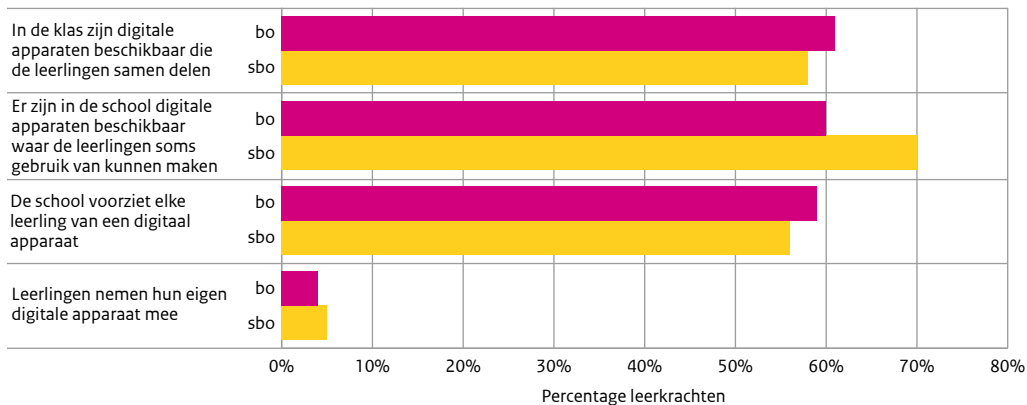
Figuur 1.2.2c Aanvullend materiaal per leerstofgebied ($n_{bo}=149$, $n_{sbo}=62$)



1.2.3 Gebruik van digitale apparaten tijdens de lessen begrijpend lezen

Er is aan leerkrachten gevraagd naar de beschikbaarheid en het gebruik van digitale apparaten per doelgroep en voor verschillende typen instructie tijdens de leesles. Bijna alle leerkrachten geven aan dat er voor leerlingen digitale apparaten zoals computers, laptops of tablets beschikbaar zijn die zij voor de lessen begrijpend lezen gebruiken (bo 90%; sbo 92%). Een meerderheid van deze bo- en sbo-leerkrachten geeft aan dat de school elke leerling voorziet van een digitaal apparaat, dat er in de klas apparaten beschikbaar zijn die de leerlingen delen en/of dat er in de school apparaten beschikbaar zijn waarvan de leerlingen soms gebruik kunnen maken (zie figuur 1.2.3a). Van de bo-leerkrachten geeft 4% aan dat leerlingen hun eigen digitale apparaat meenemen. Bij de sbo-leerkrachten is dat 5%. Bo- en sbo-scholen verschillen niet significant in de mate waarin de apparaten beschikbaar zijn voor leerlingen.

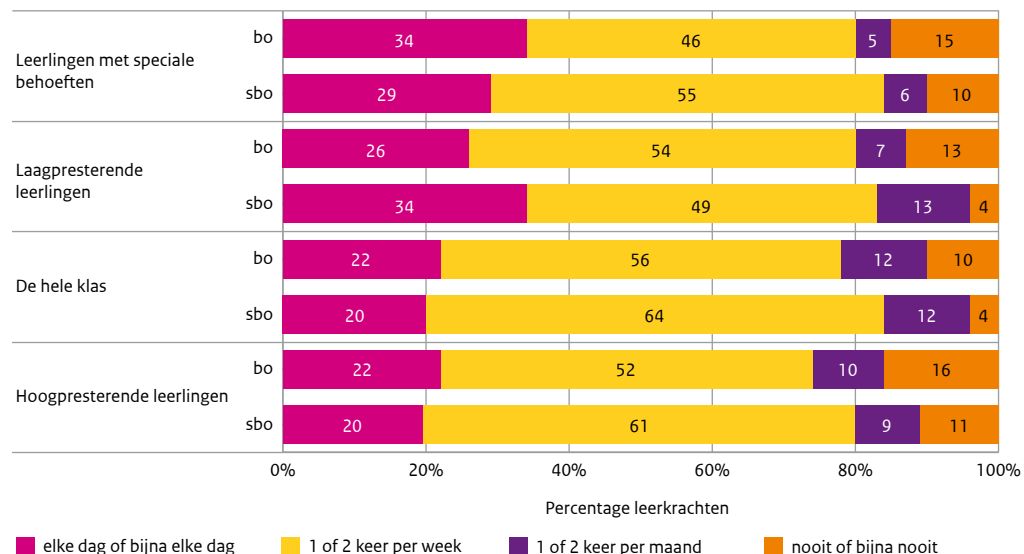
Figuur 1.2.3a Beschikbaarheid digitale apparaten (meerdere antwoorden mogelijk) ($n_{bo}=109-126$, $n_{sbo}=53-52$)



Frequentie gebruik digitale apparaten

Driekwart tot ruim vier vijfde van de bo- en sbo-scholen gebruikt 1 of 2 keer per week of vaker digitale apparaten tijdens de leeslessen. Dat gebeurt ongeveer even vaak voor de hele klas als alleen voor laagpresterende leerlingen, alleen voor hoogpresterende leerlingen en alleen voor leerlingen met ondersteuningsbehoeften (zie figuur 1.2.3b). Bo- en sbo-leerkrachten verschillen niet significant van elkaar in de frequentie waarmee zij aangeven gebruik te maken van digitale apparaten voor elke doelgroep.

Figuur 1.2.3b Frequentie gebruik digitale apparaten bij de leeslessen per doelgroep ($n_{bo}=117-130$, $n_{sbo}=46-50$)

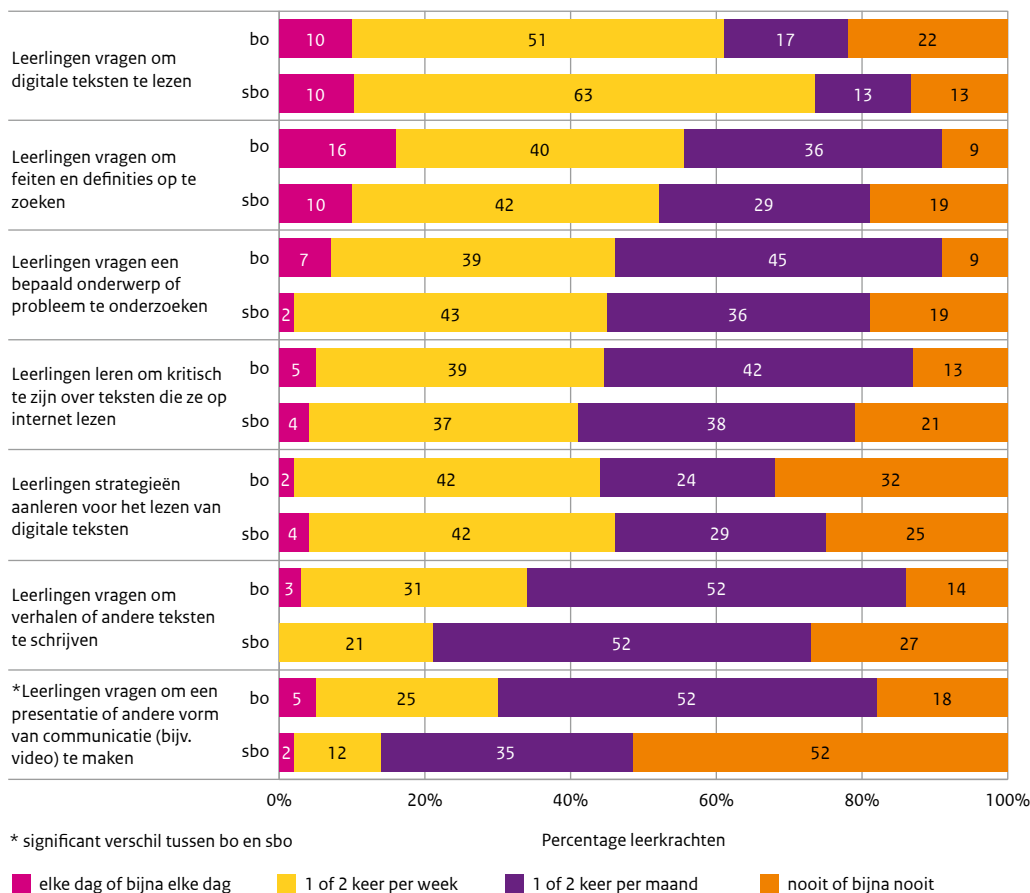


■ elke dag of bijna elke dag ■ 1 of 2 keer per week ■ 1 of 2 keer per maand ■ nooit of bijna nooit

Hoe vaak leerkrachten de leerlingen digitale apparaten laten gebruiken verschilt per type instructie. Bijna twee derde van de bo-leerkrachten en driekwart van de sbo-leerkrachten laat hun leerlingen minimaal 1 keer per week een digitaal apparaat gebruiken om digitale teksten te lezen (zie figuur 1.2.3c). Ook wanneer ze hun leerlingen vragen om feiten en definities op te zoeken en wanneer een bepaald onderwerp of probleem onderzocht dient te worden, worden digitale apparaten relatief vaak ingezet. Het minst vaak laten leerkrachten hun leerlingen digitale apparaten gebruiken als ze een presentatie of andere vorm van communicatie (zoals video) maken. Dit gebeurt eveneens relatief weinig bij het schrijven van verhalen of andere teksten.

Leerkrachten in het bo en leerkrachten in het sbo verschillen enkel van elkaar in de frequentie waarmee ze leerlingen apparaten laten gebruiken bij het maken van presentaties of andere vormen van communicatie: bo-leerkrachten laten leerlingen hierbij vaker digitale apparaten gebruiken dan sbo-leerkrachten (1 of 2 keer per week of vaker: bo 30%; sbo 14%).

Figuur 1.2.3c Frequentie gebruik digitale apparaten tijdens instructie begrijpend lezen ($n_{bo}=117-130$, $n_{sbo}=46-50$)



1.2.4 Leesbevordering

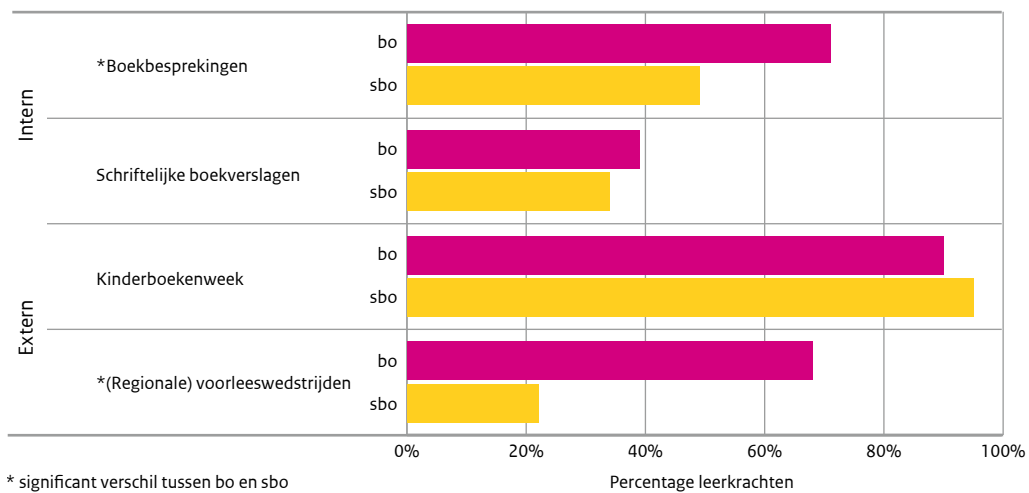
Leerkrachten hebben aangegeven of ze hun leerlingen gedurende het schooljaar aan specifieke interne en externe activiteiten laten (mee)doen. Ze konden kiezen uit 4 specifieke leesbevorderende activiteiten die ook in de voorgaande peilingen bevraagd zijn: het houden van boekbesprekingen of het schrijven van boekverslagen (interne activiteiten), en activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek of (regionale) voorleeswedstrijden (externe activiteiten).

Van de 2 interne activiteiten laten leerkrachten hun leerlingen met name boekbesprekingen houden (zie figuur 1.2.4a). Zo laat bijna driekwart van de bo-leerkrachten de leerlingen gemiddeld 1 keer per jaar een

boekbespreking houden (71%). In het sbo is dit minder, namelijk ongeveer de helft (49%). Ruim een derde van de leerkrachten laat zijn of haar leerlingen schriftelijke boekverslagen maken (bo 39%; sbo 34%). In het bo gebeurt dat gemiddeld 3 keer per jaar en in het sbo 4 keer per jaar (niet opgenomen in figuur 1.2.4a).

De meeste leerkrachten laten hun leerlingen meedoen aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek (bo 90%; sbo 95%). In het bo laat ruim twee derde van de leerkrachten de leerlingen meedoen aan activiteiten in het kader van (regionale) voorleeswedstrijden. Dit is significant minder vaak het geval in het sbo, waar 22% van de leerkrachten dit doet.

Figuur 1.2.4a Leesbevordering (intern en extern) ($n_{bo}=145-147$, $n_{sbo}=58-59$)

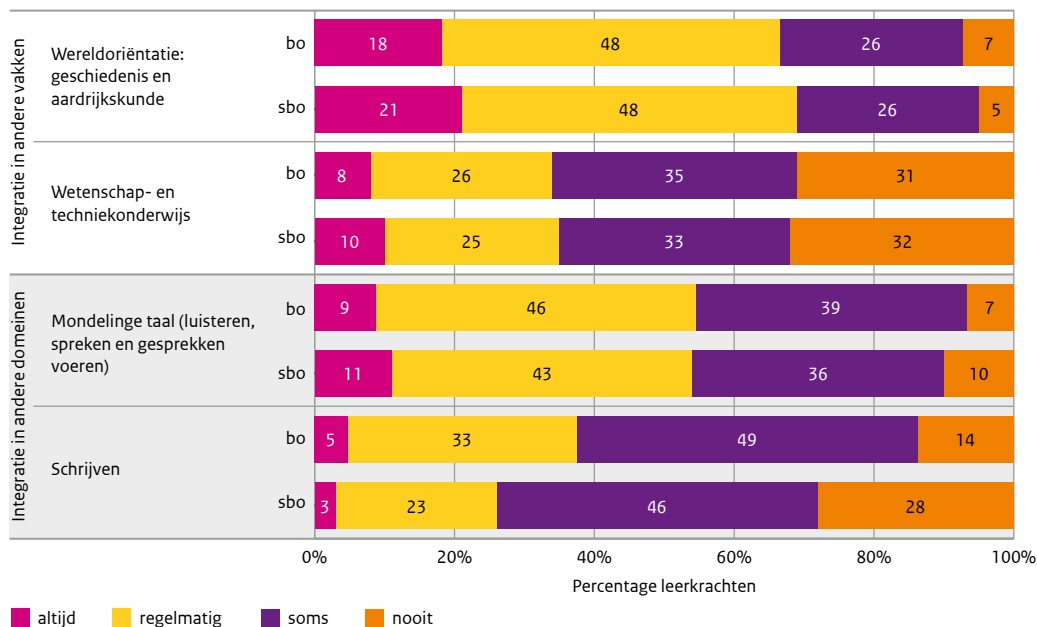


30% van de bo-leerkrachten en 40% van de sbo-leerkrachten geeft aan nog andere leesbevorderende activiteiten aan te bieden. Het gaat dan met name om activiteiten zoals het voeren van gesprekken over boeken, leerlingen aan andere leerlingen laten voorlezen en activiteiten georganiseerd door/met de bibliotheek (op school).

1.2.5 Integratie begrijpend lezen in andere vakken en taaldomeinen

Leerkrachten hebben aangegeven hoe vaak (nooit, soms, regelmatig, altijd) zij begrijpend lezen integreren in andere vakken en taaldomeinen. Daarbij gaat het om integratie waarbij in die andere vakken en domeinen gericht gewerkt wordt aan doelen van begrijpend lezen (zie figuur 1.2.5a). Hoe vaak bo- en sbo-leerkrachten lezen integreren, varieert tussen vakken en domeinen (regelmatig tot altijd: variërend van 26% tot 69%). Zowel bo- als sbo-leerkrachten integreren begrijpend lezen vaker in wereldoriëntatie dan in wetenschap en techniek, en vaker in mondelinge taal dan in schrijven.

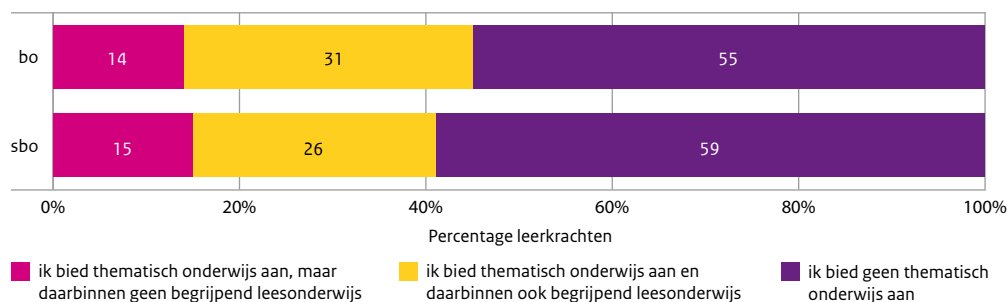
Figuur 1.2.5a Integratie lezen in andere vakken en taaldomeinen ($n_{bo}=147-148$, $n_{sbo}=60-61$)



Thematisch onderwijs

Iets minder dan de helft van de bo- en sbo-leerkrachten biedt thematisch onderwijs aan (bo 45%; sbo 41%, zie figuur 1.2.5b). Een derde van de bo-leerkrachten en een kwart van de sbo-leerkrachten besteden daarbinnen ook expliciet aandacht aan begrijpend lezen (bo 31%; sbo 26%). Als er thematisch onderwijs wordt aangeboden, dan betreft het gemiddeld 5 thema's per jaar in het bo en 6 thema's in het sbo.

Figuur 1.2.5b Aanbod thematisch onderwijs ($n_{bo}=147$, $n_{sbo}=61$)



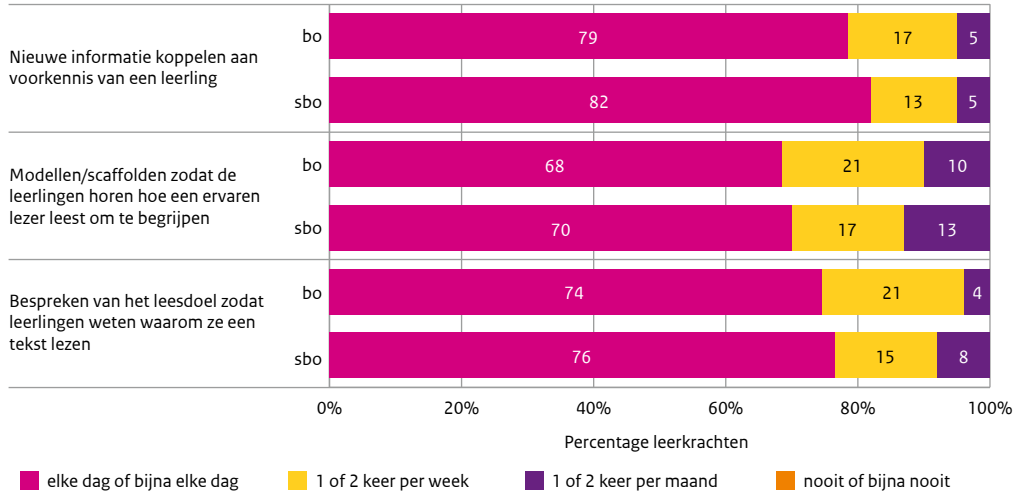
1.2.6 Instructie en strategiegebruik

Instructie

Zowel in het bo als in het sbo geven de meeste leerkrachten (bijna) dagelijks voorbereidende instructie tijdens de lessen begrijpend lezen (bo variërend van 68% tot 79%; sbo van 70% tot 82%, zie figuur 1.2.6a). Ze koppelen nieuwe informatie aan de voorkennis van een leerling, bespreken het leesdoel en modellen/scaffolden.³

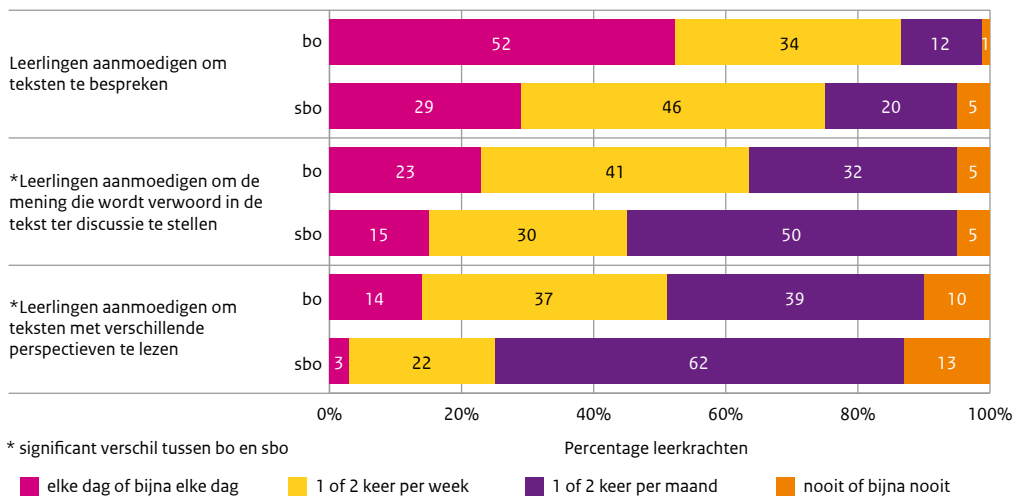
³ "Het Engelse woord 'to scaffold' betekent 'een steiger bouwen'. In de didactiek wordt het begrip gebruikt om aan te geven dat leerlingen tussenstapjes nodig kunnen hebben om bepaalde taken uit te voeren. De leraar (de expert) bouwt daartoe een 'steigertje' waarop de leerling (de novice) even kan gaan staan om zijn hoger gelegen doel te bereiken. Deze metafoer is ontleend aan het werk van de bekende Russische psycholoog, Lev Vygotsky." (Beeker et al., 2008, p. 9)

Figuur 1.2.6a Voorbereidende instructie ($n_{bo}=145$, $n_{sbo}=59-60$)



Leerkrachten gaven in de vragenlijst ook aan hoe vaak ze verdiepende instructie aanbieden, zoals het aanmoedigen van leerlingen om teksten te bespreken (zie figuur 1.2.6b). Een ruime meerderheid van de leerkrachten doet dit 1 keer per week of vaker (bo 86%; sbo 75%). Leerkrachten moedigen hun leerlingen iets minder frequent aan om de mening die wordt verwoord in de tekst ter discussie te stellen (1 keer per week of vaker: bo 64%; sbo 45%) en om teksten met verschillende perspectieven te lezen (1 keer per week of vaker: bo 51%; sbo 25%). In het bo geven leerkrachten deze laatste 2 vormen van verdiepende instructie significant vaker dan in het sbo.

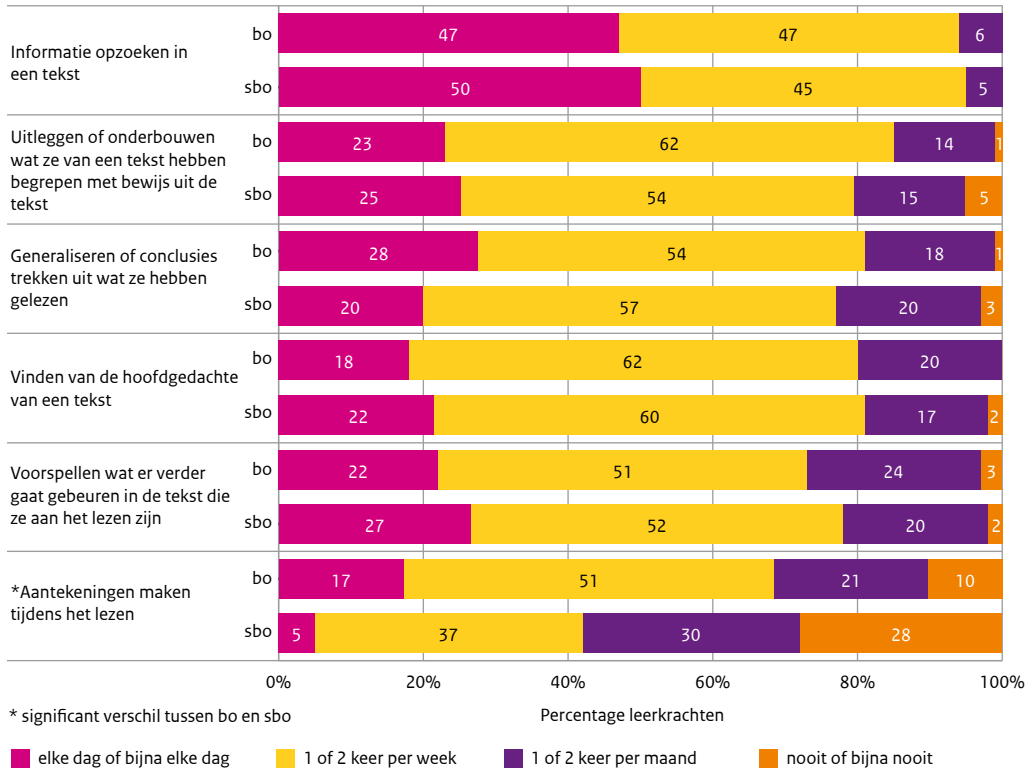
Figuur 1.2.6b Verdiepende instructie ($n_{bo}=145$, $n_{sbo}=59-60$)



Strategiegebruik

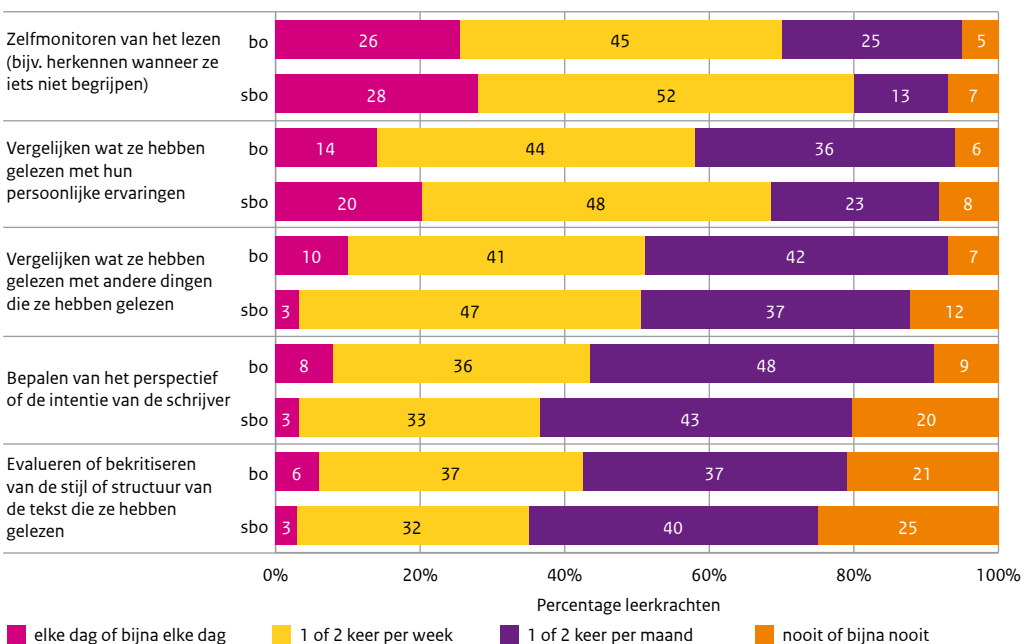
In zowel het bo als het sbo laten leerkrachten hun leerlingen veelal 1 keer per week of vaker lagere-orde-strategieën toepassen tijdens het leesonderwijs (zie figuur 1.2.6c). Het vaakst komt het informatie opzoeken in een tekst aan bod (1 keer per week of vaker: bo 94%; sbo 95%). Leerkrachten in het bo laten hun leerlingen vaker aantekeningen maken tijdens het lezen dan leerkrachten in het sbo (1 keer per week of vaker: bo 68%; sbo 42%).

Figuur 1.2.6c Lagere-orde-strategieën ($n_{bo}=145-146, n_{sbo}=59-60$)



Bo- en sbo-leerkrachten bieden ook regelmatig hogere-orde-strategieën aan tijdens het leesonderwijs (zie figuur 1.2.6d). Het gaat dan met name om het zelfmonitoren van het lezen (1 keer per week of vaker: bo 71%; sbo 80%). Ook vragen leerkrachten leerlingen vaak wat zij hebben gelezen te vergelijken met persoonlijke ervaringen (1 keer per week of vaker: bo 58%; sbo 68%). Het evalueren of bekritisieren van de stijl of structuur van de tekst en het bepalen van het perspectief of de intentie van de schrijver komen wat minder vaak aan bod.

Figuur 1.2.6d Hogere-orde-strategieën ($n_{bo}=145-146, n_{sbo}=59-60$)



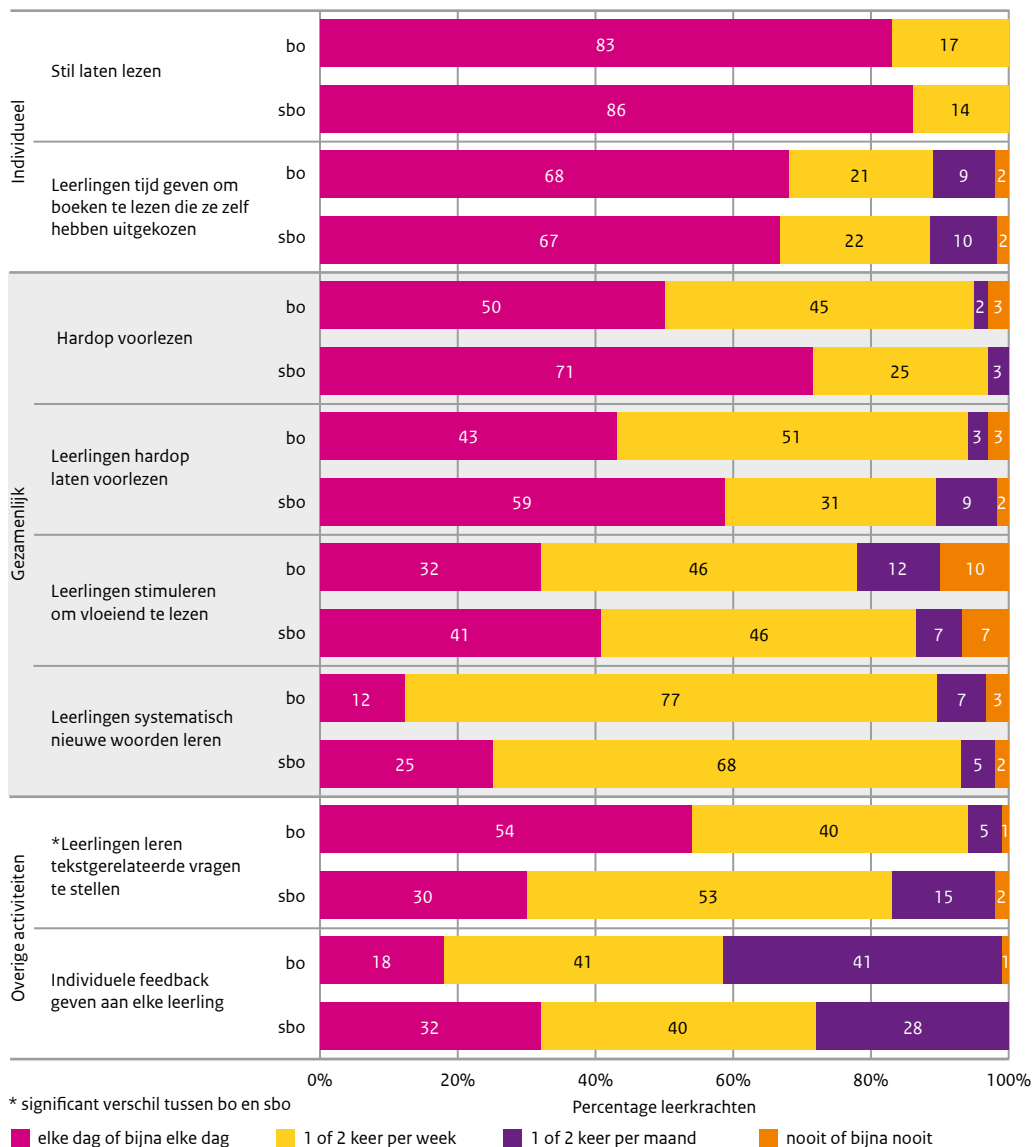
1.2.7 Activiteiten

Er is ook aan leerkrachten gevraagd hoe vaak zij leerlingen individuele en gezamenlijke activiteiten laten doen tijdens de leesles. Zowel in het bo als in het sbo laten alle leerkrachten hun leerlingen 1 keer per week of vaker stillezen (zie figuur 1.2.7a). Een overgrote meerderheid doet dit zelfs (bijna) elke dag (bo 83%; sbo 86%). Ook geeft ruim twee derde van de leerkrachten de leerlingen (bijna) elke dag de tijd om boeken te lezen die ze zelf hebben uitgekozen (bo 68%; sbo 67%).

Ook gezamenlijke leesactiviteiten komen veelal 1 keer per week of vaker voor tijdens de lessen begrijpend lezen. De leerkrachten geven met name aan dat zij vaak hardop voorlezen of dat de leerlingen hardop voorlezen ((bijna) elke dag, respectievelijk: bo 50% en 43%; sbo 71% en 59%). In het sbo komen de gezamenlijke activiteiten vaker aan bod dan in het bo.

Leerkrachten hebben voor nog 2 andere activiteiten aangegeven hoe vaak zij deze met leerlingen doen: individuele feedback geven aan elke leerling en leerlingen leren tekstgerichte vragen te stellen. Bo-leerkrachten leren leerlingen wat vaker tekstgerelateerde vragen te stellen dan sbo-leerkrachten (1 keer per week of vaker: bo 94%; sbo 83%). Individuele feedback geven aan elke leerling komt het minst frequent voor (1 keer per week of vaker: bo 59%; sbo 82%). Enkel in het bo is het verschil tussen de frequentie van individuele feedback geven aan elke leerling en leerlingen leren tekstgerichte vragen te stellen significant.

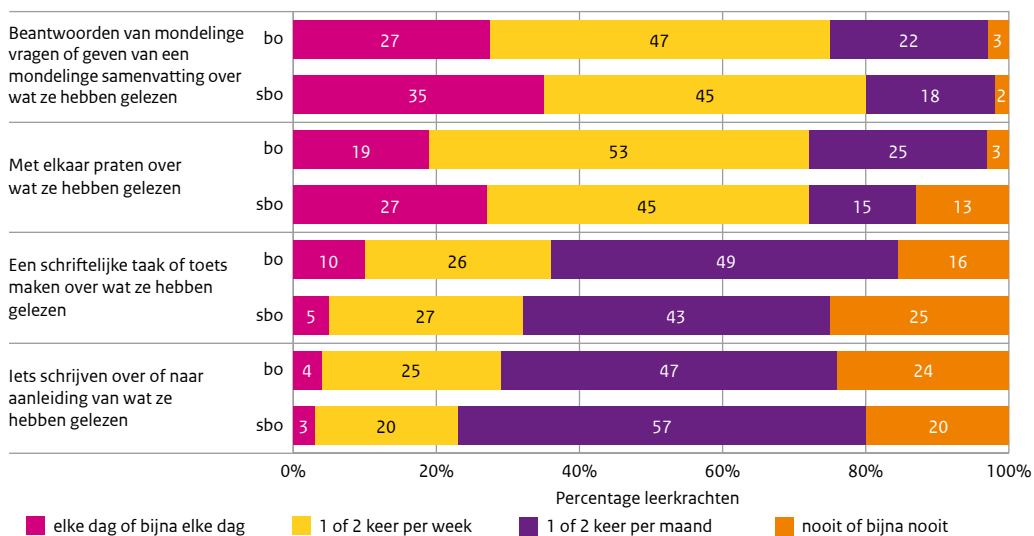
Figuur 1.2.7a Activiteiten tijdens de lessen begrijpend lezen ($n_{bo}=145$, $n_{sbo}=58-60$)



Verwerkingsactiviteiten

Leerkrachten hebben ook aangegeven hoe vaak zij leerlingen bepaalde verwerkingsactiviteiten laten doen na het lezen van een tekst (zie figuur 1.2.7b). Leerkrachten laten hun leerlingen met name vaak mondeling verwerkingsactiviteiten doen en wat minder vaak schriftelijk. Leerlingen moeten het vaakst mondelinge vragen beantwoorden of een mondelinge samenvatting geven over wat ze gelezen hebben (1 keer per week of vaker: bo 74%; sbo 80%). Ook vragen leerkrachten hun leerlingen regelmatig met elkaar te praten over wat ze gelezen hebben (1 keer per week of vaker: bo 72%; sbo 72%). Leerlingen iets laten schrijven over wat ze hebben gelezen komt van de bevraagde verwerkingsactiviteiten het minst vaak aan bod (1 keer per week of vaker: bo 29%; sbo 23%).

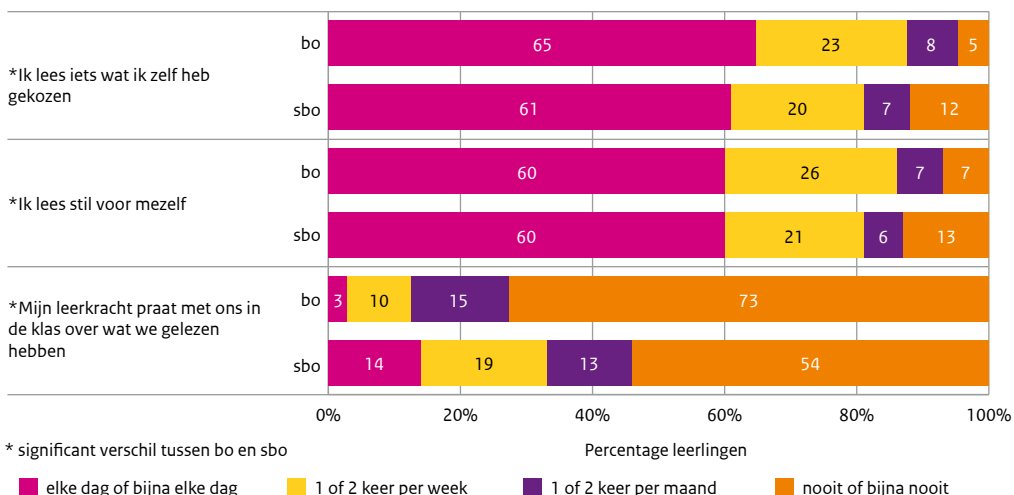
Figuur 1.2.7b Verwerkingsactiviteiten ($n_{bo}=145$, $n_{sbo}=59-60$)



Frequentie activiteiten volgens leerlingen

Ook de leerlingen geven in hun vragenlijst voor 3 activiteiten aan hoe vaak deze voorkomen op school (zie figuur 1.2.7c). Net zoals in figuur 1.2.7a al zichtbaar was voor de leerkrachten gaf ook een ruime meerderheid van de bo- en sbo-leerlingen aan 1 keer per week of vaker iets te lezen dat hij of zij zelf heeft gekozen en stil te lezen voor zichzelf (bo respectievelijk 88% en 86%; sbo 81% en 81%). Volgens de leerlingen praat de leerkracht veel minder vaak met hen in de klas over wat zij gelezen hebben (1 keer per week of vaker: bo 13%; sbo 33%) dan de leerkrachten aangeven (1 keer per week of vaker: bo 72%; sbo 72%, zie figuur 1.2.7b).

Figuur 1.2.7c Frequentie activiteiten tijdens de les volgens leerlingen ($n_{bo}=3.239-3.244$, $n_{sbo}=925-930$)



* significant verschil tussen bo en sbo

1.2.8 Soorten teksten

Leerkrachten gaven aan hoe vaak ze leerlingen verschillende teksten van de volgende 5 tekstsoorten laten lezen tijdens de lessen begrijpend lezen (zie figuur 1.2.8a)⁴:

- Informatieve teksten
- Korte narratieve teksten
- Lange narratieve teksten
- Instructieve leesmaterialen
- Betogende leesmaterialen

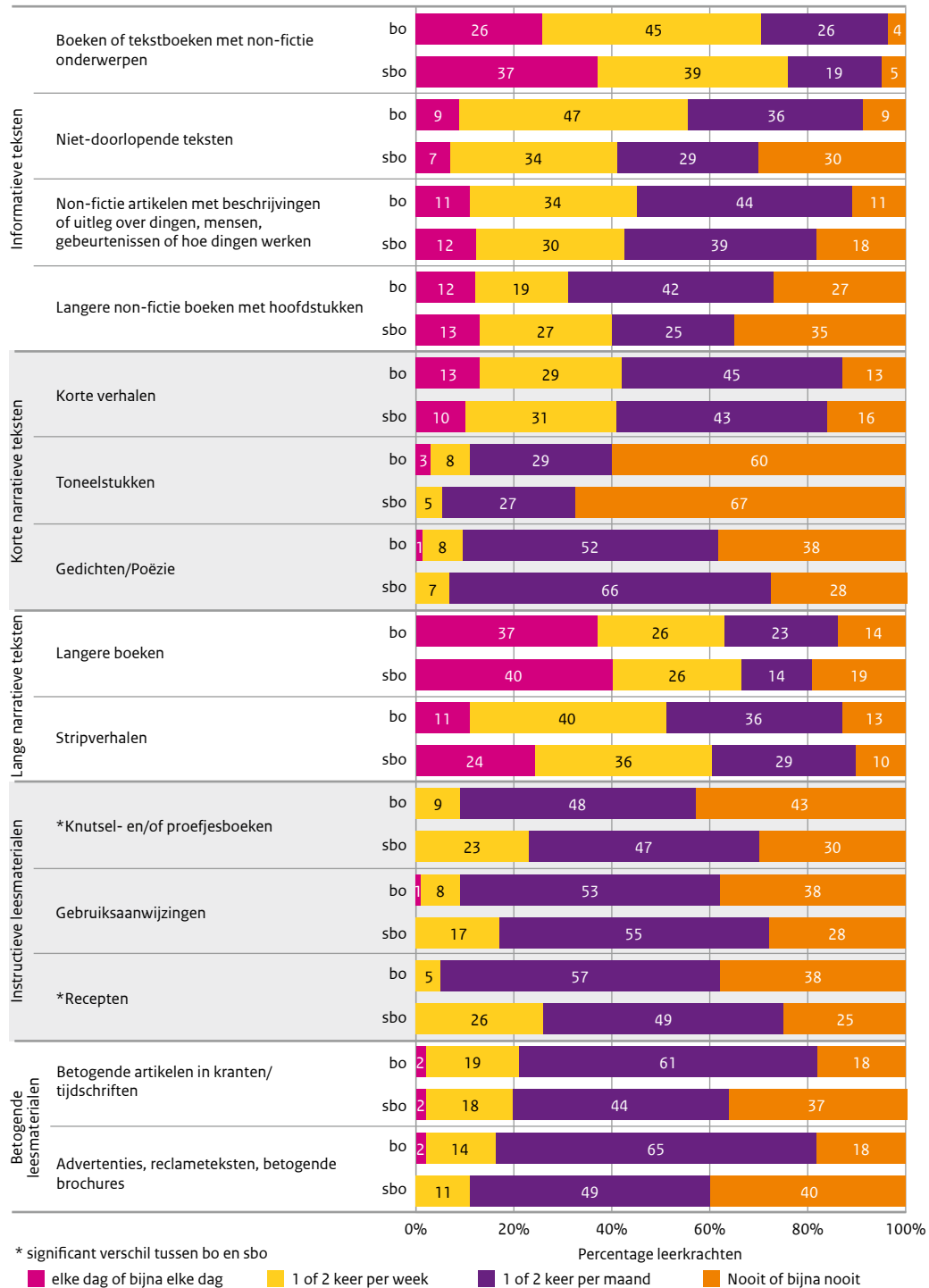
Bo- en sbo-leerkrachten laten hun leerlingen het vaakst informatieve en lange narratieve teksten lezen. Korte narratieve teksten, instructieve leesmaterialen en betogende leesmaterialen zetten ze in het algemeen minder vaak in.

Binnen de tekstsoort informatieve teksten moeten leerlingen het vaakst (tekst-)boeken met non-fictie-onderwerpen lezen. Als het gaat om korte narratieve teksten lezen leerlingen vaker korte verhalen dan toneelstukken en gedichten/poëzie. Leerkrachten laten hun leerlingen bij de lange narratieve teksten regelmatig zowel langere boeken als stripverhalen lezen. De bevroagde instructieve materialen en de betogende materialen komen ongeveer even vaak aan bod.

Leerkrachten in het bo en in het sbo verschillen enkel in de mate waarin zij leerlingen instructieve materialen laten lezen: sbo-leerkrachten geven iets vaker dan bo-leerkrachten aan hun leerlingen recepten en knutsel- en/of proefjesboeken te laten lezen.

⁴ Voor elk van de tekstsoorten konden leerkrachten ook invullen hoe vaak zij leerlingen nog andere teksten lieten lezen. 12 bo leerkrachten en geen van de sbo-leerkrachten vulden in om welke andere tekst dit ging. Hieruit kwam geen eenduidig beeld naar voren.

Figuur 1.2.8a Soorten teksten ($n_{bo}=139-141$, $n_{sbo}=55-58$)

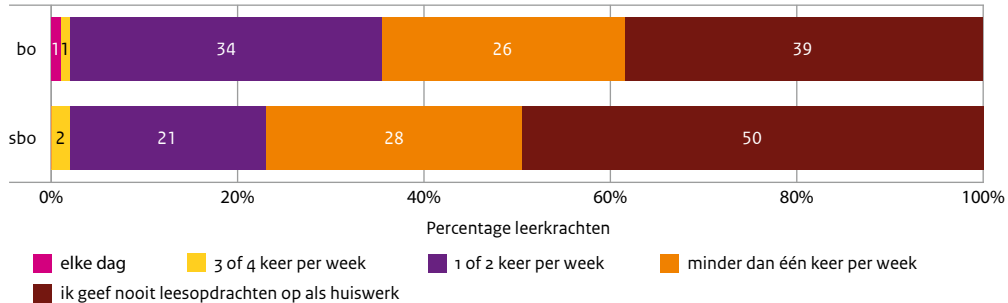


1.2.9

Leeshuiswerk

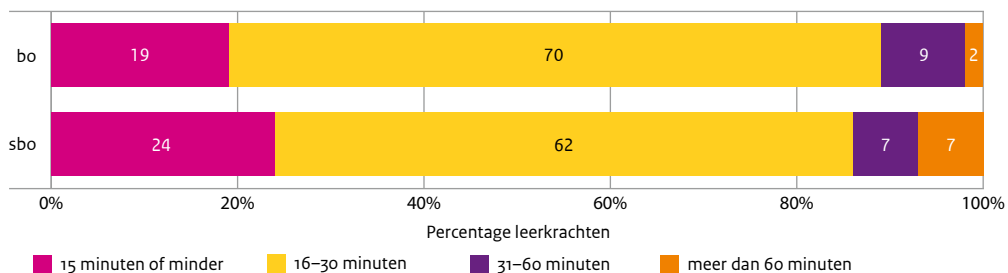
Aan leerkrachten is gevraagd met welke frequentie ze leesopdrachten als huiswerk opgeven en hoeveel tijd leerlingen hieraan naar verwachting besteden. Ongeveer twee vijfde van de bo-leerkrachten en de helft van de sbo-leerkrachten geeft nooit leesopdrachten als huiswerk op (bo 39%; sbo 50%). Leerkrachten die wel leesopdrachten als huiswerk opgeven, doen dit doorgaans 1 of 2 keer per week of minder (zie figuur 1.2.9a).

Figuur 1.2.9a Frequentie leeshuiswerk ($n_{bo}=147$, $n_{sbo}=58$)



De meeste leerkrachten die weleens leeshuiswerk geven, verwachten van leerlingen dat ze hieraan maximaal een half uur per keer besteden (bo 89%; sbo 86%, zie figuur 1.2.9b).

Figuur 1.2.9b Tijdsbesteding leeshuiswerk ($n_{bo}=90$, $n_{sbo}=29$)



1.2.10

Differentiatie

Leerkrachten hebben aangegeven welke extra ondersteuning er op school aanwezig is voor leerlingen die achterblijven op het gebied van leesvaardigheid en voor sterke lezers. Hierbij konden zij meerdere antwoorden aankruisen.

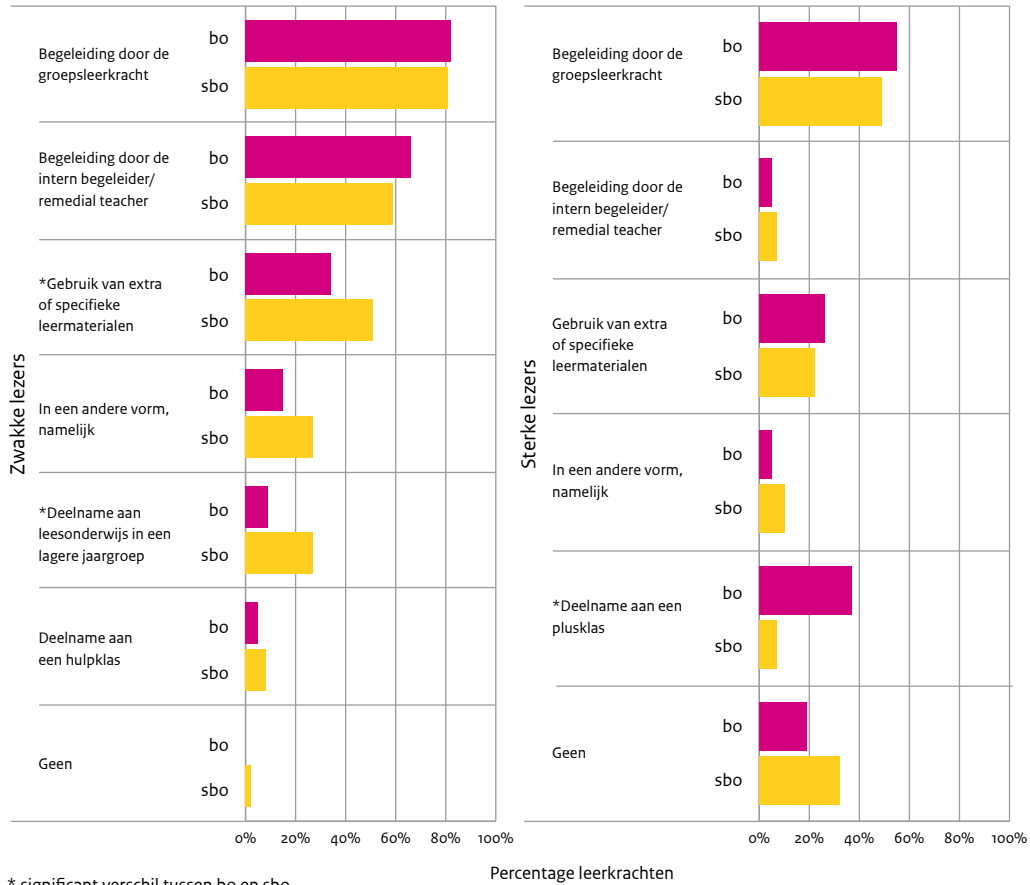
Op bijna alle scholen is er extra ondersteuning voor leerlingen die achterblijven op het gebied van leesvaardigheid (bo 100%; sbo 98%). Meestal gaat het dan om begeleiding door de groepsleerkracht of de intern begeleider/remedial teacher. Ook noemen leerkrachten het gebruik van extra of specifieke leermaterialen regelmatig (zie figuur 1.2.10a). Dit laatste gebeurt vaker in het sbo dan in het bo (bo 34%; sbo 51%). Daarnaast noemen sbo-leerkrachten deelname aan het leesonderwijs in een lagere jaargroep vaker dan leerkrachten in het bo (bo 9%; sbo 27%).

Extra ondersteuning voor sterke lezers is volgens de leerkrachten aanwezig op 81% van de bo-scholen en 68% van de sbo-scholen. Ook voor sterke lezers bieden scholen de extra ondersteuning met name aan in de vorm van begeleiding door de groepsleerkracht of het gebruik van extra of specifieke leermaterialen (zie figuur 1.2.10a). Bo-leerkrachten noemen daarnaast vaak deelname aan een plusklas (37%). Sbo-leerkrachten noemen deze vorm van ondersteuning significant minder vaak (7%). Anders dan voor zwakke lezers wordt begeleiding door de intern begeleider/remedial teacher voor sterke lezers slechts door zo'n 1 op de 20 leerkrachten genoemd (bo 5%; sbo 7%).

Leerkrachten die aangeven leerlingen op (nog) een andere manier te ondersteunen, noemen met name begeleiding door de onderwijsassistent of een andere persoon, zoals een stagiaire. Bij sterke lezers gaat het daarnaast ook om een leestekst op een hoger niveau of leesonderwijs met een groep op hun eigen niveau.

Gemiddeld wordt er in het bo en sbo ongeveer een half uur per leerling per week besteed aan extra ondersteuning op het gebied van begrijpend lezen van leerlingen die achterblijven of juist voorlopen (niet opgenomen in figuur 1.2.10a).

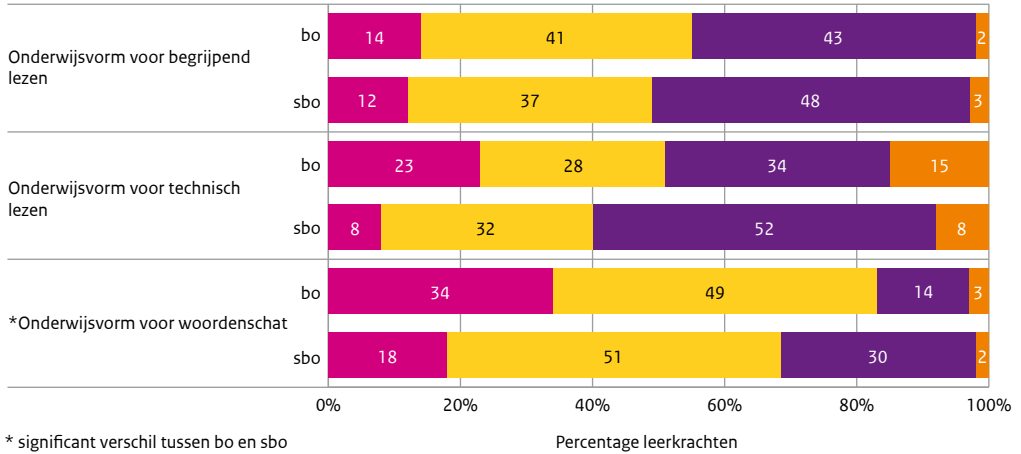
Figuur 1.2.10a Extra ondersteuning sterke en zwakke lezers ($n_{bo}=149, n_{sbo}=59$)



Voor begrijpend lezen, technisch lezen en woordenschat vulden leerkrachten in hoe ze tijdens het onderwijs differentiëren. Voor begrijpend lezen en technisch lezen geeft een derde tot ongeveer de helft van de leerkrachten de instructie per niveaugroep met eventueel nog verdere differentiatie bij de verwerking van de oefenstof (zie figuur 1.2.10b). Daarnaast gaf een kwart tot twee vijfde van de leraren aan dat de instructie gelijk is voor alle leerlingen, terwijl er bij de verwerking van oefenstof wel gedifferentieerd wordt naar niveau en tempo. Voor woordenschat hanteert ongeveer de helft van de leerkrachten die laatste wijze van differentiëren (bo 49%; sbo 51%).

Voor technisch lezen en woordenschat geven bo-leerkrachten vaker dan sbo-leerkrachten aan dat alle leerlingen tegelijkertijd dezelfde instructie en oefenstof krijgen. In het sbo wordt voor technisch lezen en woordenschat juist vaker per niveau of tempogroep instructie gegeven, waarbij er eventueel verdere differentiatie plaatsvindt bij de verwerking van de oefenstof.

Figuur 1.2.10b Differentiëren bij begrijpend lezen, technisch lezen en woordenschat ($n_{bo}=143-148$, $n_{sbo}=60-61$)



* significant verschil tussen bo en sbo

- alle leerlingen krijgen tegelijkertijd dezelfde instructie en oefenstof
- de instructie is voor alle leerlingen gelijk; bij de verwerking van de oefenstof wordt gedifferentieerd naar niveau en tempo
- de instructie wordt per niveau- of tempogroep gegeven, eventueel met verdere differentiatie bij de verwerking van de oefenstof
- de instructie wordt individueel gegeven en de oefenstof wordt per leerling bepaald

1.3 Zicht op ontwikkeling

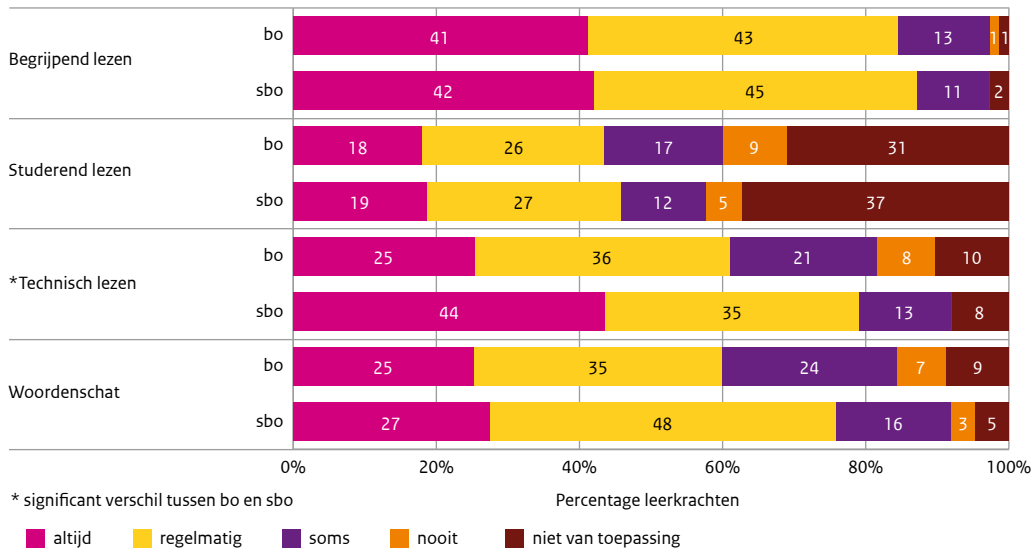
De wijze waarop leerkrachten zicht houden op de ontwikkeling van leerlingen voor de leerstofgebieden begrijpend lezen, studerend lezen en voortgezet technisch lezen verschilt (zie figuur 1.3a). Om zicht op de ontwikkeling van leerlingen te houden, maken bo-leerkrachten voor begrijpend lezen iets meer gebruik van leerlingvolgsysteemtoetsen dan methodegebonden toetsen, terwijl sbo-leerkrachten ongeveer evenveel gebruikmaken van leerlingvolgsysteemtoetsen als van methodegebonden toetsen (leerlingvolgsysteemtoetsen: bo 94%; sbo 84%, methodegebonden toetsen: bo 80; sbo 75%). Specifiek voor studerend lezen worden regelmatig geen toetsen gebruikt (bo 40%; sbo 50%). Voor technisch lezen worden met name leerlingvolgsysteemtoetsen gebruikt, terwijl woordenschat juist vaker gevolgd wordt met methodegebonden toetsen dan leerlingvolgsysteemtoetsen. Leerkrachten in het bo en sbo verschillen niet van elkaar in de manier waarop ze de ontwikkeling van de leesvaardigheid van leerlingen volgen.

Figuur 1.3a Monitoren leesvaardigheid (meerdere antwoorden mogelijk) (n_{bo} =89-97, n_{sbo} =52-61)



Leerkrachten hebben ook aangegeven hoe vaak zij de resultaten van toetsen inzetten voor de planning van het onderwijs (zie figuur 1.3b). Met name voor begrijpend lezen wordt dit vaak gedaan: ruim vier vijfde van de bo- en sbo-leerkrachten zet regelmatig tot altijd toetsresultaten in voor de planning van het onderwijs in begrijpend lezen (bo 84%; sbo 87%). Bo- en sbo-leerkrachten verschillen alleen in de mate waarin zij toetsresultaten gebruiken bij de planning van technisch leesonderwijs. Van de sbo-leerkrachten doet 4 op de 5 dit regelmatig of altijd (79%), bij de bo-leerkrachten is dit 3 op de 5 (61%).

Figuur 1.3b Gebruik toetsen voor planning onderwijs ($n_{bo}=145-148$, $n_{sbo}=59-62$)



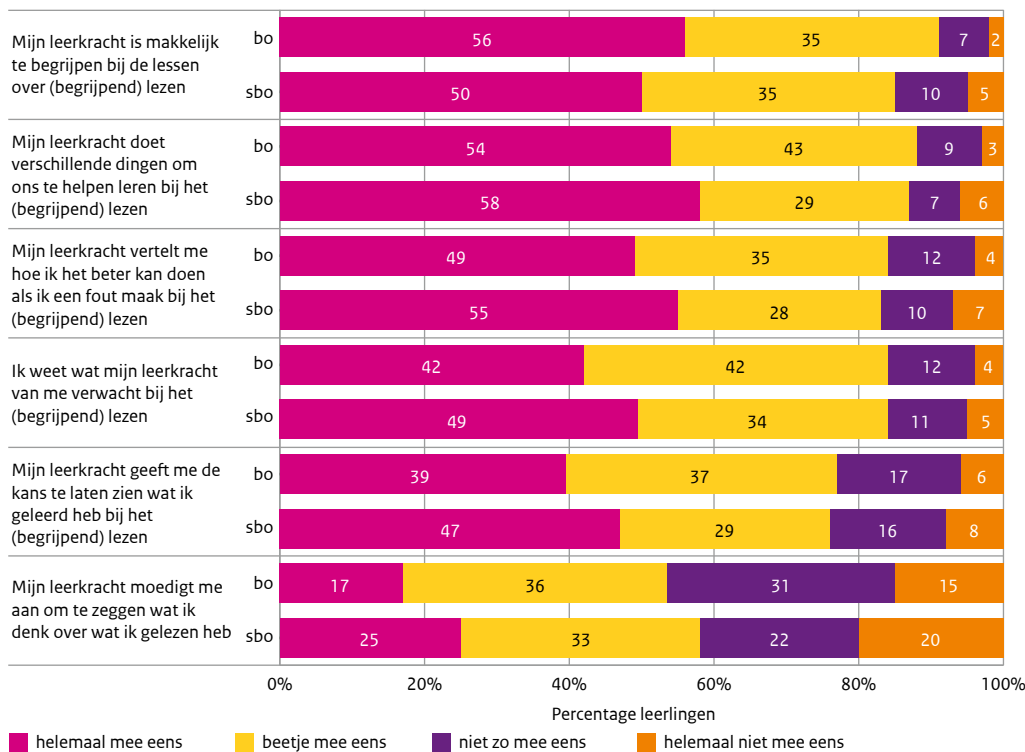
1.4 Waardering leerlingen onderwijsleerproces

Aan leerlingen is gevraagd hoe zij de lessen begrijpend lezen ervaren. Met in totaal 11 stellingen is hun oordeel over het handelen van de leerkracht en het klimaat in de klas gemeten. Bij een deel van de stellingen konden leerlingen aangeven in welke mate ze het ermee eens waren, bij de overige stellingen hoe vaak iets voorkomt in de les.

Handelen van de leerkracht

De waardering die leerlingen toekennen aan het handelen van leerkrachten tijdens de leeslessen op school is gemeten met stellingen als 'Mijn leerkracht moedigt me aan om te zeggen wat ik denk over wat ik gelezen heb' en 'Mijn leerkracht vertelt me hoe ik het beter kan doen als ik een fout maak bij het (begrijpend) lezen' (zie figuur 1.4a). Veel leerlingen zijn het met de stellingen eens en uiten daarmee hun waardering voor het handelen van hun leerkracht tijdens de leeslessen ((helemaal) mee eens: bo variërend van 53% tot 91%; sbo 58 tot 87%). Zo zijn 9 van de 10 leerlingen het eens met de stelling 'Mijn leerkracht is makkelijk te begrijpen bij de lessen over (begrijpend) lezen' (bo 91%; sbo 85%). De leerlingen oordelen het minst positief over de stelling 'Mijn leerkracht moedigt me aan om te zeggen wat ik denk over wat ik gelezen heb.' Ruim twee vijfde is het (helemaal) niet eens met die stelling (bo 46%, sbo 42%). De sbo-leerlingen oordelen gemiddeld iets positiever over het leerkrachthandelen dan bo-leerlingen.

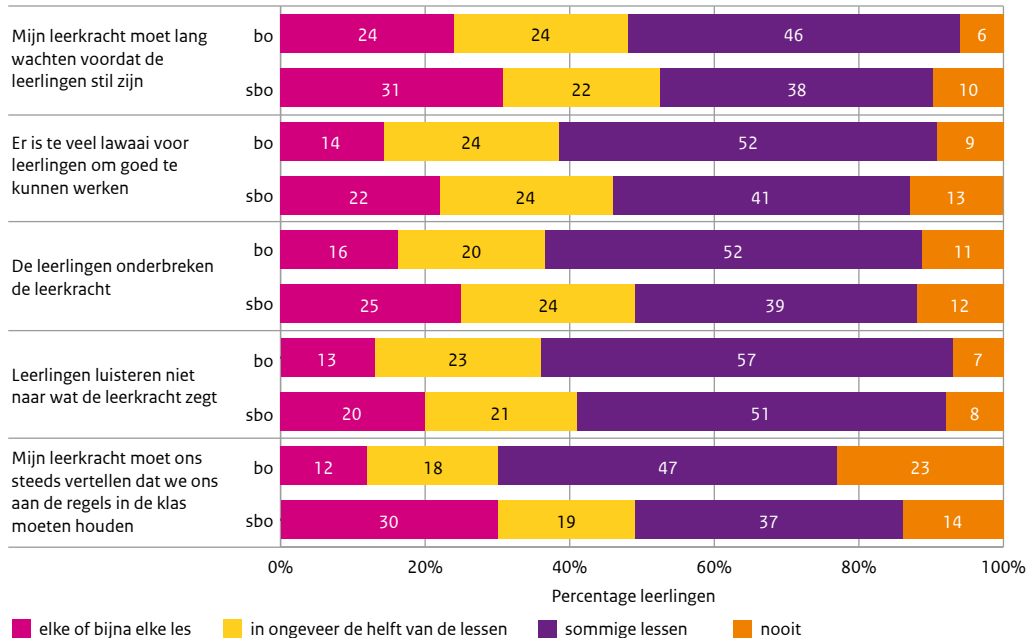
Figuur 1.4a Waardering leerling leerkrachthandelen ($n_{bo}=3.226-3.249, n_{sbo}=928-938$)



Klassenklimaat

De leerlingen geven in de vragenlijst ook aan hoe vaak een aantal situaties gerelateerd aan een negatief klassenklimaat voorkomt (figuur 1.4b). Zowel bo- als sbo-leerlingen geven het vaakst aan dat de situaties in sommige lessen voorkomen (bo 46% tot 57%; sbo 37% tot 51%). Bo-leerlingen oordelen iets positiever over klassenklimaat dan sbo-leerlingen; zij geven voor alle bevroegde situaties aan dat deze minder vaak voorkomen dan de sbo-leerlingen. De situatie dat de leerkracht lang moet wachten voordat de leerlingen stil zijn, komt in het bo en sbo het vaakst voor (in ongeveer de helft van de lessen/in elke of in bijna elke les: bo 48%; sbo 53%). Op de bo-scholen moeten leerkrachten volgens de leerlingen het minst vaak vertellen dat ze zich aan de regels moeten houden (nooit/in sommige lessen: bo 70%; sbo 51%). In het sbo komt de situatie dat leerlingen niet luisteren naar wat de leerkracht zegt volgens de leerlingen het minst vaak voor (nooit/in sommige lessen: bo 64%; sbo 59%).

Figuur 1.4b Oordeel leerling over klassenklimaat ($n_{bo}=3.240-3.261$, $n_{sbo}=924-933$)



1.5 Leesonderwijs ten tijde van de coronapandemie

Als extra onderdeel van de vragenlijst beantwoordden de leerkrachten een aantal vragen over het onderwijs dat leerlingen kregen tijdens de scholensluiting als gevolg van de coronapandemie in het schooljaar van de peiling (van 16 december 2020 tot 8 februari 2021).

Gemiddeld gingen er tijdens de scholensluiting in het bo 2 leerlingen per klas naar de noodopvang omdat 1 of beide ouders/verzorgers een cruciaal beroep hadden, en 1 leerling omdat hij of zij aangemerkt werd als kwetsbaar en extra begeleiding of onderwijs daarom nodig was. In het sbo ging het om respectievelijk 1 en 3 leerlingen.⁵

Een ruime meerderheid van de leerkrachten geeft aan dat er tijdens de scholensluiting volledig thuis-onderwijs werd gegeven: leerlingen ontvingen thuis digitaal instructie en maakten ook thuis hun schoolwerk (bo 92%; sbo 77%). In het sbo werd een combinatie van thuisonderwijs en onderwijs op school iets vaker aangeboden dan in het bo (sbo 9%; bo 1%). Dit geldt eveneens voor volledig onderwijs op school (bo 1%; sbo 5%).

Tijdens de sluiting besteedden bo-leerkrachten gemiddeld zo'n 4,5 uur per week aan doelgericht taalonderwijs en sbo-leerkrachten zo'n 6 uur per week (bo 4 uur en 28 minuten; sbo 5 uur en 55 minuten). Tabel 1.5a geeft weer hoeveel tijd leerkrachten aan begrijpend lezen, technisch lezen en woordenschat besteedden. In zowel het bo als het sbo ging er meer tijd naar begrijpend lezen dan naar technisch lezen en woordenschat.

Tabel 1.5a Tijdsbesteding aan leesonderwijs per leerstofgebied in minuten per week, uitgesplitst naar bo en sbo ($n_{bo}=129-137$, $n_{sbo}=50-53$)

Leerstofgebied	bo	sbo
Begrijpend lezen	77	88
Technisch lezen	44	76
Woordenschat	37	41

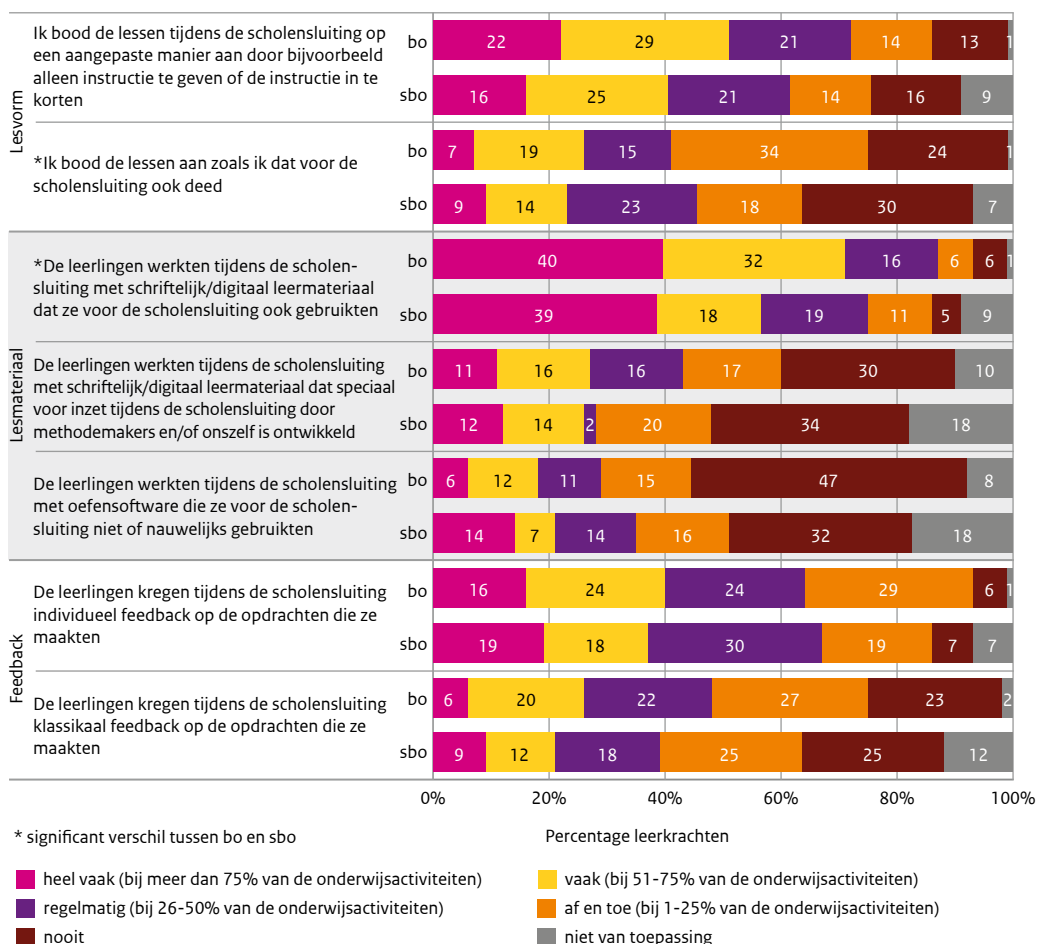
⁵ De gemiddelde klassengrootte in het bo was 18 en in het sbo 12.

De leerkrachten hebben voor 7 uiteenlopende stellingen over het leesonderwijs tijdens de coronapandemie aangegeven hoe vaak (bij welk percentage van de onderwijsactiviteiten) deze situaties met betrekking tot lesvorm, lesmateriaalgebruik en feedback voorkwamen (zie figuur 1.5a). Ongeveer de helft van de bo-leerkrachten en twee vijfde van de sbo-leerkrachten bood (heel) vaak lessen aan op een aangepaste manier, door bijvoorbeeld alleen instructie te geven of de instructie in te korten (bo 51%, sbo 41%).

Leerlingen werkten in de periode van sluiting vaak met materialen die ze voor de scholensluiting ook gebruikten voor begrijpend lezen ((heel) vaak: bo 72%; sbo 57%). Dit was vaker het geval in het bo dan in het sbo.

Ook geeft ongeveer twee vijfde van de leerkrachten aan dat leerlingen (heel) vaak individuele feedback ontvingen op opdrachten (bo 40%; sbo 37%). Klassikale feedback ontvingen de leerlingen volgens een kwart van de bo-leerkrachten en een vijfde van de sbo-leerkrachten (heel) vaak (bo 26%; sbo 21%).

Figuur 1.5a Lessen begrijpend lezen tijdens de scholensluiting ($n_{bo}=140-142$, $n_{sbo}=56-57$)



Leerlingen konden meestal boeken lenen tijdens de scholensluiting, iets vaker in het bo dan in het sbo (bo 78%; sbo 62%). Op ongeveer een derde van de scholen kon dit meerdere keren (bo 32%; sbo 35%). Lezen in materiaal naar eigen keuze maakte deel uit van de dag- of weekplanning volgens een kwart van de bo-leerkrachten (25%) en ongeveer een vijfde van de sbo-leerkrachten (21%). Indien lezen in materiaal naar keuze deel uitmaakte van de planning, was dat gemiddeld 4 keer per week voor 23 minuten (per keer) in het bo en 5 keer per week voor 24 minuten (per keer) in het sbo.

1.6 Trend leesonderwijs

Is het onderwijsaanbod op het gebied van leesvaardigheid in de afgelopen 10 jaar veranderd? Om antwoord te geven op deze vraag, vergelijken we het leesonderwijs in 2021 met dat in 2011 (bo) en 2012 (sbo) (Kuhlemeier et al., 2014). Aan het vorige peilingsonderzoek namen 104 scholen met 2.297 leerlingen uit groep 8 deel, en 40 sbo-scholen met 1.135 leerlingen uit het laatste leerjaar.⁶

In totaal vulden 98 bo-leerkrachten en 77 sbo-leerkrachten de vragenlijst over het onderwijsaanbod voor lezen in. Omdat de vragenlijst van 2021 op veel punten verschilt van die in 2011-2012, was het slechts op een beperkt aantal onderwerpen mogelijk een directe vergelijking te maken tussen het huidige onderwijsaanbod op het gebied van lezen en dat in 2011-2012. Daar waar de vraagstelling grotendeels overeenkomt, maar niet voldoende is voor een directe vergelijking, beschrijven we alleen de situatie van 10 jaar geleden en nu.⁷

1.6.1 Tijdsbesteding

In het bo gaat in 2021 gemiddeld de meeste tijd naar begrijpend (en studerend)⁸ lezen (1 uur en 48 minuten per week). 10 jaar geleden besteedden bo-leerkrachten gemiddeld 1 uur en 20 minuten per week aan begrijpend lezen, en nog eens 25 minuten aan studerend lezen (samen dus 1 uur en 45 minuten). In het sbo besteedden leerkrachten in 2021 gemiddeld 1 uur en 55 minuten per week aan begrijpend (en studerend) lezen. 10 jaar geleden was dit 1 uur en 32 minuten voor begrijpend lezen, en nog eens 31 minuten voor studerend lezen (samen dus 2 uur en 5 minuten per week).

Aan voortgezet technisch lezen besteedden bo-leerkrachten in 2021 iets minder tijd dan aan begrijpend (en studerend) lezen, namelijk gemiddeld 1 uur en 16 minuten per week. 10 jaar terug was dit 58 minuten. Sbo-leerkrachten besteedden in 2021 juist iets meer tijd aan voortgezet technisch lezen dan aan begrijpend (en studerend) lezen, namelijk 2 uur en 23 minuten per week. In 2012 was dit 1 uur en 52 minuten.

Aan woordenschat besteedden bo-leerkrachten in 2021 gemiddeld 56 minuten per week, 10 jaar geleden was dat 41 minuten. Sbo-leerkrachten besteedden in 2021 1 uur en 12 minuten per week aan woordenschat, tegenover 45 minuten ten tijde van het vorige peilingsonderzoek.

Daarmee lijkt de tijdsbesteding aan begrijpend (en studerend) lezen tussen de peilingen redelijk vergelijkbaar; de tijdsbesteding aan voortgezet technisch lezen en woordenschat lijkt in 2021 gestegen in vergelijking met het vorige peilingsonderzoek.

1.6.2 Aanvullend oefenmateriaal

In 2021 gebruikte ongeveer de helft van de bo-leerkrachten en bijna twee derde van de sbo-leerkrachten minimaal 1 keer per week aanvullend leer- en oefenmateriaal voor begrijpend (en studerend) lezen (bo 53%; sbo 63%). 10 jaar geleden deed ongeveer de helft van de leerkrachten dit voor begrijpend lezen (bo 53%; sbo 47%).⁸ Ook deed een derde van de bo-leerkrachten en 1 op de 8 sbo-leerkrachten dit voor studerend lezen (bo 31%; sbo 12%). Voegen we de resultaten voor begrijpend en studerend lezen samen, dan lijkt het gebruik van oefenmateriaal 10 jaar geleden iets vaker voor te komen dan in 2021.

Het gebruik van aanvullend oefenmateriaal per leerstofgebied is sinds 2011-2012 gelijk gebleven voor voortgezet technisch lezen (2011-2012: bo 19%; sbo 35%, 2021: bo 21%; sbo 37%). Voor woordenschat is het gebruik van aanvullend oefenmateriaal in het bo afgenomen sinds 2011-2012, terwijl het in het sbo juist is toegenomen (2011-2012: bo 49%; sbo 39%, 2021: bo 34%; sbo 68%).

⁶ De hier gerapporteerde percentages wijken door kleine verschillen in de analyse voor bo soms iets af van de gerapporteerde percentages in het rapport van de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) (Kuhlemeier et al., 2014).

⁷ In het technisch rapport bij het peilingsonderzoek leesvaardigheid is een verantwoording van de hierin gemaakte keuzes opgenomen (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

⁸ In de vraagstelling van het huidige peilingsonderzoek is er 1 categorie begrijpend en studerend lezen, waar deze leerstofgebieden in de vorige peilingen apart bevestigd zijn. We kunnen niet uitsluiten dat deze variatie in de bevestiging ook de antwoorden op de resterende categorieën heeft beïnvloed. Daarnaast geldt specifiek voor de vraag over tijdsbesteding dat in de verschillende peilingen op van elkaar afwijkende manieren naar de totale (of algemene) tijdsbesteding is gevraagd. Een vergelijking van deze totale tijdsbesteding is hier dan ook niet toegevoegd.

1.6.3 Differentiatie

Extra ondersteuning zwakke lezers

Ten opzichte van 10 jaar geleden geven leerkrachten in het sbo in 2021 vaker aan dat leerlingen die achterblijven op het gebied van leesvaardigheid begeleid worden door de groepsleerkracht (2012: 61%; 2021: 81%). In het bo komt begeleiding door de remedial teacher in 2021 vaker voor dan 10 jaar geleden (2011: 32%; 2021: 66%).

De andere vormen van ondersteuning, namelijk deelname aan een hulpklas, deelname aan leesonderwijs in een lagere jaargroep en het gebruik van extra of specifieke leermaterialen, zijn gelijk gebleven tussen de verschillende peiljaren.

Extra ondersteuning sterke lezers

In het vorige peilingsonderzoek is enkel aan bo-leerkrachten gevraagd welke extra ondersteuning er op school aanwezig is voor leerlingen die voorlopen op de rest van de klas. Vergeleken met 10 jaar geleden worden sterke lezers in het bo in 2021 vaker begeleid door de groepsleerkracht (2011: 15%; 2021: 55%), nemen zij vaker deel aan een plusklas (2011: 8%; 2021: 37%) en maken zij vaker gebruik van extra of specifieke materialen (2011: 15%; 2021: 26%). Ten opzichte van 10 jaar terug geven leerkrachten in het bo juist minder vaak aan dat er geen extra ondersteuning is voor sterke lezers (2011: 64%; 2021: 19%).

Onderwijsvorm

Net als in 2021 gaven leerkrachten in 2011 en 2012 aan hoe zij tijdens het leesonderwijs op elk leerstofgebied differentiëren.

Voor begrijpend (en studerend) lezen is er geen directe vergelijking mogelijk, maar als we de uitkomsten voor begrijpend (en studerend) lezen in 2021 naast de uitkomsten voor begrijpend lezen en voor studerend lezen in 2011 houden, valt op dat bo-leerkrachten in 2021:

- wat vaker de instructie per niveau- of tempogroep lijken te geven met eventueel verdere differentiatie bij de verwerking van oefenstof (2011: begrijpend lezen 28%, studerend lezen 30%; 2021: begrijpend (en studerend) lezen 43%);
- wat minder vaak aan alle leerlingen tegelijkertijd dezelfde instructie en oefenstof lijken te geven (2011: begrijpend lezen 26%, studerend lezen 30%; 2021: begrijpend of studerend lezen 14%).

Op de andere onderwijsvormen en bij voortgezet technisch lezen en woordenschat laten bo-leerkrachten geen duidelijke verschuivingen zien.

Ten opzichte van 2012 geven sbo-leerkrachten in 2021:

- vaker instructie die voor alle leerlingen gelijk is, waarbij ze bij de verwerking van oefenstof differentiëren naar niveau en tempo bij het onderwijs in voortgezet technisch lezen en woordenschat (2012: respectievelijk 11% en 28%; 2021: respectievelijk 32% en 51%);
- minder vaak tegelijkertijd dezelfde instructie en oefenstof bij het onderwijs in woordenschat (2012: 32%; 2021: 18%);
- minder vaak instructie per niveau of tempogroep, eventueel met verdere differentiatie bij de verwerking van de oefenstof bij het onderwijs in voortgezet technisch lezen (2012: 69%; 2021: 52%).

Op de andere onderwijsvormen en bij begrijpend en studerend lezen laten sbo-leerkrachten geen duidelijke verschuivingen zien.

1.6.4 Zicht op ontwikkeling

Voor het volgen van vorderingen op het gebied van begrijpend lezen maken bo-leerkrachten iets meer gebruik van methode-onafhankelijke toetsen (leerlingvolgsysteemtoetsen) dan methodegebonden toetsen, terwijl sbo-leerkrachten voor begrijpend lezen ongeveer evenveel gebruik maken van methode-onafhankelijke toetsen als van methodegebonden toetsen (leerlingvolgsysteemtoetsen: bo 94%; sbo 84%, methodegebonden toetsen: bo 80; sbo 75%). 10 jaar geleden gebruikte 64% van de bo-leerkrachten en 80% van de sbo-leerkrachten methode-onafhankelijke toetsen. 88 procent van de bo-leerkrachten en 84% van de sbo-leerkrachten gebruikte methodegebonden toetsen.

Vergelijken we het type toetsen dat gebruikt werd tussen peiljaren, dan lijkt het gebruik van methode-onafhankelijke toetsen in het bo de afgelopen 10 jaar flink te zijn toegenomen (van 64 naar 94%); in het sbo is dit ongeveer gelijk gebleven. Het gebruik van methodegebonden toetsen lijkt in beide schooltypen iets te zijn afgenomen vergeleken met het vorige peilingsonderzoek (in bo en sbo respectievelijk van 88% en 84% naar 80% en 75%).

Voor studierend lezen worden regelmatig geen toetsen gebruikt (bo 40%; sbo 50%), wat ook 10 jaar geleden het geval was (bo 55%; sbo 63%).

Voor technisch lezen worden net als 10 jaar terug met name methode-onafhankelijke toetsen gebruikt (2011-2012: bo 54%; sbo 81%, 2021: bo 92%; sbo 80%). Voor het volgen van woordenschat gebruiken leerkrachten in 2021 met name methodegebonden toetsen (methodegebonden: bo 74%; sbo 73%, methode-onafhankelijk: bo 42%; sbo 45%). 10 jaar geleden was dat enkel in het bo ook het geval (methodegebonden: bo 58%; sbo 36%, methodeonafhankelijk: bo 23%; sbo 45%).

1.6.5 Leesbevordering

In 2021 laten bo-leerkrachten leerlingen net iets vaker lezen uit een zelfgekozen boek (2011: 98%; 2021: 100%). In het sbo laten alle leerkrachten leerlingen lezen uit een zelfgekozen boek in zowel 2012 als 2021.

Ten opzichte van 2011-2012 lezen in 2021 iets meer bo-leerkrachten en juist iets minder sbo-leerkrachten voor (2011-2012: bo 87%; sbo 100%, 2021: bo 92%; sbo 93%).

In 2021 laten minder bo- en sbo-leerkrachten hun leerlingen schriftelijke boekverslagen maken dan in 2011-2012 (2011-2012: bo 55%; sbo 56%, 2021: bo 39%; sbo 34%). Ook laten minder sbo-leerkrachten hun leerlingen in 2021 meedoen aan activiteiten in het kader van (regionale) voorleeswedstrijden (2012: 47%, 2021: 22%). De andere vormen van leesbevordering zijn gelijk gebleven tussen de verschillende peiljaren. Het gaat dan om activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek of het houden van boekbesprekingen.





Leesvaardigheid in het kort

Dit hoofdstuk beschrijft de vaardigheid in het begrijpend lezen van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs (bo) en het speciaal basisonderwijs (sbo). De leesvaardigheid is in kaart gebracht met een voor dit peilingsonderzoek ontwikkelde schriftelijke leestoets, die 4 leesdomeinen toetste: begrijpen, interpreteren, evalueren en samenvatten. In de toets is gebruikgemaakt van zowel zakelijke als fictieve teksten en van zowel meerkeuze als open vragen.

Om de prestaties te kunnen relateren aan de referentieniveaus, bevatte de leestoets opgaven uit de zogenoemde referentiesets voor lezen. Op basis van opgaven uit de domeinen begrijpen en interpreteren, die ook in eerdere peilingsonderzoeken in het bo en het sbo zijn afgenomen, vergelijken we de prestaties van de bo- en sbo-leerlingen bovendien met de prestaties uit respectievelijk 2011 en 2012.

Leesvaardigheid (paragraaf 2.2, p. 84)

Van de bo-leerlingen beheerst 88% minstens het niveau 1F voor lezen, in het sbo geldt dit voor 39% van de leerlingen. Het aandeel leerlingen dat ook het streefniveau 2F beheerst, is 50% in het bo en 7% in het sbo. Niveau 2F wordt gezien als het algemeen maatschappelijk niveau dat minimaal nodig is om goed mee te kunnen doen in de maatschappij. Bij de invoering van de referentieniveaus in 2010 formuleerde de commissie Meijerink de ambitie dat 85% van de leerlingen aan het einde van het primair onderwijs (po) het 1F-niveau zou beheersen en 65% het 2F-niveau. De ambities voor niveau 2F zijn niet behaald. De ambitie dat 85% van de leerlingen op niveau 1F leest, wordt alleen in het bo gehaald.

Als we naar de leesvaardigheid per leesdomein kijken, zien we dat 2F-leerlingen minder goed presteren op opgaven binnen het domein samenvatten dan op opgaven die een beroep doen op het interpreteren van leesteksten. Voor leerlingen die op of onder niveau 1F presteren, is geen verschil zichtbaar in beheersingsniveaus tussen domeinen.

Voor het samenvatten van teksten of tekstdelen geldt dat het verschil in beheersing tussen vaardige en minder vaardige lezers vooral lijkt samen te hangen met tekstuele kenmerken. Alleen vaardige lezers zijn in staat om lastige teksten (op basis van lengte, woordkeus en relaties tussen tekstdelen) samen te vatten.

De vaardigheid in het evalueren van teksten hangt minder sterk samen met vaardigheden in de andere domeinen. Waar dus blijkt dat leerlingen die goed zijn in het begrijpen van teksten ook goed zijn in het interpreteren en samenvatten ervan, geldt dit in mindere mate voor evalueren. Ook is de spreiding op dit domein minder groot: bij het evalueren van teksten verschilt de vaardigheid van leerlingen minder van elkaar, dan bij andere domeinen.

Trend in leesvaardigheid (paragraaf 2.3, p. 97)

In 2021 is de leesvaardigheid van leerlingen licht gedaald ten opzichte van 10 jaar geleden; in het sbo iets sterker dan in het bo. De verschillen tussen de leesvaardigheidsscores in 2011-2012 en 2021 zijn klein in het bo en klein tot middelgroot in het sbo.



2 Leesvaardigheid

Hoe staat het met de leesvaardigheid van leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs (bo) en schoolverlaters in het speciaal basisonderwijs (sbo)? Hoe zien prestaties eruit naar de verschillende kenmerken van de taakuitvoering zoals die worden onderscheiden in het referentiekader (begrijpen, interpreteren, samenvatten en evalueren)? En hoe verhouden deze prestaties zich tot de referentieniveaus voor leesvaardigheid die aan het einde van het primair onderwijs van toepassing zijn: niveau 1F (het fundamenteel niveau) en niveau 2F (het streefniveau)?

In dit hoofdstuk beschrijven we wat leerlingen aan het einde van het (speciaal) basisonderwijs ((s)bo) kennen en kunnen op het gebied van leesvaardigheid. We zoomen daarbij in op de verschillende kenmerken van de taakuitvoering en beschrijven prestaties die 1F- en 2F-leerlingen typeren. Ook vergelijken we de resultaten uit het huidige peilingsonderzoek met de leesvaardigheidsprestaties zoals gemeten in eerder peilingsonderzoek in 2011 (in het bo) en 2012 (in het sbo). Voor het basisonderwijs vergelijken we deze trend met de trend die naar voren is gekomen uit internationaal peilingsonderzoek op het gebied van leesvaardigheid in groep 6. Daarnaast gaan we in op prestaties uit ander internationaal onderzoek.

De samenhang tussen de leesprestaties en kenmerken van de leerlingen (bijvoorbeeld geslacht en vertrouwen in de eigen leesvaardigheid), schoolkenmerken (bijvoorbeeld de aanwezigheid van een leescoördinator) en kenmerken van het onderwijsleerproces in leesvaardigheid (bijvoorbeeld lesactiviteiten) beschrijven we in hoofdstuk 4.

2.1 Het leergebied leesvaardigheid

Leesvaardigheid is de sleutel tot (onderwijs)succes. Leesvaardigheid is zowel belangrijk in het onderwijs als in de samenleving, waar veel informatie via lezen en schrijven geleerd en verwerkt moet worden. Gezien het belang van een goed ontwikkelde leesvaardigheid, is een belangrijke vraag: wat moeten leerlingen op welk moment in de schoolloopbaan kennen en kunnen? Om daar een antwoord op te geven, zijn wettelijke kaders (kerndoelen en referentieniveaus) opgesteld, die richting moeten geven aan het Nederlandse (lees)onderwijs.

Centraal uitgangspunt voor het peilingsonderzoek zijn de kerndoelen Nederlands (Greven & Letschert, 2006). In deze kerndoelen komen de doelen voor lezen terug in de domeinen schriftelijk taalonderwijs en taalbeschouwing (waaronder strategieën). Het betreffen globaal geformuleerde doelen die voorschrijven waar het leesonderwijs zich op zou moeten richten. De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen heeft in 2009 in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) voor taal en rekenen referentieniveaus opgesteld die de beoogde opbrengsten van het onderwijs definiëren: het referentiekader taal en rekenen. Deze referentieniveaus zijn in 2010 vastgesteld (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010). De referentieniveaus beschrijven wat leerlingen, van de basisschool tot aan het hoger onderwijs, moeten kennen en kunnen. De niveaus worden beschreven in 2 kwaliteiten:

- de fundamentele kwaliteit (F)
- de streefkwaliteit (S)

Het eerste fundamentele beheersingsniveau (1F-niveau) en het eerste streefniveau (1S/2F-niveau) zijn van toepassing op het einde van het (speciaal) basisonderwijs. Het 1S/2F-niveau omvat tevens het 1F-niveau (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010). Omdat voor het taaldomein geldt dat het 1S-niveau gelijk staat aan niveau 2F, gebruiken we binnen dit rapport de aanduiding 2F-niveau. Niveau 2F wordt gezien als het algemeen maatschappelijk niveau dat minimaal nodig is om goed te kunnen participeren in de maatschappij.

De inschatting was dat, op het moment van het formuleren van de referentieniveaus, aan het einde van het primair onderwijs (po) 1F haalbaar was voor 75% van de leerlingen en 2F voor 50% van de leerlingen. Bij de invoering van de referentieniveaus is de ambitie gesteld dat respectievelijk 85% van de leerlingen het 1F-niveau zou gaan beheersen en 65% het 2F-niveau (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008b).

In het referentiekader valt het leerdomein leesvaardigheid uiteen in het lezen van zakelijke teksten en het lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten (vanaf hier: fictieve teksten). Aan deze leestaken zijn kenmerken van de taakuitvoering verbonden (vanaf hier: domeinen) die als criteria gelden voor wat leerlingen op de verschillende niveaus moeten kennen en kunnen. Voor het lezen van fictieve teksten gaat het om begrijpen, interpreteren en evalueren. Voor het lezen van zakelijke teksten gaat het om techniek en woordenschat, begrijpen, interpreteren, evalueren, samenvatten en opzoeken.

2.2 Leesvaardigheid

2.2.1 De leestoets

Voor het meten van de leesvaardigheid van leerlingen is er voor dit peilingsonderzoek een leestoets ontwikkeld. De uitgangspunten daarvoor vormden de hierboven beschreven kerndoelen voor het po en de referentieniveaus lezen. Na het raadplegen van experts uit onderwijspraktijk, -beleid en -wetenschap is vastgesteld welke inhoud uit deze wettelijke kaders minimaal meegenomen moest worden in de leestoets (Pulles & Prenger, 2019).

Dit leverde een schriftelijke leestoets op die 165 open en meerkeuze-opgaven bevatte. Elke leerling maakte een selectie van deze opgaven. De opgaven varieerden in moeilijkheid en toetsten 4 domeinen: begrijpen, interpreteren, evalueren en voor zakelijke teksten ook samenvatten.⁹ In de toets is gebruikgemaakt van een grote variëteit aan zowel zakelijke als fictionele/literaire teksten met verschillende thema's. Zo bevatte de toets fabels, moppen en parabelachtige teksten, instructies en advertenties. Ook varieerden de teksten in complexiteit wat betreft de lengte, het woordgebruik en de relaties tussen zinsdelen. In de technische toelichting bij deze rapportage wordt een overzicht gegeven van het type opgaven en teksten in de leestoets (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

De 165 opgaven uit de leestoets waren verdeeld over 13 toetsversies, die van elkaar verschilden in moeilijkheidsgraad, maar wel deels overlappende opgaven bevatten. De lengte van de toetsversie varieerde tussen de 30 en 40 opgaven, bij 7 tot 11 verschillende teksten. Leerlingen kregen een toetsversie toebedeeld op basis van hun vooraf door de school aangeleverde uitstroomprofiel voortgezet onderwijs. Omdat leerlingen deels verschillende opgaven maakten, zijn hun resultaten niet rechtstreeks te vergelijken. Om vergelijkingen toch mogelijk te maken, zijn de opgaven op 1 onderliggende meetschaal geplaatst (zie het technisch rapport van het uitvoerend consortium).¹⁰ Daardoor kon voor alle leerlingen een zogeheten vaardigheidsscore worden

⁹ In het referentiekader taal staan bij het lezen van zakelijke teksten ook techniek en woordenschat en opzoeken opgenomen als kenmerken van de taakuitvoering. In de domeinbeschrijving bij dit peilingsonderzoek (Pulles & Prenger, 2019) is onderbouwd waarom deze kenmerken niet meegenomen hoeven te worden in de leesvaardigheidsspeiling. Wel zijn in het instrumentarium binnen het kenmerk begrijpen enkele gesloten en open vragen naar woordbetekenissen opgenomen. Ter indicatie van het technisch leesniveau van leerlingen is getracht het AVI-niveau van de leerlingen op te vragen. Vanwege de tweede scholensluiting ten gevolge van de coronapandemie is de medio-afname van de AVI-toets op sommige scholen echter verschoven, waardoor dit gegeven pas na de afname van het peilingsonderzoek op te vragen was. Dit heeft helaas tot veel ontbrekende waarden geleid waardoor het AVI-niveau verder niet is meegenomen in dit onderzoek.

¹⁰ Bij de schaling is er 1 opgave uit het domein interpreteren uitgevallen vanwege slechte passing binnen de schaal. Waar we over de leesprestaties rapporteren, betreft dit dus de prestaties op de taak met 164 opgaven in totaal.

berekend. Op basis van deze vaardigheidsscore kon vervolgens berekend worden welk percentage van het totaal te behalen punten leerlingen zouden hebben gehaald als ze alle opgaven van de leestoets zouden hebben gemaakt.

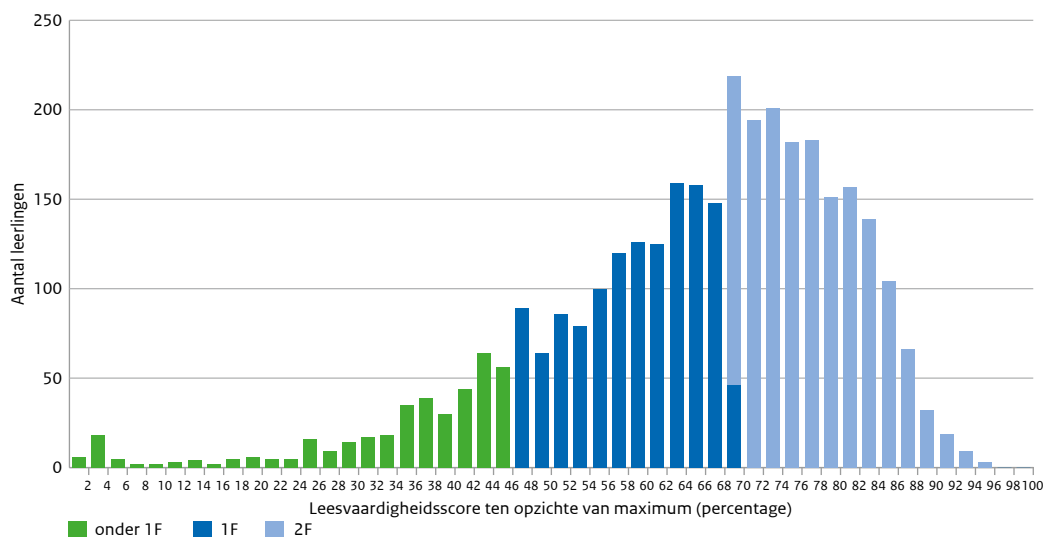
Elke toetsversie bevatte ook opgaven uit 2 zogeheten referentiesets voor lezen. Deze referentiesets bestaan uit opgaven voorzien van prestatiestandaarden op onder meer de referentieniveaus 1F en 2F. Door opname van deze opgaven in de leestoets, kon de totale leesvaardigheidsscore gekoppeld worden aan de referentieniveaus 1F en 2F (Swart et al., 2022).

2.2.2 Leesprestaties

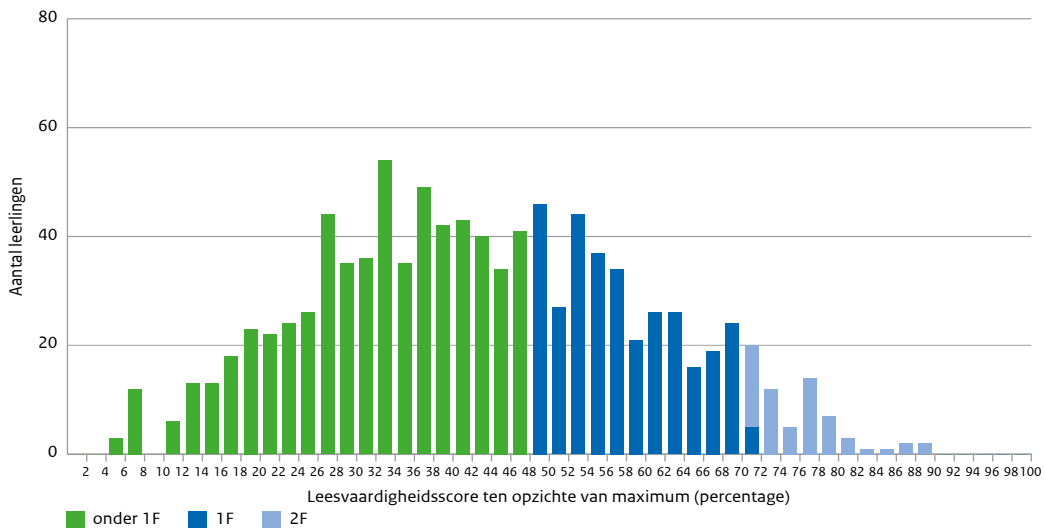
Aan het peilingsonderzoek namen 4.318 leerlingen (3.318 in het bo en 1.000 in het sbo) deel¹¹. Leerlingen maakten de toets in 2 delen van elk 45 minuten. De afname vond plaats in het voorjaar van 2021, net na de tweede schoolsluiting ten gevolge van de maatregelen tegen de verspreiding van het coronavirus. Bij de interpretatie van de resultaten moet de uitzonderlijke situatie waarin de resultaten verzameld zijn dan ook in ogenschouw worden genomen.

Zoals beschreven in paragraaf 2.2.1 is, op basis van de vaardigheidsscore, berekend hoeveel opgaven leerlingen correct zouden hebben beantwoord als ze de hele leestoets zouden hebben gemaakt. Figuur 2.2.2a toont deze scores van bo- en sbo-leerlingen ten opzichte van de maximaal haalbare score. De kleurmarkering geeft aan tot welk referentieniveau de score wordt gerekend (groen is onder 1F, donkerblauw is 1F en lichtblauw is 2F).

Figuur 2.2.2a Aantal leerlingen met leesvaardigheidsscore (ten opzichte van maximum score, in percentage), $n_{bo}=3.318$ en $n_{sbo}=1.000$

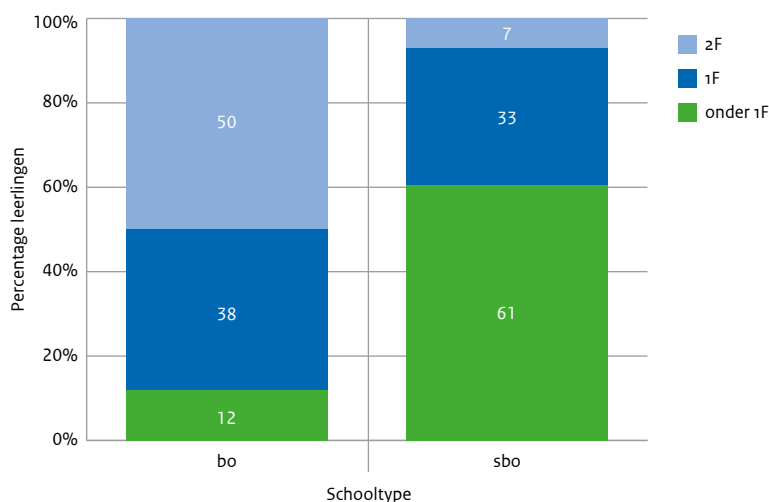


¹¹ Het peilingsonderzoek is afgenomen bij 4.340 leerlingen; 22 leerlingen zijn uitgesloten van verdere analyses vanwege een te groot aantal ontbrekende waarden (>75% ontbrekend en/of reeksen van 5 of meer ontbrekende waarden, zie voor details: Swart et al., 2022).



In figuur 2.2.2a is te zien dat de scoreverdeling er in het bo anders uitziet dan in het sbo: terwijl in het bo het merendeel van de leerlingen op of boven het 1F-niveau scoort, bevindt het merendeel van de scores in het sbo zich aan de linkerkant van de verdeling, onder het fundamentele niveau 1F. Dit is ook te zien aan het percentage leerlingen dat het fundamentele niveau 1F of het streefniveau 2F voor lezen beheerst (zie figuur 2.2.2b). Van de bo-leerlingen behaalt ruim 4 op de 5 leerlingen (88%) 1F en de helft van de leerlingen (50%) 2F. Voor 12% van de bo-leerlingen geldt dat zij het 1F-niveau nog niet behalen. In het sbo ligt dit anders: hier bereikt 3 op de 5 schoolverlaters het 1F-niveau niet (61%). Van de sbo-leerlingen behaalt 39% 1F en 7% ook het streefniveau 2F. De prestaties in het sbo liggen daarmee ver beneden het door de commissie Meijerink gestelde ambitieniveau. In het basisonderwijs wordt de ambitie van 85% 1F wel behaald, maar de ambitie dat 65% van de leerlingen 2F beheerst is nog buiten bereik.

Figuur 2.2.2b Percentage leerlingen dat de referentieniveaus 1F en 2F beheerst, $\eta_{bo}=3.318$ en $\eta_{sbo}=1.000$



Dit resultaat lijkt in contrast te staan met het beeld dat spreekt uit de eindtoetsen, waar de ambities met betrekking tot het percentage leerlingen dat 1F en 2F beheerst de afgelopen jaren wél gehaald werden voor het domein leesvaardigheid (Inspectie van het Onderwijs, 2016, 2017, 2018, 2020¹²). Bij het vergelijken van

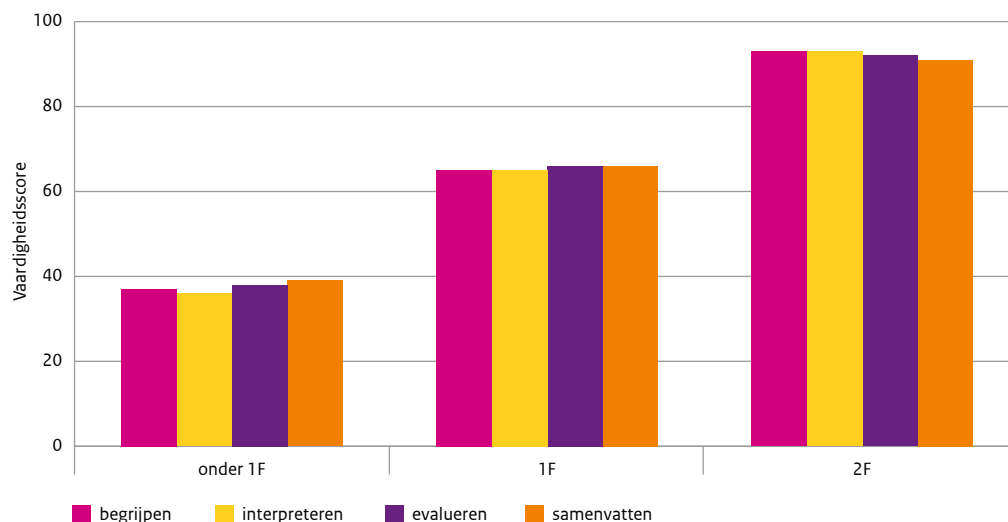
¹² De rapportages geven een beeld van de beheersing van de referentieniveaus met betrekking tot lezen, taalverzorging en rekenen aan het einde van het basisonderwijs over de schooljaren 2018/2019, 2016/2017, 2015/2016 en 2014/2015. In het tussenliggende schooljaar 2017/2018 kon er niet over de referentieniveaus worden gerapporteerd vanwege onvoldoende vergelijkbaarheid tussen de verschillende eindtoetsen en tekortkomingen bij de registratie van de beheersing van de referentieniveaus. In schooljaar 2019/2020 werd de eindtoets niet afgenomen vanwege de coronapandemie.

de resultaten op de eindtoets met de toetsen in de peilingsonderzoeken, is het van belang om mee te wegen dat de resultaten onder verschillende condities tot stand komen. Zo is de eindtoets een high-stakes-toets, omdat er voor de leerlingen belangrijke consequenties aan verbonden zijn. Voor de peilingsonderzoeken geldt dit niet; de leestoets uit het huidige onderzoek is dan ook te typeren als een low-stakes-toets. Uit onderzoek is bekend dat prestaties op een low-stakes- en een high-stakes-toets kunnen verschillen, omdat het belang dat leerlingen hechten aan de toets hun prestaties beïnvloedt (zoals Cole & Osterlind, 2008). Door problemen rondom de normering van de referentieniveaus (Wiersma, 2022) is het helaas niet mogelijk om de resultaten van de leerlingen in dit peilingsonderzoek te vergelijken met hun resultaten op de eindtoetsen in het schooljaar 2020/2021. Hoewel we de precieze invloed van de low-stakes-context dus niet kennen, is het bij het duiden van de resultaten uit het peilingsonderzoek wel belangrijk om dit conditie-effect mee te wegen. Daarnaast geldt dat de context van de coronapandemie en de daaruit volgende scholensluitingen de resultaten zou kunnen hebben beïnvloed. Zo toont monitoringsonderzoek aan dat de leergroei met betrekking tot begrijpend lezen in de afnameperiode relatief laag was. Inmiddels is de leergroei weer op het niveau van voor de coronapandemie (Haelermans et al., 2022). Dit betekent echter nog niet dat de absolute vaardigheid voor begrijpend lezen in het laatste leerjaar van het (s)bo op het gewenste niveau is.

2.2.3 Prestaties op de 4 domeinen van leesvaardigheid

Zoals in paragraaf 2.2.1 beschreven bevatte de leestoets opgaven die 4 verschillende domeinen toetsen: begrijpen, interpreteren, evalueren en samenvatten. In deze paragraaf beschrijven we hoe leerlingen met een verschillend referentieniveau voor leesvaardigheid (onder 1F, 1F en 2F) presteren op de verschillende domeinen.¹³ We kunnen daarmee nagaan welke vaardigheden achterblijven of juist relatief gezien meer ontwikkeld zijn bij de verschillende groepen leerlingen. Omdat de domeinen niet een-op-een vergelijkbaar zijn, kunnen we de vaardigheidsscores per domein niet in absolute zin met elkaar vergelijken.

Figuur 2.2.3a Gemiddelde vaardigheid van leerlingen per leesdomein uitgesplitst naar referentieniveaugroepen,
 $n_{\text{onder 1F}} = 924-1.008$, $n_{1F} = 1.567-1.579$ en $n_{2F} = 1.717-1.731$ ¹⁴



In figuur 2.2.3a zien we dat de vaardigheid van leerlingen binnen de verschillende domeinen dicht bij elkaar ligt. Waar er voor leerlingen die op of onder 1F-niveau presteren statistisch gezien geen verschil is in de beheersing van de domeinen, presteren 2F-leerlingen minder goed op opgaven van het domein samenvatten dan op opgaven die een beroep doen op interpreteren. Als we kijken naar de spreiding van scores binnen de

¹³ Genoemde verschillen zijn significant op het $p < 0.05$ -niveau. We richten ons hier alleen op een vergelijking naar referentieniveaugroepen, omdat de relatieve vaardigheidsniveaus (de gemiddelde vaardigheid gemeten op het ene domein ten opzichte van de andere domeinen) niet verschillen tussen de schooltypen bo en sbo (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

¹⁴ 110 leerlingen maakten geen enkele opgave van de domeinen evalueren en samenvatten. Deze leerlingen zijn daarom buiten beschouwing gelaten in de analyse die aan deze figuur ten grondslag ligt (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

domeinen (niet meegenomen in figuur), valt op dat de verschillen tussen leerlingen kleiner zijn in het domein evalueren dan in de andere domeinen. In de volgende paragraaf gaan we hier verder op in.

2.2.4 Wat leerlingen kunnen

In deze paragraaf beschrijven we wat leerlingen op verschillende vaardigheidsniveaus kunnen binnen de 4 domeinen van leesvaardigheid. We illustreren dit met opgaven uit de leestoets en identificeren opgaven die groepen leerlingen op een bepaald vaardigheidsniveau wel beheersen¹⁵ ten opzichte van groepen leerlingen met een lager vaardigheidsniveau.

Aan de hand van voorbeeldopgaven illustreren we de vaardigheid van de volgende groepen leerlingen:

- Laagvaardige leerlingen: de 10% laagst presterende leerlingen.¹⁶
- 1F-leerlingen: leerlingen die tussen het fundamentele niveau 1F en streefniveau 2F presteren.
- 2F-leerlingen: leerlingen die op niveau 2F of hoger presteren.
- Hoogvaardige leerlingen: de 10% hoogst presterende leerlingen.

In figuur 2.2.4a tot en met 2.2.4d zijn deze groepen leerlingen terug te vinden. Zo markeert de overgang tussen het lichtgroene en blauwe gebied het grenspunt van 1F. Leerlingen die lager scoren, behoren tot de groep die onder niveau 1F scoort (onder 1F). De onder 1F-leerlingen met een score in het donkergroene gebied behoren tot de groep laagvaardige leerlingen (P10). Leerlingen met een score in het lichtblauwe gebied presteren op niveau 2F. Het deel van de 2F-leerlingen dat in het donkerste gebied scoort, behoort tot de groep hoogvaardige leerlingen (P90).

De beschrijvingen in deze paragraaf zijn gebaseerd op de resultaten van leerlingen op deze specifieke leestoets. Ze zijn dan ook vooral bedoeld als illustratie van de leesvaardigheid van leerlingen op de verschillende niveaus in dit peilingsonderzoek en niet per definitie te generaliseren naar andere leestoetsen.

Begrijpen

Begrijpen is het eerste domein binnen de vaardigheid begrijpend lezen. Begrijpen gaat over het kunnen achterhalen van de betekenis van een tekst door te kijken naar wat er expliciet in de tekst staat. Hiermee is het een vaardigheid die sterk tekstgestuurd is (Kuhlemeier et al., 2014). Er wordt gebruikgemaakt van woorden, passages en van hun onderlinge betekenisrelaties om tot begrip te komen.

Het referentiekader splitst het domein begrijpen verder uit naar vaardigheden die leerlingen met het fundamenteel niveau en het streefniveau dienen te beheersen bij 2 taken: het lezen van fictieve en van zakelijke teksten. Tabel 2.2.4a geeft aan welke vaardigheden 1F- en 2F-leerlingen volgens het referentiekader per tekstsoort beheersen.

¹⁵ We spreken van onvoldoende beheersing als de kans op een goed antwoord (of de maximale score bij open opgaven) lager is dan 50% en van een matige beheersing als de kans op een goed antwoord tussen de 50% en 80% ligt. Bij een goede beheersing is deze kans meer dan 80%.

¹⁶ P staat voor percentiel. Een percentiel geeft aan hoeveel procent van de leerlingen in de populatie de betreffende of een lagere vaardigheidsscore heeft. Daarbij is de populatie hier gedefinieerd als alle bo- en sbo-leerlingen samen. Ter illustratie: percentiel 10 ligt in de onderliggende vaardigheidsschaal op 49,5. Dit betekent dat 10% van de leerlingen een score heeft van 49,5 of lager en dat 90% van de leerlingen dus een hogere vaardigheidsscore heeft. Om dit percentiel te bepalen voor de totale groep van 10% laagst scorende leerlingen in bo en sbo, hebben we een weging toegepast. Daarbij hebben we de verhouding tussen het aantal bo- en sbo-leerlingen in de totale leerlingpopulatie van het po aangehouden. In de totale populatie is 97,5% van alle leerlingen bo-leerling en 2,5% sbo-leerling. Door deze weging weerspiegelt de laagvaardige leerling in deze beschrijving dus de totale groep van 10% laagst presterende leerlingen in het po. Kijken we naar de 10% laagst presterende sbo-leerlingen, dan zien we dat hun vaardigheidsniveau beduidend lager ligt dan het algehele P10-punt. Datzelfde geldt voor het P90-punt: kijken we naar de P90-leerling in het sbo, dan zien we dat deze leerling qua leesvaardigheid ongeveer uitkomt op het niveau van de 1F-leerling. Waar relevant, worden verschillen in de tekst toegelicht.

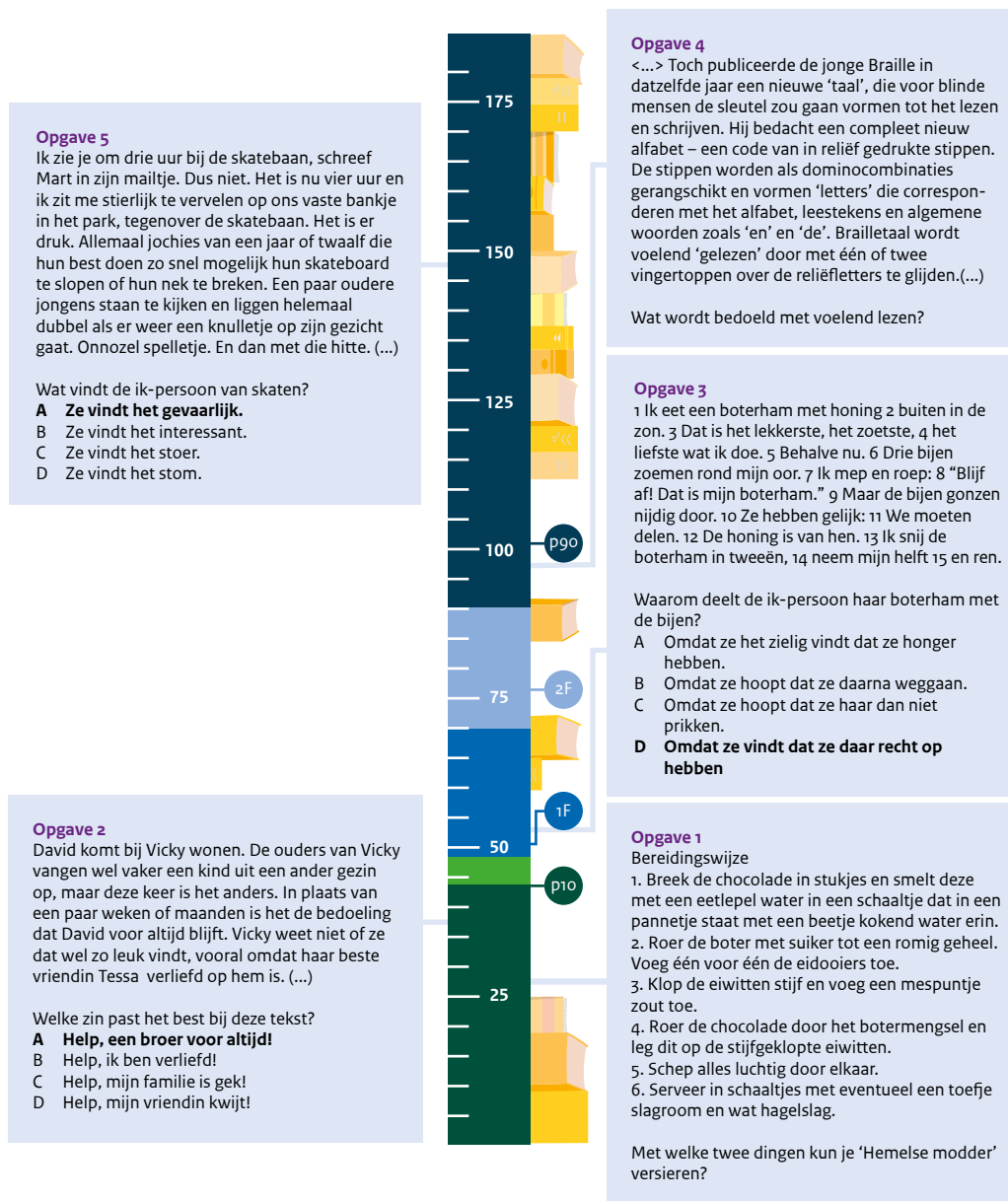
Tabel 2.2.4a Niveaubeschrijving begrijpen van zakelijke en fictieve teksten

	1F	2F
Zakelijke teksten	<p>Herkent specifieke informatie wanneer naar 1 expliciet genoemde informatie-eenheid gevraagd wordt (letterlijk begrip).</p> <p>Kan (in het kader van het leesdoel) belangrijke informatie uit de tekst halen en kan zijn of haar manier van lezen daar op afstemmen (bijvoorbeeld globaal, precies, selectief/gericht).</p>	<p>Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven en maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken.</p> <p>Legt relaties tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten.</p> <p>Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip.</p> <p>Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik).</p>
Fictieve teksten	<p>Herkent basale structurelementen, zoals wisselingen van tijd en plaats, rijm en versvorm.</p> <p>Kan meeleven met een personage en uitleggen hoe een personage zich voelt.</p> <p>Kan gedichten en verhaalfragmenten parafraseren of samenvatten.</p>	<p>Herkent genre.</p> <p>Herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik.</p> <p>Kan situaties en verwickelingen in de tekst beschrijven.</p> <p>Kan het denken, voelen en handelen van personages beschrijven.</p> <p>Kan de ontwikkeling van de hoofdpersoon beschrijven.</p> <p>Kan de geschiedenis chronologisch navertellen.</p>

Bron: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009.

Van de 164 opgaven uit de leestoets, toetsen er 45 het domein begrijpen. Figuur 2.2.4a toont een aantal opgaven van dit domein, variërend in moeilijkheid. De opgave helemaal onderaan is het makkelijkst, de opgave bovenaan is het moeilijkst.

Figuur 2.2.4a Voorbeeldopgaven ter illustratie van de vaardigheid begrijpen



De laagvaardige leerling beheerst 14 van de 45 opgaven uit het domein begrijpen matig en 1 opgave goed. De laagvaardige leerling in het sbo beheerst geen enkele opgave uit het domein begrijpen voldoende.

Opgave 1 (zie figuur 2.2.4a) is de (enige) opgave die door de laagvaardige leerling goed beheerst wordt. In deze opgave wordt gevraagd naar specifieke, expliciet genoemde inhoudselementen in de tekst. Van de opgaven die de laagvaardige leerling matig beheerst, doen er relatief veel (4 van de 15) een beroep op het parafraseren of samenvatten van verhaalfragmenten of gedichten. Een voorbeeld van zo'n opgave is opgave 2.

De gemiddelde 1F-leerling beheerst in totaal 21 van de 45 opgaven uit het domein begrijpen matig, 15 opgaven worden goed beheerst door deze groep. Relatief veel van de opgaven uit deze set doen een beroep op het

beschrijven van het denken, voelen en handelen van personages. Opgave 3 is een voorbeeld van zo'n opgave. Deze opgave, waarbij de leerling uit het gedicht moet afleiden hoe de hoofdpersoon over de honing denkt, wordt matig beheerst door de 1F-groep. Alleen de 2F-groep laat hier een goede beheersing zien.

De groep leerlingen die ook het streefniveau (2F) beheerst, laat een matig begrip zien bij in totaal 17 van de 45 opgaven en een goed tekstbegrip bij 26 opgaven. In totaal beheersen deze leerlingen dus 43 van de in totaal 45 opgaven uit het domein begrijpen in enige mate. Van de opgaven die de 2F-leerling beheerst bovenop de opgaven die door andere groepen leerlingen (P10 en 1F) al beheerst worden, gaan er relatief veel over letterlijk begrip van de leestekst. Dit valt op omdat deze vaardigheid in het referentiekader als een vaardigheid passend bij het 1F-niveau wordt omschreven. 2 opgaven die deze leerlingen matig beheersen, zijn open opgaven die behoren bij dezelfde, relatief complexe, informatieve tekst over het brailleschrift; 1 daarvan is opgave 4. Dit laat zien dat de moeilijkheid van opgaven mede wordt bepaald door de interactie tussen de moeilijkheid van de tekst en de deelvaardigheid die de opgave meet.

Uit de totale set van het domein begrijpen worden 2 opgaven alleen door de hoogvaardige leerling (P90) matig beheerst. 1 van deze 2 opgaven is opgave 5, dit is de moeilijkste opgave uit het domein begrijpen. In deze opgave staat het meeleven met een personage en uitleggen hoe een personage zich voelt centraal. Van de opgaven uit het domein begrijpen worden er 19 alleen door de hoogvaardige groep goed beheerst. Deze opgaven zijn redelijk goed verspreid over deelvaardigheden en betreffen evenveel fictionele als zakelijke teksten.

Interpreteren

Waar begrijpen draait om tekstgestuurde verwerking, gaat het bij interpreteren om kennisgestuurde verwerking (Kuhlemeier et al., 2014). Het interpreteren van teksten gaat daarmee verder dan enkel begrip. Kennisgestuurde verwerking impliceert namelijk de inzet van de eigen kennis van de wereld en ervaring met teksten, taal en bepaalde contexten bij het verwerken van geschreven teksten. Dit kan heel basale kennis zijn van hoe dingen over het algemeen gaan tot specifieke kennis over een bepaald onderwerp.

In het referentiekader worden verschillende deelvaardigheden genoemd die van toepassing zijn op het interpreteren van fictieve en zakelijke teksten. Tabel 2.2.4b vat deze deelvaardigheden samen.

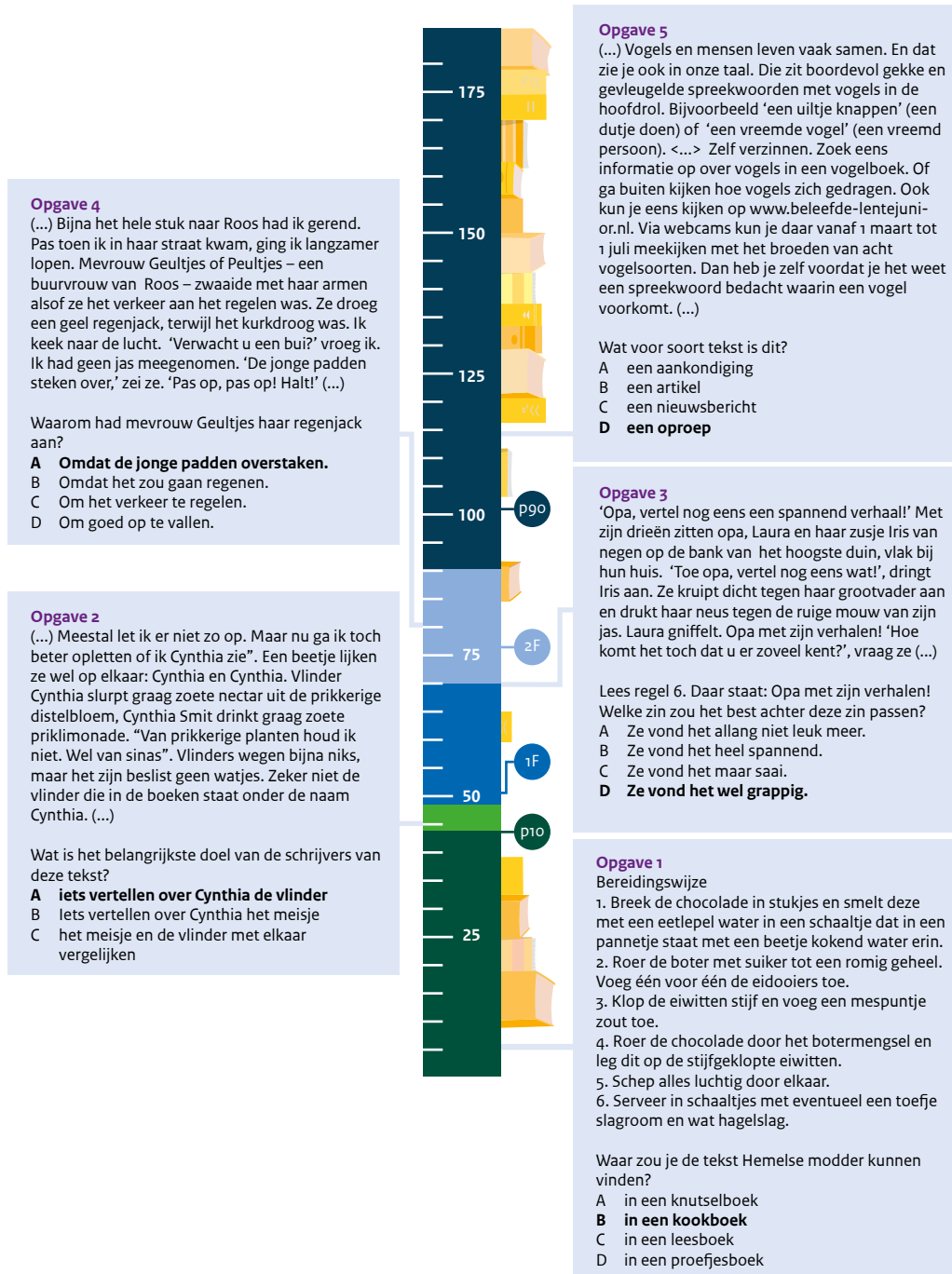
Tabel 2.2.4b Niveaubeschrijving interpreteren van zakelijke en fictieve teksten

	1F	2F
Zakelijke teksten	Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan.	Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis. Kan de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden. Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden.
Fictieve teksten	Kan relaties leggen tussen de tekst en de werkelijkheid. Kan spannende, humoristische of dramatische passages in de tekst aanwijzen. Herkent verschillende emoties in de tekst, zoals verdriet, boosheid en blijdschap.	Kan bepalen in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn. Kan personages typeren, zowel innerlijk als uiterlijk. Kan het onderwerp van de tekst benoemen.

Bron: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009.

Deze deelvaardigheden zijn in het huidige peilingsonderzoek getoetst met in totaal 67 opgaven. Figuur 2.2.4b toont een aantal opgaven van dit domein, variërend in moeilijkheid. De opgave helemaal onderaan is het makkelijkst, de opgave bovenaan is het moeilijkst voor de leerlingen. Globaal genomen blijkt dat leerlingen wat meer moeite hebben met het interpreteren van zakelijke teksten dan van fictieve teksten.

Figuur 2.2.4b Voorbeeldopgaven ter illustratie van de vaardigheid interpreteren



De laagvaardige leerling beheerst in totaal 26 van de 67 opgaven matig en 2 opgaven goed. De P10-leerling in het sbo beheerst 3 opgaven uit dit domein matig. Opgave 1 is de makkelijkste opgave uit het domein. De laagvaardige leerling laat hier een goede beheersing zien. Om deze opgave goed te kunnen maken, moet de leerling de relatie leggen tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis, namelijk kennis over wat er in de verschillende typen boeken die genoemd worden te vinden is.

Van de 26 opgaven die de laagvaardige leerling matig beheerst, zijn er 7 die de volgende deelvaardigheid toetsen: het interpreteren van informatie en meningen zover deze dicht bij de leerling staan. Dit is een deelvaardigheid die de laagvaardige leerling al in zekere mate beheerst. Dit geldt ook voor het kunnen

duiden van de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen: bij 6 van deze opgaven laat de leerling een matige beheersing zien en bij 1 opgave een goede beheersing. Opgave 2 is een voorbeeld van een opgave die deze deelvaardigheid toetst. In de opgave dient de leerling het doel van een informatieve tekst te achterhalen.

De 1F-leerling beheerst in totaal 30 van de 67 opgaven matig en 24 goed. Er zijn 21 opgaven die de 1F-leerling matig beheerst bóvenop datgene wat de leerling beheerst die het fundamenteel leesniveau niet behaalt. In deze set zitten relatief veel opgaven die toetsen of de leerling verschillende emoties in de tekst herkent, zoals verdriet, boosheid en blijdschap. Een voorbeeld van een dergelijke opgave is opgave 3. Om het juiste antwoord te kunnen kiezen, moet de leerling de betekenis van het woord gniffelt kennen en in de context van het verhaal kunnen plaatsen. Net als de 1F-leerling beheerst ook de P90 leerling in het sbo deze opgave matig. In de vorige peiling naar leesvaardigheid kwam deze opgave ook voor en lieten sbo-leerlingen eveneens een matige beheersing zien (Kuhlemeier et al., 2014, p. 220). De 2F-leerling laat een goede beheersing zien van deze opgave.

Bovenop de opgaven die de 1F-leerling beheerst, zijn er 13 van de 67 opgaven die alleen (matig) beheerst worden door de 2F-groep. Van die 13 opgaven zijn er 5 opgaven die alleen door de 10% hoogst presterende leerlingen, de hoogvaardige leerlingen, beheerst worden. 2 opgaven die door de 2F-leerling worden beheerst doen een beroep op het leggen van relaties tussen de tekst en de werkelijkheid. Een voorbeeld daarvan zien we in opgave 4. Om opgave 4 goed te kunnen beantwoorden moet de leerling informatie uit verschillende delen van de narratieve tekst verbinden met zijn of haar eigen kennis van de wereld. Meer specifiek dient de leerling hier de relatie te leggen tussen de werkelijkheid (opvallen doe je in een gele jas) en de tekst (het oversteken van de paden).

Opgave 5 is een opgave die moeilijk is voor leerlingen. Alleen de hoogvaardige leerling beheerst deze opgave. In de opgave dient de leerling de bedoeling van de schrijver te verwoorden bij een betogende tekst over het maken van een vogelspreekwoord. De overige 3 opgaven, die alleen door de hoogvaardige leerling worden beheerst, vereisen het leggen van verbanden tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis.

Evalueren

Bij het domein evalueren gaat het om het vormen van een oordeel of een mening over (een gedeelte van) de tekst en om het onderbouwen daarvan met passende argumenten (Oosterloo & Paus, 2010). Evalueren gaat verder dan begrip of interpretatie van een tekst, waarbij een cognitieve representatie (een voorstelling van de tekst in het hoofd) wordt gevormd. In het eindrapport van de Werkgroep Taal van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008a) staat daarover: "Deze cognitieve representatie is de basis voor begrip en interpretatie van de tekst en een aanknopingspunt voor evaluatie, reflectie en verwerking."

In het referentiekader worden de vaardigheden die nodig zijn om zakelijke en fictieve teksten op niveau 1F en 2F te evalueren als volgt beschreven (zie tabel 2.2.4c).

Tabel 2.2.4c Niveaubeschrijving evalueren van zakelijke en fictieve teksten

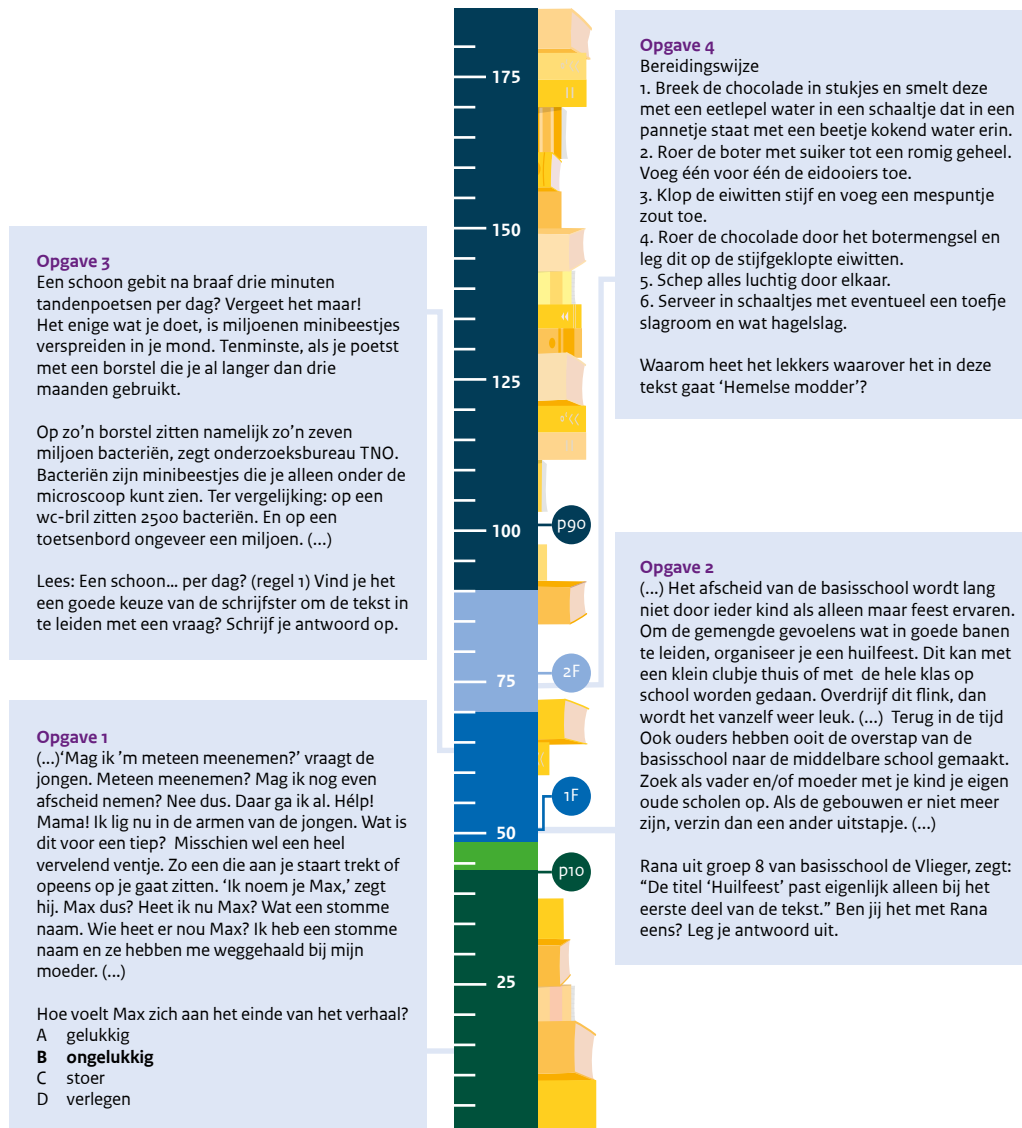
	1F	2F
Zakelijke teksten	Kan een oordeel over een tekst(deel) verwoorden.	Kan relaties tussen en binnenteksten evalueren en beoordelen.
Fictieve teksten	Evalueert de tekst met emotieve argumenten. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen. Kan interesse in bepaalde fictievormen aangeven.	Evalueert de tekst ook met realistische argumenten en kan persoonlijke reacties toelichten met voorbeelden uit de tekst. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen en kan de interesse in bepaalde genres of onderwerpen motiveren.

Bron: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009.

De leestoets bevatte 29 opgaven die deze deelvaardigheden toetsten. Daarvan waren er 28 open en 1 gesloten (meerkeuze). De antwoorden op open vragen zijn beoordeeld door getrainde toetsleiders, waarbij voor beheersing op niveau 1F gold dat een leerling liet zien dat hij een oordeel kon verwoorden. Voor beheersing op niveau 2F gold dat een leerling liet zien dat hij relaties kan evalueren en beoordelen. Dit betekent dat voor niveau 1F een antwoord met alleen een mening en zonder onderbouwing of een antwoord met enkel een onderbouwing op basis van eigen kennis zonder het gebruik van informatie uit de tekst volstaat, maar dat voor een antwoord op niveau 2F de mening door de leerling moest worden onderbouwd met informatie uit de tekst.

Figuur 2.2.4c toont een aantal opgaven van dit domein, variërend in moeilijkheid. De opgave helemaal onderaan is het makkelijkst, de opgave bovenaan is het moeilijkst. Kijken we naar de spreiding tussen opgaven binnen dit domein, dan zien we dat opgaven in moeilijkheid minder van elkaar verschillen dan bij andere domeinen.

Figuur 2.2.4c Voorbeeldopgaven ter illustratie van de vaardigheid evalueren



De laagvaardige leerling laat bij 7 van de 29 opgaven uit dit domein een matige beheersing zien en bij geen enkele opgave een goede beheersing. De makkelijkste opgave uit dit domein is opgave 1; de enige meerkeuze-opgave van dit domein. Om deze opgave goed te kunnen maken, moet de leerling zich verplaatsen in een puppy die bij zijn moeder en zusjes wordt weggehaald. De vraag is of het hondje daar gelukkig mee is. Het goede antwoord is direct af te leiden uit de afsluitende regel. Ook de P10-leerling in het sbo laat hier een matige beheersing zien. Deze opgave was ook onderdeel van het vorige peilingsonderzoek naar leesvaardigheid (Kuhlemeijer et al., 2014). In de vorige peiling was opgave 1 de enige opgave die de P10-leerling in het sbo goed beheerste.

De 1F-leerling beheerst bijna alle opgaven binnen dit domein matig; slechts 3 van de 29 opgaven worden goed beheerst. Een voorbeeld van een opgave die de 1F-leerling goed beheerst, is opgave 2. Om deze opgave goed te beantwoorden, dient de leerling relaties tussen en binnen teksten te evalueren en beoordelen. De 1F-leerling slaagt hier bij deze instructieve tekst over het huilfeest goed in. Een voorbeeld van een opgave waarbij de 1F-leerling een matige beheersing laat zien, is opgave 3. De opgave toetst de deelvaardigheid van het verwoorden van een oordeel over een tekst(deel). Om dit oordeel te kunnen onderbouwen, is het nodig dat de leerling iets weet over de bedoeling van de vraag in de eerste zin van de tekst. Daarbij is kennis van tekststructuur en tekstsoorten van belang. 1F-leerlingen laten bij deze opgave maar een beperkte mate van reflectie zien; de 2F-leerling beheerst deze opgave wel goed. Ook in de vorige peiling naar leesvaardigheid bleek dat alleen hoogvaardige leerlingen (de P90-leerling) in staat waren om deze opgave goed te beantwoorden (Kuhlemeijer et al., 2014, p. 230).

Opgave 4 is de moeilijkste opgave uit dit domein en wordt alleen door de hoogvaardige leerling goed beheerst. De opgave doet een beroep op het kunnen evalueren en beoordelen van relaties binnen de tekst. Hoewel bij deze instructieve tekst ook opgaven voorkwamen die leerlingen als (zeer) makkelijk ervaren (zie bijvoorbeeld de makkelijkste opgave bij interpreteren: opgave 1 in figuur 2.2.4b), wordt deze opgave moeilijk gevonden door leerlingen. Om de opgave goed te kunnen beantwoorden, dienen ze hemels met lekker en modder met chocolade te associëren. Om dat laatste te kunnen doen, moeten ze het recept in hun hoofd doorlopen en zich een voorstelling maken van het eindresultaat. De 1F-leerling toont een matige beheersing van deze opgave, net zoals de P90-leerling in het sbo.

Samenvatten

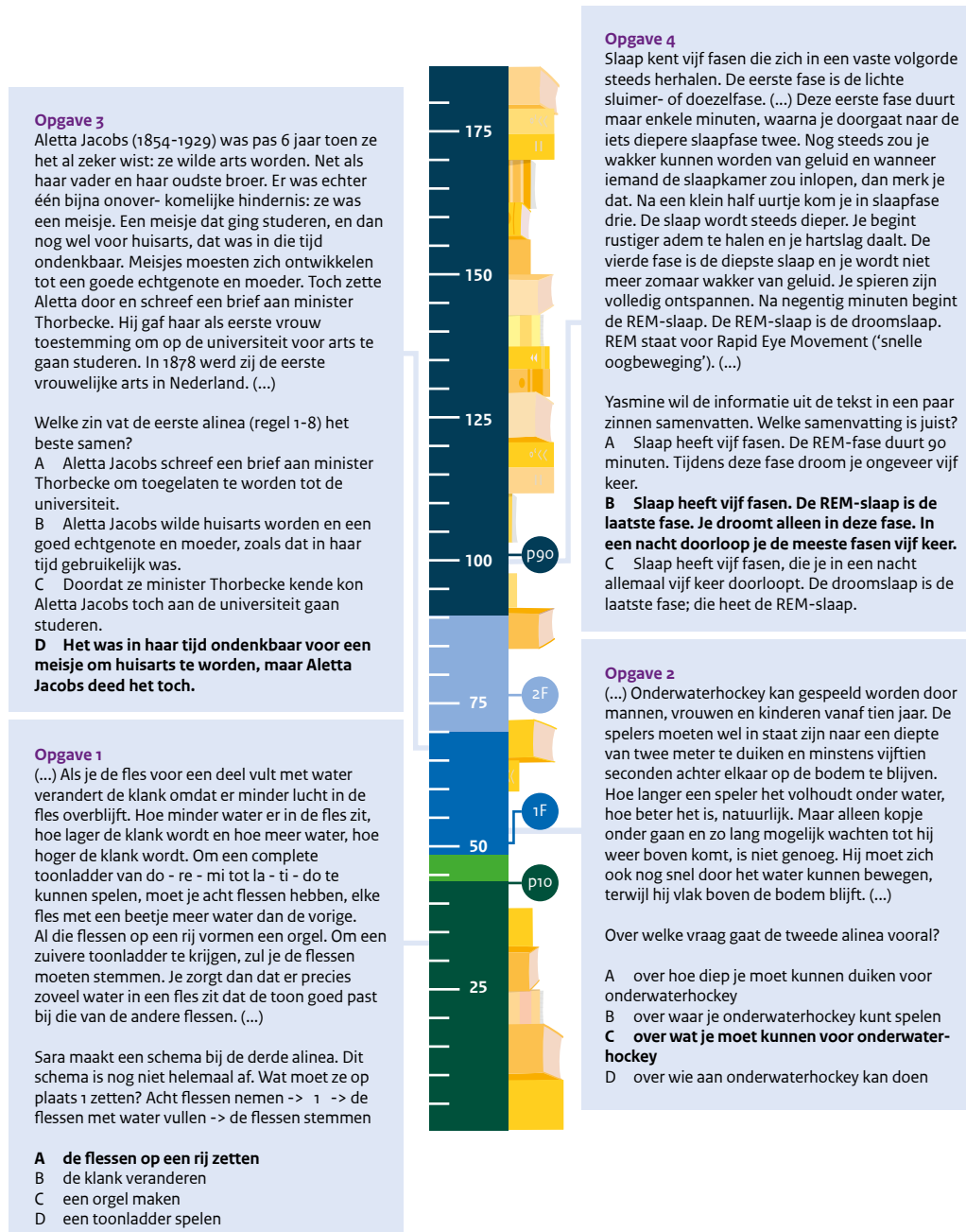
Samenvatten is een complexe vaardigheid, die zowel taalbegrips- als productieprocessen omvat. Bij samenvatten spelen verwerkingsprocessen van hogere orde een rol¹⁷: “De samenvatter moet afstand kunnen nemen van de brontekst en de informatie daaruit kunnen verwerken en bewerken tot een ander product. Samenvatten is daarmee een sterk reflectieve (taal)activiteit waarbij een groot beroep wordt gedaan op metacognitie (reflectie op denkprocessen) en metalinguïstische (reflectie op taalgebruik) vaardigheden.” (Hoogeveen et al., 2002).

Samenvatten is daarom in het referentiekader gespecificeerd als een vaardigheid enkel op niveau 2F, bij het lezen van eenvoudige, zakelijke teksten. 2F-leerlingen kunnen volgens het referentiekader een eenvoudige zakelijke tekst beknopt samenvatten. In het peilingsonderzoek is het domein samenvatten met 23 opgaven gemeten. Dit betrof verschillende typen opgaven, zoals nagaan bij welke alinea een plaatje het beste past, het in- of aanvullen van een schema en het aangeven welke zin een tekstdeel het beste samenvat.

¹⁷ Dit is ook het geval bij evalueren. Bij interpreteren en begrijpen wisselen hogere- en lagere-orde-verwerkingsprocessen elkaar af. Letterlijk begrip (een van de deelvaardigheden van begrijpen) is volgens de literatuur wel enkel een lagere-orde-verwerkingsproces (Oosterloo & Paus, 2010).

Figuur 2.2.4d toont een aantal opgaven van dit domein, variërend in moeilijkheid. De opgave helemaal onderaan is het makkelijkst, de opgave bovenaan is het moeilijkst.

Figuur 2.2.4d Voorbeeldopgaven ter illustratie van de vaardigheid samenvatten



De laagvaardige leerling beheerst 7 van de 23 opgaven matig en geen enkele opgave goed. De P10-leerling in het sbo beheerst geen enkele opgave uit het domein samenvatten. De makkelijkste opgave uit het domein samenvatten is opgave 1. In deze opgave dient de leerling een open plek in een schema in te vullen bij een eenvoudige instructieve tekst. De 3 makkelijkste opgaven bij dit domein behoren allemaal bij dezelfde tekst. Opgave 1 wordt alleen door de 2F-groep goed beheerst, de overige leerlingen beheersen de opgave ten hoogste matig.

De 1F-leerling beheerst in totaal 19 van de 23 opgaven matig en 4 opgaven goed. De moeilijkste opgave die de 1F-leerling goed beheerst, is opgave 2. Bij deze opgave is het belangrijk om de kern van de alinea te kunnen vatten. Dit lukt 1F-leerlingen goed.

Opgave 3 wordt alleen door de 2F-leerling goed beheerst, de 1F-leerling beheerst deze opgave matig. De opgave be vraagt welke zin een alinea samenvat en hoort bij een informatieve tekst over Aletta Jacobs. Dit is een relatief moeilijke tekst (op basis van lengte, woordenschat en relaties tussen tekstdelen). Datzelfde geldt voor de tekst bij opgave 4. Hier wordt gevraagd naar een samenvattende zin bij een tekst over slaapfasen. Opgave 4 is de moeilijkste opgave uit dit domein en wordt alleen goed beheerst door de hoogvaardige leerling, de 2F-leerling beheerst deze opgave matig.

Algemeen genomen valt op dat opgaven binnen het domein samenvatten bij de teksten over Aletta Jacobs en de slaapfasen enkel door de 2F-leerlingen en/of hoogvaardige leerlingen goed worden beheerst, terwijl opgaven bij de teksten over het flessenorgel en onderwaterhockey ook veelal door 1F-leerlingen goed gemaakt worden. Het verschil in beheersing in het samenvatten van teksten tussen vaardige en minder vaardige lezers lijkt dus vooral samen te hangen met tekstuele kenmerken.

2.2.5 Samenhang tussen domeinen

In de voorgaande paragrafen beschreven we de leesvaardigheid van leerlingen per domein. Maar hoe hangen begrijpen, interpreteren, evalueren en samenvatten met elkaar samen? Gaat een beter begrip van leesteksten bijvoorbeeld gepaard met een hogere vaardigheid in het evalueren ervan?

Om deze analyse te kunnen maken, is er voor elk van de domeinen van leesvaardigheid ook een losse schaal geconstrueerd. Van deze schalen is vervolgens de onderlinge samenhang berekend. Hieruit blijkt dat leerlingen die goed zijn in het begrijpen van teksten, ook goed zijn in het interpreteren en samenvatten ervan. Ook het interpreteren en samenvatten van teksten vertoont een hoge samenhang. Dit geldt niet voor het evalueren van teksten; deze vaardigheid hangt minder sterk samen met vaardigheden op de andere domeinen.

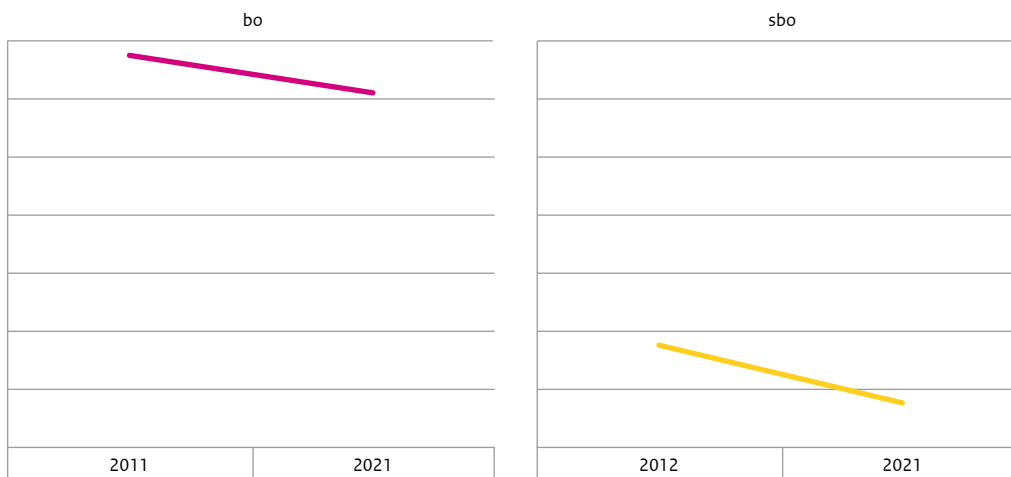
2.3 Trend in leesvaardigheid

Hoe ontwikkelt de leesvaardigheid van bo- en sbo-leerlingen zich over de tijd? Zijn er verschillen met de leerlingprestaties van 10 jaar geleden? Om hier zicht op te krijgen, vergeleken we de leerlingprestaties in 2021 met de prestaties in eerder peilingsonderzoek, voor het bo in 2011 en voor het sbo in 2012 (Kuhlemeier et al., 2014). Die vergelijking is mogelijk doordat in de verschillende peilingsonderzoeken deels dezelfde opgaven zijn opgenomen. Dat kan alleen bij de domeinen begrijpen en interpreteren, omdat die domeinen in 2011 en 2012 op een vergelijkbare manier getest zijn als in de huidige peiling.

In 2021 is de leesvaardigheid van leerlingen licht gedaald ten opzichte van 10 jaar geleden. In het sbo is de leesvaardigheid iets sterker gedaald dan in het bo; de verschillen tussen de leesvaardigheidsscores in 2011-2012 en 2021 zijn als klein te beschouwen in het bo¹⁸ en klein tot middelgroot in het sbo (zie figuur 2.3a).

¹⁸ Aan deze trendvergelijking liggen diverse berekeningen ten grondslag, waarbij op verschillende manieren rekening is gehouden met ontbrekende waarden en veranderingen van de leerlingpopulatie over de gehele periode (Swart et al., 2022).

Figuur 2.3a Schematische weergave van de trend in leesvaardigheid in het bo ($n_{2011} = 2.273$ en $n_{2021} = 3.318$) en sbo ($n_{2012} = 1.826$ en $n_{2021} = 1.000$)



In 2011 en 2012 werd de leesvaardigheid van leerlingen vergeleken met de resultaten van de peiling die in 2005 had plaatsgevonden. Toen werd in het bo nog een kleine stijging gerapporteerd in het interpreteren van teksten en in woordenschat. Voor het begrijpen van teksten, was er geen groei of achteruitgang aantoonbaar (datzelfde gold voor studerend lezen en opzoeken). Ook in het sbo werd over de periode 2005–2012 een stijging gerapporteerd in het interpreteren van teksten en alfabetiseren en opzoeken. Bij de onderdelen begrijpen van teksten en woordenschat was er slechts een verwaarloosbaar verschil in vaardigheid te zien.

Vergelijking PIRLS

We kunnen de trend in het bo ook vergelijken met resultaten uit internationaal peilingsonderzoek, zoals de Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). PIRLS is het internationale peilingsonderzoek op het gebied van leesvaardigheid in groep 6 van de basisschool dat elke 5 jaar plaatsvindt. Aan het onderzoek nemen ongeveer 50 landen deel met 4.500 leerlingen per land. Hoewel de peiling zich op een andere leeftijdsgroep richt en het instrumentarium¹⁹ ook anders is dan de leestoets die voor dit peilingsonderzoek is ontwikkeld, geven de resultaten wel aan of er in beide jaren eenzelfde trend in de ontwikkeling van de leesvaardigheid zichtbaar is.

In PIRLS worden 4 referentieniveaus onderscheiden, die laten zien hoeveel procent van de leerlingen een bepaalde leesstandaard hebben behaald (Gubbels et al., 2017, p. 29):

- Laag niveau. Leerlingen zijn in staat expliciet benoemde informatie uit een tekst te herkennen, vinden en reproduceren. Ook kunnen leerlingen eenvoudige inferenties maken (het vermogen om nieuwe kennis af te leiden uit bestaande kennis).
- Midden niveau. Leerlingen zijn in staat informatie te verkrijgen, eenvoudige inferenties te maken, taalkenmerken te herkennen en gebruik te maken van functionele lay-out zoals tussenkopjes en illustraties.
- Hoog niveau. Leerlingen zijn in staat belangrijke acties en informatie te onderscheiden, gevolgtrekkingen en interpretaties te maken, inhoud en tekstkarakteristieken en -elementen te evalueren en een aantal taalfuncties (bijvoorbeeld een metafoor) te herkennen.
- Geavanceerd niveau. Leerlingen beschouwen de gehele tekst bij het beantwoorden van een vraag, en de verklaringen en uitleg die ze geven zijn volledig gebaseerd op de informatie uit de tekst.

¹⁹ De speciaal voor PIRLS ontwikkelde internationale leestoets bestaat uit teksten met zowel meerkeuzevragen als open vragen, die zich richten op de volgende 2 leesdoelen:

- lezen voor ontspanning, om ervaring op te doen;
- lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken.

Daarnaast worden er 2 begripsprocessen onderscheiden, namelijk:

- informatie opzoeken en conclusies trekken;
- informatie integreren en evalueren.

In eerder PIRLS-onderzoek (PIRLS-2016)²⁰ zagen we dat het leesniveau van 10-jarigen in Nederland bovengemiddeld is en bovendien stabiel sinds de metingen van 2006 en 2011, maar dat deze daalt ten opzichte van de eerste meting in 2001. Leerlingen scoren even goed op de 2 leesdoelen. Er is wel een verschil in de scores op de 2 onderscheiden begripsprocessen: Nederlandse leerlingen zijn beter in het opzoeken van informatie en conclusies trekken dan in het integreren en evalueren van informatie. Ten slotte is de spreiding tussen zwakke en sterke lezers in Nederland relatief klein, vergeleken met andere landen.

Eerder PIRLS-onderzoek liet ook zien dat vrijwel alle leerlingen het laagste referentieniveau (99%) halen en dat dit stabiel is sinds 2001. Het percentage leerlingen dat het midden en hoog niveau behaalt, neemt sinds 2001 echter geleidelijk af. Sinds 2011 is er een stijging zichtbaar in het percentage leerlingen dat het geavanceerde niveau haalt, maar vergeleken met andere landen blijft dit percentage relatief laag.

In het huidige peilingsonderzoek kunnen we dit type trendvergelijking niet maken (waarbij we leerlingen die het 1F-niveau niet halen als zwakke lezer zouden kunnen specificeren), omdat er in de vorige peiling nog geen koppeling gemaakt is met de referentieniveaus. Deze waren namelijk ten tijde van de instrumentontwikkeling van de vorige peiling nog niet of nauwelijks ingevoerd.

Vergelijking PISA

Programme for International Student Assessment (PISA) is het grootste internationaal vergelijkend onderzoek naar de prestaties van 15-jarige leerlingen op het terrein van wiskunde, natuurwetenschappen en leesvaardigheid. PISA wordt eens in de 3 jaar uitgevoerd met een wisselend hoofdthema. In 2018 was leesvaardigheid het hoofdthema.

Ook voor PISA geldt dat de doelgroep en het instrumentarium²¹ anders zijn dan in het huidige peilingsonderzoek. Desalniettemin is het interessant om de laatste trend uit het PISA-onderzoek uit 2018 naast de huidige gemeten trend te leggen. Uit het laatste PISA-onderzoek blijkt een significante daling in de gemiddelde leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen tussen 2015 en 2018. Tot 2015 zijn de schommelingen in Nederlandse leesvaardigheidsscores niet significant: de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen was in die periode dus stabiel.

PISA werkt met 7 vaardigheidsniveaus voor leesvaardigheid (Feskens et al., 2016), waarbij 6 het hoogste niveau is en het laagste niveau 1 is gesplitst in 1a en 1b. Leerlingen die onder niveau 2 scoren, worden als laaggeletterd aangemerkt. In Nederland presteerde in het PISA-onderzoek van 2018 24% van de 15-jarigen onder leesvaardigheidsniveau 2, in OESO-landen en de 15 EU-landen geldt dit voor 21% van de 15-jarigen. Dit is een significante stijging ten opzichte van 2015, toen het percentage Nederlandse leerlingen dat vaardigheidsniveau 2 niet behaalde 18% bedroeg. Ook daarvoor steeg het percentage laaggeletterde leerlingen in ons land geleidelijk; in 2003 bedroeg het nog 11% (PISA, 2018).

²⁰ Trendgegevens uit PIRLS-2021 zijn ten tijde van de publicatie van dit rapport helaas nog niet beschikbaar. Daarom kunnen we de trend uit het huidige peilingsonderzoek niet vergelijken met die uit het meest recente PIRLS-onderzoek.

²¹ PISA baseert zich voor het domein leesvaardigheid op de volgende basisdefinitie en kenmerken (Feskens et al., 2016, p. 19):

- Het begrijpen van, gebruiken van, reflecteren op en betrokken zijn bij geschreven teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij.
- Naast decoderen en letterlijk begrijpen, houdt leesvaardigheid ook in: interpreteren en reflecteren, en het vermogen om lezen te gebruiken om je doelen in het leven te bereiken.
- De focus in PISA ligt op lezen om te leren, meer dan op leren om te lezen. Vandaar dat de leerlingen niet beoordeeld worden op de meest basale aspecten van leesvaardigheid.

W boek
je hier

de Biblioth

DE MAGISCHE BOEK?

In onze wereld
(met een twist)

Op een school of op vakantie?

Op vakantie

Van boeken?

meer van raadsels



Attituden en achtergrondkenmerken in het kort

In dit hoofdstuk gaan we in op een aantal aan lezen gerelateerde kenmerken van leerlingen en leerkrachten in het basisonderwijs (bo) en het speciaal basisonderwijs (sbo). Ook de prestatiegerichtheid van het schoolklimaat ingeschat door schoolleiders komt aan bod.

Leerlingkenmerken (paragraaf 3.1, p.103)

Leesgedrag

Sbo-leerlingen besteden buiten school minder tijd aan lezen dan bo-leerlingen: 2 op de 5 sbo-leerlingen besteden helemaal geen tijd aan lezen buiten schooltijd, tegenover 1 op de 5 leerlingen in het bo. Waar bo-leerlingen vaker lezen voor hun plezier dan om dingen te weten te komen, lezen sbo-leerlingen juist vaker om iets te weten te komen dan voor hun plezier.

Attitude

Leerlingen hebben gemiddeld een gematigd positieve leesattitude. Bo-leerlingen hebben gemiddeld een iets positievere leesattitude dan sbo-leerlingen. Uit de reacties op de stellingen blijkt dat het merendeel van de leerlingen lezen ziet als een manier om veel te leren, maar ook dat leerlingen weinig behoefte hebben aan meer leestijd.

Leesmotivatie

Waar bo-leerlingen meer intrinsiek dan extrinsiek gemotiveerd zijn wat lezen betreft, zijn sbo-leerlingen meer extrinsiek dan intrinsiek gemotiveerd. De wil om anderen niet teleur te willen stellen, blijkt een belangrijke extrinsieke leesmotivator voor leerlingen.

Vertrouwen in de eigen leesvaardigheid

Leerlingen laten over het algemeen een aardig zelfvertrouwen zien op het gebied van lezen. Met de stelling 'Ik vind lezen makkelijk' is 86% van de leerlingen het eens. Sbo-leerlingen hebben gemiddeld een iets lager leesvertrouwen dan bo-leerlingen.

Inhoudelijke interesse voor de leeslessen

Leerlingen zijn gematigd inhoudelijk geïnteresseerd in de lessen begrijpend lezen. Bo- en sbo-leerlingen verschillen niet in hun interesse. Sbo-leerlingen zijn wel meer uitgesproken in hun reacties bij de 3 stellingen hierover.

Ouderlijke ondersteuning bij het lezen thuis

Leerlingen in het bo ervaren gemiddeld meer ondersteuning van hun ouders bij het lezen dan leerlingen in het sbo. Ondersteuning door aanmoedigingen om te gaan lezen komt het vaakst voor.

Ouders zien lezen in hun vrije tijd

Ruim de helft van de leerlingen ziet hun ouders elke dag lezen in hun vrije tijd. Bo-leerlingen zien dit vaker dan sbo-leerlingen.

Thuistaal en aantal boeken thuis

Zo'n 4 van de 5 leerlingen spreken altijd of bijna altijd Nederlands thuis. Bo-leerlingen hebben over het algemeen meer boeken in hun thuisomgeving, oftewel een groter sociaal-cultureel kapitaal, dan sbo-leerlingen.

Leerlingkenmerken in samenhang

Voor zowel bo- als sbo-leerlingen geldt dat leerlingen met een positievere leesattitude een sterkere intrinsieke leesmotivatie en meer inhoudelijke interesse voor de leeslessen op school hebben. Ook besteden leerlingen met een positievere leesattitude meer tijd aan lezen buiten school. Meer ondersteuning van ouders bij het lezen en een intrinsieke leesmotivatie gaan beide ook samen met een grotere tijdsbesteding aan lezen buiten school.

Leerkrachtkenmerken (paragraaf 3.2, p.110)*Attitude ten opzichte van leesonderwijs*

Zowel bo- als sbo-leerkrachten zien een duidelijke rol weggelegd voor leerkrachten in het leesonderwijs. Leerkrachten zijn het er vrijwel unaniem over eens dat het van belang is leerlingen te stimuleren om boeken en verhalen te lezen. Leerkrachten zijn relatief minder vaak van mening dat een leerkracht ook zelf veel zou moeten lezen.

Leesgedrag

Bijna 4 op de 5 leerkrachten lezen minstens 1 keer per week voor hun eigen plezier. Bo- en sbo-leerkrachten verschillen niet in hun tijdsbesteding aan lezen in de vrije tijd.

Opleiding en bijscholing

Bo- en sbo-leerkrachten verschillen gemiddeld niet in hun vooropleiding: 4 van de 5 leerkrachten hebben de pabo gevolgd. Een kwart van de bo- en sbo-leerkrachten geeft aan een vorm van (bij)scholing te hebben gevolgd op het gebied van taal-/leesonderwijs in de voorgaande 2 jaren.

Schoolkenmerk: prestatiegerichtheid van het schoolklimaat (paragraaf 3.3, p.111)

Schoolleiders schatten de prestatiegerichtheid van de school als gemiddeld tot hoog in. Voor schoolleiders in het bo geldt deze inschatting ook voor de prestatiegerichtheid van de ouders en leerlingen.

Sbo-leerkrachten schatten de prestatiegerichtheid van de ouders en leerlingen daarentegen beduidend lager in: laag tot gemiddeld.

3 Attituden en achtergrondkenmerken

Hoeveel vertrouwen hebben leerlingen in hun eigen leesvaardigheid? Wat motiveert ze om te lezen en hoeveel ondersteuning ervaren ze thuis bij het lezen? Lezen leerkrachten ook vaak in hun vrije tijd? Wat is hun houding ten opzichte van het leesonderwijs? En hoe prestatiegericht vinden schoolleiders het schoolklimaat op hun school?

In dit hoofdstuk beschrijven we attituden en achtergrondkenmerken van leerlingen in het basisonderwijs (bo) en het speciaal basisonderwijs (sbo). In totaal vulden 3.300 groep 8-leerlingen van 100 bo-scholen en 972 schoolverlaters van 51 sbo-scholen een vragenlijst in met vragen over:

- hun leesgedrag buiten school;
- hun attitude ten opzichte van lezen;
- hun leesmotivatie;
- hun vertrouwen in de eigen leesprestaties;
- hun interesse in de lessen (begrijpend) lezen;
- kenmerken van de thuisomgeving, waaronder ouderlijke ondersteuning.

Ook 151 bo-leerkrachten en 66 sbo-leerkrachten van de deelnemende klassen vulden een vragenlijst in. Naast de vragen over het onderwijsleerproces die in hoofdstuk 1 zijn besproken, bevatte deze lijst vragen over:

- hun attitude ten opzichte van leesonderwijs;
- de frequentie waarmee ze lezen voor hun plezier;
- hun opleiding en bijscholing op het gebied van leesonderwijs.

Tot slot gaan we in dit hoofdstuk ook in op de mate waarin schoolleiders het schoolklimaat op de school als prestatiegericht beoordelen. Schoolleiders van 78 bo-scholen en 26 sbo-scholen hebben deze vragen (deels) beantwoord.

We bespreken de resultaten op het gebied van de attituden en achtergrondkenmerken voor het bo en het sbo afzonderlijk. Wanneer we spreken van een verschil tussen bo en sbo, betreft dit een significant verschil.

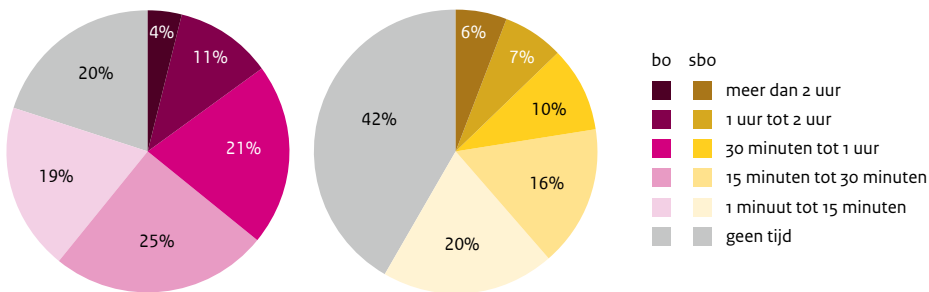
3.1 Leerlingkenmerken

3.1.1 Leesgedrag van leerlingen

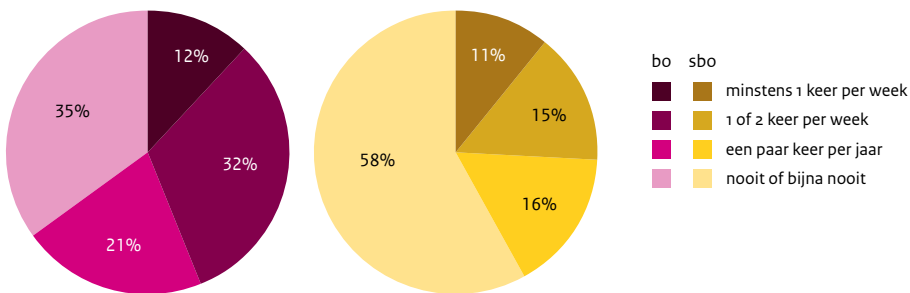
Om een beeld te krijgen van het leesgedrag van leerlingen buiten schooltijd is gevraagd naar (a) hoeveel tijd ze op een schooldag buiten school aan lezen besteden, (b) hoe vaak ze boeken lenen van school of bij de bibliotheek en (c) hoe vaak ze buiten school voor hun plezier lezen en lezen om dingen te weten te komen. Tezamen vormen deze vragen een indicatie van het leesgedrag van leerlingen. Hieruit blijkt dat bo-leerlingen buiten school meer tijd aan lezen besteden dan sbo-leerlingen.

Kijken we specifiek naar de eigen inschatting van de leestijd buiten school (figuur 3.1.1a), dan zien we dat 2 op de 5 sbo-leerlingen op een schooldag helemaal geen tijd aan lezen besteden buiten school, tegenover 1 op de 5 leerlingen in het bo (bo 20%; sbo 42%). Als het gaat om het lenen van boeken of e-books bij de bibliotheek of van school, dan blijken bo-leerlingen dit vaker te doen dan sbo-leerlingen: 65% van de bo-leerlingen doet dit minstens een paar keer per jaar tegenover 42% van de sbo-leerlingen (figuur 3.1.1b). Of het leesgedrag van leerlingen buiten schooltijd zich vooral kenmerkt door lezen voor plezier of lezen om dingen te weten, is weergegeven in figuur 3.1.1c. Bo-leerlingen geven aan vaker te lezen voor hun plezier (53% doet dit minstens wekelijks) dan om iets te weten te komen (38% doet dit minstens wekelijks). Bij sbo-leerlingen ligt dit juist andersom, daar lezen leerlingen vaker om iets te weten te komen (43% doet dit minstens wekelijks) dan voor hun plezier (38% doet dit minstens wekelijks).

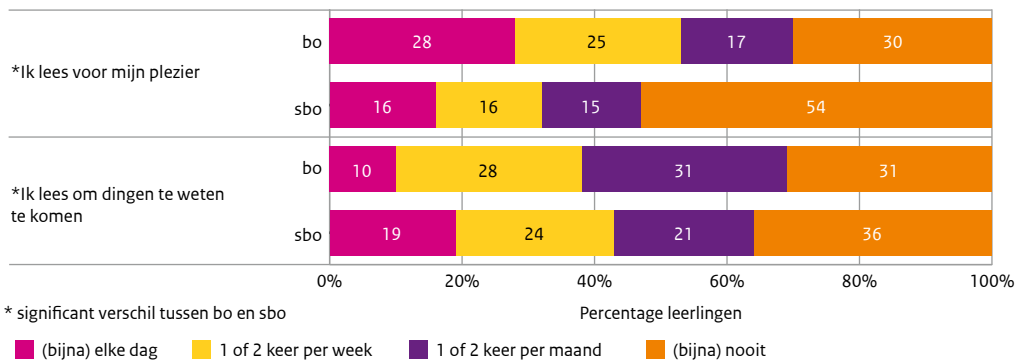
Figuur 3.1.1a Tijdsbesteding van leerlingen aan lezen op een schooldag, buiten school ($n_{bo} = 3.257, n_{sbo} = 961$)



Figuur 3.1.1b Frequentie waarmee leerlingen boeken (of e-books) lenen van school of bij de bibliotheek ($n_{bo} = 3.271, n_{sbo} = 967$)



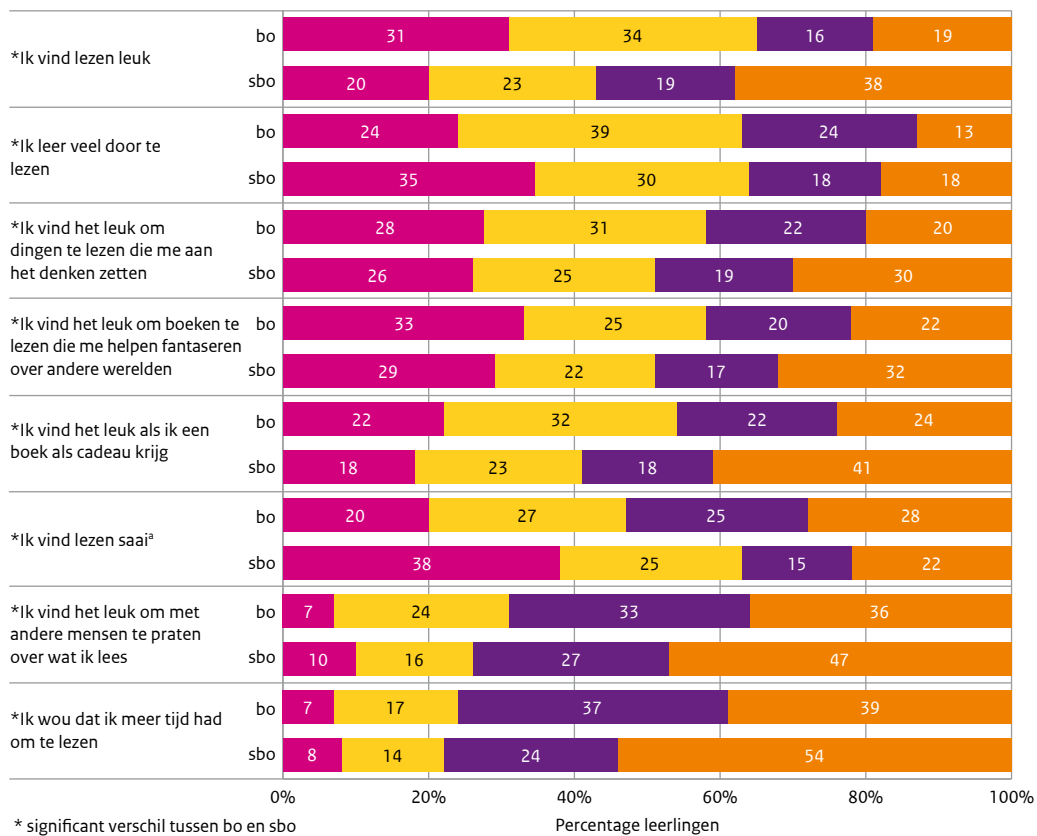
Figuur 3.1.1c Mate waarin leerlingen buiten school lezen voor hun plezier en om dingen te weten te komen ($n_{bo} = 3.230, n_{sbo} = 941$)



3.1.2 Attitude ten opzichte van lezen

De attitude van leerlingen ten opzichte van lezen is bevraagd met 8 stellingen, waarbij leerlingen konden aangeven in welke mate ze het hiermee eens waren. De stellingen zijn weergegeven in figuur 3.1.2a. Als we kijken naar de gemiddelde leesattitude van bo-leerlingen, op basis van de antwoorden op deze stellingen, dan zien we dat deze gematigd positief is. Sbo-leerlingen hebben gemiddeld een iets minder positieve leesattitude, al is ook deze nog te duiden als gematigd positief. Het verschil in gemiddelde leesattitude tussen bo- en sbo-leerlingen blijkt duidelijk uit de reacties op de stelling ‘Ik vind lezen leuk’. Hiermee is 65% van de bo-leerlingen het een beetje of helemaal eens, tegenover slechts 43% van de sbo-leerlingen. Als we kijken naar de antwoorden op de overige stellingen, dan valt met name op dat leerlingen over het algemeen weinig behoefte voelen aan meer leestijd: driekwart van de leerlingen (76%) is het een beetje of zelfs helemaal oneens met de stelling ‘Ik wou dat ik meer tijd had om te lezen’. Het merendeel van de leerlingen ziet lezen als een manier om veel te leren (64% helemaal of beetje mee eens).

Figuur 3.1.2a Mate waarin leerlingen het eens zijn met stellingen over lezen ($n_{bo} = 3.213$, $n_{sbo} = 938$)



^a Voor het berekenen van de gemiddelde leesattitude is deze vraag omgeschaald zodat “helemaal mee eens” een indicator is van een meer negatieve attitude en “helemaal mee oneens” een indicator van een meer positieve attitude.

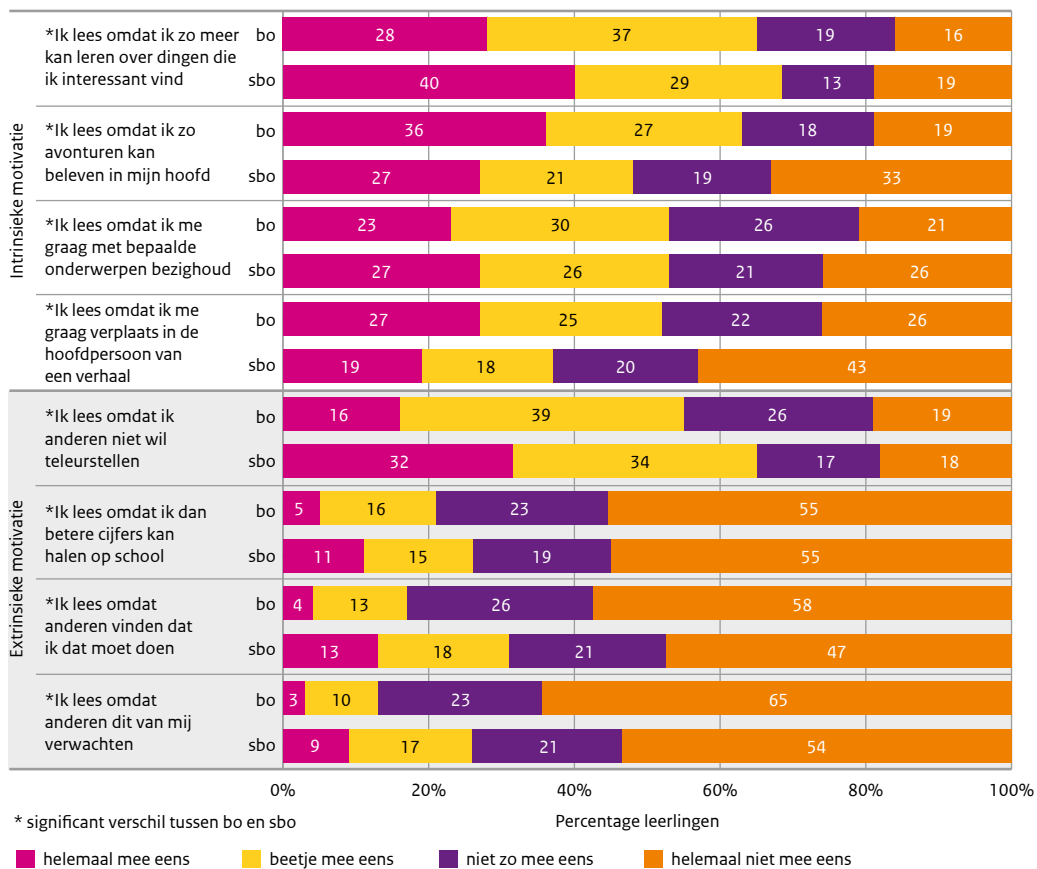
■ helemaal mee eens ■ beetje mee eens ■ niet zo mee eens ■ helemaal niet mee eens

3.1.3 Leesmotivatie

Op dezelfde wijze als de leesattitude is ook de leesmotivatie bij leerlingen bevraagd. Van de 8 stellingen had de helft betrekking op intrinsieke motivatie, zoals ‘Ik lees omdat ik zo avonturen kan beleven in mijn hoofd’. De andere helft betrof juist extrinsieke factoren, zoals ‘Ik lees omdat anderen dit van mij verwachten’. De stellingen zijn weergegeven in figuur 3.1.3a. Gemiddeld laten bo-leerlingen een hogere intrinsieke leesmotivatie zien dan sbo-leerlingen. Sbo-leerlingen zijn gemiddeld meer extrinsiek gemotiveerd dan bo-leerlingen als het om lezen gaat. Waar bo-leerlingen meer intrinsiek dan extrinsiek gemotiveerd zijn voor lezen, laten sbo-leerlingen meer extrinsieke dan intrinsieke leesmotivatie zien.

Als het gaat om intrinsieke leesmotivatie, dan geven sbo-leerlingen vooral minder vaak dan bo-leerlingen aan te lezen om zich zo te kunnen verplaatsen in de hoofdpersoon van een verhaal of om al lezend avonturen te beleven in hun hoofd. Een belangrijke extrinsieke leesmotivator voor leerlingen blijkt de wil om anderen niet teleur te willen stellen: meer dan de helft van de leerlingen is het in meer of mindere mate eens met de stelling 'Ik lees omdat ik anderen niet wil teleurstellen'. Vooral sbo-leerlingen zijn hier uitgesproken over: een derde van de leerlingen is het hier helemaal mee eens (bo 16%; sbo 32%). Leerlingen geven aanmerkelijk minder aan te lezen vanwege 1 van de overige bevraagde externe factoren, zoals lezen voor betere cijfers.

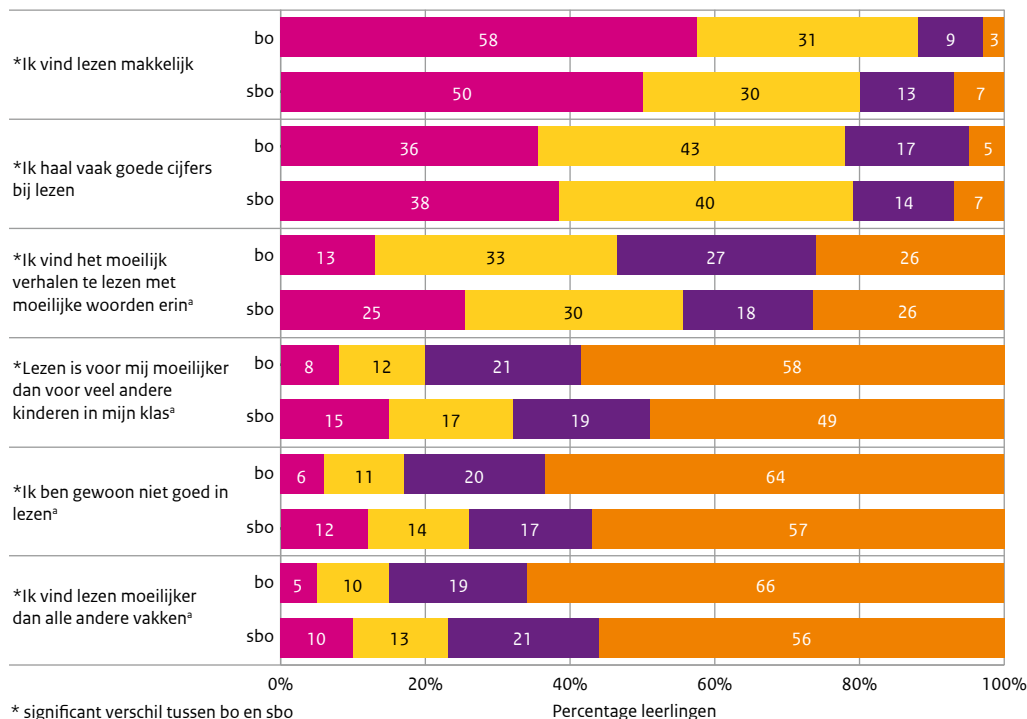
Figuur 3.1.3a Mate waarin leerlingen het eens zijn met stellingen over hun intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie ($n_{bo} = 3.268, n_{sbo} = 957$)



3.1.4 Vertrouwen in de eigen leesprestaties

Aan de hand van 6 stellingen, weergegeven in figuur 3.1.4a, is gekeken hoe leerlingen hun eigen leesvaardigheid inschatten. Leerlingen laten over het algemeen een aardig zelfvertrouwen zien op het gebied van lezen. Met de stelling 'Ik vind lezen makkelijk' is maar liefst 86% van de (s)bo-leerlingen het een beetje of helemaal mee eens. Sbo-leerlingen hebben gemiddeld wel een iets lager leesvertrouwen dan bo-leerlingen. Zo zijn zij het vaker helemaal eens met de stellingen 'Lezen is voor mij moeilijker dan voor veel andere kinderen in mijn klas' (bo 8%; sbo 15%), 'Ik ben gewoon niet goed in lezen' (bo 6%; sbo 12%) en 'Ik vind lezen moeilijker dan alle andere vakken' (bo 5%; sbo 10%).

Figuur 3.1.4a Mate waarin leerlingen het eens zijn met stellingen over hun eigen leesvaardigheid ($n_{bo} = 3.244$, $n_{sbo} = 945$)



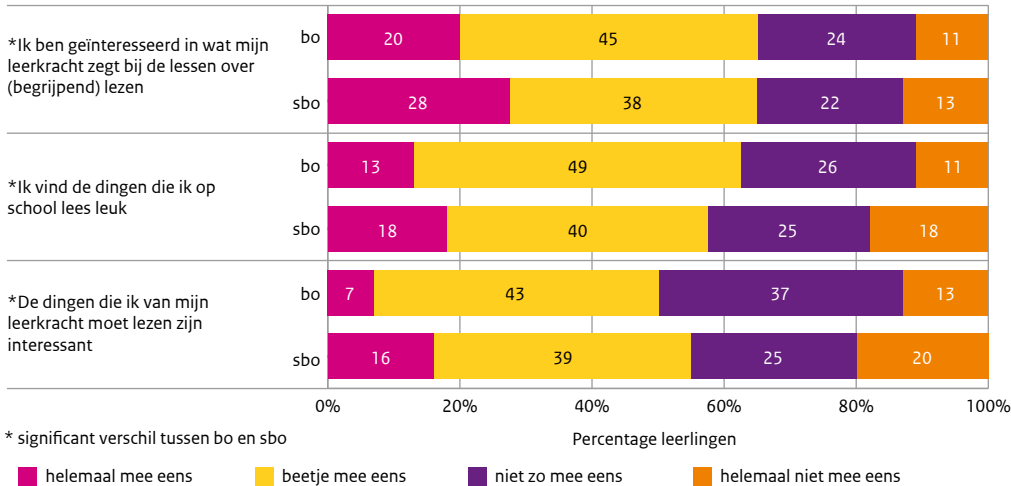
^a Voor het berekenen van de gemiddelde leesattitude is deze vraag omgeschaald zodat "helemaal mee eens" een indicator is van een meer negatieve attitude en "helemaal mee oneens" een indicator van een meer positieve attitude.

helemaal mee eens beetje mee eens niet zo mee eens helemaal niet mee eens

3.1.5 Inhoudelijke interesse voor de leeslessen

Leerlingen hebben 3 stellingen beantwoord over hoe interessant zij de lessen begrijpend lezen vinden. Hierbij konden ze aangeven in welke mate ze het ermee eens waren. In figuur 3.1.5a zijn deze 3 stellingen weergegeven. Over het algemeen zijn leerlingen gematigd inhoudelijk geïnteresseerd: ze zijn het 'niet zo' of 'een beetje' eens met de stellingen. Bo- en sbo-leerlingen verschillen gemiddeld genomen niet in hun interesse voor de lessen begrijpend lezen. Wel zijn sbo-leerlingen meer uitgesproken in hun reacties. Zo is in zowel het bo als sbo (ruim) de helft van de leerlingen het eens met de stelling 'De dingen die ik van mijn leerkracht moet lezen zijn interessant' (bo 50%; sbo 55%). Van de sbo-leerlingen is echter 16% het hier helemaal mee eens, tegenover 7% van de bo-leerlingen. Ook het aandeel leerlingen dat het er helemaal niet mee eens is, is groter in het sbo (bo 13%; sbo 20%).

Figuur 3.1.5a Mate waarin leerlingen de inhoud van de leeslessen interessant vinden ($n_{bo} = 3.232$, $n_{sbo} = 935$)



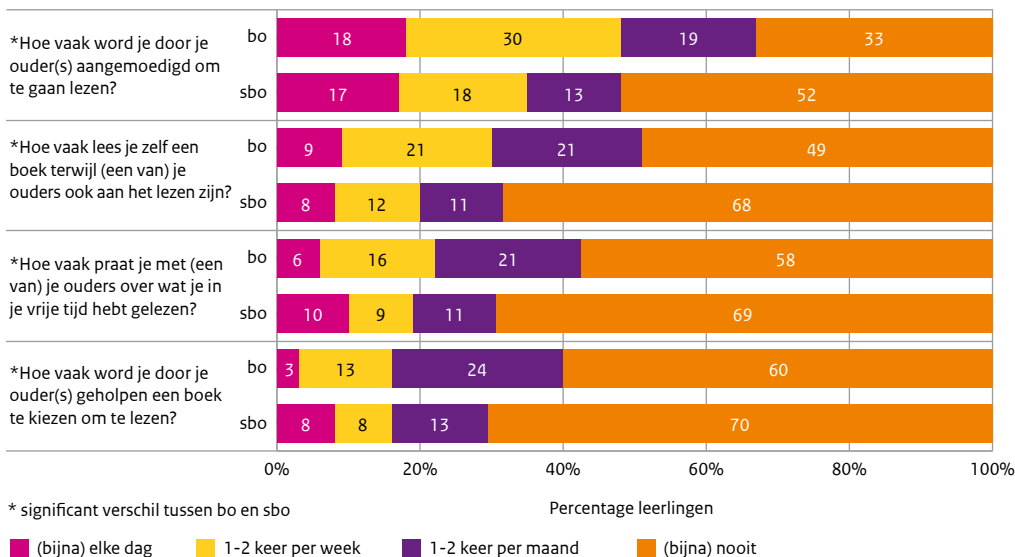
3.1.6 Kenmerken van de thuisomgeving

De leesontwikkeling van leerlingen wordt mede bepaald door factoren in de thuisomgeving (Houtveen et al., 2019). In de leerlingvragenlijst stond daarom een vraag over een aantal van deze factoren, zoals de rol van ouders bij het lezen en het aantal boeken in huis.

Ouderlijke ondersteuning bij het lezen thuis

Figuur 3.1.6a laat de bevroegde vormen van ouderlijke ondersteuning bij het lezen thuis zien en hoe vaak leerlingen deze ondersteuning ervaren. Aanmoedigingen om te gaan lezen is de vorm van ondersteuning die het vaakst voorkomt: bijna de helft van de bo-leerlingen en ruim een derde van de sbo-leerlingen geeft aan minstens 1 keer per week aangemoedigd te worden om te gaan lezen (bo 48%; sbo 35%). Tegelijk is dit ook een vorm van ondersteuning met een groot verschil tussen bo- en sbo-leerlingen: sbo-leerlingen geven vaker dan bo-leerlingen aan dat dit bij hen thuis vrijwel nooit gebeurt (bo 33%; sbo 52%). Leerlingen in het bo ervaren gemiddeld meer ondersteuning van hun ouders bij het lezen dan leerlingen in het sbo.

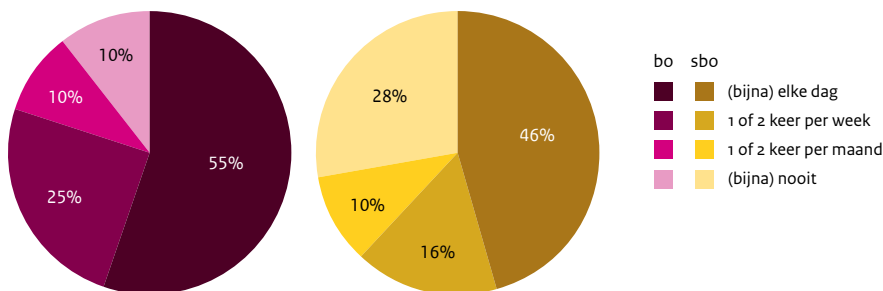
Figuur 3.1.6a Mate waarin leerlingen ondersteuning van hun ouder(s) ervaren bij het lezen ($n_{bo} = 3.269$, $n_{sbo} = 959$)



Ouders zien lezen in hun vrije tijd

Leerlingen kregen ook de vraag hoe vaak ze hun ouder(s) zien lezen in hun vrije tijd. Het lezen van tijdschriften en kranten mocht hierbij worden meegeteld. Figuur 3.1.6b laat de reacties van leerlingen zien voor de ouder die ze het vaakst zien lezen. Bo-leerlingen geven aan hun ouders vaker te zien lezen in hun vrije tijd dan sbo-leerlingen (1 keer per week of vaker: bo 80%; sbo 62%).

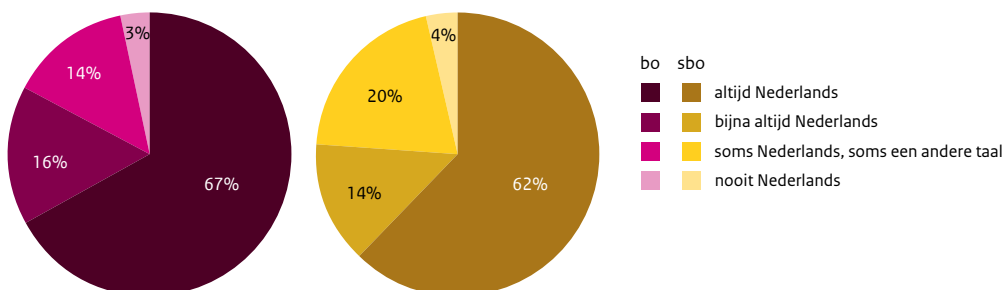
Figuur 3.1.6b Mate waarin leerlingen hun ouder(s) zien lezen in vrije tijd ($n_{bo} = 3.268, n_{sbo} = 956$)



Thuis taal

Figuur 3.1.6c laat zien in welke mate leerlingen thuis Nederlands spreken. Meer dan driekwart van de leerlingen spreekt thuis altijd of bijna altijd Nederlands (bo 83%; sbo 76%). Bo-leerlingen spreken thuis vaker dan sbo-leerlingen altijd Nederlands (bo 67%; sbo 62%). Daarentegen geven sbo-leerlingen vaker dan bo-leerlingen aan thuis soms Nederlands en soms een andere taal te spreken (bo 14%; sbo 20%).

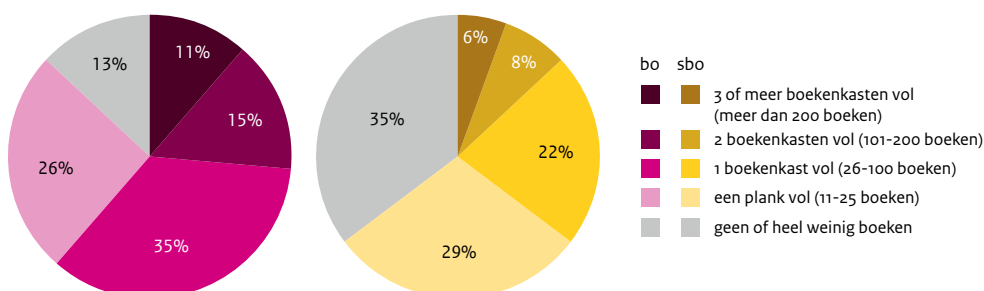
Figuur 3.1.6c Frequentie waarmee thuis Nederlands wordt gesproken ($n_{bo} = 3.258, n_{sbo} = 963$)



Aantal boeken thuis

Leerlingen hebben een inschatting gegeven van het aantal boeken bij hen thuis. Hierbij telden tijdschriften, kranten en schoolboeken niet mee. Dit aantal is een indicator voor het sociaal-cultureel kapitaal. Figuur 3.1.6d laat zien hoe leerlingen de hoeveelheid boeken thuis inschatten. Bo-leerlingen hebben over het algemeen meer boeken in hun thuisomgeving dan sbo-leerlingen: ruim 1 op de 3 sbo-leerlingen (35%) geeft aan geen of heel weinig boeken thuis te hebben tegenover 1 op de 8 bo-leerlingen (13%).

Figuur 3.1.6d Inschatting van het aantal boeken thuis ($n_{bo} = 3.266, n_{sbo} = 941$)



3.1.7 Samenhang kenmerken

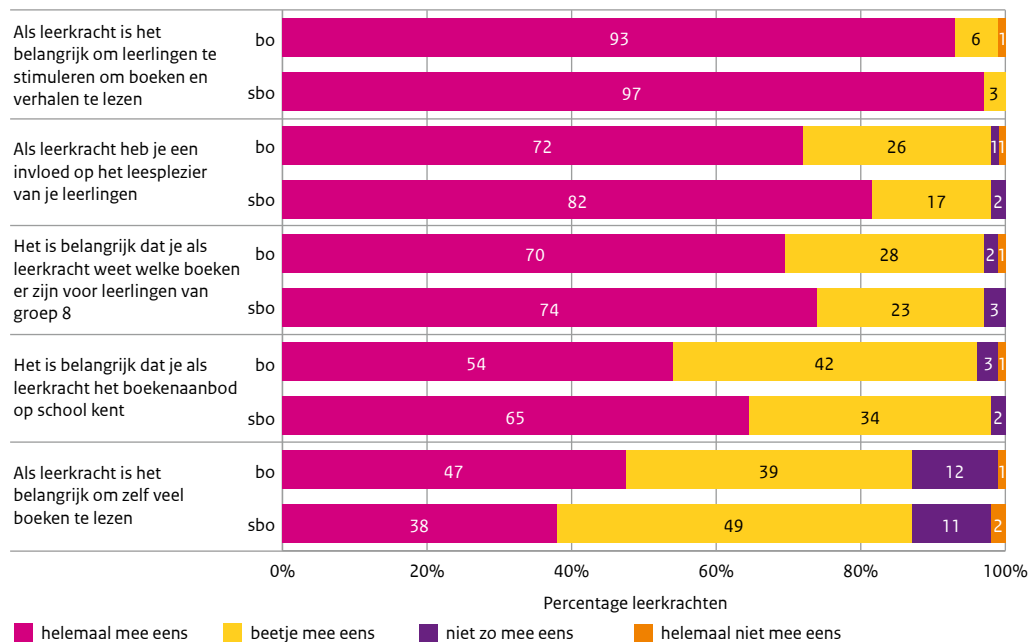
Hiervoor bespraken we verschillende aspecten die de houding van leerlingen ten aanzien van lezen en leesonderwijs typeren. Aanvullend hebben we gekeken in hoeverre de verschillende aspecten met elkaar samenhangen. Voor bo- en sbo-leerlingen zien we hier een vergelijkbaar beeld. Leerlingen met een positievere leesattitude hebben een sterkere intrinsieke leesmotivatie, meer inhoudelijke interesse voor de leeslessen op school en ze besteden meer tijd aan lezen in hun vrije tijd. Meer ondersteuning van ouders bij het lezen en een intrinsieke leesmotivatie gaan beide ook samen met een grotere tijdsbesteding aan lezen buiten school. Het is belangrijk om op te merken dat het hier alleen gaat om de samenhang tussen kenmerken, niet om oorzaak-gevolgrelaties. We weten bijvoorbeeld dus niet of een sterkere intrinsieke leesmotivatie een grotere tijdsbesteding aan lezen buiten school veroorzaakt. Het is ook mogelijk dat leerlingen juist door meer tijd buiten school aan lezen te besteden, een sterkere intrinsieke motivatie hebben om te lezen.

3.2 Leerkrachtkenmerken

3.2.1 Attitude ten opzichte van leesonderwijs

Figuur 3.2.1a laat zien hoe leerkrachten denken over hun rol in het leesonderwijs. De hoge mate van instemming met de stellingen laat zien dat leerkrachten een duidelijke rol zien weggelegd voor zichzelf. Leerkrachten in het bo en in het sbo verschillen hierin niet van elkaar. Leerkrachten zijn het er vrijwel unaniem over eens dat het van belang is om leerlingen te stimuleren om boeken en verhalen te lezen (helemaal mee eens: bo 93%; sbo 97%). Leerkrachten zijn relatief minder van mening dat een leerkracht ook zelf veel boeken zou moeten lezen (helemaal mee eens: bo 47%; sbo 38%).

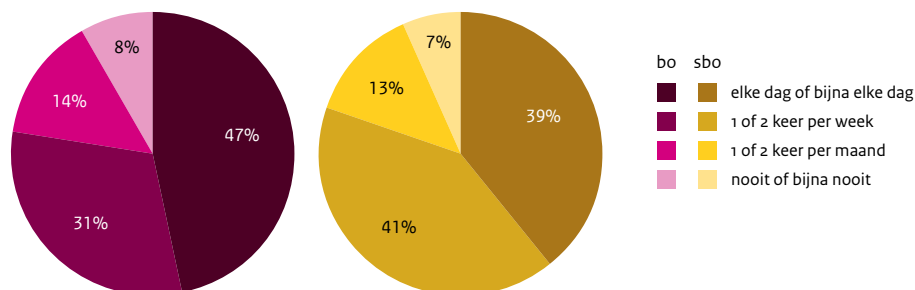
Figuur 3.2.1a Mate waarin leerkrachten het eens zijn met stellingen over leesonderwijs ($n_{bo} = 148$, $n_{sbo} = 60$)



3.2.2 Leesgedrag van leerkrachten

Leerkrachten zijn gevraagd naar hun leesgedrag in hun vrije (zie figuur 3.2.2a). Dit is gedaan aan de hand van de vraag: hoe vaak leest u voor uw eigen plezier? Zo'n 4 op de 5 leerkrachten doet dit minstens 1 keer per week (bo 78%; sbo 80%). Gemiddeld 8% van de leerkrachten geeft aan nooit of bijna nooit te lezen voor eigen plezier. Bo- en sbo-leerkrachten laten geen verschillen zien in hun tijdsbesteding aan lezen in hun vrije tijd.

Figuur 3.2.2a Mate waarin leerkrachten lezen voor hun plezier ($n_{bo} = 147$, $n_{sbo} = 61$)



3.2.3 Opleiding en bijscholing

Bo- en sbo-leerkrachten verschillen gemiddeld niet in hun vooropleiding: 4 van de 5 leerkrachten hebben de pabo afgerond. Een kwart van de bo- en sbo-leerkrachten geeft aan een vorm van (bij)scholing te hebben gevolgd op het gebied van taal-/leesonderwijs in de voorgaande 2 jaren.

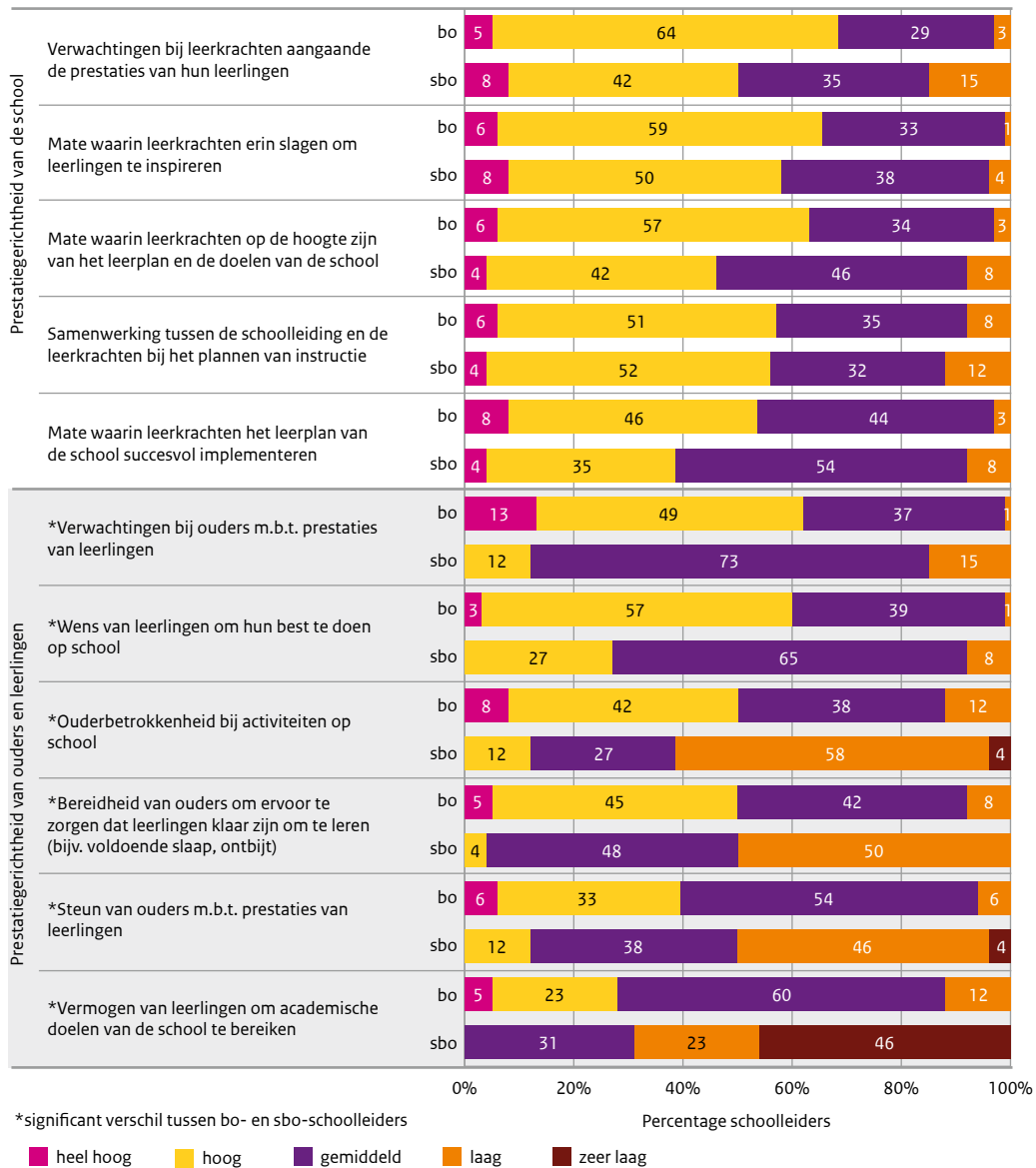
De frequentie waarmee (bij)scholing wordt gevolgd kunnen we vergelijken over een langere periode, omdat dezelfde vraag 10 jaar geleden ook gesteld is aan (s)bo-leerkrachten. Destijds gaf ruim een derde van de leerkrachten aan in de voorgaande 2 jaren een vorm van (bij)scholing te hebben gevolgd. Dit verschilt echter niet significant van het aantal leerkrachten dat in 2021 bijscholing volgde.

3.3 Schoolkenmerk: prestatiegerichtheid van het schoolklimaat

Op schoolniveau is er 1 kenmerk waar we nader naar kijken: de prestatiegerichtheid van het schoolklimaat. Aan schoolleiders is in de schoolvragenlijst gevraagd om deze te typeren aan de hand van 11 aspecten. Een deel van deze aspecten ging over de prestatiegerichtheid van de school, bijvoorbeeld de mate waarin leerkrachten op de hoogte zijn van het leerplan en de doelen van de school. Een ander deel ging over de prestatiegerichtheid van ouders en leerlingen, zoals de ondersteuning die ouders hun kinderen bij hun prestaties bieden en de wens van leerlingen om hun best te doen op school. Elk aspect kon worden beoordeeld als zeer hoog, hoog, gemiddeld, laag of zeer laag. Figuur 3.3a laat de reacties per aspect zien.

Gemiddeld beoordelen bo- en sbo-schoolleiders de prestatiegerichtheid van de school als gemiddeld tot hoog. Voor schoolleiders in het bo geldt deze inschatting ook voor de prestatiegerichtheid van de ouders en leerlingen. Sbo-leerkrachten schatten de prestatiegerichtheid van de ouders en leerlingen daarentegen beduidend lager in: laag tot gemiddeld. Dit verschil tussen bo en sbo is duidelijk terug te zien in de onderliggende stellingen. Zo karakteriseren sbo-schoolleiders het vermogen van leerlingen om academische doelen van de school te bereiken vaker als laag of zeer laag dan bo-schoolleiders (bo 12%; sbo 69%). En waar de steun van ouders met betrekking tot de prestaties van leerlingen in het bo door 39% van de bo-schoolleiders als (zeer) hoog wordt ingeschat, schat 12% van de sbo-schoolleiders deze steun als hoog in.

Figuur 3.3a Schoolleiderperceptie van de prestatiegerichtheid van de school en van ouders en leerlingen (n_{bo} = 77, n_{sbo} = 25)







Verschillen in leesvaardigheid in het kort

Dit hoofdstuk gaat in op verschillen in leesprestaties tussen leerlingen en klassen in het basisonderwijs (bo) en het speciaal basisonderwijs (sbo). Daarnaast beschrijven we welke (aan lezen gerelateerde) kenmerken van het onderwijs, van leerlingen, van leerkrachten en van scholen, samenhangen met verschillen in leesprestaties tussen leerlingen.

Verschillen tussen klassen en leerlingen (paragraaf 4.2, p 117)

In de ene klas presteren leerlingen beter op de leestoets dan in de andere. Van alle verschillen in leesprestaties is 12% toe te schrijven aan kenmerken op het niveau van de klas. Dit betekent dat het feit dat leerlingen in dezelfde klas zitten, en daarmee aan vergelijkbare omstandigheden worden blootgesteld, 12% van de verschillen in leesvaardigheid tussen leerlingen verklaart. Onder deze omstandigheden verstaan we onder andere het onderwijsleerproces in de klas en kenmerken van de leerkracht, maar ook kenmerken zoals de regio waarin de school staat en de samenstelling van de leerlingpopulatie. In het sbo is de context van de klas iets bepalender voor de individuele leerlingprestaties dan in het bo (respectievelijk 17% en 11% van de verschillen ligt op het klasniveau).

Samenhangen met leesprestaties (paragraaf 4.3, p 119)

Leesprestaties hangen met name samen met kenmerken op het niveau van de leerling. Zo houdt het vertrouwen dat leerlingen hebben in de eigen leesvaardigheid verband met hun leesprestaties: hoe groter dit vertrouwen, hoe hoger de leesvaardigheid van leerlingen. Ook leerlingen die vaker buiten school lezen, hebben een hogere leesvaardigheid. Extrinsieke motivatie vertoont een negatieve samenhang met leesvaardigheid: leerlingen die bijvoorbeeld lezen om een ander niet teleur te stellen of om een goed cijfer te halen, presteren lager.

Ook in het onderwijsleerproces zijn kenmerken aan te wijzen die verband houden met een goede leesvaardigheid. Hoe meer begrijpend lezen wordt geïntegreerd in vakken als wereldoriëntatie en wetenschap en techniek, hoe hoger de leesvaardigheid van leerlingen. Eenzelfde verband zien we voor de inhoudelijke interesse van leerlingen voor de leesteksten: hoe interessanter leerlingen de teksten en lessen begrijpend lezen vinden, des te hoger zijn hun leesscores.

Soms zien we dat de samenhang tussen kenmerken van het leesonderwijs en de leesvaardigheid tussen schooltypes verschilt. Waar bo-leerlingen een hogere leesvaardigheid laten zien in klassen waarin de instructie aan de gehele groep wordt gegeven, geldt het omgekeerde voor sbo-leerlingen: zij behalen een hogere leesvaardigheidsscore in klassen waar de instructie per niveaugroep of per leerling wordt gegeven. Ook voor de tijd die wordt besteed aan taal geldt dat de samenhang anders is in het bo dan in het sbo. Waar in het sbo leesscores lager zijn als er meer tijd wordt besteed aan taal, geldt in het bo dat er geen samenhang is tussen de tijd die is besteed aan taal en de leesprestaties. Dit geldt niet voor de tijd die besteed wordt aan zwakke lezers: in zowel bo- als sbo-klassen geldt dat als er meer tijd wordt besteed aan zwakke lezers, dat dit samengaat met lagere leesprestaties. Bij het duiden van deze bevindingen is het belangrijk mee te wegen dat we alleen samenhangen in kaart kunnen brengen met dit onderzoek; lagere leesprestaties zouden ook tot gevolg kunnen hebben dat er meer tijd besteed wordt aan zwakke lezers in bo- en sbo-klassen of aan taal in het algemeen in het sbo.

Algemene kenmerken die samenhangen met leesvaardigheid zijn het geslacht en de thuistaal van de leerling. Meisjes en leerlingen die thuis (bijna) altijd Nederlands spreken behalen hogere leesscores dan jongens en leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreken. Specifiek in het bo speelt ook leeftijd een rol: hoe ouder de leerling, des te lager de leesvaardigheid (in het bo zijn oudere leerlingen vaak vertraagde leerlingen). Tot slot zien we dat bo-leerlingen die thuis weinig boeken hebben, een lagere leesvaardigheid hebben dan bo-leerlingen die thuis een gemiddeld of groot aantal boeken hebben.

In totaal wordt met bovengenoemde kenmerken 19% van de verschillen tussen leerlingen in leesvaardigheid verklaard.



4 Verschillen in leesvaardigheid

In de vorige hoofdstukken beschreven we het onderwijsleerproces op het gebied van leesvaardigheid op de deelnemende scholen voor basisonderwijs (bo) en speciaal basisonderwijs (sbo). Daarnaast schetsten we de aan lezen gerelateerde achtergrondkenmerken van leerkrachten en leerlingen. Ook beschreven we de leesvaardigheid van leerlingen in het huidige peilingsonderzoek. In dit hoofdstuk gaan we in op de verschillen in prestaties tussen leerlingen en klassen.

We maken in dit hoofdstuk een koppeling tussen de leesprestaties, de kenmerken van het onderwijsleerproces en de (algemene) achtergrondkenmerken van leerlingen, leerkrachten en scholen. We beantwoorden de vraag hoe groot de verschillen tussen klassen en leerlingen zijn in leesprestaties. Ook brengen we in kaart met welke algemene en aan lezen gerelateerde kenmerken van leerlingen, leerkrachten, het onderwijsleerproces en scholen deze prestatieverschillen samenhangen.

4.1 Gehanteerde aanpak

Eerst kijken we naar de mate waarin de leesprestaties tussen klassen²² en leerlingen verschillen. Vervolgens gaan we na of we de verschillen in prestaties kunnen toeschrijven aan kenmerken van het leesonderwijs die we in dit peilingsonderzoek in kaart brachten (domeinspecifieke klaskenmerken). Bij het onderzoeken van de samenhang tussen de kenmerken van het leesonderwijs en de leesprestaties houden we rekening met enkele kenmerken die daar mogelijk ook mee samenhangen. Dit betreft domeinspecifieke leerlingkenmerken (zoals intrinsieke motivatie om te lezen) en algemene leerlingkenmerken (zoals leeftijd). Deze leerlingkenmerken zijn gebaseerd op informatie uit de leerlingvragenlijst en uit de schooladministratie. Ook nemen we enkele domeinspecifieke en algemene leerkrachtkenmerken mee die zijn bevraagd in de leerkrachtvragenlijst. Het gaat dan bijvoorbeeld om de attitude van de leerkracht ten aanzien van leesonderwijs en het aantal jaren ervaring in groep 8. Tot slot houden we rekening met enkele algemene schoolkenmerken (zoals de regio waarin de school zich bevindt).²³

²² We kijken hier naar verschillen tussen klassen, omdat het klasniveau het meest specifieke niveau is waarop we informatie over het onderwijsleerproces hebben verkregen. In de praktijk viel het klasniveau in ongeveer de helft van de gevallen (48%) samen met het schoolniveau: 72 scholen (62 bo en 10 sbo) namen met 1 klas deel aan het peilingsonderzoek, 61 scholen (39 bo en 22 sbo) namen met 2 klassen deel. Op 18 scholen (9 bo en 9 sbo) werd met 3 of meer klassen meegedaan aan het peilingsonderzoek.

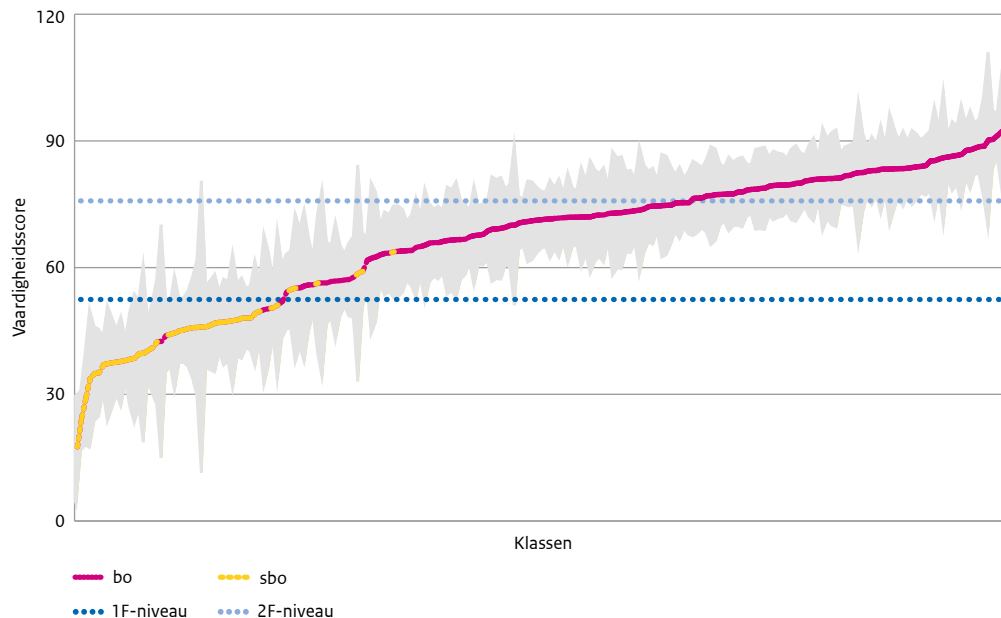
²³ Voor een aantal kenmerken, zoals de prestatiegerichtheid van de school en de voor het domein specifieke kenmerken van leerlingen en leerkrachten, zijn schalen geconstrueerd. Deze schalen zijn gebaseerd op bestaande schalen uit eerdere peilingen en PIRLS-2021. Voor meer informatie over de schalingsprocedure en een volledige lijst met kenmerken die meegenomen zijn in de analyses onderliggend aan dit hoofdstuk, zie de technische rapportage bij dit peilingsonderzoek (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

4.2 Verschillen tussen klassen en leerlingen

Voordat de samenhang tussen de leesprestaties en de school-, klas-, leerkracht- en leerlingkenmerken aan de orde komt, gaan we na of leesprestaties verschillen tussen klassen. Als dit niet het geval is, worden de verschillen in prestaties immers met name verklaard door kenmerken buiten het onderwijs. Omdat de helft van de scholen met 1 klas heeft deelgenomen aan het onderzoek, zijn op deze scholen verschillen tussen klassen ook te interpreteren als schoolverschillen. Op de overige scholen namen meerdere klassen deel aan het peilingsonderzoek leesvaardigheid. Op deze scholen is het dus mogelijk om ook verschillen tussen klassen te onderzoeken.

In figuur 4.2a is te zien hoe de gemiddelde leesprestaties variëren tussen klassen. In de ene klas presteren leerlingen beter dan in de andere. De bolletjes geven de gemiddelde vaardigheidsscore (zie hoofdstuk 2) per klas weer. De donkerblauwe stippellijn laat zien waar de grensscore voor het fundamentele niveau 1F ligt en de lichtblauwe stippellijn toont de grensscore voor het streefniveau 2F.

Figuur 4.2a Verschillen tussen bo- ($n_{bo} = 148$) en sbo-klassen ($n_{sbo} = 62$)²⁴ in prestaties op de leestoets



Uit de figuur wordt duidelijk dat het gemiddelde leesniveau in veel sbo-klassen onder niveau 1F ligt (de blauwe bolletjes), terwijl het in vrijwel alle bo-klassen op niveau 1F of hoger ligt (de rode bolletjes). Er zijn 67 (van de 148) bo-klassen die gemiddeld op of boven niveau 2F presteren. Uit de figuur blijkt ook dat er sprake is van verschillen tussen de prestaties van individuele leerlingen. Als deze verschillen groot zijn, wordt de betrouwbaarheidsmarge rondom het gemiddelde (het grijze gebied rondom de bolletjes) ruimer. Deze marge is ook ruimer als weinig leerlingen in de betreffende klas de leestoets hebben gemaakt.

In de ene klas is de gemiddelde leesvaardigheid van leerlingen dus beter dan in de andere klas. Maar welk deel van de verschillen is nu toe te schrijven aan kenmerken van de klas en welk deel aan kenmerken van de leerlingen? Voor de algehele leesvaardigheid geldt dat van alle verschillen in leerlingprestaties 12% is toe te schrijven aan kenmerken op het niveau van de klas.²⁵ Dit betekent dat het feit dat leerlingen in dezelfde klas zitten, en daarmee aan vergelijkbare omstandigheden worden blootgesteld, 12% van de verschillen in

²⁴ In dit hoofdstuk zijn leerlingen bij wie 75% of meer van de gegevens op leerling-, klas- of schoolniveau ontbrak niet meegenomen in de figuren en analyses. Dit resulteerde in een groep van 3.608 leerlingen (2.884 bo en 724 sbo) die is meegenomen in dit hoofdstuk; in totaal dus 84% (87% bo; 72% sbo) van de gegevens op leerlingniveau.

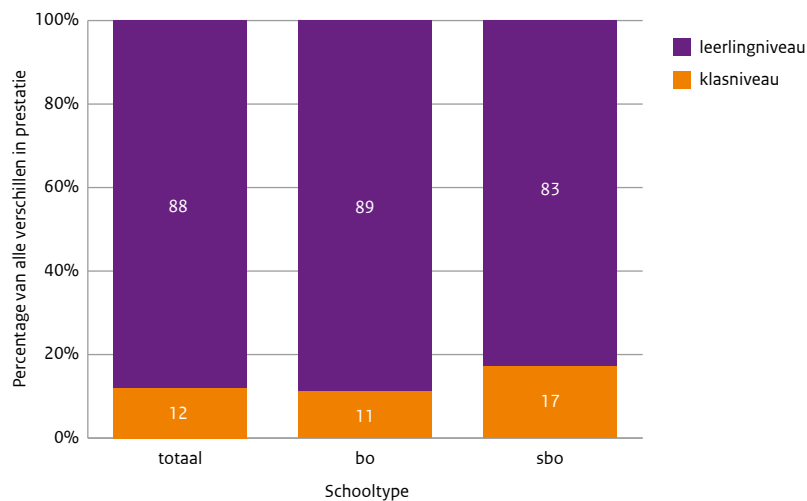
²⁵ Wanneer we geen onderscheid maken tussen verschillende klassen, dan wordt van alle prestatieverschillen 9% door het niveau van de school bepaald. Omdat de helft van de scholen met 1 klas deelnam aan het peilingsonderzoek, is het verschil tussen het aandeel klasverschillen (12%) en het aandeel schoolverschillen (9%) slechts klein.

leesvaardigheid tussen leerlingen verklaart. Onder deze omstandigheden verstaan we onder andere het onderwijsleerproces in de klas en kenmerken van de leerkracht, maar ook kenmerken zoals de regio waarin de school staat en de samenstelling van de leerlingpopulatie. De overige 88% van de prestatieverschillen is toe te schrijven aan verschillen op het niveau van de leerling. Dan gaat het bijvoorbeeld om algemene leerlingkenmerken zoals de leeftijd of het geslacht van de leerling, maar ook domeinspecifieke leerlingkenmerken zoals leesmotivatie en vertrouwen in de eigen leesvaardigheid. Uit een meta-analyse van Scheerens en Bosker (1997) blijkt dat gemiddeld 9% van de verschillen tussen leerlingen toe te schrijven is aan het niveau van de school. Onze bevindingen zijn daarmee in lijn ([zie ook voetnoot 4](#)).

Bij het berekenen van verschillen tussen klassen hebben we rekening gehouden met het schooltype. In figuur 4.2a is immers te zien dat er tussen bo- en sbo-klassen grote verschillen bestaan in de gemiddelde leesvaardigheid en dat vrijwel alle sbo-scholen gemiddeld lager presteren dan de bo-scholen. Als we geen rekening houden met het schooltype, dan is het aandeel prestatieverschillen op klasniveau een stuk groter, namelijk 32%. Dit betekent dat het schooltype – bo of sbo – een groot deel van de verschillen tussen klassen verklaart.

Niet alleen wordt er in het sbo lager gepresteerd op leesvaardigheid dan in het bo, de verschillen tussen klassen binnen het sbo lijken ook groter. Uit figuur 4.2a blijkt dat de spreiding tussen de gemiddelde scores per klas groter is in het sbo dan in het bo. Figuur 4.2b toont voor de totale groep deelnemers en apart voor het bo en sbo het aandeel van de verschillen in leerlingprestaties op klas- en leerlingniveau.

Figuur 4.2b Aandeel verschillen in leesprestaties op klasniveau en op leerlingniveau uitgesplitst naar bo-klassen ($n_{bo} = 148$) en sbo-klassen ($n_{sbo} = 62$)



In het bo is het aandeel verschillen op klasniveau over het algemeen kleiner dan in het sbo: in het sbo is 17% van alle verschillen in leerlingprestaties toe te schrijven aan het niveau van de klas tegenover 11% in het bo. Dit betekent dat in het sbo de context van de klas meer invloed heeft op individuele leerlingprestaties dan in het bo. In de volgende paragraaf onderzoeken we of de verschillen in leesprestaties samenhangen met kenmerken die we in dit peilingsonderzoek hebben gemeten.

4.3 Verschillen in leesvaardigheid nader bekeken

Nu we weten dat leesprestaties verschillen tussen klassen willen we onderzoeken welke kenmerken van de school of de klas samenhangen met deze prestatieverschillen. Is bijvoorbeeld de methode die leerkrachten voor leesvaardigheid inzetten of de prestatiegerichtheid van de school van invloed op de leesvaardigheid van leerlingen? Om deze vragen goed te kunnen beantwoorden, is het belangrijk rekening te houden met de invloed van algemene (niet-beïnvloedbare) kenmerken van leerlingen, leerkrachten, klassen en scholen die mogelijk samenhangen met leesprestaties. Zo is het bijvoorbeeld mogelijk dat leesprestaties in de ene klas hoger zijn dan in de andere, omdat het percentage leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands tussen klassen verschilt.

Door hier via statistische methoden rekening mee te houden, zorgen we er als het ware voor dat leerlingen en scholen in dit opzicht aan elkaar gelijk zijn. Op die manier kunnen we bijvoorbeeld onderzoeken of leerlingen die meer buiten school lezen ook beter presteren als ze gelijk zouden zijn op het gebied van de thuistaal. Zo kunnen we voor elk kenmerk de unieke samenhang met de prestaties nagaan, rekening houdend met andere kenmerken die van belang kunnen zijn.

Tabel 4.3a geeft een overzicht van kenmerken die significant samenhangen met de algemene leesvaardigheid van groep 8-leerlingen in het bo en schoolverlaters in het sbo.²⁶ Om te achterhalen of op sbo-scholen andere kenmerken van belang zijn voor de leesvaardigheid dan op bo-scholen, is gekeken of de samenhangen per schooltype verschillen. Als een kenmerk enkel samen met de leesvaardigheid binnen 1 van beide schooltypes van toepassing is, is dit in de kolommen 'alleen bo' en 'alleen sbo' aangegeven. Een plusteken (+) voor het kenmerk betekent dat leerlingen in klassen met het betreffende kenmerk significant hogere leesprestaties behalen dan leerlingen in klassen zonder dit kenmerk. Het omgekeerde geldt voor een kenmerk met een minteken (-).

Bij het interpreteren van de resultaten uit de tabel is het belangrijk op te merken dat het telkens alleen gaat om samenhang tussen kenmerken van het onderwijsleerproces, scholen, leerkrachten en leerlingen aan de ene kant en de leesvaardigheid van leerlingen aan de andere kant. Het gaat dus niet om oorzaak-gevolgrelaties. Zo is in tabel 4.3a te zien dat het hebben van meer vertrouwen in de eigen leesvaardigheid samenhangt met hogere leesprestaties. Daarmee is echter niet vastgesteld dat meer vertrouwen in de eigen leesvaardigheid de hogere leesprestaties veroorzaakt. Het is ook mogelijk dat leerlingen juist door een hogere leesvaardigheid meer zelfvertrouwen op het gebied van lezen ervaren.

²⁶ In de analyses die aan dit hoofdstuk ten grondslag liggen, is de invloed van alle achtergrondkenmerken meegenomen door middel van stapsgewijze meerniveau-analyses. In het eindmodel zijn alleen domeinspecifieke en algemene kenmerken opgenomen die een significante samenhang vertoonden met leesvaardigheid (met $p < .10$ voor variabelen op het school- en klasniveau en $p < .05$ voor leerlingvariabelen). Ook zijn significante interacties met schooltype opgenomen: specifieke samenhangen met kenmerken die alleen voor het bo of het sbo gelden of die een andere richting hebben in het bo dan in het sbo. Zie voor een uitgebreide beschrijving van de meerniveau-analyse het technisch rapport bij dit peilingsonderzoek (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

Tabel 4.3a Kenmerken die samenhangen met leesvaardigheid, $n_{\text{klassen}} = 210$, $n_{\text{leerlingen}} = 3.608^{27}$

	Meetniveau	Leesvaardigheid
Schooltype: sbo (bo = referentiegroep)	School	*** -
Onderwijsvorm voor begrijpend lezen: instructie per niveaugroep of leerling (instructie voor hele groep hetzelfde = referentiegroep)	Klas	** - bo, + sbo
Integratie begrijpend lezen in andere vakken	Klas	* +
Inhoudelijke interesse leerlingen teksten begrijpend lezen ^a	Leerling	* -
Tijd besteed aan taal	Klas	* - Alleen sbo
Tijd besteed aan zwakke lezers	Klas	* -
Leesgedrag leerlingen ^a	Leerling	* -
Leesmotivatie: extrinsiek ^a	Leerling	* +
Leesvertrouwen ^a	Leerling	* -
Geslacht leerling: meisje (jongen = referentiegroep)	Leerling	** +
Leeftijd leerling	Leerling	* - Alleen bo
Thuis taal: soms of nooit Nederlands. (bijna altijd/altijd Nederlands = referentiegroep)	Leerling	* -
Aantal boeken thuis (laag = referentiegroep)	Leerling	** + Alleen bo
Aantal boeken hoog		+ Alleen bo
Aantal boeken midden		+ Alleen bo

^a Hoe hoger de score op deze schaal, des te lager de score op het gemeten kenmerk (en vice versa). Het minteken (-) bij bijvoorbeeld leesvertrouwen betekent dus dat leerlingen die minder vertrouwen hebben in hun eigen leesvaardigheid, lagere leesprestaties behalen en vice versa.

4.3.1 Samenhang met domeinspecifieke kenmerken

We beschrijven eerst de domeinspecifieke kenmerken uit tabel 4.3a die samenhang vertonen met leesvaardigheid. Onder domeinspecifieke kenmerken verstaan we aan lezen gerelateerde kenmerken van leerlingen, leerkrachten, klassen en scholen die door de school te beïnvloeden zijn. Op het niveau van de klas zijn dit de kenmerken van het leesonderwijs. Op het niveau van de leerling gaat het bijvoorbeeld om leesmotivatie.

Zowel in het bo als in het sbo hangt een aantal domeinspecifieke leerlingkenmerken samen met de leesprestaties. In de meeste gevallen gaat het hierbij om een geringe samenhang tussen het betreffende kenmerk en de leesprestaties. De sterkste samenhang is er tussen het vertrouwen in de eigen leesvaardigheid en de score voor leesvaardigheid; hoe groter dit vertrouwen, des te hoger is de leesvaardigheid van leerlingen. Ook het leesgedrag van leerlingen hangt samen met hun leesvaardigheid: hoe meer leerlingen buiten school lezen, des te hoger zijn hun leesprestaties. Extrinsieke motivatie vertoont een negatieve samenhang met leesvaardigheid. Extrinsieke motivatie verwijst naar de motivatie die ontstaat door factoren buiten de leerling om, zoals lezen om anderen niet teleur te stellen, omdat anderen dit verwachten of om een goed cijfer te halen. Hoe hoger de extrinsieke motivatie om te lezen, des te lager is de score voor leesvaardigheid.

Ook binnen het onderwijsleerproces is er een aantal domeinspecifieke kenmerken aan te wijzen die samenhangen met een goede leesvaardigheid. Zo vertoont de mate waarin begrijpend lezen geïntegreerd wordt in andere vakken samenhang met de leesvaardigheid van leerlingen in zowel het bo als het sbo. Des te vaker begrijpend lezen wordt geïntegreerd in het vak wereldoriëntatie (geschiedenis of aardrijkskunde), wetenschap en techniek-onderwijs of in andere vakken, des te hoger de leesvaardigheid van (s)bo-leerlingen.

²⁷ * = klein effect (gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt < 0,2), ** = matig effect (gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt tussen 0,2 en 0,5), *** = sterk effect (gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt > 0,5).

Ook het aanbod van inhoudelijk interessante leesteksten hangt samen met hun leesvaardigheid. Hoe interessanter (s)bo-leerlingen de teksten en lessen begrijpend lezen vinden, des te hoger zijn hun leesscores.

Naast de domeinspecifieke kenmerken die in beide schooltypen samenhangen met de leesprestaties, zijn er verbanden die specifiek voor het bo of het sbo gelden. Waar bo-leerlingen een hogere leesvaardigheid laten zien in klassen waarin de instructie aan de gehele groep wordt gegeven, geldt het omgekeerde voor sbo-leerlingen: zij behalen een hogere leesvaardigheidsscore in klassen waar de instructie per niveaugroep of per leerling wordt gegeven.

Wat betreft de tijd die wordt besteed aan taal geldt dat sbo-leerlingen een lagere leesvaardigheid hebben als er meer tijd wordt besteed aan taal. In het bo is er geen samenhang tussen de tijd die wordt besteed aan taal en de leesprestaties. Dit geldt niet voor de tijd die besteed wordt aan zwakke lezers: in zowel bo- als sbo-klassen geldt dat als er meer tijd wordt besteed aan zwakke lezers, dit samengaat met lagere gemiddelde leesprestaties.

4.3.2 Samenhang met algemene kenmerken

Tot slot kijken we naar de samenhang tussen algemene kenmerken en de leesvaardigheid. Onder deze algemene kenmerken verstaan we eigenschappen van leerlingen, leerkrachten, klassen en scholen die niet door de school beïnvloedbaar zijn en die niet (per se) aan lezen gerelateerd zijn.

Van alle algemene achtergrondkenmerken heeft het schooltype de sterkste samenhang met de leesprestaties: ook als we controleren op een aantal kenmerken op leerling en klasniveau²⁸, zien we dat bo-leerlingen de leestoets beduidend beter maken dan leerlingen in het sbo.

Ook meisjes presteren beter op de leestoets dan jongens. We zien deze samenhang zowel in het bo als in het sbo. Dit geldt ook voor de samenhang met thuistaal: leerlingen die thuis (bijna) altijd Nederlands spreken, hebben een hogere leesscore dan leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreken.

Specifiek voor het bo geldt dat de leeftijd van de leerling samenhangt met leesvaardigheid: hoe ouder de leerling, des lager de leesvaardigheid. In het bo zijn oudere leerlingen vaak vertraagde leerlingen. In het sbo is dit niet het geval en daar is dan ook geen sprake van een samenhang tussen leeftijd en leesprestaties. Tot slot zien we alleen in het bo dat leerlingen die thuis weinig boeken hebben, een lagere leesvaardigheid hebben dan leerlingen die thuis een gemiddeld of groot aantal boeken hebben.

In totaal verklaren de in tabel 4.3a opgenomen kenmerken 19% van de verschillen in algemene leesvaardigheid in het bo en het sbo. Dat betekent dat de kenmerken, die we in dit peilingsonderzoek hebben gemeten, bijna één vijfde van de prestatiesverschillen verklaren. Verhoudingsgewijs is er een groter deel van de verschillen tussen klassen dan verschillen tussen leerlingen verklaard.²⁹ Kijken we naar elk van de schooltypes apart, dan zien we dat in het bo een groter deel van de verschillen wordt verklaard (20%) dan in het sbo (12%).

²⁸ In tabel 4.3a is te zien welke kenmerken dit betreft.

²⁹ Een kenmerk dat een groot deel van de verschillen tussen klassen verklaart is het schooltype (bo versus sbo).



DEEL C

Achtergrond van de peiling





1 Doel en werkwijze van de peiling Leesvaardigheid einde (s)bo

1.1 De peiling Leesvaardigheid einde (s)bo 2020-2021

Het is belangrijk om zicht te hebben op de kennis en vaardigheden van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs (bo) en speciaal basisonderwijs (sbo), en op de ontwikkeling van de leerlingprestaties over langere tijd. Daarnaast is het relevant om te weten hoe die prestaties samenhangen met factoren van het onderwijsleerproces, zoals aanbod, onderwijstijd en didactisch handelen. Dit geldt voor alle leergebieden, dus ook voor lezen. Lezen is net als rekenen en schrijven een basisvaardigheid. Deze vaardigheid is zowel van belang in het onderwijs als in de samenleving, waar veel informatie via lezen en schrijven geleerd en verwerkt moet worden.

Doelen van Peil.Leesvaardigheid

Het belangrijkste doel van het peilingsonderzoek Leesvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs was om op het niveau van het stelsel vast te stellen hoe leesvaardig leerlingen in groep 8 van het bo en schoolverlaters in het sbo zijn. Wat kennen en kunnen leerlingen aan het einde van het bo en sbo als het gaat om het leergebied lezen?

Daarnaast wilden we in kaart brengen hoe scholen hun leesonderwijs vormgeven. Ook beschrijven we een aantal domeinspecifieke kenmerken van leerlingen en leerkrachten, zoals vertrouwen in de eigen leesvaardigheid van leerlingen of de attitude van leerkrachten ten aanzien van leesonderwijs. Naast deze beschrijving zijn we nagegaan in hoeverre er sprake is van een samenhang tussen de prestaties van leerlingen in het bo en het sbo aan de ene kant, en het onderwijsleerproces en domeinspecifieke kenmerken van leerlingen en leerkrachten aan de andere kant. Daarbij houden we rekening met algemene achtergrondkenmerken van de leerling, leerkracht en school, zoals de thuistaal van leerlingen, de leservaring van de leerkracht en de grootte van de school.

Ten slotte zijn we nagegaan hoe de leesvaardigheid van leerlingen zich in de afgelopen jaren heeft ontwikkeld. We vergelijken prestaties van groep 8-leerlingen in het bo en schoolverlaters in het sbo op het gebied van lezen met de prestaties uit eerder peilingsonderzoek van Cito in respectievelijk 2011 en 2012 (Kuhlemeier et al., 2014).

Uitvoering

Peil.Leesvaardigheid einde (s)bo vond plaats in het schooljaar 2020/2021. Deze peiling is onder regie van de Inspectie van het Onderwijs uitgevoerd door een consortium bestaande uit het Expertisecentrum Nederlands, KBA Nijmegen, Cito en de Radboud Universiteit Nijmegen. Voor de afname is er samengewerkt met het consortium van het internationale onderzoek Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), dat de prestaties op het gebied van begrijpend lezen van leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs in kaart brengt. Voor deze samenwerking is gekozen om het bo minder vaak te belasten met onderzoeken en om de opbrengsten van beide peilingen te vergroten.

De gegevens die we in dit rapport presenteren, zijn in het voorjaar van 2021 verzameld op een representatieve steekproef van 110 basisscholen (180 klassen) en 41 sbo-scholen (86 klassen). In totaal deden 3.318 bo-leerlingen en 1.000 sbo-leerlingen mee aan het onderzoek. Op 105 basisscholen werd de dataverzameling voor het huidige peilingsonderzoek gecombineerd met de dataverzameling voor het internationale PIRLS-onderzoek in 2021.

Leeswijzer

In deel C beschrijven en verantwoorden we de werkwijze die is gekozen voor de peiling Leesvaardigheid einde (s)bo. We bespreken daarbij kort de steekproef van scholen en de verschillende instrumenten die voor deze peiling zijn ontwikkeld. Ook geven we een beknopte beschrijving van de deelnemende bo- en sbo-leerlingen en leerkrachten aan de hand van een aantal algemene achtergrondkenmerken, zoals geslacht, voorlopig schooladvies/uitstroomprofiel (leerling) en leservaring (leerkracht). In het technisch rapport van het consortium dat de instrumentontwikkeling en dataverzameling voor deze peiling uitvoerde, is een uitgebreidere verantwoording van de dataverzameling, de representativiteit en het instrumentarium opgenomen (Swart et al., 2022).

1.2 Van kerndoelen en referentieniveaus naar instrument

Kerndoelen

Centraal uitgangspunt voor het peilingsonderzoek vormen de kerndoelen lezen (Greven & Letschert, 2006). In de kerndoelen komen de doelen voor lezen terug in de domeinen schriftelijk taalonderwijs en taalbeschouwing (waaronder strategieën). Het betreffen globaal geformuleerde doelen die voorschrijven waar het leesonderwijs zich op zou moeten richten. In onderstaande tabel staan de kerndoelen die van toepassing zijn op het leesonderwijs.

Kerndoelen

- 4: De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.
- 6: De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, en bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale bronnen.
- 7: De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.
- 9: De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.
- 10: De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk Taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.
- 12: De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder woordenschat vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.

Voor elk leergebied is naast een set kerndoelen ook een karakteristiek gegeven. De karakteristiek beschrijft niet hoe het onderwijs eruit moet zien, maar geeft aan wat het doel en de setting is van het leesonderwijs op reguliere bo-scholen en sbo-scholen. Zo stelt de karakteristiek dat "Het onderwijs waar mogelijk uitgaat van communicatieve situaties: levensechte leesteksten, gesprekken over onderwerpen die kinderen bezighouden". Verder geeft de karakteristiek aan dat er een beroep gedaan zou moeten worden op de natuurlijke behoefte aan ontwikkeling en communicatie van kinderen. Ook het afstemmen van inhouden en doelen op elkaar en het in samenhang aanbieden hiervan wordt van belang geacht.

Referentieniveaus

De kerndoelen zijn doelen voor het onderwijsaanbod. De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen heeft in 2009 in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap voor taal en rekenen referentieniveaus opgesteld die de beoogde opbrengsten van het onderwijs definiëren: het referentiekader taal en rekenen. Deze referentieniveaus zijn in 2010 vastgesteld (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010). De referentieniveaus beschrijven wat leerlingen, van de basisschool tot aan het hoger onderwijs, moeten kennen en kunnen. De niveaus worden beschreven in 2 kwaliteiten:

- de fundamentele kwaliteit (F)
- de streefkwaliteit (S)

Het eerste fundamentele beheersingsniveau (1F-niveau) en het eerste streefniveau (1S/2F-niveau, vanaf hier: 2F-niveau) zijn van toepassing op het einde van het (speciaal) basisonderwijs. Daarbij geldt dat het 2F-niveau tevens het 1F-niveau omvat (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010). Niveau 1S wordt gezien als het algemeen maatschappelijk niveau dat minimaal nodig is om goed te kunnen participeren in de maatschappij. De inschatting was dat, op het moment van het formuleren van de referentieniveaus, aan het einde van het primair onderwijs 1F haalbaar was voor 75% van de leerlingen en 2F voor 50% van de leerlingen. Bij de invoering van de referentieniveaus is de ambitie gesteld dat respectievelijk 85% van de leerlingen het 1F-niveau zou gaan beheersen en 65% het 2F-niveau (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008b).

In het referentiekader valt het leerdomein leesvaardigheid uiteen in het lezen van zakelijke teksten en het lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten (vanaf hier: fictieve teksten). Aan deze leestaken zijn kenmerken van de taakuitvoering (hierna: domeinen) verbonden die als criteria gelden voor wat leerlingen op de verschillende niveaus moeten kennen en kunnen. Voor het lezen van fictieve teksten gaat het om begrijpen, interpreteren en evalueren. Voor het lezen van zakelijke teksten gaat het om techniek en woordenschat, begrijpen, interpreteren, evalueren, samenvatten en opzoeken.

Tabel 1.2a geeft ter illustratie een deel van de beschrijving voor 1F en 2F, voor het leesdomein begrijpen bij het lezen van zakelijke en fictieve teksten.

Tabel 1.2a Een deel uit het referentiekader van het domein begrijpen, voor 1F en 2F

	Niveau 1F	Niveau 2F
Zakelijke teksten	Herkent specifieke informatie wanneer naar 1 expliciet genoemde informatie-eenheid gevraagd wordt (letterlijk begrip). Kan (in het kader van het leesdoel) belangrijke informatie uit de tekst halen en kan zijn of haar manier van lezen daar op afstemmen (bijvoorbeeld globaal, precies, selectief/gericht).	Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven en maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken. Legt relaties tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten. Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip. Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik).
Fictieve teksten	Herkent basale structurelementen, zoals wisselingen van tijd en plaats, rijm en versvorm. Kan meeleven met een personage en uitleggen hoe een personage zich voelt. Kan gedichten en verhaalfragmenten parafaseren of samenvatten.	Herkent genre. Herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik. Kan situaties en verwickelingen in de tekst beschrijven. Kan het denken, voelen en handelen van personages beschrijven. Kan de ontwikkeling van de hoofdpersoon beschrijven. Kan de geschiedenis chronologisch navertellen.

Bron: Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2009.

Domeinbeschrijving en review

Voor het peilingsonderzoek Leesvaardigheid einde (s)bo 2020-2021 is door SLO een domeinbeschrijving gemaakt (Pulles & Prenger, 2019). In deze domeinbeschrijving staan de wettelijke eisen voor leesvaardigheid, hoe deze terugkomen in uitwerkingen daarvan, zoals de tussendoelen, leerlijnen en lesmethoden en welke resultaten eerdere peilingen op het gebied van leesvaardigheid opleverden. Ook is in de domeinbeschrijving, op basis van een veldraadpleging met domeinexperts, taalcoördinatoren, schoolleiders en leerkrachten,

gespecificeerd welke inhouden minimaal onderdeel moesten uitmaken van het peilingsonderzoek. Naast de domeinbeschrijving is er ten behoeve van het peilingsonderzoek ook een review opgesteld (Houtveen et al., 2019). Deze review brengt in kaart wat er vanuit wetenschappelijk onderzoek bekend is over de samenhang tussen kenmerken van het onderwijsleerproces op het gebied van leesvaardigheid en de leesprestaties en leesmotivatie. Ook geeft deze review aanbevelingen over de kenmerken uit het onderwijsleerproces leesvaardigheid die ten minste in beeld moeten worden gebracht.

Voor het ontwikkelen van de instrumenten voor het meten van de leesvaardigheid zijn de referentieniveaus en de domeinbeschrijving als uitgangspunt genomen. Voor het ontwikkelen van de vragenlijsten voor leerlingen, leerkrachten en schoolleiders (zie paragraaf 1.4) is gebruikgemaakt van een conceptueel model dat was gebaseerd op de reviewstudie van Houtveen et al. (2019), recente wetenschappelijke inzichten en het meest recente peilingsonderzoek naar leesvaardigheid (Kuhlemeier et al., 2014). Het conceptueel model beschreef algemene en domeinspecifieke kenmerken op leerling-, leerkracht- en schoolniveau die een rol spelen bij begrijpend lezen.

1.3 De instrumenten

1.3.1 De leestoets

Om de leesvaardigheid te kunnen meten is een leestoets ontwikkeld met in totaal 165 opgaven uit 4 domeinen: begrijpen, interpreteren, samenvatten en evalueren. Het domein techniek en woordenschat en het domein opzoeken zijn niet meegenomen in dit peilingsonderzoek (conform domeinbeschrijving, zie Pulles & Prenger, 2019). Wel zijn er in het instrumentarium binnen het domein begrijpen enkele gesloten en open vragen naar woordbetekenissen opgenomen. Aangezien deze peiling zich richtte op begrijpend lezen, is het technisch leesniveau niet getoetst. Ter indicatie van het technisch leesniveau van leerlingen is het AVI-niveau van de leerlingen opgevraagd.³⁰

De leestoets bevatte zowel open als meerkeuze opgaven, die verschillende aspecten van leesvaardigheid toetsten. In de leestoets zijn verschillende teksten gebruikt die voldeden aan de volgende vereisten:

1. De teksten moesten aansluiten bij de leespraktijken op school en thuis: het moesten authentieke teksten zijn.
2. De teksten moesten aansluiten bij de belevingswereld van leerlingen einde (speciaal) basisonderwijs en rekening houden met de verschillende achtergronden van leerlingen binnen onze pluriforme samenleving.
3. De teksten moesten verschillen in lengte: er zijn zowel korte als langere teksten geselecteerd.
4. In de teksten moesten verschillende tekststructuren zijn gebruikt, bijvoorbeeld chronologisch en oorzaak-gevolg.

Tabel 1.3.1a geeft een overzicht van het aantal open en meerkeuze opgaven per domein en tabel 1.3.1b van het type teksten dat gebruikt is tijdens de leestoets.

Tabel 1.3.1a Verdeling open en meerkeuze opgaven over domeinen

	Aantal meerkeuze opgaven	Aantal open opgaven	Totaal
Begrijpen	35	10	45
Interpreteren	67	1	68
Samenvatten	18	5	23
Evalueren	1	28	29
Totaal	121	44	165

³⁰ Vanwege de tweede scholensluiting ten gevolge van de coronapandemie is de medio-afname van de AVI-toets op sommige scholen echter verschoven, waardoor dit gegeven pas na de afname van het peilingsonderzoek op te vragen was. Dit heeft helaas tot veel ontbrekende waarden geleid waardoor het AVI-niveau verder niet is meegenomen in dit onderzoek.

Tabel 1.3.1b Type teksten in leestoets

Zakelijk	Aantal
Advertentie	1
Betogend	2
Informatief	17
Instructief	6
Fictie	
Fabel	1
Literair	2
Mop	1
Narratief	6
Parabelachtig	1
Poëzie	3

De 165 opgaven uit de leestoets zijn ondergebracht in 13 toetsversies, die van elkaar verschillen in moeilijkheidsgraad, maar wel deels overlappende opgaven bevatten. Leerlingen kregen een toetsversie toebedeeld op basis van het vooraf door de school aangeleverde uitstroomprofiel voortgezet onderwijs van de betreffende leerling. Omdat leerlingen deels verschillende opgaven maakten, zijn hun resultaten niet rechtstreeks te vergelijken. Om deze vergelijkingen toch mogelijk te maken, zijn de opgaven en leerlingen op 1 onderliggende meetschaal geplaatst, met behulp van itemresponstheorie-modellen (IRT). Daardoor konden voor alle leerlingen zogeheten vaardigheidsscores worden berekend die wél onderling vergelijkbaar zijn.

Koppeling met de referentieniveaus

De vaardigheidsscores konden worden gekoppeld aan de referentieniveaus, omdat in de leestoets zogeheten ankeropgaven zijn opgenomen. Deze opgaven komen uit 2 referentiesets die zijn voorzien van prestatie-standaarden voor 1F en 1S. Door deze ankeropgaven af te nemen, konden de prestatie-standaarden overgebracht worden naar het instrumentarium van deze peiling. Daarbij dient opgemerkt te worden dat voor deze peiling de referentieniveaus bepaald zijn op de gehele schaal leesvaardigheid, waarin alle 4 de domeinen zijn opgenomen (begrijpen, interpreteren, samenvatten en evalueren). In de referentiesets, die ook gebruikt worden voor de ijking van de verschillende eindtoetsen (College voor Toetsen en Examens (CvtE), 2014), zijn oorspronkelijk geen opgaven van het domein evalueren opgenomen en maar weinig opgaven van het domein samenvatten. Daarom hebben we ook gekeken naar de beheersing van de referentieniveaus als de opgaven van het domein evalueren buiten beschouwing worden gelaten (Inspectie van het Onderwijs, 2022). In dit rapport gaan we voor de beheersing van de referentieniveaus uit van de totaalschaal inclusief opgaven uit het domein evalueren, omdat dit domein ook uitdrukkelijk onderdeel uitmaakt van het referentiekader.

Berekening van de trend

Naast opgaven uit de referentiesets bevatte de leestoets ook ankeropgaven uit het vorige peilingsonderzoek in het bo in 2011 en het sbo in 2012 (Kuhlemeier et al., 2014). De opname van deze opgaven maakte de trendvergelijking over de gehele periode mogelijk. We kunnen de trendanalyse echter alleen uitvoeren voor de domeinen interpreteren en begrijpen, omdat niet alle domeinen in de leestoets van het huidige en de vorige peilingsonderzoeken terugkomen.³¹

³¹ Het domein evalueren is, net als begrijpen en interpreteren, ook in de huidige en voorgaande peilingen meegenomen. Echter, door structureel ontbrekende waarden in de oude peilingen bij opgaven van dit domein, kan er voor evalueren geen trendanalyse uitgevoerd worden.

1.3.2 Leerlingvragenlijst

Aan alle deelnemende leerlingen werd na de leestoets en een korte pauze gevraagd een vragenlijst in te vullen. Voor het invullen van deze vragenlijst kregen ze 30 minuten de tijd. De vragenlijst is ingevuld door 4.285 van de in totaal 4.318 leerlingen (99,2%). Dit betrof 3.300 bo-leerlingen en 985 sbo-leerlingen.

De vragenlijst bevatte 17 vragen, waarvan sommige vragen uit meerdere items bestonden. In totaal omvatte de leerlingvragenlijst 77 items. De vragen hadden betrekking op enkele algemene achtergrondkenmerken van leerlingen, zoals leeftijd en thuistaal, en op verschillende specifieke concepten voor lezen, zoals attitude ten opzichte van lezen en leesvertrouwen. De onderwerpen die aan bod kwamen, zijn geselecteerd op basis van een reviewstudie naar de samenhang tussen beïnvloedbare factoren in het onderwijsleerproces en de leesprestaties van basisschoolleerlingen (Houtveen et al., 2019). Bij de ontwikkeling van de vragenlijst is gebruikgemaakt van de leerlingvragenlijst van het internationale onderzoek PIRLS in 2021 (Mullis & Martin, 2019).

Aan de hand van de gegevens uit de leerlingvragenlijst zijn domeinspecifieke kenmerken van leerlingen beschreven die mogelijk relevant zijn voor hun leesprestaties. Ook werden gegevens van de leerlingvragenlijst gebruikt om de samenhang te bepalen tussen de kenmerken van leerlingen en hun leesvaardigheid. Een vergelijking van de leerlingkenmerken met bevindingen uit eerder peilingsonderzoek voor lezen bleek niet mogelijk, omdat in de eerdere leespeiling van 2011 en 2012 (Kuhlemeier et al., 2014) geen vragenlijsten zijn voorgelegd aan leerlingen. Wel is in 2011 en 2012 aan leerkrachten gevraagd naar enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen die deelnamen aan de peiling. Daarmee kon de samenstelling van de steekproef van de huidige peiling vergeleken worden met die uit de eerdere peilingen op basis van geslacht en de doorstroom naar vervolgonderwijs (alleen bo).³²

1.3.3 Instrumenten onderwijsleerproces

Voor het in kaart brengen van het onderwijsleerproces voor lezen was er een leerkracht- en een schoolvragenlijst. Ook hebben leerlingen in de leerlingvragenlijst hun mening gegeven over het handelen van de leerkracht tijdens het leesonderwijs en het klassenklimaat.

Per deelnemende klas werd de leerkrachtvragenlijst aan 1 leerkracht voorgelegd. In totaal vulden 214 leerkrachten van 151 scholen de vragenlijst in. Dit waren 150 leerkrachten van groep 8 en 64 leerkrachten van schoolverlaters van het sbo.

In totaal bestond de leerkrachtvragenlijst uit 29 vragen. Een deel van deze vragen ging over algemene kenmerken van de leerkracht, zoals geslacht, leeftijd en opleiding, en een ander deel over kenmerken van het leesonderwijs, zoals onderwijstijd, de gehanteerde lesmethode(n) en materialen en over activiteiten in het kader van leesbevordering. De onderwerpen die in de leerkrachtvragenlijst aan bod kwamen, zijn grotendeels gebaseerd op de leerkrachtvragenlijst voor het vorige peilingsonderzoek (Kuhlemeier et al., 2014). Daar waar de vraagstelling voldoende overeenkwam met de vraagstelling in de vorige peiling, was vergelijking met de situatie in 2011 en 2012 mogelijk. Daarnaast zijn enkele nieuwe vragen ontwikkeld op basis van de reviewstudie naar samenhang tussen beïnvloedbare factoren in het onderwijsleerproces en de leesprestaties van leerlingen in het bo (Houtveen et al., 2019) en zijn er vragen ontleend uit de leerkrachtvragenlijst van het internationale onderzoek PIRLS in 2021 (Mullis & Martin, 2019).

Aan schoolleiders werd een digitale schoolvragenlijst voorgelegd. Op de bo-scholen was dit de schoolvragenlijst van PIRLS 2021, en ook de vragenlijst die werd voorgelegd aan schoolleiders in het sbo was grotendeels gebaseerd op het PIRLS-onderzoek. Deze bevatte algemene vragen over onder andere de samenstelling van de leerlingpopulatie en de prestatiegerichtheid van de school, en specifieke vragen over de aanwezigheid van een schoolbibliotheek en het aanbod van leesonderwijs in elke groep. In totaal zijn 20 vragen voorgelegd aan alle schoolleiders van de aan het peilingsonderzoek deelnemende scholen. De vragenlijst is door 110 van de in totaal 151 deelnemende scholen (73%) ingevuld. Dit betrof 80 bo-scholen en 30 sbo-scholen.

³² Andere variabelen bleken niet op dezelfde manier bevestigd en waren daardoor niet vergelijkbaar.

De verkregen informatie uit de leerkracht-, school- en leerlingvragenlijsten is gebruikt om een beschrijving te geven van relevante achtergrondkenmerken van de leerkrachten en scholen, en om het onderwijsleerproces in kaart te brengen. Daarnaast werden de gegevens gebruikt om de relatie te onderzoeken met de leesvaardigheid van leerlingen. Op enkele punten kon een globale vergelijking worden gemaakt met de gegevens uit de peiling van 2011 en 2012 (Kuhlemeier et al., 2014).

1.4 Deelnemende scholen en leerlingen

1.4.1 Steekproef van scholen en leerlingen

Omdat de afname van het peilingsonderzoek gecombineerd werd met de afname van PIRLS, was de steekproef van reguliere bo-scholen hetzelfde als die van het hoofdonderzoek van PIRLS-2021.³³ Basisscholen werden ingedeeld in groepen naar schoolweging³⁴ (laag, gemiddeld en hoog) en urbanisatiegraad.³⁵ Scholen met minder dan 5 leerlingen in groep 6 werden uitgesloten van de steekproef en behoren dus niet tot de doelpopulatie.

Uit deze groepen werd een selectie gemaakt voor een steekproef op scholen variërend in gemiddeld schoolgewicht en urbanisatiegraad. Uit een steekproef van 162 scholen (met 2 reservetranches) zijn 110 scholen met 180 klassen bereid gevonden deel te nemen aan het peilingsonderzoek. Het totale responspercentage van bo-scholen bedroeg 67,5%. In het technisch rapport van het uitvoerend consortium (Swart et al., 2022) wordt uitgebreide technische informatie gegeven over de steekproef en responspercentages, onder meer per tranche.

De steekproef van sbo-scholen werd alleen voor het peilingsonderzoek gedaan. Sbo-scholen werden ingedeeld in 4 groepen naar regio en vervolgens gerangschikt op basis van het uitstroomprofiel van hun sbo-leerlingen in de laatste 3 jaar.³⁶ Vervolgens zijn ook hier de benodigde aantallen in de steekproef bepaald, evenredig aan de schoolpopulatie. Uit een steekproef van 65 scholen (met een reservetranche) namen 41 sbo-scholen met 86 klassen deel aan het peilingsonderzoek. Het responspercentage bedroeg hier 63,1%. Om na te gaan of de groep geselecteerde scholen een goede afspiegeling vormt van de totale populatie bo- en sbo-scholen, is deze groep scholen op enkele kenmerken vergeleken met de populatie. Tabel 1.4.1a. geeft een overzicht van relevante kenmerken van de bo-scholen en sbo-scholen uit dit peilingsonderzoek.

³³ Zie voor uitgebreide informatie over de steekproef van de PIRLS-scholen het rapport van PIRLS-2021 (TIMSS & PIRLS International Study Center, te verschijnen).

³⁴ Lage schoolweging: < 28; gemiddelde schoolweging: 28-32; hoge schoolweging: > 32.

³⁵ Erg hoog: > 2.500 mensen per km²; hoog: < 2.500 mensen per km²; gemiddelde: < 1.500 mensen per km²; laag: < 1.000 mensen per km²; erg laag: < 500 mensen per km².

³⁶ Per school is het aandeel adviezen voor voortgezet speciaal onderwijs (vso) of praktijkonderwijs (pro) in het totaal aantal afgegeven adviezen bepaald over de laatste 3 schooljaren (schooljaar 2018/2019, schooljaar 2017/2018 en schooljaar 2016/2017). Dit aandeel is als uitgangspunt genomen voor de rangschikking naar uitstroomprofiel.

Tabel 1.4.1a Relevante achtergrondkenmerken van de deelnemende scholen en leerlingen uit dit peilingsonderzoek

	Variabele		n=110	n=41
			bo	sbo
Schoolkenmerken	Regio	Noord	10,9%	12,2%
		Oost	18,2%	24,4%
		Midden	48,2%	36,6%
		Zuid	22,7%	26,8%
	Schoolgrootte	1-100	21,8%	7,3%
		101-200	33,7%	36,6%
		201-300	34,5%	31,7%
		301 of meer	10,0%	24,4%
	Urbanisatiegraad	≥ 2.500 adressen per km ²	19,1%	19,5%
		1.500 – 2.500 adressen per km ²	24,5%	43,9%
		1.000 – 1.500 adressen per km ²	20,0%	19,5%
		500 – 1.000 adressen per km ²	18,2%	14,6%
		< 500 adressen per km ²	18,2%	2,4%
	Gemiddeld	Laag (< 28)	31,8%	
	Schoolgewicht	Midden (28-32,9)	53,6%	
		Hoog (>32,9)	14,5%	
	Uitstroom naar vso/pro	Weinig (<40 %)		24,4%
		Gemiddeld (40-59 %)		51,2%
		Hoog (59% en hoger)		24,4%

De deelnemende scholen vormden op veel van de bovenstaande schoolkenmerken³⁷ een goede afspiegeling van de totale populatie van de bo- en sbo-scholen. Alleen als het gaat om schoolgrootte is de set deelnemende bo-scholen niet helemaal representatief: grote bo-scholen zijn in de onderzoeksgroep oververtegenwoordigd. Er is nagegaan of deze oververtegenwoordiging invloed heeft op de leerlingresultaten van dit peilingsonderzoek. Dit bleek niet het geval en daarom is er bij het analyseren van de resultaten niet gewogen naar schoolgrootte (zie Swart et al., 2022 voor een verdere toelichting).

De volgende paragrafen beschrijven de kenmerken van de groep deelnemende leerlingen en leerkrachten.

1.4.2 Algemene achtergrondkenmerken leerlingen

De steekproef van groep 8-leerlingen bestond voor 49,5% uit jongens en voor 50,5% uit meisjes. Onder de deelnemende schoolverlaters in het sbo was het aandeel jongens groter: 67% jongens tegen 33% meisjes. De gemiddelde leeftijd van de bo-leerlingen was 12,1 jaar. De gemiddelde leeftijd van de sbo-leerlingen lag met 12,6 jaar iets hoger. Verreweg de meeste leerlingen zijn geboren in Nederland: dit geldt voor 94% van de bo-leerlingen en voor 90% van de sbo-leerlingen. Leerlingen in het bo geven vaker aan thuis altijd of bijna altijd Nederlands te spreken dan leerlingen in het sbo (bo 83%; sbo 76%). Ook is leerlingen gevraagd een indicatie te geven van het aantal boeken in hun huis. Gemiddeld geven groep 8-leerlingen aan meer boeken thuis te hebben dan schoolverlaters in het sbo. Zo geeft 61% van de bo-leerlingen aan meer dan 25 boeken thuis te hebben, tegenover 36% van de sbo-leerlingen. Driekwart van de bo-leerlingen krijgt een schooladvies vmbo-gemengde leerweg/theoretische leerweg, havo of vwo. De overige bo-leerlingen krijgen het advies vmbo-basis/kaderberoepsgerichte leerweg, op 1% van de leerlingen na die uitstromen naar het praktijk-

³⁷ Voor bo-scholen geldt dat er een representativiteitstoets is uitgevoerd naar schoolgewicht, schoolgrootte en urbanisatiegraad. Ook is er gekeken of het gemiddelde leesniveau (gebaseerd op eindtoetsgegevens uit schooljaar 2018/2019) op de scholen uit de steekproef afwijkt van de populatie (zie voor een verdere toelichting Swart et al., 2022). Voor het sbo geldt dat er een toets is uitgevoerd naar regio en het gemiddelde percentage leerlingen dat uitstroomt naar vso/pro.

onderwijs (pro).³⁸ Van de deelnemende sbo-leerlingen krijgt iets minder dan de helft het schooladvies vmbo-basis/kaderberoepsgerichte leerweg en stromen eenzelfde deel van de leerlingen uit naar pro. Een minderheid van de sbo-leerlingen (6%) krijgt het schooladvies vmbo-gemengde leerweg/theoretische leerweg, havo of vwo.

1.4.3 Algemene achtergrondkenmerken leerkrachten

Van de bo-leerkrachten die de vragenlijst hebben ingevuld, is 61% vrouw en 39% man. In het sbo is twee derde van de respondenten vrouw en een derde man. Leerkrachten zijn gemiddeld 14,2 jaar; dit verschilt niet tussen het bo en sbo. De totale leservaring van de leerkrachten bedraagt gemiddeld 15 jaar (bo 14,8 jaar; sbo 16,0 jaar) en varieert van vrijwel geen leservaring tot en met 43 jaar leservaring. Als het gaat om specifieke ervaring met het lesgeven aan leerlingen in groep 8 in het bo en schoolverlaters in het sbo, is de gemiddelde leservaring 7,1 jaar. Dit verschilt niet tussen bo en sbo.

³⁸ Of een combinatie van pro en vmbo basis/kader als voorlopig schooladvies hebben.



NO MORE LIMITS



Literatuurlijst

- Beeker, A., Canton, J., & Trimbos, B. (2008). *Scaffolding: technieken om MVT leerlingen hoger te laten reiken*. Enschede: SLO.
- Buisman, M., Allen, J., & Fouarge, D. (2013). PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven. *Journal of Health Economics*, 31(3), 490-501.
- Cole, J. S., & Osterlind, S. J. (2008). Investigating Differences Between Low-and High-stakes Test Performance on a General Education Exam. *The Journal of General Education*, 57(2), 119-130.
- College voor Toetsen en Examens (2014). *Rapportage referentiesets Nederlandse taal (lezen) en rekenen. Verantwoording project*. Utrecht: CvTE.
- EEF (2020). *Preparing for Literacy: Improving communication, language and literacy in the early years. Guidance report*. London: Education Endowment Foundation.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008a). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008b). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- Feskens, R., Kuhlemeier, H., & Limpens, G. (2016). *Resultaten PISA-2015. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. De Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van natuurwetenschappen, leesvaardigheid en wiskunde in het jaar 2015*. Arnhem: Cito.
- Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland. PIRLS-2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Gubbels, J., Van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente.
- Haelermans, C., Van Wetten, S., Abbink, H., Baumann, S., Hendrickx, S., Hendrikse, A., Jacobs, M., & Meijer, R. & Van Vugt, L. (2022). *Balans na twee en een half jaar: Nog steeds grote vertraging voor spelling en rekenen-wiskunde*. NCO Factsheet No. 2022-5.
- Hoogeveen, M., Kouwenberg B. & Huizinga J. (2002). *Minder is meer... Samenvatten in de context van schriftelijk taalonderwijs (begrijpend lezen/schrijven). Een cursus voor de nascholing en begeleiding van leerkrachten in de middenbouw van het basisonderwijs*. Enschede: SLO.

Houtveen, A. A. M., Steensel, R. V., & De la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip: Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.

Inspectie van het Onderwijs. (2016). *Taal en rekenen aan het einde van de basisschool. Peil.onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs. (2017). *Peil.onderwijs: Taal en rekenen aan het einde van de basisschool 2015-2016*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs. (2018). *Peil.onderwijs: Taal en rekenen aan het einde van de basisschool 2016-2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs. (2020). *Peil.onderwijs: Taal en rekenen aan het einde van de basisschool 2018-2019*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs. (2022). *Technisch rapport Peil.Leesvaardigheid einde (s)bo 2020-2021*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kortlever, D. M., & Lemmens, J. S. (2012). Relaties tussen leesgedrag en Cito-scores van kinderen. *Tijdschrift voor communicatiewetenschap*, 40(1).

Kuhlemeier, H., Jolink, A., Krämer, I., Hemker, B., Jongen, I., Van Berkel, S., & Bechger, T. (2014). *Balans van de leesvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peilingen in 2011 en 2012 in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO*. Arnhem: Cito.

Oosterloo, A., & Paus, H. (2010). *Leerstoflijnen lezen beschreven: uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het lesonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO.

Mullis, I. V., & Martin, M. O. (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks. International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. Amsterdam: IEA.

Pulles, M., & Prenger, J. (2019). *Leesvaardigheid in het basisonderwijs: domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Enschede: SLO.

Scheerens, J., & Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden. (2010). *Besluit referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen*.

Swart, N., Gubbels, J., In 't Zandt, M., Kuijpers, R., Hemker, B., Hommelberg, R., Van Langen, A., Wolbers, M., Segers, E., Droop, M. (2022). *Leesvaardigheden in (s)bo. Technisch rapport Peil.onderwijs Leesvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2021*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

TIMSS & PIRLS International Study Center (te verschijnen). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Wiersma, A.D. (2022, 28 januari). Normering eindtoetsen en referentieniveaus primair onderwijs [Kamerbrief]. Geraadpleegd van: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/01/28/aan-de-tweede-kamer-normering-eindtoetsen-en-referentieniveaus-primair-onderwijs>.







