

Balans van het leesonderwijs halverwege de basisschool 4

PPON-reeks nummer 36



zeker weten

Balans van het lees- onderwijs halverwege de basisschool 4

Uitkomsten van de vierde peiling in 2005

Saskia van Berkel

Ronald Krom

Karin Heesters

Frank van der Schoot

Bas Hemker

Nederlandse taal

PPON-reeks nummer 36

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau

Uitgave Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling 2007

- Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
- Productgroepmanager PPON: Frank van der Schoot
- Ontwerp peiling: Saskia van Berkel, Ronald Krom, Karin Heesters, Frank van der Schoot en Bas Hemker
- Opgaven- en toetsconstructie: Saskia van Berkel en Karin Heesters in samenwerking met een commissie van leraren basisonderwijs
- Coördinatie gegevensverzameling: Frank van der Schoot
- Secretariaat: Joke van Daal en Frances Liu
- Auteurs: Saskia van Berkel, Ronald Krom, Karin Heesters en Frank van der Schoot
- Psychometrische analyses: Bas Hemker en Frans Kamphuis
- Bureauredactie: Loes Hiddink
- Grafische vormgeving: Marianne Brouwer
- Ontwerp grafieken en advies: leesTeken, Jan Kamies
- Illustraties leesteksten: Petra Heezen
- Opmaak: Service unit, MMS, Ron Egbers
- Foto omslag: Paul Breuker

Artikelnummer 59621

© Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem (2007)

Alle rechten voorbehouden. Niets uit dit werk mag zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling 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.

Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem heeft getracht alle rechthebbenden te achterhalen. Indien iemand meent als rechthebbende in aanmerking te komen, kan hij of zij zich tot Cito wenden.

Samenvatting

In oktober, november en december 2005 is het vierde peilingsonderzoek voor leesvaardigheid halverwege het basisonderwijs uitgevoerd. Het peilingsonderzoek omvatte een inventarisatie van enkele aspecten van het onderwijsaanbod in de jaargroepen 3, 4 en 5 en een gedetailleerd onderzoek naar de leesvaardigheid van leerlingen in jaargroep 5. De belangrijkste conclusies van dit peilingsonderzoek zijn hier bij elkaar gezet.

Methodegebruik voor het leesonderwijs

De diversiteit aan taalmethoden voor de jaargroepen 4 en 5 is groot. De meest gebruikte methoden zijn *Taal actief*, *Taaljournaal*, *Taaltijd* en *Zin in taal*.

Ook voor begrijpend lezen zijn er veel verschillende methoden in gebruik. *Goed gelezen* en *Tekstverwerken* worden het vaakst op scholen ingezet.

Voor het voortgezet technisch leesonderwijs noemt 45 procent van de leraren geen specifieke methode en 19 procent geeft aan de methode voor begrijpend lezen hiervoor te gebruiken of de technisch leesvariant van deze methode.

Daarnaast blijkt er een grote diversiteit te bestaan aan additionele leermiddelen die voor het leesonderwijs worden gebruikt.

paragraaf 3.1 | pagina 40

Lestijd voor leesonderwijs

Leraren in jaargroep 3 besteden ongeveer 6½ uur per week aan het aanvankelijk leesonderwijs. De lestijd neemt toe met het stratumniveau: scholen met relatief veel 1.25-leerlingen en vooral 1.90-leerlingen besteden meer tijd aan het aanvankelijk lezen in jaargroep 3 dan scholen met uitsluitend of voornamelijk 1.00-leerlingen.

Zowel in jaargroep 4 als in jaargroep 5 schatten de leraren de totale tijd voor leesonderwijs in op ongeveer 3 uur per week, min of meer gelijk verdeeld over technisch en begrijpend lezen. De gemiddeld opgegeven lestijd voor leesonderwijs is vrijwel gelijk aan de tijd die leraren in 1999 opgaven.

paragraaf 3.2 | pagina 43

Organisatie van het leesonderwijs

In jaargroep 3 kiest een meerderheid van de leraren voor een gematigde vorm van differentiatie waarbij leerlingen gezamenlijk worden geïnstrueerd, maar waarbij tijdens de verwerkings- en oefenfase naar niveau en tempo wordt gedifferentieerd.

In de jaargroepen 4 en 5 kiest ongeveer 40 procent van de leraren voor vrijwel volledig klassikaal onderwijs en 50 procent voor gematigd gedifferentieerd onderwijs. In 1999 was deze verhouding precies omgekeerd.

paragraaf 3.2 | pagina 45

Evaluatie van het leesonderwijs

Ongeveer driekwart van de leraren in jaargroep 3 gebruikt de toetsen die bij de leesmethode horen en de helft gebruikt – vaak daarnaast – methode-onafhankelijke toetsen.

Bijna alle leraren in de jaargroepen 4 en 5 gebruiken voor begrijpend lezen de toetsen die in de methode zijn opgenomen. Daarnaast gebruikt ongeveer 70 procent een methode-onafhankelijke toets. Voor de evaluatie van het voortgezet technisch lezen in de jaargroepen 4 en 5 wordt vooral gebruikt gemaakt van methode-onafhankelijke toetsen. Dit zijn zowel de AVI-toetsen van het KPC als de Drieminutentoets van Cito.

paragraaf 3.2 | pagina 45

Remediëring en meerbegaafdheid

Zo'n 45 procent van de leraren in jaargroep 3 doet een beroep op een remedial teacher bij het aanvankelijk lezen. Voor meerbegaafde leerlingen treft 68 procent van de leraren speciale maatregelen. Meestal is dit onderwijsdifferentiatie binnen de groep, in sommige gevallen lezen deze leerlingen mee met de leerlingen uit jaargroep 4.

In de jaargroepen 4 en 5 neemt het beroep dat op de remedial teacher wordt gedaan toe, vooral voor het technisch lezen. Op meer dan de helft van de scholen worden gemiddeld 4 tot 5 leerlingen per groep voor extra hulp op dit gebied naar de remedial teacher verwezen. Ongeveer een kwart van de leraren treft bijzondere maatregelen voor de meerbegaafde leerlingen – ongeveer twee per jaargroep – bij het begrijpend lezen.

paragraaf 3.2 | pagina 46

Leesbevordering

Vrijwel alle leraren lezen de leerlingen voor, zij het dat de frequentie ervan afneemt in de hogere jaargroepen. De helft van de leraren in jaargroep 4 laat leerlingen boekbesprekingen houden en ongeveer een kwart laat leerlingen boekverslagen maken. In jaargroep 5 neemt de aandacht voor deze activiteiten nog verder toe. Vrijwel alle leerlingen nemen deel aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek. Aan activiteiten rond voorleeswedstrijden wordt door veel minder leerlingen deelgenomen.

paragraaf 3.3 | pagina 47

Lezen buiten school

Gemiddeld schatten de leraren in de onderbouw van het basisonderwijs dat ongeveer 30 procent van de leerlingen vaak een boek leest, dat wil zeggen gemiddeld minstens een boek per week. Ongeveer de helft van de leerlingen leest volgens de leraren regelmatig een boek, dat wil zeggen één boek per 2 à 3 weken. De leraren vermoeden dat 20 tot 30 procent van de leerlingen buiten schooltijd zelden of nooit een boek leest.

paragraaf 3.3 | pagina 48

Begrijpen van geschreven teksten

Het aspect 'afstand' lijkt vooral van invloed op het begrijpen van geschreven teksten. Des te groter de 'fysieke' afstand tussen inhoudselementen of relaties in de tekst, des te meer moeite de leerlingen hiermee hebben. Ook inhoudselementen of relaties die staan op een plek waar de leerling deze niet verwacht, geven relatief veel problemen. Ongeveer een derde van de leerlingen voldoet aan de standaard Voldoende en dat is een zeer groot verschil met de beoogde 70 tot 75 procent van de leerlingen die dit niveau zou moeten bereiken. Volgens de definitie van de standaard zou het niveau van de standaard Minimum door 90 tot 95 procent van de leerlingen gerealiseerd moeten worden. In werkelijkheid bereikt 84 procent van de leerlingen deze standaard.

paragraaf 4.1 | pagina 55

Interpreteren van geschreven teksten

Het interpreteren van geschreven teksten blijkt moeilijker dan het begrijpen van geschreven teksten. Vooral het zelf verbinden van abstracte of meer specifieke kennis over de taal aan elementen uit de tekst kost de leerlingen moeite, het koppelen van tekstuele elementen aan hun eigen ervaringen gaat de leerlingen gemakkelijker af.

Bijna 60 procent van de leerlingen voldoet aan de standaard Voldoende en dat is geen groot, maar desalniettemin toch een verschil, met de beoogde 70 tot 75 procent van de leerlingen die dit niveau zou moeten bereiken. Ongeveer 85 procent van de leerlingen realiseert de standaard Minimum. Ook hier is een niet al te groot verschil met datgene wat de beoordelaars wenselijk achten.

paragraaf 4.2 | pagina 63

Reflecteren op geschreven teksten

Het reflecteren op geschreven teksten lukt leerlingen halverwege jaargroep 5 al heel aardig. Naarmate de leerlingen beter presteren op de onderwerpen *Begrijpen* en *Interpreteren van geschreven teksten*, neemt ook hun vermogen tot reflectie toe. Leerlingen op percentiel-niveau 10 verzuimen eerder om hun oordeel of mening met een argument te onderbouwen én geven minder passende argumenten dan leerlingen op de percentielniveaus 50 en 90. De argumenten van de leerlingen zijn grotendeels gebaseerd op hun kennis van de wereld. Een enkele leerling is in staat om argumenten van taalbeschouwelijke aard te geven.

paragraaf 4.2 | pagina 71

Technisch lezen

De toets Leestempo bleek vooral voor een deel van de vertraagde leerlingen in jaargroep 5 te moeilijk. Deze leerlingen maakten zoveel fouten dat hun score als niet-acceptabel moest worden beschouwd en op grond daarvan niet in de verdere analyses is betrokken. Voor de leerlingen waarvan de scores wél geanalyseerd zijn, geldt dat leerlingen die wat technisch lezen betreft tot de zwakste tien procent behoren, functioneren op niveau AVI-M4. De achterstand van deze leerlingen bedraagt ongeveer een jaar. De meest vaardige leerlingen (op percentielniveau 90) lezen op niveau AVI-M6.

paragraaf 4.4 | pagina 76

Alfabet

De leerlingen – ook de percentiel-10 leerlingen – hebben nauwelijks moeite met het ordenen van letters. De gemiddelde leerling en de percentiel-90 leerling hebben (vrijwel) geen moeite met ‘pure’ alfabetiseringsopgaven. De gemiddelde leerling vindt het nog wel lastig om een woordenboek of telefoonboek in verband te brengen met het alfabetisch ordenen. Slechts 58 procent van de leerlingen bereikt het niveau van de standaard Voldoende, 84 procent van de leerlingen bereikt de standaard Minimum. Voor het onderwerp *Alfabet* worden de beide standaarden dus (net) niet gehaald.

paragraaf 4.5 | pagina 82

Woordenschat

Hoe vaardiger een leerling is, hoe meer betekenissen van en relaties tussen woorden hij of zij kent én hoe beter. Zo’n 65 procent van de leerlingen voldoet aan het niveau van de standaard Voldoende, iets minder dan de beoogde 70 tot 75 procent. Iets meer dan 90 procent van de leerlingen voldoet aan de standaard Minimum en daarmee wordt deze standaard gerealiseerd.

Voor het onderwerp *Woordenschat* zien we grote verschillen in vaardigheid tussen de leerlingen met leerlinggewicht 1.00 en 1.90. Ongeveer driekwart van de 1.00-leerlingen bereikt de standaard Voldoende, tegenover een kwart van de 1.90-leerlingen.

paragraaf 4.6 | pagina 87

Leesattitude en leesgedrag

Ruim 60 procent van de leerlingen vindt lezen leuk. In vergelijking met eerdere peilingen is er sprake van een negatieve tendens. Hiertegenover staat dat driekwart van de leerlingen lezen gemakkelijk en een vergelijkbaar percentage leerlingen lezen belangrijk vindt. De 1.25-leerlingen vinden lezen minder vaak leuk en minder vaak belangrijk dan de andere leerlingen, terwijl 1.90-leerlingen lezen vaker belangrijk vinden dan de overige leerlingen. Het lezen van stripboeken is in vergelijking met 1999 sterk toegenomen, het lezen van jeugdboeken en (jeugd)tijdschriften is daarentegen sterk afgenomen.

paragraaf 4.7 | pagina 95

Effect van formatiegewicht

Voor alle onderwerpen geldt dat zowel 1.25- als de 1.90-leerlingen een achterstand hebben ten opzichte van 1.00-leerlingen, waarbij meestal sprake is van een significant effect. De effectgrootte voor 1.90- ten opzichte van 1.25-leerlingen is verwaarloosbaar klein, behalve voor het onderwerp *Woordenschat*. *Technisch lezen* vormt een uitzondering: er is een klein negatief effect voor 1.25- en 1.90-leerlingen ten opzichte van 1.00-leerlingen dat niet significant is.

paragraaf 5.2 | pagina 101

Effect van geslacht

Vergelijken we de resultaten van jongens en meisjes dan geldt voor alle onderwerpen – met uitzondering van het onderwerp *Woordenschat* – dat de prestaties van meisjes significant beter zijn dan die van jongens.

paragraaf 5.3 | pagina 102

Effect van leertijd

Leerlingen die een vertraging in hun schoolloopbaan hebben opgelopen, hebben in alle gevallen een achterstand ten opzichte van hun jongere klasgenootjes.

paragraaf 5.3 | pagina 102

Effect van thuistaal

Het thuis spreken van een streektaal heeft een significant negatief effect op de leerling-prestaties voor de verschillende onderwerpen. Als leerlingen thuis een buitenlandse taal spreken, heeft dit een duidelijk significant negatief effect op de onderwerpen *Begrijpen van geschreven teksten* en *Interpreteren van geschreven teksten*. Vergelijkbare negatieve effecten voor deze onderwerpen zijn gevonden bij leerlingen uit een gemengde taalsituatie. De onderwerpen *Alfabet*, *Woordenschat* en *Technisch lezen* wijken (enigszins) van dit beeld af.

paragraaf 5.4 | pagina 102

Effect van afnamejaar

Voor de onderwerpen *Begrijpen van geschreven teksten*, *Alfabet* en *Woordenschat* konden de resultaten van de leerlingen worden vergeleken met die van de peiling in 1999. Voor geen van deze drie onderwerpen is echter enig effect van afnamejaar gevonden.

paragraaf 4.5 | pagina 103

Effect van methoden

Voor de vijf meest gebruikte methoden voor begrijpend lezen is onderzocht of er sprake is van een methode-effect. Er worden natuurlijk altijd verschillen tussen methoden gevonden, maar er is nergens een verschil van betekenis tussen de diverse methoden.

paragraaf 4.7 | pagina 103

Inhoud

Samenvatting	4
Inleiding	13
1 De domeinbeschrijving voor Leesvaardigheid	15
1.1 Definitie van leesvaardigheid	16
1.2 Structurering van leesvaardigheid	18
1.3 Onderwerpen in de peiling leesvaardigheid	19
1.4 Over de teksten	20
1.5 Structurering van leesvaardigheid in relatie tot de tussendoelen gevorderde geletterdheid	21
2 Het peilingsonderzoek	23
2.1 De peilingsinstrumenten	24
2.2 De steekproef van scholen en leerlingen	25
2.3 De uitvoering van het onderzoek	28
2.4 De analyse van de resultaten	28
2.5 Het standaardenonderzoek	30
2.6 De rapportage van de resultaten	33
3 Aspecten van het onderwijsaanbod voor lezen	39
3.1 Methodegebruik voor het leesonderwijs	40
3.2 Enkele aspecten van de onderwijsorganisatie	43
3.3 Leesbevordering	47
4 De resultaten	49
4.1 Begrijpen van geschreven teksten	55
4.2 Interpreteren van geschreven teksten	63
4.3 Reflecteren op geschreven teksten	71
4.4 Technisch lezen	76
4.5 Alfabet	82
4.6 Woordenschat	87
4.7 Leesattitude en leesgedrag	95
5 Verschillen tussen leerlingen	99
5.1 Inleiding	100
5.2 Het effect van formatiegewicht en stratum	101
5.3 Het effect van geslacht en leertijd	102
5.4 Het effect van thuistaal	102
5.5 Het effect van afnamejaar	103
5.6 Het effect van methode	103
Literatuur	105

Inleiding

Inleiding

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

- Waaruit bestaat het onderwijsaanbod in een bepaald leer- en vormingsgebied?
- Welke resultaten in termen van kennis, inzicht en vaardigheden, welke competenties zo men wil, zijn er in de betreffende onderwijsfase in een leerstofdomein gerealiseerd?
- Welke veranderingen of ontwikkelingen in aanbod en opbrengst zijn er in de loop van de tijd te traceren?

Een van de uitgangspunten van peilingsonderzoek is dat zoveel mogelijk getracht wordt een nauwkeurig en gedetailleerd beeld van de vaardigheden van leerlingen te schetsen. In dit geval betreft het de leesvaardigheid en daaraan gerelateerde ondersteunende taalactiviteiten van leerlingen halverwege het basisonderwijs.

Peilingsonderzoek is een van de instrumenten van de overheid voor de externe kwaliteitsbewaking van het onderwijs. Daarnaast zijn de resultaten van peilingsonderzoek van belang voor allen – onderwijsorganisaties, onderzoekers en ontwikkelaars van methoden, onderwijsbegeleiders en lerarenopleiders, inspectie, leraren basisonderwijs en ouders – die betrokken zijn bij de discussie over en de vormgeving en kwaliteit van het onderwijs in de basisschool.

In oktober-december 2005 is in jaargroep 5 van het basisonderwijs het vierde peilingsonderzoek voor leesvaardigheid halverwege de basisschool uitgevoerd. Eerdere peilingsonderzoeken voor leesvaardigheid vormden een onderdeel van breed opgezette taalpeilingen. Vanwege de omvangrijkheid van deze peilingen is besloten voor het leerstofdomein Nederlands afzonderlijke peilingen uit te voeren voor de vier hoofdvaardigheden Lezen, Luisteren, Schrijven en Spreken. De opzet van deze vierde leespeiling is in vergelijking met eerdere peilingen inhoudelijk aanmerkelijk gewijzigd. In eerdere onderzoeken vormde het type tekst het uitgangspunt van het peilingsonderzoek. Nu zijn dat de vaardigheidsaspecten begrijpen, interpreteren en reflecteren die binnen leesvaardigheid onderscheiden kunnen worden.

De opbouw van deze balans is nu als volgt. In hoofdstuk 1 beschrijven we het leerstofdomein leesvaardigheid zoals dat voor dit vierde peilingsonderzoek is uitgewerkt. Ook schenken we daarbij aandacht aan de relatie met de tussendoelen gevorderde geletterdheid.

De vormgeving en uitvoering van het onderzoek beschrijven we in hoofdstuk 2. Daarbij schenken we met name ook aandacht aan de toelichting op het diagram van de vaardigheidsschaal, zodat deze diagrammen voor de lezer beter toegankelijk worden.

De resultaten van de inventarisatie van het onderwijsaanbod rapporteren we in hoofdstuk 3.

De resultaten van de leerlingen op de verschillende onderwerpen vindt u in hoofdstuk 4.

We illustreren de resultaten van de leerlingen telkens met behulp van opgaven en laten aan de hand daarvan zien wat leerlingen op verschillende niveaus van vaardigheid wel of niet kunnen. We relateren daarbij de resultaten aan standaarden vastgesteld op basis van oordelen van geïnformeerde experts en we beschrijven per onderwerp verschillen tussen groepen leerlingen op basis van formatiegewicht, geslacht, leermoment en peilingsjaar.

In hoofdstuk 5 ten slotte doen we, meer in samenvattende zin, verslag van de effectschattingen voor verschillende achtergrondkenmerken van leerlingen.

1 De domeinbeschrijving voor leesvaardigheid

1 De domeinbeschrijving voor leesvaardigheid

De domeinbeschrijving vormt de basis voor de ontwikkeling van instrumenten om vaardigheden bij leerlingen te meten. Ze bestaat uit een structurele beschrijving van het vakgebied of onderdelen daarvan, in de vorm van een beargumenteerd en geordend overzicht van leer- en vormingsdoelen. De domeinbeschrijving wordt gerelateerd aan de tussendoelen gevorderde geletterdheid, in dit geval toegespitst op de leesvaardigheid.

Sinds 1989 is de leesvaardigheid van leerlingen halverwege het basisonderwijs drie keer onderwerp geweest van de PPON-peilingsonderzoeken (zie respectievelijk Sijstra, 1992; Van Roosmalen et al., 1999 en Van Berkel et al., 2002). Deze peilingsonderzoeken hadden betrekking op het taalonderwijs in haar geheel, al werd daar bij het derde peilingsonderzoek enigszins van afgeweken door het publiceren van afzonderlijke balansrapportages voor schrijfvaardigheid (Van de Gein, 2004; Krom et al., 2004) en spreekvaardigheid (Van Weerden et al., 2006). Het peilingsonderzoek Nederlandse taal werd langzaam maar zeker zo veelomvattend dat met ingang van de nieuwe cyclus peilingsonderzoeken van 2004 is besloten om de peilingsonderzoeken te concentreren rondom de vier hoofdvaardigheden lezen, luisteren, schrijven en spreken. De kern van ieder peilingsonderzoek wordt gevormd door één van de hoofdvaardigheden met de relevante ondersteunende taalactiviteiten.

Een andere belangrijke wijziging in het peilingsconcept voor Nederlandse taal betreft de omschakeling van een teksttypische naar een vaardigheidsbenadering. In het verleden werd de vaardigheid in begrijpend lezen beschreven aan de hand van een rapportage op basis van teksttype, waarbij een onderscheid werd gemaakt tussen zakelijke teksten enerzijds (bestaande uit rapporterende, beschouwende en argumentatieve teksten) en fictie anderzijds. Dit vierde peilingsonderzoek is daarentegen gebaseerd op een onderscheid in vaardigheidsaspecten, waarbij teksttypen een ondergeschikte rol vormen (zie ook Heesters et al., 2007). In dit eerste hoofdstuk herdefiniëren we daarom allereerst het peilingsconcept voor leesvaardigheid, geven we een overzicht van de inhoud van het nieuwe peilingsonderzoek en relateren we deze inhoud vervolgens aan de tussendoelen gevorderde geletterdheid (Expertisecentrum Nederlands, 2003).

1.1 Definitie van leesvaardigheid

Lezen is een complex samenspel tussen processen van hogere orde – waarbij het begrijpen en interpreteren van geschreven teksten de hoofdrol speelt – en van processen van lagere orde, waarbij de techniek van het lezen centraal staat (Adams, 1990; Hoover & Gough, 1990; Perfetti, 1985; Pressley, 2000; Stanovich, 1980). In lijn hiermee wordt binnen het leesonderwijs op de basisschool een onderscheid gemaakt tussen begrijpend lezen en technisch lezen.

Bij *technisch lezen* kunnen twee deelprocessen onderscheiden worden: decoderen en woordherkenning. Decoderen is het ontsleutelen van geschreven tekst, ofwel het omzetten van een visuele code in een klankcode. Tijdens het decoderen wordt een relatie gelegd tussen lettertekens

en ‘spraakklanken’, waarbij het niet per definitie om het hardop uitspreken van ontsleutelde woorden gaat. De sterkte van de cognitieve representatie van de klanken, maar ook de snelheid en nauwkeurigheid waarmee de representaties van de klanken worden opgeroepen en verwerkt, bepalen in hoge mate iemands decodeervaardigheid. Woordherkenning betreft het activeren van de met een woord verbonden informatie van syntactische en semantische aard, met het oog op het toekennen van betekenis aan dat woord. Het woordherkenningsproces verloopt steeds efficiënter en sneller naarmate woorden vollediger zijn gerepresenteerd in het lexicon (Perfetti, 1992, 1998), dan wel als gevolg van voortdurende aanpassingen op basis van toenemende leeservaring, in de verbanden tussen orthografische en fonologische codes in het geheugen (Bosman & Van Orden, 2003; Van den Broeck, 1997; Van Orden, 1987; Van Orden & Goldinger, 1994, 1996). Uiteindelijk zullen de leesprocessen van lagere orde – uitgezonderd in gevallen van bijzonder moeilijke tekstgedeelten – bij de meeste leerlingen volledig geautomatiseerd verlopen.

In de onderwijspraktijk komt de systematische oefening van de leesprocessen van lagere orde in eerste instantie aan bod bij het aanvankelijk lezen. De basis voor de ontwikkeling van de decodeervaardigheid wordt echter al gelegd in de voor- en voerschoolse periode (vgl. Verhoeven & Aarnoutse, 2000), wanneer kinderen op een betekenisvolle wijze met het schrift in aanraking komen en van daaruit de functies van de geschreven taal en eventueel een aantal schriftconventies leren kennen. Dikwijls kennen kinderen al letters van het alfabet en herkennen ze woorden. Sommige kinderen komen zelfs zo ver dat zij min of meer spontaan zelfstandig nieuwe woorden leren lezen. Het merendeel echter heeft baat bij een structurele aanpak van het aanvankelijk leesonderwijs. Om te beginnen leren kinderen in deze fase van het leesonderwijs dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat lettertekens die klanken representeren. Zo ontwikkelen ze op systematische wijze het fonemisch bewustzijn, waarbij ze leren hoe de klanken door middel van letters worden weergegeven en wat de relatie is tussen letters en klanken. Daarna is het van groot belang dat er stabiele letter-klankkoppelingen ontstaan en dat deze koppelingen ook vlot beschikbaar zijn (vgl. Bachman, 2000). In jaargroep 4 van het basisonderwijs verloopt het verklanken en herkennen van woorden en zinnen bij het merendeel van de leerlingen zonder al te veel moeite en is het bijvoorbeeld niet langer nodig om woorden spellend te verklanken, maar volgt bij het zien van een woord onmiddellijke herkenning. Onder invloed van het feit dat kinderen de relaties tussen lettertekens, spraakklanken en woorden steeds sneller leren doorzien, gaan decodeerprocessen steeds meer een automatisch verloop krijgen. Het aanvankelijk lezen gaat op deze wijze geleidelijk over in het voortgezet lezen, dat vooral gericht is op automatiseren, versnellen, verbeteren en verfijnen van de leesteknik (zie bijvoorbeeld Verhoeven & Aarnoutse, 1999; Huizenga, 2000; Paus et al., 2002).

Hoewel de meeste leerlingen in de jaargroepen 5 en 6 geen problemen meer hebben met het correct lezen van woorden, blijft het technisch lezen een belangrijk aandachtspunt. Voor het bereiken van een bevredigend niveau van begrijpend lezen is het namelijk van groot belang dat leerlingen woorden niet alleen correct, maar ook vlot geautomatiseerd kunnen lezen. Daardoor kan de aandacht van de leerlingen zich meer en meer richten op het verwerken van zinnen en het integreren van tekstuele informatie (vergelijk McGuinness, 1997; Perfetti, 1998) met als uiteindelijk resultaat: het goed begrijpen van ook complexere teksten. Op een bepaald moment heeft verdere instructie in aspecten van het technisch lezen voor de meeste kinderen in het basisonderwijs weinig invloed meer op de vaardigheid in het begrijpen van teksten (Bast & Reitsma, 1998; Carver, 1993; Hoover & Gough, 1990). Het leesproces ondergaat onder invloed van de groeiende ervaring met schriftelijk materiaal en de voortschrijdende automatisering van de leesteknik kwalitatieve veranderingen. Het niveau van technisch lezen wordt van steeds minder betekenis voor het begrijpend lezen (Boland, 1991). Bepaalde aspecten van de leesteknik kunnen echter ook bij ‘oudere’ leerlingen in het basisonderwijs nog voor problemen zorgen (Moelands, Kamphuis & Verhoeven, 2003). Technisch lezen neemt, naast begrijpend lezen, dan ook een volwaardige plaats in op het rooster in het basisonderwijs.

Begrijpend lezen kan opgevat worden als ‘het construeren en achterhalen van de betekenis van geschreven taal’ (Aarnoutse & Verhoeven, 2003: 87). Aarnoutse en Verhoeven geven aan dat de betekenis van geschreven taal ontstaat door interactie met en betrokkenheid bij een tekst. Lezen heeft plaats in een bepaalde situatie (bijvoorbeeld thuis of op school), maar ook in een sociaal-culturele context, waardoor het leesproces beïnvloed wordt. In het leesproces zijn twee elementen van belang: ten eerste de *lezer* met zijn bekwaamheden, kennis, motivatie en activiteiten en ten tweede de *tekst* met zijn eigen kenmerken. Doordat allerlei kenmerken van de lezer en ook diverse tekstkenmerken een rol spelen, ontstaan er verschillende manieren van lezen. Er is geen sprake van één proces dat steeds op dezelfde wijze verloopt. Het soort tekst, het onderwerp, de tekstvorm, het doel en de motivatie van de lezer, ... dit alles maakt dat het leesproces, tot op zekere hoogte, steeds anders verloopt.

In het PIRLS-onderzoek naar leesvaardigheid wordt gesproken van ‘Reading literacy’, dat als volgt gedefinieerd wordt: ‘the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers and for enjoyment.’ (Campbell et al., 2001: 3)

Deze definitie van lezen weerspiegelt leestheorieën waarin gesproken wordt van lezen als een interactief en constructief proces. De lezer wordt gezien als iemand die actief betekenis construeert, die effectieve leesstrategieën kent en die weet hoe hij moet reflecteren op geschreven teksten (Clay, 1991, Langer, 1995, Thorndike, 1973).

De belangrijkste factoren bij het begrijpen van een tekst zijn de lezer en de tekst, maar daarnaast speelt ook de context een cruciale rol. De lezer leest een tekst met een bepaald doel, beschikt over een bepaalde technische leesvaardigheid, over inhoudelijke en talige voorkennis én over een bepaalde woordenschat en motivatie. De tekst heeft bepaalde kenmerken op woord-, zins- en tekstniveau (al dan geen moeilijke woorden, lange zinnen, een duidelijke structuur), waarbij het begrip van het ene niveau invloed heeft op het begrip van het andere niveau. Tenslotte heeft de context, of leessituatie, betrekking op de functie van de tekst: je wilt bijvoorbeeld iets meer te weten komen over ..., je wilt weten hoe laat de trein vertrekt of je leest voor je plezier. Betekenis wordt geconstrueerd door de interactie tussen de lezer en de tekst, in de context van een bepaalde leeservaring (Rosenblatt, 1994, 1978).

1.2 Structurering van leesvaardigheid

Een van de uitgangspunten bij de peilingsonderzoeken van PPON is dat het onderzoek de leer- en vormingsgebieden in ruime mate dekt én dat de onderzoeksresultaten een inhoudelijke discussie over het onderwijs mogelijk moeten maken. Daaruit vloeit voort dat de instrumenten zoveel mogelijk een beschrijving van de vaardigheden van de leerlingen mogelijk moeten maken op nauwkeurig omschreven, didactisch betekenisvolle eenheden van beperkte omvang (Wijnstra, 1988). We hebben ons opnieuw de vraag gesteld wat dat betekent met betrekking tot het peilingsonderzoek voor leesvaardigheid.

In de heroriëntatie op de vormgeving van het peilingsonderzoek voor leesvaardigheid zijn we uitgegaan van de eerder beschreven visie op lezen. We omschrijven leesvaardigheid in het algemeen als de vaardigheid om schriftelijke teksten te begrijpen en te gebruiken in overeenstemming met het leesdoel en we beschouwen lezen als een *functionele vaardigheid* waarbij begrip via een interactief en constructief proces tot stand komt.

Functionele leesvaardigheid is gericht op de vraag of de leerlingen informatie kunnen begrijpen en hanteren uit teksten die ze tegenkomen in verschillende contexten. Het gaat dan om teksten in het alledaagse leven op school, thuis of op straat.

Naast dit uitgangspunt, lezen als functionele vaardigheid, hanteren we het uitgangspunt dat lezen een interactief proces is, waarbij de lezer betekenis toekent aan een tekst in interactie met die tekst. Daarbij wordt in principe een actieve en initiërende rol van de lezer verwacht, hoewel in de schoolcontext lezen in feite niet vanuit de lezer zelf wordt geïnitieerd. De reactie op een tekst wordt onder meer bepaald door de eigen kennis, de eerdere leeservaringen, de motieven om te lezen, het bewustzijn van genre en tekststructuur en door de vaardigheden en strategieën van de lezer. In de literatuur wordt dan gesproken van een wisselwerking tussen tekstgestuurde en kennisgestuurde verwerking van teksten (zie bijvoorbeeld Aarnoutse, 1998; Kamil et al., 2000; Pressley et al., 1992; Reitsma & Walraven, 1991). Tekstgestuurde verwerking is gebaseerd op de expliciete inhoud van de tekst en op het verwerken van informatie die een schrijver expliciet vermeldt; er wordt gebruikgemaakt van woorden, passages en van hun onderlinge betekenisrelaties om tot begrip te komen. Dit betreft in onze nieuwe opzet het eerste aspect van leesvaardigheid: *het begrijpen van geschreven teksten*.

Kennisgestuurde verwerking gaat daarentegen verder: het duidt op de inzet van de eigen kennis van de wereld en verworven kennis van teksten, van taal en van contexten. Een schrijver zal altijd een beroep doen op kennis dan wel ervaringen die hij bij de lezer veronderstelt aanwezig te zijn. De inbreng van heel basale of juist specifieke kennis van de lezer in het leesproces, in combinatie met de expliciete inhoud van de tekst, betreft het tweede aspect dat we binnen leesvaardigheid kunnen onderscheiden: *het interpreteren van geschreven teksten*.

Naast het begrijpen en interpreteren van geschreven teksten kunnen we nog een derde aspect van leesvaardigheid onderscheiden: *het reflecteren op geschreven teksten*. Afhankelijk van het type tekst verwachten we van de lezer in principe ook een evaluatieve en/of kritische reactie op wat hij heeft gelezen. De lezer neemt dan als het ware afstand van de tekst, vormt er zich een mening over, toetst deze mening aan een reeds verworven standpunt of wordt door de tekst tot nader nadenken over een thema uitgelokt. Dit aspect kenmerkt zich door reflectie op de inhoud en vorm van teksten. De lezer stelt zich bijvoorbeeld vragen als: Waardoor weet ik nu meer over ...? Wat vind ik van de manier waarop de tekst geschreven is? Waardoor is dit zo'n moderne tekst? Hoe komt het dat de tekst onduidelijk is? In de reflectieopgaven in dit onderzoek wordt gevraagd naar een kritische evaluatie die onderbouwd moet worden met informatie die gerelateerd is aan de tekst.

De onderscheiden verwerkingsprocessen staan uiteraard in voortdurende wisselwerking met elkaar om tot een goed begrip en een goede inhoudelijke verwerking van een tekst te komen.

1.3 Onderwerpen in de peiling leesvaardigheid

Naast de eerder besproken aspecten van leesvaardigheid onderscheiden we in het peilingsonderzoek ook een evaluatie van het technisch lezen en drie nauw aan het leesonderwijs gerelateerde onderwerpen, te weten:

- alfabetiseren
- woordenschat
- leesattitude en leesgedrag.

Technisch lezen is in principe een voorwaardelijke activiteit voor zowel het begrijpen en interpreteren van als het reflecteren op geschreven teksten. In eerdere peilingsonderzoeken werd het technisch leesniveau gemeten met een speciaal geconstrueerde eenminuuttoets (zie Zwarts & Rijlaarsdam, 1991). In het huidige peilingsonderzoek is gekozen voor een toetsvorm waarbij de leerlingen een lopende tekst in stilte lezen; anders gezegd, ze lezen voor zichzelf woorden en zinnen in een samenhangende context. De hier gebruikte toetsen meten hoe vlot én nauwkeurig de leerlingen lezen.

Het onderwerp *Alfabet* betreft de kennis van leerlingen over de conventies ten aanzien van de volgorde van lettertekens, zoals die bijvoorbeeld in woordenboeken worden gebruikt.

Aan de hand van de opgaven wordt nagegaan of de leerlingen in staat zijn letters of woorden alfabetisch te rangschikken. Daarnaast is er een aantal opgaven in het onderzoek opgenomen die de toepassing van de kennis van het alfabet toetsen.

De woordenschat van een leerling vervult een sleutelfunctie bij het verwerven van kennis via teksten. Voor een belangrijk deel bepalen de breedte en de diepte van de woordenschat hoe goed de leerlingen begrijpen wat ze lezen. Hoe meer woorden én woordbetekenissen de leerling kent, hoe beter en preciezer hij of zij in staat is om de betekenis van nieuwe woorden in een tekst af te leiden en om teksten te begrijpen. *Woordenschat* wordt gemeten met behulp van opgaven bij de aspecten Betekenis en Betekenisrelaties.

Leesattitude en leesgedrag gaat in op de vragen in hoeverre er bij leerlingen een positieve attitude ten aanzien van lezen bestaat en in welke mate zij voor zichzelf lezen, met name buiten de schoolsituatie.

Samenvattend zijn er zeven onderwerpen die in de huidige balans aan bod komen:

- begrijpen van geschreven teksten;
- interpreteren van geschreven teksten;
- reflecteren op geschreven teksten;
- technisch lezen;
- alfabet;
- woordenschat;
- leesattitude en leesgedrag.

Een nadere inhoudelijke bespreking van de verschillende onderwerpen volgt in de betreffende paragraaf van hoofdstuk 4, voorafgaand aan de bespreking van de resultaten van de leerlingen.

1.4 Over de teksten

In het peilingsonderzoek zijn vragen gesteld bij diverse soorten schriftelijke teksten over uiteenlopende hedendaagse onderwerpen. Tekstvariatie is van belang omdat diverse soorten teksten verschillende accenten in de leesprocessen uitlokken (Goldman & Rakestraw, 2000). Bovendien zorgt een brede variatie in tekstsoorten, inhoud, thema's en genres er mogelijk eerder voor dat de interesse van de leerlingen wordt gewekt. Om de variëteit in teksten te kunnen waarborgen, is onderscheid gemaakt in zakelijke teksten en fictie, waarbinnen diverse genres vertegenwoordigd zijn. Zo is er bijvoorbeeld gekozen voor reclameteksten, interviews, vraag- en antwoordrubrieken, maar ook voor verhalen en liedteksten. De teksten zijn vooral afkomstig uit jeugdbladen en jeugdboeken; daarnaast bleken folders en materialen voor kinderen in de basisschoolleeftijd ook zeer bruikbaar. Vanzelfsprekend is er bij het selecteren van de teksten rekening gehouden met variatie in onder meer taalgebruik, tekstlengte en complexiteit van de argumentatie.

Alle teksten in het onderzoek zijn authentiek, waarbij een enkele keer namen en/of foto's vervangen zijn in verband met de anonimiteit. Hier en daar zijn illustraties toegevoegd om de teksten te concretiseren of te verlevendigen. De teksten zijn waar mogelijk in hun oorspronkelijke vormgeving opgenomen, zonodig vergezeld van een korte introductie waarin de oorspronkelijke context kort wordt toegelicht. Teksten uit taal- en leesmethodes en uit leesseries of uit ander educatief materiaal zijn niet in het peilingsonderzoek opgenomen om de eventuele bekendheid van de leerlingen met bepaalde leesteksten zoveel mogelijk uit te sluiten.

1.5 Structurering van leesvaardigheid in relatie tot de tussendoelen gevorderde geletterdheid

Bij het opstellen van de domeinbeschrijving voor leesvaardigheid en het construeren van opgaven voor deze peiling zijn onder meer de tussendoelen gevorderde geletterdheid (vgl. Aarnoutse & Verhoeven, 2003) nader bekeken. Tussendoelen kunnen helpen om zicht te krijgen op de ontwikkeling van leerlingen en beschrijven wat wenselijk en haalbaar is. De tussendoelen zijn zogenaamde markeringspunten of mijlpalen die inhoudelijk de verbinding met de kerndoelen Nederlandse taal leggen. In onderstaand overzicht is te zien hoe de structurering van het domein leesvaardigheid en de onderwerpen in de peiling zich direct dan wel indirect verhouden tot de in de tussendoelen onderscheiden aspecten van leesvaardigheid.

Tussendoelen gevorderde geletterdheid voor de middenbouw gerelateerd aan de onderwerpen in de vierde peiling leesvaardigheid halverwege het basisonderwijs

Tussendoelen gevorderde geletterdheid middenbouw*	Onderwerpen van de peiling leesvaardigheid
1 Tussendoelen lees- en schrijfmotivat • Kinderen zijn intrinsiek gemotiveerd voor lezen en schrijven. • Ze beschouwen lezen en schrijven als dagelijkse routines. • Ze zien geschreven taal als communicatiemiddel. • Ze hanteren geschreven taal als middel voor informatieverwerving. • Ze ervaren geschreven taal als expressiemiddel.	Attitudevragenlijst
2 Tussendoelen technisch lezen De leerlingen gebruiken verschillende technieken om woorden snel en nauwkeurig te herkennen: • Ze herkennen lettercombinaties en spellingpatronen. • Ze herkennen lettergrepen in geschreven woorden. • Ze herkennen het unieke (letter)patroon van (leen)woorden. • Ze maken gebruik van de betekenis van een woord. • Ze maken gebruik van de context van een woord.	Technisch lezen
4 Tussendoelen begrijpend lezen De leerlingen lezen eenvoudige teksten die verhalend, informatief, directief, beschouwend en argumentatief van aard zijn met begrip en voeren daarbij de volgende leesstrategieën uit: • Ze bepalen het thema van een tekst en activeren hun eigen kennis over het thema. • Ze koppelen verwijswaarden aan antecedenten. • Ze lossen het probleem van een moeilijke zin (of zinnen) op. • Ze voorspellen de volgende informatie in een tekst. • Ze leiden informatie af uit een tekst. • Ze onderscheiden verschillende soorten teksten zoals verhalende, directieve, beschouwende en argumentatieve teksten. • Ze herkennen de structuur van verhalende teksten.	Begrijpen en Interpretieren van geschreven teksten

Tussendoelen gevorderde geletterdheid voor de middenbouw gerelateerd aan de onderwerpen in de vierde peiling leesvaardigheid halverwege het basisonderwijs (vervolg)

Tussendoelen gevorderde geletterdheid middenbouw*	Onderwerpen van de peiling leesvaardigheid
6 Tussendoelen informatieverwerking • De kinderen zoeken snel woorden op, die alfabetisch zijn geordend. • Ze kennen de functie en opzet van verschillende informatiebronnen, zoals woordenboeken, telefoonboeken, jeugdtijdschriften, schoolkranten en internet. • Ze zoeken de gewenste informatie op in verschillende informatiebronnen, zoals woordenboeken, telefoonboeken, jeugdtijdschriften, schoolkranten en internet. • Ze zoeken in een documentatiecentrum of schoolbibliotheek een boek of ander materiaal op een efficiënte wijze op met behulp van een trefwoordenlijst of de computer. • Ze herlezen een tekst of delen van een tekst als dat nodig is. • Ze stellen zichzelf relevante vragen voor en na het lezen van een tekst.	Alfabet
7 Tussendoelen leeswoordenschat • Kinderen breiden hun conceptuele netwerken uit, zodat diepe woordbetekenissen ontstaan. • Ze maken onderscheid tussen vorm- en betekenisaspecten van woorden. • Ze kunnen eenvoudig figuratief taalgebruik interpreteren. • Ze zijn in staat strategieën toe te passen voor het afleiden van de betekenis van woorden uit een tekst. • Ze zijn in staat strategieën toe te passen voor het onthouden van nieuwe woorden.	Woordenschat
8 Tussendoelen reflectie op geschreven taal • Kinderen weten dat uiteenlopende tekstgenres verschillende functies hebben. • Ze hebben zicht op de processen van schriftelijk taalgebruik. • Ze maken onderscheid tussen woordsoorten. • Ze kennen de afgrenzing van een zin. • Ze kennen de globale structuur van verhalen en informatieve teksten.	Reflecteren op geschreven teksten
* De tussendoelen gevorderde geletterdheid zijn genummerd zoals ze voorkomen in de oorspronkelijke tekst. Alleen de tussendoelen die betrekking hebben op leesvaardigheid zijn genoemd.	

2 Het peilingsonderzoek

2 Het peilingsonderzoek

De belangrijkste aspecten van het peilingsonderzoek voor leesvaardigheid zijn de verschillende peilinginstrumenten zoals vragenlijsten en toetsen, de steekproef van scholen en leerlingen, de wijze waarop het onderzoek wordt uitgevoerd en de procedure die is gevolgd voor het vaststellen van de standaarden. We besluiten het hoofdstuk met een beschrijving van de kwalitatieve eigenschappen van de vaardigheidsschalen en met een toelichting op de in de rapportage gebruikte afbeeldingen.

2.1 De peilinginstrumenten

De aanbodvragenlijst

Gegevens over het onderwijsaanbod voor leesvaardigheid zijn geïnventariseerd met behulp van een schriftelijke aanbodvragenlijst. De vragenlijst is voorgelegd aan leraren van de jaargroepen 3, 4 en 5, zodat we in grote lijnen een beeld kunnen schetsen van enkele aspecten het onderwijsaanbod in de onderbouw van het basisonderwijs. De lijst bevat vragen over de:

- taalmethode, leesmethode en aanvullende lesmaterialen;
- tijdsbesteding;
- onderwijsorganisatie en toetsing;
- remediëring en meerbegaafdheid;
- leesbevordering.

In hoofdstuk 3 beschrijven we de resultaten van deze inventarisatie van het onderwijsaanbod.

De leerlingenlijst

Met de leerlingenlijst inventariseren we de achtergrondkenmerken van de leerlingen.

Deze gegevens gebruiken we voor de analyses van verschillen tussen leerlingen. Het betreft dan gegevens over geslacht, leeftijd, thuistaal en het formatiegewicht van de leerling.

De variabele *leeftijd* vervangen we door de variabele *leertijd*, in de volgende twee categorieën:

- regulier, de leerlingen in jaargroep 5 die in dat schooljaar 9 jaar worden of jonger zijn;
- vertraagd, de oudere leerlingen.

De variabele *formatiegewicht* heeft misschien enige toelichting. Het formatiegewicht wordt gebruikt voor de bepaling van de formatieomvang op een school. Voor de bepaling van het formatiegewicht worden leerlingen gecategoriseerd naar een combinatie van opleidingsniveau, sociaal-economische status en etnische herkomst van de ouders. Er worden vijf formatiegewichten onderscheiden. Ten tijde van het peilingsonderzoek waren die als volgt gedefinieerd:

- 1.25 (nu factor 0.25) voor Nederlandse arbeiderskinderen (in termen van opleidings- en/of beroepsniveau van de ouders);
- 1.40 (nu factor 0.40) voor schipperskinderen in internaat of pleeggezin;
- 1.70 (nu factor 0.70) voor kinderen uit de reizende en trekkende bevolking;

- 1.90 (nu factor 0.90) voor kinderen uit gezinnen waarvan ten minste een van de ouders van niet-Nederlandse herkomst is (en beperkingen kent in opleidings- en beroepsniveau);
- 1.00 (nu factor 0.00) voor alle andere kinderen.

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

De definities van de formatiegewichten zijn in het verleden gewijzigd, maar de huidige definitie komt overeen met die van de peiling in 1999. We beperken ons om die reden tot jaarvergelijkingen met de peiling uit 1999.

De toetsen

Het peilingsonderzoek naar leesvaardigheid omvatte:

- toetsen voor begrijpend lezen met teksten met vragen voor de onderwerpen begrijpen en interpreteren van en reflecteren op geschreven teksten;
- toetsen voor het onderwerp Alfabet;
- toetsen voor het onderwerp Woordenschat;
- toetsen Leestempo voor technisch lezen;
- een vragenlijst over leesgedrag en leesattitude.

Voor ieder onderwerp is een opgavenverzameling ontwikkeld. Deze bestaat deels uit opgaven die ook in eerder peilingsonderzoek zijn gebruikt – zodat in principe een vergelijking met eerdere peilingsresultaten kan worden gemaakt – maar voor een belangrijk deel ook uit nieuw geconstrueerde opgaven. Voor elk onderwerp zijn meerdere toetsen samengesteld zodat aan de leerlingen een brede verzameling opgaven voorgelegd kon worden voorgelegd. In principe bestaat iedere toets uit een relatief willekeurige selectie van opgaven uit de beschikbare opgavenverzameling voor dat onderwerp. De verschillende toetsen voor een bepaald onderwerp bevatten meestal paarsgewijs gedeeltelijk dezelfde opgaven zodat de resultaten op deze toetsen later in samenhang geanalyseerd kunnen worden.

2.2 De steekproef van scholen en leerlingen

De stratumindeling voor de steekproeftrekking op basis van schoolscores

Peilingsonderzoek vindt altijd plaats bij een steekproef van basisscholen. Voor de steekproeftrekking zijn de scholen verdeeld in drie groepen of strata op basis van de schoolscore.

De schoolscore is gebaseerd op de formatiegewichten van de leerlingen en bestaat uit de ratio van het gewogen aantal leerlingen en het nominale aantal leerlingen, met aftrek van een correctieterm van het gewogen aantal leerlingen. Deze correctieterm bedraagt 9 procent van het nominale aantal leerlingen, waardoor de schoolscore (uitgaande van de voorheen geldende formatiegetallen) een bereik heeft van 0.91 tot 1.81.

De stratumgrenzen zijn gelegd bij de schoolscores 1.00 en 1.20. Deze stratumindeling weerspiegelt in globale termen een indeling van de schoolpopulatie op basis van de sociaal-economische achtergrond van de schoolbevolking.

De stratumindeling van de basisscholen in 2005 (N = 7132)

Stratum	Schoolscore	Omschrijving	Omvang* in de populatie
Stratum 1	≤ 1.00	Overwegend kinderen van ouders met afgeronde voortgezette opleiding, weinig allochtone kinderen.	62,6%
Stratum 2	1.01-1.20	Relatief meer Nederlandse arbeiderskinderen, weinig allochtone kinderen.	24,4%
Stratum 3	> 1.20	Vooraf Nederlandse arbeiderskinderen en allochtone kinderen.	13,0%
* teldatumbestand oktober 2005			

Respons binnen de steekproef naar stratum

	Stratum 1			Stratum 2			Stratum 3		
	Omvang	Respons	%	Omvang	Respons	%	Omvang	Respons	%
Basissteekproef	80	37	46	32	10	31	18	3	17
Reservesteekproef	78	20	26	86	22	28	51	9	18
Totaal / % beoogd		57	71		32	100		12	67

Verdeling van formatiegewicht naar stratum

Stratum	Aantal leerlingen	Formatiegewicht		
		1.00	1.25	1.90
Stratum 1	1466	91,7%	6,7%	1,5%
Stratum 2	812	65,5%	18,1%	13,8%
Stratum 3	258	34,5%	15,5%	49,6%
Totaal	2536	77,5%	11,3%	10,3%

De respons van scholen

Uitgaande van een gemiddelde jaargroepgrootte van 25 leerlingen per school is de gewenste steekproefomvang bepaald op 100 à 120 basisscholen, ongeveer 2700 leerlingen. Naar rato van de omvang van ieder stratum binnen de populatie basisscholen is een basissteekproef van 130 scholen getrokken. Voor elke school in de basissteekproef zijn reservescholen getrokken met dezelfde of meest naastgelegen schoolscore. Gegeven de respons uit de basissteekproef (totale respons 38 procent) zijn in tweede instantie voor elke niet-deelnemende school in stratum 1 twee en in de strata 2 en 3 vier reservescholen aangeschreven. In totaal zijn er 345 scholen benaderd, waarvan er 101 (dat is 29 procent) aan het peilingsonderzoek hebben meegedaan. De redenen waarom scholen niet meedoen zijn verschillend. Vaak noemen zij de werkdruk als reden om niet aan het onderzoek deel te nemen, of het feit dat het niet is in te passen in de geplande activiteiten of soms dat men ook al meedoet aan ander onderzoek. De definitieve steekproef bestond uit 101 scholen met in totaal 2536 leerlingen. Alhoewel minder dan de beoogde omvang van 2700 leerlingen, zijn de verschillende toetsen

door voldoende leerlingen gemaakt om een betrouwbaar beeld te kunnen schetsen van de verschillende aspecten van leesvaardigheid in de populatie leerlingen.

*De samenstelling van de steekproef van leerlingen**

	% scholen (N = 101)	% leerlingen (N = 2536)
Stratum		
• 1	56%	57,8%
• 2	32%	32,0%
• 3	12%	10,2%
Geslacht		
• jongens		49,5%
• meisjes		49,6%
Leertijd		
• regulier		81,7%
• vertraagd		17,3%
Formatiegewicht		
• 1.00		77,5%
• 1.25-1.70		11,3%
• 1.90		10,3%
Herkomst 1.90 leerlingen		
• Turkije		2,4%
• Marokko, Tunesië		2,3%
• Griekenland, Joegoslavië		0,4%
• Spanje, Italië, Portugal		0,2%
• Suriname, Nederlandse Antillen, Aruba		2,7%
• Overig		4,0%
Thuis taal		
• Nederlands		76,1%
• Streektaal		8,2%
• Buitenlandse taal		3,3%
• Gemengd		9,3%
Dyslectische leerlingen		2,7%
* Vanwege ontbrekende gegevens sommeren percentages niet altijd tot 100		

Uit het overzicht met leerlinggegevens blijkt onder meer dat bij iets meer dan 17 procent van de leerlingen halverwege jaargroep 5 al sprake is van een vertraagde loopbaan. Interessant is daarbij het verband tussen het formatiegewicht en de variabelen leertijd en thuistaal. We zien dan dat het percentage vertraagde leerlingen toeneemt met het formatiegewicht, van 14 procent onder 1.00-leerlingen tot maar liefst 35 procent onder 1.90-leerlingen. Het onderscheid naar thuistaal tussen 1.00- en 1.25-leerlingen is vrij gering, maar leraren geven van 1.25-leerlingen toch vaker aan dat de thuistaal een streektaal is. Van de 1.90-leerlingen echter, leerlingen dus met een allochtone achtergrond, is volgens opgave van hun leraren bij

bijna 30 procent sprake van een buitenlandse thuistaal en bij bijna 40 procent van een gemengde taalsituatie, waarbij we ervan uit mogen gaan dat thuis naast de Nederlandse taal een buitenlandse taal wordt gesproken. Van relatief veel leerlingen is overigens geen gegeven over de thuistaal verstrekt.

Samenhang tussen formatiegewicht en leertijd en thuistaal

	Formatiegewicht		
	1.00	1.25	1.90
Leertijd			
• Regulier	86	73	65
• Vertraagd	14	27	35
Thuistaal			
• Nederlands	85	70	20
• Streektaal	7	21	3
• Buitenlandse taal	0	0	29
• Gemengd	7	8	39
• Onbekend	1	1	10

2.3 De uitvoering van het onderzoek

Het onderzoek is uitgevoerd door vooraf geïnstrueerde toetsleiders. De toetsleiders bezochten meestal gedurende een ochtend een groep voor de afname van de toetsen. Op een ochtend werden in een groep drie toetsen afgenomen, twee vóór en een ná de ochtendpauze. Nadat de toetsleider zichzelf en het onderzoek kort had geïntroduceerd, kreeg elke leerling een mapje met daarin de toetsen voor die ochtend. Het onderzoeksdesign is zodanig opgesteld dat leerlingen binnen een groep zoveel mogelijk verschillende toetsen maakten.

De toetsleider gaf een klassikale instructie aan de hand van een drietal voorbeeldopgaven. De eerste toets was steeds een toets voor begrijpend lezen, de tweede toets kon een toets Leestempo, Alfabet of de vragenlijst naar leesattitude zijn. Na de pauze maakten sommige leerlingen nog een tweede toets voor begrijpend lezen en andere leerlingen een toets Woordenschat.

In principe was er voor de afname van de schriftelijke toetsen 40 tot 45 minuten gereserveerd, maar meestal duurde de afname van een toets niet veel langer dan 30 minuten.

2.4 De analyse van de resultaten

In eerste instantie zijn op basis van de gegevensbestanden uit het PPON-onderzoek van het najaar 2005 psychometrische analyses uitgevoerd met behulp van OPLM (Verhelst, Glas en Verstralen, 1993). Deze analyses hebben geresulteerd in vaardigheidsschalen voor de onderwerpen *Begrijpen van geschreven teksten*, *Interpreteren van geschreven teksten*, *Alfabet* en *Woordenschat*. Voor deze onderwerpen zijn ook analyses uitgevoerd voor de jaarvergelijking met de peilingsresultaten uit 1999. Bij het onderwerp *Interpreteren van geschreven teksten* bleken er te weinig gemeenschappelijke opgaven te zijn om een betrouwbare jaarvergelijking te kunnen maken. De tabel geeft een overzicht van de psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen voor de peiling in 2005.

Psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen voor lezen medio basisonderwijs (alleen 2005)

schaal	aantal opgaven	Discriminatie-indices		Verdeling van p-waarden op S_i -toetsen												R1c-toets			Aantal leerlingen per opgave	
		range	geom. gem.	VI .05	-1	-2	-3	-4	-5	-6	-7	-8	-9	-1.0	?	R1c	df	p	gem.	range
Analyses op basis van peiling in 2005																				
Begrijpen van geschreven teksten	95	1 – 6	2.9	6	5	8	15	13	3	6	14	11	6	8		1374.53	990	.00	473	448- 486
Interpreteren van geschreven teksten	48	1 – 6	2.9	0	2	4	7	5	4	2	8	4	6	6		527.13	462	.02	473	448- 486
Alfabet	27	1 – 5	2.3	0	1	3	3	1	2	3	3	5	2	4		85.39	104	.91	434	434- 434
Woordenschat	75	1 – 6	2.9	3	8	5	5	10	9	6	6	8	7	8		571.67	518	.05	590	570-1165
Analyses voor jaarvergelijking met 1999																				
Begrijpen van geschreven teksten	114	1 – 6	3.0	7	4	13	12	8	16	14	14	14	9	6		1691.40	1243	.00	590	448-1080
Alfabet	24	2 – 5	2.7	2	3	2	1	2	4	0	2	2	2	3		140.07	109	.02	650	434-1022
Woordenschat	131	1 – 6	3.0	6	8	11	13	15	15	15	13	13	15	11		950.61	840	.00	710	570-1786

Voor iedere vaardigheidsschaal is de omvang van de opgavenverzameling gegeven.

Range en 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.

Overzicht van de overschrijdingskansen voor de S_i -toetsen (Verhelst, 1993). S_i -toetsen zijn bedoeld om tijdens de kalibratie van de opgavenverzameling modelschendingen op opgavenniveau te ontdekken. De tabel toont het eindresultaat van de kalibratie. In principe wordt een rechte verdeling verwacht over de onderscheiden intervallen, waarbij de eerste twee intervallen dan samengenomen moeten worden.

De R1c-toets is een globale toets die beschouwd kan worden als een combinatie van S_i -toetsen (Verhelst, 1993). De tabel bevat de toetsingsgrootte R1c, de vrijheidsgraden (df) en de overschrijdingskans (p).

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 interne 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) opgaven in verschillende groepen op dezelfde wijze functioneren, dus onafhankelijk van de groep (vrijwel) dezelfde itemparameters

hebben, c) er zoveel mogelijk een homogene verdeling is van de p-waarden op de S_1 -toetsen over het interval (0,1) met zo weinig mogelijk significante waarden en waarbij d) de R1c-toets niet significant is.

We constateren dat het laatste criterium bij twee van de vier schalen (*Begrijpen* en *Interpreteren van geschreven teksten*) niet wordt gerealiseerd. Dat kan waarschijnlijk toegeschreven worden aan het relatief grote aantal waarnemingen per opgave bij deze onderwerpen, waardoor relatief kleine verschillen toch significant worden. Additionele analyses hebben inmiddels uitgewezen dat verdergaande itemselecties geen bijdrage meer leveren aan een verbetering van de R1c-toets, waarop de schaal dus 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 toetsingsgrootte. Dat blijkt nergens het geval te zijn.

Vervolgens zijn er per onderwerp diverse additionele analyses uitgevoerd ten behoeve van de effectschatten van achtergrondvariabelen van leerlingen. Op basis van de vaardigheids-schalen uit 2005 zijn effectschatten uitgevoerd voor formatiegewicht, stratum, leertijd, thuistaal en geslacht.

Voor de onderwerpen *Begrijpen van geschreven teksten*, *Alfabet* en *Woordenschat* zijn effectschatten uitgevoerd voor de vergelijking met de resultaten van de voorafgaande peiling in 1999.

De onderwerpen *Reflecteren op geschreven teksten* en *Technisch lezen* lenen zich niet voor een dergelijke analyse. De resultaten van de leerlingen op de reflectievragen worden vooral inhoudelijk beschreven, terwijl de analyse voor technisch lezen in de betreffende paragraaf kort wordt toegelicht.

2.5 Het standaardenonderzoek

De beschrijving van de resultaten van de leerlingen gaat bij de meeste onderwerpen vergezeld van standaarden. De standaarden zijn vastgesteld tijdens het standaardenonderzoek dat in het najaar van 2006 is uitgevoerd volgens de binnen het project PPON ontwikkelde methode. De belangrijkste elementen van het standaardenonderzoek lichten we hier toe.

Op basis van het peilingsonderzoek kunnen we de vaardigheden van de leerlingen op de verschillende onderwerpen vrij nauwkeurig in beeld brengen. We kunnen laten zien waartoe leerlingen op verschillende niveaus van vaardigheid wel en waartoe ze nog niet in staat zijn. De vraag is dan vervolgens in hoeverre de door het onderwijs gerealiseerde vaardigheden voldoen aan de verwachtingen die daaromtrent bestaan. Of anders gezegd, bereiken we in deze fase met het onderwijs de tussendoelen gevorderde geletterdheid op het gewenste niveau. Met het standaardenonderzoek willen we voor de verschillende onderwerpen drie vaardigheids-niveaus of standaarden vaststellen, waarbij achtereenvolgens sprake is van een minimum niveau, een voldoende niveau en een gevorderd niveau van beheersing, waarna we kunnen vaststellen welk deel van de leerlingen deze niveaus bereiken. De standaarden hebben geen voorschrijvend karakter maar zijn bedoeld als evaluatief referentiekader voor de discussie over de kwaliteit van de opbrengsten van het onderwijs in het licht van de tussendoelen halverwege het basisonderwijs.

Drie standaarden

Er zijn voorafgaande aan het onderzoek drie standaarden gedefinieerd: de standaard Minimum, de standaard Voldoende en de standaard Gevorderd. De standaard Voldoende is de belangrijkste

standaard. Deze standaard geeft het niveau aan waarop – volgens de beoordelaars – de tussendoelen gevorderde geletterdheid halverwege het basisonderwijs in voldoende mate beheerst worden.

Het is niet reëel te veronderstellen dat alle leerlingen deze doelen in voldoende mate kunnen bereiken. Gezien de spreiding in vaardigheid van leerlingen zouden deze tussendoelen dan op een wel zeer elementair niveau geformuleerd moeten worden. Anderzijds moet een voldoende niveau van beheersing uiteraard wel door de meerderheid van de leerlingen bereikt (kunnen) worden. In de beschrijving van de standaard is gekozen voor 70 tot 75 procent van de leerlingen. Met de standaard Voldoende wordt dus beoogd een niveau vast te stellen waarbij sprake is van voldoende beheersing van de gerelateerde tussendoelen en dat door 70 tot 75 procent van de leerlingen halverwege het basisonderwijs bereikt zou moeten worden.

Voor zover leerlingen de standaard Voldoende niet bereiken, dient het onderwijs te streven naar een minimaal vaardigheidsniveau. Dit niveau wordt geformuleerd met de standaard Minimum, dat door vrijwel alle leerlingen (90 tot 95 procent) bereikt zou moeten worden. Leerlingen op het niveau van de standaard Minimum behoren echter al tot de leerlingen met een duidelijke achterstand. Het zou het onderwijs er alles aan gelegen moeten zijn om te voorkomen dat leerlingen beneden het niveau van de standaard Minimum presteren.

De standaard Gevorderd is van een andere orde. Deze standaard is vooral bedoeld om aan te geven welke opgaven en daaraan gerelateerde onderwijshouden nog niet thuishoren in het curriculum voor het leesonderwijs in deze fase van het basisonderwijs en dus inhoudelijk de tussendoelen gevorderde geletterdheid overstijgen. Ongetwijfeld zullen er leerlingen zijn die deze opgaven kunnen maken, maar deze aspecten van de leerstof behoeven nog niet aan alle leerlingen voorgelegd te worden.

Definities van standaarden

Standaarden	Omschrijving
Minimum	De standaard Minimum geeft het niveau aan waarop de onderwerpen respectievelijk de daaraan gerelateerde kerndoelen voor leesvaardigheid minstens beheerst zouden moeten worden. Dit niveau zou vrijwel door alle leerlingen aan het einde van het basisonderwijs bereikt moeten worden. Verwacht mag worden dat dit niveau bij 90-95% van de leerlingen wordt gerealiseerd.
Voldoende	De standaard Voldoende geeft het niveau aan waarbij we voor een onderwerp spreken van voldoende vaardigheid voor leerlingen aan het einde van het basisonderwijs. Leerlingen op of boven dit niveau beheersen het onderwerp, respectievelijk de daaraan gerelateerde kerndoelen in voldoende mate. Bij een score beneden dit niveau is er sprake van onvoldoende kennis en inzicht, waardoor de leerling in zijn verdere ontwikkeling belemmerd kan worden. Verwacht mag worden dat de meeste leerlingen aan het einde van het basisonderwijs dit niveau bereiken en dat het basisonderwijs dit niveau bij 70-75% van de leerlingen realiseert.
Gevorderd	Deze standaard geeft een niveau aan dat de inhoud van het curriculum voor leesvaardigheid in het basisonderwijs overstijgt. Het betreft vragen of opdrachten waarvan we oordelen dat deze te moeilijk zijn, gelet op de inhoud van dat curriculum. Het betreft aspecten van de leerstof die daarom niet aan (alle) leerlingen voorgelegd behoeven te worden.

Het beoordelaarspanel

Over het antwoord op de vraag wat leerlingen moeten kunnen om de verschillende standaarden te bereiken, zullen de meningen verdeeld zijn. Voor het vaststellen van de standaarden is daarom een zorgvuldige procedure opgezet waarmee de oordelen van geïnformeerde deskundigen worden verzameld. Voor het onderzoek zijn op basis van steekproeftrekking leraren basisonderwijs uitgenodigd met minimaal drie jaar onderrichtservaring in jaargroep 5. Daarnaast zijn ook schoolbegeleiders en Pabo-docenten met specifieke deskundigheid op het gebied van

Nederlandse taal in het basisonderwijs gevraagd om aan het standaardonderzoek deel te nemen. Er is op basis van de respons een panel van 25 beoordelaars samengesteld die voor elk onderwerp standaarden hebben vastgesteld. Het panel bestond uit 19 leraren uit jaargroep 5, drie Pabo-docenten en drie schoolbegeleiders.

Het vaststellen van de standaarden

Het vaststellen van de standaarden verloopt voor ieder onderwerp in drie beoordelingsfasen.

Fase 1

In de eerste fase krijgen de beoordelaars een boekje met twintig tot dertig opgaven, gerangschikt naar moeilijkheidsgraad van gemakkelijk tot moeilijk. Zij maken de opgaven, controleren hun antwoorden en geven vervolgens voor iedere standaard een eerste oordeel. Deze oordelen worden gegeven op vaardigheidsschalen zoals die in deze publicatie bij ieder onderwerp zijn afgebeeld. De vaardigheidsschaal laat voor elk scorepunt zien welke opgaven de leerlingen goed, redelijk of onvoldoende beheersen. De beoordelaars kiezen, ieder voor zich, voor elke standaard het scorepunt op de vaardigheidsschaal dat het beste past bij hun oordeel over het gewenste beheersingsniveau. De vaardigheidsschaal op de beoordelingsformulieren is echter zodanig aangepast dat de beoordelaars niet geïnformeerd worden over de werkelijke vaardigheidsverdeling in de populatie. De eerste oordelen zijn daardoor persoonlijke oordelen en alleen gebaseerd op inhoudelijke afwegingen, waarbij de beoordelaars wel zijn geïnformeerd over de relatieve moeilijkheid van de opgaven.

Fase 2

Vervolgens discussiëren de beoordelaars in kleine groepen van gemengde samenstelling over hun eerste oordelen. Deze discussies geven de beoordelaars de gelegenheid over en weer argumenten uit te wisselen voor de gemaakte keuzen en het eigen oordeel ook inhoudelijk aan dat van anderen te toetsen. Na afloop van de discussies geeft iedere beoordelaar een tweede oordeel voor iedere standaard en ook dit oordeel wordt op de getransformeerde vaardigheidsschaal gegeven, zoals in fase 1. De beoordelaars worden erop gewezen dat de discussies niet primair gericht zijn op consensus, maar dat anderzijds de mate van consensus de validiteit van de standaarden wel versterkt. Het tweede oordeel wordt in de computer ingevoerd en voor iedere standaard worden de mediaan (dat is het middelste oordeel), het interkwartielbereik (dat is het bereik van de middelste 50 procent van de oordelen) en het totale bereik van de oordelen berekend. Na twee onderwerpen veranderen de discussiegroepen van samenstelling.

Fase 3

In de derde en laatste beoordelingsfase krijgen de beoordelaars de vaardigheidsschaal uitgereikt met de juiste vaardigheidsverdeling. Daarop is ook de percentielindeling is afgebeeld. De beoordelaars worden dus geïnformeerd over de feitelijke vaardigheidsverdeling in de populatie. Deze vaardigheidsschaal wordt op een projectiescherm aan de groep gepresenteerd. Bovendien zijn daarop ook de resultaten van de oordelen afgebeeld. Iedere beoordelaar kan nu nagaan hoe de eigen oordelen zich verhouden tot de werkelijke vaardigheidsverdeling en welke posities deze oordelen innemen in het totaal van de oordelen. De onderzoeksleider bespreekt met de groep de verhouding tussen de feitelijke vaardigheidsverdeling en de gewenste beheersingsniveaus volgens de gegeven oordelen binnen de groep. Na kennis te hebben genomen van deze aanvullende informatie geeft iedere beoordelaar voor elke standaard een derde, definitief oordeel op de werkelijke vaardigheidsschaal. In de diagrammen is telkens het interkwartielbereik van de oordelen uit de derde fase voor de drie standaarden afgebeeld. Hoe groter de overeenstemming tussen de beoordelaars, hoe kleiner dit bereik zal zijn.

Resultaten

In onderstaande tabel geven we een globaal overzicht van het verloop van de beoordelingen over de drie beoordelingsfasen.

De verschuivingen in de gemiddelde oordelen tussen de eerste twee beoordelingsfasen zijn gering: meestal niet groter dan 5 schaalpunten en nergens groter dan 10 schaalpunten. De discussies in de groepen zijn dus nauwelijks van invloed geweest op het gemiddelde van de oordelen binnen het beoordelaarspanel. Wel heeft de discussiefase in alle gevallen geleid tot een kleinere standaardafwijking en daarmee tot een – soms aanzienlijke – reductie in de variatie van oordelen en dus tot een grotere overeenstemming tussen beoordelaars over het gewenste niveau van de verschillende standaarden.

De verschuivingen in het gemiddelde oordeel tussen de tweede en derde beoordelingsfase zijn vaak wat groter. Dat geldt niet voor de standaard *Gevorderd* maar voor de standaarden *Minimum* en *Voldoende* hebben de beoordelaars toch vaak hun oordeel naar beneden bijgesteld. Dat betekent dat de informatie over de werkelijk gerealiseerde onderwijsresultaten voor leesvaardigheid voor de beoordelaars toch aanleiding waren om te kiezen voor een minder ambitieus niveau dan waarop aanvankelijk was ingezet.

Voor de meeste oordelen geldt dat ondanks deze bijstellingen de variatie in oordelen in de derde beoordelingsfase vrijwel gelijk is gebleven met die van de voorafgaande fase. Een uitzondering hierop vormt de standaard *Voldoende* voor het onderwerp *Begrijpen van geschreven teksten*. De toename in oordeelsvariatie is het directe gevolg van de verschillende reacties van beoordelaars op de geconstateerde discrepantie tussen het tweede oordeel en de werkelijke leerlingresultaten. Maar over het geheel genomen heeft de procedure geleid tot een grotere consensus tussen beoordelaars over het gewenste niveau voor de verschillende standaarden.

Gemiddelde (gem.) en standaardafwijking (s.a.) van de oordelen in de drie beoordelingsfasen van het standaardonderzoek voor de onderwerpen Begrijpen en Interpreteren van geschreven teksten, Alfabet en Woordenschat

Standaard Beoordelingsfase		Minimum			Voldoende			Gevorderd		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3
Begrijpen van geschreven teksten	gem	208	205	202	288	291	269	330	332	326
	s.a.	18,0	10,1	7,8	21,6	11,2	25,8	22,0	16,4	18,7
Interpreteren van geschreven teksten	gem	221	219	204	257	259	244	307	309	304
	s.a.	36,4	27,3	24,3	42,0	22,6	26,4	41,4	20,6	26,9
Alfabet	gem	213	212	199	251	248	238	276	282	282
	s.a.	27,3	21,5	21,4	17,6	10,9	12,5	46,8	18,7	19,0
Woordenschat	gem	191	192	189	253	246	237	296	306	307
	s.a.	27,3	20,3	17,2	27,7	21,6	19,2	51,7	20,6	21,0

2.6 De rapportage van de resultaten

In hoofdstuk 4 beschrijven we per onderwerp de resultaten van de leerlingen. Aan de hand van een reeks voorbeeldopgaven illustreren we voor ieder onderwerp over welke kennis en inzichten leerlingen van verschillende vaardigheidsniveaus beschikken. We maken verschillen tussen

groepen leerlingen zichtbaar en geven aan in hoeverre de standaarden worden gerealiseerd en welke opgaven leerlingen voor deze standaarden moeten kunnen oplossen. De onderzoeksresultaten worden in een diagram afgebeeld. Enerzijds wordt het diagram daardoor complex, anderzijds illustreert het de samenhang tussen de verschillende resultaten. Een voorbeeld van zo'n diagram staat op pagina 36 en 37. Op de volgende pagina's geven we een toelichting op dit diagram.

De afbeelding bestaat uit een brede kolom aan de linkerkzijde en drie smallere kolommen aan de rechterzijde. In het linkerdeel staan afgebeeld:

- de vaardigheidsschaal met de verdeling binnen de leerlingpopulatie;
- de moeilijkheidsgraad van een aantal opgaven;
- het niveau van de standaarden Minimum, Voldoende en Gevorderd.

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

De vaardigheidsschaal en de verdeling in de leerlingpopulatie

De vaardigheidsschalen zijn geconstrueerd met behulp van een zogenaamd itemresponsmodel. De aanname is dat de vaardigheid zoals die met de 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 de onderzoeksgroep – eind jaar-groep 5 in 2006 – op schaalwaarde 250 te stellen en de standaardafwijking op 50. De vaardigheidsschaal wordt steeds afgebeeld tussen de vaardigheidsscores 100 en 400, een bereik dus van drie standaardafwijkingen boven en drie onder het gemiddelde van 250. Geheel rechts in de figuur staan de vaardigheidsscores vermeld, oplopend met een waarde van 50.

Links op de schaal zijn enkele percentielen weergegeven, en wel percentiel 10, 25, 50, 75 en 90. Een percentiel geeft aan hoeveel procent van de leerlingen in de populatie de betreffende of een lagere vaardigheidsscore heeft. Ter illustratie: percentiel 25 ligt op vaardigheidsscore 216. Dit betekent dat 25 procent van de leerlingen een score van 216 of lager heeft en 75 procent van de leerlingen heeft dus een hogere vaardigheidsscore. Percentiel 50 ligt uiteraard op vaardigheidsscore 250, zijnde de score van de gemiddelde leerling.

De moeilijkheidsgraad van de opgaven

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

Een opgave is echter niet voor alle leerlingen even moeilijk te maken. Over het algemeen zal gelden dat naarmate een leerling een onderwerp beter beheerst, hij of zij een grotere kans heeft om een opgave over dat onderwerp goed te beantwoorden. Die relatie wordt voor een aantal opgaven afgebeeld in de linkerkolom van de figuur met verticale balkjes. Het verticale balkje begint op het punt dat de kans om die opgave goed te maken 0,5 is. Leerlingen op dit vaardigheidsniveau zullen gemiddeld vijf van de tien opgaven van precies dit type goed maken. Naarmate een opgave moeilijker is, zal dat beginpunt steeds hoger op de schaal komen te liggen. De opgaven zijn dus gerangschikt naar moeilijkheidsgraad.

Het balkje eindigt op het punt dat de kans op het correcte antwoord 0,8 bedraagt. Dat wil dus zeggen dat leerlingen op dit vaardigheidsniveau gemiddeld acht van de tien opgaven van precies dit type goed zullen maken. 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 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 komt dus overeen met 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 de leerling ligt dan onder het beginpunt van het balkje.

Laten we ter verdere illustratie opgave 7 nemen. Leerlingen met vaardigheidsscore 250 hebben een kans van 0,5 om die opgave goed te maken. Leerlingen met een lagere vaardigheidsscore beheersen opgave 7 dus onvoldoende. Als we nu naar de percentiellijnen kijken, dan zien we dat 50 procent van de leerlingen een vaardigheidsscore heeft die lager is dan 250. Daaruit kunnen we concluderen dat 50 procent van de leerlingen deze opgave onvoldoende beheerst.

Dezelfde leerlingen met vaardigheidsscore 250 (eigenlijk 252) hebben een kans van 0,8 om opgave 4 goed te maken. Leerlingen met deze of een hogere vaardigheidsscore beheersen deze opgave dus goed. Zij zullen gemiddeld minder dan twee op de tien soortgelijke opgaven fout maken. Uit de percentiellijnen kunnen we weer afleiden dat ongeveer 50 procent van de leerlingen een hogere vaardigheidsscore heeft en opgave 4 dus goed beheerst. De ondergrens van het balkje voor opgave 4 ligt ongeveer bij vaardigheidsscore 185. Leerlingen met een vaardigheidsscore tussen 182 en 252 beheersen opgave 4 matig.

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 opgaven worden gemeten. Anderzijds bestrijken ze een groot bereik van de vaardigheidsschaal, dat wil zeggen dat ze een goed beeld geven van de spreiding van de moeilijkheidsgraad van de opgaven over de gehele schaal.

Het niveau van de standaarden

Wat vinden de geraadpleegde deskundigen dat leerlingen van een onderwerp zouden moeten weten of kunnen? Welke opgaven moeten leerlingen wel of niet kunnen maken en welk vaardigheidsniveau zouden zij dus moeten hebben? Ter beantwoording van deze vragen is een standaardenonderzoek uitgevoerd (zie paragraaf 2.5). Deskundige beoordelaars hebben standaarden vastgesteld voor drie niveaus van beheersing: Minimum, Voldoende en Gevorderd. Deze drie standaarden staan in de figuur afgebeeld met donkere horizontale balken. Om een indicatie te geven van de variatie in oordelen van beoordelaars beelden we met een balk de spreiding aan van de oordelen van de middelste 50 procent van de beoordelaars, het zogenoemde interkwartielbereik.

Uit de figuur is nu vrij eenvoudig af te leiden dat de leerlingen op het niveau van de standaard Minimum de eerste opgave goed moeten beheersen en ook de opgaven 2 en 3 zouden volgens de meeste beoordelaars redelijk goed beheerst moeten worden, terwijl opgaven van het type zoals opgave 4 matig beheerst zouden moeten worden. De overige opgaven behoeven volgens de beoordelaars op het niveau van de standaard Minimum niet beheerst te worden.

Op het niveau van de standaard Voldoende moeten de leerlingen de eerste vier à vijf opgaven goed of redelijk goed beheersen. Bij deze standaard is sprake van redelijke beheersing van de opgaven 5, 6 en 7 en zeer matige beheersing van de opgaven 8 en 9. Opgave 10 en volgende worden op het niveau van de standaard Voldoende dus niet meer beheerst.

De verschillen tussen de beoordelaars zijn in dit geval klein voor de standaard Minimum, hetgeen blijkt uit de relatief smalle band voor het interkwartielbereik van oordelen voor deze standaard. Het interkwartielbereik voor de standaard Voldoende is breder en de overeenstemming tussen beoordelaars voor deze standaard was dus minder groot.

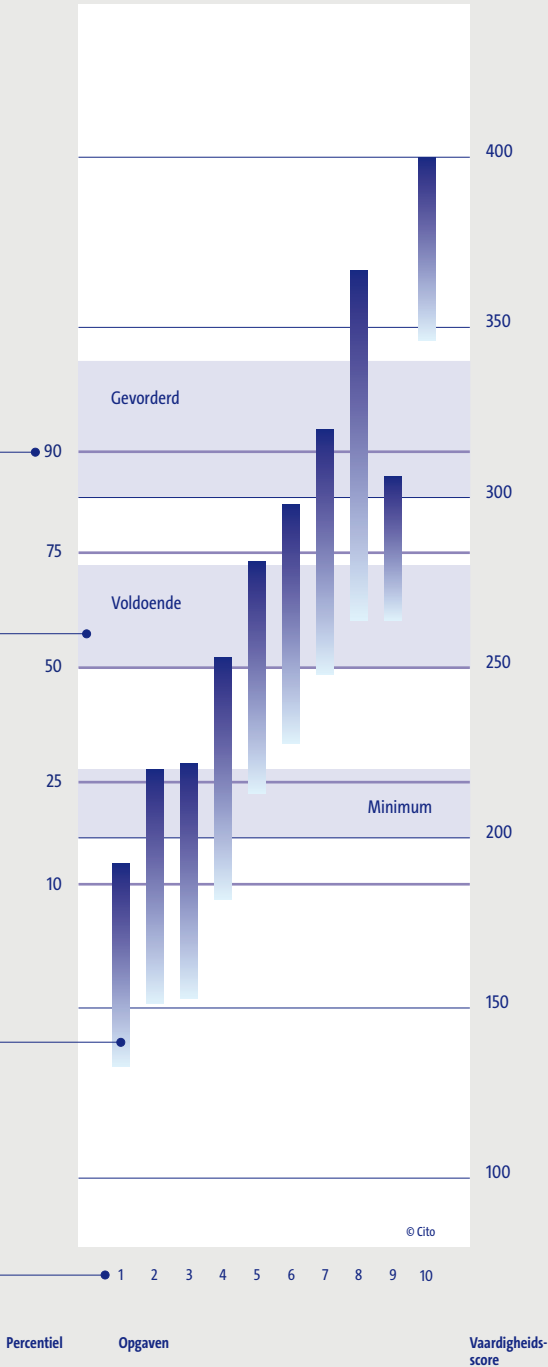
De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Een voorbeeld

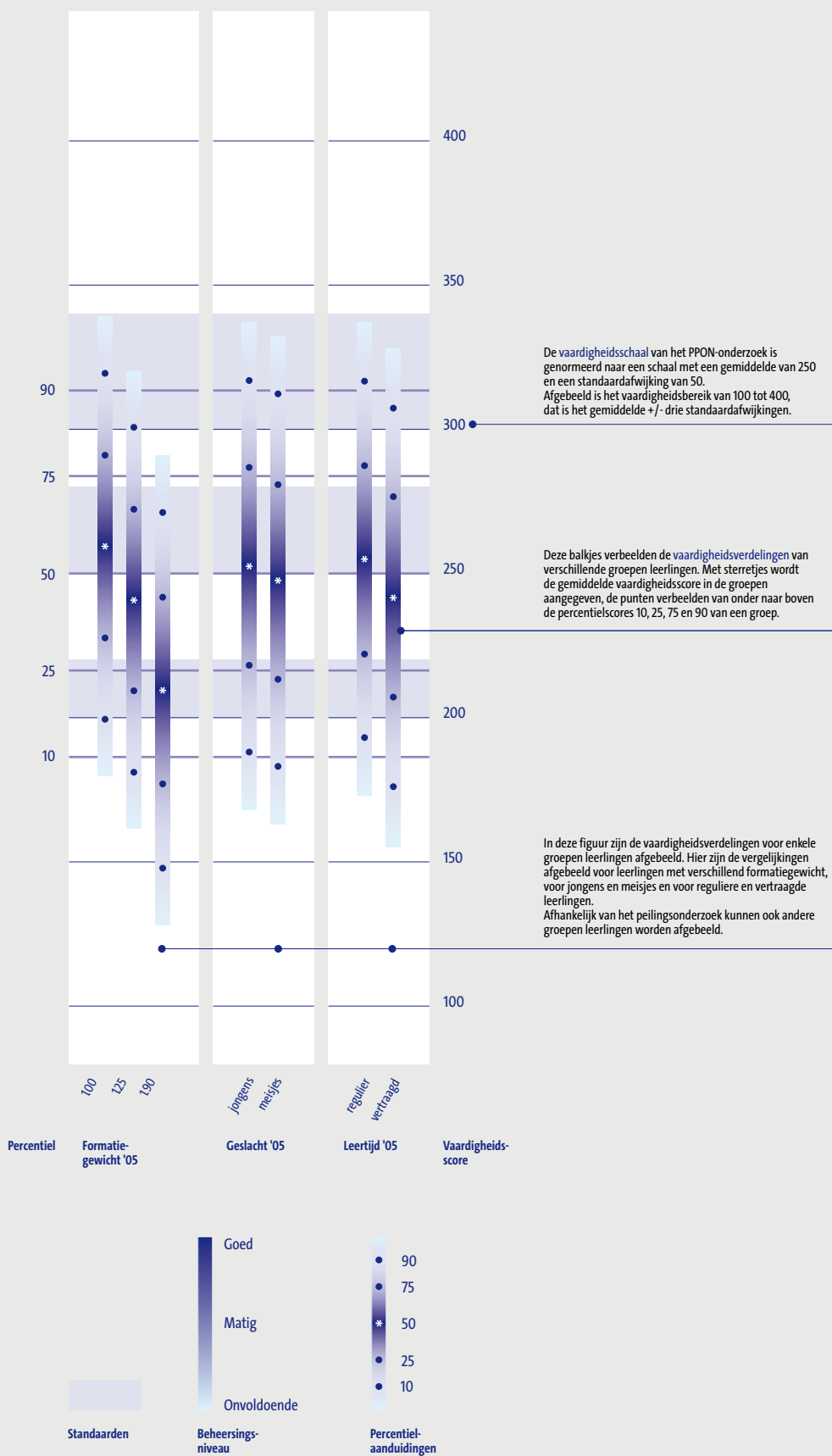
Met de **percentielscores** 90, 75, 50, 25 en 10 wordt de vaardigheidsverdeling in de leerlingpopulatie aangegeven. Percentiel 25 betekent dat 25% van de leerlingen een lagere score heeft en dus 75% van de leerlingen daarboven scoort.

Experts hebben standaarden vastgesteld voor gewenste vaardigheidsniveaus. Voor elke **standaard** wordt in de figuur het interkwartielbereik van hun oordelen afgebeeld.

Balkjes illustreren de **moeilijkheidsgraad** van de opgaven. De bovengrens van het balkje geeft het niveau aan waarop leerlingen de opgave voor 80% goed maken. Leerlingen met deze of een hogere score beheersen deze opgave goed. Leerlingen met vaardigheidsscores binnen het bereik van het balkje beheersen de opgave matig, uiteenlopend van redelijk goed in het donkere gebied tot net voldoende in het meest lichte gebied. De ondergrens van het balkje geeft het niveau aan waarop leerlingen de opgave voor 50% goed maken. Leerlingen met deze of een lagere score beheersen deze opgave onvoldoende.

Op deze vaardigheidsschaal is de moeilijkheidsgraad van 10 **opgaven** afgebeeld. Deze opgaven zijn als voorbeeldopgaven in de balans opgenomen en worden meestal in volgorde van moeilijkheidsgraad afgebeeld.





Met uitzondering van opgave 8 worden op het niveau van de standaard Gevorderd de eerste negen opgaven goed beheerst. Dat betekent dat naar het oordeel van de beoordelaars alleen opgave 8 de inhoud van het curriculum voor de onderzoeksgroep overstijgt.

De figuur laat ook zien in hoeverre de leerlingen deze standaarden bereiken. Op deze schaal bereikt ongeveer 75 tot 80 procent van de leerlingen de standaard Minimum en minder dan 50 procent van de leerlingen de standaard Voldoende. Zoals in paragraaf 2.5 is uiteengezet, zou de standaard Minimum door 90 tot 95 procent van de leerlingen bereikt moeten worden en de standaard Voldoende door 70 tot 75 procent van de leerlingen. Voor dit onderwerp betekent dat dus dat zowel voor de standaard Minimum als voor de standaard Voldoende geldt dat te weinig leerlingen het niveau van deze standaarden halen. Aan de hand van de voorbeeldopgaven kan de lezer zelf nagaan in hoeverre hij of zij deze conclusie onderschrijft.

De vaardigheidsverdelingen van groepen leerlingen

In het rechter gedeelte van de figuur zijn de vaardigheidsverdelingen van verschillende groepen leerlingen afgebeeld. In deze figuur betreft het de vergelijking tussen leerlingen naar formatiegewicht, geslacht en leertijd. Voor iedere onderscheiden groep leerlingen wordt de geschatte vaardigheidsverdeling afgebeeld. Bij deze vaardigheidsverdelingen is niet gecorrigeerd voor andere factoren die mogelijk van invloed zijn op de resultaten. De wijze van afbeelding laat een vergelijking toe tussen de prestaties van de leerlingen wat betreft de variabelen:

- formatiegewicht, met de niveaus 1.00, 1.25 en 1.90;
- geslacht, met de niveaus jongen en meisje en
- leertijd, met de niveaus regulier en vertraagd.

We onderscheiden voor iedere groep leerlingen vijf percentielpunten op de vaardigheidsschaal. De gemiddelde vaardigheidsscore van een groep (percentiel 50) is met een wit sterretje aangeduid. In dit geval leert de figuur ons bijvoorbeeld dat de gemiddelde vaardigheidsscore van 1.00-leerlingen 259 bedraagt, van 1.25-leerlingen 238 en van 1.90-leerlingen 209.

De verschillen in vaardigheidsniveaus tussen de onderscheiden groepen leerlingen kunnen vervolgens inhoudelijke betekenis krijgen aan de hand van de voorbeeldopgaven. Zo beheerst de gemiddelde 1.00-leerling in dit geval de eerste vier opgaven goed en de opgaven 5, 6 en 7 redelijk goed tot matig, terwijl de gemiddelde 1.90-leerling alleen de eerste opgave goed beheerst en de opgaven 2, 3 en 4 matig.

Verder is uit de figuur ook af te leiden dat ongeveer 50 procent van de 1.00-leerlingen de standaard Voldoende bereikt. Deze standaard ligt bij de 1.90-leerlingen echter rond percentiel 90 en dat betekent dat slechts ongeveer 10 procent van de 1.90-leerlingen de standaard Voldoende bereikt. De standaard Minimum wordt door ongeveer 50 procent van de 1.90-leerlingen gehaald terwijl meer dan 90 procent van de 1.00-leerlingen het niveau van deze standaard bereikt.

Op een vergelijkbare manier illustreert de afbeelding ook de verschillen tussen jongens en meisjes en tussen de leertijdniveaus regulier en vertraagd.

3 Aspecten van het onderwijsaanbod voor lezen

3 Aspecten van het onderwijsaanbod voor lezen

Een aantal aspecten van het onderwijsaanbod voor lezen is geïnterviewd met een schriftelijke vragenlijst. Deze vragenlijst is beantwoord door leraren van de jaargroepen 3, 4 en 5 van de scholen die aan het onderzoek mee hebben gedaan.

Meer dan 95 procent van de leraren uit de verschillende jaargroepen heeft de vragenlijst beantwoord. Deze aanbodinventarisatie betreft het gebruik van leermiddelen voor leesonderwijs, de lestijd, de organisatie van het leesonderwijs, het gebruik van toetsen, aandacht voor remediëring, meerbegaafdheid en leesbevordering.

3.1 Methodegebruik voor het leesonderwijs

Taalmethoden

In jaargroep 3 noemen leraren vrijwel geen taalmethoden. Voor zover ze dat wel doen, zijn dat vrijwel steeds methoden voor aanvankelijk lezen. Het eerste overzicht beperkt zich daarom tot taalmethoden in de jaargroepen 4 en 5. De diversiteit aan genoemde methoden is groot: in totaal worden binnen de steekproef van nog geen 100 responderende scholen 17 verschillende taalmethoden genoemd. Het accent ligt echter bij vijf taalmethoden die elk door meer dan 5 procent van de leraren worden genoemd. *Taal actief* wordt door een derde deel van de leraren gebruikt. Deze methode is inmiddels aan haar derde versie toe, maar de meeste leraren gebruiken daarvan de tweede versie. Het aandeel van deze methode blijkt de laatste jaren te zijn gedaald. De methoden *Taaljournaal*, *Taaltijd* en *Zin in taal* worden elk door ongeveer 15 procent van de leraren gebruikt, terwijl *Taalleesland* door 6 procent van de leraren wordt gebruikt. In vergelijking met de vorige peiling lijkt het aandeel van *Taaljournaal* te zijn afgenomen en dat van de andere methoden te zijn toegenomen. De meeste leraren van beide jaargroepen (78 procent) geven aan de methode (vrijwel) in haar geheel te volgen. Voor zover leraren aangeven af te wijken van de methode, zijn dat over het algemeen toch betrekkelijk kleine wijzigingen; vaak moeten ze keuzes maken vanwege een te uitgebreid aanbod.

Het gebruik van taalmethoden (% groepen)

Taalmethode	Jaar van uitgave	Jaargroep			
		4	5	5 (1999)	5 (1994)
Taal actief (Malmberg)	94-99	33	33	55	50
Taaljournaal (Malmberg)	93-97	17	17	22	0
Taaltijd (Wolters-Noordhoff)	94-01	14	13	2	0
Zin in taal (Zwijsen)	96-01	12	11	2	0
Taalleesland (Bekadidact)	95-98	6	6	3	0
Overig		18	20		
Aantal groepen		96	97		

Methoden voor aanvankelijk lezen

Bijna alle leraren van jaargroep 3 (99 procent) hebben aangegeven dat zij bij het begin van jaargroep 3 met het aanvankelijk lezen beginnen. De meest gebruikte methode is *Veilig leren lezen* en daarmee is het aandeel van deze methode in vergelijking met de peiling in 1999 stabiel gebleven. Toen gebruikte 59 procent van de leraren de maan-versie en 10 procent van de leraren de boom-versie van *Veilig leren lezen*. Ook het aandeel van de beide andere methoden is stabiel gebleven. 82 procent van de leraren geeft aan dat zij de methode in haar geheel of vrijwel in haar geheel volgt. Verder geeft 79 procent van de leraren aan dat zij aanvullende leer- en oefenmaterialen gebruiken voor het aanvankelijk leesonderwijs.

Het gebruik van methoden voor aanvankelijk lezen in jaargroep 3 (% groepen)

Methode voor aanvankelijk lezen	Jaar van uitgave	2005	1999
Veilig leren lezen (Zwijsen)	1991-1993	71	68
De leessleutel (Malmberg)	1993	13	12
Leeslijn (Meulenhoff)	1990-1995	7	8
Overig		9	
Aantal groepen		96	

Methoden voor begrijpend lezen

Ook voor begrijpend lezen geldt dat er veel methoden in gebruik zijn bij de scholen. In de steekproef van scholen komen we zo'n 17 verschillende methoden tegen. Er zijn echter maar twee methoden die een marktaandeel hebben van meer dan 10 procent: *Goed gelezen* dat door ongeveer de helft van de leraren wordt gebruikt en *Tekst verwerken* dat een aandeel heeft van 16 procent. Vijf andere methoden hebben nog een aandeel van zo'n 5 procent en de overige hebben een lager marktaandeel. Het marktaandeel van *Goed gelezen* blijkt de laatste jaren aanzienlijk te zijn toegenomen, terwijl ook *Tekst verwerken* nu een grotere verspreiding kent dan zo'n zes jaar geleden. Methodes als *Leeswerk* en *Lees je wijzer* die in 1999 nog een redelijk marktaandeel hadden, zijn echter vrijwel verdwenen.

Bijna 80 procent van de leraren in de jaargroepen 4 en 5 (77,7) geeft aan de methode voor begrijpend lezen in haar geheel of vrijwel in haar geheel te volgen en de helft van de leraren gebruikt naast de methode voor begrijpend lezen nog aanvullend materiaal. De diversiteit aan aanvullend materiaal is zo groot, dat daar nauwelijks een samenvattend overzicht van kan worden gegeven.

Het gebruik van methoden voor begrijpend lezen (% groepen)

Methode voor begrijpend lezen	Jaar van uitgave	Jaargroep			
		4	5	5 (1999)	5 (1994)
Goed gelezen (Malmberg)	1996-01	51	51	20	0
Tekst verwerken (Wolters-Noordhoff)	1997-98	16	16	5	0
Wie dit leest (Zwijsen)	1990-95	5	5	16	4
Leeszin (Wolters-Noordhoff)	1999-01	4	5	0	0
Ondersteboven van lezen (Zwijsen)	2001-02	5	5		
Taalleesland* (Bekadidact)	1995-98	3	5		
Aantal groepen		96	97		
* een integratieve methode voor taal- en leesonderwijs					

In onderstaande tabel geven we een overzicht van de favoriete combinaties van methoden voor taal- en leesonderwijs die leraren in de jaargroepen 4 en 5 gebruiken. Leraren die de taalmethoden *Taal actief* en *Taaljournaal* (beide uitgegeven door Malmberg) noemen, gebruiken ook in meerderheid voor begrijpend lezen de methode *Goed gelezen* (eveneens uitgegeven door Malmberg). Maar ook leraren die *Taaltijd* en *Zin in taal* gebruiken, noemen relatief vaak deze methode voor begrijpend lezen. De methode *Taalleesland* wordt zowel voor het taalonderwijs als het leesonderwijs gebruikt.

Favoriete combinaties van taalmethode en methode voor begrijpend lezen jaargroep 4 en 5

Taalmethode	Methode voor begrijpend lezen					N =
	Goed gelezen	Taalleesland	Tekst verwerken	Wie dit leest	Ondersteboven van lezen	
Taal actief	67%		16%	10%	5%	61
Taaljournaal	56%		13%	8%	3%	32
Taalleesland		100%				36
Taaltijd	35%		23%			26
Zin in taal	45%			27%	27%	22

Methoden voor voortgezet technisch lezen

45 procent van de leraren in de jaargroepen 4 en 5 noemt geen specifieke methode voor het voortgezet technisch leesonderwijs en 19 procent van de leraren noemt daarbij dezelfde methode als voor begrijpend lezen wordt gebruikt, dan wel de technisch leesvariant daarvan. De diversiteit aan methoden onder de resterende 36 procent van de leraren is groot: er worden door hen maar liefst 19 verschillende leergangen of methoden genoemd.

De meeste methoden worden door een of twee leraren genoemd, iets frequenter noemt men *De leeslijn* en *Estafette*.

Methoden voor woordenschatontwikkeling

De vraag welke methode men eventueel gebruikt voor woordenschatontwikkeling wordt door de meeste leraren niet beantwoord (in groep 3 door 85 procent niet, in de groepen 4 en 5 door 67 procent niet). Voor zover leraren in de jaargroepen 4 en 5 wel een methode noemen is dat bij 27 procent van de leraren de methode die zij gebruiken voor het taalonderwijs en bij 5 procent van de leraren de methode voor begrijpend lezen, zodat uiteindelijk nog geen 10 procent van de leraren een afzonderlijke publicatie noemt. En dan nog betreft het een onderdeel van de taal-methode die in de groep wordt gebruikt, zoals bijvoorbeeld het onderdeel Woordspel van de methode *Taal actief*. Wel noemt 38 procent van de leraren aanvullend leer- en oefenmateriaal voor woordenschatontwikkeling. De diversiteit aan leermiddelen is echter opnieuw zo groot (en vaak onduidelijk) dat daarvan geen overzicht kan worden gegeven.

3.2 Enkele aspecten van de onderwijsorganisatie

Lestijd voor leesonderwijs

Ongeveer 90% van de leraren in jaargroep 3 heeft de vraag beantwoord naar de tijd die ze per week besteden aan het aanvankelijk leesonderwijs. De spreiding van de opgegeven tijden is onwaarschijnlijk groot en varieert van 30 minuten per week tot 15 uur per week. Mogelijk is voor de leraren onvoldoende duidelijk wat onder ‘aanvankelijk leesonderwijs’ moet worden verstaan. Een vergelijkbare onwaarschijnlijk grote spreiding in tijd komen we tegen bij de opgegeven lestijden voor begrijpend lezen en technisch lezen. Gegeven deze grote spreiding rapporteren we gegevens over de lestijd op basis van de mediaan en het interkwartielbereik van de opgegeven tijden.

Lestijd voor aanvankelijk lezen in jaargroep 3 naar stratum (minuten/week)

Code	N = (%)	Mediaan	Interkwartielbereik
Jaargroep 3 ‘eerste maanden’			
totaal	89 (93)	390	322 – 487
Stratum 1	51 (93)	375	300 – 450
Stratum 2	29 (94)	420	338 – 578
Stratum 3	9 (90)	420	390 – 585
Jaargroep 3 ‘rest van het jaar’			
totaal	85 (89)	390	300 – 480
Stratum 1	49 (89)	360	300 – 450
Stratum 2	27 (87)	390	315 – 480
Stratum 3	9 (90)	420	285 – 585

Leraren in jaargroep 3 besteden ongeveer 6½ uur per week aan leesonderwijs, zowel in de beginfase van het aanvankelijk lezen als in de rest van het jaar. Dat komt vrijwel overeen met de gemiddelde lestijd die leraren in 1999 opgegeven hebben, zij het dat men toen voor het aanvankelijk lezen in de beginfase een iets hogere inschatting van 7 uur per week maakte. Interessant is dat de lestijd voor aanvankelijk lezen toeneemt met het stratumniveau, zowel in

de beginfase als later in het jaar. Het lijkt er dus op dat scholen met relatief meer 1.25-leerlingen en vooral ook 1.90-leerlingen meer tijd besteden aan het aanvankelijk lezen in jaargroep 3 dan scholen met uitsluitend of voornamelijk 1.00-leerlingen. De vraag is nog wel hoe het komt dat er zulke grote verschillen zijn tussen leraren in de geschatte lestijd. Zelfs het interkwartielbereik van de opgegeven lestijden laat verschillen zien van 3 uur of meer per week.

Lestijden voor leesonderwijs zijn in jaargroep 4 en 5 uitgesplitst naar voortgezet technisch lezen en begrijpend lezen, terwijl ook gegevens voor technisch en begrijpend lezen gezamenlijk worden gerapporteerd.

Zowel in jaargroep 4 als in jaargroep 5 schatten de leraren de totale tijd voor leesonderwijs in op ongeveer 3 uur per week, min of meer gelijk verdeeld over begrijpend lezen en technisch lezen. Relatief veel leraren (20 tot 25 procent) hebben geen inschatting gemaakt van de tijd die zij aan voortgezet technisch lezen besteden. Onduidelijk is of zij geen tijd meer voor technische leesvaardigheid reserveren, dan wel of deze tijd voor hen al verdisconteerd is in de tijd die zij opgegeven hebben voor begrijpend lezen. Voor deze laatste verklaring pleit het feit dat de mediaan van de lestijd voor begrijpend lezen ongeveer een half uur meer bedraagt voor leraren die geen afzonderlijke tijd voor voortgezet technisch lezen hebben opgegeven.

Leraren van jaargroep 4 in stratum 2 en stratum 3 geven een iets lagere inschatting van de tijd die zij aan begrijpend lezen besteden dan leraren van stratum 1-scholen, terwijl in jaargroep 5 de leraren van stratum 2-en stratum 3-scholen een iets lagere inschatting geven van de tijd die zij aan voortgezet technisch lezen besteden dan de leraren van stratum 1-scholen. De verschillen zijn echter klein, zeker ook gezien de grote spreiding van de ingeschatte lestijden per week. De gemiddeld opgegeven lestijd voor leesonderwijs is vrijwel gelijk aan de tijd die leraren in 1999 voor het leesonderwijs hebben opgegeven.

Lestijden voor leesonderwijs naar jaargroep, stratum, en methode (minuten/week)

	Groep 4			Groep 5		
	N = (%)	Mediaan	Interkwartielbereik	N = (%)	Mediaan	Interkwartielbereik
Begrijpend lezen						
totaal	87 (91)	80	60 – 120	92 (95)	90	71 – 135
Stratum 1	49 (91)	90	60 – 120	52 (95)	90	62,5 – 120
Stratum 2	29 (94)	60	60 – 120	30 (97)	95	60 – 165
Stratum 3	9 (82)	75	60 – 90	10 (91)	90	75 – 127,5
Voortgezet technisch lezen						
totaal	72 (75)	90	60 – 120	77 (79)	80	60 – 100
Stratum 1	41 (76)	90	60 – 120	43 (78)	90	60 – 120
Stratum 2	24 (77)	95	60 – 134	26 (84)	77,5	60 – 92,5
Stratum 3	7 (64)	90	60 – 135	8 (73)	67,5	60 – 124
Totale lestijd voor lezen						
totaal	87 (91)	180	135 – 210	92 (79)	170	135 – 225
Stratum 1	41 (91)	180	127,5 – 215	52 (95)	170	135 – 225
Stratum 2	29 (91)	165	132,5 – 165	30 (97)	180	135 – 225
Stratum 3	9 (82)	170	127,5 – 217,5	10 (91)	157,5	124 – 229

Organisatie van het leesonderwijs

Leraren is gevraagd aan te geven welke organisatievorm het meest van toepassing is op hun onderwijs voor aanvankelijk lezen in jaargroep 3 of voor begrijpend lezen in jaargroep 4 en 5. Zij konden daarbij kiezen uit de volgende vier organisatievormen:

- 1 In het algemeen krijgen alle leerlingen tegelijkertijd dezelfde instructie en oefenstof.
- 2 De instructie is in het algemeen voor alle leerlingen gelijk; bij de verwerking van de oefenstof wordt gedifferentieerd naar niveau en tempo.
- 3 De instructie wordt per niveau- of tempogroep gegeven, eventueel met verdere differentiatie bij de verwerking van de oefenstof.
- 4 De instructie wordt individueel gegeven en de oefenstof wordt per leerling bepaald.

In jaargroep 3 kiest een meerderheid van de leraren voor een gematigde vorm van differentiatie waarbij leerlingen wel gezamenlijk worden geïnstrueerd, maar waarbij tijdens de verwerkings- en oefenfase naar niveau en tempo kan worden gedifferentieerd. Van de overige leraren in jaargroep 3 kiest de ene helft voor een meer klassikale organisatievorm (1) en de andere helft voor verdergaande differentiatie, waarbij ook de instructie per niveau- of tempogroep wordt gegeven (organisatievorm 3).

Het percentage leraren dat in jaargroep 3 voor organisatievorm 2 kiest, is in alle drie de strata ongeveer 60 procent. Daarnaast zijn het vooral leraren uit stratum 1 (26 procent) die voor organisatievorm 3 kiezen en dus meer gedifferentieerd onderwijs aanbieden. In stratum 2 en 3 kiezen de andere leraren vaker voor een klassikale organisatievorm 1 (29 procent in stratum 2 en 40 procent in stratum 3).

In de jaargroepen 4 en 5 kiest ongeveer 40 procent van de leraren voor vrijwel volledig klassikaal onderwijs (organisatievorm 1) en 50 procent voor gematigd gedifferentieerd onderwijs (organisatievorm 2). In 1999 lag de verhouding juist andersom en koos 50 procent van de leraren voor organisatievorm 1 en 40 procent voor organisatievorm 2.

In jaargroep 4 kiezen leraren uit stratum 1 vaker voor een meer gedifferentieerde onderwijsvorm dan de leraren in stratum 2 en 3. Bijna 60 procent van de leraren uit stratum 1 kiest voor organisatievorm 2 en 30 procent kiest voor organisatievorm 1. In stratum 2 en 3 is dat juist omgekeerd: iets meer dan de helft (55 procent) kiest voor de klassikale onderwijsvorm (1) en bijna 35 tot 40 procent voor organisatievorm 2. Daarnaast zegt nog 10 procent van de leraren uit stratum 1 voor organisatievorm 3 te kiezen, terwijl er in stratum 2 en 3 vrijwel geen leraren zijn die daarvoor kiezen. In jaargroep 5 zijn geen verschillen van betekenis tussen de drie strata gevonden.

Organisatievorm van het onderwijs in aanvankelijk (jaargroep 3) en begrijpend (jaargroep 4 en 5) lezen (% leraren)

	Organisatievorm					N
	1	2	3	4	g.a.	
Jaargroep 3 (aanvankelijk lezen)	19%	62%	16%	2%	2%	96
Jaargroep 4 (begrijpend lezen)	41%	49%	7%		3%	96
Jaargroep 5 (begrijpend lezen)	42%	50%	6%		2%	97

Evaluatie van het leesonderwijs

Ongeveer drie kwart van de leraren in jaargroep 3 gebruikt de toetsen die bij de methode horen en de helft gebruikt – vaak daarnaast – methode-onafhankelijke toetsen. Vrijwel alle leraren noemen in dit verband toetsuitgaven van Cito, zoals de Schaalverwijsrelaties, Schaalbetekenisrelaties of de toets voor begrijpend lezen. 14 procent van de leraren geeft aan in het geheel geen toetsen te gebruiken.

Ongeveer een derde deel van de leraren maakt gebruik van toetsen voor woordenschatontwikkeling uit de eigen taalmethode. Verder gebruikt ongeveer een derde deel van de leraren een methode-onafhankelijke toets voor woordenschatontwikkeling, en dan betreft het meestal een toetsuitgave van Cito. Ongeveer de helft van de leraren in jaargroep 4 en 5 en twee derde deel van de leraren in jaargroep 3 maakt geen gebruik van toetsen voor de evaluatie van de woordenschatontwikkeling van de leerlingen.

Vrijwel alle leraren in de jaargroepen 4 en 5 gebruiken voor begrijpend lezen de toetsen die in de methode zijn opgenomen. Daarnaast gebruikt ongeveer 70 procent van de leraren voor begrijpend lezen een methode-onafhankelijke toets. Voor de evaluatie van het voortgezet technisch lezen in de jaargroepen 4 en 5 wordt vooral gebruikt gemaakt van methode-onafhankelijke toetsen. In de meeste groepen gebruiken de leraren dan zowel de AVI-toetsen van het KPC als de Drieminutentoets van Cito, in andere groepen noemen de leraren een van deze twee uitgaven.

Het gebruik van toetsen voor begrijpend lezen, woordenschatontwikkeling en technisch lezen (% leraren)

	Jaargroep		
	3	4	5
Aanvankelijk lezen			
Gebruikt de toetsen bij de methode	74		
Gebruikt methodeonafhankelijke toetsen	52		
Gebruikt beide	40		
Gebruikt geen toetsen	14		
Technisch lezen			
Gebruikt de toetsen bij de methode		24	22
Gebruikt methodeonafhankelijke toetsen		80	85
Gebruikt beide		16	13
Gebruikt geen toetsen		12	7
Begrijpend lezen			
Gebruikt de toetsen bij de methode		88	95
Gebruikt methodeonafhankelijke toetsen		68	71
Gebruikt beide		60	67
Gebruikt geen toetsen		5	1
Woordenschatontwikkeling			
Gebruikt de toetsen bij de methode	5	31	37
Gebruikt methodeonafhankelijke toetsen	31	34	26
Gebruikt beide	3	10	9
Gebruikt geen toetsen	67	45	46

Remediëring en meerbegaafdheid

45 procent van de leraren in jaargroep 3 doet een beroep op ondersteuning van een remedial teacher bij het aanvankelijk lezen. Gemiddeld verwijzen zij 3,3 leerling, waarvan gemiddeld 0,5 leerling zeer intensief bijna dagelijks wordt begeleid, gemiddeld 2 leerlingen intensief, dat is twee à drie keer per week, en gemiddeld 1 leerling één keer per week wordt begeleid. Zes procent

van de leraren in jaargroep 3 geeft aan dat remedial teaching ook gericht is op woordenschat-ontwikkeling. Voor meerbegaafde leerlingen treft 68 procent van de leraren in jaargroep 3 speciale maatregelen. Gemiddeld gaat het dan om 1,8 leerling per groep. Meestal betreft het dan maatregelen voor onderwijsdifferentiatie binnen de groep (bv. het werken in de 'zonboekjes'), in sommige gevallen doen deze leerlingen tijdens het lezen mee met leerlingen uit jaargroep 4. In de jaargroepen 4 en 5 neemt het beroep dat op de remedial teacher wordt gedaan toe, zowel wat betreft het percentage jaargroepen als het gemiddelde aantal leerlingen per groep. Het accent ligt daarbij vooral op de technische leesvaardigheid. Op meer dan de helft van de scholen – 65 procent in jaargroep 4 en 53 procent in jaargroep 5 – worden leerlingen voor extra hulp op het gebied van het voortgezet technisch lezen verwezen naar de remedial teacher en het betreft dan in de beide jaargroepen gemiddeld 4 tot 5 leerlingen per groep. Veel minder leraren geven aan dat de remedial teaching wordt ingezet voor begrijpend lezen en wanneer dat toch gebeurt, dan is dat meestal in combinatie met remedial teaching voor technisch lezen. In ongeveer 20 procent van de jaargroepen 4 en 5 is sprake van leerlingen waarvoor een officiële dyslexieverklaring afgegeven is en dat betreft gemiddeld 1,5 leerling per school.

Ongeveer een kwart van de leraren in de jaargroepen 4 en 5 treft ook bijzondere maatregelen voor de meerbegaafde leerlingen bij het begrijpend lezen en dat zijn dan gemiddeld ongeveer twee leerlingen per jaargroep. Ook nu noemen de leraren een breed scala aan leermiddelen die als extra oefenstof aan deze leerlingen wordt aangeboden. Deels verwijzen leraren naar extra taken, plustaken die de methode al biedt, deels naar afzonderlijke leermiddelen waarin deze leerlingen min of meer zelfstandig werken en soms is er sprake van plaatsing van de leerling in 'een hoger niveau'.

De aandacht voor remedial teaching, dyslexie en meerbegaafdheid onderscheidt zich verder niet naar stratum.

Percentage groepen en gemiddeld aantal leerlingen per groep voor remedial teaching, dyslexie en meerbegaafdheid naar jaargroep en stratum

	Jaargroep 3		Jaargroep 4		Jaargroep 5	
	% gr	Gem.	% gr	Gem.	% gr	Gem.
Remedial teaching aanvankelijk lezen	45%	3.3				
Remedial teaching voortgezet technisch lezen			65%	4,8	53%	4,1
Remedial teaching begrijpend lezen			20%	3.2	17%	3.9
Dyslexie			18%	1.4	24%	1.5
Meebegaafdheid	68%	1.8	22%	1,5	30%	2,2

3.3 Leesbevordering

Ongeveer 80 procent van de leraren in de onderbouw geeft aan over een eigen schoolbibliotheek te kunnen beschikken. De helft van de leraren geeft aan dat de school een eigen collectie heeft en 30 tot 40 procent van de leraren dat de school – meestal daarnaast – gebruikmaakt van een wisselcollectie van een bibliotheekcentrale. Slechts op 20 procent van de scholen is het de leerlingen toegestaan de boeken mee naar huis te nemen. Deze resultaten wijken niet wezenlijk af van de resultaten uit het vorige peilingsonderzoek in 1999.

Vrijwel alle leraren lezen de leerlingen voor, zij het dat de frequentie afneemt: van elke dag in jaargroep 3 tot drie keer per week in jaargroep 5. Deze afname is vergelijkbaar met die in 1999. De helft van de leraren in jaargroep 4 laat leerlingen spreekbeurten houden over een boek dat ze gelezen hebben en ongeveer een kwart laat leerlingen daarover boekverslagen maken.

In jaargroep 5 neemt deze aandacht voor het gelezen boek toe: drie kwart van de leraren laat leerlingen spreekbeurten over het gelezen boek houden en de helft laat leerlingen boekverslagen maken.

Vrijwel alle leraren in de onderbouw doen met de groep mee aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek terwijl ongeveer 10 tot 20 procent van de leraren zegt dat de groep ook meedoet aan activiteiten in het kader van voorleeswedstrijden.

Tenslotte hebben we de leraren gevraagd een inschatting te geven van de mate waarin de leerlingen ook buiten school zouden lezen. Gemiddeld schatten de leraren in de onderbouw van het basisonderwijs dat ongeveer 30 procent van de leerlingen vaak een boek leest, dat wil zeggen gemiddeld minstens een boek per week. Ongeveer 40 tot 50 procent van de leerlingen leest naar inschatting van de leraren regelmatig een boek, dat wil zeggen één boek per 2 à 3 weken en 20 tot 30 procent leest naar de inschatting van de leraren buiten school zelden of nooit een boek.

Diverse vormen van leesbevordering (% leraren)

	Jaargroep		
	3	4	5
Heeft een schoolbibliotheek	82	78	74
• Zowel eigen collectie als bibliotheekcentrale	32	29	27
• Alleen eigen collectie	48	49	49
• Alleen bibliotheekcentrale	9	4	3
• Geen collectie/geen opgave	12	18	21
Boeken mee naar huis	19	19	16
Voorlezen % leraren	97	97	98
Voorlezen gem. freq/week	5	4,1	3,8
Spreekbeurten over boeken		49	78
Schriftelijke boekverslagen		29	54
Kinderboekenweek	90	87	88
Voorleeswedstrijden		14	23

Gemiddeld percentage leerlingen dat volgens de leraar buiten school een boek leest

	Jaargroep		
	3	4	5
Vaak	30	27	27
Regelmatig	51	48	41
Zelden	19	25	29
Geen antwoord gegeven	26	17	17

4 De resultaten

4 De resultaten

Het peilingsonderzoek heeft betrekking op onderwerpen die hetzij afleidbare aspecten van leesvaardigheid betreffen dan wel aan leesvaardigheid gerelateerd zijn. In dit hoofdstuk beschrijven we de onderscheiden vaardigheden van leerlingen halverwege het basis-onderwijs. Na een inhoudelijke uitwerking per onderwerp beschrijven en illustreren we de diverse vaardigheden aan de hand van voorbeeldopgaven. Voor een aantal onderwerpen relateren we de leerresultaten aan de standaarden. Elke paragraaf wordt afgesloten met een beschrijving van de verschillen in resultaten tussen onderscheiden groepen leerlingen.

De leesteksten

Voor de onderwerpen *Begrijpen van geschreven teksten*, *Interpreteren van geschreven teksten* en *Reflecteren op geschreven teksten* zijn bij 17 leesteksten opgaven ontwikkeld die direct gerelateerd zijn aan deze genoemde onderwerpen. De prestaties van de leerlingen op deze onderwerpen worden in deze balans geïllustreerd aan de hand van voorbeeldopgaven bij acht voorbeeldteksten. In de paragrafen 4.1 tot en met 4.3 worden de voorbeeldopgaven bij deze leesteksten beschreven, bij iedere voorbeeldopgave is een verwijzing opgenomen naar de bijbehorende leestekst.

Leesteksten bij Begrijpen van geschreven teksten, Interpretieren van geschreven teksten en Reflecteren op geschreven teksten

De tekst die je nu gaat lezen staat op de eerste bladzijde van een kookboek.

Koken is net toveren

Koken is net toveren; je mengt wat ingrediënten door elkaar en simsalabim: een heerlijk gerecht!

Koken is heel erg leuk en lekker eten is lekker.

Dat klinkt simpel en dat is het ook. ■ De recepten in dit boek zijn speciaal voor ... geschreven.

▲ Pannenkoeken, pizza, hamburgers, 5 minuten-toetjes ...

Gewoon, leuke gerechten die makkelijk te maken zijn en die iedereen lekker vindt. Want koken is al fijn, maar samen opeten is nog veel fijner!

Omdat je tijdens het koken met vuur en warme dingen bezig bent, kun je maar beter voorzichtig zijn. Vraag altijd even of het goed is dat je gaat koken. Er moet namelijk wel iemand in de buurt zijn om je te helpen of om dingen aan te vragen (en om te proeven natuurlijk).

Dus zet je koksmuts op, maak de keuken vrij en het koken kan beginnen!



Bron: *Kinderkookboek*, Sanneke Prins, 2003, Van Dishoeck/Unieboek b.v., Baam

De Marokkaanse keuken

Samra is een Marokkaans meisje. Ze woont in Nederland. Roos zit bij Samra in de klas. Samra vertelt Roos over Marokkaans eten en drinken.



Zoete thee

“Wat een mooie glaasjes!” zegt Roos. “Die zijn voor de thee”, vertelt Samra. “In Marokko drinken de mensen meestal muntthee. Dat is groene thee met muntblaadjes. Door die blaadjes smaakt de thee naar pepermunt.” Roos neemt een klein slokje. “Wat is ie zoet!” Samra lacht: “Marokkaanse thee hoort zoet te zijn. Dat zijn Nederlandse mensen niet gewend.” Roos vindt de muntthee niet zo lekker. “Drinken ze in Marokko ook cola?” “Ja, hoor!” zegt Samra. “En ook vers sinaasappelsap. Veel mensen hebben een sinaasappelboom in de tuin staan.”

Heel precies werkje

“Kijk, dit is couscous,” vertelt Samra. Het lijkt een beetje op rijst. De korreltjes zijn gemaakt van tarwemeel. “Leuke naam, koeskoes,” zegt Roos. Samra: “Mijn oma in Marokko maakt het soms zelf. Dat is een heel precies werkje. Couscous eet je net als pasta, met groenten, vlees en saus. Er horen natuurlijk ook kruiden bij.” Roos vindt het heerlijk ruiken. “En de schaal is ook zo mooi.” ■ “Soms zit het eten in een (...),” zegt Samra. “Dat is een schaal met een hoge deksel. Bovenin zit een gaatje. In een tajine blijft het eten lang warm.”

Met drie vingers

“Wij eten thuis met vork, mes en lepel,” vertelt Samra. “Maar als we in Marokko zijn, eten we ook wel eens met drie vingers. Met de duim, de wijs- en de middelvinger van de rechterhand.” “Heb je dan schone handen?” vraagt Roos. “Natuurlijk,” grinnikt Samra, “we wassen altijd eerst onze handen. Soms staan er ook kommetjes met water op tafel om je vingers af te spoelen.”

Gebakjes als toetje

“Deze gebakjes zijn vast lekker...” “Heel lekker!” zegt Samra. “In Marokko zijn veel meer soorten gebak dan in Nederland. Kijk maar eens in een Marokkaanse bakkerswinkel ... Je weet bijna niet wat je moet kiezen.” “Eet je bij de muntthee ook koekjes?” “Dat kan,” zegt Samra. “Maar in Marokko worden gebakjes en koekjes vooral tussendoor gegeten, aan het einde van de middag bijvoorbeeld. Of als toetje met fruit, dadels en noten erbij.”



Bron: Kletsboek! Nr. 3, juni 2003, Albert Heijn b.v., Zaandam

Grote katten

(1) Dit is de grote kat

Tijgers, leeuwen en jaguars zijn grote katten. Ze komen voor in elk werelddeel behalve in Australië en Antarctica. Grote katten zijn vleeseters ofwel carnivoren. Met hun sterke klauwen en scherpe tanden kunnen ze andere dieren vangen en opeten. De grote kat kan uitstekend horen en zien, heeft een slank, gespierd lijf en een prachtige vacht. Op de meeste grote kattensoorten wordt, vanwege hun vacht, gejaagd. Dat geldt vooral voor de tijger.



(2) Opvoeding

De jongen van grote katten heten welpen. Eerst groeien ze zo'n drie maanden in de buik van de moeder. Daarna worden ze geboren op een veilige plek, zoals een kuil of een hol. ■ Ze hebben dan al een vacht. De eerste paar dagen kunnen ze nog niet goed zien en lopen. Jonge katten blijven bij hun moeder tot ze oud genoeg zijn om zelf te jagen.

(3) Perfecte jagers

Leeuwen, tijgers, panthers en andere grote katten zijn heel goed in de jacht. ▲ Ze zijn ... erg snel en hebben sterke kaken en scherpe tanden. Grote katten eten allerlei dieren: gazelles, wilde zwijnen, herten en vissen. Ze jagen meestal in de schemering en besluipen dan stilletjes hun prooi. Ze slaan snel toe en grijpen het dier in de nek of bij de keel.

(4)

Grote katten maken allerlei geluiden om elkaar iets duidelijk te maken. Ze spinnen, grommen, sissen en brullen. De ene kat vertelt iets aan de andere door met zijn staart en oren te bewegen. Een boze kat gromt en slaat met zijn staart om een andere kat te waarschuwen. Als twee katten ruzie krijgen, wint meestal het grotere, sterkere dier.



Bron: Mijn eerste boek over leeuwen, tijgers en andere grote katten, Christiane Gunzi, 2001, Wolters Noordhoff b.v., Groningen

Natuurlijk zul jij je vrienden nooooooit vergeten. En al helemaal niet als je allerlei dingen over hen verzamelt in een vriendenboekje. Amber heeft zo'n vriendenboekje. Ze laat je bladzijde 1 uit haar boekje zien.



Mijn naam is **Cara**
Ik ben jarig op **22 februari**
Nu ben ik **(bijna) 9** jaar
Mijn sterrenbeeld is **vissen**
Ik heb **licht bruin** haar en **bruine** ogen



Dit is mijn lievelingsdier **Sammy, mijn hond**

Ik ben dol op **pannenkoeken, frites, telekids kijken, dansen en Belle (onze pony) verzorgen**

Mijn favoriete muziek **de meeste liedjes van K3 en verder weet ik het niet**

Mijn lievelingskleur **nog altijd oranje**

Zo kennen wij elkaar **beste vriendinnen in de klas (samen met Yasmine!!!)**

Dit is mijn leukste herinnering aan jou **toen we samen op paardrijkamp gingen en toen we gingen eten op jouw slaapfeestje ;-)**

Jouw bijnaam voor mij is **Caatje (toch?)**

Mijn bijnaam voor jou is **???**



Dierentuin op zolder

mijn opa heeft een dierentuin op zolder
je ziet de gekste dieren bij elkaar
en vraag je hem – hoe dat zo is gekomen
■ dan zegt hij: nou omdat ik dieren spaar
▲ de één spaart mooie knikkers in een sok
maar ik spaar liever apen in een hok

refrein:
dierentuin
dierentuin
mijn opa heeft een dierentuin
dierentuin
dierentuin
mijn opa heeft een dierentuin

mijn opa heeft een dierentuin op zolder
je zou het ooit een keertje moeten zien
er wonen zeven tijgers en een neushoorn
en beren heeft hij ook – een stuk of tien
en elke avond is het dolle pret
dan stapt hij met een krokodil in bed

refrein:
dierentuin
dierentuin
mijn opa heeft een dierentuin
dierentuin
dierentuin
mijn opa heeft een dierentuin



Loop je rond met een geheim, een probleem of vraag?

Bel de kindertelefoon! 0800-0432



Praten lucht op

■ Praten is vaak ... Bijvoorbeeld praten over je nieuwe fiets of over je huisdier.

Maar praten kan ook best moeilijk zijn. Soms zijn er dingen die je wilt vragen, maar niet durft. Je hebt een probleem en je wilt je verhaal aan iemand vertellen, maar je weet niet aan wie. Of misschien wil je zomaar even met iemand kletsen. Bel dan de kindertelefoon!

Hallo, met de kindertelefoon ...

Bij de kindertelefoon kun je terecht met al je vragen en verhalen. De mensen van de kindertelefoon vinden niks gek of raar of stom. Ze luisteren naar je en proberen samen met jou een antwoord of een oplossing te vinden. Elke dag bellen er een heleboel kinderen, die over van alles willen praten.

Bijvoorbeeld over verliefdheid, school, thuis, vrienden, hun eigen lichaam, ruzie, verkering, maar ook als ze zich gewoon niet zo goed voelen, of juist wel!

Het gaat om jou!

Bij de kindertelefoon gaat het om jou! De mensen van de kindertelefoon luisteren naar wat jij wilt en wat jij vindt. Bellen naar de kindertelefoon kost niets en komt ook niet op de telefoonrekening te staan. Je hoeft je naam niet te zeggen als je dat niet wilt. ▲ En bij de kindertelefoon vertellen ze nooit iets door aan anderen.

Bel gerust! Je kan elke dag gratis bellen van 14:00 uur tot 20:00 uur naar 0800-0432.

Uit: Tjakkal! Het jeugdblad van Boodschappen; nr. 3, april 2003, p. 21

De tand van Wijnand

Wijnand en Nick fietsen door het straatje achter hun huis. "Kom, we doen een wedstrijd!" zegt Wijnand. "Oké," zegt Nick. "Klaar? Af!" roept Wijnand. ■ Hij ligt meteen al voor. Hij kijkt om naar Nick. Maar dan gaat het mis. Er ligt een losse steen op de stoep. Met een grote smak valt Wijnand op zijn gezicht. Hij begint heel hard te huilen. Zijn lip doet pijn en zijn kin ook. Er druppelt bloed op zijn trui. Nick komt meteen naar hem toe. "Je hebt bloed!" zegt hij geschrokken. "En je tand is kapot!"

▲ Wijnand begint nog harder te huilen. "Ik ga je moeder halen!" roept Nick en hij rent weg. Mama maakt zijn gezicht voorzichtig schoon. Het bloedt niet meer. "Jongen toch!" zegt ze. "Er is een stuk van je voortand af." Wijnand voelt met zijn tong. "Mijn tand!" huult hij. "En het is nog wel een grottemensen-tand!" "Ik bel direct de tandarts," zegt mama. "Misschien kan die het weer maken." Een uurtje later zijn ze bij de tandarts. "Je bent flink gevallen, hè? Laat maar eens kijken," zegt ze. "Ga maar lekker in de stoel liggen." Wijnand doet zijn mond voorzichtig open.



De tandarts kijkt in zijn mond en voelt voorzichtig aan de kapotte tand. "Die kan ik wel weer maken. Maar eerst moet je lip genezen zijn. Volgende week zet ik een nieuw stukje aan je tand."

Wijnands moeder krijgt een flesje waterig spul mee.

"Hiermee moeten we je kapotte tand en je lip elke avond schoonmaken."

"Maar wel heel voorzichtig, hoor mam," zegt Wijnand.

"Mijn tand heeft nog hoofdpijn van het vallen!" "Gekkie!" lacht mama. Wijnand lacht mee, maar het gaat een beetje moeilijk met die dikke lip.

Bron: *De tand van Wijnand*, Christine Kliphuis, 1999, Sjaloom, Amsterdam

Wist-je-dat?

Wat is kippenvel?

Als je het koud hebt, krijg je vaak kippenvel: je hebt dan allemaal kleine pukkeltjes op je huid. Dat komt doordat je huid samentrekt wanneer het koud is.

Je haartjes gaan dan rechtop staan en vormen een soort deken die je beschermt tegen de kou. De warme lucht blijft zo lekker tussen de haartjes hangen.

Wist je dat het bij vogels eigenlijk net zo werkt?

Als zij het koud hebben, zetten ze hun veren op, zodat de warme lucht tussen hun veren blijft hangen.

Kan een vis verkouden worden?

Een vis kan niet verkouden worden. Hij is namelijk koudbloedig, dat wil zeggen dat hij meteen dezelfde temperatuur krijgt als het water. ▲ De vis zal dus nooit ... Voor andere dieren die ook in het water leven, maar niet koudbloedig zijn heeft de natuur iets anders bedacht. Denk maar aan de walvis, die vat geen kou omdat ie een dikke speklag heeft.

Hoe houden honden en katten hun gebit schoon?

Een hond of kat die op zijn brokjes bijt, maakt veel lawaai. Je zou bijna denken dat z'n tanden breken! ■ Wees niet bang, die harde brokken zijn nodig om het gebit schoon en scherp te houden. Pas als jouw dier heel oud wordt en niet meer zo flink kan kauwen, moet je hem wel eens helpen met een tandenborstel. Wanneer dat nodig is? Dat hoeft je niet te vragen, dat ruik je vanzelf wel!



Bron: *Kletsboek! Nr. 3, oktober 2002, Albert Heijn b.v., Zaandam*

4.1 Begrijpen van geschreven teksten

Inhoud

Het *begrijpen van geschreven teksten* is in het kader van het peilingsonderzoek gedefinieerd als het verwerken van informatie die een schrijver expliciet vermeldt (zie hoofdstuk 1). Het gaat met andere woorden om tekstgebaseerde verwerking: om de verwerking van inhoudelijke elementen, om relaties tussen tekstdelen en om relaties die betrekking hebben op de tekststructuur. Voorwaarde hierbij is echter dat de gevraagde informatie in de tekst aanwezig dient te zijn. Dat wil zeggen dat de lezer de informatie die nodig is om de tekst te verwerken in de tekst zelf kan vinden, zijn kennis van de wereld is niet direct noodzakelijk voor het tekstbegrip. Het antwoord op de vraag is ofwel letterlijk in de tekst te vinden of te vinden door te parafraseren, waarbij de lezer de informatie uit de tekst minimaal moet bewerken, voordat hij de vraag kan beantwoorden. De 'tekstrange' waarin het antwoord geformuleerd is, beperkt zich in bijna alle gevallen tot één zin of twee opeenvolgende zinnen. Slechts een enkele keer betreft het een groter tekstgedeelte, zoals een alinea.

Om deze vaardigheid te toetsen zijn onder meer de volgende typen opgaven gebruikt:

- Opgaven die vragen naar de betekenis van woorden of woordgroepen waarvan de betekenis (vrijwel) letterlijk in de tekst is weergegeven.
- Opgaven die vragen naar expliciete verbanden binnen of tussen zinnen. Het kan gaan om eenvoudige verbanden die te maken hebben met signaalwoorden, met een voorbeeld, met een vergelijking, met een tegenstelling, met het verband tussen vraag en antwoord of om de volgorde van eenvoudige instructies, maar ook om tekstgebaseerde inferenties of referentiële verwijzingen, waarbij bijvoorbeeld de referent van een voornaamwoord moet worden vastgesteld. Ook complexere verbanden kunnen hieronder vallen, zoals reden-verklaring, oorzaak-gevolg, middel-doel of tijdsopvolgingen van gebeurtenissen.
- Opgaven die vragen naar expliciete overkoepelende relaties over grotere tekstgedeelten heen (een of meerdere alinea's). Het gaat dan bijvoorbeeld om een algemene uitspraak die meerdere andere uitspraken in de tekst omvat, om deel-/geheelrelaties, mededelingen en uitwerkingen ervan, een conclusie met argumenten of om generalisaties met bijbehorende voorbeelden.
- Opgaven die vragen naar specifieke, expliciet genoemde inhoudselementen in de tekst, zoals hoofdpersonen, tijdsperioden, plaats van handeling, thema, hoofdgedachte of doel en publiek.

De vaardigheid in het begrijpen van geschreven teksten is vastgesteld op basis van de antwoorden op 103 opgaven. We beschrijven de vaardigheid van enkele onderscheiden percentieniveaus aan de hand van 25 voorbeeldopgaven bij acht leesteksten. Bij deze teksten horen zowel opgaven in open als gesloten vorm. Bij de open vragen wordt van de leerling verwacht dat deze zelf een kort antwoord formuleert; bij de gesloten vragen kiest de leerling één alternatief uit een rij met meerdere alternatieven.

Wat leerlingen kunnen

Van alle opgaven op de vaardigheidsschaal beheerst **de percentiel-10 leerling** drie opgaven goed; de eerste twee voorbeeldopgaven bij het lied *Dierentuin op zolder* maken daar deel van uit. Voorbeeldopgave 1 heeft betrekking op een specifiek inhoudselement dat expliciet in de tekst vermeld is, namelijk op de plaats van handeling. Bij voorbeeldopgave 2 moeten de leerlingen de zin uit de vraag in de tekst opzoeken en deze aanvullen met informatie uit de volgende regel, ook moeten ze begrijpen dat de 'ik-figuur' terugslaat op 'opa'. Ondanks het aantal denkstappen dat er moet worden gezet, gaat het de leerlingen prima af het bedoelde verband te leggen. Uitgaande van de volledige schaal is er bij 17 opgaven sprake van een matige beheersing, waaronder de voorbeeldopgaven 3 en 4. Het antwoord op voorbeeldopgave 3 bij

De tand van Wijnand kan de lezer verkrijgen door de zin met het symbool te verbinden aan de voorafgaande zin in de tekst. Dit lukt vrij aardig, al is het zinsverband niet weergegeven middels een signaal- of verbindingswoord. Bij voorbeeldopgave 4 bij *Dierentuin op zolder* zien we dat de leerlingen slechts een minimaal aantal denkstappen hoeven te zetten om het beoogde inhoudselement te achterhalen. Het antwoord op de vraag is namelijk in één enkele zin verpakt, het liggende streepje kan hierbij echter een complicerende factor zijn.

Het merendeel van de opgaven uit de volledige opgavenverzameling – namelijk 83 van de 103 opgaven – wordt door de percentiel-10 leerling onvoldoende beheerst, waaronder de voorbeeldopgaven 5 t/m 25.

Voorbeeldopgaven Begrijpen van geschreven teksten 1 – 4

1 Dierentuin op zolder

De opa in deze tekst verzamelt dieren.

Waar bewaart opa zijn verzameling?

2 Dierentuin op zolder

Lees de regel met ▲ ervoor.

Daar staat: *de één spaart mooie knikkers in een sok*

Wat spaart opa liever?

3 De tand van Wijnand

Lees de zin met ▲ ervoor.

Daar staat: *Wijnand begint nog harder te huilen.*

Waarom begint Wijnand nog harder te huilen?

- A Omdat er bloed op zijn trui zit.
- B Omdat Nick schrikt.
- C Omdat Nick wegrent.
- D Omdat zijn tand kapot is.

4 Dierentuin op zolder

Hoeveel beren heeft opa ongeveer?

De gemiddelde leerling beheerst van alle opgaven op de schaal bijna een kwart behoorlijk goed tot goed, 35 opgaven matig en de overige 45 opgaven onvoldoende. De eerste vijf voorbeeldopgaven beheerst deze leerling goed. Bij alle vijf de opgaven staat het antwoord min of meer letterlijk in de tekst. Zo moet de lezer bij voorbeeldopgave 5 parafraseren ('helpen om de tanden schoon te houden' komt neer op 'helpen met een tandenborstel') om tot het juiste antwoord te komen. Bij elf voorbeeldopgaven (de opgaven 6 t/m 16) is sprake van een matige beheersing. We zien dat voorbeeldopgave 6 bij *De tand van Wijnand* een verwijsvraag betreft, waarbij het antwoord te vinden is in de zin direct ná de zin waarnaar in de opgave gevraagd wordt. Voorbeeldopgave 7 bij de tekst *Grote katten* betreft een vraag waarop het antwoord binnen één zin besloten ligt; de leerlingen kunnen daardoor op eenvoudige wijze tot het juiste antwoord komen. Bij het maken van voorbeeldopgave 8 vervult de eerste zin direct onder de titel een sleutelrol, de leerlingen kunnen hier direct informatie vinden. Bij voorbeeldopgave 9 is sprake van een expliciete, overkoepelende relatie over een alinea heen, waar pas in de laatste zin van de alinea het antwoord te vinden is. Het komt er bij voorbeeldopgave 10 op neer dat de leerling moet 'teruglezen' in de tekst en dat de zin vóór de gegeven zin in de opgave, het antwoord op de vraag bevat. In tegenstelling tot de eerdere voorbeeldopgaven staat bij voorbeeldopgave 11 het antwoord op de vraag weliswaar in dezelfde alinea, maar sluiten vraag en antwoord niet direct op elkaar aan; er staan enkele zinnen tussen. Bij voorbeeldopgave 12 (bij *De tand van Wijnand*) gaat het om een expliciet verband dat via het verbindingswoordje 'maar' gelegd kan worden. De moeilijkheid bij voorbeeldopgave 13 en 14 bij *Marokkaanse keuken* is waarschijnlijk gelegen in de lengte van de tekst: de leerlingen moeten eerst een deel van de tekst doornemen, voordat ze bij de betreffende alinea zijn. Het antwoord op de beide opgaven beslaat vervolgens ook

enkele zinnen. In voorbeeldopgave 15 bij *Wist-je-dat?* is gebruikgemaakt van een symbool, zodat de lezer direct ziet op welke zin in de tekst hij zijn aandacht moet richten. In dit geval is er in feite sprake van het samenvatten van een deel van de tekst en dit blijkt geen gemakkelijke klus. Om voorbeeldopgave 16 te kunnen maken, moet de intro bij *Vriendenboekje* gelezen worden, waarin expliciet staat wie de eigenaresse van het vriendenboekje is. De leerlingen lijken echter nauwelijks op te merken waar de informatie die ze zoeken te vinden is. Tot slot beheerst de gemiddelde leerling negen voorbeeldopgaven onvoldoende of vrijwel onvoldoende, namelijk de opgaven 17 t/m 25.

Voorbeeldopgaven Begrijpen van geschreven teksten 5 – 16

5 Wist-je-dat?

Wanneer moet je je huisdier helpen om zijn tanden schoon te houden?

- A Als je denkt dat de tanden van je huisdier bijna breken.
- B Als je huisdier veel lawaai maakt bij het bijten op zijn brokjes.
- C Als je huisdier graag harde brokken eet.
- D Als je merkt dat je huisdier oud wordt en niet meer flink kan kauwen.

6 De tand van Wijnand

Lees de zin met ■ ervoor.

Daar staat: *Hij ligt meteen al voor.*

Wie wordt bedoeld met *Hij*?

7 Grote katten

Hoe lang blijven jonge katten bij hun moeder?

- A Tot ze drie maanden zijn.
- B Tot ze goed kunnen zien en lopen.
- C Tot ze zelf kunnen jagen.
- D Dat staat niet in de tekst.

8 Koken is net toveren

De titel van de tekst is: *Koken is net toveren*

Wat bedoelt de schrijver met deze titel?

- A Dat koken gemakkelijker is dan toveren.
- B Dat koken lijkt op toveren.
- C Dat koken net zo leuk is als toveren.
- D Dat koken en toveren hetzelfde zijn.

9 Wist-je-dat?

Waarom wordt een walvis nooit verkouden?

10 Wist-je-dat?

Lees de zin met ▲ ervoor.

Daar staat: *Wees niet bang, die harde brokken zijn nodig om het gebit schoon en scherp te houden.*

Waar moet je, volgens de schrijver, niet bang voor zijn?

- A Dat je hond of kat veel lawaai bij het eten maakt.
- B Dat de tanden van je hond of kat breken door harde brokken.
- C Dat het gebit van je hond of kat niet schoon en scherp blijft.
- D Dat je je hond of kat moet helpen met een tandenborstel.

11 Bel de kindertelefoon!

Stel je eens voor: je zit met een probleem.

Wat kun je dan volgens de schrijver doen?

12 De tand van Wijnand

Waarom kan de tandarts de tand van Wijnand niet meteen maken?

13 De Marokkaanse keuken

Hoe komt het dat de thee van Samra naar pepermint smaakt?

14 De Marokkaanse keuken

Waar is couscous van gemaakt?

- A van rijst
- B van tarwemeel
- C van groenten, vlees en saus
- D van kruiden

15 Wist-je-dat?

Lees de zin met ■ ervoor.

Daar staat: *De vis zal dus nooit ...*

Wat hoort op de puntjes (...) te staan?

- A koudbloedig worden.
- B rustig in het water kunnen zwemmen.
- C kou vatten en gaan snotteren.
- D lang in het water kunnen leven.

16 Vriendenboekje

Van wie is het vriendenboekje?

- A van Amber
- B van Caatje
- C van Cara
- D van Yasmine

Iets meer dan de helft van alle opgaven beheerst **de percentiel-90 leerling** goed, 25 opgaven matig en ongeveer 20 opgaven onvoldoende. Er zijn dus nog enkele vragen die ook deze leerling nogal wat moeite kosten. Deze relatief goede lezer beheerst 17 voorbeeldopgaven zeer goed, de andere voorbeeldopgaven matig. Van de goed beheerste voorbeeldopgaven zijn er 16 eerder beschreven. Voorbeeldopgave 17 betreft een open vraag naar twee expliciet genoemde inhoudselementen in de tekst, waarbij de leerlingen moeten achterhalen in welke alinea de eigenschappen waarnaar gevraagd wordt, staan beschreven. Dit levert op dit niveau geen problemen op. Zeven voorbeeldopgaven beheerst deze leerling matig, dit zijn de opgaven 18 tot en met 24. In voorbeeldopgave 18 bij *Marokkaanse keuken* is sprake van een open plek in de tekst, waar de lezer middels een symbool naartoe geleid wordt; de 'referent' staat iets verderop in de tekst. Zowel bij voorbeeldopgave 19 als 20 (resp. bij *Grote katten* en *Wist-je-dat?*) moeten de leerlingen parafraseren om tot het juiste antwoord te komen. Het gaat dan om de (eenvoudige) relatie tussen formulering van de vraag en uitwerking in de tekst: in voorbeeldopgave 19 correspondeert *Het meest* in de vraag met '*vooral*' in de tekst, bij voorbeeldopgave 20 correspondeert '*Waardoor ontstaat*' in de vraag met '*Dat komt doordat*' in de tekst. Een kwestie van goed lezen, omdat de alternatieven nauwelijks van elkaar afwijken. Op de vraag die in voorbeeldopgave 21 gesteld wordt, moet de leerling zelf een antwoord formuleren. Het antwoord is al aan het begin van de tekst te vinden, toch is deze opgave verre van eenvoudig. De voorbeeldopgaven 22 en 23 horen beide bij *Bel de kindertelefoon!* Bij opgave 22 krijgen de leerlingen geen aanwijzing voor de plaats in de tekst waar het antwoord op de vraag staat, dit kan inhouden dat ze de tekst nogmaals moeten doornemen om de vraag te kunnen beantwoorden. Opgave 23 betreft een open opgave waarin gevraagd wordt naar de referent van het woordje '*ze*'. Deze referent ('*De mensen van de kindertelefoon*') staat enkele regels voor het gegeven symbool. De afstand tussen beide is groot genoeg om van een 'lastige' verwijsvraag te spreken, bovendien moeten de leerlingen de referent ook nog eens zelf formuleren. In voorbeeldopgave 24 bij de tekst *De tand van Wijnand* gaat het om een tekstgebaseerde inferentie en wordt de bedoelde verklaring gegeven in de zin direct aansluitend op de zin in de opgave. Ook hier moeten de leerlingen zelf een antwoord formuleren, wat hen goed lijkt af te gaan, ware het niet dat er dikwijls essentiële informatie in hun antwoord ontbreekt.

De percentiel-90 leerling beheerst van de voorbeeldopgaven alleen de laatste opgave bij *Koken is net toveren* onvoldoende. Dit betreft wederom een open vraag en het antwoord is in een enkele

zin gegeven. De reden dat deze opgave zelfs door de zeer vaardige leerlingen onvoldoende beheerst wordt, is waarschijnlijk gelegen in de onvolledigheid van de antwoorden. Hoewel de meeste leerlingen in de goede richting antwoorden (in de trant van: *het eten / opeten / proeven van gerechten*), vergeten ze vaak het ‘gezamenlijke’ aspect van de maaltijd, zoals in de tekst vermeld, te noemen.

Voorbeeldopgaven Begrijpen van geschreven teksten 17 – 25

17 Grote katten

Hoe laat een grote kat merken dat hij boos is?

1 _____

2 _____

18 De Marokkaanse keuken

Lees de zin met ■ ervoor.

Daar staat: “Soms zit het eten in een (...),” zegt Samra.

Wat hoort op de puntjes (...) te staan?

- A deksel
- B gaatje
- C tajine
- D pakje

19 Grote katten

Op welke grote kat wordt het meest gejaagd?

20 Wist-je-dat?

Waardoor ontstaat kippenvel?

- A Door haartjes die een soort deken vormen.
- B Door het samentrekken van de huid.
- C Door warme lucht die tussen haartjes blijft hangen.
- D Door haartjes die rechtop gaan staan.

21 Grote katten

Wat is een carnivoor?

22 Bel de kindertelefoon!

Wat klopt met de tekst?

- A De kindertelefoon is alle dagen van de week te bereiken.
- B De kindertelefoon is enkele dagen per week te bereiken.
- C De kindertelefoon is ‘s avonds en ‘s nachts bereikbaar.
- D De kindertelefoon is ‘s ochtends en ‘s middags bereikbaar.

23 Bel de kindertelefoon!

Lees de zin met ▲ ervoor.

Daar staat: *En bij de kindertelefoon vertellen ze nooit iets door aan anderen.*

Wie worden er bedoeld met ze?

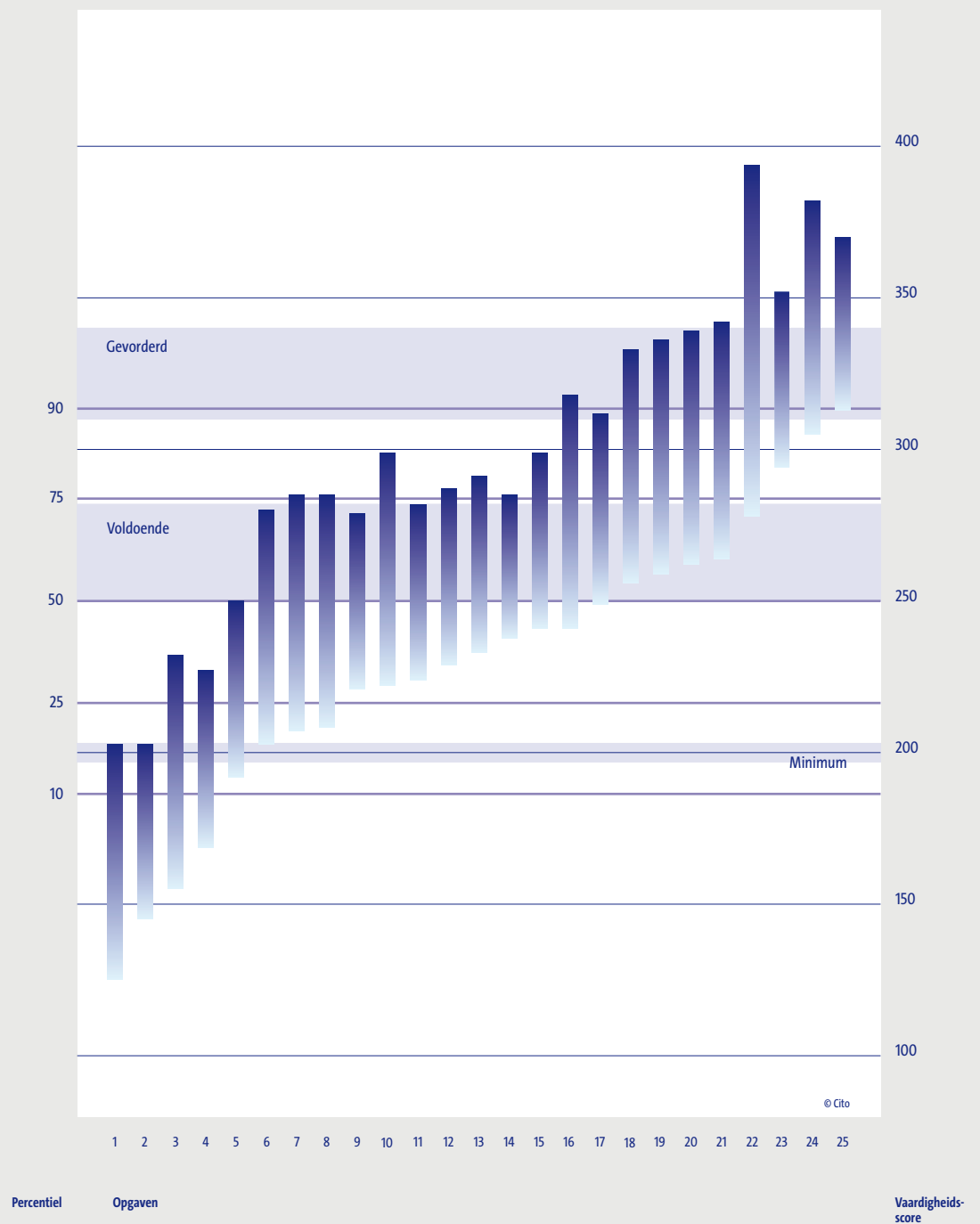
24 De tand van Wijnand

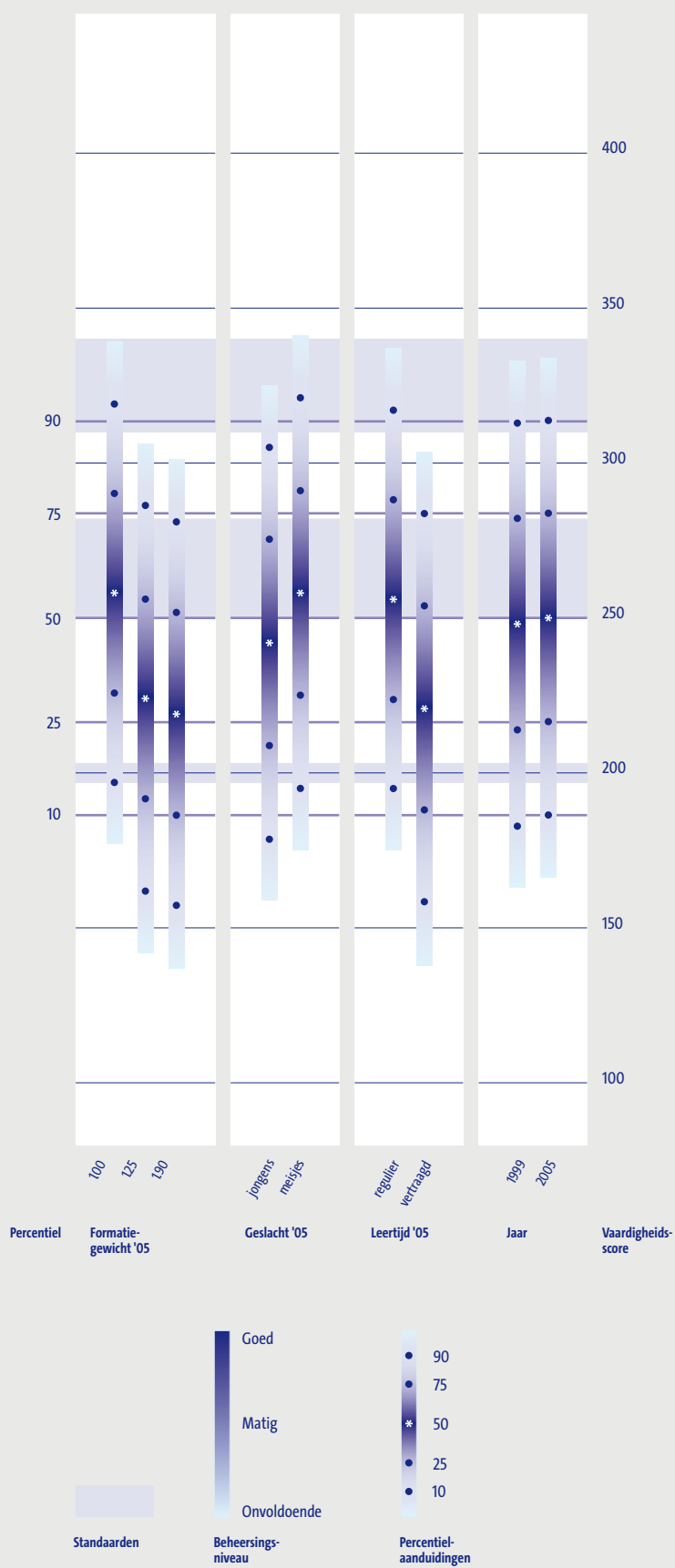
Waarom krijgt Wijnands moeder een flesje met waterig spul mee?

25 Koken is net toveren

Wat is, volgens de schrijver, nóg fijner dan koken?

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Begrijpen van geschreven teksten





Samengevat

Over alle typen opgaven heen lijkt het aspect ‘afstand’ vooral van invloed op het begrijpen van geschreven teksten. Hoe groter de afstand tussen de elementen uit de tekst is, des te meer moeite de leerlingen hiermee hebben. Zo zijn bijvoorbeeld verwijzingen die dichtbij hun referent staan over het algemeen gemakkelijker dan verwijzingen die meer dan drie zinnen van hun referent verwijderd zijn. Ook inhoudselementen of relaties die niet staan op een plek waar de leerling deze verwacht geven relatief veel problemen. Verder zijn opgaven waarbij de leerlingen zelf een antwoord moeten formuleren vaak lastig, niet zozeer omdat de leerlingen de opgaven niet begrijpen, maar omdat er in hun antwoord essentiële elementen ontbreken.

Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** bevindt zich op vaardigheidsscore 275. Op dit niveau moeten de leerlingen de eerste 14 voorbeeldopgaven met uitzondering van voorbeeldopgave 10 en 13, goed beheersen. Negen voorbeeldopgaven hoeven volgens de beoordelaars matig beheerst worden, terwijl de laatste vier voorbeeldopgaven op het niveau van deze standaard niet beheerst hoeven te worden. Ongeveer een derde van de leerlingen voldoet aan deze standaard en dat is een zeer groot verschil met de beoogde 70 tot 75 procent van de leerlingen die dit niveau zou moeten bereiken. Het bereikte niveau valt met andere woorden tegen. Bij de standaard **Minimum** ligt de mediaan op vaardigheidsscore 200. Dat houdt in dat de leerlingen op het niveau van deze standaard wat de voorbeeldopgaven betreft alleen de eerste twee opgaven (beide bij de tekst *Dierentuin op zolder*) goed zouden moeten beheersen en de opgaven 3 t/m 5 matig. Alle overige voorbeeldopgaven vallen buiten het bereik van de minimumstandaard. Volgens de definitie van de standaard zou dit niveau door 90 tot 95 procent van de leerlingen bereikt moeten worden, maar in werkelijkheid bereikt 84 procent van de leerlingen de standaard. Er is dus sprake van een niet al te groot verschil met wat de beoordelaars wenselijk achten, bovendien is de beoordelaarsovereenstemming zeer hoog. De laatste vier voorbeeldopgaven illustreren het beste het niveau van de standaard **Gevorderd**, waarvan de mediaan zich bevindt op vaardigheidsscore 325. Een goede beheersing van deze opgaven overstijgt volgens de beoordelaars de tussendoelen gevorderde geletterdheid. Meer dan 5 procent van de leerlingen bereikt de standaard Gevorderd voor het onderwerp Begrijpen van geschreven teksten.

Verschillen tussen leerlingen

Er zijn behoorlijke verschillen tussen leerlingen gelet op hun formatiegewicht. De gemiddelde 1.00-leerling bereikt een vaardigheidsniveau dat zo’n 30 schaalpunten hoger ligt dan dat van de gemiddelde 1.25-leerling. Het verschil tussen de 1.00- en de 1.90-leerlingen bedraagt ongeveer 40 punten op de vaardigheidsschaal en dat is bijna een standaardafwijking.

Ongeveer 36 procent van de 1.00-leerlingen bereikt de standaard Voldoende, tegenover 12 procent van de 1.90-leerlingen. De gemiddelde 1.90-leerling beheerst de eerste twee voorbeeldopgaven goed en de daarop volgende zes voorbeeldopgaven matig; de gemiddelde 1.00-leerling beheerst de eerste vijf voorbeeldopgaven goed. Van de 1.25-leerlingen bereikt slechts 14 procent de standaard Voldoende. Dit houdt in dat deze leerlingen de eerste vier voorbeeldopgaven (vrij) goed beheersen.

Het vaardigheidsniveau van meisjes ligt iets hoger dan dat van jongens. Het verschil is 16 schaalpunten.

Veel grotere verschillen bestaan er tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen: het verschil in vaardigheidsniveau tussen beide groepen leerlingen bedraagt 35 punten op de vaardigheidsschaal. Van de niet-vertraagde leerlingen behaalt zo’n 35 procent de standaard Voldoende en dat geldt voor maar 14 procent van de leerlingen die zijn blijven zitten.

Bij dit onderwerp is er een minimaal verschil wat betreft het vaardigheidsniveau over de beide peilingsjaren heen. In 1999 kwamen de prestaties van de leerlingen gemiddeld iets lager uit dan in 2005, met maar twee punten verschil. Dit verschil is overigens niet afgebeeld.

4.2 Interpreteren van geschreven teksten

Inhoud

Volgens de definitie van deze peiling (zie hoofdstuk 1) speelt bij het onderwerp *Interpreteren van geschreven teksten* naast tekstgebaseerde verwerking van de informatie ook kennisgestuurde verwerking van de informatie uit de tekst een rol. Dat wil zeggen dat de lezer naast de informatie uit de tekst ook eigen kennis, ervaring en kennis van de wereld nodig heeft om de informatie goed te begrijpen. Dit kan heel basale kennis zijn van hoe dingen over het algemeen gaan tot specifieke kennis over een bepaald onderwerp.

Bij het interpreteren van teksten speelt impliciete informatie een belangrijke rol. Dit is de informatie die de schrijver bekend veronderstelt bij de lezer en die daarom niet expliciet in de tekst is opgenomen. De lezer moet deze informatie zelf verder invullen of aanvullen.

Het onderkennen en afleiden van impliciete informatie, oftewel het maken van inferenties, is dus een heel belangrijk aspect van het interpreteren van teksten.

De grens tussen 'begrijpen' enerzijds en 'interpreteren' anderzijds is overigens niet altijd even scherp te trekken. Sommige opgaven liggen dan ook op het grensvlak van beide onderscheiden vaardigheden.

Om het onderwerp *Interpreteren van geschreven teksten* te toetsen zijn onder meer de volgende typen opgaven ontwikkeld:

- Opgaven die vragen naar de globale inhoud en samenhang in de tekst door expliciete en/of impliciete informatie, verspreid over de tekst, met elkaar te verbinden. Bijvoorbeeld vragen naar onderwerp, de hoofdlijnen of hoofdgedachte, vragen naar doel en publiek, vragen waarin informatie in de tekst moet worden vergeleken, vragen naar een samenvatting van de inhoud van de tekst. Voor fictieteksten kan het bijvoorbeeld gaan om het afleiden van het karakter van de hoofdpersoon, het afleiden van motieven en intenties van een karakter, het afleiden van de tijdsperiode, het thema of de toon in een verhaal.
- Opgaven waarin voorkennis geactiveerd dient te worden, waarin informatie afgeleid dient te worden op basis van de inhoud van de tekst 'tot dusver' en de eigen kennis. Het gaat dan bijvoorbeeld om het invullen van ontbrekende woorden en het anticiperen op het vervolg ('Hoe zal de tekst verdergaan?'). Ook vragen naar de functionele betekenis van de tekst, vragen naar de bedoelingen en gevoelens van de schrijver of diens houding ten opzichte van een gebeurtenis behoren hiertoe. Verder gaat het om vragen waarbij conclusies moeten worden getrokken of om vragen naar figuurlijk taalgebruik en ironie.
- Opgaven waarin uitspraken worden gedaan over de geschiktheid van bijvoorbeeld de titel.
- Opgaven waarin de opbouw en de structuur van de tekst moet worden doorzien, bijvoorbeeld de logische lijn in een tekst, de argumentatiestructuur, de impliciete chronologie, de causale verbanden, de ontwikkeling van het plot in een verhaal en het vertelperspectief.

De vaardigheidsschaal voor het onderwerp *Interpreteren van geschreven teksten* bestaat in totaal uit 47 opgaven. De prestaties van de leerlingen worden geïllustreerd en besproken op basis van voorbeeldopgaven. Aan de hand van 25 voorbeeldopgaven bij acht leesteksten beschrijven we de vaardigheid van enkele onderscheiden percentiëlniveaus. Bij de voorbeeldteksten horen zowel opgaven in open als gesloten vorm. Bij de open vragen wordt van de leerling verwacht dat deze zelf een kort antwoord formuleert. Bij de gesloten vragen kiest de leerling één alternatief uit een rij met meerdere alternatieven.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst van de bijna 50 opgaven op de gehele vaardigheidsschaal slechts één opgave goed, waaronder geen enkele voorbeeldopgave. Bij twee opgaven is sprake van een matige beheersing, waaronder bij voorbeeldopgave 1 bij de tekst *De tand van Wijnand*. De leerlingen moeten hier expliciete informatie uit de tekst verbinden met eventueel eigen ervaringen als het hebben van pijn.

Het merendeel van de opgaven uit de totale opgavenverzameling – dat zijn er nog 44 – beheerst deze leerling onvoldoende. Met uitzondering van de eerste voorbeeldopgave liggen alle overige voorbeeldopgaven buiten het bereik van de zwakkere leerling.

Voorbeeldopgave Interpreteren van geschreven teksten 1

1 De tand van Wijnand

Als Wijnand bij de tandarts is, doet Wijnand zijn mond voorzichtig open.

Waarom doet hij dat zo voorzichtig?

Omdat ...

- A de tandarts anders niet goed in Wijnands mond kan kijken.
- B de tandarts dat zo wil hebben.
- C Wijnand bang is dat zijn tand afbreekt.
- D Wijnand bang is voor de pijn.

Twee opgaven op de volledige schaal beheerst **de gemiddelde leerling** goed, waaronder geen enkele voorbeeldopgave. Daarentegen worden 21 opgaven matig beheerst, waar de eerste 14 voorbeeldopgaven deel van uitmaken. Voorbeeldopgave 2 bij de tekst *De Marokkaanse keuken* laat bijvoorbeeld zien dat de gemiddelde leerling al heel aardig de structuur van de tekst doorziet. De voorbeeldopgaven 3 en 4 (respectievelijk uit: *Wist-je-dat?* en *Bel de kindertelefoon!*) maken eveneens duidelijk dat het deze leerling redelijk goed lukt om de betreffende teksten in een groter geheel te plaatsen, waarbij een ruime kennis van de wereld goed van pas komt. In voorbeeldopgave 5 bij *Koken is net toveren* staat het publiek van de tekst centraal; het merendeel van de leerlingen is in staat deze opgave juist te beantwoorden. Bij voorbeeldopgave 6 moet de informatie die over een alinea is verspreid worden samengevoegd en dit gaat de gemiddelde leerling vrij goed af. Bij voorbeeldopgave 7 bij de tekst *De Marokkaanse keuken* gaat het om het vaststellen van de tekstsoort. Dat blijkt moeilijk, de leerlingen moeten namelijk zicht hebben op de structuur en de opbouw van de gehele tekst. Hetzelfde geldt voor voorbeeldopgave 8; hier heeft een groot aantal leerlingen niet in de gaten dat *Dierentuin op zolder* een lied betreft. De voorbeeldopgaven 9 en 12 vragen elk naar een titel die op de betreffende teksten van toepassing zou kunnen zijn. Bij het beantwoorden van de opgaven moeten de leerlingen goed op de hoogte zijn van zowel de inhoud als de bedoeling van de tekst. Voor voorbeeldopgave 10 is het noodzakelijk dat de leerling zich verplaatst in de gevoelens van de personen uit het verhaal, in dit geval in Wijnand en zijn moeder. Ook bij voorbeeldopgave 11 moet de lezer zich in een ander inleven, waarbij inzicht in en kennis over een 'schrijfconventie' een belangrijke rol spelen. Voorbeeldopgave 13 illustreert dat het voor de leerlingen allesbehalve gemakkelijk is om aan te geven voor wie de tekst *Bel de kindertelefoon!* is geschreven. Voorbeeldopgave 14 bij de tekst *Koken is net toveren* gaat in op de schrijfconventie 'drie puntjes achter een opsomming'. De bedoeling van deze conventie is bij het merendeel van de lezers onbekend. Ten slotte beheerst de gemiddelde leerling ongeveer de helft van de totale set aan opgaven onvoldoende. Meer specifiek gaat het om 24 opgaven, waarvan er elf als voorbeeld zijn opgenomen, de voorbeeldopgaven 15 t/m 25.

Voorbeeldopgaven Interpretieren van geschreven teksten 2 – 14

2 De Marokkaanse keuken

Waar staat hoe mensen in Marokko eten?

In het stukje ...

- A Zoete thee
- B Heel precies werkje
- C Met drie vingers
- D Gebakjes als toetje

3 Wist-je-dat?

In welk jeugdblad zou je de rubriek *Wist-je-dat?* tegen kunnen komen?

In het blad ...

- A 'Alles over dieren'
- B 'Gezonde honden en katten'
- C 'Leuke weetjes over vissen'
- D 'Wat weet je van de kip?'

4 Bel de kindertelefoon!

Waar zou je de tekst *Bel de kindertelefoon!* kunnen tegenkomen?

- A In een woordenboek.
- B In een griezelsboek.
- C In een jeugdblad.
- D In een vriendenboekje.

5 Koken is net toveren

Lees de zin met ■ ervoor.

Daar staat: *De recepten in dit boek zijn speciaal voor ... geschreven.*

Wat past het best op de puntjes (...)?

- A kinderen
- B jongens
- C meisjes
- D volwassenen

6 Grote katten

Wie worden bedoeld met *Perfekte jagers* in kopje (3)?

- A De mensen die op dieren jagen.
- B Dieren die erg snel kunnen rennen.
- C Gazelles, wilde zwijnen, herten en vissen.
- D Leeuwen, tijgers, panters en andere grote katten.

7 De Marokkaanse keuken

Wat is juist?

Samra en Roos ...

- A interviewen elkaar.
- B lossen een probleem op.
- C vertellen elkaar geheimen.
- D zijn met elkaar in gesprek.

8 Dierentuin op zolder

Wat voor tekst is *Dierentuin op zolder*?

Het is ...

- A een lied.
- B een opstel.
- C een strip.
- D een verhaal.

9 Koken is net toveren

Welke titel past ook goed bij de tekst?

- A Koken is gevaarlijk
- B Samen in de keuken
- C Mmm, lekker koken
- D Heerlijke hamburgerrecepten

10 De tand van Wijnand

Aan het einde van het verhaal lachen Wijnand en zijn moeder.

Waarom lachen ze?

- A Omdat het erg is meegevallen bij de tandarts.
- B Omdat Wijnand een grapje maakte.
- C Omdat Wijnands moeder iets grappigs tegen Wijnand zei.
- D Omdat ze allebei goede zin hebben.

11 Vriendenboekje

Kijk in de tekst bij: *Mijn bijnaam voor jou is ???*

Waarom heeft de schrijfster vraagtekens geplaatst?

Omdat zij ...

- A de bijnaam voor haar vriendin is vergeten in te vullen.
- B haar vriendin geen bijnaam wil geven.
- C nog geen bijnaam voor haar vriendin heeft.
- D zich de bijnaam van haar vriendin niet meer herinnert.

12 Dierentuin op zolder

De titel van de tekst is *Dierentuin op zolder*

Welke titel past ook goed bij de tekst?

- A Dieren in de dierentuin
- B Opa's beestenbende
- C Opa verzorgt zijn beesten
- D Wilde dieren op zolder ontdekt

13 Bel de kindertelefoon!

Voor wie is de tekst *Bel de kindertelefoon!* geschreven?

- A Voor kinderen die gratis willen bellen.
- B Voor kinderen die met iemand willen praten.
- C Voor ouders die hun kinderen willen helpen.
- D Voor ouders die vragen over hun kinderen hebben.

14 Koken is net toveren

Lees de zin met ▲ ervoor.

Daar staat: *Pannenkoeken, pizza's, hamburgers, 5 minuten-toetjes ...*

Waarom eindigt deze zin met drie puntjes (...)?

De schrijver geeft zo aan ...

- A dat hij geen recepten meer weet op te noemen.
- B dat hij na moet denken voor hij met de tekst verder gaat.
- C dat het belangrijkste deel van de tekst nog komt.
- D dat er nog meer recepten in het boek staan.

Uitgaande van alle opgaven op de vaardigheidsschaal beheerst **de percentiel-90 leerling** bijna de helft van de opgaven goed tot behoorlijk goed. Hiertoe behoren 13 voorbeeldopgaven: de opgaven 1 t/m 8, 10 t/m 13 en 16.

Er is sprake van een matige beheersing bij 13 opgaven uit de volledige opgavenverzameling en dit betreft de voorbeeldopgaven 9, 14 en 15, 17 t/m 21. Zo moeten de leerlingen bij voorbeeldopgave 15, die hoort bij de tekst *Wist-je-dat?*, een vergelijking maken die impliciet in de tekst is vermeld. Voorbeeldopgave 17 bij *Vriendenboekje* zet de leerlingen aan zich te verplaatsen in Cara – het meisje dat de een bladzijde in het vriendenboekje heeft ingevuld – om op die manier de vraag te kunnen beantwoorden. Hoewel voorbeeldopgave 18 bij het lied *Dierentuin op zolder* gericht is op het perspectief van de schrijver, lukt het de meest vaardige leerling redelijk om deze opgave te maken. Dit is eveneens het geval bij voorbeeldopgave 19 bij *Koken is net toveren*, waarbij de lezer aanspraak moet maken op zijn kennis van de taal. Voorbeeldopgave 20 uit *Bel de kindertelefoon!* is pittig, omdat de leerlingen eerst de hele alinea moeten lezen, voordat ze de vraag 'welk van de gegeven woorden hoort op de puntjes te staan?' kunnen beantwoorden. Bij voorbeeldopgave 21, die hoort bij de tekst *Grote katten* wordt de leerlingen gevraagd om een passend kopje te geven bij een alinea waar het kopje ontbreekt. Zij moeten hiervoor wel zicht hebben op de inhoud van de gehele alinea; een enkele leerling lukt dit redelijk.

Wat de totale opgavenverzameling betreft, worden er 13 opgaven onvoldoende beheerst, waaronder de laatste vier voorbeeldopgaven. Twee opgaven bij de tekst *Grote katten* blijken erg moeilijk. Bij voorbeeldopgave 22 moet worden aangegeven welk verbindingswoord op de puntjes hoort te staan. Wellicht is het ontbrekende woord te abstract of is het onvoldoende duidelijk dat de zin vóór de zin met het ontbrekende woord informatie bevat die essentieel is bij het beantwoorden van de vraag. Voorbeeldopgave 23 betreft een indirecte vraag naar het publiek van de tekst, waarvoor de leerlingen aardig wat kennis van de wereld nodig hebben. Ze moeten ervan op de hoogte zijn in welke contexten de 'grote' kat al dan niet thuishoort. Ook bij voorbeeldopgave 24 speelt kennis van de wereld een belangrijke rol en hoewel het fenomeen 'vriendenboekje' in de beleavingswereld van de leerlingen ligt, is deze opgave toch te hoog gegrepen. Tot slot blijkt ook de laatste voorbeeldopgave bij *De tand van Wijnand*, die in

sterke mate een beroep doet op taalbeschouwing, zelfs voor leerlingen op dit niveau te moeilijk. De leerlingen moeten hier afleiden dat de titels die tot een bepaalde boekenserie behoren rijm bevatten en dat de titels zónder rijm daar geen deel van uitmaken.

Voorbeeldopgaven Interpretieren van geschreven teksten 15 – 25

15 Wist-je-dat?

Wie worden in *Wat is kippenvel?* met elkaar vergeleken?

- A kippen en mensen
- B kippen en andere dieren
- C mensen en vogels
- D vogels en andere dieren

16 De Marokkaanse keuken

Lees het stukje *Gebakjes als toetje*

Achter welke zin in dit stukje kun je *wil Roos weten* zetten?

- A In Marokko zijn veel meer soorten gebak dan in Nederland.
- B Kijk maar eens in een Marokkaanse bakkerswinkel.
- C Eet je bij de muntthee ook koekjes?
- D Of als toetje met fruit, dadels en noten erbij!

17 Vriendenboekje

Kijk in de tekst bij: *Jouw bijnaam voor mij is Caatje (toch?)*

Waarom staat er *(toch?)* achter de naam Caatje?

Omdat de schrijfster ...

- A denkt dat haar vriendin Caatje geen leuke naam vindt.
- B graag wil dat haar vriendin haar voortaan Caatje noemt.
- C niet zeker weet of haar vriendin haar Caatje noemt.
- D nog niet zo gewend is aan de naam Caatje.

18 Dierentuin op zolder

Wie is de schrijver van deze tekst?

- A één van opa's dieren
- B één van opa's kinderen
- C één van opa's kleinkinderen
- D opa's vrouw

19 Koken is net toveren

De schrijver geeft de lezer een advies.

Wat is het advies van de schrijver?

- A 'Koken is heel erg leuk en lekker eten is lekker.'
- B 'Dat klinkt simpel en dat is het ook.'
- C 'Gewoon, leuke gerechten die makkelijk te maken zijn en die iedereen lekker vindt.'
- D 'Omdat je tijdens het koken met vuur en warme dingen bezig bent, kun je maar beter voorzichtig zijn.'

20 Bel de kindertelefoon!

Lees de zin met ■ ervoor.

Daar staat: *Praten is vaak ...*

Wat hoort op de puntjes (...) te staan?

- A lastig
- B leuk
- C nodig
- D storend

21 Grote katten

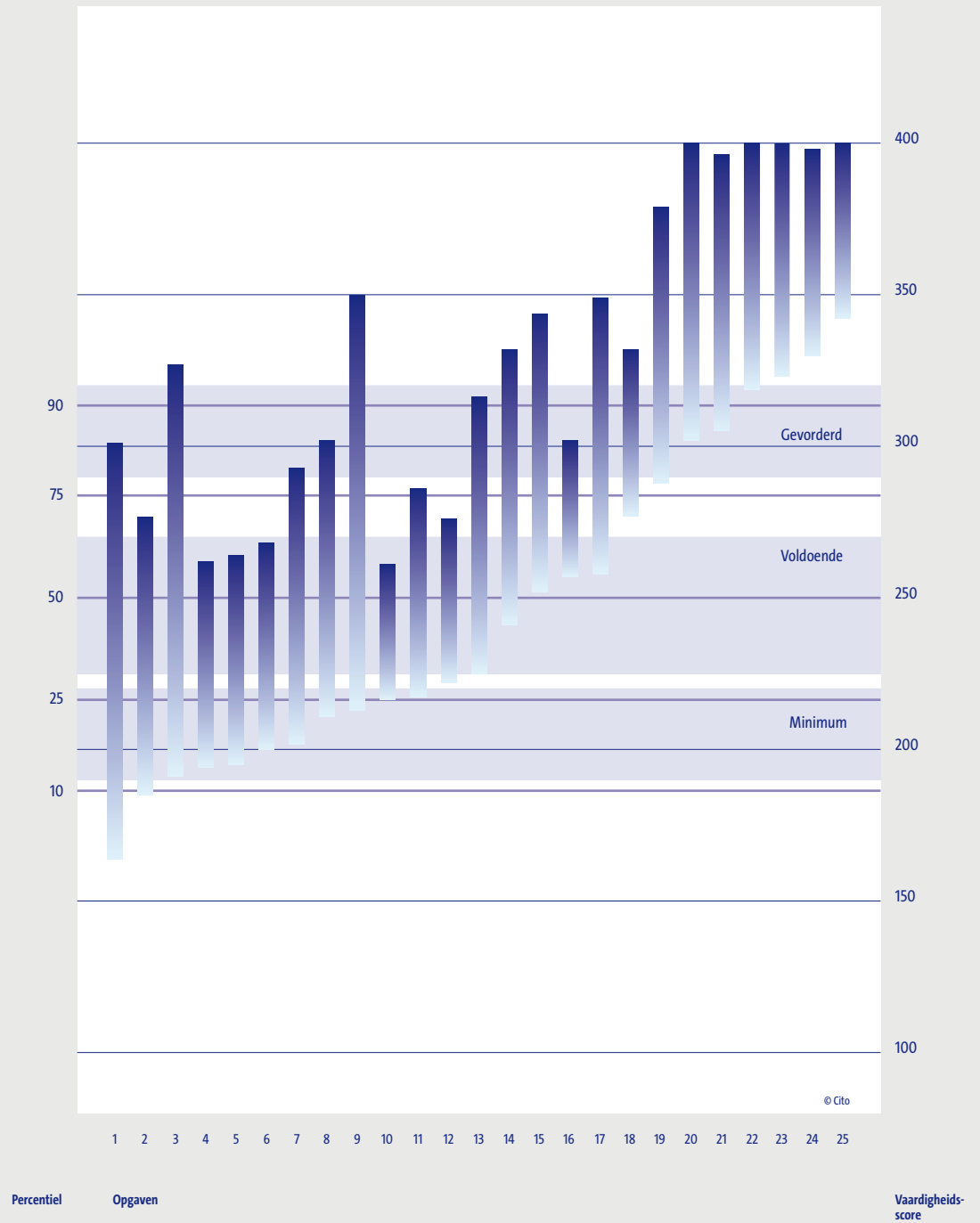
In de tekst ontbreekt bij (4) een kopje.

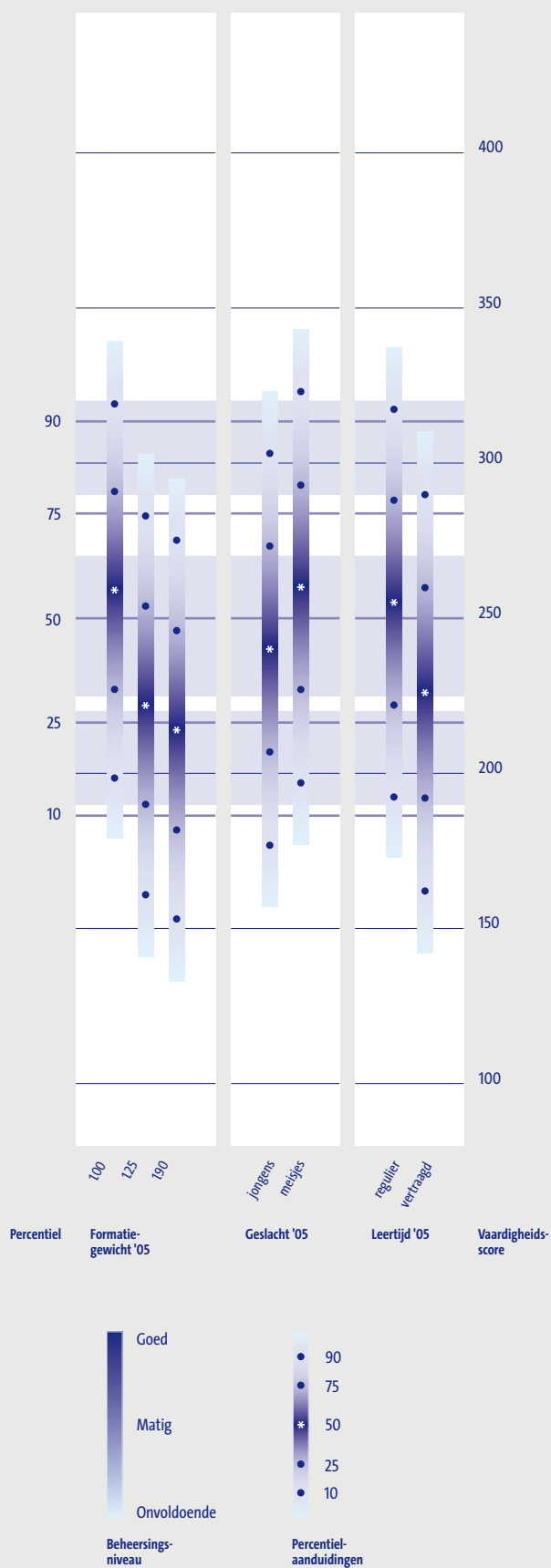
Welk kopje past daar het best?

- A Boze kat brult
- B En de winnaar is ...
- C Kattentaal
- D Pas op voor grommende katten!

Vervolg voorbeeldopgaven Interpretieren van geschreven teksten 22 – 25 op pagina 70

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Interpreten van geschreven teksten





Vervolg voorbeeldopgaven Interpretëren van geschreven teksten 22 – 25

22 Grote katten

Lees de zin met ▲ ervoor.

Daar staat: *Ze zijn ... erg snel en hebben sterke kaken en scherpe tanden.*

Wat hoort op de puntjes (...) te staan?

- A daardoor
- B daarom
- C zelfs
- D namelijk

23 Grote katten

Waar zou je de tekst *Grote katten* kunnen tegenkomen?

- A In een biologieboek van school.
- B In een reclamefolder bij de dierenarts.
- C Op een blik kattenvoer in de supermarkt.
- D Op een poster in een dierenwinkel.

24 Vriendenboekje

Yasmine heeft bladzijde 2 van het vriendenboekje ingevuld.

Waarom denk je dat zij op deze bladzijde mocht schrijven?

25 De tand van Wijnand

De tand van Wijnand komt uit het boek *Naar de dokter*.

In dit boek staan nog méér verhalen.

Zoals bijvoorbeeld *Het hart van Stuart*.

Welk verhaal past niet in het boek *Naar de dokter*?

- A De darm van Harm
- B De neus van Lucas
- C Het been van Heleen
- D Het oor van Leonoor

Samengevat

De opgaven bij het onderwerp *Interpretëren van geschreven teksten* blijken moeilijker dan de opgaven bij *Begrijpen van geschreven teksten*. Het gegeven dat de leerlingen niet alleen door de tekst gestuurd worden, maar ook informatie uit de tekst moeten verbinden aan hun eigen kennis, lijkt hierin een belangrijke rol te spelen. Er wordt met andere woorden meer van de leerling gevraagd. Vooral het inzetten van abstracte kennis of specifieke kennis over de taal kost de leerlingen moeite, de koppeling naar hun eigen concrete ervaringen gaat hen gemakkelijker af.

Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** bevindt zich op vaardigheidsscore 240.

Hiervan uitgaande dienen op het niveau van deze standaard de voorbeeldopgaven 1 t/m 14 matig en alle overige voorbeeldopgaven niet beheerst te worden. Bijna 60 procent van de leerlingen voldoet aan deze standaard en dat is geen groot, maar desalniettemin toch een verschil, met de beoogde 70 tot 75 procent van de leerlingen die dit niveau zou moeten bereiken. De spreiding van de oordelen is overigens relatief groot.

Wat betreft de standaard **Minimum**, zien we dat de mediaan zich op vaardigheidsscore 200 bevindt. Dat betekent dat de leerlingen op het niveau van deze standaard wat de voorbeeldopgaven betreft alleen de eerste twee opgaven matig zouden moeten beheersen en alle overige voorbeeldopgaven buiten het bereik van de standaard Minimum vallen. Dit niveau zou volgens de definitie van de standaard door 90 tot 95 procent van de leerlingen bereikt moeten worden. In werkelijkheid bereikt 84 procent van de leerlingen deze standaard en is er opnieuw sprake van een niet al te groot verschil met datgene wat de beoordelaars wenselijk achten.

Aan de standaard **Gevorderd** voldoet 12 procent van de leerlingen en de mediaan van de oordelen ligt op vaardigheidsscore 310. Dit betekent dat een goede beheersing van de laatste zes voorbeeldopgaven in ieder geval voor dit onderwerp buiten het bereik van de tussendoelen gevorderde geletterdheid ligt.

Verschillen tussen leerlingen

Uitgaande van het formatiegewicht zijn er aanzienlijke verschillen tussen leerlingen. Zo komt de gemiddelde 1.00-leerling uit op een schaalscore van 259 (iets boven het gemiddelde) en ligt zijn vaardigheidsniveau bijna 40 schaalpunten hoger dan dat van de gemiddelde 1.25-leerling. De prestaties van de 1.25- en de 1.90-leerlingen wijken nauwelijks van elkaar af, slechts acht punten op de vaardigheidsschaal. Ruim 65 procent van de 1.00-leerlingen bereikt de standaard Voldoende, we kunnen dus stellen dat deze standaard bijna door het beoogde percentage leerlingen wordt gehaald. Van de 1.90-leerlingen bereikt daarentegen bijna 30 procent de standaard Voldoende. Deze leerlingen beheersen geen enkele voorbeeldopgave goed en de eerste zeven voorbeeldopgaven matig. Ook de gemiddelde 1.25-leerling beheerst de voorbeeldopgaven 1 t/m 7 matig en alle overige voorbeeldopgaven onvoldoende; van deze groep leerlingen bereikt 35 procent de standaard Voldoende.

Het verschil tussen jongens en meisjes wat betreft hun prestaties bij het interpreteren van teksten, is opnieuw in het voordeel van de meisjes. Het vaardigheidsniveau van meisjes ligt 20 schaalpunten hoger dan dat van jongens. Afgezet tegen de standaard Voldoende betekent dit dat 50 procent van de jongens en 65 procent van de meisjes aan deze standaard kan voldoen. Nog grotere verschillen bestaan er tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen: het verschil in vaardigheidsniveau tussen beide groepen leerlingen bedraagt bijna 30 punten op de vaardigheidsschaal. Van de reguliere leerlingen behaalt 62 procent de standaard Voldoende en dat geldt voor bijna 40 procent van de 'zittenblijvers'.

Bij dit onderwerp is het helaas niet mogelijk gebleken om de vaardigheidsniveaus van 1999 en 2005 met elkaar te vergelijken, omdat het aantal beschikbare opgaven uit 1999 zo beperkt was dat een betrouwbare vergelijking onmogelijk was.

4.3 Reflecteren op geschreven teksten

Inhoud

Naast het begrijpen en interpreteren van geschreven teksten onderscheiden we nog een derde aspect van leesvaardigheid: *Reflecteren op geschreven teksten*. Het gaat bij dit onderwerp niet meer om tekstbegrip als zodanig, maar om het 'nadenken over een tekst', waarbij het vormen van een oordeel of mening over de tekst of over tekstgedeelten een centrale rol speelt en wordt ondersteund door argumenten. Taalbeschouwing en een kritische kijk op teksten spelen hierbij een belangrijke rol. De lezer neemt afstand van de tekst en beschouwt deze. Daarbij kan hij zich bijvoorbeeld vragen stellen als: Waarom vind ik dit een mooie tekst? Ben ik het eens met wat de schrijver vertelt? Wat vind ik van de manier waarop de tekst geschreven is? Waardoor is dit zo'n moderne tekst? Waarom is deze tekst zo saai? Hoe komt het dat de tekst onduidelijk is? Waardoor weet ik nu meer over ...?

Voor het onderwerp *Reflecteren op geschreven teksten* zijn de volgende typen opgaven ontwikkeld:

- Opgaven waarin een kritische of waarderende evaluatie van een tekst gegeven moet worden. Het gaat dan om vragen als: Zou je deze tekst aan iemand aanraden en waarom wel of niet? Is dit verhaal gelijk of verschillend aan jouw ervaringen en licht je antwoord toe. Is het waarschijnlijk dat dit verhaal in de werkelijkheid kan plaatsvinden en waarom wel of niet?
- Opgaven waarin een kritische evaluatie van de inhoud van de tekst gevraagd wordt. De lezer onderbouwt zijn evaluatie met gevonden zwakheden of fouten in de tekst of juist met vindingrijke of voortreffelijke vondsten van de schrijver.
- Opgaven waarvoor de leerling zijn kennis over teksten moet inzetten, zoals kennis over tekstsoort, genre en tekststructuur. Het gaat dan bijvoorbeeld om een kritische evaluatie van de organisatie van de informatie in de tekst. De leerling moet deze evaluatie onderbouwen met bijvoorbeeld zijn kennis over tekstsoort, genre of tekststructuur.

De reflectieopgaven vormen steeds het sluitstuk van de opgaven bij de diverse teksten die aan de leerlingen zijn voorgelegd. De antwoorden zijn niet geschikt voor een dichotome beoordeling in de zin van goed of fout. Het zijn open vragen waarbij de analyse zich richt op: 'In hoeverre geven de leerlingen blijk van reflectie?' en 'Met welke argumenten onderbouwen ze hun oordeel of mening?' Om deze vragen te kunnen beantwoorden, is de volgende indeling gehanteerd:

- Er is *geen sprake van reflectie*, dat wil zeggen dat de leerling geen antwoord op de gestelde vraag geeft of geen argument voor zijn mening geeft.
- Er is *nauwelijks sprake van reflectie*, dat wil zeggen dat de leerling een argument aandraagt dat niet zinvol is:
 - de leerling geeft geen echt argument, maar herhaalt bijvoorbeeld een gedeelte uit de vraag;
 - de leerling geeft een argument dat onduidelijk is, omdat het bijvoorbeeld onzin bevat of niet bij de vraag past;
 - de leerling geeft een argument waaruit blijkt dat hij de tekst en/of de opgave niet goed begrepen heeft.
- Er is *sprake van reflectie*, dat wil zeggen dat de leerling het gegeven antwoord met een passend argument onderbouwt. Meer specifiek gaat het hier om:
 - argumenten die verwijzen naar of gebaseerd zijn op informatie in de tekst. De leerling noemt een onderdeel uit de tekst;
 - argumenten die betrekking hebben op specifieke informatie buiten de tekst. Dit betreft kennis van de wereld, waaronder ook kennis van het gebruik of de functie van de taal (taalbeschouwing).

De volledige opgavenverzameling bestaat uit 17 reflectieopgaven; alle leerlingantwoorden zijn getranscribeerd. Echter, omdat het beoordelen ervan zeer tijdrovend is, zijn niet alle antwoorden in de analyse betrokken. Alleen de antwoorden van de leerlingen die behoren tot percentiel-niveau 10, 50 of 90 bij *Begrijpen van geschreven teksten* en/of *Interpreteren van geschreven teksten* zijn nader geanalyseerd.

Een en ander zal worden verduidelijkt aan de hand van de antwoorden van de leerlingen op diverse reflectieopgaven. De voorbeeldteksten waaruit deze vragen afkomstig zijn, zijn opgenomen aan het begin van hoofdstuk 4.

Voorbeelden van reflectieopgaven bij de acht voorbeeldteksten

Voorbeeldtekst	Reflectieopgaven
Koken is net toveren	<i>Krijg je na het lezen van de tekst 'Koken is net toveren' zin om te gaan koken?</i>
Vriendenboekje	<i>Past volgens jou, wat er op bladzijde 1 van het vriendenboekje is ingevuld, in deze tijd?</i>
Grote katten	<i>De tekst 'Grote katten' is enkele jaren geleden geschreven. Vind je dat deze tekst, die 5 jaar oud is, past bij de tijd van nu?</i>
Dierentuin op zolder	<i>Wat vind je het meest bijzonder aan opa's dierentuin?</i> <i>Dat vind ik zo bijzonder, omdat ...</i>
Wist-je-dat?	<i>Ben je tevreden over de manier waarop de schrijver de drie vragen in de tekst beantwoordt?</i>
De tand van Wijnand	<i>Hoe zou jij reageren als je van je fiets valt en niet goed terecht komt?</i>
De Marokkaanse keuken	<i>Krijg je na het lezen van de tekst 'De Marokkaanse keuken' trek in Marokkaans eten of drinken?</i>
Bel de kindertelefoon!	<i>De kindertelefoon heeft een top-10 van veelgestelde vragen. Denk je dat de vraag:</i> <i>Wanneer begint de zomervakantie dit jaar precies? in de top-10 van de kindertelefoon staat?</i>

Wat leerlingen kunnen

Van **de percentiel-10 leerlingen** geeft ongeveer een derde deel geen enkele blijk van reflectie. Op dit niveau is het percentage leerlingen dat geen van de voorgelegde reflectievragen

beantwoordt het hoogst. Een aantal reflectieopgaven wordt relatief vaak niet beantwoord: de reflectieopgaven bij *Koken is net toveren*, *Wist-je-dat?*, *De tand van Wijnand* en *Bel de kinder-telefoon!* zijn daar voorbeelden van.

Bij twee van de drie leerlingen is nauwelijks sprake van reflectie, deze leerlingen proberen hun antwoord met een argument te onderbouwen, maar slagen hier niet in. Het antwoord van de leerlingen bevat onzin, sluit niet aan op de gestelde vraag of bevat een herhaling van de vraag. Enkele van onderstaande voorbeelden illustreren dit.

Desalniettemin – en weliswaar op een heel basaal niveau – is een derde van de percentiel-10 leerlingen in staat tot reflectie op geschreven teksten, deze leerlingen onderbouwen hun antwoord met passende argumenten en zetten daarbij vooral hun kennis van de wereld en een enkele keer hun kennis over de taal in. De voorbeeldantwoorden bij de teksten *Vriendenboekje* en *Wist-je-dat?* maken bovendien duidelijk dat er tevens sprake van een variatie in argumentatie is.

Voorbeelden van antwoorden van de percentiel-10 leerling

Past volgens jou, wat er op bladzijde 1 van het vriendenboekje is ingevuld, in deze tijd? (opgave uit: Vriendenboekje)

Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is

- Ja, want ze heeft het af
- Ja, want dat kun je binnen doen en haar lievelingskleur is oranje
- Nee, want gewoon!
- Nee, want het is ingevuld
- Nee, want dat is voor jezelf

Antwoorden waarbij sprake van reflectie is

- Ja, want er staan allemaal leuke dingen in
- Ja, want het is een mooi vriendenboek
- Ja, want het ziet er niet oud uit
- Nee, want het is nog lang geen februari

Ben je tevreden over de manier waarop de schrijver de drie vragen in de tekst beantwoordt? (opgave uit: Wist-je-dat?)

Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is

- Daar ben ik tevreden over, want hij heeft veel gedaan
- Daar ben ik tevreden over, want dat vind ik fijn
- Daar ben ik tevreden over, want bijzonder
- Daar ben ik tevreden over, want dat is goed

Antwoorden waarbij sprake van reflectie is

- Daar ben ik tevreden over, want dan weet je waar het over gaat
- Daar ben ik tevreden over, want het is best leuk
- Daar ben ik tevreden over, want omdat hij goed doet
- Daar ben ik tevreden over, want daar kun je wat van leren

De gemiddelde leerling geeft duidelijk meer blijk van reflectie op geschreven teksten. Van de geanalyseerde leerlingen is bij slechts 15 procent geen sprake van reflectie en bij ongeveer 20 procent is nauwelijks sprake van reflectie. Bij deze leerlingen zien we veelal dat ze de vraag niet (echt) begrijpen of de vraag anders interpreteren dan bedoeld. Ze geven ‘argumenten’ die niet of slecht passen bij de vraag in de opgave. Het komt er op neer dat ruim een derde van de gemiddelde leerlingen geen of geen passend argument bij de gestelde vragen geeft.

Ongeveer twee derde van de leerlingen is daarentegen wel tot reflectie op geschreven teksten in staat. Opnieuw dragen de meeste leerlingen argumenten aan waarin ze kennis van de wereld of meer specifiek kennis over de taal verwerken. Het aspect taalbeschouwing neemt op dit niveau dan ook een belangrijke plaats in (de antwoorden bij de tekst *Wist-je-dat?* maken dit onder meer inzichtelijk). Verder zien we dat de variatie in argumenten groter wordt met de toename van de vaardigheid.

Voorbeelden van antwoorden van de percentiel-50 leerling

Ben je tevreden over de manier waarop de schrijver de drie vragen in de tekst beantwoordt? (opgave uit: Wist-je-dat?)

Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is

- Daar ben ik tevreden over, want het zijn leuke vragen
- Daar ben ik tevreden over, want het zijn goede vragen
- Daar ben ik tevreden over, want ik vind het er wel bij horen
- Daar ben ik niet tevreden over, want ze waren te moeilijk

Antwoorden waarbij sprake van reflectie is

- Daar ben ik tevreden over, want hij legt alles goed uit
- Daar ben ik tevreden over, want je kunt er wat van leren
- Daar ben ik tevreden over, want hij heeft het goed geschreven
- Daar ben ik tevreden over, want dan begrijpen de mensen het
- Daar ben ik tevreden over, want ik vind het een goede tekst
- Daar ben ik tevreden over, want het staat in een verhaaltje

Wat vind je het meest bijzonder aan opa's dierentuin? – Dat vind ik zo bijzonder, omdat ... (opgave uit: Dierentuin op zolder)

Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is

- Vind ik de dieren – omdat de beren
- Dat hij zoveel dieren heeft – omdat de knuffel neushoorn kan schrijven
- De tijgers – omdat er veel dieren zijn

Antwoorden waarbij sprake van reflectie is

- Dat hij het op zolder heeft – omdat een dierentuin hoort op het land en niet op zolder
- Dat het op zolder is – omdat je dat nooit ziet meestal zijn ze in de dierentuin
- Dat hij het op zolder heeft – omdat dat helemaal niet kan
- Dat er wel veel dieren op zolder passen – omdat een zolder wel klein is
- Dat hij bij een krokodil slaapt – omdat krokodillen bijten
- Dat opa een krokodil heeft – omdat niemand dat doet

Onder **de percentiel-90 leerlingen** bevindt zich slechts een enkele leerling die de voorgelegde opgaven niet beantwoordt. Iets meer dan 20 procent van de leerlingen geeft weinig blijk van reflectie, waarmee het percentage leerlingen dat niet tot nauwelijks reflecteert, uitkomt op bijna een kwart. Bij een deel van de geanalyseerde antwoorden is echter sprake van een foutieve interpretatie van de vraag en formuleren de leerlingen desalniettemin een antwoord dat veel van een argument weg heeft.

Ruim tweederde van de leerlingen op dit niveau is in staat tot reflectie middels een antwoord met gebruikmaking van een passend argument. In de meeste gevallen is ook hier sprake van argumenten waarbij de leerling zijn kennis van de wereld inzet, een enkele keer refereert de leerling naar (informatie uit) de tekst. De 'creatieve' argumentatie alsmede variatie waar menig

leerling blijk van geeft, kan aan de hand van enkele voorbeelden bij *Bel de kindertelefoon!*, *Vriendenboekje* en *De Marokkaanse keuken* worden geïllustreerd.

Voorbeelden van antwoorden van de percentiel-90 leerling

De kindertelefoon heeft een top-10 van veelgestelde vragen. Denk je dat de vraag: Wanneer begint de zomervakantie dit jaar precies? in de top-10 van de kindertelefoon staat? (opgave uit: Bel de kindertelefoon!)

Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is

- Ik denk het wel, omdat de mensen van de kindertelefoon nooit iets stom, raar of gek vinden
- Ik denk het niet, omdat dat nogal dan

Antwoorden waarbij sprake van reflectie is

- Ik denk het wel, omdat het een leuke vraag is
- Ik denk het niet, omdat je dat net zo goed aan je juf of meester of aan je ouders kunt vragen
- Ik denk het niet, omdat iedereen dat wel weet
- Ik denk het niet, omdat de zomervakanties allemaal op dezelfde datum begint
- Ik denk het niet, omdat dat ook op de kalender staat

Past volgens jou, wat er op bladzijde 1 van het vriendenboekje is ingevuld, in deze tijd? (opgave uit: Vriendenboekje)

Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is

- Ja, want ik weet niet waarom maar ik denk het
- Ja, want ze heeft een nieuwe vriendin

Antwoorden waarbij sprake van reflectie is

- Ja, want er is een gekleurde foto bij
- Ja, want dat vul ik soms ook in
- Ja, want er zijn in deze tijd ook vriendenboekjes
- Nee, want het is een beetje ouderwets
- Nee, want ik denk dat dit niet van dit jaar is

Krijg je na het lezen van de tekst 'De Marokkaanse keuken' trek in Marokkaans eten of drinken? (opgave uit: De Marokkaanse keuken)

Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is

- Ja, het is zo
- Ja, in een keuken maken ze eten dus ook Marokkaanse gerechten

Antwoorden waarbij sprake van reflectie is

- Ja, want als je iets over eten leest dan krijg je honger
- Ja, want het is zo lekker wat Samra en Roos zeggen
- Nee, want ik weet niet hoe het smaakt
- Nee, want ik heb nu geen honger
- Nee, want ik vind dingen uit Nederland ook heel lekker
- Nee, want het lijkt me niet zo lekker
- Nee, want ik lust het niet
- Nee, want ik hou niet van Marokkaans eten
- Nee, want het is maar een verhaal

Samengevat

Het reflecteren op geschreven teksten lukt leerlingen halverwege jaargroep 5 al heel aardig. Naarmate de leerlingen beter presteren op de onderwerpen *Begrijpen* en *Interpreteren van geschreven teksten*, neemt ook hun vermogen tot reflectie toe. Leerlingen op percentiel-10 niveau verzuimen eerder om hun oordeel of mening met een argument te onderbouwen én geven minder passende argumenten dan leerlingen op percentiel-50 en -90 niveau. De argumenten van de leerlingen zijn grotendeels gebaseerd op hun kennis van de wereld, slechts weinig leerlingen maken in hun argumentatie gebruik van informatie op basis van de tekst. Ook is een enkele leerling in staat om argumenten van taalbeschouwelijke aard te geven en dit neemt toe naarmate zijn of haar vaardigheid hoger is. De argumentatie van de percentiel-90 leerlingen is het meest gevarieerd.

De mate van reflectie op percentielniveau 10, 50 en 90

Mate van reflectie	op P-10 niveau		op P-50 niveau		op P-90 niveau	
	aantal lln	% lln	aantal lln	% lln	aantal lln	% lln
geen reflectie	28	34	12	15	3	3
nauwelijks reflectie	26	32	17	21	20	22
voldoende reflectie	28	34	51	64	69	75
o.b.v. informatie uit de tekst	5	6	8	10*	10	11*
o.b.v. kennis van de wereld	23	28*	43	54*	59	64*

* percentage berekend over 'voldoende reflectie'

4.4 Technisch lezen

Inhoud

Construct

In dit peilingsonderzoek is voor het meten van de technische leesvaardigheid gebruik gemaakt van Leestempotoetsen (vgl. Krom, 1996; 2004; Krom & Kamphuis, 2001). Een Leestempotoets is een leessnelheidstoets. Het gaat in deze toets echter niet om een pure snelheidsmeting.

Met een Leestempotoets wordt niet vastgesteld hoeveel woorden een leerling in een bepaalde tijd kan lezen, maar wordt vastgesteld of een leerling dat wat hij in een bepaalde tijd gelezen heeft, ook *goed* gelezen heeft; althans zo goed dat hij uit kan maken dat bepaalde woorden wél in de gelezen tekst thuishoren en andere niet. In een Leestempotoets, met andere woorden, kan een leerling laten zien hoe vlot en nauwkeurig hij leest. Het is een meetinstrument waarin de variabele 'leessnelheid' gebruikt wordt om gegevens over de technische leesvaardigheid van leerlingen te verzamelen.

De keuze voor een meetinstrument waarin leessnelheid een rol speelt is, wanneer het om de meting van de technische leesvaardigheid ná de fase van het aanvankelijk lezen gaat, overigens een onvermijdelijke. De mogelijkheden van een 'snelheidsloze' toetsvorm raken dan namelijk uitgeput; in de toetsresultaten zouden ongewenste plafondeffecten de overhand krijgen. Zo goed als alle leerlingen immers hebben tegen die tijd alle (lees)technische kennis inmiddels wel vergaard en onderscheiden zich onderling eigenlijk alleen nog in de mate van automatisering van de leeshandeling, respectievelijk de snelheid waarmee zij lezen.

Inhoud en operationalisatie

De toets Leestempo is een groepsgewijs afneembare toets die de leerlingen stil moeten lezen en niet, zoals gebruikelijk bij de meeste soortgenoot-instrumenten die de technische leesvaardigheid meten, hardop. Dat is een essentieel verschil, aangezien stil lezen en hardop lezen tamelijk onvergelykbare processen zijn (zie o.m. Armbruster & Wilkinson, 1991; Schumm & Baldwin, 1989), zelfs al kan de leessnelheid zoals bepaald in een hardopleestaak een indicatie zijn voor de leessnelheid tijdens het stil lezen (Søvik, et al., 2000).

Daarnaast verschilt de toets Leestempo van het merendeel van de soortgenoot-instrumenten waar het de aard van het te lezen materiaal betreft. Tijdens de afname van een Leestempotoets krijgen leerlingen geen rijtjes woorden, pseudo-woorden of geïsoleerde zinnen voorgelegd, maar moeten zij een lopende tekst lezen; woorden en zinnen in een samenhangende context. Dit is een belangrijk verschil omdat de contextuele informatie in een tekst een rol kan spelen in het technisch lezen: door gebruik te maken van de informatie uit de context – het deel van de tekst dat reeds verwerkt is – zouden zwakke technisch-lezers hun decodeerproblemen tot op zekere hoogte kunnen compenseren (zie o.m. Kim & Goetz, 1994; Nicholson, 1991; Stanovich & Stanovich, 1995).

De taak waar leerlingen in de toetsen Leestempo voor staan, is dus het stil lezen van teksten. Een werkvorm die gekozen werd om zo dicht mogelijk bij het alledaagse lezen te blijven. Lezen, in ieder geval buiten school, is immers nagenoeg altijd: stil lezen van teksten. Dát is het lezen waar het leesonderwijs uiteindelijk op gericht is. En in die zin draagt de in Leestempo gehanteerde toetsvorm dan ook bij aan de ecologische validiteit van het instrument.

Toetsvorm

De toetsvorm van Leestempo kan in het kort omschreven worden als een tekst waarin leerlingen ‘al lezende’ om gemiddeld het tiende woord, maar niet vaker dan eenmaal per zeven woorden, met een keuzeprobleem worden geconfronteerd. De leerlingen krijgen een bepaalde tijd om deze tekst te lezen. De tekst omvat ongeveer duizend woorden en is daarmee voor verreweg het grootste deel van de leerlingen te lang om in de beschikbare tijd in haar geheel te lezen; daar worden de leerlingen tijdens de instructie ook expliciet op gewezen. In het algemeen gesproken zullen snelle lezers na de gegeven leestijd verder gevorderd zijn in de tekst dan langzame lezers. De opdracht aan de leerling is om tussen drie orthografisch minimaal verschillende alternatieven te kiezen, en het woord te onderstrepen dat in de tekst ‘hoort’. Naast het correcte woord zijn steeds twee daarvan afgeleide foute woorden opgenomen. Deze afleiders staan voor door zwakke lezers min of meer frequent gemaakte (technisch) leesfouten.

Op de volgende pagina staat ter illustratie van het bovenstaande een gedeelte van één van de toetsen. De opgaven van de toets zijn te herkennen aan de onderlijningen.

Eerder in dit hoofdstuk is al gezegd dat er bij het ontsleutelen van een woord, naast de informatie die het woord zelf levert, dikwijls informatie beschikbaar is afkomstig uit de context van het woord. In dergelijke gevallen verstrekt de context als het ware aanvullende aanwijzingen, zowel van semantische als van syntactische aard. Goede lezers decoderen en herkennen woorden overigens bijna altijd zónder daarbij gebruik te maken van informatie uit de context of van welke kennis – anders dan die over letters en hun klanken – dan ook. De representaties van woorden in hun mentale lexicon zijn zo exact dat dat ook helemaal niet nodig is. Zwakke lezers daarentegen steunen dikwijls op de context.

Bij het maken van de opgaven in een Leestempotoets echter, werkt dit principe niet.

Natuurlijk moeten de leerlingen – de zwakke lezers onder hen zowel als de goede – informatie uit de context gebruiken om erachter te komen welk van de drie woorden in een toetsopgave bedoeld wordt. Maar hoe voorspellend die context ook is, en al weten de leerlingen daardoor in feite welk woord het moet zijn, wat op dat moment nog wél ‘openstaat’ is de kwestie: welk van de drie alternatieven is nu de precieze schrijfwijze van dat woord?

Het ei

Donna, Suzanne en Sven gaan vandaag naar de kinderboerderij. Daar zijn allerlei bieren dieren pieren: schapen, konijnen, kippen, eenden, te veel om op te noemer roemen noemen. Ze gaan wel vaker naar de kinderboerderij om Piet te helpen bijl bij blij het verzorgen van de dieren. Piet is de beheerder van de boerderij. Wij Mij Hij is de hele dag druk met het zorgen zongen zogen voor de dieren. Hij voert de dieren, houdt hun hokken schoon en vertelt verstellt veeteelt de bezoekers over de dieren. Het is lente. Dat betekent bekeken bekend dat er op de kinderboerderij veel te beleven benevelen bevelen valt.

Naar: Mimi Kol-Rovers, 'Het ei', geschreven in opdracht van Cito

De leerlingen staan, ook na feitelijk reeds te hebben uitgemaakt welk woord gegeven de context bedoeld wordt, nog steeds voor de taak om uit drie min of meer op elkaar lijkende woorden de juiste variant te kiezen. Een pure decodeertaak, waarbij de context de zwakke lezers niet (meer) tot steun kan zijn, zodat een beperkte technische-leesvaardigheid niet gecompenseerd kan worden. Bij het maken van een Leestempotoets kunnen eventuele contexteffecten de vaardigheidsverschillen tussen goede en slechte lezers dus niet versluieren.

Een afname van een Leestempotoets levert per leerling twee ruwe scores op. De score 'aantal gelezen' en de score 'aantal goed'. De score 'aantal goed' wordt omgezet in een vaardigheidsscore, CILT geheten. Daarbij geldt echter wel de restrictie dat het aantal opgaven dat een leerling fout gemaakt heeft niet te groot is in vergelijking met het aantal opgaven dat hij in totaal gemaakt heeft. De afname-instructie van een Leestempotoets luidt: 'Lees zo vlug als je kunt, maar niet zo vlug dat je fouten maakt'. In de Leestempotoetsen in dit peilingsonderzoek moeten de leerlingen 85 procent of meer van de gemaakte opgaven goed hebben. Lagere percentages duiden op niet-acceptabele discrepanties en in dat geval wordt geen score bepaald.

De vaardigheidsscore CILT staat voor 'Cito Index voor de LeesTechniek'. Het is een index voor zowel de technische leesvaardigheid van lezers als de technische leesbaarheid of moeilijkheid van teksten (zie voor achtergrondinformatie: Staphorsius & Verhelst, 1997). Zoals de prestaties van leerlingen op Leestempotoetsen omgezet kunnen worden in een CILT, kan ook de moeilijkheid die een tekst leestechisch gesproken heeft, met behulp van een leesbaarheidsformule uitgedrukt worden in een CILT. Door middel van de CILT worden leesvaardigheid en leesbaarheid (i.e. de vereiste leesvaardigheid) op één schaal gebracht. Dit – en het feit dat het Cito continu jeugdt teksten uit boeken, tijdschriften, kranten, brochures, enzovoort van een CILT voorziet en

vervolgens opneemt in een database – maakt het mogelijk om iedere vaardigheidsscore op een Leestempotoets betekenis te geven door te laten zien welke leesteksten een moeilijkheid hebben die afgestemd is op de leesteknik waarover een leerling met de betreffende vaardigheidsscore beschikt. Omdat ook de nieuwe AVI-niveaus, zoals die door KPC en Cito medio 2006 in het (speciaal) basisonderwijs geïntroduceerd werden, zijn gebaseerd op de CILT-technologie kan iedere vaardigheidsscore op een Leestempotoets bovendien uitgedrukt worden in een AVI-niveau. Met behulp van deze AVI-niveaus kunnen we dus een criteriumgerichte interpretatie van de in dit onderzoek verzamelde scores geven. Uiteraard geven we in het vervolg van dit verslag ook een normatieve interpretatie van deze scores.

De afnameprocedure

Voor het meten van de technische leesvaardigheid is gebruik gemaakt van drie Leestempotoetsen. Een van de drie toetsen maakt deel uit van de toetsserie Leestempo in het Cito-Leerlingvolgsysteem (Krom, 1996; 2004); de beide andere zijn geconstrueerd voor het onderzoek dat hier beschreven wordt. De toets uit het Leerlingvolgsysteem fungeert in dit verband als ankertoets: afname van deze toets naast de twee nieuw ontwikkelde Leestempotoetsen maakt het mogelijk om de scores van de leerlingen in het huidige peilingsonderzoek af te beelden op dezelfde meetschaal – de CILT-schaal – als die welke voor het Cito-Leerlingvolgsysteem gehanteerd wordt. Dit is met name van belang omdat deze schaal, zoals gezegd, ten grondslag ligt aan de vernieuwde AVI-systematiek, en we door deze ankerings nu ook de scores van de leerlingen in dit onderzoek van een normatieve én een criteriumgerichte interpretatie kunnen voorzien.

De drie Leestempotoetsen zijn gebaseerd op teksten geschreven voor leerlingen in jaargroep 5 van het basisonderwijs. Iedere leerling in dit peilingsonderzoek heeft twee Leestempotoetsen gemaakt. Daaraan voorafgaand werd door de toetsleider een voorbeeldtoetsje behandeld en maakten de leerlingen een oefentoets met vijftig opgaven. De leestijd voor het maken van deze oefentoets bedroeg drie minuten; de leestijd voor elk van de ‘echte’ Leestempotoetsen was zeven minuten.

Wat leerlingen kunnen

Voor iedere toets die een leerling maakt, is de verhouding tussen de ruwe scores ‘aantal gelezen’ en ‘aantal goed’ berekend. Zoals gezegd moet een leerling 85 procent van de gemaakte opgaven goed hebben. Is dat percentage lager, dan spreken we van een niet-acceptabele discrepantie tussen de beide ruwe scores en nemen we de prestatie van een leerling niet verder in beschouwing; voor deze leerling wordt de score ‘aantal goed’ op de betreffende toets niet omgezet in een CILT-score.

In het onderzoek zijn drie Leestempotoetsen afgenomen: *Geluiden in de nacht*, *Charlie* en *Het ei*. De percentages leerlingen met niet-acceptabele discrepanties op deze toetsen zijn respectievelijk 13, 21 en 25 procent. Deze percentages zijn van dezelfde orde van grootte als die welke in jaargroep 5 gevonden zijn in eerder peilingsonderzoek waarin de technische leesvaardigheid gemeten werd met behulp van Leestempotoetsen (Heesters, et al., 2007). Opgemerkt moet worden dat deze percentages niet-acceptabele discrepanties over het algemeen flink hoger zijn dan de percentages die halverwege de jaren negentig werden aangetroffen in het onderzoek waarin de toetsen Leestempo voor het Cito-Leerlingvolgsysteem ontwikkeld werden. In dat onderzoek lagen de percentages leerlingen met niet-acceptabele discrepanties namelijk tussen 5 en 14 procent (zie Krom & Kamphuis, 2001).

In het huidige onderzoek is het percentage leerlingen met een niet-acceptabele discrepantie het kleinst onder de leerlingen met leerlinggewicht 1.00; dit geldt voor alle drie de toetsen.

De leerlingen met gewicht 1.25 en de leerlingen met gewicht 1.90 ontlopen elkaar op dit punt niet veel. Grotere verschillen treffen we aan tussen de geslachten. Het percentage jongens met niet-acceptabele discrepanties is voor alle drie de toetsen ongeveer anderhalf maal zo groot als

het percentage meisjes met niet-acceptabele discrepanties. Nog grotere verschillen zien we als we de vertraagde leerlingen in ons onderzoek, de zittenblijvers, vergelijken met de niet-vertraagde leerlingen. Onder de vertraagde leerlingen zijn de percentages leerlingen met niet-acceptabele discrepanties twee- à driemaal zo groot als onder de leerlingen met een school-loopbaan die regulier verlopen is.

De leerlingen met te veel fouten zijn in deze peiling niet verder in de analyses betrokken.

De resultaten die hieronder beschreven worden, zijn dus uitsluitend gebaseerd op de scores van leerlingen met minder dan 15 procent fouten. Alleen van deze leerlingen (n = 775) wordt de ruwe score 'aantal goed' omgezet in een CILT-score.

AVI-niveaus, CILT-scores en percentiële niveaus halverwege het basisonderwijs

AVI-niveau	CILT scores	percentiële niveau
M7	73 72	
E6	71 70	
M6	69 68	percentiel-90
E5	67 66	
M5	65 64	percentiel-50
E4	63 62	
M4	61 60 59	percentiel-10
E3	58 57	

De CILT-score van **de percentiel-10 leerling** in dit peilingsonderzoek bedraagt 60. Deze score – behaald in de periode november/december jaargroep 5 – ligt op niveau AVI-M4. Dat wil zeggen dat dit type leerling met een grote kans op succes in staat is om teksten te lezen die een technische leesvaardigheid vragen die gemiddeld genomen aanwezig is halverwege jaargroep 4 van het basisonderwijs. De achterstand van de percentiel-10 leerling op het terrein van de technische leesvaardigheid bedraagt dus ongeveer een jaar.

De gemiddelde leerling – dit is de leerling op percentiel-50 niveau – heeft een CILT-score van 64. Deze score, behaald in november/december jaargroep 5, is een score op niveau AVI-M5: het niveau dat leerlingen in het kader van het Cito-Leerlingvolgsysteem gemiddeld genomen in januari groep 5 bereiken. Leerlingen lijken daarmee licht voor te lopen op de normgroep. Een verklaring daarvoor kan wellicht gezocht worden in de verhoudingsgewijs hogere percentages leerlingen met niet-acceptabele discrepanties in dit onderzoek dan in het

leerlingvolgssysteemonderzoek, waardoor nu méér zwakke lezers buiten de uiteindelijke analyses blijven; voor hen wordt immers geen CILT-score bepaald. Aangenomen mag immers worden dat leerlingen met een niet-acceptabele discrepantie zwakkere lezers zijn dan leerlingen die geen of een acceptabele discrepantie tussen de ruwe scores 'aantal gelezen' en 'aantal goed' laten zien. En omdat we alleen voor de laatstgenoemde leerlingen CILT-scores bepalen, berekenen we in het huidige onderzoek gemiddelde CILT-scores van betere lezers dan destijds. **De percentiel-90 leerling** in jaargroep 5 heeft een CILT-score van 69. Met deze score bevindt dit type leerling zich op AVI-niveau M6. Anders gezegd, de percentiel-90 leerling kan met een grote kans op succes teksten lezen die een technische leesvaardigheid vragen die gemiddeld genomen aanwezig is bij leerlingen halverwege jaargroep 6.

Verschillen tussen leerlingen

Halverwege het basisonderwijs is er op het gebied van het technisch lezen een verschil in vaardigheid tussen leerlingen van verschillend formatiegewicht. Weliswaar is er gemiddeld genomen geen verschil tussen de 1.25- en 1.90-leerlingen: beide groepen functioneren op niveau AVI-E4, maar hiermee blijven zij achter bij de 1.00-leerlingen die over een gemiddelde technische leesvaardigheid op niveau AVI-M5 beschikken.

Jongens en meisjes verschillen in geringe mate in hun prestaties op dit aspect en dat verschil is in het voordeel van de meisjes. Desalniettemin functioneren jongens en meisjes op hetzelfde AVI-niveau: AVI-M5.

Ook de thuistaal maakt een niet al te groot verschil. Leerlingen die thuis Nederlands, een variant van het Nederlands of een mengeling van verschillende talen spreken, hebben een iets hoger vaardigheidsniveau dan leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken. Leerlingen uit deze laatste groep functioneren gemiddeld genomen op niveau AVI-E4; leerlingen uit de drie andere groepen op niveau AVI-M5.

CILT-scores, AVI-niveaus en omvang van groepen leerlingen uitgesplitst naar een viertal achtergrondvariabelen

Achtergrond-variabele	Categorie achtergrondvariabele	CILT-score op percentielniveau-50	AVI-niveau op percentielniveau-50	Aantal leerlingen*
Formatiegewicht	1.00	65	M5	627
	1.25	63	E4	68
	1.90	63	E4	79
Geslacht	Jongens	64	M5	376
	Meisjes	65	M5	399
Thuistaal	Nederlands	64	M5	601
	Streektaal	64	M5	65
	Buitenlandse taal	63	E4	23
	Gemengd	64	M5	71
Leertijd	Regulier	65	M5	648
	Vertraagd	63	E4	127
* Niet alle achtergrondvariabelen tellen op tot 775 leerlingen, omdat niet van alle leerlingen alle achtergrondvariabelen beschikbaar zijn gekomen				

De verschillen tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen zijn weer iets groter, maar ook hier is het niveauverschil niet groter dan één AVI-niveau: de vertraagde leerlingen hebben een gemiddelde technische leesvaardigheid die ligt op niveau AVI-E4 en de leerlingen met een tot nu toe regulier verlopen schoolloopbaan functioneren op niveau AVI-M5.

4.5 Alfabet

Inhoud

Het onderwerp *Alfabet* betreft 'pure' alfabetiseringsopgaven en opgaven waarbij het alfabet moet worden toegepast. Alfabetiseren betreft de kennis van leerlingen in de conventies ten aanzien van de volgorde van lettertekens, zoals die bijvoorbeeld in woordenboeken worden gebruikt. Aan de hand van de opgaven wordt nagegaan of de leerlingen in staat zijn letters of woorden alfabetisch te rangschikken.

Hierbij gaat het om de volgende typen opgaven:

- letters ordenen / letters in de goede volgorde plaatsen;
- letters ordenen / letters van een reeks aanvullen;
- woorden ordenen op de eerste letter;
- woorden ordenen op de eerste twee letters.

Daarnaast is er een aantal opgaven in het onderzoek opgenomen die de toepassing van de kennis van het alfabet toetsen. De opgaven hebben betrekking op opzoeken met behulp van alfabetische kennis waarbij gebruikgemaakt wordt van:

- een woordenboek of kaartenbak;
- een telefoongids;
- het internet of een cd-rom.

Voor de evaluatie van het onderwerp *Alfabet* is een vaardigheidsschaal gevormd op basis van in totaal 27 opgaven. We beschrijven de vaardigheid van de leerlingen aan de hand van 12 voorbeeldopgaven.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling heeft nog veel moeite met alfabetiseren. Deze leerling beheerst slechts drie opgaven van de totale opgavenverzameling goed (ruim 10 procent). Hiertoe behoren de voorbeeldopgaven 1 en 2. Dit zijn allebei opgaven waarbij letters geordend moeten worden; bij voorbeeldopgave 1 gaat het om het ordenen van gegeven letters, bij voorbeeldopgave 2 om het aanvullen van letters.

Daarnaast beheerst deze leerling ruim 20 procent van de totale opgavenverzameling matig, waaronder de voorbeeldopgaven 3 en 4. Bij opgave 3 gaat het, net als bij voorbeeldopgave 1, om het alfabetisch ordenen van gegeven letters. Bij voorbeeldopgave 4 moet een leerling woorden alfabetisch ordenen op de eerste letter. De overige 8 voorbeeldopgaven worden onvoldoende beheerst, net als tweederde van de totale opgavenverzameling.

Voorbeeldopgaven Alfabet 1 – 4

1 c / n / e
... / ... / ...

2 ... / e / ...

3 h / e / p
... / ... / ...

4 snel 1 _____
boom 2 _____
mes 3 _____

De gemiddelde leerling is al redelijk thuis in het alfabet. Hij beheerst ongeveer 60 procent van de totale opgavenverzameling goed, waaronder de voorbeeldopgaven 1 tot en met 7 en 9. De voorbeeldopgaven 5 en 6 behelzen weer het alfabetisch ordenen van letters, respectievelijk het ordenen van gegeven letters en het aanvullen van letters. Voorbeeldopgave 7 is een meerkeuzevraag waarbij de juiste alfabetische volgorde van vier namen gekozen moet worden. Bij voorbeeldopgave 9 gaat het om het alfabetisch ordenen van drie woorden op de eerste twee letters.

Een derde van de totale opgavenverzameling wordt matig beheerst en slechts twee opgaven worden onvoldoende beheerst. Deze opgaven zijn niet als voorbeeldopgave opgenomen. De voorbeeldopgaven 8, 10, 11 en 12 worden matig beheerst. Voorbeeldopgave 10 vraagt om het alfabetisch ordenen van vier woorden op de beginletter. Voorbeeldopgave 8 en 11 zijn meerkeuzevragen waarbij de leerling aan moet geven op welke plek in het woordenboek een woord het beste gezocht kan worden. Er staat niet bij vermeld dat het woordenboek alfabetisch gerangschikt is. Ook bij voorbeeldopgave 12 staat niet expliciet vermeld dat de volgorde waarin de plaatsnamen geordend moeten worden alfabetisch is. Dit is een gegeven dat de leerling moeten weten over een telefoonboek.

Voorbeeldopgaven Alfabet 5 – 12

5 q / m / j
... / ... / ...

6 ... / ... / ij



7 In de Gemeentegids van Duinvang staat informatie over alle scholen in die plaats. De schoolnamen staan in alfabetische volgorde. In welke volgorde staan de schoolnamen in de gemeentegids?

- A Duinschool – Brinkschool – Stoeteboom – Theresiaschool
- B Brinkschool – Duinschool – Stoeteboom – Theresiaschool
- C Brinkschool – Duinschool – Theresiaschool – Stoeteboom
- D Duinschool – Brinkschool – Theresiaschool – Stoeteboom

8 Waar kun je in dit woordenboek het beste zoeken naar het woord buil?

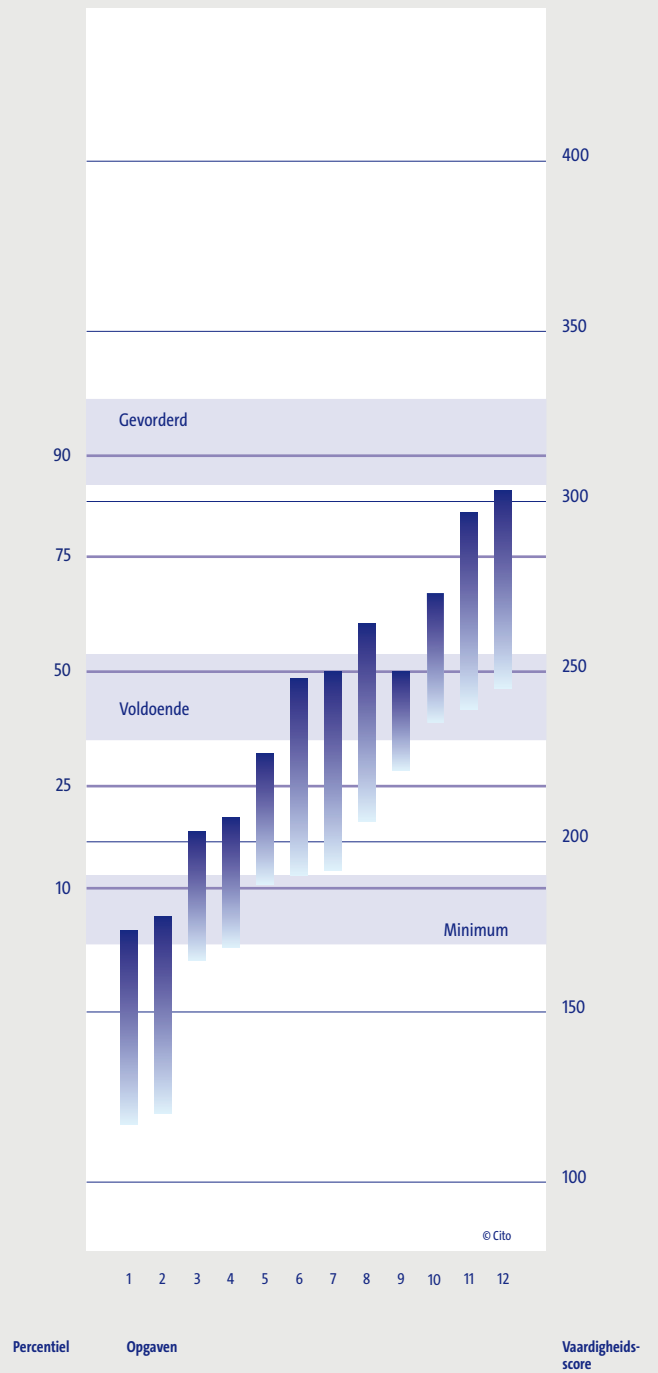
- A voorin
- B middenin
- C achterin

9 volk 1 _____
vlek 2 _____
verf 3 _____

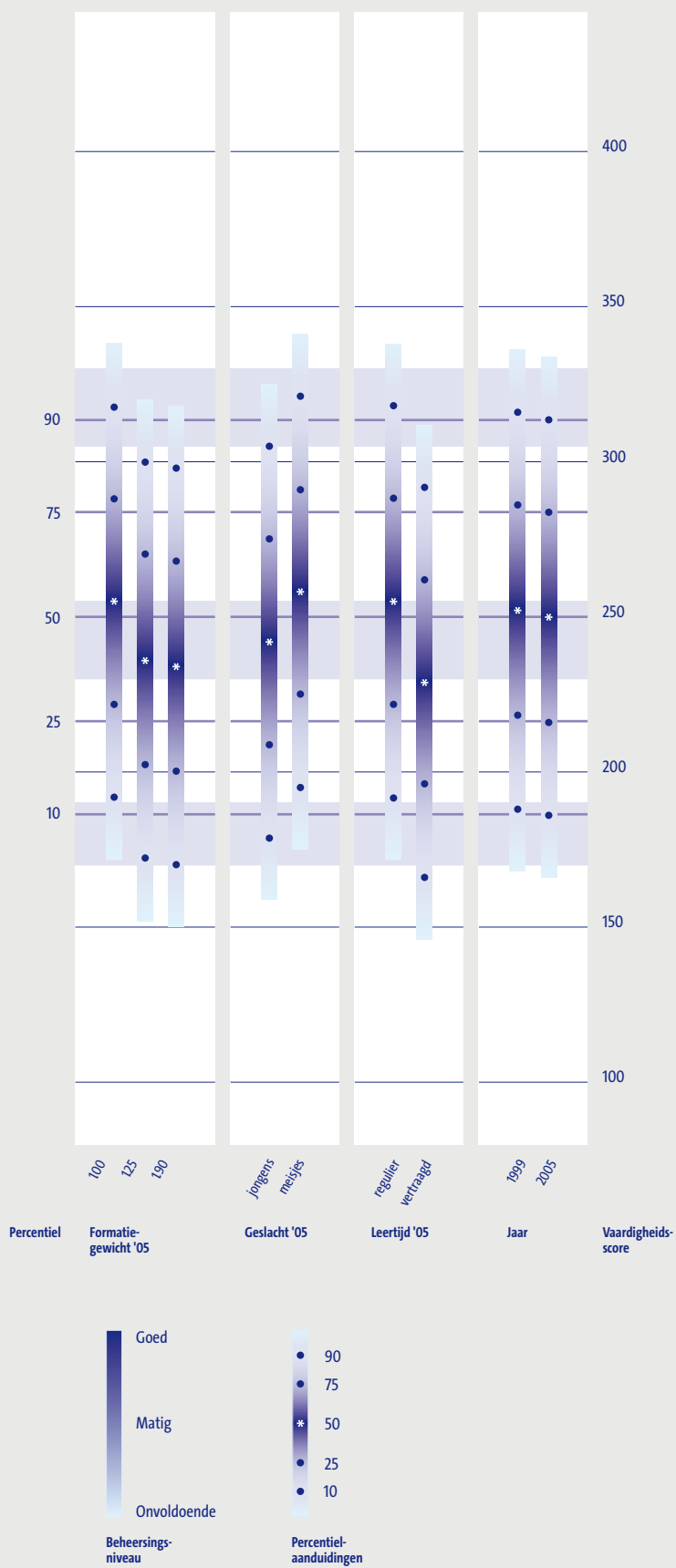
10 jas 1 _____
fiets 2 _____
inkt 3 _____
les 4 _____

Vervolg voorbeeldopgaven Alfabet 11 – 12 op pagina 86

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Alfabet



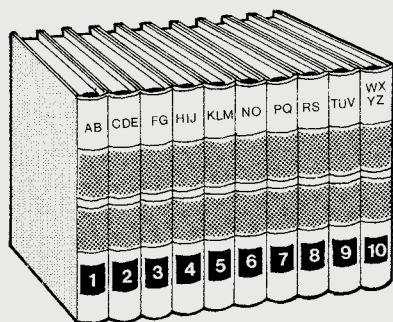
Standaarden



Vervolg voorbeeldopgaven Alfabet 11 – 12

- 11 Waar kun je in dit woordenboek het beste zoeken naar het woord *viool*?

A voorin
B middenin
C achterin



- 12 Leonie heeft een telefoonboek met de telefoonnummers van Oosterbeek, Velp, Rheden, Elst en Didam.

Schrijf de namen in de volgorde waarin ze in het telefoonboek staan.

1 _____
2 _____
3 _____
4 _____
5 _____

Voor de **percentiel-90** leerling levert het alfabetiseren en de toepassing ervan geen problemen meer op. Van de totale opgavenverzameling beheerst deze leerling alle opgaven op één na goed, waaronder alle voorbeeldopgaven. Deze leerling kan zowel letters als woorden goed ordenen, en weet in het woordenboek of het telefoonboek snel de juiste plaats te vinden om te beginnen met zoeken naar een bepaald woord of een bepaalde naam.

Uit bovenstaande blijkt dat de ‘pure’ alfabetiseringsopgaven voor de gemiddelde en percentiel-90 leerling (vrijwel) geen geheimen meer hebben. De gemiddelde leerling vindt het nog wel lastig om een woordenboek of telefoonboek met het alfabetisch ordenen in verband te brengen. Alle leerlingen, ook de percentiel-10 leerlingen, hebben de minste moeite met het ordenen van letters.

Standaarden

Voor de standaard **Voldoende** ligt de mediaan van de oordelen op vaardigheidsscore 240. Dat betekent dat de leerlingen deze standaard bereiken als ze, uitgaande van de voorbeeldopgaven, de eerste 5 opgaven goed en opgaven 6 tot en met 9 matig beheersen. De laatste drie voorbeeldopgaven behoeven volgens het panel van beoordelaars voor deze standaard niet beheerst te worden.

Slechts 58 procent van de leerlingen bereikt dit niveau, terwijl in de definitie 70 tot 75 procent beoogd wordt. Dit betekent dat de standaard Voldoende volgens de beoordelaars door te weinig leerlingen niet gehaald wordt.

De mediaan van de oordelen voor de standaard **Minimum** bevindt zich op vaardigheidsscore 200. Dit houdt in dat de beoordelaars vinden dat de leerlingen deze standaard bereiken wanneer ze opgaven als voorbeeldopgave 1 en 2 goed beheersen, opgaven als voorbeeldopgave 3 redelijk goed beheersen en opgaven zoals voorbeeldopgaven 4, 5, 6 en 7 matig beheersen. De rest van de voorbeeldopgaven (8 t/m 12) valt buiten het bereik van de standaard Minimum.

Aan de standaard Minimum voldoet 84 procent van de leerlingen, terwijl in de definitie 90 tot 95 procent beoogd wordt. De standaard Minimum voor het onderwerp Alfabet wordt dus (net) niet gehaald.

Een kwart van de leerlingen behaalt de standaard **Gevorderd**. De laatste twee voorbeeldopgaven illustreren het niveau van deze standaard het beste. Volgens de beoordelaars overstijgen deze opgaven de aan dit onderwerp gerelateerde tussendoelen gevorderde geletterdheid.

Verschillen tussen leerlingen

Uitgaande van het formatiegewicht is er een verschil van ongeveer 20 schaalpunten tussen de gemiddelde 1.00-leerlingen enerzijds en de 1.25- en 1.90-leerlingen anderzijds. Ruim 60 procent van de 1.00-leerlingen bereikt de standaard Voldoende, tegen ongeveer 46 procent van de 1.25- en 1.90-leerlingen, die onderling nauwelijks verschillen voor het onderwerp *Alfabet*.

Als we alleen kijken naar de 'pure' alfabetiseringsopgaven dan is de achterstand van de 1.25- en 1.90-leerlingen ten opzichte van de 1.00-leerlingen kleiner.

Net als bij de meeste andere onderwerpen hebben meisjes een hogere vaardigheidsscore dan jongens. Het verschil is 16 schaalpunten. Bijna 65 procent van de meisjes bereikt de standaard Voldoende, terwijl van de jongens 52 procent deze standaard bereikt.

Een groter verschil is er tussen de vertraagde en de reguliere leerlingen. Deze laatsten scoren 26 schaalpunten hoger dan hun vertraagde klasgenootjes. Hier zien we dan ook een groter verschil bij het bereiken van de standaard Voldoende: 62 procent van de reguliere leerlingen haalt deze standaard, tegen iets meer dan 40 procent van de vertraagde leerlingen.

Voor de jaarvergelijking is alleen gebruikgemaakt van de resultaten op de eerste twintig opgaven uit het toetsboekje. Alleen deze opgaven zijn, doordat ze hetzelfde of van een vergelijkbare vorm zijn, namelijk direct vergelijkbaar met de resultaten uit de vorige peiling. Het gaat om 'pure' alfabetiseringsopgaven, niet om toepassingsopgaven. Vergelijken we de leerlingprestaties van deze peiling met die van de peiling in 1999 dan zien we dat het niveau vrijwel gelijk gebleven is.

4.6 Woordenschat

Inhoud

Woorden vormen de bouwstenen van onze taal en maken allerlei soorten van kennis toegankelijk. Zo vervult het hebben van een uitgebreide woordenschat een sleutelfunctie bij het verwerven van kennis via teksten. Goed begrijpend kunnen lezen hangt voor een groot deel af van de breedte en de diepte van de woordkennis van een leerling. Bij de breedte van de woordkennis gaat het om het beheersen van veel verschillende woorden, bij een diepe woordkennis staat de vraag centraal: 'hoe goed kent de leerling woorden of begrippen in relatie tot andere woorden en begrippen?' Dit hoogste niveau van woordkennis is belangrijk in verband met de schoolse taalvaardigheid die leerlingen met name in de bovenbouw van de basisschool nodig hebben. Zij moeten dan over een uitgebreid netwerk van begrippen beschikken met woordkennis die snel kan worden ingezet. Zo kunnen ze, onder meer tijdens het leesproces, verbanden en principes begrijpen en problemen oplossen. Hoe meer woorden én woordbetekenissen leerlingen kennen, hoe beter en preciezer ze in staat zullen zijn om de betekenis van nieuwe woorden in een tekst af te leiden en om teksten te begrijpen. Omgekeerd geldt dat naarmate leerlingen meer en vlotter gaan lezen, hun woordenschatuitbreiding in steeds grotere mate bepaald wordt door de geschreven taal waarmee ze in aanraking komen. Aan de hand van nieuwe begrippen én door het leggen van steeds meer relaties tussen al aanwezige begrippen breidt het netwerk van begrippen zich steeds verder uit.

De opgaven voor het onderwerp *Woordenschat* hebben betrekking op twee aspecten, die elk weer uiteenvallen in verschillende onderdelen:

- *Betekenis*: aan de hand van synoniemen en omschrijvingen geven leerlingen de betekenis van woorden aan. Ook kennen de leerlingen betekenis aan woordgroepen toe via veelvoorkomende of vaste combinaties van woorden (collocaties) die samen één betekenisgeheel vormen en via figuurlijk taalgebruik (uitdrukkingen).
- *Betekenisrelaties*: hierbij krijgen de leerlingen de opdracht om woorden in een gegeven klasse onder te brengen (categoriseren), vatten ze woorden onder één noemer samen (generaliseren), geven ze de tegengestelde betekenis van een woord aan (tegenstellingen) of zoeken ze bij een gegeven begrip een woord dat er zonder meer aan gerelateerd is (betekenisveld).

De opgavenverzameling voor het onderwerp *Woordenschat* bestaat hoofdzakelijk uit inhoudswoorden – de belangrijkste betekenisdragende elementen van de taal – en is onderverdeeld in: zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden, bijwoorden en werkwoorden, maar ook woorden die samen een vaste verbinding of uitdrukking vormen. Het merendeel van de begrippen in de opgavenverzameling is ontleend aan een woordenlijst die Cito in 2004 aan een steekproef van leerkrachten in het basisonderwijs heeft voorgelegd. Daarnaast hebben we de begrippen gerelateerd aan de woordfrequentielijst van Schrooten en Vermeer (1994) om ons ervan te verzekeren dat de woorden daadwerkelijk in de middenbouw van het basisonderwijs voorkomen. De overige begrippen zijn afkomstig uit de opgavenverzamelingen *Woordbegrip* en *Betekenis* en *Betekenisrelaties* (Van Berkel et al., 2002), opgavenverzamelingen die in 1999 zijn ingezet in het kader van het periodiek peilingsonderzoek voor Nederlandse taal halverwege het basisonderwijs.

Een aantal opgaven is voorzien van een tekening. Deze is veelal illustratief van aard, slechts een enkele keer maakt de tekening deel van de opgave uit en is deze noodzakelijk om de opgave te kunnen maken.

De vaardigheidsschaal *Woordenschat* is vastgesteld op basis van de antwoorden op 131 opgaven. De opgavenset bestaat uitsluitend uit meerkeuzeopgaven met vier alternatieven. Uit de totale opgavenverzameling zijn 25 voorbeeldopgaven ter illustratie opgenomen: 12 bij het aspect *Betekenis* en 13 bij *Betekenisrelaties*. Voor de beide aspecten geldt dat de verschillende onderdelen die er deel van uitmaken zo evenwichtig mogelijk in aantal verdeeld zijn.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst, uitgaande van de volledige opgavenverzameling, de betekenis van ongeveer 10 woorden goed; de voorbeeldopgaven 1 t/m 3 bij het aspect *Betekenis* en 13 en 14 bij het aspect *Betekenisrelaties* maken hier deel van uit. Deze leerling is in staat om een synoniem dan wel een omschrijving voor de woorden 'kampioen' en 'lokaal' te geven en kent de betekenis van de uitdrukking 'geen oog dichtdoen'. Ook zijn leerlingen op dit niveau in staat om uit een aantal woorden één woord te kiezen dat geen deel uitmaakt van het overkoepelende begrip 'vrucht' en lukt het hen om het betekenisveld bij het begrip 'zout' te concretiseren (zie respectievelijk de voorbeeldopgaven 13 en 14).

Zo'n 25 opgaven op de schaal beheerst deze leerling matig. Twee voorbeeldopgaven illustreren dit: bij opgave 4 gaat het om het aspect *Betekenis*, waarbij een omschrijving aan een woord gekoppeld moet worden, en bij opgave 15 bepaalt de leerling welk van de vier gegeven woorden niet in het rijtje thuishoort. Er is dan sprake van het leggen van betekenisrelaties, meer specifiek van generaliseren.

Bijna honderd woorden uit de totale opgavenverzameling beheerst de percentiel-10 leerling niet. De overige voorbeeldopgaven verduidelijken wat voor deze relatief zwakke leerling te hoog gegrepen is.

In ieder geval blijkt het toekennen van betekenis aan en het leggen van betekenisrelaties tussen de woorden uit de opgavenverzameling voor deze leerlingen zeer moeilijk te zijn.

Voorbeeldopgaven Woordenschat Betekenis 1 – 4 en Betekenisrelaties 13 – 15

1 Wat is een **kampioen**?

- A een domoor
- B een winnaar
- C een verliezer
- D een kampeerder

2 Wat is een **lokaal**?

- A een kamer in een huis
- B een deel van een plein
- C een zaal in een kasteel
- D een ruimte in een school

3 Joerie doet geen oog dicht.

Joerie ...

- A kan niet slapen.
- B is erg nieuwsgierig.
- C heeft een bril nodig.
- D heeft last van zijn ogen.

4 Hoog gras dat langs de waterkant groeit, is ...

- A alg.
- B riet.
- C wier.
- D kroos.

13 Wat is geen **vrucht**?

- A citroen
- B meloen
- C aardbei
- D bloemkool

14 Welk woord past het beste bij **zout**?

- A zee
- B beek
- C meer
- D rivier

15 Sommige woorden horen bij elkaar.

Welk woord hoort er niet bij?

- A horloge
- B kalender
- C klok
- D wekker

Van alle opgaven bij dit onderwerp beheerst **de gemiddelde leerling** iets meer dan een derde goed, een derde matig en ongeveer een derde onvoldoende. Onder de goed beheerste opgaven bevinden zich negen voorbeeldopgaven: de opgaven 1 t/m 6 betreffen het aspect Betekenis, de opgaven 13 t/m 16 het aspect Betekenisrelaties. Zo weet deze leerling bijvoorbeeld dat bij de collocatie 'iemand stiekem bekijken' het woord 'bespioneren' hoort en welk woord in een rij van vier woorden er – op basis van woordkenmerken die de leerling zelf genereert – niet thuishoort (zie hiervoor voorbeeldopgave 15 en 16).

Van een matige beheersing is sprake bij voorbeeldopgave 6, waarbij het gaat om betekenis-toekenning en de leerling aan de omschrijving 'iemand die paardrijdt' het woord 'ruiter' zou moeten koppelen, hetgeen op dit niveau niet alle leerlingen lijkt te lukken. Verder zien we bij het aspect Betekenisrelaties dat de voorbeeldopgaven 17 t/m 21 matig beheerst worden: bij opgave 17 en 20 wordt de leerlingen gevraagd naar een tegenstelling, bij opgave 18 en 19 moeten de leerlingen categoriseren en opgave 21 doet een beroep op het betekenisveld van het woord 'zwart'.

Voor de gemiddelde leerling is een behoorlijk aantal voorbeeldopgaven te moeilijk: het betreft de laatste zes opgaven bij het aspect Betekenis en de laatste vier bij Betekenisrelaties.

Zoals verwacht is de beheersing van de woordenschat in vergelijking met de percentiel-10 leerling toegenomen, maar zijn ook voor de leerlingen op dit niveau de opgaven nog verre van gemakkelijk.

Voorbeeldopgaven Woordenschat Betekenis 5 – 6 en Betekenisrelaties 16 – 21

5 Iemand stiekem bekijken is hetzelfde als ...

- A iemand beledigen.
- B iemand bezichtigen.
- C iemand bespioneren.
- D iemand bewonderen.

6 Iemand die **paardrijdt**, is ...

- A een ruiter.
- B een ridder.
- C een koerier.
- D een koetsier.

16 Sommige woorden horen bij elkaar.

Welk woord hoort er niet bij?

- A glijden
- B gooien
- C smijten
- D werpen

17 Wat is het tegengestelde van gespannen?

- A krachtig
- B ontspannen
- C ingespannen
- D zenuwachtig

18 Wie is geen bestuurder?

- A een piloot
- B een monteur
- C een machinist
- D een automobilist

19 Wat is geen verlichting?

- A een spotje
- B een slinger
- C een lampion
- D een lantaarn

20 Wat is het tegengestelde van **dalen**?

- A vallen
- B stijgen
- C zakken
- D hangen

21 Welk woord past het beste bij **zwart**?

- A roet
- B stof
- C stoom
- D wolk

De percentiel-90 leerling ondervindt vrijwel geen problemen met de opgaven bij het onderwerp Woordenschat: twee van de drie opgaven uit de volledige opgavenverzameling worden goed beheerst en bij de voorbeeldopgaven geldt dat voor 15 van de 25 opgaven. De voorbeeldopgaven 1 t/m 7 bij het aspect Betekenis en de voorbeelden 13 t/m 21 bij Betekenisrelaties (met uitzondering van opgave 17) maken dit inzichtelijk.

Ongeveer 20 procent van alle opgaven op de vaardigheidsschaal beheerst deze zeer vaardige leerling matig. Uitgaande van de voorbeeldopgaven betreft het de opgaven 8 t/m 10, behorend bij het aspect Betekenis en de opgaven 17, 22 en 23 die betrekking hebben op betekenisrelaties tussen woorden. Leerlingen op dit niveau zijn bijvoorbeeld al heel aardig op de hoogte van de betekenis van de uitdrukking 'je ogen uitkijken' en weten redelijk goed welke collocatie past bij het woord 'voortdurend'. Ook weten ze enigszins welke omschrijving hoort bij 'smoezen'. Wat het aspect Betekenisrelaties betreft: de tegenstelling van 'gespannen' en 'schreeuwen' blijkt

soms nog lastig en hetzelfde geldt voor het genereren van een gemeenschappelijk kenmerk bij drie van de vier woorden: ren, hok, kooi en nest (voorbeeldopgave 23). Ten slotte is bij de overige 15 procent van de opgaven sprake van een onvoldoende beheersing. Aan de hand van vier voorbeeldopgaven (opgave 11 en 12 én 24 en 25) kan dit worden verduidelijkt. Deze opgaven laten zien dat de betekenis van 'vitrine' en 'bedeesd', het betekenisveld bij 'nijdig' en de betekenisrelatie bij 'afschrikwekkend' zelfs voor de heel vaardige leerlingen te hoog gegrepen is.

Voorbeeldopgaven Woordenschat Betekenis 7 – 12 en Betekenisrelaties 22 – 25

7 Loes **schatert** heel hard.

Loes

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

8 Sara **kijkt haar ogen uit**.

Sara ...

- A kijkt goed uit.
- B kijkt om zich heen.
- C kijkt dromerig voor zich uit.
- D kijkt vol bewondering naar iets.

9 Wat is **voortdurend**?

- A af en toe
- B de hele tijd
- C vroeg of laat
- D zelden of nooit

10 Als twee kinderen **smoezen**, dan ...

- A zijn ze verliefd.
- B praten ze zachtjes.
- C zeggen ze elkaar voor.
- D bedenken ze een smoesje.

11 Een **vitrine** is ...

- A een soort lijst.
- B een soort kast.
- C een soort bank.
- D een soort raam.

12 Sharon is **bedeesd**.

Sharon is ...

- A beleefd.
- B verlegen.
- C bedroefd.
- D vermoeid.

22 Wat is het tegengestelde van **schreeuwen**?

- A krijsen
- B praten
- C roepen
- D fluisteren

23 Sommige woorden horen bij elkaar.

Welk woord hoort er niet bij?

- A ren
- B hok
- C kooi
- D nest

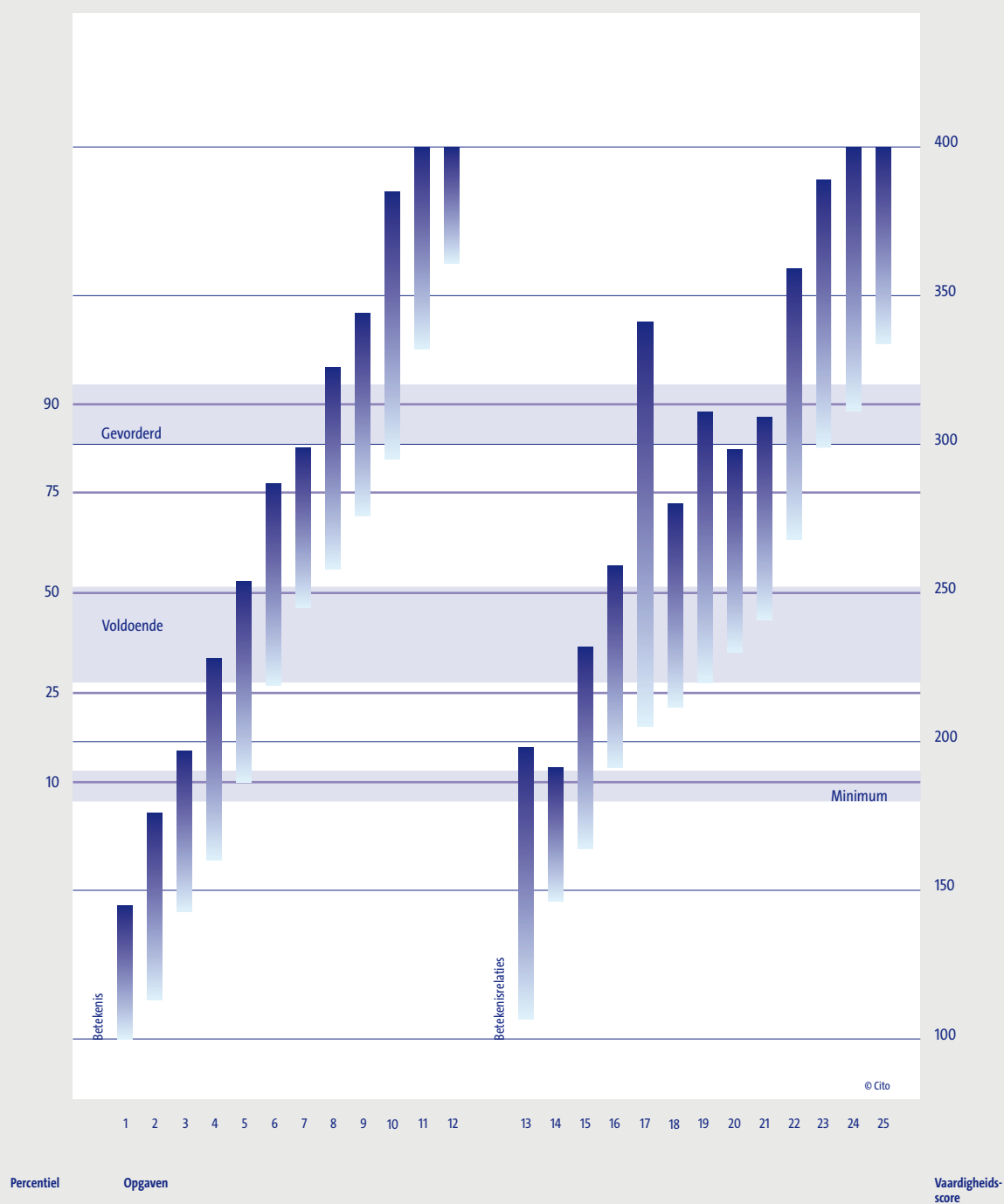
24 Welk woord past het beste bij **nijdig**?

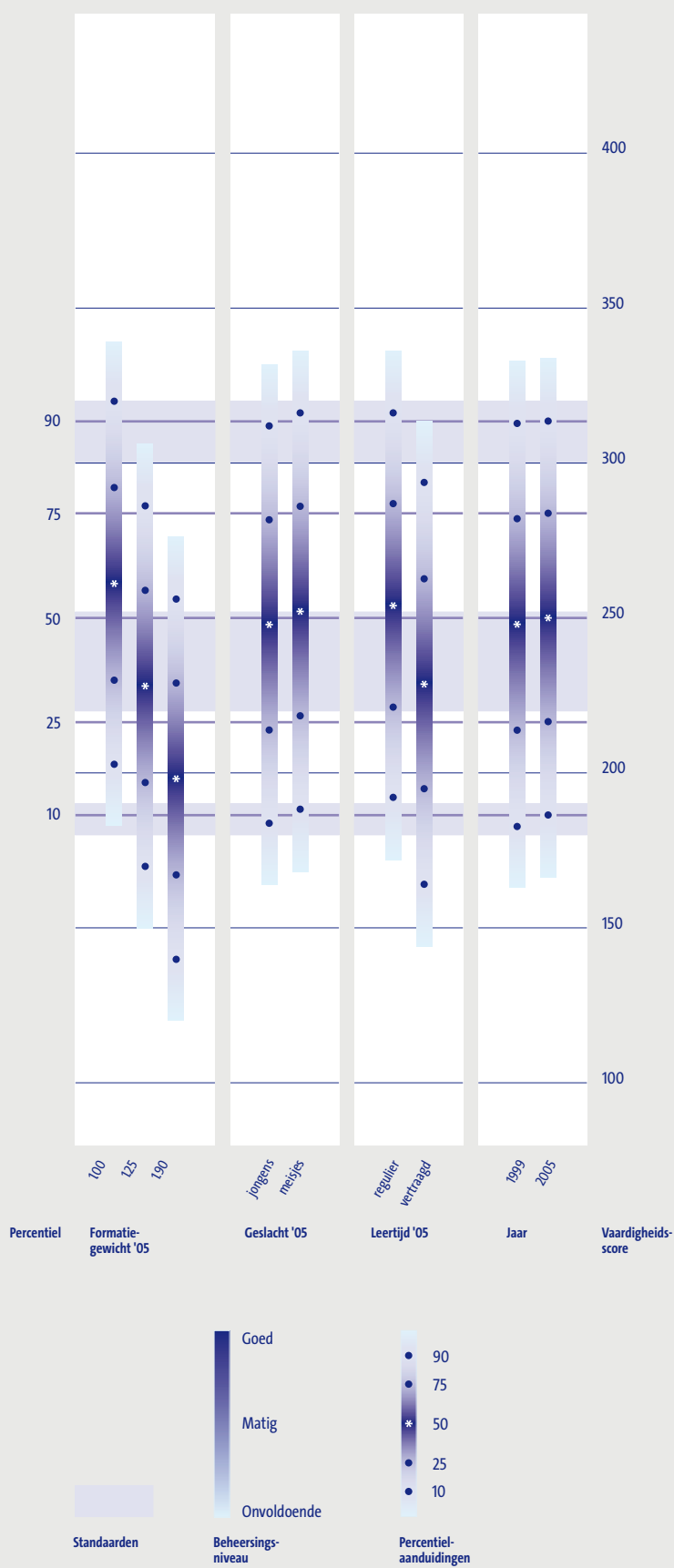
- A jaloers
- B klagerig
- C stiekem
- D woedend

25 Welk woord past niet bij **afschrikwekkend**?

- A angstig
- B duizelig
- C huiverig
- D griezelig

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Woordenschat





Samengevat

Naarmate de vaardigheid van leerlingen toeneemt, neemt ook de breedte en de diepte van de woordenschat toe. Hoe vaardiger de leerling, hoe meer én hoe beter hij of zij de betekenissen van en de relaties tussen woorden kent. Het aspect Betekenisrelaties is niet moeilijker gebleken dan het aspect Betekenis of vice versa.

Standaarden

Voor de standaard **Voldoende** ligt de mediaan van de oordelen op vaardigheidsscore 230.

Dit wil zeggen dat leerlingen deze standaard bereiken als ze, uitgaande van de voorbeeldopgaven, de eerste vier opgaven bij het aspect Betekenis en de eerste drie opgaven bij Betekenisrelaties goed beheersen. Bij de voorbeeldopgaven 5, 6 en 16 t/m 19 is in dit geval sprake van een matige beheersing. De beoordelaars zijn van mening dat de overige voorbeeldopgaven niet beheerst hoeven te worden. Zo'n 65 procent van de leerlingen voldoet aan de standaard Voldoende en dat benadert bijna de beoogde 70 tot 75 procent.

Een vergelijking met de peiling van 1999 maakt duidelijk dat de mediaan van de vaardigheidsscore in 1999 voor de deze standaard ongeveer 15 schaalpunten hoger lag en iets minder dan de helft van de leerlingen de standaard Voldoende realiseerde. Het gewenste niveau dat de huidige beoordelaars hebben vastgesteld, ligt dus lager. De spreiding van de oordelen is daarentegen groter dan in 1999.

Voor de standaard **Minimum** bevindt de mediaan van de oordelen zich op vaardigheidsscore 180.

Volgens de beoordelaars is er sprake van een minimale beheersing als de leerlingen voorbeeldopgave 1 en 2 goed beheersen en de voorbeeldopgaven 3 en 4 én 13 t/m 15 matig. Het overgrote merendeel van de voorbeeldopgaven valt buiten het bereik van deze standaard. Iets meer dan 90 procent van de leerlingen voldoet aan de standaard Minimum en daarmee wordt deze standaard gerealiseerd. Dit was eveneens het geval in 1999. Ook toen werd de standaard Minimum bereikt door een vergelijkbaar percentage leerlingen. De verwachtingen van de beoordelaars in 1999 en 2006 komen sterk overeen en voor beide jaren geldt dat de beoordelaarsovereenstemming vrij hoog is.

Iets meer dan 10 procent van de leerlingen voldoet aan de standaard **Gevorderd** en de mediaan van de oordelen ligt op vaardigheidsscore 310. Een goede beheersing van de laatste vijf voorbeeldopgaven bij het aspect Betekenis en van de laatste vier voorbeeldopgaven bij het aspect Betekenisrelaties vallen daarmee volgens de beoordelaars buiten het bereik van de tussendoelen gevorderde geletterdheid.

Verschillen tussen leerlingen

De prestaties van de leerlingen verschillen behoorlijk uitgaande van het formatiegewicht.

Er is een verschil van ongeveer zestig punten op de vaardigheidsschaal tussen de leerlingen met formatiegewicht 1.00 en 1.90. Ongeveer driekwart van de 1.00-leerlingen bereikt de standaard Voldoende tegenover een kwart van de 1.90-leerlingen. Zoals verwacht nemen de 1.25-leerlingen een tussenpositie in: de helft van deze leerlingen bereikt het vaardigheidsniveau dat met de standaard Voldoende wordt beoogd. Zo is de gemiddelde 1.00-leerling bij negen van de 25 voorbeeldopgaven in staat om de juiste betekenis of betekenisrelatie aan te duiden, de gemiddelde 1.90-leerling bij slechts vijf voorbeeldopgaven.

Op het gebied van woordenschat is er een klein verschil tussen jongens en meisjes. De meisjes behalen gemiddeld een vaardigheidsscore die maar een fractie hoger ligt dan die van jongens. In jaargroep 5 is er een aanzienlijk verschil in vaardigheid tussen de reguliere en de vertraagde leerlingen. De reguliere leerlingen zijn ten opzichte van hun vertraagde medeleerlingen zo'n vijftientwintig schaalpunten in het voordeel.

Vergelijken we de leerlingprestaties van 2005 met die van 1999 dan lijkt er een zeer kleine vooruitgang te hebben plaatsgevonden tussen beide peilingsjaren.

4.7 Leesattitude en leesgedrag

Inhoud

Leesonderwijs heeft niet alleen tot doel de leesvaardigheid van de leerlingen te bevorderen. Ook de leesbevordering, het leesplezier en het stimuleren van zelfstandig lezen buiten de school worden beschouwd als belangrijke aspecten van het onderwijs. Er is ongetwijfeld sprake van een belangrijke wisselwerking tussen leesvaardigheid en een positieve attitude, maar in eerste instantie gaat het hier om de vraag in hoeverre deze doelstellingen op zich, het bevorderen van leesplezier en leesgedrag, bij leerlingen halverwege het basisonderwijs worden gerealiseerd. Het is moeilijk om het werkelijke leesgedrag van leerlingen te onderzoeken, zeker als dat ook of vooral het buitenschools lezen betreft. Om hierover toch indicaties te verkrijgen, is aan de leerlingen een vragenlijst voorgelegd, dezelfde vragenlijst die eerder aan leerlingen in jaar-groep 8 is voorgelegd (zie Heesters et al., 2007). De vragen hebben betrekking op het affectieve aspect van lezen en op het gedragsaspect. Het affectieve aspect betreft de mate waarin de leerlingen lezen als iets plezierigs ervaren.

Er zijn voor dit aspect dichotome 'vragen' aan de leerlingen voorgelegd als: 'Ik vind lezen leuk / niet leuk' 'gemakkelijk / niet gemakkelijk' 'belangrijk / niet zo belangrijk'. Ook werden er 'vragen' gesteld van het type 'Ik vind de meeste boeken vervelend' of positief geformuleerd 'Ik vind het leuk voor mijn verjaardag een boek te krijgen' waarbij elke uitspraak is gescoord op een vijfpuntschaal met de schaalpunten: ja!! (heel erg mee eens) – ja (mee eens) – ?? (weet het niet, beetje mee eens en een beetje mee oneens) – nee (mee oneens) – nee!! (heel erg mee oneens). De vragen die het gedragsaspect betreffen, zijn gedragsgerelateerd geformuleerd en van het type 'Hoe vaak ...' of 'Hoe lang ...' waarbij de leerling telkens uit vijf concrete ordinale categorieën een keuze moest maken. Daarnaast is de leerlingen voor enkele typen leesmaterialen gevraagd of ze deze thuis wel eens lezen, met als aangereikte alternatieven 'nooit', 'soms' en 'vaak'.

Wat leerlingen antwoorden

De vraag of lezen 'leuk' is wordt door 63 procent van de leerlingen positief beantwoord, en door meisjes duidelijk vaker dan door jongens. In vergelijking met eerdere peilingen is er echter duidelijk sprake van een negatieve tendens. In 1994 beantwoordde 81 procent van de leerlingen deze vraag positief en in 1999 was dit 74 procent van de leerlingen. Wel is het zo dat drie kwart van de leerlingen lezen gemakkelijk vindt en een vergelijkbaar percentage leerlingen lezen belangrijk vindt. Ook voor deze vragen geldt dat meisjes vaker een positief antwoord geven dan jongens. Zetten we de antwoorden van de leerlingen af tegen hun formatiegewicht dan vinden 1.25-leerlingen lezen minder vaak leuk en belangrijk dan de andere leerlingen, terwijl 1.90-leerlingen lezen vaker belangrijk vinden dan de andere leerlingen.

Percentage leerlingen dat onderstaande uitspraken onderschrijft (N = 1138)

Uitspraak	Geslacht		Formatiegewicht			Totaal
	J	M	1.00	1.25	1.90	
Ik vind lezen leuk.	54	72	63	56	69	63
Ik vind lezen gemakkelijk.	70	76	75	64	73	73
Ik vind lezen belangrijk.	71	84	76	74	87	77

We hebben de leerlingen enkele uitgaven voorgelegd met de vraag of zij daarin 'vaak', 'soms' of 'nooit' lezen. Leerlingen zeggen dan vaker een stripboek te lezen dan een jeugdboek: ongeveer de helft van de leerlingen zegt vaak een stripboek te lezen en 30 procent zegt vaak een jeugdboek te

lezen. Jongens lezen eerder een stripboek, meisjes eerder een jeugdboek. Het lijkt er op dat het lezen van stripboeken in de loop der jaren sterk is toegenomen en het lezen van jeugdboeken sterk is afgenomen. In 1994 en 1999 was het percentage leerlingen dat aangaf vaak een stripboek te lezen respectievelijk 33 en 27 procent terwijl jeugdboeken vaak werden gelezen door respectievelijk 61 en 58 procent van de leerlingen. Ook het percentage leerlingen dat thuis vaak een (jeugd)tijdschrift leest, is gedaald van 38 procent respectievelijk 34 procent in 1994 en 1999 naar 21 procent in 2005.

Percentage leerlingen dat onderstaande uitgaven vaak leest (N = 1138)

Uitgaven	Geslacht		Formatiegewicht			
	J	M	1.00	1.25	1.90	Totaal
stripboeken	50	41	47	42	42	46
jeugdboeken	27	32	31	25	27	30
gedichten rijmpjes, versjes	18	39	25	39	41	28
(jeugd)tijdschriften (week- en maandbladen)	20	22	22	17	13	21
documentatiemateriaal	9	7	9	5	4	8
kranten	6	4	5	2	9	5

We hebben leerlingen ook gevraagd naar diverse aspecten van hun leesgedrag buiten de school. Een derde deel van de leerlingen zegt minstens een keer per week van de bibliotheek een boek te lenen, nog eens een derde deel leent minder vaak maar toch nog regelmatig een boek en eveneens ongeveer een derde deel van de leerlingen geeft aan vrijwel nooit een boek bij de bibliotheek te lenen.

Aspecten van leesgedrag (% leerlingen; N = 1138)

Leesactiviteiten	Geslacht		Formatiegewicht			
	J	M	1.00	1.25	1.90	Totaal
Hoe vaak leen je boeken van de (school)bibliotheek?						
1 keer per week of vaker	29	36	34	50	34	33
1 keer per twee of drie weken	28	30	31	21	24	29
1 keer per maand of minder	39	32	32	27	41	36
Hoeveel boeken lees je ongeveer per maand?						
5 boeken of meer	37	46	42	38	42	42
3 à 4 boeken	23	23	24	22	18	23
minder dan 3 boeken	36	29	31	39	40	33
Hoe lang heb je gisteren gelezen?						
een uur of langer	18	22	20	16	22	20
minder dan 1 uur	43	52	49	44	42	47
niet	36	25	29	39	35	30
Hoe vaak zoek je informatie op internet?						
(bijna) elke dag	15	12	13	13	19	13
een of meer keer per week	20	24	23	20	20	22
bijna nooit	62	61	62	64	58	62

Ongeveer 40 procent van de leerlingen leest naar eigen zeggen toch wel een boek per week en 20 procent heeft op de dag voorafgaand aan het beantwoorden van de vragenlijst ongeveer een uur gelezen. Anderzijds zien we dat een derde deel van de leerlingen hooguit twee boeken per maand leest en in ieder geval de vorige dag niet heeft gelezen. Voor vrijwel alle leesactiviteiten geldt dat meisjes daarop positiever antwoorden dan jongens. Verschillen naar formatiegewicht zijn echter op een enkele uitzondering na klein. Wel zien we dat 1.90-leerlingen minder vaak boeken lenen bij een bibliotheek en dat 1.25- en 1.90-leerlingen in vergelijking met andere leerlingen minder boeken per maand lezen en vaker aangeven de dag voorafgaand aan het onderzoek niet te hebben gelezen.

We hebben in de vragenlijst de leerlingen ook enkele stellingen over lezen voorgelegd en hen gevraagd op een vijfpuntschaal aan te geven of ze het daar mee eens waren. De leerlingen konden daarbij kiezen uit de alternatieven heel erg mee eens (ja!!), mee eens (ja), weet het niet (??), niet mee eens (nee) of heel erg mee oneens (nee!!). Teruggebracht tot drie categorieën staan de antwoorden van de leerlingen vermeld in onderstaande tabel.

Ongeveer twee van de drie leerlingen onderschrijven stellingen als 'Ik lees graag boeken of stripboeken', 'Ik kan me goed met een boek vermaken' en leest op school ook graag voor. Ongeveer de helft van de leerlingen vindt het ook leuk om met hun verjaardag een boek te krijgen. Negatieve uitspraken als 'Ik vind lezen saai', 'Ik vind de meeste boeken vervelend' of 'De meeste boeken kunnen me niet boeien' en 'Ik lees alleen boeken als het moet' worden dan ook door slechts weinig leerlingen onderschreven. De meeste leerlingen zijn het met deze stellingen dan ook duidelijk niet eens.

De conclusie zou kunnen zijn dat leerlingen halverwege jaargroep 5 over het algemeen positief staan ten opzichte van het lezen, dit misschien ondanks het feit dat leerlingen lezen duidelijk minder leuk zijn gaan vinden.

Meningen van leerlingen omtrent stellingen over het lezen (N = 1138)

Stellingen over het lezen	Mee eens	Weet het niet	Mee oneens
Ik lees graag boeken	66	12	20
Ik kan me goed vermaken met een boek	62	15	21
Ik lees graag stripboeken	62	9	26
Ik vind het leuk als ik op school iets moet voorlezen	61	12	24
Ik heb veel boeken gelezen	59	12	24
Ik weet precies welk boeken ik nog wil lezen	58	16	23
Ik vind het leuk om voor mijn verjaardag een boek te krijgen	52	17	29
Ik kan lang achter elkaar in een boek lezen	47	18	34
Ik lees graag gedichten, rijmpjes en versjes	44	13	39
Buiten school lees ik weinig in boeken	37	12	48
Ik heb een hekel aan bladzijden met alleen tekst	35	14	49
In mijn vrije tijd lees ik zo weinig mogelijk	32	15	52
Ik heb een hekel aan taken waarbij ik veel moet lezen	29	16	53
Lezen is een hobby van mij	29	14	54
Ik lees alleen een boek als het moet	28	8	61
De meeste boeken kunnen me niet boeien	27	19	61
Ik lees graag in kranten en tijdschriften	22	14	62
Ik vind de meeste boeken vervelend	24	13	61
Ik vind lezen saai	18	9	70

5 Verschillen tussen leerlingen

5 Verschillen tussen leerlingen

In hoofdstuk 4 zijn verschillen in prestaties tussen groepen leerlingen gerapporteerd op basis van de geschatte vaardigheidsverdelingen van de verschillende groepen. In dit hoofdstuk onderzoeken we de specifieke bijdrage van een aantal variabelen op verschillen in prestaties tussen leerlingen. Het betreft dan het differentiële effect van categorieën binnen de variabelen formatiegewicht en stratum, geslacht, leertijd en thuistaal voor de peiling in 2005. Ook vergelijken we de leesprestaties van leerlingen met de resultaten van de peiling in 1999 en besluiten we het hoofdstuk met een paragraaf over het effect van leesmethoden.

5.1 Inleiding

In de voorgaande hoofdstukken hebben we bij ieder onderwerp aandacht besteed aan verschillen tussen groepen leerlingen op basis van de geschatte vaardigheidsverdelingen van de onderscheiden groepen leerlingen. Deze verdelingen laten de verschillen tussen groepen zien zonder dat we ons afvragen of die groepen naar samenstelling op andere relevante variabelen wel vergelijkbaar zijn.

In dit hoofdstuk geven we een samenvattend overzicht van de bijdrage van een aantal variabelen op verschillen in prestaties tussen leerlingen, waarbij we corrigeren voor de overige variabelen die in de analyse zijn meegenomen. We spreken van *gezuiverde effecten* omdat de andere kenmerken van de leerlingen, voor zover die ons bekend zijn, constant worden gehouden. Het verschil in vaardigheid tussen de groepen wordt statistisch 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 peilingsonderzoek vaak het geval is, kunnen relatief kleine verschillen al gauw een significant effect genereren. We rapporteren de verschillen daarom in termen van effectgrootten.

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

De effectgrootte is het quotiënt van het verschil tussen de gemiddelden en de standaardafwijking van de twee groepen die onderling worden vergeleken. Voor de interpretatie van de effectgrootten volgen we in de literatuur gebruikelijke kwalificaties, waarbij effectgrootte 0,2 als een klein effect wordt getypeerd en de effectgrootten 0,5 en 0,8 als respectievelijk matig en groot.

Er zijn voor de volgende variabelen effectschattingen uitgevoerd:

- voor formatiegewicht, met de niveaus 1.00, 1.25 en 1.90;
- voor stratum, met de niveaus 1, 2 en 3;
- voor geslacht, met de niveaus jongen en meisje;
- voor leertijd, met de niveaus regulier en vertraagd;
- voor thuistaal, met de niveaus Nederlands, streektaal, buitenlandse taal en gemengd taalgebruik;
- voor afnamejaar, met de jaarniveaus 1999 en 2005;
- en voor het effect van methoden voor begrijpend lezen.

De resultaten zijn afkomstig uit diverse analysereeksen. De effectschattingen voor formatiegewicht, stratum, geslacht, leertijd en thuistaal zijn gebaseerd op de gegevens van het peilingsonderzoek in het najaar van 2005. Het effect van afnamejaar is vastgesteld op basis van de samengevoegde databestanden uit 1999 en 2005. Dezelfde databestanden zijn ook gebruikt bij de analyses van methode-effecten, tenzij het onderwerp in 1999 geen deel uitmaakte van het peilingsonderzoek. In dat geval werden uitsluitend de gegevens van 2005 gebruikt.

5.2 Het effect van formatiegewicht en stratum

Een van de factoren die de formatieomvang van een school bepalen, is het formatiegewicht. Dit formatiegewicht is gerelateerd aan de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen. Op basis van de formatiegewichten onderscheiden we drie schoolstrata (zie paragraaf 2.1). In de volgende tabel zijn de effectgrootten voor formatiegewicht en stratum opgenomen wanneer deze tegelijk en in combinatie met geslacht en leertijd worden geanalyseerd. Voor alle onderwerpen geldt dat zowel 1.25-leerlingen als 1.90-leerlingen een achterstand hebben ten opzichte van 1.00-leerlingen. Er is in de meeste gevallen ook sprake van een significant effect waarbij de effectgrootte gekwalificeerd moet worden als matig tot groot. Op de verschillende onderwerpen is de effectgrootte voor 1.90-leerlingen ten opzichte van 1.25-leerlingen verwaarloosbaar klein met uitzondering van het onderwerp Woordenschat. Op dat onderwerp is er sprake van een significant verschil in prestaties van de beide groepen leerlingen in het nadeel van de 1.90-leerlingen, waarbij de effectgrootte als matig gekwalificeerd moet worden.

De uitzondering geldt de vaardigheid *Technisch lezen*. Bij dit onderwerp vinden we een klein negatief effect voor 1.25- en 1.90-leerlingen ten opzichte van 1.00-leerlingen dat niet significant is. Daarbij moet echter de aantekening worden gemaakt dat relatief veel leerlingen meer dan 15% van de opgaven fout hebben gemaakt. Hun taakuitvoering wordt dan als onvoldoende zorgvuldig gekwalificeerd waardoor hun resultaat niet in de analyses wordt betrokken. We mogen verwachten dat dit vooral de zwakke lezers betreft, waardoor eventuele effecten voor technisch lezen gedempt worden.

Zijn de verschillen in prestaties eenmaal gecorrigeerd voor formatiegewicht dan vervallen nagenoeg de verschillen tussen de drie onderscheiden schoolstrata. De sociaal-economische achtergrond van de schoolbevolking vormt naast het formatiegewicht dus geen extra factor die van invloed is op de prestaties van de leerlingen.

5.3 Het effect van geslacht en leertijd

Met uitzondering van het onderwerp *Woordenschat* zijn de prestaties van meisjes significant beter dan van jongens, waarbij de effectgrootte als klein tot matig gekwalificeerd kan worden. Vertraagde leerlingen hebben in alle gevallen een achterstand ten opzichte van de reguliere klasgenoten, waarbij de effectgrootte varieert van klein tot matig.

Effectgrootten voor formatiegewicht stratum, geslacht en leertijd op vijf onderwerpen uit het peilingsonderzoek voor leesvaardigheid medio basisonderwijs

	Begrijpen van geschreven teksten	Interpreteren van geschreven teksten	Technisch lezen	Alfabet	Woordenschat
Formatiegewicht					
1.25 t.o.v. 1.00	-0.67*	-0.77*	-0,21	-0.39*	-0.65*
1.90 t.o.v. 1.00	-0.69*	-0.91*	-0,27	-0.47*	-1.22*
1.90 t.o.v. 1.25	-0.03	-0.15	-0,06	-0.08	-0.57
Stratum					
stratum 2 t.o.v. stratum 1	-0.01	0.02	-0,03	0.17	-0.09
stratum 2 t.o.v. stratum 3	-0.09	0.03	0,10	0.28	-0.19
stratum 3 t.o.v. stratum 1	-0.07	0	0,13	0.11	-0.10
Geslacht					
meisjes t.o.v. jongens	0.34*	0.46*	0,27*	0.29*	0.03
Leertijd					
vertraagd t.o.v. regulier	-0.61*	-0.42*	-0,41*	-0.47*	-0.31*
* significant effect $p < .01$					

5.4 Het effect van thuistaal

De groepsleraar is gevraagd aan te geven wat de thuistaal van de leerling is, met als categorieën Nederlands, een streektaal, een buitenlandse taal of een gemengde taalsituatie. Van een gemengde taalsituatie is meestal sprake bij 1.90-leerlingen en dan is er in de thuissituatie sprake van een buitenlandse taal naast het Nederlands. Het effect van thuistaal is onderzocht binnen een model waarin ook de eerder genoemde variabelen zijn opgenomen.

Wanneer er in de thuissituatie van de leerling sprake is van een streektaal dan heeft dat een significant negatief effect op de prestaties van de leerling voor de meeste onderwerpen – technisch lezen uitgezonderd – waarbij de effectgrootte varieert van -0.29 tot -0.46. Van relatief weinig leerlingen in dit onderzoek is volgens de leraar de taalsituatie thuis als ‘buitenlandse taal’ te kenmerken. Voor het onderwerp *Alfabet* is dit aantal zelfs zo gering dat geen betrouwbare effectgrootte gerapporteerd kan worden. Mogelijk is ook het geringe aantal leerlingen dat een woordenschattoets heeft gemaakt terwijl de thuistaal als ‘buitenlands’ is gekwalificeerd er de oorzaak van dat er een relatief klein negatief maar niet significant effect is gevonden. Wel zijn er duidelijke significant negatieve effecten gevonden voor de onderwerpen *Begrijpen van geschreven teksten* en *Interpreteren van geschreven teksten*. Vergelijkbare negatieve effecten voor deze onderwerpen worden gevonden bij leerlingen waarbij de thuistaal door de

leraar is gekenmerkt als een gemengde taalsituatie. Er wordt dan bovendien nog een matig negatief effect gevonden voor *Woordenschat*.

Effectgrootten van de verschillende taalsituaties op *Technisch lezen* zijn in dit onderzoek verwaarloosbaar klein. Het is niet onwaarschijnlijk dat dit mede het gevolg is van het relatief grote aantal leerlingen – en dan met name zwakke leerlingen – dat vanwege teveel leesfouten niet in de analyses is betrokken.

5.5 Het effect van afnamejaar

Voor drie van de vijf onderwerpen zijn de resultaten van de leerlingen vergeleken met die van de peiling in 1999. De opgavenverzamelingen voor *Interpreteren van geschreven teksten* uit 1999 en 2005 bevatten te weinig gemeenschappelijke opgaven om een jaarvergelijking uit te kunnen voeren, terwijl voor *Technisch lezen* in 2005 een geheel ander evaluatie-instrument is gebruikt dan in 1999. Voor geen van de drie andere onderwerpen is enig effect van afnamejaar gevonden.

Effectgrootten voor thuistaal en afnamejaar op vijf onderwerpen uit het peilingsonderzoek voor leesvaardigheid medio basisonderwijs

	Begrijpen van geschreven teksten	Interpreteren van geschreven teksten	Technisch lezen	Alfabet	Woordenschat
Thuistaal (Nederlands = 0)					
Streektaal	-0,32**	-0,38**	0,00	-0,46**	-0,29**
Buitenlandse taal	-0,37**	-0,47**	-0,14	*	-0,24
Gemengde taalsituatie	-0,36**	-0,46**	-0,16	-0,12	-0,52**
Afnamejaar					
2005 t.o.v. 1999	-0,02	nvt	nvt	-0,05	-0,01
* niet bepaald vanwege te weinig leerlingen					
** significant effect $p < .01$					

5.6 Het effect van methoden

Tot slot zijn we nagegaan wat de effecten van de vijf meest gebruikte methoden voor begrijpend lezen zijn voor de onderzochte onderwerpen. Het betreft de methoden *Goed gelezen*, *Tekst verwerken*, *Wie dit leest*, *Taalleesland* en *Ondersteboven van lezen*. Voor het onderwerp *Alfabet* bleef de analyse beperkt tot de eerste drie genoemde methoden, omdat de laatste twee methoden met te weinig leerlingen in het onderzoek vertegenwoordigd waren. De effecten waren niet significant en de effectgrootten vrijwel altijd kleiner dan +/-0.20. Er zijn dus geen differentiële effecten gevonden voor de genoemde methoden.

Literatuur

Literatuur

Aarnoutse, C. (1998). *Lezen in ontwikkeling* (oratie). Nijmegen, KUN.

Aarnoutse, C. & L. Verhoeven (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands.

Adams, M.J. (1990). *Beginning to read. Learning and thinking about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Armbruster, B.B. & I.A.G. Wilkinson (1991). Silent reading, oral reading, and learning from text. *The Reading Teacher*, 45, 154-155.

Bachman, B. (2000). Phonological awareness. In: M.L. Kamil, P.B. Rosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 3* (pp. 483-502). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bast, J. & Reitsma, P. (1998). The simple view of reading: A developmental perspective. In P. Reitsma & L. Verhoeven (Eds.), *Problems and interventions in literacy development* (pp. 95-109). Dordrecht: Kluwer.

Berkel, S. van, F. van der Schoot, R. Engelen & G. Maris (2002). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1999*. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 20).

Boland, Th. (1991). *Lezen op termijn. Een onderzoek naar de ontwikkeling van de leesvaardigheid in het basisonderwijs en de invloed daarvan op de schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs* (dissertatie). Nijmegen: KUN.

Bosman, A.M.T. & van Orden, G.C. (2003). Het fonologische coherentiemodel voor lezen en spellen. *Pedagogische Studiën*, 80, 5, 391-406.

Broeck, W. van den (1997). *De rol van fonologische verwerking bij het automatiseren van de leesvaardigheid*. Universiteit van Leiden: Academisch Proefschrift.

Campbell, J.R., Kelly, D.L., Mullis, I.V.S., Martin, M.O. & Sainsbury, M. (2001). *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001-2nd Edition*. Chestnut Hill, MA, Boston College.

Carver, R.P. (1993). Merging the simple view of reading with rauding theory. *Journal of Reading Behavior*, 25, 4, 439-455.

Clay, M.M. (1991). *Becoming literate. The construction of inner control*. Auckland, Heinemann.

Gein, J. van de (2004). *Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs. Uitkomsten van de peiling in 1999*. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 29).

Goldman, S.R. & Rakestraw, J.A. jr. (2000). Structural Aspects of Constructing Meaning From Text. In P.B. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr, (Eds.) (pp. 311-335). *Handbook of Reading Research, Volume 3*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

- Heesters, K., S. van Berkel, F. van der Schoot & B. Hemker (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 33).
- Hoover, W.A. & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. In: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.
- Huizenga, H. (2000). *Taal & Didactiek. Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kamil, P.B., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. & Barr, R. (Eds.) (2000). *Handbook of Reading Research, Volume 3*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Kim (Yoon), Y.H. & E.T. Goetz (1994). Context effects on word recognition and reading comprehension of poor and good readers: a test of the interactive-compensatory hypothesis. *Reading Research Quarterly*, 29, 178-188.
- Krom, R.S.H. (1996). *Leestempo*. Arnhem: Cito.
- Krom, R.S.H. (2004). *Leestechiek & Leestempo*. Arnhem: Citogroep.
- Krom, R.S.H. & Kamphuis, F.H. (2001). *Wetenschappelijke verantwoording van de toetsserie Leestechiek & Leestempo*. Arnhem: Citogroep.
- Krom, R., J. van de Gein, J. van der Hoeven, F. van der Schoot, N. Verhelst, N. Veldhuijzen & B. Hemker (2004). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool. Uitkomsten van de peilingen in 1999 halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs*. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 28).
- Langer, J.A. (1995). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. New York, Teachers College Press.
- McGuinness, D. (1997). *Why our children can't read*. New York: Free Press.
- Moelands, F., F. Kamphuis & L. Verhoeven (2003). *Verantwoording Drie-Minuten-Toets*. Arnhem: Cito.
- Nicholson, T. (1991). Do children read words better in context or in lists? A classic study revisited. *Journal of Educational Psychology*, 83, 444-450.
- Orden, G.C. van (1987). A ROWS is a ROSE: Spelling, sound and reading. *Memory & Cognition*, 15, 181-198.
- Orden, G.C. van & Goldinger, S.D. (1994). Interdependence of form and function in cognitive systems explains perception of printed words. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20, 1269-1291.
- Orden, G.C. van & Goldinger, S.D. (1996). Phonological mediation in skilled and dyslexic reading. In C.H. Chase, G.D. Rosen, & G.F. Sherman (Eds.), *Developmental dyslexia: Neural, cognitive and genetic mechanisms* (pp. 185-223). Timonium, MD: York Press.

- Paus, H. (red.), Bacchini, S., Dekkers, R., Pullens, Th. & Smits, M. (2002) *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C.A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In P.B. Gough, L.C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pressley, M. (2000). What Should Comprehension Instruction Be the Instruction Of? In P.B. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr, (Eds.) (pp.545-561). *Handbook of Reading Research, Volume 3*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Pressley, M., Harris, K.R. & Marks, M.B. (1992). But good strategy instructors are constructivists! *Educational Psychology Review*, 4, 3-31.
- Reitsma, P. & Walraven, M. (1991). Inleiding: ontwikkelingen in theorie en onderzoek. In P. Reitsma, & M. Walraven (Eds.). *Instructie in begrijpend lezen*. Delft, Eburon.
- Roosmalen, W. van, Veldhuijzen, N. & Staphorsius, G. (1999). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling halverwege het basis-onderwijs*. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 10b).
- Rosenblatt, L.M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale. Southern Illinois University Press (Original work published 1978).
- Schumm, J.S. & Baldwin, R.S. (1989). Cue system usage in oral and silent reading. *Journal of Reading Behavior*, 21, 141-154.
- Sijtsma, J. (red.) (1992). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling medio basisonderwijs*. Arnhem, Cito. (PPON-reeks nr. 3).
- Søvik, N., Arntzen, O. & Samuelstuen, M. (2000). Eye-movement parameters and reading speed. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13, 237-255.
- Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. In: *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K.E. & Stanovich, P.J. (1995). How research might inform the debate about early reading acquisition. *Journal of Research in Reading*, 18, 87-105.
- Staphorsius, G. & N.D. Verhelst (1997). Indexering van de leestechiek. *Pedagogische Studiën*, 74, 154-164.
- Thorndike, R. L. (1973). *Reading comprehension in fifteen countries. International studies in evaluation III*. New York, Wiley, and Stockholm, Almqvist & Wiksell.
- Verhoeven, L. & Aarnoutse, C. (red.) (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid*. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands.
- Verhoeven, L. & Aarnoutse, C. (2000). *Tussendoelen beginnende geletterdheid*. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands.

Weerden, J. van, K. Heesters, I. Jongen, F. van der Schoot, B. Hemker, N. Veldhuijzen & N. Verhelst (2006). *Balans van het spreekonderwijs op de basisschool. Uitkomsten van de peilingen in 2002 en 2003 halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs*. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 30).

Wijnstra, J. (red.) (1988). *Balans van het rekenonderwijs in de basisschool. Uitkomsten van de eerste rekenpeiling medio en einde basisonderwijs*. Arnhem, Cito. (PPON-reeks nr. 1).

Zwarts, M. & Rijlaarsdam, G. (1991). *Verantwoording van de taalpeiling einde basisonderwijs 1988*. Arnhem, Cito.

Primair onderwijs

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau

Balans van het leesonderwijs halverwege de basisschool 4

PPON-reeks nummer 36

Cito

Nieuwe Oeverstraat 50
Postbus 1034
6801 MG Arnhem
T (026) 352 11 11
F (026) 352 13 56
www.cito.nl

Klantenservice

T (026) 352 11 11
F (026) 352 11 35
klantenservice@cito.nl

Artikelnummer: 59621
Fotografie: Paul Breuker

