

Balans van het taal-
onderwijs in het
speciaal basisonderwijs 2

Uitkomsten van de tweede peiling in 1999

Jan van Weerden
Timo Bechger
Bas Hemker

Citogroep Instituut voor Toetsontwikkeling

Nederlandse taal

Samenvatting

In de maanden mei en juni van 1999 is een peiling voor taal en lezen in het speciale basisonderwijs (SBO) uitgevoerd. Het peilingsonderzoek omvatte een inventarisatie bij leraren van enkele aspecten van het onderwijsaanbod, een inventarisatie bij 12- en 13-jarige leerlingen van hun activiteiten en attitudes op het terrein van lezen en taal en een onderzoek naar de vaardigheid in lezen, luisteren en enkele ondersteunende activiteiten. Dezelfde toetsen zijn voorgelegd aan leerlingen in het basisonderwijs in de groepen vier tot en met acht, zodat het niveau van de 12- en 13-jarige leerlingen in het speciale basisonderwijs kan worden vergeleken met dat van de genoemde jaargroepen in het basisonderwijs. Het onderzoek is voor een belangrijk deel een herhaling van een eerste onderzoek bij deze groep leerlingen in 1993.

Tijd voor taal- en leesonderwijs De leraren in het SBO besteden per week gemiddeld vier uur aan taal en bijna drie uur aan lezen. Bij elkaar is dat dus bijna zeven uur. Er zijn echter grote verschillen tussen leraren in tijdbesteding. Het meest frequent wordt er aandacht besteed aan de onderdelen spreken, technisch lezen, spelling en interpunctie. Deze onderwerpen komen bij 90% van de leraren minstens eens per week aan de orde. Het minst frequent genoemd worden de onderdelen schrijven van teksten en de grammaticale onderwerpen woordbenoeming en zinsontleding.

paragraaf 3.1 | pagina 30

Gebruik van methoden In het SBO wordt een grote variëteit aan methoden gebruikt. De meest genoemde methoden zijn *Taal actief* (oude en nieuwe versie), *Taal is niet zo moeilijk* en *Spelling in de lift*. De voorkeur is sterk afhankelijk van de samenstelling van de groep. 'Taal actief' vinden we meer bij groepen met LOM-leerlingen en gemengde groepen. *Taal is niet zo moeilijk* zien we meer bij groepen met MLK-leerlingen. Ook bij het leesonderwijs is er een duidelijk verschil in methodengebruik tussen de verschillende groepen. *Leeswijzer*, de meest gebruikte methode, wordt in gemengde groepen veel minder gebruikt. Daar is de methode *Leeswerk: begrijpend lezen* juist de meest gebruikte, terwijl deze methode bij MLK-groepen weer weinig voor komt.

paragraaf 3.1 | pagina 33

Differentiatie De meest voorkomende organisatievorm in het SBO is die waarin de instructie per niveau- of tempogroep wordt gegeven, eventueel met verdere differentiatie bij de verwerking van de oefenstof.

paragraaf 3.1 | pagina 36

Activiteiten en attituden van leerlingen Leerlingen in het SBO reageren nu minder positief op vragen betreffende taalactiviteiten dan in 1993. Uit de zelfrapportage over het leesgedrag blijkt eveneens een terugval. Dit suggereert dat leerlingen het werken aan taal en het lezen minder leuk zijn gaan vinden.

Van de vier hoofdvaardigheden vindt men luisteren het makkelijkst en spreken het moeilijkst. Lezen vindt men het minst leuk. Door 70 tot 75% van de leerlingen wordt wel eens een boek geleend van de bibliotheek. Net als bij basisschoolleerlingen is de meest populaire lectuur het stripboek, maar met aanzienlijk lagere percentages. Vergeleken met 1993 is er sprake van lagere cijfers bij het lezen van zowel stripboeken als jeugdboeken. De gemiddelde score voor de leesattitude van deze groep leerlingen ligt rond het neutrale middelpunt. De 12-jarige LOM-leerlingen neigen naar de positieve kant, de 13-jarige MLK-leerlingen zitten duidelijk aan de negatieve kant.

paragraaf 4.2 | pagina 41

Lezen van informatieve teksten Het niveau van de vaardigheid in het lezen van informatieve teksten ligt voor leerlingen in het SBO gemiddeld genomen tussen dat van de gemiddelde basisschoolleerling aan het eind van jaargroep 4 en jaargroep 5, waarbij dat laatste niveau ruim wordt gehaald. De leerachterstand van de gemiddelde 12-jarige leerling met MLK-indicatie komt op (bijna) vier leerjaren in het reguliere basisonderwijs. Voor de 13-jarige MLK-leerling en de 12-jarige LOM-leerling is dat een half jaar minder en ligt de achterstand tussen de drie en de vier leerjaren. De 13-jarige leerling met LOM-indicatie heeft een achterstand van bijna drie leerjaren. Vergeleken met de uitkomsten van de vorige peiling lijkt de vaardigheid in het lezen van informatieve teksten te zijn afgenomen. Vooral de leerlingen met een LOM-indicatie lijken nu lager te presteren.

paragraaf 5.3 | pagina 52



Lezen van argumentatieve teksten Het niveau van deze vaardigheid ligt gemiddeld genomen tussen dat van jaargroep 4 en jaargroep 6 van de basisschool in. De achterstand van de MLK12-leerling is vier jaar. Voor de MLK13-leerling is de achterstand minder, iets meer dan drie leerjaren. Leerlingen met een LOM-indicatie hebben bij het lezen van argumentatieve teksten een kleinere achterstand, dan bij informatieve teksten. De LOM12-leerlingen komen op een achterstand van minder dan drie leerjaren en de 13-jarige leerlingen met LOM-indicatie hebben slechts een achterstand van twee leerjaren. Vergeleken met de vorige peiling kan er nauwelijks een verschil in niveau wordenesignaleerd.

paragraaf 5.4 | pagina 62

Lezen van fictie Het niveau van de vaardigheid in het lezen van fictie ligt voor de leerlingen in het SBO gemiddeld genomen tussen jaargroep 4 en jaargroep 6, maar dat laatste niveau wordt bij lange na niet gehaald. De MLK12-leerling heeft een leerachterstand van ruim vier leerjaren en de MLK13-leerling heeft een achterstand van drieëneenhalf leerjaar. De 12-jarige leerling met LOM-indicatie heeft een achterstand in de buurt van drie leerjaren. Zijn 13-jarige groepsgenoot komt op een achterstand van ruim twee leerjaren. Vergeleken met de resultaten van de vorige peiling wordt er nu een veel lager niveau aangetroffen. Voor alle onderscheiden groepen worden vaardigheidsniveaus gemeten die behoorlijk lager liggen.

paragraaf 5.5 | pagina 70

Technisch lezen Het niveau van de vaardigheid in technisch lezen ligt tussen dat van de jaargroepen 4 en 5 in. In dat opzicht lijkt het beeld op dat van de vaardigheid in het lezen van informatieve teksten. Er is nauwelijks verschil tussen de leerlingen met MLK-indicatie en LOM-indicatie. De leeftijd doet er wel iets toe, 13-jarigen behalen een hoger niveau dan 12-jarigen. Er kan nauwelijks een verschil worden waargenomen tussen het vaardigheidsniveau van MLK13- en LOM12-leerlingen. De leerlingen met een MLK-indicatie behalen nu aanzienlijk hogere resultaten dan in de vorige peiling. Werden in de vorige peiling nog gemiddelden aangetroffen die duiden op een niveau ver onder jaargroep 4, nu treffen we voor dezelfde groepen scores aan die tussen die van jaargroep 4 en 5 in liggen. Voor de leerlingen met LOM-indicatie vinden we wel dezelfde waarden als in de vorige peiling.

paragraaf 5.6 | pagina 78

Luisteren naar informatieve teksten Het niveau van deze vaardigheid is vergelijkbaar met het niveau dat ligt tussen het eind van jaargroep 4 en jaargroep 5, maar zonder dat laatste niveau echt te halen. De leerachterstand van de gemiddelde leerling met MLK-indicatie komt neer op (bijna) vier leerjaren in het reguliere basisonderwijs. Voor de leerlingen met LOM-indicatie is dat een half jaar minder en ligt de achterstand tussen de drie en de vier leerjaren.

Vergeleken met 1993 lijken de leerlingen met LOM-indicatie nu een iets lagere vaardigheid te bezitten.

paragraaf 6.2 | pagina 87

Luisteren naar argumentatieve teksten Het niveau bij dit onderwerp bij de SBO-groepen bevindt zich tussen het niveau van de gemiddelde leerling aan het eind van jaargroep 4 en jaargroep 6 in. De leerachterstand van de gemiddelde leerling met MLK-indicatie ligt hier tussen de drieëneenhalf en vier jaar. Voor de leerling met LOM-indicatie is dat minder, namelijk twee tot tweeëneenhalf jaar. In dit geval zijn er dan ook meer leerlingen in deze groepen die een vaardigheid bezitten die vergelijkbaar is met die van de gemiddelde leerling aan het eind van groep 8 in de basisschool. Bij dit onderwerp is het verschil met de vorige peiling aanmerkelijk groter dan bij het lezen van informatieve teksten en aanwijsbaar voor alle onderscheiden leerlinggroepen. Met name de vaardigheid die nu bij de leerlingen met LOM-indicatie wordt aangetroffen, is aanmerkelijk lager en vertoont een groot contrast met de uitkomsten van 1993.

paragraaf 6.3 | pagina 95

Spelling Het niveau van de SBO-leerlingen bij dit onderwerp ligt tussen dat van de gemiddelde basisschoolleerling aan het eind van jaargroep 4 en jaargroep 5 in. De leerachterstand van de gemiddelde 12-jarige leerling met MLK-indicatie komt op deze wijze beschouwd, neer op (bijna) vier leerjaren in het reguliere basisonderwijs. Voor de 13-jarige MLK-leerling en de 12-jarige LOM-leerling is dat een half jaar minder en ligt de achterstand tussen de drie en de vier leerjaren. De 13-jarige leerling met LOM-indicatie heeft een achterstand van iets meer dan drie leerjaren. Een vergelijking met de vorige peiling is hier niet mogelijk.

paragraaf 7.1 | pagina 106



Woordbegrip De vaardigheid ligt gemiddeld genomen tussen die van jaargroep 4 en jaargroep 6 in. De achterstand van de MLK12-leerling is vier leerjaren. Voor de MLK13-leerling is die achterstand minder, namelijk drieëneenhalf leerjaren. De LOM12-leerlingen komen op een achterstand van iets minder dan drie leerjaren en de 13-jarige leerlingen met LOM-indicatie hebben een achterstand van minder dan twee leerjaren. Ook hier is een vergelijking met de vorige peiling niet mogelijk.

paragraaf 7.2 | pagina 111

Woordbenoeming en zinsontleding Alleen voor leerlingen met LOM-indicatie is over dit onderwerp een uitspraak te doen, want alleen aan deze groep zijn opgaven voorgelegd. Gemiddeld genomen is het niveau bij dit onderwerp lager dan dat van jaargroep 6. Er is dus een achterstand van minstens twee leerjaren vergeleken met de basisschoolleerling aan het einde van jaargroep 8. De achterstand van de 13-jarige leerling is groter dan van de 12-jarige, maar omdat er geen referentiegegevens voor dit onderwerp bij lagere leerjaren in het basisonderwijs zijn verzameld, is dit niet verder in leerjaren uit te drukken.

paragraaf 7.3 | pagina 117

Jongens en meisjes Bij vier van de acht onderwerpen zijn significante verschillen aangetroffen tussen jongens en meisjes. Het betreft alle drie onderwerpen voor begrijpend lezen en het onderwerp spelling. Het verschil voor het onderwerp woordbegrip is net niet significant. De verschillen die zijn aangetroffen zijn steeds ten gunste van de meisjes.

paragraaf 8.2 | pagina 129

Leeftijd Voor alle onderwerpen geldt dat de 13-jarige leerlingen betere resultaten behalen dan 12-jarige leerlingen. Er is sprake van een eenduidig matig positief effect voor 13-jarige ten opzichte van 12-jarige leerlingen.

paragraaf 8.3 | pagina 129

Typering LOM-MLK In de vergelijking op typering is uiteraard een groot negatief effect gevonden bij alle onderwerpen voor leerlingen met een MLK-indicatie ten opzichte van leerlingen met een LOM-indicatie. Het gemiddelde effect is negatief, hetgeen betekent dat leerlingen met MLK-indicatie een lagere vaardigheid vertonen dan leerlingen met een LOM-indicatie. Een uitzondering is de vaardigheid in technisch lezen. Hier is het verschil verwaarloosbaar.

paragraaf 8.3 | pagina 129

Het niveau van de 12-jarige leerling met MLK-indicatie De gemiddelde leerling heeft bij zes onderwerpen een vaardigheidsniveau dat vergelijkbaar is met dat van een basisschoolleerling in jaargroep 4. Het betreft alle drie onderwerpen voor begrijpend lezen en twee onderwerpen voor luisteren en het onderwerp woordbegrip. Alleen bij het onderwerp spelling is het niveau significant hoger dan van jaargroep 4. Hier is het niveau tegelijkertijd significant lager dan jaargroep 5, zodat we mogen stellen dat de vaardigheid hier tussen deze twee jaargroepen in zit.

paragraaf 8.4 | pagina 130

Het niveau van de 13-jarige leerling met MLK-indicatie De gemiddelde leerling heeft bij luisteren naar informatieve teksten een vaardigheidsniveau dat niet significant afwijkt van dat van jaargroep 4 in het basis-onderwijs. Bij de onderwerpen lezen van informatieve teksten, luisteren naar argumentatieve teksten, spelling en woordbegrip ligt het vaardigheidsniveau tussen dat van jaargroep 4 en 5 in. Bij de onderwerpen lezen van argumentatieve teksten en lezen van fictie is er geen significant verschil met de vaardigheid van de gemiddelde leerling in groep 5 van de basisschool.

paragraaf 8.4 | pagina 130

Het niveau van de 12-jarige leerling met LOM-indicatie De gemiddelde leerling heeft bij de onderwerpen luisteren naar informatieve teksten en spelling een vaardigheidsniveau dat ligt tussen jaargroep 4 en jaargroep 5 van de basisschool. Bij de onderwerpen lezen van informatieve teksten en woordbegrip is er geen significant verschil met het vaardigheidsniveau van de gemiddelde leerling in jaargroep 5. Voor de onderwerpen lezen van argumentatieve teksten, lezen van fictie en luisteren naar argumentatieve teksten ligt het vaardigheidsniveau tussen dat van jaargroep 5 en jaargroep 6 in. Van de schaal woordbenoeming en zinsontleding kan alleen gezegd worden dat het vaardigheidsniveau significant lager is dan van de gemiddelde leerling in jaargroep 6.

paragraaf 8.4 | pagina 130

Het niveau van de 13-jarige leerling met LOM-indicatie De gemiddelde leerling heeft bij de onderwerpen lezen van informatieve teksten, luisteren naar informatieve teksten en spelling een vaardigheidsniveau dat niet significant afwijkt van het gemiddelde van de leerlingen in jaargroep 5 van de basisschool. Het onderwerp lezen van fictie zit tussen het gemiddelde van de jaargroepen 5 en 6 in. De vaardigheidsniveaus voor de overige vier onderwerpen (lezen van argumentatieve teksten, luisteren naar argumentatieve teksten, woordbegrip en woordbenoeming en zinsontleding) zijn niet significant verschillend van het gemiddelde van jaargroep 6.

paragraaf 8.4 | pagina 130



Inhoud

<i>Samenvatting</i>	pagina 2
<i>Inleiding</i>	pagina 10
1 De domeinbeschrijving	pagina 14
1.1 De domeinbeschrijving	pagina 14
1.2 Kerndoelen Nederlandse taal	pagina 16
1.3 Van domeinbeschrijving naar toetsen en taken	pagina 19
2 Het peilingsonderzoek	pagina 22
2.1 De peilingsinstrumenten	pagina 22
2.2 De steekproef van scholen en leerlingen	pagina 24
2.3 De uitvoering van het peilingsonderzoek	pagina 27
3 Het onderwijsaanbod	pagina 30
3.1 Aanbodvragenlijst	pagina 30
3.2 Vergelijking met vorig peilingsonderzoek	pagina 38
4 Wat leerlingen zelf vinden van taalactiviteiten op school en buiten school	pagina 40
4.1 Inleiding	pagina 40
4.2 Leerlingenvragenlijst	pagina 41
5 Lezen	pagina 50
5.1 Inleiding	pagina 50
5.2 Begrijpend lezen	pagina 50
5.3 Begrijpend lezen: informatieve teksten	pagina 52
5.4 Begrijpend lezen: argumentatieve teksten	pagina 62
5.5 Lezen van fictie	pagina 70
5.6 Technisch lezen	pagina 78
5.7 Overzicht	pagina 82
6 Luisteren	pagina 86
6.1 Inleiding	pagina 86
6.2 Luisteren: informatieve teksten	pagina 87
6.3 Luisteren: argumentatieve teksten	pagina 95
6.4 Overzicht	pagina 103

7	<i>Ondersteunende activiteiten</i>	pagina 106
7.1	Spelling	pagina 106
7.2	Woordbegrip	pagina 111
7.3	Woordbenoeming en zinsontleding	pagina 117
7.4	Overzicht	pagina 123
8	<i>Verschillen tussen leerlingen</i>	pagina 128
8.1	Inleiding	pagina 128
8.2	Het effect van geslacht	pagina 129
8.3	Het effect van leerlingtype	pagina 129
8.4	Vergelijking tussen speciale basisschoolleerlingen en basisschoolgroepen	pagina 130
8.5	Het effect van afnamejaar	pagina 133
	<i>Bijlagen:</i>	
1	Toelichting bij de afbeeldingen	pagina 136
2	Psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen voor Nederlandse taal	pagina 140
	<i>Literatuur</i>	pagina 142



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. Deze onderzoeksresultaten bieden een empirische basis 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 één 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 voorjaar van 1999 is een tweede peilingsonderzoek voor Nederlandse taal uitgevoerd op scholen voor speciaal basisonderwijs. Aan het onderzoek deden leerlingen mee die naar leeftijd vergelijkbaar waren met de leerlingen in jaargroep 8 van het basisonderwijs. Eerder is, wat het speciaal onderwijs betreft, een taalpeiling uitgevoerd in 1993 in LOM- en MLK-scholen (Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius, 1999). Tegelijk met het onderzoek op de SBO-scholen vond er ook een onderzoek plaats in de jaargroepen 4 tot en met 8 van het basisonderwijs waarbij, afhankelijk van het niveau van de leerlingen, dezelfde opgaven aan de leerlingen werden voorgelegd. Dit maakt het mogelijk het niveau van de leerlingen in het speciaal basisonderwijs te relateren aan de niveaus van leerlingen in de verschillende jaargroepen van het basisonderwijs.

De opzet van de tweede taalpeiling is vergelijkbaar met die van de eerste peiling. Er is in dit opzicht echter een belangrijke wijziging. De domeinen spreken en schrijven ontbreken; daarover wordt in deze balans niet gerapporteerd. 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 rechtstreekser gelegd kan worden.
- Bij de verschillende vaardigheidsschalen zijn nu ook de scoreverdelingen afgebeeld voor verschillende groepen leerlingen. Daarbij is gebruikgemaakt

van de tijdens het onderzoek nog bekende indeling tussen MLK- en LOM-leerlingen. Daarnaast zijn ook de vaardigheidsverdelingen van de jaargroepen 5 en 8 in het basisonderwijs afgebeeld. Dit maakt zichtbaar waarin de verschillende groepen zich naar beheersingsniveau onderscheiden.

De opzet van deze balans is als volgt. In hoofdstuk 1 beschrijven we het leerstofdomein 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.





Chris Struiksma:

“In Nederland is de ‘Sesamstraat doctrine’ flink doorgevoerd”

Eigenlijk is dit rapport een droog verslag van bevindingen. Zo worden bijvoorbeeld de resultaten op geen enkele manier gerelateerd aan het feit dat het onderscheid MLK en LOM is opgeheven. Wat zijn de gevolgen daarvan in de praktijk?

Op een aantal onderdelen zijn de resultaten omlaag gegaan. Met betrekkelijk risicoloze vragen zou je kunnen zoeken naar gegevens waaruit blijkt of die daling verband houdt met de verzwaarde populatie van deze scholen. Als dat inderdaad zo zou zijn, verbaast de uitkomst van dit onderzoek je niet. En als dat zo is, dan zouden scholen meer faciliteiten moeten krijgen en die zijn juist minder geworden.

Een probleem van veel SBO-scholen is dat ze zich niet willen vastleggen op doelen en geen norm meer stellen. Wat is normaal en wat is acceptabel ten opzichte van de ontwikkeling van kinderen in het reguliere onderwijs? Het onderwijsbeleid zou minimumdoelen voor vaardigheden als rekenen, schrijven en lezen moeten formuleren. De resultaten van dit rapport bieden daarvoor de feitelijke grondslag. Op basis daarvan kan het onderwijsbeleid overwegen: hoe belangrijk vinden we de verschillende aspecten en hoeveel tijd gaan we daaraan besteden?

Het is zorgelijk dat negentig procent van de kinderen nu het leesniveau AVI 9 niet haalt. Dat betekent voor hen een ernstige belemmering, want dat niveau heb je minimaal nodig in het voortgezet onderwijs. Voor lezen zou AVI 9 als minimaal vaardigheidsniveau moeten gelden en scholen zouden alles op alles moeten zetten om dat niveau te halen.

Mijn enige verklaring voor het feit dat de kinderen in het speciaal basisonderwijs lezen minder leuk zijn gaan vinden is dat er te weinig wordt geoefend. In Nederland is de ‘Sesamstraat doctrine’ flink doorgevoerd. Leren moet vooral leuk zijn en vanzelf gaan; je ergens voor inspannen is niet populair. Als kinderen zeggen dat ze het niet leuk vinden, is dat kennelijk een argument en wordt de leerstof ‘opgeleukt’ door er toeters en bellen aan te hangen. Vanuit de leerpsychologie gezien klopt deze visie niet. Je vindt iets niet leuk, zolang je het niet goed kan. Dat geldt voor voetballen en pianospelen en ook voor lezen.

Het is een relevante vraag wat leerstof motiverend maakt. ‘Een interessante inhoud’, zeggen sommigen. Maar die telt pas als je kunt lezen. Eerst komt het vergroten van de leesvaardigheid. Teveel ‘opleuken’ kan afleiden van het ontwikkelen van basisvaardigheden.

Het is lastig dit soort leerpsychologische kennis breed te implementeren, omdat scholen worden aangemoedigd het vooral allemaal zelf uit te vinden. Voor de leerkrachten is basale kennis over de leerpsychologie erg nuttig. Dat geldt zowel voor het onderwijzen van vaardigheden als voor het omgaan met gedragsproblematiek. Het is onder andere belangrijk te weten hoe je door intuïtief pedagogisch handelen gedragsproblemen vaak juist in stand houdt. SBO-scholen zijn sterk gericht op zelfredzaamheid. Het is hun doel om deze kinderen met hun problemen zo toe te rusten dat die zich later zo goed mogelijk weten te redden in de maatschappij. Sommige scholen vinden het hun hoogste streven om ervoor te zorgen dat de kinderen gelukkig zijn. SBO-scholen die lage leerresultaten halen, verdedigen zich bijvoorbeeld door te zeggen dat ze vooral werken aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen en daar komen ze dan ook nog mee weg. Ik ben van mening dat je er vooral voor moet zorgen dat deze kinderen leerresultaten halen; daar worden ze pas echt gelukkig van.

Chris Struiksma is adjunct-directeur van het Pedologisch Instituut Rotterdam, onderdeel van de CED-groep.

Hij heeft diverse publicaties op zijn naam staan op het terrein van diagnostiek en behandeling van leesproblemen en dyslexie.

Hoofdstuk 1

Hoofdstuk 1

1 De domeinbeschrijving

De domeinbeschrijving voor de peiling van de taalvaardigheid in de speciale basisschool is gebaseerd op die voor het reguliere basis-onderwijs. De kerndoelen voor de basisschool gelden immers in principe ook voor de speciale basisschool. Bij de uitwerking voor het peilingsonderzoek in de speciale basisschool in 1999 is bij de ontwikkeling van de instrumenten wel een selectie gemaakt, toegesneden op de specifieke situatie van de speciale basisschool en de mogelijkheid tot vergelijking met de resultaten van leerlingen in de basisschool. In deze balans ligt de nadruk op het onderzoek van de receptieve taalvaardigheden: lezen, luisteren en enkele ondersteunende activiteiten. Over de productieve taalvaardigheden, schrijven en spreken, rapporteren we afzonderlijk.

1.1 De domeinbeschrijving

De domeinbeschrijving vormt de basis voor de ontwikkeling van de instrumenten om vaardigheden bij de leerlingen te meten. Zij bestaat uit een structurele beschrijving van het leerstofgebied in de vorm van een geordende lijst van leer- en vormingsdoelen. De domeinbeschrijving voor Nederlandse taal dekt de kerndoelen voor dit leerstofgebied in hoge mate.

De basis voor de domeinbeschrijving Nederlandse taal is gelegd in 1987 ten behoeve van het eerste peilingsonderzoek in 1988 (Zwarts, 1990). Deze domeinbeschrijving was gebaseerd op beschikbare leergangen, handboeken en aanwezige expertise en voor commentaar voorgelegd aan vakinhoudelijke deskundigen, onderwijspractici en derden die niet noodzakelijk vakmatig bij het onderwijs zijn betrokken (Rijlaarsdam & Wolfhagen, 1991). Als uitgangspunt voor de tweede ronde van peilingsonderzoeken verscheen een nieuwe, aangevulde versie (Sijstra & Van den Bosch, 1991). In dit document is de beschrijving op enkele punten gewijzigd. Eén van de wijzigingen was het toevoegen van de tekstsoort fictie, omdat deze tekstsoort in het basisonderwijs veelvuldig aan bod komt. Een andere was de toevoeging van opgaven voor woordbegrip vanwege de hernieuwde belangstelling in de didactiek in verband met het opkomende NT2-onderwijs.

De domeinbeschrijving voor deze peiling voor de speciale basisschool is ontleend aan die van de voorgaande peilingen. Kort samengevat luiden de belangrijkste uitgangspunten:

- de peiling is gericht op het communicatieve handelen in zo natuurlijk mogelijke situaties;
- de beschrijving van de prestaties richt zich op didactisch betekenisvolle eenheden.

Communicatief handelen in zo natuurlijk mogelijke situaties, het eerste uitgangspunt, betekent dat de taalpeiling zich beperkt tot het zakelijke of transactionele taalgebruik (Britton et al., 1975). Het transactionele taalgebruik is

gesplitst in verschillende functies van taalgebruik en tekstmateriaal. In de taalpeilingen tot nu toe onderscheiden we de volgende taalgebruiksfuncties en teksttypen:

- rapporterend: feitelijke weergave van een toestand of gebeurtenis;
- beschouwend: naast een feitelijke weergave geeft de spreker ook zijn opvattingen weer;
- directief: het gedrag van de lezer of luisteraar wordt beïnvloed;
- argumentatief: het denken van de lezer of luisteraar wordt beïnvloed;
- fictie: een verbeelde werkelijkheid ter lering en vermaak.

Naar aanleiding van de uitkomsten van de voorgaande peiling in het speciaal onderwijs, is nu de aanvankelijke differentiatie in rapporterende en beschouwende teksten losgelaten, evenals die in de directieve en argumentatieve teksten (Van Roosmalen e.a., 1999). Bij de analyses bleek een deling in respectievelijk informatieve teksten en argumentatieve teksten minstens zo doelmatig te zijn. Tevens bleek fictie als afzonderlijk teksttype voor het domein luisteren niet echt te onderscheiden van de andere teksttypen. Bij elkaar geeft dat voor deze peiling in de speciale basisschool de volgende indeling in teksttypen:

- informatieve teksten (lezen en luisteren);
- argumentatieve teksten (lezen en luisteren);
- fictie (lezen).

Het tweede uitgangspunt, de beschrijving van de prestaties in didactisch betekenisvolle eenheden, leidt tot een opsplitsing van het taaldomein in een aantal onderdelen. In de eerste plaats onderscheiden we de taalgebruiksmodi of taalvaardigheden: lezen, luisteren, schrijven en spreken. Daarnaast onderscheiden we ondersteunende activiteiten, bijvoorbeeld technisch lezen, spelling, formuleren en handschrift. Bovendien maakt taalbeschouwing deel uit van het domein. Alleen de aspecten van de traditionele grammatica (zinsontleding en woordbenoeming) zijn in de peilingen vertegenwoordigd, de modernere vormen van taalbeschouwing niet (zoals reflectie op taalgebruik). Drama en taalexpressie zijn eveneens onderdelen van het moderne taalonderwijs, maar komen in de peilingsonderzoeken evenmin aan de orde. In deze peiling voor de speciale basisschool zijn bovendien een aantal verdere beperkingen gehanteerd.

Na een terugblik op twee cycli taalpeilingen hebben we de conclusie getrokken dat het voor de productieve vaardigheden (schrijven en spreken) beter is afzonderlijke peilingsonderzoeken op te zetten en uit te voeren. Deze onderdelen komen nu niet aan de orde. Uit de inventarisatie van het onderwijsaanbod op de speciale basisschool in het voorgaande peilingsonderzoek (Van Roosmalen e.a., 1999) is ook gebleken, dat een aantal ondersteunende activiteiten niet of nauwelijks aan bod komt bij deze leerlingen. Daarom zijn niet alle genoemde onderdelen in de domeinbeschrijving opgenomen in dit peilingsonderzoek.

Gebleven zijn:

- spelling;
- woordenschat en betekenisrelaties;
- grammatica (woordbenoemen en zinsontleden).

Het laatste onderdeel komt alleen aan de orde bij groepen met nagenoeg uitsluitend leerlingen met LOM-indicatie.

1.2 Kerndoelen Nederlandse taal

In 1993 zijn de kerndoelen voor het basisonderwijs vastgesteld (Besluit, 1993). De kerndoelen beschrijven de leerstof die het basisonderwijs moet aanbieden. Nu bestaat er op voorhand geen rechtstreekse relatie tussen de kerndoelen en de toetsen in de taalpeiling. De meeste toetsen zijn immers geconstrueerd in het kader van de eerste taalpeiling, toen er van kerndoelen nog geen sprake was. In het kader van een grootschalig onderzoek naar de kwaliteit van het basisonderwijs constateerde de Commissie Evaluatie Basisonderwijs (Zwarts & Janssens, 1994) evenwel een vrijwel volledige overlap tussen de kerndoelen en de toetsen van de eerste peiling. Wel stelde men dat de kerndoelen breder zijn. Bij PPON ontbraken de onderdelen die met fictie te maken hebben, en verder dialogische en polilogische luistervaardigheden en kennis en toepassingsgebieden van taalbeschouwing.

Met het instrumentarium van de tweede taalpeiling is de dekking toegenomen, door de toevoeging van het teksttype fictie en de heroverweging van het concept van de toets taalbeschouwing. In het kader van de tweede peiling is de herziene domeinbeschrijving ook getoetst aan de kerndoelen. Toen bleek dat de relatie tussen de kerndoelen en de PPON-instrumenten niet helemaal eenduidig is. Sommige toetsen kunnen bij meerdere kerndoelen worden ondergebracht en het omgekeerde komt ook voor. Sommige kerndoelen horen bij verschillende toetsen. Bij de wijzigingen in de domeinbeschrijving ten behoeve van de derde taalpeiling is ernaar gestreefd de relatie tussen de kerndoelen en de PPON-toetsen zoveel mogelijk te handhaven en waar mogelijk te optimaliseren. Ondertussen is er een nieuwe publicatie verschenen over de kerndoelen basisonderwijs (Kerndoelen basisonderwijs, 1998). Maar deze publicatie heeft geen gevolgen voor de kerndoelen Nederlandse taal. Die zijn ongewijzigd gehandhaafd. In het overzicht is de relatie tussen de kerndoelen en de domeinbeschrijving van de taalpeiling in kaart gebracht. We beperken ons daarbij tot de onderwerpen van deze taalpeiling: lezen, luisteren en de ondersteunende activiteiten.

In de huidige kerndoelen wordt het onderwijs in de Nederlandse taal getypeerd als onderwijs dat er op gericht is dat leerlingen:

- vaardigheden ontwikkelen waarmee ze de Nederlandse 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 of beschouwen van taal.

In deze typering heeft de eerste specificatie betrekking op het taalgebruik, de tweede op de taalbeschouwing en de derde op de attitude ten opzichte van taalgebruik en taalbeschouwing.

Het onderwijs in het taalgebruik wordt nader gespecificeerd als onderwijs dat het doelmatig gebruik van taal moet bevorderen en wel in situaties die zich in het dagelijks leven van de leerlingen voordoen. In overeenstemming daarmee meten we in de taalpeilingen het communicatief handelen van de leerlingen in voor hen zo natuurlijk mogelijke situaties. De kerndoelen voor taalgebruik zijn ondergebracht in vier domeinen:

- mondelinge taalvaardigheid, omvattende spreek- en luistervaardigheid;
- leesvaardigheid;
- schrijfvaardigheid;
- taalbeschouwing.

De relatie tussen de kerndoelen basisonderwijs en de domeinbeschrijving en toetsen in de taalpeiling voor de speciale basisschool

Kerndoelen basisonderwijs		Domeinbeschrijving en toetsen van de 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	Luisteren en spreken	
1	De leerlingen weten dat men kan luisteren en spreken met verschillende doelen.		
2	De leerlingen kunnen:	Luisteren naar en begrijpen van:	
	● 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.	● informatieve teksten ● argumentatieve teksten	
3	De leerlingen kunnen bij het realiseren van het voorgaande in voorkomende situaties gebruikmaken van communicatiemiddelen.		
B	Leesvaardigheid	Lezen	
4	De leerlingen weten, dat men kan lezen met verschillende doelen.		
5	De leerlingen kunnen:	Technisch lezen	
	● 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;	Lezen en begrijpen van ● informatieve teksten ● argumentatieve teksten ● fictie	

De relatie tussen de kerndoelen basisonderwijs en de domeinbeschrijving en toetsen in de taalpeiling voor de speciale basisschool (vervolg)

Kerndoelen basisonderwijs		Domeinbeschrijving en toetsen van de peiling Nederlandse taal	
	- hoofdzaken van een informatieve tekst weergeven; - bij een betogende tekst de hoofdlijn van het betoog aangeven en weergeven hoe hun mening zich verhoudt tot de mening in de tekst.		
6	De leerlingen kunnen algemeen gebruikte schriftelijke informatiebronnen hanteren.		
C	Schrijfvaardigheid	Schrijven	
	Pro memorie: beknopt weergegeven:	Schrijfvaardigheid:	
7	Weten van verschillende schrijfdoelen.	afzonderlijk peilingsonderzoek	
8	Teksten kunnen schrijven.		
9	Vormgeving en presentatie verzorgen.		
D	Taalbeschouwing	Ondersteunende activiteiten	
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, regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden en regels voor het gebruik van leestekens.	- zinsontleding en woordbenoeming - spelling	

De relatie tussen de kerndoelen basisonderwijs en de domeinbeschrijving en toetsen in de taalpeiling voor de speciale basisschool (vervolg)

Kerndoelen basisonderwijs	Domeinbeschrijving en toetsen van de peiling Nederlandse taal
12 De leerlingen kunnen begrippen hanteren die het hen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.	● woordbegrip

Taalbeschouwing omvat in de kerndoelen elementen die we in deze domeinbeschrijving anders onderbrengen. Zo onderscheiden we in de domeinbeschrijving nog de algemene ondersteunende activiteiten. In het onderwijs gaat men ervan uit dat uitbreiding van de woordenschat, reflectie op taal en taalgebruik en oefeningen in woord- en zinsvorming de groei van de algemene taalvaardigheid ondersteunen. Ondersteunende activiteiten die specifiek zijn voor een taalgebruiksdomein worden ook daar ondergebracht. Zo wordt technisch lezen beschouwd als een ondersteunende activiteit voor het domein lezen. Ondersteunende activiteiten die van belang zijn voor meerdere taalgebruiksdomeinen zijn woordenschat, woord- en zinsvorming en spelling. Ze worden afzonderlijk genoemd en onderzocht.

1.3 Van domeinbeschrijving naar toetsen en taken

Op basis van de domeinbeschrijving zijn de toetsen en taken voor de meting van de leerlingprestaties geconstrueerd. We onderscheiden geïntegreerde toetsen en taken naast toetsen en taken voor ondersteunende activiteiten. Geïntegreerde toetsen en taken doen een beroep op diverse vaardigheden naar aanleiding van één en dezelfde tekst. Daarnaast zijn er vaardigheidstoetsen, waarin we een enkele ondersteunende vaardigheid meten. De geïntegreerde toetsen voor het lezen betreffen het begrijpend lezen. Daarnaast is er een eenminuuttoets voor het technisch lezen. Verdeeld over twee teksttypen, informatief en argumentatief, zijn er geïntegreerde luistertoetsen geconstrueerd. Tot slot is er een aantal toetsen ontwikkeld voor ondersteunende taalactiviteiten.

De constructie van de toetsen heeft plaatsgevonden aan de hand van toetsmatrijzen. Een toetsmatrijs verdeelt een bepaald leerstofdomein in kleinere eenheden. Bij elke eenheid zijn vervolgens opgaven geconstrueerd. Hiermee is een goede dekking van de leerstof gegarandeerd.

De toetsmatrijs van de leestoetsen kent een inhouds- en gedragsdimensie. De inhoudsdimensie is het meest belangrijk en betreft de vakinhoudelijke kant. Zij geeft aan ‘waarover’ een vraag wordt gesteld. De vragen hebben betrekking op drie belangrijke vaardigheden:

- het begrijpen van woord- en zinsbetekenis;
- het begrijpen van inhoud en opbouw van grotere tekstgedeelten;
- het begrijpen van de functie van de tekst.

De meeste vragen bij de leestoetsen voor de speciale basisschool zijn vragen naar de woord- en zinsbetekenis.

De gedragsdimensie heeft betrekking op de wijze waarop de leerling tot het antwoord komt. Hierin onderscheiden we twee categorieën:

- identificatie;
- productie.

Van identificatie is sprake als het antwoord letterlijk in de tekst is te vinden, bij productie moet de leerling de informatie die in de tekst is gegeven, nog bewerken.

Bij de luistertoetsen is sprake van twee vraagtypen:

- het begrijpen en onthouden van de belangrijkste informatie in de tekst;
- het begrijpen van de toon waarop iets gezegd wordt.

De toetsen voor de ondersteunende taalactiviteiten kennen een vakinhoudelijke categorisering, die specifiek is voor iedere toets.

Alle opgaven voor de toetsen zijn afkomstig uit voorgaande peilingen en aldus beproefd op moeilijkheidsgraad en schaalbaarheid. Voorgaande peilingen wil zeggen: de peiling basisonderwijs einde in 1988 (Zwarts, 1990) en 1993 (Sijtstra, 1997), de peilingen medio in 1989 (Sijtstra, 1992) en 1994 (Van Roosmalen e.a., 1999) en een eerste peiling in het speciaal onderwijs in 1993 (Van Roosmalen e.a., 1999).

We zijn ervan uitgegaan dat de vaardigheid van leerlingen van de speciale basisschool zal liggen tussen die van groep 5 en groep 8 en de hele range zal bestrijken. Daarom is in de samenstelling van de eerste peiling van het speciaal basisonderwijs een combinatie gemaakt van opgaven uit de medio- en de eindpeiling. Uit de mediopeiling hebben we de moeilijker opgaven gekozen en uit de eindpeiling vooral ook de makkelijker opgaven (Van Roosmalen e.a., 1999). Na analyse van deze eerste peiling was duidelijk hoe de vaardigheidsverdeling van de leerlingen in het speciaal onderwijs eruit zag, op welk niveau die vaardigheid zich in de verschillende onderscheiden groepen bevond en welke spreiding erin zat. Vanuit die wetenschap is de verzameling taken en opgaven voor de peiling van 1999 opgebouwd. Ter aanvulling van materiaal uit eerdere peilingen hebben we ook materiaal uit proefpeilingen gebruikt, waarvan de resultaten al bekend waren. Het gaat dan met name om aanvullingen voor het toetsen van ondersteunende activiteiten.

Domeinen en toetsen in de taalpeiling speciale basisschool van 1999

Domeinen	Onderwerpen
Luisteren	● informatieve teksten ● argumentatieve teksten
Lezen	● technisch lezen ● begrijpend lezen ● eenminuuttoets (decoderen) ● informatieve teksten ● argumentatieve teksten ● fictie
Ondersteunende activiteiten	● spelling ● woordbegrip ● zinsontleding en woordbenoeming

Hoofdstuk 2

Hoofdstuk 2

2 Het peilingsonderzoek

Belangrijke aspecten van het peilingsonderzoek voor taal zijn de verschillende peilingsinstrumenten zoals toetsen en vragenlijsten, de steekproef van scholen en leerlingen die aan het onderzoek hebben deelgenomen en de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd.

Behalve 12- en 13-jarige leerlingen uit het speciale basisonderwijs (SBO) hebben ook basisschoolleerlingen in de jaargroepen 4 tot en met 8 de toetsen gemaakt. Dat biedt een referentiekader waartegen de prestaties van de leerlingen uit het SBO afgezet kunnen worden.

2.1 De peilingsinstrumenten

Met behulp van de peilingsinstrumenten hebben we informatie verzameld over het onderwijsaanbod, de taalvaardigheid van de leerlingen en over enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen. Het onderwijsaanbod is – op overigens bescheiden schaal – geïnventariseerd met een aanbodvragenlijst. De leerlingen is een vragenlijst voorgelegd over hun belangstelling voor taal en over het buitenschoolse taalgedrag. De taal- en leesvaardigheid van de leerlingen is onderzocht met schriftelijke toetsen. Met een leerlingenlijst zijn enkele persoonlijke gegevens over de leerlingen verzameld.

De aanbodvragenlijst voor leraren

Door middel van de aanbodvragenlijst hebben we gegevens verzameld over het onderwijsaanbod voor taal- en leesonderwijs. De vragenlijst is voorgelegd aan de leraren van de groepen die deelnamen aan het peilingsonderzoek. In de aanbodvragenlijst zijn vragen opgenomen over:

- de methoden die voor het taal- en leesonderwijs worden gebruikt;
- de tijd die wordt besteed aan taal, lezen en taalonderdelen;
- de organisatievormen voor het onderwijs in de klas;
- leesbevordering en mondelinge taalvaardigheid;
- het gebruik van educatieve software.

De aanbodvragenlijst is in hoofdlijnen vergelijkbaar met de vragenlijst die bij de peiling taal/leesonderwijs einde basisonderwijs (1999) en de eerste peiling in het speciaal onderwijs (1993) is gehanteerd. Dat maakt een vergelijking met de uitkomsten van het basisonderwijs en de vorige inventarisatie in het speciaal onderwijs mogelijk. In hoofdstuk 3 beschrijven we de resultaten van deze aanbodinventarisatie.

De vragenlijst voor leerlingen

De leerlingen leren de Nederlandse taal niet alleen via de taal- en leeslessen op school. Het is minstens zo belangrijk te achterhalen hoe leerlingen in het dagelijks leven omgaan met bijvoorbeeld het lezen van teksten, het lezen van boeken, het vertellen van verhalen, het schrijven van briefjes en het luisteren naar nieuws en het kijken en luisteren naar tv. In deze vragenlijst komen alle domeinen van taal aan de orde: lezen, schrijven, mondelinge taalvaardigheid en

taalbeschouwing. Er wordt gevraagd naar zowel praktische ervaringen en gedrag, als naar de attitude van de leerling. In hoofdstuk 4 presenteren we de resultaten van deze vragenlijst.

De toetsen

Voor de verschillende onderwerpen in het peilingsonderzoek is een opgavenverzameling samengesteld, die naar inhoud en moeilijkheidsgraad aansluit bij het curriculum voor taal- en leesonderwijs in het basisonderwijs. Alle gebruikte opgaven in deze peiling zijn ook in eerder peilingsonderzoek reeds gebruikt, zodat er op voorhand al enige zekerheid was over de passing van de opgaven in deze peiling. Er zijn instrumenten samengesteld voor lezen, luisteren, woordbegrip, spelling en zinsontleding en woordbenoeming.

- Voor begrijpend lezen hebben we de rapportage-eenheden verder gedefinieerd op grond van een indeling naar teksttype: informatieve teksten, argumentatieve teksten en fictie.
- Bij de leerlingen van de speciale basisschool is voorts ook het technisch lezen onderzocht. Daarvoor is een bestaande eenminuuttoets van PPON ingezet.
- Bij begrijpend luisteren zijn toetsen voor twee teksttypen gebruikt: informatieve en argumentatieve teksten.
- De spellingtoetsen bestaan uit opgaven voor werkwoordspelling en morfologie. Er worden korte zinnen voorgelezen, waarna het op te schrijven woord afzonderlijk wordt herhaald. Leerlingen schrijven het gedicteerde woord op een antwoordblad met schrijflijnen.
- Voor woordbegrip hebben we drie toetsen samengesteld, waarin aspecten voorkomen als tegenstellingen, generaliseren, categoriseren, betekenisveld en woordkennis.
- Grammaticale aspecten zijn alleen bij voormalige LOM-leerlingen en ter vergelijking in de basisschoolgroepen 6, 7 en 8 onderzocht. Deze toets bevat opgaven voor woordbenoeming en zinsontleding.

Bij begrijpend lezen en luisteren bestaan de opgaven vaak uit een stuk tekst, gevolgd door één of meerdere vragen. Het aantal vragen bij een tekst kan variëren van één tot acht. Deze vragen kunnen zowel van het meerkeuzetype als het kort-antwoordtype zijn. In het laatste geval wordt om een kort zelf geschreven antwoord van de leerling gevraagd, dat later met behulp van een scoringsmodel wordt beoordeeld.

De toetsen en taken zijn samengesteld uit reeds bestaande opgavenverzamelingen voor de taalpeilingen:

- einde basisonderwijs uitgevoerd in jaargroep 8;
- medio basisonderwijs uitgevoerd in jaargroep 5;
- speciaal onderwijs uitgevoerd in de eindgroepen van de voormalige LOM- en MLK-scholen.

De laatste verzameling is feitelijk al een deelverzameling uit de twee eerstgenoemde verzamelingen. Bij de samenstelling van de boekjes voor deze tweede peiling in het SBO zijn we uitgegaan van de resultaten uit de analyse van de eerste peiling (Van Roosmalen e.a., 1999). Met het oog op het afnameontwerp, waarin naast een peiling in de eindgroepen van de speciale basisschool ook voorzien was in een referentiepeiling in de groepen 5 tot en met 8 in de basisschool, zijn voor elk te onderscheiden rapportage-eenheid drie toetsboekjes samengesteld oplopend in moeilijkheidsgraad. In het afnameontwerp

kunnen drie groepen (niveaus) van leerlingen worden onderscheiden:

- groep A: basisschool groep 4 en 5, leerlingen met MLK-indicatie;
- groep B: basisschool groep 6 en leerlingen met LOM-indicatie;
- groep C: basisschool groep 7 en 8.

In de samenstelling van de toetsen is steeds gezorgd voor een overlap in opgaven, zodat er bij analyse toch van een toets voor de hele groep kan worden gesproken. De versie voor leerlingen met MLK-indicatie en groep 4 en 5 van de basisschool is doorgaans niet alleen eenvoudiger gehouden wat betreft de moeilijkheidsgraad van de items, maar ook wat betreft het aantal opgaven van de toets. Voor het onderwerp woordbenoeming en zinsontleding vonden we, gezien het onderwijsaanbod, een afname bij leerlingen met MLK-indicatie niet zinvol. De opgaven voor dit onderwerp hebben we verdeeld over twee toetsen, alleen bestemd voor niveau B en C. Bijlage 2 geeft een overzicht van de psychometrische eigenschappen van de gehanteerde vaardigheidsschalen in dit onderzoek.

De leerlingenlijst

Door middel van een leerlingenlijst hebben we in het SBO een aantal achtergrondkenmerken van de leerlingen opgevraagd. Het betreft geslacht, geboortedatum, herkomst, verwijzingsachtergrond: LOM- of MLK-indicatie, gezinstaal, AVI-niveau en dyslexie. Bij de variabele gezinstaal is onderscheid gemaakt naar Nederlands, een streektaal, een buitenlandse taal of een gemengde situatie, dat wil zeggen een menging van Nederlands, streektaal en buitenlandse taal.

2.2 De steekproef van scholen en leerlingen

De steekproef van scholen voor speciaal basisonderwijs

De onderzoekspopulatie voor het peilingsonderzoek wordt gevormd door leerlingen van 12 jaar en ouder op (voormalige) LOM- en MLK-scholen. In het bij de Citogroep aanwezige Centraal Adressensysteem zijn 415 LOM- en MLK-scholen geïdentificeerd.

Regionale spreiding van steekproef en populatie van scholen voor speciaal basisonderwijs

	Aantal scholen			% in steekproef	% in populatie
	LOM	MLK	Totaal		
Noord (Gr, Fr, Dr, Ov)	5	3	8	17	14
Midden (Fl, Ge, Ut, NH)	8	9	17	35	38
Zuid (ZH, Ze, NB, Li)	14	9	23	48	48
Totaal	27	21	48	100	100

Uit deze groep zijn op basis van toeval 104 scholen geselecteerd. Daarvan waren er 23 LOM, 23 MLK en 58 scholen met gemengde samenstelling. Vanwege de geringe respons bij de eerste trekking is in tweede instantie nog een steekproef van 54 scholen getrokken. Uiteindelijk hebben 27 LOM-scholen en 21 MLK-scholen aan het onderzoek deelgenomen. Binnen deze steekproef zijn geen significante afwijkingen gevonden in regionale spreiding ten opzichte van de schoolpopulatie.

De steekproef van basisscholen

Voor de referentiepeiling in de jaargroepen 4 tot en met 8 van het basisonderwijs is een steekproef van scholen getrokken die ook voor de proefpeiling Geschiedenis en voor de peiling Schrijfvaardigheid einde basisonderwijs is gebruikt. De steekproef van basisscholen is getrokken op basis van een indeling in drie strata, die globaal de sociaal-economische achtergrond van de schoolbevolking reflecteert. Scholen in stratum 1 worden overwegend bezocht door kinderen van Nederlandse ouders met een afgeronde voortgezette opleiding. Scholen in stratum 2 worden relatief meer bezocht door Nederlandse arbeiderskinderen. In stratum 3 vinden we de scholen met vooral Nederlandse arbeiderskinderen en allochtone kinderen. De steekproef van scholen is getoetst op representativiteit voor de stratumindeling. Dit leverde geen significant resultaat op. Eveneens is gecontroleerd op representativiteit wat betreft regionale spreiding, in casu de verdeling over postcodegebieden en de verdeling naar denominatie. Ook hier bleken geen significante verschillen met de verdeling in de populatie. Voor de referentiepeiling in elk van de jaargroepen 4 tot en met 8 is een deel van de scholen om medewerking gevraagd. Bij de toewijzing van scholen aan de verschillende jaargroepen is zoveel mogelijk getracht rekening te houden met de proportionele verhouding van de onderscheiden strata in de schoolpopulatie.

Steekproef van basisscholen per jaargroep met procentuele verdeling naar stratum

Jaargroep	Aantal scholen*	Stratum		
		1	2	3
4	56	76,8	10,7	12,5
5	47	74,5	10,6	14,5
6	46	78,3	8,7	13,0
7	65	80,0	9,2	10,8
8	124	74,2	11,3	14,5
Populatie	7075	70,7	13,4	15,9
* Scholen leverden zowel een groep 8 als een of meer lagere groepen				

De steekproef van leerlingen

In totaal zijn 1808 leerlingen van het SBO en 6684 leerlingen uit het basis-onderwijs in dit peilingsonderzoek betrokken. De steekproef voor het SBO bestond uit 1053 leerlingen met een LOM-indicatie en 755 leerlingen met MLK-indicatie. De proportie jongens is zoals gebruikelijk in het speciaal onderwijs duidelijk groter dan de proportie meisjes. Ongeveer twee derde van de steekproef in het SBO bestaat uit jongens. Op voormalige MLK-scholen zitten relatief meer allochtone leerlingen dan op voormalige LOM-scholen. Het leesniveau van de onderscheiden groepen verschilt overeenkomstig de verwachtingen. Er zijn meer leerlingen met een MLK-indicatie die nog niet het AVI 5-niveau hebben bereikt dan leerlingen met een LOM-indicatie. Bij de leerlingen met LOM-indicatie vinden we relatief de meeste leerlingen met een AVI-niveau hoger dan 9. Leerlingen met dyslexie treffen we meer aan in de LOM-groep, dan in de MLK-groep.

In deze rapportage wordt per schooltype-indicatie, voormalig LOM of MLK, een onderscheid gemaakt in 12- en 13-jarige leerlingen. We onderscheiden derhalve vier groepen in de rapportage van de resultaten:

- 12-jarige leerlingen met een MLK-indicatie: MLK12;
- 13-jarige leerlingen met een MLK-indicatie: MLK13;
- 12-jarige leerlingen met een LOM-indicatie: LOM12;
- 13-jarige leerlingen met een LOM-indicatie: LOM13.

Samenstelling van de steekproef van leerlingen uit het speciaal onderwijs (% leerlingen)

Achtergrondkenmerk	Categorie	LOM		MLK	
		12 jaar	13 jaar	12 jaar	13 jaar
Geslacht	jongens	72	71	58	64
	meisjes	28	29	42	36
Herkomst	allochtoon	4	5	25	23
Thuis taal	Nederlands	86	82	68	65
	streektaal	8	11	11	11
	buitenlands	1	2	8	5
	gemengd	5	4	10	16
	onbekend	0	0	3	3
Leesniveau	≤ AVI 4	4	4	14	7
	AVI 5 – AVI 9	87	83	78	83
	> AVI 9	9	13	4	6
	onbekend	0	0	4	3
Dyslectisch	ja	8	8	3	3
100%		619	434	480	275

De leerlingen van de basisschool komen uit de jaargroepen 4 tot en met 8. De leeftijd varieert van 7 tot en met 14 jaar. De verdeling jongens-meisjes in percentages is 50–50. Het percentage allochtone leerlingen in deze groep is 8%. De thuistaal is in 77% van de gevallen Nederlands, bij 10% een streektaal, bij 3% buitenlands en bij 8% gemengd. In deze groep worden 10 leerlingen als dyslectisch aangemerkt (0,15%). Slechts een gedeelte van de leerlingen in groep 8 was betrokken in het referentieonderzoek voor deze peiling. Een ander gedeelte maakte toetsen of taken voor de andere onderdelen: de proefpeiling Geschiedenis en het peilingsonderzoek Schrijven.

Verdeling van de steekproef van leerlingen in het basisonderwijs naar jaargroep en leeftijd

Jaargroep	Aantal lln	Leeftijd							
		7	8	9	10	11	12	13	14
4	943	34	762	142	5				
5	977		36	774	158	7	2		
6	942			31	730	174	6	1	
7	918				46	707	159	6	
8	2904				1	90	2259	522	32

2.3 De uitvoering van het peilingsonderzoek

Het peilingsonderzoek taal- en leesonderwijs voor het SBO bestond uit twee onderdelen. Ten eerste waren er toetsafnames in groepen van het SBO, bestaande uit de voormalige MLK- en LOM-leerlingen. Ten tweede is er in de jaargroepen 4 tot en met 8 van het basisonderwijs een referentiepeiling gehouden, waarbij dezelfde toetsen zijn afgenomen, naar moeilijkheidsgraad verdeeld over de leerjaren. Dit is weergegeven in het onderzoeksontwerp.

De toetsafnames zijn uitgevoerd door toetsleiders die vooraf nauwkeurig waren geïnstrueerd. Doorgaans hebben we de toetsen en taken per school door één toetsleider laten afnemen. Voorafgaande aan de toetsafnames is de groepsleraar gevraagd de leerlingenlijst in te vullen. Op grond van de LOM-, en MLK-indicatie verstrekke de toetsleider iedere leerling een afnameset met toetsen. Meestal bevatte een afnameset drie toetsen en in het geval van leerlingen in het SBO, eveneens een vragenlijst betreffende buitenschoolse taalactiviteiten en de taalattitude. Daarnaast is er individueel een toets voor technisch lezen afgenomen. De afnameduur per toets is ingeschat op maximaal 30 minuten voor de SBO-leerling en 45 minuten voor de leerlingen uit groep 7 en 8 van de basisschool. Het afnameontwerp voorziet in maximaal drie toetsen per leerling, aangevuld met 10 minuten voor de vragenlijst (alleen in het SBO) en 6 minuten voor de eenminuuttoets.

In de eerste afnameperiode hebben de SBO-leerlingen een leestoets of een luistertoets gemaakt. In de tweede periode werd door de meeste leerlingen in

plaats van een leestoets, een luistertoets gemaakt of andersom. Eenderde van de leerlingen met LOM-indicatie kreeg in die periode een toets woordbenoeming en zinsontleding. In de derde periode maakten de leerlingen nog een leestoets of een toets woordbegrip. Een deel van de leerlingen kreeg taken voor het afzonderlijke peilingsonderzoek Schrijven. Vervolgens kregen allen nog de vragenlijst voorgelegd. Daarna werden individuele leerlingen apart genomen voor de afname van de eenminuuttoets.

De opzet voor de basisschoolleerlingen is eenvoudiger. In de eerste periode kregen allen een leestoets. In de tweede periode een luistertoets en in de derde een toets woordbegrip of woordbenoeming en zinsontleding.

Voor de toetsen begrijpend luisteren en spelling gaat het om auditief aangeboden stimulusmateriaal. Deze toetsen zijn uit praktische overwegingen dan ook gecombineerd aangeboden. Leerlingen die een toets voor begrijpend luisteren moesten maken, werden voorzien van een koptelefoon en kregen via cassette recorder eerst een spellingtoets aangeboden in de vorm van een dictee. Daarna ging de band verder met een toets voor luisteren.

Voorafgaand aan de eerste toetsafname maakten de leerlingen samen met de toetsleider enkele voorbeeldopgaven. De toetsleiders zijn geïnstrueerd om leerlingen met leesproblemen te helpen, bijvoorbeeld met het verklaren van onbekende woorden of het voorlezen van een zin. Als echter bleek dat een leerling niet in staat was de toets te maken, dan kon de toetsleider de toetsafname voor deze leerling beëindigen.

Afnameontwerp Taalpeiling speciale basisschool en referentiepeiling basisschool

	Groep	Niveau	Periode					Aantal geplande leerlingen
			1	2	3	4	5	
1	MLK	A	lezen 1	luisteren 2	lezen 3	VL	EMT	350
2	MLK	A	luisteren 1	lezen 2	WB	VL	EMT	350
3	LOM	B	lezen 1	luisteren 1	schrijven	VL	EMT	433
4	LOM	B	luisteren 2	lezen 2	WB	VL	EMT	433
5	LOM	B	lezen 3	WZ	schrijven	VL	EMT	433
6	BO 4-5	A	lezen 1-3	luisteren 1-2	WB		EMT	1500
7	BO 6	B	lezen 1-3	luisteren 1-2	WB & WZ*		EMT	750
8	BO 7-8	C	lezen 1-3	luisteren 1-2	WB & WZ*		EMT	2250
Toetstijd in minuten			30	30	30 (45*)	10	6	6500
Toeichting: De nummering bij begrijpend lezen en luisteren betreft het gehanteerde teksttype in de toets: 1 = informatief, 2 = argumentatief en 3 = fictie. Een luistertoets wordt voorafgegaan door een toets spelling. Deze toetsen zijn aan elkaar gekoppeld. EMT= eenminuuttoets; WB = woordbegrip; WZ = woordbenoeming en zinsontleding; VL = vragenlijst bij leerlingen naar gedrag en attitude.								

Hoofdstuk 3

Hoofdstuk 3

3 Het onderwijsaanbod

De leraren van de deelnemende scholen in het SBO hebben een aanbodvragenlijst ingevuld. De vragenlijst betrof de aandacht voor taal in hoeveelheid tijd, het gebruik van methoden voor taal en lezen, aspecten van differentiatie, aspecten van leesbevordering en het gebruik van de computer voor taalonderwijs. Op een aantal aspecten is een vergelijking mogelijk met de gegevens uit de voorgaande peiling.

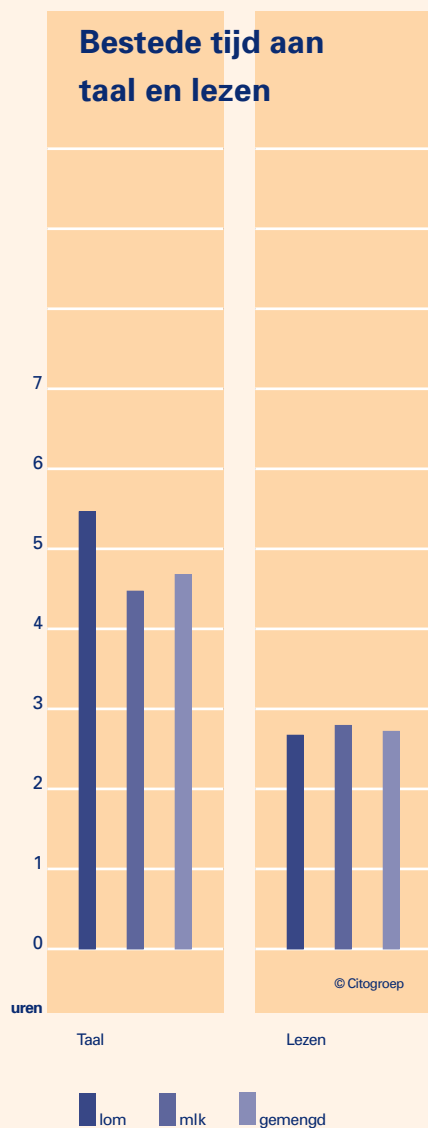
3.1 Aanbodvragenlijst

Het onderwijsaanbod hebben we geïnventariseerd door middel van een schriftelijke vragenlijst. Van bijna alle deelnemende scholen zijn ingevulde aanbodvragenlijsten ontvangen. We ontvingen van 110 leraren een ingevulde vragenlijst. Dit betrof de reactie van 45 scholen. Het aantal reacties per school varieert van één tot zeven, maar meestal zijn het er niet meer dan drie. Gezien het geringe aantal scholen dat aan de peiling heeft meegedaan, is de strekking van onze bevindingen beperkt. Bij de rapportage hanteren we een verdeling naar type leerlingen waarover de leraar rapporteert. Van de 110 groepen bestaan er 45 voornamelijk uit voormalige LOM-leerlingen, 38 uit voormalige MLK-leerlingen en zijn er 26 met een gemengd karakter, een verdeling van respectievelijk 41%, 35% en 24%.

Tijd voor taal en lezen

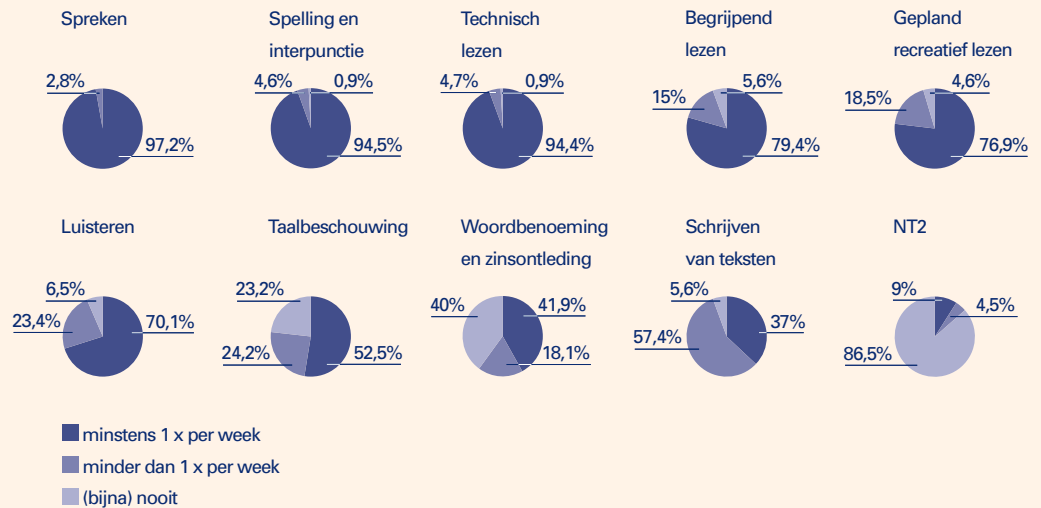
In de vragenlijst wordt onderscheid gemaakt in tijd voor Nederlandse taal en lezen. Gevraagd is naar de tijd die op het rooster staat voor deze onderdelen. Gemiddeld wordt er vier uur aan taal besteed en bijna drie uur aan lezen. Bij elkaar is dat bijna zeven uur per week. Dit zijn echter gemiddelden. Er zijn grote verschillen tussen wat door de leraren is ingevuld. De tijd die men zegt te besteden aan taal, exclusief lezen, varieert tussen anderhalf uur en negen uur. De tijd die men opgeeft voor lezen als afzonderlijke activiteit ligt tussen een minimum van drie kwartier en een maximum van vijf uur. De totale tijd varieert aldus tussen 2½ en 10½ uur voor taal en lezen tezamen. Ook hebben we gevraagd naar eventuele structurele afwijkingen van de tijd die formeel op het rooster staat. Eén op de vijf leraren geeft hierbij aan meer of minder tijd aan taal te besteden dan op het rooster staat, variërend van min 90 tot plus 90 minuten. Er is een verschil in de gemiddelde tijd die door de te onderscheiden groepen leerlingen aan taal wordt besteed. In LOM-groepen is de tijdsbesteding aan taal het hoogst, in de MLK-groepen het laagst: een verschil van gemiddeld 40 minuten per week. De gemengde groepen zitten daartussenin. Bij lezen zijn er geen noemenswaardige verschillen in gemiddelde tijdsbesteding tussen de drie onderscheiden groepen.

De tijd die men aan taal en lezen besteedt, kan binnen een school behoorlijk variëren. Blijkbaar laat het rooster vaak de nodige vrijheid aan de leraar. Zo is er een school waar de tijd varieert tussen 5½ en 10½ uur voor taal en lezen samen. Eén van de vier betreffende leraren merkt op dat er gezien het karakter van de school eigenlijk geen rooster is.



Ook de mate waarin tijd wordt besteed aan de verschillende onderscheiden taalonderdelen varieert aanzienlijk. Vergelijken we de aandacht voor de verschillende taalonderdelen onderling, dan blijkt het meest frequent aandacht te worden besteed aan spreken, spelling en interpunctie en technisch lezen. Deze taalonderdelen komen bij meer dan 90% van de leraren minstens één maal per week aan de orde. Bij de onderdelen begrijpend lezen en gepland recreatief lezen is dat bijna 80%. Het onderdeel luisteren krijgt bij minstens 70% de aandacht. Minder frequent komen de onderdelen schrijven van teksten en woordbenoeming en zinsontleding aan de orde. Het laten schrijven van teksten is voor de meeste leraren geen wekelijkse aangelegenheid, maar hieraan wordt door 95% wel aandacht besteed. Nederlands als tweede taal (NT2) komt als afzonderlijk onderdeel weinig voor.

Aandacht voor verschillende taalonderdelen



Analyseren we de mate van aandacht voor taalonderdelen op verschillen tussen de groepen leerlingen, respectievelijk met LOM-indicatie, met MLK-indicatie of gemengd, dan blijkt er alleen bij woordbenoeming en zinsontleding en bij taalbeschouwing een significant verschil, met name tussen (voormalige) LOM- en MLK-leerlingen. Deze onderdelen komen bij meer dan de helft van de respondenten wel frequent aan de orde waar het om LOM-leerlingen (63–65%) en gemengde groepen (54–56%) gaat. Bij groepen met MLK-leerlingen is dat echter veel minder het geval. Taalbeschouwing wordt bij 35% nog minstens eens in de week aan de orde gesteld, voor woordbenoeming en zinsontleding is dat nog maar 8%.

Aandacht voor taalbeschouwing en voor woordbenoeming en zinsontleding naar samenstelling van de groep



Het gebruik van methoden voor taal- en leesonderwijs

Er wordt in het SBO een groot scala aan methoden voor het onderwijs in taal en lezen gebruikt. Per taalonderdeel worden bij deze relatief kleine steekproef doorgaans al 20 tot 30 titels genoemd en dan scharen we verzameld en eigen materiaal of verschillende leesseries nog onder één categorie. Voor de hoofdmethode komen we 34 titels tegen. Doorgaans is er in dezelfde leerlingengroep ook sprake van het gebruik van meerdere methoden en lesmiddelen. Bij de inventarisatie is naast de vraag naar een hoofdmethode, ook naar methoden voor specifieke taalonderdelen gevraagd. Vanwege de grote variatie in gebruik zijn de percentages laag, indien we ze vergelijken met die in het basisonderwijs. Toch zijn er meestal wel duidelijke ‘marktleiders’ aan te wijzen. Voor de algemene taalmethode lijkt dat *Taal is niet zo moeilijk* te zijn. Bij 25% van de respondenten wordt deze genoemd. Beschouwen we echter *Taal actief* in de oorspronkelijke versie en *Taal actief* in de nieuwe versie als varianten van eenzelfde methode, dan is deze met 33% (respectievelijk 18% en 15%) de meest genoemde methode. *Taal is niet zo moeilijk* is zonder meer marktleider bij groepen met voornamelijk MLK-leerlingen. *Taal actief* is dat bij groepen met voornamelijk LOM-leerlingen en bij gemengde groepen. Andere methoden die nog boven een gebruik van 10% blijven, zijn *Spelling in de lift* en *Taalbeschouwing* (een programma van het ABC in Amsterdam). Beide methoden doen het vooral bij gemengde groepen goed.

Voor begrijpend lezen vinden we bovenaan *Lees je wijzer* met 26%, gevolgd door *Leeswerk* (18%) en *Goed gelezen* (12%). Ook hier zien we duidelijke verschillen in gebruik bij de verschillende leerlinggroepen. *Lees je wijzer* doet het bij gemengde groepen minder goed, in tegenstelling tot *Leeswerk*. Ook bij de overige methoden met een gebruik boven de 10% is er een duidelijk verschil in gebruik voor MLK- en LOM-groepen.

Technisch lezen wordt vooral uitgevoerd met *Leeslijn* (24%), gevolgd door de AVI-methode (15%), *Leeswerk* (11%) en de speciale leesbegeleiding van PRAVOO (12%). Er wordt ook veel gebruikgemaakt van allerlei leesseries en leesboeken, of men voert alleen de werkvorm als zodanig op: lezen in niveaugroepen. *Leeslijn* is koploper bij groepen met voornamelijk MLK-leerlingen.

Bij het onderdeel spreken blijkt *De Taaltrampoline* het meest te worden genoemd (14%). De oorspronkelijke versie van *Taal actief* (6%) komt op de tweede plaats gevolgd door het noemen van allerlei werkvormen voor spreken: gesprek, kring, spreekbeurt en boekbespreking.

Bij het onderdeel luisteren komt *De Taaltrampoline* ook op de eerste plaats, nu met 13% en zij is de enige methode die boven de 10% uitkomt. Als het expliciet om de mondelinge taalvaardigheid gaat is *De Taaltrampoline* duidelijk de meest gebruikte specifieke methode, en dan vooral bij groepen met MLK-leerlingen. Bij het schrijven van teksten komt er ook maar één methode in de buurt van 10% voor de hele groep, namelijk *Taal actief*. Voor groepen met MLK-leerlingen worden nauwelijks methoden genoemd.

Zeer prominent is de positie van de methode *Spelling in de lift* bij het onderdeel spelling en interpunctie. Met 66% is dit zonder meer de marktleider. Geen enkele andere methode komt verder nog boven de 10%. Bovendien is bij alle leerlinggroepen *Spelling in de lift* de meest gebruikte methode, met overal een gebruik van meer dan 50%.

Gebruikte methoden voor taal- en leesonderwijs in percentages per groep*

		LOM	MLK	Gemengd	Totale groep
Taal algemeen	Taal is niet zo moeilijk (25-woordenprogramma)	2	47	35	25
	Taal actief (oorspronkelijk)	24	5	27	18
	Spelling in de lift	11	13	31	16
	Taal actief (nieuw)	18	0	31	15
	Taalbeschouwing (oorspronkelijk ABC Amsterdam)	7	8	27	12
	Taal Totaal, methode voor de nieuwe basisschool	9	11	8	9
	Taaljournaal	16	3	8	9
	Taalkabaal	7	13	0	7
	Jouw taal, mijn taal	11	3	0	5
Begrijpend lezen	Lees je wijzer	27	27	9	26
	Leeswerk: begrijpend lezen	13	2	29	18
	Goed gelezen. Begrijpend en studerend lezen	7	16	7	12
	Leeslijn	0	16	0	6
	Stillezen Dijkstra	11	2	2	6
	Wie dit leest	11	0	2	6
Technisch lezen	Leeslijn	11	47	12	24
	AVI	13	11	23	15
	Leeswerk: voortgezet technisch lezen	7	3	31	11
	Speciale leesbegeleiding PRAVOO	11	13	12	12
	Leesseries/leesboeken	9	18	0	10
	Lezen in niveaugroepen	7	3	19	8
Spreken	De Taaltrampoline	7	26	8	14
	Taal actief (oorspronkelijk)	7	0	15	6
Luisteren	De Taaltrampoline	4	24	12	13
Schrijven van teksten	Taal actief (oorspronkelijk)	13	0	15	9
Spelling & interpunctie	Spelling in de lift	51	56	53	66
	Taal is niet zo moeilijk (25-woordenprogramma)	2	4	13	8
Woordbenoeming en zinsontleding	Spelling in de lift	2	7	11	8
	Taal actief (nieuw)	13	0	7	8
	Taal actief (oorspronkelijk)	13	0	2	6
	Diverse oefenmaterialen spelling	11	0	0	5

Gebruikte methoden voor taal- en leesonderwijs in percentages per groep* (vervolg)

		LOM	MLK	Gemengd	Totale groep
Taalbeschouwing	Taalbeschouwing				
	(oorspronkelijk ABC Amsterdam)	7	7	11	10
	Taal actief (oorspronkelijk)	11	0	9	8
	Taal actief (nieuw)	11	0	4	6
* Vermeld zijn methoden met een gebruik van minstens 10% in een van de onderscheiden groepen: LOM, MLK of gemengd. Aantal respondenten resp. 45, 38 en 26.					

Ook bij het onderdeel woordbenoeming en zinsontleding lijkt *Spelling in de lift* bovenaan te staan, maar de twee versies van *Taal actief* leveren bij elkaar 14% op en aldus bekeken blijkt *Taal actief* de meest genoemde. Hetzelfde fenomeen doet zich voor bij taalbeschouwing. De twee versies van *Taal actief* samen zijn goed voor 14%. Vervolgens is *Taalbeschouwing* de meest gebruikte. Nederlands als Tweede Taal wordt in deze steekproef van het SBO door slechts 3% van de respondenten afzonderlijk aangeboden.

Samengevat zien we het volgende beeld: de methode die we op de meeste plaatsen tegenkomen, zowel bij de algemene taalmethoden als bij de diverse *Taal actief* (twee versies samen). Andere methoden die op meerdere terreinen worden ingezet zijn *Spelling in de lift*, *Taalbeschouwing* en *Taal is niet zo moeilijk*, maar zij hebben een specifiek gebruikprofiel dan *Taal actief*. Ze worden elk vooral bij een specifiek taalonderdeel genoemd en bovendien bij een specifieke groep leerlingen. *Taal is niet zo moeilijk* zien we als belangrijkste algemene methode bij MLK-groepen. *De Taaltrampoline* komt bijna uitsluitend bij mondelinge taalvaardigheid voor en vooral bij MLK-groepen. Voor lezen worden eveneens afzonderlijke methoden ingezet, met als meest voorkomende *Lees je wijzer*, bij begrijpend lezen, en *Leeslijn* bij technisch lezen. *Leeslijn* wordt vooral genoemd bij groepen met MLK-leerlingen. Bij de onderdelen schrijven van teksten, taalbeschouwing en woordbenoeming en zinsontleding wordt voor MLK-leerlingen zelden een methode opgevoerd.

Behalve naar de naam van de methode is ook naar de *mate van gebruik* gekeken. Leraren konden drie methoden noemen en bij elke genoemde methode aangeven om welke vorm van gebruik het ging: nagenoeg geheel, in grote lijnen, of als aanvulling. De twee eerstgenoemde taalmethoden werden door de meeste leraren ook vaak geheel gebruikt. De overige leraren gebruikten die methoden in grote lijnen. Een kwart van de respondenten noemt ook nog eenderde methode en deze wordt meer gevarieerd gebruikt. Daar komen alle typering even vaak voor, dus eenderde van de leraren gebruikt die methode geheel, eenderde in grote lijnen en eenderde als aanvulling. Bij begrijpend lezen worden alle genoemde methoden doorgaans geheel gebruikt, zij het dat de als derde genoemde wat vaker als aanvulling wordt aangemerkt. Methodes voor woordbenoeming en zinsontleding worden meestal niet geheel gebruikt en zijn meestal ook niet voor alle leerlingen.

Het aantal leerlingen waarvoor de methode wordt gebruikt varieert nogal. Er is een bepaald patroon herkenbaar. De eerst genoemde methode is doorgaans bedoeld voor de hele groep. De derde methode, indien genoemd, is meer bedoeld voor enkele leerlingen.

Het aantal jaren dat leerlingen les krijgen met de genoemde methode is meestal drie of meer. Een uitzondering zien we bij de onderdelen taalbeschouwing en bij schrijven van teksten, waar relatief wat vaker methoden worden genoemd waar leerlingen pas één of twee jaar mee werken.

Onderwijsorganisatie

De meest voorkomende organisatievorm in het SBO is die waarin de instructie per niveau- of tempogroep wordt gegeven, eventueel met verdere differentiatie bij de verwerking van de oefenstof. Deze organisatievorm blijkt de meest gehanteerde bij alle taalonderdelen, behalve bij mondelinge taalvaardigheid en NT2. Spreken en luisteren wordt, indien dit al aan de orde komt, in vergelijking vaker klassikaal onderwezen: alle leerlingen krijgen dan tegelijkertijd dezelfde instructie en oefenstof. Het schrijven van teksten wordt even vaak klassikaal als in niveaugroepen gegeven. NT2 wordt doorgaans individueel gegeven en de oefenstof wordt per leerling bepaald.

Gehanteerde organisatievormen bij de taalonderdelen in % van respondenten

Taalonderdeel	A	B	C	D	nvt
Technisch lezen	6	9	71	15	0
Begrijpend lezen	18	20	50	11	1
Spreken	31	13	15	14	27
Luisteren	35	12	20	9	25
Schrijven van teksten	28	25	31	9	7
Spelling en interpunctie	8	8	67	15	2
Woordbenoeming en zinsontleding	14	7	29	6	43
Taalbeschouwing	23	13	29	8	28
NT2	1	1	2	9	88
A In het algemeen krijgen alle leerlingen tegelijkertijd dezelfde instructie en oefenstof. B De instructie is in het algemeen voor alle leerlingen gelijk; bij de verwerking van de oefenstof wordt gedifferentieerd naar niveau en tempo. C De instructie wordt per <i>niveau- of tempogroep</i> gegeven, eventueel met verdere differentiatie bij de verwerking van de oefenstof. D De instructie wordt <i>individueel</i> gegeven en de oefenstof wordt per leerling bepaald. nvt Niet van toepassing; voor dit onderdeel is de vorm niet afzonderlijk ingevuld.					

Er zijn wel enkele verschillen in dit opzicht tussen de LOM-, MLK- en gemengde groepen. Dit doet zich voor bij mondelinge taalvaardigheid en bij schrijven. Bij spreken en luisteren wordt er met MLK-groepen toch meer met gedifferentieerde vormen gewerkt. Gemengde groepen werken meer klassikaal of individueel bij dit onderdeel en juist niet met de tussenvormen. Bij schrijven zien we eveneens dat in LOM-groepen wat vaker klassikaal wordt gewerkt dan in de andere groepen.

Leesbevordering en spreken

Bij 70% van de leraren mogen de leerlingen geen boeken uit de schoolbibliotheek mee naar huis nemen. De frequentie waarin de leraar voorleest in de klas varieert bij de respondenten van één maal per maand tot twee maal per dag. Gemiddeld is dat ongeveer negen maal per maand. De helft van de leraren laat wel voordrachten of spreekbeurten houden door leerlingen, de andere helft niet. Als het wel gebeurt, dan is dat gemiddeld drie maal per maand.

Gebruik van de computer voor taalonderwijs

Ruim de helft van de leraren (58%) maakte in 1999 gebruik van computerprogramma's voor het taalonderwijs. Er is geen verschil tussen de groepstypen op dit punt. In LOM- en MLK-groepen stond meestal (bij 60%) slechts één computer in de klas, soms twee of drie. Eén MLK-groep vormde een uitzondering met maar liefst zeven computers. Bij gemengde groepen was het aantal computers in de klas meestal twee.

Het aantal computers waarover men elders op school kon beschikken, kon behoorlijk variëren. In de helft van de gevallen waren het er slechts één of twee, maar bij de rest kon het oplopen tot tien en in twee gevallen waren het er zelfs 18. De hoeveelheid tijd die leerlingen aan de computer konden werken varieerde meestal binnen de groep. Doorgaans was dat 15 minuten tot een half uur per week. Bij een kwart van de respondenten kregen alle leerlingen evenveel tijd voor de computer.

Computersoftware gebruikt bij taalonderwijs

Rubriek	Percentage van genoemde programma's
Spelling	21
Woordenschat	16
Leesbevordering	12
Grammatica	11
Overige taalaspecten	14
Meerdere taalaspecten	14
Niet-talige programma's en algemene software	13

Gemiddeld was dat zo'n 30 minuten, maar in sommige gevallen was dat een uur en in een uitzondering, bij een gemengde groep, zelfs twee uur per week. De meest genoemde titel was *Flits*, dat door 12% van de respondenten werd genoemd. Programma's die meer dan 5% haalden waren verder: *Raad een woord* (NIB, 8%), *Woord totaal* (Zwijssen, 8%), *Woordwijs* (Zwijssen, 8%), *Woordentotaal* (Ambrasoft, 7%) en *Bouwen* (NIB, 6%). De software werd door de leraren ingezet voor leerlingen met specifieke problemen (45%), dan wel voor alle leerlingen (47%). Een minderheid van 8% liet vooral leerlingen die dat zelf graag wilden ermee werken.

3.2 Vergelijking met vorig peilingsonderzoek

Vergelijken we bovenstaande gegevens met het eerder bij deze groep uitgevoerde peilingsonderzoek in 1993, dan zijn er alleen verschillen te signaleren in methodegebruik. De methode *Taal actief* wint terrein, vooral bij gemengde groepen. Bij groepen met vooral voormalige MLK-leerlingen blijft *Taal is niet zo moeilijk* de marktleider, maar het gebruikpercentage loopt duidelijk terug. Andere methoden, zoals *Taal totaal*, *Jouw taal*, *mijn taal* en *De nieuwe taaltuin*, zijn behoorlijk in gebruik afgenomen en blijven nu onder de 10%. In de gemiddelde onderwijstijd die de leraren rapporteren, is weinig veranderd. Het gebruik van de computer is uiteraard toegenomen, maar in de vorige peiling zijn daarover geen bruikbare gegevens verzameld, zodat een vergelijking lastig te maken is.

Wat leerlingen zelf vinden van taalactiviteiten
op school en buiten school

Hoofdstuk 4

Hoofdstuk 4

4 Wat leerlingen zelf vinden van taal-activiteiten op school en buiten school

Leerlingen van de speciale basisschool zijn het werken aan taal minder leuk gaan vinden. Van de vier hoofdvaardigheden vindt men luisteren het makkelijkst en spreken het moeilijkst. Lezen vindt men het minst leuk. Door 70 tot 75% van de leerlingen wordt wel eens een boek geleend van de bibliotheek. Net als bij basisschoolleerlingen is de meest populaire lectuur het stripboek, maar met aanzienlijk lagere percentages. Vergeleken met 1993 is er sprake van lagere cijfers bij het lezen van zowel stripboeken als jeugdboeken. De gemiddelde score voor de leesattitude van deze groep leerlingen ligt rond het neutrale middelpunt. De 12-jarige LOM-leerlingen neigen naar de positieve kant, de 13-jarige MLK-leerlingen zitten duidelijk aan de negatieve kant.

4.1 Inleiding

Om een beeld te krijgen van de houding van de leerlingen tegenover de taallessen op school en van hun taalgedrag is aan de ruim 1700 leerlingen van het SBO in deze steekproef een vragenlijst voorgelegd met in totaal 52 vragen. Deze vragenlijst bevat de volgende onderdelen:

- vragen naar de respectievelijke inschatting van plezier en moeilijkheidsgraad van de vier hoofdactiviteiten: lezen, schrijven, spreken en luisteren;
- vragen naar activiteiten wat betreft lezen en schrijven buiten school;
- vragen naar de frequentie van specifieke mondelinge taalactiviteiten buiten school;
- een attitudeschaal voor lezen.

Een groot deel van deze vragen is op dezelfde wijze in het vorige peilingsonderzoek (1993) gesteld, zodat een vergelijking mogelijk is. Toegevoegd zijn de leesattitudeschaal en nieuwe vragen naar de frequentie van activiteiten in verband met lezen, schrijven en tv-kijken.

Aan de ontwikkeling van de vragenlijst ligt een attitudeconcept ten grondslag waarin een onderscheid wordt gemaakt in drie aspecten:

- een affectief aspect: hoe leuk vinden de leerlingen het bezig zijn met talige activiteiten;
- een cognitief aspect: in hoeverre ervaren zij deze talige activiteiten als gemakkelijk of moeilijk;
- een gedragsaspect: in welke mate gebruiken zij in de praktijk, zowel op school als buitenschools, hun taalvaardigheden.

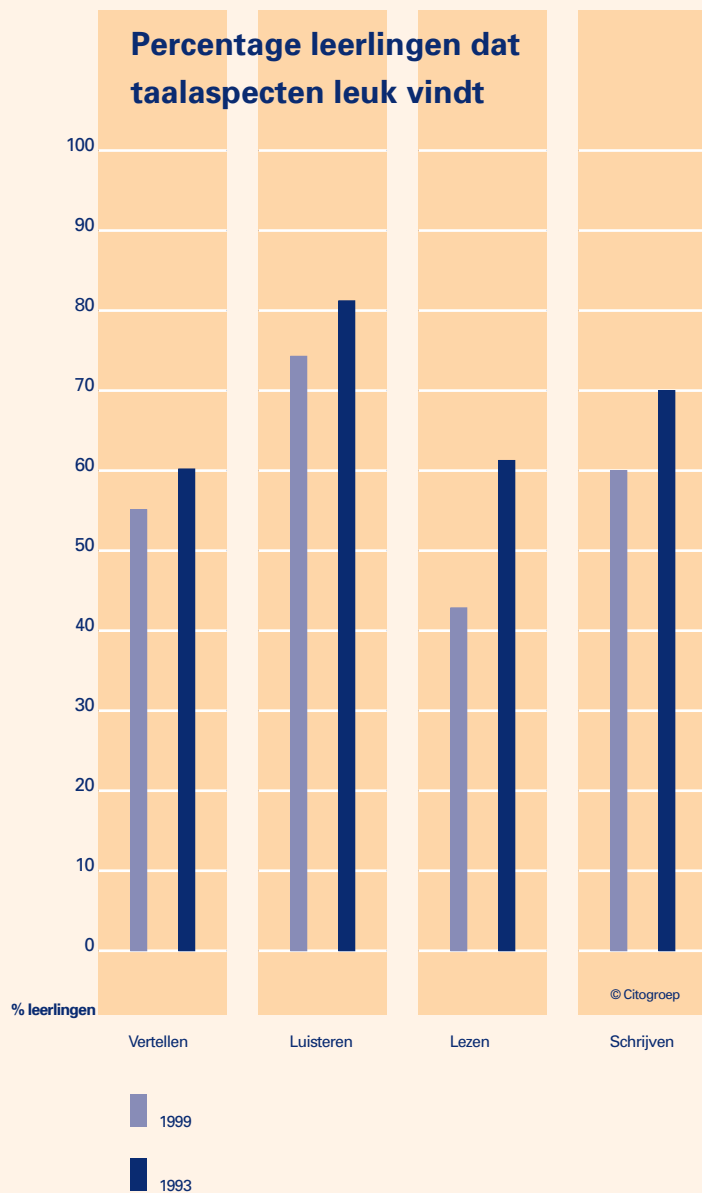
In de typering van het gebied van de Nederlandse taal in de kerndoelen van het basisonderwijs wordt gesteld dat het onderwijs in de Nederlandse taal erop gericht moet zijn dat de leerlingen plezier hebben of houden in het gebruiken en beschouwen van taal. Dit aspect komt in deze vragenlijst op twee manieren aan de orde. In de eerste plaats bij de vragen naar het leuk vinden van de

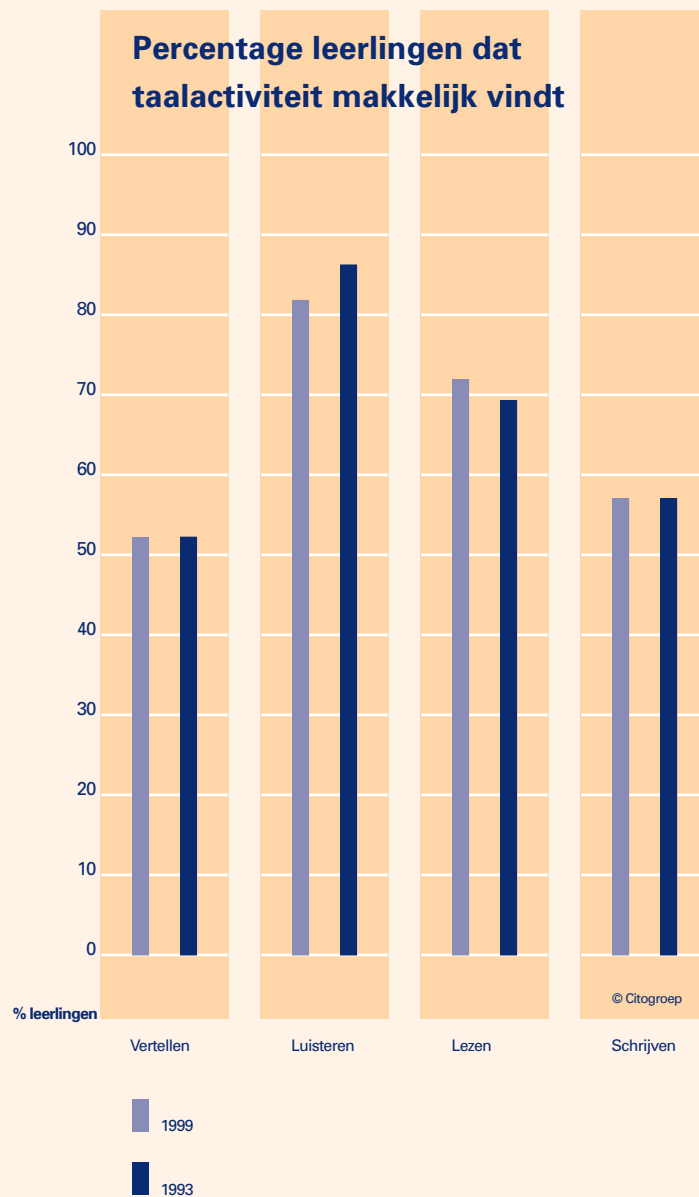
hoofdactiviteiten spreken, luisteren, schrijven en lezen. In de tweede plaats bij de leesattitudeschaal, een lijst van 20 vragen met betrekking tot lezen. De attitude voor lezen wordt dus goed in beeld gebracht. Voor de andere hoofdactiviteiten (schrijven, spreken en luisteren) was dat op dezelfde uitgebreide wijze nog niet mogelijk.

4.2 Leerlingenvragenlijst

Wat leerlingen leuk en makkelijk vinden

Voor het affectieve aspect zijn vier vragen. De leerlingen moeten zeggen of zij *lezen, iets vertellen voor de klas of in de kring, iets schrijven en naar verhalen luisteren* leuk of niet zo leuk vinden.





De meerderheid reageert positief op deze vragen. Alleen bij lezen is dat niet het geval. Daar is het slechts iets meer dan 40% dat positief reageert.

Vergelijken we dat met de uitkomst van 1993, dan zien we een terugval over de hele linie, met een uitschieter bij lezen. Het percentage leerlingen dat lezen leuk vond, was in 1993 nog 17% hoger en betrof nog de meerderheid van de leerlingen. De cijfers suggereren dus dat de leerlingen in het SBO, werken aan taal minder leuk zijn gaan vinden dan in 1993. De verschillen tussen de onderscheiden leerlinggroepen zijn doorgaans van weinig betekenis. Wel lijkt het erop dat luisteren door LOM-leerlingen meer gewaardeerd wordt dan door MLK-leerlingen.

Voor het cognitieve aspect zijn ook vier vragen. Daarbij moeten de leerlingen zeggen of zij *lezen* gemakkelijk of niet zo gemakkelijk vinden en of zij *verhalen*

vertellen, verhalen schrijven en luisteren goed of niet zo goed kunnen.

Een meerderheid reageert positief op alle vier aspecten. Luisteren vinden leerlingen het gemakkelijkst, ruim 80% onderschrijft deze uitspraak. Spreken blijkt men het moeilijkst te vinden. Het percentage dat dit makkelijk vindt, blijft maar net boven de 50%. Vergeleken met de uitkomsten van de vorige peiling zien we hier weinig verschillen. Ook is er hier weinig verschil tussen de onderscheiden categorieën leerlingen.

Mondelinge taalactiviteiten

Zeven vragen van de attitudelijst gaan over spreek- en luisteractiviteiten van de leerlingen binnen of buiten de school. Er is gevraagd of zij deze activiteiten 'vaak', 'soms' of 'nooit' uitvoeren. Deze antwoordcategorieën zijn niet nader gespecificeerd voor de leerlingen, zodat de antwoorden met voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd.

Het aannemen van de telefoon is voor de meeste leerlingen een activiteit die zij vaak uitvoeren. Bijna 80% doet dit vaak. Alle ander activiteiten worden door de meerderheid niet vaak uitgevoerd. *Spreekbeurten* en *toneelstukjes* zijn het minst vaak aan de orde. Opvallend is dat er bij vier van de zeven activiteiten verschillen zijn tussen de vier onderscheiden leerlinggroepen. Steeds blijkt de groep van 13-jarige LOM-leerlingen minder frequent 'vaak' in te vullen dan de overige leerlingen.

Vergeleken met de resultaten van de vorige peiling zijn er kleine verschillen: men neemt wat vaker de telefoon op en er wordt wat meer naar spannende verhalen en wat minder naar de radio geluisterd.

Schrijfactiviteiten

Het gedrag van de leerlingen bij schrijven is onderzocht met zes vragen. Twee daarvan gaan over hoe vaak de leerlingen iets schrijven in hun vrije tijd en hoe lang ze op de dag voorafgaande aan het beantwoorden van de vragenlijst iets hebben geschreven.

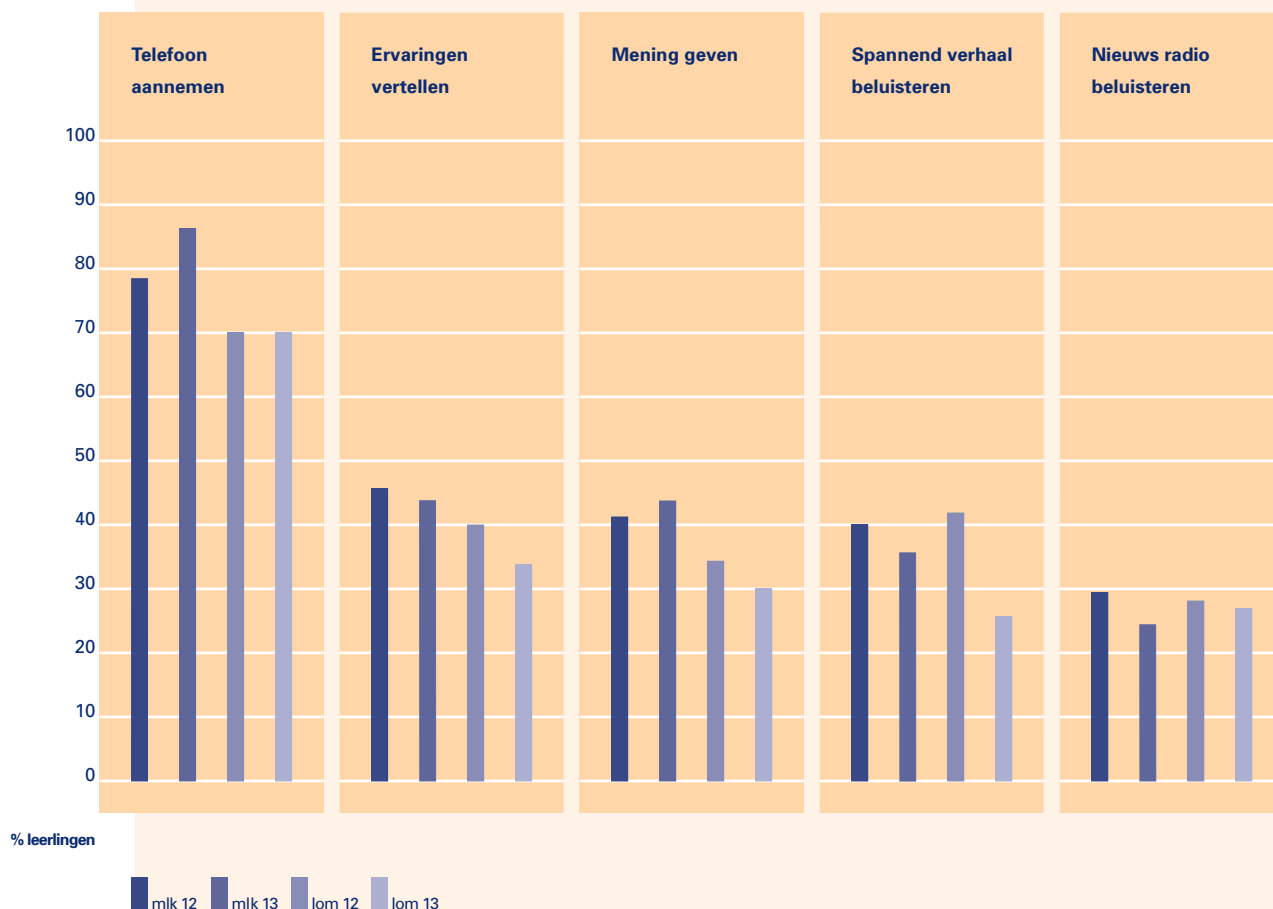
De meeste leerlingen schrijven wel eens in hun vrije tijd (dus schoolwerk niet meegerekend). Bijna eenderde doet dat nooit. Er is tussen de groepen leerlingen nauwelijks verschil op dit terrein. De dag voor het invullen geeft 58% aan niet in de vrije tijd geschreven te hebben. Deze uitkomsten zijn min of meer gelijk aan die van de vorige peiling.

Door middel van vier vragen is onderzocht wat de leerlingen schrijven: verhalen, dagboek, enzovoort. Er is gevraagd of zij dit 'vaak', 'soms' of 'nooit' doen. Door 28% wordt aangegeven dat ze vaak een brief of kaartje aan familie en vrienden en een spannend verhaal schrijven. Schrijven aan een dagboek of voor de schoolkrant vindt minder vaak plaats. Bovendien worden deze activiteiten minder vaak door MLK-leerlingen uitgevoerd.

Leesactiviteiten

Het gedrag van de leerlingen bij lezen is onderzocht door middel van negen vragen. Drie daarvan gaan over hoe vaak leerlingen boeken lenen van de bibliotheek, hoeveel boeken ze per maand lezen en hoe lang ze de dag voorafgaande aan de beantwoording van de vragenlijst hebben gelezen.

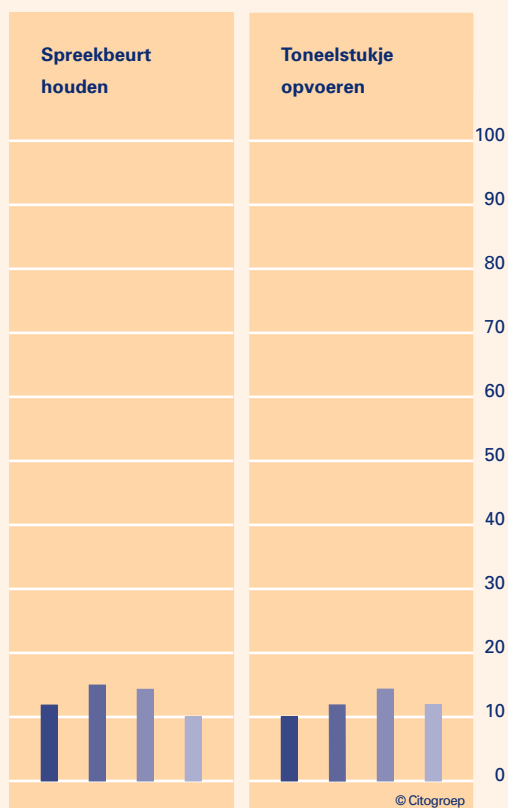
Percentage leerlingen dat 'vaak' mondelinge activiteiten uitvoert



Een kwart van de MLK-leerlingen en bijna 30% van de LOM-leerlingen leent nooit een boek van de bibliotheek. Als LOM-leerlingen naar de bibliotheek gaan, lenen ze vaker een boek dan MLK-leerlingen, waarbij de 12-jarige LOM-leerling de meest en de 13-jarige MLK-leerling de minst frequente lener is. Het aantal gelezen boeken varieert in gelijke mate, 12-jarige LOM-leerlingen lezen het meest, 13-jarige MLK-leerlingen lezen het minst. Ruim 40% leest één à twee boeken per maand, nog eens 20% drie à vier boeken en ruim 10% leest zeven boeken of meer per maand. 17% leest geen enkel boek (in 1993 was dat 13%). Bij de antwoorden op de vraag hoeveel het kind op de dag voor het invullen van de vragenlijst heeft gelezen, blijken de verschillen tussen de leerlinggroepen minder prominent te zijn. Minder dan 50% rapporteert een kwartier of meer te hebben gelezen. In 1993 was dat nog 71%.

Door middel van zes vragen zijn we nagegaan wat de leerlingen lezen: boeken, tijdschriften, enzovoort. Aan de leerlingen is gevraagd of zij dit 'vaak', 'soms' of 'nooit' doen.

Het meest worden stripboeken gelezen, gevolgd door jeugdboeken en tijdschriften. Documentatiemateriaal wordt het minst gelezen. Vergelijken met 1993 worden boeken nu wat minder frequent gelezen: stripboeken 14% minder,



Percentage leerlingen per categorie van aantal gelezen boeken per maand

Aantal gelezen boeken per maand Categorie	Groep leerlingen			
	MLK12	MLK13	LOM12	LOM13
0	17	20	14	15
1 à 2	40	49	37	42
3 à 4	22	20	20	22
5 à 6	7	6	13	10
7 of meer	14	5	16	11

jeugdboeken 6% minder. Ook vergeleken met de leerlingen uit groep 8 in het basisonderwijs (1993) zijn de percentages duidelijk lager. Het grootst zijn de verschillen bij boeken en tijdschriften.

Percentage leerlingen dat leesmateriaal 'vaak' leest

	1999	1993	bo-8*
Stripboeken	41	55	61
Jeugdboeken	29	35	56
Tijdschriften (week- en maandbladen)	29	26	54
Gedichten, rijmpjes, versjes	13	13	7
Kranten	12	11	19
Documentatiemateriaal (studieboeken, naslagwerken of encyclopedieën)	10	7	17
* groep 8 basisonderwijs 1993			

De leesattitudeschaal

De leesattitudeschaal bevat 20 vragen. Het gaat om uitspraken waarin leerlingen kunnen uitdrukken of ze graag lezen en of ze graag boeken bezitten. Er zijn zowel positief als negatief geformuleerde uitspraken. In de weergave van de uitkomsten zijn de negatief geformuleerde uitspraken gespiegeld, zodat ze alle op dezelfde wijze kunnen worden geïnterpreteerd.

Van de 20 uitspraken zijn er slechts vier waarbij de leerlingen in meerderheid in een positieve richting reageren. De uitspraak die het meest wordt onderschreven is die betreffende het lezen van stripboeken: ruim 60% doet dat graag en eenderde zelfs heel graag. Ook geeft de meerderheid aan wel te weten welk boek ze nog willen hebben en welk boek ze nog willen lezen. De negatief geformuleerde uitspraak 'Ik vind lezen saai' wordt door de meeste leerlingen ontkend. Precies de helft leest alleen een boek als het nodig is. Bij alle overige uitspraken wordt de positieve richting niet door meer dan de helft onderschreven. Het meest negatief reageren leerlingen op de uitspraak: 'Lezen is een hobby van mij'. Drie van de vier leerlingen ziet lezen niet als een hobby, 17% doet dat wel. Ook leest men niet graag gedichten, rijmpjes en versjes en meer dan de helft onderschrijft de uitspraak: 'Buiten school lees ik weinig in boeken'. Meer dan 50% kan niet lang achter elkaar in een boek lezen. Bijna de helft vindt het niet leuk om voor de verjaardag een boek te krijgen en evenveel vinden het niet leuk om op school iets te moeten voorlezen.

Van de 20 uitspraken worden er vijf door een meerderheid van leerlingen positief beantwoord. Op vier uitspraken is de respons overwegend negatief. De twintig uitspraken vormen samen psychometrisch een goede schaal, zodat het

Percentage leerlingen dat positief reageert op uitspraak en gemiddelde somscore per leerlingengroep

		Totaal	MLK12	MLK13	LOM1 2	LOM1 3
1	Ik lees graag stripboeken.	63	67	62	58	61
2	Ik weet precies welk boek ik nog wil hebben.	55	56	48	63	54
3	Ik vind lezen saai.*	54	55	50	58	54
4	Ik lees alleen een boek als het nodig is.*	51	51	51	49	50
5	Ik weet precies welke boeken ik nog wil lezen.	51	54	43	59	50
6	Ik lees graag boeken.	46	45	39	55	49
7	Ik heb veel boeken gelezen.	46	45	45	48	44
8	Ik vind de meeste boeken vervelend.*	44	44	43	44	48
9	Ik kan me goed vermaken met een boek.	43	46	38	51	44
10	Ik heb een hekel aan taken waarbij ik veel moet lezen.*	42	42	41	47	44
11	Ik lees graag in kranten en tijdschriften (week- en maandbladen).	41	39	47	34	45
12	Ik heb een hekel aan bladzijden met alleen tekst.*	39	38	36	41	41
13	De meeste boeken kunnen me niet boeien.*	38	36	36	45	40
14	Ik kan lang achter elkaar in een boek lezen.	36	35	34	40	37
15	Ik vind het leuk als ik op school iets moet voorlezen.	36	36	31	42	34
16	Ik vind het leuk om voor mijn verjaardag een boek te krijgen.	34	37	30	37	32
17	In mijn vrije tijd lees ik zo weinig mogelijk.*	34	34	30	38	40
18	Buiten school lees ik weinig in boeken.*	31	28	26	40	35
19	Ik lees graag gedichten, rijmpjes en versjes.	26	26	24	31	24
20	Lezen is een hobby van mij.	17	16	12	25	16
Gemiddelde somscore		2,95	2,95	2,87	3,02	2,96
* Bij uitspraken met asterisk is de respons gespiegeld en wordt het percentage ontkenningen gerapporteerd.						

verantwoord is uitspraken te doen op basis van de somscore op deze items (Cronbach's $\alpha = .91$). Over het geheel bezien is de attitude net niet positief. Dat blijkt uit de gemiddelde somscore, die met 2,95 binnen een range van 1 tot 5 in de buurt van de middelste schaalwaarde van 3,00 blijft. Vergelijken we de vier leerlinggroepen, dan zien we dat de hoogste gemiddelde score te vinden is bij de 12-jarige LOM-leerlingen en de laagste bij de 13-jarige MLK-ers. De verschillen zijn niet groot, maar het verschil is wel significant. Het verschil tussen de groepen is bij 14 van de 20 uitspraken significant (chikwadraattoets). Uitspraken die de grootste verschillen te zien geven, zijn: 'Ik lees graag boeken' (nr. 6) en 'Ik weet precies welke boeken ik nog wil lezen' (nr. 5). Ook de uitspraken 'Ik weet precies welk boek ik nog wil hebben' (nr. 2) en de ontkenning van 'Buiten school lees ik weinig boeken' (nr. 18) geven duidelijk een verschil aan tussen de leerlinggroepen. In de meeste gevallen is het grootste verschil te vinden tussen de twee genoemde groepen: de 12-jarige LOM-leerlingen scoren positiever dan de 13-jarige MLK-leerlingen. Deze laatste groep leerlingen onderscheidt zich het meest van de andere drie door een minder positieve houding tegenover boeken en lezen.



Anneke Smits:

“Het risico dat zwakke leerprestaties worden geaccepteerd,

moet worden voorkomen”

Het speciaal basisonderwijs is een belangrijke vorm van onderwijs voor kinderen met complexe en ernstige problematiek. Voor een moeilijk lerend kind wordt in het reguliere basisonderwijs soms harder gevochten. Maar het is zwaar voor zo'n kind om op een gewone basisschool te zitten. Het kind voelt heel goed aan dat het anders is dan de anderen en dat doet ontzettend zeer. Dan is het veiliger om op een school te zitten waar meer kinderen zitten met problemen.

Toen ik dit rapport las, dacht ik echter: hier moet je voor lezen en spellen niet wezen. De kinderen voldoen niet aan de minimale eisen van geletterdheid voor een dertienjarige en hebben een achterstand van drie à vier jaar. Dat is te veel.

Hierbij ben ik mij er wel van bewust dat dit zeker niet geldt voor alle SBO-scholen. Het SBO is een hele zware vorm van onderwijs. Lezen en spellen krijgen relatief een lage prioriteit naast de vele gedragsproblemen.

Wat ik als zorgwekkend heb opgemerkt is dat dyslexie in het speciaal basisonderwijs kennelijk onvoldoende wordt gesignaleerd. Van de 1808 leerlingen worden er maar 103 als dyslectisch aangemerkt, dit komt overeen met een percentage van 5,7%. Dit strookt niet met de cijfers in de literatuur. Gezien de problematiek van de leerlingen zou je op de meeste SBO-scholen eerder een percentage van 30 à 40% verwachten.

Dat dyslexie tijdig gesignaleerd wordt is belangrijk. Kinderen hebben dit label nodig om de juiste zorg te krijgen in het voortgezet onderwijs en om op een goede manier met hun problemen te leren omgaan.

Dat deze kinderen lezen minder leuk zijn gaan vinden, vind ik heel zorgelijk. Een school kan daar wel degelijk invloed op uitoefenen. Of kinderen lezen leuk vinden heeft onder andere te maken met de kwaliteit en de omvang van de bibliotheek. Ook de hoeveelheid tijd die je besteedt aan leespromotie is van belang. Een positieve leesbeleving is essentieel voor de eindresultaten van technisch en begrijpend lezen.

Het speciaal onderwijs heeft te maken met een reeks van negatieve factoren. Fusies hebben geleid tot onzekerheid binnen de scholen en een enorme verschuiving van de lerarenpopulatie. Daarnaast hebben deze scholen ook nog eens te maken met een verzwaring van de leerlingenpopulatie. Ten slotte is het SBO na de 'Weer Samen Naar School' operatie nauwelijks meer een markt voor de uitgeverijen. Er wordt op dit moment heel weinig lesmateriaal speciaal voor het SBO ontwikkeld, terwijl de bestaande methodes nogal verouderd zijn.

We moeten oppassen dat dit rapport niet te demotiverend gaat werken. De SBO-scholen verschillen onderling sterk voor wat betreft de manier waarop ze hun onderwijs organiseren. Ik denk dat het zinvol zou zijn om de scholen eens uit te splitsen naar de resultaten die ze behalen. Ik denk dat je dan grote verschillen zult vinden. Het kan zijn dat de resultaten vooral gerelateerd zijn aan de tijdsbesteding, maar ook de methode die wordt gebruikt kan bepalend zijn. Het is bovendien mogelijk dat dit soort zaken er niet zo toe doen, maar dat de resultaten overwegend leerkracht-afhankelijk zijn. Dit laatste verwacht ik overigens niet. Mijn hypothese is dat uit een dergelijke vergelijking een aantal zeer sterke scholen naar voren komt en dat je dan eens moet gaan bekijken hoe die scholen hun onderwijs organiseren. Hiermee kan worden aangetoond welke vorm van onderwijs goed werkt. Kinderen in het speciale basisonderwijs willen immers later ook een vak leren. Je moet er van uitgaan dat ze dat ook kunnen.

Anneke Smits is als trajectcoördinator dyslexie verbonden aan de opleidingen speciale onderwijszorg van de hogeschool Windesheim. Zij heeft 17 jaar praktijkervaring m.b.t. dyslexiebehandeling in verschillende vormen van (speciaal) onderwijs.

HOOFDSTUK 5

Hoofdstuk 5

5 LEZEN

Het leerstofdomein lezen is onderzocht met behulp van vier instrumenten: drie voor begrijpend lezen en één voor technisch lezen. Begrijpend lezen is onderzocht met opgaven bij diverse teksttypen: informatieve teksten, argumentatieve teksten en fictie. De vaardigheid in het begrijpend lezen ligt voor de leerlingen in het SBO gemiddeld genomen tussen jaargroep 4 en jaargroep 6 in, maar dat laatste niveau wordt niet gehaald. Bij informatieve teksten komt de vaardigheid gemiddeld genomen niet verder dan groep 5. Bij de vaardigheid in technisch lezen is er nauwelijks verschil tussen MLK- en LOM-leerlingen. De gemiddelde scores voor deze groepen liggen halverwege het niveau van de jaargroepen 4 en 5 in de basisschool. De 13-jarigen halen daarbij wat hogere scores dan 12-jarigen.

5.1 INLEIDING

Binnen het leerstofdomein lezen richt het onderzoek zich op het begrijpend lezen en technisch lezen.

Begrijpend lezen is de vaardigheid om teksten te begrijpen. Bij technisch lezen gaat het om de vaardigheid om geschreven of gedrukte tekst te decoderen. Het is als zodanig een ondersteunende vaardigheid.

Per onderdeel beschrijven we eerst de inhoud, vervolgens wat de leerlingen kunnen. We bespreken eerst de uitkomsten op de voorbeeldopgaven en beschrijven daarna verschillen in vaardigheid tussen groepen leerlingen. We sluiten af met een overzicht van de resultaten en kijken daarbij ook terug naar de resultaten van de vorige peiling. De figuren die in deze rapportage worden gebruikt staan uitgelegd in bijlage 1.

5.2 BEGRIJPEND LEZEN

Begrijpend lezen is de vaardigheid om teksten te begrijpen. Een tekst begrijpen is bijvoorbeeld weten wat het onderwerp ervan is, wat de schrijver over dat onderwerp zegt en met welk doel hij schrijft. De toetsen voor begrijpend lezen in dit onderzoek zijn geïntegreerde toetsen. Zij bevatten opgaven bij teksten die behoren tot één van de drie in de domeinbeschrijving onderscheiden tekstsoorten: informatieve teksten, argumentatieve teksten en fictie. De eerste twee tekstsoorten worden zakelijke teksten genoemd.

De informatieve teksten zijn bij de constructie nog verder onderscheiden naar het rapporterende en het beschouwende type. Rapporterende teksten bevatten vooral feitelijke informatie over de werkelijkheid. Voorbeelden zijn verslagen, mededelingen, beschrijvingen en nieuwsartikelen. In een beschouwende tekst geeft de schrijver naast feitelijke informatie over de werkelijkheid tevens zijn opvattingen en standpunten weer. De schrijver reflecteert over de werkelijkheid, interpreteert en trekt conclusies. Voorbeelden van beschouwende teksten zijn

boekrecensies, beschouwingen, kritieken en discussies. In deze peiling worden rapporterende teksten en beschouwende teksten onder één noemer geschaard, die van informatieve teksten. Argumentatieve teksten zijn gericht op de beïnvloeding van de denkbeelden van de lezer. Dat gebeurt bijvoorbeeld in een protestbrief en in een advertentie. Het kenmerkende van een fictietekst is het gegeven dat er een verbeelde werkelijkheid wordt beschreven. De schrijver beoogt de lezers in een verbeelde werkelijkheid binnen te voeren en hen te boeien en te vermaken. Voorbeelden zijn verhalen, detectives, sprookjes, avonturenverhalen, literatuur, gedichten.

De in de peiling gebruikte teksten van het zakelijke type zijn grotendeels bestaande teksten uit informatieve (jeugd)tijdschriften, boeken en andere materialen. Voor het onderdeel fictie zijn bestaande teksten gebruikt en nieuwe teksten geschreven door auteurs van kinderliteratuur.

De vragen die bij de teksten worden gesteld, kunnen worden beschreven in een toetsmatrijs met een vakinhoudelijke dimensie en een gedragsdimensie. De vakinhoudelijke dimensie is de belangrijkste. Deze dimensie geeft aan 'waarover' een vraag wordt gesteld. Onderscheiden worden:

- vragen naar woord- en zinsbetekenis (linguïstische vaardigheden);
- vragen naar de opbouw en betekenis van grotere tekstgedeelten (tekstuele vaardigheden);
- vragen naar de functie van de tekst (functionele vaardigheden).

De opgaven voor woord- en zinsbetekenis vragen naar de betekenis van afzonderlijke woorden of naar de inhoud van mededelingen of verbanden die in één zin staan. Vragen naar de opbouw en betekenis van de tekst zijn bijvoorbeeld vragen naar verwijzingen tussen zinnen en vragen naar de hoofdgedachte. Vragen naar de functie van de tekst zijn vragen naar de rol van de tekst in zijn context. Gewoonlijk zijn het vragen naar het doel dat de schrijver heeft met zijn tekst en naar het publiek waarvoor die tekst is geschreven.

De vragen bij de fictionele teksten zijn specifiek toegesneden op de aard van het teksttype en zijn gericht op de inhoud van de tekst. Ze hebben vooral betrekking op het doen en laten van de personages, hun onderlinge relaties en hun motieven.

De gedragsdimensie heeft betrekking op de wijze waarop de leerling tot het antwoord komt. Er wordt een onderscheid gemaakt in identificatie en productie. Van identificatie is sprake als het antwoord letterlijk in de tekst te vinden is. Er is sprake van productie als de informatie impliciet in de tekst aanwezig is en de leerling deze informatie nog moet bewerken.

Voor deze peiling konden we beschikken over een verzameling van teksten en opgaven ontwikkeld voor voorgaande peilingsonderzoeken (zie verder Hoofdstuk 1). Op basis van het vorige onderzoek in het speciaal onderwijs in 1993 (Van Roosmalen e.a., 1999) was ook reeds bekend welke vaardigheidsniveaus we bij de verschillende leerlinggroepen konden verwachten. Uit de reeds geanalyseerde verzameling werden dus opgaven geselecteerd die aan de nodige kwaliteitseisen voldeden en een goede dekking zouden geven van de te verwachten spreiding in vaardigheid.

5.3 BEGRIJPEND LEZEN: INFORMATIEVE TEKSTEN

Inhoud

Informatieve teksten bevatten feitelijke informatie over de werkelijkheid al dan niet aangevuld met eigen meningen. Er is een verzameling van 32 opgaven bij acht teksten. Deze zijn verdeeld over drie boekjes: A, B en C, afgestemd op de verschillende leerlinggroepen (zie Hoofdstuk 2).

Als voorbeeld zijn vier teksten opgenomen met samen 16 vragen:

- *Mei-mei*: deze korte tekst met een illustratie afkomstig uit een jeugdblad gaat over een pasgeboren panda in een dierentuin in China. Er zijn vier opgaven, drie over zinsbetekenis en één over een groter tekstgedeelte. Deze opgaven zijn afgenomen in de A- en de B-groep.
- *Moeder aarde*: in een krantenartikel van 58 regels wordt een historisch overzicht gegeven over het steeds intensiever gebruik van de aarde dat de mens in de loop van de tijd is gaan maken. Er zijn vijf opgaven, die alle grotere tekstgedeelten betreffen. Deze opgaven zijn voorgelegd aan de B- en de C-groep.
- *Aboriginals verdreven*: deze tekst uit een jeugdblad vertelt hoe de oorspronkelijke bewoners van Australië hun land kwijtraakten aan de blanken. Er zijn drie opgaven, waarvan twee tekstueel van aard en een functioneel. Deze tekst is voorgelegd aan de B- en de C-groep.
- *Greenpeace in vogelvlucht*: in een als informatie voor de jeugd bedoelde tekst wordt de oorsprong van deze milieuorganisatie beschreven. Er zijn vier vragen die alle tekstueel van aard zijn. Deze tekst is alleen voorgelegd aan de C-groep.

Resultaten voorbeeldopgaven

De opgaven bij de tekst *Mei-mei* behoren tot de makkelijkste van de verzameling. Makkelijk zijn de opgaven 1 en 2. Beide vragen om reproductie van een simpel gegeven uit de tekst. Opgave 4 is de moeilijkste van de vier. In deze vraag gaat het dan ook niet om simpele reproductie. Het 'Op de zesde dag' in de tekst moet worden begrepen als het 'binnen een week' in alternatief B. Deze vertaalslag is voor de zwakkere leerlingen lastig te maken: 43% van de A-groep lukt dat niet, tegenover 74% van de B-groep. Iets minder moeilijk, maar toch ook lastiger dan de overige twee, is opgave 3. Dat 'goed zorgen' het best wordt gedekt met 'geen moment loslaten', wordt duidelijk door het feit dat de andere alternatieven in de opgave niet goed passen. De echte zorghandelingen zoals genoemd in de volgende zin in de tekst: 'Ze geeft hem melk en likt hem schoon', worden in de alternatieven echter niet genoemd en dat maakt het voor een aantal leerlingen wellicht lastig.

De tekst met opgaven getiteld *Moeder aarde* zijn over de hele linie wat moeilijker dan *Mei-mei*. Bij de eerste afgebeelde vraag, voorbeeld 5, liggen de benodigde gegevens vlak bij elkaar. Het betreft hier een meerkeuzevraag. Herkenning is reeds voldoende en doordat het juiste alternatief ook als eerste in de tekst terugkomt is de keuze waarschijnlijk makkelijk te maken. Ruim 80% van de leerlingen in de B- en C-groep maakt de juiste keuze. De overige meerkeuzevragen, voorbeelden 6 en 7, blijken lastiger vooral voor de leerlingen in de B-groep. De moeilijkheidsgraad ligt op hetzelfde niveau als de moeilijkste vraag

bij Mei-mei. Voorbeeld 8 is een open vraag en is nog wat moeilijker. Respectievelijk 56% van de B-groep en 60% van de C-groep komt tot het goede antwoord. De volgordevraag in opgave 9 kent ongeveer dezelfde moeilijkheidsgraad (respectievelijk 52% en 62% beantwoordt de vraag correct).

Aboriginals verdreven was een tekst met oorspronkelijk vijf opgaven. In het calibratieproces moesten twee opgaven verwijderd worden wegens een slechte passing in het model. Van de overige drie opgaven zijn er twee van een gematigd moeilijkheidsniveau. De derde is het moeilijkst van deze voorbeeldopgaven. De eerste opgave, voorbeeld 10, is een open vraag. De gevraagde respons bevat echter slechts één woord en is nagenoeg direct uit de tekst te reproduceren. De meeste leerlingen hebben weinig moeite met deze vraag (respectievelijk 71% en 76% geeft het juiste antwoord). De andere opgaven zijn van het meerkeuzetype. De tweede opgave, voorbeeld 11, blijkt voor de meeste leerlingen ook geen probleem. Zolang men zich aan de tekst houdt en daar het antwoord zoekt, kan het ook niet verkeerd gaan. Als leerlingen zich tot de tekst van alleen de vraag beperken, zijn er echter meerdere antwoorden mogelijk. De vraag naar de functionaliteit van de tekst blijkt het moeilijkst. Om de derde vraag, voorbeeld 12, correct te beantwoorden moet de hele tekst in beschouwing worden genomen. Vervolgens moet van de alternatieven de meest passende beschrijving worden gevonden. Om tot een juist antwoord te komen, wordt dus niet gevraagd naar herkenning en reproductie, maar naar het interpreteren en leggen van verbanden. Dit is voor de meeste leerlingen uit deze populatie te hoog gegrepen. Bij de B-groep komt 32% tot een goed antwoord en bij de C-groep is dat 47%. De vaardigheid om deze vraag met een goede kans op succes te beantwoorden is slechts bij enkele leerlingen aanwezig. Deze opgave is de moeilijkste van de reeks voorbeelden.

De tekst met opgaven *Greenpeace in vogelvlucht* is de langste van de serie en bevatte aanvankelijk vijf opgaven. Eén opgave is vervallen vanwege een slechte passing. De vragen liggen wat moeilijkheidsgraad betreft dicht bij elkaar en zijn voor de meeste leerlingen behoorlijk lastig. Ook voor de C-groep zijn ze aan de moeilijke kant. Opgave 13 is een meerkeuzevraag waarin wordt gevraagd de betekenis van het bijvoeglijke naamwoord voor de dubbele punt te koppelen aan de opsomming die daar op volgt. Van groep C slaagt 66% daarin. De tweede vraag, voorbeeld 14, is nagenoeg even moeilijk, maar discrimineert iets beter. In deze opgave wordt van de leerlingen gevraagd het begrip actiedoelen te hanteren, door de tekstelementen die dat expliciteren over te schrijven. De vragen 15 en 16 zijn nog iets moeilijker. Beide zijn open vragen en vereisen een vaardigheid die iets boven dat van de gemiddelde leerling in groep 8 ligt. In beide gevallen moet de leerling uit een stuk tekst een verklaring destilleren. In het eerste geval voor de naamgeving van de actiegroep, in het tweede geval voor het niet slagen van een actie. In beide gevallen geeft slechts 39% het correcte antwoord en vult ruim eenderde van de leerlingen niets in.

Resultaten voor de verschillende groepen leerlingen

In het **basisonderwijs** is het verschil in vaardigheid tussen de opeenvolgende jaargroepen niet overal even groot. De jaargroepen liggen relatief gezien ook dicht bij elkaar. Tussen jaargroep 6 en 7 is er zelfs geen significant verschil. Het grootste verschil zit tussen jaargroep 4 en 5, en daarna tussen jaargroep 7 en 8. Het verschil tussen jaargroep 5 en 6 is dan het kleinst. De vaardigheid van 20%

van de leerlingen in jaargroep 8 is zelfs lager dan die van de gemiddelde leerling in groep 5. In het geval van de informatieve teksten discrimineert de opgavenverzameling dus niet zo goed tussen de jaargroepen, iets dat bij andere opgavenverzamelingen veel beter lukt.

Voor de 16 voorbeeldopgaven geldt dat de gemiddelde leerling aan het eind van jaargroep 4 de eerste twee goed beheerst en de volgende drie matig. De gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 5 beheerst er drie goed en zeven matig, waarvan één bijna goed. De gemiddelde leerling in groep 6 en groep 7 beheerst vier opgaven goed en zeven matig, waarvan twee bijna goed. De gemiddelde leerling in groep 8 beheerst acht opgaven goed, één bijna goed en vier matig. Drie opgaven blijven voor deze leerling nog te moeilijk. Alleen de zeer goede leerling in groep 8 heeft een goede of matige beheersing van deze opgaven. Voor de onderscheiden groepen in **de speciale basisschool** zien we dat de gemiddelde vaardigheid in het lezen van informatieve teksten gestadig stijgt met de leeftijd en ook oploopt volgens de MLK- en LOM-indicatie. Tevens zien we een stijging in resultaat volgens de reeks MLK12, MLK13, LOM12 en LOM13. De onderlinge verschillen blijken niet groot te zijn. Tussen MLK13 en LOM12 is het verschil zelfs verwaarloosbaar klein. Tussen MLK12 en LOM13, de twee uitersten, is er een verschil van minder dan een standaarddeviatie, maar dit is wel significant. Ook de verschillen tussen 12- en 13-jarigen met MLK-, respectievelijk LOM-indicatie, is significant.

Voor de voorbeeldopgaven geldt dat een gemiddelde leerling met MLK-indicatie (12- en 13-jarig) twee van de zestien opgaven goed beheerst, zes matig en acht onvoldoende. Voor de gemiddelde 12-jarige leerling met LOM-indicatie geldt hetzelfde. De gemiddelde 13-jarige leerling met LOM-indicatie doet het beter en beheerst vier opgaven goed, zes matig en zes onvoldoende.

Wat leerlingen in de speciale basisschool kunnen

- De gemiddelde **12-jarige leerling met MLK-indicatie** (percentiel 50) heeft een vaardigheidsniveau dat net iets boven dat van een gemiddelde leerling eind jaargroep 4 ligt. Deze leerling beheerst de voorbeeldopgaven 1 en 2 goed en de voorbeeldopgaven 3 tot en met 5 matig. Een tekst met opgaven als *Mei-mei* kan goed worden voorgelegd aan deze groep, maar een tekst als *Moeder Aarde* met bijbehorende voorbeeldopgaven zal voor een groot aantal leerlingen al problemen gaan opleveren. Er zijn twee opgaven die nog matig beheerst worden, maar de overige drie opgaven zijn te moeilijk. De overige voorbeeldteksten met opgaven zijn voor de meeste leerlingen in deze groep niet geschikt. De verdeling van de vaardigheid is over de hele linie goed te vergelijken met die van eind jaargroep 4. De meest vaardige leerling (percentiel 90) opereert ongeveer op het niveau van een goede basisschoollering eind jaargroep 4. Maar dat is bij deze opgavenverzameling ook beter dan de gemiddelde leerling in de groepen 5, 6 en 7. Deze leerling beheerst alleen de tekst met opgaven over *Greenpeace* en de moeilijkste opgave bij de teksten *Moeder Aarde* en *Aboriginals* niet. De zwakke leerling (percentiel 25) opereert nog net boven het niveau van een zwakke leerling aan het eind van groep 4 in de basisschool. Deze leerling is alleen in staat de tekst met opgaven *Mei-mei* met matig succes te voltooien.
- De **13-jarige leerling met MLK-indicatie** heeft een vaardigheidsniveau dat hoger ligt dan van een gemiddelde basisschoollering eind jaargroep 4, maar dat is nog wel een stuk lager is dan van de gemiddelde leerling in

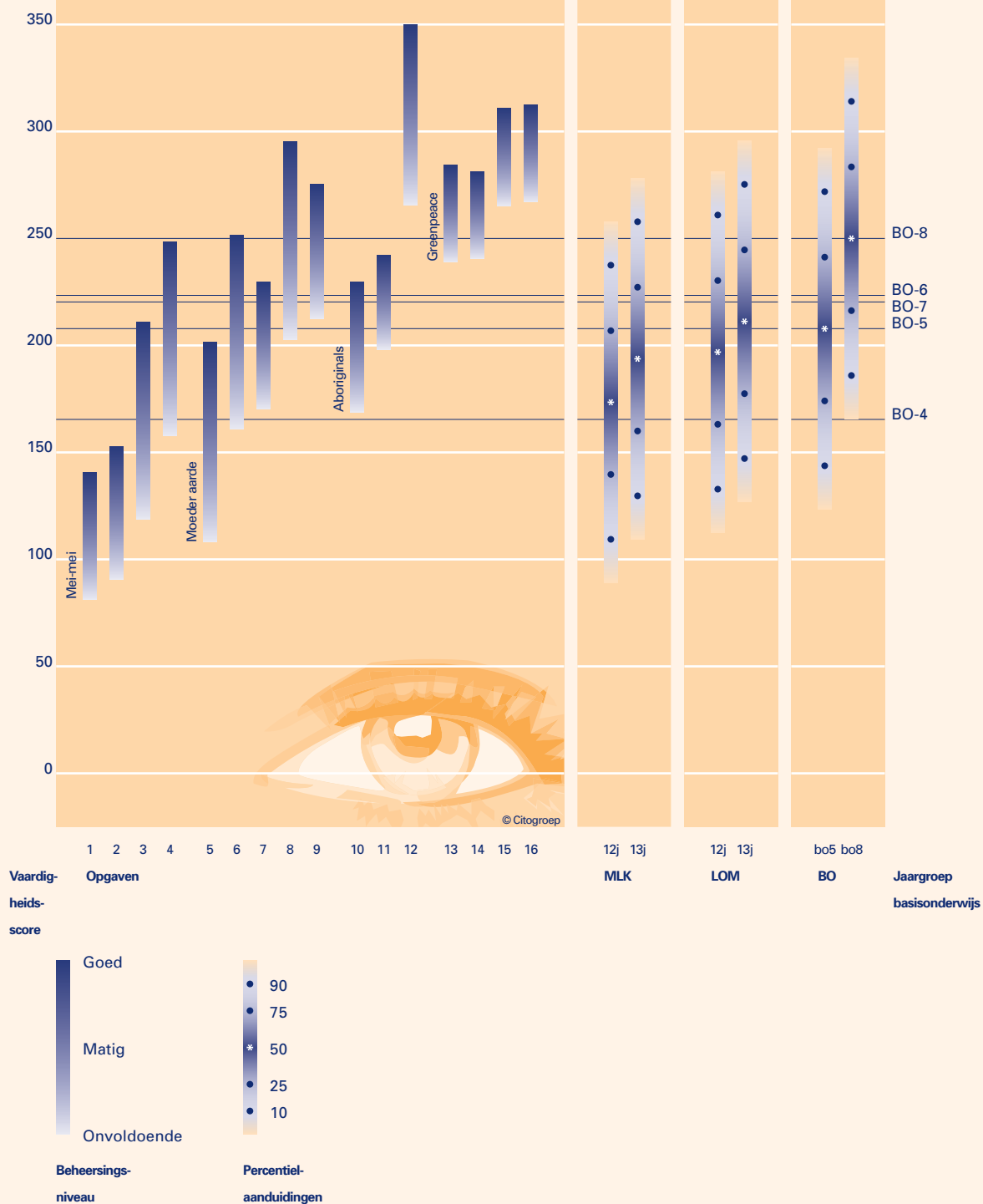
basisschoolgroep 5. Van de voorbeeldopgaven worden alleen de twee makkelijkste van *Mei-mei* goed beheerst. De meest vaardige leerling in deze groep beheerst ook opgave 3 en heeft alleen nog wat moeite met opgave 4. De opgaven bij *Moeder Aarde* worden alleen matig tot goed beheerst. Voor deze leerlingen is de moeilijkste opgave van *Aboriginals* en de hele tekst met opgaven over *Greenpeace* ongeschikt.

- De gemiddelde **12-jarige leerling met LOM-indicatie** heeft bij dit teksttype dezelfde vaardigheid als de gemiddelde 13-jarige leerling met MLK-indicatie. Ook deze leerling heeft een vaardigheidsniveau dat hoger ligt dan dat van een gemiddelde basisschoolleerling eind jaargroep 4, maar lager dan van de gemiddelde leerling in basisschoolgroep 5. Het vaardigheidsniveau is vergelijkbaar met dat van een zwakke leerling in groep 6. Een tekst als *Mei-mei* kan goed worden voorgelegd aan deze groep evenals *Moeder Aarde*. De twee makkelijkste voorbeeldopgaven bij *Mei-mei* worden goed beheerst. De tekst en opgaven bij *Moeder Aarde* worden matig tot nagenoeg goed beheerst. De tekst met opgaven bij *Aboriginals* wordt slechts matig beheerst. De moeilijkste opgave valt buiten het bereik van deze leerling, evenals de tekst met opgaven over *Greenpeace*. Voor de meest vaardige 12-jarige leerling met LOM-indicatie (percentiel 90) zijn de eerste twee opgaven van *Greenpeace* nog met een redelijke kans op succes te maken, de twee moeilijkste echter niet. De zwakke leerling (percentiel 25) beheerst geen enkele voorbeeldopgave goed. Deze leerling opereert op het niveau van een gemiddelde leerling uit groep 4 van de basisschool. Deze leerling is wel in staat de drie makkelijkste opgaven van *Mei-mei* en de twee makkelijkste van *Moeder Aarde* met matig succes te voltooien. De teksten met opgaven over *Aboriginals* en *Greenpeace* liggen voor deze leerling buiten het vaardigheidsbereik.
- Bij de **13-jarige leerling met LOM-indicatie** is dat anders. De gemiddelde leerling in deze groep heeft een vaardigheidsniveau dat iets hoger ligt dan dat van een gemiddelde leerling aan het eind van jaargroep 5 in de basisschool. Deze leerling is in staat drie opgaven bij *Mei-mei* goed te maken en één met een redelijke kans op succes. De teksten *Moeder Aarde* en *Aboriginals* vormen ook niet echt een probleem, met uitzondering van de moeilijkste opgaven. De vaardige leerling (percentiel 75) in deze groep heeft een beheersing die bijna vergelijkbaar is met die van de gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 8 in de basisschool. Deze leerling heeft zelfs een matige beheersing van de eerste opgaven bij de tekst *Greenpeace*. De zwakke leerling in deze groep heeft een vaardigheid vergelijkbaar met de gemiddelde 12-jarige leerling met MLK-indicatie en zou ook in jaargroep 5 van de basisschool tot de zwakke leerlingen behoren.

De vorderingen van SBO-leerlingen ten opzichte van de jaargroepen in de basisschool

De vaardigheid beweegt zich in de speciale basisschool tussen het niveau van de gemiddelde basisschoolleerling aan het eind van jaargroep 4 en jaargroep 5 in, waarbij dat laatste niveau ruim wordt gehaald. De leerachterstand van de gemiddelde 12-jarige leerling met MLK-indicatie komt op deze wijze beschouwd, neer op (bijna) vier leerjaren in het reguliere basisonderwijs. Voor de gemiddelde 13-jarige MLK-leerling en de gemiddelde 12-jarige LOM-leerling is dat een half jaar minder en ligt de achterstand tussen de drie en de vier leerjaren. De gemiddelde 13-jarige leerling met LOM-indicatie heeft een achterstand van bijna drie leerjaren.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Lezen van informatieve teksten



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 oog-vlekken. 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

1 Wat is de naam van de panda-baby?

Ron-Shun

2 Op welke leeftijd is een pandabeer volwassen?

5 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.

Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Lezen van informatieve
teksten

Moeder aarde: kan het niet op?

Heel langzaam beginnen de mensen te beseffen dat ze zuinig moeten zijn met de aarde waarop ze leven. Duizenden jaren lang lieten we de natuur met rust.

Tot 10.000 jaar geleden liet de mens nauwelijks een spoor achter in de natuur. De mensen woonden nog niet in huizen, maar in de open lucht aan de oevers van de rivieren. Ze sliepen vaak in kuilen en trokken van de ene naar de andere plaats. Het waren nog echte nomaden.

Daar kwam verandering in toen deze mensen steeds meer aan landbouw gingen doen. Ze wilden niet langer in het open veld wonen. Ze wilden een dak boven hun hoofd. Bomen werden omgehakt en er werden hutten van gemaakt.

De mensen verbouwden op hun land alleen het voedsel dat ze voor zichzelf nodig hadden. Niet meer en niet minder. Er veranderde dus nog niet veel in de natuur. Vanaf de 16e eeuw kwamen er steeds meer steden. Wegen werden aangelegd om de steden met elkaar te verbinden. Veel bossen werden gekapt. Ze veranderden in bouw- en weiland.

Bron: Provinciale Zeeuwse Courant, 14-04-1982

5 In de tekst staat: *De grote klap kwam echter in de 18e eeuw* (r. 31).
De grote klap werd uitgedeeld door ...

- A* de industrie.
- B de landbouw.
- C de natuur.
- D de steenkool.

Industrie

De grote klap kwam echter in de 18e eeuw. Er kwam steeds meer **industrie**. Dat kon door de uitvinding van de stoommachine. Daarvoor was steeds meer steenkool nodig. Veelal kleine steden groeiden uit tot grote industriesteden. De goederen die men in deze steden maakte waren vaak bestemd voor andere delen van het land.

Bredere wegen, kanalen en spoorlijnen werden door het hele land aangelegd.

Omdat er ook steeds meer mensen op deze wereld kwamen, moest er ook meer bos- en heidelandschap geschikt gemaakt worden voor de landbouw. Boeren gingen meer verbouwen dan ze voor zichzelf nodig hadden. Er moest **winst** gemaakt worden.

In de 19e en 20ste eeuw ging een groot deel van de planten- en dierenwereld verloren. De mensen vervuilden hun milieu (water, lucht, aarde) zonder te beseffen wat ze deden.

Gelukkig komen de laatste jaren steeds meer mensen hiertegen in opstand. Wel laat, maar een spreekwoord luidt: Beter laat dan ...

6 Wat wordt bedoeld met *hiertegen*? (r. 56)

- A de bevolkingstoename
- B* de milieuvervuiling
- C het maken van winst
- D de ontginning

7 Wat wil de schrijver met dit artikel vooral duidelijk maken?

- A Dat we jarenlang de natuur met rust lieten.
- B* Dat we zuinig moeten zijn met de aarde.
- C Dat er winst gemaakt moet worden.
- D Dat er steeds meer mensen op de aarde komen.

8 Waardoor kon er in de 18e eeuw steeds meer industrie ontstaan? Schrijf het antwoord hieronder op.

door de uitvinding van de stoommachine

9 Zet onderstaande woorden in de juiste volgorde in de tijdbalk.

- O Steden
- O Nomaden
- O De eerste landbouwers
- O Milieu-acties
- O Uitvinding stoommachine

Tijdbalk:

- 1 Nomaden
- 2 De (eerste) landbouwers
- 3 Steden
- 4 Uitvinding stoommachine
- 5 (milieu-)acties

Aboriginals verdreven

1 *Het waren de Nederlanders die voor het eerst met de aboriginals (oorspronkelijke bewoners) van Australië kennismaakten. In 1606 schreef schipper Janszoon in zijn logboek: 'Er is nergens goud te vinden. Er zijn alleen woeste kusten, kale grond en bijzonder wilde inboorlingen.' Dus vertrok hij weer.*

5 De Engelsen hadden meer belangstelling. In 1835 'kochten' ze van de aboriginals 240.000 hectare land. Daarvoor betaalden ze 40 dekens, 130 messen, 62 scharen, 42 bijlen en 250 zakdoeken.

De aboriginals kochten of verkochten zelf nooit land. Ze namen daarom aan dat ze gewoon op hun land konden blijven wonen. Maar dat de Engelsen daar

10 anders over dachten, bleek toen ze de aboriginals van hun land verdreven en hun gebied met prikkeldraad afzetten. Zoiets hadden de aboriginals nog nooit meegemaakt.

Sindsdien zijn de aboriginals meer en meer van hun land verdreven. Ze moesten weg omdat de blanken in hun gebied olie of waardevolle mineralen

15 vonden. Alleen op de meest onvruchtbare stukken land werd het de aboriginals toegestaan te wonen.

Er is sinds 1606 niet veel veranderd. Nog steeds worden de aboriginals door de blanken niet serieus genomen en als tweederangs burgers beschouwd.

Bron: Samsam nr. 9 november 1986

Door: Herman de Boer

10 Wat hoopte schipper Janszoon in Australië te vinden?

Schrijf het antwoord hieronder op.

goud

11 In de tekst staat: *Zoiets hadden de aboriginals nog nooit meegemaakt.* (r. 11, 12).

Wat bedoelt de schrijver hiermee?

- A Dat ze zoveel goederen kregen voor een stuk land.
- B Dat er olie of waardevolle mineralen op hun gebied waren gevonden.
- C Dat de Engelsen op de onvruchtbare grond wilden wonen.
- D* Dat ze verdreven werden en hun gebied met prikkeldraad werd afgezet.

12 Wat wil de schrijver met deze tekst vooral duidelijk maken?

- A* Dat de aboriginals tot op heden slecht zijn behandeld.
- B Dat de blanken naar Australië kwamen om handel te drijven.
- C Dat de Nederlanders Australië ontdekt hebben.
- D Dat de aboriginals de oorspronkelijke bewoners zijn.

Vervolg voorbeelden bij de vaardigheidsschaal
Lezen van informatieve teksten

Greenpeace in vogelvucht

- 1 Een vredesduif met een olijftak was nog zichtbaar boven water: het schip dat jarenlang had meegedaan aan vreedzame acties, de Rainbow Warrior, werd in juli 1985 gewelddadig tot zinken gebracht. Daarbij kwam zelfs een medewerker van Greenpeace, de Nederlandse fotograaf Fernando Pereira, om het leven. Dit
- 5 was het trieste dieptepunt uit vijftien jaar voortdurend actie voeren tegen de gevaarlijke atoomproeven, tegen dumping van schadelijk afval in de oceanen, vóór behoud van walvissen, zeehonden en pinguïns.

- Het begon in 1970, in de Canadese stad Vancouver. 'Don't make a Wave' (maak geen golf), zo noemde zich een groepje mensen dat in 1970 op een oude,
- 10 gehuurde vissersschuit naar de Aleoeten vertrok. Het was een allegaartje van 'niet-zeewaardige' lieden: een timmerman, een ingenieur, een paar studenten en wat journalisten. Ze kwamen uit Vancouver. Ze hadden gehoord van de ondergrondse atoombomproeven die Amerika verrichtte op het eiland Amchitka, een van de Aleoeten, een van de laatste uit een lange, smalle rij
- 15 eilanden die vanaf Alaska de Beringzee omsluit. De bevolking op de nabijgelegen eilanden en van de kustplaatsen op het vasteland, maakte zich ongerust. Ze kenden de gevaren die de ontploffing van kernwapens met zich meebrengt. En bovendien vreesden ze dat de krachtige ondergrondse explosie zo'n schok zou veroorzaken dat zich een vloedgolf zou vormen die de
- 20 kustplaatsen zou overspoelen. Vandaar ook de naam 'Don't make a Wave'.

- De groep mensen in Vancouver besloot iets tegen de proeven te ondernemen, wat betekende dat ze het opnam tegen een wel zeer sterke vijand: de regering van de Verenigde Staten. De strijd leek bij voorbaat kansloos. Bovendien, hoe moesten ze duidelijk maken dat ze tegen die proeven waren, hoe konden ze
- 25 ervoor zorgen dat de proeven gestaakt werden? Spontaan ontstond het plan er zelf naar toe te gaan, in de hoop dat de ophanden zijnde explosie door de aanwezigheid van mensen zou worden uitgesteld. De vraag was echter hoe dat afgelegen eiland, honderden kilometers uit de kust bereikt kon worden.

- Varen was de enige oplossing. Dus werd de Phyllis Cormack, een roestige
- 30 vissersboot gehuurd. Het schip werd de Greenpeace gedoopt, om aan te geven dat het een samenwerking betrof tussen milieuorganisaties en vredesgroeperingen in hun verzet tegen de kernproeven. Het schip ging op weg naar het testeiland, maar bereikte het niet. Halverwege de tocht werd de Greenpeace door de Amerikaanse marine aangehouden en opgebracht. De
- 35 bemanning werd gearresteerd en de proef ging gewoon door. Maar de aanwezige journalisten zorgden voor veel publiciteit: het feit dat mensen bereid waren hun eigen gezondheid te riskeren om die proeven te stoppen maakte diepe indruk. Het jaar daarop, in 1971, ondernam men opnieuw een demonstratieve bootreis naar het testgebied. Toen bleek de macht van de
- 40 publieke opinie, want door alle publiciteit raakten zoveel mensen verontwaardigd over deze proeven dat de Amerikaanse regering genoodzaakt was het testgebied te verplaatsen naar de Nevadawoestijn. Dit was weliswaar slechts een verplaatsing van het probleem, maar de

Amerikanen waren door enkele boottochten wel gedwongen de proeven
45 voortaan op eigen grondgebied te houden en hiermee was het voorlopige doel
van deze plotseling opgekomen actie in ieder geval bereikt.
Amchitka is nu een vogelreservaat. Uit deze actie en de daaropvolgende is de
internationale milieuorganisatie ontstaan, die dezelfde naam draagt als het
schip: Greenpeace.

Bron: Greenpeace in actie, Informatief 1985 Meulenhoff

Door: Anne Boermans

13 In de tekst staat: *Het was een
allegaartje van 'niet-zeewaardige'
lieden ...* (r. 10, 11).

Waarom werd de bemanning van
de gehuurde vissersboot niet-
zeewaardig genoemd?

Omdat de bemanning ...

- A een oude boot had gehuurd.
- B* niet uit echte zeelieden bestond.
- C het gevaar van de tocht niet kende.
- D bereid was haar gezondheid te riskeren.

14 In de inleiding (r. 1 t/m 7) worden
drie actiedoelen van de milieu-
organisatie Greenpeace genoemd.
Schrijf deze drie actiedoelen
hieronder op.

- 1 tegen (gevaarlijke) atoomproeven
- 2 tegen dumping van schadelijk
afval in de oceaan*
- 3 voor behoud van walvissen,
zeehonden en pinguïns

15 Leg uit waarom de Canadese
actiegroep zich 'Don't make a
wave' (= maak geen golf) noemde?
Schrijf het antwoord hieronder op.

Omdat ze bang waren dat de
atoomproeven een vloedgolf zouden
kunnen veroorzaken.*

16 Waarom bereikte het schip de
Greenpeace de eindbestemming
niet?

Het werd aangehouden en
opgebracht. (*)

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

5.4 BEGRIJPEND LEZEN: ARGUMENTATIEVE TEKSTEN

Inhoud

Argumentatieve teksten zijn teksten waarin de schrijver tracht de denkbeelden of het gedrag van de lezer te beïnvloeden (zie verder Hoofdstuk 1). Van de verzameling van 23 opgaven bij 10 teksten bleken er 2 niet goed schaalbaar. Deze zijn in de analyse komen te vervallen. Als voorbeeld zijn vier teksten opgenomen met samen 10 vragen:

- *Dierenleed*: deze tekst bestaat uit een ingezonden brief aan een krant waarin een jongen van 10 jaar hulp vraagt bij het beschermen van padden. Er zijn drie opgaven, alle van het meerkeuzetype, waarvan er één zinsbetekenis betreft en de andere twee grotere tekstgedeelten. Deze opgaven zijn afgenomen in groep A en groep B.
- *Sambi*: dit is een korte wervende tekst met illustratie, bedoeld om abonnees te werven voor een maandblad, compleet met aanmeldingsbon. Er zijn twee opgaven, een meerkeuze en een open vraag, één over zinsbetekenis en één betreffende de functie van de tekst. Deze tekst is voorgelegd in alle drie groepen: A, B en C.
- *Globy*: dit is een korte tekst bestaande uit een brief van een meisje dat leden werft voor de door haar opgerichte milieuclub. Er horen vier open vragen bij, één betreffende de functie van de tekst, en drie van linguïstische aard. De tekst is voorgelegd aan de A- en de B-groep.
- *Apenkop*: dit is een langere tekst waarin een vergelijking wordt getrokken tussen mensen en apen. De tekst leidt tot slechts één vraag van het tekstuele type en is alleen afgenomen in groep C.

Resultaten voorbeeldopgaven

De opgaven bij de tekst *Dierenleed* behoren tot de makkelijkste van de verzameling, althans wat de eerste twee betreft. Beide vragen weliswaar om meer dan alleen identificatie, maar betreffen slechts de productie van het hoofdgegeven in de tekst, namelijk de zorg voor padden. Ruim driekwart van de A-groep slaagt hier goed in en in de B-groep is dit zelfs meer dan 90%. De derde opgave blijkt een stuk moeilijker. Bij de A-groep komt 39% tot het juiste antwoord, in de B-groep is dat 56%. Zowel alternatief A: 'het schrijven naar de televisie en de krant', als alternatief D: 'het neerzetten van waarschuwingsborden', blijken belangrijke afleiders te zijn. Blijkbaar vereenzelvigen de lezers zich al snel met de problematiek van Martijn en interpreteren ze de genoemde activiteiten van 'we' al snel als datgene waarbij moet worden geholpen. Dat het maken van nieuwe borden de enige concrete hulpvraag van Martijn is, zien ze makkelijk over het hoofd. Het alternatief 'schoonmaken van de sloot' is daarentegen zo evident onjuist, het komt nergens in de tekst voor, dat maar weinig leerlingen daar voor kiezen.

De tekst met opgaven *Sambi* is wat moeilijker voor leerlingen. Deze twee opgaven zijn bij alle leerlingen afgenomen. Onderling verschillen de twee vragen nauwelijks in moeilijkheid. In de A-groep worden de opgaven door iets meer dan de helft juist beantwoord (55–57%), in de B-groep door driekwart van de leerlingen en in de C-groep door ruim 90%. De afleiders B en C trekken de minste respondenten. Het is voor bijna alle leerlingen duidelijk dat het doel van

de advertentie niet slaat op de manier waarop je met de bon omgaat of dat je wat meer te weten komt over een stripboek. Opvallend is wel de hoge afleiderswaarde van alternatief A, terwijl ook dit antwoord evident verkeerd is. Wellicht is het benadrukken van het woord muziek een verklaring, immers dit vervult ook in de titel een belangrijke rol.

De tekst met vragen *Globy* ziet er in de verdeling van de vragen wat betreft moeilijkheidsgraad wat onevenwichtig uit, één van de vier opgaven is duidelijk moeilijker dan de andere. Het gaat in alle vier gevallen om een open vraag, en de eerste drie voorbeeldvragen liggen in moeilijkheid dicht bij elkaar. Circa de helft van de leerlingen in de A-groep geeft het correcte antwoord, in de B-groep is dat voor de drie vragen wat verschillend en varieert dit van 60% tot 70%. De makkelijkste is de 'wanneer'-vraag, maar ook twee van de drie 'waarom'-vragen leveren voor de meeste leerlingen geen problemen op. De gevraagde informatie is rechtstreeks uit de tekst te halen en hoeft alleen te worden geïdentificeerd. Ook staat de informatie niet ver uit elkaar. Dat de meeste leerlingen daar bij het vierde voorbeeld wel problemen mee krijgen, kan enerzijds zijn oorzaak hebben in het feit dat leerlingen door de formulering van de vraag wellicht de indruk krijgen dat hier naar een eigen mening of interpretatie wordt gevraagd. Ze zoeken de informatie dan te ver en geven te algemene antwoorden, zoals: 'voor het milieu'. Anderzijds noemen de leerlingen vaak bijkomende aspecten zoals de verkoop van stickervellen of het krijgen van meer geld. De gevraagde informatie kan echter gewoon uit de tekst worden gehaald: 'dan kunnen we veel voor de natuur doen'.

Bij de tekst *Apenkop* hoort slechts één opgave. Er wordt gevraagd om twee redenen te noemen, dus het gewenste antwoord bestaat uit twee elementen. De volgorde is daarbij niet van belang. Uit de respons op deze vraag, alleen voorgelegd aan de C-groep, blijkt dat het kunnen trekken van gezichten wat vaker juist wordt benoemd dan het van nature niet zindelijk zijn: 69% respectievelijk 65%. De opgave is daarmee weer wat moeilijker dan het cluster bij *Globy*. Alleen de uitzonderlijk lastige vierde vraag van *Globy* steekt er in moeilijkheidsgraad nog bovenuit. Ook de andere opgaven in deze reeks, bestaande uit een tekst met slechts één vraag, maar waarin wel informatie moet worden verzameld die verspreid in de tekst aanwezig is, blijken voor deze groep tot de moeilijkste opgaven in de schaal te behoren.

Resultaten voor de verschillende groepen leerlingen

In **het basisonderwijs** is het verschil in vaardigheid tussen de opeenvolgende jaargroepen 5 tot en met 7 onderling steeds significant. Dat verschil is tussen de opeenvolgende jaargroepen echter nogal wisselend. Tussen de jaargroepen 4 en 5 is het verschil het grootst. Tussen de jaargroepen 5 en 6 wordt dat verschil iets minder en tussen de jaargroepen 6 en 7 is het verschil het kleinst. Tussen de jaargroepen 7 en 8 is het verschil weer iets groter.

Voor de voorbeeldopgaven geldt dat de gemiddelde leerling aan het eind van jaargroep 4 nog geen enkele opgave goed beheerst. De gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 5 beheerst de eerste twee opgaven goed en de volgende vijf matig. Aan het eind van jaargroep 6 worden vier opgaven goed beheerst en vier matig. De gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 7 is nog een stapje verder en beheerst ook de negende voorbeeldopgave matig. Aan het eind

van jaargroep 8 worden vijf opgaven goed beheerst en vier matig. De moeilijkste voorbeeldopgave, die betreffende *Globy*, blijft ook buiten het vaardigheidsbereik van deze leerling.

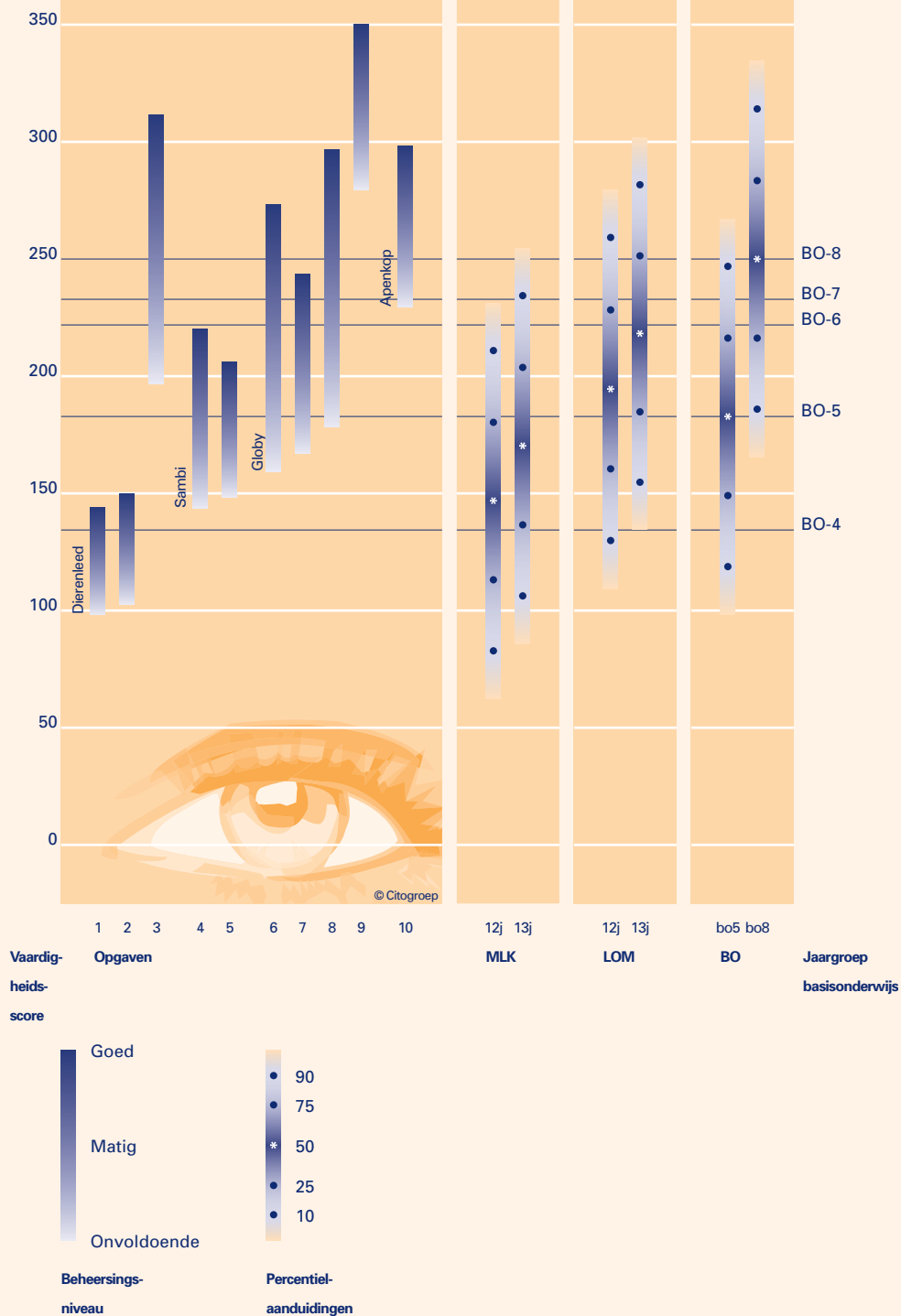
Voor de onderscheiden groepen in **de speciale basisschool** zien we dat ook hier de gemiddelde vaardigheid met de leeftijd gestadig stijgt en oploopt volgens leeftijd en de MLK- en LOM-indicatie. De onderlinge verschillen blijken nu echter groter te zijn dan bij informatieve teksten. Tussen MLK12 en LOM13, de twee uitersten, is nu een verschil van bijna anderhalve standaarddeviatie. Ook de verschillen tussen 12- en 13-jarigen met MLK-, respectievelijk LOM-indicatie, zijn significant en zijn beiden een halve standaarddeviatie. Het verschil tussen MLK13 en LOM12 is van dezelfde grootteorde.

Voor de voorbeeldopgaven geldt dat een gemiddelde MLK-leerling van 12 jaar alleen de eerste voorbeeldopgave goed beheerst, twee voorbeeldopgaven matig, en de overige zeven onvoldoende. Voor de 13-jarige MLK-leerling geldt dat er twee goed worden beheerst en drie matig. De gemiddelde twaalfjarige LOM-leerling beheerst twee opgaven goed en vijf matig. De gemiddelde 13-jarige LOM-leerling doet het nog wat beter en beheerst drie opgaven goed (bijna vier) en beheerst er nog vier matig, zodat er twee opgaven overblijven die buiten het bereik liggen.

Wat leerlingen in de speciale basisschool kunnen

- De gemiddelde **12-jarige leerling met MLK-indicatie** (percentiel 50) heeft een vaardigheidsniveau dat iets boven dat van een gemiddelde leerling eind jaargroep 4 ligt. Het is het niveau dat door 90% van de leerlingen aan het eind van jaargroep 5 wordt bereikt. Op dit niveau heeft de leerling alleen een goede beheersing van de eerste voorbeeldopgave bij *Dierenleed*. De tweede opgave zit op de rand van een goede beheersing. De derde opgave bij deze tekst is te moeilijk, maar dat is deze opgave voor de meeste leerlingen in de speciale basisschool. Alle andere teksten en opgaven in de voorbeelden zijn voor deze leerling te hoog gegrepen. Ook de meest vaardige MLK12-leerling (percentiel 90) beheerst de derde opgave maar matig, maar heeft voor de opgaven bij *Sambi* ook een matige tot goede beheersing. Drie van de vier opgaven bij *Globy* worden eveneens matig beheerst. Voor de zeer zwakke leerling (percentiel 10) in deze groep is er echter ook geen matige beheersing van de eerste twee voorbeeldopgaven en is de tekst *Dierenleed* met opgaven al te hoog gegrepen.
- De gemiddelde **13-jarige leerling met MLK-indicatie** heeft een vaardigheid die op het niveau ligt van een goede basisschoolleerling aan het eind van jaargroep 4, maar nog wel wat lager is dan van de gemiddelde leerling in groep 5. Van de voorbeeldopgaven worden de twee makkelijkste van *Dierenleed* goed beheerst. De opgaven bij *Sambi* vallen in het gebied van de matige beheersing. Van *Globy* wordt alleen de eerste opgave nog matig beheerst, de rest is te moeilijk. De meest vaardige leerling (percentiel 90) in deze groep heeft een niveau vergelijkbaar met de gemiddelde leerling aan het eind van jaargroep 7. Deze leerling beheerst ook opgave 4 en 5 bij de tekst *Sambi* goed en heeft alleen moeite met opgave 9. Voor de zwakke leerling (percentiel 25) in deze groep zijn alle opgaven te moeilijk behalve de eerste twee van *Dierenleed*. Die opgaven beheersen ze matig.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Lezen van argumentatieve teksten



Ingezonden brief van Martijn over dierenleed/dierenhulp

Hoi,

Ik heet Martijn de Wit en ik ben 10 jaar. Ik heb twee zussen, de één heet Judith en de andere Famke. Ik zit op een kleine school die maar 60 kinderen heeft. Bij onze school is een grote sloot. Padden willen in deze tijd van het jaar de weg oversteken om eieren te leggen in de sloot.

Maar dan worden er veel overreden door auto's.

Op onze school proberen wij dit tegen te houden door te schrijven naar de krant en de televisie om te vragen of die ons willen helpen.

We hebben vorig jaar drie waarschuwingsborden neergezet langs de weg, maar die zijn gestolen. Als je ons kunt helpen bij het maken van nieuwe borden bel mij dan even (tel. 4242).

De groeten van Martijn

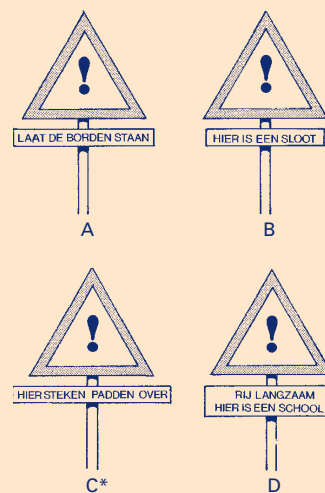
Martijn

1 Waarover maakt Martijn zich ongerust?

Over ...

- A zijn kleine school.
- B de borden langs de weg.
- C Judith en Famke.
- D* overstekende padden.

2 Wat kan Martijn het beste op de waarschuwingsborden zetten?



3 Martijn zoekt kinderen die willen helpen met ...

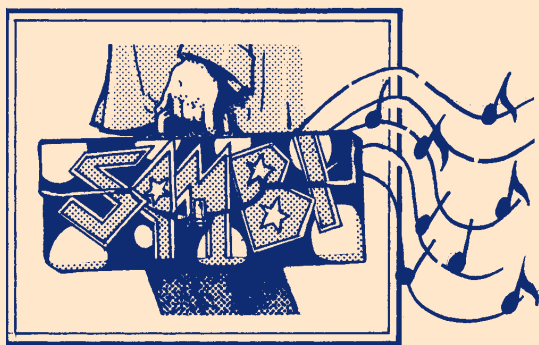
- A het schrijven naar de televisie en de krant.
- B* het maken van nieuwe borden.
- C het schoonmaken van de sloot.
- D het neerzetten van waarschuwingsborden.

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 nu 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.
--	---

4 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.

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

een (swingende) cassettekoffer

Vervolg voorbeelden bij de vaardigheidsschaal
Lezen van argumentatieve teksten

Vervolg voorbeelden bij
de vaardigheidsschaal

Lezen van
argumentatieve teksten

Globy

Op een dag vind je de volgende brief in de bus.

Hallo allemaal,

Ik ben Irma Vos en ik heb een milieuclub opgericht. Ik wil je vragen daar lid van te worden.

Mijn club heet Globy. Globy is de naam van het schildpadje dat je hier ziet getekend.



Je kunt bij mij stickervellen met stickers van Globy kopen voor 50 cent per vel.

Op ieder vel zitten 16 stickers.

Het doel van de club is dat we de natuur beschermen. Het is heel belangrijk dat we veel leden hebben, want dan kunnen we ook veel voor de natuur doen. Het kost f 1,- om lid te worden van de club. Je ontvangt dan vier keer per jaar het clubblad.

Als je wat meer wilt weten over de club, kom dan op maandagmiddag na school bij mij langs. Ik woon op Weide 14 in Stein.

Groetjes van,

Irma Vos

6 Wanneer moet je op maandag-
middag bij Irma langs gaan?

na school

7 Waarom richt Irma de club op?

om de natuur te beschermen

8 Waarom schrijft Irma deze brief?

om te vragen of je lid wilt worden
van de milieuclub.*

9 Waarom wil Irma graag veel leden
hebben voor de club?

dan kunnen ze veel voor de natuur
doen.*

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

- De gemiddelde **12-jarige leerling met LOM-indicatie** heeft bij dit teksttype een vaardigheid die ligt boven dat van een gemiddelde basisschoolleerling aan het einde van groep 5. Op dit niveau bestaat er een goede beheersing van de eerste twee voorbeeldopgaven bij *Dierenleed* en een matige beheersing van *Sambi* en de meeste opgaven bij *Globy*. Alleen *Apenkop* en de moeilijkste opgaven bij *Dierenleed* en *Globy* liggen buiten het vaardigheidsbereik van deze leerlingen. De meest vaardige leerlingen (percentiel 90) in deze groep hebben een beheersing die ligt boven het niveau van de gemiddelde leerling in groep 8 en hebben alleen nog moeite met voorbeeldopgave 9. De rest wordt matig tot goed beheerst. De zwakke leerlingen (percentiel 25) in deze groep beheersen de eerste twee opgaven van *Dierenleed* goed en *Sambi* matig. De zeer zwakke leerling in deze groep (percentiel 10) heeft een vaardigheidsniveau dat in de buurt komt van de gemiddelde leerling in groep 4 van de basisschool.

Naar de tandarts gaan is niet leuk. Maar als je in de wachtkamer in een tijdschrift bladert en je komt de volgende tekst tegen, dan moet je toch wel even glimlachen, al was het maar, omdat je nu weet hoe dat 'glimlachen' in zijn werk gaat.

Apenkop

Jij bent een aap. Ontkennen helpt je niet. Kijk maar in de spiegel naar die apenkop. Dat het een apenkop is, blijkt als je gezichten trekt: boos, bedroefd, blij, schijnheilig. Die gezichten trek je eigenlijk niet zelf. Die worden voor je getrokken door allerlei kleine spiertjes in de huid van je gezicht, die je mondhoeken krullen, je neus optrekken en je voorhoofd rimpelen, net zo lang tot je het gezicht hebt dat bij je stemming past. Honden hebben niet van die spiertjes, koeien evenmin en goudvissen al helemaal niet. Alleen apen kunnen gezichten trekken. En wij. Dus zijn we apen. Andere dieren kijken altijd hetzelfde. En waarom ook niet? Een hond die lacht, daar zie je toch niets van, met al dat haar voor zijn gezicht. Daarom kwispelt hij zijn staart maar wat.

Dat jij als baby een luier om moest, bewijst ook al dat je een aap bent. Andere beesten poepen vaak al heel jong netjes op één plaats; katten bijvoorbeeld op de bak en honden midden op de stoep. Bij apen hoeft dat niet. Omdat ze toch in de bomen wonen, laten ze alles maar vallen, net als vogels, je weet wel. In de bomen wonen we niet meer, maar als het aan ons lag, lieten we het nog steeds zomaar vallen. Ieder mens moet met veel moeite zindelijk worden gemaakt.

Mensen zijn dus apen en jouw overoveroveroverovergrootvader zwierde sierlijk door de bomen.

Auteur: Midas Dekkers

10 Midas Dekkers probeert ons ervan te overtuigen dat wij apen zijn. Welke 2 redenen noemt hij hiervoor?

1 Ze kunnen ook gekke gezichten trekken.*

2 Baby's poepen net als apen.*

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

Vervolg voorbeelden bij de vaardigheidsschaal
Lezen van argumentatieve teksten

- Bij de gemiddelde **13-jarige leerling met LOM-indicatie** is het niveau vergelijkbaar met dat van de gemiddelde basisschoolleerling aan het einde van jaargroep 6. Deze leerling beheerst de opgaven bij *Dierenleed*, *Sambi* en *Globy* matig tot goed, behoudens de moeilijkste opgave bij *Globy*. Alleen *Apenkop* zit als tekst met opgaven boven het vaardigheidsbereik van deze leerling. De zeer goede leerling in deze groep (percentiel 90) heeft een niveau waarmee ook die moeilijkste opgave nog met matig succes kan worden voltooid. De zwakke leerling in deze groep (percentiel 25) heeft een vaardigheid vergelijkbaar met die van de gemiddelde leerling aan het eind van jaargroep 5 in de basisschool.

De vorderingen van speciale basisschoolleerlingen ten opzichte van de jaargroepen in de basisschool

De vaardigheid van de leerlingen in de speciale basisschool ligt gemiddeld genomen tussen dat van jaargroep 4 en jaargroep 6 van de basisschool in. De achterstand van de gemiddelde MLK12-leerling ten opzichte van zijn leeftijdsgenoot in de basisschool is vier jaar. Voor de MLK13-leerling is die achterstand minder, iets meer dan drie leerjaren. De LOM12-leerlingen komen op een achterstand van minder dan drie leerjaren en de 13-jarige leerlingen met LOM-indicatie hebben een achterstand van twee leerjaren.

5.5 LEZEN VAN FICTIE

Inhoud

Een fictietekst beschrijft een verbeelde werkelijkheid. De teksten zijn sprookjes, dierenverhalen en actuele verhalen. Ze zijn alle afkomstig uit de jeugdliteratuur of speciaal geschreven voor deze peilingsonderzoeken. De in de peiling gebruikte vragen hebben voornamelijk betrekking op het doen en laten van de verbeelde personages, op hun motieven en op hun onderlinge relaties.

Een fictietekst is er op gericht de lezer niet alleen te informeren, maar ook te vermaken. De vaardigheid in het lezen en begrijpen van fictie is vastgesteld op basis van de antwoorden op 23 opgaven bij vijf teksten. Twee vragen vervielen achteraf bij de calibratie. De vragen zijn vooral gericht op de inhoud van de tekst. Er zijn drie vragen naar woord- en zinsbetekenis, de overige betreffen tekstuele vaardigheden.

Als voorbeeld zijn drie teksten opgenomen met samen 12 vragen:

- *Flink zijn* is een vrij lange tekst bestaande uit een paginavullende tekst met zes open vragen. De tekst gaat over een jongen die na een val in het water verplicht wordt zwemlessen te nemen. Hij sputtert zelf verschrikkelijk tegen en zijn vader heeft geen zin om hem te begeleiden. Al snel blijkt dat zijn vader ook niet kan zwemmen. Nu gaan beiden op les. Deze tekst is voorgelegd aan alle groepen. De vragen zijn van tekstuele aard.
- De tweede tekst *De taal van de dieren* is eveneens een tamelijk lange tekst in de vorm van een sprookje. Het verhaal gaat over een jongen die de taal der dieren leert en daar zijn voordeel mee doet door een boerderij te beginnen en goed te luisteren naar wat de dieren zeggen. Van de bijbehorende vier vragen zijn er twee meerkeuzevragen en twee open. Twee vragen betreffen de woord- en zinsbetekenis. De andere twee doen een beroep op tekstuele vaardigheden. Deze opgaven zijn afgenomen in groep B en groep C.
- De derde tekst heet *Keriakos*. Ook dit is een redelijk lang verhaal en gaat over een Griekse restauranthouder en een aantal gebeurtenissen uit diens leven, zoals dat door Eleni, de verteller van het verhaal, wordt weergegeven. Er zijn vijf opgaven, drie meerkeuzevragen en twee open vragen, een over zinsbetekenis en vier van tekstuele aard. Deze tekst is alleen voorgelegd aan groep C.

Resultaten voorbeeldopgaven

De tekst met vragen *Flink zijn* is wat onevenwichtig van samenhang, één van de drie opgaven is duidelijk moeilijker dan de andere. Bovendien zijn er drie vragen bij de analyse achteraf alsnog uitgevallen vanwege hun slechte passing in de vaardigheidsschaal. De vragen die over zijn gebleven discrimineren niet sterk, hetgeen is af te lezen uit de lengte van de verticale lijnen in de figuur. Het gaat in alle drie gevallen om een open vraag. De eerste twee voorbeeldvragen liggen in moeilijkheid dicht bij elkaar, alleen is de tweede meer onderscheidend dan de eerste. In de A-groep geeft 66% het correcte antwoord, in de B-groep is dat 77% en in de C-groep 87%. Bij de tweede opgave is dat respectievelijk 77%, 86% en 94%. De derde vraag is duidelijk van een ander gehalte. De A-groep slaagt er slechts beperkt in dit juist te beantwoorden: 40% heeft het goed. In de B-groep is dat 53% en in de C-groep 64%. Uit de antwoorden is niet goed af te leiden waarom de ene vraag lastiger is dan de ander of beter discrimineert.

De tekst met vragen *De taal van de dieren* heeft een meer consistente structuur. Alleen de moeilijkste opgave, nummer 7 in de figuur, staat wat los van het cluster van de overige drie vragen. De makkelijkste opgave is de eerste meerkeuzevraag, vraag 4. Die wordt in de B-groep door 80% goed gemaakt en in de C-groep door 94%. Het is voor de leerlingen duidelijk dat de uitspraak van de os: 'Ik heb geen leven' duidt op het gevoel dat hij hard moet werken. De belangrijkste afleider is alternatief B, met de formulering 'dat hij gauw uitgeput is', maar dit trekt in de B-groep slechts 9% van de leerlingen. Gezegd moet worden dat deze opgave waarschijnlijk ook redelijk te maken is zonder dat de tekst goed is gelezen. De volgende voorbeeldopgave, vraag 5, is een open vraag waarin wel een beroep wordt gedaan op kennis uit de tekst. De leerling moet zelf een antwoord formuleren, maar het 'dreigen met de slager' maakt kennelijk wel zoveel indruk dat het de meeste leerlingen geen moeite kost dit onder woorden te brengen. Het antwoordmodel laat leerlingen ook vrij veel ruimte en 69% in de B-groep en 91% in de C-groep slaagt er in een correct antwoord te formuleren. De tweede meerkeuzevraag, vraag 6, blijkt een stuk lastiger. Deze vraag doet niet alleen een beroep op een juist begrip van de tekst, er wordt ook om interpretatie gevraagd en om een goed inzicht in het verloop van de gebeurtenissen. Omdat er duidelijk in de vraag wordt gewezen op het niet voorziene gevolg voor de ezel van zijn advies aan de os op dat moment, kan alleen alternatief A juist zijn. In de B-groep geeft 56% het juiste antwoord, in de C-groep is dat 78%. De belangrijkste afleider is alternatief C, waarin wordt geformuleerd wat pas aan het eind van het verhaal een onvoorzien gevolg blijkt te zijn. Dat dit een lastig onderscheid is blijkt uit het feit dat 23% in de B-groep en 15% in de C-groep toch deze keuze maakt. De moeilijkste opgave is de tweede open vraag, vraag 7, waarin een in wezen vrij eenvoudige opdracht staat: schrijf de zin op waaruit blijkt dat de dieren ook de taal van de mensen verstaan. Toch wordt dit maar door een beperkt aantal leerlingen correct uitgevoerd, 12% in de B-groep en 34% in de C-groep. Dat het op de keper beschouwd pas in de één na laatste zin van het verhaal duidelijk wordt dat dieren ook mensen verstaan, ontgaat veel leerlingen.

De tekst met vragen, getiteld *Keriakos*, is van de drie voorbeelden het meest evenwichtig en consistent opgebouwd. De vijf vragen vormen een mooie oplopende lijn wat moeilijkheidsgraad betreft en de meeste items zijn vergeleken met die bij *Flink zijn*, toch behoorlijk discriminerend. Toevalligerwijs zijn de eerste drie vragen, de makkelijkste, allemaal van het meerkeuzetype. Bij alle drie vragen wordt duidelijk aangegeven bij welke regel in de tekst de vraag hoort. De eerste vraag, vraag 8, wordt er nog makkelijker op doordat gevraagd wordt om welk grapje het gaat. Daarmee vallen de andere alternatieven al snel af omdat ze niet zo makkelijk grappig kunnen worden genoemd. Bovendien is de term 'grapje' duidelijk een terugverwijzing naar de vorige regel. Bijna 90% geeft hier het juiste antwoord. De andere alternatieven trekken alle ongeveer even weinig leerlingen. De tweede meerkeuzevraag, vraag 9, is een vraag naar zinsbetekenis, waarbij van de leerling wordt gevraagd de regel die volgt op de in de vraag geciteerde regel op de juiste wijze te interpreteren. Bijna driekwart van de leerlingen kiest het juiste alternatief. De andere alternatieven geven verklaringen die niet rechtstreeks uit de tekst kunnen worden gehaald, maar wel plausibel kunnen zijn. De belangrijkste afleider is A met 12%. De derde meerkeuzevraag, vraag 10, blijkt het moeilijkste. Ook hier gaat het om het afleiden van de betekenis van een zin uit de omringende tekst. De juiste

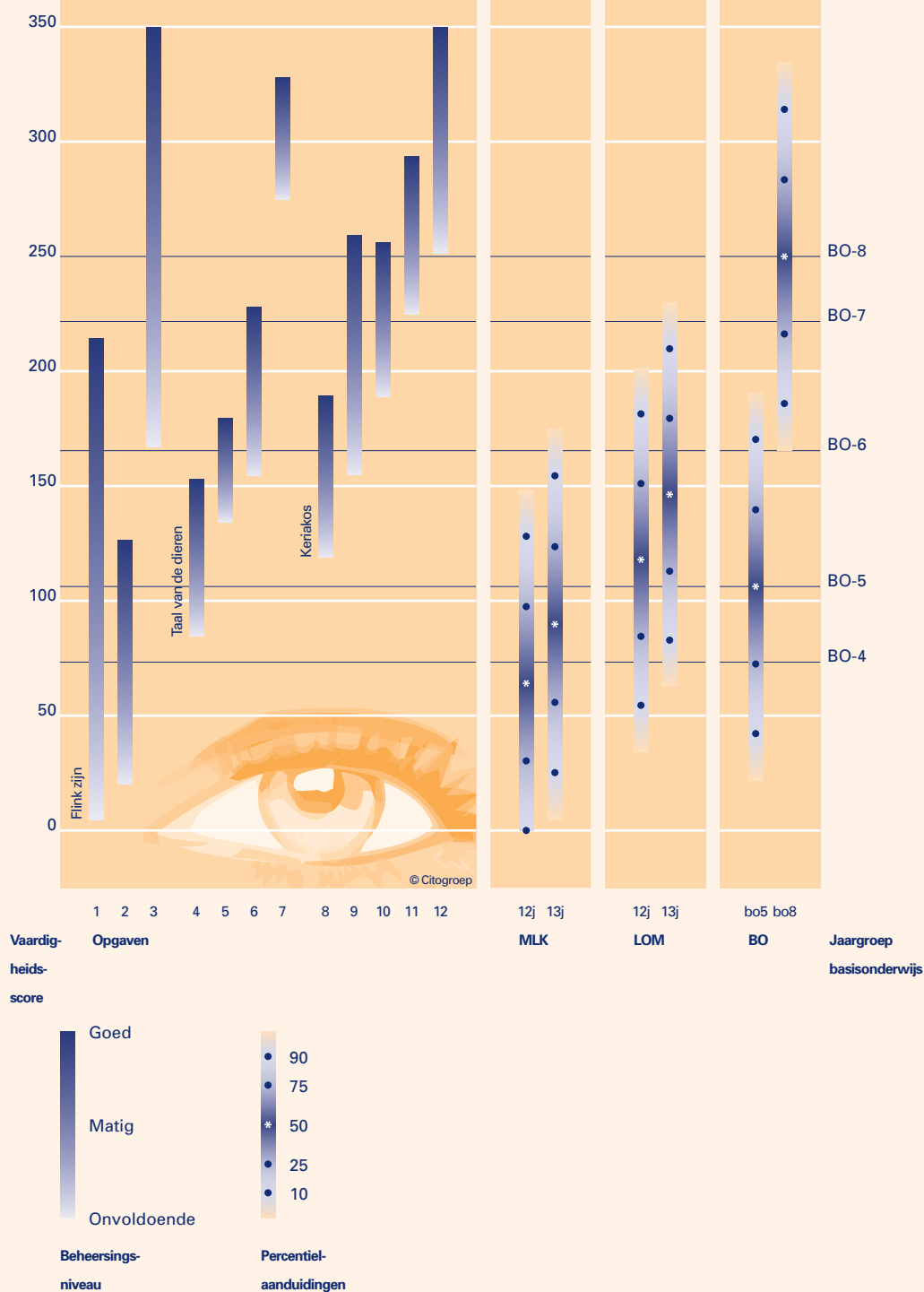
interpretatie wordt hier echter gevonden voorafgaand aan de geciteerde regel. Dat blijkt meer moeilijkheden op te leveren. Weten dat bang zijn en zweten bij elkaar horen kan nog onvoldoende blijken te zijn om te komen tot het juiste antwoord, want eerst moet uit de tekst nog worden gedestilleerd dat er angst in het spel is. De overige alternatieven gaan in op warmte als oorzaak en trekken bij elkaar 28% van de respons. Daarbij blijkt de zwemactiviteit als oorzaak nog het populairst met 12%. Toch geeft 69% wel het correcte antwoord. De moeilijkste opgaven in dit cluster zijn de twee open vragen. De eerste daarvan, vraag 11, lijkt eigenlijk heel simpel: Wie vertelt het verhaal? Er hoeft alleen maar een naam te worden ingevuld. Toch verwarren veel leerlingen de hoofdpersoon met die van de verteller. Slechts 55% schrijft de juiste naam Eleni op. Een complicerende factor is uiteraard dat de verteller zelf pas later in het verhaal (r. 16) en in de vorm van de tweede persoon aan de orde komt. De naam komt in het hele verhaal maar twee keer voor, terwijl de hoofdpersoon Keriakos overal aanwezig is: in de titel, als eerste woord van het verhaal, en tot de laatste zin aan toe. De tweede open vraag, vraag 12, lijkt veel lastiger. De benodigde informatie staat niet concreet in de onmiddellijke omgeving en moet uit de betekenis van de hele tekst worden gehaald. Pas dan kan de aangewezen zin: 'Keriakos maakt een hoop mee' op waarde worden geschat. De relatie tussen 'niet trouwen' en 'veel beleven' ligt niet direct voor de hand. Dat klopt ook met de uitkomst. Minder dan de helft (45%) geeft een bevredigend antwoord, 34% een onjuist antwoord en één op de vijf leerlingen geeft helemaal geen antwoord. Een complicerende factor is de onduidelijkheid over het geslacht van de verteller. Sommige antwoorden van leerlingen duiden er op dat ze uitgaan van een vrouw die eventueel met Keriakos zou kunnen trouwen, maar dat niet wil, omdat dat bijvoorbeeld veel te spannend is. Anderen gaan uit van een jongen die zelf ook wel graag vrij en blij wil leven en dus niet getrouwd wil zijn, een redenering die wel tot het juiste antwoord leidt.

Resultaten voor de verschillende groepen leerlingen

In **het basisonderwijs** is het verschil in vaardigheid tussen de opeenvolgende jaargroepen 5 tot en met 7 onderling steeds zonder meer significant. Dat verschil is tussen de opeenvolgende jaargroepen ook behoorlijk wat groter dan bij de voorgaande teksttypen. De toename in vaardigheid per leerjaar is bij fictie blijkbaar behoorlijk wat groter dan bij de vaardigheid in het lezen van zakelijke teksten.

Tussen de jaargroepen 4 en 5 is het verschil met drievijfde standaarddeviatie nog niet eens het grootst. Dat is het verschil tussen de jaargroepen 5 en 6 met meer dan een hele standaarddeviatie. Het verschil tussen de jaargroepen 6 en 7 doet daar nauwelijks voor onder. Tussen de jaargroepen 7 en 8 is het verschil weer iets kleiner, maar ook nog steeds drievijfde standaarddeviatie. Voor de voorbeeldopgaven geldt dat de gemiddelde leerling aan het eind van jaargroep 4 alleen de eerste twee opgaven matig beheerst. De gemiddelde leerling aan het eind van jaargroep 5 komt nog een opgave verder en beheerst er drie matig. Aan het eind van jaargroep 6 worden twee opgaven goed beheerst en vijf matig. De gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 7 is nog weer een stuk vaardiger en beheerst vijf opgaven goed en vier opgaven matig. Alleen de moeilijkste drie worden niet beheerst. Aan het eind van jaargroep 8 worden zes opgaven goed beheerst en vier matig. De twee moeilijkste voorbeeldopgaven, blijven ook voor deze leerling buiten het vaardigheidsbereik.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Lezen van fictie



Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Lezen van fictie

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!

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

Hij zegt dat hij ziek is. *

2 Waarom wil Jeroen niet naar het zwembad?

Hij is bang voor water. *

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

Hij verdrinkt dan niet meer. *

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

De taal van de dieren

- 1 Er was eens een jongen, die op school zijn best niet deed. Wat ze ook probeerden, hij wilde zich niet verbeteren. Of hij nou slaag kreeg of dat er zoete broodjes werden gebakken, niets hielp. Zijn vader was ten einde raad. 'Wat moet ik met je aan, jongen?' zei hij.
- 5 'Vader', zei de jongen, 'laat mij alsjeblieft naar de school gaan, waar men de taal der dieren leert. Dan zal ik jullie eens wat laten zien.'
'Vooruit dan maar', zei de vader.
De jongen deed op de nieuwe school flink zijn best. En na een jaar verstond hij niet alleen de taal van de dieren op het land, maar ook die van de vogels in de
- 10 lucht en de vissen in het water.
'Alles goed en wel', zei zijn vader, 'maar wat heb je eraan?'
'Laat mij mijn gang maar gaan', zei de jongen.
Toen hij was uitgeleerd, gaf zijn vader hem een boerderij met wat land. En zo werd de jongen boer. Hij had koeien en varkens en kippen, een hond en een
- 15 kat, een os en een ezel. En elke dag luisterde hij naar de nieuwtjes, die de dieren onder elkaar uitwisselden. Daar deed hij zijn voordeel mee. Hij wist precies wat er omging op de boerderij, welke knechten en meiden hem voor de mal hielden. En zodra hij het wist, trof hij zijn maatregelen.
Op een dag kwam hij door de stal, waar de ezel en de os met elkaar in gesprek
- 20 waren. De os had heel wat te klagen. 'Ik heb geen leven', zei hij, 'alle dagen sloven en slaven. Van 's morgens vroeg tot 's avonds laat moet ik trekken, alsmaar trekken. Het eind is zoek. Nee, dan jij. Jij hebt een leven als een luis op een zeer hoofd. Af en toe eens met de meester uit rijden.'
De ezel kon er weinig tegenin brengen. Maar hij wist raad.
- 25 'Waarom hou je je niet eens ziek?' zei hij. 'Dan kan de knecht zelf trekken.'
De boer knoopte het in zijn oren.
De volgende morgen kwam de knecht hem halen. 'De os is ziek', zei hij. 'Hij wil niet opstaan. Wat nu?'
'Span de ezel maar in', zei de boer.
- 30 De ezel liep de hele dag voor de ploeg en was uitgeput. De boer stond achter de deur te luisteren. 'En', zei de os, 'hoe ging het?'
'Hou op', zei de ezel, 'dit hou ik niet vol. Voor dat zware werk ben ik niet in de wieg gelegd. Maar hoe is het nou met jou? Ga je morgen weer aan de slag?'
'Ik denk er niet aan', zei de os.
- 35 De volgende dag liep de ezel opnieuw voor de ploeg. 's Avonds strompelde hij de stal in.
'Al wat gewend?' vroeg de os.
'Man', zei de ezel, 'ik heb geen poten meer om op te staan. En mijn rug is zo stijf als een plank. Maar ik hou het wel vol. Liever mijn lot dan het jouwe.'
- 40 'Wat bedoel je?' vroeg de os.
'Ik heb de knecht horen zeggen, dat de boer besloten heeft je aan de slager te verkopen als je morgen nog ziek bent.'
De volgende dag stond de os weer voor de ploeg.

Bron: Eelke de Jong & Hans Sleutelaar

- 4 'Ik heb geen leven', zegt de os (r. 20).

Wat bedoelt de os hiermee?

- A Dat hij een hekel heeft aan de boer.
B Dat hij gauw uitgeput is.
C* Dat hij hard moeten werken.
D Dat hij snel doodgaat.

- 5 Hoe kreeg de boer de os zover dat hij weer voor de ploeg ging staan?

Hij dreigde hem aan de slager te verkopen.*

- 6 De ezel adviseert de os zich ziek te houden.
Aan welk mogelijk gevolg van dat advies heeft de ezel op dat moment niet gedacht?

- A* Dat de ezel zelf de ploeg zou moeten trekken.
B Dat de knecht de ploeg niet zou willen trekken.
C Dat de os dan aan de slager verkocht zou worden.
D Dat de os echt zou doen alsof hij ziek was.

- 7 De boer verstaat de taal van de dieren.
Schrijf de zin op waaruit blijkt dat de dieren ook de taal van de mensen verstaan.

Ik heb de knecht horen zeggen dat de boer besloten heeft je aan de slager te verkopen als je morgen nog ziek bent.

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

Vervolg voorbeelden bij de vaardigheidsschaal
Lezen van fictie

Keriakos

- 1 Keriakos houdt heel veel van de zee. Dat komt volgens hem omdat hij bijna op het strand was geboren. Zijn moeder kon nog net naar een olijfboomgaard lopen en daar kwam hij op de wereld. De eerste lucht die hij in zijn longen kreeg, was zeelucht.
- 5 Keriakos' naam betekent 'zondag' in het Grieks, maar hij is geboren op een zaterdag. Op die zaterdag dat zijn moeder zo graag nog naar het strand wilde. Ook al wist ze dat ze elk moment een kindje kon krijgen. Waarom hij zondag genoemd werd, legt hij nooit uit. Hij vindt het vooral leuk om het grapje te maken.
- 10 Keriakos heeft een piepklein eethuisje, vlakbij de haven. Broodje souflaki is zijn specialiteit. Dat betekent dat hij op versgebakken brood gegrild varkensvlees doet met veel lekkere kruiden. Het plafond en de muren van zijn mini-restaurantje zijn lichtblauw. Als je omhoog kijkt, zie je twee vastgeplakte zeesterren. In het raamkozijn liggen schelpen en wat stukken
- 15 koraal.
Vanmiddag, toen ik naar de markt ging om boodschappen te doen voor mijn moeder, riep hij mij. 'Eleni, kom hier dan krijg je wat koels te drinken.' Ik kreeg een groot glas cola van hem. Ik zag aan zijn gezicht dat hij me heel graag wat wilde vertellen. Keriakos is niet getrouwd. En ik denk wel eens dat hij me
- 20 daarom zoveel vertelt.
'Ben je vanmorgen soms naar zee geweest?' vroeg ik hem.
Ja, dat was hij. Eerst had hij alle boodschappen gedaan voor zijn restaurantje. Omdat het zo'n mooie dag was, besloot hij voordat hij zou openen, nog een paar uur te gaan snorkelen. Hij deed zijn duikbril, flippers en een onderwater-
- 25 camera in een tas en sprong op zijn brommer. Het is een half uurtje rijden

8 Welk grapje bedoelt de schrijver in regel 8?

- A Dat Keriakos is geboren in een olijfboomgaard.
B Dat Keriakos is geboren op het strand.
C* Dat Keriakos is geboren op zaterdag, terwijl zijn naam zondag betekent.
D Dat Keriakos zo van de zee houdt, omdat de eerste lucht die hij inademde, zeelucht was.

9 Broodje souflaki is zijn specialiteit (r. 11).
Hiermee wordt bedoeld dat ...

- A Eleni dat gerecht het lekkerst vindt bij Keriakos.
B Grieken dat gerecht vaak en graag eten.
C* Keriakos dat gerecht erg lekker klaar kan maken.
D toeristen dat gerecht zeer bijzonder vinden.

Voor de onderscheiden groepen in **de speciale basisschool** zien we dat de gemiddelde vaardigheid met de leeftijd gestadig stijgt en oploopt volgens de leeftijd en de MLK- en LOM-indicatie. De onderlinge verschillen blijken bij dit teksttype nog groter te zijn dan bij betogende teksten. Tussen MLK12 en LOM13, de twee uitersten, is het verschil meer dan anderhalve standaarddeviatie. Ook de verschillen tussen 12- en 13-jarigen met MLK-, respectievelijk LOM-indicatie, zijn significant en zijn beide ruim een halve standaarddeviatie. Het verschil tussen MLK13 en LOM12 is van dezelfde grootteorde. Voor de voorbeeldopgaven geldt dat een gemiddelde MLK-leerling van 12 jaar geen enkele voorbeeldopgave goed beheerst en twee voorbeeldopgaven matig. De overige negen worden onvoldoende beheerst. Voor de 13-jarige MLK-leerling geldt dat er drie opgaven matig worden beheerst. De gemiddelde 12-jarige LOM-leerling beheerst vier opgaven matig. De gemiddelde 13-jarige LOM-leerling doet het nog wat beter en beheerst één opgave goed, en vier matig. Ook bij deze leerling zijn er nog steeds zeven opgaven die te moeilijk zijn.

Wat leerlingen in de speciale basisschool kunnen

- De gemiddelde **12-jarige leerling met MLK-indicatie** (percentiel 50) heeft een vaardigheidsniveau dat nog onder dat van een gemiddelde leerling eind

naar zijn favoriete strandje. Het is daar heel rustig. Toeristen komen er niet. Er stond niet veel wind, zodat het zand doodstil op de zeebodem bleef liggen. Keriakos zag alles glashelder door zijn duikbril. Hij vertelde dat het leek alsof een reuzenvinger, zover hij kijken kon,	10 Wist jij dat je onder water kon zweten Eleni? (r. 36) Je kunt uit deze zin opmaken dat ...
30 gekronkelde lijnen in het zeezand had getrokken. Hij zwom naar de rotsen. Daar is het kouder dan in de open zee. De zon valt er niet in zulke mooie stralen in het water, maar er zwemmen wel de meeste vissen. Keriakos zwom net achter een felgroen met rood gestreept visje aan, toen hij een schaduw boven zich zag. Hij dacht dat zijn laatste uur geslagen had. Zo'n grote vis, dat	A de dolfijn veel warmte uitstraalde. B het zeewater erg warm was. C Keriakos het erg warm gekregen had van het onderwater-zwemmen. D* Keriakos op dat moment vreselijk bang was.
35 kon alleen een haai zijn. 'Wist jij dat je onder water kon zweten Eleni?' vroeg hij. 'Nee dat heb ik nog nooit gehoord,' antwoordde ik, 'maar vertel nu verder.' De grote vis was geen haai. Anders had Keriakos me geen cola meer kunnen aanbieden. De lange schaduw bleek een nieuwsgierige dolfijn te zijn. De	11 Wie vertelt het verhaal? <u>Eleni</u>
40 dolfijn zwom in cirkeltjes om Keriakos heen. Hij wilde wedstrijdje met hem doen en met hem spelen. Totdat hij de onderwatercamera ontdekte. Die vond hij zo interessant dat hij er met zijn snuit recht voor ging hangen. Keriakos weet nog niet of de foto, die hij toen genomen heeft, gelukt is. 'Daarom moet je morgen maar weer even langskomen,' zei hij.	12 Waarom denkt Eleni er soms over om niet te trouwen (r. 45, 46)? <u>Als je niet trouwt, maak je heel veel mee.*</u>
45 Keriakos maakt een hoop mee. Soms denk ik er ook wel eens over, om niet te trouwen.	(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

jaargroep 4 ligt. Het is het niveau dat door meer dan 60% van de leerlingen aan het eind van jaargroep 4 wordt bereikt. Op dit niveau heeft de leerling een matige beheersing van de eerste twee voorbeeldopgaven behorend bij *Flink zijn*. Alle andere opgaven zijn voor deze leerling te moeilijk. De zeer goede MLK12-leerling (percentiel 90) heeft ook nog een matige beheersing van de makkelijkste opgaven bij de beide andere teksten.

- De gemiddelde **13-jarige leerling met MLK-indicatie** heeft een vaardigheid die hoger is dan van de gemiddelde basisschoolleerling aan het eind van jaargroep 4, maar wel lager dan van de gemiddelde leerling in groep 5. Ruim 60% van de leerlingen aan het eind van jaargroep 5 zitten op dit vaardigheidsniveau. Leerlingen op dit niveau hebben een matige beheersing van de voorbeeldopgaven 1 en 2 en van de eenvoudigste vraag bij *Taal van de dieren*. De meest vaardige leerlingen in deze groep (percentiel 90) komen in de buurt van de vaardigheid die de gemiddelde leerling in groep 6 bereikt. Zij hebben een matige tot goede beheersing van de meeste opgaven bij *Taal van de dieren*. Alleen de moeilijkste opgaven bij *Flink zijn* en *Taal van de dieren* worden onvoldoende beheerst. De zwakke leerling in deze groep (percentiel 25) heeft een niveau dat nog lager is dan de gemiddelde leerling in groep 4 en heeft alleen een matige beheersing van de eerste twee opgaven.
- De gemiddelde **12-jarige leerling met LOM-indicatie** heeft bij dit teksttype

een vaardigheid die ligt boven dat van een gemiddelde basisschoolleerling aan het einde van groep 5, maar ligt nog wel behoorlijk onder het niveau van een zwakke leerling (percentiel 25) in groep 6. Op dit niveau is er alleen een matige beheersing van de eerste twee voorbeeldopgaven bij *Flink zijn* en de makkelijkste opgaven bij de andere twee teksten: *Taal van de dieren* en *Keriakos*. Alleen *Flink zijn* is dus eigenlijk geschikt voor deze groep, maar dan zonder voorbeeldopgave drie. De goede leerlingen (percentiel 75) hebben een niveau vergelijkbaar met dat van de zwakke leerling (percentiel 25) aan het einde van groep 7 in de basisschool. Anders gezegd: de 25% meest vaardige LOM12-leerlingen hebben een vaardigheidsniveau vergelijkbaar met die van de 25% minst vaardige groep 7 leerlingen. Deze leerlingen hebben een matige tot goede beheersing van de opgaven bij *Flink zijn* en *Taal van de dieren*, uitgezonderd de moeilijkste opgave. Bij *Keriakos* worden alleen de eerste twee opgaven matig beheerst, de overige drie zijn te moeilijk.

- De gemiddelde **13-jarige leerling met LOM-indicatie** heeft een vaardigheidsniveau dat ligt tussen dat van een zwakke (percentiel 25) en een gemiddelde leerling in de basisschool aan het einde van jaargroep 6. Het is een niveau dat door ruim 60% van de leerlingen aan het eind van groep 6 wordt bereikt. Op dit niveau is de leerling in staat bij alle drie voorbeeldteksten de makkelijkste opgaven redelijk tot goed te maken. De moeilijkste opgaven blijven buiten bereik. Dat geldt voor de opgaven bij *Keriakos* voor vier van de vijf opgaven. Deze tekst is dus voor deze leerling niet geschikt. De meest vaardige leerling (percentiel 90) in deze groep heeft een vaardigheid die nog onder dat van de gemiddelde leerling in jaargroep 7 zit. Voor deze leerling zijn alleen de moeilijkste opgave bij *Taal van de dieren* en de twee moeilijkste opgaven bij *Keriakos* te hoog gegrepen. Alle andere opgaven worden matig tot goed beheerst. De zwakke leerling (percentiel 25) in deze groep heeft een vaardigheid die net boven dat van de gemiddelde leerling in jaargroep 5 zit. Voor deze leerling is *Keriakos* ongeschikt en is ook *Taal van de dieren* eigenlijk al te moeilijk. Slechts een vraag wordt matig beheerst. Alleen *Flink zijn* komt in aanmerking, maar dan ook nog alleen als de derde opgave verval.

De vorderingen van speciale basisschoolleerlingen ten opzichte van de jaargroepen in de basisschool

De vaardigheid in het lezen van fictie ligt voor de leerlingen in het SBO gemiddeld genomen tussen jaargroep 4 en jaargroep 6, maar dat laatste niveau wordt bij lange na niet gehaald. De gemiddelde MLK12-leerling heeft een leerachterstand van ruim vier leerjaren en de gemiddelde MLK13-leerling heeft een achterstand van drieëneenhalf leerjaar. De gemiddelde 12-jarige leerling met LOM-indicatie heeft een achterstand in de buurt van drie leerjaren. Zijn 13-jarige groepsgenoot komt gemiddeld op een achterstand van ruim twee leerjaren.

5.6 TECHNISCH LEZEN

Inhoud

Technisch lezen betreft de vaardigheid om geschreven en gedrukte tekst te decoderen. Om deze vaardigheid te meten, is gebruikgemaakt van een eenminuuttoets die speciaal voor de taalpeiling halverwege het basisonderwijs

is geconstrueerd (zie Zwarts & Rijlaarsdam, 1991). In deze toets wordt de vaardigheid in het decoderen opgevat als het snel en correct kunnen verklanken van woorden. De toets bestaat uit rijen losse woorden die de leerling snel en duidelijk hardop moet lezen. Het aantal goed gelezen woorden in één minuut is de score. Deze score vormt een indicatie van de technische leesvaardigheid van de leerling.

In deze peiling is een variant op de bekende eenminuuttoets van Brus en Voeten (1973) gebruikt. Er zijn bij de start van de taalpeilingen om een aantal redenen nieuwe toetsen voor technisch lezen geconstrueerd. In de eerste plaats omdat de voornoemde eenminuuttoets al erg bekend was, waardoor er leerlingen zijn die delen van de toets uit het hoofd kennen. Voorts was het feit dat de toets niet bestond uit woorden die afkomstig zijn uit lectuur bestemd voor leerlingen van de basisschool een bezwaar. De toets die nu is gehanteerd, is speciaal bedoeld om de technische leesvaardigheid van leerlingen in groep 5 te meten en bestaat uit 100 woorden met twee of drie lettergrepen. De 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 constructie van de toets die hier is gebruikt, is verantwoord in Sijtsma (1995). De toets wordt individueel afgenomen. De leerlingen krijgen de opdracht de woordjes snel en duidelijk te lezen. De eerste zeven woorden in de toets tellen niet mee voor de tijd en voor de scoring. Ze zijn bedoeld om de leerling te laten wennen aan de taak en geven de proefleider gelegenheid in te grijpen, als blijkt dat de leerling niet goed begrepen heeft, wat hij moet doen. Om de lezer een indruk te geven van de toets, is ter illustratie de toets die in de vorige peiling is gepubliceerd opgenomen.

De eenminuuttoets is in het SBO aan 900 leerlingen voorgelegd verdeeld over de vier onderscheiden groepen, en in het basisonderwijs aan 1486 leerlingen, verdeeld over de jaargroepen 4 tot en met 8. De leerlingen in het basisonderwijs met studievertraging zijn buiten de analyse gehouden.

Wat leerlingen kunnen in de verschillende leerlinggroepen

Het gemiddeld aantal correct gelezen woorden in één minuut is voor de hele steekproef 47. De scores zijn normaal verdeeld. De spreiding in de scores is groot en loopt van 4 (in MLK12) tot 93 woorden. Gemiddeld worden er circa vier woorden fout gelezen, variërend van gemiddeld twee in groep 7 tot gemiddeld zes bij leerlingen met MLK-indicatie.

In **het basisonderwijs** is het verschil tussen de opeenvolgende jaargroepen overal significant. Het verschil is het grootst tussen jaargroep 4 en 5. Het gemiddelde aantal correct gelezen woorden voor de jaargroepen 4 tot en met 8 is respectievelijk 32, 44, 52, 60 en 67.

Voor **de speciale basisschool** blijkt dat een gemiddelde 12-jarige MLK-leerling in één minuut 36 woorden goed leest en een 13-jarige 40 woorden. Het aantal goed gelezen woorden bij de gemiddelde 12- en 13-jarige LOM-leerling is respectievelijk 39 en 43. Opvallend genoeg vinden we hier dus geen duidelijk oplopende vaardigheid van MLK12, MLK13, LOM12 en LOM13. De verschillen tussen de opeenvolgende groepen in het SBO is nergens significant. Het verschil tussen MLK13 en LOM12 is zelfs negatief, maar verwaarloosbaar klein. De afstand tussen MLK12 en LOM13, de grootste afstand bij andere vaardigheidsschalen, blijkt hier relatief gering, maar is wel significant: zeven punten op de EMT-schaal.

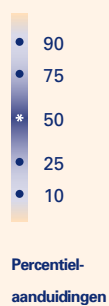
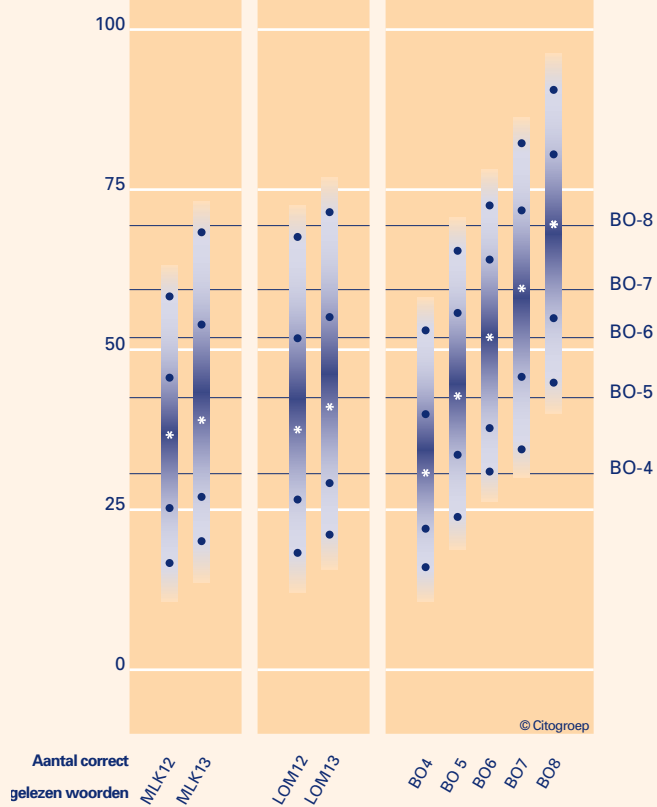
Voorbeeld Toets PPON-5A

spechten	volksdansen	tweemaal
intussen	speurtocht	inpakken
lokaal	gordijntje	uitgroeien
geknoopt	wikkelen	aankwamen
verzot	nodig	varkens
tangen	speelveld	grazen
onderhoud	stadjes	benoemd
snuffelend	gezongen	gestart
walvissen	kookpot	terecht
verliezen	spijker	zwemmen
afkloppen	poolzee	vrachtwagen
gevlucht	diplomaat	tikkertje
asbakken	bederven	beheer
beren	randmeren	deugnieten
handvol	spalken	verfraaien
stuiven	recepten	kijkje
planken	families	schutkleur
bewaken	rustige	kwaliteit
komen	gedaald	taxi
kussentje	verbitterd	zorgen
stokken	broeien	afstanden
vossen	gipsbeeld	reuzerad
dorpjes	opschieten	meekomt
paleizen	koninkrijk	uitrusten
bewaard	klauteren	gangen
artiest	vruchten	leider
muziekje	kleedje	slootje
gehinnik	erop	redden
winkelruit	excuseer	plezierig
abrupt	dierenleed	gouden
stoofje	regenworm	puntige
spijbelt	lijntjes	bediende
grotendeels	beleven	thermosfles
	gestreken	

Wat leerlingen in de speciale basisschool kunnen

Bij vergelijking van de leerlingen in de speciale basisschool en het basis-onderwijs is onmiddellijk duidelijk dat de gemiddelde score voor de speciaal basisonderwijsgroepen zich beweegt tussen de gemiddelde scores van de jaargroepen 4 en 5 in.

Scoreverdelingen op de PPON-eenminuuttoets van groepen leerlingen



- Voor **de gemiddelde leerlingen** (percentiel 50) geldt dat de score van de twaalfjarige leerling met MLK-indicatie niet significant verschilt van die van de gemiddelde leerling aan het eind van jaargroep 4. Voor de 13-jarige geldt dat er geen significant verschil is met de score van de gemiddelde leerling aan het eind van jaargroep 5. Voor de score van de 12-jarige leerling met LOM-indicatie geldt eveneens dat er geen significant verschil is met jaargroep 5 en hetzelfde kan worden gezegd van de 13-jarigen met LOM-indicatie.
- Voor **de betere leerlingen** (percentiel 75) geldt dat de 12-jarige MLK-leerling een score behaalt tussen die van jaargroep 5 en 6 van de basisschool in. De 12-jarige leerling met LOM-indicatie scoort op het niveau van de gemiddelde leerling in jaargroep 6. De score van de betere 13-jarige leerling in het speciaal basisonderwijs ligt op een niveau dat ligt tussen dat van de gemiddelde leerling in jaargroep 6 en 7 in.
- **De meest vaardige leerling** (percentiel 90) behaalt een score die ongeveer gelijk is aan die van de gemiddelde leerling aan het eind van de basisschool. Dit geldt voor alle leerlinggroepen, uitgezonderd de groep van MLK12-leerlingen. De overige groepen zitten er net iets boven (LOM13) of net iets onder (LOM12 en MLK13).

5.7 OVERZICHT

De resultaten voor het domein lezen zijn gevarieerd en wisselend van karakter. Bij informatieve teksten zien we minder spreiding in vaardigheden dan bij argumentatieve teksten en fictie. De vaardigheid van de leerlingen ligt bij informatieve teksten, ondanks verschil in leeftijd en type-indicatie, redelijk dicht bij elkaar, terwijl dat bij fictie duidelijk onderling verschilt. Bij het lezen van argumentatieve teksten en fictie wordt blijkbare niet alleen progressie geboekt met het toenemen van de leeftijd, maar is ook de indicatie (voormalig) LOM en MLK betekenisvoller.

Voor de **MLK12-leerlingen** geldt dat de grootste achterstand is te signaleren bij het lezen van fictie. Daar is een achterstand van ruim 4 leerjaren in de basisschool. Voor de andere leesvaardigheden en ook opvallend genoeg voor technisch lezen is die achterstand circa drieëneenhalf jaar.

Voor de **MLK13-leerlingen** geldt dat de achterstand in leerjaren voor alle vaardigheden ongeveer hetzelfde is: tussen drieëneenkwart en drieëneenhalf leerjaar. Lezen van fictie is hier slechts gradueel minder.

Bij de **LOM12-leerlingen** zien we de grootste achterstand bij technisch lezen, op de voet gevolgd door het lezen van informatieve teksten. De achterstand is meer dan drie leerjaren. De achterstand voor het lezen van argumentatieve teksten en fictie is minder dan drie leerjaren.

Ook bij **LOM13-leerlingen** blijkt het technisch lezen de grootste leerachterstand te hebben, zij het iets minder dan bij 12-jarigen. Lezen van informatieve teksten volgt meteen; de achterstand is hier drie leerjaren. Voor het lezen van argumentatieve teksten en fictie is het verschil driekwart jaar minder en is de achterstand nog iets meer dan twee leerjaren.

Vergelijken we deze uitkomsten met die van de vorige peiling (Van Roosmalen e.a., 1999), dan valt op dat de vaardigheid in het lezen van informatieve teksten

nu lijkt te zijn afgenomen. Vooral de leerlingen met een LOM-indicatie lijken nu lager te presteren. Bij argumentatieve teksten signaleren we nauwelijks een verschil. Het meest opvallend bij de vergelijking met de resultaten van de vorige peiling is het veel lagere niveau dat nu wordt aangetroffen bij het lezen van fictie. Voor alle onderscheiden groepen meten we vaardigheidsniveaus die behoorlijk lager liggen. Het meest grote contrast treffen we aan bij MLK12-leerlingen, het minst grote bij de LOM13-leerlingen, maar ook daar is een duidelijk verschil met de vorige peiling.

Ook opvallend maar dan in positieve zin, is de uitkomst van de eenminuuttoets voor technisch lezen. De leerlingen met een MLK-indicatie behalen nu aanzienlijk hogere resultaten dan in de vorige peiling. Werden in de vorige peiling nog gemiddelden aangetroffen van respectievelijk 24 en 26 voor 12- en 13-jarige leerlingen met MLK-indicatie – resultaten die op een niveau ver onder jaargroep 4 duiden – nu treffen we voor dezelfde groepen scores aan van respectievelijk 36 en 40. Dit zijn scores die tussen die van jaargroep 4 en 5 in liggen. Voor de leerlingen met LOM-indicatie vinden we dezelfde waarden als in de vorige peiling.

Een verklaring voor de nu aangetroffen verschillen met de vorige peiling is niet eenvoudig te geven.

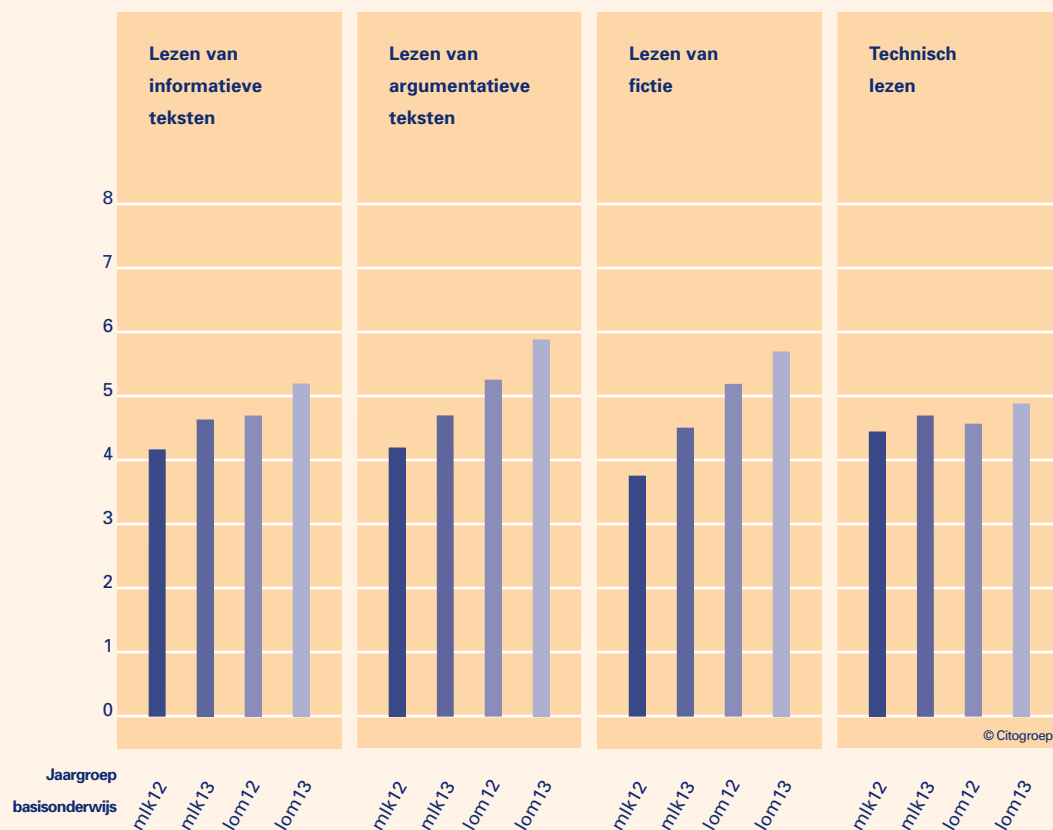
De SBO-groepen lijken nu relatief gezien een grotere achterstand op het gebied van het lezen van fictie te hebben. Tegenover deze achteruitgang staat een flinke vooruitgang bij technisch lezen voor leerlingen met MLK-indicatie.

Een mogelijke verklaring voor eventuele verschillen zou kunnen liggen in de wijziging die zich heeft voorgedaan in de samenstelling van de leerlinggroepen tengevolge van wijzigingen in de wetgeving. De voormalige scheiding in LOM en MLK is formeel losgelaten en de instroom van leerlingen is gewijzigd. Dit heeft zich afgespeeld met ingang van 1998, dat is één jaar voor de peiling. Wat het gevolg hiervan is voor het niveau van de leerlingen op een termijn van een jaar valt moeilijk in te schatten, maar dat zal niet groot zijn. Ook al zou de samenstelling van de groepen nu zijn veranderd, dan nog is door het vaststellen van een LOM- en MLK-indicatie voor de leerlingen in de steekproef redelijk zeker gesteld dat we het hier over nagenoeg dezelfde leerlingen hebben als in 1998. De beleidsmaatregel Weer Samen Naar School kan echter in de tussenperiode ook nog een versturende rol hebben gespeeld. De instroom kan dientengevolge gewijzigd zijn tussen 1993 en 1999. Daardoor zou er in algemene zin een verschuiving kunnen zijn opgetreden. Waarom dat dan leidt tot een dergelijk gedifferentieerd effect blijft echter een raadsel.

Het kan ook zijn dat er in de zes jaar die tussen de twee peilingen zijn verlopen wel degelijk sprake is van een andere aanpak van het onderwijs in taal of in aspecten van taal. De vooruitgang van leerlingen met MLK-indicatie op de eenminuuttoets lijkt te wijzen op een vergrote aandacht voor de basisaspecten van leesvaardigheid. Dit is echter niet uit de inventarisatie van het onderwijsaanbod te halen. Nu is dat met de gehanteerde vragenlijst ook lastig te detecteren, want de gegevens zeggen alleen dat er volop aandacht werd en wordt besteedt aan technisch lezen. Of er een wijziging in de aard van die aandacht is geweest, bijvoorbeeld door een andere didactiek of een intensievere leer methode, valt daaruit niet af te leiden.

Het moeilijkst te verklaren is de teruggang in het lezen van fictie. De vraag is of hier sprake is van een reële achteruitgang in de vaardigheid van de leerlingen, of dat er andere factoren in het spel zijn die het verschil in resultaat tussen de

Gemiddeld niveau van sbo-groepen ten opzichte van jaargroepen basisonderwijs voor Leesvaardigheid



twee peilingsonderzoeken kunnen verklaren. Hier bestaat de mogelijkheid dat de uitkomsten van de vorige peiling een overschatting van de vaardigheid hebben opgeleverd. De vorige peiling was wat fictie betreft gebaseerd op een zwakke steekproef van leerlingen: naast de speciaal onderwijsgroepen werden alleen de jaargroepen 6, 7 en 8 van de basisschool als referentie in het onderzoek betrokken. Ook was het aantal leerlingen per groep veel geringer dan in het onderhavige peilingsonderzoek. Daardoor was een schatting van de vaardigheid van de MLK-leerlingen, liggend in het lagere vaardigheidsgebied, veel lastiger te maken dan nu het geval is. Deze redenering lijkt des te plausibeler indien we de vaardigheidsverdeling van fictie zoals het er nu uitziet vergelijken met het niveau van de andere leesvaardigheden. Hoewel deze vaardigheid een grotere spreiding kent dan de andere vaardigheden, is het beeld van de bereikte niveaus gemeten in vorderingen naar leerjaren in het basisonderwijs, redelijk consistent. Bij de resultaten van de vorige peiling was dat minder het geval.

Luisteren

Hoofdstuk 6

Hoofdstuk 6

6 Luisteren

Het leerstofdomein luisteren is onderzocht met opgaven bij twee teksttypes: informatieve teksten en argumentatieve teksten. De uitkomsten zijn voor de twee instrumenten duidelijk verschillend. Bij informatieve teksten halen de SBO-leerlingen gemiddeld genomen niet de vaardigheid van groep 5 in het basisonderwijs. Bij argumentatieve teksten is de achterstand over de hele linie geringer. De gemiddelde vaardigheid van de SBO-groepen ligt tussen die van groep 4 en groep 6 van de basisschool in.

6.1 Inleiding

Onder luisteren verstaan we de vaardigheid om gesproken teksten te begrijpen. Tussen luister- en leesvaardigheid blijkt een sterk verband te bestaan (Staphorsius & Krom, 1995; Krom, 1994, 1996). Toch zijn er tussen begrijpend lezen en luisteren ook belangrijke verschillen:

- een lezer kan zijn leestempo zelf bepalen, een luisteraar is afhankelijk van het spreektempo van de spreker;
- een lezer kan de tekst herlezen, een luisteraar kan meestal niet opnieuw naar de tekst luisteren;
- het geheugen speelt bij luisteren een belangrijker rol dan bij lezen;
- de lezer krijgt alleen informatie uit de tekst, de luisteraar krijgt ook informatie uit de wijze waarop iets gezegd wordt (intonatie, accentuatie en tempo) en de begeleidende gebaren en gelaatsuitdrukkingen.

Voor de peiling van de luistervaardigheid zijn geïntegreerde toetsen samengesteld bij twee onderscheiden teksttypen: informatief en argumentatief. Voor deze peiling zijn de teksttypen rapporterend en beschouwend bij elkaar genomen, omdat in het vorige peilingsonderzoek (Van Roosmalen, 1999) al bleek dat deze in één meetschaal konden worden ondergebracht. Voor argumentatieve teksten is wel een afzonderlijke vaardigheid gedefinieerd. In de vorige peiling bleek deze ook een goede meetschaal te vormen in tegenstelling tot het beluisteren van directieve teksten. Deze laatste vaardigheid is dan ook vervallen. Ook het meten van de vaardigheid in het beluisteren van fictie is vergeleken met de vorige peiling vervallen. Bij de analyse van de gegevens in de vorige peiling rezen twijfels ten aanzien van de zelfstandigheid van deze vaardigheid ten opzichte van de reeds eerder genoemde luistervaardigheden. Bij de operationalisering in vragen bij teksten bleek het in veel gevallen om dezelfde vaardigheid te gaan als die bij zakelijke teksten.

De meeste luisterteksten zijn een bewerking van schriftelijk materiaal. Bij deze bewerking is bijzondere aandacht besteed aan de aanpassing van de teksten aan kenmerken van spreektaal. Een aantal teksten is ook speciaal geschreven voor de peiling. De luisterteksten zijn in een geluidsstudio opgenomen op audioband met inschakeling van professionele stemmen. Veelal gaat aan een luistertekst nog een beschrijving van de situatie vooraf, zodat de leerlingen gericht kunnen luisteren. De vragen bij de teksten hebben betrekking op:

- het begrijpen en onthouden van de belangrijkste informatie in de tekst;
- het begrijpen van de toon waarop iets wordt gezegd.

De laatste categorie vragen komt in het materiaal maar weinig voor. Bij de afname luisterden de leerlingen met behulp van een koptelefoon naar de instructie en vervolgens naar een tekst en de daarbij behorende vragen. De vragen stonden ook in het antwoordenboekje. Tussen de vragen was op de band voldoende antwoorttijd ingebouwd.

Per teksttype beschrijven we de inhoud, vervolgens wat de leerlingen kunnen en schenken we aandacht aan verschillen in vaardigheid tussen groepen leerlingen.

6.2 Luisteren: informatieve teksten

Inhoud

De opgavenverzameling voor informatieve teksten is samengesteld uit twee typen teksten: informatieve en beschouwende. Een informatieve tekst geeft feitelijke informatie over de werkelijkheid. Voorbeelden zijn nieuwsberichten op de radio, mededelingen op stations en dergelijke. In de toetsen zijn verschillende soorten teksten aan de orde: nieuwtjes, informatieberichten, mededelingen en mondelinge verslagen. Er is nagegaan in hoeverre de kinderen een bericht onthouden hebben en op hoofdpunten schriftelijk kunnen weergeven. Beschouwende teksten bevatten naast een feitelijke weergave van de werkelijkheid ook de opvattingen en standpunten van de spreker. Een gesproken commentaar, een reisverslag en een toespraak zijn voorbeelden. In de toetsen is sprake van twee verschillende tekstsoorten: toespraken en boekbesprekingen. Bij de toespraken worden enkele vragen gesteld naar de ‘werkelijke’ bedoelingen van de spreker. De leerlingen moeten daarbij ook de toon waarop iets gezegd wordt betrekken en dus gebruikmaken van paralinguïstische aspecten.

De vaardigheid in het luisteren naar informatieve teksten is bepaald met een verzameling van 38 vragen, behorende bij 10 teksten. Van deze opgaven vervielen er vijf in de analyse vanwege een slechte passing in de schaal.

Als voorbeeld zijn vier teksten opgenomen met samen 13 vragen:

- *Ben*: Dit is een kort verslag van een jongen over een uitstapje naar een speeltuin in het bos. Hij vertelt hoe ze er naartoe gingen, wat er te doen was en wat hij leuk vond. Ook vertelt hij dat de terugtocht niet zo leuk was, omdat hij veel te moe was om nog te lopen. Er volgen drie vragen waarvan de antwoorden allemaal bijna letterlijk in de tekst aan de orde komen. Deze tekst is afgenomen in groep A en groep B.
- *Reisje*: In deze opdracht gaat het om een schoolreisje. De leerlingen horen een telefonische informatietekst van de Nederlands Spoorwegen, waarin een reisje naar Amersfoort wordt aangeprezen. Naast de prijs worden ook de reisvoorwaarden gemeld. De vragen zijn alle van het ‘kortantwoordtype’ en ook hier gaat het hoofdzakelijk om terugroepen van de beluisterde informatie. Deze opgave is alleen voorgelegd aan groep B
- *Muziek maken*: is een boekbespreking in gesproken vorm. De recensent vertelt voor wie hij het boek geschikt vindt en waar het boek over gaat. Naast positieve punten worden ook negatieve punten genoemd. De bespreking wordt gevolgd door drie vragen en is voorgelegd aan groep B en

groep C. De vragen betreffen naast het terughalen van informatie ook het juist interpreteren van tekstgedeelten.

- *De wafelvrouw*: ook dit is een boekbespreking, maar de tekst is nu wat langer, bevat meer informatie en is wat complexer. De recensent zegt ook hier voor wie hij het boek geschikt vindt, waar het verhaal over gaat, dat het om een heruitgave van een 100-jaar oud boek gaat en wat de goede en de zwakke punten zijn. Deze tekst is alleen voorgelegd aan groep C.

Resultaten van voorbeeldopgaven

De opgaven bij *Ben* variëren in moeilijkheidsgraad. De eerste is de eenvoudigste van de voorbeelden. In de vraag gaat het alleen om reproductie van een gegeven dat al vrij snel in het begin wordt gegeven. Bovendien komt het gevraagde feit aan het eind van het verhaal nog eens terug, waar wederom ‘het lopen’ aan de orde is. Maar weinig leerlingen hebben moeite met deze vraag. In groep A geeft 86% het correcte antwoord, in groep B is dat 94%. Op de tweede plaats komt de vraag naar wat de hoofdpersoon ‘niet zo leuk vond’. Met deze informatie wordt het verhaal besloten en er worden drie zinnen aan besteed. In de A-groep geeft 77% het juiste antwoord en in de B-groep 88%. De derde vraag blijkt het moeilijkste. Deze vraag is wellicht lastiger omdat het hier gaat om de keuze uit meerdere elementen. Het woordje vooral geeft aan dat men zich moet herinneren waar de hoofdpersoon de zinsnede ‘het leukst’ heeft gebruikt. De keuze wordt wel vereenvoudigd doordat er meerdere zinnen worden besteed aan de bedoelde activiteit, maar vergeleken met de vraag naar ‘niet leuk’ blijken meer leerlingen hier toch foutieve antwoorden te geven. In de A-groep en de B-groep gaven respectievelijk 67% en 75% het juiste antwoord.

De opgaven bij *Reisje* zijn eveneens gevarieerd in moeilijkheidsgraad, maar liggen iets hoger op de schaal.

Het zijn allemaal vragen die korte antwoorden verlangen. De makkelijkste opgave, vraag 4, betreft de vraag voor welke leeftijd de aanbieding geldt. Er hoeft alleen een getal te worden ingevuld. Dit is voor 92% in de B-groep geen probleem. Ook de tweede vraag, voorbeeldopgave 5, is van dien aard. Hier hoeft alleen een bedrag te worden ingevuld. Toch is het aantal leerlingen dat dit goed doet met 81% ruim 10% minder. De vraag over de toegestane reistijden wordt door nog minder leerlingen correct beantwoord: 69%. Het moeilijkst blijkt de vraag naar de bestemming van de trip: het dierenpark te Amersfoort. Het eigenaardige aan de antwoordpatronen hier is dat bijna driekwart van de leerlingen wel het dierenpark noemt, maar minder dan de helft schrijft daarbij vervolgens ook de juiste plaats op. Eén op de drie leerlingen verzuimt helemaal iets op te schrijven, terwijl de vraag toch duidelijk voorzien is van een invullijn.

Ongeveer even moeilijk is het cluster vragen bij de tekst *Muziek maken*. De eerste daarvan is weliswaar iets moeilijker dan de makkelijkste bij *Reisje*, maar de volgende twee vragen blijven relatief in de buurt. Hier is de makkelijkste vraag een ‘kort-antwoord-vraag’ en zijn de twee volgende meerkeuzevragen. De eerste vraag, voorbeeldopgave 8, vraagt alleen om het invullen van feitelijke gegevens uit de tekst, namelijk de leeftijd waarvoor het besproken boek geschikt is. In de B-groep vult 89% van de leerlingen dit juist in. In de C-groep is dat 93%. De volgende opgave, vraag 9, is een meerkeuzevraag die respectievelijk 79% van de B-groep en 88% van de C-groep goed maakt. De belangrijkste afleider is het alternatief

waarin wordt gesteld dat het verhaal vooral gaat over het bespelen van muziek-instrumenten, in plaats van het juiste alternatief, het zelf maken van muziek-instrumenten. De andere meerkeuzevraag, voorbeeldopgave 10, levert nagenoeg hetzelfde beeld op. Respectievelijk 77% van de B-groep en 89% van de C-groep geven het correcte antwoord. De belangrijkste afleider is hier het alternatief waarin datgene dat door de schrijver, hoewel in ontkennende zin gesteld, juist als een positief punt van het boek wordt gezien, als kritiek wordt geformuleerd.

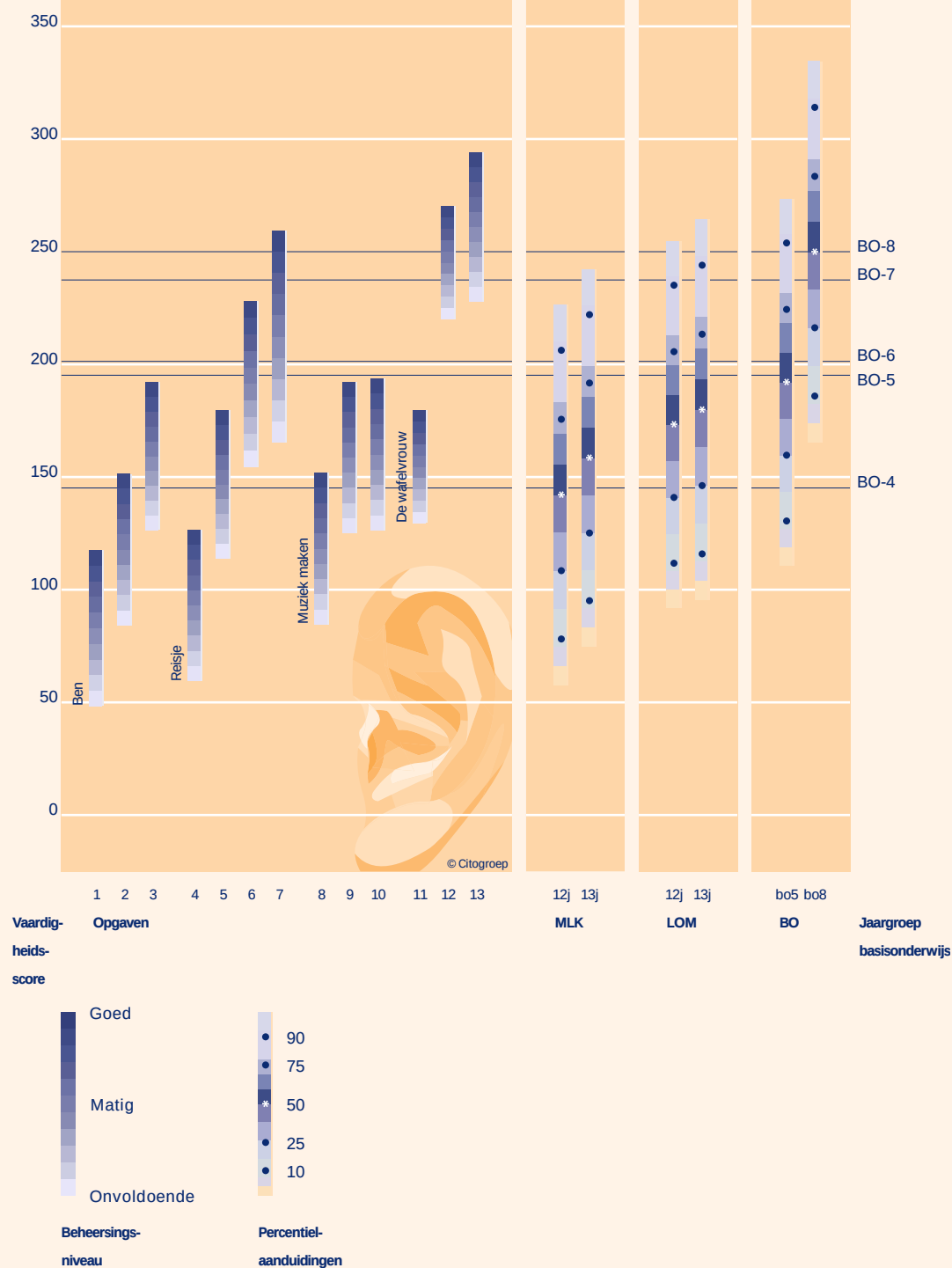
De moeilijkste opgaven komen we tegen bij *De wafelvrouw*. Dit cluster van drie vragen is wat minder compact dan de vorige. De eerste vraag is duidelijk veel makkelijker dan de andere twee. Die eerste vraag, voorbeeldopgave 11, is weer een invulvraag, waarin om enkele eenduidige getallen wordt gevraagd, namelijk de leeftijdsgroep. Bij de C-groep doet 91% dit correct, bijna evenveel als bij de overeenkomstige vraag bij de vorige voorbeeldtekst: *Muziek maken*. De volgende twee vragen zijn meerkeuzevragen en liggen dicht bij elkaar op de schaal. Voorbeeldopgave 12 maakt 62% juist. De belangrijkste afleider is alternatief D, waarin wordt gesteld dat het verhaal ouderwets is. Ook hier zien we weer de fout van de omkering. De recensent zegt dat er weliswaar ouderwetse boeken zijn, maar dat dit er juist niet een is. Ook vindt hij dat er wel ouderwetse woorden worden gebruikt, maar dat is niet zijn kritiek op dit boek. Dit onderscheid is blijkbaar te subtiel voor deze leerlingen. De laatste opgave vraag 13, is ook een meerkeuzevraag, en beantwoordt 57% correct. Belangrijke afleiders zijn zowel het thema van rijke families uit de vorige eeuw (18%), als het werk van de wafelvrouw (14%). In de eerst twee zinnen van de inhoudsbeschrijving wordt aangeduid, dat het om een rijke familie gaat. Dat leidt wellicht af. Dat het vooral over de wafelvrouw zou gaan, kan door de titel van de tekst worden gesuggereerd. De leerlingen moeten het woord ‘eigenlijk’ in de tekst verstaan als het woord ‘vooral’ in de vraag. Dat ontgaat een groot aantal leerlingen kennelijk.

Resultaten voor de verschillende groepen leerlingen

In het **basisonderwijs** is het verschil in vaardigheid tussen opeenvolgende jaargroepen niet overal even groot. Tussen jaargroep 5 en 6 is er slechts een klein en niet significant verschil. Het grootste verschil zit tussen jaargroep 4 en 5, gevolgd door het verschil tussen jaargroep 6 en 7. Het verschil tussen jaargroep 7 en 8 is eveneens klein, maar wel significant. Bij elkaar wordt er van jaargroep 4 tot 8 een progressie van ruim twee standaarddeviaties gemaakt, met de grootste vooruitgang tussen de jaargroepen 4 en 5 en de jaargroepen 6 en 7. Voor de onderscheiden groepen in **de speciale basisschool** zien we dat de gemiddelde vaardigheid met de leeftijd en de MLK- en LOM-indicatie gestadig stijgt. De volgorde: MLK12, MLK13, LOM12 en LOM13 wordt in de resultaten gereproduceerd. De onderlinge verschillen zijn niet overal even groot. Tussen LOM12 en LOM13 is het verschil zelfs verwaarloosbaar klein. Tussen MLK12 en LOM13, de twee uitersten, is er een verschil van minder dan een standaarddeviatie, maar dit is wel significant. Ook de verschillen tussen 12- en 13-jarigen met MLK-indicatie, is significant.

Voor de voorbeeldopgaven geldt dat een gemiddelde MLK12-leerling twee van de dertien voorbeeldopgaven goed beheerst, zeven matig en vier onvoldoende. Als teksten zijn alleen *Ben* en *Muziek maken* geschikt. De gemiddelde MLK13-leerling beheerst er vier goed, zes matig en drie onvoldoende. Ook de tekst *Reisje* is voor deze groep grotendeels acceptabel.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Luisteren naar informatieve teksten



Ben

Luister nu naar Ben.

Wij zijn naar de 'Spelerij' geweest. We gingen er lopend naar toe. De Spelerij is een soort speeltuin bij ons in het bos. Het is geen gewone speeltuin hoor! Er zijn hele bijzondere dingen om in te klimmen en af te glijden. Je kunt er ook nog andere dingen doen. Het leukst vond ik het verkleeden. Ik verkleedde me als indiaan. Ik smeerde veel verf op mijn gezicht. 's Middags bakten we zelf stokbrood. We deden er ook wat lekkers op. Smullen, joh! Het was een leuke dag behalve de terugtocht. Ik was veel te moe om ook nog dat hele stuk terug te lopen. Het leek wel alsof er geen einde aan die wandeling kwam.

Zo, nu hebben jullie ook Ben gehoord.

*Dan volgen nu de vragen bij 'Ben'.
Doe je boekje open*

Maak



- 1 Hoe ging de groep van Ben naar de speeltuin?

lopend*

- 2 Wat vond Ben niet zo leuk?

de terugtocht*

- 3 Wat vond Ben vooral leuk?

verkleeden als indiaan

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

Reisje

Jullie klas gaat een schoolreisje maken. Jij mag het reisje mee voorbereiden. Je belt naar de Nederlandse Spoorwegen.

[telefoongeluiden]

'Je bent verbonden met het automatisch antwoordapparaat van de afdeling trippen voor jongeren van de N.S. Tot 1 mei hebben wij de volgende trip met een stip: Met de trein naar het dierenpark te Amersfoort. Voor een gecombineerd reis-entree-biljet betaal je f 10,-. Deze aanbieding geldt voor kinderen tot en met 12 jaar. Voorwaarde bij dit alles is wel dat gereisd wordt na 9 uur 's morgens en voor 4 uur 's middags. Verdere inlichtingen kun je krijgen bij alle stations in Nederland.'

*Dan volgen nu de vragen bij 'Reisje'.
Doe je boekje open.*

- 4 Voor wie is dit biljet geldig?
Dit biljet is alleen geldig voor kinderen t/m

12 jaar.

- 5 Hoeveel kost het biljet?

De prijs van het biljet is
f 10,- / 10 gulden

- 6 Wanneer mag er gereisd worden?

Er mag uitsluitend gereisd worden tussen

9 uur 's morgens en

4 uur 's middags.

- 7 Waar gaat het reisje heen?

De trip gaat naar het dierenpark
te Amersfoort

Vervolg voorbeelden bij
de vaardigheidsschaal

Luisteren naar
informatieve teksten

Boekbespreking: Muziek maken kan iedereen

Luister maar weer.

Henk Bonlievre heeft voor jullie een boek gelezen. Hij vertelt wat hij ervan vindt.

[muziekje]

Het boekje dat ik voor jullie gelezen heb, heet: 'Muziek maken kan iedereen'. Ik vind dit echt een boekje waarbij je behalve je ogen ook je handen heel hard nodig hebt. Ik vind het boekje niet zo bruikbaar voor heel jonge lezers, maar wel geschikt voor kinderen van 8 tot 12 jaar.

In het boekje vertelt de schrijver hoe je op allerlei manieren muziekinstrumenten kunt maken. Het gaat nu eens niet over 'gewone' muziekinstrumenten zoals: fluiten, gitaren, violen en dergelijke, maar juist over ongebruikelijke muziekinstrumenten, die je thuis gemakkelijk zelf kunt maken bijvoorbeeld met behulp van flessen, bloempotten, haarkammen en pandeksels. Het boekje is leuk om te lezen maar een nadeel vind ik dat de schrijver soms wat lange en ingewikkelde zinnen gebruikt.

Ook tref je in de tekst wel eens wat erg moeilijke woorden aan.

'Muziek maken kan iedereen' is een vooral leerzaam boekje dat echt geschikt is om een regenachtige vakantiedag wat op te fleuren: eerst lezen en daarna lekker aan het knutselen!

*Dan volgen nu de vragen bij 'Muziek maken kan iedereen'.
Doe je boekje open.*

8 Voor welke leeftijdsgroep vindt Henk Bonlievre het boek: 'Muziek maken kan iedereen' geschikt?

Van 8 tot 12 jaar.

9 Waar gaat het verhaal volgens Henk Bonlievre vooral over? Omcirkel de letter voor het juiste antwoord.

Volgens Henk gaat het verhaal vooral over ...

- A het bespelen van muziek-instrumenten.
- B het muziek maken met kleine kinderen.
- C het onderhoud van muziek-instrumenten.
- D* het zelf maken van muziek-instrumenten.

10 Welke kritiek heeft Henk Bonlievre op het boek 'Muziek maken kan iedereen'? Omcirkel de letter voor het juiste antwoord.

Hij vindt dat ...

- A er in het boek ook iets over gewone muziekinstrumenten had moeten staan.
- B* er in het boek soms hele moeilijke taal voorkomt.
- C het boek over een onderwerp gaat dat niet geschikt is voor kinderen.
- D het boek veel meer een echt leesboek had moeten zijn.

Boekbespreking: De wafelvrouw

Luister maar weer.

Henk Bonlievre vertelt ook nog, wat hij vindt van het laatste boek dat hij heeft gelezen.

[muziekje]

Het laatste boek dat ik heb gelezen, heet: 'De wafelvrouw'. Dit kinderboek is ongeveer 100 jaar geleden geschreven. Nu zijn er oude kinderboeken die zó ouderwets zijn dat je ze eigenlijk niet meer kan lezen. Er zijn ook oude kinderboeken waarvan je ook nu nog steeds kunt genieten. Zo'n boek is nu 'De wafelvrouw'. Dit oude boek is opnieuw uitgegeven. Oorspronkelijk was het boek bedoeld voor meisjes vanaf 14 jaar. Ik vind het boek geschikt voor jongens en meisjes van 12 tot 16 jaar.

Het verhaal speelt zich af in een Hollandse stad in de vorige eeuw. Op de eerste bladzijde van het boek maak je kennis met een rijke familie die een groot herenhuis in die stad bewoont. In het verhaal gaat het eigenlijk om Elze, de dochter des huizes. Er ontstaan problemen als Elze wafelvrouw wil worden. Zo'n beroep past niet bij rijke mensen en Elze's plan lijkt dan ook helemaal niet door te kunnen gaan. Maar geheel onverwacht doen Elze en haar oudere broer Job een wel héél bijzondere ontdekking op de zolder van hun huis. Wat er precies gebeurt vertel ik niet want dan is het boek niet meer spannend om te lezen. Wel loopt alles voor Elze heel goed af dankzij de ontdekking kan haar wens uiteindelijk toch in vervulling gaan.

Een prachtig en spannend boek. Bij het lezen kom je geregeld woorden tegen, die zo ouderwets zijn dat je als modern mens de betekenis niet meer kent. Ik vind het een bezwaar dat deze ouderwetse woorden in de nieuwe uitgave niet verklaard worden. Verder niets dan lof over dit nieuwe oude boek.

*Dan volgen nu de vragen bij 'De wafelvrouw'.
Doe je boekje open.*

11 Voor welke leeftijdsgroep vindt Henk Bonlievre het boek: 'De wafelvrouw' geschikt?

Van 12 tot 16 jaar.

12 Welke kritiek heeft Henk Bonlievre op het boek 'De wafelvrouw'? Omcirkel de letter voor het juiste antwoord.

Hij vindt dat ...

- A* de verklaring van sommige woorden ontbreekt.
- B het geen echt jeugdboek is.
- C het verhaal niet spannend is voor kinderen.
- D het verhaal te ouderwets is.

13 Waar gaat het verhaal volgens Henk Bonlievre vooral over? Omcirkel de letter voor het juiste antwoord.

- A over de geschiedenis van de afgelopen 100 jaar
- B* over een meisje uit de vorige eeuw
- C over het werk van een wafelvrouw
- D over rijke families uit de vorige eeuw

De gemiddelde LOM12-leerling heeft een nog hogere vaardigheid. Deze leerling beheerst ook vier items goed, beheerst er zeven matig en twee onvoldoende. Voor deze leerling is alleen de tekst *De wafelvrouw* nog ongeschikt. De vaardigheid van de gemiddelde LOM13-leerling is maar iets hoger, maar daardoor beheerst deze leerling wel twee items meer goed. Dat zijn er nu zes. Vijf opgaven worden matig beheerst en twee onvoldoende. Ook voor deze leerling is de tekst *De wafelvrouw* nog te hoog gegrepen.

Wat leerlingen in de speciale basisschool kunnen

- De gemiddelde **12-jarige leerling met MLK-indicatie** (percentiel 50) heeft een vaardigheidsniveau dat net iets onder dat van een gemiddelde leerling eind

jaargroep 4 ligt. Deze leerling beheerst de voorbeeldopgaven 1 en 4 goed en de voorbeeldopgaven 2, 3, 5, 9, 10 en 11 matig. Een tekst met opgaven als *Ben* kan dus goed worden voorgelegd aan deze groep en dat geldt in iets mindere mate voor de tekst *Muziek maken*. Een tekst als *Reisje* met bijbehorende voorbeeldopgaven zal voor deze leerling problemen gaan opleveren en voor de tekst *De wafelvrouw* is dat nog meer het geval. De verdeling van de vaardigheid is over de hele linie te vergelijken met die van eind jaargroep 4. De vaardigste leerlingen (percentiel 90) opereren ongeveer op het niveau van een gemiddelde basisschoolleerling eind jaargroep 6. Deze leerling beheerst alleen de twee laatste voorbeeldopgaven over *De wafelvrouw* niet. De zwakke leerling (percentiel 25) opereert op het niveau van een zwakke leerling aan het eind van groep 4 in de basisschool. Deze leerling heeft alleen een matige beheersing van de makkelijkste opgaven bij de drie eerste teksten.

- De **13-jarige leerling met MLK-indicatie** heeft een vaardigheidsniveau dat hoger ligt dan die van een gemiddelde basisschoolleerling eind jaargroep 4, maar nog wel een stuk lager is dan van de gemiddelde leerling in basisschoolgroep 5. Het is het vaardigheidsniveau dat door ruim 75% van de leerlingen in groep 5 wordt behaald. Van de voorbeeldopgaven worden die bij *Ben* en *Muziek maken* matig tot goed beheerst. Bij *Reisje* valt alleen de moeilijkste opgave nog buiten het bereik van deze leerling. De vaardigste leerling in deze groep (percentiel 90) beheerst die opgave wel, zij het matig, en heeft alleen nog moeite met voorbeeldopgave 13. De vaardigheid van de zwakke leerling (percentiel 25) in deze groep is te vergelijken met het niveau dat door meer dan 90% van de leerlingen aan het eind van jaargroep 5 in de basisschool wordt bereikt. Alleen de tekst *Ben* met opgaven is op het niveau van deze leerling.
- De gemiddelde **12-jarige leerling met LOM-indicatie** heeft bij dit teksttype een vaardigheid die vergelijkbaar is met die van een goede leerling (percentiel 75) in jaargroep 4 in de basisschool en dat is vergelijkbaar met het niveau dat door ruim 60% van de leerlingen in jaargroep 5 wordt bereikt. Een leerling met deze vaardigheid beheerst de opgaven bij *Ben* en *Muziek maken* matig tot goed. Voor de twee moeilijkste opgaven bij *Reisje* is er onvoldoende beheersing en dat geldt ook voor *De wafelvrouw*. De meest vaardige leerling in deze groep (percentiel 90) kan met alle vragen bij deze laatstgenoemde tekst wel enigszins uit de voeten, maar komt ook niet tot een goede beheersing. De zwakke leerling (percentiel 25) in deze groep heeft een vaardigheid vergelijkbaar met de gemiddelde leerling in jaargroep 4.
- De **13-jarige leerling met LOM-indicatie** heeft een vaardigheidsniveau dat nauwelijks hoger is dan dat van de LOM12-leerling. Het niveau ligt tussen dat van een zwakke (percentiel 25) en een gemiddelde leerling in de basisschool aan het einde van jaargroep 5. Op dit niveau is de leerling in staat bij alle vier voorbeeldteksten de makkelijkste opgaven redelijk tot goed te maken. De moeilijkste opgaven bij *Reisje* en *De wafelvrouw* blijven buiten zijn bereik. De meest vaardige leerling in deze groep heeft een niveau dat ligt tussen het gemiddelde van een leerling in jaargroep 7 en jaargroep 8 van de basisschool. Van de dertien voorbeeldopgaven worden er tien goed beheerst en drie matig. Geen enkel voorbeeld is te moeilijk om voor te leggen. Een zwakke leerling in deze groep (percentiel 25) heeft dezelfde vaardigheid als de gemiddelde leerling aan het eind van jaargroep 4 en is in dat opzicht te vergelijken met een gemiddelde MLK12-leerling.

6.3 Luisteren: argumentatieve teksten

Inhoud

Met argumentatieve teksten wil de spreker de denkbeelden van de luisteraar beïnvloeden. Voorbeelden zijn interviews, reclames en debatten. In de toetsen is sprake van reclameteksten en van teksten waarin meningen geventileerd worden in de vorm van een interview of debat op de radio of in de vorm van een tweegesprek dat door de leerling wordt meebelusterd. Er zijn zowel gesprekken tussen volwassenen als tussen kinderen. In deze gesprekken zijn steeds enkele personen aan het woord. Na afloop moeten de leerlingen de mening van die mensen weergeven.

De vaardigheid in het luisteren naar argumentatieve teksten is gebaseerd op de antwoorden op 18 opgaven, behorende bij negen teksten. Tweederde van de vragen heeft betrekking op teksten waarin meningen tot uitdrukking komen, de overige vragen worden gesteld bij reclameteksten.

Als voorbeeld zijn vier teksten opgenomen met samen negen vragen:

- *Beukers*: Deze tekst bestaat uit een interview van een boswachter door een radiojournaliste. De boswachter vertelt over zijn werk en het belang van het bos. Er volgen drie vragen waarvan er één het teruggeven van exacte informatie betreft en de andere twee om interpretatie van zinnen en tekstgedeelten vraagt. Deze tekst is afgenomen in groep A en groep B.
- *Bomenbuurt*: Hier wordt de leerling geacht mee te luisteren met een gesprek tussen een huisarts en een patiënt. De patiënt heeft een ongeval gekregen naar aanleiding van een vandalistische daad en er wordt gediscussieerd over maatregelen om de vandalen in de buurt aan te pakken. Er volgen twee vragen, beide betreffen het terugroepen van argumenten die in de discussie worden gehanteerd. Deze opgave is voorgelegd aan groep B en groep C.
- *Eitjes*: Hier krijgt de leerling een gesprek te horen tussen een jongen en een meisje over de vraag wat ze moeten doen met de eitjes die ze in een vogelnest in het park hebben gevonden. Voorafgaand aan het te beluisteren gesprekje wordt al aangekondigd wat van de leerling wordt verwacht: Schrijf op waarom de één wel en de ander niet de eitjes wil meenemen. De tekst met deze tweeledige opdracht is voorgelegd in groep A en groep B.
- *Fruit*: Ook hier is de leerling zogenaamd toegehoord bij een gesprek tussen twee andere mensen. Nu zijn het twee vrouwen in de supermarkt en gaat het om de voordelen van fruit in blik zonder siroop en met siroop. De opdracht om argumenten op te schrijven om fruit zonder, dan wel met siroop te kopen krijgt de leerling hier achteraf. Deze tekst met vragen is alleen voorgelegd aan groep C.

Resultaten van voorbeeldopgaven

De opgaven bij de tekst *Beukers* variëren sterk in moeilijkheidsgraad en hebben alle een lage discriminatiewaarde. Het gaat om drie meerkeuzevragen die horen bij een vrij uitvoerige dialoog. De makkelijkste vraag betreft de reden waarom de boswachter toch voor kappen is. Alle argumenten die in de alternatieven staan genoemd zijn plausibel, maar slechts één wordt als zodanig door de boswachter gebruikt. In de A-groep geeft 72% het juiste antwoord, in de B-groep is dat 74%. De belangrijkste afleiders zijn alternatief C en D, beide gekenmerkt door het feit dat er een argument wordt genoemd waarin woorden zitten die

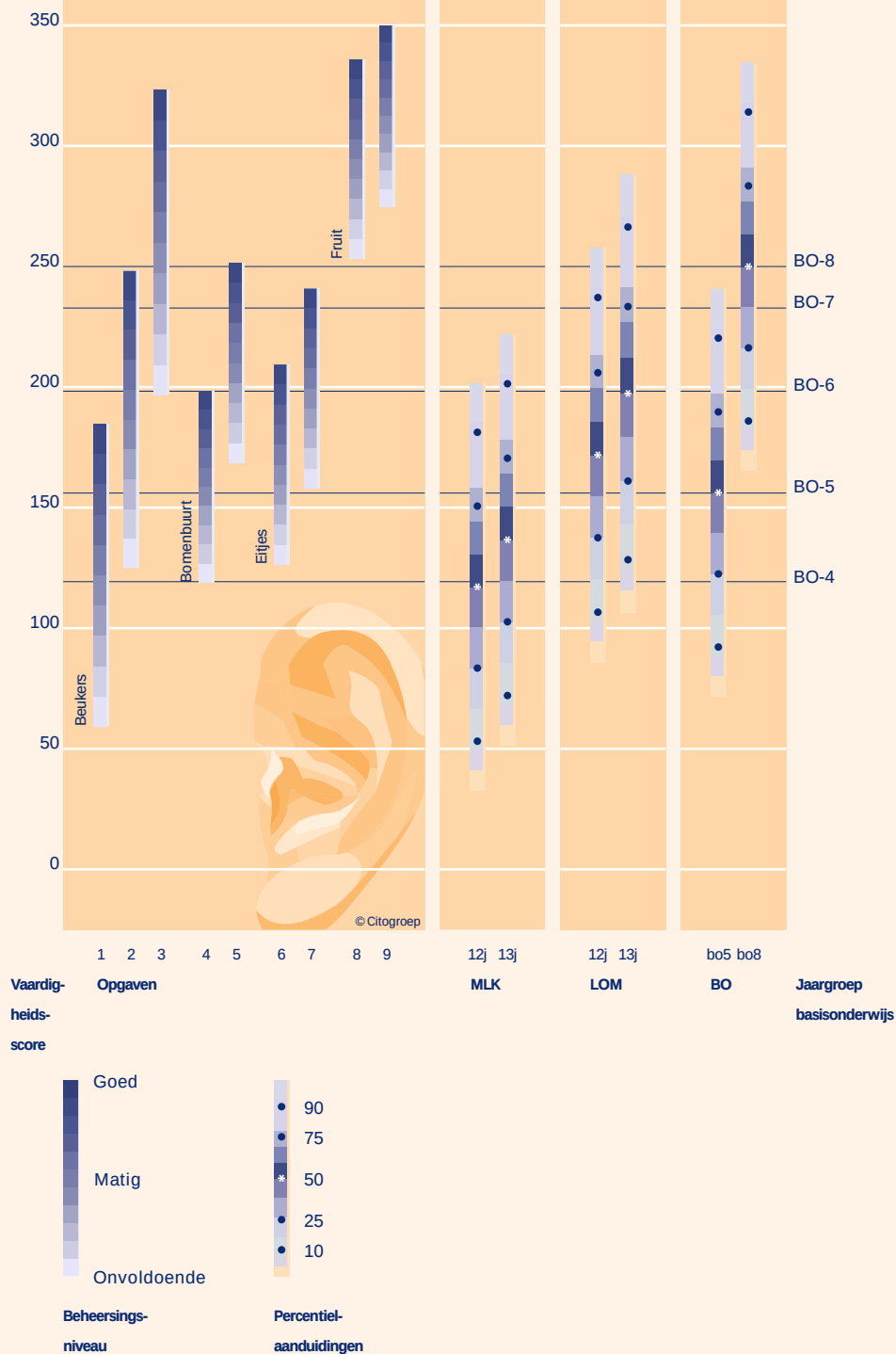
inderdaad wel ergens in de tekst worden gebezigd, zij het in een ander verband. Het alternatief dat nergens in de tekst aan de orde komt wordt ook het minst gekozen. De tweede opgave blijkt duidelijk moeilijker te zijn. De gevraagde informatie is ook duidelijk meer gedetailleerd. Nu geeft 55% van de A-groep en 63% van de B-groep het correcte antwoord. De belangrijkste afleider is het alternatief waarin een nadere uitwerking wordt gegeven van het meer algemene argument van 'opnieuw gebruiken'. De derde vraag gaat in op wat de interviewster te berde brengt als argument waarom het bos zo belangrijk is. Dit is bij veel leerlingen blijkbaar niet blijven hangen. Bij de A-groep geeft 34% het juiste antwoord, bij de B-groep is dat 54%. Veel leerlingen geven als onjuist antwoord het argument dat de boswachter als eerste opvoert. Ook in een ander alternatief wordt een argument van de boswachter opgevoerd. Bij elkaar trekt dat 37 (B-groep) tot 58% (A-groep).

Bij de tekst *Bomenbuurt* horen twee opgaven, een meerkeuzevraag en een open vraag. De meerkeuzevraag blijkt het meest eenvoudig. Er worden vier oplossingen gegeven die allemaal in de tekst voorkomen. Twee daarvan worden niet door de dokter gebezigd, de twee andere wel, maar slechts één wordt ook door Van Zon herhaald en overgenomen. In de B-groep heeft 76% dat juist en in de C-groep 85%. Het alternatief dat de oplossing geeft waarover men het expliciet niet eens is, trekt de minste respons (respectievelijk 3 en 2%). De open vraag, vraag 5, blijkt wat lastiger te beantwoorden. Het argument van de dokter wordt door 58% van de B-groep en 76% van de C-groep bevredigend opgeschreven.

Van ongeveer dezelfde moeilijkheidsgraad als *Bomenbuurt* is de tekst met de twee vragen *Eitjes*. Deze vragen zijn echter voorgelegd aan de groepen A en B, omdat ze op voorhand als makkelijk werden ingeschat. De twee vragen zijn qua strekking identiek: er wordt gevraagd het motief voor gedrag te reproduceren, zoals dat door de twee kinderen in de dialoog wordt uitgesproken. Het ene motief blijkt makkelijker te onthouden, dan wel te formuleren, dan het andere. Voorbeeldopgave 6 staat voor het argument om de eitjes wel te willen meenemen. Dit wordt door respectievelijk 51% en 71% bevredigend opgeschreven. Het argument om de eitjes niet te willen meenemen, zie voorbeeld 7, wordt door respectievelijk 38% en 66% correct gereproduceerd. Opvallend is het grote aantal leerlingen dat verzuimt bij de tweede opgave, die in de boekjes ook steeds fysiek als tweede werd gepresenteerd, iets op te schrijven. Wellicht dat hier toch enige afhankelijkheid in het spel is.

De laatste voorbeeldtekst *Fruit* bevat eveneens twee opgaven, voorbeelden 8 en 9, die onderling dichtbij elkaar liggen. Ook al zijn deze de moeilijkste van de gegeven voorbeelden, ze zijn niet de moeilijkste in de hele schaal. Het gaat in beide gevallen om een open vraag in de vorm van een te completeren zin. Ook hier worden argumenten pro en contra gegeven die op deze wijze moeten worden gereproduceerd. De opgave is alleen voorgelegd aan de C-groep, en daar wordt door 47% een correcte respons gegeven op het argument om fruit zonder siroop te kopen en 39% geeft het juiste argument om fruit met siroop te kopen. Het is blijkbaar moeilijker om het argument van het behoud van vitamines goed te onthouden en te reproduceren, dan het argument van geen toegevoegde suiker.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Luisteren naar argumentatieve teksten



Beukers

Luister maar weer

[Plaats van handeling: Midden in het bos, bosgeluiden op de achtergrond.]

We staan hier voor het programma 'Natuurwijs' op het landgoed 'Eikenrode' in Olland en we praten met de boswachter Gerard Beukers over zijn werk. Meneer Beukers, u bent boswachter op Eikenrode, kunt u de luisteraars vertellen wat u zoal doen moet?

Natuurlijk, mijn belangrijkste taak is toezicht houden in het bos. Niet als een soort politieagent, maar ik kijk wel of iedereen zich aan de regels houdt. En ik hou in de gaten welke dieren en planten er in het bos voorkomen.

En verder?

Verder geef ik rondleidingen en iedereen kan altijd bij mij terecht met vragen over het bos.

Kunt u me dan bijvoorbeeld vertellen waarom bos zo belangrijk is?

Over het belang van het bos kan ik wel een tijdje doorpraten, maar ik zal proberen het zo kort en eenvoudig mogelijk te vertellen.

Graag.

Tja, een bos is eigenlijk een soort thuis, niet alleen voor planten en dieren, maar ook voor de mensen.

Mensen komen er voor de rust, om te wandelen, om zich te ontspannen.

Ja, dat is wel mooi meegenomen, maar is het bos niet vooral van belang voor de luchtzuivering?

We voeren toch niet voor niets acties zoals 'Kappen met Kappen', want iedere boom die gekapt wordt is er één te veel.

Over kappen gesproken, ik denk dat kappen mag en soms moet. Je zult er in dit bos voor moeten zorgen dat jonge bomen de kans krijgen om te groeien.

Soms staan bomen te dicht op elkaar, dan moet je wat wij noemen 'dunnen'.

Jammer genoeg wordt er in veel landen, en zeker in landen met tropisch regenwoud, te veel en in het wilde weg gekapt.

U maakt zich nogal druk over het verbruik van hout is het niet?

Wat dacht U?

Mensen kunnen toch veel zuiniger omgaan met hout.

Het is bijvoorbeeld niet nodig om oud hout op een berg te gooien en er vuurtje van te stoken, of om oude planken en balken te verzagen tot open-haardhout. Als je die oude planken opnieuw schaافت en schuurt dan zijn ze weer uitstekend te gebruiken. En wat denk je van oud papier opnieuw gebruiken. Dat spaart allemaal hout.

.....

O, ik ben bang dat we een eind moeten maken aan dit gesprek, want ik zie daar juist een aantal mountainbikes het bos inschieten, sorry hoor!

Dan volgen nu de vragen bij 'Beukers'.

Doe je boekje open.

1 De boswachter is niet tegen het kappen van bomen in bossen, want ...

- A hout levert veel geld op.
- B* jonge bomen moeten de kans krijgen om te groeien.
- C oude bomen zijn geschikt om planken van te zagen.
- D van hout kun je papier maken.

Zet in je boekje een cirkel om de letter van het goede antwoord.

2 De boswachter probeert ons ervan te overtuigen dat we oud hout ...

- A moeten schaven en schuren.
- B moeten verzagen voor de open haard.
- C op een berg moeten gooien.
- D* opnieuw moeten gebruiken.

Zet in je boekje een cirkel om de letter van het goede antwoord.

3 Volgens de interviewster zijn bossen vooral van belang om ...

- A* de lucht te laten zuiveren.
- B hout te leveren.
- C mensen tot rust te laten komen.
- D planten en dieren een thuis te geven.

Zet in je boekje een cirkel om de letter van het goede antwoord.

Bomenbuurt

Luister maar weer

Laatst, in de wachtkamer bij de dokter, hoorde je per ongeluk het volgende gesprek tussen de dokter en meneer Van Zon.

Zo, zo meneer Van Zon, dat ziet er niet best uit.

Inderdaad, mijn hele lijf doet zeer. Ik ben een gebroken man. Pijn in m'n kop, niet te geloven!

Hoe is dat zo gekomen, Van Zon?

Breek me de bek niet open, dokter. Doe ik vanmorgen mijn slagerij open, hebben die vandalen mijn hele ruit volgeklad. 'Het zal me een worst wezen', stond er nota bene. En dat is niet de eerste keer! Nee, dokter, het is na elk weekend weer raak.

Razend ben ik dan. Afijn, ik pak maar weer een emmertje sop en een ladder om de boel schoon te maken, donder ik van de ladder af! Wat een ellende.

Ja, nu snap ik hoe u aan al die verwondingen bent gekomen. Ik heb altijd gedacht dat vandalisme in onze buurt niet voorkwam, maar ik zie dat ik me vergist heb. Dit is een probleem.

Voor u misschien nog een probleem dokter, maar ik weet de oplossing wel.

Oppakken die daders en een fikse geldboete! Dat zal ze leren.

Ik vraag me af of dat wel de juiste oplossing is meneer Van Zon. Meestal hebben die jongens geen geld en dan kunnen hun ouders ervoor opdraaien. Zo, nu wel uw been stil houden, anders kan ik niet ...

Tja, daar zegt u wat, daar had ik nog niet aan gedacht dokter. Au, dat doet pijn ...

Dan maar direct opsluiten. Gewoon een paar dagen op water en brood, dan zullen we ze zo wel laten voelen dat we het niet langer meer pikken.

Zou kunnen meneer Van Zon, maar of de politie blij is met zoveel nieuwe klanten? Laat de politie de gevolgen van vandalisme maar eens duidelijk maken. Laat hen de vandalen er maar eens op wijzen wat ze andere mensen aandoen. Bovendien, opsluiten? Daarmee is de schade nog niet vergoed. Nee, ik denk dat we de schade zoveel mogelijk moeten laten herstellen door die jongens zelf. Laten ze zich maar melden op hun vrije zaterdag bij de Gemeente en dan onder begeleiding aan het werk. Daar schieten we wat mee op! Zo, dat verband zit meneer Van Zon, maar vandaag nog niet aan het werk. Minstens een dag met dat been omhoog.

Maar natuurlijk dokter. Dat is het! Zelf repareren en schoonmaken! Dat ik daar niet eerder aan gedacht heb. En de schade die ze niet kunnen repareren, moeten ze maar betalen. Dan maar een krantenwijk om aan geld te komen. Ik ga meteen naar de politie om die kwajongens aan te geven.

Het lijkt me beter dat de politie even bij u langs komt, meneer Van Zon, uw been weet u nog wel?

Oh ja, dat is waar ook, dat was ik alweer vergeten. Bedankt dokter, voor uw hulp en advies. Ik laat u nog wel weten hoe dit afloopt.

Tot ziens meneer Van Zon en succes!

Dan volgen nu de vragen bij 'Bomenbuurt'.

Doe je boekje open.

4 Over welke oplossing van het vandalisme probleem zijn de dokter en Van Zon het eens?

- A Vandalen moet je een fikse geldboete geven.
- B Vandalen moet je onmiddellijk opsluiten en een paar dagen op water en brood zetten.
- C* Vandalen moeten de schade die ze aanrichten zelf repareren.
- D Vandalen moeten gewezen worden op de schade die ze aanrichten.

Zet in je boekje een cirkel om de letter van het goede antwoord.

5 Van Zon wil de vandalen een fikse geldboete laten betalen. De dokter is het daar niet mee eens, omdat ...

de jongens vaak geen geld hebben
en de ouders dus moeten betalen.

Schrijf het antwoord op de vraag in je boekje.

Vervolg voorbeelden bij de vaardigheidsschaal
Luisteren naar argumentatieve teksten

Vervolg voorbeelden bij
de vaardigheidsschaal
Luisteren naar
argumentatieve teksten

Eitjes

Luister maar weer

Zo dadelijk krijg je een gesprekje te horen tussen Marlies en Eddy. Ze hebben zojuist in het park een vogelnest ontdekt. In het nest liggen drie eitjes. Nadat je het gesprekje hebt gehoord moet je opschrijven waarom Marlies de eitjes mee wil nemen en waarom Eddy de eitjes niet wil meenemen.

Luister maar ...

Eddy van wat voor vogel zouden deze eitjes zijn?

Ik weet het niet. Misschien wel van een merel.

Die is zeker van ons geschrokken. Eddy pak jij die eitjes. Dan nemen we ze mee naar school. Juf weet vast wel van welke vogel ze zijn. We vragen het haar.

Nee Marlies, dat moeten we niet doen. Als we het nest met rust laten, dan komt de moedervogel vast wel weer terug. Ze kan dan de eitjes uitbroeden. Dan komen er jonge vogeltjes uit.

Hè toe, Ed. Ik wil van juf horen wat voor eitjes het zijn!

Je kunt haar ook vertellen hoe ze eruit zien. Dan weet je het ook.

Dan volgen nu de vragen.

Doe je boekje open.

Schrijf op waarom Marlies de eitjes wel wil meenemen en waarom Eddy de eitjes niet mee wil nemen. Als je klaar bent met schrijven, doe je je boekje dicht en wacht je op het volgende gesprekje.

6 Waarom wil Marlies de eitjes wel meenemen?

Schrijf het maar in het hok.

*Om de juf te vragen wat voor
eitjes het zijn. (*)*

7 Waarom wil Eddy de eitjes niet meenemen?

Schrijf het maar in het hok.

*Omdat er jonge vogels
uitkomen. (*)*

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

Resultaten voor de verschillende groepen leerlingen

In **het basisonderwijs** is het verschil in vaardigheid tussen opeenvolgende jaargroepen niet overal even groot, maar het verschil is wel overal significant en betekenisvol. Tussen jaargroep 7 en 8 is het verschil het kleinst. Het grootste verschil zit tussen jaargroep 5 en 6, gevolgd door het verschil tussen jaargroep 4 en 5. Het verschil tussen jaargroep 6 en 7 is meer dan een halve standaarddeviatie. Bij elkaar wordt er van jaargroep 4 tot 8 een progressie van 2.6 standaarddeviatie gemaakt, met de grootste vooruitgang tussen de jaargroepen 5 en 6 en de kleinste tussen 7 en 8. Alleen de goede leerlingen in jaargroep 7 en 8 komen tot een matige beheersing van de moeilijkste voorbeeldopgaven, zoals bij de tekst *Fruit*. Voor de onderscheiden groepen in **de speciale basisschool** zien we dat hier de gemiddelde vaardigheid met de leeftijd en de MLK- en LOM-indicatie gestadig stijgt overeenkomstig de verwachte volgorde: MLK12, MLK13, LOM12 en LOM13. De onderlinge verschillen zijn niet overal even groot. Tussen MLK12 en MLK13 is

Fruit in Blik

Luister maar weer

Je loopt in de supermarkt boodschappen te doen. Terwijl je op zoek bent naar een blik doperwt, hoor je mevrouw De Bruin en mevrouw Steenman praten over blikken met fruit.

Ik heb laatst in de supermarkt iets nieuws ontdekt.

Oh ja, wat dan wel?

Fruit in blik zonder suikersiroop.

Wat is daar zo bijzonder aan?

In dat fruit zit alleen maar de suiker uit de vrucht zelf. Er is dus geen extra suiker aan toegevoegd om bederf te voorkomen. Nou en minder suiker is beter voor de lijn.

Bederft dat fruit dan niet veel sneller?

Nee hoor, het wordt gesteriliseerd. Daardoor is het net zo lang houdbaar als blikfruit met suikersiroop.

Maar je gaat fruit toch zeker niet steriliseren. Dan gaan alle vitamines verloren. Dat is zonde! Fruit is nou net zo gezond, omdat er zoveel vitamine in zit.

Nou, dan blijf jij lekker fruit in blik met siroop kopen. Ik neem voortaan blikken zonder siroop.

Doe je boekje open.

Maak de zinnen voor mevrouw De Bruin en mevrouw Steenman af.

8 Mevrouw de Bruin: Ik koop voortaan blikfruit zonder siroop,

want het is beter voor de lijn.

9 Mevrouw Steenman: Ik blijf blikfruit met siroop kopen,

want daarin zitten nog vitamines.*

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

Vervolg voorbeelden bij de vaardigheidsschaal
Luisteren naar argumentatieve teksten

het verschil het kleinst. Tussen LOM12 en LOM13 is het verschil nauwelijks groter. Het verschil tussen MLK13 en LOM12 is duidelijk het grootst en eveneens significant. Tussen MLK12 en LOM13, de twee uitersten, is het verschil bijna anderhalve standaarddeviatie.

Voor de voorbeeldopgaven geldt dat een gemiddelde MLK12-leerling alleen de eerste voorbeeldopgave matig beheerst en de overige acht onvoldoende. Zelfs de makkelijkste tekst met vragen *Beukers*, is eigenlijk al ongeschikt. De gemiddelde MLK13-leerling beheerst vier van de voorbeeldopgaven matig en de overige vijf onvoldoende. Voor de groep MLK13 zijn de drie eerste teksten met vragen grotendeels acceptabel, maar dat betekent wel dat voor een belangrijk deel van de groep de vragen slechts met moeite juist kunnen worden beantwoord. De gemiddelde LOM12-leerling heeft een nog hogere vaardigheid. Deze leerling beheerst zes van de negen items matig en de overige drie onvoldoende. Voor deze leerling is alleen de tekst *Fruit* nog ongeschikt. De vaardigheid van de

gemiddelde LOM13-leerling is nog weer hoger, maar ook deze leerling heeft onvoldoende vaardigheid voor de moeilijkste twee items. Ook voor deze leerling is de tekst *Fruit* dus te hoog gegrepen.

Wat leerlingen in de speciale basisschool kunnen

- De gemiddelde **12-jarige leerling met MLK-indicatie** (percentiel 50) heeft een vaardigheidsniveau dat vergelijkbaar is met dat van een gemiddelde leerling eind jaargroep 4. Deze leerling heeft alleen een matige beheersing van de makkelijkste voorbeeldopgave. De vaardigheidsverdeling van de groep MLK12 is over de hele linie goed vergelijkbaar met die van de leerlingen aan het eind van jaargroep 4. De goede leerling in deze groep (percentiel 75) heeft alleen een matige beheersing van de makkelijkste opgaven bij de teksten *Beukers*, *Bomenbuurt* en *Eitjes*. Zelfs de makkelijkste tekst *Beukers* is eigenlijk niet echt geschikt vanwege de moeilijkheidsgraad van voorbeeldopgave 3. De zwakke leerling (percentiel 25) in deze groep opereert op het niveau van een zwakke leerling aan het eind van groep 4 in de basisschool. Deze leerling heeft alleen een matige beheersing van de makkelijkste opgave bij de tekst *Beukers*.
- De **13-jarige leerling met MLK-indicatie** heeft een vaardigheidsniveau dat halverwege ligt tussen dat van de gemiddelde basisschoolleerling eind jaargroep 4 en eind jaargroep 5. Het is het vaardigheidsniveau dat door 90% van de leerlingen in jaargroep 6 wordt behaald. Van de voorbeeldopgaven worden alleen de makkelijkste bij de teksten *Beukers*, *Bomenbuurt* en *Eitjes* matig beheerst. De vaardigste leerling in deze groep (percentiel 90) heeft een vaardigheid die vergelijkbaar is met die van de gemiddelde leerling aan het eind van jaargroep 6. Deze heeft een matige of goede beheersing van de eerste zeven voorbeeldopgaven. De tekst met vragen *Fruit* ligt echter nog buiten het bereik van deze leerling. De vaardigheid van de zwakke leerling (percentiel 25) in deze groep is te vergelijken met het niveau dat door meer dan 60% van de leerlingen in jaargroep 4 wordt bereikt. Deze leerling heeft alleen een matige beheersing van de makkelijkste opgave bij de tekst *Beukers*.
- De gemiddelde **12-jarige leerling met LOM-indicatie** heeft bij dit teksttype een vaardigheid die groter is dan van de gemiddelde basisschoolleerling aan het einde van jaargroep 5. Het niveau is vergelijkbaar met dat wat door 70% van de leerlingen in jaargroep 6 wordt bereikt. Een leerling met deze vaardigheid heeft een matige beheersing van de opgaven die horen bij de teksten *Beukers*, *Bomenbuurt* en *Eitjes*, uitgezonderd voorbeeldopgave 3. De meest vaardige leerling in deze groep (percentiel 90) is vergelijkbaar met de gemiddelde basisschoolleerling aan het einde van jaargroep 7 en heeft alleen moeite met de tekst *Fruit*. De zwakke leerling (percentiel 25) in deze groep heeft een vaardigheid vergelijkbaar met de gemiddelde leerling in MLK12.
- De **13-jarige leerling met LOM-indicatie** heeft een vaardigheidsniveau dat net iets lager is dan van de gemiddelde basisschoolleerling aan het einde van jaargroep 6. Op dit niveau worden vijf van de negen voorbeeldopgaven matig beheerst en één goed. Alleen de moeilijkste opgave bij *Beukers* en de tekst met opgaven *Fruit* vallen buiten het bereik van deze leerling. De meest vaardige leerling in deze groep (percentiel 90) heeft een niveau dat hoger ligt dan dat van de gemiddelde basisschoolleerling aan het einde van

jaargroep 8. Van de negen voorbeeldopgaven worden er zes goed beheerst en twee matig. Geen enkel voorbeeld is te moeilijk om voor te leggen. *Bomenbuurt* en *Eitjes* worden zelfs goed beheerst. Een zwakke leerling in deze groep (percentiel 25) heeft dezelfde vaardigheid als de gemiddelde leerling aan het eind van jaargroep 5.

6.4 Overzicht

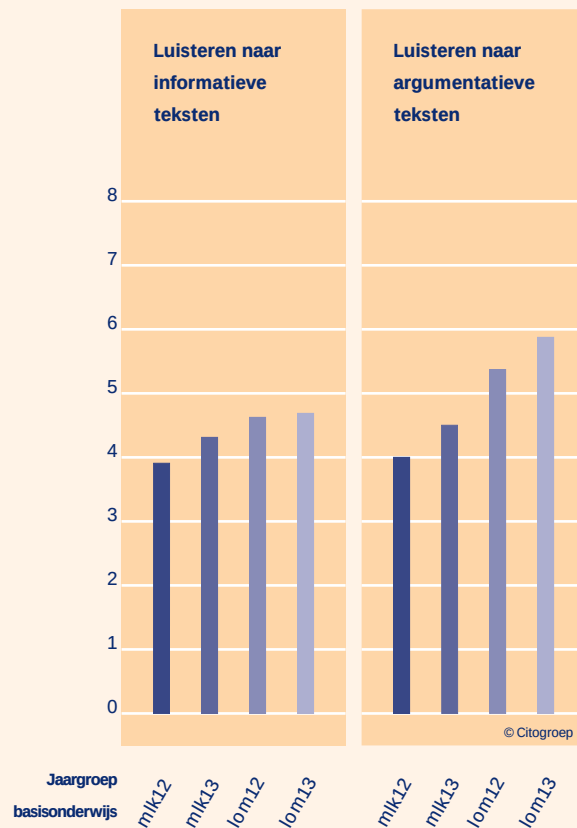
Als we de vaardigheidsverdelingen voor de verschillende groepen bekijken, dan zien we een verschil tussen de twee onderscheiden teksttypen. De spreiding bij informatieve teksten is kleiner dan bij argumentatieve teksten: met andere woorden het verschil tussen MLK12-leerlingen en LOM13-leerlingen, de twee groepen die het verst uit elkaar liggen, is bij informatieve teksten niet zo groot als bij argumentatieve teksten. Als we als referentiepunt de afstand nemen ten opzichte van de gemiddelde leerling in de basisschool aan het eind van groep 8, dan blijkt dat die bij argumentatieve teksten voor MLK-leerlingen geringer is dan bij informatieve teksten. Bij de leerlingen met LOM-indicatie wordt tussen 12 en 13 jaar nog wel progressie geboekt bij argumentatieve teksten, maar niet bij informatieve teksten.

De vaardigheid in het luisteren naar informatieve teksten beweegt zich in de speciale basisschool tussen het niveau van de gemiddelde basisschoolleerling aan het eind van jaargroep 4 en jaargroep 5 in, maar zonder dat laatste niveau echt te halen. De leerachterstand van de gemiddelde leerling met MLK-indicatie komt op deze wijze beschouwd, neer op (bijna) vier leerjaren in het reguliere basisonderwijs. Voor de leerlingen met LOM-indicatie is dat een half jaar minder en ligt de achterstand tussen de drie en de vier leerjaren. Dit geldt echter voor de gemiddelde leerling. In de genoemde groepen zijn ook leerlingen die eenzelfde vaardigheid bezitten als de gemiddelde leerlingen in jaargroep 7 en enkele zelfs als jaargroep 8.

De vaardigheid in het luisteren naar argumentatieve teksten is in het SBO meer gespreid en bevindt zich tussen het niveau van de gemiddelde leerling aan het eind van jaargroep 4 en jaargroep 6. De leerachterstand van de gemiddelde leerling met MLK-indicatie ligt hier tussen de drieëneenhalf en vier jaar. Voor de leerling met LOM-indicatie is dat minder, namelijk twee tot tweeëneenhalf jaar.

Vergelijken we de resultaten van deze peiling met die uit 1993, dan lijkt het erop dat bij informatieve teksten de leerlingen met LOM-indicatie nu een iets lagere vaardigheid bezitten. Daarbij nemen we ter vergelijking het gemiddelde van de resultaten bij rapporterende en beschouwende teksten uit 1993. In de eerste peiling kwamen de rapporterende teksten hoger uit en de beschouwende lager. De huidige schaal met informatieve teksten is een combinatie van opgaven uit genoemde schalen en de resultaten liggen er nu tussenin. Bij de argumentatieve teksten is het verschil met de vorige peiling aanmerkelijk groter en aanwijsbaar voor alle onderscheiden leerlinggroepen. Met name de vaardigheid die nu bij de leerlingen met LOM-indicatie wordt aangetroffen, vertoont een groot contrast met de uitkomsten van 1993. Er lijkt nu sprake te zijn van een aanzienlijke teruggang in de grootte van anderhalf tot twee standaarddeviaties. Dit verschil is niet goed verklaarbaar. Wel kan gezegd worden dat de resultaten in de vorige peiling buitensporig positief waren

Gemiddeld niveau van sbo-groepen ten opzichte van jaargroepen basisonderwijs voor Luistervaardigheid



vergeleken met de uitkomsten op andere vaardigheidsschalen in die peiling. Toch is daarmee een dergelijk groot verschil niet verklaard. De conclusie moet dan ook zijn dat er zeer waarschijnlijk sprake is van een teruggang in de vaardigheid in het begrijpend luisteren en dit doet zich vooral voor bij argumentatieve teksten. Ook hier gelden eventueel factoren betreffende wijzigingen in de leerlinggroep als genoemd bij de bespreking van de resultaten bij Lezen in Hoofdstuk 5.

Hoofdstuk 7

Hoofdstuk 7

7 Ondersteunende activiteiten

Naast technisch lezen, een ondersteunende activiteit bij het lezen, zijn in deze peiling nog enkele andere ondersteunende activiteiten onderzocht: spelling, woordbegrip en grammatica. Het niveau van de spellingsvaardigheid van SBO-leerlingen ligt gemiddeld halverwege groep 4 en groep 5. De vaardigheid bij woordbegrip is meer gespreid: de LOM13-leerlingen behalen ruim het niveau van groep 6, terwijl de 12-jarige leerlingen met MLK-indicatie net voorbij het eind van jaargroep 4 komen. Woordbenoeming & zinsontleding is alleen bij leerlingen met LOM-indicatie getoetst. Het gevonden niveau ligt halverwege groep 5 en groep 6.

7.1 Spelling

Inhoud

Spelling is een aspect van de codeervaardigheid. Bij spelling gaat het om de correcte schrijfwijze van woorden volgens de vastgelegde regels. In die zin is het een ondersteunende activiteit bij schrijven. In deze taalpeiling gelden de nieuwe spellingregels, die met ingang van 1 augustus 1996 van kracht zijn geworden. De gewijzigde schrijfwijze van de tussenklanken en het gebruik van trema en koppelteken zijn niet in de opgaven van de peiling verwerkt, vanwege de korte periode waarin de leerlingen aan deze zaken hebben kunnen werken. Om de vaardigheid van de leerlingen te meten, is gekozen voor de vorm van een auditief dictee. Het dictee is via een audiocassette aangeboden, voorafgaand aan de luistertoetsen, en bevat 25 (A-groep) of 40 opgaven (B- en C-groep). Er zijn drie verschillende versies van de toets samengesteld, afgestemd op de drie onderscheiden leerlinggroepen (zie Hoofdstuk 2). Deze drie versies zijn onderling verbonden door gemeenschappelijke opgaven. Het dictee is ingesproken door een professionele stem, waarbij zorgvuldig vermeden is dat er op één of andere wijze een accent werd gelegd op de te toetsen spellingproblemen. De te spellen woorden zijn in een zin aangeboden, waarna het bedoelde woord twee keer herhaald is. De leerling behoeft alleen het woord op te schrijven in het antwoordboekje. De score van de leerling is het aantal goed gespelde woorden, waarbij alleen gelet is op het specifieke spellingprobleem waarvoor de opgave was ontworpen. Een ander stukje in het woord mocht dus een spelfout bevatten, zonder dat dit de score van de leerling in negatieve zin beïnvloedde.

In deze peiling zijn opgaven opgenomen gebaseerd op de uitkomsten van de vorige peiling, aangevuld met een aantal nieuwe opgaven. De gepresenteerde woorden zijn oorspronkelijk afkomstig uit peilingen uitgevoerd in de jaargroepen 5 en 8 van het basisonderwijs (taalmedio en taaleinde) en zijn voor deze peiling aangevuld met nieuwe opgaven afkomstig uit de proefpeiling voor de nieuwe mediopeiling. In de vorige peiling in het speciaal onderwijs konden de spellingopgaven niet allemaal in één schaal worden ondergebracht en werd een onderscheid gemaakt in een schaal met medio-opgaven en een somscore

voor de opgaven afkomstig uit de peiling einde basisschool. In de onderhavige peiling is gepoogd wel alles in een schaal onder te brengen. Dat bleek alleen mogelijk indien een stevige selectie werd gemaakt en 19 van de 64 opgaven werden verwijderd.

De toetsmatrijs voor spelling was aanvankelijk gebaseerd op een bijzonder uitgebreid categorieënsysteem dat bestond uit meer dan 100 verschillende spellingproblemen, bijvoorbeeld de schrijfwijze van ou en au, de schrijfwijze van verkleinwoorden als 'sluitinkje' en het bijvoeglijk gebruikt voltooid deelwoord. Voor een overzichtelijke rapportage zijn deze spellingproblemen nu gegroepeerd in drie hoofdcategorieën, de spelling van het lexicon (woorden met een vast woordbeeld), de spelling van woorden met verbuigingen (morfologie) en de werkwoordspelling.

De verwijderde opgaven blijken vooral uit de categorieën werkwoordspelling en morfologie te komen, respectievelijk 11 en 7 opgaven. Slechts één opgave betreft een lexicaal probleem. Waarom de opgaven niet passen in de schaal, laat zich niet met zekerheid verklaren. In een aantal gevallen zien we een merkwaardig fenomeen: leerlingen in hogere leerjaren spellen slechter dan de leerlingen in lagere leerjaren. De sterkste terugval zien we bij het woord 'geraden', gevolgd door 'aangeraden' en 'besteden'. Ook zien we gevallen van grote vooruitgang: 'zilveren' en 'velen'. Al deze items vallen er bij de schaalanalyse uit. Wellicht dat hier een rol speelt dat leerlingen na het vertrouwen op het vaste woordbeeld in een overgangperiode terecht zijn gekomen, waarin gepoogd wordt met pas verworven spellingregels om te gaan. In een aantal gevallen kan dat eerst tot fouten leiden bij woorden die daarvoor nog blindelings goed werden geschreven.

Resultaten voorbeeldopgaven

Er zijn 15 van de 45 opgaven in beeld gebracht. De eerste reeks opgaven zijn allemaal van het lexicale type: leerlingen moeten een vast woordbeeld reproduceren. De spellingproblemen zijn gevarieerd en hebben te maken met bijvoorbeeld, -ou of -au, -d of -t, -s of -z, -ch of -g, en enkele of dubbele klinkers. Al dit soort problemen blijken in het makkelijke deel van de schaal te zitten. Ook de meeste van de niet afgebeelde items van dit type zitten aan de onderkant van de schaal en zijn eigenlijk allemaal te makkelijk voor de meeste leerlingen in deze steekproef. Maar liefst 19 van de 45 opgaven in de schaal worden door de MLK12-leerlingen, doorgaans de groep met de grootste achterstand, goed beheerst. Dat zijn bijna allemaal lexicale items. Slechts enkele lexicale spellingproblemen vragen een hogere vaardigheid. Voorbeelden zijn woorden als 'verkoud**heid**' of 'stommite**it**'. Deze zijn relatief moeilijk, maar alleen het laatste voorbeeld is voor de gemiddelde leerling aan het eind van groep 8 echt lastig.

De opgaven van het morfologische type zitten overwegend in het middengebied van de schaal. We vinden daar opgaven met betrekking tot meervoud, verkleinwoorden en stoffelijke bijvoeglijke naamwoorden. Voorbeelden zijn respectievelijk 'hazen', 'chocola**atje**' en 'katoen**en**'. De opgaven voor werkwoordspelling blijken relatief het moeilijkst te zijn. De moeilijkste opgaven betreffen werkwoordsvormen eindigend op -d of -t en het morfologische probleem van woorden beginnend met 's. Voorbeelden hier zijn de woorden 'brand**t**' en '**s** maandag**s**'.

Resultaten voor de verschillende groepen leerlingen

In **het basisonderwijs** is het verschil in vaardigheid tussen opeenvolgende jaargroepen ook niet overal even groot. Tussen jaargroep 4 en 5 is de vooruitgang het grootst, meer dan een hele standaarddeviatie. Tussen de jaargroep 5 en 6 en de jaargroepen 6 en 7 is het verschil vergelijkbaar. Het verschil tussen jaargroep 7 en 8 is weer wat forser. De afstand in gemiddelde vaardigheid aan het eind van jaargroep 4 en jaargroep 8 is meer dan drie standaarddeviaties.

Voor de onderscheiden groepen in **de speciale basisschool** zien we dat de gemiddelde vaardigheid met de leeftijd gestadig stijgt en ook oploopt volgens de MLK- en LOM-indicatie. De aangetroffen volgorde: MLK12, MLK13, LOM12 en LOM13, is overeenkomstig het patroon bij andere vaardigheden. De onderlinge verschillen zijn niet overal even groot. Tussen MLK12 en MLK13 is het verschil wat groter dan tussen de andere leerlinggroepen. Tussen MLK12 en LOM13, de twee uitersten, is er een verschil van ongeveer één standaarddeviatie. Ook de verschillen tussen 12- en 13-jarigen met MLK-, respectievelijk LOM-indicatie, zijn significant.

Voor de voorbeeldopgaven geldt dat een gemiddelde MLK12-leerling de eerste drie van de 16 voorbeeldopgaven goed beheerst, vier matig en negen onvoldoende. De MLK13-leerling beheerst zes opgaven goed en twee matig. De gemiddelde LOM12-leerling beheerst nog één item meer matig. De gemiddelde LOM13-leerling beheerst acht opgaven goed, één matig en zes onvoldoende.

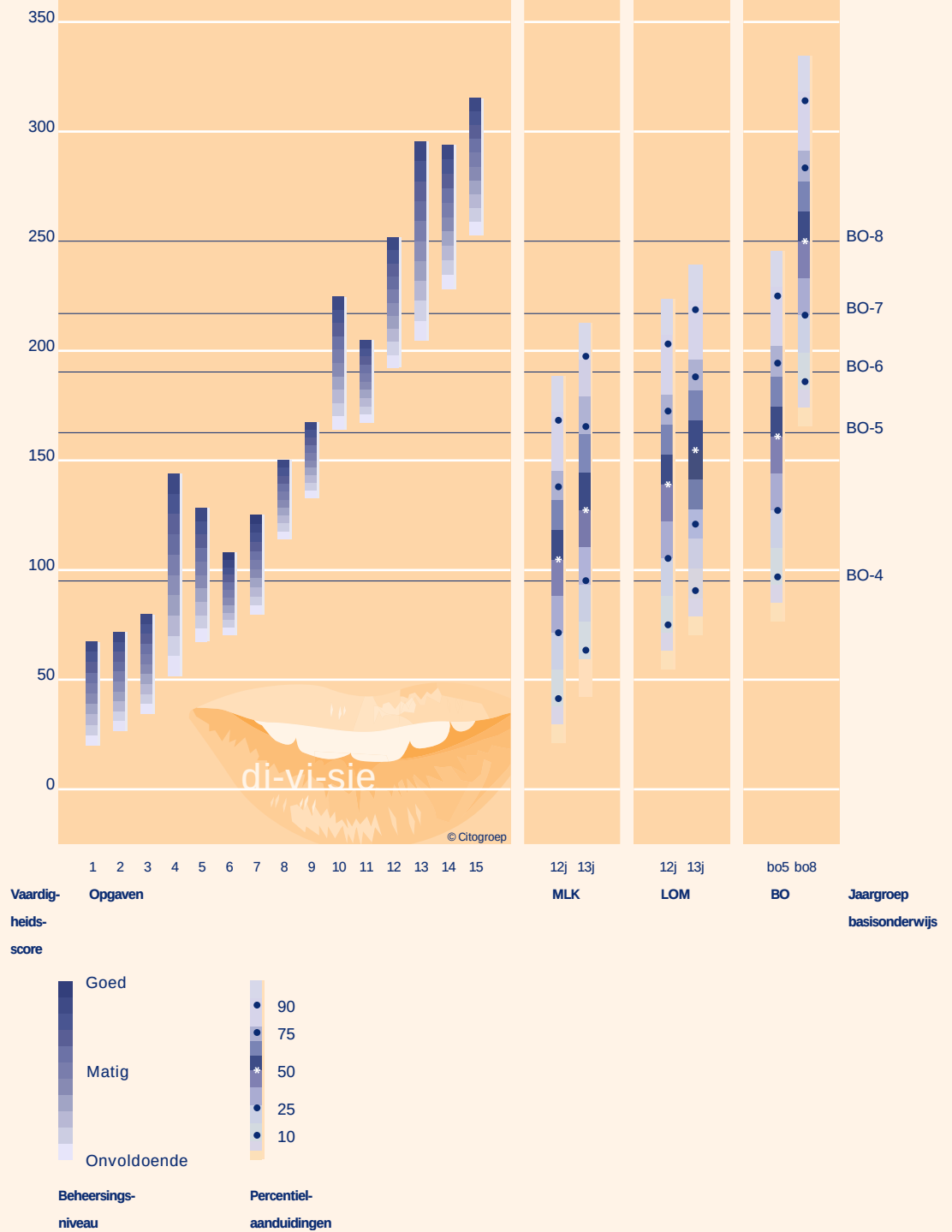
Wat leerlingen in de speciale basisschool kunnen

- De gemiddelde **12-jarige leerling met MLK-indicatie** (percentiel 50) heeft een vaardigheidsniveau dat iets boven dat van een gemiddelde leerling eind jaargroep 4 ligt. Deze leerling beheerst de voorbeeldopgaven 1 tot en met 3 goed en de voorbeeldopgaven 4 tot en met 7 matig. Het betekent dat een dergelijke leerling een goede beheersing heeft van de meeste woorden met een vast woordbeeld, op enkele moeilijke voorbeelden na. De morfologisch geaarde problemen met meervoudsvormen eindigend op -en worden matig beheerst. Dat geldt eveneens voor werkwoordsvormen eindigend op -d in de verleden tijd of als voltooid deelwoord zoals bij 'hield' en 'verhuurd'. De overige opgaven op het terrein van morfologie, zoals de verdubbeling van de -s en het verkleinwoord op -tje en de meer complexe situaties bij werkwoordsvormen, bijvoorbeeld de tegenwoordige tijd op -t of -dt of het voltooid deelwoord eindigend op -d, blijken buiten het bereik van deze leerling te liggen. De vaardigste leerlingen in deze groep (percentiel 90) opereren op het niveau van een gemiddelde basisschoolleerling eind jaargroep 5. Deze leerling beheerst ook al meervoud met een verdubbelde -s en een moeilijk onveranderlijk woord als 'verkoudheid'. De zwakke leerling (percentiel 25) opereert net iets boven het niveau van een zwakke leerling aan het eind van groep 4 in de basisschool. Deze leerling is alleen in staat eenvoudige spellingproblemen van lexicaal aard op te lossen. Voorbeelden zijn de volgende woorden: **reden, ijs, dorst, kalf, getal, kring, hooi, schaar, fout, paard en sneeuw**.
- De **13-jarige leerling met MLK-indicatie** heeft een vaardigheidsniveau dat bijna op de helft ligt tussen het vaardigheidsniveau van een gemiddelde basisschoolleerling eind jaargroep 4 en jaargroep 5. Het vaardigheidsniveau is vergelijkbaar met dat van een zwakke leerling in groep 5 (percentiel 25).

Van de voorbeeldopgaven worden zes van de makkelijkste zeven voorbeelden goed beheerst en één matig. Van de lexicale items komt ook de beheersing van woorden als 'la' en 'verkoudheid' binnen het bereik. Een morfologisch probleem als de omzetting van s naar z in de meervoudsvorming ('hazen') wordt goed beheerst. Te moeilijk blijven nog meervoudsvormen met de verdubbeling van de -s en verkleinwoorden eindigend op -tje, laat staan de problematiek in werkwoordsvormen eindigend op -dt. De vaardigste leerling in deze groep zit op het niveau van de gemiddelde leerling eind jaargroep 6. Deze beheerst ook opgave 10 en 11 matig. Deze leerling heeft een matige tot goede beheersing van de verdubbelde -s bij meervoudsvorming, maar ook deze leerling komt nog niet toe aan de moeilijkste vormen van alle drie opgaventypen: woorden als 'stommiteit', 's maandags' en 'brandt'.

- De gemiddelde **12-jarige leerling met LOM-indicatie** heeft een vaardigheid die tussen die van een gemiddelde basisschoolleerling eind jaargroep 4 en jaargroep 5 in ligt. Het is het niveau dat door circa tweederde van de leerlingen in jaargroep 5 wordt behaald. Deze leerling beheerst van de eerste negen opgaven er zes goed en drie matig. Eenvoudige lexicale problemen worden goed beheerst. Wel heeft deze leerling nog moeite met onregelmatige meervoudsvormen, zoals met afwijkende consonanten of de verdubbelde -s. De eenvoudige werkwoordsvormen zoals de onvoltooid verleden tijd op -d, de onvoltooid tegenwoordige tijd op -t en het voltooid deelwoord eindigend op -d, worden matig beheerst. Moeilijk voor deze leerling is een ingewikkeld vormvast woord als 'stommiteit' en uiteraard zijn ook morfologische problemen als de 's in 's avonds' of werkwoordsvormen eindigend op -dt te hoog gegrepen. De meest vaardige leerling (percentiel 90) heeft een niveau dat ligt tussen dat van de gemiddelde basisschoolleerling aan het eind van groep 6 en groep 7 in. Alleen de moeilijkste voorbeeldopgaven van alle drie probleemtypen worden nog onvoldoende beheerst. De zwakke leerling (percentiel 25) heeft hetzelfde niveau als een gemiddelde MLK12-leerling en dat is net iets beter dan de gemiddelde leerling aan het eind van jaargroep 4 van de basisschool.
- De **13-jarige leerling met LOM-indicatie** heeft gemiddeld een niveau dat in de buurt komt van het gemiddeld vaardigheidsniveau aan het einde van jaargroep 5 in de basisschool. Deze leerling is in staat de eerste acht voorbeeldopgaven goed te maken en de negende matig. De meeste lexicale opgaven worden goed beheerst, zoals bijvoorbeeld het woord 'verkoudheid', maar het woord 'stommiteit' wordt onvoldoende beheerst. De verdubbelde -s bij meervoudsvormen levert soms nog problemen op. Het woord 'adressen' wordt matig beheerst, het woord 'narcissen' onvoldoende. Ook morfologische problemen als de 's voor 's avonds' of werkwoordsvormen eindigend op -dt liggen buiten het vaardigheidsbereik. De meest vaardige leerling (percentiel 90) in deze groep heeft een beheersing die vergelijkbaar is met die van de gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 7 in de basisschool. Alleen de twee laatste voorbeeldopgaven worden dan nog onvoldoende beheerst en dat geldt ook voor de moeilijkste werkwoordsvormen, die eindigen op -dt en de moeilijkste morfologische kwestie, die van de 's. De zwakke leerling (percentiel 25) heeft een niveau dat nog iets lager is dan dat van de zwakke leerling in jaargroep 5 van de basisschool. Deze leerling heeft een matige beheersing van de eenvoudige werkwoordsspelling.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Spelling



- 1 Die som is niet goed maar fout.
- 2 In de wei staat een paard.
- 3 Doe de boter maar in de pan.
- 4 Leg het boek maar in de la.
- 5 Een haas, twee hazen.
- 6 Er zit een scherpe bocht in de weg.
- 7 Wat een vreselijk lawaai.
- 8 De verkoudheid gaat maar niet over.
- 9 Schrijf de adressen van de nieuwe leden even op.
- 10 Dit kun je het beste met een katoenen doek schoonmaken.
- 11 In het voorjaar bloeien de narcissen.
- 12 Wat wil je liever: een chocolaatje of een appel?
- 13 Dit is een enorme stommiteit.
- 14 Opstaan is voor mij 's maandags het moeilijkst.
- 15 Hij brandt de verf van de voordeur af.

7.2 Woordbegrip

Inhoud

Met de term woordbegrip duiden we op de kennis van woorden en hun betekenissen in diverse talige contexten. In de toets woordbegrip zijn opgaven van de volgende typen aan de orde:

- Betekenisrelaties:
 - categoriseren;
 - generaliseren;
 - tegenstellingen.
- Betekenisveld
- Woordkennis:
 - zelfstandig naamwoord;
 - bijvoeglijk naamwoord en bijwoord;
 - werkwoorden.

In de vorige peiling in het speciaal onderwijs zijn alleen opgaven gebruikt van het type betekenisrelaties. De vorm van de opgaven is divers. Bij categoriseren en generaliseren gaat het om het selecteren of produceren van woorden die een bepaalde betekenisrelatie hebben. In het onderdeel categoriseren is de betekenisrelatie gegeven en moet de leerling uit vier woorden het woord aanstrepen dat daar niet bij past. Bijvoorbeeld: 'dieren: leeuw, olifant, spin, zebrapad'. Bij generaliseren moet de leerling bij een aantal woorden zelf bedenken wat de relatie is en vervolgens het niet passende woord aankruisen. Bijvoorbeeld: 'mussen, vliegen, spreeuwen'. Bij de opgaven voor tegenstellingen moet de leerling bij een in een zin gegeven woord het tegengestelde opschrijven of aankruisen. Bijvoorbeeld: 'voor: achter'.

Bij opgaven van het type betekenisveld is de vraag aan de leerling 'Welk woord hoort erbij?' Een voorbeeld is 'zuur: perzik/banaan/citroen/meloen'. Opgaven van dit type zijn nieuw in de peiling voor de speciale basisschool en komen uit de peiling voor taal medio.

Woordkennis wordt doorgaans afgevraagd met behulp van een meerkeuzevraag.

In de stam wordt een zin geïntroduceerd, waarin een woord vetgedrukt is weergegeven. De leerling moet vervolgens de betekenis van dit woord aangeven door een van de vier gegeven keuzes te omcirkelen. De gepresenteerde inhoudswoorden zijn onderscheiden naar de drie bovengenoemde typen: werkwoorden, zelfstandige naamwoorden en bijvoeglijke naamwoorden of bijwoorden. Ook dit type opgave voor woordbegrip is nieuw in de peiling voor de speciale basisschool. De verdeling over de typen betekenisrelaties, betekenisvelden en woordkennis is respectievelijk 11 : 6 : 29. De opgaven zijn afkomstig uit het bestand voor de taalpeilingen in groep 5 en groep 8 (medio en einde). Als voorbeeld zijn van ieder onderdeel opgaven opgenomen.

De opgaven zijn verdeeld over drie boekjes A, B en C, met onderling een overlap in items. Totaal zijn 46 opgaven voorgelegd. Bij de analyse bleken alle opgaven op acceptabele wijze te kunnen worden ondergebracht in een meetschaal.

Resultaten voorbeeldopgaven

Er zijn 15 van de 46 opgaven in beeld gebracht. De hele schaal beschouwend kan worden opgemerkt dat de opgaven met betrekking tot betekenisrelaties overwegend aan het begin van de schaal zijn gepositioneerd. Dit zijn voor deze leerlingen de makkelijkere opgaven. Aan de andere kant van de schaal zien we vooral opgaven over woordkennis, met name van werkwoorden, maar ook wel van zelfstandige naamwoorden en bijwoorden. Dit behoort blijkbaar tot het moeilijke deel van woordbegrip. De opgaven voor betekenisvelden bevinden zich overwegend in het tussengebied of aan de makkelijke kant van de schaal. Dit beeld vinden we terug bij de voorbeeldopgaven.

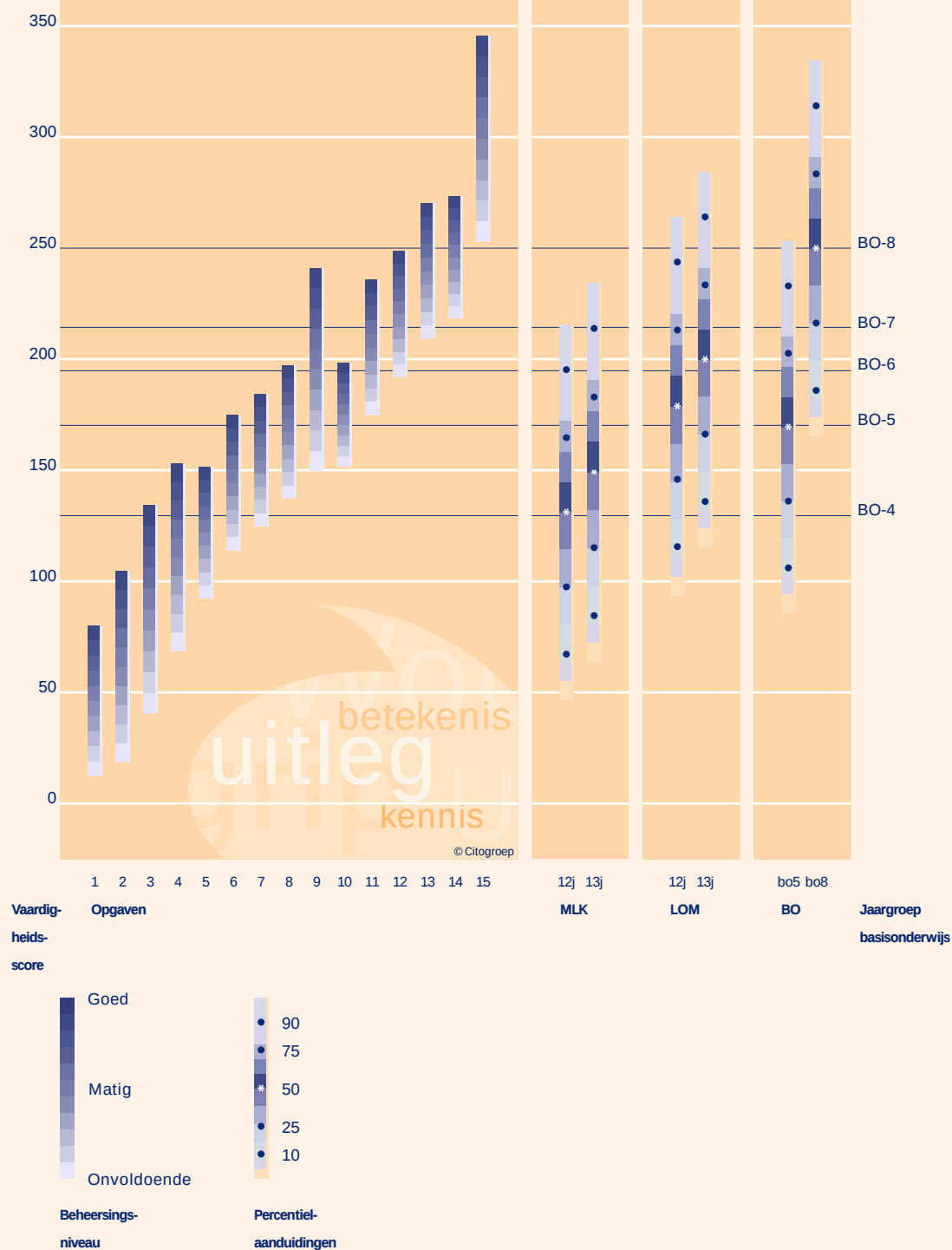
Het eerste voorbeeld betreft het woord 'verloren' als de tegenstelling van het woord 'gewonnen'. Deze opgave wordt door bijna alle leerlingen van de B-groep goed gemaakt (98%). Ook de volgende voorbeeldopgave is niet moeilijk. Daar gaat het om een geval van generaliseren en moet het woord 'aap' worden afgezonderd van de andere twee, die behoren tot de groep van 'fruit'. Deze opgave wordt in de A-groep door 86% goed ingevuld en in de B-groep door 92%. Ook voorbeeldopgave 3, wederom een tegenstelling, wordt goed gemaakt (B-groep 90%). Voorbeeldopgave 4 is een opgave van het categoriseringstype. Dat het woord 'vrij' niet tot de categorie 'dagen van de week' behoort, is voor 26% van de leerlingen in de A-groep blijkbaar niet duidelijk. Voorbeeldopgave 5 is eveneens alleen bij de A-groep afgenomen en wordt door 69% goed opgelost. In dit geval gaat het hier om woordkennis van het zelfstandig naamwoord 'afloop' in de context van 'een verhaal dat afloopt'. De belangrijkste afleider is alternatief D met de formulering dat je 'weet waar het verhaal over gaat'. Dit scoort 18%. De volgende voorbeeldopgave is alleen afgenomen in groep C en werd daar door 86% juist opgelost. Het is eveneens een opgave over woordkennis, nu van het werkwoord 'passeren'. Alternatief B, 'reizen' trekt nauwelijks respons, maar alternatief A waar als betekenis 'ontmoeten' wordt gegeven, levert nog 5% op. Voorbeeldopgave 7 is van het type betekenisveld. Van de B-groep geeft 78% aan dat 'roet' het best bij 'zwart' past, beter dan 'stof', 'stoom' of 'wolk'. Opvallend is dat nog 11% kiest voor 'stoom'. Voorbeeldopgave 10 betreft ook een betekenisveld. Het gaat om het woord 'smal', gekoppeld aan de woorden 'laan', 'steeg', 'straat' en 'snelweg'. Hier geeft 71% van de B-groep het juiste antwoord 'steeg' en is de grootste afleider het woord 'laan' (14%), gevolgd door het woord 'straat' (8%). De onbekendheid met de echte betekenis van de woorden 'steeg' en 'laan' zal daar ook een rol bij spelen. Opgave 8 toetst de

kennis van het woord ‘veelvuldig’ en dat blijkt toch nog behoorlijk lastig te zijn. In de B-groep komt 76% tot het juiste antwoord, in de C-groep 88%. De belangrijkste afleider van de twee overige alternatieven is B, waarin ‘soms’ als betekenis wordt gegeven, een duidelijk misvatting die bij 19% van de leerlingen blijkbaar aanwezig is. Voorbeeldopgave 9 is de moeilijkste uit de reeks van betekenisrelaties. Het is voor een behoorlijk aantal leerlingen niet duidelijk dat in de reeks ‘potlood – penseel – kwast’ het woord potlood er niet bij hoort. Respectievelijk 65% (B-groep) en 71% (C-groep) geeft het juiste antwoord. De belangrijkste afleider is ‘kwast’. Respectievelijk 24% en 19% kiest voor dit antwoord. Welke gedachtegang hier achter zit is niet onmiddellijk zichtbaar, maar wellicht dat hier toch ook zaken een rol spelen die typisch in de belevingswereld van kinderen passen. De overige voorbeelden zijn alle van het woordkennistype. Voorbeeldopgaven 11 en 14 vragen om de betekenis van een zelfstandig naamwoord. Zij verschillen alleen in moeilijkheidsgraad. Bij ‘ventilatie’ wordt door een behoorlijk aantal leerlingen ‘het meten van de kracht van de wind’ als het juiste antwoord gezien (respectievelijk 17% en 11% in B- en C-groep). Toch geeft 58% en 71% het juiste antwoord. Het zelfstandig naamwoord ‘verwijt’ is moeilijker en wordt door slechts 41% juist ingevuld. Maar liefst 25% (alleen C-groep) vindt het woord ‘verzoek’ de juiste betekenis in plaats van ‘beschuldiging’. Ook ‘mededeling’ trekt nog 9% respons. Voorbeeldopgave 13 demonstreert een moeilijk werkwoord. ‘Illustreren’ wordt door 57% herkend als het versieren met tekeningen. Het aan iemand navertellen scoort 18% en ‘je naam er in zetten’ 15% (C-groep). Andere moeilijke werkwoorden blijken ‘poseren’ en ‘presteren’ (respectievelijk 56% en 40%). Het werkwoord ‘fouilleren’ daarentegen blijkt relatief makkelijk (82% C-groep). De moeilijkste voorbeeldopgave betreft het woord ‘gevleid’. De juiste betekenis van gevleid voelen in de zin van ‘er blij mee zijn’ wordt maar door 41% van de leerlingen (in de C-groep) herkend. Minstens evenveel kiezen ervoor zich ‘verveeld’ te voelen, dan wel zich ‘vol verwachting’ te voelen en 9% voelt zich ‘daar rustig van’. Het is duidelijk dat het gebruik van een dergelijke term bepaald niet des kinds is. Nog moeilijker blijkt het woord ‘genegenheid’ te zijn. Dat wordt door slechts 34% juist beantwoord. Alleen de goede leerlingen in jaargroep 8 kennen dit woord.

Resultaten voor de verschillende groepen leerlingen

In **het basisonderwijs** is het verschil in vaardigheid tussen de opeenvolgende jaargroepen 5 tot en met 7 onderling steeds significant. De grootte van dat verschil is tussen de opeenvolgende jaargroepen wisselend. Tussen de jaargroepen 4 en 5 is het verschil het grootst. Tussen de jaargroepen 5 en 6 is dat verschil minder en tussen de jaargroepen 6 en 7 is het verschil het kleinst. Tussen de jaargroepen 7 en 8 is het verschil weer groter. Voor de voorbeeldopgaven geldt dat de gemiddelde leerling aan het eind van jaargroep 4 twee opgaven goed beheerst en vijf matig. De gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 5 beheerst de eerste vijf opgaven goed en de volgende vijf matig. Aan het eind van jaargroep 6 worden zeven opgaven goed beheerst en vijf matig. De gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 7 is nog een stapje verder en beheerst negen voorbeeldopgaven goed en vijf matig. Aan het eind van jaargroep 8 worden twaalf opgaven goed beheerst en twee matig. Alleen de moeilijkste voorbeeldopgave, die betreffende de betekenis van het woord ‘gevleid’, blijft ook buiten het vaardigheidsbereik van deze leerling.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Woordbegrip



Tegenstellingen

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

- 1 We hebben niet **gewonnen** maar verloren.

- 3 Ik fiets over de brug heen, de boot vaart onder de brug door.

Twee woorden horen bij elkaar

Eén woord hoort er niet bij.
Zet een rondje om de letter van het woord dat er niet bij hoort.

- 2 A* aap
B banaan
C appel

- 9 A* potlood
B penseel
C kwast

Welk woord past niet?

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

- 4 _____
dagen van de week:

maandag / zaterdag / zondag / yrif

- 5 De meester vraagt of je de **afloop** van het verhaal kent.
Wat wil de meester weten?
Of je ...
A de naam van de schrijver weet.
B* het einde van het verhaal weet.
C weet hoe het verhaal heet.
D weet waar het verhaal over gaat.

- 6 Wat is **passeren**?

- A ontmoeten
B reizen
C* voorbij gaan
D wandelen

Welk woord hoort erbij?

Eén woord hoort er steeds het beste bij.
Zet een streep onder dat woord.

- 7 **zwart**: roet / stof / stoom / wolk

- 10 **smal**: laan / steeg / straat / snelweg

- 8 Als iets **veelvuldig** voorkomt, ...

- A komt het nooit voor.
B komt het soms voor.
C* komt het vaak voor.

- 11 **Ventilatie** is ...

- A het meten van de kracht van de wind.
B het regelen van de luchtdruk in een fietsband.
C* het verversen van de lucht.
D het waaien van de wind in de schoorsteen.

- 12 Als iemand **uitverkoren** wordt, wil dat zeggen dat hij ...

- A* gekozen wordt.
B gevonden wordt.
C gezocht wordt.
D weggestuurd wordt.

- 13 Als je een boek **illustreert**, betekent dat dat je ...

- A het aan iemand navertelt.
B het aan iemand weggeeft.
C* het versiert met tekeningen.
D je naam erin zet.

- 14 Een **verwijt** is hetzelfde als een ...

- A* beschuldiging.
B compliment.
C mededeling.
D verzoek.

- 15 Als je je ergens door **geveleid** voelt, dan voel je je ...

- A* daar blij mee.
B daar rustig van.
C daar verveeld door.
D daar vol verwachting door.

Voor de onderscheiden groepen in **de speciale basisschool** zien we dat de gemiddelde vaardigheid met de leeftijd gestadig stijgt en eveneens oploopt volgens de MLK- en LOM-indicatie. Tussen MLK12 en LOM13, de twee uitersten, is een verschil van bijna anderhalve standaarddeviatie. Ook de verschillen tussen 12- en 13-jarigen met MLK-, respectievelijk LOM-indicatie, zijn significant. Het verschil tussen MLK13 en LOM12 is nog wat groter. De gemiddelde vaardigheid van de leerlingengroepen op de speciale basisschool bevindt zich in het gebied tussen het gemiddelde van jaargroep 4 tot en met dat van jaargroep 6 in de basisschool. Voor de voorbeeldopgaven geldt dat een gemiddelde MLK-leerling van 12 jaar alleen de eerste drie voorbeeldopgaven goed beheerst, de volgende vier voorbeeldopgaven matig, en de overige acht onvoldoende. Voor de 13-jarige MLK-leerling geldt eveneens dat alleen de eerste drie goed worden beheerst, maar nu is er voor vijf voorbeeldopgaven matige beheersing. De gemiddelde 12-jarige LOM-leerling beheerst zes opgaven goed en vijf matig. De gemiddelde 13-jarige LOM-leerling doet het nog beter en beheerst negen opgaven goed en drie matig, zodat er drie opgaven overblijven die nog onvoldoende beheerst worden.

Wat leerlingen in de speciale basisschool kunnen

- De gemiddelde **12-jarige leerling met MLK-indicatie** (percentiel 50) heeft een vaardigheidsniveau dat iets boven dat van een gemiddelde leerling eind jaargroep 4 ligt. Het is het niveau dat 90% van de leerlingen aan het eind van jaargroep 6 bereikt. Op dit niveau heeft de leerling alleen een goede beheersing van de eerste drie voorbeeldopgaven en een matige beheersing van de volgende vier. Het betekent dat deze leerling een matige tot goede beheersing heeft van opgaven van het type betekenisrelaties. Een aantal opgaven met betekenisvelden leveren nog wel problemen op. De opgaven betreffende woordkennis worden overwegend onvoldoende beheerst. Wel is er een matige beheersing van eenvoudige woorden als 'afloop' en 'passeren'. De vaardigste MLK12-leerling (percentiel 90) heeft dezelfde vaardigheid als de gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 6 van de basisschool. Deze leerling beheerst zeven van de voorbeeldopgaven goed en twee bijna goed. Slechts voor de drie moeilijkste voorbeeldopgaven is er onvoldoende beheersing. Voor de zwakke leerling (percentiel 25) in deze groep geldt dat er alleen goede beheersing is van de eerste voorbeeldopgave. De opgaven voor betekenisrelaties worden overwegend matig beheerst. De opgaven voor woordkennis zijn, op de eenvoudigste na, allemaal te moeilijk voor deze leerling.
- De gemiddelde **13-jarige leerling met MLK-indicatie** heeft een vaardigheid die ligt tussen het niveau van een basisschoolleerling aan het eind van jaargroep 4 en jaargroep 5 en dat is weer vergelijkbaar met dat van een zeer zwakke leerling in jaargroep 6. Deze leerling heeft eveneens een goede beheersing van de eerste drie voorbeeldopgaven, maar heeft een matige beheersing van wat meer voorbeeldopgaven dan de MLK12-leerling. Ook deze leerling komt niet veel verder dan een matige tot goede beheersing van de meeste opgaven over betekenisrelaties en betekenisvelden. De opgaven over woordkennis zijn voor het merendeel nog te moeilijk. Behalve de woorden 'afloop' en 'passeren', komt nu echter ook een voorbeeld als het woord 'veelvuldig' in beeld. De meest vaardige leerling (percentiel 90) in deze groep heeft een niveau vergelijkbaar met dat van de gemiddelde leerling aan

het eind van jaargroep 7. Deze leerling beheerst alle voorbeeldopgaven matig tot goed behalve de moeilijkste twee, waar het gaat om de betekenis van de woorden ‘verwijt’ en ‘gevlaid’. De zwakke leerling (percentiel 25) in deze groep beheerst alleen de eerste twee voorbeeldopgaven goed.

- De gemiddelde **12-jarige leerling met LOM-indicatie** heeft een vaardigheid die ligt boven dat van een gemiddelde basisschoolleerling aan het einde van jaargroep 5 en ligt iets onder het niveau van een zwakke leerling (percentiel 25) in jaargroep 7. Deze leerling heeft een goede beheersing van de eerste zes voorbeeldopgaven en een matige beheersing van de volgende vijf. Alleen de vier moeilijkste opgaven worden onvoldoende beheerst. Dit zijn allemaal opgaven van het type woordkennis. Alle opgaven op het terrein van betekenisrelaties en betekenisvelden worden matig of goed beheerst. De betekenisvelden bij voorbeeldopgave 7 (‘zwart’) en 10 (‘smal’), blijken voor deze leerling nog lastig te zijn, evenals kennis van de woorden ‘veelvuldig’ en ‘ventilatie’. De vaardigste leerlingen (percentiel 90) in deze groep hebben alleen nog moeite met de moeilijkste voorbeeldopgave ‘gevlaid’. De rest wordt matig tot goed beheerst. De zwakke leerling (percentiel 25) in deze groep beheerst alleen de eerste drie opgaven goed en de volgende vijf matig.
- De gemiddelde **13-jarige leerling met LOM-indicatie** heeft een vaardigheid die nog wat hoger is dan van de gemiddelde basisschoolleerling aan het einde van jaargroep 6. Van de voorbeeldopgaven van het type betekenisrelaties en betekenisvelden wordt alleen voorbeeldopgave 9 niet goed beheerst. Deze opgave betreft er één uit de categorie generaliseren, en wordt matig beheerst. Ook de voorbeeldopgaven ‘ventilatie’ en ‘uitverkoren’ worden matig beheerst. De drie laatste voorbeeldopgaven worden nog onvoldoende beheerst. De zeer goede leerling in deze groep (percentiel 90) heeft een niveau dat uitstijgt boven dat van de gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 8 in de basisschool. Deze leerling heeft een matige beheersing van ook de drie moeilijkste voorbeeldopgaven. Voorbeeldopgave 13, die de kennis van het woord ‘illustreert’ toetst, wordt ook nog bijna goed beheerst. De zwakke leerling in deze groep (percentiel 25) heeft een vaardigheid vergelijkbaar met die van een gemiddelde leerling aan het eind van jaargroep 5 in de basisschool. Een dergelijke leerling beheerst alleen de eerste vijf voorbeeldopgaven goed.

7.3 Woordbenoeming en zinsontleding

Inhoud

In de toets voor woordbenoeming en zinsontleding komen begrippen aan de orde uit de traditionele schoolgrammatica. Vanwege de grote variatie in het onderwijsaanbod worden alleen die begrippen getoetst die van belang zijn voor de werkwoordspelling. Dit zijn: zinnen knippen (onderscheiden van zinsdelen in zinnen), onderwerp, persoonsvorm, zelfstandig naamwoord, werkwoord, infinitief, voltooid deelwoord en bijvoeglijk naamwoord.

Vanuit de inventarisatie van het onderwijsaanbod in de vorige peiling was reeds bekend dat er voor dit onderwerp nauwelijks aandacht is in de speciale school voor basisonderwijs. Alleen in de voormalige LOM-groepen is er van enig aanbod sprake. Deze ondersteunende activiteit is dan ook alleen in de LOM-groepen en ter referentie in de basisschoolgroepen 6, 7 en 8 afgenomen. Er zijn 27 opgaven

geselecteerd uit de opgavenverzameling van de peiling voor het einde van de basisschool. Deze zijn verdeeld over twee toetsboekjes B en C. Boekje B is voorgelegd aan leerlingen met LOM-indicatie en jaargroep 6 van de basisschool en boekje C aan de jaargroepen 7 en 8 van de basisschool. Van de 27 opgaven zijn er drie vervallen omdat ze niet voldeden aan het model bij de analyses.

Resultaten voorbeeldopgaven

Er zijn 15 van de 24 opgaven in beeld gebracht. De schaal bevat alleen meerkeuzevragen. In de gehele schaal zijn van elk genoemd type drie tot vijf voorbeelden. De hele schaal beschouwend kan worden opgemerkt dat er relatief veel moeilijke vragen in voorkomen. In de B-groep worden gemiddeld 6 van de 17 opgaven juist beantwoord, in de C-groep 11 van de 20. Maar liefst 6 van de 24 vallen buiten het bereik van leerlingen aan het einde van jaargroep 8 en zijn dus zeker te moeilijk voor de leerlingen in het speciaal basisonderwijs. Overzien we de verdeling van het soort vragen over de vaardigheidsschaal, dan blijkt dat de spreiding niet gelijkmatig is. Aan de makkelijke kant vinden we alle opgaven voor het benoemen van het onderwerp en de persoonsvorm. Aan de moeilijke kant vinden we alle opgaven van het benoemen van het voltooid deelwoord. Ook de opgaven voor het verdelen in zinsdelen staan aan de moeilijke kant. De overige typen zitten in het middengedeelte. De voorbeelden voor het benoemen van het zelfstandig naamwoord zijn gespreid met een neiging naar het moeilijke deel. Bij bijvoeglijke naamwoorden is de verdeling meer gelijkmatig. De voorbeelden voor het benoemen van werkwoorden zijn extreem gespreid in moeilijkheidsgraad: zowel de makkelijkste als de moeilijkste opgave is er één van dit type.

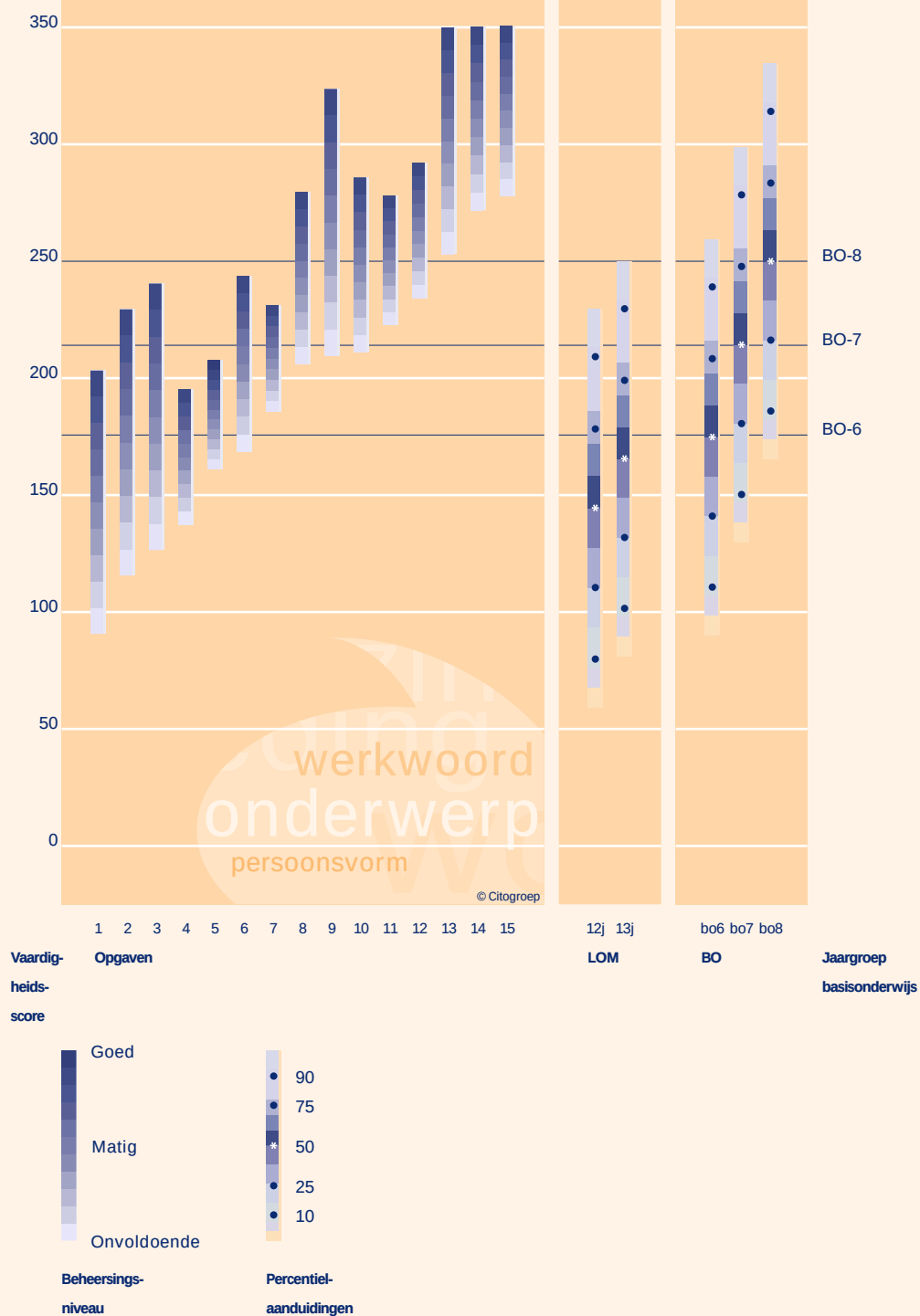
Het eerste voorbeeld betreft de vraag in welke zin een werkwoord is onderstreept. Er worden vier alternatieven gegeven, waarin telkens een woord is onderstreept dat gelijkenis vertoont met de onbepaalde wijs van een werkwoord: huizen, lopen, morgen en donzen. De enige zin waarin het onderstreepte woord ook werkelijk de functie van een werkwoord heeft is 'Wat lopen die mensen hard!' In de B-groep wordt dit door 69% juist opgelost. Belangrijke afleiders zijn 'morgen' in de zin: 'We gaan morgen naar Emmen' (12%) en 'huizen' in de zin 'Die huizen worden afgebroken' (10%).

In het tweede voorbeeld wordt gevraagd in welke zin 'eten' de persoonsvorm is. Dit is alleen in de C-groep voorgelegd en 78% geeft daar het correcte antwoord. Opvallend is dat de belangrijkste afleider hier niet het alternatief is waarin ook een werkwoord wordt opgevoerd, maar het alternatief waarin evident een zelfstandig naamwoord aan de orde is, inclusief het lidwoord. Deze zin wordt door 10% gekozen.

In voorbeeldopgave 3 is wederom het werkwoord aan de orde, op dezelfde wijze als bij opgave 1. Hier wordt het werkwoord 'zagen' bedoeld, gecontrasteerd met de woorden 'paren', 'wagen' en 'vellen'. Deze vraag is aan beide groepen voorgelegd en wordt in de B-groep door 61% en in de C-groep door 75% goed beantwoord. In beide gevallen is 'paren' de belangrijkste afleider (respectievelijk 12% en 15%) en 'vellen' de minst belangrijke.

Opgave 4 betreft ook de persoonsvorm, nu in de vorm van het werkwoord 'sloeg'. Van de leerlingen in de C-groep maakt 84% de juiste keuze. Van de andere alternatieven is er niet echt één favoriet.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Woordbenoeming en zinsontleding



- 1 In welke zin is een werkwoord onderstreept?
- A Die huizen worden afgebroken.
B* Wat lopen die mensen hard!
C We gaan morgen naar Emmen.
D Wij hebben donzen slaapzakken.

- 2 In welke zin is eten persoonsvorm?
- A Frank is gek op Chinees eten.
B Het eten was aangebrand.
C Komen jullie bij ons eten?
D* Zij eten vanavond patates frites.

- 3 In welke zin is een werkwoord onderstreept?
- A Aan de danswedstrijd deden paren uit alle landen mee.
B De boer gebruikte nog steeds paard en wagen.
C* De verdwaalde kinderen zagen in de verte een dorp.
D Ik houd niet van melk met vellen.

- 4 In welke zin is de persoonsvorm onderstreept?
- A* De driftige jongen sloeg met zijn vuist op tafel.
B Het regent al de hele dag.
C Laat mij de boodschappen maar doen.
D Wil je vlug de tafel dekken?

- 5 Gisteren hebben mijn moeder en ik de hele avond naar atletiekwedstrijden op de televisie gekeken.

Wat is het onderwerp in deze zin?

- A* mijn moeder en ik
B de hele avond
C naar atletiekwedstrijden
D op de televisie

- 6 De afgelaste wedstrijden zullen volgende week ingehaald worden.

Welk van de onderstreepte woorden is een bijvoeglijk naamwoord?

- A* afgelaste
B wedstrijden
C week
D ingehaald

- 7 In de schooltuin zaaiden de kleuters tomaten en worteltjes.

Wat is het onderwerp in deze zin?

- A In de schooltuin
B zaaiden
C* de kleuters
D tomaten en worteltjes

- 8 Zou je die heerlijke salade even willen doorgeven?

Welk van de onderstreepte woorden is een zelfstandig naamwoord?

- A je
B* salade
C even
D willen

- 9 In welke zin zijn de zinsdelen op de juiste wijze gescheiden?

- A Van – teleurstelling – schoten – de tranen – in haar ogen.
B* Van teleurstelling – schoten – de tranen – in haar ogen.
C Van teleurstelling – schoten – de tranen in haar ogen.
D Van teleurstelling schoten – de tranen in haar ogen.

- 10 Een inwonende neef heeft gisteren de politie gebeld.

Welk van de onderstreepte woorden is een persoonsvorm?

- A inwonende
B* heeft
C gisteren
D gebeld

- 11 IJdele mensen kijken telkens in de spiegel om zichzelf te bewonderen.

Welk van de onderstreepte woorden is een bijvoeglijk naamwoord?

- A* IJdele
B telkens
C zichzelf
D bewonderen

- 12 In welke zin is een zelfstandig naamwoord onderstreept?

- A* De Italiaanse meren zijn prachtig.
B Ga je morgen mee vissen?
C Morgen fietsen we naar het strand.
D Wil je de vloer even vegen?

13 In welke zin is verwacht het voltooid deelwoord?

- A* Ik had niet verwacht je hier aan te treffen.
- B Mijn tante verwacht een baby.
- C Van jou verwacht ik zoiets niet.
- D Wat verwacht je nu eigenlijk van me.

14 In welke zin zijn de zinsdelen op de juiste wijze gescheiden?

- A Vanmiddag – ga – ik – naar – zwemles – met – Roy.
- B Vanmiddag – ga ik – naar zwemles met Roy.
- C Vanmiddag ga ik – naar zwemles – met Roy.
- D* Vanmiddag – ga – ik – naar zwemles – met Roy.

15 In welke zin is verloren het voltooid deelwoord?

- A Gisteren verloren zij van hun tegenstanders met 1 – 0.
- B Ik vind het zielig, dat Bea er zo verloren bij staat.
- C* In de menigte heb ik haar uit het oog verloren.
- D Katja en ik verloren met die weddenschap twee gulden.

Vervolg voorbeelden bij de vaardigheidsschaal
Woordbenoeming en zinsontleding

In voorbeeldopgave 5 wordt gevraagd naar het onderwerp in een zin. Door 53% in de B-groep en door 80% in de C-groep wordt dit correct beantwoord met 'mijn moeder en ik'. De belangrijkste fout die wordt gemaakt is het kiezen voor 'naar atletiekwedstrijden', een verwisseling met het lijdend voorwerp in de zin. Opgave 7 is ook een vraag naar het onderwerp, maar deze vraag is een stuk moeilijker. Nu beantwoordt 40% van de B-groep en 69% van de C-groep de vraag juist. De belangrijkste afleider blijkt nu de persoonsvorm 'zaaiden' te zijn en niet het lijdend voorwerp zoals bij vraag 5. Respectievelijk 34% en 18% kiezen voor dit alternatief.

Voorbeeldopgave 6 vraagt om het identificeren van het bijvoeglijk naamwoord. Voor de leerlingen in de B-groep is dat nog een heel probleem. Door 55% wordt het woord 'afgelaste' in 'De afgelaste wedstrijden ...' niet als zodanig herkend. In de C-groep is dat nog 24%. Alle afleiders trekken veel respons. In de B-groep is dat vooral het woord 'wedstrijden' (19%). In de C-groep vooral het woord 'ingehaald' (11%). Het bijvoeglijk naamwoord komt ook in voorbeeldopgave 11 aan de orde. Daar gaat het om de zinsnede 'IJdele mensen ...'. Hier wordt door 54% van de C-groep het juiste alternatief gekozen. Velen kiezen het bijwoord 'telkens' of de werkwoordsvorm 'bewonderen'.

Voorbeeldopgaven 8 en 12 vragen naar het zelfstandig naamwoord. Opgave 8 is voorgelegd aan zowel de B- als de C-groep. Het verschil in resultaat is groot. Door respectievelijk 30% en 62% wordt het juiste antwoord gegeven. Vooral het woordje 'je' wordt vaak abusievelijk als zelfstandig naamwoord aangeduid (respectievelijk 30% en 13%). Opgave 12 is alleen aan de C-groep voorgelegd en wordt door 48% goed gemaakt. Hier worden vier verschillende zinnen als alternatief aangeboden en is het zelfstandig naamwoord 'meren' geplaatst naast de werkwoorden 'vissen', 'fietsen' en 'vegen'. In alle gevallen zijn het woorden die ook als de meervoudsvorm van een zelfstandig naamwoord voorkomen. Vooral de eerste twee alternatieven trekken veel respons: 21% en 17%. In beide gevallen gaat het om een woord dat als zelfstandig naamwoord veelvuldig voorkomt. Bij 'vegen' is dat minder het geval.

In voorbeeldopgave 9 en 14 wordt gevraagd bij welk alternatief de gegeven zin op de juiste wijze in zinsdelen is gescheiden. Dit is moeilijke materie voor deze leerlingen. Opgave 9 is alleen aan de B-groep voorgelegd en levert 64% onjuiste respons op, min of meer gelijkelijk verdeeld over de drie afleiders. Opgave 14 wordt nog slechter gemaakt, slechts 23% geeft hier het correcte antwoord. In de C-groep is dat 39%. Wel is er hier een afleider die duidelijk meer respons trekt

dan de andere twee, namelijk het alternatief waarin ‘Vanmiddag ga ik’ als één zinsdeel wordt gezien in plaats van drie.

Voorbeeldopgave 10 is de moeilijkste variant van de vraag naar de persoonsvorm. De vraag is alleen aan de B-groep voorgelegd en wordt door slechts 32% juist beantwoord. De belangrijkste afleider is het woord ‘inwonende’, dat maar liefst 42% respons trekt. Wellicht dat er een betekenisrelatie wordt gelegd tussen het woord persoonsvorm en inwonende als zijnde een persoon. Het woord ‘gebeld’ levert ook nog 16% foute antwoorden op.

De voorbeeldopgaven 13 en 15, waarin het benoemen van het voltooid deelwoord in een zin aan de orde is, blijken voor leerlingen het moeilijkste te zijn. Opgave 13 is de makkelijkste van de twee. Van de vier zinnen waarin het woord ‘verwacht’ wordt gebruikt, is er slechts één waar het niet om de persoonsvorm gaat en het voltooid deelwoord wordt gebruikt samen met het werkwoord ‘had’. Deze opgave wordt door 45% van de C-groep juist gemaakt. Op alle andere alternatieven wordt hoog gescoord, maar het meeste trekt de vorm waarin de persoonsvorm vooraf wordt gegaan met de woorden ‘Van jou (verwacht ik zoiets niet)’.

Nog moeilijker is de vorm die in opgave 15 is gebruikt. Het gaat hier om het gebruik van het voltooid deelwoord ‘verloren’. In de B-groep geeft 17% het juiste antwoord en in de C-groep 41%. De belangrijkste afleider is hier de eerste zin waarin het woord als werkwoord wordt gebruikt, alternatief A. De zin is echter niet wezenlijk verschillend van die in alternatief D, dus over de oorzaak van het verschil in respons is het lastig speculeren.

Resultaten voor de verschillende groepen leerlingen

In **het basisonderwijs** is alleen de vaardigheid in de jaargroepen 6, 7 en 8 onderzocht. Het verschil in vaardigheid tussen opeenvolgende jaargroepen is van vergelijkbare grootte. Tussen jaargroep 6 en 7 is een significant verschil, evenals tussen jaargroep 7 en 8. Bij elkaar wordt er van jaargroep 6 tot 8 een progressie van anderhalve standaarddeviatie gemaakt. De gemiddelde leerling aan het eind van jaargroep 8 heeft een goede beheersing van zeven van de vijftien voorbeeldopgaven en vijf opgaven worden matig beheerst. De overige drie worden onvoldoende beheerst. Deze leerling beheerst alleen het benoemen van het onderwerp goed. Matig tot goed is de beheersing in het benoemen van de persoonsvorm, het werkwoord en het bijvoeglijk naamwoord. Ook de gemiddelde leerling aan het eind van jaargroep 8 heeft matige tot onvoldoende beheersing van het benoemen van het zelfstandig naamwoord en het correct opdelen in zinsdelen. Zonder meer onvoldoende beheersing is er van het benoemen van het voltooid deelwoord.

In **de speciale basisschool** onderscheiden we bij deze vaardigheid alleen de 12- en 13-jarige leerlingen met een LOM-indicatie. We zien dat de gemiddelde vaardigheid van leerlingen van 13 jaar, hoger is dan die van 12 jaar. Het onderlinge verschil is significant. Voor de voorbeeldopgaven geldt dat een gemiddelde LOM12-leerling geen enkele opgave goed beheerst en slechts vier matig. Deze leerling heeft alleen enige beheersing wat betreft het benoemen van werkwoorden en de persoonsvorm. Alle overige opgavetypen worden onvoldoende beheerst. De vaardigheid van de gemiddelde LOM13-leerling is wat hoger. Ook deze beheerst geen enkel item goed, maar beheerst er zeven matig. Daar zijn ook de eenvoudigste opgaven over het benoemen van het onderwerp bij. De overige typen, het verdelen in zinsdelen en het benoemen van zelfstandig naamwoord, bijvoeglijk naamwoord en voltooid deelwoord, worden

onvoldoende beheerst. Het bijvoeglijk naamwoord ligt daarbij op de grens van matige beheersing.

Wat leerlingen in de speciale basisschool kunnen

- De gemiddelde **12-jarige leerling met LOM-indicatie** heeft een vaardigheid die vergelijkbaar is met die van een zwakke leerling (percentiel 25) in jaargroep 6 in de basisschool. Deze leerling beheerst geen enkele voorbeeldopgave goed en slechts vier matig. Er is alleen enige beheersing wat betreft het benoemen van werkwoorden en de persoonsvorm. De meest vaardige leerling in deze groep (percentiel 90) heeft een vaardigheid die net iets lager is dan van de gemiddelde leerling aan het eind van jaargroep 7. Deze leerling beheerst drie voorbeeldopgaven goed en vijf matig. Het benoemen van de persoonsvorm, en het onderwerp wordt matig tot goed beheerst evenals de makkelijker opgaven betreffende het benoemen van werkwoorden. De zwakke leerling (percentiel 25) heeft een vaardigheid vergelijkbaar met die van een zeer zwakke leerling (percentiel 10) aan het einde van jaargroep 6. Deze leerling heeft alleen een matige beheersing van de eenvoudigste voorbeeldopgave, die over het benoemen van een werkwoord.
- De **13-jarige leerling met LOM-indicatie** heeft een vaardigheidsniveau dat lager is dan van de gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 6 in de basisschool. Het niveau ligt tussen dat van een zwakke (percentiel 25) en zeer zwakke leerling aan het einde van jaargroep 7. Op dit niveau is de leerling in staat de eenvoudigste opgaven in het benoemen van de persoonsvorm en het werkwoord redelijk op te lossen. De meest vaardige leerling in deze groep heeft een niveau dat tussen het gemiddelde van een leerling in jaargroep 7 en jaargroep 8 van de basisschool in ligt. Van de vijftien voorbeeldopgaven worden er vier goed beheerst en zeven matig. Vier zijn er te moeilijk om voor te leggen. Het benoemen van het onderwerp, zoals in de voorbeelden uitgewerkt, wordt door deze leerling bijna goed beheerst. Het benoemen van het voltooid deelwoord en het zelfstandig naamwoord en het bijvoeglijk naamwoord worden matig beheerst. Er is geen goede beheersing van het verdelen in zinsdelen. Een zwakke leerling in deze groep (percentiel 25) heeft een vaardigheid die nog lager is dan die van een zwakke leerling aan het eind van jaargroep 6. Deze leerling beheerst alleen eenvoudige voorbeelden van het benoemen van het werkwoord en de persoonsvorm.

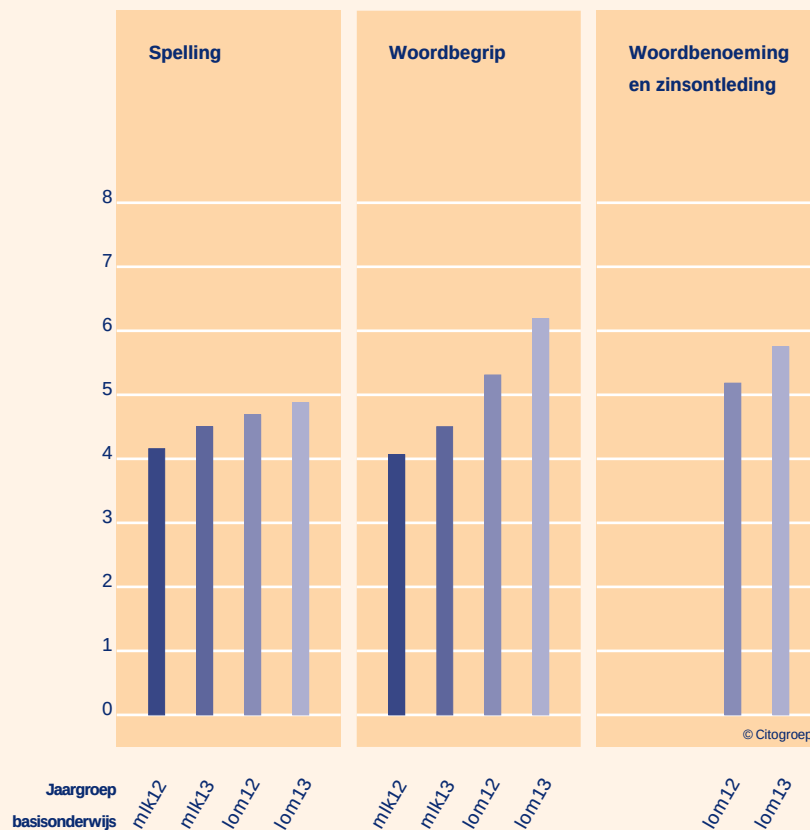
7.4 Overzicht

De resultaten voor de ondersteunende activiteiten zijn wisselend.

Bij **spelling** zien we dat de vaardigheid van de leerlingen in het SBO ligt tussen het niveau van de gemiddelde basisschoolleerling aan het eind van jaargroep 4 en jaargroep 5. De leerachterstand van de gemiddelde 12-jarige leerling met MLK-indicatie komt op deze wijze beschouwd, neer op (bijna) vier leerjaren in het reguliere basisonderwijs. Voor de 13-jarige MLK-leerling en de 12-jarige LOM-leerling is dat een half jaar minder en ligt de achterstand tussen de drie en de vier leerjaren. De 13-jarige leerling met LOM-indicatie heeft een achterstand van iets meer dan drie leerjaren.

Bij **woordbegrip** is het beeld anders. De vaardigheid ligt gemiddeld genomen tussen dat van jaargroep 4 en jaargroep 6 in. Weliswaar is de achterstand van de

Gemiddeld niveau van sbo-groepen ten opzichte van jaargroepen basisonderwijs voor enkele Ondersteunende activiteiten



MLK12-leerling ook hier vier leerjaren, maar voor de MLK13-leerling is de achterstand minder, drieëneenhalf leerjaar. Het grootste verschil vergeleken met de vaardigheid in spelling zien we bij de leerlingen met LOM-indicatie. Deze leerlingen hebben duidelijk een kleinere achterstand. De LOM12-leerlingen komen op een achterstand van iets minder dan drie leerjaren en de 13-jarige leerlingen met LOM-indicatie hebben een achterstand van minder dan twee leerjaren.

De vaardigheid in **woordbenoeming en zinsontleding** ligt voor de leerlingen in het SBO gemiddeld genomen lager dan jaargroep 6, maar dat laatste niveau wordt niet gehaald. Alleen voor leerlingen met LOM-indicatie is hierover een uitspraak te doen, want alleen aan deze groep zijn opgaven voorgelegd. Deze leerling heeft dus een achterstand van minstens twee leerjaren vergeleken met de basisschoolleerling aan het einde van groep 8. De achterstand van de 13-jarige is groter dan van de 12-jarige, maar omdat er geen referentiegegevens over de vaardigheid van lagere leerjaren in het basisonderwijs zijn verzameld, is dit niet verder in leerjaren uit te drukken.

Voor de **MLK12-leerlingen** geldt dat de grootste achterstand is te signaleren bij woordbegrip. Daar is een achterstand van bijna vier leerjaren in de basisschool.

Voor spelling is de situatie echter nauwelijks beter. De vaardigheid in woordbenoeming en zinsontleding is bij deze leerlingen niet onderzocht.

Voor de **MLK13-leerlingen** geldt dat de achterstand in leerjaren spelling en woordbegrip ongeveer even groot is: circa drieëneenhalf jaar. Ook hier is woordbenoeming en zinsontleding niet onderzocht.

Bij de **LOM12-leerlingen** zien we bij spelling een grotere achterstand dan bij woordbegrip. Voor spelling is dat drieëneenhalf leerjaar, bij woordbegrip nauwelijks drie. Voor woordbenoeming en zinsontleding is de achterstand minstens twee leerjaren.

Bij **LOM13-leerlingen** is de leerachterstand voor woordbegrip het kleinst: nauwelijks twee leerjaren. Woordbenoeming en zinsontleding lijkt op de tweede plaats te komen met ruim twee leerjaren en de achterstand bij spelling is hier duidelijk het grootst: ruim drie leerjaren.

Een vergelijking met de uitkomsten van de vorige peiling is bij deze onderwerpen niet te maken. De instrumenten die nu zijn ingezet verschillen inhoudelijk zodanig van de instrumenten van de vorige peiling, dat een vergelijking niet verantwoord zou zijn.



Hanneke Wentink:

“Het grote probleem is het gebrek aan specifieke SBO-methoden”

Je hebt natuurlijk een beperking, een plafond bij deze populatie, maar toch ben ik van mening dat je meer uit deze kinderen kunt halen. In dit rapport kun je lezen dat kinderen tussen hun twaalfde en dertiende jaar nog steeds vooruit gaan en dat betekent dat ze dus nog leerbaar zijn. De potentie van deze kinderen zou veel meer moeten worden uitgebuit.

Om te bereiken dat deze leerlingen zich later zelfstandig kunnen handhaven in onze maatschappij, zal het SBO veel effectiever moeten worden. Het grote probleem is echter het gebrek aan middelen en specifieke SBO-methodes. Leerkrachten maken daardoor gebruik van materiaal uit verschillende methodes. Om dat goed te doen, moet je als leerkracht wel heel duidelijk een rode draad in je hoofd hebben. Het SBO heeft hoognodig eigen methodes nodig, omdat die de leerkracht structuur bieden en een stappenplan aanreiken.

Het bijhouden van leerlingprestaties, vond ik in het rapport niet terug. Ik kan me voorstellen dat je tussen-doelen voor het SBO zou kunnen opstellen, zoals dat voor de onderbouw van het reguliere basisonderwijs is gebeurd in de Tussendoelen Beginnende Geletterdheid (Verhoeven & Aarnoutse, 1999). Tussendoelen geven tussenijpunten aan die per groep gehaald moeten worden. Dan bied je in feite een raamwerk waarbinnen je het onderwijs vorm kan geven.

Naar mijn mening is er in het SBO systematisch te weinig aandacht besteed aan het implementeren van nieuw lesmateriaal, nieuwe bevindingen en nieuwe kennis omtrent effectief taal- en leesonderwijs. Bijvoorbeeld, lesmateriaal dat speciaal ontwikkeld is voor meertalige leerlingen heeft in het gehele primair onderwijs te lang in de kast gestaan. Pas de laatste tijd

wordt daar langzaamaan meer gebruik van gemaakt. Wat mij ook erg verbaasde, is dat er nog steeds in homogene groepjes wordt gewerkt, terwijl algemeen bekend is hoe weinig effect dat oplevert, ook in het reguliere basisonderwijs. In het SBO zie je vaak dat kinderen allemaal hun eigen plannetje afwerken en weinig met elkaar praten. Daardoor ontstaat er geen sociale leeromgeving waarin kinderen van elkaar kunnen leren.

Bij het Expertisecentrum Nederlands is onze belangrijkste doelstelling om samen met scholen prototypen voor onderwijsvernieuwingen te ontwikkelen om zo te komen tot effectiever taal- en leesonderwijs. Ook besteden wij veel aandacht aan de implementatie van onderwijsvernieuwingen op het gebied van taal en lezen. Zo hebben wij een protocol voor leesproblemen en dyslexie gemaakt, waarmee we onder andere op een speciale basisschool hebben proefgedraaid. We ontdekten dat dit protocol de school een systematiek bood die in het SBO vaak ontbreekt. Als je eenmaal goed weet hoe de gemiddelde lezers leren lezen en hoe de leesontwikkeling van je leerlingen verloopt, kun je gericht zoeken naar effectieve instructie- en werkvormen die bij jouw populatie passen.

Het meest opvallend vond ik eigenlijk dat kinderen minder zijn gaan lezen vergeleken met de vorige peiling; ondanks allerlei leesprojecten en ondanks het feit dat je in deze maatschappij steeds meer schriftelijke informatie te verwerken krijgt. Ik denk dat het lesaanbod op deze scholen veel breder zou kunnen zijn. Scholen zouden het aanbod van boeken, taalstimulerings-activiteiten en andere werkvormen moeten uitbreiden. Dat er minder gelezen wordt, betekent dat de afstand in onze maatschappij tussen lezers en niet-lezers steeds groter wordt.

De kloof tussen het SBO en de maatschappij lijkt steeds groter te worden. De belangrijkste reden daarvoor is dat er in het speciale onderwijs nauwelijks onderwijsvernieuwingen plaatsvinden. Het lijkt wel of de overheid alleen aandacht heeft voor de onderwijskwaliteit van de reguliere basisscholen.

Hanneke Wentink werkt bij het Expertisecentrum Nederlands in Nijmegen, een centrum opgericht om de kwaliteit van het taalonderwijs op de basisschool te verbeteren. Zij is daar projectleider van het project ‘Interventie bij leerproblemen’.

Hoofdstuk 8

Hoofdstuk 8

8 Verschillen tussen leerlingen

Bij vergelijking van verschillende groepen leerlingen op zodanige wijze dat andere variabelen onder controle worden gehouden, blijkt dat meisjes het bij vier van de acht onderwerpen beter doen dan jongens. Voorts is duidelijk dat bij alle onderwerpen leerlingen met LOM-indicatie een hoger niveau behalen dan leerlingen met MLK-indicatie en dat de prestaties van 13-jarigen in het speciaal onderwijs gemiddeld hoger zijn dan van 12-jarigen. Vergelijken we de prestaties van de leerlingen in deze peiling, voor zover dat mogelijk is, met die van het vorige onderzoek, dan is er alleen vooruitgang te constateren bij het technisch lezen van de leerlingen met MLK-indicatie. Bij de andere onderwerpen zien we geen verschil of achteruitgang.

8.1 Inleiding

In de voorgaande hoofdstukken hebben we aandacht besteed aan verschillen tussen groepen leerlingen door de vaardigheidsverdeling van deze groepen leerlingen met elkaar te vergelijken. Daarbij vergeleken we de resultaten van leerlingen van 12 en 13 jaar met MLK- of LOM-indicatie met die van leerlingen in het basisonderwijs in de groepen 4 tot en met 8. In de figuren werd als referentie alleen de vaardigheidsverdeling van groep 5 en groep 8 opgenomen. Groep 8 is daarbij de referentie omdat deze groep naar leeftijd het meest overeenkomt met de onderzochte leerlingen in het speciaal basisonderwijs. De afgebeelde vaardigheidsverdelingen geven de verschillen tussen groepen zonder dat we ons afvragen of die groepen naar samenstelling wel vergelijkbaar zijn. Het verschil in prestaties tussen groepen zou bijvoorbeeld mede veroorzaakt kunnen zijn doordat de samenstelling van de groepen verschillend is. Het zou kunnen zijn dat meisjes beter kunnen spellen dan jongens, maar wanneer de verdeling van de jongens en meisjes in de groepen verschillend is, dan kunnen we daar niet zomaar een uitspraak over doen. In dit hoofdstuk onderzoeken we de specifieke bijdrage van een aantal variabelen op verschillen in prestaties tussen leerlingen. We spreken daarbij van *gezuiverde* effecten omdat alle andere kenmerken van de leerlingen – voor zover in dit onderzoek 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 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 evaluatieliteratuur 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

In eerste instantie hebben de analyses uitsluitend betrekking gehad op leerlingen van de speciale basisschool en daarbij zijn er effectschattingen uitgevoerd voor twee variabelen:

- geslacht, met twee categorieën: jongens en meisjes;
- leerlingtype, met vier categorieën: een combinatie van de twee categorieën voor de voormalige schooltypes MLK of LOM, met de twee categorieën voor leeftijd 12 en 13 jaar.

Bovendien is een analyse uitgevoerd waarin een vergelijking wordt gemaakt tussen de prestaties van de vier typen leerlingen met die van de basisschool-leerlingen in de jaargroepen 4 tot en met 8. Bij de analyses is voornamelijk gebruikgemaakt van het hoofdeffectenmodel. Incidenteel is er eveneens een model met interactie-effecten gebruikt.

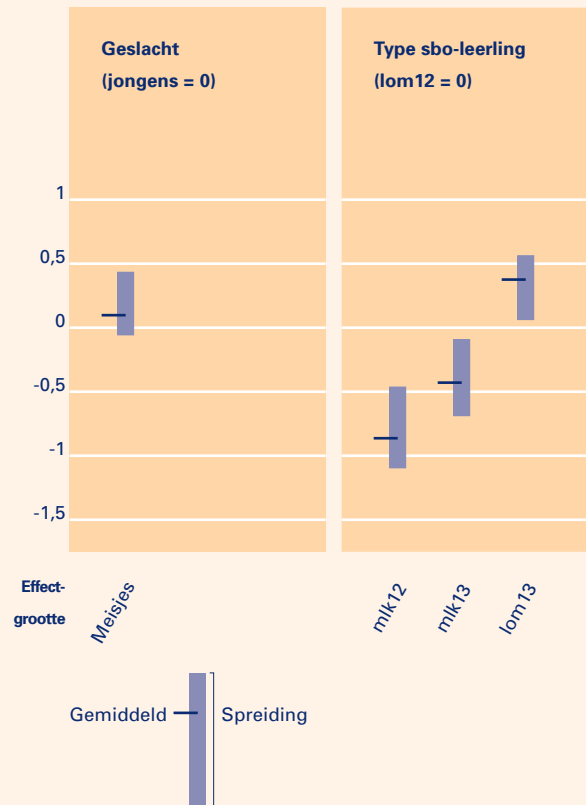
8.2 Het effect van geslacht

In de speciale basisschool zijn bij vier van de acht onderwerpen significante verschillen aangetroffen tussen jongens en meisjes. Het betreft alle drie onderwerpen voor begrijpend lezen en de schaal voor spelling. Het verschil voor het onderwerp woordbenoeming en zinsontleding is niet significant. De verschillen die zijn aangetroffen, zijn steeds ten gunste van de meisjes. Het grootste verschil vinden we bij het onderwerp spelling met een effectgrootte van 0.42. Bij luisteren en woordbegrip is er geen significant verschil.

8.3 Het effect van leerlingtype

Voor alle onderwerpen geldt dat de leerlingen met LOM-indicatie betere resultaten behalen dan leerlingen met MLK-indicatie. Er is sprake van een eenduidig matig positief effect voor leerlingen met LOM-indicatie ten opzichte van leerlingen met MLK-indicatie. Dit effect is inherent aan de procedures die in het verleden zijn toegepast bij de verwijzing van leerlingen naar beide voormalige schooltypen voor speciaal onderwijs. Voor alle onderwerpen geldt eveneens dat de 13-jarige leerlingen betere resultaten behalen dan 12-jarige leerlingen. Er is sprake van een eenduidig matig positief effect voor 13-jarige ten opzichte van 12-jarige leerlingen. De 13-jarigen boeken dus nog progressie in vaardigheid bij de gemeten onderwerpen. Het beeld voor de combinatie van

Effectgrootten voor geslacht en type sbo-leerling over alle onderwerpen



combinatie van deze twee variabelen levert eveneens een eenduidig beeld op. Uitgaande van een vergelijking met de LOM12-leerling (deze categorie is in de analyse op nul gesteld), zien we bij de LOM13-leerling een matig positief effect. De grootste effecten doen zich voor bij de onderwerpen Lezen van fictie en Lezen van argumentatieve teksten. Voor de MLK12-leerling is er een groot negatief effect. Hier geven de onderwerpen Lezen van fictie en Luisteren naar argumentatieve teksten grote effecten te zien (groter dan -1.00). Voor de MLK13-leerling is er een matig negatief effect. Het onderwerp Luisteren naar argumentatieve teksten levert hier de grootste waarde op.

8.4 Vergelijking tussen speciale basisschool-leerlingen en basisschoolgroepen

Het meest interessant is wellicht de relatieve positie van de onderscheiden groepen in de speciale basisschool ten opzichte van de jaargroepen in de reguliere basisschool. Omdat de toetsen aan beide groeperingen zijn voorgelegd, kunnen de prestaties op dezelfde meetschaal worden afgebeeld, hetgeen de vergelijking aanzienlijk vereenvoudigt. Bij deze vergelijking kijken we niet

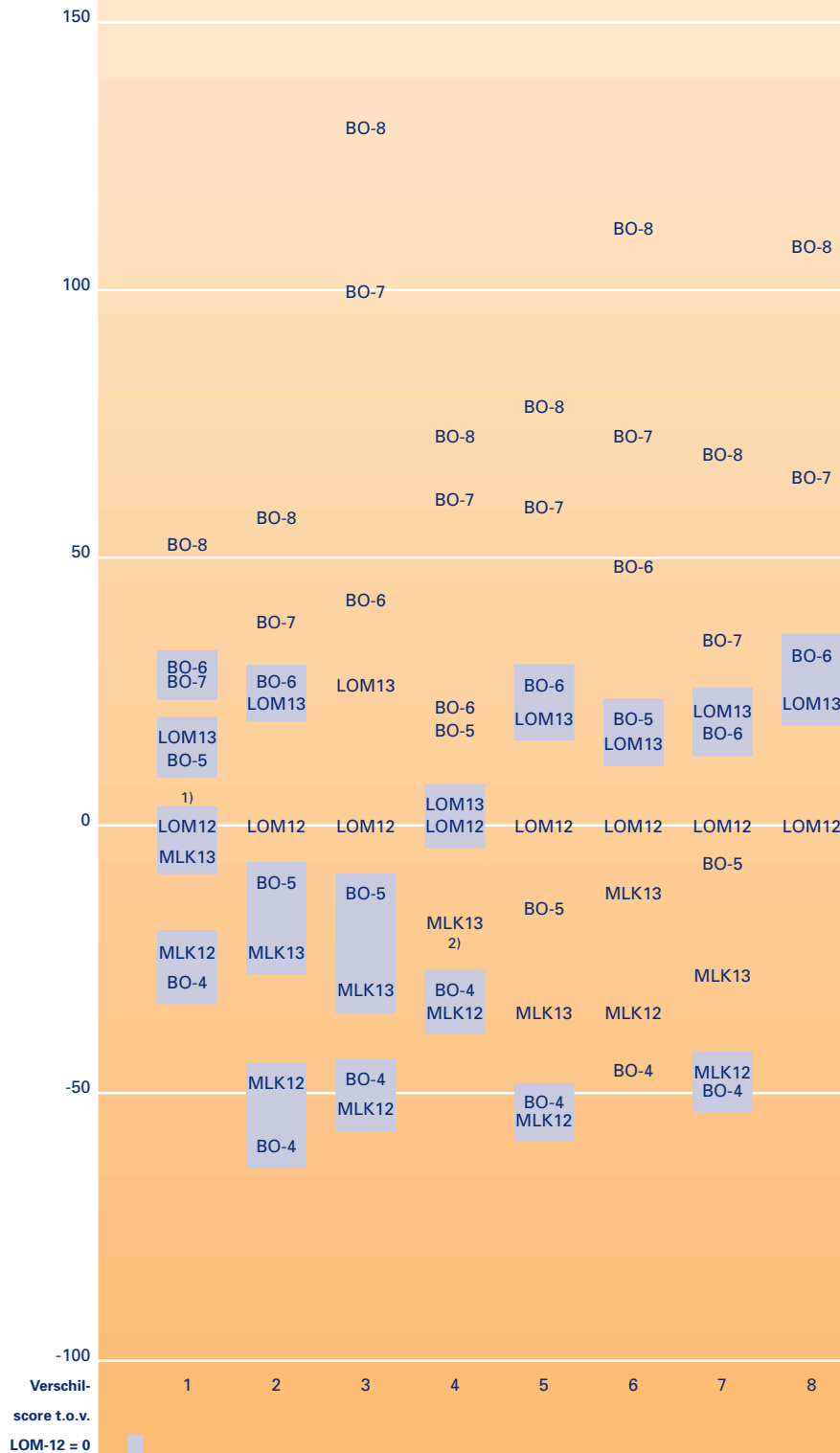
alleen naar de relatieve positie, maar ook of er sprake is van een eventueel significant verschil. Bij de vergelijking wordt als nulpunt de prestatie van de gemiddelde leerling in de groep 12-jarige leerlingen met LOM-indicatie genomen. De overige groepen worden in kaart gebracht als afwijkingen van deze nullijn. De vaardigheidsschalen zijn gestandaardiseerd op een gemiddelde van 250 punten en een standaardafwijking van 50 punten. De in beeld gebrachte afwijkingen zijn grootheden op deze schaal. Bij het onderwerp woordbenoeming en zinsontleding is alleen een vergelijking van leerlingen met LOM-indicatie mogelijk met de resultaten van leerlingen uit de jaargroepen 6, 7 en 8, omdat deze toetsen alleen aan deze groepen zijn voorgelegd.

- De gemiddelde **12-jarige leerling met MLK-indicatie** (percentiel 50) heeft bij zes vaardigheidsschalen een vaardigheidsniveau dat vergelijkbaar is met dat van een basisschoolleerling in jaargroep 4. Het betreft alle drie onderwerpen voor begrijpend lezen en twee onderwerpen voor luisteren en de schaal voor woordbegrip. Alleen bij de schaal spelling is het niveau significant hoger dan van jaargroep 4. Hier is het niveau tegelijkertijd significant lager dan jaargroep 5, zodat we mogen stellen dat de vaardigheid hier tussen deze twee jaargroepen in zit.
- De **13-jarige leerling met MLK-indicatie** heeft bij één schaal een vaardigheidsniveau dat niet significant afwijkt van dat van jaargroep 4 in het basisonderwijs, namelijk bij luisteren naar informatieve teksten. Bij vier onderwerpen ligt het vaardigheidsniveau tussen dat van jaargroep 4 en 5 in. Dat betreft de vaardigheidsschalen lezen van informatieve teksten, luisteren naar argumentatieve teksten, spelling en woordbegrip. Bij de onderwerpen lezen van argumentatieve teksten en lezen van fictie is er geen significant verschil met de vaardigheid van de gemiddelde leerling in groep 5 van de basisschool.
- De gemiddelde **12-jarige leerling met LOM-indicatie** heeft bij twee onderwerpen een vaardigheidsniveau dat ligt tussen jaargroep 4 en jaargroep 5 van de basisschool. Dat betreft de onderwerpen luisteren naar informatieve teksten en spelling. Bij de onderwerpen lezen van informatieve teksten en woordbegrip is er geen significant verschil met het vaardigheidsniveau van de gemiddelde leerling in jaargroep 5. Voor de onderwerpen lezen van argumentatieve teksten, lezen van fictie en luisteren naar argumentatieve teksten ligt het vaardigheidsniveau tussen dat van jaargroep 5 en jaargroep 6 in. Van de schaal woordbenoeming en zinsontleding kan alleen gezegd worden dat het vaardigheidsniveau significant lager is dan van de gemiddelde leerling in jaargroep 6 van de basisschool. Hoeveel lager is echter niet aan te geven omdat het referentiepunt voor jaargroep 5 ontbreekt.
- De gemiddelde **13-jarige leerling met LOM-indicatie** heeft bij drie onderwerpen een vaardigheidsniveau dat niet significant afwijkt van het gemiddelde van de leerlingen in jaargroep 5 van de basisschool. Het gaat dan om de onderwerpen lezen van informatieve teksten, luisteren naar informatieve teksten en spelling. Het onderwerp lezen van fictie zit tussen het gemiddelde van de jaargroepen 5 en 6 in. De vaardigheidsniveaus voor de overige vier onderwerpen zijn niet significant verschillend van het gemiddelde van jaargroep 6. Dat betreft dus de onderwerpen lezen van argumentatieve teksten, luisteren naar argumentatieve teksten, woordbegrip en woordbenoeming en zinsontleding.

De vergelijking tussen SBO- en basisschoolgroepen

Onderwerpen

- 1 Lezen van informatieve teksten
- 2 Lezen van argumentatieve teksten
- 3 Lezen van fictie
- 4 Luisteren naar informatieve teksten
- 5 Luisteren naar argumentatieve teksten
- 6 Spelling
- 7 Woordbegrip
- 8 Woordbenoeming en zinsontleding



8.5 Het effect van afnamejaar

Ook al is er een eerdere peiling geweest bij vergelijkbare leerlingen in 1993, toch is het niet mogelijk rechtstreekse vergelijkingen te maken op dezelfde vaardigheidsschaal. Het bleek bij de meeste onderwerpen weinig kansrijk om de items van beide afnamejaren in een meetschaal onder te brengen. Door een te groot verlies aan items zou de vergelijking onterecht worden. Bovendien is bij de ondersteunende activiteiten geen vergelijkbare schaling beschikbaar. Daardoor is er alleen een oppervlakkige vergelijking van de resultaten mogelijk voor lezen en luisteren. Deze vergelijking leert ons dat het lezen van informatieve teksten en het lezen van fictie zich nu op een lager niveau lijken te bevinden en dat het technisch lezen nu met name bij de MLK-leerlingen hogere waarden bereikt. Bij luisteren lijkt er ook van enige achteruitgang sprake, met name bij het beluisteren van argumentatieve teksten. Deze vergelijkingen blijven echter een hachelijke onderneming, onder meer vanwege mogelijke verschillen in de meetinstrumenten en de lastig te duiden veranderingen in de populatie van leerlingen in de speciale basisschool.



Kees Vernooij:

“Wat ik mis in het SBO is een duidelijk perspectief en duidelijke doelen”

De scholen voor speciaal onderwijs hebben generaties lang rustig op een eilandje kunnen functioneren, de kinderen kwamen wel tot hen. Maar na dit onderzoek vraag ik mij af: schieten leerlingen echt iets op met speciaal onderwijs? Hebben deze leerlingen de kennis en de vaardigheden opgedaan waarmee ze zich in het voortgezet onderwijs en later in de samenleving kunnen redden? Daar heb ik mijn twijfels over. Ik denk dat ze een verhoogd risico lopen analfabeet te worden en daardoor niet meekunnen in de maatschappij. Een groot gedeelte van de kinderen heeft aan het einde van het speciaal basisonderwijs zo'n geringe leesvaardigheid dat ze die ook weer kwijt raken. Dat is zorgelijk. Onze maatschappij is een taalmaatschappij.

Wat ik mis in het speciale basisonderwijs is een perspectief en duidelijke doelen. Het SBO kabbelt maar door. Een leerlingvolgsysteem is er niet; hoe volgt men taal- en leesontwikkeling van kinderen? Er wordt nooit gesteld wat de kinderen moeten kunnen en kennen aan het einde van het SBO. De minimale doelen die voor het reguliere basisonderwijs gelden, zouden ook voor het speciale onderwijs moeten gelden. Niet alle kinderen van het SBO zullen dat halen, maar er wordt nu te gemakkelijk gezegd: Ja, maar dat kan niet met onze kinderen.

Ik ben er van geschrokken dat er in het SBO nog minder tijd aan taal wordt besteed dan op de reguliere basisscholen. Je zou toch verwachten dat kinderen die voor taal- en leesproblemen zijn verwezen, juist extra aandacht krijgen. Onderwerpen als spreken, technisch lezen en spellen komen bij 90% van de scholen minstens één keer per week aan de orde. Dat is juist voor zwakke kinderen veel te weinig en te weinig intensief. Het is bekend dat het veel effectiever is om iedere dag tien minuten aan een vak te besteden dan één keer per week een uur. Bovendien is de tijd die de scholen, maar vooral leerkrachten, onderling besteden ook nog eens heel verschillend.

Wanneer de resultaten zo slecht zijn moet je gaan kijken naar de middelen die deze scholen tot hun beschikking hebben. Er is geen speciale methode voor het SBO. Dat leidt in de praktijk dan tot gefragmenteerd onderwijs. Wanneer een kind een probleem heeft met bepaalde leerstof, pakt de leerkracht materiaal uit een andere methode in de hoop dat het kind zo wel de leerstof zal begrijpen. Een duidelijke leerlijn heeft de leerkracht zo niet. Kinderen die al problemen hebben met leren worden zo ook nog eens geconfronteerd met verschillende leerstrategieën en aanpakken, hetgeen bij de kinderen leidt tot cognitieve verwarring en dubbel leren.

De SBO-scholen zouden volgens mij minder leerlinggericht en meer leerkrachtgericht moeten gaan werken. Juist aan deze kinderen moet je intensieve, directe instructie geven. Het speciale onderwijs in Nederland is nogal individueel gericht. Kinderen hebben hun eigen programma's of er wordt in niveau- en tempogroepen gewerkt. Wetenschappelijk gezien moet je daar je vraagtekens bij zetten. In de Angelsaksische wereld is veel meer onderzoek verricht naar effectief onderwijs aan zwakke leerlingen dan in Nederland. Daaruit is gebleken dat een actieve, sturende rol van de leerkracht heel belangrijk is. Er moet eerst iets gemeenschappelijks voor de kinderen worden gecreëerd. Vervolgens kan de leerkracht dan in de verwerking gaan differentiëren.

Ik vraag mij af wat het onderwijskundige leiderschap is van de directies. Maken zij wel een goed beleid, zorgen zij ervoor dat de leerkrachten hun werk kunnen doen, dat het onderwijs up to date is, waardoor er gesproken kan worden van effectief SBO? Vanaf 1995 is de kennis over wat je moet doen voor zwakke leerlingen sterk toegenomen, maar daar lijkt bij schoolleiders in het SBO weinig over bekend te zijn.

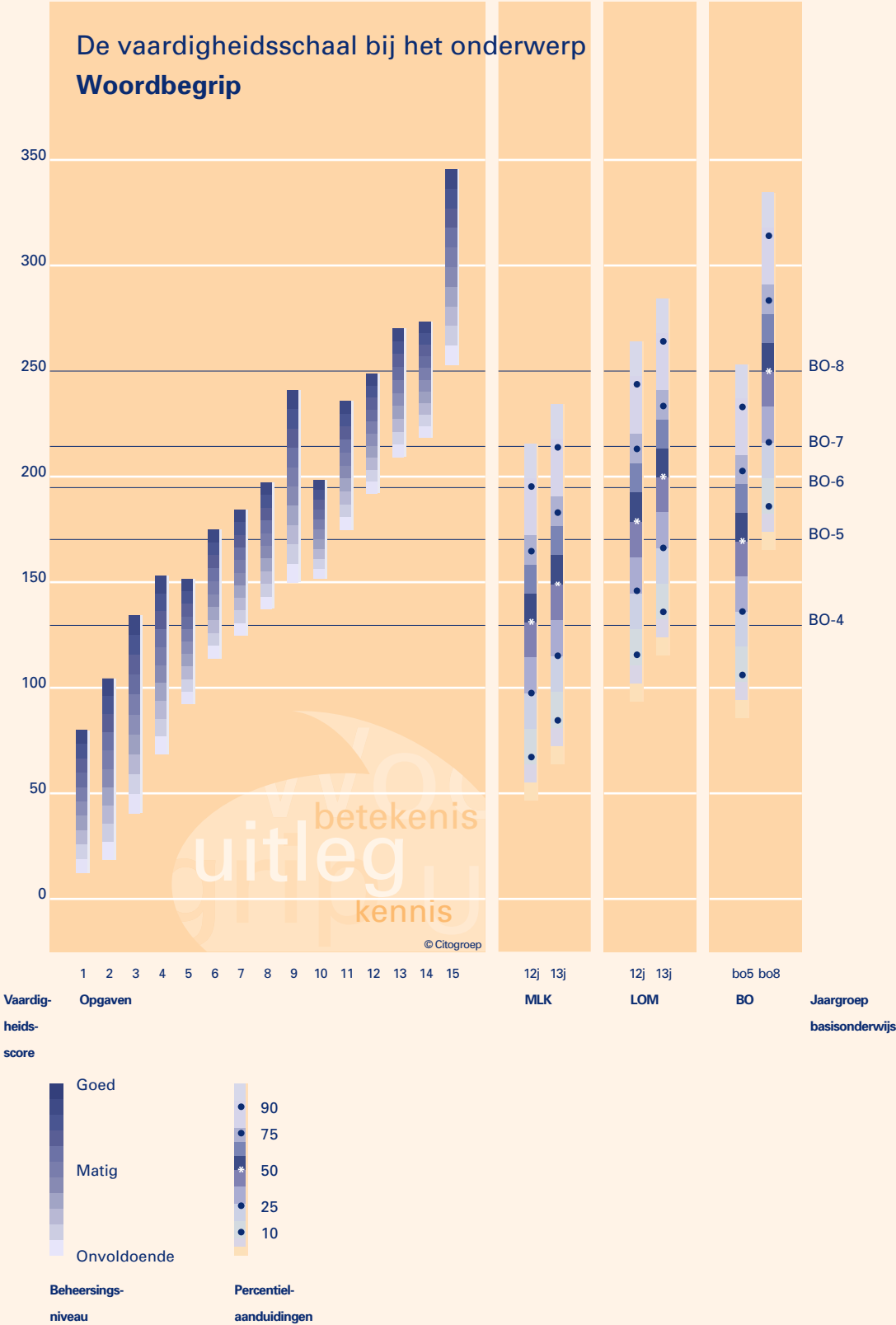
De schooldirecties zijn de eindverantwoordelijken in het speciale basisonderwijs. Het is nu hun taak duidelijke beleidslijnen op te zetten. De overheid zou deze scholen moeten helpen door speciale methodes te laten ontwikkelen. Daarnaast zou een deskundige groep de opdracht moeten krijgen te onderzoeken hoe we in Nederland het speciale basisonderwijs effectiever kunnen maken, zodat zwakke kinderen daar echt wat van opsteken.

Kees Vernooij is als lees- en schoolverbeteringsdeskundige verbonden aan CPS in Amersfoort. Hij was en is betrokken bij diverse innovatieprojecten op het gebied van leesonderwijs en publiceert regelmatig op het gebied van lezen en schoolverbetering.

Bijlagen

Bijlagen

Bijlage 1 Toelichting bij de afbeeldingen



In de hoofdstukken 5 tot en met 7 worden 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, lichten we deze toe aan de hand van een voorbeeld.

De vaardigheidsschaal

Ter toelichting van de vaardigheidsschaal kiezen we de afbeelding van de schaal bij het onderwerp Woordbegrip (zie hoofdstuk 7). De afbeelding bestaat uit vier kolommen: een brede kolom aan de linkerzijde en drie smallere kolommen aan de rechterzijde. In het linkergedeelte staat:

- de vaardigheidsschaal, lopend van 0 tot en met 350;
- een aantal opgaven oplopend in moeilijkheidsgraad;
- het gemiddelde niveau van jaargroepen in het basisonderwijs (de zwarte horizontale lijnen).

In het rechterdeel van de afbeelding worden de vaardigheidsverdelingen van enkele groepen leerlingen vergeleken. Weergegeven zijn de vaardigheidsverdelingen van de 12- en 13-jarige leerlingen met respectievelijk MLK- en LOM-indicatie (MLK en LOM) in de speciale basisschool en de twee referentiegroepen in het basisonderwijs: groep 5 en groep 8 (BO).

De vaardigheidsschaal en de verdeling in de leerlingpopulatie

De vaardigheidsschalen zijn geconstrueerd met behulp van een zogenoemd itemrepsionsmodel. 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 ter vrije keuze. In PPON is ervoor gekozen om het landelijk gemiddelde van de leerlingpopulatie in jaargroep 8 van het peilingsjaar 1999 op de schaalwaarde 250 te stellen en de standaardafwijking op 50. De vaardigheidsschaal wordt steeds afgebeeld tussen de vaardigheidsscores van 100 tot 350, een bereik dus van twee 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.

Op de schaal is ook een aantal jaargroepen in het basisonderwijs weergegeven, en wel jaargroep 4 tot en met jaargroep 8. Helemaal rechts in de figuur staan deze jaargroepen vermeld. In de figuur zelf zijn ze met donkere, horizontale lijntjes gemarkeerd. Deze lijnen markeren de score van de gemiddelde leerling in deze jaargroepen.

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 in dat geval slechts de helft van de leerlingen de opgave juist heeft gemaakt.

Een opgave is echter niet voor alle leerlingen even moeilijk. Over het algemeen zal gelden dat naarmate een leerling een onderwerp beter beheerst, hij of zij een grotere kans heeft een opgave over dat onderwerp goed te beantwoorden.

Die relatie is 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, zoals ook de legenda laat zien:

- We spreken 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 het balkje aangeeft.
- Wanneer de kans op een goed antwoord tussen 0,5 en 0,8 ligt, spreken we van een matige beheersing. Dit gebied op de vaardigheidsschaal is dus precies wat het balkje weergeeft.
- We spreken 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 het balkje.

We nemen ter illustratie opgave 8. Leerlingen met een vaardigheidsscore van 136 hebben een kans van 0,5 om die opgave goed te maken. Leerlingen met een lagere vaardigheidsscore beheersen opgave 8 onvoldoende. Als we nu naar de lijnen voor de jaargroepen in het basisonderwijs kijken, zien we dat de gemiddelde leerling in groep 4 een vaardigheidsscore heeft die lager is dan 136. Daaruit kunnen we concluderen dat meer dan 50% van de leerlingen in groep 4 deze opgave onvoldoende beheerst. Dit betekent niet dat alle leerlingen met een score lager dan 136 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 goed maken. Leerlingen met een vaardigheidsscore van ongeveer 197 hebben een kans van 0,8 om opgave 8 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. Leerlingen met een vaardigheidsscore tussen 136 en 197 beheersen opgave 8 matig.

Door te kijken naar de lijnen die de basisschoolgroepen aangeven kunnen we verder bijvoorbeeld constateren dat de gemiddelde leerling in jaargroep 5 opgave 8 matig beheerst. Bij de gemiddelde leerling in jaargroep 6 kunnen we spreken over nagenoeg voldoende beheersing.

De vaardigheidsverdelingen van enkele groepen leerlingen

In het rechtergedeelte van de figuur zijn de vaardigheidsverdelingen van enkele relevante groepen leerlingen afgebeeld. Deze vaardigheidsverdelingen zijn ingedeeld naar percentielen. Percentielen geven aan hoeveel procent van de leerlingen in de populatie de betreffende of een lagere vaardigheidsscore heeft. Zo ligt percentiel 10 op de vaardigheidsscore voor 12-jarige MLK-leerlingen bij de schaalwaarde 68, hetgeen betekent dat 10% van de leerlingen een vaardigheidsscore van 68 of lager heeft. Van deze groep doet dus 90% het beter of anders geformuleerd: 90% van deze groep heeft een hogere vaardigheidsscore dan 68. Op dezelfde wijze kunnen de andere punten worden aangeduid.

Zoals de legenda aangeeft zijn voor iedere groep vijf percentielpunten op de vaardigheidsschaal afgebeeld. De gemiddelde vaardigheidsscore van een groep (= percentiel 50) is met een wit sterretje aangegeven. In dit geval leert de figuur ons bijvoorbeeld dat de gemiddelde vaardigheidsscore van de 12-jarige LOM-leerling ongeveer 180 is, voor de 13-jarige LOM-leerling is dat 200. De gemiddelde vaardigheidsscores van de 12- en 13-jarige MLK-leerlingen liggen ongeveer bij de vaardigheidsscores 130 en 150. Op dezelfde wijze kunnen de andere percentielpunten worden beschreven. Bij de vaardigheidsverdeling van de groep van 12-jarige MLK-leerlingen ligt het percentiel van 25 vlak onder de vaardigheidsscore van 100. Daarvan kan bijvoorbeeld worden gesteld dat 25% van de leerlingen in deze groep een vaardigheidsscore heeft van 98 of lager.

De weergave van de voorbeeldopgaven kan worden gerelateerd aan deze vaardigheidsverdelingen. Door de weergave van opgave 8 te vergelijken met de figuren in deze kolommen, kunnen we zien welk percentage van een dergelijke groep leerlingen de voorbeeldopgave onvoldoende, matig of goed beheerst. Zo kan geformuleerd worden dat opgave 8 door de gemiddelde 12-jarige MLK-leerling onvoldoende wordt beheerst en door de gemiddelde 13-jarige MLK-leerling matig. De gemiddelde 12-jarige LOM-leerling heeft een betere, maar nog steeds matig te noemen beheersing van deze opgave, de 13-jarige LOM-leerling heeft een goede beheersing.

Met behulp van deze grafische weergave kunnen we eveneens de vaardigheid van de groepen onderling vergelijken. In de kolommen MLK en LOM zien we de vaardigheidsverdelingen voor de 12- en de 13-jarigen naast elkaar staan. Om opgave 8 goed te kunnen maken met een kans van minstens 0,5, is een vaardigheid van 136 of hoger nodig. Percentiel 50 bij de 12-jarige MLK-leerlingen ligt nog onder dit punt, hetgeen betekent dat meer dan 50% van deze leerlingen onvoldoende beheersing heeft van deze opgave. Percentiel 90 in deze verdeling ligt op ongeveer dezelfde hoogte als de bovenkant van de weergave van de opgave. Daardoor kan worden geformuleerd dat bijna 10% van de 12-jarige MLK-leerlingen een goede beheersing heeft van deze opgave. Vergelijken we op dit punt de opgave met de vaardigheidsverdeling van de 13-jarige LOM-leerlingen, dan zien we dat meer dan 50% een goede beheersing heeft van opgave 8.

De figuur stelt ons dus in staat om enerzijds inhoudelijk het vaardigheidsniveau van de leerlingen te beschrijven aan de hand van de voorbeeldopgaven en anderzijds vaardigheidsniveaus van verschillende groepen leerlingen onderling te vergelijken.

De opgaven zelf zijn steeds op de bladzijde naast de figuur afgebeeld, en zonodig op de volgende bladzijde. De afgebeelde opgaven vormen een selectie van alle opgaven op de schaal en zijn met zorg gekozen. Zij vormen enerzijds een goede afspiegeling van de inhoudelijke aspecten die met de toets worden gemeten. Anderzijds bestrijken zij een groot bereik van de vaardigheidsschaal, dat wil zeggen dat zij een goed beeld geven van de spreiding van de moeilijkheidsgraad van de opgaven over de gehele schaal. In de domeinen lezen en luisteren behoren steeds meerdere opgaven bij een en dezelfde tekst en ook bij enkele onderwerpen in het domein van de ondersteunende activiteiten komt dat voor. In die gevallen zijn de opgaven in de figuur per tekst bij elkaar gehouden, maar wel steeds per tekst gerangschikt naar moeilijkheidsgraad.

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 5 tot en met 7 wordt gerapporteerd. De tabel bevat de volgende gegevens:

1. Voor iedere vaardigheidsschaal is de omvang van de opgavenverzameling gegeven.
2. Vervolgens bevat de tabel de range en het geometrisch gemiddelde (geom.gem.) van de discriminatie-indices van deze opgaven. Deze indices bepalen de lengte van de op de vaardigheidsschalen afgebeelde IRT-segmenten: relatief hogere indices leiden tot kortere segmenten.
3. Het derde deel van de tabel bevat voor iedere vaardigheidsschaal een overzicht van de overschrijdingskansen voor de Si-toetsen (Verhelst, 1993). Si-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, waarbij de eerste twee intervallen dan samengenomen moeten worden.
4. De R1c-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 R1c, de vrijheidsgraden (df) en de overschrijdingskans (p).
5. Ten slotte vermeldt de tabel hoeveel leerlingen de opgaven hebben gemaakt. Omdat het hier geen standaard toetsen 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 (range).

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 Si-toetsen over het interval (0,1) met zo weinig mogelijk significante waarden en waarbij c) de R1c-toets niet significant is. Geconstateerd moet worden dat het laatste criterium alleen bij het onderwerp Woordbegrip wordt gerealiseerd. Additionele analyses hebben dan inmiddels uitgewezen dat verdergaande itemselecties geen bijdrage meer leveren aan een verbetering van de R1c-toets, waarop de schaal dan niettemin wordt geaccepteerd. Significante afwijkingen worden geacht weinig betekenis te hebben zolang de waarde van de R1c niet veel afwijkt (niet meer dan een factor 1.5) van het aantal vrijheidsgraden van de toetsingsgrootheid. Bij vijf van de acht vaardigheidsschalen blijkt deze factor groter dan 1.5 te zijn. Alleen bij de schalen Lezen van informatieve teksten, Luisteren naar informatieve teksten en Woordbegrip is de factor kleiner dan 1.5. Enerzijds geldt dat door het vaak grote aantal waarnemingen op de opgaven relatief kleine afwijkingen al snel

significant zijn. Anderzijds moeten we ons realiseren dat in deze onderzoeks-context andere factoren dan alleen het vaardigheidsniveau van de leerlingen – bijvoorbeeld grotere concentratieproblemen bij SBO-leerlingen – relatief sterk van invloed kunnen zijn op het correct beantwoorden van de vragen. Deze schending van de veronderstelde unidimensionaliteit van de schaal leidt dan tot een minder goede passing van de opgaven op de schaal.

Psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen voor Nederlandse taal (parameters free)

		Discriminatie-indices		Verdeling van de p-waarden op S _i -toetsen												R1c-toets			Aantal leerlingen per opgave	
schaal	aantal opgaven	geom. range	geom. gem.	.05 VI	-.1	-.2	-.3	-.4	-.5	-.6	-.7	-.8	-.9	-.1.0	R1c	df	p	gem.	range	
Lezen																				
LEB	23	1 – 5	2.7	3	2	3	3	2	1	2	1	3	2	1	199.37	122	.00	1274	658 – 2251	
LEI	23	1 – 5	2.3	4	1	1	2	2	2	2	2	1	2	4	171.80	122	.00	1180	659 – 2193	
LEF	34	1 – 4	2.5	7	6	5	1	4	2	1	2	2	2	2	381.15	171	.00	1134	622 – 1589	
Luisteren																				
LUB	16	1 – 4	2.4	2	1	3	2	2	1	1	2	0	1	1	162.69	87	.00	1322	658 – 2243	
LUI	34	1 – 4	2.5	4	1	6	4	4	7	0	2	2	3	1	186.68	148	.02	1047	649 – 2275	
Ondersteunende activiteiten																				
SPE	45	1 – 5	2.7	10	1	5	5	3	5	2	5	3	4	2	403.39	229	.00	2495	1310 – 3211	
WSB	46	1 – 4	2.4	1	5	7	8	7	2	3	2	4	1	6	244.81	211	.05	1027	605 – 1590	
WBZ	24	1 – 5	2.5	6	1	4	2	3	1	1	2	0	4	0	189.86	101	.00	794	555 – 1149	
LEB: Lezen van beschouwende teksten																				
LEI: Lezen van informatieve teksten																				
LEF: Lezen van fictie																				
LUB: Luisteren naar beschouwende teksten																				
LUI: Luisteren naar informatieve teksten																				
SPE: Spelling																				
WB: Woordbegrip																				
WBZ: Woordbenoeming en zinsontleding																				

Literatuur

Besluit kerndoelen basisonderwijs (1993). 's-Gravenhage, Sdu Uitgeverij.

Britton, J., T. Burgess, N. Martin, A. McLeod & H. Rosen (1975). The development of writing abilities. London, McMillan.

Brus, TH. & M.J.M. Voeten (1973). Eén minuuttoets. Verantwoording en handleiding. Nijmegen, Berkhout.

Kerndoelen basisonderwijs 1998. Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Krom, R.S.H. (1994). Toetsen Luisteren. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Krom, R.S.H. (1996). Leestempo. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Netelenbos, T. (1995). De school als lerende organisatie. Den Haag, Sdu.

Rijlaarsdam, G. & I. Wolfhagen (1991). Domeinbeschrijving. In, M. Zwarts & G. Rijlaarsdam, Verantwoording van de taalpeiling einde basisonderwijs 1988. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Roosmalen, W. van, N. Veldhuijzen & G. Staphorsius (1999). Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 2. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Roosmalen, W. van, N. Veldhuijzen & G. Staphorsius (1999). Balans van het taalonderwijs in LOM- en MLK scholen. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Sijstra, J.M. (1992). Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Sijstra, J. (Red.) (1995). Verantwoording van de taalpeiling halverwege het basisonderwijs 1989. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Sijstra, J. (1997). Balans van het taalonderwijs aan het eind van de basisschool 2. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

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

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

Staphorsius, G., en R.S.H. Krom (1995). Toetsen Begrijpend Lezen. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Zwarts, M. (1990). Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Zwarts, M. & G. Rijlaarsdam (1991). Verantwoording van de taalpeiling einde basisonderwijs 1988. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Zwarts, M. & F.J.G. Janssens (1994). Meten van kerndoelen met PPON-toetsen.
De Meern, Inspectie van het onderwijs.

Colofon

- Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
- Ontwerp peiling: Jan van Weerden, Ans van Hooft, Willem van Roosmalen, Frank van der Schoot
- Consultaties: Anneke Smits, Chris Struiksmā, Cees Vernooy, Hanneke Wentink
- Coördinatie gegevensverzameling: Frank van der Schoot
- Secretariaat: Ferry Gabriël en Joke van Daal
- Auteurs: Jan van Weerden, Timo Bechger, Bas Hemker
- Psychometrische analyses: Timo Bechger, Bas Hemker
- Analyse vragenlijsten: Jan van Weerden en Frank van der Schoot
- Interviews: Elise Reynolds en Ingrid Smit
- Bureau redactie: Truus Peters en Irma Groenestege
- 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 58209

© 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.