

**Reading literacy achievement in the primary grades:
The role of sociocultural and linguistic diversity**

Andrea Netten

Nederlandse samenvatting

In de hedendaagse informatiemaatschappij is leesvaardigheid essentieel voor het behalen van economisch en sociaal succes. Dit proefschrift brengt predictoren in kaart die de individuele variatie in leesvaardigheid van leerlingen in Nederland verklaren met als doel ons begrip van de factoren die kunnen leiden tot succesvolle leesprestaties te bevorderen. Hierbij staan sociaal-culturele en linguïstische diversiteit in relatie tot leesvaardigheid centraal. *Hoofdstuk 1* bevat een korte inleiding over dit overkoepelende thema. In *Hoofdstuk 2 – 5* worden vier studies beschreven die (1) de predictoren van leesvaardigheid op het niveau van de leerling, de ouders, de klas en de school identificeren, (2) de specificiteit van de predictoren in termen van de taalachtergrond van de leerlingen onderzoeken, (3) de gemeenschappelijkheden en de verschillen aan het licht brengen tussen de predictoren voor lees- en rekenvaardigheid en (4) de stabiliteit van het leesvaardigheidsniveau en de invloed van de predictoren in de tijd verkennen.

In alle studies in dit proefschrift is gebruikgemaakt van data afkomstig uit *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS). PIRLS is een internationaal vergelijkend onderzoek op het gebied van leesvaardigheid dat wordt geïnitieerd door de *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA). De internationale coördinatie van PIRLS is in handen van het *TIMSS en PIRLS International Study Center* verbonden aan het Boston College (VS). In Nederland voert het Expertisecentrum Nederlands in samenwerking met de Radboud Universiteit Nijmegen, Behavioural Science Institute, het Nederlandse aandeel in PIRLS uit in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).

In het kader van PIRLS wordt wereldwijd onderzocht welke factoren thuis en op school samenhangen met het leesniveau van negen- en tienjarige kinderen. PIRLS hanteert de volgende definitie van leesvaardigheid: “Leesvaardigheid is 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 aan een verscheidenheid aan teksten. Ze lezen om te leren, ze lezen om deel uit te maken van groepen lezers op school en in het dagelijks leven, en ze lezen voor het plezier”. Het PIRLS-onderzoek wordt elke vijf jaar uitgevoerd, de eerste meting heeft in 2001 plaatsgevonden. De doelgroep van PIRLS bestaat uit leerlingen die vier jaar formele scholing hebben genoten; in Nederland zijn dit leerlingen uit groep 6. Naast de afname van de leestoets wordt met

vragenlijsten informatie verzameld over de achtergrond van leerlingen, school- en thuiskenmerken. Er zijn vragenlijsten ontwikkeld voor de leerlingen, leerkrachten, schoolleiders en ouders.

PIRLS richt zich op drie aspecten van leesvaardigheid: Ten eerste maakt PIRLS onderscheid tussen twee *leesdoelen*, namelijk lezen voor ontspanning, om ervaring op te doen (verhalende teksten) en lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken (informatieve teksten). Daarnaast dienen leerlingen bij het lezen (en begrijpen) van teksten verschillende processen te gebruiken. Zij hebben hierbij allerlei vaardigheden en strategieën nodig. De PIRLS-toets is zodanig samengesteld dat de leerlingen bij het beantwoorden van elke vraag telkens een van de volgende vier *begripsprocessen* moeten gebruiken; opzoeken en terugvinden van informatie in een tekst, directe conclusies trekken, interpreteren en integreren van ideeën en informatie, onderzoeken en evalueren van de inhoud, de taal en andere kenmerken van een tekst. Tot slot worden het *leesgedrag en de attitudes* van de leerlingen in kaart gebracht door vragen die worden gesteld in de leerlingvragenlijst.

In *Hoofdstuk 1* wordt het PIRLS-onderzoek nader uiteengezet en wordt ingegaan op het PIRLS-raamwerk. Dit raamwerk geeft een omschrijving van de doelen van PIRLS en beschrijft de toetsconstructie. Daarnaast worden de PIRLS-steekproeftrekking, de -toetsbatterij en de (internationale) -procedures beschreven. Ook wordt een model gepresenteerd dat de onderlinge relaties van de leerling-, ouder-, klas- en schoolpredictoren die worden gebruikt in de verschillende studies schetst.

Bij de eerste studie, beschreven in *Hoofdstuk 2*, is gebruikgemaakt van PIRLS-2001 data en data afkomstig uit een aanvullend Nederlands cohortonderzoek genaamd PRIMA. Het PRIMA-cohortonderzoek is tussen 1994 en 2005 uitgevoerd door ITS en het SCO-Kohnstamm Instituut. In een aanvullend onderzoek is bij een deel van de PRIMA-leerlingen in groep 6 naast de toetsen voor lees-, taal-, reken- en decodeer - vaardigheid en nonverbale cognitieve vaardigheden ook de PIRLS-2001 toetsbatterij afgenomen. Ook waren de toetsresultaten van deze leerlingen in groep 8 bekend.

De studie brengt ten eerste de verschillen en overeenkomsten tussen leerlingen die Nederlands leren als eerste (NT1) en als tweede (NT2) taal met betrekking tot verschillende predictoren in kaart. De groep NT2 leerlingen is hierbij gedefinieerd als leerlingen van wie beide ouders in het buitenland geboren zijn. Vervolgens is een longitudinaal model ontwikkeld waarmee de vaardigheden van leerlingen op het gebied van begrijpend lezen in groep 8 voorspeld kunnen worden door de vaardigheden en achtergrondvariabelen in groep 6. Dit longitudinale model is toegepast voor de twee subgroepen leerlingen. Hierbij is onderzocht of de relaties tussen de predictoren en leesvaardigheid verschillend zijn voor NT1 en NT2 leerlingen.

De resultaten laten zien dat NT1 leerlingen over betere lees-, reken-, taalvaardigheden en non-verbale cognitieve vaardigheden beschikken dan NT2 leerlingen en dat NT1 leerlingen thuis een positiever leesklimaat hebben dan NT2 leerlingen (met o.a. meer boeken in huis, een computer en

een krant). Met betrekking tot leesmotivatie en zelfvertrouwen (ten aanzien van schoolse prestaties) worden er geen verschillen gevonden tussen NT1 en NT2 leerlingen. Voor NT2 leerlingen wordt het geloof in hun eigen schoolse capaciteiten en de motivatie om te lezen dus niet beïnvloed door hun zwakkere leesvaardigheid in vergelijking met hun NT1 leeftijdsgenoten.

Het longitudinale model laat zien dat de ontwikkeling van leesvaardigheid voor zowel NT1 als NT2 leerlingen kan worden verklaard door hun decodeer-, reken- en taalvaardigheid, hun non-verbale cognitieve vaardigheden, en hun leesmotivatie en zelfvertrouwen ten aanzien van schoolse prestaties. Voor beide groepen wordt aangetoond dat leesvaardigheid in groep 6 een sterke voorspeller is voor leesvaardigheid in groep 8. Een opvallend verschil is dat het leesklimaat thuis (onder andere het aantal boeken thuis) wel een positieve relatie heeft met de prestaties van NT1 leerlingen, maar dat dit niet het geval is voor NT2 leerlingen. Dit suggereert dat het leesklimaat dat door de ouders wordt geboden van minder belang is voor de ontwikkeling van leesvaardigheid voor NT2 leerlingen, dan voor hun NT1 leeftijdsgenoten.

Ook in de tweede studie, die wordt beschreven in *Hoofdstuk 3*, ligt de focus op verschillen tussen NT1 en NT2 leerlingen. In deze studie bestaat de onderzoeksgroep van NT2 leerlingen uitsluitend uit Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse leerlingen. Er is nader bestudeerd in welke mate leerling-, ouder-, school- en klaskenmerken samenhangen met de leesvaardigheid van de leerlingen en of de samenhang hetzelfde is voor NT1 en NT2 leerlingen. Hiervoor zijn analyses uitgevoerd op PIRLS-2006 data aan de hand van een multilevel analyse techniek. Deze techniek houdt rekening met de verschillende niveaus waarop de data verzameld zijn (leerlingen in klassen op scholen), maar ook met de geclusterde steekproeftrekking van PIRLS.

Het uiteindelijke multilevel model toont dat leerlingen die gemotiveerd zijn om te lezen, een positieve houding ten opzichte van lezen hebben en vol zelfvertrouwen zijn over hun leesprestaties, betere leesprestaties laten zien. Daarnaast blijken de verschillen tussen NT1 en NT2 leerlingen niet in zijn geheel te kunnen worden verklaard door de sociaal-economische status (SES) van de leerlingen.

Er zijn geen significante interactie-effecten aangetoond, hetgeen suggereert dat de relaties tussen de predictoren en leesvaardigheid vergelijkbaar zijn voor NT1 en NT2 leerlingen. Met andere woorden, de leesattitude van leerlingen is van even groot belang voor de leesprestaties van NT2 als NT1 leerlingen.

In de derde studie, beschreven in *Hoofdstuk 4*, is onderzocht in hoeverre de gevonden predictoren van leesvaardigheid ook samenhangen met rekenvaardigheid. In 2011 deed zich de unieke mogelijkheid voor om PIRLS te koppelen aan *Trends in Mathematics and Science Study* (TIMSS), omdat de dataverzameling van PIRLS en TIMSS in deze meting eenmalig gelijktijdig viel. TIMSS is een internationaal vergelijkend onderzoek, eveneens uitgevoerd onder de auspiciën van het IEA, op het gebied van rekenvaardigheid en natuuronderwijs (science). Er is, in samenwerking met

Universiteit Twente, een aanvullend onderzoek uitgevoerd, genaamd TIPI, dat parallel liep aan de reguliere PIRLS- en TIMSS-dataverzameling. Voor het TIPI-onderzoek zijn bij leerlingen zowel de PIRLS-toets als de TIMSS-toets afgenomen.

Er blijkt een sterke relatie tussen leesvaardigheid en rekenvaardigheid. De multilevel analyse toont vijf gemeenschappelijke predictoren die significante relaties hebben met zowel lees- als rekenvaardigheid. De eerste predictor is de leeftijd van de leerling bij de start in groep 3. De analyses laten zien dat leerlingen die zeven jaar of ouder waren toen ze in groep 3 startten (verlengde kleuterperiode) in groep 6 minder goede lees- en rekenprestaties laten zien dan hun klasgenoten. De tweede en derde predictor liggen op het vlak van thuisomgeving, namelijk ouderbetrokkenheid en de verwachtingen van de ouders met betrekking tot het opleidingsniveau dat hun kind zal voltooien. Deze resultaten tonen aan dat ouders zich terdege bewust zijn van het werkelijke prestatieniveau van hun kinderen en ze hun acties en betrokkenheid - zoals het helpen van hun kind met huiswerk - aanpassen aan de behoefte van het kind. De vierde gemeenschappelijke predictor is het schoolklimaat; aspecten met betrekking tot de veiligheid van de school en gevoelsbeleving van de leerling beïnvloeden de prestaties van de leerlingen. Het zelfvertrouwen van de leerling met betrekking tot respectievelijk lezen en rekenen is de laatste gemeenschappelijke predictor, hoewel deze predictor een veel sterkere relatie heeft met rekenen dan met lezen.

Naast deze gemeenschappelijke predictoren zijn ook verschillen gevonden tussen de predictoren van lees- en rekenvaardigheid. Zo blijken de betrokkenheid van de leerling bij de rekenles en de rekenattitude juist negatieve verbanden te hebben met de rekenvaardigheid, terwijl deze verbanden bij leesvaardigheid (respectievelijk de betrokkenheid bij de leesles en de leesattitude) niet werden gevonden. Leerlingen hoeven rekenen niet leuk te vinden om goed te presteren, als ze maar het vertrouwen hebben dat ze de taak zullen volbrengen. Een ander verschil is dat de thuisomgeving - meer specifiek: de activiteiten die werden ondernomen omtrent beginnende geletterdheid en de SES van de leerlingen - geen relatie had met rekenvaardigheid, maar wel met leesvaardigheid. Dit wijst erop dat rekenvaardigheid veel meer een school-gerelateerde vaardigheid is, terwijl de basis voor toekomstige leesvaardigheid wordt gelegd in de thuisomgeving.

In de vierde studie, beschreven in *Hoofdstuk 5*, zijn de veranderingen in het leesvaardigheidsniveau van tienjarige leerlingen in Nederland gedurende het afgelopen decennium in kaart gebracht en is de (veranderende) rol van verschillende relevante sociaal-culturele en onderwijs gerelateerde factoren in het verklaren van de variatie in leesvaardigheid verkend. Hiertoe is een multilevel analyse uitgevoerd met behulp van de data van PIRLS-2001, -2006 en -2011. Daarnaast zijn de ontwikkelingen in de tijd ook bekeken in het licht van de leesdoelen (verhalende en informatieve teksten) en begripsprocessen (lagere- en hogere-orde begripsprocessen) die binnen PIRLS worden gehanteerd.

De resultaten tonen een significante daling van de gemiddelde leesvaardigheid van groep 6 leerlingen in de afgelopen tien jaar, hoewel de grootste daling zich voordeed tussen 2001 en 2006 en de daling tot stilstand lijkt te zijn gekomen tussen 2006 en 2011. De daling in leesvaardigheid kan worden toegeschreven aan een afname van de prestaties ten aanzien van hogere-orde begripsprocessen. Leerlingen blijken in 2011 minder bekwaam in het beantwoorden van toetsvragen die hogere cognitieve vaardigheden vereisen, zoals kennis van de tekststructuur en de vaardigheid om de hoofdgedachte van een tekst te identificeren, dan groep 6 leerlingen tien jaar geleden.

Daarnaast kan de trend in leesvaardigheid in verband worden gebracht met vier predictoren. Ten eerste met gendersverschillen. Het verschil in leesvaardigheid tussen meisjes en jongens (waarbij meisjes beter presteren dan jongens) blijkt af te vlakken. Dit verschil was het grootst in 2001, verminderde met bijna de helft in 2006 en stabiliseerde zich in 2011. Dit patroon en de gevonden interactie-effecten geven aan dat de gemiddelde daling van het leesvaardigheidsniveau in Nederland kan worden toegeschreven aan een dalende prestatie van de meisjes. Ten tweede kan de trend in leesvaardigheid in verband worden gebracht met de invloed van SES. Er blijkt een significant interactie-effect voor de schoolcompositie; de invloed van het percentage leerlingen in een klas met lage dan wel hoge SES is verminderd in de afgelopen tien jaar. In de derde plaats is de invloed van beginnende geletterdheid op latere leesprestaties veranderd: de analyses laten zien dat de daling van het leesvaardigheidsniveau in de afgelopen tien jaar minder groot was voor leerlingen van wie de ouders meer activiteiten met betrekking tot beginnende geletterdheid ondernomen hadden met hun kinderen - zoals voorlezen en verhaaltjes vertellen - dan hun leeftijdsgenoten van wie de ouders minder tijd besteed hadden aan deze activiteiten. In de vierde plaats impliceert het patroon van interactie-effecten dat de relatie van leesvaardigheid in groep 6 met beginnende geletterdheid mettertijd juist afneemt. In 2011 beheersten meer leerlingen bepaalde vaardigheden met betrekking tot beginnende geletterdheid - zoals het schrijven van enkele letters of het lezen van sommige woorden - voor zij naar groep 3 gingen dan in 2001, maar de invloed van deze vaardigheden op latere leesvaardigheid is in de afgelopen tien jaar afgenomen. Het langetermijneffect van in de kleuterklassen leren lezen en schrijven blijft daarom onduidelijk, terwijl de voordelen van de activiteiten van beginnende geletterdheid, zoals samen boeken lezen, helder lijken.

Er zijn geen aanwijzingen dat deze dalende trend gerelateerd is aan de taalachtergrond van leerlingen. NT1 leerlingen presteren beter dan NT2 leerlingen, maar de multilevel modellen laten geen interactie-effecten zien. Dit houdt in dat de invloed van de taalachtergrond op de begripd leesprestaties van leerlingen gelijk is gebleven in de afgelopen tien jaar en de achterstand van NT2 leerlingen op NT1 leerlingen niet kleiner is geworden.

Tenslotte worden in *Hoofdstuk 6* van dit proefschrift de complicaties en beperkingen van het werken met data afkomstig uit internationaal vergelijkende onderzoeken zoals PIRLS uiteengezet en

worden de resultaten van de verschillende studies nog eens kort besproken. Het proefschrift wordt afgesloten met een aantal implicaties voor het beleid. De studies in dit proefschrift laten zien dat hervormingen van het onderwijsbeleid in Nederland zich zouden moeten richten op drie aspecten: beginnende geletterdheid, hogere-orde begripsprocessen en het schoolklimaat. De achterstand die NT2 leerlingen op NT1 leerlingen hebben ten aanzien van leesvaardigheid is in het afgelopen decennium nauwelijks verminderd. Aandacht voor de ontwikkeling van beginnende geletterdheid in de VVE door zowel leidsters als ouders is van essentieel belang voor het stimuleren van de taalontwikkeling van leerlingen. Daarnaast is het noodzakelijk dat in het begrijpend leesonderwijs meer aandacht besteed wordt aan de hogere-orde begripsprocessen en het aanleren van leesstrategieën. Met name op deze vaardigheden laten Nederlandse leerlingen een dalende trend zien. Tenslotte is aandacht voor het creëren van een positief schoolklimaat vereist om de prestaties van de leerlingen te verhogen. Leerlingen hebben baat bij een schoolomgeving waarin ze zich veilig voelen.