

The cover features a large, warm-toned photograph of three children holding up large white letters that spell 'NVO'. The child on the left is a girl with dark hair, the one in the middle is a girl with blonde hair, and the one on the right is a boy with dark hair. The background is a soft, out-of-focus orange. On the right side, there is a vertical blue band with a white graphic of a hand holding a paper airplane and the title 'Nederlandse taal' written vertically in white.

Balans van het taal-
onderwijs halverwege
de basisschool 3

Uitkomsten van de derde peiling in 1999

Saskia van Berkel
Frank van der Schoot
Ronald Engelen
Gunter Maris

Citogroep Instituut voor Toetsontwikkeling

Samenvatting

In het najaar van 1999 is de derde peiling Nederlandse taal halverwege de basisschool uitgevoerd. De peiling omvatte een inventarisatie van enkele aspecten van het onderwijsaanbod in de jaargroepen 3, 4 en 5. Specifiek onderzocht zijn de lees- en luistervaardigheid van de leerlingen en hun kennis en vaardigheid met betrekking tot een aantal ondersteunende activiteiten. Om de prestaties van de leerlingen te interpreteren zijn standaarden als referentiekader genomen. De belangrijkste conclusies van deze peiling zijn hier bij elkaar gezet.

Methodegebruik Binnen de nieuwe generatie van methoden komen de nieuwe versie van *Taal actief* en *Taaljournaal* het meest voor, respectievelijk op 33% en 22% van de scholen. Bij de leesmethoden is *Goed gelezen!* de meest gebruikte methode op 20% van de scholen, gevolgd door *Wie dit leest* en *Leeswerk* (beide op ongeveer 15% van de scholen). Ongeveer een op de tien scholen werkt met *Lees je wijzer*. Voor het technisch lezen en voor spelling wordt naast de hoofdmethode relatief vaak aanvullend materiaal gebruikt (respectievelijk 60% en 20% van de leraren). De diversiteit aan materiaal is echter zo groot dat er nauwelijks methoden of deelleergangen zijn die door meer dan 5% van de leraren worden genoemd.

paragraaf 3.1 | pagina 32

Tijdsbesteding De roostertijd voor taal en lezen bedraagt gemiddeld zeven uur en drie kwartier per week. Hiervan neemt het taalonderwijs bijna vijf uur in beslag, het leesonderwijs vergt ruim twee uur. In vergelijking met de eerste en tweede taalpeiling wordt er gemiddeld bijna drie kwartier meer tijd aan taal en lezen besteed. In stratum 3 besteden scholen gemiddeld meer tijd aan taal dan in de strata 1 en 2. Voor het leesonderwijs hebben stratum 1 scholen gemiddeld wat minder tijd ingepland dan stratum 2 scholen. Bij alle leraren staan zonder uitzondering zowel het technisch lezen als spelling en interpunctie wekelijks op het rooster.

paragraaf 3.2 | pagina 35

Differentiatie en remediëring Vrijwel alle leraren hanteren voor de verschillende taal- en leesonderdelen een klassikale onderwijsvorm óf een klassikale instructie met differentiatie bij de verwerking. Uitzondering hierop vormen het technisch lezen en NT2. Ongeveer 40% van de leraren werkt voor het technisch lezen in niveau- of tempogroepen en zeker een op de drie leraren kiest voor individueel onderwijs bij NT2. Op meer dan driekwart van de scholen is een remedial teacher aanwezig om achterblijvende leerlingen in het taalonderwijs te ondersteunen. Gemiddeld krijgen per groep iets meer dan drie leerlingen remediërend onderwijs. Met het oplopen van de jaargroep krijgen minder leerlingen intensieve hulp. Leerlingen in stratum 3 krijgen wat vaker remediërende ondersteuning dan leerlingen in strata 1 en 2. Leraren vermoeden bij gemiddeld minder dan één leerling per groep dat er sprake is van dyslexie. Het aantal leerlingen van wie de leraar dit vermoeden heeft, neemt toe naarmate de jaargroep stijgt.

paragraaf 3.3 | pagina 37

Computergebruik In 1999 beschikken leraren bij het taal- en leesonderwijs over gemiddeld drie computers. Leerlingen werken (vrijwel) altijd in het eigen leslokaal aan de computer. Het merendeel van de leraren heeft één computerprogramma voor het taalonderwijs in gebruik. Ongeveer de helft van hen streeft ernaar dat alle leerlingen even lang met de computer kunnen werken. Gezien de ontwikkelingen in het basisonderwijs op dit terrein kunnen deze gegevens gedateerd zijn.

paragraaf 3.4 | pagina 38

Leesbevordering Op vrijwel alle scholen is een schoolbibliotheek aanwezig. Iets meer dan een kwart van de leraren laat de leerlingen boeken uit de schoolbibliotheek mee naar huis nemen. Gemiddeld lezen leraren vier keer per week voor. De frequentie van voorlezen neemt echter af met het toenemen van de jaargroep. Per schooljaar houdt elke leerling minstens één keer een spreekbeurt. Bijna driekwart van de leraren geeft aan dat zijn of haar leerlingen deelnemen aan activiteiten rond de kinderboekenweek.

paragraaf 3.4 | pagina 39



Leesvaardigheid Ongeveer een kwart van de leerlingen behaalt de standaard Voldoende bij het lezen van zakelijke teksten. Dit geldt voor het lezen van fictie voor bijna 30%, terwijl beide keren een percentage van ten minste 70% is beoogd. Ongeveer twee derde van de leerlingen bereikt de standaard Minimum bij het lezen van zakelijke teksten en van fictie. De leesvaardigheid van leerlingen halverwege het basisonderwijs wordt dus niet op het gewenste niveau gerealiseerd.

hoofdstuk 4 | pagina 46

Luistervaardigheid Bij het Luisteren naar rapporterende en beschouwende teksten bereikt respectievelijk zo'n 65% en 50% van de leerlingen de standaard Voldoende. Voor de onderwerpen Luisteren naar argumentatieve teksten en Luisteren naar fictie lukt dat ongeveer 35% van de leerlingen. De standaard Minimum wordt bij twee van de vier vaardigheidsschalen vrijwel of geheel bereikt door het beoogde percentage leerlingen (ongeveer 90%). Bij het Luisteren naar argumentatieve teksten en naar fictie behaalt ongeveer driekwart van de leerlingen deze standaard. De luistervaardigheid van leerlingen halverwege het basisonderwijs wordt dus op het minimumniveau gedeeltelijk gerealiseerd; op het voldoende niveau blijven de prestaties achter bij het door deskundigen gewenste niveau.

hoofdstuk 5 | pagina 68

Ondersteunende activiteiten Voor vier van de negen ondersteunende activiteiten is een standaardonderzoek uitgevoerd. Alleen bij spelling wordt de standaard Voldoende door iets meer dan 80% van de leerlingen bereikt. Bij betekenis en betekenisrelaties bereikt bijna 50% van de leerlingen deze standaard en bij woordbegrip en functiewoorden respectievelijk 56% en 66%. De standaard Minimum wordt bij alle vier de onderwerpen gehaald. Over het geheel genomen zijn de kennis en vaardigheden van de leerlingen slechts gedeeltelijk toereikend als we deze relateren aan het niveau van de standaard Voldoende; op het minimumniveau worden deze echter wel gerealiseerd.

hoofdstuk 6 | pagina 94

Effect van formatiegewicht en stratum Bij lezen, luisteren en ondersteunende activiteiten vinden we kleine verschillen tussen 1.00- en 1.25-leerlingen in het nadeel van de 1.25-leerlingen. Leerlingen met formatiegewicht 1.90 hebben bij lezen en luisteren onveranderlijk een matig tot grote achterstand ten opzichte van 1.00-leerlingen. Bij de ondersteunende activiteiten is het beeld voor deze groep leerlingen afhankelijk van het onderwerp. Er is sprake van een aanzienlijke achterstand voor 1.90-leerlingen ten opzichte van de andere leerlingen bij de onderwerpen woordbegrip, betekenis en betekenisrelaties, functiewoorden en woordvorming. Voor de onderwerpen spelling, alfabet en zinsvorming zijn er daarentegen nauwelijks verschillen van betekenis.

Scholen worden op basis van het formatiegewicht getypeerd in drie strata. Over het algemeen is er sprake van een additioneel negatieve tendens met toenemend stratumniveau, al is dit veelal klein en slechts incidenteel significant.

paragraaf 7.2 | pagina 136

Effect van geslacht Meisjes presteren iets beter bij de onderwerpen in het domein Lezen, jongens bij de onderwerpen in het domein Luisteren. Bij de verschillende ondersteunende activiteiten presteren meisjes over het algemeen weer wat beter dan jongens. Vooral bij de onderwerpen lettergrepen, interpunctie, alfabet en functiewoorden is dit aan de orde.

paragraaf 7.3 | pagina 140

Effect van leertijd Leerlingen die tijdens hun nog korte schoolloopbaan al vertraging hebben opgelopen, hebben gemiddeld een duidelijke achterstand bij alle onderwerpen ten opzichte van hun jongere klasgenoten. Er is vrijwel onveranderlijk sprake van een matig negatief effect. Een uitzondering wordt gevormd bij het onderwerp Luisteren naar rapporterende teksten.

paragraaf 7.4 | pagina 140

Effect van peilingsjaar Voor een aantal onderwerpen is een vergelijking gemaakt met de resultaten van het peilingsonderzoek in 1994 en 1989. Beperken we ons tot 1994, dan wijken de prestaties van de leerlingen in 1999 daar niet veel van af. Bij twee onderwerpen in het domein Luisteren worden echter positieve effecten van betekenis gevonden, al blijft er dan sprake van een negatief effect ten opzichte van 1989.

paragraaf 7.5 | pagina 141



Effect van thuistaal Ten opzichte van de thuistaal Standaardnederlands zijn de prestaties van leerlingen met alternatieve thuistalen slechts incidenteel afwijkend. Binnen het domein Luisteren is er alleen een groot negatief effect van de factor ‘buitenlandse taal’ voor Luisteren naar rapporterende teksten. Ook in het domein Ondersteunende activiteiten is met name de categorie ‘buitenlandse taal’ afhankelijk van het onderwerp.

paragraaf 7.6 | pagina 142

Effect van leesmethode Alleen bij het onderwerp Lezen van zakelijke teksten worden effecten van enige betekenis gevonden. De methode *Tekst verwerken* is de relatief betere methode, *Wie dit leest* de relatief zwakkere methode. De methoden onderscheiden zich niet bij het onderwerp Lezen van fictie.

paragraaf 7.7 | pagina 143

Effect van taalmethode Voor twee onderwerpen in het domein Luisteren en zeven onderwerpen in het domein Ondersteunende activiteiten zijn verschillen van enige betekenis tussen methoden gevonden. De methode *Taal actief (vernieuwde versie)* behoort steeds tot de relatief betere methoden, direct gevolgd door methoden als *Taaljournaal* en *Taal totaal*.

paragraaf 7.7 | pagina 143



Inhoud

<i>Samenvatting</i>	pagina 2
<i>Inleiding</i>	pagina 10
1 <i>De domeinbeschrijving Nederlandse taal halverwege de basisschool</i>	pagina 14
1.1 De domeinbeschrijving	pagina 14
1.2 De relatie met de kerndoelen	pagina 17
2 <i>Het peilingsonderzoek</i>	pagina 22
2.1 De peilingsinstrumenten	pagina 22
2.2 De steekproef van scholen en leerlingen	pagina 24
2.3 De uitvoering van het onderzoek	pagina 27
2.4 Het vaststellen van de standaarden	pagina 27
3 <i>Het onderwijsaanbod voor taal en lezen en de attitude van leerlingen</i>	pagina 32
3.1 Methodegebruik	pagina 32
3.2 Tijdsbesteding	pagina 35
3.3 Differentiatie en remediëring	pagina 37
3.4 Computergebruik	pagina 38
3.5 Leesbevordering	pagina 39
3.6 Attituden van leerlingen	pagina 40
4 <i>Lezen</i>	pagina 46
4.1 Inleiding	pagina 46
4.2 Lezen van zakelijke teksten	pagina 47
4.3 Lezen van fictie	pagina 56
4.4 Technisch lezen	pagina 62
5 <i>Luisteren</i>	pagina 68
5.1 Inleiding	pagina 68
5.2 Luisteren naar rapporterende teksten	pagina 69
5.3 Luisteren naar beschouwende teksten	pagina 74
5.4 Luisteren naar argumentatieve teksten	pagina 78
5.5 Luisteren naar fictie	pagina 83

6	<i>Ondersteunende activiteiten</i>	pagina 94
6.1	Inleiding	pagina 94
6.2	Woordbegrip	pagina 94
6.3	Betekenis en betekenisrelaties	pagina 98
6.4	Woordvorming	pagina 104
6.5	Lettergrepen	pagina 109
6.6	Functiewoorden	pagina 112
6.7	Zinsvorming	pagina 116
6.8	Spelling	pagina 120
6.9	Interpunctie	pagina 125
6.10	Alfabet	pagina 129
7	<i>Verschillen tussen leerlingen</i>	pagina 134
7.1	Inleiding	pagina 134
7.2	Het effect van formatiegewicht en stratum	pagina 136
7.3	Het effect van geslacht	pagina 140
7.4	Het effect van leertijd	pagina 140
7.5	Het effect van peilingsjaar	pagina 141
7.6	Het effect van thuistaal	pagina 142
7.7	Het effect van de methode	pagina 143
	<i>Bijlagen:</i>	
1	Toelichting bij de afbeeldingen	
2	Psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen voor Nederlandse taal	pagina 150 pagina 154
	<i>Literatuur</i>	pagina 156



Inleiding

In 1986 is in opdracht van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen het project Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau PPON gestart. Het belangrijkste doel van het project is periodiek gegevens te verzamelen over het onderwijsaanbod en de onderwijsresultaten in het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs om daarmee een empirische basis te bieden voor de algemene maatschappelijke discussie over de inhoud en het niveau van het onderwijs. Het onderzoek richt zich op drie vragen:

- Waaruit bestaat het onderwijsaanbod in een bepaald leer- en vormingsgebied?
- Welke resultaten in termen van kennis, inzicht en vaardigheden hebben de leerlingen verworven?
- Welke veranderingen of ontwikkelingen in aanbod en opbrengst zijn er in de loop van de tijd te traceren?

Peilingsonderzoek geeft in het algemeen een nauwkeurig en gedetailleerd beeld van wat leerlingen weten en kunnen. Daarmee is het een van de instrumenten van de overheid voor de externe kwaliteitsbewaking van het onderwijs (Netelenbos, 1995). Daarnaast zijn de resultaten van peilingsonderzoek van belang voor allen – onderwijsorganisaties, onderzoekers en ontwikkelaars van methoden, onderwijsbegeleiders en lerarenopleiders, leraren basisonderwijs en ouders – die betrokken zijn bij de discussie over en de vormgeving van het onderwijs in de basisschool.

In het najaar van 1999 is in jaargroep 5 van het basisonderwijs het derde peilingsonderzoek voor Nederlandse taal uitgevoerd. Eerder zijn peilingen uitgevoerd in 1989 (Sijtsma, 1992) en in 1994 (Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius, 1999). De opzet van de derde taalpeiling is vergelijkbaar met die van de eerdere twee taalpeilingen. Er is in dit opzicht echter een belangrijke wijziging. De domeinen spreken en schrijven ontbreken; daarover rapporteren we in deze balans niet. Voor deze domeinen worden voortaan afzonderlijke peilingsonderzoeken uitgevoerd en hierover zal ook afzonderlijk worden gerapporteerd. Dit heeft te maken met de beheersbaarheid van de peiling van het omvangrijke en complexe domein van het taalonderwijs in de basisschool. Ook de rapportage van de onderzoeksresultaten is in vergelijking met eerdere rapportages op enkele onderdelen gewijzigd.

- Er is gekozen voor een nieuwe vormgeving van de balans. De voorbeeldopgaven zijn niet meer in een afzonderlijk voorbeeldenboek opgenomen, maar staan nu bij de betreffende vaardigheidsschaal. We hopen daarmee te bereiken dat de relatie tussen de vaardigheidsschaal en de inhoudelijke aspecten van de opgaven gemakkelijker en rechtstreeks gelegd kan worden.
- Voor de domeinen lezen, luisteren en voor enkele ondersteunende activiteiten zijn standaarden voor een minimum en voldoende beheersing van de vaardigheid ontwikkeld. Deze standaarden laten zien wat leerlingen in groep 5 zouden moeten kunnen op het gebied van de Nederlandse taal. De standaarden zijn weergegeven op de vaardigheidsschalen, waarop opgaven en leerlingen in relatie tot elkaar staan afgebeeld.
- Bij de verschillende vaardigheidsschalen zijn nu ook de scoreverdelingen afgebeeld voor verschillende groepen leerlingen. Daardoor is het mogelijk de prestaties van deze groepen leerlingen te vergelijken. In de figuren zijn de scoreverdelingen afgebeeld van groepen leerlingen op de variabelen formatiegewicht, geslacht, thuistaal, leertijd en afnamejaar. Zeker wanneer de verschillen tussen groepen leerlingen groot zijn – zoals dat bij

formatiegewicht vrijwel steeds het geval is – maakt dit zichtbaar waarin die groepen zich naar beheersingsniveau onderscheiden.

- In vorige balansen is steeds gerapporteerd over de effecten van categorieën van methoden. In de taalmethoden werd een onderscheid gemaakt in A-, B- en C-methoden. Voor de leesmethoden werden enerzijds strategische, procesgerichte methoden onderscheiden en anderzijds traditionele, productgerichte methoden. Inmiddels heeft het methodespectrum zich gewijzigd: de traditionele methoden verdwijnen langzamerhand uit beeld en er is een generatie nieuwe methoden verschenen voor zowel taal als lezen. In deze balans rapporteren we over de effecten van de afzonderlijke methoden, waarbij we ons beperken tot methoden waarmee relatief veel leerlingen zijn onderwezen.

De opzet van deze balans is als volgt. In hoofdstuk 1 beschrijven we het leerstof-domein voor Nederlandse taal zoals dat voor dit peilingsonderzoek is uitgewerkt. De vormgeving en uitvoering van het onderzoek beschrijven we in hoofdstuk 2. In hoofdstuk 3 rapporteren we de resultaten van de inventarisatie van het onderwijsaanbod. De resultaten van de leerlingen op de toetsen in de domeinen lezen, luisteren en ondersteunende activiteiten beschrijven we in de hoofdstukken 4, 5 en 6. In hoofdstuk 7 doen we verslag van de effecten van verschillende achtergrondkenmerken van leerlingen op hun prestaties. Ten slotte zijn er twee bijlagen in deze balans opgenomen. In bijlage 1 is een toelichting te vinden op de figuren die in de hoofdstukken 4 tot en met 6 aan de orde komen. Bijlage 2 geeft een overzicht van psychometrische gegevens van de vaardigheidsschalen.



René Berends:

“In Nederland missen we een goed concept voor taalonderwijs”

Er valt mij een aantal dingen op aan dit onderzoek. Zo mis ik informatie over de effecten van NT2-onderwijs. Methodes als Taalactief en Taaljournaal hebben bijvoorbeeld een speciale leerlijn voor NT2. Ik had het interessant gevonden als dat specifiek bekeken was. Verheugend is verder dat de nieuwere methoden veelvuldig worden gebruikt op scholen. Acht jaar geleden zag je dat veel scholen nog werkten met methoden uit de jaren vijftig en zestig, maar die tijd is gelukkig voorbij. Wat ik mis in de domeinbeschrijvingen van dit onderzoek is een echte visie op taalonderwijs. Naar mijn mening zou een onderzoek van daaruit moeten starten.

Het domeinspecifieke werken is naar mijn mening een van de knelpunten in het onderwijs. Taalonderwijs op basisscholen betitel ik wel als ‘boekje open, boekje dicht’. De kinderen maken een oefening uit het spellingsboek, dat boek gaat dicht; ze pakken een boek voor begrijpend lezen, doen daar een lesje uit, dat boek gaat dicht en vervolgens moeten ze technisch lezen uit weer een ander boek. Voor kinderen is dat nauwelijks motiverend. Je wint er veel mee, wanneer kinderen ervan doordrongen raken dat alles wat ze op school doen en aangeboden wordt functioneel is en betekenis heeft. Wat we in Nederland missen is een goed concept voor taalonderwijs. Interactief onderwijs zou zo’n concept voor taalonderwijs kunnen worden. Betekenis en functionaliteit vind ik heel belangrijk en leerkrachten zouden daar naar op zoek moeten gaan. Waar je echter in de praktijk tegen aanloopt, is dat teams in hun schoolplan het leesonderwijs bijvoorbeeld nog steeds in drie doelen opdelen: de techniek, begrijpend lezen en leesplezier. Je ziet dan dat leesplezier het minst belangrijk wordt gevonden. Ik zou graag willen dat er een verschuiving plaatsvindt. Er zouden eigenlijk maar twee doelen moeten zijn. De kinderen moeten informatie uit teksten kunnen halen en ze moeten plezier aan lezen beleven. De techniek is daarbij een middel maar mag niet als doel op zich worden gezien. Helaas wordt op veertig procent van de scholen nog steeds aan niveaulezen gedaan terwijl de effecten daarvan inmiddels wel bekend zijn. Het is dan ook

frustrerend om te lezen dat kinderen in vergelijking met de vorige peiling lezen minder leuk zijn gaan vinden. Ik vind het zorgelijk dat scholen duidelijk het accent leggen bij de schriftelijke vaardigheden, terwijl je voor communicatie juist de mondelinge taalvaardigheden nodig hebt. Wat mij betreft zou het accent dan ook andersom gelegd moeten worden. Spreken en luisteren zouden het belangrijkste onderdeel moeten worden van de taallessen en spelling, lezen, etc., zouden als afgeleiden daarvan beschouwd moeten worden. Het is begrijpelijk dat leerkrachten meer aandacht besteden aan schriftelijke vaardigheden. Het is makkelijker om de orde te bewaren in een klas waar de kinderen zelfstandig in een schrift oefeningen maken dan in een klas waar je als leerkracht met dertig kinderen een gesprek voert. Ook zijn de leerlijnen voor technisch lezen en spellen veel beter ontwikkeld. De methodeontwikkelaars hebben er namelijk moeite mee om voor de mondelinge vaardigheden een leerlijn te ontwikkelen. Bij dit alles telt ook nog eens de maatschappelijke druk. Spelling is bijvoorbeeld goed toetsbaar en ouders en de inspectie kijken uiteindelijk vooral naar de resultaten van de kinderen op zo’n taalgebied.

Het beleid van de overheid zou er op gericht moeten zijn om interactief onderwijs te stimuleren. Dat betekent dat het domein-denken van de leerkrachten binnen het taalonderwijs moet worden doorbroken en dat leerkrachten meer op een meta-niveau moeten gaan nadenken over hetgeen ze willen bereiken in hun taallessen.

In de praktijk zie je tot op heden dat het gedrag van leerkrachten nogal hardnekkig is. Dat zal zeker blijven voortduren wanneer we de leerkracht blijven bombarderen met tweeslachtige informatie. Ouders en de inspectie komen met een hele andere boodschap op hen af dan de ontwikkelaars van taalonderwijs. Om wezenlijke veranderingen te bewerkstelligen is het belangrijk dat de leerkrachten handvaten krijgen aangereikt. Ik denk daarbij aan implementatieprojecten en aansturing via de handleidingen van methoden. Daarnaast ben ik ervan overtuigd dat de opleidingen een belangrijke rol vervullen. Ik merk dat interactief onderwijs ook voor veel PABO-docenten nog nieuw is en dat zij heel erg bezig zijn met het zoeken naar een taalconcept waarmee zij hun studenten kunnen opleiden voor de eenentwintigste eeuw.

René Berends is docent Nederlands aan de PABO van de Saxion Hogeschool IJsselland en auteur van een leesmethode.

De domeinbeschrijving nederlandse taal halverwege de basisschool

Hoofdstuk 1

Hoofdstuk 1

1 De domeinbeschrijving nederlandse taal halverwege de basisschool

De domeinbeschrijving vormt de basis voor de ontwikkeling van de instrumenten om vaardigheden bij leerlingen te meten. Het is een structurele beschrijving van een vakgebied in de vorm van een geordend overzicht van leer- en vormingsdoelen. De domeinbeschrijving is waar mogelijk afgestemd op de kerndoelen basis-onderwijs voor het vak Nederlandse taal.

1.1 De domeinbeschrijving

Inleiding

Aan de derde peiling Nederlandse taal halverwege de basisschool ligt de domeinbeschrijving ten grondslag die in de eerste taalpeiling is gebruikt (Rijlaarsdam & Wolfhagen, 1991).

De eerste domeinbeschrijving was gebaseerd op wetenschappelijke inzichten, veel gehanteerde methoden en achtergrondliteratuur. De domeinbeschrijving werd voor commentaar voorgelegd aan vakinhoudelijke deskundigen, leraren en derden die niet noodzakelijk vakmatig bij het taalonderwijs betrokken waren. Voorafgaand aan de tweede peiling is de domeinbeschrijving op een aantal punten gewijzigd (Sijstra & Van den Bosch, 1991). De tekstsoort fictie is toegevoegd, omdat dit teksttype in het onderwijs veelvuldig aan bod komt en ook is het onderwerp woordbegrip aan de domeinbeschrijving toegevoegd. Dit kwam voort uit het grote aantal meertalige leerlingen dat aan het onderwijs deelnam, maar ook uit het belang van dit onderwerp voor alle taalvaardigheden. De domeinbeschrijving van de derde peiling is op enkele onderdelen gewijzigd ten opzichte van de tweede peiling die in 1994 plaatsvond:

- de onderwerpen directief lezen en directief luisteren zijn niet in de peiling opgenomen, omdat er onvoldoende samenhang bleek te zijn tussen de voor deze onderwerpen ontwikkelde opgaven. Daardoor was de validiteit van de opgavenverzameling in relatie tot de beide onderwerpen onvoldoende.
- binnen het domein ondersteunende activiteiten is eveneens het nodige veranderd. Het lezen van tabellen en grafieken maakt niet langer deel uit van de domeinbeschrijving, omdat dit onderwerp niet is opgenomen in de kerndoelen Nederlandse taal van 1998. Dit onderwerp is ondergebracht in de kerndoelen Rekenen/Wiskunde.
- Aan de onderwerpen functiewoorden, woordvorming, zinsvorming en alfabet zijn een of meerdere nieuwe aspecten toegevoegd. Dit ligt in de lijn met veelgebruikte taal- en leesmethoden, waar deze aspecten een belangrijke plaats innemen. Ten slotte is bij het onderwerp spelling de categorie-indeling gereduceerd: het categorieënsysteem dat 32 verschillende categorieën bevatte, is teruggebracht naar 19 spellingcategorieën.

Uitgangspunten

De uitgangspunten die gehanteerd zijn bij de domeinbeschrijving voor Nederlandse taal zijn gericht op het beschrijven van prestaties van leerlingen in didactisch betekenisvolle eenheden en op het communicatief handelen van leerlingen in zo natuurlijk mogelijke situaties.

Het beschrijven van prestaties van leerlingen in didactisch betekenisvolle eenheden heeft geleid tot een onderverdeling van het domein Nederlandse taal in de vier hoofdvaardigheden spreken, luisteren, lezen en schrijven. Naast deze hoofdvaardigheden worden ondersteunende activiteiten onderscheiden, zoals spelling, woordbegrip of zinsvorming. Ondersteunende activiteiten zijn instrumenteel voor een of meerdere hoofdvaardigheden. In deze balans beschrijven we de resultaten van de receptieve vaardigheden lezen en luisteren en van de ondersteunende activiteiten. Vanwege de omvang van de productieve vaardigheden spreken en schrijven voeren we voor deze domeinen voortaan afzonderlijke peilingsonderzoeken uit en zullen er eveneens afzonderlijke rapporten verschijnen.

Het tweede uitgangspunt, de gerichtheid op het communicatief handelen in zo natuurlijk mogelijke situaties, leidde ertoe dat er voor zowel het domein lezen als luisteren vier tekstsoorten zijn onderscheiden.

- het rapporterende teksttype: de teksten geven feitelijke informatie over de werkelijkheid weer. Voorbeelden hiervan zijn mededelingen, aankondigingen, nieuwsartikelen, verslagen of beschrijvingen;
- het beschouwende teksttype: de teksten geven feitelijke informatie over de werkelijkheid weer en worden aangevuld met standpunten en opvattingen van de schrijver of spreker. Voorbeelden hiervan zijn boekbesprekingen, discussiebijdragen, kritieken, ingezonden brieven of reportages;
- het argumentatieve teksttype: de teksten hebben nadrukkelijk de bedoeling het denken of handelen van de lezer of luisteraar te beïnvloeden. Voorbeelden hiervan zijn advertenties, protestbrieven, reclameteksten en verzoeken;
- fictie: de teksten bevatten een verbeelde werkelijkheid ter lering en vermaak. Voorbeelden hiervan zijn gedichten, romans, stripverhalen of sprookjes.

De basis voor deze indeling in teksttypen ligt steeds in het doel van de tekst als geheel.

Het domein lezen

Het domein lezen vormt een samenhangend geheel van aspecten die met geletterdheid te maken hebben. In het huidige communicatie- en informatie-tijdperk wordt veel informatie verwerkt via schriftelijke aanbieding. Goed kunnen lezen is noodzakelijk om op school en daarbuiten te kunnen functioneren. Onvoldoende leesvaardig zijn bemoeilijkt verdere studie en beperkt de mogelijkheden tot volwaardige deelname aan de schriftelijke cultuur in het algemeen.

In de onderwijspraktijk wordt het domein lezen meestal onderscheiden in een aantal onderwerpen. Dit zijn technisch lezen, begrijpend lezen, studierend lezen, leesbevordering en vrij lezen. Bij technisch lezen gaat het om de vaardigheid om geschreven en gedrukte teksten te decoderen. Begrijpend en studierend lezen omvatten vaardigheden om teksten te doorgronden en zich de informatie daaruit eigen te maken. Leesbevordering en vrij lezen zijn vooral

bedoeld om een positieve houding naar lezen en boeken toe te stimuleren. In deze peiling is gebruikgemaakt van instrumenten voor het technisch en begrijpend lezen. Voor technisch lezen is er een eenminuuttoets, die meet of leerlingen decodeervaardig zijn. Voor begrijpend lezen zijn er toetsen bij de tekstsoorten rapporterend, beschouwend, argumentatief en fictie. De drie eerste tekstsoorten vormen gezamenlijk het zakelijke teksttype. Elke toets bestaat uit meerdere teksten waarbij een aantal vragen wordt gesteld die betrekking hebben op drie belangrijke strategieën van het begrijpend lezen, namelijk het begrijpen van woord- en zinsbetekenis, van de opbouw en betekenis van grotere tekstgedeelten en van de functie van de tekst.

Het domein luisteren

Luisteren neemt in het dagelijks leven een belangrijke plaats in. Veel informatie komt in gesproken vorm op ons af en wordt luisterend verwerkt. Ook in de klassensituatie zijn de leerlingen veelal luisterend bezig, niet alleen bewust en systematisch in het kader van een leerlijn voor luisteren, maar ook omdat bij alle onderdelen en vakken door de leerkracht mondeling wordt uitgelegd en geïnstrueerd.

Om de luistervaardigheid van leerlingen te peilen, zijn toetsen samengesteld bij het rapporterende, beschouwende en argumentatieve teksttype en bij fictie. Er zijn luisterteksten die gebaseerd zijn op leesteksten die zodanig zijn bewerkt dat ze geschikt zijn als luistertekst. In dat geval is er vooral aandacht besteed aan de aanpassing van de teksten aan de kenmerken van de spreektaal. Er zijn ook luisterteksten die speciaal voor de peiling zijn geschreven. De luistertoetsen zijn in een geluidsstudio opgenomen op audioband met inschakeling van professionele stemmen. De vragen die bij de teksten worden gesteld, hebben met name betrekking op het begrijpen en onthouden van de belangrijkste informatie uit de luistertekst, waarbij de toon waarop er wordt gesproken een rol kan spelen.

Ondersteunende activiteiten

In het taalonderwijs wordt ook aandacht besteed aan ondersteunende activiteiten. Voor de meest voorkomende ondersteunende activiteiten en kennisaspecten zijn opgaven ontwikkeld. In het totaal zijn er in dit domein tien onderwerpen vertegenwoordigd. Sommige ondersteunende activiteiten zijn instrumenteel voor één bepaalde hoofdvaardigheid, andere hebben een directe relatie met meerdere hoofdvaardigheden. Zo is het onderwerp technisch lezen instrumenteel voor het lezen. In het domein lezen is het kunnen decoderen van geschreven en gedrukte teksten (het technisch lezen) al ter sprake gekomen. Instrumenteel voor het schrijven zijn de onderwerpen lettergrepen, interpunctie en spelling. Bij lettergrepen gaat het om het verdelen van woorden in twee of meer lettergrepen. Interpunctie is een aspect van codeervaardigheid en betreft het gebruik van leestekens en hoofdletters. Bij spelling gaat het om de correcte schrijfwijze van woorden volgens vastgelegde regels en ook dit is een aspect van codeervaardigheid. De onderwerpen woordbegrip, betekenis en betekenisrelaties, woordvorming, functiewoorden, alfabet en zinsvorming hebben een directe relatie met meerdere hoofdvaardigheden. Bij woordbegrip gaat het om het toekennen van betekenis aan woorden. Betekenis en betekenisrelaties heeft betrekking op datgene wat een woord of samenstel van woorden wil zeggen. Woordvorming heeft betrekking op de structuur van woorden en bij

Domeinen en onderwerpen in de taalpeiling van 1999

Domeinen	Onderwerpen
Lezen	Technisch lezen Lezen van zakelijke teksten Lezen van fictie
Luisteren	Luisteren naar rapporterende teksten Luisteren naar beschouwende teksten Luisteren naar argumentatieve teksten Luisteren naar fictie
Ondersteunende activiteiten	Woordbegrip Betekenis en betekenisrelaties Woordvorming Lettergrepen Functiewoorden Zinsvorming Spelling Interpunctie Alfabet

functiewoorden komt het gebruik van lidwoorden, voorzetsels, voegwoorden, vraagwoorden en voornaamwoorden aan de orde. Alfabet heeft te maken met het rangschikken van letters dan wel woorden en zinsvorming gaat over het toepassen van de syntactische regels van het taalsysteem.

1.2 De relatie met de kerndoelen

In 1993 zijn de kerndoelen voor het basisonderwijs vastgesteld. Vijf jaar later verscheen er opnieuw een publicatie over de kerndoelen basisonderwijs (Kerndoelen basisonderwijs, 1998). Deze publicatie bracht geen gevolgen met zich mee voor de kerndoelen Nederlands, zoals die in 1993 geformuleerd waren. In de Kerndoelen staat beschreven wat leerlingen aan het einde van het basisonderwijs moeten kennen.

De gebruikte opgavenverzameling voor het peilingsonderzoek halverwege de basisschool staat in het perspectief van de kerndoelen. Op voorhand bestaat er geen directe relatie tussen de kerndoelen en de opgaven in de peiling, omdat de meeste opgaven zijn geconstrueerd voor de eerste taalpeiling, toen er van kerndoelen nog geen sprake was. Bovendien zijn de kerndoelen specifiek gericht op de leerlingen uit jaargroep 8 en dus niet op de leerlingen uit jaargroep 5. Daarom moeten we achteraf de relatie leggen tussen het toetsinstrumentarium en de kerndoelen Nederlandse taal.

Voor de derde taalpeiling is ernaar gestreefd om de relatie tussen de kerndoelen en de onderwerpen zoveel mogelijk te handhaven en waar mogelijk te optimaliseren. Desondanks zijn er onderwerpen die bij meerdere kerndoelen kunnen worden ondergebracht en horen sommige kerndoelen bij verschillende onderwerpen.

De relatie tussen de kerndoelen basisonderwijs en de onderwerpen in de derde taalpeiling halverwege het basisonderwijs

Kerndoelen basisonderwijs	Peiling Nederlandse taal
Typering van het gebied	Algemeen overzicht
Het onderwijs in Nederlandse taal is erop gericht dat de leerlingen: ● vaardigheden ontwikkelen waarmee ze deze taal doelmatig gebruiken in situaties die zich in het dagelijks leven voordoen; ● kennis en inzicht verwerven omtrent betekenis, gebruik en vorm van taal; ● plezier hebben of houden in het gebruiken en beschouwen van taal.	
A Mondelinge taalvaardigheid	
1 De leerlingen weten dat men kan luisteren en spreken met verschillende doelen.	
2 De leerlingen kunnen:	Luisteren naar en begrijpen van: ● rapporterende teksten ● beschouwende teksten ● argumentatieve teksten ● fictie <i>Deze aspecten van de mondelinge taalvaardigheid vormen het onderwerp van een afzonderlijk peilingsonderzoek Spreekvaardigheid.</i>
● de inhoud en bedoeling van wat er tegen hen gezegd wordt begrijpen; ● vragen stellen om informatie te verzamelen over een door henzelf gekozen onderwerp; ● verslag uitbrengen; ● iets uitleggen; ● hun ervaringen, mening, waardering of afkeuring op persoonlijke wijze weergeven; ● deelnemen aan een formeel gesprek.	
3 De leerlingen kunnen bij het realiseren van het voorgaande in voorkomende situaties gebruikmaken van communicatiemiddelen.	
B Leesvaardigheid	
4 De leerlingen weten, dat men kan lezen met verschillende doelen.	
5 De leerlingen kunnen:	Lezen en begrijpen van zakelijke teksten
● informatieve en betogende teksten, verhalen, poëzie en dialogen voor hoorspel, poppenkast of toneel onderscheiden; ● hun manier van lezen aanpassen aan een door henzelf of door de leerkracht gesteld lezersdoel; ● hoofdzaken van een informatieve tekst weergeven;	

De relatie tussen de kerndoelen basisonderwijs en de onderwerpen in de derde taalpeiling
halverwege het basisonderwijs (vervolg)

Kerndoelen basisonderwijs	Peiling Nederlandse taal
● bij een betogende tekst de hoofdlijn van het betoog aangeven en weergeven hoe hun mening zich verhoudt tot de mening in de tekst.	èn van fictie
6 De leerlingen kunnen algemeen gebruikte schriftelijke informatiebronnen hanteren.	èn Technisch lezen
C Schrijfvaardigheid	<i>De aspecten in het domein Schrijven vormen het onderwerp van een afzonderlijke peiling voor Schrijfvaardigheid.</i>
D Taalbeschouwing	
10 De leerlingen kunnen met voorbeelden aangeven: ● hoe talen en taalvarianten relaties tussen mensen kunnen bepalen en hoe die relaties samenhangen met culturele overeenkomsten en verschillen; ● dat de betekenis van een taaluiting mede beïnvloed wordt door de situatie, de vorm, onuitgesproken bedoelingen, lichaamshouding, gezichtsuitdrukking en gebaren; ● dat een taal of taalvariant op verschillende manieren gebruikt kan worden; ● dat mondelinge en schriftelijke communicatie gebaat is bij schriftelijke regels. Zij kunnen voorbeelden van situaties geven, waarin zulke regels functioneel zijn.	
11 De leerlingen kennen een aantal taalkundige principes en regels: ● Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van het gezegde onderscheiden; ● Zij kennen regels voor het spellen van werkwoorden; ● Zij kennen regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden; ● Zij kennen de regels voor het gebruik van leestekens.	● spelling ● woordvorming ● interpunctie ● lettergrepen

De relatie tussen de kerndoelen basisonderwijs en de onderwerpen in de derde taalpeiling
halverwege het basisonderwijs (vervolg)

Kerndoelen basisonderwijs	Peiling Nederlandse taal
12 De leerlingen kunnen begrippen hanteren die het mogelijk maken over taal te denken en te spreken: ● betekenis, beeldspraak, letterlijk en figuurlijk taalgebruik, uitdrukking, gezegde, spreekwoord, synoniem, gevoelswaarde, symbool, beeldtaal, pictogram; ● moedertaal, tweede taal, vreemde taal, dialect, meertalig, gespreksregels, formeel en informeel taalgebruik; ● spelling, uitspraak, onderwerp van een zin, persoonsvorm, werkwoordelijk gezegde, deelwoord, onbepaalde wijs, werkwoord, tegenwoordige tijd, verleden tijd, enkelvoud, meervoud; ● gedicht, poëzie, verhaal, drama, toneelstuk, jeugdboek, monoloog, dialoog; ● hoofdstuk, paragraaf, alinea, zin, klemtoon, lettergreep, komma, punt, puntkomma, vraagteken, uitroepetekens, dubbele punt, aanhalingstekens.	Daarnaast zijn ook de ondersteunende activiteiten alfabet, zinsvorming, functiewoorden, betekenis en betekenisrelaties en woordbegrip in het peilingsonderzoek opgenomen.

In het overzicht is de relatie tussen de kerndoelen en de onderwerpen van de derde taalpeiling in kaart gebracht. Daarbij beperken we ons tot de domeinen lezen, luisteren en ondersteunende activiteiten.

Hoofdstuk 2

Hoofdstuk 2

2 Het peilingsonderzoek

De belangrijkste aspecten van het peilingsonderzoek voor Nederlandse taal zijn de verschillende peilingsinstrumenten, de steekproef van scholen en leerlingen, de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd en de procedure die is gevolgd voor het vaststellen van de standaarden.

2.1 De peilingsinstrumenten

In het peilingsonderzoek is informatie verzameld over het onderwijsaanbod, de taalvaardigheid van de leerlingen, de houding van de leerlingen ten opzichte van taal en hun buitenschools taalgedrag en enkele leerlingachtergrondkenmerken. Het onderwijsaanbod is geïnventariseerd met een aanbodvragenlijst. De taalvaardigheid van de leerlingen is onderzocht met schriftelijke en auditieve toetsen. De houding van de leerlingen ten opzichte van taal en hun buitenschools taalgedrag is vastgesteld met een attitudevragenlijst. De achtergrondgegevens van de leerlingen zijn verzameld met de leerlingenlijst.

De aanbodvragenlijst

Gegevens over het onderwijsaanbod voor Nederlandse taal zijn geïnventariseerd met behulp van een schriftelijke aanbodvragenlijst. Deze vragenlijst is voorgelegd aan leraren van de jaargroepen 3, 4 en 5. De lijst bevat vragen over algemene, inhoudelijke, didactische en organisatorische aspecten binnen het taal- en leesonderwijs op het gebied van:

- methodegebruik;
- tijdsbesteding;
- differentiatie, zorgverbreding en remediëring;
- computergebruik;
- en leesbevordering.

Hiermee kan op hoofdlijnen een beeld worden geschetst van het onderwijsaanbod in de onderbouw van het basisonderwijs op het gebied van taal en lezen (zie hoofdstuk 3).

De toetsen

Voor het peilingsonderzoek zijn voor elk van de onderwerpen uit de domeinbeschrijving toetsen samengesteld. Om de kennis, vaardigheden en inzichten van de leerlingen te meten, zijn geïntegreerde toetsen en deelvaardigheidstoetsen afgenomen. De geïntegreerde toetsen hebben betrekking op de domeinen lezen en luisteren en zijn geconstrueerd bij het rapporterende, beschouwende en argumentatieve teksttype en bij fictie. Deze toetsen meten verschillende aspecten van het lezen en luisteren, die gezamenlijk een beeld geven van de gehele vaardigheid.

De deelvaardigheidstoetsen hebben betrekking op één specifiek aspect van taal dat gerelateerd is aan een of meerdere hoofdvaardigheden. Deze toetsen zijn geconstrueerd voor de onderwerpen woordbegrip, betekenis en betekenisrelaties, woordvorming, lettergrepen, functiewoorden, zinsvorming, spelling, interpunctie, alfabet en technisch lezen.

Beide typen toetsen bestaan uit (betrekkelijk) korte opgaven en bevatten zowel

open vragen als meerkeuzevragen. De toetsen zijn steeds schriftelijk aan de leerlingen aangeboden, met uitzondering van de toets voor technisch lezen, de spellingtoets en de luistertoetsen. De toets voor technisch lezen is mondeling en bij individuele leerlingen afgenomen; de spellingtoets en luistertoetsen zijn auditief aangeboden. Zowel de luistertoetsen als de spellingtoets zijn in hun geheel, inclusief de aanwijzingen voor de leerlingen, op audiocassette vastgelegd. Bij beide toetsen moesten de leerlingen hun antwoorden in het bijgeleverde toetsboekje opschrijven.

De meeste opgaven die in de toetsen zijn opgenomen, zijn in eerdere taalpeilingen gebruikt, maar er zijn ook nieuwe opgaven geconstrueerd. Opgaven waarvan de psychometrische kwaliteit te wensen overliet, zijn niet opnieuw opgenomen. De psychometrische gegevens van de opgaven per vaardigheidschaal staan in bijlage 2.

De attitudevragenlijst

De belangstelling van leerlingen voor taal en buitenschools taalgedrag is geïnventariseerd door middel van een vragenlijst die door de leerlingen in groep 5 is ingevuld. In de vragenlijst komen drie aspecten aan bod die betrekking hebben op de taalattitude van de leerlingen. Aan de hand van de affectieve aspecten is geïnventariseerd wat leerlingen van verschillende taalonderdelen op school vinden. Via de cognitieve aspecten is nagegaan in hoeverre de leerlingen deze taalonderdelen als gemakkelijk of moeilijk ervaren en aan de hand van de gedragsaspecten is achterhaald in welke mate leerlingen in buitenschoolse situaties, zoals de thuissituatie, hun taalvaardigheden gebruiken.

In de attitudelijst zijn vragen geformuleerd voor lezen, luisteren, schrijven en spreken. De uitkomsten presenteren we in hoofdstuk 3.

De leerlingenlijst

Met de leerlingenlijst worden achtergrondkenmerken van de leerlingen opgevraagd. De gegevens worden gebruikt voor de analyses van de verschillen tussen leerlingen (zie hoofdstuk 7). Het betreft gegevens over geslacht, leeftijd, formatiegewicht, land van herkomst en thuistaal. Een aantal van deze variabelen behoeft nadere toelichting.

De variabele leeftijd wordt vervangen door de variabele leertijd en deze bevat twee categorieën leerlingen:

- reguliere leerlingen: leerlingen in jaargroep 5 die in het schooljaar van de peiling 9 jaar worden of jonger zijn;
- vertraagde leerlingen: leerlingen in jaargroep 5 die ouder zijn dan 9 jaar.

De variabele formatiegewicht wordt gebruikt om het aantal formatieplaatsen op een school te bepalen. Om het formatiegewicht van leerlingen vast te kunnen stellen, worden voor elke leerling het opleidingsniveau, de sociaal-economische status en de etnische herkomst van de ouders gecombineerd. Er worden vijf formatiegewichten onderscheiden:

- 1.25 voor Nederlandse arbeiderskinderen (in termen van opleidings- en/of beroepsniveau van beide ouders);
- 1.40 voor schipperskinderen in een internaat of pleeggezin;
- 1.70 voor kinderen uit de reizende en trekkende bevolking;
- 1.90 voor kinderen uit gezinnen waarvan ten minste een van de ouders van niet-Nederlandse herkomst is (en beperkingen kent in opleidings- en beroepsniveau);

- 1.00 voor alle andere kinderen.

De formatiegewichten 1.40 en 1.70 komen nauwelijks of niet in de steekproef voor. Voor zover deze leerlingen voorkomen, worden zij gerekend tot categorie 1.25. Veel scholen inventariseren de gegevens rond formatiegewicht niet, omdat te weinig leerlingen een gewicht hoger dan 1.00 hebben en er dus geen effect uitgaat op de formatiebepaling van de school. Aan deze leerlingen wordt in het peilingsonderzoek het gewicht 1.00 toegewezen.

Doordat de definitie van formatiegewicht 1.25 in december 1993 is aangescherpt en in augustus 1997 algemeen geldend van kracht is geworden, zijn de formatiegewichten 1.00 en 1.25 niet langer gelijk aan die in eerdere peilingen. Vóór de aanscherping van de definitie van het formatiegewicht 1.25 werd dit gewicht toegekend aan leerlingen van wie één van de ouders een lage opleiding had gevolgd. Vanaf augustus 1997 geldt voor 1.25-leerlingen echter dat beide ouders een lage opleiding gevolgd moeten hebben. Dit betekent concreet dat een aantal leerlingen dat voorheen formatiegewicht 1.25 zou krijgen in de peiling van 1999 valt onder formatiegewicht 1.00. Het aantal leerlingen met leerlinggewicht 1.25 is daardoor afgenomen, terwijl het aantal leerlingen met formatiegewicht 1.00 is toegenomen. Bij de analyses van de verschillen tussen de leerlingen is met de gevolgen van de veranderde definitie rekening gehouden (zie hoofdstuk 7). De variabele thuistaal heeft betrekking op de taal die in de thuissituatie van de leerlingen overwegend gesproken wordt. Dit kan de Nederlandse taal, een streektaal, een buitenlandse taal of een mengvorm van talen of taalvarianten zijn.

2.2 De steekproef van scholen en leerlingen

De stratumindeling voor de steekproeftrekking op basis van schoolscores

Bij peilingsonderzoek wordt altijd een steekproef van basisscholen getrokken. De steekproef voor deze peiling is gebaseerd op het teldatumbestand van oktober 1998 en de gewenste omvang bij deze peiling is bepaald op 150 basisscholen. Voor de steekproeftrekking zijn de scholen verdeeld in drie groepen of strata op basis van hun schoolscore. Deze score is gebaseerd op de formatiegewichten van de leerlingen en bestaat uit de verhouding van het gewogen aantal en het nominale aantal leerlingen, na aftrek van een correctieterm van het gewogen aantal leerlingen. De correctieterm bedraagt 9% van het nominale aantal leerlingen, waardoor de schoolscore een bereik heeft van 0.91 tot 1.81. Op basis van de schoolscores zijn de basisscholen voor de steekproeftrekking in drie strata verdeeld. De stratumindeling weerspiegelt globaal een indeling van de schoolpopulatie op basis van de sociaal-economische achtergrond van de schoolbevolking.

Omdat de stratumdefinitie is gebaseerd op de formatiegewichten van de leerlingen, heeft de herdefinitie van het formatiegewicht 1.25 effect op de variabele stratum. Dit betreft vooral scholen in stratum 2 die door afname van hun 1.25-leerlingen bij stratum 1 zijn ondergebracht. Het gevolg hiervan is dat er in de populatie minder scholen zijn met een hogere schoolscore. Omdat er bij een gelijkblijvende stratumindeling te weinig scholen uit de strata 2 en 3 in het peilingsonderzoek betrokken zouden zijn, is de stratumindeling aangepast. Bij de nieuwe stratumindeling zijn de stratumgrenzen gelegd bij de schoolscores 1.00 en 1.20, terwijl in eerdere peilingen de grenzen bij de schoolscores 1.05 en 1.15 lagen.

De stratumindeling van de basisscholen in 1999 (N = 7075)

Stratum	Schoolscore	Omschrijving	Omvang in de populatie*
Stratum 1	≤ 1.00	Overwegend kinderen van ouders met afgeronde, voortgezette opleidingen, weinig allochtone kinderen.	53,8%
Stratum 2	1.01 – 1.20	Relatief meer Nederlandse arbeiderskinderen, weinig allochtone kinderen.	33,0%
Stratum 3	≥ 1.21	Vooral Nederlandse arbeiderskinderen en allochtone kinderen.	13,2%
* teldatumbestand oktober 1998			

De respons van scholen

Naar rato van de omvang van ieder stratum binnen de populatie basisscholen is een basissteekproef van 150 scholen getrokken. Voor elke school in de basissteekproef zijn reservescholen getrokken met dezelfde of meest naastgelegen schoolscore. Uitgaande van de respons uit de basissteekproef zijn in tweede instantie voor elke niet-deelnemende school uit de strata 1, 2 en 3 twee reservescholen benaderd. In totaal zijn er 272 scholen aangeschreven, waarvan er 144 (dat is 53,5%) aan het peilingsonderzoek hebben deelgenomen. De redenen waarom scholen niet meedoen, zijn verschillend, maar hebben vaak te maken met de werkdruk. De definitieve steekproefomvang is 89,2% van de beoogde omvang van 150 scholen. Hoewel het percentage van de definitieve steekproef lager uitkwam dan beoogd, overtreft het totale aantal leerlingen het beoogde aantal leerlingen ruimschoots. Dit komt doordat de scholen gemiddeld uit meer leerlingen bleken te bestaan dan verwacht. De toetsen zijn dus door voldoende leerlingen gemaakt om een betrouwbaar beeld te kunnen schetsen van de vaardigheid in de populatie leerlingen.

De respons van de basisscholen naar stratum

	Stratum 1			Stratum 2			Stratum 3		
	omvang	respons	%	omvang	respons	%	omvang	respons	%
Basissteekproef	81	44	54	49	37	76	20	11	55
Reservesteekproef	78	40	51	26	9	35	18	3	17
Totaal/% beoogd		84	104		46	94		14	70

De verdeling van de formatiegewichten in de steekproef naar stratum

	Aantal leerlingen	Formatiegewicht		
		1.00	1.25 - 1.70	1.90
Stratum 1	2072	87%	10%	1%
Stratum 2	1138	67%	22%	7%
Stratum 3	345	25%	20%	54%
Totaal	3555	75%	15%	8%

De samenstelling van de steekproef van leerlingen (N = 3555)

Kenmerk	% lln.
<i>Stratum</i>	
● 1	58
● 2	32
● 3	10
<i>Geslacht</i>	
● jongens	49
● meisjes	49
<i>Leertijd</i>	
● regulier	79
● vertraagd	19
<i>Thuis taal</i>	
● Nederlands	69
● streektaal	14
● buitenlandse taal	4
● mengeling van talen	11

Kenmerk	% lln.
<i>Formatiegewicht</i>	
● 1.00	75
● 1.25 – 1.70	15
● 1.90	8
<i>Herkomst 1.90 leerlingen</i>	
● Turkije	2,3
● Suriname, Nederlandse Antillen, Aruba	1,8
● Marokko, Tunesië	1,6
● Griekenland, Joegoslavië	0,9
● Italië, Spanje, Portugal	0,2
● overig/onbekend	4,4

De representativiteit van de steekproefscholen

In elk stratum is de verdeling van de steekproef van scholen over de school-scores representatief voor de verdeling in de populatie. Wat de regionale spreiding betreft, wijkt de steekproef af van de schoolpopulatie. Er is namelijk een oververtegenwoordiging van scholen in de provincies Zeeland en Midden- en West-Brabant. Wanneer de regionale spreiding echter wordt uitgesplitst naar stratum, wijkt de regionale spreiding niet af van die van de populatie van scholen.

2.3 De uitvoering van het onderzoek

Het peilingsonderzoek voor Nederlandse taal halverwege het basisonderwijs vond plaats in november 1999. Tegelijkertijd is er een peiling voor Schrijfvaardigheid uitgevoerd, waarover een apart rapport zal verschijnen. Het onderzoek is uitgevoerd door toetsleiders die gedurende een ochtend een klas bezochten. Aan de toetsafnames die door de toetsleider werden verzorgd, was een eerdere afname voorafgegaan. Aan de groepsleraar van groep 5 is namelijk gevraagd om de helft van de leerlingen uit de groep de attitudevragenlijst in te laten vullen.

Op de ochtend dat de toetsleider op school aanwezig was, vonden er per leerling vier toetsafnames plaats: twee vóór en twee na de ochtendpauze. De beide toetsafnames voor de ochtendpauze namen elk zo'n 30 tot 45 minuten in beslag; de twee toetsafnames na de pauze duurden ongeveer 30 tot 40 minuten. Na een introductie door de toetsleider kreeg elke leerling een mapje met toetsen die hij of zij die ochtend zou maken. De leerlingen konden de toetsen in principe zelfstandig maken met behulp van de instructie die in de toets was opgenomen. De toetsen waren maximaal verspreid over de verschillende groepen leerlingen. Per afnameperiode is aangegeven welke toets moest worden afgenomen. In de mapjes van de leerlingen ontbraken echter de luistertoetsen, de spellingtoets en de eenminuuttoets. Om deze toetsen af te nemen, moest de toetsleider enkele aanvullende maatregelen treffen. Zo heeft de toetsleider, voorafgaand aan de afnames, een opstelling gemaakt van cassetterecorders en hoofdtelefoons. Aan de hand van een afzonderlijk organisatieschema kon de toetsleider voor de verschillende afnameperiodes de betreffende luister- of spellingtoets selecteren. In het mapje van elke leerling was duidelijk te zien voor welke afnameperiode hij een of meerdere van deze toetsen moest maken. Per afnameperiode maakten maximaal twaalf leerlingen uit elke groep een luister- of spellingtoets bij de cassetterecorder.

De afnames van de eenminuuttoets vonden buiten de groep plaats in een aparte ruimte en waren verspreid over de gehele ochtend. Per groep heeft ongeveer 20% van de leerlingen de toets gemaakt. De toetsleider selecteerde deze leerlingen evenredig verdeeld over de leerlingenlijst. De eenminuuttoets is individueel en mondeling afgenomen.

2.4 Het vaststellen van de standaarden

Bij de resultaten van de leerlingen worden bij een aantal onderwerpen standaarden vermeld. Deze standaarden zijn ontleend aan het standaardenonderzoek dat voor de Onderwijsraad is uitgevoerd (Onderwijsraad, 2000); vervolgens zijn ze aangepast aan de vaardigheidsschalen van de derde taalpeiling.

In dit standaardenonderzoek stond de vraag centraal wat leerlingen in deze onderwijsfase, bij de afsluiting van de onderbouw van het basisonderwijs, zouden moeten kunnen op het gebied van de Nederlandse taal. Welk vaardigheidsniveau zouden de leerlingen op de verschillende onderdelen halverwege het basisonderwijs bereikt moeten hebben? Het peilingsonderzoek brengt aan het licht wat de vaardigheid van leerlingen op de verschillende onderdelen is, het standaardenonderzoek voegt daar een gewenst niveau van vaardigheid aan toe. Deze standaarden zijn bedoeld als referentiekader voor de

beoordeling van de kwaliteit van het basisonderwijs en beogen voor de verschillende onderwerpen niveaus van vaardigheid vast te stellen waarbij sprake is van minimaal of voldoende niveau van beheersing. De standaarden hebben geen voorschrijvend karakter, maar vormen een referentiekader voor de discussie over de kwaliteit van het onderwijs. De standaarden zijn vastgesteld aan de hand van de binnen PPON ontwikkelde methode en procedure (Van der Schoot, 2001). We geven daarvan een korte beschrijving.

Twee standaarden

Voorafgaand aan het standaardenonderzoek zijn twee standaarden geformuleerd: de standaard Minimum en de standaard Voldoende. De standaard Voldoende is de belangrijkste, omdat daarmee het niveau wordt aangegeven waarbij er volgens de beoordelaars sprake is van voldoende beheersing om met succes het onderwijs in het leerstofgebied te kunnen vervolgen. Het is niet reëel te veronderstellen dat alle leerlingen dit niveau aan het eind van de onderbouw zullen bereiken. Dan zou het gewenste niveau van beheersing op een wel zeer elementair niveau geformuleerd moeten worden. Aan de andere kant moet een voldoende niveau van beheersing uiteraard wel door de meerderheid van de leerlingen bereikt (kunnen) worden, waarbij in de beschrijving van de standaard is gekozen voor 70% tot 75% van de leerlingen. Voorzover leerlingen de standaard Voldoende niet bereiken, dient het onderwijs te streven naar een minimaal niveau. Dit niveau wordt geformuleerd met de standaard Minimum, dat door vrijwel alle leerlingen (90% tot 95%) bereikt zou moeten worden.

Definities van de standaarden

Standaarden	Omschrijving
Minimum	Deze standaard geeft het niveau aan waarop het betreffende onderwerp minstens beheerst zou moeten worden. Het is het niveau dat minimaal vereist is om – zij het misschien met enige vertraging en extra hulp – het onderwijs in het leerstofgebied te kunnen vervolgen. Dit niveau zou vrijwel door alle leerlingen aan het begin van jaargroep 5 bereikt moeten zijn. Verwacht mag worden dat dit niveau bij 90% tot 95% van de leerlingen wordt gerealiseerd.
Voldoende	Deze standaard geeft het niveau aan waarop aan het begin van jaargroep 5 het betreffende onderwerp beheerst zou moeten worden. Er is in dat geval sprake van een voldoende mate van beheersing om met succes het onderwijs in het leerstofgebied te kunnen vervolgen. Verwacht mag worden dat de meeste leerlingen aan het begin van jaargroep 5 dit niveau bereiken en dat het basisonderwijs dit niveau bij 70% tot 75% van de leerlingen weet te realiseren.

Het vaststellen van de standaarden

Over het antwoord op de vraag wat leerlingen moeten kunnen om de verschillende standaarden te bereiken, zullen de meningen verdeeld zijn. Voor het bepalen van de standaarden is daarom een zorgvuldige onderzoeks-procedure opgezet, waarin de oordelen van geïnformeerde beoordelaars zijn

bevraagd. Aan dit onderzoek heeft een groep van 24 beoordelaars meegedaan die voor een aantal vaardigheidsschalen standaarden hebben bepaald. De groep bestond uit 14 leraren basisonderwijs met minstens drie jaar ervaring in jaargroep 5, uit 5 schoolbegeleiders en 5 PABO-docenten.

Het standaardonderzoek voor de verschillende onderwerpen doorliep steeds drie opeenvolgende fasen.

Fase 1

In de eerste fase krijgen de beoordelaars een boekje met alle opgaven van een schaal of als er erg veel opgaven waren, een selectie van opgaven. De opgaven zijn gerangschikt van gemakkelijk naar moeilijk. Alleen wanneer er sprake is van meerdere vragen bij een en dezelfde tekst, zoals bij begrijpend lezen, zijn de opgaven per tekst bij elkaar gehouden.

De beoordelaars maken de opgaven, controleren hun antwoorden en geven vervolgens een eerste oordeel voor de standaard Voldoende en Minimum. Deze oordelen worden gegeven op vaardigheidsschalen zoals die bij de verschillende onderwerpen in deze publicatie zijn afgebeeld. Een vaardigheidsschaal laat voor elk scorepunt zien welke opgaven de leerlingen goed, redelijk of onvoldoende beheersen. De beoordelaar kiest voor elke standaard een scorepunt op de vaardigheidsschaal dat het beste past bij zijn oordeel. De vaardigheidsschaal op deze beoordelingsformulieren is echter getransformeerd, zodat de beoordelaars niet geïnformeerd worden over de werkelijke vaardigheidsverdeling in de populatie. Ook de percentielindeling is verwijderd. De eerste oordelen zijn daardoor persoonlijke oordelen en alleen gebaseerd op inhoudelijke afwegingen.

Fase 2

Vervolgens discussiëren de beoordelaars in kleine groepen van gemengde samenstelling over hun eerste oordelen. Deze discussies geven de beoordelaars de gelegenheid over en weer argumenten uit te wisselen voor de gemaakte keuzen en het eigen oordeel ook inhoudelijk aan dat van anderen te toetsen. Na afloop van de discussies geeft iedere beoordelaar een tweede oordeel voor iedere standaard. Ook dit oordeel wordt op de getransformeerde vaardigheidsschaal gegeven, zoals in de vorige fase. De beoordelaars worden erop gewezen dat de discussies niet primair gericht zijn op consensus, maar dat anderzijds de mate van consensus de validiteit van de standaard versterkt. Het tweede oordeel wordt in de computer ingevoerd en voor iedere standaard worden de mediaan, de interkwartielrange (ofwel het bereik van de middelste 50% van de oordelen) en de totale range van oordelen berekend.

Fase 3

In de derde en laatste beoordelingsfase krijgen de beoordelaars de vaardigheidsschaal uitgereikt met de juiste vaardigheidsverdeling waarop ook de percentielen zijn afgebeeld. De beoordelaars worden dan geïnformeerd over de feitelijke vaardigheidsverdeling in de populatie. Deze vaardigheidsschaal wordt ook op een projectiescherm aan de groep gepresenteerd met de gegevens van de groepsoordelen. Iedere beoordelaar kan vervolgens nagaan:

- hoe het eigen oordeel zich verhoudt tot de werkelijke vaardigheidsverdeling in de populatie;

- welke positie het eigen oordeel inneemt in het totaal van de groepsoordelen;
- en hoe de groepsoordelen zich verhouden tot de werkelijke vaardigheidsverdeling.

De onderzoeksleider bespreekt met de groep de verhouding tussen de feitelijke vaardigheidsverdeling en de gewenste beheersingsniveaus voor de standaarden binnen de groep. Na kennis te hebben genomen van deze aanvullende informatie geeft iedere beoordelaar voor elke standaard een definitief oordeel op de werkelijke vaardigheidsschaal.

Op de verschillende vaardigheidsschalen in de hoofdstukken 4, 5 en 6 is voor de standaarden Minimum en Voldoende de interkwartielrange van de oordelen uit de derde fase afgebeeld. De interkwartielrange laat de spreiding zien van de oordelen van de middelste 50% van de beoordelaars. Hoe meer beoordelaars onderling overeenstemmen over het gewenste niveau, hoe smaller deze spreiding zal zijn.

Het onderwijsaanbod voor taal en lezen
en de attitude van leerlingen

Hoofdstuk 3

Hoofdstuk 3

3 Het onderwijsaanbod voor taal en lezen en de attitude van leerlingen

Het onderwijsaanbod voor taal en lezen is met een schriftelijke vragenlijst geïnventariseerd. Deze vragenlijst is ingevuld door leraren van de jaargroepen 3, 4 en 5. Vrijwel alle leraren (97%) hebben de lijst ingevuld. De aanbodinventarisatie betreft methodegebruik, tijdsbesteding, differentiatie, remediëring, computergebruik en leesbevordering. De uitkomsten geven een beeld van het taal- en leesonderwijs in de jaargroepen 3 tot en met 5. Met een attitudevragenlijst is informatie ingewonnen over de houding en het gedrag van leerlingen ten aanzien van taal en taalvaardigheden.

3.1 Methodegebruik

De meeste scholen gebruiken in jaargroep 3 een methode die specifiek is afgestemd op het aanvankelijk lezen. Voor de jaargroepen 4 en 5 geldt dat het merendeel van de scholen gebruikmaakt van een methode voor taal én van een methode voor lezen. Het bestaan van afzonderlijke taal- en leesmethoden is al lange tijd een gegeven. De laatste decennia zijn er echter naast de afzonderlijke methoden ook geïntegreerde taal- en leesmethoden verschenen, waarin alle onderdelen van het taal- en leesonderwijs zijn opgenomen.

Het gebruik van taalmethoden

Van het gebruik van een taalmethode is in jaargroep 3 niet of nauwelijks sprake, hoogstens aan het einde van het schooljaar. In 1999 gebruikt bijna twee derde van de leraren in de jaargroepen 4 en 5 een methode die tot de nieuwe generatie van methoden behoort. Het merendeel daarvan is vanaf 1994 verschenen en onderscheidt zich van de oudere methoden door de grote waarde die gehecht wordt aan de communicatieve gerichtheid en aan procesgerichte instructievormen. Daarnaast wordt er in de nieuwe methoden systematisch aandacht besteed aan het onderwijs in het Nederlands als tweede taal (NT2). De in eerdere balansen (Sijtsma, 1992; Van Roosmalen e.a., 1999) gehanteerde categorisering in A-, B- en C-methoden wordt voor deze peiling verlaten, omdat de nieuwe methoden zich niet langer laten indelen in de genoemde categorieën. Binnen deze nieuwe generatie van methoden komen de nieuwe versie van *Taal actief* en *Taaljournaal* het meest voor op respectievelijk 33% en 22% van de scholen. Grote verschillen in methodegebruik naar stratumindeling doen zich niet voor. Het enige wat opvalt, is dat *Taalkabaal* voor zover deze methode voorkomt binnen de steekproef van scholen, alleen wordt gebruikt op scholen in stratum 3. Dit is te verklaren omdat de methode primair bedoeld is voor scholen in achterstandssituaties.

Gebruik van taalmethoden in de jaargroepen 4 en 5 (% scholen)

Methode	Jaargroep		
	4	5	5 ('94)
Taal actief (nieuwe versie)	29	33	–
Taal actief (oud)	24	22	50
Taaljournaal	21	22	–
Taal totaal	5	5	23
Taalkabaal	4	4	5
Taalleesland	4	3	–
Tong en teken	3	3	–
Jouw taal mijn taal	2	2	12
Taaltijd	2	2	–
Zin in Taal	2	2	–
Balans	1	1	4
overig/geen methode	2	1	6

Het gebruik van methoden voor het aanvankelijk lezen

In jaargroep 3 is de maan-versie van *Veilig Leren Lezen* op meer dan de helft van de scholen (59%) in gebruik. Daarna volgt *De leessleutel*, een methode voor het geïntegreerd aanvankelijk lees/taalonderwijs, waar 12% van de scholen mee werkt. De oude versie van *Veilig Leren Lezen* (de boom-versie) neemt met bijna 10% een derde plaats in op de lijst van veelgebruikte methoden voor het aanvankelijk lezen. Snel daarna volgt *Leeslijn*, een methode die op 8% van de scholen gebruikt wordt. Met andere dan genoemde methoden wordt op een zeer beperkt aantal scholen gewerkt. Dit geldt voor *De leesbus*, *De nieuwe leeshoek*, *Letterstad* en *Van woord tot woord*, die elk op ongeveer 1% van de scholen voorkomen. Een enkele leraar zegt voor het aanvankelijk lezen géén gebruik te maken van een methode van een educatieve uitgever, maar eigen materiaal te gebruiken.

Het gebruik van methoden voor het begrijpend lezen

De variatie aan methoden die leraren noemen voor het begrijpend lezen is groot. De meeste methoden hebben echter, afgaande op de steekproef van scholen, een zeer beperkt marktaandeel. Drie à vier methoden lijken de markt te overheersen. Dat is in de eerste plaats de relatief nieuwe methode *Goed gelezen!* die zowel in jaargroep 4 als 5 door 20% van de leraren wordt genoemd. De methode lijkt bij stratum 1 scholen meer in gebruik dan bij stratum 3 scholen, respectievelijk bij 27% en 7%. De methode *Wie dit leest* neemt met 16% bij zowel jaargroep 4 als 5 een tweede plaats in. In 1994 was het percentage leraren dat in jaargroep 5 met deze methode werkte nog maar 4%. Het marktaandeel van deze methode is tussen de tweede en derde taalpeiling dus met ruim 10% gestegen. Ongeveer 15% van de leraren in de jaargroepen 4 en 5 gebruikt de methode *Leeswerk*. In vergelijking met 1994 is deze methode in gebruik gehalveerd. *Leeswerk* is op meer scholen in stratum 2 en 3 vertegenwoordigd (21%) dan in stratum 1 scholen (9%).

Ongeveer een op de tien scholen werkt in jaargroep 4 en 5 met de methode *Lees je wijzer*. In 1994 gebruikte 15% van de leraren in jaargroep 5 deze methode. Daarmee lijkt ook voor *Lees je wijzer* het marktaandeel in de periode tussen de twee laatste peilingen gedaald te zijn. Deze methode wordt relatief vaak genoemd door leraren in stratum 2 (19%), in mindere mate door leraren in stratum 1 (9%) en in het geheel niet in stratum 3. Het marktaandeel van andere leesmethoden is kleiner dan 10%. Opmerkelijk ten slotte is dat methoden als *Begrijpend lezen* en *Leesmarkt*, die in 1994 door een redelijk percentage van de leraren zijn genoemd in 1999 nog nauwelijks worden gebruikt.

Gebruik van leesmethoden in de jaargroepen 3, 4 en 5 (% scholen)

Methode	Jaargroep			
	3	4	5	5 ('94)
<i>Aanvankelijk lezen</i>				
Veilig leren lezen (maan-versie)	59			
De leessleutel	12			
Veilig leren lezen (boom-versie)	9			
Leeslijn	8			
<i>Begrijpend lezen</i>				
Goed gelezen!		20	20	–
Wie dit leest		16	16	4
Leeswerk		14	15	33
Lees je wijzer		9	11	15
Ik weet wat ik lees		6	8	–
Tekst verwerken		3	5	–
overig/geen methode	12	33	28	34

Deelleergangen

Naast de taal- en leesmethoden is er een grote hoeveelheid aanvullend materiaal voor specifieke onderdelen van het vak Nederlandse taal op de markt. Aan de leraren is gevraagd aan te geven in hoeverre zij gebruikmaken van aanvullende methoden voor de onderdelen technisch lezen, spelling en interpunctie, woord- en zinsvorming, spreken, luisteren, schrijven, taalbeschouwing en NT2. In jaargroep 3 geeft zo'n 10 tot 20% van de leraren aan dat zij voor deze onderdelen aanvullend materiaal gebruiken. Vermoedelijk is hier sprake van het gebruik van een taalmethode naast de methode die voor het aanvankelijk lezen wordt gebruikt.

In de jaargroepen 4 en 5 gebruiken leraren vooral voor het technisch lezen (ongeveer 60%) en voor spelling en interpunctie (ongeveer 20%) aanvullende deelleergangen. In dit geval betreft het deelleergangen die naast de methode voor het begrijpend lezen en de taalmethode worden gebruikt. De diversiteit aan methoden voor het technisch lezen is zo groot dat er nauwelijks methoden zijn die door meer dan 5% van de leraren zijn genoemd. Uitzondering is de

methode *Wie dit leest*, waar zowel in jaargroep 4 als in jaargroep 5 14% van de leraren mee werkt. Ook voor het onderwerp spelling en interpunctie geldt dat de diversiteit aan genoemde methoden zeer groot is.

Gebruik van deelleergangen voor de onderwerpen van het leerstofdomein (% scholen)

Vakonderdeel	Jaargroep			
	3	4	5	5 ('94)
Technisch lezen	15	56	62	50
Spelling en interpunctie	19	14	19	38
Woord- en zinsvorming	14	8	12	10
Spreeken	11	4	7	22
Luisteren	11	5	8	17
Schrijven	10	7	7	15
Taalbeschouwing	10	4	7	4
NT2	4	4	2	–

3.2 Tijdsbesteding

Vrijwel alle leraren in jaargroep 3 starten met het aanvankelijk lezen aan het begin van het schooljaar. Slechts 2% van de leraren geeft aan met dit onderdeel op een later tijdstip te beginnen. Leraren in jaargroep 3 besteden gemiddeld 7 uur per week aan taal en lezen. Het grootste deel van de tijd binnen het taal- en leesonderwijs wordt aan het aanvankelijk lezen besteed. Dit komt de eerste maanden neer op wekelijks gemiddeld zo'n zeven en een half uur. De rest van het schooljaar neemt de tijd voor het aanvankelijk lezen met ongeveer een uur per week af en wordt hier gemiddeld bijna zes en een half uur aan besteed. De wijze waarop leraren hun onderwijs organiseren vanaf het moment dat het aanvankelijk lezen start, loopt uiteen. Vrijwel alle leraren (85%) onderwijzen de eerste maanden van het schooljaar naast het aanvankelijk lezen andere taalonderdelen en/of andere vakken. Een kleine groep leraren (15%) legt zich in het begin van het schooljaar alléén toe op het aanvankelijk lezen, en laat op een later moment in het jaar andere taalonderdelen en andere vakken aan bod komen.

Op het moment van de derde taalpeiling staat voor de jaargroepen 4 en 5 gemiddeld zo'n zeven uur en drie kwartier per week voor het taal- en leesonderwijs op het rooster. Daarvan neemt het taalonderwijs de meeste tijd in beslag met iets minder dan vijf uur, en volgt het leesonderwijs met een ruime twee uur. De tijd die leraren gemiddeld in jaargroep 5 aan taal en lezen besteden, ligt hoger dan in de eerste en de tweede taalpeiling. Op het moment van de eerste peiling bedroeg deze gemiddeld zeven uur en bij de tweede peiling was dat iets meer dan zeven en een half uur. De tijd die in jaargroep 5 aan taal en lezen besteed wordt, is de afgelopen tien jaar dus gemiddeld met drie kwartier toegenomen. Wat de lestijd voor taal en lezen betreft, zijn er geen verschillen gevonden tussen de beide jaargroepen. Op stratumniveau zijn wél duidelijke verschillen in roostertijd geconstateerd, zowel voor taal- als voor leesonderwijs. In stratum 3 is er duidelijk meer tijd in het rooster voor taal opgenomen dan in de strata 2 en 1. Voor het leesonderwijs hebben stratum 1

scholen iets minder tijd in het rooster ingepland dan stratum 2 scholen. Er is overigens een opmerkelijk grote spreiding in de lestijd die de leraren in jaargroep 5 aangeven. Zo varieert de gemiddelde lestijd voor taal van twee uur en een kwartier tot tien uur per week voor stratum 1 scholen; van drie en een half tot elf uur per week voor stratum 2 scholen en van vier tot negen uur voor stratum 3 scholen. Dit wijst erop dat er onder de leraren geen eenduidigheid lijkt te bestaan over wat nu als taalles moet worden aangeduid.

De leraren hebben voor verschillende onderdelen van het taal- en leesonderwijs aangegeven in welke frequentie deze aan bod komen. Voor alle taal- en leesonderdelen geldt dat het merendeel van de leraren deze wekelijks aanbiedt. Ruim 90% van de leraren besteedt wekelijks aandacht aan technisch lezen en spelling. Zo'n 80 tot 90% van de leraren houdt zich wekelijks bezig met het begrijpend lezen en ongeveer 60% werkt elke week aan gepland recreatief lezen, spreken, luisteren en taalbeschouwing. Het schrijven van teksten komt minder frequent aan de orde: ongeveer de helft van de leraren biedt dit onderwerp zo'n twee keer per maand aan.

Scholen in de onderscheiden strata verschillen in principe niet in de frequentie waarin de verschillende taal- en leesonderdelen aan bod komen. Alleen voor het onderdeel spelling geldt dat leraren uit stratum 1 hier frequenter aandacht aan besteden dan hun collega's uit stratum 3.

Gemiddelde tijd per week in de jaargroepen 4 en 5 voor het taal- en leesonderwijs naar stratum

	Stratum 1	Stratum 2	Stratum 3
<i>Taalonderwijs</i>			
● Jaargroep 4	4 uur en 36 min	4 uur en 48 min	6 uur en 36 min
● Jaargroep 5	4 uur en 42 min	5 uur en 06 min	5 uur en 54 min
<i>Leesonderwijs</i>			
● Jaargroep 4	2 uur en 48 min	3 uur en 18 min	3 uur en 03 min
● Jaargroep 5	2 uur en 42 min	3 uur en 00 min	3 uur en 00 min

Aandacht voor enkele vakonderdelen in jaargroep 4 en 5 (% scholen)

Jaargroep	minstens 1x p/week		minstens 2x p/maand		1x p/maand of minder	
	4	5	4	5	4	5
Begrijpend lezen	80	87	14	10	7	3
Technisch lezen	99	92	1	6	0	2
Gepland recreatief lezen	62	64	22	19	16	16
Spreken	66	65	27	28	7	7
Luisteren	59	51	34	38	7	10
Schrijven van teksten	30	32	48	51	22	17
Spelling en interpunctie	94	94	5	5	1	1
Taalbeschouwing	57	55	26	31	16	14

3.3 Differentiatie en remediëring

Differentiatie

Voor negen onderwerpen hebben de leraren van de jaargroepen 4 en 5 aangegeven welke vormen van differentiatie ze toepassen. De gegevens voor de beide jaargroepen blijken voor deze onderwerpen vrijwel identiek te zijn. Ruim 90% van de leraren van de jaargroepen 4 en 5 hanteert voor de verschillende taal- en leesonderdelen ofwel een klassikale onderwijsvorm, waarbij alle leerlingen tegelijkertijd dezelfde instructie en oefenstof aangeboden krijgen, ofwel een klassikale instructie, waarbij gedifferentieerd wordt bij de verwerking. Een uitzondering hierop vormen de onderwerpen technisch lezen en NT2. Relatief veel leraren (ongeveer 40% in beide jaargroepen) passen bij het technisch lezen het werken in niveau- of tempogroepen toe. Wat NT2 betreft, kiest ongeveer de helft van de leraren in jaargroep 4 en één op de drie leraren in jaargroep 5 voor individueel onderwijs. Het relatief vaak voorkomen van deze individuele aanpak, is waarschijnlijk gelegen in het feit dat NT2 op de meeste scholen geen klassikaal probleem betreft. Voor jaargroep 5 is het beeld van differentiatie op hoofdlijnen vergelijkbaar met dat van de tweede taalpeiling. Alleen bij de onderwerpen spelling en interpunctie, technisch lezen en spreken is sprake van een afwijkend patroon. Het percentage leraren dat in 1999 voor technisch lezen én voor spelling en interpunctie een volledig klassikale aanpak prefereert, is ten opzichte van 1994 afgenomen met respectievelijk 10 en 20%. Bij spreken zien we daarentegen dat tussen 1994 en 1999 het percentage leraren dat zowel klassikale instructie als verwerking toepast, is toegenomen met 15%.

Differentiatievormen voor enkele vakonderdelen in jaargroep 4 en 5 (% scholen)

Jaargroep	A		B		C		D	
	4	5	4	5	4	5	4	5
Begrijpend lezen	50	53	41	42	9	5	1	1
Technisch lezen	23	25	32	31	41	37	5	6
Spreken	77	72	18	22	1	0	3	6
Luisteren	79	78	16	19	1	1	4	2
Schrijven van teksten	46	49	52	46	1	2	2	3
Spelling en interpunctie	55	45	38	44	6	10	1	2
Taalbeschouwing	58	57	34	37	4	3	4	3
NT2	28	48	20	14	5	8	48	31
A: geen differentiatie in instructie en verwerking								
B: geen differentiatie in instructie, wel in verwerking								
C: instructie en verwerking in niveau- of tempogroep								
D: instructie en verwerking individueel								

Remediëring

De vragen uit de vragenlijst over het remediëren van leerlingen zijn toegespitst op de mate waarin en de wijze waarop een remedial teacher op de scholen wordt ingezet voor het taalonderwijs. Voor dit onderdeel zijn eveneens vragen gesteld die betrekking hebben op leerlingen van wie de leraar het vermoeden heeft dat zij dyslectisch zijn.

Op meer dan driekwart (78%) van de scholen is een remedial teacher aanwezig om achterblijvende leerlingen in het taalonderwijs te ondersteunen. Per groep krijgen gemiddeld iets meer dan drie leerlingen remediërend onderwijs. Het grootste deel van deze leerlingen werkt één tot drie keer per week met een remedial teacher. Het lijkt erop dat in de jaargroepen 3 en 4 aan meer leerlingen intensieve remediëring (2 à 3 keer per week) wordt aangeboden dan in jaargroep 5. Het aantal kinderen dat voor remediëring in aanmerking komt, verschilt licht voor de drie strata. In stratum 3 krijgen meer leerlingen remediërende ondersteuning dan in stratum 1 en 2.

Het aantal leerlingen van wie de leraren in de jaargroepen 3, 4 en 5 vermoeden dat zij dyslectisch zijn, is gering: gemiddeld gaat het om minder dan één leerling per jaargroep. Naarmate de jaargroep stijgt, neemt het aantal leerlingen van wie de leraar dit vermoeden heeft toe. Verschillen tussen de strata zijn er op dit punt niet gevonden.

Remedial teaching

Jaargroep	3	4	5
<i>Aanwezigheid van remedial teacher (% scholen)</i>			
● op school	83	77	75
● in de groep	68	72	75
<i>Gemiddeld aantal leerlingen naar intensiteit van remedial teaching</i>			
● zeer intensief	0,4	0,2	0,4
● intensief	1,4	1,6	1
● 1x per week	1,3	1,4	1,7
● 1 à 2x per maand	0	0,2	0,1
<i>Gemiddeld aantal kinderen bij wie dyslexie wordt vermoed</i>	0,4	0,7	0,8

3.4 Computergebruik

In de derde peiling is voor het eerst nagegaan hoe het staat met het gebruik van de computer voor het taal- en leesonderwijs. Op het moment van het peilingsonderzoek bedraagt het gemiddeld aantal beschikbare computers over de drie jaargroepen heen 3,2. Het aantal computers dat wordt ingezet varieert echter van minimaal 1 tot maximaal 22 computers per jaargroep. Leerlingen uit alle drie de jaargroepen werken (vrijwel) altijd in het eigen leslokaal aan de computer. In de jaargroepen 3 tot en met 5 maakt 70 tot 90% van de leraren gebruik van computerprogramma's ten behoeve van het taalonderwijs. Er is een grote diversiteit aan programma's die de leraren inzetten, variërend van programma's

bij specifieke methoden of programma's van specifieke softwarebedrijven tot puzzelspelletjes. Ongeveer 95% van de leraren gebruikt één tot drie computerprogramma's voor het taalonderwijs. Het merendeel van deze leraren heeft echter maar één programma in gebruik. Zowel voor jaargroep 3 als 4 geldt dat scholen in stratum 3 minder gebruikmaken van computerprogramma's dan scholen in de strata 1 en 2.

Zo'n 50% van de leraren geeft aan dat zij ernaar streven om alle leerlingen even veel tijd achter de computer te laten doorbrengen. Daarentegen geeft de andere 50% van de leraren aan dat zij specifieke groepen leerlingen langer aan de computer laten werken. In verreweg de meeste gevallen betreft het leerlingen die op een of andere wijze als zwak worden bestempeld, bijvoorbeeld de taal- of spellingzwakke leerlingen. Slechts een enkele keer gaat het om leerlingen die sterk zijn op het gebied van taal.

Computergebruik

Jaargroep	3	4	5
<i>Gemiddeld aantal beschikbare computers in de groep</i>	2,7	3,4	3,5
<i>Plaats waar leerlingen aan de computer werken (%)</i>			
● in de groep	100	99	98
● elders	0	1	2
<i>Inzet softwareprogramma's bij het taalonderwijs (% leraren)</i>	89	71	73
<i>Aantal softwareprogramma's (% leraren)</i>			
● 1 softwareprogramma	41	46	50
● 2 softwareprogramma's	34	26	31
● 3 softwareprogramma's	20	10	13
● 4 of meer softwareprogramma's	5	18	6

3.5 Leesbevordering

Onder leesbevordering zijn in de derde taalpeiling een aantal verschillende aspecten ondergebracht, namelijk de aanwezigheid van een schoolbibliotheek, het type collectie dat in de schoolbibliotheek aanwezig is en de mogelijkheid voor de leerlingen om boeken mee naar huis nemen. Ook het voorlezen door de leraar, het deelnemen aan activiteiten in het kader van de kinderboekenweek en het houden van een spreekbeurt door de leerlingen in jaargroep 4 en 5 maken deel uit van leesbevordering.

Op vrijwel alle scholen is een schoolbibliotheek aanwezig. Het merendeel van deze scholen (zo'n 85%) beschikt over een eigen collectie boeken en ongeveer een derde hiervan heeft (daarnaast) een wisselcollectie in bezit. Iets meer dan een kwart van de leraren laat de leerlingen boeken uit de schoolbibliotheek mee naar huis nemen. Gemiddeld lezen leraren vier keer per week voor. De frequentie van voorlezen neemt echter af met het toenemen van de jaargroep. In jaargroep 3 lezen leerkrachten gemiddeld zo'n vijf keer per week voor, in jaargroep 4 gebeurt dat bijna vier keer per week en in jaargroep 5 beperkt het voorlezen zich tot zo'n

drie en een halve keer per week. Verder zien we dat er op scholen in stratum 1 vaker wordt voorgelezen dan op scholen in stratum 2. Zowel in jaargroep 4 als 5 wordt er door de leerlingen gemiddeld 36 keer per jaar een spreekbeurt gehouden over een boek dat ze zelf gelezen hebben: elke leerling houdt dus minimaal één voordracht per schooljaar. Bijna driekwart van de leraren in jaargroep 4 en 5 geeft aan dat de leerlingen uit hun groep deelnemen aan activiteiten rond de kinderboekenweek. Het type activiteiten dat leraren in dit kader ondernemen is niet bekend; hierover zijn geen vragen in de vragenlijst opgenomen.

Leesbevordering

Jaargroep	3	4	5
<i>Type collectie in schoolbibliotheek (% scholen)</i>			
● eigen collectie	89	83	86
● wisselcollectie	35	41	36
<i>Gemiddeld aantal keren voorlezen per week</i>	4,9	3,9	3,4
<i>Gemiddeld aantal spreekbeurten per jaar</i>	–	35,9	36,4

3.6 Attituden van leerlingen

Inhoud

De taalvaardigheid van leerlingen wordt gestimuleerd en beïnvloed door het taal- en leesonderwijs op school, door het dagelijks taalgebruik en door een positieve houding naar taal toe. Om een beeld te krijgen van de houding van de leerlingen ten opzichte van taal, is in de derde taalpeiling een attitudevragenlijst in jaargroep 5 afgenomen. De vragen die in de lijst zijn opgenomen, hebben betrekking op het spreken, lezen, luisteren en schrijven. Aan de vragenlijst ligt een concept ten grondslag waar affectieve en cognitieve aspecten en gedragsaspecten in onderscheiden zijn. Bij de affectieve aspecten gaat het om de mate waarin de leerlingen in de schoolse context plezier in taal ervaren. De cognitieve aspecten hebben betrekking op de mate waarin de leerlingen lezen, luisteren, spreken en schrijven als moeilijk of gemakkelijk ervaren en de gedragsaspecten betreffen de gewoonten van de leerlingen wat betreft hun taalgebruik thuis of in buitenschoolse situaties. Voor de affectieve en cognitieve aspecten zijn vragen geformuleerd waarbij de leerling steeds moet kiezen uit twee alternatieven. Deze vragen zijn van het type: *lezen vind ik ... leuk/niet zo leuk* en *lezen vind ik ... gemakkelijk/niet zo gemakkelijk*. Bij de vragen over de buitenschoolse taalactiviteiten moet de leerling een keuze maken uit drie alternatieven, zoals het volgende voorbeeld illustreert: *boeken lees ik thuis ... vaak/af en toe/nooit*.

De attitudevragenlijst die aan de leerlingen is voorgelegd bevat 22 vragen. Om inhoudelijke redenen zijn drie vragen uit de lijst niet in de analyse meegenomen; de maximale score komt uit op 29 punten.

Wat leerlingen kunnen

De score op de attitudevragenlijst betreft het aantal punten waaruit de attitude van de leerling ten opzichte van taal blijkt. De attitudevragenlijst is gemaakt door 1770 leerlingen en het gemiddeld aantal punten bedraagt 15,4 (sd 3,89).

De percentiel-10 leerlingen ofwel de leerlingen die het minst positief ten opzichte van taal staan, behalen een score van 10 punten op de attitudevragenlijst.

Leerlingen die een zeer positieve houding ten opzichte van taal hebben, **de percentiel-90 leerlingen**, scoren het dubbele aantal punten in vergelijking met de percentiel-10 leerling.

De **gemiddelde leerling** bevindt zich tussen de beide groepen leerlingen en behaalt een score van 15 punten op de attitudevragenlijst.

In 1999 vinden de leerlingen de receptieve vaardigheden plezieriger en gemakkelijker dan de productieve vaardigheden. Ditzelfde beeld komt ook uit de peiling van 1994 naar voren (Van Roosmalen e.a., 1999). Het luisteren naar verhalen vindt het merendeel van de leerlingen leuk en ook gemakkelijk. Daarentegen geeft iets meer dan de helft van de leerlingen aan dat het vertellen én schrijven van verhalen hen goed afgaat (respectievelijk 54% en 58%). In vergelijking met de vorige peiling zien we dat de leerlingen de meeste taalaspecten minder leuk en minder gemakkelijk vinden. Alleen iets vertellen in de klas of de kring waarderen de leerlingen in 1999 positiever dan in 1994. Driekwart van de leerlingen is op het moment van de derde taalpeiling lid van de bibliotheek. Ten opzichte van de vorige peiling is er een lichte daling te constateren. Zowel in 1994 als in 1999 blijkt dat bijna twee derde van de leerlingen thuis vaak boeken leest. Het lezen van jeugdtijdschriften en stripboeken is een activiteit die ongeveer een op de drie leerlingen vaak onderneemt. Vrijwel alle leerlingen in jaargroep 5 telefoneren geregeld of vaak. Er zijn echter ook activiteiten die de leerlingen door de jaren heen relatief weinig uitvoeren. Het lezen van de krant, het opvoeren van een toneelstukje en het schrijven van een versje, liedje of verhaal zijn daar voorbeelden van.

De affectieve en cognitieve aspecten van de taalvaardigheid van de leerlingen (%)

Afnamejaar	1999	1994
<i>Affectieve aspecten</i>		
● lezen vind ik leuk	74	81
● iets vertellen in de klas of in de kring vind ik leuk	74	72
● iets schrijven vind ik leuk	70	73
● naar verhalen luisteren vind ik leuk	86	88
<i>Cognitieve aspecten</i>		
● lezen vind ik gemakkelijk	72	82
● verhalen vertellen kan ik goed	54	59
● verhalen schrijven kan ik goed	58	66
● naar verhalen luisteren vind ik gemakkelijk	92	93

De gedragsaspecten van de taalvaardigheid van de leerlingen

	Vaak		Af en toe		Nooit	
	1999	1994	1999	1994	1999	1994
<i>Lezen</i>						
● boeken lees ik thuis	58	61	40	37	2	2
● stripboeken lees ik thuis	27	33	46	45	27	22
● een krant lees ik thuis	5	6	35	36	60	58
● een (jeugd)tijdschrift lees ik thuis	34	38	36	34	30	27
<i>Schrijven</i>						
● een versje of liedje schrijf ik thuis	9	13	46	47	46	40
● een verhaal schrijf ik thuis	13	16	54	56	33	27
● een verjaardagskaart schrijf ik thuis	23	–	64	–	13	–
● een briefje voor een gezinslid schrijf ik	11	14	43	44	47	42
<i>Luisteren/spreken</i>						
● iemand opbellen doe ik	34	43	57	47	9	10
● een toneelstukje opvoeren doe ik thuis	5	8	34	35	62	57

Verschillen tussen leerlingen

De vragen uit de attitudevragenlijst bleken niet schaalbaar met het algemene één-parametermodel. Met behulp van een variantieanalytisch model op de totaalscores is voor de leerlingkenmerken formatiegewicht, stratum, geslacht, leertijd en thuistaal nagegaan in hoeverre deze van invloed zijn op de resultaten die de leerlingen hebben behaald in 1999. De attitudevragenlijst is ingevuld door 1770 leerlingen. De analyse heeft betrekking op 1712 leerlingen; van 58 leerlingen ontbraken een of meerdere leerlingkenmerken. De variantieanalyse is uitgevoerd op basis van 19 vragen en de totaalscore bedraagt maximaal 29 punten.

De gemiddelde score van de 1.00-leerlingen op de attitudevragenlijst is 17,0. Leerlingen met formatiegewicht 1.25 behalen een gemiddeld aantal punten van 16,6 en leerlingen met formatiegewicht 1.90 komen het hoogst uit met een gemiddelde van 17,4. Op basis van het formatiegewicht vinden we echter geen betekenisvolle verschillen tussen leerlingen in hun attitude ten opzichte van taal zoals gemeten met de vragenlijst.

De leerlingen op de scholen in stratum 1 scoren gemiddeld 16,9 op de attitudevragenlijst, ongeveer een half punt minder dan de leerlingen op de scholen in stratum 2. Leerlingen op stratum 3 scholen behalen gemiddeld een score van 16,5 op de vragenlijst. Op het niveau van de strata leiden de gevonden verschillen in houding ten opzichte van taal wel tot een significant effect: stratum 2 leerlingen scoren significant beter dan stratum 1 en stratum 3 leerlingen. Meisjes behalen op de attitudevragenlijst een gemiddelde score van 17,7 en jongens van 16,3. Dit verschil is wederom significant en in het voordeel van de meisjes.

Op het niveau van leertijd is er geen verschil van betekenis gevonden; niet-vertraagde leerlingen scoren gemiddeld 17,1 terwijl de vertraagde leerling gemiddeld 17,0 behaalt op de attitudevragenlijst.

Ook voor thuistaal is geen significant effect gevonden. Leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken, scoren gemiddeld het hoogst op de attitudevragenlijst (17,7). De gemiddelde scores van de andere drie groepen leerlingen liggen vrij dicht bij elkaar.

Verschillen tussen leerlingen op de attitudevragenlijst in 1999 (n = 1712)

Leerlingkenmerk/niveau	Gem.	Sd	Df	F	p
<i>Formatiegewicht</i>			2	1,98	0,138
● 1.00	17,0	3,7			
● 1.25	16,6	3,7			
● 1.90	17,4	4,2			
<i>Stratum</i>			2	9,55	0,000
● 1	16,9	3,7			
● 2	17,6	3,7			
● 3	16,5	4,2			
<i>Geslacht</i>			2	59,27	0,000
● Jongen	16,3	3,7			
● Meisje	17,7	3,7			
<i>Leertijd</i>			1	0,18	0,674
● Regulier	17,0	3,7			
● Vertraagd	17,1	3,9			
<i>Thuistaal</i>			3	2,47	0,061
● Standaardnederlands	16,9	3,7			
● Streektaal	16,4	4,0			
● Mengeling	17,1	3,5			
● Buitenlandse taal	17,7	4,0			



Mariëtte Hoogeveen:

“Het gevaar bestaat dat de politiek nu nog harder gaat roepen om toetsen”

De uitslag van dit onderzoek was voor mij niet verrassend. De conclusie uit dit soort onderzoeken is altijd dat het bar gesteld is met het taalonderwijs en de taalvaardigheid van kinderen. Dat wordt al honderd jaar geroepen. Ik geloof niet dat het taalniveau van kinderen zo gedaald is en nog minder dat er zo'n directe relatie is tussen taalvaardigheid en onderwijsaanbod. Taalontwikkeling is een natuurlijk proces, waar onderwijs eigenlijk niet eens zo heel veel aan kan doen. Scholen kunnen de natuurlijke ontwikkeling van kinderen ondersteunen en stimuleren, maar Nederlandstalige kinderen leren de taal uiteindelijk in eerste instantie vooral thuis en op straat.

Mijn bezwaar tegen PPON is dat het de taalvaardigheden van kinderen reduceert tot meetbare vaardigheden. Bij grammatica en spelling is dat eenvoudig, maar bij complexe vaardigheden als lezen, luisteren en schrijven is dat heel ingewikkeld.

Dat alleen de meetbare onderdelen van de verschillende taalvaardigheden worden getoetst, heeft tot gevolg dat dit onderzoek niet aansluit bij de hedendaagse vakdidactische inzichten die een geïntegreerde, procesgerichte aanpak van het taalonderwijs voorstaan. Het idee dat taalonderwijs op te splitsen zou zijn in een aantal losse deelvaardigheden is achterhaald. Een grootschalig peilingsonderzoek belemmert naar mijn mening dan ook de vernieuwing van het taalonderwijs en houdt de traditionele onderwijspraktijk, waarin o.a. spelling en grammatica centraal staan, in stand.

Een groot gevaar van dit soort sombere conclusies is dat de beschuldigende vinger weer naar de leraren gaat. Voor het onderwijs is dat heel demotiverend. Ik vind dat leerkrachten de allerbelangrijkste taak van ons allemaal hebben en bovendien ook de allermoeilijkste. Goed onderwijs geven is ingewikkelder en complexer dan goed onderzoek doen of goed lesmateriaal ontwikkelen. Wij zeggen allemaal wel hoe het moet, maar ga in deze tijd maar eens voor de klas staan. Wanneer ik een school bezoek denk ik ook wel eens: dat gaat niet goed, maar ik besef tegelijkertijd dat ik het onder de gegeven omstandigheden niet beter zou kunnen.

Scholen moeten vooral niet de conclusie trekken dat ze het niet goed doen, maar ze moeten wel beseffen dat didactische vernieuwingen nodig zijn. Er is inmiddels veel meer bekend over de taalontwikkeling van kinderen en de didactische ondersteuning daarvan. Zo weten we bijvoorbeeld dat bijna alle taalvaardigheden, hoe complex ook, op elementair niveau al heel jong aanwezig zijn bij kinderen. Die vaardigheden kunnen al in de onderbouw verder ontwikkeld worden als het onderwijsaanbod maar wordt aangepast aan de leeftijd. Zo heeft de SLO lesmateriaal ontwikkeld voor kleuters waarmee ze kunnen leren samenvatten. De kinderen leren hoe je informatie in een tekst kunt selecteren, combineren of afleiden. Die drie aspecten van samenvatten zijn vertaald in metaforen die begrijpelijk zijn voor jonge kinderen. Selecteren noemen we in het lesmateriaal weglaten en deze vaardigheid wordt gesymboliseerd door een reuzenpotlood met een gum waarmee kinderen mogen uitvlakken wat zij niet belangrijk vinden in de (beeld)tekst van een prentenboek.

De implementatie van onderwijsvernieuwingen strandt helaas vaak in de onderwijspraktijk. Dat komt o.a. doordat vernieuwingen te veel van bovenaf als een soort ei in de praktijk worden gegooid. Als iets dan vervolgens niet zo wordt gebruikt als bedoeld, roept heel didactisch Nederland weer dat het onderwijs faalt, omdat leerkrachten maar doorgaan met het geven van al die grammatica- en spellingslessen. Naar mijn mening is het de verantwoordelijkheid van onderzoekers, leerplanontwikkelaars enz. om onderwijsvernieuwingen en nieuw materiaal op zo'n manier aan te bieden dat leerkrachten er ook echt mee uit de voeten kunnen. Als ontwikkelaar moet je de leerkrachten uiterst serieus nemen en lesmateriaal ontwerpen dat aansluit bij hun praktijkervaringen. Vervolgens hang je daar dan je vernieuwende boodschap aan op.

Beleidsmatig zou ik het liefst zien dat er geen of weinig conclusies aan dit rapport worden verbonden. Het gevaar bestaat dat de politiek en het beleid nog harder gaan roepen om toetsen, terwijl ik het ontzettend gevaarlijk vind om iedere keer weer een batterij toetsen op kinderen los te laten en weer te gaan roepen dat er zoveel mis is. We kunnen ons geld en onze energie beter steken in de begeleiding, scholing en ondersteuning van leerkrachten en er voor zorgen dat scholen een rijk taal-aanbod voor de kinderen in huis hebben. En tot slot moeten we vooral niet de somberheid laten toeslaan, want dat is fnuikend voor iedereen.

Mariëtte Hoogeveen is leerplanontwikkelaar en onderzoeker bij de SLO in Enschede.

HOOFDSTUK 4

Hoofdstuk 4

4 LEZEN

Binnen het domein lezen maken we onderscheid tussen de onderwerpen begrijpend lezen en technisch lezen. Voor de beide onderwerpen komen enkele algemeen inhoudelijke aspecten aan bod. Vervolgens gaan we voor zowel begrijpend als technisch lezen in op de specifieke inhoud ervan, op wat de leerlingen kunnen en zouden moeten kunnen, en is er aandacht voor de verschillen in leesvaardigheid tussen groepen leerlingen.

4.1 INLEIDING

Binnen het domein lezen komen in de peiling voor jaargroep 5 drie onderwerpen van geletterdheid aan de orde. Twee onderwerpen betreffen het begrijpend lezen en het derde onderwerp is technisch lezen. Begrijpend lezen is de vaardigheid om geschreven teksten te begrijpen. Een tekst begrijpen is: weten wat het onderwerp ervan is, weten wat de schrijver over het onderwerp zegt en weten met welk doel de schrijver schrijft. Om het begrijpend lezen te meten is gebruikgemaakt van geïntegreerde toetsen bij vier onderscheiden teksttypen: rapporterend, beschouwend, argumentatief en fictie. Dit onderscheid in tekstsoorten is gebaseerd op het doel van de tekst als geheel (zie hoofdstuk 1). De samenhang tussen de opgaven van de rapporterende, beschouwende en argumentatieve teksten is voldoende gebleken om psychometrisch gezien van één vaardigheid te kunnen spreken: het lezen van zakelijke teksten. Het begrijpend lezen valt daarmee uiteen in de onderwerpen het lezen van zakelijke teksten en het lezen van fictie.

Technisch lezen betreft de vaardigheid om geschreven en gedrukte teksten te decoderen. In het peilingsonderzoek is technisch lezen opgevat als een ondersteunende activiteit bij het begrijpend lezen. De technische leesvaardigheid van de leerlingen is gemeten met de PPON-eenminuuttoets.

De vragen bij de teksten voor begrijpend lezen kunnen worden beschreven aan de hand van een inhoudelijke dimensie en een gedragsdimensie. Hiermee wordt de geïntegreerde opzet van de leestoetsen weerspiegeld. De inhoudelijke dimensie betreft het oplossen van begripsproblemen en is het belangrijkste. Binnen deze dimensie zijn drie onderscheidingen in vraagtypen ondergebracht:

- vragen naar woord- en zinsbetekenis;
- vragen naar de opbouw en betekenis van grotere tekstgedeelten;
- vragen naar de functie van de tekst.

De vragen naar woord- en zinsbetekenis betreffen de betekenis van een woord(groep) of de inhoud van een mededeling of zin. Ook verbanden dan wel relaties die binnen één zin voorkomen, maken deel uit van dit type vragen. Bij vragen naar de opbouw en betekenis van grotere tekstgedeelten komen zowel de opbouw als de inhoud van enkele zinnen, van een of meerdere alinea's of van een gehele tekst aan bod. Dit soort opgaven heeft betrekking op verwijzingen tussen zinnen, op de hoofdgedachte van de tekst waarbij de inhoud van een alinea of de gehele tekst moet worden betrokken, op feitelijke relaties zoals middel-doel en op overkoepelende relaties in de vorm van een algemene beschrijving. Bij vragen naar de functie van de tekst staat de rol van

de tekst in de situationele context centraal, waarbij de opgaven zijn toegespitst op het doel dat de schrijver beoogt en op het publiek waarvoor de tekst geschreven is.

De gedragsdimensie heeft betrekking op de manier waarop de leerling tot een antwoord komt, waarbij onderscheid wordt gemaakt in identificatie en productie. Bij identificatievragen is sprake van letterlijke identificatie of van parafraserende identificatie. Het gaat om letterlijke identificatie als een vraag elementen bevat die de leerling letterlijk in de tekst kan vinden. Bij parafraserende identificatie bevat de vraag elementen die niet letterlijk in de tekst voorkomen, maar is het antwoord op de vraag wel letterlijk in de tekst te vinden. De antwoorden op productievragen zijn daarentegen niet letterlijk in de tekst vermeld: voordat de leerling een antwoord op de vraag kan geven, moet hij eerst informatie uit de tekst bewerken.

Bij de leesteksten staan zowel opgaven in open als gesloten vorm. Bij de open vragen moet de leerling zelf een (kort) antwoord formuleren. Bij de gesloten vragen kiest de leerling één alternatief uit een rij met meerdere alternatieven.

De resultaten van de leerlingen zijn per onderwerp in relatie tot de vragen bij de teksten beschreven. Bijlage 1 bevat een toelichting op de figuren waarin de resultaten staan afgebeeld.

4.2 LEZEN VAN ZAKELIJKE TEKSTEN

Inhoud

Het onderwerp Lezen van zakelijke teksten bestaat uit teksten van het rapporterende, beschouwende en argumentatieve teksttype. Rapporterende teksten, zoals verslagen, mededelingen, beschrijvingen en nieuwsartikelen, bevatten feitelijke informatie over de werkelijkheid. Bij beschouwende teksten geeft de schrijver zowel feitelijke informatie over de werkelijkheid, als ook zijn eigen opvatting(en) en standpunt(en) weer. Hij reflecteert op de werkelijkheid, interpreteert en trekt conclusies. Beschouwende teksten zijn bijvoorbeeld boekrecensies, beschouwingen, kritieken en discussies. Argumentatieve teksten hebben tot doel de denkbeelden van de lezer te beïnvloeden. Dat gebeurt bijvoorbeeld in een protestbrief en in advertenties. Het merendeel van de zakelijke teksten is overgenomen uit (informatieve) jeugdtijdschriften en jeugdboeken, waarna een aantal teksten bewerkt is. Het gaat om teksten die de leerlingen in hun dagelijkse leven kunnen tegenkomen en die variëren in onderwerp.

In totaal zijn er vijftien teksten met bijbehorende opgaven ondergebracht bij Lezen van zakelijke teksten. Vijf van deze teksten verschaffen feitelijke informatie en de onderwerpen zijn divers: twee teksten gaan over pasgeboren dieren; één tekst gaat in op een speeltuin die wordt omgebouwd voor een kindervakantieweek; er is een tekst over het eten van kauwgom en een tekst over een bibliotheek waar een kinderboekenschrijver zal voorlezen. Verder zijn er vijf teksten waarbij de schrijver naast het informeren van de lezer zijn eigen mening weergeeft. Er is een boekbespreking over vogels en er is een beschouwing over de betekenis die het woord 'pechvogel' tegenwoordig heeft en die het woord vroeger had. Ook zijn er twee teksten waarin de auteur voordelen

opsomt die betrekking hebben op het naar school gaan van kinderen in India en op Boliviaanse moeders die kookles krijgen. Ten slotte is er een tekst over het voeren van vogels tijdens de wintermaanden. Bij de laatste vijf teksten probeert de schrijver de lezer via de tekst te 'beïnvloeden'. Zo is er een advertentie waarin abonnees geworven worden voor een muziektijdschrift; een ingezonden brief waarin een jongen de lezers overhaalt om het overrijden van paden te verminderen; een brief waarin een meisje kinderen probeert te overtuigen lid te worden van een milieuclubje; een tekst die kinderen wil overhalen om lid te worden van een kinderboekenjury en een tekst waarbij de jonge lezer wordt aangeraden om het Taptoe vakantieboek aan te schaffen.

Voor deze balans zijn uit de vijftien teksten zes voorbeeldteksten geselecteerd. Het betreft de tekst *Mei-mei* over een pasgeboren panda; de boekbespreking *Het vogelboek voor kinderen*; de tekst *Pechvogel* waarin het woord pechvogel ter sprake komt; de tekst *Een nest vogelspinners* die informeert over de geboorte van jonge vogelspinnetjes; de advertentie *Sambi maandblad* die in een muziekblad geplaatst is en de tekst *Boeken kiezen* waarin kinderen gevraagd wordt mee te doen met de kinderboekenjury.

De vaardigheid in het begrijpen van zakelijke teksten is vastgesteld op basis van de antwoorden op 58 opgaven. Bij de zes voorbeeldteksten horen 19 opgaven die zijn afgebeeld op de vaardigheidsschaal. De opgaven bij de voorbeeldteksten bevatten voornamelijk vragen die gericht zijn op de inhoudelijke aspecten. Slechts een enkele vraag heeft betrekking op de functie van de tekst.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst op het totaal van alle 58 opgaven vijf opgaven goed of behoorlijk goed. Van de voorbeelditems wordt op dit niveau geen enkele opgave goed beheerst. Op de volledige schaal is bij vijf opgaven sprake van een matige beheersing, waarbij het om de eerste voorbeeldopgave gaat. Deze opgave betreft een relatie tussen zinnen en er is sprake van parafraserende identificatie. De totale opgavenverzameling in ogenschouw nemend, valt op dat de leerlingen het merendeel van de opgaven niet beheersen, namelijk 48 van de 58 opgaven. Ook de opgaven die illustratief zijn opgenomen, vertonen een gelijkaardig beeld: 18 van de 19 voorbeeldopgaven zijn op dit niveau te moeilijk voor de leerlingen en worden onvoldoende beheerst.

De gemiddelde leerling beheerst van alle opgaven op de schaal 15 opgaven behoorlijk goed tot goed, 19 opgaven matig en 24 opgaven onvoldoende. Van de voorbeeldopgaven beheersen leerlingen op dit niveau vier opgaven goed of vrij goed. Twee van deze opgaven betreffen betekenisaspecten binnen een zin (opgave 2 en 6) en twee vragen hebben betrekking op grotere tekstgedeelten (opgave 1 en 5). Bij alle vier de opgaven is sprake van identificatie en kunnen de leerlingen het antwoord op de vragen letterlijk uit de tekst halen. Zeven opgaven worden matig beheerst en acht voorbeeldopgaven onvoldoende of vrijwel onvoldoende (de opgaven 4, 10, 13, 14 en 16 en alle opgaven bij *Boeken kiezen*).

De percentiel-90 leerling beheerst van alle opgaven op de schaal 33 opgaven goed, 17 opgaven matig en 8 opgaven onvoldoende. Er zijn nog enkele vragen die deze leerling nogal wat moeite kosten. Leerlingen op dit niveau beheersen 13 van de 19 voorbeeldopgaven (behoorlijk) goed en 6 voorbeeldopgaven matig. Van de voorbeeldopgaven die matig worden beheerst, hebben vraag 10 en 14

betrekking op de betekenis van het woord *pechvogel* en *zwarte vogelspin*; zijn opgave 16 en 17 gericht op de bedoeling van de schrijver en gaat het bij opgave 18 en 19 respectievelijk om de hoofdgedachte van de tekst en om een verband tussen zinnen. Bij de matig beheerste opgaven is zowel sprake van identificatie- als productievragen. Onder de voorbeeldopgaven bevindt zich geen enkele opgave die de percentiel-90 leerling niet beheerst.

Standaarden

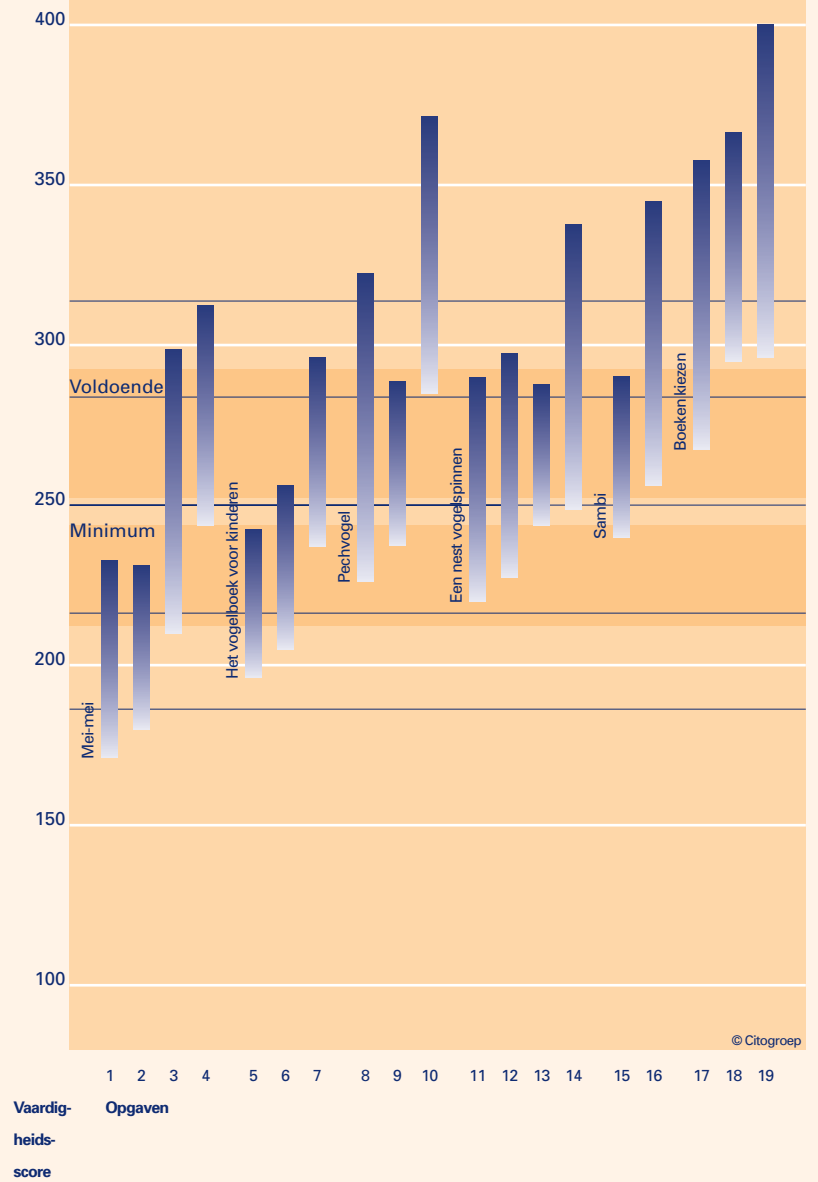
De standaard **Voldoende** bevindt zich op vaardigheidsscore 282. Er is, uitgaande van de voorbeeldopgaven, sprake van voldoende beheersing wanneer de leerlingen vier opgaven goed beheersen (de eerste twee opgaven bij *Mei-mei* en de eerste twee opgaven bij *Vogelboek*). Twaalf voorbeeldopgaven moeten volgens de beoordelaars matig beheerst worden. Opgave 10 en de twee laatste voorbeeldopgaven behoeven op het niveau van deze standaard niet beheerst te worden. Ongeveer een kwart van de leerlingen voldoet aan deze standaard. Dat is een zeer groot verschil met de beoogde 70% tot 75% van de leerlingen die dit niveau zouden moeten bereiken (zie paragraaf 2.4). Hieruit blijkt dat de beoordelaars de lat wel erg hoog hebben gelegd.

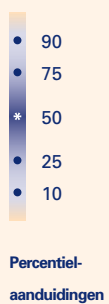
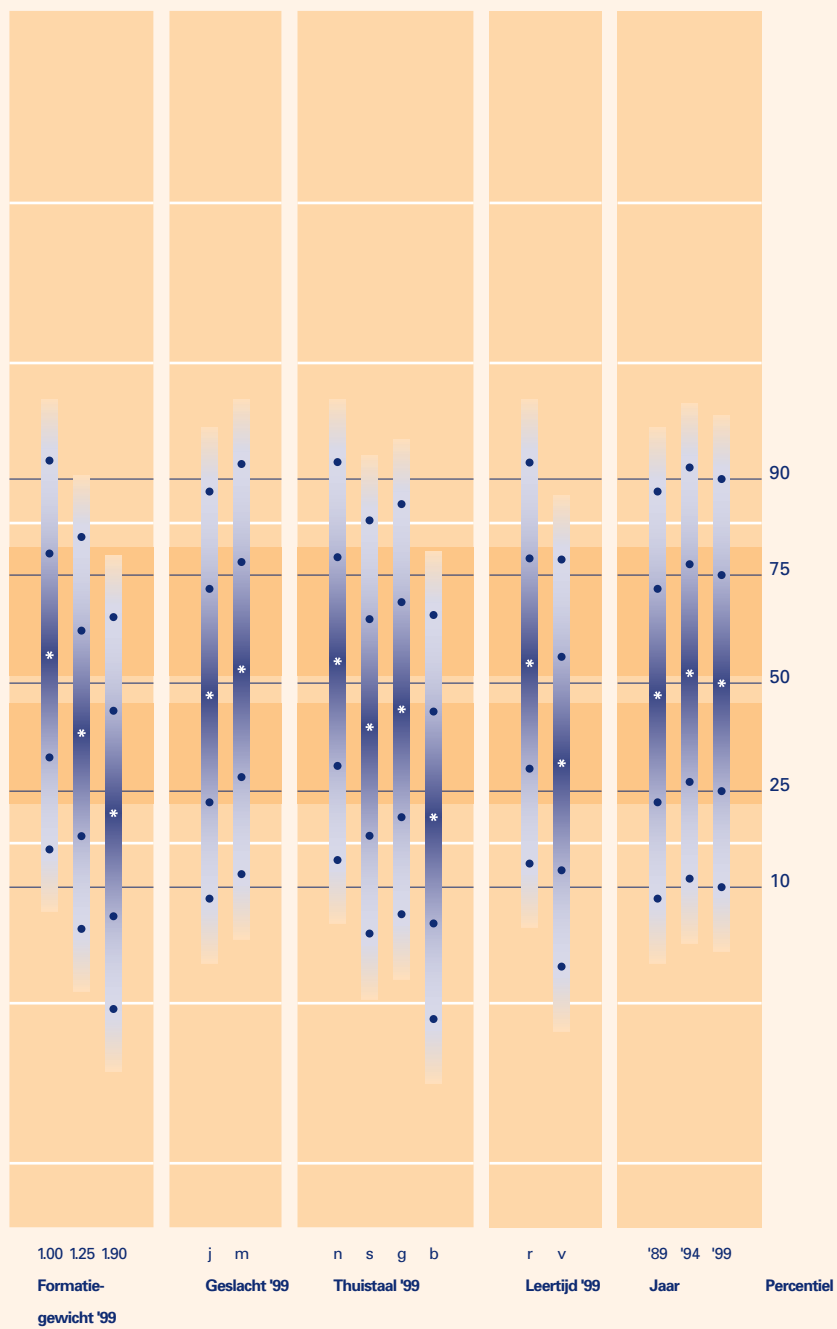
De mediaan van de standaard **Minimum** ligt op vaardigheidsscore 233. Dat betekent dat de leerlingen op het niveau van deze standaard wat de voorbeeldopgaven betreft alleen de eerste twee opgaven goed zouden moeten beheersen en de opgaven 3, 5, 6, 8, 11 en 12 matig. Elf voorbeeldopgaven vallen buiten het bereik van de standaard Minimum. Dit betreft onder meer de opgaven bij de teksten *Sambi* en *Boeken kiezen*. Volgens de definitie van de standaard zou dit niveau door 90% tot 95% van de leerlingen bereikt moeten worden, maar in werkelijkheid bereikt zo'n 65% van de leerlingen de standaard. Ook bij deze standaard is dus sprake van een aanzienlijk verschil met wat de beoordelaars zouden willen.

Verschillen tussen leerlingen

Er zijn behoorlijke verschillen tussen leerlingen wat hun formatiegewicht betreft. De gemiddelde 1.00-leerling heeft een vaardigheidsniveau dat 25 punten hoger op de schaal ligt dan dat van de gemiddelde 1.25-leerling. Tussen de 1.00- en de 1.90-leerlingen is er zelfs een verschil van 50 punten op de vaardigheidsschaal en dat is een standaardafwijking. Ongeveer 30% van de 1.00-leerlingen bereikt de standaard Voldoende, terwijl ongeveer 5% van de 1.90-leerlingen deze standaard haalt. Van de 1.25-leerlingen bereikt zo'n 15% deze standaard. De gemiddelde 1.90-leerling beheerst niet één voorbeeldopgave goed, de gemiddelde 1.00-leerling beheerst daarentegen vier voorbeeldopgaven goed. Jongens en meisjes verschillen in geringe mate in hun prestaties bij het lezen van zakelijke teksten. Het vaardigheidsniveau van meisjes ligt iets hoger dan dat van jongens, waarbij het om acht punten verschil op de vaardigheidsschaal gaat. De taal die door de leerlingen thuis gesproken wordt, maakt verschil uit. Leerlingen die thuis het Standaardnederlands spreken, behalen de beste prestaties. Daarentegen komen de prestaties van leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken 50 schaalpunten lager uit. Leerlingen die thuis een variant van het Nederlands spreken of meerdere talen naast elkaar, nemen een tussenpositie in en verschillen onderling slechts drie punten op de vaardigheidsschaal.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Lezen van zakelijke teksten





n Nederlands
s streektaal
g gemengd
b buitenlands

r regulier
v vertraagd

Thuistaal '99

Leertijd '99

Lees

⇒ *Mei-mei*



Mei-mei knuffelt met Ron-Shun. Ze kan hem nu nog oppakken. Maar dat duurt niet lang meer.

In een dierentuin in China woont Mei-mei. Een jonge panda-berin. Ze heeft pas een zoon gekregen: Ron-Shun. Een piepkleine roze pandabeer.

Vijf maanden heeft hij in Mei-mei's buik gezeten. En nu ligt hij lekker in haar armen. De veiligste plek die er is. Ron-Shun is niet groter dan een hamster. Hij weegt maar 100 gram. Mei-mei zorgt goed voor haar zoon. Ze laat hem geen moment los. Ze geeft hem melk en likt hem schoon. Ze is zo trots als een aap. Op de zesde dag krijgt Ron-Shun zijn zwarte oogvlekken. Pas na een maand doet hij zijn ogen open. Nu kan hij eindelijk zijn moeder zien. Na 3 maanden kruipt en klautert hij door het hok.

Hij speelt de hele dag met zijn moeder. Hij ziet er nu al uit als een echte panda. Maar het duurt nog een hele poos, voordat hij zonder zijn moeder kan. Een panda is pas op zijn vijfde volwassen.

Bron: Okki, december 1987

Maak



1 Wat is de naam van de panda-baby?

Ron-Shun

2 Op welke leeftijd is een pandabeer volwassen?

op zijn vijfde (jaar)

3 Hoe weet je dat Mei-mei goed voor haar zoon zorgt?

- A* Ze laat hem geen moment los.
- B Ze is zo trots als een aap.
- C Ze speelt de hele dag met hem.
- D Ze woont in een dierentuin.

4 Wanneer krijgen panda's zwarte oogvlekken?

- A Als ze schoongelikt zijn.
- B* Binnen een week na de geboorte.
- C Eén maand na de geboorte.
- D Drie maanden na de geboorte.

Lees

⇒ *Het vogelboek voor kinderen*

Met behulp van 'Het vogelboek voor kinderen' kun je heel wat over vogels te weten komen. De meest voorkomende soorten in Nederland worden erin beschreven.

Je kunt lezen waar de vogels broeden, wat ze eten, hoe ze zingen en waaraan ze te herkennen zijn. Zo is een boomklever herkenbaar doordat hij ondersteboven langs een stam naar beneden loopt. En een kwade Vlaamse gaai aan de rechtopstaande kruinveren. Van iedere vogel staat een duidelijke tekening in kleur afgebeeld. Voor vogelliefhebbers is dit een handig boek om de verschillende soorten van elkaar te leren onderscheiden.

Bron: Ezelsoor nr. 8, april 1987

Maak



5 Wat vindt de schrijfster van 'Het vogelboek voor kinderen'?
Ze vindt het boek ...

- A duur.
- B* handig.
- C onduidelijk.
- D spannend.

6 Waaraan kun je een boomklever herkennen?

- A Hij zit aan de boom geplakt.
- B Hij komt in Nederland vaak voor.
- C* Hij loopt ondersteboven langs de stam naar beneden.
- D Hij heeft rechtopstaande kruinveren.

7 Waarover vind je niets in het 'Vogelboek'?

- A* over vogels in warme landen
- B over vogels in Nederland
- C over boomklevers
- D over Vlaamse gaaien

Lees



Pechvogel

Kinderen krijgen tegenwoordig niet vaak straf meer. Strafregele, in de hoek staan en nablijven zijn een beetje uit de tijd. Driehonderd jaar geleden ging het er heel anders aan toe. De meester was toen behoorlijk streng. Kinderen mochten geen kabaal maken of lastig zijn. Deed je dat toch, dan kreeg je een linnen zakje met rijst naar je kop gegooit. Dat zakje noemden ze een pechvogel. Maar dat was nog niet alles ... Je moest die pechvogel zelf terugbrengen. Dan kreeg je nog eens een flinke mep op je hand met een platte pollepel: de plak! Nu zeggen we als je veel pech hebt en alles tegenzit, dat je een pechvogel bent. En als je iemand de baas over je laat spelen, zit je onder de plak.

Maak



8 Welk verschil is er op school tussen vroeger en nu?

Vroeger ... vaak straf (*)

en nu ... minder vaak straf (*)

9 Wat was een pechvogel driehonderd jaar geleden precies?

een linnen zakje met rijst

10 Tegenwoordig zeggen we wel eens dat iemand een pechvogel is. Wanneer ben je nu een pechvogel?

als iemand veel pech heeft (*)

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Vervolg voorbeelden bij de vaardigheidsschaal
Lezen van zakelijke teksten

Vervolg voorbeelden bij
de vaardigheidsschaal
Lezen van zakelijke
teksten

Lees



Een nest vogelspinnen

Een zwarte of Surinaamse vogelspin, zo groot als een hand, heeft in de Amsterdamse dierentuin een nest gesponnen. De eitjes die ze erin heeft gelegd, zijn zo maar uitgekomen. Nu waakt het vrouwtje over tachtig spinnetjes. Deze zijn wit en donzig met zwarte voetjes.

Twee weken nadat de jonkies uit het ei gekomen zijn, zullen ze uit het nest kruipen. Dan staan er voor tachtig spinnetjes plastic bakjes klaar, ingericht met aarde en wat blaadjes. Als voedsel krijgen ze fruitvliegjes, speciaal voor hen gekweekt. Het zal Artis, zo heet de Amsterdamse dierentuin, geen moeite kosten de dieren kwijt te raken. Vogelspinnen komen in de dierentuin zelden tot broeden. Andere dierentuinen willen ze daarom graag hebben.

Bron: Ezelsoor, stukjes en bestjes

Maak



11 Andere dierentuinen willen de spinnetjes graag hebben, omdat ze ...

- A* in de dierentuin zelden tot broeden komen.
- B speciaal voor hen gekweekt zijn.
- C uit Suriname komen.
- D zo groot worden als een hand.

12 Wat eten de kleine spinnetjes?

fruitvliegjes

13 Hoe zien de kleine vogelspinnetjes eruit?

wit en donzig met zwarte voetjes (*)

14 Hoe wordt de zwarte vogelspin ook wel genoemd?

Surinaamse vogelspin

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Lees



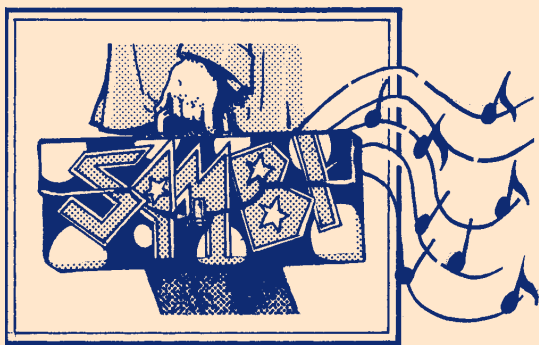
Sambi Maandblad

Daar zit muziek in

Sambi Maandblad is vernieuwd! Het swingt voortaan van de eerste tot de laatste bladzijde! In Sambi Maandblad staan artikelen over popmuziek en over films. Er staat ook een strip in van Fifo en elke maand krijg je een swingende poster! Als je nú abonnee wordt van Sambi Maandblad krijg je elke maand Sambi thuisgestuurd plus het koffertje om je cassettebandjes in op te bergen als welkomstcadeau! Dat klinkt je toch als muziek in de oren!

METEEN DOEN DUS

Als je nu abonnee wordt van Sambi Maandblad, krijg je deze swingende cassettekoffer cadeau.



JA, ik neem voor een halfjaar (= 6 nummers) en tot wederopzegging een abonnement op Sambi Maandblad en betaal f 2,95 per nummer. Een girokaart wordt toegestuurd.

Naam: _____

Straat: _____ Nr: _____

Postcode: _____ Plaats: _____

Handtekening ouder: _____

Stuur deze bon in een envelop zonder postzegel naar: Sambi Maandblad, antwoordnummer 50.100, 2000 VK Haarlem.

Knip je liever niet in je Sambi, schrijf dan de inhoud van deze bon over op een briefkaart en stuur deze naar bovengenoemd adres.

Maak



15 Wat krijg je cadeau als je nu abonnee wordt van Sambi?

een (swingende) cassettekoffer

16 Wat is de bedoeling van deze advertentie?

- A dat in Sambi alleen over muziek geschreven wordt.
- B dat je de bon overschrijft op een briefkaart.
- C dat je wat meer weet over het stripboek van Fifo.
- D* dat je een abonnement neemt op Sambi.

Vervolg voorbeelden bij de vaardigheidsschaal
Lezen van zakelijke teksten

Lees
 Boeken kiezen

“Volwassenen kiezen het beste kinderboek. Ik vind dat zo stom, want waarom heet het dan kinderboekenweek? Dan mogen kinderen die boeken toch zeker zelf wel kiezen, of niet soms?”

Dit is de mening van Jaap. Hij is lid van een kinderjury. Ben jij het met Jaap eens? Geef je dan ook op als jurylid bij je bibliotheek.

Je hoeft echt niet iemand te zijn die ontzettend veel leest. Kinderjury's lezen ongeveer 10 boeken, die van tevoren zijn uitgezocht. Daar praten ze dan over en ze geven punten aan de verschillende boeken.

Het boek met de meeste punten wordt bekroond.

En dan zul je merken, dat kinderen vaak andere boeken mooi vinden dan grote mensen. Trouwens, kinderen zijn het ook niet altijd met elkaar eens over wat mooi is en niet mooi is. Dat zie je aan de uitslagen. Er zijn altijd maar een paar boeken die door meerdere kinderjury's gekozen worden.

Maak

- 17 Waarom heeft Jaap dit briefje geschreven?
Hij wil dat ...
- A kinderen meer boeken gaan lezen.
 - B kinderen vaker naar de bibliotheek gaan.
 - C* kinderen in de kinderjury gaan zitten.
 - D volwassenen het beste kinderboek uitzoeken.
- 18 Wat kun je doen als je het met Jaap eens bent?
- je opgeven als jurylid (*)

- 19 Wat zie je aan de uitslagen van de kinderjury's?
- A dat de kinderen de boeken die ze moeten lezen zelf mogen uitkiezen
 - B dat de kinderen ontzettend veel boeken lezen
 - C dat de kinderen de boeken die grote mensen mooi vinden, ook mooi vinden
 - D* dat de kinderjury's niet altijd dezelfde boeken mooi vinden
- (*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Er is een behoorlijk verschil in vaardigheid tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen. Het verschil tussen de beide groepen leerlingen bedraagt ongeveer dertig punten op de vaardigheidsschaal. Van de niet-vertraagde leerlingen behaalt zo'n 30% de standaard Voldoende en dat geldt voor maar 15% van de leerlingen die zijn blijven zitten.

Bij het lezen van zakelijke teksten zijn er kleine verschillen wat betreft het vaardigheidsniveau over de drie peilingsjaren heen. In 1994 kwamen de prestaties van de leerlingen gemiddeld iets hoger uit dan in 1989 en in 1999, met respectievelijk zes en drie punten verschil. Verder is de vaardigheid van de leerlingen in 1989 lager dan in 1999, maar dit verschil is zeer klein.

4.3 LEZEN VAN FICTIE

Inhoud

Het kenmerkende van de tekstsoort fictie is dat er een verbeelde werkelijkheid in de teksten wordt beschreven. De schrijver probeert de lezer via de tekst in een fantasiewereld te betrekken en hem te boeien en te vermaken. Verhalen,

detectives, sprookjes, avonturenverhalen, literatuur en gedichten zijn voorbeelden van fictie. Voor dit onderwerp zijn zowel bestaande als nieuwe teksten gebruikt, die geschreven zijn door auteurs van kinderliteratuur. Een aantal teksten is afkomstig uit elders gepubliceerde kinderliteratuur en een aantal teksten is speciaal voor de peiling geschreven.

Er zijn in totaal tien teksten in de vorm van een dierenverhaal, fantasieverhaal of actueel verhaal met bijbehorende opgaven die behoren tot de tekstsoort fictie. De dierenverhalen betreffen een tekst over een olifant op muzikles en een tekst waarin een kat en een muis een afspraak gemaakt hebben. De fantasieverhalen gaan over een struikrover die zijn moeder heeft beroofd en over een dief die aan een agent uitlegt wat de voordelen van het dief-zijn inhouden. Ook zijn er nog enkele realistische verhalen over Michiel die blokfluit leert spelen; over Jeroen en zijn vader die angst voor water hebben; over de eerste schooldag van Floor; over een leerkracht die bezoek krijgt van een inspecteur; over Ellie die het vervelend vindt om naar de schoolarts te gaan en over een jongen die een wereldreis gaat maken. Het voorbeeldmateriaal bij dit teksttype bestaat uit de tekst *Flink zijn* waarin Jeroen en zijn vader beiden last hebben van watervrees en uit de tekst *Do-re-mi-fa-sol* waarin Michiel leert blokfluitspelen.

De opgaven bij de leesteksten zijn specifiek toegesneden op de (fictionele) aard van het teksttype en zijn gericht op de inhoud van de tekst. Het doen en laten van de personages, hun onderlinge relaties en hun motieven komen in de vragen aan bod. De vaardigheid in het begrijpen van fictie is vastgesteld op basis van de antwoorden op 49 opgaven. De beide voorbeeldteksten bestaan gezamenlijk uit twaalf vragen en hebben alle betrekking op grotere tekstgedeelten.

Wat leerlingen kunnen

Voor **de percentiel-10 leerling** zijn de opgaven beslist niet gemakkelijk. Deze leerling beheerst van de in totaal 49 opgaven slechts één opgave goed. Zeven opgaven uit de gehele opgavenverzameling beheerst deze leerling matig, waaronder voorbeeldopgave 1 bij de tekst *Do-re-mi-fa-sol*. Het motief van de moeder van Michiel om 'nee' te zeggen op Michiels vraag om een trompet, staat bij deze identificatievraag centraal. Van alle opgaven zijn er 41 opgaven die voor de percentiel-10 leerling te moeilijk zijn, waarbij het gaat om elf voorbeeldopgaven.

De gemiddelde leerling beheerst van alle 49 opgaven op de schaal tien opgaven goed, negentien opgaven matig en twintig opgaven onvoldoende. Voor twee voorbeeldopgaven is er op dit niveau sprake van een (vrij) goede beheersing. Het gaat om de eerste opgave bij *Do-re-mi-fa-sol* en om voorbeeldopgave 6 bij de tekst *Flink zijn*, die betrekking heeft op het motief dat Jeroen heeft om niet naar het zwembad te gaan. Van de voorbeeldopgaven worden verder twee opgaven matig beheerst. Dit betreft een vraag naar het doen en laten van Jeroen (opgave 7) en een vraag waarbij sprake is van een vergelijking tussen Jeroen en zijn vader (opgave 8). Bij beide vragen moet de leerling informatie uit de tekst bewerken, voordat hij de vraag kan beantwoorden. Ten slotte zijn er acht opgaven die voor de gemiddelde leerling te hoog gegrepen zijn.

Voor **de percentiel-90 leerling** leveren de fictieteksten geen grote problemen op. Iets meer dan de helft van de opgaven wordt goed beheerst, vijftien opgaven matig en zeven opgaven onvoldoende op het totaal van 49 opgaven. Deze leerling beheerst van de voorbeeldopgaven twee opgaven goed (1 en 6) en zeven

opgaven matig (2, 3 en 7 tot en met 11). Er zijn drie opgaven waarbij op dit niveau sprake is van een onvoldoende beheersing. Dit betreft opgave 4 en 5 en de laatste opgave uit de reeks met voorbeelden. De vragen 4 en 5 uit *Do-re-mi-fa-sol* hebben betrekking op de motieven van Michiel en voor beide vragen geldt dat het antwoord niet letterlijk uit de tekst te halen is. De laatste vraag die hoort bij de tekst *Flink zijn* betreft het doen en laten van de vader van Jeroen en is wederom een productievraag.

Standaarden

De standaard **Voldoende** ligt tussen de schaalwaarden 248 en 288. Uitgaande van de mediaan op vaardigheidsscore 278, is er sprake van voldoende beheersing als de leerlingen voorbeeldopgave 1 en 6 goed beheersen. De opgaven 2, 7, 8, 9 en 10 moeten volgens de beoordelaars matig beheerst worden. De overige voorbeeldopgaven (3, 4, 5, 11 en 12) behoeven op het niveau van deze standaard niet beheerst te worden. Uitgaande van de mediaan van de oordelen voldoet bijna 30% van de leerlingen aan deze standaard. Dat is een behoorlijk verschil met de beoogde 70% tot 75% van de leerlingen die deze standaard in voldoende mate zouden moeten beheersen (vergelijk paragraaf 2.4). De mediaan van de standaard **Minimum** bevindt zich op vaardigheidsscore 229. Dat betekent dat de leerlingen op het niveau van deze standaard voorbeeldopgave 1 en 6 vrij goed zouden moeten beheersen. De overige voorbeeldopgaven vallen buiten het bereik van deze standaard. Volgens de definitie van de standaard zou dit niveau door 90% tot 95% van de leerlingen bereikt moeten worden. In werkelijkheid bereikt maar twee derde van de leerlingen deze standaard. Ook bij deze standaard is dus sprake van een aanmerkelijk verschil met wat de beoordelaars willen.

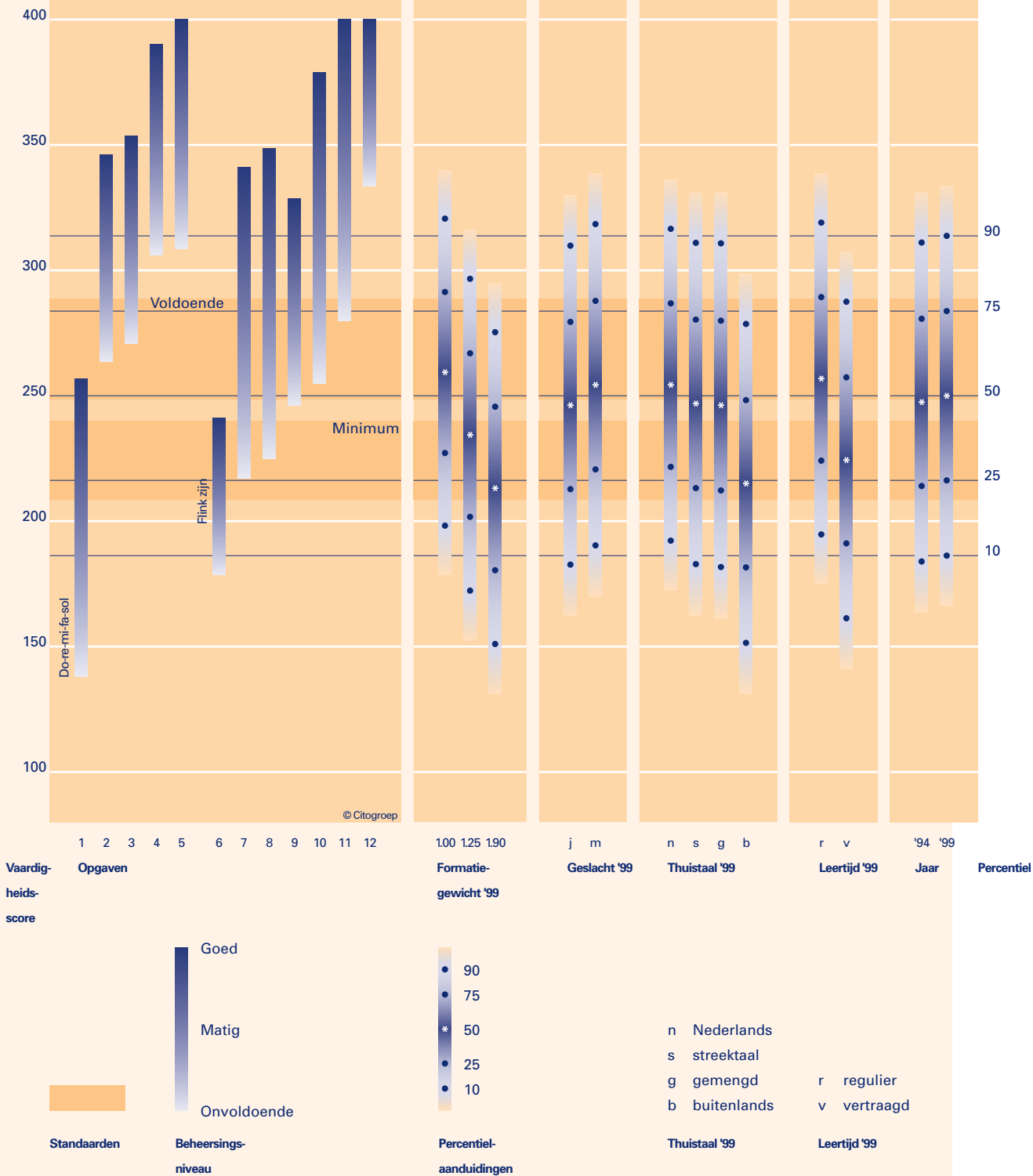
Verschillen tussen leerlingen

Er zijn behoorlijke verschillen tussen leerlingen gelet op hun formatiegewicht. De gemiddelde 1.00-leerling bereikt een vaardigheidsniveau dat zo'n 25 schaalpunten hoger ligt dan dat van de gemiddelde 1.25-leerling. Het verschil tussen de 1.00- en de 1.90-leerlingen bedraagt ongeveer 45 punten op de vaardigheidschaal en dat is bijna een standaardafwijking. Ongeveer 35% van de 1.00-leerlingen bereikt de standaard Voldoende, tegenover minder dan 10% van de 1.90-leerlingen. De gemiddelde 1.90-leerling beheerst twee voorbeeldopgaven matig; de gemiddelde 1.00-leerling beheerst deze beide opgaven goed. Tussen de gemiddelde 1.00- en 1.90-leerling bevinden zich de 1.25-leerlingen. Van hen bereikt ongeveer 20% de standaard Voldoende.

Jongens en meisjes verschillen in beperkte mate wat betreft hun prestaties bij het lezen van fictie. Het vaardigheidsniveau van meisjes ligt acht schaalpunten hoger dan dat van jongens.

Wat de thuistaal van de leerlingen betreft, zijn er vrij grote verschillen tussen leerlingen die thuis het Standaardnederlands spreken en leerlingen die een buitenlandse taal spreken. Het gaat om een verschil van veertig schaalpunten in het voordeel van de Nederlandstalige leerlingen. Leerlingen die thuis een streektaal of meerdere talen naast elkaar spreken, verschillen nauwelijks in hun prestaties.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Lezen van fictie



Lees

 *Do-re-mi-fa-sol*

De kastanjabomen langs de gracht waren al geel, maar het raam van Michiels zolderkamer stond wijd open. De zon scheen naar binnen, en het was zo warm dat het wel zomer leek.

Michiel moest blokfluit studeren. Hij zat pas een paar weken op de muziekschool. 'Mag ik een trompet?' had hij gevraagd. Hij wilde zo graag een schitterende koperen trompet die zo'n brutaal schetterend geluid gaf. Als je op een trompet speelt, is het net alsof de zon gaat schijnen, dacht hij.

Maar zijn moeder zei nee. 'Een blokfluit is niet zo duur, dus dan is het niet zo erg als je d'r niks van kan,' zei ze. 'Bovendien maakt een blokfluit niet zo'n herrie.' De blokfluit gaf een iel, piepend geluid. En de vorige week was de leraar boos geworden, omdat Michiel zijn les alweer niet kende. Als dat zo blijft ga je maar van les af, had hij gezegd, we hebben een wachtlijst van kinderen die graag op blokfluitles willen.

Pie-iep! Michiel greep weer naast de gaten.

Wat kon hem dat domme liedje schelen! Hij ging op een stoel staan en keek naar buiten. De ramen van de huizen stonden open, en Michiel hoorde mensen praten. 'Ik zou het niet meer pikken,' zei een vrouw. Een telefoon rinkelde. Kinderen op straat schreeuwden, en een auto toeterde.

In de droge dakgoot groeide mos. Michiel legde de blokfluit in de goot. Hij zou zijn moeder vertellen dat hij de fluit was verloren. Een nieuwe zou ze wel niet kopen.

Dag rotfluit, zei hij zacht.

Toen hij het raam dicht wou doen, hoorde hij het geluid van een trompet.

Iemand blies toonladders: do-re-mi-fa-sol.

Michiel leunde uit het raam om te zien waar het geluid vandaan kwam. In een huis aan de overkant van de gracht, op de derde verdieping, stond een man met een trompet. Hij speelde ook een lied. Michiel kende het wijsje niet, maar hij vond het het mooiste dat hij ooit gehoord had. Stil stond hij te luisteren tot de muziek ophield.

Toen pakte hij de blokfluit uit de goot, veegde hem af en begon het liedje te spelen. Hij moest en zou die noten leren. Voor later, als hij een trompet had.

Uit: Lange Snuit, Uitgeverij van Reemst, 1990

Maak



- 1 Michiel vraagt aan zijn moeder of hij een trompet mag.
Moeder antwoordt: 'nee.'
Waarom zegt moeder 'nee'?

Ze vindt een trompet te duur. (*)

- 2 In welke tijd van het jaar speelt het verhaal?

A de lente
B de zomer
C* de herfst
D de winter

- 3 Waarom wil Michiel graag een trompet?

vanwege het brutale/schetterende geluid (*)

- 4 Aan het eind van het verhaal wil Michiel toch blokfluit leren spelen? Waarom wil hij dat?

om later goed trompet te kunnen spelen (*)

- 5 Waarom vindt Michiel een blokfluit niet leuk?

omdat de blokfluit een iel, piepend geluid geeft

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Lees



Flink zijn

Jeroen is bijna in het water gevallen. Gelukkig kon zijn vader hem nog net op tijd vast pakken. Maar zijn vader is verschrikkelijk geschrokken en zijn moeder natuurlijk ook.

‘Ik wou dat je eens wat beter uitkeek,’ zegt zijn vader. ‘Ik heb geen minuut rust.’ En zijn moeder zegt: ‘Hoor eens, Jeroen, dat kan zo niet langer. Je moet naar zwemles. Als je in het water valt en je niet kunt zwemmen, verdrink je. Ik ga nu meteen naar het zwembad om je te laten inschrijven.’

Nu schrikt Jeroen nog verschrikkelijker dan zijn vader en moeder bij elkaar. Hij is één keer in het zwembad geweest en toen durfde hij niet in het water. Hij is niet verder gekomen dan zijn grote teen.

‘Nee hoor,’ zegt hij. ‘Dat doe ik niet. Ik ben bang voor water.’

Maar hoe hij ook zeurt, het helpt niet.

‘Het gebeurt,’ zegt moeder. ‘Je moet maar flink zijn. Tenslotte kan pappa niet altijd in de buurt blijven om je vast te houden.’

Moeder gaat naar het zwembad om Jeroen te laten inschrijven en hij heeft vreselijke pech: het is wel druk op de zwemles, maar als zijn vader of moeder meekomt om hem te helpen, mag hij zaterdagochtend al beginnen.

Jeroen vindt de zaterdag een fijne dag. Op zaterdag gebeurt er bijna altijd iets leuks, maar nu is het de vreselijkste dag van zijn leven. Hij ziet zo tegen de zwemles op, dat hij er niet van kan slapen. En ‘s morgens is hij er misselijk van.

‘Ik kan niet,’ kreunt hij. ‘Ik ben ziek.’

Moeder heeft geen medelijden.

‘Jij bent niet schoolziek,’ zegt ze, ‘maar zwembad-ziek. Kom, schiet op, dan gaat pappa met je mee.’

Maar pappa wil niet. Je moet eens horen hoeveel bezwaren hij heeft: hij moet nog een plank in de keuken timmeren en hij wil naar de supermarkt om boodschappen te doen.

Moeder vindt het allemaal vreemd.

‘Ik vraag nou al vier weken of je die plank in de keuken wilt maken,’ zegt ze, ‘en je hebt nooit tijd. En ik moet altijd zelf naar de supermarkt omdat jij geen zin hebt.

Wat is er toch met je?’

‘Eh, nou niks,’ stottert hij.

Moeder kijkt hem aan en opeens vraagt ze: ‘Zeg, waarom ga jij eigenlijk nooit in zee als we aan het strand zijn en waarom heb ik jou nooit zien zwemmen?’

‘Eh...’ zegt vader. ‘Ik... eh, nou ja, ik heb het altijd druk hè?’

‘O,’ zegt moeder. ‘Je bent bang voor water!’

‘Nou, dat niet!’ schreeuwt vader. ‘Maar ik had vroeger nooit tijd om naar het zwembad te gaan en daarom ...’

‘Ik snap het al,’ knikt moeder, ‘jij kan ook niet zwemmen. Nou, ik zal je laten inschrijven en dan ga ik met jullie mee. Grote mannen moeten net zo goed kunnen zwemmen als grote kinderen. Kom, we gaan meteen weg. En allebei flink zijn, hoor.’

Dat zijn ze, maar... eng blijft het wel!

Maak



6 Waarom wil Jeroen niet naar het zwembad?

Hij is bang voor water. (*)

7 Wat doet Jeroen om niet naar het zwembad te hoeven?

Hij zegt dat hij ziek is.

8 en 10

Jeroen en z’n vader lijken in twee dingen op elkaar.

Welke twee dingen zijn dat?

– Ze zijn bang voor water. (8)

– Ze kunnen niet zwemmen. (10)

9 Waarom kan vader niet zwemmen?

Hij had vroeger nooit tijd (om naar het zwembad te gaan). (*)

11 Waarom moet Jeroen leren zwemmen van z’n moeder?

Hij kan dan niet verdrinken. (*)

12 Wat doet vader om niet naar het zwembad te hoeven?

Hij zegt dat hij moet timmeren. (*)

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Vervolg voorbeelden bij
de vaardigheidsschaal
Lezen van fictie

De verschillen tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen zijn behoorlijk groot: het verschil in vaardigheidsniveau tussen beide groepen leerlingen bedraagt iets meer dan dertig punten op de vaardigheidsschaal.

Bij het lezen van fictie zijn de afnamejaren 1994 en 1999 meegenomen. De vaardigheid van leerlingen in 1999 bedraagt twee schaalpunten meer dan die van de leerlingen in 1994. Dit verschil is echter zeer minimaal.

4.4 TECHNISCH LEZEN

Inhoud

Technisch lezen betreft de vaardigheid om geschreven en gedrukte teksten te decoderen. Om de technische leesvaardigheid van de leerlingen te meten, is gebruikgemaakt van een PPON-eenminuuttoets. Deze toets is speciaal voor de eerste taalpeiling halverwege de basisschool geconstrueerd en is een variant op de eenminuuttoets (EMT) van Brus en Voeten (1973). De vaardigheid in het decoderen wordt in de PPON-eenminuuttoets opgevat als het snel en correct kunnen verklanken van woorden. De toets bestaat uit 100 twee- en drie-lettergreppige woorden, die de leerlingen in leesteksten op school of daarbuiten kunnen tegenkomen. Deze woorden vormen een aselechte steekproef uit een bestand van bestaande teksten die voor leerlingen uit het basisonderwijs zijn geschreven (Staphorsius, Krom & De Geus, 1988). De toets wordt individueel afgenomen en bestaat uit rijen losse woorden die de leerling snel, duidelijk en hardop moet lezen. De eerste zeven woorden die de leerling leest, tellen niet mee in de leestijd en de scoring. Op deze manier krijgt de leerling de gelegenheid om te wennen aan de taak en heeft de toetsleider de mogelijkheid om in te grijpen voordat de werkelijke afname begint. Het aantal goed gelezen woorden in precies één minuut tijd is de score. Deze score vormt een indicatie van de technische leesvaardigheid van de leerling. Om een indruk van de toets te geven, is ter illustratie een deel van de van de PPON-eenminuuttoets in deze balans opgenomen.

Wat leerlingen kunnen

De score van de leerlingen op de eenminuuttoets betreft het aantal goed gelezen woorden binnen een minuut. De toets is gemaakt door 686 leerlingen en de gemiddelde score is 37,0 (sd 15,97). Relatief zwakke leerlingen die ook kunnen worden aangeduid als **de percentiel-10 leerlingen** lezen in één minuut 18 woorden correct.

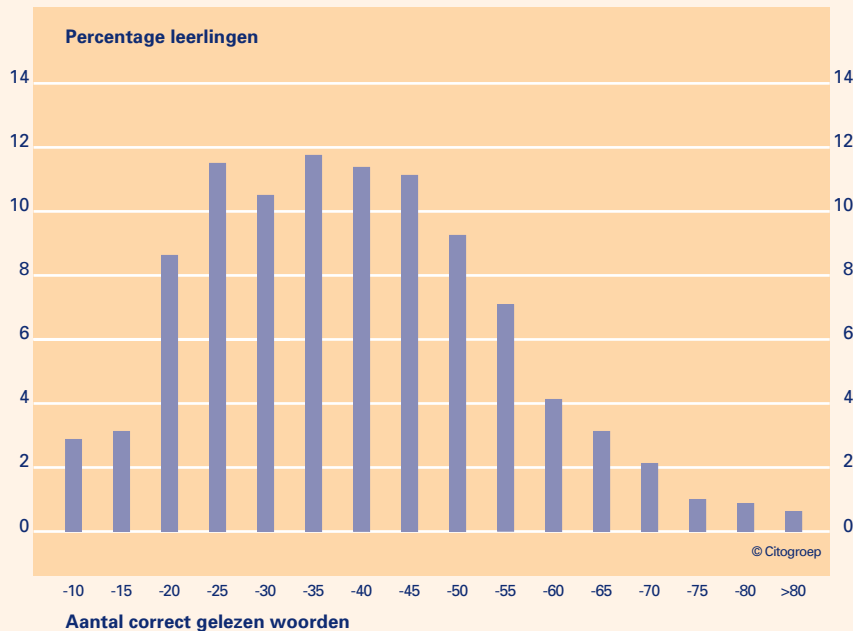
De gemiddelde leerling leest in één minuut het dubbele aantal woorden van de percentiel-10 leerling en behaalt een score van 36 goed gelezen woorden.

De relatief zeer goede leerling ofwel **de percentiel-90 leerling** leest binnen één minuut 59 woorden correct. In vergelijking met de percentiel-10 leerling lezen de hoogstscorende leerlingen ruim drie keer zoveel woorden in een minuut tijd correct.

Verschillen tussen leerlingen

Met behulp van een variantieanalytisch model op de totaalscores is voor de leerlingkenmerken formatiegewicht, stratum, geslacht, leertijd en thuistaal

Frequentieverdeling van scores op de PPON-eenminuuttoets (N=686)



nagegaan in hoeverre deze van invloed zijn op de resultaten die door de leerlingen zijn behaald. Vergelijking over de peilingsjaren is niet mogelijk, omdat er verschillende versies van de eenminuuttoets gebruikt zijn in 1994 en 1999. Gemiddeld lezen 1.00-leerlingen 38 woorden per minuut correct. Leerlingen met formatiegewicht 1.25 lezen 33 woorden goed, terwijl 1.90-leerlingen uitkomen op 35 woorden per minuut. Net als in de peiling van 1994 (Van Roosmalen e.a., 1999) is ook nu het verschil tussen leerlingen met formatiegewicht 1.00 en 1.25 groter dan tussen leerlingen met formatiegewicht 1.00 en 1.90. Op het niveau van formatiegewichten wordt echter geen significant effect gevonden en dat is op zijn minst opmerkelijk.

Scholen in stratum 1 behalen een score van 39 correct gelezen woorden in een minuut. Scholen in stratum 2 en 3 verschillen nauwelijks in de gemiddelde score op de eenminuuttoets. Het gaat om een verschil van slechts één woord in het nadeel van scholen in stratum 3. Ook op het niveau van de strata leiden de gevonden verschillen niet tot een significant effect.

Het verschil tussen jongens en meisjes in groep 5 is erg klein en wederom niet significant.

Vertraagde leerlingen hebben gemiddeld een significant lagere score dan hun klasgenootjes die nog geen vertraging in hun schoolloopbaan hebben opgelopen. Reguliere leerlingen lezen 38 woorden correct binnen een minuut; vertraagde leerlingen lezen zeven woorden minder.

Ook voor thuistaal wordt een significant effect gevonden. In afwijking met de meeste andere onderwerpen in dit peilingsonderzoek hebben leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken gemiddeld de hoogste score (42 woorden in een minuut). Het is niet onwaarschijnlijk dat het geringe aantal van 23 leerlingen in deze categorie daar mede debet aan is. De prestaties van de andere drie groepen leerlingen liggen dicht bij elkaar.

Verschillen tussen leerlingen op de eenminuuttoets in 1999

Leerlingkenmerk/niveau	Gem.	Sd	Df	F	p
<i>Formatiegewicht</i>			2	1,63	0,197
● 1.00	38	16,5			
● 1.25	33	14,0			
● 1.90	35	13,5			
<i>Stratum</i>			2	2,56	0,078
● 1	39	16,3			
● 2	35	15,8			
● 3	34	13,5			
<i>Geslacht</i>			1	0,70	0,402
● Jongen	37	16,5			
● Meisje	37	15,5			
<i>Leertijd</i>			1	16,28	0,000
● Regulier	38	16,3			
● Vertraagd	31	13,1			
<i>Thuis taal</i>			3	2,83	0,038
● Standaardnederlands	38	16,2			
● Streektaal	35	16,5			
● Mengeling	35	13,9			
● Buitenlandse taal	42	13,5			

Gedeelte van PPON-eenminuuttoets

spechten	volksdansen	tweemaal
intussen	speurtocht	inpakken
lokaal	gordijntje	uitgroeien
geknoopt	wikkelen	aankwamen
verzot	nodig	varkens
tangen	speelveld	grazen
onderhoud	stadjes	benoemd
	gezongen	gestart
snuffelend	kookpot	terecht
walvissen	spijker	zwemmen
verliezen	poolzee	vrachtwagen
afkloppen	diplomaat	tikkertje
gevlucht	bederven	beheer
asbakken	randmeren	deugnieten
beren	spalken	verfraaien
handvol	recepten	kijkje
stuiven	families	schutkleur
planken	rustige	kwaliteit



RESI DAMHUIS:

**“ER IS ONDERZOEK
NODIG DAT ONS EEN
BETER BEELD GEEFT
VAN DE ONDERWIJS-
PRAKTIJK”**

Je hoort vaak de klacht dat kinderen zoveel minder presteren en steeds maar achteruitgaan, maar wat opvalt aan deze peilingen is dat de resultaten weinig verschillen in vergelijking met die van '94. Interessant is ook dat de prestaties bij luisteren dichterbij de standaarden komen dan die bij lezen, terwijl je juist bij luisteren een achteruitgang zou verwachten, aangezien spreek- en luistervaardigheden op scholen minder onderwezen worden dan schriftelijke vaardigheden. Bij de deelvaardigheden woordbegrip, woordenschat en woordvorming scoren 1.90-kinderen slechter dan de andere kinderen. Ik vraag mij daarbij af of deze uitslagen wel in overeenstemming zijn met de werkelijke vaardigheid. In het gewone taalgebruik kunnen deze kinderen soms wél verder komen, omdat ze de betekenis van woorden dan kunnen afleiden uit de context. Ik kan mij voorstellen dat hen dat in deze toetssituatie met een veel beperktere context, slechter lukt. Mogelijk levert dat een onderschatting op van de werkelijke vaardigheden van deze leerlingen. Het is moeilijk te bepalen of de standaarden te hoog zijn gesteld. Ik denk toch dat ze een redelijk beeld geven van de taalvaardigheid die we van kinderen mogen verwachten. De resultaten van deze peiling geven dan ook voldoende aanleiding om op zoek te gaan naar manieren waarmee we het taalonderwijs zouden kunnen verbeteren en ik denk dat we daarbij van twee kanten moeten werken.

Aan de ene kant is het nodig onderzoek te doen, dat ons een beter beeld geeft van de lespraktijk op scholen. De manier waarop het taalonderwijsaanbod nu in deze peiling wordt onderzocht is tamelijk oppervlakkig. Er wordt gekeken naar de methode die wordt gebruikt en hoeveel tijd er aan taalonderwijs wordt besteed, maar tegelijkertijd is niet altijd duidelijk wat er precies onder taalonderwijs wordt verstaan. Ik denk dat je met gerichte klassenobservaties meer zicht kunt krijgen op de inhoud van taallessen.

Aan de andere kant is het mijns inziens een goed idee interactief onderwijs op grotere schaal te implementeren. Dit type onderwijs lijkt een goede kans te bieden om effecten bij kinderen te bewerkstelligen, omdat kinderen in betekenisvolle situaties het directe belang van hun inspanningen ervaren.

Op het moment zijn wij bezig een aanpak te ontwerpen waarbij de leerkracht de klassikale instructie sterk afwisselt met individuele- en groepsgesprekken. De leraar reikt een onderwerp aan en vervolgens gaan de kinderen daar in tweetallen of kleine groepjes over doorpraten. In de grote kring doen de kinderen vervolgens verslag van hun bevindingen. Leerkrachten die volgens deze aanpak werken, zijn heel enthousiast. Ze vertellen dat de kinderen veel actiever bij het leren betrokken raken. Kinderen die voorheen nooit iets zeiden in de kring gaan veel meer praten en blijken ook veel meer te kunnen dan de leerkracht had verwacht. Op klassenmanagementniveau zijn er nog wel struikelblokken. Wanneer de leerkracht met één groepje werkt, moeten de andere kinderen zelfstandig werken en mogen ze de leerkracht niet storen. Dat kan lastig zijn en deze werkwijze moet je dan ook opbouwen met kinderen.

Wanneer je als overheid interactief onderwijs propageert, zal dit tot gevolg hebben dat PPON op een andere manier zal moeten gaan toetsen. De toetsen die nu worden gebruikt, zullen dan niet meer volledig aansluiten bij de onderwijspraktijk, omdat ze een aantal vaardigheden van de leerlingen niet onderzoeken, terwijl die wel belangrijk zijn in de werkelijke communicatie. Het zal lastig zijn dit probleem op te lossen. Tijdens normale gesprekken kunnen de deelnemers op ieder moment vragen wat de ander bedoelt en kan de gesprekspartner dat ook uitleggen. In een toetssituatie heeft dit de consequentie dat de prestaties van een leerling mede afhangen van de vaardigheid van de gesprekspartner.

Met mijn pleidooi voor interactief taalonderwijs loop ik nog wel vooruit op harde onderzoeksgegevens over de effectiviteit van dit type onderwijs. Het wordt nog niet op zo'n grote schaal toegepast dat het al op grote schaal onderzocht is.

Resultaten uit kleinschalige onderzoeken en tussentijdse gegevens uit een wat groter onderzoek wijzen in de goede richting. De huidige informatie en gebruikservaringen zijn gunstig genoeg om te stellen dat het zeker de moeite waard is te investeren in interactief taalonderwijs.

Resi Damhuis is co-projectleider van het project Mondelinge Communicatie van het Expertisecentrum Nederlands (KUN).

Luisteren

Hoofdstuk 5

Hoofdstuk 5

5 Luisteren

Binnen het domein luisteren maken we onderscheid in vier onderwerpen. De eerste drie onderwerpen betreffen de drie zakelijke teksttypen rapporterend, beschouwend en argumentatief; het vierde onderwerp betreft het teksttype fictie. Voor elke tekstsoort beschrijven we de inhoud, wat de leerlingen kunnen en zouden moeten kunnen, en is er aandacht voor de verschillen in luistervaardigheid tussen groepen leerlingen.

5.1 Inleiding

Onder luisteren verstaan we de vaardigheid om gesproken teksten te begrijpen. Of datgene wat beluisterd is daadwerkelijk is overgekomen, is niet rechtstreeks waarneembaar. Uit de reacties van de ontvanger kan blijken of de informatie begrepen is, en door de luisteraar vragen te stellen kan worden nagegaan wat van de informatie is overgekomen.

Om de luistervaardigheid te meten zijn geïntegreerde toetsen samengesteld bij de vier teksttypen rapporterend, beschouwend, argumentatief en fictie. Dit onderscheid in tekstsoorten is gebaseerd op het doel van de tekst als geheel (zie hoofdstuk 1). De samenhang tussen de opgaven van de verschillende onderwerpen blijkt echter onvoldoende om psychometrisch gezien van één vaardigheid te kunnen spreken.

De gebruikte luisterteksten in de peiling zijn voor een deel bewerkt op basis van bestaande leesteksten. Bij de bewerking is in het bijzonder aandacht besteed aan de aanpassing van de teksten aan de kenmerken van de spreektaal. Verder is een aantal luisterteksten speciaal geschreven voor de peiling. De vragen die bij de luisterteksten gesteld zijn, staan op audioband en zijn daarnaast ook in het antwoordenboekje van de leerling opgenomen. Door middel van de vragen is nagegaan in hoeverre de leerlingen een bericht onthouden en op hoofdpunten schriftelijk kunnen weergeven. De vragen bij de luisterteksten zijn steeds zodanig geformuleerd dat de leesvaardigheid van de leerlingen niet interfereert.

De vragen bij de luisterteksten kunnen worden beschreven aan de hand van een inhoudelijke dimensie en een gedragsdimensie. Hiermee wordt de geïntegreerde opzet van de luistertoetsen weerspiegeld. De inhoudelijke dimensie betreft het oplossen van begripsproblemen en is het belangrijkste. Binnen deze dimensie zijn drie onderscheidingen in vraagtypen ondergebracht:

- vragen naar woord- en zinsbetekenis;
- vragen naar de opbouw en betekenis van grotere tekstgedeelten;
- vragen naar de functie van de tekst.

De vragen naar woord- en zinsbetekenis betreffen de betekenis van een woord- (groep) of de inhoud van een mededeling of zin. Ook verbanden dan wel relaties die binnen één zin voorkomen, maken deel uit van dit type vragen. Bij vragen naar de opbouw en betekenis van grotere tekstgedeelten komen zowel de opbouw als de inhoud van enkele zinnen, van een of meerdere alinea's of van de gehele tekst aan bod. Dit soort opgaven heeft betrekking op verwijzingen tussen zinnen, op de hoofdgedachte van de tekst waarbij de inhoud van een alinea of de

gehele tekst moet worden betrokken, op feitelijke relaties zoals middel-doel en op overkoepelende relaties in de vorm van een algemene beschrijving. Bij vragen naar de functie van de tekst staat de rol van de luistertekst in de situationele context centraal, waarbij de opgaven zijn toegespitst op het doel dat de spreker beoogt en op het publiek waarvoor de tekst bedoeld is. Ook het begrijpen van de toon waarop iets gezegd wordt, wordt in enkele opgaven meegenomen. De gedragsdimensie heeft betrekking op de manier waarop de leerling tot een antwoord komt, waarbij onderscheid wordt gemaakt in identificatie en productie. Bij identificatievragen is er sprake van letterlijke identificatie of van parafraserende identificatie. Het gaat om letterlijke identificatie als een vraag elementen bevat die de leerling letterlijk uit de tekst kan halen. Bij parafraserende identificatie bevat de vraag elementen die niet letterlijk in de tekst voorkomen, maar is het antwoord op de vraag wel letterlijk in de tekst te vinden. De antwoorden op productievragen zijn daarentegen niet letterlijk in de tekst vermeld: voordat de leerling een antwoord op de vraag kan geven, moet hij eerst de informatie die hij heeft beluisterd bewerken. De vorm waarin de opgaven bij de luisterteksten gegoten zijn, is divers. Er zijn open vragen waarbij een kort antwoord vereist is, en er zijn gesloten vragen waarbij de leerling uit een rijtje met alternatieven een keuze moet maken.

De resultaten van de leerlingen worden per onderwerp in relatie tot de vragen bij de teksten beschreven. Bijlage 1 bevat een toelichting op de figuren waarin de resultaten staan afgebeeld.

5.2 Luisteren naar rapporterende teksten

Inhoud

Rapporterende teksten, zoals nieuwsberichten op de radio en mededelingen in openbare gelegenheden, zoals een station, bevatten feitelijke informatie over de werkelijkheid. De rapporterende luisterteksten in het peilingsonderzoek beperken zich tot nieuwsberichten of nieuwtjes en mededelingen. Het gaat om een variatie aan luisterteksten die leerlingen bij wijze van spreken in hun dagelijks leven of op school horen. In totaal zijn er zeven teksten ondergebracht bij dit onderwerp. Er zijn vier nieuwsberichten en drie mededelingen. De nieuwsberichten gaan over een schipbreuk waarbij olie is vrijgekomen; over een pas geopend restaurant dat speciaal voor kinderen is opgericht; over Fjordenpaarden die in Waalhoven door de gemeente worden ingezet en over het plaatsje Zwierdorp waar kermis gehouden wordt. De mededelingen betreffen een speeltuin waar frisdrank gekocht kan worden; het 25-jarig bestaan van een muziekvereniging die een optocht gaat organiseren en enkele praktische zaken rond een naderend schoolfeest.

Vier van de zeven luisterteksten plus bijbehorende opgaven zijn in deze balans ter illustratie opgenomen. Dit zijn het nieuwtje *Restaurant in Middelham* dat voor kinderen is opgericht, en het nieuwsbericht *Paarden in Waalhoven* waarin bekend gemaakt wordt dat in Waalhoven Fjordenpaarden worden ingezet. Twee mededelingen dienen eveneens als voorbeeldmateriaal, namelijk *Frisdrank in de speeltuin* en *Optocht van de muziekvereniging*, waarin het 25-jarig bestaan van een muziekvereniging wordt meegedeeld.

De vaardigheid in het luisteren naar rapporterende teksten is gebaseerd op de antwoorden op een totaal van 23 opgaven. Bij de vier geselecteerde voorbeeldteksten horen bij elkaar opgeteld 11 opgaven.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst van de gehele opgavenverzameling vier opgaven behoorlijk goed of goed, waaronder voorbeeldopgave 1 bij de tekst *Frisdrank in de speeltuin*. Dit is een vraag naar de inhoud van een mededeling waarop de leerling het antwoord woordelijk uit de tekst kon halen. Verder beheersen leerlingen op dit niveau in totaal zeven opgaven matig en daartoe behoren de vijf voorbeeldopgaven (opgave 3, 4, 6, 7 en 10). Alle overige opgaven zijn te moeilijk voor de percentiel-10 leerling, en worden onvoldoende beheerst. De opgaven 2, 5, 8, 9 en 11 zijn voorbeelden van opgaven die onvoldoende beheerst worden. Om tot de antwoorden op deze vragen te komen, moeten de leerlingen voor twee vragen de beluisterde informatie bewerken; de antwoorden op drie andere vragen zijn letterlijk in de luistertekst gegeven. De opgaven 2 en 5 betreffen de inhoud van een mededeling op zinsniveau, terwijl de overige matig beheerste voorbeeldopgaven betrekking hebben op relaties tussen zinnen en op de betekenis van grotere tekstgedeelten.

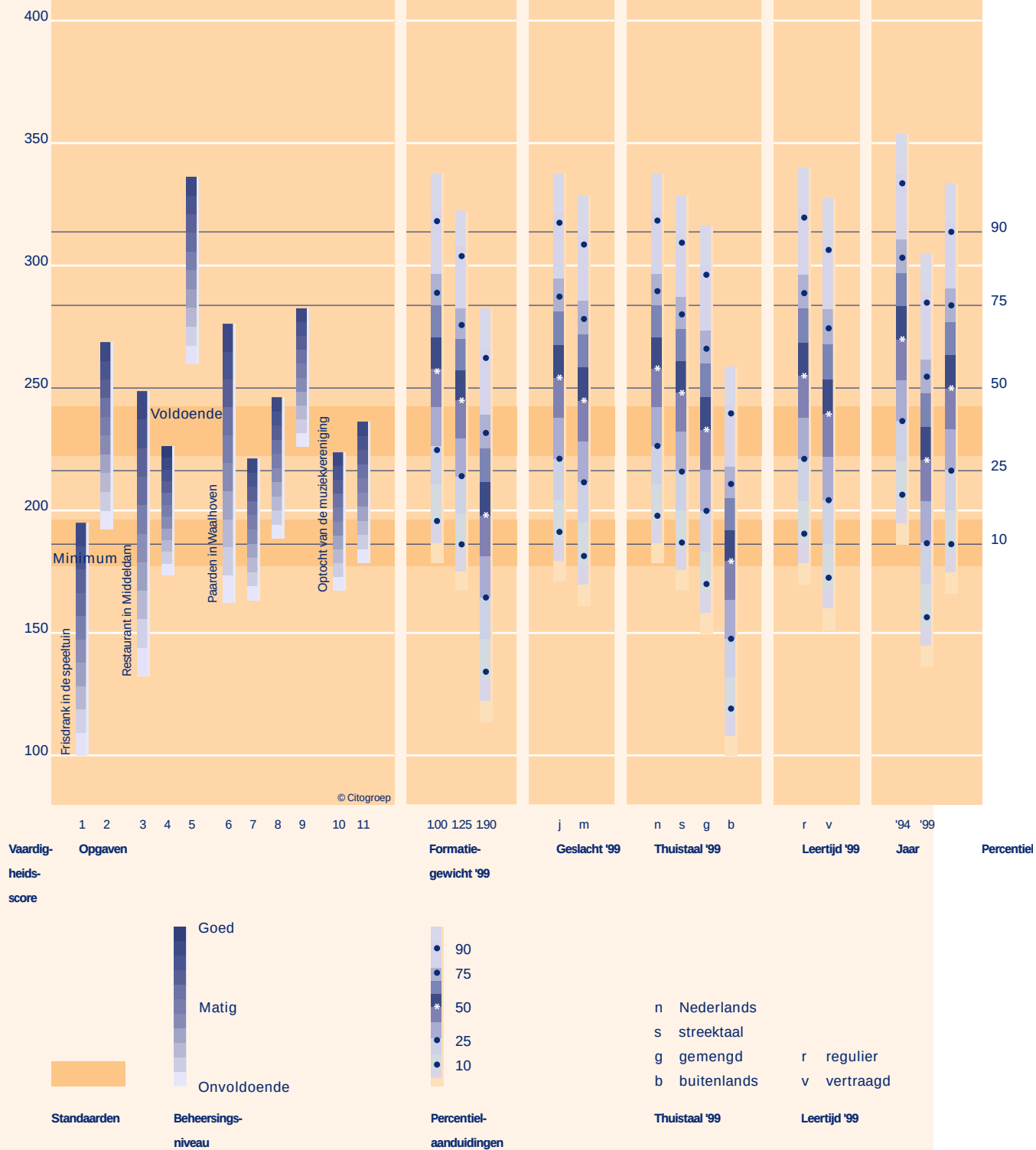
De gemiddelde leerling heeft niet erg veel moeite met de gegeven luisteropdrachten. Leerlingen op dit niveau beheersen van de totale opgavenverzameling dertien opgaven (vrij) goed. Hiervan zijn er zeven als voorbeeldopgave opgenomen. Acht opgaven van alle opgaven op de schaal worden door de gemiddelde leerling matig beheerst. Opgave 2 en de eerste en de vierde opgave bij *Paarden in Waalhoven* zijn daar een voorbeeld van. In totaal beheersen de leerlingen slechts twee opgaven onvoldoende, waaronder de laatste voorbeeldopgave bij *Restaurant in Middeldam*.

De percentiel-90 leerling beheerst vrijwel alle opgaven. Van de gehele verzameling beheerst deze leerling drie opgaven matig en één opgave onvoldoende. Bij de voorbeeldopgaven is sprake van een matige beheersing van opgave 5 bij de tekst *Restaurant in Middeldam*. Verder is er geen enkele voorbeeldopgave die de percentiel-90 leerling onvoldoende beheerst.

Standaarden

De standaard **Voldoende** ligt tussen de schaalwaarden 223 en 242 met de mediaan op vaardigheidsscore 232. Uitgaande van de waarde van de mediaan is sprake van voldoende beheersing als de leerlingen de voorbeeldopgaven 1, 4, 7, 10 en 11 goed beheersen en de opgaven 2, 3, 6, 8 en 9 matig. Er is slechts één voorbeeldopgave die buiten het bereik van de standaard Voldoende valt. Ongeveer 65% van de leerlingen bereikt deze standaard (zie paragraaf 2.4). De mediaan van de standaard **Minimum** ligt volgens de beoordelaars bij vaardigheidsscore 179. Deze waarde duidt erop dat de beoordelaars vinden dat op dit niveau alleen voorbeeldopgave 1 behoorlijk goed beheerst moet worden. Zij geven tevens aan dat er zes voorbeeldopgaven matig en vier opgaven niet beheerst hoeven te worden. De standaard Minimum wordt door iets meer dan 90% van de leerlingen bereikt en dat is in overeenstemming met wat wordt beoogd. De standaard Minimum wordt dus gerealiseerd.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Luisteren naar rapporterende teksten



Luister



Frisdrank in de speeltuin

Je maakt met een groepje kinderen een reisje. Jullie zijn nu in een grote speeltuin. Het is warm. Je hebt erge dorst. Dan hoor je een stem uit de luidspreker ...

Hier volgt een mededeling voor alle kinderen in de speeltuin. Heb je het ook zo warm? Let dan goed op.

Vandaag kost een flesje frisdrank maar 50 cent!! Je kunt de frisdrank kopen bij de kassa van de speeltuin.

Maak



- 1 Wat kost vandaag een flesje frisdrank in de speeltuin?

50 cent

- 2 Waar kun je de frisdrank kopen?

bij de kassa (van de speeltuin)

Luister



Restaurant in Middeldam

Vandaag is er in Middeldam een heel bijzonder restaurant geopend. Het is speciaal bedoeld voor kinderen. Op woensdag mag hier een groepje kinderen zelf koken. Het koken begint 's middags om vier uur. Om zes uur komen dan de échte gasten in het restaurant. Ouders, vriendjes en vriendinnetjes.

Maar ook vreemde mensen! De kinderen doen alles zelf. Koken, tafeldekken, bedienen, afrekenen en opruimen. De kinderen worden een beetje geholpen door Joke en Ben. Joke en Ben hebben al in heel veel restaurants gewerkt.

Die weten dus wel hoe het moet! Kinderen die eens in dit bijzondere restaurant willen koken moeten Joke en Ben bellen om een afspraak te maken.

Maak



- 3 Bertje wil ook wel eens koken in het restaurant.
Wat moet hij dan doen?

- A een briefje schrijven
- B in het restaurant gaan eten
- C* opbellen voor een afspraak
- D 's morgens naar het restaurant gaan

- 4 Wie zijn Joke en Ben?
Mensen die in het kinder-restaurant ...

- A* de kinderen helpen.
- B het eten koken.
- C komen eten.
- D komen afwassen.

- 5 Op welke dag mag een groepje kinderen in het nieuwe restaurant koken?

op woensdag

Verschillen tussen leerlingen

Gelet op de drie onderscheiden formatiegewichten zijn de verschillen tussen de leerlingen redelijk tot zeer groot. Het verschil tussen de 1.00- en de 1.25-leerlingen is niet erg groot. Hierbij gaat het om ongeveer tien punten op de vaardigheidsschaal. Daarentegen is het verschil tussen de 1.00- en 1.25-leerlingen tegenover de 1.90-leerlingen beduidend groter. Dit verschil bedraagt zo'n 50 tot 60 punten (meer dan een standaardafwijking) op de schaal. Met als referentie de standaard Voldoende blijkt dat ongeveer 70% van de 1.00-leerlingen deze standaard bereikt, terwijl dat in de groep leerlingen met formatiegewicht 1.90 voor ongeveer een kwart van de leerlingen geldt. De gemiddelde 1.90-leerling beheerst alleen de eerste voorbeeldopgave goed, de gemiddelde 1.00-leerling de voorbeeldopgaven 1, 3, 4, 7, 8, 10 en 11. Als leerlingen met formatiegewicht 1.25 vergeleken worden met 1.90-leerlingen, dan is er een verschil van zo'n 50 punten op de vaardigheidsschaal.

Jongens en meisjes behalen vergelijkbare vaardigheidsniveaus bij dit onderwerp. Op de vaardigheidsschaal gaat het om een verschil van bijna tien punten in het voordeel van de jongens.

Luister



Paarden in Waalhoven

Waalhoven

In Waalhoven lopen twee bijzondere paarden rond. Het zijn Fjordenpaarden. Maar wat deze paarden zo bijzonder maakt, is iets heel anders. Zij hebben een baantje. Een baantje bij de gemeente. De paarden lopen voor de kar. Ze brengen takken weg en vervoeren planten. Ook kunnen ze bomen sjouwen.

Paarden kunnen overal bij. Ze maken minder kapot dan een trekker of een tractor. Bovendien maken ze geen lawaai.

De mensen die het park schoonhouden werken graag met de paarden. De inwoners van Waalhoven vinden de paarden heel leuk. Vooral de kinderen ...

Het is nog niet zeker of de paarden in Waalhoven mogen blijven. Dat mag alleen als ze minder kosten dan een trekker of een tractor.

Uit: Jippo oktober 1982, Malmberg, Den Bosch; bewerkt

Maak



6 Wat vinden de mensen van Waalhoven van de paarden?
Ze vinden de paarden ...

- A duur.
- B lastig.
- C* leuk.
- D ouderwets.

7 Waarom zijn de paarden uit Waalhoven in het nieuws?

- A ze zijn erg sterk
- B ze zijn erg klein
- C* ze werken bij de gemeente
- D ze zijn lief voor kinderen

8 Hoeveel paarden werken er bij de gemeente?
Schrijf het antwoord op de vraag in je boekje.

twee

9 Op welke plaats in Waalhoven werken de paarden?

- A langs de rivier
- B* in het park
- C op de kinderboerderij
- D op het land

Luister



Optocht muziekvereniging

Je bent in huis. Buiten rijdt een auto met een grote luidspreker. Je hoort muziek en gepraat uit de luidspreker komen. Je wilt horen wat er gezegd wordt. Dus ga je naar buiten.

... muziek ...

Dames en heren, jongens en meisjes! De muziekvereniging 'De Klank' bestaat 25 jaar. Dat gaan we vieren! We houden vanavond een grote optocht. We vertrekken vanaf het station. We gaan daar precies om zeven uur weg. Iedereen is welkom!

... muziek ...

Maak



10 Hoe laat gaat de optocht weg?

om zeven uur

11 Van waar vertrekt de optocht?

vanaf het station

Vervolg voorbeelden bij
de vaardigheidsschaal
Luisteren naar
rapporterende teksten

Het vaardigheidsniveau van leerlingen die zijn blijven zitten, toont geen erg groot verschil met het niveau van hun niet-vertraagde klasgenoten. Het verschil bedraagt iets minder dan 15 punten op de vaardigheidsschaal.

Groepen leerlingen met een verschillende thuistaal verschillen in vaardigheid. Leerlingen die thuis het Standaardnederlands spreken, bereiken verhoudingsgewijs het hoogste vaardigheidsniveau, op redelijk korte afstand gevolgd door leerlingen die thuis een variant van het Nederlands spreken. Het verschil tussen deze beide groepen bedraagt iets minder dan tien punten op de schaal. Leerlingen die meerdere talen naast elkaar spreken, doen het minder goed dan leerlingen die thuis een streektaal spreken. Het verschil bedraagt iets meer dan

vijftien punten op de vaardigheidsschaal. Leerlingen die een buitenlandse taal spreken, behalen relatief gezien het laagste vaardigheidsniveau en dit zijn vooral 1.90-leerlingen. Het verschil tussen de zwakste en de beste groep leerlingen is enorm groot en bedraagt 80 punten.

De vaardigheid in het luisteren naar rapporterende teksten is het hoogst in 1989. In 1994 is deze echter flink gedaald, waarna deze in 1999 is toegenomen met bijna 30 punten op de schaal. Maar daarmee hebben de leerlingen in 1999 nog niet het niveau bereikt van de leerlingen in 1989.

5.3 Luisteren naar beschouwende teksten

Inhoud

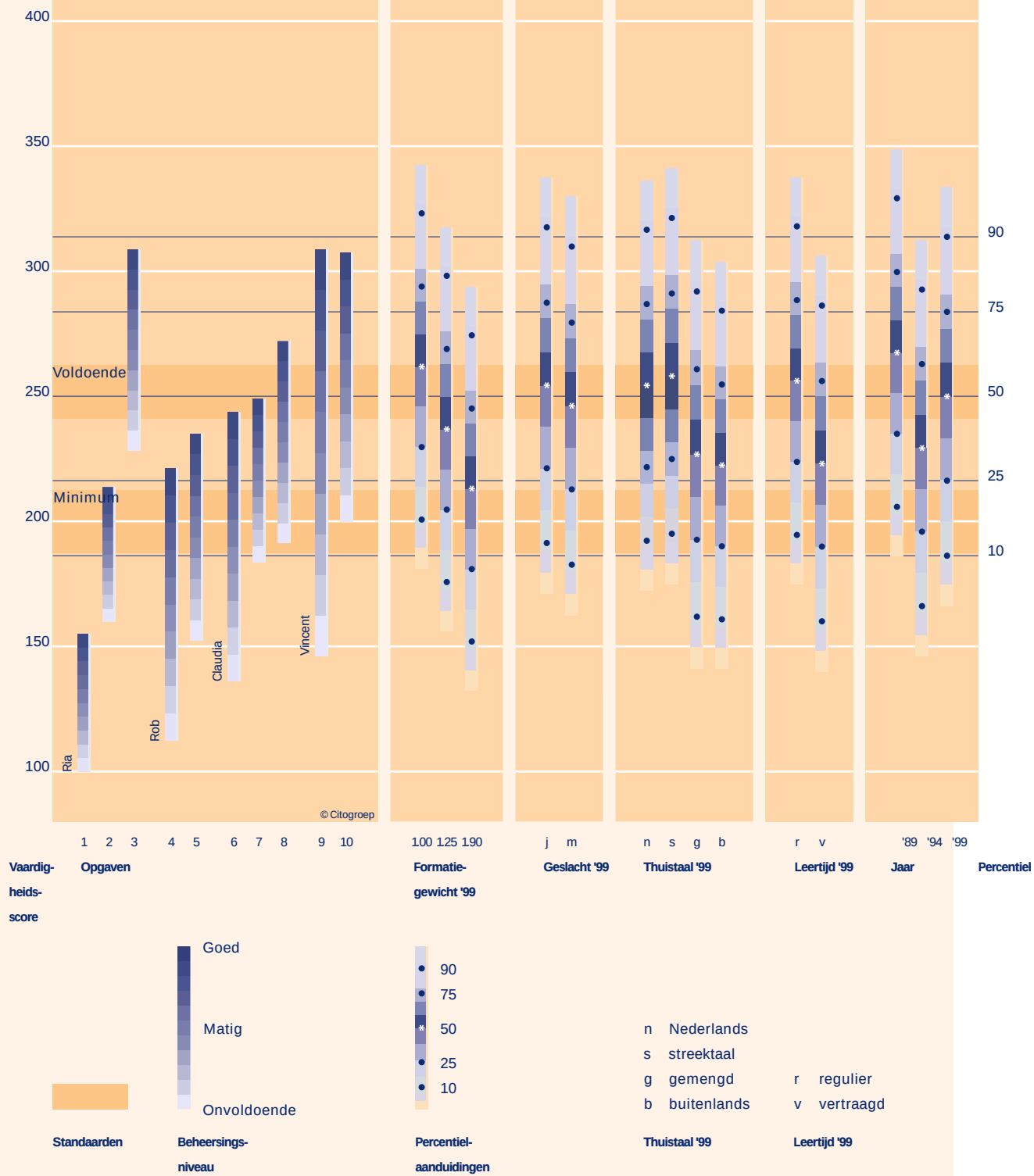
In beschouwende teksten geeft de spreker naast feitelijke informatie over de werkelijkheid zijn opvatting(en) en standpunt(en) weer. De spreker reflecteert op de werkelijkheid, interpreteert en trekt conclusies. Een gesproken commentaar of een toespraak zijn voorbeelden van beschouwende teksten. In het peilingsonderzoek hebben de leerlingen voor dit onderwerp geluisterd naar boekbesprekingen en reisverslagen. De teksten variëren in onderwerp en leerlingen kunnen deze bij wijze van spreken in het dagelijks leven tegenkomen. Er zijn in totaal zes beschouwende teksten die bestaan uit drie boekbesprekingen en drie reisverslagen. Aan de hand van de boekbesprekingen houden kinderen een verhaal over hun mooiste boek. Ze vertellen waar hun lievelingsboek over gaat en waarom ze het zo mooi vinden. In de drie reisverslagen gaan kinderen in op een pas gemaakt schoolreisje naar een pretpark met een speelgoedmuseum; op een bezoek aan de dierentuin en op een heel bijzondere speeltuin. In hun reisverslag vertellen de kinderen wat ze leuk en minder leuk vonden aan het schoolreisje. Ter illustratie zijn de twee reisverslagen *Ria* en *Claudia* opgenomen, waarin respectievelijk verslag gedaan wordt van het schoolreisje naar een pretpark met een speelgoedmuseum en van een bezoek aan de dierentuin. Ook de twee boekbesprekingen *Rob* en *Vincent* zijn geselecteerd als voorbeeldmateriaal.

De vaardigheid in het luisteren naar beschouwende teksten is gebaseerd op de antwoorden op in totaal veertien opgaven. Bij de vier teksten die als voorbeeld fungeren, behoren tien van de in totaal veertien opgaven.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst van de gehele verzameling drie opgaven goed. Hier maakt voorbeeldopgave 1 bij het reisverslag van *Ria* deel van uit. Deze vraag legt een relatie tussen zinnen en het antwoord op de vraag is letterlijk in de tekst weergegeven. Verder beheersen leerlingen op dit niveau zeven opgaven uit de totale opgavenverzameling matig. Hierbij gaat het om vijf voorbeeldopgaven, minstens een per tekst. Vier opgaven van het totale aantal beheersen de leerlingen op dit niveau onvoldoende. Opgave 3 is hier een voorbeeld van en betreft een inhoudsvraag waarbij verwijzingen tussen zinnen een rol spelen, evenals bij vraag 7. De leerling moet bij vraag 8 de informatie bewerken, voordat hij een antwoord kan formuleren en ook hier komen verbanden tussen zinnen aan de orde. Vraag 10 ten slotte, betreft de betekenis van een groter tekstgedeelte.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Luisteren naar beschouwende teksten



Luister



Ik ben naar 'De Boerderij' geweest. Dat is geen echte boerderij hoor! Het is een soort pretpark en er zijn wat dieren. Het ligt niet zo heel ver van onze school. We zijn er op de fiets naar toe gegaan. Ik heb er in een bootje gevaren en trampoline gesprongen. Ook ben ik in botsauto's geweest. Dat vond ik niet leuk. Het was veel te wild. Er is ook een speelgoedmuseum. Dat vond ik eigenlijk het leukste van de hele dag! Je kunt daar speelgoed van vroeger zien. Ik vond dat oude speelgoed best mooi. Je kunt er zelf veel bij bedenken. Het was een leuk uitje, maar voortaan ga ik niet meer in botsauto's. Dáág!

Maak



- 1 Wat vond Ria niet leuk?

de botsauto's

- 2 Hoe is de groep van Ria naar het pretpark gegaan?

op de fiets

- 3 Wat vond Ria vooral leuk?

het speelgoedmuseum (*)

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Luister



Ik ben Rob. Mijn mooiste boek heet 'De dieren in het grote bos'. Het is een dik boek met veel plaatjes. Ik vind dit boek zo mooi, omdat het over dieren gaat en ik hou erg veel van dieren. Het verhaal gaat over verschillende dieren, maar vooral over vijf witte konijntjes. De konijntjes maken allerlei reizen. Ze komen in een stad, in een dierentuin en in een kinderboerderij. Ze komen ook twee Spaanse jongetjes tegen; die geven wortels aan de konijntjes. Aan het eind van het verhaal houden alle dieren een groot feest. Leuk hoor!! Ik hoop dat je het boek ook gaat lezen!

Maak



- 4 Waarom vindt Rob het boek 'Dieren in het grote bos' zo mooi?

- A omdat er veel plaatjes in staan
B omdat het zo spannend is
C* omdat het over dieren gaat
D omdat je erom kunt lachen

- 5 Waar gaat het boek vooral over?

- A* over vijf witte konijntjes
B over een kinderboerderij
C over een dierenfeest
D over twee Spaanse jongetjes

Luister



Onze groep is naar 'Dierenvreugd' geweest. Dat is een hele mooie dierentuin. Er is een prachtige buitenkooi met allerlei vogels. Die kooi is heel groot. Je mag er in rondlopen. Dat is best wel wat spannend, want soms vliegt een vogel vlak langs je. Ik ben naar een dolfijnenshow geweest. Dolfijnen en zeeleeuwen deden allerlei kunstjes. Dat vond ik zielig. Ik vond die show niet leuk. Het was erg druk in de dierentuin. Ik zat helemaal achteraan. Met mijn vriendinnen heb ik toch veel plezier gehad. En weet je wat ik eigenlijk het allerleukste vond? Dat was de treinreis erheen en weer terug. Want weet je: Ik was nog nooit met de trein geweest!

Maak



- 6 Wat vond Claudia vooral leuk?

de treinreis (*)

- 7 Wat vond Claudia niet leuk?

de dolfijnenshow (*)

- 8 Hoe ging de groep van Claudia naar de dierentuin?

met de trein

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Luister



Vincent

Maak



Ik ben Vincent. Mijn mooiste boek heet 'De Foemels'.

Foemels zijn hele wonderlijke wezens.

Het zijn geen dieren, maar ze lijken er wel een beetje op. Foemels zijn wezens die in het echt niet bestaan. De schrijver van het boek heeft alles verzonnen. Ik hou erg van fantaseren. Daarom vind ik dit boek nou juist zo mooi!

Het verhaal gaat eigenlijk over een reis van de Foemels. Een reis door de ruimte. De Foemels reizen in een bijzonder voertuig. Dat voertuig heeft negen vleugels en twaalf wielen. De Foemels landden eerst op de maan. Op de maan is een heel wonderlijke stad. Later gaat de reis lang de sterren. De Foemels zien dan een gevecht van sterrenmonsters.

Er gebeurt nog veel meer op die lange reis. Maar meer vertel ik je niet. Als je dat wilt weten, moet je dit mooie boek zelf maar lezen.

9 Waarom vindt Vincent het boek 'De Foemels' zo mooi?

Omdat het verhaal in het boek ...

- A* een fantasieverhaal is.
- B een dierenverhaal is.
- C een ruimtevaartverhaal is.
- D een reisverhaal is.

10 Waar gaat het boek van de Foemels vooral over?

- A over een wonderlijke stad
- B over een bijzonder voertuig
- C over een gevecht van sterrenmonsters
- D* over een reis door de ruimte

De gemiddelde leerling beheerst tien opgaven uit de totale verzameling aan opgaven goed. Hieronder bevinden zich zes voorbeeldopgaven, en dat zijn de opgaven 1, 2, 4, 5, 6 en 7. Alle andere opgaven worden op dit niveau matig beheerst, en hiervan zijn er vier illustratief opgenomen (voorbeeldopgave 3, 8, 9 en 10). Er is geen enkele opgave die de gemiddelde leerling onvoldoende beheerst.

De percentiel-90 leerling heeft beslist geen moeite met het luisteren naar en begrijpen van de beschouwende luisterteksten. Alle opgaven uit de gehele set van opgaven en ook de tien voorbeeldopgaven worden op dit niveau goed beheerst.

Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** ligt op vaardigheidsscore 251. Van deze waarde uitgaande betekent het dat deze standaard wordt gerealiseerd als de leerlingen de voorbeeldopgaven 1, 2, 4, 5, 6 en 7 goed beheersen en de andere vier opgaven matig. Er is niet een voorbeeldopgave die buiten het bereik van deze standaard valt en volgens de beoordelaars niet beheerst hoeft te worden. Ongeveer 50% van de leerlingen bereikt de standaard, terwijl 70% tot 75% van de leerlingen wordt beoogd.

De mediaan van de standaard **Minimum** ligt volgens het panel van beoordelaars bij vaardigheidsscore 193. Op het niveau van deze standaard moeten de leerlingen volgens de beoordelaars wat de voorbeeldopgaven betreft opgave 1

goed beheersen, de opgaven 2, 4, 5, 6 en 9 matig en de opgaven 3, 7, 8 en 10 niet of nauwelijks. Bijna 90% van de leerlingen voldoet aan deze eis, waarmee de standaard Minimum bij dit onderwerp vrijwel wordt gerealiseerd.

Verschillen tussen leerlingen

Er zijn grote verschillen tussen leerlingen met verschillende formatiegewichten. Tussen de 1.00- en de 1.25-leerlingen is er een verschil van bijna 25 punten op de vaardigheidsschaal. Het verschil tussen de 1.25-leerlingen en de 1.90-leerlingen heeft dezelfde omvang. Tussen de 1.00- en 1.90-leerlingen is het verschil eens zo groot (bijna een standaardafwijking). De standaard Voldoende wordt door zo'n 60% van de leerlingen met formatiegewicht 1.00 bereikt. Van de leerlingen met formatiegewicht 1.25 gaat dat op voor bijna 40% en van de groep 1.90-leerlingen haalt ongeveer 20% deze standaard. De gemiddelde 1.00-leerling beheerst van alle voorbeeldopgaven zeven opgaven goed, drie opgaven matig en niet één opgave onvoldoende. De gemiddelde 1.90-leerling beheerst daarentegen van de voorbeeldopgaven drie opgaven (behoorlijk) goed, zes opgaven matig en één opgave onvoldoende (voorbeeldopgave 3).

Wat betreft het luisteren naar beschouwende teksten is het verschil tussen jongens en meisjes niet bijzonder groot. Het verschil bedraagt bijna tien schaalpunten in het nadeel van de meisjes.

Er is slechts een minimaal verschil tussen de leerlingen die in de thuissituatie het Standaardnederlands of een variant daarvan spreken. Leerlingen die thuis meerdere talen naast elkaar spreken, behalen een vaardigheidsniveau dat ongeveer dertig punten lager ligt op de vaardigheidsschaal dan dat van de beide Nederlandstalige groepen. Slechts vijf schaalpunten lager liggen de prestaties van de leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken. Het verschil met beide Nederlandstalige leerlinggroepen bedraagt ongeveer 35 punten op de vaardigheidsschaal.

Het verschil tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen laat zien dat vertraagde leerlingen een vaardigheidsniveau behalen dat ruim dertig schaalpunten lager ligt dan dat van hun niet-vertraagde groepsgenoten.

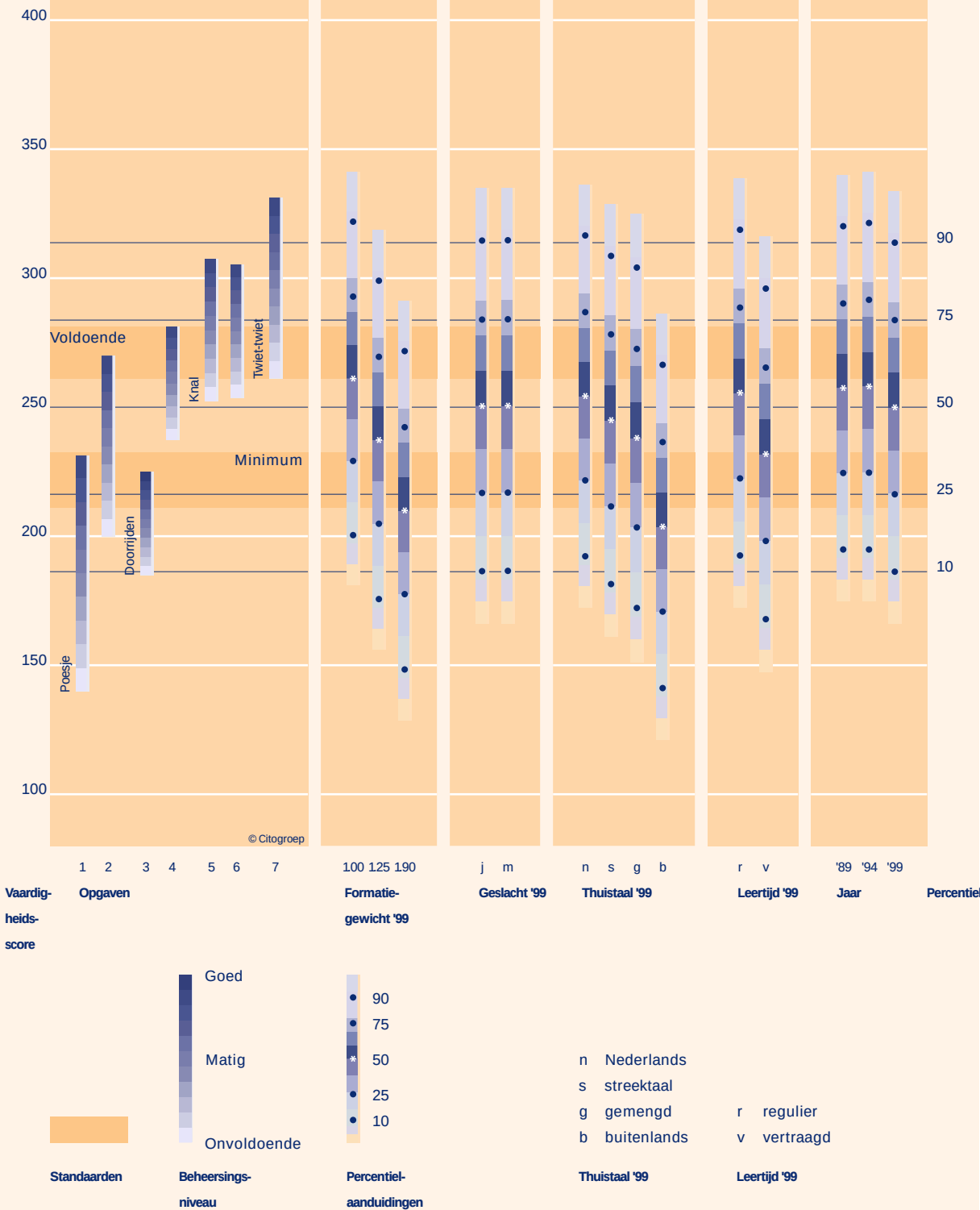
In 1989 behalen de leerlingen het hoogste niveau wat betreft het luisteren naar beschouwende teksten. In 1994 doet zich echter een flinke daling van de prestaties voor. Hoewel het niveau in 1999 gestegen is ten opzichte van 1994, wordt voor dit laatste afnamejaar niet het niveau van 1989 bereikt.

5.4 Luisteren naar argumentatieve teksten

Inhoud

Argumentatieve teksten zijn gericht op het beïnvloeden van de denkbelden van de luisteraar, zoals dat bijvoorbeeld gebeurt in reclamespots of in interviews. Het luisteren naar argumentatieve teksten heeft in dit peilingsonderzoek betrekking op reclameteksten, waarin een product wordt aangeprezen, maar ook op teksten waarin personen van mening verschillen. De leerling moet na het beluisteren van de teksten zowel de argumenten in de reclameteksten kunnen weergeven, als de mening van de beide personen die aan het woord zijn. Het betreft teksten die de leerlingen in hun dagelijks leven kunnen horen. Er zijn in totaal acht teksten die behoren tot het argumentatieve teksttype.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Luisteren naar argumentatieve teksten



Luister



Poesje

Zo dadelijk krijg je een gesprekje te horen tussen Kitty en haar vader. Sabine, Kitty's buurmeisje heeft een poesje gekregen. Kitty vraagt haar vader of zij ook een poesje mag. Nadat je het gesprekje gehoord hebt, moet je opschrijven waarom Kitty wel een poesje wil en waarom vader geen poesje wil. Luister maar ...

K: Pap ... ik zou ook zo graag een poesje willen. Je kunt er zo leuk mee spelen. En ik beloof je: Ik zal er goed voor zorgen! Ik zal het eten en drinken geven. En ik zal ook haar bak op tijd schoonmaken. Hè toe pap, zeg ja.

V: Nee lieverd, het spijt me, maar het gaat niet. Je weet: Ik kan niet tegen dieren met een vacht. Ik ga niezen en krijg jeuk van die haren.

K: Wat jammer nou. Sabine heeft er wel een en ik niet! Zij kan er wel mee spelen.

V: Ja, maar bij Sabine is niemand overgevoelig voor haren. Ik vind het ook vervelend voor je. Heus, als ik er tegen zou kunnen dan had jij er ook een, morgen.

K: Nou, dan ga ik maar aan Sabine vragen of ik bij haar met het poesje mag spelen.

K: Kitty

V: Vader

Maak



- 1 Waarom vindt vader het niet leuk om een poesje te hebben?

Hij kan niet tegen dieren met een vacht. (*)

- 2 Waarom vindt Kitty het wel leuk om een poesje te hebben?

Je kunt er (leuk) mee spelen.

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Luister



Doorrijden

Zo dadelijk krijg je een gesprekje tussen Bas en Anne. Ze zijn op de fiets naar het clubhuis geweest. Nu gaan ze weer terug naar huis. Het is al wat laat en het wordt donker. Als ze het licht van hun fiets aandoen, blijkt dat Anne haar achterlamp niet brandt. Nadat je het gesprekje gehoord hebt, moet je opschrijven waarom Bas wil dat Anne wel doorrijdt en waarom Anne niet wil doorrijden. Luister maar ...

B: Zeg Anne, weet je dat je achterlicht het niet doet?

A: Nee toch! Gisteren brandde het nog.

B: Zo erg is het niet. Kom we rijden gewoon door, dan zijn we op tijd thuis.

A: Nee hoor. Het is nu veel te donker. Zonder achterlicht zien auto-bestuurders me niet goed. Straks rijden ze me nog aan!

B: Ik heb honger, rijd toch door.

A: Nee, mij te gevaarlijk. Rijd jij maar door. Ik ga lopen.

A: Anne

B: Bas

Maak



- 3 Waarom wil Bas dat Anne wel doorrijdt?

Hij heeft honger. (*)

- 4 Waarom wil Anne niet doorrijden?

Het is gevaarlijk. (*)

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Luister



Knal

Dit reclamespotje gaat over KNAL-kauwgum. Na afloop moet je kunnen vertellen waarom KNAL-kauwgum niet slecht is voor je tanden. Ook moet je kunnen zeggen waarom je voor het eind van de maand vijf Knal-verpakkingswikkels zou willen sparen. Luister goed.

[Muziekje, vooraf en op de achtergrond.]

Heb je de nieuwe KNAL-kauwgum al geprobeerd?

Probeer KNAL nu!

Een lekkere suikervrije kauwgum, dus geen gevaar voor je tanden.

Bij het inleveren van vijf KNAL-verpakkingswikkels krijg je één pakje KNAL gratis.

Deze aanbieding geldt tot het eind van de maand.

Maak



5 Waarom vormt Knal-kauwgum geen gevaar voor je tanden?

omdat het suikervrij is (*)

6 Waarom moet je voor het eind van de maand vijf Knal-verpakkingswikkels willen sparen?

Bij het inleveren van vijf wikkels krijg je één pakje Knal gratis. (*)

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Luister



Twiet-twiet

Op de radio hoor je vaak reclame-spotjes. Je gaat nu naar zo'n spotje luisteren. Het gaat over Twiet-twiet kanarievoer. Na afloop moet je kunnen vertellen waarom je Twiet-twiet kanarievoer aan je kanarie zou moeten geven. Luister goed.

[Muziekje, vooraf en op de achtergrond.]

Zo blij als een vogel in de lucht met Twiet-twiet kanarievoer.

Twiet-twiet kanarievoer bevat alles om uw vogel goed gezond te houden.

Vrij in de lucht, in een volière of in een kooitje, u verzorgt uw vogel het best met Twiet-twiet kanarievoer.

Verkrijgbaar in uw dierenspeciaalzaak of de supermarkt.

Maak



7 Waarom moet je volgens deze reclame Twiet-twiet kanarievoer kopen?

omdat het alles bevat om een vogel goed gezond te houden (*)

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Bij twee luisterteksten gaat het om een reclamespotje, respectievelijk over kauwgum en kanarievoer. De zes andere teksten geven steeds tegengestelde meningen. Er is een gesprek tussen twee kinderen die hun mening met argumenten verdedigen en een gesprek tussen een meisje en haar vader over de aanschaf van een jonge poes. In een andere tekst zijn twee kinderen te horen die het oneens zijn over het mee naar huis nemen van eitjes uit een vogelnestje en verschillen twee zusjes van mening over het gaan logeren bij hun oom. Ook zijn er twee jongens aan het woord die een spin in hun slaapkamer ontdekken en ten slotte hebben een jongen en zijn moeder andere ideeën over een verjaardagsfeestje.

Er zijn illustratief vier teksten plus vragen opgenomen. Dit betreft de teksten *Poesje* en *Doorrijden* waarin tegengestelde meningen aan bod komen. Ook de twee reclameteksten *Knal* en *Twiet-twiet*, waarin achtereenvolgens kauwgum en kanarievoer worden aanbevolen, behoren tot de voorbeeldteksten.

De vaardigheid in het luisteren naar argumentatieve teksten is gebaseerd op de antwoorden op zeventien opgaven. Van deze zeventien opgaven komen er vijf aan de orde bij de reclameteksten, en de overige twaalf behoren bij de teksten waarin tegengestelde meningen naar voren worden gebracht. De voorbeeldteksten bevatten in totaal zeven opgaven.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling heeft erg veel moeite met de opgaven bij de argumentatieve luisterteksten. Deze leerling beheerst van het totale aantal opgaven niet één opgave goed. Van de zeventien opgaven uit het geheel worden op dit niveau drie opgaven matig beheerst, waaronder voorbeeldopgave 1 uit *Poesje*. Het merendeel van de opgaven uit de totale opgavenverzameling wordt onvoldoende beheerst, waaronder voorbeeldopgave 2, en de opgaven bij *Doorrijden*, *Knal* en *Twiet-twiet*.

De gemiddelde leerling beheerst drie van de in totaal zeventien opgaven goed, waaronder voorbeeldopgave 1 en 3. De antwoorden op deze opgaven bevatten elementen die woordelijk in de tekst zijn weergegeven en waarbij het respectievelijk gaat om verbanden tussen zinnen en binnen de zin. Verder beheersen leerlingen op dit niveau in totaal acht opgaven matig en zes opgaven onvoldoende. Van de matig beheerste opgaven maken voorbeeldopgave 2 en 4 deel uit. Bij deze opgaven gaat het weer om relaties tussen zinnen. De opgaven bij *Knal* en *Twiet-twiet* zijn te moeilijk voor de gemiddelde leerling en worden onvoldoende beheerst.

De percentiel-90 leerling beheerst ongeveer driekwart van de totale opgavenverzameling goed, drie opgaven matig en twee opgaven onvoldoende. Van de voorbeeldopgaven worden de eerste zes opgaven goed beheerst. De laatste voorbeeldopgave die hoort bij de luistertekst *Twiet-twiet*, levert op dit niveau de meeste moeilijkheden op en wordt matig beheerst.

Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** ligt bij vaardigheidsscore 269. Deze waarde duidt erop dat er sprake is van een voldoende beheersing wanneer de leerlingen de voorbeeldopgaven 1 tot en met 3 goed beheersen en voorbeeldopgave 4 tot en met 7 matig. Ongeveer 35% van de leerlingen voldoet aan deze

standaard, en dat is aanzienlijk minder dan de beoogde 70% tot 75% van de leerlingen.

De mediaan van de oordelen voor de standaard **Minimum** ligt op vaardigheidscore 214. Op het niveau van deze standaard zouden de leerlingen alleen voorbeeldopgave 1 en 3 behoorlijk goed moeten beheersen. Verder ligt een matige beheersing van opgave 2 nog net in het bereik van deze standaard. De overige vijf opgaven behoeven op dit niveau niet beheerst te worden. Iets meer dan 75% van de leerlingen voldoet aan deze standaard, waarmee het beoogde percentage leerlingen niet wordt bereikt. Daarmee wordt ook de standaard Minimum bij het luisteren naar argumentatieve teksten niet gerealiseerd.

Verschillen tussen leerlingen

Opnieuw zijn er verschillen tussen leerlingen op basis van hun formatiegewichten. Er is een groot verschil in luistervaardigheid tussen de 1.00- en de 1.90-leerlingen. Het verschil tussen de beide groepen bedraagt opnieuw 50 schaalpunten. Hoewel het niveauverschil tussen de 1.00- en 1.25-leerlingen minder groot is, spreken we toch over een verschil van bijna 25 punten. Zo'n 40% van de leerlingen met formatiegewicht 1.00 bereikt de standaard Voldoende, terwijl dat voor ongeveer een kwart van de 1.25-leerlingen geldt en voor iets meer dan 10% van de 1.90-leerlingen. De gemiddelde 1.00- en 1.90-leerling beheersen voorbeeldopgave 1 en 3 goed. De 1.00-leerlingen beheersen drie opgaven matig, en drie opgaven onvoldoende. Voor de 1.90-leerlingen valt alleen voorbeeldopgave 2 binnen het bereik van een matige beheersing, en worden de overige voorbeeldopgaven onvoldoende beheerst.

Jongens en meisjes verschillen niet wat betreft het luisteren naar argumentatieve teksten: beide groepen leerlingen komen uit op een score van 250 op de vaardigheidsschaal.

Er zijn behoorlijke verschillen in vaardigheid uitgaande van de taal die de leerlingen thuis spreken. Leerlingen met een Nederlandstalige achtergrond, die de standaardtaal of een variant van het Nederlands spreken, verschillen ongeveer tien punten op de vaardigheidsschaal. Leerlingen die meerdere talen naast elkaar spreken, behalen een vaardigheidsniveau dat zo'n twintig tot dertig schaalpunten lager ligt dan dat van de Nederlandstalige leerlingen. Er is een groot verschil met leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken. In vergelijking met de Nederlandstalige leerlingen gaat het om een verschil van veertig tot vijftig punten op de vaardigheidsschaal.

Er is een verschil van bijna twintig punten op de schaal tussen de vertraagde en reguliere leerlingen, en dat in het voordeel van de niet-vertraagde leerlingen. Tussen de leerlingen van 1989 en 1994 bestaat geen verschil in niveau. Als het niveau van de eerste twee peilingsjaren echter wordt afgezet tegenover dat van 1999, dan is het niveau gemiddeld zeven tot acht punten gedaald.

5.5 Luisteren naar fictie

Inhoud

Het kenmerkende van de vierde tekstsoort fictie is dat er een verbeelde werkelijkheid wordt beschreven. Het fantasie-element speelt een rol en er komen in meer of mindere mate verzonnen aspecten voor. De spreker probeert

de luisteraar in een fantasiewereld te betrekken, hem te boeien en te vermaken. Tot deze tekstsoort behoren onder meer hoorspelen, poppenkast en toneel-uitvoeringen. Voor het luisteren naar fictie is een deel van de teksten speciaal voor de peiling geschreven en een deel is een bewerking van bestaande teksten uit de jeugdliteratuur. De vragen bij de teksten hebben betrekking op het doen en laten van de personages, hun motieven en hun onderlinge relaties. Bij het luisteren naar fictie is in totaal van negen teksten gebruikgemaakt. Dit zijn vier actuele verhalen, vier fantasieverhalen en één dierenverhaal. De realistische verhalen gaan over Madelif en haar opa die tijdens een treinreis in contact komen met het jongetje Fransje; over Madelif die enkele gedichten schrijft; over Erik die contact heeft met een klein mannetje dat op het dak woont en over Daan en Eefje die een heel stil jongetje ontmoeten. De fantasieverhalen betreffen: een dikke bakker en een dikke slager die dol zijn op worstenbroodjes; twee heksen, waarvan de ene heks de andere omdovert in een draak; een robot die na het zien van een film een filmheld zou willen zijn en Bart die een paar boeven bij een bankoverval te slim af is. In het dierenverhaal 'speelt' een kameel die het ontzettend hoog in zijn bol heeft, de hoofdrol. Drie van de negen luister-teksten zijn als voorbeeldmateriaal opgenomen. Dit zijn de voorbeeldteksten *Fransje*, waarin Madelif en haar opa tijdens een treinreis te maken krijgen met een vervelend jongetje; *Twee heksen*, waarin een heks een andere heks omdovert in een draak en *De kameel*, waarin verteld wordt over een verwaande kameel.

De vaardigheid in het luisteren naar fictie is gebaseerd op de antwoorden bij 31 opgaven. Bij de drie geselecteerde voorbeeldteksten behoren twaalf opgaven. De opgaven bij de voorbeeldteksten bestaan vooral uit vragen die zijn gericht op grotere tekstgedeelten.

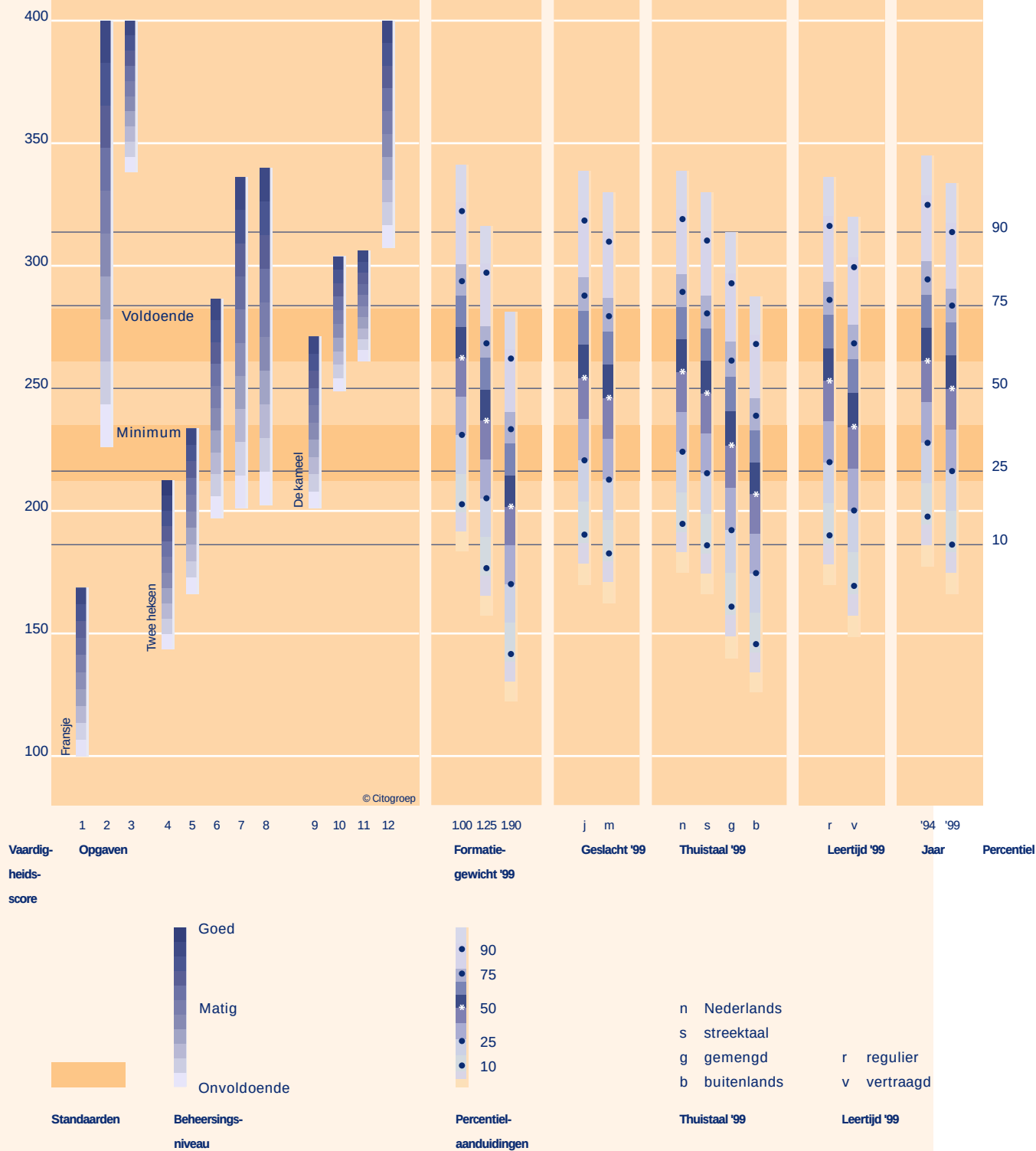
Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst van de totale verzameling van 31 opgaven slechts twee opgaven goed, waaronder voorbeeldopgave 1 uit de tekst *Fransje* die betrekking heeft op het doen en laten van de moeder van Fransje. Omdat het antwoord op deze vraag niet letterlijk in de tekst is opgenomen, moeten de leerlingen de informatie uit de tekst bewerken voordat ze de vraag kunnen beantwoorden. Leerlingen op dit niveau beheersen negen opgaven matig, waarbij het gaat om de eerste twee voorbeeldopgaven bij *Twee heksen*. Meer dan de helft van alle opgaven wordt op dit niveau onvoldoende beheerst. Ook bij de voorbeeldopgaven is dit het geval. Bij *Fransje* worden de laatste twee opgaven niet beheerst, bij *Twee heksen* betreft dit de laatste drie opgaven, en bij *De kameel* wordt geen enkele opgave beheerst.

De gemiddelde leerling beheerst in totaal acht opgaven goed, waaronder de voorbeeldopgaven 1, 4, 5 en 9. Van de totale opgavenverzameling beheersen leerlingen op dit niveau twaalf opgaven matig en hier maken vijf voorbeeldopgaven deel van uit.

Uitgaande van de gehele opgavenverzameling beheerst de gemiddelde leerling elf opgaven onvoldoende. Dit betreft vier voorbeeldopgaven, waaronder de laatste drie van de tekst *De kameel*. Opgave 10 en 11 hebben beide betrekking op de motieven van de personages uit het verhaal. De leerling moet begrip van de gehele tekst hebben om vraag 12, een productievraag, goed te kunnen beantwoorden.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Luisteren naar fictie



Luister



Fransje

- V: Opa en Madelief vinden een goed plaatsje in de trein. Madelief bij het raam en opa tegenover haar, ook bij het raam.
- Ma: Nu rij jij achteruit, denk ik.
- O: Geeft niks. Zo kom je d'r ook.
- V: De coupé is bijna vol als er een mevrouw binnenkomt. Ze heeft een jongen bij zich. Hij is ongeveer even oud als Madelief.
De mevrouw gaat naast Madelief zitten. De jongen naast opa. Hij kijkt ontevreden in 't rond.
- F: Ik wil bij 't raampje.
- Mo: Dat gaat niet Fransje. Daar zit die meneer.
- V: Fransje kijkt opa aan. Opa kijkt vriendelijk terug.
- O: Dag jongeman.
- V: Fransje zegt niks. Hij kijkt alleen maar kwaad.
- F: Je zei dat ik bij 't raampje mocht.
- V: De mevrouw zucht en kijkt zenuwachtig naar opa.
- F: Die meneer kan daar toch weg?
- Mo: Fransje!
- V: Het gezicht van de mevrouw zit opeens vol rooie vlekken.
Madelief bijt op haar lippen. Wat een vervelend joch is dat! Ze zou hem graag een schop geven. Maar opa blijft rustig.
- O: Ik kan wel weg, maar ik doe 't niet. Ik zit hier goed. Lekker bij 't raampje.
- V: Hij knikt Fransje vriendelijk toe.
- Ma: Hahaha.
- V: Die opa! Die kon goed pesten zeg!
Fransje kijkt haar venijnig aan.
- F: Stomme griet.
- Ma: Wat zeg je?
- Mo: Fransje, hou je mond.
- F: Stomme griet.

Ma: Moet je een schop?
 O: Goeie vraag.
 V: Fransje ziet een beetje bleek. Zijn mond is nog maar een dun streepje.
 F: Die griet wil me schoppen mam.
 Mo: *[kreunend]* Fransje!
 O: *[medelijdend]* Ach. Bent u de moeder?
 V: De moeder kijkt opa verlegen aan.
 Mo: Ja. Ze zijn wel es lastig hè, op die leeftijd.
 F: *[schreeuwend]* Als ik niet bij 't raampje mag, ga ik op de bank staan!
 V: Zijn moeder sluit vermoeid haar ogen. Ze zegt maar niks meer.
 O: Moeje doen.
 V: Fransje kijkt verbaasd.
 F: Watte?
 O: Op de bank gaan staan.
 V: Fransje kijkt opa onderzoekend aan.
 F: *[zeurderig]* Mam. De man zegt dat ik op de bank moet gaan staan.
 Mo: *[snauwerig]* Als je 't maar laat.
 O: Je kan ook op je kop gaan staan.
 Ma: *[giechelend]* Of op je handen.
 V: Fransje kijkt onrustig van opa naar Madelief en weer terug.
 F: *[zeurderig]* Mam, die man en die griet pesten me.
 V: Opa en Madelief kijken elkaar aan. Dan barsten ze in lachen uit.
 O: *[sarcastisch steunend]* O, o, o. Wat hou ik toch van kinderen.
 Ma: *[giechelend]* Hihhi. En vooral van Fransje!
 V: Fransje slikt zenuwachtig. Zijn moeder kijkt bleek een andere kant op.

F: Fransje
 Ma: Madelief
 Mo: Moeder van Fransje
 O: Opa
 V: Verteller

Maak



1 Hoe voelt de moeder van Fransje zich?

- A* beschaamd
- B ziek
- C moe
- D verdrietig

2 Wat is Fransje voor een soort jongen?

Hij is een lastige jongen. (*)

3 Op het eind van het verhaal slikt Fransje zenuwachtig. Waarom is Fransje zenuwachtig geworden?

omdat opa en Madelief om hem lachen (*)

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Vervolg voorbeelden bij
 de vaardigheidschaal
 Luisteren naar fictie

Luister



Twee heksen

- V: Er waren eens twee heksen. De ene heette Kromneus.
Vanwege haar lange, kromme neus. De andere werd Langteen genoemd.
Vanwege... nou ja, dat snap je wel.
Op een dag zaten ze in de kelder bij Langteen.
Dat was een fijne plek om thee te drinken. Geen zon, lekker vochtig en kil.
Langteen had bonbons gemaakt van gemalen slakkenlijm. Een heleboel.
- L: *[aandringend]* Toe, neem er nog één.
- V: Kromneus schudde haar hoofd.
- K: Dank je, ik zit vol.
Waar is jouw kat?
- L: Weggetoverd. Gewoon weggetoverd.
- V: Kromneus keek verbaasd.
- K: Wat bedoel je?
- L: Ik kreeg pukkels van die kat. Overal pukkels.
- V: Langteen boog zich naar voren. Ze liet haar gezicht zien.
- L: Kijk maar.
- K: *[jaloers]* Prachtig. Ik wou dat ik zoveel pukkels had. Wat moet een heks zonder pukkels?
- L: Deze pukkels jeuken. En omdat ik ze kapot krabde, moest ik mijn nagels knippen.
- K: *[roepend]* Afschuwelijk. Een heks met korte nagels, geen gezicht.
- L: Nee. En een heks zonder kat is ook niks. Ik wil een ander beest. Een draak.
- V: Kromneus gaapte Langteen aan.
- K: Een draak?
- L: *[giechelend]* Ja. Dan heb ik meteen vuur.
Weet je een draak voor me?
- K: Ik geloof dat ze niet meer bestaan. Maar misschien kunnen we er een toveren.
Waar is het boek?
- V: Langteen pakte het dikke boek met toverspreuken. Ze zocht naar draak. Het stond erin.
De spreuk begon zo: brno war klits kloxx kam pri...
Hij viel wel mee, vond Langteen. Langteen las wat ze verder nodig had. Haar gezicht betrok.
- K: Wat is er?
- L: *[mompelend]* Niks... niks. Pak nog een bonbon, voordat ze smelten.
- K: Omdat je zo aandringt.
- V: Kromneus probeerde mee te lezen in het boek. Maar de lettertjes waren erg klein. En ze was haar bril vergeten.

Intussen dacht Langteen na. In het boek stond dat ze een vals en gemeen dier moest hebben. Bijvoorbeeld een kat. Maar die was weg. Ineens begonnen haar ogen te glimmen. Heksen waren ook vals en gemeen. Zou Langteen ... ze kon het proberen.

L: Geef je hand eens.

K: Waarom? Wat ben je van plan?

L: Dubbele heksenkracht. Dan werkt het beter.

K: Staat dat er echt?

V: Kromneus stak aarzelend haar hand uit.

L: *[roepend]* Zeur niet zo! Wil je een draak of niet?

K: Vooruit dan maar.

V: Toen zei Langteen de spreuk. Bij de laatste letters schudde de grond. Kromneus gaf een verschrikkelijke gil. Uit haar neus en haar oren kwam rook. En langzaam, heel langzaam veranderde ze in een draak. Langteen legde het boek weg.

L: *[giechelend]* Dag draak. Dag draak van een heks. Slim gedaan, vind je niet?

V: Ssssssjj! siste de draak boos. Toen spuwde hij vuur.

Midden in Langteens gezicht.

De heks deinsde achteruit. Oei, dat was even schrikken.

Snel zei ze een spreuk. De draak siste nog even na en ging gehoorzaam liggen.

Langteen knikte tevreden.

Het werd vast spannend met die draak erbij!

L: Langteen

K: Kromneus

V: Verteller

6 Waarom had Langteen de kat weggetoverd?

Ze kreeg er pukkels van. (*)

7 Langteen had haar kat weggetoverd.

Waarom kreeg Langteen daar nu een beetje spijt van?

A* Ze had de kat in een draak kunnen veranderen.

B Ze kon nu niet meer krabben.

C Ze kreeg zonder kat veel last van muizen.

D Ze vond het ongezellig zonder kat.

8 Waarom vond Langteen een draak erg handig?

omdat ze dan vuur had (*)

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Maak



5 Waarom stak Kromneus aarzelend haar hand uit?

4 Waarom was de draak, Kromneus, boos op Langteen?

A De draak was boos omdat er rook uit haar neus en oren kwam.

B* De draak was boos omdat Langteen haar in een draak had veranderd.

C De draak was boos omdat Langteen het boek weglegde.

D De draak was boos omdat ze de spreuk niet goed had gehoord.

A Kromneus had nog een bonbon in haar hand.

B* Kromneus vertrouwde het niet helemaal.

C Kromneus wilde Langteen niet in de war brengen.

D Kromneus wist niet welke hand ze moest geven.

Luister



De kameel

Caspar was een kameel die het, wat je noemt, hoog in zijn hoofd had. Wanneer hij door de woestijn liep – kamelen lopen meestal door de woestijn – trok hij zo'n verwaand gezicht alsof al het zand van hem was. Over zijn rug lag een prachtig rood kleed, waar gouden draden in gewerkt waren. En glinsterende kwasten bengelden langs zijn oren. Met de andere kamelen praatte hij bijna nooit. Hij voelde zich de koning van de woestijn. En omdat hij zich een soort koning voelde, wilde hij ook alleen maar koningen en koninginnen op zijn rug dragen. Andere mensen vond Caspar, de trotse kameel, veel te min. Wanneer er een gewone man op zijn rug klom, bleef hij boos op de grond liggen en schudde zijn kop. Dan konden de mensen roepen en schreeuwen zo hard ze maar wilden, maar Caspar stond niet op. Hij bleef liggen, net zolang tot de mensen een andere kameel namen om mee uit rijden te gaan. Maar o, als het een koning of een koningin was die op zijn rug ging zitten, dan kwam Caspar langzaam en statig overeind en begon te lopen. Dan stak hij zijn neus nog hoger in de wind. Dan keek hij nóg trotser de wereld in.

Maar alles goed en wel, er komen niet alle dagen koningen en koninginnen naar de woestijn om op een kameel te rijden. En de mensen zeiden dan ook: 'Wat moeten we met zo'n dier beginnen. Hij wil enkel maar met een mooi, duur kleed over zijn rug lopen en pronken met glinsterende oorkwasten. En heel af en toe uit rijden gaan met een koning of een koningin. Aan zo'n kameel hebben we eigenlijk niets. Laten we hem maar verkopen. Dan krijgen we tenminste nog een beetje geld voor hem.'

De volgende dag stond er een advertentie in de krant:

Te koop: mooie kameel. Compleet met kleed en kwasten. Goed gezond en zonder gebreken. Te bezichtigen in de woestijn.

'Ziezo,' zeiden de mensen. 'Het is maar te hopen dat we hem gauw kwijt zijn.' Maar Caspar, die alles had gehoord, dacht: 'Er komt vast wel een koning of een koningin om mij te kopen. Dan hoef ik nooit meer met andere kamelen om te gaan. Ik zal altijd in goed gezelschap zijn. Ik hoop maar dat er gauw een koningin of koning komen zal.' Hij kneep zijn ogen half dicht en tuurde in de verte. Maar er was niets anders te zien, dan wat kooplui met manden op hun hoofd.

'Dan zal ik wachten,' zei Caspar. 'Een kameel heeft nooit haast.'

Hij ging in het zand liggen en sliep in.

Maak



9 'Dan zal ik wachten,' zegt Caspar op het laatst.

Waarop zal Caspar wachten?

op een koning/koningin die hem zal kopen

10 Hoe komt het dat de mensen Caspar willen verkopen?

omdat hij alleen koningen/
koninginnen wil dragen (*)

11 Waarom wilde Caspar alleen koningen en koninginnen op zijn rug dragen?

omdat hij zich de koning van de
woestijn voelt (*)

12 Wat voor soort kameel is Caspar?

- A Caspar is ijverig.
- B Caspar is lui.
- C Caspar is slim.
- D* Caspar is verwaand.

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

De percentiel-90 leerling beheerst achttien opgaven van de totale verzameling goed, waaronder zeven van de twaalf voorbeeldopgaven (1, 4, 5, 6, 9, 10 en 11). Tien van alle opgaven op de totale schaal worden op dit niveau matig beheerst, waarvan er vier deel uitmaken van de voorbeeldopgaven. Dit gaat om opgave 2 van *Fransje*, om de opgaven 7 en 8 van *Twee heksen* en om de laatste opgave bij de tekst *De kameel*. Er is slechts één opgave uit de totale verzameling van opgaven te moeilijk voor deze leerling. Dit betreft voorbeeldopgave 3 waar naar het motief van *Fransje* gevraagd wordt.

Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** ligt op vaardigheidsscore 271. Het panel van beoordelaars is van mening dat er sprake is van voldoende beheersing als de leerlingen uitgaande van de voorbeeldopgaven, opgave 1, 4, 5 en 9 goed beheersen. De opgaven 2, 6, 7, 8, 10 en 11 zouden op dit niveau matig beheerst moeten worden, terwijl de opgaven 3 en 12 niet beheerst hoeven te worden. Bijna 35% van de leerlingen voldoet aan deze standaard en dat is een erg groot verschil met de beoogde 70% tot 75%.

Voor de standaard **Minimum** leggen de beoordelaars de mediaan op vaardigheidsscore 217. Op het niveau van deze standaard hoeven de leerlingen twee van de twaalf voorbeeldopgaven goed te beheersen. De opgaven 5 tot en met 9 moeten zij op dit niveau matig beheersen, en de overige vijf niet. 75% van de leerlingen bereikt dit niveau, en het is duidelijk dat de standaard Minimum hiermee niet wordt gerealiseerd.

Verschillen tussen leerlingen

Op basis van de formatiegewichten zijn er grote tot extreem grote verschillen tussen de verschillende leerlinggroepen. De gemiddelde 1.00-leerling heeft een vaardigheidsniveau dat 25 punten hoger op de schaal ligt dan dat van de gemiddelde 1.25-leerling. Het verschil in vaardigheid tussen 1.00- en 1.90-leerlingen komt neer op zestig punten. Dit betekent dat er een zeer groot verschil tussen de beide groepen bestaat. Ongeveer 40% van de 1.00-leerlingen bereikt de standaard Voldoende. Van leerlingen met formatiegewicht 1.90 haalt slechts 5% het niveau van deze standaard. De gemiddelde 1.90-leerling beheerst voorbeeldopgave 1 goed, terwijl de gemiddelde 1.00-leerling drie voorbeeldopgaven goed beheerst (de opgaven 1, 4 en 5). Van de leerlingen met formatiegewicht 1.25 behaalt iets meer dan 20% het niveau van de standaard Voldoende. Het verschil in vaardigheidsniveau tussen jongens en meisjes bedraagt acht punten op de schaal in het voordeel van de jongens.

De vaardigheidsniveaus van leerlingen met verschillende thuistalen laat een inmiddels bekend patroon zien. Leerlingen die thuis het Standaardnederlands spreken, behalen relatief gezien het hoogste niveau. Het niveau van leerlingen die thuis een variant van het Nederlands spreken, ligt daar bijna tien schaalpunten onder. Het niveau van leerlingen die in de thuissituatie meerdere talen naast elkaar spreken, ligt daar zo'n twintig schaalpunten onder. Leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken, bereiken een vaardigheidsniveau dat twintig punten lager op de vaardigheidsschaal ligt dan dat van de laatstgenoemde groep. Tussen de beide extreme groepen is er een verschil in vaardigheid dat ongeveer één standaarddeviatie bedraagt.

De vertraagde leerlingen zijn ten opzichte van de niet-vertraagde leerlingen ongeveer twintig schaalpunten in het nadeel wat betreft het luisteren naar fictie. Bij dit onderwerp zijn de afnamejaren 1994 en 1999 in de analyse meegenomen. De vaardigheid van de leerlingen in 1999 is tien schaalpunten gedaald in vergelijking met die van de leerlingen in 1994.



Willy van Elsäcker:

“Technische vaardigheden krijgen onevenredig veel

aandacht in het onderwijs”

Over de hele linie waren de resultaten onder de verwachting, alleen niet bij technisch lezen en spelling. Ik was daar niet verbaasd over. Leerkrachten leggen hun prioriteiten vaak bij de technische aspecten van taal, want dat is makkelijker te overzien en daarmee kun je makkelijker scoren. Voor technisch lezen neem je bijvoorbeeld de drie-minuten-toets af en je kunt de vooruitgang meten. Zo'n toets wil echter niet zeggen of het kind de gelezen tekst ook snapt. Ik vind dan ook dat vaardigheden zoals technisch lezen en spellen onevenredig veel aandacht krijgen in het onderwijs en dat dit ten koste gaat van het taalbegrip en begrijpend lezen. Geïntegreerd onderwijs van technisch en begrijpend lezen is mijns inziens een betere werkwijze. Uit de attitudevragenlijst blijkt dat kinderen lezen en taalonderwijs minder leuk zijn gaan vinden. Dat is jammer. Motivatie is een heel belangrijk principe binnen het onderwijs. Leerkrachten moeten in de klas echter steeds meer moeite doen om kinderen te motiveren. Vroeger kon je een leuk verhaal vertellen en dan hingen ze aan je lippen. Tegenwoordig moet een leerkracht bij wijze van spreken op haar kop gaan staan om kinderen nog te boeien. We leven in een maatschappij waarin zoveel gebeurt; kinderen zien spectaculaire dingen op tv en gaan naar allerlei bijzondere evenementen. Een leerkracht met een krijtje en een bord steekt daar natuurlijk maar pover bij af. Methodes zouden meer aandacht moeten besteden aan de motivatie van kinderen. Dat aspect wordt nu vaak verwaarloosd. Kinderen moeten ook erg veel luisteren en zijn zelf te weinig actief. De methodemakers zijn vergeten dat kinderen kinderen zijn en dat je die moet motiveren vanuit hun eigen beleavingswereld om zo hun persoonlijke betrokkenheid te vergroten. Vanuit wetenschappelijk oogpunt zijn de methoden vaak wel goed overdacht, maar daardoor ook heel klinisch. In taalboeken wordt er veel voorgekauwd en oefenen de kinderen veel losse vaardigheden. Daarbij komt nog dat leerkrachten onderdelen uit de methoden die wel interactief zijn en waar kinderen

zelfstandig aan kunnen werken vaak overslaan. Wanneer de kinderen in groepjes moeten werken zijn de leerkrachten bang dat het een chaos wordt en iedereen door elkaar gaat schreeuwen. Als dat de eerste keer ook echt gebeurt, voelt zo'n leerkracht zich te kort schieten en slaat dat onderdeel de volgende keer over. Daarbij wordt echter vergeten dat kinderen samenwerken gewoon moeten leren en dat zoiets de eerste keer niet meteen goed zal gaan.

Interactief onderwijs zou een veel grotere plaats moeten krijgen binnen het onderwijs. Van vele kanten wordt daar aan gewerkt, maar helaas wordt deze onderwijsvernieuwing ingehaald door de praktijk. Door de lerarentekorten komen projecten maar moeizaam van de grond. Ik zie dat ook op de school die ik begeleid bij de invoering van de integratie van begrijpend lezen en de zaakvakken. Wanneer er daar bijvoorbeeld een leerkracht langdurig met ziekteverlof is, moet de taalcoördinator voor de klas en daardoor stagneert het taalproject. Je bereikt daardoor binnen een jaar veel minder dan je zou willen.

Scholen stellen ook te weinig prioriteiten. Directies doen vaak mee aan allerlei projecten, omdat ze daarmee veel subsidiegeld binnen kunnen halen. Maar soms nemen scholen te veel hooi op hun vork en kunnen ze hun voornemens niet waar maken. Gelukkig zijn er ook scholen die wel prioriteiten stellen. Wanneer er al een computerproject en een taalproject gedaan worden, doet zo'n school niet ook nog eens mee aan een rekenproject. Dat wordt dan voor het volgende jaar bewaard.

Om het onderwijs op langere termijn te verbeteren, zie ik eigenlijk maar één oplossing. Leerkrachten moeten beter worden opgeleid, zodat zij een hoger niveau hebben wanneer zij voor de klas komen. Beter geschoolde leerkrachten zouden wat mij betreft ook meer mogen verdienen. Dat zou de kwaliteit van het onderwijs en het aanzien van het beroep zeker ten goede komen. Helaas zijn dit soort veranderingen op dit moment met de huidige tekorten moeilijk te realiseren. Er wordt juist een kortetermijnbeleid gevoerd, waarbij overal mensen vandaan worden gesleept. Of ze goed of slecht zijn doet er niet toe; als er maar iemand voor de klas staat. Het klimaat op dit moment is zeer ongunstig om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.

Willy van Elsäcker is als onderwijsadviseur verbonden aan het Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding en heeft tevens een post-doc positie bij de vakgroep Orthopedagogiek van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Hoofdstuk 6

Hoofdstuk 6

6 Ondersteunende activiteiten

In dit hoofdstuk beschrijven we de vaardigheid van de leerlingen op onderwerpen die ondersteunend zijn voor een of meerdere hoofdvaardigheden. De onderwerpen die aan bod komen, zijn woordbegrip, betekenis en betekenisrelaties, woordvorming, lettergrepen, functiewoorden, zinsvorming, spelling, interpunctie en alfabet. Voor elk van deze onderwerpen komt eerst de inhoud aan de orde, vervolgens wat de leerlingen kunnen en zouden moeten kunnen, en tot slot wordt ingegaan op de verschillen tussen de leerlingen.

6.1 Inleiding

Tot het domein Ondersteunende activiteiten behoren in de derde taalpeiling negen verschillende onderwerpen. Er zijn onderwerpen die instrumenteel zijn voor één van de hoofdvaardigheden lezen, luisteren, spreken of schrijven én onderwerpen die een directe relatie hebben met meerdere hoofdvaardigheden. Zo zijn de onderwerpen lettergrepen, interpunctie en spelling instrumenteel voor het schrijven. Woordbegrip, betekenis en betekenisrelaties, functiewoorden, alfabet, woordvorming en zinsvorming staan daarentegen in directe relatie tot méérdere hoofdvaardigheden. Een aantal van de ondersteunende activiteiten representeert een vaardigheid en bij andere ondersteunende activiteiten zijn eerder kennisaspecten aan de orde. Bij elk van de onderwerpen hoort een opgavenverzameling die in de vorm van een toets bij de leerlingen is afgenomen. De toetsen bestaan uit open vragen en/of uit meerkeuzevragen.

De resultaten van de leerlingen worden per onderwerp in relatie tot de opgaven beschreven. Bijlage 1 bevat een toelichting op de figuren waarin de resultaten staan afgebeeld.

6.2 Woordbegrip

Inhoud woordbegrip

Bij het onderwerp woordbegrip staat het toekennen van betekenis aan woorden centraal. Aan de hand van de opgaven bij dit onderwerp wordt de kennis van de leerling over de betekenis van inhoudswoorden getoetst. De in de toets opgenomen begrippen zijn ontleend aan het Van Dale Juniorwoordenboek Nederlands (Huijgen & Verburg, 1987). In de analyse van de derde taalpeiling zijn woorden die in 1994 op kansniveau zijn beantwoord niet meegenomen. Het onderwerp woordbegrip omvat drie categorieën woorden, namelijk:

- zelfstandige naamwoorden;
- bijvoeglijke naamwoorden of bijwoorden;
- en werkwoorden.

De leerling moet de betekenis van een woord (in zinscontext) achterhalen en maakt een keuze uit enkele antwoordalternatieven.

In de peiling van 1994 vormde woordbegrip, in tegenstelling tot 1999, geen op zichzelf staande vaardigheidsschaal, maar maakte dit onderwerp deel uit van de schaal waarin ook de opgaven van betekenis en betekenisrelaties waren opgenomen (Van Roosmalen e.a., 1999).

De schaal woordbegrip is vastgesteld op basis van de antwoorden op 49 opgaven. Er zijn twaalf opgaven ter illustratie opgenomen: vier voorbeeldopgaven per categorie.

Wat leerlingen kunnen

Van de volledige opgavenverzameling kent **de percentiel-10 leerling** alléén de betekenis van het woord *binnenkort* (voorbeeldopgave 1). Zo'n vijftien procent van de opgaven op de schaal beheerst deze leerling matig en het woord *geeuwen* (voorbeeldopgave 2) illustreert dit. Meer dan driekwart van de totale opgavenverzameling beheerst de percentiel-10 leerling onvoldoende. Alleen al hieruit blijkt dat het toekennen van betekenis aan de woorden uit de opgavenverzameling voor leerlingen op dit niveau een erg moeilijke opgave is geweest.

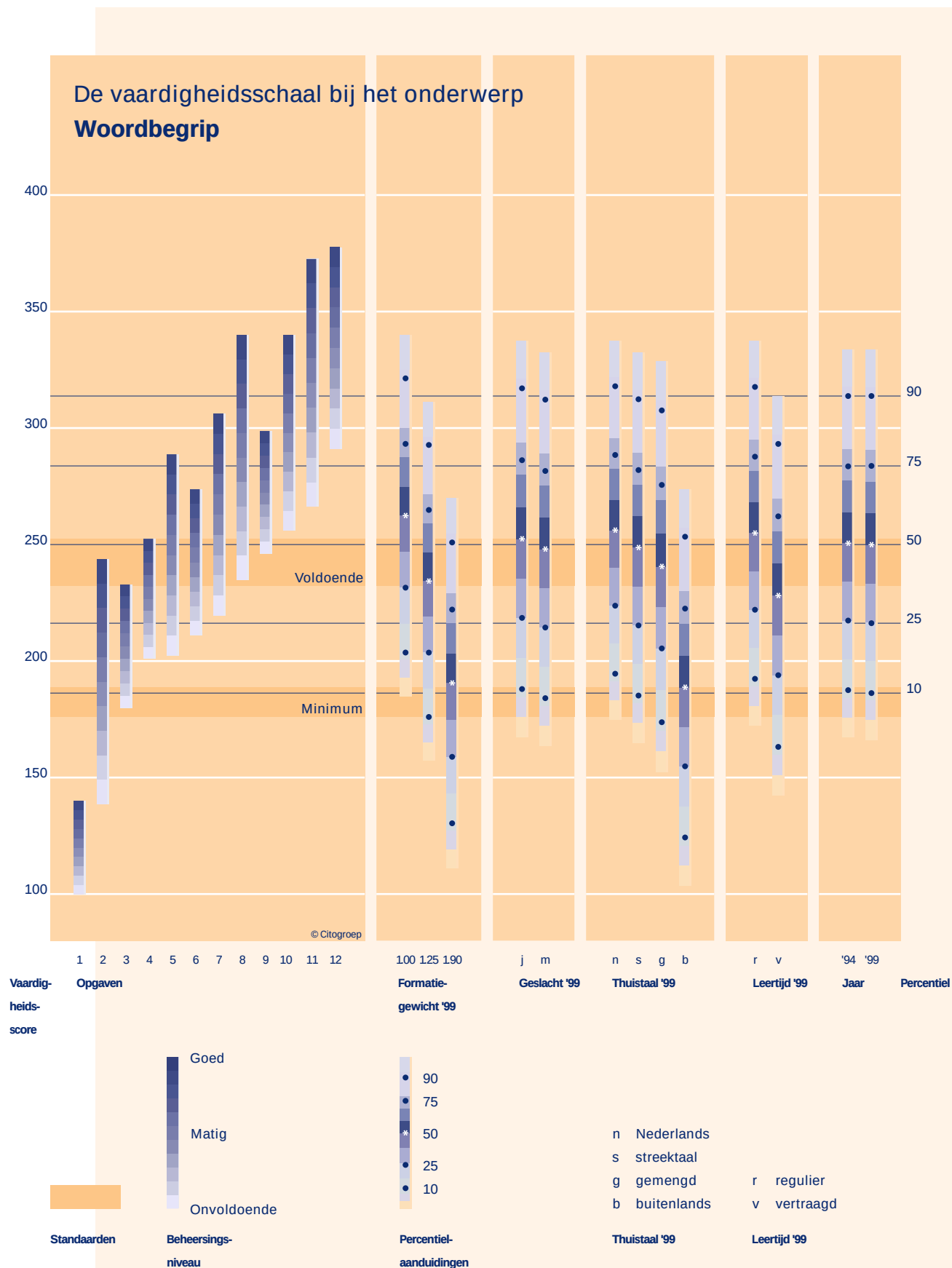
De gemiddelde leerling beheerst van alle opgaven bij dit onderwerp acht opgaven goed en de helft matig. Onder de goed beheerste opgaven bevinden zich de woorden *binnenkort*, *geeuwen*, *woud* en *wankel* (voorbeeldopgaven 1 tot en met 4). Van de voorbeeldopgaven worden op dit niveau opgave 5 tot en met 8 (*erf*, *pittig*, *allergisch* en *achterstand*) matig beheerst. Eénderde van de gehele opgavenverzameling wordt door de gemiddelde leerling nog onvoldoende beheerst, waaronder de laatste vier voorbeeldopgaven (*schateren*, *schots*, *fouilleren* en *passeren*). Ook voor deze leerling blijken de opgaven die zijn voorgelegd beslist niet eenvoudig te zijn.

De percentiel-90 leerling maakt iets meer dan de helft van alle opgaven goed, waarvan acht voorbeeldopgaven (opgave 1 tot en met 7 en 9). In totaal beheerst deze relatief zeer goede leerling één op de drie opgaven matig. Uitgaande van de voorbeeldopgaven is er op dit niveau sprake van een matige beheersing van de opgaven 8 en 10 tot en met 12. Bij zes opgaven is sprake van een onvoldoende beheersing. Voorbeelden van woorden waarvan deze leerling de juiste betekenis niet kent, zijn niet in de figuur opgenomen.

Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** ligt op vaardigheidsscore 243. Dit houdt in dat leerlingen deze standaard bereiken als ze uitgaande van de voorbeeldopgaven de eerste drie opgaven goed beheersen en de opgaven 4 tot en met 7 matig. De overige voorbeeldopgaven hoeven volgens de deskundigen niet beheerst te worden. Slechts 56% van de leerlingen voldoet aan deze standaard, terwijl we de dit niveau bij 70% tot 75% van de leerlingen gerealiseerd zouden willen zien.

Bij de standaard **Minimum** ligt de mediaan op vaardigheidsscore 177. Dit betekent dat de beoordelaars vinden dat er van minimale beheersing sprake is als de leerlingen de eerste voorbeeldopgave goed beheersen en de tweede voorbeeldopgave matig. Alle overige opgaven vallen buiten het bereik van deze standaard. Bijna 95% van de leerlingen voldoet aan de standaard Minimum en daarmee wordt deze standaard bereikt. Dit geeft aan dat de beoordelaars dus weinig verwachtten van de voorgelegde verzameling woorden.



Lees



In de volgende zinnen staat
steeds één woord **vetgedrukt**.
Wat betekent het **vetgedrukte**
woord?
Zet een rondje om de letter van
het goede antwoord.

Maak



1 Wij gaan **binnenkort** met vakantie.

We gaan ...

- A* al heel gauw met vakantie.
- B bijna nooit met vakantie.
- C in eigen land met vakantie.
- D niet lang met vakantie.

2 Tom zit te **geeuwen**.

Tom ...

- A heeft honger.
- B verveelt zich.
- C* zit te gapen.
- D zit te surfen.

3 We liepen door het **woud**.

We liepen door ...

- A de bergen.
- B de struiken.
- C* een heel groot bos.
- D het open veld.

4 Dit is een **wankel** tafeltje.

- A Dit is een goedkoop tafeltje.
- B Dit tafeltje is van ijzer.
- C Dit tafeltje is erg oud.
- D* Dit tafeltje staat niet stevig.

5 Wat is een **erf**?

- A een hert
- B een sprookje
- C* een stuk grond rondom een
boerderij of huis
- D iemand die het geld krijgt van
iemand die dood is

6 **Pittig** eten, is eten ...

- A dat heel gezond is.
- B* dat scherp smaakt.
- C dat voedzaam is.
- D dat vol pitten zit.

7 Als je ergens **allergisch** voor bent, ...

- A ben je er bang voor.
- B* kun je er ziek van worden.
- C vind je het niet lekker.
- D word je er verdrietig van.

8 Welk woord betekent het
tegengestelde van **achterstand**?

- A voorrecht
- B voorschot
- C voorspoed
- D* voorsprong

9 Loes **schatert** heel hard.

Loes ...

- A bromt heel hard.
- B gilt heel hard.
- C* lacht heel hard.
- D piept heel hard.

10 Een plat stuk ijs dat op het water
drijft, noemen we ...

- A een krib.
- B een schilfer.
- C* een schots.
- D een schout.

11 Als de politie iemand **fouilleert**, ...

- A is de politie naar hem op zoek.
- B* kijkt de politie of hij iets in zijn
kleden heeft verborgen.
- C moet hij aan de politie
uitleggen waar hij geweest is.
- D neemt de politie hem gevangen.

12 Wat is **passeren**?

- A ontmoeten
- B reizen
- C* voorbij gaan
- D wandelen

Verschillen tussen leerlingen

Uitgaande van het formatiegewicht zijn de verschillen tussen de leerlingen
bijzonder groot. Tussen de leerlingen met formatiegewicht 1.00 en formatie-
gewicht 1.90 bestaat een kloof van meer dan zeventig punten op de
vaardigheidsschaal. Van de 1.00-leerlingen bereikt meer dan 60% de standaard

Voldoende, terwijl ongeveer 15% van de 1.90-leerlingen deze standaard bereikt. De 1.25-leerlingen nemen een tussenpositie in: van hen bereikt zo'n 40% het vaardigheidsniveau dat met de standaard Voldoende wordt beoogd. De gemiddelde 1.00-leerling kent van vier voorbeeldopgaven de juiste betekenis, de gemiddelde 1.90-leerling van maar één voorbeeldopgave. Er is nauwelijks verschil tussen jongens en meisjes wat betreft hun woordenschat. Jongens behalen een vaardigheidsniveau dat slechts enkele punten hoger ligt dan dat van meisjes. Op het niveau van thuistaal vallen in het bijzonder de lage prestaties op van de leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken. De verschillen tussen de andere drie groepen leerlingen zijn verhoudingsgewijs minder extreem en variëren van ongeveer tien tot vijftien punten met de naastgelegen groepen. Het verschil tussen de twee uiterste groepen – leerlingen die thuis het Standaardnederlands spreken en leerlingen die thuis een andere taal spreken – is daarentegen enorm en bedraagt bijna zeventig schaalpunten. Ook tussen reguliere en vertraagde leerlingen is sprake van een aanmerkelijk verschil. Het niveau van de vertraagde leerlingen ligt lager dan dat van de reguliere leerlingen, waarbij het om een verschil van zo'n 25 punten op de vaardigheidsschaal gaat. Voor de onderscheiden peilingsjaren zien we een gelijkwaardig vaardigheidsniveau, dat op beide afnamemomenten schommelt op of rond de 250. Dat wil zeggen dat de leerlingprestaties in 1994 en 1999 niet of nauwelijks van elkaar verschillen.

6.3 Betekenis en betekenisrelaties

Inhoud

Betekenis en betekenisrelaties heeft betrekking op datgene wat een woord of samenstel van woorden wil zeggen. In de peiling van 1999 valt het onderwerp betekenis en betekenisrelaties uiteen in vier verschillende onderdelen:

- *Categoriseren*: het in categorieën onderbrengen van woorden;
- *Generaliseren*: het samenvatten van bijzondere gevallen onder één algemene noemer;
- *Tegenstellingen*: het plaatsen van woorden ten opzichte van elkaar om het verschil te doen uitkomen;
- *Betekenisveld*: het geheel van samenhangende begrippen uitgedrukt in een groep woorden.

Bij het categoriseren is de betekenisrelatie gegeven en moet de leerling een woord selecteren dat niet past binnen de gegeven categorie. Bij het generaliseren krijgt de leerling enkele woorden aangereikt, waarvan hij de betekenisrelatie zelf moet afleiden. Bij het onderdeel tegenstellingen moet de leerling van een gegeven woord de tegengestelde betekenis opschrijven, en bij het onderdeel betekenisveld moet de leerling uit een rijtje woorden één begrip kiezen dat past bij een gegeven woord.

Voor alle genoemde onderdelen bij dit onderwerp geldt dat de leerlingen een relatie moet leggen tussen twee of meer woorden.

De schaal betekenis en betekenisrelaties is vastgesteld op basis van de antwoorden op 55 opgaven. De opgavenset bestaat op één onderdeel na uit

meerkeuzeopgaven: alleen voor tegenstellingen zijn er opgaven in de vorm van open vragen. Uit de totale opgavenverzameling zijn zestien voorbeeldopgaven geselecteerd: vier bij elk onderdeel.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst uitgaande van de gehele opgavenverzameling twaalf opgaven (vrij) goed, waaronder voorbeeldopgaven 1, 5 en 9. Bij de drie voorbeeldopgaven gaat het respectievelijk om *categoriseren*, *generaliseren* en *tegenstellingen*. Gelet op alle opgaven beheerst deze leerling veertien opgaven matig en 29 opgaven onvoldoende. Onder de matig beheerste opgaven bevinden zich twee voorbeeldopgaven (opgave 2 en 10). Het betreft een opgave die is ondergebracht bij *categoriseren* en één die behoort tot het onderdeel *tegenstellingen*. Alle overige voorbeeldopgaven, die verspreid zijn over de verschillende onderdelen, laten zien welke opgaven te moeilijk zijn voor de relatief zwakke leerling.

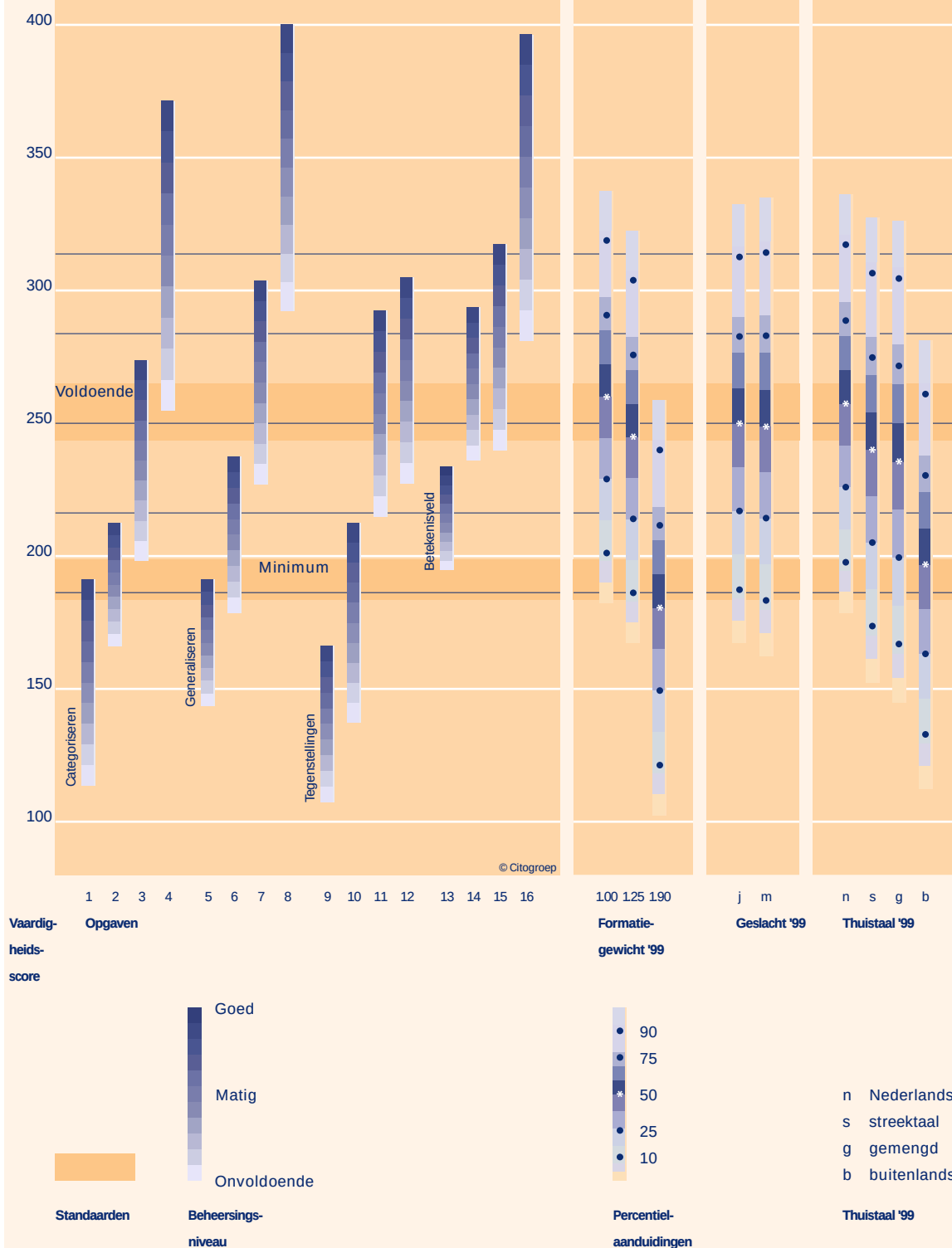
Bij **de gemiddelde leerling** is sprake van een goede beheersing bij 32 opgaven uit de totale opgavenset, en daarvan maken zeven voorbeeldopgaven deel uit (opgave 1, 2, 5, 6, 9, 10 en 13). Hierin zijn alle genoemde onderdelen minstens één keer vertegenwoordigd. Van een matige beheersing is sprake bij zestien opgaven, waaronder zes voorbeeldopgaven (opgave 3, 7, 11, 12, 14 en 15). Opnieuw komen de vier onderdelen minstens één keer in de genoemde voorbeeldopgaven terug. In de gehele opgavenverzameling bevinden zich zeven opgaven die te moeilijk zijn voor de gemiddelde leerling. Hieronder vallen drie voorbeeldopgaven, waarbij het respectievelijk gaat om de onderdelen *categoriseren*, *generaliseren* en *betekenisveld*.

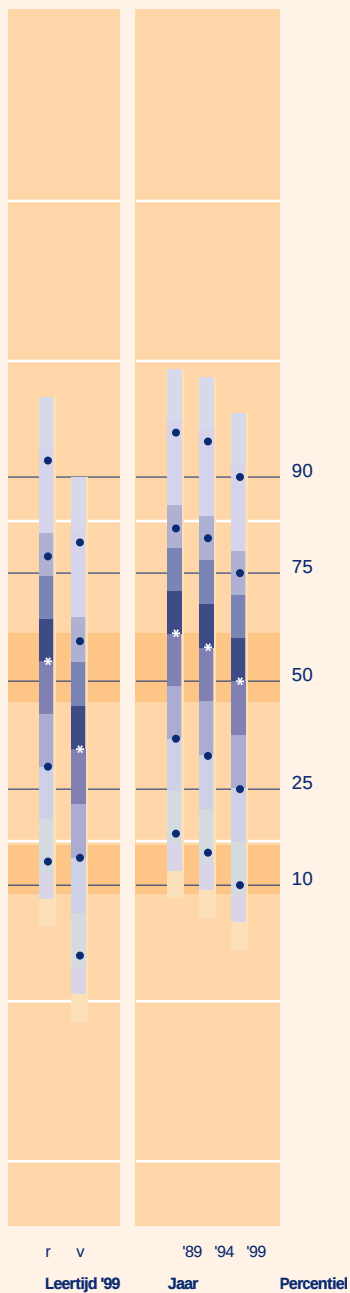
De percentiel-90 leerling ondervindt nauwelijks problemen met de opgaven bij het onderwerp betekenis en betekenisrelaties. Op zeven opgaven na worden alle opgaven uit de volledige verzameling goed beheerst. Bij deze opgaven is in alle gevallen sprake van een matige beheersing. De betreffende opgaven kunnen aan de hand van drie voorbeeldopgaven worden geïllustreerd (opgave 4, 8 en 16). Er zijn op dit niveau geen opgaven die de leerlingen onvoldoende beheersen.

Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** ligt op vaardigheidsscore 254. Uitgaande van deze waarde impliceert een voldoende beheersing dat de leerlingen zeven voorbeeldopgaven goed beheersen (opgave 1, 2, 5, 6, 9, 10 en 13) en zes opgaven matig (opgave 3, 7, 11, 12, 14 en 15). De overige drie voorbeeldopgaven hoeven op dit niveau niet beheerst te worden. Slechts 47% van de leerlingen behaalt dit niveau, terwijl in de definitie van de standaard 70% tot 75% van de leerlingen beoogd wordt (zie paragraaf 2.4). Dit betekent dat de standaard Voldoende bij dit onderwerp dus bij lange na niet gerealiseerd wordt. Bij de standaard **Minimum** ligt de mediaan op vaardigheidsscore 184. Dit houdt in dat de beoordelaars vinden dat er van een minimale beheersing al sprake is als leerlingen de voorbeeldopgaven 1, 5 en 9 goed tot behoorlijk goed beheersen. Verder zouden voorbeeldopgave 2 en 10 matig beheerst moeten worden en vallen de overige voorbeeldopgaven volledig of bijna volledig buiten het bereik van deze standaard. Ongeveer 91% van de leerlingen voldoet aan deze standaard, en dat wil zeggen dat de standaard Minimum gerealiseerd wordt.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Betekenis en betekenisrelaties





r regulier
v vertraagd
Leertijd '99

Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal

Betekenis en
betekenisrelaties

Categoriseren

Lees



Eén woord past er niet bij. Zet een streep door dat woord.

Maak



1 **maanden van** mei / ~~lente~~ / april / januari
het jaar:

2 **vruchten:** aardbei / ~~bloem~~kool / citroen / meloen

3 **boom:** blad / tak / ~~stok~~ / stam

4 **gebak:** ~~deeg~~ / cake / koekje / taart

Generaliseren

Lees



Sommige woorden horen bij
elkaar.

Eén woord hoort er niet bij.

Zet een rondje om de letter

voor het woord dat er niet bij

hoort.

Maak



5 A* boos

B roos

C tulp

7 A kalf

B lam

C* paard

D veulen

6 A horloge

B* kalender

C klok

D wekker

8 A* potlood

B penseel

C kwast

Tegenstellingen

Lees

⇒ Welk woord is het tegengestelde van het **vetgedrukte** woord?
Omcirkel het goede antwoord.

Maak



9 Jan loopt niet **langzaam** maar ...

- A slepend
- B* snel
- C bang

Lees

⇒ Welk woord is het tegengestelde van het **vetgedrukte** woord?
Schrijf dat woord op.

Maak



10 We hebben niet **gewonnen** maar ... verloren.

11 Het mes is niet **scherp** maar ... bot/stomp.

12 De geschuurde plank was niet **ruw** maar ... glad.

Betekenisveld

Lees

⇒ Eén woord hoort er steeds het beste bij.
Zet een rondje om dat woord.

Maak



13 **zout**: beek / meer / rivier / zeé

14 **zwart**: roét / stof / stoom / wolk

15 **bagage**: bewegen / bezoeken / fietsen / reizen

16 **grauw**: grijs / regen / lucht / vies

Verschillen tussen leerlingen

Leerlingen met een verschillend formatiegewicht komen niet in hun prestaties overeen. Het verschil tussen leerlingen met formatiegewicht 1.00 en 1.25 is niet bijzonder groot en bedraagt vijftien schaalpunten in het voordeel van de 1.00-leerling. Er is daarentegen een extreem verschil tussen de 1.25- en 1.00-leerlingen aan de ene kant en de 1.90-leerlingen aan de andere kant. De kloof tussen deze groepen leerlingen beslaat respectievelijk 65 en 80 punten op de vaardigheidsschaal.

Als de prestaties van de verschillende groepen worden afgezet tegen de standaard Voldoende, dan bereikt ongeveer 55% van de 1.00-leerlingen deze standaard, terwijl van de 1.25-leerlingen ongeveer 40% de standaard Voldoende bereikt. Bij de 1.90-leerlingen is er slechts een enkele leerling die dit niveau kan realiseren. De gemiddelde 1.00-leerling beheerst zeven voorbeeldopgaven goed, de gemiddelde 1.90-leerling alleen de eerste voorbeeldopgave.

Jongens en meisjes verschillen minimaal wat hun vaardigheid betreft. Meisjes behalen een niveau dat twee schaalpunten lager ligt dan dat van jongens. Leerlingen die thuis het Standaardnederlands spreken, behalen in verhouding het hoogste vaardigheidsniveau. Zij worden direct gevolgd door leerlingen die thuis een variant van het Nederlands spreken. Daarbij gaat het om een verschil van ongeveer vijftien punten op de vaardigheidsschaal. Daarna volgen de leerlingen die thuis verschillende talen spreken. Leerlingen die thuis alleen een andere taal spreken, presteren het zwakst. Hun niveau ligt ongeveer veertig punten onder dat van de leerlingen die meerdere talen naast elkaar spreken. Het verschil tussen de beide extreme groepen is bijzonder groot en bedraagt ruim zestig punten op de schaal.

Tussen reguliere leerlingen in groep 5 en leerlingen die zijn blijven zitten is een noemenswaardig verschil in vaardigheid. Dit komt neer op iets meer dan vijftientwintig schaalpunten in het voordeel van de reguliere leerlingen. Tot slot kunnen de drie peilingsjaren met elkaar vergeleken worden. Het valt op dat leerlingen in 1994 en in 1989 een iets hoger vaardigheidsniveau bereiken dan leerlingen in 1999. Het gevonden verschil bedraagt zo'n tien à vijftien punten op de schaal.

6.4 Woordvorming

Inhoud

Het onderwerp woordvorming heeft betrekking op de structuur van woorden ofwel op de vorm die is gerelateerd aan de buiging, vervoeging en afleiding van woorden. De in de derde taalpeiling opgenomen opgaven representeren een aantal morfologische aspecten, namelijk:

- vorming van het meervoud;
- vorming van vrouwelijke persoonsnamen;
- vorming van verkleinwoorden;
- vorming van samenstellingen;
- en vorming van de trappen van vergelijking.

In de opgaven die betrekking hebben op het *meervoud*, de *vrouwelijke persoonsnamen* en de *verkleinwoorden* schrijft de leerling naar aanleiding van een gegeven woord respectievelijk een meervoudsvorm, vrouwelijke persoonsnaam of

verkleinwoord op. De leerling moet in de opgaven bij het aspect *samenstellingen* uit een rijtje woorden één woord selecteren dat in combinatie met een reeds gegeven woord een nieuw woord vormt. In de opgaven die betrekking hebben op het vormen van de (regelmatige) *trappen van vergelijking* krijgt de leerling twee zinnen aangeboden. In één zin ontbreekt een woord in de vergrotende of overtreffende trap en dat is het woord dat de leerling moet opschrijven. Alle opgaven zijn open opgaven, behalve de opgaven die behoren tot het vormen van samenstellingen. Deze zijn van het meerkeuzetype waarbij de leerling moet kiezen uit vier alternatieven.

De opgaven bij dit onderwerp bleken niet schaalbaar met het algemene één-parametermodel. Om die reden is de rapportage van de resultaten gebaseerd op de klassieke toets- en itemanalyse. De vaardigheid in woordvorming is vastgesteld op basis van 46 opgaven die alléén betrekking hebben op de derde taalpeiling. Bij elk van de vijf onderscheiden aspecten zijn vier voorbeeldopgaven geselecteerd, die gelet op het aspect waartoe ze behoren, oplopen in moeilijkheid.

Wat leerlingen kunnen

De score van de leerlingen voor woordvorming bedraagt maximaal 46 punten. Hoewel de opgaven bij woordvorming zijn gemaakt door 620 leerlingen, heeft de analyse betrekking op 587 leerlingen. Van 33 leerlingen ontbraken namelijk een of meer leerlingkenmerken. De gemiddelde score van de leerlingen bedraagt 34,1 (sd 8,1).

Relatief zwakke leerlingen, die ook kunnen worden aangeduid als **de percentiel-10 leerling**, behalen een score van 22 op de toets woordvorming.

De gemiddelde leerling maakt in totaal 36 opgaven goed.

De relatief zeer goede leerling ofwel **de percentiel-90 leerling**, maakt 43 van de 46 opgaven correct en daarmee beheerst deze leerling bijna eens zoveel opgaven goed als de percentiel-10 leerling.

De opgaven bij dit onderwerp zijn zowel op aantal als op type fout geanalyseerd. Voor elk aspect zijn illustratief enkele opgaven uitgewerkt, waarbij de meest voorkomende fouten zijn vermeld en het percentage leerlingen dat deze fout heeft gemaakt.

Tussen de onderscheiden categorieën zijn verschillen wat betreft de gemiddelde moeilijkheidsgraad ($\bar{p}$) van de erin ondergebrachte opgaven. Het vormen van verkleinwoorden is relatief het gemakkelijkst ($\bar{p} = 0,84$). Daarna volgen het vormen van meervoudsuitgangen ($\bar{p} = 0,81$), de trappen van vergelijking ($\bar{p} = 0,76$) en het vormen van samengestelde woorden ($\bar{p} = 0,73$). Voor de leerlingen in groep 5 is de vorming van vrouwelijke persoonsnamen het moeilijkst ($\bar{p} = 0,60$).

Ook binnen de categorieën zijn verschillen gevonden met betrekking tot de moeilijkheid van de opgaven. Op alle woordvormingsaspecten met uitzondering van het aspect *Samenstellingen* is een foutenanalyse toegepast.

- Leerlingen vinden woorden, zoals *schip* en *stad*, die in het *meervoud* klankverandering ondergaan het moeilijkst. Veelgemaakte fouten in dit verband zijn respectievelijk *schippen* (23%) of *shipen* (15,8%) en *staden* (38,2%), *stadden* (17,6%) of *staten* (7,3%). Het gemakkelijkst zijn woorden die in het meervoud eindigen op **-en** zoals bijvoorbeeld *landen*. De overige meervoudsvormen die eindigen op **-s** en **-eren** nemen qua moeilijkheid een tussenpositie in.

Voorbeelden bij
Woordvorming

Eén of meer	Verkleinwoorden	Maak	% goed
Kijk 	Kijk 	13 tafel...	
één appel meer ... appels Ga jij nu verder.	Een grote hoed en een klein ... hoedje Ga jij nu verder.	A brood B deur C kopje D* poot	80
Maak 	Maak 		
	% goed		% goed
1 één land meer ... <u>landen</u>	97	14 zeep...	
2 één deken meer ... <u>dekens</u>	88	A* bel	
3 één schip meer ... <u>schepen</u>	59	B glad	
4 één stad meer ... <u>steden</u>	33	C haar	73
		D weer	
Vrouwelijke persoonsnamen		15 peper...	
Kijk 	12 Een groot varken en een klein ... <u>varkentje</u>	A heet B* koek C kruid D sterk	55
Een baron en een ... barones Ga jij nu verder.	Samenstellingen		
Maak 	Lees 	16 vuur...	
	Onder het woordje bloem staan vier woordjes.	A glas B knal C* rood D vlam	49
	Welk woordje past bij bloem zodat je een nieuw woord krijgt?		
5 Een danser en een ... <u>danseress</u>	82		
6 Een leraar en een ... <u>lerares</u>	64		
7 Een kapper en een ... <u>kapster</u>	40		
8 Een bezoeker en een ... <u>bezoekster</u>	29		
	Kijk 		
	bloem...		
	A bos B* kool C roos D saus		
	Het goede antwoord is kool . Het nieuwe woord is bloemkool . Daarom zetten we een rondje om de letter B .		

Trappen van vergelijking	Maak			
Lees		% goed	19 De gele bloes is vuiler dan de rode bloes.	70
	17 Mijn zusje is lief .	90	Maar de witte bloes is het ... <u>vuilst</u> .	
In de eerste zin staat het woord mooi vetgedrukt.	Maar ik vind mijn broertje nog ... <u>liever</u> dan mijn zusje.		20 Dit boek is leuker dan dat boek.	61
Verander het woord mooi zodat het in de tweede zin past.			Maar het boek dat ik net heb gelezen, is het ... <u>leukst</u> .	
Kijk	18 Paul is aardig .	84		
	Maar Tim is nog ... <u>aardiger</u> dan Paul.			
De gele roos is mooi .				
Maar de rode roos is ... <u>mooier</u> dan de gele roos.				
De witte vaas is groter dan de zwarte vaas.				
Maar de vaas die op tafel staat, is het ... <u>grootst</u> .				

- Bij de *vrouwelijke persoonsnamen* zien we dat leerlingen nauwelijks moeite hebben met opgaven die eindigen op **-es**. Zo geeft in dit verband bijna 4% van de leerlingen aan dat het woord *danseur* de vrouwelijke variant van *danser* is, en ongeveer 2% schrijft *danseur* op. Leerlingen hebben iets meer moeite met woorden die op **-in** eindigen in hun vrouwelijke vorm, zoals bijvoorbeeld *leeuwin*. De meest opvallende fout, die bijna 18% van de kinderen maakt, is in dit geval *tijger* of *teiger*. Vrouwelijke persoonsnamen eindigend op **-ster**, leveren binnen deze categorie de grootste problemen op. Tegen de woorden *kapster* en *bezoekster* worden onder meer fouten gemaakt als: *kapperin* (16,4%), *kapperes* (9,7%), *kappers* (3,6%); *bezoekster* (12,1%), *bezoekers* (6,7%) of *bezoekeres* (6,7%).
- Wat de verkleinwoorden betreft zijn woorden die eindigen op **-pje** het moeilijkst, terwijl woorden met de uitgang **-je** of **-tje** weinig in moeilijkheid verschillen. Bij het vormen van een verkleinwoord zien we dat herhaling van het in de opgave gegeven woord, de meest voorkomende fout is.
- Bij de *trappen van vergelijking* hebben leerlingen de meeste moeite met het vormen van woorden in de overtreffende trap. Fouten die leerlingen in dit verband met name maken zijn: woorden in de vergrotende trap in de zin plaatsen, waardoor er een ongrammaticale zin ontstaat en het vergeten van de **-t** op het einde van een woord (*vuils* of *leuks*). Bij woorden die daarentegen in de vergrotende trap zouden moeten staan, zien we een herhaling van het gegeven woord (*lief* of *aardig*) en verder een grote variatie aan typen fouten.

Verschillen tussen leerlingen

Gemiddeld hebben de leerlingen 74% van de opgaven goed gemaakt. De toets is dus relatief gemakkelijk, al moet daar wel de kanttekening bij worden gemaakt

dat alleen aspect-specifieke fouten als fout zijn aangemerkt. Met behulp van een variantieanalytisch model op de totaalscores is voor de leerlingkenmerken formatiegewicht, stratum, geslacht, leertijd en thuistaal nagegaan in hoeverre deze van invloed zijn op de resultaten. Met uitzondering van thuistaal geldt voor alle variabelen dat er sprake is van een significant effect. Binnen de variabele formatiegewicht is het verschil tussen de gemiddelde scores van 1.00- en 1.25-leerlingen relatief klein. 1.90-leerlingen vertonen een aanmerkelijke achterstand; hun gemiddelde score is bijna 10 scorepunten lager dan die van de 1.00-leerlingen. Leerlingen van scholen in stratum 3 vertonen een achterstand ten opzichte van leerlingen op scholen in de strata 1 en 2. Het verschil tussen jongens en meisjes is klein, maar niettemin significant in het nadeel van de jongens. Leertijd resulteert eveneens in een significant effect, waarbij de prestaties van leerlingen die vertraging hebben opgelopen in hun schoolloopbaan duidelijk achter liggen bij die van hun 'reguliere' klasgenootjes. Zoals eerder opgemerkt wordt er voor thuistaal geen significant effect gevonden. Niettemin is de gemiddelde score van leerlingen die in thuissituatie in belangrijke mate een buitenlandse taal spreken duidelijk lager dan die van de andere onderscheiden thuistalen.

Verschillen tussen leerlingen op de toets Woordvorming (n = 587)

Leerlingkenmerk/niveau	Gem.	Sd	Df	F	p
<i>Formatiegewicht</i>			2	12,52	0,000
● 1.00	35	7,3			
● 1.25	33	8,4			
● 1.90	26	9,3			
<i>Stratum</i>			2	3,67	0,026
● 1	35	7,8			
● 2	35	7,7			
● 3	28	8,4			
<i>Geslacht</i>			1	6,38	0,012
● Jongen	33	8,3			
● Meisje	35	7,7			
<i>Leertijd</i>			1	24,95	0,000
● Regulier	35	7,3			
● Vertraagd	30	9,5			
<i>Thuistaal</i>			3	0,82	0,484
● Standaardnederlands	35	7,7			
● Streektaal	33	8,3			
● Mengeling	34	8,4			
● Buitenlandse taal	27	9,7			

6.5 Lettergrepen

Inhoud

Het onderwerp lettergrepen betreft de kennis van de conventies bij het verdelen van woorden in lettergrepen. In de opgaven die de leerlingen maken, gaat het om het verdelen van woorden in twee, drie, vier of vijf lettergrepen. De lettergreepproblemen ofwel categorieën die in de peiling zijn onderscheiden, betreffen:

- samenstellingen (bijvoorbeeld *trein-reis*);
- achtervoegsels (bijvoorbeeld *sok-je*);
- open en gesloten lettergrepen (bijvoorbeeld *ap-pel*);
- en specifieke moeilijkheden (bijvoorbeeld *ge-beu-ren*).

Op een opgave kan slechts één lettergreepprobleem van toepassing zijn of een combinatie van lettergreepproblemen. Zo behoort een woord als *tuinhekje* zowel tot de categorie samenstelling als tot de categorie achtervoegsel.

In de derde peiling is, in tegenstelling tot de tweede peiling, een opgave alleen goed gerekend als alle lettergrepen in het woord correct zijn begrensd.

Alle opgaven bij dit onderwerp zijn open opgaven, waarbij de leerling de opdracht kreeg de gegeven woorden in stukjes te verdelen. De betreffende woorden moesten worden overgeschreven, waarbij er één of meerdere streepjes tussen de lettergrepen gezet moesten worden.

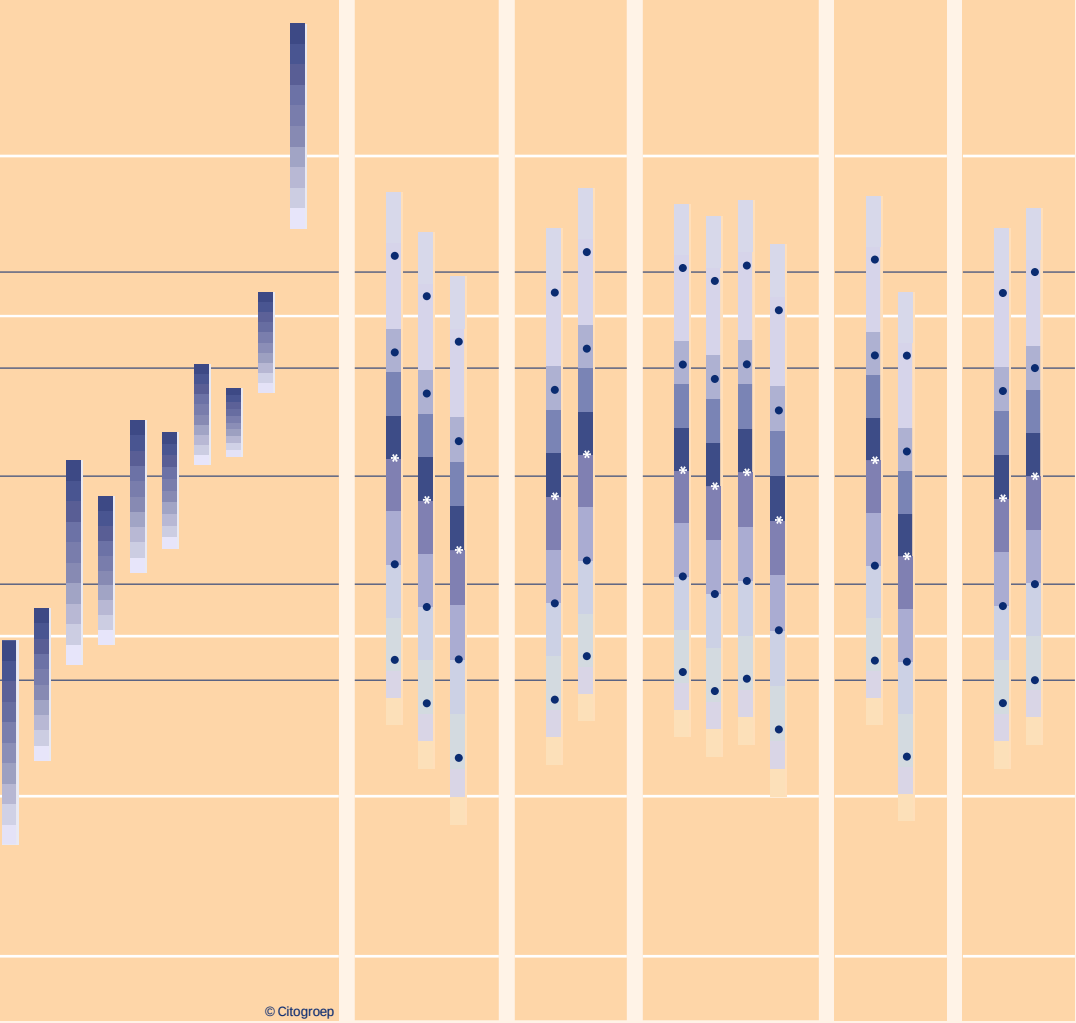
De schaal lettergrepen is vastgesteld op basis van 28 opgaven uit de peiling van 1994 en 1999. Er zijn ter illustratie tien opgaven opgenomen. Van de twee-, drie- en vierlettergrepige woorden zijn elk drie voorbeeldopgaven opgenomen; één voorbeeldopgave heeft betrekking op een vijflettergrepig woord.

Wat leerlingen kunnen

Het maken van de opgaven waarbij woorden in lettergrepen verdeeld moeten worden, kost **de percentiel-10 leerling** behoorlijk veel moeite. Deze leerling beheerst van de in totaal 28 opgaven vijf opgaven goed (*treinreis*, *appel*, *kastdeur*, *vader* en *zakdoek*). Geen van deze opgaven is als voorbeeldopgave in de balans opgenomen. Uitgaande van de totale opgavenverzameling worden vijf opgaven matig en achttien opgaven onvoldoende beheerst. Voor de voorbeeldopgaven geldt dat er op dit niveau bij de eerste twee opgaven sprake is van een matige beheersing en bij de overige acht van onvoldoende beheersing. Voorbeeldopgave 1 en 2 hebben beide betrekking op tweelettergrepige woorden. De voorbeeldopgaven die onvoldoende beheerst worden, betreffen één tweelettergrepig woord (opgave 3) en zeven woorden met meer dan twee lettergrepen (opgave 4 t/m 10).

De gemiddelde leerling beheerst de helft van de opgaven uit de totale verzameling aan opgaven (vrij) goed, zeven opgaven matig en zeven opgaven onvoldoende. Van de voorbeeldopgaven worden de eerste vier opgaven (vrij) goed beheerst. Bij voorbeeldopgaven 1, 2 en 3 gaat het om tweelettergrepige woorden, terwijl voorbeeldopgave 4 een drielettergrepig woord betreft. Matig beheerst worden de woorden *ga-ra-ge* en *be-vrie-zen*, die elk uit drie lettergrepen bestaan. De overige vier voorbeeldopgaven zijn te moeilijk voor leerlingen op dit niveau, waaronder één vijflettergrepig woord (opgave 9) en drie vierlettergrepige woorden (opgave 7, 8 en 10). Uitgaande van de opgaven, kost het de gemiddelde leerling aardig wat moeite om woorden met méér dan twee lettergrepen op correcte wijze in lettergrepen op te delen.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp **Lettergrepen**



Lees



Verdeel elk woord in stukjes.

Wij doen het een keer voor.

Kijk



kabouter

ka – bou – ter

Maak



1 boompje

boom – pje

2 voelden

voel – den

3 snugger

snug – ger

4 tuinhekje

tuin – hek – je

5 garage

ga – ra – ge

6 bevrozen

be – vrie – zen

7 kofferruimte

kof – fer – ruim – te

8 tegenwoordig

te – gen – woor – dig

9 telefoonnummer

te – le – foon – num – mer

10 vensterbanken

ven – ster – ban – ken

Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Lettergrepen

De percentiel-90 leerling beheerst de opgaven bij dit onderwerp behoorlijk goed. Van alle opgaven uit de gehele verzameling blijkt slechts één opgave te moeilijk voor deze leerling te zijn (het woord *ven-ster-ban-ken*, voorbeeldopgave 10). Verder worden op dit niveau twee opgaven matig en 25 opgaven goed beheerst. Met uitzondering van voorbeeldopgave 10 beheerst de percentiel-90 leerling alle overige voorbeeldopgaven goed.

De woorden die de leerlingen in lettergrepen hebben verdeeld, zijn zowel op aantal als op type fout geanalyseerd. Het percentage fouten per woord, waaronder ook het niet-plaatsen van een lettergreepstreepje gerekend wordt, varieert aanzienlijk. Zo maakt slechts 5% van de leerlingen een fout bij het in lettergrepen verdelen van het woord *zakdoek*, terwijl bijna de helft van de leerlingen (47%) één of meerdere fouten maakt bij het woord *roofvogel*. Leerlingen maken minder fouten in tweelettergrepige woorden dan in woorden die uit méér dan twee lettergrepen bestaan. Dit ligt voor de hand, omdat de kans op het maken van fouten groter wordt naarmate het aantal lettergrepen toeneemt.

In tweelettergrepige woorden plaatst zo'n 10 tot 30% van de leerlingen géén lettergreepstreepje; in alle andere gevallen zetten de leerlingen het streepje op een ongebruikelijke plaats. De voorbeelden *snu-gger*, *beg-in* en *koo-ien* zijn hier illustraties van.

De meest gemaakte fout bij woorden die uit méér dan twee lettergrepen bestaan, is het niet zetten van één of meerdere streepjes tussen lettergrepen (*kwali-teit*, *telefoon-nummer* of *tegen-woordig*). Dit betreft zo'n driekwart van de fouten en dat betekent dat slechts een kwart van de gemaakte lettergreepstreepjes onjuist geplaatst is.

Minder dan 5% van de leerlingen maakt fouten in het opdelen van de beide

delen van de *samenstelling* (bijvoorbeeld *za-kd-oek*, *tui-nh-ekje* of *koffe-rruimte*). Meer leerlingen (5-12%) maken fouten die behoren tot de categorie *achtervoegsel*. Deze hebben betrekking op het niet correct plaatsen van een streepje tussen het stamwoord en het achtervoegsel. Het in lettergrepen verdelen van de woorden *voelden*, *gebakje* en *muurtje* in respectievelijk *voe-l-den*, *ge-ba-k-je* en *muu-rt-je* is hier een voorbeeld van. Zo'n 5 tot 15% van de leerlingen maakt fouten die betrekking hebben op de categorie *open en gesloten lettergrepen*. In deze categorie treffen we lettergreepfouten aan als *roofvog-el* of *a-ppel*. Ten slotte slaagt 5 tot 40% van de leerlingen er niet in woorden in de categorie *specifieke moeilijkheden* foutloos in lettergrepen te verdelen. Veelgemaakte fouten in dit verband zijn onder meer *bank-en*, *ga-rage* en *gar-age*.

Verschillen tussen leerlingen

Er zijn behoorlijke verschillen in prestaties tussen leerlingen met verschillende formatiegewichten. De gemiddelde 1.00-leerling heeft een vaardigheidsniveau dat zo'n vijftien punten hoger op de schaal ligt dan dat van de gemiddelde 1.25-leerling. Een nog groter niveauverschil is er tussen de gemiddelde 1.00- en 1.90-leerling, waarbij het om een verschil van bijna dertig schaalpunten gaat. Geïllustreerd aan de voorbeeldopgaven beheerst de 1.00- en de 1.25-leerling de eerste vier opgaven goed, terwijl de 1.90-leerling alleen de eerste twee voorbeeldopgaven goed beheerst.

Ook jongens en meisjes verschillen met betrekking tot hun vaardigheid in het verdelen van lettergrepen. Meisjes behalen een niveau dat zo'n vijftien schaalpunten hoger ligt dan dat van jongens.

De variabele thuistaal laat nauwelijks verschillen zien wat betreft leerlingen die thuis het Standaardnederlands spreken, een variant hiervan of die verschillende talen naast elkaar spreken. Vergelijken we de vaardigheid van deze drie groepen leerlingen met die van leerlingen die thuis alleen een buitenlandse taal spreken, dan is er een verschil van tien à vijftien punten. Tussen reguliere leerlingen in groep 5 en leerlingen die zijn blijven zitten, bestaat een vrij groot verschil in vaardigheid bij het verdelen van woorden in lettergrepen. Dit verschil bedraagt zeker dertig schaalpunten ten gunste van reguliere leerlingen.

Bij het vergelijken van de beide peilingsjaren blijkt dat leerlingen in 1999 een vaardigheidsniveau bereiken dat een fractie hoger ligt dan dat van leerlingen in 1994. Het verschil komt neer op ongeveer vijf punten op de schaal.

6.6 Functiewoorden

Inhoud

Functiewoorden zijn verbindende elementen met en tussen inhoudswoorden, die een bijdrage leveren aan de grammaticale vorm van een zin. Het betreft in de meeste gevallen woorden waarmee betrekkingen tussen zinsdelen worden uitgedrukt. Het correct kunnen gebruiken van functiewoorden staat in dit peilingsonderzoek centraal. In de opgaven is een aantal typen functiewoorden onderscheiden, te weten:

- lidwoorden;
- voorzetsels;

- voegwoorden;
- vraagwoorden;
- en voornaamwoorden (bezittelijke en zelfstandig gebruikte voornaamwoorden).

De opgaven zijn van het meerkeuzetype, waarbij de leerling uit een rij met twee of drie alternatieven het juiste functiewoord of de juiste vorm van het functiewoord moet aankruisen.

Op basis van 43 opgaven is de vaardigheid van de leerlingen in het gebruik van functiewoorden bepaald. In deze balans zijn 12 opgaven als illustratie opgenomen: bij elk type functiewoord zijn twee voorbeeldopgaven uitgekozen.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst van de in totaal 43 opgaven 25 opgaven goed, zestien opgaven matig en twee opgaven onvoldoende. De eerste negen voorbeeldopgaven, met uitzondering van opgave 4, worden op dit niveau goed of behoorlijk goed beheerst. Onder de matig beheerste opgaven bevinden zich drie voorbeeldopgaven (opgave 4, 10 en 11). Deze hebben respectievelijk betrekking op het kiezen voor het bezittelijk voornaamwoord *onze*, het aanwijzend voornaamwoord *deze* en voor het vraagwoord *welk*. Alléén de laatste voorbeeldopgave, waarbij een keuze tussen twee lidwoorden moet worden gemaakt, is te moeilijk voor deze leerling.

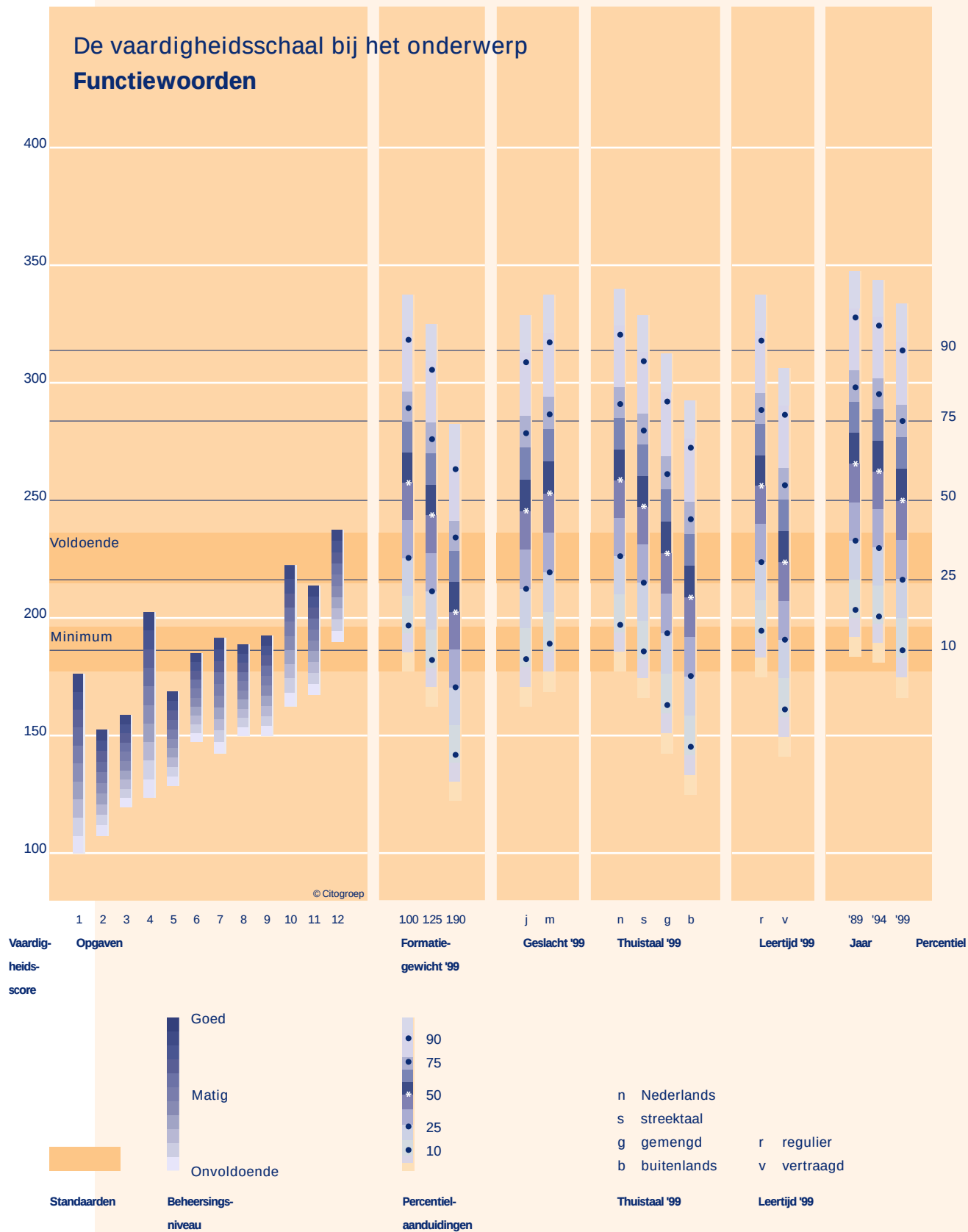
De gemiddelde leerling heeft weinig problemen met de opgaven bij het onderwerp functiewoorden. Deze leerling beheerst 42 van de 43 opgaven goed en slechts één opgave matig. Er is niet één opgave die leerlingen op dit niveau onvoldoende beheersen. Alle voorbeeldopgaven worden door deze leerling goed beheerst. De enige opgave die matig beheerst wordt, is niet als voorbeeldopgave geselecteerd.

Het onderwerp functiewoorden gaat **de percentiel-90 leerling** erg gemakkelijk af. Van de complete opgavenverzameling beheerst deze leerling alle opgaven goed. Er is dus geen enkele opgave die leerlingen op dit niveau matig of onvoldoende beheersen.

De opgaven bij dit onderwerp blijken relatief gemakkelijk te maken voor alle leerlingen. Niet alleen de relatief zeer vaardige leerling, maar ook de relatief minder vaardige leerling beheerst het merendeel van de opgaven voldoende.

Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** ligt op vaardigheidsscore 230. Uitgaande van deze waarde impliceert een voldoende beheersing dat de leerlingen elf van de twaalf voorbeeldopgaven goed beheersen (de opgaven 1 tot en met 11) en één opgave matig (voorbeeldopgave 12). Ongeveer 66% van de leerlingen bereikt dit niveau, terwijl in de definitie van de standaard 70 tot 75% van de leerlingen wordt beoogd (vergelijk paragraaf 2.4). De standaard **Voldoende** wordt bij dit onderwerp op een paar procent na dus gerealiseerd. Bij de standaard **Minimum** ligt de mediaan op vaardigheidsscore 185. Dit oordeel impliceert dat er van een minimale beheersing sprake is als de leerlingen zeven voorbeeldopgaven goed of behoorlijk goed beheersen (opgave 1 tot en met 3 en 5 tot en met 8).



Lees



Eén woord past het beste.

Zet een rondje om de letter voor het woord dat het beste in het zinnetje past.

Maak



- 1 Ken jij het verhaal van Zoef de Haas?
Nee, ... ken ik niet.

A* dat
B deze
C dit

- 2 De vraag is: Het antwoord is:

... oud is deze hond?

Vijf jaar.

Welk woord moet op het stippelijntje staan?

A* Hoe
B Wanneer
C Wat

- 3 Eva is erg bang ... spinnen.

A op
B over
C tegen
D* voor

- 4 Wij hebben van de juf nieuwe schriften gekregen.
... schriften zijn nog leeg.

A* Onze
B Jullie
C Hun

- 5 De hardloper was moe.
Hij leunde ... de muur.

A* tegen
B achter
C in

- 6 Ik trek een trui aan, ... het koud is.

A alsof
B* omdat
C voordat

- 7 De pen van Jan ligt op de bank.
Het is ... pen.

A* zijn
B haar
C jullie

- 8 Ik moet naar huis ... het is al laat.

A en
B maar
C* want

- 9 Heb je ... meloen al in stukjes gesneden?

A* de
B het

- 10 Ben jij bang voor spinnen?
Een beetje, maar voor ... niet.

A dat
B* deze
C dit

- 11 De vraag is: Het antwoord is:

... boekje
geef je aan je
zuster?

Dit
leesboekje.

Welk woord moet op het stippelijntje staan?

A Hoeveel
B Wat
C* Welk

- 12 Heb je ... boeketje rozen al in een vaas gezet?

A de
B* het

Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Functiewoorden

Verder spreken de beoordelaars van een minimale beheersing als de leerlingen, geïllustreerd aan de voorbeeldopgaven, opgave 4 en 9 tot en met 11 matig beheersen. De laatste opgave valt buiten het bereik van deze standaard. Precies 90% van de leerlingen voldoet aan deze standaard, en daarmee wordt de standaard Minimum gerealiseerd.

Verschillen tussen leerlingen

Er zijn opnieuw vrij grote tot heel grote verschillen in de prestaties tussen de leerlingen met verschillende formatiegewichten. De 1.00-leerlingen hebben een

vaardigheidsniveau dat ongeveer vijftien schaalpunten hoger ligt dan dat van de 1.25-leerlingen én dat meer dan 55 punten hoger ligt (ruim één standaarddeviatie) dan dat van de gemiddelde 1.90-leerling. Als de prestaties van de verschillende groepen afgezet worden tegen de standaard Voldoende, dan bereikt bijna 75% van de 1.00-leerlingen deze standaard, terwijl van de 1.90-leerlingen iets meer dan een kwart dit niveau haalt. Van de leerlingen met formatiegewicht 1.25 behaalt zo'n 60% de standaard Voldoende. De gemiddelde 1.00-leerling beheerst alle twaalf voorbeeldopgaven goed, de gemiddelde 1.90-leerling beheerst negen voorbeeldopgaven goed.

Meisjes presteren gemiddeld licht beter dan jongens. Op de vaardigheidsschaal betreft het een verschil van acht punten.

Er zijn behoorlijke verschillen in vaardigheid uitgaande van de taal die de leerlingen thuis spreken. Leerlingen die thuis het Standaardnederlands spreken, behalen in verhouding het hoogste vaardigheidsniveau. Zij worden op korte afstand gevolgd door leerlingen die thuis een variant van het Nederlands spreken. Op de vaardigheidsschaal gaat het om een verschil van ongeveer tien punten. Leerlingen die thuis meerdere talen naast elkaar spreken, behalen een niveau dat twintig punten lager ligt dan dat van de groep leerlingen die thuis een Nederlandse streektaal spreken. Leerlingen die thuis alleen een buitenlandse taal spreken, presteren het zwakst. Het niveau van deze groep ligt twintig schaalpunten onder het niveau van de leerlingen die thuis meerdere talen naast elkaar spreken. Het verschil tussen de hoogst en laagst presterende groep leerlingen is groot en bedraagt zo'n vijftig punten op de schaal.

Ook de verschillen tussen reguliere en vertraagde leerlingen zijn groot. Het verschil tussen beide groepen leerlingen bedraagt iets meer dan dertig punten op de schaal in het voordeel van de reguliere leerlingen.

Uit de vergelijking van de drie peilingsjaren blijkt dat leerlingen in 1999 een vaardigheidsniveau behalen dat ongeveer vijftien schaalpunten lager ligt dan dat van leerlingen in 1994 en 1989.

6.7 Zinsvorming

Inhoud

Bij het onderwerp zinsvorming gaat het om het correct kunnen toepassen van de syntactische regels van het taalsysteem. Van deze regels hoeft een taalgebruiker zich niet altijd expliciet bewust te zijn. Taalgebruikers hebben namelijk impliciet ofwel intuïtief al kennis van welgevormde zinnen. In de peiling staat het produceren van grammaticaal correcte zinnen centraal en zijn er verschillende soorten opgaven geconstrueerd:

- het maken van nieuwe zinnen op basis van enkelvoudige zinnen;
- het maken van vraagzinnen op basis van enkelvoudige, mededelende zinnen;
- en het vormen van zinnen door woorden in een correcte woordvolgorde te plaatsen.

Bij de opgaven van het eerste type moet de leerling van één gegeven zin een aantal nieuwe zinnen maken door zinsdelen te verplaatsen. In het tweede soort opgaven wordt de leerling gevraagd om van een mededelende zin een vraagzin te maken en bij opgaven van de laatste soort moet de leerling woorden in een correcte volgorde plaatsen. Dit laatste type opgaven is nieuw aan de derde peiling toegevoegd. Het gaat in alle gevallen om open opgaven.

De vaardigheidsschaal bestaat alléén uit de opgaven die in 1999 zijn afgenomen. De opgaven over de drie peilingsjaren heen zijn niet in de analyse meegenomen, omdat deze niet gemeenschappelijk schaalbaar bleken te zijn. Om die reden kon worden volstaan met de opgaven van 1999 die wel gemeenschappelijk schaalbaar waren. Van de twaalf opgaven op de schaal zijn er negen opgenomen als voorbeeldopgave: drie opgaven van elke soort.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst van de gehele opgavenverzameling, die uit twaalf opgaven bestaat, twee opgaven goed, drie opgaven matig en zeven opgaven onvoldoende. Van de goed beheerste opgaven maakt voorbeeldopgave 1 deel uit, die betrekking heeft op het maken van vraagzinnen. Drie voorbeeldopgaven worden matig beheerst: één betreft het maken van vraagzinnen (opgave 2), de andere twee het plaatsen van woorden in de correcte woordvolgorde (opgave 4 en 5). De voorbeeldopgaven 3 en 6 tot en met 9 worden op dit niveau onvoldoende beheerst. Bij drie van de vijf opgaven gaat het om het maken van nieuwe zinnen.

De gemiddelde leerling beheerst uitgaande van de hele opgavenset acht van de twaalf opgaven goed, twee opgaven matig en twee opgaven onvoldoende. Van de voorbeeldopgaven beheerst deze leerling vijf opgaven goed (opgave 1 tot en met 4 en 7) en twee opgaven matig (opgave 5 en 8). Voorbeeldopgave 6 en 9 zijn voor de gemiddelde leerling te moeilijk en betreffen respectievelijk het plaatsen van woorden in de correcte woordvolgorde en het maken van nieuwe zinnen. Uitgaande van de opgaven heeft **de percentiel-90 leerling** geen probleem met het vormen van zinnen. Uit het totaal van twaalf opgaven beheerst deze relatief sterke leerling alle opgaven goed op één na. Geen enkele opgave wordt onvoldoende beheerst, en bij slechts één opgave is er sprake van een matige beheersing. Bij de voorbeeldopgaven tekent zich hetzelfde beeld af: alléén opgave 6 die correcte woordvolgorde betreft, beheersen leerlingen op dit niveau matig.

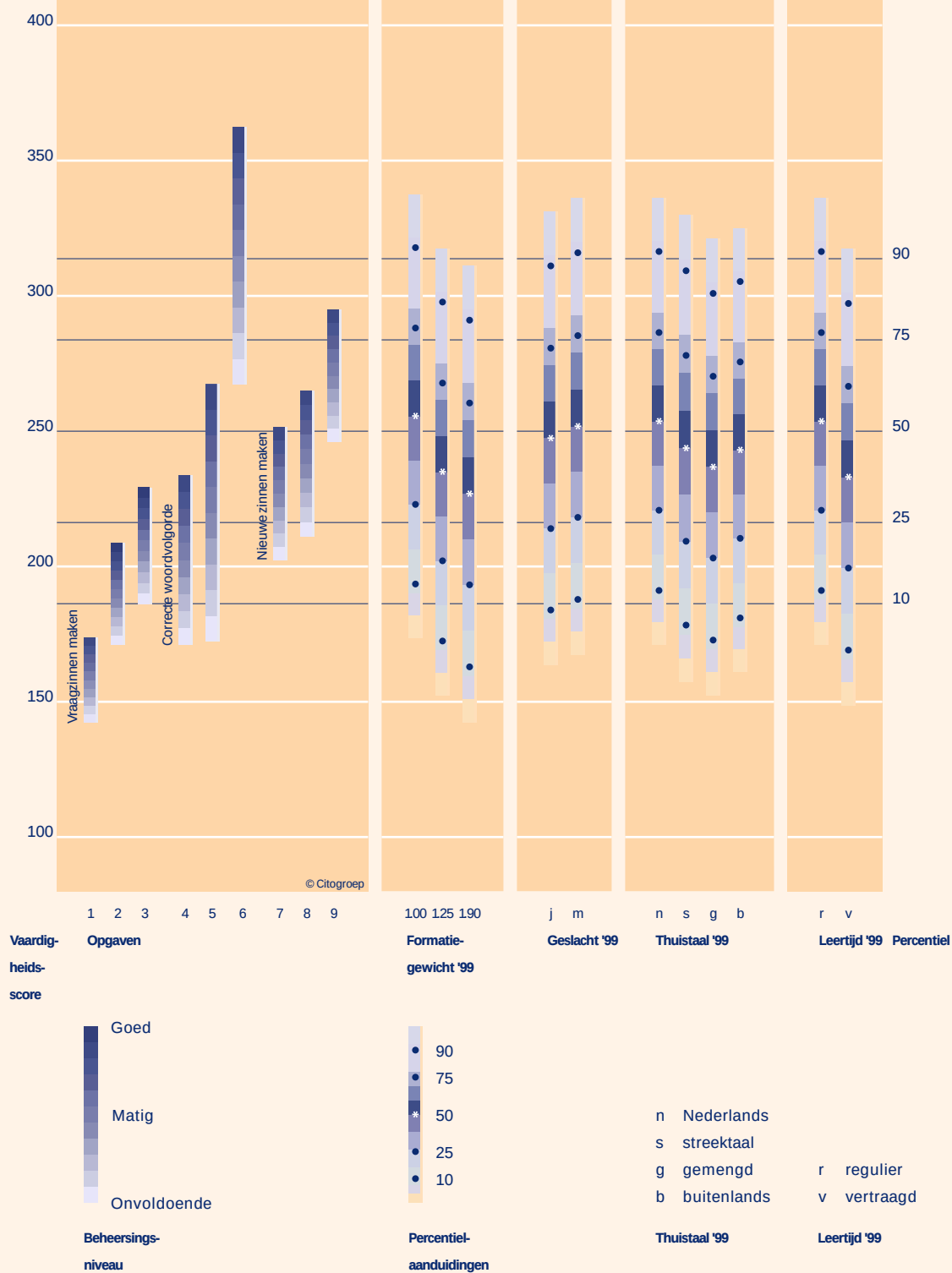
Uitgaande van de verdeling van alle opgaven op de schaal zien we dat de leerlingen meer moeite hebben met het onderdeel *het maken van nieuwe zinnen* (zie voorbeeldopgave 7 tot en met 9) dan met de beide andere onderdelen.

Verschillen tussen leerlingen

Er zijn wederom verschillen tussen leerlingen afhankelijk van hun formatiegewicht, maar deze zijn niet extreem groot. Het verschil tussen leerlingen met formatiegewicht 1.00 en formatiegewicht 1.25 bedraagt bijna twintig punten op de vaardigheidsschaal. Tussen 1.25- en 1.90-leerlingen betreft het verschil in vaardigheid nog geen tien punten. De gemiddelde 1.00-leerling beheerst zeven voorbeeldopgaven (vrij) goed, terwijl de gemiddelde 1.90-leerling vier voorbeeldopgaven goed of behoorlijk goed maakt. Zoals vaker nemen de 1.25-leerlingen een tussenpositie in.

Tussen jongens en meisjes is er wat betreft zinsvorming nauwelijks verschil in vaardigheid. Jongens behalen een vaardigheidsniveau dat slechts vier schaalpunten lager ligt dan dat van meisjes.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Zinsvorming



Vraagzinnen maken

Lees



Maak van de zin een vraagzin.

Gebruik alle woorden.

Je mag er geen nieuwe woorden bij bedenken.

Maak



1 Rob leest een boek.

Leest Rob een boek?

2 Onze juf was gisteren ziek.

Was onze juf gisteren ziek? (*)

3 Kinderen leren heel snel zwemmen.

Leren kinderen heel snel zwemmen?

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Correcte woordvolgorde

Lees



We hebben de zin in stukjes geknipt.

Maak er weer een zin van. Gebruik alle woorden maar één keer.

Het eerste woordje van de zin staat er al.

Maak



4 moet voorzichtig je zijn altijd

Je ... moet altijd voorzichtig zijn.

5 vaak ik op zaterdag met mijn zusje ga naar het zwembad

Vaak ... ga ik op zaterdag met mijn zusje naar het zwembad. (*)

6 elke dag ik in de zandbak heb in de vakantie gespeeld met mijn broertje

In de vakantie ... heb ik elke dag met mijn broertje in de zandbak gespeeld. (*)

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Nieuwe zinnen maken

Lees



Maak twee nieuwe zinnen.

Gebruik alle woorden.

Bedenk er geen nieuwe woorden bij.

Maak



7 Hij ging stiekem weg.

Ging hij stiekem weg?

Stiekem ging hij weg.

Lees



Maak drie nieuwe zinnen.

Gebruik alle woorden.

Bedenk er geen nieuwe woorden bij.

Maak



8 Petra loopt vandaag naar school.

Loopt Petra vandaag naar school?

Vandaag loopt Petra naar school.

Petra loopt naar school vandaag. (*)

9 Met Pasen gaan we naar mijn oma.

We gaan naar mijn oma met Pasen.

We gaan met Pasen naar mijn oma.

Gaan we met Pasen naar mijn

oma? (*)

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Wat thuistaal betreft kan het niveau van de leerlingen die thuis alleen Nederlands spreken, worden afgezet tegen de drie andere groepen leerlingen. Deze groepen verschillen onderling weinig en variëren ten opzichte van elkaar één tot zeven punten op de vaardigheidsschaal. Opvallend is dat leerlingen die thuis een streektaal spreken en leerlingen die thuis alleen een buitenlandse taal spreken zich bevinden op een gelijkwaardig vaardigheidsniveau. Dit kan mogelijk worden verklaard vanuit het geringe aantal leerlingen van buitenlandse afkomst. Bij reguliere en vertraagde leerlingen tekent zich een inmiddels bekend patroon

af. Het niveau van de reguliere leerlingen ligt hoger dan dat van de vertraagde leerlingen. Het verschil bedraagt iets meer dan twintig punten op de vaardigheidsschaal.

6.8 Spelling

Inhoud

Spelling is een aspect van codeervaardigheid, waarbij het gaat om de correcte schrijfwijze van woorden volgens vastgelegde regels. In het kader van de derde taalpeiling is de zeer uitgebreide categorie-indeling van de eerste en de tweede peiling sterk gereduceerd. Het categorieënsysteem met 32 verschillende spellingcategorieën is teruggebracht tot 18 spellingcategorieën. Daarnaast bleek een aantal opgaven dermate gemakkelijk, dat goede en zwakke spellers niet goed van elkaar onderscheiden konden worden. Ten behoeve van de derde peiling is daarom een aantal nieuwe en moeilijker opgaven geconstrueerd.

De spellingcategorieën

- 1 Eenlettergrepige woorden met meer dan twee medeklinkers na elkaar;
- 2 Eenlettergrepige woorden met een tussenklank die niet geschreven wordt;
- 3 Eenlettergrepige woorden met sch- of schr-;
- 4 Eenlettergrepige woorden met -ch of -cht;
- 5 Eenlettergrepige woorden met -ei- of -ij-;
- 6 Eenlettergrepige woorden met -ou(w)- of -au(w)-;
- 7 Eenlettergrepige woorden met met -eer-, -oor- of -eur-;
- 8 Eenlettergrepige woorden met -d-;
- 9 Eenlettergrepige woorden met -eeuw, -ieuw of -uw;
- 10 Eenlettergrepige woorden met -ng of -nk;
- 11 Eenlettergrepige woorden met -a, -o of -u;
- 12 Een- of meerlettergrepige woorden met -aai, -ooi of -oei;
- 13 Tweelettergrepige woorden met open eerste lettergreep;
- 14 Tweelettergrepige woorden met gesloten eerste lettergreep;
- 15 Tweelettergrepige woorden met be-, ge-, ver- of -el, -er, -en;
- 16 Meerlettergrepige woorden met -lijk en -ig;
- 17 Samengestelde woorden met twee of meer opeenvolgende medeklinkers;
- 18 Verandering van -f in -v- of van -s in -z-.

Om de spelvaardigheid te meten, is gekozen voor een auditief dictee. Dit is op cassette opgenomen en aan de leerlingen aangeboden via een koptelefoon. Het dictee is ingesproken door een professionele stem, waarbij zorgvuldig vermeden is dat er op een of andere wijze accent gelegd werd op het te meten spellingprobleem. De afname van de spellingtoets verliep als volgt: de woorden die de leerlingen moesten spellen, zijn auditief in zinsverband aangeboden. Vervolgens werd het te spellen woord twee keer herhaald en schreef de leerling het betreffende woord op in het antwoordboekje. De leerling schreef het woord op zonder de zinscontext in schriftelijke vorm voor ogen te hebben. Elke zin bevatte slechts één woord dat de leerling moest spellen. De score betrof het aantal correct gespelde woorden, waarbij alléén gelet werd op het specifieke spellingprobleem van de opgave. Een ander deel van het woord mocht dus een spelfout bevatten, zonder dat dit de score in negatieve zin zou beïnvloeden.

De spelvaardigheid betreft de prestaties van de leerlingen van de eerste, tweede en derde taalpeiling en is vastgesteld op basis van de antwoorden op 91 opgaven. Als illustratie zijn zeventien opgaven afgebeeld, in principe steeds één opgave bij elke categorie. Uit categorie 15 bleek het niet mogelijk een voorbeeldopgave op te nemen. De geconstrueerde opgaven uit deze categorie waren dermate gemakkelijk dat ze niet konden worden weergegeven op de vaardigheidsschaal die begint bij 100.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst in totaal 52 opgaven goed, 21 opgaven matig en 18 opgaven onvoldoende. Onder de goed beheerste opgaven bevinden zich de eerste vijf voorbeeldopgaven, die behoren tot diverse spellingcategorieën (1, 2, 7, 9 en 10). Bij de matig beheerste opgaven gaat het om vier voorbeeldopgaven (opgave 6 tot en met 9). Deze opgaven zijn afkomstig uit categorie 3, 6, 13 of 14. De overige acht voorbeeldopgaven zijn voor leerlingen op dit niveau te moeilijk.

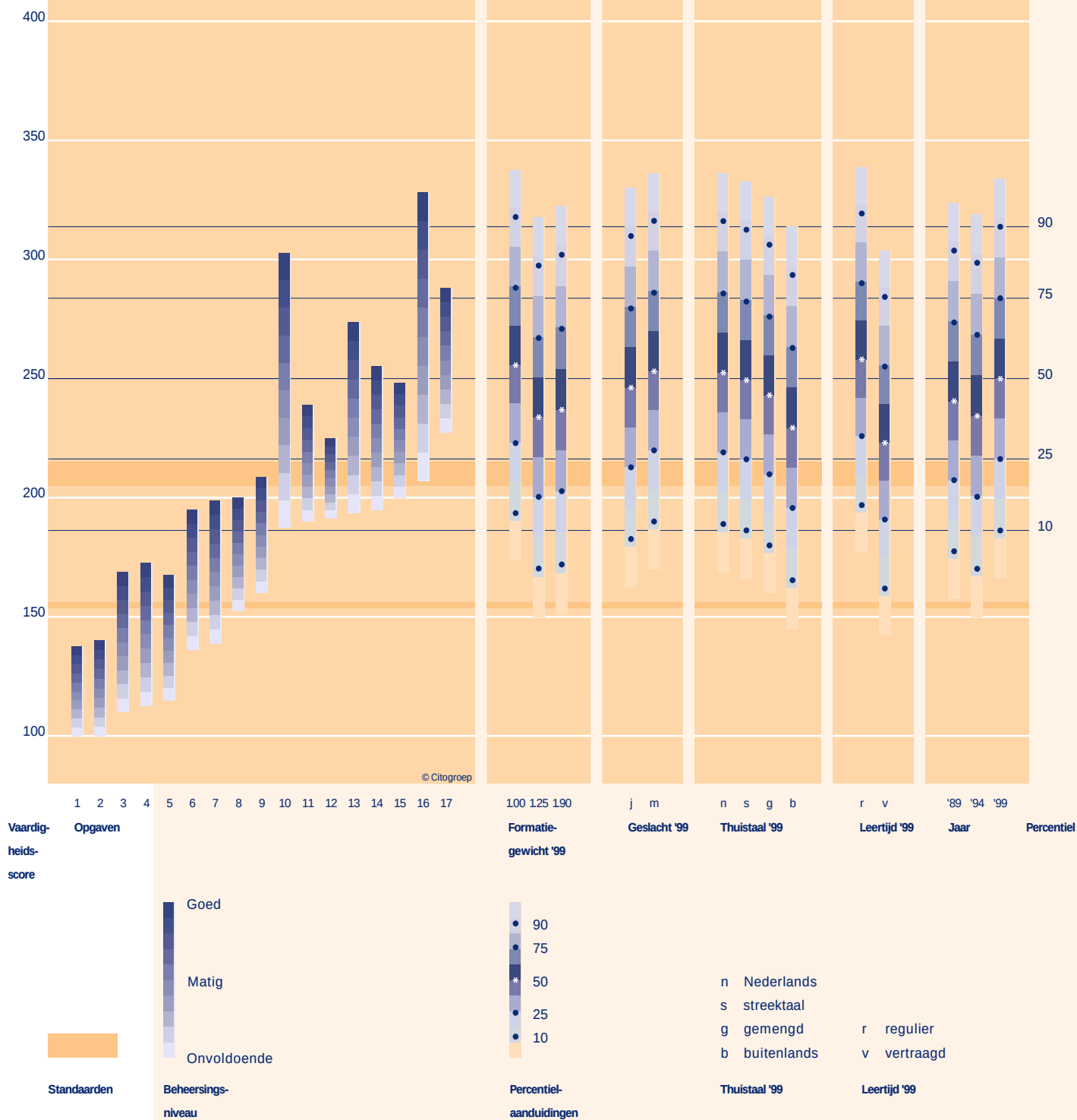
De gemiddelde leerling heeft nauwelijks moeite met de aangeboden opgavenverzameling. Deze leerling beheerst het merendeel van alle opgaven goed (84 van de 91) en zeven opgaven matig. Van de voorbeeldopgaven worden de woorden *strooppot*, *brieven*, *vlo* en *kwaad* matig beheerst. De schrijfwijze van de overige voorbeeldopgaven beheerst de gemiddelde leerling goed.

De percentiel-90 leerling heeft beslist geen moeite met het spellen van de woorden zoals die in het dictee zijn opgenomen. Er zijn maar drie opgaven uit de totale opgavenverzameling die op dit niveau matig worden beheerst. Bij de overige 88 opgaven is daarentegen sprake van een goede beheersing. Matig beheerst worden woorden als *ruw* en *schuw*. Ook de schrijfwijze van *vlo* is voor de percentiel-90 leerling nog niet in alle gevallen even gemakkelijk.

De woorden die de leerlingen gespeld hebben, zijn zowel op aantal als op type fout geanalyseerd. Om dit te illustreren is bij elke spellingcategorie één woord opgenomen, waarbij het percentage leerlingen dat dit woord verkeerd spelt en de meest voorkomende fout (of enkele van de meest voorkomende fouten) zijn vermeld.

- Het woord **straf** uit categorie 1 is door slechts 1% van de leerlingen onjuist gespeld en een veelgemaakte spelfout is *sraf*.
- Eveneens 1% van de leerlingen spelt het woord **kelder** niet correct en schrijft bijvoorbeeld *keldur* of *kedel* (zie categorie 15).
- Ook het woord **slang** (vergelijk categorie 10) wordt nauwelijks verkeerd geschreven (in 1,3% van de gevallen); een half procent van de leerlingen schrijft *slan*.
- Meer dan 5% van de leerlingen maakt een fout tegen het woord **tulp** uit categorie 2 en ongeveer 2% schrijft in dat geval *tulep*.
- Zo'n 8% van de leerlingen schrijft het woord **kraai**, dat thuishoort in categorie 12, onjuist en 2,5% schrijft daarvoor in de plaats *krei*.
- Bijna één op de tien leerlingen maakt een spelfout tegen het woord **dicht** uit categorie 4, waarbij 8% van de leerlingen *dig*t opschrijft.
- In categorie 7 is het woord **geur** opgenomen en ongeveer één op de tien leerlingen lukt het niet om dit woord correct op schrift te zetten. In 6,5% van de gevallen wordt *geur* gespeld als *gur* en ongeveer in 2% van de gevallen als *guer*.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Spelling



Luister



Ik lees telkens een zin voor.

Je hoeft maar één woord van die zin op te schrijven.

Elk woord dat je moet opschrijven wordt een keer herhaald.

1 De handen van Jette zijn warm.

2 Jan wil een glas water. Hij heeft dorst.

3 Au, dat doet zeer.

4 In de winter valt soms sneeuw.

5 Als je niet huilt, ben je flink.

6 Die som is niet goed maar fout.

7 De meisjes pakken een appel.

8 Marie schreef aan oma een brief.

9 Honden hebben twee ogen.

10 De strooppot is leeg.

11 Piet wacht op Marga.

12 Jos is erg vrolijk.

13 De postbode heeft veel brieven.

14 Ik lust geen prei.

15 Wat een vreselijk lawaaï.

16 Hoe groot is een vlo?

17 Els wordt kwaad als je haar plaagt.

Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Spelling

- Illustratief voor categorie 9 is **nieuw** waartegen 13% van de leerlingen uit groep 5 een fout maakt. Ongeveer 7% van deze leerlingen schrijft *niew* op en zo'n 2% spelt dit woord als *neeuw*.
- Bijna 15% van de leerlingen spelt het woord **schrik** onjuist (zie categorie 3). *Srik* (6,8%) en *schik* (6%) zijn in dit verband spelfouten die de leerlingen het vaakst maken.
- Zo'n 15% van de leerlingen maakt een fout bij het spellen van het woord **lastig** dat behoort tot categorie 16: *lasteg* en *lastich* zijn de meest voorkomende fouten die respectievelijk 9,6 en 2,4% van de leerlingen maakt.
- Het woord **flauw** uit categorie 6 is onjuist geschreven door bijna een kwart van de leerlingen: iets meer dan 12% van de leerlingen schrijft dit woord als *flouw* en bijna 5% als *vlow*.
- Zeker een kwart van de leerlingen slaagt er niet in om het woord **prei** dat tot categorie 5 behoort, foutloos te spellen. Het merendeel van de leerlingen (23,8%) schrijft *prij*.
- Bijna een op de drie leerlingen maakt een fout tegen de schrijfwijze van het woord **jammer** uit categorie 14 en 29% van de leerlingen schrijft *jamer* op.
- Uit categorie 18 wordt het woord **glazen** door 32% van de leerlingen foutief gespeld. Hierbij noteert ongeveer 16% van de leerlingen *glassen*, zo'n 12% *glasen* en iets meer dan 3% *glaasen*.
- **Ogen**, een woord dat behoort tot categorie 13, schrijft bijna eenderde van de leerlingen verkeerd en een veelgemaakte fout hierbij is *oogen* (11% van de leerlingen).
- Een samengesteld woord als **strooppot** uit categorie 17, is door eenderde van de leerlingen onjuist opgeschreven. *Stroopot* (18%) en *stropot* (8,6%) zijn in dit geval het meest aangetroffen.
- Tot categorie 11 behoort het woordje **vlo** dat bijna 40% van de leerlingen foutief spelt. De meest gemaakte spelfouten zijn *vloo* (18,7%) en *vlooi* of *flooi* (respectievelijk 5,8% en 1,7% van de leerlingen).
- **Kwaad** is een moeilijk woord waar ruim 40% van de leerlingen moeite mee heeft: ruim eenderde van de leerlingen schrijft *kwaat* in plaats van *kwaad* op (vergelijk categorie 8).

We kunnen er niet zonder meer vanuit gaan dat de ene spellingcategorie gemakkelijker is dan de andere. Er tekent zich echter wel een zekere tendens af: woorden uit categorie 7 worden bijvoorbeeld door meer leerlingen foutloos gespeld dan woorden uit de categorieën 8 en 9.

Binnen de afzonderlijke spellingcategorieën zijn grote verschillen aangetroffen

wat betreft de moeilijkheid van de gespelde woorden. De bekendheid van woorden lijkt hierin een belangrijke rol te spelen: zo is voor vrijwel alle leerlingen het woord **ei** gemakkelijk te spellen, terwijl het woord **prei** aanzienlijk moeilijker is. Beide woorden behoren echter tot dezelfde categorie. Het soort fouten dat leerlingen binnen één categorie maken, vertoont overeenkomsten. Zo is bijvoorbeeld het schrijven van een *t* aan het einde van een woord dat op een *d* zou moeten eindigen de meest gemaakte fout in categorie 8.

Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** ligt op vaardigheidsscore 204. Dit impliceert dat leerlingen op het niveau van deze standaard voorbeeldopgave 1 tot en met 9 (behoorlijk) goed moeten beheersen en de opgaven 10 tot en met 15 matig. De twee laatste voorbeeldopgaven behoeven volgens het panel van beoordelaars niet beheerst te worden. Meer dan 80% van de leerlingen bereikt dit niveau, terwijl in de definitie van de standaard 70 tot 75% van de leerlingen beoogd wordt (zie paragraaf 2.4). Dit betekent dat de standaard Voldoende bij dit onderwerp dus ruim bereikt wordt.

Bij de standaard **Minimum** ligt de mediaan op vaardigheidsscore 154. Dit houdt in dat de beoordelaars vinden dat de standaard Minimum wordt bereikt wanneer leerlingen opgaven als voorbeeldopgaven 1 en 2 goed beheersen en de daarop volgende vijf voorbeeldopgaven matig (opgave 3 tot en met 7). De rest van de opgaven (opgave 8 tot en met 17) valt buiten het bereik van deze standaard. Aan de standaard Minimum voldoet 97% van de leerlingen, en daarmee wordt de standaard Minimum gerealiseerd.

Verschillen tussen leerlingen

Ook bij dit onderwerp zijn er verschillen in prestaties tussen leerlingen met verschillende formatiegewichten. Zoals steeds behaalt de gemiddelde 1.00-leerling de hoogste prestaties in vergelijking met de beide andere groepen leerlingen. Er is een klein niveauverschil tussen de 1.25- en 1.90-leerlingen van slechts vijf schaalpunten, waarbij de 1.90-leerlingen in het voordeel zijn. Iets meer dan 80% van de 1.00-leerlingen bereikt de standaard Voldoende. Van de 1.25-leerlingen en de 1.90-leerlingen realiseert zo'n 70% het beoogde vaardigheidsniveau bij deze standaard. De gemiddelde 1.00-leerling beheerst dertien voorbeeldopgaven goed (de opgaven 1 tot en met 9 en 11, 12, 14 en 15). Zowel de 1.25- als de 1.90-leerlingen beheersen de voorbeeldopgaven 1 tot en met 9 en 12 goed.

Meisjes behalen een hoger vaardigheidsniveau dan jongens, maar het gaat om een verschil van nog geen tien schaalpunten.

Wat thuistaal betreft zijn er geen grote verschillen tussen de eerste drie groepen leerlingen. Leerlingen die thuis het Standaardnederlands spreken, een variant daarvan of meerdere talen naast elkaar doen nauwelijks voor elkaar onder. De verschillen tussen deze groepen bedragen maximaal tien punten op de vaardigheidsschaal. Alleen leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken, bereiken een vaardigheidsniveau dat tussen de 15 en 25 punten onder dat van de andere groepen ligt.

Bij dit onderwerp zijn de verschillen tussen reguliere en vertraagde leerlingen behoorlijk groot. Het verschil bedraagt 35 punten op de schaal.

Tot slot kunnen de drie peilingsjaren met elkaar worden vergeleken. Het

vaardigheidsniveau van de leerlingen in 1999 is relatief het hoogst. In 1994 bereikten de leerlingen een lager niveau van spellingvaardigheid dan in 1989. Het verschil bedraagt iets meer dan vijf punten op de schaal, en dat is minimaal.

6.9 Interpunctie

Inhoud

Interpunctie is een aspect van de codeervaardigheid, waarbij het gaat om het correct kunnen plaatsen van leestekens. In de opgaven bij interpunctie worden twee categorieën fouten onderscheiden. De eerste soort betreft fouten op zinsgrenzen en de tweede soort betreft fouten binnen de zin, ook wel structuurfouten genoemd. Vier typen interpunctiefouten komen bij dit onderwerp aan de orde. Bij interpunctiefouten op zinsgrenzen gaat het om het zetten van:

- een punt aan het einde van de zin;
- een vraagteken aan het einde van de zin;
- een hoofdletter aan het begin van de zin.

Bij interpunctiefouten binnen de zin gaat het om het plaatsen van hoofdletters bij eigennamen.

De leerling krijgt opgaven aangereikt waarin 'zinnen' zijn opgenomen zonder leestekens en hoofdletters. In elke opgave is een aantal woorden onderstreept. Eén van de onderstreepte woorden moet met een hoofdletter worden geschreven of achter één van de onderstreepte woorden hoort een punt of vraagteken te staan.

Alle opgaven zijn van het meerkeuzetype, waarbij de leerling een selectie maakt uit de vier gegeven alternatieven.

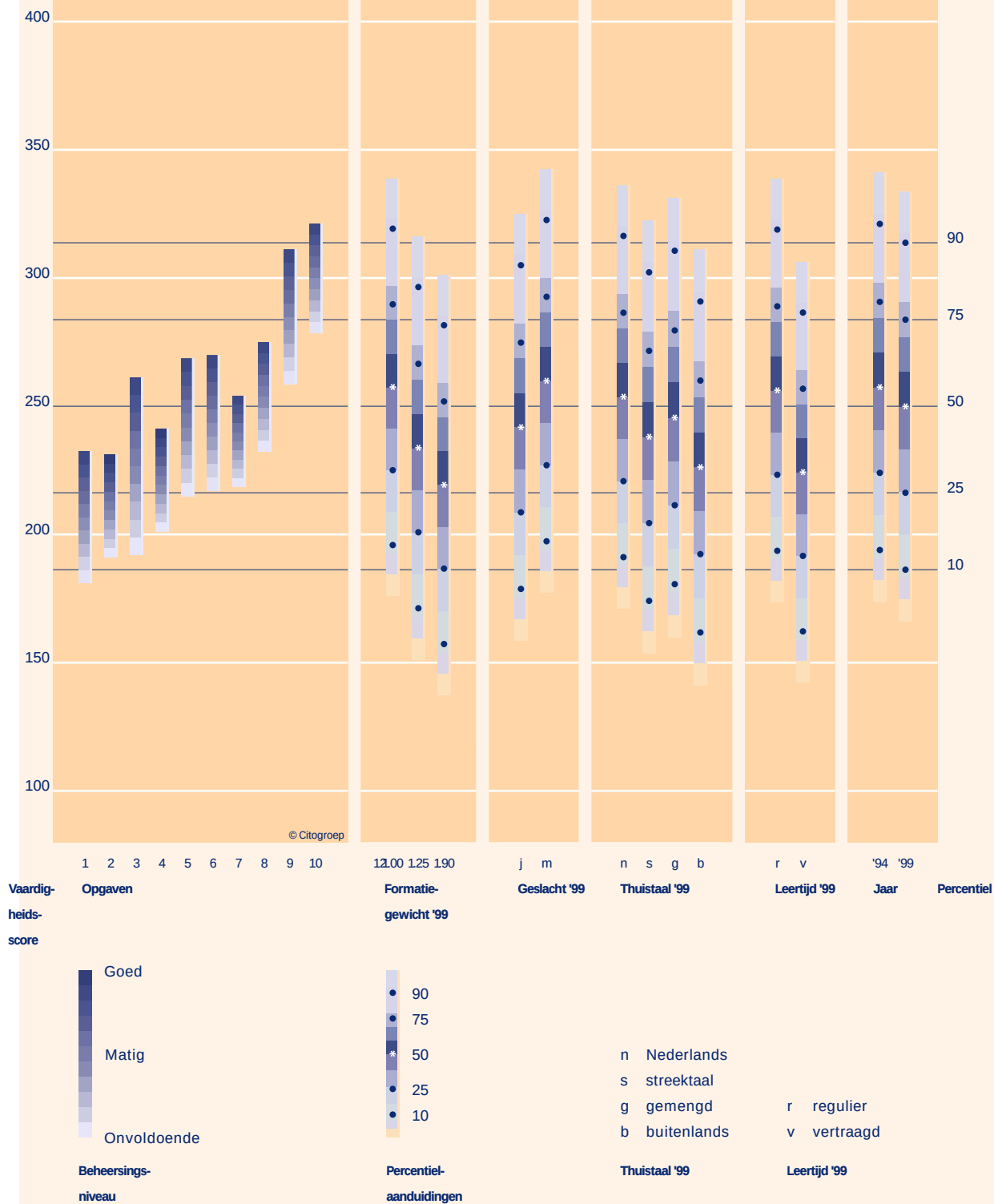
Omdat de opgaven in 1989 op geheel andere wijze afgenomen zijn dan in 1994 en 1999, bevat de vaardigheidsschaal alléén opgaven uit de tweede en de derde taalpeiling. Interpunctievaardigheid is vastgesteld op basis van de antwoorden op 35 opgaven. Tien opgaven dienen als illustratiemateriaal: bij het zetten van een vraagteken en van een punt horen elk drie voorbeeldopgaven, bij het plaatsen van hoofdletters aan het begin van een zin en bij eigennamen zijn elk twee voorbeeldopgaven geplaatst.

Wat leerlingen kunnen

Het lijkt er sterk op dat de opgaven die betrekking hebben op interpunctie veel te hoog gegrepen zijn voor **de percentiel-10 leerling**. Deze relatief zwakke leerling beheerst van het totale aantal opgaven geen enkele opgave voldoende en ook het matig beheersen van opgaven ligt buiten het vaardigheidsbereik van deze leerling. Er is slechts één opgave die in de richting van een matige beheersing komt, en dat is voorbeeldopgave 1. Alle andere opgaven worden onvoldoende beheerst.

De gemiddelde leerling maakt bijna de helft van alle 35 opgaven goed. Elf opgaven beheerst deze leerling matig en acht opgaven onvoldoende. Onder de goed beheerste opgaven bevinden zich de eerste twee voorbeeldopgaven, die betrekking hebben op het zetten van een vraagteken. Ook voorbeeldopgave 4 en 7 worden goed beheerst, waarbij het beide keren gaat om het plaatsen van een punt. Vier voorbeeldopgaven beheerst een leerling op dit niveau matig.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Interpunctie



Maak



- 1 Achter welke zin moet een vraagteken (?) worden gezet?
- A* heeft nena zeven ijsjes gegeten
B zoveel ijsjes eten is ongezond
C daarvan word je misselijk
D 's avonds lust je dan niets meer
- 2 Achter welke zin moet een vraagteken (?) worden gezet?
- A morgen ben ik jarig
B ik geef een feestje
C het wordt vast heel gezellig
D* kom jij ook
- 3 in welke groep zit jij in groep 3 bij juffrouw marijke
- Welk onderstreept woord moet met een hoofdletter worden geschreven?
- A zit
B groep
C bij
D* marijke
- 4 ik heb mijn boek gisteren helemaal uitgelezen het is een heel dik boek
- Achter welk onderstreept woord moet een punt (.) worden gezet?
- A boek
B gisteren
C helemaal
D* uitgelezen
- 5 in de pauze ging bart naar haar toe zou hij zijn geheim aan haar gaan vertellen
- Welk onderstreept woord moet met een hoofdletter worden geschreven?
- A pauze
B* bart
C geheim
D haar
- 6 ik heb een konijn en een poes mijn poes heet beer zullen ze samen kunnen spelen
- Achter welk onderstreept woord moet een vraagteken (?) worden gezet?
- A konijn
B poes
C beer
D* spelen
- 7 op zaterdag moet ik naar zwemles soms vind ik dat niet leuk
- Achter welk onderstreept woord moet een punt (.) worden gezet?
- A zaterdag
B ik
C* zwemles
D soms
- 8 elke zomer gaan wij naar zee op het strand kun je mooie zandkastelen bouwen
- Achter welk onderstreept woord moet een punt (.) worden gezet?
- A wij
B* zee
C op
D strand
- 9 mijn oma was gisteren jarig op haar slagroomtaart stonden ontzettend veel kaarsjes in alle kleuren
- Welk onderstreept woord moet met een hoofdletter worden geschreven?
- A* op
B haar
C ontzettend
D kaarsjes
- 10 Carlo heeft een boek over zeerovers gekregen daar zit hij nu elke dag in te lezen
- Welk onderstreept woord moet met een hoofdletter worden geschreven?
- A over
B gekregen
C* daar
D elke

Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Interpunctie

Deze betreffen achtereenvolgens het plaatsen van een hoofdletter bij eigennamen (opgave 3 en 5), het zetten van een vraagteken (opgave 6) en van een punt (opgave 8). De twee laatste voorbeeldopgaven zijn voor leerlingen op dit niveau te moeilijk. Het betreft beide keren opgaven waarbij het plaatsen van een hoofdletter aan het begin van de zin aan de orde is.

De percentiel-90 leerling beheerst van alle opgaven niet één opgave onvoldoende. Het merendeel van de opgaven beheerst deze leerling goed, en slechts zes opgaven matig. Leerlingen op dit niveau hebben dus nauwelijks problemen met het maken van de opgaven bij het onderwerp interpunctie. Onder de opgaven die matig worden beheerst, bevindt zich de laatste voorbeeldopgave, waarin het gaat om het plaatsen van een hoofdletter aan het begin van de zin.

De wijze waarop alle opgaven op de vaardigheidschaal verdeeld zijn, wijst erop dat het plaatsen van een vraagteken aan het einde van een zin relatief gemakkelijk is. Het plaatsen van een hoofdletter aan het begin van een zin is daarentegen een relatief moeilijke activiteit voor de leerlingen.

Verschillen tussen leerlingen

Gelet op het formatiegewicht van de leerlingen zijn er behoorlijke verschillen in prestaties. De 1.00-leerlingen hebben een vaardigheidsniveau dat zo'n 25 schaalpunten hoger ligt dan dat van de 1.25-leerlingen. Het verschil tussen de gemiddelde 1.00-leerling en 1.90-leerling bedraagt zelfs 40 schaalpunten in het voordeel van de 1.00-leerling. Bij deze groep leerlingen is sprake van een voldoende beheersing van vijf voorbeeldopgaven (opgave 1 tot en met 4 en opgave 7). De gemiddelde 1.90-leerling beheerst daarentegen geen enkele opgave voldoende.

De interpunctievaardigheid van meisjes ligt behoorlijk hoger dan die van jongens. Het verschil bedraagt bijna twintig punten op de schaal.

Wat de variabele thuistaal betreft, behalen de leerlingen die thuis het Standaardnederlands spreken het hoogste vaardigheidsniveau. Deze leerlingen worden op korte afstand gevolgd door leerlingen die thuis meer dan één taal spreken. Op de vaardigheidsschaal gaat het om een verschil van bijna tien punten. Leerlingen die thuis een variant van het Nederlands spreken, behalen een niveau dat acht punten lager ligt dan dat van de leerlingen die meerdere talen spreken. Leerlingen die thuis alleen een buitenlandse taal spreken, presteren het zwakst. Hun niveau ligt zo'n tien tot twintig schaalpunten lager dan dat van leerlingen die thuis een variant van het Standaardnederlands spreken dan wel meerdere talen naast elkaar.

Het verschil in prestatieniveau tussen de reguliere leerlingen en de leerlingen die zijn blijven zitten, is behoorlijk groot. Er is sprake van een verschil dat iets meer dan veertig punten op de schaal bedraagt.

Tot slot kunnen de twee meest recente peilingsjaren met elkaar worden vergeleken. Daarbij zien we dat leerlingen in 1999 een iets lager vaardigheidsniveau bereiken dan leerlingen in 1994. Het gaat echter om een verschil van nog geen tien punten op de schaal.

6.10 Alfabet

Inhoud

Het onderwerp alfabet betreft de kennis in de conventies ten aanzien van de volgorde van lettertekens, zoals die bijvoorbeeld in naslagwerken worden gehanteerd. Aan de hand van opgaven is nagegaan of de leerlingen in staat zijn om letters of woorden alfabetisch te rangschikken. Er zijn drie typen opgaven aan dit onderwerp verbonden, namelijk:

- het alfabetisch aanvullen van letters;
- het alfabetisch ordenen van letters;
- en het alfabetisch ordenen van woorden.

Bij het *alfabetisch aanvullen van letters* maakt de leerling steeds rijtjes van drie opeenvolgende letters; één van de letters is gegeven. Bij het *alfabetisch ordenen van letters* krijgt de leerling de instructie om letters die niet alfabetisch gerangschikt zijn op alfabetische volgorde te zetten. Dit is een onderdeel dat nieuw aan de derde taalpeiling is toegevoegd. De leerling moet bij het *alfabetische ordenen van woorden* enkele woorden of eigennamen in alfabetische volgorde zetten. De twee eerste onderdelen hebben betrekking op kennis van het alfabet als zodanig, het laatste onderdeel betreft het kunnen toepassen van deze alfabetische kennis.

De schaal alfabet is vastgesteld op basis van een totaal van 24 opgaven. Alle opgaven uit de opgavenverzameling zijn open opgaven. Er is een selectie gemaakt van negen voorbeeldopgaven; drie opgaven per type opgave.

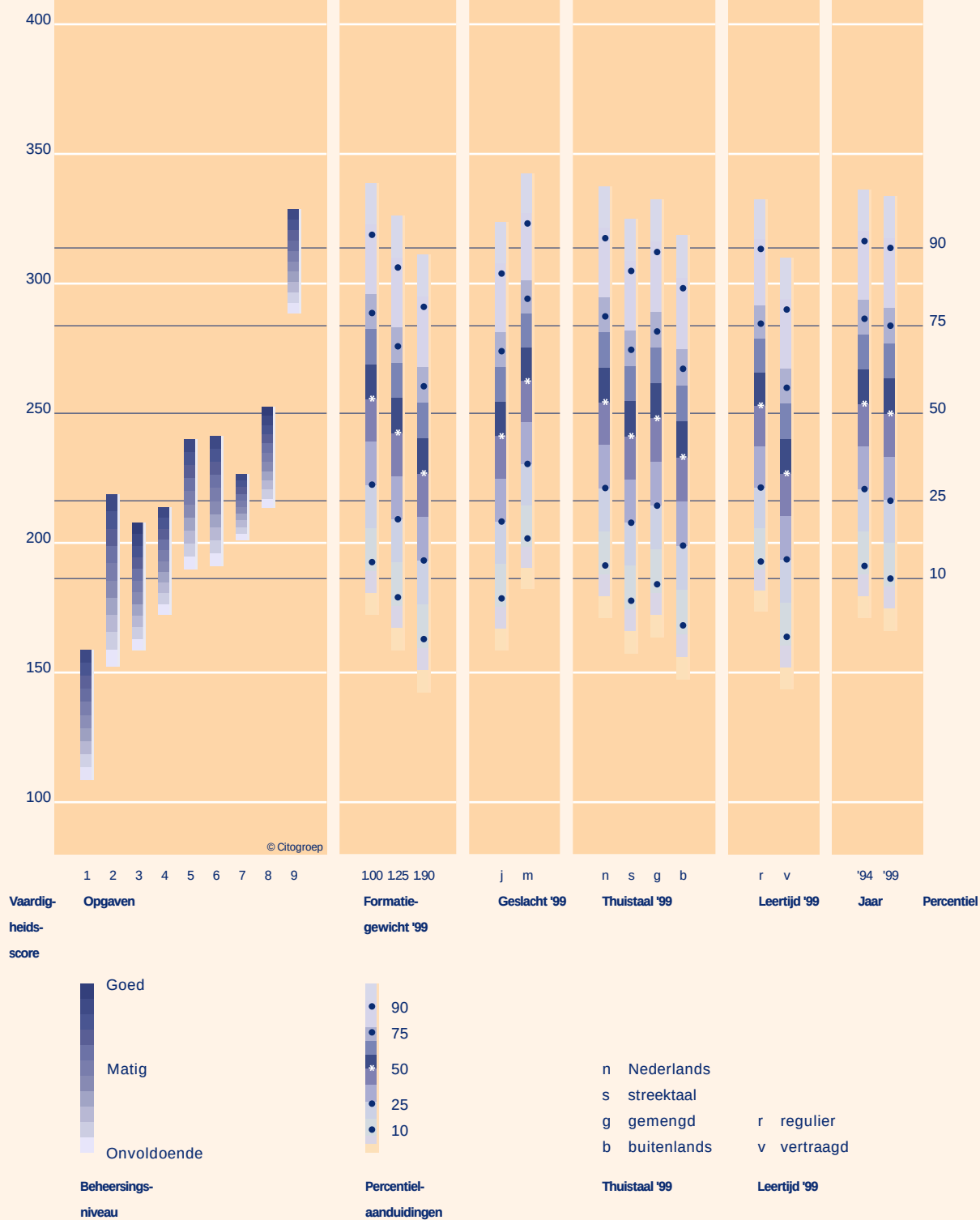
Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling heeft een moeilijke klus aan het alfabetisch rangschikken van de elementen en woorden zoals in de opgaven vertegenwoordigd. Leerlingen op dit niveau beheersen van alle opgaven bij dit onderwerp vier opgaven goed, zeven opgaven matig en ongeveer de helft van de opgaven onvoldoende. Van de goed beheerste opgaven maakt voorbeeldopgave 1 deel uit en deze betreft het alfabetisch aanvullen van letters. Drie voorbeeldopgaven worden matig beheerst: één opgave behoort tot het aanvullen van letters (opgave 2), en twee opgaven horen bij het alfabetisch ordenen van letters (opgave 3 en 4). De laatste vijf voorbeeldopgaven (opgave 5 tot en met 9) worden op dit niveau onvoldoende beheerst en elk van de onderscheiden aspecten is daarbij minstens één keer vertegenwoordigd.

Bij **de gemiddelde leerling** is sprake van een voldoende beheersing bij driekwart van de opgaven uit de gehele verzameling aan opgaven. Verder worden drie opgaven matig en drie opgaven onvoldoende beheerst. Van de voorbeeldopgaven beheerst de gemiddelde leerling de eerste zeven opgaven goed en opgave 8 vrij goed. Alleen de laatste opgave is op dit niveau te moeilijk voor de gemiddelde leerling en betreft het plaatsen van eigennamen in alfabetische volgorde.

Uit de totale opgavenset beheerst **de percentiel-90 leerling** op één opgave na alle opgaven goed. Geen enkele opgave wordt onvoldoende beheerst en voor maar één opgave geldt een matige beheersing. Deze opgave is gericht op het in alfabetische volgorde plaatsen van eigennamen. Eenzelfde beeld tekent zich af bij de voorbeeldopgaven. Mede daaruit kunnen we opmaken dat leerlingen op dit niveau beslist geen moeite hebben met de opgaven bij het onderwerp alfabet.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp **Alfabet**



Maak



- 1 Op elke regel hoort een stukje van het alfabet.
Welke letters moeten er op de stippen?

i / . / .

i / j / k

- 2 Op elke regel hoort een stukje van het alfabet.
Welke letters moeten er op de stippen?

. / m / .

l / m / n

- 3 Zet de **letters** in de volgorde van het alfabet.

h / d / k

d / h / k

- 4 Zet de **letters** in de volgorde van het alfabet.

g / v / s

g / s / v

- 5 Op elke regel hoort een stukje van het alfabet.

Welke letters moeten er op de stippen?

. / . / ij

w / x / ij

- 6 Zet de **letters** in de volgorde van het alfabet.

t / u / l

l / t / u

- 7 Zet de **woorden** in de volgorde van het alfabet.

lam

vos

hut

hut

lam

vos

- 8 Zet de **woorden** in de volgorde van het alfabet.

zon

zee

zuur

zee

zon

zuur

- 9 Zet de **woorden** in de volgorde van het alfabet.

Eend

Cohen

Engels

Emmer

Cant

Cant

Cohen

Eend

Emmer

Engels

Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Alfabet

Uitgaande van alle opgaven op de vaardigheidsschaal, lijkt het alfabetisch ordenen van woorden moeilijker te zijn dan het alfabetisch aanvullen en ordenen van letters (of losse elementen). Op woordniveau zien we dat naarmate woorden uit meer letters zijn opgebouwd, de leerlingen meer moeite hebben om de woorden alfabetisch te rangschikken.

Verschillen tussen leerlingen

Gelet op de formatiegewichten zijn de verschillen tussen de drie groepen leerlingen niet bijzonder groot. De 1.00-leerlingen bereiken het hoogste

vaardigheidsniveau en behalen ruim tien schaalpunten meer dan de 1.25-leerlingen. De gemiddelde 1.25-leerling bereikt een hoger vaardigheidsniveau dan de gemiddelde 1.90-leerling. Tussen de beide groepen leerlingen gaat het om een verschil van iets meer dan vijftien schaalpunten. Meisjes hebben minder moeite met alfabetiseren dan jongens. Het verschil in prestatie tussen de beide groepen bedraagt zo'n twintig punten op de vaardigheidsschaal.

Opnieuw behalen leerlingen die thuis het Standaardnederlands spreken het hoogste vaardigheidsniveau. Maar anders dan verwacht, wordt deze groep leerlingen op korte afstand gevolgd door leerlingen die thuis meer dan één taal spreken. Het verschil tussen de beide groepen bedraagt slechts zes schaalpunten. De groep leerlingen die meerdere talen spreekt, behaalt een niveau dat zeven punten hoger ligt dan dat van de leerlingen die thuis een variant van het Nederlands spreken.

Zoals steeds, behalen leerlingen die thuis alleen een buitenlandse taal spreken verhoudingsgewijs de zwakste prestaties. Het niveau van deze leerlingen ligt ongeveer twintig punten onder het niveau van de leerlingen die thuis het Standaardnederlands spreken.

Het verschil tussen de reguliere en de vertraagde leerlingen is vrij groot. De reguliere leerlingen scoren bijna dertig punten hoger op de vaardigheidsschaal in het voordeel van de vertraagde leerlingen.

In de derde peiling bereiken de leerlingen een vaardigheidsniveau dat slechts een fractie lager op de schaal ligt vergeleken met dat van de tweede peiling. Met drie schaalpunten verschil tussen de beide peilingsjaren is er sprake van een vrijwel gelijkblijvende vaardigheid.

verschillen tussen leerlingen

Hoofdstuk 7

Hoofdstuk 7

7 Verschillen tussen leerlingen

In voorgaande hoofdstukken zijn verschillen in prestaties tussen groepen leerlingen gerapporteerd op basis van een vergelijking van de vaardigheidsverdelingen. In dit afsluitende hoofdstuk onderzoeken we de specifieke bijdrage van een aantal variabelen op verschillen in prestaties tussen leerlingen. Het betreft de leerlingkenmerken formatiegewicht en stratum, geslacht, leertijd en thuistaal. We vergelijken de prestaties van de leerlingen met die uit de peiling in 1994 en onderzoeken ten slotte de effecten van verschillende taal- en leesmethoden.

7.1 Inleiding

In voorgaande hoofdstukken is bij de beschrijving van de resultaten van de leerlingen op de verschillende onderwerpen aandacht besteed aan verschillen tussen groepen leerlingen op basis van de vaardigheidsverdelingen van de onderscheiden groepen leerlingen. We hanteerden daarbij de percentielen 10, 25, 50, 75 en 90 als markante punten in de verdelingen, waarbij percentiel 50 overeenkomt met het gemiddelde niveau van de groep. Deze vaardigheidsverdelingen geven de verschillen tussen groepen aan zonder dat we ons afvragen of de groepen naar samenstelling vergelijkbaar zijn. Zo zou een verschil in de leerlingprestaties tussen twee peilingsjaren bijvoorbeeld mede veroorzaakt kunnen worden door veranderingen in de samenstelling van de leerlingpopulatie. In dit hoofdstuk onderzoeken we de specifieke bijdrage van een aantal variabelen op verschillen in prestaties tussen leerlingen. We spreken van *gezuiverde effecten* omdat andere kenmerken van de leerlingen – voorzover bekend – constant worden gehouden. Het verschil in vaardigheid tussen de groepen wordt getoetst en bij een overschrijdingskans $p < .05$ spreken we van een significant effect. Deze toetsing geeft echter geen informatie over de grootte van het gevonden verschil. En zeker bij grote aantallen subjecten, zoals in het onderhavige peilingsonderzoek, kunnen relatief kleine verschillen al gauw een significant effect geven. We rapporteren de verschillen daarom in termen van effectgrootten. De effectgrootte is het quotiënt van het verschil tussen de gemiddelden en de standaardafwijking binnen de groepen. Voor de interpretatie van de effectgrootten volgen we de in de literatuur gebruikelijke kwalificaties.

Kwalificatie van effectgrootten

Effectgrootte	Kwalificatie
–0.8	groot negatief effect
–0.5	matig negatief effect
–0.2	klein negatief effect
0.0	geen effect
0.2	klein positief effect
0.5	matig positief effect
0.8	groot positief effect

Voor acht variabelen zijn effectschattingen uitgevoerd:

- formatiegewicht, met de niveaus 1.00, 1.25 en 1.90;
- stratum, met de niveaus 1, 2 en 3;
- geslacht, met de niveaus jongen en meisje;
- leertijd, met de niveaus regulier en vertraagd;
- thuistaal, met de niveaus Standaardnederlands, streektaal, buitenlandse taal en een mengvorm van deze niveaus;
- taalmethode, waarbij de bijdrage van een aantal taalmethoden wordt vergeleken;
- leesmethode, waarbij de bijdrage van een aantal leesmethoden wordt vergeleken;
- afnamejaar, waarin de prestaties in 1999 worden vergeleken met die uit de peiling in 1994.

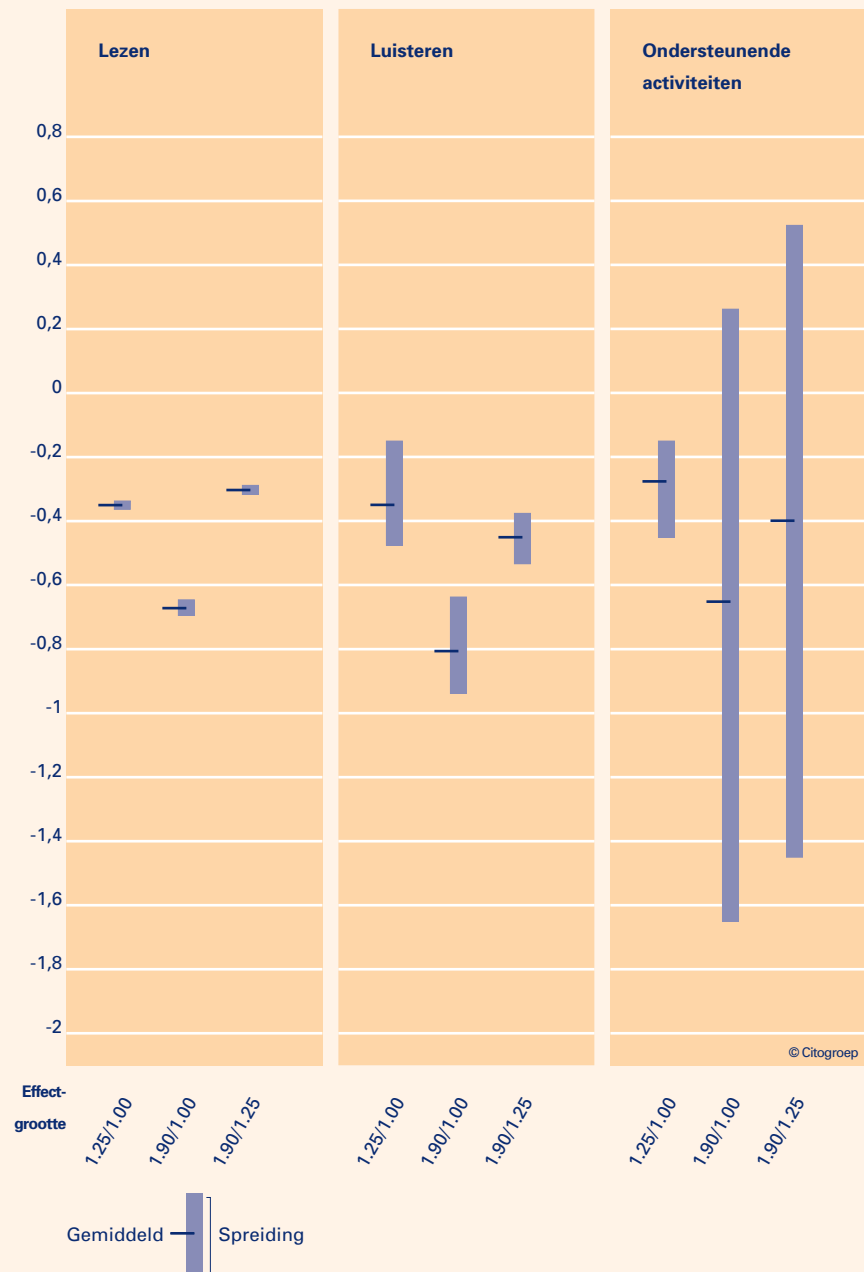
Een complicerende factor bij de effectschattingen is dat in de derde peiling een nieuwe, aangescherpte definitie van formatiegewicht 1.25 geldt (zie paragraaf 2.2 en 2.3), waardoor ook de definitie van formatiegewicht 1.00 is gewijzigd. Daardoor zijn ook de stratumdefinities die op de formatiegewichten zijn gebaseerd, gewijzigd. De definities voor formatiegewicht en stratum in de tweede en derde taalpeiling medio basisonderwijs zijn dus niet meer dezelfde. Om dit probleem te omzeilen, zijn voor de effectschattingen van de genoemde acht variabelen twee analysemodellen gehanteerd. In het eerste analysemodel zijn alleen de gegevens van de derde taalpeiling gebruikt voor het schatten van de effecten voor formatiegewicht, stratum, geslacht, leertijd en thuistaal. Voor het schatten van de effecten voor afnamejaar en voor de verschillende taal- en leesmethoden is een tweede analysemodel gebruikt, waarvoor zowel de gegevens van 1994 en 1999 zijn gebruikt (en soms ook die van de eerste taalpeiling in 1989). In dit geval zijn om de geschetste definitieproblemen te omzeilen de formatiegewichten 1.00 en 1.25 tot één niveau samengenomen en is de variabele stratum niet in het model opgenomen. De variabele formatiegewicht kent in dit model twee niveaus: kleiner dan 1.90 en 1.90. De definitie van deze twee niveaus is over de verschillende peilingsjaren heen onveranderd gebleven. Het effect van de methoden is in dit tweede model opgenomen om, ondanks het relatieve grote aantal niveaus, toch voldoende waarnemingen te verkrijgen om een betrouwbaar beeld te kunnen schetsen van eventuele methode-effecten.

De effectschattingen zijn uitgevoerd voor:

- twee onderwerpen in het domein Lezen;
- vier onderwerpen in het domein Luisteren;
- acht onderwerpen in het domein Ondersteunende activiteiten.

Er zijn geen effectschattingen uitgevoerd voor Woordvorming, terwijl de effectschattingen voor Technisch lezen zich beperken tot significantietoetsing voor een aantal variabelen (zie paragraaf 4.4). Voor Zinsvorming beperkt de analyse zich tot de peiling van 1999 omdat een vergelijking met 1994 niet mogelijk bleek (zie paragraaf 6.7).

Effectgrootten voor formatiegewicht in 1999 per domein



7.2 Het effect van formatiegewicht en stratum

Het effect van formatiegewicht

Het effect van formatiegewicht op de prestaties van de leerlingen blijkt voor de domeinen Lezen en Luisteren vrij uniform te zijn: 1.25-leerlingen en

1.90-leerlingen vertonen beide een achterstand ten opzichte van 1.00-leerlingen. Voor 1.25-leerlingen is sprake van een klein tot matig negatief effect, voor 1.90-leerlingen van een matig tot groot negatief effect. Voor beide groepen leerlingen geldt dat het verschil met 1.00-leerlingen bij alle onderwerpen op een na significant is. Een uitzondering vormt het onderwerp Luisteren naar rapporterende teksten waar het verschil tussen 1.25- en 1.00-leerlingen niet significant is. Het verschil tussen 1.25- en 1.90-leerlingen is klein tot matig. Deze effecten zijn alleen significant bij de onderwerpen Lezen van zakelijke teksten en Luisteren naar fictie.

Voor het domein Ondersteunende activiteiten vinden we een geheel ander beeld. Het effect van 1.25-leerlingen ten opzichte van 1.00-leerlingen is over de verschillende onderwerpen vrij uniform: een klein tot matig negatief effect met significante effecten voor de onderwerpen Interpunctie, Woordbegrip en Zinsvorming. Het effect van formatiegewicht 1.90 is binnen dit domein sterk afhankelijk van het onderwerp.

- Voor Spelling vinden we een klein positief, maar niet significant effect van gewicht 1.90 ten opzichte van 1.00.
- De onderwerpen Alfabet en Zinsvorming laten een klein negatief maar niet significant effect zien van 1.90-leerlingen ten opzichte van 1.00-leerlingen.
- Voor de onderwerpen Interpunctie en Lettergrepen vinden we een matig en significant negatief effect.
- Voor de onderwerpen Functiewoorden, Woordbegrip, Betekenis en betekenisrelaties en Woordvorming zijn grote negatieve effecten gevonden.

Door het lichte, negatieve verschil tussen 1.25- en 1.00-leerlingen is de gemiddelde effectgrootte van 1.90-leerlingen ten opzichte van 1.25-leerlingen kleiner. Maar ook hiervoor geldt dat het verschil op de onderwerpen Functiewoorden, Woordbegrip en Betekenis en betekenisrelaties groot is. Anderzijds heeft dit tot gevolg dat het effect van 1.90-leerlingen ten opzichte van 1.25-leerlingen voor het onderwerp Spelling nu matig positief en significant is.

Het effect van stratum

Op basis van de formatiegewichten zijn schoolscores berekend en zijn de scholen ingedeeld in drie strata, die in globale termen de samenstelling van de schoolbevolking reflecteren (zie paragraaf 2.2). Ook voor de variabele stratum geldt dat er sprake is van een vrij uniform effect binnen de domeinen Lezen en Luisteren. Binnen het domein Lezen zijn de effecten van de strata 2 en 3 ten opzichte van stratum 1 klein, hoewel steeds significant. Het verschil tussen stratum 2 en stratum 3 is niet significant bevonden.

Bij Luisteren is het effect van stratum iets meer gevarieerd. Het verschil tussen stratum 2 en stratum 1 is voor de vier onderwerpen klein en in een enkel geval ook significant. De spreiding van de effectgrootten is voor stratum 3 ten opzichte van stratum 1 iets groter, en ook nu in een enkel geval significant. Het verschil tussen stratum 2 en stratum 3 is voor de vier onderwerpen van het domein Luisteren te verwaarlozen.

Binnen het domein Ondersteunende activiteiten is nauwelijks verschil tussen stratum 2 en stratum 1. Alleen voor het onderwerp Woordbegrip is een significant negatief effect gevonden voor stratum 2 ten opzichte van stratum 1.

Effectgrootten voor stratum in 1999 per domein



Stratum 3 is ten opzichte van stratum 1 meer in het nadeel. Significant negatieve effecten zijn hier gevonden voor de onderwerpen Interpunctie, Woordbegrip, Alfabet en Zinsvorming. In deze gevallen is de effectgrootte als matig negatief te kwalificeren. Ten opzichte van stratum 2 is stratum 3 in het nadeel bij de onderwerpen Interpunctie, Alfabet en Zinsvorming, en ook dan is er steeds sprake van een matig negatief effect.

De omstandigheid dat een school door relatief veel leerlingen met een sociaal-economische achterstand wordt bezocht, legt bij een deel van de onderwerpen extra druk op het niveau van de prestaties van de leerlingen. Het grote verschil wordt vooral bepaald door de individuele sociaal-economische situatie van de leerling zoals die is vertaald in het formatiegewicht.

Effectgrootten voor formatiegewicht in 1999 ten opzichte van 1994 = 0



Het effect van de formatiegewichten in 1999 en 1994

Zoals eerder gemeld, zijn de definities van de formatiegewichten 1.25 en 1.00 gewijzigd. Alleen voor formatiegewicht 1.90 is sprake van een stabiele definitie over de jaren heen. De definitiewijziging compliceert de vergelijking van de effecten van formatiegewicht over de verschillende peilingsjaren. Niettemin kunnen we wel het effect van de drie formatiegewichten in de peilingsjaren

1994 en 1999 vergelijken. De variabele formatiegewicht is voor deze vergelijking per afnamejaar geanalyseerd. We moeten ons daarbij wel realiseren dat bij een eventueel negatief effect voor de formatiegewichten 1.00 en 1.25 de meest voor de hand liggende verklaring gelegen is in de verandering van de definitie. Binnen het domein Lezen vinden we voor de drie formatiegewichten vergelijkbare effecten: voor alle drie de formatiegewichten geldt dat de prestaties van leerlingen in 1999 een kleine daling laten zien ten opzichte van 1994. Ook binnen het domein Luisteren zijn de effecten voor de verschillende formatiegewichten vergelijkbaar, zij het dat de effecten nu sterk afhankelijk zijn van het onderwerp. Positieve effecten ten opzichte van 1994 zijn gevonden voor het onderwerp Luisteren naar rapporterende teksten. Voor de onderwerpen Luisteren naar argumentatieve teksten en Luisteren naar fictie is dit effect negatief. Ten slotte vinden we ook bij het domein Ondersteunende activiteiten voor de drie formatiegewichten vergelijkbare negatieve effecten voor het verschil in vaardigheid in 1999 ten opzichte van 1994. Er is binnen dit domein gemiddeld sprake van een lichte negatieve tendens. Nu zijn het vooral de onderwerpen Woordbegrip, Alfabet, Functiewoorden en Betekenis en betekenisrelaties waarin voor alle drie de groepen relatief grote en negatieve verschillen tussen de afnamejaren worden gevonden. Het lijkt er niet op dat de definitiewijziging voor de 1.00- en 1.25-leerlingen een effect heeft gehad op het vaardigheidsniveau van deze groepen leerlingen. Verder is er geen interactie gevonden tussen afnamejaar en formatiegewicht. Voor zover er verschillen in prestaties zijn tussen de afnamejaren 1994 en 1999 zijn deze voor de drie groepen van vergelijkbare grootte.

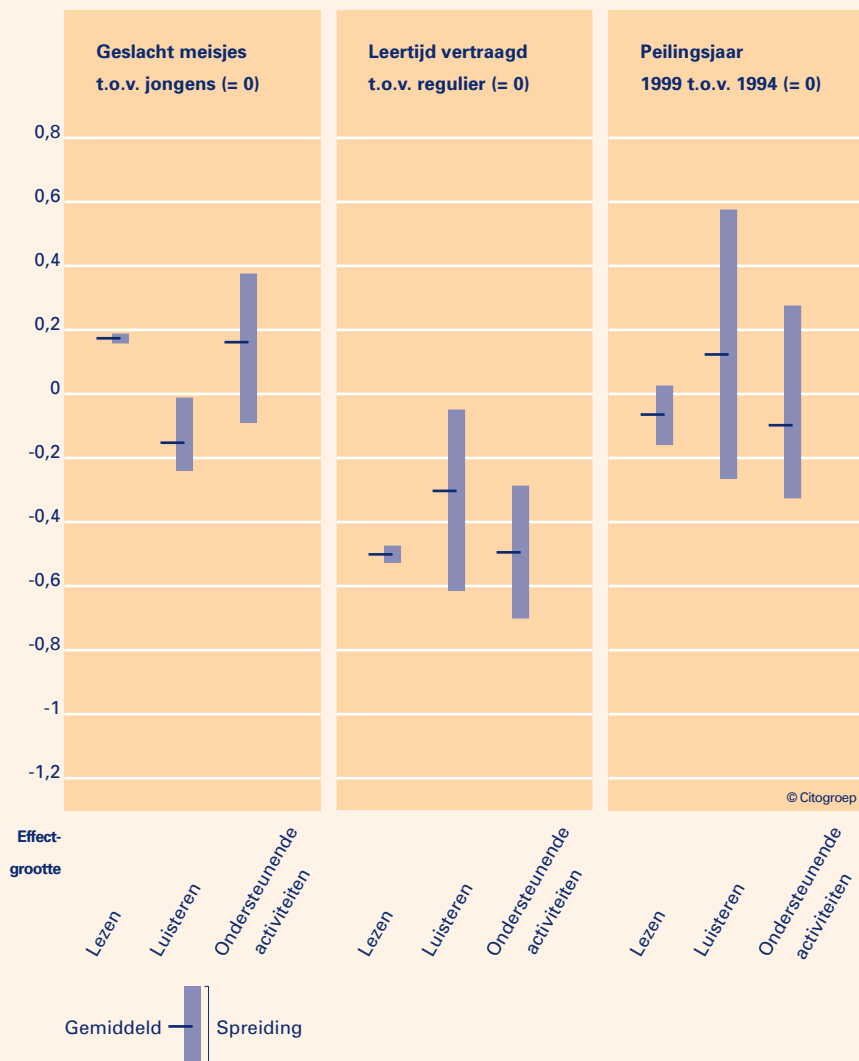
7.3 Het effect van geslacht

Het effect van geslacht blijkt enigszins afhankelijk van het type vaardigheid. Binnen het domein Lezen is sprake van een licht positief effect voor meisjes ten opzichte van jongens; binnen het domein Luisteren blijkt eerder het omgekeerde het geval. Binnen het domein van de Ondersteunende activiteiten zijn meisjes meestal in het voordeel. Kleine positieve en significante effecten voor meisjes ten opzichte van jongens zijn gevonden voor Lettergrepen, Interpunctie, Alfabet en Functiewoorden.

7.4 Het effect van leertijd

Op grond van hun leeftijd zijn de leerlingen in jaargroep 5 verdeeld in reguliere en vertraagde leerlingen. De reguliere leerlingen zijn vooral de leerlingen die gelet op hun leeftijd thuishoren in jaargroep 5, maar ook leerlingen die jonger zijn, worden tot deze groep gerekend. De andere leerlingen hebben om welke reden dan ook in hun schoolloopbaan vertraging opgelopen. Met uitzondering van het onderwerp Luisteren naar rapporterende teksten is er onveranderlijk sprake van een significant effect in het nadeel van de vertraagde leerlingen, waarbij de effectgrootte varieert van klein tot matig. De spreiding van de effectgrootten is over het geheel genomen klein en er is dus sprake van een constant effect over de verschillende onderwerpen. Het negatieve effect is het grootst voor het onderwerp Spelling.

Effectgrootten voor geslacht en leertijd in 1999 en voor peilingsjaar per domein



7.5 Het effect van peilingsjaar

Eerder hebben taalpeilingen medio basisonderwijs plaatsgevonden in 1989 en 1994. In de loop van de tijd hebben zich echter zodanige veranderingen in de opzet van het peilingsonderzoek voorgedaan, dat het voor de meeste onderwerpen niet meer mogelijk is een vergelijking te maken met de prestaties van de leerlingen uit de eerste peiling. We beperken ons daarom in deze rapportage tot een vergelijking van de resultaten in 1999 ten opzichte van die in 1994 en we zullen terloops die van 1989 ter sprake brengen.

Binnen het domein Lezen is er feitelijk geen verschil tussen de resultaten uit de beide peilingsjaren 1994 en 1999. Dat geldt zowel voor het onderwerp Lezen van zakelijke teksten als het onderwerp Lezen van fictie. Voor het onderwerp Lezen

van zakelijke teksten kon ook een vergelijking worden gemaakt met de peiling in 1989 met als resultaat dat er ten opzichte van 1989 weinig verschil is in leesprestaties. De leesvaardigheid van leerlingen blijkt over de afgelopen jaren dus nauwelijks veranderd.

Binnen het domein Luisteren is het beeld meer gevarieerd. Matig positieve en significante effecten voor 1999 ten opzichte van 1994 zijn gevonden voor Luisteren naar beschouwende teksten (0.39) en Luisteren naar rapporterende teksten (0.58), terwijl kleine negatieve significante effecten zijn gevonden voor Luisteren naar argumentatieve teksten (-0.18) en Luisteren naar fictie (-0.26). Heranalyse van de peilingsresultaten uit 1994 ten opzichte van 1989 voor de drie zakelijke onderwerpen resulteerde in grote negatieve effecten voor de onderwerpen Luisteren naar beschouwende teksten en Luisteren naar rapporterende teksten en het uitblijven van een effect voor Luisteren naar argumentatieve teksten. Het verschil met 1989 is in de laatste peiling, vergeleken met 1994, op de onderwerpen Luisteren naar beschouwende teksten en Luisteren naar rapporterende teksten aanmerkelijk verkleind.

Binnen het domein van de Ondersteunende activiteiten is er voor 1999 ten opzichte van 1994 een klein positief effect voor de onderwerpen Lettergrepen en Spelling en zijn er kleine negatieve effecten voor de onderwerpen Woordbegrip, Alfabet, Functiewoorden en Betekenis en betekenisrelaties. Feitelijk zijn er binnen dit domein geen verschillen van betekenis gevonden.

7.6 Het effect van thuistaal

Thuistalen die afwijken van het Standaardnederlands blijken van weinig invloed te zijn op de leesvaardigheid van de leerlingen. Binnen het domein Luisteren is dit beeld hetzelfde op een uitzondering na. Er wordt een opmerkelijk groot negatief effect gevonden voor kinderen die thuis overwegend een buitenlandse taal spreken ten opzichte van kinderen uit de drie andere onderscheiden taalgroepen voor het onderwerp Luisteren naar rapporterende teksten. Er is geen verklaring voorhanden waarom juist in dit geval een groot verschil wordt gevonden, terwijl bij de andere onderwerpen binnen het domein Luisteren geen effecten van betekenis zijn gevonden.

Binnen het domein van de Ondersteunende activiteiten is het effect van de thuistaal over het algemeen klein op een uitzondering na. Voor het onderwerp Woordbegrip vinden we een significant negatief effect voor het niveau buitenlandse taal.

Het veelal uitblijven van effecten voor de thuistaal van de leerling kan op verschillende manieren zijn veroorzaakt. In de eerste plaats is de kwalificatie gebaseerd op een oordeel van de groepsleraar. Het is maar de vraag in hoeverre de groepsleraren op de hoogte zijn van de thuistaal van de leerlingen en vergelijkbare criteria hebben gehanteerd. In de tweede plaats is het effect van thuistaal waarschijnlijk in belangrijke mate verdisconteerd in het formatiegewicht. Het is te verwachten dat veel 1.90-leerlingen bij thuistaal het niveau 'gemengd' of 'buitenlands' gekregen hebben. Overigens blijkt het niveau 'buitenlands' relatief zeer weinig voor te komen (4-6% van de leerlingen).

Effectgrootten voor thuistaal in 1999 per domein ten opzichte van Standaardnederlands (= 0)



7.7 Het effect van de methode

In eerdere balansrapportages is het effect van de methode bepaald op het niveau van methodecategorien (Van Roosmalen e.a., 1999; Sijtsma, 1992). Wat de taalmethoden betreft, is eerder een onderscheid gemaakt in A-, B- en C-methoden op basis van een drietal criteria, te weten de communicatieve gerichtheid, de thematische ordening en de datum van verschijnen. Bij de leesmethodes gold als criterium vooral de aard van de instructie en van de didactische aanpak. Onderscheiden werden een procesgerichte en strategische aanpak, een productgerichte en traditionele aanpak en een categorie met kenmerken van beide aanpakken. Inmiddels wijzigt zich het spectrum van methoden in het taalonderwijs. Traditionele taal- en leesmethodes verdwijnen langzamerhand en er verschijnt een nieuwe generatie methoden die zich niet

meer in de genoemde categorieën laat indelen. Bovendien heeft een indeling in categorieën altijd het bezwaar dat differentiële effecten van methoden binnen de categorieën niet zichtbaar gemaakt worden. Methoden binnen één categorie zijn namelijk niet per definitie gelijkelijk effectief.

In deze derde taalpeiling is daarom gekozen voor een vergelijking van leerling-prestaties voor individuele methoden. Voor de twee onderwerpen in het domein Lezen presenteren we de effecten van zeven leesmethoden en voegen daaraan de geïntegreerde taal/leesmethode *Taalkabaal* toe. Voor de domeinen Luisteren en Ondersteunende activiteiten presenteren we de effecten van zes taalmethoden. De vergelijking kan alleen verantwoord plaatsvinden voor methoden die met voldoende aantallen leerlingen in het gegevensbestand zijn vertegenwoordigd. Om die reden zijn voor deze analyse de gegevensbestanden van de tweede en derde taalpeiling (en soms ook van de eerste) samengenomen.

Aantal waarnemingen per onderwerp in het domein Lezen voor acht leesmethoden

Leesmethoden	zakelijke teksten	fictie
Goed gelezen	327	262
Wie dit leest	393	315
Leeswerk	1290	689
Lees je wijzer	638	387
Tekst verwerken	130	110
Ik weet wat ik lees	121	94
Begrijpend lezen	614	251
Taalkabaal	226	151

Gemiddeld, minimum en maximum aantal waarnemingen per onderwerp voor zes taalmethoden in de domeinen Luisteren en Ondersteunende activiteiten

	Luisteren			Ondersteunende activiteiten		
	gem.	min.	max.	gem.	min.	max.
Jouw taal, mijn taal	246	133	334	159	60	411
Taal actief (oude versie)	1049	707	1339	642	127	1803
Taal actief (nieuwe versie)	267	184	327	224	192	402
Taal totaal	384	324	439	277	35	854
Taaljournaal	162	129	217	131	105	235
Taalkabaal	166	100	199	106	44	276

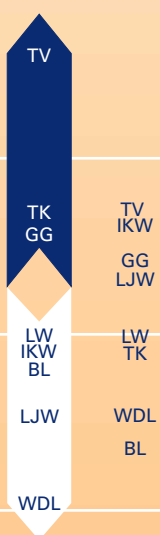
In de afbeeldingen zijn voor het domein Lezen de effectgrootten van de methoden ten opzichte van *Leeswerk* afgebeeld en voor de domeinen Luisteren en Ondersteunende activiteiten de effectgrootten ten opzichte van de taal-methode *Taal actief* (oude versie). Het onderlinge verschil tussen twee andere methoden is daaruit steeds afleidbaar. Daarnaast is in de afbeelding met een blauw kader aangegeven welke methoden niet significant afwijken van de beste methode en met een wit kader welke methoden niet significant afwijken van de

De vergelijking van leesmethoden voor het domein Lezen

Onderwerpen

- zkt Lezen van zakelijke teksten
- fic Lezen van fictie

0,8
0,6
0,4
0,2
0
-0,2
-0,4
-0,6
-0,8

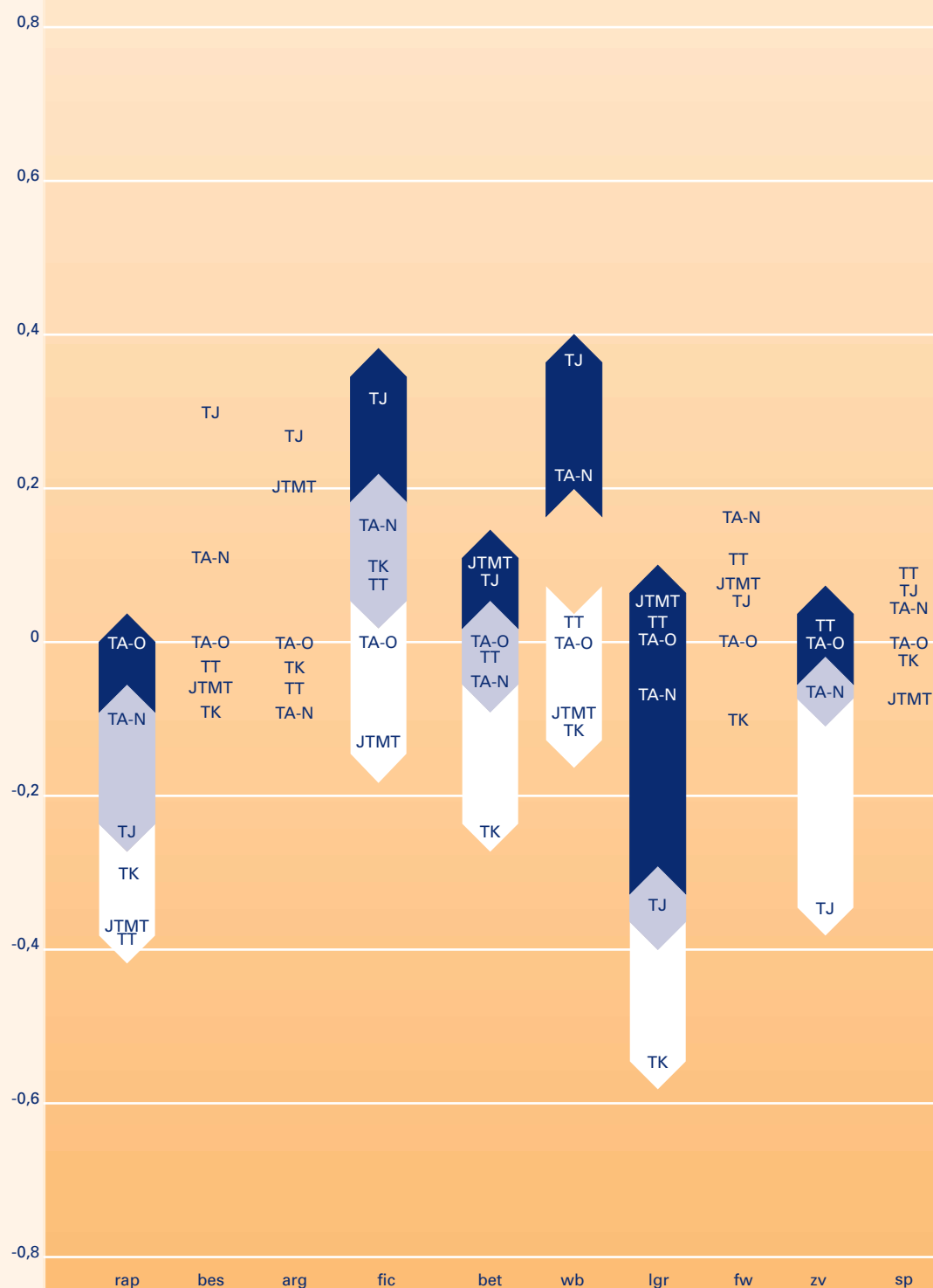


Verklaring afkortingen

- BL Begrijpend lezen
- GG Goed gelezen
- IKW Ik weet wat ik lees
- LJW Lees je wijzer
- LW Leeswerk
- TK Taalkabaal
- TV Tekst verwerken
- WDL Wie dit leest

- Onderscheiden zich niet van de beste methode
- Onderscheiden zich niet van de beste en zwakste methode
- Onderscheiden zich niet van de zwakste methode

De vergelijking van taalmethoden voor de domeinen Luisteren en Ondersteunende activiteiten



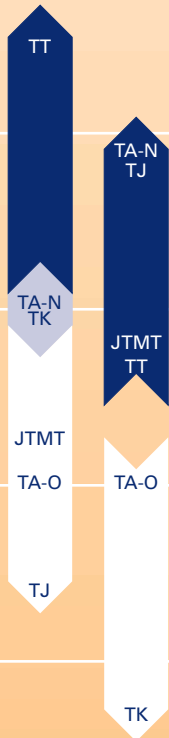
Onderscheiden zich niet van de beste methode

Onderscheiden zich niet van de beste en zwakste methode

Onderscheiden zich niet van de zwakste methode

Onderwerpen

rap	Luisteren naar rapporterende teksten
bes	Luisteren naar beschouwende teksten
arg	Luisteren naar argumentatieve teksten
fic	Luisteren naar fictie
bet	Betekenis en betekenisrelaties
wb	Woordbegrip
lgr	Lettergrepen
fw	Funciewoorden
zv	Zinsvorming
sp	Spelling
int	Interpunctie
alf	Alfabet



int alf

Verklaring afkortingen

JTMT	Jouw taal, mijn taal
TA-O	Taal actief (oude versie)
TA-N	Taal actief (nieuwe versie)
TJ	Taalkabalen
TK	Taalkabaal
TT	Taal totaal

zwakste methode. We spreken in dit geval van een significant effect indien de overschrijdingskans voor de nulhypothese van gelijke gemiddelden kleiner is dan .05 en de effectgrootte voor het verschil groter is dan 0.30. Het komt voor dat methoden zowel tot de beste als tot de zwakste categorie behoren. Deze overlap tussen de categorieën wordt met een lichtblauw kader aangegeven. Binnen het domein Lezen is alleen voor het onderwerp Lezen van zakelijke teksten een differentiële effect voor leesmethode gevonden. De leesmethode *Tekst verwerken* is de relatief betere methode, de methode *Wie dit leest* de relatief zwakkere methode. Binnen het onderwerp Lezen van fictie zijn de verschillen in leerlingprestaties tussen methoden te klein om betekenis te krijgen. Differentiële effecten voor taalmethode worden in het domein Luisteren bij twee van de vier onderwerpen gevonden. De methode *Taaljournaal* is bij drie onderwerpen de relatief betere methode, maar alleen bij het onderwerp *Lezen van fictie* leidt dat tot een significant effect. Binnen het domein Ondersteunende activiteiten is voor acht van de negen onderwerpen het effect van taalmethoden geanalyseerd. Deze analyse is niet uitgevoerd voor het onderwerp Woordvorming. De effectschattingen voor het onderwerp Zinsvorming zijn alleen gebaseerd op het gegevensbestand uit de peiling van 1999. De methoden *Jouw taal, mijn taal* en *Taalkabaal* komen daarin nauwelijks of niet meer voor, zodat de analyse zich beperkt tot vier methoden. Bij de onderwerpen Functiewoorden en Spelling worden geen differentiële effecten voor taalmethode gevonden.

Frequenties waarin methoden behoren tot de beste en tot de zwakste groep

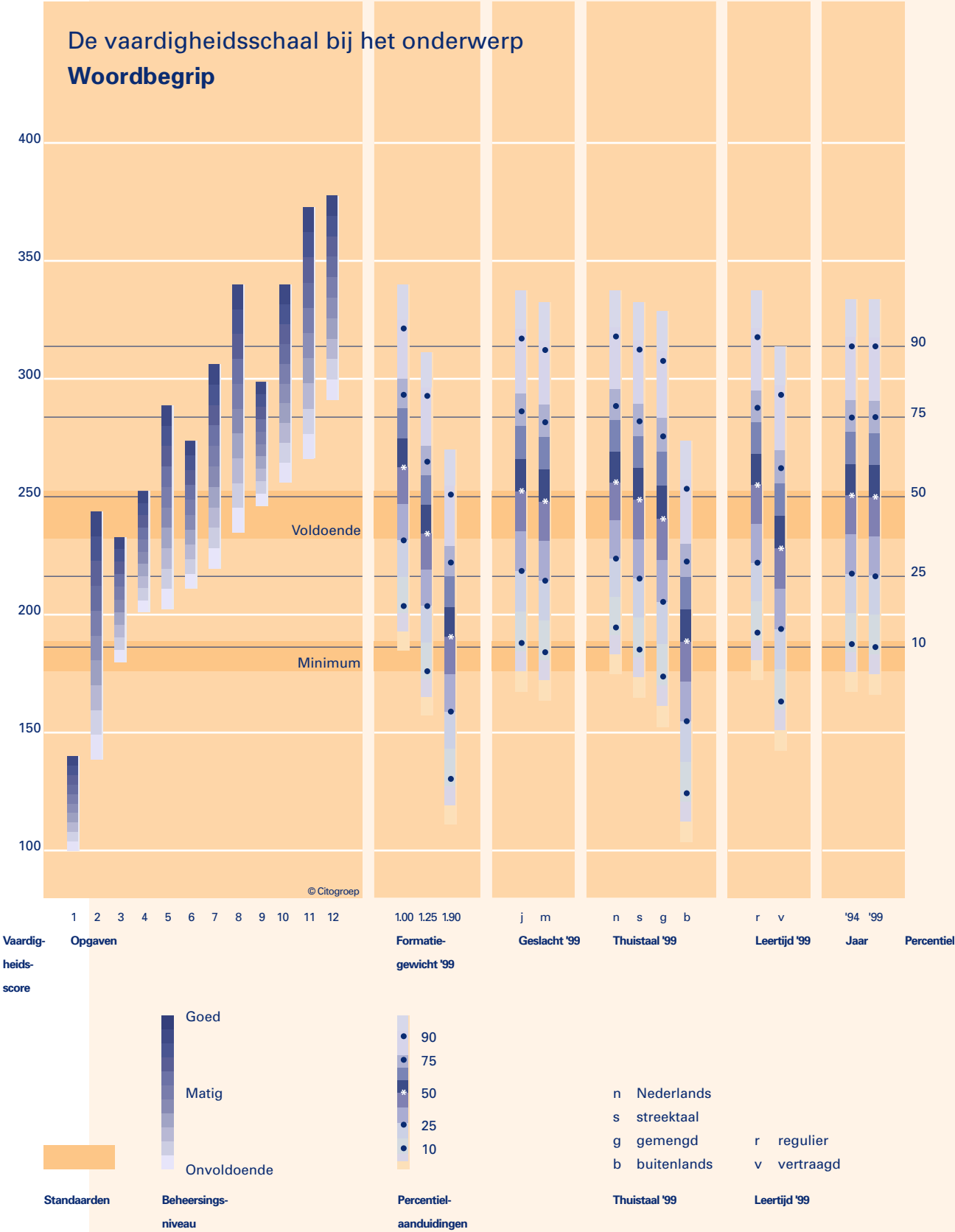
	Behoort tot de beste taalmethoden			Behoort tot de zwakste taalmethoden		
	Luisteren	Ondersteunende activiteiten	Totaal	Luisteren	Ondersteunende activiteiten	Totaal
Jouw taal, mijn taal	0	3	3	2	2	4
Taal actief (oude versie)	1	3	4	1	4	5
Taal actief (nieuwe versie)	2	6	8	2	3	5
Taaljournaal	2	4	6	1	3	4
Taalkabaal	1	1	2	2	5	7
Taal totaal	1	5	6	2	2	4

Het geheel overziend behoort de vernieuwde versie van de methode *Taal actief* bij alle onderwerpen waar methode-effecten worden gevonden tot de betere methoden direct gevolgd door de methoden *Taaljournaal* en *Taal totaal* die elk zes keer tot de betere methoden behoren. Deze methoden behoren echter, net als de meeste andere methoden, tegelijk ook relatief vaak – vier of vijf keer – tot de methoden die zich niet onderscheiden van de zwakste methode. De methode *Taalkabaal* blijkt in deze vergelijking van methoden de zwakste. Slechts bij twee onderwerpen behoort *Taalkabaal* tot de betere methoden en bij zeven onderwerpen tot de zwakste categorie.

Bijlagen

Bijlagen

Bijlage 1 Toelichting bij de afbeeldingen



In de hoofdstukken 4 tot en met 6 zijn de resultaten van de leerlingen per onderwerp beschreven aan de hand van een afbeelding waarop de vaardigheidsschaal is afgebeeld in combinatie met een aantal andere gegevens. Omdat deze afbeelding tamelijk complex is, geven we hierop een toelichting.

De vaardigheidsschaal

Als toelichting op de vaardigheidsschaal kiezen we de afbeelding van de schaal bij het onderwerp Woordbegrip (zie hoofdstuk 6). De afbeelding bestaat uit zes kolommen: een brede kolom aan de linkerzijde en vijf smallere kolommen aan de rechterzijde. In het linkergedeelte staat:

- de vaardigheidsschaal met de verdeling in de leerlingpopulatie;
- de moeilijkheidsgraad van de voorbeeldopgaven;
- het niveau van de standaarden Minimum en Voldoende.

In het rechterdeel van de afbeelding staan de vaardigheidsverdelingen van een aantal groepen leerlingen. Weergegeven zijn de vaardigheidsverdelingen voor de verschillende niveaus van vijf variabelen, te weten formatiegewicht, geslacht, thuistaal, leertijd en jaar.

De vaardigheidsschaal en de verdeling in de leerlingpopulatie

De vaardigheidsschalen zijn geconstrueerd met behulp van een zogenoemd itemresponsmodel. De aanname is dat de vaardigheid die met een schaal gemeten wordt, bij benadering normaal verdeeld is in de populatie. De maatverdeling op de schaal is vrij te kiezen. Het landelijk gemiddelde voor de leerlingpopulatie in jaargroep 5 in het peilingsjaar 1999 is op 250 gesteld en de standaardafwijking op 50. De vaardigheidsschaal wordt steeds afgebeeld tussen de vaardigheidsscores 100 en 400, een bereik van drie standaardafwijkingen boven en drie beneden het gemiddelde van 250. Geheel links in de figuur staan de vaardigheidsscores vermeld, oplopend met een waarde van 50. In de figuur zijn deze scorewaarden weergegeven met witte, horizontale lijntjes.

Uiterst rechts in de figuur zijn de percentielen 10, 25, 50, 75 en 90 weergegeven. Deze zijn met donkere, horizontale lijntjes gemarkeerd. De percentielen geven aan hoeveel procent van de leerlingen in de populatie de betreffende of een lagere vaardigheidsscore heeft. Zo komt percentiel 25 uit op vaardigheidsscore 216. Dit betekent dat in 1999 25% van de leerlingen in jaargroep 5 een score van 216 of lager heeft.

De moeilijkheidsgraad van de opgaven

Een bekende manier om de moeilijkheidsgraad van een opgave aan te geven, is de zogenoemde p-waarde. Een p-waarde van 0.80 betekent dat 80% van de leerlingen die opgave correct heeft beantwoord. Een opgave met een p-waarde van 0.50 is moeilijker, omdat slechts de helft van de leerlingen de opgave juist heeft gemaakt.

Echter, naarmate een leerling een onderwerp beter beheerst, heeft hij of zij een grotere kans om opgaven over dat onderwerp goed te beantwoorden. Die relatie wordt voor een aantal opgaven afgebeeld in de linkerkolom van de figuur met grijze verticale balkjes. Het verticale balkje begint op het punt dat de kans om die opgave goed te maken 0,5 is. Naarmate een opgave moeilijker is, zal dat

beginpunt steeds hoger op de schaal komen te liggen. De opgaven zijn dus gerangschikt naar moeilijkheidsgraad. Links liggen de gemakkelijkste opgaven, rechts de moeilijkste.

Het balkje eindigt op het punt dat de kans op het correcte antwoord 0,8 bedraagt. Het kleurverloop in het balkje, van lichter naar donkerder, symboliseert de toename in de kans om de opgave goed te maken.

Aan de hand van het balkje onderscheiden we drie niveaus in de beheersing van een opgave:

- Er is sprake van een goede beheersing wanneer de kans op een goed antwoord groter is dan 0,8. De leerling heeft dan een vaardigheidsscore die hoger ligt dan de afgebeelde balk.
- Wanneer de kans op een goed antwoord tussen 0,5 en 0,8 ligt, spreken we van een matige beheersing. Dit wordt gemarkeerd door de verticale balk.
- Er is sprake van onvoldoende beheersing van een opgave wanneer de kans op een goed antwoord kleiner is dan 0,5. De vaardigheidsscore van deze leerling ligt onder het beginpunt van de balk.

Laten we ter verdere illustratie opgave 5 nemen. Leerlingen met een vaardigheidsscore 203 hebben een kans van 0,5 om die opgave goed te maken. Leerlingen met een lagere vaardigheidsscore beheersen opgave 5 onvoldoende. Als we nu naar de percentiellijnen kijken, zien we dat bijna 20% van de leerlingen een vaardigheidsscore heeft die lager is dan 203. Daaruit kunnen we concluderen dat bijna 20% van de leerlingen deze opgave onvoldoende beheerst. Dit betekent niet dat alle leerlingen met een score lager dan 203 deze opgave altijd fout zullen maken. Het betekent wel dat als deze leerlingen tien van deze opgaven zouden maken, ze er gemiddeld minder dan de helft van goed maken. Leerlingen met een vaardigheidsscore van ongeveer 285 hebben een kans van 0,8 om opgave 5 goed te maken. Leerlingen met deze of een hogere vaardigheidsscore beheersen deze opgave dus goed. Zij zullen gemiddeld minder dan twee op de tien soortgelijke opgaven fout maken. Uit de percentiellijnen kunnen we afleiden dat bijna 25% van de leerlingen een hogere vaardigheidsscore heeft en opgave 5 dus goed beheerst. Leerlingen met een vaardigheidsscore tussen 203 en 285 beheersen opgave 5 matig. De opgaven zijn steeds op de bladzijde naast de figuur afgebeeld, en zonodig op de volgende bladzijde. Ze vormen een selectie van alle opgaven en hebben een groot bereik over de vaardigheidsschaal. Dit houdt in dat ze een goed beeld geven wat betreft de spreiding van de moeilijkheidsgraad van de opgaven over de gehele schaal. In de domeinen lezen en luisteren behoren steeds enkele opgaven bij een en dezelfde tekst. In die gevallen zijn in de figuur de opgaven voor elke tekst bij elkaar gehouden en per tekst gerangschikt op moeilijkheid.

Het niveau van de standaarden

Wat moeten leerlingen halverwege de basisschool weten en kunnen op de diverse onderwerpen van het taal- en leesonderwijs? Welke opgaven moeten leerlingen wel of niet kunnen maken en welk vaardigheidsniveau zouden zij moeten hebben? Om deze vragen te kunnen beantwoorden is een standaarden-onderzoek uitgevoerd. Dit onderzoek is beschreven in hoofdstuk 2. Deskundige beoordelaars hebben standaarden vastgesteld voor twee niveaus van beheersing, te weten een minimum en een voldoende niveau. De beide standaarden zijn in de figuur afgebeeld met donkere horizontale balken. Niet

alle beoordelaars zullen echter hetzelfde oordeel hebben over wat bijvoorbeeld een voldoende beheersing is en zij kunnen van mening verschillen over het gewenste niveau. De donkere balk geeft de spreiding aan in de oordelen van de middelste 50% van de beoordelaars, het zogenaamde interkwartielbereik. Uit de figuur is nu vrij eenvoudig af te leiden dat de leerlingen op het niveau van de standaard Minimum alleen de eerste opgave goed moeten beheersen en opgave 2 (en 3) matig. Vanaf opgave 3 wordt op dit niveau genoeg genomen met een onvoldoende beheersing. Op het niveau van de standaard Voldoende moeten de leerlingen de eerste 3 à 4 opgaven goed beheersen. Bij deze standaard vinden de beoordelaars dat de opgaven 5, 6 en 7 matig beheerst moeten worden, terwijl de opgaven 8 tot en met 12 niet beheerst hoeven te worden. De figuur laat eveneens zien in hoeverre de leerlingen in jaargroep 5 de beide standaarden bereiken. De figuur maakt duidelijk dat ongeveer 90% van de leerlingen de standaard Minimum en zo'n 40-55% van de leerlingen de standaard Voldoende bereikt. Zoals in hoofdstuk 2 is uiteengezet, zou de standaard Minimum door 90% tot 95% van de leerlingen bereikt moeten worden en de standaard Voldoende door 70% tot 75% van de leerlingen. Op deze schaal wordt de standaard Minimum dus bereikt door het beoogde percentage leerlingen, maar de standaard Voldoende niet. Volgens de beoordelaars bereiken daarmee te weinig leerlingen het gewenste niveau van beheersing voor dit onderwerp. Aan de hand van de voorbeeldopgaven kan de lezer voor zichzelf nagaan in hoeverre hij of zij deze conclusie onderschrijft.

De vaardigheidsverdelingen van groepen leerlingen

In het rechtergedeelte van de figuur zijn de vaardigheidsverdelingen van verschillende groepen leerlingen afgebeeld. Het gaat hierbij om verdelingen, waarbij niet wordt gecorrigeerd voor andere factoren die mogelijk anderszins invloed zijn. Er zijn vijf variabelen onderscheiden en elke variabele bestaat uit twee of meer niveaus. Per variabele kunnen nu de prestaties van de leerlingen met elkaar vergeleken worden. Formatiegewicht is ingedeeld in de niveaus 1.00, 1.25 en 1.90; geslacht bestaat uit het niveau jongen en meisje; thuistaal omvat de niveaus Nederlands, streektaal, gemengd en buitenlands; leertijd is opgedeeld in de niveaus regulier en vertraagd en afnamejaar beslaat de niveaus 1994 en 1999. Ook hier onderscheiden we voor iedere groep leerlingen vijf percentielpunten op de vaardigheidsschaal. De gemiddelde vaardigheidsscore van een groep (percentiel 50) is met een wit sterretje aangeduid. In dit geval leert de figuur ons dat de gemiddelde vaardigheidsscore van 1.00-leerlingen ongeveer 270 bedraagt, van 1.25-leerlingen ongeveer 225 en van 1.90-leerlingen ongeveer 185. De verschillen in vaardigheidsniveaus tussen de onderscheiden groepen leerlingen kunnen vervolgens inhoudelijke betekenis krijgen aan de hand van de voorbeeldopgaven. Zo beheerst de gemiddelde 1.00-leerling in dit geval opgave 1 tot en met 4 en opgave 6 goed of vrij goed, terwijl de gemiddelde 1.90-leerling alleen de eerste opgave goed beheerst. Verder is uit de figuur ook af te leiden dat meer dan 60% van de 1.00-leerlingen de standaard Voldoende bereikt. Dezelfde standaard wordt echter door ongeveer 15% van de bij de 1.90-leerlingen bereikt. De figuur laat ook zien dat zo'n 50% van de 1.90-leerlingen de standaard Minimum bereikt. Ook de verschillen tussen jongens en meisjes, tussen leerlingen met een verschillende thuistaal, tussen reguliere en vertraagde leerlingen en tussen de verschillende peilingsjaren kunnen op eenzelfde wijze met elkaar vergeleken worden.

Bijlage 2 Psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen voor Nederlandse taal

Deze bijlage bevat enkele psychometrische gegevens van de vaardigheidsschalen voor Nederlandse taal waarover in de hoofdstukken 4, 5 en 6 wordt gerapporteerd. De tabel bevat de volgende gegevens:

- Voor iedere vaardigheidsschaal is de omvang van de opgavenverzameling gegeven.
- Vervolgens bevat de tabel het bereik en het geometrisch gemiddelde (geom.gem.) van de discriminatie-indices van de opgaven. Deze indices bepalen de lengte van de op de vaardigheidsschalen afgebeelde segmenten van itemkarakteristieke curven: binnen een schaal leiden hogere indices tot kortere segmenten.
- Het derde deel van de tabel bevat voor iedere vaardigheidsschaal een overzicht van de overschrijdingskansen voor de S_i -toetsen (Verhelst, 1993). S_i -toetsen zijn bedoeld om tijdens de kalibratie van de opgavenverzameling modelschendingen op opgavenniveau te ontdekken. De tabel toont het eindresultaat van de kalibratie. In principe wordt een uniforme verdeling verwacht over de onderscheiden intervallen, na samenvoeging van de eerste twee intervallen. De p-waarde is niet bepaald (?) wanneer het niet mogelijk is om voor de χ^2 -toetsing vijf groepen te vormen. Meestal is dat het geval bij extreem gemakkelijke of moeilijke opgaven.
- De R_{1c} -toets is een globale toets die de passing van het gebruikte IRT-model geeft voor de set van (geselecteerde) opgaven als geheel (in plaats van per opgave afzonderlijk) (Verhelst, 1993). De tabel bevat de toetsingsgrootheid R_{1c} , de vrijheidsgraden (df) en de overschrijdingskansen (p).
- Ten slotte vermeldt de tabel hoeveel leerlingen de opgaven hebben gemaakt. Omdat het hier geen standaardtoetsen betreft maar opgavenverzamelingen, varieert meestal het aantal leerlingen per opgave in een verzameling. Per schaal wordt daarom het gemiddeld aantal leerlingen per opgave vermeld naast het minimum en maximum aantal (bereik).

Het kalibreren van een opgavenverzameling is vaak een omvangrijk werk. Het is hier niet de plaats om daar uitvoerig op in te gaan. In het intern projectmemo 'Kwaliteitscontrole van PPON-schalen' heeft Verhelst een aantal procedures bijeengezet die een rol kunnen spelen bij de kalibratie van de opgaven voor een vaardigheidsschaal. Zeker wanneer er onvoldoende passing wordt verkregen tussen opgaven en schaal, vinden er controles plaats op multidimensionaliteit van de opgavenverzameling en van homogeniteit van de leerlingpopulatie met betrekking tot de opgaven. Uiteindelijk wordt een opgavenverzameling verkregen waarvoor in principe geldt dat a) individuele opgaven binnen het model passen, b) er zoveel mogelijk een uniforme verdeling is van de p-waarden op de S_i -toetsen over het interval (0,1) met zo weinig mogelijk significante waarden ($P < .05$) en waarbij c) de R_{1c} -toets niet significant is.

Bij drie van de veertien schalen wordt het laatste criterium niet gerealiseerd. Het betreft de onderwerpen Lezen van zakelijke teksten, Luisteren naar Rapporterende teksten en Luisteren naar beschouwende teksten. Additionele analyses hebben dan inmiddels uitgewezen dat verdergaande itemselecties geen bijdrage meer leveren aan een verbetering van de R_{1c} -toets, waarop de schaal dan niettemin is geaccepteerd. Significante afwijkingen worden geacht weinig betekenis te hebben zolang de waarde van de R_{1c} niet veel afwijkt (niet meer dan een factor 1.5) van het aantal vrijheidsgraden van de toetsingsgrootheid. Dat blijkt vervolgens nergens het geval.

Psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen voor Nederlandse taal

Discriminatie-indices				Verdeling van de p-waarden op S _I -toetsen*													R1c-toets			Aantal leerlingen per opgave	
schaal	aantal opgaven	bereik	geom. gem.	.05 VI											-1.0 ?	R1c	df	p	gem.	bereik	
					-1	-2	-3	-4	-5	-6	-7	-8	-9								
Lezen																					
Zakelijke teksten	58	3 – 10	5.0	1	5	10	5	8	7	8	6	2	10	2	133.13	108	.05	965	432 – 1845		
Fictie	49	1 – 6	3.0	0	4	3	4	4	5	5	12	3	4	6	113.51	96	.11	1319	628 – 1907		
Luisteren																					
Rapporterend	23	2 – 5	3.0	1	1	4	1	1	4	2	5	1	1	2	341.29	296	.03	730	517 – 1167		
Beschouwend	14	2 – 6	3.4	1	0	2	4	1	2	0	1	1	2	0	300.51	262	.05	1334	617 – 1933		
Argumentatief	17	2 – 7	4.1	1	1	1	2	3	1	1	1	2	0	4	457.91	443	.30	624	337 – 1034		
Fictie	31	1 – 6	3.0	1	2	8	3	1	3	2	3	2	2	4	877.95	844	.20	1053	292 – 1938		
Ondersteunende activiteiten																					
Woordbegrip	49	2 – 8	4.1	5	2	9	6	4	2	1	5	5	4	6	107.54	97	.22	692	571 – 1168		
Betekenis en betekenisrelaties	55	2 – 6	3.1	0	4	5	11	5	4	6	6	3	7	4	375.80	365	.34	808	420 – 1735		
Lettergrepen	28	2 – 9	3.5	4	2	6	3	2	4	1	2	1	1	2	142.98	126	.14	670	550 – 1117		
Functiewoorden	43	2 – 7	4.2	0	4	7	3	4	4	5	7	2	4	3	77.95	71	.27	536	536 – 536		
Zinsvorming	12	2 – 6	3.4	2	1	3	1	2	1	4	0	1	1	1	334.70	315	.21	1226	593 – 2865		
Spelling	91	2 – 9	4.0	4	3	4	4	7	6	6	8	13	11	4	161.47	157	.39	1016	603 – 2344		
Interpunctie	35	2 – 7	4.5	2	3	6	6	2	1	3	3	2	4	3	58.65	46	.10	546	546 – 546		
Alfabet	10	4 – 8	4.9	1	3	3	3	2	3	3	1	2	1	1	338.76	309	.12	1031	560 – 2217		
* aantal p-waarden soms groter dan aantal opgaven t.g.v. polytome opgaven																					

Literatuur

Brink, W.P. van den, & Mellenbergh G.J. (1998). Testleer en testconstructie. Amsterdam, Boom.

Brus, Th., & Voeten, M.J.M. (1973). Eén-minuut-toets. Verantwoording en handleiding. Nijmegen, Berkhout.

Huijgen, M., & Verburg, M. (1987). Van Dale Basiswoordenboek van de Nederlandse taal. Gorinchem, De Ruiter.

Inspectie van het onderwijs (1996). Begrijpenderwijs. Een evaluatie van het onderwijs in begrijpend en studerend lezen op de basisschool. Utrecht, Inspectie van het onderwijs.

Inspectie van het onderwijs (1997). Spellenderwijs. Een evaluatie van het onderwijs in spelling en interpunctie op de basisschool. Utrecht, Inspectie van het onderwijs.

Kreeft, H.P.J. (1985). Een beschrijvingsschema voor tekstbegripvragen. Arnhem, Centraal instituut voor Toetsontwikkeling (Interne documentatie nr. 152).

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1998). Kerndoelen basisonderwijs 1998. Over de relaties tussen de algemene doelen en kerndoelen per vak. Den Haag, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Netelenbos, T. (1995). De school als lerende organisatie. Den Haag, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Onderwijsraad (2000). Leerstandaarden voor het basisonderwijs. Werkdocument bij het advies 'Zeker Weten. Leerstandaarden als basis voor toegankelijkheid'. Nr. 20000264/352. Den Haag, Onderwijsraad.

Renkema, J. (2002). Schrijfwijzer. Den Haag, Sdu Uitgevers.

Roosmalen, W. van, Veldhuijzen, N., & Staphorsius, G. (1999). Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling medio basisonderwijs. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 10b).

Schoot, F. van der (2001). Standaarden voor kerndoelen basisonderwijs. De ontwikkeling van standaarden voor kerndoelen basisonderwijs op basis van resultaten uit peilingsonderzoek. Dissertatie Universiteit van Amsterdam. Arnhem, Citogroep.

Sijtstra, J., & Bosch, L. van den (1991). De tweede taalpeiling: domeinbeschrijving en toetsplan. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Sijtstra, J.M. (1992). Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 3)

Sijtstra, J. (red.) (1995). Verantwoording van de taalpeiling halverwege het basisonderwijs 1989. Arnhem, Cito (PPON-rapport nr. 8).

Sijtsma, J. (red.) (1997). Balans van het taalonderwijs aan het einde van het basisonderwijs. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 10a).

Staphorsius, G., Krom, R.S.H., & Geus, K. de (1988). Woordfrequentielijst. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Verhelst, N.D. (1993). Itemresponstheorie. In T.J.H.M. Eggen & P.F. Sanders (red.), Psychometrie in de praktijk. Arnhem, Cito.

Colofon

- Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
- Ontwerp peiling: Willem van Roosmalen, Ans van Hooft-Aarnoutse, Frank van der Schoot
- Opgavenconstructie:
 - lezen en luisteren: Ans van Hooft-Aarnoutse, Willem van Roosmalen, Linde van den Bosch, Ineke Wolfhagen, in samenwerking met commissies van taal- en leesdeskundigen en leraren basisonderwijs
 - ondersteunende activiteiten: Ans van Hooft-Aarnoutse, Willem van Roosmalen, Hetty van den Bergh, Martha Otter, in samenwerking met commissies van taaldeskundigen en leraren basisonderwijs
- Coördinatie gegevensverzameling: Frank van der Schoot
- Secretariaat: Ferry Gabriël en Joke van Daal
- Auteur: Saskia van Berkel
- Psychometrische analyses: Ronald Engelen en Gunter Maris
- Analyse vragenlijsten: Frank van der Schoot
- Taalinhoudelijke analyses: Saskia van Berkel
- Standaardenonderzoek: Frank van der Schoot
- Bureauredactie: Truus Peters
- Grafische vormgeving: Citogroep DTP, Marianne Brouwer
- Ontwerp grafieken en advies: leesTeken, Jan Kamies
- DTP opmaak: Citogroep DTP, Ron Egbers
- Druk- en bindwerk: Drukkerij Tamminga

Artikelnummer 58208

© Citogroep Arnhem 2002. Auteursrecht voorbehouden.

Niets uit dit werk mag zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Citogroep worden openbaar gemaakt en/of verveelvoudigd door middel van druk, fotokopie, scanning, computersoftware of andere elektronische verveelvoudiging of openbaarmaking, microfilm, geluidskopie, film- of videokopie of op welke wijze dan ook.



