

PIRLS-2021

# Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland



Nicole Swart  
Joyce Gubbels  
Melissa in 't Zandt  
Maarten Wolbers  
Eliane Segers

# Colofon

## **PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland**

Nicole Swart

Joyce Gubbels

Melissa in 't Zandt

Maarten Wolbers

Eliane Segers



Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

ISBN: 978-90-832-4523-2



Nijmegen: Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute

### **Volledige referentie**

Swart, N. M., Gubbels, J., in 't Zandt, M., Wolbers, M. H. J., & Segers, E. (2023). PIRLS-2021: *Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Expertisecentrum Nederlands

### **Kennisregie & Ontwerp**

Barbara Wagenveld - Future Folks

Maya Kneplé - Spectric

Marjolein Pijnappels - Wondermash

© Mei 2023 Expertisecentrum Nederlands

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

# Inhoudsopgave

<b>Colofon</b>	<b>2</b>
<b>Voorwoord</b>	<b>5</b>
<b>1 Uitvoering PIRLS-2021 in Nederland</b>	<b>6</b>
1.1 Wat is PIRLS?	8
1.2 Doel en opzet	8
1.3 Het PIRLS-raamwerk	9
1.4 Samenstelling van de leestoets	11
1.5 Steekproef, respons en dataverzameling	12
1.6 Coronapandemie	13
1.7 Leeswijzer	14
1.8 Aanvullende rapporten	15
<b>2 Leesvaardigheid in nationaal en internationaal perspectief</b>	<b>16</b>
2.1 Definitie leesvaardigheid en vaardigheidsniveaus	18
2.2 Leesvaardigheid in internationaal perspectief	20
2.3 Trends in leesvaardigheid	23
2.4 Trends in vaardigheidsniveaus	24
2.5 Trends in leesvaardigheid naar algemene leerlingkenmerken	26
2.6 Trends in leesvaardigheid naar algemene schoolkenmerken	29
<b>3 Leesbegrip uitgesplitst in leesdoelen en begripsprocessen</b>	<b>34</b>
3.1 Leesdoelen en begripsprocessen	36
3.2 Trends in leesvaardigheid per leesdoel	37
3.3 Trends in leesvaardigheid per begripsproces	37
3.4 Trends per leesdoel en begripsproces naar algemene leerlingkenmerken	39
3.5 Trends per leesdoel en begripsproces naar algemene schoolkenmerken	42
<b>4 Leesattitude in nationaal en internationaal perspectief</b>	<b>44</b>
4.1 Definitie en operationalisering leesattitude	46
4.2 Trends in leesattitude	47
4.3 Leesbegrip naar leesattitude	49
4.4 Leesattitude naar algemene leerlingkenmerken	53
4.5 Leesattitude naar algemene schoolkenmerken	56

<b>5</b>	<b>Leesgedrag in nationaal en internationaal perspectief</b>	<b>58</b>
5.1	Definitie en operationalisering leesgedrag	60
5.2	Trends in leesgedrag	61
5.3	Leesbegrip naar leesgedrag	67
5.4	Leesgedrag uitgesplitst naar algemene leerlingkenmerken	74
5.5	Leesgedrag uitgesplitst naar algemene schoolkenmerken	76
<b>6</b>	<b>Conclusie, discussie en aanbevelingen</b>	<b>78</b>
6.1	PIRLS-2021 in het kort	80
6.2	Belangrijkste bevindingen PIRLS-2021	81
6.3	Discussie	84
6.4	Aanbevelingen	87
	<b>Referentielijst en bijlagen</b>	<b>90</b>
	Referentielijst	92
	Bijlage 1: voorbeeldteksten en -opgaven	94
	Bijlage 2: schalen en items	107

# Voorwoord

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) is een internationaal vergelijkend onderzoek naar de begrip- en leesvaardigheid van tienjarigen. In Nederland zitten deze leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs. Met het onderzoek wordt in kaart gebracht hoe goed leerlingen in staat zijn om betekenis te verlenen aan geschreven teksten. Daarnaast worden ook kenmerken van leerlingen, leerkrachten, scholen en de context waarin de leerlingen deze vaardigheden ontwikkelen in kaart gebracht.

In dit rapport worden de resultaten van het Nederlandse aandeel in de vijfde meting gepresenteerd, waarbij een vergelijking wordt gemaakt met de Nederlandse resultaten uit eerdere metingen (2016, 2011, 2006, 2001) en met de resultaten van een vergelijkingsgroep van 21 Westerse landen, om de Nederlandse resultaten ook in een internationaal perspectief te plaatsen. De afname van PIRLS-2021 heeft in Nederland plaatsgevonden van maart tot en met juni 2021<sup>1</sup>, een bijzondere periode midden in de coronapandemie en direct volgend op de tweede scholensluiting. De vergelijking met de 21 Westerse landen maakt het mogelijk om de Nederlandse resultaten in enig perspectief te plaatsen, aangezien alle landen (in meer of mindere mate) gevolgen hebben ondervonden van de coronapandemie. We zullen echter nooit weten wat de precieze impact is geweest van de coronapandemie en hoe de resultaten eruit hadden gezien zonder.

Dit rapport had niet voor u gelegen zonder de hulp en medewerking van velen. Allereerst willen we graag alle leerlingen, leerkrachten en schoolleiders bedanken die deel hebben genomen aan het onderzoek. Ondanks de onzekere periode waarin het onderzoek heeft plaatsgevonden, zijn de schoolbezoeken zo normaal mogelijk, maar binnen de geldende coronarichtlijnen, verlopen. Zonder de inzet van de scholen was dit niet gelukt. Ook zijn we dank verschuldigd aan KBA Data en het team van onderzoeksassistenten dat heeft geholpen bij het verzamelen en verwerken van de data. Ook voor hen was het een bijzondere periode om scholen te bezoeken. In het bijzonder willen we Ake Eimers en Lianne Daniels bedanken voor hun hulp bij het voorbereiden, inplannen en coördineren van alle schoolbezoeken. Ook willen we Noor van der Windt en Annelies van der Lee bedanken voor hun inzet gedurende dit project.

Hoewel wij als onderzoekers aan de basis staan van dit rapport, hadden we het niet in deze vorm kunnen opstellen zonder de hulp van Barbara Wagenveld (Future Folks), Maya Kneplé (Spectric) en Marjolein Pijnappels (Wondermash). Gezamenlijk zijn zij verantwoordelijk geweest voor het vormgeven van de figuren, de opmaak van het rapport en het ontwikkelen van de website en de informatieve videoclips.

We hopen dat de resultaten in dit rapport waardevolle informatie bieden aan leerkrachten, leesdeskundigen binnen de school, schoolleiders, bestuurders, wetenschappers, beleidsmedewerkers, opleiders en alle andere betrokkenen in het onderwijsveld.

Nijmegen, mei 2023

---

1. Een klein deel van de groep respondenten is pas in het najaar van 2021 getoetst. Hierover is meer informatie terug te vinden in hoofdstuk 1.

HOOFDSTUK 1

# Uitvoering PIRLS-2021 in Nederland



d

c



---

## 1.1 Wat is PIRLS?

PIRLS staat voor *Progress in International Reading Literacy Study* en is een grootschalig internationaal vergelijkend onderzoek naar de begripend leesprestaties van leerlingen in groep 6 in het regulier basisonderwijs. Met PIRLS wordt in meer dan 50 landen getoetst in welke mate leerlingen teksten begrijpen, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen het opzoeken van informatie en het trekken van conclusies enerzijds en het integreren en evalueren van informatie anderzijds. Daarnaast vullen leerlingen, leerkrachten, schoolleiders en ouders vragenlijsten in om zicht te krijgen op de context waarbinnen leerlingen hun leesvaardigheden hebben ontwikkeld. Ten slotte wordt er een encyclopedie samengesteld met informatie over de onderwijssystemen en kenmerken van het leesonderwijs van de deelnemende landen.

Het Nederlandse aandeel in PIRLS-2021 is uitgevoerd door een consortium van het Expertisecentrum Nederlands (EN) en de Radboud Universiteit (RU). Het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) heeft het onderzoek gesubsidieerd in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). PIRLS wordt geïnitieerd door de *International Association for the Evaluation of Education Achievement (IEA)* en internationaal gecoördineerd door het *International Study Center (ISC)* van Boston College.

---

## 1.2 Doel en opzet

Met PIRLS worden internationale trends in de begripend leesvaardigheid (hierna: leesvaardigheid) van gemiddeld tienjarige leerlingen onderzocht. De doelgroep wordt, internationaal gezien, exact gedefinieerd als: leerlingen in het vierde leerjaar waarin ze formeel onderwijs volgen. In Nederland zitten deze leerlingen in groep 6; internationaal gezien wordt er vaak gesproken van *grade 4*. Groep 6 markeert een belangrijk overgangspunt in het leesonderwijs. In groep 6 zijn de technisch leesvaardigheden (het kunnen decoderen van woorden) over het algemeen voldoende geautomatiseerd en leerlingen gaan geschreven teksten steeds vaker gebruiken om nieuwe kennis op te doen. Om deze nieuwe kennis op te doen en de ontwikkeling van leerlingen optimaal te laten verlopen, zijn goed ontwikkelde begripsvaardigheden cruciaal. Inzicht in de leesvaardigheid van leerlingen in groep 6 is dan ook belangrijk, zowel voor de onderwijspraktijk als het onderwijsbeleid. Door middel van het afnemen van zowel leestoetsen en vragenlijsten bij een representatieve groep leerlingen als vragenlijsten bij hun leerkrachten, schoolleiders en ouders wordt met PIRLS waardevolle informatie verzameld over de leesvaardigheid van tienjarigen en factoren in de thuis- en schoolcontext die mogelijk hiermee samenhangen.

PIRLS werkt met cycli van vijf jaar. Dit betekent dat het onderzoek iedere vijf jaar opnieuw wordt uitgevoerd. Door de metingen te herhalen kan niet alleen de situatie op het moment van afname in kaart worden gebracht, maar worden ook ontwikkelingen door de tijd zichtbaar. Met deze zogenaamde trendvergelijking kan bovendien in kaart worden gebracht wat de invloed van onderwijsvernieuwingen en maatschappelijke veranderingen in de loop van de tijd is geweest op de leesvaardigheid van tienjarigen. Deze inzichten, zowel in de huidige situatie als in de trend, bieden aanknopingspunten voor onderwijsprofessionals en beleidsmakers om het leesonderwijs te verbeteren. In 2021 is de vijfde meting geweest. Nederland heeft sinds het begin in 2001 aan alle cycli meegedaan. Het aantal landen dat deelneemt aan PIRLS wordt steeds groter. Terwijl in 2001 35 landen deelnamen, waren dit er 57 in 2021.



### 1.3 Het PIRLS-raamwerk

Ten grondslag aan de ontwikkeling van de leestoets en de vragenlijsten ligt het raamwerk van PIRLS-2021 (Mullis & Martin, 2019). In dit raamwerk zijn richtlijnen opgenomen waaraan de leestoets moet voldoen. Ook beschrijft het de onderwerpen die in de verschillende vragenlijsten aan bod moeten komen.

Leesbegrip wordt in het raamwerk gedefinieerd als (vertaald vanuit het Engels):

*“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. Lezers kunnen betekenis verlenen aan 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, 2019, p. 6).

Zoals impliciet duidelijk wordt uit de omschrijving, zijn er twee leesdoelen die onderscheiden kunnen worden: (1) het lezen voor ontspanning en om ervaring op te doen, en (2) het lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken. Jonge lezers lezen in eerste instantie vooral voor het plezier, denk bijvoorbeeld aan het (voor)lezen van prentenboeken. Wanneer leerlingen zelf leren lezen gaat dit vaak in het begin nog gepaard met het lezen voor plezier. Pas wanneer leerlingen ouder worden en technisch leesvaardigheden geautomatiseerd raken, gaan leerlingen meer en meer lezen om nieuwe kennis op te doen en dingen te leren. Deze omslag van het leren lezen naar het lezen om te leren vindt rond groep 6 plaats, wanneer leerlingen ongeveer tien jaar oud zijn. Het belang van beide leesdoelen wordt zichtbaar door het gebruik van zowel verhalende als informatieve teksten in PIRLS-2021.

Wanneer lezers een tekst lezen voor ontspanning en om ervaring op te doen, gaan ze een relatie aan met de tekst om betrokken te worden bij en te genieten van de gebeurtenissen, omgevingen, acties, consequenties, karakters, sfeer, gevoelens en ideeën in de tekst. De teksten die voor dit leesdoel in PIRLS-2021 worden gebruikt, zijn verhalend fictief van aard. Vragen die bij deze teksten gesteld worden, gaan over het perspectief van de schrijver, het thema van het verhaal, belangrijke gebeurtenissen, karakters, et cetera. Hoewel er voor dit leesdoel ook verschillende andere teksttypen gebruikt zouden kunnen worden, is dat vanwege het internationale karakter van het onderzoek en de verschillen in curricula en culturen lastig. Zo laten bijvoorbeeld gedichten zich moeilijk tot niet vertalen in de verschillende talen. In Bijlage 1 is een verhalende tekst opgenomen die gebruikt is in PIRLS-2021.

Wanneer lezers een tekst lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken, leren ze om te gaan met de grote verscheidenheid aan informatieve teksten en hun uiteenlopende doelen. Zo zijn de meeste informatieve teksten objectief, maar moeten leerlingen ook subjectieve, informatieve teksten (zoals betogen) kunnen lezen, kritisch erover kunnen nadenken en een eigen mening kunnen vormen. Voor dit leesdoel worden uitsluitend objectieve, informatieve teksten ingezet in PIRLS-2021. Deze informatieve teksten beslaan een breed scala aan onderwerpen en de informatie wordt op verschillende manieren weergegeven (denk aan een tabel, grafiek of foto). Vragen die bij deze teksten gesteld worden, gaan over de informatie die wordt gepresenteerd in de tekst. In Bijlage 1 is een informatieve tekst opgenomen die gebruikt is in PIRLS-2021.

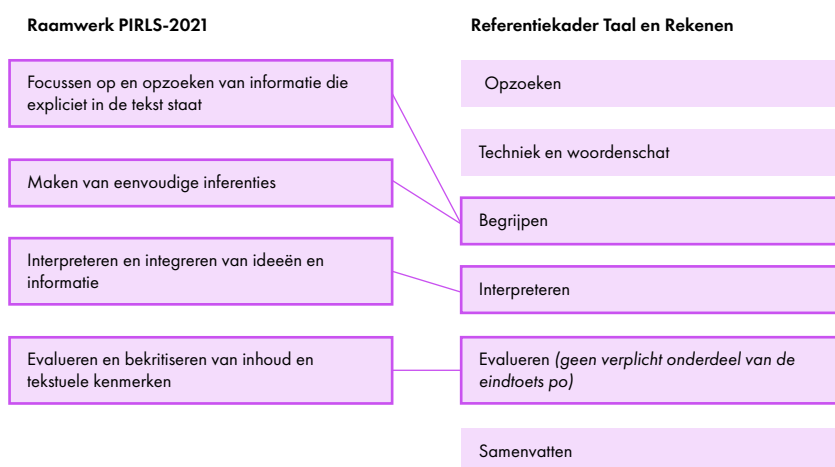
Voor beide leesdoelen geldt dat er vier typen vragen zijn gesteld: (1) vragen die zich richten op het focussen op en opzoeken van informatie die expliciet in de tekst staat, (2) vragen die zich richten op het maken van simpele inferenties, (3) vragen die zich richten op het interpreteren en integreren van ideeën en informatie in de tekst en (4) vragen die zich richten op het evalueren en bekritisieren van de inhoud en tekstuele kenmerken. In het beoordelen van de leesvaardigheid van de leerlingen worden de eerste twee typen vragen samengevoegd tot het begripsproces “informatie opzoeken en conclusies trekken” en de laatste twee typen vragen worden samengevoegd tot het begripsproces “informatie integreren en evalueren”. In Bijlage 1 is voor ieder type vraag een voorbeelditem uit PIRLS-2021 opgenomen.

### Vergelijking raamwerk PIRLS-2021 met Nederlandse kaders

In Nederland bieden de kerndoelen en het Referentiekader Taal en Rekenen (Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010) de wettelijke kaders voor het vormgeven van het onderwijs, waarbij de kerndoelen gezien kunnen worden als aanbodsdoelen (wat moet aangeboden worden in het onderwijs) en het referentiekader als beheersingsdoelen (wat moeten leerlingen kennen, kunnen en begrijpen op verschillende momenten in de onderwijsloopbaan). Aan het einde van het (speciaal) basisonderwijs maken alle leerlingen een eindtoets (vanaf 2023-2024 de doorstroomtoets). Het referentiekader vormt de basis voor de ontwikkeling van de eindtoets. In Figuur 1.1 is de vergelijking tussen het PIRLS-2021 raamwerk en de kenmerken van de taakuitvoering zoals beschreven in het Referentiekader Taal en Rekenen visueel weergegeven. De lijnen tussen de verschillende processen die onderscheiden worden in de kaders geven aan dat er een sterke overlap is en dat ze ongeveer hetzelfde meten. De paarse opvulling geeft aan dat een proces bij informatieve teksten is opgenomen in raamwerk of kader; de donkere omlijning geeft aan dat een proces bij verhalende teksten (en literaire en fictionele teksten in de Nederlandse context) is opgenomen in het raamwerk of referentiekader. Uit de vergelijking blijkt dat de vier leesprocessen die in het PIRLS-2021 raamwerk worden onderscheiden ook terug te vinden zijn in het Referentiekader Taal en Rekenen. Opzoeken, Techniek en Woordenschat, en Samenvatten vormen wel onderdeel van het referentiekader voor het lezen van zakelijk teksten, maar zijn niet terug te vinden in het PIRLS-2021 raamwerk.

FIGUUR 1.1

### Overzicht van de vergelijking tussen leesprocessen uit het raamwerk van PIRLS-2021 en de kenmerken van de taakuitvoering uit het Referentiekader Taal en Rekenen



### Vergelijking samenstelling leestoets PIRLS-2021 en samenstelling eindtoetsen po

Ondanks de sterke overlap tussen het PIRLS-2021 raamwerk en het referentiekader, zijn er verschillen tussen de toetsen die op basis van de raamwerken ontwikkeld worden. Een opvallend verschil is dat evalueren, als onderdeel van zowel het referentiekader als het PIRLS-2021 raamwerk, geen verplicht onderdeel is in de eindtoets in het primair onderwijs (po). Uit een analyse uitgevoerd in 2021 blijkt dat slechts twee van de vijf toegestane eindtoetsen dit onderdeel meenemen (Swart et al., 2021). De twee toetsen die dit meenemen, doen dit echter beperkt: er worden maar weinig vragen gesteld om het kenmerk evalueren te meten. Ook het type vragen verschilt. In PIRLS-2021 beantwoorden leerlingen zowel meerkeuze- als open vragen terwijl de eindtoets vooral uit meerkeuzevragen bestaat. Een ander verschil tussen de PIRLS-2021 leestoets en de leestoets die gebruikt wordt in de eindtoetsen, is de lengte van de tekst. In PIRLS-2021 hebben leerlingen in totaal twee teksten gelezen met bij elke tekst twaalf tot achttien vragen (zie samenstelling van de leestoets hieronder). In de eindtoets lezen leerlingen meerdere korte teksten met per tekst een beperkt aantal vragen.

---

#### 1.4 Samenstelling van de leestoets

De leestoets van PIRLS-2021 bestaat in totaal uit achttien teksten die verschillen in moeilijkheidsgraad (geclassificeerd als makkelijk, gemiddeld en moeilijk<sup>1</sup>). Om de trendvergelijking mogelijk te maken, bestaat een deel van de leestoets (twaalf van de achttien teksten) uit teksten die ook in eerdere metingen van PIRLS zijn gebruikt. De overige teksten (zes teksten) zijn nieuw. De helft van de teksten die zijn gebruikt in 2021 is verhalend van aard en gericht op het lezen voor ontspanning en om ervaring op te doen. De andere helft van de teksten is informatief van aard en gericht op het lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken. De achttien teksten zijn via een toetsrotatiesysteem verdeeld over eenzelfde aantal toetsversies, die willekeurig werden toegewezen aan de deelnemende leerlingen. Elke toetsversie bevat één verhalende en één informatieve tekst. In Nederland is de toets op papier afgenomen.

Bij elke tekst worden 12 tot 18 begripsvragen gesteld. Wat betreft het type vragen geldt voor beide leesdoelen de volgende verdeling: 20% focussen op en ophalen van expliciet genoemde informatie, 30% maken van simpele inferenties, 30% interpreteren en integreren van ideeën en informatie, en 20% evalueren en bekritisieren van de inhoud en tekstuele elementen. Beide begripsschalen zijn dus in gelijke mate vertegenwoordigd. De vragen betreffen zowel meerkeuzevragen als open vragen. Het aantal punten dat een leerling krijgt voor een open vraag is afhankelijk van de moeilijkheid van de vraag en de kwaliteit van het antwoord. Zo zijn er eenvoudige vragen waar één of twee woorden het juiste antwoord vormen (maximaal 1 punt te behalen) en complexere vragen waarbij leerlingen meerdere redenen voor een actie zoals beschreven in het verhaal moeten geven (maximaal 3 punten te behalen). In 2021 was 55% van het totale aantal vragen open.

De achttien toetsversies zijn, op basis van de moeilijkheid van de teksten, ieder geclassificeerd als makkelijk (versies bestaande uit twee makkelijke teksten, of één makkelijke en één gemiddelde tekst) of moeilijk (versies bestaande uit twee moeilijke teksten, of één gemiddelde en één moeilijke tekst). Deze verdeling in makkelijke en moeilijke toetsversies geeft de

---

1. Voor meer informatie over de moeilijkheidsgraad van de verschillende teksten en hoe deze gedefinieerd worden, verwijzen we naar het PIRLS-2021 raamwerk (Mullis & Martin, 2019, p. 60-65).

mogelijkheid om het niveau van de toets aan te passen aan het leesvaardigheidsniveau van de leerlingen<sup>2</sup>. In de afname werd gebruikgemaakt van een *group adaptive design*. In landen met een hoge gemiddelde PIRLS-leesvaardigheidsscore in het verleden (>550) kregen relatief veel leerlingen een moeilijke toetsversie (70%) en relatief weinig leerlingen een makkelijke toetsversie (30%). In landen met een gemiddelde PIRLS-leesvaardigheidsscore in het verleden (450-550) kreeg de helft van de leerlingen een moeilijke toetsversie en de helft een makkelijke toetsversie. En in landen met een lage gemiddelde PIRLS-leesvaardigheidsscore in het verleden (<450) kregen relatief weinig leerlingen een moeilijke toetsversie (30%) en relatief veel leerlingen een makkelijke toetsversie (70%). Nederland behoorde, gebaseerd op eerdere PIRLS-resultaten, tot de tweede groep van landen (gemiddelde leesvaardigheidsscore in het verleden).

Elke leerling leest twee teksten en maakt de bijbehorende vragen (één toetsversie). Dit betekent dat leerlingen niet alle achttien teksten lezen en niet alle vragen maken. Desondanks is het mogelijk om door middel van *Item Response Theory* een onderliggende schaal te maken voor de complete leestoets. Op basis van de moeilijkheid van de tekst en items, en de mate waarin de leerling de door hem of haar gemaakte vragen juist beantwoord heeft, wordt voor iedere leerling de leesvaardigheid (aan de hand van een toetsscore) bepaald<sup>3</sup>. Het creëren van deze schaal en het bepalen van de leesvaardigheidsscore is voor alle landen uitgevoerd door Boston College.

---

### 1.5 Steekproef, respons en dataverzameling

Om ervoor te zorgen dat de resultaten een afspiegeling vormen van de leesvaardigheid van alle leerlingen uit Nederland, is een representatieve steekproef van 164 scholen getrokken. Bij het trekken van de steekproef is rekening gehouden met de schoolweging van de school en de urbanisatiegraad van de wijk waar de school in staat. De schoolweging wordt gebruikt als maat voor de leerlingenpopulatie en wordt berekend op basis van vijf kenmerken: 1) het opleidingsniveau van de ouders, 2) het gemiddeld opleidingsniveau van alle moeders op school, 3) het land van herkomst van de ouders, 4) de verblijfsduur van de moeder in Nederland, en 5) of ouders in de schuldsanering zitten. Hoe hoger een schoolweging, hoe complexer de leerlingenpopulatie van een school. Naast de hoofdstekproef zijn ook twee vervangende steekproeven getrokken. Scholen in deze vervangende steekproeven waren qua schoolweging en urbanisatiegraad vergelijkbaar met de scholen uit de hoofdstekproef en werden benaderd wanneer scholen uit de hoofdstekproef (of eerste vervangende steekproef in geval van de tweede vervangende steekproef) niet wilden of konden deelnemen aan het onderzoek.

In totaal hebben 131 scholen meegedaan aan het onderzoek. De respons is, inclusief scholen uit vervangende steekproeven, daarmee 80%. Op deze scholen zijn gezamenlijk 4.313 leerlingen uit 227 klassen getoetst. Hierbij zijn alle groep 6-leerlingen van een school getoetst. De leerkrachtvragenlijst is door 201 leerkrachten ingevuld en de schoolleidersvragenlijst is door 103 schoolleiders ingevuld. Meer informatie over onder andere de representativiteit is terug te vinden in *Exhibits A.2 t/m A.5* van het internationale rapport geschreven door de IEA (Mullis et al., 2023).

---

2. In 2016 bestond voor landen de mogelijkheid deel te nemen aan PIRLS Literacy, een vereenvoudigde versie van PIRLS. Landen met leerlingen waarvoor de leestoets van PIRLS nog te moeilijk was, konden op deze manier toch deelnemen aan de studie. Doordat beide studies verbonden zijn, kon ook voor deze landen iets worden gezegd over de leesvaardigheid van hun leerlingen ten opzichte van andere landen. In 2021 is dit design vervangen door het *group adaptive design*.

3. *Item Response Theory* werkt zo dat voor iedere leerling vijf aannemelijke waardes voor de toetsscore worden berekend. Die vijf verschillende toetsscores worden gewogen en daaruit komt dan de leesvaardigheidsscore voor elke leerling.

Scholen werden bezocht door getrainde toetsleiders die op school de leestoets en vragenlijst op papier bij de leerlingen afnamen. Aan de hand van een gestandaardiseerde afnameprocedure, die voor alle landen gelijk was, maakten leerlingen de leestoets en vulden zij de vragenlijst in. Gedurende twee sessies van 40 minuten maakten leerlingen de leestoets. De leestoets bestond zoals gezegd uit één informatieve tekst en één verhalende tekst. Per sessie werd één tekst gelezen en werden de bijbehorende vragen gemaakt. Tussen de sessies zat een korte pauze van ongeveer vijf minuten. Na de tweede sessie vulden leerlingen de vragenlijst in. Dit duurde tussen de 15 en 30 minuten. Na afloop van de afname ontvingen de leerlingen een klein presentje.

Voorafgaand aan de afname ontvingen de leerkrachten en schoolleiders een code waarmee zij de vragenlijst digitaal konden invullen. Leerkrachten en schoolleiders die de vragenlijst liever op papier invulden, kregen deze op de dag van de afname, met de vraag die dezelfde dag in te vullen of later op te sturen. In het laatste geval konden ze gebruikmaken van de bijgeleverde retourenveloppe. Na de afname werden de antwoorden van de leerlingen op de open vragen door speciaal daarvoor getrainde toetsleiders (en onder supervisie van onderzoekers van het EN) aan de hand van internationale richtlijnen, opnieuw gelijk voor alle landen, beoordeeld en digitaal ingevoerd.

---

## 1.6 Coronapandemie

Alle deelnemende landen hebben gevolgen ervaren van de coronapandemie, hoewel de intensiteit en impact van de coronamaatregelen op het onderwijs per land verschilden. Zo zijn er landen waar het onderwijs op scholen slechts enkele weken beïnvloed werd door de maatregelen (bijvoorbeeld Chinees Taipei en Russische Federatie) en landen waarbij het onderwijs op scholen meer dan acht weken beïnvloed werd door de maatregelen (bijvoorbeeld Tsjechoë en Nieuw-Zeeland). Het oorspronkelijke plan, volgend op alle eerdere metingen, was dat het onderzoek in alle deelnemende landen zou plaatsvinden aan het einde van groep 6 (grade 4) in de periode van oktober 2020 en november 2020 voor landen in het zuidelijk halfrond en maart 2021 tot en met juni 2021 voor de landen in het noordelijk halfrond. De coronapandemie en de getroffen maatregelen hebben er echter toe geleid dat landen verdeeld over drie verschillende waves data hebben verzameld. Landen in wave 1 hebben zich gehouden aan het oorspronkelijke plan en hebben van oktober en november 2020 (zuidelijk halfrond) of maart tot en met juni 2021 (noordelijk halfrond) leerlingen aan het einde in groep 6 getoetst (40 landen). Landen in wave 2 hebben de afname uitgesteld en hebben de leerlingen aan het begin van het volgende schooljaar (van augustus tot en met december 2021 voor het noordelijk halfrond; geen zuidelijk halfrond landen in deze wave), in groep 7, getoetst (veertien landen). Wave 3 landen hebben de afname een heel jaar uitgesteld en hebben van augustus tot en met december 2021 (zuidelijk halfrond) of maart tot en met juli 2022 (noordelijk halfrond) de leerlingen aan het einde van groep 6 getoetst (drie landen). Nederland behoort tot de wave 1 landen: de data zijn verzameld in maart tot en met juni 2021 volgend op de tweede scholensluiting, die plaatsvond van 16 december 2020 tot 8 februari 2021<sup>4</sup>.

---

4. Een klein deel van de respondenten is pas in het najaar van 2021 getoetst (conform wave 2). Maar omdat de grote meerderheid van onze leerlingen aan het einde van groep 6 is getoetst, wordt Nederland als een wave 1 land meegenomen in het onderzoek.

Vanwege de verschillen in afnamemoment zijn de resultaten van wave 1 en wave 3 landen enerzijds en wave 2 landen anderzijds niet één-op-één met elkaar te vergelijken. Leerlingen uit wave 2 landen zijn gemiddeld een half jaar ouder dan de leerlingen uit wave 1 en wave 3 landen. In dit rapport over de nationale resultaten wordt Nederland, waar een vergelijking wordt gemaakt met anderen landen, daarom alleen vergeleken met andere landen in wave 1 en wave 3. Hiermee sluiten we aan bij de keuze die de IEA ook in het internationale rapport heeft gemaakt. Naast de verschillen in afnamemoment speelt mee dat niet alle landen dezelfde hinder hebben ondervonden van de coronamaatregelen voor het onderwijs. Vergelijking met andere landen moet daarom sowieso met voorzichtigheid gebeuren. Meer informatie over de deelnemende landen en tot welke wave ze behoren, is terug te vinden in *Exhibit 5* van het internationale rapport geschreven door de IEA (Mullis et al., 2023).

Om in de figuren die in dit rapport gepresenteerd worden aan te geven dat de meting in 2021 vanwege de coronapandemie een bijzondere meting is geweest, is bij de resultaten uit 2021 een klein virussymbooltje geplaatst (🦠).

---

## 1.7 Leeswijzer

Het huidige rapport beschrijft de Nederlandse PIRLS-2021 resultaten. We maken de vergelijking met eerdere metingen in Nederland (2001 t/m 2016) bij de resultaten die ook in eerdere PIRLS-rapportages aan bod zijn gekomen. Daarnaast worden de Nederlandse resultaten afgezet tegen de resultaten van een vergelijkingsgroep van 21 Westerse landen (inclusief Nederland), op plekken waar dat mogelijk is. Deze groep bestaat uit negentien Europese landen (België (Wallonië), Bulgarije, Denemarken, Duitsland, Engeland, Finland, Frankrijk, Italië, Malta, Noorwegen, Oostenrijk, Polen, Portugal, Slovenië, Slowakije Spanje, Tsjechië, Zweden en Nederland zelf), aangevuld met Australië en Nieuw-Zeeland. Deze 21 landen hebben allemaal ten minste aan de laatste drie metingen van PIRLS (2011, 2016 en 2021) deelgenomen. We hebben ervoor gekozen om ons bij de vergelijking met de 21 Westerse landen te beperken tot de laatste drie meetronden, omdat we van mening zijn dat verder teruggaan in de tijd weinig zinvol is. In de tabellen en figuren verderop in dit rapport verwijzen we naar deze groep van 21 Westerse landen als Westers-21.

Om meer context te bieden aan de gevonden resultaten wordt een uitsplitsing gemaakt naar twee algemene leerlingkenmerken (geslacht en thuistaal als maat voor migratieachtergrond) en een achtergrondkenmerk van de leerling (aantal boeken thuis als maat voor sociaaleconomische status van het gezin waarin de leerling opgroeit). Naar deze drie kenmerken wordt verder in het rapport verwezen als algemene leerlingkenmerken. Ook worden resultaten uitgesplitst naar drie algemene schoolkenmerken (leerlingenpopulatie, ervaren belemmering in lesgeven en prestatiegerichtheid van de school).

Resultaten worden beschrijvend gerapporteerd, waarbij alle meegenomen kenmerken afzonderlijk en niet in samenhang zijn onderzocht. Dit betekent bijvoorbeeld dat wanneer we kijken naar de ervaren belemmering in de klas er geen rekening is gehouden met de leerlingenpopulatie van de school. Hierdoor kunnen eventuele verschillen tussen groepen leerlingen ook mede verklaard worden door andere kenmerken van de leerling en/of de school.

---

## 1.8 Aanvullende rapporten

Alle tabellen die gebruikt zijn voor het opstellen van dit rapport zijn terug te vinden in het tabellenboek dat omwille van het beperken van de omvang van dit rapport als addendum is verschenen.

In aanvulling op dit Nederlandse rapport, zijn er een aantal internationale rapporten en documenten beschikbaar. Het PIRLS-raamwerk (Mullis & Martin, 2019) beschrijft de inhoudelijke basis van PIRLS-2021. De methode en procedures voor instrumentontwikkeling, steekproeffrekking, vertaling, dataverzameling en dataverwerking worden beschreven in een aanvullend *Methods and Procedures* rapport van de IEA (von Davier et al., 2023). De leesresultaten van alle deelnemende landen worden weergegeven in het internationaal rapport (Mullis et al., 2023). De PIRLS-Encyclopedie (Reynolds et al., 2022) geeft weer hoe het onderwijssysteem en de kenmerken van het leesonderwijs er in de deelnemende landen uitziet. Ten slotte komt de internationale database, met daarin de data van alle landen die deel hebben genomen, in juni 2023 beschikbaar.

In december 2022 zijn de resultaten van Peil.Leesvaardigheid eind (speciaal) basisonderwijs 2020-2021 verschenen (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Ook in dit onderzoek werd de leesvaardigheid van leerlingen in kaart gebracht, maar dan aan het einde van het (speciaal) basisonderwijs (groep 8). Voor de afname van het onderzoek op de basisscholen is gebruikgemaakt van de steekproef van PIRLS-2021. Dit betekent dat dezelfde scholen voor regulier basisonderwijs aan zowel PIRLS-2021 (groep 6) als Peil.Leesvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2020-2021 (groep 8) hebben deelgenomen. Hoewel de leesvaardigheid van leerlingen niet direct te vergelijken is tussen beide groepen, omdat de leestoetsen verschillen in onderliggend raamwerk, is het wel mogelijk om een vergelijking te maken tussen contextfactoren op leerlingniveau (bijvoorbeeld leesmotivatie, leesvertrouwen, betrokkenheid bij het leesonderwijs en leesgedrag). Resultaten van deze vergelijking worden op een later moment in een factsheet gepresenteerd.

## HOOFDSTUK 2

# Leesvaardigheid in nationaal en internationaal perspectief

De gemiddelde leesvaardigheidsscore van leerlingen uit Nederland is gedaald tussen 2016 en 2021. Waar de gemiddelde leesvaardigheidsscore van leerlingen uit Nederland in zowel 2011 als 2016 nog hoger was dan het gemiddelde van de 21 Westerse landen, is deze in 2021 ongeveer gelijk aan de gemiddelde leesvaardigheidsscore van een vergelijkingsgroep van 21 Westerse landen.

Het aantal landen uit de vergelijkingsgroep van 21 Westerse landen dat een hogere leesvaardigheidsscore behaalt dan Nederland is gestegen van vijf naar tien tussen 2016 en 2021. Nederland wordt hierbij ingehaald door vijf landen die in 2016 nog gelijk aan Nederland scoorden.

Het percentage leerlingen dat het midden en hoge vaardigheidsniveau behaalt, is tussen 2016 en 2021 in Nederland gedaald. Het percentage leerlingen uit Nederland dat het midden niveau behaalt, is ongeveer gelijk aan het gemiddelde van de 21 Westerse landen; het percentage leerlingen uit Nederland dat het hoge niveau behaalt, is kleiner dan het gemiddelde percentage van de 21 Westerse landen.

Het aantal boeken thuis kan gezien worden als maat voor de sociaaleconomische status van het gezin waarin een leerling opgroeit. De resultaten laten zien dat leerlingen uit Nederland die aangeven thuis 25 boeken of minder te hebben een lagere leesvaardigheidsscore behalen



dan leerlingen uit Nederland die aangeven thuis 26 tot 100 boeken te hebben. Deze groep behaalt vervolgens weer een lagere leesvaardigheidsscore dan leerlingen uit Nederland die aangeven thuis 101 of meer boeken te hebben.

Leerlingen van scholen waar leerkrachten aangeven dat er een erg sterke of sterke nadruk ligt op prestatiegerichtheid behalen een hogere score dan leerlingen van scholen met een gemiddelde nadruk op prestatiegerichtheid. Prestatiegerichtheid is gemeten door leerkrachten stellingen voor te leggen over onder andere de manier waarop scholen hun onderwijs vormgeven en de manier waarop ouders en leerlingen betrokken worden bij het onderwijs.

---

## 2.1 Definitie leesvaardigheid en vaardigheidsniveaus

Leesvaardigheid wordt gedefinieerd als het kunnen begrijpen en gebruiken van teksten om zo deel te kunnen nemen aan onze geletterde maatschappij (Mullis & Martin, 2019; zie ook paragraaf 1.3). PIRLS meet de leesvaardigheid van leerlingen, gebruikmakend van zowel verhalende als informatieve teksten. De resultaten die in de volgende paragrafen gepresenteerd worden gaan over de leesvaardigheid van tienjarige leerlingen in het algemeen, dus voor het lezen van informatieve en verhalende teksten samengenomen. Een uitsplitsing naar leesdoel (en daarmee type tekst) en begripsproces wordt gemaakt in hoofdstuk 3 van dit rapport.

Waar mogelijk wordt in dit hoofdstuk een vergelijking gemaakt tussen de leesvaardigheid van tienjarigen uit Nederland en de leesvaardigheid van tienjarigen uit andere Westerse landen. In paragraaf 2.2 en 2.3 worden de algemene leesvaardigheidsscores van leerlingen uit Nederland gepresenteerd, eerst voor 2021 in relatie tot andere landen (2.2) en daarna in de trend, oftewel in relatie tot eerdere metingen in Nederland (2.3).

Om meer inhoudelijke duiding te kunnen geven aan wat tienjarige leerlingen kennen en kunnen op het gebied van leesvaardigheid, worden in PIRLS-2021 vier vaardigheidsniveaus onderscheiden, gekoppeld aan behaalde leesvaardigheidsscores: laag, midden, hoog en geavanceerd. In Tabel 2.1 is terug te vinden welke kennis en vaardigheden passen bij deze vier vaardigheidsniveaus. De vaardigheidsniveaus bouwen op elkaar voort en vertegenwoordigen met elk hoger niveau steeds complexer wordende kennis en vaardigheden. Wanneer leerlingen een niveau behalen, betekent dit ook dat ze de benodigde kennis en vaardigheden bezitten die in de lagere niveaus gedefinieerd zijn. Een leerling die bijvoorbeeld de kennis en vaardigheden heeft die horen bij het hoge niveau, bezit ook de kennis en vaardigheden die op het midden en lage niveau beschreven worden. Aan de verschillende vaardigheidsniveaus zijn leesvaardigheidsscores gekoppeld die leerlingen minimaal dienen te halen om het niveau te bereiken. Een leerling met een score van 480 behaalt het midden niveau en heeft hiermee de kennis en vaardigheden van het lage en midden niveau zich eigengemaakt. In Bijlage 1 is voor ieder vaardigheidsniveau een voorbeelditem uit PIRLS-2021 opgenomen.

TABEL 2.1

## Omschrijving vaardigheidsniveaus PIRLS 2021

Niveau	Omschrijving	
	<i>Verhalende teksten</i>	<i>Informatieve teksten</i>
<b>Laag (400)</b>	<p>Bij het lezen van overwegend makkelijke verhalende teksten kunnen leerlingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• expliciet in de tekst beschreven informatie, acties en ideeën lokaliseren, ophalen en reproduceren</li> <li>• eenvoudige en eenduidige inferenties maken over karakteracties</li> </ul>	<p>Bij het lezen van overwegend makkelijke informatieve teksten kunnen leerlingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• expliciet in de tekst beschreven informatie lokaliseren, ophalen en reproduceren</li> <li>• eenvoudige en eenduidige inferenties maken om redenen voor een uitkomst te geven</li> </ul>
<b>Midden (475)</b>	<p>Bij het lezen van makkelijke verhalende teksten en verhalende teksten van een gemiddelde moeilijkheid kunnen leerlingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• expliciet in de tekst beschreven acties, gebeurtenissen en gevoelens lokaliseren, herkennen en reproduceren</li> <li>• eenvoudige inferenties maken over gebeurtenissen en karakteracties</li> <li>• de redenen voor gevoelens en acties van karakters interpreteren en ondersteunend bewijs identificeren</li> </ul>	<p>Bij het lezen van makkelijke informatieve teksten en online taken, en informatieve teksten en online taken van een gemiddelde moeilijkheid kunnen leerlingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• expliciet in de teksten beschreven informatie lokaliseren, herkennen en reproduceren</li> <li>• eenduidige inferenties maken om vergelijkingen, beschrijvingen en verklaringen te geven</li> <li>• interpreteren en integreren om informatie over de hoofdgedachten en redenen voor acties, gebeurtenissen en uitkomsten te geven</li> </ul>
<b>Hoog (550)</b>	<p>Bij het lezen van verhalende teksten van een gemiddelde moeilijkheid en moeilijke verhalende teksten kunnen leerlingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• belangrijke acties en details zoals impliciet beschreven in de tekst lokaliseren en identificeren</li> <li>• inferenties over relaties tussen intenties, acties, gebeurtenissen en gevoelens maken</li> <li>• verhaalgebeurtenissen interpreteren en integreren om redenen te geven voor karakteracties en gevoelens</li> <li>• de betekenis van figuurlijk taalgebruik (zoals metaforen en beeldspraak) herkennen</li> </ul>	<p>Bij het lezen van informatieve teksten en online taken van een gemiddelde moeilijkheid en moeilijke informatieve teksten of online taken kunnen leerlingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• relevante informatie lokaliseren en identificeren in teksten met een verscheidenheid aan functies, zoals diagrammen en afbeeldingen</li> <li>• inferenties maken om vergelijkingen, beschrijvingen, verklaringen en voorspellingen te geven en een relevante website te kiezen</li> <li>• tekstuele- en visuele informatie uit verschillende teksten en webpagina's interpreteren en integreren om ideeën met elkaar te verbinden, gebeurtenissen te ordenen, kenmerken te identificeren en verklaringen te geven</li> <li>• de inhoud van de tekst evalueren om een standpunt in te nemen en te rechtvaardigen; de manier waarop illustraties, diagrammen, foto's en kaarten inhoud overbrengen en ondersteunen beschrijven; en de bijdrage van woordkeuze herkennen bij het overbrengen van het standpunt van de schrijver</li> </ul>
<b>Geavanceerd (625)</b>	<p>Bij het lezen van overwegend moeilijke verhalende teksten kunnen leerlingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verhaalgebeurtenissen en karakteracties interpreteren en integreren om redenen, motivaties, gevoelens en karakterontwikkelingen te beschrijven</li> <li>• het beoogde effect van de taal-, stijl- en compositiekeuzes van de auteur evalueren</li> </ul>	<p>Bij het lezen van overwegend moeilijke informatieve teksten en online taken kunnen leerlingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• inferenties over complexe informatie op verschillende webpagina's en tekstdelen maken om relevante informatie in een lijst te herkennen en bewijs uit de tekst gebruiken om ideeën te ondersteunen</li> <li>• meerdere informatie-eenheden uit verschillende teksten en webpagina's interpreteren en integreren om een overzicht van de ideeën in de tekst te presenteren en vergelijkingen en verklaringen te geven</li> <li>• tekstuele-, visuele- en interactieve elementen evalueren om hun doel uit te leggen, het standpunt van de schrijver te identificeren en ondersteunend bewijs te leveren</li> </ul>

In paragraaf 2.4 wordt gepresenteerd welk percentage leerlingen uit zowel Nederland als uit de vergelijkingsgroep van 21 Westerse landen de verschillende vaardigheidsniveaus hebben behaald, voor zowel 2021 als voor de eerdere metingen. In paragraaf 2.5 wordt de leesvaardigheid van leerlingen uit Nederland verder onderzocht door een uitsplitsing te maken naar een drietal algemene leerlingkenmerken, te weten: geslacht, thuistaal als maat voor migratieachtergrond en het aantal boeken thuis als maat voor sociaaleconomische status. Bij geslacht wordt ook een vergelijking gemaakt met de leesvaardigheid van de leerlingen uit de 21 Westerse landen. Als laatste wordt in paragraaf 2.6 voor de leesvaardigheid van leerlingen uit Nederland een uitsplitsing gemaakt naar een drietal algemene schoolkenmerken, te weten: leerlingpopulatie van de school, ervaren belemmering in lesgeven zoals beoordeeld door de leerkracht en de prestatiegerichtheid van de school zoals beoordeeld door de leerkracht.

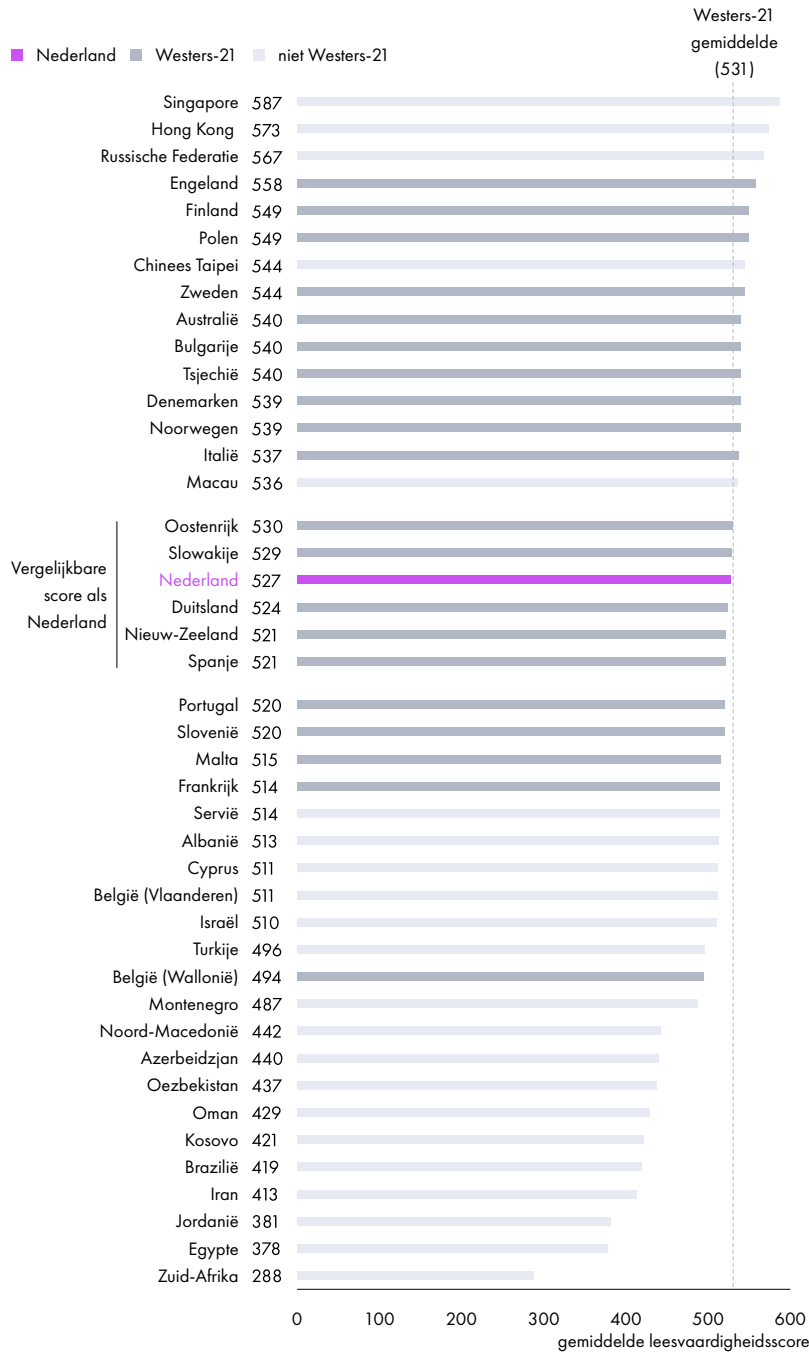
---

## 2.2 Leesvaardigheid in internationaal perspectief

In 2021 heeft de afname wereldwijd gezien, vanwege de coronapandemie, verspreid over drie momenten (wave 1, 2 en 3) plaatsgevonden (zie paragraaf 1.6). Om de vergelijking zo eerlijk mogelijk te maken, wordt naast de leesvaardigheidsscore van leerlingen uit Nederland alleen de leesvaardigheidsscore van leerlingen uit landen die PIRLS-2021 in dezelfde periode van het schooljaar hebben afgenomen als Nederland (wave 1 en 3) gerapporteerd. Hiermee sluiten we aan bij de keuze die de IEA ook in het internationale rapport heeft gemaakt. Het is immers niet aan te wijzen of wave 2 landen die nu hoger scoren dan Nederland dit doen omdat de gemiddelde leesvaardigheidsscore van de leerlingen daadwerkelijk hoger is dan die van leerlingen uit Nederland of dat de hogere leesvaardigheidsscore bijvoorbeeld komt doordat ze gemiddeld een half jaar ouder en cognitief verder ontwikkeld zijn. De gemiddelde leesvaardigheidsscore van leerlingen uit Nederland wordt in dit rapport vergeleken met die van een groep van 21 Westerse landen (Westers-21).

Leerlingen uit Nederland behalen een gemiddelde leesvaardigheidsscore van 527. Deze score is ongeveer gelijk aan het gemiddelde van de groep van 21 Westerse landen (Westers-21; 531). In Figuur 2.1 zijn de 43 landen die in wave 1 en 3 hebben deelgenomen gerangschikt naar gemiddelde leesvaardigheidsscore; het land met de hoogste score staat bovenaan, het land met de laagste score staat onderaan. Nederland is in de figuur met paars aangeduid. De groep van 21 Westerse landen is met donkergrijs weergegeven; de overige wave 1 en 3 landen zijn lichtgrijs. Het gemiddelde van de 21 Westerse landen is in de figuur aangeduid met een stippellijn.

FIGUUR 2.1

**Gemiddelde leesvaardigheidsscore PIRLS-2021 (alle deelnemende landen van wave 1 en 3)**

Hoewel het niet zinvol is om te kijken naar de exacte plaats die Nederland inneemt op de rangordering, kan er wel gekeken worden naar het aantal landen dat statistisch significant hoger scoort dan Nederland, gelijk scoort aan Nederland en significant lager scoort dan Nederland. In Tabel 2.2 is dit uiteengezet voor alle landen in wave 1 en 3 in 2021. Daarnaast is voor de 21 Westerse landen gekeken of zij in 2021, 2016 en 2011 hoger, gelijk aan of lager presteerden dan Nederland.

TABEL 2.2

**Aantal landen dat significant hoger dan, gelijk aan of lager dan Nederland scoort, in vergelijking met alle wave 1 en 3 landen in 2021 en de vergelijkingsgroep van 21 Westerse landen in 2021, 2016 en 2011<sup>1</sup>**

	2021	2021	2016	2011
	Alle landen	Westers-21	Westers-21	Westers-21
<b>Significant hoger</b>	15	10	5	2
<b>Gelijk</b>	5	5	7	6
<b>Significant lager</b>	22	5	8	12

Van de 20 Westerse landen uit de vergelijkingsgroep (behalve Nederland zelf), behalen in 2021 in totaal tien landen een significant hogere score dan Nederland (te weten: Engeland, Finland, Polen, Zweden, Australië, Bulgarije, Tsjechië, Denemarken, Noorwegen en Italië); vijf landen behalen een gelijke score (te weten: Oostenrijk, Slowakije, Duitsland, Nieuw-Zeeland en Spanje); vijf Westerse landen behalen een significant lagere score (te weten: Portugal, Slovenië, Malta, Frankrijk en België (Wallonië)). In 2016 behaalden vijf van de 20 Westerse landen waarmee we Nederland vergelijken een significant hogere score dan Nederland (te weten: Finland, Polen, Noorwegen, Engeland en Zweden); in 2011 waren dit er twee (Finland en Denemarken). Wanneer we kijken naar de ontwikkeling over tijd, is te zien dat Nederland, ten opzichte van de 20 andere Westerse landen, afzakt. De vijf landen die ons voorbijgaan tussen 2016 en 2021 scoorden in 2016 nog gelijk aan Nederland en van de vijf landen die in 2021 gelijk aan Nederland scoren, scoorden in 2016 vier landen lager dan Nederland.

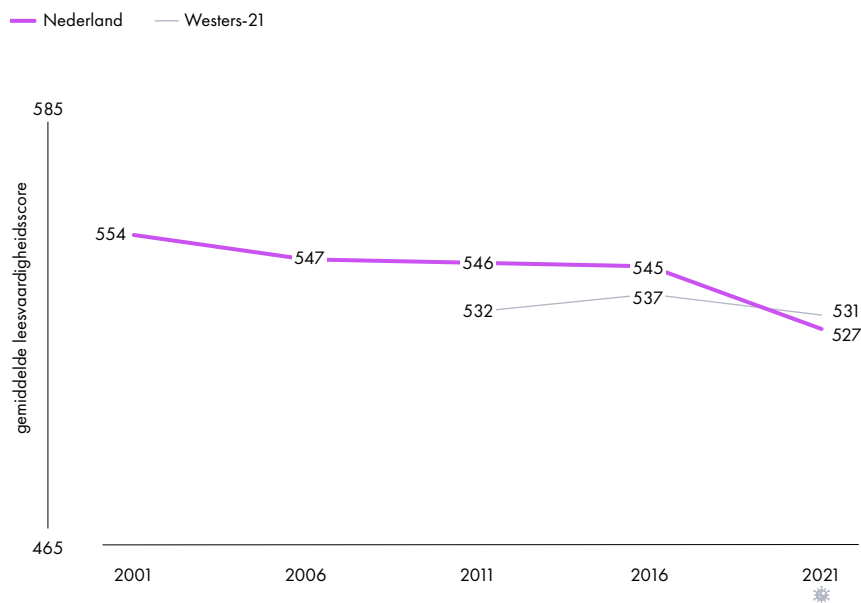
1. Nederland behoort ook tot alle landen in wave 1 en 3 en de Westers-21. Het aantal landen dat hoger dan, gelijk aan en lager dan Nederland scoort telt daarom op tot 42 en niet 43 landen bij alle landen in wave 1 en 3 en tot 20 en niet tot 21 bij Westers-21.

### 2.3 Trends in leesvaardigheid

Vanwege het cyclische karakter van PIRLS en het feit dat Nederland al sinds 2001 deelneemt aan het onderzoek, is het ook mogelijk om de prestaties van leerlingen uit Nederland in 2021 te vergelijken met de prestaties van leerlingen uit Nederland en uit andere landen op eerdere metingen. In Figuur 2.2 is voor Nederland de ontwikkeling in gemiddelde leesvaardigheidsscore tussen 2001 en 2021 weergegeven. Daarnaast is ook de ontwikkeling in gemiddelde leesvaardigheidsscore weergegeven voor de vergelijkingsgroep van 21 Westerse landen.

FIGUUR 2.2

#### Gemiddelde leesvaardigheidsscore PIRLS-2001 t/m PIRLS-2021 (Nederland, Westers-21)



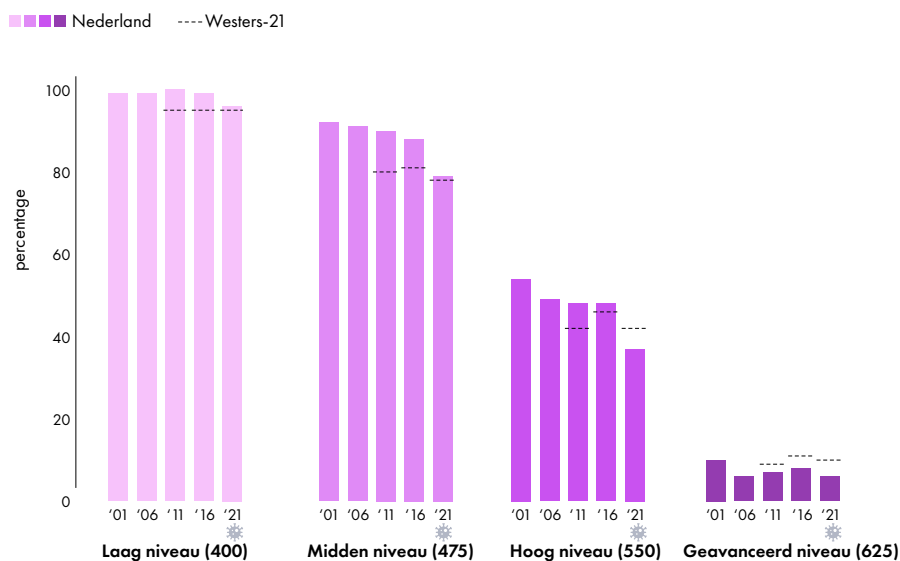
Waar in eerdere jaren de schommelingen in leesvaardigheidsscore voor Nederland niet significant waren en de leesvaardigheid stabiel was (met uitzondering van de periode tussen 2001 en 2006), is de Nederlandse daling tussen 2016 en 2021 (18 punten) wel significant. Deze daling in de Nederlandse leesvaardigheidsscore betekent dat leerlingen die getoetst zijn in 2021 gemiddeld een lagere leesvaardigheid hebben dan leerlingen in 2016. Ook de gemiddelde leesvaardigheidsscore van leerlingen uit de 21 Westerse landen is gedaald tussen 2016 en 2021 (met 6 punten). Daarnaast is in de figuur te zien dat waar de gemiddelde leesvaardigheidsscore van leerlingen uit Nederland in zowel 2011 als 2016 nog hoger was dan het gemiddelde van de 21 Westerse landen, deze in 2021 ongeveer gelijk is aan het gemiddelde van de 21 Westerse landen.

## 2.4 Trends in vaardigheidsniveaus

PIRLS kent vier vaardigheidsniveaus (zie paragraaf 2.1): laag, midden, hoog en geavanceerd. In Figuur 2.3 is te zien welk percentage leerlingen de verschillende vaardigheidsniveaus behaalt. De paarse staven geven de percentages voor Nederland tussen 2001 en 2021 weer per vaardigheidsniveau; de zwarte gestippelde lijnen geven het gemiddelde percentage per vaardigheidsniveau van de vergelijkingsgroep van 21 Westerse landen weer tussen 2011 en 2021.

FIGUUR 2.3

### Percentage leerlingen dat de vier vaardigheidsniveaus behaalt (Nederland, Westers-21)



Sinds 2001 behalen bijna alle leerlingen uit Nederland het lage niveau. In 2021 behaalt 96% van de leerlingen uit Nederland dit niveau. Dit is een daling van 3% ten opzichte van 2016. Het percentage leerlingen uit Nederland dat het midden en hoge niveau behaalt, is met respectievelijk 9% en 11% gedaald ten opzichte van 2016: 79% van de leerlingen uit Nederland behaalt het midden niveau en 37% het hoge niveau in 2021. Het percentage leerlingen uit Nederland dat het geavanceerde niveau behaalt in 2021 is 6%, dit is een daling ten opzichte van 2016 toen dit nog 8% was.

Met name aan de onderkant presteert Nederland goed; in vergelijking met leerlingen uit de 21 Westerse landen behaalden in 2021 een grotere groep leerlingen uit Nederland het lage niveau, maar in Nederland behaalden minder leerlingen het hoge en geavanceerde niveau. De vergelijking tussen het percentage leerlingen uit Nederland dat de vier vaardigheidsniveaus behaalt en het gemiddelde percentage van de vergelijkingsgroep van 21 Westerse landen, laat in relatieve zin zien dat met name het percentage leerlingen dat het midden en hoge niveau behaalt in Nederland achteruit is gegaan. Terwijl in 2016 het percentage leerlingen uit Nederland dat het midden niveau behaalde hoger was dan het gemiddelde percentage leerlingen uit de 21 Westerse landen, is dit percentage in 2021 ongeveer gelijk. Voor het hoge niveau geldt dat in 2021 het percentage leerlingen uit Nederland dat dit niveau behaalt lager is dan het gemiddelde percentage voor de 21 Westerse landen. Het percentage leerlingen uit Nederland dat het geavanceerde niveau behaalt, is net als in 2016 en 2011 kleiner dan het gemiddelde uit de 21 Westerse landen. In Nederland behaalt in 2021 6% van de leerlingen dit



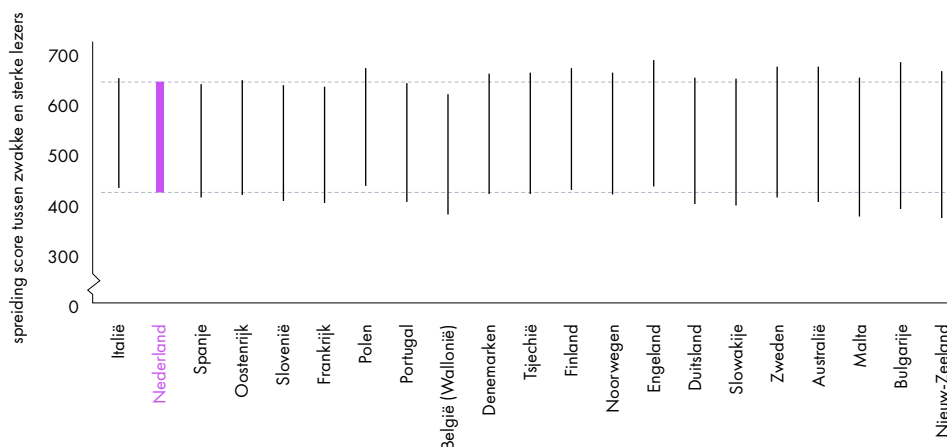
niveau; gemiddeld in de 21 Westerse landen is dit 10%. Voor de exacte verdelingen van de landen verwijzen we naar *Exhibit 4.1* in het internationale rapport geschreven door de IEA (Mullis et al., 2023).

### Spreiding

Naast het percentage leerlingen dat de verschillende vaardigheidsniveaus behaalt, kan er gekeken worden naar de spreiding tussen de 5% laagst scorende en de 5% hoogst scorende leerlingen. Deze spreiding geeft weer hoeveel de zwakst en best lezende leerlingen van elkaar verschillen. De spreiding is voor Nederland en de overige 20 Westerse landen uit de vergelijkingsgroep weergegeven in *Figuur 2.4*. De paarse staaf geeft de spreiding voor Nederland weer, waarbij de 5% laagst scorende en 5% hoogst scorende leerlingen uit Nederland in de figuur zijn aangegeven met een horizontale stippellijn ter hoogte van het begin en einde van de staaf voor Nederland.

FIGUUR 2.4

#### Spreiding tussen 5% laagst scorende en 5% hoogst scorende leerlingen uit Nederland en de overige 20 Westerse landen uit de vergelijkingsgroep



Hoewel het absolute verschil tussen de zwakste en sterkste lezers in Nederland groter is geworden (221 punten in 2021 ten opzichte van 198 in 2016), is het verschil tussen de zwakste en sterkste leerlingen uit Nederland nog steeds relatief klein. Alleen in Italië is de spreiding met 218 punten kleiner. Deze spreiding toont aan dat de scores voor de sterkste en zwakste lezers uit Nederland relatief dicht bij elkaar liggen (respectievelijk scores van 633 en 412). Wanneer we kijken naar de figuur, hebben alleen de 5% zwakst scorende leerlingen uit Finland, Italië, Engeland en Polen een hogere leesvaardigheidsscore dan de 5% zwakst scorende leerlingen uit Nederland; voor de 5% sterkst scorende leerlingen hebben vijftien landen een hogere score dan Nederland. Uit deze spreiding blijkt opnieuw dat Nederland goed presteert aan de onderkant, maar meer moeite heeft om mee te komen aan de bovenkant van de prestatieverdeling.

## 2.5 Trends in leesvaardigheid naar algemene leerlingkenmerken

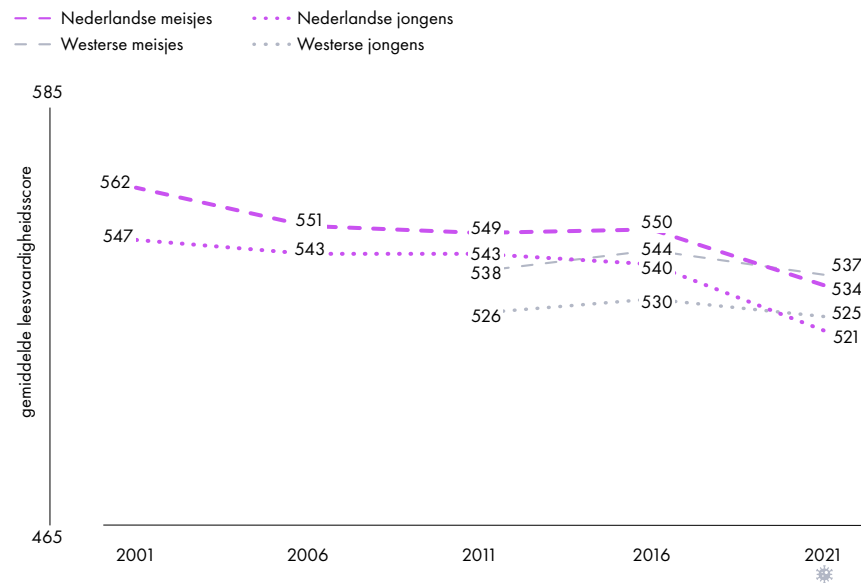
In deze paragraaf wordt de leesvaardigheid van leerlingen uit Nederland verder onderzocht door een uitsplitsing te maken naar drie algemene leerlingkenmerken, namelijk: geslacht, mate waarin thuis Nederlands wordt gesproken (thuis taal) als maat voor migratieachtergrond en het aantal boeken dat leerlingen thuis hebben als maat voor sociaaleconomische status van het gezin waarin de leerling opgroeit. Bij geslacht wordt ook gekeken naar de leesvaardigheidsscore van leerlingen uit de 21 Westerse landen.

### Geslacht

Zowel in Nederland als gemiddeld in de vergelijkingsgroep van 21 Westerse landen, scoren meisjes op alle metingen hoger dan jongens (zie Figuur 2.5).

FIGUUR 2.5

### Gemiddelde leesvaardigheidsscore PIRLS-2001 t/m PIRLS-2021, uitgesplitst naar geslacht (Nederland, Westers-21)



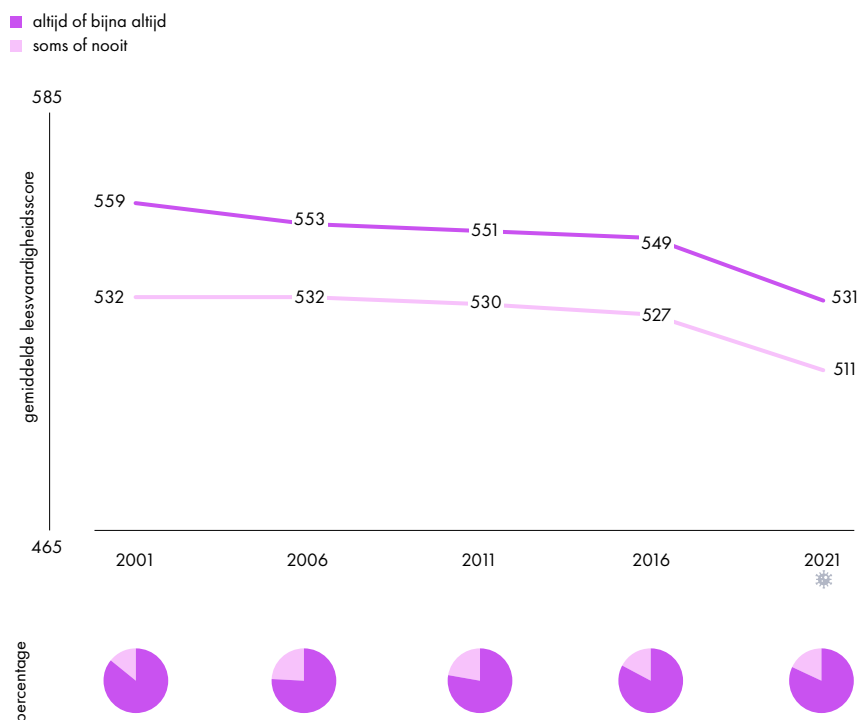
Het verschil tussen meisjes en jongens bedraagt in 2021 in Nederland 13 punten; gemiddeld voor de 21 Westerse landen is dit 12 punten. Het patroon in daling in de leesvaardigheidsscores van meisjes en jongens is voor beide groepen gelijk aan dat voor leesvaardigheid in het algemeen; de scores van zowel meisjes als jongens uit Nederland zijn in 2021 ongeveer gelijk aan de scores van meisjes en jongens uit de 21 Westerse landen, waar meisjes en jongens uit Nederland in 2016 nog hoger scoorden dan meisjes en jongens uit de 21 Westerse landen.

### Thuis taal

Aan leerlingen uit Nederland is gevraagd om aan te geven in welke mate zij thuis Nederlands spreken. Leerlingen konden hiervoor kiezen uit vier antwoorden: altijd Nederlands, bijna altijd Nederlands, soms Nederlands of nooit Nederlands. In de vergelijking is ervoor gekozen om de eerste twee groepen samen te voegen tot een groep die aangeeft thuis altijd of bijna altijd Nederlands te spreken en de laatste twee groepen tot een groep die aangeeft thuis soms of nooit Nederlands te spreken. In 2021 gaf namelijk 3% van de leerlingen aan thuis nooit Nederlands te spreken, dat maakt deze groep erg klein en lastig om betrouwbare uitspraken over te doen. Ook in eerdere metingen zijn deze vier groepen samengevoegd tot twee. In Figuur 2.6 is voor de leerlingen uit Nederland behorende tot deze twee groepen in de lijngrafiek de ontwikkeling in leesvaardigheidsscores weergegeven; de taartdiagrammen geven de percentuele verdeling weer van leerlingen die aangeven thuis altijd of bijna altijd Nederlands te spreken en leerlingen die aangeven thuis soms of nooit Nederlands te spreken.

FIGUUR 2.6

### Gemiddelde leesvaardigheidsscore PIRLS-2001 t/m PIRLS-2021, uitgesplitst naar mate waarin thuis Nederlands wordt gesproken en percentuele verdeling van leerlingen over de twee groepen (Nederland)



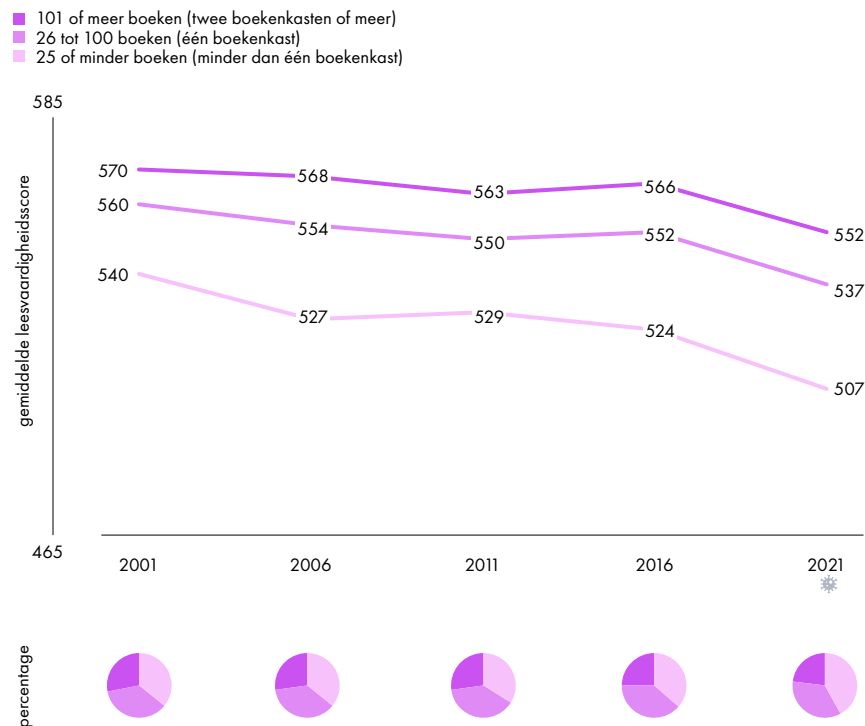
Leerlingen die aangeven thuis altijd of bijna altijd Nederlands te spreken, behalen in alle metingen gemiddeld een hogere leesvaardigheidsscore dan de leerlingen die aangeven dit soms of nooit te doen. Het verschil tussen de groep leerlingen die aangeeft thuis altijd of bijna altijd Nederlands te spreken en de groep die aangeeft thuis soms of nooit Nederlandse te spreken ligt op alle metingen, behalve in 2001, tussen de 20 en 22 punten.

### Aantal boeken thuis

Aan leerlingen is gevraagd om aan te geven hoeveel boeken zij thuis hebben. Deze vraag is gesteld om zicht te krijgen op de geletterde thuisomgeving waarin leerlingen opgroeien en kan daarnaast gezien worden als maat voor de sociaaleconomische status van het gezin waarin de leerling opgroeit. Leerlingen konden kiezen uit vijf antwoorden, namelijk: geen of weinig (0-10 boeken), genoeg voor één boekenplank (11-25 boeken), één kast (26-100 boeken), twee kasten (101-200 boeken) of drie kasten of meer (meer dan 200 boeken). Om leerlingen te helpen bij het maken van een inschatting stond er bij iedere antwoordoptie een plaatje van het aantal boeken waar het om ging. In de vergelijking is ervoor gekozen om de vijf groepen samen te voegen tot drie groepen: 25 of minder boeken (minder dan één boekenkast), 26 tot 100 boeken (één boekenkast) en 101 of meer boeken (twee boekenkasten of meer). Hiervoor is gekozen omdat het makkelijker is om drie groepen te vergelijken dan vijf en omdat deze indeling ook in eerdere metingen zo is aangehouden in de rapportage. In Figuur 2.7 is voor deze drie groepen leerlingen uit Nederland in de lijngrafiek de ontwikkeling in leesvaardigheidsscore weergegeven; de taartdiagrammen geven de percentuele verdeling van leerlingen over deze drie groepen weer.

FIGUUR 2.7

### Gemiddelde leesvaardigheidsscore PIRLS-2001 t/m PIRLS-2021, uitgesplitst naar aantal boeken thuis en percentuele verdeling van leerlingen over de drie groepen (Nederland)



Leerlingen die aangeven thuis 101 of meer boeken te hebben behalen in elke meting een hogere leesvaardigheidsscore dan leerlingen die aangeven thuis 26 tot 100 boeken te hebben. Deze tweede groep behaalt in alle metingen vervolgens weer een hogere leesvaardigheidsscore dan leerlingen die aangeven thuis 25 of minder boeken te hebben.

## 2.6 Trends in leesvaardigheid naar algemene schoolkenmerken

In deze paragraaf wordt de leesvaardigheid van leerlingen uit Nederland verder onderzocht door een uitsplitsing te maken naar drie algemene schoolkenmerken: leerlingenpopulatie van de school, ervaren belemmering in lesgeven beoordeeld door de leerkracht en de prestatiegerichtheid van de school zoals beoordeeld door de leerkracht. De stellingen die gebruikt zijn om deze drie schalen te vormen zijn opgenomen in Bijlage 2.

### Leerlingenpopulatie

Aan de schoolleider van de school is gevraagd om een inschatting te maken van de leerlingenpopulatie van de school, aan de hand van de sociaaleconomische status van de gezinnen van de leerlingen op school. Op basis van de antwoorden op deze vragen, zijn de scholen in drie groepen ingedeeld: scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch welgestelde gezinnen, scholen met een gemengde leerlingenpopulatie (niet met name economisch welgesteld noch met name minder bevoorrecht) en scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch minder bevoorrechte gezinnen. In 2011 werd deze schaal met drie groepen scholen voor het eerst meegenomen. In Figuur 2.8 is voor de leerlingen uit Nederland behorende tot deze drie groepen scholen in de lijngrafiek de ontwikkeling in leesvaardigheidsscore weergegeven; de taartdiagrammen geven de percentuele verdeling van leerlingen over de drie groepen weer.

FIGUUR 2.8

### Gemiddelde leesvaardigheidsscore PIRLS-2011 t/m PIRLS-2021, uitgesplitst naar leerlingenpopulatie van de school en percentuele verdeling van leerlingen over de drie groepen (Nederland)



Leerlingen van scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch welgestelde gezinnen behalen in 2021 een hogere leesvaardigheidsscore dan leerlingen van scholen met een gemengde leerlingenpopulatie en dan leerlingen van scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch minder bevoorrechte gezinnen. Leerlingen van scholen met een gemengde leerlingenpopulatie behalen in 2021 ongeveer een gelijke leesvaardigheidsscore als leerlingen van scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch minder bevoorrechte gezinnen. In de figuur is ook de trend weergegeven. In 2016 en 2011 hadden leerlingen van scholen met een gemengde leerlingenpopulatie een hogere leesvaardigheidsscore dan leerlingen van scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch minder bevoorrechte gezinnen, bovenop het verschil tussen leerlingen van scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch welgestelde gezinnen en leerlingen van scholen met een gemengde leerlingenpopulatie.

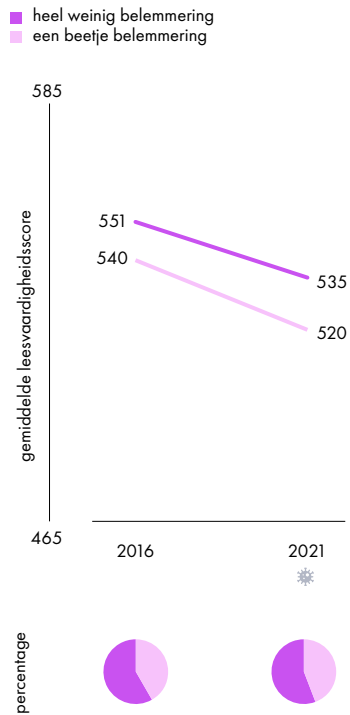
Verder was in 2011 het absolute verschil in leesvaardigheidsscores tussen de groep leerlingen van scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch welgestelde gezinnen en leerlingen van scholen met een gemengde leerlingenpopulatie kleiner dan het verschil tussen leerlingen van scholen met een gemengde leerlingenpopulatie en leerlingen van scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch minder bevoorrechte gezinnen. In 2021 is dit verschil omgedraaid en is het absolute verschil in leesvaardigheidsscore groter tussen de groep leerlingen van scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch welgestelde gezinnen en leerlingen van scholen met een gemengde leerlingenpopulatie, dan tussen leerlingen van scholen met een gemengde leerlingenpopulatie en leerlingen van scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch minder bevoorrechte gezinnen. De scores van deze laatste twee groepen zijn in 2021 ongeveer gelijk aan elkaar.

### **Ervaren belemmering in lesgeven**

Leerkrachten van de deelnemende leerlingen kregen verschillende stellingen voorgelegd over de mate waarin zij belemmeringen ervaren tijdens de lessen begrijpend lezen. Deze belemmeringen kunnen betrekking hebben op verschillende aspecten in zowel de schoolse context als daarbuiten, te weten: te weinig vaardigheden en voorkennis bij leerlingen, leerlingen die extra hulp nodig hebben bij begrijpend lezen, leerlingen die te weinig slaap of eten krijgen, leerlingen die afwezig zijn of de orde verstoren en leerlingen die ongeïnteresseerd zijn of verstandelijke, emotionele of psychische problemen hebben. In Bijlage 2 zijn alle stellingen opgenomen. Op basis van de antwoorden zijn de leerkrachten ingedeeld in drie groepen, namelijk: heel weinig belemmering, een beetje belemmering en veel belemmering. De groep leerlingen met een leerkracht die aangaf veel belemmeringen te ervaren was in 2021 met 4% relatief klein. Zij zijn daarom in dit rapport buiten de vergelijkingen gelaten. In Figuur 2.9 is voor de leerlingen uit Nederland van deze twee resterende groepen leerkrachten (heel weinig en een beetje belemmering) in de lijngrafiek de ontwikkeling in leesvaardigheidsscore weergegeven; de taartdiagrammen geven de percentuele verdeling van leerlingen over de twee groepen weer. In 2016 werd deze schaal voor het eerst meegenomen.

FIGUUR 2.9

**Gemiddelde leesvaardigheidsscore PIRLS-2016 t/m PIRLS-2021, uitgesplitst naar mate van ervaren belemmering in lesgeven en percentuele verdeling van leerlingen over de twee groepen (Nederland).**



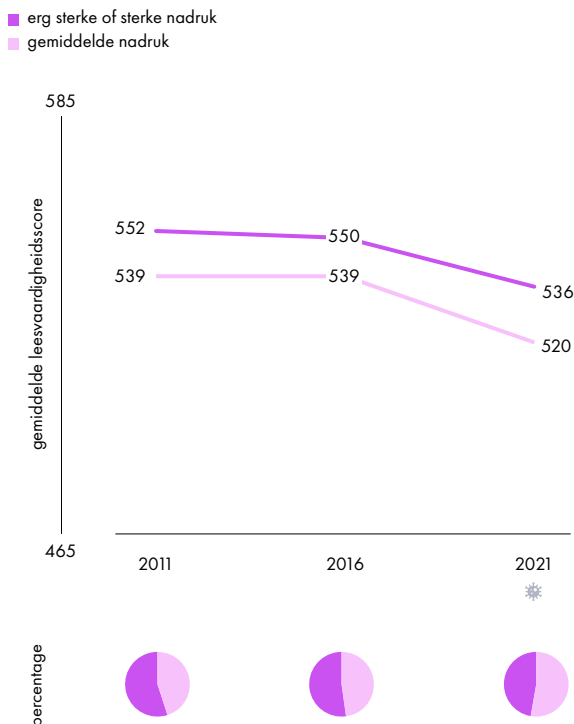
Leerlingen van leerkrachten die heel weinig belemmering ervaren, behalen in 2021 een hogere leesvaardigheidsscore dan leerlingen van leerkrachten die een beetje belemmering ervaren. Dit was ook het geval in 2016. Het absolute verschil tussen deze twee groepen is in 2021 groter dan toen deze schaal voor het eerst werd meegenomen.

### Prestatiegerichtheid

Leerkrachten van de deelnemende leerlingen zijn ook verschillende stellingen voorgelegd over de nadruk op prestatiegerichtheid van de school. Prestatiegerichtheid van de school omvat hierbij zowel de manier waarop scholen hun onderwijs vormgeven (onder andere het werken met een leerplan, verwachtingen van leerkrachten over de prestaties van leerlingen en de samenwerking tussen leerkrachten en de schoolleiding) als de manier waarop ouders en leerlingen betrokken worden bij het onderwijs (onder andere de verwachtingen en steun van ouders, ouderbetrokkenheid bij activiteiten op school en respect van leerlingen voor elkaar en de leerkrachten). In Bijlage 2 zijn alle stellingen opgenomen. Op basis van de antwoorden zijn er drie groepen gemaakt, namelijk: erg sterke nadruk, sterke nadruk en gemiddelde nadruk op prestatiegerichtheid. Vanwege het zeer kleine percentage Nederlandse leerkrachten dat aangeeft dat hun school een erg sterke nadruk op prestatiegerichtheid heeft, is besloten om de eerste twee groepen (erg sterke nadruk, sterke nadruk) samen te voegen tot de groep erg sterke of sterke nadruk op prestatiegerichtheid. In Figuur 2.10 is voor de leerlingen uit Nederland van deze twee resterende groepen (erg sterke of sterke nadruk, gemiddelde nadruk op prestatiegerichtheid) in de lijngrafiek de ontwikkeling in leesvaardigheidsscore weergegeven; de taartdiagrammen geven de percentuele verdeling van leerlingen over de twee groepen weer. Deze schaal wordt sinds de meting in 2011 meegenomen.

FIGUUR 2.10

#### Gemiddelde leesvaardigheidsscore PIRLS-2011 t/m PIRLS-2021, uitgesplitst naar mate van prestatiegerichtheid van de school en percentuele verdeling van leerlingen over de twee groepen (Nederland)



Leerlingen op scholen met een erg sterke of sterke nadruk op prestatiegerichtheid behalen een hogere leesvaardigheidsscore dan leerlingen op scholen met een gemiddelde nadruk op prestatiegerichtheid. Dit is tot nu toe bij alle metingen het geval geweest. Het absolute verschil tussen deze groepen is in 2021 groter dan in 2016 en in 2011.





## HOOFDSTUK 3

# Leesbegrip uitgesplitst in leesdoelen en begripsprocessen

De leesvaardigheidsscores van leerlingen uit Nederland zijn in 2021 voor de twee leesdoelen (lezen voor ontspanning en om ervaring op te doen, en lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken) en twee begripsprocessen (informatie opzoeken en conclusies trekken, en informatie integreren en evalueren) ongeveer gelijk.

De leesvaardigheidsscores van leerlingen uit Nederland zijn in 2021 zowel voor de twee leesdoelen als voor de twee begripsprocessen gedaald ten opzichte van 2016. Daar waar leerlingen uit Nederland in 2016 nog hoger scoorden op beide begripsprocessen dan de leerlingen van de 21 Westerse landen, zijn deze scores in 2021 ongeveer gelijk.

Meisjes uit Nederland behalen in 2021 in vergelijking met jongens uit Nederland een hogere score voor het leesdoel lezen voor ontspanning en om ervaring op te doen en voor beide begripsprocessen.



### 3.1 Leesdoelen en begripsprocessen

Lezers kunnen verschillende redenen hebben om een tekst te lezen (zie ook paragraaf 1.3). Grofweg kunnen deze redenen ingedeeld worden in twee leesdoelen: (1) lezen voor ontspanning en om ervaring op te doen, en (2) lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken. Beide leesdoelen worden in gelijke mate in PIRLS getoetst. Voor het eerste doel worden verhalende teksten gebruikt, voor het tweede leesdoel informatieve teksten.

Naast twee leesdoelen worden in PIRLS twee verschillende begripsprocessen onderscheiden: (1) informatie opzoeken en conclusies trekken, en (2) informatie integreren en evalueren (zie ook paragraaf 1.3). Informatie opzoeken en conclusies trekken omvat onder andere het zoeken naar de betekenis van woorden of zinnen, het bepalen van de setting (tijd en plaats), het identificeren van de hoofdgedachte wanneer deze expliciet benoemd staat, het beschrijven van beweegredenen van karakters en het concluderen dat de ene gebeurtenis een andere gebeurtenis veroorzaakte. Informatie integreren en evalueren omvat vaardigheden waarvoor de (jonge) lezer kennis inbrengt die hij of zij al eerder heeft opgedaan en waarmee een completer beeld wordt gevormd van de inhoud van de tekst. Ook omvat het vaardigheden waarmee leerlingen kritisch naar de inhoud en vorm van een tekst kijken. Het is zeker in onze geletterde maatschappij, waarin veel verschillende bronnen en standpunten gemakkelijk toegankelijk zijn voor (jonge) lezers, belangrijk dat leerlingen leren nadenken over de tekst zelf, dat ze verder gaan dan alleen het construeren van begrip. Voorbeelden van vaardigheden binnen het begripsproces informatie integreren en evalueren zijn het overwegen van een alternatief voor acties van een karakter, informatie uit teksten vergelijken en contrasteren, het afleiden van de stemming of de toon van een verhaal, het evalueren van de waarschijnlijkheid dat beschreven gebeurtenissen ook echt zouden kunnen gebeuren, het bepalen van het standpunt van een tekst en het beschrijven van het effect van taalkenmerken (zoals metaforen of toon).

Voor beide leesdoelen en beide begripsprocessen zijn vaardigheidsschalen geconstrueerd. Scores op deze schalen geven inzicht in de leesvaardigheid van leerlingen voor beide leesdoelen en beide begripsprocessen. Meer informatie over de manier waarop de subschalen voor de leesdoelen en begripsprocessen geconstrueerd zijn, is terug te vinden in het *Methods and Procedures* rapport van de IEA (von Davier et al., 2023). Meer inhoudelijke informatie over de leesdoelen en begripsprocessen is te halen uit het *Assessment Framework* (Mullis & Martin, 2019).

In paragraaf 3.2 wordt eerst gekeken naar de leesvaardigheidsscore van tienjarigen uit Nederland en tienjarigen uit de vergelijkingsgroep van 21 Westerse landen per leesdoel. Hierbij wordt ook de trend in kaart gebracht. In paragraaf 3.3 staan we stil bij de leesvaardigheidsscore van tienjarigen uit Nederland en tienjarigen uit de vergelijkingsgroep van 21 Westerse landen per begripsproces. In paragraaf 3.4 wordt de leesvaardigheidsscore van leerlingen uit Nederland per leesdoel en begripsproces verder onderzocht door een uitsplitsing te maken naar een drietal algemene leerlingkenmerken, te weten: geslacht, thuistaal als maat voor migratieachtergrond en het aantal boeken dat leerlingen thuis hebben als maat voor de sociaaleconomische status van het gezin waarin de leerling opgroeit. Evenals in hoofdstuk 2 zal bij geslacht ook naar de leesvaardigheidsscores van de leerlingen uit de 21 Westerse landen worden gekeken. In paragraaf 3.5 wordt een uitsplitsing gemaakt naar een drietal algemene schoolkenmerken, namelijk de leerlingenpopulatie van de school, de ervaren belemmering in lesgeven en de prestatiegerichtheid van de school.

### 3.2 Trends in leesvaardigheid per leesdoel

In Tabel 3.1 is de ontwikkeling in gemiddelde leesvaardigheidsscore per leesdoel tussen 2001 en 2021 weergegeven voor Nederland. Daarnaast is ook de ontwikkeling in gemiddelde leesvaardigheidsscore per leesdoel tussen 2011 en 2021 weergegeven voor de vergelijkingsgroep van 21 Westerse landen.

Leerlingen uit Nederland behalen in 2021 voor beide leesdoelen een gelijke leesvaardigheidsscore van 528. Dit betekent dat er voor leerlingen uit Nederland geen verschil is tussen de vaardigheid in lezen wanneer leerlingen lezen voor ontspanning en om ervaring op te doen, en wanneer ze lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken. Ook in eerdere metingen behaalden leerlingen uit Nederland ongeveer gelijke leesvaardigheidsscores voor de twee leesdoelen. De scores voor beide leesdoelen zijn in 2021 gedaald ten opzichte van 2016. De gemiddelde leesvaardigheidsscores per leesdoel behaald door leerlingen uit Nederland zijn in 2021 ongeveer gelijk aan de gemiddelde leesvaardigheidsscores per leesdoel door de leerlingen uit de 21 Westerse landen. In de meting van 2016 scoorden leerlingen uit Nederland op beide leesdoelen hoger dan leerlingen uit de 21 Westerse landen.

TABEL 3.1

#### Gemiddelde leesvaardigheidsscores voor de twee leesdoelen PIRLS-2001 t/m PIRLS-2021 (Nederland, Westers-21)

		2001	2006	2011	2016	2021
<b>Nederland</b>	Voor ontspanning en om ervaring om te doen	555	546	545	546	528
	Om informatie te verzamelen en te gebruiken	554	549	547	545	528
<b>Westers-21</b>	Voor ontspanning en om ervaring om te doen			533	539	533
	Om informatie te verzamelen en te gebruiken			531	536	530

### 3.3 Trends in leesvaardigheid per begripsproces

In Tabel 3.2 is de ontwikkeling in gemiddelde leesvaardigheidsscore per begripsproces tussen 2001 en 2021 weergegeven voor Nederland. Daarnaast is de ontwikkeling in gemiddelde leesvaardigheidsscore per begripsproces tussen 2011 en 2021 weergegeven voor de vergelijkingsgroep van 21 Westerse landen.

Leerlingen uit Nederland behalen in 2021, net als in 2016, een ongeveer gelijke score voor beide begripsprocessen. In de metingen van 2001, 2006 en 2011 waren de leesvaardigheidsscores voor informatie opzoeken en conclusies trekken hoger dan voor informatie integreren en evalueren.

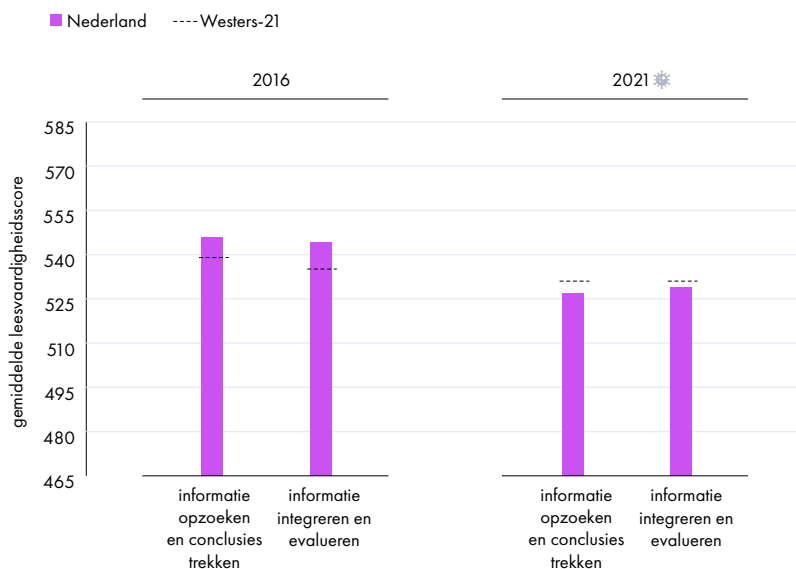
TABEL 3.2

**Gemiddelde leesvaardigheidsscores voor de twee begripsprocessen PIRLS-2001 t/m PIRLS-2021 (Nederland, Westers-21)**

		2001	2006	2011	2016	2021
<b>Nederland</b>	Informatie opzoeken en conclusies trekken	559	554	549	546	527
	Informatie integreren en evalueren	552	542	543	544	529
<b>Westers-21</b>	Informatie opzoeken en conclusies trekken			533	539	531
	Informatie integreren en evalueren			530	536	531

De gemiddelde leesvaardigheidsscores per begripsproces in 2021 behaald door leerlingen uit Nederland zijn ongeveer gelijk aan de gemiddelde leesvaardigheidsscores per begripsproces door de leerlingen uit de 21 Westerse landen. In de meting van 2016 scoorden leerlingen uit Nederland op beide begripsprocessen hoger dan leerlingen uit de 21 Westerse landen. In Figuur 3.1 is een grafische vergelijking weergegeven tussen de gemiddelde scores per begripsproces van de leerlingen uit Nederland (paarse staven) en de leerlingen uit de vergelijkingsgroep van 21 Westerse landen (zwarte stippellijnen) in 2016 en 2021. In de figuur is zichtbaar dat leerlingen uit Nederland in 2016 nog hoger scoorden op beide begripsprocessen dan de leerlingen uit de 21 Westerse landen; in 2021 is dit verschil verdwenen en zijn de scores per begripsproces voor leerlingen uit Nederland ongeveer gelijk aan de scores van de leerlingen uit de 21 Westerse landen. Het patroon dat terug te zien is, is gelijk aan dat voor de algemene leesvaardigheidsscores waarbij leerlingen uit Nederland in 2016 gemiddeld hogere scores behaalden dan leerlingen uit de 21 Westerse landen, maar in 2021 zijn de scores voor beide groepen leerlingen ongeveer gelijk.

FIGUUR 3.1

**Gemiddelde leesvaardigheidsscores voor de twee begripsprocessen PIRLS-2001 t/m PIRLS-2021 (Nederland, Westers-21)**


### 3.4 Trends per leesdoel en begripsproces naar algemene leerlingkenmerken

In deze paragraaf wordt de gemiddelde leesvaardigheidsscore van leerlingen uit Nederland per leesdoel en begripsproces verder onderzocht door een uitsplitsing te maken naar drie algemene leerlingkenmerken, namelijk geslacht, thuistaal en het aantal boeken dat leerlingen thuis hebben. Bij geslacht wordt ook gekeken naar de leesvaardigheidsscore van leerlingen uit de 21 Westerse landen. Alleen voor de uitsplitsingen naar geslacht zijn tabellen opgenomen, omdat hierin ook een vergelijking wordt gemaakt met de leerlingen uit de 21 Westerse landen. Alle tabellen met leesvaardigheidsscores per leesdoel en begripsproces, uitgesplitst naar de andere algemene leerlingkenmerken, zijn terug te vinden in het tabellenboek dat omwille van het beperken van de omvang van het rapport als addendum is verschenen.

#### Geslacht

In Tabel 3.3 is de ontwikkeling in gemiddelde leesvaardigheidsscore voor leerlingen uit Nederland per leesdoel tussen 2001 en 2021 weergegeven, uitgesplitst naar geslacht. Ook is de ontwikkeling in gemiddelde leesvaardigheidsscore per leesdoel tussen 2011 en 2021 uitgesplitst naar geslacht weergegeven voor de vergelijkingsgroep van 21 Westerse landen.

TABEL 3.3

#### Gemiddelde leesvaardigheidsscores voor de twee leesdoelen PIRLS-2001 t/m PIRLS-2021, uitgesplitst naar geslacht (Nederland, Westers-21)<sup>1</sup>

	2001		2006		2011		2016		2021	
	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J
<b>Nederland</b>										
Percentage	50	50	51	49	51	49	51	49	50	50
Voor ontspanning en om ervaring om te doen	563	547	550	543	549	540	553	539	538	518
Om informatie te verzamelen en te gebruiken	561	548	554	544	549	545	549	540	530	526
<b>Westers-21</b>										
Percentage					49	51	50	50	49	51
Voor ontspanning en om ervaring om te doen					541	524	548	530	542	524
Om informatie te verzamelen en te gebruiken					535	527	541	531	535	526

Meisjes uit Nederland behalen in 2021 een hogere score voor lezen voor ontspanning en om ervaring op te doen dan jongens. Er is nauwelijks verschil in leesscores tussen meisjes en jongens uit Nederland in 2021 voor lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken. In eerdere metingen behaalden meisjes uit Nederland een hogere score dan jongens voor beide leesdoelen, met uitzondering van 2011. Toen behaalden meisjes en jongens uit Nederland ook een ongeveer gelijke score voor het lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken. Voor leerlingen uit de 21 Westerse landen geldt dat meisjes in 2021 op beide leesprocessen een hogere score behaalden dan jongens. Ook in 2016 en 2011 behaalden meisjes uit de 21 Westerse landen een hogere score op beide leesdoelen dan jongens.

1. M = meisje; J = jongen.

Wanneer binnen beide groepen leerlingen de leesvaardigheidsscores per leesdoel vergeleken worden, zien we dat zowel meisjes als jongens uit Nederland in alle metingen een ongeveer gelijke score behaalden voor beide leesdoelen. Meisjes uit de 21 Westerse landen behaalden in alle metingen vanaf 2011 een hogere score voor het lezen voor ontspanning en om ervaring op te doen dan voor lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken. Bij jongens uit de 21 Westerse landen is het in 2021 en 2011 juist andersom: de leesscores voor het lezen om informatie te verzamelen en te gebruiken waren hoger dan voor het lezen voor ontspanning en om ervaring op te doen. Bij de meting in 2016 was er bij de jongens uit de 21 Westerse landen nauwelijks verschil tussen de twee leesdoelen.

In Tabel 3.4 is de ontwikkeling in gemiddelde leesvaardigheidsscore per begripsproces tussen 2001 en 2021 weergegeven voor leerlingen uit Nederland, uitgesplitst naar geslacht. Daarnaast is ook de ontwikkeling in gemiddelde leesvaardigheidsscore per begripsproces tussen 2011 en 2021 uitgesplitst naar geslacht weergegeven voor de vergelijkingsgroep van 21 Westerse landen.

TABEL 3.4

**Gemiddelde leesvaardigheidsscores voor de twee begripsprocessen PIRLS-2001 t/m PIRLS-2021, uitgesplitst naar geslacht (Nederland, Westers-21)<sup>2</sup>**

	2001		2006		2011		2016		2021	
	M	J	M	J	M	J	M	J	M	J
<b>Nederland</b>										
Percentage	50	50	51	49	51	49	51	49	50	50
Informatie opzoeken en conclusies trekken	566	553	556	552	551	547	551	542	533	520
Informatie integreren en evalueren	559	545	546	537	549	538	550	538	534	523
<b>Westers-21</b>										
Percentage					49	51	50	50	49	51
Informatie opzoeken en conclusies trekken					540	528	545	533	538	525
Informatie integreren en evalueren					536	524	543	528	537	525

Meisjes uit Nederland behalen in 2021 een hogere score dan jongens voor beide begripsprocessen. Deze verschillen werden ook in alle eerdere metingen gevonden, behalve voor informatie opzoeken en conclusies trekken in 2011 en 2006. Bij die twee metingen waren de leesvaardigheidsscores van meisjes en jongens voor dit begripsproces ongeveer gelijk. Ook in de 21 Westerse landen behalen meisjes een hogere score dan jongens op beide begripsprocessen in 2021. Bij de metingen in 2016 en 2011 was dit ook al het geval.

Wanneer binnen beide groepen leerlingen de leesvaardigheidsscores per begripsproces vergeleken worden, zien we dat zowel meisjes als jongens in 2021 een ongeveer gelijke score behalen voor beide begripsprocessen. Ook in 2016 behaalden meisjes en jongens een ongeveer gelijke score voor beide begripsprocessen. In 2011 behaalden jongens een hogere score voor informatie opzoeken en gebruiken dan voor informatie integreren en evalueren; voor meisjes waren de scores

2. M = meisje; J = jongen.



ongeveer gelijk. In 2006 behaalden zowel meisjes als jongens hogere scores voor informatie opzoeken en gebruiken dan voor informatie integreren en evalueren. In 2001 waren de scores van zowel meisjes als jongens ongeveer gelijk voor de twee begripsprocessen. Voor meisjes en jongens uit de 21 Westerse landen geldt dat er in 2021 nauwelijks verschillen waren tussen de scores op beide begripsprocessen, maar in 2016 en 2011 hadden zowel meisjes als jongens uit de 21 Westerse landen een hogere score voor informatie opzoeken en gebruiken dan voor informatie integreren en evalueren.

### **Thuis taal**

Leerlingen die aangeven thuis altijd of bijna altijd Nederlands te spreken, behalen in 2021 gemiddeld genomen een hogere leesvaardigheidsscore voor beide leesdoelen en beide begripsprocessen dan leerlingen die aangeven dit soms of nooit te doen. Deze verschillen zijn in alle metingen tot nu toe aanwezig geweest en in lijn met de verschillen die er zijn voor de algemene leesvaardigheidsscore (zie paragraaf 2.5).

Binnen beide groepen leerlingen (thuis altijd of bijna altijd Nederlands, thuis soms of nooit Nederlands) behalen leerlingen in 2021 een vergelijkbare score voor beide leesdoelen en beide begripsprocessen. Ook in 2016 was dit het geval. In 2011 behaalden leerlingen die aangaven thuis altijd of bijna altijd Nederlands te spreken een hogere score voor informatie opzoeken en conclusies trekken dan voor informatie integreren en evalueren; voor leerlingen die aangaven thuis soms of nooit Nederlands te spreken was er toen nauwelijks een verschil. In 2006 behaalden leerlingen in beide groepen een hogere score voor informatie opzoeken en conclusies trekken dan voor informatie integreren en evalueren. In 2001 waren de verschillen hetzelfde als in 2011: leerlingen die aangaven thuis altijd of bijna altijd Nederlands te spreken hadden een hogere score voor informatie opzoeken en conclusies trekken dan voor informatie integreren en evalueren; bij leerlingen die aangaven thuis soms of nooit Nederlands te spreken was er nauwelijks verschil. De resultaten komen in hoofdlijnen overeen met verschillen die gevonden worden tussen de begripsprocessen door de jaren heen (nauwelijks verschillen tussen de processen in 2021 en 2016, wel verschillen tussen de processen in 2011, 2006 en 2001; zie paragraaf 3.3).

### **Aantal boeken thuis**

Leerlingen die aangaven thuis 101 of meer boeken te hebben, behalen in 2021 een hogere leesvaardigheidsscore voor beide leesdoelen en begripsprocessen dan leerlingen die aangaven thuis 26 tot 100 boeken te hebben. Deze groep behaalt op haar beurt weer een hogere leesvaardigheidsscore voor beide leesdoelen en begripsprocessen dan leerlingen die aangaven thuis 25 of minder boeken te hebben. Deze verschillen zijn in alle metingen tot nu toe aanwezig geweest en in lijn met de verschillen die er zijn voor de algemene leesvaardigheidsscore (zie paragraaf 2.5).

Binnen de groepen leerlingen (25 of minder boeken, 26 tot 100 boeken, 101 of meer boeken) zijn er in 2021, net als in 2016 en 2011 het geval was, nauwelijks verschillen tussen de twee leesdoelen en twee begripsprocessen. In 2006 en 2001 zagen we nog wel verschillen binnen de groepen leerlingen. In 2006 behaalden alle drie de groepen leerlingen een hogere score voor informatie opzoeken en conclusies trekken dan voor informatie integreren en evalueren. Bij de meting in 2001 waren de scores van de leerlingen met thuis 26 of meer boeken ook hoger voor informatie opzoeken en conclusies trekken dan voor informatie integreren en evalueren, maar voor de leerlingen met 25 of minder boeken thuis waren deze scores ongeveer gelijk voor de twee begripsprocessen. De resultaten laten zien dat de verschillen tussen de leesvaardigheidsscores voor beide begripsprocessen op hoofdlijnen voor de drie groepen leerlingen hetzelfde patroon volgen als wanneer gekeken wordt naar alle leerlingen gezamenlijk.

### 3.5 Trends per leesdoel en begripsproces naar algemene schoolkenmerken

In deze paragraaf wordt de gemiddelde leesvaardigheidsscore van leerlingen uit Nederland per leesdoel en per begripsproces verder onderzocht door een uitsplitsing te maken naar drie algemene schoolkenmerken: de leerlingenpopulatie van de school, de ervaren belemmering in lesgeven en de prestatiegerichtheid van de school. Voor de uitsplitsingen die in deze paragraaf worden gemaakt, zijn – om de omvang van het rapport te beperken – geen figuren en tabellen opgenomen. Alle tabellen met leesvaardigheidsscores per leesdoel en begripsproces, uitgesplitst naar algemene schoolkenmerken, zijn terug te vinden in het tabellenboek dat als addendum bij dit rapport is verschenen.

#### Leerlingenpopulatie

Leerlingen van scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch welgestelde gezinnen behalen in 2021, net als in 2016 en 2011 het geval was, een hogere score voor beide leesdoelen en beide begripsprocessen dan leerlingen van scholen met een gemengde leerlingenpopulatie (niet met name economisch welgesteld noch met name minder bevoorrecht) en leerlingen van scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch minder bevoorrechte gezinnen. Deze laatste twee groepen leerlingen behalen in 2021 ongeveer gelijke scores voor beide leesdoelen en beide begripsprocessen. De leerlingen van scholen met een gemengde leerlingenpopulatie hadden in 2016 en 2011 een hogere score voor beide leesdoelen en beide begripsprocessen dan leerlingen van scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch minder bevoorrechte gezinnen. Deze verschillen tussen de drie groepen leerlingen op de drie metingen zijn in lijn met de verschillen naar leerlingenpopulatie die er zijn voor de algemene leesvaardigheidsscore (zie paragraaf 2.6).

Binnen de groepen leerlingen zijn er in 2021 nauwelijks verschillen tussen de twee leesdoelen en de twee begripsprocessen. In eerdere metingen is hetzelfde patroon terug te zien.

#### Ervaren belemmering in lesgeven

Leerlingen van leerkrachten die aangeven heel weinig belemmering te ervaren, behalen in 2021 gemiddeld een hogere leesvaardigheidsscore voor beide leesdoelen en beide begripsprocessen dan leerlingen van leerkrachten die aangeven een beetje belemmering te ervaren. Deze verschillen waren ook in 2016 (toen deze schaal voor het eerst is meegenomen in het onderzoek) aanwezig en zijn in lijn met de verschillen die er voor de algemene leesvaardigheidsscore zijn (zie paragraaf 2.6).

Binnen de groepen leerlingen zijn er in 2021 nauwelijks verschillen tussen de twee leesdoelen en de twee begripsprocessen. Dit was ook in 2016 het geval. Deze resultaten zijn in overeenstemming met die bij de leerlingenpopulatie (zie hierboven).

**Prestatiegerichtheid**

Leerlingen op scholen met een (erg) sterke nadruk op prestatiegerichtheid behalen in 2021 voor beide leesdoelen en beide begripsprocessen een hogere leesvaardigheidsscore dan leerlingen op scholen met een gemiddelde nadruk op prestatiegerichtheid. Deze verschillen waren in 2016 en 2011 (toen deze schaal voor het eerst is meegenomen in het onderzoek) ook aanwezig en zijn in lijn met de verschillen die er zijn voor de algemene leesvaardigheidsscore (zie paragraaf 2.6).

Binnen de groepen leerlingen zijn er in 2021 nauwelijks verschillen tussen de twee leesdoelen en de twee begripsprocessen. Ook in eerdere metingen in 2016 en 2011 is ongeveer hetzelfde patroon terug te zien. De enige uitzondering hierop is dat leerlingen op scholen met een (erg) sterke nadruk op prestatiegerichtheid in 2011 een hogere score behaalden voor informatie opzoeken en conclusies trekken dan voor informatie integreren en evalueren.

## HOOFDSTUK 4

# Leesattitude in nationaal en internationaal perspectief

Meer dan een derde van de leerlingen uit Nederland geeft aan weinig tot geen leesplezier te ervaren. Dit is opnieuw een stijging (net als tussen 2011 en 2016). In vergelijking met de 21 Westerse landen rapporteren alleen leerlingen uit Noorwegen minder plezier in lezen dan leerlingen uit Nederland.

Hoe hoger de gerapporteerde betrokkenheid bij de leeslessen, des te hoger de gemiddelde leesvaardigheidsscore van de leerlingen. Tussen 2016 en 2021 is de gerapporteerde betrokkenheid van leerlingen uit Nederland bij de leeslessen licht gestegen, maar deze blijft nog wel achter bij de gemiddeld gerapporteerde betrokkenheid van de leerlingen uit de 21 Westerse landen.

Leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreken rapporteren meer leesplezier te ervaren dan leerlingen die thuis altijd of bijna altijd Nederlands spreken. Er zijn nauwelijks verschillen tussen deze groepen voor de gerapporteerde betrokkenheid bij de leeslessen en het gerapporteerde vertrouwen dat ze in hun eigen leesvaardigheid hebben.



#### 4.1 Definitie en operationalisering leesattitude

Om de leesattitude van tienjarigen in kaart te brengen, hebben leerlingen uit alle deelnemende landen stellingen beoordeeld en vragen beantwoord over onder andere hoe vaak zij lezen en wat zij van lezen vinden. Op basis van deze stellingen zijn drie schalen gecreëerd die ieder een aspect van de leesattitude afdekken, namelijk: leesplezier, betrokkenheid bij de leeslessen en zelfvertrouwen in het lezen (Mullis & Martin, 2019).

Leesplezier meet de intrinsieke leesmotivatie van leerlingen en de score voor deze schaal is berekend op basis van antwoorden van leerlingen op acht stellingen over lezen en twee vragen over leesactiviteiten buiten school. Een van de stellingen is: 'Ik vind lezen leuk'. Een van de vragen is: 'Hoe vaak lees je buiten school voor je plezier?'. Betrokkenheid bij de leeslessen (hierna: betrokkenheid) meet in hoeverre leerlingen tevreden zijn over de lessen begrijpend lezen die zij krijgen en het handelen van de leerkracht tijdens deze lessen. De score wordt berekend op basis van negen stellingen. Een stelling behorende bij deze schaal is: 'Ik vind de dingen die ik op school lees leuk'. Zelfvertrouwen in het lezen (hierna: zelfvertrouwen), ten slotte, meet het vertrouwen dat leerlingen in hun eigen leesvaardigheid hebben. De schaal is gebaseerd op zes stellingen. Een van deze stellingen is: 'Ik vind lezen moeilijker dan alle andere vakken'. Alle stellingen die gebruikt zijn om de drie leesattitudeschalen te construeren zijn opgenomen in Bijlage 2.

Op basis van de scores op de losse stellingen en/of vragen is voor iedere schaal een schaalscore berekend. Hierbij geldt dat een hogere schaalscore gelijk staat aan respectievelijk meer leesplezier, meer betrokkenheid en meer zelfvertrouwen. In de volgende paragrafen van dit hoofdstuk wordt gesproken over een bepaalde mate van leesplezier, betrokkenheid of zelfvertrouwen (bijv. meer of minder leesplezier). Deze uitspraken zijn afgeleid van de bijbehorende schaalscores op de drie schalen.

Naast het berekenen van een schaalscore voor deze drie schalen, worden de leerlingen ook verdeeld over drie meer inhoudelijke categorieën per schaal. Ook dit is gedaan op basis van de antwoorden op de stellingen en vragen. Door leerlingen in te delen in categorieën kan er ook een meer inhoudelijke uitspraak gedaan worden. Zo wordt voor leesplezier duidelijk hoeveel procent van de leerlingen veel, een beetje en weinig tot geen leesplezier ervaart. Bij betrokkenheid zijn leerlingen onderverdeeld in de groepen: erg betrokken, een beetje betrokken en nauwelijks betrokken. Bij zelfvertrouwen betreft het zelfverzekerd, een beetje zelfverzekerd en niet zelfverzekerd. Meer informatie over de manier waarop de schalen zijn gecreëerd en hoe leerlingen aan de verschillende categorieën zijn toegewezen is te vinden in het *Methods and Procedures* rapport van de IEA (Reynolds & Martin, 2023).

In paragraaf 4.2 wordt voor leesplezier, betrokkenheid en zelfvertrouwen de trendanalyse gepresenteerd. De door leerlingen uit Nederland behaalde schaalscores in 2021 worden vergeleken met behaalde schaalscores door leerlingen uit Nederland die hebben deelgenomen in 2016 en in 2011. Ook wordt er voor 2021 een vergelijking gemaakt tussen gemiddelde schaalscores van leerlingen uit Nederland en leerlingen uit de 21 Westerse landen.

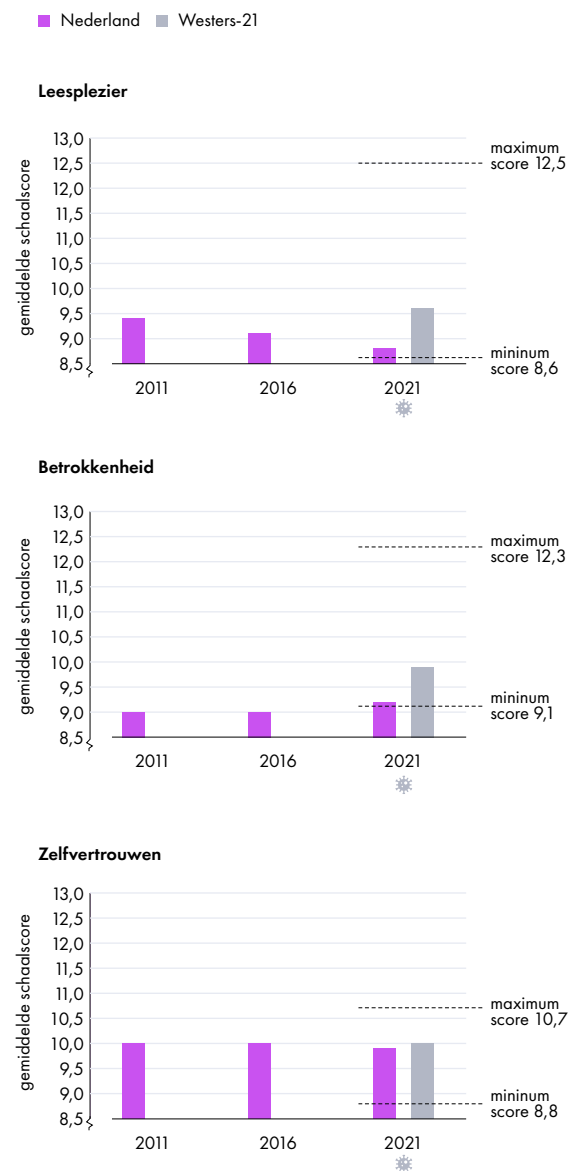
In paragraaf 4.3 wordt het leesbegrip afgezet tegen de drie aspecten van leesattitude. Opnieuw wordt er voor leerlingen uit Nederland niet alleen gekeken naar de resultaten uit 2021, maar wordt ook een vergelijking gemaakt met resultaten uit 2016 en 2011. Voor de resultaten uit 2021 wordt daarnaast een vergelijking gemaakt met het gemiddelde van de 21 Westerse landen.

## 4.2 Trends in leesattitude

In Figuur 4.1 zijn de gemiddelde scores voor de schalen leesplezier, betrokkenheid en zelfvertrouwen gepresenteerd. Hierbij is voor Nederland niet alleen de gemiddelde score behaald in 2021 te zien, maar ook de gemiddelde scores in 2016 en 2011. Om een vergelijking te kunnen maken met andere landen, is voor 2021 ook het gemiddelde van de 21 Westerse landen uit de vergelijkingsgroep gepresenteerd. In de figuur is, door middel van een stippellijn, ook aangegeven wat internationaal voor alle deelnemende landen de laagst en hoogst behaalde gemiddelde schaalscore is in 2021.

FIGUUR 4.1

### Gemiddelde schaalscores leesplezier, betrokkenheid en zelfvertrouwen PIRLS-2011 t/m PIRLS-2021 (Nederland, Westers-21)



### Leesplezier

Leerlingen uit Nederland behalen gemiddeld in 2021 een schaalscore van 8,8 voor leesplezier. In de afgelopen tien jaar is het gerapporteerde leesplezier van leerlingen uit Nederland gedaald: de schaalscore is in 2021 lager dan in 2016 (9,1) en 2011 (9,4). Wanneer we de gemiddelde schaalscore van de leerlingen uit Nederland vergelijken met het gemiddelde van de leerlingen van de 21 Westerse landen in 2021 (9,6), wordt duidelijk dat leerlingen uit Nederland minder leesplezier rapporteren. Wanneer naar specifieke landen wordt gekeken zien we dat leerlingen uit Nederland op leesplezier bijna het laagst scoren van alle 21 Westerse landen. Zweden scoort gelijk aan het Nederlandse gemiddelde voor leesplezier (8,8), Denemarken heeft ongeveer een gelijk gemiddelde als Nederland (8,7) en Noorwegen scoort lager op leesplezier met een gemiddelde score van 8,6. De overige Westerse landen scoren hoger dan het Nederlandse gemiddelde op leesplezier. Leerlingen uit Portugal behalen met een schaalscore van 11,0 het hoogste gemiddelde van de 21 Westerse landen.

### Betrokkenheid bij de leeslessen

De gerapporteerde betrokkenheid van leerlingen uit Nederland is in 2021 hoger dan de gerapporteerde betrokkenheid van de leerlingen bij de voorgaande twee metingen (9,2 in 2021; 9,0 in zowel 2016 als 2011). In vergelijking met het gemiddelde van de leerlingen van de 21 Westerse landen in 2021 (9,9), rapporteren leerlingen uit Nederland echter minder betrokkenheid. De gemiddelde score van leerlingen uit Denemarken (9,1) is ongeveer gelijk aan die van leerlingen uit Nederland en de leerlingen van deze twee landen rapporteren de minste betrokkenheid van alle 21 Westerse landen. Leerlingen uit Bulgarije behalen met een schaalscore van 11,4 het hoogste gemiddelde van de 21 Westerse landen.

### Zelfvertrouwen in het lezen

Het gerapporteerde vertrouwen dat leerlingen uit Nederland in hun eigen leesvaardigheid hebben is in de afgelopen drie metingen ongeveer gelijk gebleven (9,9 in 2021; 10,0 in zowel 2016 als 2011). Ondanks dat het absolute verschil klein is, is het Nederlandse gemiddelde in 2021 wel lager dan het gemiddelde van de 21 Westerse landen (10,0). Wanneer we kijken naar de individuele Westerse landen, zien we dat vijf Westerse landen (ongeveer) gelijk scoren aan het Nederlandse gemiddelde (Frankrijk, Engeland, Australië, België (Wallonië) en Noorwegen), negen landen scoren hoger dan Nederland (Finland, Polen, Bulgarije, Zweden, Duitsland, Oostenrijk, Slovenië, Italië en Denemarken) en de leerlingen uit zes landen rapporteren een lager gemiddeld zelfvertrouwen (Portugal, Slowakije, Malta, Spanje, Tsjechië en Nieuw-Zeeland) dan Nederland.



### 4.3 Leesbegrip naar leesattitude

Naast schaalscores worden per schaal drie meer inhoudelijke categorieën onderscheiden. In deze paragraaf is per schaal voor iedere categorie de gemiddelde leesvaardigheidsscore berekend, zowel voor leerlingen uit Nederland als leerlingen uit de 21 Westerse landen. Voor de leerlingen uit Nederland is dit gedaan voor 2011 t/m 2021 en voor de leerlingen uit de 21 Westerse landen alleen voor 2021.

#### Leesplezier

Meer dan één op de drie leerlingen uit Nederland rapporteert in 2021 weinig tot geen leesplezier (Tabel 4.1). Dit is opnieuw een stijging in het percentage leerlingen dat rapporteert weinig tot geen leesplezier te ervaren, nadat deze al gestegen was van 27% in 2011 naar 31% in 2016. In 2021 gaf gemiddeld één op de vier leerlingen uit de 21 Westerse landen aan weinig tot geen leesplezier te ervaren. Dit is minder dan in Nederland. Hoewel meer leerlingen uit Nederland aangeven weinig tot geen leesplezier te ervaren in vergelijking met 2016, is het percentage leerlingen dat een beetje leesplezier ervaart gelijk gebleven. Het percentage leerlingen dat veel leesplezier ervaart is gedaald.

TABEL 4.1

**Percentage leerlingen per categorie van leesplezier PIRLS-2011 t/m PIRLS-2021 (Nederland, Westers-21)<sup>1</sup>**

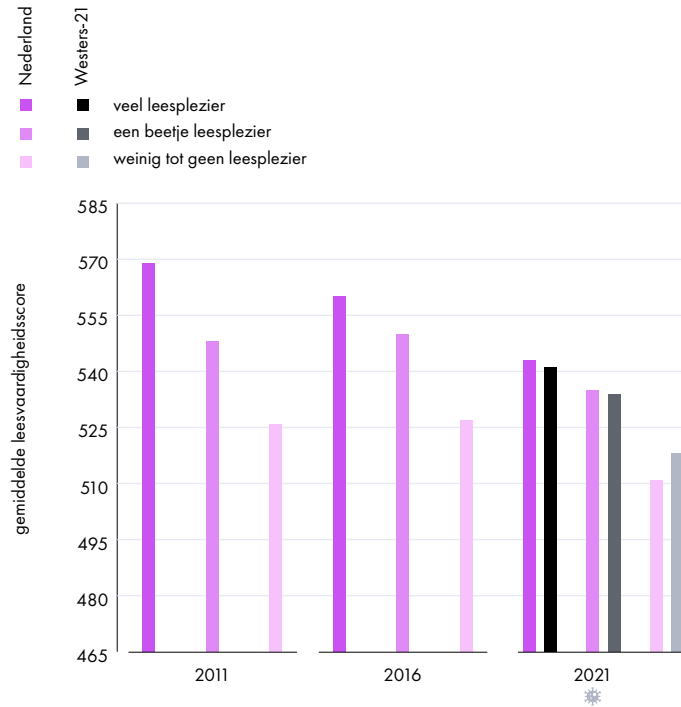
	2011			2016			2021		
	Veel leesplezier	Een beetje leesplezier	Weinig tot geen leesplezier	Veel leesplezier	Een beetje leesplezier	Weinig tot geen leesplezier	Veel leesplezier	Een beetje leesplezier	Weinig tot geen leesplezier
<b>Nederland</b>	20	53	27	24	46	31	17	46	37
<b>Westers-21</b>							32	44	24

Leerlingen die aangeven veel leesplezier te hebben behalen een hogere leesvaardigheidsscore dan leerlingen die aangeven een beetje leesplezier te hebben, die op hun beurt weer een hogere score behalen dan leerlingen die aangeven weinig tot geen leesplezier te hebben (zie Figuur 4.2). Deze trend is voor leerlingen uit Nederland in alle metingen zichtbaar en in 2021 ook voor de leerlingen uit de 21 Westerse landen. Opvallend is dat de gemiddelde leesvaardigheidsscore van leerlingen uit Nederland die veel leesplezier rapporteren al sinds 2011 daalt, terwijl de leesvaardigheidsscore van leerlingen uit Nederland die een beetje of weinig tot geen leesplezier rapporteren pas tussen 2016 en 2021 is gedaald. Een vergelijking met de leerlingen uit de 21 Westerse landen laat zien dat de leesvaardigheidsscore van de leerlingen die veel of een beetje leesplezier rapporteren ongeveer gelijk is voor Nederland en de 21 Westerse landen, terwijl de gemiddelde leesvaardigheidsscore van leerlingen uit Nederland die aangeven weinig tot geen leesplezier te ervaren lager is dan die van de 21 Westerse landen met weinig tot geen leesplezier.

1. Een schaalscore van 10,4 of hoger is gelijk aan veel leesplezier; een schaalscore tussen 8,4 en 10,3 is gelijk aan een beetje leesplezier; een schaalscore gelijk aan of kleiner dan 8,3 is gelijk aan weinig tot geen leesplezier. Gemiddelde schaalscore voor Nederland is in 2021 8,8.

FIGUUR 4.2

**Gemiddelde leesvaardigheidsscore PIRLS-2011 t/m PIRLS-2021, uitgesplitst naar drie categorieën van leesplezier (Nederland, Westers-21)**



**Betrokkenheid bij de leeslessen**

Het percentage leerlingen uit Nederland dat in 2021 aangeeft erg betrokken te zijn bij de leeslessen is net als tussen 2011 en 2016 opnieuw (licht) gestegen (van 37% in 2016 naar 40% in 2021; Tabel 4.2). Dit percentage is echter nog wel kleiner dan het percentage leerlingen dat gemiddeld in de 21 Westerse landen aangeeft erg betrokken te zijn bij de leeslessen (55%).

TABEL 4.2

**Percentage leerlingen per categorie van betrokkenheid PIRLS-2011 t/m PIRLS-2021 (Nederland, Westers-21)<sup>2</sup>**

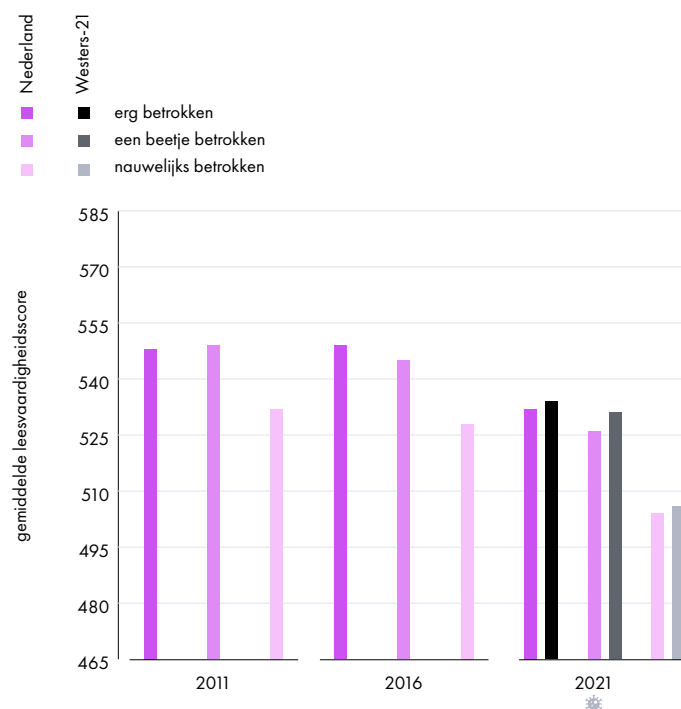
	2011			2016			2021		
	Erg betrokken	Een beetje betrokken	Nauwelijks betrokken	Erg betrokken	Een beetje betrokken	Nauwelijks betrokken	Erg betrokken	Een beetje betrokken	Nauwelijks betrokken
<b>Nederland</b>	20	65	15	37	56	7	40	54	6
<b>Westers-21</b>							55	40	5

2. Een schaalscore van 9.5 of hoger is gelijk aan erg betrokken; een schaalscore tussen 7.2 en 9.4 is gelijk aan een beetje betrokken; een schaalscore gelijk aan of kleiner dan 7.1 is gelijk aan nauwelijks betrokken. Gemiddelde schaalscore voor Nederland is in 2021 9,2.

In 2021 behalen leerlingen die aangeven erg betrokken te zijn gemiddeld een hogere leesvaardigheidsscore dan leerlingen die aangeven een beetje betrokken te zijn, die op hun beurt weer hoger scoren dan leerlingen die aangeven nauwelijks betrokken te zijn (zie Figuur 4.3). Dit patroon zien we voor zowel de leerlingen uit Nederland als gemiddeld uit de 21 Westerse landen. In 2011 en 2016 zien we ook dat leerlingen uit Nederland die aangaven nauwelijks betrokken te zijn de laagste leesvaardigheidsscores behaalden, maar de leesvaardigheidsscores van leerlingen die aangaven erg betrokken en een beetje betrokken leerlingen te zijn, was in die metingen ongeveer gelijk aan elkaar.

FIGUUR 4.3

**Gemiddelde leesvaardigheidsscore PIRLS-2011 t/m PIRLS-2021, uitgesplitst naar drie categorieën van betrokkenheid (Nederland, Westers-21)**



### Zelfvertrouwen in het lezen

Hoewel de gemiddelde schaalscore voor zelfvertrouwen verschilt tussen de leerlingen uit Nederland en de leerlingen uit de 21 Westerse landen, is de percentuele verdeling over de drie categorieën ongeveer gelijk (Tabel 4.3). Zowel in Nederland als in de 21 Westerse landen geeft in 2021 iets minder dan de helft van de leerlingen aan zelfverzekerd te zijn. Ook zijn voor de leerlingen uit Nederland de verschuivingen tussen 2016 en 2021, net als in de periode tussen 2011 en 2016, over de categorieën beperkt.

TABEL 4.3

**Percentage leerlingen per categorie van zelfvertrouwen PIRLS-2011 t/m PIRLS-2021 (Nederland, Westers-21)<sup>3</sup>**

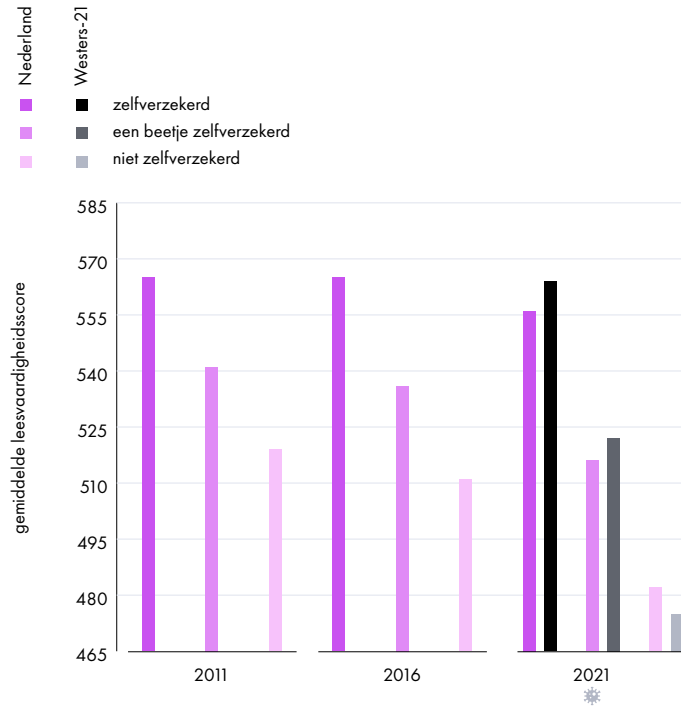
	2011			2016			2021		
	Zelfverzekerd	Een beetje zelfverzekerd	Niet zelfverzekerd	Zelfverzekerd	Een beetje zelfverzekerd	Niet zelfverzekerd	Zelfverzekerd	Een beetje zelfverzekerd	Niet zelfverzekerd
<b>Nederland</b>	37	48	15	49	30	21	47	32	21
<b>Westers-21</b>							47	35	18

Leerlingen die aangeven zelfverzekerd te zijn behalen een hogere leesvaardigheidsscore dan leerlingen die aangeven een beetje zelfverzekerd te zijn, die op hun beurt weer een hogere score behalen dan leerlingen die aangeven niet zelfverzekerd te zijn (zie Figuur 4.4). Deze trend is voor leerlingen uit Nederland in alle metingen sinds 2011 zichtbaar en in 2021 ook voor de leerlingen uit de 21 Westerse landen. Leerlingen uit Nederland die aangeven zelfverzekerd te zijn, behalen gemiddeld een lagere leesvaardigheidsscore dan leerlingen uit de 21 Westerse landen die aangeven zelfverzekerd te zijn; leerlingen uit Nederland die aangeven een beetje zelfverzekerd te zijn behalen ongeveer een gelijke gemiddelde leesvaardigheidsscore als leerlingen uit de 21 Westerse landen die aangeven een beetje zelfverzekerde leerlingen; en leerlingen uit Nederland die aangeven niet zelfverzekerd zijn, behalen gemiddeld een hogere leesvaardigheidsscore dan de leerlingen van de 21 Westerse landen die tot deze groep behoren.

3. Een schaalscore van 10,2 of hoger is gelijk aan zelfverzekerd; een schaalscore tussen 8,3 en 10,1 is gelijk aan een beetje zelfverzekerd; een schaalscore gelijk aan of kleiner dan 8,2 is gelijk aan niet zelfverzekerd. Gemiddelde schaalscore voor Nederland is in 2021 9,9.

FIGUUR 4.4

**Gemiddelde leesvaardigheidsscore PIRLS-2011 t/m PIRLS-2021, uitgesplitst naar drie categorieën van zelfvertrouwen (Nederland, Westers-21)**



#### 4.4 Leesattitude naar algemene leerlingkenmerken

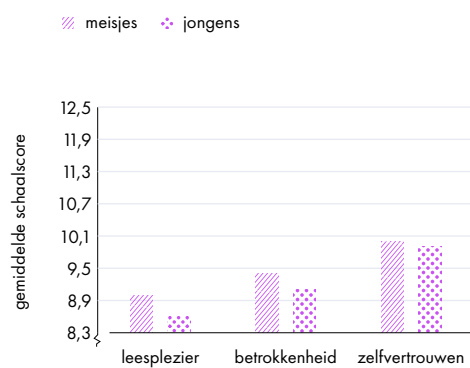
In paragraaf 2.4 is gekeken naar de gemiddelde leesvaardigheidsscore van leerlingen uit Nederland uitgesplitst naar drie algemene leerlingkenmerken, te weten: geslacht, thuistaal als maat voor migratieachtergrond en het aantal boeken dat leerlingen thuis hebben als maat voor sociaaleconomische status van het gezin waarin de leerling opgroeit. Bij geslacht is ook gekeken naar de leesvaardigheidsscore van leerlingen uit de 21 Westerse landen. In deze paragraaf wordt voor leerlingen uit Nederland in 2021 eenzelfde uitsplitsing gemaakt naar deze algemene leerlingkenmerken, maar dan voor de drie leesattitudeschalen.

## Geslacht

In Figuur 4.5 zijn de schaalscores voor leesplezier, betrokkenheid en zelfvertrouwen uitgesplitst naar geslacht weergegeven. Meisjes uit Nederland rapporteren gemiddeld meer leesplezier dan jongens en behalen daarnaast gemiddeld een hogere schaalscore voor betrokkenheid dan jongens. Het zelfvertrouwen dat meisjes en jongens ervaren is gelijk.

FIGUUR 4.5

### Gemiddelde schaalscores leesplezier, betrokkenheid en zelfvertrouwen PIRLS-2021, uitgesplitst naar geslacht (Nederland)

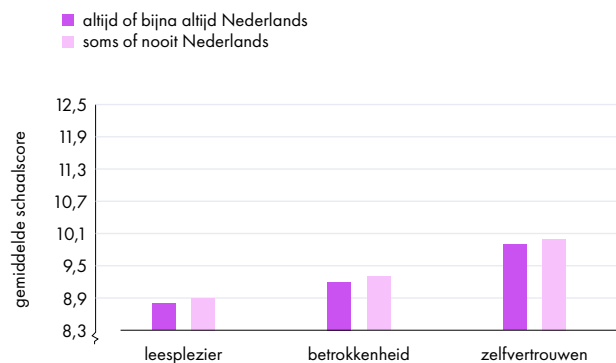


## Thuis taal

In Figuur 4.6 zijn de schaalscores voor leesplezier, betrokkenheid en zelfvertrouwen uitgesplitst naar mate waarin thuis Nederlands wordt gesproken weergegeven. Ondanks dat het een klein absoluut verschil is, blijkt dat leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreken, meer plezier in lezen rapporteren dan leerlingen die dit altijd of bijna altijd doen. De gemiddelde schaalscores voor betrokkenheid en zelfvertrouwen zijn ongeveer gelijk voor beide groepen leerlingen uit Nederland.

FIGUUR 4.6

### Gemiddelde schaalscores leesplezier, betrokkenheid en zelfvertrouwen PIRLS-2021, uitgesplitst naar frequentie waarin Nederlands als thuistaal wordt gesproken (Nederland)

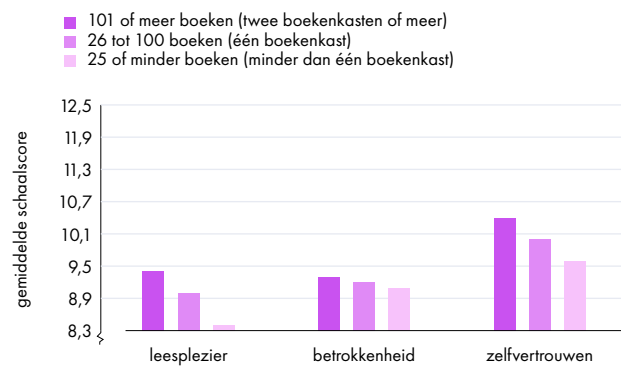


### Aantal boeken thuis

In Figuur 4.7 zijn de schaalscores voor leesplezier, betrokkenheid en zelfvertrouwen uitgesplitst naar het aantal boeken thuis weergegeven. Leerlingen met 101 boeken of meer thuis rapporteren het meeste leesplezier en het meeste zelfvertrouwen, gevolgd door leerlingen met 26 tot 100 boeken thuis. Leerlingen met 25 boeken of minder thuis rapporteren het minste leesplezier en het minste zelfvertrouwen. Leerlingen met een verschillend aantal boeken thuis behalen een ongeveer gelijke schaalscore voor betrokkenheid.

FIGUUR 4.7

### Gemiddelde schaalscores leesplezier, betrokkenheid en zelfvertrouwen PIRLS-2021, uitgesplitst naar aantal boeken thuis (Nederland)



#### 4.5 Leesattitude naar algemene schoolkenmerken

In deze paragraaf wordt voor de leesattitudeschalen een uitsplitsing gemaakt naar drie algemene schoolkenmerken, te weten: de leerlingpopulatie van de school, de mate van ervaren belemmering in het lesgeven en de prestatiegerichtheid van de school. Net als in paragraaf 2.5 wordt dit alleen gedaan voor leerlingen uit Nederland in 2021.

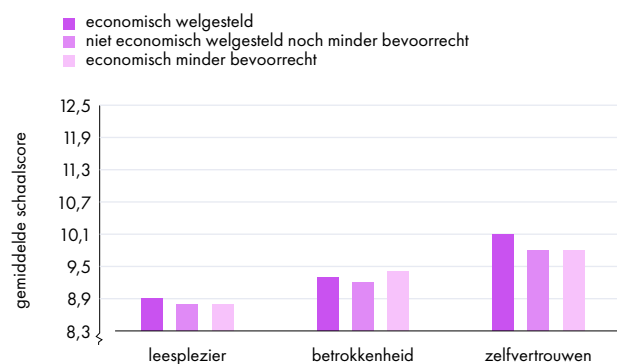
##### Leerlingenpopulatie

In Figuur 4.8 zijn de schaalscores voor leesplezier, betrokkenheid en zelfvertrouwen uitgesplitst naar de leerlingpopulatie van de school weergegeven. De mate van gerapporteerd leesplezier en betrokkenheid zijn ongeveer gelijk voor leerlingen op scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch welgestelde gezinnen, leerlingen op scholen met een gemengde leerlingpopulatie (niet economisch welgesteld noch minder bevoorrecht) en leerlingen op scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch minder bevoorrechte gezinnen.

Voor het gerapporteerde zelfvertrouwen zien we wel een verschil tussen deze drie groepen leerlingen. De gemiddelde schaalscore voor zelfvertrouwen van leerlingen van scholen met een economisch welgestelde leerlingpopulatie is hoger dan dat van leerlingen van scholen met een gemengde leerlingpopulatie en van leerlingen van scholen met een economisch minder bevoorrechte leerlingpopulatie. Het gerapporteerde zelfvertrouwen van leerlingen van scholen met een gemengde leerlingpopulatie is ongeveer gelijk aan het gerapporteerde zelfvertrouwen van leerlingen van scholen met een economisch minder bevoorrechte leerlingpopulatie.

FIGUUR 4.8

#### Gemiddelde schaalscores leesplezier, betrokkenheid en zelfvertrouwen PIRLS-2021, uitgesplitst naar leerlingpopulatie van de school (Nederland)



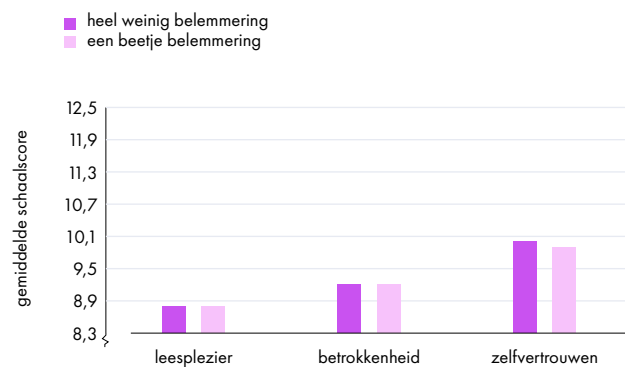


### Ervaren belemmering in lesgeven

In Figuur 4.9 zijn de schaalscores voor leesplezier, betrokkenheid en zelfvertrouwen uitgesplitst naar mate van ervaren belemmering in lesgeven weergegeven. De uitsplitsing naar de mate van ervaren belemmering in lesgeven maakt duidelijk dat er nauwelijks verschillen zijn in gemiddelde schaalscores voor leesplezier, betrokkenheid en zelfvertrouwen tussen leerlingen van leerkrachten die heel weinig belemmering in hun lesgeven ervaren en leerlingen van leerkrachten die een beetje belemmering in hun lesgeven ervaren.

FIGUUR 4.9

### Gemiddelde schaalscores leesplezier, betrokkenheid en zelfvertrouwen PIRLS-2021, uitgesplitst naar mate van belemmering in lesgeven (Nederland)

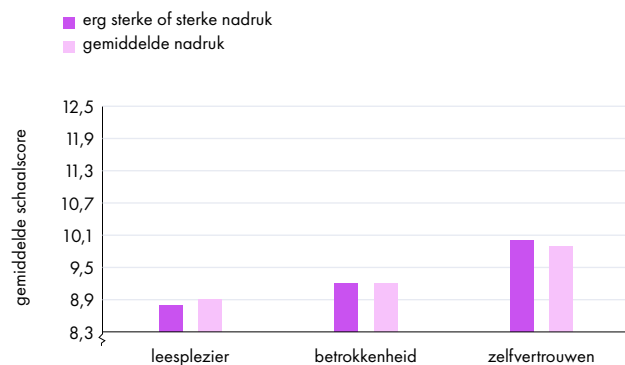


### Prestatiegerichtheid

In Figuur 4.10 zijn de schaalscores voor leesplezier, betrokkenheid en zelfvertrouwen uitgesplitst naar mate van prestatiegerichtheid van de school weergegeven. Leerlingen van scholen met een erg sterke of sterke nadruk op presteren rapporteren ongeveer evenveel leesplezier, betrokkenheid en zelfvertrouwen als leerlingen van scholen met een gemiddelde nadruk op presteren.

FIGUUR 4.10

### Gemiddelde schaalscores leesplezier, betrokkenheid en zelfvertrouwen PIRLS-2021, uitgesplitst naar prestatiegerichtheid van de school (Nederland)



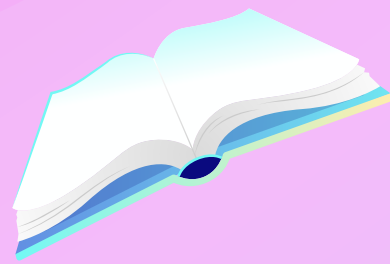
## HOOFDSTUK 5

# Leesgedrag in nationaal en internationaal perspectief

In vergelijking met 2016 lezen leerlingen uit Nederland in 2021 niet zozeer minder vaak buiten school, maar het percentage leerlingen dat aangeeft minder dan 30 minuten per dag te lezen is wel gestegen tussen 2016 en 2021.

Het percentage leerlingen uit Nederland dat in 2021 aangeeft elke dag of bijna elke dag stil voor zichzelf te lezen op school is ten opzichte van 2016 ongeveer gelijk gebleven. Dit percentage van leerlingen uit Nederland is groter dan het gemiddelde percentage leerlingen uit de 21 Westerse landen in 2021. De leesvaardigheidsscore voor leerlingen uit Nederland die aangeven elke dag of bijna elke dag stil voor zichzelf te lezen op school is lager dan die van leerlingen uit de 21 Westerse landen die aangeven dit elke dag of bijna elke dag te doen.

Voor zowel de leerlingen uit Nederland als leerlingen uit de 21 Westerse landen geldt dat leerlingen die één of twee keer per maand boeken lenen een hogere leesvaardigheidsscore hebben dan leerlingen die dit minstens één keer per week, een paar keer per jaar of nooit doen.



---

## 5.1 Definitie en operationalisering leesgedrag

In hoofdstuk 4 is gekeken naar de leesattitude van tienjarigen. In dit hoofdstuk wordt het leesgedrag van tienjarigen verder onderzocht. Hierbij is naar drie verschillende activiteiten gekeken: lezen op school, lezen buiten school en bibliotheekbezoek.

Het lezen op school is gemeten aan de hand van twee vragen. Leerlingen moesten aangeven hoe vaak ze stil iets voor zichzelf lezen en hoe vaak ze op school iets lezen wat ze zelf gekozen hebben. Leerlingen konden voor beide vragen kiezen uit de volgende opties: elke dag of bijna elke dag, één of twee keer per week, één of twee keer per maand en bijna nooit of nooit. Om het lezen buiten school in kaart te brengen zijn leerlingen drie vragen gesteld. Leerlingen is gevraagd hoe vaak ze buiten school lezen voor hun plezier en hoe vaak ze buiten school lezen om dingen aan de weet te komen. Voor beide vragen konden leerlingen kiezen uit de volgende opties: elke dag of bijna elke dag, één of twee keer per week, één of twee keer per maand en bijna nooit of nooit. Om de tijd die leerlingen besteden aan het lezen buiten school in kaart te brengen is gevraagd hoeveel minuten ze dit per dag gemiddeld doen. Leerlingen konden kiezen uit de volgende antwoordopties: minder dan 30 minuten, 30 minuten tot één uur, één tot twee uur en twee uur of meer. Het bibliotheekbezoek is in kaart gebracht aan de hand van de vraag: 'Hoe vaak leen je boeken (of e-books) bij de (school) bibliotheek?', met de volgende antwoordopties: minstens één keer per week, één of twee keer per maand, een paar keer per jaar en bijna nooit of nooit.

In paragraaf 5.2 wordt voor de zes leesgedragsvragen een trendanalyse gepresenteerd. De percentuele verdeling over de verschillende antwoordcategorieën voor leerlingen uit Nederland in 2021 wordt (waar mogelijk) vergeleken met de verdeling over de verschillende antwoordcategorieën voor leerlingen uit Nederland tussen 2001 en 2016. Ook wordt er voor 2021 een vergelijking gemaakt tussen de percentuele verdelingen van leerlingen uit Nederland en leerlingen uit de 21 Westerse landen.

In paragraaf 5.3 wordt het leesbegrip afgezet tegen de zes leesgedragsvragen. Opnieuw wordt er voor leerlingen uit Nederland niet alleen gekeken naar de resultaten uit 2021, maar wordt ook een vergelijking gemaakt met resultaten uit 2016 en 2011. Voor de resultaten uit 2021 wordt daarnaast een vergelijking gemaakt met het gemiddelde van de 21 Westerse landen.

## 5.2 Trends in leesgedrag

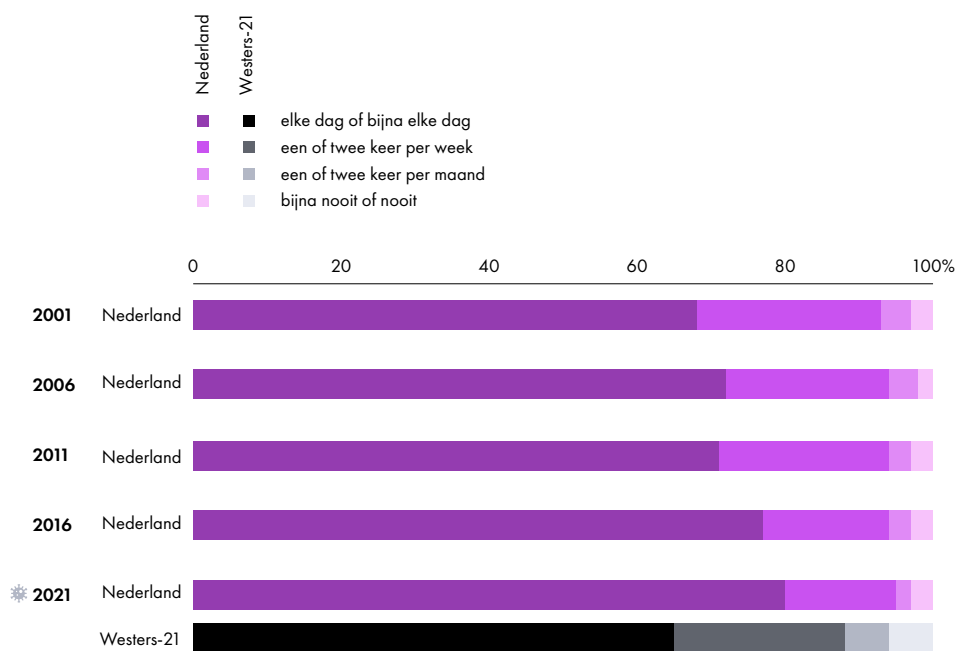
In deze paragraaf wordt voor de zes leesgedragsvragen een trendanalyse gepresenteerd. In Figuren 5.1 t/m 5.6 is de verdeling van de leerlingen uit Nederland over de vier categorieën van elke leesgedragsvraag weergegeven (met paarse staven). Hierbij zijn voor Nederland niet alleen de percentages in 2021 weergegeven, maar ook voor de voorgaande metingen waarin deze vraag werd gesteld aan de leerlingen. Daarnaast is ook de verdeling over de vier categorieën van elke leesgedragsvraag weergegeven voor de vergelijkingsgroep van 21 Westerse landen (met zwarte staven).

### Lezen op school

Tussen 2016 en 2021 is het percentage leerlingen uit Nederland dat elke dag of bijna elke dag stilleest op school ongeveer gelijk gebleven (77% in 2016 en 80% in 2021; zie Figuur 5.1). Hiermee is de stijging die tussen 2011 en 2016 optrad, niet doorgezet tussen 2016 en 2021. Het gemiddelde percentage leerlingen uit de 21 Westerse landen dat in 2021 aangeeft elke dag of bijna elke dag stil te lezen op school bedraagt 65% en ligt daarmee lager dan in Nederland.

FIGUUR 5.1

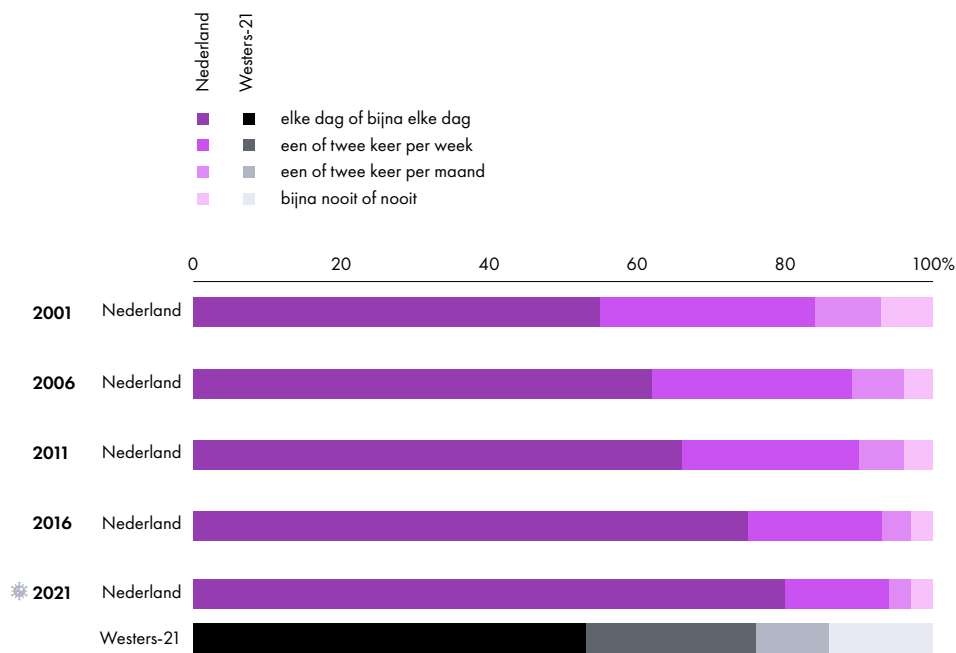
#### Percentage leerlingen dat op school stil voor zichzelf leest PIRLS-2001 t/m PIRLS-2021 (Nederland, Westers-21)



Het percentage leerlingen uit Nederland dat aangeeft elke dag of bijna elke dag op school te lezen in iets wat hij of zij zelf heeft gekozen wordt sinds 2001 iedere meting groter (van 55% in 2001 naar 81% in 2021; zie Figuur 5.2). Daarnaast zien we dat het percentage leerlingen uit Nederland dat aangeeft elke dag of bijna elke dag iets te lezen wat hij of zij zelf heeft uitgekozen groter is dan het gemiddelde percentage leerlingen uit de 21 Westerse landen (53%) in 2021.

FIGUUR 5.2

**Percentage leerlingen dat op school iets leest dat hij/zij zelf heeft gekozen PIRLS-2001 t/m PIRLS-2021 (Nederland, Westers-21)**

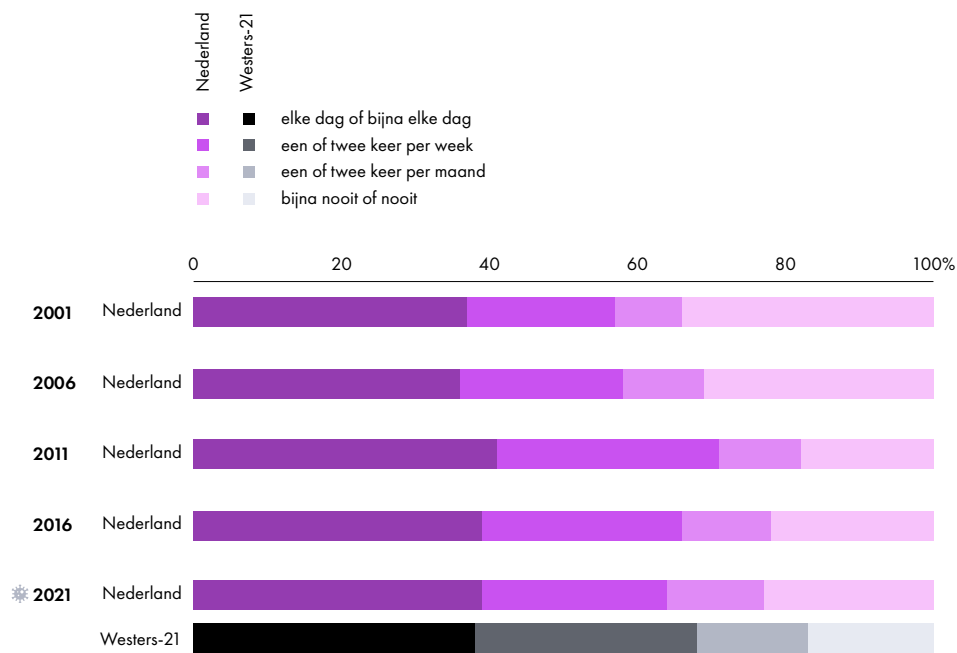


### Lezen buiten school

Het percentage leerlingen uit Nederland dat aangeeft elke dag of bijna elke dag buiten school te lezen voor hun plezier is tussen 2016 en 2021 gelijk gebleven (39%; zie Figuur 5.3). Ook voor de andere categorieën geldt dat de percentages (ongeveer) gelijk zijn gebleven tussen 2016 en 2021. Verder valt op dat het percentage leerlingen uit Nederland dat aangeeft bijna nooit of nooit buiten school voor hun plezier te lezen groter is dan het percentage leerlingen uit de 21 Westerse landen (respectievelijk 23% en 17%).

FIGUUR 5.3

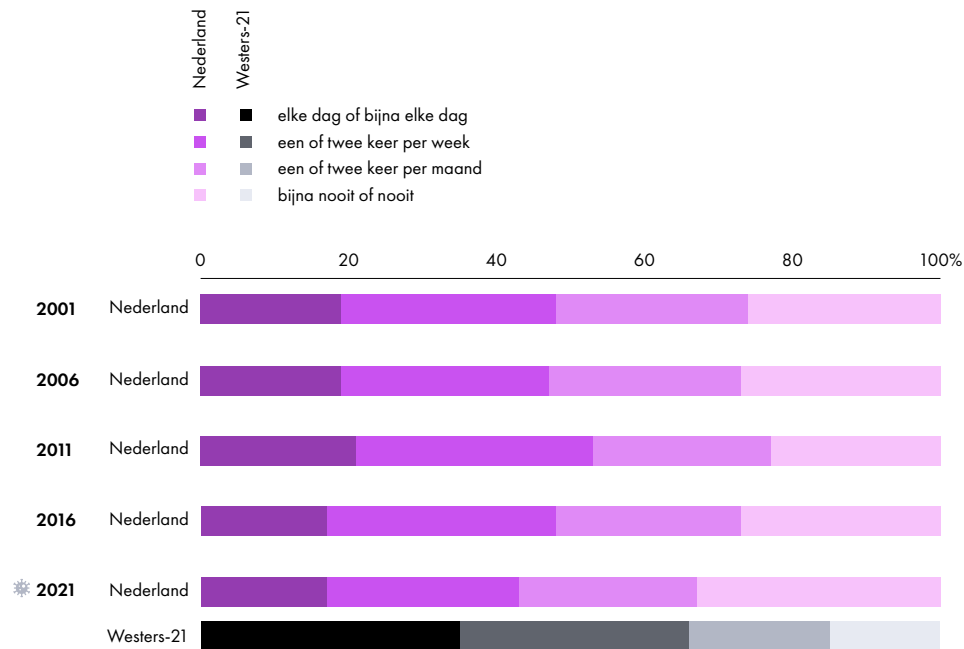
#### Percentage leerlingen dat buiten school leest voor zijn/haar plezier PIRLS-2001 t/m PIRLS-2021 (Nederland, Westers-21)



Het percentage leerlingen uit Nederland dat aangeeft elke dag of bijna elke dag buiten school te lezen om dingen aan de weet te komen is gelijk gebleven tussen 2016 en 2021 (17%; zie Figuur 5.4). Het percentage leerlingen dat aangeeft dit bijna nooit of nooit te doen is echter wel gestegen sinds 2011 (van 23% in 2011 naar 27% in 2016 naar 33% in 2021). Met 35% geven leerlingen uit de 21 Westerse landen gemiddeld vaker aan elke dag of bijna elke dag buiten school te lezen om iets aan de weet te komen dan leerlingen uit Nederland.

FIGUUR 5.4

**Percentage leerlingen dat buiten school leest om dingen aan de weet te komen PIRLS-2001 t/m PIRLS-2021 (Nederland, Westers-21)**

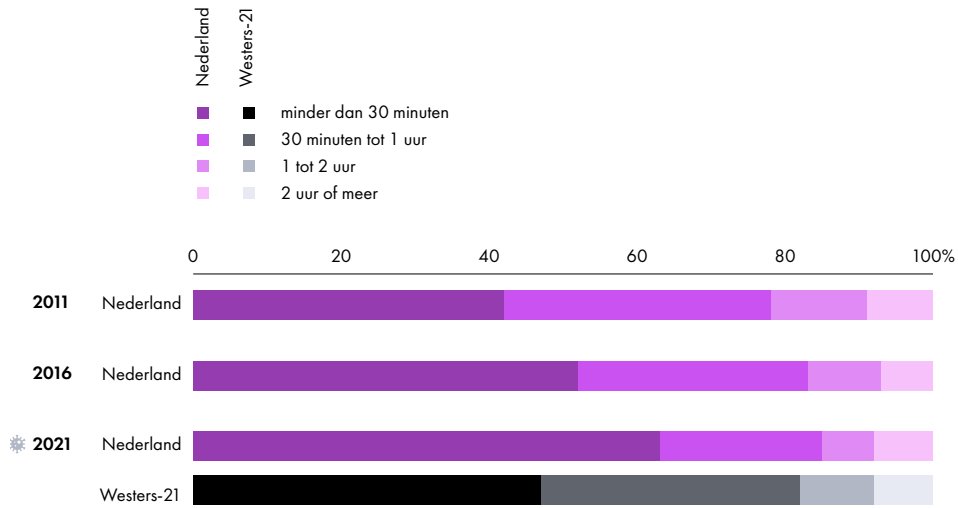


Naast de frequentie waarmee leerlingen buiten school lezen, is gevraagd hoe lang leerlingen elke dag buiten school lezen. Sinds 2011 is het percentage leerlingen uit Nederland dat aangeeft dit minder dan 30 minuten per dag te doen gestegen van 42% in 2011, naar 52% in 2016 en 63% in 2021 (zie Figuur 5.5). Het percentage leerlingen uit Nederland dat in 2021 aangeeft minder dan 30 minuten per dag buiten school te lezen is groter dan het gemiddelde percentage leerlingen uit de 21 Westerse landen dat aangeeft buiten school minder dan 30 minuten per dag te lezen (47%).



FIGUUR 5.5

Percentage leerlingen per categorie van gemiddelde tijd die ze besteden aan lezen buiten school PIRLS-2011  
t/m PIRLS-2021 (Nederland, Westers-21)

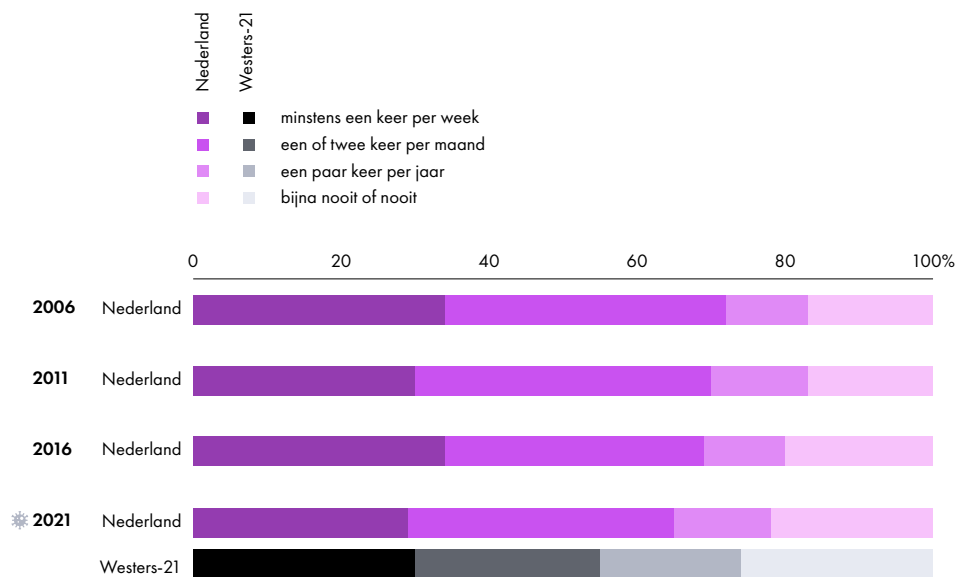


### Bibliotheekbezoek

Het percentage leerlingen uit Nederland dat aangeeft minstens één keer per week boeken te lenen bij de (school)bibliotheek is gedaald tussen 2016 en 2021 (van 34% in 2016 naar 29% in 2021; zie Figuur 5.6). Hoewel het percentage leerlingen uit de 21 Westerse landen dat minstens één keer per week boeken leent in 2021 (30%) ongeveer gelijk is aan het percentage leerlingen uit Nederland, is het percentage leerlingen uit Nederland dat dit één of twee keer per maand doet groter dan het gemiddelde percentage leerlingen uit de 21 Westerse landen (respectievelijk 36% in Nederland en 25% gemiddeld in de 21 Westerse landen).

FIGUUR 5.6

#### Percentage leerlingen per categorie van boeken lenen bij de bibliotheek PIRLS-2006 t/m PIRLS-2021 (Nederland, Westers-21)



### 5.3 Leesbegrip naar leesgedrag

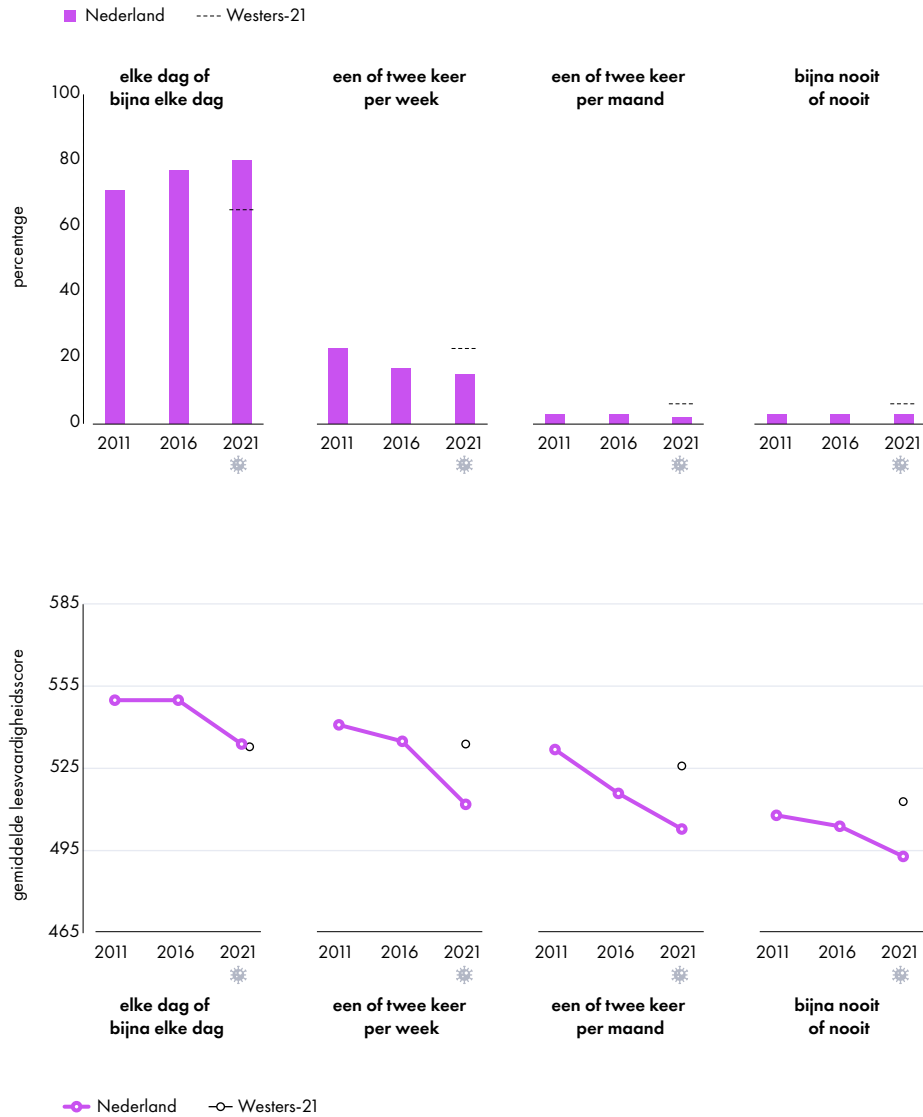
In paragraaf 5.2 is bekeken hoe het lezen op school, het lezen buiten school en het bibliotheekbezoek zich in de afgelopen twintig jaar ontwikkeld hebben bij leerlingen uit Nederland en hoe deze percentages zich in 2021 verhouden ten opzichte van de gemiddelde percentages leerlingen uit de 21 Westerse landen. In deze paragraaf koppelen we de mate waarin leerlingen uit Nederland en leerlingen uit de 21 Westerse landen deze activiteiten uitvoeren aan hun leesvaardigheidsscore. De figuren in deze paragraaf bestaan uit twee panelen; in het bovenste paneel wordt (opnieuw) de frequentieverdeling over de antwoordcategorieën gepresenteerd (de percentages), in het onderste deel wordt de gemiddelde leesvaardigheidsscore per antwoordcategorie gepresenteerd. In de vergelijkingen gaan we terug tot 2011 en wordt alleen voor 2021 een vergelijking met het gemiddelde van de leerlingen uit de 21 Westerse landen gemaakt.

#### Lezen op school

We zien dat de leesvaardigheidsscore van leerlingen uit Nederland gemiddeld hoger is wanneer ze vaker stillezen op school (zie Figuur 5.7). Voor de leerlingen van de 21 Westerse landen is dit patroon minder duidelijk aanwezig. Wanneer gemiddelde leesvaardigheidsscores van leerlingen uit Nederland in 2021 worden vergeleken met de gemiddelde leesvaardigheidsscores van leerlingen uit de 21 Westerse landen valt op dat de leesvaardigheidsscore van leerlingen die elke dag of bijna elke dag stillezen ongeveer gelijk is voor deze twee groepen, maar dat leerlingen uit Nederland die één of twee keer per week, één of twee keer per maand of bijna nooit of nooit stillezen op school een lagere leesvaardigheidsscore hebben dan de leerlingen uit de 21 Westerse landen behorende tot deze groepen. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat de percentages leerlingen die aangeven één of twee keer per maand en bijna nooit of nooit stil te lezen op school in Nederland al jaren erg klein zijn (tussen de 2% en 4%) en deze resultaten dus met voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden; uitschieters van een beperkt aantal leerlingen kunnen de gemiddelde leesvaardigheidsscore relatief gemakkelijk beïnvloeden.

FIGUUR 5.7

**Gemiddelde leesvaardigheidsscore PIRLS-2011 t/m PIRLS-2021, uitgesplitst naar frequentie van stil lezen op school en percentuele verdeling van leerlingen over de vier categorieën (Nederland, Westers-21)**

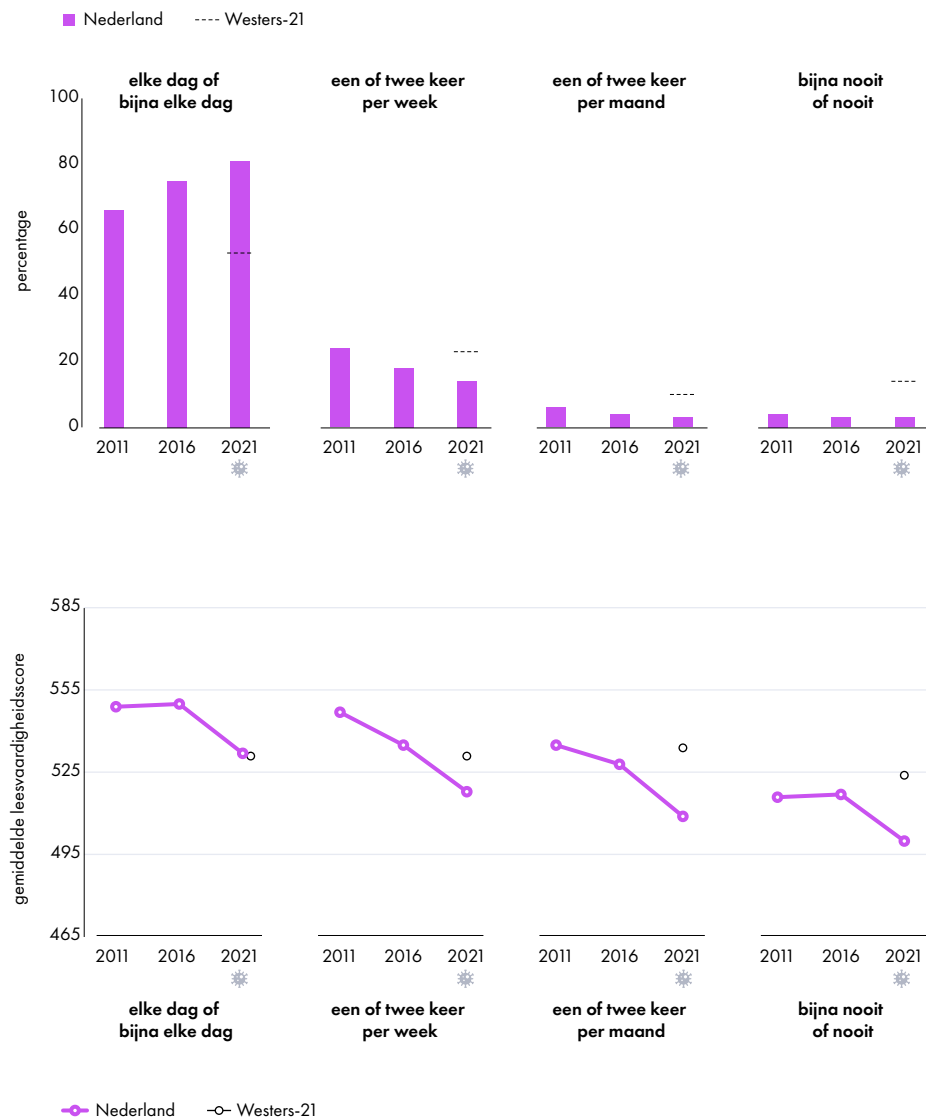


Voor het lezen uit eigen gekozen leesmateriaal op school is voor leerlingen uit Nederland ongeveer eenzelfde samenhang met leesvaardigheidsscore te zien als voor stillezen op school (zie Figuur 5.8): leerlingen die op school vaker iets lezen dat ze zelf hebben uitgekozen, behalen een hogere leesvaardigheidsscore dan leerlingen die dit minder vaak doen. Voor de leerlingen uit de 21 Westerse landen is dit patroon minder duidelijk aanwezig. In de vergelijking tussen leerlingen uit Nederland en leerlingen uit de 21 Westerse landen is te zien dat de leesvaardigheidsscore van leerlingen die elke dag of bijna elke dag lezen uit eigen gekozen leesmateriaal ongeveer gelijk is voor beide groepen. Leerlingen uit de 21 Westerse

landen die aangeven één of twee keer per week, één of twee keer per maand of bijna nooit of nooit te lezen uit iets dat ze zelf hebben gekozen, hebben een hogere leesvaardigheidsscore dan leerlingen uit Nederland die hetzelfde antwoord geven. Opnieuw geldt hier dat het percentage leerlingen uit Nederland dat aangeeft één of twee keer per maand of bijna nooit of nooit te lezen in iets wat ze zelf hebben uitgekozen klein is (tussen 6% en 3%) en deze resultaten dus met voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden; uitschieters van een beperkt aantal leerlingen kunnen de gemiddelde leesvaardigheidsscore relatief gemakkelijk beïnvloeden.

FIGUUR 5.8

**Gemiddelde leesvaardigheidsscore PIRLS-2011 t/m PIRLS-2021, uitgesplitst naar frequentie van lezen op school van iets dat zelf uitgekozen is en percentuele verdeling van leerlingen over de vier categorieën (Nederland, Westers-21)**

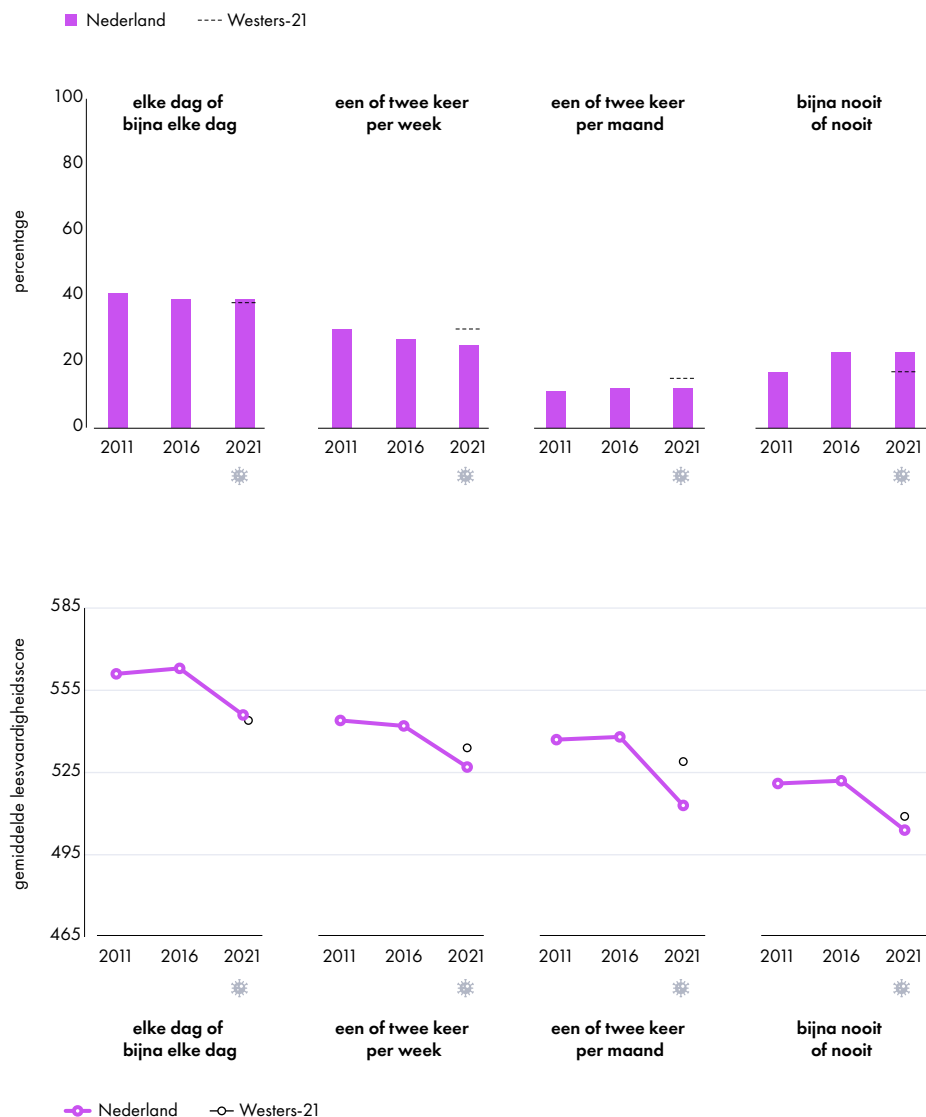


### Lezen buiten school

In Figuur 5.9 is de leesvaardigheidsscore van leerlingen uit Nederland en leerlingen uit de 21 Westerse landen weergegeven, naar frequentie van lezen voor plezier buiten school. De leerlingen die dit elke dag of bijna elke dag doen hebben de hoogste leesvaardigheidsscore en leerlingen die dit bijna nooit of nooit doen de laagste. Dit geldt voor zowel leerlingen uit Nederland als leerlingen uit de 21 Westerse landen. Wanneer we de leesvaardigheidsscore van leerlingen uit Nederland en leerlingen uit de 21 Westerse landen vergelijken, zien we dat deze ongeveer gelijk is bij leerlingen die elke dag of bijna elke dag en bijna nooit of nooit voor hun plezier buiten school lezen. Voor leerlingen uit Nederland die dit één of twee keer per week of één of twee keer per maand doen is de gemiddelde leesvaardigheidsscore lager dan de gemiddelde leesvaardigheidsscore van leerlingen uit de 21 Westerse landen.

FIGUUR 5.9

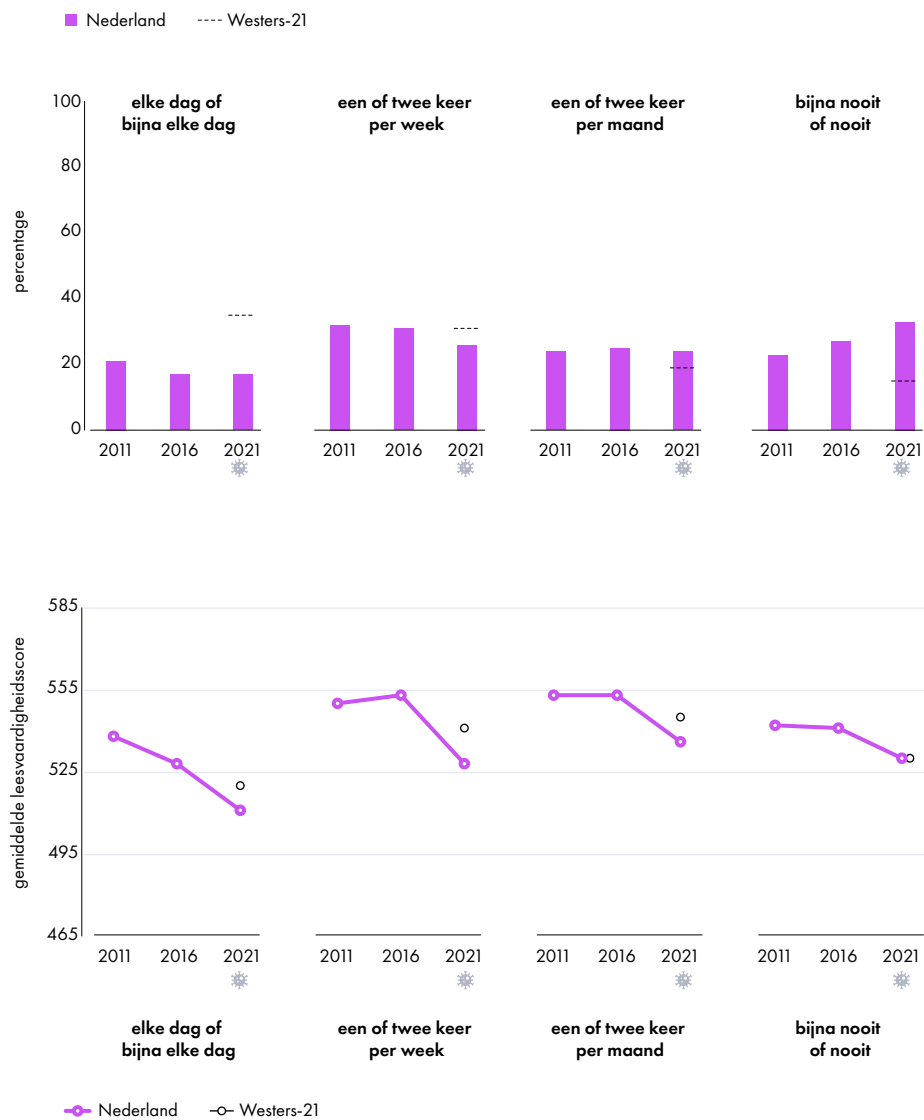
**Gemiddelde leesvaardigheidsscore PIRLS-2011 t/m PIRLS-2021, uitgesplitst naar frequentie van lezen buiten school voor plezier en percentuele verdeling van leerlingen over de vier categorieën (Nederland, Westers-21)**



Voor lezen buiten school om iets aan de weet te komen zien we een ander patroon. Leerlingen uit Nederland en leerlingen uit de 21 Westerse landen die één of twee keer per maand lezen om iets aan de weet te komen hebben de hoogste leesvaardigheidsscore (zie Figuur 5.10). Verder zien we dat leerlingen uit de 21 Westerse landen die aangeven (bijna) elke dag, één of twee keer per week en één of twee keer per maand lezen om iets aan de weet te komen, een hogere leesvaardigheidsscore hebben dan leerlingen uit Nederland die tot deze groepen behoren. De leesvaardigheidsscore van leerlingen die bijna nooit of nooit buiten school lezen om iets aan te weet te komen is voor leerlingen uit Nederland en leerlingen uit de 21 Westerse landen ongeveer gelijk.

FIGUUR 5.10

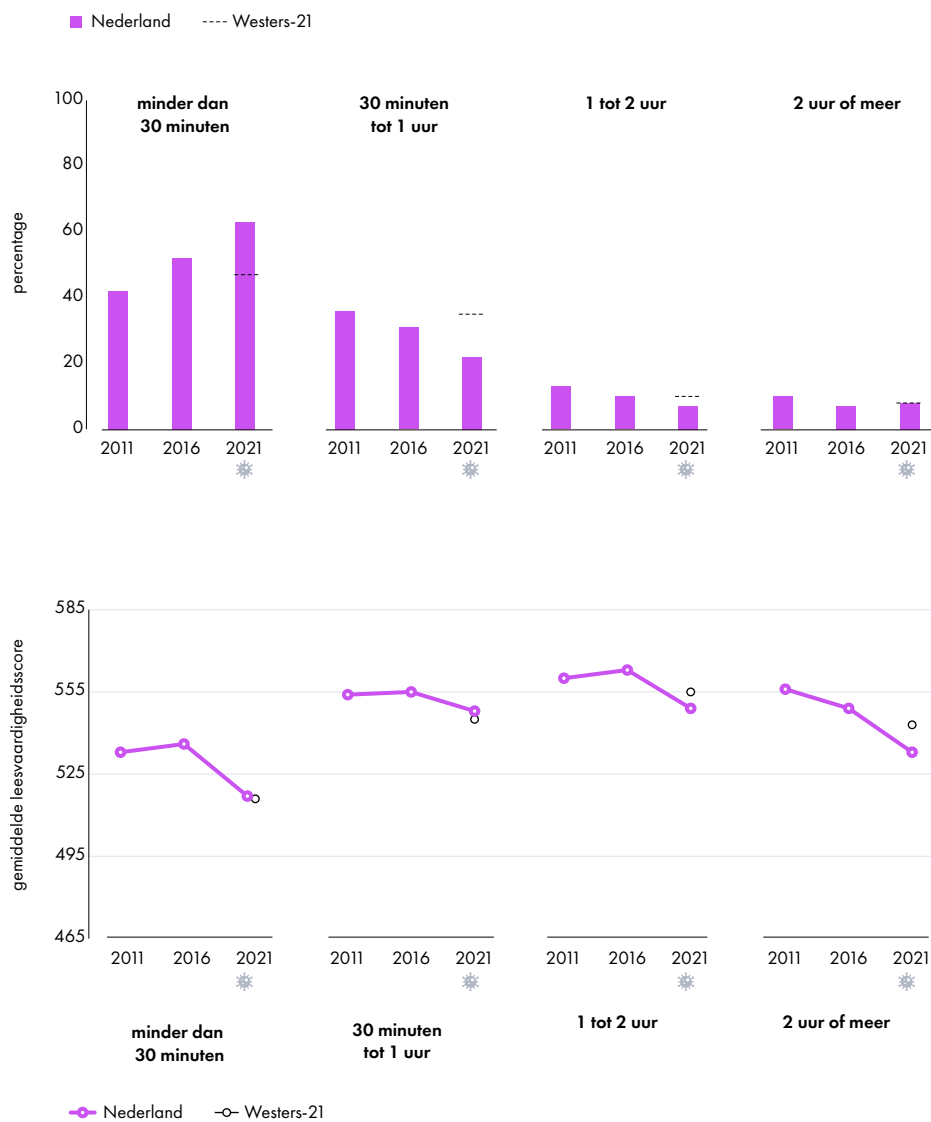
**Gemiddelde leesvaardigheidsscore PIRLS-2011 t/m PIRLS-2021, uitgesplitst naar frequentie van lezen om iets aan de weet te komen buiten school en percentuele verdeling van leerlingen over de vier categorieën (Nederland, Westers-21)**



Wanneer we kijken naar de tijd die leerlingen besteden aan lezen buiten school (zie Figuur 5.11), dan zien we dat leerlingen uit Nederland die 30 minuten tot 1 uur en leerlingen uit Nederland die 1 tot 2 uur buiten school lezen in 2021, de hoogste leesvaardigheidsscores behalen. Bij de leerlingen uit de 21 Westerse landen hebben de leerlingen die 1 tot 2 uur per dag besteden aan lezen buiten school de hoogste leesvaardigheidsscore. Het valt verder op dat de leesvaardigheidsscores van de leerlingen uit Nederland en leerlingen uit de 21 Westerse landen voor elk van de vier de groepen leerlingen (minder dan 30 minuten, 30 minuten tot 1 uur, 1 tot 2 uur en 2 uur of meer lezen buiten school) ongeveer gelijk zijn.

FIGUUR 5.11

**Gemiddelde leesvaardigheidsscore PIRLS-2011 t/m PIRLS-2021, uitgesplitst naar tijd besteed aan lezen buiten school per dag en percentuele verdeling van leerlingen over de vier categorieën (Nederland, Westers-21)**



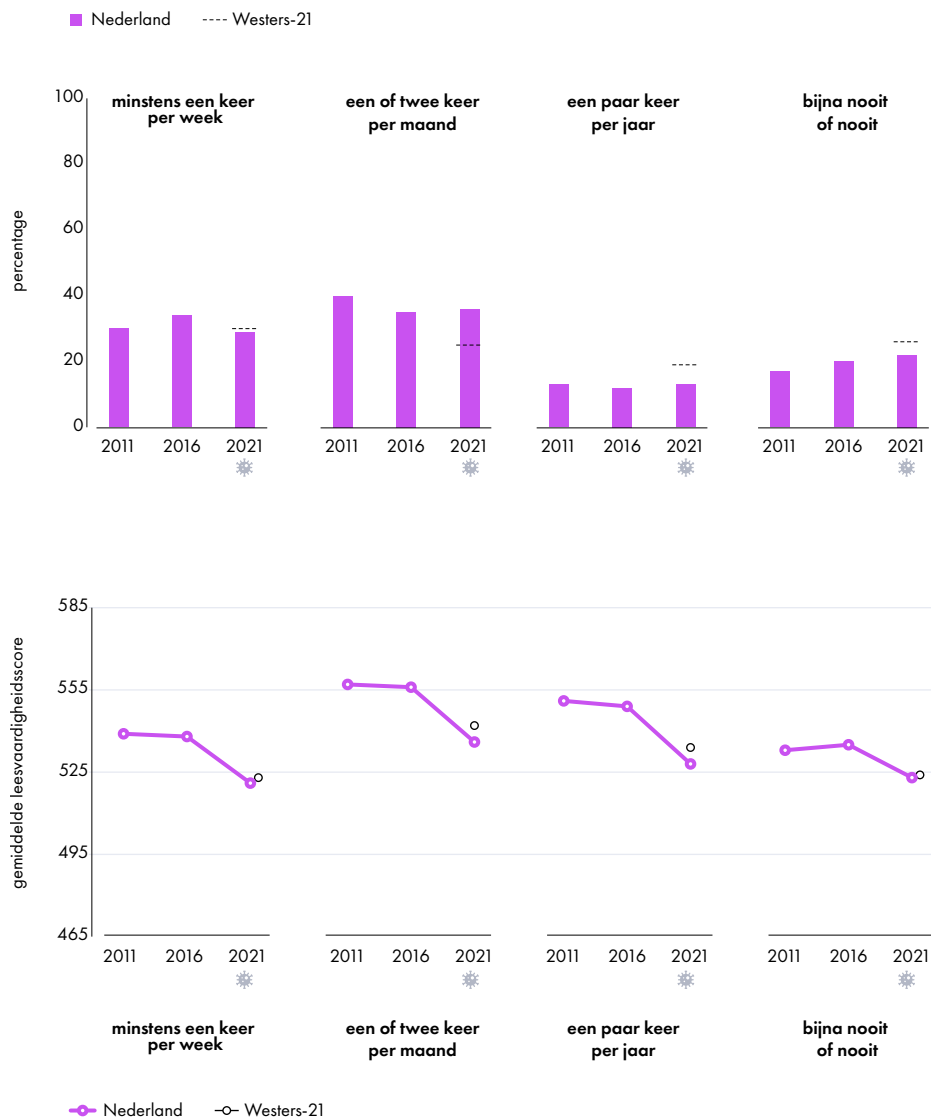


## Bibliotheekbezoek

Leerlingen uit Nederland die één of twee keer per maand of een paar keer per jaar boeken lenen bij de bibliotheek behalen de hoogste leesvaardigheidsscores (zie Figuur 5.12). Bij de leerlingen uit de 21 Westerse landen is het zo dat leerlingen die één of twee keer per maand iets bij de bibliotheek lenen de hoogste leesvaardigheidsscore behalen. De gemiddelde leesvaardigheidsscores van leerlingen uit Nederland en leerlingen uit de 21 Westerse landen is voor alle categorieën ongeveer gelijk, behalve voor leerlingen die een paar keer per jaar boeken lenen. In deze categorie behalen de leerlingen uit de 21 Westerse landen een hogere leesvaardigheidsscore dan de leerlingen uit Nederland.

FIGUUR 5.12

**Gemiddelde leesvaardigheidsscore PIRLS-2011 t/m PIRLS-2021, uitgesplitst naar mate van boeken lenen bij de bibliotheek en percentuele verdeling van leerlingen over de vier categorieën (Nederland, Westers-21)**



## 5.4 Leesgedrag uitgesplitst naar algemene leerlingkenmerken

In paragraaf 2.4 is gekeken naar de gemiddelde leesvaardigheidsscore van leerlingen uit Nederland uitgesplitst naar drie algemene leerlingkenmerken (te weten: geslacht, thuistaal als maat voor migratieachtergrond en aantal boeken dat leerlingen thuis hebben als maat voor sociaaleconomische status van het gezin waarin de leerling opgroeit). Bij geslacht is ook gekeken naar de leesvaardigheidsscore van leerlingen uit de 21 Westerse landen. In deze paragraaf wordt voor leerlingen uit Nederland in 2021 eenzelfde uitsplitsing gemaakt naar deze algemene leerlingkenmerken, maar dan voor de drie leesattitudeschalen. Vanwege de complexiteit van de uitsplitsingen worden deze resultaten alleen woordelijk beschreven en niet gepresenteerd in figuren. Alle tabellen die gebruikt zijn voor het opstellen van dit rapport zijn terug te vinden in het tabellenboek dat omwille van het beperken van de omvang van het rapport als addendum is verschenen.

### Geslacht

De percentuele verdeling van meisjes en jongens uit Nederland over de categorieën voor stillezen op school en lezen van iets dat ze zelf hebben gekozen op school is voor bijna alle categorieën ongeveer gelijk. Jongens geven vaker aan bijna nooit of nooit stil te lezen dan meisjes (respectievelijke 4% en 2%). Daarentegen geven meisjes juist vaker aan elke dag of bijna elke dag te lezen in iets wat ze zelf hebben gekozen dan jongens (respectievelijk 82% en 79%).

Met 26% geven jongens vaker aan bijna nooit of nooit buiten school te lezen voor hun plezier dan meisjes (20%). Verder zijn er nauwelijks verschillen tussen meisjes en jongens op deze vraag, noch op de vragen over hoe vaak ze buiten school lezen om iets aan de weet te komen en over hoe lang ze buiten school per dag lezen. Wat betreft het lenen van boeken uit de (school)bibliotheek zien we dat een grotere groep jongens dan meisjes aangeeft dit bijna nooit of nooit te doen (26% tegenover 19%).

### Thuistaal

Voor het lezen op school (stillezen en lezen van iets zelf uitgekozen) zien we nauwelijks verschillen in hoe vaak leerlingen dit doen, tussen leerlingen die thuis altijd of bijna altijd Nederlands spreken en leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreken. Met 4% geven leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreken vaker aan dat ze bijna nooit of nooit iets lezen uit wat ze zelf hebben gekozen dan leerlingen die thuis altijd of bijna altijd Nederlands spreken (2%).

Verder zijn voor lezen buiten school voor plezier en voor de tijd die besteed wordt aan lezen buiten school, de frequenties ongeveer gelijk voor leerlingen die thuis altijd of bijna altijd Nederlands spreken en leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreken. Voor lezen om dingen aan de weet te komen zien we echter wel verschillen tussen de groepen. Zo is het percentage leerlingen dat dit elke dag of bijna elke dag doet bij de leerlingen die thuis soms of nooit Nederlands spreken groter, in vergelijking met de leerlingen die thuis altijd of bijna altijd Nederlands spreken (respectievelijk 24% en 15%). Ten slotte zien we dat de groep leerlingen die minstens één keer per week boeken leent bij de (school)bibliotheek groter is bij de leerlingen die soms thuis of nooit Nederlands spreken (33%), dan bij de leerlingen die thuis altijd of bijna altijd Nederlands spreken (28%).

**Aantal boeken thuis**

Over het algemeen geven leerlingen die thuis 26 of meer boeken hebben vaker aan dat ze minimaal één keer per week stil voor zichzelf lezen op school dan leerlingen die thuis 25 of minder boeken hebben. Daarnaast geven leerlingen die thuis 26 of meer boeken hebben ook vaker aan dat ze elke dag of bijna elke dag op school lezen uit iets wat ze zelf hebben gekozen.

Buiten school zijn er nauwelijks verschillen tussen de groepen leerlingen met verschillende aantallen boeken thuis in de frequentie waarmee leerlingen lezen om iets aan de weet te komen. Wel zien we dat leerlingen naarmate zij thuis meer boeken hebben, ze ook vaker aangeven thuis elke dag of bijna elke dag te lezen voor hun plezier (26% van de leerlingen die aangeeft 25 of minder boeken te hebben, 44% van de leerlingen die aangeeft 26 tot 100 boeken te hebben, 56% van de leerlingen die aangeeft 101 of meer boeken te hebben). Ook de tijd die leerlingen besteden aan lezen buiten school verschilt voor de groepen leerlingen. Naarmate kinderen minder boeken thuis hebben, geven leerlingen vaker aan 30 minuten of minder te lezen (72% van de leerlingen die aangeeft 25 of minder boeken te hebben, 60% van de leerlingen die aangeeft 26 tot 100 boeken te hebben, 48% van de leerlingen die aangeeft 101 of meer boeken te hebben).

Wanneer we kijken naar de frequentie waarmee leerlingen boeken lenen bij de bibliotheek, zien we dat het percentage leerlingen dat dit minstens één keer per week doet het grootst is bij leerlingen die thuis 25 of minder boeken hebben (31%, ten opzichte van 27% bij 26 tot 100 boeken thuis en 25% bij 101 of meer boeken thuis).

## 5.5 Leesgedrag uitgesplitst naar algemene schoolkenmerken

Naast het bekijken van de samenhang tussen leesgedrag en algemene leerlingkenmerken (paragraaf 5.4), wordt in deze paragraaf gekeken naar hoe drie algemene schoolkenmerken (de leerlingenpopulatie van de school, de ervaren belemmering in lesgeven en de prestatiegerichtheid) samenhangen met het leesgedrag van leerlingen uit Nederland. Alle tabellen die gebruikt zijn voor het opstellen van dit rapport zijn terug te vinden in het tabellenboek dat omwille van het beperken van de omvang van het rapport als addendum is verschenen.

### Leerlingenpopulatie

Leerlingen op scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch welgestelde gezinnen geven vaker aan elke dag of bijna elke dag stil te lezen op school dan leerlingen op scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch minder bevoorrechte gezinnen (respectievelijk 83% en 75%). Voor het lezen van iets dat zelf is gekozen zien we nauwelijks verschillen tussen de drie groepen (voornamelijk economisch welgestelde gezinnen, gemengd leerlingenpopulatie, voornamelijk economisch minder bevoorrechte gezinnen).

Leerlingen op scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch minder bevoorrechte gezinnen geven vaker aan buiten school bijna nooit of nooit voor het plezier te lezen dan leerlingen op scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch welgestelde gezinnen (respectievelijk 27% en 20%). Bij lezen om dingen aan de weet te komen zien we echter een omgekeerd patroon, daar geven leerlingen op scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch minder bevoorrechte gezinnen juist vaker aan elke dag of bijna elke dag buiten school te lezen om iets aan de weet te komen dan leerlingen op scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch bevoorrechte gezinnen (respectievelijk 23% en 15%).

Wat betreft de tijd die leerlingen besteden aan het lezen buiten school zijn de verschillen tussen de groepen leerlingen op basis van leerlingenpopulatie over het algemeen gelijk; alleen voor de categorie leerlingen die aangeeft 30 minuten tot één uur te lezen zien we dat de groep leerlingen van scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch welgestelde gezinnen met 24% groter is dan de groep leerlingen van scholen met voornamelijk leerlingen uit economisch niet bevoorrechte gezinnen (18%).

Ten slotte leent een groter deel van de leerlingen van scholen met een economisch minder bevoorrechte leerlingenpopulatie minstens één keer per week een boek bij de bibliotheek (40%), dan van de leerlingen van scholen met een economisch welgestelde leerlingenpopulatie (26%).

### **Ervaren belemmering in lesgeven**

Voor zowel het lezen op als buiten school en het lenen van boeken uit de bibliotheek zijn er nauwelijks verschillen tussen leerlingen van leerkrachten die heel weinig belemmering ervaren en leerlingen van leerkrachten een beetje belemmering ervaren.

### **Prestatiegerichtheid**

Net als bij de samenhang tussen de ervaren belemmering in lesgeven en leesgedrag, zien we hier bij prestatiegerichtheid ook nauwelijks verschillen tussen leerlingen van scholen met een erg sterke of sterke nadruk op prestatiegerichtheid en leerlingen van scholen met een gemiddelde nadruk op prestatiegerichtheid.

HOOFDSTUK 6

# Conclusie, discussie en aanbevelingen



---

## 6.1 PIRLS-2021 in het kort

In dit rapport zijn de belangrijkste resultaten van het Nederlandse aandeel van PIRLS-2021 gepresenteerd. PIRLS staat voor *Progress in International Reading Literacy Study* en is een internationaal vergelijkend onderzoek naar de begrijpend leesvaardigheid van tienjarigen. In Nederland zitten deze leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs. Naast de leesprestaties zijn kenmerken van leerlingen, leerkrachten, scholen en de context waarbinnen leerlingen leren lezen in kaart gebracht. PIRLS wordt sinds 2001 iedere vijf jaar uitgevoerd en Nederland heeft sinds de eerste meting deelgenomen. Het cyclische karakter van het onderzoek maakt het mogelijk de resultaten uit 2021 te vergelijken met de bevindingen uit eerdere metingen. Het internationale karakter van het onderzoek maakt het mogelijk de Nederlandse resultaten in een internationaal perspectief te plaatsen.

In het voorjaar van 2021 (maart tot juni) hebben ruim 4.300 leerlingen van 131 scholen deelgenomen aan het onderzoek. Leerlingen maakten een leestoets en vulden een vragenlijst in. Ook hun leerkrachten en de schoolleiders van de deelnemende scholen hebben een vragenlijst ingevuld. De meting heeft in een bijzondere periode plaatsgevonden, namelijk midden in de coronapandemie en snel volgend op de tweede scholensluiting in Nederland. Gedurende de coronapandemie is het onderwijs op scholen voor een langere periode door coronamaatregelen beheerst geweest. Verschillende onderzoeken laten zien dat deze maatregelen niet alleen in Nederland, maar ook in andere landen van invloed zijn geweest op de leerprestaties van leerlingen (o.a. Betthäuser et al., 2023; Haelermans et al., 2022; Segers et al., 2023). Hoewel in dit rapport is geprobeerd de Nederlandse uitkomsten in enig perspectief te plaatsen door de resultaten te vergelijken met die van een groep van 21 Westerse landen, zullen we nooit weten wat de precieze impact van de coronapandemie op deze resultaten en de verschillende maatregelen is geweest en hoe de resultaten eruit hadden gezien zonder pandemie. Bij het gebruiken van de PIRLS-2021 resultaten dient deze situatie dan ook meegewogen te worden.

In dit afsluitende hoofdstuk worden de belangrijkste resultaten van PIRLS-2021 samengevat (paragraaf 6.2) en bediscussieerd (paragraaf 6.3), en wordt er een aantal algemene aanbevelingen gedaan (paragraaf 6.4). Een overzichtelijke visuele weergave van de belangrijkste resultaten is tegelijk met dit rapport online verschenen. Deze [highlights](#) vatten drie van de kernboodschappen samen.



## 6.2 Belangrijkste bevindingen PIRLS-2021

### De leesvaardigheid van leerlingen uit Nederland is gedaald en voor het eerst niet hoger dan het gemiddelde van 21 Westerse landen

De leesvaardigheidsscore van leerlingen uit Nederland is in 2021 voor het eerst in vijftien jaar gedaald. Met een leesvaardigheidsscore van 527 bedraagt de daling 18 punten ten opzichte van 2016. Waar leerlingen uit Nederland in 2011 en 2016 hoger scoorden dan het gemiddelde van de leerlingen uit de 21 Westerse landen, zijn de scores van beide groepen in 2021 voor het eerst ongeveer gelijk (gemiddelde van de 21 Westerse landen bedraagt 531). De daling in leesvaardigheid komt overeen met andere onderzoek naar de leesvaardigheid van leerlingen uit Nederland. Zo liet onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs (hierna: de Inspectie) dat in dezelfde periode is afgenomen, zien dat ook de leesvaardigheid van leerlingen aan het einde van het (speciaal) basisonderwijs is afgenomen (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

Leerlingen uit Nederland behalen in 2021, net als in 2016 het geval was, een gelijke leesvaardigheidsscore voor elk van de twee begripsprocessen die worden meegenomen in PIRLS, te weten informatie opzoeken en conclusies trekken, en informatie integreren en evalueren. Dit betekent dat leerlingen beide processen op eenzelfde niveau beheersen. In PISA-2018 werd aangetoond dat vijftienjarigen uit Nederland vooral moeite hebben met evalueren en reflecteren en minder met informatie opzoeken en begrijpen. Het is echter belangrijk te benadrukken dat een directe vergelijking tussen PIRLS-2021 en PISA-2018 niet gemaakt kan worden, omdat de begripsprocessen die onderzocht worden in beide onderzoeken van elkaar verschillen. In PISA worden, in tegenstellingen tot in PIRLS waar twee begripsprocessen worden onderscheiden, prestaties op drie begripsprocessen gerapporteerd, namelijk: informatie opzoeken, begrijpen, en evalueren en reflecteren. Uit een inhoudelijke analyse van de PIRLS en PISA raamwerken blijkt dat het PISA-proces 'begrijpen' overlap vertoont met beide begripsprocessen die in PIRLS worden meegenomen. Het in PISA-2018 meegenomen 'begrijpen' betreft 'de mate waarin leerlingen in staat zijn om de letterlijke betekenis van een tekst te herleiden, verbanden te leggen tussen zinnen en alinea's of tussen meerdere teksten over eenzelfde onderwerp' (Gubbels et al., 2019, p. 27). Het raakt hiermee aan het kunnen interpreteren van informatie en het kunnen vormen van een begrip van de tekst op basis van informatie uit de tekst zoals omschreven bij het PIRLS-proces 'informatie opzoeken en conclusies trekken', maar ook aan het kunnen vergelijken van informatie, zoals omschreven bij het PIRLS-proces 'informatie integreren en evalueren'. Resultaten uit PISA-2018, zoals de conclusie dat de daling in leesvaardigheid van vijftienjarigen het grootst is voor evalueren en reflecteren, kunnen hierdoor niet één op één vergeleken worden met de resultaten uit PIRLS-2021. Dat er in PIRLS-2021 nauwelijks verschil is tussen de prestaties op beide begripsprocessen, betekent dus niet dat de verschillen die bij leerlingen op vijftienjarige leeftijd gevonden worden er op tienjarige leeftijd niet zijn. De verschillende toetsen staan een dergelijke directe vergelijking gewoonweg niet toe.

## Leerlingen uit Nederland halen steeds minder vaak een gemiddeld of hoog leesniveau

Naast een algemene leesvaardigheidsscore en leesvaardigheidsscores uitgesplitst naar leesdoel en begripsproces worden in PIRLS vier vaardigheidsniveaus onderscheiden: laag, midden, hoog en geavanceerd. De vaardigheidsniveaus bouwen op elkaar voort en vertegenwoordigen met elk hoger niveau steeds complexer wordende kennis en vaardigheden. Met name aan de onderkant van de vaardigheidsschaal presteert Nederland goed. Op het lage niveau zien we dat een relatief grote groep leerlingen dit niveau behaalt, hoewel dit percentage in 2021 ook gedaald is ten opzichte van 2016. Het percentage leerlingen dat het geavanceerde niveau behaalt was in 2016 al relatief klein en is in 2021 nog verder gedaald. Vooral op het midden en hoge niveau is het percentage leerlingen dat deze niveaus behaalt in 2021 gedaald ten opzichte van 2016.

Ook in vergelijking met de groep van 21 Westerse landen blijkt dat Nederland aan de onderkant goed presteert. In vergelijking met leerlingen uit de 21 Westerse landen behaalde in 2021 een grotere groep leerlingen uit Nederland het lage niveau, maar in Nederland behaalden minder leerlingen het hoge en geavanceerde niveau. In tegenstelling tot 2011 en 2016, toen het percentage leerlingen dat het midden niveau behaalde in Nederland groter was dan in de 21 Westerse landen, behaalden in 2021 ongeveer evenveel leerlingen uit Nederland als leerlingen uit de 21 Westerse landen het midden niveau. Wanneer wordt gekeken naar de spreiding van de leesvaardigheidsscores (5% laagst en 5% hoogst scorende leerlingen) valt op dat deze, evenals in 2016 het geval was, in Nederland relatief klein is in vergelijking met die van de overige 21 Westerse landen. Alleen in Italië is de spreiding in 2021 kleiner. Daarnaast blijkt dat slechts in vier Westerse landen de 5% zwakst scorende leerlingen een lagere absolute leesvaardigheidsscore behalen dan de 5% zwakst scorende leerlingen uit Nederland. Daarentegen behalen de 5% sterkst scorende leerlingen uit vijftien Westerse landen een hogere absolute leesvaardigheidsscore dan de 5% sterkst scorende leerlingen uit Nederland. Ook dit duidt erop dat Nederland aan de onderkant goed presteert.

## Leerlingen uit Nederland lezen buiten school niet zozeer minder vaak, maar wel minder lang

Goed leren lezen doen leerlingen niet alleen op school. Er is daarom aan leerlingen ook gevraagd hoe vaak en hoe lang zij buiten school lezen. De resultaten laten zien dat in 2021 leerlingen niet zozeer aangeven dat ze buiten school minder vaak lezen dan in 2016 het geval was, maar dat de tijd die ze buiten school aan lezen besteden wel duidelijk minder is geworden. Zowel in 2016 als in 2021 gaf 39% van de leerlingen aan dat ze elke dag of bijna elke dag buiten school lezen voor hun plezier. Daarnaast gaf bij beide metingen 17% van de leerlingen aan dat ze elke dag of bijna elke dag iets buiten school lezen om dingen aan de weet te komen. In termen van leestijd zien we echter dat in 2021 de groep leerlingen die aangeeft minder dan 30 minuten buiten school te lezen groter is geworden ten opzichte van 2016. Waar in 2016 52% van de leerlingen uit Nederland aangaf minder dan 30 minuten buiten school te lezen, is dit percentage in 2021 gestegen naar 63%.

Niet alleen in 2021, maar ook in alle eerdere metingen van PIRLS is de leesvaardigheidsscore van de leerlingen die minder dan 30 minuten lezen lager dan die van leerlingen die iedere dag buiten school 30 minuten of meer lezen. De resultaten suggereren dat het toenemend aantal leerlingen dat buiten school minder dan 30 minuten leest een reden kan zijn voor de daling in leesvaardigheid. Het is echter belangrijk voor ogen te houden dat op basis van de PIRLS-data geen causale verbanden gelegd kunnen worden. In paragraaf 6.3 staan we hier in meer detail bij stil.

## Meer leerlingen uit Nederland geven aan weinig tot geen leesplezier te ervaren, maar de betrokkenheid bij de leeslessen is licht gestegen

Meer dan een derde van de leerlingen (37%) uit Nederland geeft in 2021 aan weinig tot geen leesplezier te ervaren. Deze groep is groter geworden ten opzichte van 2016, toen het nog 31% was. Ook in vergelijking met het gemiddelde van de 21 Westerse landen is het percentage relatief hoog. Gemiddeld geeft 24% van de leerlingen uit de 21 Westerse landen in 2021 aan weinig tot geen leesplezier te ervaren. Van deze 21 Westerse landen hebben Zweden en Denemarken een vergelijkbare score als Nederland en scoort alleen Noorwegen lager. Leerlingen uit alle overige Westerse landen uit de vergelijkingsgroep rapporteren meer leesplezier te hebben. Deze resultaten zijn in lijn met ander onderzoek naar het leesplezier van leerlingen. Zo geeft bijna de helft van de leerlingen aan het einde van het basisonderwijs aan lezen saai te vinden (Inspectie van het Onderwijs, 2022) en laat PISA-2018 zien dat het leesplezier van leerlingen uit Nederland lager is dan in alle andere deelnemende landen (Gubbels et al. 2019). Verder blijkt uit PIRLS-2021 dat meisjes in 2021 meer leesplezier rapporteren dan jongens, net als in de eerdere metingen. Ook in de twee hierboven genoemde onderzoeken (Peil.Leesvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2020-2021 en PISA-2018) geven meisjes aan meer leesplezier te ervaren dan jongens.

Hoewel het leesplezier van leerlingen uit Nederland opnieuw is gedaald, is de betrokkenheid van de leerlingen bij de leeslessen in 2021 licht gestegen ten opzichte van 2016. De betrokkenheid van leerlingen uit Nederland blijft echter nog wel achter bij de betrokkenheid van leerlingen uit de 21 Westerse landen. Samen met leerlingen uit Denemarken rapporteren leerlingen uit Nederland de laagste betrokkenheid bij de leeslessen. Juist van deze betrokkenheid weten we dat deze positief samenhangt met leesprestaties en dat leerlingen die meer betrokken zijn bij het leesonderwijs hogere leesvaardigheidsscores behalen (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

### 6.3 Discussie

De daling in leesvaardigheid zoals geconstateerd op basis van de PIRLS-resultaten lag in de lijn der verwachting. Al langere tijd zijn er zorgen over het leesniveau van leerlingen uit Nederland, in zowel het basis- als voortgezet onderwijs. Eerder werd duidelijk, op basis van PISA-2018, dat de leesvaardigheid van vijftienjarigen uit Nederland achteruit was gegaan en dat leerlingen met name een achteruitgang lieten zien in het kunnen evalueren van en reflecteren op teksten. Ook op basis van het in 2020-2021 door de Inspectie uitgevoerde Peil.Leesvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2020-2021 werd geconcludeerd dat de leesvaardigheid van leerlingen aan het einde van (speciaal) basisonderwijs was gedaald ten opzichte van de vorige meting in 2010-2011. Resultaten van PIRLS-2021 laten zien dat de leesvaardigheid van leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs is gedaald en dat deze voor het eerst niet hoger is dan het gemiddelde van 21 Westerse landen. In deze paragraaf wordt ingegaan op een aantal mogelijke redenen voor de daling in leesvaardigheid van leerlingen uit Nederland. Er wordt hier gesproken over mogelijke redenen, omdat met de PIRLS-data geen verklaringen kunnen worden gegeven voor ontwikkelingen in leesprestaties. Ook is de lijst met gegeven redenen niet uitputtend.

#### Coronapandemie

Zoals al eerder in dit rapport is opgemerkt, heeft de meting van PIRLS-2021 in een bijzondere periode plaatsgevonden. Leerlingen uit Nederland hebben tussen maart en juni 2021 deelgenomen aan het onderzoek. Deze afnameperiode volgde vrij direct op de tweede scholensluiting die begon op 16 december 2020 en liep tot 8 februari 2021. Uit eerder onderzoek met Cito-vaardigheidsscores is bekend dat de coronapandemie en de maatregelen die in het kader daarvan in het onderwijs (en daarbuiten) werden genomen van invloed zijn geweest op de leerprestaties van leerlingen (Haelermans et al., 2021). Ook voor begrijpend lezen was er sprake van een vertraging in de leergroei. Hoewel deze vertraging gedurende de tweede scholensluiting voor begrijpend lezen gemiddeld genomen kleiner was dan de vertraging gedurende de eerste scholensluiting (respectievelijk 19% en 25%), was deze nog steeds groter dan die voor spelling (respectievelijk 7% en 15%) en rekenen-wiskunde (respectievelijk 9% en 16%). De daling in leesvaardigheid zoals gevonden in PIRLS-2021 komt dan ook niet als een verrassing. Ook voor de coronapandemie waren er al zorgen over het leesvaardigheidsniveau van leerlingen uit Nederland, bijvoorbeeld op basis van PISA-2018 maar ook op basis van signalen uit het onderwijsveld zelf.

Om de daling in enig perspectief te kunnen plaatsen, hebben wij in dit rapport de ontwikkeling in leesvaardigheid in de periode tussen 2011 en 2021 van leerlingen uit Nederland vergeleken met die van leerlingen uit 21 Westerse landen. De coronapandemie heeft niet alleen het onderwijs van leerlingen uit Nederland beïnvloed, het heeft wereldwijd voor alle landen gevolgen gehad voor het onderwijs. Zowel in Nederland als gemiddeld in de 21 Westerse landen gaf iets meer dan de helft van de schoolleiders aan dat de normale gang van zaken op school acht weken of meer in het schooljaar 2020-2021 was beïnvloed door de coronapandemie. Door de prestaties van leerlingen uit Nederland met de prestaties van leerlingen uit de 21 Westerse landen te vergelijken hebben we getracht deze in enig perspectief te plaatsen. Resultaten laten zien dat de leesprestaties van leerlingen, zowel in het algemeen als uitgesplitst naar leesdoel en leesproces, in 2021 ongeveer gelijk waren voor leerlingen uit Nederland en leerlingen uit de 21 Westerse landen. In 2016 behaalden leerlingen uit Nederland nog hogere scores dan leerlingen uit de 21 Westerse landen. Dit verschil lijkt erop te wijzen dat de daling in leesvaardigheid van leerlingen uit Nederland groter is geweest tussen 2016 en 2021 dan de daling in

leesvaardigheid van leerlingen uit de 21 Westerse landen. De daling in leesvaardigheid van leerlingen uit Nederland kan waarschijnlijk dus niet alleen verklaard worden door de coronapandemie en de gevolgen die de maatregelen hebben gehad. Resultaten van PIRLS-2021 komen hiermee overeen met de zorgen over de leesvaardigheid van leerlingen die al langer uit het onderwijsveld te horen zijn.

### Nederlands curriculum

PIRLS is een internationaal onderzoek dat wereldwijd in meer dan 50 landen wordt afgenomen. De ontwikkeling van de leestoets gebeurt op basis van een door de IEA vastgesteld raamwerk (Mullis & Martin, 2019) en is hiermee onafhankelijk van het Nederlandse curriculum. De toets en de opgaven die worden gebruikt om de leesvaardigheid van leerlingen in kaart te brengen, is niet gekoppeld aan de kerndoelen zoals die zijn vastgelegd in de Nederlandse wet. Ook zijn de vaardigheidsniveaus die in PIRLS worden gehanteerd niet gekoppeld aan de vaardigheidsniveaus zoals beschreven in het Referentiekader Taal en Rekenen (Staatblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 2010). Daarmee is er ook geen directe koppeling met de inhoud van toetsen voor leesvaardigheid en les- en lesmethoden die worden gebruikt in Nederland. In 2021 is een analyse uitgevoerd waarin het raamwerk van PIRLS vergeleken is met het Nederlandse curriculum (kerndoelen en Referentiekader Taal en Rekenen; Swart et al., 2021). Uit deze analyse blijkt dat er een redelijk grote overlap bestaat tussen de inhoud van het Referentiekader Taal en Rekenen (in termen van onderscheiden kenmerken van de taakuitvoering) en de gemeten begripsprocessen in PIRLS. De overlap tussen de inhoud van de toetsen die worden gebruikt in het onderwijs in Nederland en de begripsprocessen in PIRLS is echter minder groot. Hoewel evalueren een onderdeel vormt van het referentiekader en als begripsproces is opgenomen in PIRLS, wordt evalueren weinig tot niet meegenomen in de nationale toetsen (onder andere leerlingvolgsysteemoetsen en de eindtoetsen) die gebruikt worden in het onderwijs in Nederland. Ook is er relatief weinig aandacht voor evalueren in de lesmethoden die vaak gebruikt worden.

Naast inhoudelijke verschillen zijn er verschillen in de samenstelling van de taken in de PIRLS-leestoets en gebruikelijke leestaken in het onderwijs in Nederland. Leerlingen die de PIRLS-leestoets maken, lezen twee teksten van elk 500-1000 woorden en maken daarbij per tekst twaalf tot achttien vragen. In het onderwijs in Nederland, zowel in lesmethoden als in toetsen, wordt vaak gebruikgemaakt van veel kortere teksten. Leerlingen doen hierdoor op school minder ervaring op in het lezen van relatief langere teksten. Daarnaast worden er in de PIRLS-leestoets niet alleen meerkeuzevragen gesteld, maar moeten leerlingen op meer dan de helft van de vragen zelf een antwoord formuleren. Met name in toetsen voor begrijpend lezen zien we dit niet of nauwelijks terug: leerlingen doen in het reguliere onderwijs maar weinig ervaring op met het zelf verwoorden van een antwoord op toetsvragen.

Op dit moment worden de huidige kerndoelen herzien en lijkt er meer aandacht te zijn voor evalueren van (en reflecteren op) teksten in het onderwijs. Niet alleen in het onderwijs groeit het bewustzijn dat er iets moet veranderen, ook op landelijk beleidsniveau is er de afgelopen jaren en wordt er komende jaren veel geïnvesteerd (onder andere binnen het Masterplan Basisvaardigheden van het Ministerie van OCW) om het tij te keren.

Ook vindt er een verandering plaats in het onderwijs in begrijpend lezen, waarbij scholen zich steeds meer bewust zijn van de valkuilen van de manier waarop het leesonderwijs is vormgegeven. Een van de zaken die veel genoemd wordt is de versnippering van het leesonderwijs in Nederland waarbij begrijpend lezen vaak als los vak wordt aangeboden en er weinig integratie plaatsvindt met andere vakken en andere domeinen.

### Leesgedrag op en buiten school

Wanneer we kijken naar het lezen op school zien we dat het percentage leerlingen dat iedere dag stil leest op school, na een stijging tussen 2011 en 2016, ongeveer gelijk is gebleven in 2021: 80% van de leerlingen geeft in 2021 aan elke dag of bijna elke dag stil te lezen. Deze groep is in Nederland groter dan gemiddeld in de 21 Westerse landen, waar 65% van de leerlingen aangeeft elke dag of bijna elke dag stil te lezen. Leerlingen uit Nederland die aangeven (bijna) elke dag stil te lezen behalen een hogere leesvaardigheidsscore dan leerlingen die aangeven dit minder dan twee keer per week te doen. Hoewel op basis van PIRLS-data geen causale verbanden gelegd kunnen worden, lijkt het opdoen van veel leeservaring op school bij te dragen aan een hogere leesvaardigheidsscore. Het blijft echter wel de vraag wat leerlingen doen tijdens deze stille momenten en in hoeverre ze ook daadwerkelijk geconcentreerd lezen, hier is in het onderzoek niet naar gevraagd. Ander onderzoek laat zien dat vrij- of stillezen in de klas niet altijd de gewenste uitkomsten heeft, omdat leerlingen onder anderen niet altijd even betrokken zijn bij het vrij lezen en niet altijd verantwoording af hoeven te leggen over wat ze lezen (Reutzell, et al., 2010). Toevoegingen aan het vrij lezen (zoals bijvoorbeeld het bijhouden van een leeslogboek of het voeren van boekgesprekken) kunnen op korte termijn een positief effect op de leesvaardigheid van leerlingen hebben (Merke, et al., 2022). Daarnaast blijkt dat deze toevoegingen met name gunstig zijn voor leerlingen die een risico lopen op een leesachterstand.

In vergelijking met 2016 geven leerlingen in 2021 niet aan zozeer minder vaak buiten school te lezen, maar geven ze wel aan dat ze minder lang buiten school lezen. Goed leren lezen doe je onder andere door voldoende leeservaringen op te doen. Dit betekent dat het niet alleen belangrijk is dat leerlingen op school voldoende gelegenheid krijgen om zelf te lezen en de leesvaardigheid te vergroten, maar ook dat leerlingen thuis lezen. Leerlingen die buiten school 30 minuten of meer lezen behalen hogere leesvaardigheidsscores dan leerlingen die dit minder dan 30 minuten doen. Resultaten laten echter zien dat het percentage leerlingen dat thuis minder dan 30 minuten leest al sinds 2016 aan het toenemen is. Naast dat het belangrijk is dat leerlingen voldoende tijd besteden aan lezen buiten school, speelt ook de kwaliteit van het leesmateriaal zelf een rol (van Koeven & Smits, 2020). In kwalitatief goed leesmateriaal wordt gebruik gemaakt van een gevarieerd taalaanbod dat de taalontwikkeling van leerlingen ten goede komt. Ook hebben deze materialen een duidelijke structuur of (complexe) verhaallijn.

Ook zien we dat naarmate leerlingen thuis minder boeken hebben, leerlingen vaker aangeven 30 minuten of minder te lezen. Het niet of beperkt voorhanden hebben van boeken hangt dus samen met de tijdsduur die buiten school besteed wordt aan lezen. Het niet hebben van boeken thuis, wordt echter wellicht deels gecompenseerd door het lenen van boeken uit de bibliotheek. Leerlingen die aangeven thuis minder dan 25 boeken te hebben, gaven in 2021 het vaakst aan dat ze minimaal één keer per week boeken lenen bij de bibliotheek.

Op basis van PIRLS-2021 is het niet mogelijk om aan te geven hoe het komt dat het percentage leerlingen dat thuis minder dan 30 minuten per dag leest toeneemt, maar een van de mogelijke redenen is dat leerlingen niet in staat zijn om een langere periode achter elkaar geconcentreerd bezig te zijn met een taak, zoals het lezen van langere teksten. Juist het voor een langere tijd kunnen lezen, zorgt ervoor dat een lezer dieper tekstbegrip kan ontwikkelen, iets wat essentieel is om een kritische leeshouding aan te nemen tijdens het lezen. Verondersteld wordt dat de vele digitale apparaten die tot onze beschikking staan en de mogelijkheid die deze apparaten bieden voor snelle beloningen ervoor zorgen dat de aandachts-spanne afneemt (Wolf, 2018). Aanvullend wetenschappelijk onderzoek is nodig om deze hypothese te onderzoeken.

## 6.4 Aanbevelingen

Het leesniveau van leerlingen moet omhoog, daar is iedereen het over eens. Goede leesvaardigheden zijn niet alleen cruciaal in onderwijskundige context voor het opdoen van nieuwe kennis, ook voor het volledig kunnen meedoen in onze maatschappij zijn goede leesvaardigheden onmisbaar (Stichting Lezen en Schrijven, 2018). In de afgelopen decennia is er veel onderzoek uitgevoerd naar effectief leesonderwijs en manieren om het leesniveau van leerlingen te verhogen. Inzichten uit deze onderzoeken zijn vertaald naar een kwaliteitswaaier met bouwstenen die houvast kunnen bieden bij het organiseren van het leesonderwijs op scholen (Kennistafel effectief leesonderwijs, 2023). In deze paragraaf doen we op basis van deze kwaliteitswaaier op verschillende niveaus enkele aanbevelingen die kunnen bijdragen aan het verbeteren van het leesonderwijs en hiermee het leesniveau van leerlingen. De aanbevelingen zijn niet uitputtend, maar kunnen wel de basis vormen voor verbetertrajecten in en om de school.

### Vergroot de kennisbasis door voor een langere periode aan één thema te werken en lezen met andere vakken en domeinen te integreren

Of een lezer een tekst wel of niet begrijpt is sterk afhankelijk van de achtergrondkennis die de lezer bezit. Hoe meer iemand weet over een bepaald onderwerp, des te makkelijker is het om een tekst over dat onderwerp te lezen en te begrijpen, en om nieuwe kennis op te doen op basis van deze tekst. Door voor een langere periode (zes tot acht weken) teksten te lezen die passen binnen hetzelfde thema worden alle leerlingen in staat gesteld om nieuwe kennis op te bouwen. Kennis die in eerder gelezen teksten is opgedaan, kan immers gebruikt worden om kennis uit nieuwe teksten binnen hetzelfde thema op te doen. Dit staat in tegenstelling tot het lezen van teksten van steeds wisselende onderwerpen waarbij leerlingen steeds opnieuw nieuwe achtergrondkennis moeten inzetten. Door gebruik te maken van kennisrijke thema's wordt de nieuwsgierigheid van leerlingen geprikkeld en ontstaan vragen. Deze vragen geven leerlingen een doel om te lezen en kunnen de betrokkenheid van leerlingen bij het leesonderwijs verhogen. De betrokkenheid van leerlingen kan ook verhoogd worden door lezen te koppelen aan actieve verwerkingsvormen zoals bijvoorbeeld schrijven en spreken over datgene wat is gelezen en door leeslessen te koppelen aan de lessen binnen andere vakken zoals de zaakvakken. Beide integratievormen (met domeinen en met andere vakken) zorgen ervoor dat authentieke leessituaties gecreëerd worden waarin lezen een doelgerichte activiteit wordt.

### Leer leerlingen om leesstrategieën doelgericht in te zetten

Het lukt leerlingen niet altijd om tijdens het lezen automatisch tot begrip van een tekst te komen. Om hiaten in begrip te signaleren en om er vervolgens voor te zorgen dat een tekst in zijn geheel begrepen wordt, kunnen leerlingen verschillende leesstrategieën inzetten. Leesstrategieën kunnen gezien worden als hulpmiddelen die een leerling in kan zetten om het begrip te monitoren, herstellen of versterken. Voorbeelden van strategieën die effectief zijn gebleken zijn: voorspellen (onder andere activeren van relevante voorkennis), ophelderen van onduidelijkheden (door bijvoorbeeld vragen te stellen) en samenvatten. Expliciete instructie in het gebruik van deze strategieën (hoe en wanneer) is nodig om ze op een doelgerichte en effectieve manier in te kunnen zetten.

Onderwijs in leesstrategieën ligt onder een vergrootglas. Er is een periode geweest waarin het aanleren en inoefenen van leesstrategieën als doel van de les werd gezien. Hier wordt in de laatste jaren van teruggekomen. Steeds vaker zien we dat een inhoudelijk leesdoel, bijvoorbeeld het achterhalen van hoe aardbevingen ontstaan, centraal staat in de les. Door een inhoudelijk leesdoel centraal te stellen, worden lessen authentieker. Strategieën kunnen je als lezer wel helpen om de tekst te begrijpen wanneer begrip niet automatisch tot stand komt en zo je leesdoel te behalen. Als ervaren lezer lees je dit rapport niet om er vervolgens vragen over te kunnen stellen. Je leest dit rapport omdat je wilt weten hoe het met de leesvaardigheid, de leesattitude en het leesgedrag van tienjarigen in Nederland gesteld is. Hoewel we natuurlijk hopen dat begrip automatisch tot stand is gekomen, kan het zijn dat je jezelf vragen hebt gesteld op het moment dat je een stuk niet begreep. Onderwijs in strategieën verdient dan ook een plek in het leesonderwijs, maar moet wel ten dienste staan van het begrip en niet een doel op zich vormen.

## Maak lezen een prioriteit op school en betrek ouders bij de leesontwikkeling van hun kind

Effectief onderwijs in begrijpend lezen vraagt om een visie en bijpassende aanpak die door het gehele schoolteam gedragen wordt. Schoolleiders spelen hierin een sleutelrol. Samen met leesdeskundigen binnen de school zijn zij verantwoordelijk voor een schoolspecifiek leesbeleid waarmee uitgedragen wordt dat lezen op school een focuspunt is. Vanuit de gedeelde visie worden doelen gesteld en activiteiten ondernomen die leiden tot kwalitatief goed onderwijs in begrijpend lezen.

In de visie en aanpak is niet alleen aandacht voor de rol van de school in de leesontwikkeling van leerlingen, maar ook voor de rol van de thuisomgeving. Leren lezen doen leerlingen niet alleen op school; ook thuis kunnen ouders en verzorgers activiteiten ondernemen met hun kinderen om de leesontwikkeling te stimuleren. Voorbeelden van deze activiteiten zijn voorlezen, bezoeken van een bibliotheek en daar samen boeken uitzoeken om te lezen en praten over datgene wat op school en thuis gelezen wordt. Hoewel deze activiteiten voor een groep ouders een vanzelfsprekendheid zijn, zijn er ook ouders voor wie dit niet zo is. Deze ouders dienen actief te worden betrokken bij de leesontwikkeling van hun kind. De school, maar ook organisaties zoals consultatiebureaus, de ggd en gemeenten spelen hierin een belangrijke rol.

## Schep als schoolleider en bestuurder voorwaarden voor effectief leesonderwijs

Effectief onderwijs in begrijpend lezen ontstaat niet zomaar. Iedere verandering vraagt inzet van verschillende partijen. Schoolleiders en bestuurders kunnen voorwaarden scheppen waarbinnen effectief leesonderwijs vormgegeven kan worden. Allereerst moet er voldoende tijd en gelegenheid zijn voor leerkrachten om het onderwijs vorm te geven. Of nu gewerkt wordt met een methode of gekozen wordt voor een methodeloze aanpak, leerkrachten hebben ruimte nodig om bijvoorbeeld (gezamenlijk) lessen voor te bereiden en gegevens te verzamelen en te analyseren om het onderwijs eventueel bij te sturen. Ook dient er een professionele cultuur aanwezig te zijn op scholen waarin gesproken kan worden over het leesonderwijs en de leerlingprestaties en waarin feedback gegeven en ontvangen kan worden. Besturen kunnen hieraan bijdragen door professionalisering van leerkrachten en leesdeskundigen binnen de school te faciliteren en schoolleiders te ondersteunen in hun taak om het leesonderwijs als focuspunt mee te nemen binnen de school.



**Gezamenlijke verantwoordelijkheid**

In bovenstaande aanbevelingen is ingegaan op wat er binnen de directe onderwijsleercontext van de leerlingen – de scholen – gedaan kan worden om de leesontwikkeling van leerlingen te stimuleren. Het verhogen van het leesniveau van leerlingen is een gezamenlijke verantwoordelijkheid die niet alleen bij de leerkrachten in het onderwijs, de scholen, besturen en ouders neergelegd kan worden, ook toets- en methodeontwikkelaars, opleiders en onderzoekers zijn aan zet.

**Tot slot**

De bekendmaking van uitkomsten uit internationaal onderzoek resulteert vaak in krantenkoppen over de positie van Nederland op de wereldranglijst. Deze krantenkoppen, zonder duiding van de resultaten, geven een zeer beperkt beeld van de situatie. Juist door prestaties te koppelen aan kenmerken van leerlingen, leerkrachten, scholen en de onderwijsleercontext kan inzicht worden verkregen in de prestaties van leerlingen en de ontwikkeling hiervan. Ditzelfde kan ook worden bereikt door prestaties van leerlingen uit Nederland te vergelijken met die van een groep relevante vergelijkingslanden. In dit rapport zijn de resultaten alleen beschrijvend gepresenteerd en hebben we ons beperkt tot een kleine set aan relevante kenmerken. Met de data die voor iedereen toegankelijk worden, is het mogelijk om in meer detail naar relaties te kijken tussen kenmerken van leerlingen, leerkrachten, scholen en de onderwijsleercontext enerzijds en leesprestaties anderzijds. Gezien de resultaten gepresenteerd in dit rapport zijn onderzoeken naar dit soort relaties erg belangrijk en bieden de bevindingen ervan hopelijk nadere aanknopingspunten voor beleid en praktijk om de leesvaardigheid van leerlingen uit Nederland op een hoger niveau te krijgen.

# Referentielijst en bijlagen



---

## Referentielijst

- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 7(3), 375-385.  
<https://doi.org/10.1038/s41562-022-01506-4>
- Haelermans, C., van der Velden, R., Aarts, B., Bijlsma, I., Jacobs, M., Smeets, C., van Vugt, L., & van Wetten, S. (2021). *Leergroei deels hersteld, behalve bij begrijpend lezen*. NCO Factsheet No. 5
- Inspectie van het Onderwijs (2022). *Peil.Leesvaardigheid Einde (speciaal) basisonderwijs 2020-2021*.
- Kennistafel effectief leesonderwijs (2023). *Kwaliteitswaaier: Effectief onderwijs in begrijpend lezen*. Platform samen onderzoeken.
- Merke, S., Ganushchak, L., van Steensel, R. (2022). *Verrijkt vrij lezen: Een meta-analyse van de effecten van toevoegingen aan vrij lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://pirls2021.org/results>
- Reutzel, D. R., Jones, C. D., & Newman, T. H. (2010). Scaffolded Silent Reading: Improving the conditions of silent reading practice in classrooms. In E. H. Hiebert & D. R. Reutzel (Eds.), *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers* (pp. 129-150). International Reading Association.
- Reynolds, K.A., Wry, E., Mullis, I.V.S., & von Davier, M. (Eds.) (2022). *PIRLS 2021 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://pirls2021.org/encyclopedia>
- Segers, E., in 't Zandt, M., Stoep, J., Daniels, L., Roelofs, J., & Gubbels, J. (2023). Differential effects and success stories of distance education in Covid-19 lockdowns on the development of reading comprehension in primary schools. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 36 (5), 377–400.  
<https://doi.org/10.1007/s11145-022-10369-0>.
- Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden. (2010). *Besluit referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen*.

Stichting Lezen en Schrijven (2018). *Feiten & Cijfers Laaggeletterdheid: De invloed van lage basisvaardigheden op deelname aan de maatschappij*.

Van Koeven, E., & Smits, A. (2022). *Rijke taal: Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Boom.

von Davier, M., Mullis, I. V. S., Fishbein, B., & Foy, P. (Eds.). (2023). *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website:  
<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/methods>

Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.

### Bijlage 1: voorbeeldteksten en -opgaven

In deze bijlage zijn twee voorbeeldteksten opgenomen; een verhalende tekst (De lege pot) en een informatieve tekst (De verbazingwekkende octopus). Van iedere tekst zijn ook twee vragen opgenomen ter illustratie van de type vragen en de vaardigheidsniveaus.

## De lege pot

*naverteld door Elaine L. Lindy  
illustraties van Jennifer Moher*

De keizer van China kondigde een wedstrijd aan om te beslissen wie de troonopvolger zou worden. De keizer was oud en had geen kinderen. Omdat hij veel van planten hield, maakte hij bekend dat elk kind dat keizer wilde worden naar het paleis moest komen om een koninklijk zaadje te ontvangen. Het kind dat binnen zes maanden het beste resultaat kon laten zien, zou de wedstrijd winnen en de volgende keizer worden.



Je kunt je de opwinding wel voorstellen! Op de dag dat de zaadjes zouden worden uitgedeeld, werd het paleis overspoeld door hoopvolle kinderen. Ieder kind ging terug naar huis met in zijn hand één waardevolle kans.



Dat gold ook voor de jongen Jun. Hij werd al beschouwd als de beste tuinman van het dorp. Zijn burens aten graag mee van de meloenen, kool en peultjes uit zijn tuin. Jun droeg voorzichtig het zaadje van de keizer naar huis. Hij hield het stevig vast in zijn handen zodat het niet zou vallen, maar niet zo stevig dat het zou worden geplet.



Thuis bedekte hij de bodem van een bloempot met grote stenen, legde daarna kiezelsteentjes op de grote stenen en vulde toen de pot met vruchtbare, vochtige aarde. Hij stopte het zaadje een paar centimeter onder het oppervlak en bedekte het met luchtige aarde. De dagen daarop gaf Jun, net als elk kind dat hij kende, zijn pot elke dag water en keek hij of het eerste blaadje al boven de oppervlakte verscheen.

Cheun was het eerste kind in Juns dorp dat aankondigde dat zijn zaadje begon te kiemen. Dit werd begroet met kreten van vreugde en felicitaties. Hij schepte op dat hij zeker de volgende keizer zou worden en oefende zijn koninklijke vaardigheden door de baas te spelen over de kleinere kinderen. Ming was het volgende kind bij wie het piepkleine plantje opkwam uit de pot, gevolgd door Wong. Jun was in de war - geen van deze jongens kon zo goed planten kweken als hij! Maar Juns zaadje groeide niet.

Al gauw verschenen er scheuten in potten in het hele dorp. Kinderen bouwden hekjes rondom hun potten en beschermden ze tegen anderen die ze misschien per ongeluk - of niet zo per ongeluk - omver zouden stoten. Al snel kwamen de eerste blaadjes aan tientallen scheuten in potten door heel Juns dorp. Maar Juns zaadje groeide niet. Hij was in de war - wat was er mis? Jun plantte zorgvuldig zijn zaadje opnieuw in een nieuwe pot met de allerbeste en vruchtbaarste zwarte aarde uit zijn tuin. Hij verkruimelde iedere brok aarde tot piepkleine deeltjes. Hij duwde het zaadje er voorzichtig in, hield het bovenste laagje vochtig en lette elke dag op de pot. Juns zaadje groeide nog steeds niet.

Sterke, krachtige stengels kwamen er al gauw tevoorschijn uit de potten waar de andere kinderen uit Juns dorp voor zorgden. Jun was verdrietig en verslagen. De andere kinderen lachten hem uit.

Zes maanden gingen voorbij. De dag waarop de kinderen hun planten naar het paleis moesten brengen om beoordeeld te worden, kwam dichterbij. Ze poetsten hun potten totdat ze glommen, veegden voorzichtig de grote bladeren schoon en deden hun mooiste kleren aan. Sommige ouders liepen naast hun kind terwijl ze hun pot naar het paleis brachten, om de plant rechtop te houden en te voorkomen dat hij om zou vallen.

‘Wat moet ik doen?’ jammerde Jun tegen zijn ouders terwijl hij uit het raam staarde naar de andere kinderen die zich voorbereidden op hun triomfantelijke terugkeer naar het paleis. ‘Mijn zaadje wilde niet groeien! Mijn pot is leeg!’

‘Je hebt je best gedaan,’ zei zijn vader hoofdschuddend.

‘Jun, breng de pot maar gewoon naar de keizer,’ zei zijn moeder, ‘je hebt er het beste van gemaakt.’





Beschaamd droeg Jun zijn lege pot op weg naar het paleis, terwijl links en rechts van hem opgewekte kinderen liepen en potten droegen waarin enorme planten stonden te wankelen.

Bij het paleis gingen kinderen in rijen staan met hun bloeiende planten en wachtten op de beoordeling. De keizer, gekleed in een zijden gewaad, schreed voort langs de rij met hoopvolle kandidaten, terwijl hij elke plant bekeek met een frons op zijn gezicht. Toen hij bij Jun was aanbeland, keek hij nog norser en zei: ‘Wat moet dit voorstellen? Heb je een lege pot voor me meegebracht?’

Jun kon zijn tranen nog maar net bedwingen. ‘Alstublieft, Majesteit,’ zei Jun, ‘ik heb mijn best gedaan. Ik heb uw zaadje gepoot in de beste aarde die ik kon vinden, ik heb het vochtig gehouden en er elke dag op gelet. Toen het zaadje niet groeide, heb ik het zelfs in nieuwe aarde gepoot. Maar het groeide gewoon niet. Het spijt me.’ Jun liet zijn hoofd hangen.

‘Hmm,’ zei de keizer. Hij draaide zich om, zodat iedereen hem kon horen en bulderde: ‘Ik weet niet waar al die andere kinderen hun zaadjes vandaan hebben. Niets kon groeien uit de zaadjes die ik jullie gegeven heb, want die zaadjes waren allemaal gekookt!’

En de keizer glimlachte naar Jun.


2. Wat ontving ieder kind van de keizer?

 1 Een zaadje \_\_\_\_\_


Type vraag: focussen op en opzoeken van informatie die expliciet in de tekst staat

Vaardigheidsniveau: laag


17. Jun had in de loop van het verhaal verschillende gevoelens. Leg uit waarom Jun **elk** van deze gevoelens had, aan de hand van wat er in het verhaal staat.

 1 hoopvol

Hij vond zichzelf een goede  
tuinman

 1 in de war

Zijn zaadje groeide niet.

 1 verslagen

Zijn pot was leeg, hij had niet  
gewonnen.

Type vraag: interpreteren en integreren van ideeën en informatie in de tekst

Vaardigheidsniveau: geavanceerd

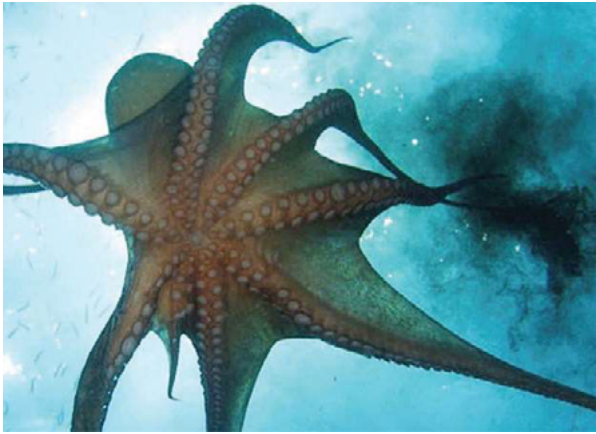
# De verbazingwekkende octopus



*Een octopus voor zijn hol.*

Octopussen zijn zeedieren die ronde lichamen, uitpuilende ogen en acht lange armen hebben. Hun armen zijn erg sterk en over de hele lengte zitten krachtige zuignappen. Ze leven in alle oceanen van de wereld, maar ze houden vooral van warme, tropische wateren. Ze blijven vaak op de bodem van de oceaan waar ze hun favoriete eten kunnen vinden. Ze eten graag krabben, garnalen en kleine vissen. Ze vangen hun prooi met hun zuignappen en stoppen dan het eten in hun mond.

Octopussen leven vaak alleen in hopen die gebouwd zijn van stenen. Octopussen maken soms zelfs stenen 'deuren' voor hun hopen die kunnen worden gesloten zodat ze veilig zijn.



*Een octopus spuit inkt om aan gevaar te ontsnappen.*



*Een octopus schrikt roofdieren af met zijn stippen.*

## Aan gevaar ontsnappen

Octopussen kunnen aan gevaar ontsnappen omdat ze snelle zwemmers zijn en een wolk van dikke, donkere inkt naar eventuele aanvallers kunnen spuiten. Dit geeft hun genoeg tijd om snel weg te komen.

Octopussen zijn ook experts in vermommingen. Ze kunnen hun huidskleur veranderen en roze, blauw, bruin of groen worden om op te gaan in de stenen, het zand en het koraal rondom hen heen en zo onzichtbaar te worden. Octopussen kunnen er net uitzien als een klonterige, met zeewier bedekte steen. Ze kunnen ook binnen een paar seconden een verscheidenheid aan stippen, strepen en vlekken creëren om er als iets anders uit te zien wat niet goed eetbaar is.

Octopussen kunnen zich verstoppen door via spleten in stenen of koraal te glippen. Ze hebben geen ruggengraat. Sterker nog, ze hebben helemaal geen botten en zijn overal zacht. Zonder botten kunnen octopussen vloeien als water en passen ze met hun hele lichaam in heel kleine plekken. Ze staan erom bekend op te duiken op plaatsen waar je ze niet verwacht. Er zijn octopussen gevonden in schelpen, uitrusting van wetenschappers en flessen die zijn achtergelaten in de zee.

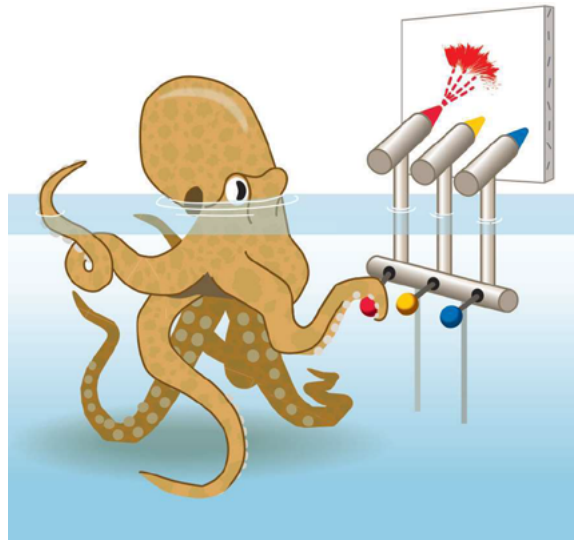
Soms gebruiken octopussen zelfs schelpen om zich te verstoppen. Ze pakken schelpen op met hun zuignappen. Vervolgens slaan ze hun armen rond hun lichaam met de schelpen aan de buitenkant. Passerende roofdieren denken dat de octopus gewoon een hoop oude schelpen is.



*Een octopus verstoppt zichzelf onder schelpen.*



*Frieda opent blikken voedsel.*



*Squirt maakt 'kunst'.*

## Dingen leren doen

Een octopus genaamd Frieda leefde in een aquarium in Duitsland. Nadat ze had gezien hoe haar verzorgers de glazen potten met haar voedsel opendraaiden, leerde ze hoe ze de potten zelf kon openen. Terwijl ze het deksel tegen haar lichaam drukte en de pot met haar armen vastgreep, draaide ze haar botloze lichaam om het deksel los te schroeven. Ze opende alleen potten die haar favoriete voedsel bevatten, zoals krabben en garnalen. Ze negeerde de potten met alledaagse vis.

In een centrum voor zeeleven in de Verenigde Staten leerde een octopus genaamd Squirt schilderen. Hij kon dit door hendels te bewegen die de verf op een doek sproeiden. De 'kunst' werd vervolgens verkocht om geld op te halen voor het onderhouden van de octopusbak.

## Octopussen bezighouden

Mensen vinden het leuk om octopussen te bekijken in aquariums die hun natuurlijke omgeving laten zien. Maar octopussen raken gemakkelijk verveeld en dus moeten aquariummedewerkers manieren bedenken om hun octopussen bezig te houden. Ze geven octopussen bijvoorbeeld puzzels en speeltjes die uit elkaar gehaald kunnen worden.

In een aquarium in de Verenigde Staten vermaakte een octopus die Sammy heette zich door met een plastic bal te spelen die in elkaar geschroefd kon worden door de twee helften te draaien. Zijn verzorger stopte voedsel in de bal en Sammy opende de bal en schroefde deze daarna weer in elkaar als hij klaar was met eten.



*Een octopus die met een speeltje aan het spelen is in zijn bak.*



## Hun verzorgers herkennen

Behalve van speelgoed en puzzels, houden octopussen er ook van als hun verzorgers de tijd nemen om hen aan te raken en met hen te spelen. Wanneer octopussen hun verzorgers zien aankomen om hen te voeren en over hun kop te aaien, worden ze rood om te laten zien dat ze opgewonden zijn. Het kan ook zijn dat ze hun verzorgers begroeten door rechtop te staan op hun armen en naar voren te leunen. Het is voorgekomen dat octopussen op en neer sprongen op hun achterste ‘benen’ terwijl ze met hun armen zwaaiden om de aandacht van hun verzorgers te trekken.

Octopussen houden net zoveel van het gezelschap als van het voedsel. Wanneer de octopussen klaar zijn met eten, reiken ze omhoog met een arm en vervolgens met een andere, die ze om de handen en armen van hun verzorger krullen. Octopussen en verzorgers houden elkaars armen vast, waarbij de octopussen zich zachtjes met hun zuignappen vastklampen aan hun verzorgers.



*Een octopus die zich vastklampt aan de armen van zijn verzorger.*

13. Octopussen houden ervan als hun verzorgers hen aanraken. Wat doen octopussen dat dit laat zien?

- A Aan puzzels werken met hun verzorgers
- B Op en neer springen wanneer ze honger hebben
- C Omhoog reiken en zich vastklampen aan de armen van hun verzorgers
- D Al hun eten opeten

Type vraag: maken van simpele inferenties

Vaardigheidsniveau: midden

15. Zijn aquariums goed voor octopussen op basis van wat je hebt gelezen in het artikel?

Kruis je keuze aan.

Ja

Nee

Geef één reden om je antwoord toe te lichten.

Octopussen leren nieuwe dingen zodat ze niet vervuild raken

Type vraag: evalueren en bekritisieren van de inhoud en tekstuele kenmerken

Vaardigheidsniveau: hoog

## Bijlage 2: schalen en items

In deze bijlage zijn de items van de verschillende schalen die gebruikt zijn in het onderzoek opgenomen. Tussen de haakjes staat bij welke doelgroep de vragenlijst is afgenomen.

### Leesplezier (leerling)

## R7

Wat vind je van lezen? Geef op iedere regel aan in hoeverre je het ermee eens bent.

*Kleur op elke regel één rondje in.*

	Helemaal mee eens	Beetje mee eens	Niet zo mee eens	Helemaal niet mee eens
a) Ik vind het leuk om met andere mensen te praten over wat ik lees -	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Ik vind het leuk als ik een boek als cadeau krijg .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Ik vind lezen saai .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Ik wou dat ik meer tijd had om te lezen .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Ik vind lezen leuk .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Ik leer veel door te lezen .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Ik vind het leuk om dingen te lezen die me aan het denken zetten .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Ik vind het leuk om boeken te lezen die me helpen fantaseren over andere werelden .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Betrokkenheid bij de leeslessen (leerling)

**R1**

Denk aan de **lessen begrijpend lezen**. Geef op elke regel aan in hoeverre je het ermee eens bent.

*Kleur op elke regel één rondje in.*

	Helemaal mee eens	Beetje mee eens	Niet zo mee eens	Helemaal niet mee eens
a) Ik vind de dingen die ik op school lees leuk .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) De dingen die ik van mijn leerkracht moet lezen zijn interessant .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Ik weet wat mijn leerkracht van me verwacht .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Mijn leerkracht is makkelijk te begrijpen .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Ik ben geïnteresseerd in wat mijn leerkracht zegt .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Mijn leerkracht moedigt me aan om te zeggen wat ik denk over wat ik gelezen heb .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Mijn leerkracht geeft me de kans te laten zien wat ik geleerd heb .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Mij leerkracht doet verschillende dingen om ons te helpen leren .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Mijn leerkracht vertelt me hoe ik het beter kan doen als ik een fout maak .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Zelfvertrouwen in het lezen (leerling)

**R8**

Hoe goed kun je lezen? Geef op iedere regel aan in hoeverre je het ermee eens bent.

*Kleur op elke regel één rondje in.*

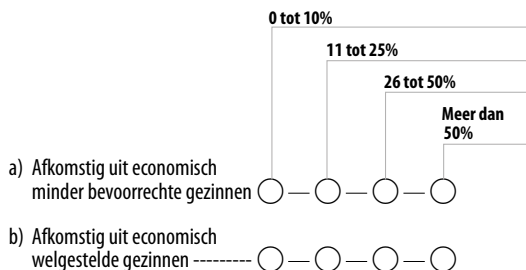
	Helemaal mee eens	Beetje mee eens	Niet zo mee eens	Helemaal niet mee eens
a) Ik haal vaak goede cijfers bij lezen .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Ik vind lezen makkelijk .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Ik vind het moeilijk verhalen te lezen met moeilijke woorden erin .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Lezen is voor mij moeilijker dan voor veel andere kinderen in mijn klas .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Ik vind lezen moeilijker dan alle andere vakken .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Ik ben gewoon niet goed in lezen .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Leerlingenpopulatie (schoolleider)

**3**

**Ongeveer hoeveel procent van de leerlingen op uw school heeft de volgende achtergrond?**

*Kleur op elke regel één rondje in.*

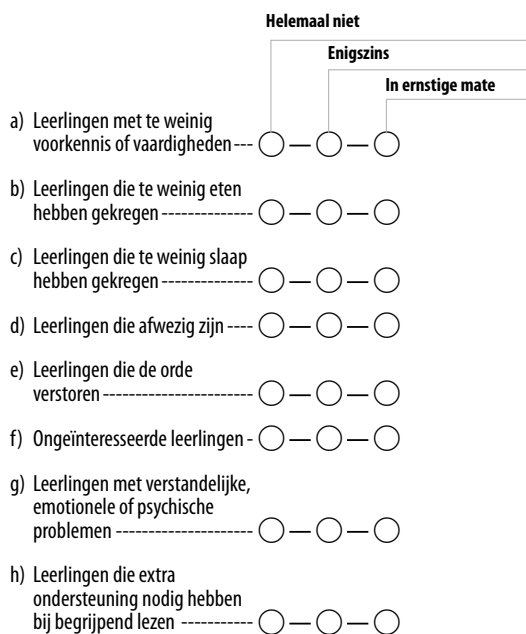


## Ervaren belemmering in lesgeven (leerkracht)

**R3**

**In hoeverre wordt, naar uw mening, de manier waarop u lesgeeft aan deze klas negatief beïnvloed door de volgende aspecten?**

*Kleur op elke regel één rondje in.*



## Prestatiegerichtheid (leerkracht)

G10

Hoe zou u de volgende aspecten op uw school karakteriseren?

Kleur op elke regel één rondje in.

	Zeer hoog	Hoog	Gemiddeld	Laag	Zeer laag
a) De mate waarin de leerkrachten op de hoogte zijn van het leerplan en de doelen van de school -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) De mate waarin de leerkrachten het leerplan van de school succesvol implementeren -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Verwachtingen bij leerkrachten over de prestaties van hun leerlingen -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Mate waarin leerkrachten erin slagen om leerlingen te inspireren -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Samenwerking tussen de schoolleiding en de leerkrachten bij het plannen van de instructie -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Ouderbetrokkenheid bij activiteiten op school -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Bereidheid van ouders om ervoor te zorgen dat de leerlingen klaar zijn om te leren (bijv. voldoende slaap, ontbijt) -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Verwachtingen bij ouders m.b.t. prestaties van leerlingen -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Steun van ouders m.b.t. prestaties van leerlingen -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Wens of wil van de leerlingen om hun best te doen op school -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Vermogen van leerlingen om academische doelen van de school te bereiken -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Respect van leerlingen voor klasgenoten die op school uitblinken -----	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## PIRLS-2021

Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland



**Expertisecentrum Nederlands**

Toernooiveld 9 | 6525 ED Nijmegen

[www.expertisecentrumnederlands.nl](http://www.expertisecentrumnederlands.nl)

**Radboud Universiteit**



**Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute**

Postbus 9104 | 6500 HE Nijmegen

[www.ru.nl/bsi](http://www.ru.nl/bsi)