# Vijftien jaar leesprestaties in Nederland

PIRLS-2016



Joyce Gubbels, Andrea Netten, Ludo Verhoeven

Vijftien jaar leesprestaties in Nederland:
PIRLS-2016 / J. Gubbels, A. Netten, & L. Verhoeven Nijmegen:
Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute.
ISBN: 978-90-77529-47-8.

**Colofon**
PIRLS
Expertisecentrum Nederlands
Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute
Postbus 6610, 6503 GC Nijmegen
www.expertisecentrumnederlands.nl

**Vormgeving en infographics**
Studio Lakmoes

© December 2017
Overname van gegevens uit deze publicatie is niet toegestaan, tenzij de bron wordt vermeld.

# Inhoudsopgave


**Voorwoord** 7

**Infographic** 8

**Hoofdstuk 1: Achtergrond** 11

1.1 Doel 12

1.2 Opzet 12

1.3 Onderzoeksvragen 14

1.4 Leeswijzer 14

**Hoofdstuk 2: Uitvoering PIRLS-2016 in Nederland** 17

2.1 Steekproeftrekking en scholenwerving 18

2.2 Uitvoering onderzoek 19

2.3 Kenmerken onderzoeksgroep 20

**Hoofdstuk 3: Vijftien jaar leesprestaties in internationaal perspectief** 23

3.1 Het Nederlandse leesniveau 25

3.2 Vijftien jaar PIRLS in Nederland 26

3.3 Prestaties en trends naar leesdoelen en begripsprocessen 28

3.4 Zwakke en sterke lezers 28

**Hoofdstuk 4: Leesprestaties in relatie tot leerlingkenmerken, leerlingattituden en schoolkenmerken** 31

4.1 Prestaties en trends naar leerlingkenmerken 33

4.2 Prestaties en trends naar leerlingattitude 35

4.3 Prestaties en trends naar schoolkenmerken 37

**Hoofdstuk 5: De leerlingen: ervaringen op school, leesgedrag en leeshouding** 41

5.1 Ervaringen op school 43

5.2 Beschikbaarheid en gebruik (ICT-)voorzieningen 44

5.3 Leesgedrag 45

5.4 Leesattitude 46

**Hoofdstuk 6: De leerkracht: ervaringen op school en in de klas** 51

6.1 Opvattingen over de school 53

6.2 Ervaringen als leerkracht 55

6.3 Aanwezigheid (ICT-)voorzieningen in de klas 57

6.4 De leerlingen in de klas 58

**Hoofdstuk 7: Het leesonderwijs: instructie, aanbod, beoordeling en begeleiding bij leesproblemen** **61**
7.1 Leesinstructie 63
7.2 Aanbod van leesmaterialen 66
7.3 Huiswerk en beoordeling 69
7.4 Begeleiding bij leesproblemen 71

**Hoofdstuk 8: De school en de schoolleider** **73**
8.1 Opleiding en ervaring schoolleiders 75
8.2 School- en leerklimaat 75
8.3 Aanwezigheid van voorzieningen 77
8.4 Condities voor leesonderwijs 79

**Hoofdstuk 9: Thuisomgeving en ouders** **83**
9.1 Geletterde thuisomgeving en vroegschoolse activiteiten 85
9.2 Ouderbetrokkenheid 88
9.3 Leesgedrag en leeshouding ouders 89

**Hoofdstuk 10: Conclusie, discussie en aanbevelingen** **91**
10.1 Conclusie 92
10.2 Discussie en aanbevelingen 96
10.3 Tot slot 99

**Referentielijst** **100**

**Bijlage I: Voorbeelden van opgaven behorende bij de vier referentieniveaus** **102**

## Overzicht tabellen


2.1 Responsoverzicht leerling-, leerkracht-, schoolleiders- en oudervragenlijst, PIRLS 2001 t/m 2016
2.2 Achtergrondkenmerken van de leerlingen, uitgesplitst naar geslacht en thuistaal, PIRLS-2016
2.3 Achtergrondkenmerken van de leerkrachten, uitgesplitst naar geslacht, PIRLS-2016
2.4 Achtergrondkenmerken van de scholen, volgens schoolleiders, PIRLS-2016
2.5 Achtergrondkenmerken van de ouders, uitgesplitst naar geslacht, PIRLS-2016

3.1 Leesvaardigheidsscores en schaalverdeling per land, PIRLS-2016
3.2 Trends in Nederlandse leesvaardigheidsscores en ranglijstpositie, PIRLS 2001 t/m 2016
3.3 Percentage leerlingen dat de referentieniveaus heeft behaald, PIRLS 2001 t/m 2016

4.1 Leesvaardigheid uitgesplitst naar geslacht, PIRLS 2001 t/m 2016
4.2 Leesvaardigheid uitgesplitst naar thuistaal, PIRLS 2001 t/m 2016
4.3 Leesvaardigheid uitgesplitst naar betrokkenheid bij leesonderwijs, PIRLS-2016
4.4 Leesvaardigheid uitgesplitst naar leesplezier, PIRLS-2016
4.5 Leesvaardigheid uitgesplitst naar zelfvertrouwen bij het lezen, PIRLS-2016
4.6 Leesvaardigheid uitgesplitst naar economische achtergrond van de school, PIRLS 2001 t/m 2016
4.7 Leesvaardigheid uitgesplitst naar taalachtergrond van de school, PIRLS 2001 t/m 2016
4.8 Leesvaardigheid uitgesplitst naar stedelijkheid school, PIRLS 2001 t/m 2016

5.1 Schoolklimaat, volgens leerlingen, PIRLS 2001 t/m 2016
5.2 Ervaringen met pestgedrag, volgens leerlingen, PIRLS-2011-2016
5.3 Gebruik van computer of tablet voor schoolwerk, volgens leerlingen, PIRLS-2016
5.4 Tijd per dag besteed op een computer of tablet per activiteit, volgens leerlingen, PIRLS-2016
5.5 Leesgedrag op en buiten school, volgens leerlingen, PIRLS 2001 t/m 2016
5.6 Betrokkenheid bij leesonderwijs, volgens leerlingen, PIRLS 2001 t/m 2016
5.7 Leesplezier buiten school, volgens leerlingen, PIRLS-2011-2016
5.8 Zelfvertrouwen bij het lezen, volgens leerlingen, PIRLS-2011-2016

6.1 Schoolklimaat, volgens leerkrachten, PIRLS-2011-2016
6.2 Prestatiegerichtheid, volgens leerkrachten, PIRLS-2011-2016
6.3 Werkbeleving, volgens leerkrachten, PIRLS-2016
6.4 Frequentie van interactie met andere leerkrachten, volgens leerkrachten, PIRLS-2016
6.5 Bijscholing voor leesonderwijs, volgens leerkrachten, PIRLS 2001 t/m 2016
6.6 Mate waarin het lesgeven negatief beïnvloed wordt door verschillende aspecten, volgens leerkrachten, PIRLS-2011-2016

7.1 Vormen van instructie tijdens de leesles, volgens leerkrachten, PIRLS 2001 t/m 2016
7.2 Leesactiviteiten tijdens de leesles, volgens leerkrachten, PIRLS 2001 t/m 2016
7.3 Frequentie van activiteiten om ontwikkeling van vaardigheden en strategieën voor begrijpend lezen te stimuleren, volgens leerkrachten, PIRLS 2001 t/m 2016
7.4 Gebruik van leesmaterialen tijdens de leesles, volgens leerkrachten, PIRLS 2001 t/m 2016
7.5 Gebruik van strategieën tijdens de leesles, volgens leerkrachten, PIRLS-2016
7.6 Frequentie van leesactiviteiten op een computer of tablet, volgens leerkrachten, PIRLS 2001 t/m 2016
7.7 Frequentie van leeshuiswerk, volgens leerkrachten, PIRLS 2001 t/m 2016
7.8 Frequentie van activiteiten ter verwerking van de leestaak, volgens leerkrachten, PIRLS 2001 t/m 2016
7.9 Belang van beoordelingsmiddelen, volgens leerkrachten, PIRLS 2001 t/m 2016
7.10 Gemiddeld aantal groep 6 leerlingen per klas met taal- of leesproblemen, volgens leerkrachten, PIRLS 2001 t/m 2016
7.11 Beschikbaarheid van volwassenen om leerlingen met leesproblemen bij te staan, volgens leerkrachten, PIRLS-2011-2016

8.1 Mate waarin zich problemen voordoen bij groep 6 leerlingen en leerkrachten, volgens schoolleiders, PIRLS 2001 t/m 2016
8.2 Prestatiegerichtheid, volgens schoolleiders, PIRLS 2001 t/m 2016
8.3 Mate waarin kwaliteit van onderwijs beïnvloed wordt door een tekort aan voorzieningen, volgens schoolleiders, PIRLS 2001 t/m 2016
8.4 Beheersing van vaardigheden bij overgang naar groep 3, volgens schoolleiders, PIRLS 2001 t/m 2016
8.5 Groep waarin vaardigheden en strategieën voor het eerst bijzondere nadruk krijgen, volgens schoolleiders, PIRLS 2001 t/m 2016

9.1 Aantal (kinder)boeken thuis, volgens ouders, PIRLS 2001 t/m 2016
9.2 Frequentie van activiteiten voor beginnende geletterdheid en gecijferdheid voor aanvang groep 3, volgens ouders, PIRLS 2001 t/m 2016
9.3 Beheersing van vaardigheden bij overgang naar groep 3, volgens ouders, PIRLS 2001-2016
9.4 Ouderbetrokkenheid bij huiswerk, volgens ouders, PIRLS-2016
9.5 Opvattingen over de kwaliteit van de school, volgens ouders, PIRLS 2001 t/m 2016
9.6 Houding ten opzichte van lezen, volgens ouders, PIRLS 2001 t/m 2016

# Voorwoord

*Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* is een internationaal vergelijkend onderzoek naar de leesprestaties van leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs. Het onderzoek richt zich op het begrijpend lezen en factoren in de onderwijscontext die daarop van invloed zijn. Daartoe worden naast leestoetsen ook vragenlijsten afgenomen bij leerlingen, leerkrachten, schoolleiders en ouders. PIRLS is gestart in 2001 en heeft een cyclus van vijf jaar. PIRLS wordt geïnitieerd door de *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA).

Dit rapport beschrijft de resultaten van het Nederlandse aandeel in de vierde meting (PIRLS-2016) en maakt daarbij een vergelijking met de Nederlandse resultaten uit eerdere metingen (2011, 2006, 2001). PIRLS-2016 is uitgevoerd in opdracht van Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en gesubsidieerd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO). De uitvoering in Nederland lag in handen van het Expertisecentrum Nederlands (Radboud Universiteit, *Behavioural Science Institute*).

Vele mensen hebben een bijdrage geleverd aan de totstandkoming van dit rapport. Allereerst willen we alle groep 6 leerlingen hartelijk bedanken voor hun deelname aan het onderzoek. Ook hun leerkrachten, schoolleiders en ouders willen we bedanken voor hun inzet en medewerking. Ook zijn wij dank verschuldigd aan het team van onderzoeksassistenten dat heeft geholpen bij het verzamelen en verwerken van de data. Samen hebben zij scholen door heel Nederland bezocht en alle open opgaven nagekeken. In het bijzonder willen we Ilke Lamers bedanken voor haar hulp bij het voorbereiden, inplannen en coördineren van de toetsafnames. We bedanken Marian Bruggink voor het schrijven van het Nederlandse hoofdstuk van de PIRLS-encyclopedie. Ook danken we Heleen Strating voor haar steun gedurende het hele proces.

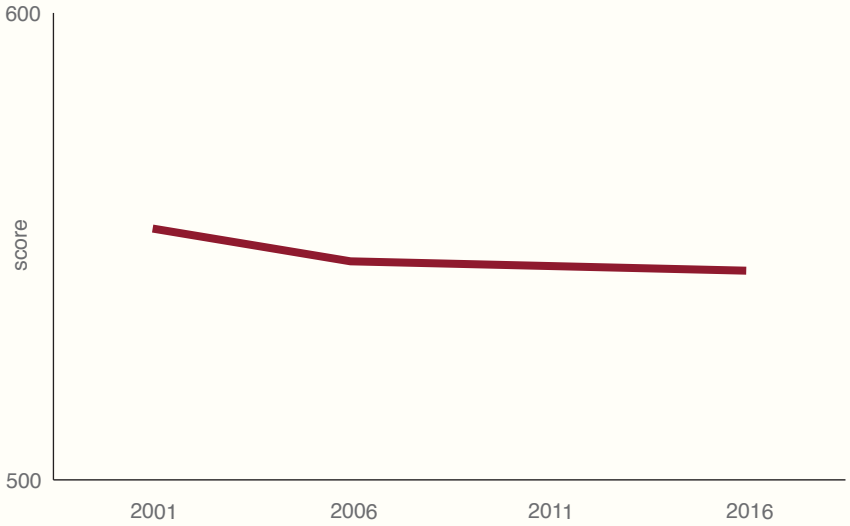
Bij het schrijven van dit rapport heeft Noor van der Windt een grote bijdrage geleverd door kritisch mee te denken en te lezen. Maud van Druenen heeft de eindredactie uitgevoerd en de vormgeving van dit rapport evenals de infographics zijn verzorgd door Studio Lakmoes. Wij willen allen bedanken voor hun bijdragen aan de totstandkoming van dit rapport. We hopen dat de resultaten in dit rapport waardevolle informatie bieden aan leerkrachten, schoolleiders, wetenschappers en beleidsmedewerkers.

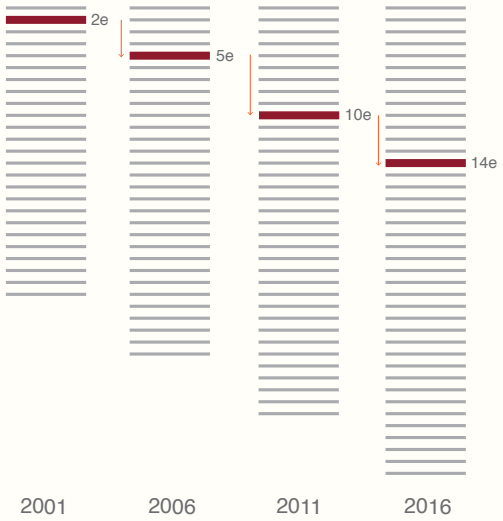
Nijmegen, december 2017

# PIRLS-2016 Nederland

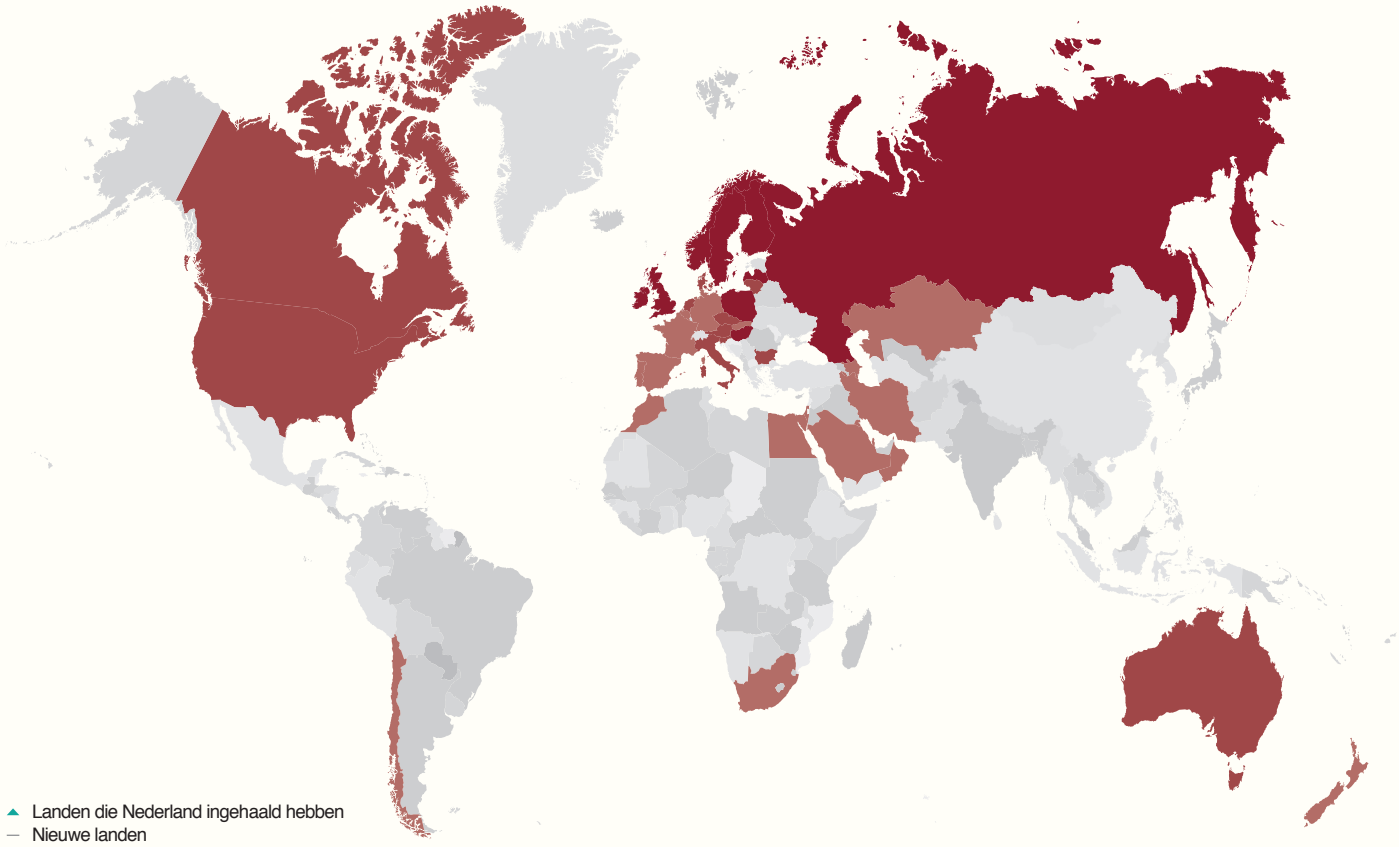
## Leesvaardigheid stabiel en bovengemiddeld

De gemiddelde leesvaardigheidsscore is al jaren relatief stabiel, toch dalen we op de ranglijst




## Waarom is Nederland gedaald op de ranglijst?



▲ Landen die Nederland ingehaald hebben
— Nieuwe landen

**Hoger scorend dan Nederland**

- Russische Federatie ▲
- Singapore ▲
- Hong Kong ▲
- Ierland ▲
- Finland —
- Polen ▲
- Noord-Ierland —
- Noorwegen ▲
- Chinees Taipei ▲
- Engeland ▲
- Letland ▲
- Zweden
- Hongarije ▲

**Gelijk scorend aan Nederland**

- Bulgarije
- Verenigde Staten
- Litouwen
- Italië
- Denemarken
- Macau
- *Nederland*
- Australië
- Tsjechië
- Canada
- Slovenië
- Oostenrijk

**Lager scorend dan Nederland**

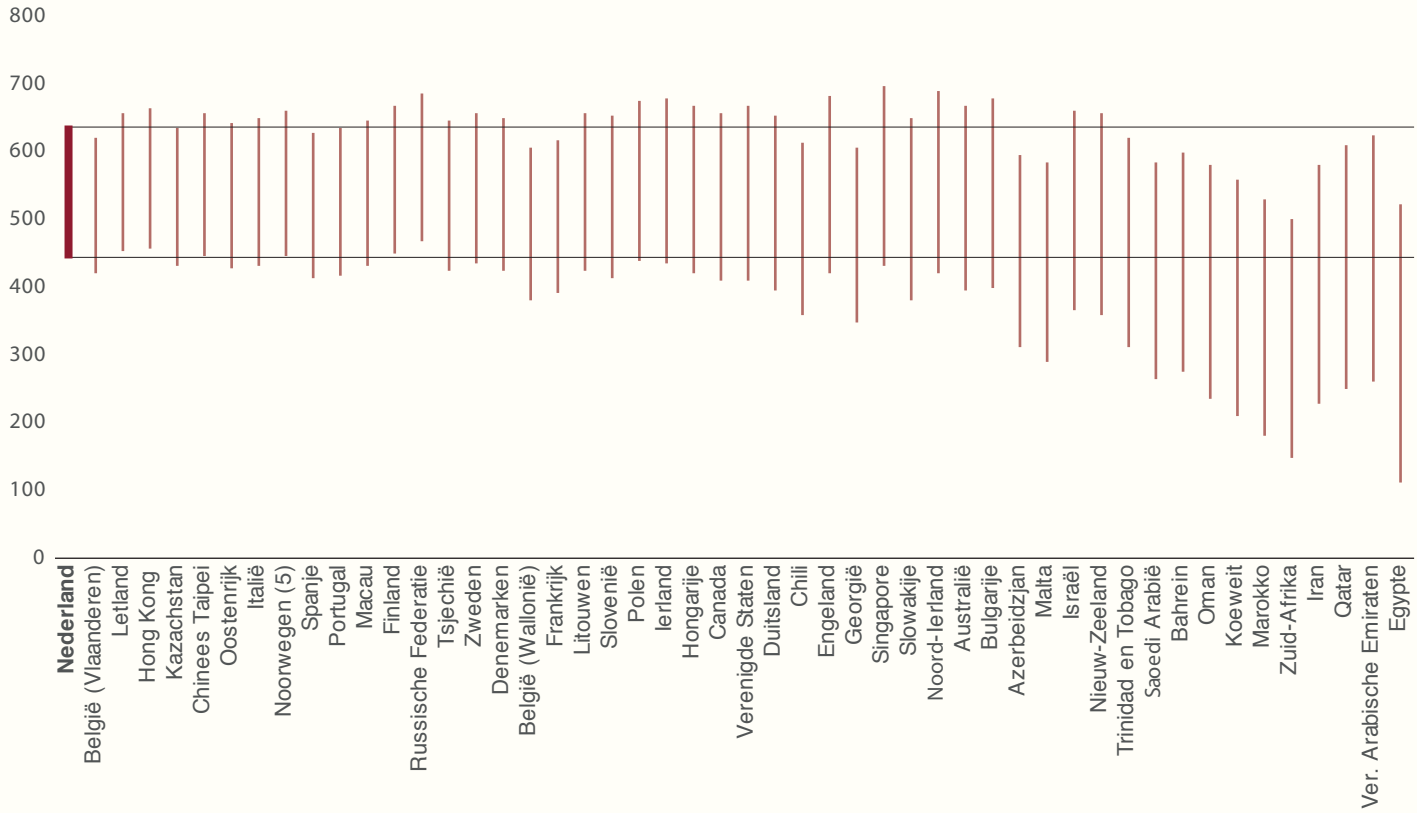
- Duitsland
- Kazachstan
- Slowakije
- Israël
- Portugal
- Spanje
- België (Vlaanderen)
- Nieuw-Zeeland
- Frankrijk
- België (Wallonië)
- Chili
- Georgië
- Trinidad en Tobago
- Azerbeidzjan
- Malta
- Ver. Arabische Emiraten
- Bahrein
- Qatar
- Saoedi-Arabië
- Iran
- Oman
- Koeweit
- Marokko
- Egypte
- Zuid-Afrika

Er nemen steeds meer landen deel aan PIRLS, twee nieuwe landen scoorden hoger dan Nederland

Nederland is door tien landen ingehaald, deze landen verbeterden hun score terwijl Nederland stabiel bleef

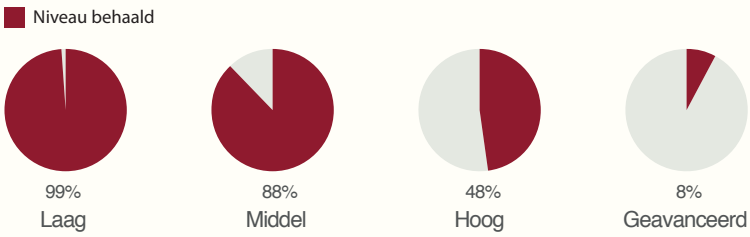
## In Nederland zijn de verschillen klein

Nederland heeft de kleinste spreiding tussen zwakke en sterke lezers van alle deelnemende landen.




## Er zijn maar weinig uitblinkers

Bijna alle Nederlandse leerlingen behalen het laagste leesniveau maar er zijn er maar weinig die het geavanceerd niveau behalen

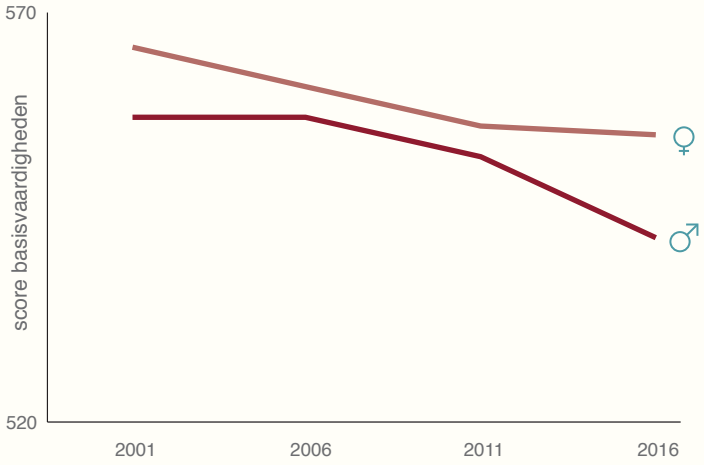


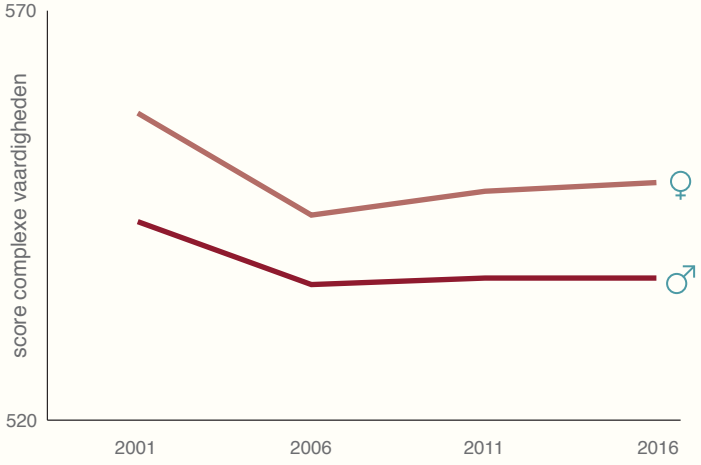



Het percentage uitblinkers ligt
**in 27 landen hoger**
dan in Nederland.

## En leesvaardigheden van jongens blijven achter

De verschillen tussen jongens en meisjes nemen toe, met name op basisvaardigheden.

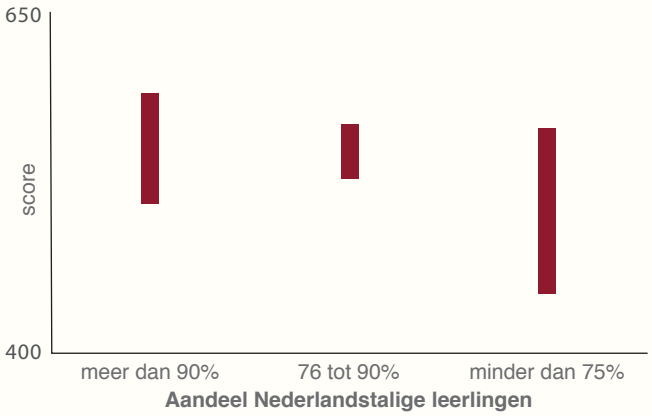


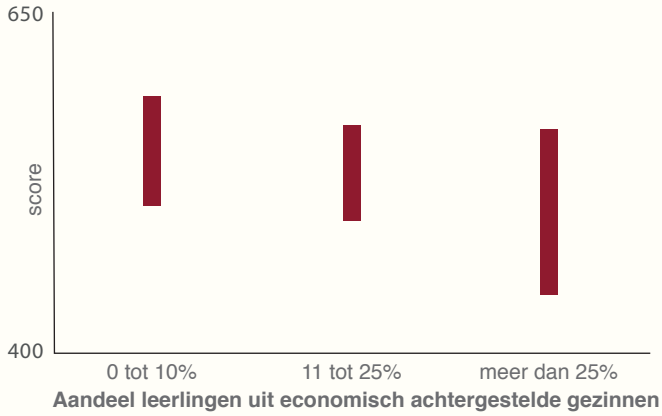



## Ook zijn er grote verschillen tussen vergelijkbare scholen



De verschillen zijn overal zichtbaar en onafhankelijk van de hoeveelheid leerlingen uit economisch achtergestelde gezinnen of gezinnen met een andere thuistaal.

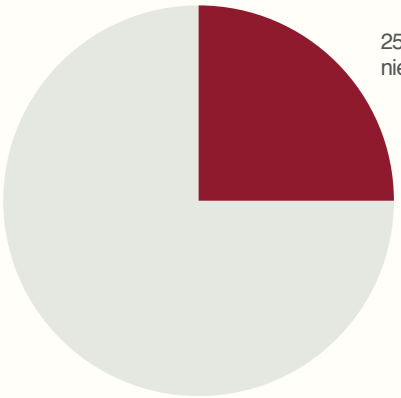



## En leerlingen hebben steeds minder leesplezier

Ten opzichte van de ouders, geeft een lager percentage kinderen aan lezen leuk te vinden.

**Kinderen**

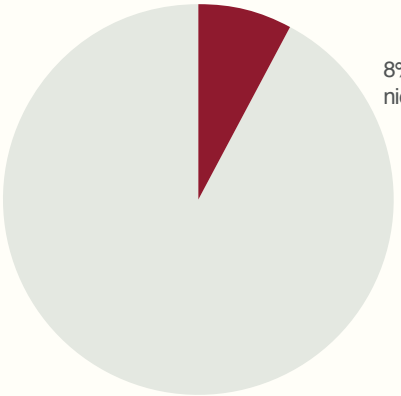


25% vindt lezen niet leuk



Kinderen vinden lezen vaker **vaker niet leuk** dan hun ouders

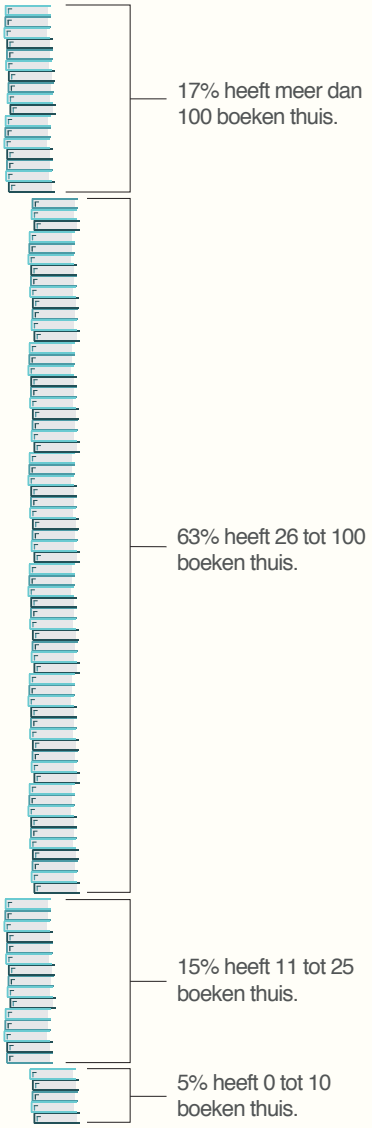
**Ouders**



8% vindt lezen niet leuk



liefst 32% heeft **veel toegang** tot digitale informatieapparaten.



# Hoofdstuk 1.

## Achtergrond

*Met het internationaal vergelijkende onderzoek PIRLS wordt de leesvaardigheid van leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs in kaart gebracht. De studie wordt vanaf 2001 elke vijf jaar uitgevoerd. Dit rapport geeft een beeld van de leesprestaties van Nederlandse leerlingen in 2016 in vergelijking met hun leeftijdsgenoten in andere deelnemende landen en in vergelijking met hun leeftijdsgenoten in Nederland in 2011, 2006 en 2001. In dit hoofdstuk wordt het doel (paragraaf 1.1) en de opzet van de toetsen (paragraaf 1.2) beschreven. Daarnaast wordt ingegaan op de onderzoeksvragen (paragraaf 1.3) die in dit rapport met behulp van de resultaten van PIRLS-2016 worden beantwoord. Paragraaf 1.4 geeft een overzicht van de inhoud van dit rapport.*



## 1.1 Doel

*Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) is een internationaal vergelijkend onderzoek naar de leesvaardigheid van leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs. De internationale doelstellingen van dit onderzoek zijn:

- Een vergelijking tussen landen met betrekking tot de onderwijsopbrengsten in lezen.
- Een vergelijking tussen landen in sterke en zwakke punten van systeem-, school-, klas- en leerlingkenmerken.
- Het monitoren van de onderwijsopbrengsten binnen landen door middel van vergelijkingen tussen metingen.
- Het formuleren van beleidsaanbevelingen voor verbetering van het onderwijs.

Om aan deze doelstellingen te kunnen voldoen worden leestoetsen afgenomen en wordt aan de hand van vragenlijsten waardevolle informatie over het lees- en schoolcurriculum en achtergrondinformatie over de leerlingen, hun ouders, leerkrachten en schoolleiders in internationale context samengebracht. De PIRLS-encyclopedie (Mullis, Martin, Goh & Prendergast, 2017) geeft bovendien een beschrijving van het onderwijssysteem en de kenmerken van het leesonderwijs in alle deelnemende landen. Deze informatie is verkregen door middel van een nationale curriculumvragenlijst over de maatschappelijke en onderwijskundige kenmerken van een land.

De PIRLS-toetsen en -vragenlijsten worden sinds 2001 elke vijf jaar afgenomen in een steeds grotere groep landen. Aan PIRLS-2016 hebben 50 landen deelgenomen. Daarnaast namen er 11 *benchmarking* landen deel. Dit zijn provincies of staten die niet de populatie van een heel land vertegenwoordigen. Deze landen zijn in dit rapport buiten beschouwing gelaten.

De PIRLS-studies worden geïnitieerd door *de International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). De coördinatie van de PIRLS-studie is in handen van het *International Study Center* (ISC) van Boston College. Nederland heeft sinds de eerste meting aan alle vier de PIRLS-metingen (2016, 2011, 2006, 2001) meegedaan. In Nederland voert het Expertisecentrum Nederlands (Radboud Universiteit, *Behavioural Science Institute*) in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) het Nederlandse aandeel in PIRLS uit.

## 1.2 Opzet

### Het PIRLS-raamwerk

Het PIRLS-raamwerk beschrijft de toetsconstructie en hanteert daarbij de volgende definitie van leesvaardigheid: “De vaardigheid om geschreven taal, die van belang is in de maatschappij en/of van belang is voor het individu, te begrijpen en te gebruiken. Jonge lezers kunnen betekenis verlenen uit een verscheidenheid aan teksten. Ze lezen om te leren, om deel te nemen in groepen lezers op school en in het dagelijks leven en ze lezen voor het plezier” (Mullis & Martin, 2015, p. 14). In de PIRLS-studie wordt gebruikgemaakt van een internationale toets die speciaal voor dit onderzoek is ontwikkeld. Deze toets vraagt leerlingen een tekst te lezen en zowel meerkeuzevragen als open vragen over de tekst te beantwoorden. Deze vragen richten zich op twee leesdoelen:

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

Het eerste leesdoel wordt getoetst met verhalende teksten. Voor het toetsen van het tweede leesdoel worden informatieve teksten gebruikt. Naast leesdoelen worden er ook twee begripsprocessen onderscheiden:

- Informatie opzoeken en conclusies trekken.
- Informatie integreren en evalueren.

Aan de hand van specifieke voorschriften is de oorspronkelijk Engelse versie vertaald door alle deelnemende landen. In Nederland is de toets vertaald door een vertaalbureau, waarna twee experts van het Expertisecentrum Nederlands de definitieve vertaling hebben gemaakt. Deze vertaling is door een onafhankelijk vertaler, aangesteld door de IEA, beoordeeld en goedgekeurd.

### De PIRLS-toets

De PIRLS-toets van 2016 bestaat uit twaalf teksten. Zes van deze teksten zijn afkomstig uit eerdere metingen: twee teksten uit de meting van 2011, twee teksten uit de meting van zowel 2006 als 2011 en twee teksten uit alle drie de voorafgaande metingen. Deze trendteksten zorgen ervoor dat de toetsprestaties van de verschillende metingen te vergelijken zijn. De overige zes teksten zijn nieuwe teksten. De betrouwbaarheid en validiteit van de nieuwe teksten worden met behulp van een proefmeting getoetst. Voor deze proefmeting zijn tien nieuwe teksten, vijf verhalende en vijf informatieve, met bijbehorende vragen geselecteerd. In elk deelnemend land werden deze teksten in maart 2015 aan minimaal 600 leerlingen voorgelegd. De antwoorden van alle leerlingen werden wereldwijd geanalyseerd, waarbij niet alleen werd gekeken naar het moeilijkheidsniveau van de vragen, maar ook naar mogelijke culturele verschillen tussen de deelnemende landen. Op basis van deze analyses zijn, in samenspraak met alle landen, zes van de tien teksten geselecteerd voor de hoofdmeting. Deze zes nieuwe teksten vormen, samen met de zes teksten uit eerdere metingen, de uiteindelijke PIRLS-toets voor 2016.

De twaalf teksten zijn via een toetsrotatiesysteem verdeeld over zestien toetsboekjes met daarin twee teksten en de bijbehorende vragen. Elke leerling krijgt random een toetsboekje toegewezen. Omdat elke leerling dus slechts de vragen bij twee teksten maakt en niet alle teksten even makkelijk of moeilijk zijn, worden er geen individuele leerlingscores berekend. Om vergelijking tussen leerlingen en landen mogelijk te maken, maakt PIRLS gebruik van *Item Response Theory*. Dat betekent dat voor elke leerling een vaardigheidsverdeling wordt gemaakt op basis van de vaardigheid van de betreffende leerling en de moeilijkheid van een item. Uit deze verdeling worden vijf geschatte waardes, *plausible values*, genomen. Deze waardes vormen de leesvaardigheidsscore van een leerling. De berekening van *plausible values* wordt voor alle deelnemende landen uitgevoerd door de internationale coördinatie van PIRLS.

### De PIRLS-vragenlijsten

Om meer inzicht te krijgen in de school- en thuisomgeving van de leerlingen, worden naast de PIRLS-toets ook vier contextvragenlijsten afgenomen:

- Leerlingvragenlijst met vragen over de thuisomgeving, het schoolklimaat, de betrokkenheid bij school, de attitude en het zelfvertrouwen ten opzichte van lezen en het leesgedrag buiten school.
- Leerkrachtvragenlijst met vragen over opleiding en ervaring, het schoolklimaat, tevredenheid over de huidige functie, lesactiviteiten, leeshuiswerk, computergebruik en het contact met ouders.
- Schoolleidersvragenlijst met vragen over de achtergrond van de school, aanwezigheid van voorzieningen en technologie, het schoolklimaat, onderwijskundig leiderschap en condities voor het leesonderwijs.
- Oudervragenlijst met vragen over de talige thuisomgeving, het (voor)leesgedrag en leesplezier van ouders en de ouderbetrokkenheid.

Deze vragenlijsten zijn ontwikkeld door de *Questionnaire Development Group* en zijn ook tijdens de proefmeting getest. Op basis van de resultaten werden vragen geselecteerd en, waar nodig, aangepast.

## 1.3 Onderzoeksvragen

Dit rapport beschrijft de Nederlandse resultaten van PIRLS-2016 en geeft daarmee antwoord op de volgende onderzoeksvragen:

1. Hoe presteren Nederlandse leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs op de internationale PIRLS-toets voor leesvaardigheid in vergelijking met hun leeftijdsgenoten in andere deelnemende landen en in vergelijking met resultaten op voorgaande PIRLS-metingen in 2011, 2006 en 2001?

2. In hoeverre zijn er verschillen in leesvaardigheid tussen groepen Nederlandse tienjarige leerlingen gebaseerd op leerlingkenmerken en -attituden (geslacht, thuistaal, betrokkenheid, leesplezier, zelfvertrouwen) en schoolkenmerken (economische achtergrond, taalachtergond, stedelijkheid) en hoe verhouden deze verschillen zich tot verschillen bij voorgaande PIRLS-metingen in 2011, 2006 en 2001?

3. Hoe zien factoren in de onderwijscontext (leerling-, klas-, school- en gezinsniveau), waarvan wordt aangenomen dat zij van invloed zijn op leesprestaties, er uit in Nederland en in hoeverre doen zich in deze factoren verschuivingen voor vergeleken met voorgaande PIRLS-metingen in 2011, 2006 en 2001?

## 1.4 Leeswijzer

In dit rapport worden de Nederlandse resultaten van PIRLS-2016 uiteengezet. Voor zover mogelijk worden de resultaten vergeleken met de uitkomsten in andere landen en die van eerdere metingen. Alle resultaten met betrekking tot het leesvaardigheidsniveau van leerlingen zijn gebaseerd op gewogen data. Deze uitkomsten zijn representatief voor groep 6 leerlingen in Nederland. Ook wanneer resultaten op samengestelde schalen worden beschreven en vergeleken met resultaten in andere landen, is de data gewogen met de door de internationale coördinatie beschikbaar gestelde wegingsvariabelen. Resultaten betreffende de verschillende vragenlijsten zijn gebaseerd op ongewogen data. Resultaten worden weergegeven op itemniveau en laten zien welk percentage respondenten een bepaald antwoord gaf. Rijen en kolommen in tabellen met deze ongewogen resultaten tellen als gevolg van afronding niet altijd op tot 100%.

In hoofdstuk 2 wordt de steekproeftrekking en de uitvoering van het onderzoek in Nederland beschreven. Ook geeft dit hoofdstuk een overzicht van achtergrondkenmerken van de deelnemende leerlingen en hun leerkrachten, schoolleiders en ouders.

In hoofdstuk 3 worden de Nederlandse leesprestaties toegelicht en in internationaal perspectief geplaatst. Zowel de algemene resultaten als de resultaten op de verschillende leesdoelen en begripsprocessen worden in kaart gebracht. Dit hoofdstuk laat bovendien zien hoe de leesprestaties zich de afgelopen vijftien jaar hebben ontwikkeld in Nederland.

In hoofdstuk 4 worden de leesprestaties en trends hierin weergegeven voor leerlingen met verschillende achtergrondkenmerken en leesattituden. Daarnaast geeft hoofdstuk 4 een overzicht van de leesprestaties van leerlingen in relatie tot schoolkenmerken.

Hoofdstuk 5 beschrijft achtergrondkenmerken van de deelnemende leerlingen. Aan de hand van de antwoorden op de leerlingvragenlijst worden de ervaringen op school en het leesgedrag en de leesattitude van leerlingen weergegeven. Ook de beschikbaarheid en het gebruik van computers en tablets in de thuissituatie komt in dit hoofdstuk aan bod.

Hoofdstuk 6 beschrijft achtergrondkenmerken en ervaringen van de PIRLS-leerkrachten. Zowel algemene ervaringen op school als ervaringen als leerkracht van de PIRLS-klas worden beschreven.

Hoofdstuk 7 geeft meer inzicht in het leesonderwijs vanuit het perspectief van de leerkracht. Daarbij worden zowel de vormen van leesinstructie en het aanbod van verschillende teksten en strategieën als het leeshuiswerk en het belang van verschillende typen beoordelingen in kaart gebracht. In dit hoofdstuk wordt bovendien een beeld geschetst van de ervaringen met leerlingen met leesproblemen en de activiteiten die daarvoor worden ondernomen.

In hoofdstuk 8 staan kenmerken en ervaringen van de schoolleider centraal. Naast de opleiding en ervaring van de schoolleiders, wordt ook hun beeld van het school- en leerklimaat, de aanwezigheid van voorzieningen en de condities voor het leesonderwijs beschreven.

Hoofdstuk 9 geeft een beeld van de thuisomgeving van de leerlingen vanuit het perspectief van de ouders. Het hoofdstuk begint met een overzicht van de geletterde thuisomgeving en ouderbetrokkenheid, gevolgd door een beschrijving van het leesgedrag en de leeshouding van ouders.

Tenslotte geeft hoofdstuk 10 een samenvatting van de belangrijkste conclusies per onderzoeksvraag. Op basis van deze conclusie en de daaropvolgende discussie worden aanbevelingen voor vervolgonderzoek gedaan.

# Hoofdstuk 2.

## Uitvoering PIRLS-2016 in Nederland

*In dit hoofdstuk wordt de steekproeftrekking en scholenwerving (paragraaf 2.1), de uitvoering van het onderzoek (paragraaf 2.2) en kenmerken van de deelnemende leerlingen en hun leerkrachten, scholen en ouders beschreven (paragraaf 2.3).*



## 2.1 Steekproeftrekking en scholenwerving

### Steekproeftrekking

De steekproeftrekking is voor alle deelnemende landen uitgevoerd door *Statistics Canada*. Bij het trekken van de steekproef is net als bij voorgaande metingen rekening gehouden met twee stratificatievariabelen: het gemiddelde leerlinggewicht van de school en de urbanisatiegraad. De steekproeven voor de proefmeting en de hoofdmeting werden tegelijkertijd bepaald, zodat scholen niet voor beide metingen benaderd werden. Bij de trekking van de steekproef is daarnaast rekening gehouden met de steekproef in het kader van *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS), waarvan de hoofdmeting in 2015 plaatsvond.

Om betrouwbare resultaten te verkrijgen, dienen ongeveer 4000 leerlingen de toets te maken. Het aantal scholen in de steekproef is afhankelijk van het gemiddeld aantal leerlingen per klas. De Nederlandse steekproef voor PIRLS-2016 omvatte 22 scholen voor de proefmeting en 150 scholen voor de hoofdmeting. De steekproef omvatte daarnaast per geselecteerde school twee reserveschoLen die wat betreft de stratificatievariabelen zoveel mogelijk overeenkomen met de oorspronkelijk geselecteerde school.

Om met zekerheid te kunnen stellen dat de deelnemende scholen representatief zijn voor de werkelijke situatie in een land, dient minimaal 50% van de scholen in de hoofdsteekproef deel te nemen aan het onderzoek. Wanneer de oorspronkelijk geselecteerde school weigert deel te nemen aan het onderzoek, mag een reserveschool worden benaderd. De uiteindelijke respons na benadering van de reserveschoLen dient minimaal 85% te zijn. Alleen als aan beide responseisen is voldaan, is de steekproef representatief en wordt een land opgenomen in internationale vergelijkingstabellen.

### Scholenwerving

Het onderzoek is aangekondigd in tijdschriften en digitale nieuwsbrieven en op verschillende websites. De scholen uit de steekproef kregen in het begin van schooljaar 2015/2016 een uitnodigingsbrief met het verzoek tot deelname aan het onderzoek. De uitnodiging werd ondersteund door de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en de voorzitter van de PO-Raad. Scholen werden vervolgens telefonisch benaderd om te vragen of ze bereid waren deel te nemen.

Aan PIRLS-2016 hebben 132 scholen deelgenomen. Het uiteindelijke responspercentage was daarmee 88%. Het responspercentage zonder reserveschoLen was 67%. Daarmee voldoet Nederland aan beide internationale responseisen. Er kan worden gesteld dat de resultaten representatief zijn voor Nederlandse groep 6 leerlingen en Nederland wordt opgenomen in de internationale vergelijkingstabellen.

Scholen die meerdere groepen 6 hadden, namen met alle groepen deel. In totaal hebben 4206 leerlingen, verdeeld over 226 klassen de PIRLS-toets gemaakt. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen was 10,1 jaar. Leerlingen, leerkrachten en schoolleiders kregen een klein presentje als dank voor hun deelname aan het onderzoek. Schoolleiders ontvingen bovendien een grafisch overzicht van de resultaten van hun leerlingen ten opzichte van het landelijk gemiddelde.

## 2.2 Uitvoering onderzoek

### Toetsafname

Toetsleiders van het Expertisecentrum Nederlands hebben de scholen bezocht in de periode van 14 maart 2016 tot en met 27 mei 2016 op een door de school gekozen datum. Op deze datum namen de toetsleiders de PIRLS-toets af bij alle groep 6 leerlingen. Ook lieten ze de leerlingen een leerlingvragenlijst invullen. De toetsafname verliep volgens de Handleiding Toetsleider, waarin de afnameprocedure uitgebreid wordt beschreven. Deze procedure is in alle deelnemende landen gelijk. Ter controle was bij 10% van de toetsafnames een *National Quality Controller,* aangesteld door het Expertisecentrum Nederlands, aanwezig en werd 10% van de toetsafnames bijgewoond door een door de *IEA* aangestelde *International Quality Controller*.

De toetsochtend begon met een instructie over de gang van zaken en de wijze waarop de toets gemaakt moest worden. De toetsafname bestond vervolgens uit twee sessies van 40 minuten met daartussen een pauze van maximaal een kwartier. In beide sessies lazen de leerlingen een tekst en beantwoordden ze de bijbehorende vragen. Na afloop van beide sessies volgde een pauze van vijf minuten, waarna de leerlingen de leerlingvragenlijst invulden. Het invullen van de vragenlijst duurde 15 tot 30 minuten. Bij de toetsafname was hulp van de toetsleider uiteraard niet geoorloofd. Bij het invullen van de vragenlijst mocht de toetsleider wel vragen van leerlingen beantwoorden. In enkele gevallen was het nodig een vraag klassikaal toe te lichten.

De toetsleider was verantwoordelijk voor het invullen van het Leerlingvolgformulier. Op dit formulier stond per groep een overzicht van de aanwezige leerlingen, een persoonlijk leerlingnummer en het toegekende toetsboekje. Ook op de toetsmaterialen en vragenlijsten stond het persoonlijk leerlingnummer, waardoor antwoorden uit de toetsboekjes gekoppeld konden worden aan de antwoorden op de vragenlijsten. De toetsleider gaf op het Leerlingvolgformulier aan wanneer een leerling niet deelnam aan de afname. Redenen hiervoor konden zijn dat de leerling de school permanent had verlaten of dat ouders bezwaar hadden tegen deelname. Ook wanneer een leerling door een lichamelijke beperking, speciale onderwijsbehoefte of te weinig kennis van de Nederlandse taal niet in staat was de toets te maken of gebruik maakte van aanpassingen werd dit op het Leerlingvolgformulier genoteerd. De toetsleider noteerde toetstijden en eventuele bijzonderheden tijdens de toetsochtend op het Toetsadministratieformulier.

Tijdens de toetsafnames vulden leerkrachten de leerkrachtvragenlijst in. De ingevulde vragenlijst werd na afloop aan de toetsleider meegegeven of in een voorgefrankeerde envelop opgestuurd. De schoolleidersvragenlijst werd door de directeur of leidinggevende van de school ingevuld en de oudervragenlijst door een ouder of verzorger van de leerling. Beide vragenlijsten werden per post geretourneerd in een voorgefrankeerde envelop.

### Verwerking gegevens

De open vragen van de PIRLS-toetsen zijn nagekeken door negen onderzoeksassistenten van het Expertisecentrum Nederlands aan de hand van de *International Scoring Guide*. Medewerkers van het Expertisecentrum Nederlands die de internationale bijeenkomst over scoring hadden bijgewoond hebben de onderzoeksassistenten uitgebreid getraind. Tijdens het scoren was er indien nodig overleg tussen de medewerkers van het Expertisecentrum Nederlands en de onderzoeksassistenten.

Leerlingen konden per open vraag één, twee of drie punten verdienen, afhankelijk van het niveau van begrip dat blijkt uit hun antwoord. De betrouwbaarheid van de scoring werd gemonitord met een internationaal programma. De

antwoorden op de vragenlijsten en toetsopgaven zijn ingevoerd in *Windem* en deelnamegegevens van de leerlingen zijn aangevuld in *WinW3S*, beide computerprogramma's van de *IEA*. In augustus 2016 zijn de twee programma's gekoppeld en zijn alle gegevens gecontroleerd. De gegevens zijn vervolgens geanonimiseerd verstuurd naar *IEA Data Processing Center* (DPC) in Hamburg.

## 2.3 Kenmerken onderzoeksgroep

### Responsoverzicht

In deze paragraaf wordt een aantal achtergrondkenmerken van de deelnemende leerlingen en hun leerkrachten, scholen en ouders beschreven. Deze gegevens zijn verkregen uit de verschillende vragenlijsten. Tabel 2.1 geeft een overzicht van het aantal retour gekregen vragenlijsten bij PIRLS-2016 en de eerdere PIRLS-metingen.

**Tabel 2.1 Responsoverzicht leerling-, leerkracht-, schoolleiders- en oudervragenlijst, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|
| *Leerlingvragenlijst* | | | | |
| Totaal aantal | 4206 | 3995 | 4156 | 4112 |
| Aantal retour | 4179 | 3982 | 4152 | 4075 |
| % Respons | 99 | 100 | 100 | 100 |
| *Leerkrachtvragenlijst* | | | | |
| Totaal aantal | 226 | 207 | 207 | 195 |
| Aantal retour | 211 | 187 | 182 | 172 |
| % Respons | 93 | 90 | 88 | 90 |
| *Schoolleidersvragenlijst* | | | | |
| Totaal aantal | 132 | 138 | 139 | 135 |
| Aantal retour | 118 | 117 | 121 | 119 |
| % Respons | 89 | 85 | 87 | 88 |
| *Oudervragenlijst* | | | | |
| Totaal aantal | 4206 | 3995 | 4156 | 4112 |
| Aantal retour | 2275 | 2284 | 2857 | 2671 |
| % Respons | 51 | 57 | 69 | 65 |

### Leerlingkenmerken PIRLS-2016

Van de 4206 leerlingen die deelnamen aan het onderzoek hebben er 4179 ook de leerlingvragenlijst ingevuld. Eén van de vragen in de vragenlijst was hoeveel boeken de leerlingen thuis hadden, een factor die sterk samenhangt met indicatoren voor sociaal-economische status (Lubienski & Crane, 2010). Tabel 2.2 toont de antwoorden op deze vraag, uitgesplitst voor jongens en meisjes. In de tabel wordt ook een onderscheid gemaakt tussen leerlingen die thuis (bijna) altijd Nederlands spreken en leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreken.

**Tabel 2.2 Achtergrondkenmerken van de leerlingen, uitgesplitst naar geslacht en thuistaal, PIRLS-2016**

| | % leerlingen | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Totaal | Meisjes (n = 2112) | Jongens (n = 2067) | Spreekt thuis (bijna) altijd Nederlands (n = 3507) | Spreekt thuis soms of nooit Nederlands (n = 647) |
| Aantal boeken thuis | | | | | |
| 0-25 (geen tot 1 plank) | 35 | 34 | 36 | 33 | 48 |
| 26-100 (1 boekenkast) | 39 | 41 | 37 | 41 | 30 |
| 100 boeken of meer (meer dan 1 boekenkast) | 26 | 25 | 27 | 27 | 21 |

De meerderheid van de leerlingen geeft aan meer dan 25 boeken in huis te hebben. Hierin zijn geen verschillen zichtbaar tussen jongens en meisjes. Leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreken, geven vaker dan leerlingen die thuis (bijna) altijd Nederlands spreken aan minder dan 25 boeken in huis te hebben.

## Leerkrachtkenmerken PIRLS-2016

In totaal hebben 211 leerkrachten van PIRLS-klassen de leerkrachtvragenlijst ingevuld. Een meerderheid van deze leerkrachten (76%) was vrouw. In Tabel 2.3 staat een aantal achtergrondkenmerken van de leerkrachten, uitgesplitst naar geslacht.

**Tabel 2.3 Achtergrondkenmerken van de leerkrachten, uitgesplitst naar geslacht, PIRLS-2016**

| | % leerkrachten | | |
|---|---|---|---|
| | Totaal | Vrouwen (n = 160) | Mannen (n = 50) |
| *Onderwijservaring* | | | |
| Korter dan 5 jaar | 14 | 13 | 18 |
| 5 tot 25 jaar | 61 | 63 | 54 |
| Langer dan 25 jaar | 25 | 23 | 28 |
| *Opleidingsniveau* | | | |
| VO/MBO | 1 | 1 | 0 |
| HBO-bachelor/ WO-bachelor | 94 | 93 | 98 |
| HBO-master/ WO-master | 5 | 6 | 2 |

Gemiddeld hebben leerkrachten die deelnamen aan het onderzoek zeventien jaar onderwijservaring, maar er is grote spreiding in het aantal jaar dat de leerkrachten lesgeven. Er zijn geen grote verschillen in onderwijservaring tussen mannen en vrouwen. Uit de tabel blijkt verder dat vrijwel alle leerkrachten een HBO- of WO-bachelor hebben voltooid. Een kleine groep leerkrachten heeft een HBO- of WO-master afgerond, dit zijn vaker vrouwen dan mannen.

## Schoolkenmerken PIRLS-2016

In Tabel 2.4 wordt op basis van de antwoorden van 118 schoolleiders een aantal achtergrondkenmerken van de PIRLS-scholen geschetst.

**Tabel 2.4 Achtergrondkenmerken van de scholen, volgens schoolleiders, PIRLS-2016**

| | % schoolleiders |
|---|---|
| *Stedelijkheid vestigingsplaats* | |
| Stedelijk | 29 |
| Stad van gemiddelde grootte | 28 |
| Landelijk | 42 |
| *Percentage leerlingen uit economisch achtergesteld gezin* | |
| 10% of minder | 60 |
| 11 tot 25% | 21 |
| Meer dan 25% | 19 |
| *Percentage leerlingen met Nederlands als eerste taal* | |
| 90% of meer | 72 |
| 76 tot 90% | 12 |
| 75% of minder | 16 |

Uit de tabel blijkt dat bijna de helft van de scholen is gevestigd in een landelijk gebied, een kwart in een stad van gemiddelde grootte en een kwart in stedelijk gebied. Volgens een meerderheid van de schoolleiders komt minder dan 10% van de leerlingen van hun school uit een economisch achtergesteld gezin en volgens drie kwart van de schoolleiders spreekt meer dan 90% van de leerlingen op hun school Nederlands als eerste taal.

## Ouderkenmerken PIRLS-2016

De oudervragenlijst is ingevuld door ouders van 2275 leerlingen. Tabel 2.5 geeft een overzicht van de taal waarin ouders met het kind spreken en het opleidingsniveau van beide ouders.

**Tabel 2.5 Achtergrondkenmerken van de ouders, uitgesplitst naar geslacht, PIRLS-2016**

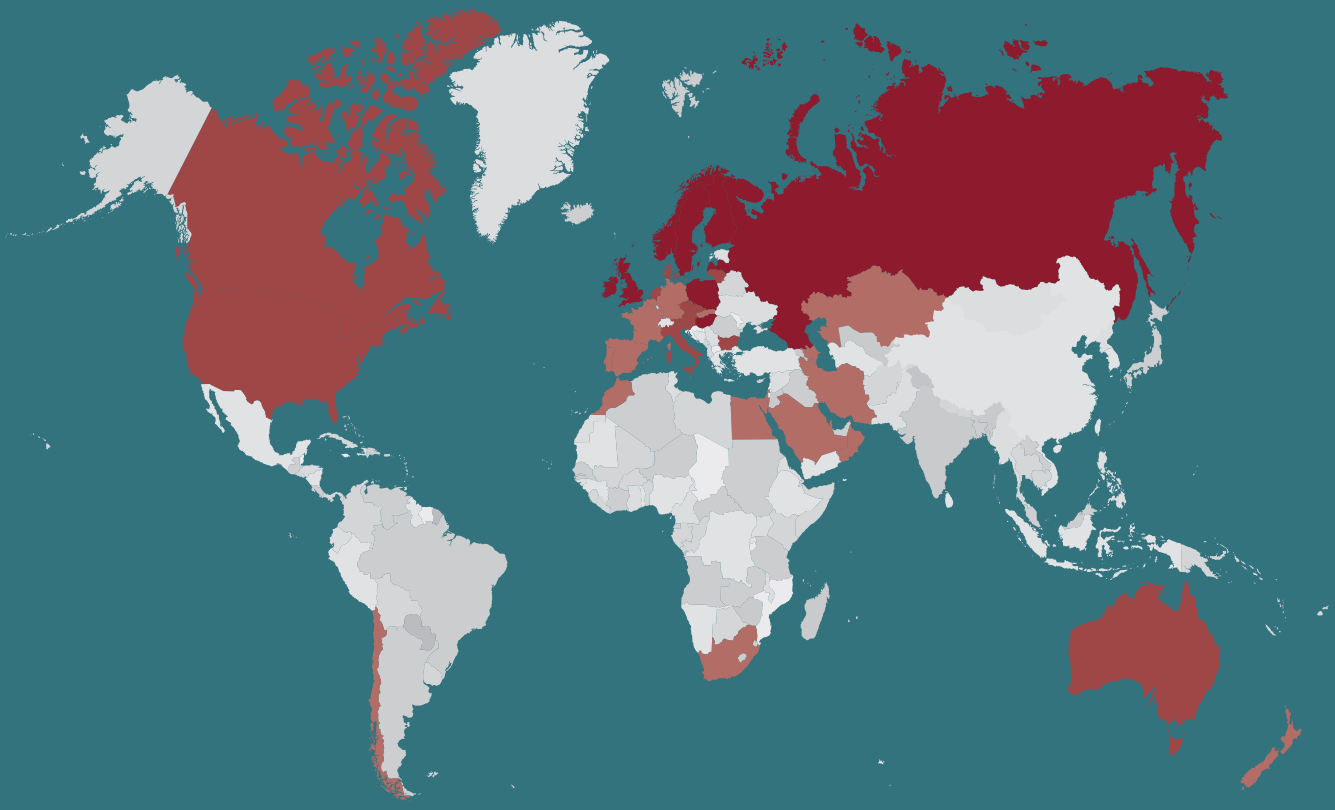
| | % ouders | |
|---|---|---|
| | Vaders | Moeders |
| *Thuistaal* | | |
| Nederlands | 93 | 94 |
| *Hoogst voltooide opleiding* | | |
| Basisonderwijs / lager voortgezet onderwijs | 8 | 5 |
| Hoger voortgezet onderwijs/MBO | 35 | 37 |
| HBO/ WO Bachelor | 35 | 39 |
| HBO/ WO Master | 17 | 16 |
| Doctoraat | 4 | 3 |

Een grote meerderheid van de ouders spreekt Nederlands als thuistaal. Uit de tabel is verder af te lezen dat er geen grote verschillen in opleidingsniveau zijn tussen vaders en moeders. Een kleine groep ouders heeft basisonderwijs of lager voortgezet onderwijs als hoogst voltooide opleiding en ongeveer een derde heeft het hoger voortgezet onderwijs of MBO afgerond. Iets meer dan een derde van de ouders heeft een HBO- of WO-bachelordiploma en één op de zes een HBO- of WO-masterdiploma. Een kleine groep ouders heeft een doctoraat behaald.

# Hoofdstuk 3.

## Vijftien jaar leesprestaties in internationaal perspectief

*In dit hoofdstuk staan de Nederlandse leesprestaties centraal. In paragraaf 3.1 wordt het leesvaardigheidsniveau van Nederlandse leerlingen in 2016 weergegeven en in internationaal perspectief geplaatst. Paragraaf 3.2 laat de vijftienjarige trends in het Nederlandse leesvaardigheidsniveau zien aan de hand van zowel absolute scores als ranglijstposities. Paragraaf 3.3 geeft een overzicht van de scores en trends per leesdoel en begripsproces. In paragraaf 3.4 wordt de verdeling van sterke en zwakke lezers in vergelijking met andere landen en in Nederland over tijd weergegeven.*



## Highlights

- Nederland behaalt een bovengemiddelde leesvaardigheidsscore van 545.
- Het leesniveau is de afgelopen tien jaar stabiel.
- Nederland zakt af naar een 14e plek op de internationale ranglijst.
- Leerlingen scoren even goed op de twee leesdoelen.
- Nederlandse leerlingen zijn beter in het opzoeken van informatie en conclusies trekken dan in het integreren en evalueren van informatie.
- Het verschil tussen de 5% zwakste en de 5% sterkste lezers is nergens zo klein als in Nederland.
- Vrijwel alle leerlingen behalen het lage referentieniveau, maar relatief weinig het geavanceerde niveau.

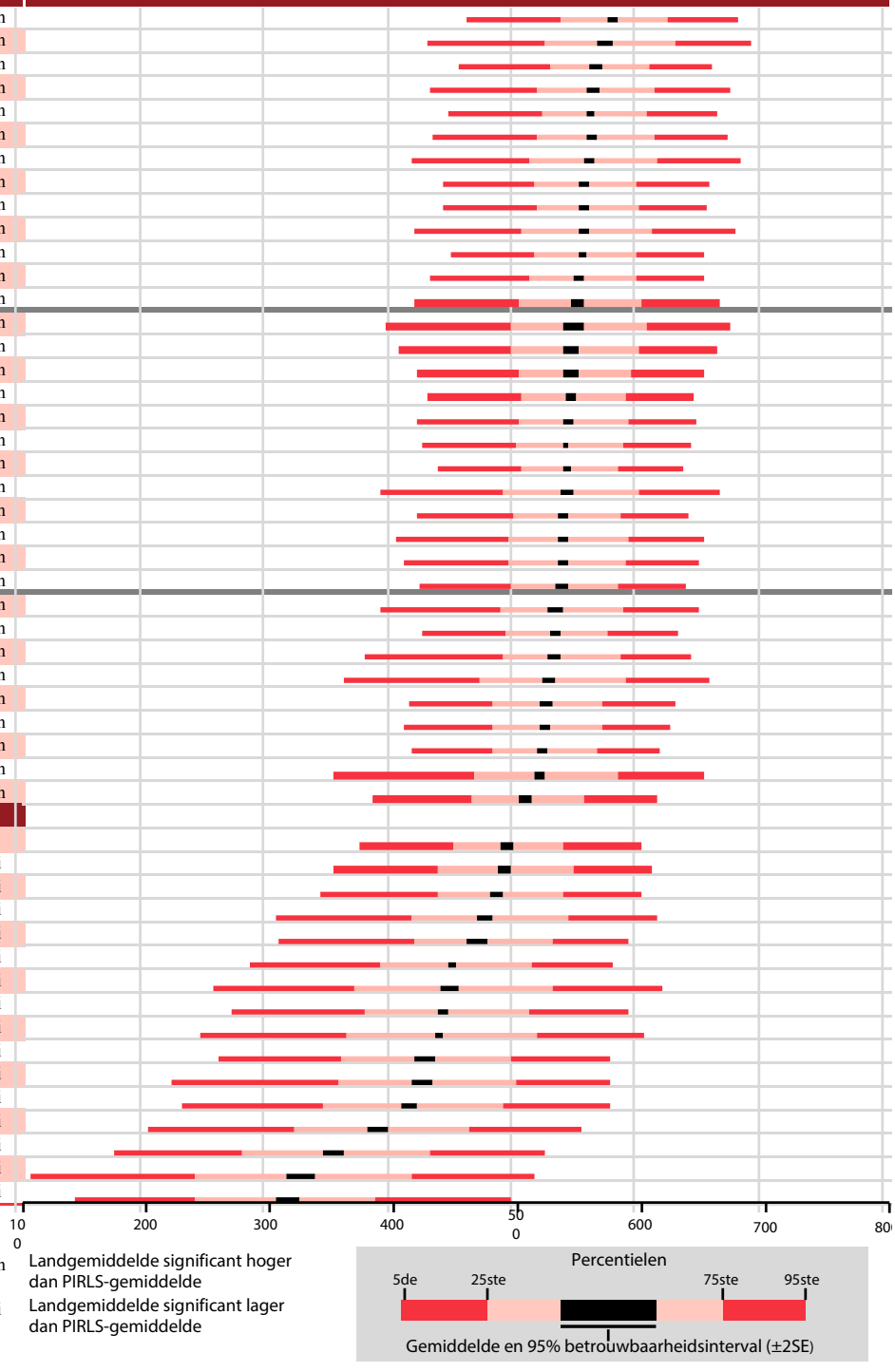
## 3.1 Het Nederlandse leesniveau

### Nederlandse leesniveau ruim boven internationaal gemiddelde

Tabel 3.1 geeft een ranking van alle landen die deelnamen aan PIRLS-2016 op basis van de gemiddeld behaalde leesvaardigheidsscore. De tabel laat ook de standaardfout en de schaalscore per land zien. Het internationale gemiddelde op de leesvaardigheidstoets is in 2001 vastgesteld op 500 met een standaarddeviatie van 100. Dit gemiddelde wordt constant gehouden over de PIRLS-metingen.

**Tabel 3.1 Leesvaardigheidsscores en schaalverdeling per land, PIRLS-2016**

| | Landen | Gemiddelde score lezen (s.e.) | | Schaalscore lezen |
|---|---|---|---|---|
| | Russische Federatie | 581 2,2 | h | |
| 3 | Singapore | 576 3,2 | h | |
| 2 † | Hong Kong | 569 2,7 | h | |
| | Ierland | 567 2,5 | h | |
| | Finland | 566 1,8 | h | |
| | Polen | 565 2,1 | h | |
| | Noord-Ierland | 565 2,2 | h | |
| | Noorwegen (5) | 559 2,3 | h | |
| | Chinees Taipei | 559 2 | h | |
| | Engeland | 559 1,9 | h | |
| 2 | Letland | 558 1,7 | h | |
| | Zweden | 555 2,4 | h | |
| | Hongarije | 554 2,9 | h | |
| | Bulgarije | 552 4,2 | h | |
| † | Verenigde Staten | 549 3,1 | h | |
| | Litouwen | 548 2,6 | h | |
| | Italië | 548 2,2 | h | |
| 2 | Denemarken | 547 2,1 | h | |
| | Macau | 546 1 | h | |
| † | Nederland | 545 1,7 | h | |
| | Australië | 544 2,5 | h | |
| | Tsjechië | 543 2,1 | h | |
| 1 2 | Canada | 543 1,8 | h | |
| | Slovenië | 542 2 | h | |
| 2 | Oostenrijk | 541 2,4 | h | |
| | Duitsland | 537 3,2 | h | |
| | Kazachstan | 536 2,5 | h | |
| | Slowakije | 535 3,1 | h | |
| 3 | Israël | 530 2,5 | h | |
| 2 | Portugal | 528 2,3 | h | |
| | Spanje | 528 1,7 | h | |
| | België (Vlaanderen) | 525 1,9 | h | |
| | Nieuw-Zeeland | 523 2,2 | h | |
| | Frankrijk | 511 2,2 | h | |
| | PIRLS-gemiddelde | 500 0 | | |
| 2 | België (Wallonië) | 497 2,6 | | |
| | Chili | 494 2,5 | i | |
| 1 | Georgië | 488 2,8 | i | |
| | Trinidad en Tobago | 479 3,3 | i | |
| | Azerbeidzjan | 472 4,2 | i | |
| 2 | Malta | 452 1,8 | i | |
| | Ver. Arabische Emiraten | 450 3,2 | i | |
| | Bahrein | 446 2,3 | i | |
| | Qatar | 442 1,8 | i | |
| | Saoedi-Arabië | 430 4,2 | i | |
| | Iran | 428 4 | i | |
| | Oman | 418 3,3 | i | |
| | Koeweit | 393 4,1 | i | |
| | Marokko | 358 3,9 | i | |
| | Egypte | 330 5,6 | i | |
| | Zuid-Afrika | 320 4,4 | i | |



Nederland scoort met een gemiddelde leesvaardigheidsscore van 545 (SD = 60) ruim boven het internationaal gemiddelde. De tabel laat zien dat slechts zestien van de vijftig landen lager scoren dat het gemiddelde van 500. De standaardfout voor Nederland is laag. Dat betekent dat de leesvaardigheidsscore van de onderzochte groep een nauwkeurige schatting is van de gemiddelde leesvaardigheidsscore als alle leerlingen in de populatie hadden meegedaan aan het onderzoek. De 'werkelijke score' van de gehele populatie kan worden bepaald door tweemaal de standaardfout op te tellen en af te trekken van de gemiddelde score van de onderzochte groep. De 'werkelijke score' voor Nederlandse leerlingen ligt daarmee tussen 541,6 en 548,4.

### Nederland behaalt 14e plek

De hoogste scores werden behaald door de Russische Federatie en Singapore, gevolgd door Hong Kong, Ierland, Finland, Polen en Noord-Ierland. De subtop bestaat uit Noorwegen, Chinees Taipei, Engeland, Letland, Zweden, Hongarije en Bulgarije. Na de Verenigde Staten, Litouwen, Italië, Denemarken en Macau volgt Nederland. De horizontale grijze balken in Tabel 3.1 geven aan welke landen significant hoger of lager scoren dan Nederland. Van de 19 landen die een hoger gemiddelde dan Nederland behalen, scoren er dertien significant hoger. Nederland behaalt daarmee een 14e plek in de PIRLS-2016 meting. De scores van 11 landen verschillen niet significant van Nederland. De scores van 25 landen zijn significant lager dan het Nederlandse gemiddelde.

## 3.2 Vijftien jaar PIRLS in Nederland

### Leesvaardigheidsscore stabiel gebleven

De meting van 2016 is de vierde PIRLS-meting. Nederland heeft aan alle metingen deelgenomen, waardoor een beeld kan worden geschetst van de leesvaardigheid over de afgelopen vijftien jaar. De leesvaardigheidsscore kan opgesplitst worden over twee doelen: 'Lezen voor ontspanning en om ervaring op te doen' en 'Lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken'. Naast het onderscheid in leesdoelen wordt er ook een onderscheid gemaakt tussen twee begripsprocessen: 'Informatie opzoeken en conclusies trekken' en 'Informatie integreren en evalueren'. Tabel 3.2 geeft voor alle metingen de leesvaardigheidsscore en de ranglijstpositie van Nederland weer. De tabel geeft ook de scores op beide leesdoelen en begripsprocessen weer.

**Tabel 3.2 Trends in Nederlandse leesvaardigheidsscores en ranglijstpositie, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | PIRLS-2011 | | PIRLS-2006 | | PIRLS-2001 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Leesvaardigheid (se) | 545 | 1,7 | 546 | 1,9 | 547 | 1,5 | 554 | 2,5 |
| Aantal deel-nemende landen* | 50 | | 45 | | 40 | | 35 | |
| Ranglijstpositie** | 14e | | 10e | | 5e | | 2e | |
| *Leesdoelen (se)* | | | | | | | | |
| Voor ontspanning en om ervaring op te doen | 546 | 1,7 | 545 | 2,4 | 546 | 1,8 | 555 | 2,6 |
| Om informatie te verzamelen en te gebruiken | 545 | 1,9 | 547 | 1,9 | 549 | 1,6 | 554 | 2,8 |
| *Begripsprocessen (se)* | | | | | | | | |
| Informatie opzoeken en conclusies trekken | 546 | 2,0 | 549 | 2,1 | 554 | 1,7 | 559 | 2,6 |
| Informatie integreren en evalueren | 544 | 1,7 | 543 | 1,9 | 542 | 1,7 | 552 | 2,5 |

** benchmarking landen of regio's zijn buiten beschouwing gelaten*
*** de positie is bepaald op basis van het aantal landen met een significant hogere gemiddelde leesvaardigheidsscore ($p < .05$)*

Het Nederlandse leesvaardigheidsniveau is stabiel gebleven ten opzichte van de PIRLS-metingen in 2011 en 2006. De Nederlandse leesvaardigheidsscore van 2016 is, evenals de scores in 2011 en 2006, wel significant lager dan de score bij de PIRLS-meting in 2001. Van de twintig landen die net als Nederland aan beide metingen hebben deelgenomen, laat alleen Frankrijk eenzelfde significante daling zien tussen beide metingen. De overige landen haalden in 2016 significant hogere (11 landen) of gelijke (7 landen) leesvaardigheidsscores.

## Nederland zakt af op internationale ranglijst

Ondanks de stabiele scores sinds 2006, zakt Nederland op de internationale ranglijst steeds verder af. Dit komt voornamelijk doordat andere landen stijgende leesvaardigheidsscores laten zien en Nederland daarmee inhalen. De afgelopen vijftien jaar is Nederland ingehaald door tien landen: Russische Federatie, Singapore, Hong Kong, Ierland, Polen, Noorwegen, Chinees Taipei, Engeland, Letland en Hongarije. Ook Zweden scoort in 2016 significant beter dan Nederland, terwijl de scores in 2011 en 2006 nog gelijk waren. In 2001 scoorde Zweden echter ook al significant hoger dan Nederland. Een andere reden dat Nederland de afgelopen vijftien jaar is gezakt op de internationale ranglijst, is dat Finland en Noord-Ierland in 2011 voor het eerst deelnamen en daarbij net als in 2016 significant hoger scoorden dan Nederland. Daarentegen scoorden de Verenigde Staten en Denemarken in 2011 nog significant hoger dan Nederland, terwijl hun leesvaardigheidsniveau door een daling in 2016 gelijk is aan dat van Nederland.

### 3.3 Prestaties en trends naar leesdoelen en begripsprocessen

Scores op beide leesdoelen stabiel

Net als bij voorgaande metingen is er slechts een klein verschil in de prestaties op de twee leesdoelen. Dit verschil was alleen in 2011 significant. De scores met betrekking tot 'Lezen voor ontspanning en om ervaring op te doen' waren de laatste drie metingen significant lager dan in 2001. Ook de score met betrekking tot het 'Lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken' is in 2016 net als in 2011 significant lager dan in 2001. Van de twintig landen die in zowel 2016 als 2001 hebben deelgenomen, is Nederland het enige land met een daling van de scores voor beide leesdoelen tussen beide metingen. De laatste tien jaar zijn beide scores echter stabiel gebleven.

Scores op beide begripsprocessen stabiel

Ondanks dat het verschil tussen de scores op beide begripsprocessen steeds kleiner wordt, is het verschil in 2016 net als bij de voorgaande metingen significant. Nederlandse leerlingen zijn dus beter in het opzoeken van informatie en het trekken van conclusies dan in het integreren en evalueren van informatie. Een vergelijking van de scores bij de verschillende metingen laat zien dat de score met betrekking tot 'Informatie opzoeken en conclusies trekken' in 2016, net als in 2011, significant lager is dan de score in zowel 2006 als 2001. De score met betrekking tot 'Informatie integreren en evalueren' is bij de afgelopen drie metingen significant lager dan in 2001. Internationaal gezien zijn Nederland en Frankrijk de enige van de twintig landen die zowel in 2016 als 2001 deelnamen, die een daling van de scores voor beide begripsprocessen laten zien in die periode. Sinds 2011 is de Nederlandse score voor 'Informatie opzoeken en conclusies te trekken' echter stabiel. De score op het begripsproces 'Informatie integreren en evalueren' is sinds 2006 stabiel.

### 3.4 Zwakke en sterke lezers

Weinig spreiding tussen zwakste en sterkste lezers

Het verschil tussen de 5% zwakste en 5% sterkste lezers is internationaal gemiddeld 263 punten. Nederland is het enige land waar dit verschil kleiner is dan 200 punten. Dit komt enerzijds doordat de 5% zwakst presterende leerlingen internationaal gezien een hoge score behalen. De gemiddelde leesvaardigheidsscore van 441 van de 5% zwakste lezers in Nederland wordt slechts door zes landen (Russische Federatie, Hong Kong, Finland, Noorwegen, Chinees Taipei, Letland) overtroffen. Kijkend naar de scores van de 5% zwakste lezers staat Nederland dus op een 7e plek op de internationale ranglijst. Daarentegen staat Nederland op basis van de score van de 5% sterkste lezers op een 29e plek op de internationale ranglijst. De relatief lage score van 639 van de 5% sterkste lezers in Nederland wordt overtroffen door alle landen die significant hoger of gelijk aan Nederland scoren, evenals door vier landen (Duitsland, Nieuw-Zeeland, Slowakije, Israël) die een lagere totale leesvaardigheidsscore behalen.

## Referentieniveaus

De internationale organisatie van PIRLS heeft vier referentieniveaus vastgesteld. Deze niveaus laten zien hoeveel procent van de leerlingen een bepaalde leesstandaard haalt. De vier referentieniveaus en bijbehorende scores zijn:

- Score 400: Laag niveau
  Leerlingen zijn in staat expliciet benoemde informatie uit een tekst te herkennen, vinden en reproduceren. Ook kunnen leerlingen eenvoudige inferenties maken.
- Score 475: 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.
- Score 550: 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 (bijv. metafoor) te herkennen.
- Score 625: 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.

Alle opgaven van de PIRLS-toets zijn ingedeeld in één van de referentieniveaus op basis van de processen en strategieën die nodig zijn om de opgave correct te beantwoorden. Leerlingen die de opgave juist beantwoorden, beheersen de gestelde vaardigheden en halen daarmee een bepaald referentieniveau. De figuren in Bijlage I geven voor elk van de vier referentieniveaus een voorbeelditem uit de PIRLS-2016-toets.

## Iedereen haalt laag niveau, slechts enkelen geavanceerd niveau

Tabel 3.3 geeft een overzicht van het percentage leerlingen per referentieniveau over de afgelopen vijftien jaar.

**Tabel 3.3 Percentage leerlingen dat de referentieniveaus heeft behaald, PIRLS 2001 t/m 2016**

| Referentieniveaus (score) | PIRLS-2016 | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|
| Laag niveau (400) | 99 | 100 | 99 | 99 |
| Midden niveau (475) | 88 | 90 | 91 | 92 |
| Hoog niveau (550) | 48 | 48 | 49 | 54 |
| Geavanceerd niveau (625) | 8 | 7 | 6 | 10 |

Net als in voorgaande metingen blijkt dat in Nederland vrijwel alle leerlingen het laag niveau behalen. Dit is slechts in vier andere landen ook het geval (Russische Federatie, Hong Kong, Noorwegen en Letland). Het percentage leerlingen dat het midden en hoog niveau behaalt, neemt geleidelijk af en is in 2016 significant lager dan in 2001. Ook het percentage leerlingen dat het geavanceerd niveau behaalt, is significant lager dan in 2001. Ondanks dat het percentage leerlingen dat het geavanceerd niveau heeft gehaald wel significant is gestegen ten opzichte van 2011 en 2006, zijn er in internationaal perspectief nog steeds relatief weinig Nederlandse leerlingen die dit niveau halen. In 27 van de 50 deelnemende landen ligt het percentage hoger. In landen in de (sub)top behaalt zelfs 18% tot 29% van de leerlingen het geavanceerde niveau.

# Hoofdstuk 4.

## Leesprestaties in relatie tot leerlingkenmerken, leerlingattituden en schoolkenmerken

*In dit hoofdstuk wordt beschreven in hoeverre leesprestaties verschillen voor verschillende groepen leerlingen. De eerste twee paragrafen beschrijven leesprestaties in relatie tot leerlingkenmerken. In paragraaf 4.1 komen verschillen tussen jongens en meisjes in zowel algehele leesprestaties als de prestaties op de leesdoelen en begripsprocessen aan bod. Ook verschillen tussen leerlingen met Nederlands als thuistaal en leerlingen met een andere thuistaal worden beschreven. Paragraaf 4.2 beschrijft de prestaties van leerlingen in relatie tot hun betrokkenheid bij leesonderwijs, leesplezier en zelfvertrouwen bij het lezen. In paragraaf 4.3 worden leesprestaties van leerlingen van scholen met diverse populaties en locaties weergegeven.*



## Highlights

- Meisjes scoren hoger dan jongens.
- Leerlingen die thuis (bijna) altijd Nederlands spreken, scoren hoger dan leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreken.
- Een meerderheid van de Nederlandse leerlingen voelt zich slechts een beetje betrokken bij het leesonderwijs.
- Een derde van de leerlingen ervaart geen tot weinig leesplezier. Deze leerlingen behalen lagere scores dan leerlingen die wel plezier hebben in lezen.
- Leerlingen die zelfverzekerd zijn over hun leesprestaties scoren hoger dan leerlingen die dat niet zijn.
- Leerlingen van scholen waar meer dan 25% van de leerlingen uit een economisch achtergesteld gezin komt, behalen de laagste leesvaardigheidsscores.
- Leerlingen van scholen waar minder dan 75% van de leerlingen Nederlands als eerste taal spreekt, behalen lagere scores dan leerlingen van scholen waar een groter percentage van de leerlingen Nederlands spreekt.
- Er zijn grote verschillen tussen scholen met vergelijkbare leerlingenpopulaties.
- Leerlingen van scholen in stedelijke gebieden behalen de laagste scores, leerlingen van scholen in landelijke gebieden scoren het hoogst.

## 4.1 Prestaties en trends naar leerlingkenmerken

### Meisjes scoren hoger dan jongens

Tabel 4.1 geeft een overzicht van de gemiddelde leesvaardigheidsscores voor Nederlandse jongens en meisjes voor de vier PIRLS-metingen. In de tabel wordt bovendien een onderscheid gemaakt tussen de beide leesdoelen en beide begripsprocessen.

**Tabel 4.1 Leesvaardigheid uitgesplitst naar geslacht, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | PIRLS-2011 | | PIRLS-2006 | | PIRLS-2001 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | meisjes | jongens | meisjes | jongens | meisjes | jongens | meisjes | jongens |
| | 51% | 49% | 51% | 49% | 51% | 49% | 50% | 50% |
| Leesvaardigheid | 550 | 540 | 549 | 543 | 551 | 543 | 562 | 547 |
| se | 1,7 | 2,3 | 2,2 | 2,3 | 2,1 | 1,7 | 2,6 | 2,8 |
| *Leesdoelen* | | | | | | | | |
| Voor ontspanning en om ervaring op te doen | 553 | 539 | 549 | 540 | 550 | 543 | 563 | 547 |
| se | 1,8 | 2,4 | 2,4 | 2,7 | 2,3 | 2,3 | 3,2 | 2,9 |
| Om informatie te verzamelen en te gebruiken | 549 | 540 | 549 | 545 | 554 | 544 | 561 | 548 |
| se | 2,4 | 2,6 | 2,3 | 2,3 | 2,1 | 1,8 | 3,0 | 3,1 |
| *Begripsprocessen* | | | | | | | | |
| Informatie opzoeken en conclusies trekken | 551 | 542 | 551 | 547 | 556 | 552 | 566 | 553 |
| se | 2,6 | 2,3 | 2,4 | 2,5 | 2,5 | 1,9 | 3,0 | 3,4 |
| Informatie integreren en evalueren | 550 | 538 | 549 | 538 | 546 | 537 | 559 | 545 |
| se | 1,8 | 2,3 | 2,1 | 2,2 | 2,2 | 1,8 | 2,6 | 2,8 |

Meisjes scoren internationaal gezien significant hoger op leesvaardigheid dan jongens. Het verschil is gemiddeld 19 punten. Ook in Nederland scoren meisjes significant beter dan jongens. Terwijl het verschil tussen 2001 en 2011 steeds kleiner werd, is het in 2016 weer iets opgelopen. Toch is het Nederlandse verschil van 10 punten internationaal gezien nog steeds klein.

Meisjes scoren op beide leesdoelen en begripsprocessen hoger dan jongens. Behalve bij het leesdoel ‘Om informatie te verzamelen en te gebruiken’ in 2011, was het verschil op beide leesdoelen ook bij voorgaande metingen significant. Ook op het begripsproces ‘Informatie integreren en evalueren’ scoorden meisjes bij eerdere metingen al significant hoger dan jongens. Het verschil met betrekking tot het begripsproces ‘Informatie opzoeken en conclusies trekken’ was bij eerdere metingen echter nog niet significant. Het verschil is groter geworden tussen 2011 en 2016, omdat jongens achteruitgang tonen op dit basisproces terwijl de score voor meisjes gelijk is gebleven.

## Hoogste scores voor leerlingen met Nederlands als thuistaal

In de leerlingvragenlijst werd gevraagd hoe vaak leerlingen thuis Nederlands spreken. Op basis van de antwoorden op deze vraag zijn leerlingen verdeeld over twee groepen: leerlingen die thuis (bijna) altijd Nederlands spreken en leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreken. Tabel 4.2 geeft een overzicht van de gemiddelde leesvaardigheidsscores, uitgesplitst naar doelen en processen, van beide groepen leerlingen.

**Tabel 4.2 Leesvaardigheid uitgesplitst naar thuistaal, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | PIRLS-2011 | | PIRLS-2006 | | PIRLS-2001 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Thuistaal Nederlands | | Thuistaal Nederlands | | Thuistaal Nederlands | | Thuistaal Nederlands | |
| | (bijna) altijd | soms / nooit | (bijna) altijd | soms / nooit | (bijna) altijd | soms / nooit | (bijna) altijd | soms / nooit |
| | 83% | 17% | 78% | 22% | 76% | 24% | 86% | 15% |
| Leesvaardigheid | 549 | 527 | 551 | 530 | 553 | 532 | 559 | 532 |
| se | 1,8 | 4,1 | 1,8 | 3,5 | 1,6 | 2,7 | 2,2 | 5,9 |
| *Leesdoelen* | | | | | | | | |
| Voor ontspanning en om ervaring op te doen | 550 | 529 | 550 | 528 | 552 | 530 | 560 | 529 |
| se | 1,8 | 3,9 | 2,3 | 3,7 | 1,9 | 3,6 | 2,4 | 6,6 |
| Om informatie te verzamelen en te gebruiken | 549 | 528 | 552 | 531 | 555 | 533 | 558 | 534 |
| se | 2,0 | 4,9 | 1,9 | 3,3 | 1,7 | 2,7 | 2,6 | 6,6 |
| *Begripsprocessen* | | | | | | | | |
| Informatie opzoeken en conclusies trekken | 551 | 529 | 554 | 531 | 560 | 540 | 564 | 536 |
| se | 2,0 | 4,7 | 2,1 | 3,4 | 1,7 | 3,3 | 2,4 | 6,7 |
| Informatie integreren en evalueren | 548 | 529 | 548 | 529 | 548 | 526 | 556 | 530 |
| se | 1,8 | 4,3 | 1,9 | 3,3 | 1,9 | 2,6 | 2,2 | 6,0 |

Meer dan drie kwart van de leerlingen spreekt thuis (bijna) altijd Nederlands. Uit de tabel blijkt dat deze leerlingen hogere leesvaardigheidsscores halen dan leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreken. Dit verschil is aanwezig en significant bij alle vier de PIRLS-metingen. De scores van beide groepen leerlingen zijn de afgelopen vijftien jaar geleidelijk gedaald, waardoor het verschil tussen beide groepen stabiel is gebleven.

Leerlingen die thuis (bijna) altijd Nederlands spreken, scoren op beide leesdoelen evenals op beide begripsprocessen significant hoger dan leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreken. Een vergelijking van de scores van de afgelopen vijftien jaar laat zien dat de score met betrekking tot het lezen voor ontspanning en om ervaring op te doen in beide groepen stabiel is gebleven sinds 2006. Voor leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreken, is de score zelfs stabiel vanaf de eerste meting in 2001. De scores op het leesdoel ‘Om informatie te verzamelen en te gebruiken’ zijn daarentegen in beide groepen gedaald ten opzichte van vijftien jaar geleden. Deze daling was iets sterker bij leerlingen die (bijna) altijd Nederlands spreken thuis dan bij leerlingen die dat soms of nooit doen,

waardoor het verschil tussen beide groepen kleiner is geworden. Wat betreft het begripsproces ‘Informatie opzoeken en conclusies trekken’ blijkt dat de scores voor beide groepen leerlingen geleidelijk zijn gedaald over de afgelopen tien jaar. De score op het begripsproces ‘Informatie integreren en evalueren’ is daarentegen sinds 2006 stabiel voor leerlingen die thuis (bijna) altijd Nederlands spreken, terwijl leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreken vanaf 2006 steeds hogere scores halen. Het verschil tussen beide groepen leerlingen wordt daardoor kleiner.

## 4.2 Prestaties en trends naar leerlingattitude

### Leerlingen slechts beetje betrokken bij leesonderwijs

De leerlingvragenlijst bevat negen items betreffende de ervaringen met lezen op school (zie Tabel 5.7). Deze items zijn samengevoegd tot een internationale schaal met een gemiddelde van 10,0. Nederland haalt op deze schaal met een score van 9,0 op Hong Kong na (score 8,9) de laagste score van alle deelnemende landen. Op basis van hun scores zijn leerlingen verdeeld over drie categorieën: ‘Erg betrokken’, ‘Een beetje betrokken’, ‘Nauwelijks betrokken’. Tabel 4.3 laat de verdeling van leerlingen over deze categorieën en hun leesvaardigheidsscores zien.

**Tabel 4.3 Leesvaardigheid uitgesplitst naar betrokkenheid bij leesonderwijs, PIRLS-2016**

| | PIRLS-2016 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Nederland | | Internationaal | |
| *Betrokkenheid* | % leerlingen | leesvaardigheidsscore | % leerlingen | leesvaardigheidsscore |
| | | se | | se |
| Nauwelijks betrokken | 7 | 528 | 5 | 490 |
| | | 5,0 | | 1,1 |
| Een beetje betrokken | 56 | 545 | 35 | 506 |
| | | 2,0 | | 0,6 |
| Erg betrokken | 37 | 549 | 60 | 516 |
| | | 2,2 | | 0,4 |

Terwijl internationaal gemiddeld meer dan de helft van de leerlingen zich erg betrokken voelt, geldt dit in Nederland slechts voor een derde van de leerlingen. Meer dan de helft van de leerlingen voelt zich slechts een beetje betrokken bij het leesonderwijs op school. De leesvaardigheidsscores van deze leerlingen verschillen niet significant van die van leerlingen die zich erg betrokken voelen. Leerlingen die zich nauwelijks betrokken voelen, scoren significant lager dan deze beide groepen leerlingen. Binnen de groep nauwelijks betrokken leerlingen behaalt bovendien een kleiner deel (37%) het hoge referentie niveau dan binnen de groepen beetje betrokken (50%) en erg betrokken leerlingen (52%).

## Een derde van de leerlingen vindt lezen niet leuk

In het internationaal rapport is een totaalscore voor leesplezier berekend door antwoorden op tien items uit de leerlingvragenlijst betreffende de ervaringen met en het plezier in lezen buiten school samen te voegen (zie Tabel 5.6 en Tabel 5.8). Het internationaal gemiddelde van de schaal is 10,0. Nederland behaalde een gemiddelde score van 9,1. Van alle deelnemende landen had alleen Zweden een lagere score (8,9).

Op basis van de totaalscore voor leesplezier zijn leerlingen verdeeld over drie categorieën: 'Vindt lezen niet leuk', 'Vindt lezen een beetje leuk' en 'Vindt lezen leuk'. Tabel 4.4 geeft het percentage leerlingen per categorie en hun leesvaardigheidsscore weer voor zowel Nederland als alle PIRLS-2016 landen samen.

**Tabel 4.4 Leesvaardigheid uitgesplitst naar leesplezier, PIRLS-2016**

| | PIRLS-2016 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Nederland | | Internationaal | |
| *Leesplezier* | % leerlingen | leesvaardigheidsscore | % leerlingen | leesvaardigheidsscore |
| | | se | | se |
| geen tot weinig leesplezier | 31 | 527 | 16 | 486 |
| | | 2,5 | | 1,0 |
| beetje leesplezier | 46 | 550 | 41 | 507 |
| | | 2,0 | | 0,5 |
| veel leesplezier | 24 | 560 | 43 | 523 |
| | | 2,4 | | 0,5 |

Slechts een kwart van de Nederlandse leerlingen ervaart veel leesplezier, terwijl internationaal gezien bijna de helft van de leerlingen veel leesplezier ervaart. Internationaal gezien ervaart bovendien één op de zes leerlingen weinig leesplezier, terwijl dit in Nederland voor een derde van de leerlingen geldt. Leerlingen met veel leesplezier scoren zowel in Nederland als in internationaal perspectief significant hoger dan leerlingen met geen tot weinig leesplezier. Van de leerlingen met een beetje of veel leesplezier behaalt een meerderheid het hoge referentieniveau (respectievelijk 62% en 52%), terwijl dit maar geldt voor een derde (36%) van de leerlingen die geen tot weinig leesplezier ervaren.

## Merendeel leerlingen zelfverzekerd over leesprestaties

In de leerlingvragenlijst werden zes stellingen voorgelegd die het zelfvertrouwen bij het lezen in kaart brengen (zie Tabel 5.9). De antwoorden op deze stellingen zijn samengevoegd tot een schaalscore. Nederlandse leerlingen scoren met een gemiddelde van 10,0 gelijk aan het internationaal gemiddelde van deze schaal.

Op basis van de schaalscore zijn leerlingen verdeeld over drie categorieën: 'Niet zelfverzekerd, 'Een beetje zelfverzekerd' en 'Zelfverzekerd'. Tabel 4.5 laat zowel voor Nederland als voor alle PIRLS-2016 landen samen het percentage leerlingen per categorie en hun gemiddelde leesvaardigheidsscores zien.

**Tabel 4.5 Leesvaardigheid uitgesplitst naar zelfvertrouwen bij het lezen, PIRLS-2016**

| | PIRLS-2016 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Nederland | | Internationaal | |
| *Zelfvertrouwen* | % leerlingen | leesvaardigheidsscore | % leerlingen | leesvaardigheidsscore |
| | | se | | se |
| Niet zelfverzekerd | 21 | 511 | 21 | 455 |
| | | 2,8 | | 0,6 |
| Een beetje zelfverzekerd | 30 | 536 | 35 | 503 |
| | | 2,2 | | 0,5 |
| Zelfverzekerd | 49 | 565 | 45 | 545 |
| | | 1,9 | | 0,4 |

Zowel internationaal als in Nederland scoren leerlingen die zelfverzekerd zijn significant hoger op leesvaardigheid dan leerlingen die een beetje of niet zelfverzekerd zijn. Van de niet zelfverzekerde lezers behaalt slechts een kwart (26%) het hoge referentieniveau, terwijl dit voor een beetje zelfverzekerde lezers voor 43% van de leerlingen en voor zelfverzekerde lezers voor 65% van de leerlingen geldt. Omdat Nederlandse leerlingen die niet zelfverzekerd zijn toch relatief hoge leesvaardigheidsscores behalen, is het Nederlandse verschil in leesvaardigheidsscore tussen zelfverzekerde en niet zelfverzekerde lezers met 54 punten in internationaal perspectief echter klein. Alleen in Kazachstan (46 punten) en Vlaanderen (51 punten) is dit verschil kleiner dan in Nederland. Internationaal is dit verschil gemiddeld 91 punten.

## 4.3 Prestaties en trends naar schoolkenmerken

De variantie in leesprestaties wordt voor 12% verklaard door verschillen tussen scholen. In deze paragraaf worden achtereenvolgens de verschillen tussen scholen met uiteenlopende percentages leerlingen uit economisch achtergestelde gezinnen, percentages leerlingen die Nederlands als eerste taal spreken en verschillende mate van stedelijkheid toegelicht.

### Laagste leesvaardigheid op scholen met veel leerlingen uit economisch achtergesteld gezin

De PIRLS-vragenlijst voor schoolleiders vraagt naar het percentage leerlingen op een school dat afkomstig is uit een economisch achtergesteld gezin. Tabel 4.6 laat de gemiddelde leesvaardigheidsscores van leerlingen op scholen met diverse leerlingenpopulaties zien.

**Tabel 4.6 Leesvaardigheid uitgesplitst naar economische achtergrond van de school, PIRLS 2001 t/m 2016**

| **% leerlingen uit economisch achtergesteld gezin** | **PIRLS-2016** | | **PIRLS-2011** | | **PIRLS-2006** | | **PIRLS-2001** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % leerlingen | leesvaardig-heidsscore | % leerlingen | leesvaardig-heidsscore | % leerlingen | leesvaardig-heidsscore | % leerlingen | leesvaardig-heidsscore |
| | | se | | se | | se | | se |
| 10% of minder | 61 | 553 | 57 | 551 | 55 | 558 | 59 | 560 |
| | | 2,4 | | 2,5 | | 1,8 | | 3,2 |
| 11 – 25% | 19 | 542 | 24 | 550 | 24 | 541 | 25 | 554 |
| | | 4,6 | | 2,9 | | 3,6 | | 3,7 |
| Meer dan 25% | 20 | 529 | 20 | 526 | 21 | 523 | 16 | 532 |
| | | 5,2 | | 6,1 | | 4,5 | | 8,4 |

Net als bij voorgaande PIRLS-metingen zit het merendeel van de leerlingen op een school waar minder dan 10% van de leerlingen uit een economisch achtergesteld gezin afkomstig is. Leerlingen van scholen met meer dan 25% van de leerlingen afkomstig uit een economisch achtergesteld gezin behalen bij alle vier de metingen de laagste scores. Terwijl de score van leerlingen van scholen met minder dan 10% uit een economisch achtergesteld gezin in 2011 gelijk was aan de score van leerlingen van scholen met 11 tot 25% leerlingen uit een economisch achtergesteld gezin, zijn de scores van die laatste groep in 2016 net als bij de metingen in 2006 en 2001 lager. In het verschil tussen de groepen zijn verder geen opvallende verschuivingen zichtbaar.

Niet alleen tussen de verschillende groepen, maar ook binnen de groep scholen met een vergelijkbare leerlingenpopulatie zijn er verschillen in gemiddelde leesvaardigheidsscores zichtbaar. In de groep scholen met 0 tot 10% leerlingen uit een economisch achtergesteld gezin verschilt de gemiddelde leesvaardigheid op de zwakste en sterkste school 81 punten. Voor scholen waarbij 11 tot 25% van de leerlingen uit een economisch achtergesteld gezin komt, is dit verschil met 71 punten iets kleiner. Het verschil is met 122 punten het grootst bij scholen waarvan meer dan 25% van de leerlingen afkomstig is uit een economisch achtergesteld gezin.

Ook de kans om het geavanceerde leesniveau te behalen, verschilt sterkt tussen scholen met vergelijkbare leerlingenpopulaties. Op één van de scholen met 0 tot 10% leerlingen uit een economisch achtergesteld gezin behaalt geen enkele leerling het geavanceerde leesniveau, terwijl op een andere school uit dezelfde groep een kwart van de leerlingen (26%) dit niveau behaalt. Bij de groep scholen waarbij 11 tot 25% van de leerlingen uit een economisch achtergesteld gezin komt, varieert het percentage leerlingen dat het geavanceerd niveau haalt tussen 0% en 16%, binnen de groep scholen met meer dan 25% leerlingen uit een economisch achtergesteld gezin tussen de 0% en 15%.

## Scholen met laag percentage Nederlandstalige leerlingen scoren het laagst

Aan schoolleiders is ook gevraagd aan te geven welk percentage leerlingen op hun school Nederlands als eerste taal spreekt (zie Tabel 4.7).

**Tabel 4.7 Leesvaardigheid uitgesplitst naar taalachtergrond van de school, PIRLS 2001 t/m 2016**

| % leerlingen dat Nederlands spreekt als eerste taal | PIRLS-2016 | | PIRLS-2011 | | PIRLS-2006 | | PIRLS-2001 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % leerlingen | leesvaardig-heidsscore | % leerlingen | leesvaardig-heidsscore | % leerlingen | leesvaardig-heidsscore | % leerlingen | leesvaardig-heidsscore |
| | | se | | se | | se | | se |
| 90% of meer | 72 | 550 | 80 | 551 | 79 | 554 | 84 | 560 |
| | | 2,2 | | 2,2 | | 1,8 | | 2,2 |
| 76 tot 90% | 13 | 550 | 7 | 542 | 4 | 537 | 6 | 537 |
| | | 3,3 | | 5,0 | | 12,7 | | 13,1 |
| Minder dan 75% | 15 | 526 | 13 | 526 | 18 | 516 | 10 | 524 |
| | | 8,7 | | 7,9 | | 4,6 | | 12,7 |

Uit de tabel blijkt dat een meerderheid van de leerlingen op een school zit waar meer dan 90% van de leerlingen Nederlands als eerste taal spreekt. Leerlingen op deze scholen halen de hoogste scores, al zijn de scores wel geleidelijk afgenomen over de afgelopen vijftien jaar. De scores van leerlingen die op een school zitten waar 76% tot 90% van de leerlingen Nederlands als eerste taal spreekt, zijn daarentegen geleidelijk toegenomen. Leerlingen van scholen waar minder dan 75% Nederlands als eerste taal spreekt, scoren alle jaren het laagst.

Er is echter sprake van grote verschillen in gemiddelde leesvaardigheidsscore tussen scholen met dezelfde leerlingenpopulatie. Op scholen waar minder dan 75% van de leerlingen Nederlands als eerste taal spreekt, scoort de zwakste school ruim 122 punten lager dan de sterkste school. Voor scholen met een leerlingenpopulatie waar 76% tot 90% van de leerlingen een andere eerste taal heeft, is het verschil kleiner (41 punten), terwijl tussen scholen waarvan meer dan 90% van de leerlingen Nederlands als eerste taal spreekt een verschil van 81 punten zichtbaar is.

Ook met betrekking tot het percentage leerlingen dat het geavanceerde leesniveau behaalt, zijn grote verschillen zichtbaar tussen scholen met vergelijkbare leerlingenpopulaties. Op scholen waar meer dan 90% van de leerlingen Nederlands als eerste taal spreekt, lopen de percentages leerlingen die het geavanceerde leesniveau behalen uiteen van 0% tot 26%. Op scholen waar 76% tot 90% van de leerlingen Nederlands als eerste taal spreekt, lopen de percentages leerlingen die het geavanceerde leesniveau behalen uiteen van 4% tot 22%. Met percentages tussen 0% en 9%, zijn de verschillen in kansen op het behalen van het geavanceerde leesniveau het kleinst in de groep scholen waar minder dan 75% van de leerlingen Nederlands als eerste taal spreekt.

## Scholen in landelijke gebieden scoren het hoogst

De directe omgeving waarin de school zich bevindt, verschilt tussen scholen. In onderstaande tabel worden de gemiddelde leesvaardigheidsscores weergegeven voor scholen in vestigingsgebieden met verschillende maten van stedelijkheid.

**Tabel 4.8 Leesvaardigheid uitgesplitst naar stedelijkheid school, PIRLS 2001 t/m 2016**

| Vestigingsplaats school | PIRLS-2016 | | PIRLS-2011 | | PIRLS-2006 | | PIRLS-2001 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % leerlingen | leesvaar-digheids-score | % leerlingen | leesvaar-digheids-score | % leerlingen | leesvaar-digheids-score | % leerlingen | leesvaar-digheids-score |
| | | se | | se | | se | | se |
| Stedelijk | 28 | 542 | 31 | 540 | 26 | 538 | 31 | 541 |
| | | 4,0 | | 5,6 | | 4,4 | | 6,5 |
| Stad van gemiddelde grootte | 28 | 545 | 29 | 553 | 33 | 553 | 22 | 562 |
| | | 3,2 | | 2,4 | | 3,0 | | 3,6 |
| Landelijk | 43 | 549 | 41 | 547 | 41 | 547 | 47 | 558 |
| | | 3,0 | | 2,7 | | 2,6 | | 3,2 |

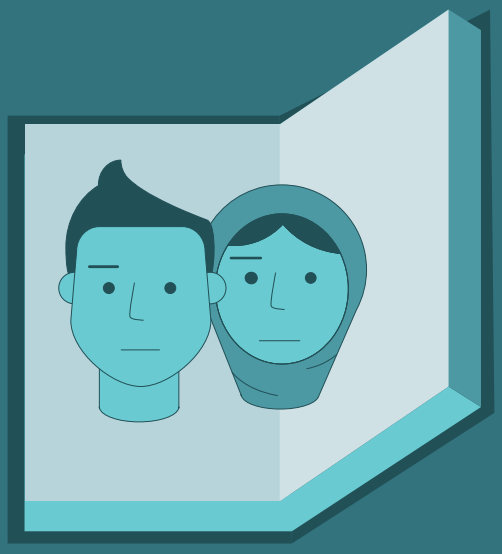
Bijna een derde van de leerlingen gaat naar een school in een stedelijk gebied en eenzelfde deel van de leerlingen gaat naar een school in een stad van gemiddelde grootte. De overige leerlingen zitten op een school in een landelijk gebied. Deze verdeling is over de afgelopen vijftien jaar gelijk gebleven. Uit de tabel blijkt dat leerlingen van scholen in een stedelijk gebied de laagste scores behalen. Deze scores zijn stabiel gebleven over de afgelopen vijftien jaar. Leerlingen van scholen in landelijk gebieden behalen in 2016 de hoogste scores, terwijl dat bij eerdere metingen nog gold voor leerlingen van scholen in steden van gemiddelde grootte. Deze verandering komt met name voort uit

de daling van scores van leerlingen van scholen in steden van gemiddelde grootte tussen 2006 en 2016, terwijl de scores van leerlingen van scholen in landelijke gebieden in die periode stabiel zijn gebleven.

# Hoofdstuk 5.

## De leerlingen: ervaringen op school, leesgedrag en leeshouding

*In dit hoofdstuk staan de ervaringen, het leesgedrag en de leeshouding van leerlingen centraal. In paragraaf 5.1 worden de ervaringen van leerlingen op school beschreven. De volgende twee paragrafen beschrijven het gebruik van een computer of tablet bij het lezen (paragraaf 5.2) en het leesgedrag op school (paragraaf 5.3). In paragraaf 5.4 wordt tenslotte de betrokkenheid bij de leesles, het leesplezier en het zelfvertrouwen bij het lezen weergegeven.*



## Highlights

- Leerlingen zijn overwegend positief over het klimaat op hun school, maar een meerderheid van de leerlingen heeft wel te maken gehad met pesten.
- Alle leerlingen hebben thuis een computer of tablet. Leerlingen verschillen sterk in de mate waarin ze deze gebruiken voor schoolwerk.
- De meeste leerlingen lezen op school minimaal wekelijks, een meerderheid zelfs dagelijks.
- De helft van de leerlingen leest buiten school minimaal een half uur per dag.
- Een grote groep Nederlandse leerlingen voelt zich slechts in geringe mate betrokken bij de leeslessen, wel begrijpen ze de leerkracht goed en helpt deze ze bij fouten.
- Nederlandse leerlingen ervaren weinig leesplezier.
- Een meerderheid van de leerlingen heeft vertrouwen in eigen leesvaardigheden.

## 5.1 Ervaringen op school

### Leerlingen positief over schoolklimaat

In de leerlingvragenlijst werd gevraagd wat leerlingen in het algemeen van hun school vinden. Tabel 5.1 geeft aan hoe leerlingen het schoolklimaat ervaren.

**Tabel 5.1 Schoolklimaat, volgens leerlingen, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | | | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % helemaal niet mee eens | % niet zo mee eens | % beetje mee eens | % helemaal mee eens | % helemaal mee eens | % helemaal mee eens | % helemaal mee eens |
| Ik vind het leuk op school | 4 | 8 | 42 | 47 | 47 | 45 | 46 |
| Ik voel me veilig als ik op school ben | 3 | 7 | 29 | 61 | 56 | 52 | 47 |
| Ik heb het gevoel dat ik op deze school thuishoor | 7 | 9 | 26 | 59 | 55 | -- | -- |
| De leerkrachten op mijn school behandelen me goed | 1 | 2 | 16 | 80 | -- | -- | -- |
| Ik ben trots dat ik op deze school zit | 3 | 5 | 22 | 70 | -- | -- | -- |

Leerlingen zijn overwegend positief over het klimaat op school. Ze vinden het leuk op school en zijn trots om op hun school te zitten. Ook vindt een meerderheid van de leerlingen dat ze goed behandeld worden door de leerkracht. Het percentage leerlingen dat aangeeft zich niet veilig te voelen, is de afgelopen vijftien jaar gedaald (15% in 2001), toch geeft nog steeds één op de tien leerlingen aan zich niet veilig te voelen op school. Eén op de zes leerlingen geeft aan niet het gevoel te hebben dat hij of zij thuishoort op de school.

De scores op de vijf stellingen zijn in het internationaal rapport samengevoegd tot een algemene schaal voor de betrokkenheid van leerlingen bij school. Nederlandse leerlingen scoren met een gemiddelde van 10,1 gelijk aan het internationaal gemiddelde (10,0). Een meerderheid van de Nederlandse leerlingen (62%) heeft een hoge mate van betrokkenheid. Deze leerlingen behalen de hoogste leesvaardigheidsscores (552). De groep leerlingen (32%) die zich een beetje betrokken voelt bij school behaalde gemiddeld een leesvaardigheidsscore van 539. Slechts 7% van de leerlingen heeft een lage betrokkenheid bij school. Deze leerlingen scoren met een gemiddelde leesvaardigheid van 512 het laagst.

### Veel leerlingen hebben te maken met pestgedrag

Tabel 5.2 geeft een overzicht van de ervaringen met pestgedrag op school. De antwoorden worden vergeleken met de antwoorden bij PIRLS-2011.

**Tabel 5.2 Ervaringen met pestgedrag, volgens leerlingen, PIRLS-2011-2016**

| | PIRLS-2016 | | | | PIRLS-2011 |
|---|---|---|---|---|---|
| | % nooit | % 1 keer per jaar | % 1 of 2 keer per maand | % minstens 1 keer per week | % minstens 1 keer per week |
| Een ander kind zette me voor gek of schold me uit | 52 | 26 | 13 | 10 | 13 |
| Een ander kind sloot me buiten bij spelletjes of andere activiteiten | 46 | 30 | 15 | 9 | 8 |
| Een ander kind vertelde leugens over me | 54 | 23 | 14 | 9 | 11 |
| Een ander kind stal iets van me | 78 | 15 | 4 | 3 | 3 |
| Een ander kind sloeg me of deed me pijn (bijv. duwen, slaan, schoppen) | 42 | 30 | 17 | 10 | 11 |
| Een ander kind dwong me iets te doen dat ik niet wilde | 75 | 15 | 6 | 4 | 4 |
| Een ander kind deelde informatie over mij waar ik me voor schaamde | 74 | 17 | 6 | 3 | -- |
| Een ander kind bedreigde me | 84 | 10 | 4 | 3 | -- |

Net als bij PIRLS-2011 blijkt voor bijna alle gedragingen dat meer dan de helft van de leerlingen er nooit mee te maken heeft. Toch blijkt uit aanvullende analyses dat slechts 19% van de leerlingen bij elke vorm aangaf er nooit mee te maken te hebben gehad het afgelopen schooljaar.

De antwoorden op deze items zijn samengevoegd tot een internationale schaal voor pestervaringen. Nederlandse leerlingen scoren met een score van 9,9 gemiddeld op deze schaal. Tien procent van de Nederlandse leerlingen geeft aan wekelijks te maken te hebben met pesten. Deze leerlingen behaalden significant lagere leesvaardigheidsscores (525) dan de leerlingen die maandelijks (31%, score 546) of bijna nooit (58%, score 548) te maken hebben met pesten. De leesvaardigheidsscores van de laatste twee groepen verschillen niet significant.

## 5.2 Beschikbaarheid en gebruik (ICT-)voorzieningen

### Alle leerlingen hebben computer of tablet

Net als bij de metingen in 2011 (100%) en 2006 (96%) geven bijna alle leerlingen van PIRLS-2016 (99%) aan thuis een computer of tablet te hebben. Ook hebben bijna alle leerlingen een internetverbinding (97%). Daarnaast hebben de meeste leerlingen een spelcomputer (83%), een eigen slaapkamer (92%) en een bureau of tafel waar ze aan kunnen werken (94%). Ook geeft de helft van de leerlingen (50%) aan dat ze thuis een abonnement hebben op een krant. Iets meer dan de helft van de leerlingen heeft een eigen mobiele telefoon (58%). Dit is een stijging ten opzichte van eerdere metingen in 2011 (55%) en 2006 (39%).

Internationaal gezien staat Nederland met een gemiddelde schaalscore betreffende de toegang tot digitale informatieapparaten op een vijfde plek (10,8) achter de Scandinavische landen (Noorwegen, Finland, Denemarken, Zweden). Een derde van de leerlingen (32%) heeft ‘veel toegang’ tot digitale informatieapparaten, de andere leerlingen (68%) hebben ‘gemiddelde toegang’ tot digitale informatieapparaten. Beide groepen leerlingen verschillen nauwelijks wat betreft leesvaardigheidsscores (respectievelijk 557 en 551).

### Grote verschillen in gebruik computer of tablet voor schoolwerk

In onderstaande tabel is af te lezen hoe vaak leerlingen thuis, op school of ergens anders een computer of tablet gebruiken voor schoolwerk. Een vergelijking met computergebruik bij eerdere PIRLS-metingen is niet mogelijk, omdat de vraagstelling veranderd is.

**Tabel 5.3 Gebruik van computer of tablet voor schoolwerk, volgens leerlingen, PIRLS-2016**

| | PIRLS-2016 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | % (bijna) nooit | % 1 of 2 keer per maand | % 1 of 2 keer per week | % (bijna) elke dag |
| Thuis | 32 | 17 | 29 | 22 |
| Op school | 32 | 14 | 37 | 18 |
| Ergens anders | 72 | 12 | 11 | 5 |

De helft van de leerlingen gebruikt thuis of op school minimaal één keer per week een computer of tablet voor schoolwerk. Leerlingen maken zelden op andere plekken gebruik van een computer of tablet om hun schoolwerk te maken.

In de leerlingvragenlijst van PIRLS-2016 werd ook gevraagd hoeveel tijd leerlingen op een normale schooldag een computer of tablet gebruiken voor verschillende activiteiten. De resultaten staan in onderstaande tabel.

**Tabel 5.4 Tijd per dag besteed op een computer of tablet per activiteit, volgens leerlingen, PIRLS-2016**

| | PIRLS-2016 | | |
|---|---|---|---|
| | % geen tijd | % minder dan 30 minuten | % meer dan 30 minuten |
| Informatie opzoeken en lezen | 22 | 62 | 16 |
| Presentaties en verslagen voorbereiden | 16 | 33 | 52 |
| Spelletjes spelen | 7 | 31 | 62 |
| Video's bekijken | 11 | 35 | 55 |
| Chatten | 45 | 36 | 19 |
| Surfen op het internet | 41 | 40 | 19 |

Op een normale schooldag gebruikt een vijfde deel van de leerlingen geen computer of tablet bij het opzoeken en lezen van informatie voor schoolwerk. Leerlingen die wel een computer of tablet gebruiken, besteden er bij het opzoeken en lezen van informatie vaak minder dan 30 minuten aan. Bij het voorbereiden van presentaties en verslagen geeft juist een meerderheid van de leerlingen aan meer dan 30 minuten gebruik te maken van de computer of tablet. Meer dan de helft van de leerlingen gebruikt de computer of tablet per dag langer dan een half uur voor het spelen van spelletjes of het bekijken van video's. Leerlingen besteden vaak minder dan 30 minuten op de computer of tablet om te chatten of te surfen op het internet.

## 5.3 Leesgedrag

### Meerderheid leerlingen leest dagelijks op school

In de vragenlijst werd aan leerlingen gevraagd hoe vaak ze lezen op school. Daarnaast is gevraagd hoe vaak ze buiten school lezen voor hun plezier of om dingen te weten te komen. Tabel 5.5 geeft de resultaten weer.

**Tabel 5.5 Leesgedrag op en buiten school, volgens leerlingen, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | | | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % (bijna) nooit | % 1 of 2 keer per maand | % 1 of 2 keer per week | % (bijna) elke dag | % (bijna) elke dag | % (bijna) elke dag | % (bijna) elke dag |
| *Op school* | | | | | | | |
| Ik lees stil voor mezelf | 3 | 3 | 18 | 77 | 71 | 71 | 68 |
| Ik lees iets wat ik zelf heb uitgekozen | 3 | 3 | 18 | 76 | 67 | 61 | 56 |
| *Buiten school* | | | | | | | |
| Ik lees voor mijn plezier | 22 | 11 | 27 | 39 | 41 | 37 | 37 |
| Ik lees om dingen aan de weet te komen | 27 | 25 | 31 | 17 | 21 | 19 | 20 |

Bijna alle leerlingen lezen op school minimaal één keer per week stil voor zichzelf of iets wat ze zelf uitgekozen hebben. Drie kwart van de leerlingen geeft bovendien aan dat ze dit (bijna) dagelijks doen. De vergelijking met eerdere PIRLS-metingen laat zien dat de frequentie van leesgedrag op school de afgelopen vijftien jaar geleidelijk is toegenomen. Het leesgedrag buiten school is daarentegen stabiel gebleven. Ongeveer een kwart van de leerlingen leest buiten school nooit voor hun plezier of om dingen aan de weet te komen. De helft van de leerlingen geeft aan minimaal één keer per week te lezen om dingen te weten te komen. Wat betreft het lezen voor plezier geeft twee derde van de leerlingen aan dit minimaal één keer per week te doen.

### Leerlingen lezen minder lang buiten school

Naast de frequentie van het leesgedrag is ook gevraagd hoeveel tijd leerlingen buiten school besteden aan lezen. Daarbij geeft meer dan de helft van de leerlingen (52%) aan minder dan 30 minuten per dag te lezen. Dit is een toename ten opzichte van PIRLS-2011 (42%). Een derde van de leerlingen (32%) geeft aan 30 minuten tot een uur te lezen buiten school. De overige leerlingen (16%) doen dat meer dan een uur per dag. Bij de PIRLS-meting van 2011 las 22% van de leerlingen nog meer dan een uur per dag buiten school.

Met betrekking tot bibliotheekbezoek blijkt uit de antwoorden dat 70% van de leerlingen minimaal één keer in de maand een boek of e-book leent. De overige leerlingen doen dat slechts een paar keer per jaar (11%) of bijna nooit (19%). Deze percentages zijn vergelijkbaar met de metingen in 2011 en 2006.

## 5.4 Leesattitude

### Leerlingen slechts beperkt betrokken bij leesonderwijs

Sinds PIRLS-2011 beantwoorden leerlingen een aantal vragen over hun ervaringen met het leesonderwijs. Tabel 5.6 laat zien hoe betrokken de leerlingen zich voelen bij de lessen waarin ze lezen.

**Tabel 5.6 Betrokkenheid bij leesonderwijs, volgens leerlingen, PIRLS-2011-2016**

| | PIRLS-2016 | | | | PIRLS-2011 |
|---|---|---|---|---|---|
| | % helemaal niet mee eens | % niet zo mee eens | % beetje mee eens | % helemaal mee eens | % helemaal mee eens |
| Ik vind de dingen die ik op school lees leuk | 5 | 16 | 56 | 23 | 26 |
| De dingen die ik van mijn leerkracht moet lezen zijn interessant | 6 | 21 | 53 | 20 | 21 |
| Ik weet wat mijn leerkracht van me verwacht | 4 | 9 | 37 | 51 | 45 |
| Mijn leerkracht is makkelijk te begrijpen | 2 | 6 | 33 | 59 | 59 |
| Ik ben geïnteresseerd in wat mijn leerkracht zegt | 4 | 10 | 45 | 41 | 39 |
| Mijn leerkracht moedigt me aan om te zeggen wat ik denk over wat ik heb gelezen | 12 | 20 | 40 | 28 | -- |
| Mijn leerkracht geeft me de kans te laten zien wat ik geleerd heb | 4 | 8 | 31 | 58 | -- |
| Mijn leerkracht doet verschillende dingen om ons te helpen met leren | 1 | 3 | 19 | 76 | -- |
| Mijn leerkracht vertelt me hoe ik het beter kan doen als ik een fout maak | 2 | 5 | 23 | 71 | -- |

Leerlingen geven aan dat ze weten wat er van hen verwacht wordt en zijn geïnteresseerd in wat hun leerkracht zegt. Een kwart van de leerlingen geeft echter aan dat ze de dingen die ze moeten lezen van hun leerkracht niet interessant vinden. Ook geeft een derde van de leerlingen aan dat hun leerkracht hen niet aanmoedigt om te vertellen wat ze vinden van datgene wat ze gelezen hebben. Een grote meerderheid van de leerlingen vindt dat de leerkracht makkelijk te begrijpen is, de kans geeft te laten zien wat ze geleerd hebben, verschillende dingen doet om te helpen en bij fouten vertelt hoe het beter kan.

Op de internationale schaal voor betrokkenheid bij leeslessen behalen Nederlandse leerlingen een gemiddelde score van 9,0. Alleen Hong Kong haalt met een gemiddelde van 8,9 een lagere score. De Nederlandse score voor betrokkenheid bij leeslessen is zo laag, doordat slechts 37% van de leerlingen zich erg betrokken voelt, terwijl dat internationaal gemiddeld geldt voor 60% van de leerlingen. Daarentegen voelt een grote groep leerlingen zich een beetje betrokken, 56% voor Nederlandse leerlingen ten opzichte van 35% internationaal. Vergelijkbaar met het internationale beeld (5%) voelt een kleine groep Nederlandse leerlingen (7%) zich nauwelijks betrokken bij de leeslessen. Tabel 4.3 laat zien dat deze leerlingen lager scoren op leesvaardigheid dan leerlingen die zich een beetje of erg betrokken voelen.

## Leerlingen ervaren steeds minder leesplezier

In de leerlingvragenlijst staan een aantal stellingen die het leesplezier in kaart brengen. Tabel 5.7 geeft de antwoorden op deze stellingen weer.

**Tabel 5.7 Leesplezier buiten school, volgens leerlingen, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | | | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % helemaal niet mee eens | % niet zo mee eens | % beetje mee eens | % helemaal mee eens | % helemaal mee eens | % helemaal mee eens | % helemaal mee eens |
| Ik vind lezen leuk | 13 | 12 | 31 | 44 | 48 | 49 | 53 |
| Ik vind het leuk als ik een boek als cadeau krijg | 10 | 13 | 33 | 44 | 46 | 42 | 51 |
| Ik vind lezen saai | 46 | 20 | 22 | 12 | 11 | 13 | 13 |
| Ik wou dat ik meer tijd had om te lezen | 25 | 27 | 28 | 19 | 22 | -- | -- |
| Ik vind het leuk om met andere mensen te praten over wat ik lees | 24 | 28 | 33 | 16 | 21 | -- | -- |
| Ik leer veel door te lezen | 7 | 14 | 35 | 43 | -- | -- | -- |
| Ik vind het leuk om dingen te lezen die me aan het denken zetten | 11 | 15 | 30 | 44 | -- | -- | -- |
| Ik vind het leuk om boeken te lezen die me helpen fantaseren over andere werelden | 9 | 10 | 23 | 58 | -- | -- | -- |

Een meerderheid vindt lezen leuk en vindt het leuk om een boek als cadeau te krijgen. Ongeveer de helft van de leerlingen geeft aan dat ze meer tijd zouden willen hebben om te lezen en dat ze het leuk vinden om met andere mensen te praten over wat ze lezen. Toch is de houding ten opzichte van lezen minder positief dan vijftien jaar geleden. In internationaal perspectief blijkt bovendien dat Nederland met betrekking tot leesplezier onderaan de internationale ranglijst staat. De antwoorden op de stellingen met betrekking tot leesplezier zijn samen met de stellingen betreffende leesgedrag buiten school uit Tabel 5.5 samengevoegd tot een internationale schaal. Op deze schaal scoort Nederland met een gemiddelde score van 9,1 lager dan het internationaal gemiddelde van 10,0. Alleen Zweden behaalt een lagere score (8,9). Tabel 4.4 laat zien dat een derde van de Nederlandse leerlingen geen tot weinig leesplezier ervaart. De tabel in hoofdstuk 4 laat bovendien zien dat deze relatief grote groep leerlingen significant lagere leesvaardigheidsscores behalen dan leerlingen die wel leesplezier ervaren.

## Vertrouwen in leesprestaties gemiddeld

Naast de leeshouding wordt sinds PIRLS-2011 ook het zelfvertrouwen van leerlingen bij het lezen in kaart gebracht (Tabel 5.8).

**Tabel 5.8 Zelfvertrouwen bij het lezen, volgens leerlingen, PIRLS-2011-2016**

| | PIRLS-2016 | | | | PIRLS-2011 |
|---|---|---|---|---|---|
| | % helemaal niet mee eens | % niet zo mee eens | % beetje mee eens | % helemaal mee eens | % helemaal mee eens |
| Ik haal vaak goede cijfers bij lezen | 4 | 11 | 40 | 45 | 43 |
| Ik vind lezen makkelijk | 4 | 9 | 29 | 58 | 58 |
| Ik vind het moeilijk verhalen te lezen met moeilijke worden erin | 27 | 20 | 34 | 19 | 18 |
| Lezen is voor mij moeilijker dan voor veel andere kinderen in mijn klas | 55 | 18 | 16 | 11 | 11 |
| Ik vind lezen moeilijker dan alle andere vakken | 64 | 15 | 12 | 8 | 9 |
| Ik ben gewoon niet goed in lezen | 67 | 15 | 11 | 7 | -- |

Een meerderheid van de leerlingen geeft aan lezen makkelijk te vinden en vaak goede cijfers te halen. Toch vindt de helft van de leerlingen het moeilijk om verhalen te lezen met moeilijke woorden erin. Een kwart van de leerlingen denkt bovendien dat lezen voor hen moeilijker is dan voor de andere kinderen in de klas. Eén op de vijf leerlingen geeft aan lezen moeilijker te vinden dan alle andere vakken of gewoon niet goed te zijn in lezen. Deze percentages zijn vergelijkbaar met de percentages bij PIRLS-2011.

Op basis van de antwoorden op deze stellingen is een algemene schaal voor zelfvertrouwen bij lezen geconstrueerd. Nederland scoort op deze schaal met een gemiddelde van 10,0 gelijk aan het internationaal gemiddelde. Tabel 4.5 laat zien dat leerlingen die hoger scoren op deze schaal ook hogere leesscores behalen, al is het verschil tussen de groepen in Nederland relatief klein.

# Hoofdstuk 6.

## De leerkracht: ervaringen op school en in de klas

*Dit hoofdstuk beschrijft de ervaringen van leerkrachten op school en in de klas. In paragraaf 6.1 komen de opvattingen over het schoolklimaat en de prestatiegerichtheid aan bod. Paragraaf 6.2 beschrijft de werkbeleving en ervaringen van leerkrachten, evenals de mate van bijscholing betreffende het leesonderwijs. In paragraaf 6.3 wordt een overzicht gegeven van de aanwezige voorzieningen op scholen vanuit het perspectief van de leerkrachten. Paragraaf 6.4 beschrijft het aantal leerlingen per klas en de mate waarin het lesgeven negatief beïnvloed wordt door verschillende aspecten.*



## Highlights

- Leerkrachten voelen zich over het algemeen veilig op school.
- Leerkrachten rapporteren een gemiddelde prestatiegerichtheid op school.
- Een meerderheid van de leerkrachten heeft een bibliotheek of leeshoek in het klaslokaal.
- Een meerderheid van de leerkrachten heeft computers of tablets beschikbaar die leerlingen kunnen gebruiken voor de leesles.
- Leerkrachten zijn vaak tevreden en enthousiast over hun werk.
- Leerkrachten volgen steeds meer bijscholing op het gebied van lezen en leesonderwijs.
- De kwaliteit van het lesgeven wordt volgens leerkrachten beïnvloed door ongeïnteresseerde leerlingen, leerlingen die te weinig slaap hebben gekregen en leerlingen met te weinig voorkennis of vaardigheden.

## 6.1 Opvattingen over de school

### Leerkrachten positief over schoolklimaat

Leerkrachten hebben, net als bij de meting in 2011, een aantal stellingen over het schoolklimaat beantwoord. Tabel 6.1 geeft een overzicht van hun antwoorden.

**Tabel 6.1 Schoolklimaat, volgens leerkrachten, PIRLS-2011-2016**

| | PIRLS-2016 | | | | PIRLS-2011 |
|---|---|---|---|---|---|
| | % helemaal mee oneens | % beetje mee oneens | % beetje mee eens | % helemaal mee eens | % helemaal mee eens |
| Deze school staat in een veilige buurt | 1 | 4 | 14 | 82 | 69 |
| Ik voel me veilig op deze school | 0 | 1 | 6 | 93 | 89 |
| Het veiligheidsbeleid en de veiligheidsmaatregelen zijn voldoende op deze school | 0 | 0 | 23 | 77 | 70 |
| De leerlingen gedragen zich naar behoren | 1 | 2 | 41 | 56 | 54 |
| De leerlingen tonen respect voor de leerkrachten | 1 | 1 | 30 | 69 | 61 |
| De leerlingen tonen respect voor schooleigendommen | 1 | 12 | 58 | 29 | -- |
| De school heeft duidelijke regels m.b.t. gedrag van leerlingen | 0 | 2 | 21 | 76 | -- |
| De regels van de school worden op een redelijke en consequente manier gehandhaafd | 1 | 3 | 34 | 63 | -- |

Leerkrachten van de PIRLS-klassen voelen zich veilig op school. Er zijn duidelijke regels en die worden ook gehandhaafd. Leerkrachten geven bovendien aan dat leerlingen zich naar behoren gedragen en dat ze respect tonen voor de leerkrachten en schooleigendommen.

De antwoorden van de leerkrachten op de acht stellingen zijn samengevoegd tot een internationale schaal voor schoolklimaat. Nederlandse leerkrachten behalen daarop een gemiddelde van 11,1, waarmee ze op een elfde plek staan. Het gemiddelde verschilt niet significant van het gemiddelde op deze schaal bij PIRLS-2011 (10,8). Leerlingen van wie de leerkracht aangeeft dat hun school erg veilig en ordelijk is (78%), scoren met een gemiddelde leesvaardigheid van 549 significant hoger dan leerlingen van wie de leerkracht aangeeft dan hun school een beetje veilig en ordelijk is (21%, score = 535).

## Prestatiegerichtheid zelden zeer hoog

De leerkrachtvragenlijst vroeg leerkrachten ook de prestatiegerichtheid van de school te beoordelen aan de hand van een aantal stellingen. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de antwoorden en een vergelijking met de meting in 2011.

**Tabel 6.2 Prestatiegerichtheid, volgens leerkrachten, PIRLS-2011-2016**

| | PIRLS-2016 | | | | | PIRLS-2011 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | % zeer laag | % laag | % gemiddeld | % hoog | % zeer hoog | % (zeer) hoog |
| De mate waarin leerkrachten op de hoogte zijn van het leerplan en de doelen van de school | 0 | 1 | 33 | 53 | 14 | 60 |
| De mate waarin de leerkrachten het leerplan van de school succesvol implementeren | 0 | 1 | 39 | 54 | 6 | 51 |
| Verwachtingen bij leerkrachten aangaande de prestaties van hun leerlingen | 0 | 0 | 25 | 65 | 10 | 66 |
| Mate waarin leerkrachten er in slagen hun leerlingen te inspireren | 0 | 0 | 36 | 58 | 7 | -- |
| Steun van ouders m.b.t. prestaties van leerlingen | 0 | 3 | 47 | 45 | 5 | 37 |
| Wens of wil van de leerlingen om hun best te doen op school | 0 | 2 | 45 | 49 | 5 | 48 |
| Samenwerking tussen de schoolleiding en de leerkrachten bij het plannen van instructie | 4 | 16 | 41 | 31 | 8 | -- |
| Ouderbetrokkenheid bij activiteiten op school | 0 | 7 | 44 | 38 | 12 | -- |
| Bereidheid van ouders om ervoor te zorgen dat de leerlingen klaar zijn om te leren | 1 | 4 | 49 | 39 | 8 | -- |
| Verwachtingen bij ouders m.b.t. prestaties van leerlingen | 0 | 1 | 28 | 50 | 22 | -- |
| Vermogen van leerlingen om academische doelen van de school te bereiken | 1 | 5 | 59 | 31 | 4 | -- |
| Respect van leerlingen voor klasgenoten die op school uitblinken | 0 | 2 | 46 | 45 | 7 | -- |

Leerkrachten geven zelden aan dat er een lage of zeer lage prestatiegerichtheid is. Er zijn echter ook weinig leerkrachten die de verschillende aspecten betreffende prestatiegerichtheid als zeer hoog beoordelen. Van samenwerking tussen de schoolleiding en de leerkrachten bij het plannen van instructie is volgens één op de vijf leerkrachten weinig sprake, waarmee deze stelling het minst positief beoordeeld wordt. Over de verwachtingen ten aanzien van de prestaties van de leerlingen zijn leerkrachten positiever: volgens drie kwart van de leerkrachten zijn de verwachtingen van zowel henzelf als van ouders hoog of zeer hoog. Ook zijn leerkrachten op de hoogte van het leerplan en de doelen van de school en lukt het volgens hen het leerplan te implementeren en leerlingen te inspireren. De prestatiegerichtheid wordt door leerkrachten vaker als (zeer) hoog beoordeeld in 2016 dan in 2011.

De stellingen met betrekking tot prestatiegerichtheid zijn ook aan schoolleiders voorgelegd (zie Tabel 8.3). Bij de meeste stellingen is het beeld van leerkrachten iets positiever dan dat van schoolleiders. De samenwerking tussen schoolleiding en leerkrachten bij het plannen van instructie wordt echter door een groter percentage schoolleiders dan leerkrachten positief beoordeeld. Wat betreft de wens of wil van leerlingen om hun best te doen op school en de ouderbetrokkenheid bij activiteiten op school zijn er geen verschillen zichtbaar tussen het oordeel van leerkrachten en schoolleiders.

Uit de scores op de internationaal samengestelde schaal voor de prestatiegerichtheid scoort Nederland met een gemiddelde van 9,5 onder het internationaal gemiddelde (10,0). Leerkrachten van slechts een klein deel van de leerlingen (2%) rapporteren een hoge prestatiegerichtheid. Deze groep is te klein om een leesvaardigheidsscore te kunnen berekenen. Leerlingen van wie de leerkracht aangeeft een gemiddelde prestatiegerichtheid te ervaren (50%) scoren met een leesvaardigheidsscore van 550 significant hoger dan leerlingen van wie de leerkracht een lage prestatiegerichtheid rapporteren (48%, score = 539).

## 6.2 Ervaringen als leerkracht

### Leerkrachten positief over hun werk

Tabel 6.3 geeft een overzicht van de werkbeleving van leerkrachten.

**Tabel 6.3 Werkbeleving, volgens leerkrachten, PIRLS-2016**

| | PIRLS-2016 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | % (bijna) nooit | % soms | % vaak | % heel vaak |
| Ik ben tevreden over mijn beroep als leerkracht | 0 | 6 | 64 | 31 |
| Ik vind mijn werk betekenisvol en zinvol | 0 | 1 | 40 | 59 |
| Ik ben enthousiast over mijn baan | 0 | 7 | 50 | 43 |
| Mijn werk inspireert met | 0 | 8 | 55 | 37 |
| Ik ben trots op het werk dat ik doe | 1 | 4 | 46 | 49 |

Leerkrachten zijn tevreden en enthousiast over hun werk. Ook vinden ze dat ze betekenisvol en zinvol werk doen en zijn ze trots op het werk dat ze doen. Op de internationaal samengestelde schaal scoort Nederland met een gemiddelde van 9,7 echter lager dan het internationaal gemiddelde (10,0). Uit de schaal blijkt dat bijna alle leerlingen

les krijgen van een leerkracht die erg tevreden (44%) of een beetje tevreden (53%) is over zijn of haar werk. De leesprestaties van beide groepen leerlingen waren vergelijkbaar (respectievelijk 542 en 549). Slechts 3% van de Nederlandse leerlingen krijgt les van een leerkracht die niet tevreden is over zijn of haar werk. Deze leerlingen scoren met een gemiddelde van 528 niet significant lager.

## Leerkrachten werken vaak samen

Onderstaande tabel laat zien hoe vaak leerkrachten interactie hebben met andere leerkrachten.

**Tabel 6.4 Frequentie van interactie met andere leerkrachten, volgens leerkrachten, PIRLS-2016**

| | PIRLS-2016 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | % (bijna) nooit | % soms | % vaak | % heel vaak |
| Ervaringen in het lesgeven met anderen delen | 0 | 16 | 54 | 30 |
| Een andere klas observeren om meer te leren over het lesgeven | 36 | 58 | 6 | 1 |
| Samenwerken om de didactiek van een bepaald onderwerp te verbeteren | 4 | 37 | 50 | 10 |
| Samen met leerkrachten van andere scholen aan het curriculum werken | 67 | 28 | 6 | 0 |
| Samenwerking met leerkrachten uit andere groepen om de continuïteit van leren te waarborgen | 3 | 40 | 45 | 12 |

Alle leerkrachten delen hun ervaringen in het lesgeven met anderen. Ook geven leerkrachten aan dat ze vaak met leerkrachten uit andere groepen samenwerken om de continuïteit van leren te waarborgen. Het observeren van een andere klas of het samenwerken aan het curriculum gebeurt volgens een groot deel van de leerkrachten echter slechts soms of (bijna) nooit.

## Groot deel leerkrachten laat zich bijscholen

Het is belangrijk dat leerkrachten op de hoogte blijven van de belangrijkste ontwikkelingen in hun vakgebied, bijvoorbeeld door het volgen van workshops of het bijwonen van presentaties. Tabel 6.5 laat zien hoeveel tijd leerkrachten van de vier PIRLS-metingen in de voorgaande twee jaar hebben besteed aan bijscholing specifiek gericht op lezen of leesonderwijs.

**Tabel 6.5 Bijscholing voor leesonderwijs, volgens leerkrachten, PIRLS 2001 t/m 2016**

| **% leerkrachten** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | PIRLS-2016 | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
| Geen | 11 | 20 | 32 | 27 |
| Minder dan 6 uur | 33 | 33 | 31 | 35 |
| 6 tot 15 uur | 29 | 26 | 27 | 25 |
| 16 tot 35 uur | 14 | 12 | 4 | 4 |
| Meer dan 35 uur | 13 | 9 | 6 | 8 |

Het percentage leerkrachten dat geen bijscholing heeft gevolgd, is de afgelopen jaren sterk afgenomen. Een steeds grotere groep leerkrachten geeft bovendien aan meer dan 35 uur bijscholing te hebben gevolgd in de voorgaande twee jaar.

Uit de internationaal samengestelde schaal betreffende bijscholing blijkt dat 28% van de Nederlandse leerlingen les krijgt van een leerkracht die 16 uur of meer bijscholing heeft gevolgd in de afgelopen twee jaar. De leesvaardigheidsscores van deze leerlingen waren significant lager (539) dan de leesvaardigheidsscores (560) van de 10% leerlingen van wie de leerkracht geen bijscholing heeft gevolgd. Scores van leerlingen van wie de leerkracht tussen de 1 en 15 uur bijscholing heeft gevolgd (63%), lagen daar tussen in (546). Nederland verschilt daarin van het internationaal beeld waaruit blijkt dat de leesprestaties van de verschillende groepen leerlingen niet verschillen.

### 6.3 Aanwezigheid (ICT-)voorzieningen in de klas

#### Toename in aanwezigheid en gebruik boeken

Volgens 82% van de leerkrachten is er een bibliotheek of leeshoek aanwezig in het klaslokaal. Leerlingen mogen daar volgens deze leerkrachten (99%) minimaal één keer per week gebruik van maken. Beide percentages zijn in de afgelopen vijftien jaar stabiel gebleven. Volgens 80% van de leerkrachten mogen leerlingen er zelfs bijna iedere dag gebruik van maken. Dit is een toename ten opzichte van de meting van 2001 (67%). Ook het percentage leerkrachten dat aangeeft dat leerlingen boeken mee naar huis mogen nemen, is geleidelijk toegenomen de afgelopen vijftien jaar: van 15% in 2001 naar 21% in 2016. De scores van Nederlandse leerlingen van wie de leerkracht aangeeft een bibliotheek of leeshoek in het lokaal te hebben (547), zijn gelijk aan die van leerlingen van die de leerkracht aangeeft dat dat niet het geval is (539).

Volgens het merendeel van de leerkrachten (61%) bevat de klassenbibliotheek of leeshoek meer dan 50 boeken. Slechts 11% van de leerkrachten geeft aan dat er minder dan 25 boeken beschikbaar zijn. Een vijfde van de leerkrachten (21%) heeft geen tijdschrifttitels in de klassenbibliotheek of leeshoek. Volgens twee derde van de leerkrachten (67%) heeft de klassenbibliotheek of leeshoek één tot vijf tijdschrifttitels en 12% van de leerkrachten geeft aan meer dan vijf tijdschrifttitels beschikbaar te hebben. Deze percentages zijn vergelijkbaar met de percentages bij PIRLS-2011.

#### Veel computers beschikbaar voor leeslessen

Net als bij de meting in 2011 (85%) geeft de meerderheid van de leerkrachten in 2016 (86%) aan dat er computers of tablets beschikbaar zijn die leerlingen kunnen gebruiken voor de leesles. Volgens 17% van deze leerkrachten heeft elke leerling een eigen computer of tablet. Veel vaker hebben leerkrachten beschikking over één of meerdere computers in de klas (93%) of in de school (87%), zodat leerlingen deze samen kunnen delen.

Uit een internationale vergelijking blijkt dat het percentage leerlingen dat volgens leerkrachten computers in de klas heeft (79%) alleen door Nieuw-Zeeland wordt overtroffen. Dit percentage is internationaal met 23% gemiddeld veel lager. Nederlandse leerlingen met (87%) en zonder beschikking over een computer (13%) verschillen niet significant in hun leesvaardigheidsscore (beide 545).

## 6.4 De leerlingen in de klas

### Gemiddeld 25 leerlingen in de klas

Nederlandse PIRLS-leerkrachten hebben gemiddeld 25 leerlingen in hun klas. Er zijn echter grote verschillen tussen klassen met aantallen variërend tussen 8 en 35 leerlingen. Een kleine groep leerkrachten (2%) heeft minder dan 15 leerlingen in zijn of haar klas, terwijl 13% van de PIRLS-leerkrachten 30 leerlingen of meer in de klas heeft. Iets meer dan een derde van de PIRLS-leerkrachten heeft een combinatieklas.

### Leerkrachten ervaren weinig beperkingen bij lesgeven

Leerkrachten hebben voor een aantal aspecten aangegeven in hoeverre het de manier waarop ze lesgeven negatief beïnvloedt (Tabel 6.6).

**Tabel 6.6 Mate waarin het lesgeven negatief beïnvloed wordt door verschillende aspecten, volgens leerkrachten, PIRLS-2011-2016**

| | PIRLS-2016 | | | PIRLS-2011 |
|---|---|---|---|---|
| | % helemaal niet | % enigszins | % in ernstige mate | % in ernstige mate |
| Leerlingen met te weinig voorkennis of vaardigheden | 44 | 50 | 6 | 7 |
| Leerlingen die te weinig eten hebben gekregen | 90 | 10 | 1 | 2 |
| Leerlingen die te weinig slaap hebben gekregen | 52 | 44 | 4 | 3 |
| Ongeïnteresseerde leerlingen | 51 | 37 | 12 | 2 |
| Leerlingen die afwezig zijn | 65 | 33 | 2 | -- |
| Leerlingen met verstandelijke, psychische of emotionele problemen | 64 | 31 | 5 | -- |
| Gebrek aan ondersteuning bij het inzetten van ICT | 68 | 28 | 5 | -- |

Het lesgeven wordt volgens leerkrachten nauwelijks beïnvloed door leerlingen die te weinig eten hebben gekregen. Een derde van de leerkrachten geeft aan dat hun onderwijs wel negatief beïnvloed wordt door leerlingen met verstandelijke, psychische of emotionele problemen, leerlingen die afwezig zijn of door gebrek aan ondersteuning bij het inzetten van ICT. De helft van de leerkrachten geeft bovendien aan dat ongeïnteresseerde leerlingen en leerlingen die te weinig slaap hebben gekregen een negatieve invloed hebben op hun lessen. Wat betreft leerlingen met te weinig voorkennis of vaardigheden geldt dit zelfs voor meer dan de helft van de leerkrachten. Het percentage leerkrachten dat aangeeft in ernstige mate gevolgen te ondervinden van de verschillende problemen is vergelijkbaar met PIRLS-2011. Alleen het percentage leerkrachten bij wie de les in ernstige mate negatief beïnvloed wordt door ongeïnteresseerde leerlingen is fors toegenomen.

Op basis van deze items is een internationale schaal samengesteld voor de mate waarin leerkrachten beperkingen ervaren. Nederland scoort met een gemiddelde van 11,0 ruim boven het gemiddelde (10,0). Dat betekent dat Nederlandse leerkrachten in internationaal perspectief weinig beperkingen ervaren. Uit de internationale vergelijking blijkt dat meer dan de helft van de Nederlandse leerlingen (57%) les krijgt van een leerkracht die aangeeft zeer weinig beperkingen te ondervinden. Alleen in Italië ligt dit percentage hoger (63%). Deze leerlingen halen significant hogere scores (551) dan leerlingen (41%) van wie de leerkracht aangeeft wel beperkingen te ervaren (540).

# Hoofdstuk 7.

## Het leesonderwijs: instructie, aanbod, beoordeling en begeleiding bij leesproblemen

*In dit hoofdstuk komen kenmerken van het leesonderwijs zoals beoordeeld door leerkrachten aan bod. Paragraaf 7.1 beschrijft de lestijd en de verschillende vormen van instructie en leesactiviteiten die leerkrachten inzetten bij het leesonderwijs in de PIRLS-klassen. Paragraaf 7.2 geeft een overzicht van het aanbod van verschillende soorten teksten en strategieën en in paragraaf 7.3 wordt het leeshuiswerk en de beoordeling van het lezen beschreven. Tot slot beschrijft paragraaf 7.4 het aantal leerlingen met leesproblemen en hoe daarmee wordt omgegaan door leerkrachten.*



## Highlights

- Nederlandse leerkrachten besteden van alle deelnemende landen de meeste tijd aan taalles of andere taalactiviteiten.
- Instructie vindt steeds vaker plaats in kleine groepjes in plaats van klassikaal.
- Steeds minder leerkrachten lezen dagelijks hardop voor of laten leerlingen hardop voorlezen, ze laten leerlingen vaker stillezen.
- Leerkrachten laten hun leerlingen regelmatig fictie of non-fictie boeken lezen of een boek dat ze zelf hebben uitgekozen.
- Een meerderheid van de leerkrachten laat leerlingen wekelijks verschillende activiteiten uitvoeren om hun vaardigheden en strategieën voor begrijpend lezen te stimuleren.
- Steeds meer leerkrachten laten leerlingen (bijna) dagelijks leesactiviteiten uitvoeren op en een computer of tablet.
- In internationaal perspectief haalt Nederland hoge scores met betrekking tot het computergebruik in leeslessen.
- De helft van de leerkrachten geeft geen leeshuiswerk. Leerkrachten die wel huiswerk geven, doen dit maximaal twee keer per week.
- Een meerderheid van deze leerkrachten controleert het huiswerk, geeft feedback of bespreekt het huiswerk klassikaal.
- Leerkrachten hechten veel belang aan doorlopende evaluatie van de leesvorderingen van hun leerlingen. Aan klassikale en landelijke toetsen wordt steeds minder belang gehecht.
- Op een meerderheid van de scholen is soms of altijd een deskundige aanwezig om leerlingen met leesproblemen bij te staan.
- In de meeste klassen zitten leerlingen die remediërend leesonderwijs nodig hebben, het aantal leerlingen dat dit nodig heeft neemt toe.
- Leerkrachten besteden extra tijd aan de individuele begeleiding van deze leerlingen en ze vragen de ouders te helpen bij het lezen.

## 7.1 Leesinstructie

### Veel tijd voor taallessen

Nederlandse leerlingen volgen volgens hun leerkrachten gemiddeld 8,3 uur Nederlandse taallessen of andere taalgerichte activiteiten per week. Dit gemiddelde is na een stijging tussen 2001 en 2011, de laatste vijf jaar stabiel gebleven. Bij PIRLS-2011 was het gemiddeld 8,4 uur, in 2006 was het 7,8 uur en in 2001 7,7 uur. Op jaarbasis betekent dit dat er 363 uur wordt besteed aan taallessen, waarmee Nederland bovenaan de internationale ranglijst staat. Ook de totale lestijd, 1092 uur per jaar, is op Zuid-Afrika en Chili na het hoogst van alle deelnemende landen.

### Instructie steeds vaker in groepjes

Bij het geven van leesonderwijs gebruiken leerkrachten verschillende vormen van instructie (Tabel 7.1).

**Tabel 7.1 Vormen van instructie tijdens de leesles, volgens leerkrachten, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | | | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % nooit | % soms | % vaak | % (bijna) altijd | % (bijna) altijd | % (bijna) altijd | % (bijna) altijd |
| Klassikaal onderwijs | 12 | 49 | 34 | 5 | 7 | 8 | 16 |
| Homogene groepen met gelijk leesniveau | 12 | 28 | 43 | 18 | 15 | 6 | 6 |
| Heterogene groepen met gemengd leesniveau | 13 | 51 | 29 | 7 | 5 | 4 | 6 |
| Individuele instructie bij het lezen | 7 | 46 | 39 | 9 | 19 | 6 | 6 |
| Leerlingen werken zelfstandig met een toegewezen rooster of doel | 8 | 48 | 32 | 12 | -- | -- | -- |

Nog maar een klein deel van de leerkrachten geeft voornamelijk klassikaal leesonderwijs. Uit de tabel blijkt dat leerkrachten steeds vaker instructie geven aan homogene groepen. Het percentage leerkrachten dat (bijna) altijd heterogene groepen maakt bij de leesles is de afgelopen vijftien jaar stabiel gebleven, maar het percentage leerkrachten dat dat vaak doet is wel toegenomen ten opzichte van 2001 (12%). Ook het percentage leerkrachten dat vaak (27% in 2001) of (bijna) altijd individuele instructie geeft bij het lezen, is toegenomen ten opzichte van PIRLS-2001.

Ook uit de internationale vergelijking blijkt dat in Nederland erg weinig leerlingen (7%) voornamelijk klassikaal leesonderwijs krijgen. Alleen in Vlaanderen, Nieuw-Zeeland en Noord-Ierland ligt dit percentage lager. Het percentage leerlingen dat altijd leesonderwijs krijgt in homogene groepen is met 17% hoger dan het internationaal gemiddelde van 11%.

## Voorlezen neemt af, stillezen neemt toe

Tijdens de leeslessen voeren leerkrachten verschillende activiteiten uit. Tabel 7.2 geeft een overzicht van deze activiteiten.

**Tabel 7.2 Leesactiviteiten tijdens de leesles, volgens leerkrachten, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | | | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % (bijna) nooit | % 1 of 2 keer per maand | % 1 of 2 keer per week | % (bijna) elke dag | % (bijna) elke dag | % (bijna) elke dag | % (bijna) elke dag |
| Hardop voorlezen voor de groep | 2 | 9 | 34 | 55 | 65 | 59 | 49 |
| Leerlingen hardop laten voorlezen | 3 | 4 | 50 | 44 | 60 | 36 | 40 |
| Leerlingen stil laten lezen | 0 | 0 | 13 | 87 | 82 | 60 | 45 |
| Leerlingen strategieën aanleren om klanken en woorden te decoderen | 10 | 15 | 57 | 17 | 20 | 6 | 3 |
| Leerlingen strategieën uitleggen of aanleren voor het snel en vluchtig doorlezen van een tekst | 13 | 31 | 54 | 2 | 10 | 6 | 4 |
| Leerlingen systematisch nieuwe woorden leren | 1 | 8 | 64 | 27 | 25 | 14 | -- |
| Leerlingen leren hoe ze de hoofdpunten ven een tekst kunnen samenvatten | 1 | 36 | 61 | 3 | -- | -- | -- |

Ondanks dat leerkrachten regelmatig hardop voorlezen, is het percentage leerkrachten dat dit dagelijks doet lager dan bij PIRLS-2011. Ook het percentage leerkrachten dat aangeeft leerlingen dagelijks hardop te laten voorlezen is de afgelopen vijf jaar flink gedaald. Leerkrachten laten leerlingen daarentegen wel steeds vaker stillezen. Leerkrachten leren hun leerlingen net als in 2011 ook regelmatig nieuwe woorden en strategieën om klanken en woorden te decoderen, terwijl het percentage leerkrachten dat leerlingen dagelijks strategieën aanleert om een tekst snel en vluchtig door te lezen is gedaald. Strategieën voor het samenvatten van een tekst worden door maar een kleine groep leerkrachten dagelijks aangeleerd.

## Aandacht voor verschillende begrijpend leesvaardigheden

Leerkrachten kunnen hun leerlingen een aantal dingen laten doen om de ontwikkeling van vaardigheden en strategieën op het gebied van begrijpend lezen te stimuleren. Tabel 7.3 geeft weer hoe vaak leerkrachten hun leerlingen verschillende activiteiten laten uitvoeren.

**Tabel 7.3 Frequentie van activiteiten om ontwikkeling van vaardigheden en strategieën voor begrijpend lezen te stimuleren, volgens leerkrachten, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | | | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % (bijna) nooit | % 1 of 2 keer per maand | % 1 of 2 keer per week | % (bijna) elke dag | % (bijna) elke dag | % (bijna) elke dag | % (bijna) elke dag |
| Vinden van de hoofdgedachte van een tekst | 1 | 24 | 65 | 11 | 9 | 8 | 7 |
| Uitleggen of onderbouwen van wat ze van een tekst hebben begrepen | 1 | 13 | 72 | 14 | 25 | 18 | 8 |
| Vergelijken van wat ze hebben gelezen met hun persoonlijke ervaringen | 6 | 29 | 53 | 12 | 14 | 12 | 7 |
| Vergelijken van wat ze hebben gelezen met andere dingen die ze hebben gelezen | 13 | 43 | 40 | 4 | 6 | 6 | 2 |
| Voorspellen van wat er verder gaat gebeuren in een tekst | 4 | 19 | 61 | 16 | 9 | 6 | 4 |
| Generaliseren van of conclusies trekken uit wat ze hebben gelezen | 5 | 24 | 60 | 11 | 19 | 8 | 6 |
| Beschrijven van de stijl of structuur van een tekst | 16 | 50 | 33 | 1 | 2 | 2 | 4 |
| Informatie opzoeken in een tekst | 0 | 3 | 63 | 34 | 33 | -- | -- |
| Bepalen van het perspectief of de intentie van de schrijver | 15 | 54 | 30 | 1 | 2 | -- | -- |

Leerkrachten laten hun leerlingen de meeste activiteiten minimaal één keer per week uitvoeren. Het vergelijken van wat ze gelezen hebben met andere dingen die ze gelezen hebben, wordt volgens meer dan de helft van de leerkrachten echter maximaal twee keer per maand door de leerlingen gedaan. Ook het beschrijven van de stijl of structuur van een tekst en het bepalen van het perspectief of de intentie van de schrijver gebeurt volgens een

meerderheid van de leerkrachten maximaal twee keer per maand. Een vergelijking met eerdere PIRLS-metingen laat zien dat leerkrachten in 2016 vaker dan in eerdere jaren aangeven de leerlingen de hoofdgedachte te laten zoeken en ze te laten voorspellen wat er verder gaat gebeuren. Het generaliseren en trekken van conclusies evenals het uitleggen wat ze van een tekst hebben begrepen, gebeurt volgens leerkrachten juist minder vaak dan bij de PIRLS-meting in 2011.

Uit de internationale vergelijking blijkt dat het percentage leerlingen dat deze activiteiten minimaal wekelijks uitvoert in Nederland bij bijna alle activiteiten lager ligt dan de internationale gemiddelde percentages. Het percentage leerlingen dat minimaal wekelijks informatie opzoekt of voorspelt wat er verder gaat gebeuren in een tekst is wel vergelijkbaar met de internationale gemiddelden.

## 7.2 Aanbod van leesmaterialen

### Veel aandacht voor het lezen van (non)-fictie boeken

Tijdens de leeslessen kunnen leerkrachten gebruikmaken van verschillende soorten leesmaterialen. In Tabel 7.4 staat weergegeven hoe vaak leerkrachten verschillende soorten literaire en informatieve leesmaterialen gebruiken.

**Tabel 7.4 Gebruik van leesmaterialen tijdens de leesles, volgens leerkrachten, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | | | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| *Literaire leesmaterialen* | % (bijna) nooit | % 1 of 2 keer per maand | % 1 of 2 keer per week | % (bijna) elke dag | % (bijna) elke dag | % (bijna) elke dag | % (bijna) elke dag |
| Boeken met hoofdstukken (fictie) | 2 | 3 | 28 | 67 | 69 | 47 | 20 |
| Toneelstukken | 79 | 16 | 5 | 0 | 2 | 1 | 1 |
| Korte verhalen | 12 | 32 | 40 | 16 | 31 | 17 | -- |
| *Informatieve leesmaterialen* | | | | | | | |
| (Tekst)boeken met non-fictie onderwerpen | 6 | 17 | 53 | 25 | 23 | -- | -- |
| Boeken met hoofdstukken (non-fictie) | 23 | 29 | 28 | 20 | 15 | -- | -- |
| Non-fictie artikelen met beschrijving of uitleg over dingen, mensen, gebeurtenissen of hoe dingen werken | 11 | 36 | 45 | 8 | 10 | -- | -- |

Net als in 2011 geeft een meerderheid van de leerkrachten aan dat ze hun leerlingen (bijna) dagelijks fictie boeken laten lezen. Ten opzichte van de metingen in 2006 en 2001 is dit een toename. Het merendeel van de leerkrachten laat leerlingen ook minimaal wekelijks korte verhalen lezen. Het percentage leerkrachten dat dit dagelijks doet is vergelijkbaar met PIRLS-2006, maar lager dan bij PIRLS-2011. Ook tekstboeken met non-fictie onderwerpen worden volgens drie kwart van de leerkrachten minimaal één keer per week aangeboden. Voor non-fictie boeken en non-fictie artikelen geldt dat voor ongeveer de helft van de leerkrachten. Deze percentages zijn vergelijkbaar met PIRLS-2011.

Uit de internationale vergelijking blijkt dat Nederland van alle landen het hoogst scoort wat betreft het percentage leerlingen dat minimaal één keer per week een fictieboek met hoofdstukken leest. In Nederland geldt dat namelijk voor 95% van de leerlingen, terwijl het internationale gemiddelde 41% is. Ook non-fictieboeken worden door een groter percentage van de Nederlandse leerlingen (50%) dan het internationaal gemiddelde (24%) minimaal één keer per week gelezen. Daarentegen blijkt dat 55% van de Nederlandse leerlingen minimaal één keer per week een kort verhaal leest, terwijl dit internationaal gezien voor gemiddeld 78% van de leerlingen geldt. Wat betreft korte non-fictie teksten is de Nederlandse score (78%) vergelijkbaar met het internationaal gemiddelde van 71%.

## Leesmaterialen worden aangepast aan niveau en interesses leerlingen

Naast het gebruik van verschillende soorten instructie en leesmaterialen, gebruiken leerkrachten ook verschillende strategieën bij het geven van leesonderwijs. In de PIRLS-2016 vragenlijst werd voor het eerst gevraagd naar de inzet van deze strategieën (zie Tabel 7.5).

**Tabel 7.5 Gebruik van strategieën tijdens de leesles, volgens leerkrachten, PIRLS-2016**

| | PIRLS-2016 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | % nooit | % soms | % vaak | % (bijna) altijd |
| Leesmaterialen aanbieden die overeenkomen met de interesses van leerlingen | 1 | 33 | 40 | 26 |
| Materialen aanbieden overeenkomstig met het niveau van een individuele leerling | 2 | 18 | 26 | 54 |
| Nieuwe informatie koppelen aan voorkennis van de leerling | 2 | 14 | 36 | 48 |
| Leerlingen aanmoedigen hun tekstbegrip te ontwikkelen | 0 | 7 | 41 | 53 |
| Leerlingen aanmoedigen teksten te bespreken | 3 | 27 | 43 | 26 |
| Leerlingen aanmoedigen de mening die wordt verwoord in de tekst ter discussie te stellen | 6 | 49 | 35 | 10 |
| Gebruikmaken van meerdere perspectieven om het begrip te verrijken | 10 | 39 | 38 | 13 |
| Leerlingen tijd geven boeken te lezen die ze zelf hebben uitgekozen | 1 | 8 | 27 | 65 |
| Individuele feedback geven aan alle leerlingen | 2 | 48 | 35 | 15 |

Bijna alle leerkrachten laten hun leerlingen regelmatig een boek lezen dat ze zelf uitgekozen hebben. Ook geeft een meerderheid van de leerkrachten aan dat ze vaak of altijd materialen aanbieden die overeenkomen met de interesses en het niveau van de leerlingen. Een meerderheid zegt ook de leerlingen regelmatig te stimuleren om nieuwe informatie te koppelen aan voorkennis, hun tekstbegrip te ontwikkelen of teksten te bespreken. De mate waarin leerkrachten leerlingen aanmoedigen de mening in de tekst ter discussie te stellen of meerdere perspectieven te gebruiken, verschilt tussen leerkrachten. Ongeveer de helft van de leerkrachten doet dit nooit of soms, terwijl de andere leerkrachten dit vaak of (bijna) altijd doen. Ook het geven van individuele feedback aan alle leerlingen wordt door de helft van de leerkrachten regelmatig en door de andere helft nooit of soms gedaan.

## Gebruik computer of tablet neemt toe

In Tabel 7.6 staat voor de 181 leerkrachten (86%) die beschikking hebben over een computer of tablet weergegeven hoe vaak ze verschillende activiteiten op de computer laten uitvoeren tijdens de leesles.

**Tabel 7.6 Frequentie van leesactiviteiten op een computer of tablet, volgens leerkrachten, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | | | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % (bijna) nooit | % 1 of 2 keer per maand | % 1 of 2 keer per week | % (bijna) elke dag | % (bijna) elke dag | % (bijna) elke dag | % (bijna) elke dag |
| Leerlingen lezen digitale teksten | 27 | 23 | 44 | 6 | 5 | 2 | 1 |
| Leerlingen schrijven verhalen of teksten | 17 | 49 | 29 | 5 | 3 | 2 | 4 |
| Leerlingen zoeken informatie op | 10 | 37 | 41 | 13 | 14 | 10 | 3 |
| Leerlingen onderzoeken een bepaald onderwerp of probleem | 19 | 44 | 31 | 6 | -- | -- | -- |
| Leerlingen leren strategieën aan voor het lezen van digitale teksten | 48 | 19 | 32 | 1 | -- | -- | -- |
| Leerlingen leren kritisch te zijn over teksten op internet | 36 | 45 | 17 | 2 | -- | -- | -- |

De percentages leerkrachten die (bijna) dagelijks leesactiviteiten uit laten voeren op een computer zijn toegenomen over de afgelopen vijftien jaar. Computers worden volgens leerkrachten regelmatig gebruikt voor het opzoeken van informatie en het lezen van digitale teksten. De helft van de leerkrachten geeft echter aan dat ze (bijna) nooit strategieën aanleren voor het lezen van digitale teksten. Toch staat Nederland wat betreft het percentage leerlingen dat in ieder geval wekelijks strategieën voor het lezen van digitale teksten aangeboden krijgt (31%) internationaal gezien op een derde plek, achter Australië en Israël. Ook het percentage leerlingen dat minimaal wekelijks een digitale tekst leest, ligt internationaal gezien bovengemiddeld en is alleen hoger in Nieuw-Zeeland, de Verenigde

Staten en Australië. Met 46% van de leerlingen die minimaal wekelijks informatie opzoeken, 32% die een bepaald onderwerp onderzoeken en 25% die teksten of verhalen schrijven op een computer of tablet scoort Nederland ook hoger dan de internationale gemiddeldes van respectievelijk 25%, 19% en 17%.

## 7.3 Huiswerk en beoordeling

### Helft leerkrachten geeft leeshuiswerk

In de leerkrachtvragenlijst werd gevraagd of en hoe vaak leerkrachten leeshuiswerk geven aan hun leerlingen. Tabel 7.7 geeft een overzicht van de antwoorden bij alle vier de PIRLS-metingen.

**Tabel 7.7 Frequentie van leeshuiswerk, volgens leerkrachten, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | % leerkrachten | | | |
|---|---|---|---|---|
| | PIRLS-2016 | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
| Geen leeshuiswerk | 45 | 45 | 39 | 39 |
| Minder dan 1 keer per week | 27 | 31 | 39 | 34 |
| 1 of 2 keer per week | 27 | 23 | 21 | 27 |
| 3 of 4 keer per week | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Elke dag | 1 | 1 | -- | -- |

Net als bij de meting in 2011 geeft bijna de helft van de leerkrachten nooit leesopdrachten op als huiswerk. Een steeds kleinere groep leerkrachten geeft aan dat ze minder dan één keer per week leeshuiswerk opgeven. Het percentage leerkrachten dat aangeeft één of twee keer per week leeshuiswerk op te geven is na een daling in 2006 en 2011 weer terug op het niveau van vijftien jaar geleden.

Als er leesopdrachten als huiswerk worden gegeven, dan verwacht een derde van de leerkrachten (35%) dat leerlingen er minder dan een kwartier mee bezig zijn. Meer dan de helft van de leerkrachten (57%) verwacht echter dat leerlingen er een kwartier tot half uur aan besteden. Dit is een toename ten opzichte van PIRLS-2011 en PIRLS-2006 (beiden 50%).

Sinds de meting van 2011 wordt ook gevraagd welke acties leerkrachten ondernemen om het gemaakte huiswerk na te kijken. De meeste leerkrachten die leesopdrachten als huiswerk geven, controleren soms of altijd of de opdracht gemaakt is (88%) en kijken de opdracht na en geven feedback aan de leerling (83%). Ondanks dat dit nog steeds een grote meerderheid van de leerkrachten is, liggen beide percentages wel lager dan de percentages van respectievelijk 95% en 91% in 2011. Het klassikaal bespreken van het huiswerk wordt door 65% van de leerkrachten soms of altijd gedaan. Ook dit is een afname ten opzichte van de 75% leerkrachten die bij PIRLS-2011 aangaven dit soms of altijd te doen.

## Steeds vaker schriftelijke toets over leestaak

Wanneer leerlingen iets hebben gelezen kan de leerkracht verschillende dingen laten doen ter verwerking van de leestaak. Tabel 7.8 geeft een overzicht van de frequentie van de verschillende activiteiten.

**Tabel 7.8 Frequentie van activiteiten ter verwerking van de leestaak, volgens leerkrachten, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | | | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % (bijna) nooit | % 1 of 2 keer per maand | % 1 of 2 keer per week | % (bijna) elke dag | % (bijna) elke dag | % (bijna) elke dag | % (bijna) elke dag |
| Iets schrijven over of naar aanleiding van wat ze hebben gelezen | 24 | 45 | 26 | 5 | 3 | 6 | 3 |
| Mondeling vragen beantwoorden over wat ze hebben gelezen of er mondeling een samenvatting van geven | 8 | 30 | 45 | 18 | 29 | 21 | 23 |
| Met elkaar praten over wat ze hebben gelezen | 12 | 25 | 50 | 13 | 20 | 17 | 18 |
| Een schriftelijke taak of toets maken over wat ze hebben gelezen | 14 | 46 | 29 | 12 | 11 | 6 | 4 |

Ongeveer een derde van de leerkrachten laat leerlingen minimaal één keer per week iets schrijven over wat ze gelezen hebben. De meerderheid van de leerkrachten laat leerlingen ook minimaal één keer per week mondeling vragen beantwoorden of een samenvatting geven. Toch is het percentage leerkrachten dat dit (bijna) dagelijks doet lager dan bij alle drie de voorgaande PIRLS-metingen. Leerkrachten laten leerlingen wel steeds vaker een schriftelijke taak of toets maken over wat ze gelezen hebben. In 2016 geeft bijna de helft van de leerkrachten aan dit minimaal één keer per week te laten doen.

## Leerkrachten hechten steeds minder belang aan landelijke en klassikale toetsen

Leerkrachten kunnen gebruikmaken van klassikale toetsen, landelijke toetsen en doorlopende evaluatie om de vorderingen van hun leerlingen met betrekking tot lezen te beoordelen. Tabel 7.9 laat zien hoeveel belang leerkrachten hechten aan de verschillende soorten beoordelingsmiddelen.

**Tabel 7.9 Belang van beoordelingsmiddelen, volgens leerkrachten, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | % weinig of geen belang | % enig belang | % veel belang | % veel belang | % veel belang | % veel belang |
| Klassikale toetsen (bijv. door leerkracht gemaakt of uit methode) | 4 | 48 | 48 | 67 | 64 | 56 |
| Landelijke toetsen (bijv. CITO-toetsen) | 3 | 52 | 45 | 72 | 62 | 67 |
| Doorlopende evaluatie van het werk van leerlingen | 1 | 18 | 81 | 83 | -- | -- |

Bij het beoordelen van de leesvorderingen van hun leerlingen hechten leerkrachten net als bij PIRLS-2011 veel belang aan doorlopende evaluatie van het werk van de leerlingen. Terwijl bij eerdere metingen nog ongeveer twee derde van de leerkrachten aangaf veel belang te hechten aan klassikale en landelijke toetsen, geeft bij de meting in 2016 nog maar minder dan de helft van de leerkrachten aan veel belang te hechten aan beide soorten toetsen.

## 7.4 Begeleiding bij leesproblemen

### Steeds meer leerlingen die remediërend leesonderwijs nodig hebben

Een meerderheid van de leerkrachten (64%) geeft aan geen groep 6 leerlingen in de klas te hebben die moeite hebben met het begrijpen van gesproken Nederlands. Wel geven de meeste leerkrachten (91%) aan dat minimaal één groep 6 leerling in hun groep remediërend leesonderwijs nodig heeft. Volgens de meeste leerkrachten (84%) krijgen de leerlingen de remediërend leesonderwijs nodig hebben het ook. De overige leerkrachten (16%) geven echter aan dat er meer leerlingen zijn die remediërend onderwijs nodig hebben dan leerlingen die dat ook daadwerkelijk krijgen. Daarnaast geven alle leerkrachten aan dat ze gevorderde lezers in de klas hebben. Tabel 7.10 laat de gemiddelde aantallen leerlingen met taal- of leesproblemen per klas zien voor de vier PIRLS-metingen.

**Tabel 7.10 Gemiddeld aantal groep 6 leerlingen per klas met taal- of leesproblemen, volgens leerkrachten, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|
| Leerlingen die moeite hebben met begrijpen van gesproken Nederlands | 1,1 | 1,0 | 0,9 | 1,0 |
| Leerlingen die remediërend leesonderwijs nodig hebben | 4,1 | 5,1 | 3,9 | 3,0 |
| Leerlingen die remediërend leesonderwijs krijgen | 3,9 | 4,4 | 3,5 | 2,5 |
| Gevorderde lezers | 9,1 | -- | -- | -- |

Het gemiddeld aantal leerlingen dat volgens leerkrachten moeite heeft met begrijpen van gesproken Nederlands is de afgelopen vijftien jaar stabiel gebleven. Het gemiddeld aantal leerlingen dat volgens leerkrachten remediërend leesonderwijs nodig heeft, is daarentegen toegenomen. Een groot deel van de leerkrachten geeft aan dat deze leerlingen ook remediërend leesonderwijs krijgen. In 2016 is voor het eerst aan leerkrachten gevraagd hoeveel gevorderde lezers er in hun groep 6 zitten. Gemiddeld zijn dat negen leerlingen maar het aantal varieert, net als het totaal aantal leerlingen, sterk tussen leerkrachten (tussen 1 en 25).

## Assistentie bij leerlingen met leesproblemen beperkt beschikbaar

Tabel 7.11 geeft weer hoe vaak leerkrachten de beschikking hebben over een deskundige, klassenassistent of vrijwilliger om leerlingen met leesproblemen bij te staan.

**Tabel 7.11 Beschikbaarheid van volwassenen om leerlingen met leesproblemen bij te staan, volgens leerkrachten, PIRLS-2011-2016**

| | PIRLS-2016 | | | PIRLS-2011 |
|---|---|---|---|---|
| | % nooit | % soms | % altijd | % altijd |
| Deskundige | 18 | 55 | 27 | 21 |
| Klassenassistent | 65 | 29 | 6 | 5 |
| Ouder of andere volwassen vrijwilliger | 45 | 47 | 8 | 6 |

Volgens een kwart van de leerkrachten is er altijd een deskundige aanwezig om leerlingen met leesproblemen bij te staan. Dit is een toename ten opzichte van PIRLS-2011. Slechts een kleine groep leerkrachten heeft altijd beschikking over een klassenassistent of een ouder of andere volwassen vrijwilliger. De helft van de leerkrachten geeft aan dat er wel soms een ouder of vrijwilliger beschikbaar is.

## Bij leesproblemen vragen leerkrachten ouders om hulp

Leerkrachten ondernemen verschillende activiteiten wanneer een leerling achter raakt met lezen. Net als bij de drie eerdere PIRLS-metingen geven bijna alle leerkrachten (98%) aan dat ze extra tijd aan de individuele leesbegeleiding van een leerling besteden en/of ouders van de leerling vragen te helpen bij het lezen (98%). De helft van de leerkrachten adviseert deelname aan een speciaal leesprogramma (46%) en/of laat de leerling samenwerken met een deskundige (46%). Ook deze percentages zijn stabiel gebleven over de laatste vijftien jaar. Wel geeft bij de PIRLS-2016 meting één derde van de leerkrachten (34%) aan dat ze afwachten of de prestaties in de loop van de tijd verbeteren, terwijl dit bij eerdere PIRLS-metingen maar door een vijfde van de leerkrachten werd aangegeven (19% in 2001; 18% in 2006 en 2011).

# Hoofdstuk 8.

## De school en de schoolleider

*Dit hoofdstuk beschrijft het leerklimaat en de aanwezigheid van voorzieningen op school vanuit het perspectief van de schoolleider. Paragraaf 8.1 schetst achtergrondkenmerken van de schoolleiders en in paragraaf 8.2 wordt het school- en leerklimaat volgens schoolleiders beschreven. In paragraaf 8.3 komt de lestijd en aanwezigheid van voorzieningen aan bod. Tot slot beschrijft paragraaf 8.4 condities van het leesonderwijs.*



## Highlights

- Schoolleiders beschikken over minimaal een HBO- of WO-bachelor diploma en hebben gemiddeld dertien jaar ervaring als schoolleider.
- Schoolleiders ervaren weinig probleemgedragingen van leerlingen of leerkrachten.
- Schoolleiders beoordelen prestatiegerichtheid zelden als zeer hoog.
- Volgens een meerderheid van de schoolleiders heeft de school een schoolbibliotheek, vaak met meer dan 250 boektitels.
- Het aantal computers dat beschikbaar is voor de leerlingen in groep 6 is de afgelopen vijftien jaar gestegen en in internationaal perspectief vrij hoog.
- De kwaliteit van het onderwijs wordt volgens schoolleiders niet of beperkt beïnvloed door een tekort aan algemene voorzieningen of voorzieningen voor leesinstructie.
- Steeds meer schoolleiders geven aan dat leerlingen bij aanvang van groep 3 letters kunnen (her)kennen of schrijven.
- Volgens schoolleiders is er in groep 3 en 4 voornamelijk aandacht voor basisvaardigheden en komen complexere leesvaardigheden vanaf groep 5 vaker aan bod.

## 8.1 Opleiding en ervaring schoolleiders

### Schoolleiders zijn hoogopgeleid en ervaren

In Nederland heeft 92% van de leerlingen een schoolleider met een bachelordiploma, terwijl dit percentage internationaal gemiddeld op 45% ligt. Daarentegen zit in Nederland slechts 7% van de leerlingen op een school waarvan de schoolleider een master heeft afgerond. Internationaal gezien ligt dit percentage gemiddeld op 48%. Schoolleiders van de deelnemende scholen hebben gemiddeld dertien jaar ervaring als schooldirecteur. Er is echter veel variatie. Eén op de vijf schoolleiders heeft minder dan vijf jaar ervaring als schoolleider, terwijl 18% van de schoolleiders meer dan twintig jaar ervaring heeft.

## 8.2 School- en leerklimaat

### Schoolleiders ervaren weinig probleemgedrag van leerlingen en leerkrachten

Het gedrag van zowel leerlingen als leerkrachten kan invloed hebben op de ervaren discipline en veiligheid op school. Tabel 8.1 geeft weer in welke mate zich volgens de schoolleiders problemen met gedrag voordoen bij leerlingen van groep 6 en leerkrachten van de school.

**Tabel 8.1 Mate waarin zich problemen voordoen bij groep 6 leerlingen en leerkrachten, volgens schoolleiders, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | | | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % niet | % nauwelijks | % gemiddeld | % in ernstige mate | % in ernstige mate | % in ernstige mate | % in ernstige mate |
| *Leerlingen* | | | | | | | |
| Te laat komen | 19 | 69 | 13 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Ongeoorloofde afwezigheid | 72 | 27 | 1 | 0 | 0 | 1 | 5 |
| Ordeverstoring in de klas | 27 | 44 | 25 | 4 | 2 | 2 | 0 |
| Afkijken | 22 | 62 | 17 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| Onfatsoenlijk taalgebruik | 22 | 55 | 23 | 0 | 1 | 3 | 3 |
| Vandalisme | 65 | 31 | 3 | 0 | 0 | 2 | 1 |
| Diefstal | 84 | 16 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 |
| Intimidatie of verbaal geweld onder leerlingen | 32 | 51 | 17 | 0 | 3 | 2 | 2 |
| Fysiek geweld onder leerlingen | 37 | 53 | 10 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Intimidatie of verbaal geweld van leerkrachten of ander personeel | 87 | 13 | 0 | 0 | 0 | -- | -- |
| *Leerkrachten* | | | | | | | |
| Te laat komen of te vroeg weggaan | 72 | 25 | 3 | 0 | 1 | -- | -- |
| Ongeoorloofde afwezigheid | 95 | 4 | 1 | 0 | 0 | -- | -- |
| Onvermogen om academische doelen van de school te bereiken | 41 | 48 | 11 | 0 | -- | -- | -- |

* betreft problemen bij alle leerlingen op school.

Te laat komen en ongeoorloofde afwezigheid van zowel leerlingen als leerkrachten komt volgens een meerderheid van de schoolleiders niet of nauwelijks voor. Ook vandalisme en diefstal door leerlingen komt zelden voor, evenals intimidatie of verbaal geweld van leerkrachten. Intimidatie en verbaal of fysiek geweld onder leerlingen komt volgens schoolleiders vaker voor. Ook ordeverstoring in de klas en onfatsoenlijk taalgebruik komt volgens ongeveer een kwart van de schoolleiders in gemiddelde mate voor en volgens een kleine groep schoolleiders zelfs in ernstige mate. Tot slot geeft een meerderheid van de schoolleiders aan dat er niet of nauwelijks sprake is van onvermogen bij leerkrachten om academische doelen van de school te bereiken.

Op basis van de antwoorden op de tien items betreffende problemen met leerlinggedrag is een internationale schaal samengesteld. Nederland behaalt op deze schaal een gemiddelde van 9,6. Dit gemiddelde is significant hoger dan het gemiddelde van 9,1 in 2011, wat betekent dat de problemen bij leerlingen zoals beoordeeld door schoolleiders zijn afgenomen. Toch rapporteren Nederlandse schoolleiders nog steeds meer problemen dan schoolleiders van andere landen die gemiddeld een score van 10,0 op deze schaal behalen.

## Prestatiegerichtheid slechts op sommige scholen zeer hoog

Schoolleiders hebben de prestatiegerichtheid van hun school beoordeeld aan de hand van een aantal aspecten. Tabel 8.2 geeft een overzicht van de scores.

**Tabel 8.2 Prestatiegerichtheid, volgens schoolleiders, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | | | | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % zeer laag | % laag | % gemiddeld | % hoog | % zeer hoog | % (zeer) hoog | % (zeer) hoog | % (zeer) hoog |
| Mate waarin leerkrachten op de hoogte zijn van het leerplan en de doelen van de school | 0 | 1 | 47 | 47 | 5 | 56 | -- | -- |
| Mate waarin leerkrachten het leerplan van de school succesvol implementeren | 0 | 1 | 51 | 45 | 4 | 56 | -- | -- |
| Verwachtingen bij leerkrachten aangaande prestaties van hun leerlingen | 0 | 2 | 33 | 53 | 12 | 66 | 62 | -- |
| Steun van ouders m.b.t. prestaties van leerlingen | 1 | 6 | 53 | 38 | 2 | 39 | 44 | 32 |
| Wens of wil van de leerlingen om hun best te doen op school | 0 | 2 | 43 | 50 | 6 | 53 | 61 | 41 |
| Samenwerking tussen de schoolleiding en de leerkrachten bij het plannen van instructie | 2 | 7 | 45 | 43 | 4 | -- | -- | -- |
| Ouderbetrokkenheid bij activiteiten op school | 0 | 8 | 40 | 43 | 10 | 50 | -- | -- |
| Bereidheid van ouders om ervoor te zorgen dat de leerlingen klaar zijn om te leren | 1 | 5 | 54 | 33 | 7 | -- | -- | -- |
| Verwachtingen bij ouders m.b.t. prestaties van leerlingen | 0 | 3 | 29 | 56 | 12 | -- | -- | -- |
| Vermogen van leerlingen om academische doelen van de school te bereiken | 2 | 8 | 60 | 26 | 4 | -- | -- | -- |
| Respect van leerlingen voor klasgenoten die op school uitblinken | 0 | 0 | 53 | 44 | 3 | -- | -- | -- |
| Mate waarin leerkrachten erin slagen om leerlingen te inspireren | 0 | 1 | 44 | 47 | 9 | -- | -- | -- |

Slechts enkele schoolleiders beoordelen de verschillende aspecten met betrekking tot prestatiegerichtheid als zeer laag of zeer hoog. De verwachtingen van leerkrachten en ouders met betrekking tot de prestaties van de leerlingen worden het meest positief beoordeeld. Ook de wens of wil van leerlingen om hun best te doen op school wordt door meer dan de helft van de schoolleiders als hoog beoordeeld. Schoolleiders geven echter aan dat de steun van ouders met betrekking tot de prestaties van leerlingen minder hoog is. Ook geeft ongeveer één op de tien schoolleiders aan dat de samenwerking tussen schoolleiding en leerkrachten bij het plannen van instructie, de ouderbetrokkenheid bij activiteiten op school en het vermogen van leerlingen om academische doelen van de school te bereiken laag is. Een vergelijking met eerdere PIRLS-metingen laat zien dat de steun van ouders en de wens van leerlingen om hun best te doen in 2016 door een groter percentage schoolleiders als hoog wordt beoordeeld dan in 2001. Ten opzichte van de PIRLS-metingen in 2011 en 2006 zijn geen grote verschillen zichtbaar.

Leerkrachten hebben de stellingen betreffende prestatiegerichtheid ook beoordeeld (zie Tabel 6.2). Een vergelijking van de antwoorden van schoolleiders en leerkrachten laat zien dat het beeld van schoolleiders in het algemeen wat minder positief is. De samenwerking tussen de schoolleiding en leerkrachten bij het plannen van instructie wordt echter minder vaak als laag beoordeeld door schoolleiders dan door leerkrachten.

Op de internationaal samengestelde schaal betreffende prestatiegerichtheid volgens schoolleiders staat Nederland met een gemiddelde prestatiegerichtheidscore van 9,3 bijna onderaan de ranglijst (44e plek). De helft van de leerlingen (52%) zit op een school die volgens de schoolleider een gemiddelde prestatiegerichtheid heeft. De overige leerlingen krijgen les op een school waarvan de schoolleider de prestatiegerichtheid als hoog (46%) beoordeeld. Deze leerlingen halen significant hogere leesvaardigheidsscores (552) dan leerlingen op een school met een gemiddelde prestatiesgerichtheid (540). De prestatiegerichtheid van de school van slechts een kleine groep leerlingen (2%) is volgens de schoolleider erg hoog. Dit percentage is in internationaal opzicht vrij laag. Voor slechts vier landen (Wallonië, Tsjechië, Slowakije, Macau) ligt dit percentage lager.

## 8.3 Aanwezigheid van voorzieningen

### Meerderheid scholen heeft schoolbibliotheek

Volgens drie kwart van de schoolleiders (74%) beschikt de school over een schoolbibliotheek. Dit percentage is lager dan in 2011 (82%) en 2006 (78%), maar hoger dan in 2001 (65%). Bijna alle schoolleiders (94%) geven aan dat de bibliotheek meer dan 250 boektitels telt. Dit is een toename ten opzichte van eerdere PIRLS-metingen waarbij dit 79% (2011), 82% (2006) en 89% (2001) was. Daarnaast zijn er volgens steeds meer schoolleiders ook tijdschrifttitels beschikbaar: 76% in 2016 ten opzichte van 67% in 2001. Het gaat daarbij net als bij eerdere PIRLS-metingen vaak om één tot vijf verschillende tijdschrifttitels (63%). Volgens een meerderheid van de schoolleiders (63%) mogen leerlingen geen materialen uit de bibliotheek mee naar huis nemen. Naast de papieren materialen is er volgens 17% van de schoolleiders ook toegang tot digitale boeken.

In andere landen zitten leerlingen vaker (87%) dan in Nederland (74%) op een school met schoolbibliotheek. Bij slechts 2% van de Nederlandse leerlingen heeft de schoolbibliotheek volgens de schoolleider meer dan 5000 boeken, terwijl dit internationaal gemiddeld geldt voor 32% van de leerlingen. De overige Nederlandse leerlingen zitten op een school met een schoolbibliotheek met 500 tot 5000 (48%) of minder dan 500 (24%) boeken.

## Steeds meer computers beschikbaar op school

Per school zijn er gemiddeld 21 computers of tablets beschikbaar voor de leerlingen van groep 6. Dit is een toename ten opzichte van het gemiddelde aantal computers in 2011 (12 computers), 2006 (12 computers) en 2001 (9 computers). Het aantal computers verschilt echter sterk, net als het aantal leerlingen in groep 6. Volgens een derde van de schoolleiders (34%) is er voor elke groep 6 leerling een computer beschikbaar. Ook dit is een toename ten opzichte van eerdere metingen, waarbij respectievelijk 12% (PIRLS-2011 en PIRLS-2006) en 6% (PIRLS-2001) van de schoolleiders aangaf voor elke groep 6 leerling een computer beschikbaar te hebben.

Ook uit de internationale vergelijking blijkt dat Nederland vrij hoog scoort wat betreft beschikbaarheid van computers. Voor 65% van de leerlingen geldt dat er één computer beschikbaar is per één of twee leerlingen, terwijl dit gemiddeld voor 51% van de leerlingen in de deelnemende landen geldt. De leesvaardigheidsscore van deze leerlingen (547) verschilt niet van de leesvaardigheidsscore (544) van leerlingen die computer met meerdere leerlingen dienen te delen.

## Algemene schoolvoorzieningen meestal in orde

Schoolleiders hebben aangegeven in hoeverre de kwaliteit van het onderwijs op hun school wordt beïnvloed door een tekort aan algemene schoolvoorzieningen en voorzieningen voor leesinstructie. Tabel 8.3 geeft een overzicht van de antwoorden.

**Tabel 8.3 Mate waarin kwaliteit van onderwijs beïnvloed wordt door een tekort aan voorzieningen, volgens schoolleiders, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | | | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Algemene schoolvoorzieningen | % helemaal niet | % in geringe mate | % nogal | % in hoge mate | % in hoge mate | % in hoge mate | % in hoge mate |
| *Lesmaterialen* | 93 | 7 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Benodigdheden | 98 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Gebouwen en speelplaatsen | 68 | 28 | 4 | 0 | 3 | 2 | 3 |
| Verwarming, airconditioning en verlichting | 59 | 32 | 9 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Lesruimtes | 70 | 25 | 5 | 1 | 2 | 4 | 4 |
| Technisch geschoold personeel | 53 | 39 | 7 | 2 | 4 | -- | -- |
| Audiovisuele apparatuur voor het geven van instructie | 72 | 25 | 3 | 1 | -- | 3 | 1 |
| Voorzieningen voor leerlingen met lichamelijke beperkingen | 52 | 32 | 11 | 5 | -- | 3 | 3 |
| Computers en technologie gericht op onderwijs en leren | 35 | 50 | 13 | 3 | -- | -- | -- |
| *Voorzieningen voor leesinstructie* | | | | | | | |
| Leerkrachten gespecialiseerd in leesonderwijs | 44 | 43 | 11 | 3 | 1 | 2 | 2 |
| Software/applicaties voor leesinstructie | 45 | 40 | 12 | 3 | 3 | -- | -- |
| Bibliotheekmiddelen | 41 | 44 | 13 | 2 | -- | -- | -- |
| Materiaal voor leesinstructie | 57 | 34 | 9 | 1 | -- | -- | -- |

Net als bij eerdere PIRLS-metingen geeft een meerderheid van de schoolleiders aan dat de kwaliteit van het onderwijs niet wordt beïnvloed door een tekort aan lesmaterialen of benodigdheden. De kwaliteit van het onderwijs wordt volgens bijna de helft van de schoolleiders wel minimaal in geringe mate beïnvloed door een tekort aan materiaal voor leesinstructie. Een tekort aan gebouwen en speelplaatsen, lesruimtes en audiovisuele apparatuur beïnvloeden volgens een derde van de schoolleiders de kwaliteit van het onderwijs. Wat betreft verwarming, airconditioning en verlichting is dit percentage nog iets groter. De helft van de schoolleiders geeft bovendien aan dat een tekort aan technisch geschoold personeel de kwaliteit van het onderwijs negatief beïnvloedt. Ook een tekort aan leerkrachten gespecialiseerd in leesonderwijs, software voor leesinstructie en bibliotheekmiddelen heeft volgens meer dan de helft van de schoolleiders in ieder geval in geringe mate een negatieve invloed op het onderwijs.

Internationaal behaalt Nederland met een schaalscore betreffende beschikbaarheid van voorzieningen van 11,3 een vierde plek, achter Australië, Singapore en Slovenië. Deze schaalscore is gelijk aan de score in 2011 (11,0) en hoger dan het internationaal gemiddelde van 10,0. Voor 38% van de leerlingen geldt dat het onderwijs volgens schoolleiders in bepaalde mate wordt beïnvloed door een tekort aan voorzieningen. Voor 62% van de leerlingen is dat niet het geval. Beide groepen leerlingen verschillen niet in hun leesvaardigheidsscores (respectievelijk 544 en 547).

## 8.4 Condities voor leesonderwijs

### Leerlingen kunnen steeds meer bij overgang naar groep 3

Schoolleiders hebben aangegeven hoe vaardig leerlingen waren toen ze aan groep 3 begonnen (zie Tabel 8.4).

**Tabel 8.4 Beheersing van vaardigheden bij overgang naar groep 3, volgens schoolleiders, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | | | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % minder dan 25 procent | % 25 tot 50 procent | % 51 tot 75 procent | % meer dan 75 procent | % meer dan 75 procent | % meer dan 75 procent | % meer dan 75 procent |
| De meeste letters van het alfabet herkennen | 9 | 32 | 33 | 27 | 30 | 14 | 13 |
| Enkele woorden lezen | 19 | 41 | 28 | 11 | 4 | 4 | 3 |
| Zinnen lezen | 73 | 19 | 6 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| Een verhaal lezen | 88 | 10 | 3 | 0 | -- | -- | -- |
| Letters van het alfabet schrijven | 27 | 41 | 20 | 12 | 5 | 5 | 3 |
| Enkele woorden schrijven | 37 | 38 | 18 | 7 | 4 | 4 | 2 |

Volgens een kwart van de schoolleiders kon tenminste 75% van de leerlingen de letters van het alfabet herkennen bij de overgang naar groep 3. Dit is een toename ten opzichte van de metingen in 2006 en 2001. Eén op de tien schoolleiders geeft bovendien aan dat tenminste driekwart van de leerlingen ook al letters kon schrijven of enkele woorden kon lezen. In 2001 was dit volgens slechts een kleine groep schoolleiders het geval. Net als bij eerdere metingen geeft slechts een klein deel van de schoolleiders aan dat een meerderheid van de leerlingen bij de overgang naar groep 3 al zinnen kan lezen of woorden kan schrijven.

Op de internationaal samengestelde schaal op basis van deze items scoort Nederland met 9,9 gelijk aan het internationaal gemiddelde (10,0). Deze score is ook gelijk aan de score betreffende de vaardigheden bij aanvang van groep 3 volgens schoolleiders in 2011 (9,7).

De beheersing van vaardigheden bij de overgang naar groep 3 is ook door ouders beoordeeld (zie Tabel 9.4). Net als de schoolleiders geeft ook een meerderheid van de ouders aan dan hun zoon of dochter bij de overgang naar groep letters van het alfabet kon herkennen. Volgens schoolleiders kon een groot deel van de leerlingen echter nog geen woorden lezen of schrijven, terwijl van de ouders wel een meerderheid aangeeft dat hun zoon of dochter dit al vrij goed kon.

## Al vroeg aandacht voor basisvaardigheden

Schoolleiders hebben ook aangegeven in welke groep bepaalde leesvaardigheden en -strategieën voor het eerst bijzondere nadruk krijgen op hun school. Tabel 8.5 geeft een overzicht van de antwoorden.

**Tabel 8.5 Groep waarin vaardigheden en strategieën voor het eerst bijzondere nadruk krijgen, volgens schoolleiders, PIRLS 2001 t/m 2016**

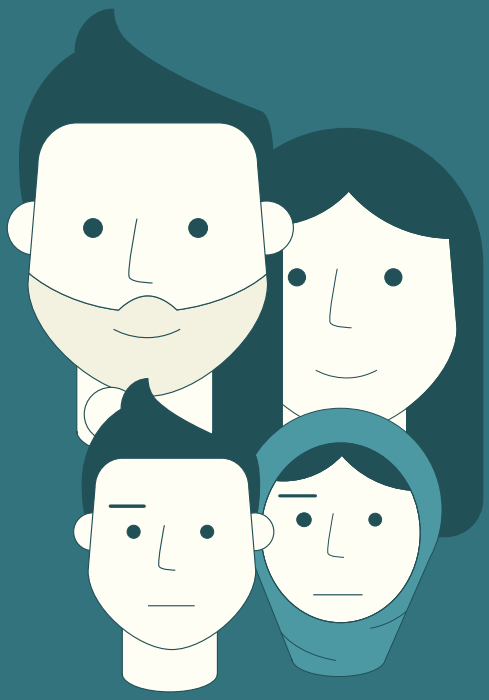
| | PIRLS-2016 | | | | | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % Geen bijzondere nadruk in deze groepen | % groep 3 of eerder | % groep 4 | % groep 5 | % groep 6 | % groep 6 | % groep 6 | % groep 6 |
| De letters van het alfabet kennen | 0 | 98 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Klank-letterkoppeling maken | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Woorden lezen | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Losse zinnen lezen | 0 | 100 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Een samenhangende tekst lezen | 0 | 80 | 20 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Informatie opzoeken in een tekst | 0 | 36 | 57 | 7 | 0 | 1 | -- | -- |
| Vinden van de hoofdgedachte in een tekst | 0 | 8 | 61 | 27 | 4 | 12 | 1 | 4 |
| Uitleggen of onderbouwen van wat ze van een tekst hebben begrepen | 0 | 19 | 44 | 32 | 4 | 11 | 11 | 12 |
| Een tekst vergelijken met hun persoonlijke ervaringen | 1 | 19 | 34 | 35 | 12 | 16 | 15 | 13 |
| Verschillende teksten vergelijken | 2 | 4 | 27 | 48 | 19 | 31 | 30 | 37 |
| Voorspellen wat er verder gaat gebeuren in een tekst | 1 | 28 | 35 | 29 | 6 | 13 | 16 | 28 |
| Generaliseren van of conclusies trekken uit een tekst | 1 | 8 | 22 | 39 | 31 | 33 | 45 | 51 |
| Beschrijven van de stijl of structuur van een tekst | 8 | 0 | 15 | 29 | 48 | 50 | 47 | 49 |
| Bepalen van het perspectief of de intentie van de schrijver | 14 | 0 | 10 | 29 | 48 | 52 | -- | -- |

Volgens schoolleiders is er in groep 3 of eerder al veel aandacht voor het kennen van de letters van het alfabet, het maken van de klank-letterkoppeling en het lezen van woorden, losse zinnen of een samenhangende tekst. Het opzoeken van informatie en de hoofdgedachte in een tekst komt volgens de meerderheid van de schoolleiders vanaf groep 4 aan bod. Uitleggen wat leerlingen begrepen hebben van een tekst, het vergelijken met andere teksten en persoonlijke ervaringen en het voorspellen van wat er verder gaat gebeuren krijgt volgens een meerderheid van de schoolleiders aandacht in groep 4 en groep 5. Complexere vaardigheden, zoals het trekken van conclusies, beschrijven van de stijl en structuur en het bepalen van de perspectief komt volgens driekwart van de schoolleiders aan bod in groep 5 of groep 6. Nederland scoort hiermee vergelijkbaar met de internationale gemiddelden. Bij eerdere PIRLS-metingen gaf een groter deel van de schoolleiders aan dat de complexere vaardigheden pas in groep 6 bijzondere nadruk kregen.

# Hoofdstuk 9.

## Thuisomgeving en ouders

*Dit hoofdstuk beschrijft de thuisomgeving van de leerlingen en de ouderbetrokkenheid, het leesgedrag en de leeshouding van hun ouders. In paragraaf 9.1 worden de resultaten met betrekking tot de geletterde thuisomgeving en voor- en vroegschoolse activiteiten beschreven. Paragraaf 9.2 beschrijft de betrokkenheid van ouders bij huiswerk en hun opvatting over de kwaliteit van de school. In paragraaf 9.3 komt het leesgedrag en de leeshouding van ouders aan bod.*



## Highlights

- De meeste ouders hebben meer dan 25 (kinder)boeken en een aantal digitale informatie-apparaten in huis waarmee kan worden gelezen.
- Ouders ondernemen steeds vaker activiteiten om de beginnende geletterdheid en gecijferdheid van hun kind te stimuleren.
- Bijna alle ouders geven aan dat hun zoon of dochter een kinderdagverblijf of peuterspeelzaal bezocht heeft.
- Steeds meer ouders geven aan dat hun kind al op vijfjarige leeftijd naar groep 3 ging.
- Volgens een meerderheid van de ouders kon hun kind bij de overgang naar groep 3 de meeste letters van het alfabet herkennen en al enkele woorden lezen en schrijven.
- Volgens een meerderheid van de ouders maakt hun zoon of dochter minimaal één keer per week huiswerk, hierbij gaat de helft van de ouders regelmatig na of hun kind het huiswerk heeft gemaakt en een kwart biedt hulp en controleert het huiswerk op fouten.
- Een meerderheid van de ouders vindt dat de school een veilig klimaat biedt en voldoende haar best doet hen te informeren over de vorderingen van hun kind.
- Ouders zijn de afgelopen vijftien jaar meer tijd gaan besteden aan lezen.
- Een meerderheid van de ouders vindt lezen leuk en zou daar meer tijd aan willen besteden.

## 9.1 Geletterde thuisomgeving en vroegschoolse activiteiten

### Meerderheid ouders heeft boeken en computers

Om een beeld te krijgen van de geletterde thuisomgeving is in de oudervragenlijst gevraagd naar het aantal boeken en kinderboeken in huis (zie Tabel 9.1).

**Tabel 9.1 Aantal (kinder)boeken thuis, volgens ouders, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | | | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % 0-10 | % 11-25 | % 26-100 | % meer dan 100 | % meer dan 100 | % meer dan 100 | % meer dan 100 |
| Boeken | 11 | 13 | 32 | 45 | 39 | 44 | 46 |
| Kinderboeken | 5 | 15 | 63 | 17 | 15 | 17 | 18 |

Een grote meerderheid van de ouders heeft meer dan 25 boeken of kinderboeken in huis. Bijna de helft van de ouders heeft zelfs meer dan 100 boeken in huis en ongeveer één op de vijf ouders geeft aan meer dan 100 kinderboeken in huis te hebben. Deze percentages zijn de afgelopen vijftien jaar nagenoeg stabiel gebleven.

Uit de resultaten blijkt verder dat leerlingen die meer boeken in huis hebben hogere leesscores behalen. Leerlingen die thuis tien of minder boeken hebben, behalen de laagste leesscores (521), gevolgd door leerlingen met 11 tot 25 thuis (535) en leerlingen met 26 tot 100 boeken (550). Leerlingen met meer dan 100 boeken behalen de hoogste leesscores (570). Dit patroon is ook zichtbaar met betrekking tot de aanwezigheid van kinderboeken. De verschillen zijn hier zelfs nog groter: leerlingen met tien of minder kinderboeken behalen een leesscore van 510, leerlingen met meer dan 100 kinderboeken in huis een score van 572. De scores van leerlingen met 11 tot 25 en leerlingen met 26 tot 100 kinderboeken in huis liggen hier tussenin (respectievelijk 535 en 555). Alle verschillen tussen groepen zijn significant.

In het internationaal rapport is het aantal boeken met het opleidingsniveau en het beroep van ouders samengevoegd tot een internationale schaal. Nederland behaalt op deze schaal een gemiddelde van 11,0. Dit is gelijk aan het gemiddelde op deze schaal in 2011 (10,8) en hoger dan het internationaal gemiddelde van 10,0. Een derde van de leerlingen (33%) heeft 'Veel voorzieningen' thuis en twee derde (67%) 'Sommige voorzieningen'. Er zijn geen leerlingen die thuis 'Weinig voorzieningen' hebben. Nederland staat hiermee op een zesde plek, achter de Scandinavische landen (Noorwegen, Finland, Denemarken, Zweden) en Ierland. Ook bij deze gecombineerde internationale schaal blijkt dat leerlingen die veel voorzieningen hebben gemiddeld significant hoger scoren (577) dan leerlingen die thuis sommige voorzieningen hebben (541).

In de meeste gezinnen (92%) is volgens ouders ook beschikking over tenminste vier digitale informatie-apparaten zoals computers, tablets, smartphones, Smart TV's en E-readers. Slechts vijf ouders (0,2%) geven aan geen enkel digitaal informatie-apparaat in huis te hebben. Op de internationaal samengestelde schaal betreffende de aanwezigheid van digitale informatieapparaten scoort Nederland met een gemiddelde van 10,8 hoger dan het internationaal gemiddelde van 10,0. Ook hier blijkt dat een derde van de leerlingen (32%) 'Veel toegang' heeft en twee derde (68%) 'Gemiddelde toegang'. Hiermee staat Nederland op een vijfde plek, opnieuw achter de vier Scandinavische landen (Noorwegen, Finland, Denemarken, Zweden). De twee groepen leerlingen verschillen niet significant wat betreft leesvaardigheidsscores (respectievelijk 557 en 551).

## Ouders bieden steeds meer voor- en vroegschoolse activiteiten aan

Tabel 9.2 laat zien hoe vaak ouders aangeven verschillende activiteiten met betrekking tot de beginnende geletterdheid en gecijferdheid te hebben ondernomen met hun kind voordat hij of zij naar groep 3 ging.

**Tabel 9.2 Frequentie van activiteiten voor beginnende geletterdheid en gecijferdheid voor aanvang groep 3, volgens ouders, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | % (bijna) nooit | % soms | % vaak | % vaak | % vaak | % vaak |
| *Beginnende geletterdheid* | | | | | | |
| Boeken lezen | 2 | 20 | 78 | 74 | 73 | 71 |
| Verhalen vertellen | 7 | 45 | 48 | 47 | 48 | 47 |
| Liedjes zingen | 4 | 31 | 65 | 64 | 63 | 61 |
| Spelen met speelgoed met het alfabet | 17 | 52 | 31 | 30 | 26 | 23 |
| Woordspelletjes spelen | 11 | 52 | 37 | 34 | 33 | 19 |
| Letters of woorden schrijven | 11 | 52 | 37 | 34 | 30 | 28 |
| Hardop lezen van naambordjes en etiketten | 17 | 45 | 39 | 39 | 38 | 32 |
| Praten over dingen die u gedaan had | 1 | 19 | 80 | 76 | 75 | -- |
| Praten over dingen die u gelezen had | 12 | 55 | 33 | 31 | 28 | -- |
| *Beginnende gecijferdheid* | | | | | | |
| Telrijmpjes opzeggen of liedjes over tellen zingen | 16 | 47 | 38 | 36 | -- | -- |
| Spelen met speelgoed met cijfers | 15 | 52 | 33 | 29 | -- | -- |
| Verschillende dingen tellen | 2 | 30 | 67 | 63 | -- | -- |
| Spelletjes spelen met verschillende vormen | 2 | 27 | 71 | 70 | -- | -- |
| Spelen met blokken of speelgoed om mee te bouwen | 2 | 23 | 75 | 71 | -- | -- |
| Bordspellen of kaartspelletjes spelen | 7 | 44 | 49 | 47 | -- | -- |
| Cijfers schrijven | 17 | 57 | 26 | -- | -- | -- |

Een meerderheid van de ouders las vaak voor of zong vaak liedjes. De helft van de ouders vertelde vaak een verhaal. Ongeveer een derde van de ouders speelde vaak met alfabet-speelgoed, speelde woordspelletjes of schreef letters of woorden samen met hun kind. Ook geven veel ouders aan vaak te praten over dingen die zijn gedaan of gelezen. Het percentage ouders dat vaak activiteiten voor de beginnende geletterdheid ondernam is de afgelopen vijftien jaar toegenomen. Deze toename is het grootste wat betreft het spelen van woordspelletjes. Het percentage ouders dat vaak verhalen vertelt, is daarentegen stabiel gebleven ten opzichte van vijftien jaar geleden.

Ouders blijken ook vaak met hun kind te spelen met speelgoed om te bouwen of met blokken en vormen. Ook tellen ze vaak met hun kinderen. Net als bij de activiteiten met betrekking tot de beginnende geletterdheid is het percentage ouders dat aangeeft vaak activiteiten te ondernemen met betrekking tot de beginnende gecijferdheid toegenomen ten opzichte van de eerdere meting in 2011.

Op de internationale schaal betreffende de frequentie van activiteiten voor beginnende geletterdheid scoort Nederland met een score van 10,3 vergelijkbaar met het internationaal gemiddelde (10,0). Deze score is ook gelijk aan de score van 10,2 in 2011. Ouders van 41% van de leerlingen voerden vaak activiteiten uit. Deze leerlingen scoorden significant hoger (560) dan de 58% leerlingen van wie de ouders dat soms deden (547).

## Veelvuldig gebruik van voorschoolse programma's

Naast activiteiten die ouders in de voorschoolse periode thuis uitvoeren met het kind, kan ook een kinderdagverblijf of peuterspeelzaal een rol spelen in de taalontwikkeling van kinderen. Bijna alle ouders geven aan dat hun kind op een kinderdagverblijf (96%) en/of peuterspeelzaal (99%) heeft gezeten. Bij de metingen in 2011 en 2006 was dat ook al volgens 97% van de ouders het geval.
Deze percentages zijn wel hoger dan in 2001, toen 89% van de ouders aangaf dat hun zoon of dochter op een peuterspeelzaal of kinderdagverblijf had gezeten.

Op de internationale schaal staat Nederland betreffende het volgen van voorschoolse programma's op een zevende plek. Een grote meerderheid van de leerlingen (84%) heeft minimaal drie jaar een voorschools programma gevolgd. Dit betreft zowel kinderdagverblijf of peuterspeelzaal als groep 1 en groep 2. Deze leerlingen behalen significant hogere leesvaardigheidsscores (555) dan leerlingen die twee jaar (11%, score 539) een voorschools programma volgden. Het verschil met leesprestaties van leerlingen die één jaar (3%, score 538) een voorschools programma hebben gevolgd, was echter niet significant.

## Steeds meer leerlingen met 5 jaar naar groep 3

Een meerderheid van de ouders (69%) geeft aan dat hun kind zes jaar oud was toen hij of zij naar groep 3 ging. Volgens een kwart van de ouders (24%) was hun zoon of dochter echter vijf jaar of jonger. Dit is een toename ten opzichte van vijftien jaar geleden, toen 14% van de ouders aangaf dat hun zoon of dochter vijf jaar of jonger was bij de overgang naar groep 3. Een kleine groep ouders (6%) geeft aan dat hun zoon of dochter zeven jaar of ouder was bij de overgang naar groep 3.

## Leerlingen kunnen steeds meer bij overgang naar groep 3

Ouders hebben ingevuld in hoeverre hun kind bepaalde vaardigheden beheerste bij de overgang naar groep 3. Tabel 9.3 geeft een overzicht van de antwoorden.

**Tabel 9.3 Beheersing vaardigheden bij overgang naar groep 3, volgens ouders, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | | | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % helemaal niet | % niet zo goed | % vrij goed | % heel goed | % heel goed | % heel goed | % heel goed |
| De meeste letters van het alfabet herkennen | 2 | 19 | 44 | 36 | 27 | 23 | 16 |
| Enkele woorden lezen | 8 | 28 | 41 | 24 | 18 | 15 | 12 |
| Zinnen lezen | 28 | 37 | 24 | 11 | 9 | 8 | 6 |
| Een verhaal lezen | 44 | 32 | 17 | 7 | -- | -- | -- |
| Letters van het alfabet schrijven | 7 | 33 | 44 | 16 | 13 | 12 | 10 |
| Enkele woorden schrijven | 15 | 33 | 40 | 12 | 10 | 9 | 7 |

Volgens een meerderheid van de ouders kon hun kind de meeste letters van het alfabet herkennen en al enkele woorden lezen en schrijven bij de overgang naar groep 3. Een kleinere groep ouders geeft aan dat hun zoon of dochter

ook al zinnen of een verhaal kon lezen. Het percentage ouders dat aangeeft dat de verschillende vaardigheden heel goed werden beheerst vóór groep 3 is sterk toegenomen in de afgelopen vijftien jaar.

De antwoorden met betrekking tot beheersing van vaardigheden bij de overgang naar groep 3 zijn samengevoegd tot een internationale schaal. Nederland behaalt op deze schaal een gemiddelde score van 9,5. Dit is significant hoger dan de score van 9,2 in 2011, maar wel lager dan het internationaal gemiddelde van 10,0. De helft van de leerlingen (51%) had volgens hun ouders de vaardigheden nog niet goed onder de knie. Deze leerlingen scoorden significant lager (544) dan leerlingen van wie ouders aangaven dat ze de verschillende taken een beetje (36%, score 556) onder de knie hadden. Leerlingen die dit volgens hun ouders al goed konden, behaalden significant hogere scores dan beide groepen (13%, score 576).

Ook schoolleiders hebben aangegeven in welke mate leerlingen de verschillende vaardigheden beheersten bij de overgang naar groep 3 (zie Tabel 8.5). Overeenkomstig met het beeld van ouders, geeft ook een meerderheid van de schoolleiders aan dat een groot deel van de leerlingen de letters van het alfabet kon herkennen. Terwijl een meerderheid van de ouders aangeeft dat hun zoon of dochter ook al enkele woorden kon lezen of schrijven, gaf een meerderheid van de schoolleiders aan dat slechts een kleine groep leerlingen van hun school deze vaardigheden beheerste bij de overgang naar groep 3.

## 9.2 Ouderbetrokkenheid

### Meerderheid ouders helpt wekelijks met huiswerk

Uit de resultaten van de oudervragenlijst blijkt dat 13% van de ouders aangeeft dat hun zoon of dochter geen huiswerk krijgt. Tabel 9.4 laat voor de overige ouders zien hoe vaak ze betrokken zijn bij het huiswerk van hun kind.

**Tabel 9.4 Ouderbetrokkenheid bij huiswerk, volgens ouders, PIRLS-2016**

| | PIRLS-2016 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | % minder dan 1 keer per week | % 1 of 2 keer per week | % 3 of 4 keer per week | % elke dag |
| Kind maakt huiswerk | 27 | 53 | 16 | 3 |
| Ouder vraagt of kind huiswerk heeft gemaakt | 19 | 34 | 26 | 21 |
| Ouder helpt kind met huiswerk | 33 | 41 | 18 | 8 |
| Ouder controleert huiswerk op fouten | 44 | 35 | 13 | 7 |

Drie kwart van de ouders geeft aan dat hun kind minimaal één keer per week huiswerk maakt. Bijna de helft van de ouders vraagt drie keer per week of vaker of hun kind het huiswerk heeft gemaakt. Een kleiner percentage van de ouders helpt hun kind minimaal drie keer per week met zijn of haar huiswerk en/of controleert het huiswerk zo vaak op fouten.

### Ouders positief over kwaliteit van school

Naast de betrokkenheid bij het huiswerk van hun kind is ouders ook gevraagd naar hun opvattingen over de school (zie Tabel 9.5).

**Tabel 9.5 Opvattingen over de kwaliteit van de school, volgens ouders, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | | | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % helemaal oneens | % een beetje oneens | % een beetje eens | % helemaal mee eens | % helemaal mee eens | % helemaal mee eens | % helemaal mee eens |
| School doet moeite om ouders bij onderwijs te betrekken | 2 | 8 | 40 | 50 | 47 | 47 | 45 |
| School doet haar best om mij te informeren over de vorderingen van mijn kind | 2 | 8 | 34 | 57 | -- | -- | -- |
| School voelt zich betrokken bij de vorderingen van mijn kind | 1 | 5 | 31 | 63 | 65 | 67 | 68 |
| School doet goed haar best om mijn kind beter te leren lezen | 2 | 7 | 36 | 55 | 61 | 64 | 69 |
| School biedt een veilig klimaat | 1 | 4 | 23 | 73 | 74 | -- | -- |
| School hanteert hoge academische normen | 14 | 26 | 41 | 20 | -- | -- | -- |

Uit de tabel blijkt dat ouders in het algemeen een positief beeld hebben van de school van hun kind. Bijna alle ouders geven aan dat de school moeite doet om ouders bij het onderwijs te betrekken en dat de school een veilig klimaat biedt. Een groot gedeelte van de ouders geeft ook aan dat de school haar best doet om hen te informeren over de vorderingen van hun kind. Over de vraag of de school hoge academische normen hanteert, zijn de meningen verdeeld. Twee van de vijf ouders geven aan dat dit niet het geval is, drie van de vijf vinden het wel het geval. Een vergelijking met de scores van PIRLS-2001 laat zien dat het percentage ouders dat een positieve houding heeft, gestegen is. Ondanks dat nog steeds meer dan de helft van de ouders vindt dat de school goed haar best doet om hun zoon of dochter beter te leren lezen, is dit percentage wel gedaald de afgelopen vijftien jaar.

Internationaal gezien scoort Nederland op de schaal die de kwaliteit van school volgens ouders in kaart brengt met een gemiddelde van 9,5 onder het gemiddelde van alle deelnemende landen (10,0). Ouders van 58% van de leerlingen zijn erg tevreden over de kwaliteit van de school. Deze leerlingen halen hogere leesvaardigheidsscores (556) dan de 36% leerlingen van wie de ouders een beetje (548) en de 6% leerlingen van die ouders niet tevreden zijn over de kwaliteit van de school (543). De verschillen zijn echter niet significant.

## 9.3 Leesgedrag en leeshouding ouders

### Ouders lezen vaker, maar minder voor hun plezier

Het leesgedrag van ouders dient als een voorbeeldfunctie voor hun kinderen. Aan ouders is gevraagd hoeveel tijd zij thuis gemiddeld besteden aan het lezen van boeken, tijdschriften, kranten of materiaal voor hun werk. Meer dan de helft van de ouders (54%) geeft aan meer dan 5 uur per week te lezen. Dat is een toename van 5% ten opzichte van PIRLS-2001. Het percentage ouders dat aangeeft tussen de 1 en 5 uur per week te lezen, bleef stabiel (39% in 2016; 41% in 2001). De overige 7% van de ouders leest minder dan een uur per week, bij PIRLS-2001 was dit 10%.

Ouders zijn de afgelopen vijftien jaar dus meer tijd gaan besteden aan lezen. Toch is het percentage ouders dat elke dag voor hun plezier leest afgenomen van 60% in 2001 naar 52% in 2016. Ongeveer één op de tien ouders (9%) geeft bovendien aan vrijwel nooit voor hun plezier thuis te lezen, terwijl dit in 2001 nog voor 5% van de ouders gold.

## Leesplezier ouders neemt af

Naast het leesgedrag is ook de houding van ouders ten opzichte van lezen in kaart gebracht. Tabel 9.6 beschrijft de resultaten van 2016 en geeft een vergelijking met de resultaten van eerdere metingen.

**Tabel 9.6 Houding ten opzichte van lezen, volgens ouders, PIRLS 2001 t/m 2016**

| | PIRLS-2016 | | | | PIRLS-2011 | PIRLS-2006 | PIRLS-2001 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | % helemaal oneens | % een beetje oneens | % een beetje eens | % helemaal mee eens | % helemaal mee eens | % helemaal mee eens | % helemaal mee eens |
| Ik lees alleen als het moet | 70 | 15 | 12 | 4 | 5 | 5 | 4 |
| Ik praat graag met anderen over wat ik lees | 8 | 18 | 48 | 27 | 29 | 27 | 18 |
| Ik lees graag in mijn vrije tijd | 5 | 9 | 26 | 60 | 65 | 67 | 60 |
| Ik lees alleen als ik informatie nodig heb | 57 | 22 | 14 | 7 | 8 | 7 | 5 |
| Lezen is in mijn gezin een belangrijke bezigheid | 6 | 22 | 43 | 29 | 32 | 38 | 31 |
| Ik zou willen dat ik meer tijd had om te lezen | 6 | 12 | 29 | 53 | 54 | -- | -- |
| Ik vind lezen leuk | 3 | 5 | 20 | 72 | 75 | -- | -- |
| Lezen is een van mijn favoriete hobby's | 11 | 16 | 31 | 43 | -- | -- | -- |

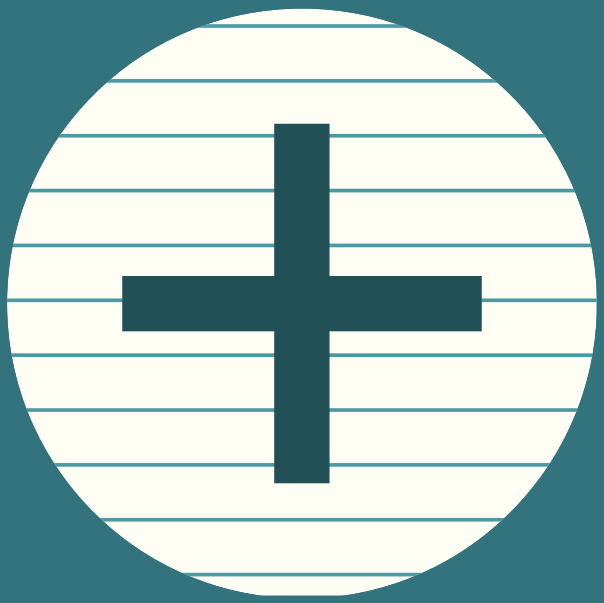
Ouders hebben over het algemeen een positieve houding ten opzichte van lezen. Driekwart van de ouders vindt lezen leuk en de helft van de ouders zou meer tijd willen hebben om te lezen. Een vergelijking van de leeshouding van ouders over de afgelopen vijftien jaar laat zien dat deze in 2011 en 2006 positiever was dan in 2001. In de afgelopen vijf jaar is de houding echter afgenomen, waardoor deze in 2016 weer ongeveer gelijk is aan het niveau van 2001.

Met een percentage van 46% van de leerlingen van wie de ouders erg van lezen houden en 39% van de leerlingen van wie de ouders een beetje van lezen houden, staat Nederland op de internationale schaal op een tweede plek achter Ierland. Ouders van slechts 16% van de leerlingen geven aan niet van lezen te houden. De leesprestaties van deze leerlingen zijn het laagst (525), leerlingen van wie de ouders wel van lezen houden (566) scoren het hoogst. Leerlingen van ouders die een beetje van lezen houden scoren er tussenin (548). De verschillen in leesvaardigheidsscores tussen de drie groepen zijn significant. De gemiddelde schaalscore betreffende leesplezier van ouders van 10,0 is net als in veel andere landen significant lager dan de behaalde schaalscore in 2011 (10,4).

# Hoofdstuk 10.

## Conclusie, discussie en aanbevelingen

*Met het internationaal vergelijkende onderzoek PIRLS-2016 wordt de leesvaardigheid van leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs in kaart gebracht. PIRLS is gestart in 2001 en heeft een cyclus van vijf jaar. In dit rapport is verslag gedaan van het Nederlandse aandeel in PIRLS-2016. Er zijn 4206 Nederlandse leerlingen uit groep 6 getoetst op hun leesvaardigheid. Daarnaast hebben de leerkrachten, de schoolleiders en de ouders van de getoetste leerlingen vragenlijsten ingevuld over de onderwijscontext. In het laatste hoofdstuk van dit rapport worden aan de hand van de onderzoeksvragen die in het eerste hoofdstuk geformuleerd zijn, conclusies getrokken (paragraaf 10.1). Dit rapport wordt afgesloten met een discussie van de resultaten (paragraaf 10.2) en enkele aanbevelingen voor vervolgonderzoek (paragraaf 10.3).*



## 10.1 Conclusie

In het eerste hoofdstuk van dit rapport zijn drie onderzoeksvragen geformuleerd. De eerste onderzoeksvraag is gericht op de vergelijking van de resultaten van Nederland en andere landen en een vergelijking van de resultaten van 2016 ten opzichte van de resultaten in voorgaande jaren:

> *Hoe presteren Nederlandse leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs op de internationale PIRLS-toets voor leesvaardigheid in vergelijking met hun leeftijdsgenoten in andere deelnemende landen en in vergelijking met resultaten op voorgaande PIRLS-metingen in 2011, 2006 en 2001?*

De resultaten van PIRLS-2016 laten zien dat Nederlandse leerlingen wederom goed presteren op leesvaardigheid. Met een gemiddelde score van 545 scoren de leerlingen ruim boven het internationale gemiddelde van 500. De score is lager dan de Nederlandse PIRLS-score in 2001, maar gelijk aan de scores in 2011 en 2006. De leesvaardigheidsscore is de afgelopen tien jaar dus stabiel gebleven.

Op de internationale ranglijst behaalt Nederland een 14e plek. Dit is lager dan bij voorgaande metingen, waarbij Nederland nog op de 2e plek (PIRLS-2001), 5e plek (PIRLS-2006) en 10e plek (PIRLS-2011) stond. Nederland zakt op de internationale ranglijst dus steeds verder af. Enerzijds komt dit doordat er twee nieuwe deelnemende landen zijn die bij PIRLS-2016 hoger scoren dan Nederland. Anderzijds is Nederland, ten opzichte van 2001, ingehaald door tien landen. Deze landen laten stijgende leesvaardigheidsscores zien, terwijl de Nederlandse leesvaardigheidsscore de afgelopen tien jaar stabiel is gebleven.

In vergelijking met andere landen liggen leesvaardigheidsscores van leerlingen in Nederland dicht bij elkaar; verschillen tussen de zwakste en sterkste lezers zijn relatief klein. Dit valt ook op te maken uit resultaten op de zogenoemde referentiepunten die het percentage leerlingen weergeven dat het lage, midden, hoge en geavanceerde niveau haalt. Net als bij voorgaande PIRLS-metingen blijkt dat bijna alle Nederlandse leerlingen het lage niveau behalen. Dit betekent dat er relatief weinig zwakke lezers zijn. Een meerderheid van de leerlingen behaalt ook het midden niveau en bijna de helft het hoge niveau. Er zijn echter relatief weinig excellerende leerlingen die het geavanceerde niveau behalen. Ondanks dat het percentage leerlingen dat het geavanceerde niveau behaalt in 2016 (8%) significant hoger is dan de percentages in 2011 (7%) en 2006 (6%), is het in internationaal perspectief nog steeds slechts een kleine groep. Ter vergelijking, in het eerste land op de ranglijst (Russische Federatie) behaalt 26% van de leerlingen het geavanceerd niveau.

In de tweede onderzoeksvraag staan de kenmerken van leerlingen en scholen centraal:

> *In hoeverre zijn er verschillen in leesvaardigheid tussen groepen Nederlandse tienjarige leerlingen gebaseerd op leerlingkenmerken en -attituden (geslacht, thuistaal, betrokkenheid, leesplezier, zelfvertrouwen) en schoolkenmerken (economische achtergrond, taalachtergond, stedelijkheid) en hoe verhouden deze verschillen zich tot verschillen bij voorgaande PIRLS-metingen in 2011, 2006 en 2001?*

## Leerlingkenmerken

Net als in de meeste landen scoren meisjes in Nederland significant hoger op leesvaardigheid dan jongens, al is het verschil klein. Meisjes scoren zowel bij het lezen voor ontspanning en om ervaring op te doen als bij het lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken hoger dan jongens. Ook op zowel basisleesvaardigheden (informatie opzoeken en conclusies trekken) als op complexe leesvaardigheden (informatie integreren en evalueren) behalen meisjes hogere scores dan jongens. De trendvergelijkingen laten bovendien zien dat jongens achteruit zijn gegaan in basisleesvaardigheden, waardoor de verschillen groter zijn geworden. Ook thuistaal speelt een rol in leesvaardigheid. Leerlingen die thuis een andere taal spreken dan het Nederlands behalen een significant lagere score dan kinderen die (bijna) altijd Nederlands thuis spreken. Het verschil in scores tussen deze leerlingen is in de afgelopen vijftien jaar stabiel gebleven.

De houding van leerlingen ten opzichte van lezen, oftewel hun attitude, is ook gemeten. Uit de resultaten blijkt dat slechts een derde van de leerlingen zich erg betrokken voelt bij het leesonderwijs op school. Meer dan de helft van de Nederlandse leerlingen voelt zich een beetje betrokken bij het leesonderwijs op school en een kleine groep leerlingen voelt zich maar nauwelijks betrokken bij het leesonderwijs. Deze laatste groep leerlingen behaalt significant lagere leesvaardigheidsscores dan beide andere groepen. Naast de lage betrokkenheid staat Nederland ook onderaan op de internationale ranglijst als het gaat om leesplezier. Een derde van de Nederlandse leerlingen ervaart geen tot weinig leesplezier. Deze leerlingen scoren significant lager dan leerlingen die wel plezier ervaren bij het lezen. Nederlandse leerlingen ervaren ook minder leesplezier dan in voorgaande jaren. Op het gebied van zelfvertrouwen bij het lezen scoort Nederland gemiddeld in vergelijking met andere landen. Ook hier blijkt dat leerlingen die slechts een beetje of niet zelfverzekerd zijn significant lagere scores behalen dan leerlingen die zelfverzekerd zijn. In Nederland is het verschil in leesvaardigheid echter klein, omdat leerlingen die niet zelfverzekerd zijn toch een relatief hoge leesvaardigheidsscore behalen.

## Schoolkenmerken

Naast de leerlingkenmerken is er ook gekeken naar de samenhang tussen schoolkenmerken en leesvaardigheidsscores van leerlingen. Net als bij voorgaande metingen scoren leerlingen van scholen waarbij meer dan een kwart van de leerlingen uit een economisch achtergesteld gezin afkomstig is gemiddeld genomen het laagst. De diversiteit in leesprestaties binnen deze categorie scholen is groot: tussen de sterkste en zwakste school is een verschil in gemiddelde leesvaardigheidsscore van 122 punten aanwezig. Ook binnen de groep scholen met 0 tot 10% en 11 tot 25% leerlingen uit een economisch achtergesteld gezin zijn verschillen in gemiddelde leesvaardigheidsscores van respectievelijk 81 punten en 71 punten zichtbaar.

Met betrekking tot de thuistaal van de leerlingen zijn er verschuivingen zichtbaar ten opzichte van eerdere metingen. Bij eerdere metingen scoorden leerlingen van scholen waar meer dan 90% van de leerlingen Nederlands spreekt het hoogst. Door een geleidelijke afname van de scores van leerlingen op deze scholen en een toename van scores van leerlingen op scholen waar 75% tot 90% van de leerlingen Nederlands spreekt, behalen beide groepen in 2016 een gelijke score. Leerlingen van scholen waar minder dan 75% van de leerlingen Nederlands als eerste taal spreekt behalen bij alle metingen de laagste scores. Ook hier is echter sprake van grote verschillen in gemiddelde leesvaardigheidsscore tussen scholen met vergelijkbare leerlingenpopulaties. Op scholen waar minder dan 75% van de leerlingen Nederlands als eerste taal spreekt, is er een verschil van 122 punten tussen de sterkste en zwakste school. Voor scholen waarvan meer dan 90% van de leerlingen Nederlands als eerste taal spreekt, is het verschil in

gemiddelde leesvaardigheidsscore 81 punten. Voor scholen waar 76-90% van de leerlingen een andere eerste taal heeft, is het verschil kleiner, namelijk 41 punten.

Een ander schoolkenmerk is de stedelijkheid van het gebied waarin de school staat. Leerlingen van scholen in een stedelijk gebied behalen de laagste scores. Deze scores zijn stabiel gebleven over de afgelopen vijftien jaar. Terwijl bij eerdere metingen leerlingen van scholen in steden van gemiddelde grootte nog het hoogst scoorden, geldt dat in 2016 voor leerlingen van scholen in landelijke gebieden.

Uit bovenstaande kan geconcludeerd worden dat in Nederland geslacht, thuistaal, leerlingattitude, sociaaleconomische achtergrond, taalachtergrond en locatie van de school samenhangen met leesprestaties, maar dat er ook binnen scholen met vergelijkbare leerlingenpopulaties aanzienlijke verschillen bestaan.

De derde onderzoeksvraag focust zich op de factoren die van invloed zijn op leesprestaties in Nederland:

> *Hoe zien factoren in de onderwijscontext (leerling-, klas-, school- en gezinsniveau), waarvan wordt aangenomen dat zij van invloed zijn op leesprestaties, er uit in Nederland en in hoeverre doen zich in deze factoren verschuivingen voor vergeleken met voorgaande PIRLS-metingen in 2011, 2006 en 2001?*

### Scholing en ervaring

Nederlandse leerkrachten en schoolleiders hebben minimaal een bachelor op HBO- of WO-niveau afgerond. Er is grote spreiding in het aantal ervaringsjaren, maar de bevraagde leerkrachten staan gemiddeld zeventien jaar voor de klas en schoolleiders hebben gemiddeld dertien jaar ervaring als directeur. Leerkrachten zijn tevreden en enthousiast over hun werk. Ook vinden ze hun werk betekenisvol. Leerkrachten delen regelmatig hun ervaringen met anderen en overleggen ook regelmatig met leerkrachten uit andere groepen. Slechts zelden observeren leerkrachten echter een andere klas of werken ze samen aan het curriculum of de didaktiek van een bepaald onderwerp. In vergelijking met voorgaande metingen zijn er steeds meer leerkrachten die bijscholing specifiek gericht op lezen of leesonderwijs hebben gevolgd. Nederlandse leerlingen van wie de leerkracht bijscholing heeft gevolgd, blijken significant lager te scoren dan de leerlingen van wie de leerkracht geen bijscholing heeft gevolgd. Leerkrachten met relatief veel zwakke lezers zijn mogelijk eerder geneigd bijscholing te volgen.

### De leerlingen in de klas

Leerkrachten hebben gemiddeld 25 leerlingen in hun klas, maar de aantallen schommelen tussen 8 en 35. Een derde van de leerkrachten heeft een combinatieklas. De helft van de leerkrachten geeft aan dat ongeïnteresseerde leerlingen en leerlingen die te weinig slaap hebben gekregen een negatieve invloed hebben op hun lessen. Het percentage leerkrachten dat een negatieve invloed ervaart van ongeïnteresseerde leerlingen is in vergelijking met PIRLS-2011 toegenomen. Wat betreft leerlingen met te weinig voorkennis of vaardigheden rapporteert meer dan de helft van de leerkrachten daar negatieve gevolgen van te ondervinden. In vergelijking met andere landen ervaren Nederlandse leerkrachten echter weinig beperkingen bij het lesgeven.

## Schoolklimaat

Over het klimaat op school zijn zowel leerlingen en leerkrachten als schoolleiders en ouders overwegend positief. Eén op de zes leerlingen geeft echter aan niet het gevoel te hebben dat hij of zij thuishoort op de school. Hoewel het percentage leerlingen dat zich niet veilig voelt de afgelopen vijftien jaar is gedaald, antwoordt nog steeds één op de tien leerlingen dat hij of zij zich niet veilig voelt op school. Ook geeft een meerderheid van de leerlingen aan het afgelopen schooljaar te maken te hebben gehad met pestgedrag. Voor tien procent van de leerlingen geldt dat zij er zelfs wekelijks mee te maken hebben. Met betrekking tot prestatiegerichtheid, zoals beoordeeld door zowel leerkrachten als schoolleiders, staat Nederland laag op de internationale ranglijst. Slechts enkele leerkrachten en schoolleiders geven aan dat er sprake is van een zeer hoge prestatiegerichtheid op hun school. De mening van ouders is verdeeld: volgens drie op de vijf ouders hanteert school hoge academische normen, volgens twee op de vijf ouders is dit echter niet het geval.

## Beschikbaarheid ICT

Thuis hebben Nederlandse leerlingen nagenoeg allemaal een computer of tablet en internetverbinding. Leerkrachten geven daarnaast aan dat er in de klas computers en tablets beschikbaar zijn om te gebruiken tijdens de leesles. Volgens schoolleiders is het aantal computers toegenomen over de afgelopen vijftien jaar. In 2016 staat Nederland internationaal gezien in de top 3 met betrekking tot de aanwezigheid van ICT. De mate waarin leerlingen en leerkrachten computers of tablets inzetten voor schoolwerk verschilt echter sterk. Leerkrachten zetten de computer met name in om hun leerlingen digitale teksten te laten lezen of om informatie op te zoeken. De helft van de leerkrachten besteedt echter niet of nauwelijks tijd aan het aanleren van strategieen voor het lezen van digitale teksten. Ongeveer de helft van de leerlingen geeft aan minimaal één keer per week een computer of tablet te gebruiken voor schoolwerk. Dat doen ze zowel thuis als op school. Naast ICT-voorzieningen scoort Nederland net als voorgaande jaren ook hoog op het gebied van algemene voorzieningen zoals schoolgebouwen en lesruimtes, namelijk in de top 4.

## Toegang tot boeken

Volgens een meerderheid van de leerkrachten en schoolleiders is er een bibliotheek of leeshoek aanwezig op school of in de klas. Steeds vaker mogen leerlingen daar dagelijks gebruik van maken. Bijna driekwart van de leerlingen geeft aan minimaal maandelijks een boek of e-book te lenen van school of bij de bibliotheek. De helft van de leerlingen geeft aan thuis minimaal een half uur per dag te lezen. Ook ouders zijn de afgelopen vijftien jaar meer tijd gaan besteden aan het lezen, al lezen steeds minder ouders dagelijks voor hun plezier. Volgens een meerderheid van de ouders zijn er meer dan 25 boeken of kinderboeken in huis. Driekwart van de ouders vindt lezen leuk en ook zou de helft van de ouders meer tijd willen hebben om te lezen. Daarmee staat Nederland internationaal gezien op een tweede plek.

## Onderwijstijd

De tijd die wordt besteed aan Nederlandse taallessen of taalgerichte activiteiten is de afgelopen jaren geleidelijk gestegen tot een gemiddelde van 8,6 uur per week. Het totaal aantal uren dat besteed wordt aan taallessen is op jaarbasis nergens zo hoog (363 uren) als in Nederland. Leerkrachten geven daarbij steeds vaker onderwijs aan groepjes leerlingen en steeds minder vaak klassikaal onderwijs. Leerkrachten laten leerlingen steeds vaker stillezen en minder vaak hardop voorlezen; daarbij gaat het om boeken (fictie en non-fictie) of korte verhalen. Ze geven daarbij aan dat ze de materialen afstemmen op de interesses en het niveau van de leerlingen en dat leerlingen regelmatig een boek lezen dat ze zelf gekozen hebben. Ook rapporteren leerkrachten zelf regelmatig hardop voor te lezen. Bij

het lezen van teksten wordt volgens de leerkracht voornamelijk aandacht besteed aan het opzoeken van informatie in een tekst en het uitleggen van de inhoud van een tekst. Veel minder vaak laten leerkrachten hun leerlingen de inhoud van de tekst vergelijken met hun eigen ervaringen of laten ze hen de intentie van de schrijver bepalen. Ook schoolleiders geven aan dat deze complexere vaardigheden pas in de latere jaren van het basisonderwijs aan bod komen.

### Leeshuiswerk en –beoordeling

Ter verwerking van een leestaak laten leerkrachten hun leerlingen steeds vaker een schriftelijke taak maken en steeds minder vaak mondeling vragen beantwoorden of een samenvatting maken. De helft van de leerkrachten geeft leeshuiswerk aan de leerlingen. Een meerderheid van de ouders geeft aan dat ze hun kind minimaal wekelijks helpen bij het huiswerk. Ook vragen ze regelmatig of het huiswerk al af is. Volgens een merendeel van de leerkrachten wordt het huiswerk in de klas gecontroleerd, van feedback voorzien en klassikaal besproken. Bij de beoordeling van de leesvaardigheid hechten leerkrachten steeds meer belang aan doorlopende evaluatie en steeds minder aan klassikale of landelijke toetsen.

### Leesproblemen

Alle leerkrachten hebben gevorderde lezers in hun klas. Bijna alle leerkrachten hebben echter ook één of meerdere leerlingen in de klas die remediërend leesonderwijs nodig hebben en krijgen. Zowel het gemiddeld aantal leerlingen dat remediërend leesonderwijs nodig heeft als de leerlingen die dit krijgen is toegenomen over de afgelopen vijftien jaar. Wanneer leerkrachten merken dat een leerling achter blijft met lezen besteden ze extra tijd aan de individuele begeleiding van deze leerling en vragen ze de ouders om te helpen bij het lezen. Steeds vaker is er ook een deskundige aanwezig op school om leerlingen met leesproblemen te begeleiden.

### Thuisomgeving

Steeds meer ouders geven aan activiteiten te ondernemen om de beginnende geletterdheid en gecijferdheid te stimuleren. Naast activiteiten die ouders in de voorschoolse periode thuis uitvoeren met het kind, kan ook een kinderdagverblijf of peuterspeelzaal een rol spelen in de taalontwikkeling van kinderen. Net als in 2011 en 2006 geven bijna alle ouders aan dat hun kind op een kinderdagverblijf en/of peuterspeelzaal heeft gezeten. Volgens een meerderheid van de ouders maakte hun zoon of dochter op 6-jarige leeftijd de overstap naar groep 3 en volgens een kwart van de ouders gebeurde dit al op een jongere leeftijd. Uit de antwoorden van zowel ouders als schoolleiders blijkt dat een meerderheid van de leerlingen bij het starten in groep 3 al verschillende mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden beheerst. Dit is een toename in vergelijking met de metingen in 2001 en 2006. Deze leerlingen kunnen bijvoorbeeld al letters herkennen en enkele woorden lezen.

## 10.2 Discussie en aanbevelingen

Uit de resultaten van PIRLS-2016 blijkt dat het leesvaardigheidsniveau al tien jaar stabiel is. In tegenstelling tot de dalende prestaties op rekenen en natuuronderwijs die opgetekend werden in TIMSS-2015 (Meelissen & Punter, 2016), blijkt het leesniveau van tienjarigen dus niet verder te dalen. Uit de PISA-studies komt ook naar voren dat leesprestaties van vijftienjarigen stabiel blijven, terwijl de scores op wiskunde en natuurkunde afnemen (Feskens, Kuhlemeier & Limpens, 2016). Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat scholen vaker aan verbetertrajecten voor taal dan voor rekenen werken (Inspectie van het Onderwijs, 2012). De inzet van deze verbetertrajecten heeft mogelijk een daling van leesvaardigheid voorkomen, maar heeft er nog niet voor gezorgd dat de leesvaardigheid verbeterd is.

Doordat andere landen wel stijgende leesvaardigheidsniveaus laten zien, is Nederland afgezakt naar een 14e plek op de internationale ranglijst. Nederland behoort nu zowel wat betreft lezen, als rekenen en natuuronderwijs niet meer tot de internationale top 10.

Net als in veel andere landen, presteren meisjes in Nederland beter op leesvaardigheid dan jongens. Het verschil is in internationaal perspectief klein, maar wel iets opgelopen over de afgelopen vijf jaar. Dit komt doordat de leesprestaties van jongens, in het bijzonder de prestaties betreffende 'Informatie opzoeken en conclusies trekken', zijn gedaald, terwijl het leesniveau van meisjes stabiel bleef. Het verschil in prestaties tussen jongens en meisjes op dit basisproces is in 2016 voor het eerst significant. Voor vijftienjarigen bleek al eerder dat meisjes beter zijn dan jongens in het zoeken en vinden van informatie (Gille, Loijens, Noijons & Zwitser, 2010). Terwijl uit PISA blijkt dat het verschil tussen jongens en meisjes bij het lezen van gedrukte teksten groter is dan bij digitaal lezen (OECD, 2012), blijkt uit resultaten van ePIRLS-2016, uitgevoerd in veertien landen, dat het verschil bij beide versies gelijk is. Deelname aan de ePIRLS-studie van 2021 zou kunnen uitwijzen of dit ook voor Nederlandse leerlingen geldt.

De PIRLS-toetsen zijn curriculumonafhankelijk. Dat wil zeggen dat de toetsopgaven niet gekoppeld zijn aan Nederlandse kerndoelen of de gebruikte les- en leesmethoden. Ook de referentieniveaus uit PIRLS zijn niet direct gerelateerd aan de Nederlandse referentieniveaus uit het Referentiekader taal en rekenen (Meijerink, Letschert, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Streun, 2009). Binnen PIRLS behalen bijna alle Nederlandse leerlingen het lage referentieniveau. Dit is in lijn met het resultaat dat bijna alle leerlingen het niveau voor fundamentele leesvaardigheden (1F) behalen aan het eind van de basisschool (Inspectie van het Onderwijs, 2017a). Beide onderzoeken laten zien dat een meerderheid van de leerlingen ook iets complexere leesvaardigheden bezit, in overeenstemming met het midden niveau uit PIRLS of het streefniveau voor lezen (2F). Bij PIRLS worden daarnaast ook nog een hoog en geavanceerd leesniveau onderscheiden. Voor Nederland blijkt dat slechts de helft van de leerlingen een hoog leesniveau behaalt. Een nog kleinere groep leerlingen behaalt het geavanceerd leesniveau. Terwijl resultaten van TIMSS-2015 (Meelissen & Punter, 2016) en PISA-2015 (Feskens et al., 2016) een afname in percentage leerlingen dat het geavanceerd leesniveau behaalt liet zien, neemt het in PIRLS iets toe. De kans op het behalen van het geavanceerde leesniveau is op sommige scholen echter veel hoger is dan op andere. Een analyse van het uitgevoerde curriculum op de verschillende scholen zou meer inzicht kunnen bieden in de relaties tussen het bereikte leesniveau en de lespraktijk in Nederland. In deze analyses dient daarbij ook het verband gelegd te worden met de doelen en inhouden van het beoogde curriculum.

Net als de kans op het behalen van het hoge of geavanceerde referentieniveau, verschilt ook de gemiddelde leesvaardigheidsscore sterk tussen scholen. Hiervoor zijn twee mogelijke redenen aan te wijzen. Enerzijds verschillen scholen in leerlingenpopulatie. Jongens en leerlingen die thuis geen Nederlands spreken behalen bijvoorbeeld lagere leesprestaties dan meisjes en leerlingen die thuis wel Nederlands spreken. Anderzijds blijkt dat ook tussen scholen met vergelijkbare leerlingenpopulaties grote verschillen in leesprestaties bestaan. De school waar de leerling onderwijs krijgt, is dus sterk bepalend voor leesvaardigheid. Ook dit komt overeen met onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (2017b) waaruit blijkt dat ook de gemiddelde score op de eindtoets sterk verschilt tussen scholen. Niet alle basisscholen lijken er in te slagen om het maximale uit hun leerlingen te halen en hun talenten optimaal te laten benutten. Dit is problematisch, zeker omdat blijkt dat leerlingen van een basisschool met lage onderwijsresultaten de achterstand in het voortgezet onderwijs niet inhalen (Inspectie van het Onderwijs, 2017b). Met het vernieuwde toezichtkader (Inspectie van het Onderwijs, 2017c) worden scholen nog sterker gestimuleerd hun

onderwijs doelgericht te verbeteren. De leerkracht speelt hierin een belangrijke rol. Leerkrachten op goede scholen zorgen vaker voor een taakgerichte werksfeer. Daarbij geven ze duidelijke instructie die ze bovendien afstemmen op het niveau van de leerlingen (OECD, 2017; Inspectie van het Onderwijs, 2017b). Ter bevordering van het leesbegrip kunnen leerkrachten werken aan woordenschat, leerlingen veel en verschillende (motiverende) teksten laten lezen, strategieën en tekststructuren aanleren en leerlingen motiveren om te discussiëren (Duke, Pearson, Strachan & Billman, 2011). Ook rolwisselend leren en modellen zijn goede manieren om deze elementen samen te brengen en het leesbegrip, zeker van zwakke lezers, te verbeteren (Lee & Tsai, 2016; Duke & Pearson, 2008).

Het belang van het afstemmen van het onderwijs op de kwaliteiten en behoeften van leerlingen wordt ook benadrukt met de invoering van de Wet passend onderwijs. In de PIRLS-2016 studie geeft een meerderheid van de leerkrachten aan dat ze het aanbod van leesmaterialen afstemmen op het niveau en de interesses van leerlingen. Bovendien blijkt uit de resultaten dat er weliswaar steeds meer leerlingen zijn die remediërend onderwijs nodig hebben, maar ook dat er steeds meer leerlingen zijn die het krijgen. In elke klas zitten bovendien gevorderde lezers, die ook recht hebben op onderwijs dat aansluit bij hun talent. Ondanks dat ook de evaluatie van het in 2014 ingevoerde Plan van Aanpak Toptalenten 2014-2018 (OCW, 2014) laat zien dat scholen er steeds beter in slagen hun onderwijs aan te laten sluiten bij de behoefte van de toptalenten (OCW, 2016), is er nog steeds veel ruimte voor verbetering ten behoeve van deze leerlingen.

De grote beschikbaarheid van computers en tablets op Nederlandse scholen biedt mogelijkheden om onderwijs op maat te leveren. PIRLS-resultaten laten zien dat leerkrachten regelmatig gebruikmaken van digitaal leesmateriaal. Er is echter weinig aandacht voor het aanleren van strategieën voor het lezen van digitale teksten. Het Doorbraakproject Onderwijs & ICT, een gezamenlijk initiatief van de PO-Raad, VO-raad en de ministeries van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en Economische Zaken, heeft als doel belemmeringen weg te nemen, zodat ICT nog slimmer, efficiënter en op grotere schaal ingezet kan worden. Het is belangrijk dat er in het leesonderwijs niet alleen meer gebruik wordt gemaakt van ICT, maar dat er ook inzicht wordt verkregen in de processen die een rol spelen bij digitaal lezen. Dit wordt onderstreept in het regeerakkoord (2017), waarin de herziening van het onderwijscurriculum met daarin meer aandacht voor digitale geletterdheid wordt doorgezet. Aanvullend onderzoek is noodzakelijk om meer inzicht te krijgen in de rol van digitale geletterdheid in lees- en leerprestaties van leerlingen.

Een ander belangrijk resultaat dat naar voren komt uit het huidige onderzoek is dat Nederlandse leerlingen samen met Scandinavische leerlingen internationaal gezien het minste leesplezier ervaren. Leerlingen die minder leesplezier ervaren, behalen lagere leesscores. Bovendien blijkt het leesplezier steeds verder af te nemen. Dit is in lijn met eerdere PIRLS-studies (Meelissen, Netten, Drent, Punter, Droop & Verhoeven, 2012), maar in contrast met resultaten uit de periodieke peiling van leesvaardigheid in het basisonderwijs (Kuhlemeijer et al., 2014). Uit het laatstgenoemde rapport blijkt namelijk dat het leesplezier van leerlingen uit groep 5 en 8 tussen 2005 en 2011 is toegenomen. Dit verschil in resultaten komt mogelijk voort uit de verschillende vraagstellingen in beide onderzoeken. In de PIRLS-2016 vragenlijst wordt niet alleen gevraagd of leerlingen lezen leuk vinden, maar ook of leerlingen met anderen praten over wat ze gelezen hebben en of ze veel leren door te lezen. Ondanks de lichte stijging van leesplezier, blijkt echter ook uit het peilingsonderzoek dat een derde van de leerlingen lezen niet leuk vindt. Bovendien blijkt dat een groot deel van de zwakke lezers leesweerstand heeft (Nielen, Mol, Sikkema-De Jong & Bus, 2015). Om leesplezier van basisschoolleerlingen, en daarmee uiteindelijk ook leesprestaties, te bevorderen, kunnen leesmotivatie-interventies worden ingezet. Uit een recente meta-analyse blijkt dat dergelijke interventies in het algemeen een positief effect

hebben op de leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen (Van Steensel, Van der Sande & Arends, 2017). Dit effect bleek bovendien groter voor zwakke dan voor gemiddelde lezers. Om de leesmotivatie in Nederland te bevorderen zijn de departementen van OCW, VWS en SWZ in 2015 het actieprogramma Tel mee met Taal 2016-2018 gestart. Uit een jaarlijkse monitor moet blijken of het beoogde resultaat bereikt is.

Naast het onderwijs op school worden leesprestaties ook beïnvloed door de thuisomgeving. Leerlingen die thuis geen of weinig Nederlands spreken, behalen lagere leesvaardigheidsscores dan leerlingen die het Nederlands wel als thuistaal hebben. Deze resultaten zijn in lijn met resultaten uit de jaarlijkse peiling van het onderwijsniveau. Het peilingsonderzoek van 2013 laat bijvoorbeeld zien dat leerlingen die thuis helemaal geen Nederlands spreken verder achterblijven dan leerlingen die soms Nederlands spreken (Van Weerden, Hemker & Mulder, 2014). Uit het peilingsonderzoek in 2011 bleek bovendien dat de achterstand het grootst is voor leerlingen die Turks spreken, terwijl de begrijpend leesscores van leerlingen die een West-Europese taal spreken nauwelijks afwijken van die van leerlingen die Nederlands spreken (Van Weerden & Hemker, 2012). Resultaten van het meest recente PISA-onderzoek laten zien dat deze achterstand ook op de middelbare school nog aanwezig is (Feskens et al., 2016).

Naast thuistaal blijkt de geletterde thuisomgeving en de ouderbetrokkenheid van ouders echter ook een belangrijke rol te spelen. Uit de PIRLS-resultaten blijkt dat leerlingen die veel boeken of kinderboeken in huis hebben de hoogste leesscores behalen. Leerlingen van wie de ouders vaak activiteiten uitvoerden om de beginnende geletterdheid te stimuleren, scoren hoger dan leerlingen van ouders die dit minder vaak deden. Verschillen tussen leerlingen zijn daardoor mogelijk al bij het starten van de basisschool aanwezig. Uit diverse rapporten blijkt echter dat verschillen tussen leerlingen gedurende de basisschoolperiode nog groter worden (OECD, 2016; Inspectie van het Onderwijs, 2016). Er zijn dus niet alleen verschillen tussen basisscholen, maar ook binnen dezelfde basisschool krijgen sommige leerlingen meer kansen om zich te ontwikkelen dan anderen. Om alle kinderen gelijke kansen te geven om hun talenten te benutten, lanceerde het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (OCW) eind 2016 het actieplan Gelijke Kansen. Effecten van de maatregelen die voortvloeien uit dit programma worden komende jaren gemonitord door een consortium van onderzoekers. Secundaire analyses van de PIRLS-data evenals het volgen van de verdere onderwijsloopbaan van de leerlingen uit het PIRLS-2016 cohort zou een aanvulling kunnen zijn op deze monitor.

### 10.3 Tot slot

Internationale vergelijkingsstudies zoals PIRLS zijn van belang, omdat ze inzicht bieden in de ontwikkeling van het Nederlandse onderwijsniveau ten opzichte van eerdere metingen en ten opzichte van andere landen. Verdiepende analyses zijn echter nodig om meer inzicht te krijgen in de factoren die een rol spelen in deze ontwikkelingen. Met deze inzichten kan het Nederlandse basisonderwijs nog verder verbeterd worden.

# Referentielijst


Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2008). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education, 189*, 107-122. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/42748663

Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L. & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (eds.), *What research has to say about reading instruction* (Vol. 4, pp. 51-93). Newark, DE: International Reading Association.

Feskens, R., Kuhlemeier, H. & Limpens, G. (2016). *Resultaten PISA-2015 in vogelvlucht. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Samenvatting van 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.

Gille, E., Loijens, C., Noijons, J. & Zwitser, R. (2010). *Resultaten PISA-2009. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen in het jaar 2009.* Arnhem: CITO.

Kuhlemeier, H., Jolink, A., Jongen, I., Krämer, I, Hemker, B. & Bechger, T. (2014). *Balans van de leesvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peiling in het schooljaar 2011-2012 in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO (PPON-reeks nummer 54).* Arnhem: Cito.

Lee, S. H. & Tsai, S-F. (2016). Experimental intervention research on students with specific poor comprehension: A systematic review of treatment outcomes. *Reading and Writing, 30*, 917-943. doi:10.1007/s11145-016-9697-x

Lubienski, S. T. & Crane, C. C. (2010). Beyond free lunch: which family background measures matter? *Education Policy Analysis Archives, 18*, 1-43.

Meelissen, M.R.M., Netten, A., Drent, M., Punter, R.A., Droop, M. & Verhoeven, L. (2012*). PIRLS- en TIMSS-2011. Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs.* Nijmegen: Radboud Universiteit; Enschede: Universiteit Twente.

Meelissen, M.R.M. & Punter, R.A. (2016). *Twintig jaar TIMSS: ontwikkelingen in leerlingprestaties in de exacte vakken in het basisonderwijs 1995-2015*. Enschede: Universiteit Twente.

Meijerink, H. P., Letschert, J. F., Rijlaarsdam, G. C. W., Van den Bergh, H. H. & Van Streun, A. (2009). *Referentiekader Taal en Rekenen: de Referentieniveaus. De referentieniveaus.* Enschede: OCW/SLO.

Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S. & Prendergast, C. (Eds.). (2017). *PIRLS 2016 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading*. Retrieved 17 October 2017 from http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/

Nielen, T. M. J., Mol, S. E., Sikkema-de Jong, M. T. & Bus, A. G. (2016). Attentional bias toward reading in reluctant readers. *Contemporary Educational Psychology, 46*, 263-271. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.11.004

OCW (2014). *Plan van Aanpak Toptalenten 2014-2018.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

OCW (2016). *Voortgangsrapportage Plan van Aanpak Toptalenten 2014-2018.* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

OECD (2012). *PISA in Focus*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the future. Reviews of national policies for education*. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-en

OECD (2017). *PISA in Focus: How do schools compensate for socio-economic disadvantage?* Paris, France: OECD.

Inspectie van het Onderwijs (2012*). Monitor verbetertrajecten taal en rekenen 2008/2019, 2009/2010, 2010/2011.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2016). *De Staat van het Onderwijs 2014/2015.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2017a). *Meting Taal en Rekenen 2016. Peiling van de reken- en taalvaardigheid in jaargroep 8 van het basisonderwijs in 2016.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2017b). *De Staat van het Onderwijs 2015/2016.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2017c). *Onderzoekskader 2017 voor het toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Van Weerden J. & Hemker, B. (2012). *Peiling van de rekenvaardigheid en de taalvaardigheid in jaargroep 8 en jaargroep 4 in 2011. Jaarlijkse Peilingsonderzoek van het Onderwijsniveau.* Arnhem: Cito.

Van Weerden, J., Hemker, B. & Mulder, K. (2014). *Peiling van de rekenvaardigheid en de taalvaardigheid in jaargroep 8 en jaargroep 4 in 2013. Jaarlijkse Peilingsonderzoek van het Onderwijsniveau.* Arnhem: Cito.

# Bijlage I

**Voorbeelden van opgaven behorende bij de vier referentieniveaus**[1]

[Voorbeeld van een opgave behorende bij het laag niveau]

10. Wat vond oma Gon aan het einde van het verhaal van haar nieuwe huis?



[Voorbeeld van een opgave behorende bij het midden niveau]

11. Waarom maakte Marie witte vleugels aan de stok?

A om het er als hennenveren uit te laten zien

B om een besluit te nemen

C om het er als een uil uit te laten zien

D om indruk te maken op Sam

1 Copyright © 2009 International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Publisher: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

[Voorbeeld van een opgave behorende bij het hoog niveau]

3. Als het jong de oppervlakte van het zand bereikt, wat helpt haar dan de goede kant op te gaan?



Wat zou het jong in de war kunnen maken?



[Voorbeeld van een opgave behorende bij het geavanceerd niveau]

7. De kleur van het schild van een jong beschermt het tegen roofdieren.

Noem een manier waarop het jong wordt beschermd tegen vogels.



Noem een manier waarop het jong wordt beschermd tegen haaien.

