Balans van de taalverzorging en grammatica in het basis- en speciaal basisonderwijs

PPON-reeks nummer 55

zeker weten

Balans van de taalverzorging en grammatica in het basis- en speciaal basisonderwijs

Uitkomsten van de peiling in 2009 in jaargroep 5, jaargroep 8 en de eindgroep van het SBO

Alma van Til
Jan van Weerden
Bas Hemker
Karen Keune

PPON-reeks nummer 55

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau

Uitgave Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling 2014

Cito | Arnhem

Colofon

- Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
- Projectleiding: Jan van Weerden en Alma van Til
- Ontwerp peiling: Karin Heesters en Ronald Krom
- Constructie peilingsinstrumenten: Karin Heesters, Jannemieke van de Gein, José van der Hoeven
- Coördinatie gegevensverzameling: Joke van Daal en Elsbeth Emmerink
- Beoordeling leerlingwerken: Jannemieke van de Gein, Lenneke Schouw, Monique Prevaes, Pauline Roumans, Yvonne van Rooijen
- Auteurs: Alma van Til en Jan van Weerden
- Statistische analyse: Bas Hemker en Karen Keune
- Advies: Pauline Roumans en Hiske Feenstra
- Bureauredactie: Loes Hiddink
- Ontwerp grafieken en advies: Henk Heusinkveld GTT
- Grafische vormgeving en opmaak: Service unit, MMS
- Foto omslag: Ron Steemers

© Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem (2014)
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 het voor- en najaar van 2009 is een peiling uitgevoerd naar het niveau van schrijfvaardigheid in jaargroep 5, jaargroep 8 en de eindgroep van het SBO. Het doel van de schrijfpeiling was om na te gaan in hoeverre leerlingen adequaat kunnen communiceren.
In het verlengde van de schrijfpeiling is ook een peiling gedaan voor grammatica en taalverzorging. De belangrijkste conclusies van de peiling grammatica en taalverzorging hebben we hieronder weergegeven.

We hebben een selectie van leerlingwerken uit de schrijfpeiling geanalyseerd om de prestaties van leerlingen in spontaan geschreven werk in kaart te brengen. Daarnaast is bij leerlingen die deelnamen aan de schrijfpeiling een aantal toetsen en dictees afgenomen. Zowel bij de toetsen als bij de beoordelingen van het spontaan geschreven werk hebben we de rol van bepaalde achtergrondvariabelen zoals geslacht, formatiegewicht en leertijd onderzocht. Voor zover mogelijk zijn in een verkennende analyse de resultaten afgezet tegen de referentieniveaus.

De spelling van werkwoorden in leerlingwerken

Om de prestaties voor spelling, zowel van de werkwoorden, als van de niet-werkwoorden in kaart te kunnen brengen, hebben we vijf prestatieniveaus gedefinieerd: 1) de zeer slechte spellers , 2) de slechte spellers, 3) de gemiddelde spellers, 4) de goede spellers en 5) de zeer goede spellers.

Bij de werkwoordspelling hebben we ons gericht op werkwoordcategorieën die een struikelblok zouden kunnen vormen voor leerlingen. Dit noemen we de probleemwerkwoorden. Voor alle groepen geldt dat de zeer goede, goede en gemiddelde spellers geen enkele spelfout per 100 woorden maken in probleemwerkwoorden. De slechte spellers in groep 5 maken twee spelfouten per 100 woorden in probleemwerkwoorden en de zeer slechte spellers vier spelfouten. De slechte spellers in jaargroep 8 maken één fout per 100 woorden in probleemwerkwoorden en de zeer slechte spellers twee fouten. De resultaten voor het SBO komen overeen met die van leerlingen in jaargroep 5. Vertraagde achtstegroepers maken gemiddeld iets meer fouten in de werkwoordspelling dan reguliere achtstegroepers. Voor de overige achtergrondvariabelen hebben we geen effecten gevonden.

De prestaties van leerlingen voor de afzonderlijke werkwoordcategorieën zijn in lijn met de voorlopige beheersingsniveaus van het referentiekader taal en rekenen. Voor twee categorieën liggen de prestaties van leerlingen uit de peiling zelfs aanzienlijk boven de percentages die in het referentiekader worden genoemd. Hoewel we vanwege de soms beperkte aantallen aangetroffen werkwoorden een voorbehoud moeten maken, lijkt het erop dat achtstegroepers goed hebben gepresteerd op/voor wat betreft de werkwoordcategorieën die we hebben onderzocht.

paragraaf 3.1 | pagina 61

De spelling van niet-werkwoorden in leerlingwerken

De populatieverdeling voor spelfouten in niet-werkwoorden laat zien dat de gemiddelde vijfdegroeper zeven spelfouten per 100 woorden maakt in niet-werkwoorden. De gemiddelde leerling in jaargroep 8 maakt er aanzienlijk minder. Per 100 woorden gaat het om twee spelfouten in niet-werkwoorden. De gemiddelde SBO-leerling produceert evenveel spelfouten als de gemiddelde leerling uit jaargroep 5.

Er zijn grote verschillen tussen leerlingen in de afzonderlijke onderzoekspopulaties. In jaargroep 5 maakt de zeer slechte speller gemiddeld 19 fouten per 100 woorden, terwijl de zeer goede speller er gemiddeld maar één maakt. In jaargroep 8 zijn de verschillen minder groot; de zeer slecht spellende achtstegroeper maakt gemiddeld acht fouten per 100 woorden in niet-werkwoorden terwijl de zeer goed spellende achtstegroeper er geen enkele maakt.
In het SBO zijn de verschillen tussen leerlingen min of meer even groot als in jaargroep 5.

Meisjes in het reguliere basisonderwijs zijn beter in het spellen van niet-werkwoorden dan jongens. Dit geldt niet voor SBO-leerlingen. Voor jaargroep 5 geldt dat vertraagde leerlingen meer spelfouten maken in niet-werkwoorden dan reguliere leerlingen. In jaargroep 8 vinden we dit effect niet terug.

Uit analyses van de samenhang tussen de vaardigheid in de spelling van werkwoorden en van niet-werkwoorden blijkt dat het geen totaal verschillende vaardigheden zijn. Ze zijn echter ook niet zozeer aan elkaar verwant dat we kunnen spreken van één en dezelfde competentie.

paragraaf 3.2 | pagina 74

De interpunctie van leerlingwerken

Er zijn bijzonder weinig leerlingen die teksten schrijven met een perfecte interpunctie en lay-out. In jaargroep 5 en in de eindgroepen van het SBO gaat het om 1% van de leerlingen, in jaargroep 8 om 8% van de leerlingen. Daarmee kunnen we concluderen dat er ten aanzien van leerlingprestaties op het gebied interpunctie en lay-out nog wel enige winst te behalen valt.

Om na te gaan waar de geringe prestaties op het gebied van tekstmarkering aan te wijten zijn, hebben we in kaart gebracht hoe het staat met het zinsbesef van leerlingen. De resultaten laten zien dat er in alle onderzoekspopulaties een relatief kleine verzameling leerlingwerken is waarbij zinsgrenzen vallen op een plaats waar dat niet mag (‘ze gaan op avondtuur in de roumte daar. vinden ze een hond een franse hond.’). In jaargroep 5 gaat het om 15% van de leerlingwerken. In jaargroep 8 en de eindgroepen van het SBO betreffen de percentages respectievelijk 6 en 11% . De groep leerlingen die niet goed presteert op het gebied van tekstmarkering vanwege aantoonbaar gebrekkig zinsbesef is dus beperkt.

Nadere analyse laat zien dat de grootste verzameling teksten wordt geschreven door leerlingen die tekstmarkeringen op de juiste plaats aanbrengen, maar wel eens een hoofdletter of een punt (of beide) vergeten. Ook kiezen deze leerlingen wel eens voor het verkeerde leesteken of vergeten ze de tekst in te delen in alinea’s. Dit geldt voor alle onderzoekspopulaties.

hoofdstuk 4 | pagina 83

De lengte van spontaan geschreven teksten

De gemiddelde leerling uit jaargroep 5 gebruikt 10 à 30 woorden minder dan de gemiddelde achtstegroeper. Leerlingen uit het SBO laten ten aanzien van tekstlengte een heterogeen beeld zien. Voor de ene schrijftaak produceren SBO-leerlingen evenveel woorden als vijfdegroepers, terwijl ze voor een andere taak meer woorden opschrijven dan leerlingen uit jaargroep 8. Over het algemeen geldt dat meisjes meer woorden produceren dan jongens. Het verschil tussen beide seksen is het grootst in het SBO: daar produceren meisjes gemiddeld 24 woorden meer dan jongens. In jaargroep 5 schrijven meisjes gemiddeld acht woorden meer en in jaargroep 8 is het verschil tussen teksten van jongens en meisjes gemiddeld twaalf woorden.

paragraaf 5.1 | pagina 96

De grammaticale complexiteit van leerlingwerken

Als indicatie van de grammaticale complexiteit van teksten hebben we onderzocht hoeveel woorden leerlingen gebruiken per constructie (enkelvoudige syntactische eenheid), welk percentage van de constructies een bijzin is en hoeveel procent van de constructies begint met ‘en’. Voor alle onderzoekspopulaties geldt dat de gemiddelde leerling ruim vijf woorden per constructie opschrijft. Dit betekent dat leerlingen uit jaargroep 5, jaargroep 8 en de eindgroepen van het SBO ongeveer even lange constructies produceren.

We treffen wel grote verschillen aan tussen populaties ten aanzien van het aantal bijzinnen. Bij de gemiddelde leerling in jaargroep 5 is 9% van alle constructies een bijzin. Bij de gemiddelde leerling in jaargroep 8 bedraagt dit percentage 17% en bij de gemiddelde eindgroeper in het SBO 10% . Dit betekent dat de achtstegroeper bijna tweemaal zoveel bijzinnen produceert als de vijfdegroeper.

De analyses van de percentages constructies ingeleid door ‘en’ laten ook grote verschillen zien tussen populaties. De gemiddelde leerling uit jaargroep 8 gebruikt ‘en’ om 17% van de constructies in te leiden. Voor de gemiddelde leerling uit de eindgroepen van het SBO is dit 25%. Achtstegroepers gebruiken ‘en’ dus het minst vaak in hun geschreven werk en SBO’ers het vaakst. Opvallend zijn de grote verschillen in het gebruik van ‘en’ binnen de verschillende onderzoekspopulaties. Zowel voor jaargroep 5, jaargroep 8 als het SBO geldt dat er een jaargroep leerlingen is die helemaal geen constructies inleiden met ‘en’. Daar staat tegenover dat er ook leerlingen zijn die ongeveer één op de twee constructies (jaargroep 5 en SBO) tot iets meer dan één op de drie (jaargroep 8) constructies starten met ‘en’.

paragraaf 5.3 | pagina 101

Grammaticale fouten op woordniveau in leerlingwerken

Onder grammaticale fouten op woordniveau vallen bijvoorbeeld verkeerd gevormde werkwoorden ('hij trek', 'Wim roepte', 'ze hebben gevechten') en geslachtsincongruenties. Voor jaargroep 5 geldt dat bijna de helft van de leerlingen een tekst produceert met geen enkele grammaticale fout op woordniveau. Voor jaargroep 8 ligt het percentage leerlingen dat een tekst schrijft die geen enkele grammaticale fout bevat op woordniveau hoger dan voor jaargroep 5, namelijk op 66%. Daarbij moeten we in aanmerking nemen dat de teksten van leerlingen uit jaargroep 8 met een gemiddelde van 77 woorden langer zijn dan die in jaargroep 5. Van de leerlingen uit de eindgroepen van het SBO produceert 43% een tekst die geen enkele grammaticale fout bevat op woordniveau.

Leerlingen uit jaargroep 5 maken de meeste fouten met de vorming van de persoonsvorm verleden tijd ('hij loopte'). Leerlingen in jaargroep 8 en in het SBO maken daarentegen de meeste fouten met betrekking tot de vormverwisseling van het persoonlijk of bezittelijk voornaamwoord ('me schoenen, zij t-skirt').

paragraaf 5.4 | pagina 107

Formuleerfouten in leerlingwerken

De rubriek Formuleerfouten heeft betrekking op grammaticale fouten op zinsniveau en bevat daarnaast ook de categorie lexicale fouten. Voorbeelden van grammaticale fouten op zinsniveau zijn verkeerde samentrekkingen ('er ligt een hond in het water en kan er niet meer uit') en fouten met betrekking tot de zinsvolgorde ('omdat nu weet ik dat er een station de roumte is!'). 44% van de leerlingen in jaargroep 5 maakt geen enkele formuleerfout. Groep 8 presteert ten aanzien van formuleerfouten beter dan jaargroep 5, zeker als we in aanmerking nemen dat de teksten van leerlingen uit jaargroep 8 gemiddeld langer zijn. Aan het einde van het basisonderwijs maakt 50% van de achtstegroepers geen enkele formuleerfout in zijn of haar werk. Voor de eindgroepen van het SBO geldt dat 40% van de onderzochte groep leerlingen geen enkele formuleerfout maakt in de geschreven teksten.

Als we de resultaten voor grammaticale fouten op woordniveau en voor formuleerfouten vergelijken, dan valt op dat leerlingen meer leerwinst lijken te boeken in de rubriek Grammaticale fouten op woordniveau dan in de rubriek Formuleerfouten.

paragraaf 5.5 | pagina 116

Toetsen Spelling jaargroep 8

Het spellen van werkwoorden beheersen de meeste leerlingen in jaargroep 8 redelijk. De opgavenverzameling blijkt maar weinig moeilijke opgaven te bevatten over het spellen van werkwoorden. Het moeilijkst blijken vooral opgaven met voltooid deelwoorden eindigend op een -d, zoals 'begroeid' en 'gekneusd', en woorden eindigend op -dt (stam + t), zoals 'landt' en 'raadt'. Bij de spelling van niet-werkwoorden zijn er wel voorbeelden te geven van nauwelijks beheerste spellingsproblemen: het gaat dan om woorden als 'logeetjes' en 'zee-egel'. Moeilijk zijn ook woorden als ''s maandags' en 'enthousiast'.

Alleen voor het spellen van werkwoorden konden standaarden worden bepaald. De standaard Minimum wordt door bijna 90% van de leerlingen gehaald. De standaard Voldoende, een standaard die voor 75% van de leerlingen geldt, wordt volgens de experts door iets meer dan de helft van de leerlingen behaald (62%). Daar ligt dus nog wel een discrepantie met het beoogde niveau.

De leerlingen in jaargroep 8 zijn in 2009 beter in spelling dan bij de vorige peiling in 1998. Dat geldt zowel voor het spellen van werkwoorden als niet-werkwoorden. Meisjes spellen over de hele linie beter dan jongens. Vertraagde leerlingen behalen fors lagere resultaten dan reguliere leerlingen bij spelling. Leerlingen met een formatiegewicht (0.30 of 1.20) behalen lagere resultaten dan leerlingen zonder gewicht. Tussen leerlingen met een hoog of laag gewicht blijkt geen significant verschil te bestaan in spellingvaardigheid.

paragraaf 6.2.2 | pagina 126

Toetsen Spelling jaargroep 5

De opgavenverzameling in jaargroep 5 bleek maar weinig echt moeilijke opgaven te bevatten. Er is in deze groep geen onderscheid gemaakt tussen spelling van werkwoorden en niet-werkwoorden, maar de verzameling bevat vooral niet-werkwoorden. De voorbeeld-opgave waar deze leerlingen het meeste moeite mee hebben is 'worstje', maar ook woorden als 'kwaad' en 'eieren' blijken relatief lastig.

De spellingvaardigheid van leerlingen in jaargroep 5 in 2009 blijkt vergeleken met 2001 eerder gedaald dan gestegen. Het verschil is echter niet significant. Meisjes in jaargroep 5 zijn betere spellers dan jongens. Vertraagde leerlingen presteren aanzienlijk slechter dan de reguliere leerlingen. Leerlingen zonder formatiegewicht hebben een hogere spelling-vaardigheid dan leerlingen met een gewicht. Ook blijkt dat leerlingen met een hoog leerling-gewicht, dus van ouders met de laagste opleiding, lager scoren dan leerlingen met een laag leerlinggewicht.

paragraaf 6.2.3 | pagina 135

Toetsen Spelling eindgroep SBO

Hoewel de opgavenverzameling over het algemeen veel voor leerlingen in het SBO gemakkelijke items bleek te bevatten zijn er toch wel voorbeelden te geven van lastige woorden. Dat zijn hier toevallig vooral woorden met een dubbele -t, zoals 'achttien', 'vluchtte' en 'stortte'.

De resultaten van de leerlingen in de eindgroep van het SBO blijken in 2009 hoger te zijn dan in 2001. Meisjes behalen hogere resultaten dan jongens op de dictees. Oudere leerlingen behalen in het SBO een hogere score dan de jongere. Dit is tegengesteld aan de situatie in het reguliere basisonderwijs.

Als we de vaardigheid van de gemiddelde SBO-leerling in de eindgroep vergelijken met die van leerlingen van de reguliere basisschool, dan blijkt dat deze halverwege de vaardigheid van leerlingen in jaargroep 4 en jaargroep 5 ligt. De beste SBO-leerlingen komen hebben een vaardigheid die ligt tussen het niveau van jaargroep 6 en 7 van de basisschool.

paragraaf 6.2.4 | pagina 140

Toetsen Interpunctie

Interpunctie is gemeten in jaargroep 8 en 5 en niet in het SBO. In jaargroep 8 kwam een breed scala aan interpunctieproblemen aan de orde: het gebruik van punten, komma's, hoofdletters, dubbele punten, vraagtekens, uitroeptekens en aanhalingstekens. In jaargroep 5 werd dit beperkt tot drie zinseindetekens: punten, vraagtekens en hoofdletters.

Leerlingen in jaargroep 8 hadden vooral moeite met het correct plaatsen van aanhalingstekens, maar ook het juiste gebruik van vraagtekens en uitroeptekens levert nog vaak problemen op. Dat hangt echter wel sterk af van de vorm waarin de opgave is gegoten. Voor leerlingen in jaargroep 5 bleek alleen het correct gebruik van hoofdletters soms lastig te zijn.

De resultaten in 2009 waren in jaargroep 8 slechter dan in de vorige peiling van 1999. In jaargroep 5 was het omgekeerde het geval, en dat verschil kan worden gekwalificeerd als een klein effect. Meisjes behaalden een hogere vaardigheidsscore dan jongens zowel in jaargroep 8 als in jaargroep 5. Vertraagde leerlingen tonen in beide jaargroepen een lagere vaardigheid dan reguliere leerlingen.

Het verschil in formatiegewicht is significant: leerlingen zonder gewicht behalen hogere scores op interpunctie dan gewogen leerlingen. Opvallend is dat de leerlingen met het hoogste gewicht gemiddeld een grotere vaardigheid hebben dan leerlingen met een lager gewicht. Bij andere onderwerpen is dat verschil doorgaans afwezig of andersom.

paragraaf 6.3 | pagina 146

Toetsen Grammaticale beheersing jaargroep 8

Voor de zwakke leerling in jaargroep 8 blijkt het nog moeilijk te zijn om verbindingswoorden correct te gebruiken. De gemiddelde leerling beheerst dat redelijk, maar heeft moeite met het op de juiste plaats toevoegen aan een zin van een woordje als 'er'. De goede leerling heeft moeite met het plaatsen van het woordje 'zo' op de juiste plek, het onderscheid tussen 'jou' en 'jouw' en het schrappen van een woord dat te veel in de zin staat.

Leerlingen in jaargroep 8 presteren in 2009 beter dan in 1999. Meisjes beheersen de grammatica beter dan jongens en vertraagde leerlingen doen het minder goed dan reguliere leerlingen. Er zijn duidelijke en aanzienlijke verschillen in gemiddelde vaardigheidsscores tussen de leerlingen met een verschillend formatiegewicht, waarbij leerlingen met een hoog formatiegewicht gemiddeld de laagste scores behalen en de ongewogen leerlingen de hoogste.

Uit het standaardenonderzoek voor Grammaticale beheersing blijkt dat de standaard Minimum, bedoeld voor 90% van de leerlingen, wel wordt gehaald. De standaard Voldoende, bedoeld voor 70-75% van de leerlingen, wordt door ongeveer 30% van de leerlingen gehaald. Hier is een forse discrepantie te zien tussen wat experts mogelijk achten aan niveau en wat leerlingen in de praktijk laten zien.

paragraaf 6.4.2 | pagina 160

Toetsen Grammaticale beheersing jaargroep 5

De itemverzameling bleek voor de leerlingen in jaargroep 5 niet veel moeilijke opgaven te bevatten. Het lastigst waren opgaven waarin het gaat om een niet-onderwerpsvorm van het persoonlijk voornaamwoord, zoals bijvoorbeeld in de zin 'Is dat boek van jou/jouw?'. Ook de meervoudsvorm van 'stad' levert voor veel leerlingen nog problemen op.

Het blijkt dat leerlingen in 2009 betere resultaten behalen dan in 1999. Opvallend is dat nadere analyse uitwijst dat er onderscheid is in de resultaten van de verschillende opgavencategorieën. Bij verkleinwoorden en gebruik van trappen van vergelijking zien we dat leerlingen daar nu een beter resultaat behalen, terwijl er bij het gebruik van functiewoorden en meervoudsvormen weinig verschil lijkt te zijn.

Meisjes zijn beter in grammatica dan jongens en vertraagde leerlingen behalen evident lagere resultaten. Bij een vergelijking van de formatiegewichten zien we een veel voorkomend beeld: leerlingen zonder gewicht (0.0) behalen de hoogste resultaten en de leerlingen van ouders met de laagste opleiding (gewicht 1.3) de laagste. De groep met leerlinggewicht 1.2 zit er wat vaardigheidsniveau betreft tussen in.

paragraaf 6.4.3 | pagina 169

Toetsen Grammaticale beheersing eindgroep SBO

De vaardigheid van de gemiddelde leerling in de eindgroep van het SBO ligt bij de opgavenverzameling voor het SBO net iets onder die van de gemiddelde leerling in jaargroep 5 in het basisonderwijs.

We kunnen in dit geval niet vergelijken in de tijd omdat we niet eerder dit soort opgaven aan SBO-leerlingen hebben voorgelegd. Er is een verschil tussen jongens en meisjes in het voordeel van de meisjes. Dat verschil is echter klein en niet significant. Het verschil op basis van leeftijd, dat wil zeggen de vergelijking van de groep van 12-jarigen met de groep van 13-jarigen en ouder, is ook verwaarloosbaar klein.

paragraaf 6.4.4 | pagina 175

Toetsen Woordbenoemen en zinsontleding

Alleen in jaargroep 8 is een toets voor woordbenoemen en zinsontleding afgenomen. De toets was inhoudelijk gelijk aan de toets die in 1999 is afgenomen en ging over zinsontleding, woordbenoeming en werkwoordvervoeging als onderdeel van woordbenoeming. Er kan afzonderlijk worden gerapporteerd voor de twee onderdelen woordbenoemen en zinsontleden, maar de opgaven passen ook op één schaal.

De zwakke leerling beheerst geen enkele opgave van zinsontleden goed en bij woordbenoemen slechts 1 op de 20 opgaven. De mate waarin leerlingen opgaven over het zelfstandig naamwoord, het voltooid deelwoord of het hele werkwoord beheersen, hangt sterk af van de vraagvorm. De moeilijkste vragen zijn die naar de herkenning van werkwoorden en voltooid deelwoorden in een meerkeuzevariant met verschillende zinnen. Het knippen van zinnen is het moeilijkste, terwijl het aanwijzen van de persoonsvorm en het onderwerp redelijk gaat

De resultaten in 2009 zijn significant beter dan in 1999, maar dat is vooral vanwege de resultaten bij Woordbenoemen. De subschaal Zinsontleding laat juist een kleine maar niet significante daling zien. Meisjes zijn beter in Woordbenoeming en Zinsontleden dan jongens, maar dat is alleen bij Zinsontleden significant. Vertraagde leerlingen behalen een lagere score, maar dat is bij de subschaal Zinsontleden juist niet significant. Leerlingen met een leerlinggewicht, zowel laag als hoog, doen het minder goed dan ongewogen leerlingen.

paragraaf 6.5 | pagina 180

Inhoud

Samenvatting **4**

Inleiding **17**

1 Domeinbeschrijving **21**

1.1 Begripsbepaling en didactisch perspectief 22
1.1.1 Spelling 23
1.1.2 Interpunctie 24
1.1.3 Grammatica 24
1.2 Verschillende meetmethodes voor de peiling taalverzorging en grammatica 26
1.3 Kerndoelen primair onderwijs 27

2 De uitvoering van de peiling taalverzorging **33**

2.1 De peilingsinstrumenten 34
2.1.1 De vragenlijst over het onderwijsaanbod 34
2.1.2 De leerlingenlijst 35
2.1.3 De schrijftaken (directe meting) 35
2.1.4 Het beoordelingsvoorschrift (directe meting) 37
2.1.5 Peilingsinstrumenten indirecte meting 41
2.2 De uitvoering van het onderzoek 44
2.2.1 Directe meting 44
2.2.2 Indirecte meting 44
2.3 De steekproef van scholen en leerlingen 45
2.3.1 Steekproef en respons 45
2.3.2 Representativiteit van de responsgroep van scholen 46
2.3.3 Representativiteit van de responsgroep van leerlingen voor de directe meting 47
2.3.4 Representativiteit van de responsgroep van leerlingen voor de indirecte meting 48
2.4 Standaardenonderzoek 50
2.5 Rapportage van de resultaten 51

3 Spelling **59**

3.1 Werkwoordspelling 61
3.1.1 Persoonsvorm tegenwoordige tijd enkelvoud van werkwoorden met een stam die op -d uitgaat 62
3.1.2 Persoonsvorm tegenwoordige tijd derde persoon enkelvoud homofoon met het voltooid deelwoord 65
3.1.3 Persoonsvorm tegenwoordige en verleden tijd die uitgaat op -d of -t, met uitzondering van de persoonsvorm tegenwoordige tijd enkelvoud waarvan de stam eindigt op -d 66
3.1.4 Voltooid deelwoord homofoon met de persoonsvorm tegenwoordige tijd derde persoon enkelvoud 69
3.1.5 Overige voltooid deelwoorden die uitgaan op -d of -t 70
3.1.6 Restcategorie: overige spelfouten met betrekking tot werkwoorden 72
3.1.7 Werkwoordspelling in het algemeen 72
3.2 Spelling van de niet-werkwoorden 74
3.2.1 Spelling van de verbogen woordvormen 75
3.2.2 Spelling met betrekking tot het los- en aaneenschrijven van woorden 75

3.2.3	Spelling van hoofdletters anders dan aan het begin van een nieuwe zin	76
3.2.4	Overige spelfouten	77
3.2.5	Spelling van niet-werkwoorden algemeen	78
3.3	Verhouding tussen de spelling van werkwoorden en niet-werkwoorden	79
3.4	Verschillen tussen leerlingen	79
4	**Interpunctie en lay-out**	**83**
4.1	Lay-out	84
4.2	Markering van het begin en het einde van de tekst	86
4.3	Gebruik van leestekens in de tekst	87
4.4	Markering van zinsgrenzen	89
4.5	Type zinseindeteken	92
4.6	Globale prestaties op interpunctie en lay-out	92
5	**Grammatica**	**95**
5.1	Tekstlengte	96
5.2	Teksttijd	100
5.3	Grammaticale complexiteit	101
5.3.1	Aantal woorden per constructie	101
5.3.2	Percentage bijzinnen	102
5.3.3	Percentage constructies ingeleid door ‘en’	105
5.4	Resultaten voor grammaticale fouten op woordniveau	107
5.4.1	Fouten met betrekking tot de vorming van de persoonsvorm tegenwoordige tijd	108
5.4.2	Fouten met betrekking tot de vorming van de persoonsvorm verleden tijd	109
5.4.3	Fouten met betrekking tot de vorming van het voltooid deelwoord	109
5.4.4	Geslachtsincongruenties	110
5.4.5	Fouten met betrekking tot verbuigingen	111
5.4.6	Fouten met vormverwisseling persoonlijk of bezittelijk voornaamwoord	111
5.4.7	Fouten met betrekking tot de tijd van het werkwoord	112
5.4.8	Frequentie van foutencategorieën op woordniveau ten opzichte van elkaar	113
5.4.9	Verdeling van grammaticale fouten op woordniveau in de populatie	115
5.5	Formuleerfouten	116
5.6	Grammaticafouten in het algemeen	119
6	**Indirecte meting bij schrijfvaardigheid**	**121**
6.1	Inleiding	122
6.2	Spelling	125
6.2.1	Inhoud	125
6.2.2	Resultaten jaargroep 8	126
6.2.2.1	Werkwoordspelling jaargroep 8	127
6.2.2.2	Spelling niet-werkwoorden jaargroep 8	128
6.2.3	Resultaten jaargroep 5	135
6.2.4	Resultaten SBO	140
6.2.5	Beoordeling op algemene fout versus categoriefout	145
6.3	Interpunctie	146
6.3.1	Inhoud	146
6.3.2	Resultaten jaargroep 8	147
6.3.3	Resultaten jaargroep 5	154
6.4	Grammatica	160

6.4.1	Inhoud	160
6.4.2	Resultaten jaargroep 8	160
6.4.3	Resultaten jaargroep 5	169
6.4.4.	Resultaten SBO	175
6.5	Woordbenoemen en zinsontleding	180
6.5.1	Inhoud	180
6.5.2	Resultaten jaargroep 8	180
6.5.2.1	Woordbenoemen	181
6.5.2.2	Zinsontleding	184
6.6	Verschillen tussen leerlingen	189
6.6.1	Inleiding	189
6.6.2	Jaargroep 8	190
6.6.3	Jaargroep 5	195
6.6.4	Eindgroep SBO	198
6.6.5	Samenvatting	199
	Literatuur	**201**
	Bijlage	**205**
1	Categorieënoverzicht Spelling	206

Inleiding

Inleiding

Inleiding

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

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

Peilingsonderzoek is een van de instrumenten van de overheid voor de externe kwaliteitsbewaking van het onderwijs (Netelenbos, 1995). Maar daarnaast zijn de resultaten van peilingsonderzoek van belang voor allen – onderwijsorganisaties, onderzoekers en ontwikkelaars van methoden, onderwijsbegeleiders en lerarenopleiders, leraren basisonderwijs en ouders – die betrokken zijn bij de discussie over en de vormgeving van het onderwijs in de basisschool.

Deze *Balans van de taalverzorging en grammatica in het basis- en speciaal basisonderwijs* maakt deel uit van een reeks van balansen die gebaseerd zijn op peilingsonderzoek dat het project PPON heeft uitgevoerd in 2009 naar Schrijven en Burgerschap. Deze peilingen omvatten een breed scala aan toetsen en taken, die een aantal verschillende rapportages hebben opgeleverd. Deze balans is gewijd aan ondersteunende activiteiten, ook wel deelvaardigheden genoemd, bij de schrijfvaardigheid van leerlingen in de jaargroepen 5 en 8 van de basisschool en de eindgroep van het SBO. In de peiling van 2009 hebben de leerlingen verschillende soorten teksten geschreven. De inhoudelijke, structurele, stilistische en communicatieve kwaliteit van de geproduceerde teksten is inmiddels beoordeeld en gerapporteerd (Kuhlemeier e.a., 2013). Ook is er reeds een balans verschenen over het technisch schrijven, ofwel de handschriftkwaliteit (Jolink e.a., 2012). De reeks wordt nu gecompleteerd met een balans over taalverzorging en grammatica. Voor die balans zijn dezelfde teksten gebruikt als voor de balans schrijfvaardigheid, aangevuld met afzonderlijke toetsen voor spelling, interpunctie, grammatica, zinsontleding en woordbenoeming.

Voor schrijfvaardigheid komen hiermee drie balansen beschikbaar, die bij elkaar een rijk en gevarieerd beeld schetsen van de vaardigheden van leerlingen in de (speciale) basisschool.

In deze rapportage wordt niet voor de eerste keer afzonderlijk verslag gedaan van de genoemde deelvaardigheden. Wel zijn dit keer zowel de directe meting, gebaseerd op de concrete schrijfproducten van leerlingen, als de indirecte meting, gebaseerd op toetsscores, in een rapport bij elkaar gezet. Naar aanleiding van een directe meting is eerder een rapportage verschenen met als titel *Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs. Uitkomsten van de peiling in 1999* (Van de Gein, 2004). De uitkomsten op de toetsen voor de genoemde ondersteunende activiteiten afgenomen in 1999 maakten deel uit van de rapportages over taalonderwijs uit 2002, waarin ook de taalvaardigheden lezen en luisteren aan de orde kwamen (Sijtstra, Van der Schoot, Hemker, 2002; Van Berkel, Van der Schoot, Engelen, Maris, 2002; Van Weerden, Bechger, Hemker, 2002). In deze Balans kunnen we voor een vergelijking van de uitkomsten op de toetsen dus teruggrijpen op afnames van tien jaar daarvoor. Voor de directe meting is dat lastig, omdat er met een andere statistische techniek is gewerkt zodat een rechtstreekse vergelijking onmogelijk is.

De analyse van de directe meting heeft, net als bij de vorige peiling, heel wat voeten in aarde gehad, zodat er een behoorlijke doorlooptijd nodig was. Ook de analyse en rapportage van de toetsen kende de nodige tegenslagen, zowel in technische als in personele zin. Ondanks deze tegenslagen kunnen we tevreden zijn met het nu voorliggende resultaat.

Met deze uitkomsten kan nu opnieuw antwoord worden gegeven op de centrale vraag voor peilingsonderzoek: wat kunnen leerlingen en hoe varieert dat per vaardigheidsniveau? Met deze rapportage komen unieke gegevens beschikbaar over de kwaliteit van het onderwijs in ondersteunende activiteiten bij schrijfvaardigheid, gegevens die zeker nu, met de invoering van de referentieniveaus rekenen en taal, van grote waarde zullen blijken.

Een groot aantal in- en externe medewerkers heeft in de loop van dit project aan de totstandkoming van dit peilingsonderzoek bijgedragen. Deze zijn weergegeven in de colofon. Speciale vermelding verdient daarbij Jannemieke van de Gein die samen met interne medewerkers de opgaven en de beoordelingsvoorschriften heeft ontwikkeld .

We hopen met deze rapportage een constructieve bijdrage te leveren aan het publieke debat over de kwaliteit van het onderwijs en in het bijzonder die betreffende de schrijfvaardigheid van leerlingen in de (speciale) basisschool.

Jan van Weerden
Projectleider PPON

1 Domeinbeschrijving

1 Domeinbeschrijving

In dit hoofdstuk geven we aan wat we verstaan onder de begrippen taalverzorging en grammatica en belichten we één en ander vanuit didactisch perspectief. Vervolgens leggen we uit hoe taalverzorging en grammatica zich verhouden tot de verplichte eindtermen in het primair onderwijs. Ten slotte leggen we uit hoe we bovengenoemde begrippen in de peiling hebben vormgegeven.

Inleiding

Het domein schrijven wordt gevormd door deelvaardigheden of aspecten van schrijven die in de praktijk van het onderwijs herkenbaar zijn zoals:
- het schrijven als motorische vaardigheid (handschrift);
- schrijfvaardigheid;
- taalverzorging en grammatica.

We hebben peilingsonderzoek uitgevoerd voor elk van de bovengenoemde aspecten van schrijfvaardigheid. Bij de peiling van handschriftkwaliteit (Jolink e.a., 2012) hebben we ons gericht op het technisch schrijven. Daarbij spelen onder andere de leesbaarheid en de verzorging van het handschrift een rol. Bij de peiling schrijfvaardigheid (Kuhlemeier e.a., 2012) is nagegaan in hoeverre leerlingen in staat zijn om adequaat schriftelijke boodschappen over te brengen. De aspecten die hierbij centraal staan zijn: het verwerken van inhoudselementen, het organiseren en structureren, het verlevendigen van teksten met stijlmiddelen en het doel- en publiekgericht schrijven. Bij de peiling taalverzorging en grammatica richten we ons ten slotte op de vormaspecten van taal. Daarbij gaat het niet alleen om correct schriftelijk taalgebruik, maar ook om expliciete kennis van begrippen en regels die leerlingen nodig hebben om een tekst zonder taalfouten te kunnen produceren.

Het is niet voor het eerst dat er in het kader van PPON onderzoek is uitgevoerd op het gebied van schrijfvaardigheid. Het vorige peilingsonderzoek dateert van 1999 (Van de Gein, 2004; Sijtstra e.a., 2002; Van Berkel e.a., 2002; Van Weerden e.a., 2002; Van der Schoot & Bechger, 2003). Het huidige peilingsonderzoek bouwt hierop voort. De peiling taalverzorging en grammatica is oorspronkelijk niet opgezet als een op zichzelf staande peiling, maar haakt aan bij de peiling schrijfvaardigheid. We hebben een deel van de leerlingwerken gebruikt die in het kader van deze peiling zijn geschreven en deze geanalyseerd op aspecten die relevant zijn voor taalverzorging en grammatica. Daarnaast zijn, als aanvulling op de peiling schrijfvaardigheid, een aantal toetsen en dictees ontwikkeld.

1.1 Begripsbepaling en didactisch perspectief

Het begrip taalverzorging valt uiteen in twee vakgebieden: spelling en interpunctie. Hier geven we een nadere toelichting op beide vakgebieden. Daarnaast geven we een beschrijving van het vakgebied grammatica. Ten slotte brengen we in kaart wat er op didactisch gebied speelt bij de verschillende vakgebieden.

1.1.1 Spelling

Voor een beschrijving van het begrip spelling hanteren we de definitie van De Schrijver & Neijt (2002). Zij omschrijven spelling als '... een systeem van regels met behulp waarvan we een bepaalde gesproken taal schriftelijk weergeven'. De laatste 'versie' van de spelling van het Nederlands is in 2005 vastgelegd in de Woordenlijst Nederlandse Taal, oftewel 'het Groene Boekje'. Het gebruik van deze spelling is verplicht binnen het onderwijs.
De basis van spelling is de kennis van de beschaafde uitspraak van het Nederlands (Expertgroep doorlopende leerlijnen, 2009). Men gaat daarbij uit van klankzuivere woorden zoals: kaas, wiel, ik, spook etc. Dit zijn woorden die in een standaard Nederlandse uitspraak geen alternatieve spelling toelaten. Naast klankzuivere woorden kent het Nederlands ook klankambigue en spelambigue woorden. Klankambigue woorden zijn woorden die fout gespeld zouden worden indien de uitspraak wordt gevolgd (bodum (bodem), enugu (enige), flakbij (vlakbij), et cetera). Spelambigue woorden zijn woorden met een variabel woordbeeld. Dit betekent dat ze op twee manieren gespeld kunnen worden. Voorbeelden zijn: wij/wei, mouwen/mauwen, word/wordt.

Om de spellingleerstof te kunnen structureren, wordt gebruik gemaakt van spellingcategorieën. Bonset & Hoogeveen (2009) hanteren een indeling in de volgende vijf categorieën:
1 het spellen van klankzuivere woorden;
2 het spellen van woorden met vaste tekencombinaties (sch, ng/nk, eer/oor, aai/ooi/oei, eeuw/ieuw/uw);
3 het spellen van woorden waarbij de koppeling foneem/grafeem niet eenduidig is en die ook niet via het toepassen van spellingregels kan worden achterhaald (ei/ij, au/ou, etc.);
4 het spellen van woorden met de stomme e (verkleiningsuitgangen -je, -tje, -pje, etje), voorvoegsels (ge, be, ver, te), achtervoegsels (ig, lijk), lidwoorden (de het een), uitgangen (en, em, er, el es, et);
5 het spellen van woorden op grond van de spellingregels (verlengingsregel, regels open en gesloten lettergreep, werkwoordsvormen).

Over het algemeen wordt de moeilijkheid bij spelling bepaald door een aantal factoren waaronder: woordlengte, woordfrequentie en de van toepassing zijnde spellingcategorie.
De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2009) hanteert voor de ordening van spelling-problemen een indeling in vijf klassen, gebaseerd op een foutenanalyse door Schijf (2009).
1 alfabetisch, d.w.z. fouten in de alfabetische spelling, de koppeling tussen fonemen en grafemen, bijvoorbeeld schuirdeur of schuurduer;
2 orthografisch, d.w.z. fouten waarbij de autonome spellingregels niet goed zijn toegepast, bijvoorbeeld: programa, kooningin;
3 lexicaal-morfologisch, d.w.z. fouten in de morfologische spelling die alleen lexicaal bepaald zijn, bijvoorbeeld taloze, handoek, voordurend;
4 grammaticaal-morfologisch, d.w.z. fouten in de morfologische spelling die ook grammaticaal bepaald zijn, bijvoorbeeld vermelde/vermeldde, wordt/word, veranderd/verandert;
5 logografisch, d.w.z. fouten in de woordspecifieke schrijfwijzen, bijvoorbeeld: apoteek, milieu.

Omdat het Nederlandse spellingsysteem gebaseerd is op verschillende principes, hebben kinderen een hele weg te gaan om goed te leren spellen. Daarbij kunnen ze verschillende strategieën inzetten. Huizenga (1997) splitst de manieren die spellers gebruiken om tot de juiste schrijfwijze te komen uit in een directe en een indirecte strategie. De directe strategie wil zeggen dat het spellen geautomatiseerd is; je schrijft een woord op zonder erbij na te denken. Indirecte strategieën gebruik je als je bij het spellen een bepaalde denkhandeling toepast. Huizenga onderscheidt vijf indirecte spellingstrategieën, zoals bijvoorbeeld de fonologische strategie, waarbij leerlingen bij het spellen moeten uitgaan van de klanken of klankgroepen waaruit een woord bestaat (in het onderwijs wordt vaak gesproken van 'luisterwoorden'). Een

andere indirecte spellingsstrategie die onderscheiden wordt, is de analogiestrategie ('net-als woorden' of 'voorbeeldwoorden'). Hierbij schrijven leerlingen woorden door ze te vergelijken met een ander woord.

Een leerling die leert spellen, moet de verschillende spellingstrategieën aanleren en op elkaar afstemmen. Hoe leerlingen daar in de praktijk mee omgaan is echter geen onderwerp van deze peiling. Voorop stond immers de vraag in hoeverre leerlingen in staat zijn om correct te spellen. De vraag naar de strategie die ze daarbij hanteren is zeer zeker interessant, maar valt buiten het bereik van dit onderzoek.

1.1.2 Interpunctie

Onder interpunctie verstaan we "het plaatsen en de juiste wijze van plaatsing van de leestekens" (Van Dale, 2005). Leestekens zijn bedoeld om de lezer te helpen. Dat is nodig, omdat de lezer het over het algemeen een stuk moeilijker heeft dan de luisteraar. Bij het begrijpen van gesproken teksten wordt de luisteraar geholpen door intonatie en spreekpauzes. In geschreven tekst ontbreken deze, maar in plaats daarvan worden leestekens aangebracht. Deze maken de lezer wegwijs. In één oogopslag is bijvoorbeeld duidelijk waar de zinsgrenzen vallen en welke woorden of woordgroepen binnen een zin bij elkaar horen (Renkema, 2002).

Leestekens kunnen in drie groepen worden verdeeld (Renkema, 2002):
- Zinsgeleders. Dit zijn leestekens die grenzen binnen zinnen aangeven. Het gaat hierbij om de komma, de puntkomma, de dubbele punt, de liggende streepjes of haakjes;
- Zinseindetekens. Dit zijn leestekens die het einde van een zin markeren. Het gaat om de punt, het vraagteken en het uitroepteken;
- Markeerders van een citaat of van bijzondere woorden. Hierbij gaat het om het gebruik van dubbele of enkele aanhalingstekens.

Daarnaast wordt gesteld dat de hoofdletter aan het begin van de zin als een leesteken opgevat kan worden.

In het onderwijs krijgt interpunctie over het algemeen minder aandacht dan spelling. In het kader van de peiling schrijfvaardigheid (Kuhlemeier e.a., 2013), hebben we leerkrachten in jaargroep 4 en 5 gevraagd hoeveel procent van hun tijd besteed wordt aan interpunctie en spelling. Uit de resultaten kwam naar voren dat minder tijd werd besteed aan interpunctie dan aan spelling. Van de totale tijdsbesteding voor Taal werd 23% besteed aan spelling en 7% aan interpunctie.

1.1.3 Grammatica

Grammatica (of spraakkunst) is het geheel van regels volgens welke woorden en zinnen in een taal gevormd worden (Van Dale, 2005). We onderscheiden in deze balans twee grammaticale competenties. De eerste competentie betreft kennis van regels en begrippen, in de peiling uitgewerkt in het toetsonderdeel Woordbenoemen en zinsontleding. De tweede grammaticale competentie heeft betrekking op de beheersing van woord- en zinsbouw. Met andere woorden: in hoeverre zijn leerlingen in staat om correcte woorden en zinnen te schrijven? Hieronder werken we de twee bovengenoemde competenties verder uit.

Kennis van regels en begrippen die leerlingen nodig hebben om correct te kunnen schrijven maken deel uit van het vakgebied taalbeschouwing. Taalbeschouwingsonderwijs wordt door Van Gelderen (1988) als volgt omschreven: "In taalbeschouwingsonderwijs wordt leerlingen geleerd op een systematische wijze talige verschijnselen – formeel, semantisch of pragmatisch – te onderzoeken; ze leren hierbij met taal over taal te spreken en met behulp hiervan conclusies

te trekken over het eigen of andermans taalgebruik." Taalbeschouwingsonderwijs omvat dus meer dan kennis van regels en begrippen alleen. Leerlingen moeten ook kunnen reflecteren op taal. Daarmee is taalbeschouwing op te vatten als een metacognitieve vaardigheid.

Bonset (2011) onderscheidt vier vormen van taalbeschouwingsonderwijs: traditioneel grammaticaonderwijs in de zin van woordbenoemen en zinsontleden, alternatieve vormen van grammaticaonderwijs (bijvoorbeeld transformationeel-generatief grammaticaonderwijs of direct taalvaardigheidsonderwijs), taalbeschouwingsonderwijs geïntegreerd in taalvaardigheidsonderwijs en taalkundeonderwijs. In het sinds 2010 wettelijk verplicht gestelde Referentiekader taal en rekenen (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2009) wordt taalbeschouwing behandeld in de begrippenlijst. Deze lijst omvat begrippen die nodig zijn om te spreken over taal en taalverschijnselen. Er wordt een indeling gemaakt in acht categorieën:

- leestekens;
- woordsoorten;
- grammaticale kennis;
- tekstkennis;
- stilistiek en semantiek;
- morfologie;
- opmaak;
- klanken.

Van de bovenstaande categorieën hebben alleen de tweede en derde categorie: *Woordsoorten* en *Grammaticale kennis* betrekking op traditioneel grammaticaonderwijs, de andere categorieën vallen daar buiten.

Van Gelderen (1988) onderscheidt drie doelstellingen van taalbeschouwingsonderwijs: 1) het vergroten van taalvaardigheid in de moedertaal, 2) het ondersteunen van het vreemdetalen-onderwijs en 3) het vergroten van de taalculturele kennis als onderdeel van de algemene ontwikkeling. Ten aanzien van de eerstgenoemde doelstelling stelt Bonset (2011) dat "het er niet naar uitziet dat grammaticaonderwijs, ook in ander vormen dan zinsontleden en woord-benoeming, de eerst aangewezen weg is om de schrijfvaardigheid van leerlingen in hun moedertaal te vergroten." Met name het oefenen met zinsontleden en woordbenoemen zorgt er niet voor dat leerlingen correctere teksten afleveren op het gebied van woord- en zinsbouw (Wesdorp 1982, Tordoir & Wesdorp 1979; Van de Gein 1991; Van Gelderen 2010).

Toch wordt in het onderwijs sinds jaar en dag veel tijd en aandacht besteed aan grammatica-onderwijs (Sijtstra, Van der Schoot & Hemker, 2002). Dat kom onder andere omdat dit noodzakelijk wordt geacht in verband met het correct leren spellen (Bonset, 2011). In lijn hiermee wordt in het Referentiekader taal en rekenen het accent gelegd op kennis van regels en begrippen die ten dienste staan van correct taalgebruik. Daarom is kennis van regels en begrippen één van de grammaticale competenties die in deze peiling wordt getoetst. Daarnaast richten we ons op de beheersing van woord- en zinsbouw. We brengen daarbij op de eerste plaats in kaart in hoeverre leerlingen grammaticaal correcte teksten kunnen produceren. Of ze bijvoorbeeld weten dat ze 'dat boek is mijn lievelingsboek' moeten schrijven en niet 'die boek is mijn lievelingsboek'. Daarnaast gaan we in op de complexiteit van de zinsbouw. Deze complexiteit komt bijvoorbeeld tot uiting in het aantal woorden per constructie of het percentage bijzinnen. Daarbij staat overigens niet bij voorbaat vast wat de norm is waarnaar gestreefd moet worden. Meer woorden per constructie hoeft bijvoorbeeld niet per se te betekenen dat er sprake is van een betere grammaticale beheersing. Dit is iets wat het onderzoek zal moeten uitwijzen.

1.2 Verschillende meetmethodes voor de peiling taalverzorging en grammatica

In het peilingsonderzoek naar taalverzorging en grammatica hebben we de prestaties van leerlingen op twee manieren in beeld gebracht. In de eerste plaats hebben we een directe meting uitgevoerd; leerlingwerken uit de schrijfpeiling zijn geanalyseerd om na te gaan hoeveel en wat voor soort grammatica-, spelling- en interpunctiefouten gemaakt worden bij spontane tekstproductie. Beoordelaars hebben de leerlingwerken nagekeken en de fouten in kaart gebracht met behulp van een beoordelingsschema. De indirecte meting bestaat uit een serie toetsen met meerkeuzevragen en dictees.

Het voordeel van de directe meting is de hoge constructvaliditeit. Bij de directe meting krijgen leerlingen te maken met alle aspecten die bij het schrijven van belang zijn, zoals het bedenken wát ze moeten schrijven en hoe ze dit vervolgens op papier moeten krijgen. Juist het feit dat er bij het schrijven sprake is van een combinatie van allerlei vaardigheden maakt het tot zo'n complexe bezigheid. Zelfs voor een gevorderde schrijver vergt het produceren van een correct geschreven tekst nog een behoorlijke cognitieve krachtsinspanning (Kellogg, 1999). Dit aspect maakt de directe meetmethode ook zo authentiek. Door fouten in teksten van leerlingen in kaart te brengen, zien we in de praktijk waar leerlingen toe in staat zijn op het gebied van taalverzorging en grammatica.

Naast het voordeel van hoge constructvaliditeit heeft de directe meting ook een aantal nadelen. In de eerste plaats geldt dat de beoordelaars niet altijd een hoge overeenstemming vertonen bij het categoriseren van fouten. Dat komt omdat er discussie kan ontstaan over de categorieën waaraan fouten moeten worden toebedeeld (Biber en Conrad, 2009). Ten tweede zijn taak-effecten niet uit te sluiten: het is mogelijk dat de ene schrijftaak meer fouten van een bepaald type genereert dan de andere schrijftaak. Ook blijkt dat de directe meting ongeschikt is om de beheersing in kaart te brengen van bepaalde notoir lastige kwesties zoals bijvoorbeeld het vervoegen van werkwoorden waarvan de stam eindigt op een d in de onvoltooid verleden tijd (bijvoorbeeld "hij antwoordde"). Uit ons vooronderzoek bleek dat leerlingen in het primair onderwijs dit soort vervoegingen maar heel zelden spontaan gebruiken, wat het lastig maakt om een uitspraak te kunnen doen over de mate waarin ze deze spellingcategorie beheersen (Van de Gein, 2011).

In de derde plaats kan beargumenteerd worden dat het analyseren van fouten in spontaan geschreven teksten door leerlingen een te rooskleurig beeld geeft van waar leerlingen toe in staat zijn, omdat ze bepaalde lastige taalkwesties kunnen vermijden. De vraag is natuurlijk of leerlingen die hun handen, bij wijze van spreken, al vol hebben aan vragen als: wat ga ik opschrijven, op welke manier ga ik het verwoorden en hoe krijg ik dat op papier, überhaupt in staat zijn om vermijdingsstrategieën toe te passen. Om deze vraag te beantwoorden zou hardop-denkonderzoek moeten worden toegepast, maar dat valt buiten het kader van deze peiling. Daarom kunnen we slechts speculeren over de mate waarin vermijdingsstrategieën een rol spelen en is niet goed te kwantificeren in hoeverre een directe meting een te rooskleurig beeld geeft van de mate waarin leerlingen taalverzorging en grammatica beheersen.

Ten slotte speelt bij een directe meting de onvergelijkbaarheid van leerlingwerken een rol. Omdat schrijftaken relatief open zijn, zullen leerlingen deze elk op hun eigen manier uitwerken. Dat betekent dat de teksten niet alleen inhoudelijk zullen verschillen, maar ook op het gebied van lengte, woordkeus en zinsbouw. De ene leerling zal bijvoorbeeld werkwoorden gebruiken die qua spelling lastig zijn en de ander niet of maar een enkele keer. Dit maakt het lastig om voor elke leerling in kaart te brengen hoe de spelling van probleemwerkwoorden wordt beheerst. Daarom is de directe meting minder geschikt om na te gaan hoe individuele leerlingen

presteren op bepaalde spellingcategorieën. Bij peilingsonderzoek is de onvergelijkbaarheid van leerlingwerken van minder groot belang, omdat het om een meting op groepsniveau gaat. Door een representatieve steekproef van leerlingen verschillende schrijftaken voor te leggen, wordt een tekstverzameling gecreëerd die een goed beeld geeft van waar de populatie toe in staat is. Dat we met behulp van de afzonderlijke teksten niet na kunnen gaan hoe individuele leerlingen precies presteren voor allerlei afzonderlijke categorieën op het gebied van taalverzorging en grammatica, is dan minder relevant.

Uit de bovenstaande alinea's blijkt dat de directe meetmethode een hoge constructvaliditeit heeft, maar dat aan deze methode ook een aantal nadelen kleven. Daarom hebben we naast de directe meting ook een indirecte meting uitgevoerd. De indirecte meting bij dit peilingsonderzoek heeft de vorm van een serie toetsen waarvan de beoordeling objectief is. Dat kan omdat het óf om meerkeuzevragen gaat óf om dictees, waarbij duidelijk is hoe fouten beoordeeld moeten worden. Daardoor is de beoordelaarsbetrouwbaarheid van deze meting optimaal. Een ander typerend kenmerk van de indirecte meting is dat de inhoud van de toetsen voor alle leerlingen gelijk is. Dat maakt het mogelijk om de prestaties van leerlingen onderling beter te vergelijken en om vaardigheidsschalen (zie hoofdstuk 2) te creëren.

Indirecte metingen hebben echter ook een nadeel. Het is namelijk nog niet zo eenvoudig is om hard te maken dat leerlingen die de toetsen en dictees foutloos maken ook in staat zijn om daadwerkelijk een correcte tekst te produceren, omdat ze bij het schrijven van teksten ook aandacht moeten besteden aan allerlei andere zaken zoals inhoud, opbouw en stijl. Uit onderzoek van Jansen-Donderwinkel, Bosman en Van Hell (2002) blijkt dat leerlingen in een opstel fouten maken die ze niet maken in een dictee. Anderzijds komt uit het onderzoek naar voren dat leerlingen in absolute zin meer fouten maken in dictees dan in opstellen. Hiervoor zijn twee verklaringen aan te voeren. Het zou in de eerste plaats zo kunnen zijn dat leerlingen bovengenoemde vermijdingsstrategieën toepassen. Daarnaast zijn dictees doorgaans zo samengesteld dat ze een groot aantal spellingproblemen bevatten. Daardoor is de kans op fouten bij het schrijven van een dictee groter dan bij het produceren van een opstel.

Samengevat kunnen we stellen dat de constructvaliditeit van de indirecte meting minder hoog is dan die van de directe meting. Aan de andere kant kleven er aan de directe meetmethode allerlei toetstechnische nadelen die weer niet gelden voor de indirecte meetmethode. Dit maakt duidelijk dat de voor- en nadelen van de directe en indirecte meting elkaar compenseren. Door beide metingen uit te voeren hopen we een meer volledig beeld te geven van de prestaties van leerlingen op het gebied van taalverzorging en grammatica in het regulier en speciaal basisonderwijs.

1.3 Kerndoelen primair onderwijs

Herziene kerndoelen en tussendoelen

De huidige peiling is uitgevoerd in 2009. Daarom hebben we ons bij het vormgeven van de peiling laten leiden door de kerndoelen die in dat kalenderjaar verplicht waren (Greven en Letschert, 2006). Ook hebben we ons laten inspireren door de Tussendoelen en Leerlijnen (TULE) Nederlands (Tomesen en Van Koeven, 2006). In deze SLO-publicatie worden de kerndoelen nader uitgewerkt. De uitgave heeft een niet-verplichtend karakter en geeft een beschrijving van een mogelijke verdeling van onderwijsinhouden over de groepen 1 tot en met 8. Hiermee wordt de doorgaande ontwikkeling van het onderwijsaanbod zichtbaar. In de publicatie wordt elk kerndoel uitgewerkt op het gebied van gebruik, vorm, inhoud en aanpak. Zowel voor de kerndoelen als voor TULE geldt dat we ons hebben beperkt tot de aspecten die van belang waren voor deze peiling. Richtlijnen die bijvoorbeeld betrekking hebben op het schrijven van

teksten met verschillende functies zoals informeren, instrueren etc., hebben we buiten beschouwing gelaten, omdat deze onderwerpen in de peiling schrijfvaardigheid aan de orde komen.

Van de twaalf kerndoelen voor Nederlands zijn er twee die specifiek voor de peiling taalverzorging en grammatica van belang zijn:

Schriftelijk taalonderwijs
Kerndoel 8: De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het schrijven van een brief, een verslag, een formulier of een werkstuk. Zij besteden daarbij aandacht aan zinsbouw, correcte spelling, een leesbaar handschrift, bladspiegel, eventueel beeldende elementen en kleur.

Taalbeschouwing
Kerndoel 11: De leerlingen leren een aantal taalkundige principes en regels. Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van dat gezegde onderscheiden.
De leerlingen kennen:
- regels voor het spellen van werkwoorden;
- regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden;
- regels voor het gebruik van leestekens.

Kerndoel 8 en 11 komen zowel in de directe als in de indirecte meting aan de orde. Hieronder geven we per kerndoel aan welke tussendoelen meegenomen worden in de peiling taalverzorging en grammatica. Daarbij maken we een onderscheid tussen de directe en de indirecte meting, omdat we ook de resultaten voor deze twee meetmethoden apart zullen rapporteren.

Aansluiting van de peiling taalverzorging en grammatica bij kerndoel 8 en de tussendoelen voor vorm

Tussendoelen 'vorm' groep 3/4 behorende bij kerndoel 8	directe meting	indirecte meting
• leesbaar handschrift		
• enkelvoudige zinnen	√	√
• weinig spelfouten	√	√
• correcte verzorgde vormgeving en lay-out (eventueel beeldende elementen en kleur)		
Tussendoelen 'vorm' groep 5/6 behorende bij kerndoel 8	**directe meting**	**indirecte meting**
• grammaticale en samengestelde zinnen	√	√
• weinig fouten in aanduiding van zinsgrenzen en hoofdletters	√	√
• weinig spelfouten	√	√
Tussendoelen 'vorm' groep 7/8 behorende bij kerndoel 8	**directe meting**	**indirecte meting**
• weinig tot geen fouten in aanduiding van zinsgrenzen en hoofdletters	√	√
• weinig tot geen spelfouten	√	√
• duidelijke structuur, weergegeven door de bladspiegel		

Uit de tabel hierboven komt naar voren dat het merendeel van de tussendoelen voor vorm die aansluiten op kerndoel 8 worden getoetst in de peiling. De tussendoelen die niet bevraagd

worden (handschrift, vormgeving en lay-out en structuur) vormen het onderwerp van andere schrijfpeilingen (Kuhlemeier & Van Til, 2013; Jolink e.a., 2012).

Aansluiting van de peiling taalverzorging en grammatica bij kerndoel 11 en de tussendoelen voor spelling

Tussendoelen spelling groep 3/4 behorende bij kerndoel 11	directe meting	indirecte meting
• spelling van klankzuivere woorden op basis van de elementaire spelhandeling	√	
• spelling van woorden met specifieke spellingpatronen, zoals woorden eindigend op -nk,-uw, -eeuw, -ieuw, -aai, -ooi, -oei	√	√
• spelling van clusters van medeklinkers (bijv. schr-, -rnst, -cht)	√	√
• spelling van woorden met homofonen (ei-ij, au-ou, c-k, g-ch)	√	√
• spelling van woorden met de stomme e	√	√
• spelling van woorden met open en gesloten lettergrepen	√	√
• eenvoudige interpunctie: gebruik hoofdletters, punt, vraagteken en uitroepteken	√	√
• onderkennen en corrigeren van spelling- en interpunctiefouten		
Tussendoelen spelling groep 5/6 behorende bij kerndoel 11	**directe meting**	**indirecte meting**
• gelijkvormigheidsregel (hond-honden, kast-kastje)	√	√
• analogieregel (hij zoekt, hij vindt)	√	√
• spelling van lange, gelede woorden en woordsamenstellingen (geleidelijk, ademhaling, voetbalwedstrijd)	√	√
• regels van de werkwoordspelling (hij verwachtte, de verwachte brief)	√	√
• complexe interpunctie: komma, puntkomma, dubbele punt, aanhalingstekens, haakjes		√
• zelfstandig onderkennen en corrigeren van spelling- en interpunctie-fouten		
• gebruik van hulpmiddelen bij het spellen zoals spellingkaarten, controleschema's		
Tussendoelen spelling groep 7/8 behorende bij kerndoel 11	**directe meting**	**indirecte meting**
• spelling van leenwoorden (politie, liter, computer)	√	√
• spelling van woorden met apostrof (komma's, thema's)	√	√
• spelling van woorden met deelteken (trema) en koppelteken (ideeën, Noord-Brabant)	√	√
• attitude voor correct schriftelijk taalgebruik		
• gebruik van hulpmiddelen bij het spellen zoals een woordenboek, spellingchecker of controleschema's		

De bovenstaande tabel laat zien dat vrijwel alle tussendoelen voor spelling en interpunctie die aansluiten op kerndoel 11 bevraagd worden in de peiling, zowel bij de directe als bij de indirecte meting. Alleen de tussendoelen die ingaan op het schrijfproces (bijvoorbeeld het gebruik van hulpmiddelen) zijn buiten beschouwing gebleven. De reden daarvoor hangt samen met het primaire doel van peilingsonderzoek: het in kaart brengen van de prestaties van leerlingen en het maken van een vergelijking in de tijd. Dit maakt dat we ons met name hebben gericht op het schrijfproduct en niet op het proces.

Een tussendoel dat uitsluitend met behulp van de indirecte meting in kaart wordt gebracht en niet met de directe meting is de complexe interpunctie. Dit hangt samen met het feit dat voor de plaatsing van leestekens voor zinsgeleding niet altijd een sluitend regelsysteem te bedenken is (Renkema, 2002). De Schrijfwijzer vermeldt 30 regels voor het gebruik van de komma, wat aangeeft dat de correcte plaatsing van dit leesteken aanleiding kan geven tot discussie. Dit is één van de redenen waarom de directe meting beperkt is tot het gebruik van de hoofdletter en het zinseindeteken (punt, uitroepteken, vraagteken). Daarnaast geldt dat het gebruik van hoofdletters en zinseindetekens op een fundamenteel niveau orde aanbrengt in een tekst (Van de Gein, 2004). Dit geldt in mindere mate voor interpunctie voor de zinsgeleding.

In de indirecte meting wordt het gebruik van complexe leestekens wel getoetst. Dat komt omdat we de toetsing van complexe leestekens als de komma beperken tot situaties waarover geen discussie kan bestaan. Zie ter illustratie de volgende opgave:

> Mijn lievelingskleuren zijn rood paars en oranje.
> *Achter welk woord moet je een komma zetten?*

Er is overigens nog een tussendoel dat uitsluitend gemeten wordt met behulp van de directe meting en niet met behulp van de indirecte meting. Dit is de spelling van klankzuivere woorden op basis van de elementaire spelhandeling. Dit tussendoel, dat overigens al beheerst zou moeten worden in jaargroep 3/4, bleek in vorige peilingen te eenvoudig om met een dictee te bevragen.

Wat betreft de rapportage merken we op dat we de prestaties van leerlingen niet voor alle bovenstaande categorieën in kaart zullen brengen. Bij de directe meting zijn er over het algemeen andere foutencategorieën gedefinieerd dan in de tabellen hierboven. Meestal is ervoor gekozen om categorieën te clusteren. Dit is gebeurd om tot een werkbaar beoordelingsvoorschrift te komen. Een beoordelingsvoorschrift dat een groot aantal spellingcategorieën omvat, is omslachtig voor beoordelaars en leidt bovendien tot magere resultaten, omdat fouten in bepaalde categorieën maar weinig voorkomen in spontaan geschreven werk. Voor andere categorieën uit de tabellen op pagina 28-29 geldt juist dat ze bij de directe meting verder zijn uitgesplitst. Zo onderscheiden we bij de spelling van werkwoorden een aantal subcategorieën. Dit is gedaan om in kaart te kunnen brengen wat voor leerlingen de grootste struikelblokken zijn bij de werkwoordspelling.

Ook bij de indirecte meting is het niet mogelijk om per spellingcategorie te rapporteren over de prestaties van leerlingen. Dit wordt veroorzaakt door het feit dat er per categorie onvoldoende opgaven meegenomen kunnen worden om betrouwbare uitspraken te doen ten aanzien van de beheersing. Een dergelijke gedetailleerde rapportage is ook niet het doel van deze peiling. Wel hebben we ervoor gezorgd dat de opgaven evenwichtig zijn gespreid over de verschillende categorieën, zodat de prestaties van de leerlingen op de toetsen als geheel een goed beeld geven van hun capaciteiten op het gebied van spelling.

Al met al kunnen we stellen dat de aansluiting van de peiling op de tussendoelen spelling voor kerndoel 11 zoveel mogelijk is gerealiseerd, maar dat we vanwege beperkingen die een betrouwbare meting met zich meebrengt, niet op alle spellingcategorieën apart kunnen rapporteren. Overigens gaat kerndoel 11 naast spelling ook in op reflectie op taal. In onderstaande tabel is weergegeven hoe de peiling zich verhoudt tot de tussendoelen voor reflectie op taal.

Aansluiting van peiling taalverzorging en grammatica (directe en indirecte meting) bij kerndoel 11 en de tussendoelen voor reflectie op het systeem van taal

Tussendoelen reflectie op systeem van taal groep 5/6 behorende bij kerndoel 11	directe meting	indirecte meting
• bewustzijn van de structuur van woorden en van zinnen	√	√
• inzicht in basale grammaticale principes, zoals het afleiden van de persoonsvorm en het onderwerp		√
• de grondvorm van werkwoorden bepalen		√

Uit de bovenstaande tabel komt naar voren dat de tussendoelen voor kerndoel 11 die betrekking hebben op reflectie op taal voornamelijk onderzocht worden bij de indirecte meting. Dit spreekt voor zich, omdat de directe meting alleen ingaat op praktische beheersing van woord- en zinsvorming, zodat niet nagegaan kan worden in hoeverre leerlingen in staat zijn om te reflecteren op taal. Dit gebeurt wel bij de indirecte meting en dan met name bij het onderdeel Woordbenoemen en zinsontleding.

Verdeling tussendoelen over de populaties
Voor de indirecte meting geldt dat we de toetsen hebben afgestemd op het niveau van de populatie. Dit had tot gevolg dat niet elk tussendoel voor elke populatie even uitgebreid is onderzocht. Wel hebben we ervoor gezorgd dat de toetsen en dictees voor jaargroep 5, jaargroep 8 en SBO een zekere mate van overlap bevatten. Dit was nodig om de verschillen in prestatie tussen de onderzoekspopulaties in kaart te kunnen brengen. Volledige overlap was echter niet wenselijk. Leerlingen raken immers gefrustreerd als ze opgaven moeten maken die ze nog niet beheersen omdat ze nog geen uitleg hebben gehad over een bepaalde spelling-categorie. Aan de andere kant is het ook niet motiverend voor leerlingen om grote aantallen opgaven te maken die eigenlijk te makkelijk zijn, omdat het tussendoel waarop deze betrekking hebben al goed wordt beheerst. Daarom hebben we ervoor gekozen om de toetsen zo samen te stellen dat er sprake was van een optimale aansluiting bij de verschillende populaties.

Bij de directe meting speelt het motivatieprobleem dat optreedt als opgaven niet op de doelgroep worden afgestemd niet. Omdat de schrijftaken in kwestie redelijk open zijn, bieden ze leerlingen uit zowel jaargroep 5, jaargroep 8 als SBO voldoende uitdaging om op hun eigen niveau te presteren. Naast identieke schrijftaken is ook het beoordelingsvoorschrift aan de hand waarvan beoordelaars de teksten van leerlingen hebben geanalyseerd, voor de drie populaties gelijk.
Dit maakt het mogelijk om na te gaan hoe de verschillende leerjaren en schooltypen zich tot elkaar verhouden. Het hanteren van één beoordelingsvoorschrift voor leerlingen in alle groepen heeft wel tot gevolg dat er soms aspecten worden beoordeeld waarin leerlingen in jaargroep 5 nog niet zijn onderwezen. In die gevallen fungeren de prestaties van de leerlingen in jaargroep 5 als het ware als een nulmeting. Met behulp daarvan kunnen we vaststellen of het onderwijs in de bovenbouw van het basisonderwijs vruchten heeft afgeworpen.

Referentiekader taal en rekenen
In 2010 is de wet Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen van kracht geworden.
Doel van deze wet is om een betere aansluiting te bewerkstelligen tussen het taal- en rekenonderwijs in de verschillende sectoren: PO, VO en mbo. Daarnaast beoogt de wet om de taal- en rekenvaardigheden van leerlingen te verbeteren. Dit komt de doorlopende leerlijn van leerlingen ten goede. De wet is gebaseerd op het werk van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2009).

Ten tijde van het ontwerpen van de peilingsinstrumenten, we spreken over 2008, had het Referentiekader taal en rekenen echter nog geen verplichtend karakter. Daarom hebben we bij het ontwerpen van de meetinstrumenten die in 2009 gebruikt zijn, geen rekening kunnen houden met wat het referentiekader voorschrijft. Wel zullen we bij de analyses van de data, zowel voor de directe als de indirecte meting, een poging doen om de prestaties van leerlingen te duiden in termen van het referentiekader.

2 De uitvoering van de peiling taalverzorging

2 De uitvoering van de peiling taalverzorging

De peiling taalverzorging is uitgevoerd in het verlengde van de peiling schrijfvaardigheid in het jaar 2009. In dit hoofdstuk beschrijven we de gebruikte onderzoeksinstrumenten en de betrouwbaarheid daarvan, de uitvoering van het onderzoek, de representativiteit van de respons, de statistische analyse en de rapportage van de onderzoeksresultaten.

2.1 De peilingsinstrumenten

In de peiling taalverzorging zijn gegevens verzameld met behulp van een directe en een indirecte meting (zie hoofdstuk 1). Daarnaast is het onderwijsaanbod voor schrijfvaardigheid geïnventariseerd (dit gebeurde in het kader van de peiling schrijfvaardigheid) en zijn de achtergrondkenmerken van leerlingen in kaart gebracht om na te kunnen gaan hoe deze samenhangen met de prestaties. Hieronder geven we een opsomming van de instrumenten die bij de indirecte en directe meting zijn gebruikt en geven we aan in welke paragrafen deze nader besproken worden.

Onderwijsaanbod en achtergrondvariabelen leerlingen
- een vragenlijst over het onderwijsaanbod ingevuld door de leerkracht (zie paragraaf 2.1.1);
- een leerlingenlijst, eveneens ingevuld door de leerkracht (zie paragraaf 2.1.2).

Directe meting
- schrijftaken voor de leerlingen (zie paragraaf 2.1.3);
- een beoordelingsvoorschrift voor de beoordelaars (zie paragraaf 2.1.4).

Indirecte meting (zie paragraaf 2.1.5)
- dictees en toetsen spelling;
- toets interpunctie;
- toetsen grammaticale beheersing;
- toetsen zinsontleden en woordbenoemen.

2.1.1 De vragenlijst over het onderwijsaanbod

Het onderwijsaanbod is geïnventariseerd met behulp van een schriftelijke vragenlijst over het onderwijsaanbod voor het leerstofdomein schrijven. Deze vragenlijst is verstuurd aan de scholen die deelnamen aan het onderzoek en ingevuld door leerkrachten van de jaargroepen 4, 5, 6, 7 en 8 en van de eindgroepen van het SBO. Onderwerpen die in de vragenlijst aan de orde komen zijn de tijd die aan schrijven wordt besteed, het gehanteerde lesmateriaal, de didactische aanpak, de schrijfopdrachten en de aandachtspunten bij de evaluatie van het proces en het product. Het merendeel van de vragen heeft betrekking op schrijfvaardigheid, maar er zijn ook enkele vragen toegevoegd die een raakvlak hadden met taalverzorging en grammatica.
De resultaten worden beschreven in de balans Schrijfvaardigheid (Kuhlemeier e.a., 2013).

2.1.2 De leerlingenlijst

Met de leerlingenlijst, in te vullen door de leerkracht, bevragen we enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen, zoals geslacht, leeftijd, doorstroomkenmerk (het advies voor het voortgezet onderwijs) en formatiegewicht. Deze gegevens worden gebruikt voor de analyse van de verschillen tussen groepen leerlingen. De variabele leeftijd wordt daarbij omgezet in de variabele *leertijd* met de volgende twee categorieën:

- regulier, de leerlingen in jaargroep 8 die in dat schooljaar vóór 1 oktober 12 jaar worden of jonger zijn;
- vertraagd, de oudere leerlingen.

Het formatiegewicht van de leerlingen is een factor die door de school kan worden gebruikt bij de bepaling van de formatieomvang van de school. De leerlingen worden daarvoor gecategoriseerd naar een combinatie van opleidingsniveau, sociaal-economische status en etnische herkomst van de ouders. In de oude gewichtenregeling werden vijf formatiegewichten onderscheiden:

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

Leerlingen met de gewichten 1.40 en 1.70 komen nauwelijks of niet in de steekproef voor. Voor zover zij voorkomen worden zij gerekend tot de categorie 1.25. Veel scholen inventariseren dit gegeven echter niet omdat te weinig leerlingen een gewicht hoger dan 1.00 hebben en er dus geen effect van uitgaat op de formatieomvang van de school. In dat geval krijgen alle leerlingen formatiegewicht 1.00 toegekend.

Vanaf 2009 golden voor alle leerlingen nieuwe leerlinggewichten met slechts drie categorieën, alleen gebaseerd op het opleidingsniveau van de ouders/verzorgers:

- 0.00 voor geen gewicht (overig voortgezet onderwijs en hoger);
- 0.30 voor een laag gewicht (maximaal lbo/vbo, praktijkonderwijs of vmbo basis- of kaderberoepsgerichte leerweg);
- 1.20 voor een hoog gewicht (maximaal basisonderwijs of (v)so-zmlk).

Beide gewichtenregelingen werden in het peilingsjaar nog naast en door elkaar gebruikt en zijn voor de analyses gehercodeerd naar drie categorieën:

0 geen gewicht (0.00 en 1.00)
1 laag gewicht (0.30, 1.25, 1.40 en 1.70)
2 hoog gewicht (1.20 en 1.90).

2.1.3 De schrijftaken (directe meting)

In het kader van de peiling schrijfvaardigheid zijn twaalf schrijftaken ontworpen. Deze zijn voorgelegd aan leerlingen in het basisonderwijs en het SBO. Zodoende hadden we de beschikking over een groot aantal leerlingwerken. Niet alle werken waren echter even geschikt voor het peilen van taalverzorging en grammatica. Daarom is uit de totale verzameling teksten een selectie gemaakt op basis van schrijftaken. In de eerste plaats hebben we schrijftaken geselecteerd die teksten ontlokken van een redelijke lengte, wat de uitkomsten stabieler maakt. Het spreekt immers voor zich dat een tekst van 100 woorden een beter inzicht geeft in wat een

leerling kan dan een tekst van 10 woorden. Daarnaast hebben we de voorkeur gegeven aan taken die leerlingen aanzetten tot redelijk gevarieerd taalgebruik. Een instructieve schrijftaak zoals het schrijven van een recept zal bijvoorbeeld veel gebiedende wijzen opleveren en is daardoor ongeschikt om in kaart te brengen of leerlingen ook andere werkwoordsvormen beheersen.

Nadat we bovenstaande selectiecriteria hadden toegepast bleven er in eerste instantie vijf schrijftaken over. Dat waren de taken met de titels: Straf, Wim, Beste boek, Tigoren en Girakken en Brievenbus.

Straf
Bij de taak *Straf* krijgen de leerlingen de opdracht om zich te verplaatsen in het jongetje Kemal. Hij dreigt straf te krijgen van de juf voor iets dat hij niet heeft gedaan. Maar de juf geeft hem nog een kans. Hij moet een brief aan haar schrijven om uit te leggen wat er precies is gebeurd tijdens de les. Op deze manier kan hij haar ervan overtuigen dat hij geen straf heeft verdiend.
De gebeurtenissen tijdens de les zijn weergegeven met behulp van een stripverhaal, waaruit blijkt dat andere leerlingen van alles doen wat niet door de beugel kan en dat Kemal niets valt te verwijten.

Wim
De taak *Wim* bevat een tekening van het jongetje Wim. Hij heeft een scheur in zijn T-shirt, natte voeten en zijn fiets is weg. Aan de leerlingen de opdracht om te vertellen hoe dit zo is gekomen. “Maak er een echt avontuur van”, luidt de aansporing aan het einde van deze schrijftaak. Het is niet duidelijk voor wie het verhaal is bestemd.

Beste boek/film
Bij de taak *Beste boek/film* wordt wel aangegeven aan wie de tekst gericht moet worden. Leerlingen moeten een brief schrijven aan een medewerker van de bibliotheek. De opdracht is om aan te geven wat het beste boek is dat ze ooit hebben gelezen. In plaats van een boek mogen de leerlingen ook kiezen voor een film. Vervolgens moeten ze aangeven waar het boek/de film over gaat, wat ze er zo goed aan vonden en waarom.

Tigoren en Girakken
De taak *Tigoren en Girakken* betreft een schrijfopdracht waarin twee fantasiefiguren de hoofdrol spelen.
De opdracht begint met een context voor het verhaal en een beschrijving van de twee hoofdrolspelers. Vervolgens wordt het eerste deel van het verhaal weergegeven, evenals de titels van de overige delen. De leerling krijgt de opdracht om met behulp van deze gegevens het verhaal af te maken.

Brievenbus
In de laatste taak, *Brievenbus*, staan drie brieven van kinderen centraal waarin een probleem wordt aangekaart. De opdracht aan de leerlingen is om één van de brieven uit te kiezen en een antwoord te formuleren. Daarbij moeten ze advies of tips geven aan de briefschrijver.

Hieronder is aangegeven wat de kenmerken zijn van de schrijftaken die in de peiling taalverzorging zijn gebruikt. Uit het overzicht en de beschrijving van de taken hierboven blijkt dat de schrijftaken aanzienlijk van elkaar verschillen. Dit heeft tot gevolg dat de verzameling teksten die leerlingen aan de hand van deze taken produceren heel divers zijn en daarmee een goed beeld geven van waar ze op het gebied van taalverzorging toe in staat zijn.

Kenmerkenoverzicht van de schrijftaken die gebruikt zijn in de peiling taalverzorging

	Straf	Wim	Beste boek/film	Tigoren en Girakken	Brievenbus
Teksttype	betogend	verhalend	betogend	verhalend	instructief
Tekstgenre	brief	verhaal	brief	verhaal	brief
Lezerspubliek	volwassen lezer, een bekende van de schrijver	niet gedefinieerd	volwassen lezer, geen bekende van de schrijver	kinderen (lezers van een speelgoedkrant)	onbekende briefschrijver (kind)
Input	stripverhaal	deelopdrachten en een tekening	deelopdrachten	beschrijving verhaalcontext en hoofdpersonen, aanzet verhaal en structuur worden gegeven	brieven van kinderen waarin een probleem wordt aangekaart
Onderzoeks-populatie	jaargroep 5, jaargroep 8 en SBO	jaargroep 5, jaargroep 8 en SBO	jaargroep 5, jaargroep 8 en SBO	jaargroep 8 en SBO	jaargroep 8 en SBO

De teksten van leerlingen zijn beoordeeld met behulp van een beoordelingsvoorschrift. Om na te gaan of dit voorschrift goed analyseerbare en interpreteerbare gegevens oplevert, is een interbeoordelaarsonderzoek uitgevoerd waarbij in totaal 73 teksten door vijf beoordelaars zijn nagekeken (zie volgende paragraaf). Op basis van de scores konden we nagaan of leerlingen bij bepaalde schrijftaken meer fouten maken dan bij andere. De resultaten van deze analyse laten een wisselend beeld zien. Het aantal fouten dat per categorie wordt gemaakt, verschilt per taak, maar er zijn op het eerste gezicht geen taken aan te wijzen die systematisch meer fouten ontlokken dan andere. Op basis van dit gegeven is besloten om het uiteindelijke peilings-onderzoek te beperken tot de taken Wim, Straf en Brievenbus. Deze taken zijn in alle onderzoeks-populaties afgenomen, zodat we een goede vergelijking kunnen maken tussen leerlingen uit jaargroep 5, jaargroep 8 en de eindgroepen van het SBO.

2.1.4 Het beoordelingsvoorschrift (directe meting)

Hoe de verschillende beoordelingscategorieën zijn gedefinieerd, is beschreven in een aantal handboeken (Van de Gein 2010a, 2010b, 2011). Voorafgaand aan het onderzoek is een beoordelaarstraining georganiseerd op basis van 79 leerlingwerken. Na afloop van deze training is het beoordelingsvoorschrift aangescherpt, omdat er onder beoordelaars soms verwarring was over het toekennen van fouten aan beoordelingscategorieën. Ook zijn een aantal beoordelings-categorieën toegevoegd om struikelblokken met betrekking tot de werkwoordspelling in kaart te brengen.

Het beoordelingsvoorschrift dat in de huidige peiling is gebruikt, bestaat uit zeven rubrieken:
- syntactische en overige kenmerken;
- verschrijvingen;
- grammaticale fouten op woordniveau;
- formuleerfouten;
- interpunctie;
- spelling werkwoorden;
- spelling niet-werkwoorden.

Binnen elke rubriek zijn drie of meer beoordelingscategorieën geformuleerd. Een inhoudelijke beschrijving van deze categorieën is te vinden in de resultatenhoofdstukkken. Leerlingwerken die onleesbaar bleken of minder dan 16 woorden of 3 zinsconstructies bevatten zijn niet beoordeeld.

Bij de beoordeling hebben de beoordelaars soms geteld hoeveel fouten of hoeveel bijzinnen er bijvoorbeeld waren opgeschreven. Het kwam ook voor dat er beoordeeld moest worden aan de hand van een scoreschaal. Hieronder is ter illustratie een voorbeeld van zo'n scoreschaal weergegeven.

Rubriek interpunctie, categorie 6

Bekijk de aanwezige leestekens in de tekst. We willen weten of de leestekens volgens de regels gebruikt zijn.

0 = Minstens één leesteken is fout (bijvoorbeeld een punt in plaats van een vraagteken of een komma).

1 = De leerling heeft steeds voor het correcte leesteken gekozen.

Nadat het beoordelingsvoorschrift op basis van de ervaringen uit de training was bijgesteld heeft een interbeoordelaarsonderzoek plaatsgevonden. In de onderstaande tabellen rapporteren we per beoordelingscategorie de volgende gegevens:
- type beoordeling (telling of scoreschaal);
- gemiddelde score per tekst;
- frequentie per 10.000 woorden;
- beoordelaarsovereenstemming (dit is de gemiddelde correlatie per categorie over vijf beoordelaars).

Al deze gegevens samen geven een indicatie van de geschiktheid van elke beoordelings-categorie.

Resultaten beoordelaarsonderzoek voor de rubriek syntactische en overige kenmerken

	Categorie	Scoring	Gemiddelde per tekst	Frequentie per 10.000 woorden	r
1	aantal woorden	telling	71,84		0,92
2	aantal zinsconstructies	telling	14,56	2026	0,99
3	aantal bijzinnen	telling	1,89	263	0,90
4	aantal constructie ingeleid door 'en'	telling	1,95	272	0,96
5	tegenwoordige of verleden tijd	scoreschaal 0 - 1	0,58	80	0,71

Resultaten beoordelaarsonderzoek voor de rubriek verschrijvingen

	Categorie	Scoring	Gemiddelde per tekst	Frequentie per 10.000 woorden	r
1	verschrijvingen op woordniveau	telling	0,41	58	0,52
2	verschrijvingen op zinsniveau	telling	0,31	44	0,29
3	congruentiefouten	telling	0,10	14	0,47

Resultaten beoordelaarsonderzoek voor de rubriek grammaticale fouten op woordniveau

	Foutencategorie	Scoring	Gemiddelde per tekst	Frequentie per 10.000 woorden	r
1	persoonsvorm tegenwoordige tijd	scoreschaal 0 - 1	0,12	17	0,64
2	persoonsvorm verleden tijd	scoreschaal 0 - 1	0,22	31	0,68
3	voltooid deelwoord	scoreschaal 0 - 1	0,03	5	0,89
4	geslachtsincongruenties	scoreschaal 0 - 1	0,11	15	0,59
5	verbuigingen	scoreschaal 0 - 1	0,02	3	0,83
6	vormverwisseling persoonlijk of bezittelijk voornaamwoord	scoreschaal 0 - 1	0,19	26	0,50
7	tijd van het werkwoord	scoreschaal 0 - 1	0,10	14	0,41

Resultaten beoordelaarsonderzoek voor de rubriek formuleerfouten

	Foutencategorie	Scoring	Gemiddelde per tekst	Frequentie per 10.000 woorden	r
1	samengesmolten constructies	scoreschaal 0 - 1	0,04	6	0,27
2	verkeerde samentrekking	scoreschaal 0 - 1	0,04	6	0,47
3	verkeerd gebruik van ‘er’ of verkeerde zinsvolgorde	scoreschaal 0 - 1	0,09	13	0,33
4	verkeerde woordcombinaties	scoreschaal 0 - 1	0,10	14	0,37
5	verkeerde woordbetekenis in context	scoreschaal 0 - 1	0,08	11	0,23
6	overige grammaticale fouten op zinsniveau	scoreschaal 0 - 1	0,16	23	0,19

Resultaten beoordelaarsonderzoek voor de rubriek interpunctie

	Categorie	Scoring	Gemiddelde per tekst	Frequentie per 10.000 woorden	r
1	lay-out	scoreschaal 0 - 1 - 2	0,54	76	0,78
2	markering van het begin en het einde van de tekst	scoreschaal 0 - 1 - 2 - 3	0,99	138	0,53
3	gebruik leestekens in de tekst	scoreschaal 0 - 1 - 2	0,99	137	0,82
4	markering zinsgrenzen 1	scoreschaal 0 - 1 - 2	0,74	104	0,68
5	markering zinsgrenzen 2	scoreschaal 0 - 1	0,32	44	0,64
6	type zinseindeteken	scoreschaal 0 - 1	0,55	77	0,75

Resultaten beoordelaarsonderzoek voor de rubriek spelling werkwoorden

	Categorie	Scoring	Gemiddelde per tekst	Frequentie per 10.000 woorden	r
1	persoonsvorm tegenwoordige tijd enkelvoud van werkwoorden met een stam die op -d uitgaat goed gespeld	telling	0,35	48	0,93
2	persoonsvorm tegenwoordige tijd enkelvoud van werkwoorden met een stam die op -d uitgaat fout gespeld	telling	0,06	8	0,79
3	persoonsvorm tegenwoordige tijd derde persoon enkelvoud homofoon met voltooid deelwoord goed gespeld	telling	0,02	3	0,27
4	persoonsvorm tegenwoordige tijd derde persoon enkelvoud homofoon met voltooid deelwoord fout gespeld	telling	0,02	2	0,72
5	persoonsvorm tegenwoordige en verleden tijd die uitgaat op -d of -t, m.u.v. de persoonsvorm tegenwoordige tijd enkelvoud waarvan de stam eindigt op -d goed gespeld	telling	2,70	376	0,98
6	persoonsvorm tegenwoordige en verleden tijd die uitgaat op -d of -t, m.u.v. de persoonsvorm tegenwoordige tijd enkelvoud waarvan de stam eindigt op -d goed gespeld	telling	0,28	38	0,89
7	voltooid deelwoord homofoon met de persoonsvorm tegenwoordige tijd derde persoon enkelvoud goed gespeld	telling	0,11	16	0,66
8	voltooid deelwoord homofoon met de persoonsvorm tegenwoordige tijd derde persoon enkelvoud fout gespeld	telling	0,05	6	0,87
9	overige voltooid deelwoorden die uitgaan op -d of -t goed gespeld	telling	0,24	33	0,73
10	overige voltooid deelwoorden die uitgaan op -d of -t fout gespeld	telling	0,04	6	0,92
11	fouten m.b.t. exoten (antwoordde, de vergrote foto)	telling	0,04	5	0,40
12	overige spelfouten m.b.t. werkwoorden	telling	0,04	5,1	0,41

Resultaten beoordelaarsonderzoek voor de rubriek spelling niet-werkwoorden

	Foutencategorie	Scoring	Gemiddelde per tekst	Frequentie per 10.000 woorden	r
1	verbogen woordvormen	telling	0,10	14	0,68
2	los- en aaneenschrijven van woorden	telling	0,85	119	0,93
3	afbreekfout	telling	0,05	7	0,20
4	verkeerd gebruik van hoofdletters anders dan aan het begin van de zin	telling	0,86	120	0,64
5	overige spelfouten	telling	2,21	308	0,93

Uit het interbeoordelaarsonderzoek komt naar voren dat frequenties van bepaalde categorieën relatief laag zijn. Voorbeelden daarvan zijn de categorieën 3 en 4 uit de rubriek Spelling werkwoorden. Per tekst is de gemiddelde score 0,02, wat betekent dat er 50 teksten moeten worden beoordeeld om een correcte persoonsvorm tegenwoordige tijd te vinden waarvan de stam op een -d eindigt. Een persoonsvorm in deze categorie die fout is gespeld, is volgens onze onderzoeksgegevens al even zeldzaam. Ondanks de lage frequentie voor bepaalde categorieën, is besloten om deze toch te handhaven in het peilingsonderzoek. Wel is duidelijk dat de resultaten om deze reden met voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd.

Gezien het doel van de peiling (meting op groepsniveau) geldt dat de interbeoordelaars-overeenstemming voldoende tot goed is, met uitzondering van de rubriek formuleerfouten en een enkele categorie bij andere rubrieken. Om de algehele beoordelaarsbetrouwbaarheid te verhogen is één categorie met een relatief lage gemiddelde interbeoordelaarsovereenstemming weggelaten. Dit betreft de rubriek Spelling niet-werkwoorden, categorie 3: afbreekfout.

Daarnaast is besloten om een aantal afzonderlijke categorieën in samenhang te rapporteren. Dit geldt in de eerste plaats voor categorie 11 en 12 uit de rubriek Spelling werkwoorden. Daarnaast zijn ook de verschrijvingen op zinsniveau (categorie 2) uit de rubriek Verschrijvingen en alle categorieën in de rubriek Grammaticale fouten op zinsniveau samengenomen. De fouten in deze categorieën hebben allemaal betrekking op zinsvorming en worden gekenmerkt door een lage beoordelaarsovereenstemming, wat betekent dat het voor beoordelaars niet altijd duidelijk is aan welke categorie een fout moet worden toebedeeld. Daarom hebben we besloten om de fouten in deze categorieën te bundelen en als één gezamenlijke foutencategorie te rapporteren. De interbeoordelaarsovereenstemming voor deze gemeenschappelijke categorie bedraagt 0,55.

Voorafgaand aan het onderzoek hebben de vijf beoordelaars 50 uur training ondergaan. Om na te gaan in welke mate de oordelen van deze beoordelaars na deze training met elkaar overeenstemden, is de correlatie tussen hun scores berekend. Daaruit kwam naar voren dat de intrabeoordelaarsbetrouwbaarheid voldoende was voor een meting op groepsniveau (Evers e.a., 2010).

2.1.5 Peilingsinstrumenten indirecte meting

De peilingsinstrumenten voor de indirecte meting bestaan uit toetsen die geanalyseerd zijn met item response modellen. Het resultaat van deze analyse, uitgevoerd met het programma OPLM, (One Parameter Logistic Model; Glas & Verhelst, 1993) is doorgaans een meetschaal met gekalibreerde items die voldoet aan de eisen van passing. Bij deze kalibraties krijgen items onder andere een moeilijkheidsgraad en een gewicht en kunnen items vervallen vanwege

slechte passing. De consistentie in de schaal en de meetnauwkeurigheid worden niet op klassieke wijze gerapporteerd, maar zijn weergegeven in een tabel met eigenschappen per gerapporteerde meetschaal (zie tabel op pagina 43). De meetschalen worden getransformeerd naar een schaal met een standaardnormale verdeling met een gemiddelde van 250 en een standaardafwijking van 50. We noemen dit voor het gemak ook wel de PPON-schaal.
Het gemiddelde van 250 wordt doorgaans gehecht aan dat van de meting in het laatste peilingsjaar en vervolgens worden de resultaten van voorgaande peilingen daaraan afgemeten.

Voor de analyse van de verschillen tussen groepen wordt een variant van regressie-analyse ingezet, passend bij OPLM, namelijk SAUL (Structural Analysis of a Latent Trait; Verhelst en Verstralen, 2002). Dit (hulp)programma levert uitkomsten op in temen van verschillen op de PPON-schaal, waarvoor vervolgens z-scores, overschrijdingskansen en effectgroottes worden berekend. De verschillen op de PPON-schaal, de significanties van de z-scores en, waar van toepassing, de effectgroottes worden hier gerapporteerd.

De tabel geeft een overzicht van de psychometrische eigenschappen van de hier gerapporteerde vaardigheidsschalen. We geven een korte toelichting op de tabel.

We spreken in dit verband van items in plaats van opgaven omdat vanwege het polytome karakter van sommige opgaven, het aantal opgaven kleiner kan zijn dan het aantal items in de analyse. Het kalibreren van een itemverzameling is vaak een omvangrijk werk. Het is hier niet de plaats om daar uitvoerig op in te gaan. Zeker wanneer er onvoldoende passing wordt verkregen tussen items en schaal, vinden er controles plaats op multidimensionaliteit van de itemverzameling en van homogeniteit van de leerlingpopulatie met betrekking tot de items. Uiteindelijk wordt een itemverzameling verkregen waarvoor in principe geldt dat a) individuele items binnen het model passen, b) items in verschillende leerlinggroepen 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 Si-toetsen over het interval (0,1) met zo weinig mogelijk significante waarden en waarbij d) de R1c-toets niet significant is. (Soms is de Si-toets onbepaald en in dat geval is het aantal Si-toetsen kleiner dan het aantal items.)

Geconstateerd moet worden dat het laatste criterium bij geen van de onderwerpen wordt gerealiseerd. Dit kan echter worden toegeschreven aan het soms grote aantal waarnemingen op de items waardoor relatief kleine verschillen toch significant worden. Additionele analyses hebben dan 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 factor 1.5) van het aantal vrijheidsgraden van de toetsingsgrootheid. Bij geen van de onderwerpen is deze factor 1.5 of groter.

Psychometrische kenmerken afgenomen toetsen

		discriminatie-indices		verdeling van p-waarden op Si-toetsen												R1c-toets			aantal leerlingen per opgave	
schaal *Analyses*	aantal opgaven	Range	geom. gem.	≤.05	-.1	-.2	-.3	-.4	-.5	-.6	-.7	-.8	-.9	-1.0	?	R1c	df	p	gem	Range
1	61	1-4	2,9	3	3	6	11	3	5	11	0	7	7	5		418,11	420	0,519	262	262
2	50	1-5	3,0	5	4	9	6	6	1	6	2	5	4	2		331,26	207	0,000	692	276-1064
3	118	1-5	2,8	15	4	12	11	5	11	11	4	8	4	6	27	1099,71	846	0,000	523	140-1026
4	31	1-5	3,0	4	4	3	1	5	2	6	3	0	2	1		326,69	202	0,000	1043	320-1091
4.1	19	2-5	3,1	5	2	6	2	1	0	1	2	0	0	0		235,44	118	0,000	1019	320-1091
4.2	12	1-5	2,3	4	2	2	1	1	1	0	0	0	1	0		148,58	69	0,000	1081	1069-1091
5	53	2-7	3,0	0	1	1	8	6	5	6	7	4	7	2	6	366,04	334	0,109	687	514-1106
6	26	1-5	3,1	6	2	4	5	2	1	2	2	0	2	0		140,43	111	0,029	573	344-898
7.1	131	1-6	3,0	8	6	14	13	16	14	10	14	11	6	9	10	936,88	839	0,010	570	172-962
7.2	122	1-6	3,0	6	4	18	13	9	12	9	11	9	8	14	9	805,90	749	0,073	552	173-962
8.1	61	1-7	3,0	7	4	5	2	5	3	6	7	6	2	3	11	686,45	499	0,000	912	230-1872
8.2	62	1-5, 7	3,0	4	2	7	8	4	4	7	4	4	4	3	11	568,70	514	0,047	928	230-1872
9	84	1-6	2,8	3	8	8	5	10	4	10	9	3	6	12	6	882,59	745	0,000	811	605-940

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 toetsingsgrootheid 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).

1 Jg 8 Spelling
2 Jg 8 Interpunctie
3 Jg 8 Grammatica
4 Jg 8 Woordbenoemen & Zinsontleding
4.1 Jg 8 Woordbenoemen
4.2 Jg 8 Zinsontleding
5 Jg 5 Spelling
6 Jg 5 Interpunctie
7.1 Jg 5 Grammatica A
7.2 Jg 5 Grammatica B
8.1 SBO Spelling A
8.2 SBO Spelling F
9 SBO Grammatica

Merk op: het aantal p-waarden kan groter zijn dan het aantal opgaven aangezien er polytome opgaven gebruikt zijn.

2.2 De uitvoering van het onderzoek

2.2.1 Directe meting

In het kader van de peiling schrijfvaardigheid kregen leerlingen in jaargroep 8 van het reguliere basisonderwijs ieder vier schrijftaken voorgelegd. Twee taken werden onder leiding van de leerkracht afgenomen en de andere twee onder supervisie van een toetsleider van Cito.
De totale afnametijd was negentig minuten. In jaargroep 5 maakten leerlingen ieder één of twee opdrachten, net als leerlingen in de eindgroepen van het SBO. De afnames in jaargroep 5 en het SBO vonden alle plaats onder supervisie van een toetsleider van het Cito. De totale afnametijd was 45 minuten.

2.2.2 Indirecte meting

De toetsen voor de indirecte meting werden tegelijkertijd met de andere instrumenten van de peiling in 2009 afgenomen. Volgens een specifiek ontwerp voor de afname werden de toetsen verdeeld over de deelnemende leerlingen. Dit ontwerp was afgestemd op de betreffende jaargroep, dan wel de eindgroep van het SBO. Het ontwerp was zodanig gemaakt dat er per toets, dan wel item, voldoende waarnemingen konden worden verzameld.
Het gaat om toetsen over de volgende onderwerpen:

- spelling;
- interpunctie;
- grammaticale beheersing;
- zinsontleden en woordbenoemen.

Spelling en grammaticale kennis is in alle groepen afgenomen, Interpunctie bij de jaargroepen 8 en 5 en Woordbenoemen-Zinsontleding is alleen in jaargroep 8 van het basisonderwijs afgenomen. Deze keuze is gebaseerd op de kennis van het onderwijsaanbod voor deze onderwerpen zoals we reeds in vorige peilingen hebben kunnen vaststellen. De opgavenboekjes van Spelling en Grammaticale kennis waren overlappend samengesteld, zodat er steeds een link was met de andere opgaven in de verzameling. Ook was er steeds sprake van een mix van items uit vorige peiling en nieuwe opgaven. Overigens is de term boekjes bij Spelling niet echt op zijn plaats. In de meeste gevallen betrof het een dicteevorm, waarbij de leerlingen de opgave hoorden via een cd-speler en hun respons opschreven op een antwoordblad. De taaltoetsen voor spelling voor jaargroep 8 bestonden steeds uit een dictee en een meerkeuzetoets. De dictees werden doorgaans klassikaal afgenomen. In sommige gevallen kregen leerlingen individueel een koptelefoon op om het dictee af te luisteren. Dat gebeurde vooral bij kleine klassen.
De schriftelijke toetsen werden individueel gemaakt, waarbij leerlingen in dezelfde klas op hetzelfde moment aan verschillende taken konden werken. De toetsen namen maximaal 45 minuten in beslag, en in de meeste gevallen was deze tijd ruim bemeten voor deze leerlingen.

Afgenomen toetsen indirecte meting

	Spelling		Grammaticale kennis		Interpunctie		Woordbenoemen - Zinsontleding	
	items	boekjes	items	boekjes	items	boekjes	items	boekjes
Jaargroep 8	80	2	100	6	35	1	35	1
Jaargroep 5	40	2	87	5	35	1		
SBO	53	2	84	8				
Ref 4-5	25	1	42	1				
Ref 6-7	40	1	42	1				

2.3 De steekproef van scholen en leerlingen

De peiling Schrijfvaardigheid is in 2009 uitgevoerd op twee verschillende momenten. In het voorjaar zijn gegevens verzameld in jaargroep 8 en in de eindgroepen van het SBO. Ook is er op dat moment een referentiepeiling uitgevoerd. Daarbij is de scholen van de peiling in jaargroep 8 gevraagd deel te nemen met één van de groepen 4 tot en met 7. De peiling in het najaar is alleen in jaargroep 5 uitgevoerd, met een uitloop naar januari 2010.

2.3.1 Steekproef en respons

Voor de steekproeftrekking zijn de basisscholen verdeeld in drie strata op basis van de schoolscore. De schoolscore is gebaseerd op de 'oude' formatiegewichten van de leerlingen en bestaat uit de ratio van het gewogen aantal leerlingen en het nominale aantal leerlingen. Daarop wordt een correctieterm van 9% toegepast zodat de schoolscore een bereik heeft van 0.91 (wanneer alle leerlingen gewicht 1.00 hebben) tot 1.81 (wanneer alle leerlingen gewicht 1.90 hebben). De basissteekproef wordt getrokken in verhouding tot de omvang van de drie strata in de populatie, waarbij vervolgens rekening wordt gehouden met de verdeling van de schoolscores binnen ieder stratum. Voor elke getrokken school wordt een aantal reservescholen getrokken met eenzelfde of naastliggende schoolscore.

De bereidheid van de scholen om aan onderzoek deel te nemen was niet hoog. Er waren meerdere wervingsrondes nodig om voldoende scholen te vinden. Het aantal deelnemende scholen betrof voor jaargroep 5, jaargroep 8 en SBO respectievelijk 76, 77 en 40 (16, 14 en 13 procent van het totaal aangeschreven scholen). Hoewel niet ongebruikelijk voor grootschalig peilingsonderzoek in Nederland, moet dit responspercentage als uitzonderlijk laag worden beschouwd. Dit roept de vraag op in hoeverre de respons representatief is voor de populatie van scholen en leerlingen in het basisonderwijs. Om op deze vraag antwoord te geven, zijn we nagegaan in hoeverre de verdeling van achtergrondkenmerken in de responsgroep overeenkomt met landelijke verdelingen. Hiertoe is gebruikgemaakt van het bestand van de Eindtoets Basisonderwijs (EB) die jaarlijks op circa 85% van de scholen voor primair onderwijs in Nederland wordt afgenomen. Onderzoek heeft laten zien dat de groep die aan de Eindtoets meedoet representatief is ten opzichte van de populatie van leerlingen in jaargroep 8 en dus bruikbaar is als referentiepopulatie (Van Boxtel, Engelen & De Wijs, 2012).

2.3.2 Representativiteit van de responsgroep van scholen

De representativiteit van de respons op schoolniveau is bepaald op basis van de variabelen stratum, regio en urbanisatiegraad. In jaargroep 5 zijn scholen uit stratum 2 oververtegenwoordigd ten koste van stratum 1 en 3. In jaargroep 8 is stratum 1 oververtegenwoordigd in het nadeel van vooral stratum 3. Voor het SBO is de verdeling van de scholen naar stratum niet beschikbaar, zodat de representativiteit niet op basis van deze variabele bepaald kan worden.

Verdeling van de scholen naar stratum in de populatie en de responsgroep

Stratum	Schoolscore	Omschrijving	Populatie*	Jaargroep 8	Jaargroep 5
Stratum 1	.91 - 1.00	Overwegend leerlingen met formatiegewicht 1.00, weinig 1.90-leerlingen	59%	69%	52%
Stratum 2	1.01 - 1.20	Relatief meer 1.25-leerlingen, weinig 1.90-leerlingen	26%	23%	39%
Stratum 3	> 1.20	Vooral 1.25- en 1.90-leerlingen	16%	8%	9%
Totaal			100%	100%	100%

* ontleend aan de Eindtoets Basisonderwijs 2009

De responsgroep van basisscholen is ook onderzocht op representativiteit ten aanzien van regio. In jaargroep 5 wijkt de verdeling van de deelnemende scholen naar regio weinig af van de landelijke verdeling. In jaargroep 8 blijken scholen uit regio Oost in de responsgroep ondervertegenwoordigd ten koste van vooral scholen uit regio Noord. De verdeling van de SBO-scholen naar regio lijkt sterk op de landelijke verdeling.

Verdeling van scholen in de populatie en de respons naar regio (percentages)

Regio	Provincies	Postcodes	Populatie*	Jaargroep 8	Jaargroep 5	SBO
Noord	Groningen, Friesland, Drenthe	78, 79 en 83 t/m 99	15%	4%	15%	15%
Oost	Utrecht, Gelderland, Overijssel	34 t/m 42 en 65 t/m 77 en 80 t/m 82	25%	49%	29%	23%
West	Noord- en Zuid-Holland	10 t/m 33	40%	32%	33%	41%
Zuid	Zeeland, Noord-Brabant, Limburg	43 t/m 64	21%	15%	23%	21%
Totaal			100%	100%	100%	100%

* ontleend aan de Eindtoets Basisonderwijs 2009

Tot slot is nagegaan in hoeverre de responsgroep van basisscholen representatief is met betrekking tot urbanisatiegraad. In jaargroep 5 zijn scholen uit niet-stedelijke gebieden oververtegenwoordigd, terwijl scholen uit sterk stedelijke gebieden ondervertegenwoordigd zijn. In de respons van jaargroep 8 zitten relatief weinig scholen uit zeer sterk stedelijke gebieden en meer scholen uit weinig stedelijke gebieden. In de SBO-responsgroep zijn scholen uit matig stedelijke gebieden sterk oververtegenwoordigd, ten koste van met name scholen uit weinig stedelijke gebieden. Al met al blijkt de verdeling van de responsgroep van scholen naar stratum,

regio en urbanisatiegraad voor de peiling schrijfvaardigheid enigszins af te wijken van de landelijke verdeling.

Verdeling van scholen in de populatie en de respons naar urbanisatiegraad (percentages)

Urbanisatiegraad	Populatie*	Jaargroep 8	Jaargroep 5	SBO
• Zeer sterk stedelijk	13%	4%	12%	13%
• Sterk stedelijk	21%	23%	11%	21%
• Matig stedelijk	19%	16%	19%	41%
• Weinig stedelijk	28%	35%	27%	13%
• Niet stedelijk	19%	23%	32%	13%
Totaal	100%	100%	100%	100%

* ontleend aan de Eindtoets Basisonderwijs 2009

Naast analyses met betrekking tot representativiteit op schoolniveau, hebben we ook onderzocht in hoeverre de steekproef representatief was op leerlingniveau, zowel voor de directe als de indirecte meting. Daarvan wordt in de volgende subparagrafen verslag gedaan.

2.3.3 De representativiteit van de responsgroep van leerlingen voor de directe meting

Omdat het beoordelen van teksten relatief veel tijd vraagt, zijn niet alle teksten die in het kader van de peiling schrijfvaardigheid zijn geproduceerd beoordeeld, maar een selectie daarvan. Om bij de peiling taalverzorging een zo goed mogelijk beeld te kunnen geven van de prestaties van de onderzoekspopulaties hebben we zoveel mogelijk teksten geselecteerd van unieke leerlingen. Daarnaast hebben we rekening gehouden met de eisen van representativiteit voor wat betreft de variabelen geslacht, formatiegewicht en leertijd.

In totaal zijn 962 teksten uit de totale verzameling geselecteerd en beoordeeld. Deze teksten zijn afkomstig van 854 unieke leerlingen. Van de 391 teksten van leerlingen uit jaargroep 5 zijn er 320 afkomstig van unieke leerlingen. 71 leerlingen maakten twee taken. Daarbij ging het uitsluitend om een combinatie van taak 1 en 2 en taak 1 en 3. Voor de achtstegroepers geldt dat 333 teksten afkomstig zijn van unieke leerlingen. 37 leerlingen schreven teksten naar aanleiding van twee taken; voornamelijk taak 1 en 2. De steekproef voor het SBO bevat uitsluitend taken van unieke leerlingen.

Aantal beoordeelde teksten en unieke leerlingen in de steekproef

Taak	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
1 (Straf)	55	73	59
2 (Wim)	101	106	76
3 (Beste boek)	92	117	66
Taak 1+2	37	32	0
Taak 1+3	34	3	0
Taak 2+3	0	2	0
Aantal unieke leerlingen	320	333	201
Aantal beoordeelde teksten	391	370	201

Om na te gaan of de groep leerlingen die heeft deelgenomen aan de schrijftaken ook inderdaad representatief was op leerlingniveau hebben we analyses uitgevoerd voor geslacht, leertijd, en leerlinggewicht. De resultaten zijn te vinden in onderstaande tabel. Daaruit komt naar voren dat de verdelingen in de steekproef goed overeenkomen met landelijke verdelingen. Voor het SBO lijkt de verdeling voor de variabele geslacht af te wijken ten aanzien van de landelijke populatie, maar de verhouding van twee derde jongens versus een derde meisjes is voor dit schooltype heel gebruikelijk.

Verdeling van leerlingen in de steekproef en de landelijke populatie

Kenmerk	Populatie	Jaargroep 8	Jaargroep 5	SBO	
Geslacht*	Jongen	50%	51%	50%	66%
	Meisje	50%	49%	50%	33%
	Onbekend				1%
Leertijd*	Regulier	81%	78%	80%	n.v.t.
	Vertraagd	19%	18%	19%	n.v.t.
	Onbekend		4%	1%	n.v.t.
Leerlinggewicht**	geen (0, 1,00 of ontbrekend)	85%	84%	84%	n.v.t
	laag (0,30 en 1,25-1,70)	9%	8%	12%	n.v.t
	hoog (1,20 en 1,90)	7%	8%	4%	n.v.t

* populatieverdeling op basis van Eindtoets Basisonderwijs 2009

** verdeling gewicht: 0.00, 0.30 en 1.20 uit Eindtoets Basisonderwijs 2009

2.3.4 De representativiteit van de responsgroep van leerlingen voor de indirecte meting

De responsgroep van leerlingen voor de directe meting is een subset van de responsgroep van leerlingen voor de indirecte meting. Daarom brengen we de representativiteit van beide groepen apart in kaart. Voor de indirecte meting geldt dat in totaal 1886 leerlingen uit jaargroep 8 aan de peiling hebben deelgenomen, 2027 leerlingen uit jaargroep 5 en 1807 leerlingen uit de eindgroep van het SBO. Daarnaast zijn er leerlingen in andere jaargroepen in het basisonderwijs die een toets of dictee hebben gemaakt ter referentie, in totaal 1533 leerlingen uit de jaargroepen 4, 5, 6 en 7 van de reguliere basisschool. In de volgende tabel beschrijven we de

samenstelling van de steekproef voor de indirecte meting op leerlingniveau. De tabel bevestigt onze conclusie dat de verdeling in de responsgroep afwijkt van de landelijke verdeling. Zo zijn er afwijkingen wat betreft stratum, regio en urbanisatiegraad. Voor de meest relevante leerlingkenmerken, te weten geslacht, leertijd en formatiegewicht zijn de afwijkingen echter niet significant.

Verdeling van de leerlingen naar achtergrondkenmerk in de steekproef voor de indirecte meting en in de landelijke populatie

Kenmerk		Populatie	Jaargroep 8	Jaargroep 5	SBO
Stratum	Stratum 1	62%	57%	74%	n.v.t.
	Stratum 2	25%	33%	19%	n.v.t.
	Stratum 3	14%	10%	7%	n.v.t.
Regio*	Noord	10%	15%	3%	17%
	Oost	24%	32%	46%	20%
	West	42%	30%	35%	31%
	Zuid	24%	23%	16%	32%
Urbanisatiegraad*	Zeer sterk stedelijk	15%	13%	4%	7%
	Sterk stedelijk	24%	14%	26%	25%
	Matig stedelijk	21%	20%	17%	48%
	Weinig stedelijk	26%	28%	31%	12%
	Niet stedelijk	14%	25%	22%	7%
Geslacht*	Jongen	50%	52%	48%	65%
	Meisje	50%	48%	52%	35%
Leertijd*	Regulier	81%	83%	82%	56%
	Vertraagd	18%	17%	18%	44%
Leerlinggewicht**	Geen (0, 1,00 of ontbrekend)	85%	83%	87%	n.v.t
	Laag (0,30 en 1,25-1,70)	9%	8%	9%	n.v.t
	Hoog (1,20 en 1,90)	7%	9%	4%	n.v.t
Thuistaal*	Alleen Nederlands of streektaal	89%	87%	89%	91%
	Nederlands en andere taal of alleen andere taal	11%	13%	11%	9%
Doorstroomkenmerk*	BB(+KB)	11%	12%	n.v.t.	n.v.t.
	KB	10%	12%	n.v.t.	n.v.t.
	GT, GT/H en GT/H/V	36%	28%	n.v.t.	n.v.t.
	HAVO	15%	19%	n.v.t.	n.v.t.
	HAVO/VWO	14%	9%	n.v.t.	n.v.t.
	VWO	14%	20%	n.v.t.	n.v.t.

* populatieverdeling op basis Eindtoets Basisonderwijs 2011

** verdeling gewicht: 0.00, 0.30 en 1.20 uit Eindtoets Basisonderwijs 2011

Opgemerkt moet worden dat er bij de toewijzing van taken aan leerlingen sprake is van een vorm van subsampling. Niet alle deelnemende leerlingen maakten alle toetsen en taken in het peilingsonderzoek. De toetsen en dictees werden zo goed mogelijk random verdeeld over de leerlingen volgens een circular design. Het betekent dat per toets het aantal deelnemende leerlingen in jaargroep 8 kan variëren van circa 300 tot circa 900. In jaargroep 5 varieert dat van 300 tot 750 en in het SBO van 600 tot 800. Bij de analyse worden vervolgens ook de responsen van vorige peilingen en van andere groepen meegenomen, zodat per meetschaal de variatie in responsen nog verder toeneemt.

2.4 Standaardenonderzoek

De beschrijving van de resultaten van de leerlingen gaat in dit rapport bij spelling en grammaticale beheersing vergezeld van standaarden. Deze standaarden zijn bedoeld als referentiekader voor een evaluatieve interpretatie van de onderzoeksresultaten.
De standaarden zijn vastgesteld tijdens het standaardenonderzoek dat in mei 2011 is uitgevoerd volgens de binnen het project PPON ontwikkelde methode (Van der Schoot, 2001). De belangrijkste elementen van het standaardenonderzoek lichten we hier kort toe. Voor een uitvoeriger beschrijving verwijzen we naar de Balans Actief burgerschap en sociale integratie, een peiling waarin dezelfde procedure is toegepast (Wagenaar e.a., 2011).

Kerndoelen voor het basisonderwijs
De kerndoelen voor het basisonderwijs zijn een belangrijk referentiekader om de kwaliteit van het onderwijs te beoordelen. Het is dan ook van belang na te gaan in hoeverre deze kerndoelen worden gerealiseerd. Nu zijn kerndoelen vrij globale beschrijvingen van kennis, inzicht en vaardigheden in een leerstofgebied, waaruit niet rechtstreeks het gewenste niveau van beheersing is af te leiden. Het standaardenonderzoek heeft tot doel om voor de verschillende onderwerpen drie vaardigheidsniveaus of standaarden aan te wijzen, waarbij achtereenvolgens sprake is van een minimum niveau, een voldoende niveau en een gevorderd niveau van beheersing.
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 kerndoelen basisonderwijs.

Drie standaarden
Er zijn voorafgaand 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 – voor een onderwerp de kerndoelen van het basisonderwijs in voldoende mate beheerst worden.
Met de standaard Voldoende wordt een niveau vastgesteld waarbij sprake is van voldoende beheersing van de betreffende kerndoelen, een niveau dat door 70 tot 75% van de leerlingen aan het einde van het basisonderwijs bereikt zou moeten worden.

Voor zover leerlingen de standaard Voldoende niet bereiken, dient het basisonderwijs te streven naar een minimaal beheersingsniveau. Dit niveau wordt geformuleerd met de standaard Minimum. Het percentage leerlingen dat deze standaard zou moeten bereiken is gedefinieerd op 90% tot 95%. De standaard Gevorderd is van een enigszins andere orde. Deze standaard bedoelt vooral aan te geven welke opgaven en de daaraan gerelateerde onderwijsinhouden nog niet thuishoren in het curriculum van het basisonderwijs en dus inhoudelijk de kerndoelen van het basisonderwijs overstijgen.

Het beoordelaarspanel
Over het antwoord op de vraag wat leerlingen moeten kunnen op het niveau van de verschillende standaarden, zullen de meningen verdeeld zijn. Voor het vaststellen van de standaarden is daarom een zorgvuldige procedure opgezet waarmee de oordelen van geïnformeerde deskundigen zijn verzameld. In het voorjaar van 2011 heeft een panel van 18 geïnformeerde deskundigen (leraren basisonderwijs, pabo-leraren en schoolbegeleiders) standaarden vastgesteld voor de spelling van werkwoorden en grammaticale beheersing.

Het vaststellen en weergeven van standaarden
Om tot een weloverwogen oordeel te komen over de drie standaarden, wordt er een procedure uitgevoerd met drie fasen. Gedurende deze drie fasen maken de beoordelaars kennis met de opgavenverzameling, geven eerst een eigen oordeel en overleggen daar vervolgens met elkaar over. Daarna volgt een tweede oordeel. In de derde fase maken ze kennis met de resultaten van de leerlingen op die opgavenverzameling en geven dan hun definitieve oordeel. Uiteraard kunnen de beoordelaars van mening blijven verschillen. Dit komt tot uiting in de wijze waarop de uitkomst van deze procedure wordt gerapporteerd.

In deze balans is van elke standaard het interkwartielbereik van de oordelen uit de derde fase op de vaardigheidsschalen afgebeeld. Het interkwartielbereik laat de spreiding zien van de oordelen van de middelste 50% van de beoordelaars. Hoe meer beoordelaars onderling overeenstemmen over het gewenste niveau, des te smaller zal deze spreiding zijn.

2.5 Rapportage van de resultaten

De resultaten voor de directe en indirecte meting zijn op verschillende wijze verkregen. Voor de indirecte meting is gebruikt gemaakt van een itemresponsmodel (Verhelst, 1993; Verhelst & Glas, 1995). Deze methode maakt het mogelijk om een vergelijking te maken over jaren heen en kan omgaan met incomplete designs. Van dat laatste is bij peilingsonderzoek vrijwel altijd sprake, omdat niet alle leerlingen alle opgaven maken. Er zijn simpelweg te veel opgaven om voor te leggen aan elke individuele leerling en daarom worden opgavenboekjes gemaakt die verschillend zijn van inhoud, maar die wel een bepaalde mate van overlap vertonen.

De directe meting leent zich niet voor toepassing van een itemresponsmodel, omdat het niet om toetsen gaat maar om tellingen voor steeds weer andere categorieën. Daarom zijn de data op een klassieke manier geanalyseerd.

Vergelijking in de tijd bij de directe meting
Bij de peiling taalkwaliteit die in 1999 is uitgevoerd (Van de Gein, 2004), is een verzameling teksten samengesteld waarbij de deelnemende leerlingen met verschillende leerlinggewichten gelijkelijk waren vertegenwoordigd. De populatie bestond destijds dus uit drie ongeveer even grote groepen, waarbij de eerste groep bestond uit leerlingen zonder leerlinggewicht, de tweede groep uit leerlingen met een laag leerlinggewicht en de derde groep uit leerlingen met een hoog leerlinggewicht. Dit is gedaan om het effect van de variabele leerlinggewicht op de resultaten goed in beeld te kunnen brengen.

In het huidige peilingsonderzoek hebben we ervoor gekozen om de tekstverzameling zo samen te stellen dat deze een goede afspiegeling vormt van de landelijke verdelingen. Het voordeel van deze aanpak is dat de verzameling teksten een goed beeld geeft van waar de leerlingen in de verschillende onderzoekspopulaties toe in staat zijn. Het eerste doel van peilingsonderzoek is immers om de capaciteiten van vijfde- en achtstegroepers en van leerlingen in de eindgroepen

van het SBO goed in kaart te brengen. Dit is niet goed mogelijk als bepaalde groepen leerlingen die afwijkend presteren sterk onder- of oververtegenwoordigd zijn.

Omdat de resultaten uit de vorige peiling niet zijn teruggewogen naar een representatieve afspiegeling van de populatie, was het lastig om een zuivere vergelijking te maken met de resultaten uit de huidige peiling. Een tweede complicerende factor was het beoordelingsvoorschrift dat sinds de vorige peiling op een groot aantal punten is bijgesteld. Daarom hebben we besloten om de systematische vergelijking van leerlingen uit de periode 1999 - 2009 te beperken tot de indirecte meting. De ontwikkelingen in de tijd ten aanzien van de directe meting zullen in de hoofdstukken 3, 4 en 5 worden weergegeven met behulp van enkele impressies.

Indirecte meting
In hoofdstuk 6 beschrijven we per onderwerp de resultaten van de indirecte meting. Aan de hand van een reeks voorbeeldopgaven illustreren we voor ieder onderwerp over welke vaardigheid leerlingen op verschillend niveau 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. Deze 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 54 en 55. We geven hier een toelichting op dit diagram.

De afbeelding bestaat uit een brede kolom aan de linkerzijde 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 vier variabelen, te weten formatiegewicht, geslacht en leertijd.

De vaardigheidsschaal en de verdeling in de leerlingpopulatie
De vaardigheidsschalen zijn geconstrueerd met behulp van een zogenoemd 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 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% van de leerlingen een score van 216 of lager heeft en 75% van de leerlingen dus een hogere vaardigheidsscore heeft. 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 zogenoemde p-waarde. Een p-waarde van 0,80 betekent dat 80% van de leerlingen die opgave correct heeft beantwoord. Een opgave met een p-waarde van 0,50 is moeilijker, omdat 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% van de leerlingen een vaardigheidsscore heeft die lager is dan 250. Daaruit kunnen we concluderen dat 50% van de leerlingen deze opgave onvoldoende beheerst.
Dezelfde leerlingen met vaardigheidsscore 250 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% 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 zij een groot bereik van de vaardigheidsschaal, dat wil zeggen dat zij een goed beeld geven van de spreiding van de moeilijkheidsgraad van de opgaven over de gehele schaal.

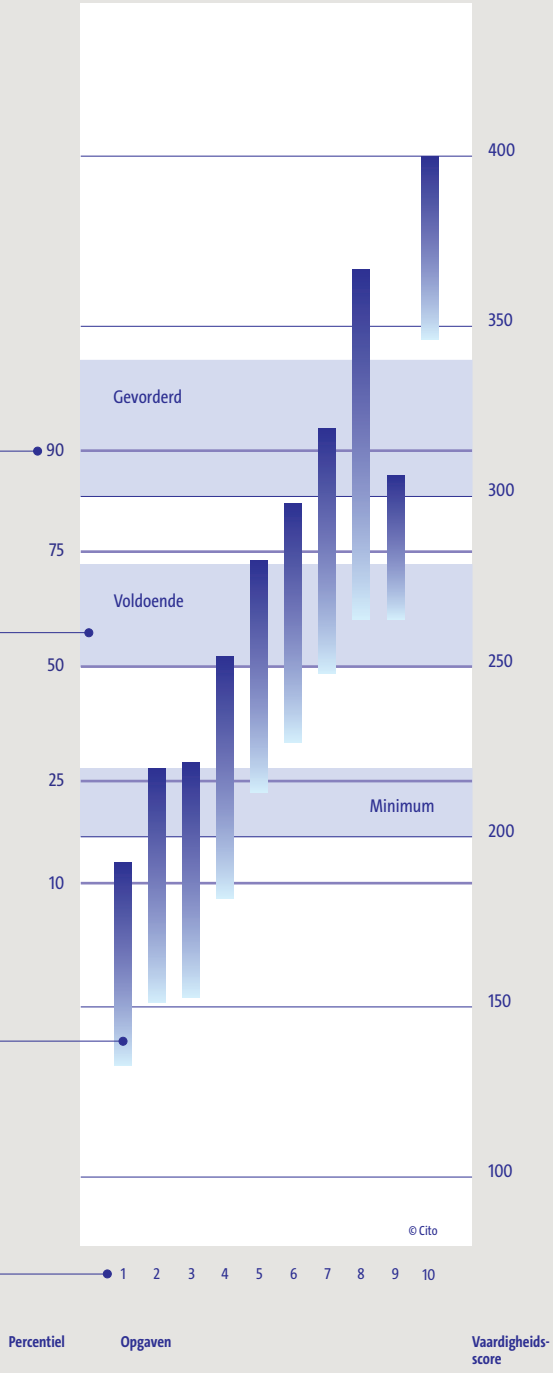
De vaardigheidsschaal bij het onderwerp
Een voorbeeld

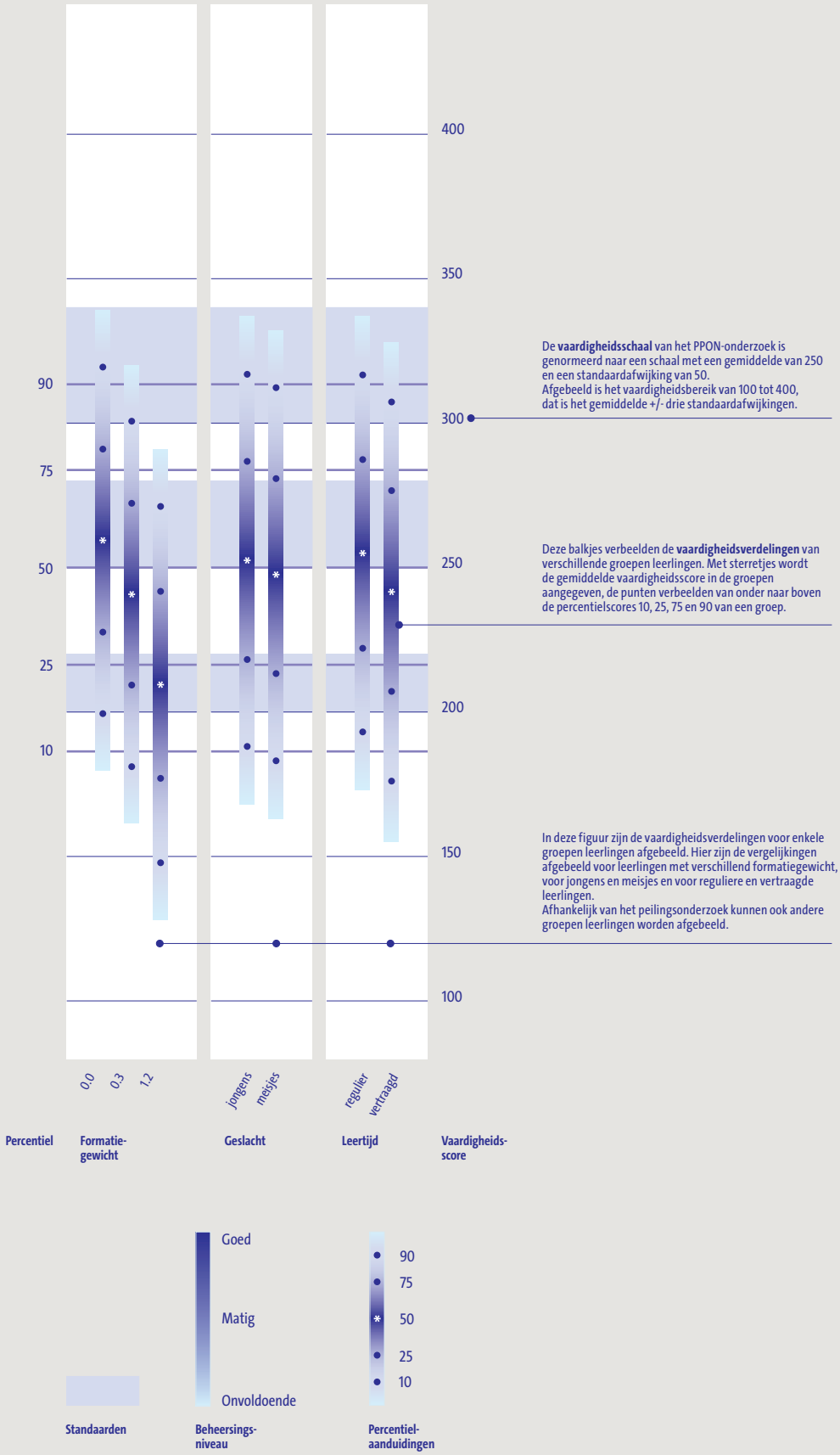
Met de **percentielscores** 90, 75, 50, 25 en 10 wordt de vaardigheidsverdeling in de leerlingpopulatie aangegeven. Percentiel 90 betekent dat 90% van de leerlingen een lagere score heeft en dus 10% van de leerlingen daarboven scoort.

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.





De **vaardigheidsschaal** van het PPON-onderzoek is genormeerd naar een schaal met een gemiddelde van 250 en een standaardafwijking van 50.
Afgebeeld is het vaardigheidsbereik van 100 tot 400, dat is het gemiddelde +/- drie standaardafwijkingen.

Deze balkjes verbeelden de **vaardigheidsverdelingen** van verschillende groepen leerlingen. Met sterretjes wordt de gemiddelde vaardigheidsscore in de groepen aangegeven, de punten verbeelden van onder naar boven de percentielscores 10, 25, 75 en 90 van een groep.

In deze figuur zijn de vaardigheidsverdelingen voor enkele groepen leerlingen afgebeeld. Hier zijn de vergelijkingen afgebeeld voor leerlingen met verschillend formatiegewicht, voor jongens en meisjes en voor reguliere en vertraagde leerlingen.
Afhankelijk van het peilingsonderzoek kunnen ook andere groepen leerlingen worden afgebeeld.

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 2.4). 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% 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 en 5 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 hoeft op het niveau van de standaard Voldoende dus niet meer beheerst te worden.
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.
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 10 het curriculum voor de onderzoeksgroep overstijgt. In het geval van een peiling aan het einde van het basisonderwijs (jaargroep 8) betekent dit dat bijna alle opgaven binnen de termen van de kerndoelen voor het basisonderwijs vallen.

De figuur laat ook zien in hoeverre de leerlingen deze standaarden bereiken. Op deze schaal bereikt ongeveer 75% tot 80% van de leerlingen de standaard Minimum en minder dan 50% van de leerlingen de standaard Voldoende. Zoals in paragraaf 2.4 is uiteengezet, zou de standaard Minimum door 90 tot 95% van de leerlingen bereikt moeten worden en de standaard Voldoende door 70 tot 75% van de leerlingen. 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 haalt. 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 mogelijkerwijs van invloed zijn op de resultaten. De wijze van afbeelden laat een vergelijking toe tussen de prestaties van de leerlingen wat betreft de variabelen:
- formatiegewicht, met de niveaus 0.0, 0.3 en 1.2;
- 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 0.0-leerlingen 259 bedraagt, van 0.3-leerlingen 238 en van 1.2-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 0.0-leerling in dit geval de eerste vier opgaven goed en de opgaven 5, 6 en 7 redelijk goed tot matig, terwijl de gemiddelde 1.2-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% van de 0.0-leerlingen de standaard Voldoende bereikt. Deze standaard ligt bij de 1.2-leerlingen echter rond percentiel 90 en dat betekent dat slechts ongeveer 10% van de 1.2-leerlingen de standaard Voldoende bereikt. De standaard Minimum wordt door ongeveer 50% van de 1.2-leerlingen gehaald, terwijl meer dan 90% van de 0.0-leerlingen het niveau van deze standaard bereikt.
Op een vergelijkbare manier illustreert de afbeelding ook de verschillen tussen jongens en meisjes en vertraagde en reguliere leerlingen.

Afwijkingen van het voorbeeld
In de rapportage van de indirecte meting zullen afwijkingen optreden van dit voorbeeld. Die zullen op de interpretatie van de uitkomsten geen invloed hebben. We geven ze hier puntsgewijs weer:

- De weergave van standaarden zal slechts in twee gevallen voorkomen en verder ontbreken.
- Waar mogelijk zal de variabele ‘peilingsjaar’ zijn toegevoegd aan de reeds genoemde variabelen geslacht, leertijd en formatiegewicht.
- De variabele formatiegewicht zal in deze rapportage in plaats van de categorieën 0.0, 0.3 en 1.2, als geen, laag en hoog worden weergegeven;
- In de schalen voor SBO zullen aanvullende balkjes of lijnen voor de jaargroepen in het regulier basisonderwijs worden afgebeeld.

3 Spelling

3 Spelling

In dit hoofdstuk bespreken we alle onderzoeksresultaten op het gebied van spelling. We rapporteren eerst de prestaties op het gebied van de werkwoordspelling en gaan daarna in op de spelling van de niet-werkwoorden.

Net als in de hoofdstukken over grammatica en interpunctie rapporteren we de resultaten niet per taak, maar over taken heen. Dit is mogelijk omdat voor alle onderzoekspopulaties (jaargroep 5, jaargroep 8 en de eindgroepen van het SBO) geldt dat de verdeling van leerlingen over de verschillende taken min of meer gelijk is. Hierdoor kunnen we garanderen dat eventuele verschillen tussen onderzoekspopulaties niet veroorzaakt worden door de specifieke taak die is afgenomen. Omdat de drie schrijftaken inhoudelijk op allerlei punten verschillen (zie hoofdstuk 2) gaan we ervan uit dat de combinatie van de drie taken een goed beeld geeft van waar de onderzoekspopulaties toe in staat zijn op het gebied van taalverzorging en grammatica.

Iedereen die wel eens teksten van leerlingen in het primair onderwijs gelezen heeft, weet dat bepaalde fouten te wijten zijn aan een tekort aan kennis en andere aan een moment van onoplettendheid. Fouten in de laatste categorie duiden we aan met de term verschrijvingen. In het hoofdstuk over grammatica hebben we al aangegeven dat we in deze peiling drie verschillende soorten verschrijvingen hebben gedefinieerd: 1) verschrijvingen op woordniveau, 2) verschrijvingen op zinsniveau, en 3) congruentiefouten. Over de eerste categorie verschrijvingen rapporteren we hieronder. De tweede categorie is samengevoegd met de zinsbouwfouten en komt in hoofdstuk 5 aan de orde. De derde categorie verschrijvingen wordt eveneens besproken in hoofdstuk 5.

Bij verschrijvingen op woordniveau gaat het om woorden waarin een verkeerde letter is opgenomen. Een voorbeeld van een zo'n verschrijving treffen we aan in de volgende zin: "dus ik dacht kom, laat is maar eens een brief schrijven". Natuurlijk kunnen we niet in het hoofd van de auteur van deze zin kijken, maar het is aannemelijk dat deze persoon wel degelijk weet hoe je het woord 'ik' moet spellen. De andere woorden in de zin die minder frequent en moeilijker zijn dan het klankzuivere woord 'ik', zijn immers wel goed gespeld. Toch is er ergens in het schrijfproces iets fout gegaan, waardoor er in plaats van een 'k' een 's' op het papier is gekomen. Omdat we ervan uitgaan dat er sprake is van een vergissing en niet van een tekort aan kennis kwalificeren we deze fout als een verschrijving.

In dit peilingsonderzoek hebben leerlingen teksten geschreven van verschillende lengte. Het spreekt voor zich dat een leerling die een kantje vol schrijft, meer kans op verschrijvingen heeft dan een leerling die zich beperkt tot enkele regels. Om leerlingen onderling toch te kunnen vergelijken, hebben we voor alle leerlingen berekend hoeveel verschrijvingen ze maken per 100 woorden.

De analyses van de verschrijvingen op woordniveau voor jaargroep 5 laten zien dat in 263 leerlingwerken geen enkele verschrijving op woordniveau staat. In 128 teksten (33% van de totale verzameling) vonden we één of meer verschrijvingen. Voor de meeste werken geldt dat er één tot vier verschrijvingen per 100 woorden worden gemaakt. Er zijn echter ook enkele leerlingwerken die vol staan met verschrijvingen. In de meeste gevallen gaat het om korte teksten met meerdere verschrijvingen. Als deze verschrijvingen dan worden omgerekend naar

een percentage, valt dit al snel hoog uit (zie de tabel, waarin sprake is van een leerling met 45% verschrijvingen).

Aantal leerlingwerken per percentage aangetroffen woordverschrijvingen (aantal woordverschrijvingen per 100 woorden)

	Totaal aantal leerlingwerken	0%	1%	2%	3%	4%	5%	6%	7%	8%	10%	11%	15%	45%
Jaargroep 5	391	263	36	36	18	17	10	2	2	3	1	1	1	1
Jaargroep 8	370	283	35	29	9	6	6	2						
SBO	201	132	30	16	10	8	5							

In jaargroep 8 hebben we in 283 teksten geen enkele woordverschrijving aangetroffen. 87 werken (24% van de totale verzameling) bevatten één of meer verschrijvingen. Bij teksten waarin we een verschrijving hebben aangetroffen, gaat het in de meeste gevallen om één of twee verschrijvingen per 100 woorden. De leerlingen die zich het vaakst verschrijven produceren zes verschrijvingen per 100 woorden. Hoewel we verschrijvingen hebben gedefinieerd als fouten die worden veroorzaakt door een vergissing die als het ware iedereen kan overkomen, zien we dat ze aanzienlijk minder vaak voorkomen in jaargroep 8 dan in jaargroep 5. Blijkbaar zijn leerlingen uit jaargroep 8 beter in staat om vergissingen te voorkomen. Hoe dit komt, kan in dit onderzoek niet worden aangetoond. Het kan zijn dat in jaargroep 8 bepaalde aspecten van het schrijfproces beter geautomatiseerd zijn, waardoor er meer aandacht komt voor het noteren van de juiste letters. Het is ook mogelijk dat leerlingen van jaargroep 8 kritischer zijn op eigen werk en beter monitoren wat ze opschrijven waardoor vergissingen worden voorkomen. Het kan ook om een combinatie van beide oorzaken gaan.

In de verzameling teksten van SBO-leerlingen hebben we 132 exemplaren gevonden zonder woordverschrijvingen. 69 leerlingwerken (52% van de totale verzameling) bevatten één of meer verschrijvingen. Dit betekent dat we in werken van SBO-leerlingen aanzienlijk meer verschrijvingen hebben aangetroffen dan in werken van de beide andere onderzoekspopulaties. Het is niet duidelijk waardoor dit wordt veroorzaakt. Uit onderzoek naar de frequentie van schrijflessen in het regulier en primair onderwijs wordt duidelijk dat in het SBO ongeveer evenveel tijd wordt uitgetrokken voor het schrijven van teksten als in jaargroep 8 (Kuhlemeier e.a., 2013). Daarmee wordt in ieder geval duidelijk dat het verschil in prestatie niet te wijten is aan de hoeveelheid lestijd die in het SBO aan schrijven wordt besteed.

3.1 Werkwoordspelling

Om na te gaan of bepaalde typen werkwoordvervoegingen meer spellingproblemen opleveren dan andere, hebben we vijf verschillende categorieën gedefinieerd en een restcategorie (Van de Gein, 2010). Voor alle categorieën met uitzondering van de restcategorie geldt dat ze struikelblokken vormen voor leerlingen, onder andere omdat je aan de klank van het woord niet kunt horen hoe er precies gespeld moet worden. ‘Vindt’ en ‘vind’ worden bijvoorbeeld op dezelfde manier uitgesproken. De meeste categorieën worden ook als zodanig genoemd in het Referentiekader taal en rekenen, waardoor we een indicatie kunnen geven van de prestaties van leerlingen op dit gebied in termen van het Referentiekader. Van de vijf gedefinieerde categorieën hebben we in kaart gebracht hoe vaak leerlingen het werkwoord goed of fout hebben gespeld, zodat we een beeld kunnen geven van de beheersingspercentages in elke categorie. Van de restcategorie zijn alleen de fout gespelde werkwoorden geteld.

Hieronder geven we kort de inhoud van elke werkwoordcategorie aan. De resultaten worden per categorie besproken in de paragrafen 3.1.1 tot en met 3.1.6.

- persoonsvorm tegenwoordige tijd enkelvoud van werkwoorden met een stam die op -d uitgaat ('word/wordt');
- persoonsvorm tegenwoordige tijd derde persoon enkelvoud homofoon met het voltooid deelwoord ('het gebeurt');
- persoonsvorm tegenwoordige en verleden tijd die uitgaat op -d of -t, m.u.v. de persoonsvorm tegenwoordige tijd enkelvoud waarvan de stam eindigt op -d, ('ligt, zat, stond');
- voltooid deelwoord homofoon met de persoonsvorm tegenwoordige tijd derde persoon enkelvoud ('het is gebeurd');
- overige voltooid deelwoorden die uitgaan op -d of -t ('gegooid, gewerkt');
- restcategorie: overige spelfouten met betrekking tot werkwoorden.

3.1.1 Persoonsvorm tegenwoordige tijd enkelvoud van werkwoorden met een stam die op -d uitgaat

In deze paragraaf behandelen we de spelling van de persoonsvorm tegenwoordige tijd enkelvoud van werkwoorden met een stam op -d ('word/wordt'). Hieronder vermelden we ter illustratie enkele fouten in deze categorie die we in leerlingwerken uit de peiling hebben aangetroffen.

- ik vindt het cool
- en daar word ook door dingen heen geschoten
- en dan wort het griezelig.
- maar dan glijd hij uit
- En ze woord honderd jaar

De volgende tabel brengt voor de verschillende onderzoekspopulaties in beeld hoe het staat met de spelling van werkwoorden in de categorie 'word/wordt'. Duidelijk is dat de meeste spelfouten zijn aangetroffen in werken van leerlingen uit jaargroep 5. Van alle persoonsvormen in de tekstverzameling van jaargroep 5 is 38% fout gespeld. In jaargroep 8 is dit percentage een stuk lager, namelijk 24%. Het percentage fout gespelde persoonsvormen is voor SBO-leerlingen min of meer vergelijkbaar met het percentage voor jaargroep 5.

Aantal fout gespelde pv's tt ev van werkwoorden met een stam op -d versus het totaal aantal pv's in deze categorie

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
• Persoonsvorm fout gespeld	63	53	37
• Totaal aantal persoonsvormen in deze categorie	165	221	104
• Percentage fout gespelde werkwoorden op het totaal aantal werkwoorden in deze categorie	38%	24%	36%

Om de beheersing van werkwoordspelling in kaart te brengen, is het belangrijk om na te gaan of de fouten worden veroorzaakt door een kleine groep leerlingen die veel fouten maakt, of door een grote groep die slechts één of hooguit twee foute vervoegingen opschrijft. We hebben aanvullende analyses uitgevoerd waarvan de resultaten zijn weergegeven in onderstaande tabellen. In de kolommen van deze tabellen is aangegeven hoe vaak een type persoonsvorm voorkomt in een tekst. De rijen geven weer hoe vaak de persoonsvorm fout is gespeld. Zo geldt voor jaargroep 5 bijvoorbeeld dat er 292 teksten zijn waarin geen persoonsvorm voorkomt van

het type ‘word/wordt’. In 14 teksten wordt dit type persoonsvorm twee maal gebruikt; beide malen correct gespeld. 22 werken bevatten twee persoonsvormen van het type ‘word/wordt’; eenmaal correct en eenmaal fout gespeld.

Aantal in jaargroep 5 fout gespelde pv’s tt ev van werkwoorden met een stam op -d per totaal aantal pv’s in deze categorie

		Aantal keer gebruikt						
		0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**7**
Aantal keer fout	**0**	292	31	14	5	1	1	0
	1	0	22	10	2	0	0	0
	2	0	0	9	0	0	0	1
	3	0	0	0	3	0	0	0

Aantal in jaargroep 8 fout gespelde pv’s tt ev van werkwoorden met een stam op -d per totaal aantal pv’s in deze categorie

		Aantal keer gebruikt						
		0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Aantal keer fout	**0**	249	53	19	8	3	1	0
	1	0	11	8	5	3	1	0
	2	0	0	5	0	0	0	0
	3	0	0	0	0	2	0	0
	4	0	0	0	0	0	0	1
	5	0	0	0	0	0	0	1

Aantal door SBO-leerlingen fout gespelde pv’s tt ev van werkwoorden met een stam op -d per totaal aantal pv’s in deze categorie

		Aantal keer gebruikt					
		0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Aantal keer fout	**0**	141	19	3	5	1	1
	1	0	16	7	2	2	0
	2	0	0	2	0	0	0
	3	0	0	0	1	1	0

Uit de tabellen komt in de eerste plaats naar voren dat er een groot aantal leerlingen is dat helemaal geen persoonsvorm enkelvoud gebruikt van werkwoorden waarvan de stam uitgaat op -d. Dit geldt voor alle onderzoekspopulaties. Of deze uitkomst te wijten is aan een vermijd-strategie of op het conto van het toeval moet worden geschreven, is niet duidelijk. Bij het beoordelen van teksten hebben we in ieder geval niet de indruk gekregen dat leerlingen zich in allerlei bochten hebben gewrongen om bepaalde werkwoorden te vermijden.

In de tweede plaats blijkt dat het type spelfouten waarover we het hier hebben over het algemeen gemaakt wordt door verschillende leerlingen en niet door een klein groepje slechte spellers. Ook deze bevinding geldt voor alle drie de onderzoekspopulaties. Dit betekent dat er een aanzienlijke groep leerlingen is die spelfouten maakt in de categorie werkwoorden van het type 'word/wordt', wat overigens niet betekent dat deze groep leerlingen werkelijk niets begrepen heeft van de regels. Het kan best zijn dat de spelfouten ontstaan doordat andere aspecten van het schrijfproces het brein te veel in beslag nemen, waardoor de werkwoordspelling onvoldoende aandacht krijgt.

Ten slotte kunnen we constateren dat er binnen alle onderzoekspopulaties leerlingen zijn die persoonsvormen tegenwoordige tijd enkelvoud van werkwoorden die op -d uitgaan meerdere keren gebruiken en daarbij soms een fout maken en soms niet. Dit geldt voor 13 leerlingen uit jaargroep 5, 22 leerlingen uit jaargroep 8 en 12 leerlingen uit het SBO. Bij deze groep kunnen we spreken van een partiële beheersing. De groep partiële beheersers is in het huidige onderzoek relatief klein, maar dat komt voornamelijk omdat het aantal leerlingen dat in één tekst meerdere persoonsvormen gebruikt van het type 'word/wordt' heel beperkt is. Als er taken zouden kunnen worden ontworpen die leerlingen veel persoonsvormen van dit type laten produceren, zou de groep partiële beheersers wel eens aanzienlijk kunnen toenemen.

De resultaten die hierboven worden gepresenteerd, geven een idee van foutpercentages in tekstverzamelingen. Om een uitspraak te kunnen doen over beheersingspercentages op leerlingniveau hebben we de leerlingen ingedeeld in twee groepen. De eerste groep wordt gevormd door leerlingen die de persoonsvorm tegenwoordige tijd enkelvoud van werkwoorden die op -d uitgaan één of meerdere malen gebruiken en daarbij geen enkele fout maken.
De andere groep bestaat uit leerlingen die dit type werkwoord één of meerdere malen gebruiken en daarbij wel één of meer fouten maken.

In de volgende tabel wordt het aantal leerlingen aangegeven dat tot een van de twee bovengenoemde groepen behoort. In jaargroep 5 en in het SBO zijn er ongeveer evenveel leerlingen die de persoonsvormen van het hier besproken type foutloos spellen als leerlingen die daarbij één of meer fouten maken. In jaargroep 8 is de verhouding van correcte versus niet correcte spellers ongeveer twee derde versus één derde.

In afwachting van de ontwikkeling van prestatiestandaarden bij referentietoetsen grammatica en taalverzorging, heeft de Expertgroep Doorlopende leerlijnen (2008; 2009) het functioneringsniveau dat geldt voor jaargroep 8 gedefinieerd aan de hand van een percentage. 75% van de populatie moet de categorieën die zijn ingedeeld op niveau 1F beheersen. Daarnaast wordt een streefniveau gedefinieerd (niveau 1S) dat voor taal gelijkgesteld is aan niveau 2F. De verwachting is dat dit streefniveau slechts door een kleine groep relatief vaardige leerlingen wordt gehaald.

De beheersing van de persoonsvorm tegenwoordige tijd enkelvoud waarvan de stam uitgaat op -d hoeft pas beheerst te worden op niveau 2F. Als deze persoonsvormen worden gevolgd door de 2e persoon of 3e persoon (word jij ziek, wordt je broer ziek, wordt je de toegang ontzegd), dan behoort de beheersing hiervan thuis op niveau 3F. De onderstaande tabellen laten zien dat 69% van de achtstegroepers dit type persoonsvorm één of meerdere keren gebruikt zonder daarbij fouten te maken. Aangezien de onderzochte categorie persoonsvormen op niveau 2F en 3F is ingedeeld, kunnen we stellen dat de populatie op dit punt goed heeft gepresteerd.

Aantallen leerlingen die de pv in de tt ev van werkwoorden met een stam op -d eenmaal of meer gebruiken en daarbij wel of geen fouten maken

Leerlingen die de persoonsvormen van het type 'word/wordt' één maal of meer gebruiken ...	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
• en daarbij geen fouten maken.	52 (53%)	84 (69%)	29 (48%)
• en daarbij één of meer fouten maken.	47 (47%)	37 (31%)	31 (52%)

3.1.2 Persoonsvorm tegenwoordige tijd derde persoon enkelvoud homofoon met het voltooid deelwoord

De persoonsvorm tegenwoordige tijd derde persoon enkelvoud die homofoon is met het voltooid deelwoord ('het gebeurt') heeft betrekking op werkwoorden als: gebeuren, verhuizen, beleven, et cetera. Deze werkwoorden, voorzien van een prefix, leveren problemen op omdat de vervoeging van de derde persoon enkelvoud op dezelfde manier wordt uitgesproken als het voltooid deelwoord, maar verschillend wordt gespeld. Dit betekent dat er geen vast woordbeeld kan ontstaan, waardoor verwarring op kan treden. Hieronder vermelden we ter illustratie enkele fouten in deze categorie die we in leerlingenwerken uit de peiling hebben aangetroffen.

- De juf geloofd me eindelijk
- omdat dit vaker gebeurd
- Dus zij beschuldigd mij
- Hij beleefd niet alleen een leuke competitie maar ook veel avonturen met ze'n vrienden
- hij verzameld oorlogspullen
- en hij veranderd in een man met een groen hooft

We hebben het totaal aantal persoonsvormen in de categorie 'het gebeurt' in kaart gebracht en het aantal spelfouten geteld. In de verzameling teksten van vijfdegroepers zijn in totaal elf persoonsvormen aangetroffen, in teksten van achtstegroepers veertig persoonsvormen en in teksten van SBO-leerlingen tien persoonsvormen. Op het totaal aantal geschreven woorden vertegenwoordigen deze aantallen respectievelijk 0,05, 0,14 en 0,07%. Dat wil zeggen dat er in jaargroep 5 gemiddeld 200 woorden beoordeeld moeten worden (ongeveer vier en een halve tekst) om één persoonsvorm in de tegenwoordige tijd derde persoon enkelvoud te vinden die homofoon is met het voltooid deelwoord.

In deze balans hebben we de drempel voor rapportage ten aanzien van het aantal waarnemingen op 50 gesteld. Bij minder dan 50 waarnemingen kunnen we geen betrouwbare uitspraken doen over de beheersing van een bepaalde spellingcategorie. Dit betekent dat we geen beeld kunnen geven van de beheersing van persoonsvormen tegenwoordige tijd derde persoon enkelvoud die homofoon zijn met het voltooid deelwoord. Om deze categorie (die overigens tot het referentieniveau 3F behoort) toch in kaart te kunnen brengen, zouden taken geconstrueerd moeten worden die voldoende waarnemingen op dit punt uitlokken.

3.1.3 Persoonsvorm tegenwoordige en verleden tijd die uitgaat op -d of -t, met uitzondering van de persoonsvorm tegenwoordige tijd enkelvoud waarvan de stam eindigt op -d

De categorie werkwoorden die in deze paragraaf besproken wordt, heeft betrekking op de persoonsvorm tegenwoordige en verleden tijd, tweede en derde persoon enkelvoud, met uitzondering van de persoonsvormen in de categorie 'word/wordt'. Voorbeelden zijn: hij ligt, zij zat, jij stond et cetera. In principe zou de spelling van deze werkwoorden geen grote problemen op moeten leveren, omdat de meest elementaire spellingregels voor werkwoorden gevolgd kunnen worden. Ook kan er geen verwarring van het woordbeeld optreden, omdat een persoonsvorm als 'twijfelt' maar op één manier juist gespeld kan worden: de variant 'twijfeld' komt immers niet voor. Toch zien we in de praktijk dat leerlingen spelfouten maken als ze persoonsvormen in de categorie 'ligt, zat, stond' gebruiken. Om aan te geven wat voor soort fouten het gaat, geven we er hieronder een aantal weer die we hebben aangetroffen in leerlingwerken uit de peiling.

- maar de fiets stont er niet
- Hij rend naar die man
- dus uit eindelijk hat de jonge gewonen
- hij hat een scheur in zijn t-shurt.
- hè bah het regend.
- Hij twijfeld maar gaat toch met de fiets
- Ik deet het niet
- En toen wert hij van zijn fiets geduwt
- hij lied zijn fiets staan

In de volgende tabel hebben we aangegeven hoe vaak we een fout gespelde persoonsvorm tegenwoordige of verleden tijd die uitgaat op -d of -t (m.u.v. persoonsvormen in de categorie 'word/wordt') hebben aangetroffen. Dit aantal hebben we afgezet tegen het totaal aantal persoonsvormen in deze categorie. De resultaten laten in de eerste plaats zien dat persoonsvormen van het type 'ligt, zat, stond' vaker gebruikt worden dan de andere werkwoordcategorieën. In de tekstverzameling geschreven door jaargroep 5 zijn er van het type persoonsvorm waarvan in deze paragraaf sprake is 1027 exemplaren geteld, in de verzameling geschreven door achtstegroepers 1380 en in de teksten van SBO-leerlingen 659.

Als we de percentages fout gespelde persoonsvormen in de categorie 'ligt, zat, stond' onder de loep nemen, dan blijkt dat 14% van deze persoonsvormen uit de tekstverzameling van jaargroep 5 fout wordt gespeld. In jaargroep 8 betreft dit percentage 3% en in het SBO 10%. In de tekstverzameling van achtstegroepers worden dus relatief weinig spelfouten aangetroffen. Dit is interessant, omdat leerlingen uit jaargroep 8 al een paar jaar intensief hebben geoefend met de spelling van werkwoorden in de categorie 'word/wordt'. Men zou kunnen veronderstellen dat dit oefenen ook wel eens leidt tot verwarring, waardoor leerlingen ook fouten gaan maken met de spelling van woorden die normaal gesproken geen problemen zouden moeten opleveren. Deze veronderstelling wordt echter niet bevestigd door de resultaten. De meeste fouten worden immers gemaakt door leerlingen uit jaargroep 5 die nog maar weinig of in het geheel niet expliciet geoefend hebben met de spelling van werkwoorden waarvan de stam eindigt op -d. Het zou kunnen zijn dat deze leerlingen opgemerkt hebben dat er persoonsvormen zijn die uitgaan op -d, -t en -dt en dat ze deze wetenschap creatief toepassen.

Aantal in jaargroep 5 fout gespelde pv's tt en vt in de 2e en 3e persoon ev van werkwoorden waarvan de stam tt niet eindigt op -d versus het totaal aantal pv's in deze categorie

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
• Persoonsvorm fout gespeld	139	42	67
• Totaal aantal persoonsvormen in deze categorie	1027	1380	659
• Percentage fout gespelde werkwoorden op het totaal aantal werkwoorden in deze categorie	14%	3%	10%

Om na te gaan of de spelfouten in de categorie waarvan hier sprake is, veroorzaakt worden door een selecte groep slechte spellers of door een grotere groep leerlingen, hebben we nadere analyses uitgevoerd. De resultaten worden gepresenteerd in onderstaande tabellen. Die laten niet alleen zien dat het aantal fout gespelde werkwoorden relatief beperkt is, maar ook dat die fouten over het algemeen door verschillende leerlingen gemaakt worden en niet door een kleine groep slechte spellers.

Aantal in jaargroep 5 fout gespelde pv's tt en vt in de 2e en 3e persoon ev van werkwoorden waarvan de stam in de tt niet eindigt op -d, per totaal aantal maal dat pv's in deze categorie gebruikt worden

		Aantal keer gebruikt														
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	14	15	16
Aantal keer fout	0	46	86	66	27	32	17	6	3	4	4	0	2	1	1	0
	1	0	18	18	15	6	9	2	0	0	2	0	0	0	0	1
	2	0	0	3	1	5	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0
	3	0	0	0	1	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0
	4	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	5	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0

Aantal in jaargroep 8 fout gespelde pv's tt en vt in de 2e en 3e persoon ev van werkwoorden waarvan de stam in de tt niet eindigt op -d, per totaal aantal maal dat pv's in deze categorie gebruikt worden

		Aantal keer gebruikt																			
		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	16	19	23	24	32
Aantal keer fout	0	42	61	41	61	44	19	16	17	8	12	8	3	1	1	1	1	1	1	1	1
	1	0	2	5	5	3	0	1	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
	2	0	0	3	1	3	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
	3	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Aantal in het SBO fout gespelde pv's tt en vt in de 2e en 3e persoon ev van werkwoorden waarvan de stam in de tt niet eindigt op -d per totaal aantal maal dat pv's in deze categorie gebruikt worden

		Aantal keer gebruikt														
		0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**17**
Aantal keer fout	**0**	34	23	29	25	8	9	8	8	0	3	1	3	1	1	1
	1	0	6	12	4	3	1	1	1	1	2	0	1	0	0	0
	2	0	0	1	1	0	3	2	0	0	0	0	1	2	1	0
	3	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0

Om bovenstaande resultaten te kunnen duiden in termen van het Referentiekader hebben we net als in paragraaf 3.1.1 de leerlingen ingedeeld in twee groepen: leerlingen die de persoonsvorm waarvan hier sprake is één of meer malen gebruiken en daarbij geen fouten maken én leerlingen die daarbij wel fouten maken. De resultaten laten zien dat 72% van de leerlingen uit jaargroep 5 de persoonsvorm in de categorie 'ligt, zat, stond' gebruikt en daarbij geen fouten maakt. Dit betekent dat in ieder geval 72% van de leerlingen deze werkwoordcategorie lijkt te beheersen. In jaargroep 8 en in het SBO betreffen deze percentages respectievelijk 91 en 72%.

De categorie persoonsvormen die we in deze paragraaf gedefinieerd hebben, correspondeert niet een-op-een met het Referentiekader taal en rekenen. De persoonsvormen verleden tijd die uitgaan op -d of -t worden niet genoemd bij de moeilijke gevallen en horen dus thuis op niveau 1F. Bij niveau 2F is een categorie gedefinieerd die luidt: persoonsvormen tegenwoordige tijd (klankvaste of zwakke) werkwoorden, enkelvoud. Voorbeelden in deze categorie zijn: hij vist, zij werkt. Waarom deze werkwoorden tot de moeilijke gevallen behoren, is niet duidelijk. Feit is echter dat deze werkwoorden ook deel uitmaken van de door ons gedefinieerde categorie 'ligt, zat, stond'. Dit betekent dat onze categorie 'ligt, zat, stond' persoonsvormen bevat die volgens het Referentiekader zowel thuishoren op niveau 1F als op niveau 2F.

Als we kijken naar de beheersingspercentages uit onderstaande tabel, dan blijkt dat 91% van de achtstegroepers de spellingcategorie waarvan hier sprake is, beheerst. Dat is ruim boven het voorlopige beheersingsniveau van 75% dat wordt genoemd door de Expertgroep doorlopende leerlijnen (Expertgroep doorlopende leerlijnen, 2008; 2009). Hiermee wordt duidelijk dat de achtstegroepers op dit punt goed hebben gepresteerd: er zijn meer leerlingen die deze categorie persoonsvormen lijken te beheersen dan verwacht.

Aantallen leerlingen die de pv tt en vt in de 2e en 3e persoon ev van werkwoorden waarvan de stam in de tt niet eindigt op -d eenmaal of meer gebruiken en daarbij wel of geen fouten maken

Leerlingen die de persoonsvorm van het type 'ligt, zat, stond' één maal of meer gebruiken ...	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
• en daarbij geen fouten maken	249 (72%)	298 (91%)	120 (72%)
• en daarbij één of meer fouten maken	96 (28%)	30 (9%)	47 (28%)

3.1.4 Voltooid deelwoord homofoon met de persoonsvorm tegenwoordige tijd derde persoon enkelvoud

De categorie Voltooid deelwoord homofoon met de persoonsvorm tegenwoordige tijd derde persoon enkelvoud ('het is gebeurd') vormt als het ware de tegenhanger van de werkwoorden die in paragraaf 3.1.2 worden besproken. In beide paragrafen gaat het om homofone gevallen. In paragraaf 3.1.2 zijn de persoonsvormen behandeld; in deze paragraaf de voltooid deelwoorden. Hieronder vermelden we ter illustratie enkele fouten in deze categorie die we in leerlingwerken uit de peiling hebben aangetroffen.

- en zo is het gebeurt.
- Ik heb me toch wat beleeft vandaag
- het hele gezin was ontvoert
- Ik heb straf niet verdient
- en daarom ben ik ontercht beschuldicht
- even later haalt hij het vuilen vaat er uit gehaalt

In onderstaande tabel hebben we in kaart gebracht hoe vaak voltooid deelwoorden die homofoon zijn met de persoonsvorm tegenwoordige tijd enkelvoud fout gespeld worden ten opzichte van het totaal aantal voltooid deelwoorden in deze categorie. De resultaten laten zien dat het totaal aantal aangetroffen voltooid deelwoorden (zowel goed als fout gespeld) in jaargroep 5 en het SBO kleiner is dan 50. Daarmee beschikken we over te weinig waarnemingen om betrouwbare uitspraken te kunnen doen. Voor jaargroep 8 geldt dat het totaal aantal waarnemingen zich net boven de 50 bevindt. In de tekstverzameling van achtstegroepers is het voltooid deelwoord van het type 'het is gebeurd' 57 maal aangetroffen. Het aantal fout gespelde voltooid deelwoorden bedroeg 20, een percentage van 35% op het totaal aantal voltooid deelwoorden in deze categorie. Analyses op leerlingniveau wijzen uit dat de 20 fout gespelde voltooid deelwoorden voor het merendeel afkomstig zijn van verschillende leerlingen.

Aantal fout gespelde volt. dlw. die homofoon zijn met de pv tt 3e persoon ev versus het totaal aantal volt. dlw. in deze categorie

	Jaargroep 8
• Voltooid deelwoord fout gespeld	20
• Totaal aantal voltooid deelwoorden in deze categorie	57
• Percentage fout gespelde voltooid deelwoorden op het totaal aantal voltooid deelwoorden in deze categorie	35%

In het Referentiekader taal en rekenen wordt de werkwoordcategorie waarvan hier sprake is tot beheersingsniveau 3F gerekend. Om bovenstaande data in verband te kunnen brengen met de referentieniveaus, moet een uitspraak worden gedaan op leerlingniveau. Het aantal waarnemingen waarvan hierboven sprake is, heeft echter betrekking op te weinig leerlingen om hierover gefundeerde uitspraken te kunnen doen.

3.1.5 Overige voltooid deelwoorden die uitgaan op -d of -t

De categorie werkwoorden waarvan in deze paragraaf sprake is, bestaat uit alle voltooid deelwoorden die uitgaan op -d of -t, met uitzondering van de homofone gevallen (deze worden in paragraaf 3.1.4 besproken). Voltooid deelwoorden die in deze paragraaf aan de orde komen, hebben betrekking op werkwoorden als: gooien, werken, et cetera. Om te weten of er gekozen moet worden voor een -d of een -t aan het einde van het voltooid deelwoord kunnen leerlingen zich in de eerste plaats op hun geheugen baseren. Een werkwoord als 'gewerkt' wordt altijd met een 't' geschreven, dus kan er een vast woordbeeld ontstaan. Nu valt het niet mee om bij elk voltooid deelwoord in de hier besproken categorie over een vast woordbeeld te beschikken en daarom zullen veel leerlingen regels moeten toepassen om voltooid deelwoorden goed te kunnen spellen. De regel die in de eerste plaats gebruikt kan worden is 't kofschip. Een andere regel houdt in dat leerlingen zich kunnen baseren op de onvoltooid verleden tijd van het werkwoord. Daarin is voor mensen die met de Nederlandse taal zijn opgegroeid meestal goed hoorbaar of er een 'd' of een 't' moet worden geschreven (hij werkte, hij gooide). Hieronder vermelden we enkele voorbeelden van fouten in overige voltooid deelwoorden die uitgaan op -d of -t, aangetroffen in leerlingwerken uit de peiling.

- en mijn t scheurt was gescheurt
- ze heben hem op de grond gegooit
- En toen wert hij van zijn fiets geduwt
- De jongens hebben wim in elkaar ge ramt
- Koosje had op school gehoort
- en zag dat zijn fiets gejad was

De analyses wijzen uit dat het aantal aangetroffen voltooid deelwoorden van het type 'gegooid, gezegd' voor alle onderzoekspopulaties relatief beperkt is. In de tekstverzameling van jaargroep 5 worden in totaal 79 voltooid deelwoorden geteld, in de leerlingwerken van achtstegroepers 119 voltooid deelwoorden en in de werken van leerlingen uit de eindgroepen van het SBO 68 voltooid deelwoorden. Het percentage fouten bedraagt in werken van jaargroep 5 38% en in werken van SBO-leerlingen 25%. In teksten van achtstegroepers is het foutpercentage het kleinst: 19%.

Aantal fout gespelde volt. dlw. die uitgaan op -d of -t, met uitzondering van de homofone gevallen versus het totaal aantal volt. dlw. in deze categorie

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
• Voltooid deelwoorden fout gespeld	30	23	17
• Totaal aantal voltooid deelwoorden in deze categorie	79	119	68
• Percentage fout gespelde voltooid deelwoorden op het totaal aantal werkwoorden in deze categorie	38%	19%	25%

Analyses op leerlingniveau wijzen uit dat de fouten over het algemeen gemaakt worden door verschillende leerlingen en niet door een kleine groep slechte spellers. Dit geldt voor alle drie de onderzoekspopulaties.

Aantal in jaargroep 5 fout gevormde dlw. die uitgaan op -d en -t en die niet homofoon zijn met de pv per totaal aantal malen dat dlw. van dit type worden gebruikt

		Aantal keer gebruikt				
		0	**1**	**2**	**3**	**4**
Aantal keer fout	**0**	335	22	6	3	0
	1	0	16	4	0	0
	2	0	0	4	0	1

Aantal in jaargroep 8 fout gevormde dlw. die uitgaan op -d en -t en die niet homofoon zijn met de pv per totaal aantal malen dat dlw. van dit type worden gebruikt

		Aantal keer gebruikt				
		0	**1**	**2**	**3**	**5**
Aantal keer fout	**0**	286	47	11	5	1
	1	0	13	5	0	0
	2	0	0	1	0	0
	3	0	0	0	0	1

Aantal in het SBO fout gevormde dlw. die uitgaan op -d en -t en die niet homofoon zijn met de pv per totaal aantal malen dat dlw. van dit type worden gebruikt

		Aantal keer gebruikt				
		0	**1**	**2**	**3**	**7**
Aantal keer fout	**0**	152	30	2	0	1
	1	0	7	6	2	0
	2	0	0	1	0	0

In het Referentiekader taal en rekenen worden de voltooid deelwoorden die eindigen op -d of -t en die niet homofoon zijn met de persoonsvorm niet ingedeeld bij de moeilijke gevallen. Dat betekent dat de beheersing van dit type voltooid deelwoorden tot functioneringsniveau 1F behoort. Om na te gaan of dit overeenkomt met bovenstaande gegevens hebben we de leerlingen van jaargroep 8 ingedeeld in twee groepen, te weten leerlingen die het voltooid deelwoord gebruiken en daarbij geen fouten maken en leerlingen die daarbij één of meer fouten maken. Voor jaargroep 5 en SBO waren de leerlingaantallen onvoldoende groot om een dergelijke bewerking uit te kunnen voeren. Voor jaargroep 8 geldt dat 76% van de achtste-groepers het voltooid deelwoord één of meer malen gebruikt en daarbij geen fouten maakt. Met andere woorden: 76% van de populatie beheerst de spelling van dit type voltooid deelwoorden. Dit komt nagenoeg overeen met het voorlopige beheersingsniveau van 75% dat de expertgroep doorlopende leerlijnen heeft geformuleerd voor het drempelniveau 1F (Expertgroep doorlopende leerlijnen, 2008; 2009). Dat betekent dat de achtstegroepers uit de peiling op dit punt naar verwachting hebben gepresteerd.

Aantallen leerlingen die volt. dlw. die uitgaan op -d of -t (m.u.v. de homofone gevallen) één of meer maal gebruiken en daarbij wel of geen fouten maken

Leerlingen die voltooid deelwoorden van het type 'gegooid, gewerkt' één maal of meer gebruiken ...	Jaargroep 8
• en daarbij geen fouten maken.	64 (76%)
• en daarbij één of meer fouten maken.	20 (24%)

3.1.6 Restcategorie: overige spelfouten met betrekking tot werkwoorden

De categorie Overige spelfouten met betrekking tot werkwoorden bevat nog één struikelblok uit het Referentiekader taal en rekenen dat hiervoor niet is genoemd, namelijk de verleden tijd van (klankvaste of zwakke) werkwoorden met een stam op -d of -t. Voorbeelden daarvan zijn: hij haatte en zij beantwoordde. In het Referentiekader wordt deze groep werkwoorden ingedeeld bij niveau 2F. Omdat het interessant is in kaart te brengen hoe leerlingen presteren bij deze groep werkwoorden, hebben we een vooronderzoek uitgevoerd. Uit dit vooronderzoek (Van de Gein, 2011) bleek dat leerlingen in spontaan geschreven werk maar hoogst zelden een werkwoord in de categorie 'hij haatte' gebruiken. Daarom is deze groep werkwoorden toebedeeld aan een restcategorie, waarin ook alle overige spelfouten met werkwoorden zijn ondergebracht, zoals bijvoorbeeld 'zijn ouders gingen scheidden'. Hieronder vermelden we enkele overige spelfouten in werkwoorden uit leerlingwerken uit de peiling.

- En die jonge peste Wim
- Er was eens een jongen die hete Wim
- ik lete op de les

Omdat de categorie Overige spelfouten betrekking heeft op verschillende werkwoordvormen (persoonsvorm, voltooid deelwoord, infinitief) is besloten om deze spelfouten niet af te zetten tegen het aantal goed gespelde werkwoorden. Dit zou de taak van de beoordelaars te veel verzwaren en staat niet in verhouding tot het aantal aangetroffen spelfouten. In onderstaande tabel worden de aantallen fouten weergegeven voor de verschillende onderzoekspopulaties. Daaruit blijkt inderdaad dat fouten in de restcategorie maar heel zelden worden aangetroffen.

Aantal fouten in werkwoorden in de categorie Overige spelfouten

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
Fout gespelde werkwoorden	10	8	9

3.1.7 Werkwoordspelling in het algemeen

In de vorige paragrafen hebben we uiteengezet hoeveel fouten we in de tekstverzamelingen hebben aangetroffen voor vijf verschillende werkwoordcategorieën en voor één restcategorie. Om na te gaan hoe leerlingen presteren ten aanzien van de werkwoordspelling in het algemeen hebben we de data van de werkwoordcategorieën 1 tot en met 5 samengevoegd. Deze totaal-categorie bestaat uit vrijwel alle werkwoorden die een struikelblok zouden kunnen vormen voor leerlingen. We noemen deze categorie in het vervolg de probleemwerkwoorden. De resultaten laten zien dat in de tekstverzameling van leerlingen uit jaargroep 5 19% van de probleem-

werkwoorden fout is gespeld. In de tekstverzameling van leerlingen uit jaargroep 8 betreft het aantal fout gespelde probleemwerkwoorden 8% en in de verzameling teksten van het SBO 16%.

Aantal fout gespelde probleemwerkwoorden versus het totaal aantal probleemwerkwoorden

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
• Probleemwerkwoorden fout gespeld	254	152	141
• Totaal aantal probleemwerkwoorden	1314	1817	869
• Percentage fout gespelde probleemwerkwoorden	19%	8%	16%

Om een analyse op leerlingniveau uit te kunnen voeren, hebben we voor alle leerlingen berekend hoeveel spelfouten in werkwoorden ze maken per 100 woorden. Deze woorden kunnen werkwoorden zijn, maar ook zelfstandig naamwoorden, lidwoorden et cetera. Vervolgens hebben we vijf prestatieniveaus gedefinieerd: 1) de zeer slechte werkwoordspellers (P90), 2) de slechte werkwoordspellers (P75), 3) de gemiddelde werkwoordspellers (P50), 4) de goede werkwoordspellers (P25) en 5) de zeer goede werkwoordspellers (P10). De aanduidingen P90 t/m P10 geven aan hoe de prestaties van leerlingen zijn verdeeld op basis van het aantal spelfouten dat ze maken. Stel dat een P90-leerling vier werkwoorden fout spelt per 100 woorden dan betekent dat dat 90% van de leerlingen dit resultaat behaalt of minder dan vier woorden fout spelt per 100 woorden.

Populatieverdeling voor het aantal spelfouten in probleemwerkwoorden per 100 woorden voor jaargroep 5, 8 en SBO

	P10	P25	P50	P75	P90
• Aantal spelfouten in probleemwerkwoorden per 100 woorden voor jaargroep 5	0	0	0	2	4
• Aantal spelfouten in probleemwerkwoorden per 100 woorden voor jaargroep 8	0	0	0	1	2
• Aantal spelfouten in probleemwerkwoorden per 100 woorden voor het SBO	0	0	0	2	4

Voor alle groepen geldt dat de zeer goede, goede en gemiddelde werkwoordspellers geen spelfouten maken in probleemwerkwoorden per 100 woorden. De slechte spellers in jaargroep 5 (P75) maken twee spelfouten per 100 woorden en de zeer slechte spellers vier spelfouten. De slechte werkwoordspellers in jaargroep 8 maken één fout per 100 woorden en de zeer slechte spellers in jaargroep 8 twee fouten. De resultaten voor het SBO komen overeen met die van jaargroep 5.

Bovenstaande resultaten geven een idee van het aantal spelfouten dat we aantreffen in werken van leerlingen. Het gemiddelde werk van een leerling in jaargroep 5 is 57 woorden lang. Dat betekent dat we in het overgrote deel van de werken geen enkele spelfout in de probleemwerkwoorden aantreffen. Alleen de werken van de slechte en zeer slechte spellers bevatten spelfouten: ongeveer één spelfout per tekst voor de slechte spellers en ongeveer twee spelfouten per tekst voor de zeer slechte spellers. Werken van achtstegroepers zijn gemiddeld 77 woorden lang en werken van leerlingen uit het SBO tellen gemiddeld 75 woorden. Net als bij jaargroep 5 geldt dat in het overgrote deel van de werken van achtstegroepers en SBO'ers geen spelfouten in probleemwerkwoorden te vinden zijn. De slechte werkwoordspellers in jaargroep 8

maken in vier werken gemiddeld drie spelfouten met probleemwerkwoorden. Voor de SBO'ers zijn dit er ongeveer twee maal zo veel.

De hamvraag is natuurlijk of we dergelijke aantallen fouten van leerlingen mogen verwachten of dat we hier met tegenvallende of juist heel goede prestaties te maken hebben. Om hierop een antwoord te geven, kunnen we een vergelijking maken met het Referentiekader taal en rekenen, dat een uitspraak doet over wat we moeten verwachten van leerlingen op drempelmomenten. Het einde van de basisschool is zo'n drempelmoment en komt overeen met functioneringsniveau 1F en 1S. In de paragrafen 3.1.1, 3.1.3 en 3.1.5 hebben we laten zien dat de prestaties van leerlingen op bepaalde werkwoordcategorieën in lijn zijn met de voorlopige beheersingsniveaus die in het Referentiekader worden genoemd. Voor twee categorieën liggen de prestaties van leerlingen uit de peiling zelfs aanzienlijk boven de percentages die in het Referentiekader worden genoemd. Hoewel we vanwege de soms beperkte aantallen aangetroffen werkwoorden een voorbehoud moeten maken, lijkt het erop dat achtstegroepers goed hebben gepresteerd op de werkwoordcategorieën die we hier hebben onderzocht.

3.2 Spelling van de niet-werkwoorden

Ten aanzien van de spelling van de niet-werkwoorden worden er over het algemeen vier specifieke spelfouten onderscheiden (Van de Gein, 2011):
1 Fouten bij het schrijven van verbogen woordvormen;
2 Fouten bij het los- en aaneenschrijven van woorden;
3 Fouten bij het afbreken van woorden op het einde van een schrijfregel;
4 Fouten bij het gebruik van hoofdletters anders dan aan het begin van een nieuwe zin;
5 Overige spelfouten.
De definitie van de verschillende spellingcategorieën wordt hieronder nader beschreven en is ontleend aan handboeken voor de beoordelaars en de verantwoording daarvan (Van de Gein, 2010a, 2010b en 2011). In het beoordelaarsonderzoek kwam naar voren dat de derde categorie, namelijk afbreekfouten, bijna nooit voorkomt in spontaan geschreven werk. Dit ligt voor de hand, omdat leerlingen er immers voor kunnen kiezen om een woord op een nieuwe regel te laten beginnen in plaats van het af te breken. Daarom hebben we ervoor gekozen om deze categorie niet mee te nemen in het onderzoek.

Om na te gaan hoe bovenstaande gegevens zich verhouden tot de prestatieniveaus in de populatie, hebben we uitgerekend hoeveel spelfouten leerlingen maken per 100 woorden. Vervolgens hebben we vijf prestatieniveaus gedefinieerd: 1) de zeer slechte spellers (P90), 2) de slechte spellers (P75), 3) de gemiddelde spellers (P50), 4) de goede spellers (P25) en 5) de zeer goede spellers (P10). Voor elk prestatieniveau geven we weer hoeveel fouten leerlingen maken. Dit geeft aan hoe de prestaties van leerlingen op basis van het aantal spelfouten in de niet-werkwoorden zijn verdeeld.

Om de prestaties in verband te kunnen brengen met het Referentiekader hebben we in kaart gebracht of de door ons gedefinieerde categorieën overeenkomen met die van het Referentiekader. De uitkomst van deze vergelijking was dat er over het algemeen te weinig overeenkomsten waren om de resultaten te duiden in termen van het Referentiekader.
Ter illustratie nemen we de categorie Fouten bij het los- en aaneenschrijven van woorden nader onder de loep. In het peilingsonderzoek vallen alle fouten bij het los- en aaneenschrijven van woorden in één categorie. In het Referentiekader worden alleen de moeilijkste gevallen ondergebracht bij niveau 3F. De overige gevallen worden niet bij name genoemd en vallen daarmee onder niveau 1F. Daardoor is onduidelijk op welk niveau het los- en aaneenschrijven van woorden precies thuishoort. Blijkbaar verschilt dit per woord. Het spreekt echter voor zich

dat een directe meting zich niet leent voor het in kaart brengen van prestaties per woord. Soortgelijke problemen spelen ook voor de overige categorieën.

3.2.1 Spelling van de verbogen woordvormen

Bij de spelling van de verbogen woordvormen gaan we na of de verbuigingsuitgang van zelfstandig naamwoorden, bijwoorden en bijvoeglijk naamwoorden goed gespeld is. In het hoofdstuk grammatica wordt deze categorie ook onderscheiden. In dit hoofdstuk behandelen we alleen de spelfouten die niet hoorbaar zijn bij het oplezen. Bijvoorbeeld bij: goeden vrienden; gewonden dieren; houte banken; helen grote jonges, harde banke. Ook het ontbreken van een genitief-s (onhoorbaar voor of na een s) beoordelen we in deze categorie. Voorbeelden daarvan zijn: Els paardenstaart, Wim schoenen. Hieronder hebben we ter illustratie een aantal spelfouten met betrekking tot verbogen woordvormen weergegeven uit de peiling.

- En toen trok steef aan Els'sen staart
- Trouwens ik kan heelenmaal niet bij Eels staart
- en de grootere jongens hebben Wim's fiets mee genomen
- en dan zag hij stouren jonens
- en toen hat hij natten schoenen
- Mijn mooien rode fiets

In de verzameling van teksten van leerlingen uit jaargroep 5 zijn in totaal 29 spelfouten met betrekking tot verbogen vormen aangetroffen. In jaargroep 8 en in het SBO is het totaal aantal spelfouten van dit type respectievelijk 22 en 16. Deze aantallen zijn te beperkt om populatieverdelingen te kunnen rapporteren. Verschillen tussen groepen zouden slechts in een getal achter de komma tot uiting komen, zodat het maken van vergelijkingen weinig zin heeft.

3.2.2 Spelling met betrekking tot het los- en aaneenschrijven van woorden

In deze paragraaf worden de fouten behandeld die leerlingen maken bij het los- en aaneenschrijven van woorden. Hieronder hebben we ter illustratie een aantal spelfouten met betrekking tot het los- en aaneenschrijven van woorden weergegeven uit de huidige peiling.

- Steef die moet na blijven
- En Steef die lacht er om
- juf hoe zo geeft u mij de schuld
- Terwijl Els haar tong naar mij uit stak
- en er was een noot landing bij leeuwekoning
- mijn lievelinks film is madagskar 2
- ales komt er in voor

Uit de populatieverdelingen voor de los- en aaneenschrijffouten blijkt voor jaargroep 5 dat de zeer goede (P10), de goede (P25) en de gemiddelde (P50) spellers gemiddeld 0 los- en aaneenschrijffouten maken per 100 woorden. De slechte (P75) en de zeer slechte spellers (P90) maken er respectievelijk 2 en 4. De populatieverdelingen in jaargroep 8 en in het SBO zijn min of meer vergelijkbaar met die van jaargroep 5. Dat betekent dat achtstegroepers ongeveer evenveel fouten maken bij het los- en aaneenschrijven van woorden als vijfdegroepers en SBO'ers. Blijkbaar is er in alle populaties een groep leerlingen die dit aspect maar moeilijk onder de knie krijgt.

Populatieverdeling voor het aantal los- en aaneenschrijffouten per 100 woorden

	P10	P25	P50	P75	P90
• Aantal los- en aaneenschrijffouten per 100 woorden voor jaargroep 5	0	0	0	2	4
• Aantal los- en aaneenschrijffouten per 100 woorden voor jaargroep 8	0	0	0	2	3
• Aantal los- en aaneenschrijffouten per 100 woorden voor het SBO	0	0	1	2	4

3.2.3 Spelling van hoofdletters anders dan aan het begin van een nieuwe zin

Deze paragraaf gaat in op de vraag of leerlingen gebruikmaken van hoofdletters bij eigennamen, aardrijkskundige namen et cetera. Hieronder hebben we ter illustratie een aantal hoofdletterfouten weergegeven uit de peiling.

- wim ging fietsen
- steef mag niet aan els haren trekken
- mijn beste boek is dolfi en wolfi
- Een moeder die wil Beroep-Heks worden

De hoofdletterfouten die we in de teksten van leerlingen aantroffen, hebben bij de taken Wim en Straf over het algemeen betrekking op de namen van de hoofdpersonen in dit verhaal. In de tekstverzameling bij de taak Beste boek ontbreekt vaak de hoofdletter bij de boektitel en bij allerlei eigennamen. Als we kijken naar de populatieverdeling van de hoofdletterfouten dan zien we dat de gemiddelde leerling (P50) in jaargroep 5, 1 hoofdletterfout maakt per 100 woorden. De goede (P25) en zeer goede (P10) spellers maken gemiddeld 0 hoofdletterfouten per 100 woorden. De slechte (P75) en de zeer slechte spellers (P90) maken respectievelijk 4 en 6 hoofdletterfouten per 100 woorden. In vergelijking met jaargroep 5 worden er in jaargroep 8 minder hoofdletterfouten gemaakt. De zeer goede, goede en gemiddelde spellers in jaargroep 8 maken 0 hoofdletterfouten per 100 woorden en de slechte en zeer slechte spellers maken er respectievelijk 2 en 4. De populatieverdeling in het SBO is min of meer vergelijkbaar met die van jaargroep 5.

Populatieverdeling voor het aantal hoofdletterfouten per 100 woorden

	P10	P25	P50	P75	P90
• Aantal hoofdletterfouten per 100 woorden voor jaargroep 5	0	0	1	4	6
• Aantal hoofdletterfouten per 100 woorden voor jaargroep 8	0	0	0	2	4
• Aantal hoofdletterfouten per 100 woorden voor het SBO	0	0	1	3	7

3.2.4 Overige spelfouten

In de categorie Overige spelfouten vallen alle spelfouten die niet in één van de bovenstaande categorieën ondergebracht kunnen worden. Hieronder hebben we ter illustratie een aantal overige spelfouten weergegeven uit de peiling.

- maar de juvw krijgt een baybie
- de dirtor komt in de klas
- en met kerst krijgen ze heel veel kadou's
- ze gaan op avondtuur in de roumte
- die vind ik grapig
- En die gaan ze een feest voor onegieseren
- up gaat over een man die ale maal balonen aan zijn huis hangt
- die rijst de wirald rond
- omdat het alen maal versghilende verhaalen zijn
- toen zag hij ids
- Toen zij wim stomerts geef mijn fiets trug
- Ik ben niels en mijn lievelingsboek is: van muis tot beroemthijd

Bovenstaande voorbeelden laten zien dat in de categorie Overige spelfouten de meest uiteenlopende spelfouten worden gemaakt. Met name in teksten van leerlingen uit jaargroep 5 en het SBO zien we zowel alfabetische fouten (bijv.: roumte), orthografische fouten (bijv.: versghilende) en logografische fouten (bijv.: kadou's). In het Referentiekader worden deze verschillende soorten spelfouten gerangschikt in klassen van oplopende moeilijkheidsgraad, maar in deze peiling behandelen we ze als één categorie. Opsplitsing in verschillende spelling-categorieën is in dit type onderzoek niet wenselijk, omdat het zou leiden tot een versnippering van gegevens, waardoor het lastig wordt om conclusies te trekken.

De populatieverdelingen in jaargroep 5 laten zien dat alleen de zeer goede spellers (P10) geen overige spelfouten maken per 100 woorden. Voor de overige groepen loopt het aantal spelfouten op. De gemiddelde vijfdegroeper (P50) maakt er 4 per 100 woorden en de zeer slechte speller (P90) 12 per 100 woorden. In tegenstelling tot spellingcategorieën die in de vorige paragrafen behandeld zijn, zien we in de categorie Overige spelfouten een groot onderscheid tussen de populatieverdelingen voor jaargroep 8 en groep 5. De zeer goede, goede en gemiddelde achtstegroepers maken geen spelfouten per 100 woorden. De zeer slecht spellende achtstegroepers maken er drie. Dat wil zeggen dat deze groep leerlingen beter presteert dan de gemiddelde vijfdegroeper. Al met al kunnen we stellen dat bij de spelling van de niet-werkwoorden de grootste leerwinst lijkt te worden behaald in de categorie Overige spelfouten.

Populatieverdeling voor het aantal overige spelfouten per 100 woorden

	P10	P25	P50	P75	P90
• Aantal overige spelfouten per 100 woorden voor jaargroep 5	0	1	4	8	12
• Aantal overige spelfouten per 100 woorden voor jaargroep 8	0	0	0	1	3
• Aantal overige spelfouten per 100 woorden voor SBO	0	1	4	8	13

3.2.5 Spelling van niet-werkwoorden algemeen

In bovenstaande paragrafen hebben we de prestaties op de afzonderlijke spellingcategorieën voor de niet-werkwoorden in kaart gebracht. In deze paragraaf laten we zien hoe leerlingen presteren ten aanzien van de spelling van niet-werkwoorden in het algemeen. Daartoe hebben we de fouten in de vier afzonderlijke categorieën samengevoegd tot één categorie. Binnen deze categorie geldt voor jaargroep 5 en het SBO dat de overige spelfouten verreweg het meest voorkomen. In jaargroep 8 zijn de foutencategorieën Los- en aaneenschrijven, Hoofdletters en Overige spelfouten ongeveer even zwaar vertegenwoordigd. De categorie Spelfouten met betrekking tot verbogen woordvormen is in vergelijking met de andere categorieën min of meer te verwaarlozen.

Aantal spelfouten in niet-werkwoorden per categorie per populatie

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
• Spelfouten m.b.t. verbogen woordvormen	29	22	16
• Spelfouten m.b.t. het los- en aaneenschrijven van woorden	250	251	186
• Spelfouten m.b.t. hoofdletters anders dan aan het begin van de zin	370	240	225
• Overige spelfouten	933	254	691

De populatieverdeling voor Spelfouten in niet-werkwoorden laat zien dat de gemiddelde leerling in jaargroep 5 zeven spelfouten maakt in niet-werkwoorden per 100 woorden.
De gemiddelde leerling in jaargroep 8 maakt er aanzienlijk minder. Per 100 woorden gaat het om twee spelfouten in niet-werkwoorden. De gemiddelde SBO-leerling produceert evenveel spelfouten als de gemiddelde leerling uit jaargroep 5.

Als we kijken we naar de populatieverdeling voor de afzonderlijke onderzoekspopulaties, dan valt op dat er grote verschillen optreden. In jaargroep 5 maakt de zeer slechte speller 19 fouten per 100 woorden, terwijl de zeer goede speller er maar 1 maakt. In jaargroep 8 zijn de verschillen minder groot; de zeer slecht spellende achtstegroeper maakt 8 fouten in niet-werkwoorden per 100 woorden terwijl de zeer goed spellende achtstegroeper er geen enkele maakt. In het SBO zijn de verschillen tussen leerlingen min of meer even groot als in jaargroep 5. De populatie-verdelingen maken het ook mogelijk om vergelijkingen tussen de verschillende onderzoeks-populaties te maken. De gemiddelde leerling in jaargroep 5 en in het SBO maakt ongeveer evenveel spelfouten in niet-werkwoorden per 100 woorden als de zeer slechte speller in jaargroep 8.

Populatieverdeling voor het aantal spelfouten in niet-werkwoorden in jaargroep 5, 8 en het SBO

	P10	P25	P50	P75	P90
• Aantal spelfouten in niet-werkwoorden per 100 woorden voor jaargroep 5	1	4	7	12	19
• Aantal spelfouten in niet-werkwoorden per 100 woorden voor jaargroep 8	0	1	2	5	8
• Aantal spelfouten in niet-werkwoorden per 100 woorden voor het SBO	2	4	7	13	21

3.3 Verhouding tussen de spelling van werkwoorden en niet-werkwoorden

Om na te gaan hoe het spellen van werkwoorden zich verhoudt tot het spellen van niet-werkwoorden hebben we correlatie-onderzoek uitgevoerd. In onderstaande tabel zijn de correlaties te vinden tussen leerlingen die één of meer fouten hebben gemaakt in de werkwoordspelling en leerlingen die één of meer fouten hebben gemaakt in de spelling van niet-werkwoorden. Het aantal leerlingen waarop deze data betrekking heeft, is beperkt omdat een groot deel van de leerlingen in één van beide categorieën geen spelfouten heeft gemaakt.

De resultaten van het correlatie-onderzoek laten zien dat er sprake is van een zwak verband tussen het spellen van werkwoorden en niet-werkwoorden. Dat wil zeggen dat het foutloos kunnen spellen van werkwoorden en niet-werkwoorden geen totaal verschillende vaardigheden zijn. Ze zijn echter ook niet zozeer aan elkaar verwant dat we kunnen spreken van één en dezelfde competentie. Dit kan wellicht verklaard worden door de verschillende strategieën die leerlingen hanteren voor het spellen van werkwoorden en niet-werkwoorden. Leerlingen die een werkwoord moeten spellen doen vooral een beroep op regelkennis. Bij het spellen van niet-werkwoorden is deze strategie uiteraard ook van belang, maar spelen daarnaast een aantal andere strategieën een rol, zoals de analogiestrategie (het woord vergelijken met soortgelijke woorden), de fonologische strategie (hoe klinkt het woord: de elementaire spellinghandeling), de klankclusterstrategie (spellen van woorden met vaste tekenafspraken), et cetera.

Correlaties tussen leerlingen met fouten in de werkwoordspelling en fouten in de spelling van niet-werkwoorden

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO	Totaal
• Aantal leerlingen	161	89	90	340
• Correlatie leerlingen met fout in werkwoord en fout in niet-werkwoord	0,22	0,32	0,35	0,32

3.4 Verschillen tussen leerlingen

In deze paragraaf rapporteren we het effect van de achtergrondvariabelen geslacht en leertijd op het spellen van werkwoorden en het spellen van niet-werkwoorden. Bij het analyseren van de data troffen we in elke populatie tussen de 5 en de 20 leerlingen aan die relatief veel fouten maakten (standaarddeviatie > 2). Om een goed beeld te kunnen geven van de verschillen tussen bepaalde groepen leerlingen zijn deze leerlingen buiten de verdere analyses gehouden.
De resultaten met betrekking tot de verschillen tussen leerlingen zijn hieronder weergegeven.

Verschillen tussen leerlingen bij de spelling van werkwoorden
Uit de tabellen valt af te lezen dat er over het algemeen geen verschillen worden gevonden voor leertijd, geslacht en formatiegewicht. Alleen voor leertijd troffen we een klein significant verschil aan in jaargroep 8. Dit betekent dat vertraagde leerlingen in jaargroep 8 gemiddeld iets meer fouten maken in werkwoordspelling dan reguliere achtstegroepers.

Invloed in jaargroep 5 van geslacht en leertijd op het gemiddeld aantal spelfouten per 100 woorden in werkwoorden

	Gemiddeld aantal spelfouten per 100 woorden	Effectgrootte	Significant
Geslacht		-0,10 (geen)	nee
- jongens	1,00		
- meisjes	1,15		
Leertijd		-0,09 (geen)	nee
- regulier	1,04		
- vertraagd	1,17		
Formatiegewicht		0,02 (geen)	nee
- zonder formatiegewicht	1,1		
- met formatiegewicht	1,00		

Invloed in jaargroep 8 van geslacht en leertijd op het gemiddeld aantal spelfouten per 100 woorden in werkwoorden

	Aantal spelfouten in werkwoorden per 100 woorden	Effectgrootte	Significant
Geslacht		0,15 (geen)	nee
- jongens	0,49		
- meisjes	0,37		
Leertijd		-0,32 (klein)	ja
- regulier	0,37		
- vertraagd	0,65		
Formatiegewicht		0 (geen)	nee
- zonder formatiegewicht	0,42		
- met formatiegewicht	0,42		

Invloed in het SBO van geslacht op het gemiddeld aantal spelfouten per 100 woorden in werkwoorden

	Aantal spelfouten per 100 woorden	Effectgrootte	Significant
Geslacht		0,14 (geen)	nee
- jongens	0,93		
- meisjes	0,75		

Verschillen tussen leerlingen bij de spelling van niet-werkwoorden
De resultaten voor verschillen tussen leerlingen met betrekking tot het spellen van niet-werkwoorden laten zien dat er geen significante verschillen gevonden zijn voor formatiegewicht. Dit betekent dat leerlingen zonder een formatiegewicht over het algemeen evenveel spelfouten maken in niet-werkwoorden als leerlingen met een formatiegewicht. Ten aanzien van de variabelen geslacht en leertijd vinden we kleine significante verschillen voor zowel geslacht als leertijd in jaargroep 5 en voor geslacht in jaargroep 8. Jongens in jaargroep 5 spellen per 100 woorden gemiddeld 8,82 woorden fout en meisjes 7,45. In jaargroep 8 spellen zowel jongens als meisjes minder woorden fout dan in jaargroep 5. De foutpercentages bedragen daar respectievelijk 3,03 en 2,49%. De effectgrootte blijft echter min of meer gelijk, wat wil zeggen dat het verschil tussen jongens en meisjes in jaargroep 8 ten aanzien van de spelling van niet-werkwoorden niet groter of kleiner is dan in jaargroep 5. In jaargroep 5 vinden we ook een klein significant verschil voor leertijd. Vertraagde leerlingen spellen gemiddeld 9,48 van de 100 woorden fout terwijl reguliere leerlingen 7,68 van de 100 woorden verkeerd noteren. In het SBO zijn geen significante verschillen gevonden. Dat wil zeggen dat jongens en meisjes in het SBO ongeveer even goed zijn in het spellen van niet-werkwoorden.

Invloed in jaargroep 5 van geslacht en leertijd op het gemiddeld aantal spelfouten per 100 woorden in niet-werkwoorden

	Gemiddeld aantal spelfouten per 100 woorden	Effectgrootte	Significant
Geslacht		0,25 (klein)	ja
- jongens	8,82		
- meisjes	7,45		
Leertijd		-0,34 (klein)	ja
- regulier	7,68		
- vertraagd	9,48		
Formatiegewicht		-0,04 (geen)	nee
- zonder formatiegewicht	8,1		
- met formatiegewicht	8,3		

Invloed in jaargroep 8 van geslacht en leertijd op het gemiddeld aantal spelfouten per 100 woorden in niet-werkwoorden

	Aantal spelfouten in werkwoorden per 100 woorden	Effectgrootte	Significant
Geslacht		0,21 (klein)	ja
- jongens	3,03		
- meisjes	2,49		
Leertijd		-0,21 (klein)	nee
- regulier	2,65		
- vertraagd	3,24		
Formatiegewicht		0,11 (geen)	nee
- zonder formatiegewicht	2,8		
- met formatiegewicht	2,5		

Invloed in het SBO van geslacht op het gemiddeld aantal spelfouten per 100 woorden in niet-werkwoorden

	Aantal spelfouten per 100 woorden	Effectgrootte	Significant
Geslacht		0,03 (geen)	nee
- jongens	8,45		
- meisjes	8,23		

4 Interpunctie en lay-out

4 Interpunctie en lay-out

In dit hoofdstuk rapporteren we alle onderzoeksresultaten op het gebied van interpunctie en lay-out. We presenteren eerst de resultaten op afzonderlijke aspecten zoals bijvoorbeeld het aanbrengen van zinsgrenzen. Ter illustratie hebben we een aantal leerlingwerken integraal overgenomen, inclusief spel-, interpunctie- en grammaticafouten. Vervolgens brengen we in kaart hoe we de prestaties van leerlingen in het algemeen moeten duiden.

Net als in de hoofdstukken over spelling en grammatica rapporteren we de resultaten niet per taak, maar over taken heen. Dit is mogelijk omdat de verdeling van leerlingen over de verschillende taken per onderzoekspopulatie min of meer identiek is. Hierdoor kunnen we garanderen dat eventuele verschillen die optreden in de prestaties van verschillende onderzoekspopulaties niet veroorzaakt zijn door de specifieke taak die is afgenomen. Omdat de drie schrijftaken inhoudelijk op allerlei punten verschillen (zie hoofdstuk 2) gaan we ervan uit dat de combinatie van de drie taken een goed beeld geeft van waar de onderzoekspopulaties toe in staat zijn op het gebied van taalverzorging en grammatica.

4.1 Lay-out

Voor de lay-out hebben we in kaart gebracht welke aanblik de teksten van leerlingen bieden. Ziet de tekst eruit als een blok, waarbij elke regel is volgeschreven? Is er sprake van een alinea-indeling met behulp van witregels? Of hebben leerlingen een lijst geproduceerd waarbij elke zin op een nieuwe regel begint? In onderstaande tabel is voor elke onderzoekspopulatie vermeld welke tekstindeling is gehanteerd. Daaruit komt naar voren dat iets meer dan twee derde van de leerlingen uit jaargroep 5 een tekst schrijft die eruitziet als een aaneengesloten blok. 16% hanteert een alinea-indeling en 15% laat elke zin op een nieuwe regel beginnen. Het percentage leerlingen uit jaargroep 8 dat de tekst eruit laat zien als een blok is in jaargroep 8 met 62% bijna even groot als in jaargroep 5. Van de achtstegroepers past 29% een alinea-indeling toe; dit percentage is bijna twee maal zo hoog als in jaargroep 5. Mogelijk hangt dit samen met het feit dat achtstegroepers over het algemeen langere teksten schrijven, waardoor het meer voor de hand ligt om een alinea-indeling toe te passen. Een kleine groep leerlingen uit jaargroep 8 (9%) laat elke zin op een nieuwe regel beginnen. Leerlingen uit de eindgroepen van het SBO geven, net als leerlingen uit jaargroep 5 en 8, de voorkeur aan de blokindeling bij het schrijven van teksten; 71% van de SBO'ers produceert een tekst waarbij alle regels zijn volgeschreven. 22% hanteert een alinea-indeling en slechts een kleine groep (7%) kiest voor een lijst.

Percentage leerlingen uit jaargroep 5, jaargroep 8 en uit het SBO dat kiest voor een bepaald type tekstindeling

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
• Aaneengesloten blok	69%	62%	71%
• Tekst met alinea-indeling	16%	29%	22%
• Lijst (elke zin op een nieuwe regel)	15%	9%	7%

Hieronder zijn ter illustratie drie leerlingwerken weergegeven uit jaargroep 5. De werken zijn geschreven naar aanleiding van de taak Beste boek/film. Het eerste leerlingwerk ziet eruit als een blok, het tweede bevat een alinea-indeling en in het derde werk begint elke nieuwe zin op een nieuwe regel.

Beste juffrouw van de bibliotheek,

Mijn beste boek/film *spangas op suivivial*
is mijn lievelingsfilm het gaat over dat het
spangalis college op werkweek gaat ze be-
leven van ales eerst is het leuk maar dan …
avontuurlijk een meisje gaat bijna dood ze gaat
uit eindelijk niet dood een iemand heeft de arm
uit de kom dat komt ook goed ruzies vegten
liefde en het komt ook goed grapjes eenzaam
verdwaal ales komt er in voor.

Beste juffrouw van de bibliotheek,

Mijn beste boek/film is *paarden*
hoe en wat, het is heel
leuk.
In de film vertellen ze over
1 hoe je een paard moet verzorgen
2 hoe je er op moet rijden (ik
weet het al ☺)
3 wat voor soort dier het is
4 welke rassen er zijn.
Ik vindt hem goed omdat ze
het goed vertellen want ik
weet het al. Maar het is leuk
om hem te kijken paarden
zijn mijn lievelingsdieren.

Madelief

Beste juffrouw van de bibliotheek,

Mijn beste boek/film
Ik houw heel erg van leezen dus ik.
Maar ik hed ok liefelings boeken
Dat gaat ofer logboek lamers.
Dat vind ik een heel leuk boek.
ik vind het een heel goed boek
omdat het heel spanend.
Ze mogen een jaar gratig op vakantie
Ze moeten mee met de konig en worden
ontvoerd.

4.2 Markering van het begin en het einde van de tekst

Om na te gaan hoe het begin en het einde van leerlingwerken zijn gemarkeerd, hebben we in kaart gebracht of leerlingen hun tekst zijn begonnen met een hoofdletter en hebben beëindigd met een zinseindeteken. Onder een zinseindeteken verstaan we een punt, een uitroepteken of een vraagteken. Soms komt het voor dat leerlingen geen zinseindeteken noteren, maar een sierlijk krullijntje of bijvoorbeeld 'The end'. Deze afsluitingen hebben we ook als zinseindetekens beschouwd.

De resultaten zijn weergegeven in de volgende tabel. Daaruit blijkt dat ongeveer een derde van de vijfdegroepers noch het begin, noch het einde van de tekst markeert. 12% van deze populatie begint de tekst met een hoofdletter, maar vergeet het zinseindeteken om het slot te markeren. 10% doet precies het omgekeerde (geen hoofdletter, wel een zinseindeteken). Iets minder dan de helft van de leerlingen markeert zowel het begin als het einde van de tekst met leestekens. In vergelijking met jaargroep 5 heeft er in jaargroep 8 een grote verschuiving plaatsgevonden. Het percentage achtstegroepers dat teksten produceert waarbij zowel de hoofdletter aan het begin als het zinseindeteken aan het einde ontbreekt, is bijna drie maal zo klein als in jaargroep 5. Het percentage achtstegroepers dat óf alleen het begin van de tekst markeert óf alleen het einde, betreft respectievelijk 14 en 6%. Twee derde van de achtstegroepers markeert zowel het begin als het einde van de tekst, dat is ten opzichte van jaargroep 5 een toename van ongeveer 50%. De werken van leerlingen uit de eindgroepen van het SBO komen min of meer overeen met die van de vijfdegroepers. De SBO-populatie is ruwweg in drie groepen te verdelen: een derde gebruikt geen enkele markering, een derde markeert alleen het begin of het einde en een derde markeert zowel het begin als het einde van de tekst met leestekens.

Percentage leerlingen uit jaargroep 5, jaargroep 8 en uit het SBO dat wel of niet het begin en het einde van de tekst markeert

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
• Geen hoofdletter en geen zinseindeteken aanwezig	35%	13%	37%
• Alleen een hoofdletter aanwezig	12%	14%	15%
• Alleen een zinseindeteken aanwezig	10%	6%	13%
• Hoofdletter én zinseindeteken aanwezig	45%	67%	35%

4.3 Gebruik van leestekens in de tekst

Naast het gebruik van leestekens aan het begin en aan het einde van de tekst hebben we ook beoordeeld hoe leerlingen omgaan met het gebruik van leestekens in de tekst. We hebben onderzocht of leerlingen überhaupt wel leestekens gebruiken en als ze dat doen of ze dan het zinseindeteken en de hoofdletter steeds samen gebruiken óf dat een van beide wel eens ontbreekt. Daarbij hebben we buiten beschouwing gelaten of de zinsgrenzen op de juiste plek vallen. Dit aspect komt later aan de orde.

De resultaten zijn weergegeven in de volgende tabel. Daaruit blijkt dat 30% van de leerlingen uit jaargroep 5 geen enkel leesteken gebruikt. In jaargroep 8 is dit aantal beduidend kleiner: 13%. De groep leerlingen uit de eindgroepen van het SBO die geen enkel leesteken hanteert, is relatief groot: 37%. Leerlingen die de combinatie van zinseindeteken en hoofdletter niet consequent gebruiken, vormen in jaargroep 5 de grootste groep: 47%. Deze leerlingen vergeten dus wel eens een hoofdletter te gebruiken na een punt of schrijven wel een hoofdletter, maar laten deze niet voorafgaan door een punt. In groep 8 is dat 38% van het totaal aantal leerlingen en in de eindgroepen van het SBO 51%. De groep leerlingen die zinseindetekens en hoofdletters consequent toepast is in jaargroep 5 in de minderheid: 23%. In jaargroep 8 zien we dat dit percentage meer dan twee maal zo groot is: 49%. Het percentage leerlingen uit de eindgroepen van het SBO dat de combinatie van zinseindeteken en hoofdletter consequent gebruikt betreft 12%. Dat betekent dat SBO'ers in dit opzicht slechter presteren dan leerlingen uit jaargroep 5.

Percentage leerlingen uit jaargroep 5, jaargroep 8 en uit het SBO dat wel of geen leestekens hanteert in de tekst

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
• De leerling schrijft geen leestekens	30%	13%	37%
• De leerling schrijft niet consequent zinseindetekens en hoofdletters	47%	38%	51%
• De leerling schrijft consequent zinseindetekens en hoofdletters	23%	49%	12%

Hierna zijn ter illustratie drie leerlingwerken van SBO'ers weergegeven. De werken zijn geschreven naar aanleiding van de taak Wim. In het eerste leerlingwerk ontbreken leestekens en in het tweede leerlingwerk worden leestekens niet consequent toegepast, dat wil zeggen, niet elk zinseindeteken wordt gevolgd door een hoofdletter en/of niet elke hoofdletter wordt voorafgegaan door een punt. In het derde leerlingwerk gebeurt dit wel.

wim ging fietsen naar huis
hij viel van zijn fiets hij heeft
een scheur in zijn T-shirt hij viel
toen in de plas maar zijn T-shirt
en broek zijn nog droog toen
ging hij lopend naar huis maar hij
is zijn fiets kwijt en natte voeten

iemand op school had mijn fiets
gestolen en ik moest dus lopen .
toen ik ging lopen langs de lange weg
kwam er een vlugge auto aangereden
toen ik schrok, ik deed vlug een stap
achteruit en stapte in de modder
door de modder schrok ik en rende uit
de modder dus ik scheurde mijn
t-shirt open aan een tak.
ik was héél verdrietig.

Wim was aan het fietsen
langs de vaart. Plotseling
gleed hij uit door de modder.
Hij kwam in de vaart.
Gelukkig kwam hij aan de kant
te staan. Zij fiets haakte aan
zijn t-shirt alleen de fiets was
zo zwaar dat er een scheur
in het t-shirt kwam en
de fiets op het diepe gedeelte
rolde. Wim probeerde de fiets
vast te houden maar
wim haade er alleen nate schoenen
aan over. Toen klom Wim er uit
en liep naar huis. Toen hij thuis
was, was zijn moeder thuis en
werd boos. De volgende dag
moest Wim lopend naar school.
Pas toen hij jarig was
kreeg hij een nieuwe fiets.

4.4 Markering van zinsgrenzen

In deze paragraaf gaan we in op de vraag hoe leerlingen omgaan met zinsgrenzen. We hebben eerst in kaart gebracht of de aangebrachte zinsgrenzen op de juiste plek vallen (dus niet ergens waar het niet kan) en vervolgens of er ook voldoende zinsgrenzen zijn aangegeven.

De resultaten voor het wel of niet terecht aanbrengen van zinsgrenzen zijn te vinden in onderstaande tabel. In jaargroep 5 markeert ongeveer een derde van de leerlingen geen enkele zinsgrens. Iets meer dan de helft van de leerlingen laat zinsgrenzen vallen op plekken waar dat mag en 15% laat minstens één zinsgrens op de verkeerde plek vallen. In vergelijking met jaargroep 5 is het percentage leerlingen uit jaargroep 8 dat geen enkele zinsgrens markeert een stuk lager, namelijk 13%. Iets meer dan vier vijfde van de leerlingen laat alle zinsgrenzen vallen op plekken in de tekst waar dat mag. Er is slechts een kleine minderheid, 6%, die minstens één zinsgrens op de verkeerde plek laat vallen. De resultaten voor de leerlingen uit de eindgroepen van het SBO komen min of meer overeen met die van jaargroep 5.

Percentage leerlingen uit jaargroep 5, jaargroep 8 en uit het SBO dat zinsgrenzen wel of niet op de juiste plek aanbrengt.

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
• De leerling markeert geen zinsgrenzen	31%	13%	38%
• Alle zinsgrenzen vallen waar dat mag	54%	81%	51%
• Minstens één zinsgrens valt op de verkeerde plek	15%	6%	11%

Hieronder zijn ter illustratie drie leerlingwerken weergegeven uit jaargroep 5. De werken zijn geschreven naar aanleiding van de taak Beste boek/film. In het eerste leerlingwerk worden helemaal geen zinsgrenzen gemarkeerd, in het tweede leerlingwerk vallen alle zinsgrenzen waar dat mag en in het derde leerlingwerk valt minstens één zinsgrens op de verkeerde plek.

Beste juffrouw van de bibliotheek,

Mijn beste boek/film

herie poter de neeuwe

herie poter haat een heel holman gezin hij was heel eng
maar de meester van herie poter
heevt hem gehelpt

ik vind het heel leuk
om neeuw vilm te zien

Beste juffrouw van de bibliotheek,

Mijn beste boek/film *Het schoolboek*
over school. je kan leren wat school is.
er staan namen in van alle scholen
in overijsel. ja omdat je er veel van kan leren.

Beste juffrouw van de bibliotheek,

Mijn beste boek/film *space. budies die film gaat over vijf hodjes.*
ze gaan op avondtuur in de roumte daar.
vinden ze een hond een franse hond.
die in het roumte station woont.
met een heel vreemd baasje ik vind er.
goed aan dat het over de roumte gaat.
omdat nu weet ik dat er een station in.
de roumte is! ik heb er dus wat van geleerd.
o ja die hondje elk van die hondjes wonen
in een huis met hun baasje. er is ook een
meisje. verder ze vertreken door dat
ze in een raket gaan een hondje wouw
kijken. weet je er is ook een vies hondje
die vind ik grapig.

De resultaten voor het aanbrengen van voldoende zinsgrenzen laten zien dat twee derde van de leerlingen uit jaargroep 5 ten minste één zinsgrens niet heeft gemarkeerd. Eén derde van de vijfdegroepers brengt wel voldoende zinsgrenzen aan. In jaargroep 8 brengt de helft van de leerlingen voldoende zinsgrenzen aan en zijn er evenveel leerlingen die dit niet doen.
De leerlingen uit de eindgroepen van het SBO presteren op dit punt slechter dan de vijfdegroepers: vier vijfde van de SBO'ers markeert ten minste één zinsgrens niet terwijl slechts één vijfde voldoende zinsgrenzen aanbrengt.

Percentage leerlingen uit jaargroep 5, jaargroep 8 en uit het SBO dat voldoende zinsgrenzen aanbrengt

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
• De leerling heeft ten minste één zinsgrens niet gemarkeerd	68%	50%	80%
• De leerling heeft voldoende zinsgrenzen aangebracht	32%	50%	20%

Hieronder zijn ter illustratie twee leerlingwerken weergegeven uit jaargroep 8. De werken zijn geschreven naar aanleiding van de taak Wim. In het eerste leerlingwerk zijn vier zinsgrenzen niet gemarkeerd, in het tweede leerlingwerk heeft de leerling alle aanwezige zinsgrenzen gemarkeerd.

ik fietste over de dijk ik kwam
terug van school. En toen kwam
thijs eraan (mijn beste vriend.)
We waren gezellig aan het kletsen.
Maar toen kwam er een brommer
van voren. We zagen dat
hij niet aan de kant ging dus
besloten we om zelf aan de kant
te gaan het was al te laat
om achter elkaar te gaan fietsen.
Dus gingen we heel dicht tegen
elkaar fietsen. Maar de brommer
bleef op het midden van de dijk
rijden en hij langs ons raakte
de fietstas van Thijs en onze sturen
kwamen in elkaar het stuur van
thijs kwam in mijn shirt en onder
tussen vielen we naar beneden
van de dijk af. Thijs viel in het
water en ik kwam met alleen
mijn voeten erin er zat dus
een scheur in mijn shirt van
Thijs zijn stuur en zat onder
de modder van het rollen en mijn
voeten waren nat

Wim ging s'ochtends vroeg weg.
Hij had nette kleren aan en ging met
de fiets eropuit. Hij reed door
het bos en zag toen een lief klein
eekhoorntje. Wim dacht: ,,als ik dit
eekhoorntje vang mag ik hem misschien
wel houden van mama". Hij fietste
dus achter het eekhoorntje aan. Het
eekhoorntje kreeg hem in de gaten en
ging snel naar zijn boom. Wim gaf het
nog niet op en gooide zijn fiets neer
en klom de boom in. Toen het
eekhoorntje snapte dat Wim
er bijna is en hem wilde pakken dus
rende hij richting het slootje.
Wim wou hem achterna en viel van
de boom. Gelukkig bleef hij ergens
haken bij zijn T-shirt. Dat brak zijn
val. Hij wou hem met de fiets achterna
maar zijn fiets is er niet meer. Dan maar lopen

dacht hij. Het eekhoorntje slingerde via bomen over de rivier maar Wim liep er doorheen. Het eekhoorntje was sneller en Wim was hem kwijt. Wim ging maar naar huis.

4.5 Type zinseindeteken

Soms komt het voor dat leerlingen kiezen voor een vraagteken of een uitroepteken in plaats van een punt of omgekeerd. We hebben in kaart gebracht hoe vaak het voorkomt dat leerlingen voor het verkeerde leesteken kiezen. De resultaten zijn te vinden in onderstaande tabel. In jaargroep 5 kiest iets meer dan een kwart van de leerlingen wel eens voor het verkeerde leesteken. In jaargroep 8 is dit percentage ongeveer twee maal zo klein: 16%. In de eindgroepen van het SBO kiest 40% van de leerlingen wel eens voor het verkeerde leesteken.

Percentage leerlingen dat wel of niet het correcte leesteken kiest

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
• Minstens één leesteken is verkeerd (punt i.p.v. vraagteken)	28%	16%	40%
• De leerling kiest steeds voor het juiste leesteken	72%	84%	60%

4.6 Globale prestaties op interpunctie en lay-out

Bovenstaande tabellen geven de prestaties weer van de onderzoekspopulaties voor elk afzonderlijk aspect van interpunctie en lay-out. Maar we kunnen er niet uit opmaken hoe leerlingen in het algemeen presteren. Hoe zien hun werken er nu eigenlijk uit op het gebied van interpunctie en lay-out? Op deze vraag geven we hieronder antwoord.

In de eerste plaats hebben we gekeken naar het percentage leerlingen dat teksten aflevert met een goede lay-out en correcte interpunctie. Deze topmarkeerders delen hun tekst in alinea's in en markeren het begin en het einde ervan met leestekens. Ze vergeten geen hoofdletters of zinseindetekens en ze brengen alle zinsmarkeringen aan op de juiste plek. Ook kiezen ze steeds voor het juiste leesteken. Om het percentage topmarkeerders te kunnen berekenen, hebben we de gegevens die aan de basis liggen van bovenstaande tabellen gecombineerd. De resultaten laten zien dat het percentage leerlingen dat zorgt voor een perfecte interpunctie en lay-out bijzonder klein is. Slechts 1% van de leerlingen uit jaargroep 5 en in het SBO behoort tot deze groep. In jaargroep 8 is 8% van de leerlingen een topmarkeerder. Daarmee kunnen we concluderen dat er ten aanzien van leerlingprestaties op het gebied interpunctie en lay-out nog wel enige winst te behalen valt.

Om na te gaan of de geringe prestaties op het gebied van tekstmarkering te wijten zijn aan slordigheid of aan gebrek aan kennis, hebben we in kaart gebracht hoe het staat met het zinsbesef van leerlingen. We hebben de leerlingen geteld die voldoende zinsgrenzen aangeven en deze ook op de juiste plek laten vallen. Of deze zinsgrenzen zowel met een hoofdletter als met een punt gemarkeerd waren, was daarbij niet van belang. De uitkomsten laten zien dat 24% van de vijfdegroepers teksten schrijft die getuigen van voldoende zinsbesef. Deze leerlingen

weten dus heel goed waar de zinsgrenzen vallen, maar laten bijna allemaal in de uitvoering een steekje vallen, met als gevolg dat slechts 1% van de vijfdegroepers een topmarkeerder is.
In jaargroep 8 is het percentage leerlingen dat een tekst aflevert die getuigt van voldoende zinsbesef met 47% bijna twee maal zo groot als in jaargroep 5. Bijna de helft van de leerlingen uit jaargroep 8 laat dus zien dat ze wel weten waar de zinsgrenzen liggen. Helaas vergeet een groot deel van deze leerlingen ergens een punt of hoofdletter of deelt de tekst niet naar behoren in, waardoor slechts 8% van de achtstegroepers een topprestatie levert op het gebied van interpunctie en lay-out. In het SBO is het met het zinsbesef van leerlingen het slechtst gesteld. 14% van de SBO'ers brengt voldoende zinsgrenzen aan en laat deze op de juiste plek vallen.

Percentage leerlingen met aantoonbaar goed zinsbesef

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
• Topmarkeerders	1%	8%	1%
• Leerlingen met aantoonbaar goed zinsbesef die (slordigheids)fouten maken bij het hanteren van interpunctie en lay-out	23%	39%	13%
• Totaal aantal leerlingen met aantoonbaar goed zinsbesef	24%	47%	14%

Uit bovenstaande blijkt dat in alle onderzoekspopulaties een minderheid van de leerlingen een tekst schrijft die getuigt van goed zinsbesef. Daaruit volgt dat de meeste leerlingen geen teksten afleveren waaruit blijkt dat ze weten waar de zinsgrenzen liggen. In jaargroep 5, jaargroep 8 en in de eindgroepen van het SBO gaat het om respectievelijk 76, 53 en 86% van de populatie. De vraag is echter of deze leerlingen inderdaad onvoldoende zinsbesef hebben.
Als we de bovengenoemde jaargroep meer in detail bekijken, dan blijkt dat deze is samengesteld uit leerlingen die 1) óf helemaal geen zinsgrenzen hebben gemarkeerd óf 2) onvoldoende zinsgrenzen hebben aangegeven óf 3) zinsgrenzen hebben laten vallen op plekken waar dat niet mag. Van de eerste twee groepen kunnen we niet met zekerheid zeggen dat ze onvoldoende zinsbesef hebben. Het kan immers best zo zijn dat deze leerlingen, die zich ook nog moeten concentreren op de boodschap van hun tekst en op grammatica en spelling, enkele (en soms zelfs alle) hoofdletters en punten vergeten zijn. Alleen van de leerlingen die in de derde groep vallen, weten we zeker dat ze onvoldoende kennis en vaardigheden hebben om zinsgrenzen op de juiste plaats aan te brengen. In jaargroep 5 valt 15% van de leerlingen in deze categorie. In jaargroep 8 en de eindgroepen van het SBO gaat het om respectievelijk 6 en 11% van de leerlingen (zie tabel op pagina 89 en bijbehorend voorbeeld)

Een bijzondere groep wordt gevormd door leerlingen die de tekst behandelen als een zin. Dat wil zeggen dat ze het begin en het einde van de tekst markeren, maar dat leestekens daartussenin ontbreken. In jaargroep 5 bestaat deze groep uit 9% van de leerlingen, in jaargroep 8 uit 5% en in de eindgroepen van het SBO gaat het om 7% van de onderzoekspopulatie. Waarom deze leerlingen voor deze bijzondere manier van interpunctie hebben gekozen wordt uit onze gegevens niet duidelijk. Het zou kunnen zijn dat ze zich wel bewust zijn van het feit dat er interpunctieregels gelden, maar dat ze niet precies weten bij welke eenheden ze deze regels moeten toepassen.

Percentage leerlingen uit jaargroep 5, jaargroep 8 en uit het SBO dat leestekens uitsluitend gebruikt om het begin en het einde van de tekst te markeren

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
Leerlingen die leestekens uitsluitend gebruiken om het begin en het einde van de tekst te markeren	9%	5%	7%

5 Grammatica

5 Grammatica

In dit hoofdstuk komen alle onderzoeksresultaten op het gebied van grammatica aan de orde. Het gaat om een aantal algemene tekstkenmerken zoals tekstlengte en teksttijd (tegenwoordige of verleden tijd). Vervolgens gaan we in op enkele factoren die een indicatie vormen van de grammaticale complexiteit van teksten zoals het aantal woorden per constructie. Ten slotte rapporteren we in welke mate de leerlingwerken grammaticale fouten bevatten, op woordniveau en in de formulering.

We beginnen dit hoofdstuk met de bespreking van de resultaten voor de factoren tekstlengte en teksttijd. We rapporteren die per schrijftaak omdat deze factoren sterk samenhangen met de taakinhoud. De overige resultaten (grammaticale complexiteit en grammaticale fouten) rapporteren we over taken heen. Dit is mogelijk omdat voor alle onderzoekspopulaties (groep 5, jaargroep 8 en de eindgroepen van het SBO) geldt dat de verdeling van leerlingen over de verschillende taken min of meer gelijk is. Hierdoor kunnen we garanderen dat eventuele verschillen tussen onderzoekspopulaties niet veroorzaakt worden door de specifieke taak die is afgenomen. Omdat de drie schrijftaken inhoudelijk op allerlei punten verschillen (zie hoofdstuk 2) gaan we ervan uit dat de combinatie van de drie taken een goed beeld geeft van waar de onderzoekspopulaties toe in staat zijn op het gebied van taalverzorging en grammatica.

Voor alle factoren geldt dat de rapportage van de resultaten in de eerste plaats betrekking heeft op de globale prestaties van elke onderzoekspopulatie. Waar mogelijk geven we per populatie weer hoe de prestaties verdeeld zijn. We brengen daarbij de prestaties in beeld van de zwakkere, de gemiddelde en de meer vaardige leerlingen. Ten slotte rapporteren we de invloed van drie verschillende achtergrondvariabelen: geslacht (jongens versus meisjes), leertijd (reguliere versus vertraagde leerlingen) en formatiegewicht. Bij de variabele formatiegewicht onderscheiden we drie groepen (zie hoofdstuk 2 voor de definities): 1) leerlingen zonder formatiegewicht, 2) leerlingen met een laag formatiegewicht, 3) leerlingen met een hoog formatiegewicht. Bij het uitvoeren van de analyses hebben we de leerlingen met een laag en een hoog formatiegewicht samengenomen en de resultaten hiervan afgezet tegen die van de leerlingen zonder formatiegewicht. Omdat het aantal leerlingwerken beperkt is, komt deze aanpak de betrouwbaarheid van de analyses ten goede.

5.1 Tekstlengte

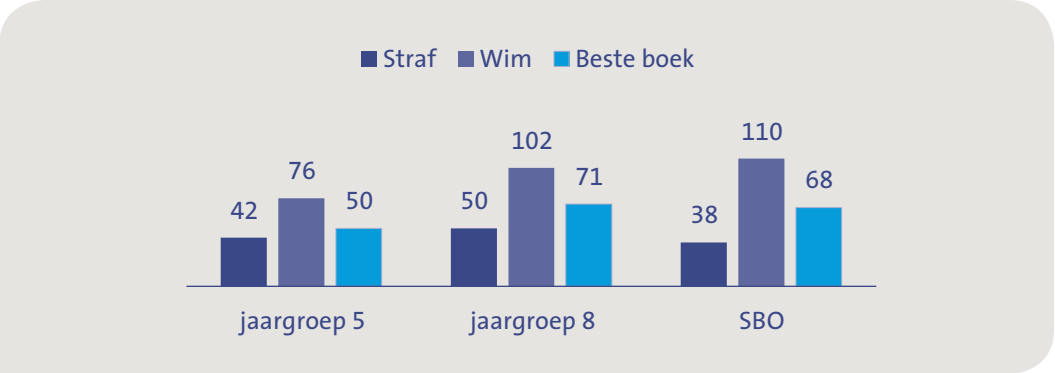
De tekstlengte kan uitgedrukt worden in het aantal woorden en het aantal constructies per tekst. Onder constructies verstaan we enkelvoudige syntactische eenheden. Een voorbeeld van een tekst met afgebakende constructies staat hiernaast. De tekst is afkomstig van een achtstegroeper en is geschreven naar aanleiding van de schrijftaak Wim.

Voorbeeld van een leerlingwerk met afgebakende constructies

Toen Wim zat te fietsen op straat |
kwam er een grote jongen |
die zijn fiets wou stelen. |
Dus hij duwde wim van zijn fiets |
en ree weg. | wim was hard gevallen |
en er zat een scheur in zijn T-shirt. |
Hij ging naar huis | hij lette
even niet op | en stapte in een grote
plas. | Natte Voeten !!!

De lengte van een tekst, uitgedrukt in aantallen woorden of constructies, is variabel. Voor alle onderzoeksgroepen geldt dat leerlingen de langste teksten produceren bij de taak Wim. Blijkbaar inspireert deze relatief open verhaaltaak kinderen het meest. De taak Straf leidt over het algemeen tot de kortste teksten, hoewel de reeks gebeurtenissen uit het stripverhaal waarover verteld moet worden voldoende aanknopingspunten biedt. In de praktijk blijkt echter dat leerlingen lang niet alle elementen uit het stripverhaal in hun tekst verwerken (Kuhlemeier e.a., 2012).

Gemiddeld aantal woorden per taak



Gemiddeld aantal constructies per taak

Naast verschillen tussen de onderzoekspopulaties hebben we ook de verschillen tussen leerlingen van een en dezelfde populatie in kaart gebracht. Daarbij hebben we vijf prestatieniveaus gedefinieerd: de zeer beknopt schrijvende leerling (P10), de beknopt schrijvende leerling (P25), de gemiddelde leerling (P50), de uitgebreid schrijvende leerling (P75) en de zeer uitgebreid schrijvende leerling (P90). In de onderstaande tabellen hebben we de resultaten voor de verschillende prestatieniveaus weergegeven. Daaruit is bijvoorbeeld af te lezen dat het aantal woorden dat de P90-leerling in jaargroep 5 schrijft naar aanleiding van de taak Straf 69 is. Dit betekent dat 90% van de leerlingen bij deze taak 69 woorden of minder schrijft. 10% van de leerlingen schrijft meer dan 69 woorden.

Uit de tabellen komt naar voren dat de zeer uitgebreid schrijvende leerling (P90) in jaargroep 5 drie tot vijf maal zoveel woorden noteert als de zeer beknopte schrijvende leerling (P10). In jaargroep 8 noteren de zeer uitgebreid schrijvende leerlingen drie à vier maal zoveel woorden als de leerlingen die zeer beknopt schrijven. In de eindgroepen van het SBO geldt dat de zeer uitgebreid schrijvende leerlingen ruim twee tot vier maal zoveel woorden gebruiken als de zeer beknopt schrijvende leerlingen. Als we de gemiddelde leerling uit jaargroep 5 vergelijken met die van jaargroep 8, dan zien we dat de vijfdegroeper 10 à 30 woorden per taak minder schrijft dan de achtstegroeper. De zeer uitgebreid schrijvende vijfdegroepers (P90) produceren een ongeveer vergelijkbaar woordenaantal als de uitgebreid schrijvende achtstegroepers (P75). De teksten van leerlingen uit de eindgroepen van het SBO laten een heterogeen beeld zien. Bij de ene taak produceren SBO-leerlingen evenveel woorden als leerlingen uit jaargroep 5, terwijl ze bij de andere taak meer woorden opschrijven dan leerlingen uit jaargroep 8. De resultaten voor het aantal constructies reflecteren in grote lijnen die voor het aantal woorden.

Aantal woorden en aantal constructies per taak voor zeer beknopt (P10), beknopt (P25), gemiddeld (P50), uitgebreid (P75) en zeer uitgebreid schrijvende (P90) leerlingen uit jaargroep 5

Taak	P10	P25	P50	P75	P90
Aantal woorden Straf	22	27	34	48	69
Aantal woorden Wim	33	48	70	102	134
Aantal woorden Beste boek	21	27	39	56	100
Aantal constructies Straf	4	6	8	10	14
Aantal constructies Wim	6	9	13	20	29
Aantal constructies Beste boek	4	6	8	11	17

Aantal woorden en aantal constructies per taak voor zeer beknopt (P10), beknopt (P25), gemiddeld (P50), uitgebreid (P75) en zeer uitgebreid schrijvende (P90) leerlingen uit jaargroep 8

Taak	P10	P25	P50	P75	P90
Aantal woorden Straf	26	33	44	62	81
Aantal woorden Wim	40	56	100	141	167
Aantal woorden Beste boek	29	47	69	92	119
Aantal constructies Straf	5	6	9	12	16
Aantal constructies Wim	7	10	18	25	34
Aantal constructies Beste boek	5	8	12	16	22

Aantal woorden en aantal constructies per taak voor zeer beknopt (P10), beknopt (P25), gemiddeld (P50), uitgebreid (P75) en zeer uitgebreid schrijvende (P90) leerlingen uit de eindgroepen van het SBO

Taak	P10	P25	P50	P75	P90
Aantal woorden Straf	22	28	34	44	56
Aantal woorden Wim	59	74	106	138	165
Aantal woorden Beste boek	28	39	58	87	121
Aantal constructies Straf	4	5	7	9	11
Aantal constructies Wim	11	14	22	27	34
Aantal constructies Beste boek	6	7	11	15	21

Naast tellingen van het aantal woorden en constructies, hebben we ook analyses uitgevoerd om de invloed van enkele achtergrondvariabelen in kaart te brengen. De variabelen die in de analyse zijn meegenomen zijn geslacht, leertijd en formatiegewicht. De resultaten van de analyses zijn in onderstaande tabellen te vinden. Daaruit komt naar voren dat meisjes meer woorden schrijven dan jongens. Het verschil tussen beide seksen is het grootst in het SBO: daar produceren meisjes gemiddeld 24 woorden meer dan jongens. In jaargroep 5 schrijven meisjes gemiddeld 9 woorden meer dan jongens en in jaargroep 8 schrijven ze 12 woorden meer. De verschillen tussen de beide seksen lijken dus toe te nemen naarmate jongens en meisjes ouder worden. In termen van effectgroottes gaat het echter zowel in jaargroep 5 als in jaargroep 8 om een klein effect. In het SBO is er sprake van een matig effect. Voor de variabele leertijd worden geen significante verschillen gevonden.

Invloed achtergrondvariabelen geslacht, leertijd en formatiegewicht op de resultaten voor jaargroep 5 voor het aantal woorden per tekst

	Gemiddeld aantal woorden	Effectgrootte	Significant
Geslacht		-0,22 (klein)	ja
- jongens	53		
- Meisjes	61		
Leertijd		0,07 (geen)	nee
- regulier	58		
- vertraagd	55		
Formatiegewicht		0,02	nee
- zonder formatiegewicht	57		
- met formatiegewicht	56		

Invloed achtergrondvariabelen geslacht, leertijd en formatiegewicht op de resultaten voor jaargroep 8 voor het aantal woorden per tekst

	Gemiddeld aantal woorden	Effectgrootte	Significant
Geslacht		-0,26 (klein)	ja
- jongens	71		
- meisjes	83		
Leertijd		0,02 (geen)	nee
- regulier	77		
- vertraagd	76		
Formatiegewicht		0,02	nee
- zonder formatiegewicht	77		
- met formatiegewicht	76		

Invloed van de achtergrondvariabele geslacht op de resultaten voor groep SBO voor het aantal woorden per tekst

	Gemiddeld aantal woorden	Effectgrootte	Significant
Geslacht		-0,51 (matig)	ja
- jongens	68		
- meisjes	92		

5.2 Teksttijd

De keuze voor teksttijd wordt in de eerste plaats bepaald door het type taak. We zien dat leerlingen bij de taak waarin een recensie moet worden geschreven (Beste boek) overwegend voor de tegenwoordige tijd kiezen. Bij de argumentatietaak (Straf) en de verhaaltaak (Wim) wordt overwegend voor de verleden tijd gekozen. Tussen de onderzoekspopulaties zijn er weinig verschillen ten aanzien van de keuze voor teksttijd, met uitzondering van de argumentatietaak. In vergelijking met leerlingen uit jaargroep 5 kiezen bij deze taak meer achtstegroepers en meer leerlingen uit de eindgroepen van het SBO voor de verleden tijd. Dat is op zich een logische keuze, omdat uit de situatiebeschrijving blijkt dat de gebeurtenissen waarover verteld moet worden al hebben plaatsgevonden. Blijkbaar slagen achtstegroepers en leerlingen uit de eindgroepen van het SBO er vaker in om de juiste conclusie te trekken uit de situatiebeschrijving.

Percentage leerlingen dat kiest voor de tegenwoordige of de verleden tijd per taak

Taak	Tijd	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
Straf	tegenwoordige tijd	43	29	29
	verleden tijd	57	71	71
Wim	tegenwoordige tijd	24	21	16
	verleden tijd	76	79	84
Beste boek	tegenwoordige tijd	91	88	82
	verleden tijd	9	12	18

5.3 Grammaticale complexiteit

Als indicatie van de grammaticale complexiteit van teksten hebben we in kaart gebracht hoeveel woorden leerlingen gebruiken per constructie, welk percentage van die constructies een bijzin is en hoeveel procent van de constructies begint met ‘en’.

5.3.1 Aantal woorden per constructie

Om de verdeling van het aantal woorden per constructie binnen de populatie in kaart te brengen, hebben we, net als bij het aantal woorden per tekst, vijf prestatieniveaus gedefinieerd: de P10-leerling, de P25-leerling, de P50-leerling, de P75-leerling en de P90-leerling. De P10-leerling produceert ten opzichte van de andere leerlingen de kortste constructies en de P90-leerling de langste constructies. In de volgende tabellen zijn de resultaten voor de verschillende prestatieniveaus in kaart gebracht. Daaruit is bijvoorbeeld af te lezen dat de P10-leerling in jaargroep 5 constructies produceert die gemiddeld vier woorden tellen. Dit betekent dat de gemiddelde constructie van 10% van de vijfdegroepers vier woorden bevat of zelfs iets korter is. 90% van de vijfdegroepers schrijft constructies die gemiddeld langer zijn dan vier woorden.

De resultaten geven aan dat het aantal woorden per constructie 5,1 bedraagt voor de gemiddelde leerling in jaargroep 5. In jaargroep 8 schrijft de gemiddelde leerling 5,4 woorden per constructie, terwijl de gemiddelde leerling in de eindgroepen van het SBO 5,3 woorden per constructie produceert. Leerlingen uit jaargroep 8 en in de eindgroepen van het SBO maken dus iets langere zinsconstructies dan vijfdegroepers. Binnen de onderzoekspopulaties zijn de verschillen tussen leerlingen groter dan tussen de onderzoekspopulaties. Zo gebruikt de P10-leerling in jaargroep 5 per constructie 4 woorden en de P90-leerling 6,3 woorden per constructie. Verschillen in dezelfde orde van grootte treden ook op in jaargroep 8 en in het SBO. De resultaten voor het aantal woorden per constructie liggen in het verlengde van resultaten uit de vorige peiling. Ook toen troffen we grotere verschillen aan binnen populaties dan tussen populaties.

Net als voor het aantal woorden per tekst zijn voor het aantal woorden per constructie analyses uitgevoerd om na te gaan wat de rol is van de verschillende achtergrondvariabelen. Uit de resultaten komt naar voren dat er geen effecten optreden voor de onderzochte variabelen (geslacht, leertijd en formatiegewicht). Dit betekent dat het voor het aantal woorden per constructie in principe niet uitmaakt of de tekst door een jongen of door een meisje is geschreven, door een reguliere of vertraagde leerling, of door een leerling met of zonder formatiegewicht.

Aantal woorden per constructie voor de P10-leerling, de P25-leerling, de P50-leerling, de P75-leerling en de P90-leerling in de verschillende onderzoekspopulaties

	P10	P25	P50	P75	P90
• Jaargroep 5	4,0	4,5	5,1	5,7	6,3
• Jaargroep 8	4,4	4,9	5,4	6,0	6,5
• SBO	4,2	4,7	5,3	5,8	6,4

5.3.2 Percentage bijzinnen

De definitie van de bijzin ontlenen we aan de Nederlandse Taalunie:

Een bijzin (ook wel afhankelijke of ondergeschikte zin) is een zin die een zinsdeel kan zijn in een zin of een onderdeel van een zinsdeel. Een algemeen kenmerk van bijzinnen is dat ze een woordvolgorde hebben waarbij de persoonsvorm achteraan staat. Als zinsdeel kunnen bijzinnen functies vervullen als onderwerp (1), lijdend voorwerp (2) enzovoort. (www.taalunieversum.org)

Om na te gaan hoeveel bijzinnen leerlingen maken, hebben we in kaart gebracht wat het percentage bijzinnen is op het totaal aantal constructies. Vervolgens hebben we vijf prestatieniveaus gedefinieerd: de P10-leerling, de P25-leerling, de P50-leerling, de P75-leerling en de P90-leerling. De P10-leerling produceert ten opzichte van de andere prestatieniveaus de minste bijzinnen en de P90-leerling de meeste bijzinnen. In onderstaande tabellen worden de resultaten voor de verschillende prestatieniveaus gepresenteerd. Daaruit kunnen we bijvoorbeeld aflezen dat de P75-leerling in jaargroep 5 een percentage bijzinnen produceert van 20%. Dit betekent dat bij 75% van de leerlingen hooguit 20% van de constructies een bijzin is. 25% van de leerlingen schrijft teksten waarbij meer dan 20% van de constructies een bijzin is.

De resultaten laten zien dat er grote verschillen optreden tussen de onderzoekspopulaties. Bij de gemiddelde leerling in jaargroep 5 is 9% van alle constructies een bijzin. Bij de gemiddelde leerling in jaargroep 8 bedraagt dit percentage 17% en bij de gemiddelde leerling in de eindgroep van het SBO 10%. Dit betekent dat de achtstegroeper bijna tweemaal zoveel bijzinnen produceert als de vijfdegroeper.

Net als bij het aantal woorden per constructie, geldt ook voor het percentage bijzinnen dat de verschillen binnen populaties aanzienlijk zijn. Voor jaargroep 5 geldt dat de P25-leerling geen enkele bijzin produceert. Voor de P90-leerling geldt daarentegen dat een derde van alle constructies een bijzin is. Hetzelfde patroon zien we bij jaargroep 8. Bij deze onderzoekspopulatie produceert de P10-leerling geen enkele bijzin. Aan de andere kant van het spectrum bevinden zich echter leerlingen (P90) waarbij ongeveer één op de drie constructies een bijzin is. De aanwezigheid van bijzinnen in teksten van de eindgroepen van het SBO is ongeveer vergelijkbaar met die van leerlingen uit jaargroep 5.

Percentage bijzinnen voor de P10-leerling, de P25-leerling, de P50-leerling, de P75-leerling en de P90-leerling in de verschillende onderzoekspopulaties

	P10	P25	P50	P75	P90
• Jaargroep 5	0%	0%	9%	20%	33%
• Jaargroep 8	0%	8%	17%	28%	36%
• SBO	0%	0%	10%	20%	29%

Om een beeld te geven van wat de verschillen tussen leerlingen ten aanzien van het gebruik van bijzinnen in de praktijk betekenen, publiceren we hieronder een drietal leerlingwerken bij de taak Straf. Deze teksten zijn geschreven door leerlingen uit jaargroep 8. De eerste tekst laat het werk zien van een leerling die relatief weinig bijzinnen produceert (P10). De tweede tekst is van de hand van de gemiddelde leerling (P50) en de derde tekst van een leerling die in verhouding de meeste bijzinnen opschrijft (P90).

Voorbeeld van een P10-leerling uit jaargroep 8 voor de taak Straf. Volgens de beoordelaar bevat deze brief 8 zinsconstructies en geen enkele bijzin. Aanhef en afsluiting tellen niet mee.

Aan juf,
| *Els stook haar tong naar mij uit.*|
Daarom verdien ik geen straf, |*maar zei wel.*|
En ik trok niet aan haar staart | *maar Steef.*
Ik kan er toch niet bij | *en zit niet achter haar.*|
Nogmaals ik heb het niet gedaan.

Groetjes Kamal

Voorbeeld van een P50-leerling uit jaargroep 8 voor de taak Straf. Volgens de beoordelaar bevat deze brief 17 zinsconstructies en 3 bijzinnen (om haar op te halen, (en) toen ik op school kwam, (en) toen we in de klas waren). Het percentage bijzinnen komt daarmee op 18%.

Aan juf, | *Ik heb echt geen straf verdiend.*|
Want, Els stak haar tong uit. | *Dat mag toch ook*
niet! | *En ik moet ook zo voetbaltrainen* | *dus lang*
wordt deze brief niet. | *Nogmaals* | *ik heb het*
misschien wel gedaan | *alleen het begon vanochtend.*|
Ik kwam bij haar thuis | *om haar op te halen*|
en toen was ze snel weggefiets | *en toen ik op*
school kwam | *ging ze me schoppen* | *en dat*
vond ik niet zo leuk. | *En toen we in de*
klas waren | *stook ze de tong naar me uit.*
|*En toen trok ik dus aan haar haren.* |

Voorbeeld van een P90-leerling uit jaargroep 8 voor de taak Straf. Volgens de beoordelaar bevat deze brief 10 zinsconstructies en 3 bijzinnen (dat u mij niet wilt geloven, dat Els haar tong uitstak, dat u dit gelooft). Het percentage bijzinnen komt daarmee op 30%.

Aan juf,
| Beste juf | ik heb niks gedaan.|
Ik weet | dat u mij niet wil geloven, | maar ik
wil alleen even zeggen | dat Els haar tong
uitstak. |Dat vond ik raar. | Toen trok Steef
aan haar haar | en ze werd toen boos.|
Ik hoop | dat u dit gelooft|
Groeten Kemal.

Om na te gaan of het aantal bijzinnen een indicatie is voor grotere grammaticale beheersing, hebben we de onderzoekspopulaties in 4 ongeveer even grote groepen verdeeld:
- groep 1: leerlingwerken met geen enkele bijzin;
- groep 2: leerlingwerken met een percentage bijzinnen tussen de 0 en de 15%;
- groep 3: leerlingwerken met een percentage bijzinnen tussen de 15% en de 30%;
- groep 4: leerlingwerken met een percentage bijzinnen boven de 30%.

Vervolgens zijn we voor elk van deze groepen nagegaan in hoeveel beoordelingscategorieën fouten zijn geteld op woord- en op zinsniveau. De resultaten worden weergegeven in de volgende twee tabellen. Daarbij merken we op dat de resultaten voor groep 1 (leerlingwerken zonder bijzinnen) niet direct vergelijkbaar zijn met de resultaten voor de overige groepen, omdat de leerlingwerken zonder bijzinnen over het algemeen minder woorden bevatten dan de werken in de overige groepen, waardoor de kans op grammaticale fouten kleiner is. Daarom laten we bij de beschrijving hierna de resultaten voor groep 1 buiten beschouwing, hoewel ze wel in de tabellen vermeld staan.

De resultaten laten zien dat leerlingwerken met een relatief hoog percentage bijzinnen minder grammaticale fouten op woord- én op zinsniveau vertonen dan werken met een relatief laag percentage bijzinnen. Dit geldt voor alle drie onderzoekspopulaties. Leerlingwerken met een matig percentage bijzinnen (groep 3) nemen over het algemeen een tussenpositie in ten aanzien van het aantal grammaticale fouten, maar er zijn wel een tweetal uitzonderingen. In het SBO laten werken uit groep 3 het hoogste aantal fouten op woordniveau zien en in jaargroep 8 juist het laagste aantal formuleerfouten. Samengevat betekent dit dat we wel evidentie hebben gevonden voor de samenhang tussen grammaticale beheersing en het percentage bijzinnen, maar dat de precieze relatie tussen deze twee aspecten niet helemaal duidelijk is.

Gemiddeld aantal fouten over alle beoordelingscategorieën op woordniveau

	Groep 1 (teksten zonder bijzinnen)	Groep 2 (teksten met een laag percentage bijzinnen)	Groep 3 (teksten met een redelijk percentage bijzinnen)	Groep 4 (teksten met een hoog percentage bijzinnen)
• Jaargroep 5	0,66	0,86	0,68	0,54
• Jaargroep 8	0,39	0,51	0,43	0,33
• SBO	0,73	0,94	1,00	0,68

Gemiddeld aantal fouten over alle beoordelingscategorieën op zinsniveau

	Groep 1 (teksten zonder bijzinnen)	Groep 2 (teksten met een laag percentage bijzinnen)	Groep 3 (teksten met een redelijk percentage bijzinnen)	Groep 4 (teksten met een hoog percentage bijzinnen)
• Jaargroep 5	0,80	1,02	0,70	0,68
• Jaargroep 8	0,72	0,97	0,68	0,73
• SBO	0,71	1,20	1,11	0,84

Analyses voor de invloed van achtergrondvariabelen op het percentage bijzinnen wijzen uit dat er geen effecten gevonden kunnen worden voor geslacht en leertijd. Dit betekent dat jongens en meisjes, vertraagde en reguliere leerlingen gemiddeld evenveel bijzinnen produceren. Voor de variabele formatiegewicht vinden we wel een klein significant verschil, maar uitsluitend voor jaargroep 5 en niet voor jaargroep 8. Leerlingen zonder formatiegewicht produceren iets meer bijzinnen dan leerlingen zonder formatiegewicht.

5.3.3 Percentage constructies ingeleid door 'en'

We hebben berekend hoeveel constructies ingeleid door 'en' leerlingen produceren per tekst. Daarbij hebben we vijf prestatieniveaus gedefinieerd: de P10-leerling, de P25-leerling, de P50-leerling, de P75-leerling en de P90-leerling. De P10-leerling gebruikt, ten opzichte van de andere prestatieniveaus, het minst vaak 'en' om constructies in te leiden. De P90-leerling maakt juist relatief vaak gebruik van 'en'. De resultaten voor de verschillende prestatieniveaus zijn weergegeven in onderstaande tabel.

De gemiddelde leerling uit jaargroep 5 begint ongeveer 21% van de constructies met 'en'. De gemiddelde leerling uit jaargroep 8 gebruikt 'en' om 17% van de constructies mee in te leiden. Voor de gemiddelde leerling uit de eindgroepen van het SBO is dit 25%. Achtstegroepers gebruiken 'en' dus het minst vaak in hun geschreven werk en SBO'ers het vaakst. Opvallend zijn de grote verschillen in het gebruik van 'en' binnen de verschillende onderzoekspopulaties. Zowel voor jaargroep 5, jaargroep 8 als het SBO geldt dat de P10-leerling helemaal geen constructies inleidt met 'en'. Voor de P90-leerlingen geldt daarentegen dat ze ongeveer één op de twee constructies (groep 5 en SBO) tot iets meer dan één op de drie (groep 8) constructies starten met 'en'.

Percentage constructies die beginnen met 'en' voor de P10-leerling, de P25-leerling, de P50-leerling, de P75-leerling en de P90-leerling in de verschillende onderzoekspopulaties

	P10	P25	P50	P75	P90
• Jaargroep 5	0%	8%	21%	38%	55%
• Jaargroep 8	0%	9%	17%	25%	38%
• SBO	0%	12%	25%	37%	50%

Om een beeld te geven van hoe leerlingwerken eruit zien met relatief veel en weinig gebruik van 'en', hebben we hierna twee teksten opgenomen van leerlingen uit jaargroep 8.

Voorbeeld van een leerlingwerk uit jaargroep 8 met relatief weinig constructies (5%) die beginnen met 'en'

*Wim zou naar school toe | maar
hij was zijn fiets kwijt | hij
durfde het eigen lijk niet
| tegen zijn moeder te
ver tellen | dus hij ging op zoek
naar zijn fiets | Wim had
al bedacht | dat hij te laat
op school zou komen.
| hij ging naar het bos
| en hij zou in een boom
klimmen | om te kijken of
hij zijn fiets ook zag | maar
toen hoorde hij krak
| hij sprong uit de boom
| om te kijken | wat er gebeurd
was | maar toen sprong hij
in een plas water | hij
ging naar huis | om te
vertellen | wat er nou
gebeurd was | daarna
moest hij naar school.*

Voorbeeld van een leerlingwerk uit jaargroep 8 met relatief veel constructies (41%) die beginnen met 'en'

*Wim is aan het fietsen in een groot bos.|
Opeens rijdt hij over een hobbel | en hij valt heel
hard | hij is even bewusteloos | en komt daarna
weer bij | en hij keek om zich heen, | overal waren
prikkelbosjes. | Hij is een beetje bang | omdat hij
niet wegkan. | Later probeert hij het toch maar.
| Hij valt | en hij staat gelijk weer op | en opeens zit er
een gat in zijn shirt, | hij loopt verder | en eindelijk
is hij uit de prikkelbosjes | en hij kijkt weer om zich
heen | en dan zegt hij huilend waar zijn fiets is | maar
er is niemand. | na een lange zoektocht | geeft hij het
op. | Hij gaat naar huis. | En zijn fiets is weg.*

5.4 Resultaten voor grammaticale fouten op woordniveau

In deze paragraaf rapporteren we over de fouten die leerlingen maken bij het vormen van woorden en zinnen. De beoordelaars hebben deze fouten ondergebracht in verschillende categorieën. Om onduidelijkheid over het onderbrengen van fouten in de rubrieken voor grammatica of spelling te voorkomen, hebben we de vuistregel gehanteerd dat een fout die bij het oplezen van een tekst hoorbaar is (voor de doorsnee volwassen moedertaalspreker van het Nederlands) in de categorie grammaticale fout ondergebracht wordt. Fouten die bij het oplezen van de tekst niet hoorbaar zijn, worden daarentegen in de rubriek spelfouten geboekt. Neem bijvoorbeeld de zin: 'Els heefd haar tong naar mij uitgesteekt'. Deze zin bevat twee fouten. Op basis van bovenstaande regel worden deze fouten als volgt gecategoriseerd:

- 'heefd': spelfout
- 'uitgesteekt': grammaticafout

Uit de resultaten van de beoordelaarstraining blijkt dat leerlingen dezelfde grammaticafouten vaak meerdere keren in het werk herhalen (Van de Gein, 2011). Een leerling die bijvoorbeeld schrijft: 'hij loopte', houdt dat meestal consequent vol. Omdat het steeds om dezelfde fout gaat, willen we deze niet herhaaldelijk mee laten tellen. Om deze reden hebben we de beoordelaars de opdracht gegeven om alleen te noteren of een bepaalde fout in een tekst voorkomt of niet en niet hoe vaak de fout voorkomt.

Bij de analyses voor de verschillende foutencategorieën bleek dat in slechts een deel van de werken fouten werden aangetroffen. De aantallen waren te beperkt om betrouwbare analyses te kunnen uitvoeren met betrekking tot de invloed van de verschillende achtergrondvariabelen. Daarom kunnen we niet rapporteren hoe de prestaties op het gebied van grammatica samenhangen met leertijd, geslacht en formatiegewicht.

Bij de analyse van grammaticale fouten onderscheiden we twee rubrieken: grammaticale fouten op woordniveau en formuleerfouten. Bij de rubriek grammaticale fouten op woordniveau gaat het om fouten die veroorzaakt worden door het gebruik van een woord dat semantisch, syntactisch en vaak ook fonologisch verwant is aan het woord dat gebruikt had moeten worden (Van de Gein, 2011). Het gaat hierbij bijvoorbeeld om een verkeerd gevormd deelwoord ('gevechten') of om fouten met betrekking tot de verwisseling van persoonlijke of bezittelijke voornaamwoorden ('me schoenen', 'Wim ze fiets'). In de rubriek formuleerfouten vallen allerlei soorten grammaticale fouten op zinsniveau en één lexicale fout. Een voorbeeld van een grammaticale fout op zinsniveau is de volgordefout: 'omdat het is met mijn lieveling dieren'.

Uit eerdere peilingsonderzoeken weten we dat leerlingen soms fouten maken die niet worden veroorzaakt door een gebrek aan kennis, maar door onoplettendheid. Omdat dit soort vergissingen verhult waartoe leerlingen werkelijk in staat zijn op het gebied van taalverzorging en grammatica, hebben we ervoor gekozen om deze fouten apart te categoriseren. In het onderzoek zijn drie soorten verschrijvingen gedefinieerd: 1) verschrijvingen op woordniveau, 2) verschrijvingen op zinsniveau, 3) congruentiefouten. Over de eerste categorie verschrijvingen rapporteren we in hoofdstuk 3. De tweede categorie is samengevoegd met de formuleerfouten en komt in paragraaf 5.5 aan de orde. De derde categorie verschrijvingen bespreken we hieronder.

De congruentiefouten in de categorie verschrijvingen hebben betrekking op werkwoorden die qua getal niet zijn aangepast, zoals bijvoorbeeld in de zin: 'Wim en Marieke springt snel aan de kant'. In onderstaande tabel is voor de drie populaties aangegeven hoeveel leerlingwerken een bepaald aantal congruentiefouten bevatten per 100 woorden. In jaargroep 5 hebben we

372 teksten aangetroffen met geen enkele congruentiefout. Er zijn 8 leerlingwerken gevonden met 1 congruentiefout per 100 woorden, 3 leerlingwerken met 2 congruentiefouten per 100 woorden enzovoort. De analyses laten in de eerste plaats zien dat congruentiefouten in het overgrote deel van de leerlingwerken niet voorkomen. In 5% van de leerlingwerken uit jaargroep 5 en 8 worden één of meer congruentiefouten per 100 woorden aangetroffen. 9% van de werken uit de eindgroepen van het SBO vertoont één of meer congruentiefouten.

Aantal leerlingwerken verdeeld over het aantal congruentiefouten per 100 woorden

Aantal congruentie-fouten per 100 woorden	0	1	2	3	4	5
• Jaargroep 5	372	8	3	2	4	2
• Jaargroep 8	352	10	4	3	1	0
• SBO	182	14	3	1	1	0

De rubriek grammaticale fouten op woordniveau bevat de volgende zeven categorieën:
1 fouten met betrekking tot de vorming van de persoonsvorm tegenwoordige tijd;
2 fouten met betrekking tot de vorming van de persoonsvorm verleden tijd;
3 fouten met betrekking tot de vorming van het voltooid deelwoord;
4 geslachtsincongruenties;
5 fouten met betrekking tot verbuigingen;
6 fouten met betrekking tot vormverwisseling persoonlijk of bezittelijk voornaamwoord;
7 fouten met betrekking tot de tijd van het werkwoord.
In de paragrafen 5.4.1 t/m 5.4.7 rapporteren we per onderzoekspopulatie en per categorie het aantal foutloze teksten en het aantal teksten dat één of meer fouten bevat. Ten slotte nemen we de zeven categorieën samen en geven we aan hoeveel procent van de leerlingen in geen enkele categorie fouten maakt, hoeveel procent van de leerlingen in één van de zeven categorieën fouten maakt enzovoort. Dit maakt het mogelijk om aan te geven hoe de onderzoekspopulaties verdeeld zijn ten aanzien van de grammaticale fouten op woordniveau.

5.4.1 Fouten met betrekking tot de vorming van de persoonsvorm tegenwoordige tijd

Voorbeelden van fouten in deze categorie uit de peiling zijn:
- Als je naar zo'n disco ga ...
- Ik hoop dat je er iets aan heb ...
- ... hij trek schuin aan haar haar ...

We hebben ervoor gekozen om de verkeerd gevormde persoonsvormen in de tegenwoordige en verleden tijd toe te wijzen aan twee verschillende categorieën. Dit is ingegeven door het feit dat de oorzaak van deze fouten kan verschillen. Verkeerd gevormde persoonsvormen in de tegenwoordige tijd (zie bovenstaande voorbeelden) hangen meestal samen met het gebruik van een bepaald regiolect of met spreektaal. Deze zaken kunnen weliswaar ook een rol spelen bij verkeerd gevormde persoonsvormen in de verleden tijd (zoals bijvoorbeeld bij: 'hij ree') maar het komt ook voor dat leerlingen fouten maken in deze categorie omdat het natuurlijke taalverwervingsproces nog niet ver genoeg is gevorderd. Dit is bijvoorbeeld het geval bij leerlingen die 'hij loopte' opschrijven in plaats van 'hij liep'.

De analyses met betrekking tot de vorming van de persoonsvorm tegenwoordige tijd is beperkt tot teksten die in de tegenwoordige tijd zijn geschreven. Alleen deze teksten geven immers een goed beeld van de beheersing van deze categorie. In het huidige peilingsonderzoek kiezen

leerlingen met name bij de taak Beste boek/film voor de tegenwoordige tijd. In 10% van het totaal aantal teksten dat geschreven is in de tegenwoordige tijd, staat minstens één verkeerd gevormde persoonsvorm. In jaargroep 8 betreft dit percentage 3% van het totaal aantal teksten. In de eindgroepen van het SBO worden verhoudingsgewijs de meeste fouten gemaakt: in 20% van de teksten staat minstens één verkeerd gevormde persoonsvorm.

Aantal teksten met en zonder foutief gevormde persoonsvorm tegenwoordige tijd

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
• Aantal teksten in de tegenwoordige tijd waarin alle persoonsvormen correct zijn gevormd	182 (90%)	163 (97%)	69 (80%)
• Aantal teksten in de tegenwoordige tijd met minstens één verkeerd gevormde persoonsvorm	20 (10%)	5 (3%)	14 (20%)

5.4.2 Fouten met betrekking tot de vorming van de persoonsvorm verleden tijd

Voorbeelden van fouten in deze categorie uit de peiling zijn:
- en toen ging hij weer weg en toen loopte hij naar zijn fiets.
- toen moes hij heel hard huilen
- jes roepte Wim.
- ze begonden Wim te plagen
- en toen glee hij over een steen. dat dee wel pijn

Net als bij de analyses die hierboven staan beschreven, hebben we de analyses over de vorming van de persoonsvormen in de verleden tijd beperkt tot de teksten die in de verleden tijd zijn geschreven. Dit zijn met name de taken Straf en Wim. De resultaten laten zien dat er verhoudingsgewijs meer fouten gemaakt worden bij de vorming van de persoonsvorm in de verleden tijd dan bij de vorming van de persoonsvorm in de tegenwoordige tijd. Dit geldt zowel voor jaargroep 5, als voor jaargroep 8 en de eindgroepen van het SBO. Bij teksten van leerlingen uit jaargroep 5 wordt in 45% van de gevallen tenminste één verkeerd gevormde persoonsvorm verleden tijd aangetroffen. In jaargroep 8 betreft dit percentage 9%. De onderzochte leerlingen uit jaargroep 8 beheersen de vorming van de persoonsvorm in de verleden tijd dus aanzienlijk beter dan leerlingen uit jaargroep 5. Voor de eindgroepen van het SBO geldt dat 21% van de onderzochte teksten een verkeerd gevormde persoonsvorm in de verleden tijd bevat.

Aantal teksten met en zonder foutief gevormde persoonsvorm verleden tijd

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
• Aantal teksten in de verleden tijd waarin alle persoonsvormen correct zijn gevormd	130 (55%)	186 (92%)	79 (79%)
• Aantal teksten in de verleden tijd met minstens één verkeerd gevormde persoonsvorm	59 (45%)	16 (8%)	21 (21%)

5.4.3 Fouten met betrekking tot de vorming van het voltooid deelwoord

Een voorbeeld van een fout in deze categorie uit de huidige peiling is:
- Wim is door jongens hebben hem gepakt en ze hebben hen gevechten

Er is slechts een klein aantal teksten aangetroffen waarin minstens één voltooid deelwoord verkeerd is gevormd. Dit geldt zowel voor jaargroep 5 als voor jaargroep 8 en de eindgroepen in het SBO. In termen van percentages betreft het aantal teksten met minstens één foutief deelwoord 1%. Het is echter niet duidelijk of leerlingen de vorming van het voltooid deelwoord inderdaad zo goed beheersen of dat leerlingen simpelweg maar weinig gebruik maken van het voltooid deelwoord. Gezien het aantal teksten dat minstens één verkeerd gevormde persoonsvorm in de verleden tijd bevat, is er in ieder geval wel reden om te betwijfelen of leerlingen de vorming van het voltooid deelwoord inderdaad zo goed beheersen. Het is natuurlijk nog maar de vraag of een leerling die schrijft: 'zij steekte haar tong uit' wel weet dat het voltooid deelwoord van steken 'gestoken' is en niet 'gesteekt'.

Aantal teksten met en zonder foutief gevormd voltooid deelwoord

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
• Aantal teksten zonder verkeerd gevormd deelwoord	386 (99%)	367 (99%)	199 (99%)
• Aantal teksten waarin het deelwoord verkeerd is gevormd	5 (1%)	3 (1%)	2 (1%)

5.4.4 Geslachtsincongruenties

Bij geslachtsincongruenties gaat het om:
- fouten met lidwoorden en aanwijzend voornaamwoorden ('de boek' / 'dit fiets');
- fouten met betrekkelijk voornaamwoorden ('een fiets dat');
- fouten met persoonlijke of bezittelijke voornaamwoorden ('Steef trok aan Els zijn staart').

Voorbeelden van fouten in deze categorie uit de peiling zijn:
- en hij rüd zo de bos in
- en in de shirt zat een scheur
- Dus ging hij naar de fuilnisbak want zijn telefoon doet het niet. Hij ging het weggooien.

De resultaten laten zien dat 11% van de teksten van leerlingen uit jaargroep 5 één of meer geslachtsincongruenties bevatten. In jaargroep 8 is dat percentage ongeveer vergelijkbaar: 9%. In vergelijking met de eerste drie foutencategorieën laten de beoordeelde teksten maar weinig leerwinst zien voor geslachtsincongruenties. We moeten hierbij wel opmerken dat de teksten van leerlingen uit jaargroep 8 gemiddeld twintig woorden meer bevatten dan die van leerlingen uit jaargroep 5. Hiermee hebben leerlingen uit jaargroep 8 dus een grotere kans op fouten, iets wat voor de overige foutencategorieën trouwens ook geldt. Dus hoewel het verschil in percentage teksten met geslachtsincongruenties tussen jaargroep 8 en jaargroep 5 verhoudingsgewijs aan de kleine kant is, kunnen we toch spreken van leerwinst, omdat teksten van leerlingen uit jaargroep 8 ongeveer 25% meer woorden bevatten. Dit betekent concreet dat de 352 leerlingen uit jaargroep 5 in totaal 19.948 woorden hebben geproduceerd zonder geslachtsincongruenties, terwijl 339 leerlingen uit jaargroep 8 in totaal 25.974 woorden zonder geslachtsincongruenties hebben geschreven. Dat is een verschil van 6026 woorden. In de teksten van leerlingen uit de eindgroepen van het SBO wordt het hoogste percentage geslachtsincongruenties aangetroffen: 19% van alle nagekeken SBO-teksten bevat minstens één of meer geslachtsincongruenties.

Aantal teksten met en zonder geslachtsincongruenties

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
• Aantal teksten zonder geslachtsincongruenties	352 (89%)	339 (91%)	169 (81%)
• Aantal teksten waarbij tenminste één geslachtsincongruentie wordt gesignaleerd	39 (11%)	31 (9%)	32 (19%)

5.4.5 Fouten met betrekking tot verbuigingen

Onder verbuigingsfouten verstaan we de incorrecte verbuiging van het bijvoeglijk naamwoord ('een grappige boek'). Ook verwisseling van zo'n/zulke, welk/welke vallen in deze categorie.

Voorbeelden van fouten in deze categorie uit de huidige peiling zijn:
- Wim loopte naar de stoer jongens
- hij rijd op de goei kant

Aantal teksten met en zonder verbuigingsfouten

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
• Aantal teksten zonder verbuigingsfouten	376 (96%)	354 (95%)	182 (90%)
• Aantal teksten waarbij ten minste één verbuigingsfout wordt gemaakt	15 (4%)	16 (5%)	19 (10%)

Leerlingen uit jaargroep 5 maken relatief weinig verbuigingsfouten: in 4% van de leerlingwerken staan één of meer fouten in deze categorie. Net als bij de geslachtsincongruenties is dit percentage min of meer vergelijkbaar voor jaargroep 8 (5%). Ook hier kunnen we stellen dat ondanks het geringe verschil in percentages leerlingen uit jaargroep 8 strikt genomen beter presteren dan leerlingen uit jaargroep 5 omdat de teksten van leerlingen uit jaargroep 8 langer zijn. In de teksten van SBO-leerlingen worden het vaakst verbuigingsfouten aangetroffen: het gaat om 10% van het totaal aantal teksten. Opvallend is dat de verhoudingen tussen de percentages voor jaargroep 5, jaargroep 8 en het SBO voor geslachtsincongruenties enerzijds en verbuigingsfouten anderzijds vrijwel met elkaar overeenkomen. In jaargroep 5 is het percentage teksten dat in deze categorieën fouten bevat gelijk aan dat in jaargroep 8. In de eindgroepen van het SBO zien we voor beide categorieën echter vrijwel een verdubbeling van het percentage teksten dat één of meer fouten bevat. De verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat het in beide categorieën gaat om het toepassen van regels waarbij kennis van het geslacht van zelfstandige naamwoorden een rol speelt. Vergelijk bijvoorbeeld 'een grappige boek' (verbuigingsfout) met 'een boek die' (geslachtsincongruentie). In beide gevallen gaat het om fouten die zijn veroorzaakt doordat het woord 'boek' wordt behandeld als een 'de'-woord.

5.4.6 Fouten met vormverwisseling van persoonlijk of bezittelijk voornaamwoord

Deze categorie betreft alle fouten met verwisselde vormen van persoonlijke of bezittelijke voornaamwoorden ('die' in plaats van 'hij', 'me' in plaats van 'mijn' of 'm'n', van 'jouw' in plaats van 'jou'). Ook fouten waarbij 'wat' en 'dat' verwisseld worden, vallen in deze categorie. Net als het gebruik van 'hun' als persoonlijk voornaamwoord ('hun hebben het gedaan').

Voorbeelden van fouten in deze categorie uit de peiling zijn:
- toen valdie met zijn schoenen regenplas
- Na schooltijd wil hij ze fiets weer paken
- en hij valt en wimse T-shirt zit een scheur
- hij ging naar huis maar toen die de fiets wou pakken was die weg
- toen hat hij een scheur in zij t-skirt
- nouw van me moeder mag dat nooit
- Maar onderweg naar mij vrient ...

Aantal teksten met en zonder vormverwisseling van persoonlijke of bezittelijke voornaamwoorden

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
• Aantal teksten zonder vormverwisseling van persoonlijk en bezittelijk voornaamwoorden	304 (71%)	320 (84%)	145 (61%)
• Aantal teksten waarbij sprake is van ten minste één vormverwisseling van persoonlijk en bezittelijk voornaamwoorden	87 (29%)	50 (16%)	56 (39%)

In jaargroep 5 verwisselen leerlingen in 29% van de teksten één of meer bezittelijke of persoonlijke voornaamwoorden. In jaargroep 8 is dit percentage kleiner: 16%. Teksten van leerlingen uit de eindgroepen van het SBO bevatten in vergelijking met teksten uit de andere onderzoekspopulaties het vaakst een fout in deze categorie. Het gaat om 39% van de teksten. Als we de categorie vormverwisseling van persoonlijke en bezittelijke voornaamwoorden vergelijken met andere categorieën uit de rubriek grammaticale fouten op woordniveau, dan zien we dat we hier relatief veel incorrecte constructies aantreffen.

Om na te gaan of het gebruik van 'hun' als persoonlijk voornaamwoord hier debet aan is, hebben we een verkennende analyse uitgevoerd. Daarbij zijn alle teksten bekeken uit jaargroep 5 bij de schrijftaak Wim die een foutmelding hadden in deze categorie. De opsomming van fouten laat zien dat we vaak 'me' aantreffen in plaats van 'mijn', 'ze' in plaats van 'zijn' en 'die' in plaats van 'hij'. 'Hun' als persoonlijk voornaamwoord wordt geen enkele keer gevonden. Natuurlijk is de schrijftaak hierbij van invloed. Deze geeft niet direct aanleiding tot het gebruik van 'ze'. Toch is het opvallend dat we 'hun' als persoonlijk voornaamwoord geen enkele keer hebben aangetroffen, terwijl er regelmatig leerlingen zijn die in hun tekst een groep jongeren ten tonele voeren die het op de arme hoofdpersoon hebben voorzien. Naar deze personen wordt echter steeds verwezen met behulp van het correcte persoonlijk voornaamwoord 'ze' en nooit met 'hun'. Dit zou erop kunnen wijzen dat 'hun' als persoonlijk voornaamwoord relatief weinig voorkomt in geschreven werk van leerlingen uit jaargroep 5.

5.4.7 Fouten met betrekking tot de tijd van het werkwoord

Tijdfouten hebben betrekking op zinnen waarin de tijd van het werkwoord onterecht is gekozen gezien de context. Ze komen bijvoorbeeld voor als leerlingen een verhaal vertellen in de verleden tijd en onterecht een werkwoord in de tegenwoordige tijd invoegen.

Voorbeelden van fouten in deze categorie uit deze peiling zijn:
- Wim gaat naar school. Hij gaat met de fiets. hij rende naar de schuur.
- Overal lagen koeienvlaaien toen kwam de boer naar buiten. Hij zij: kijk je uit voor de koeienvlaaien? ja zegt Wim
- hij ging naar mama toe en zij dat zijn fiets gestolen is.
- Hij ging zoeken en zoeken. Tot hij imand ziet.
- Wim ging langs het water kijk uit!!! het loopt dood daar. plons. help help ik zou je helpen. plons. ik kom er aan. Wim ligt op de kant

Aantal teksten met en zonder tijdfouten

	Jaargroep 5	Jaargroep 8	SBO
• Aantal teksten zonder tijdfouten	349 (88%)	341 (91%)	182 (91%)
• Aantal teksten waarbij sprake is van tenminste één tijdfout	42 (12%)	29 (9%)	19 (9%)

Het percentage teksten van leerlingen uit jaargroep 5 dat tijdfouten bevat, is 12%. In jaargroep 8 ligt dit percentage lager: 9%. Het percentage teksten van leerlingen uit de eindgroepen van het SBO dat minstens één tijdfout bevat, is 9%. Nadere analyse laat zien dat de meeste tijdfouten worden gemaakt bij de schrijftaak Wim, een taak waarbij leerlingen er voornamelijk voor kiezen om hun verhaal in de verleden tijd te vertellen. Dit leidt tot de hypothese dat leerlingen relatief meer tijdfouten maken als ze in hun verhaal in de verleden tijd vertellen. Deze hypothese lijkt bevestigd te worden als we de tijdfouten bij leerlingwerken geschreven in de tegenwoordige tijd afzetten tegen fouten in werken in de verleden tijd. Daaruit blijkt dat ongeveer twee derde (64 van de 90) van de tijdfouten gemaakt wordt bij teksten die in de verleden tijd worden geschreven. Dit terwijl het totaal aantal teksten in de verleden (509) en de tegenwoordige tijd (453) bij elkaar in de buurt ligt. We kunnen dus spreken van een trend die inhoudt dat het vermijden van tijdfouten makkelijker is in een tekst die geschreven is in de tegenwoordige tijd.

5.4.8 Frequentie van foutencategorieën op woordniveau ten opzichte van elkaar

Om na te gaan met welke woordvormingscategorie leerlingen de meeste moeite hebben, hebben we per populatie een tabel gemaakt waarin de foutencategorieën naar frequentie zijn gerangschikt. Deze tabel laat zien dat leerlingen uit jaargroep 5 de meeste problemen hebben met de vorming van de persoonsvorm in de verleden tijd. In de top drie van veelgemaakte fouten staan ook de fouten met betrekking tot vormverwisseling van het persoonlijk of bezittelijk voornaamwoord en de fouten met betrekking tot de tijd van het werkwoord.
De minste fouten maken leerlingen uit jaargroep 5 bij de vorming van het voltooid deelwoord. Dit wil overigens niet zeggen dat ze dit aspect goed beheersen. Het kan ook zijn dat leerlingen het voltooid deelwoord maar weinig gebruiken in spontaan geschreven werk en dat we daarom maar weinig fout gevormde voltooid deelwoorden hebben aangetroffen.

Voor jaargroep 8 is de volgorde van de foutencategorieën gerangschikt naar frequentie identiek aan die voor jaargroep 5, met uitzondering van de categorie ‘vorming van de persoonsvorm in de verleden tijd’. Het onderwijs en het natuurlijke taalverwervingsproces hebben er blijkbaar voor gezorgd dat achtstegroepers deze categorie verhoudingsgewijs een stuk beter onder de knie hebben. Dit heeft tot gevolg dat de fouten-top drie voor jaargroep 8 bestaat uit 1) fouten met betrekking tot vormverwisseling persoonlijk of bezittelijk voornaamwoord, 2) fouten met betrekking tot de tijd van het werkwoord en 3) geslachtsincongruenties.

Opvallend is dat de frequentie van waarmee foutsoorten op woordvormingsniveau voorkomen in de eindgroepen van het SBO afwijkt van die van het regulier basisonderwijs. Leerlingen uit de eindgroepen van het SBO maken weliswaar net als leerlingen uit jaargroep 8 de meeste fouten met betrekking tot vormverwisseling van het persoonlijk of bezittelijk voornaamwoord. De top drie van foutencategorieën bestaat verder uit de vorming van de persoonsvorm verleden tijd gevolgd door de persoonsvorm tegenwoordige tijd. Vooral de positie van deze laatste categorie trekt de aandacht, omdat leerlingen uit jaargroep 5 en 8 verhoudingsgewijs weinig moeite hebben met de vorming van de persoonsvorm tegenwoordige tijd. Aan de andere kant zien we dat een categorie als 'fouten met betrekking tot de tijd van het werkwoord' bij jaargroep 8 in de top drie staat van meest gemaakte fouten, terwijl daar bij de SBO'ers geen sprake van is.
Dat betekent overigens niet dat SBO'ers minder fouten maken met betrekking tot de tijd van het werkwoord dan leerlingen uit jaargroep 8, maar in vergelijking met het percentage fouten dat in de andere categorieën wordt gemaakt, presteren ze op deze categorie relatief goed.

Categorieën fouten op woordniveau gesorteerd naar frequentie in jaargroep 5

	Percentage teksten met één of meer fouten
• Fouten met betrekking tot de vorming van de persoonsvorm verleden tijd	45
• Fouten met betrekking tot vormverwisseling persoonlijk of bezittelijk voornaamwoord	29
• Fouten met betrekking tot de tijd van het werkwoord	12
• Geslachtsincongruenties	11
• Fouten met betrekking tot verbuigingen	10
• Fouten met betrekking tot de vorming van de persoonsvorm tegenwoordige tijd	4
• Fouten met betrekking tot de vorming van het voltooid deelwoord	1

Categorieën fouten op woordniveau gesorteerd naar frequentie in jaargroep 8

	Percentage teksten met één of meer fouten
• Fouten met betrekking tot vormverwisseling persoonlijk of bezittelijk voornaamwoord	16
• Fouten met betrekking tot de tijd van het werkwoord	9
• Geslachtsincongruenties	9
• Fouten met betrekking tot de vorming van de persoonsvorm verleden tijd	8
• Fouten met betrekking tot verbuigingen	5
• Fouten met betrekking tot de vorming van de persoonsvorm tegenwoordige tijd	3
• Fouten met betrekking tot de vorming van het voltooid deelwoord	1

Categorieën fouten op woordniveau gesorteerd naar frequentie in de eindgroepen van het SBO

	Percentage teksten met één of meer fouten
• Fouten met betrekking tot vormverwisseling persoonlijk of bezittelijk voornaamwoord	39
• Fouten met betrekking tot de vorming van de persoonsvorm verleden tijd	21
• Fouten met betrekking tot de vorming van de persoonsvorm tegenwoordige tijd	20
• Geslachtsincongruenties	19
• Fouten met betrekking tot de tijd van het werkwoord	10
• Fouten met betrekking tot verbuigingen	10
• Fouten met betrekking tot de vorming van het voltooid deelwoord	1

5.4.9 Verdeling van grammaticale fouten op woordniveau in de populatie

Om in kaart te kunnen brengen hoe de grammaticale fouten op woordniveau zijn verdeeld in de populatie hebben we alle zeven foutencategorieën in deze rubriek samengenomen. Vervolgens zijn we nagegaan hoeveel procent van de leerlingen geen enkele fout maakt, hoeveel procent een fout maakt in één van de zeven categorieën, enzovoort. Uit deze berekeningen komt naar voren dat de leerlingen uit jaargroep 8 het best presteren, gevolgd door leerlingen uit jaargroep 5. Leerlingen uit de eindgroepen van het SBO maken fouten in de meeste categorieën. Dit hangt wellicht samen met het feit dat leerlingen uit de eindgroepen van het SBO teksten produceren die vrijwel even lang zijn als van leerlingen uit jaargroep 8 en dus aanzienlijk langer zijn dan die van leerlingen uit jaargroep 5. Ten opzichte van leerlingen uit jaargroep 5 hebben leerlingen uit het SBO daarom een grotere kans op fouten, louter en alleen omdat ze een tekst produceren die gemiddeld achttien woorden meer bevat. Daarom zijn de prestaties van leerlingen uit het SBO en uit jaargroep 5 eigenlijk niet goed met elkaar te vergelijken. Wel kunnen we met zekerheid concluderen dat leerlingen uit jaargroep 8 beter presteren dan leerlingen uit de beide andere onderzoekspopulaties.

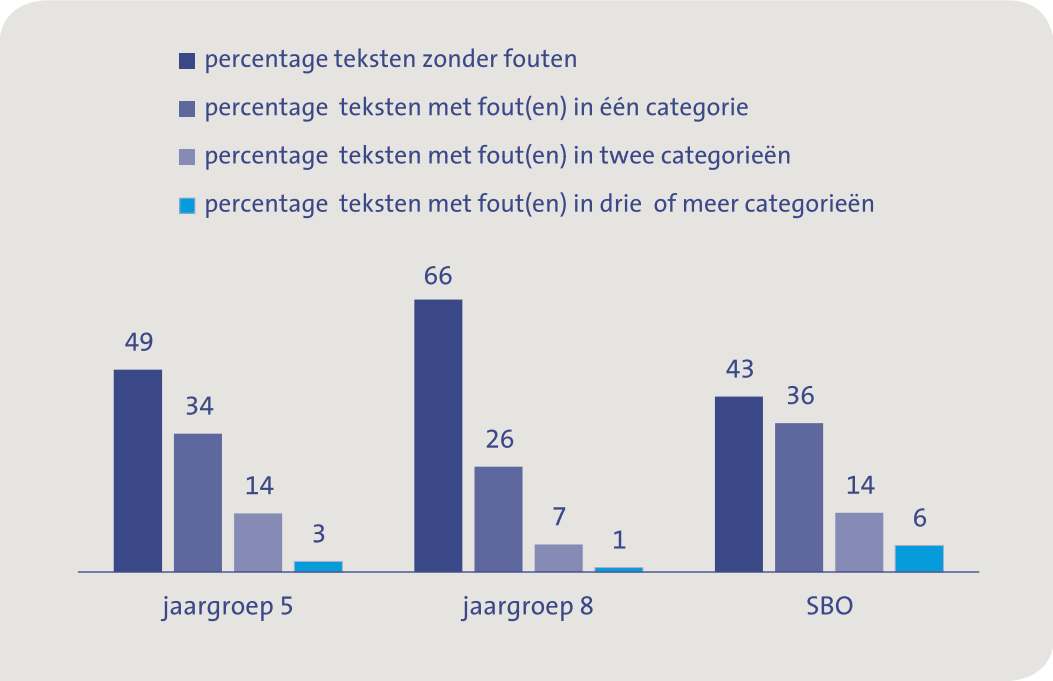
Voor jaargroep 5 geldt dat bijna de helft van de leerlingen een tekst produceert met geen enkele grammaticale fout op woordniveau. 34% maakt één of meer fouten in één van de zeven categorieën. In de meeste gevallen zal dit de categorie ‘foutief gevormde persoonsvorm in de verleden tijd’ zijn. Samengevat betekent dit dat ongeveer 80% van de vijfdegroepers hooguit in één categorie één of meer grammaticale fouten maakt op woordniveau. Het aantal leerlingen dat één of meer fouten maakt in vier of vijf categorieën is te verwaarlozen. De onderzoeks-populatie bevat geen leerlingen die in alle zes of zeven categorieën fouten maken.

Voor jaargroep 8 ligt het percentage leerlingen dat een tekst produceert die geen enkele grammaticale fout bevat op woordniveau hoger dan voor jaargroep 5, namelijk op 66%. Daarbij moeten we in aanmerking nemen dat de teksten van leerlingen uit jaargroep 8 met een gemiddelde van 77 woorden langer zijn dan in jaargroep 5. 26% van de leerlingen maakt in één van de zeven categorieën één of meer fouten. Samen vertegenwoordigen deze percentages meer dan 90% van de leerlingen. Ongeveer negen van de tien leerlingen uit jaargroep 8 maakt dus in hooguit één van de zeven categorieën één of meer fouten. Het aantal leerlingen dat één of meer fouten maakt in drie of vier categorieën is te verwaarlozen. Leerlingen die in vijf, zes of zeven categorieën fouten maken zijn in de onderzoekspopulatie niet gevonden.

Van de leerlingen uit de eindgroepen van het SBO schrijft 43% een tekst die geen enkele grammaticale fout bevat op woordniveau. 36% produceert een tekst die één of meer fouten bevat in één van de zeven categorieën. Dit betekent dat bijna 80% van de SBO’ers een tekst

produceert waarin in hooguit één foutencategorie één of meer fouten worden gemaakt. Leerlingen die in vijf, zes of zeven categorieën fouten maken zijn in de onderzoekspopulatie niet gevonden.

Verdeling leerlingen: fouten op woordniveau



5.5 Formuleerfouten

De rubriek formuleerfouten omvat zeven foutencategorieën die hieronder worden beschreven (Van de Gein, 2010 & 2011).

Categorie 1: Samengesmolten constructies
Hier gaat het om het resultaat van twee semantisch en/of syntactisch op elkaar lijkende zinsconstructies die door elkaar gehaald zijn, waardoor zinsdelen op twee plaatsen in de zin opduiken.

Voorbeelden in deze categorie zijn:
- ‘Ze ging er meteen er op af’ (mix van ‘er meteen naartoe’ en ‘meteen erop af’)
- ‘Vanaf nu af aan hebben Timoer en Gaya vrede’ (mix van ‘vanaf nu’ en ‘van nu af aan’)
- ‘Op een dag ging Wim naar buiten spelen’ (mix van ‘naar buiten gaan’ en ‘buiten gaan spelen’)

Categorie 2: Verkeerde samentrekking
Een samentrekking is het samenvoegen van twee zinsdelen, woorden, of delen van woorden.

Voorbeelden van verkeerde samentrekkingen zijn:
- ‘er ligt een hond in het water en kan er niet meer uit’
- ‘Toen kwam de jongen uit de steruik Wim ook en zij sorie dat ik je niet mee liet spelen’
- ‘en thuis heeft hij zijn natte kleren uit gedaat en in bad gegaan’

Categorie 3: fouten met betrekking tot gebruik van ‘er’ of zinsvolgorde
Dit betreft fouten die betrekking hebben op het weglaten van ‘er’ of van het plaatsen van woorden of zinsdelen in de verkeerde volgorde.

Voorbeelden in deze categorie zijn:
- ‘Gaya zei we moeten achterkomen wie het gedaan heeft’
- ‘Op een dag kwam een goede fee’
- ‘Dus is hij bang dat zijn vader ga straf geven’
- ‘En trouwens stak Els haar tong uit naar mij’

Categorie 4: verkeerde woordcombinaties
Hierbij gaat het om fouten met vaste woordcombinaties, fouten met voorzetsels, idiomatische fouten en fouten met werkwoordelijke uitdrukkingen.

Voorbeelden in deze categorie zijn:
- ‘en wou het uitzoeken tot aan de bodem’
- ‘en toen hij bijna thuis was viel de op het prikeldraat’
- ‘ze zei het idee aan Timoer’

Categorie 5: verkeerde woordbetekenis in deze context
Dit zijn alle fouten met woorden die niet gebruikt zijn in hun feitelijke betekenis. Fouten met kunnen, kennen, liggen, zijn hierin ook ondergebracht. Fouten in de categorie verkeerde woordbetekenis in deze context zijn overigens geen grammaticale fouten maar lexicale fouten.

Voorbeelden in deze categorie zijn:
- ‘Mijn ven is wandertoer’

De leerling schrijft ven in plaats van fan, terwijl hij favoriet of lievelingsboek (of film) bedoelt.

Categorie 6: verschrijvingen op zinsniveau
In deze categorie gaat het om woorden die zijn weggelaten of twee maal zijn genoteerd. Ook woorden die per ongeluk zijn samengesmolten vallen in deze categorie.

Voorbeelden in deze categorie zijn:
- ‘dan zet je het geluid uit en ga een spelletje spelen of zo’
- ‘en daarom heeft een scheur in zijn trui’
- ‘Els ging haar tong uit steken en daarna ging steef aan haar haren’
- ‘Els dacht dacht dat ik het deed’

Categorie 7: overige grammaticale fouten op zinsniveau
Dit betreft ongrammaticale constructies waarin niet één aanwijsbare ondubbelzinnige fout staat. Om de foute constructie te herstellen is altijd meer dan één ingreep nodig.

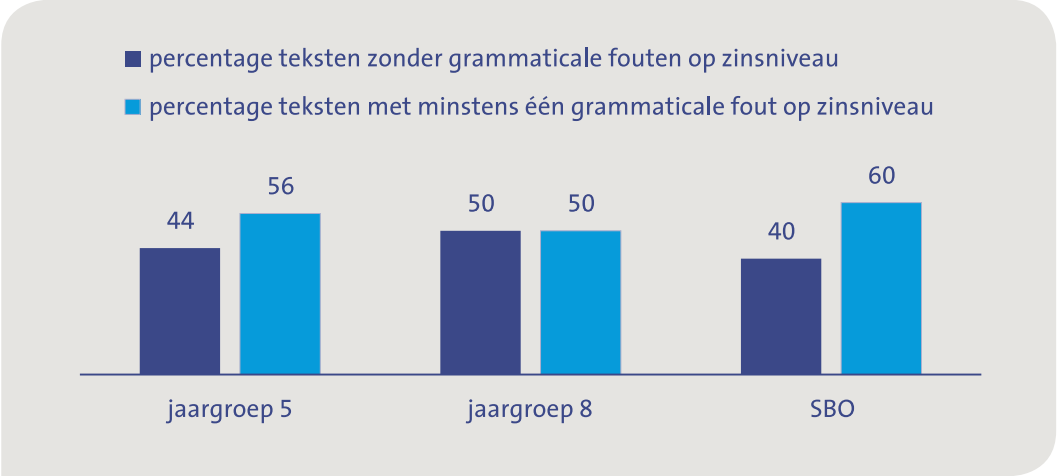
Voorbeelden in deze categorie zijn:
- ‘Ik lieg echt niet hoor astublieft mij vergeven’
- ‘Want dat stopt de ramp en de oorzaak van de Duizenden dieren’
- ‘De man liep door en deed de fles open en deed in het rivier en ging weer weg’

Vanwege de lage beoordelaarsovereenstemming op de afzonderlijke categorieën (zie hoofdstuk 2) hebben we besloten om de resultaten voor alle formuleerfouten samen te voegen. Dit betekent dat we niet kunnen rapporteren hoe de leerlingen presteren per categorie, omdat bepaalde fouten door verschillende beoordelaars in verschillende categorieën zijn ondergebracht.

Wel kunnen we aangeven wat leerlingen in het algemeen presteren met betrekking tot formuleerfouten.

De resultaten voor jaargroep 5 laten zien dat 44% van de leerlingen geen enkele fout op zinsniveau maakt. 37% maakt één of meer fouten in minstens één van de zeven categorieën. Jaargroep 8 presteert ten aanzien van formuleerfouten beter dan jaargroep 5, zeker als we in aanmerking nemen dat de teksten van leerlingen uit jaargroep 8 gemiddeld langer zijn. Aan het einde van het basisonderwijs maakt 50% van de achtstegroepers geen enkele formuleerfout in zijn of haar werk. 30% van de leerlingen maakt in minstens één van de zeven categorieën één of meer fouten. Voor de eindgroepen van het SBO geldt dat 40% van de onderzochte leerlingen geen enkele formuleerfout maakt in de geschreven teksten. 32% maakt in minstens één van de zeven categorieën één of meer fouten. Omdat de SBO-leerlingen teksten schrijven die gemiddeld vrijwel even lang zijn als die van leerlingen uit jaargroep 8, kunnen we de prestaties van de SBO'ers goed vergelijken met leerlingen uit jaargroep 8. Uit die vergelijking komt naar voren dat we in de onderzoekspopulatie voor jaargroep 8 10% meer teksten aantreffen die geen enkele formuleerfout bevatten.

Verdeling leerlingen: formuleerfouten



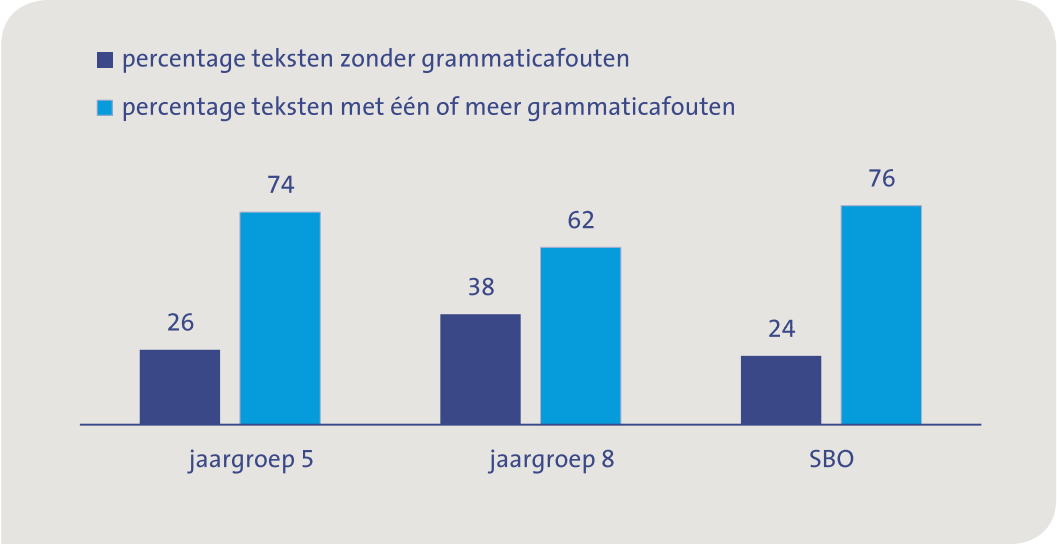
Vergelijken we de percentages formuleerfouten met die voor de fouten op woordniveau, dan springen een tweetal zaken in het oog. Ten eerste treffen we voor alle onderzoekspopulaties meer teksten aan zonder fouten op woordniveau dan zonder formuleerfouten. Met andere woorden: er zijn in jaargroep 5, jaargroep 8 en in de eindgroepen van het SBO meer leerlingen die één of meer formuleerfouten maken dan leerlingen die fouten maken op woordniveau. Dit zou erop kunnen wijzen dat leerlingen meer moeite hebben met het correct vormen van zinnen dan met het correct vormen van woorden. Of dit inderdaad zo is, valt met de huidige onderzoeksgegevens echter niet hard te maken. Dit hangt samen met de manier waarop de foutencategorieën zijn gedefinieerd. De rubriek formuleerfouten kent een categorie 'overige fouten' waarin alle fouten kunnen worden ondergebracht die niet in één van de andere categorieën vallen. De rubriek fouten op woordniveau kent deze categorie niet, waardoor fouten die niet in één van de zeven gedefinieerde categorieën vallen niet worden opgemerkt. Dit heeft tot gevolg dat de beheersingspercentages voor grammaticale fouten op woordniveau geflatteerd kunnen zijn. Ook het feit dat de verschrijvingen op zinsniveau vanwege de betrouwbaarheid van de rapportage zijn toegevoegd aan de rubriek formuleerfouten terwijl we over de resultaten van de verschrijvingen op woordniveau apart rapporteren, vertroebelt het zicht op de beheersingspercentages voor zowel zinsbouw als voor woordvorming.

Als we de grafieken voor grammaticale fouten op woordniveau en formuleerfouten vergelijken, dan valt op dat het verschil in prestaties tussen de onderzoekspopulaties bij grammaticale fouten op woordniveau groter is dan bij formuleerfouten. Zo is het verschil tussen vijfde-groepers en achtstegroepers die geen enkele fout maken op woordniveau 17%. Bij de rubriek formuleerfouten is dat verschil slechts 6%. Dit is een indicatie dat leerlingen meer leerwinst boeken in de rubriek grammaticale fouten op woordniveau dan in de rubriek formuleerfouten.

5.6 Grammaticafouten in het algemeen

Nadat grammaticafouten op woordniveau en formuleerfouten apart waren geanalyseerd, hebben we ook nog berekeningen uitgevoerd om na te gaan hoe het in het algemeen met de beheersing van de grammatica staat. Daartoe hebben we alle foutencategorieën, zowel die op woordniveau als op zinsniveau, samengevoegd. Dat leidde tot een totaal van veertien foutencategorieën. De resultaten laten zien dat ongeveer een kwart van de leerlingen uit jaargroep 5 geen enkele fout maakt in een van deze veertien categorieën. Voor jaargroep 8 geldt dat voor ruim één derde van de leerlingen. In de eindgroepen van het SBO is het percentage leerlingen dat een tekst produceert zonder grammaticafouten 24%. Dat lijkt een slechtere prestatie dan die van de leerlingen in jaargroep 5, maar zoals eerder al is aangegeven zijn de prestaties van de SBO'ers en die van de vijfdegroepers niet goed vergelijkbaar, omdat de SBO'ers over het algemeen een iets langere tekst schrijven en dus meer kans hebben op het maken van fouten.

Verdeling leerlingen: grammaticafouten in het algemeen



6 Indirecte meting bij schrijfvaardigheid

6 Indirecte meting bij schrijfvaardigheid

In het peilingsonderzoek Schrijfvaardigheid in 2009 zijn naast schrijfopdrachten ook toetsen voor specifieke ondersteunende taalactiviteiten afgenomen, waarbij een rechtstreekse relatie is met schrijfvaardigheid. Het gaat daarbij om de ondersteunende vaardigheden spelling, grammatica, interpunctie, zinsontleding en woordbenoeming. In dit hoofdstuk rapporteren we de uitkomsten voor deze vaardigheden in indirecte zin, namelijk als uitkomst op toetsen.

6.1 Inleiding

De meeste vaardigheden zijn in een vorige peiling ook al aan bod gekomen. Een groot deel van de opgaven in deze toetsen is hetzelfde als in de vorige peilingen, zodat er vergelijkingen zijn te maken met de voorgaande peiling. Wel zijn er een aantal veranderingen.

De toetsen Grammatica en Grammaticaliteit zijn inhoudelijk geactualiseerd en hebben deels nog dezelfde opgaven, maar ook nieuwe, met een ander uitgangspunt bij de constructie. In de toetsen wordt daardoor meer nadruk gelegd op regelgestuurde kennis en minder op woordvorming en functiewoorden. Deze toetsen zijn afgenomen in de jaargroepen 8, 5 en in het SBO. Om verwarring te voorkomen noemen we het onderwerp van deze toetsen in deze balans steeds: Grammatica, hoewel de term ‘grammaticale kennis’, ‘grammaticale beheersing’ of ‘grammaticaliteit’ soms beter van toepassing is.
De toetsen Stijl en Taalbeschouwing zijn komen te vervallen. Een reden om de toets Stijl te laten vervallen is dat stijl vooral een persoonlijke keuze is, en opgaven over stijl dus niet zonder meer goed of fout kunnen worden gerekend. Voor de oude toets Taalbeschouwing geldt dat veel opgaven uit die toets erg veel lijken op wat we tegenwoordig onder leesvaardigheid scharen. Deze opgaven worden daarom onder die vlag afgenomen. De beschouwende schrijfopgaven komen nu bij toetsen Tekstrevisie aan de orde. Spelling is in jaargroep 8 uitgebreid met meerkeuzevragen, ter aanvulling op de dicteevorm. Tekstrevisie komt in deze rapportage verder niet voor. Daarover zal afzonderlijk gepubliceerd worden.

In alle drie peilingsonderzoeken, voor jaargroep 5, jaargroep 8 en eindgroep SBO, zijn toetsen voor ondersteunende activiteiten bij schrijfvaardigheid afgenomen, maar dat betrof niet alle genoemde onderwerpen en uiteraard zijn de afgenomen toetsen afgestemd op het niveau en de leeftijd van de leerlingen. Bovendien zijn de toetsen voor het SBO ter referentie afgenomen in de jaargroepen 4, 5, 6 en 7 van het basisonderwijs. Deze toetsen zijn verdeeld over de jaargroepen 4, 5 en 6, 7 op basis van moeilijkheidsgraad. De uiteindelijke verdeling van de toetsen over de verschillende onderzoeksgroepen in de peiling van 2009 is als volgt:

Toets	Jaargroep 8	Jaargroep 5	SBO en referentiegroep
• Spelling	X	X	X
• Grammatica	X	X	X
• Interpunctie	X	X	
• Woordbenoemen en zinsontleding	X		

We rapporteren de uitkomsten van de peiling in de volgorde die in bovenstaande tabel staat en geven, na een korte toelichting op de inhoud van de meting, de uitkomsten weer in grafieken en met voorbeeldopgaven. Voor een nadere toelichting op de gehanteerde analysetechniek en de daarbij behorende grafieken verwijzen we naar hoofdstuk 2.

In enkele gevallen is met behulp van de uitkomsten een **standaardenonderzoek** gedaan bij een groep van experts. Ook dit wordt uiteengezet in hoofdstuk 2. Dit onderzoek is alleen uitgevoerd voor de onderwerpen Spelling van werkwoorden en Grammatica. In de rapportage van die onderwerpen zal ook aandacht worden besteed aan de uitkomsten van dit standaarden-onderzoek.

In de volgende paragrafen beschrijven we de resultaten van de verschillende onderwerpen. We beginnen telkens met een beschrijving van de moeilijkheidsgraad van de opgaven-verzameling. We geven daarbij een overzicht met een indeling naar moeilijkheidsgraad van de items enerzijds en drie typische leerlingen anderzijds. We onderscheiden de volgende drie typische leerlingen: de zwakke leerling, wat overeenkomt met de leerling met percentielwaarde 25, de gemiddelde leerling (percentiel 50) en de goede leerling (percentiel 75). Deze verdeling is gekozen met het oog op een vergelijking met de **referentieniveaus** voor taal. In het basis-document van de Expertgroep doorlopende leerlijnen is immers voor het taalniveau voor 1F als uitgangspunt het niveau genomen van percentiel 25 in de uitkomsten van PPON (2009, Expert-groep Doorlopende Leerlijnen Rekenen en Taal). Voor 2F (of 1S) is als uitgangspunt percentiel 75 geformuleerd. Een beschrijving van deze punten in de opgavenverzameling maakt dus een onmiddellijke vergelijking mogelijk van de referentieniveaus met wat leerlingen in hun mars hebben.
Bij andere PPON-rapportages worden ook vaak de P10-leerling en de P90-leerling als ankerpunt gebruikt. Daarmee wordt een bredere beschrijving van de vaardigheidsverdeling mogelijk, hoewel daarbij het directe verband met de referentieniveaus ontbreekt. In de figuren die in deze balans worden gebruikt om de vaardigheidsverdeling van de leerlingen te illustreren hebben we wel alle referentiepunten weergegeven, dus van P10 tot P90. Zo is het mogelijk om de positie van leerlingen en voorbeeldopgaven te beoordelen door de voorbeeldopgaven te bekijken in relatie tot de percentielpunten zodat naast de beschrijving in woorden van de positie van de leerlingen en de voorbeeldopgaven dit ook mogelijk is door inspectie van voorbeeldopgaven in relatie tot de percentielpunten.

Figuren en voorbeelden

We presenteren de uitkomsten van jaargroep 8, jaargroep 5 en SBO per onderwerp na elkaar in afzonderlijke paragrafen en figuren. De voorbeeldopgaven staan in volgorde van gemakkelijk naar moeilijk. De ordening is gebaseerd op de kans van 50% om een item goed te beantwoorden. Tegelijkertijd definiëren we de moeilijkheid als de kans op een goed antwoord op een opgave. Heeft een leerling minder dan 50% kans om een opgave goed te maken, dan spreken we van een opgave die onvoldoende wordt beheerst ofwel van een **moeilijke** opgave. Heeft een leerling tussen de 50 en 80% kans om een opgave goed te maken, dan spreken we van een matig beheerste ofwel **uitdagende** opgave. Wanneer een leerling meer dan 80% kans heeft om een

opgave goed te maken, spreken we van een goed beheerste ofwel **gemakkelijke** opgave (zie ook hoofdstuk 2). Met deze indeling kunnen we in beeld brengen hoeveel opgaven van elk aspect moeilijk, uitdagend dan wel gemakkelijk zijn voor respectievelijk de zwakke leerling (percentiel 25), de gemiddelde leerling (percentiel 50), en de vaardige leerling (percentiel 75). De resultaten worden telkens eerst beschreven met een tabel waarin de opgavenverzameling op deze manier is weergegeven.

Verschillen tussen leerlingen

We rapporteren verder verschillen tussen groepen van leerlingen, op basis van een aantal achtergrondvariabelen. Dat zijn bij de meeste analyses in ieder geval geslacht, formatiegewicht, leertijd en, waar mogelijk, peilingsjaar. Het gaat dan om de volgende categorieën:

Variabele	Categorieën		
Geslacht	jongen	meisje	
Formatiegewicht	geen	laag	hoog
Leertijd	regulier	vertraagd	

De definities voor de variabele formatiegewicht waren tijdens deze peiling net veranderd en de scholen zaten in een overgangsfase van het oude naar het nieuwe regime. Bij de rapportage van verschillen tussen leerlingen hanteren we voor formatiegewicht gecombineerde categorieën: geen, laag en hoog. Dit is uiteengezet in hoofdstuk 2.

Verschillen tussen groepen worden berekend op de PPON-schaal. Om de verschillen te kunnen duiden gaan we steeds in op twee uitkomsten van de analyse:
1 de significantie van het verschil, en
2 de omvang van dat verschil in effectgrootte.

Voor het kwalificeren van effectgroottes bestaat een in de evaluatieliteratuur gebruikelijke indeling (Cohen, 1988), die we ook in deze rapportage hanteren.

Kwalificatie van effectgrootten

Effectgrootte	Kwalificatie
0,0	Geen effect
0,2 of -0,2	Klein effect
0,5 of -0,5	Matig effect
0,8 of -0,8	Groot effect

Effecten kunnen zowel positief als negatief zijn. Daarbij bepaalt de volgorde van de contrasten de richting.

Gebruik van schrijf- en spellingtoetsen in de praktijk

Als context voor het interpreteren van de hiernavolgende resultaten geven we kort weer welke informatie de aanbodinventarisatie over het gebruik van toetsen bij schrijfonderwijs heeft opgeleverd.

In de aanbodvragenlijst is leerkrachten gevraagd of ze voor het onderdeel 'schrijven van teksten' één of meer toetsen afnemen. Het percentage leerkrachten dat in de jaargroepen 4, 5, 6, 7, 8 en SBO schrijftoetsen gebruikt, bedraagt respectievelijk 14%, 19%, 14%, 18%, 17% en 15%.
De leerkrachten in jaargroep 4 en 5 die te kennen gaven schrijftoetsen te gebruiken, is gevraagd op te schrijven om welke toets(en) het gaat. Allen gebruiken toetsen uit de spellingmethode en de meesten van hen gebruiken ook methode-onafhankelijke toetsen; slechts ongeveer een kwart van degenen die schrijftoetsen gebruiken, geeft eigen dictees en ongeveer 10% van hen toetst schrijven op een andere manier.
Naast de inzet van specifieke schrijftoetsen is voor jaargroep 4 en 5 ook in kaart gebracht welke spellingtoetsen worden afgenomen. De leerkrachten konden daarbij kiezen uit de volgende vier antwoordmogelijkheden: een methode-onafhankelijke toets, toetsen uit de spellingmethode, eigen dictee(s) en 'anders, namelijk ....'. Alle leerkrachten blijken toetsen te gebruiken uit de eigen spellingmethode. Vier van de vijf leerkrachten gebruiken (daarnaast) een methode-onafhankelijke toets, ruim een kwart (27% à 28%) gebruikt (daarnaast) eigen dictees en ongeveer een op de tien toetst spelling (daarnaast) nog op een andere manier.

Gebruik van spellingtoetsen in groep 4 en 5 (percentage leerkrachten per groep)

Gebruik van spellingtoetsen	Jaargroep 4	Jaargroep 5
• methode-onafhankelijke toets	82	83
• toetsen uit de spellingmethode	100	100
• eigen dictee(s)	28	27
• anders, namelijk ...	11	8

6.2 Spelling

6.2.1 Inhoud

Bij spelling gaat het om de correcte schrijfwijze van woorden volgens de vastgelegde regels. Spelling is een ondersteunende taalactiviteit die instrumenteel is voor schrijven. Het is een aspect van de codeervaardigheid en betreft de kennis van het notatiesysteem van de taal (zie verder hoofdstuk 1). Een behoorlijk deel van de tijd van het onderwijs Nederlands in het basisonderwijs wordt besteed aan spelling. Spelling neemt, net als lezen, ongeveer een kwart van de tijd voor taalonderwijs in beslag (Kuhlemeier e.a., 2013, p. 56).
Ten opzichte van vorige peilingen zijn er in deze peiling twee veranderingen ingevoerd.
- Er is nu ook een meerkeuzetoets afgenomen in jaargroep 8.
- Er is nu op twee manieren beoordeeld: zowel op categoriefout als op algemene fout.

In deze peiling is de vaardigheid in het spellen vooral onderzocht met behulp van een auditief dictee, aangeboden in de vorm van een audiobestand afgespeeld met een cd-speler. Het dictee bevat woorden van verschillende spellingcategorieën die behandeld kunnen zijn in de betreffende jaargroepen en die de leerlingen zouden moeten beheersen halverwege het basisonderwijs of aan het einde van het basisonderwijs of het speciaal basisonderwijs (zie bijlage 1). In de dictees zijn ook opgaven meegenomen uit eerdere peilingen zodat het mogelijk is de vergelijking over de tijd te maken.
Daarnaast hebben de leerlingen in jaargroep 8 ook een meerkeuzetoets voorgelegd gekregen, waarbij ze de zin met het verkeerd gespelde woord uit vier zinnen moeten selecteren.
Het aantal voorgelegde opgaven varieerde van 80 in jaargroep 8 tot 40 in jaargroep 5 en 53 in het SBO en de referentiegroepen in het basisonderwijs: de jaargroepen 4, 5, 6 en 7.

Spelling is in de peiling van 2009 voor de eerste keer op twee manieren beoordeeld, namelijk door niet alleen te beoordelen op de fout waarvoor het woord werd gekozen, maar ook door andere mogelijke spelfouten meet te nemen. We komen daar in paragraaf 6.2.5 op terug.

6.2.2 Resultaten jaargroep 8

Bij de rapportage voor jaargroep 8 maken we een onderscheid in het spellen van werkwoorden en niet-werkwoorden. We letten dan alleen op de categoriefouten. Daarmee sluiten we aan op de metingen in het verleden en het onderscheid dat we ook tegenkomen in de toetsen van het LOVS (zie ook bijlage 1). We besteden verderop ook aandacht aan de meting met meerkeuze-vragen.

Als we kijken naar de verdeling in moeilijkheidsgraad in de opgavenverzameling dan zien we dat voor de gemiddelde leerling (percentiel 50-leerling) bijna alle opgaven, beoordeeld op alleen de categoriefout, gemakkelijk of uitdagend zijn. Slechts een enkele opgave is moeilijk. Bij de spelling van niet-werkwoorden zijn er meer moeilijke opgaven dan bij de spelling van werkwoorden.
De zwakke leerling (percentiel 25) heeft bij niet-werkwoorden bij 24% van de opgaven moeite met een correcte respons. Van de opgaven over de spelling van werkwoorden is 7% voor deze leerling moeilijk.
Op grond van deze gegevens kunnen we concluderen dat de opgavenverzameling in verhouding weinig moeilijke opgaven bevat. De leerlingen hebben bij de meeste opgaven een redelijke tot goede kans op succes. Spellen van niet-werkwoorden bevat meer moeilijke opgaven dan het spellen van werkwoorden.
Bij de meerkeuzevragen, een combinatie van werkwoord- en niet-werkwoordspelling, zijn de meeste opgaven voor de gemiddelde leerling ook óf gemakkelijk óf uitdagend. Het aantal moeilijke spellingproblemen ligt op 7%. Voor de goede leerling zijn dat er evenveel, maar voor de zwakke leerling zijn dat er meer, namelijk 20%.
Hoewel er slechts 14 meerkeuze-opgaven zijn meegenomen in de peiling van 2009 krijgen we wel een indicatie van de moeilijkheidsgraad van deze items ten opzichte van de dicteevorm. De meerkeuzevragen blijken in het algemeen niet moeilijker te zijn dan de dicteeopgaven.

Bij de interpretatie van deze percentages moeten we bedenken dat het aantal opgaven soms relatief klein is en dat de uitkomst in termen van moeilijkheidsgraad sterk afhankelijk is van de min of meer toevallige samenstelling van de verzameling opgaven. Hadden we bijvoorbeeld wat meer gemakkelijke opgaven voor niet-werkwoordspelling geconstrueerd, dan hadden de verschillen in moeilijkheidsgraad voor de zwakke, gemiddelde en vaardige leerlingen er anders uit kunnen zien en was het verschil in moeilijkheidsgraad tussen de opgavenverzamelingen wellicht verdwenen. Of er ook een reëel verschil in vaardigheid is kunnen we zo niet beoordelen. Daar komen we verderop in deze paragraaf op terug.
We rapporteren hier spelling van werkwoorden en niet-werkwoorden, gemeten met een dictee en beoordeeld op alleen de categoriefout. We hebben alleen standaarden kunnen bepalen voor de uitkomst van de analyse van werkwoordspelling in het dictee, dus alleen bij die schaal bespreken we de standaarden.

Percentages moeilijke, uitdagende en gemakkelijke opgaven bij de varianten van spellingvaardigheid voor zwakke, gemiddelde en goede leerlingen in jaargroep 8

	Moeilijk	Uitdagend	Gemakkelijk
Spellen van werkwoorden (k = 30)			
Zwakke leerling (P25)	7%	63%	30%
Gemiddelde leerling (P50)	0%	53%	47%
Goede leerling (P75)	0%	33%	67%
Spellen van niet-werkwoorden (k = 33)			
Zwakke leerling (P25)	24%	39%	36%
Gemiddelde leerling (P50)	9%	45%	45%
Goede leerling (P75)	6%	24%	70%
Spellen meerkeuze-opgaven (k = 14)			
Zwakke leerling (P25)	20%	53%	27%
Gemiddelde leerling (P50)	7%	40%	53%
Goede leerling (P75)	7%	27%	67%

k = aantal opgaven in de verzameling

6.2.2.1 Werkwoordspelling jaargroep 8

Ter illustratie van de vaardigheid in het spellen van werkwoorden zijn 18 opgaven geselecteerd, verdeeld over de vaardigheidsschaal, geordend van makkelijk naar moeilijk (zie de grafiek op pagina 130-131). We beschrijven de uitkomsten voor drie verschillende typische leerlingen: de zwakke, de gemiddelde en de goede leerling en geven aan wat een dergelijke leerling beheerst in termen van voorbeeldopgaven.

Wat leerlingen kunnen

De **percentiel-25 leerling**, de zwakke leerling, beheerst vijf van de voorbeeldopgaven goed, elf matig en twee onvoldoende. De voorbeeldopgaven die goed worden beheerst bevatten werkwoordsvormen als ‘hield’, ‘antwoord’, ‘omhelsden’, ‘verlaten’ en ‘werd’. Het correct schrijven van ‘stond’ wordt door deze leerling matig, maar wel bijna goed beheerst, evenals het voltooid deelwoord ‘geroofd’. De andere voorbeeldopgaven die deze leerling matig beheerst worden minder goed gemaakt, zoals ‘houdt’ en ‘herkent’, maar ook ‘rijdt’ en ‘verdwaald’. Woorden die op de grens van onvoldoende beheersing liggen zijn ‘raadt’, ‘landt’ en ‘hersteld’. Echt te moeilijk voor de zwakke leerling zijn voorbeeldopgaven met woorden als ‘begroeid’ en ‘gekneusd’. In termen van spellingproblemen geformuleerd kunnen we zeggen dat de zwakke leerling nog geen goede beheersing heeft van stam + t en voltooid deelwoorden eindigend op d.

De **percentiel-50 leerling**, de gemiddelde leerling, beheerst negen van de achttien voorbeeld-opgaven goed en drie matig, maar bijna goed. Drie voorbeeldenopgaven worden echt matig beheerst en twee opgaven zijn bijna te moeilijk voor de gemiddelde leerling. Geen enkele opgave wordt echt onvoldoende beheerst. Opgaven die matig beheerst worden en waar deze leerling dus nog wat moeite mee heeft, zijn de voorbeeldopgaven 14, 15 en 16. In deze voorbeelden gaat het om respectievelijk de spellingcategorie ‘tijd van nu’, waarin leerlingen voor wel of geen -t achter een stam op -d moeten kiezen. Dat gaat bij de gemiddelde leerling nog vaak fout bij woorden als ‘raadt’ en ‘landt’. Ook het voltooid deelwoord ‘hersteld’ levert

soms nog problemen op. Echt te moeilijk zijn de twee laatste voorbeeldopgaven, waarbij het gaat om voltooide deelwoorden waarbij gekozen moet worden voor een eind -d of eind -t bij een stam die niet eindigt op een -d of -t, namelijk ‘ begroeid’ en ‘gekneusd’.

De **percentiel-75 leerling**, de goede leerling, beheerst alleen de moeilijkste vijf opgaven niet. De rest van de opgaven zijn voor deze leerling gemakkelijk. De moeilijkste vijf opgaven worden nog niet goed maar al wel met een redelijke kans op succes gemaakt, de kans op slagen is eerder 80% dan 50%. Het gaat dan om woorden als ‘raadt’, ‘landt’ en ‘hersteld’. Bij deze woorden heeft ook een zwakke leerling een redelijke kans op succes, maar die is veel minder groot dan voor de goede leerling. De moeilijkste woorden ‘begroeid’ en ‘gekneusd’ zijn voor de zwakke leerling duidelijk te lastig, maar de goede leerling beheerst deze al bijna goed. Woorden waar een zwakke leerling nog moeite mee heeft, zoals ‘houdt’, ‘herkent’ en ‘gebeurd’, zijn voor de goede leerling geen probleem meer.

Voorbeeldopgaven Spelling werkwoorden

1	Mijn zusje **hield** vroeger niet van voetballen.	Schrijf op: hield.
2	Ik **antwoord** snel op de vraag van de juf.	Schrijf op: antwoord.
3	De voetballers **omhelsden** elkaar toen ze hadden gewonnen.	Schrijf op: omhelsden.
4	De **verlaten** hut is helemaal ingestort.	Schrijf op: verlaten.
5	De musical **werd** een groot succes.	Schrijf op: werd.
6	Teun **stond** in de rij voor een ijsje.	Schrijf op: stond.
7	Van schrik **houdt** Jesse zijn adem in.	Schrijf op: houdt.
8	Je **herkent** hem bijna niet met die baard.	Schrijf op: herkent.
9	Er zijn schilderijen uit het museum **geroofd**.	Schrijf op: geroofd.
10	**Rijdt** Theo keihard met zijn fiets de berg af?	Schrijf op: rijdt.
11	Rick en Roos zijn **verdwaald** tijdens het schoolreisje.	Schrijf op: verdwaald.
12	Marit **grijnsde** gemeen naar mij.	Schrijf op: grijnsde.
13	Tim heeft zijn been gebroken, is dat gisteren **gebeurd**?	Schrijf op: gebeurd.
14	Je **raadt** het getal sneller dan ik had verwacht.	Schrijf op: raadt.
15	**Landt** het vliegtuig uit Rome wel op tijd?	Schrijf op: landt.
16	Daniël is nog niet helemaal van zijn ongeluk **hersteld**.	Schrijf op: hersteld.
17	De stenen in de tuin zijn begroeid met mos en **gras**.	Schrijf op: begroeid.
18	Esra heeft haar teen **gekneusd**.	Schrijf op: gekneusd.

6.2.2.2 Spelling niet-werkwoorden jaargroep 8

Ter illustratie van de vaardigheid van de leerlingen aan het einde van het basisonderwijs zijn in de grafiek op pagina 132 en 133 zestien voorbeeldopgaven van niet-werkwoordspelling afgebeeld. Daarbij zijn ook de vergelijkingen tussen categorieën van leerlingen op enkele achtergrondvariabelen afgebeeld. Ter illustratie staan er enkele opgaven bij met een lage discriminatie, wat zich uit in de weergave van een lange staaf. Het betekent dat voor een goede beheersing van deze opgave een zeer hoge vaardigheid is vereist, maar dat tegelijkertijd de zeer zwakke leerling (P10) ook al kans op succes heeft. Het gaat dan om de schrijfwijze van de woorden ‘schud’ en ‘wordt’. Met andere woorden ook leerlingen met een hoge vaardigheid (p90) maken in deze voorbeeldopgaven nog wel eens een fout, de kans op een correct antwoord is kleiner dan 80%, maar wel groter dan 50%.

Wat leerlingen kunnen

De **percentiel 25-leerling**, de zwakke leerling, beheerst zes van de zestien opgaven goed en één bijna goed. Naast een goede beheersing van de voorbeeldopgaven ‘garage’, ‘verkoudheid’, ‘klassenfoto’, ‘adressen’ en ‘schildpad’ wordt ook het woord ‘komisch’ bijna goed beheerst. Het woord ‘vakanties’ valt op door een grote afstand tussen matige en goede beheersing. Naast ‘vakanties’ zijn er nog drie andere opgaven die deze leerling matig beheerst, te weten ‘stommiteit’, ‘chocolaatje’, en ‘achttien’. De vijf laatste voorbeeldopgaven zijn te moeilijk voor deze leerling. Het gaat dan om woorden als ‘perziken’, ‘’s maandags’, ‘enthousiast’, ‘logeetjes’ en ‘zee-egel’.

De **percentiel-50 leerling**, de gemiddelde leerling, beheerst zeven voorbeeldopgaven goed, zes matig en drie opgaven niet of net niet. De schrijfwijze van het woord ‘enthousiast’, wordt bijvoorbeeld net niet beheerst door deze leerling. De kans op succes is net geen 50%. De opgaven 1 tot en met 8 worden allen goed beheerst op het woord ‘vakanties’ na. Daar is de kans op succes ook bij deze leerling nog matig. Een matige, maar bijna goede beheersing is er ook van de woorden ‘stommiteit’, ‘chocolaatje’ en ‘achttien’. De woord ‘perziken’ en ‘’s maandags’ worden ook matig beheerst door deze leerling. Duidelijk te moeilijk voor de gemiddelde leerling zijn dus woorden als ‘logeetjes’ en ‘zee-egel’.

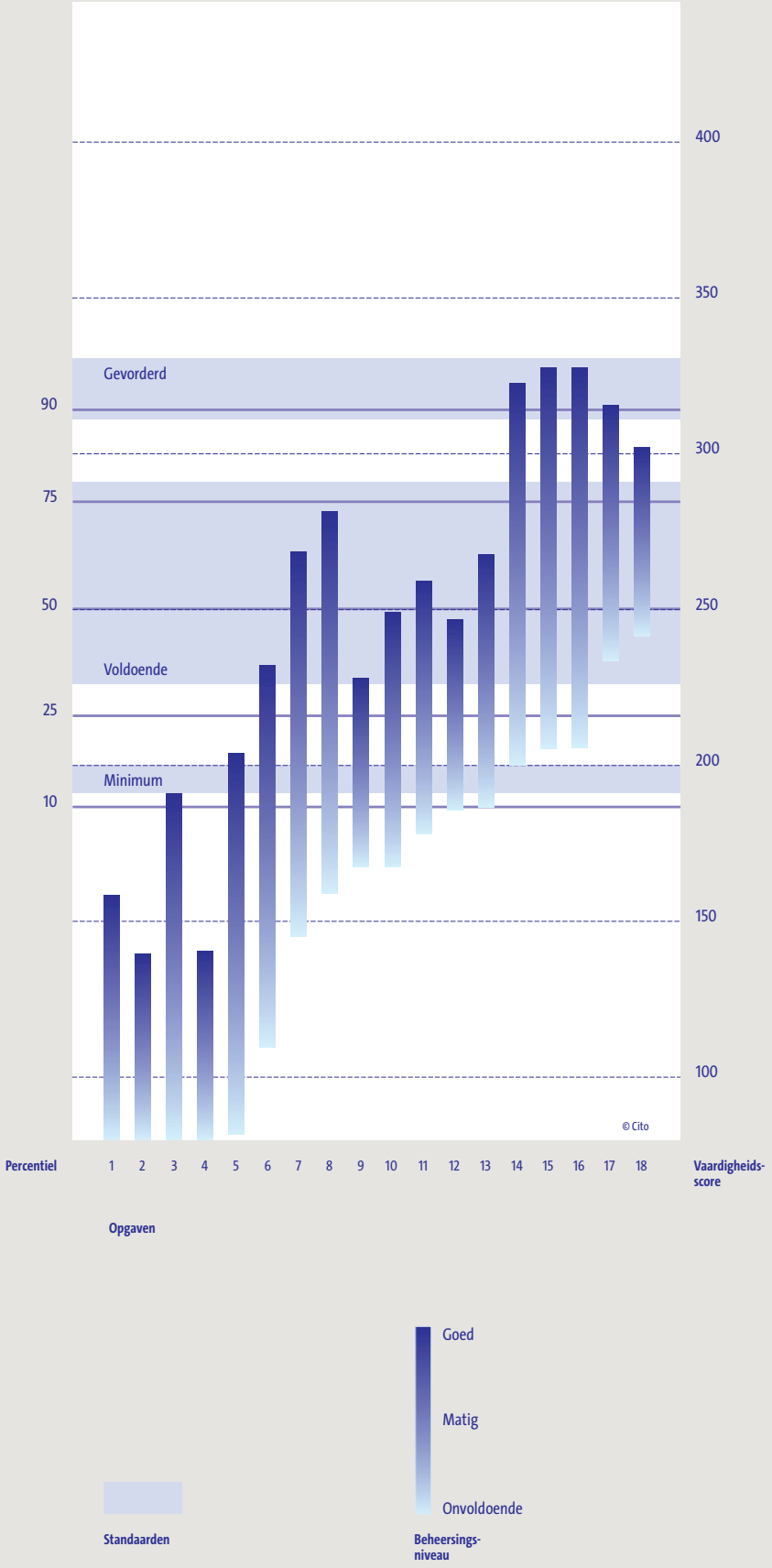
De **percentiel-75 leerling**, de goede leerling, beheerst twaalf van de zestien voorbeeldopgaven goed, twee matig en twee onvoldoende. Het woord ‘perziken’ is een vreemde eend in de bijt, omdat voor een goede beheersing een vaardigheid nodig is die in deze groep leerlingen nauwelijks voorkomt, terwijl als we kijken naar een matige beheersing, dat wil zeggen een kans van 50% op een correct antwoord, dit woord nog gemakkelijker is dan de woorden ‘’s maandags’ en ‘enthousiast’. Echt te moeilijk, ook voor de goede leerling, zijn de woorden ‘logeetjes’ en ‘zee-egel’.

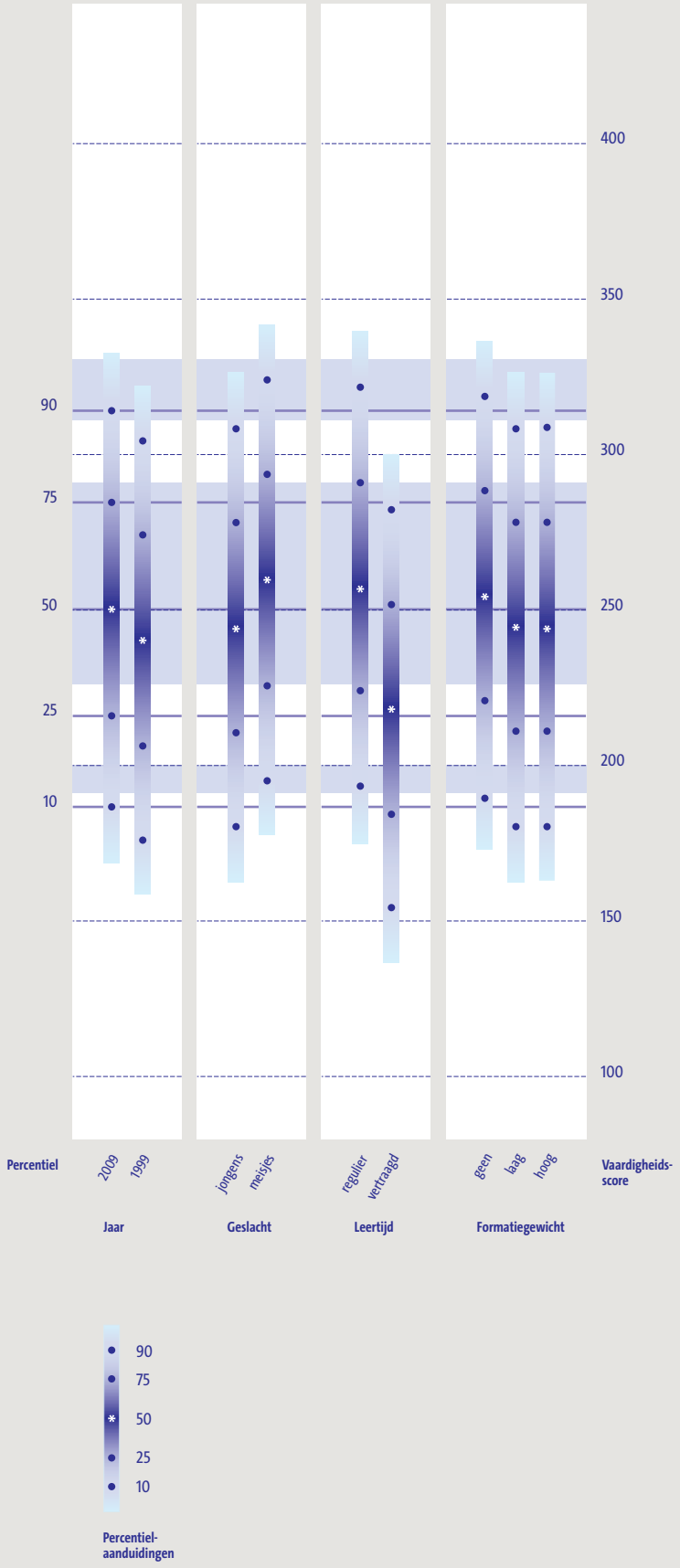
Voorbeeldopgaven Spelling niet-werkwoorden

1	De auto staat in de gar**age**	Schrijf op: garage
2	De verkoud**heid** gaat maar niet over.	Schrijf op: verkoudheid
3	Iedereen keek heel vrolijk op die klasse**n**foto.	Schrijf op: klassenfoto
4	Schrijf de adre**ss**en van de nieuwe leden even op.	Schrijf op: adressen
5	Mijn schil**d**pad heet Stoffel	Schrijf op: schildpad
6	De laatste jaren hebben wij leuke vakanti**es** gehad	Schrijf op: vakanties
7	Na de gymles heeft Ramona pijn aan haar kni**eë**n.	Schrijf op: knieën
8	Merel vond het optreden van de clown erg komi**sch**.	Schrijf op: komisch
9	Dit is een enorme stommi**teit** .	Schrijf op: stommiteit
10	Wat wil je liever: een chocol**aatje** of een appel?	Schrijf op: chocolaatje
11	Mijn zus is morgen jarig, ze wordt ach**tt**ien jaar.	Schrijf op: achttien
12	Als nagerecht kregen we drie perzi**k**en met slagroom	Schrijf op: perziken
13	Opstaan vond zij **’s** maandags het moeilijkst	Schrijf op: ’s maandags
14	De coach staat zijn team heel **enthousiast** aan te moedigen.	Schrijf op: enthousiast
15	De log**eetjes** kregen heimwee naar huis.	Schrijf op: logeetjes
16	In de vakantie zag ik een z**ee-e**gel op het strand	Schrijf op: zee-egel

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp

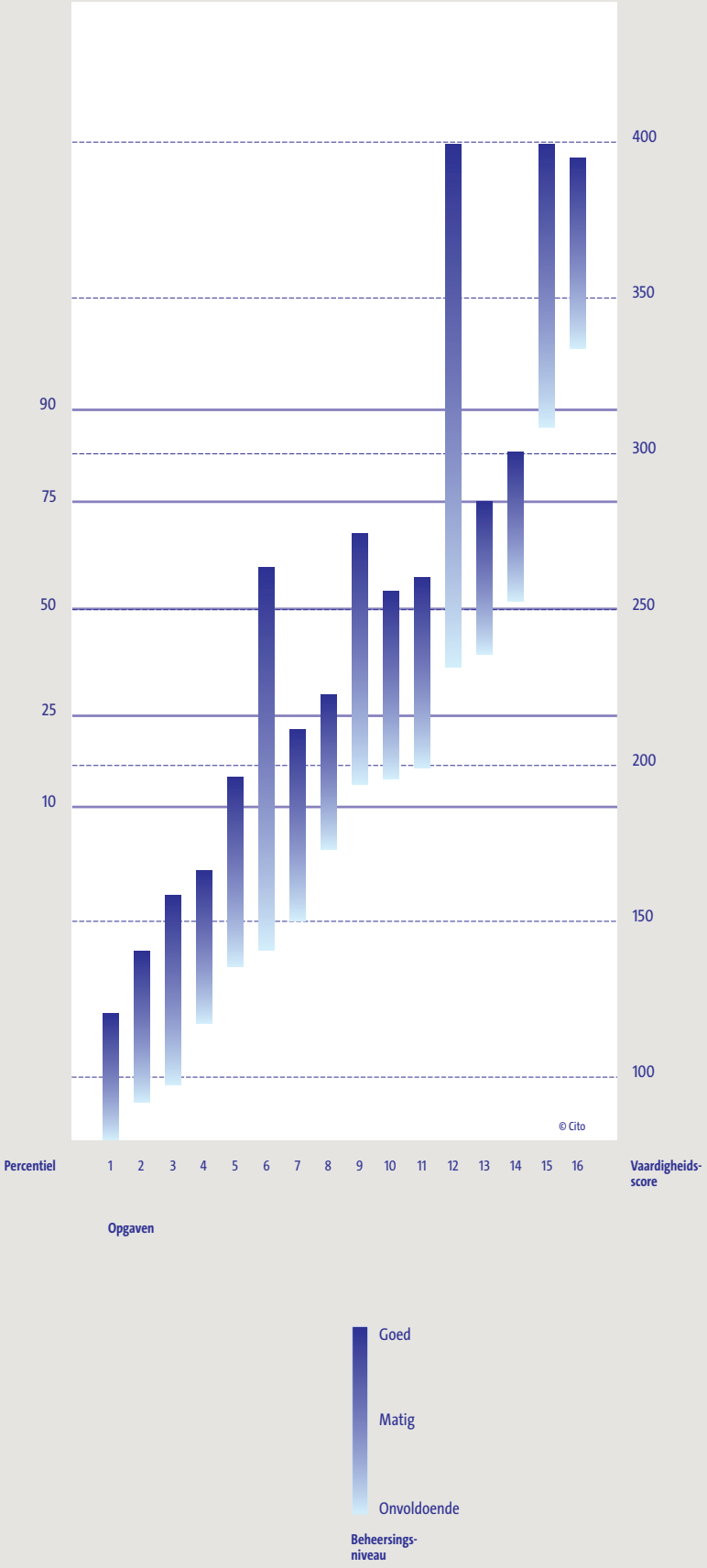
Spelling jaargroep 8 werkwoorden

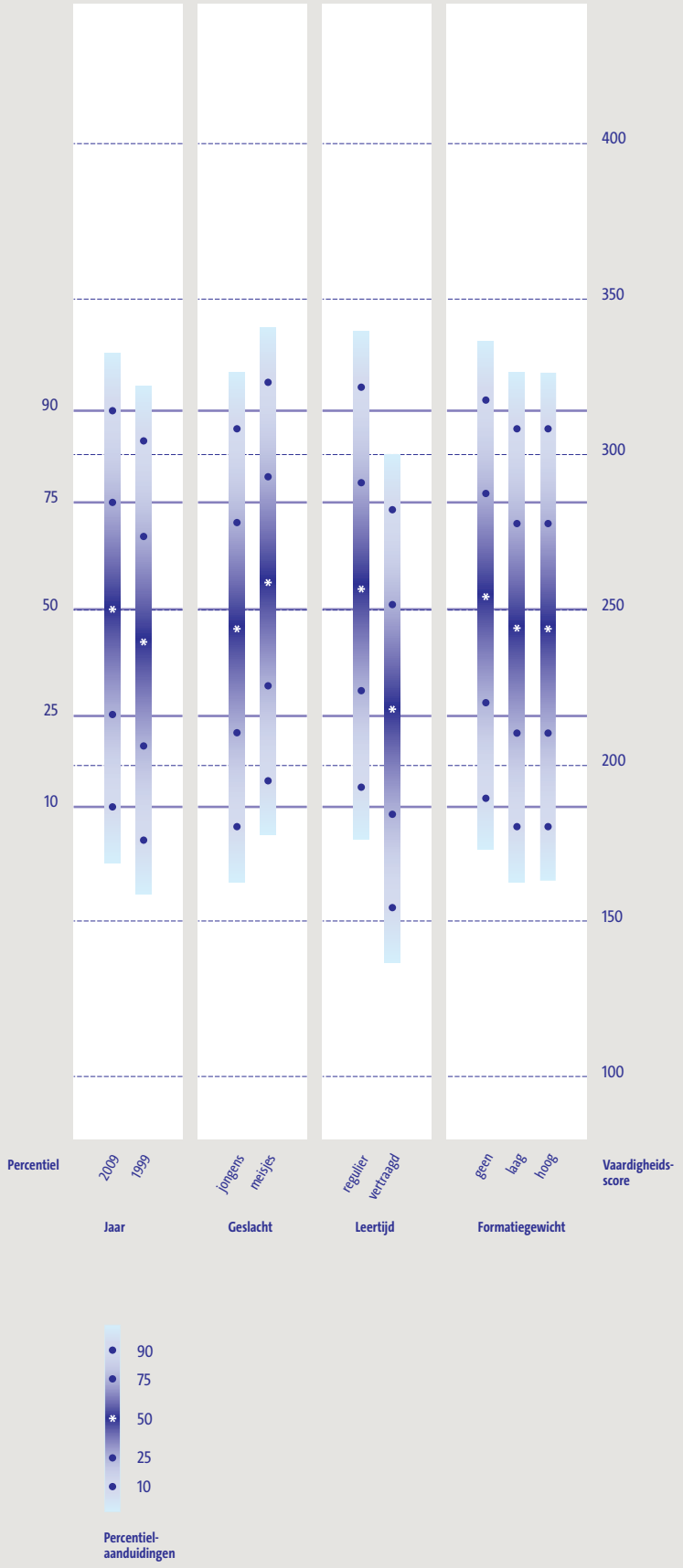



400
350
300
250
200
150
100
90
75
50
25
10
Percentiel
2009
1999
jongens
meisjes
regulier
vertraagd
geen
laag
hoog
Vaardigheids-score
Jaar
Geslacht
Leertijd
Formatiegewicht
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp

Spelling jaargroep 8 niet-werkwoorden




400
350
300
250
200
150
100
90
75
50
25
10
Percentiel
2009
1999
Jaar
jongens
meisjes
Geslacht
regulier
vertraagd
Leertijd
geen
laag
hoog
Formatiegewicht
Vaardigheids-score
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

Verschillen tussen leerlingen

We vergelijken de uitkomsten van verschillende groepen van leerlingen, onderscheiden naar geslacht, formatiegewicht, leertijd en, waar dat kan, het peilingsjaar. In deze analyse combineren we werkwoord- en niet-werkwoordspelling. In de vergelijking wordt nog geen rekening gehouden met eventuele onderlinge interacties van de variabelen. Dat gebeurt wel in de analyses die worden gerapporteerd in paragraaf 6.6.

Verschil tussen 2009 en 1999
De jaarvergelijking is alleen te maken bij de schaling op categoriefouten, immers de beoordeling naar algemene fouten is in 1999 niet uitgevoerd. Het blijkt dat de leerlingen in 2009 gemiddeld een betere prestatie hebben geleverd dan de leerlingen in 1998. Het verschil bedraagt 10 punten op de PPON-schaal (M = 250, Sd = 50), hetgeen overeenkomt met een vijfde standaarddeviatie. Dat verschil is betekenisvol (effectgrootte = 0.20, klein effect). In paragraaf 6.6, analyseren we welke betekenis we aan dit verschil mogen hechten en of er werkelijk van vooruitgang mag worden gesproken.

Verschillen tussen jongens en meisjes
Er is een duidelijk verschil in gemiddelde vaardigheidsscore tussen jongens en meisjes.
De meisjes behalen op de spellingschalen hogere resultaten dan de jongens. De gemiddelde vaardigheidsscore van meisjes ligt 13 punten hoger dan die van de jongens. De verschillen zijn ongeveer even groot als in eerdere onderzoeken. De gemiddelde vaardigheidsscore van de jongens is 244. De gemiddelde vaardigheidsscore van de meisjes is 257.

Verschillen tussen reguliere en vertraagde leerlingen
Het verschil in gemiddelde vaardigheidsscore tussen vertraagde leerlingen en reguliere leerlingen is groot. De gemiddelde vaardigheidsscore van de reguliere leerlingen is 257.
De gemiddelde vaardigheidsscore van de vertraagde leerlingen is 218. Het verschil is bijna vier vijfde standaarddeviatie. De vertraagde leerlingen scoren dus beduidend lager dan de reguliere leerlingen. Deze bevindingen zijn in overeenstemming met eerder gevonden verschillen tussen reguliere en vertraagde leerlingen.

Verschillen tussen leerlingen met verschillende formatiegewichten
Voor de definitie van het formatiegewicht is in dit overgangsjaar van oude naar nieuwe gewichten een combinatie van gewichten gebruikt. Daarin is voor een driedeling gekozen: geen gewicht, hoog gewicht en laag gewicht (zie toelichting paragraaf 2.1.2). Vaak verschillen de prestaties van leerlingen in deze drie categorieën als volgt van elkaar: de leerlingen zonder gewicht presteren het best, de leerlingen met een laag gewicht doen het duidelijk minder en de leerlingen met het hoge gewicht scoren het laagst. Het gaat in dat laatste geval om leerlingen van ouders/verzorgers met een relatief lage opleiding.
Er zijn duidelijke verschillen in gemiddelde vaardigheidsscores tussen de ongewogen leerlingen enerzijds en leerlingen met formatiegewichten anderzijds. In dit geval is het opvallend dat er tussen de groepen met laag en hoog gewicht nauwelijks verschillen zijn. Beide groepen hebben een schaalwaarde van 244 tegenover 254 voor de ongewogen leerlingen.

Standaarden
Alleen voor de schaal Spelling werkwoorden in dicteevorm was het mogelijk een standaard-setting uit te voeren (zie voor toelichting paragraaf 2.4).
De mediaan van de oordelen voor de standaard Voldoende ligt op de vaardigheidsscore 235. Dat betekent volgens de beoordelaars dat voldoende beheersing van de spellingregels impliceert dat leerlingen de eerste zes voorbeeldopgaven goed moeten beheersen, evenals de opgaven 9 en 12. De voorbeeldopgaven 7, 8, 10, 11 en 13 moeten ook nog redelijk beheerst

worden. Bij de overige voorbeeldopgaven is nog wel enige beheersing gevraagd, maar dat varieert van 65% kans tot 55% kans op een goede respons. Meer dan de helft van de leerlingen (62%) voldoet aan het niveau van deze standaard, terwijl het beoogd percentage leerlingen dat dit niveau zou moeten bereiken 70% tot 75% is. Er zit dus nog een discrepantie van ongeveer 10% tussen gewenst niveau en vastgesteld niveau.
De mediaan van de oordelen voor de standaard Minimum ligt op vaardigheidsscore 190 en dat betekent dat de leerlingen op het niveau van deze standaard de eerste 3 tot 5 voorbeeldopgaven goed tot bijna goed moeten beheersen. De voorbeeldopgaven 6 tot en met 11 worden dan matig tot net voldoende beheerst. De opgaven 13 en hoger worden geacht niet meer tot het vereiste niveau te behoren. 88% van de leerlingen bereikt het niveau van deze standaard, wat het voor deze standaard beoogde percentage van 90 tot 95% dicht benadert.
De mediaan van de oordelen voor de standaard Gevorderd ligt op vaardigheidsscore 310. Dit betekent dat de beoordelaars bij alle opgaven wel een redelijke tot goede beheersing verwachten, maar dat voor enkele voorbeeldopgaven, te weten 14, 15 en 16, niet aan de eis van een succeskans van 80% voldaan hoeft te worden. Er zijn geen spellingopgaven die boven de kerndoelen uitstijgen en niet meer bij de vaardigheid van zelfs de beste leerlingen passen. Ruim 10% van de leerlingen blijkt een niveau te behalen dat de kerndoelen overstijgt als we af gaan op de positie van de standaard Gevorderd op de schaal.
Tot slot merken we op dat de standaard Voldoende overeenkomt met wat bij de referentie-niveaus voor taal als 1F is gedefinieerd. Dit is het niveaus dat door 75% van de leerlingen moet worden bereikt aan het eind van de basisschool. We zien dat in 2009 dit percentage bij werk-woordspelling op 62% ligt, afgaand op het oordeel van de betrokken experts.

Schaalwaarden behorende bij de oordelen van het standaardenonderzoek Spelling werkwoorden

Standaard	P25	P75	Mediaan	P75-P25	Laagste	Hoogste	% haalt standaard*
• Minimum	185	190	190	5	160	230	88%
• Voldoende	230	255	235	25	230	275	62%
• Gevorderd	293	315	310	23	280	320	12%

* Hier wordt het percentage leerlingen gegeven dat een schaalscore haalt die hoger of gelijk is aan de mediaan behorende bij deze standaard.

Meerkeuzevragen

Van de 20 meerkeuzevragen bleken er 14 goed onder te brengen op een meetschaal. Dit aantal is te klein om een goed beeld te schetsen met voorbeeldopgaven (bij peilingsonderzoek moeten er immers voldoende opgaven geheim blijven voor een volgende meting). Wel kunnen we een vergelijking maken in schaalwaarden. Daaruit blijkt dat de vaardigheid van de leerlingen ongeveer op hetzelfde niveau uitkomt als bij de dicteevorm.

6.2.3 Resultaten jaargroep 5

Inhoud

In jaargroep 5 is een itemverzameling van 40 items ingezet, voor de helft bestaande uit nieuwe items. Deze items zijn in twee verschillende volgorden voorgelegd aan de leerlingen. De items zijn gebaseerd op de 19 onderscheiden categorieën voor spelling in jaargroep 5 (zie bijlage 1). De items in de peiling van 2001 gingen vooral over eenlettergrepige woorden. In jaargroep 5 komen in de methoden echter ook tweelettergrepige en drie- of meerlettergrepige woorden aan de orde. Daar is bij de nieuwe items rekening mee gehouden. Het betreft bijna uitsluitend items voor niet-werkwoordspelling, bij één opgave is er sprake van werkwoordspelling. De reeks

voorbeeldopgaven is min of meer willekeurig gekozen, in die zin dat er vooral gekeken is naar de spreiding in moeilijkheidsgraad van de items en een spreiding in type spellingsprobleem.
De categorie-indeling die we bij de constructie van de opgaven hebben gebruikt is erg fijnmazig en het is daarom niet mogelijk om die indeling helemaal tot zijn recht te laten komen in de geselecteerde voorbeeldopgaven. Daarvoor is de reeks voorbeeldopgaven die we kunnen laten zien te beperkt.

De verzameling van 40 opgaven bleek relatief eenvoudig te zijn, gemiddeld slaagden de leerlingen er in 32 opgaven goed te maken, als we de respons alleen beoordelen op de beoogde spellingcategorie. Niet alle items die zijn afgenomen in 2009 pasten op de gemeenschappelijke schaal voor 2001 en 2009. Uiteindelijk bleven er 34 items over. Daarvan gebruiken we er 15 als voorbeeldopgave in deze balans.

Percentages moeilijke, uitdagende en gemakkelijke opgaven Spelling voor zwakke, gemiddelde en goede leerlingen in jaargroep 5

Moeilijkheidsgraad	Moeilijk	Uitdagend	Gemakkelijk
• Zwakke leerling (P25)	6%	41%	53%
• Gemiddelde leerling (P50)	3%	18%	79%
• Goede leerling (P75)	6%	6%	88%

Aantal opgaven in de verzameling = 34

Van de vierendertig items in de meetschaal werden er achttien door meer dan 75% van de leerlingen goed gemaakt (kans groter dan 80%). Het percentage gemakkelijke opgaven voor de gemiddelde leerling is 76 en ook de zwakke leerling beheerst er nog 50% goed en 47% matig.

Wat leerlingen kunnen

De **percentiel-25 leerling**, de zwakke leerling, beheerst de eerste vijf voorbeeldopgaven goed en twee van de drie daaropvolgende opgaven bijna goed. Ook voorbeeldopgave 12 wordt bijna goed beheerst.
Het gaat dan om het schrijven van de woorden ‘klapzoen’, ‘meiden’, ‘sneeuw’, ‘kraai’ en ‘ogen’. Het spellen van de woorden ‘schrik’, ‘nieuw’ en ‘vrolijk’ ligt op de grens van een goede beheersing. Het woord ‘lichtblauw’ is nog wel een uitdaging voor de zwakke leerling, evenals ‘geur’, ‘auto’s’ en ‘schroeven’. Bij het woord auto’s gaat het uiteraard om het juiste gebruik van de apostrof in de meervoudsvorm. Nog moeilijker blijkt het schrijven van de letter -v bij het meervoud van ‘schroef’. Te moeilijk voor de zwakke leerling zijn nog woorden als ‘eieren’, ‘kwaad’ en ‘worstje’.

De **percentiel-50 leerling**, de gemiddelde leerling, beheerst tien van de vijftien voorbeelden goed en nog eens vier matig. Ook bij hen is het woord ‘worstje’ te hoog gegrepen, maar dat is dan ook het enige voorbeeld in de itemverzameling. Opvallend is voorbeeldopgave 6, met het woord ‘lichtblauw’, omdat dit een opgave is met een grote afstand tussen de schaalwaarde voor een matige beheersing en die voor een goede beheersing. De gemiddelde leerling beheerst deze opgave matig, net als de P10-leerling en de P25-leerling, maar nog niet goed. Voorbeeldopgave 13 met het woord ‘vrolijk’, laat een heel ander beeld zien: hier is de afstand tussen matige beheersing en goede beheersing juist relatief klein. In dit geval is het voor een P10-leerling een duidelijk te moeilijk item en voor de P50-leerling juist een ‘veel’ te makkelijk item. De P25-leerling zit daar precies tussen in en heeft een matige beheersing van dit spellingprobleem.

De **percentiel-75 leerling**, de goede leerling, beheerst alle opgaven goed of matig op één na, namelijk de moeilijkste opgave in de reeks, voorbeeldopgave 15. Dat is het enige item dat buiten de vaardigheidsrange van deze leerling ligt. Elf van de veertien opgaven zijn dus gemakkelijk voor deze leerling. Er zijn drie items die net niet goed worden beheerst, namelijk de voorbeeldopgaven 11, 13 en 14. Bij deze spellingsproblemen is de kans op een juist antwoord net geen 80%, maar wel veel hoger dan 50%. Ook bij voorbeeldopgave 13 zien we een grote afstand tussen de schaalwaarde voor matige beheersing en die voor goede beheersing, zodat we kunnen zeggen dat alleen de p-10 leerling bij dit item geen matige kans op succes heeft, maar alle andere leerlingen wel. Alleen de zeer goede leerling (percentiel 90) beheerst dit item goed. Het item is dus niet erg onderscheidend en die kwalificatie geldt evenzeer voor de items 6 en 11.

Voorbeeldopgaven Spelling

1	Lieke gaf Tim een dikke klap**z**oen.	Schrijf op:	klapzoen
2	Die m**ei**den kunnen erg goed voetballen.	Schrijf op:	meiden
3	In de winter valt soms sn**eeuw**.	Schrijf op:	sneeuw
4	Er zit een kr**aai** in de boom.	Schrijf op:	kraai
5	Honden hebben twee **o**gen	Schrijf op:	ogen
6	Mijn lievelingskleur is lic**htbl**auw.	Schrijf op:	lichtblauw
7	Van enge dingen **schr**ik ik.	Schrijf op:	schrik
8	Die schoenen heb ik pas. Ze zijn n**ieuw**.	Schrijf op:	nieuw
9	Dat ruikt erg vies. Bah, wat een g**eur**.	Schrijf op:	geur
10	De wegenwacht helpt auto's met pe**ch**.	Schrijf op:	pech
11	Gebroken botten worden vaak vastgezet met schroe**v**en.	Schrijf op:	schroeven
12	Jos is erg vro**lijk**.	Schrijf op:	vrolijk
13	Met Pasen verven we ei**eren**.	Schrijf op:	eieren
14	Els wordt kwaa**d** als je haar plaagt.	Schrijf op:	kwaad
15	Wie wil het laatste wors**tje** hebben?	Schrijf op:	worstje

Verschillen tussen leerlingen

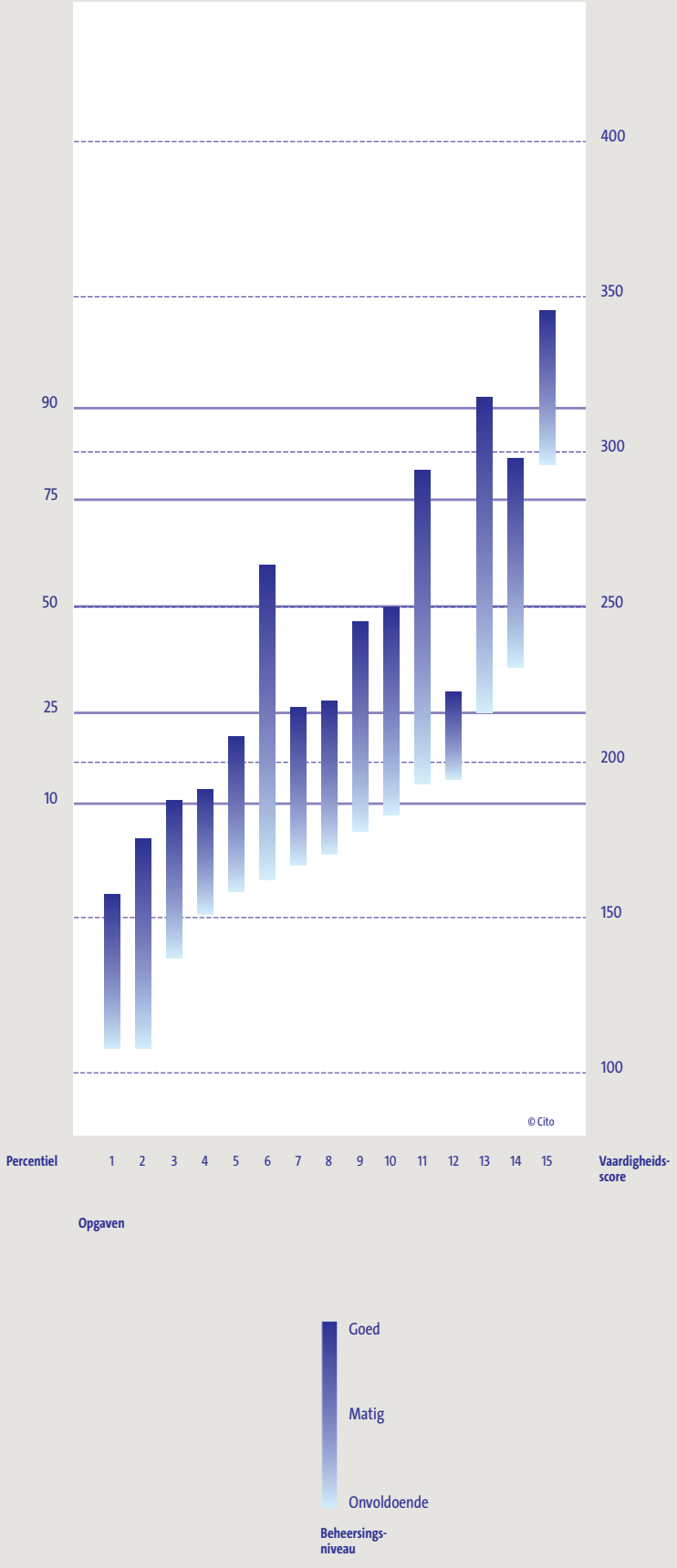
We vergelijken hier net als bij jaargroep 8 de uitkomsten van groepen leerlingen, onderscheiden naar geslacht, formatiegewicht, leertijd en peilingsjaar. Ook hier wordt geen rekening gehouden met eventuele onderlinge interacties van deze achtergrondvariabelen. Dat gebeurt wel in de analyse die beschreven wordt in paragraaf 6.6

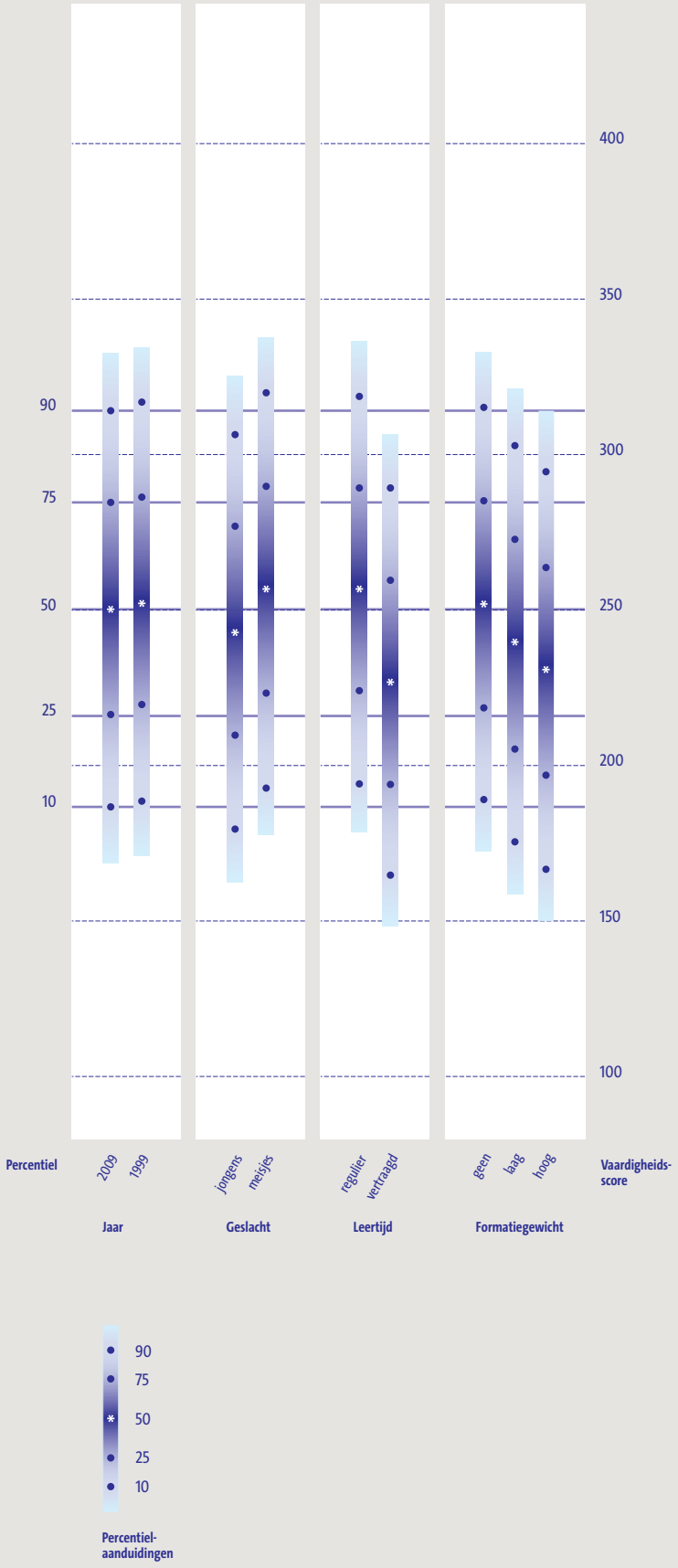
Verschil tussen 2009 en 1999
Het blijkt dat de leerlingen in 2009 gemiddeld een iets lagere prestatie hebben geleverd dan de leerlingen in 1999. Het verschil bedraagt 3 punten op de PPON-schaal (M = 250, S = 50). Dat verschil is niet significant en het berekenen van een effectgrootte is in dit geval niet zinvol.

Verschillen tussen jongens en meisjes
Er is een duidelijk verschil in gemiddelde vaardigheidsscore tussen jongens en meisjes.
De meisjes behalen op de spellingschalen betere resultaten dan de jongens. De gemiddelde vaardigheidsscore van meisjes ligt 13 punten hoger dan die van de jongens. De verschillen zijn ongeveer even groot als in eerdere onderzoeken. De gemiddelde vaardigheidsscore van de jongens is 243. De gemiddelde vaardigheidsscore van de meisjes is 257. Deze waarden en het verschil daartussen komen bijna exact overeen met wat we vonden in jaargroep 8. Het verschil is significant en de effectgrootte is met 0.27 als klein te kwalificeren.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp

Spelling jaargroep 5




400
350
300
250
200
150
100
90
75
50
25
10
Percentiel
2009
1999
jongens
meisjes
regulier
vertraagd
geen
laag
hoog
Vaardigheids-score
Jaar
Geslacht
Leertijd
Formatiegewicht
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

Verschillen tussen reguliere en vertraagde leerlingen
Het verschil in gemiddelde vaardigheidsscore tussen vertraagde leerlingen en reguliere leerlingen is groot. De gemiddelde vaardigheidsscore van de reguliere leerlingen is 256. De gemiddelde vaardigheidsscore van de vertraagde leerlingen is 229. Het verschil is met 27 punten op de PPON-schaal bijna drie vijfde standaarddeviatie. De vertraagde leerlingen scoren dus beduidend lager dan de reguliere leerlingen. Het verschil is vergelijkbaar met wat we vonden in jaargroep 8 (effectgrootte van 0.61 in plaats van 0.53).
Deze bevindingen zijn in overeenstemming met eerder gevonden verschillen tussen reguliere en vertraagde leerlingen.

Verschillen tussen leerlingen met verschillende formatiegewichten
De verschillen tussen de drie categorieën zijn zoals we vaker zien: de leerlingen zonder leerlinggewicht presteren het best, de leerlingen met een laag gewicht doen het duidelijk minder en de leerlingen met het hoge gewicht scoren doorgaans het laagst. Het gaat in dat laatste geval om leerlingen van ouders/verzorgers met een relatief lage opleiding. Het verschil op de PPON-schaal tussen leerlingen met een laag formatiegewicht en leerlingen zonder formatiegewicht is 13 punten. Het verschil tussen leerlingen met een hoog leerlinggewicht en leerlingen zonder gewicht is met 22 punten van een matige effectgrootte (0.44).

6.2.4 Resultaten SBO

Inhoud

In de eindgroep van het SBO is een itemverzameling ingezet van 53 items verdeeld over twee dictees met een oplopende moeilijkheidsgraad: een van 26 en een van 40 opgaven. In deze toetsen zat een overlap van 15 opgaven. Bovendien werden van beide boekjes twee varianten gemaakt met een andere volgorde. Deze toetsen werden ook afgenomen in de jaargroepen 4, 5, 6 en 7 in het basisonderwijs. Een eenvoudige variant in de jaargroepen 4 en 5 en een moeilijker variant in de jaargroepen 6 en 7. De dictees werden klassikaal afgenomen met een audio-cd. De leerlingen noteerden het woord op een antwoordblad. De toetsmatrijs voor de dictees bevatte zowel items voor jaargroep 8 als jaargroep 5 en omvatte zowel werkwoordspelling als niet-werkwoordspelling. Het aantal opgaven over werkwoordspelling was echter beperkt en daarmee lag de verzameling meer in de buurt van de opgaven voor jaargroep 5 dan voor jaargroep 8. Elke spellingcategorie (zie bijlage 1) was met twee of soms drie items vertegenwoordigd. Ook deze dictees werden in 2009 voor het eerst op twee manieren beoordeeld: zowel op de categoriefouten, passend bij de getoetste spellingcategorie, als op niet-categoriefouten. Dat laatste wordt in een afzonderlijke paragraaf gerapporteerd. We rapporteren hier alleen de resultaten van de beoordeling op categoriefouten en kunnen daarmee ook de jaarvergelijking tussen 1999 en 2009 maken.

Van de opgaven voor SBO blijken er 49 op een gemeenschappelijke schaal te kunnen worden gezet. Daar zijn veel gemakkelijke opgaven bij, ook voor de zwakke leerling. Deze leerling beheerst de helft van de woorden goed. Voor de goede leerling is zelfs 85% van de opgaven gemakkelijk. Daaruit blijkt dat het hier om een gemakkelijke opgavenverzameling gaat.
Als voorbeeldopgaven hebben we spellingproblemen gekozen die we al eerder tegenkwamen bij de jaargroepen 8 en 5. Van de 15 getoonde voorbeelden zijn er 3 ook opgenomen bij de voorbeeldopgaven van jaargroep 5 en 4 bij jaargroep 8. De voorbeeldopgaven staan grafisch weergegeven op pagina 142-143.

Percentages moeilijke, uitdagende en gemakkelijke opgaven Spelling voor zwakke, gemiddelde en goede leerlingen

Beheersing/moeilijkheidsgraad	Onvoldoende/moeilijk	Matig/uitdagend	Goed/gemakkelijk
• Zwakke leerling (P25)	14%	29%	57%
• Gemiddelde leerling (P50)	8%	14%	78%
• Goede leerling (P75)	6%	8%	86%

aantal opgaven in de verzameling = 49

Wat leerlingen kunnen

De **percentiel-25 leerling**, de zwakke leerling beheerst de eerste vijf opgaven goed. Het gaat dan om de schrijfwijze van de woorden 'schaar', 'besteden', 'paraplu', 'antwoord' en 'meiden'. Het woord 'antwoord' ligt op de grens en wordt nog maar net goed beheerst. Evenals trouwens het woord 'vrolijk', maar dat behoort al tot de matig beheerste woorden. De volgende vier opgaven, inclusief 'vrolijk', beheerst deze leerling matig. Het gaat dan om de woorden 'la', 'hield' en 'pech'. Onvoldoende beheerst worden de woorden 'verkoudheid', 'adressen' en 'zebra's', terwijl de laatste drie voorbeeldopgaven, 'achttien', 'vluchtte' en 'stortte', ver buiten het bereik van de zwakke leerling liggen.

De **percentiel-50 leerling**, de gemiddelde leerling, is in staat om de eerste zes voorbeeldopgaven goed op te schrijven, terwijl ook het woord 'verkoudheid' bijna goed wordt gespeld. Het woord 'la' behoort nog net bij de woorden die deze leerling goed kan schrijven. Matig beheerst worden, behalve 'verkoudheid', nog de woorden 'hield' en 'adressen'. Te moeilijk voor de gemiddelde leerling zijn de laatste vier woorden.

De **percentiel-75 leerling**, de goede leerling, beheerst de eerste elf voorbeeldopgaven goed, één matig en drie onvoldoende. Matig beheerst wordt alleen een woord als 'zebra's' en onvoldoende beheersing is er van de woorden 'achttien', 'vluchtte' en 'stortte'. In al deze voorbeeldopgaven gaat het om het gebruik van een dubbele t.

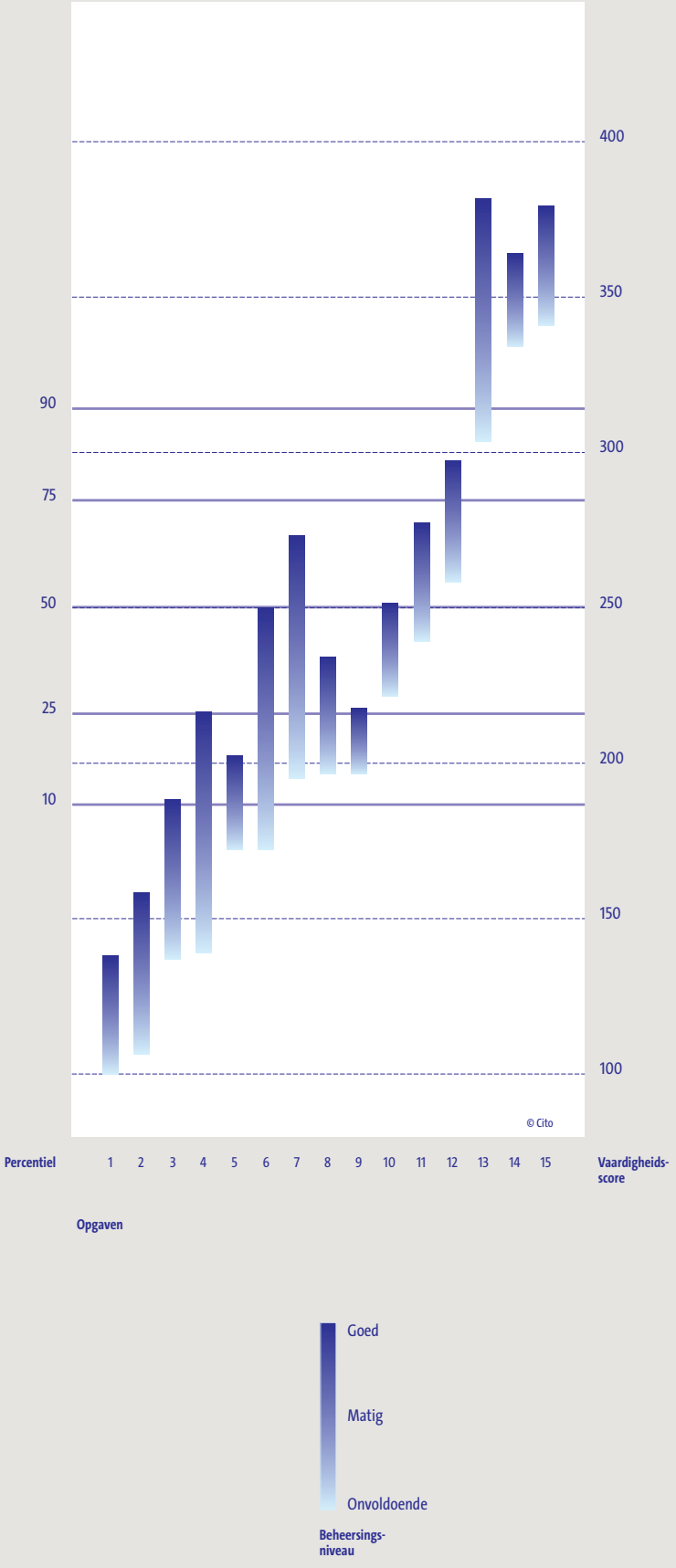
Voorbeeldopgaven Spelling SBO

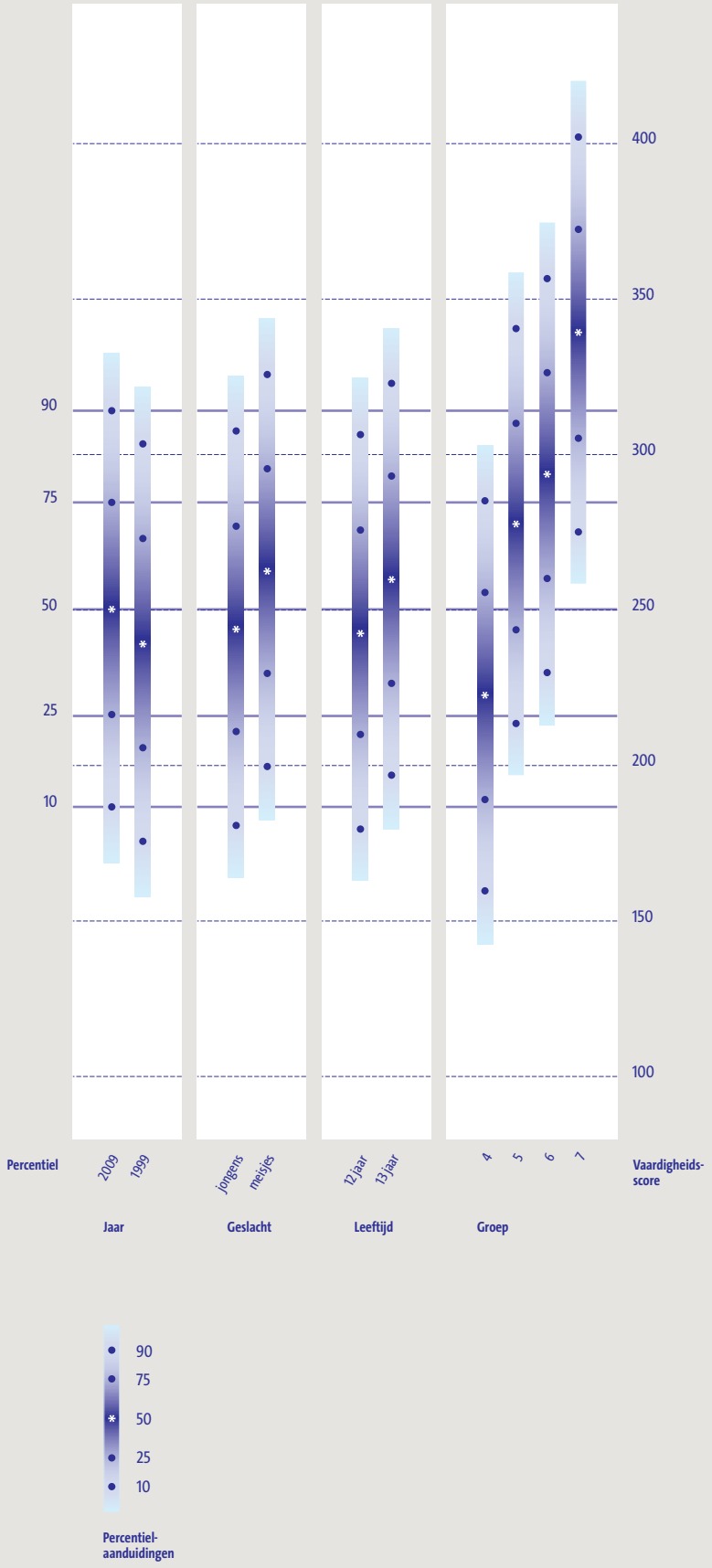
1	Knippen doe je met een **sch**aar.	Schrijf op: schaar	
2	De buren beste**d**en altijd veel tijd aan hun tuin	Schrijf op: besteden	
3	Het regent. Vergeet je paraplu niet!	Schrijf op: paraplu	
4	Ik antwoor**d** snel op de vraag van de juf.	Schrijf op: antwoord	
5	Die m**ei**den kunnen erg goed voetballen.	Schrijf op: meiden	*5
6	Leg het boek maar in de l**a**.	Schrijf op: la	
7	Mijn zusje hiel**d** vroeger niet van voetballen	Schrijf op: hield	*8
8	De wegenwacht helpt auto's met pe**ch**.	Schrijf op: pech	*5
9	Jos is erg vro**lijk**.	Schrijf op: vrolijk	*5
10	De verkoud**heid** gaat maar niet over.	Schrijf op: verkoudheid	*8
11	Schrijf de adre**ss**en van de nieuwe leden even op.	Schrijf op: adressen	*8
12	In elke dierentuin kun je zebra**'s** zien.	Schrijf op: zebra's	
13	Mijn zus is morgen jarig, ze wordt ach**tt**ien jaar.	Schrijf op: achttien	*8
14	Ik vluch**tte** weg voor het naderende onweer.	Schrijf op: vluchtte	
15	Hij stor**tt**e 25 euro op mijn rekening.	Schrijf op: stortte	

*5 = ook voorbeeld bij jaargroep 5; *8 = ook voorbeeld bij jaargroep 8

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp

Spelling SBO




400
350
300
250
200
150
100
90
75
50
25
10
Percentiel
2009
1999
Jaar
jongens
meisjes
Geslacht
12 jaar
13 jaar
Leeftijd
4
5
6
7
Groep
Vaardigheids-score
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

Verschillen tussen leerlingen

We vergelijken hier net als bij jaargroep 8 de uitkomsten van verschillende groepen leerlingen, onderscheiden naar geslacht, leeftijd en peilingsjaar. Ook hier wordt geen rekening gehouden met eventuele onderlinge interacties van deze achtergrondvariabelen. Dat gebeurt wel in de analyse die beschreven wordt in paragraaf 6.6. In plaats van de variabele leertijd gebruiken we bij SBO-leerlingen de leeftijd in de eindgroep, verdeeld in twee categorieën, namelijk twaalfjarigen en leerlingen van dertien jaar of ouder. De twaalfjarigen zijn vergelijkbaar met leerlingen in jaargroep 8 van de basisschool. Leerlingen van dertien jaar en ouder zijn vergelijkbaar met de leerlingen met vertraging in het reguliere basisonderwijs.

In deze paragraaf vergelijken we ook de leerlingen uit het SBO met die uit de reguliere jaargroepen in de basisschool. We hebben daarvoor de resultaten van leerlingen in de jaargroepen 4, 5, 6 en 7 ook afgebeeld op de vaardigheidsschaal. Deze leerlingen kregen dezelfde opgaven voorgelegd als de SBO-leerlingen, zodat het mogelijk is de vaardigheid van deze groepen leerlingen op dezelfde meetschaal weer te geven.

De variabele formatiegewicht ontbreekt in deze paragraaf. Bij SBO-leerlingen speelt formatiegewicht tegenwoordig geen rol meer en wordt ook niet meer geregistreerd. We kunnen deze achtergrondvariabele daarom niet meer meenemen in de analyse.

Verschil tussen 2009 en 1999
De jaarvergelijking is alleen te maken bij de schaling op categoriefouten, immers de beoordeling naar algemene fouten is in 1999 niet uitgevoerd. Het blijkt dat de SBO-leerlingen in 2009 gemiddeld een betere prestatie hebben geleverd dan in 1999. Het verschil bedraagt bijna 11 punten op de PPON-schaal (M = 250, Sd = 50). Dat verschil is significant en de effectgrootte is klein (0.22).

Verschillen tussen jongens en meisjes
Er is een duidelijk verschil in gemiddelde vaardigheidsscore tussen jongens en meisjes. De meisjes behalen betere resultaten dan de jongens. De gemiddelde vaardigheidsscore van meisjes ligt 18 punten hoger dan die van de jongens. De verschillen zijn ongeveer even groot als in eerdere onderzoeken. De gemiddelde vaardigheidsscore van de jongens is 244. De gemiddelde vaardigheidsscore van de meisjes is 263. Deze waarden en het verschil komen redelijk overeen met wat we vonden in jaargroep 8 en jaargroep 5.

Verschillen tussen 12- en 13-jarige leerlingen
Anders dan in het basisonderwijs hebben leerlingen die ouder zijn een hogere vaardigheid. De 13-jarigen scoren gemiddeld 260 en de 12-jarigen 243. Dit verschil in gemiddelde vaardigheidsscore is significant en de effectgrootte is matig te noemen.

Vergelijking met jaargroepen basisonderwijs
De opgaven die zijn gebruikt voor de peiling in de eindgroep van het SBO zijn tegelijkertijd afgenomen bij leerlingen in de jaargroepen 4, 5, 6 en 7 in het basisonderwijs. Het is onmiddellijk duidelijk uit de figuur dat de prestaties van de SBO-leerlingen tussen die van jaargroep 4 en jaargroep 5 in liggen. Opvallend is overigens dat het verschil tussen deze twee jaargroepen in het basisonderwijs groter is dan tussen de daaropvolgende jaargroepen. Blijkbaar wordt in de ontwikkeling van jaargroep 4 naar 5 in de basisschool een spurt gemaakt in spellingvaardigheid. De leerlingen in de eindgroep van het SBO zitten gemiddeld genomen halverwege die ontwikkeling. De 13-jarigen zijn iets verder dan de 12-jarigen. Verder is uit de figuur op te maken dat de goede leerlingen in het SBO even goed presteren als de zeer goede leerlingen in jaargroep 4. De zeer goede leerlingen in het SBO, de percentiel 90-leerlingen, hebben een even

hoge spellingvaardigheid als de goede leerling, dat wil zeggen de percentiel 75-leerling in jaargroep 5. De gemiddelde leerling in jaargroep 5 heeft op de meetschaal voor SBO een bijna even grote vaardigheid als de goede leerling (percentiel 75) in de eindgroep van het SBO.

6.2.5 Beoordeling op algemene fout versus op categoriefout

Spelling is in de peiling van 2009 voor de eerste keer op twee manieren beoordeeld. Bij de beoordeling van de respons van de leerling op de dictees is niet alleen gelet op de bevraagde categorie, maar is elke voorkomende spelfout meegenomen. Een leerling krijgt dus voor elke respons een beoordeling op basis van deze driedeling:

1 geen fout
2 categorie fout gespeld
3 spelfout anders dan voor de betreffende categorie, ook algemene fout genoemd

In vorige peilingen werden alleen de categoriefouten beoordeeld en werden de analyses daarop gebaseerd. Nu is ook een analyse gemaakt op basis van een beoordeling waarbij elk verkeerd geschreven woord fout is gerekend. Bovendien is geregistreerd om welk type fout het dan gaat: een categoriefout of een andere fout.
Bijvoorbeeld: Het woord *stommiteit* wordt door sommige leerlingen geschreven als *stommitijd*, door anderen als *stomiteit*. De bevraagde spellingcategorie betreft de uitgang -eit. Stommitijd leverde in de oude analyse een fout op en in de nieuwe analyse ook. Het woord bevat immers één spelfout en deze spelfout had betrekking op de bevraagde spellingcategorie. Als de leerling 'stomiteit' schrijft, leverde dat in de oude analyse echter geen fout op, maar in de nieuwe wel. De vraag doet zich nu voor in welke mate de vaardigheid in spellen er anders uitziet als dit onderscheid wordt gemaakt.

Ter illustratie geven we hier de uitkomsten gedifferentieerd naar categoriefout en algemene fout voor jaargroep 5. We beperken ons daarbij tot de voorbeelden die we in paragraaf 6.2.3 weergaven, aangevuld met de 11 woorden waarin 10% of meer van leerlingen een algemene fout maakte. We zien dat bij de al besproken voorbeeldopgaven de verschillen tussen algemene en categoriefouten nog beneden de 10% blijven. Meestal is het percentage andere fouten gering ten opzichte van de categoriefout. Alleen voorbeeld 11, het woord 'klapzoen', wijkt af van dat beeld. Daar is het percentage leerlingen dat de categoriefout maakt lager dan het percentage leerlingen dat algemene fouten maakt. Bij de 11 aanvullende woorden zien we percentages van 10% tot 48% voor het maken van andere fouten dan de categoriefout. In een aantal gevallen is dat percentage groter dan voor de categoriefout. Dat geldt voor de laatste vijf woorden: 'bodempje', 'schooier', 'gebergte', 'vervelend' en 'zwaluwen'. Het meest extreme voorbeeld in dit geval is het woord 'zwaluwen', waar maar liefst door 48% van de respondenten andere fouten worden gemaakt dan de categoriefout. Alleen de beoordeling van de van toepassing zijnde spellingcategorie leidt tot een foutenpercentage van 25%. Daarmee zou de p-waarde op .75 komen en dat staat voor een relatief makkelijke opgave. Als we echter alle spelfouten zouden meetellen komt er 48% bij aan fouten. De opgave krijgt daardoor een lagere p-waarde, van .26. en kan dus op die manier bekeken een moeilijke opgave worden genoemd. De twee verschillende p-waarden maken duidelijk dat de ordening van opgaven aanzienlijk kan veranderen als we niet alleen op de categoriefouten letten, maar op andere mogelijke fouten. Voor bepaalde woorden maakt dat veel uit. Kijken we alleen naar de categoriefout, dan is een woord als 'zwaluwen' even moeilijk als 'lichtblauw', 'geur' of 'pech'. Beoordelen we deze woorden op alle mogelijke fouten, dus willen we de vraag beantwoorden of leerlingen deze woorden goed kunnen opschrijven, dan blijken de leerlingen veel meer moeite te hebben met 'zwal**uw**en' en ook 'lichtbl**au**w', terwijl dat bij 'g**eu**r' en 'pe**ch**' weinig uitmaakt.
Als de vraag is in welke mate de leerlingen bepaalde spellingcategorieën beheersen, dan zal de eerste werkwijze het meest passend zijn. Wil men onderzoeken welke woorden goed worden

gespeld en welke niet, dan ligt de tweede werkwijze voor de hand. Daar komt dan ook een andere meetschaal uit waarin de woorden anders zijn geordend en waarmee de vaardigheid anders kan worden beschreven.
In deze rapportage hebben we ons dus grotendeels beperkt tot de eerste benadering, mede vanwege het feit dat we de uitkomsten willen vergelijken met die van de vorige peiling.

Voorbeelden van analyse naar type spelfout in jaargroep 5

	Woord	% categorie-fout	% andere fout	% geen fout	P-waarde categorie	P-waarde totaal	Nummer voorbeeldopgave
1	nieuw	16	0	84	84	84	8
2	geur	26	1	74	74	73	9
3	pech	24	1	75	76	75	10
4	schrik	15	1	84	85	84	7
5	sneeuw	8	1	91	92	91	3
6	kraai	7	2	91	93	91	4
7	worstje	70	3	26	30	27	15
8	kwaad	42	3	55	58	55	14
9	meiden	8	7	86	92	85	2
10	eieren	39	8	52	61	53	13
11	klapzoen	4	8	88	96	88	1
12	lichtblauw	25	9	66	75	66	6
13	vrolijk	17	9	74	83	74	12
14	paraplu	14	10	75	86	76	-
15	schroeven	33	12	55	67	55	-
16	dropveter	19	12	68	81	69	-
17	aardig	13	12	75	87	75	-
18	kwijt	12	12	76	88	76	-
19	tandarts	15	13	72	85	72	-
20	bodempje	8	25	67	92	67	-
21	schooier	5	37	58	95	58	-
22	gebergte	1	39	60	99	60	-
23	vervelend	4	43	53	96	53	-
24	zwaluwen	26	48	25	74	26	-

6.3 Interpunctie

6.3.1 Inhoud

Er zijn in de peiling van 2009 toetsen voor Interpunctie afgenomen in jaargroep 8 en jaargroep 5. In jaargroep 8 is een toets afgenomen met 35 opgaven. Daarvan stonden er 17 bij een verhalende tekst van 20 regels. De andere 16 opgaven werden als zelfstandige vraag gepresenteerd. De opgaven voor jaargroep 8 gingen over een breed scala aan interpunctie-problemen: het gebruik van punten, komma's, hoofdletters, dubbele punten, vraagtekens, uitroeptekens en aanhalingstekens. In jaargroep 5 is een toets afgenomen met 27 opgaven die zich beperkten tot drie zinseindetekens: punten, vraagtekens en hoofdletters. In de toetsen van zowel jaargroep 8 als jaargroep 5 zijn er opgaven meegenomen van de vorige peiling in 1999. Ongeveer de helft van de opgaven vormden zo een anker met de vorige peiling.
We rapporteren hier de uitkomsten achtereenvolgend voor de jaargroepen 8 en 5.

6.3.2 Resultaten jaargroep 8

In jaargroep 8 is in 2009 één toets afgenomen met 35 opgaven. In deze toets kwamen alle hierboven genoemde interpunctieproblemen voor. Eerst geven we weer een overzicht van de moeilijkheidsgraad van de items in de opgavenverzameling, waarbij we onderscheid maken naar drie typen leerlingen en we de moeilijkheid definiëren als de kans op een goed antwoord op een item van respectievelijk 50%: matige beheersing, of 80%: goede beheersing.
In het algemeen kan worden geconstateerd, dat er maar weinig moeilijke opgaven in de verzameling voorkomen. Er zijn slechts enkele opgaven die voor de goede leerling in jaargroep 8 te moeilijk zijn. Maar ook de zwakke leerling heeft de kans om 82% van de opgaven goed (29%) dan wel matig te maken (53%). Voor de gemiddelde leerling is meer dan 90% van de opgaven gemakkelijk, dan wel uitdagend.

We presenteren hier 16 van de 35 opgaven als voorbeeld om de vaardigheid van de leerlingen te kunnen beschrijven. Deze voorbeelden zijn grafisch weergegeven in een afbeelding (pagina 150-151), waaruit de vaardigheid van de verschillende type leerlingen valt af te lezen (zie de uitleg van de grafische weergave in hoofdstuk 2). In de voorbeelden komen we verschillende leestekens tegen: gevraagd wordt naar het zetten van punten (2x), vraagtekens (2x), uitroeptekens (3x) hoofdletters (5x) en aanhalingstekens (2x). Ook het plaatsen van een komma en een dubbele punt komt voor. Het gaat om verschillende typen vragen: er zijn 10 vierkeuzevragen en 7 open vragen waar de leerlingen in de meeste gevallen een woord moeten opschrijven en een keer een zin. Bij een vierkeuzevraag kunnen in de alternatieven ook andere leestekens staan dan het juiste alternatief, zodat ook die andere leestekens eigenlijk weer worden bevraagd. Daar is in de telling hiervoor geen rekening mee gehouden en dat komt in de voorbeelden ook maar een maal voor, namelijk in opgave 15. De voorbeeldopgaven zelf staan op pagina 149 e.v.
Alle voorbeeldopgaven overziend blijkt dat het plaatsen van een punt alleen gemakkelijke voorbeelden oplevert. Het gebruik van een vraagteken wordt zowel met een zeer gemakkelijk als een moeilijk voorbeeld geïllustreerd. Het gebruik van hoofdletters en uitroeptekens vinden we vooral in de tussenliggende regionen van de voor de gemiddelde leerling goed tot matig beheerste opgaven. Het correct gebruik van aanhalingstekens zit eveneens in het midden van de schaal, maar een gemakkelijk voorbeeld komt niet voor.

Percentages moeilijke, uitdagende en gemakkelijke opgaven Interpunctie voor zwakke, gemiddelde en vaardige leerlingen

Beheersing/moeilijkheidsgraad	Onvoldoende/moeilijk	Matig/uitdagend	Goed/gemakkelijk
• Zwakke leerling (P25)	18	53	29
• Gemiddelde leerling (P50)	9	26	65
• Goede leerling (P75)	6	12	82

Wat leerlingen kunnen

De **zwakke leerling**, de percentiel 25-leerling, beheerst 7 van de 16 voorbeeldopgaven goed, 5 matig en 4 onvoldoende. Van de matig beheerste opgaven zit voorbeeldopgave 8 op de grens van goede beheersing. Opgave 9 beheerst deze leerling ook nog in redelijke mate, maar nog niet goed. De zwakke leerling is in staat om in eenvoudige situaties correct een vraagteken, punt of een dubbele punt te plaatsen. Opgave 5 gaat over het zetten van een komma tussen twee woorden in een opsomming van drie. Dat beheerst deze leerling ook goed. Voorbeeldopgave 6 is het gemakkelijkste voorbeeld van het gebruik van hoofdletters. Het gaat om hier om twee korte zinnen. De zwakke leerling heeft met deze variant geen moeite. De volgende twee voorbeeld-

opgaven betreffen respectievelijk gebruik van het uitroepteken en wederom de hoofdletter. In deze voorbeeldopgave 8 moet de leerling het woord in de zin kiezen dat met een hoofdletter moet worden geschreven. In beide gevallen zijn het vierkeuzevragen. Opvallend is dat voorbeeldopgave 8 alleen van voorbeeldopgave 6 verschilt in de vorm: het is een meerkeuzevraag, terwijl de leerling in opgave 6 zelf een woord moet opschrijven. De meerkeuzevariant blijkt iets moeilijker te zijn, maar wordt door de zwakke leerling nog bijna goed beheerst. Voorbeeldopgave 9 is al een uitdaging voor de zwakke leerling. In deze opgave moet ook een woord gekozen worden dat met een hoofdletter moet worden geschreven. Het belangrijkste verschil met de vorige opgave is de lengte van de zin en met name het eerste zinsdeel. Ook de volgende opgave (10) gaat over het zetten van hoofdletters maar is wel weer een korte zin en heeft een vierkeuzevorm. Toch is deze vraag moeilijker dan voorbeeldopgave 9 en de zwakke leerling beheerst dit maar matig. Voorbeeldopgave 11 is de gemakkelijkste opgave waarin aanhalingstekens aan de orde komen. Dat wordt door de zwakke leerling matig beheerst. De vorm waarin aanhalingstekens aan de orde komen in voorbeeldopgave 13 is voor deze leerling echter te moeilijk. In voorbeeldopgave 12 komt het uitroepteken aan de orde. Deze opgave is dus moeilijker dan voorbeeldopgave 7, maar gemakkelijker dan opgave 16, de moeilijkste opgave van de hele verzameling.
De voorbeeldopgaven 13 tot en met 16 vereisen een hogere vaardigheid dan de zeer zwakke leerling heeft. Ze gaan over het gebruik van aanhalingstekens en het plaatsen van een hoofdletter of een vraagteken.

De **gemiddelde leerling**, de percentiel-50 leerling, beheerst 10 voorbeeldopgaven goed en 2 bijna goed. Er is een matige beheersing van 5 opgaven, inclusief die 2 opgaven die bijna goed worden beheerst, en voor een opgave is de beheersing onvoldoende. Dat is de laatste voorbeeldopgave, met de vraag achter welk woord een uitroepteken moet worden gezet. De opgaven die goed of bijna goed worden beheerst, betreffen het zetten van een punt, een dubbele punt, een komma en een hoofdletter. Dat gaat de gemiddelde leerling in de meeste gevallen goed af. Voor het zetten van aanhalingstekens, vraagtekens en uitroeptekens geldt dat niet. We hebben voorbeeldopgaven opgenomen waarbij de toepassing van de regels voor die leestekens nog te moeilijk is voor deze leerling. Zo zien we in voorbeeldopgave 13 het gebruik van aanhalingstekens in vierkeuzevorm. Dat blijkt moeilijker te zijn dan voorbeeldopgave 11, waarbij de leerling zelf de zin moet opschrijven die tussen aanhalingstekens moet staan. Nu is dat een kortere en minder complexe zin, dus het verschil in moeilijkheid zou daarmee kunnen worden verklaard. Opvallend is dat het hanteren van hoofdletters in de meeste gevallen geen problemen oplevert, maar dat het in de vorm waarin het wordt gevraagd in voorbeeldopgave 14 voor de gemiddelde leerling toch nog lastig blijkt te zijn. In deze opgave wordt van de leerling niet gevraagd zelf de hoofdletters te plaatsen, maar het juiste gebruik te onderscheiden van foutief gebruik. Voorbeeldopgave 15 blijkt ook een uitdagende opgave te zijn. Het zetten van een vraagteken in deze vierkeuzevorm, dat wil zeggen ten opzichte van de keuze voor een punt, een uitroepteken of een dubbele punt, blijkt nog lastig voor de gemiddelde leerling, terwijl het in de vorm van voorbeeldopgave 1 voor bijna geen enkele leerling een probleem is. Opgave 16 ten slotte is de enige voorbeeldopgave die te moeilijk is voor de gemiddelde leerling. Dat is wat eigenaardig gezien de positie van de andere opgaven over het uitroepteken in de oplopende schaal, namelijk de voorbeeldopgaven 7 en 12. Opgave 16 is anders door de lengte van de tekst en het feit dat er meer zinsdelen zijn. Maar de plaats van het uitroepteken aan het eind van de hele tekst ligt wel weer het meest voor de hand. Wellicht speelt hier de verwarring over uitroepteken en dubbele punt een rol.

De **goede leerling**, de percentiel-75 leerling, beheerst 13 van de 16 voorbeeldopgaven goed en één bijna goed, namelijk voorbeeldopgave 15. Er zijn drie opgaven waar deze leerling nog moeite mee heeft en waar we dus spreken van een matige beheersing. Het gaat om de laatste in de rij, voorbeeldopgave 16. Naar een verklaring voor de relatieve moeilijkheid van deze vraag

is hierboven al verwezen. Verder blijkt voorbeeldopgave 14, waarin het gaat om de keuze voor het juiste gebruik van de hoofdletters, lastig te zijn. Dat ligt mogelijk aan de vraagvorm. Voorbeeldopgave 15 zit voor deze leerling op de grens van een goede beheersing.

Voorbeeldopgaven Interpunctie jaargroep 8

1 Achter welke zin moet een vraagteken?

A ga je vanavond naar de film
B we kochten kaartjes voor de wedstrijd
C vandaag heb ik buiten gespeeld
D niemand had hem gezien

2 *daar heb ik een deurtje uitgeknipt onder de schoenendoos zitten oude lapjes*

Achter *lapjes* moet een punt. Achter welk ander woord moet ook een punt (.) worden gezet?

_____

3 *mijn neven vroegen gaan jullie met ons mee naar het zwembad*

Achter welk woord moet je een dubbele punt (:) zetten?

_____

Het opstel van Karin

de dwerghamsters

eergisteren kreeg ik twee dwerghamsters voor mijn verjaardag mijn moeder heeft die dwerghamsters bij de dierenwinkel naast de kruidenier op de postweg gekocht ik ken de man van de dierenwinkel heel goed altijd als ik uit school kom loop ik even binnen hij zegt altijd als ik binnenkom zo dame ben je daar in zijn winkel kun je allerlei dieren kopen vogels muizen jonge hondjes en dwerghamsters
weet je hoe ik die dwerghamsters genoemd heb knibbel en bobbel de ene knibbel is grijs erg beweeglijk en een beetje schuw de andere bobbel is dik zwart en erg nieuwsgierig ik heb ze in een aquarium zitten daar zit natuurlijk geen water in ik heb er verschillende dingen ingedaan lege w.c.-rollen een molentje en een omgekeerde schoenendoos daar heb ik een deurtje uitgeknipt onder de schoenendoos zitten oude lapjes dan hebben ze het lekker warm ‘s nachts kruipen ze uit hun holletje ze gaan dan vaak lopen in het molentje dat piept een beetje gisternacht werd ik er wakker van daarom deed ik het licht aan daar zag ik bobbel heel hard in het molentje lopen wat een gek gezicht was dat voortaan zet ik het aquarium voor ik naar bed ga in de huiskamer dat is beter dan word ik er niet meer wakker van
mijn dwerghamsters eten gewoon droog muizenvoer maar ze vinden ook andere dingen lekker ze eten eigenlijk alles stukjes brood kaas en restjes warm eten
gisteren mocht ik ze mee naar school nemen om aan juf te laten zien juf vroeg hoe heb je dwerghamsters genoemd ik antwoordde knibbel en bobbel ze zei dat dat ook toevallig was want haar poes heet knabbel
toen mijn dwerghamsters vandaag wakker waren staken ze hun snuitje naar buiten weet je het is het leukste cadeau dat ik ooit gekregen heb voor mijn verjaardag wat een grappige diertjes zijn het
Karin

4 **Verhaal dwerghamsters**
dan hebben ze het lekker warm ‘s nachts kruipen ze uit hun holletje

Achter *holletje* moet een punt. Achter welk ander woord moet ook een punt (.) worden gezet?

_____

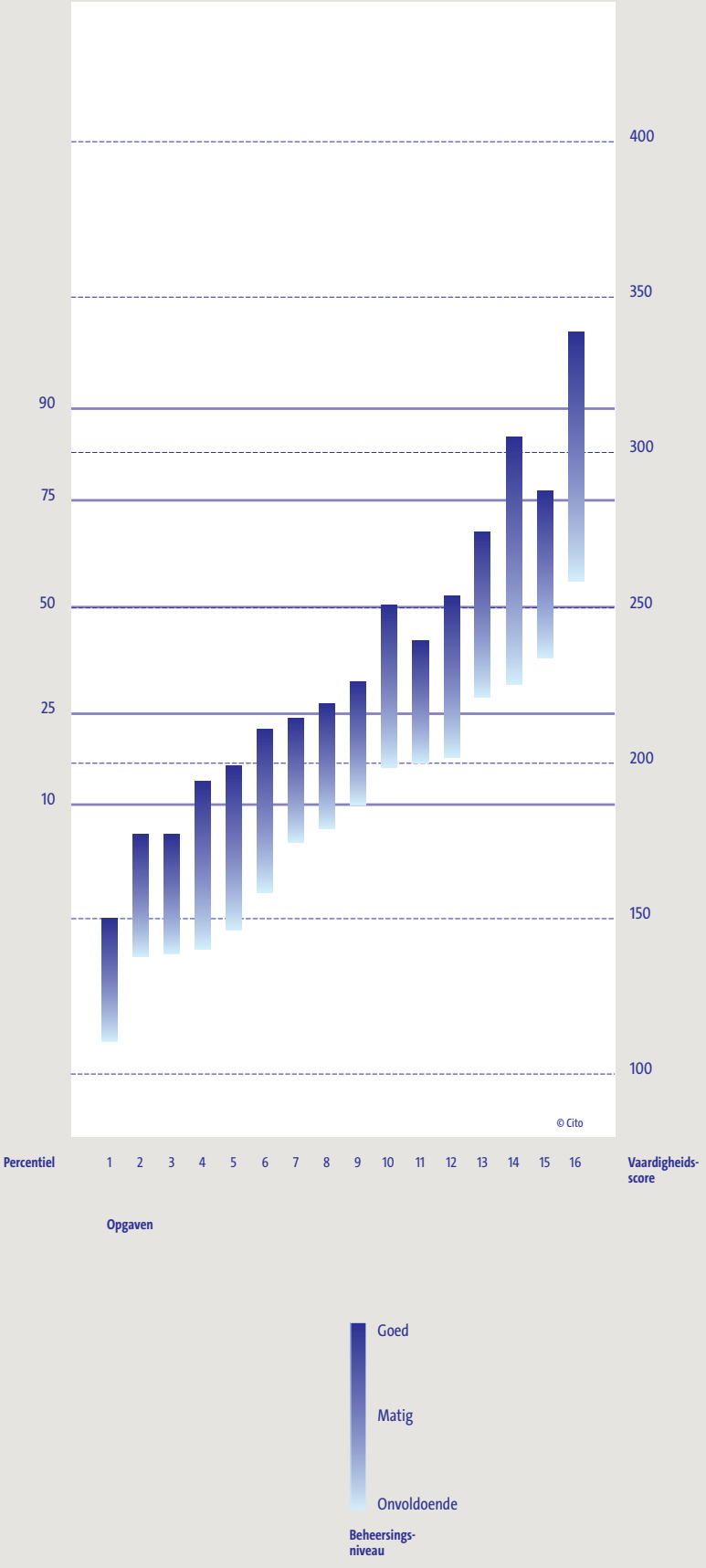
5 *het lekkerste eten vind ik pizza pannenkoeken en patat*

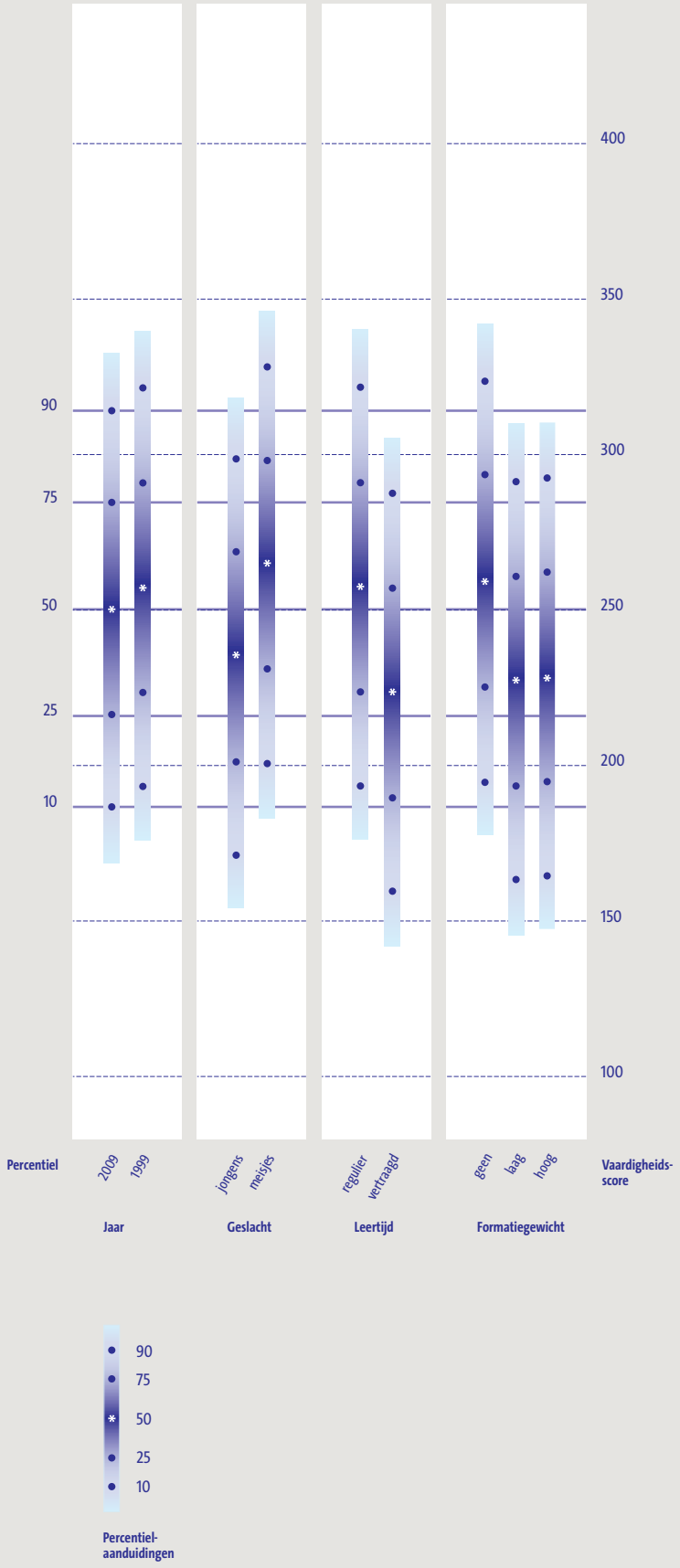
Achter welk woord moet je een komma (,) zetten?

_____

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp

Interpunctie jaargroep 8




400
350
300
250
200
150
100
90
75
50
25
10
Percentiel
2009
1999
Jaar
jongens
meisjes
Geslacht
regulier
vertraagd
Leertijd
geen
laag
hoog
Formatiegewicht
Vaardigheids-
score
90
75
50
25
10
Percentiel-
aanduidingen

6

Het meisje riep
Boos mag je
Nooit meer doen

Het schrijf je hier met een hoofdletter. Welk woord moet je nog meer met een hoofdletter schrijven?

_____

7 *de meester was heel boos jullie moeten nu maar eens ophouden met dat gepraat*

Je moet een uitroepteken (!) zetten. Achter welk onderstreept woord?

A heel
B moeten
C ophouden
D gepraat

8

De juf zegt we gaan morgen zwemmen

Welk onderstreept woord moet je met een hoofdletter schrijven?

A zegt
B we
C gaan
D zwemmen

9 *hij zei met een vriendelijk lachje tegen haar je moet niet denken dat ik boos op je ben*

Welk onderstreept woord moet met een hoofdletter worden geschreven?

A met
B tegen
C je
D dat

10 *zij antwoordde opgelucht en vrolijk dat zal ik doen*

Welk onderstreept woord moet met een hoofdletter worden geschreven?

A opgelucht
B en
C vrolijk
D dat

11 Verhaal dwerghamsters
juf vroeg hoe heb je je dwerghamsters genoemd

Wat moet tussen aanhalings- en sluitingstekens („...”) staan?

„ _____ ”

12 *wat spannend was dat boek ik hoop dat je nog zo'n boek in de boekenkast hebt om aan mij uit te lenen*

Achter welk onderstreept woord kan een uitroepteken (!) worden gezet?

A spannend
B dat
C boek
D hebt

13 In welke zin staan de aanhalings- en sluitingstekens („....”) goed?

A „als het aan mij ligt zei mijn moeder gaan we morgen op vakantie naar een ver en warm land”
B „als het aan mij ligt zei mijn moeder” gaan we morgen op vakantie naar een ver en warm land
C „als het aan mij ligt” zei mijn moeder „gaan we morgen op vakantie” naar een ver en warm land
D „als het aan mij ligt” zei mijn moeder „gaan we morgen op vakantie naar een ver en warm land”

14 Waar staan de hoofdletters goed?

A De tandarts zei Dat ik goed had gepoetst ik kreeg een compliment van haar
B De tandarts zei dat Ik goed had gepoetst Ik kreeg een compliment van haar
C De tandarts zei dat ik goed had gepoetst Ik kreeg een compliment van haar
D De tandarts zei Dat ik goed had gepoetst Ik kreeg een compliment van haar

15 *wat zou jij doen als je broer altijd spullen leende zonder ze terug te brengen ik ben al heel vaak boos geworden maar dat helpt niet*

Welk leesteken moet er achter *brengen*?

A een punt (.)
B een vraagteken (?)
C een uitroepteken (!)
D een dubbele punt (:)

16 *weet je het is het leukste cadeau dat ik ooit gekregen heb voor mijn verjaardag wat een grappige diertjes zijn het*

Achter welk onderstreept woord kan een uitroepteken (!) worden gezet?

A je
B cadeau
C heb
D het

Verschillen tussen leerlingen

Verschil tussen 2009 en 1999

De resultaten in 2009 waren beter dan in 1999. Het verschil in punten op de PPON-schaal is 21. Dat is significant en met een effectgrootte van 0.40 kan dit gekwalificeerd worden als een klein effect.

Verschil in formatiegewicht

Leerlingen met een leerlinggewicht, zowel laag als hoog, hebben een geringere vaardigheid dan de leerlingen zonder gewicht. Het verschil tussen de ongewogen leerlingen en de andere leerlingen is minstens 11 punten. Opvallend is dat de leerlingen met een hoog gewicht gemiddeld een grotere vaardigheid hebben dan leerlingen met een laag gewicht. Het verschil tussen leerlingen zonder gewicht en een laag gewicht is 20 punten en is daarmee significant. De effectgrootte kan met 0.40 als klein worden gekwalificeerd.

Verschil tussen jongens en meisjes

Er is een verschil tussen jongens en meisjes van 18 punten in het voordeel van de meisjes. Meisjes zijn dus duidelijk beter in interpunctie dan jongens. Het verschil is significant en de effectgrootte is betekenisvol maar klein.

Verschil tussen regulier en vertraagd

Vertraagde leerlingen zijn duidelijk minder vaardig in interpunctie. Het verschil is groot en significant, maar vergelijkbaar met dat bij spelling en grammatica. Er is een verschil van 34 punten, hetgeen kan worden aangeduid als een groot effect.

6.3.3 Resultaten jaargroep 5

In jaargroep 5 is een toets afgenomen met 27 opgaven die zich beperkte tot drie interpunctie-problemen: het gebruik van punten, vraagtekens en hoofdletters. Van deze opgaven konden er 25 in een meetschaal gezet worden waarmee we een vergelijking over de jaren konden maken. De verdeling van die opgaven naar beheersingsgraad laat zien dat er voor de zwakke leerling opgaven waren van diverse moeilijkheidsgraad, maar dat de meeste opgaven (60%) wel matig of goed te maken waren. Voor de gemiddelde leerling was dat 80% en voor de goede leerling waren er in het geheel geen lastige opgaven bij. De goede leerling, en zo noemen we de 25% meest vaardige leerlingen, beheerste alle geschaalde opgaven matig (24%) of goed (76%). In het algemeen was deze opgavenverzameling dus aan de gemakkelijke kant.
We presenteren hier 12 van deze opgaven als voorbeeld om daarmee de vaardigheid van de leerlingen te kunnen beschrijven. Van elk genoemd interpunctieprobleem laten we drie voorbeeldopgaven met een verschillende moeilijkheidsgraad zien.

Percentages moeilijke, uitdagende en gemakkelijke opgaven Interpunctie voor zwakke, gemiddelde en vaardige leerlingen

Beheersing/moeilijkheidsgraad	Onvoldoende/moeilijk	Matig/uitdagend	Goed/gemakkelijk
• Zwakke leerling (P25)	40	44	16
• Gemiddelde leerling (P50)	20	32	48
• Goede leerling (P75)	0	24	76

Wat leerlingen kunnen

De **zwakke leerling**, percentiel 25, beheerst twee voorbeeldopgaven goed, vier matig en zes onvoldoende.
De eerste twee voorbeeldopgaven gaan om het plaatsen van een vraagteken. Dat levert de zwakke leerling dus geen probleem op, maar er zijn ook opgaven met het vraagteken waarbij dat wel zo is. Opgave 4 is daar een voorbeeld van; deze opgave is duidelijk anders dan de eerste twee. Hier betreft het een doorlopende reeks woorden, waarin de leerling zelf het zinseinde aan moet geven. Bij de eerste twee opgaven zijn de zinnen al gegeven, maar moet uit de zinsbouw worden afgeleid of het een vragende zin is. Dat is voor de zwakke leerling goed te doen. Een te moeilijke opgave voor de zwakke leerling is voorbeeldopgave 11, waar het eveneens gaat om het plaatsen van een vraagteken in een reeks woorden waarin geen zinseinde is gegeven. Wellicht dat door de structurering van de reeks woorden in het tekstkader de meest voor de hand liggende keuze, nl. na het laatste woord van de hele reeks, dus feitelijk aan het einde van de zin, niet zo snel wordt gekozen. Deze opgave onderscheidt zich van de andere door de grote afstand tussen een kans van 50% en een kans van 80% op een goed antwoord. Dat maakt deze opgave weinig onderscheidend. Ook de sterke leerling heeft nog moeite met deze opgave.
Opgaven die voor de zwakke leerling nog een uitdaging vormen zijn opgave 3 tot en met 6. Opgave 3 gaat over het gebruik van de punt. De nieuwe zin begint hier met: “Het is ...”. Dat blijkt voor de meeste leerlingen nog wel redelijk te doen te zijn. Voorbeeldopgave 6 is vergelijkbaar, maar de tweede zin begint daar met het woordje “Daardoor...”. Dat is voor de zwakke leerling al veel moeilijker.
De moeilijkste opgave betreffende het gebruik van een punt is voorbeeldopgave 10, waarin alternatieven voorkomen waarin de punt op onjuiste plaatsen staat en er maar één correct alternatief is. Deze opgave wordt overigens ook door de goede leerling (P75) nog maar matig beheerst. Voorbeeldopgave 5 gaat over het gebruik van een hoofdletter. Het is de gemakkelijkste opgave over het plaatsen van een hoofdletter, maar dit wordt door de zwakke leerling nog niet

goed beheerst. Alle opgaven vanaf voorbeeldopgave 6 zijn voor de zwakke leerling te moeilijk. Dat zijn dus veel opgaven over het gebruik van de hoofdletter (3x), maar ook twee over het gebruik van de punt en een over het vraagteken.

De **gemiddelde leerling**, de percentiel-50 leerling, beheerst vijf voorbeeldopgaven goed, drie matig en vier opgaven onvoldoende. Voor deze leerling zijn de eerste zes voorbeeldopgaven gemakkelijk, behalve opgave 5. Deze opgave wordt redelijk, maar nog niet goed beheerst.
Het gaat daar om het plaatsen van een hoofdletter. De eerste vier opgaven die vooral gaan over het correct plaatsen van een vraagteken en het zetten van een punt op de juiste plaats, gaan de gemiddelde leerling dus goed af. Ook voorbeeldopgave 6 waar gekozen moet worden voor het juiste woord waarachter een punt moet worden geplaatst, is voor de gemiddelde leerling geen probleem. Voorbeeldopgaven over het plaatsen van een punt waar de gemiddelde leerling nog wel moeite mee heeft zijn voorbeeldopgaven 8 en 10. Waarom deze moeilijker zijn dan voorbeeldopgaven 3 en 6 is lastig te duiden. Net als deze opgaven is voorbeeldopgave 8 een zin met onderstreepte woorden waarbij met een vierkeuzevraag het juiste woord moet worden gekozen. Opgave 10 is duidelijk van een ander type, hetgeen blijkbaar de moeilijkheidsgraad verhoogt, zoals we reeds beschreven bij de zwakke leerling.
Een voorbeeldopgave die nog de nodige uitdaging biedt voor de gemiddelde leerling is, naast opgave 5 en 8, ook nog voorbeeldopgave 7. In deze opgave gaat het om het gebruik van de hoofdletter, waarbij gekozen moet worden voor het juiste gebruik door middel van een vierkeuzevraag. Opgaven die te moeilijk zijn voor de gemiddelde leerling zijn opgave 9 en 12, allebei over hoofdletters. Ook het zetten van een vraagteken in voorbeeldopgave 11 is lastig, maar zoals we bij de bespreking van de zwakke leerling al opmerkten, is dat een opgave die slecht discrimineert.

De **goede leerling**, de percentiel-75 leerling, beheerst acht van de voorbeeldopgaven goed en vier matig. Deze leerling kan goed overweg met het plaatsen van vraagtekens, getuige het resultaat bij de opgaven 1, 2 en 4. Alleen de weinig discriminerende voorbeeldopgave 11 is ook voor deze leerling nog een uitdaging. Ook met het plaatsen van punten kan de leerling goed overweg, uitgezonderd bij opgave 10, waar het alternatief van twee zinnen, waarin het gebruik wel correct gebeurt, moet worden afgewogen tegen drie opties waarin het gebruik onjuist is.
Het correcte gebruik van hoofdletters is voor deze leerling nog de grootste uitdaging, zoals blijkt uit de matige beheersing van zowel voorbeeldopgave 9 als 12. Bij opgave 9 is de mate van beheersing bijna goed, maar net iets minder dan 80%. Opgave 12 is echter voor deze leerling nog bijna te moeilijk. Wat deze opgave moeilijker maakt dan opgave 9 is lastig te zeggen. Ogenschijnlijk zijn de opgaven goed vergelijkbaar, maar de plaats en keuze van alternatieven maakt opgave 12 tot de moeilijkste opgave in de hele reeks.

Voorbeeldopgaven Interpunctie jaargroep 5

1 Achter welke zin moet een vraagteken (?) worden gezet?

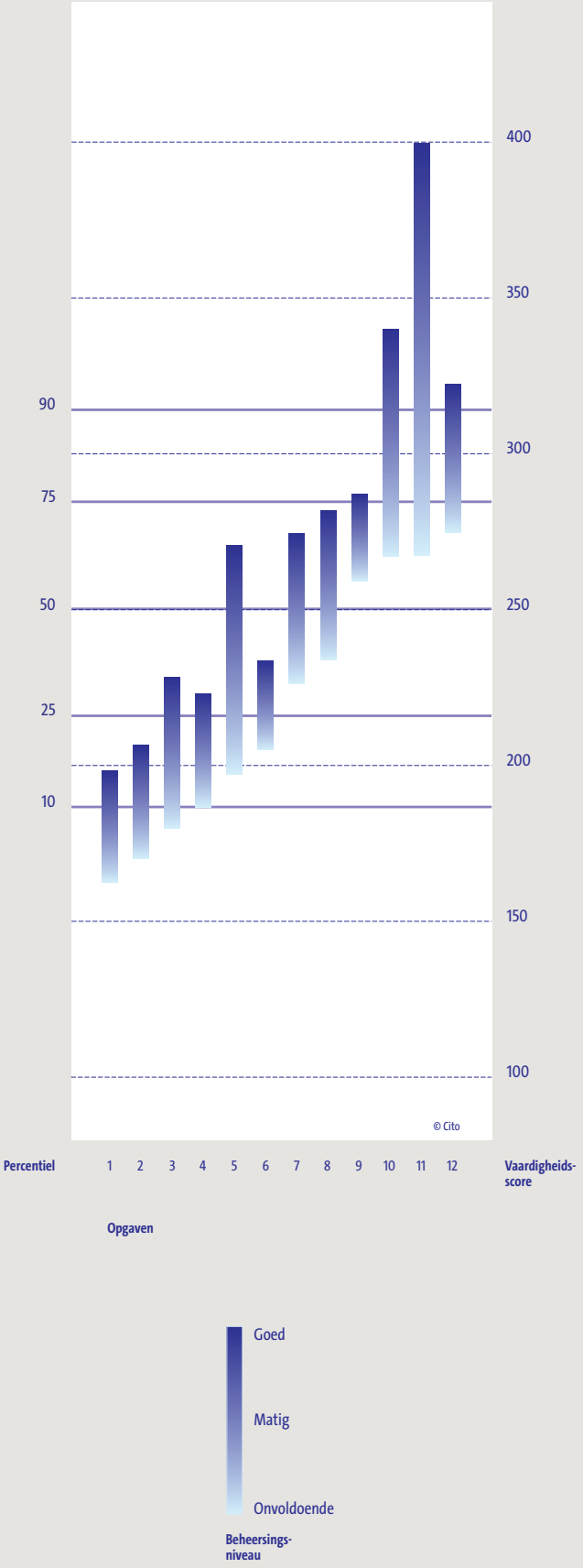
A de heks pakte haar snelste bezemsteel
B door de lucht vloog ze naar het grote bos
C morgen zou het heksenfeest beginnen
D welke heksen zouden er allemaal komen

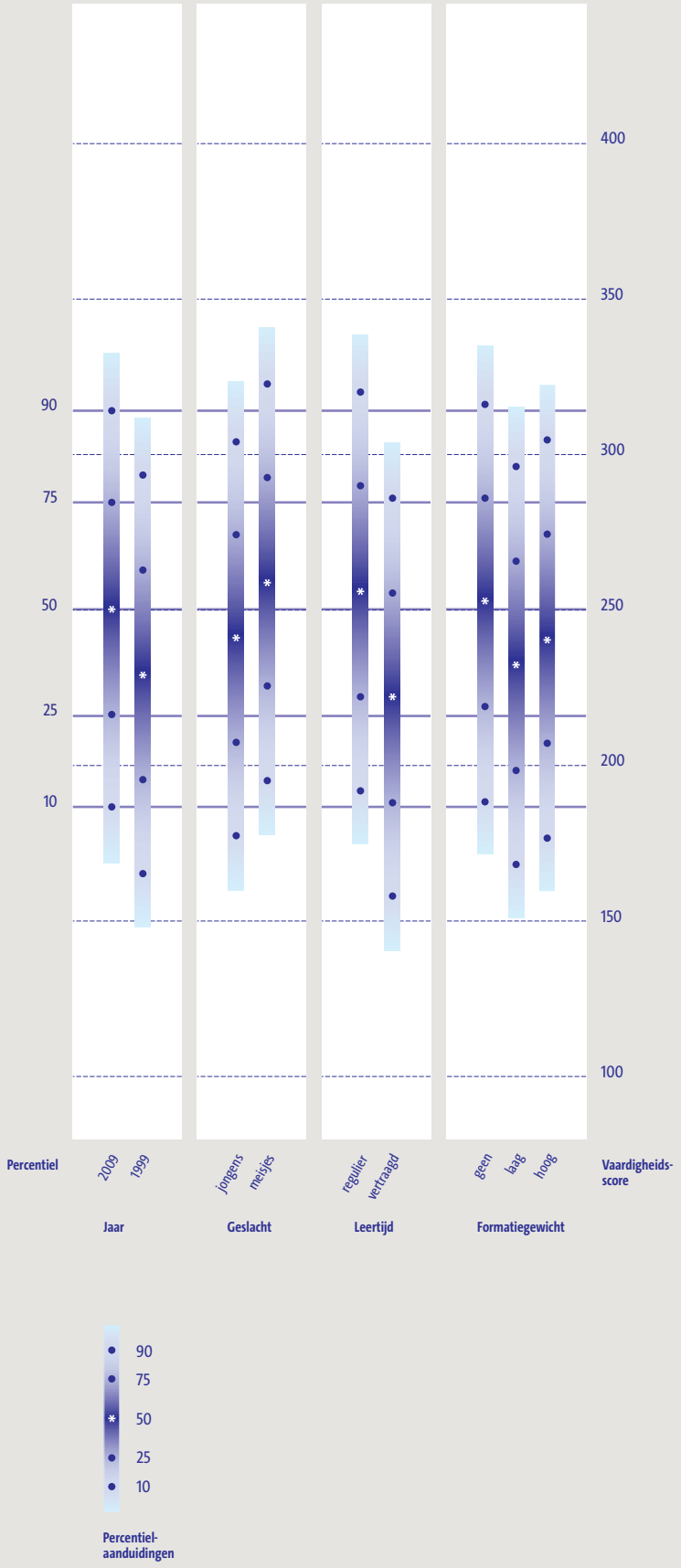
2 Achter welke zin moet een vraagteken (?) worden gezet?

A morgen ben ik jarig
B ik geef een feestje
C het wordt vast heel gezellig
D kom jij ook

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp

Interpunctie jaargroep 5




400
350
300
250
200
150
100
90
75
50
25
10
Percentiel
2009
1999
Jaar
jongens
meisjes
Geslacht
regulier
vertraagd
Leertijd
geen
laag
hoog
Formatiegewicht
Vaardigheids-score
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

3 *ik heb mijn boek gisteren helemaal uitgelezen het is een heel dik boek*

Achter welk onderstreept woord moet een punt (.) worden gezet?

A boek
B gisteren
C helemaal
D uitgelezen

4 *wie heeft de koekjes opgegeten ik niet*

Achter welk onderstreept woord moet je een vraagteken (?) zetten?

A wie
B koekjes
C opgegeten
D ik

5 *heb jij wel eens jonge muisjes gezien oe wat zijn die klein*

Welk onderstreept woord moet je met een hoofdletter schrijven?

A heb
B jonge
C wat
D die

6 *gisteren is bea heel erg laat naar bed gegaan daardoor heeft ze zich verslapen*

Achter welk onderstreept woord moet een punt (.) worden gezet?

A laat
B bed
C gegaan
D daardoor

7 Waar staan de hoofdletters goed?

A Ik vind **D**it boek erg mooi wil je het lenen
B Ik vind dit boek **E**rg mooi wil je het lenen
C Ik vind dit boek erg **M**ooi wil je het lenen
D Ik vind dit boek erg mooi **W**il je het lenen

8 *elke zomer gaan wij naar zee op het strand kun je mooie zandkastelen bouwen*

Achter welk onderstreept woord moet een punt (.) worden gezet?

A wij
B zee
C op
D strand

9 *carlo heeft een boek over zeerovers gekregen daar zit hij nu elke dag in te lezen*

Welk onderstreept woord moet met een hoofdletter worden geschreven?

A over
B gekregen
C daar
D elke

10 Waar staan de punten (.) goed?

A in de klas. waar Bao naar toe gaat zit ook zijn beste vriend. wat fijn.
B in de klas waar Bao naar toe gaat. zit ook zijn beste vriend wat fijn.
C in de klas waar Bao naar toe gaat zit ook. zijn beste vriend wat fijn.
D in de klas waar Bao naar toe gaat zit ook zijn beste vriend. wat fijn.

11

weet jij waar
ik me kan opgeven
voor de playbackshow

Achter welk onderstreept woord moet je een vraagteken (?) zetten?

A jij
B waar
C opgeven
D playbackshow

12 *mijn oma was gisteren jarig op haar slagroomtaart stonden ontzettend veel kaarsjes in alle kleuren*

Welk onderstreept woord moet met een hoofdletter worden geschreven?

A op
B haar
C ontzettend
D kaarsjes

Verschillen tussen leerlingen

Verschil tussen 2009 en 1999

De resultaten in 2009 waren beter dan in 1999. Het verschil in punten op de PPON-schaal is 21. Dat is significant en met een effectgrootte van 0.40 kan dit gekwalificeerd worden als een klein effect.

Verschil in formatiegewicht

Leerlingen met een leerlinggewicht van 1.25 of 1.90 hebben een geringere vaardigheid dan de leerlingen met het gewicht 1.00. Het verschil tussen 1.00-leerlingen en de andere leerlingen is minstens 11 punten. Opvallend is dat de leerlingen met het hoogste gewicht gemiddeld een grotere vaardigheid hebben dan leerlingen met een lager gewicht. Het verschil tussen leerlingen zonder gewicht en een laag gewicht is 20 punten en is daarmee significant. De effectgrootte kan met 0.40 als een klein effect worden gekwalificeerd.

Verschil tussen jongens en meisjes

Er is een verschil tussen jongens en meisjes van 18 punten in het voordeel van de meisjes. Meisjes zijn dus duidelijk beter in interpunctie dan de jongens. Het verschil is significant en de effectgrootte is betekenisvol maar klein.

Verschil tussen regulier en vertraagd

Vertraagde leerlingen zijn duidelijk minder vaardig in interpunctie. Het verschil is groot en significant, maar vergelijkbaar met dat bij spelling en grammatica. In vaardigheid is er een verschil van 34 punten, hetgeen kan worden aangeduid als een groot effect.

6.4 Grammatica

6.4.1 Inhoud

In paragraaf bespreken we de vaardigheid in het gebruiken van grammaticale kennis.
Onder grammatica verstaan we dan het kunnen toepassen van kennis over grammaticale relaties binnen woorden, tussen woorden, binnen zinnen en tussen zinnen. Of zoals Van de Gein (2002: 2) het verwoordt: “Grammaticale kennis is de kennis van regels voor woordbouw en zinsbouw waarvan taalgebruikers blijk geven als zij bijvoorbeeld bepaalde woordvormen voorspellen.” Grammaticale kennis is ook een ondersteunende taalactiviteit voor schrijven.
De toetsen voor Grammatica bestaan uit vragen bij teksten met grammaticaliteitsproblemen die de leerlingen moet oplossen en daarnaast uit een aantal losse opgaven. Vergeleken met de vorige peiling zitten er in de toetsen van 2009 minder opgaven over woordvorming en functiewoorden en wordt er meer naar regelgestuurde kennis gevraagd. Er worden alleen grammaticale aspecten getoetst die voorspelbaar zijn op grond van regels van het taalsysteem. Bijvoorbeeld: een verkleinwoord krijgt altijd ‘het’ als bepaald lidwoord, en een meervoud altijd ‘de’. Enkele uitzonderingen worden gemaakt voor een aantal ankeritems die noodzakelijk zijn voor de vergelijking over de tijd. Voorbeelden van grammaticaliteit zijn tijdsvormen, voorzetsels, samentrekkingen, betrekkelijke voornaamwoorden, woordvolgorde, woordgeslacht, voegwoorden en verbuigingen.
In het SBO en jaargroep 5 zijn de items in clusters aangeboden, telkens met een korte instructie. Er is bijvoorbeeld een cluster waarin de lidwoorden ‘de’ en ‘het’ op de juiste wijze moeten worden gebruikt of de aanwijswoorden ‘dat’ of ‘die’ (zie de voorbeeldopgaven). Andere clusters waren:

- Een of meer (woordvorming; meervoud)
- Vergrotende trap
- Overtreffende trap
- Gebruik van uitgangs ‘e’ in bijvoeglijke naamwoorden: leuk of leuke
- Afleiding beroepsnamen
- Groot en klein
- Werkwoordspelling stam of stam plus t: heb of hebt
- Grammatisch verbindend voegwoord: als of dat; als of of
- Persoonsvorm verleden tijd: lachte of lachde
- Gebruik van voorzetsels om of voor
- Nieuwe onderwerpsvormen van het persoonlijk voornaamwoord: jou of jouw, mij of mijn, u of uw, hem of zijn
- Afleidingen: bouwen herbouwen
- Meervoud met s en/of ens

We rapporteren hier achtereenvolgens de resultaten van jaargroep 8, jaargroep 5 en de eindgroep van het SBO. Alleen voor de resultaten van jaargroep 8 is een standaardenonderzoek gedaan (zie hoofdstuk 2).

6.4.2 Resultaten jaargroep 8

Eerst geven we een overzicht van de moeilijkheidsgraad van de items in de opgavenverzameling, waarbij we weer onderscheid maken naar drie typen leerlingen en we de moeilijkheid definiëren als de kans op een goed antwoord op een item van respectievelijk 50%: matige beheersing of 80%: goede beheersing.

Alle opgaven samen, inclusief die van de vorige peiling, zijn in de kalibratie betrokken, waarbij 4 opgaven afvielen vanwege een slechte passing. Deze opgavenverzameling, uiteindelijk bestaande uit 118 opgaven, blijkt voor de gemiddelde leerling niet moeilijk: 15% wordt

onvoldoende beheerst, maar 15% en 69% wordt matig, respectievelijk goed beheerst. Ook voor de zwakke leerling blijkt slechts 18% van de opgaven te moeilijk te zijn om met enige kans van slagen te kunnen maken. Deze leerling beheerst 25% van de opgaven matig en 57% goed. De goede leerling beheerst 75% van de opgaven goed.

Percentages moeilijke, uitdagende en gemakkelijke opgaven Grammatica bij zwakke, gemiddelde en vaardige leerlingen

Beheersing/moeilijkheidsgraad	Onvoldoende/moeilijk	Matig/uitdagend	Goed/gemakkelijk
• Zwakke leerling (P25)	18%	25%	57%
• Gemiddelde leerling (P50)	15%	15%	69%
• Goede leerling (P75)	9%	16%	75%

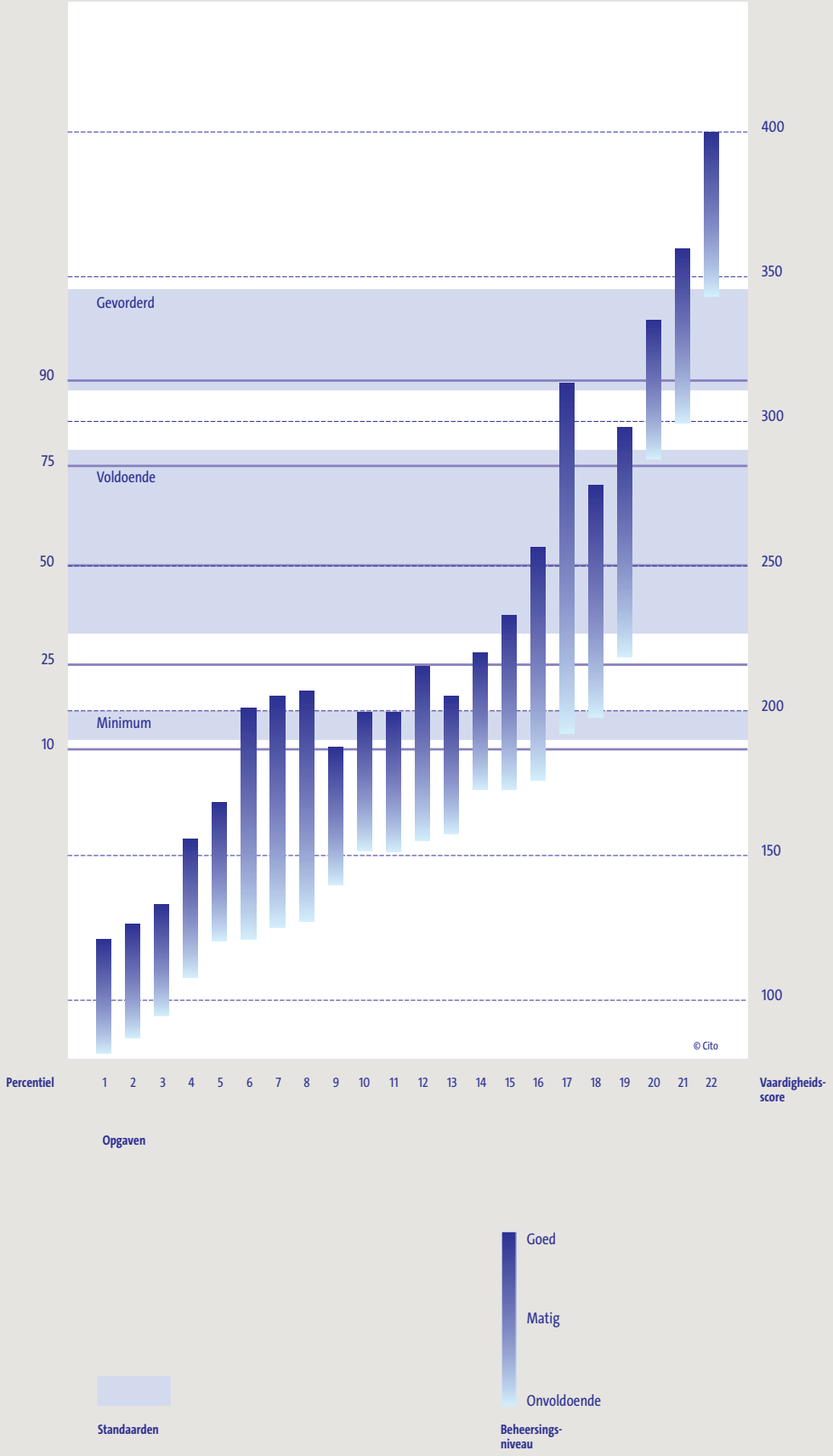
De toets voor jaargroep 8 in 2009 bestaat uit 15 aspecten/onderwerpen die elk met in de regel 3 opgaven worden bevraagd. Het gaat om de aspecten verbuiging, congruentie onderwerp-persoonsvorm, woord te veel, woordgeslacht, samentrekking, als/dan, tijdsvorm, staande uitdrukking, voorzetsel, voornaamwoordelijke verwijzing, betrekkelijk voornaamwoord, woordvolgorde, elliptische zin, ontbreken van een woord en de keuze van het juiste voegwoord. Na het vervallen van 4 niet-schaalbare opgaven, resteren voor deze toets 41 opgaven voor rapportage. Daarvan presenteren we er hier 22 als voorbeeldopgaven. Ter illustratie van de vaardigheid van de leerlingen aan het einde van het basisonderwijs zijn in de grafiek op pagina 162-163 deze voorbeeldopgaven afgebeeld. Er worden voorbeelden gegeven van verschillende itemsoorten: vierkeuzevragen, tweekeuze-invulvragen en doorstreepvragen. Zie voor interpretatie van de grafiek de uitleg in hoofdstuk 2.

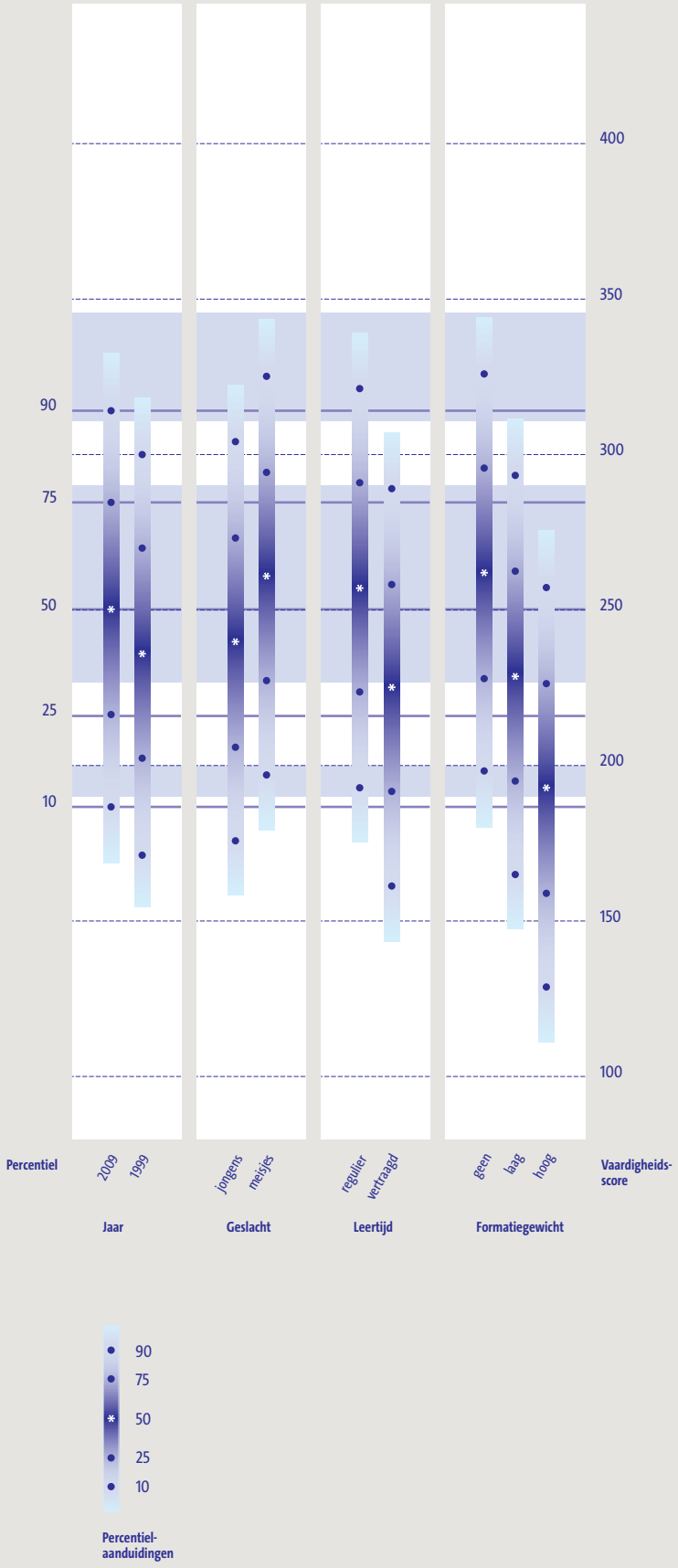
Wat leerlingen kunnen

De **zwakke leerling**, de percentiel-25 leerling, beheerst de eerste dertien opgaven goed, de volgende vijf matig en de laatste vier opgaven onvoldoende.
Opgaven die goed beheerst worden gaan over het gebruik van de t bij ‘u denkt’, gebruik van de meervoudsvorm bij ‘de redders’, het gebruik van het juiste voorzetsel in een zin als ‘De vogel zocht een plekje om eieren te leggen’, het op de juiste wijze verbeteren van de zin uit de leestekst ‘Ik was nat en honger’ door er voor te kiezen het woordje ‘had’ in te voegen en bij een andere zin de juiste tijd te kiezen voor het woord besluiten namelijk ‘besloten’. Ook beheerst deze leerling voorbeeldopgave 10 goed, met een citaat uit de leestekst waarin het gaat om de goede woordvolgorde: ‘en Jamsi rende achter me aan.’
Vergeleken met de zeer zwakke leerling (P10) is deze leerling ook in staat om de voorbeeld-opgaven 6 tot en met 13 goed te maken. Het gaat dan om het onderstrepen van een woord dat in de gepresenteerde zin te veel staat: ‘Het viel hem op dat er aan de buitenkant een vlekje aan zat’. Ook het gebruik van het voorzetsel ‘om’ in de zin ‘Ik heb een koptelefoon ... de muziek op mijn iPod te horen’ gaat bij de zwakke leerling goed. Hetzelfde geldt voor het gebruik van de juiste vorm van het werkwoord ‘behoren’ in de zin ‘Tot de watervogels ... ook de eend.’ Goed beheerst worden verder de voorbeeldopgaven waarin het gaat om de vorming van het bijvoeglijke naamwoord met of zonder ‘e’ zoals bij ‘nieuw computerspelletje’ ‘oud riviertje en simpel bruggetje’ en ’vrolijke verzorger en speels ijsbeertje’. De zwakke leerling beheerst ook de goede woordvolgorde van voorbeeldopgave 10 uitstekend, iets dat door de zeer zwakke leerling nog maar net beheerst wordt. Ook het gebruik van het juiste lidwoord bij ‘dakje’ in voorbeeldopgave 13 gaat bij deze leerling meestal goed. Zaken die nog lastig zijn voor de zwakke leerling betreffen het juiste gebruik van verbindingswoorden in voorbeeldopgaven 14, 15 en 18 en voornaamwoorden in opgaven 17 en 21.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp

Grammatica jaargroep 8




400
350
300
250
200
150
100
90
75
50
25
10
Percentiel
2009
1999
Jaar
jongens
meisjes
Geslacht
regulier
vertraagd
Leertijd
geen
laag
hoog
Formatiegewicht
Vaardigheids-score
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

De **gemiddelde leerling**, de percentiel-50 leerling, beheerst de eerste vijftien opgaven goed, de volgende vier matig en de laatste drie onvoldoende.
Opgaven die wel beheerst worden door de gemiddelde leerling, maar onvoldoende door de zwakke leerling zijn de voorbeelden 14 en 15. In opgave 14 gaat het om de vraag naar het juiste gebruik van het voegwoord 'en' in de voorbeeldtekst. In dit geval moet het woordje 'maar' worden gekozen in plaats van het gebruikte woord. In voorbeeldopgave 15 betreft het de gepastheid van de zinsnede ´kunnen horen´ in de verhaaltekst, waarbij met name de congruentie in tijd een rol speelt. Opgaven die matig beheerst worden door de gemiddelde leerling zijn voorbeeldopgaven 16 tot en met 19. Voorbeeldopgave 16 wordt wel bijna goed beheerst en betreft het juiste gebruik van het woordje 'om' versus 'voor' in een zin. Voorbeeldopgave 17, waarin het gaat om de keuze tussen 'jou' en 'jouw' is nog een uitdaging voor de gemiddelde leerling. Dat geldt ook voor opgave 18 waarin het gebruikte woordje 'want' in de voorbeeldtekst moet worden vervangen door 'maar'. Opvallend is dat het om ongeveer dezelfde opgave gaat als bij de opgaven 14 en 15, maar dat de vraag in dit geval toch lastiger blijkt. Ook lastig voor de gemiddelde leerling blijkt voorbeeldopgave 19, waarin het woordje 'er' op de juiste plek moet worden toegevoegd om er een lopende zin van te maken. Voorbeeldopgave 20 wijkt qua vorm en inhoud nauwelijks af van opgave 19, maar is toch moeilijker en wordt door de gemiddelde leerling onvoldoende beheerst.

De **goede leerling**, de percentiel-75 leerling beheerst zeventien voorbeeldopgaven goed, namelijk voorbeeldopgaven 1 tot en met 16 en 18. De voorbeeldopgaven 17 en 19 worden matig beheerst. De opgaven 20 tot en met 22 zijn voor deze leerlingen te moeilijk. Deze leerling beheerst dus van de voorbeeldopgaven er evenveel onvoldoende als de gemiddelde leerling. De moeilijkste opgave in deze reeks van voorbeelden wordt ook door de zeer goede leerling (P90) onvoldoende beheerst.
Voorbeelden van opgaven die de goede leerling wel goed beheerst maar de gemiddelde leerling nog niet zijn 16 en 18. Voorbeeldopgave 17 is opvallend omdat voor een goede beheersing het niveau van de zeer goede leerling nodig is terwijl voor een redelijk beheersing een iets hoger niveau dan dat van de zeer zwakke leerling al voldoende is. Het gaat om de juiste schrijfwijze van 'jou' in de zin 'Zal ik ... eens iets geks vertellen?' Deze opgave maakt dus weinig onderscheid tussen leerlingen met een verschillende vaardigheid Wel heeft de goede leerling uiteraard een hogere kans op een correct antwoord dan de gemiddelde leerling. De voorbeeldopgaven 20 tot en met 22 zijn ook voor de goede leerling te moeilijk. Het gaat dan om het schrijven van het woordje 'zo' op de juiste plek in de zin "Mijn broertje speelt viool en hij doet dat (zo) mooi, dat hij er een prijs mee heeft gewonnen. Voorbeeldopgave 21 vraagt naar het juiste gebruik van 'jouw' ten opzichte van 'jou'. Vergeleken met opgave 17, waarin dat ook voorkomt, is dat in deze opgave een stuk moeilijker.

Tekst bij de voorbeeldopgaven 4, 5, 15 en 18

Lees deze tekst. Er staan fouten in. Daarover gaan de eerste vragen.

1 EEN ANGSTIG AVONTUUR IN DE DUINEN

2 Op een dag liepen mijn vriend Jamsi en ik in de duinen.
3 We waren een beetje verdwaald, maar dat vonden we niet
4 erg. Wel grappig juist. Maar toen we verdwaalden nog
5 verder, was het niet meer zo leuk. Toen het al bijna tien
6 uur 's avonds was, kwamen we in een groot bos. We
7 besluiten in het bos te overnachten.

8 's Morgens vroeg werd ik gewekt door de regen. Ik keek
9 om je heen. Jamsi was nergens te zien. Ik begon te
10 roepen: "Jamsi!, Jamsi! Waar zit je?" Hoe ik ook riep,
11 Jamsi kwam maar niet te voorschijn. Ik was nat en honger.
12 Ik besloot te proberen de weg terug te vinden. Net als ik
13 op weg wilde gaan, zag ik Jamsi achter een paar dikke
14 dennenbomen daar lopen. "Waar ben je nou geweest?"
15 vroeg ik. Jamsi antwoordde: "Ik ben aan de rand van het
16 dennenbos geweest." Hij vertelde verder dat hij
17 geprobeerd had onze sporen te volgen. Want door de
18 regen waren ze uitgewist. Hoe moesten we nu de weg
19 vinden? Omdat er geen zon was, konden we ook niet in de
20 richting van de zon gaan. "Laten we luisteren of we de zee
21 kunnen horen," zei ik. Maar het enige wat we hoorden,
22 was de regen. Toch gingen we op pad. Dan zouden we
23 tenminste warm blijven.

24 Na een tijdje hoorden we een raar geluid. Het klonk als het
25 geluid van een crossmotor. Ik zette het op een lopen en
26 Jamsi achter me aan rende. Hij liep harder als ik, dus hij
27 rende me al gauw voorbij. Maar Jamsi lette niet op waar hij
28 liep. Plotseling struikelde hij en te huilen. Wat was er aan
29 de hand? Jamsi was middenin een konijnenhol gestapt en
30 had zijn enkel verstuikt. Niet zo best dus. Jamsi is
31 ongeveer net zo zwaar als ik. Met veel moeite hees hij
32 jezelf op mijn rug.

33 Het rare geluid die we hoorden, kwam steeds dichterbij.
34 Waar kwam het geluid vandaan? Het was een motorzaag,
35 die gebruikt werd door een boswachter. De boswachter,
36 die druk bezig was, keek raar op toen hij ons zag. We
37 kregen van hem een boterham, die we snel opaten. Toen
38 bracht hij ons met zijn busje naar huis. We waren bang dat
39 ze thuis kwaad op ons zouden zijn, en ze waren blij dat we
40 er weer waren.

41 Zo liep ons angstig avontuur in de duinen nog goed af.
42 Eind goed, al goed!

43 Michael

1 Ik begrijp dat u het er niet mee eens bent omdat u denk dat de school een slechte naam krijgt.

Welk onderstreept woord is fout en waarom?

A begrijp, want daar moet begrijpt staan
B bent, want daar moet ben staan
C denk, want daar moet denkt staan
D krijgt, want daar moet krijg staan

2 De redders ... het bijna verdronken meisje nog net op tijd.

A greep
B grepen

3 De vogel zocht een plekje ... eieren te leggen.

A om
B voor

4 **Tekst Avontuur in de duinen**
Wat kun je het beste doen met: *Ik was nat en honger.*? (r. 11)

A Zo laten staan.
B Vervangen door: Ik was nat en had honger.
C Vervangen door: Ik was nat en was met honger.
D Vervangen door: Ik was nat met honger.

5 **Tekst Avontuur in de duinen**
Wat kun je het beste doen met: *besluiten*? (r. 7)

A Zo laten staan.
B Vervangen door: besloten
C Vervangen door: zouden besluiten
D Vervangen door: zullen besluiten

6 In de volgende zin staat één woord te veel. Streep dat woord door.
Je moet een goede zin overhouden.

Het viel hem op dat er aan de buitenkant een vlekje aan zat.

7 Ik heb een koptelefoon ... de muziek op mijn iPod te horen.

A om
B voor

8 Tot de watervogels ... ook de eend.

A behoort
B behoren

9 Jamie heeft een ... computerspelletje.

A nieuw
B nieuwe

10 Wat kun je het beste doen met: ... *en Jamsi achter me aan rende.*? (r. 26)

A Zo laten staan.
B Vervangen door: ... en Jamsi me achter aan rende.
C Vervangen door: ... en Jamsi rende achter me aan.
D Vervangen door: ... en Jamsi rende me achter aan.

11 In welke zin zijn de onderstreepte woorden *allebei* goed?

A De Linge is een oude riviertje met hier een daar een simpel bruggetje.
B De Linge is een oude riviertje met hier een daar een simpele bruggetje.
C De Linge is een oud riviertje met hier een daar een simpel bruggetje.
D De Linge is een oud riviertje met hier een daar een simpele bruggetje.

12 A Thomas was de vrolijke verzorger van Knut, een speels ijsbeertje.
B Thomas was de vrolijke verzorger van Knut, een speelse ijsbeertje.
C Thomas was de vrolijk verzorger van Knut, een speels ijsbeertje.
D Thomas was de vrolijk verzorger van Knut, een speelse ijsbeertje.

13 1. Ideaal aan dit nestkastje is de spiegel aan de binnenkant van de dakje.
2. Als je het een klein beetje optilt, is te zien wat de vogeltjes daar binnen doen.

Welk onderstreepte woord is fout en waarom?

A dit in zin 1, want daar moet deze staan.
B de in zin 1, want daar moet het staan.
C klein in zin 2, want daar moet kleine staan.
D de in zin 2, want daar moet die staan.

14 Tekst Avontuur in de duinen
Wat kun je het beste doen met: *en* (r. 39)?

A Zo laten staan
B Vervangen door: dus
C Vervangen door: maar
D Vervangen door: want

15 Tekst Avontuur in de duinen
Wat kun je het beste doen met: *kunnen horen*? (r. 21)

A Zo laten staan
B Vervangen door: hebben kunnen horen
C Vervangen door: konden horen
D Vervangen door: zullen kunnen horen

16 De bloedsomloop is nodig ... allerlei stoffen op de juiste plaatsen in het lichaam te brengen en er ook weer vandaan te halen.

A om
B voor

17 Zal ik ... eens iets geks vertellen?

A jou
B jouw

18 Tekst Avontuur in de duinen
Wat kun je het beste doen met: *Want*? (r. 17)

A Zo laten staan.
B Vervangen door: Dus
C Vervangen door: Maar
D Vervangen door: Of

19 In de volgende zin ontbreekt één woord. Schrijf het woord op de goede plaats op de streep erbij.

Als wij _____ met vakantie zijn _____ vinden we het _____ leuk om iedere dag _____ op uit te trekken.

20 In de volgende zin ontbreekt één woord. Schrijf het woord op de goede plaats op de streep erbij.

Mijn _____ broertje speelt _____ viool en hij doet dat _____ mooi, dat hij er _____ een prijs mee heeft gewonnen.

21 1. Het idee alleen al dat iemand ... telefoon kan aftappen
2. en met ... gesprekken kan meeluisteren!

Wat moet er op de puntjes staan?

A in zin 1 *jou* en in zin 2 *jou*
B in zin 1 *jou* en in zin 2 *jouw*
C in zin 1 *jouw* en in zin 2 *jou*
D in zin 1 *jouw* en in zin 2 *jouw*

22 In de volgende zin staat één woord te veel. Streep dat woord door.
Je moet een goede zin overhouden.

Van die postzegel had mijn vriend er al lang genoeg van.

Verschillen tussen leerlingen

We vergelijken hier de uitkomsten van verschillende groepen van leerlingen onderscheiden naar geslacht, formatiegewicht, leertijd en het peilingsjaar. In deze vergelijking wordt geen rekening gehouden met eventuele onderlinge interacties van deze variabelen. Dat gebeurt wel in de analyse die beschreven wordt in paragraaf 6.6.

Verschil tussen 2009 en 1999
Het blijkt dat de leerlingen in 2009 gemiddeld een betere prestatie hebben geleverd dan de leerlingen in 1999. Het verschil bedraagt 14 punten op de PPON-schaal (M = 250, Sd = 50) hetgeen overeenkomt met meer dan een vierde standaarddeviatie. In de vergelijking in paragraaf 6.6 analyseren we welke betekenis we aan dit verschil mogen hechten en of er werkelijk van vooruitgang mag worden gesproken.

Verschillen tussen jongens en meisjes
Er is een duidelijk verschil in gemiddelde vaardigheidsscore tussen jongens en meisjes. De meisjes behalen op de schaal een beter resultaat dan de jongens. De gemiddelde vaardigheidsscore van meisjes ligt gemiddeld 21 punten hoger dan die van de jongens. De verschillen zijn ongeveer even groot als uit eerdere onderzoeken naar voren is gekomen. De gemiddelde vaardigheidsscore van de jongens is 240. De gemiddelde vaardigheidsscore van de meisjes is 261.

Verschillen tussen leerlingen met verschillende formatiegewichten
Voor de definitie van het formatiegewicht is in dit overgangsjaar van oude naar nieuwe gewichten een combinatie van gewichten gebruikt. Daarin is voor een driedeling gekozen: geen gewicht, hoog gewicht en laag gewicht (zie voor toelichting paragraaf 2.1.2).
Er zijn duidelijke en aanzienlijke verschillen in gemiddelde vaardigheidsscores tussen de leerlingen met een verschillend formatiegewicht. Tussen leerlingen met een hoog formatiegewicht, en de ongewogen leerlingen zit een verschil van 70 punten. Dat is gelijk aan 1,4 standaarddeviaties. Dat betekent dat een zeer goede leerling met een hoog gewicht (percentiel 90 in deze groep) ongeveer dezelfde score heeft als de gemiddelde ongewogen leerling, of andersom geredeneerd: de zeer zwakke leerling zonder gewicht heeft een nog iets hogere score dan de gemiddelde leerling met een hoog gewicht.
Tussen deze twee groepen in zitten de leerlingen met een laag gewicht. Deze leerlingen hebben gemiddeld een standaardscore die 33 punten lager is dan die van de ongewogen leerlingen, maar 36 punten hoger dan die van de leerlingen met een hoog gewicht.

Verschillen tussen reguliere en vertraagde leerlingen
Het verschil in gemiddelde vaardigheidsscore tussen vertraagde leerlingen en reguliere leerlingen is groot. De gemiddelde vaardigheidsscore van de reguliere leerlingen is 257. De gemiddelde vaardigheidsscore van de vertraagde leerlingen is 225. Het verschil is meer dan een halve standaarddeviatie. De vertraagde leerlingen scoren dus beduidend lager dan de reguliere leerlingen. Deze bevindingen zijn in overeenstemming met eerder gevonden verschillen tussen reguliere en vertraagde leerlingen. De vertraagde leerling in percentiel 25 heeft een nog iets lagere vaardigheidsscore dan een reguliere percentiel-10 leerling. De percentiel-75 vertraagde leerling heeft ongeveer dezelfde vaardigheidsscore als de gemiddelde reguliere leerling (percentiel 50).

Standaarden

Voor de schaal met voorbeelden van grammaticale kennis in jaargroep 8 is een standaardsetting uitgevoerd (zie voor een toelichting paragraaf 2.4).
De mediaan van de oordelen voor de standaard Voldoende ligt op de vaardigheidsscore 277,5. Dat betekent volgens de beoordelaars dat voldoende beheersing van de grammaticale kennis impliceert dat leerlingen de eerste zestien voorbeeldopgaven goed moeten beheersen, evenals opgave 18, hoewel die op de grens ligt van matige beheersing. De voorbeeldopgaven 17 en 19 moeten dan ook nog matig beheerst worden. De moeilijkste drie opgaven moeten bij deze standaard als te moeilijk beschouwd worden. Minder dan de helft van de leerlingen (29%) voldoet aan deze standaard terwijl het beoogd percentage leerlingen dat dit niveau zou moeten

bereiken 70% tot 75% bedraagt. Er zit dus nog een discrepantie van ongeveer 40% tussen gewenst niveau en vastgesteld niveau. Wel moet hierbij worden opgemerkt dat de beoordelaars bij deze standaard aanzienlijk van mening verschillen. De door de interkwartielrange bepaalde bandbreedte, zichtbaar in de grafiek door de breedte van de gearceerde strook, is maar liefst 64 punten. Er zijn dus ook beoordelaars die het nu behaalde niveau al wel voldoende vinden.
De mediaan van de oordelen voor de standaard Minimum ligt op vaardigheidsscore 192,5, hetgeen betekent dat de leerlingen die aan deze standaard voldoen, de eerste 13 voorbeeldopgaven goed tot bijna goed moeten beheersen. De voorbeeldopgaven 6 tot en met 8 en 10 tot en met 13 worden dan matig tot goed beheerst. De opgaven 15 en 16 liggen op het niveau van beginnende beheersing en de opgaven 17 en hoger worden dan geacht niet meer tot het vereiste niveau te behoren. 87% van de leerlingen bereikt het niveau van deze standaard, een percentage dat het voor deze standaard beoogde percentage van 90 tot 95% dicht benadert.
De mediaan van de oordelen voor de standaard Gevorderd ligt op vaardigheidsscore 320. Dit betekent dat volgens de beoordelaars bij alle voorbeeldopgaven wel een redelijke tot goede beheersing wordt verwacht maar dat alleen voor de drie moeilijkste opgaven, te weten opgaven 20 tot en met 22 de eis van een succeskans van 80% niet bereikt hoeft te worden. Dit zijn dus voorbeeldopgaven die boven de kerndoelen uitstijgen en niet meer bij de vaardigheid van zelfs de beste leerlingen behoren volgens de beoordelaars. Deze standaard wordt gehaald door minder dan 10% van de leerlingen.

Schaalwaarden behorende bij de oordelen van het standaardenonderzoek Grammatica

Standaard	P25	P75	Mediaan	p75-p25	Laagste	hoogste	% haalt standaard*
• Minimum	190	200	192,5	10	190	230	87%
• Voldoende	226	290	277,5	64	220	3m, 60	29%
• Gevorderd	310	345	320	35	290	430	8%

* Hier wordt het percentage leerlingen gegeven dat een schaalscore haalt die hoger of gelijk is aan de mediaan behorende bij deze standaard.

6.4.3 Resultaten jaargroep 5

Inhoud

In jaargroep 5 zijn in 2009 87 opgaven aan de leerlingen voorgelegd, verdeeld over 5 boekjes van 35 items. Naast de categorieën uit 1999, te weten het gebruik van mannelijke versus vrouwelijke vorm, vraagwoorden en het omgaan met samenstellingen, werden ook opgaven afgenomen uit de categorieën verkleinwoorden, trappen van vergelijking, keuze van functiewoorden en het gebruik van meervoudsvormen.
Deze items konden op een schaal worden geplaatst samen met items van de vorige peiling. Dat leverde een verzameling op van 131 opgaven. We geven hieronder in een tabel de verdeling van de opgaven weer naar de mate van beheersing door de verschillende onderscheiden typen leerlingen: de zwakke, de gemiddelde en de goede leerling. Van deze opgaven worden er door de zwakke leerling 59% goed beheerst. Bij de gemiddelde leerling zijn dat er 78% en de goede leerling beheerst 89% van de opgaven goed. In het algemeen bleek de opgavenverzameling dus relatief veel gemakkelijke opgaven te bevatten. De zwakke leerling had bij 8% van de opgaven onvoldoende vaardigheid om tot een goed antwoord te komen. Voor de gemiddelde leerling was slechts 4% van de opgaven moeilijk te beantwoorden.

Percentages moeilijke, uitdagende en gemakkelijke opgaven Grammatica voor zwakke, gemiddelde en vaardige leerlingen

Beheersing/moeilijkheidsgraad	Onvoldoende/moeilijk	Matig/uitdagend	Goed/gemakkelijk
• Zwakke leerling (P25)	8%	33%	59%
• Gemiddelde leerling (P50)	4%	18%	78%
• Goede leerling (P75)	0%	11%	89%

Ter illustratie van de vaardigheid van de leerlingen halverwege het basisonderwijs worden hierna aan de hand van 14 voorbeeldopgaven de uitkomsten besproken. Er zijn voorbeelden opgenomen van de verschillende itemsoorten: open vragen en meerkeuzevragen (2-, 3- en 4-keuze). Een grafische weergave staat op pagina 172-173.

Wat leerlingen kunnen

De **zwakke leerling**, de percentiel-25 leerling, beheerst van de voorbeeldopgaven de eerste acht opgaven goed en de volgende drie opgaven matig. De laatste drie voorbeeldopgaven, 12 tot en met 14, worden onvoldoende beheerst en zijn te moeilijk voor deze leerling. Van de veertien opgaven worden er elf, dus de meeste, matig of goed beheerst. Opgave 11 ligt daarbij wel op de grens van onvoldoende beheersing.
Opgaven die goed beheerst worden, zijn afkomstig uit allerlei categorieën. De makkelijkste opgave is een driekeuzevraag over het gebruik van het woord ‘dat’ versus ‘deze’ of ‘dit’ (categorie functiewoord). Dat beheersen alle leerlingen dus goed. Dat geldt ook voor het meervoud van het woord ‘koe’. Opvallend is dat in deze categorie (meervouden) ook de moeilijkste voorbeeldopgave voorkomt, namelijk van het woord ‘stad’. Zelfs voor de zeer goede leerling (P90) is dat nog een uitdagende opgave. Opgaven die de zwakke leerling goed beheerst zijn verder het gebruik van het bezittelijk voornaamwoord ‘mijn’ en het persoonlijk voornaamwoord ‘hem’. Ook het gebruik van de onvoltooid tegenwoordige tijd bij het woord ‘gaan’ in de zin “Ik ga terug” is geen probleem voor nagenoeg alle leerlingen. Verder blijkt het toepassen van geslachtscongruentie in voorbeeldopgave 6 gemakkelijk te zijn: “Van wie zijn die schoentjes?”. Het verkleinwoord voor ‘duim’ is ook voor de zeer zwakke leerling nog geen probleem.
Goed beheerst wordt voorbeeldopgave 8, waar het, net als in voorbeeldopgave 1 om een functiewoord gaat. Dit keer ‘deze’ versus ‘dat’ of ‘dit’. In deze zin: “Ben jij bang voor spinnen? Een beetje, maar voor ..... niet.” blijkt de keuze dus iets moeilijker te zijn, dan in de zin “Ken jij het verhaal van Zoef de Haas? Nee, ... ken ik niet.” Matig beheerst wordt de opgave waarin de onvoltooid verleden tijd enkelvoud moet worden toegepast bij het woord plaatsen: “Daarna ... ze de taartvorm in de oven”. Opvallend aan deze opgave is de grote afstand tussen matige beheersing en goede beheersing. Ook voor de zeer goede leerling is deze opgave een grote uitdaging, hoewel de kans op een goed antwoord uiteraard wel hoger zou moeten zijn. Voorbeeldopgave 10 en 11 zijn ook lastig voor de zwakke leerling, maar worden nog wel met een redelijk kans op een juist antwoord gemaakt.

De **gemiddelde leerling**, de percentiel-50 leerling, beheerst de eerste acht opgaven goed en ook voorbeeldopgave 10. Drie opgaven worden matig beheerst en twee onvoldoende. Voorbeeldopgave 8 wordt door de gemiddelde leerling goed gemaakt. De twee opgaven die matig worden beheerst zijn, behalve de reeds genoemde voorbeeldopgave 9 die voor nagenoeg elke leerling lastig blijkt, ook voorbeeldopgaven 11 en 12. Opgave 10, wordt wel goed beheerst. Daarin moet het woord ‘knikkeraar’ als juiste afleiding van het werkwoord knikkeren worden herkend. Dat is voor de gemiddelde leerling dus geen probleem, maar voor de zwakke leerling wel. Opgave 11 is wederom een voorbeeld van het gebruik van geslachtscongruentie, hier geoperationaliseerd

met de 2-keuzevraag over gebruik van het bijvoeglijk naamwoord ‘nieuw’ in de zin “Jamie heeft een ... computerspelletje”. Voorbeeldopgave 12 bespreken we hierna; deze opgave wordt ook maar matig beheerst door de gemiddelde leerling. Te moeilijk voor de gemiddelde leerling zijn de laatste twee voorbeeldopgaven, waarin het gaat om afleidingen en gebruik van meervoud.

De **goede leerling**, de percentiel-75 leerling, beheerst alle voorbeeldopgaven matig of goed. Van de veertien opgaven worden er vier matig beheerst, waarvan één bijna onvoldoende. Voorbeeldopgave 9 hoort voor deze leerling dus ook nog steeds tot de lastige opgaven. Er zijn geen voorbeelden te vinden in de opgavenverzameling die voor de goede leerling te moeilijk zijn. Matig beheerst wordt opgave 12, waarin het gaat om een niet-onderwerpsvorm van het persoonlijk voornaamwoord, hier geconcretiseerd met de zin “Is dat boek van jou?” Dat is voor de meeste leerlingen een lastige opgave en ook de zeer goede leerling heeft daar nog moeite mee. Bijna onvoldoende beheersing is er bij de laatste opgave, over het meervoud van ‘stad‘. Zelfs de zeer goede leerling (P90) heeft hier nog een kans van minder dan 80% op een goed antwoord. Wellicht speelt hier het feit een rol dat het hier niet alleen gaat om het toevoegen van de ‘-en’ bij meervoudsvorming, maar ook om een verandering in de klinker.

Voorbeeldopgaven Grammatica jaargroep 5

1 dat, deze of dit

Welk woord moet op de puntjes staan?

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

A dat
B deze
C dit

2 Voorbeeld

één hand meer *handen*
één appel meer *appels*
één ei meer *eieren*

Ga jij nu verder.

Maak
één koe meer _____

3 Bezittelijke voornaamwoorden

Welk woord moet op de puntjes staan?

Waar is ..... fiets?

A me
B mijn

4 Ik ..... terug.

A ga
B gaat

5 Die fiets van ....., die vind ik lelijk

A hem
B zijn

6 Welk woord moet er op de puntjes staan?

Van wie zijn ..... schoentjes?

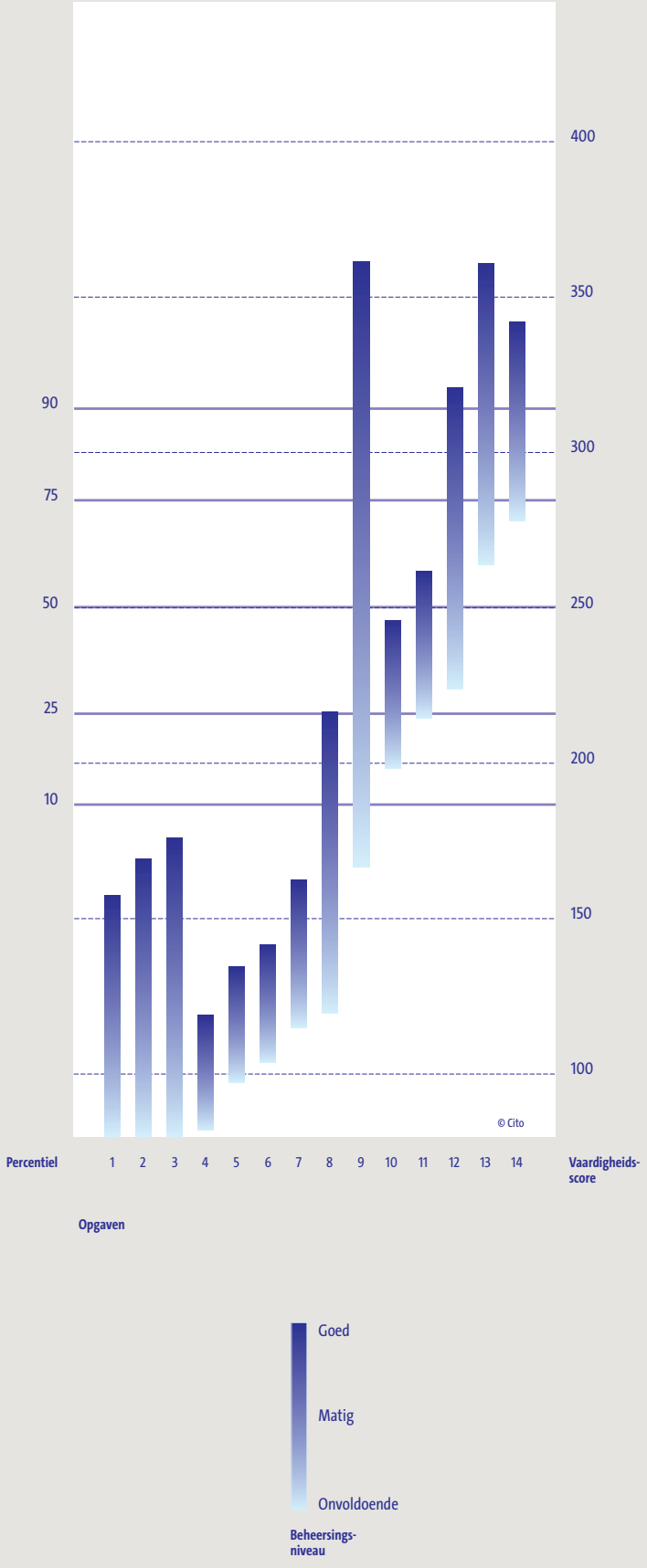
A dat
B die

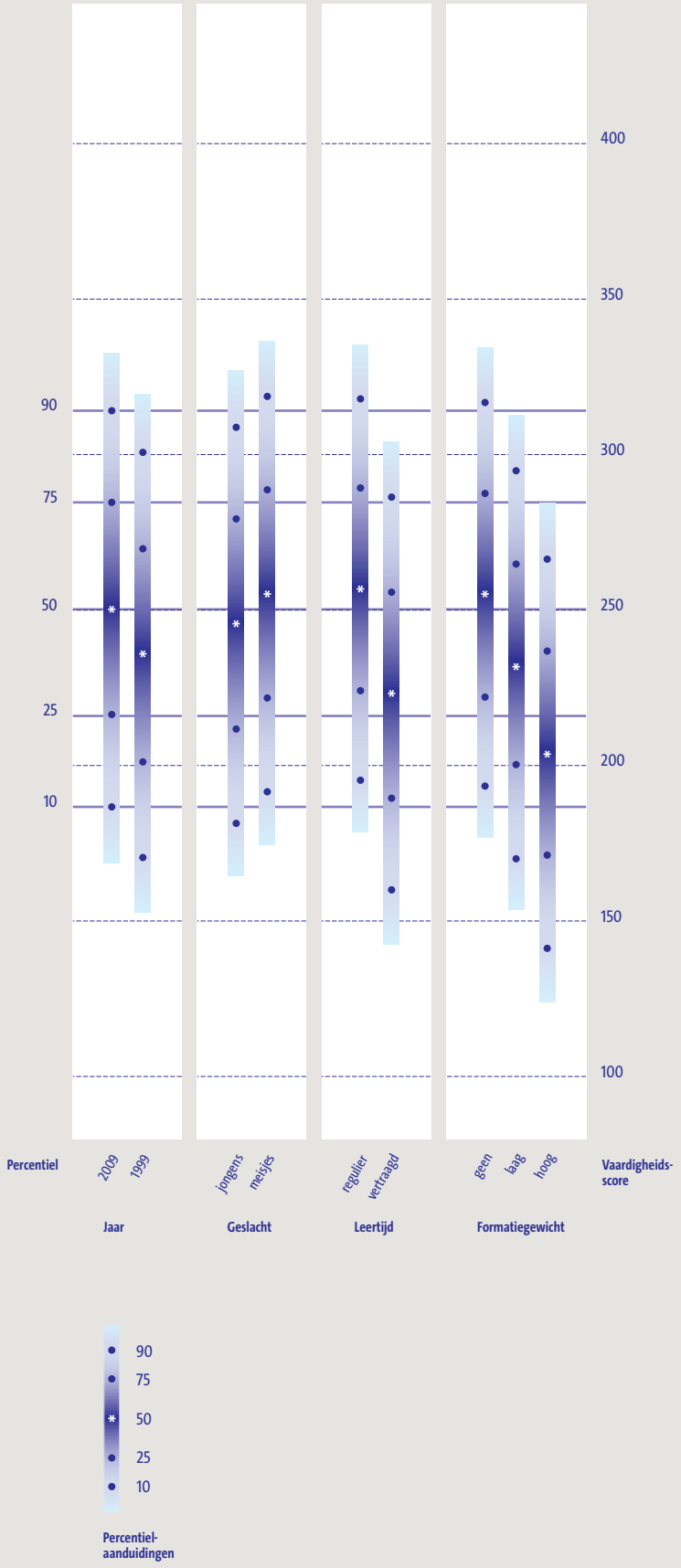
7 Groot en klein

Een grote duim en een klein _____

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp

Grammatica jaargroep 5




400
350
300
250
200
150
100
90
75
50
25
10
Percentiel
2009
1999
Jaar
jongens
meisjes
Geslacht
regulier
vertraagd
Leertijd
geen
laag
hoog
Formatiegewicht
Vaardigheids-score
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

8 dat, deze of dit

Ben jij bang voor spinnen?

Een beetje, maar voor ..... niet.

A dat
B deze
C dit

9 Persoonsvorm o.v.t. enkelvoud

Welk woord moet er op de puntjes staan?

A plaatsde
B plaatste

Daarna ..... ze de taartvorm in de oven.

10 Iemand die knikkert is een .....

A knikkeling
B knikker
C knikkeraar
D knikkerter

11 Grammaticale geslachtscongruentie

Welk woord moet er op de puntjes staan?

Jamie heeft een ..... computerspelletje.

A nieuw
B nieuwe

12 Niet-onderwerpsvormen van het persoonlijk voornaamwoord

Welk woord moet er op de puntjes staan?

Is dat boek van .....?

A jou
B jouw

13 Interne structuur van afleidingen

Het woord plezierig is gemaakt van **plezier** en **ig**.

Welk woord zit ook zo in elkaar?

A bezig
B rustig
C veilig
D weinig

14 Eén of meer

Welk woord moet op de puntjes staan?

één stad meer .....

Verschillen tussen leerlingen

We vergelijken hier de uitkomsten van verschillende groepen van leerlingen onderscheiden naar geslacht, formatiegewicht, leertijd en het peilingsjaar. In deze vergelijking wordt geen rekening gehouden met eventuele onderlinge interacties van deze variabelen. Dat gebeurt wel in de analyse die beschreven wordt in paragraaf 6.6

Verschil tussen 2009 en 1999

Uit een vergelijking van de resultaten met die van de vorige peiling in 1999 blijkt dat de resultaten in 2009 beter zijn. Opvallend is dat nadere analyse uitwijst dat er onderscheid is in de resultaten van de verschillende opgavencategorieën. Bij verkleinwoorden en gebruik van trappen van vergelijking zien we dat leerlingen daar nu een beter resultaat behalen, terwijl er bij het gebruik van functiewoorden en meervoudsvormen weinig verschil lijkt te zijn. Alles bij elkaar genomen is de gemiddelde score nu 16 punten hoger dan in 1999. Dat is een significant verschil en met een effectgrootte van .32, een klein, maar betekenisvol effect. Als we de vergelijking maken met weglating van de opgaven die de trappen van vergelijking betreffen,

dan is het verschil nog steeds significant, maar kleiner. De dan gevonden effectgrootte van .21 is nog steeds betekenisvol.

Verschillen tussen jongens en meisjes
Er is een duidelijk verschil in gemiddelde vaardigheidsscore tussen jongens en meisjes. De meisjes behalen op de schaal een beter resultaat dan de jongens. De gemiddelde vaardigheidsscore van meisjes ligt 6 punten hoger dan die van de jongens. Dat is een klein verschil en met een effectgrootte van .18 een net niet betekenisvol effect. De gemiddelde vaardigheidsscore van de jongens is 247. De gemiddelde vaardigheidsscore van de meisjes is 253.

Verschillen tussen reguliere en vertraagde leerlingen
Het verschil in gemiddelde vaardigheidsscore tussen vertraagde leerlingen en reguliere leerlingen is groot. De gemiddelde vaardigheidsscore van de reguliere leerlingen is 256. De gemiddelde vaardigheidsscore van de vertraagde leerlingen is 222. Het verschil is met 34 punten meer dan een halve standaarddeviatie. De vertraagde leerlingen scoren dus beduidend lager dan de reguliere leerlingen. Deze bevindingen zijn in overeenstemming met eerder gevonden verschillen tussen reguliere en vertraagde leerlingen. De effectgrootte is met .72 matig te noemen.

Verschillen tussen leerlingen met een verschillend formatiegewicht
Leerlingen met een hoog formatiegewicht scoren duidelijk lager dan de leerlingen zonder gewicht. Het verschil op de PPON-schaal is 48 punten, bijna een hele standaarddeviatie. Dat geeft een effectgrootte die we als groot kunnen kwalificeren. De leerlingen met een laag gewicht zitten tussen deze twee groepen in met een gemiddelde vaardigheidsscore van 232. Het verschil tussen de laag gewicht-leerlingen en de andere twee groepen is significant en betekenisvol.

6.4.4 Resultaten SBO

Inhoud

In het SBO en jaargroep 5 zijn de items in clusters aangeboden: telkens met een korte instructie. Tegelijkertijd met de peiling in de eindgroep van het SBO werd ook een referentiepeiling gedaan in de jaargroepen 4, 5, 6 en 7 van de basisschool. De toetsen van het SBO werden daarbij opgesplitst in twee versies, een gemakkelijke voor de jaargroepen 4 en 5 en een moeilijke voor de jaargroepen 6 en 7. In deze twee versies zat een overlap in opgaven zodat er een gemeenschappelike schaal kon worden ontwikkeld. In totaal waren er 8 verschillende opgavenboekjes, elk met verschillende opgaventypen: open, tweekeuze en vierkeuze. Als uitgangspunt voor deze gemeenschappelijke schaal hebben we het gemiddelde van jaargroep 5 genomen. We laten hier het overzicht van het aantal items dat onvoldoende, matig dan wel goed wordt beheerst door respectievelijk de zwakke, de gemiddelde en de goede leerling achterwege. We richten ons op de vergelijking met de jaargroepen in het basisonderwijs. De itemverzameling bevat, evenals bij de peilingen in jaargroep 8 en 5 in het basisonderwijs, veel relatief gemakkelijke opgaven.

Ter illustratie van de vaardigheid van de leerlingen aan het einde van het speciale basisonderwijs zijn in de grafiek op pagina 178-179 tweeëntwintig voorbeeldopgaven afgebeeld. Hierin zijn voorbeelden weergegeven van verschillende itemsoorten: vierkeuze-, tweekeuze- en invulvragen. We vergelijken in dit geval de vaardigheid van de leerlingen in de eindgroep van het SBO met de gemiddelde leerling in de jaargroepen 4, 5, 6 en 7 van het reguliere basisonderwijs. Het is uit de grafische weergave al onmiddellijk duidelijk dat het gemiddelde van de SBO-leerlingen uitkomt boven dat van jaargroep 4, maar nog onder dat van jaargroep 5 van de basisschool.

Wat leerlingen kunnen

De vaardigheid van de **gemiddelde leerling** in de eindgroep van het SBO ligt bij deze opgavenverzameling net iets onder die van de gemiddelde leerling in jaargroep 5 in het basisonderwijs. De SBO-leerling heeft een goede beheersing van de eerst 16 voorbeeldopgaven en een matige beheersing van de opgaven 17 en 18. De opgaven 19 tot en met 22 zijn voor de gemiddelde SBO-leerling te moeilijk. Dat zijn opgaven die door een gemiddelde leerling van groep 7 in het basisonderwijs al matig tot goed beheerst worden. Het gaat dan om opgaven waarin gevraagd wordt naar het meervoud van 'stad', de overeenkomstige manier van woordvorming van een woord als 'plezierig' in vergelijking met 'rustig', de vorming van de overtreffende trap van 'slim' en het bezittelijk gebruik van 'jouw' in 'jouw boek'. Opgaven waar deze leerlingen nog moeite mee hebben, zijn de laatste zes voorbeeldopgaven.
SBO-leerlingen op het niveau van **jaargroep 4** beheersen de eerste 10 voorbeeldopgaven goed en de volgende 3 bijna goed. Het gaat om een variatie aan opgaven uit diverse categorieën. Goed beheerst worden opgaven waarin geslachtscongruentie een rol speelt, zoals bij 'die schoentjes' en 'blauwe jas'. Ook verkleinwoorden als 'lampje' en 'laarsje' worden nog goed beheerst, evenals de meervoudsvorm 'kinderen'. Gebruik van de niet-onderwerpsvorm van het persoonlijk voornaamwoord in het geval van de keuze 'hem' of 'zijn' (voorbeeld 5) gaat goed en de vraag uit deze categorie in voorbeeldopgave 13 wordt bijna goed beheerst, maar de vraag uit deze categorie in voorbeeld 22 bij de keuze 'jou' of 'jouw' blijkt veel te moeilijk.
SBO-leerlingen op het niveau van **jaargroep 5** beheersen de eerste 16 voorbeeldopgaven goed, de volgende twee matig en de overige vier onvoldoende. Deze leerlingen maken dus ook opgaven zoals 14, 15 en 16 goed, waarin het gaat om het meervoud van het woord 'batterij' het juiste gebruik van 'of' tegenover 'als' in de zin 'of iets lekker is'. Ook opgave 16 wordt goed beheerst. Deze opgave betreft het verkleinwoord van 'bord'. Nog te moeilijk is het gebruik van 'of' in de zinsnede 'vragen of iets mag'.
SBO-leerlingen op het niveau van **jaargroep 6** beheersen de eerste 17 voorbeeldopgaven goed, van de volgende vier opgaven twee matig, en de overige twee onvoldoende. Deze leerlingen maken dus ook opgave 17 goed. Ze zijn bijna vaardig genoeg voor de morfologische vraag naar de overeenkomst in woordconstructie van persoonlijk en gevaarlijk. Eenzelfde type opgave voor de woorden 'plezierig' en 'rustig' lukt deze leerling nog onvoldoende. Ook zijn ze matig in staat het meervoud van stad goed op te schrijven.
SBO-leerlingen op het niveau van **jaargroep 7** beheersen de eerste 19 voorbeeldopgaven goed en de overige drie matig. Deze leerlingen maken dus ook opgaven zoals 18 en 19 goed, maar hebben net als leerlingen in jaargroep 6 moeite met opgave 20 en 21, zij het in mindere mate. Opgave 22, waarin het gaat om het onderscheid tussen 'jou' en 'jouw' in de vorm van een persoonlijk voornaamwoord versus bezittelijk voornaamwoord levert bij deze leerlingen nog maar een matige kans op succes op (circa 55%).

Voorbeeldopgaven Grammatica eindgroep SBO

1 Van wie zijn dat - die schoentjes?

2 Weet jij van wie die blauw - blauwe jas is?

3 Dit spel is speciaal gemaakt om – voor de kinderen van onze school.

4 Waar blijf - blijft je nou?

5 Die fiets van hem – zijn die vind ik lelijk.

6 Een grote lamp en een klein _____

7 Ik ga naar de bieb. Ik zal even tegen mijn zus zeggen als – dat ik weg ben.

8 Kom je vanmiddag bij mij – mijn spelen?

9 één kind meer _____

10 Een grote laars en een klein _____

11 Mijn moeder heeft een dubbeldikke spinazieburger besteld. Ik denk als - dat dat heel vies is.

12 Juf mag ik een ander – andere blaadje?

13 Mag ik die snoepjes? Dan krijg jij deze chocolaatjes van mij – mijn.

14 In deze grote radio hoeft maar één batterij maar in deze kleine radio moeten vier ...

A batterijden
B batterijen
C batterijes
D batterijs

15 Ik heb een dubbeldikke visburger besteld maar ik weet niet als – of dat lekker is.

16 Een groot bord en een klein _____

17 Ik wil naar de film maar ik moet even vragen als – of dat mag.

18 Het woord persoonlijk is gemaakt van persoon en lijk. Welk woord zit ook zo in elkaar?

A dadelijk
B gevaarlijk
C tegelijk
D werkelijk

19 één stad meer _____

20 Het woord plezierig is gemaakt van plezier en ig. Welk woord zit ook zo in elkaar?

A bezig
B rustig
C veilig
D weinig

21 Vera is slim. Maar Sofie is nog _____ dan Vera.

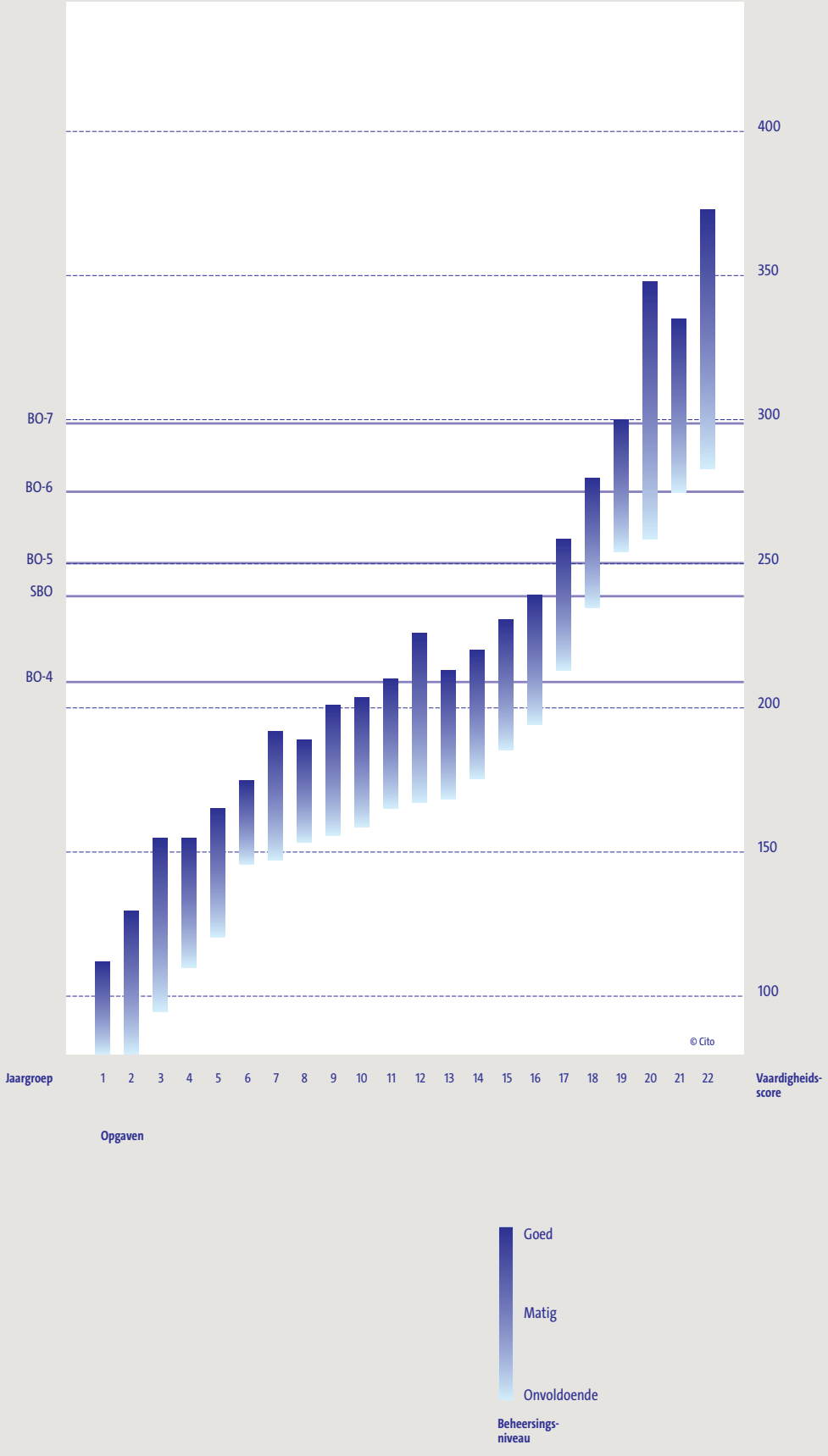
22 Is dat boek van jou - jouw?

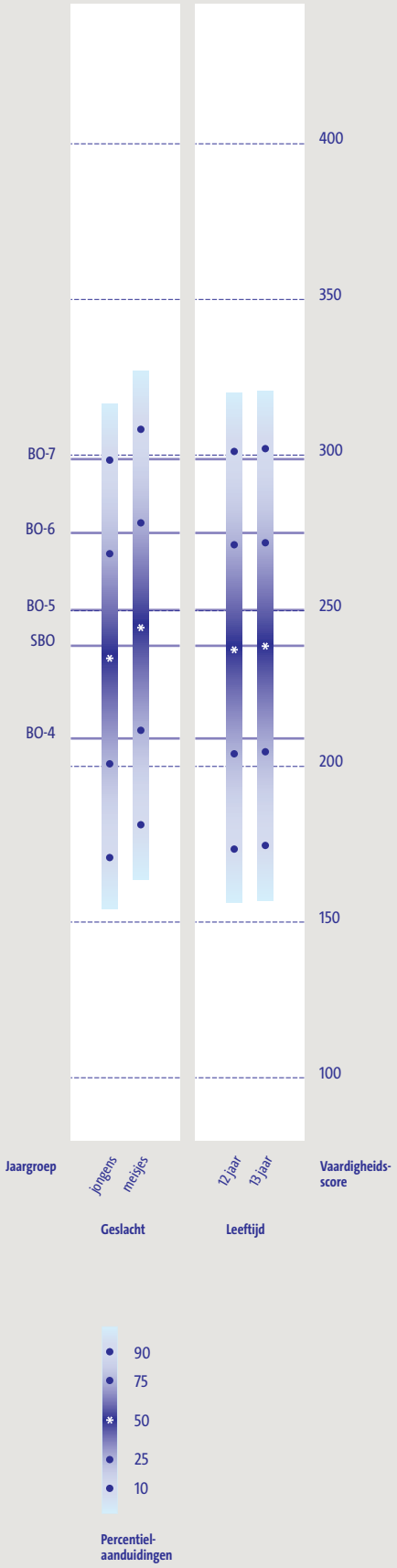
Verschillen tussen leerlingen

Voor SBO-leerlingen beschikken we over minder achtergrondvariabelen dan bij de basisschoolgroepen. We kunnen niet vergelijken in de tijd omdat we niet eerder dit soort opgaven aan SBO-leerlingen hebben voorgelegd en er zijn evenmin formatiegewichten voor SBO-leerlingen op basis waarvan we groepen kunnen vergelijken. Er blijven twee variabelen over waarvoor we wel een vergelijking kunnen maken, namelijk geslacht en leeftijd.
Er is een verschil tussen jongens en meisjes in het voordeel van de meisjes. Dat verschil is echter klein en niet significant. Het verschil op basis van leeftijd, dat wil zeggen de vergelijking van de groep van 12-jarigen met de groep van 13-jarigen en ouder, is ook verwaarloosbaar. Anders dan in de jaargroepen op de basisschool, zien we in de eindgroep van het SBO geen verschil op grond van leeftijd.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp

Grammatica SBO




400
350
300
250
200
150
100
BO-7
BO-6
BO-5
SBO
BO-4
Jaargroep
jongens
meisjes
12 jaar
13 jaar
Vaardigheids-score
Geslacht
Leeftijd
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

6.5 Woordbenoemen en zinsontleding

6.5.1 Inhoud

In de peiling schrijfvaardigheid in 2009 is als een van de toetsen voor specifieke ondersteunende taalactiviteiten ook een toets Woordbenoemen en zinsontleding afgenomen. Hierin komen begrippen aan de orde uit de traditionele schoolgrammatica. Vanwege de grote variatie in het onderwijsaanbod zijn alleen die begrippen getoetst die van belang zijn voor de werkwoordspelling, omdat die doorgaans wel voorkwamen in het uitgevoerde curriculum. De toets is alleen aan jaargroep 8 voorgelegd.
Voor de eindgroep van het SBO bleek een peiling van dit onderwerp niet zinvol. Nadere analyse van de gegevens van de vorige peiling wezen uit dat er in het SBO sprake was van een zeer fragmentarisch onderwijsaanbod op dit gebied en dat de prestaties van de leerlingen amper boven kansniveau zouden uitkomen. Een echte vaardigheidsverdeling kan daar niet op worden gebaseerd.
In jaargroep 5 is er vrijwel geen onderwijsaanbod voor deze vaardigheid, dus was een peiling daar ook niet opportuun.

6.5.2 Resultaten jaargroep 8

Voor jaargroep 8 hebben we een toets gebruikt die inhoudelijk gelijk was aan de toets in 1999. Dat maakt een vergelijking eenvoudig. Omdat de opgaven van 1999 niet openbaar zijn gemaakt was dat in dit geval een goede mogelijkheid en de meest efficiënte optie.
De toets bestaat uit 34 opgaven, waarvan er 12 over zinsontleding gaan, 15 over woordbenoeming en 7 over werkwoordvervoeging als onderdeel van woordbenoeming. De opgaven gaan bij woordbenoeming over het bijvoeglijk naamwoord (5x), het werkwoord (5x), het zelfstandig naamwoord (5x), de infinitief (2x) en het voltooid deelwoord (5x). Bij zinsontleding komen onderwerp (3x), persoonsvorm (5x) en het zinnen knippen (4x) aan de orde. Bij de kalibratie bleken drie items niet meer goed op de schaal te passen. Deze zijn verder buiten beschouwing gelaten. Voorts werd duidelijk dat de onderwerpen woordbenoemen en zinsontleding weliswaar gezamenlijk op één meetschaal konden worden geplaatst, maar dat de onderlinge relatie van de items in een onderwerp dermate groot was dat het ook mogelijk was afzonderlijk te rapporteren voor woordbenoemen en zinsontleding.
Ook hier geven we eerst de verdeling van opgaven in moeilijkheidsgraad weer voor drie typische leerlingen, de zwakke, de gemiddelde en de goede leerling. We nemen alle opgaven bij elkaar, dus zowel woordbenoemen als zinsontleding. We spreken van een goede beheersing als de leerling een kans groter dan 80% heeft om de opgave juist te maken. Er is sprake van onvoldoende beheersing als de leerling een kans kleiner dan 50% heeft op een goed antwoord. De mate van beheersing tussen die twee kansniveaus in noemen we matig of uitdagend.
We zien dat de zwakke leerling, de P25-leerling, 61% van de opgaven goed of matig beheerst. Voor 25% van de leerlingen is 39% van de opgaven te moeilijk. De gemiddelde leerling beheerst 77% van de opgaven matig of goed. De goede leerling komt tot 94%. In zijn geheel is dit dus een opgavenverzameling die geschikt is om de verdeling in vaardigheid bij de leerlingen op dit onderwerp in beeld te krijgen. Voor de duidelijkheid is de verdeling ook afzonderlijk weergegeven voor de onderwerpen Woordbenoemen en zinsontleding.
We zien dan dat de situatie anders is als we specifiek naar het onderwerp Zinsontleding kijken. Het blijkt dat de zwakke leerling geen enkele opgave van deze opgavenverzameling goed beheerst. We hebben dus geen mogelijkheid de vaardigheid van deze leerling goed te beschrijven. We kunnen niet beschrijven wat deze leerling al wel kan. Wel kunnen we aangeven welke opgaven uitdagend zijn voor deze leerling: 75% van de opgavenverzameling. De gemiddelde leerling beheerst 83% van de opgaven voor zinsontleding matig of goed. De goede leerling komt tot 92%.

Percentages moeilijke, uitdagende en gemakkelijke opgaven Woordbenoemen en zinsontleding voor zwakke, gemiddelde en vaardige leerlingen

Beheersing/moeilijkheidsgraad	Onvoldoende/moeilijk	Matig/uitdagend	Goed/gemakkelijk
Alle opgaven samen (k = 34)			
Zwakke leerling (P25)	39%	58%	3%
Gemiddelde leerling (P50)	23%	29%	48%
Goede leerling (P75)	65%	32%	61%
Woordbenoemen (k = 22)			
Zwakke leerling (P25)	47%	47%	5%
Gemiddelde leerling (P50)	26%	32%	42%
Goede leerling (P75)	5%	37%	58%
Zinsontleding (k = 12)			
Zwakke leerling (P25)	25%	75%	0%
Gemiddelde leerling (P50)	17%	25%	58%
Goede leerling (P75)	85%	25%	67%

k= aantal opgaven in de verzameling

We presenteren de uitkomsten met behulp van een aantal voorbeeldopgaven, waarbij we alle genoemde categorieën de revue laten passeren. We illustreren dit met een grafiek op pagina 186-187 (zie voor de interpretatie de toelichting in hoofdstuk 2). Daarin zijn veertien voorbeeldopgaven voor Woordbenoemen weergegeven en zes voor Zinsontleding.

6.5.2.1 Woordbenoemen

De voorbeeldopgaven (zie pagina 183) overziend kunnen we stellen dat de kennis van wat een **voltooid deelwoord** is, wordt bevraagd met zowel de gemakkelijkste als de moeilijkste opgave. Het enige onderscheid tussen de gemakkelijkste voorbeeldopgave en de moeilijker voorbeelden is de vorm waarin de vraag is gesteld. In de eerste wordt eerst informatie gegeven over wat een voltooid deelwoord wordt genoemd. Pas daarna komt de opdracht aan de orde dit toe te passen in andere zinnen. De zinsbouw van het juiste alternatief is exact hetzelfde als die van het gegeven voorbeeld. Bovendien zijn de onderstreepte woorden in de alternatieven van een ander woordtype (werkwoord en zelfstandig naamwoord). Bij de volgende voorbeelden wordt onmiddellijk de vraag gesteld in welke zin het onderstreepte woord een voltooid deelwoord is. Het onderscheid in moeilijkheidsgraad van de andere voorbeelden is moeilijker te duiden, hoewel de vorm wel telkens iets anders is. De moeilijkste opgave is een vorm waarin het voltooid deelwoord, dat zelf eindigt op een -t, telkens wordt afgezet tegen een persoonsvorm van stam + t van andere werkwoorden die alle aan het eind van de zin staan, te weten ‘verwaarloost’, ‘verandert’ en ‘gelooft’. Gemakkelijker blijkt de vorm van voorbeeldopgave 11, waarin steeds hetzelfde woord wordt gebruikt, ‘verwacht’, in drie varianten van o.t.t. enkelvoud. Nog gemakkelijker blijkt de vorm van voorbeeldopgave 8. Daarin komt maar een keer een onderstreept woord voor dat eindigt op een -d. De andere alternatieven betreffen zowel een ander werkwoord als een andere vervoeging.
We mogen hier voorzichtig uit concluderen dat de kennis van het voltooid deelwoord sterk afhangt van de wijze waarop deze wordt bevraagd. Het kunnen benoemen van **werkwoorden** is ook met zowel gemakkelijke als moeilijke voorbeelden weergegeven. We kunnen daar ook het gebruik van de **infinitief** bij betrekken. De voorbeeldopgave 2 en 3 lijken sterk op elkaar en het verbaast dan ook niet dat ze ongeveer even moeilijk zijn. Duidelijk veel moeilijker blijkt

voorbeeldopgave 12, waarin het om een andere opgavenvorm gaat. Hier moeten leerlingen aangeven hoeveel werkwoorden er in een gegeven zin staan. Dat blijkt een stuk lastiger te zijn. Bij het benoemen van het gebruik van het hele werkwoord, de infinitief, zien we eveneens een gemakkelijke variant en een moeilijke. Bij de gemakkelijkste variant wordt eerst uitgelegd wat met de term 'het hele werkwoord' wordt bedoeld. De aangeboden alternatieven zijn vervolgens behoorlijk verschillend en allemaal van een ander type. In voorbeeldopgave 13 wordt geen introductie meer gegeven en zijn de alternatieven wellicht ook minder afleidend.
Het benoemen van **bijvoeglijke naamwoorden** wordt met drie voorbeeldopgaven geïllustreerd, namelijk met opgave 4, 5 en 7. Deze bevinden zich alle onder het midden van de schaal, die wordt aangegeven met de schaalwaarde van 250 en percentiel 50. Dat geeft aan dat dit soort opgaven voor de meeste leerlingen geen probleem vormen. De gemakkelijkste twee staan na elkaar en zijn ongeveer even moeilijk. Er is wel verschil in de mate waarin de opgaven discrimineren tussen leerlingen. Daar is voorbeeldopgave 5 het beste in. Opgave 7 onderscheidt zich in opgavevorm van de andere twee. Bij opgave 4 en 5 moeten leerlingen aangeven welk onderstreept woord in een gegeven zin een bijvoeglijk naamwoord is. Ze hebben dan de keuze uit vier alternatieven. In opgave 7 moet uit vier hele zinnen een keuze gemaakt worden. Dat is blijkbaar een lastigere opgave, maar voor de meeste leerlingen niet echt moeilijk.
Er zijn twee voorbeelden van opgaven waarin **zelfstandige naamwoorden** moeten worden benoemd, namelijk de voorbeeldopgaven 9 en 10. Ook deze voorbeelden staan dicht bij elkaar en zitten in het middengebied van de schaal. Gemakkelijke voorbeelden van opgaven over zelfstandig naamwoorden zijn niet te vinden in de opgavenverzameling en ook moeilijkere voorbeelden zijn afwezig. Het verschil in moeilijkheid bij deze twee voorbeelden is niet goed te duiden, de opgaven zijn qua vorm volledig vergelijkbaar, alleen de gekozen woorden verschillen.

Wat leerlingen kunnen

De **zwakke leerling**, de percentiel-25 leerling, beheerst één opgave over woordbenoemen goed, vier opgaven matig, waarvan één bijna goed, en zes opgaven onvoldoende. Voor deze leerling, die staat voor de zwakste 25% van de leerlingen, is de eenvoudige vraag over het voltooid deelwoord geen probleem. Alle andere opgaven zijn uitdagend of te moeilijk. Tot de uitdagende opgaven behoren de gemakkelijkste opgave over het aanduiden van een werkwoord, wat bijna goed gaat, en de gemakkelijkste opgave over het bijvoeglijk naamwoord. Ook de infinitief wordt nog net correct aangewezen door deze leerling, dat wil zeggen, in de variant waarin eerst wordt uitgelegd wat de bedoeling is. De opgaven over het zelfstandig naamwoord en de overige drie over het voltooid deelwoord zijn te moeilijk voor deze leerling, evenals de meer ingewikkelde vormen van benoemen van het bijvoeglijk naamwoord, het werkwoord en de infinitief.

De **gemiddelde leerling**, de percentiel-50 leerling, beheerst vier opgaven goed, drie matig en vier onvoldoende. De opgave die deze leerling ook beheerst, behalve de gemakkelijke opgaven over het voltooid deelwoord, het werkwoord en het bijvoeglijk naamwoord, is voorbeeldopgave 5, de moeilijkste voorbeeldopgave over het bijvoeglijk naamwoord. We mogen stellen dat de gemiddelde leerling het bijvoeglijk naamwoord doorgaans goed kan benoemen. De voorgaande opgave over de infinitief is voor deze leerling nog een uitdaging, zij het in mindere mate dan voor de zwakke leerling. Matig beheerst wordt eveneens voorbeeldopgave 6. Het gaat dan om de minder gemakkelijke vorm van de vraag naar het voltooid deelwoord. Voorbeeldopgave 7 gaat over het zelfstandig naamwoord. Deze opgave zit op de grens van matige beheersing en is bijna te moeilijk voor de gemiddelde leerling. Deze opgave laat zien dat het benoemen van het zelfstandig naamwoord voor de gemiddelde leerling nog een flinke uitdaging vormt. Nog te moeilijk voor de gemiddelde leerling zijn de voorbeeldopgaven 8 tot en met 11. Hier staan dan ook de twee moeilijkste voorbeeldopgaven voor dit onderwerp bij.

De **goede leerling**, de percentiel-75 leerling, beheerst vijf opgaven goed, vijf matig en een onvoldoende. Voor deze leerling zijn bijna alle voorbeeldopgaven gemakkelijk of uitdagend te noemen. Alleen de moeilijkste opgave van de verzameling, over het voltooid deelwoord, is ook voor deze leerling te veel gevraagd. De overige opgaven over het voltooid deelwoord worden alle goed beheerst. De opgaven over het werkwoord zijn alleen in de vorm van opgave 9 nog lastig te beantwoorden door deze leerling. Een categorie die in zijn geheel nog een uitdaging vormt is die van de zelfstandige naamwoorden. Iets vergelijkbaars geldt voor het benoemen van het hele werkwoord: zonder het geven van een voorbeeld in de vraag levert dat ook voor deze leerling nog problemen op.

Voorbeeldopgaven Woordbenoemen jaargroep 8

1 Hij heeft pannenkoeken gebakken.

In deze zin is gebakken een voltooid deelwoord.
In één van de onderstaande zinnen is het onderstreepte woord ook een voltooid deelwoord.
In welke zin?

A In de voortuin stond een beeld.
B Kom je buiten voetballen?
C Mijn zusje heeft een huis getekend.
D Wil je een zachtgekookt eitje?

2 In welke zin is een werkwoord onderstreept?

A Aan de danswedstrijd deden paren uit alle landen mee.
B De boer gebruikte nog steeds paard en wagen.
C De verdwaalde kinderen zagen in de verte een dorp.
D Ik houd niet van melk met vellen.

3 In welke zin is er een werkwoord onderstreept?

A Dat had je me ook weleens kunnen vertellen.
B Het bericht stond in de krant van gisteren.
C Wie heeft mijn metalen liniaal gezien?
D Yvonne gaat drie weken naar Portugal.

4 De kinderen hebben van hun moeder gepast geld meegekregen.

Welk van de onderstreepte woorden is een bijvoeglijk naamwoord?

A moeder
B gepast
C geld
D meegekregen

5 De afgelaste wedstrijden zullen volgende week ingehaald worden.

Welk van de onderstreepte woorden is een bijvoeglijk naamwoord?

A afgelaste
B wedstrijden
C week
D ingehaald

6 José zal morgen niet komen.

In deze zin is komen het hele werkwoord.
In één van de onderstaande zinnen is het onderstreepte woord het hele werkwoord. In welke zin?

A Hans heeft een uur op je staan wachten.
B Ik vind dat wel een beetje vervelend.
C Je moeder heeft de krant nog niet gelezen.
D Wat is het hier verschrikkelijk heet.

7 In welke zin is een bijvoeglijk naamwoord onderstreept?

A De omgevallen boom wordt morgen opgeruimd.
B Heb je dat werk nog afgekregen?
C Het regende buiten verschrikkelijk.
D Vele auto's liepen schade op.

8 In welke zin is het voltooid deelwoord onderstreept?

A Dat gebeurt me nu iedere keer.
B Hij beleeft veel avonturen.
C Jeanne heeft zich gisteren aangemeld.
D We kunnen je dat niet aanraden.

9 In welke zin is een zelfstandig naamwoord onderstreept?

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

10 In welke zin is een zelfstandig naamwoord onderstreept?

A Dat wensen we allemaal.
B Hang die kleren maar over een stoel.
C Wanneer ga je die boom planten?
D Ze geven veel geld uit aan platen.

11 In welke zin is verwacht het voltooid deelwoord?

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

12 De bewoners hebben geprotesteerd tegen het plan van de gemeente om de straat te verbreden.

Hoeveel werkwoorden staan er in deze zin?

A één
B twee
C drie
D vier

13 In welke zin is het hele werkwoord onderstreept?

A Die reis zal wel veel kosten.
B Luister je vaak naar de radio?
C Wanneer beginnen die lessen?
D We gaan samen een eindje fietsen.

14 In welke zin is het onderstreepte woord een voltooid deelwoord?

A Die boom gaat dood als je hem zo verwaarloost.
B Een plant moet eerst even wennen als je hem hebt verplaatst.
C In dat boek kun je lezen hoe iemand aan het front verandert.
D Ik denk dat ze niet meer zo erg in de overwinning gelooft.

6.5.2.2 Zinsontleding

Er zijn slechts 12 opgaven waarmee we deze vaardigheid kunnen beschrijven. Hoewel deze opgaven bij elkaar wel een goede toets vormen met voldoende interne consistentie ($\alpha = .71$), is het aantal items te klein om echt iets te kunnen zeggen over de drie categorieën die we in de opgaven vertegenwoordigd zien. We geven daarom alleen een indicatie. De drie categorieën worden gevormd door toepassen van kennis van de persoonsvorm en van het onderwerp en de vaardigheid in het correct opknippen van zinnen in zinsdelen. Van elke categorie zijn hier twee voorbeeldopgaven opgenomen, een relatief gemakkelijke en een relatief moeilijke opgave.
De zes voorbeeldopgaven (zie pagina 188) geven geen mooie verdeling, wat is af te zien aan het grafische beeld. Er zijn twee opgaven die weinig discrimineren, getuige de lange staaf. Dat is in

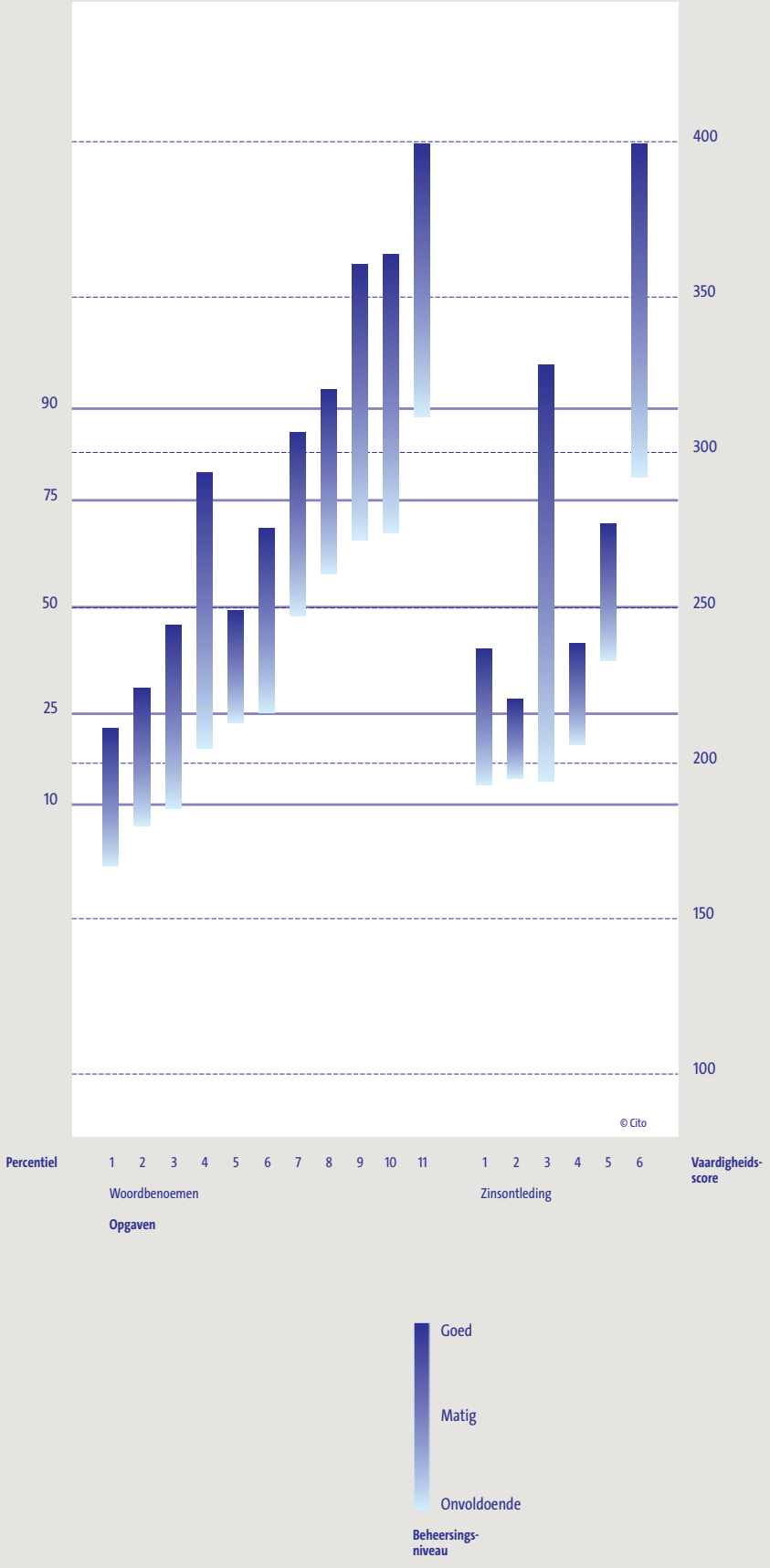
beide gevallen een opgave over zinnen knippen. Blijkbaar is het met vragen over dit onderwerp lastig vaardige en minder vaardige leerlingen te onderscheiden. Ook is de spreiding in moeilijkheidsgraad niet mooi. De drie eerste opgaven beginnen boven de P10, de plaats van de zeer zwakke leerling, en er is maar één moeilijke opgave boven de P75. In de bespreking betrekken we ook de uitkomsten van de andere zes opgaven op deze schaal. In het algemeen kunnen we constateren dat de opgaven over de persoonsvorm onderin de schaal zitten, dus relatief gemakkelijk zijn.
De opgaven over het onderwerp zitten in het midden. De opgaven waarin leerlingen de zinnen moeten knippen zitten bovenin de schaal en zijn overwegend moeilijk.

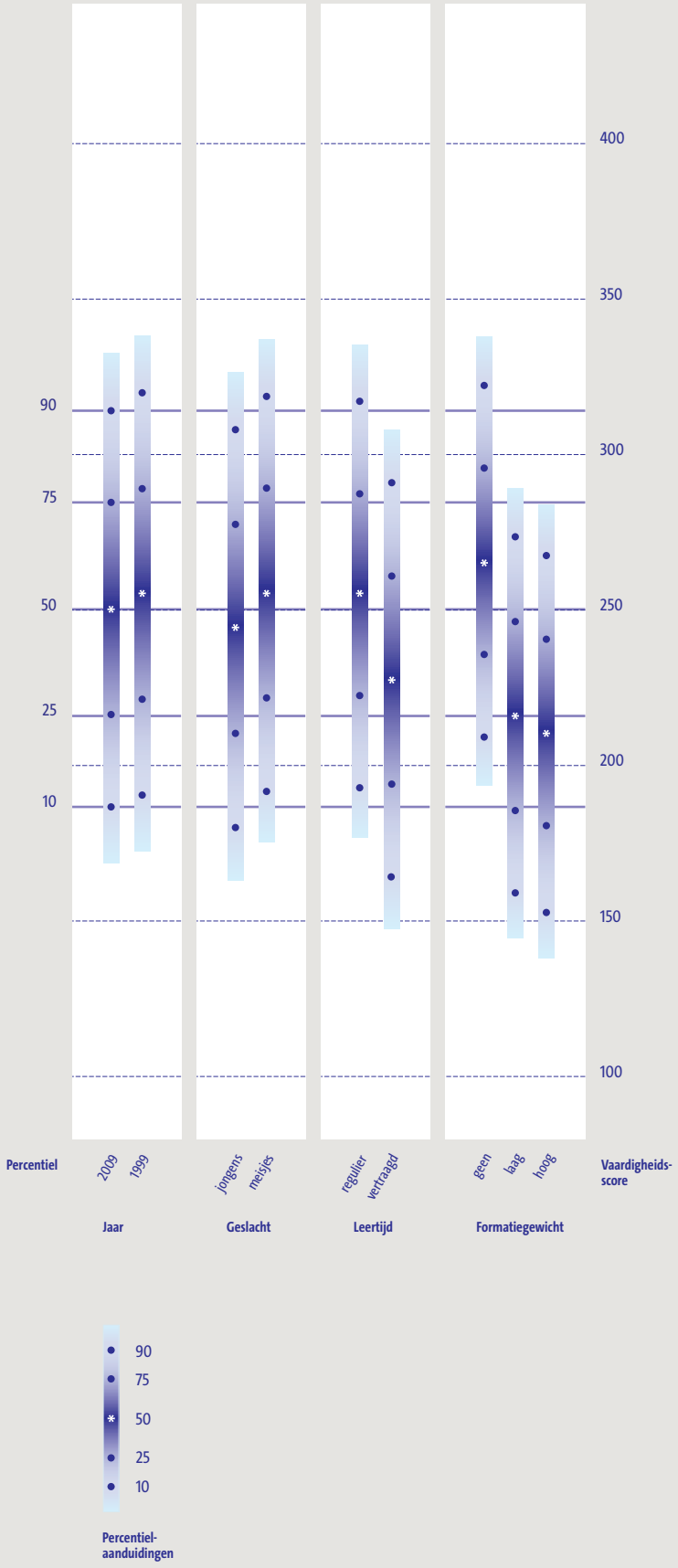
Wat leerlingen kunnen

De **zwakke leerling**, de percentiel-25 leerling beheerst geen enkele van de voorbeeldopgaven over zinsontleding goed, vier matig en twee onvoldoende. Deze leerling heeft een matige beheersing van opgaven waarin de persoonsvorm moet worden aangewezen. De meeste van de opgaven in de gehele opgavenverzameling worden matig beheerst, alleen voorbeeldopgave 6 waarin het woord 'spelen' in verschillende vormen voorkomt is voor deze leerling te moeilijk. De gemakkelijkste vraag, waarin het gaat om het aanwijzen van het onderwerp, beheerst deze leerling matig, net als de moeilijkste opdracht in deze categorie, voorbeeldopgave 4. Hier is de mate van beheersing iets groter. Het onderscheiden van zinsdelen, zoals geoperationaliseerd in voorbeeldopgave 3, is een uitdaging voor deze leerling. In de meeste gevallen is een dergelijke opgave voor de zwakke leerling echter te moeilijk. Een voorbeeld daarvan is voorbeeldopgave 6, de moeilijkste opgave bij zinsontleding.
De **gemiddelde leerling**, de percentiel-50 leerling, beheerst drie van de opgaven goed, twee matig en één onvoldoende. Of deze leerling het aanwijzen van het onderwerp voldoende beheerst, kunnen we op basis van dit beperkte aantal opgaven niet vaststellen, maar op grond van alle afgenomen opgaven is dat wel mogelijk. Ook deze leerling heeft echter moeite met het correct knippen van zinnen. Het aanwijzen van de persoonsvorm gaat deze leerling meestal goed af, maar vormt soms ook nog een uitdaging, getuige voorbeeldopgaven 1 en 5. Opgave 1 beheerst de gemiddelde leerling goed, net als de andere opgaven in de verzameling, opgave 5 echter matig.
De **goede leerling**, de percentiel-75 leerling, beheerst vier voorbeeldopgaven goed, één matig en één onvoldoende. Het aanwijzen van het onderwerp vormt, afgaande op deze opgaven-verzameling, voor deze leerling geen probleem. Ook de persoonsvorm is niet moeilijk, op voorbeeldopgave 5 na. Die is ook voor deze leerling lastig, maar in alle andere gevallen gaat het meestal goed. Alleen het knippen van zinnen bevat een opgave, voorbeeldopgave 6 die ook voor deze leerling nog te moeilijk is. Dat geldt echter alleen dit specifieke voorbeeld, alle andere opgaven in deze categorie worden matig beheerst.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp

Woordbenoemen & zinsontleden jaargroep 8




400
350
300
250
200
150
100
90
75
50
25
10
Percentiel
2009
1999
Jaar
jongens
meisjes
Geslacht
regulier
vertraagd
Leertijd
geen
laag
hoog
Formatiegewicht
Vaardigheids-score
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

Voorbeeldopgaven Zinsontleding jaargroep 8

1 In welke zin is eten persoonsvorm?

A Frank is gek op Chinees eten.
B Het eten was aangebrand.
C Komen jullie bij ons eten?
D Zij eten vanavond patates frites.

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

Wat is het onderwerp in deze zin?

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

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

A De uitbundige - supporters - droegen de spelers - op hun schouders - over het veld.
B De uitbundige supporters droegen - de spelers - op hun schouders - over het veld.
C De uitbundige supporters droegen - de spelers op hun schouders over het veld.
D De uitbundige supporters - droegen - de spelers - op hun schouders - over het veld.

4 Vorig jaar organiseerde de schoolleiding een week lang allerlei feestelijkheden ter gelegenheid van het honderdjarig bestaan.

Wat is het onderwerp in deze zin?

A Vorig jaar
B de schoolleiding
C een week lang
D allerlei feestelijkheden

5 In welke zin is spelen persoonsvorm?

A De spelen beginnen een dag later.
B Wat spelen er veel kinderen buiten.
C Wil je even met je zusje spelen?
D Zij zullen een stuk van Mozart spelen.

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

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

Verschillen tussen leerlingen

Verschil tussen 2009 en 1999

Bij Woordbenoemen waren de resultaten in 2009 minder goed dan in 1999. Het verschil is met 5,5 punten op de PPON-schaal significant, maar de effectgrootte is met 0.11 te klein om betekenisvol genoemd te kunnen worden. Voor Zinsontleding zijn de resultaten in 2009 juist beter dan in 1999. Het verschil is 6,9 punten, maar dat is in dit geval niet significant. Nemen we Woordbenoemen en Zinsontleding samen dan zien we nauwelijks verschil tussen de twee jaren. Het verschil is dan 1.2 punten negatief en dat is niet significant. Let wel: het betreft hier ongecorrigeerde vergelijkingen. De gecorrigeerde verschillen geven een ander beeld, zie paragraaf 6.6.2.

Verschil in formatiegewicht

Leerlingen met een formatiegewicht, zowel laag als hoog, hebben een geringere vaardigheid dan de leerlingen zonder een gewicht. Het verschil tussen de ongewogen leerlingen en de andere categorieën leerlingen is minstens 49 punten en dat is bijna een hele standaarddeviatie.

Het verschil is significant en de effectgrootte is groot te noemen. Het verschil tussen leerlingen met een hoog of laag gewicht is klein en niet betekenisvol. Tussen Woordbenoemen en Zinsontleding is dat ook nog verschillend: bij Woordbenoemen behalen leerlingen met het hoogste gewicht een betere score dan leerlingen met een laag gewicht terwijl dat bij Zinsontleding net andersom is. De onderlinge verschillen zijn echter klein. Wel zien we dat bij zinsontleden het verschil tussen leerlingen met en zonder gewicht minder groot is. Het verschil tussen leerlingen met een laag gewicht en geen gewicht is daar 26 punten, terwijl dat bij Woordbenoemen 37 punten is.

Verschil tussen jongens en meisjes
In het algemeen is er een verschil tussen jongens en meisjes van 11,3 punten in het voordeel van de meisjes. Dat verschil is bij Zinsontleding met 14 punten iets hoger dan bij Woordbenoemen met 11 punten. Meisjes zijn dus significant beter in zowel Woordbenoemen als in Zinsontleding, maar het verschil is te klein om betekenisvol te kunnen worden genoemd.

Verschil tussen reguliere en vertraagde leerlingen
Vertraagde leerling zijn duidelijk minder vaardig in zowel Woordbenoemen als Zinsontleding. Het verschil is groot en significant en vergelijkbaar met dat bij spelling en grammatica. Het verschil in vaardigheid is bij Woordbenoemen wat groter dan bij Zinsontleding, respectievelijk 30 en 21 punten; de effecten kunnen we als matig kwalificeren.

6.6 Verschillen tussen leerlingen

6.6.1 Inleiding

In de voorgaande paragrafen lieten we zien hoe het is gesteld met de vaardigheden van de leerlingen in jaargroep 8, jaargroep 5 en het SBO. Daarbij werd ook al voor een aantal achtergrondvariabelen aangegeven of er verschillen zijn tussen de onderscheiden groepen van leerlingen, bijvoorbeeld tussen jongens en meisjes. In deze paragraaf gaan we verder in op de vaardigheidsverschillen tussen groepen leerlingen gebaseerd op de categorisering op een aantal achtergrondvariabelen. We hanteren daarvoor de uitkomsten van een statistische analyse die effectschattingen oplevert. Het betreft een vorm van regressie-analyse, die rekent met geschatte scores voor de leerlingen in de analyse, waarbij de verschillen tussen de categorieën op een variabele worden gecorrigeerd voor andere achtergrondvariabelen in het model. Zo zijn de verschillen tussen jongens en meisjes geschat met een model waarbij de variabelen formatiegewicht, leertijd en stratum verder gelijk zijn gehouden. Wat overblijft aan verschil noemen we dan het gecorrigeerde effect. De uitkomst van deze analyse wordt uitgedrukt in effectgrootte, een maat die aangeeft hoe groot het aangetroffen verschil is en waar internationaal geaccepteerde kwalificaties aan kunnen worden gehecht (zie paragraaf 6.1). Effecten kunnen zowel positief als negatief zijn. Daarbij bepaalt de volgorde van de contrasten de richting. We hanteren de volgende aanduidingen: <.20 = betekenisloos; geen effect; .20-.50 = klein effect; .50 -.80 = matig effect en >.80 = groot effect. Daarbij moet worden aangetekend dat naast de effectgrootte ook het verschil wordt beoordeeld op significantie. Niet alle hier gerapporteerde effecten betreffen een significant verschil ($\alpha < 0.05$). We geven dat in de grafieken weer met een lichtere kleur.

Een voorbeeld

Het verschil tussen een gecorrigeerde en een ongecorrigeerde vergelijking kan geïllustreerd worden aan de hand van het voorbeeld leertijd. Het verschil voor leertijd, zoals gerapporteerd in de eerdere grafieken geeft aan hoe groot het vaardigheidsverschil is tussen reguliere leerlingen en zittenblijvers in het basisonderwijs. Echter, jongens blijven vaker zitten dan meisjes en hetzelfde geldt voor allochtone leerlingen in vergelijking met hun autochtone klasgenoten. Daardoor bevat de groep zittenblijvers relatief veel jongens en vaak ook wat meer allochtone leerlingen. De gecorrigeerde vergelijking geeft aan hoe groot het vaardigheidsverschil tussen reguliere leerlingen en zittenblijvers zou zijn geweest als de verdeling naar geslacht en het opleidingsniveau en de herkomst van de ouders in beide groepen ongeveer gelijk zou zijn geweest. Anders gezegd, de ongecorrigeerde vergelijking vertegenwoordigt het rechtstreeks in de empirie aangetroffen vaardigheidsverschil tussen reguliere en vertraagde leerlingen in de populatie van het (speciaal) basisonderwijs en de gecorrigeerde vergelijking staat voor de unieke invloed van extra onderwijstijd op de prestaties na correctie voor de invloed van de overige achtergrondkenmerken (in de statistische analyse).

Voor spelling moet worden opgemerkt dat we hier alleen de variant rapporteren waarin is beoordeeld of de fout past bij de betreffende spellingcategorie. Ook de toetsvariant met meerkeuzevragen die alleen in 2009 is afgenomen valt buiten de analyse. Bij de schaal Woordbenoemen en Zinsontleding kon bij deze analyses ook een onderscheid gemaakt worden in de twee subschalen. Dat levert bij elkaar een vergelijking op voor zes onderwerpen, waaronder één als gecombineerd onderwerp, namelijk dat van Woordbenoemen en zinsontleding.

We bespreken de uitkomsten in termen van effectgroottes achtereenvolgend voor jaargroep 8, jaargroep 5 en SBO. Omdat per (jaar)groep leerlingen verschillende modellen voor de analyse zijn gebruikt, lichten we dat per (jaar)groep toe.

6.6.2 Jaargroep 8

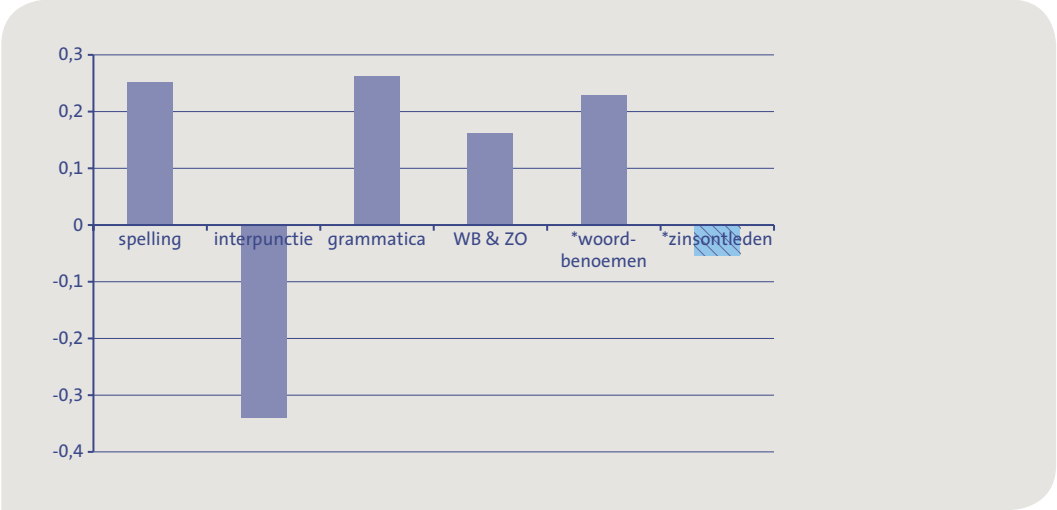
Voor jaargroep 8 zijn de meeste gegevens beschikbaar, zowel in termen van vaardigheden als in termen van achtergrondvariabelen. Alle behandelde vaardigheden komen hier aan de orde.
Bij de meeste effectschattingen is een model gebruikt waarin de achtergrondvariabelen stratum, geslacht, formatiegewicht en leertijd zijn meegenomen. Door verschil in de beschikbaarheid van achtergrondvariabelen was het model niet overal hetzelfde. Bij Interpunctie was het mogelijk de categorie thuistaal mee te nemen. Bij Woordbenoemen en Zinsontleding en de subschalen is als extra variabele herkomst meegenomen, een variabele die tot een vergelijkbare categorisering van leerlingen leidt als bij de variabele thuistaal. Aanvullend zijn modellen gebruikt met als extra variabelen urbanisatiegraad, dyslexie, regio en VO-advies. Die aanvullende analyses worden afzonderlijk gerapporteerd.

Peilingsjaar: 2009 versus 1999

Voor alle hier gerapporteerde vaardigheden zijn eerder metingen verricht. Dat vond plaats in de peilingen van 1999. Sinds de vorige peiling in 1999 heeft het formatiegewicht een andere invulling gekregen. Speelde in de oude indeling van formatiegewichten de etnische achtergrond nog een belangrijke rol, voor de nieuwe indeling is alleen het opleidingsniveau van de ouders van belang (zie hoofdstuk 2).
Bij de meeste effectschattingen is een model gebruikt waarin de achtergrondvariabelen stratum, geslacht en leertijd zijn meegenomen.
De gecorrigeerde verschillen zijn in beeld gebracht in bijgaande grafiek. Bij de vergelijking valt op dat de meeste effecten in het voordeel van 2009 zijn. Alleen bij de vaardigheid Interpunctie is het effect negatief en zijn de prestaties in 2009 slechter dan in 1999. Opvallend is verder het

effect bij Woordbenoemen en Zinsontleding. Dat is voor de gecombineerde schaal positief met een effectgrootte groter dan .20. Kijken we naar de subonderwerpen, dan blijkt dat het positieve effect volledig voort komt uit een hogere prestatie bij Woordbenoemen. Het effect voor Zinsontleding is zelfs negatief, maar niet significant.
We mogen dus concluderen dat de leerlingen in 2009 beter presteren dan die uit 1999 op de vaardigheden Spelling, Grammatica en Woordbenoemen, maar dat de vaardigheid in Interpunctie achteruit is gegaan. De genoemde effecten zijn allen betekenisvol en kunnen worden gekwalificeerd als klein. De gecombineerde schaal Woordbenoemen en zinsontleding levert een effect op dat als niet betekenisvol moet worden gekwalificeerd.

Effectgroottes voor de vergelijking tussen 2009 en 1999 jaargroep 8

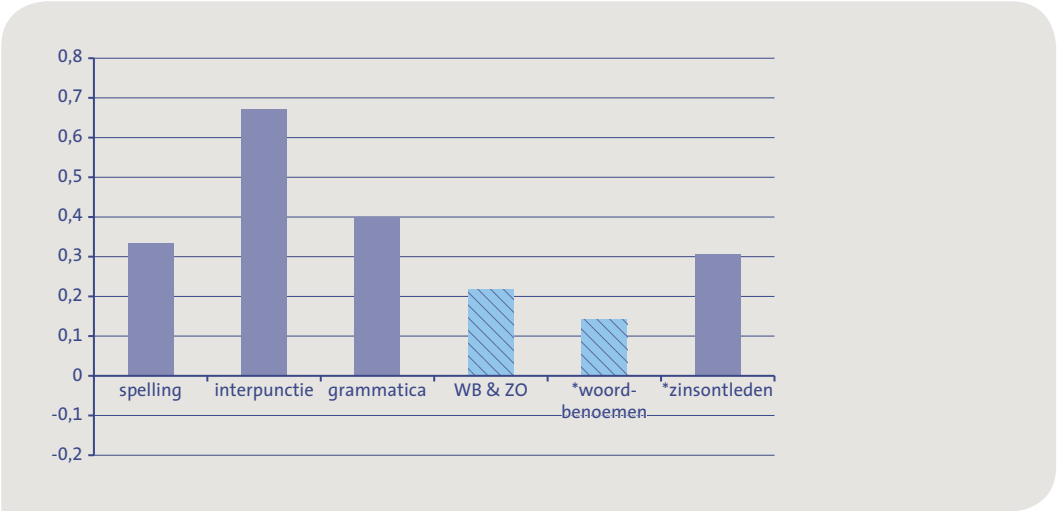


Gearceerd = niet significant. 0-lijn = 1999

Geslacht: meisjes versus jongens

Bij een vergelijking op de variabele geslacht blijkt dat bij alle vaardigheden de meisjes beter presteren dan de jongens. Dat verschil is in twee gevallen niet significant, namelijk bij de gehele schaal voor Woordbenoemen en zinsontleding en de deelschaal Woordbenoemen. Voor zinsontleding is het verschil wel significant. Alle significante verschillen leveren een effectgrootte op die als klein kan worden gekwalificeerd en in het geval van Interpunctie zelfs als matig.
Het verschil tussen jongens en meisjes is bij Interpunctie dus het grootst en het meest betekenisvol. Daarna volgen Grammatica, Spelling en Zinsontleding.

Effectgroottes voor de vergelijking tussen meisjes en jongens jaargroep 8

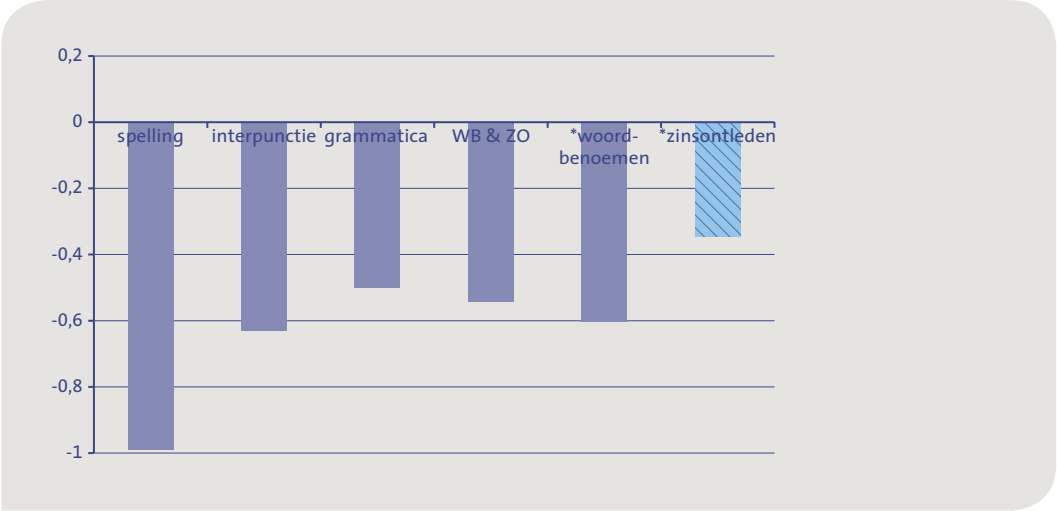


Gearceerd = niet significant. 0-lijn = jongens

Leertijd: vertraagd versus regulier

Op alle vaardigheden waarover hier wordt gerapporteerd is de prestatie van de vertraagde leerlingen lager dan die van de reguliere leerling. Dat verschil is ook bijna in alle gevallen significant. Alleen bij Zinsontleding als zelfstandige schaal wordt de significantiedrempel niet gehaald. De effectgroottes zijn te kwalificeren als matig tot groot, waarbij Grammatica op de drempel van matige effectgrootte uitkomt en het effect bij Spelling duidelijk als groot kan worden gekwalificeerd. Interpunctie en Woordbenoemen en zinsontleding als geheel zitten daar met een matige effectgrootte tussen in. Vertraagde leerlingen lopen dus de grootste achterstand op bij Spelling, gevolgd door Interpunctie en Woordbenoemen.

Effectgroottes voor de vergelijking tussen regulier en vertraagd jaargroep 8

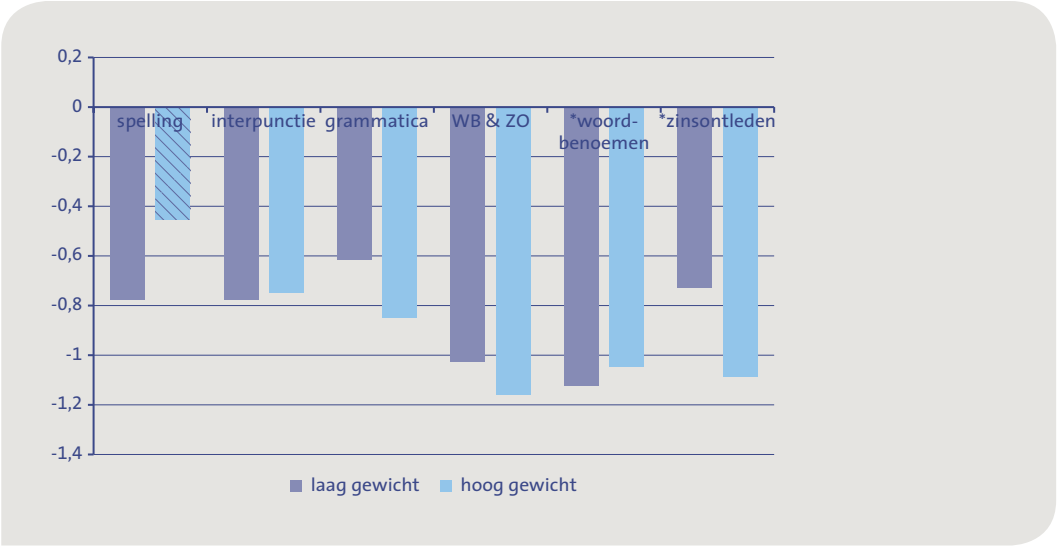


Gearceerd = niet significant. 0-lijn = regulier

Formatiegewicht: laag en hoog versus geen gewicht

De achtergrondvariabele formatiegewicht kent drie categorieën: geen, laag en hoog.
De formatiegewichten 1.25 en 1.90 worden daarbij als respectievelijk laag en hoog gewicht aangeduid (in de nieuwe gewichtenregeling zijn dat de gewichten 0.30 en 1.20). Omdat het hier een achtergrondvariabele betreft met drie categorieën zijn er meerdere contrasten, waarvan we er hier twee in beeld brengen. Het is duidelijk dat de groep leerlingen zonder gewicht bij alle gemeten onderwerpen het beste presteert. De vaardigheden van de gewichtenleerlingen zijn gemiddeld steeds behoorlijk lager. De effecten zijn bijna overal significant. Alleen bij Spelling is dat bij het verschil tussen leerlingen met een hoog gewicht en leerlingen uit de categorie 'geen' niet het geval.
De effectgroottes zijn te kwalificeren als matig tot en met groot en zijn dus behoorlijk betekenisvol. De grootste effecten zien we bij Woordbenoemen en zinsontleding, de kleinste bij Grammatica en Spelling. Interpunctie zit daar tussen in. Opvallend is in het algemeen het ontbreken van een verschil in effectgrootte tussen de twee categorieën met een gewicht bij deze vaardigheden. Leerlingen met een hoger gewicht, dus met ouders met de relatief laagste opleiding, doen het lang niet altijd slechter dan de leerlingen met een laag gewicht, dus met ouders met een in verhouding hogere opleiding. We zien dat verschijnsel wel een beetje bij Interpunctie en Woordbenoemen. Bij Spelling zien we dit het meest, maar is het verschil tussen de leerlingen met een hoog gewicht en de ongewogen leerlingen niet significant. Opvallend is ook het verschillende beeld bij de subschalen van Woordbenoemen en zinsontleding. Bij Zinsontleding zien we een duidelijk verschil in effectgrootte ten gunste van de leerlingen met een laag gewicht. Bij Woordbenoemen blijkt er geen verschil te zijn en doen beide groepen gewogen leerlingen het ongeveer even veel slechter ten opzichte van de ongewogen leerlingen. Datzelfde beeld zien we bij Interpunctie, waar we ook geen verschil in effectgrootte aantreffen.

Effectgroottes voor de vergelijking op formatiegewicht jaargroep 8

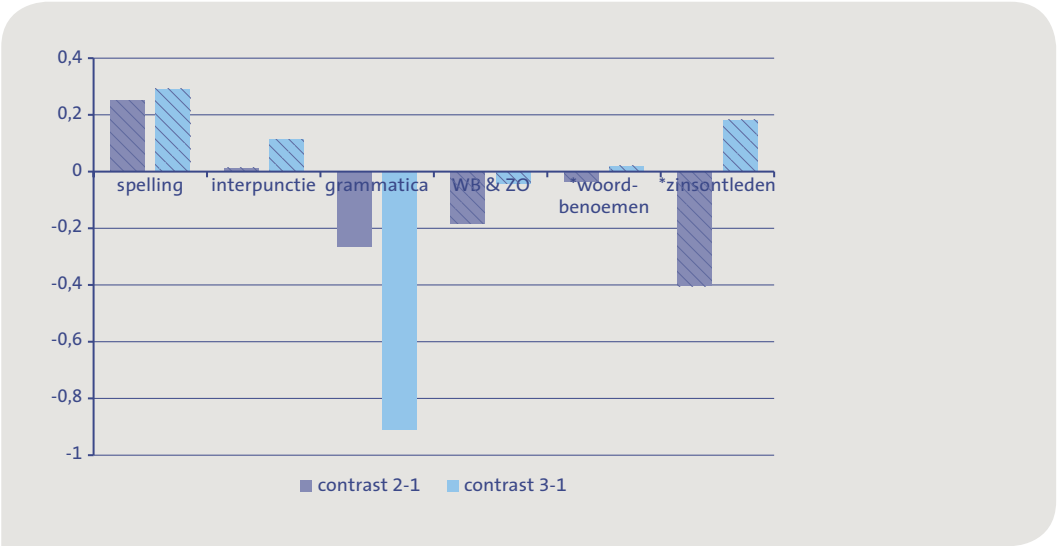


Gearceerd = niet significant. 0-lijn = geen gewicht

Stratum: 2 en 3 versus 1

De verdeling van scholen in drie strata is ook te gebruiken als leerlingvariabele. Uiteraard bestaat er een sterke relatie van deze variabele met die van het leerlinggewicht, immers de strata van de scholen zijn gevormd op basis van een formule waarin de som van leerlinggewichten de kern vormt (zie ook de toelichting in hoofdstuk 2). Aangezien in de effectschattingen beide variabelen zijn meegenomen, blijft er voor de invloed van de variabele stratum weinig over, na controle voor formatiegewicht. We zien dan ook maar weinig significante effecten. Alleen bij Grammatica zijn deze significant en bovendien betekenisvol. Met name het contrast tussen leerlingen op scholen in stratum 3 en in stratum 1 valt op en is als groot te kwalificeren, waarbij leerlingen op scholen in stratum 3 duidelijk lager presteren dan leerlingen op scholen in stratum 1. Ook het contrast tussen stratum 2 en stratum 1 is significant, het effect is klein en dus betekenisvol. Het verschil in prestatie tussen leerlingen op scholen in stratum 3 en in stratum 2 is ook significant en, met -.646 als effectgrootte, matig te noemen.

Effectgroottes voor de vergelijking op stratum jaargroep 8



Gearceerd = niet significant. 0-lijn = stratum 1

Overige achtergrondvariabelen

In de meeste analyses zijn ook modellen gebruikt waarbij andere variabelen zijn toegevoegd aan de effectschattingen. De basis wordt gevormd door een model met in ieder geval de variabelen stratum, geslacht, formatiegewicht en leertijd. Daarbovenop komt dan de extra variabele. Dit is uitgevoerd voor de variabelen dyslexie (wel of niet), thuistaal (Nederlands of anders), herkomst (Nederland of elders), regio (noord, west, oost, zuid) en urbanisatie (stad-platteland). In de meeste gevallen kwamen hier geen significante effecten uit. Daarom rapporteren we dit op beperkte wijze.

Dyslexie bleek alleen bij Woordbenoemen en Zinsontleding tot een significante waarde te leiden: de effectgrootte was daar -0.79, hetgeen als een matig effect kan worden gekwalificeerd. Bij de overige variabelen waren er wel effecten, maar die zijn niet significant. Het aantal leerlingen met dyslexie is uiteraard ook beperkt, zodat een significante waarde niet makkelijk wordt bereikt.

Een vergelijkbare situatie zien we bij de achtergrondvariabele thuistaal. Er is alleen bij Grammatica een significant verschil met een effectgrootte van -0.644, ook een matig effect. Bij de variabelen regio en urbanisatie komen we geen significante verschillen tegen.

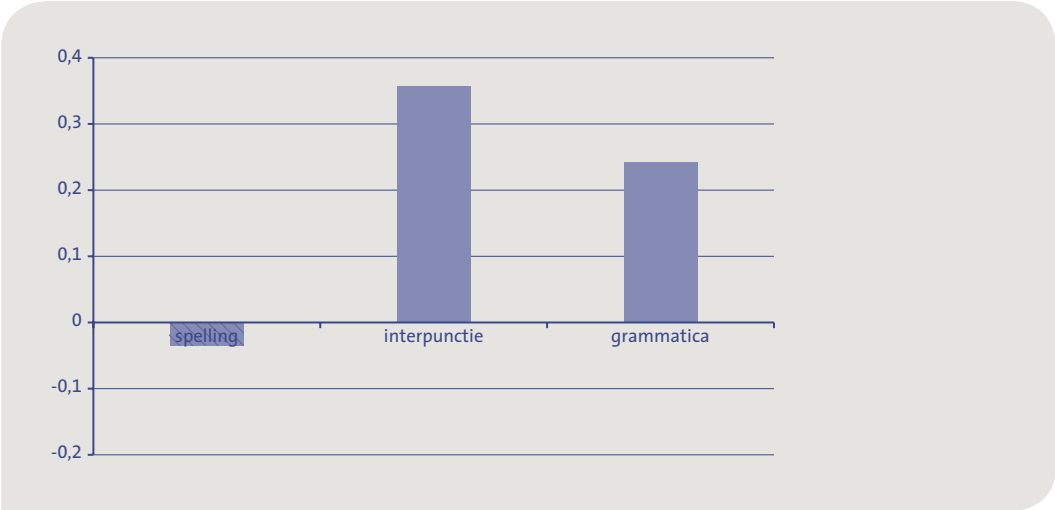
6.6.3 Jaargroep 5

In jaargroep 5 zijn drie onderwerpen onderzocht: Spelling, Interpunctie en Grammatica. Ook hier hanteren we voor de effectschattingen een basismodel met enkele vaste achtergrondvariabelen, namelijk geslacht, formatiegewicht, leertijd en stratum. Andere achtergrondvariabelen worden ook hier later toegevoegd aan dit model. Daarover rapporteren we in een afzonderlijke paragraaf.

Jaarvergelijking: 2009 versus 1999

De vergelijking van de laatste peiling met de voorgaande in 1999 is voor drie vaardigheden mogelijk, maar we stuiten hier op het probleem dat er bij Grammatica sprake is van een interactie tussen jaar en formatiegewicht. Een dergelijke interactie betekent dat een rechtstreekse vergelijking tussen de peilingsjaren mank gaat, vanwege het verschil in verdeling over de formatiegewichten en het feit dat per formatiegewicht de vergelijking anders uitvalt. De jaarverschillen zijn wel op dezelfde wijze in beeld gebracht als bij jaargroep 8, maar moeten voor Grammatica dus worden genuanceerd. Hier is alleen het jaarverschil voor de ongewogen leerlingen in beeld gebracht (circa 80% van de leerlingen). Voor de leerlingen met een gewicht zijn de verschillen niet significant.
We zien dat voor Interpunctie en Grammatica er significante hogere waarden worden bereikt in 2009 dan in 1999. Bij Spelling is dat niet het geval en blijkt er nauwelijks een effect te zijn. Overigens zijn in het model formatiegewicht en stratum achterwege gelaten. Herkomst is wel meegenomen. De effectgroottes voor Interpunctie en Grammatica zijn te kwalificeren als klein.

Effectgroottes voor de vergelijking tussen 2009 en 1999 jaargroep 5

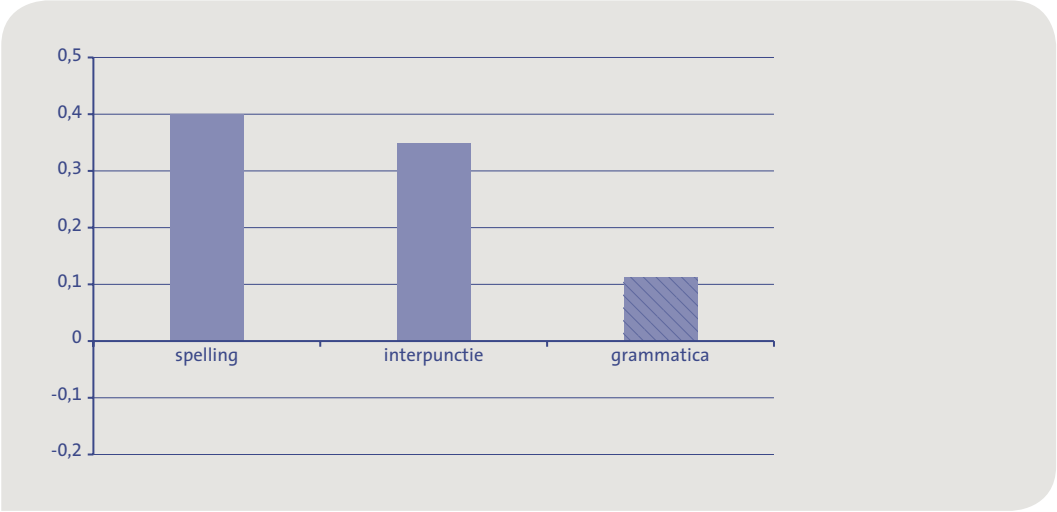


Gearceerd = niet significant. 0-lijn = 1999; (grammatica: alleen ongewogen leerlingen)

Geslacht: meisjes versus jongens

Voor de achtergrondvariabele geslacht zien we dat meisjes bij alle vaardigheden beter presteren, maar dat het verschil bij Grammatica niet significant is. Voor Spelling en Interpunctie is dat wel het geval en worden effectgroottes bereikt die we kwalificeren als betekenisvol, maar klein.

Effectgroottes voor de vergelijking tussen jongens en meisjes jaargroep 5

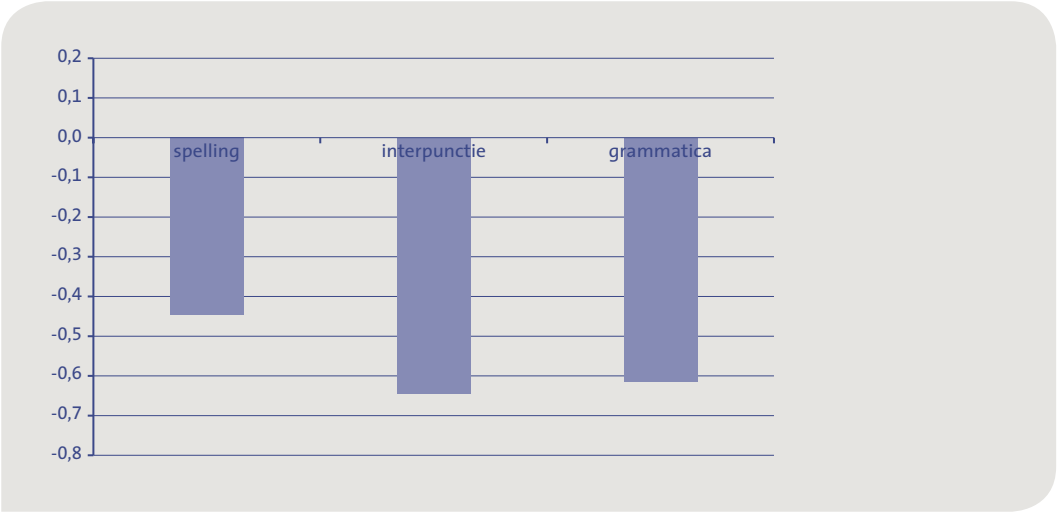


Gearceerd = niet significant. 0-lijn = jongens

Leertijd: vertraagd versus regulier

Net als bij jaargroep 8 is het duidelijk dat de vertraagde leerlingen in jaargroep 5 een lagere vaardigheid bezitten dan de leerlingen met een reguliere onderwijsloopbaan. Dat gaat op voor alle drie de vaardigheden en is ook in alle gevallen significant. De effectgroottes variëren van klein bij Spelling tot matig bij Interpunctie en Grammatica. Opvallend is dat de achterstand bij Spelling hier nog relatief beperkt is in vergelijking met dezelfde analyse voor jaargroep 8, zoals hiervoor gerapporteerd. Daar is het verschil bijna een volledige standaarddeviatie.

Effectgroottes voor de vergelijking tussen regulier en vertraagd jaargroep 5

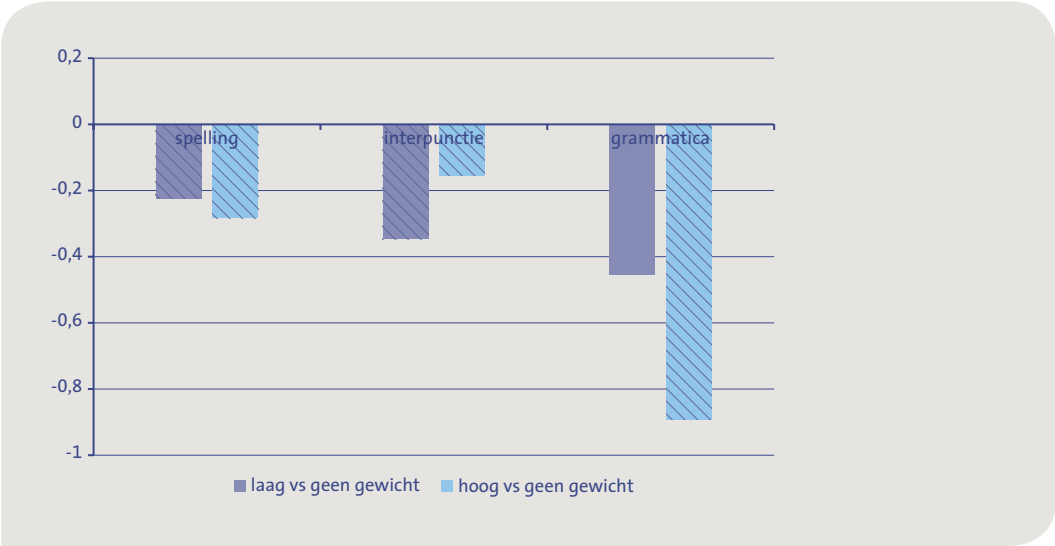


0-lijn = regulier

Formatiegewicht: laag en hoog gewicht versus geen gewicht

Voor de indeling in formatiegewichten is de nieuwe definitie gebruikt. Als we de gewichten-leerlingen afzetten tegen de ongewogen leerlingen (gewicht = 0), dan blijkt dit alleen bij Grammatica significante effecten op te leveren. Leerlingen met een hoog formatiegewicht (1.2) behalen daarbij nog weer een lagere vaardigheid dan leerlingen met een laag formatiegewicht (0.3). Voor Interpunctie en Spelling zijn er nauwelijks verschillen en die zijn ook niet significant.

Effectgroottes voor de vergelijking op formatiegewicht jaargroep 5

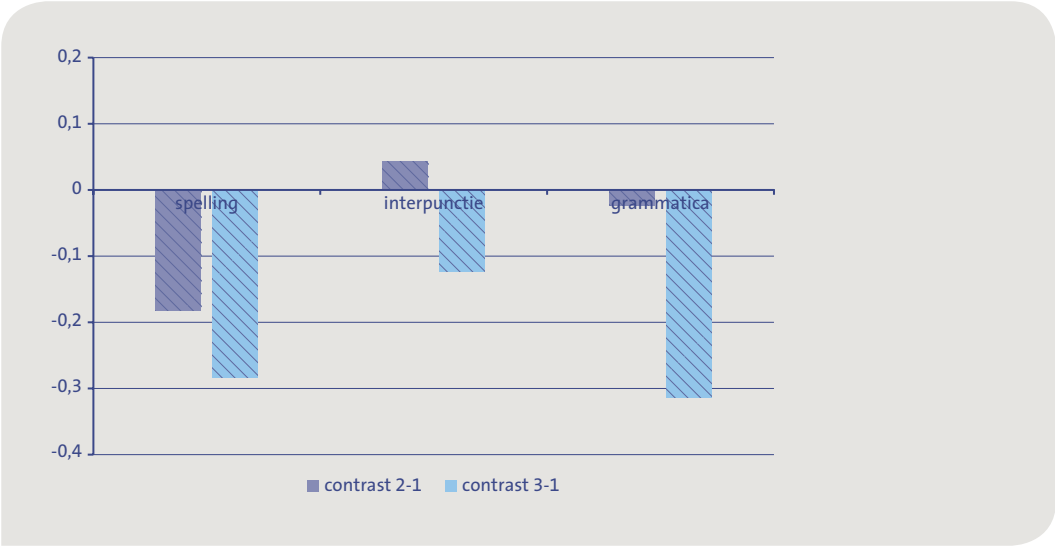


Gearceerd = niet significant. 0-lijn = geen gewicht

Stratum: 2 en 3 versus 1

Net als bij jaargroep 8 is ook hier stratum als variabele gebruikt, maar in combinatie met de variabele formatiegewicht levert dat hier geen significante effecten meer op. De effectgrootte komt soms boven de -0.20 uit, maar dat is dan niet meer relevant.

Effectgroottes voor de vergelijking op stratum in jaargroep 5



Gearceerd = niet significant. 0-lijn = stratum 1

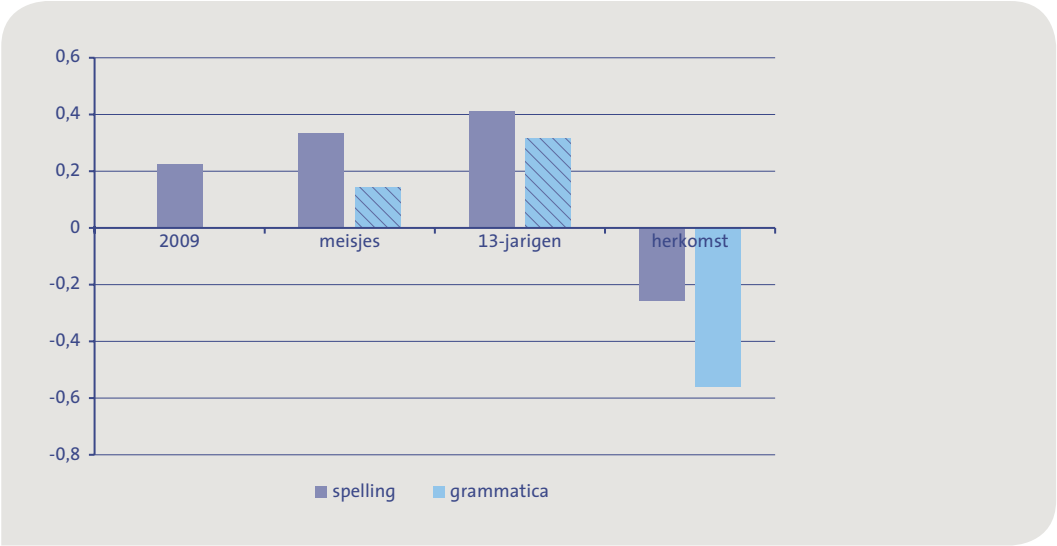
Overige achtergrondvariabelen

In jaargroep 5 zijn naast de basisvariabelen ook de achtergrondvariabelen thuistaal, herkomst en dyslexie meegenomen. De analyses waren niet altijd even goed uit te voeren, vooral vanwege het kleine aantal leerlingen in de bijzondere categorieën. Voor zover goed analyseerbaar bleken leerlingen bij de variabele thuistaal in de categorie 'een andere taal dan Nederlands' voor twee vaardigheden een significant lagere vaardigheid te hebben, namelijk bij Interpunctie en Grammatica. Het effect bij Spelling was klein en bleek niet significant. Voor Interpunctie was er een kleine effectgrootte (-0.254) en voor Grammatica een matige (-0.671). De variabele dyslexie is alleen bij Spelling en Grammatica in de analyse meegenomen en bleek in beide gevallen significant. De effectgroottes waren groot te noemen met respectievelijk -0.968 en -0.820.
De achtergrondvariabelen regio en urbanisatie zijn ook geanalyseerd, maar dat leverde geen significante verschillen op.

6.6.4 Eindgroep SBO

De analyses voor SBO zijn beperkt in aantal. Er zijn twee onderwerpen aan de orde, Spelling en Grammatica, maar Grammatica is niet eerder gemeten in het SBO. Daarvoor ontbreekt dus de mogelijkheid tot een vergelijking over de tijd. In de regressieanalyses zijn als basis alleen de twee variabelen geslacht en leertijd meegenomen. Aanvullend zijn de effecten van de variabelen herkomst, regio en urbanisatie geanalyseerd. Leertijd heeft daarbij een andere definitie dan in de jaargroepen 5 en 8 van de reguliere basisschool. In dit geval gaat het niet om vertraagde leerlingen vergeleken met de reguliere leerlingen, maar om het verschil tussen leerlingen van 12 jaar of jonger en leerlingen van 13 jaar of ouder in de eindgroep van het SBO.

Effectgroottes voor de vergelijking op achtergrondvariabelen in SBO



Gearceerd = niet significant.* 0-lijn = respectievelijk 1999, jongens, 12-jarigen, Nederlands.

De variabelen regio en urbanisatie leverden geen significante effecten op en laten we hier verder buiten beschouwing. Wel significant blijken de effecten voor Spelling te zijn voor de achtergrondvariabelen: jaar, geslacht, leertijd en herkomst. Bij Grammatica is alleen de variabele herkomst significant. De leerlingen in de eindgroep van SBO hebben in 2009 dus een hogere vaardigheid in Spelling, ook als we corrigeren voor geslacht en leeftijd. Verder blijken meisjes beter te presteren dan jongens, maar dat verschil is alleen bij Spelling significant.

Hetzelfde geldt voor de variabele leertijd; 13-jarigen behalen een hogere vaardigheid dan de jongere leerlingen in de eindgroep, en ook hier is dat alleen significant voor Spelling. Bij de variabele herkomst, waarbij we de categorieën 'Nederlands' en 'Overige' onderscheiden, zien we dat de leerlingen met een niet-Nederlandse herkomst voor beide vaardigheden lagere prestaties behalen. Dat is in beide gevallen significant, maar de effectgrootte is bij Grammatica groter dan bij Spelling. Alleen hier zien we een effectgrootte die we als matig kunnen kwalificeren. Bij alle overige effecten hebben we het over kleine effectgroottes.
Opgemerkt kan hier nog worden dat de variabele leertijd anders is gedefinieerd dan de variabele leeftijd en dat dat ook in de uitkomsten van de analyses zichtbaar is. Bij SBO levert een hogere leeftijd een hogere vaardigheid op. Bij de leerlingen in jaargroep 5 en 8 is dat effect net andersom: vertraagde leerlingen zijn ook ouder, maar leveren lagere prestaties.

6.6.5 Samenvatting

In deze paragraaf wordt gerapporteerd of er bij categorisering van leerlingen op basis van achtergrondvariabelen significante verschillen zijn. Als dat het geval is, worden effectgroottes gerapporteerd. Niet alle vaardigheden zijn in alle betrokken leerlingengroepen gemeten.
Als we bij de **jaarvergelijking** de uitkomsten van 2009 vergelijken met die van 1999 kunnen we constateren dat er in jaargroep 8 voor alle vaardigheden significante verschillen zijn: bij Spelling, Grammatica en Woordbenoemen is dat ten gunste van 2009. Bij Interpunctie was de prestatie in 2009 juist lager dan in 1999. In jaargroep 5 is het beeld anders. Daar is Interpunctie juist vooruitgegaan, evenals Grammatica, maar is er voor Spelling geen significant verschil.
In de eindgroep van het SBO is er sprake van een significant verschil voor Spelling in het voordeel van 2009.

Vergelijken we de uitkomsten voor de achtergrondvariabele **geslacht** dan zien we dat meisjes doorgaans een hogere vaardigheid hebben dan jongens bij deze onderwerpen. In jaargroep 8 is dat significant voor alle vaardigheden behalve Woordbenoemen, dus voor Spelling, Interpunctie, Grammatica en Zinsontleding. In jaargroep 5 geldt dat ook voor Spelling en Interpunctie, maar is het verschil bij Grammatica niet significant. In de SBO-groep is het verschil voor Spelling wel significant, maar Grammatica niet.

Bij de variabele **leertijd/leeftijd** zien we nagenoeg bij alle vaardigheden significante effecten. In de jaargroepen 8 en 5 van de reguliere basisschool is dat steeds ten nadele van de vertraagde leerling. Deze leerlingen hebben in het algemeen een lagere vaardigheid dan jongere leerlingen die de basisschool in een normaal tempo hebben doorlopen en dus in dezelfde jaargroep zitten. Alleen bij de subschaal Zinsontleding in jaargroep 8 is dit niet significant. In de eindgroep van het SBO is de situatie anders. Daar zijn de leerlingen van 13 jaar of ouder juist gemiddeld genomen beter in Spelling en Grammatica dan de leerlingen van 12 jaar of jonger. Hier zijn de verschillen echter niet significant.
De achtergrondvariabele **formatiegewicht** is alleen voor leerlingen in de jaargroepen 8 en 5 van de reguliere basisschool van toepassing en levert veelal significante verschillen op tussen leerlingen met een gewicht en zonder gewicht. We onderscheiden bij de gewichtenleerlingen een hoog en een laag gewicht, afhankelijk van de hoogte van de opleiding van de ouders/verzorgers. Opvallend is dat bij de onderzochte vaardigheden het verschil tussen deze twee categorieën gewichtenleerlingen zelden significant is. Bij Interpunctie en Woordbenoemen is het verschil hoegenaamd afwezig en bij Grammatica en Zinsontleding is het er wel, maar te klein om significant te zijn. De contrasten geven wel telkens aan dat leerlingen met een hoog gewicht lager scoren dan leerlingen met een laag gewicht. In jaargroep 5 is alleen bij Grammatica sprake van significante verschillen en alleen hier is het contrast tussen een laag en hoog gewicht ook significant.
De achtergrondvariabele **stratum** geeft vergelijkbare effecten te zien als formatiegewicht, maar

de effecten zijn hier nog maar zelden significant. In jaargroep 8 is dat alleen het geval bij Grammatica en zien we dat leerlingen op scholen in stratum 3 gemiddeld een lagere vaardigheid hebben dan leerlingen op stratum-2 scholen. Leerlingen in stratum 1 hebben een hogere vaardigheid dan zowel leerlingen in stratum 2 als stratum 3. In jaargroep 5 is geen enkel contrast significant bij deze variabele.
De achtergrondvariabele **thuistaal** levert ook in een aantal gevallen een significant verschil op. Het gaat dan om Grammatica in jaargroep 8 en 5 en Interpunctie in jaargroep 5. In al deze gevallen behalen leerlingen die thuis vooral Nederlands spreken een hogere vaardigheid dan leerlingen bij wie dat niet het geval is.

Bij de overige achtergrondvariabelen werden zelden significante waarden bereikt bij de vergelijking van de verschillende categorieën. We komen twee significante verschillen tegen bij de variabele herkomst (voor Spelling en Grammatica in de SBO-groep) en één bij de variabele dyslexie (jaargroep 8: WB&ZO). De achtergrondvariabelen regio en urbanisatie leveren bij geen enkele vaardigheid en jaargroep significante verschillen op.

Literatuur

Literatuur

Literatuur

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

Biber, D., & Conrad, S. (2009) *Register, genre and style*. Cambridge: CUP.

Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2009). *Spelling in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.

Bonset, H. (2011). Taalbeschouwingsonderwijs, wat is dat? In *Tijdschrift Taal*. Jaargang 2, nummer 3.

Boon, T. den & Geeraerts, D. (2005). *Van Dale Groot woordenboek van de Nederlandse taal*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie.

Boxtel, H. van, Engelen, R., & Wijs, A. de (2011). *Eindtoets Basisonderwijs 2010. Wetenschappelijke verantwoording*. Arnhem: Cito.

Evers, A., Lucassen, W., Meijer, R., & Sijtsma, K. (2010) *COTAN Beoordelingssysteem voor de kwaliteit* van tests. Zaandam: Heijnis & Schipper.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Over de drempels met rekenen. Consolideren, onderhouden, gebruiken en verdiepen. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede: SLO.

Gein, J. van de (1991). *The sense of sentences. A study into the effects of grammar instruction upon junior writing*. Dissertatie, Rijksuniversiteit Utrecht.

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

Gein, J. van de (2010). *Handboek beoordeling van taalkwaliteit (formuleren, interpungeren, spellen) in de vierde schrijfpeiling*. Intern document. Arnhem: Cito.

Gein, J. van de (2011). *Verantwoording van het handboek beoordeling van taalkwaliteit in de vierde schrijfpeiling*. Intern document. Arnhem: Cito.

Gelderen, A. van (1988). *Taalbeschouwing, wat is dat? Deel 1: Een internationale inventarisatie en systematische beschrijving van alternatieven voor het traditionele grammatica-onderwijs*. SCO-rapport 173. Amsterdam: SCO.

Gelderen, A. van (2010). Does explicit teaching of grammar help students to become better writers? Insights from empiricial research. In: Terry Locke (ed.), *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/Literacy classroom.* New York: Routeledge.

Greven, J. & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen primair onderwijs.* Den Haag: Ministerie van OCW.

Huizenga, H. (1997). *Spelling & didactiek* (2e herziene druk). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Jansen-Donderwinkel, E.M.B., Bosman, A.M.T. & van Hell, J.G. (2002). *Stabiele en instabiele spellingen in een vrije stelopdracht en een formeel dictee.* In: Tijdschrift voor Orthopedagogiek 41, p. 515-524.

Jolink, A., Keune, K., Krom, R., Til, A. van & Weerden, J. van (2012). *Balans van het handschrift-onderwijs in het primair onderwijs.* PPON-reeks 50. Arnhem: Cito.

Kellogg, R. T. (1999). Components of working memory in text production. In: M. Torrance & G. C. Jeffery (Eds.), *The cognitive demands of writing. Processing capacity and working memory in text production* (pp. 43-61). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Kuhlemeier, H., Til, A. van, Hemker, B., Klijn, W. de & Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2*. PPON-reeks 53. Arnhem: Cito

Permentier, L. (2005). Leidraad. In: *Woordenlijst Nederlandse Taal*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Renkema, J. (2002). *Schrijfwijzer* (vierde, aangepaste editie). Den Haag: Sdu-uitgevers.

Schoot, F. van der & Bechger, T. (2003). *Balans van handschriftkwaliteit in het primair onderwijs.* PPON-reeks 22. Arnhem: Cito.

Schooten E. van & De Glopper, K. (1990). De validiteit van meerkeuze-instrumenten voor het meten van schrijfvaardigheid. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 12, 93-110.

Schrijver, J. de & Neijt, A. (2002). *Handboek Spelling* (4e herziene druk). Mechelen: Wolters Plantyn.

Schijf, G.M. (2009). *Lees- en spellingvaardigheden van brugklassers*. Dissertatie, Universiteit van Amsterdam.

Sijtstra, J., Schoot, F. van der & Hemker, B. (2002). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. PPON-reeks 19. Arnhem: Cito.

Tomesen, M. & Koeven, E. van (2006). *TULE Nederlands.* Enschede: SLO.

Tordoir, A. & Wesdorp, H. (1979). *Het grammatica-onderwijs in Nederland. Een overzicht betreffende de effecten van grammatica-onderwijs en een verslag van een onderzoek naar de praktijk van dit onderwijs.* Den Haag: SVO.

Verhelst, N.D., (1993) Itemresponstheorie. In: T.J.H.M. Eggen & P.F. Sanders (red.). *Psychometrie in de praktijk*. (pp. 83-178). Arnhem: Cito.

Verhelst, N.D. & Glas, C.A.W. (1995) The one parameter logistic model. In: G.H. Fischer & I.W. Molenaar (Eds.). *Rasch models: Foundations, recent developments and applications* (pp. 215-239). New York: Springer

Weerden, J. van, Bechger, T. & Hemker, B. (2002). *Balans van het taalonderwijs in het speciaal basisonderwijs.* PPON-reeks 21. Arnhem: Cito.

Wesdorp, H. (1982). Onderzoek op het gebied van het grammatica-onderwijs. In: Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling*. Muiderberg: Dick Coutinho.

Bijlage

Bijlage Categorieënoverzicht Spelling

Medio basisonderwijs – jaargroep 5

Categorie in toetsen van LOVS	Categorie PPON: Omschrijving		Voorbeeld
6/6+	1.	Eén-, twee- en meerlettergrepige woorden met sch- of schr-	schoolbus
7/7+	2.	Eén-, twee- en meerlettergrepige woorden met -ng of -nk	lengte
8/8+	3.	Eén-, twee- en meerlettergrepige woorden met (-)f-, (-)v-, (-)s-, (-)z-	afzender
9/9+	4.	Twee- en drielettergrepige verkleinwoorden met -je (na d en t), -tje, -pje, -etje	vriendje
10/10+	5.	Twee- en meerlettergrepige woorden met be-, ge-, ver- & -el, -en, -er	bedrieger
11/11+	6.	Eén-, twee- en meerlettergrepige woorden met -ei- of -ij-	paleis
12/12+	7.	Eén-, twee- en meerlettergrepige woorden met -aai, -ooi of -oei	lawaai
13/13+	8.	Samengestelde woorden met twee of meer opeenvolgende medeklinkers	valstrik
14/14+	9.	Eén-, twee- en meerlettergrepige woorden met met -eer-, -oor- of -eur-	onweer
15/15+	10.	Eén-, twee- en meerlettergrepige woorden met -a, -o, -u	hobo, paraplu
16/16+	11.	Eén-, twee- en meerlettergrepige woorden met -ou(w)- of -au(w)-	klauwen, kabouter
17/17+	12.	Eén-, twee- en meerlettergrepige woorden met -ch of -cht	gejuich, opdracht
18/18+	13.	Eén-, twee- en meerlettergrepige woorden met -d	brandweer
19/19+	14.	Eén-, twee- en meerlettergrepige woorden met -eeuw, -ieuw of -uw	leeuwin, zwaluw
20/20+	15.	Twee- of meerlettergrepige woorden met open eerste lettergreep	bananen
21/21+	16.	Twee- of meerlettergrepige woorden met gesloten eerste lettergreep	oppasser
22	17.	Verandering van -f in -v- of van -s in -z- bij vervoeging en meervoudsvorming	brave, muizen
23	18.	Twee- of meerlettergrepige woorden met -em, -elen, -enen of -eren	kinderen, stiekem
24	19.	Meerlettergrepige woorden met -lijk en -ig	eerlijk, stevig

Einde basisonderwijs - jaargroep 8

Niet-werkwoordspelling

Categorie in toetsen van LOVS	Categorie PPON: Omschrijving			Voorbeeld
26+	1.	woorden waarin /s/ geschreven wordt als c	twee of meer lettergrepen	narcis, ceremonie
27+	2.	woorden waarin /k/ geschreven wordt als c	twee of meer lettergrepen	criminele, directeur
28+	3.	woorden waarin /zju/ geschreven wordt als ge	twee of meer lettergrepen	etalage, college
29a+	4.	woorden beginnend met ‘s	één of meer lettergrepen	‘s winters, ‘s avonds
29b+	5.	woorden eindigend op ‘s	één of meer lettergrepen	agenda’s, Carlo’s
30+	6.	woorden met -tie	twee of meer lettergrepen	auditie, manifestatie
31+	7.	woorden met -teit of -heid	twee of meer lettergrepen	majesteit, overheid
32	8.	woorden met (-)y(-)	één of meer lettergrepen	yoghurt, pony, gymnastiek
33	9.	woorden met -b	één of meer lettergrepen	krab, voetbalclub
34	10.	tussenletters -n- en -s- in samenstellingen	twee of meer lettergrepen	pannenkoek, dorpsschool
35	11.	koppelteken in samenstellingen	twee of meer lettergrepen	zonne-energie, e-mail
36	12.	woorden met een trema	twee of meer lettergrepen	drieëntwintig, ruïne
37	13.	woorden met een hoofdletter	één of meer lettergrepen	Beethoven, Rijn
38	14.	Franse leenwoorden	één of meer lettergrepen	bureau, trottoir, chalet
39	15.	Engelse leenwoorden	één of meer lettergrepen	manager, clinic, laptop
40	16.	woorden waarin /t/ geschreven wordt als th	één of meer lettergrepen	apotheek, thema
41	17.	woorden met -sch(e)	één of meer lettergrepen	historische, racistisch
42	18.	woorden met -iaal, -ieel, -ueel of -eaal	twee of meer lettergrepen	speciaal, ritueel, ideaal
43	19.	meervoud van woorden op onbeklemtoonde -es, -ik of -et	twee of meer lettergrepen	lemmeten, monniken
44	20.	woorden waarin /ks/ geschreven wordt als x	één of meer lettergrepen	examen, excuses
45	21.	stoffelijke bijvoeglijke naamwoorden	twee of meer lettergrepen	houten, zilveren, wollen
46	22.	verkleinwoorden met -aatje, -ootje, -uutje en met de uitgang -nkje	twee of meer lettergrepen	parapluutje, kettinkje
47	23.	woorden met open en/of gesloten lettergreep	twee of meer lettergrepen	bemanning, terras
48	24.	restwoorden	één of meer lettergrepen	vondst, museum, alleszins

Einde basisonderwijs - jaargroep 8

Werkwoordspelling

Categorie in toetsen van LOVS	Omschrijving	Lastige kwesties		Persoon	Voorbeeld
1	tijd van nu (o.t.t.)	1.1	wel of geen -t achter een stam op -d	123ev	ik vind, jij onthoudt, ik red, hij bekladt
		1.2	-t achter stam van zwak ww dat in o.v.t. de uitgang -de(n) krijgt	23ev	jij tekent, het gebeurt
		1.3	bij inversie pv-ond: wel of geen -t achter een stam op -d	23ev	bind ik? word jij? houdt u? schudt hij?
2	tijd van toen (o.v.t.)	2.1	verdubbeling d of t bij zwak ww met stam op -d of -t	123ev123mv	ik raadde, jij stootte, wij landden
		2.2	geen -t bij sterk ww dat in 2e en 3e persoon eindigt op -d	23ev	jij werd, hij zond
		2.3	uitgang -sde(n) of -fde(n) bij zwak ww met stam op -z of -v	123ev123mv	ik bonsde, hij beefde, jullie verfden
3	voltooid deelwoord	3.1	keuze voor eind-d of eind-t bij een stam die niet eindigt op -d of -t	-	geblust, gebonsd, gewerkt, gebeurd
		3.2	dubbelvormen volt.dw. / o.t.t.	123ev	het is verbrand, het verbrandt
4	voltooid deelwoord (bijvoeglijk gebruikt)	4.1	wel of geen -n aan het eind	-	de gekookte eieren, het gebraden vlees
		4.2	dubbelvormen bijv. gebruikt volt.dw / o.v.t.	123ev	de vergrote foto, jij vergrootte de foto
5	infinitief	5.1	dubbelvormen infinitief / o.v.t. zwak ww met stam op -d of -t	123mv	praten/praatten, wedden/wedden

Niet-werkwoordspelling - eindgroep SBO*

Categorie in toetsen van LOVS	Omschrijving	Voorbeeld
4	Woorden met een tussenklank die niet geschreven wordt , een lettergreep	melk, park
5	Woorden met meer dan twee medeklinkers na elkaar, een lettergreep	dorst, sprint,

*Alleen uitbreiding vergeleken met de categorieën van jaargroep 5

Werkwoordspelling - eindgroep SBO**

Categorie in toetsen van LOVS	Omschrijving	Voorbeeld
1.1	wel of geen -t achter een stam op -d	antwoord
2.1	verdubbeling d of t bij zwak ww met stam op -d of -t	vluchtte, stortte
2.2	geen -t bij sterk ww dat in 2e en 3e persoon eindigt op -d	hield
3.1	keuze voor eind-d of eind-t bij een stam die niet eindigt op -d of -t	verhuurd
4.1	wel of geen -n aan het eind	geraden
5.1	dubbelvormen infinitief / o.v.t. zwak ww met stam op -d of -t	besteden

** Selectie uit categorieën voor jaargroep 8

Primair onderwijs

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau

Balans van de taalverzorging en grammatica in het basis- en speciaal basisonderwijs

PPON-reeks nummer 55

Cito
Amsterdamseweg 13
Postbus 1034
6801 MG Arnhem
T (026) 352 11 11
www.cito.nl

Klantenservice
T (026) 352 11 11
klantenservice@cito.nl

Fotografie: Ron Steemers