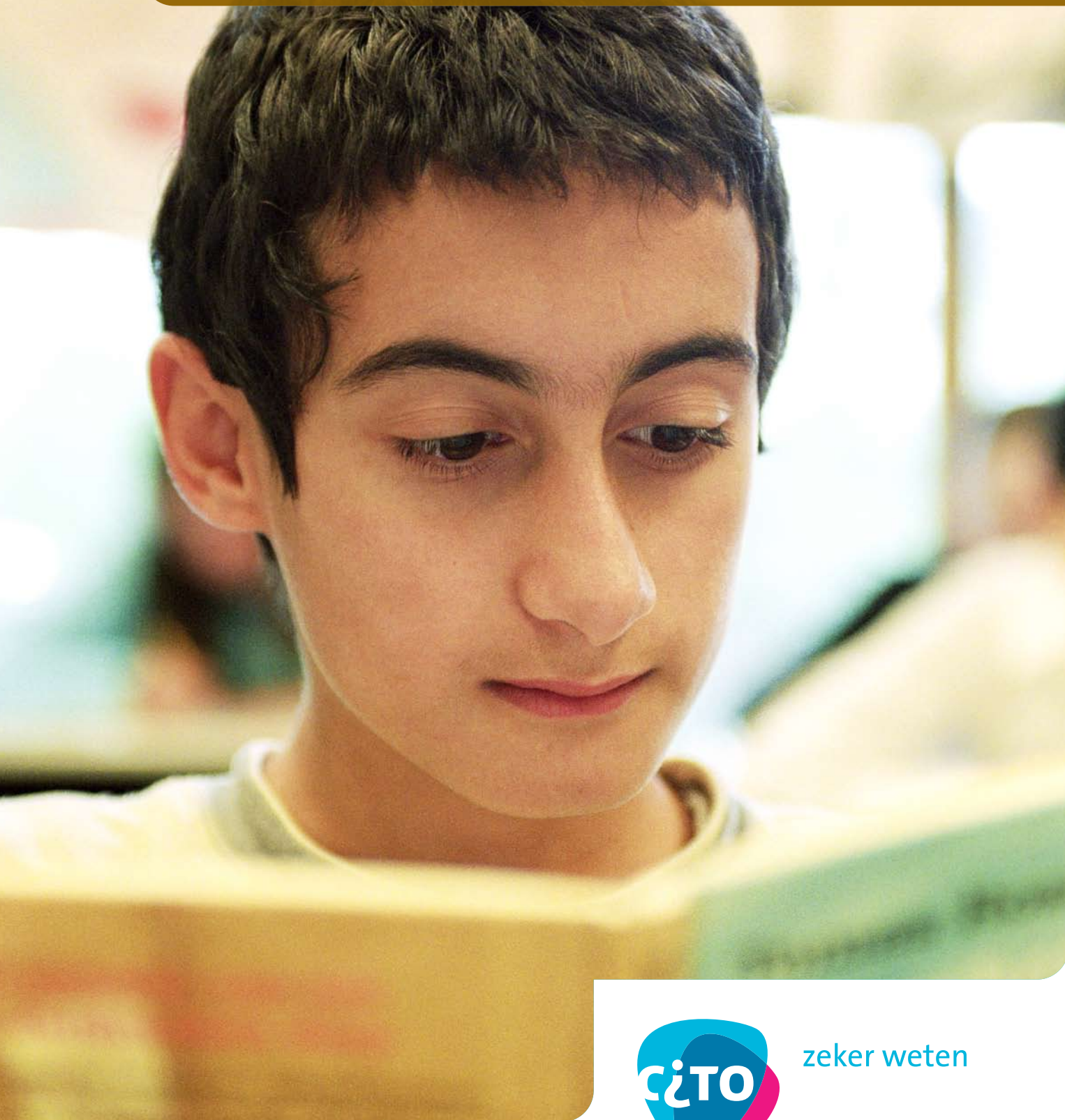


## Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4

PPON-reeks nummer 33



zeker weten

# **Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4**

Uitkomsten van de vierde peiling in 2005

**Karin Heesters**

**Saskia van Berkel**

**Frank van der Schoot**

**Bas Hemker**

Nederlandse taal

PPON-reeks nummer 33

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau

Uitgave Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling 2007

- Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
- Productgroepmanager PPON: Frank van der Schoot
- Ontwerp peiling: Karin Heesters, Saskia van Berkel, Frank van der Schoot en Bas Hemker
- Opgaven- en toetsconstructie: Karin Heesters en Saskia van Berkel in samenwerking met een commissie van leraren basisonderwijs
- Coördinatie gegevensverzameling: Frank van der Schoot
- Secretariaat: Joke van Daal en Frances Liu
- Auteurs: Karin Heesters, Saskia van Berkel en Frank van der Schoot
- Psychometrische analyses: Bas Hemker
- Bureau redactie: Truus Peters
- Ontwerp grafieken en advies: leesTeken, Jan Kamies
- Opmaak: Service unit, MMS
- Foto omslag: Paul Breuker

Artikelnummer 59415

© Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem (2007)

Alle rechten voorbehouden. Niets uit dit werk mag zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling worden openbaar gemaakt en/of verveelvoudigd door middel van druk, fotokopie, scanning, computersoftware of andere elektronische verveelvoudiging of openbaarmaking, microfilm, geluidskopie, film- of videokopie of op welke wijze dan ook.

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



# Samenvatting

In mei/juni 2005 is het vierde peilingsonderzoek voor leesvaardigheid einde basisonderwijs uitgevoerd. Het peilingsonderzoek omvatte een inventarisatie van enkele aspecten van het onderwijsaanbod in de jaargroepen 6, 7 en 8 en een gedetailleerd onderzoek naar de leesvaardigheid van leerlingen in jaargroep 8. De belangrijkste conclusies van dit peilingsonderzoek zijn hier bij elkaar gezet.

## Gebruik van taal- en leesmethoden

In 2005 worden nauwelijks taalmethoden genoemd die ook in de vorige peiling in 1998 voorkwamen. De methoden die nu genoemd worden zijn meestal in de tweede helft van de negentiger jaren uitgegeven. Scholen in de steekproef noemen twaalf verschillende taalmethoden, maar de meest genoemde methoden binnen de steekproef van scholen zijn *Taal actief* (38 procent) en *Taaljournaal* (23 procent).

Ook noemen leraren een even groot aantal verschillende leesmethoden voor begrijpend lezen, waarvan er overigens maar vier door meer dan 10 procent van de scholen worden genoemd. De meest voorkomende methoden zijn *Goed gelezen* (35 procent) en *Tekst verwerken* (20 procent).

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

paragraaf 3.1 | pagina 44

## Lestijd voor begrijpend lezen

De mediaan van de opgegeven lestijden voor begrijpend lezen is 1½ uur per week. Scholen met relatief veel 1.90-leerlingen besteden per week gemiddeld een kwartier meer aan lezen. Opmerkelijk is dat gebruikers van de leesmethoden *Wie dit leest* en *Ondersteboven van lezen* aanmerkelijk meer tijd aan lezen zeggen te besteden dan gebruikers van andere leesmethoden.

Voegen we lestijden voor begrijpend en voortgezet technisch lezen samen, dan wijkt de gemiddelde lestijd voor lezen in 2005 – gemiddeld ongeveer 2½ uur per week – nauwelijks af van die uit de vorige peiling in 1998.

paragraaf 3.2 | pagina 47

## Organisatie begrijpend leesonderwijs

35 procent van de leraren kiest nu voor een klassikale organisatievorm en 55 procent van de leraren voor een meer gedifferentieerde organisatievorm. In 1998 lag dat juist omgekeerd en kozen de meeste leraren nog voor een voornamelijk klassikale organisatievorm. Er zijn geen verschillen tussen methoden gevonden.

paragraaf 3.2 | pagina 49

## Evaluatie van het leesonderwijs

Ongeveer driekwart van de leraren in de bovenbouw van het basisonderwijs gebruikt methode-onafhankelijke toetsen voor begrijpend lezen. In de meeste gevallen gaat het dan om toetsen uit het Leerling- en onderwijsvolgsysteem van Cito.

Vooraf leraren van scholen met relatief veel 1.90-leerlingen gebruiken daarnaast ook een toets voor woordenschatontwikkeling.

De meeste leraren gebruiken een toets voor technische leesvaardigheid, met name AVI en Cito-DMT worden dan genoemd.

paragraaf 3.2 | pagina 49

## Remediëring

In ongeveer een kwart van de jaargroepen in de bovenbouw worden leerlingen voor begrijpend lezen verwezen naar een remedial teacher, gemiddeld drie à vier leerlingen per jaargroep, met een frequentie van meestal één keer per week.

In ongeveer de helft van de groepen zitten leerlingen die als dyslectisch worden aangemerkt en het betreft dan gemiddeld ongeveer twee leerlingen per groep.

paragraaf 3.2 | pagina 50

## Leesbevordering

Vergelijkbaar met 1998 zegt 85 procent van de leraren over een eigen schoolbibliotheek te beschikken, meestal betreft het een eigen collectie maar toch vaak ook een wisselcollectie van een bibliotheekcentrale. Slechts een kwart van de leraren heeft aangegeven dat de leerlingen de boeken ook mee naar huis mogen nemen. Het lijkt er dus op dat de bibliotheek vooral binnen schoolverband wordt gebruikt.

Veel leraren (84 procent) laten leerlingen spreekbeurten houden en/of boekverslagen schrijven (62 procent) over gelezen boeken.

paragraaf 3.3 | pagina 51

## Lezen buiten schoolverband

Gemiddeld schatten de leraren in de bovenbouw dat een kwart van de leerlingen vaak een boek leest (minstens één boek per week), dat zo'n 40 procent van de leerlingen regelmatig een boek leest (één boek per twee à drie weken) en dat ongeveer een derde deel van de leerlingen buiten schoolverband zelden of nooit een boek leest.

paragraaf 3.3 | pagina 51

## Begrijpen van geschreven teksten

Voor zwakke lezers in jaargroep 8 blijkt het onder meer van belang dat verwijzingen in de tekst dicht bij de bedoelde referent staan, dat belangrijke informatie expliciet in de tekst wordt vermeld, dat ook relaties tussen tekstgedeelten expliciet worden vermeld en dat rekening wordt gehouden met een toch beperktere woordenschat.

De standaarden voor voldoende en minimum beheersing van de kerndoelen worden door het beoogd percentage leerlingen bereikt.

Leerlingen met formatiegewicht 1.00 scoren gemiddeld hoger dan leerlingen met formatiegewichten 1.25 en 1.90; het verschil tussen de beide laatste groepen is klein.

De vergelijking met de resultaten uit 1998 wijzen uit dat de leesprestaties in 2005 daarvan nauwelijks afwijken.

Grote verschillen in vaardigheid zijn er tussen leerlingen gevonden afhankelijk van het voorgenomen doorstroomniveau na de basisschool.

paragraaf 4.1 | pagina 62

## Interpreteren van geschreven teksten

Het kunnen interpreteren van geschreven teksten wordt moeilijker wanneer de vraagstelling betrekking heeft op zaken die niet meer concreet in de tekst staan en er van de leerling een groter abstractievermogen wordt gevraagd. Ook als de interpretatie een overzicht vereist van de hele tekst dan wordt het voor zwakke lezers erg moeilijk.

Het niveau van de standaard voldoende wordt bereikt door 50 procent van de leerlingen, terwijl dit niveau bij 70 tot 75 procent van de leerlingen wordt verwacht.

Verschillen tussen leerlingen zijn vergelijkbaar met die voor Begrijpen van geschreven teksten. Dat betekent onder meer dat er ook voor dit onderwerp nauwelijks verschil in resultaat is ten opzichte van de peiling in 1998.

paragraaf 4.2 | pagina 72

## Reflecteren op geschreven teksten

Leerlingen in jaargroep 8 laten over het algemeen zien dat ze kunnen reflecteren op geschreven teksten. Vrijwel alle leerlingen geven een mening die wordt ondersteund door een of meer argumenten. De passendheid van de argumenten bij de gegeven mening is over het algemeen hoog. Wel is het zo dat goede lezers vaker een argument geven dat past bij de vraag dan gemiddelde en zwakke lezers.

paragraaf 4.3 | pagina 81

## Studerend lezen

Het onderwerp Studerend lezen zoals we dat hebben geoperationaliseerd in samenvattings- en schemaopgaven ligt voor met name de zwakke leerlingen nog buiten hun bereik. Leerlingen met doorstroomniveau basisberoepsgerichte leerweg zijn in het geheel nog niet toe aan studerend lezen zoals in deze peiling aan bod is gekomen. Het niveau sluit al veel beter aan bij leerlingen van het doorstroomniveau havo en vwo. De 1.25- en 1.90-leerlingen hebben een vergelijkbare achterstand ten opzichte van de 1.00-leerlingen. De overige verschillen tussen leerlingen zijn vergelijkbaar met die bij Begrijpen en Interpretieren van geschreven teksten.

Een verkennend onderzoek naar samenvattingen van langere teksten laat zien dat leerlingen in jaargroep 8 redelijk in staat zijn om de belangrijkste informatie uit een tekst te selecteren voor een samenvatting. Leerlingen zijn wel minder volledig in hun samenvattingen dan volwassen samenvatters.

paragraaf 4.4 | pagina 91

## Opzoeken van informatie

Opgaven waarbij het alfabet ingezet moet worden om informatie op te zoeken, worden door de leerlingen in jaargroep 8 minder goed beheerst dan bijvoorbeeld opgaven waarbij met behulp van een steekwoord iets opgezocht moet worden. De paar opgaven die puur en alleen om alfabetisering vragen, worden over het algemeen wel goed gemaakt door alle leerlingen, op zijn minst matig door de zwakke leerlingen.

Het niveau van de standaard Voldoende wordt bereikt door bijna 60 procent van de leerlingen, minder dan de beoogde 70 tot 75 procent. Het niveau van de standaard Minimum wordt wel door het beoogde percentage gehaald, namelijk door 92 procent van de leerlingen.

paragraaf 4.5 | pagina 111



## Woordenschat

Hoe vaardiger een leerling is, hoe meer betekenissen van en relaties tussen woorden hij of zij kent én hoe beter. Bijna 60 procent van de leerlingen voldoet aan het niveau van de standaard Voldoende, minder dan de beoogde 70 tot 75 procent. Echter, vergelijken we dit met de peiling in 1998, dan zien we dat toen slechts 30 procent van de leerlingen het niveau van de standaard Voldoende haalde. De mediaan van de vaardigheidsscore voor de standaard Voldoende lag in 1998 echter 35 schaalpunten hoger; de huidige beoordelaars verwachten duidelijk minder van de leerlingen dan hun collega's in 1998.

Tussen de leerlingen met formatiegewicht 1.00 en 1.90 bestaat een kloof van bijna 70 punten op de vaardigheidsschaal. Van de 1.00-leerlingen bereikt ongeveer 70 procent de standaard Voldoende, van de 1.90- leerlingen slechts 20 procent. De 1.25-leerlingen zitten hier tussenin, met ongeveer 40 procent.

Er is nauwelijks verschil tussen jongens en meisjes.

paragraaf 4.6 | pagina 125

## Leesattitude en leesgedrag

Ongeveer de helft van de leerlingen vindt lezen 'leuk' en 70 procent vindt lezen 'belangrijk'. Leerlingen geven vergeleken met resultaten uit het peilingsonderzoek in 1993 wel een lagere inschatting van hun leesgedrag. Zo is het percentage leerlingen dat zegt nooit een boek te lezen verdubbeld naar 13 procent. Meisjes blijken meer te lezen dan jongens en ook onder 1.90-leerlingen is, misschien verrassend, lezen relatief populair. Vergeleken met 1993 lenen leerlingen ook minder vaak een boek en hebben ze op de dag voorafgaande aan het onderzoek ook minder vaak gelezen. De vraag of leerlingen bepaalde uitgaven lezen wordt, opnieuw vergeleken met 1993, ook voor alle uitgaven door minder leerlingen met 'vaak' beantwoord. De conclusie lijkt gewettigd dat het enthousiasme van leerlingen voor lezen is achteruitgegaan.

paragraaf 4.7 | pagina 134

## Standaarden

Geïnformeerde beoordelaars hebben voor vijf onderwerpen uit deze peiling niveaus gedefinieerd voor de standaarden Minimum en Voldoende. Het niveau van de standaard Minimum wordt beoogd voor 90 tot 95 procent van de leerlingen. Voor alle onderwerpen geldt dat meer dan 80 procent van de leerlingen dit niveau ook bereikt.

Het niveau van de standaard Voldoende zou bereikt moeten worden door 70 tot 75 procent van de leerlingen. Meestal ligt de standaard Voldoende op een iets hoger niveau en wordt dit criterium niet gerealiseerd. Wel geldt voor alle onderwerpen dat de standaard Voldoende door minstens 50 procent van de leerlingen wordt bereikt.

zie onderwerpen hoofdstuk 4

### Effect van doorstroomkenmerk

We hebben gevraagd naar welk type onderwijs de leerlingen zullen doorstromen. Voor verschillende onderwerpen wordt van vijf doorstroomniveaus het leerlandschap van de leerling geschetst aan de hand van de diverse voorbeeldopgaven. In grote lijnen tekent zich daarbij de volgende trend af: het gemiddelde niveau van leerlingen die de basisberoepsgerichte leerweg gaan volgen correspondeert met percentiële niveau 10, van de kaderberoepsgerichte leerweg met percentiële niveau 25, voor de gemengd theoretische leerweg met percentiële niveau 40 tot 50 en voor de toekomstige havo/vwo-leerlingen met percentiële niveau 75.

zie onderwerpen hoofdstuk 4

### Verskil tussen formatiegewichten

Voor alle onderwerpen geldt dat zowel 1.25- als 1.90-leerlingen een achterstand hebben ten opzichte van 1.00-leerlingen. Het verschil tussen 1.25- en 1.90-leerlingen is verwaarloosbaar klein met uitzondering van het onderwerp *Woordenschat*. Op dat onderwerp is het verschil tussen 1.25- en 1.90-leerlingen significant in het nadeel van de 1.90-leerlingen.

paragraaf 5.2 | pagina 141

### Verskil tussen jongens en meisjes

Vergelijken we de resultaten van meisjes en jongens dan vinden we bij vier van de vijf onderwerpen een significant maar klein positief effect in het voordeel van de meisjes. De uitzondering wordt gevormd door het onderwerp *Woordenschat* waarvoor geldt dat de prestaties van jongens en meisjes nauwelijks verschillen.

paragraaf 5.3 | pagina 142

### Effect van leertijd

Leerlingen die vertraging hebben opgelopen in hun schoolloopbaan hebben gemiddeld een duidelijke achterstand ten opzichte van hun jongere klasgenoten. Er is onveranderlijk sprake van een matig negatief effect.

paragraaf 5.3 | pagina 142

### Het effect van thuistaal

Wanneer er volgens de leraar sprake is van een buitenlandse taal in de thuissituatie van de leerling, dan gaat daarvan een negatief effect uit op de onderwerpen *Begrijpen van geschreven teksten*, *Interpreteren van geschreven teksten* maar vooral op het onderwerp *Woordenschat*.

paragraaf 5.3 | pagina 144

### Effect van leesmethoden

Voor zeven methoden voor begrijpend lezen is onderzocht of er sprake zou kunnen zijn van een methode-effect. Er worden natuurlijk altijd verschillen tussen methoden gevonden maar er is nergens sprake van een verschil van betekenis tussen methoden.

paragraaf 5.4 | pagina 144

# Inhoud

|                                                                                |            |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Samenvatting</b>                                                            | <b>4</b>   |
| <b>Inleiding</b>                                                               | <b>13</b>  |
| <b>1 Domeinbeschrijving voor Leesvaardigheid</b>                               | <b>17</b>  |
| 1.1 Definitie van leesvaardigheid                                              | 18         |
| 1.2 Structurering van leesvaardigheid voor het peilingsonderzoek               | 19         |
| 1.3 Onderwerpen in de peiling leesvaardigheid                                  | 21         |
| 1.4 Structurering van leesvaardigheid in relatie tot kerndoelen basisonderwijs | 23         |
| <b>2 Het peilingsonderzoek</b>                                                 | <b>25</b>  |
| 2.1 De peilingsinstrumenten                                                    | 26         |
| 2.2 De steekproef van scholen en leerlingen                                    | 27         |
| 2.3 De uitvoering van het onderzoek                                            | 30         |
| 2.4 De analyse van de resultaten                                               | 30         |
| 2.5 Het standaardenonderzoek                                                   | 32         |
| 2.6 Leerlandschappen                                                           | 36         |
| 2.7 De rapportage van de resultaten                                            | 36         |
| <b>3 Aspecten van het onderwijsaanbod voor leesvaardigheid</b>                 | <b>43</b>  |
| 3.1 Gebruik van methoden voor het leesonderwijs                                | 44         |
| 3.2 Enkele aspecten van de onderwijsorganisatie                                | 47         |
| 3.3 Leesbevordering                                                            | 51         |
| <b>4 De resultaten</b>                                                         | <b>53</b>  |
| 4.1 Begrijpen van geschreven teksten                                           | 62         |
| 4.2 Interpreteren van geschreven teksten                                       | 72         |
| 4.3 Reflecteren op geschreven teksten                                          | 81         |
| 4.4 Studerend lezen                                                            | 91         |
| 4.5 Opzoeken van informatie                                                    | 111        |
| 4.6 Woordenschat                                                               | 125        |
| 4.7 Leesattitude en leesgedrag                                                 | 134        |
| <b>5 Verschillen tussen leerlingen</b>                                         | <b>139</b> |
| 5.1 Inleiding                                                                  | 140        |
| 5.2 Het effect van formatiegewicht en stratum                                  | 141        |
| 5.3 Het effect van geslacht, leertijd, thuistaal en afnamejaar                 | 142        |
| 5.4 Effecten van methoden voor begrijpend lezen                                | 144        |
| <b>Literatuur</b>                                                              | <b>148</b> |
| <b>Bronvermelding teksten</b>                                                  | <b>150</b> |



# Inleiding

# Inleiding

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

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

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

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

In mei-juni 2005 is in jaargroep 8 van het basisonderwijs het vierde peilingsonderzoek voor leesvaardigheid aan het einde van de basisschool uitgevoerd. Eerdere peilingsonderzoeken voor leesvaardigheid vormden een onderdeel van breed opgezette taalpeilingen. Vanwege de omvangrijkheid van deze peilingen is besloten voor het leerstofdomein Nederlands afzonderlijke peilingen uit te voeren voor de vier hoofdvaardigheden Lezen, Luisteren, Schrijven en Spreken.

De opzet van deze vierde leespeiling is in vergelijking met eerdere peilingen inhoudelijk aanmerkelijk gewijzigd. In eerdere onderzoeken vormde het type tekst het uitgangspunt van het peilingsonderzoek. Nu zijn dat de vaardigheidsaspecten begrijpen, interpreteren en reflecteren die binnen leesvaardigheid onderscheiden kunnen worden. Verder heeft het onderwerp Studerend lezen – dat eerder synoniem was aan het kunnen hanteren van naslagwerken – een andere inhoud gekregen; het is nu gericht op vaardigheden als het kunnen samenvatten en structureren van een informatieve tekst. Het kunnen hanteren van naslagwerken is nu een onderdeel van het breder opgezette onderwerp Opzoeken van informatie. In het peilingsonderzoek is ook aandacht besteed aan leesstrategieën waarvoor in methoden voor begrijpend lezen de nodige aandacht wordt gevraagd. Over dit onderwerp wordt in een afzonderlijke balans gerapporteerd.

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

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

De resultaten van de inventarisatie van het onderwijsaanbod rapporteren we in hoofdstuk 3. De resultaten van de leerlingen op de verschillende onderwerpen vindt u in hoofdstuk 4.

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

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





# 1 Domeinbeschrijving voor Leesvaardigheid

# 1 Domeinbeschrijving voor Leesvaardigheid

De domeinbeschrijving vormt de basis voor de ontwikkeling van instrumenten om vaardigheden bij leerlingen te meten. Zij bestaat uit een structurele beschrijving van het vakgebied of onderdeel daarvan in de vorm van een beargumenteerd en geordend overzicht van leer- en vormingsdoelen. De domeinbeschrijving wordt tot slot gerelateerd aan kerndoelen basisonderwijs voor Nederlandse taal, in dit geval toegespitst op de leesvaardigheid.

Sinds 1988 is leesvaardigheid van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs drie keer onderwerp geweest van de peilingsonderzoeken door PPON (Sijtsma, 1997; Sijtsma et al., 2002; Zwarts, 1990). Deze peilingsonderzoeken hadden telkens betrekking op het taalonderwijs in haar geheel, al werd daar bij het derde peilingsonderzoek al enigszins van afgeweken door de publicatie van afzonderlijke balansrapportages voor schrijfvaardigheid (Van de Gein, 2004; Krom et al., 2004) en spreekvaardigheid (Van Weerden et al., 2006). Het peilingsonderzoek voor Nederlandse taal werd langzamerhand zo veel omvattend dat met ingang van de nieuwe cyclus van peilingsonderzoek in 2004 is besloten om de peilingsonderzoeken voor Nederlandse taal te concentreren rondom de vier hoofdvaardigheden lezen, luisteren, schrijven en spreken. De kern van ieder peilingsonderzoek wordt dan gevormd door de hoofdvaardigheid met daaraan toegevoegd de relevante ondersteunende taalactiviteiten.

Een andere belangrijke wijziging in het peilingsconcept voor Nederlandse taal betreft de omschakeling van een teksttypische naar een vaardigheidsbenadering. In het verleden werd de vaardigheid in begrijpend lezen van de leerlingen beschreven aan de hand van een rapportage per teksttype, waarbij een onderscheid werd gemaakt tussen rapporterende teksten, beschouwende teksten, argumentatieve teksten en fictie. Dit vierde peilingsonderzoek is daarentegen gebaseerd op een onderscheid in vaardigheidsaspecten dat binnen leesvaardigheid kan worden gemaakt en waarbij teksttypen een ondergeschikte rol vormen. In dit eerste hoofdstuk herdefiniëren we daarom allereerst het peilingsconcept voor leesvaardigheid, geven we vervolgens een overzicht van de inhoud van het nieuwe peilingsonderzoek en relateren we deze inhoud aan kerndoelen basisonderwijs.

## 1.1 Definitie van leesvaardigheid

In de tussendoelen voor gevorderde geletterdheid (Aarnoutse & Verhoeven, 2003) wordt begrijpend lezen omschreven als 'het construeren en achterhalen van de betekenis van geschreven taal' (p. 87). Daarbij geven zij aan dat die betekenis ontstaat door interactie met en betrokkenheid bij een tekst. Lezen heeft plaats in een bepaalde situatie, zoals thuis of op school, en in een bepaalde sociaal-culturele context. Deze beïnvloeden het leesproces. Er zijn in het leesproces twee elementen van belang:

- 1 'de lezer' met zijn bekwaamheden, kennis, motivatie en activiteiten en
- 2 'de tekst' met eigen kenmerken.

Doordat allerlei kenmerken van lezers en teksten een rol spelen, ontstaan verschillende

manieren van lezen. Er is geen sprake van één proces dat steeds op dezelfde wijze verloopt. Het soort tekst, het onderwerp, de tekstvorm, het doel van de lezer, de motivatie van de lezer, ... dit alles maakt dat het leesproces, tot op zekere hoogte, steeds anders verloopt.

Robbe (2001) schrijft over begrijpend en studerend lezen en stelt: 'Begrijpend en studerend lezen zijn die vormen van lezen waarbij het accent ligt op het achterhalen en vastleggen van de betekenis en bedoeling van de woorden, de zinnen en de gehele tekst in hun onderlinge verband en binnen hun context met als doel dat de lezer er een passende reactie op geeft' (p.18). Passend slaat op het doel dat de lezer zich gesteld heeft: heeft het lezen ertoe bijgedragen dat de lezer zijn doel kon realiseren.

Bij het begrijpen van een tekst komen een aantal dingen kijken. De belangrijkste zijn de lezer, de tekst en de context. De lezer heeft een bepaald doel om een tekst te lezen, heeft een bepaalde technische leesvaardigheid en beschikt over bepaalde inhoudelijke en talige voorkennis, een bepaalde woordenschat en motivatie. De tekst heeft bepaalde kenmerken op woord-, zins- en tekstniveau (moeilijke woorden of niet, lange zinnen, duidelijke structuur). Het begrijpen van het ene niveau heeft daarbij invloed op het begrijpen van het andere niveau. De context (leessituatie) heeft betrekking op de functie van de tekst, bijvoorbeeld je wilt iets meer te weten komen over ..., je wilt weten hoe laat de trein vertrekt, of je leest voor je plezier.

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

Deze definitie van lezen weerspiegelt leestheorieën waarin gesproken wordt van lezen als een interactief en constructief proces. Lezers worden gezien als mensen die actief betekenis construeren, die effectieve leesstrategieën kennen en die weten hoe ze moeten reflecteren op geschreven teksten (Clay, 1991, Langer, 1995, Thorndike, 1973).

Betekenis wordt geconstrueerd door de interactie tussen de lezer en de tekst, in de context van een bepaalde leeservaring (Rosenblatt, 1994/1978). De *lezer* brengt vaardigheden, cognitieve en metacognitieve strategieën en achtergrondkennis in. De *tekst* bevat bepaalde talige en structurele elementen en richt zich op een bepaald onderwerp. De *context* van de leessituatie zet de lezer aan tot lezen en stelt vaak bepaalde eisen aan de lezer. Deze drie karakteristieken worden voor de peiling verder uitgewerkt in de volgende paragraaf.

## 1.2 Structurering van leesvaardigheid voor het peilingsonderzoek

Een van de uitgangspunten van peilingsonderzoek – volgens het ontwerp van PPON – is dat de leer- en vormingsgebieden ruim gedekt moeten worden en dat de resultaten een inhoudelijke discussie over het onderwijs mogelijk moeten maken. Daaruit vloeit voort dat de instrumenten zoveel mogelijk een beschrijving van de vaardigheden van leerlingen mogelijk moeten maken op nauwkeurig omschreven, didactisch betekenisvolle eenheden van beperkte omvang (Wijnstra, 1988). We hebben ons opnieuw de vraag gesteld wat dat betekent voor het peilingsonderzoek naar leesvaardigheid.

In de heroriëntatie op de vormgeving van het peilingsonderzoek voor leesvaardigheid sluiten we aan bij de eerder beschreven visie op lezen. We omschrijven leesvaardigheid in het algemeen als de vaardigheid om schriftelijke teksten te begrijpen en te gebruiken in overeenstemming met het leesdoel en beschouwen lezen als een *functionele vaardigheid* waarbij begrip via een *interactief* en constructief proces tot stand komt. In dit licht is het begrijpen van een tekst alleen niet voldoende. Leerlingen moeten ook bijvoorbeeld kunnen beoordelen of de tekst voldoet aan hun informatiebehoefte en kunnen vaststellen welke informatie ontbreekt.

Functionele leesvaardigheid is gericht op de vraag of de leerlingen informatie kunnen begrijpen

en hanteren uit teksten die ze tegenkomen in verschillende contexten. Het gaat dan om teksten in het alledaagse leven op school, thuis of op straat.

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

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

Naast het begrijpen en interpreteren van geschreven teksten kunnen we nog een derde aspect van leesvaardigheid onderscheiden: het *reflecteren op geschreven teksten*. Afhankelijk van het type tekst verwachten we van de lezer in principe ook een evaluatieve, kritische reactie op wat hij heeft gelezen. De lezer neemt dan als het ware afstand van de tekst, vormt er zich een mening over, toetst deze mening aan een reeds verworven standpunt of wordt door de tekst tot nader nadenken over een thema uitgelokt.

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

Naast deze drie aspecten van leesvaardigheid onderscheiden we in het peilingsonderzoek nog een vijftal direct of indirect aan lezen gerelateerde onderwerpen waaraan in het onderwijs de nodige aandacht wordt besteed:

- studerend lezen,
- opzoeken van informatie,
- woordenschat,
- leesattitude en leesgedrag,
- en leesstrategieën.

*Studerend lezen* heeft in dit peilingsonderzoek een nieuwe inhoud gekregen. In eerder peilingsonderzoek (Sijtsma et al., 2002) werd studerend lezen geoperationaliseerd in het kunnen hanteren van naslagwerken. Dat is uiteraard een activiteit die binnen het studerend lezen van belang is, maar 'studeren' bedoelt toch vooral een activiteit te zijn waarbij de lezer een tekst zodanig kan bewerken dat hij zich de inhoud daarvan min of meer blijvend kan eigen maken, de hoofdzaken van de bijzaken kan onderscheiden, expliciet uit is op het verwerven van nieuwe kennis die in de toekomst kan worden aangewend. Het bewerken van de geschreven tekst heeft dan betrekking op vaardigheden als het kunnen schematiseren en het kunnen samenvatten van een gelezen tekst.

Het hanteren van naslagwerken, waar zojuist sprake van was, wordt in dit vierde peilingsonderzoek in een bredere context geplaatst en vormt een onderdeel van het kunnen *opzoeken van informatie*. Het gaat dan om vaardigheden die de leerling in staat stelt allerlei informatiebronnen te hanteren, met name ook op internet. Met dit laatste aspect is in dit peilingsonderzoek een begin gemaakt, maar het zou in toekomstig peilingsonderzoek breder uitgewerkt kunnen worden.

Het is evident dat leesvaardigheid sterk wordt gefaciliteerd door de woordenschat waarover de lezer beschikt. Om die reden is in dit peilingsonderzoek ook aandacht geschonken aan de woordenschatontwikkeling van leerlingen in het basisonderwijs.

Niet zozeer een vaardigheid maar toch een algemeen belangrijk geacht aspect van het lezen is het bevorderen van het leesgedrag en de attitude van leerlingen ten opzichte van het lezen. In het peilingsonderzoek is daarom ook een vragenlijst opgenomen die betrekking heeft op de attitude van leerlingen ten opzichte van het lezen en hun leesgedrag.

Bij gemakkelijke teksten vindt de betekenisconstructie door de lezer min of meer onbewust plaats, maar als de teksten moeilijker en complexer worden, moet de lezer bewuster sturing geven aan het proces van betekenisconstructie (Baker & Brown, 1984; Garner, 1987). Succesvolle lezers schakelen dan over op een flexibel en contextgevoelig gebruik van leesstrategieën (Pressley & Afflerbach, 1995; Pressley, 2000). Het onderzoek naar het gebruik van leesstrategieën vormde dan ook eveneens een (nieuw) onderdeel van het peilingsonderzoek naar leesvaardigheid. De resultaten daarvan worden gerapporteerd in een afzonderlijk balansrapport over leesstrategieën in het primair onderwijs.

Tot slot wijzen we erop dat de technische leesvaardigheid geen onderdeel meer uitmaakt van het peilingsonderzoek naar leesvaardigheid aan het einde van het basisonderwijs. Uit het vorige peilingsonderzoek (Sijtstra et al., 2002) was gebleken dat de technische leesvaardigheid van de percentiel-10 leerling overeenkwam met de score van de gemiddelde leerling aan het begin van jaargroep 6 en de prestatie van de percentiel-25 leerling met die van de gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 6. We hebben daaruit de conclusie getrokken dat in feite het technische aspect van leesvaardigheid door leerlingen aan het einde van basisonderwijs in voldoende mate wordt beheerst. Waar het bij zwakkere lezers aan schort, is niet zozeer het technische aspect als wel het begripsmatige aspect van lezen, de kennis van de taal, woordenschat e.d. Deze aspecten proberen we te onderzoeken met de in het voorgaande genoemde onderwerpen. De technische leesvaardigheid als zodanig heeft aan het einde van het basisonderwijs een zeker plafondeffect bereikt en is dan alleen nog relevant in het kader van een diagnostische benadering van leesproblemen bij individuele leerlingen, maar naar ons inzicht niet meer op populatieniveau.

### 1.3 Onderwerpen in de peiling leesvaardigheid

Samengevat onderscheiden we in het peilingsonderzoek leesvaardigheid einde basisonderwijs de volgende zeven onderwerpen:

- *Begrijpen van geschreven teksten* heeft betrekking op het verwerken van informatie die een schrijver expliciet vermeldt. Het gaat met andere woorden om tekstgebaseerde verwerking, dus om de verwerking van inhoud en relaties tussen tekstelementen die in de tekst terug te vinden zijn. De leerling kan het antwoord op de vraag in de tekst vinden. Ook tekstgebaseerde inferenties behoren tot dit aspect van leesvaardigheid.
- *Interpreteren van geschreven teksten* heeft betrekking op de kennisgestuurde verwerking van de informatie in de tekst. Dat wil zeggen dat de lezer naast de informatie uit de tekst ook eigen kennis en ervaring nodig heeft om de informatie goed te begrijpen. Dit kan heel basale kennis zijn van hoe dingen over het algemeen gaan tot specifieke kennis over een bepaald onderwerp. Bij het interpreteren speelt impliciete informatie een belangrijke rol. Dit is de informatie die de schrijver bij de lezer bekend veronderstelt en die hij derhalve niet expliciet in de tekst aan de orde stelt, zodat de lezer deze verder moet in- en aanvullen.
- *Reflecteren op geschreven teksten* kenmerkt zich door de evaluerende en kritische kijk op de inhoud en vorm van teksten. De lezer neemt afstand van de tekst en evalueert deze: wat is de aard van de tekst? Wat is het belang? Klopt de inhoud van de tekst? Wat is de kwaliteit ervan? Het gaat hier niet meer om tekstbegrip als zodanig, maar om 'denken over de tekst'. In de

reflectieopgaven in dit onderzoek wordt gevraagd naar een kritische evaluatie die onderbouwd moet worden met informatie die gerelateerd is aan de tekst.

- *Studerend lezen* sluit aan op de aspecten die gericht zijn op het grondig verwerken van een tekst (begrijpen, interpreteren en reflecteren). Bij studeren gaat het erom dat na het begrijpen van de informatie er iets met de informatie gedaan moet worden: de informatie moet op een of andere manier opgeslagen worden om deze op een ander moment paraat te hebben, bijvoorbeeld voor een proefwerk, voor een werkstuk of voor een mondelinge presentatie. Informatie kan daartoe bewerkt worden in de vorm van onder meer herlezen, onderstrepen, aantekeningen maken, samenvatten, schematiseren en zelf vragen stellen en beantwoorden. Dit is uitgewerkt in opgaven waarbij de lezer op een of andere manier een tekst moet samenvatten of schematiseren.
- *Opzoeken van informatie* betreft het efficiënt en systematisch opsporen van specifieke informatie in schriftelijke of elektronische informatiebronnen en deze vervolgens gebruiken of toepassen. Het gaat daarbij om selectieve, flexibele en doelgerichte manieren van lezen, zoals het kunnen werken met alfabetisch geordende systemen en met trefwoordenregisters. In de vorige peiling viel dit aspect van leesvaardigheid onder de noemer 'hanteren van naslagwerken'.
- *Woordenschat* is van groot belang voor het tekstbegrip. Woorden vormen de bouwstenen van onze taal en maken allerlei soorten van kennis toegankelijk. Zo vervult een uitgebreide woordenschat een sleutelfunctie bij het verwerven van kennis via teksten. Zowel de breedte als de diepte van de woordkennis van leerlingen bepalen voor een groot deel hoe goed zij begrijpen wat zij lezen. Des te meer woorden én woordbetekenissen een leerling kent, des te beter en preciezer is hij in staat om de betekenis van nieuwe woorden in een tekst af te leiden en om teksten te begrijpen.
- *Leesattitude en leesgedrag* zijn gericht op de vragen in hoeverre er bij leerlingen een positieve attitude ten aanzien van lezen bestaat en in welke mate zij zelfstandig lezen, met name ook buiten de schoolsituatie.

In hoofdstuk 4 presenteren we een meer uitvoerige inhoudelijke beschrijving van de verschillende onderwerpen, voorafgaande aan de bespreking van de resultaten van de leerlingen.

In het peilingsonderzoek zijn vragen gesteld bij diverse soorten schriftelijke teksten over uiteenlopende onderwerpen. Deze variatie is van belang omdat diverse soorten teksten verschillende accenten in de leesprocessen uitlokken (Goldman & Rakestraw, 2000) en uiteenlopende onderwerpen ervoor zorgen dat er een grotere kans is dat er een onderwerp is dat een lezer interessant vindt of waar hij al iets van af weet. Om systematisch te variëren in teksten is gekozen voor een onderscheid in informatieve teksten en fictie. Binnen die twee teksttypen is weer gekozen voor een grote variatie aan genres, zoals een informatief artikel uit een jeugdtijdschrift, een ingezonden brief aan een jeugdrubriek van een tijdschrift en een pagina van een cd-rom of website bij de informatieve teksten en een liedtekst of een gedeelte uit een jeugdroman bij fictie. De pagina's van de elektronische bronnen zijn afgedrukt op papier. Daarnaast is er gevarieerd in onder meer taalgebruik, tekstlengte en complexiteit van de argumentatie.

De teksten in het peilingsonderzoek zijn allemaal authentiek, waarbij soms namen en/of foto's zijn vervangen in verband met de anonimiteit. Ook zijn eventuele taal- en spelfouten verbeterd. Daarnaast zijn er soms illustraties toegevoegd om de tekst te verlevendigen. De teksten zijn zoveel mogelijk in hun oorspronkelijke vormgeving opgenomen, zonodig vergezeld van een korte introductie waarin de oorspronkelijke context van de tekst wordt toegelicht (bijvoorbeeld: Op de website ... vind je ...).

Een mogelijk probleem betreft de eventuele bekendheid van leerlingen met bestaande teksten. Om dit probleem zo veel mogelijk te voorkomen, zijn er geen teksten uit taal-/leesmethodes en uit leesseries of uit ander educatief materiaal gebruikt. Dit laatste is echter niet gebeurd als het gaat om woordenboekgebruik, waarbij onder meer een bestaand jeugdwoordenboek is

gehanteerd. Een grote variatie in soorten teksten, inhouden, thema's en genres spreidt de mogelijke bekendheid van teksten zo veel mogelijk over de verschillende leerlingen.

## 1.4 Structurering van leesvaardigheid in relatie tot kerndoelen basisonderwijs

Bij het opstellen van de domeinbeschrijving voor lezen en het construeren van opgaven voor de vierde peiling is rekening gehouden met de kerndoelen Nederlandse taal van 1998 (die toen nog officieel van kracht waren). In onderstaand overzicht is te zien hoe de structurering van het domein leesvaardigheid zich verhoudt tot de in de kerndoelen onderscheiden aspecten van leesvaardigheid.

*Relatie tussen de kerndoelen Nederlandse taal en leesvaardigheid 1998 en de onderwerpen in de vierde leespeiling einde basisonderwijs*

| Kerndoelen Nederlandse taal 1998                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Peiling lezen 2005                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Typering van het gebied Nederlandse taal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Uitgangspunten en onderwerpen van de peiling                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>Het onderwijs in Nederlandse taal is erop gericht dat de leerlingen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vaardigheden ontwikkelen waarmee ze deze taal doelmatig gebruiken in situaties die zich in het dagelijks leven voordoen;</li> <li>• kennis en inzicht verwerven omtrent betekenis, gebruik en vorm van taal;</li> <li>• plezier hebben of houden in het gebruiken en beschouwen van taal.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lezen als functionele vaardigheid</li> <li>• Woordenschat</li> <li>• Reflecteren op geschreven teksten</li> <li>• Attitudevragenlijst</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Leesvaardigheid                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen weten dat men kan lezen met verschillende doelen.<br/>De leerlingen kunnen: <ul style="list-style-type: none"> <li>– informatieve en betogende teksten, verhalen, poëzie en dialogen voor hoorspel, poppenkast of toneel onderscheiden;</li> <li>– hun manier van lezen aanpassen aan een door henzelf of door de leerkracht gesteld lezersdoel;</li> <li>– hoofdzaken van een informatieve tekst weergeven;</li> <li>– bij een betogende tekst de hoofdlijn van het betoog aangeven en weergeven hoe hun mening zich verhoudt tot de mening in de tekst.</li> </ul> </li> <li>• De leerlingen kunnen algemeen gebruikte schriftelijke informatiebronnen hanteren.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Is geen expliciet bevraagd onderwerp in het peilingsonderzoek.</li> <li>• Is als zodanig geen expliciet bevraagd onderwerp in het peilingsonderzoek. Wel wordt in het onderzoek gebruikgemaakt van onderscheiden typen teksten.</li> <li>• Is als zodanig geen expliciet bevraagd onderwerp in het peilingsonderzoek.</li> <li>• Studerend lezen</li> <li>• Begrijpen van geschreven teksten</li> <li>• Interpretieren van geschreven teksten</li> <li>• Reflecteren op geschreven teksten</li> <li>• Studerend lezen</li> <li>• Opzoeken van informatie</li> </ul> |

Een aantal onderwerpen vormt zoals aangegeven geen direct onderwerp van het peilingsonderzoek. De reden daarvoor is gelegen in het feit dat de veronderstelde vaardigheid of competentie moeilijk of niet in een evaluatieve context is te plaatsen. Soms betreft het ook veeleer taalbeschouwende activiteiten dan vaardigheden die betrekking hebben op het leesproces.



De geciteerde kerndoelen zijn inmiddels herzien (en voor de eerste groepen van kracht geworden op 22 maart 2006). Ook de nieuwe kerndoelen voor 'schriftelijke onderwijs' zijn wat lezen betreft afgezet tegen de nieuwe domeinbeschrijving en de onderwerpen van leesvaardigheid. Tot de uitgangspunten van de kerndoelen van 2006 (preambule) behoren onder meer dat kinderen worden uitgedaagd in hun ontwikkeling door een gestructureerd en interactief onderwijsaanbod, en interessante thema's en activiteiten, en dat inhouden en doelen verbinding dienen te hebben met het dagelijks leven. Deze uitgangspunten sluiten prima aan bij onze uitgangspunten dat lezen interactief en functioneel is. Ook wordt genoemd dat het onderwijs waar mogelijk uitgaat van communicatieve situaties, met levensechte en boeiende leesteksten. Ook hierin hebben wij voorzien, door gebruik te maken van authentieke en diverse leesteksten. Daarnaast wordt in de preambule ook genoemd dat er naast aandacht voor taal als systeem ook reflectie moet zijn op taalgebruik. Hierin voorzien wij met het aspect reflecteren op geschreven teksten. Verder wordt vermeld dat uitbreiding van de woordenschat voorwaardelijk is voor het schriftelijke domein. In het onderstaande overzicht geven we aan hoe de kerndoelen met betrekking tot leesvaardigheid (versie 2006) samenhangen met de onderwerpen van leesvaardigheid uit de peiling.

*Relatie tussen de kerndoelen Nederlands, specifiek leesvaardigheid, 2006 en de onderwerpen in de vierde leespeiling einde basisonderwijs*

| Kerndoelen Nederlands 2006                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Peiling lezen 2005                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kerndoelen m.b.t. Leesvaardigheid <sup>1</sup>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Onderwerpen van leesvaardigheid                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen.</li> <li>• 6 De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, en bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale bronnen.</li> <li>• 7 De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten.</li> <li>• 9 De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.</li> <li>• 10 De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.</li> <li>• 12 De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Opzoeken van informatie</li> <li>• Begrijpen van geschreven teksten</li> <li>• Interpretëren van geschreven teksten</li> <li>• Studerend lezen</li> <li>• Begrijpen van geschreven teksten</li> <li>• Interpretëren van geschreven teksten</li> <li>• Reflecteren op geschreven teksten</li> <li>• Studerend lezen</li> <li>• Attitudevragenlijst</li> <li>• Leesstrategieën</li> <li>• Woordenschat</li> </ul> |
| <sup>1</sup> De kerndoelen zijn genummerd zoals ze voorkomen in de oorspronkelijke tekst. Alleen de kerndoelen voor schriftelijk taalonderwijs en taalbeschouwing die betrekking hebben op leesvaardigheid worden hier genoemd.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

Als we de onderwerpen die we onderscheiden, afzetten tegen de nieuwe kerndoelen met betrekking tot lezen en taalbeschouwing zoals die in 2006 van kracht zijn geworden, zien we dat de onderwerpen deze kerndoelen prima afdekken.

## 2 Het peilingsonderzoek

## 2 Het peilingsonderzoek

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

### 2.1 De peilingsinstrumenten

#### De aanbodvragenlijst

Gegevens over het onderwijsaanbod voor leesvaardigheid zijn geïnventariseerd met behulp van een schriftelijke aanbodvragenlijst. De vragenlijst is voorgelegd aan leraren van de jaargroepen 6, 7 en 8, zodat we in grote lijnen een beeld kunnen schetsen van enkele aspecten van het onderwijsaanbod in de bovenbouw van het basisonderwijs. De lijst bevat vragen over de:

- methode en aanvullende lesmaterialen;
- tijdsbesteding;
- onderwijsorganisatie en toetsing;
- remediëring en meerbegaafdheid;
- leesbevordering.

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

#### De toetsen

Het totale peilingsonderzoek naar leesvaardigheid omvatte:

- 12 toetsen voor begrijpend lezen met teksten met vragen voor de onderwerpen begrijpen en interpreteren van en reflecteren op geschreven teksten;
- 6 toetsen voor het onderwerp studerend lezen;
- 4 toetsen voor het onderwerp opzoeken van informatie;
- 4 toetsen voor het onderwerp woordenschat;
- 1 toets en 2 vragenlijsten voor leesstrategie;
- 1 vragenlijst over leesgedrag.

Voor ieder onderscheiden onderwerp is een opgavenverzameling ontwikkeld. Deze bestaat uit de opgaven die ook in eerder peilingsonderzoek zijn gebruikt – zodat in principe een vergelijking met eerdere peilingsresultaten kan worden gemaakt – en uit nieuw ontwikkelde opgaven. In principe bestaat iedere toets dan uit een relatief willekeurige selectie van opgaven uit de beschikbare opgavenverzameling. De toetsen die gerelateerd zijn aan een bepaald onderwerp bestaan deels uit onderling overlappende opgaven zodat de resultaten op deze toetsen later in samenhang geanalyseerd konden worden.

Over de resultaten voor leesstrategie wordt in een afzonderlijke balans gerapporteerd.

## De leerlingenlijst

Met de leerlingenlijst vragen we naar de achtergrondkenmerken van de leerlingen. Deze gegevens gebruiken we voor de analyses van verschillen tussen leerlingen. Het betreft dan gegevens over geslacht, leeftijd, thuistaal en het formatiegewicht van de leerling. In dit geval hebben we de leraren ook gevraagd aan te geven naar welk type voortgezet onderwijs de leerling komend jaar zal gaan. Deze variabele duiden we aan als het doorstroomkenmerk van de leerling.

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

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

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

- 1.25 (nu factor 0.25) voor Nederlandse arbeiderskinderen (in termen van opleidings- en/of beroepsniveau van de ouders);
- 1.40 (nu factor 0.40) voor schipperskinderen in internaat of pleeggezin;
- 1.70 (nu factor 0.70) voor kinderen uit de reizende en trekkende bevolking;
- 1.90 (nu factor 0.90) voor kinderen uit gezinnen waarvan ten minste een van de ouders van niet-Nederlandse herkomst is (en beperkingen kent in opleidings- en beroepsniveau);
- 1.00 (nu factor 0.00) voor alle andere kinderen.

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

De definities van de formatiegewichten zijn in het verleden gewijzigd, maar de huidige definitie komt overeen met die van de peiling in 1998. We beperken ons om die reden tot jaarvergelijkingen met de peiling uit 1998.

Bij de analyse van de resultaten in relatie tot het *doorstroomkenmerk* van de leerling onderscheiden we de volgende vijf categorieën:

- BB basisberoepsgerichte leerweg (eventueel in combinatie met kaderberoepsgerichte leerweg);
- KB kaderberoepsgerichte leerweg (eventueel in combinatie met gemengde of theoretische leerweg);
- GL gemengde of theoretische leerweg (eventueel in combinatie met havo);
- HA leerlingen met doorstroomkenmerk havo;
- VW leerlingen met doorstroomkenmerk VWO.

## 2.2 De steekproef van scholen en leerlingen

### Stratumindeling voor de steekproeftrekking op basis van schoolscores

Peilingsonderzoek vindt altijd plaats bij een steekproef van basisscholen. Voor de steekproeftrekking zijn de scholen verdeeld in drie groepen of strata op basis van de schoolscore. De schoolscore is gebaseerd op de formatiegewichten van de leerlingen (zie paragraaf 2.1) en bestaat uit de ratio van het gewogen aantal leerlingen en het nominale aantal leerlingen, met aftrek van een correctieterm van het gewogen aantal leerlingen. Deze correctieterm bedraagt

9% van het nominale aantal leerlingen, waardoor de schoolscore (uitgaande van de voorheen geldende formatiegetallen) een bereik heeft van 0.91 tot 1.81.

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

#### *Stratumindeling van de basisscholen in 2005 (N=7132)*

| Stratum   | Schoolscore | Omschrijving                                                                                     | Omvang* in de populatie |
|-----------|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Stratum 1 | ≤ 1.00      | Overwegend kinderen van ouders met afgeronde voortgezette opleiding, weinig allochtone kinderen. | 62,6%                   |
| Stratum 2 | 1.01-1.20   | Relatief meer Nederlandse 1.25-leerlingen, weinig 1.90-leerlingen.                               | 24,4%                   |
| Stratum 3 | > 1.20      | Vooraf Nederlandse 1.25-leerlingen en allochtone 1.90-leerlingen.                                | 13,0%                   |

\* teldatumbestand oktober 2005

#### *Respons binnen de steekproef naar stratum*

|                   | Stratum 1 |         |    | Stratum 2 |         |    | Stratum 3 |         |     |
|-------------------|-----------|---------|----|-----------|---------|----|-----------|---------|-----|
|                   | Omvang    | Respons | %  | Omvang    | Respons | %  | Omvang    | Respons | %   |
| Basissteekproef   | 70        | 21      | 30 | 33        | 6       | 19 | 18        | 5       | 28  |
| Reservesteekproef | 153       | 35*     | 23 | 108       | 24      | 22 | 56        | 14      | 25  |
| Totaal / % beoogd |           | 56      | 80 |           | 30      | 91 |           | 19      | 105 |

\* Door één school werden geen leerlinggegevens verstrekt. Deze school is om die reden niet in de respons opgenomen.

#### *Verdeling van formatiegewicht naar stratum*

| Stratum   | Aantal leerlingen | Formatiegewicht |       |       |
|-----------|-------------------|-----------------|-------|-------|
|           |                   | 1.00            | 1.25  | 1.90  |
| Stratum 1 | 1549              | 88,3%           | 10,2% | 1,5%  |
| Stratum 2 | 667               | 61,9%           | 27,1% | 10,9% |
| Stratum 3 | 460               | 24,8%           | 16,1% | 59,1% |
| Totaal    | 2676              | 70,8%           | 15,4% | 13,8% |

#### **Respons van scholen**

Uitgaande van een gemiddelde jaargroepgrootte van 25 leerlingen per school was de gewenste steekproefomvang bepaald op ongeveer 120 basisscholen, ongeveer 3000 leerlingen. Naar rato van de omvang van ieder stratum binnen de populatie basisscholen is een basissteekproef van 121 scholen getrokken. Voor elke school in de basissteekproef zijn reservescholen getrokken met dezelfde of meest naastgelegen schoolscore. Gegeven de respons uit de basissteekproef (totale respons 26%) zijn in tweede instantie voor elke niet-deelnemende school in stratum 1

### Samenstelling van de steekproef van leerlingen\*

|                                                                              | % scholen | % leerlingen |
|------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------------|
| <b>Stratum</b>                                                               |           |              |
| • 1                                                                          | 53%       | 58%          |
| • 2                                                                          | 29%       | 25%          |
| • 3                                                                          | 18%       | 17%          |
| <b>Geslacht (N=2670)</b>                                                     |           |              |
| • jongens                                                                    |           | 49,9%        |
| • meisjes                                                                    |           | 50,1%        |
| <b>Leertijd (N=2675)</b>                                                     |           |              |
| • regulier                                                                   |           | 79,4%        |
| • vertraagd                                                                  |           | 20,6%        |
| <b>Formatiegewicht (N=2676)</b>                                              |           |              |
| • 1.00                                                                       |           | 70,8%        |
| • 1,25-1.70                                                                  |           | 15,4%        |
| • 1.90                                                                       |           | 13,8%        |
| <b>Herkomst 1.90 leerlingen (N=2671)</b>                                     |           |              |
| • Turkije                                                                    |           | 2,6%         |
| • Marokko, Tunesië                                                           |           | 2,9%         |
| • Griekenland, Joegoslavië                                                   |           | 0,7%         |
| • Spanje, Italië, Portugal                                                   |           | 0,2%         |
| • Suriname, Nederlandse Antillen, Aruba                                      |           | 4,5%         |
| • Overig                                                                     |           | 6,1%         |
| <b>Thuis taal (N=2711)</b>                                                   |           |              |
| • Nederlands                                                                 |           | 74,0%        |
| • Streektaal                                                                 |           | 7,9%         |
| • Buitenlandse taal                                                          |           | 3,2%         |
| • Gemengd                                                                    |           | 14,9%        |
| <b>Doorstroomkenmerk</b>                                                     |           |              |
| • Blijft in BO                                                               |           | 0,3%         |
| • BB / BB+KB                                                                 |           | 14,1%        |
| • KB / KB+GTL                                                                |           | 11,7%        |
| • GTL / GTL+HAVO                                                             |           | 31,9%        |
| • HAVO/VWO                                                                   |           | 40,4%        |
| <b>Dyslectische leerlingen</b>                                               |           | 5,1%         |
| * Vanwege ontbrekende gegevens, varieert het aantal leerlingen per variabele |           |              |

drie en in de strata 2 en 3 vier reservescholen aangeschreven. In totaal zijn er 438 scholen benaderd, waarvan er 105 (dat is 24%) aan het peilingsonderzoek hebben meegedaan. De redenen waarom scholen niet meedoen zijn verschillend. Vaak noemen zij de werkdruk als reden om niet aan het onderzoek deel te nemen, of het feit dat het niet is in te passen in de geplande eindejaarsactiviteiten of soms dat men ook al meedoet aan ander onderzoek.

De definitieve steekproefomvang was 87% van de beoogde omvang van 120 scholen. Er hebben in totaal 2688 leerlingen aan het peilingsonderzoek meegedaan en, hoewel minder dan de beoogde omvang van 3000 leerlingen, zijn de verschillende toetsen door voldoende leerlingen gemaakt om een betrouwbaar beeld te kunnen schetsen van de leesvaardigheid in de populatie leerlingen. Zowel over de totale steekproef als binnen elk stratum is de verdeling van de steekproef van scholen naar regio representatief voor de verdeling in de populatie.

Interessant is op leerlingniveau het verband tussen het formatiegewicht en de variabelen leertijd, thuistaal en doorstroomkenmerk. We zien dan dat het percentage vertraagde leerlingen toeneemt met het formatiegewicht van 16% onder 1.00-leerlingen tot maar liefst 40% onder 1.90-leerlingen. Het onderscheid naar thuistaal tussen 1.00- en 1.25-leerlingen is vrij gering. Leraren geven van 1.25-leerlingen iets vaker aan dat de thuistaal een streektaal is. Van de 1.90-leerlingen echter, leerlingen dus met een allochtone achtergrond, is volgens opgave van hun leraren bij iets meer dan de helft sprake van een gemengde thuistaal, dat wil zeggen dat in de thuis-situatie al of niet naast het Nederlands de taal van het land van herkomst wordt gesproken. Ook blijkt er een duidelijk verband tussen doorstroomkenmerk en formatiegewicht. De doorstroom naar gemengd-theoretische leerweg / havo is met ongeveer 30% van de leerlingen in alle drie de groepen gelijk vertegenwoordigd. Maar vervolgens stroomt bijna 50% van de 1.00-leerlingen door naar

havo/vwo tegen 18% van de 1.25-leerlingen en 15 à 16% van de 1.90-leerlingen. Omgekeerd stroomt zo'n 17% van de 1.00-leerlingen door naar de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen tegen ongeveer 44% van de 1.25- en 1.90-leerlingen, waarbij onder 1.90-leerlingen

iets vaker naar de basisberoepsgerichte leerweg wordt verwezen en onder 1.25-leerlingen iets vaker naar de kaderberoepsgerichte leerweg.

*Samenhang tussen formatiegewicht en leertijd, thuistaal en doorstroomkenmerk*

|                          | Formatiegewicht |       |       |
|--------------------------|-----------------|-------|-------|
|                          | 1.00            | 1.25  | 1.90  |
| <b>Leertijd</b>          |                 |       |       |
| • Regulier               | 84              | 74    | 60    |
| • Vertraagd              | 16              | 26    | 40    |
| <b>Thuistaal</b>         |                 |       |       |
| • Nederlands             | 85              | 73    | 20    |
| • Streektaal             | 7               | 16    | 7     |
| • Buitenlandse taal      | 0               | 1     | 21    |
| • Gemengd                | 9               | 11    | 53    |
| <b>Doorstroomkenmerk</b> |                 |       |       |
| • Blijft in BO           | 0,2%            | 0,5%  | 0,3%  |
| • BB / BB+KB             | 7,8%            | 24,9% | 29,6% |
| • KB / KB+GTL            | 8,9%            | 19,1% | 14,4% |
| • GTL / GTL+HAVO         | 30,1%           | 31,0% | 31,5% |
| • HAVO/VWO               | 29,9%           | 13,8% | 12,2% |
| • VWO                    | 17,6%           | 4,1%  | 3,3%  |
| • Geen informatie        | 5,6%            | 6,5%  | 8,7%  |

## 2.3 De uitvoering van het onderzoek

Het onderzoek is uitgevoerd door vooraf geïnstrueerde toetsleiders. De toetsleiders bezochten meestal gedurende een ochtend een groep voor de afname van de toetsen.

Nadat de toetsleider zichzelf en het onderzoek kort had geïntroduceerd, kreeg elke leerling een mapje met daarin drie toetsen en een vragenlijst. Het onderzoeksdesign is zodanig opgesteld dat leerlingen binnen een groep zoveel mogelijk verschillende toetsen maakten.

De toetsleider gaf een klassikale instructie aan de hand van een drietal voorbeeldopgaven.

De eerste toets was steeds een toets begrijpend lezen, de tweede toets kon een toets woordenschat, leesstrategie of opzoeken van informatie zijn. Beide toetsen werden vóór de ochtendpauze gemaakt.

Na de pauze maakten sommige leerlingen nog een tweede toets begrijpend lezen en andere leerlingen een toets studerend lezen of een proeftoets luistervaardigheid met opgaven voor toekomstig peilingsonderzoek.

De ochtend werd afgerond met een vragenlijst over het leesgedrag of met een vragenlijst over leesstrategie.

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

## 2.4 De analyse van de resultaten

In eerste instantie zijn op basis van de gegevensbestanden uit het PPON-onderzoek van mei/juni 2005 psychometrische analyses uitgevoerd met behulp van OPLM (Verhelst, Glas en

Verstralen, 1993). Deze analyses hebben geresulteerd in vijf vaardigheidsschalen, een voor elk onderwerp. Voor vier van de vijf onderwerpen zijn ook analyses uitgevoerd voor de jaarvergelijking met de peilingsresultaten uit 1998. De tabel geeft een overzicht van de psychometrische eigenschappen van deze vaardigheidsschalen uit beide analyses.

*Psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen voor lezen einde basisonderwijs*

| schaal                                  | aantal opgaven | Discriminatie-indices |            | Verdeling van p-waarden op $S_i$ -toetsen |     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |   |         |     |     | R1c-toets |          |  | Aantal leerlingen per opgave |  |
|-----------------------------------------|----------------|-----------------------|------------|-------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|---|---------|-----|-----|-----------|----------|--|------------------------------|--|
|                                         |                | range                 | geom. gem. | VI .05                                    | -.1 | -.2 | -.3 | -.4 | -.5 | -.6 | -.7 | -.8 | -.9 | -1.0 | ? | R1c     | df  | p   | gem.      | range    |  |                              |  |
|                                         |                |                       |            |                                           |     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |   |         |     |     |           |          |  |                              |  |
| Analyses op basis van peiling in 2005   |                |                       |            |                                           |     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |   |         |     |     |           |          |  |                              |  |
| Begrijpen van geschreven teksten        | 81             | 1 – 7                 | 3.0        | 1                                         | 3   | 9   | 9   | 7   | 6   | 8   | 9   | 10  | 7   | 10   | 2 | 647.01  | 500 | .00 | 503       | 485- 524 |  |                              |  |
| Interpreteren van geschreven teksten    | 46             | 1 – 6                 | 2.9        | 1                                         | 4   | 6   | 5   | 4   | 5   | 6   | 3   | 5   | 3   | 3    | 1 | 381.59  | 235 | .00 | 501       | 485- 524 |  |                              |  |
| Studerend lezen                         | 33             | 2 – 4                 | 3.2        | 1                                         | 0   | 2   | 1   | 7   | 3   | 3   | 2   | 5   | 2   | 6    | 1 | 249.68  | 207 | .02 | 538       | 517- 552 |  |                              |  |
| Opzoeken van informatie                 | 54             | 1 – 7                 | 2.9        | 2                                         | 5   | 5   | 4   | 6   | 5   | 3   | 2   | 6   | 8   | 8    |   | 429.06  | 363 | .01 | 493       | 478- 508 |  |                              |  |
| Woordenschat                            | 77             | 1 – 5                 | 2.9        | 9                                         | 4   | 9   | 3   | 13  | 10  | 5   | 6   | 5   | 5   | 7    | 1 | 554.75  | 524 | .17 | 519       | 509- 529 |  |                              |  |
| Analyses voor jaarvergelijking met 1998 |                |                       |            |                                           |     |     |     |     |     |     |     |     |     |      |   |         |     |     |           |          |  |                              |  |
| Begrijpen van geschreven teksten        | 106            | 1 – 7                 | 3.0        | 2                                         | 7   | 13  | 10  | 13  | 9   | 11  | 5   | 12  | 10  | 12   | 2 | 1049.19 | 756 | .00 | 635       | 485-1512 |  |                              |  |
| Interpreteren van geschreven teksten    | 98             | 1 – 6                 | 3.0        | 4                                         | 9   | 10  | 13  | 13  | 6   | 10  | 13  | 6   | 8   | 5    | 1 | 1112.34 | 710 | .00 | 705       | 485-1512 |  |                              |  |
| Opzoeken van informatie                 | 64             | 1 – 7                 | 2.9        | 3                                         | 1   | 3   | 8   | 7   | 7   | 7   | 7   | 10  | 6   | 5    |   | 550.00  | 445 | .00 | 710       | 478-1292 |  |                              |  |
| Woordenschat                            | 123            | 1 – 5                 | 2.9        | 7                                         | 5   | 15  | 15  | 16  | 9   | 13  | 8   | 11  | 16  | 7    | 1 | 1334.82 | 966 | .00 | 703       | 509-1275 |  |                              |  |

Voor iedere vaardigheidsschaal is de omvang van de opgavenverzameling gegeven.

Range en geometrisch gemiddelde (geom.gem.) van de discriminatie-indices van deze opgaven. Deze indices bepalen de lengte van de op de vaardigheidsschalen afgebeelde IRT-segmenten: relatief hogere indices leiden tot kortere segmenten.

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

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

Ten slotte vermeldt de tabel hoeveel leerlingen de opgaven hebben gemaakt. Omdat het hier geen standaard toetsen betreft maar opgavenverzamelingen, varieert meestal het aantal leerlingen per opgave in een verzameling. Per schaal wordt daarom het gemiddeld aantal leerlingen per opgave vermeld naast het minimum en maximum aantal (range).



Merk op dat het aantal opgaven bij de analyses voor de jaarvergelijking aanmerkelijk groter is dan het aantal opgaven bij de analyses voor 2005 alleen. In het peilingsonderzoek in 2005 is voor de verschillende onderwerpen naast nieuw ontwikkelde opgaven een deel van de opgavenverzameling uit 1998 gebruikt, en wel zodanig dat er voldoende gemeenschappelijke opgaven zijn om de jaarvergelijking uit te kunnen voeren. De gecombineerde opgavenverzamelingen voor de jaarvergelijking zijn daardoor groter dan die van een afzonderlijke jaarpeiling. Het kalibreren van een opgavenverzameling is vaak een omvangrijk werk. Het is hier niet de plaats om daar uitvoerig op in te gaan. In het intern projectmemo 'Kwaliteitscontrole van PPON-schalen' heeft Verhelst een aantal procedures bijeengezet die een rol kunnen spelen bij de kalibratie van de opgaven voor een vaardigheidsschaal. Zeker wanneer er onvoldoende passing wordt verkregen tussen opgaven en schaal, vinden er controles plaats op multidimensionaliteit van de opgavenverzameling en van homogeniteit van de leerlingpopulatie met betrekking tot de opgaven. Uiteindelijk wordt een opgavenverzameling verkregen waarvoor in principe geldt dat a) individuele opgaven binnen het model passen, b) opgaven in verschillende groepen op dezelfde wijze functioneren, dus onafhankelijk van de groep (vrijwel) dezelfde itemparameters hebben, c) er zoveel mogelijk een homogene verdeling is van de p-waarden op de  $S_i$ -toetsen over het interval (0,1) met zo weinig mogelijk significante waarden en waarbij d) de R1c-toets niet significant is. Geconstateerd moet worden dat het laatste criterium bij slechts een van de in totaal negen schalen gerealiseerd is; het betreft dan de analyses voor het onderwerp *Woordenschat* in 2005. Dat dit criterium bij de meeste schalen niet wordt gerealiseerd, kan toegeschreven worden aan het grote aantal waarnemingen op de opgaven (vaak meer dan duizend per opgave) 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 een factor 1.5) van het aantal vrijheidsgraden van de toetsingsgrootte. Met factor 1.63 is dit alleen het geval bij de vaardigheidsschaal voor het onderwerp *Interpreteren van geschreven teksten* in de analyses van 2005.

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

Voor de onderwerpen begrijpen en interpreteren van geschreven teksten, opzoeken van informatie en woordenschat zijn effectschatten uitgevoerd voor de vergelijking met de resultaten van de voorafgaande peiling in 1998. Deze analyse is een keer herhaald met leesmethode als additionele variabele.

## 2.5 Het standaardenonderzoek

De beschrijving van de resultaten van de leerlingen gaat steeds 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 november 2006 is uitgevoerd volgens de binnen het project PPON ontwikkelde methode (Van der Schoot, 2001). De belangrijkste elementen van het standaardenonderzoek lichten we hier toe.

### Kerdoelen 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 en vaardigheden in een leerstofgebied, waaruit niet rechtstreeks het gewenste niveau van beheersing is af te leiden. Het standaardonderzoek heeft tot doel om voor de verschillende onderwerpen drie vaardigheidsniveaus of standaarden vast te stellen, 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 voorafgaande aan het onderzoek drie standaarden gedefinieerd: de standaard Minimum, de standaard Voldoende en de standaard Gevorderd. De standaard Voldoende is de belangrijkste standaard. Deze standaard geeft het niveau aan waarop – volgens de beoordelaars – de kerndoelen van het basisonderwijs in voldoende mate beheerst worden.

Het is niet reëel te veronderstellen dat alle leerlingen de kerndoelen in voldoende mate kunnen bereiken. Gezien de spreiding in vaardigheid van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs, zouden de kerndoelen dan op een wel zeer elementair niveau geformuleerd moeten worden. Anderzijds moet een voldoende niveau van beheersing uiteraard wel door de meerderheid van de leerlingen bereikt (kunnen) worden. In de beschrijving van de standaard is gekozen voor 70% tot 75% van de leerlingen. Met de standaard Voldoende wordt dus beoogd een niveau vast te stellen waarbij sprake is van voldoende beheersing van de gerelateerde kerndoelen en 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 onderwijs te streven naar een minimaal vaardigheidsniveau. Dit niveau wordt geformuleerd met de standaard Minimum, dat door vrijwel alle leerlingen (90% tot 95%) bereikt zou moeten worden. Leerlingen op het niveau van de standaard Minimum behoren echter al tot de leerlingen met een duidelijke achterstand. Het zou het onderwijs er alles aan gelegen moeten zijn om te voorkomen dat leerlingen beneden het niveau van de standaard Minimum presteren.

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

### **Het beoordelaarspanel**

Over het antwoord op de vraag wat leerlingen moeten kunnen om de verschillende standaarden te bereiken, zullen de meningen verdeeld zijn. Voor het vaststellen van de standaarden is daarom een zorgvuldige procedure opgezet waarmee de oordelen van geïnformeerde deskundigen worden verzameld. Voor het onderzoek zijn op basis van steekproeftrekking leraren basisonderwijs uitgenodigd met minimaal drie jaar onderwijservaring in jaargroep 8. Daarnaast zijn schoolbegeleiders en Pabo-docenten uitgenodigd met specifieke deskundigheid op het gebied van Nederlandse taal in het basisonderwijs. Er is een panel van 25 beoordelaars uitgenodigd die voor elk onderwerp standaarden hebben vastgesteld. Twee beoordelaars bleken verhinderd zodat het beoordelaarspanel bestond uit 23 beoordelaars, waarvan 13 leraren uit jaargroep 8, zes Pabo-docenten en vier schoolbegeleiders.

## Definities van standaarden

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

## Het vaststellen van de standaarden

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

### Fase 1

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

### Fase 2

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

iedere standaard worden de mediaan (dat is het middelste oordeel), het interkwartielbereik (dat is het bereik van de middelste 50% van de oordelen) en het totale bereik van de oordelen berekend. Na twee onderwerpen veranderen de discussiegroepen van samenstelling.

### *Fase 3*

In de derde en laatste beoordelingsfase krijgen de beoordelaars de vaardigheidsschaal uitgereikt met de juiste vaardigheidsverdeling en waarop ook de percentielindeling is afgebeeld.

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

## **Resultaten**

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

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

Ook de verschuivingen in het gemiddelde oordeel voor de drie standaarden tussen de tweede en derde beoordelingsfase is in de meeste gevallen gering. Dat betekent dat de informatie over de werkelijk gerealiseerde onderwijsresultaten voor leesvaardigheid geen of slechts weinig invloed heeft gehad op de oordelen. Een duidelijke uitzondering hierop vormen de oordelen voor het onderwerp *Studerend lezen* en het oordeel voor de standaard Voldoende voor het onderwerp *Woordenschat*. In deze gevallen heeft de vergelijking tussen het eigen eerder afgegeven oordeel en het gerealiseerde resultaat tot aanzienlijk lagere niveaus geleid. Voor wat het studerend lezen betreft hadden de beoordelaars een duidelijke verklaring. Weliswaar zo was de toch algemeen onderschreven constatering, kwam het type opdracht waaruit dit onderwerp bestond in methoden voor, maar toch eerder als oefenopdracht die in interactie tussen groep en leraar werd gemaakt dan als opdracht waarop leerlingen individueel werden beoordeeld. Achteraf realiseerden de beoordelaars zich de moeilijkheid van deze opgaven onjuist te hebben ingeschat. Voor de meeste oordelen geldt dat de variatie in oordelen in de derde beoordelingsfase verder is gereduceerd of in een enkel geval gelijk is gebleven. Een uitzondering hierop vormen de oordelen voor *Studerend lezen* en *Woordenschat* waar de variatie in oordelen in de derde beoordelingsfase weer duidelijk is toegenomen, maar niettemin kleiner bleef dan de variatie in oordelen uit de eerste fase. De toename in oordeelsvariatie is het directe gevolg van de verschillende reacties van beoordelaars op de geconstateerde discrepantie tussen het tweede oordeel en de werkelijke leerlingresultaten. Maar over het geheel genomen heeft de procedure geleid tot een grotere consensus tussen beoordelaars over het gewenste niveau voor de verschillende standaarden.

*Gemiddelde (gem.) en standaardafwijking (s.a.) van de oordelen in de drie beoordelingsfasen van het standaardenonderzoek voor de onderwerpen Begrijpen van geschreven teksten, Interpreteren van geschreven teksten, Studerend lezen, Opzoeken van informatie en Woordenschat*

| Standaard                            |      | Minimum |      |      | Voldoende |      |      | Gevorderd |      |      |
|--------------------------------------|------|---------|------|------|-----------|------|------|-----------|------|------|
| Beoordelingsfase                     |      | 1       | 2    | 3    | 1         | 2    | 3    | 1         | 2    | 3    |
| Begrijpen van geschreven teksten     | gem. | 178     | 175  | 176  | 241       | 237  | 234  | 290       | 291  | 291  |
|                                      | s.a. | 28,9    | 24,3 | 18,5 | 22,3      | 19,8 | 15,0 | 23,5      | 18,6 | 17,1 |
| Interpreteren van geschreven teksten | gem. | 201     | 205  | 197  | 253       | 256  | 248  | 307       | 305  | 307  |
|                                      | s.a. | 30,2    | 18,3 | 13,3 | 25,4      | 18,8 | 17,7 | 22,9      | 16,8 | 16,7 |
| Studerend lezen                      | gem. | 243     | 246  | 210  | 287       | 289  | 255  | 343       | 348  | 323  |
|                                      | s.a. | 25,0    | 13,4 | 25,8 | 32,1      | 14,4 | 22,5 | 43,2      | 16,7 | 25,0 |
| Opzoeken van informatie              | gem. | 177     | 173  | 177  | 241       | 248  | 244  | 313       | 315  | 315  |
|                                      | s.a. | 23,1    | 19,4 | 18,2 | 41,2      | 20,0 | 19,9 | 30,5      | 25,6 | 26,9 |
| Woordenschat                         | gem. | 196     | 189  | 187  | 255       | 260  | 237  | 326       | 330  | 320  |
|                                      | s.a. | 21,3    | 15,9 | 13,6 | 18,8      | 9,8  | 15,4 | 26,8      | 16,0 | 18,0 |

## 2.6 Leerlandschappen

Het begrip *leerlandschap* is door ons eerder toegepast in balansrapporten voor rekenen-wiskunde (zie bijvoorbeeld Janssen e.a., 2006). Het leerlandschap verwijst naar het geheel aan kennis, inzichten en vaardigheden die leerlingen zich in een bepaald stadium van hun ontwikkeling eigen kunnen maken. Het begrip leerlandschap is wat ons betreft nauw gerelateerd aan het begrip ‘zone van naaste ontwikkeling’. Het verwijst naar het leer- en ontwikkelingspsychologische stadium van leren waarvoor de leerling voldoende is toegerust omdat hij of zij over de gewenste voorkennis of competenties beschikt.

In hoofdstuk 4 zullen we bij ieder onderwerp het leerlandschap van de leerlingen naar doorstroomkenmerk beschrijven. We sluiten ieder onderwerp af met een beschrijving van de verschillen tussen leerlingen. Er is een overzicht opgenomen waarin wordt aangegeven welke opgaven de gemiddelde leerling per onderscheiden categorie van doorstroom goed beheerst, matig beheerst en onvoldoende beheerst. Beschouwen we de leerling als een reiziger door het leerlandschap van het leesonderwijs, dan liggen de opgaven die goed worden beheerst als het ware achter hem. De opgaven die matig worden beheerst in de directe leeromgeving en de opgaven die onvoldoende worden beheerst liggen nog in het verdere verschiep. Het overzicht laat aan de hand van de voorbeeldopgaven zien waar leerlingen zich bevinden en dat er vaak grote afstanden bestaan tussen de posities die leerlingen in het leerlandschap innemen. Voor leraren in het voortgezet onderwijs illustreren de leerlandschappen mogelijke aangrijpingspunten voor het onderwijs voor zover dat de leesvaardigheid betreft.

## 2.7 De rapportage van de resultaten

In hoofdstuk 4 beschrijven we per onderwerp de resultaten van de leerlingen. Aan de hand van een reeks voorbeeldopgaven illustreren we voor ieder onderwerp over welke kennis en inzichten leerlingen op verschillend niveau van vaardigheid 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. Op de volgende pagina's geven we een toelichting op dit diagram.

De afbeelding bestaat uit een brede kolom aan de linkerkant en vier smallere kolommen aan de rechterkant. In het linkerdeel staan afgebeeld:

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

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

### **De vaardigheidsschaal en de verdeling in de leerlingpopulatie**

De vaardigheidsschalen zijn geconstrueerd met behulp van een zogenoemd itemrepsonsmodel. 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 PPO is ervoor gekozen om het landelijk gemiddelde van de leerlingpopulatie in de onderzoeksgroep – eind jaargroep 8 in 2005 – 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 heeft dus een hogere vaardigheidsscore. Percentiel 50 ligt uiteraard op vaardigheidsscore 250, zijnde de score van de gemiddelde leerling.

### **De moeilijkheidsgraad van de opgaven**

Een bekende manier om de moeilijkheidsgraad van een opgave aan te geven, is de 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.

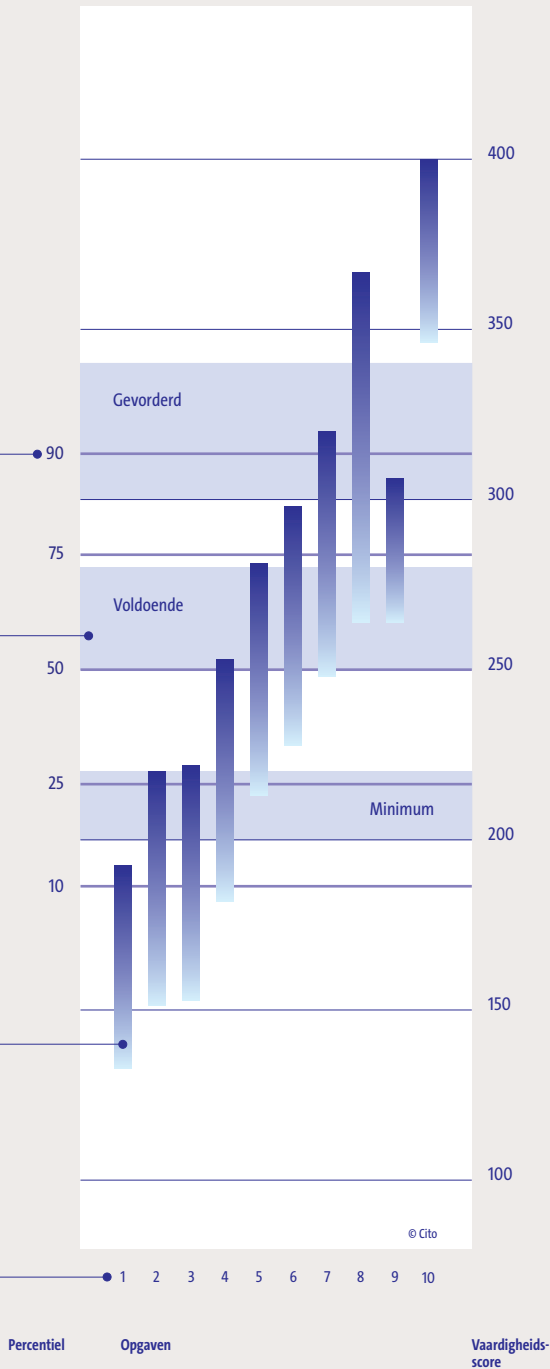
De vaardigheidsschaal bij het onderwerp  
Een voorbeeld

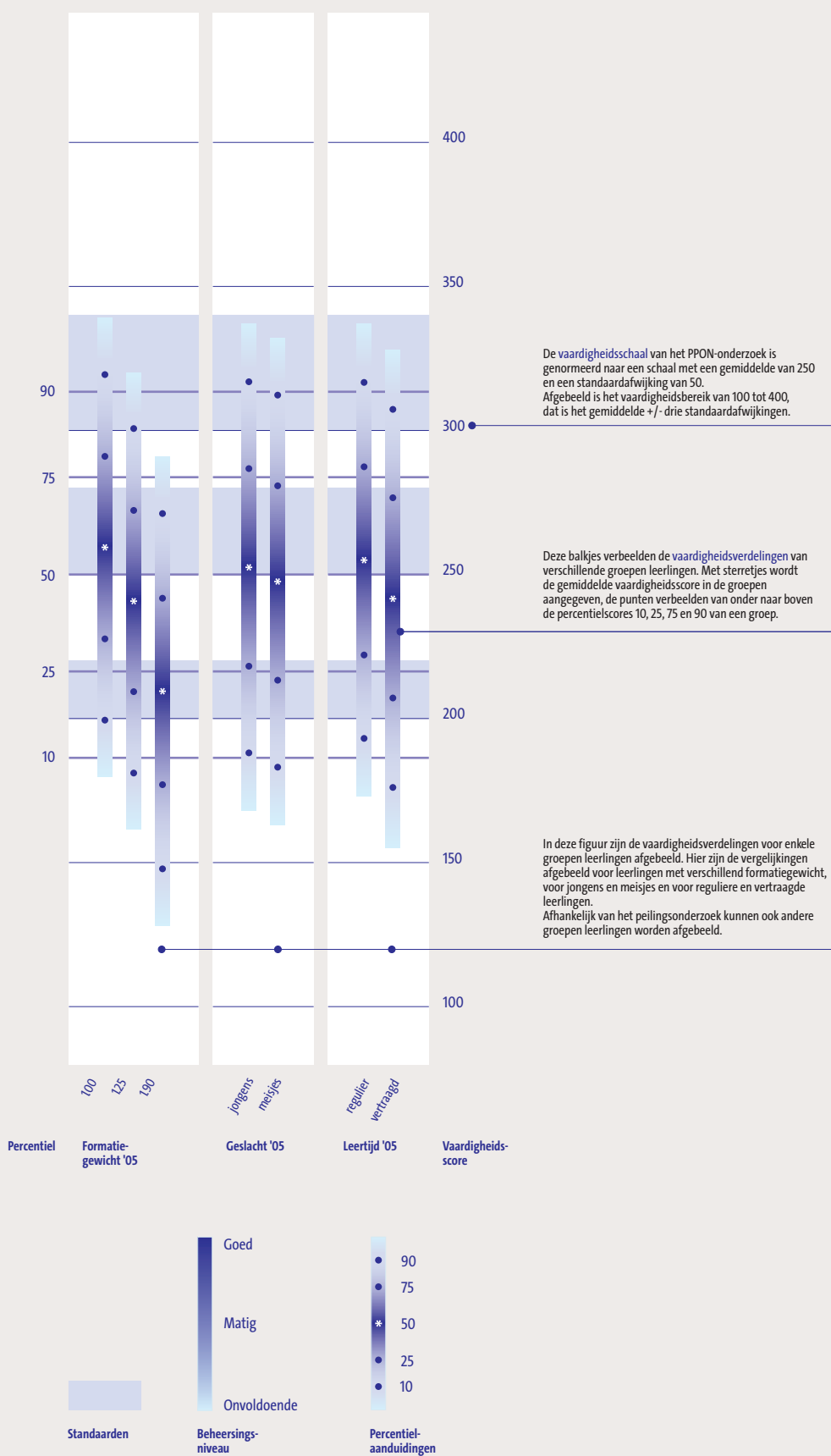
Met de **percentielscores** 90, 75, 50, 25 en 10 wordt de vaardigheidsverdeling in de leerlingpopulatie aangegeven. Percentiel 25 betekent dat 25% van de leerlingen een lagere score heeft en dus 75% van de leerlingen daarboven scoort.

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

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

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







- 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 (eigenlijk 252) hebben een kans van 0,8 om opgave 4 goed te maken. Leerlingen met deze of een hogere vaardigheidsscore beheersen deze opgave dus goed. Zij zullen gemiddeld minder dan twee op de tien soortgelijke opgaven fout maken. Uit de percentiellijnen kunnen we weer afleiden dat ongeveer 50% 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.

### Het niveau van de standaarden

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

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

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

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

Met uitzondering van opgave 8 worden op het niveau van de standaard Gevorderd de eerste negen opgaven goed beheerst. Dat betekent dat naar het oordeel van de beoordelaars alleen opgave 8 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 2.5 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 mogelijk van invloed zijn op de resultaten. De wijze van afbeelding laat een vergelijking toe tussen de prestaties van de leerlingen wat betreft de variabelen:

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

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

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

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

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



### 3 Aspecten van het onderwijsaanbod voor leesvaardigheid

### 3 Aspecten van het onderwijsaanbod voor leesvaardigheid

Dit hoofdstuk beschrijft enkele aspecten van het onderwijsaanbod voor leesvaardigheid in de bovenbouw van het basisonderwijs. Het onderwijsaanbod is geïnventariseerd met behulp van een schriftelijke vragenlijst. De vragenlijst is voorgelegd aan de leraren van de jaargroepen 6, 7 en 8 van de scholen die aan het onderzoek hebben deelgenomen en is beantwoord door respectievelijk 94 procent, 88 procent en 98 procent van de groepsleraren. De aanbodinventarisatie betreft het gebruik van methoden en aanvullende lesmaterialen, de tijdsbesteding, de onderwijsorganisatie en evaluatie, remediëring en meerbegaafdheid en aspecten van leesbevordering.

#### 3.1 Gebruik van methoden voor het leesonderwijs

##### Methoden voor Nederlandse taal en begrijpend lezen

Leesvaardigheid en aspecten van leesvaardigheid worden in het basisonderwijs behartigd door specifieke leesmethoden, maar daarnaast in belangrijke mate ook door taalmethoden. In een enkel geval zijn beide methodetypen in één methode geïntegreerd, het betreft dan de methode *Taalleesland*, maar meestal noemen leraren verschillende methoden. We geven daarom van beide een overzicht.

In totaal noemen leraren twaalf verschillende taalmethoden. Daarvan worden er acht door minder dan vijf procent van de leraren genoemd. Vier methoden worden door meer dan tien procent van de leraren genoemd en gezamenlijk dekken zij meer dan 85 procent van de steekproef van scholen.

*Het gebruik van taalmethoden (% groepen)*

| Taalmethode     |          |         | Jaargroep |    |     |          |
|-----------------|----------|---------|-----------|----|-----|----------|
|                 |          |         | 6         | 7  | 8   | 8 (1998) |
| Taal actief (2) | Malmberg | 94 – 99 | 36        | 36 | 38  | 17       |
| Taaljournaal    | Malmberg | 93 – 97 | 23        | 26 | 23  | 6        |
| Zin in taal     | Zwijzen  | 96 – 01 | 14        | 15 | 13  | 0        |
| Taalleesland    | Bekadid  | 95 – 98 | 12        | 11 | 13  | 0        |
| Overig          |          |         | 14        | 12 | 13  |          |
| Aantal groepen  |          |         | 99        | 93 | 104 |          |

Er blijken nauwelijks nog taalmethoden genoemd te worden die ook in de vorige peiling in 1998 voorkwamen. De methoden die nu nog genoemd worden, zijn dan ook meestal uitgegeven in de tweede helft van de negentiger jaren. Meer dan 90 procent van de leraren in de verschillende groepen heeft aangegeven de betreffende methode al minstens drie jaar te gebruiken. De meest genoemde methoden zijn *Taal actief* en *Taaljournaal*. Beide methoden worden door Malmberg uitgegeven, die daarmee op meer dan de helft van de scholen met een taalmethode is vertegenwoordigd.

#### *Het gebruik van methoden voor begrijpend lezen (% groepen)*

| Begrijpend lezen        |                   |         | Jaargroep |    |     |          |
|-------------------------|-------------------|---------|-----------|----|-----|----------|
|                         |                   |         | 6         | 7  | 8   | 8 (1998) |
| Goed gelezen            | Malmberg          | 96 – 01 | 36        | 37 | 35  | 0,5      |
| Tekst verwerken         | Wolters-Noordhoff | 97 – 98 | 20        | 18 | 20  | 1,9      |
| Wie dit leest           | Zwijsen           | 90 – 95 | 12        | 14 | 13  | 7,2      |
| Taalleesland            | Bekadid           | 95 – 98 | 11        | 12 | 14  | 0        |
| Ondersteboven van lezen | Zwijsen           | 01 – 0x | 8         | 8  | 5   |          |
| Overig                  |                   |         | 12        | 11 | 14  |          |
| Aantal groepen          |                   |         | 99        | 93 | 104 |          |

Ook voor de leesmethoden geldt dat leraren in totaal zo'n twaalf verschillende methoden noemen maar dat slechts een beperkt aantal van vijf methoden redelijk in de steekproef is vertegenwoordigd. En net als bij de taalmethoden zijn het vrijwel steeds methoden die in de tweede helft van de negentiger jaren zijn verschenen en dus nauwelijks of niet in het vorige peilingsonderzoek vertegenwoordigd waren.

In jaargroep 6 zegt 80 procent van de leraren de leesmethode in haar geheel of vrijwel in haar geheel te volgen. In jaargroep 7 zegt dat 73 procent van de leraren en in jaargroep 8 69 procent van de leraren. Voor zover leraren de methode niet in haar geheel volgen is de reden vooral dat het aanbod in de methode te uitgebreid is voor de beschikbare tijd. Deze opmerking over overladenheid wordt gemaakt door 32 procent van de leraren in stratum 1, door 25 procent van de leraren in stratum 2 en door slechts 14 procent van de leraren in stratum 3. In relatie tot de meer frequent gebruikte methoden spreekt ongeveer een derde deel van de gebruikers van *Goed gelezen*, *Wie dit leest* en *Ondersteboven van lezen* van overladenheid, tegenover 10 procent van de gebruikers van *Taalleesland* en *Tekst verwerken*. Er moeten dan keuzes worden gemaakt. We mogen dan ook aannemen dat de beschikbare lestijd voor begrijpend lezen in vrijwel alle groepen wordt ingevuld aan de hand van de aangegeven methode. Anderzijds zegt ongeveer een derde deel van de leraren in de verschillende jaargroepen dat zij naast de methode voor begrijpend lezen ook nog aanvullend leer- en oefenmateriaal gebruiken. De diversiteit van dit aanvullende materiaal is echter zo groot dat we daar geen samenvattend overzicht van kunnen geven.

#### *Favoriete combinaties van taalmethode en methode voor begrijpend lezen*

| Taalmethode  | Goed gelezen | Taalleesland | Tekst verwerken | Wie dit leest | Ondersteboven van lezen | Totale aantal |
|--------------|--------------|--------------|-----------------|---------------|-------------------------|---------------|
| Taal actief  | 49%          |              | 22%             | 10%           | 5%                      | 109           |
| Taaljournaal | 50%          |              | 28%             | 8%            | 3%                      | 72            |
| Taalleesland |              | 97%          |                 |               |                         | 36            |
| Zin in taal  | 21%          |              |                 | 41%           | 24%                     | 42            |

Voor de meer frequent vertegenwoordigde methoden zijn we op zoek gegaan naar favoriete combinaties van taal-leesmethoden. We zien dat favoriete combinaties veelal binnen een uitgever voorkomen. Dat ligt natuurlijk voor de hand bij een integrale methode voor taal- en leesonderwijs, zoals in het geval van de methode *Taalleesland*. Bij de twee taalmethodes van Malmberg kiest 50 procent van de leraren voor de eveneens bij Malmberg uitgegeven leesmethode *Goed gelezen*. De methode *Zin in taal* van uitgeverij Zwijsen combineert in 65 procent van de groepen met een leesmethode van dezelfde uitgever.

*Samenhang tussen methoden voor taal en begrijpend lezen en stratum over alle jaargroepen (% leraren)*

|                         | Stratum |    |    |
|-------------------------|---------|----|----|
|                         | 1       | 2  | 3  |
| <b>Taalmethoden</b>     |         |    |    |
| Taal actief             | 35      | 44 | 31 |
| Taaljournaal            | 30      | 27 | 0  |
| Taalleesland            | 6       | 14 | 31 |
| Zin in taal             | 11      | 11 | 31 |
| <b>Begrijpend lezen</b> |         |    |    |
| Goed gelezen            | 37      | 46 | 14 |
| Taalleesland            | 6       | 14 | 29 |
| Tekst verwerken         | 21      | 21 | 12 |
| Wie dit leest           | 20      | 2  | 6  |
| Ondersteboven van lezen | 5       | 5  | 16 |

In stratum 1 en stratum 2 bestaat een lichte voorkeur voor de taalmethoden van Malmberg, *Taal Actief* en *Taaljournaal*. In stratum 3 zien we geen specifieke voorkeur voor een taalmethode, met uitzondering van het feit dat geen enkele school in stratum 3 *Taaljournaal* gebruikt.

In stratum 1 en stratum 2 bestaat er voor begrijpend lezen een zekere voorkeur voor de methode *Goed gelezen* en de methode *Tekst verwerken*, terwijl in stratum 1 daarnaast ook *Wie dit leest* nog relatief wat vaker voorkomt. In stratum 3 bestaat een lichte voorkeur voor *Taalleesland* als methode voor begrijpend lezen.

### Methoden voor woordenschatontwikkeling

De meeste leraren in de jaargroepen 6, 7 en 8 noemen geen afzonderlijke methode voor woordenschatontwikkeling. Voor zover leraren dat wel doen, worden er in totaal 21 verschillende methoden genoemd, de meeste

echter door minder dan 5 procent van de leraren. Slechts drie methoden, en het betreft dan algemene taalmethoden, worden door meer dan 5 procent maar nauwelijks door meer dan 10 procent van de leraren genoemd.

33 procent van de leraren geeft aan additioneel oefenmateriaal te gebruiken voor woordenschatontwikkeling, in jaargroep 6 iets vaker (38 procent) dan in de jaargroepen 7 (29 procent) en 8 (32 procent). Het gebruik van additioneel materiaal neemt toe met het stratumniveau: 28 procent van de leraren in stratum 1, 35 procent van de leraren in stratum 2 en 47 procent van de leraren in stratum 3.

Ook hiervoor geldt dat de diversiteit aan additionele leermiddelen groot is en er nauwelijks programma's zijn die door meer dan 5 procent van de leraren worden genoemd. Tot de iets vaker genoemde programma's behoren dan *Stenvert NT2 Woordenschat*, *Varia Taalschat* en *Ajodact Oefenen met Woordenschat*, alle drie uitgaven van Bekadidact.

### Methoden voor voortgezet technisch lezen

Meer dan de helft van de leraren in jaargroep 6 (53 procent) en driekwart van de leraren in de jaargroepen 7 (75 procent) en 8 (76 procent) gebruiken geen methode voor voortgezet technisch lezen. De andere leraren noemen in totaal zo'n 17 verschillende methoden – meestal de methode die ook voor begrijpend lezen wordt gebruikt – maar er zijn nauwelijks methoden die door meer dan 5 procent van de leraren worden genoemd.

## 3.2 Enkele aspecten van de onderwijsorganisatie

### Lestijd voor begrijpend lezen

Wanneer we leraren vragen naar de lestijd die zij aan een leerstofgebied besteden, dan vinden we meestal grote verschillen in opgegeven tijden omdat lestijd voor een leerstofgebied zich meestal moeilijk nauwkeurig laat definiëren. Zo ook hier: de minimum lestijd voor begrijpend lezen was in dit geval een half uur, de maximum opgegeven lestijd was 10 uur per week. Om de invloed van deze extreme waarden te beperken, gaan we bij de beschrijving van de lestijd voor begrijpend lezen uit van de mediaan en het interkwartielbereik van de opgegeven lestijden. De mediaan van de lestijd voor begrijpend lezen verschilt niet naar jaargroep en bedraagt 1½ uur per week. Het interkwartielbereik van de opgegeven lestijden ligt in jaargroep 6 tussen één en twee uur per week, in de jaargroepen 7 en 8 tussen 1¼ en 2¼ uur per week. Vergelijken we de lestijd naar stratum over de jaargroepen 6, 7 en 8, dan wordt in stratum 3 ongeveer een kwartier per week meer tijd besteed aan begrijpend lezen dan in stratum 1 en stratum 2. De spreiding van de opgegeven lestijden is in stratum 3 het grootst. Vergelijken we de lestijd voor de vijf meest gebruikte methoden, dan zien we dat leraren die de methoden *Wie dit leest* en *Ondersteboven* van lezen gebruiken, duidelijk meer tijd besteden aan begrijpend lezen dan de gebruikers van andere methoden. Het verschil bedraagt drie kwartier tot een uur per week.

*Lestijd voor begrijpend lezen naar jaargroep, stratum en methode (minuten/week)*

|                                 | N   | (%)   | mediaan | interkwartielbereik |
|---------------------------------|-----|-------|---------|---------------------|
| <b>Jaargroep</b>                |     |       |         |                     |
| 6                               | 96  | (97)  | 90      | 64 – 120            |
| 7                               | 90  | (97)  | 90      | 75 – 135            |
| 8                               | 99  | (95)  | 90      | 75 – 135            |
| <b>Stratum</b>                  |     |       |         |                     |
| 1                               | 156 | (96)  | 90      | 75 – 135            |
| 2                               | 85  | (100) | 90      | 80 – 120            |
| 3                               | 44  | (90)  | 105     | 60 – 150            |
| <b>Methode begrijpend lezen</b> |     |       |         |                     |
| Goed gelezen                    | 106 | (100) | 90      | 75 – 120            |
| Taalleesland                    | 30  | (83)  | 90      | 60 – 120            |
| Tekst verwerken                 | 57  | (98)  | 90      | 60 – 108            |
| Wie dit leest                   | 38  | (100) | 135     | 101 – 183           |
| Ondersteboven van lezen         | 18  | (90)  | 150     | 135 – 180           |

### Lestijd voor woordenschatontwikkeling

De vraag naar de tijd per week die aan woordenschatontwikkeling wordt besteed is door iets meer dan de helft van de leraren in de drie jaargroepen beantwoord. De mediaan van de opgegeven lestijden bedraagt in alle drie de jaargroepen 45 minuten per week. Wel blijkt er een verschil in aandacht voor woordenschatontwikkeling tussen de drie strata. Zowel het percentage leraren als de opgegeven lestijd neemt toe met het stratumniveau. Van de leraren in



stratum 1 heeft ongeveer 50 procent de vraag naar de lestijd voor woordenschatontwikkeling beantwoord tegenover 80 procent van de leraren in stratum 3, terwijl de mediaan van de opgegeven lestijd in stratum 3 bijna het dubbele is van de lestijd in stratum 1. Stratum 2 neemt in beide gevallen een tussenpositie in.

*Lestijd voor woordenschatontwikkeling naar jaargroep en stratum (minuten/week)*

|                  | N  | (%)  | mediaan | interkwartielbereik |
|------------------|----|------|---------|---------------------|
| <b>Jaargroep</b> |    |      |         |                     |
| 6                | 52 | (53) | 45      | 30 – 60             |
| 7                | 53 | (57) | 45      | 30 – 65             |
| 8                | 66 | (63) | 45      | 30 – 75             |
| <b>Stratum</b>   |    |      |         |                     |
| 1                | 78 | (48) | 35      | 30 – 60             |
| 2                | 54 | (64) | 45      | 30 – 60             |
| 3                | 39 | (80) | 60      | 30 – 90             |

### Lestijd voor voortgezet technisch lezen

De vraag naar de lestijd voor voortgezet technisch lezen werd in jaargroep 6 door 64 procent van de leraren beantwoord en in de jaargroepen 7 en 8 door ongeveer 50 procent van de leraren. De mediaan van de opgegeven lestijden is in alle drie de jaargroepen één uur per week. Op stratumniveau is er geen verschil in percentage leraren dat een lestijd heeft opgegeven (ongeveer 55 procent) en de mediaan van de lestijd is in alle drie de strata één uur per week.

*Lestijd voor voortgezet technisch lezen naar jaargroep en stratum (minuten/week)*

|                  | N  | (%)  | mediaan | interkwartielbereik |
|------------------|----|------|---------|---------------------|
| <b>Jaargroep</b> |    |      |         |                     |
| 6                | 63 | (64) | 60      | 60 – 90             |
| 7                | 49 | (53) | 60      | 30 – 75             |
| 8                | 49 | (47) | 60      | 30 – 60             |
| <b>Stratum</b>   |    |      |         |                     |
| 1                | 87 | (54) | 60      | 45 – 90             |
| 2                | 46 | (54) | 60      | 30 – 90             |
| 3                | 28 | (57) | 60      | 30 – 88             |

Vergeleken met het peilingsonderzoek in 1998 lijkt de inschatting van de lestijd voor lees-onderwijs van leraren sterk gereduceerd. De tijdsbesteding aan lezen bedroeg in 1998 gemiddeld 138 minuten per week, waarbij we geen verschillen tussen jaargroepen vonden. Ook nu worden er geen verschillen van betekenis tussen jaargroepen gevonden, maar bedraagt de gemiddeld ingeschatte lestijd per week 108 minuten per week. Echter, anders dan in 1998, hebben we de leraren nu gevraagd afzonderlijke tijdschattingen te maken voor begrijpend lezen

en voor voortgezet technisch lezen. Sommeren we nu de opgegeven lestijden, dan bedraagt de gemiddelde tijd voor leesonderwijs 144 minuten per week, met kleine variaties naar jaargroep. Het verschil ten opzichte van 1998 is dan verwaarloosbaar klein.

### **Organisatie begrijpend leesonderwijs**

De leraren is gevraagd aan te geven welke organisatievorm het meest van toepassing is op hun onderwijs in begrijpend lezen. Ongeveer 35 procent van de leraren kiest voor de organisatievorm waarbij alle leerlingen tegelijkertijd dezelfde instructie en oefenstof krijgen aangeboden. Ongeveer 55 procent van de leraren geeft aan dat in het algemeen de instructie voor alle leerlingen hetzelfde is, maar dat bij de verwerking van de oefenstof wordt gedifferentieerd naar niveau en tempo.

In vergelijking met de peiling in 1998 is daar wel enige verschuiving in opgetreden. Toen koos 52 procent van de leraren in de bovenbouw voor de klassikale organisatievorm en 40 procent voor de meer gedifferentieerde organisatievorm.

Gerelateerd aan de vijf meest gebruikte methoden voor begrijpend lezen vonden we geen verschillen van betekenis voor de mate waarin leraren voor de ene of de andere organisatievorm kiezen.

### **Evaluatie van het leesonderwijs**

Ongeveer 80 procent van de leraren in de bovenbouw gebruikt de toetsen bij de methode voor begrijpend lezen en 70 tot 75 procent van de leraren gebruikt methodeonafhankelijke toetsen. In de meeste gevallen gaat het dan om toetsen uit het Cito Leerling- en onderwijsvolgsysteem. Leraren van scholen in stratum 1 zeggen iets vaker toetsen bij de methode te gebruiken dan leraren in stratum 2 en stratum 3. Anderzijds zeggen leraren in stratum 3 iets vaker methodeonafhankelijke toetsen te gebruiken dan leraren in stratum 1 en stratum 2. De verschillen zijn echter klein.

Ongeveer een derde van de leraren zegt toetsen voor woordenschatontwikkeling te gebruiken die bij de methode horen, ongeveer een derde zegt daarvoor methodeonafhankelijke toetsen te gebruiken en een derde zegt geen toetsen voor woordenschatontwikkeling te gebruiken. Leraren die een methodeonafhankelijke toets voor woordenschatontwikkeling gebruiken, zeggen in vier van de vijf gevallen daarvoor de Cito-woordenschattoets te gebruiken. Het gebruik van toetsen voor woordenschatontwikkeling onderscheidt zich nauwelijks naar jaargroepniveau. Wel is er sprake van een stratumeffect. Het gebruik neemt toe met het stratumniveau. Ongeveer de helft van de leraren van scholen in stratum 3 gebruikt methodegebonden toetsen tegen ongeveer een derde van de leraren in stratum 1 en stratum 2. Daarnaast zegt 65 procent van de leraren in stratum 3 een methodeonafhankelijke toets voor woordenschatontwikkeling te gebruiken tegen 34 procent van de leraren in stratum 2 en 24 procent in stratum 1. In stratum 1 zegt dan ook bijna de helft van de leraren in het geheel geen toets voor woordenschatontwikkeling te gebruiken, tegen een derde van de leraren in stratum 2 en een kwart van de leraren in stratum 3.

Weinig leraren zeggen methodegebonden toetsen voor technisch lezen te gebruiken. Dat is niet verwonderlijk omdat weinig leraren in de bovenbouw van het basisonderwijs daarvoor een specifieke methode gebruiken. Wel gebruiken de meeste leraren een methodeonafhankelijke toets voor technisch lezen, in jaargroep 6 iets vaker dan in jaargroep 7 of 8 en in stratum 3 iets vaker dan in stratum 1 of 2.

Van de leraren die een methodeonafhankelijke toets gebruiken, noemt in jaargroep 6 57 procent de Cito-DMT en 75 procent AVI, in jaargroep 7 noemt 73 procent de Cito-DMT en 67 procent AVI en in jaargroep 8 65 procent Cito-DMT en 56 procent AVI. Veel leraren geven aan beide toetsen te gebruiken. Een enkeling noteert daarbij de AVI-toetsen vooral voor de zwakke leerlingen te gebruiken, en gegeven de aard van deze toets zal dat wel voor alle leraren gelden.

Ongeveer 20 procent van de leraren noemt, al of niet in combinatie met de twee eerder vermelde toetsen, nog een ander instrument, en dan met name de EMT van Brus.

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

|                                        | Jaargroep |      |      | Stratum |    |    |
|----------------------------------------|-----------|------|------|---------|----|----|
|                                        | 6         | 7    | 8    | 1       | 2  | 3  |
| <b>Begrijpend lezen</b>                |           |      |      |         |    |    |
| Gebruikt de toetsen bij de methode     | 83,8      | 80,6 | 76,9 | 85      | 77 | 74 |
| Gebruikt methodeonafhankelijke toetsen | 66,7      | 73,1 | 74,0 | 68      | 70 | 80 |
| Gebruikt geen toetsen                  | 0         | 2,2  | 1,0  | 0       | 2  | 2  |
| <b>Woordenschatontwikkeling</b>        |           |      |      |         |    |    |
| Gebruikt de toetsen bij de methode     | 30        | 30   | 39   | 28      | 34 | 47 |
| Gebruikt methodeonafhankelijke toetsen | 33        | 30   | 37   | 24      | 34 | 65 |
| Gebruikt geen toetsen                  | 37        | 40   | 36   | 44      | 34 | 25 |
| <b>Technisch lezen</b>                 |           |      |      |         |    |    |
| Gebruikt de toetsen bij de methode     | 13        | 7    | 11   | 13      | 4  | 16 |
| Gebruikt methodeonafhankelijke toetsen | 77        | 69   | 68   | 71      | 64 | 84 |
| Gebruikt geen toetsen                  | 13        | 18   | 18   | 19      | 20 | 8  |

## Remediëring en meerbegaafdheid

In ongeveer een kwart van de jaargroepen in de bovenbouw worden leerlingen voor (begrijpend) lezen verwezen naar een remedial teacher. Gemiddeld betreft het dan drie (jaargroep 6 en 7) tot vier leerlingen (jaargroep 8) per groep. De frequentie van deze verwijzing is voor 75 procent van de leerlingen één keer per week en voor 19 procent twee keer per week. Leraren in stratum 2 geven minder vaak aan dat leerlingen van hun groep door een remedial teacher worden geholpen dan in stratum 1 en 3. Voor zover er sprake is van ondersteuning door een remedial teacher betreft dat in stratum 3 gemiddeld bijna vijf leerlingen per groep tegenover ongeveer drie leerlingen per groep in stratum 1 en 2.

In ongeveer de helft van de groepen zitten leerlingen die als dyslectisch worden aangemerkt. Het betreft dan gemiddeld ongeveer twee leerlingen per groep, met slechts kleine verschillen tussen de drie jaargroepen. Opmerkelijk is wel dat in stratum 3 minder vaak sprake is van dyslexie dan in stratum 1 en stratum 2, zowel wat het percentage groepen betreft (ongeveer 50 procent in stratum 1 en 2 tegenover ongeveer 30 procent in stratum 3) als het gemiddeld aantal leerlingen per groep (ongeveer twee leerlingen per groep in stratum 1 en 2 en een leerling in stratum 3).

Minder dan 20 procent van de leraren zegt bijzondere aandacht te besteden aan meerbegaafde leerlingen.

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

|                                                              | Jaargroep 6 |       | Jaargroep 7 |       | Jaargroep 8 |       |
|--------------------------------------------------------------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|
|                                                              | % gr.       | gem.* | % gr.       | gem.* | % gr.       | gem.* |
| Remedial teaching                                            | 25%         | 3.1   | 28%         | 3.1   | 21%         | 3.8   |
| Dyslexie                                                     | 43%         | 1.8   | 52%         | 1.9   | 51%         | 2.4   |
| Meerbegaafdheid                                              | 10%         | 4.6   | 18%         | 2.9   | 13%         | 3.3   |
|                                                              | Stratum 1   |       | Stratum 2   |       | Stratum 3   |       |
|                                                              | % gr.       | gem.* | % gr.       | gem.* | % gr.       | gem.* |
| Remedial teaching                                            | 28%         | 2.9   | 15%         | 3.2   | 29%         | 4.8   |
| Dyslexie                                                     | 53%         | 2.2   | 49%         | 2.1   | 31%         | 1.3   |
| Meerbegaafdheid                                              | 16%         | 4.5   | 9%          | 2.4   | 14%         | 2.7   |
| *Het gemiddelde is alleen berekend over verwijzende groepen. |             |       |             |       |             |       |

### 3.3 Leesbevordering

Ongeveer 85 procent van de leraren geeft aan over een eigen schoolbibliotheek te kunnen beschikken. Iets meer dan de helft zegt een eigen collectie te hebben, ongeveer een derde zegt een wisselcollectie van een bibliotheekcentrale te gebruiken, soms in combinatie met een eigen collectie.

Slechts een kwart van de leraren – in jaargroep 8 iets vaker dan in de jaargroepen 6 en 7 en in toenemende mate met het stratumniveau – zegt dat de leerlingen de boeken mee naar huis mogen nemen. Anderzijds heeft slechts ongeveer de helft van de leraren deze vraag expliciet met ‘nee’ beantwoord en heeft zo’n 20 procent van de leraren de vraag niet beantwoord.

Van de leraren in de bovenbouw zegt 84 procent dat zij leerlingen spreekbeurten laten houden over door hen zelf gelezen boeken en 62 procent zegt dat zij leerlingen schriftelijke boekverslagen laten schrijven over door henzelf gelezen boeken. Voor beide activiteiten geldt dat de verschillen tussen de jaargroepen en strata klein zijn. De verschillen in de frequentie waarin deze activiteiten plaatsvinden, zijn erg groot. Waarschijnlijk komt dit omdat sommige leraren een frequentie per leerling per jaar hebben opgegeven en andere leraren een inschatting hebben gegeven van de totale frequentie voor hun groep.

Ongeveer 90 procent van de leraren in de bovenbouw doet met de groep mee aan activiteiten in het kader van de kinderboekenweek terwijl ongeveer de helft van de leraren zegt dat de groep ook meedoet aan activiteiten in het kader van voorleeswedstrijden.

Ten slotte hebben we de leraren gevraagd een inschatting te geven van de mate waarin de leerlingen ook buiten school zouden lezen. Gemiddeld schatten de leraren in de bovenbouw van het basisonderwijs dat een kwart van de leerlingen vaak een boek leest, dat wil zeggen gemiddeld één boek per week of meer. Ongeveer 40 procent van de leerlingen leest naar inschatting van de leraren regelmatig een boek, dat wil zeggen één boek per 2 à 3 weken. De verschillen tussen de jaargroepen en de strata zijn klein, wel wordt in stratum 3 het percentage leerlingen dat regelmatig een boek leest lager ingeschat dan in de beide andere strata. Ten slotte schatten de leraren in dat gemiddeld ongeveer een derde deel van de leerlingen buiten school zelden of nooit een boek leest, in jaargroep 8 gemiddeld iets meer dan in de twee andere jaargroepen, in stratum 3 meer dan in de beide andere strata.

*Diverse vormen van leesbevordering (percentage leraren, tenzij anders aangegeven)*

|                                                   | Jaargroep |     |     | Totaal | Stratum |     |     |
|---------------------------------------------------|-----------|-----|-----|--------|---------|-----|-----|
|                                                   | 6         | 7   | 8   |        | 1       | 2   | 3   |
| Heeft een schoolbibliotheek                       | 86        | 85  | 86  | 86     | 85      | 89  | 80  |
| • Zowel eigen collectie als bibliotheekcentrale   | 23        | 29  | 25  | 26     | 23      | 26  | 33  |
| • Alleen eigen collectie                          | 59        | 51  | 49  | 53     | 54      | 55  | 43  |
| • Alleen bibliotheekcentrale                      | 2         | 2   | 5   | 3      | 4       | 1   | 4   |
| • Geen collectie/geen opgave                      | 16        | 18  | 21  | 19     | 19      | 16  | 20  |
| Boeken mee naar huis                              | 21        | 22  | 29  | 24     | 17      | 29  | 39  |
| Voorlezen                                         | 100       | 95  | 89  | 95     | 94      | 93  | 98  |
| Voorlezen gemiddelde frequentie per week          | 3,1       | 2,6 | 2,6 | 2,8    | 2,8     | 2,7 | 2,9 |
| Spreekbeurten over boeken                         | 86        | 79  | 87  | 84     | 83      | 81  | 90  |
| Schriftelijke boekverslagen                       | 65        | 54  | 67  | 62     | 64      | 61  | 59  |
| Kinderboekenweek                                  | 91        | 87  | 88  | 89     | 88      | 88  | 90  |
| Voorleeswedstrijden                               | 32        | 65  | 61  | 52     | 57      | 44  | 53  |
| Gemiddeld percentage leerlingen dat buiten school |           |     |     |        |         |     |     |
| • vaak een boek leest                             | 29        | 27  | 22  | 26     | 28      | 24  | 24  |
| • regelmatig een boek leest                       | 40        | 39  | 37  | 39     | 41      | 38  | 33  |
| • zelden een boek leest                           | 32        | 36  | 41  | 37     | 32      | 39  | 49  |

Op enkele aspecten van leesbevordering kunnen we een vergelijking maken met gegevens uit 1998. Het percentage scholen dat over een eigen schoolbibliotheek beschikt, is ongeveer gelijk gebleven. De gemiddelde frequentie van het voorlezen door de leraar is in alle drie de jaargroepen nu hoger ingeschat met gemiddeld 0,5 keer per week. In 1998 nam 77 procent van de leraren deel aan activiteiten in het kader van de kinderboekenweek, nu is dat 89 procent van de leraren. Leraren geven ook vaker aan dat zij leerlingen laten deelnemen aan voorleeswedstrijden: nu 52 procent van de leraren, in 1998 11 procent van de leraren. We zagen toen dat dit uitsluitend in jaargroep 8 gebeurde, nu geven ook leraren van jaargroepen 6 en 7 aan dat leerlingen deelnemen aan voorleeswedstrijden. In 1998 was er ook een duidelijk stratumeffect en namen leerlingen van stratum 3 scholen nauwelijks aan voorleeswedstrijden deel. Nu is dat stratumverschil vrijwel geheel verdwenen.

## 4 De resultaten

## 4 De resultaten

Het peilingsonderzoek heeft betrekking op onderwerpen die hetzij afleidbare aspecten van leesvaardigheid betreffen dan wel aan leesvaardigheid gerelateerd zijn. In dit hoofdstuk beschrijven we de onderscheiden vaardigheden van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs. Na een inhoudelijke uitwerking van het onderwerp beschrijven we de betreffende competentie en illustreren we deze aan de hand van een aantal voorbeeldopgaven. We relateren voor een aantal onderwerpen de leerresultaten aan de standaarden en sluiten elke paragraaf af met een beschrijving van verschillen in resultaten tussen onderscheiden groepen leerlingen.

### De leesteksten

Voor de onderwerpen *Begrijpen van geschreven teksten*, *Interpreteren van geschreven teksten* en *Reflecteren op geschreven teksten* zijn bij teksten opgaven ontwikkeld. Meestal zijn bij eenzelfde tekst vragen opgenomen van alle drie de onderwerpen. Aan het begin van dit hoofdstuk ziet u eerst de leesteksten die bij de voorbeeldopgaven van deze drie onderwerpen horen, zodat ze niet telkens herhaald hoeven te worden. Bij iedere voorbeeldopgave verwijzen we naar de bijbehorende leestekst.

#### *Leesteksten bij begrijpen, interpreteren en reflecteren van geschreven teksten*

*Deze tekst komt uit het tijdschrift 'Vrije Vogels', een jeugd- en natuurblad.*

#### **De boef is niks slechter dan het slachtoffer**

**In strips dragen boeven zwart-witte boevenpakken. In je achtertuin zitten ze soms ook, van die zwart-witte rakkers, eksters dus. Volgens veel vogelliefhebbers zijn het rasechte boeven. Wat ze de merels allemaal niet aandoen! Tjah... er is toch iets niet helemaal in orde met dat beeld.**

Gesprekken over eksters zijn bijna altijd discussies zonder einde, want de deelnemers weten elkaar maar moeilijk te overtuigen. De een vindt dat er ieder jaar weer meer eksters zijn, dat ze nesten uithalen en bijna alle jonge tuinvogels opeten. De ander is het daar absoluut niet mee eens. Eksters gaan juist in aantal achteruit en ze eten vooral insecten, hooguit zo af en toe een ei of een jonge vogel. Kennen we de ekster eigenlijk wel zo goed?

#### **Ach die arme lieve merel**

Voor al de merel wordt genoemd als grootste slachtoffer van de zwart-witte kraai. Ook over merels wordt veel gepraat. Maar in dit geval houdt bijna iedereen er dezelfde mening op na. Merels zijn populair. Mensen vinden het heerlijk als er ergens in de buurt een merel zit te zingen. Voorjaar! Ander weer! Langer licht! Merels brengen mensen in een goede stemming. Maar kennen we de merel wel zo goed?

Eksters wonen bijna altijd in de buurt van mensen. Ze bouwen hun opvallende nest in een hoge boom. Het koepelvormige dak van doortakken is daarbij heel belangrijk, want het moet de eksters beschermen tegen aanvallen van zwarte kraaien en haviken. Zwarte kraaien zijn gek op de eieren en de jongen. En als het even kan, pikken ze bovendien het nest in. Haviken jagen op de volwassen eksters zelf.

Ooit waren merels pure bosvogels. In andere gebieden

kwamen ze niet of nauwelijks voor. Tegenwoordig zie je ze overal. Van Terschelling tot in het uiterste puntje van Limburg. Merels volgen de mensen op de voet. Van nature verstoppert ze hun nest voor iedereen die het op de eieren en jongen gemunt kan hebben. Het bos biedt daarvoor met zijn struikgewas genoeg geschikte plekken. Maar in de stadstuin doen merels raar: een nest in de vensterbank of op de dekplank van een schutting ... iedereen kan erbij!

#### **Eksters eten vooral afval**

De ekster is lid van de kraaienfamilie. Kraaien zijn alleseters. Ze eten dus zowel plantaardig als dierlijk voedsel. Bovendien eten ze veel organisch afval dat mensen overal laten liggen. Als eksters alleen maar eieren en jonge vogels zouden lusten, hadden ze gemiddeld zeven maanden per jaar niets te eten. Het is natuurlijk geen leuk gezicht als een ekster een nest uithaalt, maar hij is slechts de opvallendste soort die dat af en toe doet. Wat te denken van al die katten? Die doden er elke zomer miljoenen.

Merels eten wormen. Met veel gevoel en kracht trekken ze een regenworm uit de grond. Arme worm. Er zal maar zo aan je worden getrokken! Merels eten ook slakken. Daarbij gebruikt de merel graag een steen om slakken op stuk te slaan. Het slakkenhuisje wordt met een paar fikse meppen

verpletterd. Arme slakken. Merels eten zelfs kikkers. Tot exemplaren van vijf centimeter groot. Ook al schreeuwen de kikkers het uit, een merel laat niet los. Arme kikkers. Een merel is dus een wormenbeul, een slakkenbeuker en een kikkerbilenkiller!

Natuurlijk valt er nog veel meer te vertellen over die aardige merels in de tuin. Het zijn ook nog eens vlinder-vangers en spinnenkrakers. Wie neemt het voor al die dieren op? Geen mens toch? Mensen nemen het juist op voor de merel. Want die wordt 'bedreigd' door de ekster. Toch is er wel een ander die het voor die dieren opneemt, als hij ze niet toevallig zelf opeet: de ekster. Eksters beschermen regenwormen, slakken, kikkers, vlinders en spinnen tegen merels. De ekster is dus een held!

#### **Moraal van het verhaal**

Eksters eten dieren en merels doen dat ook. Eksters eten wat zij nodig hebben en merels doen dat ook. Eksters eten het soort dieren dat mensen leuk vinden. Merels doen dat niet. Eksters én merels bemoeien zich niet met mensen. Misschien moesten wij net zo verstandig zijn en ons niet bemoeien met de leefwijze van merel en ekster. Dan hebben we waarschijnlijk het langst plezier van elkaar.

### **De kinderen van groep zeven en acht gaan op schoolreisje. De bus staat klaar ...**

- 1 De dag van de schoolreis is aangebroken. De zevende en de achtste groepers zijn in de
- 2 grote glanzende bus geklauterd en duwen en stompen nu om de beste plaatsen.
- 3 Leerkrachten en andere begeleiders doen hun best om wat orde te scheppen.
- 4 Op het trottoir staan ouders en broertjes en zusjes startklaar om iedereen uit te zwaaien.
- 5 Yasmine zit met Thomas te kletsen maar als ze opkijkt ziet ze plotseling dat haar ouders
- 6 ook zijn gekomen. De meester staat met hen te praten. Ze tikt tegen het raam. Ze zwaaien
- 7 en lachen. De meester geeft haar een dikke knipoog.



- 8 Als dan eindelijk iedereen een plaats heeft en alle bagage onderin de bus is verdwenen,
- 9 kunnen ze vertrekken. Luid zingend en zwaaiend zien ze hun ouders en broertjes en
- 10 zusjes in kleine stipjes veranderen.
- 11 Sjors kijkt vragend naar zijn vrienden. Meester Koning staat vlak naast hem. Sjors trekt
- 12 hem aan zijn mouw.



- 13 'Wat is er?' vraagt de meester. Hij buigt zich voorover want het lawaai in de bus is nog  
14 steeds oorverdovend.  
15 Sjors haalt een klein pakje tevoorschijn.  
16 'Wat is dat?' vraagt de meester.  
17 'Voor u', antwoordt Sjors. Hij krabt aan zijn wang en daarna aan zijn knie. 'Een cadeautje.  
18 Van de spionnenclub. Om...eh...u weet wel.'  
19 De meester bloost. Dat hebben ze nog nooit gezien! Hij trekt het plakband los en vouwt het  
20 papiertje open. Er zitten twee zweetbandjes in. Hij schiet in de lach en schuift ze meteen  
21 op zijn voorhoofd. 'Die kan ik wel gebruiken. Zeker met al die lieverdjes die hier bij me in  
22 de bus zitten'.  
23 'U moet ze aandoen als u gaat hardlopen', zegt Thomas behulpzaam. De meester knikt.  
24 'Dat snap ik. Bedankt jongens'

*Bron: Weg met de meester – Mieke van Hooft*

*Een meisje van 14 schrijft een brief naar een radio- en televisiegids. In haar brief vertelt ze over haar ziekte. Hieronder staat deze brief.*

### **Ik heb Tourette**

Ik ben een meisje van bijna 15 en ik heb Gilles de la Tourette (ook wel Tourette-syndroom genoemd). Tourette is een syndroom dat ervoor zorgt dat er tics en dwanggedachten ontstaan doordat er in de hersenen teveel is van een bepaalde stof.

Vroeger had ik er al last van. Ik kon altijd moeilijk in slaap komen en lag soms uren wakker (een symptoom) en ik moest, hoe moe ik ook was, eerst alles wat er die dag was gebeurd aan mijn knuffels vertellen. Ook praatte ik in mijn hoofd altijd alles na wat er werd gezegd.

Sinds een paar jaar weet ik dat ik Tourette heb en zijn mijn tics ook veranderd. Ik heb een aantal heel vermoeiende tics. Eén daarvan is dat ik allerlei lichaamsdelen aanspan. Heel kort (schokkerig) maar wel vaak. Hierdoor kan ik soms niet stil zitten en krijg ik zelfs spierpijn. Ook vraagt het erg veel energie. Andere tics van mij zijn snuffen met mijn neus en hummen.

Ik heb al verschillende medicijnen geprobeerd die bij sommige mensen werken (er zijn geen medicijnen speciaal

voor Tourette) maar die hielpen niet bij mij. Ik heb er veel last van en ben er vaak verdrietig en/of boos om. Ik kan me er heel machteloos door voelen. Gelukkig krijg ik veel steun van mijn ouders en zus.

Als ik mij ergens heel erg op concentreer, zoals sport of muziek maken, heb ik er geen, of in ieder geval minder last van, maar dat zijn ook maar korte momenten.

Gilles de la Tourette is een erg onbekend syndroom en veel mensen hebben er zelfs nog nooit van gehoord. Soms als ik het aan iemand vertel, zeggen ze: 'O, dat is toch dat waarbij je steeds scheldt?' En verder weten ze er niks van. Dat is echt heel erg vervelend, want ik heb helemaal geen last van schelden (de meeste mensen met Tourette trouwens niet). Het probleem is dat er medisch ook bijna niks over bekend is en ik er dus zelf bijna niks van weet. Met mijn vriendinnen kan ik er eigenlijk ook niet echt over praten, want zij kunnen zich niet goed voorstellen waar ik het over heb, ook al doen ze wel hun best.

Met deze brief hoop ik dat Tourette weer iets minder onbekend is en ik zou heel graag reacties krijgen van mensen met Tourette en natuurlijk van iedereen die hier op wil reageren.

Een meisje van 14.

*Ben jij volgend jaar ook een brugklasser? Dan zijn deze teksten misschien wel iets voor jou! De huidige brugklassers vertellen hun ervaringen over het BBC (Burgemeester Boschcollege).*

### **Aan de toekomstige brugklassers**

Hallo, wij zijn Pauline en Nadia,  
Wij schrijven over het Burgemeester Boschcollege omdat het gewoon een keigave school is en jij moet er zeker ook naar toe! De brugklassers worden in het begin apart

gehouden van de hogere klassen zodat je niet zo gauw lastig wordt gevallen. Ook de fietsenrekken zijn gescheiden zodat er niet zo snel aan je fiets wordt gerommeld. Op onze school kun je best wat geintjes uithalen, maar als het te erg wordt, moet je wel oppassen voor de conciërge. Er zijn buitenlandse kinderen en Nederlandse, maar we hebben geen racisme. Er zijn géén strenge docenten op deze school. Kortom het BBC is de mooiste, gezelligste, gaafste, coolste, geweldigste en leukste middelbare school die er is!! Wij hopen dat jij dat ook vindt en hopelijk tot volgend schooljaar!!

*Groetjes van Pauline en Nadia uit brugklas E2*

Het BBC is best wel een leuke school. We hebben wel veel boeken. Ik sjouw me te pletter. Als je een uur uitval hebt of er is een 40 minutenrooster, is dat pas relaxed. Veel

kinderen zien erg op tegen de proefwerkweek, maar dat valt erg mee. Maar het nadeel zijn wel de leraren. Die zijn minder. Er zijn ook heel saaie vakken, maar het ergste is toch het huiswerk. Soms is dat heel erg veel, soms heel weinig. Het ligt er aan welke leraar je hebt. Maar het BBC op zich is wel OK.

*Kelly uit brugklas E4*

Eej iedereen!

Wij zitten op het BBC en vinden het keigaaf. De meeste leraren zijn wel leuk. In het begin is het moeilijk om de weg te vinden. Raap nooit geld van de grond op want dan sta je voor aap (behalve als het 10 euro of meer is dan zou ik het maar wel doen). En je moet ook nooit rennen door de gang. We hope to see you soon!

*Huub en Vera uit brugklas E5*

## Kwaad

‘Heb jij je opstel af?’ vroeg Sabine, terwijl ze haar fiets op slot zette.

‘Nou’, zei Jurriaan aarzeland, ‘ik heb maar acht regels. Meer kon ik niet verzinnen krijgen.’ Hij opende zijn tas, haalde er een vel papier uit en gaf het aan zijn vriendin. Ze las het en riep uit: ‘Dat is geen opstel, dat is een gedicht!’

- 5 ‘Dat vond ik eigenlijk ook’, zei Jurriaan. ‘Daarom heb ik het als een echt gedicht opgeschreven.’

‘Ik vind het heel erg goed’, zei Sabine. ‘Je moet straks vragen of je het mag voorlezen.’

‘Ik kijk wel uit’, riep Jurriaan. ‘Ze zien me al aankomen. Dan lachen ze me allemaal uit.

Wie schrijft er nou gedichten?’ Hij stopte het vel papier terug in zijn tas. Toen ging de bel.

- 10 ‘Jurriaan’, zei meneer Ooms, ‘lees jij je opstel eens voor.’

‘Ik eh, ik eh’, stamelde Jurriaan, ‘ik kon niks verzinnen. Ik heb geen opstel, meneer.’

‘Je hebt er anders een hele week over mogen denken’, zei meneer Ooms. ‘Zo moeilijk is het toch niet om een enkel kantje vol te schrijven over het onderwerp “kwaad”!’ Jurriaan haalde zijn schouders op en staarde naar het tafelblad.

- 15 ‘Morgen twee kantjes over het onderwerp “kwaad”!’ Ooms keek de klas rond. ‘Sabine, lees jij je opstel maar voor.’

Sabine keek naar Jurriaan, die niet opstond en die niet hard riep dat hij een prachtig gedicht geschreven had. ‘Meneer’, zei ze, ‘Jurriaan heeft wél iets geschreven en ik heb het gelezen en het is echt heel goed.’

- 20 Jurriaan wierp haar een woedende blik toe. Hij voelde zijn oren gloeien. ‘Ja’, gaf hij toe, ‘maar het is geen heel kantje.’

‘Hoeveel is het dan?’, vroeg meneer Ooms.

‘Acht regels maar.’

‘Dat is inderdaad niet veel. Maar goed, lees voor.’

- 25 Met een zucht pakte Jurriaan het blaadje uit zijn tas en legde het voor zich neer. Hij keek nog eens naar Sabine. ‘Stomme trut’, dacht hij, ‘waar bemoeide ze zich mee?’ Toen las Jurriaan de acht regels toonloos voor.

‘Magertjes’, zei meneer Ooms. ‘Maar ik zal coulant zijn. Morgen anderhalf kantje. Sabine, lees jij nu je opstel maar voor.’ Sabine was het er absoluut niet mee eens. Ze vond dat meneer

30 Ooms over het gedicht heen walste.  
 'Dat is gemeen, meneer', riep ze. 'U hebt niet goed geluisterd!'  
 'Pardon? Ik heb gevraagd of je je opstel voor wou lezen, niet of je een grote mond wilde opzetten, jongedame!'  
 'Jurriaan heeft een heel mooi gedicht geschreven en het onderwerp zit er in en als het met  
 35 acht regels af is, dan is het af. Meer regels zijn helemaal niet nodig.'  
 Er werd gegniffeld in de klas. Jurriaan kon wel door de grond zakken.  
 'Mag ik het gedicht nog een keer voorlezen, meneer?', vroeg Sabine. Meneer Ooms  
 dacht een ogenblik na, ging naast Jurriaan staan en pakte het vel papier. Hij tuurde er  
 even naar. 'Goed', zei hij. 'Ik had niet in de gaten dat het een gedicht was. Sabine leest  
 40 het gedicht van Jurriaan.' Hij gaf het blaadje aan Sabine en zij las het gedicht hardop  
 voor. Ze deed het langzaam en ze legde klemtonen op precies de juiste lettergrepen; ze  
 deed het zo goed, dat de klas er stil van werd.

*Mij krijgen ze niet gauw kwaad.*

*Maar soms wel en dan weet ik zeker*

45 *dat ik deze muren om kan duwen.*

*Ik ben bang dat ik het doe op een dag,*

*dan stort het plafond naar beneden*

*en dan lig ik er dood onder.*

*Maak mij dus maar niet kwaad,*

50 *dan hoef ik het niet te bewijzen.*

Toen ze uitgesproken was, zei meneer Ooms: 'Ik geloof dat ik me vergist heb. Sabine heeft gelijk. Als gewoon opstel is het totaal mislukt, maar als gedicht is het buitengewoon geslaagd. Er staan precies de goede woorden op de juiste plek, en er staat geen woord te veel in.' Meneer Ooms knikte goedkeurend. 'Okay, Jurriaan, dat opstel mag je verder  
 55 vergeten. En voor je gedicht krijg je een negen.' Hij keek rond. 'Waar was ik ook alweer gebleven. O ja, Sabine, lees jij nu maar je eigen opstel voor.'  
 'Ik heb nét al iets voorgelezen', zei Sabine. 'De anderen moeten ook een kans krijgen.'  
 'Jij kunt zo mooi voorlezen, dat ik méér wil horen', zei meneer Ooms.  
 'Eh, ik ben mijn opstel vergeten mee te nemen, meneer', zei ze. 'Maar als Jurriaan een negen  
 60 mag krijgen voor een gedicht dat ik zo mooi heb voorgelezen, dan mag ik daar toch zeker wel een zesje voor hebben?' Ze keek meneer Ooms hoopvol aan. 'Of een zeven min?'

*Meester Frederik vertelt aan de ouders van Lodewijk dat hun zoon een talent heeft.*

## Het talent

- 1 Lodewijk van Hoven heeft talent voor muziek. Dat probeerde zijn meester
- 2 Frederik op een ouderavond op school uit te leggen aan de ouders van
- 3 Lodewijk.
- 4 "Hij heeft een gave, mevrouw Van Hoven."
- 5 "Pardon?" vroeg moeder verbaasd.
- 6 "Weet u wel wat u zegt?" merkte vader een beetje boos op. Hij vond het niet
- 7 leuk dat zijn zoon een afwijking had. Het liefst wilde hij een doodnormaal
- 8 kind. Daarom zat Lodewijk ook op een erg normale school met een saaie,
- 9 maar toch wel een aardige meester.
- 10 "Hij is echt anders dan anders", zei meester. Zijn voorhoofd was nat van het

11 zweten en met zijn linkerhand draaide hij zenuwachtig krulletjes in zijn gelige  
 12 baard. “Maar dat willen wij helemaal niet!” zei moeder. Ze keek hem met  
 13 grote ogen aan.  
 14 “Wij willen een gewoon kind dat gewone dingen doet en voor de rest  
 15 volstrekt normaal is en doet, verder niets”, zei vader. Hij zuchtte diep en  
 16 staarde toen naar de krullen in de baard. Meester werd nu buitengewoon  
 17 zenuwachtig.  
 18 “Ik geloof dat u mij niet begrijpt”, zei hij. “Lodewijk is volstrekt normaal, maar  
 19 hij heeft een abnormaal talent.”  
 20 “Niets mee te maken”, bromde vader. Hij sloeg met zijn hand op de tafel van  
 21 meester. “Er moet niets abnormaals aan onze zoon zitten.”  
 22 “Precies”, vulde moeder aan, “er lopen al genoeg gekken over straat”.  
 23 “Maar hij zingt zo prachtig!” riep meester nu radeloos uit.  
 24 Het bleef even stil in het klaslokaal.  
 25 “Dat is toch niet zo abnormaal?” vroeg vader toen.  
 26 “Ik zing bij alles wat ik doe”, zei moeder.  
 27 “Mijn vrouw is gek op opera en kerkorgels”, zei vader.  
 28 “Ah, nu begrijp ik het”, zei meester opgelucht. “Lodewijk heeft het van u.”  
 29 “Wat?”  
 30 “Het talent.”  
 31 “Het wat?” vroeg vader verbaasd.  
 32 “Lodewijk zingt veel mooier dan de andere kinderen uit zijn klas”, zei  
 33 meester. “En hij zingt perfect in de maat. Dat kunnen er maar heel weinig,  
 34 mevrouw en meneer Van Hoven.”  
 35 “Ach”, begon moeder.  
 36 “Nee, ik meen het”, ging meester verder. Hij had niet verwacht dat de vader  
 37 en moeder van Lodewijk van Hoven zulke vreemde mensen zouden zijn.

*Bron: Lodewijk het wonderkind – Henk Figuee*

## Spotprenten

- 1 Tegenwoordig is er bijna geen krant of weekblad zonder spottende tekeningen. De meeste van die prenten hebben te maken met politiek.  
Maar ook dingen waar je dagelijks mee te maken hebt, worden uitgebeeld. Denk maar eens aan de school, geld, frites eten, straf enzovoort. Spotprent is de
- 5 Nederlandse naam voor zo’n tekening.  
In plaats van spotprent zegt men tegenwoordig steeds vaker cartoon.  
De maker van een cartoon heet cartoonist. Cartoonisten kunnen alleen werken in landen waar men vrij voor zijn mening mag uitkomen. De regering moet kunnen verdragen dat ze wordt bespot. Want de meeste prenten gaan toch over dingen die
- 10 de regering doet. Als de regering niet tegen spot kan, worden cartoons verboden. Dan mogen cartoonisten niet meer werken. Soms gebeurt het zelfs dat een tekenaar wordt opgesloten in een gevangenis of werkkamp.

In vrije landen, zoals Nederland, gebeurt dat niet. Hier is immers vrijheid van meningsuiting. Cartoons zijn vaak erg grappig, maar er zit toch altijd kritiek in. Kritiek

- 15 op een persoon of toestand. Die kritiek kan licht spottend zijn. We spreken dan van ironie. Maar de kritiek kan ook erg scherp zijn. Dan spreken we van sarcasme.

Een cartoon dat uitgelegd moet worden, is slecht gemaakt. Maar het kan ook dat de lezers niet voldoende op de hoogte zijn. Een cartoonist moet dus rekening houden met wat de mensen kunnen weten. Hij mag niet te moeilijk werken. De tekening  
20 moet direct te herkennen zijn. Je kunt zeggen: een cartoon bespot iets zonder woorden.

De meeste cartoons in de Nederlandse bladen zijn leuk om te zien. Je kunt glimlachen om de manier waarop de tekenaar iets 'vertelt'. Wát hij vertelt, is iets anders. Je kunt het er mee eens zijn of niet. Meestal vindt de maker het niet belangrijk of het publiek het met zijn werk eens is.  
25 Daar gaat het hem niet om. Hij wil de mensen laten zien hoe hij over iets of iemand denkt. En ... hij wil dat de mensen zelf gaan nadenken.

*Bron: Spotprenten, Informatie Junior, De Ruiter, Gorinchem 1984*

### **Luuk op den Velde: 'Rattenvanger, het mooiste beroep dat bestaat'**

1 'Ik heb een keer meegemaakt dat een mevrouw de door mij gevangen ratten niet wilde zien, want dat vond ze zielig. Een tijdje later vroeg ze me of ik gif had, want ze had zo'n last van bruine ratten,' aldus Luuk op den Velde. Hij is samen met twee collega's en rayoncoördinator Schipper, verantwoordelijk voor het bestrijden  
5 van de muskusrat in het gebied van Waterschap De Waterlanden. 'Ik ben blij dat de ratten die ik vang meestal al dood zijn, want op zich heb ik waardering voor de rat. Maar omdat ze zoveel schade aan-richten, moeten ze bestreden worden,' stelt Op den Velde nuchter.

Er heerst veel onbegrip over het vak 'rattenvanger'. Onbegrip waarmee Luuk op  
10 den Velde regelmatig wordt geconfronteerd en die naar zijn mening volkomen onterecht is. 'De mensen onderschatten het werk. Het gebeurt vaak, als ik 's zomers met de boot door het gebied vaar, dat mensen opmerkingen maken als: zo'n beroep wil ik ook wel. Maar ze vergeten dat wij er ook op uit moeten als het weer niet zo mooi is. Dat wij constant moeten opletten en dat je heel goed moet  
15 nadenken over wat je gaat doen, dat je je suf rekent om erachter te komen hoeveel ratten er in een gebied zijn. En als er geen ratten gevangen worden, dan tref je voorbereidingen, repareer je fuiken of klemmen of je zet ze uit.'

In zijn functie heeft Luuk op den Velde de verantwoordelijkheid voor een gebied dat zich uitstrekt van Nauerna tot Marken en van Beemster tot het Noordzee-  
20 kanaal, hetgeen neerkomt op zo'n slordige 25000 hectare. 'Dat zo'n gebied groot is, is normaal. Als ik een haard (uitbreiding van de ratten-bevolking door middel van voortplanting, redactie) ontdek, krijg ik assistentie van mijn collega's. Dat gaat prima. Dit jaar hebben wij in het hele gebied slechts veertig ratten gevangen. Dat er zo weinig zijn, komt omdat wij constant attent blijven,' vertelt Op den Velde.

25 Behalve dat hij terdege nadenkt over het werk, duurt zijn werkweek in de meeste gevallen langer dan veertig uur. En omdat het gebied waarin hij werkt voor 80% uit water bestaat, moet hij, voorzien van kaplaarzen of waadbroek, hier vaak doorheen 'baggeren'. Maar Op den Velde is dol op zijn werk. 'Het mooiste beroep dat er bestaat. Je staat in dit vak zo dicht bij de natuur. Je gaat ook in seizoenen

30 leven. Verder ben je eigen baas, je hebt verantwoordelijkheid en je gaat veel met mensen om,' aldus de rattenvanger.

Volgens Op den Velde denken de mensen vaak dat er in Noord-Holland niet zoveel ratten zitten. 'Er zijn inderdaad minder muskusratten dan elders in het land, maar als je het werk even verwaarloost, dan groeit het aantal ratten enorm. Nu is  
35 het zo dat het aantal laag is, maar als de verspreiding groter wordt, dan is het uitkijken geblazen. Hulp van het publiek is daarom noodzaak. Als men een muskusrat signaleert, dan moet dit gemeld worden,' besluit hij. Als iemand een muskusrat waarneemt, dan kan hij dit melden bij rayoncoördinator A.J. Schipper, Branding 11, Huizen, tel. 035-2354983.

*Bron: De Waterlander, Purmerend (datum uitgave onbekend)*

## De krant

1 De krant is een belangrijk middel om nieuws te verspreiden. Iedere dag lezen we in de krant het laatste nieuws. Grote landelijke dagbladen brengen artikelen over dingen die in alle delen van de wereld gebeurd zijn, geven achtergrond-  
5 informatie en leveren kritiek. Plaatselijke kranten leggen meer de nadruk op wat in de eigen stad of streek gebeurt: stadsontwikkeling, tentoonstellingen en dergelijke. Onder de naam van de krant zie je meestal de naam staan van de hoofdredacteur. Deze draagt de eindverantwoording voor de  
10 berichten die in de krant voorkomen.

Daarnaast zijn er redacteurs. Zo heb je bij de meeste kranten een redacteur buitenland. Al het nieuws over gebeurtenissen in het buitenland komt bij hem terecht. Hij beslist wat daarvan in de krant komt te staan. Vaak maakt  
15 hij de artikelen korter. Voor de verschillende onderdelen van een krant (men noemt dat rubrieken) zijn er zo telkens afzonderlijke redacteurs.

Grote kranten hebben journalisten in dienst, die vaste taken hebben. Bijvoorbeeld voor het maken van verslagen van  
20 de zittingen van de Tweede Kamer. Een andere benaming die we vaak tegenkomen is correspondenten. Meestal zijn correspondenten mensen die de krant af en toe een artikel sturen. De kranten hebben in de grotere provincieplaatsen een aantal van dergelijke medewerkers die de bladen op de  
25 hoogte houden van wat er plaatselijk gebeurt. Ze maken bijvoorbeeld de verslagen van de vergaderingen van de gemeenteraad. Deze mensen werken soms voor meer dan een krant. Het gebeurt ook wel dat een krant een vaste medewerker in het buitenland heeft. Je leest dan boven het  
30 artikel bijvoorbeeld: 'Van onze Londense correspondent'.

De financiële kant tenslotte is een zaak van de directie.  
Uit de binnenkomende gelden van reclame, advertenties,  
abonnementen en de losse verkoop moet alles wat bij de  
krant gebeurt, betaald worden: lonen van personeel, drukken  
35 van de krant, enzovoort. Dat gebeurt allemaal onder leiding  
van de directie.

Bron: onbekend

## 4.1 Begrijpen van geschreven teksten

### Inhoud

*Begrijpen* heeft betrekking op het verwerken van informatie die een schrijver *expliciet* vermeldt. Het gaat met andere woorden om *tekstgebaseerde verwerking*: om de verwerking van inhoud, relaties tussen tekstelementen en tekststructuur die expliciet in de tekst aanwezig zijn. Dat wil zeggen dat de lezer de informatie die nodig is om de tekst goed te verwerken in de tekst zelf kan vinden. Zijn kennis van de wereld is niet direct noodzakelijk voor het begrip. Ook tekstgebaseerde inferenties, zoals verwijzingen naar personen, vallen onder deze vaardigheid.

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

- Opgaven die vragen naar specifieke, expliciet genoemde inhoudselementen in de tekst, bijvoorbeeld hoofdpersonen, tijdsperiodes, plaatsen van handeling, thema, hoofdgedachte, doel, publiek.
- Opgaven die vragen naar woordkennis, kennis van begrippen en kennis van woordgroepen waarvan de betekenis in de tekst is weergegeven.
- Opgaven die vragen naar verbanden binnen of tussen zinnen die duidelijk blijken uit de tekst. Het kan gaan om eenvoudige verbanden die te maken hebben met signaalwoorden, met een voorbeeld, met een vergelijking, met een tegenstelling, met het verband tussen vraag en antwoord of de volgorde van eenvoudige instructies en ook om een referentiële verwijzing, waarbij de referent van een voornaamwoord moet worden vastgesteld. Ook complexere verbanden vallen hieronder, zoals die van reden – verklaring, oorzaak – gevolg, middel – doel of complexere tijdsopvolgingen van gebeurtenissen.
- Opgaven die vragen naar expliciete overkoepelende relaties, naar een algemene uitspraak die meerdere andere uitspraken in de tekst omvat. Het gaat dan bijvoorbeeld om relaties als geheel – onderdelen, algemene mededeling – voorbeelden, argument – conclusie, generalisaties – voorbeelden daarvan.

Voor de evaluatie van het onderwerp *Begrijpen van geschreven teksten* is een vaardigheidsschaal gevormd op basis van in totaal 73 opgaven. We beschrijven de vaardigheid van enkele onderscheiden percentiële niveaus aan de hand van 26 voorbeeldopgaven.

### Wat leerlingen kunnen

**De percentiel-10 leerling** beheerst van de totale opgavenverzameling 18 opgaven goed tot behoorlijk goed, waaronder de voorbeeldopgaven 1 tot en met 7, acht opgaven matig en 47 opgaven onvoldoende.

Het goede antwoord op voorbeeldopgave 1 staat in andere bewoordingen in de tekst: “... in dit geval houdt bijna iedereen er dezelfde mening op na. Merels zijn populair.” Voorbeeldopgave 2 is een vraag waarbij naar een referent wordt verwezen die een paar regels eerder is genoemd. De enige mogelijke referent voor ‘haar’ is overigens ‘Yasmine’: ‘haar’ is immers een enkelvoudig,

vrouwelijk verwijswoord. Dit is voor de percentiel-10 leerling geen probleem. Het goede antwoord op opgave 3 is vrij gemakkelijk te vinden in de zin “Met mijn vriendinnen kan ik er eigenlijk ook niet echt over praten, want zij kunnen zich niet goed voorstellen waar ik het over heb”.

Bij voorbeeldopgave 4 moet de leerling herkennen dat in de tekst twee ‘waarschuwingen’ staan van dingen die je nooit moet doen. In de eerste zin staat als aanwijzing een gebiedende wijs (‘raap’), in beide zinnen staat daarnaast ‘nooit’ genoemd, wat ook een aanwijzing is om het antwoord te vinden. Voorbeeldopgave 5 is goed te beantwoorden door de relatie te onderkennen tussen “Vroeger had ik er al last van” en de opsomming van een aantal dingen waar het meisje last van had. Voorbeeldopgave 6 is weer een verwijzingsvraag, waarvoor begrepen moet worden dat ‘hen’ terug verwijst naar ‘haar ouders’ en dat ‘haar ouders’ de ouders van Yasmine zijn. Het antwoord op voorbeeldopgave 7 is weer vrij gemakkelijk terug te vinden in de tekst. Er staat namelijk letterlijk “Als ik mij ergens heel erg op concentreer [...] heb ik er geen, of in ieder geval minder last van, ...”.

Voorbeeldopgaven 8 en 9 worden matig beheerst door de percentiel-10 leerling. Bij voorbeeldopgave 8 is weer sprake van een verwijzingsvraag, maar deze heeft geen betrekking op een eenduidige referent, maar op een hele zin, die ook nog eens ‘vertaald’ moet worden naar het juiste antwoord ‘de reactie van meneer Ooms’. Bij voorbeeldopgave 9 kan het antwoord vrij gemakkelijk in de omringende tekst (regel 13) teruggevonden worden.

De overige zeventien voorbeeldopgaven zijn voorbeelden van opgaven die onvoldoende worden beheerst door leerlingen op percentiële niveau 10.

#### *Voorbeeldopgaven Begrijpen van geschreven teksten 1 – 9*

##### **1 Ekster en merel**

Hoe wordt er over merels gedacht?

- A Bijna niemand houdt van merels.
- B De meeste mensen houden van merels.
- C Mensen denken heel verschillend over merels.

##### **2 Schoolreis**

In regel 7 staat: *De meester geeft haar een dikke knipoog.*

Wie is *haar*?

\_\_\_\_\_

##### **3 Tourette**

Waarom kan het meisje niet echt met haar vriendinnen over haar ziekte praten?

- A Haar vriendinnen begrijpen haar toch niet.
- B Haar vriendinnen willen er niet over praten.
- C Het meisje weet er zelf te weinig van.

##### **4 Brugklassers**

Welke twee dingen moet je volgens Huub en Vera nooit doen op het BBC?

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_

##### **5 Tourette**

Vroeger had het meisje al last van ‘Tourette’.

Waarom merkte ze dat? Noem één voorbeeld.

\_\_\_\_\_

##### **6 Schoolreis**

In regel 6 staat: *De meester staat met hen te praten.*

Wie zijn *hen*?

\_\_\_\_\_

##### **7 Tourette**

Wanneer heeft het meisje het minst last van haar ziekte?

- A Als ze haar medicijnen net gekregen heeft.
- B Als ze zich heel goed op iets concentreert.
- C Als ze steun krijgt van haar ouders en zus.



## 8 Kwaad

‘Sabine was het er absoluut niet mee eens’ (r. 29).

Met het woord het wordt bedoeld:

- A de manier waarop Jurriaan heeft voorgelezen.
- B de reactie van meneer Ooms.
- C het feit dat ze haar opstel voor moest lezen.
- D het gedicht van Jurriaan.

## 9 Schoolreis

Waarom buigt de meester zich voorover?

---

**De gemiddelde leerling** beheerst van de totale opgavenverzameling 37 opgaven goed, 25 opgaven matig en 11 opgaven onvoldoende. Van de afgebeelde voorbeeldopgaven beheerst deze leerling opgaven 1 tot en met 16 goed. Voorbeeldopgaven 10, 11 en 12 zijn opgaven waarbij het antwoord vrij expliciet in de tekst te vinden is. Het antwoord op vraag 11 bijvoorbeeld wordt aangekondigd door “Zo heb ik een aantal heel vermoeiende tics. Eén daarvan...” Bij voorbeeldopgave 13 moet de term ‘eis’ gekoppeld worden aan “een cartoonist moet...”. Verder staat er in het goede antwoord het woord ‘herkennen’ en dat komt ook in de tekst voor. Voorbeeldopgaven 14, 15 en 16 zijn verwijzingsopgaven die voor de percentiel-10 leerling nog te moeilijk zijn, maar door de gemiddelde leerling goed beheerst worden. Voorbeeldopgaven 14 en 15 zijn opgaven waarbij er geen sprake is van een directe, eenvoudige verwijzing naar een referent in de vorige zin. De verwijzing uit opgave 14 verwijst terug naar een hele zin die twee regels ervoor genoemd is. (“Hij is echt anders dan anders.”) En ‘de zwart-witte kraai’ uit voorbeeldopgave 15 verwijst terug naar informatie uit de inleiding, namelijk het zwart-witte verenpak van de ekster. Voorbeeldopgave 16 is misschien lastig omdat ‘ze’ verwijst naar het vrouwelijke ‘de regering’, waarvan veel leerlingen wellicht niet weten dat het vrouwelijk is. Toch is de opgave niet te moeilijk voor de gemiddelde leerling. De voorbeeldopgaven die de gemiddelde leerling matig beheerst, zijn opgaven 17 tot en met 23. Voor het antwoord op opgave 17 is er de aanwijzing in de tekst “Met deze brief hoop ik...” en voor de beantwoording van opgave 19 de aanwijzing “Daarom”. Voor het goed beantwoorden van voorbeeldopgave 18 is het nodig dat de begrippen ‘signaleert – gemeld’ (uit regel 37), gekoppeld worden aan de term ‘opsporen’ in het goede alternatief. Voor voorbeeldopgave 20 moet begrepen worden dat ‘onderschatten het werk’ (regel 11) het onbegrip is dat veel mensen denken dat het heel gemakkelijk werk is. Bij deze opgaven speelt woordenschat dus een belangrijke rol. Het antwoord op voorbeeldopgave 21 staat in de tekst in regel 9-10. Om de vraag goed te beantwoorden, moet de leerling de verwijzing ‘deze’ goed leggen en hij moet ‘berichten... in de krant’ koppelen aan het algemenere ‘de inhoud van een krantenartikel’. Ook voorbeeldopgave 22 hoort bij de tekst over de krant. Hierbij moeten de leerlingen de vier bronnen van inkomsten alle opschrijven voordat het antwoord juist wordt gerekend. De informatie staat letterlijk in de tekst (regel 33-34) maar er moet een link gelegd worden tussen ‘bronnen van inkomsten’ uit de vraag, en ‘binnenkomende gelden van’ in de tekst. Ook hier is weer sprake van een belangrijke rol voor woordenschat. Opgave 23 is een opgave waarvan informatie uit de tekst voldoende is om een antwoord te kunnen vinden, maar waarvan het antwoord niet expliciet genoemd staat. De opgaven 24, 25 en 26 zijn voorbeelden van opgaven die door de gemiddelde leerling onvoldoende worden beheerst.

**10 Brugklassers**

Pauline en Nadia vertellen dat de brugklassers in het begin apart worden gehouden.

Waarom is dat?

\_\_\_\_\_

**11 Tourette**

Welke drie tics heeft het meisje nu?

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

3 \_\_\_\_\_

**12 Talent**

Waarom wordt de vader van Lodewijk boos als de meester zegt dat Lodewijk een gave heeft? (regel 4)

\_\_\_\_\_

**13 Spotprenten**

Aan welke eis moet een cartoon ten minste voldoen?

- A Het onderwerp moet mooi getekend zijn.
- B Het onderwerp moet uitgelegd kunnen worden.
- C Het onderwerp moet direct herkend worden.
- D Het onderwerp moet over politiek gaan.

**14 Talent**

“Maar dat willen we helemaal niet!” zei moeder. (regel 12)

Wat bedoelt moeder met ‘dat’?

\_\_\_\_\_

**15 Ekster en merel**

Onder het kopje Ach die arme lieve merel, staat de volgende zin: *Voor al de merel wordt genoemd als grootste slachtoffer van de zwart-witte kraai.*

Wie is ‘de zwart-witte kraai’?

\_\_\_\_\_

**16 Spotprenten**

Wie of wat wordt bedoeld met ze? (r. 9)

Schrijf het antwoord hieronder op.

\_\_\_\_\_

**17 Tourette**

Waarom heeft het meisje deze brief geschreven?

Noem 2 dingen.

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

**18 Luuk op den Velde**

Welke hulp wenst Op den Velde van het publiek?

Hulp bij het:

- A berekenen van het aantal ratten
- B controleren van de vallen
- C opsporen van ratten
- D uitzetten van fuiken en klemmen

**19 Talent**

Waarom zit Lodewijk op een erg normale school?

\_\_\_\_\_

**20 Luuk op den Velde**

Welk onbegrip bestaat er over het vak rattenvanger?

Veel mensen denken dat ...

- A het gevaarlijk werk is.
- B het heel gemakkelijk werk is.
- C het vangen van ratten niet nodig is.
- D ratten onnodig worden gekweld.

**21 De krant**

Wie draagt volgens deze tekst de eindverantwoordelijkheid voor de inhoud van een krantenartikel?

Schrijf het antwoord hieronder op.

\_\_\_\_\_

**22 De krant**

De uitgever van een krant heeft geld nodig om alle onkosten die gemaakt worden te betalen. Volgens deze tekst heeft de krant vier bronnen van inkomsten. Schrijf deze vier bronnen van inkomsten hieronder op.

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_

**23 Ekster en merel**

In de inleiding vergelijkt de schrijver eksters met boeven in strips.

Wat is er volgens hem hetzelfde aan eksters en boeven in strips?

\_\_\_\_\_

**De percentiel-90 leerling** beheerst van de totale opgavenverzameling 64 opgaven goed, 7 opgaven matig en maar 2 opgaven onvoldoende.

Van de voorbeeldopgaven beheerst de percentiel-90 leerling de eerste 25 opgaven goed.

De eerste 23 zijn hierboven al beschreven. Opgave 24 is een vraag waarbij eerst begrepen moet worden dat 'dat er zo weinig zijn' betekent 'dat er zo weinig ratten zijn'. Daarna moet een koppeling worden gemaakt tussen 'attent blijven' (tekst) en 'werk goed doen' (goede antwoord). Voor voorbeeldopgave 25 moet de koppeling gemaakt kunnen worden tussen '(het doen en laten van de) regering' (uit de vraag) en 'politiek' (uit de tekst). Ook bij de voorbeeldopgaven 24 en 25 speelt woordenschat waarschijnlijk een belangrijke rol.

Voorbeeldopgave 26 wordt matig beheerst. Voor een correcte beantwoording van deze opgave moet een leerling eerst een relatie leggen tussen het talent van Lodewijk en prachtig zingen. Vervolgens moet de leerling dat prachtig zingen koppelen aan de reactie van Lodewijks vader 'niets abnormaals' en de reactie van Lodewijks moeder 'Ik zing bij alles wat ik doe', waaruit afgeleid kan worden dat de ouders het talent helemaal niet zo bijzonder vinden: voor hen is het normaal dat Lodewijk zo mooi zingt. Ook de percentiel-90 leerling lijkt met die koppeling nog problemen te hebben. Er is geen enkele voorbeeldopgave die door de percentiel-90 leerling onvoldoende wordt beheerst.

*Voorbeeldopgaven Begrijpen van geschreven teksten 24 – 26*

**24 Luuk op den Velde**

Hoe komt het volgens Luuk dat er in het gebied waarin hij werkt, zo weinig ratten zijn gevangen?

- A De rattenvangers doen hun werk daar goed.
- B Er zijn te weinig rattenvangers.
- C Grote delen van het gebied zijn niet of nauwelijks bevaarbaar.
- D Het publiek werkt niet genoeg mee bij het opsporen.

**25 Spotprenten**

Wat is het meest voorkomende onderwerp van cartoons?

- A werkkampen en gevangenissen
- B het doen en laten van de regering
- C het dagelijkse leven
- D grappige dingen

**26 Talent**

Hoe denken de ouders van Lodewijk over zijn talent?

De ouders van Lodewijk vinden Lodewijks talent

\_\_\_\_\_

Wat onderscheidt de verschillende leerlingen nu van elkaar? Over alle (voorbeeld)opgaven heen lijken vier zaken een rol te spelen:

- 1 Verwijzingen: als er meer afstand is tussen de verwijzing en de referent, als de referent

- onverwacht is ('de regering' bij 'ze'), of als de referent een langere uiting is, dan beheersen de percentiel-10 leerlingen een dergelijke opgave beduidend minder goed dan de gemiddelde leerling en de percentiel-90 leerling. Vergelijk bijvoorbeeld voorbeeldopgaven 2 en 14.
- 2 Explicietheid: als de informatie uit de vraag expliciet in de tekst genoemd staat, wordt de opgave door de percentiel-10 leerling beter beheerst dan wanneer de informatie impliciet blijft. De percentiel-50 en percentiel-90 leerling beheersen dit soort implicietere opgaven beter dan de percentiel-10 leerling.
  - 3 Afstand of aantal tussenstappen dat nodig is om de opgave te kunnen beantwoorden: als er voor een goede beantwoording van de opgave meerdere tussenstappen nodig zijn tussen tekstgedeelten, of als de afstand tussen de tekstgedeelten waartussen een relatie moet worden gelegd groter is, wordt een opgave moeilijker en dus minder goed beheerst door een percentiel-10 leerling dan door een percentiel-50 leerling en door een percentiel-50 leerling weer minder goed dan door een percentiel-90 leerling.
  - 4 Woordenschat: als er in de vraag en de tekst verschillende termen worden gehanteerd, levert dat problemen op voor de percentiel-10 leerling. Deze beheerst opgaven waarin een groter beroep wordt gedaan op woordenschat dan ook minder goed dan de percentiel-50 leerling. Deze op zijn beurt heeft weer meer problemen met dergelijke opgaven dan de percentiel-90 leerling. Hieruit blijkt het belang van een grote woordenschat om een tekst te begrijpen, of in dit geval om opgaven bij de tekst goed te kunnen beantwoorden.

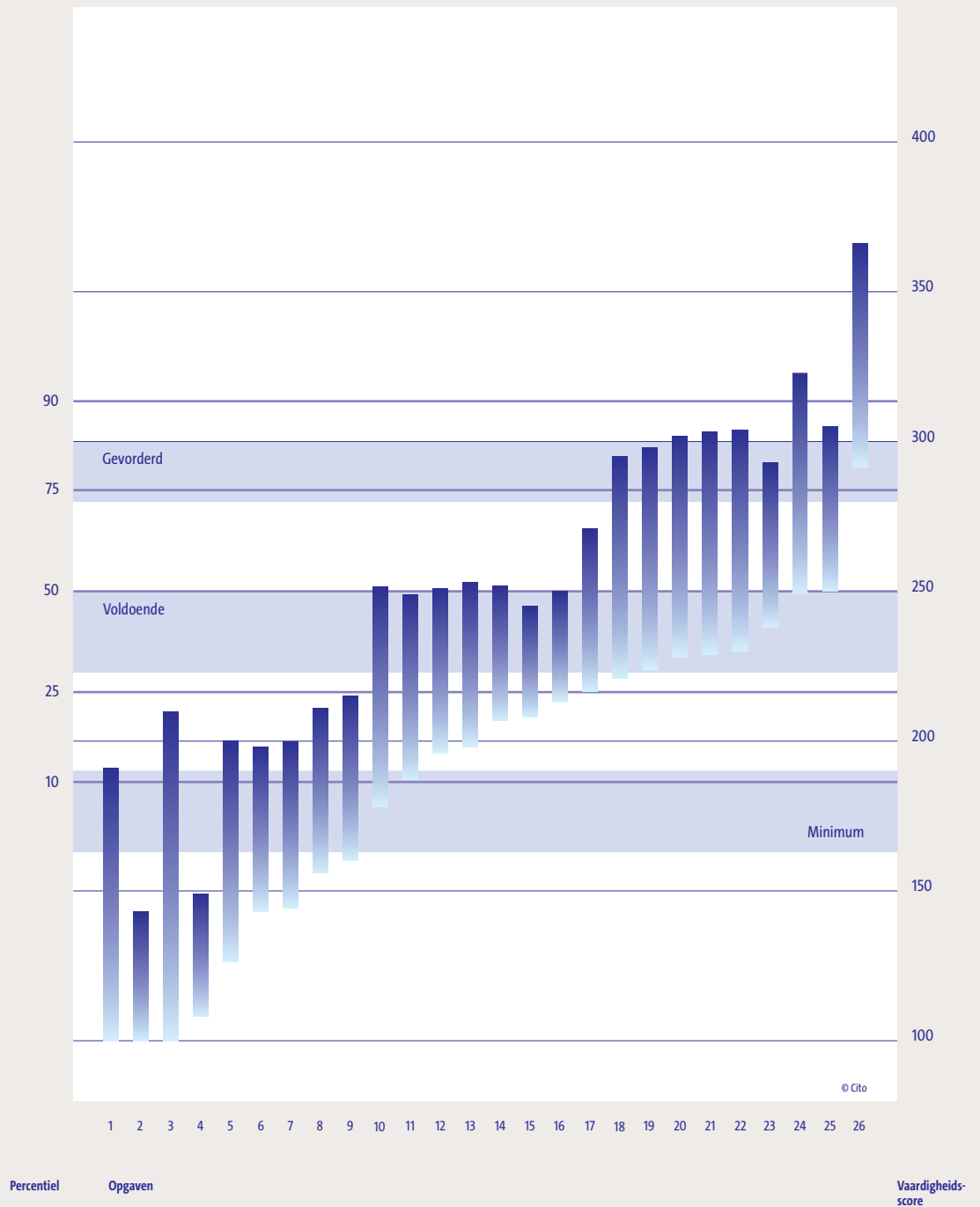
Samengevat kunnen we over het onderwerp *Begrijpen van geschreven teksten* het volgende vaststellen. De percentiel-10 leerling beheerst opgaven waarin een eenvoudige verwijzing gevraagd wordt goed (bijvoorbeeld opgave 2). Ook opgaven waarbij de informatie expliciet in de tekst genoemd staat, beheerst deze leerling over het algemeen goed of matig (bijvoorbeeld opgave 1). Opgaven waarin een aantal tussenstappen genomen moeten worden, of waarvoor een groter beroep op woordenschat wordt gedaan, beheerst de percentiel-10 leerling nog onvoldoende (bijvoorbeeld opgaven 21 en 18), terwijl de gemiddelde leerling deze opgaven matig beheerst. De gemiddelde leerling beheerst daarnaast de lastigere verwijzingsopgaven goed (opgaven 14, 15 en 16). De percentiel-90 leerling heeft (vrijwel) geen moeite met verwijzingen, langere tekstgedeelten en woordenschat. Deze leerling beheerst bijna alle (voorbeeld)opgaven goed.

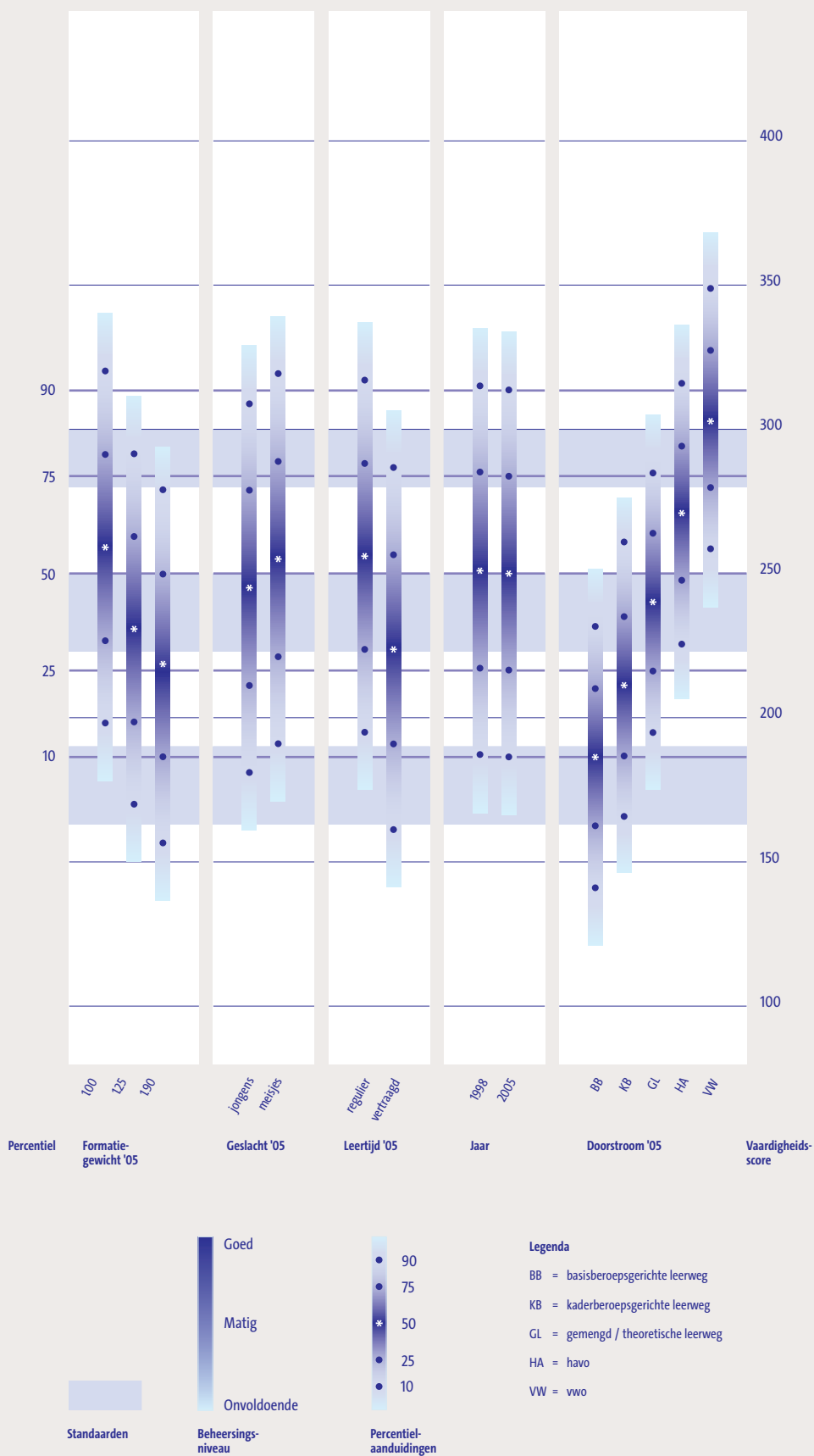
We noemen nog iets over de relatie tussen opgave en tekst. Bij het toetsen van lezen met behulp van schriftelijke opgaven is iets bijzonders aan de hand. Niet alleen het tekstbegrip als zodanig wordt getoetst, maar ook het begrip van de vraag en de relatie tussen de vraag en de tekst. Als voorbeeld noemen we voorbeeldopgaven 21 en 22, twee opgaven bij de tekst *De Krant*, die op pagina 61 staat afgebeeld. Voorbeeldopgave 21 luidt 'Wie draagt volgens deze tekst de eindverantwoording voor de inhoud van een krantenartikel?' Het antwoord op deze opgave staat in de tekst in regel 9-10. Om deze vraag goed te beantwoorden, moet de leerling de verwijzing 'deze' goed leggen, maar moet hij ook de formulering 'berichten ... in de krant' uit de tekst koppelen aan het algemenere 'de inhoud van een krantenartikel' in de vraag. Een andere opgave bij deze tekst is voorbeeldopgave 22. 'Volgens deze tekst heeft de krant vier bronnen van inkomsten. Schrijf deze vier bronnen hieronder op.' De informatie om de vraag goed te beantwoorden staat letterlijk in de tekst (regel 33-34), maar er moet wel een link gelegd worden tussen 'bronnen van inkomsten' uit de vraag en 'binnenkomende gelden van' in de tekst.

Op grond van de resultaten voor begrijpen van geschreven teksten kunnen we het volgende schrijfadvice geven om begrijpelijke teksten te schrijven voor percentiel-10 leerlingen:

- 1 Zorg ervoor dat verwijzingen zo dicht mogelijk bij de bedoelde referent staan en dat ze zo eenduidig mogelijk zijn. Soms kan het zelfs beter zijn een referent te herhalen dan een verwijzing te maken.
- 2 Laat belangrijke informatie in een tekst niet te impliciet. Zeg duidelijk wat u bedoelt, benoem het.

## De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Begrijpen van geschreven teksten





- 3 Maak relaties tussen belangrijke tekstgedeelten expliciet en plaats ze niet te ver uit elkaar.
- 4 Beperk de woordenschat in de tekst. Gebruik niet te veel verschillende woorden voor hetzelfde begrip. Als er moeilijke woorden in moeten staan, leg die dan uit in zo eenvoudig mogelijke woorden. Introduceer wel een beperkt aantal nieuwe woorden, maar leg die uit of zorg dat de betekenis is af te leiden uit de directe context.

### Standaarden

Het interkwartielbereik van de oordelen voor de standaard Voldoende ligt tussen de vaardigheidscore 230 en 250, terwijl de mediaan van de oordelen voor deze standaard 230 is. Dat betekent dat relatief veel beoordelaars op het niveau van de standaard Voldoende vinden dat de leerlingen de eerste negen opgaven goed moeten beheersen en de daarop volgende zeven à acht opgaven redelijk goed tot matig. Dat vaardigheidsniveau bereikt 66 procent van de leerlingen. Aangezien de standaard Voldoende wordt beoogd bij 70 tot 75 procent van de leerlingen ligt voor deze standaard het feitelijke vaardigheidsniveau van de leerlingen vrij dicht bij het gewenste vaardigheidsniveau. Dat betekent dat in het basisonderwijs de vaardigheid op het gebied van het begrijpen van geschreven teksten volgens de beoordelaars vrijwel in voldoende mate wordt gerealiseerd.

*Percentage leerlingen per categorie dat de standaard Minimum en Voldoende bereikt voor het onderwerp Begrijpen van geschreven teksten*

|                        | gemiddelde score | standaardafwijking | standaard Minimum | standaard Voldoende |
|------------------------|------------------|--------------------|-------------------|---------------------|
| <b>Formatiegewicht</b> |                  |                    |                   |                     |
| 1.00                   | 259              | 48                 | 95%               | 73%                 |
| 1.25                   | 231              | 48                 | 86%               | 51%                 |
| 1.90                   | 218              | 48                 | 79%               | 40%                 |
| <b>Geslacht</b>        |                  |                    |                   |                     |
| jongens                | 245              | 50                 | 90%               | 62%                 |
| meisjes                | 255              | 50                 | 93%               | 69%                 |
| <b>Leertijd</b>        |                  |                    |                   |                     |
| regulier               | 256              | 48                 | 94%               | 71%                 |
| vertraagd              | 224              | 49                 | 82%               | 45%                 |
| <b>Afnamejaar</b>      |                  |                    |                   |                     |
| 1999                   | 251              | 50                 | 92%               | 66%                 |
| 2005                   | 250              | 50                 | 92%               | 66%                 |
| <b>Doorstroom</b>      |                  |                    |                   |                     |
| BB                     | 186              | 35                 | 57%               | 11%                 |
| KB                     | 211              | 35                 | 81%               | 29%                 |
| GL                     | 240              | 35                 | 95%               | 61%                 |
| HAVO                   | 271              | 35                 | 100%              | 88%                 |
| VWO                    | 303              | 35                 | 100%              | 98%                 |

De standaard Minimum wordt beoogd bij 90 tot 95 procent van de leerlingen. De mediaan van de oordelen voor deze standaard ligt op vaardigheidscore 180 en dat niveau wordt door 92 procent van de leerlingen bereikt. De standaard Minimum wordt daarmee door het beoogd percentage leerlingen bereikt. Op dit niveau beheersen de leerlingen slechts twee voorbeeld-

opgaven goed (de voorbeeldopgaven 2 en 4) en zeven voorbeeldopgaven matig. Hun vaardigheidsniveau is echter onvoldoende om de voorbeeldopgaven 10 en volgende met een redelijke kans op succes te beantwoorden.

De mediaan van de oordelen voor de standaard Gevorderd ligt op vaardigheidsscore 295. Een goede beheersing van opgaven zoals de voorbeeldopgaven 24 en 26 valt daarmee volgens de beoordelaars buiten het bereik van de kerndoelen voor het basisonderwijs gerelateerd aan het onderwerp Begrijpen van geschreven teksten.

*Het leerlandschap van leerlingen naar doorstroomkenmerk voor het onderwerp Begrijpen van geschreven teksten*

| Doorstroomkenmerk | Opgaven die de gemiddelde leerling |                       |                             |
|-------------------|------------------------------------|-----------------------|-----------------------------|
|                   | <i>goed beheerst</i>               | <i>matig beheerst</i> | <i>onvoldoende beheerst</i> |
| BB                | 1- 4                               | 5 – 10                | 11 – 26                     |
| KB                | 1 – 9                              | 10 – 15               | 16 – 26                     |
| GL                | 1 – 9                              | 10 – 22               | 23 – 26                     |
| HAVO              | 1 – 17                             | 18 – 25               | 26                          |
| VWO               | 1 – 23 en 25                       | 24 en 26              |                             |

### Verschillen tussen leerlingen

Het rechterdeel van het diagram De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Begrijpen van geschreven teksten laat de verschillen in vaardigheidsniveau van een aantal onderscheiden groepen van leerlingen zien. Het formatiegewicht van de leerling heeft een duidelijk effect op het kunnen begrijpen van geschreven teksten, waarbij de prestaties van 1.25- en 1.90-leerlingen duidelijk minder zijn dan die van 1.00-leerlingen. De gemiddelde 1.00-leerling heeft het niveau waarop de eerste zestien voorbeeldopgaven goed worden beheerst, terwijl de gemiddelde 1.25- en 1.90-leerling alleen de eerste negen voorbeeldopgaven goed beheerst. 1.25-leerlingen scoren gemiddeld iets hoger dan 1.90-leerlingen, maar dit verschil blijkt niet significant. Het verschil tussen de niveaus van het formatiegewicht laat zich ook illustreren aan de standaard Voldoende. Van de 1.00-leerlingen bereikt 73 procent het niveau van de standaard Voldoende, van de 1.25-leerlingen 51 procent en van de 1.90-leerlingen nog maar 40 procent.

Meisjes blijken iets hoger te scoren dan jongens, een voor lezen algemeen bekend verschijnsel. Afgezet tegen de standaard Voldoende bereikt 62 procent van de jongens het niveau van deze standaard en 69 procent van de meisjes. Vertraagde leerlingen in jaargroep 8 scoren duidelijk lager dan de reguliere leerlingen.

Er is geen effect van afnamejaar. De leesprestaties van de leerlingen op het onderwerp Begrijpen van geschreven teksten onderscheiden zich in 2005 niet van de prestaties bij de peiling in 1998. Grote verschillen tussen leerlingen komen naar boven wanneer we de prestaties van leerlingen naar doorstroomniveau vergelijken. Om de uitersten te nemen: slechts 11 procent van de leerlingen van de basisberoepsgerichte leerweg (BB) bereikt het niveau van de standaard Voldoende tegen 98 procent van de vwo-leerlingen. Iets meer dan de helft van de BB-leerlingen bereikt de standaard Minimum (57 procent) en van de leerlingen die overgaan naar de kaderberoepsgerichte leerweg (KB) is dat 81 procent. De tabel 'Het leerlandschap ...' (zie par. 2.6) laat aan de hand van de voorbeeldopgaven op meer inhoudelijk niveau het verschil in vaardigheid zien van de leerlingen van de vijf onderscheiden doorstroomniveaus. De gemiddelde BB-leerling beheerst de eerste vier voorbeeldopgaven goed en de volgende zes matig. Het leerlandschap van deze leerling sluit, wat betreft het begrijpen van geschreven teksten, het beste aan bij het niveau van de voorbeeldopgaven 5 tot en met 10. Voor leerlingen op het niveau van de kaderberoepsgerichte leerweg en de gemengd-theoretische leerweg (GL) sluit het leesonderwijs het beste aan bij vaardigheden zoals die nodig zijn voor het kunnen beantwoorden



van de voorbeeldopgaven 10 tot en met 22. Het leerlandschap van de gemiddelde havo-leerling correspondeert met de voorbeeldopgaven 18 tot en met 25, terwijl het leesvaardigheidsniveau van de gemiddelde vwo-leerling het niveau van vrijwel alle voorbeeldopgaven overstijgt.

## 4.2 Interpretieren van geschreven teksten

### Inhoud

Bij *interpreteren* speelt naast *tekstgebaseerde verwerking* van de informatie ook *kennisgestuurde verwerking* van de informatie uit de tekst een rol. Dat wil zeggen dat de lezer naast de informatie uit de tekst ook eigen kennis en ervaring, kennis van de wereld, nodig heeft om de informatie goed te begrijpen. Dit kan heel basale kennis zijn van hoe dingen over het algemeen gaan tot specifieke kennis over een bepaald onderwerp.

Bij het interpreteren speelt *impliciete* informatie een belangrijke rol. Dit is de informatie die de schrijver veronderstelt bekend te zijn bij de lezer en die daarom niet expliciet in de tekst is opgenomen, zodat de lezer deze verder zelf moet invullen of aanvullen. Het onderkennen en afleiden van impliciete informatie, oftewel het maken van *inferenties*, is dus een heel belangrijk aspect van interpreteren.

De grens tussen 'begrijpen' enerzijds en 'interpreteren' anderzijds is overigens niet altijd even scherp te trekken. Sommige opgaven liggen op het grensvlak van beide onderscheiden vaardigheden. Om te bepalen welke opgaven tot het aspect 'begrijpen' en welke tot het aspect 'interpreteren' gerekend moeten worden, zijn alle opgaven door ten minste drie taalmedewerkers ingedeeld. Opgaven waar onenigheid over was, zijn besproken en vervolgens beargumenteerd toegekend aan een van de twee vaardigheden.

Om het onderwerp interpreteren te toetsen zijn onder meer de volgende typen opgaven ontwikkeld:

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

De vaardigheidsschaal voor het onderwerp *Interpreteren van geschreven teksten* bestaat in totaal uit 44 opgaven. De prestaties van de leerlingen worden geïllustreerd en besproken op basis van 18 voorbeeldopgaven die in het diagram van de vaardigheidsschaal zijn afgebeeld.

## Wat leerlingen kunnen

**De percentiel-10 leerling** beheerst van de totale opgavenverzameling vijf opgaven goed tot redelijk goed, waaronder de eerste twee voorbeeldopgaven, 13 opgaven matig en 26 opgaven onvoldoende.

Voorbeeldopgave 1 is een vraag waarbij de leerling moet weten hoe het verhaal na regel 11 verder gaat. Daarna moet hij een passende gedachte vinden die bij het vervolg van het verhaal past. Deze gedachte is niet expliciet terug te vinden in de tekst en moet geïnfereerd worden uit het vervolg van de tekst en eigen ervaring van de lezer met wat in een dergelijke situatie denkbaar is. Om voorbeeldopgave 2 correct te kunnen beantwoorden moet de leerling alle drie de stukjes tekst van de scholieren gelezen hebben en begrepen hebben welke oordelen de leerlingen er op na houden. Daarna moeten deze oordelen nog met elkaar vergeleken worden. Voorbeeldopgaven 3 tot en met 7 worden door de percentiel-10 leerling matig beheerst. Voor opgave 3 geldt een vergelijkbare redenering als voor opgave 2. De opgave komt uit dezelfde tekst. De leerling moet alle drie de stukjes tekst van de scholieren gelezen hebben en begrepen hebben welke oordelen de leerlingen er op na houden. Daarna moeten deze oordelen met elkaar vergeleken worden. Voorbeeldopgaven 4 en 5 komen beide uit de tekst 'Het Talent'. Voor opgave 4 moet de leerling kunnen infereren dat het feit dat de meester radeloos is (regel 23) betrekking heeft op het niet begrijpen van de ouders. Dat is informatie die vijf regels daarvoor is genoemd. Om een correct antwoord op opgave 5 te kunnen geven, is het nodig dat de leerling weet dat je kunt gaan zweten en zenuwachtig krulletjes kunt gaan draaien als je je niet op je gemak voelt. Dat is kennis van de wereld die de leerling erbij moet halen om de tekst te kunnen begrijpen. Er staat bij regel 10-11 namelijk niet letterlijk in de tekst dat de meester zich niet op zijn gemak voelt. In voorbeeldopgave 6 wordt gevraagd naar de hoofdgedachte van Jurriaan. Voor een goede beantwoording van voorbeeldopgave 7 moet de leerling eerst kijken welke onderwerpen behandeld zijn in de tekst en daarna bepalen welk onderwerp uit de alternatieven nog aan bod zou moeten komen in de tekst op grond van de titel en de rest van de tekst. De leerling geeft een soort beschouwing over de tekst, op grond van zijn interpretatie. De resterende elf voorbeeldopgaven zijn voorbeelden van opgaven die door de percentiel-10 leerling onvoldoende worden beheerst.

### Voorbeeldopgaven Interpreteren van geschreven teksten 1-7

#### 1 Schoolreis

Sjors kijkt vragend naar zijn vrienden. (regel 11).

Hij zou kunnen denken ...

- A "Hoelang duurt de reis nog?"
- B "Waarom staat de meester naast me?"
- C "Welk liedje zullen we nu gaan zingen?"
- D "Zal ik het cadeau nu geven?"

#### 2 Brugklassers

Wie is of zijn het meest enthousiast over de school?

- A Pauline en Nadia
- B Kelly
- C Huub en Vera
- D Ze zijn allemaal even enthousiast.

#### 3 Brugklassers

Wie is of zijn het minst enthousiast over de leraren?

- A Pauline en Nadia
- B Kelly
- C Huub en Vera
- D Ze zijn allemaal even enthousiast.

#### 4 Talent

Waarom is de meester radeloos? (regel 23)

- A Omdat het stil blijft in het klaslokaal.
- B Omdat Lodewijk zo prachtig zingt.
- C Omdat Lodewijks ouders hem niet begrijpen.

### 5 Talent

De meester doet twee dingen waaraan je kunt zien dat hij zich niet op zijn gemak voelt.

Welke twee dingen zijn dat?

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

### 6 Kwaad

Wat probeert Jurriaan met het gedicht duidelijk te maken?

- A Dat hij ontzettend sterk is.
- B Dat je hem vooral niet kwaad moet maken.
- C Waarom hij af en toe heel kwaad is.
- D Waarom hij op een dag heel bang wordt.

### 7 Luuk op den Velde

In dit artikel wilde de journalist de lezer informeren over de bestrijding van ratten door rattenvangers.

Op welke vraag had de journalist daarom dieper moeten ingaan?

- A Hoe denkt men over rattenvangers?
- B Hoeveel uur moeten rattenvangers per week werken en wat is daarover hun mening?
- C Wat vindt Luuk van zijn werk?
- D Welke schade richten ratten aan en wat zijn daarvan de gevolgen?

**De gemiddelde leerling** beheerst van alle opgaven 17 opgaven goed tot redelijk goed, 16 opgaven matig en 11 opgaven onvoldoende of n t onvoldoende.

De voorbeeldopgaven 1 tot en met 7 worden door de gemiddelde leerling goed of redelijk goed beheerst. Deze opgaven zijn reeds besproken.

De gemiddelde leerling beheerst de voorbeeldopgaven 8 tot en met 13 matig. Net als voorbeeldopgave 5 komt opgave 8 uit de tekst 'Het Talent'. Het antwoord op voorbeeldopgave 8 staat niet duidelijk in een beperkt deel van de tekst, maar moet uit een groter gedeelte van de tekst afgeleid worden, namelijk regel 10-18. Er zijn ook verschillende antwoorden mogelijk, bijvoorbeeld 'Doordat de vader boos werd.', 'Doordat de ouders hem niet begrepen.' of 'Doordat de meester het moeilijk vindt om uit te leggen wat hij bedoelt.' In de voorbeeldopgaven 9 en 11 wordt de lezer gevraagd een beschouwing te geven van het taalgebruik in de tekst (9), of de titel te verklaren (11). Voorbeeldopgave 10 vraagt naar een eindconclusie van de schrijver. Opgave 12 vraagt naar het doel van de schrijver. Om voorbeeldopgave 13 goed te beantwoorden moet de leerling alle alternatieven koppelen aan de informatie in regel 9-17 en vervolgens bepalen wat niet aan bod is gekomen in de tekst. Dit vergt behoorlijk wat lees- en afstreekwerk. De leerling kan niet volstaan met snel kijken wat het goede antwoord moet zijn.

De voorbeeldopgaven 14 tot en met 18 worden onvoldoende beheerst door de gemiddelde leerling.

### Voorbeeldopgaven Interpreteren van geschreven teksten 8-13

### 8 Talent

Hoe komt het dat de meester zich niet op zijn gemak voelt?

\_\_\_\_\_

### 9 Schoolreis

In regel 21-22 zegt de meester: "Zeker met al die lieverdjes die hier bij me in de bus zitten."

Waarom gebruikt de meester het woord *lieverdjes*?

- A Omdat de kinderen van de spionnenclub aardig zijn.
- B Omdat hij de kinderen in de bus erg braaf vindt.
- C Omdat hij een leuk grapje wil maken.

### 10 Ekster en merel

De titel van de tekst is *De boef is niks slechter dan het slachtoffer*.

Wat is aan het einde van de tekst de conclusie van de schrijver?

- A De ekster is de boef, en de merel is het slachtoffer.
- B De merel is de boef, en de ekster is het slachtoffer.
- C De ekster en de merel zijn geen van tweeën echt boef of slachtoffer.

### 11 Kwaad

Waarom is de titel van het verhaal 'Kwaad'?

\_\_\_\_\_

### 12 De krant

Wat wil de schrijver met deze tekst vooral duidelijk maken?

- A Hoe de taakverdeling bij de krant is.
- B Hoe de krant gedrukt wordt.
- C Wat de functie van de krant is.
- D Welke inkomsten de krant heeft.

### 13 Luuk op den Velde

Lees: *Er ... uit.* (r. 9 t/m 18) Dit stukje tekst geeft antwoord op verschillende vragen.

Welke vraag wordt niet beantwoord?

- A Hoe berekent de rattenvanger het aantal ratten in een gebied?
- B Hoe wordt er soms over het beroep van rattenvanger gedacht?
- C Welke middelen worden gebruikt om ratten te vangen?
- D Welke werkzaamheden moeten door een rattenvanger verricht worden?

**De percentiel-90 leerling** beheerst van de totale opgavenverzameling 35 opgaven goed, 8 opgaven matig, en maar 1 opgave onvoldoende.

Van de voorbeeldopgaven beheerst de percentiel-90 leerling de eerste 15 opgaven goed.

Het goede antwoord op opgave 14 moet uit de tekst worden afgeleid door te weten wat je kunt denken of zeggen als je ergens niet blij mee bent. Er wordt in de tekst namelijk niet direct gezegd dat Jurriaan niet blij is met de hulp van Sabine. Dat moet je afleiden uit de woorden en gedachten van Jurriaan. Opgave 15 vraagt naar het doel van de schrijver.

Er zijn drie voorbeeldopgaven die matig worden beheerst door deze leerling: opgave 16, 17 en 18. Opgave 16 bevraagt een verklaring voor de uiting van de leerling zonder dat er expliciet wordt uitgelegd waarom de leerling die uiting doet. Dat moet worden afgeleid uit de regels voorafgaand aan de uiting. Voor een goede beantwoording van voorbeeldopgave 17 moet de leerling de taak van de redacteur buitenland kunnen veralgemeniseren naar de taak van een redacteur, daarbij geholpen door de informatie in regel 16-17 ('zo'). In voorbeeldopgave 18, bij de tekst over de ekster en de merel, wordt gevraagd naar de onderliggende betekenis van wat de schrijver lijkt te zeggen. De ironie van de schrijver wordt bevraagd, zonder de term 'ironie' of 'ironisch' te gebruiken.

Tot slot is er geen enkele voorbeeldopgave die door de percentiel-90 leerling onvoldoende wordt beheerst.

## Voorbeeldopgaven Interpreteren van geschreven teksten 14-18

### 14 Kwaad

Aanvankelijk is Jurriaan niet blij met de hulp van Sabine.  
Dat blijkt uit de volgende twee zinnen:

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_

### 15 Ekster en merel

Wat wil de schrijver vooral duidelijk maken met deze tekst?

- A De ekster is populairder dan de merel en dat is terecht.
- B De merel is populairder dan de ekster en dat is terecht.
- C De ekster is populairder dan de merel en dat is niet terecht.
- D De merel is populairder dan de ekster en dat is niet terecht.

### 16 Kwaad

Waarom zegt Jurriaan: 'Ik kon niks verzinnen. Ik heb geen opstel, meneer' (r. 11)?

\_\_\_\_\_

### 17 De krant

In welke zin van deze tekst staat wat de belangrijkste taak van een redacteur is?

Schrijf deze zin hieronder op.

\_\_\_\_\_

### 18 Ekster en merel

In het voorlaatste stukje zegt de schrijver *Natuurlijk valt er nog veel meer te vertellen over die aardige merels in de tuin.*

Wat doet de schrijver hier?

- A Hij laat merken dat hij erg van merels houdt.
- B Hij laat merken dat hij merels helemaal niet zo aardig vindt.
- C Hij schept op dat er altijd veel merels in zijn tuin zitten.
- D Hij schept op dat hij heel veel van merels weet.

Bij interpreteren lijken de volgende zaken een rol te spelen bij de verschillen tussen de op percentielbasis onderscheiden vaardigheidsniveaus:

- 1 Abstractieniveau: als er gevraagd wordt naar dingen die niet concreet in de tekst staan, beheerst de percentiel-10 leerling de opgave minder goed dan de gemiddelde leerling en deze weer minder goed dan de percentiel-90 leerling. Een voorbeeld hiervan is opgave 9.
- 2 Overzicht over het geheel of tekstlengte: als er voor een goede beantwoording van een opgave een overzicht over het geheel nodig is, of als het antwoord uit een langer tekstgedeelte afgeleid moet worden, heeft een percentiel-10 leerling hier meer moeite mee dan de overige leerlingen. Dit geldt bijvoorbeeld voor opgave 7.
- 3 Doel en motieven: als er een doel of een motief afgeleid moet worden, dan levert dat voor de percentiel-90 leerling minder problemen op dan voor de gemiddelde leerling en de percentiel-10 leerling. Die laatste beheerst drie van dergelijke voorbeeldopgaven onvoldoende.

Woordenschat speelt bij deze vaardigheid veel minder een rol dan bij begrijpen, wellicht omdat het bij interpreteren om meer impliciete informatie gaat.

In samenvattende zin kunnen we voor het onderwerp *Interpreteren van geschreven teksten* de volgende ontwikkeling in vaardigheid schetsen. De percentiel-10 leerling beheerst opgaven waarin een concrete voorstelling nodig is om het goede antwoord te vinden relatief goed. Opgaven waarbij meer abstracte gedachten een rol gaan spelen – zoals voorbeeldopgaven 9, 11 en 14 – beheerst deze leerling matig of onvoldoende. Ook opgaven waarbij een overzicht over het geheel nodig is, of opgaven waarbij het antwoord uit een langer tekstdeel afgeleid moet worden, zijn voor de percentiel-10 leerling nog lastig en worden niet, of slechts matig (bijvoorbeeld opgave 7) beheerst. Verder stellen ook vragen naar motieven en doelen deze

leerlingen nog voor problemen. Opgaven waarbij die een rol spelen beheerst de percentiel-10 leerling onvoldoende (bijvoorbeeld opgave 12, 15, 16).

De gemiddelde leerling toont een groter abstractievermogen. Opgaven waarbij enig abstractievermogen nodig is (bijvoorbeeld opgave 9 en 11) worden matig beheerst, terwijl de percentiel-90 leerling deze opgaven goed beheerst. Ook kan de gemiddelde leerling al beter langere tekstdelen aan, en kan hij beter uit de voeten met vragen naar motieven en doelen (bijvoorbeeld opgave 12) dan de percentiel-10 leerling. De gemiddelde leerling beheerst meer opgaven waarin die aspecten een rol spelen goed of matig dan de percentiel-10 leerling.

De percentiel-90 leerling heeft maar weinig moeite met abstractie, een overzicht over het geheel, langere tekstgedeelten en motieven en doelen. Deze leerling beheerst geen enkele voorbeeldopgave onvoldoende en slechts drie opgaven matig.

### **Standaarden**

Vergeleken met de positie van de standaarden voor het onderwerp Begrijpen van geschreven teksten liggen de standaarden voor het Interpreteren van geschreven teksten hoger op de schaal. De mediaan van de oordelen voor de standaard Voldoende ligt nu op vaardigheidsscore 250. Dit niveau bereikt 50 procent van de leerlingen, toch duidelijk minder dan de voor deze standaard beoogde 70 tot 75 procent van de leerlingen. Het niveau van deze standaard impliceert dat leerlingen de eerste vier voorbeeldopgaven goed beheersen, een redelijk goede beheersing tonen op de voorbeeldopgaven 5 tot en met 8 en de voorbeeldopgaven 9 tot en met 14 nog matig tot net voldoende beheersen.

Aan de mediaan van de oordelen voor de standaard Minimum op vaardigheidsscore 200 voldoet 84 procent van de leerlingen en ook dat is minder dan de voor deze standaard beoogde 90 tot 95 procent van de leerlingen. Op dit niveau beheersen de leerlingen de eerste twee voorbeeldopgaven goed en de voorbeeldopgaven 3 tot en met 7 redelijk tot net voldoende, maar op het niveau van deze standaard wordt van de leerlingen niet meer verwacht dat zij de voorbeeldopgave 8 nog voldoende beheersen.

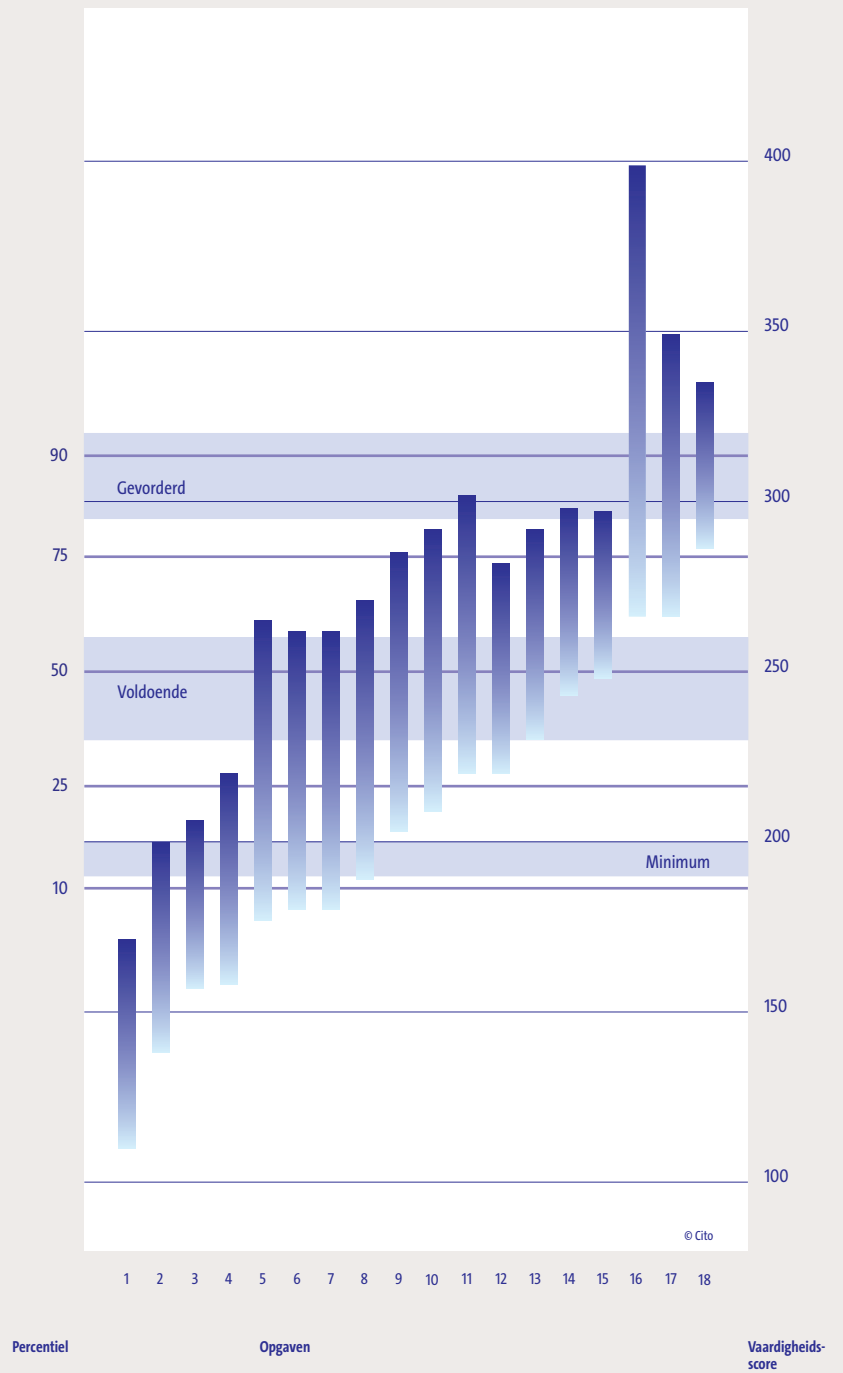
De laatste drie voorbeeldopgaven illustreren in feite de standaard Gevorderd, in zoverre het hier voorbeeldopgaven betreft die volgens beoordelaars kerndoelen, gerelateerd aan de vaardigheid in het kunnen interpreteren van geschreven teksten, binnen het basisonderwijs overstijgen. Een goede beheersing van de overige voorbeeldopgaven valt volgens de beoordelaars binnen de termen van de kerndoelen basisonderwijs.

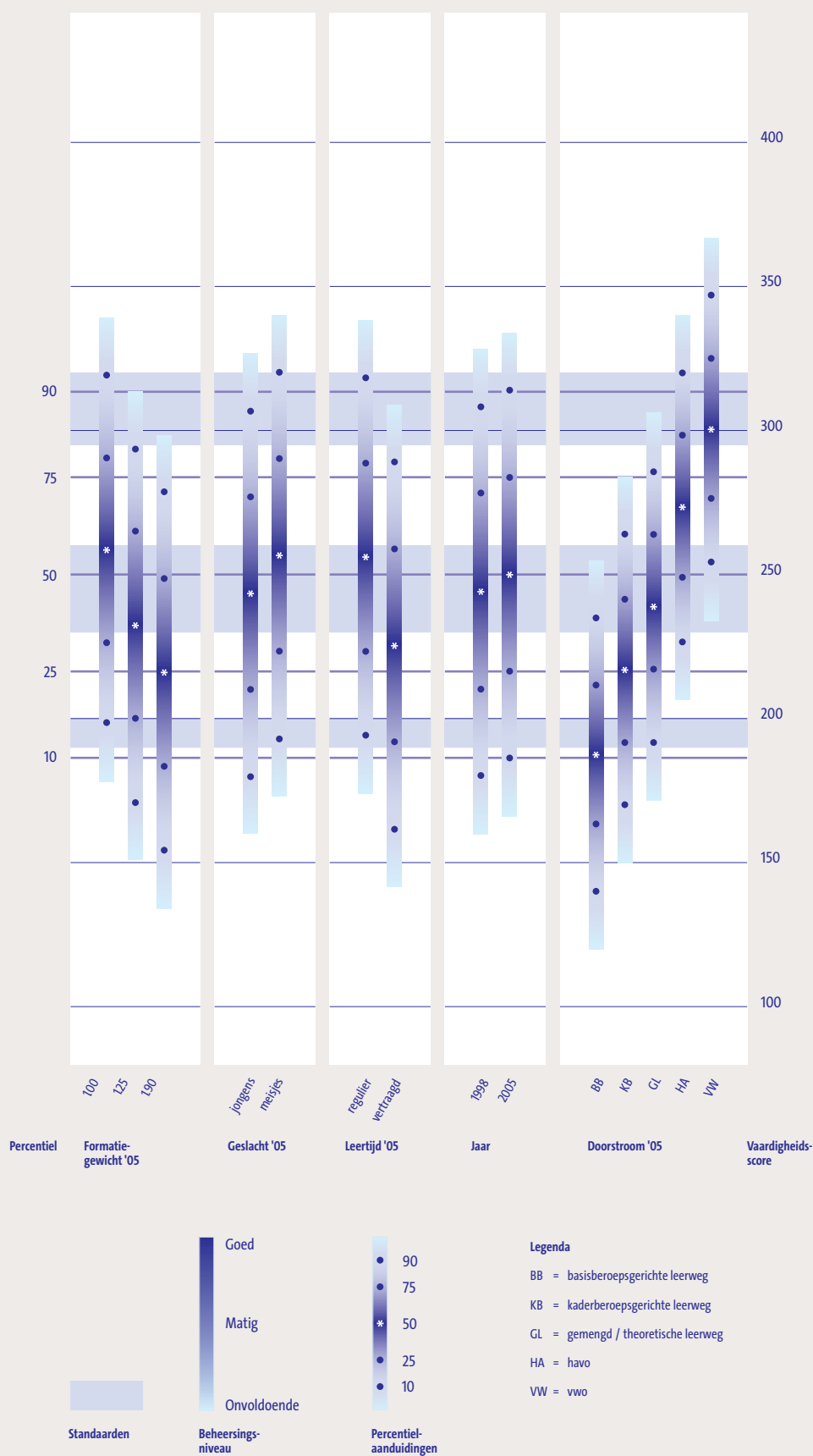
### **Verschillen tussen leerlingen**

De verschillen in vaardigheid tussen onderscheiden groepen leerlingen zijn vrijwel gelijk aan de verschillen die bij het onderwerp Begrijpen van geschreven teksten zijn gevonden: afnemend vaardigheidsniveau bij toenemend formatiegewicht, prestaties van meisjes iets beter dan die van jongens, duidelijke achterstand van vertraagde leerlingen ten opzichte van hun naar leeftijd reguliere klasgenoten en slechts een miniem verschil in prestaties vergeleken met 1998.

Sterk uiteenlopende verschillen in vaardigheid worden gevonden wanneer we de prestaties van leerlingen vergelijken naar doorstroomniveau. Hoe groot die verschillen zijn, wordt weer eens duidelijk wanneer we die bijvoorbeeld afzetten tegen de standaard Voldoende. Van de BB-leerlingen bereikt slechts 4 procent het niveau van deze standaard, van de vwo-leerlingen 92 procent. Aan de hand van de voorbeeldopgaven kunnen we het leerlandschap van de onderscheiden groepen naar doorstroomkenmerk illustreren. Leerlingen met doorstroomkenmerk BB hebben een competentieniveau waarbij het onderwijs het beste zou kunnen aansluiten door de problematiek op het onderwerp interpreteren aan te snijden zoals die met de voorbeeldopgaven 2 tot en met 7 wordt geïllustreerd. Leerlingen met doorstroomkenmerk KB of GL verkeren in een competentiestadium waarin het verwerven van interpretatievaardigheden op het niveau van de voorbeeldopgaven 5 tot en met 10 of 13 aan de orde is.

## De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Interpreten van geschreven teksten







Het competentieniveau van havo-leerlingen sluit weer beter aan bij interpretatievaardigheden die worden gevraagd bij het beantwoorden van de voorbeeldopgaven 9 tot en met 17. En ten slotte beheersen vwo-leerlingen vrijwel alle opgaven van dit onderwerp goed en wordt hun competentie het beste uitgedaagd door interpretatievaardigheden nodig voor de laatste drie voorbeeldopgaven en uiteraard voor opgaven met vergelijkbaar moeilijke problematiek.

*Percentage leerlingen per categorie dat de standaard Minimum en Voldoende bereikt voor het onderwerp Interpretëren van geschreven teksten*

|                        | gemiddelde score | standaardafwijking | standaard Minimum | standaard Voldoende |
|------------------------|------------------|--------------------|-------------------|---------------------|
| <b>Formatiegewicht</b> |                  |                    |                   |                     |
| 1.00                   | 259              | 48                 | 89%               | 57%                 |
| 1.25                   | 232              | 48                 | 75%               | 36%                 |
| 1.90                   | 216              | 48                 | 63%               | 24%                 |
| <b>Geslacht</b>        |                  |                    |                   |                     |
| jongens                | 244              | 50                 | 81%               | 45%                 |
| meisjes                | 256              | 50                 | 87%               | 55%                 |
| <b>Leertijd</b>        |                  |                    |                   |                     |
| regulier               | 256              | 48                 | 88%               | 55%                 |
| vertraagd              | 226              | 49                 | 70%               | 31%                 |
| <b>Afnamejaar</b>      |                  |                    |                   |                     |
| 1999                   | 244              | 50                 | 81%               | 45%                 |
| 2005                   | 250              | 50                 | 84%               | 50%                 |
| <b>Doorstroom</b>      |                  |                    |                   |                     |
| BB                     | 188              | 37                 | 37%               | 4%                  |
| KB                     | 217              | 37                 | 68%               | 18%                 |
| GL                     | 239              | 37                 | 86%               | 38%                 |
| HAVO                   | 273              | 36                 | 98%               | 74%                 |
| VWO                    | 301              | 36                 | 100%              | 92%                 |

*Het leerlandschap van leerlingen naar doorstroomkenmerk voor het onderwerp Interpretëren van geschreven teksten*

| Doorstroomkenmerk | Opgaven die de gemiddelde leerling |                |                      |
|-------------------|------------------------------------|----------------|----------------------|
|                   | goed beheerst                      | matig beheerst | onvoldoende beheerst |
| BB                | 1                                  | 2 – 7          | 8 – 18               |
| KB                | 1 – 4                              | 5 – 10         | 11 – 18              |
| GL                | 1 – 4                              | 5 – 13         | 14 – 18              |
| HAVO              | 1 – 8                              | 9 – 17         | 18                   |
| VWO               | 1 – 15                             | 16 – 18        |                      |

## 4.3 Reflecteren op geschreven teksten

### Inhoud

Naast begrijpen en interpreteren van geschreven teksten onderscheiden we nog een derde aspect van leesvaardigheid: *Reflecteren op geschreven teksten*. Het gaat bij dit onderwerp niet meer om tekstbegrip als zodanig, maar om het ‘nadenken over de tekst’, het vormen van een oordeel of mening over teksten of tekstgedeelten en de ondersteuning daarvan door passende argumenten. Hierbij spelen taalbeschouwing en een kritische kijk op teksten een belangrijke rol. De lezer neemt afstand van de tekst en beschouwt deze waarbij hij zich vragen kan stellen zoals: Wat is de aard van de tekst? Wat is het belang van deze tekst? Klopt de tekst? Wat is de kwaliteit van de tekst?

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

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

Antwoorden van leerlingen op reflectievragen, zoals daaraan in dit peilingsonderzoek inhoud is gegeven, zijn niet geschikt voor een dichotome goed/fout-beoordeling. Het zijn meestal open vragen waarbij de analyse van de antwoorden van de leerlingen zich richt op de vraag: ‘Hoe geeft een leerling blijk van reflectie?’

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, zijn de antwoorden die leerlingen hebben gegeven beoordeeld op een drietal aspecten:

- 1 Geeft de leerling een mening?
- 2 Is deze mening onderbouwd met een of meer argumenten? Zo ja, met wat voor type argument of argumenten?
- 3 Past het argument of passen de argumenten bij de mening?

De reflectievragen vormden een onderdeel van de vragen die leerlingen naar aanleiding van de eerder gepresenteerde teksten hebben beantwoord. De antwoorden van de leerlingen op deze vragen zijn getranscribeerd in een Access-database. In totaal zijn zestien reflectieopgaven aan leerlingen voorgelegd. Elke vraag kwam in twee opgavenboekjes voor. Omdat het beoordelen van deze vragen erg tijdrovend is, zijn van negen vragen de antwoorden van één boekje geanalyseerd.

Voor de beschrijving van de competenties van leerlingen op dit aspect van leesvaardigheid zijn we als volgt te werk gegaan. In de eerste plaats beperken we onze rapportage door de resultaten te beschrijven voor vier van de negen geanalyseerde vragen. Vervolgens beschrijven we – analoog aan de presentatie in voorgaande paragrafen – per vraag de resultaten van drie groepen leerlingen. Op basis van hun prestaties op het onderwerp *Begrijpen van geschreven teksten* is aan individuele leerlingen een vaardigheidsscore toegekend. We onderscheiden nu de volgende niveaugroepen:

- 1 De leerlingen ‘rondom percentiel 10’, dat zijn leerlingen met een vaardigheidsscore tussen

percentiel 5 en 15, die dus een zwakke prestatie hebben laten zien op het onderwerp *Begrijpen van geschreven teksten*.

- 2 De leerlingen 'rondom percentiel 50', dat zijn leerlingen met een vaardigheidsscore tussen percentiel 45 en 55, die dus een gemiddelde prestatie hebben laten zien op het onderwerp *Begrijpen van geschreven teksten*.
- 3 De leerlingen 'rondom percentiel 90', dat zijn leerlingen met een vaardigheidsscore tussen percentiel 85 en 95, die dus een goede prestatie hebben laten zien op het onderwerp *Begrijpen van geschreven teksten*.

Vrijwel alle leerlingen (gemiddeld 98 procent) hebben bij de diverse reflectievragen een mening gegeven. Voor de vier geselecteerde vragen beschrijven we daarom in hoeverre de leerlingen in de onderscheiden groepen hun mening met argumenten hebben onderbouwd, met welk type argument de mening is onderbouwd en in hoeverre er sprake is van passende argumenten. Er is bij de typering van argumenten van de leerlingen de volgende indeling gebruikt:

- er wordt in het geheel geen argument genoemd,
- er wordt geen echt argument genoemd, maar bijvoorbeeld een herhaling van de mening of de vraag of een onzinargument,
- het argument is gerelateerd aan taalbeschouwing en heeft betrekking op kennis van de taal of van tekststructuur,
- het betreft een inhoudelijk argument,
- het argument betreft informatie buiten de tekst,
- er worden meerdere typen argumenten genoemd,
- het argument is niet duidelijk,
- het argument wijst op een verkeerd begrip van de vraag.

Eerst zijn de antwoorden van de leerlingen beoordeeld en pas daarna zijn die leerlingen geselecteerd die tot een van de drie onderscheiden percentielgroepen behoorden.

De beoordelaars waren dus vooraf niet op de hoogte van de prestaties van de leerlingen op het vaardigheidsaspect *Begrijpen van geschreven teksten*.

## **Wat leerlingen kunnen**

### **Voorbeeldopgave 1**

De eerste voorbeeldopgave is de reflectieopgave bij de tekst 'Brugklassers' (zie pagina 56 – 57). In deze opgave wordt de leerling naar aanleiding van de tekst een mening gevraagd over de school. Die mening moet hij vervolgens onderbouwen met behulp van informatie uit de tekst. De vraag luidt:

*Lijkt het BBC jou een fijne school?*

*Waarom? Gebruik in je antwoord de informatie uit de tekst.*

In het voor deze vraag geanalyseerde bestand zijn 22 leerlingen aangetroffen met vaardigheidsscores rondom percentiel 10, 21 leerlingen met vaardigheidsscores rondom percentiel 50 en 41 leerlingen met vaardigheidsscores rondom percentiel 90, in totaal 84 leerlingen.

Driekwart van de leerlingen onderbouwt zijn mening met inhoudelijke informatie uit de tekst zoals in de vraagstelling ook was aangegeven. Het percentage leerlingen dat op basis van de tekstinhoud zijn mening onderbouwt neemt toe van 64 procent voor percentiële niveau 10 tot 85 procent voor percentiële niveau 90. Het betreft dan argumenten die betrekking hebben op informatie uit de tekst, zoals dat de brugklassers apart worden gehouden en dat er geen racisme is of dat de leraren streng zijn (of juist niet). De verschillen tussen de onderscheiden groepen leerlingen zijn echter klein.

In alle groepen komen we enkele leerlingen tegen die hun argument ontleen aan taalbeschouwing of tekststructuur of aan informatie buiten de tekst. De taalbeschouwende argumenten zijn argumenten waarbij iets over de verschillen of overeenkomsten in de teksten in zijn algemeen wordt gezegd. Bijvoorbeeld 'iedereen is enthousiast'. Argumenten die betrekking hebben op informatie buiten de tekst zijn bijvoorbeeld dat de leerling de school niet kent of dat hij er nooit geweest is.

In de percentielgroepen 10 en 50 treffen we enkele leerlingen aan die óf geen echt argument noemen óf de vraag verkeerd begrepen hebben. In het laatste geval interpreteren zij de vraag naar een argument als 'waarom gebruik je informatie uit de tekst?'.

90 procent van de argumenten is als passend bij de mening beoordeeld, met opnieuw een toename van 77 procent in de groep rondom percentiel 10 tot 98 procent in de groep rondom percentiel 90.

*Percentage leerlingen per type argument op voorbeeldopgave 1*

| Type argument                       | Rond percentiel 10* | Rond percentiel 50 | Rond percentiel 90 | Totaal    |
|-------------------------------------|---------------------|--------------------|--------------------|-----------|
| Geen echt argument                  | 9                   | 10                 | 0                  | 5         |
| Taalbeschouwing of tekst(structuur) | 5                   | 14                 | 7                  | 8         |
| Inhoud/informatie uit de tekst      | 64                  | 71                 | 85                 | 76        |
| Buiten de tekst                     | 5                   | 5                  | 2                  | 4         |
| Meerdere typen argumenten           | 5                   | 0                  | 2                  | 2         |
| Niet duidelijk/vaag                 | 0                   | 0                  | 0                  | 0         |
| Verkeerd begrip van de vraag        | 9                   | 0                  | 2                  | 4         |
| Geen argument                       | 5                   | 0                  | 0                  | 1         |
| <b>Passend argument</b>             |                     |                    |                    |           |
| Niet passend                        | 9                   | 0                  | 2                  | 4         |
| Passend                             | 77                  | 90                 | 98                 | 90        |
| Argument ontbreekt                  | 14                  | 10                 | 0                  | 6         |
| <b>Aantal leerlingen</b>            | <b>22</b>           | <b>21</b>          | <b>41</b>          | <b>84</b> |

\* zie voor groepsindeling pagina 82

*Ter illustratie ziet u hier voorbeelden van antwoorden van leerlingen.*

#### Argument op basis van informatie uit de tekst

##### Rond percentiel-10

- ja want het is leuk en je fietsen zitten apart
- ja weinig huiswerk
- ja want het is best goed als ze de hogere klassen uit de buurt houden
- ja want ze houden bij de brugklas veel dingen gescheiden

##### Rond percentiel-50

- best wel dat veel gescheiden is en geen racisme
- ja, brugklassen worden apart gehouden
- nee niet echt want ik vind niet dat je meteen voor aap staat als je geld van de grond pakt. Want als er 5 euro ligt pak ik die wel op en ik denk dat anderen dat ook zouden hebben gedaan.
- ik denk het wel fietsen rekken zijn gescheiden, geen racisme, geen strenge docenten

Rond percentiel-90

- beetje, omdat je wordt apart gehouden en gewoon de leraren enzo
- nee, dat gescheiden lijkt me niks

#### **Argument buiten de tekst**

Rond percentiel-10

- redelijk ten eerste ik ken die school niet. Ten tweede ik zie de school niet

Rond percentiel-50

- gaat wel ik wil eerst de school zelf zien heb ik nog niet gezien

Rond percentiel-90

- nee er is geen extra sport

#### **Argument betreft een aspect van taalbeschouwing**

Rond percentiel-50

- jawel, het lijkt me best wel leuk Nou, je ziet hoe die kinderen er over denken ze zijn heel enthousiast.

Rond percentiel-90

- weet ik niet, omdat ieder verhaaltje iets anders zegt

#### **Meerdere typen argumenten**

Rond percentiel-10

- misschien de groepen worden uit elkaar gehouden, maar ik weet niet hoe ik mij die school nou moet voorstellen

Rond percentiel-90

- een beetje want ik ga al naar een andere school, maar het is wel fijn dat de brugklassers gescheiden zijn van de hogere klassen

#### **Argument wijst op verkeerd begrip vraag**

Rond percentiel-10

- gaat wel omdat er vragen over worden gesteld en daar zit de antwoorden in

Rond percentiel-90

- een klein beetje omdat de vragen over de teksten gaan

## **Voorbeeldopgave 2**

De tweede voorbeeldopgave hoort bij de tekst 'Weg met de meester' (zie pagina 55). Bij deze opgave moet een leerling een oordeel geven over de titel die boven de tekst staat. Hiervoor moest een keuze gemaakt worden tussen 'ja' en 'nee'. De vraag luidt:

*Zou je 'Alles komt goed' een goede titel voor deze tekst vinden?*

*Kruis één van de hokjes aan en vul het antwoord aan.*

*Ja dit vind ik een goede titel, want ...*

*Nee dit vind ik geen goede titel, want ...*

In het voor deze vraag geanalyseerde bestand zijn 21 leerlingen aangetroffen met vaardigheidsscores rondom percentiel 10, 35 leerlingen met vaardigheidsscores rondom percentiel 50 en 24 leerlingen met vaardigheidsscores rondom percentiel 90, in totaal 80 leerlingen.

Alle leerlingen hebben een mening gegeven. Dit werd dan ook uitgelokt door de mogelijkheid een vakje aan te kruisen. 75 procent van de leerlingen onderbouwde deze mening met argumenten die waren gebaseerd op informatie uit de tekst, in de percentielgroepen 50 en 90 iets vaker (81 procent) dan in percentielgroep 10 (57 procent). Bij de mening 'nee' wordt vaak als argument genoemd dat het om een schoolreisje gaat en dat 'schoolreisje' een veel betere titel zou zijn. Ook wordt genoemd dat alles al goed is, dat er geen probleem is en er niets goed hoeft te komen. De argumenten die gegeven worden bij de mening 'ja' gaan erover dat alles inderdaad goed komt, bijvoorbeeld dat aan het einde van het verhaal alles toch goed afliep met een cadeautje. In percentielgroep 10 gebruikten leerlingen iets vaker dan in de andere groepen niet duidbare of vage argumenten. Een voorbeeld hiervan is 'ja, want er staat dat ze op schoolreisje gaan en

dat gaan ze ook’.

13 procent van de leerlingen bleek geen echt argument te hebben gegeven, waarbij opvalt dat de percentielgroepen 10 en 90 binnen deze argumentatiecategorie in vrijwel gelijk mate zijn vertegenwoordigd. Het gaat dan bijvoorbeeld om een uiting zoals ‘nee, ik weet niet waarom’ of ‘ja, vind ik wel. Past er wel bij.’ 6 procent van de leerlingen heeft een argument buiten de tekst gegeven.

Ongeveer een kwart van de leerlingen in percentielgroep 10 heeft echter een argument gegeven dat niet passend werd beoordeeld bij de mening; in de andere groepen komen niet-passende argumenten vrijwel niet voor. Enkele voorbeelden daarvan zijn ‘ja, aan het begin van de schoolreis zijn alle kinderen nog een beetje wild maar aan het eind niet meer’ (maar klopt niet, want in r. 13-14 staat *het lawaai in de bus is nog steeds oorverdovend*) en ‘nee, Het is eigenlijk een schoolreisje en het staat volgens mij in de tekst dat alles weer goed gekomen is.’ (Het tweede deel van dit antwoord is in tegenspraak met de mening ‘nee’). Slechts incidenteel is een argument als gedeeltelijk passend beoordeeld.

#### Percentage leerlingen per type argument op voorbeeldopgave 2

| Type argument                       | Rond percentiel 10* | Rond percentiel 50 | Rond percentiel 90 | Totaal    |
|-------------------------------------|---------------------|--------------------|--------------------|-----------|
| Geen echt argument                  | 19                  | 6                  | 17                 | 13        |
| Taalbeschouwing of tekst(structuur) | 0                   | 0                  | 0                  | 0         |
| Inhoud/informatie uit de tekst      | 57                  | 83                 | 79                 | 75        |
| Buiten de tekst                     | 5                   | 9                  | 4                  | 6         |
| Meerdere typen argumenten           | 0                   | 0                  | 0                  | 0         |
| Niet duidelijk/vaag                 | 19                  | 3                  | 0                  | 6         |
| Verkeerd begrip van de vraag        | 0                   | 0                  | 0                  | 0         |
| Geen argument                       | 0                   | 0                  | 0                  | 0         |
| <b>Passend argument</b>             |                     |                    |                    |           |
| Niet passend                        | 24                  | 3                  | 0                  | 8         |
| Passend                             | 57                  | 89                 | 79                 | 77        |
| Gedeeltelijk passend                | 0                   | 3                  | 4                  | 3         |
| Argument ontbreekt                  | 19                  | 6                  | 17                 | 13        |
| <b>Aantal leerlingen</b>            | <b>21</b>           | <b>35</b>          | <b>24</b>          | <b>80</b> |

\* zie voor groepsindeling pag. 82

Ter illustratie ziet u hier voorbeelden van antwoorden van leerlingen.

| Argumenten op basis van informatie uit de tekst                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Rond percentiel-50                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Rond percentiel-10</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nee, schoolreisje past beter bij dit verhaal met alles komt goed weet je niet waar het over gaat</li> <li>• nee want het slaat nergens op, ze gaan op schoolreisje</li> <li>• nee want er gebeuren geen problemen dus er kan niks opgelost worden</li> <li>• ja, alles komt goed het loopt goed af</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ja de meester is blij met het cadeautje en hij vindt de kinderen braaf</li> <li>• nee, er is niet iemand ziek of zoo maar ze gaan op schoolreisje</li> <li>• nee, want er is niks goed gekomen</li> </ul> |

#### Rond percentiel-90

- nee, er hoeft helemaal niets goed te komen
- ja, want het komt ook echt goed aan het einde
- nee, dat heeft niks met de tekst te maken
- nee. Het heeft niets met het verhaal te maken.
- nee, het gaat meer om een schoolreis

### Voorbeeldopgave 3

De derde voorbeeldopgave hoort bij de tekst 'Tourette' (zie pagina 56). De leerling is bij deze reflectieopgave gevraagd of hij of zij een dergelijke tekst ook zou ondertekenen met zoiets als 'een meisje van ...' of 'een jongen van ...' en waarom. De vraag was:

*Zou jij ook ondertekenen met zoiets als 'een meisje van ...' of 'een jongen van ...'?*  
*Waarom wel of waarom niet?*

In het voor deze vraag geanalyseerde bestand zijn 22 leerlingen aangetroffen met vaardigheidsscores rondom percentiel 10, 28 leerlingen met vaardigheidsscores rondom percentiel 50 en 42 leerlingen met vaardigheidsscores rondom percentiel 90, in totaal 92 leerlingen.

#### Percentage leerlingen per type argument op voorbeeldopgave 3

| Type argument                       | Rond percentiel 10* | Rond percentiel 50 | Rond percentiel 90 | Totaal    |
|-------------------------------------|---------------------|--------------------|--------------------|-----------|
| Geen echt argument                  | 18                  | 18                 | 7                  | 13        |
| Taalbeschouwing of tekst(structuur) | 0                   | 0                  | 0                  | 0         |
| Inhoud/informatie uit de tekst      | 0                   | 0                  | 0                  | 0         |
| Buiten de tekst                     | 68                  | 79                 | 88                 | 80        |
| Meerdere typen argumenten           | 0                   | 0                  | 0                  | 0         |
| Niet duidelijk/vaag                 | 0                   | 0                  | 0                  | 0         |
| Verkeerd begrip van de vraag        | 1                   | 0                  | 0                  | 1         |
| Geen argument                       | 9                   | 4                  | 5                  | 5         |
| <b>Passend argument</b>             |                     |                    |                    |           |
| Niet passend                        | 9                   | 0                  | 0                  | 2         |
| Passend                             | 64                  | 79                 | 88                 | 79        |
| Argument ontbreekt                  | 27                  | 21                 | 12                 | 18        |
| <b>Aantal leerlingen</b>            | <b>22</b>           | <b>28</b>          | <b>42</b>          | <b>92</b> |

\* zie voor groepsindeling pagina 82

Bij deze vraag heeft geen enkele leerling een beroep gedaan op informatie in de tekst, maar heeft 80 procent van de leerlingen een argument buiten de tekst gegeven. Dat is niet verwonderlijk gegeven het feit dat de vraag een direct beroep doet op de persoonlijke beleevingswereld van de leerling. Het percentage leerlingen dat daaraan zijn argument ontleent neemt toe met het percentiële niveau: van 68 procent in percentielgroep 10 tot 88 procent in percentielgroep 90. De leerlingen die ook zouden ondertekenen met 'een meisje van ...' of 'een jongen van ...', doen dat meestal om een van de volgende redenen: ze willen niet dat iedereen hun naam weet of weet dat zij Tourette hebben of ze zijn bang om gepest te worden. Leerlingen

die wel hun naam zouden noemen, doen dat omdat ze zich niet zullen schamen en opdat de mensen dan weten dat ze iets voorzichtiger moeten doen en er rekening mee zullen houden. Andere leerlingen noemen óf geen echt argument óf in het geheel geen argument en dat komt voor bij ongeveer 30 procent van de leerlingen in percentielgroep 10, bij ongeveer 20 procent van de leerlingen in percentielgroep 50 en bij 10 procent van de leerlingen in percentielgroep 90.

Bijna 80 procent van de argumenten werd als passend beoordeeld. Het percentage passende argumenten loopt op van 64 procent in percentielgroep 10 tot bijna 90 procent in percentielgroep 90.

*Ter illustratie ziet u voorbeelden van antwoorden van leerlingen.*

#### Argumenten buiten de tekst

Rond percentiel-10

- ja niet iedereen hoeft te weten dat je een ziekte hebt. Dat is niet leuk.
- ja wel, omdat ik niet wil laten weten dan wie ik ben.
- ja nou dan krijgt je steun van mensen of zoiets (niet passend argument)
- nee ik zou me er niet voor schamen
- ik denk het wel ik denk van wel omdat je anders wordt geplaagd ofzo

Rond percentiel-50

- ja als niemand het zal weten omdat ze je misschien gaan pesten
- ik wel de mensen hoeven niet te weten wie ik ben
- ja want ik zou niet herkend willen worden met die ziekte
- nee omdat ze niet terug kunnen reageren als je je gegevens niet opschrijft
- ja als je over straat loopt en ze herkennen je, dan gaan ze allemaal weg
- Ja ik wil niet dat iemand weet dat ik dat heb gedaan, misschien word je dan wel gepest en niet geaccepteerd
- ja want ik zou me ook erover schamen en dan zeggen mensen: hey jij hebt toch dat en dat

Rond percentiel-90

- Ja, ik denk het wel ik zou niet willen dat heel Nederland te weten zou komen dat ik die ziekte had.
- Nee mij maakt het niet uit

- nee want dan word ik beroemd
- Ja Dan weten ze je naam niet en dan weten ze hoe oud je bent
- Ja ik zou dat wel doen, omdat ik ook niet zou willen dat iedereen het ineens wist en iedereen naar me gaat kijken.
- ja ik wil ook niet dat iedereen weet hoe ik heet
- ja omdat ze me dan anders gaan behandelen
- ja als mensen die mij kennen dat lezen kunnen ze er vervelend mee gaan doen en ze hoeven niet te weten dat ik een probleem heb
- Ja Omdat ik er anders mee gepest zou worden en dat vind ik niet leuk.
- ja niet iedereen hoeft het te weten
- ja ik zou me er voor schamen

#### Argument is geen echt argument

Rond percentiel-10

- nee ik zou gewoon mijn naam eronder zetten
- ja gewoon niet waarom moeten ze mijn naam weten

Rond percentiel-50

- ja dat weet ik eigenlijk niet
- ja om dezelfde reden als haar

Rond percentiel-90

- ja om dezelfde reden als het meisje
- ja gewoon dat zou ik fijner vinden

### Voorbeeldopgave 4

Ook de vierde voorbeeldopgave hoort bij de tekst 'Tourette' (zie pagina 56), en vraagt naar de kwaliteit van de schrijver en de tekst. Gevraagd wordt of het meisje goed uitgelegd heeft wat Tourette is en waarom een leerling dat vindt. De vraag luidt:

*Heeft het meisje goed uitgelegd wat Tourette is?*

*Waarom vind je dat? Gebruik in je antwoord informatie uit de tekst.*



Deze vraag betreft hetzelfde bestand als van voorbeeldopgave 3. In dit bestand zijn 22 leerlingen aangetroffen met vaardigheidsscores rondom percentiel 10, 28 leerlingen met vaardigheidsscores rondom percentiel 50 en 42 leerlingen met vaardigheidsscores rondom percentiel 90, in totaal 92 leerlingen.

Slechts 66 procent van de leerlingen heeft bij het beantwoorden van de vraag gebruikgemaakt van informatie uit de tekst terwijl daar toch expliciet naar is gevraagd. Zeker vergeleken met de andere vragen is het verschil tussen de onderscheiden groepen leerlingen groot: ongeveer 50 procent van de leerlingen in de percentielgroepen 10 en 50 geven een aan de tekst ontleend argument tegen meer dan 80 procent van de leerlingen uit percentielgroep 90. Relatief veel leerlingen uit met name de lagere percentielgroepen gaven de voorkeur aan een argument buiten de tekst. Mogelijk als uitvloeisel van de vorige vraag, die daar wel expliciet een beroep op deed.

De argumenten die betrekking hebben op de inhoud kunnen zowel positief, negatief als tweeslachtig zijn en refereren naar iets wat het meisje heeft genoemd in haar tekst, zoals in 'Ja. Omdat ze heeft uitgelegd dat Tourette een ziekte is dat je uren wakker ligt, snuft met je neus en humt enzovoort' en 'Een beetje. Ze vertelt vooral over haar met die tics en dat soort dingen, maar ze legt het niet in het algemeen uit.' of 'nee, ze gaf meer haar mening over haar situatie. Ze vertelt hoe het vroeger ging en welke tics ze nu heeft'.

De argumenten die betrekking hebben op iets buiten de tekst zijn ook positief, negatief of tweeslachtig en hebben betrekking op de lezer zelf, zoals in 'ja want ik weet wat voor ziekte het is' of 'ja ik wist eerst niks van Tourette'.

Veruit de meeste leerlingen hebben een passend argument gegeven, alhoewel in de lagere percentielgroepen wat minder dan in percentielgroep 90.

#### *Percentage leerlingen per type argument op voorbeeldopgave 4*

| Type argument                       | Rond percentiel 10* | Rond percentiel 50 | Rond percentiel 90 | Totaal    |
|-------------------------------------|---------------------|--------------------|--------------------|-----------|
| Geen echt argument                  | 5                   | 18                 | 2                  | 8         |
| Taalbeschouwing of tekst(structuur) | 5                   | 0                  | 2                  | 2         |
| Inhoud/informatie uit de tekst      | 50                  | 54                 | 83                 | 66        |
| Buiten de tekst                     | 23                  | 21                 | 10                 | 16        |
| Meerdere typen argumenten           | 0                   | 4                  | 0                  | 1         |
| Niet duidelijk/vaag                 | 14                  | 0                  | 2                  | 4         |
| Verkeerd begrip van de vraag        | 0                   | 0                  | 0                  | 0         |
| Geen argument                       | 5                   | 4                  | 0                  | 2         |
| <b>Passend argument</b>             |                     |                    |                    |           |
| Niet passend                        | 14                  | 0                  | 2                  | 4         |
| Passend                             | 77                  | 79                 | 95                 | 86        |
| Argument ontbreekt                  | 9                   | 21                 | 2                  | 10        |
| <b>Aantal leerlingen</b>            | <b>22</b>           | <b>28</b>          | <b>42</b>          | <b>92</b> |

\* zie voor groepsindeling pagina 82

*Ter illustratie ziet u voorbeelden van argumenten van leerlingen.*

#### **Argumenten op basis van informatie uit de tekst**

Rond percentiel-10

- Nee Want ik weet niet wat een syndroom is (ik begrijp dat niet).
- ja want ze vertelt wat het is en wat het doet met je lichaam
- ja alles wat ze niet kon en niet was staat in die brief

Rond percentiel-50

- ja dat ze tics heeft en moeilijk kan slapen
- ja ze zet waar zij dan last van heeft, bijvoorbeeld: met haar neus snuffen en hummen
- een beetje ze vertelde hoe het ontstaat en waar ze dan last van heeft

Rond percentiel-90

- Ja Ze heeft precies uitgelegd wat voor tics je krijgt enzo.
- Nee Omdat ze ook zelf vertelt dat ze er niet zo veel vanaf weet omdat er medisch niet veel van bekend is, dus kan ze het ook niet goed uitleggen. Maar ze heeft wel vertelt dat ze tics heeft en welke tics.
- ja ze zei dat het naar is en hoe het komt. Ze heeft een paar tics.

#### **Argumenten op basis van taalbeschouwing**

Rond percentiel-10

- Ja Ze gebruikt niet te moeilijke woorden.

Rond percentiel-90

- Ja Ze legt het met haar eigen woorden uit.

#### **Argument buiten de tekst**

Rond percentiel-10

- ja ik wist er niks over en nu wel en nu weet ik wat dat is

Rond percentiel-50

- ja/redelijk Omdat ik niet goed wist wat het was nu weet ik wel dat het een erge ziekte is.
- Misschien Ik zelf weet niet wat Tourette is dus kan ik ook niet uitleggen of het goed is of niet.

Rond percentiel-90

- Ja Want ik weet wat voor ziekte het is

#### **Niet duidelijk of vaag argument**

Rond percentiel-10

- Ja best wel Dat er geen medicijn voor is.

Rond percentiel-90

- Ja Omdat er heel veel dingen staan

#### **Geen echt argument**

Rond percentiel-50

- ja omdat sommige mensen niet weten wat tourette is en dan kunnen ze lezen wat het is en wat het inhoud

## **Samenvatting en conclusie**

Het type argument dat leerlingen geven bij een opgave, wordt ook beïnvloed door die opgave. Zo wordt bij de voorbeeldopgaven 1 en 4 expliciet gevraagd naar een onderbouwing met informatie uit de tekst. Dan kunnen we dus voornamelijk argumenten verwachten die gebaseerd zijn op de inhoud van de tekst. Desondanks gebeurde dat niet in alle gevallen en waren er ook verschillen tussen de percentielgroepen. Zo geven de leerlingen uit de lagere percentielgroepen minder vaak een argument over de inhoud van de tekst dan de hogere percentielgroep. Voor opgave 1 neemt de percentiel-50 groep nog een tussenpositie in, voor opgave 4 lijkt de percentiel-50 groep meer op de percentiel-10 groep. Deze laatste twee groepen geven bij opgave 4 vaker een argument buiten de tekst. Bij voorbeeldopgave 1 zijn er zowel bij de percentiel-10 als de percentiel-50 groep enkele leerlingen die geen of geen echt argument gaven. Bij voorbeeldopgave 2 zijn in elke percentielgroep wel leerlingen die geen of geen echt argument gaven, de meeste in de percentiel-50 groep.

Bij voorbeeldopgave 2 wordt niet expliciet naar informatie uit de tekst gevraagd. Toch geeft het merendeel van de leerlingen een argument dat betrekking heeft op de inhoud van de tekst. Dit is ook wel logisch omdat de leerlingen een uitspraak moeten doen over de titel, die al dan niet bij de tekst zou passen. Ook hier zien we verschillen tussen de percentielgroepen, waarbij de percentiel-10 leerlingen het minst vaak een argument op basis van de inhoud geven. Bijna 60 procent van de percentiel-10 groep en circa 80 procent van de percentiel-50 en percentiel-90 groep geven bij deze opgave een dergelijk argument. Op deze opgave geeft bijna 20 procent van de leerlingen uit de percentiel-10 en percentiel-90 groep geen of geen echt argument, tegen zo'n 5 procent in de percentiel-50 groep.

Bij voorbeeldopgave 3 is er juist gevraagd naar een argument dat betrekking heeft op de lezer zelf, en dat dus buiten de tekst valt. Het percentage argumenten dat op iets buiten de tekst betrekking heeft, loopt op van bijna 70 procent bij de percentiel-10 groep, naar bijna 80 procent bij de percentiel-50 groep tot bijna 90 procent bij de percentiel-90 groep. Bij deze opgave komen er daarnaast vooral argumenten voor die geen echt argument zijn, of worden er sowieso geen argumenten gegeven. Het geven van geen echt argument komt het vaakst voor bij de percentiel-10 en percentiel-50 groep.

Bij voorbeeldopgaven 2 en 4 komen bij de percentiel-10 groep vrij veel niet duidbare of vage argumenten voor, tegen vrijwel geen in de percentiel-50 groep en geen in de percentiel-90 groep.

Wat het type argument betreft, kunnen we stellen dat de percentiel-90 groep over alle voorbeeldopgaven heen vaker een argumenttype geeft dat past bij de vraag dan de andere percentielgroepen. Wat betreft het geven van een argument dat geen echt argument is, is de situatie niet zo duidelijk. Binnen elke percentielgroep zijn er leerlingen die geen echt argument geven, waarbij de variatie in de specifieke percentielgroep die dat doet per vraag groot is. Niet duidbare of vage argumenten komen vrijwel alleen voor in de percentiel-10 groep.

De passendheid van de argumenten bij de mening is over het algemeen vrij hoog (ruim 80 procent). Er zijn wel verschillen tussen de groepen. De percentiel-10 groep heeft bij alle voorbeeldopgaven het laagste percentage passende argumenten. De percentiel-90 groep scoort behalve op voorbeeldopgave 2 het hoogst. De percentiel-50 groep varieert: bij opgave 4 lijkt ze op de percentiel-10 groep, bij opgave 2 scoort ze het hoogst en bij opgave 1 en 3 zit ze tussen de percentiel-10 en percentiel-90 groep in.

Er lijken voor een aantal onderzochte aspecten van reflecteren op geschreven teksten verschillen te bestaan tussen de percentielgroepen. Deze verschillen lijken erop te wijzen dat leerlingen die voor het begrijpen van geschreven teksten een score hebben rond percentiel 90 vaker een passend argument geven en dat ook nog van het type is dat het beste bij de vraag past. Echter, de aantallen leerlingen waarop de analyses zijn uitgevoerd zijn te laag om harde uitspraken te doen. Nader onderzoek lijkt geboden.

## 4.4 Studerend lezen

### Teksten bij Studerend lezen

#### ZONDER INKTPOT

**Mensen kunnen niet stilzitten. Dus bedenken ze steeds iets nieuws. Dingen die de wereld op zijn kop zetten, of kleine toevallige uitvindingen. Deze keer over de balpen, die het inktpotje overbodig maakte.**

Miljoenen jaren geleden ontdekte iemand dat je met een stok kunt schrijven. Als je hem tenminste éérs in het vuur hebt gehouden. De verbrande stok verandert in houtskool en zo kun je tekeningen op rotswanden maken. Misschien heb je zelf weleens met houtskool gewerkt. Dat spul heeft een nadeel: je veegt het makkelijk weg.

#### PENNENLIKKER

Gelukkig merkten we lang geleden dat inkt langer “houdt”. Voordat de balpen werd uitgevonden, schreven we al eeuwen met een in inkt gedoopte ganzenveer. Voordat de schrijvers hun veer in de inkt doopten, moesten ze eerst even aan de punt van de veer likken. Zo'n lik zorgde ervoor dat de schacht van de veer (de steel) veel inkt opnam, zodat er wel zeven letters (!) achter elkaar konden worden geschreven.

#### VERBETERING?

Halverwege de negentiende eeuw kreeg de veer concurrentie van de kroontjespen. Je hoefde niet meer aan de punt te likken, maar schrijven met een kroontjespen was nog steeds onhandig. De punt moest iedere keer in de inkt worden gedoopt. Had je een woord goed geschreven?

Dan moest je uitkijken dat je de inkt niet per ongeluk uitveegde. De inkt droogde namelijk nogal slecht. Toen de vulpen zijn intrede deed, bleef dat probleem bestaan.

#### BIRO

In dezelfde periode werden op grote persen al kranten gedrukt. De inkt die ze daarvoor gebruikten was veel dikker, droogde sneller en vleurde daarom ook minder. “Waarom schrijven we niet gewoon met die inkt?” moet Cadislo Biro toen hebben gedacht. Na een tijdje merkte hij dat de inkt te dik voor de vulpen was. Daarom ontwierp hij een penpunt met een minikogellagertje erin. Dat monteerde hij op een inktreservoir: de balpen was geboren. Hij vroeg in Hongarije het patent (alleenrecht om de pen te verkopen) aan op de pen. Toen hij samen met zijn broer naar Argentinië verhuisde, deed hij daar hetzelfde. Zo vond de Hongaarse Biro in 1938 de balpen uit: een pen met sneldrogende inkt, die niet vleurde of veegt.

#### BALLETJE

Een balpen werkt eigenlijk zoals een deoroller. In de punt van de pen zit een balletje, dat aan de binnenkant van de pen steeds in contact is met de pen. Als je schrijft, draait het balletje langs de inkt en neemt dat mee naar het papier. Zo komt er inkt op de plaats waar je de pen neerzet. Vanwege de speciale constructie kan het balletje niet uit de pen vallen.

*Bron: Zo zit dat, mei 2003*

#### Inktvis

Dit weekdier, ook zeekat genoemd, leeft in zee. Het is nauw verwant met de pijlinktvis en de octopus. Het heeft een grote kop, acht armen en twee tentakels rond de mond. Het komt voor in de kustwateren van tropische en gematigde gebieden. Zijn voedsel bestaat vooral uit krabben en mosselachtigen. Inktvissen hebben een inktzak. Hiermee kunnen ze het water verduisteren als ze in gevaar zijn. Er zijn ongeveer 100 soorten.

*Bron: Deltas Jeugencyclopedie*

*Meriam houdt een spreekbeurt over mode. Ze wil ook iets vertellen over de stoffen waar kleding van gemaakt wordt. Ze gebruikt daarvoor een tekst over textiel. Lees deze tekst over textiel.*

## Textiel

Textiel wordt gemaakt van vezels, waarvan eerst draden worden gemaakt. De herkomst van de vezels kan verschillend zijn.

Er is textiel van plantaardige vezels, zoals katoen (zaadpluis van de katoenplant), linnen (stengels van vlasplanten) en viscose (houtvezels). Katoen, linnen en

viscose zijn ideaal voor zomerse kleding, want ze zijn koel in het dragen en nemen goed zweet op.

Verder is er textiel van dierlijke vezels, zoals wol (haren van schapen, geiten en lama's) en zijde (cocondraad van de zijderups). Wol en zijde worden gebruikt voor chique kleding, bijvoorbeeld kostuums en avondjurken. Deze stoffen blijven lang mooi, maar zijn moeilijk te wassen. En tenslotte kan textiel gemaakt worden van synthetische vezels, zoals polyester, nylon en acryl. Synthetische stoffen worden gemaakt uit steenkool of aardolie. Deze stoffen zijn sterk en kreuken niet snel. Daarom worden ze veel gebruikt voor sportkleding.

## Zeestad



Als je koraalriffen wilt bestuderen, kun je natuurlijk een stel zuurstofflessen op je rug knopen en de diepte in duiken. Maar misschien wel een betere plek voor dat soort onderzoek ligt 400 kilometer boven de aarde. Daar hangt het International Space Station (ISS) en van daaruit kun je een goed overzicht krijgen van hoe het met de riffen gesteld is.

Koraalriffen zijn de grote steden van de zee. Een vierde van alle zeediersoorten leeft daar; minimaal vierduizend verschillende vissoorten en duizenden verschillende plantensoorten en micro-organismen. Reden genoeg dus om de riffen goed in de gaten te houden.

Deze koraalriffen in de Rode Zee functioneren nog redelijk goed, maar volgens wetenschappers is zestig procent van alle koraalriffen in slechte staat. De oorzaken zijn bekend: vervuiling, broeikas effect, het vissen met behulp van cyanide, en natuurlijk toerisme. Want er zijn nog steeds mensen die goed willen betalen voor een stukje echt koraal op de vensterbank.

Deze foto toont een gebied van 85 kilometer breed en laat details van honderd meter zien. Maar vanuit het ISS zijn ook foto's te maken met een hogere resolutie, waarbij je details ter grootte van een auto waar zou kunnen nemen.

*Deze tekst komt uit het tijdschrift 'Kijk'.*

*Bron foto: ISS*

## Spijkerbroek

- 1 Rond 1850 verhuisden elk jaar honderdduizenden mensen naar Amerika. Ze
- 2 kwamen overal vandaan: Italië, Nederland, China, Duitsland enz. En allemaal
- 3 wilden ze rijk worden. Allemaal hadden ze gehoord dat er in Californië goud
- 4 voor het opscheppen lag. Sommigen groeven het op in diepe mijngangen
- 5 Anderen zochten ernaar in de rivier.
  
- 6 De Duitser Levi Strauss reisde in 1853 met de boot naar Amerika. Hij wilde
- 7 ook rijk worden. Maar Levi groef niet mee met de goudzoekers. Hij opende
- 8 een winkel in San Francisco. De koopwaar werd betaald met goud. Op een

- 9 dag vroeg een klant of hij een héél sterke broek voor hem had. Levi Strauss
- 10 pakte de stevigste stof die hij had: bruine canvas. Die was eigenlijk bedoeld
- 11 om tenten mee te maken. Van die stevige stof maakte hij een broek: de
- 12 eerste spijkerbroek

Bron: <http://www.taptoe.nl/content/s/spijkerbroek> 15-05-2004

## Azteken



- 1 Het indianenvolk van de Azteken was een krijgshaftig jagersvolk dat van oorsprong een zwervend
- 2 bestaan leidde. Tot ze aan het eind van de 12e eeuw Mexico binnendrongen. De mensen die hier
- 3 woonden, waren rustige, ongewapende landbouwers. Voor de strijd lustige Azteken was het niet zo
- 4 moeilijk om deze mensen aan zich te onderwerpen.
- 5 Op een eiland midden in het Tzcoco-meer bouwden ze een prachtige stad: 'Tenochtitlán'. Vanaf deze
- 6 plek – waar nu Mexico-stad ligt – voerden ze oorlog met alle stammen die ze tegenkwamen en in twee
- 7 eeuwen tijd was heel Mexico in handen van de nieuwkomers.
- 8 De Azteken ontwikkelden een hoge beschaving. De landbouw was heel modern, ze wisten veel van
- 9 wiskunde en ze beoefenden allerlei vormen van kunst. De Aztekenpriesters wisten veel van de sterren
- 10 en de godsdienst speelde een belangrijke rol.
- 11 In de 15e eeuw werden de Azteken de machtigste en meest gevreesde indianenstam van heel
- 12 Midden-Amerika. Ze dwongen hun buurvölkeren belasting te betalen en wie dat weigerde, werd
- 13 aangevallen en onderworpen.
- 14 Toen kwam de Spaanse ontdekkingsreiziger Hernando Cortés naar Midden-Amerika. Hij had van de
- 15 geweldige rijkdommen van de Azteken gehoord. Hij trok tegen hen op en slaagde er in 1521 in het rijk
- 16 te veroveren. Daarbij kreeg hij veel steun van Indianenstammen die eerst door de Azteken
- 17 onderworpen waren. De koning van de Azteken, Montezuma II, werd gedood en alle rijkdommen
- 18 werden geroofd en vernietigd door de plunderende Spanjaarden.
- 19 Na hun nederlaag stierven de Azteken niet uit. Veel Indianen die nu op het platteland van Mexico
- 20 wonen, zijn regelrechte afstammelingen van de machtige heersers uit de tijd van Montezuma.

Bron: *Tsjakka!*, 2002

## Versteende tijd

*Als je wel eens in Griekenland bent geweest, dan heb je ze gezien ... de indrukwekkende resten van Griekse tempels. Grote brokken marmer en omgevallen zuilen getuigen van de indrukwekkende tempels die de oude Grieken voor hun goden bouwden.*

De meeste tempels hadden een voorgevel met een driehoekige gevelversiering, het timpaan. Als je naar binnen liep, kwam je tussen twee zuilen door in het voorportaal. Daarna kwam je pas in het rechthoekige binnengebouw, dat men cella noemde.

Om de cella heen waren zuilenrijen, met een dak erop, een soort zuilengalerij. Die zuilen bestonden allemaal uit

opgestapelde delen, trommels. En bovenop die zuilen kwam altijd een versierde steen, het kapiteel. In de loop der tijd veranderde de versiering en daarmee ook de benaming. Zo bestaan er Dorische, Ionische en Corinthische kapitelen.

Bovenop de zuilen en kapitelen rustten grote platte afdekstenen. Die vormden een rand die architraaf wordt genoemd. Daar weer boven was meestal een versierde rand, een fries, te zien met een patroon van triglifien en metopen. En aan de voor- en achterkant was helemaal bovenaan het al eerder genoemde timpaan te zien. Deze driehoek vulde de ruimte tussen de platte afdekstenen en het puntdak. Om de goden in stijl te vereren was het timpaan vaak prachtig versierd met beeldhouwwerk.

## Inhoud

Het onderwerp *Studerend lezen* heeft in deze peiling een andere invulling gekregen dan in eerder peilingsonderzoek (Sijtstra, 2002). Werd het eerder min of meer gelijkgesteld aan de vaardigheid in het kunnen hanteren van naslagwerken, nu betreft het vaardigheden specifiek gerelateerd aan het leren studeren. Bij studerend lezen gaat het erom dat na het begrijpen van de informatie er iets met de informatie gedaan moet worden: de informatie moet op een of andere manier opgeslagen worden om die op een ander moment paraat te hebben, bijvoorbeeld voor een proefwerk, een werkstuk of een mondelinge presentatie. Informatie kan daartoe bewerkt worden in de vorm van onder meer herlezen, onderstrepen, aantekeningen maken, samenvatten, schematiseren en zelf vragen stellen en beantwoorden.

In deze peiling ligt de nadruk op de vaardigheden *samenvatten* en *schematiseren*, maar ook stappen op weg naar een samenvatting of een schema, komen aan bod. Zo zijn er opgaven waarbij een samenvatting gemaakt moet worden of waarbij de leerling een schema moet aanvullen, of waarbij uit meerdere alternatieven de beste samenvatting of het beste schema gekozen moet worden. Ook zijn er opgaven waarbij bijvoorbeeld het onderstrepen van informatie ten behoeve van een samenvatting aan bod komt, of het indelen van een tekst in alinea's. Voor studerend lezen is gebruikgemaakt van diverse soorten informatieve teksten, zoals artikelen uit populairwetenschappelijke jeugdtijdschriften en Junior informatieboekjes.

Voor het onderwerp *Studerend lezen* is een vaardigheidsschaal ontwikkeld op basis van 22 opgaven, waarvan er 13 in deze balans zijn opgenomen en op de vaardigheidsschaal zijn afgebeeld.

Daarnaast bevatte het onderzoek drie open samenvattingsopgaven waarbij de leerling een tekst is voorgelegd met de vraag daar een samenvatting van te schrijven. Deze opgaven zijn geëvalueerd op basis van een kwalitatieve analyse, waarbij is nagegaan welke tekstelementen leerlingen in hun samenvatting opnemen en in hoeverre dat ook de kernelementen van de tekst zijn. We bespreken eerst de resultaten van de leerlingen op basis van de vaardigheidsschaal.

## Wat leerlingen kunnen

**De percentiel-10 leerling** beheerst van de totale opgavenverzameling geen enkele opgave goed. Er is één opgave die deze leerling (nét) matig beheerst; deze is opgenomen als voorbeeldopgave

1. De overige 21 opgaven beheerst deze leerling onvoldoende. Voor leerlingen op dit vaardigheidsniveau is het studerend lezen zoals dat in dit peilingsonderzoek vorm heeft gekregen duidelijk te moeilijk.

### Voorbeeldopgave Studerend lezen 1

#### 1 zonder inktpot

Welke zin vat het stukje “Biro” het beste samen?

- A Biro gebruikte kranteninkt voor zijn pen.
- B Biro maakte een inktreservoir.
- C Biro vond een nieuwe pen uit.
- D Biro vroeg patent aan op zijn pen.

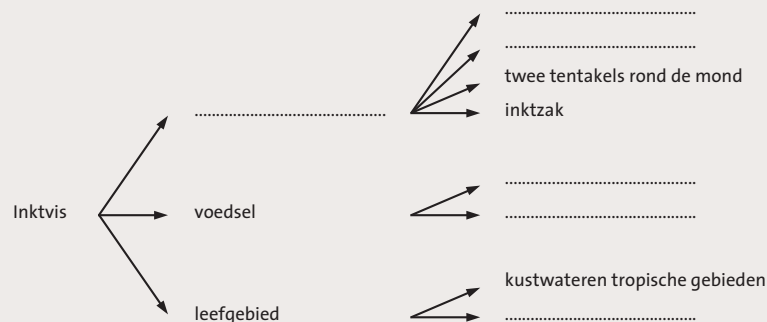
**De gemiddelde leerling** beheerst één opgave goed en dat betreft dan voorbeeldopgave 2, maar daarnaast beheerst hij twaalf opgaven redelijk goed tot matig, waaronder de voorbeeldopgaven 1 en 3 tot en met 7 en negen opgaven onvoldoende. In voorbeeldopgave 2 moet de leerling een schema over de inktvis verder invullen op grond van de tekst. De voorbeeldopgaven 1, 4 en 5 zijn samenvattingsopgaven, voorbeeldopgaven 3 en 6 zijn schemaopgaven. Voorbeeldopgave 7 is een gecombineerde schema/samenvattingsopgave, want de leerling moet een schema aanvullen met behulp van samengevatte informatie. De voorbeeldopgaven 8 tot en met 10 worden nog net matig beheerst, maar vanaf voorbeeldopgave 11 beheerst de gemiddelde leerling de opgaven onvoldoende.

### Voorbeeldopgaven Studerend lezen 2 – 7

#### 2 inktvis

Van deze tekst staat hieronder een onvolledig schema.

Vul de ontbrekende woorden in.





### 3 Textiel

Meriam heeft al informatie over plantaardige vezels uit de tekst in een schema gezet.

Vul het schema verder in.

| Welk type vezel is het? | Wat voor soorten textiel kun je er van maken? | Waar komt het vandaan? | Wat zijn de eigenschappen? |
|-------------------------|-----------------------------------------------|------------------------|----------------------------|
| Plantaardig             | • .....                                       | • .....                | • .....                    |
|                         | • .....                                       | • vlasplanten          | • .....                    |
|                         | • viscose                                     | • .....                |                            |

### 4 zeestad

De titel van de tekst is *Zeestad*.

Welke titel zou beter bij de tekst passen?

- A Alles wat je over koraal wil weten
- B Help, het koraal verdwijnt!
- C Koraalonderzoek vanuit de lucht
- D Toerisme tussen de koraalriffen

### 6 zonder inktpot

Zet het schrijfgereedschap van dit artikel in volgorde van vroeger naar nu.

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_

### 5 spijkerbroek

Aan welk van de onderstreepte stukjes van regel 1 t/m 5 moet Marlijn in haar samenvatting in ieder geval aandacht besteden?

- A honderdduizenden
- B Nederland
- C rijk worden
- D diepe mijngangen

### 7 azteken

Lotte werkt op school aan de muurkrant over Azteken. Met behulp van de tekst maakt ze een schema over de opkomst en de ondergang van de Azteekse beschaving.

Vul het schema verder in.

|          |  |
|----------|--|
| 12e eeuw |  |
| 15e eeuw |  |
| 1521     |  |
| nu       |  |

**De percentiel-90 leerling** beheerst van de totale opgavenverzameling 13 opgaven goed, waaronder de voorbeeldopgaven 1 tot en met 8 en 10, acht opgaven matig en slechts één opgave onvoldoende.

Voorbeeldopgave 8 is een samenvattingsopgave, voorbeeldopgave 10 een schemaopgave, waarin de leerling de informatie uit de tekst op een rijtje moet zetten.

De voorbeeldopgaven 9, 11, 12 en 13 beheerst de percentiel-90 leerling matig. De opgaven 9, 11 en 13 zijn samenvattingsopgaven, met dien verstande dat opgave 13 een voorbeeld is van een vraag waarin de stap naar het maken van een samenvatting wordt bevraagd. Voorbeeldopgave 12 is een opgave waarbij informatie bij een tekening in een schema ingevuld moet worden.

### *Voorbeeldopgaven Studerend lezen 8 – 13*

#### **8 zeestad**

Je mag maar een paar woorden opschrijven om te onthouden waar deze tekst over gaat. Welke kun je het beste kiezen?

- A koraalriffen – broeikas effect – cyanide – toerisme
- B koraalriffen – veel vissoorten – slechte staat – broeikas effect
- C International Space Station – koraalriffen – Rode Zee – toerisme
- D International Space Station – koraalriffen – veel vissoorten – slechte staat

#### **9 zonder inktpot**

Waarover gaat het stukje "Balletje"?

\_\_\_\_\_

#### **10 azteken**

Lotte zet ook op een rijtje op welke terreinen de Azteken een hoge beschaving hadden.

Vul het rijtje verder in, met behulp van de tekst.

|                               |
|-------------------------------|
| terreinen met hoge beschaving |
| 1                             |
| 2                             |
| 3                             |
| 4                             |
| 5 godsdienst                  |

#### **11 zeestad**

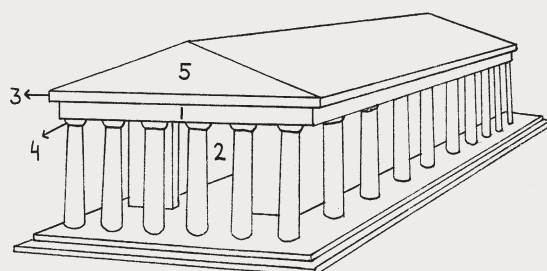
Wie schreef de beste samenvatting van de tekst?

- A Bente, die schreef: "Het is belangrijk om koraalriffen goed in de gaten te houden. Het koraalrif op de foto is 85 kilometer breed."
- B Timo, die schreef: "Koraalriffen zijn de grote steden van de zee, omdat er veel vissen en plantensoorten leven. Het koraalrif op de foto ligt in de Rode Zee."
- C Huub, die schreef: "Vanuit de ruimte kun je een koraalrif goed in de gaten houden. Veel koraalriffen verkeren in slechte staat."
- D Roxy, die schreef: "Vanuit het International Space Station kun je details van 100 meter zien. Het koraalrif in de Rode Zee functioneert nog redelijk goed."

## 12 versteende tijd

Rachid moet deze informatie leren voor een proefwerk.

Hij heeft een tekening gemaakt van een Griekse tempel om alles beter te kunnen onthouden. Hij heeft de onderdelen genummerd.



Zet in het onderstaande schema het goede nummer achter de naam van het onderdeel.

| Onderdeel  | nummer |
|------------|--------|
| Cella      |        |
| Timpaan    |        |
| Kapiteel   |        |
| Architraaf |        |
| Fries      |        |

## 13 spijkerbroek

Onder welk woord of welk stukje in regel 6 t/m 12 had Marlijn ook in ieder geval een streep moeten zetten?

- A goudzoekers
- B San Francisco
- C sterke broek
- D tenten

Uit de resultaten blijkt dat het onderwerp ‘Studerend lezen’ zoals we dat hier geoperationaliseerd hebben voor met name de zwakke leerlingen nog buiten hun bereik ligt. Het maken van schema’s en samenvattingen komt wel voor in taalmethodes, maar dergelijke taken worden mogelijk eerder gezamenlijk gemaakt en besproken in de klas, dan dat van leerlingen wordt verwacht dat zij deze zelfstandig kunnen beantwoorden. De opgaven in dit onderzoek beslaan vrij grote schema’s en langere teksten. Voor een volgende peiling zou gebruik moeten worden gemaakt van opgaven waarin beperktere schema’s en teksten voorkomen.

## Standaarden

Zoals we in paragraaf 2.5 hebben laten zien, hadden de beoordelaars aanvankelijk een te optimistische verwachting van de competentie van de leerlingen aan het einde van het basis-onderwijs voor het type opgaven van het onderwerp Studerend lezen. Beoordelaars hebben in de derde beoordelingsfase hun eerder afgegeven oordeel dan ook duidelijk bijgesteld.

De mediaan van de oordelen voor de standaard Minimum ligt nu op vaardigheidsscore 200. In feite hebben de beoordelaars daarmee aangegeven dat het studerend lezen, zoals dat in dit peilingsonderzoek is vormgegeven, op het niveau van deze standaard eigenlijk niet aan de orde is. Er wordt nu op het niveau van deze standaard niet meer van de leerlingen verwacht dat zij de voorgelegde opgaven enigszins zullen beheersen. Bij toekomstig onderzoek voor dit onderwerp zal nagegaan moeten worden hoe de opgavenverzameling zodanig kan worden uitgebreid dat alsnog het studerend lezen op minimumniveau gedefinieerd kan worden met voorbeeld-opgaven.

De oordelen voor de standaard Voldoende zijn zodanig bijgesteld dat de mediaan opnieuw op vaardigheidsscore 250 ligt, een niveau dat door 50 procent van de leerlingen wordt bereikt. Er is dan sprake van een goede tot redelijk goede beheersing van voorbeeldopgaven 1, 2 en 3, en een matige beheersing van de voorbeeldopgaven 4 tot en met 7. De vaardigheid van de leerlingen zou volgens de beoordelaars dus wel zodanig moeten zijn dat zij met een redelijke kans op succes de eerste zeven voorbeeldopgaven kunnen oplossen.

Minder eensgezind zijn de beoordelaars over de positie van de standaard Gevorderd. Volgens een deel van de beoordelaars wordt dat niveau bereikt bij een goede beheersing van de eerste acht voorbeeldopgaven (en voorbeeldopgave 10), volgens anderen zou zich dat ook uit moeten strekken tot de voorbeeldopgaven 9, 11 en 12.

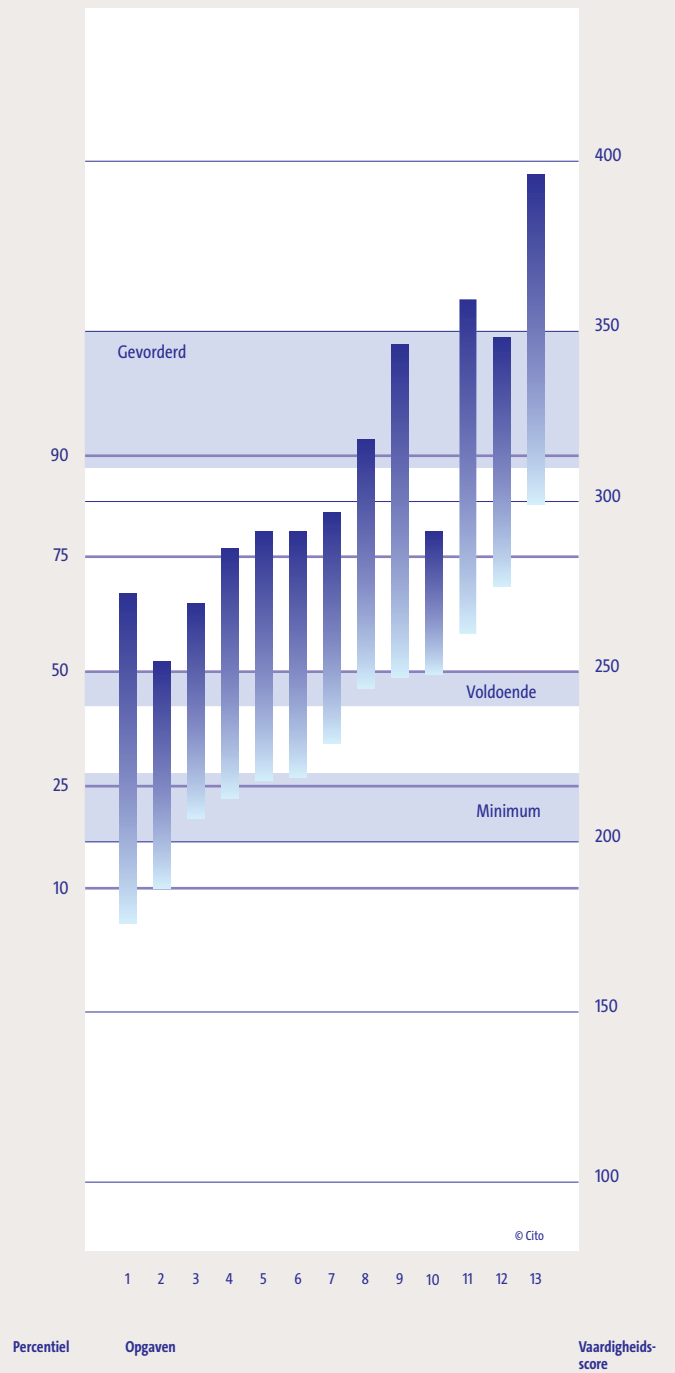
### **Verschillen tussen leerlingen**

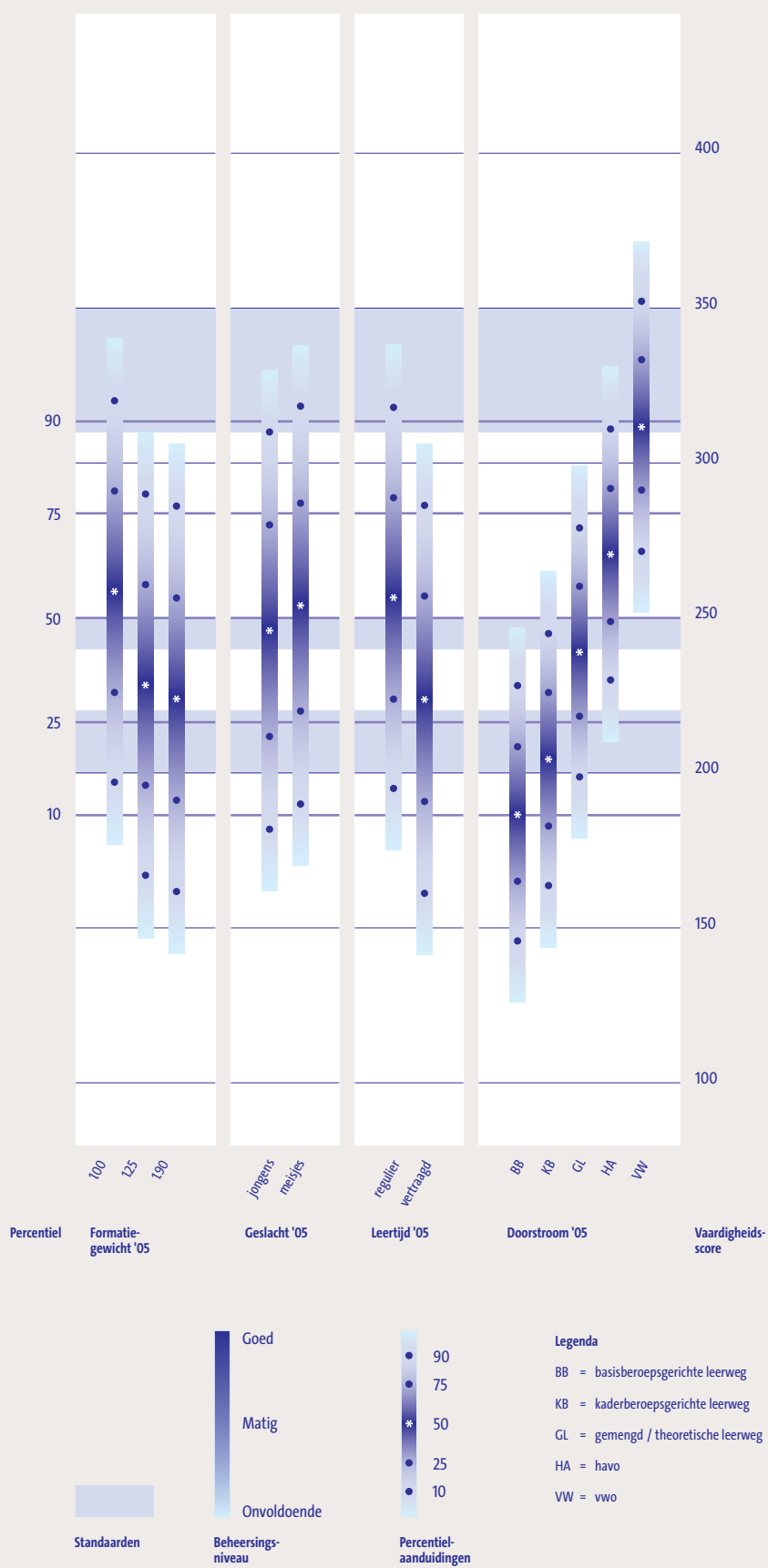
Anders dan bij de onderwerpen Begrijpen van geschreven teksten en Interpreteren van geschreven teksten is het verschil tussen 1.25- en 1.90-leerlingen nu vrij klein en hebben beide groepen leerlingen een vergelijkbare achterstand ten opzichte van 1.00-leerlingen. Meisjes scoren gemiddeld weer iets hoger dan jongens en het niveau van vertraagde leerlingen ligt duidelijk weer lager dan van reguliere leerlingen in jaargroep 8. Het onderwerp Studerend lezen was in deze vorm nog niet eerder in peilingsonderzoek opgenomen zodat een vergelijking over de tijd niet mogelijk is.

Het verschil in vaardigheidsniveau van leerlingen naar doorstroomkenmerk vertoont het inmiddels bekende beeld. Kijken we naar het leerlandschap van de verschillende groepen leerlingen, dan valt allereerst op dat BB-leerlingen nog in het geheel niet toe zijn aan het studerend lezen zoals dat in dit peilingsonderzoek vorm heeft gekregen en dat er bij KB-leerlingen nog slechts sprake is van een aarzelend begin. Wel hebben de GL-leerlingen op dit onderwerp al een beginnende competentie ontwikkeld, maar nog steeds worden geen van de voorbeeldopgaven door deze leerlingen goed beheerst. Het onderwerp sluit al duidelijk meer aan bij het competentieniveau van de havo-leerlingen: de eerste drie voorbeeldopgaven worden door hen goed beheerst en de voorbeeldopgaven 4 tot en met 11 illustreren het leerlandschap van deze leerlingen, de competenties dus die zij zich aan het verwerven zijn. Vwo-leerlingen ten slotte beheersen het studerend lezen al goed.

Het studerend lezen heeft in dit peilingsonderzoek dus een uitwerking gekregen die weliswaar aansluit bij wat in taal- en leesmethoden aan de orde wordt gesteld, maar toch het niveau van veel leerlingen te boven gaat. Nagegaan zal moeten worden of in de toekomst het onderwerp zodanig aangevuld kan worden dat ook beginnende competenties van minder vaardige leerlingen in beeld kan worden gebracht.

## De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Studerend lezen





Percentage leerlingen per categorie dat de standaard Minimum en Voldoende bereikt voor het onderwerp Studerend lezen

|                        | gemiddelde score | standaardafwijking | standaard Minimum | standaard Voldoende |
|------------------------|------------------|--------------------|-------------------|---------------------|
| <b>Formatiegewicht</b> |                  |                    |                   |                     |
| 1.00                   | 259              | 48                 | 89%               | 57%                 |
| 1.25                   | 228              | 48                 | 72%               | 33%                 |
| 1.90                   | 224              | 49                 | 69%               | 29%                 |
| <b>Geslacht</b>        |                  |                    |                   |                     |
| jongens                | 246              | 50                 | 82%               | 47%                 |
| meisjes                | 254              | 50                 | 86%               | 53%                 |
| <b>Leertijd</b>        |                  |                    |                   |                     |
| regulier               | 256              | 48                 | 88%               | 55%                 |
| vertraagd              | 224              | 49                 | 69%               | 29%                 |
| <b>Doorstroom</b>      |                  |                    |                   |                     |
| BB                     | 187              | 32                 | 34%               | 2%                  |
| KB                     | 205              | 32                 | 56%               | 8%                  |
| GL                     | 239              | 32                 | 89%               | 36%                 |
| HAVO                   | 270              | 32                 | 99%               | 74%                 |
| VWO                    | 312              | 32                 | 100%              | 98%                 |

Het leerlandschap van leerlingen naar doorstroomkenmerk voor het onderwerp Studerend lezen

| Doorstroomkenmerk | Opgaven die de gemiddelde leerling |                |                      |
|-------------------|------------------------------------|----------------|----------------------|
|                   | goed beheerst                      | matig beheerst | onvoldoende beheerst |
| BB                | Geen                               | Geen           | 1 – 13               |
| KB                | Geen                               | 1 – 2          | 3 – 13               |
| GL                | Geen                               | 1 – 7          | 8 – 13               |
| HAVO              | 1 – 3                              | 4 – 11         | 12 – 13              |
| VWO               | 1 – 8, 10                          | 9, 11 – 13     |                      |

### De kwalitatieve analyse van drie open samenvattingsopgaven

In het peilingsonderzoek zijn ook drie samenvattingsopgaven opgenomen waarbij de leerlingen een samenvatting moesten schrijven bij een informatieve tekst. Hiermee proberen we inzicht te krijgen welke informatie uit een tekst leerlingen belangrijk achten op te nemen in een samenvatting van die tekst. De samenvattingsopdrachten laten zich niet in een dichotoom goed/fout-model evalueren, maar vereisen een meer kwalitatief gerichte analyse. Deze kwalitatieve analyse heeft betrekking op vragen als:

- Hoeveel inhoudselementen noemen de leerlingen in hun samenvatting?
- Welke inhoudselementen noemen ze dan?
- In hoeverre is er sprake van een echte samenvatting, dat wil zeggen in hoeverre is de kern van de aangereikte tekstinhoud aanwezig (en niet meer dan dat)?

*De beoordeling van de samenvattingen*

De samenvattingen van de leerlingen zijn beoordeeld met behulp van een scoreschema met een

opsomming van de relevant geachte inhoudselementen. De opsomming van de inhoudselementen is gebaseerd op drie samenvattingen per tekst van verschillende volwassen taalgebruikers. Als een element in alle drie de samenvattingen voorkwam werd het als een primair inhoudselement gekwalificeerd, kwam het element in twee van de drie samenvattingen voor dan kreeg het de kwalificatie secundair element. Het scoreschema bevatte een opsomming van beide typen elementen. Als een element maar in één van de drie samenvattingen voorkwam, werd het wel opgenomen als inhoudselement in het scoreschema, maar met de aantekening dat het wellicht om een extra element ging, dat al dan niet deel uit kan maken van de samenvatting (tertiair inhoudselement). Vaak is dit ook een inhoudselement dat veel door leerlingen wordt genoemd, maar dat niet van erg groot belang is voor de samenvatting. Een eerste versie van de scoreschema's is vervolgens voorgelegd aan twee taaldeskundigen en er zijn samenvattingen van kinderen mee beoordeeld. Naar aanleiding hiervan is het schema aangepast en gebruikersvriendelijker gemaakt. Standaard is aan het beoordelingsschema de vraag toegevoegd of de samenvatting ook andere niet in het schema opgenomen inhoudselementen vermeldde.

De samenvattingen van de leerlingen bij de drie opgaven zijn alle door twee beoordelaars beoordeeld aan de hand van de scoreschema's. Er is een hoge overeenstemming tussen de beoordelaars gevonden. Alleen voor de tekst *Kleurenblind* waren er in eerste instantie relatief grote verschillen voor de inhoudselementen 5, 6 en 7. We komen daar later op terug. We presenteren vanwege de hoge overeenstemming de resultaten op basis van de oordelen van de willekeurig gekozen eerste beoordelaar met daaraan eventueel toegevoegd de afwijking in percentages van de tweede beoordelaar. Wordt voor een inhoudselement aangegeven dat het voorkwam in 38 (+2) procent van de samenvattingen, dan betekent dat dus dat de eerste beoordelaar het element herkende in 38 procent van de samenvattingen en de tweede beoordelaar in 40 procent van de samenvattingen.

### **Wat leerlingen kunnen**

Hieronder bespreken we per tekst hoe de samenvattingen van de leerlingen er uitzien. Eerst geven we aan hoeveel inhoudselementen leerlingen noemen, daarna komt aan bod welke inhoudselementen hoe vaak worden genoemd. Tot slot presenteren we hoeveel leerlingen een samenvatting met alleen primaire inhoudselementen maken, hoeveel leerlingen een samenvatting met alleen primaire en secundaire inhoudselementen maken, hoeveel leerlingen een samenvatting met primaire, secundaire en tertiaire inhoudselementen maken en hoeveel leerlingen een andere samenvatting maken.

### **Samenvattingen bij de tekst *Vindingrijke jagers***

Het scoreschema voor de tekst *Vindingrijke jagers* bestond uit vier inhoudselementen, waarvan drie primaire inhoudselementen en een tertiair inhoudselement.

De drie primaire inhoudselementen zijn:

- het onderwerp van de tekst: *dolfijnen* of *tuimelaars*;
- de hoeveelheid vis die dolfijnen eten / dat dolfijnen veel vis eten;
- dat dolfijnen verschillende jachtmethoden hebben / dat de jachtmethoden per gebied kunnen verschillen.

Het tertiaire inhoudselement is:

- dat dolfijnen (vaak) in teamverband jagen.

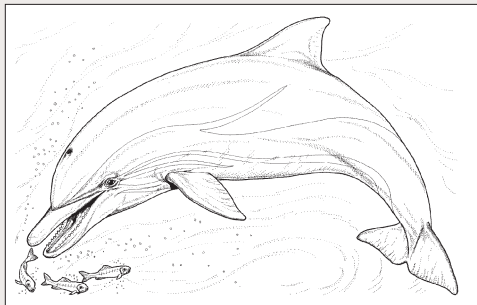
De meeste leerlingen (60 procent) hebben een samenvatting gemaakt met drie of vier inhoudselementen. Ongeveer een derde deel van de leerlingen volstond met een samenvatting met twee inhoudselementen. Samenvattingen met meer dan vier inhoudselementen zijn niet



aangetroffen. Bij een klein deel van de samenvattingen (5 procent) verschilden de beoordelaars van inzicht omtrent het al of niet afzonderlijk scoren van inhoudselementen.

### Vindingrijke jagers

Deze tekst gaat over een speciaal soort dolfijnen, tuimelaars.



In het wild voeden tuimelaars zich dagelijks met zo'n 8 à 15 kilo inktvis, garnalen, paling en andere vis. Vaak jagen ze in teamverband, waarbij ze kleine vissen voor zich uit drijven en de afvallers eruit pikken. Soms volgen ze

garnalenvissers om zich te goed te doen aan de restjes. De jachtmethode kan per gebied enorm verschillen. In South Carolina in de VS bijvoorbeeld jagen dolfijnen vis de kust op, en rollen zich dan zelf het strand op om ze te vangen. En in de Golf van Mexico zijn tuimelaars waargenomen die de vis bewusteloos slaan door ze met hun staartvinnen in de lucht te gooien en daarna van het water te plukken. Volgens sommige onderzoekers kunnen ze hun prooi verdoven door harde geluiden te produceren.

Bron: Kijk op het dierenrijk

Schrijf een korte samenvatting van deze tekst. Gebruik maximaal 2 regels.

---



---

### Verdeling van het aantal inhoudselementen per samenvatting van de tekst 'Vindingrijke jagers'

| Aantal inhoudselementen | Percentage samenvattingen |
|-------------------------|---------------------------|
| 0                       | 2                         |
| 1                       | 6                         |
| 2                       | 32 (+1)                   |
| 3                       | 44 (+5)                   |
| 4                       | 15 (-5)                   |
| Aantal samenvattingen   | 536                       |

Een interessantere vraag dan de vorige is hoe de samenvattingen er in het algemeen uitzien. Hiervoor is gekeken naar het percentage samenvattingen waarin de verschillende inhoudselementen voorkomen. Het meest genoemde inhoudselement bij *Vindingrijke jagers* is (uiteraard) 'het onderwerp van de tekst' (92 procent). Dan volgt 'de hoeveelheid vis die dolfijnen eten' of 'dat dolfijnen (veel) vis eten', dat in ongeveer 70 procent van de samenvattingen voorkomt. Het derde primaire inhoudselement over de verschillende jachtmethoden komt in de helft van de samenvattingen voor.

Het tertiaire inhoudselement 'dat dolfijnen in teamverband jagen' wordt door bijna een zesde deel van de leerlingen in de samenvatting opgenomen, terwijl ongeveer een derde van de leerlingen een ander inhoudselement uit de tekst noemt, een inhoudselement dat volgens de volwassen samenvattingschrijvers dus niet in de samenvatting thuishoort.

Ongeveer een kwart van de leerlingen (21 procent +4) heeft een samenvatting geschreven waarin alleen de primaire inhoudselementen voorkwamen en 4 procent van de samenvattingen bevatte naast de primaire elementen ook nog het tertiaire inhoudselement.

Een voorbeeld van elk is:

- *De tuimelaar eet zo'n 8 à 15 kilo vis. Ze hebben veel manieren om hun prooi te doden.*
- *Tuimelaars voeden zich dagelijks zo'n 8 à 15 kilo aan vis, vaak jagen ze in teamverband. Maar de jachtmethode verschilt per gebied.*

Percentage samenvattingen per inhoudselement bij de tekst 'Vindingrijke jagers'

| De inhoudselementen (p=primair, s=secundair, t=tertiair)                                          |     | Percentage samenvattingen |      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------------------------|------|
| Het onderwerp van de tekst: <i>dolfijnen of tuimelaars.</i>                                       | (p) | 92                        |      |
| De hoeveelheid vis die dolfijnen eten / dat dolfijnen (veel) vis eten                             | (p) | 69                        | (-1) |
| Dat dolfijnen verschillende jachtmethoden hebben / de jachtmethoden per gebied kunnen verschillen | (p) | 49                        | (+1) |
| Dat dolfijnen (vaak) in teamverband jagen                                                         | (t) | 17                        | (-1) |
| Andere informatie uit de tekst                                                                    |     | 37                        | (-2) |

Als een samenvatting met alleen primaire of primaire en tertiaire inhoudselementen als goed wordt beschouwd, kunnen we stellen dat ongeveer 25-30 procent van de leerlingen een goede samenvatting maakt van de tekst *Vindingrijke jagers* en de belangrijkste informatie uit deze relatief korte tekst selecteert.

De overige samenvattingen bevatten vaak minder inhoudselementen of noemen ook nog informatie die wel in de tekst staat, maar die niet in een samenvatting thuishoort.

Voorbeelden van dergelijke samenvattingen zijn:

- *De soort dolfijnen tuimelaars jagen samen als een team.*
- *Tuimelaars voeden zich met zo'n 8 à 15 kg inktvis garnalen paling en andere vis.*
- *Tuimelaars jagen heel verschillend.*
- *In de Golf van Mexico zijn tuimelaars waargenomen die de vis bewusteloos slaan.*
- *Ze jagen vaak in teamverband. Volgens sommige onderzoekers kunnen ze hun prooi verdoven door harde geluiden te maken.*

Sommige leerlingen geven er in hun samenvatting blijk van dat zij óf de tekst niet hebben begrepen of mogelijk niet weten wat een samenvatting eigenlijk is. Voorbeelden daarvan zijn:

- *In Mexico jagen ze op dolfijnen*
- *Tuimelaars zwemmen graag. En tuimelaars voelen dat en zij vangers van bepaalde vissen.*

### Samenvattingen bij de tekst *Kleurenblind*

Het scoreschema voor de tekst *Kleurenblind* bevatte in totaal acht inhoudselementen, waarvan vijf primaire inhoudselementen, twee secundaire elementen en een tertiair inhoudselement.

De primaire inhoudselementen zijn:

- het onderwerp van de tekst: *kleurenblind*;
- dat kleuren leuk zijn om te zien / vrolijkheid geven / zonder kleuren de wereld er saai uit ziet;
- dat kleuren nuttig zijn;
- dat je drie kegeltjes in je oog hebt (om kleuren te zien);
- dat je (gedeeltelijk) kleurenblind bent als er iets mis is met de kegeltjes (in je oog).

De secundaire inhoudselementen zijn:

- dat kleuren je kunnen waarschuwen;
- dat één op de dertig mensen (helemaal of gedeeltelijk) kleurenblind is.

Het tertiaire inhoudselement is:

- uitleg (gedeeltelijke en/of volledige) kleurenblindheid (wat zie je...).

Een van de inhoudselementen was aanvankelijk zodanig geformuleerd dat de beide beoordelaars daaraan een verschillende interpretatie hebben gegeven, met als gevolg een relatief groot verschil tussen de beoordelaars op dit element. Nadat dit inhoudselement opnieuw is geformuleerd heeft een derde beoordelaar de samenvattingen waarbij de beoordelaars op dit element een afwijkend oordeel hadden gegeven, opnieuw beoordeeld. Het resultaat is dat er tussen beoordelaars een grote mate van overeenstemming is gevonden.

### Kleurenblind

*Je maakt een werkstuk over kleuren. Je vindt een tekst over kleurenblindheid. Daarover wil je ook een paar regels schrijven in je werkstuk.*

#### Kleurenblind

Zonder kleuren zou de wereld er saai uitzien. Kleuren geven vrolijkheid. Maar kleuren zijn niet alleen leuk om te zien, ze zijn ook nuttig. Ze kunnen je waarschuwen met hun felheid. Bijvoorbeeld als een verkeerslicht op rood staat en je moet stoppen.

Met maar drie soorten kegeltjes in je oog kun je alle kleuren die je opvangt van elkaar onderscheiden. Maar soms is er iets mis met de werking van die kegeltjes.

Mensen die dat hebben, hebben last van kleurenblindheid. Ze hebben moeite met het zien van bepaalde kleuren. Ze zien bijvoorbeeld het verschil tussen rood en groen slecht of ze kunnen blauw en geel niet van elkaar onderscheiden.

Die zijn gedeeltelijk kleurenblind. Er zijn mensen die helemaal kleurenblind zijn. Ze kunnen geen enkele kleur onderscheiden. Voor hen bestaat de wereld die ze zien alleen uit tinten grijs. Ongeveer één op de dertig mensen is geheel of gedeeltelijk kleurenblind.

Schrijf een samenvatting van deze tekst. Gebruik maximaal 5 regels.

---

---

---

---

---

In ongeveer tweederde deel van de samenvattingen komen drie tot vijf inhoudselementen voor. Een kwart van de samenvattingen bevat vier inhoudselementen, en ruim een derde deel van de samenvattingen bevat drie of vijf inhoudselementen. Ongeveer 10 procent van de leerlingen noemt respectievelijk twee of zes inhoudselementen en ongeveer 5 procent noemt respectievelijk één of zeven inhoudselementen. Gegeven het feit dat een goede samenvatting vijf primaire inhoudselementen bevat, eventueel aangevuld met twee secundaire inhoudselementen, hebben de leerlingen vaak een te beperkte samenvatting gegeven.

Het onderwerp is opnieuw het meest genoemde element. Opmerkelijk is dat vervolgens bijna 60 procent van de samenvattingen het tertiaire inhoudselement bevat met de uitleg wat kleurenblind eigenlijk is. In 40 tot 50 procent van de samenvattingen komen vervolgens de primaire inhoudselementen 'dat kleuren leuk zijn om te zien', 'dat je drie kegeltjes in je oog hebt (om kleuren te zien)' en 'dat je (gedeeltelijk) kleurenblind bent als er iets mis is met de kegeltjes (in je oog)' voor. Het primaire element 'dat kleuren nuttig zijn' en het secundaire element 'dat één op de dertig mensen (helemaal of gedeeltelijk) kleurenblind is' komt in ongeveer een op de drie samenvattingen voor. Ten slotte heeft ongeveer een op de vijf leerlingen in de samenvatting opgenomen 'dat kleuren je kunnen waarschuwen' of andere door volwassenen als minder relevant geachte informatie.

Verdeling van het aantal inhoudselementen per samenvatting van de tekst 'Kleurenblind'

| Aantal inhoudselementen | Percentage samenvattingen |
|-------------------------|---------------------------|
| 0                       | 3 (-2)                    |
| 1                       | 6                         |
| 2                       | 12 (-1)                   |
| 3                       | 18                        |
| 4                       | 25 (+2)                   |
| 5                       | 20                        |
| 6                       | 11                        |
| 7                       | 5                         |
| 8                       | 0 (+1)                    |
| Aantal samenvattingen   | 553                       |

Percentage samenvattingen per inhoudselement bij de tekst 'Kleurenblind'

| De inhoudselementen (p=primair, s=secundair, t=tertiair)                                        | Percentage samenvattingen |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| Het onderwerp van de tekst: <i>kleurenblind</i>                                                 | (p) 84 (-1)               |
| Dat kleuren leuk zijn om te zien / vrolijkheid geven / zonder kleuren de wereld er saai uitziet | (p) 49 (+3)               |
| Dat je drie kegeltjes in je oog hebt (om kleuren te zien)                                       | (p) 44 (+1)               |
| Dat je (gedeeltelijk) kleurenblind bent als er iets mis is met de kegeltjes                     | (p) 41 (+1)               |
| Dat kleuren nuttig zijn                                                                         | (p) 36 (+1)               |
| Dat één op de dertig mensen (helemaal of gedeeltelijk) kleurenblind is                          | (s) 38 (+2)               |
| Dat kleuren je kunnen waarschuwen                                                               | (s) 22                    |
| Uitleg (gedeeltelijke en/of volledige) kleurenblindheid                                         | (t) 58 (+1)               |
| Andere informatie uit de tekst                                                                  | 16 (+3)                   |

Er zijn slechts een paar leerlingen (nog geen 1 procent) die een samenvatting hebben gemaakt die alleen bestond uit de primaire inhoudselementen. Eén daarvan is de volgende:

- *Kleuren geven vrolijkheid en zijn nuttig. Je hebt drie soorten kegeltjes in je oog. Daarmee kun je alle kleuren onderscheiden. Bij sommige mensen is er iets mis. Ze zijn dan gedeeltelijk of helemaal kleurenblind.*

Verder zijn er slechts vier leerlingen (ook nog geen 1 procent) die alleen alle primaire en secundaire inhoudselementen noemen. Een voorbeeld daarvan is:

- *Zonder kleuren zou de wereld er saai uitzien. Kleuren zijn nuttig. Kleuren kunnen je waarschuwen met hun felheid (s). Met maar drie soorten kegeltjes in je oog kun je alle kleuren onderscheiden. Soms is er iets mis met die kegeltjes. Dan heb je last van kleurenblindheid. Eén op de dertig mensen heeft hier last van (s).*

Ongeveer 8 procent van de samenvattingen bevat wel alle primaire inhoudselementen, met daarbij nog een of meer andere elementen, met name dus het tertiaire element.

Sommige leerlingen hebben naast enkele primaire inhoudselementen ook een secundair en het tertiaire element opgenomen. Ook deze leerlingen maken vaak een goede samenvatting van de tekst, ook al is die dan anders dan van de volwassenen. Ze vermelden dan bijvoorbeeld in plaats

van 'dat kleuren de wereld vrolijk maken' een uitleg van wat kleurenblindheid inhoudt. Vanuit het standpunt van kinderen is dit wellicht ook wel te begrijpen. Zij lijken uitleg van kleurenblindheid belangrijker te vinden dan de volwassenen, volgens wie de uitleg van het begrip niet meer nodig lijkt te zijn.

Voorbeelden hiervan zijn:

- *Ongeveer 1 op de 30 mensen is geheel of gedeeltelijk kleurenblind. Die mensen kunnen sommige kleuren niet van elkaar onderscheiden. Je hebt 3 soorten kegeltjes in je oog. Als daar iets mis mee is heb je last van kleurenblindheid.*
- *Met maar drie soorten kegeltjes worden alle kleuren geregeld. Soms werken die kegels niet zo goed, dan ben je kleurenblind. Je kan de kleuren niet goed uit elkaar houden. Er zijn mensen die helemaal kleurenblind zijn, dan is alles grijs/wit. Eén op de dertig mensen is geheel of gedeeltelijk kleurenblind.*
- *Zonder kleuren is de wereld saai. Kleuren zijn mooi maar ook handig. Je weet wanneer je bijv moet stoppen. Je hebt in je oog 3 kegeltjes die de kleuren onderscheiden maar bij 1 op de 30 mensen werken ze niet goed en kunnen ze kleuren niet goed onderscheiden.*

Ook bij deze tekst zijn er samenvattingen waaruit blijkt dat een leerling de tekst niet goed begrepen heeft, of niet doorheeft wat een samenvatting is. Voorbeelden daarvan zijn:

- *Het gaat over kleurenblind. Het is niet leuk.*
- *Kleuren waarschuwen voor felheid bijvoorbeeld rood bij verkeerslicht. Kegeltjes kun je alles zien.*
- *Kleuren in je leven zijn belangrijk. Niet voor de lol maar voor de veiligheid.*
- *Kleurenblind. Je denkt dat er niet zoveel mensen kleurenblind zijn maar dat is niet waar dat zijn er zo'n 1 op de 30 mensen.*

Het scoreschema voor de tekst *Nesten* bevatte in totaal tien inhoudselementen, waarvan vijf primaire, drie secundaire en één tertiair inhoudselement. Het tiende inhoudselement is 'alleen dat horsten hoog liggen'. Dit element is toegevoegd toen bij het opstellen van het schema bleek dat veel leerlingen alleen dit element noemen, zonder dat ze noemen dat horsten zich op verschillende plekken kunnen bevinden.

De primaire inhoudselementen bij deze tekst zijn:

- het onderwerp van de tekst: nesten of horsten
- dat horsten bouwwerken/nesten van takken en bladeren zijn
- dat horsten zich op verschillende plekken kunnen bevinden
- dat broedparen samen één horst hebben
- dat een roofvogelkuiken een takkeling heet

De secundaire inhoudselementen zijn:

- dat een broedpaar een eigen gebied om te jagen heeft
- dat wijfjes de eieren uitbroeden
- dat mannetjes jagen

Het tertiaire inhoudselement is:

- dat een horst een ingepikt nest kan zijn

Het extra element is:

- alleen dat horsten hoog liggen

## Samenvattingen bij de tekst Nesten

Deze tekst komt uit een boek over roofvogels in Nederland.  
Je leest deze tekst voor een werkstuk over roofvogels in Nederland. Je zoekt alleen nog informatie over de nesten.

### Nesten

De meeste roofvogels leven in nesten. Die noem je horsten. Het zijn bouwwerken van takken en bladeren. Sommige roofvogels bouwen hun nest in de toppen van bomen, tegen rotswanden of op de daken van grote gebouwen. Deze vogels willen graag lekker hoog zitten, zodat ze goed kunnen zien wat er zich rondom en beneden hen afspeelt. Andere roofvogels maken een nest op de grond. Er zijn er ook die een verlaten nest van een andere vogel inpikken, zoals dat van een kraai.

Broedparen\* wonen met zijn tweeën in een eigen horst en hebben een eigen gebied om te jagen. Als daar andere vogels komen, krijgen die ervan langs. De wijfjes broeden de eieren uit. Het mannetje jaagt. Als een roofvogel kuiken de wijde wereld wordt ingestuurd, gaat dat heel voorzichtig. Klimmend en klauterend verkent hij een beetje onhandig eerst de omgeving van het nest. Het jonge roofvogeltje heet een takkeling.

Bron: De Ruiter Informatie

\*Broedparen zijn roofvogels die met z'n tweeën een nest hebben.



Schrijf in maximaal zes regels de belangrijkste informatie uit de tekst op over nesten.

---

---

---

---

---

---

### Verdeling van het aantal inhoudselementen per samenvatting van de tekst 'Nesten'

| Aantal inhoudselementen | Percentage samenvattingen |
|-------------------------|---------------------------|
| 0                       | 1 (-1)                    |
| 1                       | 4 (-1)                    |
| 2                       | 11 (+2)                   |
| 3                       | 23 (-1)                   |
| 4                       | 23 (+1)                   |
| 5                       | 19 (-2)                   |
| 6                       | 12 (+1)                   |
| 7                       | 6 (-1)                    |
| 8                       | 2                         |
| 9                       | 1                         |
| Aantal samenvattingen   | 512                       |

In tweede deel van de samenvattingen komen drie tot vijf inhoudselementen voor: Bijna een kwart van de samenvattingen bevat respectievelijk drie of vier inhoudselementen, en een vijfde deel van de samenvattingen bevat vijf inhoudselementen. Ongeveer 10 procent van de leerlingen noemt respectievelijk twee of zes inhoudselementen en ongeveer 5 procent noemt respectievelijk één of zeven inhoudselementen. Er zijn slechts weinig leerlingen (minder dan 5 procent) die minder dan twee of meer dan zeven inhoudselementen noemen. De volwassen

samenvatters noemen vijf primaire inhoudselementen, drie secundaire en één tertiaire. Een optimale samenvatting kan bestaan uit minimaal vijf inhoudselementen en maximaal negen. Bij ongeveer 40 procent van de leerlingen komen vijf of meer inhoudselementen voor.

Ook hier wordt het onderwerp (uiteraard) weer het vaakst genoemd, zelfs door bijna alle leerlingen (98 procent).

Daarna wordt door iets meer dan de helft van de leerlingen genoemd dat horsten zich op verschillende plekken kunnen bevinden, terwijl een derde alleen noemt dat horsten hoog liggen. Rond 40 procent van de leerlingen noemt dat horsten bouwwerken van takken en bladeren zijn en dat broedparen samen één horst hebben. Ongeveer een derde van de leerlingen noemt dat wijfjes de eieren uitbroeden en dat mannetjes jagen. Verder noemt ongeveer 30 procent dat een roofvogelkuiken een takkeling heet en dat een horst een ingepikt nest kan zijn. Maar liefst ruim 40 procent van de leerlingen noemt andere informatie dan die in de genoemde inhoudselementen aan bod komt. Het gaat dan bijvoorbeeld om een opmerking zoals 'als een roofvogelkuiken de wijde wereld wordt ingestuurd gaat dat heel voorzichtig'. De overige vier inhoudselementen die het vaakst genoemd worden door de leerlingen zijn primaire inhoudselementen zoals vastgesteld door de volwassen samenvatters. Een ander inhoudselement dat vaak voorkomt bij de leerlingen (zoals we al zeiden in een derde van de samenvattingen) is de opmerking dat horsten hoog liggen, zonder dat er bij wordt vermeld dat horsten zich op verschillende plekken kunnen bevinden. In deze samenvattingen wordt maar een gedeelte van de belangrijk geachte informatie over de plaats van horsten gegeven.

*Percentage samenvattingen per inhoudselement bij de tekst 'Nesten'*

| De inhoudselementen (p=primair, s=secundair, t=tertiair)  |     | Percentage samenvattingen |
|-----------------------------------------------------------|-----|---------------------------|
| Het onderwerp van de tekst: <i>nesten of horsten</i>      | (p) | 98                        |
| Dat horsten bouwwerken/nesten van takken en bladeren zijn | (p) | 41                        |
| Dat horsten zich op verschillende plekken kunnen bevinden | (p) | 55                        |
| Dat broedparen samen één horst hebben                     | (p) | 37 (+1)                   |
| Dat een roofvogelkuiken een takkeling heet                | (p) | 28                        |
| Dat een broedpaar een eigen gebied om te jagen heeft      | (s) | 17                        |
| Dat wijfjes de eieren uitbroeden                          | (s) | 33                        |
| Dat mannetjes jagen                                       | (s) | 32 (-1)                   |
| Dat een horst een ingepikt nest kan zijn                  | (t) | 28                        |
| Andere informatie uit de tekst                            |     | 43                        |
| <u>Alleen</u> dat horsten hoog liggen                     |     | 34 (+2)                   |

Er is slechts één leerling die alleen de primaire elementen noemt in zijn samenvatting. Deze leerling maakt de volgende samenvatting:

- *De meeste roofvogels leven in nesten. Die nesten noem je horsten. Ze maken het van takken en bladeren. Ze bouwen nesten op verschillende plekken. Broedparen wonen met z'n tweeën in een nest. Als er een jong roofvogeltje is geboren noem je dat een takkeling.*

Er is ook slechts één leerling die alleen de primaire en secundaire inhoudselementen noemt in zijn samenvatting en slechts één leerling die alleen de primaire, secundaire en tertiaire elementen noemt.

Er zijn wel negen leerlingen (nog geen 2 procent) die minstens al deze primaire elementen hebben genoemd, met daarbij nog één of meer andere elementen. Van deze negen leerlingen noemen er twee dat een horst een ingepikt nest kan zijn, noemen er drie dat een broedpaar een

eigen gebied om te jagen heeft, en noemen er zes dat wijfjes de eieren uitbroeden en dat mannetjes jagen. Verder noemen er vier nog andere informatie uit de tekst.

De overige leerlingen noemen andere, of meer of minder inhoudselementen dan de inhoudselementen uit het beoordelingsschema. Een aantal daarvan is helemaal niet slecht. Voorbeelden daarvan zijn:

- *Een roofvogelnest noem je een horst. Soms bouwen ze die in hoge bomen, tegen rotswanden of hoge gebouwen. Sommige ook op de grond. Er zijn ook roofvogels die een verlaten nest inpikken. Broedparen wonen met zijn tweeën in een eigen horst. Het mannetje gaat op jacht en het wijfje broedt de eieren uit.*
- *De meeste roofvogels leven in nesten, die noem je horsten. Broedparen wonen met zijn tweeën in een eigen horst. Als een roofvogelkuiken de wijde wereld wordt ingestuurd gaat dat heel voorzichtig. Het jonge roofvogeltje heet een takkeling.*

Andere samenvattingen zijn toch wel erg beperkt. Voorbeelden daarvan zijn:

- *Een nest noem je een horst. Het zijn bouwwerken van takken en bladeren. Die nesten zijn vaak in boom tegen rotswanden of op daken. De vogels willen hoog zitten, maar je hebt ook nesten op de grond.*
- *De meeste nesten noem je horsten. Van takken en bladeren.*

## Conclusie

Door het goed samenvatten van een tekst kan een lezer laten zien dat hij de kern uit een tekst kan halen. Uit de voorgaande beschrijving van de samenvattingen van drie teksten blijkt dat leerlingen aan het einde van het basisonderwijs redelijk in staat zijn om de belangrijkste informatie uit een tekst te selecteren voor een samenvatting. De primaire en secundaire inhoudselementen worden door de leerlingen over het algemeen het vaakst genoemd. Een uitzondering hierop vormen het inhoudselement 'uitleg kleurenblindheid' bij de tekst Kleurenblind en de inhoudselementen 'alleen dat horsten hoog liggen' en 'andere informatie uit de tekst' bij de tekst Nesten. Wel is het zo dat de leerlingen minder volledig zijn in hun samenvattingen, ze noemen over het algemeen minder inhoudselementen dan de volwassen samenvatters.

Zoals de voorbeelden laten zien, zijn er aanmerkelijke verschillen te vinden tussen verschillende leerlingen. Helaas is het door het verkennende karakter van dit onderzoek naar samenvattingen niet mogelijk om nader in te gaan op deze verschillen.

## 4.5 Opzoeken van informatie

### Inhoud

Het onderwerp *Opzoeken van informatie* betreft het efficiënt en systematisch opsporen van specifieke informatie in schriftelijke of elektronische informatiebronnen en deze vervolgens gebruiken of toepassen. In de methoden staat deze vaardigheid ook wel bekend als studievoordigheid. Bij *opzoeken* worden allerlei aspecten van de vaardigheden *begrijpen*, *interpreteren* en *reflecteren* ingezet. Van groot belang bij het *opzoeken* is het vinden van de beoogde informatie. Het gaat daarbij om selectieve, flexibele en doelgerichte manieren van lezen, zoals het kunnen werken met alfabetisch geordende systemen en met trefwoordenregisters. Om de gevraagde informatie te vinden, moet de lezer ook regelmatig stukjes tekst lezen, hetzij grondig, hetzij skimmend en scannend, teneinde te bepalen of de gevraagde informatie daadwerkelijk gevonden is. Zo niet, dan gaat het zoekproces weer verder. Er is sprake van een buiten de tekst gelegen gebruiksdoel, zoals het opzoeken van een telefoonnummer om



vervolgens de beoogde instantie te kunnen bellen. Ook het zoeken op internet maakt deel uit van het onderwerp *opzoeken*.

We onderscheiden binnen het onderwerp *Opzoeken van informatie* zeven categorieën of vaardigheidsaspecten:

- 1 Kennis van het *alfabet* en deze kennis kunnen toepassen bij het alfabetiseren op eerste letter en op twee of meer gelijke beginletters bij het zoeken in diverse bronnen, zoals woordenboek, encyclopedie, telefoongids, internet.
- 2 Gebruik van *trefwoorden*, kunnen vaststellen van kernbegrippen die als trefwoord kunnen dienen, kiezen van de juiste ingang in een bron en trefwoorden omzetten in synonieme of verwante (boven- of onderschikkende) begrippen.
- 3 Kunnen *selecteren van de informatiebron*, zoals encyclopedie, folder krant, radio- en televisiegids, reisgids, telefoongids, tijdschrift, advertentiefolder, internet; kortom: elk genre kan hier aan de orde zijn.
- 4 *Wegwijs in*
  - boeken en tijdschriften: gebruiken van inhoudsopgave, voorwoord, inleiding, zaken- en personenregister, lijst van afbeeldingen, titelpagina met bibliografische gegevens zoals schrijver, titel, illustrator en uitgever,
  - in (school)bibliotheek en (school)documentatiecentrum: gebruiken van onderwerpen- en auteurscatalogi, trefwoordenregister, kaartsysteem, enzovoort (NB: de in bibliotheken gebruikte SISO-indeling vergt specifieke kennis die het niveau van de basisschool overstijgt);
  - wegwij op internet; bijvoorbeeld zoekmachines; de opbouw van webpagina's met zoekvensters en hyperlinks.
- 5 Zoeken en vinden van specifieke informatie in een (jeugd)*woordenboek*, zoals informatie met betrekking tot de betekenis van woorden, begrippen, uitdrukkingen, afkortingen, maar ook informatie over woordvormen, bijvoorbeeld meervoudsvorming.
- 6 Het gebruik van *naslagwerken* (in de papieren wereld en in een elektronische omgeving), zoals encyclopedieën, telefoongidsen (ook postcode), spoorboekjes, bus- en treinschema's, radio- en televisiegids; hierbij speelt kennis van de specifieke indeling van de verschillende bronnen een rol.
- 7 Opzoeken van informatie in tabellen in leestekst.

Voor het onderwerp *Opzoeken van informatie* is een vaardigheidsschaal ontwikkeld waarin 54 opgaven zijn opgenomen. Daarvan zijn 20 opgaven in dit rapport opgenomen en op de vaardigheidsschaal afgebeeld. Sommige vragen hebben betrekking op het gebruik van een informatiebron, bijvoorbeeld een telefoonboek of een woordenboek. Meestal wordt dan een fragment uit de betreffende bron in de vraagstelling opgenomen omdat we er niet van uit kunnen gaan dat alle leerlingen over dezelfde of vergelijkbare informatiebronnen kunnen beschikken. Ook vragen die betrekking hebben op het gebruik van de computer zijn 'op papier' aan de leerlingen voorgelegd, meestal met een afbeelding van een internetpagina. Misschien dat toekomstige ontwikkelingen het mogelijk maken daadwerkelijk het gebruik van de computer en van internet bij het onderzoek te betrekken.

### **Wat leerlingen kunnen**

**De percentiel-10 leerling** beheerst van de totale opgavenverzameling zeven opgaven goed, 16 opgaven matig en 31 opgaven onvoldoende. De voorbeeldopgaven 1, 2 en 3 worden door deze leerling goed beheerst. In opgave 1 moet de leerling informatie in de tekst zoeken. Bij het zoeken kan de leerling strategieën gebruiken die nodig zijn om informatie in een tabel te zoeken: eerst zoekt de leerling op in welk rijtje de films voor Delft staan, daarna zoekt hij/zij op op welke dag de film Zulaika draait. Opgave 2 betreft het gebruik van het woordenboek om een uitgang van een woord op te zoeken. Voor opgave 3 moet de leerling zijn kennis van het genre 'atlas' tentoonspreiden.

Dit is het schema voor het Cinekid filmfestival.

## Cinekid op locatie

VERTONINGSSCHEMA PER LOCATIE

|                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Alkmaar,<br/>Provadja<br/>(072) – 5110136</b><br>13 oktober – Hodder<br>14 oktober – Het levende bos<br>16 oktober – Wallah Be<br>17 oktober – An Angel for May<br>18 oktober – Zulaika    | <b>Amersfoort,<br/>Theater De Lieve Vrouw<br/>(033) – 4226555</b><br>12 oktober – Wallah Be<br>15 oktober – Zulaika<br>16 oktober – An Angel for May<br>17 oktober – Hodder<br>18 oktober – Het levende bos | <b>Apeldoorn,<br/>Gigant<br/>(055) – 5216346</b><br>13 oktober – An Angel for May<br>14 oktober – Zulaika<br>16 oktober – Wallah Be<br>17 oktober – Het levende Bos<br>18 oktober – Hodder      | <b>Breda,<br/>Chassé Cinema<br/>(076) – 5303132</b><br>19 t/m 24 oktober (en<br>26 oktober) – Het levende bos<br>20 oktober – Hodder<br>21 oktober – An Angel for May<br>22 oktober – Wallah Be<br>24 oktober – Zulaika |
| <b>Almere,<br/>De Metropole<br/>(036) – 5339400</b><br>12 oktober – Hodder<br>13 oktober – Het levende Bos<br>14 oktober – Wallah Be<br>16 oktober – An Angel for May<br>17 oktober – Zulaika | <b>Amsterdam,<br/>De Meervaart<br/>(020) – 4107777</b><br>13 oktober – Wallah Be<br>14 oktober – An Angel for May<br>15 oktober – Zulaika<br>16 oktober – Hodder<br>17 oktober – Het levende bos            | <b>Arnhem,<br/>Kinderfilmhuis<br/>(026) – 4424283</b><br>20 oktober – Het levende bos<br>21 oktober – Zulaika<br>22 oktober – Hodder<br>23 oktober – An Angel for May<br>24 oktober – Wallah Be | <b>Delft,<br/>Filmhuis Lumen<br/>(015) – 2140226</b><br>12 oktober – Hodder<br>13 oktober – Het levende bos<br>15 oktober – Wallah Be<br>16 oktober – An Angel for may<br>17 oktober – Zulaika                          |

## Zulaika Workshop

In een aantal filmtheaters wordt een workshop over Zulaika gegeven. Bel voor meer informatie het filmtheater ter plaatse.

### 1 Cinekid

Kaspar wil graag naar de kinderfilm Zulaika in Delft.  
Op welke datum kan hij er naar toe?

Op \_\_\_\_\_

### 2 Je ziet hier een stukje uit een jeugdwoordenboek.

**politicus** (*de* politicus – twee politici; vrouw: politica  
– twee politica's) Een politicus werkt in de politiek.  
Een minister is bijvoorbeeld een politicus.  
Kijk ook bij: politiek en minister

Hoe heet een vrouwelijke politicus?

\_\_\_\_\_

### 3 Kies uit:

inhoudsopgave – lijst van afbeeldingen –  
personenregister – zakenregister – legenda



gebergte



plaats met meer dan 100.000 inwoners



plaats met 50.000 - 100.000 inwoners



plaats met minder dan 50.000 inwoners



autosnelweg

Dit gedeelte uit een atlas heet een \_\_\_\_\_

4 Kies bij deze opgave uit:

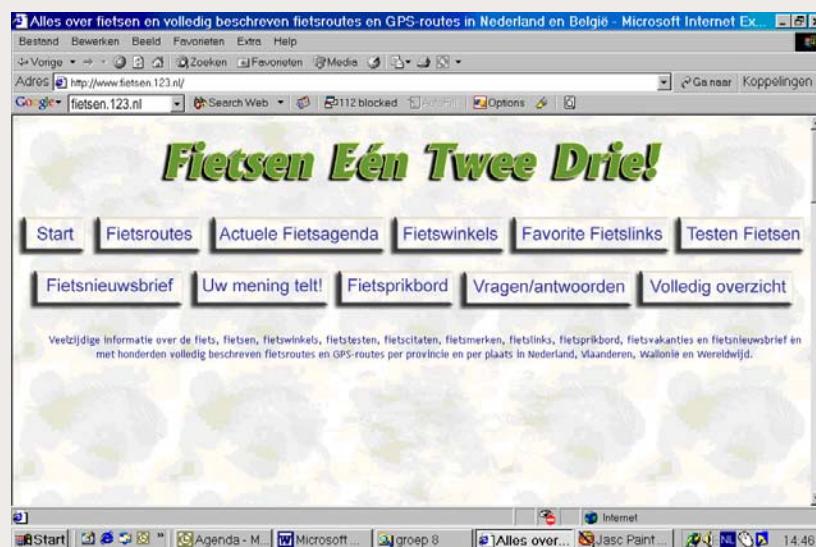
*encyclopedie – atlas – spoorboekje – telefoonboek – wegenkaart – woordenboek*

**Beethoven, Ludwig van :** Een van de allergrootste Duitse componisten. Hij werd in 1770 in Bonn geboren en stierf in 1827 in Wenen. Hij stamde uit een Vlaams geslacht. In 1787 ging Beethoven naar Wenen, waar hij eerst korte tijd leerling van □ Mozart en later van □ Haydn was. Hij schreef negen symfonieën die tot de allerschoonste behoren die ooit zijn gecomponeerd, viool- en pianoconcerten, de opera Fidelio, enige ouvertures, werken voor kamermuziek, enz. enz. (afb.)



Dit is een stukje uit een \_\_\_\_\_

#### 5 fietsen een-twee-drie



Je wilt een dag gaan fietsen in de buurt van Assen. Je zoekt een mooie tocht.

Waar kun je het beste beginnen met zoeken?

Bij...

- A Fietsroutes
- B Actuele Fietsagenda
- C Favoriete Fietslinks
- D Fietsprikbord
- E Vragen/antwoorden

6 Elisa hoort het volgende gesprekje in de tram:

*“Toen Lonneke pas bij ons kwam werken vond ik haar hartstikke leuk. Ze vroeg altijd hoe mijn weekend was geweest en als ik ziek was, stuurde ze een kaartje. En we gingen soms samen lunchen. Maar na een tijdje kwam ik erachter dat ze achter mijn rug allerlei gemene roddels rondstroomde.”*

Elisa denkt: “Over iemand die zich zo gedraagt, bestaat volgens mij een uitdrukking. Iets met ‘wolf’ of zo.”

Elisa kijkt op [www.spreekwoordenengezegden.nl](http://www.spreekwoordenengezegden.nl) en typt het zoekwoord **wolf** in.

Ze krijgt de onderstaande lijst met uitdrukkingen.



Welke uitdrukking past het best bij het gedrag van Lonneke?

- A Een wolf in schaapskleren
- B Eten als een wolf
- C Honger als een wolf hebben
- D Meehuilen met de wolven in het bos

**7** Tarik wil weten wanneer het vliegeren is uitgevonden.  
Hij kijkt in de inhoudsopgave van het boek *Vliegers*.

## **Vliegers**

### Inhoud

- 6 Dankbetuiging
- 7 Voorwoord

### Eerste deel

- 8 De geschiedenis

### Tweede deel

#### De bouw

- 110 Vliegers van papier
- 114 Vliegers van textiel
- 116 Bevestiging
- 118 Materiaal voor verbindingen en geraamte
- 120 Bespanningmateriaal
- 122 Knopen
- 124 Haspels
- 127 Het touw

### Derde deel

#### Het vliegeren

- 130 Stijgkracht en stabiliteit
- 132 Toom, kiel en roer
- 136 Staart en luchtanker
- 138 Waar oplaten
- 139 Oplaten, sturen en landen
- 142 De wind
- 145 Een vlieger berekenen
- 146 Hoogtemeting

### Vierde deel

#### Vliegerpatronen

- 148 Inleiding
- 222 Bibliografie

In welk deel kan Tarik vinden wanneer het vliegeren is uitgevonden?

- A in het eerste deel, blz. 8 – 109
- B in het tweede deel, blz. 110 – 129
- C in het derde deel, blz. 130 – 147
- D in het vierde deel, blz. 148 – 221

### bewegen is gezond

| Sport:                                             | Energieverbruik bij 20 minuten | Goed voor hart en longen | Goed voor gewrichten | Goed voor spierkracht |
|----------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------|----------------------|-----------------------|
| Wandelen                                           | 60                             | *                        | *                    | *                     |
| Paardrijden                                        | 115                            | **                       | ***                  | **                    |
| Gymnastiek                                         | 140                            | **                       | ****                 | **                    |
| Tennis                                             | 160                            | ***                      | ***                  | **                    |
| Skiën                                              | 160                            | ***                      | ***                  | ***                   |
| Voetballen                                         | 180                            | ***                      | ***                  | ***                   |
| Hardlopen                                          | 210                            | ****                     | **                   | **                    |
| Fietsen                                            | 220                            | ****                     | **                   | ***                   |
| Zwemmen                                            | 240                            | ****                     | ****                 | ****                  |
| * bijna niets, ** matig, *** goed, **** uitstekend |                                |                          |                      |                       |

### 8 bewegen is gezond

Welke sport is uitstekend voor hart en longen, gewrichten en spieren?

- A fietsen
- B gymnastiek
- C hardlopen
- D zwemmen

### 10 bewegen is gezond

Welke sport is uitstekend voor je hart en longen maar matig voor je gewrichten en je spierkrachtontwikkeling?

- A fietsen
- B gymnastiek
- C hardlopen
- D zwemmen

### 9 bewegen is gezond

Welke zin is juist?

- A Bij gymnastiek gebruik je meer energie dan bij paardrijden en het is beter voor je gewrichten.
- B Bij skiën gebruik je net zoveel energie als bij tennissen, maar het is beter voor je gewrichten.
- C Bij wandelen gebruik je maar weinig energie terwijl het goed is voor je gewrichten.
- D Bij zwemmen gebruik je de meeste energie, maar het is matig voor hart en longen.

### 11 fietsen een-twee-drie

Je wilt weten wat er deze week georganiseerd wordt voor fietsers.

Waar kun je dan het beste eerst kijken?

Bij ...

- A Fietsroutes
- B Actuele Fietsagenda
- C Favoriete Fietslinks
- D Fietsprikbord
- E Vragen/antwoorden

Voorbeeldopgaven 4 tot en met 9 laten zien welk type opgaven de percentiel-10 leerling matig beheerst. Ook voorbeeldopgave 4 betreft kennis van een genre, in dit geval een encyclopedie. In opgave 5 moet de leerling de juiste ingang van de bron, de internetpagina, kiezen om het antwoord snel te vinden. Voorbeeldopgave 6, de internetpagina met de spreekwoorden is een variant op het zoeken van de betekenis van een uitdrukking in een woordenboek. In opgave 7 moet de leerling wederom de juiste ingang in de bron, het boek Vliegers, zien te vinden. Opgave 8 en 9 betreffen beide het opzoeken van informatie in een tabel. Bij opgave 8 vergelijkt de lezer drie kolommen van vier activiteiten waarbij de waardering voor hart en longen, gewrichten en spieren steeds hetzelfde is. Bij opgave 9 vergelijkt de lezer per alternatief twee kolommen van twee activiteiten.

De overige voorbeeldopgaven worden door percentiel-10 leerlingen onvoldoende beheerst. Net als voorbeeldopgaven 8 en 9 betreft opgave 10 het opzoeken van informatie in een tabel. In dit geval vergelijkt de lezer net als bij opgave 8 drie kolommen van vier activiteiten, maar is

de waardering voor de verschillende onderdelen verschillend. Wellicht dat dit maakt dat deze opgave moeilijker is. Voorbeeldopgave 11 hoort net als voorbeeldopgave 5 bij de internetpagina 'Fietsen 123'. Opgave 11 wordt daarentegen onvoldoende beheerst. Bij deze opgave is het wellicht zo dat de leerling struikelt over het woord 'Actuele' in het goede antwoord.

**De gemiddelde leerling** beheerst van de totale opgavenverzameling 21 opgaven goed, 25 opgaven matig en 8 opgaven onvoldoende.

De eerste elf voorbeeldopgaven beheerst deze leerling goed. De gemiddelde leerling beheerst het opzoeken van informatie in een tabel zoals die in de voorbeeldopgaven 1, 8, 9 en 10 te zien zijn. Voorbeeldopgaven 12 tot en met 17 beheerst deze leerling matig. Voorbeeldopgave 12 is vergelijkbaar met opgave 2, dat wil zeggen dat er in een woordenboek informatie moet worden opgezocht over een uitgang van het woord. Bij opgave 12 is de informatie echter niet afkomstig uit een jeugdwoordenboek maar uit een woordenboek voor volwassenen en staat er veel meer tekst in de opgave. Dat is misschien een verklaring waarom de leerlingen deze opgave minder goed beheersen dan opgave 2. Bij voorbeeldopgave 13 gaat het om het kiezen van de juiste ingang van een bron, net als bij de opgaven bij de site 'Fietsen 123'. In het geval van opgave 13 moet er echter ook een tekst gelezen worden om de juiste keuze te kunnen maken. Opgaven 14 en 15 zijn allebei opgaven waarbij de leerling kennis van het alfabet moet gebruiken om het goede deel van de encyclopedie te kiezen. Opgave 16 is weer een woordenboekopgave. In dit geval moet een leerling de juiste woordvorm kiezen die nodig is om de betekenis op te zoeken in het woordenboek. De leerling moet doorhebben dat bij 'gedelgd' het hele werkwoord 'delgen' hoort en dat je daarbij moet kijken in het woordenboek. De laatste drie voorbeeldopgaven, 18 tot en met 20 worden door de gemiddelde leerling *onvoldoende* beheerst.

#### *Voorbeeldopgaven Opzoeken van informatie 12 – 16*

**12** Je ziet hier een stukje uit een woordenboek.

**keu'vel** *v(m)* -s kap of kleed met kap van kloosterlingen; (*in het Overmase*) muts of kap met ver over de schouders hangende strook der vrouwen; imkerskap; *z.* kap, kovel; **~en keuvelde**, *h gekeuveld* gezellig praten, kouten: *gezellig zitten te –*  
**keu'ze** *v(m)* -n; *z.* keus; **~commissie** *v* -s commissie die een aantal gegadigden, inz. die de spelers kiest v.e. sportploeg; *ook* -kommissie; **~vak** *o* -ken vak dat men zelf kan kiezen of heeft gekozen  
**ke'vel** *m* -s 1 tandvlees; 2 kaak zonder tanden  
**ke'ver** *m* -s, -tje 1 insekt, behorende tot de orde der schildvleugeligen; 2 (*scheldend*) domkop; *ook*: mispunt; 3 (*scherts.*) (rij)paard; 4 algem. gebruikt voor een bepaalde kleine auto en wel voor verschillende typen van de Volkswagen, de VW; *vgl.* eend, *bet.* 3; **~en keverde**, *h gekeverd* (*soldatentaal*) slapen, maffen  
**ke'vie** *v* -s (*inz. Z.-Ned.*) vogelkooi

Wat is het meervoud van kevel?

---

13 Isolde heeft in een encyclopedie op cd-rom informatie gevonden over aardbevingen.

Zo ziet haar scherm eruit:



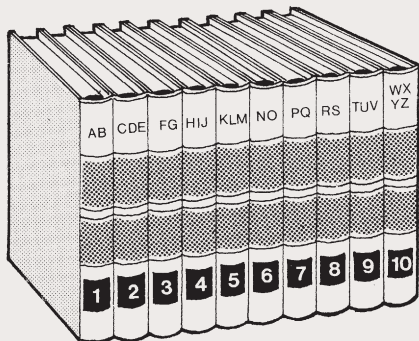
Isolde wil weten hoe men de bevingen precies meet.

Waar kan ze dan het beste verder kijken?

Bij ...

- A aardkorst
- B hypocentrum
- C epicentrum
- D de schaal van Richter

14

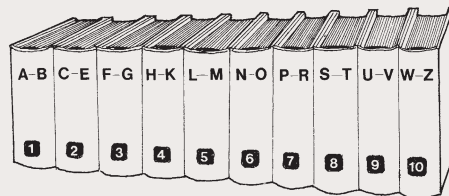


David wil weten hoeveel opera's de Italiaanse componist Alessandro Scarlatti heeft geschreven.

In welk deel moet hij zoeken?

- A in deel 1
- B in deel 2
- C in deel 4
- D in deel 8

15



Tuvi wil weten wanneer de Engelsman Sir John Ross zijn reis naar de Noordpool maakte.

In welk deel van de encyclopedie moet Tuvi kijken?

In deel \_\_\_\_\_

16 Hij heeft zijn schuld *gedelgd*.

Je wilt de betekenis van *gedelgd* in een woordenboek opzoeken.

Bij welk woord moet je kijken?

- A gedelgd
- B delgd
- C delgden
- D delgen



**De percentiel-90 leerling** beheerst van de totale opgavenverzameling 39 opgaven goed, 13 opgaven matig en twee opgaven onvoldoende.

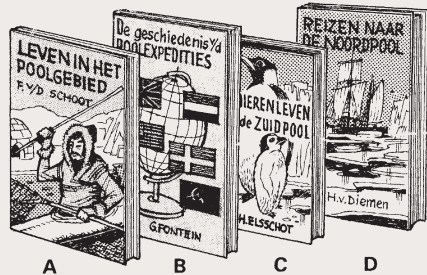
Voorbeeldopgave 1 tot en met 16 beheerst deze leerling goed. Deze opgaven zijn alle reeds besproken.

Voorbeeldopgaven 17 tot en met 20 worden door de percentiel-90 leerling matig beheerst.

Bij opgave 17 moet de leerling een keuze maken uit vier boeken die mogelijk informatie bevatten over Robert Scott. Opgave 18 is een woordenboekopgave waarbij de leerling de juiste woordvorm moet opschrijven die nodig is om de betekenis op te zoeken in het woordenboek. Net als bij opgave 16 moet de leerling doorhebben dat er bij het hele werkwoord ('koesteren') gezocht moet worden. Opgave 19 is, net als opgave 8, een opgave waarbij de leerling de juiste ingang van een bron moet vinden, met behulp van de inhoudsopgave. Hier moet de leerling echter niet voor een inhoudelijk hoofdstuk kiezen, maar voor de verklarende woordenlijst. Wellicht dat dit begrip niet zo bekend is bij de leerlingen. Tot slot, opgave 20 is een opgave waarbij de leerling zijn kennis van het alfabetiseren op achternaam moet inzetten om de vraag goed te kunnen beantwoorden.

#### *Voorbeeldopgaven Opzoeken van informatie 17 – 20*

17



Mascha wil informatie over de Zuidpoolreizen van Robert Scott, de beroemde poolreiziger uit de negentiende eeuw. Welk boek kan hij hiervoor waarschijnlijk het beste gebruiken?

Boek \_\_\_\_\_

18 *De vrouw koesterde haar kind.*

Bij welk woord in het woordenboek moet je kijken om de betekenis van het woord koesterde te vinden?

\_\_\_\_\_

19 *Inhoud van het boek Wespen*

Hoofdstuk

- 1 Inleiding
- 2 De wesp is een insect
- 3 Soorten wespen
- 4 Vijanden van de wesp
- 5 Verklarende woordenlijst
- 6 Register

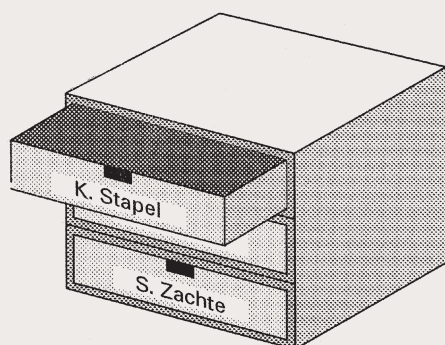
Fred gebruikt het boek *Wespen* voor een spreekbeurt.

Hij zoekt een korte omschrijving van de begrippen angel en legboor.

Waar kan hij het beste zoeken?

- A in hoofdstuk 2
- B in hoofdstuk 4
- C in hoofdstuk 5
- D in hoofdstuk 6

**20** De namen staan in alfabetische volgorde op de laatjes.  
Welke naam kan op het middelste laatje staan?



- A P. Schothorst
- B A. Uiterwijk
- C L. van der Zee
- D M. Razel

Opvallend over alle opgaven heen is dat de voorbeeldopgaven waarbij alfabetiseren ingezet moet worden door de leerlingen niet goed beheerst worden. De percentiel-10 leerling beheerst alle drie de alfabetiseringsopgaven onvoldoende (14, 15 en 20), de gemiddelde leerling beheerst twee opgaven matig (14, 15) en één onvoldoende (20) en de percentiel-90 leerling beheerst opgave 20 maar matig.

Ook de twee opgaven waarbij de leerling moet nagaan bij welk woord in het woordenboek hij een betekenis moet opzoeken (voorbeeldopgaven 16 en 18) worden door weinig leerlingen goed beheerst. De percentiel-10 leerling beheerst beide opgaven onvoldoende. De gemiddelde leerling beheerst opgave 16 matig en opgave 18 onvoldoende. En de percentiel-90 leerling beheerst opgave 18 slechts matig. Ook voor de niet afgebeelde opgaven geldt dat opgaven waarbij kennis van het alfabet ingezet moet worden om informatie op te zoeken niet zo goed beheerst worden. Pure alfabetiseringsopgaven worden beter beheerst (op zijn minst matig door de percentiel-10 leerling).

### Standaarden

De mediaan van de oordelen voor de standaard Voldoende ligt op vaardigheidsscore 240.

Dit niveau impliceert een vaardigheid waarbij leerlingen de eerste tien voorbeeldopgaven goed beheersen en de voorbeeldopgaven 11 tot en met 16 redelijk goed tot matig beheersen.

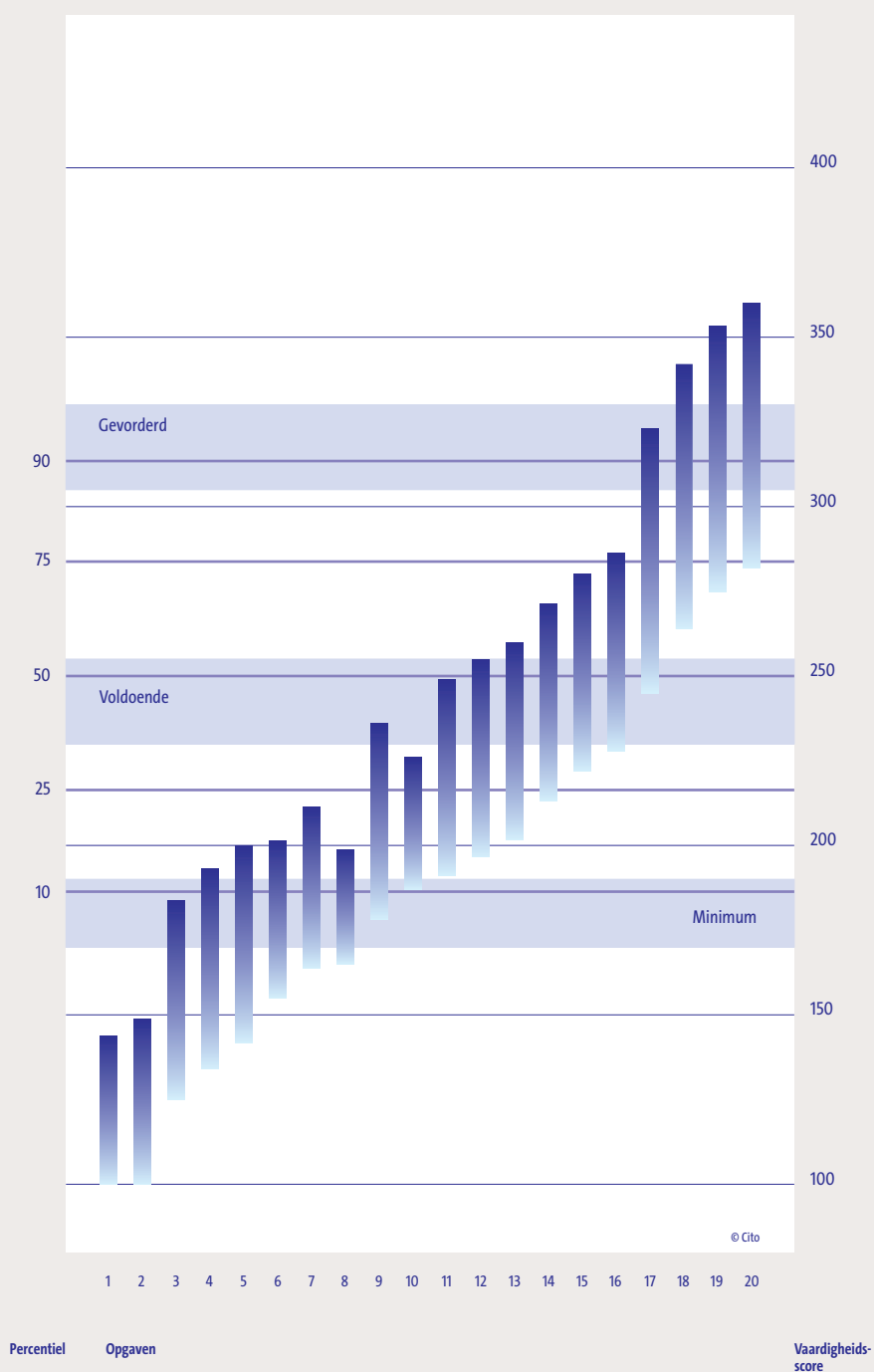
58 procent van de leerlingen bereikt dit niveau.

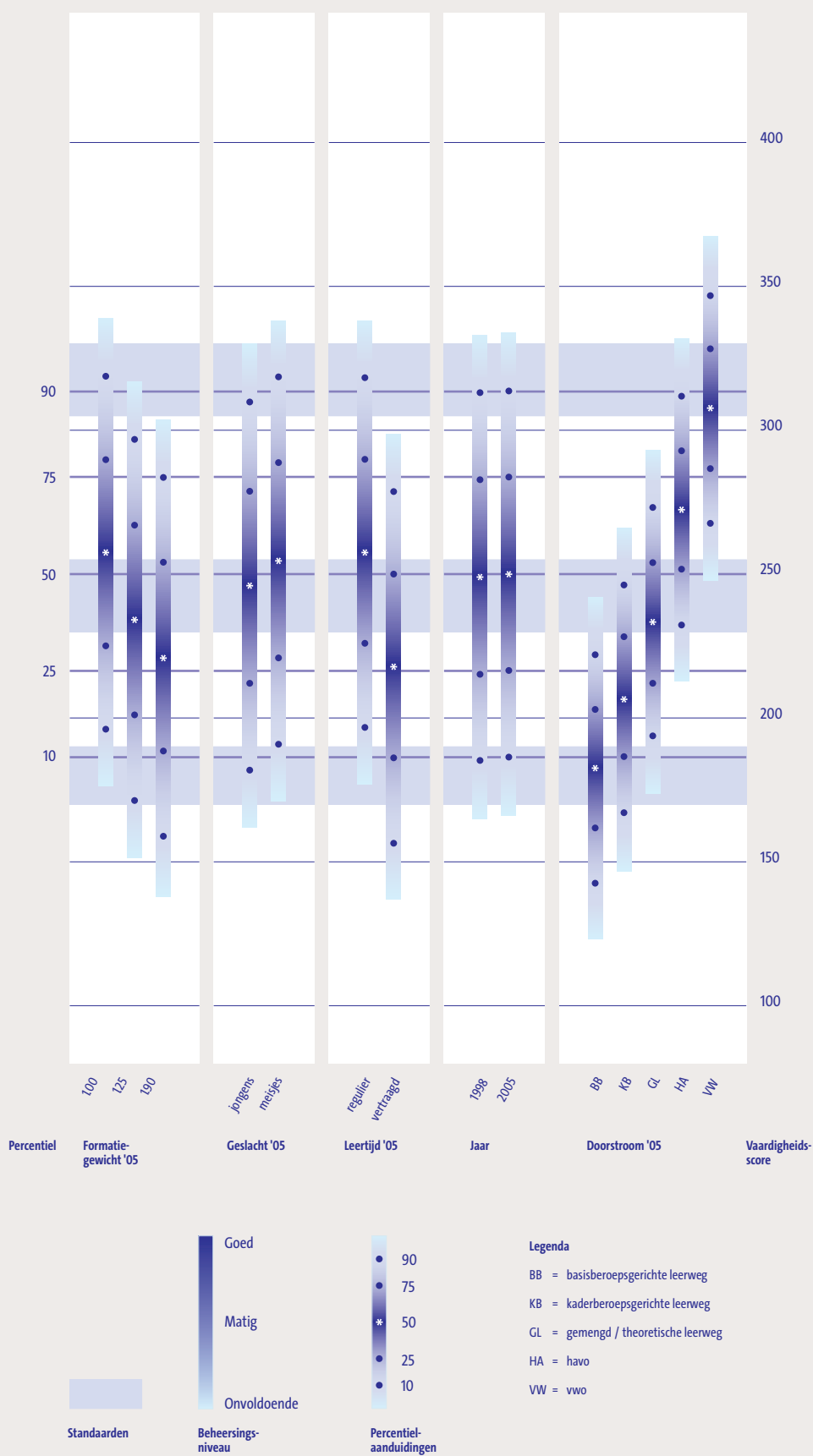
Het interkwartielbereik van de oordelen voor de standaard Minimum ligt rondom percentiel 10.

De leerlingen beheersen dan de eerste twee à drie voorbeeldopgaven goed en de voorbeeldopgaven 4 tot en met 8 redelijk goed tot matig. Maar vanaf voorbeeldopgave 9 wordt op het niveau van deze standaard volstaan met onvoldoende beheersing. De mediaan van de oordelen is 180 en dat niveau bereikt 92 procent van de leerlingen.

De laatste vier voorbeeldopgaven illustreren het beste het niveau van de standaard Gevorderd. Een goede beheersing van deze opgaven overstijgt volgens de beoordelaars de kerndoelen basisonderwijs die zijn gerelateerd aan dit onderwerp.

## De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Opzoeken van informatie





Percentage leerlingen per categorie dat de standaard Minimum en Voldoende bereikt voor het onderwerp Opzoeken van informatie

|                        | gemiddelde score | standaardafwijking | standaard Minimum | standaard Voldoende |
|------------------------|------------------|--------------------|-------------------|---------------------|
| <b>Formatiegewicht</b> |                  |                    |                   |                     |
| 1.00                   | 257              | 48                 | 95%               | 64%                 |
| 1.25                   | 234              | 49                 | 87%               | 45%                 |
| 1.90                   | 221              | 49                 | 80%               | 35%                 |
| <b>Geslacht</b>        |                  |                    |                   |                     |
| jongens                | 246              | 50                 | 91%               | 55%                 |
| meisjes                | 254              | 50                 | 93%               | 61%                 |
| <b>Leertijd</b>        |                  |                    |                   |                     |
| regulier               | 258              | 47                 | 95%               | 65%                 |
| vertraagd              | 218              | 48                 | 79%               | 32%                 |
| <b>Afnamejaar</b>      |                  |                    |                   |                     |
| 1999                   | 249              | 50                 | 92%               | 57%                 |
| 2005                   | 250              | 50                 | 92%               | 58%                 |
| <b>Doorstroom</b>      |                  |                    |                   |                     |
| BB                     | 183              | 31                 | 53%               | 3%                  |
| KB                     | 207              | 31                 | 80%               | 14%                 |
| GL                     | 234              | 31                 | 96%               | 42%                 |
| HAVO                   | 272              | 31                 | 100%              | 85%                 |
| VWO                    | 307              | 31                 | 100%              | 99%                 |

Het leerlandschap van leerlingen naar doorstroomkenmerk voor het onderwerp Opzoeken van informatie

| Doorstroomkenmerk | Opgaven die de gemiddelde leerling |                |                      |
|-------------------|------------------------------------|----------------|----------------------|
|                   | goed beheerst                      | matig beheerst | onvoldoende beheerst |
| BB                | 1 – 3                              | 4 – 9          | 10 – 20              |
| KB                | 1 – 8                              | 9 – 13         | 14 – 20              |
| GL                | 1 – 10                             | 11 – 16        | 17 – 20              |
| HAVO              | 1 – 14                             | 15 – 18        | 19 – 20              |
| VWO               | 1 – 16                             | 17 – 20        |                      |

### Verschillen tussen leerlingen

Ook nu zien we weer het traditionele patroon binnen de formatiegewichtscategorieën waarbij er sprake is van dalend vaardigheidsniveau bij toenemend formatiegewicht. Het diagram laat dan zien dat het vaardigheidsniveau van de gemiddelde 1.90-leerlingen nog beneden het niveau ligt van percentiëlniveau 25 van 1.00-leerlingen. Meisjes scoren weer iets beter dan jongens, al is het verschil vrij klein en vertraagde leerlingen vertonen de inmiddels bekende achterstand op de reguliere klasgenoten. Vergeleken met het peilingsonderzoek in 1998 is er sprake van gelijk-blijvend vaardigheidsniveau binnen de leerlingpopulatie aan het einde van het basisonderwijs. Uiteraard zijn de verschillen naar doorstroomkenmerk weer groot. Ook dat kunnen we weer het

beste illustreren aan de hand van de tabel met een schets van het leerlandschap van de verschillende leerlingen. Zoals we in paragraaf 2.6 hebben aangegeven wordt het leerlandschap in onze interpretatie gekenmerkt door de opgavenverzameling die leerlingen matig beheersen. Immers de opgaven die leerlingen goed beheersen behoeven in principe geen onderwijstijd meer, hooguit oefening ter handhaving van het vaardigheidsniveau. De opgaven die leerlingen onvoldoende beheersen zijn duidelijk nog te moeilijk en sluiten daardoor minder goed of niet aan bij de verworven competentie van de leerling. Het leerlandschap van de gemiddelde BB-leerling komt overeen met het niveau van de standaard Minimum en wordt dan geïllustreerd met de voorbeeldopgaven 4 tot en met 9. De gemiddelde KB-leerling beheerst deze opgaven inmiddels goed en het leerlandschap van deze leerling wordt geïllustreerd met de daaropvolgende voorbeeldopgaven 9 tot en met 13. Vrijwel daarop aansluitend illustreren de voorbeeldopgaven 11 tot en met 16 het leerlandschap van de GL-leerling, terwijl het leerlandschap van de gemiddelde havo-leerling betrekking heeft op competenties die aansluitend bij de voorbeeldopgaven 15 tot en met 18. De competentie van de gemiddelde vwo-leerling ten slotte correspondeert met het niveau van de standaard Gevorderd en overstijgt daarmee het bereik van de kerndoelen van het basisonderwijs. Zij beheersen alle voorbeeldopgaven goed op de laatste vier na die dan ook hun leerlandschap het beste illustreren.

## 4.6 Woordenschat

### Inhoud

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

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

- *Betekenis*: aan de hand van synoniemen en omschrijvingen geven leerlingen de betekenis van woorden aan. Ook kennen de leerlingen betekenis aan woordgroepen toe via veelvoorkomende of vaste combinaties van woorden (collocaties) die samen één betekenisgeheel vormen en via figuurlijk taalgebruik (uitdrukkingen).
- *Betekenisrelaties*: hierbij krijgen de leerlingen de opdracht om woorden in een gegeven klasse onder te brengen (categoriseren), vatten ze woorden onder één noemer samen (generaliseren) of geven ze de tegengestelde betekenis van een woord aan (tegenstellingen). Het aspect Betekenisrelaties is in 2005 aan onderhavig peilingsonderzoek toegevoegd.

De opgavenverzameling voor het onderwerp Woordenschat bestaat hoofdzakelijk uit inhoudswoorden, de belangrijkste betekenisdragende elementen van de taal: zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden, bijwoorden en werkwoorden, maar ook woorden die samen een vaste verbinding of uitdrukking vormen. Het merendeel van de begrippen in de opgavenverzameling is ontleend aan een woordenlijst die Cito in 2004 aan een steekproef van leerkrachten in het basisonderwijs heeft voorgelegd. Daarnaast zijn deze begrippen gerelateerd aan de woordfrequentielijst van Schrooten en Vermeer (1994) om er zeker van te zijn dat ze daadwerkelijk in de bovenbouw van het basisonderwijs voorkomen. De overige begrippen zijn afkomstig uit de PPON opgavenverzameling Woordbegrip uit 1998 (zie Sytstra e.a., 2002). Een aantal opgaven is voorzien van een tekening. Deze is veelal illustratief van aard, slechts een enkele keer maakt de tekening deel van de opgave uit en is deze noodzakelijk om de opgave te kunnen maken.

De vaardigheidsschaal Woordenschat is vastgesteld op basis van de antwoorden op 123 opgaven. De opgavenset bestaat uitsluitend uit meerkeuzeopgaven, bestaande uit vier alternatieven. Uit de totale opgavenverzameling zijn 25 voorbeeldopgaven ter illustratie opgenomen: 14 bij het aspect Betekenis en 11 bij Betekenisrelaties. Voor de beide aspecten geldt dat de verschillende onderdelen die er deel van uitmaken zo evenwichtig mogelijk in aantal verdeeld zijn.

### Wat leerlingen kunnen

Van de volledige opgavenverzameling kent **de percentiel-10 leerling** de betekenis van ongeveer 25 woorden (behoorlijk) goed; vijf voorbeeldopgaven maken daar deel van uit. Dit zijn opgave 1 en 2 bij het aspect Betekenis en opgave 15 t/m 17 bij Betekenisrelaties. Zo kan deze leerling de uitdrukking 'de boel op stelten zetten' aan een illustratie koppelen en ook een synoniem voor 'skelet' geven. Verder kent dit type leerling de tegenstelling van 'verticaal' en is hij in staat om uit te maken welk woord niet thuishoort bij de overkoepelende begrippen 'sieraad' en 'publiek' (respectievelijk voorbeeldopgave 16 en 17), dit betreft het zogenoemde categoriseren. Zo'n 20 opgaven van de vaardigheidsschaal beheerst deze leerling matig. Drie voorbeeldopgaven illustreren dit: bij opgave 3 en 4 gaat het om de betekenis van de uitdrukking 'het was me een waar genoegen' en om de omschrijving van 'iemand bemoedigen', bij opgave 18 staan de betekenisrelaties bij het overkoepelende begrip 'lectuur' centraal. Meer dan de helft van de totale opgavenverzameling beheerst de percentiel-10 leerling onvoldoende; de overige voorbeeldopgaven laten zien wat nog te moeilijk is voor deze relatief zwakke leerling. Al met al blijkt dat het toekennen van betekenis aan en het leggen van betekenisrelaties tussen de woorden voor leerlingen op dit niveau moeilijk te zijn.

### Voorbeeldopgaven Woordenschat 1 – 4 en Betekenisrelaties 15 – 18



1 Welke uitdrukking past bij de tekening?

- A De boel op stelten zetten.
- B Iemand in de watten leggen.
- C Een oogje in het zeil houden.
- D In een gespreid bedje komen.

2 Wat is een **skelet**?

- A een gelaat
- B een gedaante
- C een geraamte
- D een gevogelte

3 De uitdrukking **het was me een waar genoegen** betekent dat iemand ...

- A ruim voldoende gegeten heeft.
- B graag de waarheid wilde horen.
- C iets aangenaam heeft gevonden.
- D de waarde van iets bekeken heeft.

4 Iemand **bemoedigen** is hetzelfde als ...

- A iemand vermoeien.
- B iemand moed inspreken.
- C iemand vragen of hij moe is.
- D iemand vertellen dat hij moedig is.

15 Wat is het tegengestelde van **verticaal**?

- A ideaal
- B diagonaal
- C klassikaal
- D horizontaal

16 Wat is geen **sieraad**?

- A een collier
- B een broche
- C een ringtoon
- D een medaillon

17 Wie is geen **publiek**?

- A een dirigent
- B een luisteraar
- C een toeschouwer
- D een concertganger

18 Welk woord past niet bij **lectuur**?

- A boek
- B krant
- C agenda
- D tijdschrift

**De gemiddelde leerling** beheerst van alle opgaven bij dit onderwerp ruim een derde goed, een derde matig en bijna een derde onvoldoende. Onder de goed beheerste opgaven bevinden zich tien voorbeeldopgaven: vier daarvan betreffen het aspect Betekenis (opgave 1 tot en met 4) en er zijn vijf voorbeeldopgaven op het gebied van Betekenisrelaties, te weten opgave 15 tot en met 17 én 19 en 20. Zo kent deze leerling bijvoorbeeld de tegenstelling van 'knus' en van 'zich amuseren'. Op dit niveau worden voorbeeldopgaven 5, 7 en 8, waarbij het twee keer een uitdrukking en één keer een omschrijving van een woord betreft, matig beheerst alsmede voorbeeldopgave 21, een opgave bij het aspect Betekenisrelaties.

De laatste zes voorbeeldopgaven bij het aspect Betekenis en de laatste vier voorbeeldopgaven bij Betekenisrelaties zijn te moeilijk voor de gemiddelde leerling. En hoewel de beheersing van de woordenschat in vergelijking met de percentiel-10 leerling is toegenomen, zijn ook voor dit type leerling de voorgelegde opgaven nog allesbehalve eenvoudig.



Voorbeeldopgaven Woordenschat Betekenis 5 – 8 en Betekenisrelaties 16 – 21

5 Als iemand er geen vertrouwen meer in heeft, dan ...

- A loopt hij naast zijn schoenen.
- B staat hij stevig in zijn schoenen.
- C weet hij waar de schoen wringt.
- D zinkt de moed hem in de schoenen.

6 Trance is ...

- A een plattegrond.
- B een verkeersplein.
- C een soort droomtoestand.
- D een rand boven aan de toren van een kasteel.

7 Iemand aan de tand voelen is hetzelfde als ...

- A iemand ondervragen.
- B iemand onderzoeken.
- C iemand onderhouden.
- D iemand ondersteunen.

8 Een aantrekkelijk plan, is een plan ...

- A dat je snel uitvoert.
- B dat heel ingewikkeld is.
- C waar je wel wat voor voelt.
- D waar goed over is nagedacht.

16 Wat is geen sieraad?

- A een collier
- B een broche
- C een ringtoon
- D een medaillon

17 Wie is geen publiek?

- A een dirigent
- B een luisteraar
- C een toeschouwer
- D een concertganger

18 Welk woord past niet bij lectuur?

- A boek
- B krant
- C agenda
- D tijdschrift

19 Wat is het tegengestelde van knus?

- A ongerept
- B ongezellig
- C onverwacht
- D onbescheiden

20 Wat is het tegengestelde van zich amuseren?

- A zich vervelen
- B zich vermaken
- C zich verwonderen
- D zich verontschuldigen

21 Welk woord past het beste bij afscheiding?

- A opening
- B schaduw
- C hereniging
- D omheining

Naar verwachting ondervindt de percentiel-90 leerling weinig problemen met de opgaven bij het onderwerp Woordenschat: driekwart van de volledige opgavenverzameling wordt goed beheerst. Bij de voorbeeldopgaven is bij tweederde van de opgaven sprake van een goede beheersing.

Ongeveer 15 procent van alle opgaven op de vaardigheidsschaal beheerst deze relatief zeer goede leerling matig. Uitgaande van de voorbeeldopgaven betreft het de opgaven 9 tot en met 11, waarbij sprake is van betekenis-toekenning, en opgave 22, 24 en 25 die betrekking hebben op betekenisrelaties tussen woorden. Deze zeer vaardige leerling is bijvoorbeeld al aardig op de hoogte van de betekenis van het woord 'uitsluitend' en weet redelijk goed welk woord hoort bij de omschrijving 'bloemen die slap in een vaas hangen'. Ook weet hij enigszins welk woord niet

bij 'omvang' past.

Bij de overige 10 procent van de opgaven is, ten slotte, sprake van een onvoldoende beheersing. Aan de hand van drie voorbeeldopgaven op het gebied van betekenistoekenning (opgave 12 t/m 14) kan dit worden verduidelijkt. De (precieze) betekenis van 'opinie', 'discussiëren' en 'autoritair' is ook voor deze leerlingen te hoog gegrepen.

*Voorbeeldopgaven Woordenschat Betekenis 9 – 14 en Betekenisrelaties 22 – 25*

**9** Het cafetaria verkoopt **uitsluitend** lekkere dingen.

Het cafetaria verkoopt ...

- A erg veel lekkere dingen.
- B nog altijd lekkere dingen.
- C alleen maar lekkere dingen.
- D zo nu en dan lekkere dingen.

**10** Als iemand **over de brug komt**, dan ...

- A geeft hij toe aan wat een ander wil.
- B gaat hij met tegenzin naar een ander toe.
- C loopt hij samen met iemand over een brug.
- D laat hij op het laatste moment iets van zich horen.

**11** Bloemen die slap in een vaas hangen, zijn ...

- A verrot.
- B verlept.
- C vermolmd.
- D verdroogd.

**12** Wat is een **opinie**?

- A een krant
- B een vondst
- C een mening
- D een oefening

**13** Wat is **discussiëren**?

Met iemand ...

- A overleggen.
- B ruziemaken.
- C onderhandelen.
- D van gedachten wisselen.

**14** Als iemand **autoritair** is, dan ...

- A gaat hij zijn eigen weg.
- B bestuurt hij graag een auto.
- C denkt hij overal goed over na.
- D legt hij zijn wil aan anderen op.

**22** Welk woord past niet bij **omvang**?

- A fors
- B zwak
- C stevig
- D mager

**23** Wat is het tegengestelde van **geïnteresseerd**?

- A ontspannen
- B gefrustreerd
- C nieuwsgierig
- D onverschillig

**24** Sommige woorden horen bij elkaar.

Welk woord hoort er niet bij?

- A verbluft
- B verbitterd
- C verbijsterd
- D verbouwereerd

**25** Sommige woorden horen bij elkaar.

Welk woord hoort er niet bij?

- A bevinding
- B conclusie
- C conversatie
- D eindoordeel

Uit bovenstaande wordt duidelijk dat naarmate de vaardigheid van leerlingen toeneemt, ook de breedte en de diepte van de woordenschat toenemen. Hoe vaardiger de leerling, hoe meer én beter hij of zij de betekenissen van en de relaties tussen woorden kent.

De resultaten laten zien dat de aspecten Betekenis (waar synoniemen, omschrijvingen, collocaties en uitdrukkingen deel van uit maken) en Betekenisrelaties (waarbij de leerlingen categoriseren, generaliseren of tegenstellingen aangeven) zowel gemakkelijke, gemiddelde als moeilijke opgaven kennen. Ook de diverse onderdelen binnen deze aspecten doen wat moeilijkheid betreft niet voor elkaar onder. De prestaties van de leerlingen blijken dus op geen van de onderscheiden aspecten en onderdelen opvallend goed of slecht te zijn.

## Standaarden

De mediaan van oordelen voor de standaard **Voldoende** ligt op vaardigheidsscore 240. Dit betekent dat leerlingen deze standaard bereiken als ze uitgaande van de voorbeeldopgaven de eerste vier opgaven en de opgaven 15 tot en met 17 én 19 (en eventueel 20) goed beheersen. Voorbeeldopgaven 5 tot en met 7, 18 en 21 worden in dit geval matig beheerst. Volgens de beoordelaars, die het redelijk met elkaar eens zijn, hoeven de overige voorbeeldopgaven niet beheerst te worden. Bijna 60 procent van de leerlingen voldoet aan deze standaard en dat is iets minder dan de beoogde 70 tot 75 procent. Vergelijken we dit met de vorige peiling, dan zien we dat de mediaan van de vaardigheidsscore voor de standaard Voldoende ruim 35 schaalpunten hoger lag en slechts 30 procent van de leerlingen deze standaard realiseerde. Het gewenste niveau van de huidige beoordelaars is dus aanzienlijk lager, zij verwachten duidelijk minder van de leerlingen dan hun collega's in 1998.

*Percentage leerlingen per categorie dat de standaard Minimum en Voldoende bereikt voor het onderwerp Woordenschat*

|                        | gemiddelde score | standaardafwijking | standaard Minimum | standaard Voldoende |
|------------------------|------------------|--------------------|-------------------|---------------------|
| <b>Formatiegewicht</b> |                  |                    |                   |                     |
| 1.00                   | 262              | 45                 | 97%               | 69%                 |
| 1.25                   | 228              | 45                 | 85%               | 40%                 |
| 1.90                   | 198              | 46                 | 65%               | 18%                 |
| <b>Geslacht</b>        |                  |                    |                   |                     |
| jongens                | 249              | 50                 | 92%               | 57%                 |
| meisjes                | 251              | 50                 | 92%               | 58%                 |
| <b>Leertijd</b>        |                  |                    |                   |                     |
| regulier               | 256              | 48                 | 94%               | 63%                 |
| vertraagd              | 224              | 50                 | 81%               | 38%                 |
| <b>Afnamejaar</b>      |                  |                    |                   |                     |
| 1999                   | 250              | 50                 | 92%               | 58%                 |
| 2005                   | 250              | 50                 | 92%               | 58%                 |
| <b>Doorstroom</b>      |                  |                    |                   |                     |
| BB                     | 188              | 37                 | 59%               | 8%                  |
| KB                     | 212              | 36                 | 82%               | 22%                 |
| GL                     | 242              | 36                 | 96%               | 52%                 |
| HAVO                   | 264              | 35                 | 99%               | 75%                 |
| VWO                    | 312              | 34                 | 100%              | 98%                 |

Voor de standaard **Minimum** is de mediaan van de oordelen op vaardigheidsscore 180 vastgesteld en blijken de beoordelaars het zeer met elkaar eens te zijn. Ze zijn van mening dat er sprake is van een minimale beheersing als de leerlingen de voorbeeldopgaven 1 en 15 goed beheersen en voorbeeldopgave 2 tot en met 4 en 16 tot en met 19 matig. Alle overige voorbeeldopgaven vallen buiten het bereik van deze standaard. Iets meer dan 90 procent van de leerlingen voldoet aan de standaard Minimum en daarmee wordt deze standaard gerealiseerd. Dit was niet het geval in 1998, zo'n 75 procent van de leerlingen realiseerde toen de standaard Minimum. De beoordelaars waren zeven jaar geleden wederom strenger op wat de leerlingen moesten kennen, de mediaan van de vaardigheidsscore lag op 214.

Aan de standaard **Gevorderd** voldoet bijna 10 procent van de leerlingen en de mediaan van de oordelen bevindt zich op vaardigheidsscore 320. Dit betekent concreet dat een goede beheersing van de laatste drie voorbeeldopgaven bij het aspect Betekenis volgens de beoordelaars in ieder geval buiten het bereik van de kerndoelen basisonderwijs liggen. De mate van overeenstemming tussen de beoordelaars is redelijk hoog. Vergelijken we deze standaard met die van zeven jaar geleden, dan zien we opnieuw dat de beoordelaars in 1998 het gewenste niveau voor woordkennis hoger inschatten dan de beoordelaars in 2005.

*Het leerlandschap van leerlingen naar doorstroomkenmerk voor het onderwerp Woordenschat*

| Doorstroomkenmerk | Opgaven die de gemiddelde leerling |                     |                      |
|-------------------|------------------------------------|---------------------|----------------------|
|                   | goed beheerst                      | matig beheerst      | onvoldoende beheerst |
| BB                | 1 – 2 / 15                         | 3 – 4 / 16 – 19     | 5 – 14 / 20 – 25     |
| KB                | 1 – 4 / 15 – 17                    | 5 – 6 / 18 – 20     | 7 – 14 / 21 – 25     |
| GL                | 1 – 4 / 15 – 17, 19                | 5 – 8 / 18, 20 – 21 | 9 – 14 / 22 – 25     |
| HAVO              | 1 – 6 / 15 – 20                    | 5, 7 – 9 / 21 – 22  | 10 – 14 / 23 – 25    |
| VWO               | 1 – 8 / 15 – 21                    | 9 – 11 / 22 – 25    | 12 – 14              |

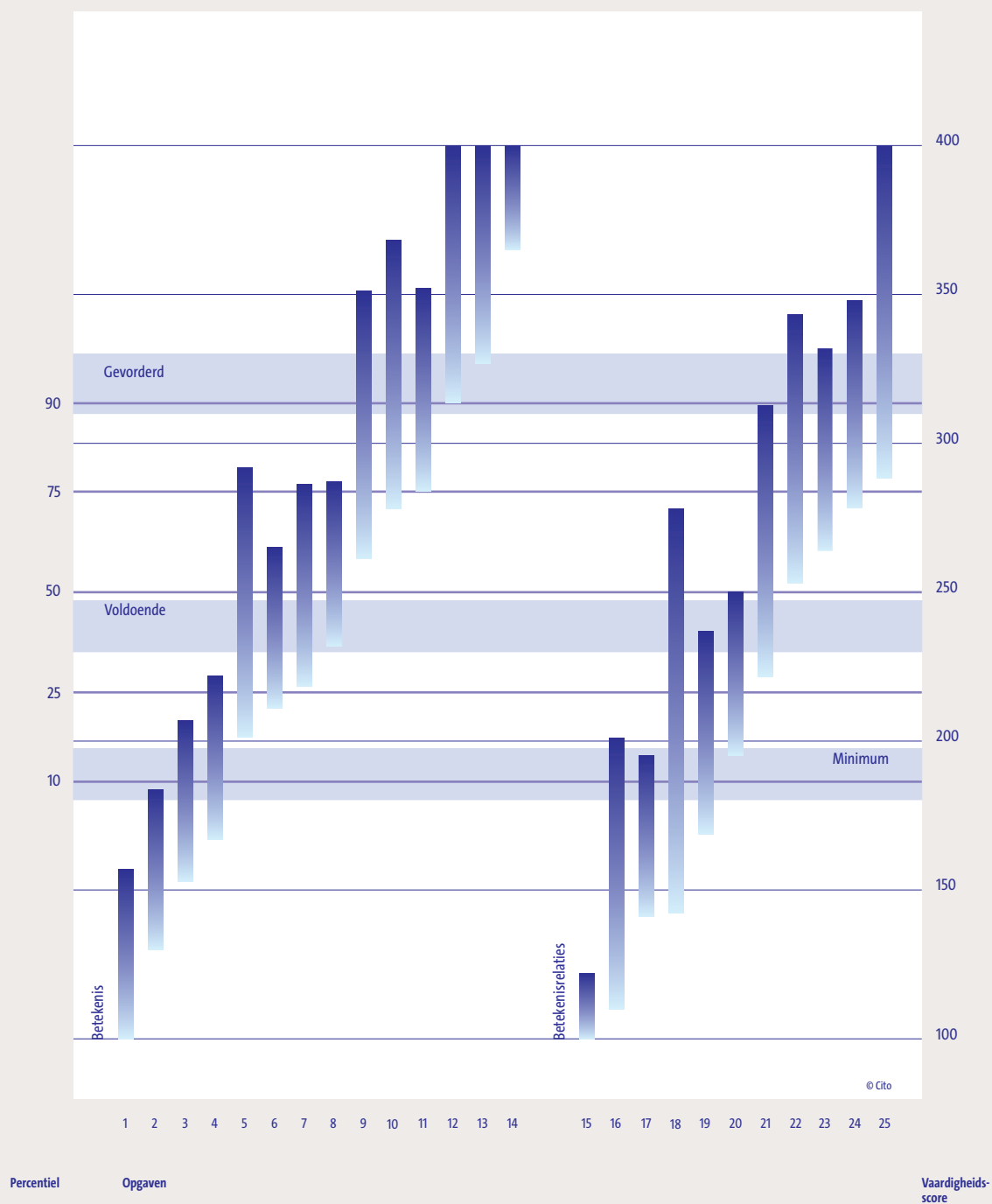
### Verschillen tussen leerlingen

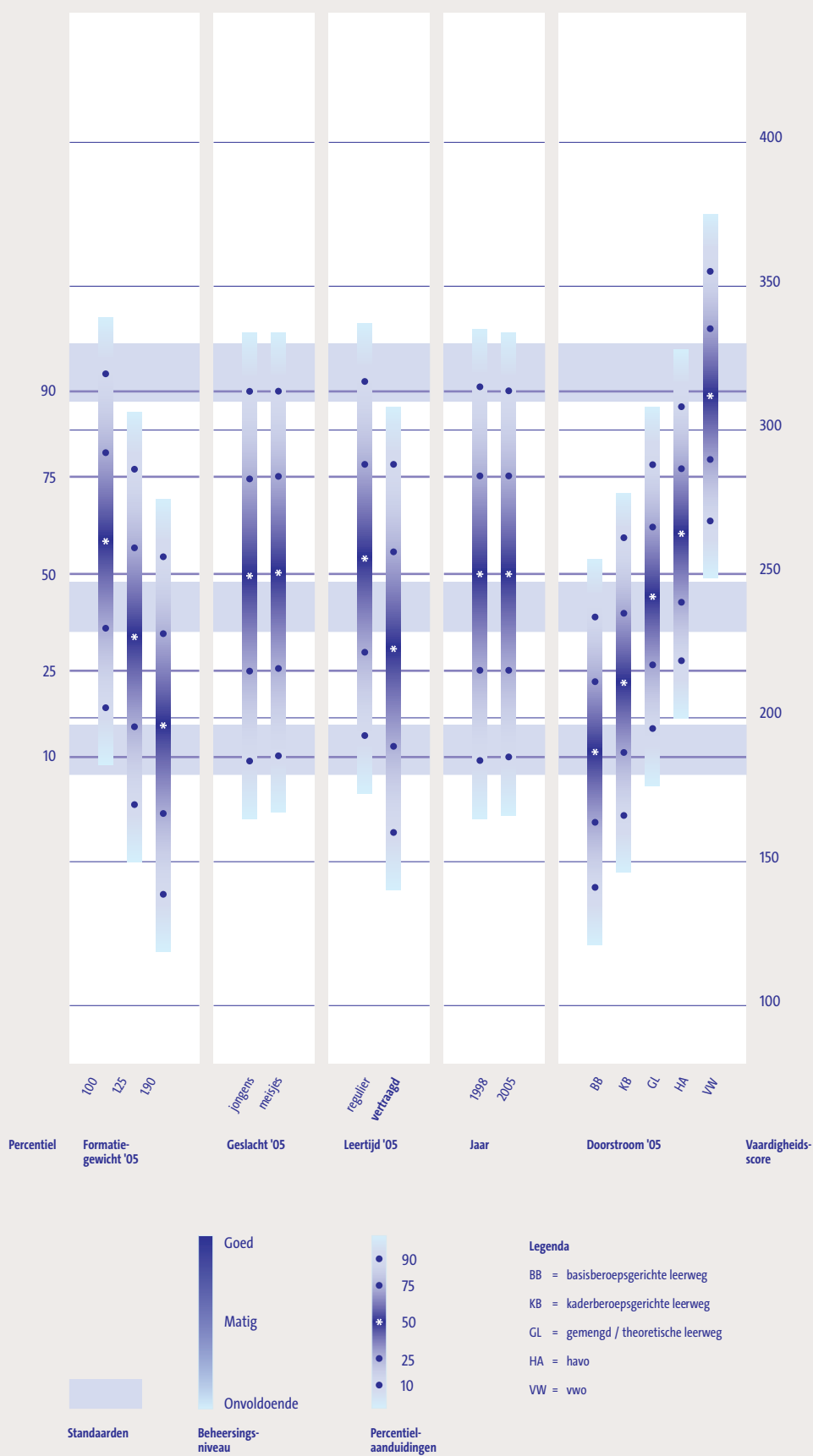
Uitgaande van het formatiegewicht verschillen de prestaties van de leerlingen behoorlijk. Tussen de leerlingen met formatiegewicht 1.00 en 1.90 bestaat een kloof van bijna zeventig punten op de vaardigheidsschaal. Van de 1.00-leerlingen bereikt ongeveer 70 procent de standaard Voldoende, terwijl zo'n 20 procent van de 1.90-leerlingen deze standaard bereikt. De 1.25-leerlingen nemen, zoals te verwachten, een tussenpositie in: van hen bereikt ongeveer 40 procent het vaardigheidsniveau dat met de standaard Voldoende wordt beoogd. De gemiddelde 1.00-leerling is bij elf voorbeeldopgaven in staat om de juiste betekenis of betekenisrelatie aan te duiden, de gemiddelde 1.90-leerling bij slechts drie voorbeeldopgaven. Op het gebied van woordenschat is er nauwelijks verschil tussen jongens en meisjes. De meisjes behalen een vaardigheidsscore die slechts een fractie hoger is dan die van jongens. Tussen reguliere leerlingen in groep 8 en leerlingen die zijn blijven zitten, is een aanmerkelijk verschil in vaardigheid. Dit komt neer op ongeveer dertig schaalpunten in het voordeel van de reguliere leerlingen.

Voor de beide peilingsjaren zien we een gelijkwaardig vaardigheidsniveau, dat zich op beide afnamemomenten op 250 bevindt. Dat wil zeggen dat de leerlingprestaties in 1998 en 2005 wat woordkennis betreft niet van elkaar verschillen.

Uitgaande van de vier doorstroomniveaus zien we dat de gemiddelde leerling van de basisberoepsgerichte leerweg op het gebied van woordenschat functioneert op het niveau van de percentiel-10 leerling. Dat houdt onder meer in dat één op de vijf opgaven uit de totale opgavenverzameling beheerst wordt. Ook wordt duidelijk dat nog geen 10 procent van deze leerlingen de standaard Voldoende en ongeveer 60 procent de standaard Minimum behaalt.

## De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Woordenschat





Zo'n 80 procent van de kaderberoepsgerichte leerlingen realiseert de standaard Minimum en iets meer dan 20 procent de standaard Voldoende. Uitgaande van de voorbeeldopgaven worden op dit niveau opgave 1 tot en met 4 bij het aspect Betekenis en opgave 15 tot en met 17 bij Betekenisrelaties (vrij) goed beheerst. Voor de leerlingen die de gemengd-theoretische leerweg volgen, geldt dat ze bijna allemaal de standaard Minimum behalen en dat daarmee deze standaard gerealiseerd wordt. Daar tegenover staat dat slechts de helft van deze leerlingen de standaard Voldoende bereikt. Verder behaalt de gemiddelde leerling van dit onderwijstype bijna het niveau voor woordenschat dat de gemiddelde leerling in groep 8 bezit. Wat de havo-leerlingen betreft zien we dat zowel de minimumstandaard als de standaard Voldoende gehaald worden. Bij de vwo-leerlingen, die een beheersingsniveau hebben vergelijkbaar met dat van de percentiel-90 leerling, zien we eveneens dat de beide standaarden door alle leerlingen bereikt worden, zelfs met het grootste gemak.

Volgens verwachting nemen de breedte en de diepte van de woordkennis van de leerlingen toe naarmate zij een hoger type voorgezet onderwijs volgen.

## 4.7 Leesattitude en leesgedrag

### Inhoud

Leesonderwijs heeft niet alleen tot doel de leesvaardigheid van de leerlingen te bevorderen maar met het leesonderwijs worden ook doelstellingen nagestreefd in termen van het stimuleren en bevorderen van het leesplezier en het leesgedrag. Mogelijk is er sprake van een wisselwerking tussen leesvaardigheid en een positieve leesattitude, maar in eerste instantie gaat het toch om de vraag in hoeverre de doelstelling op zich, het bevorderen van leesplezier en leesgedrag, bij leerlingen aan het einde van het basisonderwijs wordt gerealiseerd. Het is moeilijk om het werkelijke leesgedrag van leerlingen te onderzoeken, zeker als dat ook of vooral het buitenschoolse lezen betreft. Om toch enige indicatie te krijgen is in het peilings-onderzoek de leerlingen een vragenlijst voorgelegd. De vragen hebben betrekking op het affectieve aspect van lezen en het gedragsaspect. Het affectieve aspect betreft de mate waarin de leerlingen lezen als iets plezierigs ervaren. Er zijn voor dit aspect enkele dichotome en polytome stellingen aan de leerlingen voorgelegd gesteld, zoals 'Ik vind lezen leuk / niet leuk' 'gemakkelijk / niet gemakkelijk' 'belangrijk / niet zo belangrijk' en 'Ik vind de meeste boeken vervelend' of positief geformuleerd 'Ik vind het leuk voor mijn verjaardag een boek te krijgen' waarbij elke uitspraak is gescoord op een vijfpuntsschaal met de schaalpunten ja!! (heel erg mee eens) – ja (mee eens) – ?? (weet het niet, beetje mee eens en een beetje mee oneens) – nee (mee oneens) – nee!! (heel erg mee oneens). De vragen die het gedragsaspect betreffen, zijn ook direct gedragsgerelateerd geformuleerd en van het type 'Hoe vaak ...' of 'Hoe lang ...' waarbij telkens vijf concrete ordinale categorieën werden genoemd waaruit de leerling een keuze moest maken. Daarnaast is de leerlingen voor enkele type leesmaterialen gevraagd of ze daarin thuis wel eens hebben gelezen, met als aangereikte alternatieven 'nooit', 'soms' en 'vaak'.

### Wat leerlingen antwoorden

De vragenlijst bevatte drie min of meer directe vragen aan de leerlingen: vind je lezen leuk, gemakkelijk en belangrijk of niet zo leuk, gemakkelijk en belangrijk. Slechts iets meer dan de helft van de leerlingen in jaargroep 8 (55 procent) geeft dan aan lezen leuk te vinden, iets meer dan 80 procent van de leerlingen vindt lezen gemakkelijk en 70 procent vindt het belangrijk. Op alle drie de vragen geven meisjes vaker een positief antwoord dan jongens, maar met name bij de uitspraak 'Ik vind lezen leuk' is het verschil tussen jongens en meisjes (23 procent) groot. Vergelijken we de antwoorden van leerlingen naar formatiegewicht dan reageren met name 1.25-leerlingen minder vaak positief op deze vragen en vinden 1.90-leerlingen het vaakst lezen belangrijk.

Percentage leerlingen dat onderstaande uitspraken onderschreef (N=870)

| Uitspraak                  | Geslacht |    | Formatiegewicht |      |      | Totaal |
|----------------------------|----------|----|-----------------|------|------|--------|
|                            | j        | m  | 1.00            | 1.25 | 1.90 |        |
| Ik vind lezen leuk.        | 43       | 66 | 59              | 42   | 51   | 55     |
| Ik vind lezen gemakkelijk. | 78       | 85 | 83              | 77   | 82   | 82     |
| Ik vind lezen belangrijk.  | 65       | 75 | 70              | 62   | 79   | 70     |

De leerlingen is gevraagd hoeveel boeken zij ongeveer per maand lezen. 13 procent van de leerlingen geeft dan aan geen enkel boek te lezen. Dat is bijna het dubbele van het percentage leerlingen (7 procent) dat in 1993 op een vergelijkbare vraag aangaf in de voorbije maand geen enkel boek te hebben gelezen. In 1993 zei 14 procent van de leerlingen in de afgelopen maand zeven of meer boeken te hebben gelezen, nu zegt nog 7 procent van de leerlingen per maand ongeveer zeven of meer boeken te lezen. Leerlingen geven in 2005 dus een lagere inschatting van het lezen van boeken dan in 1993. Het lezen van boeken is onder meisjes populairder dan onder jongens: van de jongens zegt bijna 70 procent dat zij drie of minder boeken per maand lezen, onder de meisjes is dat 55 procent. Onder de jongens heeft zelfs bijna 20 procent gezegd geen enkel boek te lezen, onder meisjes was dat 7 procent. Vergelijken we de inschatting die leerlingen van hun leesgedrag maken naar formatiegewicht, dan is het lezen van boeken duidelijk het minst populair onder 1.25-leerlingen waarvan bijna 75 procent aangeeft minder dan drie boeken per maand te lezen en het meest populair onder 1.90-leerlingen waar 'slechts' 54 procent heeft aangegeven drie of minder boeken per maand te lezen. 1.00-leerlingen nemen met ongeveer 60 procent een middenpositie in.

Aspecten van leesgedrag (N=870)

| Enkele aspecten van leesgedrag                     | Geslacht |    | Formatiegewicht |      |      | Totaal |
|----------------------------------------------------|----------|----|-----------------|------|------|--------|
|                                                    | j        | m  | 1.00            | 1.25 | 1.90 |        |
| Hoeveel boeken lees je ongeveer per maand          |          |    |                 |      |      |        |
| 5 boeken of meer                                   | 11       | 16 | 14              | 9    | 16   | 14     |
| 3 à 4 boeken                                       | 18       | 29 | 24              | 16   | 29   | 24     |
| minder dan 3 boeken                                | 69       | 55 | 61              | 73   | 54   | 61     |
| Hoe vaak leen je boeken van de (school)bibliotheek |          |    |                 |      |      |        |
| 1 keer per week of vaker                           | 7        | 15 | 10              | 7    | 21   | 12     |
| 1 keer per twee of drie weken                      | 31       | 45 | 41              | 30   | 38   | 39     |
| 1 keer per maand of minder                         | 60       | 38 | 48              | 60   | 41   | 48     |
| Hoe lang heb je gisteren gelezen?                  |          |    |                 |      |      |        |
| een uur of langer                                  | 21       | 27 | 28              | 17   | 12   | 24     |
| minder dan 1 uur                                   | 31       | 37 | 35              | 31   | 30   | 33     |
| niet                                               | 47       | 37 | 37              | 50   | 57   | 42     |
| Hoe vaak zoek je informatie op internet?           |          |    |                 |      |      |        |
| (bijna) elke dag                                   | 27       | 21 | 22              | 26   | 33   | 24     |
| een of meer keer per week                          | 41       | 48 | 46              | 41   | 45   | 45     |
| bijna nooit                                        | 30       | 30 | 31              | 31   | 22   | 30     |



*Percentage leerlingen dat onderstaande uitgaven vaak leest (N=870)*

| Uitgaven                             | Geslacht |    | Formatiegewicht |      |      |               |
|--------------------------------------|----------|----|-----------------|------|------|---------------|
|                                      | j        | m  | 1.00            | 1.25 | 1.90 | Totaal (1993) |
| Tijdschriften (week- en maandbladen) | 41       | 55 | 54              | 39   | 33   | 49 (54)       |
| Jeugdboeken                          | 31       | 55 | 44              | 40   | 42   | 44 (56)       |
| Stripboeken                          | 56       | 28 | 44              | 34   | 38   | 42 (61)       |
| Kranten                              | 15       | 9  | 12              | 4    | 14   | 12 (19)       |
| Documentatiemateriaal                | 13       | 10 | 12              | 11   | 11   | 12 (17)       |
| Gedichten, rijmpjes, versjes         | 8        | 13 | 5               | 13   | 35   | 11 (7)        |

*Meningen van leerlingen omtrent stellingen over het lezen (N=870)*

| Stellingen over het lezen                                 | Mee eens | Weet het niet | Mee oneens |
|-----------------------------------------------------------|----------|---------------|------------|
| Ik lees graag stripboeken                                 | 59       | 18            | 22         |
| Ik heb veel boeken gelezen                                | 57       | 18            | 26         |
| Ik kan me goed vermaken met een boek                      | 54       | 23            | 22         |
| Ik lees graag boeken                                      | 52       | 22            | 26         |
| Buiten school lees ik weinig in boeken                    | 42       | 12            | 46         |
| Ik lees graag in kranten en tijdschriften                 | 41       | 27            | 32         |
| Ik vind het leuk als ik op school iets moet voorlezen     | 35       | 20            | 43         |
| Ik vind het leuk voor mijn verjaardag een boek te krijgen | 32       | 22            | 46         |
| De meeste boeken kunnen me niet boeien                    | 26       | 23            | 51         |
| Ik lees graag gedichten, versjes, rijmpjes                | 24       | 15            | 60         |
| Ik vind lezen saai                                        | 22       | 18            | 60         |
| Lezen is een hobby van mij                                | 22       | 13            | 66         |
| Ik lees alleen een boek als het moet                      | 22       | 9             | 71         |

Bijna de helft van de leerlingen heeft aangegeven hooguit een keer per maand bij de openbare bibliotheek of de schoolbibliotheek een boek te lenen. 18 procent van de leerlingen heeft zelfs aangegeven nooit een boek te lenen, tegen 10 procent van de leerlingen in 1993. Het lenen van boeken komt opnieuw onder meisjes vaker voor dan onder jongens: 60 procent van de meisjes leent vaker dan één keer maand een boek tegen 38 procent van de jongens. Het leenpatroon naar formatiegewicht is vergelijkbaar met dat van het lezen van boeken: 1.90-leerlingen lenen vaker een boek dan 1.00-leerlingen, terwijl 1.25-leerlingen weer achterblijven bij 1.00-leerlingen. 57 procent van de leerlingen in jaargroep 8 heeft de dag voorafgaande aan het beantwoorden van de vragenlijst gelezen, in 1993 was dat 68 procent van de leerlingen. Meisjes hebben vaker gelezen dan jongens en het percentage leerlingen dat de voorafgaande dag gelezen heeft, neemt af met toename in formatiegewicht: 64 procent onder 1.00-leerlingen, 48 procent onder 1.25-leerlingen en 42 procent onder 1.90-leerlingen.

Ongeveer een kwart van de leerlingen heeft aangegeven bijna dagelijks op internet informatie te zoeken, ongeveer 45 procent doet dat een of meer keer per week en 30 procent heeft aangegeven bijna nooit op internet informatie te zoeken.

Gezien de antwoorden van de leerlingen op de eerste drie vragen geven leerlingen in 2005 minder hoog op over hun leesgedrag dan de leerlingen in 1993: zij lezen minder boeken, lenen minder vaak een boek en hebben ook op de dag voorafgaande aan het onderzoek minder vaak gelezen.

We hebben de leerlingen enkele uitgaven voorgelegd met de vraag 'Heb je hierin wel eens op school of thuis gelezen?' waarbij zij konden kiezen uit de alternatieven nooit, soms en vaak.

Tijdschriften, jeugdboeken en stripboeken worden relatief vaak gelezen: 40 procent tot 50 procent van de leerlingen zegt deze uitgaven vaak te hebben gelezen. Kranten, documentatiemateriaal en gedichten leest nog maar 10 procent vaak. Vergelijken we deze percentages met de bevindingen in 1993 dan geldt voor bijna alle uitgaventypen dat leerlingen in 2005 duidelijk het alternatief 'vaak' minder hebben gekozen. Deze bevinding in combinatie met de eerdere constatering dat concrete leesactiviteiten minder vaak voorkomen, kan moeilijk anders worden geïnterpreteerd dan als een achteruitgang van het enthousiasme van leerlingen voor lezen.

De vragenlijst die de leerlingen is voorgelegd bevatte ook een aantal stellingen over het lezen, waarbij de leerlingen op een vijfpuntsschaal konden aangeven of zij het met die stelling eens waren. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de antwoorden van de leerlingen op een deel van de vragen waarbij de antwoordcategorieën 'heel erg eens' en 'eens' zijn samengenomen, evenals de categorieën 'heel erg oneens' en 'oneens'. Over het algemeen blijken de meeste leerlingen het eens te zijn met positief geformuleerde stellingen en het oneens te zijn met negatief geformuleerde stellingen. De meeste leerlingen lezen niet alleen maar een boek als het moet, vinden lezen niet saai, lezen graag een stripboek of een boek en kunnen zich ook goed vermaken met een boek. Een typische uitzondering betreft de stelling dat lezen een hobby zou zijn, mogelijk veroorzaakt door een te beperkte interpretatie van het begrip 'hobby'. Leerlingen in jaargroep 8 blijven ook weinig enthousiast voor het lezen van gedichten, versjes e.d.

### Over de samenhang met de vaardigheden

We hebben ons in deze paragraaf beperkt tot de beschrijving van het leesgedrag en de attitude van leerlingen uit jaargroep 8. In dezelfde periode is de vragenlijst in het kader van de leespeilingen medio basisonderwijs en sbo ook voorgelegd aan leerlingen in de jaargroepen 4 tot en met 7. Daaruit kwam naar voren dat leerlingen in de hogere jaren over het algemeen negatievere leesattitudes verwoordden dan de leerlingen in de lagere leerjaren. Dat duidt erop dat de leesattitude zoals hier gemeten, niet direct samenhangt met de absolute leesvaardigheid van de leerlingen, die immers met het leerjaarniveau toeneemt. De leesvaardigheidsscore van een relatief zwakke leerling in jaargroep 8 is vergelijkbaar met die van een relatief goede leerling in jaargroep 6, waarbij we dan ten opzichte van dezelfde vaardigheid verschillende attitudes veronderstellen. Het is zodoende niet zinvol om de leesattitudeschaal te correleren met de leesvaardigheid. Dit zou overigens binnen een jaargroep misschien nog wel zinvol kunnen zijn, waarbij we te maken hebben met een relatieve leesvaardigheid, maar het is wellicht inzichtelijker om bij een aantal kernvragen te vergelijken wat de samenhang is tussen de antwoorden van de leerlingen en de leesvaardigheid. We merken op dat hier overigens geen causaliteit wordt verondersteld: het is niet zo dat verwacht wordt dat een positieve leesattitude leidt tot een grotere leesvaardigheid. Het is evengoed aan te nemen dat die relatie omgekeerd ligt.

In het onderzoek zijn tien representatieve opgaven of stellingen opgenomen. De antwoorden van de leerlingen op deze stellingen zijn afzonderlijk gerelateerd aan de vaardigheidsschalen bij de onderwerpen *Begrijpen van geschreven teksten* en *Interpreteren van geschreven teksten*. Bij vier stellingen werden grote effecten gevonden (effectgrootte > .80) in de verwachte richting, dat is een positief effect bij positief geformuleerde stellingen – leerlingen die de stelling positiever beantwoorden hebben hogere vaardigheidsscores – en omgekeerd een negatief effect bij negatief geformuleerde stellingen. Deze stellingen zijn:

- Ik lees graag boeken.
- Ik vind lezen saai.
- Lezen vind ik gemakkelijk / niet gemakkelijk.
- Lezen vind ik leuk / niet leuk.

Bij de eerste twee stellingen gaf de leerling een antwoord op een vijfpuntsschaal, bij de andere twee stellingen maakten zij een keuze uit de twee aangeboden alternatieven. De antwoorden op de eerste drie stellingen waren significant gerelateerd aan beide onderwerpen, de antwoorden op de vierde stelling alleen aan het onderwerp *Begrijpen van geschreven teksten*. Bij

de twee polytome stellingen hebben de gevonden effecten vooral betrekking op de uiterste scorepunten.

Stellingen of vragen waarbij geen of slechts een klein verband met leesvaardigheid is gevonden waren:

- Ik lees graag stripboeken.
- Ik lees graag gedichten, rijmpjes en versjes.
- Ik lees graag in kranten en tijdschriften.
- Ik vind lezen belangrijk.
- Hoe vaak kijk je ongeveer tv in je vrije tijd?
- Hoe vaak zoek je informatie op internet?

Dit – vooral explorerend – onderzoek laat zien dat er in principe wel een mogelijkheid is een attitudevragenlijst te ontwikkelen waarmee een verband met leesvaardigheid kan worden gelegd. Problematisch blijft dan alsnog, zoals boven al aangegeven, de richting van dit verband. De belangrijkste informatie uit de vragenlijst betreft dan ook niet zozeer deze relatie, maar de ontwikkeling van het leesgedrag en de leesbevinding bij de leerlingen zoals in het eerste deel van deze paragraaf beschreven.

## 5 Verschillen tussen leerlingen

## 5 Verschillen tussen leerlingen

In hoofdstuk 4 zijn verschillen in prestaties tussen groepen leerlingen gerapporteerd op basis van de geschatte vaardigheidsverdelingen van de verschillende groepen. In dit hoofdstuk onderzoeken we de specifieke bijdrage van een aantal variabelen op verschillen in prestaties tussen leerlingen. Het betreft dan het differentiële effect van categorieën binnen de variabelen formatiegewicht en stratum, geslacht, leertijd en thuistaal voor de peiling in 2005. Ook vergelijken we de leesprestaties van leerlingen met de resultaten van de peiling in 1998 en we besluiten het hoofdstuk met een paragraaf over het effect van leesmethoden.

### 5.1 Inleiding

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

In dit hoofdstuk geven we een samenvattend overzicht van de bijdrage van een aantal variabelen op verschillen in prestaties tussen leerlingen, waarbij we corrigeren voor de overige variabelen die in de analyse zijn meegenomen. We spreken van *gezuiverde effecten* omdat de andere kenmerken van de leerlingen, voor zover die ons bekend zijn, constant worden gehouden. Het verschil in vaardigheid tussen de groepen wordt statistisch getoetst en bij een overschrijdingskans  $p < .05$  spreken we van een significant effect. Deze toetsing geeft echter geen informatie over de grootte van het verschil. En zeker bij grote aantallen subjecten, zoals in peilingsonderzoek vaak het geval is, kunnen relatief kleine verschillen al gauw een significant effect genereren. We rapporteren de verschillen daarom in termen van effectgrootten. De effectgrootte is het quotiënt van het verschil tussen de gemiddelden en de standaardafwijking van de twee groepen die onderling worden vergeleken. Voor de interpretatie van de effectgrootten volgen we in de literatuur gebruikelijke kwalificaties.

Er zijn voor de volgende variabelen (zie ook paragraaf 2.1) effectschattingen uitgevoerd:

- voor formatiegewicht, met de niveaus 1.00, 1.25 en 1.90;
- voor stratum, met de niveaus 1, 2 en 3;
- voor geslacht, met de niveaus jongen en meisje;
- voor leertijd, met de niveaus regulier en vertraagd;
- voor thuistaal met de niveaus Nederlands, streektaal, buitenlandse taal en gemengd taalgebruik;
- voor afnamejaar, met de jaarniveaus 1998 en 2005;
- en voor het effect van methoden voor begrijpend lezen.

De resultaten zijn afkomstig uit diverse analysereeksen. De effectschattingen voor formatiegewicht, stratum, geslacht, leertijd en thuistaal zijn gebaseerd op uitsluitend de gegevens van het peilingsonderzoek in mei/juni 2005. Het effect van afnamejaar is vastgesteld op basis van de samengevoegde databestanden uit 1998 en 2005. Dezelfde databestanden zijn ook gebruikt bij de analyses van methode-effecten tenzij het onderwerp in 1998 geen deel uitmaakte van het peilingsonderzoek. In dat geval werden daarvoor de gegevens van uitsluitend 2005 gebruikt.

#### *Kwalificatie van effectgrootten*

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

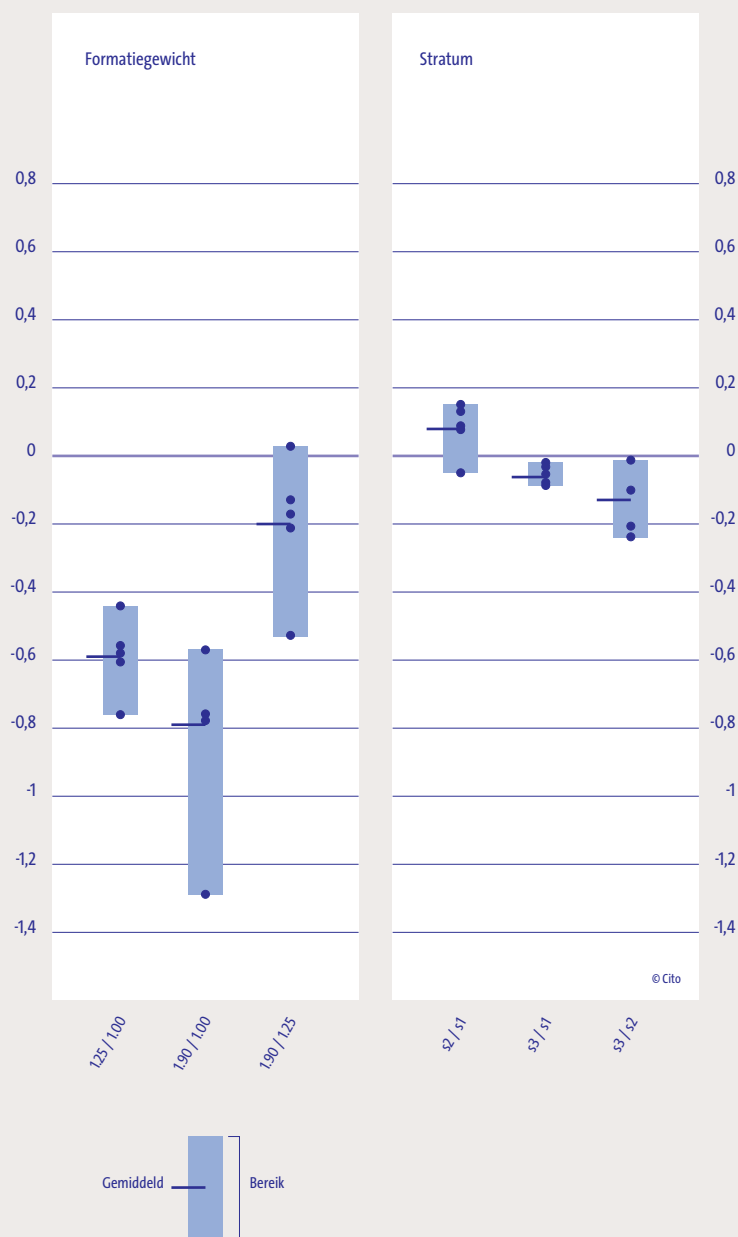
## 5.2 Het effect van formatiegewicht en stratum

Een van de factoren die de formatieomvang van een school bepalen is het formatiegewicht. Dit formatiegewicht is gerelateerd aan de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen. Op basis van deze formatiegewichten hebben we drie schoolstrata onderscheiden. In de afbeelding *Effect van formatiegewicht en stratum* zijn naast de individuele effectgrootten voor de verschillende onderwerpen ook de gemiddelde effectgrootte en het bereik van de effectgrootten afgebeeld.

Voor alle onderwerpen geldt dat zowel 1.25-leerlingen als 1.90-leerlingen een achterstand hebben ten opzichte van 1.00-leerlingen. Er is in alle gevallen sprake van een significant effect waarvan de grootte gekwalificeerd moet worden als matig tot groot. Op de verschillende onderwerpen hebben 1.90-leerlingen slechts een kleine of verwaarloosbare achterstand ten opzichte van 1.25-leerlingen met uitzondering van het onderwerp *Woordenschat*. Op dat onderwerp is er sprake van een significant verschil in prestaties van de beide groepen leerlingen in het nadeel van de 1.90-leerlingen, waarbij de effectgrootte als matig gekwalificeerd moet worden.

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

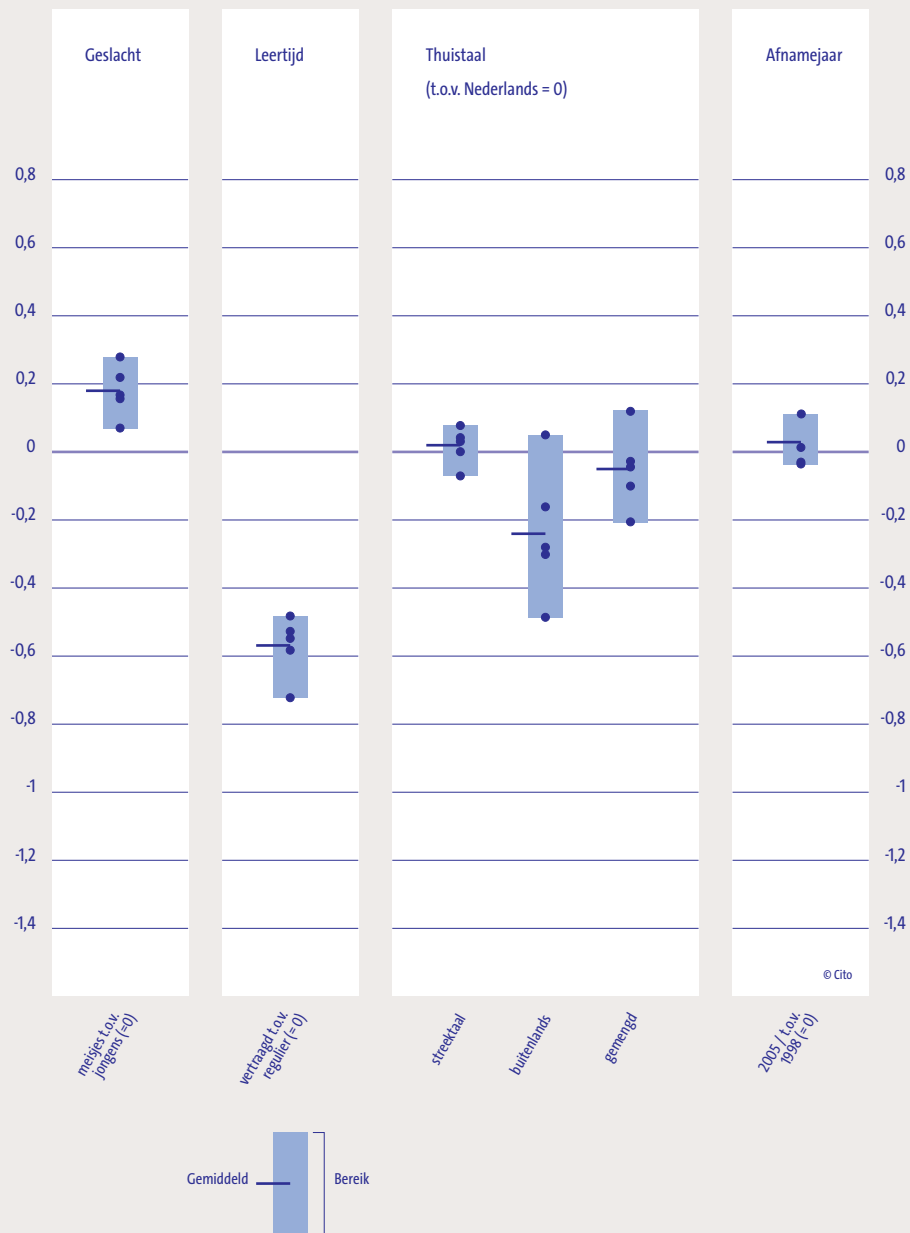
### Effectgrootten voor Formatiegewicht en Stratum



### 5.3 Het effect van geslacht, leertijd, thuistaal en afnamejaar

Vergelijken we de resultaten van meisjes met die van jongens dan vinden we bij vier van de vijf onderwerpen een significant maar klein positief effect in het voordeel van meisjes. De uitzondering wordt gevormd door het onderwerp *Woordenschat* waarvoor de prestaties van jongens en meisjes nauwelijks verschillen.

### Effectgrootten voor Geslacht, leertijd, thuistaal en afnamejaar



Wel zijn er duidelijke verschillen in prestaties tussen reguliere en vertraagde leerlingen. In alle gevallen is er sprake van een matig tot groot significant verschil in het nadeel van de vertraagde leerlingen. De vertraging die zij in hun schoolloopbaan hebben opgelopen, heeft er niet toe geleid dat het niveau van hun leerprestaties vergelijkbaar is met dat van hun jongere, reguliere klasgenoten. Dat hoeft overigens nog niet te betekenen dat de met de vertraging gerealiseerde extra leertijd ineffectief is gebleken. Het is goed mogelijk dat zonder de vertraging de achterstand van deze leerlingen groter zou zijn geweest.



Leraren hebben aangegeven of er in de thuissituatie van de leerlingen overwegend sprake is van een streektaal, een buitenlandse taal of van een gemengde taalsituatie. Streektaal of een gemengde taalsituatie hebben weinig of geen effect op de prestaties van de leerlingen. Is er in thuissituatie sprake van een buitenlandse taal, dan zijn er merkbare effecten op de onderwerpen *Begrijpen van geschreven teksten*, *Interpreteren van geschreven teksten* en *Woordenschat*. Bij de eerste twee onderwerpen is er sprake van kleine tot matig negatieve effecten, die echter – als gevolg van het relatief kleine aantal leerlingen dat in de thuissituatie volgens de leraar een buitenlandse taal hanteert – niet significant zijn. Wel is sprake van een significant negatief effect voor het onderwerp *Woordenschat* wanneer kinderen thuis een buitenlandse taal spreken. Het onderwerp *Studerend lezen* kwam in de peiling van 1998 niet in deze vorm voor. Voor de andere vier onderwerpen kon wel een vergelijking worden gemaakt tussen de prestaties in 1998 en 2005. Op het onderwerp *Interpreteren van geschreven teksten* werd in 2005 een significant positief effect gevonden ten opzichte van 1998 maar met een effectgrootte van 0,11 betreft het een verwaarloosbaar klein effect. Op de andere onderwerpen werden geen noemenswaardige verschillen in de leerlingprestaties tussen de beide peilingsjaren gevonden.

## 5.4 Effecten van methoden voor begrijpend lezen

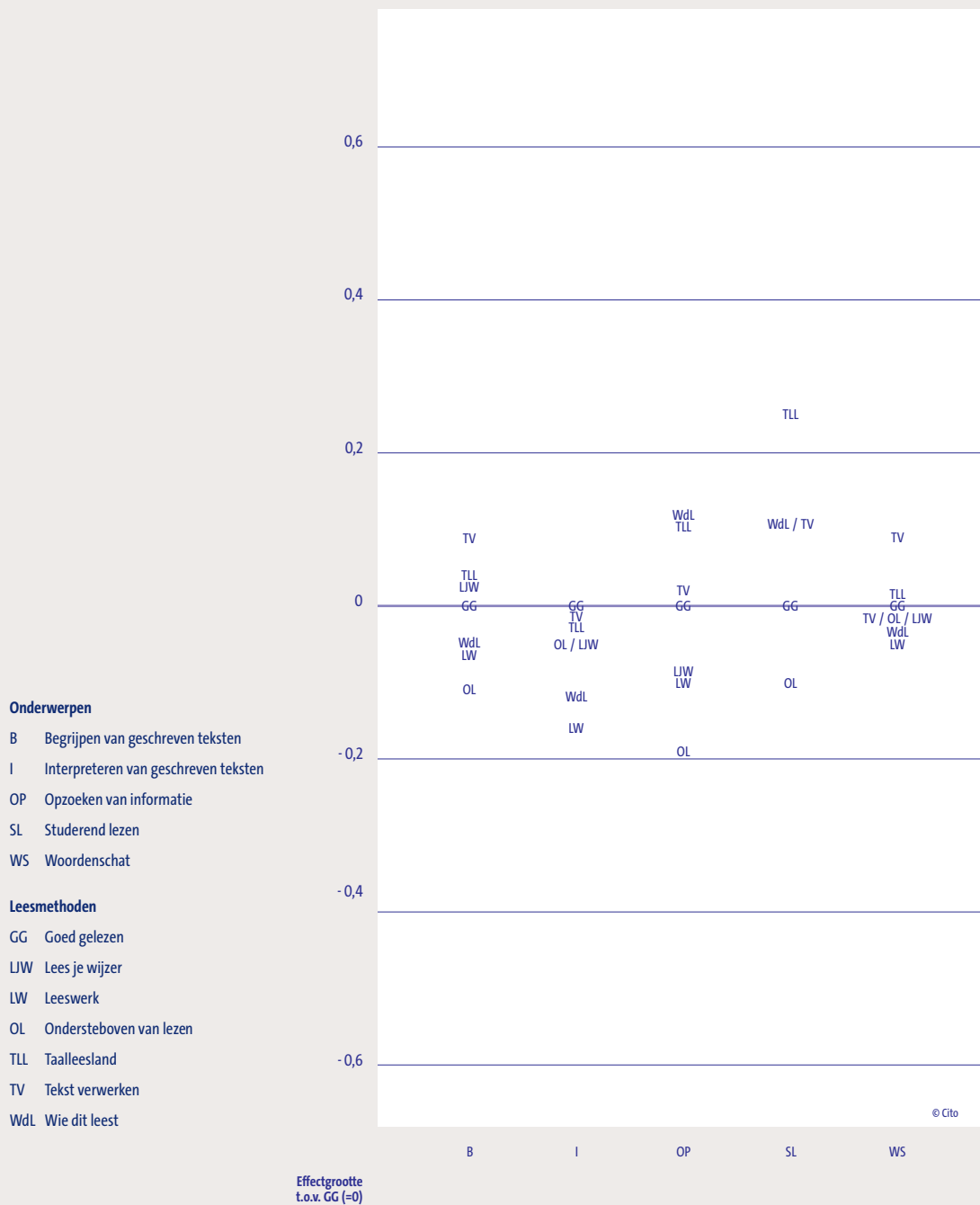
Voor de ontwikkeling van de leesvaardigheid van de leerlingen gebruiken de meeste scholen een speciaal op dit leerstofdomein gerichte onderwijsmethode: een methode voor begrijpend lezen. Het onderzoek naar effecten van leesmethoden is voor vier van de vijf onderwerpen gebaseerd op de gezamenlijke database van de peilingsjaren 1998 en 2005. Het voordeel daarvan is dat in principe nu ook methoden in de analyses betrokken kunnen worden die eerder een redelijke spreiding in het onderwijs kenden, maar inmiddels door een nieuwe generatie van methoden zijn vervangen. Een bijkomend voordeel is dat de analyses worden gebaseerd op een grotere database. Het onderwerp *Studerend lezen* was in deze vorm niet in eerdere peilingsonderzoeken vertegenwoordigd, zodat het onderzoek naar methode-effecten voor dit onderwerp alleen is gebaseerd op de gegevens van het peilingsonderzoek uit 2005. In alle gevallen is bij deze analyses gecorrigeerd voor formatiegewicht, stratum, geslacht en leertijd.

*Minimum, maximum en gemiddeld aantal waarnemingen (leerlingen) over de vijf onderwerpen voor zeven leesmethoden*

| Leesmethoden            | Afkorting | Minimum | Maximum | Gemiddeld |
|-------------------------|-----------|---------|---------|-----------|
| Goed gelezen            | GG        | 314     | 848     | 583       |
| Lees je wijzer*         | LJW       | 140     | 691     | 439       |
| Leeswerk*               | LW        | 217     | 1207    | 752       |
| Ondersteboven van lezen | OvL       | 34      | 90      | 62        |
| Taalleesland            | TLL       | 150     | 388     | 257       |
| Tekst verwerken         | TV        | 158     | 488     | 314       |
| Wie dit leest           | WdL       | 223     | 751     | 459       |

\* Methodes alleen opgenomen in database 1998 en daardoor niet betrokken bij het onderwerp *Studerend lezen*.

## Effectgrootten voor methoden voor begrijpend lezen



We presenteren de gevonden effecten in een diagram waarbij de meest voorkomende methode – dit is de methode *Goed gelezen* – het nulpunt vormt en van iedere in de vergelijking betrokken methode de positie wordt aangegeven ten opzichte van dit nulpunt. Het onderlinge verschil tussen willekeurig twee methoden is dan direct uit de afbeelding af te leiden. In het diagram worden alleen methoden vermeld die redelijk in de steekproeven voor de verschillende onderwerpen zijn vertegenwoordigd. Het gaat dan om die methoden die – gemeten over de vijf onderwerpen – gemiddeld met meer dan 50 waarnemingen zijn vertegenwoordigd. In de meeste gevallen wordt dit aantal ver overtroffen. Bijgaande tabel geeft een overzicht van het minimum, maximum en gemiddeld aantal waarnemingen over de vijf onderwerpen van de in de analyses betrokken methoden.

Bij het onderzoek naar effecten voor leesmethoden zijn zeven methoden betrokken. Twee methoden – *Lees je wijzer* en *Leeswerk* – zijn alleen vertegenwoordigd met waarnemingen uit het peilingsonderzoek van 1998. Dat betekent dat voor het in 2005 nieuw toegevoegde onderwerp *Studerend lezen* voor deze methoden geen effecten konden worden bepaald. In een dergelijk onderzoek worden natuurlijk altijd verschillen tussen methoden gevonden. De vraag is dan wanneer aan een verschil ook betekenis moet worden gehecht. We hanteren daarvoor twee criteria. Allereerst moet het gevonden verschil significant zijn, dat wil zeggen dat de overschrijdingskans voor de nulhypothese van gelijke gemiddelden  $< 0.05$ . Zeker bij grote aantallen waarnemingen kan dat betekenen dat ook bij relatief kleine verschillen toch een significant effect wordt gevonden. Een aanvullend criterium is daarom dat de effectgrootte van het verschil tussen de gemiddelden groter moet zijn dan 0.30.

Voor de onderwerpen *Begrijpen van geschreven teksten*, *Interpreteren van geschreven teksten* en *Woordenschat* zijn verschillen tussen de onderscheiden methoden erg klein. Bij de onderwerpen *Opzoeken van informatie* en *Studerend lezen* zijn de verschillen iets groter en is het effect in een enkel geval ook groter dan 0.30. Dat geldt bij beide onderwerpen voor de methoden *Ondersteboven van Lezen* en *Taallesland* en bij *Opzoeken* ook voor *Ondersteboven van Lezen* en *Wie dit leest*. Maar de betekenis die aan deze verschillen gehecht moet worden is vooralsnog klein omdat zij niet significant zijn. De algemene conclusie is dan ook dat er voor de onderwerpen van deze peiling leesvaardigheid geen verschillen van betekenis worden gevonden voor de zeven in het onderzoek betrokken methoden voor begripend lezen.

# Literatuur

## Bronvermelding teksten

# Literatuur

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

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

Baker, L. & Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P.D. Pearson (Ed.). *Handbook of Reading Research, Volume I* (pp. 353-394). New York, Longman.

Besluit (1998). Besluit kerndoelen primair onderwijs. Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden.

Besluit (2006). Besluit vernieuwde kerndoelen WPO. Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 139.

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

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

Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ, Ablex.

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

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

Kamil, P.B., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. & Barr, R. (Eds.) (2000). *Handbook of Reading Research, Volume 3*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

Krom, R., J. van de Gein, J. van der Hoeven, F. van der Schoot, N. Verhelst, N. Veldhuijzen & B. Hemker (2004). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool. Uitkomsten van de peilingen in 1999 halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs*. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 28).

Langer, J.A. (1995). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. New York, Teachers College Press.

Pressley, M. (2000). What Should Comprehension Instruction Be the Instruction Of. In P.B. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr, (Eds.) (pp.545-561). *Handbook of Reading Research, Volume 3*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

Pressley, M., Harris, K.R., & Marks, M.B. (1992). But good strategy instructors are constructivists! *Educational Psychology Review*, 4, 3-31.

Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Reitsma, P. & Walraven, M. (1991). Inleiding: ontwikkelingen in theorie en onderzoek. In P. Reitsma, & M. Walraven (Eds.). *Instructie in begrijpend lezen*. Delft, Eburon.

Robbe, R. (2001). *Begrijpend lezen* (2<sup>e</sup> herziene editie). Groningen/Houten, Wolters-Noordhoff. (reeks Taal&Didactiek).

Rosenblatt, L.M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale. Southern Illinois University Press (Original work published 1978).

Sijtsma, J. (red.) (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 10a).

Sijtsma, J., F. van der Schoot & B. Hemker (2002). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1998*. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 19).

Thorndike, R. L. (1973). *Reading comprehension in fifteen countries. International studies in evaluation III*. New York, Wiley, and Stockholm, Almqvist & Wiksell.

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

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

Zwarts, M. (red.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr 2).

# Bronvermelding teksten

De boef is niks slechter dan het slachtoffer: *Jeugd- en natuurbld Vrije Vogels*, Vogelbescherming Nederland, Zeist.

Schoolreisje: *Weg met de meester*, Mieke van Hooft.

Tourette: *Ingezonden brief 'Ik heb Tourette'*, VPRO-gids april 2003, rubriek Achterwerk.

Aan de toekomstige brugklassers: *Folder Junior informatie brugklas 2003*, Jeroen Boschcollege, 's-Hertogenbosch.

Kwaad: onbekend.

Het talent: *Lodewijk het wonderkind*, Henk Figee.

Spotprenten: *Informatie Junior*, De Ruiter, Gorinchem 1984.

Luuk op den Velde 'Rattenvanger, het mooiste beroep dat bestaat': *De Waterlander*, Purmerend (datum uitgave onbekend).

De krant: onbekend.

Zonder inktpot: *Zo zit dat*, mei 2003, Sanoma Uitgevers BV, Hoofddorp.

Inktvis: *Deltas Jeugdcyclopedie 2000*, Zuidnederlandse Uitgeverij, Aartselaar, België.

Textiel: onbekend.

Zeestad: *Tijdschrift Kijk*, augustus 2003, Sanoma Uitgevers BV, Hoofddorp.

Spijkerbroek: <http://www.taptoe.nl/content/s/spijkerbroek>, 15-05-2004.

Azteken: *Tsjakka! Nr. 8*, oktober 2002.

Versteende tijd: eigen tekst.





