

Leesproblemen zijn onderwijsproblemen

Herman Wieberdink & Heleen Kuster

Terecht is er de laatste tijd veel aandacht voor de steeds slechter wordende leesprestaties van Nederlandse leerlingen en voor het toenemend aantal laaggeletterden in ons land. Het kunnen begrijpen van schriftelijke taal is immers de pijler onder individuele en maatschappelijke ontwikkeling. Vanuit verschillende hoeken worden oplossingen aangedragen waarbij er een grote voorkeur lijkt te zijn voor het op de schop nemen van het leesonderwijs. Zo zou er veel meer nadruk gelegd moeten worden op motivatie, leesplezier en betrokkenheid van leerlingen. Het vak begrijpend lezen zou beter kunnen worden afgeschaft, want werken met een methode werkt toch averechts. En die saaie lessen in begrijpend lezen kunnen beter geïntegreerd worden in de zaakvakken. Deze gedachtegang is letterlijk kortzichtig. Nog geen kwarteeuw geleden was het Nederlandse basisonderwijs, met voorop het leesonderwijs, in internationaal perspectief van topniveau. In relatief korte tijd is dat niveau sterk gedaald. Het is verstandig eerst te beschouwen wat de kenmerken van dat succesvolle onderwijs waren en waardoor het onderwijs zo is verslechterd. Dan blijkt dat veel van de didactische kenmerken van dat succesvolle onderwijs overboord zijn gegooid en dat veel van de oorzaken van de teloorgang van het basisonderwijs nu als medicijn voor verbetering worden gepresenteerd.

Vanaf de start in 2001 doet Nederland mee aan PIRLS, internationale onderzoeken naar de leesprestaties van 10-jarige leerlingen, die om de vijf jaar worden gehouden. In dat eerste jaar haalden Nederlandse leerlingen een toppositie: van de 35 deelnemende landen

was er maar één land dat het nog beter deed. Twintig jaar later, bij de meting van 2021, zijn de leerlingen afgezakt naar een grijze middenmoot en scoren ze zelfs onder het gemiddelde van de deelnemende EU-landen. De daling van de leesscores gaat gelijk op met de toename van het aantal laaggeletterden in ons land en zo behoort Nederland tot de weinige landen waar de laaggeletterdheid is toegenomen. In 1994 lag deze nog op 9,4% en inmiddels op 11,9%. Een toename van 200.000 mensen!

Om de rekenprestaties van 10-jarige leerlingen internationaal te vergelijken doet Nederland mee aan TIMMS. Die onderzoeken worden om de vier jaar gehouden. In 1995 stonden de Nederlandse leerlingen met hun prestaties op het gebied van rekenen-wiskunde hoog in de top tien. Inmiddels zijn de prestaties, met enige schommeling in de loop van de tijd, sterk gedaald en zijn ze bij het laatste onderzoek in 2019 significant slechter dan in 1995.

Het internationale onderzoeksprogramma TIMMS brengt niet alleen de prestaties op het gebied van rekenen-wiskunde in kaart, maar ook die op het gebied van 'science', het vakgebied dat wij 'natuuronderwijs' noemen en dat in het basisonderwijs meestal met 'wereldoriëntatie' (maar dan zonder het vakgebied geschiedenis) wordt aangeduid. Ook op dit domein zien we dezelfde ontwikkeling: leerlingen presteren bij het laatste onderzoek in 2019 significant slechter dan ze deden bij het eerste onderzoek in 1995.

De ondermaatse leesprestaties van Nederlandse leerlingen staan, afgaande op vorenstaande onderzoeken, niet op zichzelf.

Het Nederlandse (basis)onderwijs is in relatief korte tijd beduidend slechter gaan presteren. Dan liggen twee vragen voor de hand. Wat waren de kenmerken van het onderwijs toen het nog succesvol was en wat is er sindsdien veranderd?

Ruim twintig jaar geleden werkte het overgrote deel van de scholen met afzonderlijke methoden voor de verschillende vakken. Begrijpend lezen was een apart vak op het rooster. Er werd gerichte instructie gegeven. Slechte prestaties op toetsen werden niet onmiddellijk toegeschreven aan de toetsen, maar er werd gekeken naar instructiebehoefte van leerlingen. Complexe vakken als rekenen en begrijpend lezen werden opgesplitst in deelvaardigheden om die afzonderlijk en expliciet te onderwijzen en te oefenen.

Waardoor is het misgegaan met het Nederlandse basisonderwijs? Zo'n kwart eeuw geleden, toen het Nederlandse basisonderwijs er in internationaal opzicht heel goed voor stond, overspoelde in korte tijd de ideologie van 'het nieuwe leren' onderwijsland. Deze leer werd snel, kritiekloos en breed omarmd, zelfs door gerenommeerde instituten als de Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen, zonder dat sprake was van empirisch onderzoek of enige theoretische onderbouwing. De als vernieuwing gepresenteerde veranderingen hadden sterk negatieve effecten op het cognitief presteren van leerlingen, waardoor de Tweede Kamer zich in 2008 genoodzaakt zag een parlementair onderzoek te starten naar deze onderwijsvernieuwingen. De overheid had, zo luidde de eindconclusie, haar kerntaak van het zeker stellen van deugdelijk onderwijs ernstig verwaarloosd. Wie denkt dat na deze onderwijscrisis lessen zijn geleerd, komt bedrogen uit: opvattingen die verantwoordelijk waren voor de negatieve effecten op het cognitief presteren van leerlingen, worden vandaag als nieuwe aanpak voor herstel van de leesprestaties gepresenteerd.

We schrijven hier geen kritische beschouwing over het toenmalige nieuwe leren. Al in 2005 heeft professor van der Werf in haar oratie aannemelijk gemaakt dat deze opvatting over leren voornamelijk gebaseerd is op ideologie en overtuiging en nauwelijks op empirische en theoretische kennis over leerprocessen. Wij vinden het zorgelijk en onbegrijpelijk dat de opvattingen die het cognitief presteren op de basisschool de afgelopen jaren hebben ondermijnd, wederom als remedie worden geïntroduceerd.

In het nieuwe leren krijgen persoonlijke factoren, zoals motivatie, leesplezier en betrokkenheid een groot gewicht. Deze praktijk is gebaseerd op de aanname dat leerlingen zelf hun kennis construeren, waardoor leren een persoonlijk proces zou zijn. De relatie tussen motivatie en leren of presteren is echter niet zo eenduidig. In de PIRLS-onderzoeken blijkt stevast dat leerlingen van de best presterende landen niet bijster gemotiveerd zijn voor lezen, terwijl de landen met de meeste leerlingen die lezen leuk vinden in de onderste helft van de lijst zijn terug te vinden. De Taalunie noemt in haar rapport uit 2019 motivatie en leesplezier desondanks als oorzaken van de daling van het niveau van begrijpend lezen en stelt dat het vergroten van leesplezier een didactisch principe moet zijn in krachtig effectief begrijpend leesonderwijs. Er zijn veel goede redenen om op school te werken aan het vergroten van leesmotivatie en leesplezier, maar het is een illusie te menen dat op die manier kinderen goede begrijpend lezers worden. Leren lezen is geen natuurlijk proces, het gaat niet vanzelf, maar moet onderwezen worden.

Het tweede aspect dat onder invloed van het nieuwe leren veel invloed in het basisonderwijs heeft gekregen is de idee dat leren dient plaats te vinden in een authentieke of werkelijkheidsnaabije context. Opdrachten en leertaken moeten aansluiten bij de belevingswereld en interesses van kinderen. Daarmee krijgen kinderen het gevoel

dat leren zinvol is en dit zou de motivatie bevorderen. In het basisonderwijs kregen deze ideeën navolging in onder meer het rekenonderwijs en het onderwijs in begrijpend lezen. In 2005 verschijnt “Nieuwsbegrip”, een snel aan populariteit winnende methode voor begrijpend lezen. De methode biedt elke week een nieuwe tekst uit de actualiteit aan. Het gaat dan over een onderwerp waarvan kinderen eerder al via het jeugdjournaal, de televisie of via kranten kennis van hebben kunnen nemen. Deze onderwerpen uit de feitelijke werkelijkheid en behorend tot de belevingswereld van kinderen zouden de motivatie bevorderen.

Bij de invoering van het realistisch rekenonderwijs was de gedachte dat rekenen verbonden moet worden met de realiteit en dichtbij de belevingswereld van kinderen moet blijven. Rekenopgaven moeten niet bestaan uit rijtjes ‘kale sommen’, maar uit rijke contexten: verhaaltjes met situaties die voor kinderen herkenbaar zijn. Uit de opeenvolgende (internationale) peilingsonderzoeken na 2001 is ondubbelzinnig af te leiden dat het leren via authentieke contexten geen betere resultaten geeft, evenmin als dit het geval is als men het leren uitdrukkelijk laat aansluiten bij de belevingswereld en/of de interesses van kinderen. Integendeel zelfs.

Veel van dit door het nieuwe leren geïnspireerde gedachtegoed is nu weer terug te lezen op de site ‘Lezen in het PO’, een site tot stand gekomen op initiatief van de Taalunie, Stichting Leerplan Ontwikkeling en Stichting Lezen. De site is bedoeld om bij te dragen aan de leesvaardigheid en leesmotivatie van basisschoolleerlingen in Nederland. Op deze site wordt gepleit voor het werken met ‘rijke teksten’. Dat zijn authentieke teksten over levensechte, herkenbare thema’s die idealiter aansluiten bij de belevingswereld van kinderen. Het is niet moeilijk hier de overeenkomsten met de rijke contexten van het realistisch rekenen te zien. Inmiddels weten we dat het laten aansluiten van de

leerstof bij de belevingswereld en interesses van kinderen niet per se tot betere resultaten leidt.

De opvatting dat leren een persoonlijk proces zou zijn, is te herkennen in de argumentatie voor het werken met rijke teksten. Deze teksten lees je namelijk met een authentiek of intrinsiek doel. Je wil bijvoorbeeld ergens meer over te weten komen of je wil fijn wegdromen in een mooi verhaal. Teksten die geschreven zijn met een onderwijsdoel, zoals het leren herkennen van woorden die verbanden tussen zinnen aangeven, zouden dan ook geen geschikte teksten zijn: deze ‘verarmde teksten’ missen een authentiek doel. In deze opvatting klinkt de echo van het nieuwe leren. Zoals nu oefening van het herkennen van verband tussen zinnen in sommige discussies en programma’s belachelijk wordt gemaakt, was er tijdens de invoering van het realistisch rekenen de discussie over het nut van het automatiseren van sommen en van de tafels. Dit zou niet meer dan het aanleren van trucjes zijn. Vervolgens bleek dat onvoldoende aandacht voor het expliciet oefenen en automatiseren van deelvaardigheden een sterk remmend effect had op de rekenontwikkeling van leerlingen. Veel wiskundedocenten in het voortgezet onderwijs klaagden over de onvoldoende rekenvaardigheden van leerlingen en zagen zich genoodzaakt eerst de automatisering van deelvaardigheden, zoals die van de tafels, tot stand te brengen.

Natuurlijk is lezen voor je plezier of lezen omdat je iets wil weten belangrijk. Maar er is ook nog iets anders. In het voortgezet onderwijs moeten leerlingen dagelijks veel lange teksten lezen. Niemand vraagt ze of ze bij de tekst betrokken zijn, of de tekst bij hun belevingswereld hoort en of de leestaak wel overeenkomt met hun intrinsieke leesdoel. Om in het voortgezet onderwijs succesvol te kunnen zijn, moeten leerlingen de bedoeling van de schrijver kunnen achterhalen, hoofd- van bijzaken kunnen onderscheiden, verbanden tussen

zinnen en tussen alinea's met behulp van signaalwoorden kunnen herkennen en een samenvatting van de tekst kunnen maken. Het is de meeste leerlingen niet gegeven alleen door het lezen van teksten deze vaardigheden, gebaseerd op kennis van tekststructuur, te ontwikkelen. Wetenschappelijke kennis over leerprocessen tonen aan dat deze vaardigheden op basis van een gestructureerd leerplan via directe instructie en begeleid oefenen beheerst moeten gaan worden.

Het belang van kennis van tekststructuur bij het begrijpen van teksten staat in schril contrast met de aandacht ervoor in het onderwijs. Ongetwijfeld heeft dit te maken met het abstracte karakter van deze kennis. Het is kennis die bij alle teksten, ongeacht de inhoud, moet worden ingezet. Het gaat namelijk om abstracte of procedurele kennis. Dit is kennis die niet, zoals feitenkennis, onmiddellijk antwoorden geeft, maar bestaat uit procedures om tot antwoorden te komen, zoals weten hoe je kunt achterhalen wat het belangrijkste is in wat de schrijver vertelt, of het kunnen maken van een adequate samenvatting van de tekst. Wanneer het onderwijs dit vergeet en gemakkelijke wegen kiest, zoals praten over de inhoud van teksten,

krijgen we wat de Britse professor Robert Coe 'poor proxies' voor leren noemt: slechte of armzalige vervangingen voor leren. Dan praten we over hoe gemotiveerd leerlingen zijn, of over hoe betrokken ze zijn, hoe hard ze werken, hoe geïnteresseerd ze in een onderwerp zijn. Maar we hebben het niet meer over hoe ze leren teksten te begrijpen.

Het verwerven van de meer abstracte kennis en vaardigheden kost tijd, inspanning en vereist vaak diep nadenken. Dit zijn kenmerken van leren. Begrijpend lezen moet onderwezen worden.

De auteurs hebben vele jaren ervaring in het onderwijs als respectievelijk GZ psycholoog en als leerkracht / internbegeleider / taalspecialist / neerlandicus. Zij zijn auteurs van remediërende programma's voor onder andere technisch lezen en begrijpend lezen en van het boek "Cognitief kapitaal, onderwijs als basis voor toekomst", Boom Lemma, 2011. Ook hebben zij uitgebreide ervaring met behandeling van dyslexie.

Een verkorte versie van dit artikel is verschenen in Dagblad Trouw.