



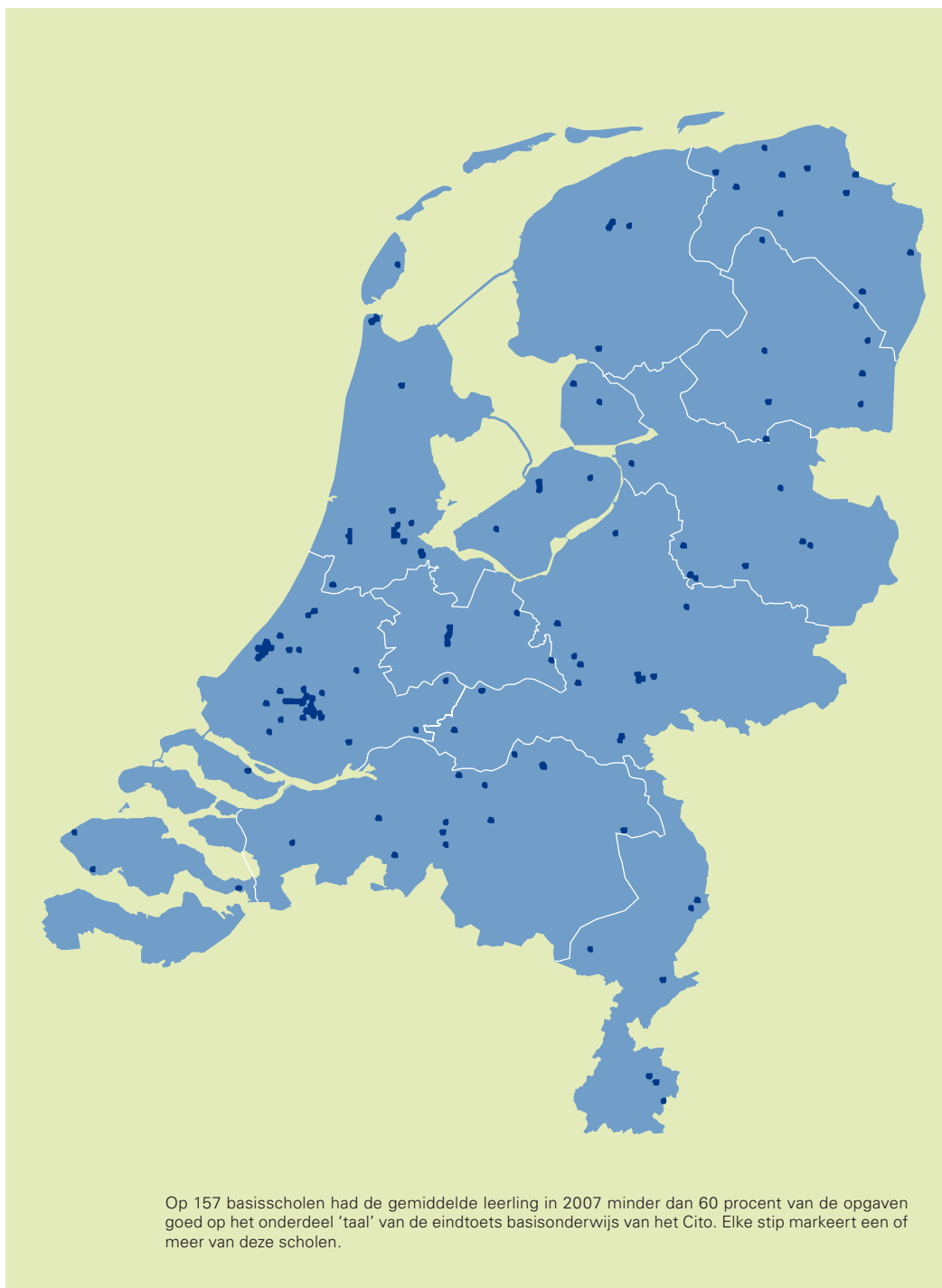


HOOFDSTUK 10

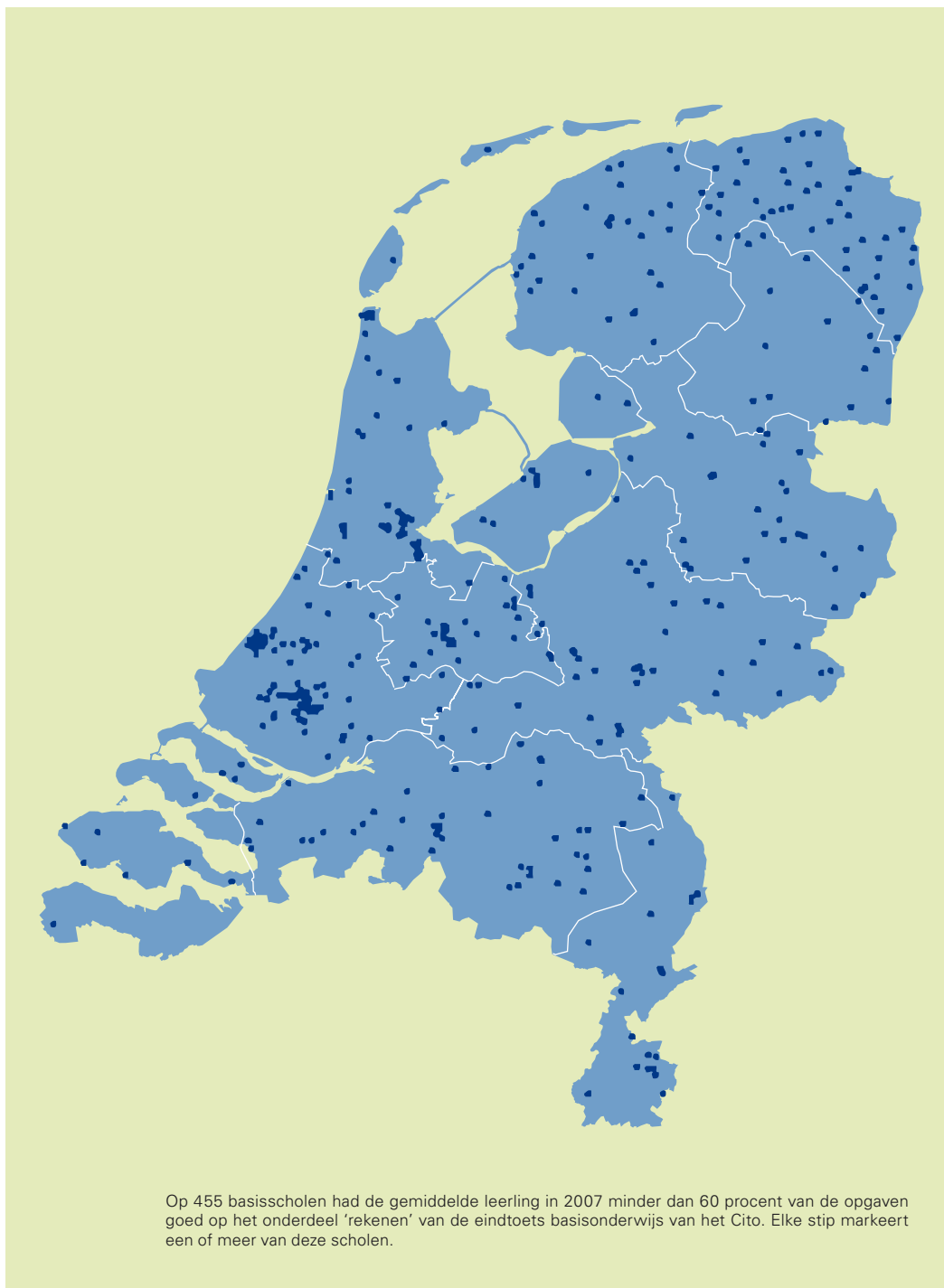
DE PRESTATIES VAN LEERLINGEN IN DE BASISVAARDIGHEDEN

10.1	Prestaties in lezen en taal	166
10.2	Prestaties in rekenen/wiskunde	173
10.3	Basisscholen waar veel leerlingen zwakke basisvaardigheden hebben	175
10.4	Referentieniveaus, minimumdoelen en leerstandaarden	176

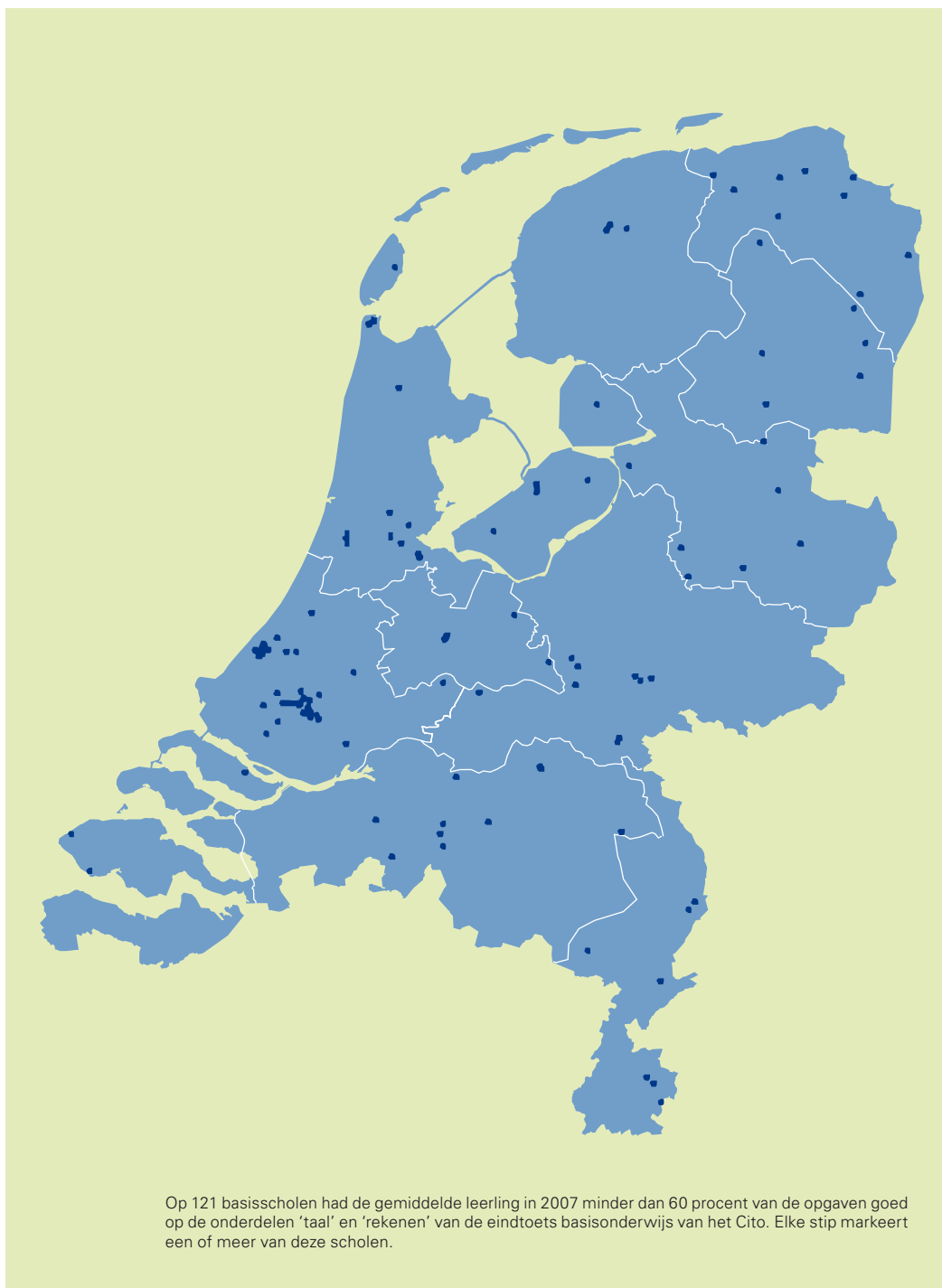
Laag presterende scholen op het onderdeel 'taal' van de eindtoets basisonderwijs



Laag presterende scholen op het onderdeel 'rekenen' van de eindtoets basisonderwijs



Laag presterende scholen op de onderdelen 'taal' en 'rekenen' van de eindtoets basisonderwijs



10 De prestaties van leerlingen in de basisvaardigheden

Samenvatting

Leesprestaties Internationaal vergelijkend onderzoek wijst uit dat Nederlandse tien- en vijftienjarigen de afgelopen jaren minder goed zijn gaan lezen. Van de vijftienjarigen leest 15 procent zelfs onvoldoende om mee te kunnen komen in de samenleving. De problemen beginnen op de basisschool, waar een kwart van de leerlingen in groep 8 achterloopt op het gewenste niveau, en zetten zich voort in het vmbo en het mbo. In het eerste leerjaar van het mbo haalt bijna de helft van de deelnemers niet het gewenste niveau volgens Europese maatstaven.

Rekenprestaties Ook onderzoek naar rekenprestaties schetst geen rooskleurig beeld. In internationaal vergelijkend onderzoek zijn de rekenscores van vijftienjarige Nederlandse leerlingen gedaald. Nationaal onderzoek toont aan dat basisschoolleerlingen de basisbewerkingen van het rekenen minder goed beheersen dan vroeger. In het eerste leerjaar van de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen van het vmbo presteert de helft van de leerlingen op het niveau van leerlingen uit groep 6 van de basisschool.

De invloed van scholen Scholen zijn cruciaal voor de prestaties van leerlingen, maar de ene school slaagt er veel beter in leerlingen goed te leren lezen en rekenen dan de andere. Scholen met veel allochtone leerlingen presteren op de eindtoets voor het basisonderwijs gemiddeld aanzienlijk lager dan andere scholen, maar ook in deze groep lukt het sommige scholen om op of zelfs boven het landelijk gemiddelde te scoren, terwijl andere daar ver onder zitten. Een deel van de basisscholen slaagt er jaren achtereen niet in om leerlingen voldoende te laten presteren voor taal (12 procent van de scholen) of voor rekenen (23 procent).

Wat kan beter op basisscholen De inspectie constateert dat basisscholen waar leerlingen te weinig presteren, onvoldoende kwaliteit bieden op onderdelen van het onderwijsleerproces, zoals leerstofaanbod, afstemming, leerlingenzorg en evaluatie van prestaties. Afstemming en leerlingenzorg zijn de afgelopen tien jaar nauwelijks verbeterd in het basisonderwijs. Er is al lange tijd consensus over onderwijsfactoren die tot goed presteren leiden, zoals expliciete instructie, voldoende tijd, het volledig behandelen van de leerstof, evalueren van de resultaten, snel signaleren van stagnaties en snel ingrijpen als leerlingen achterblijven. Toch zijn die factoren nog lang niet in alle scholen voldoende waarneembaar.

Wat kan beter in het voortgezet onderwijs In het voortgezet onderwijs is de kwaliteit van instructie de afgelopen jaren afgenomen en slagen veel scholen er niet in de vereiste onderwijstijd te realiseren. Er is bovendien een hardnekkige groep scholen waar de leerlingenzorg onvoldoende kwaliteit heeft en waar prestaties te weinig geëvalueerd worden. In het vmbo weten leraren vaak niet hoe hun leerlingen presteerden op de basisschool, terwijl die informatie wel op school aanwezig is.

Ze stemmen hun onderwijs te weinig af op taalachterstanden van leerlingen en slagen er niet in die structureel aan te pakken. Vaak geven ze geen gericht huiswerk en toetsen ze te weinig of leerlingen genoeg vorderingen maken. Op al deze punten zijn verbeteringen noodzakelijk.

Vaststellen van niveaus Scholen in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs hebben meer duidelijkheid nodig over het niveau dat ze van leerlingen mogen verwachten. In dat verband is het nodig om leerstandaarden en minimumdoelen te formuleren die aangeven wat leerlingen moeten kunnen tijdens de basisschool, aan het eind van de basisschool en aan het eind van de onderbouw in het voortgezet onderwijs. Als duidelijk is wat leerlingen moeten kennen en kunnen, zullen scholen de prestaties vervolgens ook moeten toetsen.

10.1 Prestaties in lezen en taal

Daling leesprestaties International vergelijkend onderzoek, zoals PISA (Programme for International Student Assessment; OECD, 2007b), toont aan dat Nederlandse leerlingen van vijftien jaar beter lezen dan leeftijdgenoten in naburige landen. Nederlandse leerlingen scoren gemiddeld 507 en dat is hoger dan de gemiddelde scores in België (501), Duitsland (495) en Groot-Brittannië (495). Dat neemt niet weg dat er duidelijk sprake is van een daling van de Nederlandse leesprestaties. In 2000 scoorden Nederlandse vijftienjarigen gemiddeld nog 532, in 2003 daalde de score naar 513 en in 2006 trad een verdere daling op naar 507. Daar komt bij dat het PIRLS-onderzoek (Progress in International Reading Literacy Study) onlangs ook een daling in leesprestaties constateerde voor een jongere leeftijdsgroep: Nederlandse tienjarige leerlingen. In 2001 stond de Nederlandse tienjarige met een gemiddelde score van 554 punten nog op de tweede plaats van de wereldranglijst voor begrijpend lezen, maar in 2006 daalde de gemiddelde score naar 547 (Mullis e.a., 2007).

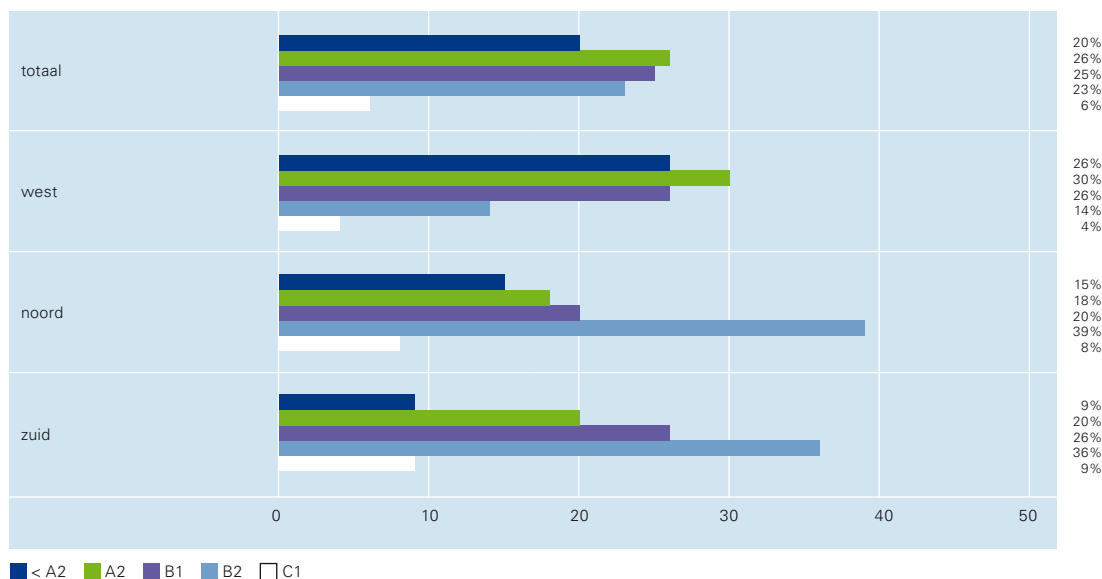
Aantal zwakke lezers stijgt Vooral het stijgende aantal zwakke lezers haalt de gemiddelde Nederlandse score omlaag. Van de vijftienjarigen kan 5 procent als (functioneel) analfabeet worden beschouwd. Nog eens 10 procent kan niet goed genoeg lezen om volwaardig mee te doen in de samenleving (OECD, 2007b). De zwakke lezers zitten vooral in het praktijkonderwijs en de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo of doubleren in het vmbo (De Knecht-Van Eekelen, Gille & Van Rijn, 2007). Er waren al eerder signalen dat de leesprestaties van de zwakste leerlingen meer aandacht nodig hebben (Inspectie van het Onderwijs, 2005a; 2006l). Zo kwam in 2004 al naar voren dat een kwart van de leerlingen in het eerste jaar van de basis- en de kaderberoepsgerichte leerwegen van het vmbo niet zelfstandig de lesboeken kan lezen die voor hen bestemd zijn (Haquebord e.a., 2004).

Lezen in het vmbo Onderzoek bij ongeveer 3.400 leerlingen in het eerste en het tweede leerjaar van het vmbo wijst uit dat de resultaten bij begrijpend lezen achterblijven bij het niveau dat verwacht mag worden (Inspectie van het Onderwijs, 2008c). Volgens de normering in het onderzoek zou de helft van de leerlingen uit leerjaar 1 voor begrijpend lezen een score van 51 of hoger moeten kunnen halen, maar nog geen 42

procent van de leerlingen slaagde daar in de praktijk in. In leerjaar 2 zou de helft van de vmbo-leerlingen een score van 63 moeten kunnen halen, maar daar slaagde slechts 29 procent in. Zorgelijk is bovendien dat leerlingen op een derde van de scholen niet of nauwelijks leerwinst boeken (Inspectie van het Onderwijs, 2008c).

Lezen in het mbo Ook een recente studie bij 1.278 leerlingen in het eerste leerjaar van het mbo (Heij, Haitjema, & Lam, 2008) maakt duidelijk dat de leesprestaties van de zwakste leerlingen aandacht nodig hebben. De studie gaat uit van het Common European Framework of References for languages (CEFR) van de Raad van Europa. Leerlingen zouden minimaal niveau B1 van het CEFR moeten halen, het niveau van de 'onafhankelijke gebruiker'. Als dat niet lukt, impliceert dit dat leerlingen hoofdpunten in een gesproken tekst over vertrouwde zaken die ze regelmatig tegenkomen op het werk, op school of in de vrije tijd onvoldoende begrijpen. Verder begrijpen ze geschreven teksten met alledaagse of werkgerelateerde zaken onvoldoende, evenals gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven. Met schrijven komen ze niet veel verder dan een eenvoudig boodschappenbriefje of een zeer eenvoudig bedankbriefje. Van de onderzochte leerlingen in het eerste leerjaar van het mbo haalt bijna de helft het B1-niveau niet, in het westen van het land geldt dat zelfs voor 56 procent (figuur 10.1a). Een aantal mbo-opleidingen voor onderwijsassistent is dit probleem inmiddels zeer serieus en met succes aan het aanpakken (Inspectie van het Onderwijs, 2008a).

Figuur 10.1a Percentages leerlingen in het middelbaar beroepsonderwijs in de verschillende CEFR-taalniveaus



Bron: Heij, Haitjema & Lam, 2008

Leesproblemen beginnen al vroeg Leesproblemen beginnen al in het basisonderwijs. Zo'n 10 procent van de leerlingen uit groep 8 komt met technisch lezen niet verder dan het gemiddelde niveau van begin groep 6 en nog eens 15 procent blijft steken op het niveau van eind groep 6 (Sijtsma, Van der Schoot & Hemker, 2002). Als ze van de basisschool komen, kunnen deze leerlingen een kinderboek als *Pluk van de Petteflet* niet lezen. De problemen met technisch lezen beginnen al vroeg: 10 procent van de leerlingen is aan het eind van groep 3 niet in staat in een minuut meer dan achttien eenlettergrepige woordjes foutloos te lezen (Houtveen, Van de Grift & Reezigt, 2003; Houtveen e.a., 2003).

Milieu doet er niet toe bij technisch lezen De inspectie stelde al eerder vast dat prestaties bij technisch lezen, in tegenstelling tot prestaties bij andere vakken, niet of nauwelijks samenhangen met sociaaleconomische en etnische achtergronden van leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2006e; Stoep, 2008). Praktisch alle kinderen kunnen leren lezen, als ze goed onderwijs krijgen. In 2008 rapporteerde de inspectie over een uitvoerig onderzoek naar taalvaardigheden in het basisonderwijs, waar meer dan duizend scholen bij betrokken waren. De inspectie onderzocht onder meer het technisch lezen in de groepen 3 en 4. De vaardigheid van leerlingen in technisch lezen neemt vanaf midden groep 3 tot eind groep 4 snel toe. Opvallend is opnieuw dat verschillen tussen scholen met veel of weinig autochtone of allochtone leerlingen van laagopgeleide ouders te verwaarlozen zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2008b).

Oorzaken bekend Dat er veel zwakke lezers zijn, ligt aan de problemen die veel leraren hebben met het afstemmen van hun onderwijs op verschillen tussen leerlingen en met de leerlingenzorg. De inspectie constateerde al ruim tien jaar geleden dat hier de achilleshiel van het basisonderwijs ligt (Commissie Evaluatie Basisonderwijs, 1994) en dat is nog steeds zo, want het basisonderwijs heeft de afgelopen jaren weinig vooruitgang geboekt op deze punten. Nog steeds slaagt bijna de helft van de basisscholen er niet in het onderwijs af te stemmen op verschillen tussen leerlingen, terwijl de leerlingenzorg op een derde van de basisscholen onvoldoende planmatig verloopt (Inspectie van het Onderwijs, 2007l).

Recent heeft de inspectie opnieuw onderzocht hoe scholen zonder zwakke lezers zich onderscheiden van scholen met zwakke lezers. Scholen zonder zwakke lezers toetsen en analyseren leesvorderingen beter, stellen onderwijsbehoeften van zwakke lezers vast, letten erop dat ook zwakke lezers minimumdoelen bereiken, geven extra feedback en hulp en activeren de betrokkenheid van zwakke lezers door variatie in werkvormen (Inspectie van het onderwijs, 2007l). Onderzoek van het Amerikaanse National Reading Panel (2000) bevestigt deze bevindingen. Ook dit onderzoek wijst erop dat leraren, om leerwinst bij zwakke leerlingen te boeken, de nadruk moeten leggen op preventie, dus op vroegtijdig signaleren en interveniëren. Verder moeten leraren de instructietijd voor zwakke lezers uitbreiden, expliciete en directe instructie geven en dezelfde minimumdoelen stellen voor alle leerlingen, dus ook de zwakke.

Kernpunten aanvankelijk leesonderwijs Er bestaat in wetenschappelijke kring en bij vakdidactici een zekere consensus over hoe leesonderwijs er uit moet zien. Het gaat om de volgende kernpunten:

- Leren lezen gaat niet vanzelf, kinderen moeten het leren. Veel deskundigen wijzen het idee dat kinderen vanzelf 'rijpen' krachtig van de hand.

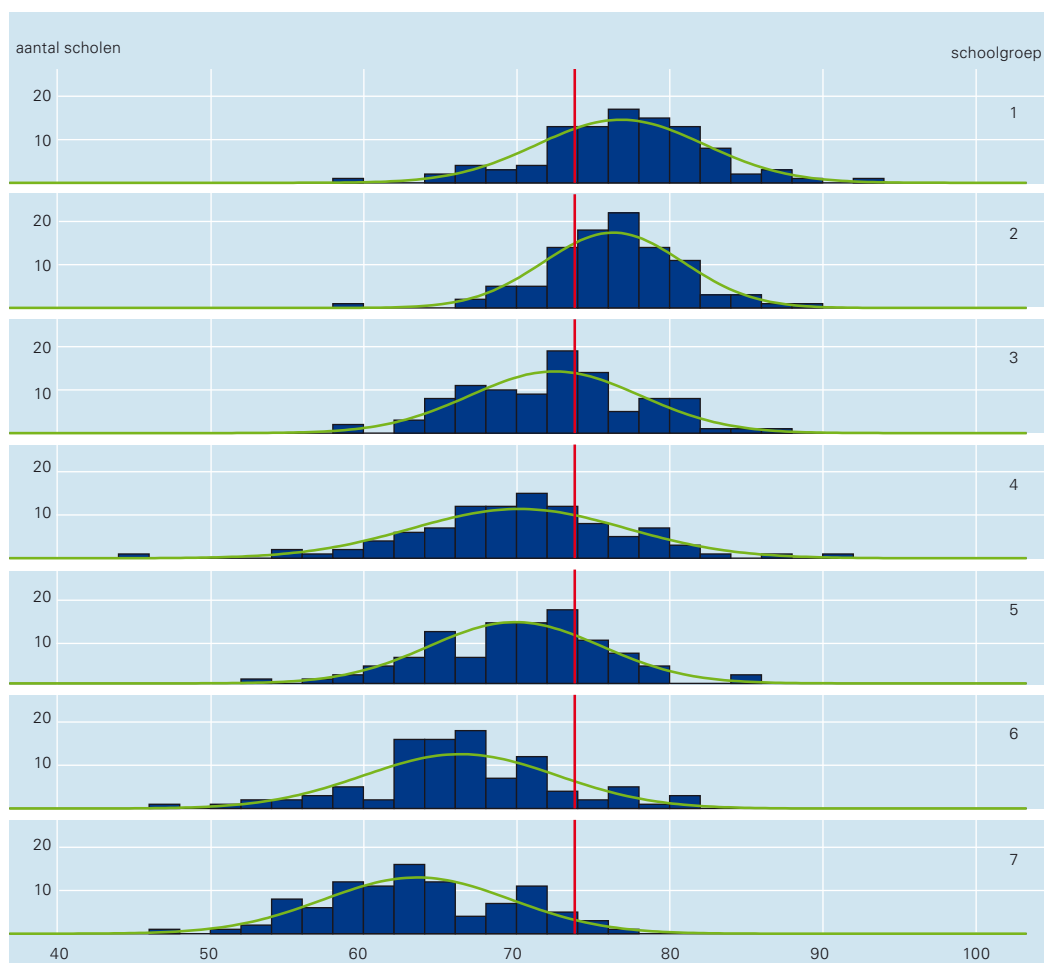
- Leraren in kleutergroepen moeten systematisch aandacht besteden aan vaardigheden die van belang zijn om succesvol te leren lezen.
- Leraren in groep 3 moeten hun methode voor aanvankelijk lezen volledig behandelen en daar voldoende tijd voor inplannen.
- Ook na groep 3 moeten scholen tijd aan onderwijs in technisch lezen besteden.
- Scholen moeten per leerjaar minimumdoelen voor lezen vaststellen.
- Zwakke lezers moeten zo vroeg mogelijk worden gesignaleerd en zo snel mogelijk hulp krijgen.
- Zwakke lezers hebben vooral extra instructie- en oefentijd nodig.

De verwachtingen van leerkrachten en ouders spelen een rol bij de prestaties van leerlingen (Stoep, 2008). Hoge verwachtingen zijn in het algemeen belangrijk voor goede prestaties.

Leesverbetering werkt De afgelopen jaren zijn veel leesverbeteringsprojecten uitgevoerd, zoals Beter Omgaan met Verschillen (BOV), Leesimpuls (Speciaal) Basisonderwijs (LISBO), Hardnekkige leesproblemen en Dyslexie (HARD), Schoolontwikkelingsproject (SOP) en Flexibele Leertijd (FLEXIT). De interventies in deze projecten waren gebaseerd op resultaten uit de bovengenoemde empirische onderzoeken. Het BOV-project leidde tot een daling van 21,6 procent naar 4,7 procent zwakke lezers in groep 3. Vóór het LISBO-project, dat in het speciaal basisonderwijs is uitgevoerd, bereikte slechts 6 procent van de leerlingen het leesniveau AVI 9, maar aan het einde van het project twee jaar later bereikte 65 procent van de leerlingen dat niveau. In het HARD-project daalde het aantal leerlingen met leesproblemen tot 6 procent. Scholen die deelnamen aan het SOP-project en het FLEXIT-project behoorden tot de groep die door de inspectie als zeer zwak betiteld was; de meeste van deze scholen slaagden erin om van deze kwalificatie af te komen (Houtveen, 2007).

Grote verschillen taalprestaties basisscholen Bij taal zijn de bevindingen anders dan bij technisch lezen: basisscholen die qua leerlingbevolking verschillen, verschillen ook in de taalprestaties die leerlingen halen op de eindtoets basisonderwijs (figuur 10.1b). Het toetsonderdeel Taal bestaat uit het schrijven van teksten, het spellen van werkwoorden en andere woorden, begrijpend lezen en woordenschat.

Figuur 10.1b Spreiding in het percentage 'goed' op de taalscores van de eindtoets basisonderwijs van het Cito (de verticale lijn geeft het landelijk gemiddelde weer)



Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2008

Basisscholen zijn, op basis van het percentage allochtone leerlingen, ingedeeld in zeven groepen. Scholen in schoolgroep 1 hebben geen allochtone leerlingen, terwijl het percentage allochtone leerlingen in de schoolgroepen 2 tot en met 7 geleidelijk oploopt. Zo hebben scholen in schoolgroep 6 tussen de 51 en 75 procent allochtone leerlingen en scholen in schoolgroep 7 hebben meer dan 75 procent allochtone leerlingen. Ongeveer 40 procent van de Nederlandse basisscholen valt in schoolgroep 2. De overige schoolgroepen zijn veel kleiner en bevatten ieder tussen 4 en 22 procent van de basisscholen.

Taalprestaties in de schoolgroepen 5, 6 en 7 (scholen met meer dan 25 procent allochtone leerlingen) zijn duidelijk veel lager dan in de overige schoolgroepen. Toch zijn er ook hier, zelfs in schoolgroep 7, scholen die op of boven het landelijk gemiddelde scoren.

Kwaliteit onderwijs taalzwakke scholen blijft achter Uit onderzoek van de inspectie bij ongeveer vijfduizend basisscholen blijkt dat ongeveer 18 procent van de scholen taalsterk en ruim 12 procent van de scholen taalzwak genoemd kan worden. Op deze scholen presteren leerlingen bij taal in twee van de drie onderzochte schooljaren onder het niveau dat verwacht mag worden. Op taalsterke scholen liggen de taalprestaties juist in twee van de drie onderzochte schooljaren boven het verwachte niveau. Op taalzwakke scholen blijft de kwaliteit van het onderwijsproces, in vergelijking met taalsterke scholen, duidelijk achter op de volgende punten (Inspectie van het Onderwijs, 2008b):

- het leerstofaanbod taal aan voldoende leerlingen aanbieden tot en met het niveau van groep 8;
- de onderwijstijd in lessen efficiënt gebruiken;
- een taakgerichte werksfeer in lessen realiseren;
- de leerstof duidelijk uitleggen;
- er voor zorgen dat leerlingen actief betrokken zijn bij onderwijsactiviteiten;
- de onderwijstijd voor taal afstemmen op onderwijsbehoeften van leerlingen;
- instructie en verwerking van de leerstof bij taal afstemmen op verschillen tussen leerlingen;
- op basis van toetsprestaties bepalen welke extra zorg leerlingen nodig hebben;
- de zorg voor zwakke leerlingen planmatig uitvoeren en de effecten van de zorg evalueren;
- jaarlijks de leerresultaten van de school evalueren.

Oorzaken in het voortgezet onderwijs De toename van het aantal zwakke lezers is niet alleen een zaak van het basisonderwijs. Uit onderzoek van de inspectie (Inspectie van het Onderwijs, 2008c) naar de kwaliteit van het taalonderwijs op 72 vmbo-scholen blijkt het volgende:

- leraren Nederlands beschikken aan het begin van het schooljaar op de helft van de scholen met een kaderberoepsgerichte of basisberoepsgerichte leerweg niet over de taalprestaties van hun leerlingen in het basisonderwijs, terwijl die informatie wel op school aanwezig is;
- de onderwijstijd wordt niet afgestemd op leerlingen met taalachterstanden;
- op vier van de tien scholen geven leraren Nederlands leerlingen geen huiswerk om bepaalde taalvaardigheden verder te oefenen;
- slechts 30 procent van de scholen heeft vastgelegd welk niveau de leerlingen aan het eind van het tweede leerjaar zouden moeten bereiken;
- driekwart van de scholen toetst niet of leerlingen aan het eind van het tweede jaar het gewenste niveau hebben bereikt;
- op driekwart van de scholen is geen structurele en herkenbare aanpak van taalachterstanden vastgelegd.

Naast de resultaten uit het specifieke onderzoek naar basisvaardigheden taal in het vmbo, kunnen ook de algemene kwaliteitsindicatoren voor het voortgezet onderwijs als verklaring worden genoemd. In het hoofdstuk over het voortgezet onderwijs is vastgesteld dat het percentage scholen dat de kwaliteit van haar opbrengsten en onderwijsleerprocessen evalueert in de periode 2001 – 2007 schommelt tussen de 33 en 39 procent.

Dat is veel te weinig om gericht en systematisch werk te kunnen maken van verbetering van het onderwijs. Daarnaast vertoont de kwaliteit van de zorg en begeleiding van zwakke leerlingen tussen 2001 en 2007 geen enkele groei, maar blijft constant: 86 procent van de scholen scoort hier een voldoende. Ook het efficiënt gebruik van de onderwijstijd (uitval van geplande onderwijsactiviteiten, ongeoorloofd verzuim van leerlingen, efficiënt gebruik van de onderwijstijd door de leerlingen) alsmede de basale kwaliteit van de instructie (het realiseren van een taakgerichte werksfeer in de klas, duidelijke uitleg en werkvormen die leerlingen activeren) is niet voor alle scholen voldoende: hier is zelfs een achteruitgang in de loop der jaren te zien.

Percentage goede lezers blijft achter Het percentage zeer goede lezers onder Nederlandse vijftienjarigen blijft achter bij de verwachtingen. In 2003 bereikte slechts 8,8 procent het hoogste PISA-niveau, een laag percentage vergeleken met veel andere landen (Minne e.a., 2007). In 2006 bereikte nog steeds slechts 9,1 procent van de vijftienjarige leerlingen het hoogste PISA-niveau. Dat is vergelijkbaar met het Verenigd Koninkrijk (9 procent) maar minder dan in België (11,1 procent) en Duitsland (9,9 procent).

Ontwikkeling prestaties begrijpend lezen De inspectie onderzocht de ontwikkeling van prestaties bij begrijpend lezen bij een zeer groot aantal basisscholen (Inspectie van het Onderwijs, 2008b). De vaardigheden van leerlingen groeien snel: halverwege groep 6 hebben leerlingen een gemiddelde vaardigheidsscore in begrijpend lezen van 38 punten, die oploopt naar 56 punten halverwege groep 8. Allochtone leerlingen hebben een grote achterstand. Halverwege groep 6 ligt de gemiddelde vaardigheid op scholen met een meerderheid aan allochtone leerlingen ongeveer een jaar achter op het landelijk gemiddelde. Leerlingen houden deze achterstand in de groepen 7 en 8. Ook de achterstand van autochtone leerlingen met laagopgeleide ouders moet niet onderschat worden. Op scholen met een meerderheid van deze leerlingen ligt de gemiddelde vaardigheid bij begrijpend lezen halverwege groep 6 een half jaar achter op het landelijk gemiddelde en de achterstand loopt halverwege groep 8 op tot tweederde jaar.

Instructie begrijpend lezen Al jaren is bekend dat een betere didactiek bij begrijpend lezen effectief is. Toen in 1992 bleek dat Nederlandse negenjarigen op de 23e plaats stonden van de internationale ranglijst voor begrijpend lezen (Elley, 1992), was dat voor Nederlandse onderzoekers aanleiding de oorzaken hiervan op te sporen. Tot dan toe dachten velen dat de vaardigheid in begrijpend lezen op de eerste plaats bepaald werd door de intelligentie en dat de school daar weinig aan kon bijdragen. Weterings en Aarnoutse hadden echter in 1986 al opgemerkt dat leraren bij lessen begrijpend lezen maar zeer weinig tijd aan instructie besteedden en dat scholen ook nauwelijks tijd staken in het trainen van metacognitieve vaardigheden, zodat er duidelijk mogelijkheden voor verbeteringen waren (Aarnoutse & Weterings, 1995).

Bij metacognitieve vaardigheden gaat het er om dat leerlingen doelen van de tekst opsporen, tijdens het lezen toetsen of ze de tekst begrijpen (en als dat niet zo is, teruglezen) en voorspellen wat er in de tekst komen gaat. Daarnaast moeten ze leren minder belangrijke tekstgedeelten snel en globaal te lezen, maar meer tijd te besteden aan belangrijke tekstgedeelten. Ten slotte is het van belang dat ze de tekst vergelijken met kennis die ze al hebben, de betekenis van moeilijke woorden opzoeken en tijdens het lezen een eigen mening vormen over de tekst.

Uitdrukkelijke aandacht voor instructie en expliciet trainen van metacognitieve vaardigheden leidt tot beter presteren bij begrijpend lezen (Houtveen & Van de Grift, 2007).

Veel scholen hebben inmiddels betere methoden aangeschaft die bij het aanleren van metacognitieve vaardigheden behulpzaam zijn. Hoewel in de didactiek van de lessen de afgelopen jaren een kentering is gekomen, valt nog steeds veel te winnen met expliciete instructie in begrijpend en studerend lezen.

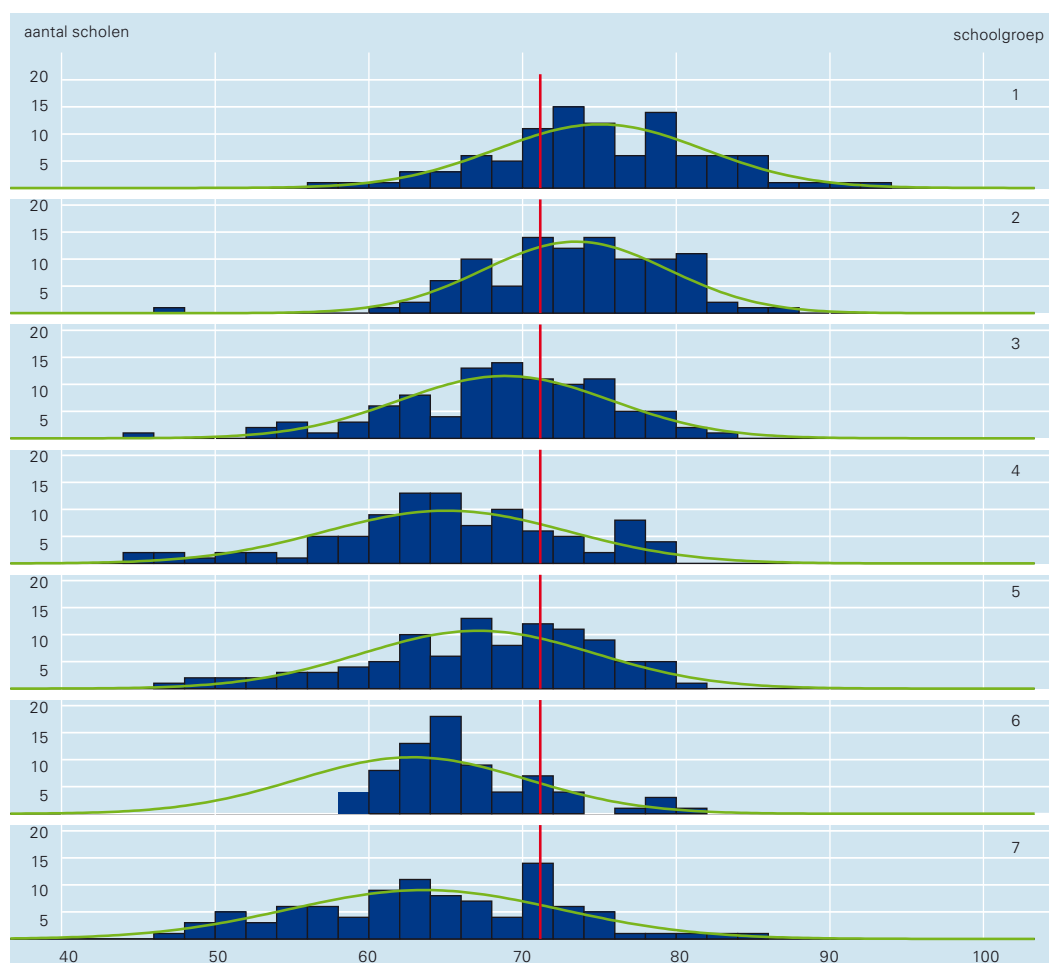
10.2 Prestaties in rekenen/wiskunde

Daling rekenvaardigheid In 2003 was de rekenvaardigheid van Nederlandse vijftienjarigen hoog. Nederland stond op de vierde plaats van de PISA-ranglijst na Hong Kong, Finland en Korea (OECD, 2003). Ook de jongere leerlingen deden het goed: de gemiddelde Nederlandse tienjarige stond op de zesde plaats na Singapore, Hong Kong, Japan, Taipei en Vlaanderen (Mullis e.a., 2004). De recente PISA-studie (OECD, 2007b) laat echter bij vijftienjarige Nederlandse leerlingen een daling zien van zowel het reken- als het taalniveau. De gemiddelde score in 2003 bij rekenen/wiskunde was 538, maar in 2006 was deze gedaald naar 531. Wel zijn de scores van Nederlandse vijftienjarigen, net als bij begrijpend lezen, op dit moment nog beter dan die van hun leeftijdgenoten in België (520), Duitsland (504) en Groot-Brittannië (495). De significante daling tussen 2003 en 2006 doet zich vooral voor bij meisjes. Ook de hoeveelheid zeer goede leerlingen is afgenomen: in 2003 haalde 7,3 procent van de leerlingen het hoogste PISA-niveau, in 2006 was dit 5,4 procent.

Methoden realistisch rekenen Uit periodiek peilingsonderzoek bleek dat leerlingen tussen 1992 en 2004 vooruitgang boekten in het inzicht in de structuur van getallen, de relaties tussen getallen en het gebruik van zakrekenmachines. In de basisbewerkingen optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen waren leerlingen daarentegen achteruit gegaan (Janssen, Van der Schoot & Hemker, 2005; Van der Schoot, 2008). Deze veranderingen in prestaties gaan samen met de inmiddels bijna volledige invoering van realistische reken/wiskundemethodes: er is bijna geen basisschool meer die nog een mechanistische methode gebruikt. Het ligt dan ook voor de hand dat dit feit de verklaring is voor de veranderingen in prestaties.

Grote verschillen rekenprestaties basisscholen Net als bij taal bestaan ook bij rekenen grote verschillen tussen basisscholen met verschillende leerlingpopulaties. In figuur 10.2a zijn basisscholen, afhankelijk van hun aantal allochtone leerlingen, ingedeeld in zeven groepen. De rekenprestaties op scholen met meer dan 50 procent allochtone leerlingen (schoolgroepen 6 en 7) zijn veel lager dan in andere schoolgroepen. Net als bij taal geldt ook hier echter dat sommige scholen met veel allochtone leerlingen op of zelfs boven het landelijk gemiddelde scoren. Verder valt op dat rekenprestaties op scholen met 25 tot 50 procent allochtone leerlingen (schoolgroep 5) beter zijn dan taalprestaties (zie figuur 10.2a).

Figuur 10.2a Spreiding in het percentage 'goed' op de rekencores van de eindtoets basisonderwijs (de verticale lijn geeft het landelijk gemiddelde weer)



Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2008

Kwaliteit onderwijs rekenzwakke scholen De inspectie stelde door onderzoek op ongeveer vijfduizend basisscholen vast dat 27 procent van de scholen rekensterk en bijna 23 procent een rekenzwak is, dat wil zeggen dat leerlingen bij rekenen twee van de drie jaar onder het niveau presteren dat verwacht mag worden. Dat percentage is hoger dan het percentage taalzwakke scholen (12 procent). Vergeleken met rekensterke (27 procent) scholen, waar rekenprestaties twee van de drie jaar boven het verwachte niveau liggen, blijft de kwaliteit van het onderwijs op rekenzwakke scholen achter op de volgende punten:

- het leerstofaanbod rekenen/wiskunde aan voldoende leerlingen aanbieden tot en met het niveau van groep 8;
- de onderwijstijd in lessen efficiënt gebruiken;
- een taakgerichte werksfeer in lessen realiseren;
- de leerstof duidelijk uitleggen;
- expliciet onderwijs geven in strategieën voor leren en denken;
- er voor zorgen dat leerlingen actief betrokken zijn bij onderwijsactiviteiten;
- op basis van toetsprestaties bepalen welke extra zorg leerlingen nodig hebben;
- de zorg voor zwakke leerlingen planmatig uitvoeren en de effecten van de zorg evalueren;
- jaarlijks de leerresultaten van de school evalueren.

Rekenprestaties voortgezet onderwijs De helft van de leerlingen in de brugklassen van de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen van het vmbo scoort bij rekenen niet hoger dan het niveau van eind groep 6 van de basisschool, zo blijkt uit onderzoek van de Hogeschool Utrecht (Van Groenestijn, 2007). Deze achterstand van meer dan twee jaar bij de zwakste rekenaars komt gedeeltelijk terug in de PISA-studie. In 2003 was het percentage zwakke rekenaars, die niet boven PISA-niveau 1 uitkomen, 11 procent. In 2006 ging het om 11,5 procent. Er is dan ook aanleiding voor verder onderzoek. De inspectie is samen met de Hogeschool Utrecht een onderzoek gestart naar de rekenvaardigheid van leerlingen in de brugklas van het voortgezet onderwijs, waar volgend jaar over gerapporteerd zal worden.

Divers beeld De rekenprestaties van Nederlandse leerlingen leveren een divers beeld op. Sinds 2003 zijn de Nederlandse prestaties in internationaal vergelijkend onderzoek afgenomen. Gezien de hoge plaats op de wereldranglijst in 2003 was de kans op een daling op zich ook wel groter dan de kans op een stijging. Ondanks de daling heeft Nederland nog steeds een grote voorsprong op buurlanden als België, Duitsland en Groot-Brittannië. Maar anderzijds is ook geconstateerd dat vaardigheden van leerlingen in basisbewerkingen tussen 1992 en 2004 zijn afgenomen en blijken er veel meer rekenzwakke basisscholen te zijn dan taalzwakke scholen. Dit alles is reden tot zorg en is duidelijk aanleiding om de komende periode extra aandacht te besteden aan vaardigheden bij rekenen/wiskunde in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs.

10.3 Basisscholen waar veel leerlingen zwakke basisvaardigheden hebben

Op de meeste basisscholen presteren leerlingen bij taal en rekenen/wiskunde jaar in jaar uit op of soms boven het niveau dat gezien de leerlingbevolking verwacht mag worden. Bij ongeveer 30 procent van de scholen is wel eens sprake van een incidenteel 'slecht wijnjaar', maar niet van structurele problemen. Bij ruim een kwart van de scholen is echter meer aan de hand: hier presteren leerlingen bij taal en/of rekenen op de eindtoets twee van de drie jaar onder het te verwachten niveau. Deze scholen kenmerken zich door onvoldoende kwaliteit van het onderwijsleerproces. Niet alle leerlingen krijgen het volledige leerstofaanbod voor de basisvakken, leraren gebruiken de onderwijstijd inefficiënt en het didactisch handelen is zwak (de instructie is niet helder, de werksfeer is niet taakgericht, leraren betrekken leerlingen onvoldoende bij de les).

Leraren slagen er onvoldoende in de onderwijstijd, instructie en verwerking van leerstof af te stemmen op verschillen tussen leerlingen. De leerlingenzorg is onvoldoende ontwikkeld, omdat scholen te weinig op basis van landelijk genormeerde toetsen bepalen welke zorg zwakke leerlingen nodig hebben en omdat ze de zorg te weinig planmatig aanpakken en evalueren. De scholen evalueren onvoldoende of leerlingen naar verwachting presteren en verbindt aan tegenvallende resultaten, als die al helder in beeld komen en geanalyseerd worden, onvoldoende consequenties voor het verbeteren van het onderwijsleerproces.

10.4 Referentieniveaus, minimumdoelen en leerstandaarden

Het prestatieniveau van de zwakste leerlingen geeft aanleiding tot het denken over minimumdoelen. Er zijn veel goede toetsen voor het vaststellen van leesprestaties, maar de norm- en criteriumkeuze van scholen wisselt sterk. Dat valt scholen niet kwalijk te nemen, want ook bij veelgebruikte toetsen zijn de normen doorgaans sterk verouderd. Daardoor is het voor leraren en scholen moeilijk een duidelijk punt te vinden waarop men zich kan richten. Het Onderwijsverslag 2005/2006 stelde dat leraren in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs gebaat zijn bij meer duidelijkheid over het prestatieniveau dat van leerlingen verwacht mag worden. Dit maakt het belangrijk om voor de basisvaardigheden referentieniveaus, leerstandaarden en minimumdoelen te formuleren voor een of meer tussenmomenten in het basisonderwijs, het eind van het basisonderwijs en voor het eind van de onderbouw in het voortgezet onderwijs.

Doelen voor alle leerlingen De minimumdoelen zouden zo geformuleerd moeten worden dat in principe elke leerling met een normale intelligentie alle minimumdoelen kan halen in elke school. Belangrijk is ook dat scholen expliciet gevraagd wordt te toetsen of alle leerlingen met een normale intelligentie deze minimumdoelen ook daadwerkelijk bereiken. Uiteraard is het niet voldoende om uitsluitend de minimumdoelen aan de onderkant te borgen: ook voor goede leerlingen zijn referentieniveaus nodig.

Toegevoegde waarde Scholen moeten voldoende toegevoegde waarde voor hun leerlingen hebben. Om die te kunnen bepalen, is het nodig om voor alle leerlingen, net als bijvoorbeeld in Engeland, te beschikken over gestandaardiseerde toetsresultaten op negen-, twaalf- en vijftienjarige leeftijd. Daarmee kan eenvoudig vastgesteld worden welke scholen voldoende toegevoegde waarde voor hun leerlingen hebben. In 2007 is de Commissie Doorlopende Leerlijnen gestart met de ontwikkeling van referentieniveaus voor rekenen en taal voor de doorlopende leerlijn van het primair onderwijs tot en met de pabo. De bewindslieden hebben in de kwaliteitsagenda's voor het primair en voortgezet onderwijs opgenomen dat ze in 2009 duidelijk vastgelegd willen hebben wat leerlingen aan het eind van het primair onderwijs op het terrein van taal en rekenen moeten kennen en kunnen. Ook voor het voortgezet onderwijs heeft het kabinet zich voorgenomen om duidelijk te expliciteren welk niveau de leerlingen moeten bereiken.

