

Slecht leesonderwijs in Vlaanderen?

PIETER VAN BIERVLIET

Er is vorig jaar heel wat te doen geweest over het leesniveau van de Vlaamse leerlingen. In februari 2017 verscheen in de kranten het bericht dat dyslexie een gevolg van slecht onderwijs is. In maart kwam er het persbericht dat Vlaamse lagere schoolkinderen minder vlot technisch lezen dan hun Nederlandse leeftijdsgenootjes. En als klap op de vuurpijl bleek in december dat Vlaamse leerlingen ook minder goed begrijpend lezen dan tien jaar geleden. Een slag in het gezicht van de Vlaamse leraar, zo lijkt het. Terecht? Of spelen andere factoren mee?

Te veel kinderen met dyslexie?

Het was professor Erik Moonen (UHasselt) die de kat de bel aanbond. Volgens hem zijn er te veel kinderen die het label 'dyslexie' krijgen, en dat is de schuld van de school. Moonen volgde daarmee de redenering van professor Anna Bosman (Radboud Universiteit te Nijmegen) die ook in Nederland eenzelfde situatie vaststelt. Moonen beweert zelfs dat dyslexie niet zou bestaan. Het is evenwel onwaarschijnlijk dat ook Bosman dit zou gezegd hebben'. Met dyslexie wordt bedoeld dat deze kinderen met hun lees- en/of spellingprestaties op regelmatige basis onder de percentiel 10-grens duiken. Dit wil zeggen dat ze dus bij herhaling tot de 10% zwakste lezers behoren. Bosman is ongetwijfeld op de hoogte van dat protocol. Zij beweert wél dat er hoe dan ook te veel kinderen met dys-

lexie zijn. Volgens haar is hun slecht lezen het gevolg van slecht leesonderwijs, en worden zij dus ten onrechte dyslectisch genoemd. Nu is de vraag of die redenering - zoals die door Moonen wordt bijgetreden - ook voor Vlaanderen klopt.

Te vaak het label 'dyslexie'

In Vlaanderen zien we meer en meer kinderen met dyslexie. Er zijn er zelfs die heel gemakkelijk het etiket 'dyslexie' krijgen, want bij nader onderzoek blijkt dat ze geen problemen hebben. Zo leren ons data van een onderzoek met een 100 woordendictee van Seys & Van Biervliet. In dat dictee wordt de beheersing van al-

le spellinginhouden gecontroleerd die volgens de eindtermen op het einde van de basisschool moeten behaald zijn. Aan het onderzoek namen 3743 leerlingen van het zesde leerjaar deel. Aan de leraren werd gevraagd welke leerlingen een 'diagnose' dyslexie (lezen en/of spellen) hadden gekregen. We zetten 'diagnose' tussen haakjes omdat in Vlaanderen zowat iedereen - van logopedist tot dokter - kan verklaren dat een leerling dyslectisch is.



Worden compenserende en vooral dispenserende maatregelen niet al te gretig toegestaan? En horen die wel thuis in de lagere school?

Uiteindelijk werden 200 leerlingen met dyslexie aangeduid, of zo'n 5,3%. Op het eerste gezicht is dat aanvaardbaar, want op internationaal vlak spreekt men over 5 à 10%. Uit ons onderzoek blijkt evenwel dat bijna 50% van die leerlingen met dyslexie voor het 100 woordendictiee een score heeft bóven de genoemde percentiel 10-grens. Meer zelfs, 15% behaalt zowaar het beheersingsniveau voor de eindtermen: 80% of meer²¹! Is hier dan geen sprake van overdiagnostisering (van 50%) ...?

Voor alle duidelijkheid: in dit onderzoek lag de focus op spelling. Spelling is moeilijker dan lezen, dus onze conclusies zullen wellicht ook voor het lezen opgaan.

Link met specifieke hulpmaatregelen

Volgens Anna Bosman krijgen te veel kinderen het label 'dyslexie' door het slecht leesonderwijs. Volgens Erik Moonen is dat ook zo in Vlaanderen. Ons onderzoek laat niet toe om deze conclusie volmondig te onderschrijven. Onze data leren dat er inderdaad te veel leerlingen met 'dyslexie' zijn ... Toch is dat niet het gevolg van slecht leesonderwijs, want veel van die leerlingen doen het juist veel beter dan verwacht. Sommigen halen zelfs de eindtermen. Dan kan je moeilijk

spreken over slecht onderwijs.

Vanwaar komt de huidige ontspoorde praktijk van overdiagnostiseren dan wel? Misschien kan een verklaring gevonden worden in het feit dat de meeste scholen het 'recht' op specifieke hulpmaatregelen koppelen aan een diagnostisch label, hier 'dyslexie'. Dus: Ben je niet dyslectisch, dan zijn er geen REDICODIS-maatregelen! Met andere woorden: het kind heeft dan geen recht op extra *remediërende* hulp (RE), zijn er geen bijkomende *differentiërende* (DI) of *compenserende* (CO) voorzieningen (bijv. software met spraaktechnologie), en kan je geen beroep doen op *dispenserende* (DIS) initiatieven (bijvoorbeeld: verwacht men van een leerling niet dat hij nog bepaalde spellinginhouden beheerst). Het gevolg is natuurlijk dat veel ouders van leerlingen, maar ook hogeschoolstudenten, alles in het werk stellen om toch maar aan dat etiket te geraken en dus hulp te krijgen. Fraai is dat niet, want élk kind heeft recht op hulp. Je zal maar een kind hebben dat net niet dyslectisch is - 'een beetje dyslectisch' bestaat niet - en bijgevolg veel minder hulp krijgt.

Worden compenserende en vooral dispenserende maatregelen niet al te gretig toegestaan? En horen die wel thuis in de lagere school?

Professor Wim van den Broeck ver-

wijst naar onderzoek dat laat zien dat de leesvaardigheid van zowel goede als leeszwakke én dyslectische leerlingen blijft groeien tot het plafond voor ál deze leerlingen gemiddeld op 15-jarige leeftijd wordt bereikt. Met andere woorden, te vroeg compenserende en dispenserende maatregelen nemen, getuigt van een onbillijk pedagogisch pessimisme. Alsof je aan leerlingen met dyslexie zegt: "Je kan het niet, en je zal het nooit kunnen". En dat terwijl er nog enorme groeikansen tot 15 jaar zijn ...

En toch leest de Vlaamse leerling gemiddeld slechter?

Het aantal leerlingen met dyslexie is dus een slechte indicator om een oordeel te vellen over het algemeen niveau van het Vlaamse leesonderwijs. Het is beter om te vergelijken met de leesprestaties van álle leerlingen en dus niet enkel van probleemlezers of leerlingen met dyslexie van pakweg tien jaar geleden. Of om ook te vergelijken met leesprestaties in andere landen waar dezelfde taal wordt gesproken, in ons geval dus Nederland. Zo kreeg in maart 2017 een vergelijkend onderzoek van de leesvaardigheid van Vlaamse met die van Nederlandse leerlingen veel weerklank in de pers. Ze stelden vast dat de Vlaamse kinderen minder snel en accuraat lezen. Rijst de vraag: Schort er dan toch iets aan ons Vlaamse leesonderwijs? De onderzoekers waarschuwen wel voor overhaaste conclusies. De toetsen van het onderzoek werden afgenomen in 2010-2011. Een hele tijd geleden dus. Trouwens, op dat moment leerden de meeste kinderen, in Nederland én in Vlaanderen, vooral lezen met structuurmethoden. Aan de leesmethodiek kan het dus niet gelegen hebben. Waaraan dan wel?

Nederlandse kleuters vroeger in contact met schrijftaal

Ten eerste wijzen de onderzoekers op het feit dat Nederlandse kinderen in de kleuterklas veel eerder en uitvoeriger met geschreven taal bezig zijn. Nederlandse leraren deinen er niet voor terug om kleuters letters te laten lezen en zoeken, en die zelfs te laten kopiëren.

Natuurlijk gebeurt dat niet systematisch maar eerder incidenteel en spelenderwijs. In Vlaanderen krijgen leraren daarentegen al te dikwijls een waarschuwing van begeleiders en anderen als ze kinderen daarmee 'te vroeg' confronteren: "Leren lezen (en schrijven) doe je pas in het eerste leerjaar!".

Nederlandse leerlingen lezen meer

Verder wijzen de onderzoekers ook op het aantal effectieve uren intensief leesonderricht wat hoger is in Nederland dan in Vlaanderen. Groot was mijn verrassing tijdens de NOT (Nationale Onderwijs Tentoonstelling in Utrecht, januari 2017) toen onderwijsadviseur Marcel Schmeier er een pleidooi hield voor nog meer uren leesonderricht. In Nederland verwacht je je niet aan zulke uitspraken. Schmeier toonde zich zelfs een voorstander van het zogenaamde herhaald lezen van teksten, van individuele leesbeurten tot gezamenlijk koorlezen. In 'Met plezier herhaald lezen' geeft hij enkele suggesties om herhaald lezen voor de kinderen aantrekkelijk te laten blijven (zie ook via internet).

Slecht lezen en REDICODIS

Ten slotte wijst professor Wim Van den Broeck ook hier op het al te gretig invoeren van REDICODIS-maatregelen. Volgens hem is dat alles wel goedbedoeld, maar op termijn is het nefast voor de leerlingen

omdat je daarmee de lat lager legt. Volgens Van den Broeck wordt het tijd dat leraren hun verwachtingen naar leerlingen toe weer hoog stellen. Die verwachtingen beïnvloeden namelijk heel sterk de verwachtingen van de leerlingen zelf, en die zijn zeer bepalend voor de leerprestaties.

Wat leren de onderzoeken ons?

Het gaat dus inderdaad niet goed met het Vlaamse leesonderwijs. Te veel kinderen krijgen het label dyslexie én er scheelt iets aan de kwaliteit van het leesonderwijs zelf. Toch is er geen direct verband tussen beide want heel veel kinderen met dyslexie laten goede prestaties zien. Indirect is er wel een verband want het hele zorgsysteem met REDICODIS-maatregelen is verantwoordelijk voor die overdiagnostisering én zorgt ervoor dat leraren voor alle leerlingen het niveau laten zakken.

Hoe komt het dat leraren het niveau laten zakken?

Differentiatie is zoals gezegd een van de REDICODIS-pijlers. Maar leidt de steeds meer doorgedreven differentiatie niet tot minder échte leertijd? Laat dat nu een van de verschillen zijn met het Nederlandse onderwijs waar het aantal effectieve uren intensief leesonderricht veel hoger ligt. Ons vermoeden kan worden bevestigd door onderzoek van Robert Slavin, professor emeritus aan de Johns Hopkins Universiteit (VS). Uit zijn onderzoek blijkt dat de leereffecten van te ver doorgedreven differentiatievormen eigenlijk bijzonder mager zijn. De belangrijkste reden daarvoor is de afname van de instructie door de leerkracht én van de leertijd voor de leerling. Verder leert onderzoek van Galton & Williamson ons dat leraren die té sterk differentiëren, hun instructie

veel minder of zelfs niet meer voorbereiden, waardoor de kwaliteit van die instructie zeer bedenkelijk wordt. Caesar Mommers, de 'vader' van de leesmethodes van 'Veilig Leren Lezen', komt tot de volgende conclusie: "Soms wordt stilzwijgend aangenomen, dat naarmate een school meer differentieert, de kwaliteit van het onderwijs beter is. Dit blijkt in zijn algemeenheid niet waar te zijn".

Hoe zit het met de kwaliteit van de leesmethoden?

Natuurlijk kan evenzo de vraag worden gesteld of er iets scheelt aan de methoden zelf om kinderen te leren lezen. Zoals eerder gezegd, is daar op het eerste gezicht niks mis mee. Nederlandse kinderen lezen dan wel beter dan de Vlaamse, maar zowel de Nederlandse als de Vlaamse leerlingen leren met dezelfde methodieken lezen. In de tijd van het aangehaalde onderzoek in de jaren 2010-2011 waren dat bijna uitsluitend structuurmethoden. Intussen zijn (wetenschappelijke) inzichten in het leesleerproces geëvolueerd, en ruimt de structuurmethodiek meer en meer baan voor de directe systeemmethodiek, kortweg DSM genoemd. De DSM is in Vlaanderen ontwikkeld (Feys & Van Biervliet). Ook in Nederland zien we dat leesmethoden, waaronder zelfs structuurmethoden, meer en meer DSM-kenmerken vertonen. We verwachten dus dat DSM-aanpakken de kinderen nog veel beter op weg helpen in de ontwikkeling van hun leesvaardigheid. Een van de belangrijkste kenmerken van een DSM-aanpak is dat alle letters van de (basis-)woorden direct volledig worden gediscrimineerd, en dat daarna nieuwe woorden worden gevormd door telkens een nieuwe letter met de reeds geleerde letters te combineren.

Technisch tegenover begrijpend lezen

Uit onderzoeken blijkt dus dat Vlaamse leerlingen veel meer intensief leesonderricht moeten krijgen. Maar het zal niet eenvoudig zijn om sommigen daarvan te overtuigen. Uit de publicatie van het PIRLS-rapport in december 2017³ bleek de niveaudaling van het begrijpend lezen 'spectaculair'. Algauw werd met de vinger gewezen naar de leraren die teveel aandacht zouden hebben voor het technisch lezen en te weinig voor het begrijpend lezen. Zelfs de inspectie krijgt nu de opdracht om bij doorlichting meer focus te leggen op het begrijpend lezen. We kunnen meteen deze redenering fout noemen. Want we legden al uit dat er in Nederland precies veel meer aandacht is voor het technisch lezen, en blijkt nu in het PIRLS-rapport dat Nederlandse kinderen ook veel beter tot leesbegrip komen.

Een goed leesbegrip wordt immers heel sterk bepaald door de technische leesvaardigheid. Tussen haakjes: de aversie van sommigen voor het technisch lezen heeft misschien te maken met de overdreven aandacht voor het 'meten' ervan en met de daarbij horende AVI-titis. Daar hebben ze wel een punt.

Conclusie: meer aandacht voor het lezen

Het gaat dus slecht met ons Vlaams leesonderwijs. Er zijn te veel kinderen met dyslexie, niet omdat ze slecht lezen maar omdat ze onder druk van het huidige zorgsysteem al te gemakkelijk aan het etiketje geraken. En tegelijk is er ook een algemene niveaudaling van het tech-

Er moet veel meer aandacht zijn voor het technisch én begrijpend lezen. Die gaan best hand in hand. En waarom niet al vanaf de kleuterklas?

nisch lezen, wat ook een gevolg zou zijn van dat zorgsysteem, door een overaccentuering van allerlei REDICODIS-maatregelen. Er moet dus veel meer aandacht zijn voor het lezen: het technisch én begrijpend lezen. Die gaan best hand in hand. En waarom niet al vanaf de kleuterklas? ■

Noten

1. Zie onder andere ook het interview op RTL Late Night van 9 februari 2017.
2. Einddoelen moeten voor 80% beheerst zijn.
3. Het "Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)"-onderzoek, bekijkt om de 5 jaar de prestaties van leerlingen op het vlak van begrijpend lezen in onderwijssystemen wereldwijd. De meest recente toetsen werden afgenomen in 2016.

Bronnen

- Bosman, A. (2017, 9 februari). Onderzoek: Dyslexie komt door slecht onderwijs. In RTL Late Night. Geraadpleegd van <https://www.youtube.com/watch?v=Ir0EYLpWt-Y>
- Feys, R. & Van Biervliet, P. (2010). Beter leren lezen: De directe systeemmethodiek. Leuven: Acco.
- Galton, M. & Williamson, J. (1992). Group Work in the Primary Classroom. London: Routledge.
- Ghijs, I. (2017, 11/12 februari). Te veel kinderen krijgen label dyslexie terwijl dat gevolg is van slecht onderwijs. De Standaard, p. 8.
- gom & jvde (2017, 4/5 maart). Vlaamse kinderen lezen trager dan Nederlandse. De Standaard, p. 6.
- Hattie, J. (2013). Leren zichtbaar maken. Rotterdam: Bazalt / Sint-Niklaas: Abimo.
- Mommers, C., Verhoeven, L., van der Linden, S. (s.d.). Handleiding differentiatiematerialen Veilig Leren Lezen. Tilburg / Meerhout: Zwijsen.
- Perfetti, C.A. (1985). Reading ability. Oxford: University Press.
- Persbericht kabinet Vlaams minister van Onderwijs (2017, 5 december). Peilingsproef Nederlands in 2018. Geraadpleegd van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/peilingsproef-nederlands-in-2018>.
- Seys, J. & Van Biervliet, P. (2012). Tijd voor Taal Spelling. Het 100 woordendictee. Wommelgem: Van In.
- Shaywitz, S. (1998). Current concepts: dyslexia. New England Journal of Medicine, 338, pp. 307-312.
- Schmeier, M. (2012). Met plezier herhaald lezen. Basisschool Management, 5, pp. 34-37. (look via het internet te raadplegen)
- Sprekkel, D. & Hilhorst, S. (2017, 21 september). De universiteit als ziekenboeg. Zonder een stempel word je niet serieus genomen. De Groene Amsterdammer, 141(38), pp. 18-21.
- Tielemans, K., Vandenbroeck, M., Bellens, K., Van Damme, J. & De Fraine, B. (2017). Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016. Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006. KU Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie KU Leuven.
- Van Bastelaere, L. (2017, 10 februari). Geef kind label dyslexie en het zal nóg slechter lezen. Het Laatste Nieuws, p. 3.
- Verhoeven, L. & Wentink, H. (2001). Protocol Leesproblemen en Dyslexie. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.