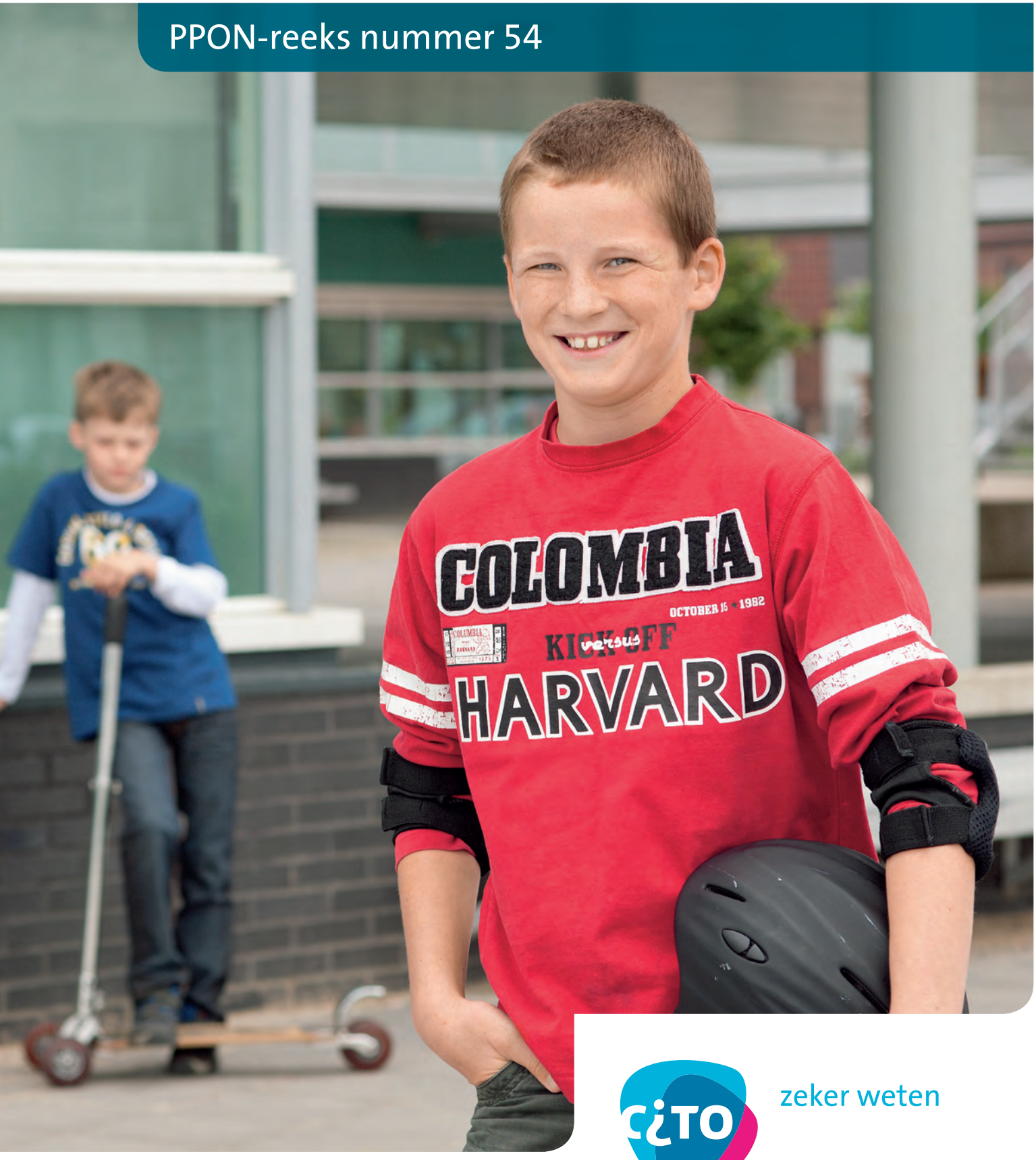
Balans van de leesvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2

PPON-reeks nummer 54



zeker weten

Balans van de lees-vaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2

Uitkomsten van de peilingen in 2011 en 2012 in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO

Hans Kuhlemeier
Anke Jolink
Irene Krämer
Bas Hemker
Ineke Jongen
Saskia van Berkel
Timo Bechger

PPON-reeks nummer 54

Periodieke peiling van het onderwijsniveau

Uitgave Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling 2014

Cito | Arnhem

Colofon

- Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
- Projectleiding: Alma van Til en Erna Gille
- Coördinatie gegevensverzameling: Jan van Weerden
- Ontwerp peiling: Bas Hemker, Saskia van Berkel en Jan van Weerden,
- Domeinbeschrijving: Josje Sijtstra, Karin Heesters, Saskia van Berkel
- Constructie peilingsinstrumenten: Saskia van Berkel, Inge Groenen, Karin Heesters, Anke Jolink, Ineke Jongen en Irene Krämer; in samenwerking met commissies van leerkrachten basisonderwijs
- Steekproef- en afnameontwerp en analyseplan: Bas Hemker
- Uitvoering statistische analyse: Bas Hemker, Timo Bechger en Hans Kuhlemeier
- Secretariaat: Joke van Daal en Elsbeth Emmerink
- Auteurs: Hans Kuhlemeier, Anke Jolink, Irene Krämer, Bas Hemker, Ineke Jongen, Saskia van Berkel en Timo Bechger
- Advies: Jos Keuning
- Bureauredactie: Loes Hiddink, Petra Winkes
- Ontwerp grafieken en advies: Henk Heusinkveld GTT
- Grafische vormgeving en opmaak: Service unit, MMS
- Foto omslag: Ron Steemers

© Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem (2014)
Alle rechten voorbehouden. Niets uit dit werk mag zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling worden openbaar gemaakt en/of verveelvoudigd door middel van druk, fotokopie, scanning, computersoftware of andere elektronische verveelvoudiging of openbaarmaking, microfilm, geluidskopie, film- of videokopie of op welke wijze dan ook.
Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem heeft getracht alle rechthebbenden te achterhalen. Indien iemand meent als rechthebbende in aanmerking te komen, kan hij of zij zich tot Cito wenden.

Voorwoord

Voorwoord

In deze balans wordt gerapporteerd over peilingsonderzoeken die uitgevoerd zijn in de periode 2011-2012 in zowel jaargroep 8 en 5 van het basisonderwijs als in de eindgroep van het SBO. Anders dan bij de vorige peiling voor lezen in deze groepen, zijn nu alle uitkomsten verenigd in één rapportage.

Dat heeft geresulteerd in een omvangrijk en bijzonder rijk rapport, waarin naast de verschillende vaardigheden van begrijpend lezen ook over enkele gerelateerde vaardigheden verslag wordt gedaan. In de gerapporteerde peilingen is nagegaan hoe vaardig leerlingen zijn in het begrijpen en interpreteren van geschreven teksten en het reflecteren op deze teksten. Daarnaast is het vaardigheidsniveau bepaald voor studerend lezen, alfabetiseren en opzoeken van informatie, woordenschat en technisch lezen. Dit gecompleteerd met de uitkomst van de inventarisatie van het onderwijsaanbod en de uitkomsten op de vragenlijst voor leerlingen naar leesattituden- en activiteiten, vormt bij elkaar een groot scala aan gegevens over de stand van zaken bij het leesonderwijs in de (speciale) basisschool. Het is de tweede balans van lezen als een afzonderlijke vaardigheid, vandaar het cijfer 2 in de titel van de balans.

Deze balans grijpt voor een belangrijk deel terug op de vorige peilingen voor leesvaardigheid. De toetsopgaven zijn deels in eerdere peilingen al gebruikt, zodat een vergelijking mogelijk is in vaardigheidsniveau. We kunnen met deze rapportage opnieuw antwoord geven op de centrale vraag voor peilingsonderzoek: wat kunnen leerlingen en hoe varieert dat per vaardigheids-niveau? De vaardigheid van leerlingen wordt geïllustreerd met een reeks van voorbeeldopgaven die laten zien waartoe leerlingen van verschillend vaardigheidsniveau precies in staat zijn. Met deze rapportage komen unieke gegevens beschikbaar over de kwaliteit van het onderwijs in leesvaardigheid, in uitgebreide zin, gegevens die zeker nu, met de invoering van de referentieniveaus rekenen en taal, van grote waarde zullen blijken.

De huidige dataset biedt nog veel mogelijkheden voor secundaire analyse. Zo is het mogelijk om op basis van de nu beschikbare gegevens een indicatie te krijgen voor de mate waarin de referentieniveaus worden bereikt. Om dat goed te kunnen uitvoeren is aanvullende analyse nodig. Daar was in het voor deze rapportage vereiste tijdpad helaas geen ruimte meer voor. Een groot aantal in- en externe medewerkers heeft in de loop van dit project aan de totstandkoming van dit peilingsonderzoek bijgedragen. Deze zijn weergegeven in de colofon. We hopen met deze rapportage een constructieve bijdrage te leveren aan het publieke debat over de kwaliteit van het onderwijs en in het bijzonder die betreffende de leesvaardigheid van leerlingen in het (speciaal) basisonderwijs.

Jan van Weerden
Projectleider PPON

Samenvatting

In de periode 2011-2012 zijn drie peilingen uitgevoerd naar het niveau van leesvaardigheid in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO. De leesvaardigheid is vastgesteld door middel van 48 leesteksten met bijbehorende opgaven over het lezen van informatieve, instructieve, verhalende en betogende teksten.

Nagegaan is hoe vaardig leerlingen zijn in het begrijpen en interpreteren van geschreven teksten en het reflecteren op deze teksten. Daarnaast is het vaardigheidsniveau bepaald op vier aan lezen gerelateerde vaardigheden, te weten studerend lezen, alfabetiseren en opzoeken van informatie, woordenschat en technisch lezen. Verder is gekeken naar vaardigheidsverschillen tussen groepen leerlingen, zoals jongens en meisjes en kinderen van laag- en hoogopgeleide ouders. Tot slot zijn het onderwijsaanbod in lezen en de leesattituden en -activiteiten van de leerlingen geïnventariseerd. De belangrijkste uitkomsten van deze peilingen zijn hierna weergegeven.

De tijdbesteding aan taalonderwijs

De tijd die leerkrachten in de lessen aan taalonderwijs besteden, loopt sterk uiteen. In de midden- en bovenbouw wordt gemiddeld vier uur en een kwartier aan taalonderwijs besteed en in het SBO gemiddeld ruim drie-en-een-half uur.

Hoofdstuk 3 | pagina 69

De tijdbesteding per vakgebied

In de bovenbouw van het regulier basisonderwijs besteden leerkrachten per week de meeste tijd aan begrijpend lezen (80 à 81 minuten) en voortgezet technisch lezen (58 à 87 minuten). Woordenschat (41 à 48 minuten) en studerend lezen (17 à 25 minuten) nemen veel minder onderwijstijd in beslag.
In de middenbouw van het regulier basisonderwijs besteedt de gemiddelde leerkracht ruim twee uur per week aan voortgezet technisch lezen (119 à 138 minuten). Daarna volgen begrijpend lezen met ruim één uur (69 à 79 minuten) en tot slot woordenschat met ongeveer drie kwartier (44 minuten).
In het SBO wordt de meeste tijd besteed aan voortgezet technisch lezen: bijna twee uur per week (112 minuten). Daarna volgt begrijpend lezen met ongeveer anderhalf uur (92 minuten). Aan woordenschat en studerend lezen wordt minder tijd besteed, respectievelijk drie kwartier en een half uur (31 minuten).

Hoofdstuk 3 | pagina 69

Gebruik van taalmethoden

Welke methoden gebruiken leerkrachten als zij taalonderwijs geven? In de bovenbouw is *Taal actief* met een percentage gebruikers van 41% de onbetwiste koploper. *Taal op maat* (23%) komt op de tweede plaats. De nummers 3 tot en met 6 zijn *Taaljournaal* (10%), *Taalverhaal* (8%), *Taal in beeld* (8%) en *Zin in taal* (7%). De vier meest gebruikte methoden hebben een gezamenlijk aandeel van 83%.
In de middenbouw van het reguliere basisonderwijs zijn *Taal actief* (29%) en *Taaljournaal* (26%) de onbetwiste koplopers. Op de derde en vierde plaats komen respectievelijk *Taal op maat* (15%) en *Taal in beeld* (13%). Van alle leerkrachten in de middenbouw gebruikt 83% ten minste één van deze vier methoden.

In het SBO steekt *Taaltrapeze* met een gebruikerspercentage van 44% met kop en schouders boven de anderen uit. Op grote afstand volgen *Zin in taal* (12%), *Taal op maat* (9%), *Taaltijd* (8%) en *Taaljournaal* (8%). De top-4 heeft een gezamenlijk gebruikerspercentage van 73%.

Hoofdstuk 3 | pagina 62

Gebruik van methoden voor begrijpend en studerend lezen

Goed Gelezen is in het reguliere basisonderwijs met een percentage gebruikers van 35% tot 40% de meest gebruikte methode voor begrijpend en studerend lezen. De top-4 bestaat uit *Goed Gelezen*, *Tekst verwerken*, *Nieuwsbegrip XL* en *Kidsweek Junior*, waarbij de volgorde in de bovenbouw iets anders is dan in de middenbouw. In het SBO staat *Nieuwsbegrip Basis* met een gebruikerspercentage van 58% op nummer één, op enige afstand gevolgd door *Taaltrapeze* (33%), *Nieuwsbegrip XL* (30%), *Goed gelezen* (22%) en *Kidsweek* (10%).
Vergelijkbare overzichten zijn gemaakt voor woordenschat en (voortgezet) technisch lezen.

Hoofdstuk 3 | pagina 62

De vaardigheid van de leerlingen in groep 8, groep 5 en SBO

Vastgesteld is hoe vaardig leerlingen zijn in het begrijpen en interpreteren van geschreven teksten en het reflecteren op geschreven teksten. Deze drie vaardigheden – begrijpen, interpreteren en reflecteren – maken deel uit van de overkoepelende vaardigheid begrijpend lezen. Daarnaast is aandacht besteed aan vier aan begrijpend lezen gerelateerde vaardigheden, te weten studerend lezen (alleen groep 8), het alfabetiseren en opzoeken, woordenschat en technisch lezen. Studerend lezen en het alfabetiseren en opzoeken van informatie worden doorgaans tot het domein van de studievaardigheid gerekend. Om deze vaardigheden te meten zijn in de periode 2011-2012 vijf peilingen uitgevoerd: drie hoofdpeilingen (voor groep 8, groep 5 en SBO) en twee aanvullende peilingen (voor groep 5 en SBO). De aanvullende peiling in groep 4, 6 en 7 van het basisonderwijs is gelijktijdig met de hoofdpeiling in het SBO uitgevoerd. Omdat grotendeels dezelfde toetsen zijn afgenomen, kunnen we de prestaties van SBO-leerlingen vergelijken met die van leerlingen in het reguliere basisonderwijs.

Op basis van de drie hoofdpeilingen is nagegaan welk deel van de hun voorgelegde opgaven de leerlingen in groep 8, 5 en SBO goed, matig en onvoldoende beheersen. Met een goede beheersing bedoelen we dat de kans op een goed antwoord ten minste 80% is, bij een matige beheersing ligt die kans tussen 50% en 80% en bij een onvoldoende beheersing is die kans minder dan 50%. Over het algemeen kregen leerlingen in groep 8 moeilijkere opgaven voorgelegd dan in groep 5 en het SBO. Het bleek niet haalbaar om de vaardigheid van de leerlingen van de drie hoofdpeilingen op één schaal uit te drukken. De hierna gerapporteerde percentages goed, matig en voldoende beheerste opgaven zijn daardoor niet vergelijkbaar over de drie onderzochte groepen. Wel kunnen we op basis van de aanvullende peiling vaststellen hoe de prestaties van SBO-leerlingen zich verhouden tot die van leerlingen in groep 4, 6 en 7.

Hoofdstuk 4, 5 en 6 | respectievelijk pagina 80, 148 en 204

Het begrijpen van geschreven teksten

De gemiddelde achtstegroeper beheerst 40% van de hun voorgelegde opgaven over het begrijpen van geschreven teksten goed, 30% matig en 30% onvoldoende. Voor groep 5 bedragen de overeenkomstige percentages respectievelijk 31%, 38% en 31% en voor SBO respectievelijk 53%, 22% en 25%. Zoals eerder vermeld bleek het niet haalbaar om de vaardigheid van de leerlingen van de drie hoofdpeilingen op één schaal uit te drukken.
De hiervoor gerapporteerde percentages goed, matig en voldoende beheerste opgaven zijn daardoor niet vergelijkbaar over de drie onderzochte groepen. Wel kunnen we op basis van de aanvullende peiling vaststellen hoe de prestaties van SBO-leerlingen zich verhouden tot die van leerlingen in groep 4, 6 en 7. SBO-leerlingen blijken vrijwel even goed in het begrijpen van geschreven teksten als de gemiddelde leerling in groep 6. Drukken we de verschillen uit als een percentage van de maximaal haalbare score op de opgavenverzameling als geheel, dan behaalt de gemiddelde SBO-leerling 67% van de maximumscore tegenover 49%, 67% en 86% voor respectievelijk groep 4, 6 en 7.
De inhoudelijke analyse van de prestaties per opgave geeft het volgende beeld te zien.
Over het geheel genomen worden opgaven waarbij het antwoord letterlijk in de tekst vermeld staat het beste beheerst. Daarbij speelt ook de plaats van de informatie binnen de tekst een rol. Bevindt het antwoord zich aan het begin van de tekst, dan levert dat minder problemen op dan wanneer de informatie helemaal aan het einde van de tekst staat.
Het begrijpen wordt lastiger als er voor een goede beantwoording meerdere inferenties gemaakt moeten worden. Nog lastiger wordt het als er ongebruikelijke woorden in het geding zijn, als er in de vraag en tekst niet dezelfde woorden voorkomen, als het antwoord parafrasering vereist, als de vraagstelling naar een hele zin of alinea verwijst, als er voor een goede beantwoording meerdere antwoorden ingevuld moeten worden, als steun biedende verbindingswoorden zoals omdat, terwijl en doordat in de tekst ontbreken, als gebeurtenissen niet in een chronologische volgorde worden weergegeven of niet direct aansluiten op de belevingswereld en ervaringen van de leerlingen.

Hoofdstuk 4, 5 en 6 | respectievelijk pagina 81, 149 en 205

Het interpreteren van geschreven teksten

De gemiddelde achtstegroeper beheerst 42% van de opgaven over het interpreteren van geschreven teksten goed, 45% matig en 13% onvoldoende. Voor groep 5 bedragen de overeenkomstige percentages respectievelijk 12%, 59% en 29% en voor SBO respectievelijk 29%, 43% en 29%. Zoals eerder vermeld zijn deze percentages goed, matig en voldoende beheerste opgaven niet vergelijkbaar over de drie onderzochte groepen. Wel kunnen we op basis van de aanvullende peiling vaststellen hoe de prestaties van SBO-leerlingen zich verhouden tot die van leerlingen in groep 4, 6 en 7. Bij het interpreteren van geschreven teksten liggen de prestaties van SBO-leerlingen ongeveer halverwege groep 5 en groep 6. De gemiddelde SBO-leerling behaalt hier 60% van de maximaal haalbare score tegenover 29%, 74% en 76% voor respectievelijk groep 4, 6 en 7.
Een inhoudelijke analyse van de prestaties per opgave geeft het volgende beeld te zien. Het afleiden van de betekenis op grond van eenvoudige en expliciete aanwijzingen in de tekst gaat de leerlingen over het algemeen beter af dan het afleiden op basis van informatie die over de tekst verspreid is of waarvoor impliciete informatie uit meerdere tekstdelen met elkaar in verband gebracht moet worden. Opgaven waarbij een tekstdeel samengevat of gekarakteriseerd moet worden en vragen over de tekstsoort en hoofdgedachte van een tekst zijn doorgaans relatief makkelijk te beantwoorden. Relatief moeilijk zijn daarentegen opgaven die een beroep doen op kennis van de wereld die niet in de tekst te vinden is, opgaven over het doel of publiek van een tekst en opgaven waarbij ook de 'toon' van de tekst doorzien moet worden. Ook lastig zijn over het algemeen opgaven waarbij er onbekende of abstracte woorden in het geding zijn en opgaven die een beroep doen op taalbeschouwing. Tot slot lijkt ook het type opgave een rol te spelen. Meerkeuzeopgaven waarbij de leerling het juiste antwoord uit een aantal gegeven antwoorden moet kunnen herkennen lijken gemakkelijker te zijn dan vergelijkbare open opgaven waarbij de leerling het antwoord geheel zelf moet opzoeken en formuleren.

Hoofdstuk 4, 5 en 6 | respectievelijk pagina 89, 158 en 214

Het reflecteren op geschreven teksten

De vaardigheid in het reflecteren is onderzocht door leerlingen aan het eind van elke tekst om een beargumenteerde mening of oordeel te vragen. Voor leerlingen met een zeer zwakke, gemiddelde en zeer goede vaardigheid in begrijpend lezen is nagegaan hoe vaardig zij zijn in het reflecteren op geschreven teksten. In deze verkennende studie zijn drie niveaus van reflectie onderscheiden: geen reflectie, nauwelijks reflectie en reflectie. Wellicht ten overvloede wordt opgemerkt dat de reflectievaardigheid in de ene groep met deels andere opgaven is vastgesteld dan in de andere groep, zodat we de bevindingen niet over groepen kunnen vergelijken. In groep 8 geeft 68% van de antwoorden van de gemiddelde leerling blijk van reflectie en in groep 5 en SBO bedraagt dat percentage respectievelijk 78% en 56%. Zowel voor groep 8, groep 5 als SBO geldt dat leerlingen die goed zijn in begrijpend lezen beter in staat zijn om hun mening of oordeel met passende argumenten te onderbouwen dan leerlingen die daar minder goed in zijn. Vooral voor groep 8 en SBO is het aantal geanalyseerde antwoorden te klein om er harde conclusies aan te kunnen verbinden. Aanvullend onderzoek lijkt daarom wenselijk.

Hoofdstuk 4, 5 en 6 | respectievelijk pagina 99, 168 en 225

Studerend lezen

Bij studerend lezen staat het samenvatten of schematiseren van een tekst centraal. Studerend lezen is alleen in groep 8 onderzocht. De gemiddelde achtstegroeper beheerst 13% van de hun voorgelegde opgaven over studerend lezen goed, 50% matig en 38% onvoldoende. De inhoudelijke analyse van de prestaties per opgave doet vermoeden dat opgaven over studerend lezen moeilijker worden naarmate de tekst of het tekstdeel waar de vraag betrekking op heeft, langer is of een complexere structuur heeft. Relatief weinig moeite hebben de leerlingen met het kiezen van het best passende schema bij een korte tekst met een eenvoudige structuur of het aanvullen van een schema met steekwoorden die expliciet vermeld worden in de tekst. Daarentegen hebben zijn naar verhouding veel moeite met opgaven waarbij ze het best passende schema moeten kiezen bij een langere of inhoudelijk complexere tekst, of met opgaven waarbij ze moeten samenvatten én schematiseren. Relatief moeilijk zijn ook opgaven waarbij een tekst moet worden opgedeeld in alinea's en opgaven waarbij afbeeldingen van gebeurtenissen in de tekst op volgorde moeten worden gezet.

Hoofdstuk 4 | pagina 107

Alfabetiseren en/of opzoeken van informatie

Alfabetiseren betreft het kunnen rangschikken van letters of woorden op volgorde van het alfabet. Bij opzoeken gaat het om het efficiënt en systematisch kunnen opsporen van specifieke informatie in schriftelijke of digitale informatiebronnen. In groep 8 is vooral het opzoeken van informatie onderzocht, in groep 5 alleen het alfabetiseren en in het SBO zowel het alfabetiseren als opzoeken van informatie. De gemiddelde achtstegroeper beheerst 47% van de opgaven goed, 45% matig en 8% onvoldoende. Voor groep 5 bedragen de overeenkomstige percentages respectievelijk 49%, 36% en 16% en voor SBO respectievelijk 61%, 22% en 17%. Zoals eerder vermeld zijn deze percentages goed, matig en voldoende beheerste opgaven niet vergelijkbaar over de drie onderzochte groepen. Wel kunnen we op basis van de aanvullende peiling vaststellen hoe SBO-leerlingen het doen in vergelijking met leerlingen in groep 4, 6 en 7. SBO-leerlingen blijken bijna even goed in het alfabetiseren en opzoeken van informatie als de gemiddelde leerling in groep 6. De gemiddelde SBO-leerling behaalt hier 67% van de maximaal haalbare score tegenover 36%, 69% en 80% voor respectievelijk groep 4, 6 en 7.
Leerlingen blijken de opgaven over het alfabetiseren van letters en woorden over het algemeen duidelijk beter te beheersen dan die over het opzoeken van 'papieren' of digitale informatie.

Hoofdstuk 4, 5 en 6 | respectievelijk pagina 115, 177 en 232

Woordenschat

De breedte en diepte van de woordenschat spelen zowel bij technisch lezen als bij begrijpend lezen een centrale rol. De woordkennis van de leerlingen is vastgesteld met behulp van meerkeuzeopgaven. Van de hun voorgelegde opgaven over de kennis van woorden, beheerst de gemiddelde achtstegroeper 49% goed, 32% matig en 19% onvoldoende. Voor groep 5 bedragen de overeenkomstige percentages respectievelijk 40%, 36% en 24% en voor SBO respectievelijk 33%, 47% en 19%. Zoals eerder vermeld zijn deze percentages goed, matig en voldoende beheerste opgaven niet vergelijkbaar over de drie onderzochte groepen.
Wel kunnen we op basis van de aanvullende peiling vaststellen hoe de woordenschat van SBO-leerlingen zich verhoudt tot die van leerlingen in groep 4, 6 en 7. De prestaties van SBO-leerlingen blijken tussen die van groep 6 en 7 in te liggen, maar wel dichter bij groep 6 dan groep 7. Drukken we de verschillen uit als een percentage goed beantwoorde opgaven, dan heeft de gemiddelde SBO-leerling 66% goed tegenover 47%, 62% en 79% voor respectievelijk groep 4, 6 en 7.
Opgaven over het aspect Betekenis, waarbij synoniemen, omschrijvingen, collocaties en uitdrukkingen worden bevraagd, worden wat beter beheerst dan opgaven over Betekenisrelaties, waarbij de leerlingen categoriseren, generaliseren of tegenstellingen aangeven. Daarnaast lijken opgaven moeilijker te worden naarmate de bevraagde woorden en woordgroepen abstracter zijn of complexer geformuleerd zijn. Tot slot lijken opgaven waarbij de leerling een keuze moet maken uit semantisch sterk verwante antwoord-mogelijkheden lastiger dan wanneer die alternatieven qua betekenis sterk van elkaar verschillen.

Hoofdstuk 4, 5 en 6 | respectievelijk pagina 128, 186 en 243

Technisch lezen

Leerlingen moeten woorden niet alleen correct maar ook vlot kunnen lezen. De vaardigheid in het technisch lezen is onderzocht door na te gaan hoeveel woorden de leerlingen per minuut kunnen lezen. Anders dan bij de andere onderdelen zijn de resultaten op het gebied van technisch lezen wel vergelijkbaar van groep tot groep. De gemiddelde achtstegroeper leest gemiddelde ruim 165 woorden per minuut en voor groep 5 en het SBO zijn dat er respectievelijk 86 en 99.

Hoofdstuk 4, 5 en 6 | respectievelijk pagina 137, 195 en 253

Vaardigheidsverschillen tussen en binnen groep 8, groep 5 en SBO

De vaardigheidsverdelingen van de drie groepen blijken een aanzienlijke overlap te vertonen. Kijken we bijvoorbeeld naar het begrijpen van geschreven teksten, dan doet de gemiddelde SBO-leerling het ongeveer even goed als de beste 10% van groep 4, de beste 25% van groep 5 en de slechtste 10% van groep 7. Bij het interpreteren van geschreven teksten doet de gemiddelde SBO-leerling het bijna even goed als de zwakste 25% van groep 6 en presteert de beste 25% van de SBO-leerlingen bijna net zo hoog als de gemiddelde leerling in groep 7. Bij alfabetiseren en opzoeken presteert de beste 25% van de SBO-leerlingen bijna net zo goed als de gemiddelde leerling in groep 7, terwijl de zwakste 25% ongeveer op het niveau van de gemiddelde leerling in groep 5 presteert. Bij woordenschat doet de beste 25% van de SBO-leerlingen het bijna net zo goed als de gemiddelde leerling in groep 7. Ook behaalt de beste 10% van de SBO-leerlingen duidelijk hogere prestaties voor woordenschat dan de gemiddelde leerling in groep 7 en is de woordenschat van de zwakste 10% van de SBO-leerlingen vergelijkbaar met die van de zwakste 10% van groep 6.

Hoofdstuk 6 | pagina 213, 224, 242 en 252

De leesprestaties in 2011 in vergelijking met 2005

Een deel van de opgaven is zowel in 2005 als in 2011 aan leerlingen voorgelegd. Daardoor kunnen we de leesvaardigheid over een periode van zes jaar vergelijken.

Vergelijken we de prestaties van de achtstegroepers in 2011 en 2005, dan zien we een kleine stijging van de vaardigheid in het interpreteren van teksten en woordenschat. Voor het begrijpen van teksten, studerend lezen en opzoeken is er geen groei of achteruitgang aantoonbaar.

In groep 5 is er bij het interpreteren van teksten sprake van een kleine vooruitgang. Voor alfabetiseren, het begrijpen van teksten en woordenschat kunnen we geen duidelijke voor- of achteruitgang constateren. De prestaties op het gebied van technisch lezen komen nagenoeg overeen met die uit de peiling van 2005.

In het SBO zijn de leesprestaties voor het interpreteren van teksten en alfabetiseren en opzoeken gestegen. Volgens de vuistregel van Cohen (1977) gaat het om een klein tot middelgroot verschil. Bij de onderdelen begrijpen van teksten en woordenschat zit het verschil ten gunste van 2011 dicht tegen significantie aan, maar qua grootte gaat het om een verwaarloosbaar verschil in vaardigheid. In vergelijking met de peiling uit 2005 lijkt het niveau van technisch lezen van de zeer zwakke en gemiddelde leerlingen wat te zijn gestegen, maar bij de zeer vaardige leerlingen zien we geen verschil.

Hoofdstuk 7 | pagina 279

Vaardigheidsverschillen tussen jongens en meisjes

In groep 8 zijn meisjes gemiddeld beter in het begrijpen en interpreteren van teksten en in studerend lezen dan jongens. Het gaat in alle drie gevallen om een middelgroot verschil. Meisjes zijn gemiddeld ook vaardiger op het gebied van het opzoeken van informatie en woordenschat, al betreft het hier een klein verschil.
Ook in groep 5 zijn meisjes gemiddeld beter in het begrijpen en interpreteren van teksten dan jongens, al is het verschil wat kleiner dan in groep 8. Het verschil tussen jongens en meisjes in alfabetiseren en woordenschat is in groep 5 verwaarloosbaar.
In de eindgroep van het SBO doen jongens en meisjes nauwelijks voor elkaar onder. Alleen bij de vaardigheid in het alfabetiseren en opzoeken van informatie zien we een kleine voorsprong van meisjes op jongens.

Hoofdstuk 7 | pagina 261

Vaardigheidsverschillen naar sociaaleconomische achtergrond (formatie- of leerlinggewicht)

Het opleidingsniveau van de ouders blijkt van groot belang voor de leesprestaties van hun kinderen. In groep 8 gaat het om forse verschillen die men in sociaalwetenschappelijk onderzoek maar zeer zelden aantreft. De voorsprong van kinderen van hoogopgeleide ouders is het allergrootst bij het opzoeken van informatie en woordenschat. Bij de onderdelen begrijpen van teksten, interpreteren van teksten en studerend lezen is de voorsprong van kinderen van hoogopgeleide ouders wat minder groot, maar nog steeds gaat het om middelgrote tot grote verschillen.
Ook in groep 5 zien we een voorsprong van kinderen van hoogopgeleide ouders, al is die wat minder groot dan in groep 8. Net als in groep 8 doen de grootste vaardigheidsverschillen zich voor bij woordenschat. Opvallend zijn de verwaarloosbare tot kleine verschillen bij het onderdeel alfabetiseren. Bij de onderdelen begrijpen en interpreteren van teksten is sprake van middelgrote tot grote verschillen in het voordeel van kinderen van hoogopgeleide ouders.
De voorsprong van kinderen van hoogopgeleide ouders blijkt in groep 8 veel groter dan in groep 5. Kennelijk neemt de achterstand van leerlingen uit de minder geprivilegieerde milieus in de loop van het basisonderwijs toe. Naar mogelijke oorzaken kan men slechts gissen. Nader onderzoek zou kunnen uitwijzen of, en zo ja in hoeverre, het leesonderwijs hier een bijdrage aan levert en hoe de toenemende achterstand van kinderen van lager opgeleide ouders gedurende de bovenbouw bestreden kan worden.

Hoofdstuk 7 | pagina 264

Leesattituden

Leerlingen in groep 5 hebben meer plezier in lezen dan leerlingen in groep 8 die daar op hun beurt duidelijk meer plezier in hebben dan leerlingen in het SBO. In het SBO vindt 47% van de leerlingen lezen leuk tegenover 62% en 67% in respectievelijk groep 8 en 5.
Voor groep 5 is het mogelijk het plezier dat leerlingen in 1994, 1999 en 2005 in lezen hadden te vergelijken met de situatie anno 2011. In 1994 vond 81% van groep 5 lezen leuk, in 1999 was dat 74%, in 2005 was het 63% en in 2011 is het 67%. De daling van het plezier in lezen die zich sinds 1994 heeft voorgedaan lijkt zich dus gestabiliseerd te hebben.
De vergelijking van de peilingen uit 2011 en 2005 in groep 8 en SBO geeft het volgende beeld te zien. Vond in 2005 van de achtstegroepers 55% lezen leuk, in 2011 is dit percentage gestegen naar 62%. Ook in het SBO is het percentage leerlingen dat plezier heeft in lezen sinds de vorige peiling gestegen: van 35% naar 47%. De volgende leespeiling zal moeten uitwijzen of deze ogenschijnlijke stijging zich voorzet.

Hoofdstuk 8 | pagina 282

Leesactiviteiten

De tijdbesteding aan lezen verschilt sterk van leerling tot leerling. Naar aanleiding van de vraag hoe lang zij gisteren gelezen hebben, kiest ongeveer een derde tot ruim de helft voor de antwoordmogelijkheid ‘Ik heb gisteren niet gelezen’. Had van de vijfdegroepers nog 52% tussen de tien en dertig minuten gelezen, in groep 8 en het SBO is dit aandeel teruggelopen naar respectievelijk 42% en 33%. Leerlingen in groep 5 besteden evenveel tijd aan lezen als degenen die in groep 8 zitten, maar beide groepen lezen wel langer dan SBO-leerlingen.

Hoofdstuk 8 | pagina 289

Tijdbesteding aan tv-kijken

Er zijn bijna geen leerlingen die naar eigen zeggen nooit tv-kijken. Daarentegen kijkt 17% (groep 8) à 29% (SBO) per dag drie uur of langer. Vijfdegroepers kijken minder tv dan achtstegroepers en SBO-leerlingen maar het verschil tussen beide laatstgenoemde groepen is statistisch gezien niet van betekenis.
Leerlingen lezen over het algemeen veel minder dan zij tv-kijken. Zo zijn de percentages leerlingen die volgens eigen opgave gisteren niet gelezen hebben minimaal tien keer zo hoog als de percentages die naar eigen zeggen nooit naar tv-programma’s kijken.

Hoofdstuk 8 | pagina 287

Tijdbesteding achter de computer

Van de vijfdegroepers zit 12% nooit achter de computer tegen 4% en 6% van respectievelijk de achtstegroepers en de SBO-leerlingen. Daarentegen computert 8% (groep 5), 11% (groep 8) en 21% (SBO) drie uur of langer per dag. Vijfdegroepers zitten minder achter de computer dan achtstegroepers die op hun beurt weer minder computeren dan SBO-leerlingen.

Hoofdstuk 8 | pagina 287

Populaire schrijvers

In groep 8 zijn Francine Oomen en Carry Slee de twee meest populaire auteurs en in groep 5 en het SBO zijn dat Paul van Loon en het auteurscollectief Geronimo Stilton.

Hoofdstuk 8 | pagina 291

Inhoud

	Voorwoord	**3**
	Samenvatting	**6**
	Inleiding	**21**
1	**De domeinbeschrijving voor leesvaardigheid**	**25**
1.1	Definitie van leesvaardigheid	26
1.2	Structuur van het domein	28
1.3	Leesteksten en opgaven	31
1.4	Relatie met de tussendoelen en referentieniveaus	33
1.4.1	Het domein en de tussendoelen	33
1.4.2	Het domein en de referentieniveaus lezen	35
2	**De uitvoering van de peiling leesvaardigheid**	**41**
2.1	De leespeilingen	42
2.2	De peilingsinstrumenten	43
2.2.1	De toetsen	43
2.2.2	De aanbodvragenlijst	44
2.2.3	De vragenlijst naar leesattituden en -activiteiten	44
2.2.4	De achtergrondvragenlijst	44
2.3	De uitvoering van het onderzoek	45
2.4	Steekproef, respons en representativiteit	46
2.4.1	Steekproef	46
2.4.2	Representativiteit van de responsgroep van scholen	47
2.4.3	Representativiteit van de responsgroep van leerlingen	49
2.5	De statistische analyse van de resultaten	51
2.6	De betrouwbaarheid van de toetsen	51
2.7	De samenhang tussen de leesvaardigheden	52
2.8	De rapportage van de resultaten	53
3	**Het onderwijsaanbod voor leesvaardigheid**	**59**
3.1	De leerkrachten	60
3.2	Het gebruik van methoden	62
3.3	De tijdbesteding aan lezen	69
3.4	De organisatie van het leesonderwijs	70
3.5	Het zorgaanbod	73
3.6	De toetsing	76
3.7	De bevordering van lezen	78

4	**De leesvaardigheid van leerlingen in groep 8**	**79**
4.1	Begrijpend lezen	80
4.1.1	Begrijpen van geschreven teksten	81
4.1.2	Interpreteren van geschreven teksten	89
4.1.3	Reflecteren op geschreven teksten	99
4.2	Studerend lezen	107
4.3	Opzoeken van informatie	115
4.4	Woordenschat	128
4.5	Technisch lezen	137
5	**De leesvaardigheid van leerlingen in groep 5**	**147**
5.1	Begrijpend lezen	148
5.1.1	Begrijpen van geschreven teksten	149
5.1.2	Interpreteren van geschreven teksten	158
5.1.3	Reflecteren op geschreven teksten	168
5.2	Alfabetiseren	177
5.3	Woordenschat	186
5.4	Technisch lezen	195
6	**De leesvaardigheid in de eindgroep van het SBO**	**203**
6.1	Begrijpend lezen	204
6.1.1	Begrijpen van geschreven teksten	205
6.1.2	Interpreteren van geschreven teksten	214
6.1.3	Reflecteren op geschreven teksten	225
6.2	Alfabetiseren en opzoeken van informatie	232
6.3	Woordenschat	243
6.4	Technisch lezen	253
7	**Verschillen tussen groepen leerlingen**	**259**
7.1	Jongens en meisjes	261
7.2	Vertraagde en niet vertraagde leerlingen	263
7.3	Opleidingsniveau van de ouders	264
7.4	Herkomst van de ouders	266
7.5	Sociaaleconomische achtergrond	267
7.6	Thuistaal	268
7.7	Stad en platteland	270
7.8	Regio	271
7.9	Dyslectische en niet-dyslectische leerlingen	274
7.10	Advies voortgezet onderwijs	277
7.11	Afnamejaar: 2011 en 2005	279

8 De leesattituden en -activiteiten van de leerlingen 281

8.1 De houding ten opzichte van lezen 282
8.2 De tijdbesteding aan lezen 286
8.3 Televisie, computer en internet 287
8.4 De leesactiviteiten 289
8.5 Populaire auteurs 291
8.6 Leesvaardigheid en leesattituden en -activiteiten in groep 5 295

Literatuur en bronnen 305

Literatuur 306
Bronvermelding leesteksten 312

Bijlagen 315

Bijlage 1 Voorbeeldteksten 316

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. Hiermee biedt PPON een empirische basis voor de algemene maatschappelijke discussie over de inhoud en het niveau van het onderwijs. Het onderzoek richt zich op vragen als:

- Waaruit bestaat het onderwijsaanbod in de onderscheiden leer- en vormingsgebieden?
- Welke kennis, inzicht en vaardigheden hebben de leerlingen verworven?
- In hoeverre bereiken verschillende groepen leerlingen daarin een verschillend niveau?
- Hoe verhouden de resultaten zich tot de kerndoelen basisonderwijs en de referentieniveaus?
- Welke veranderingen of ontwikkelingen in het onderwijsaanbod en de opbrengsten zijn er in de loop van de tijd te traceren?

Peilingsonderzoek geeft een nauwkeurig en gedetailleerd beeld van wat leerlingen weten en kunnen. Daarmee is het één van de instrumenten van de overheid voor de externe kwaliteitsbewaking van het onderwijs (Netelenbos, 1995). Daarnaast zijn de resultaten van peilingsonderzoek van belang voor allen die betrokken zijn bij de discussie over en de vormgeving van het onderwijs in de (speciale) basisschool. Daartoe behoren onderwijsorganisaties, onderzoekers, en ontwikkelaars van methoden, onderwijsbegeleiders en lerarenopleiders, leraren basisonderwijs en ouders. Sinds 1986 zijn in de jaargroepen 8 en 5 van het basisonderwijs en de eindgroep van het speciaal basisonderwijs een groot aantal taalpeilingen uitgevoerd (Zwarts, 1990; Sijtstra e.a., 1992, 1997; Van Roosmalen, Veldhuijzen & Staphorsius, 1999a,b; Van Berkel e.a., 2002, 2007; Sijtstra, Van der Schoot & Hemker, 2002; Van de Gein, 2004; Van Weerden e.a., 2002, 2006; Krom e.a., 2004; Moelands e.a., 2007; Van der Schoot & Bechger, 2008; Jolink e.a., 2012; Van Til e.a., 2013; Kuhlemeier e.a., 2013). Oorspronkelijk hadden de peilingsonderzoeken betrekking op het taalonderwijs in zijn geheel. Later is besloten om voor elke vaardigheid een apart peilingsonderzoek op te zetten. De laatste peiling van alleen leesvaardigheid dateert van 2005, waarbij afzonderlijk gerapporteerd is voor groep 5 (Van Berkel e.a., 2007), groep 8 (Heesters e.a., 2007a) en de eindgroep van het SBO (Heesters e.a., 2007b).

In de context van PPON omvat een peiling van de leesvaardigheid steeds zeven onderdelen:

- begrijpen van geschreven teksten;
- interpreteren van geschreven teksten;
- reflecteren op geschreven teksten;
- studerend lezen (alleen in groep 8);
- alfabetiseren en opzoeken van informatie;
- woordenschat;
- technisch lezen.

De leesvaardigheid van de leerlingen is vastgesteld door de leerlingen een groot aantal leesteksten met bijbehorende opgaven voor te leggen. De aard van deze leesteksten is gevarieerd. De beschrijving van het niveau van leesvaardigheid is gebaseerd op meerdere teksttypen (informatief, instructief, verhalend en betogend) en vele tekstgenres (zoals artikelen, interviews, vraag- en antwoordrubrieken, verhalen, studieteksten en liedteksten).

In deze balans doen we verslag van de leesvaardigheid van leerlingen in groep 8, groep 5 en SBO. De publicatie is als volgt opgebouwd. In hoofdstuk 1 geven we aan wat we verstaan onder leesvaardigheid en hoe de kerndoelen, referentieniveaus en tussendoelen voor het lees-

onderwijs in het onderzoek vertegenwoordigd zijn. Onderwerp van hoofdstuk 2 is de opzet en uitvoering van het peilingsonderzoek. In hoofdstuk 3 presenteren we de uitkomsten van de inventarisatie van het onderwijsaanbod voor leesvaardigheid. De resultaten van de leerlingen in groep 8, groep 5 en SBO komen aan bod in respectievelijk hoofdstuk 4, 5 en 6. In elk hoofdstuk besteden we aandacht aan de prestaties op het gebied van begrijpend lezen, alfabetiseren en opzoeken, woordenschat en technisch lezen en voor groep 8 ook studerend lezen. In elk hoofdstuk bespreken we ook de vaardigheidsverschillen tussen groepen leerlingen, zoals jongens en meisjes en kinderen van hoog- en laagopgeleide ouders. In hoofdstuk 7 doen we uitgebreider verslag van de vaardigheidsverschillen tussen groepen leerlingen, waaronder de vergelijking van de leesvaardigheid van leerlingen in deze peiling en die van 2005. In het achtste en laatste hoofdstuk rapporteren we de uitkomsten van het onderzoek naar de leesattituden en -activiteiten van de leerlingen.

1 De domeinbeschrijving voor leesvaardigheid

1 De domeinbeschrijving voor leesvaardigheid

De domeinbeschrijving vormt de basis voor de ontwikkeling van instrumenten om vaardigheden bij leerlingen te meten. In dit hoofdstuk gaan we in op het begrip leesvaardigheid, de vaardigheden die daarbij centraal staan en de teksten en opgaven waarmee deze vaardigheden zijn vastgesteld. Daarnaast geven we aan hoe de tussendoelen en de referentieniveaus voor het leesonderwijs in deze peiling vertegenwoordigd zijn.

In 1989 is de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen voor de eerste maal gepeild. Inmiddels zijn in het regulier basisonderwijs vier peilingsonderzoeken uitgevoerd en in het speciaal basisonderwijs (SBO) drie. De laatste peilingsonderzoeken dateren van 2005 (Van Berkel e.a., 2007; Heesters e.a., 2007a,b). Oorspronkelijk hadden de peilingsonderzoeken betrekking op het taalonderwijs in zijn geheel. Later is besloten om voor elke vaardigheid een apart peilingsonderzoek op te zetten. De opzet van de huidige leespeiling sluit nauw aan bij de peilingen van 2005. Zo kunnen we de uitkomsten van beide peilingen optimaal met elkaar vergelijken.
Het huidige onderzoek is gebaseerd op een onderscheid in drie deelvaardigheden van begrijpend lezen en vier aan begrijpend lezen gerelateerde vaardigheden. In dit hoofdstuk beschrijven we het begrip leesvaardigheid, de gemeten vaardigheden en de daartoe gebruikte leesteksten en opgaven. Vervolgens beschrijven we op welke wijze de tussendoelen gevorderde geletterdheid (Aarnoutse & Verhoeven, 2003) en de referentieniveaus taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2009) in de peiling leesvaardigheid vertegenwoordigd zijn.

1.1 Definitie van leesvaardigheid

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

Technisch lezen
Bij technisch lezen kunnen we twee deelprocessen onderscheiden: decoderen en woordherkenning. Decoderen is het ontsleutelen van geschreven tekst, ofwel het omzetten van een visuele code in een klankcode. Tijdens het decoderen wordt een relatie gelegd tussen lettertekens en spraakklanken. De sterkte van de cognitieve representatie van de klanken, maar ook de snelheid en nauwkeurigheid waarmee de representaties van de klanken worden opgeroepen en verwerkt, bepalen in hoge mate iemands decodeervaardigheid. Woordherkenning betreft het activeren van de met een woord verbonden informatie van syntactische en semantische aard, met het oog op het toekennen van betekenis aan dat woord. Het woordherkenningsproces verloopt steeds efficiënter en sneller naarmate woorden vollediger zijn gerepresenteerd in het lexicon (Perfetti, 1992) en naarmate toenemende leeservaring leidt tot versterking en

aanpassingen in de verbindingen tussen orthografische en fonologische codes in het geheugen (Bosman & Van Orden, 2003; Van den Broeck, 1997; Van Orden, 1987; Van Orden & Goldinger, 1994, 1996). De deelprocessen zijn in wisselwerking en versterken elkaar: een vermoeden van welk woord gelezen wordt, versnelt het decodeerproces. Snellere decodering leidt tot snellere woordherkenning, wat weer leidt tot snellere decodering. Uiteindelijk zullen de leesprocessen van lagere orde – uitgezonderd in gevallen van bijzonder moeilijke tekstgedeelten – bij de meeste leerlingen volledig geautomatiseerd verlopen.

In de onderwijspraktijk komt de systematische oefening van de leesprocessen van lagere orde voor het eerst expliciet aan bod bij het aanvankelijk lezen. De basis voor de ontwikkeling van de decodeervaardigheid wordt echter al gelegd in de voor- en vroegschoolse periode (Verhoeven & Aarnoutse, 2000), wanneer kinderen op een betekenisvolle wijze met het schrift in aanraking komen en van daaruit de functies van de geschreven taal en eventueel een aantal schrift-conventies leren kennen. Vaak kennen kinderen al letters van het alfabet en herkennen ze woorden. Sommige kinderen komen zelfs zo ver dat zij min of meer spontaan zelfstandig nieuwe woorden leren lezen. Het merendeel heeft echter baat bij een structurele aanpak van het aanvankelijk leesonderwijs. Om te beginnen leren kinderen in deze fase dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat lettertekens die klanken representeren. Zo ontwikkelen ze op systematische wijze het fonemisch bewustzijn, waarbij ze leren hoe de klanken door middel van letters worden weergegeven en wat de relatie is tussen letters en klanken. Daarna is het van groot belang dat er stabiele letter-klankkoppelingen ontstaan en dat deze koppelingen ook vlot beschikbaar zijn (Blachman, 2000).

In jaargroep 4 van het basisonderwijs verloopt het verklanken en herkennen van woorden en zinnen bij het merendeel van de leerlingen zonder al te veel moeite en is het bijvoorbeeld niet langer nodig om woorden spellend te verklanken, maar volgt bij het zien van een woord onmiddellijke herkenning. Onder invloed van het feit dat kinderen de relaties tussen letter-tekens, spraakklanken en woorden steeds sneller leren doorzien, gaan decodeerprocessen steeds meer een automatisch verloop krijgen. Het aanvankelijk lezen gaat op deze wijze geleidelijk over in het voortgezet lezen, dat vooral gericht is op het automatiseren, versnellen, verbeteren en verfijnen van de leestechniek (Huizenga, 2000; Loeve, 2006; Paus e.a., 2010).

Hoewel de meeste leerlingen in de jaargroepen 5 en 6 geen problemen meer hebben met het correct lezen van woorden, blijft het technisch lezen een belangrijk aandachtspunt. Voor het bereiken van een bevredigend niveau van begrijpend lezen is het namelijk van groot belang dat leerlingen woorden niet alleen correct, maar ook vlot geautomatiseerd kunnen lezen. Daardoor kan de aandacht van de leerlingen zich meer en meer richten op het verwerken van zinnen en het integreren van tekstuele informatie met als uiteindelijk resultaat: het goed begrijpen van ook complexere teksten. In de loop van het leerproces verschuift het belang van de verschillende aspecten van het technisch lezen. De relatie van decodeervaardigheid met begrijpen van geschreven tekst neemt af (Bast & Reitsma, 1998). Aan het eind van het basis-onderwijs en het begin van het voortgezet onderwijs is het verband tussen het snel en accuraat lezen van woordenlijsten met begrijpend lezen sterk afgenomen (Boland, 1991; Schijf, 2009). Het correct en snel (en eventueel “op toon”) lezen van zinnen in context correleert echter sterk met begrijpend lezen. Al halverwege de basisschool is dit verband sterk aanwezig (Pinnell e.a., 1995; Jenkins e.a., 2003) en dit blijft zo tot in het voortgezet onderwijs (Van Gelderen e.a., 2007). Instructie in het vloeiend lezen van zinnen (vlot en met juiste intonatie) heeft tot in tenminste groep 6 een aantoonbaar positief effect op zowel vloeiend lezen, foutloos lezen, als begrijpend lezen (National Institute of Child Health and Human Development (2000). Daarnaast kunnen ook bepaalde andere aspecten van het aanvankelijk technisch lezen voor een deel van de oudere leerlingen nog een probleem vormen (Scheltinga e.a., 2011) en is het aannemelijk te maken dat onderwijs in technisch lezen voor de zwakkere lezers van belang is voor het bevorderen van

begrijpend lezen (Schijf, 2009). Technisch lezen neemt dan ook een volwaardige plaats in op het rooster in het basisonderwijs.

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

In het PIRLS-onderzoek naar leesvaardigheid wordt gesproken van 'Reading literacy', dat als volgt gedefinieerd wordt: 'the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers and for enjoyment.' (Campbell e.a., 2001, p. 3). Deze definitie van lezen weerspiegelt leestheorieën waarin gesproken wordt van lezen als een interactief en constructief proces. De lezer wordt gezien als iemand die actief betekenis construeert, die effectieve leesstrategieën kent en die weet hoe hij moet reflecteren op geschreven teksten (Clay, 1991, Langer, 1995, Thorndike, 1973). De belangrijkste factoren bij het begrijpen van een tekst zijn de lezer en de tekst, maar daarnaast speelt ook de context een cruciale rol. De lezer leest een tekst met een bepaald doel, beschikt over een bepaalde technische leesvaardigheid, over inhoudelijke en talige voorkennis én over een bepaalde woordenschat en motivatie. De tekst heeft bepaalde kenmerken op woord-, zins- en tekstniveau (wel of geen moeilijke woorden, lange zinnen, een duidelijke structuur), waarbij het begrip van het ene niveau invloed heeft op het begrip van het andere niveau. Tenslotte heeft de context, of leessituatie, betrekking op de functie van de tekst: je wilt bijvoorbeeld iets meer te weten komen over een bepaald onderwerp, je wilt weten hoe laat de trein vertrekt of je leest voor je plezier. Betekenis wordt geconstrueerd door de interactie tussen de lezer en de tekst, in de context van een bepaalde leeservaring (Rosenblatt, 1994).

1.2 Structuur van het domein

In de vormgeving van het peilingsonderzoek voor leesvaardigheid zijn we uitgegaan van de eerder beschreven visie op lezen. We omschrijven leesvaardigheid in het algemeen als de vaardigheid om schriftelijke teksten te begrijpen en te gebruiken in overeenstemming met het leesdoel. Daarnaast beschouwen we lezen als een functionele vaardigheid waarbij begrip via een interactief en constructief proces tot stand komt. Functionele leesvaardigheid is gericht op de vraag of de leerlingen informatie kunnen begrijpen en of ze teksten kunnen hanteren die ze tegenkomen in verschillende contexten. Het gaat dan om teksten in het alledaagse leven op school, thuis of elders.

Een van de uitgangspunten van onze peilingsonderzoeken is dat de leer-en vormingsgebieden in ruime mate gedekt moeten zijn én dat de onderzoeksresultaten een inhoudelijke discussie over het onderwijs mogelijk moeten maken. Het is daarom belangrijk om de vaardigheden van leerlingen in kaart te brengen voor nauwkeurig omschreven, didactisch betekenisvolle eenheden van beperkte omvang (Wijnstra, 1988). De eenheden die we in deze peiling onderscheiden zijn:

- begrijpen van geschreven teksten;
- interpreteren van geschreven teksten;
- reflecteren op geschreven teksten;
- studerend lezen (alleen voor groep 8);
- alfabetiseren en opzoeken;
- woordenschat;
- technisch lezen.

De eerste drie onderdelen – begrijpen, interpreteren en reflecteren – vormen deelvaardigheden van de overkoepelende vaardigheid begrijpend lezen. Studerend lezen en alfabetiseren en opzoeken van informatie zijn aan begrijpend lezen gerelateerde vaardigheden die doorgaans tot het domein van de studievaardigheid worden gerekend. De beide andere aan begrijpend lezen gerelateerde vaardigheden zijn technisch lezen en woordenschat. Hierna lichten we toe wat we onder deze vaardigheden verstaan.

Begrijpend lezen

In deze peiling hanteren we het uitgangspunt dat lezen een interactief proces is, waarbij de lezer betekenis toekent aan een tekst in interactie met die tekst. Daarbij wordt in principe een actieve en initiërende rol van de lezer verwacht, hoewel in de schoolcontext lezen in feite niet vanuit de lezer zelf wordt geïnitieerd. De omgang met een tekst wordt onder meer bepaald door de eigen kennis, de eerdere leeservaringen, de motieven om te lezen, het bewustzijn van genre en tekststructuur en door de vaardigheden en strategieën van de lezer. In de literatuur wordt dan gesproken van een wisselwerking tussen tekstgestuurde en kennisgestuurde verwerking van teksten (Aarnoutse, 1998; Kamil e.a., 2000; Pressley e.a., 1992; Reitsma & Walraven, 1991).

Begrijpen van geschreven teksten

Tekstgestuurde verwerking is gebaseerd op de expliciete inhoud van de tekst en op het verwerken van informatie die een schrijver expliciet vermeldt. Er wordt gebruikgemaakt van woorden, passages en van hun onderlinge betekenisrelaties om tot begrip te komen. Dit begrijpen van geschreven teksten is in onze opzet de eerste deelvaardigheid van begrijpend lezen.

Interpreteren van geschreven teksten

Kennisgestuurde verwerking gaat verder dan tekstgestuurde verwerking: het omvat 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 de kennis en ervaring van zijn lezers. De inzet van deze kennis en ervaring bij het lezen van teksten, is de tweede deelvaardigheid van begrijpend lezen: het interpreteren van geschreven teksten.

Reflecteren op geschreven teksten

Afhankelijk van het type tekst verwachten we van de lezer in principe een evaluatieve en/of kritische reactie op wat hij heeft gelezen. De lezer neemt dan als het ware afstand van de tekst, vormt zich er een mening over, toetst deze mening aan een reeds verworven standpunt of wordt door de tekst tot nader nadenken over een thema verleid. Dit aspect kenmerkt zich door reflectie op de inhoud en vorm van teksten. De lezer stelt zich bijvoorbeeld vragen als: Weet ik nu meer over dit onderwerp? Wat vind ik van de manier waarop de tekst geschreven is? Waardoor is dit zo'n moderne tekst? Hoe komt het dat de tekst onduidelijk is? In dit onderzoek vragen we leerlingen naar een kritische evaluatie die onderbouwd moet worden met informatie die gerelateerd is aan de tekst. Het spreekt voor zich dat de verschillende verwerkingsprocessen – het begrijpen en interpreteren van teksten en het reflecteren daarop – in voortdurende wisselwerking met elkaar zijn om tot een goed begrip en een goede inhoudelijke verwerking van een tekst te komen. Het is om deze reden dat we het reflecteren op geschreven teksten als de derde deelvaardigheid van begrijpend lezen beschouwen.

Studerend lezen
In overeenstemming met kerndoel 4 (Greven & Letschert, 2006) moeten leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen. Studerend lezen is gericht op het grondig verwerken van een tekst (begrijpen, interpreteren en reflecteren). Bij studeren gaat het erom dat de lezer na het begrijpen van de informatie iets met de informatie moet doen. De informatie moet namelijk op een of andere manier opgeslagen worden om deze op een ander moment paraat te hebben, bijvoorbeeld voor een proefwerk, werkstuk of 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.

Alfabetiseren en opzoeken
Alfabetiseren betreft de kennis van leerlingen over de conventies ten aanzien van de volgorde van lettertekens, zoals die bijvoorbeeld in woordenboeken worden gebruikt. In de peiling leesvaardigheid is nagegaan in hoeverre de leerlingen in staat zijn letters en woorden alfabetisch te rangschikken.

Overeenkomstig kerndoel 4 (Greven & Letschert, 2006) moeten leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen. Het zelfstandig opzoeken van informatie speelt in het onderwijs een steeds grotere rol. Ook in de maatschappij is het van steeds groter belang om goed en doelgericht geschreven informatie te kunnen vergaren. In de peiling leesvaardigheid is nagegaan in hoeverre leerlingen efficiënt en systematisch specifieke informatie kunnen opsporen in schriftelijke of elektronische informatiebronnen en deze vervolgens gebruiken of toepassen.

In de mediopeiling hebben we meer nadruk gelegd op alfabetiseren terwijl het in de eindpeiling vooral gaat om het opzoeken. Het SBO neemt hierbij een tussenpositie in aangezien alfabetiseren en opzoeken in de SBO-peiling een ongeveer even groot accent hebben gekregen.

Woordenschat
De woordenschat speelt bij zowel technisch lezen als bij begrijpend lezen een centrale rol. Zoals hiervoor reeds werd vermeld, zorgt een betere verankering van woorden voor versnelling van de woordherkenning (Perfetti, 1992), en daarmee voor versnelling van het lezen van zinnen. Die snelheid hangt vervolgens weer nauw samen met tekstbegrip (Van Gelderen e.a., 2007). Verder vervult de woordenschat van een leerling een sleutelfunctie bij het verwerven van kennis via teksten. Voor een belangrijk deel bepaalt de grootte van de woordenschat hoe goed de leerlingen begrijpen wat ze lezen. Hoe meer woorden en woordbetekenissen de leerlingen kennen, hoe beter ze de tekst zullen doorgronden. De woordkennis van leerlingen hangt dan ook nog tot in de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs nauw samen met tekstbegrip (Van Gelderen e.a., 2007; Haquebord e.a., 2004). Andersom zorgt het lezen van teksten er ook voor dat leerlingen meer begrippen leren kennen. Leerlingen die veel lezen hebben dan ook een grotere woordenschat, een verband dat in de loop van de schoolcarrière steeds sterker wordt (Mol, 2010). In de huidige peiling leesvaardigheid is woordenschat gemeten met behulp van opgaven bij de aspecten Betekenis en Betekenisrelaties. De opgaven over Betekenis vragen naar synoniemen, omschrijvingen, collocaties en uitdrukkingen en de opgaven over Betekenisrelaties doen een beroep op het categoriseren van woorden, generaliseren of het aangeven van tegenstelling.

Technisch lezen
Technisch lezen is een voorwaardelijke activiteit voor zowel het begrijpend en interpreterend lezen en is ook nodig om te kunnen reflecteren op geschreven teksten. Onder technisch lezen verstaan we de vaardigheid van een leerling om een tekst vlot en nauwkeurig te lezen. In het onderzoek is vastgesteld hoeveel woorden de leerlingen in een bepaalde tijd kunnen lezen. Daarnaast is in kaart gebracht of zij wat zij in een bepaalde tijd gelezen hebben ook goed gelezen hebben.

Leesattitude en leesactiviteiten
Kerndoel 9 (Greven & Letschert, 2006) houdt in dat leerlingen plezier krijgen in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten. Het onderdeel leesattitude en leesactiviteiten gaat in op de vragen in hoeverre er bij leerlingen een positieve attitude ten aanzien van lezen bestaat en in welke mate zij voor zichzelf lezen, met name buiten de schoolsituatie. Dit onderdeel is onderzocht omdat er een wisselwerking bestaat tussen leesattitude en leesactiviteiten enerzijds en leesvaardigheid anderzijds. Oefening baart kunst en een leerling met een positieve leesattitude die buiten school veel leest zal over het algemeen over een grotere leesvaardigheid beschikken dan leerlingen die alleen op school met geschreven teksten in aanraking komen. De vraag die zich hierbij opdringt, is natuurlijk of leerlingen zo'n positieve leesattitude hebben en zoveel buiten school lezen omdat het lezen hen zo gemakkelijk afgaat óf dat ze juist zo goed zijn gaan lezen vanwege hun positieve instelling en grote leeservaring.

1.3 Leesteksten en opgaven

In het peilingsonderzoek zijn vragen gesteld bij diverse soorten schriftelijke teksten over uiteenlopende hedendaagse onderwerpen. Tekstvariatie is van belang omdat verschillende soorten teksten verschillende accenten in de leesprocessen uitlokken (Goldman & Rakestraw, 2000) en omdat leerlingen zowel binnen als buiten school met verschillende soorten teksten moeten kunnen omgaan. Bovendien zorgt een brede variatie in tekstsoorten, inhouden, thema's en genres er mogelijk eerder voor dat de interesse van de leerlingen wordt gewekt. Om de variëteit in teksten te kunnen waarborgen, is onderscheid gemaakt tussen verschillende typen teksten en genres. Zo is er bijvoorbeeld gekozen voor reclameteksten, interviews, vraag- en antwoordrubrieken, maar ook voor gedichten en liedteksten. De teksten zijn vooral afkomstig uit jeugdbladen, jeugdboeken, folders en van internet. Vanzelfsprekend variëren de gekozen teksten ook qua taalgebruik, tekstlengte en complexiteit van de argumentatie.

Alle teksten in het onderzoek zijn authentiek, met uitzondering van enkele kleine aanpassingen in verband met de leesbaarheid voor basisschoolleerlingen. Daarnaast is een enkele keer een naam en/of foto vervangen in verband met de anonimiteit. Hier en daar zijn illustraties toegevoegd om de teksten te concretiseren of te verlevendigen. De teksten zijn waar mogelijk in hun oorspronkelijke vormgeving opgenomen, zo nodig vergezeld van een korte introductie waarin de oorspronkelijke context kort wordt toegelicht. Teksten uit taal- en leesmethodes en uit leesseries of uit ander educatief materiaal zijn niet in het peilingsonderzoek opgenomen.

Teksttypen
In de peiling leesvaardigheid zijn vijf teksttypen onderscheiden:
- informatieve teksten;
- instructieve teksten;
- verhalende teksten;
- betogende teksten;
- poëzie.

De eerste vier teksttypen zijn ontleend aan kerndoel 4, 5 en 6 voor schriftelijke taal in het primair onderwijs (Greven & Letschert, 2006) en het vijfde hebben wij zelf toegevoegd.

In de peiling leesvaardigheid zijn de leerlingen 48 verschillende leesteksten met in totaal 409 opgaven voorgelegd. In groep 8 zijn volledig andere teksten gebruikt dan in groep 5, maar tussen enerzijds groep 8 en 5 en anderzijds SBO bestond overlap. Van de tien teksten voor het SBO zijn er namelijk drie ook in groep 5 afgenomen en drie andere teksten ook in groep 8. In onderstaand overzicht is aangegeven hoe de leesteksten en bijbehorende opgaven verdeeld zijn naar teksttype en groep. Uit het overzicht komt naar voren dat er niet in alle drie groepen sprake is van een evenwichtige verdeling van teksten en opgaven over de vijf teksttypen. Informatieve, instructieve en verhalende teksten zijn in alle drie groepen in voldoende mate vertegenwoordigd. Betogende teksten hebben vooral in groep 5 minder aandacht gekregen, wat gezien de leeftijd van de leerlingen begrijpelijk is. Het teksttype poëzie is in groep 5 met meer opdrachten en opgaven vertegenwoordigd dan in groep 8 en SBO. Ook dit valt te verantwoorden aangezien leerlingen in de middenbouw een veel grotere voorliefde voor gedichten, rijmpjes en versjes hebben dan leerlingen in groep 8 en SBO (zie paragraaf 8.4). Vooralsnog is niet helemaal duidelijk waarom opgaven bij instructieve teksten in groep 5 veel sterker vertegenwoordigd zijn dan in groep 8 en SBO. Toch kan met behulp van het totale tekstcorpus een evenwichtig beeld worden verkregen van waar de onderzochte leerlingen toe in staat zijn.

Tabel 1.1 Aantal leesteksten en opgaven per teksttype per groep

Teksttype	Aantal teksten			Aantal opgaven		
	Groep 8	Groep 5	SBO	Groep 8	Groep 5	SBO
Informatief	11	12	4	80	91	29
Instructief	1	3	1	7	22	6
Verhalend	6	5	4	51	43	35
Betogend	2	0	1	11	0	6
Poëzie	1	3	0	7	21	0
Totaal	21	23	10	156	177	76

Tekstgenres
Naast teksttypen onderscheiden we ook tekstgenres. Waar we bij teksttypen een onderscheid maken naar het doel dat de tekst dient, kijken we bij tekstgenres vooral naar het soort tekst. Gaat het bijvoorbeeld om een recept of een stukje voor de schoolkrant? In de kerndoelen voor schriftelijk onderwijs (Greven & Letschert, 2006) worden de volgende tekstgenres genoemd: schema's, tabellen, digitale bronnen, brief, verslag, formulier, werkstuk, verhalen, gedichten en informatieve teksten. Het lijkt er overigens op dat deze opsomming niet uitputtend is bedoeld maar meer voorbeeldmatig. In tabel 1.2 is aangegeven hoe de leesteksten en opgaven uit de peiling leesvaardigheid verdeeld zijn naar tekstgenre en groep. Uit het overzicht blijkt onder meer dat verhalen in alle drie groepen zeer sterk vertegenwoordigd zijn en dat artikelen vooral aan leerlingen van groep 8 en 5 zijn voorgelegd. Leerlingen in groep 5 hebben relatief veel

vragen over studieteksten, interviews en liederen beantwoord. Al met al lijkt er in alle drie groepen sprake van een brede variatie aan tekstgenres.

Tabel 1.2 Aantal leesteksten en opgaven per tekstgenre per groep

Tekstgenre	Aantal teksten			Aantal opgaven		
	Groep 8	Groep 5	SBO	Groep 8	Groep 5	SBO
Advertentie	1	0	1	6	0	6
Artikel	7	4	1	49	31	8
Gedicht	1	1	0	7	6	0
Ingezonden vraag	0	1	1	0	9	8
Instructie	2	0	0	16	0	0
Interview	1	2	1	7	13	5
Liederen	0	2	0	0	15	0
Nieuwsbericht	2	0	1	14	0	8
Proef	0	1	0	0	6	0
Recept	0	1	1	0	8	6
Stappenplan	0	1	0	0	8	0
Studietekst	1	3	0	6	24	0
Verhaal	6	5	4	51	43	35
Vriendenboekje	0	1	0	0	6	0
Werkstuk	0	1	0	0	8	0
Totaal	21	23	10	156	177	76

1.4 Relatie met de tussendoelen en de referentieniveaus

Bij het bepalen van de inhoud van deze peiling hebben we ons behalve op de kerndoelen (Greven & Letschert, 2006) ook gebaseerd op de tussendoelen gevorderde geletterdheid (Aarnoutse & Verhoeven, 2003) en de referentieniveaus taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2009). Hierna geven we aan hoe de onderdelen van de leespeiling zich verhouden tot de tussendoelen (paragraaf 1.4.1) en het referentiekader (paragraaf 1.4.2).

1.4.1 Het domein en tussendoelen

De inhoud van de peiling in groep 5 is zoals gezegd mede gebaseerd op de tussendoelen gevorderde geletterdheid voor de middenbouw (Aarnoutse & Verhoeven, 2003). Tussendoelen kunnen helpen om zicht te krijgen op de ontwikkeling van leerlingen en beschrijven wat wenselijk en haalbaar is. De tussendoelen zijn zogenaamde markeringspunten of mijlpalen die inhoudelijk de verbinding met de kerndoelen Nederlandse taal leggen. Deze tussendoelen zijn met name het uitgangspunt geweest voor de mediopeiling, terwijl we de eindpeiling vooral op het referentiekader hebben gebaseerd. De peiling voor het SBO neemt hierbij een tussenpositie in. Deze tussendoelen zijn weergegeven in de linker kolom van tabel 1.3. Ze zijn genummerd zoals ze voorkomen in de oorspronkelijke tekst. Alleen de tussendoelen die betrekking hebben op leesvaardigheid zijn genoemd. De rechter kolom laat zien of de doelstelling in de leespeiling vertegenwoordigd is en zo ja; waar in deze balans over het desbetreffende onderdeel gerapporteerd is. Het overzicht maakt aannemelijk dat de tussendoelen in voldoende mate in de peiling leesvaardigheid gemeten worden, ook al is niet elk tussendoel met een afzonderlijke rapportage-eenheid vertegenwoordigd.

Tabel 1.3 Tussendoelen gevorderde geletterdheid voor de middenbouw gerelateerd aan de onderdelen van de peiling leesvaardigheid

	Tussendoelen gevorderde geletterdheid middenbouw	Onderdelen van de peiling leesvaardigheid
1	**Tussendoelen lees- en schrijfmotivatie**	**Leesattituden en -activiteiten (hoofdstuk 8)**
	Kinderen zijn intrinsiek gemotiveerd voor lezen en schrijven	Ervaren plezier in en belang van lezen (zie paragraaf 8.1)
	Ze beschouwen lezen en schrijven als dagelijkse routine	Tijdbesteding aan lezen (zie paragraaf 8.2 en 8.4)
	Ze zien geschreven taal als communicatiemiddel	Niet in deze leespeiling vertegenwoordigd.
	Ze hanteren geschreven taal als communicatiemiddel	Leesactiviteiten (zie paragraaf 8.4)
	Ze hanteren geschreven taal als middel voor informatieverwerking	Leesactiviteiten (zie paragraaf 8.4)
	Ze ervaren geschreven taal als expressiemiddel	Gebruik van computer en internet (zie paragraaf 8.3) Leesactiviteiten: favoriete auteurs en boeken (zie paragraaf 8.5)
2	**Tussendoelen technisch lezen** **De leerlingen gebruiken verschillende technieken om woorden snel en nauwkeurig te herkennen**	**Technisch lezen**
	Ze herkennen lettercombinaties en spellingpatronen	Onderdeel: *Technisch lezen* (zie paragraaf 4.5, 5.4 en 6.4).
	Ze herkennen lettergrepen in geschreven woorden	Idem
	Ze herkennen unieke (letter)patronen van (leen)woorden	Idem
	Ze maken gebruik van de betekenis van een woord	Idem
	Ze maken gebruik van de context van een woord	Idem
4	**Tussendoelen begrijpend lezen** **De leerlingen lezen eenvoudige teksten die verhalend, informatief, directief, beschouwend en argumentatief van aard zijn en voeren daarbij de volgende leesstrategieën uit:**	**Begrijpend lezen** Alle genoemde teksttypen zijn ruimschoots in de leespeiling vertegenwoordigd (zie paragraaf 1.3); argumentatieve teksten hebben in verband met de leeftijd van de leerlingen in groep 5 geen aandacht gekregen.
	Ze bepalen het thema van een tekst en activeren hun eigen kennis over het thema.	Onderdeel: *Interpreteren van geschreven teksten* (zie paragraaf 4.2, 5.2 en 6.2)
	Ze koppelen verwijswoorden aan antecedenten.	Onderdeel: *Begrijpen van geschreven teksten* (zie paragraaf 4.1, 5.1 en 6.1)
	Ze lossen het probleem van een moeilijke zin (of zinnen) op.	Onderdeel: *Interpreteren van geschreven teksten* (zie paragraaf 4.2, 5.2 en 6.2).
	Ze voorspellen de volgende informatie in een tekst.	Niet met opgaven in deze leespeiling vertegenwoordigd.
	Ze leiden informatie af uit een tekst.	Onderdeel: *Interpreteren van geschreven teksten* (zie paragraaf 4.2, 5.2 en 6.2)
	Ze onderscheiden verschillende soorten teksten zoals verhalende, directieve, beschouwende en argumentatieve teksten.	Vragen zoals 'Wat voor soort tekst is dit' maken deel uit van het onderdeel *'Interpreteren van geschreven teksten'* (zie paragraaf 4.2, 5.2 en 6.2).
	Ze herkennen de structuur van verhalende teksten.	Vragen naar de chronologie van gebeurtenissen maken deel uit van de onderdelen *'Begrijpen en interpreteren van geschreven teksten'*.

1.4.2 Het domein en de referentieniveaus lezen

In 2010 is de wet Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen van kracht geworden. Doel van deze wet is om een betere aansluiting te bewerkstelligen tussen het taal- en reken-onderwijs in de verschillende onderwijssectoren. Dit komt de doorlopende leerlijn van leerlingen ten goede. Daarnaast beoogt de wet de taal- en rekenvaardigheden van leerlingen te verbeteren. De wet is gebaseerd op het werk van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen: *Over drempels met Taal en Rekenen* (2008) en *Een nadere beschouwing* (2009). De referentieniveaus voor het onderdeel lezen in het basisonderwijs zijn beschreven in het 'Referentiekader taal en rekenen' van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). Hierin is vastgelegd wat leerlingen moeten leren als het gaat om Nederlandse taal en rekenen. Voor het leesonderwijs in de basisschool zijn vooral referentieniveaus 1F en 2F van belang. Referentieniveau 1F is een minimum- of drempelniveau dat ongeveer 75% van de leerlingen van de basisschool kan halen; de 25% die dat niveau niet kan halen, moet extra zorg krijgen, bijvoorbeeld in de vorm van een taalaanbod dat preciezer bij de leerlingen past (Van Gelderen, 2010). Van de 75% die niveau 1F haalt, kan een deel het daaropvolgend niveau 2F bereiken. Het niveau 2F geldt als streefniveau voor de basisschool en wordt ook wel aangeduid als niveau 1S. De referentieniveaus omvatten behalve een algemene omschrijving een opsomming van de typen teksten die leerlingen lezen (teksttypen) en de taken die zij uitvoeren (taaktypen). Daarnaast omvatten de referentieniveaus een omschrijving van de kenmerken van de taak-uitvoering op het gebied van techniek en woordenschat, begrijpen, interpreteren, evalueren, samenvatten en opzoeken. De referentieniveaus 1F en 2F voor lezen zijn beschreven in de eerste drie kolommen van tabel 1.4 en 1.5. Tabel 1.4 vermeldt de referentieniveaus voor zakelijke teksten en de tabel 1.5 die voor fictionele, narratieve en literaire teksten. De derde kolom 'Onderdelen van de peiling leesvaardigheid' laat zien of de doelstelling in de leespeiling vertegenwoordigd is en zo ja waar in deze balans over het desbetreffende onderdeel gerapporteerd is. Al met al lijken de referentieniveaus op evenwichtige wijze in de peiling leesvaardigheid vertegenwoordigd, al is het natuurlijk niet zo dat er in deze balans over de beheersing van elke specifieke doelstelling afzonderlijk gerapporteerd wordt.

Tabel 1.4 Referentieniveaus 1F en 2F voor het lezen van zakelijke teksten gerelateerd aan de onderdelen van de peiling leesvaardigheid

Leesvaardigheid Zakelijke teksten	Niveau 1F	Onderdelen van de peiling leesvaardigheid	Niveau 2F
Algemene omschrijving lezen zakelijke teksten	Kan eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.	Alle hiernaast genoemde typen teksten zijn ruimschoots in de leespeiling vertegenwoordigd. Ze zijn geselecteerd met behulp van panels van leerkrachten om de juiste moeilijkheidsgraad en inhoudelijke afstemming op de leeftijdsgroep te waarborgen.	Kan teksten lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling en over onderwerpen die verder van de leerling af staan.
Teksten			
Tekstkenmerken	De teksten zijn eenvoudig van structuur; de informatie is herkenbaar geordend. De teksten hebben een lage informatiedichtheid; belangrijke informatie is gemarkeerd of wordt herhaald. Er wordt niet te veel (nieuwe) informatie gelijktijdig geïntroduceerd. De teksten bestaan voornamelijk uit frequent gebruikte (of voor de leerlingen alledaagse) woorden.	Zie hierboven.	De teksten zijn relatief complex, maar hebben een duidelijke opbouw die tot uiting kan komen in het gebruik van kopjes. De informatiedichtheid kan hoog zijn.
Taken			
1 Lezen van informatieve teksten	Kan eenvoudige informatieve teksten lezen, zoals zaakvakteksten, naslagwerken, (eenvoudige) internetteksten, eenvoudige schematische overzichten.	Informatieve teksten zijn ruimschoots in de leespeiling vertegenwoordigd. Teksten uit naslagwerken, internetteksten en schematische overzichten zijn gebruikt bij *Studerend lezen* (paragraaf 4.2) en *Alfabetiseren en opzoeken* (paragraaf 4.3, 5.2 en 6.2).	Kan informatieve teksten lezen, waaronder schoolboek- en studieteksten (voor taal- en zaakvakken), standaardformulieren, populaire tijdschriften, teksten van internet, notities en schematische informatie (waarin verschillende dimensies gecombineerd worden) en het alledaagse nieuws in de krant.
2 Lezen van instructies	Kan eenvoudige instructieve teksten lezen, zoals (eenvoudige) routebeschrijvingen en aanwijzingen bij opdrachten (uit de methode).	Instructieve teksten zijn ruimschoots in de leespeiling vertegenwoordigd, zoals een recept en een instructie voor het plakken van een fietsband (zie hoofdstuk 4, 5 en 6)	Kan instructieve teksten lezen, zoals recepten, veelvoorkomende aanwijzingen en gebruiksaanwijzingen en bijsluiters van medicijnen.
3 Lezen van betogende teksten	Kan eenvoudige betogende teksten lezen, zoals voorkomend in schoolboeken voor taal- en zaakvakken, maar ook advertenties, reclames, huis- aan huisbladen.	Betogende teksten zijn in de leespeiling vertegenwoordigd, maar hebben in verband met de leeftijd van de leerlingen in groep 5 geen aandacht gekregen (zie paragraaf 1.3). Veel teksten zijn overigens zowel informatief als betogend. De teksten zijn niet ontleend aan de vigerende taal- en zaakvakmethodes.	Kan betogende, vaak redundante teksten lezen, zoals reclameteksten, advertenties, folders, maar ook brochures van formele instanties of licht opiniërende artikelen uit tijdschriften.

(Vervolg tabel 1.4)

Leesvaardigheid Zakelijke teksten	Niveau 1F	Onderdelen van de peiling leesvaardigheid	Niveau 2F
Kenmerken van de taakuitvoering			
Techniek en woordenschat	Kan teksten zodanig vloeiend lezen dat woordherkenning tekstbegrip niet in de weg staat. Kent de meest alledaagse (frequente) woorden, of kan de betekenis van een enkel onbekend woord uit de context afleiden.	Onderdeel: *Technisch lezen* (zie paragraaf 4.5, 5.4 en 6.4). Onderdeel: *Woordenschat* (zie paragraaf 4.4, 5.3 en 6.3).	Op dit niveau is de woordenschat geen onderscheidend kenmerk meer. De woordenschat van de leerling is voldoende om teksten te lezen en wanneer nodig kan de betekenis van onbekende woorden uit de vorm, de samenstelling of de context afgeleid worden.
Begrijpen	Herkent specifieke informatie, wanneer naar één expliciet genoemde informatie-eenheid gevraagd wordt (letterlijk begrip). Kan (in het kader van het leesdoel) belangrijke informatie uit de tekst halen en kan zijn manier van lezen daar op afstemmen (bijvoorbeeld globaal, precies, selectief/ gericht).	Onderdeel: *Begrijpen van geschreven teksten* (zie paragraaf 4.1.1, 5.1.1 en 6.1.1). Onderdeel: *Studerend lezen* (zie paragraaf 4.2). Leesstrategieën zoals skimmen en scannen zijn niet in de leespeiling vertegenwoordigd, maar waarschijnlijk wordt hier impliciet wel een beroep op gedaan.	Kan de hoofdgedachte van een tekst weergeven en maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken. Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik). Legt relaties tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten. Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip.
Interpreteren	Kan informatie en meningen interpreten voor zover deze dicht bij de leerling staan.	Onderdeel: *Interpreteren van geschreven teksten* (zie paragraaf 4.1.2, 5.1.2 en 6.1.2)	Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis. Kan de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden. Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden.
Evalueren	Kan een oordeel over een tekst(deel) verwoorden.	Onderdeel: *Reflecteren op geschreven teksten* (zie paragraaf 4.1.3, 5.1.3 en 6.1.3)	Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen.
Samenvatten		Onderdeel: *Studerend lezen* (zie paragraaf 4.2)	Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten.
Opzoeken	Kan informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken, zoals woordenboeken, telefoongids e.d. Kan schematische informatie lezen en relaties met de tekst expliciteren.	Onderdeel: *Alfabetiseren en opzoeken* (zie paragraaf 4.3, 5.2 en 6.2). Onderdelen: *Studerend lezen* (zie paragraaf 4.2). Toelichting. Zowel de vaardigheid in het hanteren van de alfabetische volgorde als het opzoeken van informatie in 'papieren' en digitale bronnen zijn onderzocht.	Kan systematische informatie zoeken (op bijvoorbeeld het internet of de school-bibliotheek) bijvoorbeeld op basis van trefwoorden.

Tabel 1.5 Referentieniveaus 1F en 2F voor het lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten gerelateerd aan de onderdelen van de peiling leesvaardigheid

Leesvaardigheid Fictionele, narratieve en literaire teksten	**Niveau 1F**	**Onderdelen van de peiling leesvaardigheid**	**Niveau 2F**
Algemene omschrijving Lezen fictionele, narratieve en literaire teksten	Kan jeugdliteratuur belevend lezen.	Fictionele en narratieve teksten zijn ruimschoots in de peiling lezen vertegenwoordigd, evenals literaire teksten zoals gedichten en liederen. Onderdeel: *Leesattitude en -activiteiten* (zie paragraaf 8.1 en 8.5)	Kan eenvoudige adolescentenliteratuur herkennend lezen.
Teksten			
Tekstkenmerken	De structuur is eenvoudig. Het tempo waarin de spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is hoog.	De teksten zijn geselecteerd met behulp van panels van leerkrachten om de juiste moeilijkheidsgraad en de afstemming op de belevingswereld van de leeftijdsgroep te waarborgen.	De structuur is helder. Het verhaal heeft een dramatische verhaallijn waarin de spanning af en toe wordt onderbroken door gedachten of beschrijvingen. Poëzie en liedjes hebben meestal een verhalende inhoud en emotionele lading.
Kenmerken van de taakuitvoering			
Begrijpen	Herkent basale structuurelementen, zoals wisselingen van tijd en plaats, rijm en versvorm. Kan meeleven met een personage en uitleggen hoe een personage zich voelt. Kan gedichten en verhaalfragmenten parafraseren of samenvatten.	Het begrijpen van de tekst, inclusief belevenissen en gevoelens van de hoofdpersonen, is een onderdeel van *Begrijpen van geschreven teksten* (zie paragraaf 4.1, 5.1 en 6.1).	
		Over het herkennen van het genre en letterlijk versus figuurlijk taalgebruik zijn vragen gesteld in het onderdeel *Begrijpen van geschreven teksten* (zie paragraaf 4.1, 5.1 en 6.1).	Herkent het genre. Herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik.
Interpreteren	Kan relaties leggen tussen de tekst en de werkelijkheid. Kan spannende, humoristische of dramatische passages in de tekst aanwijzen. Herkent verschillende emoties in de tekst, zoals verdriet, boosheid en blijdschap.	Het interpreteren van gegevens uit de tekst, inclusief emoties en de bedoelingen van de schrijver, is een onderdeel van het *Interpreteren van geschreven teksten* (zie paragraaf 4.1.2, 5.1.2 en 6.1.2). Ook over het benoemen van het onderwerp van de tekst zijn in de leespeiling vragen gesteld.	Kan bepalen in welke mate personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn. Kan personages typeren, zowel innerlijk als uiterlijk. Kan het onderwerp in de tekst benoemen.

(Vervolg tabel 1.5)

Leesvaardigheid Fictionele, narratieve en literaire teksten	Niveau 1F	Onderdelen van de peiling leesvaardigheid	Niveau 2F
Evalueren	Evalueert de tekst met emotieve argumenten. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen. Kan interesse in bepaalde fictievormen aangeven.	Onderdeel: *Reflecteren op geschreven teksten* (zie paragraaf 4.1.3, 5.1.3 en 6.1.3). Onderdeel: *Leesattituden en -activiteiten* (zie paragraaf 8.1).	Evalueert de tekst ook met realistische argumenten en kan persoonlijke reacties toelichten met voorbeelden uit de tekst. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen en kan de interesse in bepaalde genres of onderwerpen motiveren.

2 De uitvoering van de peiling leesvaardigheid

2 De uitvoering van de peiling leesvaardigheid

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de leespeilingen in het basisonderwijs en de eindgroep van het SBO zijn uitgevoerd. Daarbij gaan we in op de onderzoeksinstrumenten, de uitvoering van het onderzoek, de representativiteit van de respons, de betrouwbaarheid van de toetsen, de statistische analyse en de rapportage van de onderzoeksresultaten.

2.1 De leespeilingen

De peiling leesvaardigheid is uitgevoerd in de periode 2011-2012 bij leerlingen in het basis- en speciaal onderwijs. Eerder heeft PPON leespeilingen uitgevoerd in 1989, 1994, 1999 en 2005. De eerste twee peilingen waren breed opgezette taalpeilingen waarin alle onderdelen van het leerstofdomein Nederlandse taal aan bod kwamen. In 1998 is besloten voor de vier hoofdvaardigheden lezen, luisteren, schrijven en spreken afzonderlijke peilingsonderzoeken uit te voeren.

In de periode 2011-2012 vonden voor leesvaardigheid drie hoofdpeilingen en twee aanvullende peilingen plaats. In onderstaand overzicht is aangegeven of het een hoofdpeiling of een aanvullende peiling betrof, in welk jaar en in welke jaargroep(en) de peiling is uitgevoerd, in welke maanden de afname plaatsvond en welke toetsen de leerlingen gemaakt hebben.

Jaargroep(en)	Type peiling	Afnameperiode	Toetsen
8	Hoofdpeiling	Mei/juni 2011	Begrijpend lezen (begrijpen, interpreteren en reflecteren) Opzoeken Woordenschat Technisch lezen
5	Hoofdpeiling	Jan/feb 2011	Begrijpend lezen Alfabetiseren Technisch lezen
5	Ankerpeiling	Nov/dec 2011	Begrijpend lezen Alfabetiseren Woordenschat Technisch lezen
SBO	Hoofdpeiling	Mei/juni 2012	Begrijpend lezen Alfabetiseren en opzoeken Woordenschat Technisch lezen
4, 6 en 7	Referentiepeiling	Mei/juni 2012	Begrijpend lezen Alfabetiseren en opzoeken Woordenschat

De gegevensverzameling van de hoofdpeiling in groep 5 heeft plaatsgevonden op een voor PPON ongebruikelijk moment, namelijk in de maanden januari en februari. De vorige leespeiling in groep 5 uit 2005 is in de maanden november en december gehouden (Van Berkel e.a., 2007). Omdat de hoofdpeiling op een later moment in het schooljaar gehouden is en de leerlingen naar verhouding dus ouder zijn, zou de leesvaardigheid anno 2011 overschat worden. Om de resultaten van 2011 beter met die van 2005 te kunnen vergelijken is in het najaar van 2011 een ankerpeiling gehouden. Daarbij kregen de leerlingen grotendeels dezelfde toetsen voorgelegd als in de hoofdpeiling. Daardoor kunnen we het effect van het afnamejaar (dit wil zeggen: 2005 versus 2011) onderscheiden van het effect van het afnamemoment (dit wil zeggen: begin van het jaar versus het najaar).

De referentiepeiling in groep 4, 6 en 7 van het reguliere basisonderwijs is gelijktijdig met de hoofdpeiling in het SBO uitgevoerd in de maanden mei en juni van 2012. Omdat grotendeels dezelfde toetsen zijn afgenomen, kunnen we nagaan hoe de vaardigheid van SBO-leerlingen zich verhoudt tot die van leerlingen in het reguliere basisonderwijs.

2.2 De peilingsinstrumenten

In de vijf leespeilingen zijn gegevens verzameld over de leesvaardigheid, de leesattituden en -activiteiten en over enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen. Daarnaast is het onderwijsaanbod op het gebied van leesvaardigheid geïnventariseerd. Daartoe is gebruikgemaakt van de volgende instrumenten:
- een set toetsen voor de leerlingen;
- een vragenlijst over het onderwijsaanbod voor de leerkrachten;
- een vragenlijst over de leesattituden en -activiteiten voor de leerlingen;
- een achtergrondvragenlijst ingevuld door de leerkracht.

2.2.1 De toetsen

Voor leespeilingen in groep 8, groep 5 en SBO zijn toetsen ontwikkeld voor:
- begrijpend lezen met vragen over het begrijpen en interpreteren van en reflecteren op geschreven teksten;
- studerend lezen (alleen in groep 8);
- alfabetiseren en/of opzoeken;
- woordenschat;
- technisch lezen.

Voor ieder aspect van leesvaardigheid is een opgavenverzameling ontwikkeld. Deze bestaat niet alleen uit nieuw geconstrueerde opgaven, maar ook uit opgaven die al in eerder peilingsonderzoek waren gebruikt. Daardoor kunnen de peilingsresultaten met die van eerdere peilingen worden vergeleken.
De opgavenverzameling is te groot om in zijn geheel aan de leerlingen voor te leggen. Daarom zijn voor elk aspect van leesvaardigheid meerdere opgavenboekjes samengesteld. In principe bestaat iedere boekje uit een relatief willekeurige selectie van opgaven uit de beschikbare opgavenverzameling voor dat aspect. Elke leerling maakte slechts enkele boekjes. De verschillende boekjes bij een bepaald aspect bevatten altijd een aantal gemeenschappelijke opgaven. Daardoor kunnen de prestaties op de verschillende boekjes met elkaar in verband gebracht worden.
De boekjes voor begrijpend lezen, woordenschat en alfabetiseren en opzoeken, bevatten vooral meerkeuzevragen, maar daarnaast ook open vragen waarbij de leerling zelf een antwoord moet formuleren.

2.2.2 De aanbodvragenlijst

Het onderwijsaanbod voor leesvaardigheid is geïnventariseerd met behulp van een schriftelijke vragenlijst. Er waren verschillende versies voor leerkrachten in de middenbouw, de bovenbouw en het SBO. De lijst bevat vragen over:

- achtergrondkenmerken van de leerkrachten;
- het gebruik van leermiddelen;
- de tijdbesteding aan lezen in de lessen;
- de organisatie van het leesonderwijs;
- het gebruik van toetsen;
- de aandacht voor achterblijvers en voorlopers op het gebied van lezen;
- de leesbevordering.

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

2.2.3 De vragenlijst naar leesattituden en -activiteiten

De attitude ten opzichte van lezen en de leesactiviteiten in de vrije tijd en op school zijn geïnventariseerd met een korte vragenlijst. De vragenlijst over de leesattituden en -activiteiten bevat in totaal zeventien vragen. Deze vragen hebben betrekking op de volgende onderwerpen:

- de houding ten opzichte van lezen;
- de tijdbesteding aan lezen;
- het gebruik van media (tv, computer en internet);
- de leesactiviteiten;
- populaire schrijvers.

In hoofdstuk 8 beschrijven we de resultaten van het onderzoek naar de leesattituden en -activiteiten van de leerlingen in groep 8, groep 5 en SBO.

2.2.4 De achtergrondvragenlijst

In deze vragenlijst is de leerkrachten gevraagd naar enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen. Het betreft onder meer gegevens over geslacht, leeftijd, opleidingsniveau ouders, herkomst van de ouders, thuistaal, advies VO en dyslexie. Deze gegevens gebruiken we onder meer voor de rapportage van de verschillen tussen groepen leerlingen in hoofdstuk 7.
Het achtergrondkenmerk leertijd – reguliere versus vertraagde leerlingen – is voor leerlingen in het basisonderwijs anders gedefinieerd dan voor degenen in het speciaal basisonderwijs. In het basisonderwijs zijn reguliere leerlingen degenen die in groep 5 en 8 respectievelijk 9 of 12 jaar worden of jonger zijn en vertraagde leerlingen degenen die in groep 5 en 8 ouder zijn dan respectievelijk 9 en 12 jaar (de 'zittenblijvers'). De responsgroep in het SBO omvat leerlingen van 11/12 jaar en ouder die qua leeftijd vergelijkbaar zijn met leerlingen in jaargroep 8 van het basisonderwijs, dit wil zeggen: geboren vóór 1 oktober 1999. Onder reguliere leerlingen verstaan we in het SBO degenen die twaalf jaar of jonger zijn en de oudere leerlingen zijn dertien jaar of ouder.
Het formatiegewicht ofwel leerlinggewicht wordt gebruikt voor het bepalen van de formatie-omvang van de school. In het verleden werden de leerlingen ingedeeld in vijf gewichten die een combinatie vormden van het opleidingsniveau, de sociaaleconomische status en de etnische herkomst van de ouders. De oude gewichtenregeling kende vijf categorieën, te weten:

- 1.25 voor Nederlandse arbeiderskinderen, gedefinieerd in termen van opleidings- en/of beroepsniveau van de ouders;
- 1.40 voor schipperskinderen in internaat of pleeggezin;
- 1.70 voor kinderen in de reizende of trekkende bevolking;

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

Inmiddels zijn de gewichten opnieuw gedefinieerd. De invoering van de nieuwe gewichten vindt gefaseerd plaats. In 2009 vielen de leerlingen in groep 8 nog net onder de oude regeling terwijl voor leerlingen in groep 5 al de nieuwe regeling van toepassing was. De nieuwe regeling kent slechts drie gewichten voor het opleidingsniveau van de ouders, te weten:

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

Speelde in het oude leerlinggewicht de etnische achtergrond nog een belangrijke rol, voor het nieuwe leerlinggewicht is alleen het opleidingsniveau van de ouders van belang. Het gewicht van de leerlingen is verstrekt door de leerkrachten die aan het onderzoek deelnamen. Zowel in groep 5 als 8 bleken beide regelingen naast elkaar gebruikt te worden. Dat blijkt uit tabel 2.1 met de gewichten van de leerlingen die deelnamen aan de peiling leesvaardigheid. De rechter kolom van deze tabel laat zien hoe we de oude en nieuwe gewichten onder dezelfde noemer hebben gebracht.

Tabel 2.1 Verdeling van de leerlingen naar leerlinggewicht in groep 5 en 8

Leerlinggewicht	Gehercodeerd gewicht
0	Geen gewicht (0)
1.00	Geen gewicht (0)
.30	Laag gewicht (1)
1.25	Laag gewicht (1)
1.70	Laag gewicht (1)
1.20	Hoog gewicht (2)
1.90	Hoog gewicht (2)

De code 0 voor geen gewicht is indicatief voor een hoog opleidingsniveau van de ouders, de code 1 voor een middelmatig opleidingsniveau en de code 2 voor een laag opleidingsniveau.

2.3 De uitvoering van het onderzoek

De gegevensverzameling op de scholen vond plaats in de periode 2011-2012. De toetsen en vragenlijsten zijn meestal afgenomen onder leiding van vooraf geïnstrueerde toetsleiders. De afname vond vrijwel altijd in de ochtend plaats. Nadat de toetsleider zichzelf en het onderzoek kort had geïntroduceerd, kreeg elke leerling een mapje met daarin de toetsen voor die ochtend en eventueel een vragenlijst. Waar nodig en zinvol gaf de toetsleider een klassikale instructie aan de hand van voorbeeldopgaven. Het onderzoeksdesign zat zo in elkaar dat leerlingen binnen een groep zoveel mogelijk verschillende toetsen maakten.

2.4 Steekproef, respons en representativiteit

2.4.1 Steekproef

Voor de steekproeftrekking zijn de scholen verdeeld in drie strata op basis van de schoolscore. De schoolscore is gebaseerd op de 'oude' formatiegewichten van de leerlingen en bestaat uit de ratio van het gewogen aantal leerlingen en het nominale aantal leerlingen. Daarop wordt een correctieterm van 9% toegepast zodat de schoolscore een bereik heeft van .91 (wanneer alle leerlingen gewicht 1.00 hebben) tot 1.81 (wanneer alle leerlingen gewicht 1.90 hebben). Voor een omschrijving van de drie strata en de procentuele verdeling in de populatie wordt verwezen naar tabel 2.3.

De bereidheid van de scholen om aan het onderzoek deel te nemen was niet hoog. Er waren meerdere wervingsrondes nodig om voldoende scholen te vinden. Zodra een school afzag van deelname, werd een vervangende school met dezelfde kenmerken aangeschreven.

De hoofdpeiling leesvaardigheid in groep 8 van het reguliere basisonderwijs is gecombineerd met een peiling rekenen-wiskunde. Voor groep 8 zijn in totaal 1000 scholen aangeschreven waarvan 640 in stratum 1, 230 in stratum 2 en 130 in stratum 3. Van deze 1000 scholen waren er 220 bereid om aan de leespeiling mee te doen. De rapportage van de leesprestaties van de achtstegroepers is uiteindelijk gebaseerd op de gegevens van 104 scholen (10%) en 2297 leerlingen.

Voor de hoofdpeiling leesvaardigheid in groep 5 is een afzonderlijke wervingscampagne gehouden. Voor groep 5 zijn in totaal 222 scholen aangeschreven waarvan 149 in stratum 1, 45 in stratum 2 en 28 in stratum 3. Van deze 222 scholen gaven er 100 te kennen aan het onderzoek mee te willen doen. De rapportage van de leesprestaties van de vijfdegroepers is uiteindelijk gebaseerd op de gegevens van 100 scholen (47%) en 2279 leerlingen.

De hoofdpeiling leesvaardigheid in het SBO is gecombineerd met een peiling Engels. In het kader van deze brede peiling zijn in totaal 335 SBO-scholen uitgenodigd om aan het onderzoek deel te nemen. Daarvan waren er 40 bereid om aan de leespeiling deel te nemen. Alle 40 scholen (12%) hebben daadwerkelijk aan het onderzoek deelgenomen waarbij de gegevens van 1135 leerlingen voor de rapportage gebruikt zijn.

Geen van de leerlingen in groep 8, groep 5 en SBO heeft alle opdrachten gemaakt. Tabel 2.2 laat zien voor hoeveel scholen en leerlingen er bruikbare gegevens beschikbaar zijn.

Tabel 2.2 Aantal scholen en leerlingen per onderdeel van de peiling leesvaardigheid

		Scholen	Leerlingen
Groep 8	Begrijpend lezen	104	2258
	Opzoeken	104	486
	Studerend lezen	104	1004
	Woordenschat	101	604
	Technisch lezen	74	1568
Groep 5	Begrijpend lezen	100	2273
	Opzoeken en alfabetiseren	100	1553
	Woordenschat	100	1327
	Technisch lezen	90	2354
SBO	Begrijpend lezen	40	1117
	Alfabetiseren	30	779
	Woordenschat	25	625
	Technisch lezen	28	776

Van de voor deelname benaderde scholen heeft slechts 16% daadwerkelijk aan de peiling leesvaardigheid deelgenomen. Hoewel niet ongebruikelijk voor grootschalig peilingsonderzoek in Nederland moet dit responspercentage als uitzonderlijk laag worden beschouwd. De lage respons roept de vraag op in hoeverre de respons representatief is voor de populatie van scholen en leerlingen in het basisonderwijs. Het bepalen van de representativiteit vereist een welomschreven steekproefkader. Het door ons gebruikte steekproefkader is volledig, maar bevat geen sociodemografische of andere kenmerken aan de hand waarvan de representativiteit van de responsgroep kan worden vastgesteld. Wel beschikken wij over het bestand van de Eindtoets Basisonderwijs die jaarlijks op circa 85% van de scholen voor primair onderwijs in Nederland wordt afgenomen. Uit onderzoek is gebleken dat de samenstelling van de groep leerlingen die niet aan deze eindtoets deelneemt niet verschilt van de groep die daar wel aan meedoet (Van Boxtel, Engelen & De Wijs, 2011). De groep die aan de Eindtoets Basisonderwijs deelneemt, mag derhalve als representatief ten opzichte van de populatie van leerlingen uit groep 8 worden beschouwd. De representativiteit van de respons op leerlingniveau kan dan ook worden bepaald door de groep leerlingen die aan de peiling stelvaardigheid deelnam te vergelijken met de landelijke verdeling op basis van de Eindtoets Basisonderwijs. Hierna bespreken we de representativiteit van de responsgroep van scholen en van leerlingen.

2.4.2 Representativiteit van de responsgroep van scholen

De representativiteit van de respons op schoolniveau is bepaald op basis van de kenmerken stratum, regio en urbanisatiegraad. We hebben de verdeling van scholen in het steekproefkader vergeleken met die in de responsgroep van scholen die aan de peiling leesvaardigheid deelnamen. De percentages in de populatie zijn afkomstig uit het bestand van de Eindtoets Basisonderwijs anno 2011. Deze toets is door circa 85% van de achtstegroepers in Nederland gemaakt. Onderzoek heeft laten zien dat de groep die aan de eindtoets meedoet representatief is ten opzichte van de populatie van leerlingen in groep 8 en dus bruikbaar is als referentiepopulatie (Van Boxtel, Engelen & De Wijs, 2012). In tabel 2.3 is de verdeling van de scholen over de drie strata weergegeven. In groep 5 zijn scholen uit stratum 2 enigszins oververtegenwoordigd ten koste van stratum 1. In groep 8 is de respons een representatieve afspiegeling van de populatie.

Tabel 2.3 Verdeling van de scholen naar stratum in de populatie en de responsgroep (percentages)

Stratum	Schoolscore	Omschrijving	Populatie**	Groep 8	Groep 5
Stratum 1	.91 - 1.00	Overwegend leerlingen met formatiegewicht 1.00, weinig 1.90-leerlingen	65	63	59
Stratum 2	1.01 - 1.20	Relatief meer 1.25-leerlingen, weinig 1.90-leerlingen	22	24	26
Stratum 3	> 1.20	Vooral 1.25- en 1.90-leerlingen	12	13	15
Totaal			100	100	100

*Ontleend aan CFI/DUO schooljaar 2008-2009

De responsgroep van basisscholen is ook onderzocht op representativiteit ten aanzien van regio (zie tabel 2.4). De verdeling van de deelnemende scholen naar regio wijkt weinig af van de landelijke verdeling.

Tabel 2.4 Verdeling van scholen in de populatie en de respons naar regio (percentages)

Regio	Provincies	Postcodes	Populatie*	Groep 8	Groep 5	SBO
Noord	Groningen, Friesland, Drente	78, 79 en 83 t/m 99	15	16	11	17
Oost	Utrecht, Gelderland, Overijssel	34 t/m 42 en 65 t/m 77 en 80 t/m 82	26	28	23	12
West	Noord- en Zuid-Holland	10 t/m 33	38	40	37	39
Zuid	Zeeland, Noord-Brabant, Limburg	43 t/m 64	21	15	29	32
Totaal			100	100	100	100

*Ontleend aan de Eindtoets Basisonderwijs 2011

Tot slot is nagegaan in hoeverre de responsgroep van basisscholen representatief is met betrekking tot urbanisatiegraad (zie tabel 2.5). In groep 5 en 8 wijkt de verdeling in de steekproef weinig af van die in de populatie. In de SBO-responsgroep zijn scholen uit sterk en zeer sterk stedelijke gebieden enigszins oververtegenwoordigd, ten koste van scholen uit matig, weinig en niet stedelijke gebieden. Al met al wijkt de verdeling van de responsgroep van scholen naar stratum, regio en urbanisatiegraad, in lichte mate af van de landelijke verdeling.

Tabel 2.5 Verdeling van scholen in de populatie en de respons naar urbanisatiegraad (percentages)

Urbanisatiegraad	Populatie*	Groep 8	Groep 5	SBO
Zeer en zeer sterk stedelijk	33	29	35	41
Matig, weinig en niet stedelijk	67	71	65	59
Totaal	100	100	100	100

* Ontleend aan de Eindtoets Basisonderwijs 2011

2.4.3 Representativiteit van de responsgroep van leerlingen

In totaal hebben 3320 leerlingen uit groep 8, 5 of SBO een of meer leesopdrachten gemaakt. Van hen zaten er 658 in groep 8, 1749 in groep 5 en 913 in SBO. Daarnaast hebben 1449 leerlingen deelgenomen aan de referentiepeiling in groep 4, 5, 6 en 7. Tabel 2.6 geeft weer hoe de leerlingen in de populatie en de respons van groep 8, 5 en SBO zijn verdeeld naar de verschillende achtergrondkenmerken. De tabel bevestigt de eerdere conclusie dat de verdeling in de responsgroep niet altijd overeenkomt met de landelijke verdeling. In de statistische analyse zijn de gegevens daarom teruggewogen naar een representatieve afspiegeling van de populaties van leerlingen in groep 8 en 5.

Tabel 2.6 Verdeling van de leerlingen in de populatie en de respons naar achtergrondkenmerk (percentages)

	Kenmerk	Populatie	Groep 8	Groep 5	SBO
Stratum**	Stratum 1	64	63	59	-.-
	Stratum 2	23	26	23	-.-
	Stratum 3	13	11	17	-.-
Regio*	Noord	10	11	6	21
	Oost	24	30	19	19
	West	42	41	39	29
	Zuid	23	18	36	31
Urbanisatiegraad*	Zeer en zeer sterk stedelijk	40	32	41	35
	Matig, weinig en niet stedelijk	60	68	59	65
Geslacht*	Jongen	50	49	51	65
	Meisje	50	51	49	35
Leertijd*	Regulier (SBO: ≤ 12 jaar)	82	83	85	46
	Vertraagd (SBO: > 12 jaar)	18	17	15	54
Opleidingsniveau ouders*	Hoog (0 of ontbrekend)	86	88	87	-.-
	Midden (.30)	8	7	8	-.-
	Laag (1.20)	6	4	5	-.-
Thuistaal	Nederlands of streektaal	-.-	86	86	79
	Andere taal of talen	-.-	15	14	21
Herkomst ouders	Nederlands	-.-	89	82	84
	Turks/Marokkaans	-.-	6	9	6
	Buitenlands overig	-.-	5	9	9
Doorstroomkenmerk groep 8*	BB/KB	20	20	-.-	65
	GT, GT/H en GT/H/V	36	29	-.-	5
	HAVO	15	23	-.-	1
	HAVO/VWO	14	7	-.-	0
	VWO	14	21	-.-	0
	PRO	0	0	-.-	27
	VSO	0	0	-.-	3
Dyslectisch	Nee	-.-	93	97	80
	Ja	-.-	7	3	20

*Ontleend aan Eindtoets Basisonderwijs 2011; ** Ontleend aan CFI/DUO schooljaar 2010-2011; -.-: gegevens niet beschikbaar.

2.5 De statistische analyse van de resultaten

De moeilijkheid van de opgaven, de vaardigheid van de leerlingen en de verschillen tussen groepen leerlingen zijn geanalyseerd met behulp van het programma *One Parameter Logistic Model* (OPLM; Verhelst, 1993; Verhelst & Glas, 1995). Dit programma maakt het mogelijk de moeilijkheid van de opgaven, de vaardigheid van de leerlingen en de verschillen tussen groepen leerlingen op één schaal af te beelden.

In het SBO bleken er grote verschillen te bestaan tussen de p-waarden zoals geobserveerd en zoals geschat op basis van het gehanteerde OPLM-model. Een aannemelijke verklaring is gelegen in de samenstelling van de toetsboekjes voor begrijpend en interpreterend lezen en de toewijzing van deze boekjes aan de leerlingen. Anders dan bij alfabetiseren/opzoeken en woordenschat verschilden de boekjes met de opgaven voor begrijpend en interpreterend lezen qua moeilijkheidsgraad. Overeenkomstig het afnameontwerp hebben de leerkrachten de gemakkelijkere boekjes aan de minder vaardige leerlingen toegewezen en de moeilijkere boekjes aan de 'betere' leerlingen. Daardoor geven de geobserveerde p-waarden een te optimistisch beeld van de vaardigheid van de zwakkere leerlingen en onderschatten ze de vaardigheid van de betere leerlingen. De met OPLM geschatte vaardigheidsscores en p-waarden houden daarentegen wel rekening met het gegeven dat de zwakkere leerlingen minder moeilijke opgaven maakten dan de betere leerlingen. Daardoor geven de met OPLM geschatte vaardigheidsscores een betere indicatie van de werkelijke leesvaardigheid van de leerlingen dan de geobserveerde p-waarden. Ter controle is nagegaan of het OPLM-model wel goed paste binnen elk van de afzonderlijke boekjes en dat bleek gelukkig bij alle boekjes het geval. Binnen de groepen leerlingen die hetzelfde boekje maakten, waren de verschillen tussen de geobserveerde en geschatte p-waarden verwaarloosbaar klein. In hoofdstuk 6 waarin we de vaardigheid van de SBO-leerlingen beschrijven, rapporteren we dan ook alleen de geschatte p-waarden en laten we de geobserveerde p-waarden voor wat ze zijn.

Hiervoor constateerden we dat de responsgroep niet altijd volledig representatief was ten opzichte van de populatie. In de statistische analyse zijn de gegevens daarom teruggewogen naar een proportionele afspiegeling van de populatie.

De gebruikte methode voor de analyse van de vragen over het onderwijsaanbod en de lees-attituden en -activiteiten is afhankelijk van de aard van de vragen. De verschillen tussen jaargroepen op de dichotome vragen, bijvoorbeeld over hoe leuk leerlingen lezen vinden en hoe goed zij zichzelf daarin vinden, zijn geanalyseerd met behulp van binaire logistische regressie-analyse (Agresti, 2002). De verschillen tussen groepen op de ordinale variabelen, bijvoorbeeld over de tijdbesteding aan lezen, zijn geanalyseerd met behulp van ordinale logistische regressieanalyse, uitgevoerd met de zogeheten *Polytomous Logit Universal Models* procedure (McCullagh, 1980). De verschillen tussen groepen op de continue variabelen, zoals de totaal-score over de achttien vragen over de leesattituden, zijn geanalyseerd met behulp van variantie-analyse. In de analyses waren de groep (dit wil zeggen: groep 8, 5 en SBO) en het desbetreffende achtergrondkenmerk (bijvoorbeeld sekse) de onafhankelijke variabelen. Geanalyseerd is een model met het hoofdeffect van groep, het hoofdeffect van het achtergrondkenmerk en de interactie tussen beide.

2.6 De betrouwbaarheid van de toetsen

Uit de totale opgavenverzameling zijn verschillende boekjes samengesteld, waarbij elke leerling slechts enkele van deze boekjes kreeg voorgelegd. Tabel 2.7 toont per aspect van lees-vaardigheid het aantal opgaven in de totale opgavenverzameling, het aantal boekjes en het

gemiddeld aantal opgaven per boekje. De gegevens zijn afzonderlijk weergegeven voor groep 8, groep 5 en SBO. Als indicatie van de betrouwbaarheid van de meting per boekje is de gemiddelde waarde van *Cronbach's alpha* weergegeven, een ondergrensschatting van de ware betrouwbaarheid. De Commissie Testaangelegenheden (Evers, Lucassen, Meijer & Sijtsma, 2009) heeft richtlijnen opgesteld voor de waardering van de betrouwbaarheid. Als een toets geen zwaarwegende consequenties voor de leerlingen heeft, zoals bij PPON het geval is, is een betrouwbaarheid lager dan .70 onvoldoende, tussen .70 en .80 voldoende en hoger dan .80 goed. Op grond van deze vuistregel is de betrouwbaarheid van de meting per boekje vrijwel zonder uitzondering voldoende tot goed. Hierbij wordt opgemerkt dat de betrouwbaarheid van de leesprestaties zoals gerapporteerd in de hoofdstukken 4, 5 en 6 over het algemeen beduidend hoger zal zijn. Enerzijds doordat het aantal opgaven op basis waarvan de leesprestaties beschreven worden doorgaans veel hoger is dan het gemiddeld aantal opgaven per boekje. Anderzijds doordat een aantal onbetrouwbare opgaven in de statistische analyses verwijderd is.

Tabel 2.7 Gemiddelde betrouwbaarheid (Cronbach's alpha) van de meting per boekje in groep 8, groep 5 en SBO

Groep	Aspect	Aantal items	Aantal boekjes	Gemiddeld aantal opgaven per boekje	Gemiddelde betrouwbaarheid (Cronbach's alpha)
Groep 8	Begrijpend lezen	156	17	20	.64
	Studerend lezen	30	6	18	.74
	Opzoeken	46	3	31	.72
	Woordenschat	80	4	40	.71
Groep 5	Begrijpend lezen	177	16	34	.78
	Alfabetiseren	70	10	26	.87
	Woordenschat	120	9	40	.78
SBO	Begrijpend lezen	76	10	14	.69
	Alfabetiseren en opzoeken	86	7	30	.82
	Woordenschat	64	4	32	.79

Voor het onderdeel technisch lezen zijn beproefde LOVS-toetsen gebruikt dan wel nieuwe toetsen ontwikkeld die daar sterk op lijken. Deze toetsen bleken in het verleden zeer betrouwbaar te meten (Krom & Kamphuis, 2001). Om deze reden hebben wij geen eigen onderzoek naar de betrouwbaarheid uitgevoerd. We volstaan met het vermelden van de betrouwbaarheid zoals gerapporteerd in eerder onderzoek. Volgens de wetenschappelijke verantwoording (Krom & Kamphuis, 2001) varieert de betrouwbaarheid (Cronbach's alpha) van de leestempotoetsen voor groep 4 t/m 8 van .83 tot .93.

2.7 De samenhang tussen de leesvaardigheden

De validiteit van de meting komt tot uitdrukking in de samenhang tussen de aspecten van leesvaardigheid: begrijpend lezen, interpreterend lezen, studerend lezen, alfabetiseren en opzoeken, woordenschat en technisch lezen. Als aspecten perfect samenhangen, is er geen reden om ze als afzonderlijke onderdelen van leesvaardigheid te beschouwen. Als aspecten geen of slechts een geringe samenhang vertonen, kunnen ze niet meer worden beschouwd als

behorend tot hetzelfde overkoepelende begrip leesvaardigheid. De voor onbetrouwbaarheid gecorrigeerde correlaties tussen de acht onderscheiden aspecten van leesvaardigheid zijn weergegeven in tabel 2.8. De tabel bevat de correlaties zoals geschat onder de aannamen van het gebruikte OPLM-model (Verhelst, 1993; Verhelst & Glas, 1995).

Tabel 2.8 Correlaties tussen de aspecten van leesvaardigheid volgens het gebruikte OPLM-model

Groep		Aspect	1	2	3	4	5
Groep 8	1	Begrijpen	1				
	2	Interpreteren	.96	1			
	3	Studerend lezen	.85	.81	1		
	4	Opzoeken	.77	.82	-.-	1	
	5	Woordenschat	.79	.77	-.-	-.-	1
Groep 5	1	Begrijpen	1				
	2	Interpreteren	.97	1			
	3	Studerend lezen	-.-	-.-	1		
	4	Alfabetiseren	.55	.52	-.-	1	
	5	Woordenschat	.82	.86	-.-	.55	1
SBO	1	Begrijpen	1				
	2	Interpreteren	.61	1			
	3	Studerend lezen	-.-	-.-	1		
	4	Alfabetiseren en opzoeken	.61	.55	-.-	1	
	5	Woordenschat	.78	.76	-.-	.66	1

-.-: niet onderzocht of te weinig gegevens om correlatie te kunnen berekenen

In het SBO wijkt het patroon van correlaties tussen de vaardigheden sterk af van dat in groep 8 en groep 5. Zo is de correlatie tussen begrijpend en interpreterend lezen met .61 beduidend lager dan men op grond van theoretische noties zou verwachten en bovendien veel lager dan de overeenkomstige correlaties in groep 8 en groep 5 die de waarde 1.00 dicht benaderden.
En anders dan in groep 8 en groep 5 correleert begrijpend lezen lager met interpreterend lezen dan met woordenschat. Vooralsnog zijn deze verschillen moeilijk te interpreteren.

2.8 De rapportage van de resultaten

In hoofdstuk 4, 5 en 6 beschrijven we hoe vaardig leerlingen zijn in begrijpend lezen, alfabetiseren en opzoeken, woordenschat en technisch lezen. Aan de hand van een set voorbeeldopgaven illustreren we voor ieder aspect van leesvaardigheid wat zwakke, gemiddelde en goede lezers kunnen. Daarnaast maken we de prestatieverschillen tussen groepen leerlingen zichtbaar, zoals tussen jongens en meisjes en tussen leerlingen met een verschillend formatiegewicht. De onderzoeksresultaten worden aan de hand van één figuur weergegeven. Enerzijds wordt de figuur daardoor complex, anderzijds illustreert het de samenhang tussen de verschillende resultaten. Een voorbeeld van zo'n figuur staat op pagina 56 en 57. Hierna geven we een toelichting op deze figuur.
De afbeelding bestaat uit een brede kolom aan de linkerzijde en enkele smallere kolommen aan de rechterzijde. In het linkerdeel staan afgebeeld:

- de vaardigheidsschaal met de verdeling binnen de leerlingenpopulatie;
- de moeilijkheidsgraad van een aantal opgaven.

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

De vaardigheidsschaal en de verdeling in de leerlingenpopulatie
De vaardigheidsschalen zijn geconstrueerd met behulp van een zogenoemd itemresponsmodel. De aanname is dat de vaardigheid zoals die met de schaal gemeten wordt, bij benadering normaal verdeeld is in de populatie. In PPON is ervoor gekozen om het landelijk gemiddelde van de populaties van leerlingen op schaalwaarde 250 te stellen en de standaardafwijking op 50. De vaardigheidsschaal wordt steeds afgebeeld tussen de vaardigheidsscores 100 en 400, een bereik van drie standaardafwijkingen boven en drie onder het gemiddelde van 250. Een voorbeeld van een vaardigheidsschaal is afgebeeld in de figuur op pagina 56. 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. Anders gezegd: een percentiel geeft een bepaald punt in de vaardigheidsverdeling aan waar beneden x% van de verdeling valt en waarboven (1-x)% van de verdeling valt. Ter illustratie: percentiel 25 ligt op vaardigheidsscore 216. Dit betekent dat 25 procent van de leerlingen een score van 216 of lager heeft en 75 procent van de leerlingen heeft dus een hogere vaardigheidsscore. Leerlingen met percentielscore 25 zijn dus relatief zwakke leerlingen. Percentiel 50 ligt 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 .80 betekent dat 80% van de leerlingen die opgave correct heeft beantwoord. Een opgave met een p-waarde van .50 is moeilijker, omdat nu slechts de helft van de leerlingen de opgave juist heeft gemaakt.

Over het algemeen zal gelden dat naarmate een leerling een vaardigheid beter beheerst, hij of zij een grotere kans heeft om een opgave over die vaardigheid goed te beantwoorden. In de figuur op pagina 56 is deze relatie voor tien voorbeeldopgaven afgebeeld met verticale balkjes. Het verticale balkje begint op het punt dat de kans om die opgave goed te maken .50 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 van het balkje steeds hoger op de schaal komen te liggen.

Het balkje eindigt op het punt dat de kans op het correcte antwoord .80 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 een goede beheersing wanneer de kans op een goed antwoord groter is dan .80. De leerling heeft dan een vaardigheidsscore die hoger ligt dan het balkje aangeeft.
- Wanneer de kans op een goed antwoord tussen .50 en .80 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 .50. De vaardigheidsscore van de leerling ligt dan onder het beginpunt van het balkje.

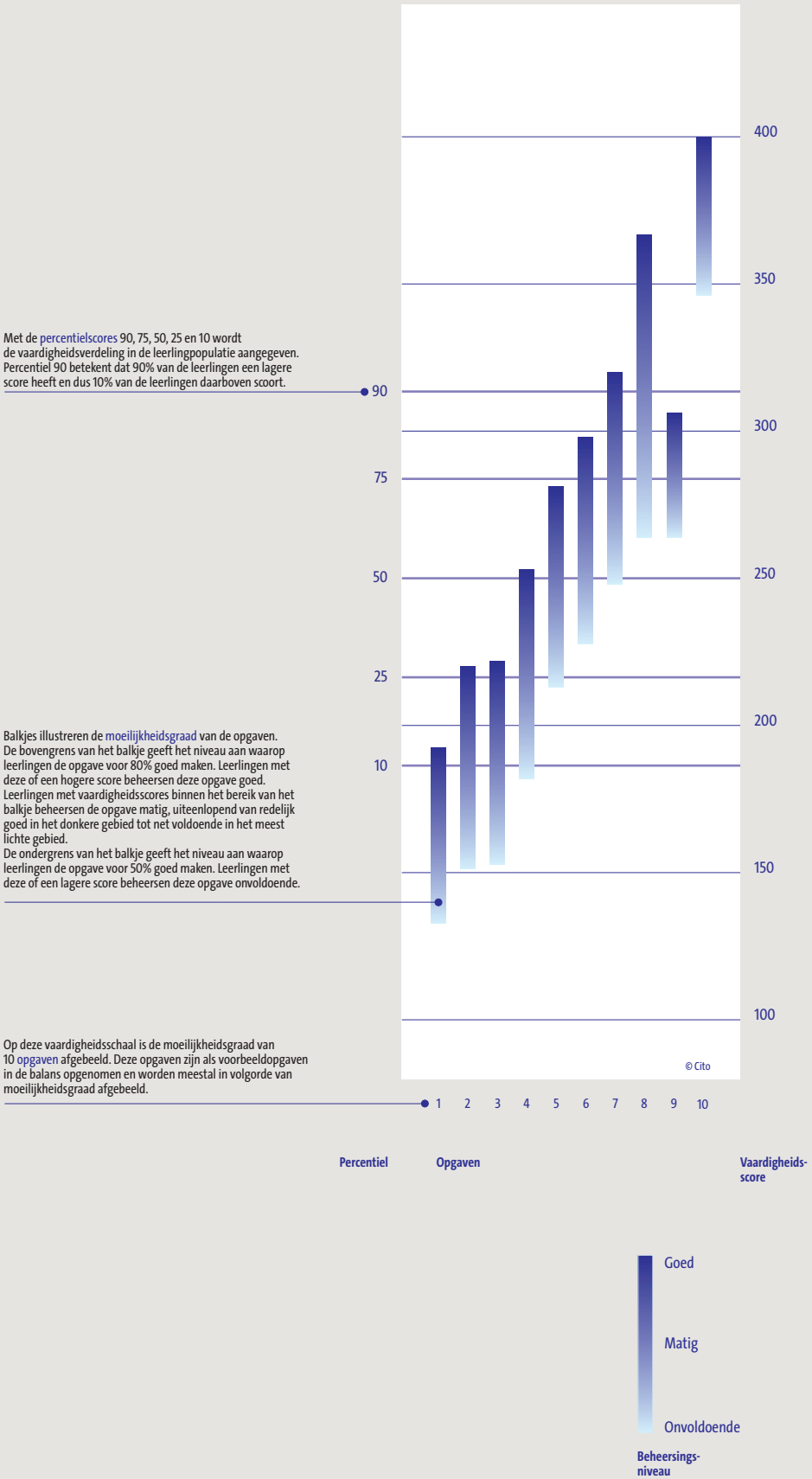
Laten we ter verdere illustratie opgave 7 nemen. Leerlingen met vaardigheidsscore 250 hebben een kans van .50 om die opgave goed te maken. Leerlingen met een lagere vaardigheidsscore beheersen opgave 7 dus onvoldoende. Als we nu naar de percentiellijnen kijken, dan zien we dat 50% van de leerlingen een 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 .80 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.

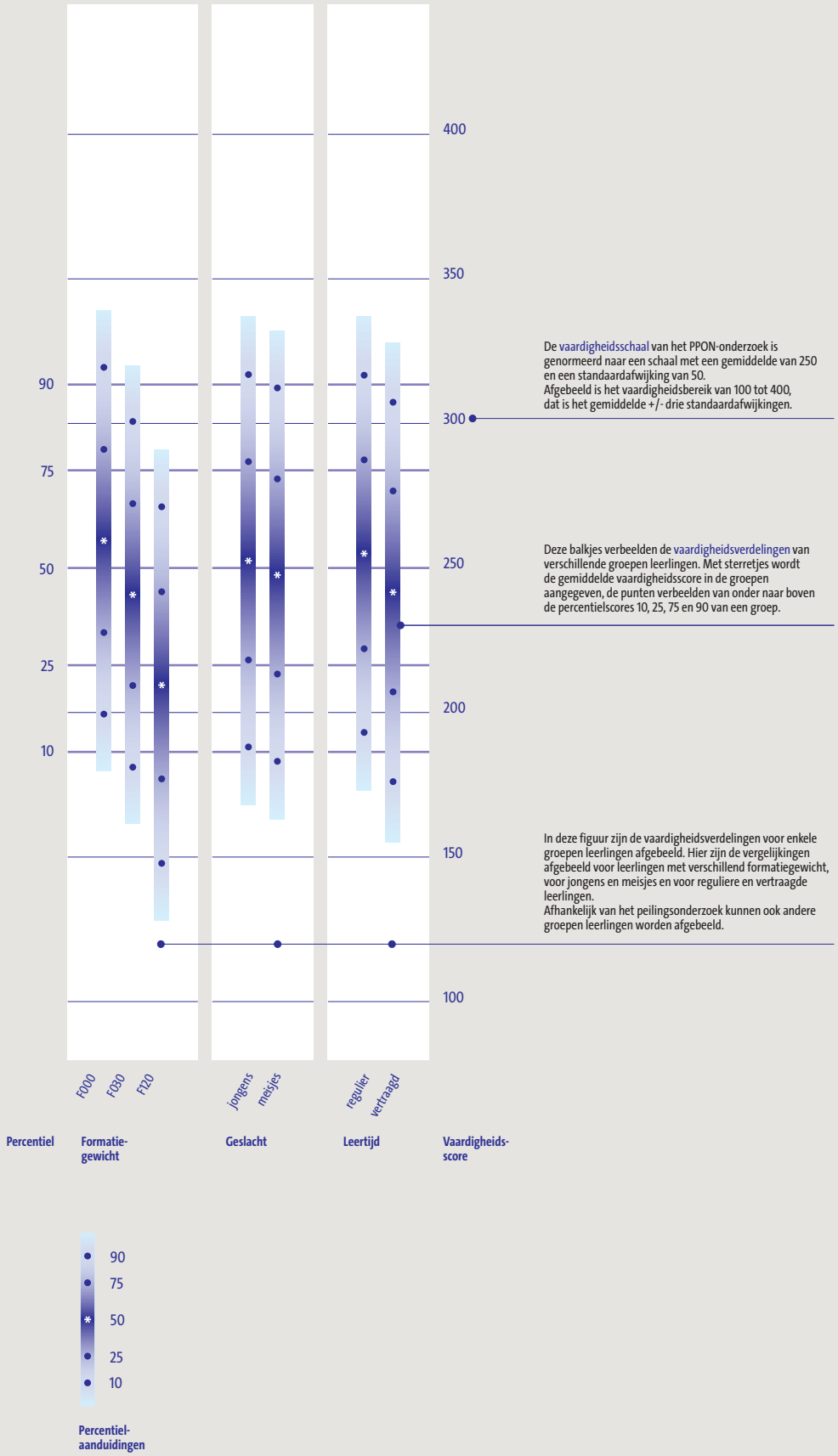
Verschillen tussen groepen leerlingen
In de figuur op pagina 57 zijn de verschillen tussen groepen leerlingen afgebeeld voor drie achtergrondkenmerken: formatiegewicht, geslacht en leertijd. Voor iedere onderscheiden groep leerlingen wordt de geschatte vaardigheidsverdeling weergegeven.
Bij deze vaardigheidsverdelingen is niet gecorrigeerd voor andere factoren die mogelijkerwijs van invloed zijn op de resultaten. De wijze van afbeelding laat een vergelijking toe tussen de prestaties van de leerlingen wat betreft de kenmerken:
- formatiegewicht, met de niveaus 0, .30 en 1.20 (weergegeven als F000, F030 en F120);
- geslacht, met de niveaus jongen en meisje;
- 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. Op een vergelijkbare manier illustreert de figuur ook de verschillen tussen jongens en meisjes en tussen de reguliere en vertraagde leerlingen.

De percentielpunten P10, P25, P75 en P90 zijn aangeduid met blauwe bolletjes. Die geven aan welk percentage van de leerlingen in de groep eenzelfde of lagere score heeft dan de desbetreffende vaardigheidsscore. Nemen we bijvoorbeeld de staven voor de vaardigheid van jongens en meisjes in de figuur op pagina 57 in ogenschouw. We zien dan dat de zwakste tien procent (P10) van de jongens een vaardigheidsscore van hooguit ongeveer 218 heeft, terwijl de beste tien procent van hen (P90) hoger scoort dan ten minste 314.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp **Een voorbeeld**





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

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

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

De lengte van de verticale staven geeft een indruk van de grootte van de verschillen tussen leerlingen. Hoe langer de staaf, hoe groter de standaardafwijking en hoe meer de leerlingen qua leesvaardigheid van elkaar verschillen.

Aan de hand van de figuren in hoofdstuk 4, 5 en 6 kan de lezer de verschillen tussen groepen leerlingen interpreteren in relatie tot de voorbeeldopgaven die deze groepen al dan niet beheersen. Een eerste beperking is dat de verschillen tussen groepen per aspect van leesvaardigheid gerapporteerd worden. Zo laten de figuren niet zien in hoeverre het prestatieverschil tussen jongens en meisjes voor begrijpend lezen groter of kleiner is dan voor alfabetiseren/opzoeken of woordenschat. Een tweede beperking is dat de verschillen tussen groepen leerlingen alleen beschreven worden met betrekking tot de achtergrondkenmerken geslacht, leertijd, formatiegewicht en afnamejaar. Een derde beperking is dat het gemiddelde prestatieverschil tussen de onderscheiden groepen niet gecorrigeerd wordt voor andere achtergrondkenmerken die mogelijk van invloed zijn op de prestaties. Het betreft zogeheten bruto verschillen zoals berekend op basis van het gemiddeld verschil in de geschatte vaardigheid van beide groepen leerlingen. In hoofdstuk 7 besteden we daarom opnieuw aandacht aan de verschillen tussen groepen leerlingen. In één en dezelfde figuur laten we zien hoe verschillend de onderscheiden groepen presteren op zowel begrijpend lezen, interpreterend lezen, studerend lezen, alfabetiseren en opzoeken en woordenschat. Daarnaast rapporteren we in dezelfde figuur ook de zogeheten netto ofwel gecorrigeerde verschillen. Die geven aan hoe groot of klein het vaardigheidsverschil zou zijn geweest onder de aanname dat de groepen leerlingen vergelijkbaar zijn qua geslacht, leertijd, formatiegewicht en herkomst van de ouders. De netto verschillen zijn gebaseerd op een multiple-regressieanalyse waarbij de invloed van het desbetreffende achtergrondkenmerk op de leesprestaties is gecorrigeerd voor het effect van de overige achtergrondkenmerken in de statistische analyse. We illustreren het verschil tussen de bruto en netto verschillen aan de hand van het voorbeeld leertijd. Het bruto verschil voor leertijd geeft aan hoe groot het vaardigheidsverschil is tussen reguliere leerlingen en zittenblijvers. Echter, jongens blijven vaker zitten dan meisjes en hetzelfde geldt voor allochtone leerlingen in vergelijking met hun autochtone klasgenoten. Daardoor bevat de groep zittenblijvers meestal wat meer jongens en vaak ook relatief veel allochtone leerlingen. Het netto verschil geeft aan hoe groot het effect van het zittenblijven op de leesprestaties zou zijn geweest onder de aanname dat de verdeling naar geslacht, formatiegewicht en herkomst van de ouders in beide groepen ongeveer gelijk is.

3 Het onderwijsaanbod voor leesvaardigheid

3 Het onderwijsaanbod voor leesvaardigheid

Het onderwijsaanbod voor lezen is in kaart gebracht met behulp van een vragenlijst voor leerkrachten. Geïnventariseerd zijn het gebruik van leermiddelen, de tijdbesteding aan lezen in de lessen, de organisatie van het leesonderwijs, het gebruik van toetsen, de aandacht voor achterblijvers en voorlopers, en de leesbevordering. In dit hoofdstuk presenteren we de uitkomsten van deze aanbod-inventarisatie.

De vragenlijst is ingevuld door 547 leerkrachten in groep 4, 5, 6, 7 en 8 van het basisonderwijs en de eindgroep van het speciaal basisonderwijs. De vragenlijsten over het leesaanbod in groep 4 en 5 zijn ingevuld door leerkrachten van de scholen die deelnamen aan de peiling in groep 5. De aanbodvragenlijsten voor groep 6, 7 en 8 zijn afkomstig van de scholen die deelnamen aan de peiling in groep 8. In het SBO is de vragenlijst ingevuld door leerkrachten van de twaalf- en dertienjarige leerlingen in de eindgroep van het SBO die aan de leespeiling meededen.
Het aantal geretourneerde vragenlijsten voor groep 4, 5, 6, 7, 8 en SBO bedraagt respectievelijk 89, 95, 92, 96, 98 en 77.
Er waren afzonderlijke vragenlijsten voor de middenbouw (groep 4 en 5), de bovenbouw (groep 6, 7 en 8) en het SBO. Sommige vragen zijn niet in alle drie vragenlijsten gesteld, terwijl ook het aantal antwoordmogelijkheden per vraag soms verschilde. Zo is de vraag naar de tijdbesteding aan studerend lezen om begrijpelijke redenen niet aan leerkrachten in de middenbouw voorgelegd. In de tabellen is het ontbreken van gegevens aangegeven met: -.-.

3.1 De leerkrachten

In de vragenlijst zijn gegevens verzameld over de leeftijd van de leerkrachten, hun onderwijs-ervaring en opleidingsniveau en de na- en bijscholing op het gebied van taal-/leesonderwijs.

Leeftijd
De gemiddelde leerkracht in het onderzoek is 41 jaar en 1 maand. Nagegaan is in hoeverre de gemiddelde leeftijd van groep tot groep verschilt en er blijkt geen verschil te zijn (p = .957). Tabel 3.1 toont de verdeling van de leerkrachten over de onderscheiden leeftijdscategorieën. Negen procent van de leerkrachten is nog zeer jong: niet ouder dan 25. Daarentegen is 17% relatief oud, dit wil zeggen ouder dan 55 jaar.

Tabel 3.1 De verdeling van de leeftijd van de leerkrachten per groep (kolompercentages optellend tot honderd procent)

Leeftijd	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO	Totaal
25 jaar of jonger	10	17	13	8	2	1	9
26-35 jaar	25	33	31	33	34	38	32
36-45 jaar	14	9	18	23	20	23	18
46-55 jaar	32	24	19	19	25	26	24
Ouder dan 55 jaar	18	17	19	17	20	12	17
Totaal	100	100	100	100	100	100	100

Onderwijservaring

De gemiddelde leerkracht uit het onderzoek heeft zestien jaar en vijf maanden lesgegeven in het (speciaal) basisonderwijs. Het aantal jaren onderwijservaring verschilt niet van groep tot groep (p = .137). Tabel 3.2 toont de verdeling van de leerkrachten naar onderwijservaring. Zes procent van de leerkrachten heeft nog weinig ervaring; zij staan hooguit twee jaar voor de klas. Daarentegen heeft 1% meer dan veertig jaar ervaring als leerkracht in het (speciaal) basisonderwijs.

Tabel 3.2 Verdeling van de leerkrachten naar onderwijservaring per groep (kolompercentages optellend tot honderd procent)

Onderwijservaring	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO	Totaal
0-2 jaar	2	7	12	10	3	1	6
3-5 jaar	18	26	15	15	10	13	16
6-10 jaar	15	16	21	27	27	27	22
11-20 jaar	24	19	18	16	16	28	20
21-30 jaar	16	16	16	13	19	21	17
31-40 jaar	24	15	16	19	22	10	18
Ouder dan 40 jaar	1	1	1	1	3	0	1

Onderwijsbevoegdheid

Tabel 3.3 laat zien welke opleiding(en) de leerkrachten gevolgd hebben. Omdat respondenten meer opleidingen konden noemen, tellen de kolompercentages op tot boven de honderd procent. Negentig procent van de leerkrachten uit het onderzoek heeft de huidige pabo-opleiding gevolgd of hun diploma via een Pedagogische Academie, kweekschool of kleuter-opleiding behaald. Acht procent heeft de lesbevoegdheid verkregen als zij-instromer of via een verkorte pabo-opleiding voor afgestudeerden aan het HBO of WO. Twee procent van de respondenten koos de antwoordmogelijkheid ‘lerarenopleiding/stage niet afgerond’. Eén procent is via de lerarenopleiding voortgezet onderwijs het (speciaal) basisonderwijs binnengekomen.

Tabel 3.3 Verdeling van de leerkrachten naar opleiding per groep (kolompercentages)

Opleiding	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO	Totaal
• Pabo (± 4 jaar)	51	57	63	55	55	71	58
• PA, kweekschool of kleuteropleiding	42	32	29	31	37	21	32
• Verkorte pabo-opleiding tot leraar basis-onderwijs (voor afgestudeerden HBO of WO)	3	8	7	9	4	4	6
• Zij-instroom pabo-opleiding (± 2 jaar)	2	3	2	2	0	4	2
• Lerarenopleiding niet afgerond/stage	0	0	1	1	5	-.-	2
• Lerarenopleiding voortgezet onderwijs	0	1	0	0	0	3	1
• Anders, namelijk ...	8	8	1	3	4	11	6
• Totaal	106	109	103	101	105	114	107

-.- : Vraag niet aan de desbetreffende groep voorgelegd

Scholing en bijscholing op het gebied van taal-/leesonderwijs

De leerkrachten is gevraagd of zij de afgelopen twee jaar (bij)scholing op het gebied van taal- en leesonderwijs gevolgd hebben. Van hen zegt 37% daaraan deelgenomen te hebben. Tabel 3.4 geeft inzicht in de onderwerpen waarop deze (bij)scholing gericht was. Omdat degenen die zich hebben (bij)geschoold vaak meer cursussen volgden en omdat een cursus over meer onderwerpen kan gaan, tellen de kolompercentages in tabel 3.4 op tot boven de honderd procent. De meest gevolgde cursus gaat over leesproblemen en dyslexie. Van degenen die gebruik maakten van het (bij)scholingsaanbod heeft in de afgelopen twee jaar 46% een cursus over dat onderwerp gevolgd. Op de tweede, derde en vierde plaats komen respectievelijk doorgaande leerlijnen (44%), zorgverbreding en omgaan met verschillen (39%) en pedagogisch-didactisch handelen (35%). Ongeveer een op de acht van degenen die (bij)scholing volgden, deed een cursus over het gebruik van ICT (12%). Een kwart nam deel aan een of meer cursussen over onderwerpen die niet met naam en toenaam in de vragenlijst genoemd zijn.

Tabel 3.4 Verdeling van de leerkrachten naar gevolgde (bij)scholing (kolompercentages)

(Bij)scholing	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO	Totaal
• Leesproblemen en dyslexie	55	64	42	28	27	54	46
• Doorgaande leerlijn taal-/leesonderwijs	43	44	50	34	42	50	44
• Zorgverbreding en omgaan met verschillen in het taal-/leesonderwijs	40	28	50	38	27	62	39
• Pedagogisch-didactisch handelen in het taal-/leesonderwijs	35	31	46	31	36	31	35
• Gebruik van ICT in het taal-/leesonderwijs	5	6	23	17	12	12	12
• Overige onderwerpen	18	28	19	31	33	23	25
• Totaal	195	200	231	179	179	231	201

3.2 Het gebruik van methoden

In deze paragraaf beschrijven we de methoden die leerkrachten gebruiken voor het onderwijzen van Nederlandse taal, begrijpend en studerend lezen, voortgezet lezen en woordenschat. Daarnaast gaan we in op de vraag in welke mate de leerkrachten de methode volgen en deze aanvullen met ander leer- en oefenmateriaal.

Gebruik van taalmethoden

De leerkrachten hebben aangegeven welke (hoofd)methode(n) zij gebruiken voor het onderwijzen van Nederlandse taal, begrijpend (en studerend) lezen, voortgezet lezen en woordenschat. Het gaat hierbij om methoden die zij voor de gehele groep inzetten. Leerkrachten die een niet in de vragenlijst vermelde methode gebruikten, is gevraagd de naam van deze methode te noteren bij de antwoordmogelijkheid 'Anders, namelijk ...'. De categorie 'Niet van toepassing' was gereserveerd voor de degenen die geen afzonderlijke methode voor het taalonderwijs gebruikten.

Tabel 3.5 Gebruik van methoden voor taalonderwijs per groep (percentages)

Methode	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO	Totaal
Taal actief	30	28	41	42	41	1	32
Taal op maat	15	16	23	25	21	9	19
Taaljournaal	25	26	9	13	10	8	15
Taal in beeld	11	15	11	5	8	5	9
Taalverhaal	6	5	8	8	8	5	7
Zin in taal	5	4	8	6	6	12	7
Taaltrapeze	0	0	0	0	2	44	6
Taalleesland	5	4	3	2	2	1	3
Taaltijd	3	2	1	0	1	8	2
Taalfontein	0	0	0	0	0	0	0
Anders, namelijk ...	1	1	2	4	4	19	5
Niet van toepassing	0	0	0	1	2	0	1
Totaal	101	102	105	106	106	113	106

Vrijwel alle leerkrachten onderwijzen taal met een of meer (hoofd)methoden (zie tabel 3.5). Er zijn nauwelijks leerkrachten die de antwoordmogelijkheid 'Niet van toepassing' aankruisen (0% tot 2%). Waarschijnlijk maken zij geen gebruik van een afzonderlijke methode en gebruiken ze wellicht uitsluitend zelf ontwikkeld of zelf samengesteld materiaal. In alle groepen tellen de gebruikerspercentages op tot boven de honderd procent. In de middenbouw ligt het totale percentage maar net boven de honderd procent, maar in het SBO tellen de percentages op tot 113. Een klein deel van de leerkrachten zegt dus meer (hoofd)methoden te gebruiken.

Welke methoden gebruiken leerkrachten als zij taalonderwijs geven? Tabel 3.5 toont ook de percentages gebruikers per methode, aflopend gerangschikt op basis van het percentage in de totale groep van leerkrachten die aan het onderzoek deelnam.

Middenbouw

In de middenbouw van het reguliere basisonderwijs zijn *Taal actief* (29%) en *Taaljournaal* (26%) de onbetwiste koplopers. Op de derde en vierde plaats komen respectievelijk *Taal op maat* (15%) en *Taal in beeld* (13%). Van alle leerkrachten in de middenbouw gebruikt 83% ten minste één van deze vier meest gebruikte methoden.

In vergelijking met de vorige peiling (o.a. Van Berkel e.a., 2007) lijkt het gebruik van *Taal actief* in groep 5 enigszins te zijn afgenomen (50% in 1994; 55% in 1999; 33% in 2005; 28% in 2011) terwijl *Taaljournaal* in groep 5 nu wat meer gebruikers kent dan toen (22% in 1999; 17% in 2005; 26% in 2011). *Taal op maat* en *Taal in beeld* kwamen in 2005 nog niet voor in het overzicht van meest gebruikte methoden. Het gebruik van *Zin in taal* is sinds 2005 meer dan gehalveerd terwijl *Taaltijd* – de nummer drie van 2005 – vrijwel geheel van de markt verdwenen is.

Bovenbouw
In de bovenbouw van het reguliere basisonderwijs is *Taal actief* met een gebruikerspercentage van 41% de onbetwiste koploper. *Taal op maat* (23%) komt op de tweede plaats. De nummers 3 tot en met 6 zijn *Taaljournaal* (10%), *Taalverhaal* (8%), *Taal in beeld* (8%) en *Zin in taal* (7%). De vier meest gebruikte methoden hebben een gezamenlijk aandeel van 83%. *Taal actief* en *Taal op maat* worden in de bovenbouw duidelijk meer gebruikt dan in de middenbouw en het omgekeerde geldt voor *Taaljournaal*.
In vergelijking met de vorige peiling uit 2005 (Heesters e.a., 2007a) is het gebruik van *Taal actief* ongeveer gelijk gebleven (van 37% naar 41%). *Taal op maat* en *Taalverhaal* kwamen in 2005 nog niet voor in de top-4 van meest courante methoden. Op de terugweg lijken daarentegen *Taaljournaal* (van 24% naar 10%), *Zin in taal* (van 14% naar 7%) en *Taalleesland* (van 12% naar 2%).

Speciaal basisonderwijs
In het SBO steekt *Taaltrapeze* met een gebruikerspercentage van 44% met kop en schouders boven de rest uit. Op grote afstand volgen *Zin in taal* (12%), *Taal op maat* (9%), *Taaltijd* (8%) en *Taaljournaal* (8%). De top-4 heeft een gezamenlijk gebruikerspercentage van 73%.
Taaltrapeze en *Taaltijd* kwamen in 2005 nog niet voor in de top-4 van meest courante methoden (Heesters e.a., 2007b). De destijds nog veelgebruikte methoden *Taalverhaal* en *Taal actief* lijken duidelijk op de terugweg.

Oude versus nieuwe uitgave
Bij vier methoden konden de leerkrachten in de midden- en bovenbouw aankruisen of zij de oude of nieuwe uitgave gebruikten. Tabel 3.6 laat zien hoe het gebruik verdeeld is over beide versies. Leerkrachten gebruiken van *Taal actief* en *Taaljournaal* vooral de nieuwe uitgave. Van *Zin in taal* en *Taalleesland* wordt de oude uitgave naar verhouding nog veel gebruikt.

Tabel 3.6 Verdeling van de leerkrachten naar de versie van vier methoden (percentages binnen methode optellend tot honderd procent)

Methode	Versie	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	Totaal
Taal actief	Nieuw	73	76	91	92	90	86
	Oud	27	24	9	8	10	14
Taaljournaal	Nieuw	81	77	75	77	67	76
	Oud	19	23	25	23	33	24
Zin in taal	Nieuw	50	25	14	0	0	15
	Oud	50	75	86	100	100	85
Taalleesland	Nieuw	25	25	50	0	0	23
	Oud	75	75	50	100	100	77

Gebruik van methoden voor begrijpend en studerend lezen
De methoden die leerkrachten voor het onderwijzen van begrijpend en studerend lezen gebruiken, zijn weergegeven in tabel 3.7. In het overzicht zijn alleen die methoden met naam en toenaam genoemd die in ten minste één groep door meer dan 5% van de leerkrachten gebruikt worden. Buiten de boot vielen daardoor *Ondersteboven van lezen*, *Leeshuis*, *Tussen de regels*, *Leesplus*, *Overal tekst*, *Lees je wijzer*, *Taalverhaal*, *Wie dit leest* en *Ik weet wat ik lees*. Het totale percentage gebruikers voor al deze negen methoden samen is weergegeven in de rij 'Overige methoden'. De rij 'Anders' toont de percentages gebruikers die een niet in de vragenlijst voorkomende methode gebruikten (eventueel naast een wel in de lijst opgevoerde methode). Slechts weinig leerkrachten (0% à 4%) hebben de antwoordmogelijkheid 'Niet van toepassing'

aangekruist. Waarschijnlijk maken zij voor begrijpend of studerend lezen geen gebruik van een afzonderlijke methode.

Tabel 3.7 Gebruik van methoden voor begrijpend en studerend lezen per groep (percentages)

Methode	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO	Totaal
Goed Gelezen	36	35	38	40	37	22	35
Tekst verwerken	21	19	32	31	31	-.-	27
Nieuwsbegrip XL	13	16	23	29	32	30	24
Nieuwsbegrip Basis	21	27	0	0	0	58	16
Kidsweek junior	2	6	17	19	19	-.-	13
Kidsweek	-.-	-.-	-.-	-.-	-.-	10	10
Taaltrapeze	0	0	0	1	0	33	5
ABCDE Ik begrijp het	1	0	4	5	6	3	3
Lezen in beeld	5	4	2	3	2	0	3
Leeszin	5	3	2	2	2	1	3
Overige methoden	14	15	11	12	12	5	12
Anders, namelijk ...	3	5	7	7	11	36	11
Niet van toepassing	3	0	2	4	4	0	2
Totaal	124	132	138	154	156	197	163

-.- : Vraag niet aan de desbetreffende groep voorgelegd

Net als in 2005 is *Goed Gelezen* in het reguliere basisonderwijs de meest gebruikte methode voor begrijpend en studerend lezen (zie tabel 3.7). Het gebruik varieert van 35% in groep 5 tot 40% in groep 7. Lijkt *Goed gelezen* zich in de bovenbouw nog te handhaven (van 36% in 2005 naar 39% in 2011), in de middenbouw is het gebruik sinds 2005 duidelijk gedaald (van 53% naar 36%).

In de middenbouw neemt *Nieuwsbegrip Basis* na *Goed Gelezen* de tweede plaats in, op de voet gevolgd door *Tekst verwerken* en *Nieuwsbegrip XL*. Nieuw zijn *Nieuwsbegrip XL*, *Nieuwsbegrip Basis* en *Kidsweek Junior*, methoden waarbij begrijpend lezen wordt onderwezen aan de hand van actuele nieuwsberichten en waarbij gebruik wordt gemaakt van een digitale leeromgeving en video-ondersteuning.

Het gebruik van methoden voor begrijpend lezen in de bovenbouw lijkt sterk op dat in de middenbouw. Ook in de bovenbouw bestaat de top-4 uit *Goed Gelezen*, *Tekst verwerken*, *Nieuwsbegrip XL* en *Kidsweek Junior*, zij het dat de volgorde niet helemaal identiek is. Geen van de overige met naam en toenaam genoemde methoden, die samen 11 à 12% van het totale gebruik van methoden voor hun rekening nemen, wordt door meer dan 5% van de leerkrachten gebruikt.
Goed Gelezen en *Tekst verwerken* waren ook in 2005 de twee meest gebruikte methoden; *Nieuwsbegrip XL* en *Kidsweek Junior* kwamen toen in het overzicht nog niet voor (Heesters e.a., 2007a).

In het SBO staat *Nieuwsbegrip Basis* met een gebruikerspercentage van 58% op nummer één, op enige afstand gevolgd door *Taaltrapeze* (33%), *Nieuwsbegrip XL* (30%), *Goed Gelezen* (22%) en *Kidsweek* (10%). In 2005 was *Goed Gelezen* met 40% gebruikers nog de meest gebruikte methode voor begrijpend lezen in het SBO (Heesters e.a., 2007b). *Nieuwsbegrip*, *Taaltrapeze* en *Kidsweek* kwamen we daarentegen in het overzicht van toen nog niet tegen. Ruim een derde

(36%) van de SBO-leerkrachten gebruikt een methode die niet in de lijst van hun voorgelegde methoden voorkomt, al dan niet naast een methode die wel in de vragenlijst vermeld is.

Gebruik van methoden voor (voortgezet) technisch lezen

De methoden die leerkrachten voor het onderwijzen van (voortgezet) technisch lezen gebruiken, zijn weergegeven in tabel 3.8. In het overzicht zijn alleen die methoden met naam en toenaam genoemd die in ten minste één groep door meer dan 5% van de leerkrachten gebruikt werden. Buiten de boot vielen daardoor *Leesparade*, *Ondersteboven van lezen*, *Leestheater*, *Leesplus*, *Leesfontein*, *Wie dit leest* en *Taalleesland*. De totale percentages gebruikers voor deze zeven methoden samen zijn weergegeven in de rij 'Overige methoden'. De rij 'Anders' toont de percentages gebruikers die een niet in de vragenlijst voorkomende methode gebruikten (eventueel naast een wel in de lijst opgevoerde methode). De rij 'Niet van toepassing' is gereserveerd voor degenen die voor (voortgezet) technisch lezen geen afzonderlijke methode gebruiken.

Tabel 3.8 Gebruik van methoden voor (voortgezet) technisch lezen per groep (percentages)

Methoden	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO	Totaal
Estafette	48	46	-.-	-.-	-.-	-.-	47
Goed gelezen	15	14	15	9	7	3	11
Leeslijn	5	7	4	3	2	34	8
Lekker lezen	8	9	4	2	3	9	6
Tekstverwerken	1	1	2	5	5	6	3
Lees maar door	6	7	1	2	2	0	3
Leeshuis	2	2	1	1	0	6	2
Overige methoden	7	6	7	6	8	1	6
Anders, namelijk ...	4	4	40	32	26	40	24
Niet van toepassing	6	7	27	39	46	14	24
Totaal	102	104	102	100	99	113	134

-.- : Vraag niet aan de desbetreffende groep voorgelegd

In vergelijking met andere vakonderdelen gebruiken veel leerkrachten geen afzonderlijke methode voor (voortgezet) technisch lezen (zie tabel 3.8). Dat leiden we af uit de populariteit van de antwoordmogelijkheid 'Niet van toepassing'. Begrijpelijkerwijs zijn de percentages niet-gebruikers in de bovenbouw hoger dan in de middenbouw, terwijl het SBO een middenpositie inneemt.

In de middenbouw is *Estafette* (47%) het meest populair, op grote afstand gevolgd door *Goed Gelezen*, *Lekker lezen*, *Lees maar door* en *Leeslijn*.

In de bovenbouw lijken de leerkrachten voor (voortgezet) technisch lezen vooral methoden te gebruiken die niet met naam en toenaam in de vragenlijst genoemd zijn. Het percentage 'Anders namelijk...' varieert namelijk van 40% in groep 6 tot 26% in groep 8. Daarbij merken we op dat *Estafette* – een methode die zich richt op het technisch lezen van groep 4 tot en met groep 8 – alleen in de vragenlijst voor de middenbouw was opgenomen. Dit verklaart mogelijk waarom het percentage 'Anders namelijk...' in de bovenbouw zo hoog was. Van de wel in de vragenlijst opgesomde methoden heeft *Goed gelezen* een gebruikerspercentage 7% à 15%. De overige geprecodeerde methoden komen in geen van de drie jaargroepen verder dan 5%.

In het SBO gebruikt 40% een niet in de vragenlijst vermelde methode. Van de wel opgenomen methoden wordt *Leeslijn* door SBO-leerkrachten het meest genoemd (34%). Slechts drie andere methoden uit de lijst halen in het SBO de drempel van 5%: *Lekker lezen*, *Leeshuis* en *Tekst-verwerken*.

Gebruik van methoden voor woordenschatontwikkeling

De methoden die leerkrachten voor het onderwijzen van woordenschat gebruiken, zijn weergegeven in tabel 3.9. Met uitzondering van *Taaltijd* en *Taalfontein* worden alle met naam en toenaam genoemde methoden in ten minste één groep door meer dan 5% van de leerkrachten gebruikt.

Tabel 3.9 Gebruik van methoden voor woordenschatontwikkeling per groep (percentages)

Methode	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO	Totaal
Taal actief	25	22	31	27	34	0	24
Taal op maat	12	14	18	19	17	7	15
Taaljournaal	22	24	9	11	8	3	13
Taal in beeld	11	14	10	8	7	4	9
Taalverhaal	7	5	8	9	7	1	6
Zin in taal	4	4	8	6	6	8	6
Taaltrapeze	0	0	0	0	0	43	6
Taalleesland	5	4	2	2	2	1	3
Taaltijd	2	1	0	0	1	4	1
Taalfontein	0	0	1	1	1	0	1
Anders, namelijk ...	9	5	12	15	11	32	13
Niet van toepassing	9	10	13	16	17	13	13
Totaal	106	104	111	114	112	117	110

De meeste leerkrachten gebruiken een methode om de woordenschat van de leerlingen verder te ontwikkelen (84% à 91%). Dat valt af te leiden uit de relatief lage percentages leerkrachten die bij deze vraag het alternatief 'Niet van toepassing' aankruisten (zie tabel 3.9). De leerkrachten gebruiken voor de ontwikkeling van woordenschat, in verreweg de meeste gevallen, de door hen gebruikte taalmethode.

In de middenbouw bestaat de top-5 uit *Taal actief*, *Taaljournaal*, *Taal op maat*, *Taal in Beeld* en *Taalverhaal*. Het gebruik van methoden in de bovenbouw vertoont in grote lijnen hetzelfde beeld als in de middenbouw. Ook hier bestaat de top-3 uit *Taal actief*, *Taal op maat* en *Taaljournaal*.

In het SBO steekt *Taaltrapeze* met kop en schouders boven de rest uit (43%). Een derde van de SBO-leerkrachten gebruikt een methode die niet met naam en toenaam in de vragenlijst genoemd is. Naast *Taaltrapeze* halen alleen *Zin in taal* en *Taal op maat* met respectievelijk 8% en 7% de drempel van 5% gebruikers.

Methodegetrouwheid

De leerkrachten is gevraagd in welke mate zij de methode volgen. Daarbij is een onderscheid gemaakt in methoden voor taalonderwijs, begrijpend lezen, voortgezet technisch lezen en woordenschat. Leerkrachten konden telkens kiezen uit drie antwoordmogelijkheden: a) Ik volg de methode geheel of vrijwel geheel, b) Ik wijk af van wat er in de methode en/of handleiding aangegeven wordt en c) Ik gebruik de methode als bronnenboek. De antwoorden van de

leerkrachten zijn samengevat in tabel 3.10. De meeste leerkrachten volgen de methode voor taalonderwijs geheel of vrijwel geheel (82%). Dertien procent wijkt af van wat er in de methode en/of handleiding aangegeven wordt. Vijf procent gebruikt de methode als bronnenboek voor het onderwijs in taal. De manier waarop de leerkrachten de methoden voor begrijpend lezen, voortgezet technisch lezen en woordenschat gebruiken, vertoont grote gelijkenis met het gebruik van de methoden voor taalonderwijs in het algemeen.

Tabel 3.10 Methodegetrouwheid per groep (percentages per groep per vakonderdeel optellend tot honderd procent)

Methode voor	Getrouwheid	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	Totaal
Taalonderwijs	(Vrijwel) geheel volgen	89	85	84	78	75	82
	Afwijken	8	12	10	15	19	13
	Bronnenboek	2	3	6	6	6	5
Begrijpend lezen	(Vrijwel) geheel volgen	82	75	75	74	71	75
	Afwijken	17	22	20	17	24	20
	Bronnenboek	1	3	6	9	5	5
Voortgezet technisch lezen	(Vrijwel) geheel volgen	77	74	75	75	69	74
	Afwijken	20	18	16	6	19	16
	Bronnenboek	3	8	8	19	13	9
Woordenschat	(Vrijwel) geheel volgen	74	75	74	76	73	74
	Afwijken	18	12	16	14	16	15
	Bronnenboek	8	13	10	10	11	10

Gebruik van aanvullend leer- en oefenmateriaal

De leerkrachten hebben aangegeven voor welke leerstofgebieden zij minstens eenmaal per week aanvullend leer- en oefenmateriaal gebruiken, naast de door hen gebruikte methoden (zie tabel 3.11).

Tabel 3.11 Gebruik van aanvullend leer- en lesmateriaal per groep (percentages)

Leer- en oefenmateriaal	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO	Totaal
Taalonderwijs	43	40	-.-	-.-	-.-	-.-	41
Begrijpend lezen	52	43	49	58	53	47	50
Studerend lezen	-.-	-.-	15	25	31	12	21
(Voortgezet) technisch lezen	28	45	41	28	19	35	32
Woordenschat	38	43	34	47	49	39	42

-.- : Vraag niet aan de desbetreffende groep voorgelegd

In de middenbouw vullen twee van de vijf leerkrachten de methode voor taalonderwijs aan met ander lesmateriaal. Anders dan in groep 5 zien we in groep 4 verschillen per vakonderdeel: ruim de helft van de leerkrachten geeft aan aanvullend leer- en oefenmateriaal in te zetten voor begrijpend lezen, bijna vier vijfde zet (ook) extra materiaal in voor woordenschat en ruim een kwart doet dat (ook) voor technisch lezen. Een mogelijke verklaring voor het gegeven dat er in

groep 4 meer aanvullend materiaal voor begrijpend lezen wordt gebruikt dan in groep 5 is dat veel scholen pas in de loop van groep 4 of in groep 5 een methode voor begrijpend lezen gaan gebruiken. De hoofdmethode besteedt dan vooral aandacht aan technisch lezen maar nog niet aan begrijpend lezen. Het ligt voor de hand dat leerkrachten dan behoefte voelen aan aanvulling op het gebied van begrijpend lezen.

In de bovenbouw en het SBO vult ongeveer de helft van de leerkrachten de methode aan met materiaal voor begrijpend lezen. In de bovenbouw neemt het gebruik van aanvullend materiaal voor studerend lezen met het leerjaar toe, terwijl voor voortgezet technisch lezen het omgekeerde geldt. SBO-leerkrachten zetten minder vaak aanvullend materiaal in voor studerend lezen dan hun collega's in groep 7 en 8 van de bovenbouw.

3.3 De tijdbesteding aan lezen

De leerkrachten hebben aangegeven hoeveel tijd zij per week besteden aan taalonderwijs in zijn totaliteit en aan de verschillende onderdelen van lezen (zie tabel 3.12).

Tabel 3.12 Gemiddelde tijdbesteding per week aan taal in minuten per groep

Tijdbesteding per week	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO	Totaal
Taalonderwijs totaal	250	260	258	243	266	216	250
Begrijpend lezen	69	79	80	81	80	92	80
Studerend lezen	-.-	-.-	17	22	25	31	23
Voortgezet technisch lezen	138	119	87	58	58	112	93
Woordenschat	44	44	48	47	41	45	45

-.- : Vraag niet aan de desbetreffende groep voorgelegd

Tijdbesteding aan taal in zijn totaliteit
De gemiddelde leerkracht uit het onderzoek besteedt naar eigen zeggen vier uur en tien minuten per week aan taalonderwijs. De tijdbesteding aan taalonderwijs loopt sterk uiteen. Dat wordt duidelijk als we in groep 8 de 10% leerkrachten die de minste tijd aan taal besteden vergelijken met de 10% die daar de meeste tijd aan besteden. De 'onderste' 10% besteedt tot 146 minuten aan taal tegen 390 minuten of meer voor de 'bovenste' 10%. Vergelijken we in groep 8 het onderste kwart met het bovenste kwart, dan is het overeenkomstige verschil hooguit 210 minuten versus minimaal 300 minuten. SBO-leerkrachten besteden minder tijd aan taalonderwijs dan leerkrachten uit de bovenbouw (p = .013) en de middenbouw (p = .013), maar het verschil tussen de midden- en onderbouw is statistisch gezien van geen betekenis (p = 1.00). In het SBO wordt per week gemiddeld ruim 3,5 uur aan taalonderwijs besteed en in de midden- en onderbouw gemiddeld vier uur en een kwartier.

Tijdbesteding per vakonderdeel
De leerkrachten hebben ook aangegeven hoeveel tijd zij per week besteden aan de vakonderdelen begrijpend lezen, studerend lezen, voortgezet technisch lezen en woordenschat. Om begrijpelijke redenen is de vraag naar studerend lezen niet aan leerkrachten van groep 4 en 5 gesteld. Dit heeft echter wel als gevolg dat de tijdbesteding aan lezen in de middenbouw slechts tot op zekere hoogte vergelijkbaar is met de bovenbouw en het SBO. We rapporteren de tijdbesteding aan lezen daarom afzonderlijk voor de middenbouw, de bovenbouw en het SBO.

Middenbouw
In de middenbouw besteedt de gemiddelde leerkracht ruim twee uur per week aan voortgezet technisch lezen (119 à 138 minuten). Daarna volgen begrijpend lezen met ruim één uur (69 à 79 minuten) en tot slot woordenschat met ongeveer drie kwartier (44 minuten). De tijdbesteding aan begrijpend lezen lijkt lager dan men wellicht zou verwachten. Het is namelijk mogelijk dat een aantal respondenten de tijdbesteding aan begrijpend lezen al verdisconteerd hebben in hun antwoord op de voorafgaande vraag naar de totale tijdbesteding aan taalonderwijs. Er zijn echter aanwijzingen om de aannemelijkheid van deze mogelijke verklaring in twijfel te trekken. De tijdbesteding aan begrijpend lezen, voortgezet technisch lezen en woordenschat tezamen wijkt namelijk niet sterk af van de totale tijdbesteding aan taal (251 versus 250 minuten in groep 4 en 242 versus 260 minuten in groep 5).

Bovenbouw
In de bovenbouw besteden leerkrachten per week de meeste tijd aan begrijpend lezen (80 à 81 minuten) en voorgezet technisch lezen (58 à 87 minuten). Woordenschat (41 à 48 minuten) en studerend lezen (17 à 25 minuten) nemen veel minder onderwijstijd in beslag.

Speciaal basisonderwijs
Net als in groep 5 wordt in het SBO de meeste tijd besteed aan voortgezet technisch lezen: bijna twee uur per week (112 minuten). Daarna volgt begrijpend lezen met ongeveer anderhalf uur (92 minuten). Woordenschat en studerend lezen krijgen veel minder aandacht, respectievelijk drie kwartier en een half uur (31 minuten) per week.

Leerkrachten in de bovenbouw besteden minder tijd aan begrijpend lezen dan hun collega's in het SBO (respectievelijk 80 à 81 versus 92 minuten per week). In de middenbouw lijkt voortgezet technisch lezen duidelijk meer aandacht te krijgen dan in de bovenbouw ($p < .001$) en het SBO ($p < .001$) maar tussen de middenbouw en SBO bestaat er wat dit betreft geen verschil ($p = . 231$). In groep 4 en 5 gaat het gemiddeld om respectievelijk 138 en 119 minuten per week, in het SBO om 112 minuten per week en in de bovenbouw varieert het van 87 minuten in groep 6 tot 58 minuten in groep 7 en 8. Woordenschat krijgt in alle groepen ongeveer even veel aandacht, bij benadering drie kwartier per week.

3.4 De organisatie van het leesonderwijs

De leerkrachten is gevraagd aan te geven of en zo ja hoe zij bij het geven van uitleg en oefenstof inspelen op verschillen tussen leerlingen (zie tabel 3.13). Zij beantwoordden deze vraag afzonderlijk voor het taalonderwijs in het algemeen en voor de onderscheiden leerstofgebieden. Zij konden daarbij kiezen uit één van de volgende vier antwoordmogelijkheden, variërend van een volledig klassikale tot een volledig individuele aanpak:
- Alle leerlingen krijgen tegelijkertijd dezelfde uitleg en oefenstof.
- De uitleg is voor alle leerlingen gelijk; de oefenstof wordt gedifferentieerd naar niveau en tempo.
- De uitleg wordt per niveau- of tempogroep gegeven; eventuele oefenstof gedifferentieerd.
- De uitleg wordt individueel gegeven en de oefenstof wordt per leerling bepaald.

De antwoorden van de leerkrachten in de midden- en bovenbouw van het regulier basisonderwijs zijn samengevat in tabel 3.13.

Tabel 3.13 Het geven van uitleg en oefenstof (percentage leerkrachten per groep)

	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	Totaal
Taalonderwijs						
• Allen dezelfde uitleg en oefenstof	28	23	22	14	20	21
• Uitleg gelijk; oefenstof gedifferentieerd naar niveau en tempo	62	71	67	67	63	66
• Uitleg per niveau- of tempogroep; oefenstof eventueel gedifferentieerd	9	6	9	19	16	12
• Uitleg en oefenstof individueel	0	0	1	0	1	1
Begrijpend lezen						
• Allen dezelfde uitleg en oefenstof	45	33	27	26	22	30
• Uitleg gelijk; oefenstof gedifferentieerd naar niveau en tempo	47	51	58	47	50	51
• Uitleg per niveau- of tempogroep; oefenstof eventueel gedifferentieerd	8	16	16	28	28	20
• Uitleg en oefenstof individueel	0	0	0	0	0	0
Studerend lezen						
• Allen dezelfde uitleg en oefenstof	-.-	-.-	25	30	28	28
• Uitleg gelijk; oefenstof gedifferentieerd naar niveau en tempo	-.-	-.-	66	43	46	49
• Uitleg per niveau- of tempogroep; oefenstof eventueel gedifferentieerd	-.-	-.-	6	23	20	19
• Uitleg en oefenstof individueel	-.-	-.-	3	3	6	4
(Voortgezet) technisch lezen						
• Allen dezelfde uitleg en oefenstof	12	8	9	15	17	12
• Uitleg gelijk; oefenstof gedifferentieerd naar niveau en tempo	20	15	22	27	22	21
• Uitleg per niveau- of tempogroep; oefenstof eventueel gedifferentieerd	63	67	53	42	44	55
• Uitleg en oefenstof individueel	5	9	16	16	16	12
Woordenschat						
• Allen dezelfde uitleg en oefenstof	57	41	48	35	40	44
• Uitleg gelijk; oefenstof gedifferentieerd naar niveau en tempo	34	45	38	49	47	43
• Uitleg per niveau- of tempogroep; oefenstof eventueel gedifferentieerd	7	10	6	11	8	9
• Uitleg en oefenstof individueel	1	4	8	5	5	5

-.- : Vraag niet aan de desbetreffende groep voorgelegd

Gevraagd naar hoe zij in het taalonderwijs inspelen op verschillen tussen leerlingen, zegt een op de vijf leerkrachten een volledig klassikale aanpak te hanteren. Zowel de uitleg als de oefenstof is dan voor alle leerlingen gelijk. Twee derde van hen hanteert een mengvorm van klassikaal en gedifferentieerd onderwijs. De uitleg is dan voor alle leerlingen gelijk, maar bij het geven van oefenstof wordt rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen in niveau en tempo. Twaalf procent kiest voor een verdergaande vorm van differentiatie waarbij de uitleg per

niveau- of tempogroep gegeven wordt en de oefenstof eventueel ook op maat wordt aangeboden. Slechts 1% hanteert een volledig individuele aanpak waarbij zowel de uitleg als de oefenstof individueel gegeven worden. In de middenbouw wordt niet anders gedifferentieerd dan in de bovenbouw (p = .062).

De manier waarop leerkrachten rekening houden met verschillen tussen leerlingen verschilt sterk van domein tot domein. Bij begrijpend en studerend lezen hanteert de helft van de leerkrachten de gematigde vorm van differentiatie. De uitleg is dan voor allen gelijk, terwijl de oefenstof op maat gegeven wordt. De overige leerkrachten kiezen bij deze twee vakonderdelen voornamelijk voor een volledig klassikale aanpak of voor verdergaande differentiatie waarbij de leerkracht de uitleg per niveau- of tempogroep aanbiedt en de oefenstof eventueel op maat aanbiedt. Bij begrijpend lezen zien we een verschil tussen de midden- en bovenbouw in de zin dat leerkrachten in de middenbouw de uitleg en oefenstof wat vaker klassikaal aanbieden en wat minder rekening houden met het niveau of het tempo van individuele leerlingen (p = .001).

Voortgezet technisch lezen verschilt van de andere vakonderdelen in de zin dat relatief veel leerkrachten de uitleg en oefenstof op maat aanbieden. Zo geeft twee derde van de leerkrachten in de middenbouw de uitleg per niveau- of tempogroep en biedt de oefenstof eventueel ook op maat aan. In de bovenbouw is dit aandeel geslonken tot 42% à 53%, maar daar staat tegenover dat 16% de uitleg en oefenstof op het gebied van voortgezet technisch lezen volledig op de leerling als individu afstemt.

Woordenschat is het vakonderdeel waar het meest klassikaal gewerkt wordt. Van alle leerkrachten uit het onderzoek hanteert 44% een volledig klassikale aanpak. Een ongeveer even hoog percentage kiest voor een vorm van differentiatie waarbij wel de instructie maar niet de oefenstof op verschillen tussen leerlingen wordt afgestemd. Slechts 5% geeft woordenschatonderwijs op maat en biedt de uitleg en oefenstof volledig individueel aan. Dat er bij woordenschat nog zo traditioneel gewerkt wordt, komt enigszins onverwacht. Juist bij woordenschat doen er zich immers grote verschillen tussen groepen leerlingen voor, onder andere afhankelijk van de thuistaal van de leerling (zie hiervoor hoofdstuk 7).

Een (gedeeltelijke) verklaring voor de verschillen tussen de vakonderdelen met betrekking tot differentiatie kan liggen in de mate waarin de gehanteerde methoden handvatten bieden voor differentiatie. We lichten dit toe aan de hand van groep 4 en 5. In de meest gebruikte methode voor voortgezet technisch lezen, *Estafette*, is het differentiëren naar niveau- of tempo een essentieel onderdeel van de lesopbouw. Dit kan de reden zijn dat het vakonderdeel voortgezet technisch lezen veel meer differentiatie kent dan de andere vakonderdelen. Daarentegen wordt er bij de meest gebruikte methoden voor begrijpend lezen meer aan het eigen inzicht en de beslissingen van de leerkracht overgelaten, ook al bieden ook deze methoden wel mogelijkheden tot differentiatie. Dit kan een oorzaak zijn voor de beperkte mate van differentiatie bij begrijpend lezen. Bovendien bieden de meeste methoden voor begrijpend lezen (een uitzondering is *Nieuwsbegrip XL*) telkens slechts één leestekst aan, ook wanneer in de verwerkingsopdrachten wel gedifferentieerd kan worden. Daardoor ligt voor de leerkracht die gematigd wil differentiëren de combinatie van klassikale instructie met gedifferentieerde oefenstof het meest voor de hand.
Hierboven werd opgemerkt dat er in het woordenschatonderwijs nog weinig rekening wordt gehouden met verschillen tussen leerlingen. Het is mogelijk dat ook hiervoor de verklaring ligt in minder duidelijke handvatten voor differentiatie in de methoden.

3.5 Het zorgaanbod

Het is van belang dat scholen zwakke lezers vroegtijdig signaleren en vervolgens passende hulp bieden. De laatste jaren dringt het besef door dat ook de uitblinkende lezers extra aandacht verdienen. In deze paragraaf beschrijven we in welke mate en op welke wijze scholen en leerkrachten aandacht besteden aan de achterblijvers en voorlopers in lezen.

Extra hulp en begeleiding voor de achterblijvers op het gebied van lezen
Bijna alle scholen bieden extra hulp en begeleiding aan leerlingen die achterblijven op het gebied van het leesonderwijs (97% à 99%). Tabel 3.14 laat zien hoeveel minuten per week er op de gemiddelde school uit het onderzoek besteed wordt aan het bijspijkeren van begrijpend lezen, voortgezet technisch lezen en studerend lezen. De extra aandacht voor (voortgezet) technisch lezen varieert van 36 minuten in groep 8 tot 78 minuten in groep 4. Het bieden van extra hulp en begeleiding aan de achterblijvers in begrijpend lezen neemt duidelijk minder tijd in beslag. Het gemiddelde varieert van 20 minuten in groep 4 tot 41 minuten in het SBO.
Aan het stimuleren van het studerend lezen van de achterblijvers besteden leerkrachten de minste tijd. In de bovenbouw varieert het van 4 à 8 minuten per week en in het SBO gaat het om 5 minuten per week.

Tabel 3.14 Tijdbesteding per week aan extra hulp en begeleiding aan achterblijvers op het gebied van leesonderwijs (in minuten)

Tijdbesteding per week	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO	Totaal
Begrijpend lezen	20	23	31	34	28	41	28
Voortgezet technisch lezen	78	66	59	50	36	52	57
Studerend lezen	-.-	-.-	4	5	8	5	5

-.- : Vraag niet aan de desbetreffende groep voorgelegd

De leerkrachten van de scholen die de achterblijvers extra hulp en begeleiding geven, hebben aangegeven op welke manier dat gebeurt. De respondenten konden daarbij kiezen voor een of meer van de antwoordmogelijkheden die zijn weergeven in de eerste kolom van tabel 3.15.

Tabel 3.15 Vorm van extra hulp en begeleiding aan achterblijvers in lezen (percentages)

	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO	Totaal
Begeleiding door de groepsleerkracht	94	78	92	83	83	61	82
Begeleiding door de remedial teacher	43	41	36	40	33	61	42
Deelname aan een hulpklas	1	2	2	4	3	-.-	3
Deelname aan lessen in een lagere jaargroep	4	2	1	3	5	23	6
Gebruik van extra of specifieke leermaterialen	40	32	38	44	40	49	40
Overig	31	27	27	25	18	38	27
Totaal	213	182	197	199	183	232	200

-.- : Vraag niet aan de desbetreffende groep voorgelegd

Uit het gegeven dat de percentages per kolom optellen tot ver boven de honderd procent kunnen we afleiden dat scholen de achterblijvers op meerdere manieren helpen en begeleiden. In alle groepen is begeleiding door de groepsleerkracht de meest voorkomende vorm van zorg voor achterblijvers. Wel is begeleiding door de groepsleerkracht in het SBO wat minder

gebruikelijk dan in het regulier basisonderwijs. Op een gedeelde tweede en derde plaats komen begeleiding door een remedial teacher en het gebruik van extra of specifiek leermateriaal. Beide vormen van hulp en begeleiding komen in het SBO vaker voor dan in het regulier basisonderwijs.

Een kwart van de SBO-scholen helpt en begeleidt de achterblijvers door hen te laten deelnemen aan lessen in een lagere jaargroep. Scholen voor regulier basisonderwijs doen dat veel minder. Maar weinig scholen spijkeren de achterblijvers bij door hen te laten deelnemen aan een hulpklas.

Extra aandacht en begeleiding voor de voorlopers op het gebied van lezen

Al naar gelang de groep geeft ruim een kwart tot bijna de helft van de leerkrachten extra aandacht of begeleiding aan leerlingen die op het gebied van lezen (ver) vooruitlopen op de rest van de groep. In groep 4, 5, 6, 7 en 8 doen dat respectievelijk 49%, 39%, 45%, 28% en 28% van de leerkrachten. Een binaire logistische regressieanalyse bevestigt dat voorlopers in groep 7 en 8 minder aandacht krijgen dan in groep 4, 5 en 6 (*p* respectievelijk .005 en .006).

Tabel 3.16 laat zien hoeveel minuten per week de gemiddelde leerkracht besteedt aan het stimuleren van het begrijpend lezen, voortgezet technisch lezen en studerend lezen van de voorlopers. De tijdbesteding aan het geven van extra hulp en begeleiding aan de voorlopers op het gebied van (voortgezet) technisch lezen varieert van 28 minuten in groep 4 tot vijf minuten in groep 8. Het stimuleren van het begrijpend lezen van de voorlopers neemt duidelijk minder tijd in beslag. Het landelijke gemiddelde varieert van vier tot zeven minuten per week. Aan het stimuleren van de woordenschat van de voorlopers wordt de minste tijd besteed, ongeveer twee à drie minuten per week.

Tabel 3.16 Tijd die de gemiddelde leerkracht per week besteedt aan extra hulp en begeleiding aan voorlopers op het gebied van leesonderwijs (in minuten)

	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO	Totaal
Voorgezet technisch lezen	28	18	17	6	5	-.-	14
Begrijpend lezen	4	7	6	6	5	-.-	6
Studerend lezen	-.-	-.-	3	2	5	-.-	3
Woordenschat	-.-	-.-	3	3	2	-.-	2

-.- : Vraag niet aan de desbetreffende groep voorgelegd

De leerkrachten van de scholen die de voorlopers in lezen extra aandacht en begeleiding geven, hebben aangegeven op welke manier dat gebeurt. De respondenten konden daarbij kiezen voor een of meer van de antwoordmogelijkheden die zijn weergeven in de eerste kolom van tabel 3.17. De tabel toont de tijd die op de gemiddelde school besteed wordt aan de voorlopers in lezen. In alle groepen is begeleiding door de leerkracht de meest voorkomende vorm van zorg voor deze groep leerlingen (15% à 29%). Op de tweede plaats komt het gebruik van extra of specifieke leermaterialen (9% à 20%). Begeleiding door de remedial teacher of deelname aan lessen in een plusklas of een hogere jaargroep zijn niet erg gebruikelijk (1% tot 9%).

Tabel 3.17 Vorm van extra hulp en begeleiding aan voorlopers in lezen (percentages)

	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO	Totaal
Begeleiding door de groepsleerkracht	29	24	27	15	15	-.-	22
Begeleiding door de remedial teacher	3	2	5	2	1	-.-	2
Deelname aan een plusklas	4	7	9	9	7	-.-	7
Deelname aan lessen in een hogere jaargroep	3	2	-.-	-.-	-.-	-.-	1
Gebruik van extra of specifieke leermaterialen	18	17	20	9	15	-.-	16
Overig	8	8	7	3	3	-.-	6
Totaal	64	60	68	37	41	-.-	54

-.- : Vraag niet aan de desbetreffende groep voorgelegd

Extra hulp en begeleiding aan achterblijvers versus voorlopers

Leerlingen die achterblijven in lezen krijgen veel meer aandacht en begeleiding dan leerlingen die voorlopen. Terwijl vrijwel alle scholen in het regulier basisonderwijs op enigerlei wijze hulp bieden aan achterblijvers, doet 66% helemaal niets extra's voor de voorlopers. Het verschil wordt nog duidelijker als we het aantal maatregelen in ogenschouw nemen. Voor de achterblijvers neemt de gemiddelde school in het regulier basisonderwijs gemiddeld 1.87 van de zes maatregelen tegen slechts .51 van de zes maatregelen voor de voorlopers. Kijken we naar de aard van de maatregelen, dan zet minder dan 1% van de scholen voor de achterblijvers uitsluitend extra of specifieke leermaterialen in, dus zonder extra begeleiding door de groepsleerkracht, de remedial teacher en dergelijke. Gaat het echter om de voorlopers, dan volstaat 5% van de scholen met alleen extra of specifieke leermaterialen. Evenzo krijgen de achterblijvers op 18% van de scholen alleen begeleiding door de leerkracht, terwijl dit voor de voorlopers op 9% van de scholen de enige maatregel is.

Het gevonden verschil in de begeleiding van achterblijvers en voorlopers is voor een deel te verwachten. Een leerling die iets nog niet kan, heeft immers behoefte aan extra tijd en aandacht. Het grote verschil tussen de twee groepen vormt een mogelijke verklaring voor de volgens sommigen teleurstellende resultaten van Nederland in PIRLS en TIMSS, respectievelijk *Progress in International Reading Literacy Study* en *Trends in International Mathematics and Science Study* (Meelissen e.a., 2012). Uit deze vergelijkende onderzoeken naar het onderwijsniveau in 49 landen blijkt dat de prestaties van zwakke en sterke leerlingen in Nederland relatief dicht bij elkaar liggen. De Nederlandse schoolprestaties van zwakke leerlingen zijn over het algemeen beter dan die van de zwakke leerlingen van andere landen, ook als die landen gemiddeld hoger scoren dan Nederland. Daar staat echter tegenover dat de schoolprestaties van de beste leerlingen in Nederland over het algemeen lager zijn, zelfs lager dan van veel landen die gemiddeld lager presteren dan Nederland. Een mogelijke verklaring is dat er in Nederland veel aandacht is voor het voorkomen en wegwerken van achterstanden, maar weinig aandacht voor het stimuleren van de prestaties van uitblinkers. Het in deze peiling gevonden verschil in aandacht voor zwakke lezers aan de ene kant, en zeer goede lezers aan de andere kant, is in overeenstemming met deze verklaring.

Dyslexie

Leerlingen met dyslexie hebben meer moeite met lezen en spellen dan degenen die daar niet onder te lijden hebben. In de aanbodvragenlijst is de leerkrachten gevraagd naar het aantal leerlingen in hun groep waarbij is vastgesteld dat zij dyslectisch zijn. Ze zijn er daarbij expliciet op gewezen dat deze leerlingen over een officiële dyslexieverklaring moeten beschikken. In de bovenbouw en het SBO hebben de leerkrachten daarnaast aangegeven hoeveel leerlingen er in hun groep zitten. Dat maakt het mogelijk het percentage dyslectische leerlingen per groep te

bepalen. Tabel 3.18 toont onder meer het gemiddeld aantal en het percentage dyslectische leerlingen per groep. In de midden- en bovenbouw bevatten de groepen gemiddeld één à anderhalf dyslecticus en in het SBO zijn het er ruim drie. De gemiddelde groep in de bovenbouw bestaat voor 8% à 9% uit dyslectici en in het SBO gaat het om 22%. Bij de interpretatie is voorzichtigheid geboden omdat het aantal ontbrekende waarnemingen bij deze vraag hoog was. Kennelijk vonden nogal wat leerkrachten deze vraag moeilijk te beantwoorden of ontbrak het hun daartoe aan motivatie. Een aannemelijke verklaring is dat de groepsleerkrachten al eerder een vraag over dyslexie beantwoord hadden. In de achtergrondvragenlijst hadden zij namelijk reeds voor elk van hun leerlingen aangegeven of deze al dan niet dyslectisch was (zie tabel 2.6 in hoofdstuk 2). Desalniettemin komen de percentages dyslectici in groep 8 (7% versus 9%) en SBO (20% versus 22%) in redelijke mate overeen. Voor de volledigheid melden we nog dat volgens de achtergrondvragenlijst 3% van de leerlingen in groep 5 dyslectisch is.

Tabel 3.18 Aandeel van de dyslectische leerlingen per groep

	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO	Totaal
Gemiddeld aantal dyslectici per groep	1.26	1.54	1.49	1.69	1.72	3.43	1.95
Aantal leerlingen per groep	-.-	-.-	21	21	21	16	20
Percentage dyslectici per groep	-.-	-.-	8	9	9	22	12

-.- : Vraag niet aan de desbetreffende groep voorgelegd

Vergelijking van de percentages dyslectici in 2011 en 2005 geeft het volgende beeld te zien. In groep 5 lijkt het percentage dyslectici gelijk gebleven te zijn: 3% in 2005 (Van Berkel e.a., 2007) en 3% in de huidige peiling. In groep 8 en het SBO lijkt er echter sprake van een toename. In groep 8 kwam men op basis van de achtergrondvragenlijst uit op 5% dyslectici (Heesters e.a., 2007a) en volgens de aanbodvragenlijst van de SBO-referentiepeiling ging het eveneens om 5% (Heesters e.a., 2007b). In de peiling van 2011 was 7% (achtergrondvragenlijst) à 9% (aanbod-vragenlijst) van de achtstegroepers dyslectisch.
In het SBO is het percentage dyslectici gestegen van 12% in 2005 (Heesters e.a., 2007b) naar 20% (achtergrondvragenlijst) à 22% (aanbodvragenlijst) in 2012. De volgende peiling zal uitwijzen of de stijging van het percentage dyslectische leerling in groep 8 en het SBO een incidenteel of structureel verschijnsel is.

3.6 De toetsing

De leerkrachten is gevraagd of zij voor de verschillende leerstofonderdelen toetsen gebruiken en zo ja of dat dan methodegebonden en/of methode-onafhankelijke toetsen zijn. Hun antwoorden zijn samengevat in tabel 3.19.

Tabel 3.19 Gebruik van toetsen voor taalonderwijs, begrijpend lezen, studerend lezen, (voortgezet) technisch lezen en woordenschat per groep (percentages)

Gebruik van toetsen per vakonderdeel	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO	Totaal
Toetsen voor taalonderwijs	99	100	-.-	-.-	-.-	-.-	99
Methodegebonden toetsen	99	99	-.-	-.-	-.-	-.-	99
Methode-onafhankelijke toetsen	43	32	-.-	-.-	-.-	-.-	37
Toetsen voor begrijpend lezen	94	99	100	100	97	99	98
Methodegebonden toetsen	76	93	90	94	88	84	88
Methode-onafhankelijke toetsen	70	66	73	64	64	80	69
Toetsen voor studerend lezen	-.-	-.-	35	51	45	27	40
Methodegebonden toetsen	-.-	-.-	16	29	32	16	24
Methode-onafhankelijke toetsen	-.-	-.-	8	8	15	5	9
Toetsen voor (voortgezet) technisch lezen	95	90	84	72	66	91	82
Methodegebonden toetsen	27	34	23	17	11	21	22
Methode-onafhankelijke toetsen	87	83	70	55	54	81	71
Toetsen voor woordenschat	78	80	53	63	62	72	68
Methodegebonden toetsen	52	60	57	66	58	36	55
Methode-onafhankelijke toetsen	52	43	22	20	23	45	34

-.- : Vraag niet aan de desbetreffende groep voorgelegd

Toetsen

De vraag naar het gebruik van toetsen voor **taalonderwijs** is alleen aan leerkrachten in de middenbouw gesteld, terwijl de overeenkomstige vraag naar studerend lezen hun niet is voorgelegd. Behoudens een enkele uitzondering maken alle leerkrachten in de middenbouw gebruik van toetsen uit de methode voor taalonderwijs en een derde tot ruim twee vijfde gebruikt daarnaast ook een of meer methode-onafhankelijke toetsen.

Vrijwel alle leerkrachten gebruiken toetsen voor **begrijpend lezen**. Tenminste driekwart doet dat met toetsen uit de methode voor begrijpend lezen en minimaal twee derde gebruikt daarnaast methode-onafhankelijke toetsen. Vergelijken we groep 4 met groep 5, dan zien we een toename van het gebruik van methode-afhankelijke toetsen van 76% naar 93%, terwijl het gebruik van methode-onafhankelijke toetsen iets afneemt (van 70% naar 66%). Deze verschuiving is verklaarbaar uit het feit dat in groep 5 gemiddeld meer lestijd wordt ingeruimd voor begrijpend lezen, en dat op een aantal scholen het reserveren van aparte lestijd en het gebruik van een afzonderlijke methode voor begrijpend lezen is uitgesteld tot groep 5. Toetsing van begrijpend lezen in groep 4 is dan nog niet aan de orde.

Technisch lezen of voortgezet technisch lezen is eveneens een vakonderdeel dat massaal getoetst wordt. In de middenbouw en het SBO besteden vrijwel alle leerkrachten hier aandacht aan en in de bovenbouw doet ongeveer twee derde tot ruim vier vijfde van de leerkrachten dat. De gestage afname van het percentage leerkrachten dat technisch lezen toetst, is verklaarbaar uit het gegeven dat technisch lezen in hogere jaargroepen vaak niet meer als apart vak op het rooster te vinden is. Voor het toetsen van (voortgezet) technisch lezen wordt vooral methode-onafhankelijk materiaal ingezet en een tiende tot een derde gebruikt (daarnaast) ook toetsen uit de methode.

De toetsing van **studerend lezen** krijgt van alle vakonderdelen de minste aandacht: de percentages leerkrachten die dit onderdeel toetsen, variëren van een derde tot de helft van de bovenbouwleerkrachten tot ongeveer een kwart van de SBO-leerkrachten. Als leerkrachten studerend lezen toetsen, doen ze dat vooral met toetsmateriaal uit de methode en veel minder vaak met methode-onafhankelijk materiaal.

Woordenschat wordt minder getoetst dan begrijpend lezen en (voortgezet) technisch lezen, maar meer dan studerend lezen. Ruim de helft tot vier vijfde van de leerkrachten evalueert de woordenschat van de leerlingen met toetsen. In de bovenbouw worden voor woordenschat relatief weinig methode-onafhankelijke toetsen gebruikt.

3.7 De bevordering van lezen

Scholen kunnen verschillende maatregelen nemen om het leesplezier en het lezen zelf te bevorderen. De eerste kolom van tabel 3.20 toont de vragen die gesteld zijn over wat scholen en leerkrachten doen om het lezen van de leerlingen te bevorderen.

Tabel 3.20 Leesbevordering per groep (percentages leerkrachten)

Leesbevordering	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO	Totaal
• Een schoolbibliotheek?	85	83	93	85	91	99	89
• Een eigen collectie?	76	74	83	76	77	84	78
• Een wisselcollectie van een bibliotheekcentrale?	36	41	38	38	36	31	37
• Mogen de leerlingen de geleende boeken mee naar huis nemen?	22	22	22	29	31	35	27
• Leest u zelf in de groep voor?	99	100	95	92	87	92	94
• Laat u de leerlingen stillezen in een door hen zelf gekozen boek?	98	100	100	99	98	100	99
• Laat u leerlingen boekbesprekingen houden over door hen zelf gelezen boeken?	46	61	74	70	77	64	66
• Laat u leerlingen schriftelijke boekverslagen maken over door hen zelf gelezen boeken?	30	51	55	53	55	57	50
• Doet uw groep mee aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek?	98	98	92	95	95	93	95
• Doet uw groep mee aan activiteiten in het kader van (regionale) voorleeswedstrijden?	13	28	29	53	60	48	39

Verreweg de meeste scholen uit het onderzoek beschikken over een schoolbibliotheek (83% à 99%). Ongeveer driekwart van de scholen beschikt over een eigen collectie en ruim een derde heeft (daarnaast) een wisselcollectie van een centrale bibliotheek. Meestal mogen de leerlingen de geleende boeken niet mee naar huis nemen (op 22% tot 35% van de scholen mag dat wel). Vrijwel alle leerkrachten lezen zelf in hun groep voor en laten de leerlingen stillezen in door henzelf gekozen boeken. Ongeveer de helft tot driekwart laat leerlingen boekbesprekingen houden en bijna een derde (groep 4) tot ruim de helft (overige groepen) laat hen schriftelijke boekverslagen maken. Vrijwel alle scholen doen mee aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek, maar hooguit drie vijfde (groep 8) doet mee aan (regionale) voorlees-wedstrijden.

4 De leesvaardigheid van leerlingen in groep 8

4 De leesvaardigheid van leerlingen in groep 8

In dit hoofdstuk beschrijven we hoe vaardig leerlingen in groep 8 zijn in het begrijpen en interpreteren van geschreven teksten en het reflecteren op geschreven teksten. Daarnaast besteden we aandacht aan vier aan begrijpend lezen gerelateerde vaardigheden, te weten studerend lezen, het opzoeken van informatie, woordenschat en technisch lezen.

Aan de hand van voorbeeldopgaven geven we een indruk van hoe deze vaardigheden gemeten zijn en bespreken we hoe zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen de opgaven gemaakt hebben. Daarna volgt een korte beschrijving van de verschillen tussen groepen leerlingen, zoals jongens en meisjes en leerlingen met een verschillende sociale achtergrond. Tot slot vergelijken we de vaardigheid van leerlingen uit 2011 met die van leerlingen uit 2005.

4.1 Begrijpend lezen

In dit hoofdstuk staat de vaardigheid in het begrijpend lezen van leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs centraal. Hierbij onderscheiden wij de drie deelvaardigheden begrijpen van geschreven teksten (paragraaf 4.1.1), interpreteren van geschreven teksten (paragraaf 4.1.2) en reflecteren op geschreven teksten (paragraaf 4.1.3). Alvorens de resultaten te beschrijven bespreken we eerst de leesteksten en opgaven waarmee de leesvaardigheid van de leerlingen is vastgesteld.

Leesteksten en opgaven

Om de leesvaardigheid te meten hebben wij aan de leerlingen een selectie van 21 teksten met opgaven voorgelegd. Deze selectie omvatte verschillende teksttypen, zoals verhalende teksten en poëzieteksten, maar ook informatieve, instructieve en betogende teksten. Binnen deze teksttypen zijn verschillende tekstgenres geselecteerd, zoals artikelen, verhalen, nieuwsberichten, gedichten, interviews en advertenties. Meestal zijn bij elke tekst zowel begripsvragen als interpretatievragen en reflectievragen opgenomen. De opgaven waren open of gesloten van vorm. Ruim een derde deel van de opgaven bestond uit ankeropgaven: opgaven die ook deel uitmaakten van het vorige peilingsonderzoek naar leesvaardigheid aan het einde van de basisschool (Heesters e.a., 2007a). Deze ankeropgaven zijn opgenomen om de leesvaardigheid van leerlingen over de jaren heen te kunnen vergelijken.
De prestaties van de leerlingen worden in deze paragraaf geïllustreerd aan de hand van voorbeeldopgaven bij 11 voorbeeldteksten. De voorbeeldteksten zijn zo gekozen dat ze zoveel mogelijk de verschillende teksttypen en -genres vertegenwoordigen, variërend van eenvoudig tot moeilijk. Deze teksten zijn integraal opgenomen in bijlage 1. Het volgende overzicht laat zien op welke pagina in deze balans de desbetreffende leestekst te vinden is.

Leestekst	Pagina in bijlage 1
Advertentie Kidsweek	317
De bananenmicrofoon	318
De koets	330
De nieuwe school	334
Hebben, hebben, hebben	325
Paddentrek	336
Picasso	338
Stinkvoeten	342
Vakantietips	344
Vertel je verhaal	346
Zwijn rukt op in Berlijn	349

De prestaties van de leerlingen worden verder geïllustreerd aan de hand van voorbeeldopgaven bij deze 11 voorbeeldteksten. Bij iedere voorbeeldopgave verwijzen we naar de bijbehorende tekst. In de paragrafen 4.1.1 tot en met 4.1.3 zijn de voorbeeldopgaven integraal weergegeven.

4.1.1 Begrijpen van geschreven teksten

Inhoud

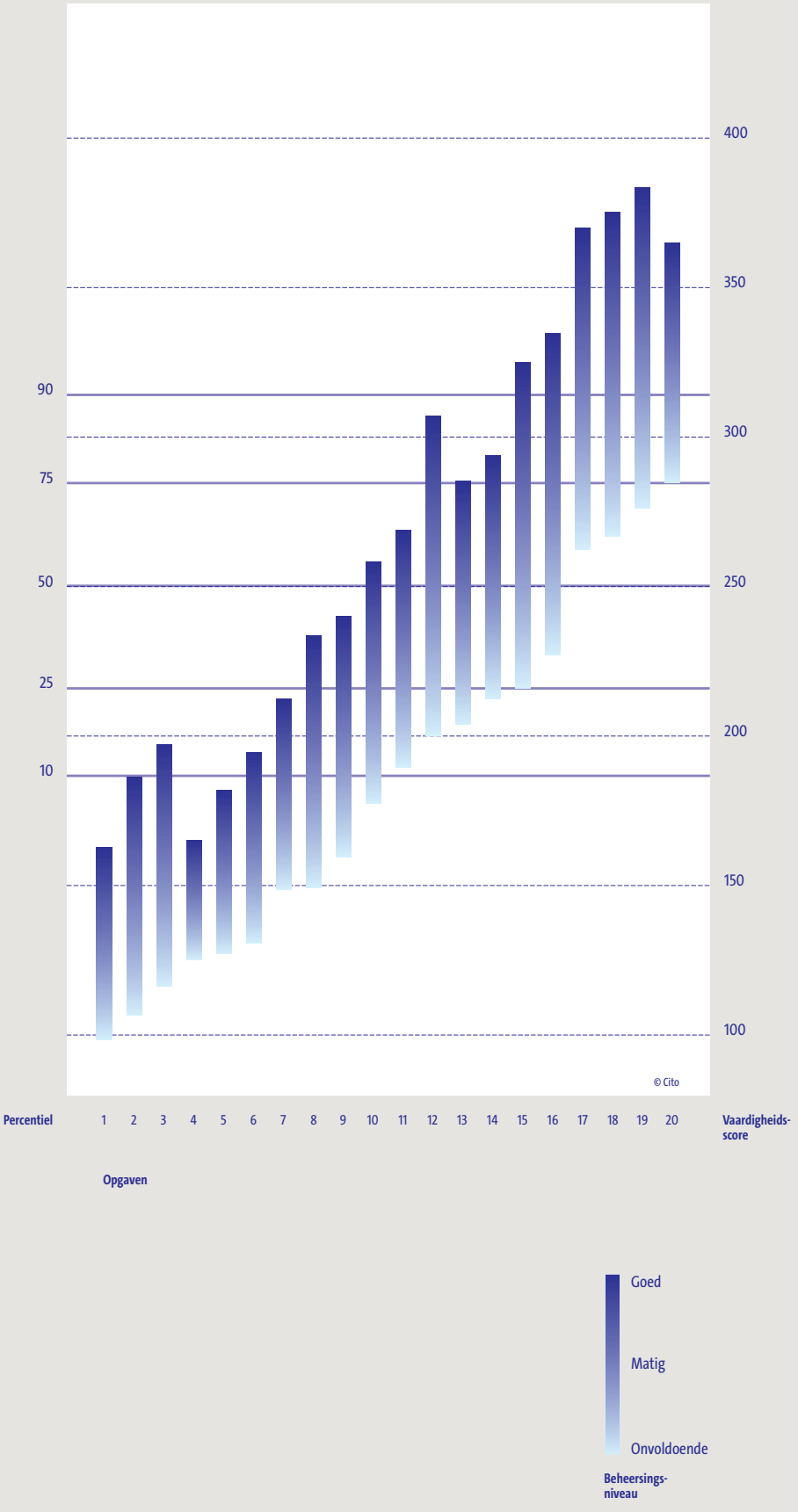
Het begrijpen van geschreven teksten is gedefinieerd als het verwerken van informatie die een schrijver expliciet vermeldt. Bij deze deelvaardigheid gaat het dan ook om een tekstgebaseerde verwerking van informatie: om de verwerking van inhoud, relaties tussen tekstelementen en tekststructuur die expliciet in de tekst aanwezig zijn. Dit betekent dat de lezer geen beroep hoeft te doen op zijn kennis van de wereld om de tekst te begrijpen: alle benodigde informatie is in de tekst zelf te vinden.
Om deze vaardigheden te toetsen zijn de volgende typen opgaven gebruikt:

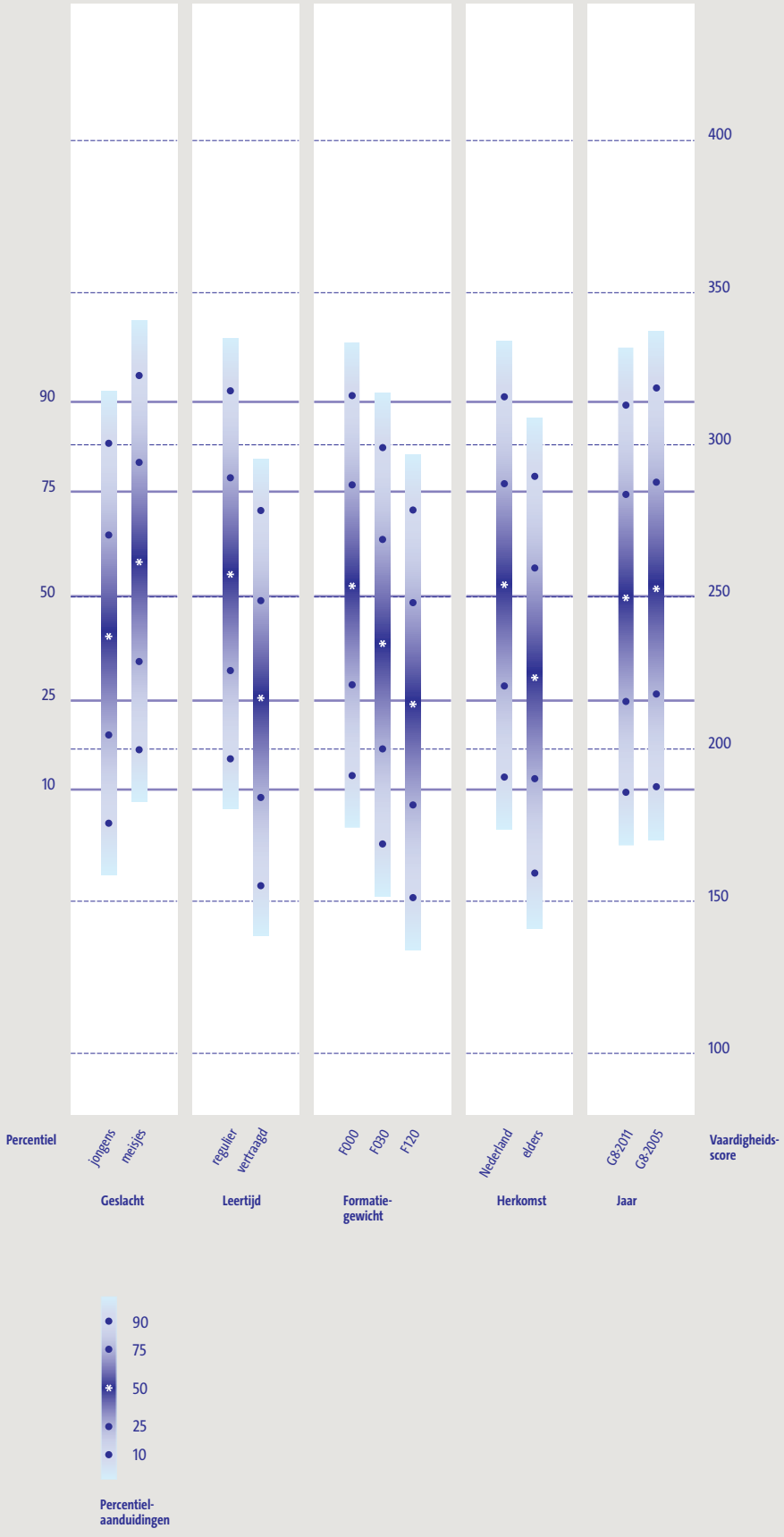
- opgaven die vragen naar specifieke, expliciet genoemde inhoudselementen in de tekst, zoals hoofdpersonen, thema, hoofdgedachte, tijdsperioden, plaats van handeling, doel en publiek;
- opgaven die vragen naar woordkennis, kennis van begrippen en kennis van woordgroepen waarvan de betekenis in de tekst is weergegeven;
- opgaven die vragen naar verbanden binnen of tussen zinnen die duidelijk blijken uit de tekst, bijvoorbeeld:
  - eenvoudige verbanden die te maken hebben met een signaalwoord, voorbeeld, vergelijking of tegenstelling, een referentiële verwijzing of het verband tussen vraag en antwoord;
  - complexere verbanden zoals feit-verklaring, oorzaak-gevolg of middel-doel;
- opgaven die vragen naar expliciete overkoepelende relaties, naar een algemene uitspraak die meerdere andere uitspraken in de tekst omvat; bijvoorbeeld relaties als geheel-onderdelen, bewering-voorbeelden, argument-conclusie.

Voor de evaluatie van het onderdeel Begrijpen van geschreven teksten is een vaardigheidsschaal gevormd op basis van in totaal 64 opgaven. Hieronder beschrijven we de vaardigheid van de zeer zwakke leerlingen (percentiel-10 leerlingen), gemiddelde leerlingen (percentiel-50 leerlingen) en de zeer vaardige leerlingen (percentiel-90 leerlingen) aan de hand van 20 voorbeeldopgaven. In de figuur op pagina 82 is de moeilijkheid van deze voorbeeldopgaven visueel weergegeven, waarbij de opgaven geordend zijn van eenvoudig (links) naar moeilijk (rechts).

De vaardigheidsschaal

Begrijpen van geschreven teksten




400
350
300
250
200
150
100
90
75
50
25
10
Percentiel
jongens
meisjes
Geslacht
regulier
vertraagd
Leertijd
F000
F030
F120
Formatie-gewicht
Nederland
elders
Herkomst
G8-2011
G8-2005
Jaar
Vaardigheids-score
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

Wat leerlingen kunnen

De **zeer zwakke leerling** – de percentiel-10 leerling – beheerst van de 64 opgaven over het begrijpen van geschreven teksten 10 opgaven goed, 19 opgaven matig en 35 opgaven onvoldoende. Met een onvoldoende beheersing bedoelen we dat de leerling minder dan 50% kans heeft om de opgave goed te maken. Van een matige beheersing is sprake als de kans op een goed antwoord tussen de 50% en 80% ligt en bij een goede beheersing is deze kans meer dan 80%.

Voorbeeldopgaven 1, 4 en 5 worden door de zeer zwakke leerlingen *goed* beheerst. Opgaven 2 en 3, die gemiddeld genomen relatief eenvoudig te beantwoorden waren voor leerlingen die deelnamen aan de peiling (en die daarom ook links zijn weergegeven op de vaardigheidsschaal), worden door de zeer zwakke leerlingen juist minder goed beheerst. Opgaven 1 en 4 vragen naar verbanden die expliciet vermeld zijn in de tekst. Bij deze opgaven moet de leerling de referent van een verwijswoord herleiden. Voor opgave 1 geldt dat de referent binnen de zin terug te vinden is: het antwoord '(honderden, misschien wel duizenden piepkleine) padden' wordt direct genoemd na het verwijswoord 'ze'. Het juiste antwoord op opgave 4, 'Ronald', staat wat verder van het verwijswoord af: het wordt vermeld aan het begin van de alinea, wanneer de ik-persoon wordt voorgesteld aan het personage Ronald. Ook opgave 5 wordt goed beheerst door de zwakkere lezers. Deze opgave toetst het begrip van de uitdrukking 'De koets had haar beste tijd gehad'. Het juiste antwoord is te vinden in het vervolg van de alinea, die bestaat uit een beschrijving van de oude, opgelapte koets.

Voorbeeldopgaven 2 en 3 en opgaven 6 tot en met 10 worden *matig* beheerst door de zeer zwakke leerlingen. Opgave 2 bevraagt het verband tussen het afsluiten van een abonnement en het ontvangen van een dvd. Dit verband wordt expliciet gemaakt in de zin 'Bovendien ontvang je nu bij een vast abonnement als welkomstgeschenk één van deze dvd's thuis!'. Opgave 3 betreft de relatie tussen een feit en een verklaring: de verklaring voor het feit dat een mens zweet wordt vermeld in regel 7 tot en met 10. Het verband wordt bovendien gemarkeerd door de woorden 'Het is een manier om...' (r. 7 en 8). Opgave 6 bevraagt een specifiek inhoudselement; de plaats van handeling. Deze is af te leiden uit de informatie in de eerste alinea van de tekst: de ik-persoon beschrijft dat hij een banaan van de fruitschaal pakt en vervolgens uren oefent 'voor de spiegel, vlak naast onze boekenkast'. Uit deze informatie blijkt dat hij niet op een podium staat en niet op school of bij de buren is, maar in zijn eigen huis. Bij opgave 7 wordt er een verband bevraagd: de oorzaak van de enthousiaste begroeting door een hond of kat na 'een zweetbui' staat aangegeven in de volgende zin: 'Die zijn dol op het zoute goedje.' (r. 24). Opgave 8 betreft het verband tussen het persoonlijk voornaamwoord 'ik' in regels 17 en 18 en hun referenten: de ik-persoon van de tekst en de man in de auto. Waarschijnlijk is deze vraag voor de leerlingen wat moeilijker te beantwoorden omdat er twee referenten gevonden moeten worden en omdat één van die referenten, de ik-persoon, niet bij naam genoemd wordt in de tekst. Ook opgaven 9 en 10 hebben betrekking op verbanden in de tekst. Bij opgave 9 gaat het erom dat de leerling de relatie herkent tussen de bewering 'Er zijn ook zoveel verleidingen' en de voorbeelden bij die bewering. Deze voorbeelden worden genoemd in de volgende twee zinnen van de tekst: 'De etalages in de stad. Wat je vrienden thuis hebben, spullen waar reclame voor gemaakt wordt.' Opgave 10 bevraagt het verband tussen een advies van de schrijfster en de informatie in de tekst. Het antwoord op deze vraag is te vinden in de voorafgaande zin ('Hier vind je geheime vakantietips van echte kenners...') en wordt gemarkeerd door het woord 'geheime'.

De overige opgaven uit de selectie van voorbeelden waren te complex voor zeer zwakke leerlingen; deze opgaven vereisen een hogere leesvaardigheid en worden onvoldoende beheerst door deze leerlingen.

Voorbeeldopgaven Begrijpen van geschreven teksten 1-10

1 Paddentrek

De man kwam uit zijn auto en op dat moment zag ik ze (regel 13-14).

Wie of wat wordt met *ze* bedoeld?

_____

2 Kidsweek

Lees: *Bovendien ontvang... dvd's thuis!* (regel 9 en 10)

Wanneer krijg je een welkomstgeschenk? Schrijf je antwoord op.

_____

3 Stinkvoeten

Waarom zweet een mens?

A Omdat een mens elke dag een liter zweet moet verliezen.
B Omdat een mens miljoenen zweetkliertjes heeft.
C Omdat het lichaam anders teveel energie verliest.
D Omdat het lichaam zo op temperatuur wordt gehouden.

4 Nieuwe school

Wie is *hij* in regel 24?

_____

5 Koets

Wat bedoelt de schrijver met: *De koets had haar beste tijd gehad.* (regel 12)?

A De koets moest al weer bijna vertrekken.
B De koets was op de juiste tijd aangekomen.
C De koets zag er ouderwets uit.
D De koets zag er versleten uit.

6 Bananenmicrofoon

Waar bevindt de ik-persoon zich?

A bij de buren
B in zijn huis
C op een podium
D op school

7 Stinkvoeten

In regel 22 en 23 staat: *Na een flinke zweetbui word je vaak extra blij begroet door je hond of kat.*

Waarom doet die hond of kat dat?

_____

8 Paddentrek

Wie hadden nog nooit een paddentrek gezien?

1 _____
2 _____

9 Hebben, hebben, hebben

Lees: *Er is... of 'portemonnee'.* (regel 6-12)

Hoe worden mensen verleid om dingen te kopen?

Schrijf drie voorbeelden uit de tekst op.

1 _____
2 _____
3 _____

10 Vakantietips

Lees de laatste regel van het eerste stukje tekst.

Daar staat: *En niet doorvertellen natuurlijk, anders komen er zoveel toeristen op af ...*

Wat mag je volgens de schrijfster niet doorvertellen?

Schrijf je antwoord op.

_____

De **gemiddelde leerling** – de percentiel-50 leerling – beheerst van de 64 opgaven 26 opgaven goed, 19 opgaven matig en 19 opgaven onvoldoende. Voorbeeldopgaven 1 tot en met 9, die hierboven al werden besproken, worden *goed* beheerst door deze leerlingen.

Voorbeeldopgaven 10 tot en met 16 zijn moeilijker voor deze leerlingen; deze opgaven worden slechts *matig* beheerst. De meeste van deze opgaven (opgaven 11, 12, 14, 15 en 16) bevragen de wat complexere verbanden binnen en tussen zinnen. Zo moet de leerling bij opgave 11 bijvoorbeeld herleiden dat het woord 'het' in regel 15 verwijst naar 'het vocht' (r. 14) en

vervolgens een extra denkstap maken om te begrijpen dat hiermee verwezen wordt naar ‘zweet’. Om opgave 14 te kunnen beantwoorden moet de leerling begrijpen dat er een oorzaak en een gevolg beschreven worden (een verband dat gemarkeerd wordt door de vraag ‘Hoe dat kan?’ op regel 44) en vervolgens begrijpen dat het beschreven gevolg de reden is dat je iets merkt van de oorzaak. Opgave 16 bij de tekst ‘Koets’ bevraagt een verwijzing over een wat grotere afstand in de tekst. Hoewel Fidelius al in regel 29 aangeeft dat hij ‘een trouwe viervoeter’ zoekt, wordt pas verderop in de tekst, bij regels 31, 34 en 40 tot en met 43 duidelijk dat het gaat om een paard met de naam Delinquento.

Een ander voorbeeld van een opgave die matig beheerst wordt door de gemiddelde lezer, is opgave 13. Bij deze opgave wordt de leerling gevraagd om het woord te kiezen dat past bij het gedrag van de wilde zwijnen. Uit de regels 7 en 8 van de tekst wordt duidelijk dat alternatief D het enige juiste antwoord is.

De overige voorbeeldopgaven, opgaven 17 tot en met 20, zijn te moeilijk voor de gemiddelde leerling; deze opgaven worden onvoldoende beheerst.

Voorbeeldopgaven Begrijpen van geschreven teksten 11-16

11 Stinkvoeten

Hoe komt het dat zweet verdampt?
Dat komt door ...

A de vele gaatjes in je huid.
B de warmte van je huid.
C het afkoelen van je huid.
D het verlies van energie door je huid.

12 Vertel je verhaal

Lees: *Hoe maak je het af*? (regel 30)
Welk woord past het best achter *het*?

A filmpje
B interview
C onderwerp
D script

13 Zwijn rukt op in Berlijn

Lees: *Op het... naar eikels.* (regel 2-8)
Hoe gedragen de wilde zwijnen zich als ze zien dat de mensen geen voer bij zich hebben?

A agressief
B hebberig
C nieuwsgierig
D onverstoorbaar

14 Stinkvoeten

Waaraan merk je dat kaasbacteriën lijken op bacteriën op iemands voeten?

_____

15 Hebben, hebben, hebben

Lees: *Maar dat kan af en toe knap frustrerend zijn.* (regel 5)
Wat wordt er bedoeld met *dat*? Schrijf je antwoord op.

_____

16 Koets

Lees: *‘Uit de... meer bepaald.’* (regel 28 en 29)
Wie is volgens Fidelius *een goede vriend*? Schrijf je antwoord op.

_____

De **zeer vaardige leerling** – de percentiel-90 leerling – beheerst van de 64 opgaven 39 opgaven goed, 21 matig en 4 onvoldoende.

Voorbeeldopgaven 1 tot en met 14 worden *goed* beheerst door deze leerlingen. Opgave 12, die door de percentiel-50 leerling nog matig beheerst werd, is voor deze leerlingen goed te beantwoorden. Bij deze opgave, behorende bij de tekst 'Vertel je verhaal', moet de leerling vaststellen waarnaar het woordje 'het' op regel 30 verwijst. Dit wordt duidelijk uit het stukje tekst dat onder het kopje staat: het gaat niet om het interview, onderwerp of script, maar over de vraag hoe je het filmpje als geheel afmaakt. Waarschijnlijk is een complicerende factor bij deze vraag de chronologie van de uitleg: na uitleg over hoe het filmpje afgemaakt kan worden, vermeldt de schrijver nog waar je rekening mee moet houden voordat je begint met filmen. Dit heeft de minder goede lezers mogelijk op het verkeerde been gezet.

Opgaven 15 tot en met 20 waren duidelijk moeilijker voor de zeer goede leerlingen: deze opgaven worden *matig* beheerst. Dit betekent dat opgave 15, die voor de gemiddelde leerling aan de moeilijke kant was, ook voor de meest vaardige leerling nog lastig te beantwoorden is. De reden hiervoor is waarschijnlijk dat bij deze opgave een referent gevonden moet worden die vrij abstract is. Bovendien is deze referent in de tekst weergegeven als een bijzin, namelijk: 'dat je niet alles kunt krijgen of kopen wat je wilt'. Bij opgave 17, behorende bij de tekst 'De nieuwe school', gaat het erom dat de leerling herleidt welke gebeurtenis géén aanleiding vormde voor Frank om zich te schamen. Om deze vraag te kunnen beantwoorden is het van belang dat de leerling de volgorde van de gebeurtenissen in de tekst doorziet: Frank heeft een rood hoofd bij binnenkomst in de klas, nog voordat hij ziet dat Ronald hem smalend aankijkt. Bij opgave 18 moet de leerling allereerst de betekenis van de uitdrukking 'van de hak op de tak springen' afleiden uit de context. Vervolgens moet hij aangeven in welke regels uitleg wordt gegeven bij het advies om niet van de hak op de tak te springen. Opgaven 19 en 20, ten slotte, zijn de moeilijkste opgaven uit de selectie van voorbeelden. Opgave 19 bevraagt het verband tussen de bevindingen van een onderzoek en de conclusie die daaruit getrokken wordt. Deze relatie is in de tekst gemarkeerd door de woorden 'Ze ontdekten...' en 'Conclusie:...'. Bij opgave 20 moet de leerling de structuur van de eerste zin onder het kopje 'Afrikaanse hamburgers' doorzien om te begrijpen dat Hot Box een plaats is waar je hamburgers kunt kopen. Daarnaast moet de leerling begrijpen dat 'container' hier niet verwijst naar een afvalbak, maar naar een soort gebouw. Mogelijk zijn het de onbekende termen en namen die de tekst en de opgave moeilijk maken voor de leerlingen; de beschreven situatie zal vrij ver af staan van hun eigen ervaringen en verwachtingen.

Voorbeeldopgaven Begrijpen van geschreven teksten 17-20

17 Nieuwe school

Welke zin klopt niet met de tekst?

A Frank was zo rood als een biet omdat hij een stomme trui aanhad.
B Frank was zo rood als een biet omdat hij te laat was.
C Frank was zo rood als een biet omdat Ronald hem smalend aankeek.
D Frank was zo rood als een biet omdat zijn moeder mee de klas inging.

18 Vertel je verhaal

Lees: *Spring niet van de hak op de tak.* (regel 7)
De schrijver legt uit hoe je kunt voorkomen dat je van de hak op de tak springt.
Waar staat die uitleg? Schrijf de regelnummers op.

Regel _____ t/m _____

19 Stinkvoeten

Onderzoekers hebben proeven gedaan met malariamuggen in Afrika. Ze ontdekten toen dat malariamuggen dol zijn op zweetvoeten.
Hoe kwamen ze daar achter?

_____

20 Vakantietips

Lees het stukje onder het kopje *Afrikaanse hamburgers*. Daar staat: *Het zit in een kleine rode container...*
Waarnaar verwijst *Het*? Schrijf je antwoord op.

_____

Samengevat
De hierboven beschreven bevindingen doen vermoeden dat begripsopgaven die eenvoudige verbanden bevragen, vrij gemakkelijk te beantwoorden zijn voor leerlingen. Voorbeelden van dit type opgaven zijn verwijsvragen waarbij de referent een concreet object of een persoon is, en dichtbij het verwijswoord in de tekst staat. Opgaven die een verwijzing over grotere afstand bevragen, of een verwijzing naar een abstract gegeven, zijn over het algemeen moeilijker te beantwoorden voor de leerlingen. Ook opgaven waarvoor meerdere 'denkstappen' nodig zijn, worden moeilijker gevonden. De inhoud en opbouw van de tekst spelen daarnaast ook een grote rol: wanneer gebeurtenissen in een tekst niet in chronologische volgorde worden weergegeven of niet direct aansluiten op de belevingswereld en ervaringen van leerlingen, lijken de opgaven die hier betrekking op hebben, moeilijker te beantwoorden.

Verschillen tussen groepen leerlingen

De verdelingen van de vaardigheid van de verschillende groepen leerlingen zijn afgebeeld in de grafiek op pagina 83.

Meisjes zijn aan het einde van het basisonderwijs gemiddeld beter in het begrijpen van geschreven teksten dan jongens. De gemiddelde vaardigheidsscore van meisjes ligt 24 schaalpunten hoger dan die van jongens (262 versus 238). Met een effectgrootte van .49 is dit verschil middelgroot te noemen.

Leerlingen met een reguliere leertijd zijn aanmerkelijk beter in het begrijpen van geschreven teksten dan vertraagde leerlingen ('zittenblijvers'). Vertraagde leerlingen scoren gemiddeld 41 punten lager op de vaardigheidsschaal dan reguliere leerlingen in groep 8. De effectgrootte is .85, wat duidt op een groot verschil in begripsvaardigheid.

Leerlingen met formatiegewicht 0 zijn gemiddeld beter in het begrijpen van geschreven teksten dan leerlingen met een hoger formatiegewicht. De gemiddelde vaardigheid van leerlingen met gewicht 0,30 en 1,20 ligt respectievelijk 20 en 39 schaalpunten lager dan die van leerlingen zonder gewicht (met en effectgrootte van respectievelijk .39 en .79).

Kinderen van in Nederland geboren ouders zijn gemiddeld beter in het begrijpen van geschreven teksten dan kinderen van ouders die in het buitenland zijn geboren (een gemiddelde vaardigheidsscore van 254 versus 224, met een effectgrootte van .58).

Van de 64 opgaven over het begrijpen van geschreven teksten waren er 26 'ankers': opgaven die ook in 2005 aan leerlingen zijn voorgelegd. Hierdoor is het mogelijk om de vaardigheid van leerlingen uit 2005 te vergelijken met die van leerlingen in het huidige peilingsonderzoek. Uit deze jaarvergelijking blijkt dat leerlingen uit groep 8 in 2005 gemiddeld iets hogere vaardigheidsscores (3 schaalpunten) voor het begrijpen van geschreven teksten behaalden dan de leerlingen in 2011. De effectgrootte is echter zo klein (.06) dat we het verschil als verwaarloosbaar kunnen beschouwen.

Opgemerkt wordt dat het gemiddelde vaardigheidsverschil tussen de hiervoor onderscheiden groepen niet gecorrigeerd is voor andere achtergrondkenmerken die mogelijk van invloed zijn op de prestaties. Het betreft zogeheten bruto verschillen zoals berekend op basis van het gemiddeld verschil in de geschatte vaardigheid van de groepen leerlingen. In hoofdstuk 7 rapporteren we daarom ook de zogeheten netto ofwel gecorrigeerde verschillen. Die geven aan hoe groot of klein het vaardigheidsverschil zou zijn geweest onder de aanname dat de groepen leerlingen vergelijkbaar zijn qua geslacht, leertijd, formatiegewicht en herkomst van de ouders. Daarnaast geven we aan of het vaardigheidsverschil statistisch gezien significant is, dit wil zeggen: niet op toeval berust.

4.1.2 Interpreteren van geschreven teksten

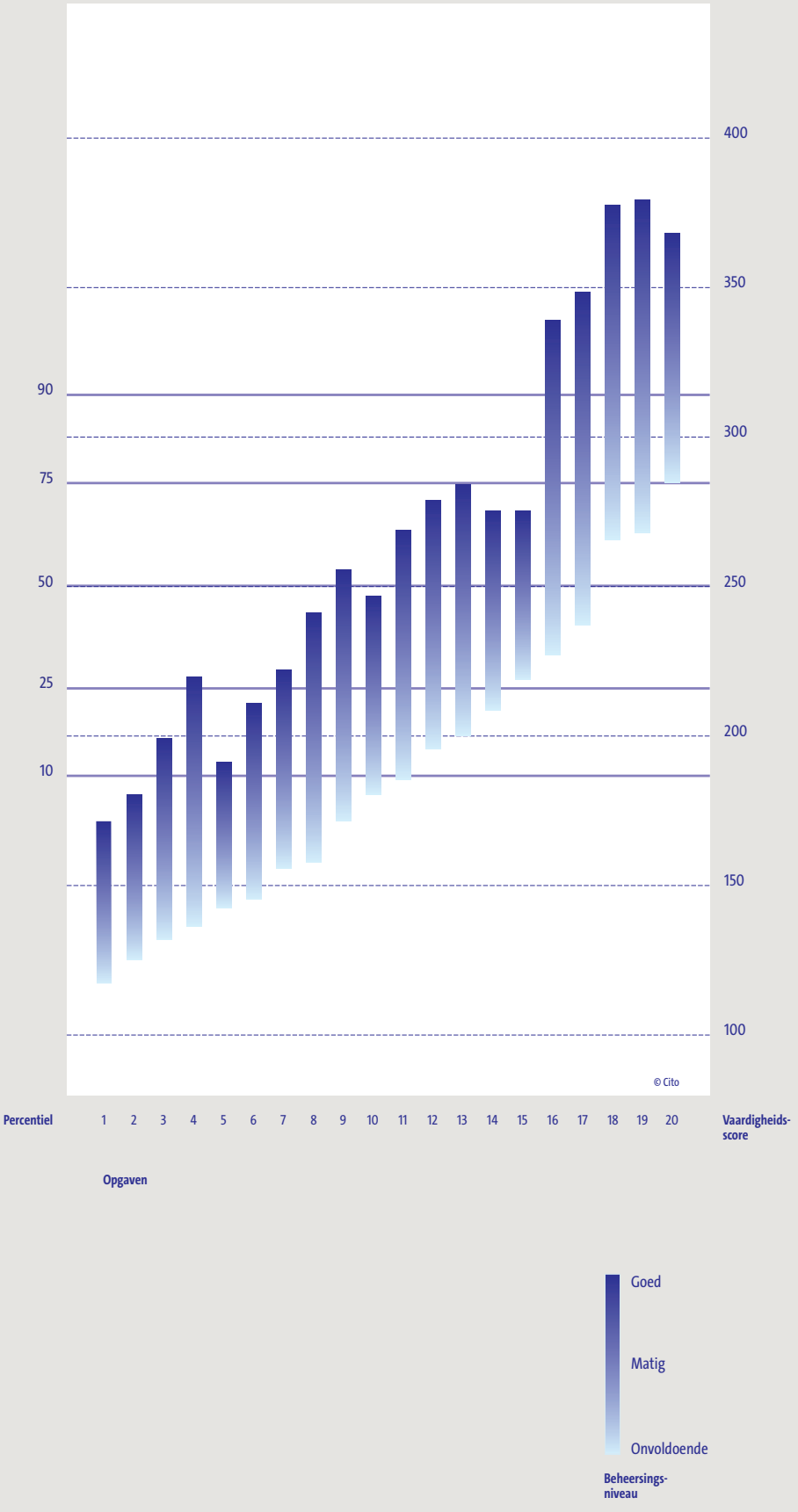
Inhoud

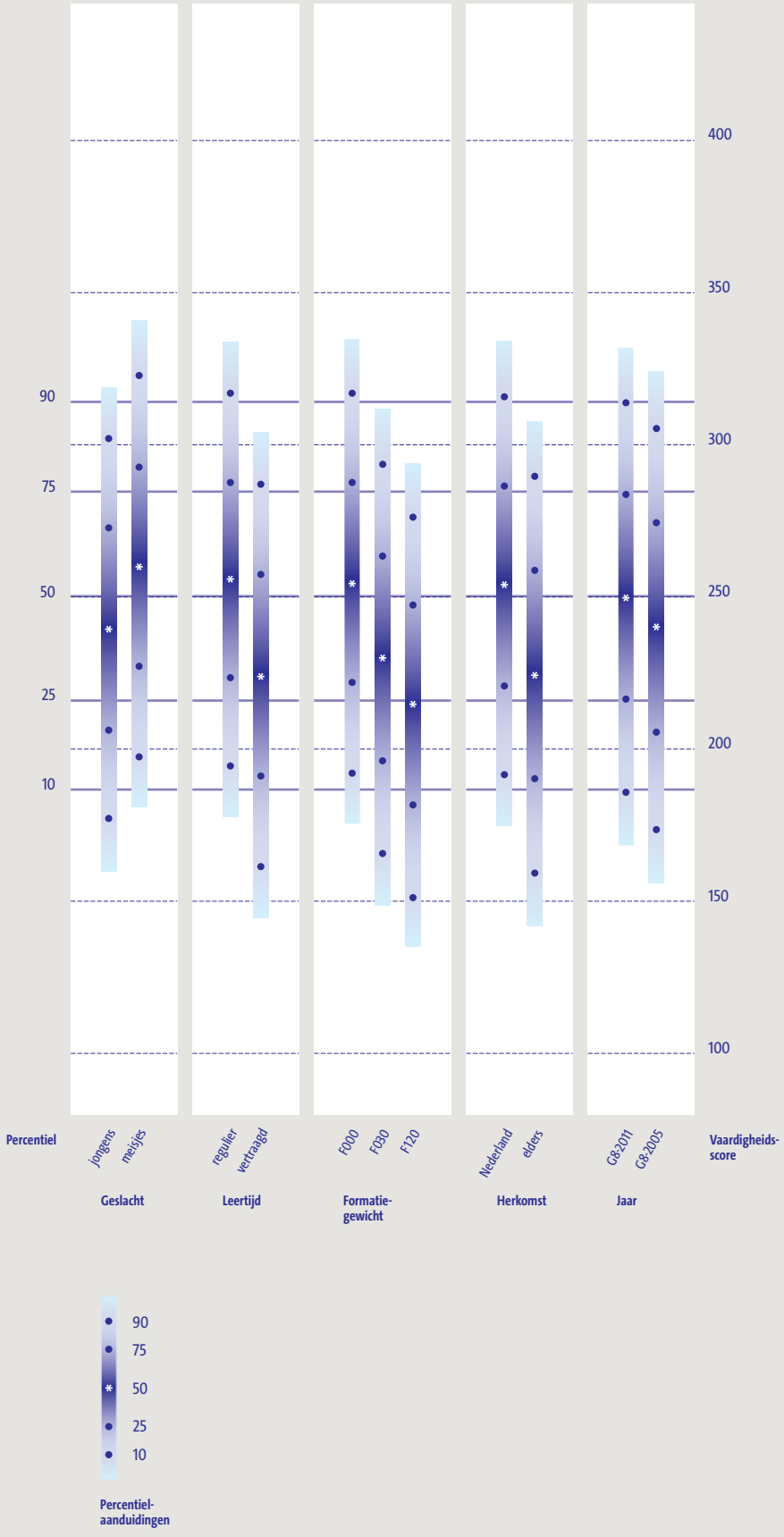
Interpreteren van geschreven teksten heeft betrekking op de kennisgestuurde verwerking van de informatie in de tekst. Dat wil zeggen dat de lezer naast de informatie uit de tekst ook eigen kennis en ervaring nodig heeft om de informatie goed te begrijpen. Dit kan heel basale kennis zijn van hoe dingen 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.
Om de vaardigheid in het interpreteren van geschreven teksten te toetsen zijn 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;

De vaardigheidsschaal

Interpreteren van geschreven teksten




400
350
300
250
200
150
100
90
75
50
25
10
Percentiel
jongens
meisjes
Geslacht
regulier
vertraagd
Leertijd
F000
F030
F120
Formatie-gewicht
Nederland
elders
Herkomst
G8-2011
G8-2005
Jaar
Vaardigheids-score
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

- 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 onderdeel Interpreteren van geschreven teksten bestaat in totaal uit 66 opgaven. Wij bespreken de prestaties van de leerlingen op basis van 20 voorbeeldopgaven. De moeilijkheid van deze opgaven is visueel weergegeven in de figuur op pagina 90. De voorbeeldopgaven zelf staan op pagina 93 e.v..

Wat leerlingen kunnen

De **zeer zwakke leerling** – de percentiel-10 leerling – beheerst van de in totaal 60 opgaven 8 opgaven goed, 24 opgaven matig en 28 opgaven slecht.

Voorbeeldopgaven 1 en 2 worden *goed* beheerst door de zeer zwakke lezers. Bij opgave 1 moeten leerlingen de informatie in de tekst verbinden met hun eigen kennis over eenrichtingswegen om tot de conclusie te komen dat alternatief A het goede antwoord op de vraag geeft. Dit gaat deze leerlingen goed af. Ook opgave 2 is voor deze leerlingen relatief eenvoudig te beantwoorden. Bij deze opgave gaat het erom dat de leerling de informatie in regels 5 tot en met 14 interpreteert en de hoofgedachte uit dit deel van de tekst herleidt, namelijk: dat de handen van Picasso steeds dingen maken.

Voorbeeldopgaven 3 tot en met 11 zijn moeilijker voor de zeer zwakke leerlingen; deze opgaven worden slechts *matig* beheerst. Een deel van deze opgaven heeft betrekking op de tekst als geheel. Zo moeten leerlingen bij opgave 3 de inhoud van de tekst combineren met eigen kennis van tekstsoorten en -kenmerken om te herleiden dat het hier een advertentie betreft. Dit antwoord is af te leiden uit de wervende toon van de tekst en uit de aansporing om een abonnement af te sluiten. Opgave 8 bevraagt de hoofdgedachte van de tekst 'Picasso': het feit dat Picasso veel plezier aan zijn werk beleeft. Opgave 9 vraagt naar het beoogde publiek van de tekst 'Vertel je verhaal'. Uit de informatie in de tekst is af te leiden dat deze voorál bedoeld is voor kinderen die zelf een filmpje willen maken en niet, in eerste instantie, voor kinderen die acteur willen worden, op tv willen komen of beroemd willen worden. Bij opgave 10, behorende bij de tekst 'Koets', gaat het erom dat de leerling uit de inhoud en de kenmerken van de tekst afleidt welk doel de schrijver voor ogen had. Het juiste antwoord is te vinden in alternatief C: het betreft hier een verhalende tekst, die geschreven is met het doel de lezers te vermaken.

Opgaven 4 tot en met 7, die ook matig beheerst worden door de zwakkere lezers, bevragen allemaal een deel van een tekst. Bij opgave 4 gaat het erom dat de leerling regels 12 tot en met 22 uit de tekst 'Koets' herkent als een beschrijving. Bij opgave 5 bij de tekst 'Vertel je verhaal' moet de leerling uit de vorm en inhoud van de zinnen afleiden dat de schrijver een advies geeft. Opgaven 6 en 7 bevragen de kern van een tekstdeel; bij deze opgaven moet uit vier alternatieven de correcte samenvatting van een tekstdeel gekozen worden. Opgave 11,

behorend bij de tekst ‘Bananenmicrofoon’, is de laatste opgave uit de selectie van voorbeelden die nog matig wordt beheerst door de zeer zwakke leerlingen. Bij deze opgave moet de leerling aangeven uit welke regels in de tekst is af te leiden dat de hoofdpersoon in zijn fantasie heel succesvol is. Om deze vraag te beantwoorden moet de informatie in de tekst verbonden worden met de eigen kennis over kenmerken van succes. Voorbeelden van goede antwoorden zijn: ‘al mijn fans staan luid te gillen’ ’het publiek ligt smeltend aan mijn voeten’ en ‘applaus weerklinkt van alle kanten’.

De resterende voorbeeldopgaven, opgaven 12 tot en met 20, zijn te moeilijk voor de zeer zwakke leerlingen; deze opgaven worden allemaal onvoldoende beheerst.

Voorbeeldopgaven Interpreteren van geschreven teksten 1-11

1 Paddentrek

In de laatste regel staat: *Nog een geluk dat het hier een éénrichtingsweg was.*

Waarom was dat een geluk?

A Mevrouw Geultjes kan daardoor de situatie gemakkelijker controleren.
B Mevrouw Geultjes ziet daardoor de padden veel beter aankomen.
C Mevrouw Geultjes zwaait daardoor minder snel met haar arm tegen een auto aan.

2 Picasso

Wat is er zo bijzonder aan de handen van Picasso?

A Ze willen alleen maar schrijven.
B Ze willen alles kapot maken.
C Ze willen hem een standje geven.
D Ze willen steeds dingen maken.

3 Kidsweek

Wat voor soort tekst is dit?

A een aankondiging
B een advertentie
C een instructie
D een verslag

4 Koets

Lees: *De koets… volledig verdwenen.* (regel 12-22)

Wat doet de schrijver in dit stukje?

A Hij geeft argumenten.
B Hij geeft een beschrijving.
C Hij geeft instructies.
D Hij maakt een vergelijking.

5 Vertel je verhaal

Lees: *Dus blijf beleefd, maar wees een beetje brutaal. Durf te vragen!* (regel 44 en 45)

Wat doet de schrijver in dit stukje?

A Hij geeft een advies.
B Hij geeft een argument.
C Hij geeft een voorbeeld.
D Hij geeft een waarschuwing.

6 Kidsweek

Lees: *Dan ontvang… en gamenieuws.* (regel 4-8)

Waarvan geeft dit stukje een beschrijving?

A de bezorgservice van de krant
B de inhoud van de krant
C de lezers van de krant
D het uiterlijk van de krant

7 Vakantietips

Lees het stukje onder het kopje *Vierduizend kilometer kust*.

Wat kun je het best zeggen over Cachagua?

A De natuur is er indrukwekkend mooi.
B Er worden veel activiteiten georganiseerd.
C Het heeft een rijke geschiedenis.
D Het ligt 4000 kilometer van de bewoonde wereld.

8 Picasso

Wat vertelt Picasso in deze tekst?

A Dat hij het meeste van tekenen houdt.
B Dat hij problemen heeft met zijn handen.
C Dat hij vaak niet goed kan slapen.
D Dat hij veel plezier aan zijn werk beleeft.

9 Vertel je verhaal

Voor wie is deze tekst vooral bedoeld?

A voor kinderen die acteur willen worden
B voor kinderen die graag beroemd willen worden
C voor kinderen die graag op tv willen komen
D voor kinderen die zelf een filmpje willen maken

10 Koets

Wat is het doel van deze tekst?

A de lezers informeren
B de lezers overtuigen
C de lezers vermaken
D de lezers verslag doen

11 Bananenmicrofoon

In zijn fantasie heeft de ik-persoon veel succes.

Uit welke zinnen in de tekst blijkt dat? Schrijf er twee op.

1 _____

2 _____

De **gemiddelde leerling** – de percentiel-50 leerling – beheerst van de 60 opgaven 25 opgaven goed, 27 opgaven matig en 8 opgaven slecht.

Het merendeel van de hierboven besproken voorbeeldopgaven wordt *goed* beheerst door deze leerlingen. De enige uitzonderingen daarop zijn opgaven 9 en 11: deze opgaven, die ook al vrij moeilijk bleken voor de zwakkere lezers, worden *matig* beheerst door de gemiddelde lezers. Een mogelijke verklaring voor de moeilijkheid van opgave 9 is de eerste zin van de tekst: 'Waar begin je als je een verhaal wilt vertellen op tv?' Hoewel het vervolg van de tekst voorál betrekking heeft op het bedenken, maken en afwerken van een filmpje, en antwoord D dus het enige juiste antwoord op de vraag is, heeft de eerste zin van de tekst de minder goede lezers wellicht op het verkeerde been gezet. De complexiteit van opgave 11 komt mogelijk voort uit een aantal zinnen in de tekst waaruit weliswaar blijkt dat de ik-persoon zich goed voelt in zijn rol als zanger, maar waaruit niet is af te leiden dat hij daadwerkelijk succesvol is. Voorbeelden van zulke zinnen zijn: '... met mijn handbanaantje word ik plots een hevig podiumbeest', '... en voel me een echt popidool' en 'Ik geef het beste van mezelf,...' Antwoorden waarin deze zinnen geciteerd werden, vormen geen correct antwoord op de vraag en zijn dan ook als onjuist beoordeeld.

Ook voorbeeldopgaven 12 tot en met 17 worden matig beheerst door de percentiel-50 leerlingen. Opgave 12 vraagt naar de betekenis van de uitdrukking 'onmogelijke objecten' in de tekst 'De nieuwe school'. Bij deze opgave moet de leerling gebruikmaken van zijn eigen kennis en van

de informatie in de omliggende zinnen om te begrijpen dat het woord 'onmogelijk' hier niet de letterlijke betekenis heeft, maar verwijst naar iets ongewensts. Vervolgens moet de leerling uit de tekst afleiden dat het woord 'objecten' verwijst naar de stomme kleren die de moeder van Frank voor hem koopt. Opgave 13 betreft het herkennen van een voorbeeld in de tekst 'Vertel je verhaal'. Aangezien het voorbeeld niet gemarkeerd is door een signaalwoord als 'zo' of 'bijvoorbeeld', moet de leerling afgaan op de context en op zijn eigen voorstelling van de beschreven gebeurtenissen, om het goede antwoord te vinden. Om opgave 14 te beantwoorden moet de leerling informatie uit verschillende delen van de tekst 'Paddentrek' verbinden met zijn eigen kennis van de wereld. Zo moet de leerling opmerken dat de ik-persoon de buurvrouw op verschillende plaatsen in de tekst aanduidt als 'mevrouw Geultjes of Peultjes' en 'mevrouw Geultjes of zo', en daaruit afleiden dat de ik-persoon niet precies weet hoe ze heet. Vervolgens moet de leerling putten uit eigen kennis om te begrijpen dat het feit dat de naam van de buurvrouw niet bekend is bij de ik-persoon, betekent dat hij haar niet goed kent. Bij opgave 15 moet een beroep worden gedaan op kennis van de structuur van teksten om te begrijpen dat de eerste zin van de tekst 'Vakantietips' een inleiding vormt op de rest van de tekst.

Opgaven 16 en 17, behorend bij de tekst 'Picasso', zijn nog wat moeilijker voor de gemiddelde lezers. Deze opgaven vragen naar een reden bij een bewering uit de tekst. Voor beide opgaven geldt dat deze reden impliciet is vermeld in de tekst: de informatie is niet gemarkeerd door signaalwoorden als 'namelijk' of 'omdat'. Wat deze opgaven wellicht extra moeilijk maakt, is dat de leerling naast het begrip van de feitelijke informatie in de tekst ook de 'toon' moet begrijpen om het juiste antwoord te vinden. Zo blijkt uit de informatie in de tekst dat antwoordopties A en B bij vraag 17 fout zijn (immers: de beschreven gebeurtenissen zijn niet gedroomd of gefantaseerd), maar moet de leerling bovendien de toon van Picasso's beschrijving begrijpen om te weten dat antwoord C ook onjuist is.

De overige voorbeeldopgaven uit de selectie, opgaven 18, 19 en 20, zijn duidelijk te moeilijk voor de percentiel-50 leerlingen; deze opgaven worden onvoldoende beheerst.

Voorbeeldopgaven Interpreteren van geschreven teksten 12-17

12 Nieuwe school

Wat bedoelt Frank met *onmogelijke objecten* (regel 13)?

_____

13 Vertel je verhaal

In welke zin staat een voorbeeld?

A In: *Voordat je... hun gemak.* (regel 37)
B In: *Verrassingen voorkom... te schrijven.* (regel 39)
C In: *Als je... je niets.* (regel 39 en 40)
D In: *De buurman... enorme hoestbui.* (regel 40 en 41)

14 Paddentrek

De hoofdpersoon kent de buurvrouw van Roos niet goed.

Hoe weet je dat?

_____

15 Vakantietips

Lees het stukje tekst dat begint met de zin: *Staat de reisgids van jouw ouders ook vol saaie kerken en slome musea?*

Wat is de functie van dit stukje tekst?

Dit stukje geeft...

A een beoordeling van de drie andere stukjes.
B een inhoudsopgave bij de drie andere stukjes.
C een inleiding op de drie andere stukjes.
D een samenvatting van de drie andere stukjes.

16 Picasso

Waarom is Picasso vaak 's nachts aan het werk?

A Hij heeft 's nachts de beste ideeën.
B Hij kan alleen werken als het helemaal stil is.
C Hij werkt 's nachts om zijn werk af te krijgen.
D Hij wil het liefste altijd werken, ook 's nachts.

17 Picasso

Picasso noemt zijn handen *'net twee ongehoorzame marionetten'* (regel 9).

Waarom noemt hij ze zo?

A Hij droomt dat zijn handen alles zelf doen, maar dit gebeurt niet echt.
B Hij fantaseert dat zijn handen grappen uithalen en kastelen maken
C Hij is niet blij dat zijn handen andere dingen maken dan hij denkt.
D Hij is verrast dat zijn handen steeds weer nieuwe dingen maken.

De **zeer vaardige leerling** – de percentiel-90 leerling – beheerst van de 60 opgaven 44 opgaven goed, 12 opgaven matig en 4 opgaven slecht.

Voorbeeldopgaven 1 tot en met 15, die hierboven al zijn besproken, worden *goed* beheerst door deze leerlingen.

Opgaven 16 tot en met 20 worden *matig* beheerst. Dit betekent dat opgaven 16 en 17 bij de tekst 'Picasso', die voor de matige lezers vrij moeilijk waren, ook voor de goede lezers nog niet eenvoudig te beantwoorden zijn. Andere voorbeelden van matig beheerste opgaven zijn opgaven 18, 19 en 20. Elk van deze opgaven doet een groot beroep op de eigen kennis en het inzicht van de leerling door informatie te bevragen die niet expliciet in de tekst wordt weergegeven. Bij opgave 18 moet de leerling uit de opmerking 'Help me eraan denken dat we ze oprapen op de terugweg' opmaken dat Fidelius verwacht dat de kinderen op de terugweg bij hem zullen zijn, wat betekent dat ze met hem meereizen. De conclusies die beschreven worden in alternatieven A en B zouden kunnen gelden voor het personage Fidelius, maar dat is niet af te leiden uit de informatie in de geciteerde zinnen. Het feit dat alternatief C ook geen correct antwoord geeft op de vraag, is af te leiden uit de opmerkingen 'die moet ik onderweg verloren hebben' en 'help me eraan denken ...'. Opgave 19 bij de tekst 'Zwijn rukt op in Berlijn' bevraagt het begrip van verbanden en het trekken van conclusies op basis van impliciete informatie in de tekst. Zo moet de leerling begrijpen dat de zin 'Wasberen hebben het niet zo zwaar ...' betekent dat wasberen, anders dan vossen en zwijnen, door de mensen met rust gelaten worden. Daarnaast moet de leerling de causale relatie doorzien tussen de twee laatste zinnen in de tekst en begrijpen dat antwoord B die relatie het best verwoordt. Opgave 20, behorend bij de tekst 'Vertel je verhaal', is de voorbeeldopgave die het moeilijkst wordt gevonden door de percentiel-90 leerling. Bij deze opgave moet de leerling zijn kennis van uitdrukkingen aanspreken om te begrijpen dat 'je hebt actie nodig' betekent dat er iets moet gebeuren. Daarnaast moet hij op basis van zijn eigen kennis en ervaringen begrijpen dat je bij

radioprogramma's niets ziet en er daar dus geen gebeurtenissen zichtbaar hoeven te zijn. Om een goed antwoord op de vraag te kunnen formuleren moeten deze inzichten vervolgens met elkaar gecombineerd worden.

Binnen de selectie van voorbeelden zijn er geen opgaven die onvoldoende beheerst worden door de percentiel-90 leerling.

Voorbeeldopgaven Interpreteren van geschreven teksten 18-20

18 Koets

Lees: *'Tja, die... de terugweg.'* (regel 23 en 24)
Wat kun je uit deze zinnen afleiden?

A De butler is erg onvoorzichtig op de weg.
B De butler neemt gemakkelijk afscheid van zijn oude spullen.
C De butler vertrouwt op zijn eigen geheugen.
D De butler verwacht dat de kinderen met hem mee zullen gaan.

19 Zwijn rukt op in Berlijn

Welke slotzin had de schrijver het best kunnen plaatsen achter: *... lieve kinderoogjes.'* (regel 23)?

A Daarom houden de mensen ze als huisdieren.
B Daarom laten de mensen ze met rust.
C Maar ze prikken zo de banden van de auto lek!
D Maar ze zijn gevaarlijker dan je denkt!

20 Vertel je verhaal

Lees: *Je hebt actie nodig, want het is geen radio.* (regel 26)
Wat bedoelt de schrijver met deze zin? Schrijf je antwoord op.

_____

Samengevat
De bevindingen ten aanzien van de voorbeeldopgaven suggereren dat een opgave moeilijker gevonden wordt, naarmate deze een groter beroep doet op het inzicht en de eigen kennis van de leerlingen en naarmate er meer denkstappen nodig zijn om het juiste antwoord te vinden. Opgaven waarbij een tekstdeel samengevat of gekarakteriseerd moet worden en vragen over de tekstsoort en hoofdgedachte van een tekst, lijken vrij eenvoudig te beantwoorden voor de meeste leerlingen. Voorbeelden van opgaven die moeilijker worden gevonden, zijn vragen met betrekking tot het doel of publiek van een tekst en opgaven waarbij ook de 'toon' van de tekst doorzien moet worden. Ook opgaven waarvoor impliciete informatie uit meerdere tekstdelen met elkaar verbonden moet worden en opgaven waarvoor verschillende inzichten gecombineerd moeten worden, lijken over het algemeen wat lastiger te beantwoorden voor de leerlingen.

Verschillen tussen groepen leerlingen

De verdelingen van de vaardigheid van de verschillende groepen leerlingen zijn afgebeeld in de grafiek op pagina 91.

Meisjes zijn in groep 8 gemiddeld beter in het interpreteren van geschreven teksten dan jongens: de gemiddelde vaardigheidsscore van meisjes is 260, die van jongens 239. De effectgrootte van dit verschil in scores is .43.

Er is een middelgroot effect (.64) gevonden voor de variabele leertijd: vertraagde leerlingen scoren gemiddeld 32 punten lager op de vaardigheidsschaal dan niet-vertraagde leerlingen uit diezelfde jaargroep.

Leerlingen met formatiegewicht 0 scoren gemiddeld 25 schaalpunten hoger dan leerlingen met formatiegewicht .30 en 40 schaalpunten hoger dan leerlingen met formatiegewicht 1.20. De effectgroottes zijn respectievelijk .51 en .83 en vertegenwoordigen een middelgroot en een groot verschil.

Kinderen van in Nederland geboren ouders zijn gemiddeld beter in het interpreteren van teksten dan kinderen van ouders die in het buitenland zijn geboren: er is een middelgroot verschil (.59) in vaardigheidsscores gevonden van 29 schaalpunten.

Wanneer we de vaardigheidsscores van de leerlingen vergelijken met de scores van de leerlingen die deelnamen aan het peilingsonderzoek in 2005, dan blijkt dat de vaardigheid van de leerlingen in de huidige peiling 10 schaalpunten hoger ligt. De effectgrootte bedraagt .20 zodat we van een klein verschil kunnen spreken.

Opgemerkt wordt dat het gemiddelde vaardigheidsverschil tussen de hiervoor onderscheiden groepen niet gecorrigeerd is voor andere achtergrondkenmerken die mogelijk van invloed zijn op de prestaties. Het betreft zogeheten bruto verschillen zoals berekend op basis van het gemiddeld verschil in de geschatte vaardigheid van de groepen leerlingen. In hoofdstuk 7 rapporteren we daarom ook de zogeheten netto ofwel gecorrigeerde verschillen. Die geven aan hoe groot of klein het vaardigheidsverschil zou zijn geweest onder de aanname dat de groepen leerlingen vergelijkbaar zijn qua geslacht, leertijd, formatiegewicht en herkomst van de ouders. Daarnaast geven we aan of het vaardigheidsverschil statistisch gezien significant is, dit wil zeggen: niet op toeval berust.

De moeilijkheid van opgaven over het begrijpen en interpreteren van teksten

Om vast te stellen of er een verschil is in de moeilijkheid van de opgaven over Begrijpen en die over Interpreteren zijn beide groepen opgaven verdeeld in drie groepen. Heeft een leerling minder dan 50% kans om een opgave goed te maken, dan spreken we van een moeilijke opgave. Heeft een leerling tussen de 50 en 80% kans om een opgave goed te maken, dan spreken we van een uitdagende opgave. Wanneer een leerling meer dan 80% kans heeft om een opgave goed te maken, spreken we van een gemakkelijke opgave. Nu kunnen we vaststellen hoeveel opgaven van elke deelvaardigheid moeilijk, uitdagend dan wel gemakkelijk zijn voor de zeer zwakke leerling (percentiel 10), voor de gemiddelde leerling (percentiel 50) en de zeer vaardige leerling (percentiel 90). De resultaten zijn te vinden in tabel 4.1.

Tabel 4.1 *Percentages moeilijke, uitdagende en gemakkelijke opgaven bij de deelvaardigheden Begrijpen en Interpreteren voor zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen*

Moeilijkheidsgraad	Zeer zwakke leerling (P10)	Gemiddelde leerling (P50)	Zeer vaardige leerling (P90)
Begrijpen van geschreven teksten			
Moeilijk	55%	30%	6%
Uitdagend	30%	30%	33%
Gemakkelijk	16%	41%	61%
Interpreteren van geschreven teksten			
Moeilijk	47%	13%	7%
Uitdagend	40%	45%	20%
Gemakkelijk	13%	42%	73%

Tabel 4.1 suggereert dat de opgaven voor de deelvaardigheid Interpreteren van geschreven teksten voor de leerlingen in groep 8 gemiddeld genomen wat eenvoudiger te beantwoorden zijn dan de opgaven voor de deelvaardigheid Begrijpen van geschreven teksten. Bij gegevens voor zeer zwakke leerlingen en de percentiel-50 leerlingen zien we bijvoorbeeld dat het percentage moeilijke opgaven hoger ligt voor de deelvaardigheid Begrijpen dan voor Interpreteren. Het percentage uitdagende opgaven ligt voor deze minder vaardige en gemiddelde leerlingen juist wat lager bij Begrijpen dan bij Interpreteren. Bij de percentiel-90 leerlingen zien we dat opgaven voor de deelvaardigheid Interpreteren vaker gemakkelijk en minder vaak uitdagend worden gevonden dan de opgaven voor de deelvaardigheid Begrijpen. Opvallend genoeg geven deze bevindingen voor groep 8 een totaal ander beeld dan de resultaten voor groep 5: voor leerlingen halverwege het basisonderwijs blijken de opgaven voor de deelvaardigheid Interpreteren over het algemeen juist moeilijker te beantwoorden dan de opgaven voor Begrijpen (zie ook tabel 5.1 op pagina 168).

Samenhang tussen het Begrijpen en Interpreteren van teksten

De vaardigheidsscores die de leerlingen van groep 8 behalen voor het begrijpen van teksten vertonen een sterke positieve samenhang met die voor het interpreteren van teksten (r = .96). Voor de rangordening van de leerlingen maakt het dus weinig uit of we dat doen op basis van hun scores voor Begrijpen dan wel Interpreteren. Dit betekent dat leerlingen die een hogere score halen voor het Begrijpen van teksten, over het algemeen ook hoog scoren op de deelvaardigheid Interpreteren.

4.1.3 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 onderdeel 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. Daarbij kan hij zich vragen 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? In deze peiling is de vaardigheid in het reflecteren onderzocht door de leerlingen aan het eind van elke tekst een opgave voor te leggen waarin om een mening of

oordeel gevraagd wordt, en waarin bovendien gevraagd wordt naar de onderbouwing van deze mening. In totaal zijn er zo 23 reflectieopgaven voorgelegd aan de leerlingen.

Voor het onderdeel 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 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 doel van deze opgaven is namelijk om te onderzoeken in hoeverre de leerlingen nadenken over de tekst, hun mening kunnen geven en in staat zijn argumenten te formuleren ter onderbouwing van hun mening. De antwoorden zijn dan ook beoordeeld op de mate van reflectie die eruit spreekt. Hierbij is gebruikgemaakt van een indeling in drie categorieën:

- Er is *geen sprake van reflectie*, dat wil zeggen dat de leerling geen antwoord op de gestelde vraag geeft, of wel antwoordt, maar geen onderbouwing van zijn mening geeft.
- Er is *nauwelijks sprake van reflectie*, dat wil zeggen dat de leerling een argument aandraagt dat niet zinvol is:
  - De leerling geeft geen echt argument, maar herhaalt bijvoorbeeld een gedeelte uit de vraag.
  - De leerling geeft een argument dat onduidelijk is, doordat het bijvoorbeeld onzin bevat of niet bij de vraag past, of omdat het niet goed te begrijpen is.
  - De leerling geeft een argument waaruit duidelijk wordt dat hij de tekst en/of de opgave niet goed begrepen heeft.
- Er is *sprake van reflectie*, dat wil zeggen dat de leerling het gegeven antwoord met een passend argument onderbouwt. Een passend argument wil niet altijd zeggen, dat een volwassen beoordelaar het met de strekking van het argument eens is. Het gaat er meer om, dat de leerling verwijst naar een inhoudselement uit de tekst, of specifieke informatie buiten de tekst, of een eigen inschatting, om zijn mening te onderbouwen. Daarbij moet de lezer het argument zonder al te veel moeite kunnen volgen. Een dergelijk argument is passend, als het relevante informatie bevat, en als het te construeren valt als ondersteuning voor de gegeven mening.

Bij de antwoorden waarin er sprake is van reflectie, is een nader onderscheid gemaakt in het type argument dat de leerling aandraagt:

- Het argument heeft betrekking op *informatie in de tekst*.
- Het argument heeft betrekking op *informatie buiten de tekst*, wat betekent dat het antwoord gebaseerd is op de eigen kennis, ervaringen en meningen van de leerling.
- Het argument is gerelateerd aan *taalbeschouwing* en heeft betrekking op kennis van de taal, van tekststructuur of tekstgenre.

- Het argument is een *combinatie* van de hierboven beschreven argumenttypen; het is bijvoorbeeld deels gebaseerd op informatie in de tekst en deels op informatie buiten de tekst.

De antwoorden van de leerlingen zijn door twee beoordelaars onafhankelijk van elkaar beoordeeld. In de gevallen waarin de oordelen niet overeenstemden, zijn de beoordelaars na bespreking gezamenlijk tot een definitieve beoordeling gekomen.

Leesteksten en opgaven

In totaal zijn er 23 reflectieopgaven aan de leerlingen voorgelegd. Alle antwoorden van de leerlingen zijn getranscribeerd en vervolgens zijn 10 van de 23 reflectieopgaven geselecteerd om beoordeeld te worden. Deze tien opgaven zijn weergeven in het hierna volgende overzicht. De teksten waarbij deze opgaven horen, zijn integraal weergegeven in bijlage 1. Het volgende overzicht toont de naam van de leestekst, de pagina waar de leestekst in bijlage 1 te vinden is en de formulering van de reflectieopgave.

Reflectieopgaven bij de voorbeeldteksten

Voorbeeldtekst	Pagina in bijlage 1	Reflectieopgave
De nieuwe school	334	In de laatste zin staat: *"Misschien dat we nog vriendjes worden."* Denk jij dat de we nog vriendjes worden?
Advertentie Kidsweek	317	De schrijver probeert de lezer over te halen om een abonnement te nemen. Vind je dat hij dit op een goede manier doet?
Bananenmicrofoon	318	Deze tekst is op een grappige manier geschreven. Vind je dat passen bij het onderwerp van de tekst?
Bosbrand	319	Lees regel 4-6. Daar staat: *Enorme rookwolken... te halen*. Vind je dit een goede inleiding voor deze tekst?
Braille	322	Past de *titel* van de tekst bij de *inhoud* van de tekst?
Hebben, hebben, hebben	325	De schrijfster probeert je met deze tekst ergens van te overtuigen. Vind je dat ze dat op een goede manier doet?
Orgaandonatie	335	Past de *titel* van de tekst bij de *inhoud* van de tekst ?
Tandenborstelbeestjes	343	Vind je het een goede keuze van de schrijfster om de tekst in te leiden met een vraag?
Verhalen van de wind	345	De schrijver begint het verhaal met de zin *'Opa, vertel nog eens een spannend verhaal!'* Vind je dit een goed begin van het verhaal?
Zwijn rukt op in Berlijn	349	Vind jij dat de laatste alinea past bij de rest van de tekst?

De vaardigheid in het Reflecteren op geschreven teksten is geanalyseerd voor leerlingen die zeer zwak, gemiddeld en zeer vaardig zijn in begrijpend lezen. Opgemerkt wordt dat deze drie groepen niet zijn samengesteld op basis van hun scores voor reflectievaardigheid maar op basis van hun scores voor Begrijpend lezen als geheel. Dit wil zeggen: de combinatie van het begrijpen en interpreteren van geschreven teksten (zie paragraaf 4.1.1 en 4.1.2). We hebben

namelijk alleen antwoorden beoordeeld van leerlingen die op basis van hun score voor Begrijpend lezen tot het tiende, vijftigste of negentigste percentiel behoorden. De groepen leerlingen zijn geselecteerd op basis van hun geobserveerde score in het betreffende percentiel, plus of min twee percentielen. Dat wil bijvoorbeeld zeggen dat de groep percentiel 10-leerlingen bestaat uit leerlingen met een score behorende bij percentiel 8 t/m 12. Hierna illustreren we aan de hand van voorbeeldopgaven bij de teksten Advertentie Kidsweek, De nieuwe school en Bananenmicrofoon hoe het gesteld is met de reflectievaardigheid van leerlingen die zeer zwak, gemiddeld en zeer goed zijn in begrijpend lezen.

Wat leerlingen kunnen: het geven van argumenten

In totaal zijn 346 antwoorden van leerlingen geanalyseerd. De mate waarin deze antwoorden blijk gaven van reflectie is voor elk van de drie groepen leerlingen weergegeven in tabel 4.2.

Tabel 4.2 Mate van reflectie in de antwoorden van leerlingen die zeer zwak, gemiddeld en zeer vaardig zijn in begrijpend lezen (% antwoorden)

Reflectievaardigheid	Zeer zwakke leerling (percentiel 10)	Gemiddelde leerling (percentiel 50)	Zeer vaardige leerling (percentiel 90)
Geen reflectie	4	2	0
Nauwelijks reflectie	41	30	17
Argument gebaseerd op informatie in tekst	42	49	68
Argument gebaseerd op informatie buiten tekst	1	5	0
Argument gerelateerd aan taalbeschouwing	11	13	14
Combinatie van argumenten	1	1	1

Van de leerlingen die **zeer zwak** zijn in begrijpend lezen – de percentiel-10 leerlingen – zijn in totaal 139 antwoorden op reflectieopgaven geanalyseerd. Bij 4% van deze antwoorden is er *geen enkele sprake van reflectie*. Een leerling heeft dan niets opgeschreven of aangegeven geen argument te kunnen geven, met antwoorden als: ‘dat weet ik niet’, of: ‘gewoon niet’.

Bij 41% van de antwoorden is er *nauwelijks sprake van reflectie*. Een voorbeeld van dit type antwoorden bij reflectieopgave ‘Bananenmicrofoon’, is de reactie ‘ik vind het wel passen en de titel ook’, waarin geen echt argument wordt gegeven, maar alleen een herhaling van de vraag. Andere voorbeelden zijn antwoorden waaruit blijkt dat de leerling de vraag verkeerd begrepen heeft, of verward heeft met een vraag over titel, zoals in het antwoord ‘ja, want in elk stukje gaat het zowat over een banaan of microfoon’. Bij reflectieopgave van de tekst ‘De nieuwe school’ moet de leerling aangeven of hij verwacht dat het personage Ronald en de ik-persoon nog vrienden zullen worden. Bij de antwoorden waarin er nauwelijks sprake is van reflectie, zien we dat de leerlingen wel enige uitleg geven, maar dat die uitleg geen duidelijk argument bevat voor hun antwoord. Een voorbeeld hiervan is het antwoord: ‘ja, na een paar maanden wel’.

Bij meer dan de helft van de antwoorden van zeer zwakke leerlingen is wel *sprake van reflectie*. Deze antwoorden bevatten verschillende soorten argumenten. Zo bevatten de antwoorden op de reflectieopgave bij de advertentie voor Kidsweek zowel argumenten die gebaseerd zijn op informatie binnen de tekst, argumenten op basis van informatie buiten de tekst als ook argumenten die meer in de richting van tekstbeschouwing gaan. Voorbeelden van argumenten gebaseerd op informatie binnen de tekst, zijn de opmerkingen dat de schrijver veel goede informatie geeft en dat de abonnees een welkomstcadeau ontvangen, zoals in het antwoord: ‘er is wel genoeg informatie en daarnaast ook nog een gratis dvd’. Voorbeelden van argumenten

buiten de tekst zijn 'nee, ze kunnen best zelf nadenken als je het wel of niet doet', wat waarschijnlijk betekent: het is niet nodig om de lezer over te halen, want hij of zij kan zelf beslissen of hij abonnee wil worden. Een ander interessant voorbeeld van een argument buiten de tekst is te vinden in het antwoord: 'nee, want de cito doen alleen jongens/meisjes die al in groep 8 zitten en die hebben er geen belangstelling meer voor', waarmee de leerling waarschijnlijk duidelijk wil maken dat de kinderen die meewerken aan het peilingsonderzoek, eigenlijk niet meer tot de doelgroep behoren die de schrijver wil bereiken. Voorbeelden van enkele argumenten gerelateerd aan taalbeschouwing zijn te vinden in antwoorden als 'ja, want hij laat die kinderen spanning krijgen en dan willen ze het verder lezen dus kopen ze het'.

Voorbeelden van antwoorden van zeer zwakke leerlingen (P10)

Vraag	Antwoorden waarbij nauwelijks sprake is van reflectie	Antwoorden waarbij sprake is van reflectie
De schrijver probeert de lezer over te halen om een abonnement te nemen. Vind je dat hij dit op een goede manier doet? (Opgave uit 'Advertentie Kidsweek')	• Ja, want hij geeft in formatie.	• Ja, want hij verteld ook wat er leuk is aan een abonnement. • Ja, want hij beschrijft heel goedde krant en je krijgt gratis een dvd als je aan de abonnement vast zit. • Nee, want hij koopt je om met een dvd. • Nee, want het kon veel leuker met plaatjes en leuke kleurtjes.
In de laatste zin staat: "Misschien dat we nog vriendjes worden." Denk jij dat de we nog vriendjes worden? (Opgave uit 'De nieuwe school')	• Ja, na een paar maanden wel.	• Nee, omdat hij ronalds beugel uit zijn mond trok. • Nee, omdat ze een slechte indruk maakte. • Nee, want als je die beugel aan de sjaal hebt hangen denk ik van niet.
Deze tekst is op een grappige manier geschreven. Vind je dat passen bij het onderwerp van de tekst? (Opgave uit 'Bananenmicrofoon')	• Ja, want het rijmt. • Ja, want het gaat over een bananenmicrofoon enzo heet de titel ook.	• Ja, want de jongen doet grappige dingen om een popzanger te worden. • Ja, want het is fantasie en dat kan best grappig zijn.

Van de **gemiddelde leerlingen** op het gebied van begrijpend lezen – de percentiel-50 leerlingen – zijn in totaal 94 antwoorden geanalyseerd. Uit de beoordelingen blijkt dat deze groep leerlingen vaker blijk geeft van reflectie dan de percentiel-10 leerlingen. Bij slechts 2% van de antwoorden is *geen enkele sprake van reflectie*; de leerling heeft niets opgeschreven of geeft aan geen argument te kunnen noemen. Bij een derde van de antwoorden is *nauwelijks sprake van reflectie*. Een voorbeeld van dit type antwoorden bij de reflectieopgave van de tekst 'De nieuwe school' is het antwoord 'omdat Frank het gaat oplossen met Ronald'. De leerling geeft hierbij niet aan waarop hij zijn deze verwachting baseert.
Bij 68% van de antwoorden geeft deze groep gemiddelde leerlingen wel *blijk van reflectie*. Enkele voorbeelden uit deze categorie antwoorden bij de reflectieopgave 'De nieuwe school' zijn: 'nee, omdat zijn eerste indruk slecht was en frank heeft ronald al op de eerste dag pijn gedaan' en, het tegenovergestelde antwoord: 'ja, omdat het schooljaar is net begonnen en duurt lang en voor die tijd kunnen ze het bijleggen'. Op de vraag of de grappige toon van de tekst 'Bananenmicrofoon' past bij het onderwerp van de tekst, worden door de gemiddelde leerlingen zowel antwoorden gegeven die gebaseerd zijn op informatie binnen de tekst, als

antwoorden gebaseerd op informatie buiten de tekst. Een voorbeeld van een antwoord dat gebaseerd is op de inhoud van de tekst, is 'ja, want het is grappig als iemand tegen een banaan zingt'. Een voorbeeld van een argument dat gebaseerd is op informatie buiten de tekst is 'nee, want dat kun je het niet begrijpen'.

Voorbeelden van antwoorden van gemiddelde leerlingen (P50)

Vraag	Antwoorden waarbij nauwelijks sprake is van reflectie	Antwoorden waarbij sprake is van reflectie
De schrijver probeert de lezer over te halen om een abonnement te nemen. Vind je dat hij dit op een goede manier doet? (Opgave uit 'Advertentie Kidsweek')	• Ja, want hij vertelt alles.	• Ja, want hij zegt dat er iets bij krijgt en dat trekt klanten aan. • Ja, want zo zien mensen hoe de krant is. En als ze hem leuk vinden dan gaan ze hem doen. • Nee, want mensen gaan meer op korting af want misschien is het een hele saaie film.
In de laatste zin staat: "Misschien dat we nog vriendjes worden." Denk jij dat de we nog vriendjes worden? (Opgave uit 'De nieuwe school')	• Ja, omdat Frank het gaat oplossen met Ronald.	• Nee, omdat hij al smalend naar hem keek toen hij naast hem kwam zitten. • Nee, omdat zijn eerste indruk slecht was en frank heeft ronald al op de eerste dag pijn gedaan. • Ja, omdat het schooljaar is net begonnen en duurt lang en voor die tijd kunnen ze het bijleggen.
Deze tekst is op een grappige manier geschreven. Vind je dat passen bij het onderwerp van de tekst? (Opgave uit 'Bananenmicrofoon')	• Ja, want het is gewoon een leuke tekst. • Ja, want het gaat over een bananen-microfoon en in bijna elk couplet zie ik wel het woord bananen staan zoals handbanaantje, apenmicrofoon.	• Ja, want het is grappig als iemand tegen een banaan zingt. • Nee, want zingen is niet grappig.

Van de **zeer vaardige leerlingen** in begrijpend lezen – de percentiel-90 leerlingen – zijn in totaal 113 antwoorden geanalyseerd. Anders dan bij de percentiel-10 leerlingen en percentiel-50 leerlingen, zijn er van deze meest vaardige leerlingen geen antwoorden aangetroffen waarin geen enkele blijk van reflectie wordt gegeven; er is bij alle antwoorden wel sprake van enige vorm van reflectie. Bij 17% van de antwoorden is de *mate van reflectie beperkt*. De aard van de antwoorden in deze categorie lijkt hetzelfde als bij de zwakke en gemiddelde leerlingen: het antwoord is een herhaling of parafrasering van de vraag, het argument dat gegeven wordt, sluit niet aan op de vraag of het argument wordt niet toegelicht. Bij 83% van de antwoorden van deze leerlingen wordt duidelijker blijk gegeven van *reflectie*. De argumenten die de leerlingen hierbij gebruiken, zijn in de meeste gevallen gebaseerd op informatie uit de tekst. Slechts een enkele keer worden er andersoortige argumenten genoemd, zoals door de leerling die bij de vraag over de advertentie voor Kidsweek antwoordt: 'Nee, want hij [de schrijver] komt een beetje dwingend over.'

Voorbeelden van antwoorden van zeer vaardige leerlingen (P90)

Vraag	Antwoorden waarbij nauwelijks sprake is van reflectie	Antwoorden waarbij sprake is van reflectie
De schrijver probeert de lezer over te halen om een abonnement te nemen. Vind je dat hij dit op een goede manier doet? (Opgave uit 'Advertentie Kidsweek')	• Ja, want ze vertellen er alles over.	• Ja, want hij noemt alle voordelen uit de krant. • Ja, want je krijgt dan een dvd zegt de schrijver en het is goede reclame vind ik. • Ja, want ze laten alles zien wat er in de krant staat en daardoor kan je makkelijk bepalen of je de krant wil. • Nee, want hij komt een beetje dwingend over.
In de laatste zin staat: "Misschien dat we nog vriendjes worden." Denk jij dat de we nog vriendjes worden? (Opgave uit 'De nieuwe school')	• Ja, omdat hij het ging goed maken.	• Nee, want ronald raakte in paniek van dat zijn beugel bleef haken aan de sjaal dat is geen goed begin. • Nee, want zilke dingen vergeet je niet snel en vooral niet op je eerste schooldag. • Nee, omdat hij hem niet vergeeft denk ik en ze passen niet bij elkaar.
Deze tekst is op een grappige manier geschreven. Vind je dat passen bij het onderwerp van de tekst? (Opgave uit 'Bananenmicrofoon')	• Ja, want ze zingt in een banaan. • Nee, want ik vind het niet zo'n passend onderwerp, het gat over dat als iemand een banaan vast houd die een popster is.	• Ja, want iemand die een banaan gaat gebruiken als microfoon is ook wel grappig. • Ja, want fantasie hoort leuk te zijn.

Samengevat
In de antwoorden van leerlingen die zeer vaardig zijn in begrijpend lezen is er vaker sprake van reflectie dan in de antwoorden van degenen die daar zeer zwak of gemiddeld in zijn. De zeer vaardige leerlingen geven bovendien vaker een argument dat gebaseerd is op de inhoud van de tekst. Deze verschillen lijken erop te wijzen dat leerlingen die goed presteren op de vaardigheid Begrijpend lezen als geheel, beter in staat zijn om hun mening te onderbouwen met passende argumenten dan leerlingen die een lagere score behalen op leesvaardigheid. De aantallen antwoorden waarop de analyses in deze peiling zijn uitgevoerd zijn echter te laag om er harde conclusies aan te kunnen verbinden. Daarvoor zou aanvullend onderzoek gedaan moeten worden.

Wat maakt een reflectieopgave moeilijk?

Uit de resultaten van de beoordeling komt naar voren dat het bij sommige opgaven gemakkelijker is voor de leerlingen om een goede onderbouwing voor hun mening te geven, dan bij andere. Zo zien we in tabel 4.3 dat, van de drie voorbeeldopgaven, de reflectievraag bij de advertentie voor Kidsweek het grootste percentage antwoorden met reflectie heeft, en de opgave bij 'Bananenmicrofoon' het laagste percentage antwoorden met reflectie. De opgave 'De nieuwe school' houdt het midden tussen de andere twee opgaven. Wanneer we de antwoorden van de leerlingen nader beschouwen, valt op dat bij de opgave 'Advertentie Kidsweek' bijna alle leerlingen, inclusief de zeer zwakke leerlingen, voorbeelden kunnen geven van de manier waarop de schrijver de lezer probeert over te halen. Zo noemen veel leerlingen

het argument dat de schrijver informatie geeft over de inhoud van de krant en het feit dat er een welkomstcadeau wordt aangeboden voor nieuwe abonnees. Daarnaast zijn er veel leerlingen die reflecteren op de vormgeving en de toon van de tekst; ze geven bijvoorbeeld aan dat de opmaak niet aantrekkelijk genoeg is, of dat de schrijver dwingend overkomt.
Deze bevindingen doen vermoeden dat de inhoud en het genre van de tekst veel aanknopingspunten bieden voor leerlingen om hun oordeel over de tekst mee te beargumenteren.

Tabel 4.3 Percentage antwoorden waarbij sprake is van reflectie per opgave

Voorbeeldtekst	Reflectieopgave	Antwoorden met reflectie van de drie groepen leerlingen gezamenlijk
Advertentie Kidsweek	De schrijver probeert de lezer over te halen om een abonnement te nemen. Vind je dat hij dit op een goede manier doet?	86%
De nieuwe school	In de laatste zin staat: "Misschien dat we nog vriendjes worden." Denk jij dat de we nog vriendjes worden? Gebruik informatie uit de tekst in je antwoord.	69%
Bananenmicrofoon	Deze tekst is op een grappige manier geschreven. Vind je dat passen bij het onderwerp van de tekst?	41%

Bij de reflectieopgave behorend bij de tekst 'De nieuwe school' is het beeld anders. We zien dat de meeste leerlingen wel een motivering voor hun antwoord geven, maar dat deze motivering in een aantal gevallen niet expliciet genoeg is om het als een passend argument te kunnen beoordelen. Een voorbeeld hiervan is het antwoord: 'Ja, over een paar maanden wel'. Het is mogelijk dat de leerling hiermee iets bedoelt als: 'tijd heelt alle wonden', maar het antwoord is niet voldoende toegelicht om het op die manier te kunnen interpreteren. Wellicht is deze opgave lastiger voor leerlingen omdat expliciet gevraagd wordt om een argument dat gebaseerd is op informatie in de tekst. Als we de tekst bekijken, dan zijn er eigenlijk maar een paar redeneringen uit af te leiden: het antwoord dat Ronald erg boos is op Frank en de jongens dus waarschijnlijk geen vriendjes zullen worden, of het antwoord dat de jongens naast elkaar komen te zitten en elkaar daardoor op termijn misschien wel aardig gaan vinden. Antwoorden die alleen gebaseerd zijn op de verwachtingen of fantasie van de leerling, maar geen relatie hebben met de inhoud van de tekst, zoals het antwoord 'omdat Frank het gaat oplossen met Ronald', zijn dan ook gecategoriseerd als 'nauwelijks reflectie', omdat ze niet aansluiten op de vraag.

Bij de antwoorden op de reflectievraag Bananenmicrofoon valt op dat veel leerlingen de vraag verkeerd geïnterpreteerd hebben: deze leerlingen hebben niet de passendheid van de toon van de tekst beoordeeld, maar de passendheid van de titel. Daarnaast zijn er veel leerlingen die hun antwoord niet voldoende toegelicht hebben, waardoor het argument onduidelijk blijft.
Een voorbeeld van zo'n antwoord is de opmerking: 'ja, want het is gewoon een leuke tekst'.
Deze opgave laat van alle reflectievragen het duidelijkste onderscheid zien tussen de zwakke en de zeer vaardige leerlingen met betrekking tot de percentages geslaagde reflectie.

4.2 Studerend lezen

Inhoud

Het onderdeel Studerend lezen sluit aan op de vaardigheden die gericht zijn op het grondig begrijpen van een tekst (begrijpen, interpreteren en reflecteren). Het betreft vaardigheden die specifiek gerelateerd zijn aan het leren studeren. Bij studerend lezen gaat het erom dat er na het begrijpen van de informatie in een tekst iets met die informatie gedaan wordt: de informatie moet op de een of andere manier door de lezer 'opgeslagen' worden om die op een ander moment paraat te hebben, bijvoorbeeld voor een proefwerk, een werkstuk of een presentatie. Informatie kan daartoe bewerkt worden in de vorm van herlezen, onderstrepen, aantekeningen maken, samenvatten, schematiseren en zelf vragen stellen en beantwoorden.

In dit peilingsonderzoek ligt de nadruk op de vaardigheden samenvatten en schematiseren, waarbij ook aandacht wordt besteed aan de fases die voorafgaan aan het formuleren van een samenvatting of opstellen van een schema. Zo zijn er opgaven waarbij de leerling een schema moet aanvullen, of waarbij uit meerdere alternatieven de beste samenvatting of het best passende schema gekozen moet worden. Daarnaast zijn er opgaven waarbij bijvoorbeeld het onderstrepen van relevante informatie voor een samenvatting aan bod komt, of het indelen van een tekst in alinea's. Voor dit onderzoek is gebruikgemaakt van diverse soorten informatieve teksten, zoals teksten van websites, artikelen uit populairwetenschappelijke jeugdtijdschriften en informatieboekjes.

Leesteksten en opgaven

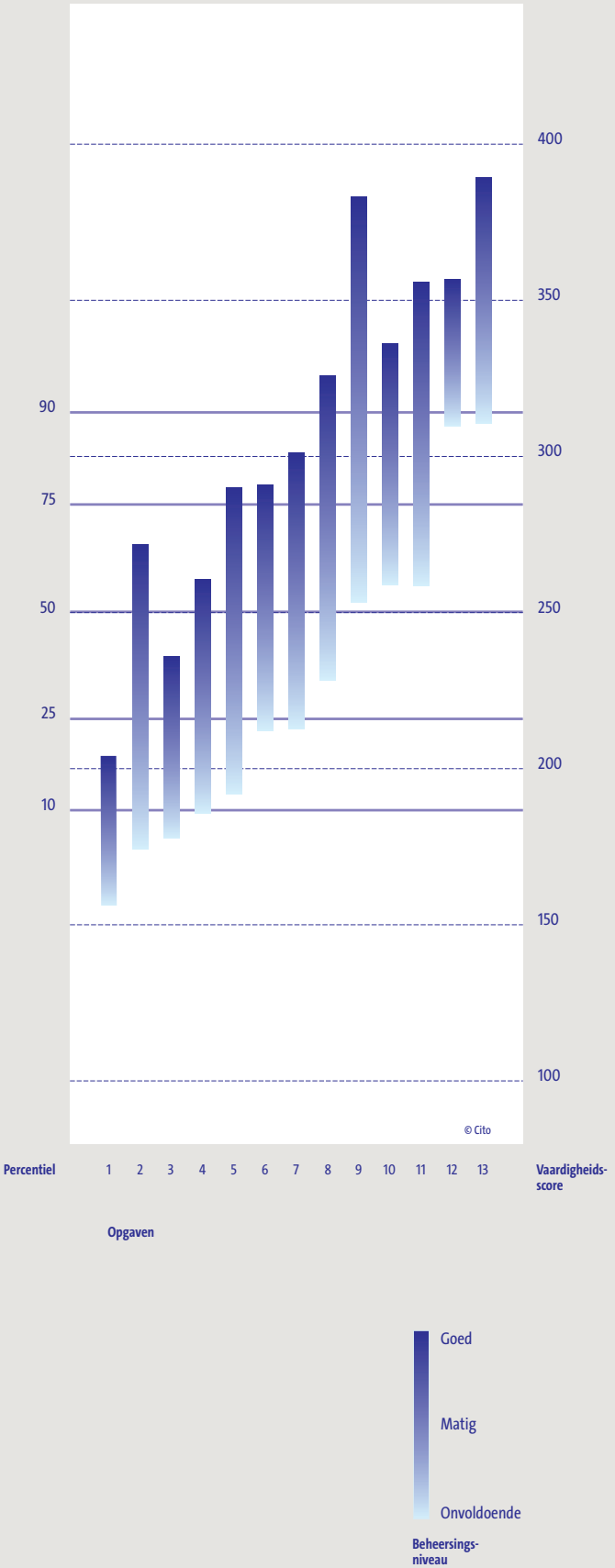
Voor het onderdeel Studerend lezen hebben we de leerlingen 24 opgaven bij 15 leesteksten voorgelegd. De 9 teksten aan de hand waarvan we de vaardigheid van de leerlingen illustreren, zijn integraal opgenomen in bijlage 1. Het volgende overzicht laat zien op welke pagina in deze balans de desbetreffende leestekst te vinden is.

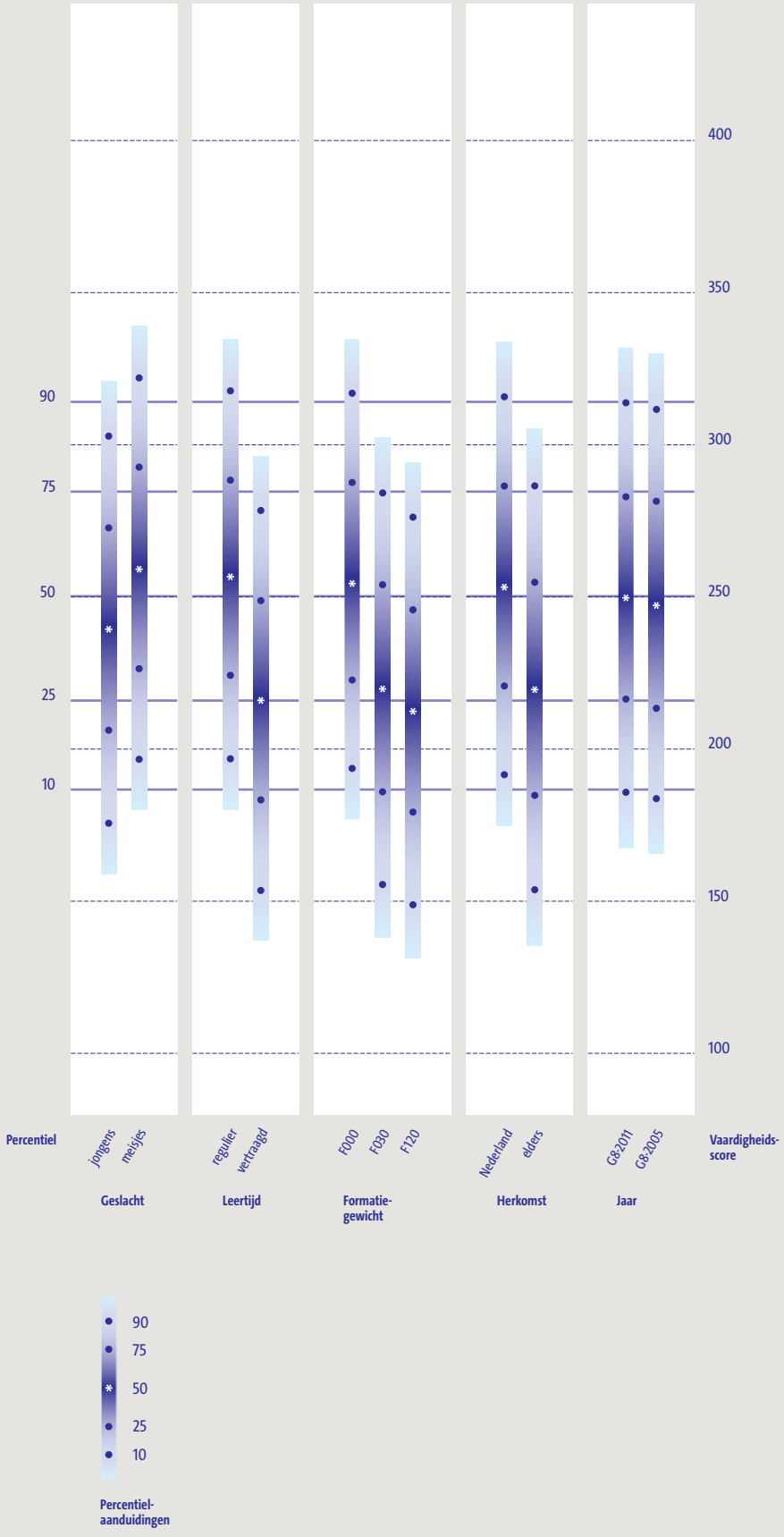
Leestekst	Pagina in bijlage 1
Spijsvertering	341
Papier	338
Zonder inktpot (Biro)	348
Sprinkhanen en krekels	341
Bouwen in de Middeleeuwen	321
Spinnen: soorten jagers	341
De kleur van de hemel	330
Glasbak	325
Wagenziekte	347

Voor het onderdeel Studerend lezen is een vaardigheidsschaal ontwikkeld op basis van alle 24 opgaven. Hieronder beschrijven we de vaardigheid van leerlingen aan de hand van 13 voorbeeldopgaven. In de figuur op pagina 108 is de moeilijkheid van deze voorbeeldopgaven visueel weergegeven.

De vaardigheidsschaal

Studerend lezen




400
350
300
250
200
150
100
90
75
50
25
10
Percentiel
jongens
meisjes
Geslacht
regulier
vertraagd
Leertijd
F000
F030
F120
Formatie-gewicht
Nederland
elders
Herkomst
G8-2011
G8-2005
Jaar
Vaardigheids-score
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

Wat leerlingen kunnen

De **zeer zwakke leerling** – de percentiel-10 leerling – beheerst van de totale verzameling van 24 opgaven geen enkele opgave goed.

Er zijn vier opgaven die deze leerling *matig* beheerst, waaronder voorbeeldopgaven 1, 2 en 3. Bij opgave 1 moet de leerling uit vier alternatieven het schema kiezen dat de informatie uit de tekst 'De spijsvertering' in de juiste volgorde weergeeft. Deze opgave is relatief eenvoudig, omdat de bevraagde informatie in lineaire volgorde wordt vermeld in de tekst. Opgave 2 betreft het samenvatten van een alinea uit de tekst 'Zonder inktpot'. Bij deze opgave gaat het erom dat de leerling de belangrijkste informatie uit de alinea weet te onderscheiden van de minder relevante informatie. Opgave 3 is een open opgave, waarbij de leerling een schema bij een tekst moet aanvullen.

De overige twintig opgaven uit de opgavenverzameling worden *onvoldoende* beheerst door de percentiel-10 leerling.

Het studerend lezen, zoals dat in dit peilingsonderzoek is vormgegeven, is dus duidelijk te moeilijk voor leerlingen met deze vaardigheidsscore.

Voorbeeldopgaven Studerend lezen 1-3

1 Spijsvertering

Welke weg legt je eten af door je lichaam?

A mond → maag → slokdarm → dunne darm → dikke darm
B mond → slokdarm → dunne darm → dikke darm → maag
C mond → slokdarm → maag → dikke darm → dunne darm
D mond → slokdarm → maag → dunne darm → dikke darm

2 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.

3 Papier

Yassir moet de informatie uit de bovenstaande tekst leren voor een proefwerk. Hij heeft een deel van de informatie al in een schema gezet. Vul het schema verder in.

Waar werd / wordt papier van gemaakt?	
_____**:**	**nu:**
papyrus lompen _____	_____ _____

De **gemiddelde leerling** – de percentiel-50 leerling – beheerst van de 24 opgaven 3 opgaven goed, 12 opgaven matig en 9 opgaven onvoldoende.

Voorbeeldopgaven 1 en 2 zijn eenvoudig te beantwoorden voor de gemiddelde leerling: deze opgaven worden *goed* beheerst.

Opgave 3, die voor de percentiel-10 leerlingen wat moeilijker is, wordt ook door de percentiel-50 leerling slechts *matig* beheerst. Andere voorbeelden van opgaven die matig beheerst worden door deze leerlingen, zijn voorbeeldopgaven 4 tot en met 8. Opgave 4 gaat om het aanvullen van een schema bij de tekst 'De spijsvertering'. Ook bij opgaven 5 en 6 staat de vaardigheid schematiseren centraal: bij deze opgaven moet de leerling het schema kiezen dat het best past bij de structuur van de informatie in de bijbehorende tekst. Opgaven 7 en 8, behorend bij de tekst 'De kleur van de hemel' zijn de laatste voorbeeldopgaven die nog matig beheerst worden door de gemiddelde leerling. Bij opgave 7 moet de leerling een schema aanvullen. Dit schema is voor leerlingen moeilijker aan te vullen dan de schema's in opgaven 2 en 4. De verklaring hiervoor ligt waarschijnlijk in het feit dat opgave 7 een beroep doet op verschillende vaardigheden: de leerling moet de informatie in de tekst niet alleen structureren, maar ook voor een deel samenvatten om de open plaatsen in het schema te kunnen aanvullen. Opgave 8 is een 'pure' samenvattingsvraag, waarbij moet worden aangegeven welke zin uit de eerste alinea de beste weergave biedt van de inhoud van de rest van de tekst.

De rest van de opgaven uit de geselecteerde voorbeelden zijn te moeilijk gebleken voor de gemiddelde leerling: deze opgaven worden *onvoldoende* beheerst.

Voorbeeldopgaven Studerend lezen 4-8

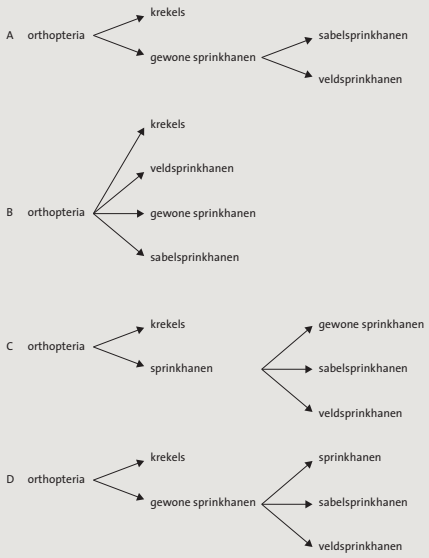
4 Spijsvertering

Vul het onderstaande schema verder in.

Waar	**Wat komt erbij?**	**Wat gebeurt er met het eten?**
mond	_____	Het eten wordt een brij.
maag	maagsap	_____

5 Sprinkhanen en krekels

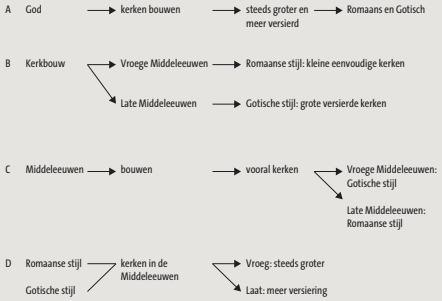
Welk schema past het beste bij de tekst?



6 Bouwen in de Middeleeuwen

Je moet de informatie uit deze tekst voor een proefwerk leren.

Welk schema geeft de belangrijkste informatie het beste weer?



7 De kleur van de hemel

Noa heeft een deel van de informatie uit de tekst in een schema gezet. Vul het schema verder in.

Hemelkleur:	**Waar wordt het door veroorzaakt?**
blauw	Gassen in de dampkring laten vooral het blauwe licht van de zon door.
wit	
geel	
rood	

8 De kleur van de hemel

Welke zin uit de eerste alinea vat de rest van de tekst het beste samen?

A Heb je je weleens afgevraagd waarom de hemel soms diepblauw gekleurd is en soms bijna wit?
B Of waarom de zonsondergang de ene keer rood is en de andere keer geel?
C Elke hemelkleur is afkomstig van de zon.
D In zonlicht zitten alle kleuren van de regenboog.
E Als al die kleuren bij elkaar zitten, krijg je wit licht.

De **zeer vaardige leerling** – de percentiel-90 leerling – heeft aanmerkelijk minder moeite met de opgaven voor Studerend lezen: deze leerling beheerst 13 van de in totaal 24 opgaven goed, 10 opgaven matig en 1 opgave onvoldoende.

Voorbeeldopgaven 1 tot en met 7 worden *goed* beheerst door deze leerling.

Opgave 8 wordt door de zeer vaardige leerling, net als door de gemiddelde leerling, *matig* beheerst. Opgaven 9 tot en met 13, die door zowel de zeer zwakke leerling als de gemiddelde leerling onvoldoende beheerst worden, zijn voor de percentiel-90 leerling wat eenvoudiger te beantwoorden: ook deze opgaven worden allemaal matig beheerst. Opgave 9 is een meerkeuzevraag, waarbij uit 5 alternatieven de beste samenvatting van een tekst gekozen moet worden. Bij opgave 10 gaat het erom het best passende schema te kiezen bij de tekst ‘Spinnen: soorten jagers’. Bij opgave 11 moet de leerlingen de belangrijkste informatie opschrijven uit een alinea van de tekst ‘Zonder inktpot’. Bij opgave 12, behorende bij de tekst ‘Wagenziekte’, moet de leerling de drie weergegeven subtitels toewijzen aan delen van de tekst. Wat de opgave extra complex maakt, is dat de tekst daarvoor eerst nog opgedeeld moet worden in drie stukken. De subtitels staan bovendien in willekeurige volgorde weergegeven en bieden wat dat betreft dus geen handvatten voor het structureren van de tekst. Deze opgave bleek voor het grootste deel van de leerlingen die aan het peilingsonderzoek hebben deelgenomen, erg lastig te beantwoorden. Opgave 13, behorende bij de tekst ‘Van glasbak naar nieuw glas’, bleek echter nog iets moeilijker te zijn. Om het juiste antwoord te vinden bij deze opgave moeten

verschillende vaardigheden worden aangesproken. Zo moet de leerling de informatie in de tekst goed begrijpen en de plaatjes bij de opgave kunnen verbinden aan die informatie om uiteindelijk het antwoordalternatief te kiezen waarin de volgorde van de plaatjes overeenkomt met de beschrijving in de tekst.

Binnen de geselecteerde voorbeelden is er geen opgave die *onvoldoende* beheerst wordt door de zeer vaardige leerlingen.

Voorbeeldopgaven Studerend lezen 9-13

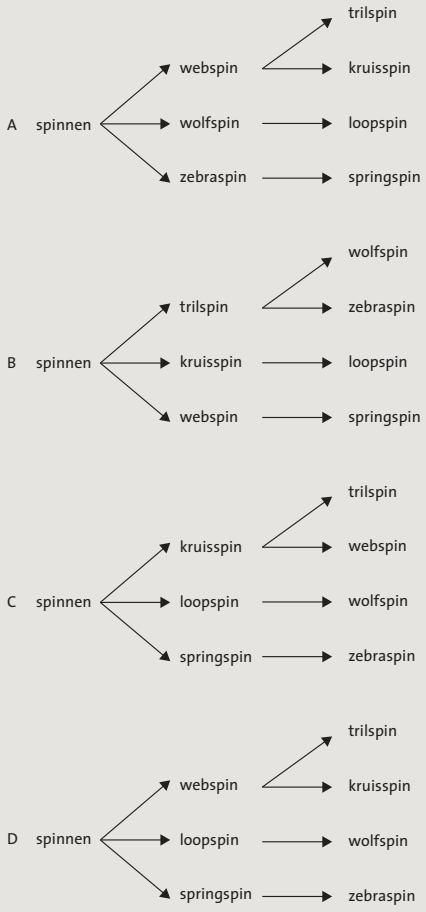
9 Glasbak

Welke zin uit de eerste alinea vat de rest van de tekst het beste samen?

A Het maakt lekker veel herrie en het is nog nuttig ook ...
B ...want van dat glas kunnen weer nieuwe potjes en flessen worden gemaakt.
C ...het is maar goed dat zo veel mogelijk glas kan worden hergebruikt.
D Dan besparen we ook nog eens zand, kalk, natrium, kalium en energie.
E Elke kilo scherven spaart 1,4 kilo natuurlijke grondstoffen ...

10 Spinnen: soorten jagers

Welk schema past het beste bij de tekst hierboven?



11 Zonder Inktpot

Waarover gaat het stukje “Balletje”?

_____

12 Wagenziekte

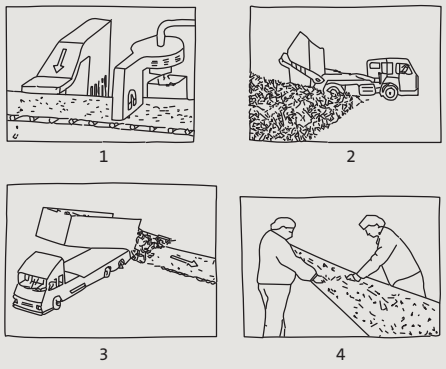
De bovenstaande tekst kun je in drie stukken verdelen. Bij elk stuk past een titel.
Hieronder staan die drie titels. Zoek bij elke titel het stukje tekst dat erbij hoort.
Schrijf steeds de eerste drie woorden van het stukje op.

Let op: de titels staan niet in de volgorde van de tekst!

titel:	**De eerste drie woorden zijn:**
Wat veroorzaakt wagenziekte?	_____ _____
Wat kun je doen tegen wagenziekte?	_____ _____
Wat is wagenziekte?	_____ _____

13 Glasbak

Hieronder staan 4 plaatjes die steeds een gedeelte laten zien van hoe het glas wordt schoongemaakt.



1 2 3 4

Die plaatjes staan niet in de goede volgorde.
Welke volgorde is wel goed?

A 2, 1, 4, 3
B 3, 1, 4, 2
C 3, 4, 1, 2
D 2, 3, 1, 4

Samengevat
De hiervoor beschreven bevindingen doen vermoeden dat opgaven voor de vaardigheid Studerend lezen moeilijker worden gevonden naarmate de tekst of het tekstdeel waar de vraag betrekking op heeft, langer is of een complexere structuur heeft. Het kiezen van het best passende schema bij een korte tekst met een eenvoudige structuur of het aanvullen van een schema met steekwoorden die expliciet vermeld worden in de tekst, zijn voorbeelden van opgaven die relatief eenvoudig te beantwoorden zijn. Leerlingen hebben meer moeite met opgaven waarbij ze het best passende schema moeten kiezen bij een langere of inhoudelijk complexere tekst, of met opgaven waarbij ze moeten samenvatten én schematiseren.
Andere voorbeelden van opgaven die moeilijk worden gevonden door leerlingen, zijn opgaven waarbij een tekst moet worden opgedeeld in alinea's en opgaven waarbij afbeeldingen van gebeurtenissen in de tekst op volgorde moeten worden gezet.

Verschillen tussen groepen leerlingen

De verdelingen van de vaardigheid van de verschillende groepen leerlingen zijn afgebeeld in de grafiek op pagina 109.

Meisjes presteren in groep 8 gemiddeld beter op de vaardigheid Studerend lezen dan jongens. Het verschil tussen de twee groepen bedraagt 20 schaalpunten (260 versus 240), wat overeenkomt met een effectgrootte van .41.

Leerlingen met een reguliere leertijd zijn duidelijk vaardiger in het schematiseren en samenvatten dan vertraagde leerlingen. De gemiddelde vaardigheidsscore van niet-vertraagde leerlingen in groep 8 is 257, terwijl de gemiddelde score voor leerlingen die ten minste één schooljaar hebben overgedaan 217 bedraagt. Dit verschil is, met een effectgrootte van .85, groot te noemen.

Leerlingen met formatiegewicht 0 scoren gemiddeld 35 schaalpunten hoger dan leerlingen met formatiegewicht .30, en 42 schaalpunten hoger dan leerlingen met gewicht 1.20. De effectgrootte voor deze verschillen is respectievelijk .72 en .87. Kinderen van ouders die in Nederland zijn geboren hebben een hogere gemiddelde vaardigheidsscore voor Studerend lezen dan kinderen van ouders die niet in Nederland zijn geboren. Het verschil tussen deze groepen leerlingen bedraagt 34 schaalpunten, met een effectgrootte van .67.

Van de 24 opgaven voor het onderdeel Studerend lezen waren er 10 'ankers': opgaven die ook in 2005 aan leerlingen zijn voorgelegd. Hierdoor is het mogelijk om de vaardigheid van leerlingen uit 2005 te vergelijken met die van leerlingen in het huidige peilingsonderzoek. Uit deze jaarvergelijking komt naar voren dat de vaardigheid van leerlingen uit groep 8 in 2005 vergelijkbaar is met die van leerlingen uit de huidige peiling: er is een verwaarloosbaar verschil van slechts twee schaalpunten (effectgrootte .01).

Opgemerkt wordt dat het gemiddelde vaardigheidsverschil tussen de hiervoor onderscheiden groepen niet gecorrigeerd is voor andere achtergrondkenmerken die mogelijk van invloed zijn op de prestaties. Het betreft zogeheten bruto verschillen zoals berekend op basis van het gemiddeld verschil in de geschatte vaardigheid van de groepen leerlingen. In hoofdstuk 7 rapporteren we daarom ook de zogeheten netto ofwel gecorrigeerde verschillen. Die geven aan hoe groot of klein het vaardigheidsverschil zou zijn geweest onder de aanname dat de groepen leerlingen vergelijkbaar zijn qua geslacht, leertijd, formatiegewicht en herkomst van de ouders. Daarnaast geven we aan of het vaardigheidsverschil statistisch gezien significant is, dit wil zeggen: niet op toeval berust.

4.3 Opzoeken van informatie

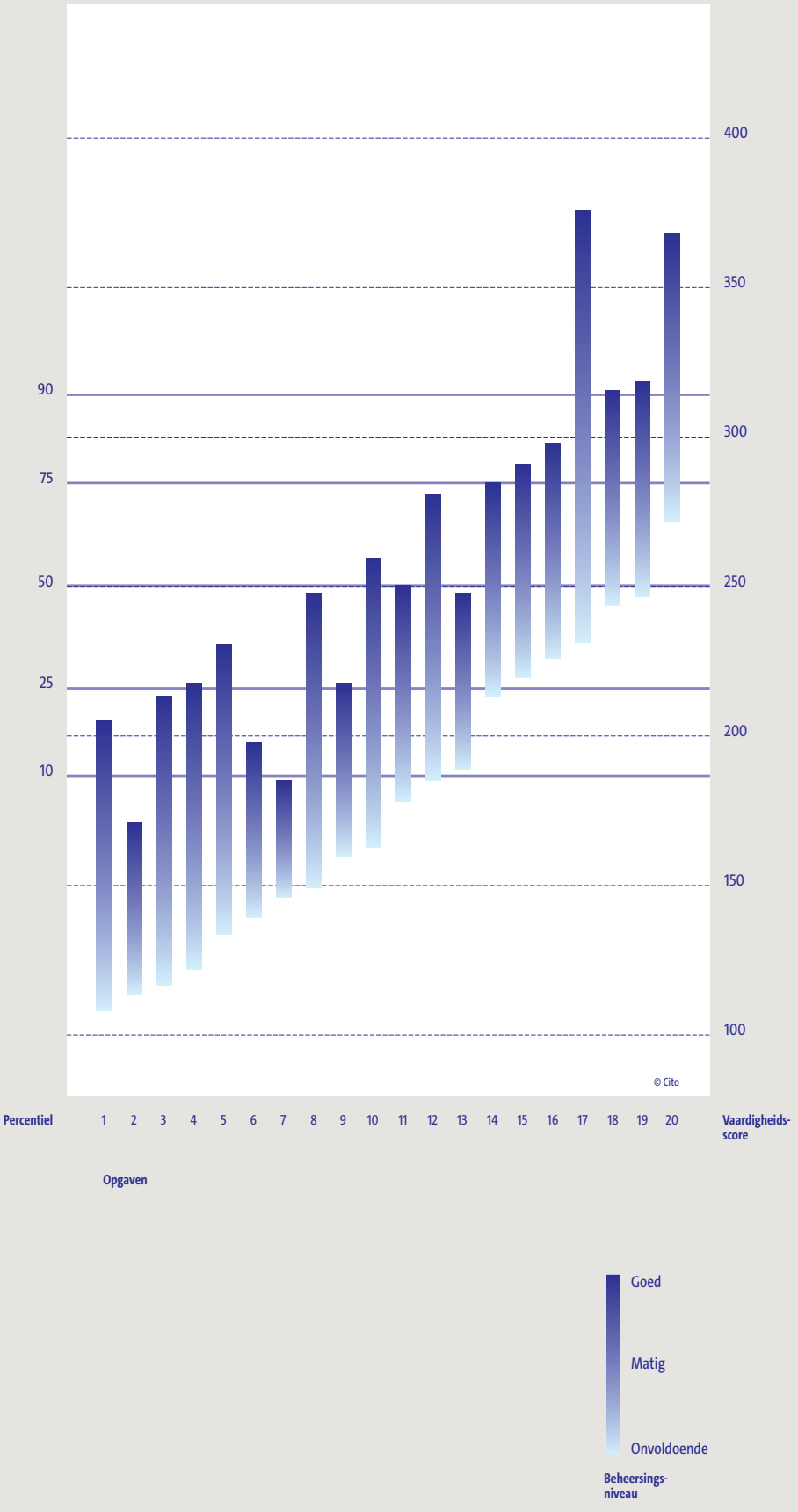
Inhoud

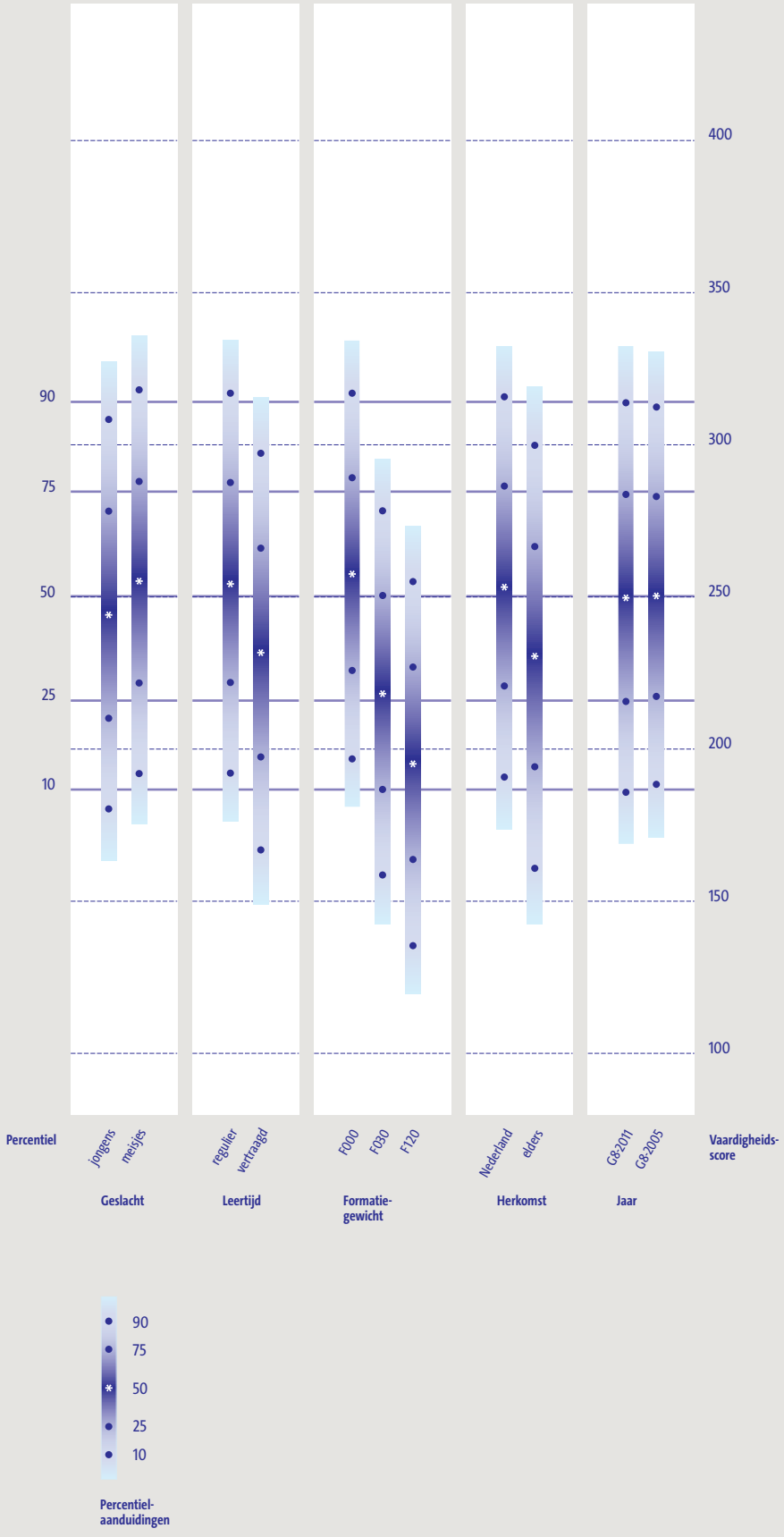
Het onderdeel Opzoeken van informatie betreft het efficiënt en systematisch opsporen van specifieke informatie in schriftelijke of elektronische informatiebronnen en deze vervolgens gebruiken of toepassen. In de methoden staat deze vaardigheid ook wel bekend als studievaardigheid. Bij opzoeken worden 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 bij deze vaardigheid altijd sprake van een buiten de tekst gelegen gebruiksdoel, zoals het opzoeken van een telefoonnummer om vervolgens de beoogde instantie te kunnen bellen. Aangezien leerlingen in het dagelijks leven vooral gebruik zullen maken van internet om informatie te vinden, heeft het zoeken op internet een belangrijke rol binnen het onderdeel Opzoeken van informatie.

De vaardigheidsschaal

Opzoeken van informatie




400
350
300
250
200
150
100
90
75
50
25
10
Percentiel
jongens
meisjes
Geslacht
regulier
vertraagd
Leertijd
F000
F030
F120
Formatie-gewicht
Nederland
elders
Herkomst
G8-2011
G8-2005
Jaar
Vaardigheids-score
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

We onderscheiden binnen het onderdeel 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, internet of (digitale) encyclopedie.
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 internet, folder, krant, televisiegids, reisgids, telefoongids of tijdschrift. Elk genre kan hier aan de orde zijn.
4 *Wegwijs*
   – op internet; gebruiken van zoekmachines; zoeken en vinden van informatie via webpagina's met zoekvensters en hyperlinks;
   – 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, enzovoort.
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, 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 onderdeel Opzoeken van informatie is een vaardigheidsschaal ontwikkeld waarin 38 opgaven zijn opgenomen. Daarvan zijn 20 opgaven geselecteerd die in dit rapport worden besproken. De moeilijkheid van deze voorbeeldopgaven is afgebeeld op de vaardigheidsschaal op pagina 116. Sommige vragen hebben betrekking op het gebruik van een informatiebron, zoals 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.

Wat leerlingen kunnen

De **zeer zwakke leerling** – de percentiel-10 leerling – beheerst van de totale verzameling van 38 opgaven 4 opgaven goed, 18 opgaven matig en 16 opgaven onvoldoende. Voorbeeldopgave 2 wordt door deze leerling *goed* beheerst. In deze opgave moet de leerling de juiste trefwoorden kiezen voor een zoekopdracht op internet.

Voorbeeldopgaven 1 en 3 tot en met 12 worden *matig* beheerst door de percentiel-10 leerling. Hoewel opgave 1 gemiddeld genomen eenvoudig te beantwoorden is voor de leerlingen die deelnamen aan de peiling (en daarom ook helemaal links op de vaardigheidsschaal staat), is deze opgave voor de minst vaardige lezers moeilijker dan opgave 2. Bij opgave 1 moet de leerling uit vier alternatieven de website kiezen waar informatie gevonden kan worden over het filmaanbod in de bioscoop. Mogelijk is deze opgave voor de percentiel-10 leerling wat moeilijker omdat het goede antwoord 'www.biosagenda.nl' een afkorting bevat van het woord 'bioscoop'. Opgave 3, waarbij ook de vaardigheid Interpreteren een rol speelt, draait om het herkennen van de informatiebron van een afgebeelde tekst. Bij opgave 4 gaat het, net als bij opgave 2, om het

selecteren van zoekwoorden om informatie te vinden op internet. Bij opgaven 5 en 7 staat het doorzien van de structuur van websites centraal; bij beide opgaven moet de leerling de juiste link in een menu selecteren om de gewenste informatie te vinden. Opgave 6 bevraagt het gebruik van naslagwerken; de leerling moet de aankomsttijd van een trein aflezen van een reisschema op internet. Bij opgave 8 moet de leerling uit een lijst met zoekresultaten van een webcatalogus, de best passende zoekresultaten selecteren. Hiervoor moet de leerling de informatie in de pictogrammen, de titels en de beschrijvingen combineren. Opgave 9 heeft betrekking op de structuur van tijdschriften. Om deze opgave goed te kunnen beantwoorden moet de leerling begrijpen dat de voorkant van het tijdschrift een overzicht geeft van de inhoud die aan bod komt in het blad. Opgave 10 bevraagt, net als opgaven 2 en 4, het gebruik van trefwoorden. Het verschil in moeilijkheid van deze opgaven heeft wellicht te maken met het aantal zoekwoorden dat geselecteerd moet worden: de bevindingen suggereren dat opgaven van dit type moeilijker worden naarmate de combinatie van zoekwoorden meer woorden omvat. Opgave 11 betreft het selecteren van de juiste informatiebron. In dit geval moet de leerling papieren bronnen en digitale bronnen vergelijken. Opgave 12 is de laatste voorbeeldopgave die nog matig beheerst wordt door de percentiel-10 leerling. Bij deze opgave moet, in een woordenboek, informatie worden gevonden over de betekenis van uitdrukkingen met het woord 'kat'. Vervolgens moet uit de antwoordalternatieven de uitdrukking geselecteerd worden die overeenkomt met de beschrijving aan het begin van de opgave.

Voorbeeldopgaven Opzoeken van informatie 1-12

1 Het is een regenachtige dag en er is niets leuks op de tv. Wesley denkt erover om naar de film te gaan. Hij wil weten welke films er draaien. Als er een leuke film is, wil hij telefonisch kaartjes bestellen.

Wesley gaat zoeken op internet.
Op welke site moet Wesley kijken om de juiste informatie te vinden?
Op ...

A www.biosagenda.nl
B www.hetweer.nl
C www.telefoongids.nl
D www.tvgids.nl

2 Eli wil voor zijn gamebox het spelletje 'Banjo Tooie' kopen. Hij heeft gehoord dat sommige webwinkels deze game met korting verkopen. Hij zoekt op internet met de woorden:
Banjo Tooie – koopje.
Helaas levert dat geen geschikte webadressen op.

Welke zoekwoorden had Eli beter kunnen gebruiken?

A *Banjo Tooie – aanbieding*
B *Banjo Tooie – ervaringen*
C *Banjo Tooie – resultaat*
D *Banjo Tooie – voordelen*

3 Kies bij deze opgave uit: *biologieboek - encyclopedie - krant - museumfolder - reisgids - woordenboek*

KRAAKCICADE

Nieuw insect in Amsterdam

Voor het eerst is in Nederland de cicada orni aangetroffen, die eruit ziet als een kever. Een bioloog trof het beest aan in Amsterdam in een boom vlakbij het museum De Hermitage. Hij stelt voor het dier 'kraakcicade' te noemen naar het geluid dat hij voortbrengt. Het beestje zou per ongeluk door een vakantieganger vanuit Frankrijk kunnen zijn meegenomen. ANP

Dit is een stukje uit een _____

4 David wil graag een jonge hond voor zijn verjaardag. Het liefst een mannetje (een reu) van het hondenras labrador. Zijn ouders vinden het een goed idee. Ze gaan voor David zoeken op internet.

Welke drie zoekwoorden kunnen de ouders van David het beste gebruiken?

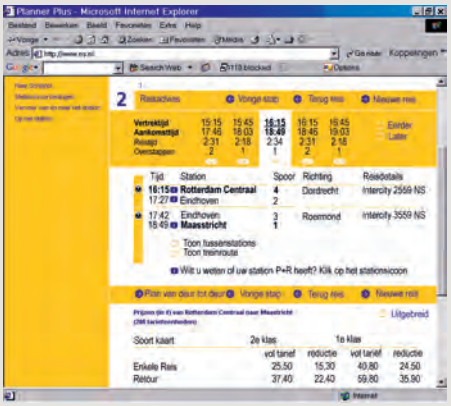
A *hond – mannetje – hondenras*
B *hond – mannetje – labrador*
C *puppy – reu – hondenras*
D *puppy – reu – labrador*

5 De broer van Ahmet wordt binnenkort 12 jaar. Hij wil graag een dvd voor zijn verjaardag. Ahmet weet dat zijn broer graag naar lachfilms kijkt met de hele familie. Hij gaat op internet op zoek naar een leuke dvd voor hem. Hieronder zie je een deel van de webpagina die Ahmet heeft gevonden.

Op welke link kan Ahmet nu het beste klikken om een dvd voor zijn broer te vinden?
Op ...

A Disney
B Familie
C Komedie
D Tekenfilms

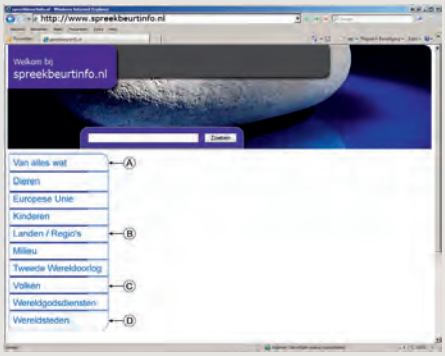
Meneer Vos neemt de trein van 16.15 uur vanaf Rotterdam Centraal naar Maastricht.
Hij heeft een reductiekaart.
Hij kijkt voor informatie op de onderstaande site.



6 Hoe laat is meneer Vos in Maastricht?

_____

7 Jim wil een werkstuk maken over Indianen. Hij zoekt op internet. Hij komt op een website waar informatie te vinden is voor werkstukken en spreekbeurten. Daar ziet hij de onderstaande lijst met onderwerpen.



Waar moet Jim nu verder zoeken om informatie te vinden over Indianen?
Bij de categorie...

A Van alles wat
B Landen/ Regio's
C Volken
D Wereldsteden

8 Lisanne wil in de bibliotheek een spannend jeugdboek over dolfijnen lenen. Ze typt het trefwoord *dolfijn* in op de zoekmachine van de webcatalogus van de bibliotheek. Ze krijgt de onderstaande lijst met zoekresultaten te zien.

Boek **Resultaten 1 - 4 van 291 voor 'dolfijn':**

De speelse dolfijn

Li Fang-Ling, Chang Yi-Wen, Lin Chuan-Zong, Son Tyberg

In korte hoofdstukken met veel kleurenfoto's en enkele gekleurde tekeningen wordt verteld over het leven van dolfijnen. Voorlezen vanaf ca. 4...

Plaats in kast J598.91
Jaar: 2004
Serie: Dieren in de kijker
Onderwerp: dolfijnen
Gevonden: Dolfijn (2) dolfijnen (2)

Boek

Red de dolfijn!

Mary van der Valk, Heleen Rikkers
Iris en Amber gaan in de vakantie naar Amerika om dolfijnen te trainen. Ze ontdekken dat er in het centrum iets niet klopt en gaan op...

Jaar: 2006
Onderwerp: Dolfijnen
Gevonden: Dolfijn (1) dolfijnen (2)

Strip-encyclopedie Zilveren Dolfijn

http://www.zilverendolfijn.nl/
Strip-encyclopedie Zilveren Dolfijn
Taal: nl
Beoordeling: *****
Gevonden: Dolfijn (3)

Boek

Dolfijn ontvoerd

Niels Rood, Yke Reeder
Cas en Quinty zijn op vakantie op Malta. Ze zien hoe drie verdachte mannen een enorme zeeschildpad gevangennemen. Dan blijken ook de...

Jaar: 2010
Serie: Dolphin Rescue Team ;
Onderwerp: Dolfijnen , Vakanties
Gevonden: Dolfijn (1) dolfijnen (2)

Bij welke twee titels uit deze lijst is de kans het grootst dat Lisanne vindt wat ze zoekt?

Bij de titels _____ en
_____

9 Hieronder zie je de voorkant van het tijdschrift *'ZO ZIT DAT'*.

Wat zie je op deze voorkant?

A de gebruiksaanwijzing
B de onderwerpen
C een overzicht van de afbeeldingen
D het voorwoord

10 Jasser (11 jaar) woont in Nijmegen. Hij is binnenkort jarig. Jasser wil dan met zijn vriendjes gaan bowlen. Hij wil weten welke mogelijkheden er zijn voor kinderen in zijn woonplaats.
Hij gaat zoeken op internet.

Welke zoekwoorden kan Jasser het beste gebruiken?

A *bowlen – jarig – 11 jaar – vriendjes*
B *bowlen – jarig – Nijmegen – kinderen*
C *jarig – mogelijkheden – kinderen – 11 jaar*
D *jarig – mogelijkheden – Nijmegen – vriendjes*

11 Kira (12 jaar) gaat in de zomervakantie logeren bij haar opa en oma in Amsterdam. Ze wil weten wat er voor kinderen te doen is in Amsterdam en waar precies.
Waar kan zij deze informatie het beste zoeken?

In of op ...

A

B

C www.amsterdam.info/nl/plattegrond/

D www.uitmetkinderen.nl/activiteiten-kinderen/Amsterdam

12 Olaf zegt: "Ik had nooit gedacht dat Floortje dat zou doen. Maar ja, ze heeft problemen, hè? En dan doen mensen wel eens rare dingen."

In het woordenboek staan verschillende spreekwoorden met het woord *kat* erin.

kat (de~; -ten) 1 klein huisdier dat op muizen en vogels jaagt ⇒ *poes* • *ze zag eruit als een verzopen kat* (uitdr.) ze was drijfnat; *een kat in de zak kopen* (uitdr.) iets kopen dat heel erg tegenvalt; *zij leven als kat en hond* (uitdr.) zij hebben steeds ruzie; *de kat de bel aanbinden* (uitdr.) aan een moeilijke zaak beginnen; *de kat in het donker knijpen* (uitdr.) stiekem gemene dingen doen; *de kat uit de boom kijken* (uitdr.) de boel eerst eens rustig aankijken; *maak dat de kat wijs* (uitdr.) daar geloof ik niks van; *de kat op het spek binden* (uitdr.) iemand heel erg in verleiding brengen; *ergens omheen draaien als een kat om de hete brij* (uitdr.) er erg tegenop zien en het daarom steeds uitstellen; *je voelen als een kat in een vreemd pakhuis* (uitdr.) je helemaal niet op je gemak voelen; *zij is geen katje om zonder handschoenen aan te pakken* (uitdr.) ze reageert altijd fel, je moet voorzichtig met haar omgaan; *een kat in het nauw maakt vreemde sprongen* (spreekwoord) als je in moeilijkheden zit, doe je soms gekke dingen; *als de kat van huis is, dansen de muizen (op tafel)* (spreekwoord) als er geen toezicht is, doen kinderen, ondergeschikten enz. dingen die niet mogen; *nu komt de kat op de koord* (in België □; uitdr.) nu begint de narigheid, nu heb je de poppen aan het dansen 2 meisje dat vinnig en fel reageert 3 (populair) hatelijke opmerking.

Welk spreekwoord past het beste bij het gedrag van Floortje?

A De kat in het donker knijpen.
B Een kat in het nauw maakt vreemde sprongen.
C Ze draait er omheen als een kat om de hete brij.
D Zij is geen katje om zonder handschoenen aan te pakken.

De **gemiddelde leerling** – de percentiel-50 leerling – beheerst van de in totaal 38 opgaven 18 opgaven goed, 17 opgaven matig en 3 opgaven onvoldoende. Voorbeeldopgaven 1 tot en met 9 en voorbeeldopgave 11, die hierboven zijn besproken, worden *goed* beheerst door deze leerlingen. Ook opgave 13 is relatief eenvoudig te beantwoorden voor de gemiddelde leerlingen. Deze opgave betreft, net als opgave 6, het vinden van informatie in een schema met reisgegevens. Bij deze opgave gaat het om het vinden van een vertrekspoor van een trein.

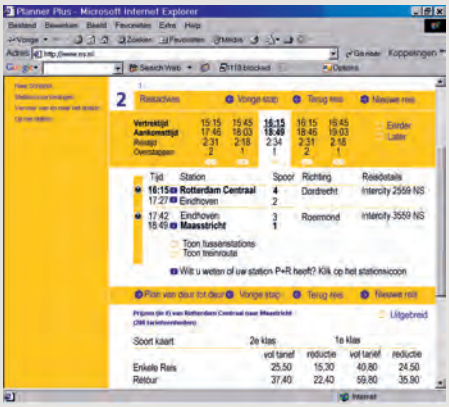
Voorbeeldopgaven 10 en 12, die voor de percentiel-10 leerlingen vrij complex bleken, worden ook door de percentiel-50 leerlingen slechts *matig* beheerst. Andere voorbeelden van opgaven die matig beheerst worden door de gemiddelde leerling, zijn opgaven 14 tot en met 19. Opgave 14 betreft het opzoeken van informatie in een tabel in de tekst: de leerlingen moet uit een schema op een folder afleiden op welke tijden hij een bepaalde voorstelling in het Planetarium in Artis kan bezoeken. Bij opgave 15 moet de leerling in de beeldbank van de website Wikikids de juiste link selecteren om een afbeelding van Marco Polo te vinden.
Bij opgaven 16 en 18 staat het zoeken naar informatie in een woordenboek centraal: opgave 16 bevraagt de betekenis van een uitdrukking en bij opgave 18 moet de meervoudsvorm van het woord 'karbonade' worden opgezocht. Opgave 17 draait om het gebruik van trefwoorden: de

leerling moet aangeven welke zoekwoorden ingevoerd moeten worden om de gewenste informatie te vinden. Opgave 19 blijkt vrij moeilijk te zijn voor de percentiel-50 leerling. Om deze opgave te kunnen beantwoorden, moet de leerling voldoende kennis van het alfabet hebben en deze kennis vervolgens kunnen toepassen bij het alfabetiseren tijdens het zoeken naar informatie. Wat deze opgave waarschijnlijk complex maakt, is dat de antwoord-alternatieven allemaal beginnen met de vier letters 'mode..', en de leerling dus halverwege het woord moet beginnen met alfabetiseren. Daar komt nog bij dat deze vier letters afhankelijk van de rest van het woord wel of niet twee complete lettergrepen vormen (mode versus model), wat het extra moeilijk maakt om het 'beginpunt' voor het alfabetiseren te vinden.

Binnen de selectie van voorbeelden is er slechts één opgave die *onvoldoende* beheerst wordt door de gemiddelde leerling, namelijk opgave 20. Deze opgave bevraagt kennis van de structuur van woordenboeken. Om het goede antwoord op deze vraag te kunnen vinden moet de leerling weten dat in woordenboeken niet gealfabetiseerd wordt op verbogen vormen van het werkwoord, maar alleen op het hele werkwoord.

Voorbeeldopgaven Opzoeken van informatie 13-20

Meneer Vos neemt de trein van 16.15 uur vanaf
Rotterdam Centraal naar Maastricht.
Hij heeft een reductiekaart.
Hij kijkt voor informatie op de onderstaande site.



13 Van welk perron (spoor) vertrekt zijn trein?

_____

14 Samuel wil graag naar het Planetarium in Artis. Daar wordt nagebootst hoe de planeten zich langs de hemel bewegen. Er zijn verschillende voorstellingen waarin de planeten een rol spelen.
Samuel wil graag op een zondag naar de voorstelling Het Betoverde Rif. In een folder van Artis ziet hij het onderstaande overzicht.

Programma in het Planetarium

op weekdagen

11:30 uur	Het Betoverde Rif
13:00 uur	Spacetrip
14:00 uur	Het Betoverde Rif
15:00 uur	Natuurlijke Selectie
16:00 uur	Astronaut
17:00 uur	Spacetrip

in weekends en in de zomervakantie dagelijks
(10 juli t/m 29 augustus)

11:00 uur	Het Betoverde Rif
12:00 uur	Astronaut
13:00 uur	Spacetrip
14:00 uur	Het Betoverde Rif
15:00 uur	Natuurlijke Selectie
16:00 uur	Het Betoverde Rif
17:00 uur	Spacetrip

Het Betoverde Rif
Spannend en kleurrijk onderwater avontuur over twee jonge vissen die samen met de maan hun magische en geheime rif proberen te redden.
leeftijd alle leeftijden, **duur** 30 min.

Astronaut
Wat moet je doen om astronaut te worden en wat gebeurt er met je lichaam in de ruimte?
leeftijd vanaf 8 jaar, **duur** 25 min.

Spacetrip
Sneller dan het licht reizen we langs planten, sterren en sterrenstelsels.
leeftijd vanaf 8 jaar, **duur** 25 min.

Natuurlijke Selectie
Vaar mee met het schip de Beagle en ervaar wat Darwin tijdens deze reis van zijn leven meemaakte.
leeftijd vanaf 10 jaar, **duur** 25 min.

Op welke tijden kan Samuel de voorstelling bijwonen?

A alleen om 11:00 uur en 14:00 uur
B alleen om 11:30 uur en 14:00 uur
C om 11:00 uur, 14:00 uur en 16:00 uur
D om 11:30 uur, 14:00 uur en 16:00 uur

15 Tommy maakt een werkstuk over de Italiaanse ontdekkingsreiziger Marco Polo. Die voer jaren over zee en trok door allerlei landen. Hij kwam uiteindelijk in het oude Chinese keizerrijk.
Tommy wil graag wat plaatjes in zijn werkstuk opnemen en kijkt op www.wikikids.nl om daar een plaatje van Marco Polo te vinden. Hij krijgt het onderstaande scherm te zien.

Op welke link kan Tommy nu het beste klikken om de plaatjes te vinden die hij zoekt?
Op ...

A Geschiedenis Portaal
B Atlas
C Personen
D Scheepvaart

16 Je ziet hier een stukje uit een woordenboek.

lucht *v(m)* *-en* **1** gas dat voornamelijk uit stikstof en zuurstof bestaat; *gebakken ~* iets zonder inhoud; **2** deel vd dampkring bij de aarde; atmosfeer; *met zijn benen in de ~* in de hoogte; *in de ~ (op de ~in) vliegen* ontploffen; *de radio is de hele dag in de ~* eendt uit; *uit de ~gegrepen* zonder enig bewijs; *uit de ~ komen vallen: a)* totaal onverwachts komen; *b) (Belg)* zeer verbaasd zijn; **3** hoeveelheid ingeademde lucht (1); adem; **4** buitenlucht; *een ~je scheppen* een kleine wandeling maken; **5** uitspansel, hemel; *een blauwe ~* **6** reuk, geur, stank; *een ~van zwavel; ~ krijgen van* kennis krijgen van; *daar zit een ~je aan* die zaak is niet pluis

Wat wordt bedoeld met “gebakken lucht” ?

A de lucht tijdens het bakken en braden
B een stinkende vieze lucht
C iets dat eigenlijk niets voorstelt
D iets van grote waarde of met veel betekenis

17 Petra heeft gelezen dat er in Afrika botten gevonden zijn van de oudste bewoners van onze aarde.
Ze wil weten hoe lang het geleden is dat die mensen in Afrika leefden.
Ze gaat op internet zoeken.

Welk zoekwoord of groepje zoekwoorden kan ze het beste intypen?

A de oudste inwoner
B onze aarde
C Afrika
D de eerste mens

18 Je ziet hier een stukje uit een woordenboek.

> **karbo'nade**<de~ (v.); -s of -n> plat stuk vlees met een bot =>kotelet

Wat is het meervoud van *karbonade*?

A Alleen *karbonades*
B Alleen *karbonade's*
C *karbonaden* en *karbonades*
D *karbonaden* en *karbonade's*

19 Rosita wil weten of er ook speciale modellenbureaus voor kinderen zijn.
Ze zoekt in de Gouden Gids.

Tussen welke twee rubrieken staat de rubriek *Modellenbureaus*?
Tussen:

A *Mode-artikelen* en *Modelbouw*
B *Modelbouw* en *Modelmakerijen*
C *Modelmakerijen* en *Modeontwerpen*
D *Modeontwerpen* en *Mondhygiënisten*

20 Nina leest in een boek de zin: *Het kind vergaapte zich aan de schitterende juwelen.*
Ze wil de betekenis van *vergaapte* in het woordenboek opzoeken.

Bij welk woord moet Nina kijken?
Bij:

A *vergaap*
B *vergaapt*
C *vergaapten*
D *vergapen*

De **zeer vaardige leerling** – de percentiel-90 leerling – beheerst van de totale verzameling van 24 opgaven 31 opgaven goed, 5 opgaven matig en 2 opgaven onvoldoende.

Voor de selectie van voorbeeldopgaven geldt dat 80% *goed* beheerst wordt door de zeer vaardige leerlingen. Hieronder vallen voorbeeldopgaven 1 tot en met 16, die hierboven besproken zijn.

Opgaven 17 tot en met 20 bleken moeilijker te beantwoorden voor deze leerlingen: deze opgaven worden *matig* beheerst.

Geen van de voorbeeldopgaven wordt *onvoldoende* beheerst door de percentiel-90 leerlingen.

Samengevat
Opgaven voor de vaardigheid Opzoeken lijken moeilijker te zijn voor leerlingen naarmate er meer informatie gecombineerd moet worden om het juiste antwoord te vinden. Voorbeelden van opgaven die relatief eenvoudig te beantwoorden zijn, zijn opgaven waarbij leerlingen één of twee trefwoorden moeten selecteren voor een zoekopdracht op internet, waarbij de juiste link op een website gevonden moet worden, of waarbij informatie afgelezen moet worden uit een eenvoudig schema. Leerlingen hebben meer moeite met opgaven waarbij meerdere zoekwoorden moeten worden gecombineerd of waarbij informatie in een schema gerelateerd moet worden aan informatie in een tekst. Andere voorbeelden van opgaven die moeilijk zijn

voor leerlingen, zijn opgaven waarbij in een woordenboek informatie moeten worden opgezocht over meervoudsvormen, uitdrukkingen of de betekenis van een werkwoord.

Verschillen tussen groepen leerlingen

De verdelingen van de vaardigheid van de verschillende groepen leerlingen zijn afgebeeld in de grafiek op pagina 117.

Er is een klein verschil in de prestaties van meisjes en jongens voor de vaardigheid Opzoeken. De gemiddelde vaardigheidsscore voor meisjes ligt 11 schaalpunten hoger dan die van jongens. Gezien de effectgrootte van .22 gaat het om een klein verschil.

Vertraagde leerlingen in groep 8 zijn iets minder vaardig in het opzoeken van informatie dan leerlingen die nooit zijn blijven zitten. De gemiddelde vaardigheidsscore bedraagt 232 voor de vertraagde leerlingen en 255 voor de leerlingen met een reguliere leertijd, wat overeenkomt met een effectgrootte van .46.

Er is een groot verschil gevonden voor de variabele formatiegewicht: de gemiddelde vaardigheidsscore van leerlingen met formatiegewicht 0 bedraagt 257, terwijl leerlingen met formatiegewicht 0.30 een gemiddelde score hebben van 218 (een verschil met een effectgrootte van .83). Het grootste verschil is echter gevonden tussen leerlingen met formatiegewicht 0 en 1.20. De gemiddelde vaardigheidsscore van leerlingen met formatiegewicht 1.20 bedraagt 195 en ligt daarmee 62 schaalpunten lager dan de gemiddelde score voor leerlingen met formatiegewicht 0. Met een effectgrootte van 1.31 is dit verschil uitzonderlijk groot te noemen.

Kinderen van ouders die in het buitenland geboren zijn, zijn even vaardig in het opzoeken van informatie als kinderen van ouders die in Nederland geboren zijn: de effectgrootte bedraagt slechts .05 en is dan ook te verwaarlozen.

Van de 38 opgaven over het opzoeken van informatie waren er 13 ‘ankers’: opgaven die ook in 2005 aan leerlingen zijn voorgelegd. Hierdoor is het mogelijk om de vaardigheid in het opzoeken van informatie van leerlingen uit 2005 te vergelijken met die van leerlingen in het huidige peilingsonderzoek. Uit deze jaarvergelijking blijkt dat de vaardigheid van leerlingen uit groep 8 in 2005 vergelijkbaar is met die van leerlingen uit de huidige peiling: er is een verschil van slechts één schaalpunt en dat is, met een effectgrootte van .01, verwaarloosbaar klein te noemen.

Opgemerkt wordt dat het gemiddelde vaardigheidsverschil tussen de hiervoor onderscheiden groepen niet gecorrigeerd is voor andere achtergrondkenmerken die mogelijk van invloed zijn op de prestaties. Het betreft zogeheten bruto verschillen zoals berekend op basis van het gemiddeld verschil in de geschatte vaardigheid van de groepen leerlingen. In hoofdstuk 7 rapporteren we daarom ook de zogeheten netto ofwel gecorrigeerde verschillen. Die geven aan hoe groot of klein het vaardigheidsverschil zou zijn geweest onder de aanname dat de groepen leerlingen vergelijkbaar zijn qua geslacht, leertijd, formatiegewicht en herkomst van de ouders. Daarnaast geven we aan of het vaardigheidsverschil statistisch gezien significant is, dit wil zeggen: niet op toeval berust.

4.4 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 sleutelfunctie bij het verwerven van kennis via teksten. Goed begrijpend kunnen lezen hangt voor een groot deel af van de breedte en de diepte van de woordkennis van een leerling. Bij de breedte van de woordkennis gaat het om het beheersen van veel verschillende woorden, bij een diepe woordkennis staat de vraag centraal: 'hoe goed kent de leerling woorden of begrippen in relatie tot andere woorden en begrippen?' Dit hoogste niveau van woordkennis is belangrijk in verband met de schoolse taalvaardigheid die leerlingen met name in de hogere groepen van het basisonderwijs 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 onderdeel 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).

De opgavenverzameling voor het onderdeel 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. Voor de constructie van de opgaven zijn stimuluswoorden geselecteerd waar leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs mee in aanraking komen. Hiervoor is gebruikgemaakt van de descriptieve woordenlijst uit de publicatie *Woorden in het basisonderwijs: 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen* van Schrooten en Vermeer (1994).
De vaardigheidsschaal voor Woordenschat is vastgesteld op basis van de antwoorden op 74 opgaven. De opgavenset bestaat uitsluitend uit meerkeuzeopgaven, bestaande uit vier alternatieven. Uit de totale opgavenverzameling zijn 22 voorbeeldopgaven ter illustratie opgenomen: 11 bij het aspect Betekenis en 11 bij het aspect Betekenisrelaties. De grafiek op pagina 130 geeft de moeilijkheid van deze opgaven weer. Het linker deel van de figuur toont de voorbeeldopgaven over het aspect Betekenis en het rechter deel die over Betekenisrelaties. Aan de hand van deze voorbeeldopgaven beschrijven we hierna de vaardigheid van de zeer zwakke leerlingen (percentiel 10), de gemiddelde leerlingen (percentiel 50) en zeer vaardige leerlingen (percentiel 90).

Wat leerlingen kunnen

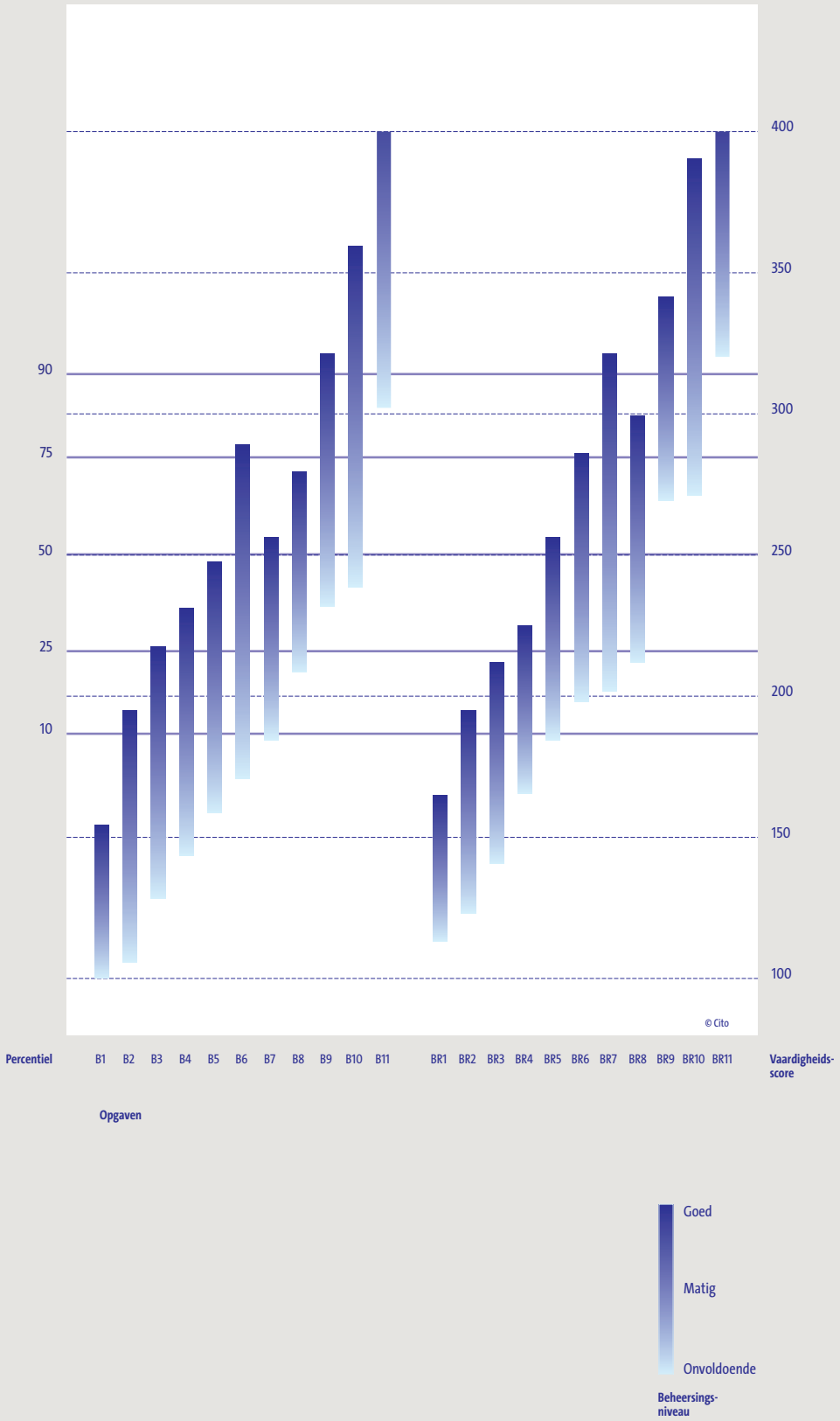
De **zeer zwakke leerling** – de percentiel-10 leerling – kent de betekenis van 18 van de 74 woorden uit de totale opgavenverzameling *goed*. Opgaven B1 (behorend bij het onderdeel Betekenis) en BR1 (Betekenisrelaties) zijn voorbeelden van goed beheerste opgaven. Bij opgave B1 moet de leerling weten dat het woord 'aanhangers' in relatie tot het woord 'politicus' de betekenis heeft van mensen die op de politicus stemmen en dat het woord niet de betekenis heeft van auto's, wetten of sieraden. Bij opgave BR1 (op pagina 132) moet uit de vier antwoordmogelijkheden het woord geselecteerd worden dat *niet* bij de andere woorden past. Om deze vraag goed te beantwoorden moet de leerling weten dat het woord 'degelijk' *niet* hoort bij de woorden 'hip', 'modieus' en 'trendy'.

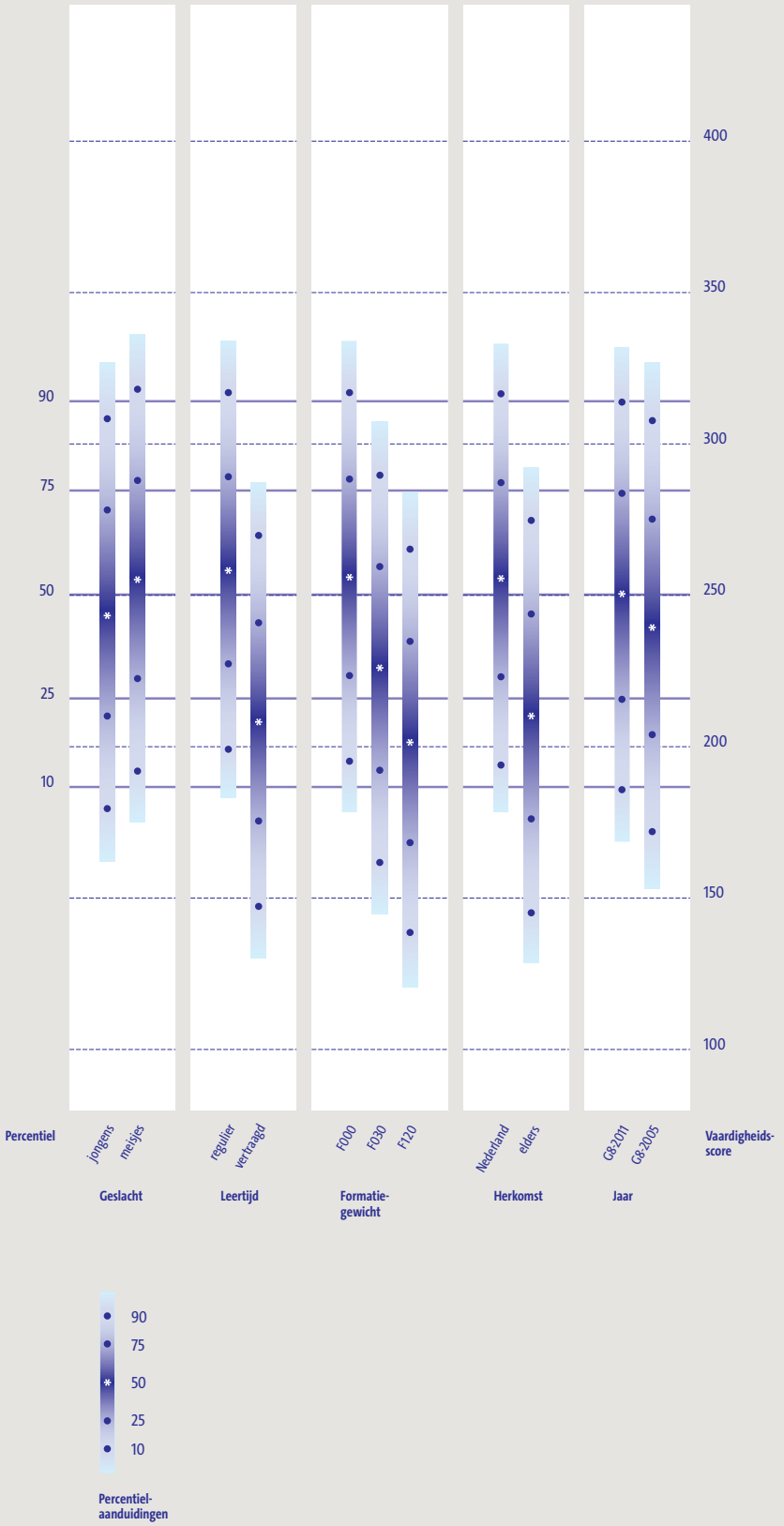
De zeer zwakke leerling beheerst 24 van de 74 opgaven *matig*. Voorbeelden van matig beheerste opgaven van de twee onderdelen zijn voorbeelden B2 tot en met B7 en voorbeelden BR2 tot en met BR5. Opgave B2 bevraagt de uitdrukking 'de bokkenpruik ophebben'. De leerling moet hier aangeven dat dit hetzelfde betekent als slechtgehumeurd zijn. Bij opgave B3 moet de leerling weten dat 'opkijken tegen iemand' betekent dat je respect hebt voor iemand, en dat het niet betekent dat je iemand dagelijks ziet, of dat je iemand knap of aardig vindt. Bij opgave B4 moet de leerling aangeven dat een journalist hetzelfde is als een verslaggever. Bij opgaven B5 moet uit vier alternatieven de betekenis geselecteerd worden van de uitdrukking 'er heerst wanorde' en bij opgave B6 wordt de betekenis van 'reclame maken' bevraagd. Opgave B7 heeft een wat andere vorm dan de hierboven beschreven opgaven: bij deze opgave moet de leerling uit vier antwoordopties de term kiezen die past bij de omschrijving 'iemand die boeken schrijft'. Opgaven BR2 tot en met BR5, die ook matig beheerst worden, bevragen het tweede onderdeel: Betekenisrelaties. Bij opgave BR4 moet de leerling weten dat, van de vier alternatieven, het woord 'hoeveelheid' het best past bij het woord 'dosis'. Bij opgave BR2, BR3 en BR5 gaat het er juist om het woord te selecteren dat *niet* past bij het doelwoord in de opgave. Zo moet de leerling bij opgave BR2 aangeven dat 'opgeven' *niet* past bij het woord 'doorzettingsvermogen'. Bij opgaven BR3 en BR5 wordt dezelfde vraag gesteld voor, respectievelijk, de doelwoorden 'opslaan' en 'kritisch'.

De overige 32 opgaven uit de totale opgavenverzameling zijn duidelijk nog te moeilijk voor de zeer zwakke leerling; deze opgaven worden *onvoldoende* beheerst.

De vaardigheidsschaal

Woordenschat




400
350
300
250
200
150
100
90
75
50
25
10
Percentiel
jongens
meisjes
Geslacht
regulier
vertraagd
Leertijd
F000
F030
F120
Formatie-gewicht
Nederland
elders
Herkomst
G8-2011
G8-2005
Jaar
Vaardigheids-score
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

Voorbeeldopgaven Woordenschat Betekenis 1-7 en Betekenisrelaties 1-5

B1 Deze politicus heeft veel **aanhangers**.
Deze politicus heeft veel...

A auto's voor de deur staan.
B mensen die op hem stemmen.
C nieuwe wetten bedacht.
D sieraden om zijn nek hangen.

B2 **De bokkenpruik ophebben** betekent dat iemand ...

A droevig is.
B kaal wordt.
C een pruik draagt.
D slechtgehumeurd is.

B3 De meeste mensen **kijken op tegen** deze man.
De meeste mensen ...

A hebben respect voor deze man.
B vinden deze man heel aardig.
C zeggen dat deze man knap is.
D zien deze man dagelijks.

B4 Een **journalist** is hetzelfde als een ...

A nieuwslezer.
B presentator.
C uitgever.
D verslaggever.

B5 Maak de zin af.
Als er **wanorde heerst**, dan ...

A is het een chaos.
B valt iets erg mee.
C wordt iets afgekeurd.
D zijn er strenge regels.

B6 **Reclame maken** is hetzelfde als ...

A iets aantonen.
B iets aanraden.
C iets aangeven.
D iets aanbrengen.

BR1 Welk woord hoort er niet bij?

A degelijk
B hip
C modieus
D trendy

BR2 Welk woord past niet bij **doorzettingsvermogen**?

A aanhouden
B doorgaan
C opgeven
D volharden

BR3 Welk woord past niet bij **opslaan**?

A berging
B loods
C schuur
D steiger

BR4 Welk woord past het best bij **dosis**?

A formaat
B hoeveelheid
C partij
D verpakking

BR5 Welk woord past niet bij **kritisch**?

A kieskeurig
B opmerkzaam
C scherpzinnig
D volgzaam

B7 Iemand die boeken schrijft, noem je een ...

A acteur.
B auteur.
C Illustrator.
D imitator.

De **gemiddelde leerling** – de percentiel-50 leerling – beheerst bijna de helft van alle 74 opgaven bij dit onderdeel *goed*. Onder deze goed beheerste opgaven vallen ook voorbeeldopgaven B1 tot en met B5 en voorbeeldopgaven BR1 tot en met BR4, die hierboven zijn besproken.

De gemiddelde leerling beheerst 24 van de in totaal 74 opgaven *matig*. Voor het onderdeel Betekenis vallen daaronder ook voorbeeldopgaven B6 en B7 (hierboven al toegelicht) en B8 tot en met B10. Bij opgave B8 moet de leerling aangeven dat 'de regels aan je laars lappen' betekent dat je de regels overtreedt. Opgave B9 vraagt naar het synoniem van het woord 'affiche'. Om opgave 10 te beantwoorden moet de leerling weten dat 'mijmeren' hetzelfde betekent als 'in gedachten verzonken zijn' en dat het iets anders is dan bedroefd kijken, jezelf voor de gek houden of moeilijkheden uit de weg gaan.

Voorbeelden van matig beheerste opgaven voor het onderdeel Betekenisrelaties zijn opgaven BR5 tot en met BR8. Bij opgave BR6 gaat het erom het woord aan te wijzen dat *niet* past bij de andere woorden. In dit geval moet de leerling begrijpen dat het woord 'telescoop' als enige van de vier alternatieven niet verwijst naar een medisch instrument. Bij opgaven 7 en 8 moet het best passende woord gevonden worden bij de doelwoorden 'afscheiding' en 'overtuigen'.

De overige 14 opgaven uit de opgavenverzameling worden *onvoldoende* beheerst door de percentiel-50 leerling. Hieronder vallen ook opgave B11 bij het aspect Betekenis en opgaven BR9 tot en met BR11 bij het aspect Betekenisrelaties. Deze opgaven worden hieronder besproken.

Voorbeeldopgaven Woordenschat Betekenis 8-10 en Betekenisrelaties 6-8

B8 Als je **de regels aan je laars lapt**, dan...

A bedenk je nieuwe regels.
B controleer je de regels.
C overtreed je de regels.
D werk je volgens de regels.

B9 Een **affiche** is hetzelfde als ...

A een prijslijst.
B een menukaart.
C een uithangbord.
D een aanplakbiljet.

BR6 Welk woord hoort er niet bij?

A bloeddrukmeter
B stethoscoop
C telescoop
D thermometer

BR7 Welk woord past het beste bij **afscheiding**?

A opening
B schaduw
C hereniging
D omheining

B10 Als iemand **mijmert**, dan ...

A kijkt hij bedroefd.
B houdt hij zichzelf voor de gek.
C is hij in gedachten verzonken.
D gaat hij moeilijkheden uit de weg.

BR8 Welk woord past het best bij **overtuigen**?

A behoefte
B mening
C toestand
D vermoeden

Voor de **zeer vaardige leerling** – de percentiel-90 leerling – lijken de meeste opgaven relatief eenvoudig te zijn; deze leerling beheerst 51 van de 74 opgaven *goed*. Voorbeelden van goed beheerste opgaven voor dit niveau zijn opgaven B1 tot en met B8, opgaven BR1 tot en met BR6 en opgave BR8.

Van de 74 opgaven op de vaardigheidsschaal worden er 13 *matig* beheerst door deze zeer vaardige leerlingen. Hieronder vallen ook opgaven B9 tot en met B11 bij het onderdeel Betekenis. Opgave B11 lijkt van dit onderdeel de moeilijkste opgave te zijn. Om deze opgave goed te beantwoorden moet de leerling weten dat dat een colbert hetzelfde is als een jasje en iets anders dan een hesje, coltrui of overhemd.

Voorbeelden van matig beheerste opgaven bij het onderdeel Betekenisrelaties, zijn opgaven BR7, BR9 en BR10. Opgaven BR9 en BR10 zijn de laatste opgaven die nog matig beheerst worden door de percentiel-90 leerlingen. Bij deze opgaven moet de leerling het woord aanwijzen dat *niet* hoort bij de overige drie woorden in de antwoordalternatieven. Voor beide opgaven geldt dat de doelwoorden (‘verbitterd’ en ‘drift’) vrij abstracte begrippen vertegenwoordigen en dat de gebruikte formuleringen behoorlijk complex zijn voor leerlingen van deze leeftijd.

De zeer goede leerling beheerst 10 van de 74 opgaven *onvoldoende*. Opgave BR11 is de enige opgave uit de selectie van voorbeelden die onvoldoende beheerst wordt door deze leerlingen. Ook bij deze opgave gaat het erom het woord aan te wijzen dat niet past in de categorie waartoe de overige 3 woorden behoren. Net als voor opgaven BR9 en BR10 geldt dat de woorden in de alternatieven vrij complex zijn en dat leerlingen ze in het dagelijks leven waarschijnlijk maar zelden gebruikt horen worden.

Voorbeeldopgaven Woordenschat Betekenis 11 en Betekenisrelaties 9-11

B11 Een **colbert** is hetzelfde als een ...

A hesje.
B jasje.
C coltrui.
D overhemd.

BR9 Sommige woorden horen bij elkaar.
Welk woord hoort er niet bij?

A verbluft
B verbitterd
C verbijsterd
D verbouwereerd

BR10 Welk woord hoort er niet bij?

A conflict
B drift
C heibel
D strijd

BR11 Sommige woorden horen bij elkaar.
Welk woord hoort er niet bij?

A bevinding
B conclusie
C conversatie
D eindoordeel

De moeilijkheid van de opgaven over Betekenis en Betekenisrelaties

Om meer te weten te komen over het verschil in moeilijkheidsgraad tussen de aspecten Betekenis en Betekenisrelaties, zijn de twee soorten opgaven in drie groepen onderverdeeld. Heeft een leerling minder dan 50% kans om een opgave goed te maken, dan spreken we van een onvoldoende beheerste ofwel moeilijke opgave. Heeft een leerling tussen de 50% en 80% kans om een opgave goed te maken, dan spreken we van een matig beheerste ofwel uitdagende opgave. Wanneer een leerling meer dan 80% kans heeft om een opgave goed te maken, spreken we van een goed beheerste ofwel gemakkelijke opgave. Op deze manier kan vastgesteld worden hoeveel opgaven van elk aspect moeilijk, uitdagend dan wel gemakkelijk zijn voor de zeer zwakke leerling (percentiel 10), voor de gemiddelde leerling (percentiel 50) en voor de zeer vaardige leerling (percentiel 90). De resultaten zijn weergegeven in tabel 4.4.

Tabel 4.4 Percentages moeilijke, uitdagende en gemakkelijke opgaven bij Betekenis en Betekenisrelaties voor zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen

Beheersing/moeilijkheidsgraad	Zeer zwakke leerling (P10)	Gemiddelde leerling (P50)	Zeer vaardige leerling (P90)
Betekenis			
Onvoldoende/moeilijk	38%	15%	10%
Matig/uitdagend	33%	33%	21%
Goed/gemakkelijk	28%	51%	69%
Betekenisrelaties			
Onvoldoende/moeilijk	49%	23%	17%
Matig/uitdagend	31%	31%	14%
Goed/gemakkelijk	20%	46%	69%

De opgaven die de betekenis van woorden bevragen blijken door de zeer zwakke leerlingen en gemiddelde leerlingen over het algemeen wat beter gemaakt te zijn dan de opgaven over betekenisrelaties. De verschillen zijn echter zeer klein: voor de zeer zwakke leerlingen is 28% van de opgaven bij Betekenis eenvoudig te beantwoorden, tegenover 20% van de opgaven bij

Betekenisrelaties. Voor de gemiddelde leerlingen is 51% van de opgaven bij het aspect Betekenis eenvoudig te beantwoorden, tegenover 46% van de opgaven bij Betekenisrelaties. Voor de zeer vaardige leerlingen is het percentage opgaven dat gemakkelijk te beantwoorden is, zelfs hetzelfde voor de twee aspecten. Dat het slechts om marginale verschillen gaat, blijkt tevens uit de gemiddelde vaardigheidsscores, die voor Betekenis en Betekenisrelaties respectievelijk 166 en 182 bedragen. Ook de gemiddelde p-waarden wijzen in de richting van een klein verschil in moeilijkheidsgraad: van de 39 opgaven bij Betekenis heeft de leerling uit groep 8 er gemiddeld 72% goed gemaakt tegen 69% van de 35 opgaven bij Betekenisrelaties. Bij de interpretatie moeten we er echter wel rekening mee houden dat de aantallen opgaven relatief klein zijn en dat de uitkomsten ook afhankelijk zijn van de tot op zekere hoogte toevallige samenstelling van de beide opgavenverzamelingen naar moeilijkheidsgraad.

Samenhang van Woordenschat met Begrijpen en Interpreteren

De vaardigheidsscores voor woordenschat hangen relatief sterk samen met die voor Begrijpen (r = .79) en Interpreteren (r = .77). Dit betekent dat leerlingen die goede resultaten halen voor Woordenschat, over het algemeen ook goed presteren op de toetsen voor Begrijpen en Interpreteren.

Samengevat
Uit de analyses blijkt dat de opgaven over het aspect Betekenis, waarbij synoniemen, omschrijvingen, collocaties en uitdrukkingen worden bevraagd, wat beter beheerst worden dan opgaven over Betekenisrelaties, waarbij de leerlingen categoriseren, generaliseren of tegenstellingen aangeven. Daarnaast lijken opgaven moeilijker te worden voor de leerlingen naarmate de bevraagde woorden abstracter worden en de alternatieven complexer geformuleerd zijn.

Verschillen tussen groepen leerlingen

De verdelingen van de vaardigheid van de verschillende groepen leerlingen zijn afgebeeld in de grafiek op pagina 131.

De woordenschat is bij meisjes aan het einde van het basisonderwijs wat beter ontwikkeld dan bij jongens. De gemiddelde vaardigheidsscore van meisjes ligt 11 schaalpunten hoger dan die van jongens (255 versus 244). Met een effectgrootte van .22 kunnen we spreken van een klein verschil.

Leerlingen met een reguliere leertijd hebben een beduidend grotere woordenschat dan vertraagde leerlingen. Vertraagde leerlingen scoren gemiddeld 50 punten lager op de vaardigheidsschaal dan leerlingen die nooit zijn blijven zitten. De effectgrootte is 1.06, wat duidt op een groot verschil.

Er is ook een groot verschil (.97) gevonden bij de variabele herkomst: kinderen van in Nederland geboren ouders hebben gemiddeld genomen een grotere woordenschat dan kinderen van ouders die in het buitenland zijn geboren (een gemiddelde vaardigheidsscore van 255 versus 210).

Leerlingen met formatiegewicht 0 beschikken gemiddeld genomen over een grotere woordenschat dan leerlingen met een hoger formatiegewicht: de gemiddelde vaardigheidsscore van leerlingen met gewicht .30 ligt 30 schaalpunten lager en de vaardigheid van leerlingen met gewicht 1.20 ligt 54 schaalpunten lager dan die van leerlingen zonder gewicht. De effectgrootte van deze verschillen is, met waarden van respectievelijk .62 en 1.12 middelgroot tot zeer groot te noemen.

Van de 74 opgaven voor het onderdeel Woordenschat waren er 22 'ankers': opgaven die ook in 2005 aan leerlingen zijn voorgelegd. Hierdoor is het mogelijk om de leesvaardigheid van leerlingen uit 2005 te vergelijken met die van leerlingen in het huidige peilingsonderzoek. Uit deze jaarvergelijking blijkt dat de vaardigheid van de leerlingen in de huidige peiling 10 schaalpunten hoger ligt. Dit verschil is klein (effectgrootte .20).

Opgemerkt wordt dat het gemiddelde vaardigheidsverschil tussen de hiervoor onderscheiden groepen niet gecorrigeerd is voor andere achtergrondkenmerken die mogelijk van invloed zijn op de prestaties. Het betreft zogeheten bruto verschillen zoals berekend op basis van het gemiddeld verschil in de geschatte vaardigheid van de groepen leerlingen. In hoofdstuk 7 rapporteren we daarom ook de zogeheten netto ofwel gecorrigeerde verschillen. Die geven aan hoe groot of klein het vaardigheidsverschil zou zijn geweest onder de aanname dat de groepen leerlingen vergelijkbaar zijn qua geslacht, leertijd, formatiegewicht en herkomst van de ouders. Daarnaast geven we aan of het vaardigheidsverschil statistisch gezien significant is, dit wil zeggen: niet op toeval berust.

4.5 Technisch lezen

Inhoud

Construct
In dit peilingsonderzoek is voor het meten van de technische leesvaardigheid gebruikgemaakt van Leestempotoetsen (Jongen, Krom & Roumans, 2009a, 2009b, 2010, 2011; Jongen, Krom, Roumans & Mennink, 2012; Jongen, Krom, Van Onna & Verhelst, 2011). Een Leestempotoets is een leessnelheidstoets. Het gaat in deze toets echter niet om een pure snelheidsmeting. Met een Leestempotoets wordt niet vastgesteld hoeveel woorden een leerling in een bepaalde tijd kan lezen, maar wordt vastgesteld of een leerling dat wat hij in een bepaalde tijd gelezen heeft, ook goed gelezen heeft. Dat wil zeggen, zo goed dat hij kan vaststellen dat bepaalde woorden wél in het gelezene thuishoren en andere niet. In een Leestempotoets kan een leerling dus laten zien hoe vlot en nauwkeurig hij leest.

De keuze voor een meetinstrument waarin leessnelheid een rol speelt, is – wanneer het om de meting van de technische leesvaardigheid ná de fase van het aanvankelijk lezen gaat – overigens een onvermijdelijke. De mogelijkheden van een toetsvorm zonder tijdsdruk raken dan namelijk uitgeput doordat ongewenste plafondeffecten de overhand kunnen krijgen. Vrijwel alle leerlingen hebben immers tegen die tijd genoeg (lees)technische kennis vergaard en onderscheiden zich onderling alleen nog in de mate van geautomatiseerdheid van de lees-handeling. Deze mate van geautomatiseerdheid komt tot uiting in de snelheid waarmee zij lezen.

Inhoud en operationalisatie
De voor de peiling gebruikte toets Leestempo is een groepsgewijs afneembare toets die de leerlingen stil lezen en niet hardop, zoals gebruikelijk bij de meeste soortgenoot-instrumenten die de technische leesvaardigheid meten. Dat is een essentieel verschil, aangezien stil lezen en hardop lezen niet geheel vergelijkbare processen zijn (zie o.m. Armbruster & Wilkinson, 1991; Schumm & Baldwin, 1989), zelfs al kan de leessnelheid zoals bepaald in een hardopleestaak een indicatie zijn voor de leessnelheid tijdens het stil lezen (Søvik e.a., 2000).
Daarnaast verschilt Leestempo van enkele van de soortgenoot-instrumenten waar het de aard van het te lezen materiaal betreft. Tijdens de afname van een Leestempotoets krijgen leerlingen geen rijtjes woorden, pseudo-woorden of geïsoleerde zinnen voorgelegd, maar moeten zij een lopende tekst lezen. Dit is een belangrijk verschil omdat de contextuele informatie in een tekst een rol kan spelen bij het technisch lezen: door gebruik te maken van de informatie uit de

context – het deel van de tekst dat reeds verwerkt is – zouden zwakke technisch-lezers hun decodeerproblemen tot op zekere hoogte kunnen compenseren (zie onder meer Kim & Goetz, 1994; Nicholson, 1991; Stanovich & Stanovich, 1995, in: Fuchs e.a., 2001).
De taak waar leerlingen in de toetsen Leestempo voor staan, is dus het stil lezen van teksten. Dit is een toetsvorm die zo dicht mogelijk bij het alledaagse lezen blijft. Lezen, in ieder geval buiten school, is immers nagenoeg altijd: stil lezen van teksten. Dát is het lezen waar het leesonderwijs uiteindelijk op gericht is. En in die zin draagt de in Leestempo gehanteerde toetsvorm dan ook bij aan de constructvaliditeit van het instrument.

Toetsvorm
De toetsvorm van Leestempo kan in het kort omschreven worden als een tekst waarmee leerlingen 'al lezende' om gemiddeld het tiende woord, maar niet vaker dan eenmaal per zeven woorden, met een keuzeprobleem worden geconfronteerd. De leerlingen krijgen een bepaalde tijd om deze tekst te lezen. De tekst omvat tussen de 1000 en 1300 woorden (afhankelijk van het leesniveau) en is daarmee voor veel van de leerlingen te lang om in de beschikbare tijd in zijn geheel te lezen. Leerlingen worden daar tijdens de instructie expliciet op gewezen. Over het algemeen zullen snelle lezers na de gegeven leestijd verder gevorderd zijn in de tekst dan langzame lezers. Het keuzeprobleem bestaat eruit dat de leerling telkens drie orthografisch minimaal van elkaar verschillende alternatieven voorgelegd krijgt en het woord moet onderstrepen dat in de tekst past. De afleiders zijn geconstrueerd op grond van door zwakke lezers min of meer frequent gemaakte (technisch) leesfouten. Hieronder staat ter illustratie het begin van een Leestempotoets bestemd voor leerlingen van halverwege groep 8.

Milo haat musicals

Over drie maanden begint de zomervakantie. Juf Yvonne heeft gisten giste gisteren	1
aangekondigd dat groep acht het schooljaar zal afsluiter afsluiten afsluiters met een	2
spetterende eindmusical. Dat wisten de leerlingen natuurlijk al, wrat wart want de	3
eindmusical is al jaren een traditie.	
Maar dit jaar beeft heeft leeft juf Yvonne een speciale verrassing. Groep acht mag	4
de eindmusical uitvoeren uitvoerder uitvoerend in het plaatselijke jeugdtheater.	5
Dat betekent dat echte vakmensen van het hef heft theater helpen met de	6
belichting en het gelid geleid geluid. Juf Yvonne vertelt dat er ook posters gedrukt	7
wonder worden wonden om de musical aan te kondigen. Het is natuurlijk de	8
bedoeling dacht dat dart er zoveel mogelijk publiek naar het optreden komt kijken.	9
Groep Geroep Gesnoep acht zal daarom de komende weken veel en serieus	10
moeite moeten moeien repeteren.	11

Eerder in deze paragraaf is al gezegd dat er bij het ontsleutelen van een woord, naast de informatie die het woord zelf levert, dikwijls informatie beschikbaar is afkomstig uit de context van het woord. In dergelijke gevallen verstrekt de context als het ware aanvullende aanwijzingen, zowel van semantische als van syntactische aard, voor het proces van ontsleutelen. Dit faciliterende effect komt voor bij goede én zwakke lezers. Goede lezers zullen overigens bijna altijd woorden kunnen decoderen en herkennen zónder daarbij gebruik te maken van informatie uit de context of van welke kennis – anders dan die over letters en hun klanken – dan ook. De representaties van woorden in hun mentale lexicon zijn zo exact dat dat meestal niet nodig is. Zwakke lezers daarentegen steunen meer dan de goede lezers op de context en bij hen is het faciliterend effect van die context dan ook groter (Stanovich & Stanovich, 1995; in: Fuchs e.a., 2001).

Bij het uitvoeren van de taken in een Leestempotoets werkt dit faciliterend effect echter niet. Natuurlijk moeten de leerlingen, zowel de zwakke als de goede lezers onder hen, informatie uit de context gebruiken om erachter te komen welk van de drie woorden in een toetsopgave de juiste is. Maar hoe voorspellend die context ook is, en al weten de leerlingen daardoor in feite welk woord het moet zijn, wat op het moment van keuze nog wél 'openstaat' is de kwestie: welk van de drie alternatieven is nu dat woord? De leerlingen staan, ook na feitelijk reeds te hebben uitgemaakt welk woord gegeven de context bedoeld wordt, nog steeds voor de taak om uit drie min of meer orthografisch op elkaar lijkende woorden de juiste variant te kiezen. Dat is een pure decodeertaak, waarbij de context de zwakke lezers niet (meer) tot steun is, waardoor de leerling een beperkte technische leesvaardigheid niet kan compenseren.

Een afname van een Leestempotoets levert per leerling twee ruwe scores op: de score 'aantal gelezen' en de score 'aantal goed'. De score 'aantal goed' wordt omgezet in een vaardigheidsscore Technisch lezen. Daarbij geldt echter wel de restrictie dat het aantal opgaven dat een leerling fout gemaakt heeft niet te groot is in vergelijking met het aantal opgaven dat hij in totaal gemaakt heeft. De afname-instructie van een Leestempotoets luidt: 'Lees zo vlug als je kunt, maar niet zo vlug dat je fouten maakt'. In de Leestempotoetsen in dit peilingsonderzoek moeten de leerlingen 85% of meer van de gemaakte opgaven goed hebben om tot een zogenaamde acceptabele score (AC) te komen. Lagere percentages duiden erop dat de leerling de taak niet goed heeft uitgevoerd: de leerling heeft teveel de nadruk op snelheid gelegd en dit is ten koste gegaan van de nauwkeurigheid. In het geval van zo'n niet-acceptabele discrepantie spreken we van een NA-score en kan de vaardigheid van de leerling verder niet bepaald worden. Hoeveel leerlingen in de peiling leesvaardigheid voor groep 8 zo'n NA-score hebben behaald wordt hierna beschreven. Benadrukt moet worden dat het hebben van een niet-acceptabele score niet betekent dat de leerling een geringe technische leesvaardigheid heeft. De scores geven alleen maar aan dat de toetsresultaten niet gebruikt kunnen worden om na te gaan hoe het gesteld is met de technische leesvaardigheid van de betreffende leerlingen.

De vaardigheidsscore Technisch lezen komt ook terug in de indeling in AVI-niveaus (zie bijvoorbeeld Jongen e.a., 2011, figuur 7). De verschillende AVI-niveaus worden namelijk gedefinieerd in termen van vaardigheidsscores, die in tabel 4.5 verder gespecificeerd worden.

Tabel 4.5 Definitie van de AVI-niveaus (jaargroep en vaardigheidsscore)

AVI-niveau	Definitie	Vaardigheidsscore
AVI-E3	rond de gemiddelde technische leesvaardigheid eind groep 3	23 t/m 49
AVI-M4	rond de gemiddelde technische leesvaardigheid medio groep 4	45 t/m 74
AVI-E4	rond de gemiddelde technische leesvaardigheid eind groep 4	59 t/m 90
AVI-M5	rond de gemiddelde technische leesvaardigheid medio groep 5	72 t/m 104
AVI-E5	rond de gemiddelde technische leesvaardigheid eind groep 5	79 t/m 115
AVI-M6	rond de gemiddelde technische leesvaardigheid medio groep 6	93 t/m 131
AVI-E6	rond de gemiddelde technische leesvaardigheid eind groep 6	101 t/m 152
AVI-M7	rond de gemiddelde technische leesvaardigheid medio groep 7	112 t/m 162
AVI-E7	rond de gemiddelde technische leesvaardigheid eind groep 7	119 t/m 178
AVI-Plus	boven de gemiddelde technische leesvaardigheid eind groep 7	129 en hoger

Bij de inhoudelijke interpretatie van de vaardigheidsscore staat het aantal woorden in een tekst dat een leerling per minuut kan lezen centraal. Zo is uit bovenstaand overzicht af te lezen dat leerlingen in Nederland eind groep 7 gemiddeld tussen de 119 en 178 woorden per minuut lezen. De ijkpunten voor het vaststellen van deze intervallen worden gevormd door de P25- en

de P75-leerling op de verschillende afnamemomenten. Anders gezegd betekent dit dat 'rond de gemiddelde leesvaardigheid' binnen de AVI-indeling het bereik is waar 50% van de leerlingen op dat afnamemoment binnen valt. In dit opzicht wordt de term 'gemiddeld' dus ruim geïnterpreteerd.
Uit tabel 4.5 met de AVI-niveaus is niet af te lezen hoeveel woorden leerlingen gemiddeld in groep 8 per minuut lezen. Uit onderzoek dat gedaan is in het kader van de uitgave Technisch lezen groep 8 (Jongen e.a., 2012) is echter bekend dat leerlingen halverwege groep 8 gemiddeld 157 woorden per minuut lezen (in termen van AVI-interval: tussen de 132 en 182 woorden per minuut).

Zoals de prestatie van leerlingen op Leestempotoetsen omgezet kunnen worden in een vaardigheidsscore, kan de moeilijkheid die een tekst leestechnisch gesproken heeft met behulp van een leesbaarheidsformule uitgedrukt worden in een leesbaarheidsniveau.
Voor de berekening van het leesbaarheidsniveau van een tekst is een computerprogramma (zie Staphorsius e.a., 1991) ontwikkeld.
Door middel van het systeem van AVI-niveaus worden leesvaardigheid en leesbaarheid (i.e. de vereiste leesvaardigheid) op één schaal gebracht. Dit maakt het mogelijk om iedere vaardigheidsscore op een Leestempotoets ook nog op een andere manier betekenis te geven, namelijk door te laten zien welke leesteksten een moeilijkheid hebben die afgestemd is op de leestechniek waarover een leerling met de betreffende vaardigheidsscore beschikt.

De Leestempotoetsen en de afname

Voor het meten van de technische leesvaardigheid van leerlingen in groep 8 is gebruikgemaakt van drie Leestempotoetsen, zoals hierna in het overzicht te zien is.

Toetsnaam	Omschrijving
Leestempo Nieuw 3 (Schoolreisje naar Mars)	Een speciaal voor het onderzoek ontwikkelde toets Leestempo voor de zwakkere lezers op het niveau van AVI-E6
Leestempo Nieuw 4 (Prinsjesdag)	Een speciaal voor het onderzoek ontwikkelde toets Leestempo voor de (boven)gemiddelde lezers op het niveau van AVI-Plus
Leestempo-LOVS M8 (De Olympische Spelen)	Een toets Leestempo op het niveau AVI-Plus zoals opgenomen in het pakket Technisch lezen uit het Leerlingvolgsysteem

De eerste twee toetsen zijn geconstrueerd voor deze peiling. Alle deelnemende leerlingen hebben volgens de planning in ieder geval één van beide nieuwe toetsen gemaakt.
De moeilijkheidsgraad van de toetsen is verschillend, zodat de zwakkere lezers 'op maat' getoetst konden worden: zij hebben een toets gemaakt die rekening houdt met hun vaardigheid. Dat is voor de leerlingen prettig, maar de vaardigheid wordt op deze manier ook beter gemeten. De afname van een van deze twee toetsen vormt in principe het kerngegeven van de leesvaardigheid van de betreffende leerling. In totaal hebben 1546 achtstegroepers een nieuwe PPON-Leestempotoets gemaakt.

Daarnaast is de standaard M8-toets uit het pakket Technisch lezen van het leerling- en onderwijsvolgsysteem (LOVS) afgenomen. Deze toets Leestempo fungeert in dit verband als ankertoets voor de schaling: afname van deze toets naast de twee nieuw ontwikkelde Leestempotoetsen maakt het mogelijk om de scores van de leerlingen in het huidige peilings-onderzoek te plaatsen op de AVI-schaal, die in het onderwijsveld betekenisvol is. In principe

maakten alle leerlingen, naast een van de twee nieuwe PPON-toetsen, ook de ankertoets. In totaal hebben 1568 leerlingen de ankertoets gemaakt.

Het format van de leestempotoetsen uit het LOVS is volledig gelijk aan dat van de twee toetsen die speciaal voor het huidige onderzoek zijn ontwikkeld. Daarnaast geldt dat twee van de drie Leestempotoetsen gebaseerd zijn op teksten geschreven voor leerlingen in jaargroep 8 van het basisonderwijs. De toets voor de zwakkere lezers is qua technisch leesniveau bestemd voor gemiddeld jongere leerlingen, maar qua onderwerp zeker niet te kinderlijk voor leerlingen uit groep 8.

Voor de rapportage gebruikte gegevens

In totaal hebben 1568 achtstegroepers deelgenomen aan het onderzoek naar de technische leesvaardigheid. Van een aantal leerlingen bleken de scores niet bruikbaar. Zoals uiteengezet aan het begin van deze paragraaf moeten leerlingen de tekst zo vlug mogelijk lezen, maar niet zo vlug dat zij fouten maken. Het uitgangspunt is dat de leerling de leessnelheid zo kiest dat hij of zij de toets nog juist foutloos maakt. Als het aantal fouten te groot is in vergelijking met het aantal opgaven dat in de gegeven leestijd gemaakt is, gaan we ervan uit dat de toets onvoldoende nauwkeurig gemaakt is en wordt de desbetreffende leerling uitgesloten van verdere analyse. Voor iedere Leestempotoets die een leerling maakte, is de verhouding tussen de ruwe scores 'aantal gelezen' en 'aantal goed' berekend. Indien deze voldeed aan de nauwkeurigheidseis van minimaal 85%, werd de score omgezet in een vaardigheidsscore. De resultaten in deze paragraaf zijn gebaseerd op de gegevens van 1538 leerlingen: zij hebben op minimaal één toets een AC-score behaald. Indien zij twee toetsen hebben gemaakt en op beide toetsen een AC-score hebben behaald, is hun vaardigheidsscore bepaald op basis van beide toetsresultaten. In tabel 4.6 is per Leestempotoets weergeven hoeveel achtstegroepers deze toets gemaakt hebben en hoeveel leerlingen uitgesloten zijn omdat zij meer dan 15% fouten maakten (NA-scores ofwel niet-acceptabele scores). In de laatste kolom staat het aantal en percentage leerlingen dat zo'n NA-score behaalde.

Tabel 4.6 Technisch leesbaarheidsniveau, aantal leerlingen met een AC-score en aantal leerlingen (en percentage leerlingen) met een NA-score per leestoets

Leestempotoets	AVI-niveau	Totaal aantal leerlingen	Aantal leerlingen met AC-scores	Aantal leerlingen met NA-scores (percentage)
Schoolreisje naar Mars	AVI-E6	402	355	47 (11,7)
Prinsjesdag	AVI-Plus	1144	1110	34 (3,0)
De Olympische Spelen	AVI-Plus	1568	1517	51 (3,3)

Het percentage leerlingen met niet-acceptabele scores op deze toetsen varieert van 3 tot 12%. Op het eerste gezicht lijkt het AVI-niveau van de toets en in het verlengde daarvan de technische leesvaardigheid van de leerlingen van invloed te zijn op dit percentage. Immers, beide toetsen op het hoogste AVI-niveau kennen een beduidend lager percentage leerlingen die tot een NA-score komen. Echter, alleen bij de nieuwe PPON-toetsen werden de leerlingen 'op maat bediend'. De ankertoets *De Olympische Spelen* werd door zowel zwakke als (boven) gemiddelde lezers gemaakt. Men zou daar dan ook een NA-percentage verwachten dat tussen de twee andere percentages (3 en 12) in ligt. Dat is niet het geval. Een eventuele verklaring zou kunnen zijn dat zwakkere lezers bij het lezen van een voor hen moeilijke tekst meer gedwongen worden om langzamer te lezen en daardoor wellicht minder dan bij de makkelijkere tekst in de verleiding komen om te snel te gaan lezen en daarbij dan te veel fouten te maken.

Opgemerkt moet worden dat op het niveau van de individuele toetsen tussen de 3 en 12% van de leerlingen een NA-score behaalde, maar dat op leerlingniveau slechts 2% van de leerlingen op geen enkele toets tot een AC-score kwam. Met andere woorden, 2% van de deelnemende leerlingen viel af bij de analyses ('NA-groep'). Dit waren 36 leerlingen.

Check op de representativiteit

Alvorens de resultaten te bespreken gaan we na of er in specifieke subgroepen opvallend veel leerlingen afvallen doordat zij op geen enkele toets tot een AC-score zijn gekomen.
Omdat de NA-groep uit slechts 36 leerlingen bestaat, zijn er niet veel conclusies te trekken op basis van een relatieve oververtegenwoordiging van een subgroep. Om toch uitspraken te kunnen doen over een mogelijke oververtegenwoordiging, hanteren we een zeer streng significantieniveau van .001. Alleen de thuistaal blijkt in dat geval van invloed: er is sprake van een oververtegenwoordiging van anderstalige leerlingen in de groep leerlingen die alleen NA-scores behalen op hun toets(en). Terwijl van alle deelnemende leerlingen slechts 28% een andere thuistaal dan het Nederlands heeft (buitenlands, streektaal of gemengd), is dat in de groep NA-leerlingen bij 37% van de leerlingen het geval. Opgemerkt moet worden dat juist de gegevens met betrekking tot dit achtergrondkenmerk niet geheel duidelijk in kaart lijken te zijn gebracht, omdat er signalen zijn dat de definitie van 'Streektaal' niet eenduidig was.

Als we ten slotte de oorspronkelijke (representatieve) steekproef vergelijken met de steekproef waarop we hierna de resultaten baseren, dan verschillen deze twee niet significant van elkaar. Dat betekent dat de resultaten gebaseerd zijn op een representatieve (sub)steekproef van de doelpopulatie.

Wat leerlingen kunnen

In dit tekstdeel vergelijken we de technische leesvaardigheid van zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen in groep 8 met de landelijke normeringsgegevens voor het reguliere basisonderwijs (zie bijvoorbeeld Jongen e.a., 2012, figuur 7, pagina 27). In de tweede kolom van tabel 4.7 staat het gemiddeld aantal woorden dat de p50-leerlingen in het reguliere basisonderwijs op de onderscheiden functioneringsniveaus hebben gelezen. Te zien is bijvoorbeeld dat leerlingen halverwege groep 8 in Nederland gemiddeld 170 woorden per minuut lezen.
De derde kolom laat zien hoe de technische leesvaardigheid van de zeer zwakke (percentiel 10), gemiddelde (percentiel 50) en zeer goede (percentiel 90) leerlingen uit het peilingsonderzoek zich verhoudt tot de functioneringsniveaus voor het reguliere basisonderwijs.

Tabel 4.7 Het technisch lezen van zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen in groep 8 in relatie tot de gemiddelde functionerings- en vaardigheidsniveaus in het basisonderwijs

Functioneringsniveau	Gemiddelde vaardigheidsscore in de normeringsonderzoeken LOVS (percentiel-50 leerling)	Percentielniveau groep 8
M8	170	Zeer vaardige leerling (percentiel 90)
B8	161	Gemiddelde leerling (percentiel 50)
E7	153	
M7	141	
E6	121	Zeer zwakke leerling (percentiel 10)
M6	111	
E5	96	
M5	87	
E4	73	
M4	60	
E3	34	

De vaardigheidsscore van de **zeer zwakke leerling** – de percentiel-10 leerling – in dit peilingsonderzoek bedraagt 117,4. Dat wil zeggen dat de zeer zwakke achtstegroeper ruim 117 woorden tekst per minuut leest. Deze score – behaald in de periode mei/juni in jaargroep 8 – ligt vrij dicht tegen de score aan die leerlingen gemiddeld eind groep 6 behalen. De achterstand van de percentiel-10 leerling op het terrein van de technische leesvaardigheid bedraagt dus ruim twee jaar.

De **gemiddelde leerling** – de percentiel-50 leerling – heeft een vaardigheidsscore van 165,3. Dat wil zeggen dat de gemiddelde achtstegroeper ruim 165 woorden per minuut leest. Dit betekent dat de gemiddelde leerlingen in het huidige onderzoek minder goed presteren dan de p50-leerlingen halverwege groep 8 in Nederland tijdens de onderzoeken in 2010 die ten grondslag liggen aan de toetsen Technisch lezen. Deze leerlingen lazen toen immers 170 woorden per minuut. Daarbij moet ook nog in ogenschouw genomen worden dat de afname in het huidige onderzoek zelfs op het E8-moment plaatsvond en de leerlingen dus enige maanden meer leertijd hebben gehad. Tegelijk moet echter ook vermeld worden dat in de gegevens uit de normeringsonderzoeken uit 2010 in de hogere jaargroepen de percentiel-50-scores niet geheel samenvallen met de gemiddeldes. Juist bij M8 lopen deze twee relatief erg uiteen, in het voordeel van de gemiddelde scores. Uitgaand van de gemiddelde (en niet p50-) score die leerlingen halverwege groep 8 halen, namelijk 157, kan men concluderen dat een percentiel-50 leerling in het huidige onderzoek iets beter leest dan leerlingen halverwege groep 8 dit gemiddeld deden in 2010. Dit zou ook meer in de lijn van de verwachting liggen, gezien het latere afnamemoment (mei/juni) van het huidige onderzoek in combinatie met de grotere bekendheid met het gebruikte toetsformat. Tijdens de normeringsonderzoeken in de periode 2008-2010 waren de Leestempotoetsen vrij onbekend; inmiddels is daar verandering in gekomen doordat de toetsen tegenwoordig prominenter in het leerlingvolgsysteem zijn opgenomen.

De **zeer vaardige leerling** – de percentiel-90 leerling – heeft een vaardigheidsscore van 195,1. Met deze score bevindt dit type leerling in het huidige onderzoek zich boven het niveau dat de p90-leerling halverwege groep 8 gemiddeld genomen bereikt. Op basis van de normeringsgegevens uit 2010 weten we namelijk dat de percentiel-90 leerling halverwege groep 8

gemiddeld 187 woorden tekst per minuut leest. Omdat er geen gegevens zijn over de ontwikkeling van de technische leesvaardigheid na groep 8, althans niet op de gebruikte schaal, is het niet mogelijk om de vaardigheid van de percentiel-90 leerlingen preciezer, dit wil zeggen: in termen van maanden of leerjaren voorsprong, uit te drukken.

Verschillen tussen groepen leerlingen

Tabel 4.8 geeft inzicht in de bruto vaardigheidsverschillen tussen groepen leerlingen die zijn samengesteld op basis van de achtergrondkenmerken geslacht, leertijd, formatiegewicht, herkomst en thuistaal. Per groep is naast de geschatte gemiddelde vaardigheidsscores en de functioneringsniveaus ook het aantal leerlingen weergegeven.

Tabel 4.8 Gemiddelde vaardigheidsscores, functioneringsniveaus en omvang van groepen leerlingen per achtergrondkenmerk

Achtergrond-variabele	Categorie achtergrondvariabele	Gemiddelde (geobserveerde) vaardigheidsscore	Functioneringsniveau (gebaseerd op gemiddelde vaardigheids-scores in Nederland)	Aantal leerlingen
Geslacht	Jongens	155,5	>E7	753
	Meisjes	165,4	B8M8	782
Leertijd	Regulier	162,8	>B8	1254
	Vertraagd	148,5	M7E7	251
Formatiegewicht	0	155,3	>E7	1351
	.30	161,4	B8	122
	1.20	153,3	E7	65
Herkomst	Nederlands	161,1	B8	1267
	Buitenlands	154,7	>E7	172
Thuistaal	Nederlands	159,7	<B8	1241
	Anderstalig	161,8	B8	163

Noot: Vanwege ontbrekende waarnemingen tellen de aantallen leerlingen per kenmerk niet op tot 1538.

Anders dan bij de andere vaardigheden die in dit hoofdstuk aan bod kwamen, rapporteren we hierna de netto vaardigheidsverschillen tussen de groepen (en niet de bruto verschillen). Deze netto verschillen zijn gebaseerd op een multiple regressieanalyse waarbij de invloed van het desbetreffende achtergrondkenmerk op technisch lezen is gecorrigeerd voor het effect van de overige achtergrondkenmerken in de statistische analyse (dit wil zeggen: geslacht, leertijd, formatiegewicht en in sommige gevallen ook herkomst of thuistaal). Ze geven aan hoe groot het vaardigheidsverschil tussen twee groepen zou zijn geweest onder de aanname dat de verdeling van de overige kenmerken in beide groepen ongeveer gelijk is. Voor meer uitleg over het verschil tussen bruto en netto vaardigheidsverschillen wordt verwezen naar de inleiding in hoofdstuk 7.

Meisjes behalen gemiddeld hogere scores voor technisch lezen dan jongens. Het netto vaardigheidsverschil is statistisch significant (op 1%-niveau) en gezien de effectgrootte van .35 gaat het om een klein tot middelgroot verschil.

Vertraagde leerlingen zijn gemiddeld minder goed in technisch lezen dan niet-vertraagde leerlingen. Het netto vaardigheidsverschil is significant op 1%-niveau en qua grootte gaat het om een middelgroot verschil (effectgrootte .47).

De netto vaardigheidsverschillen tussen leerlingen met een verschillend formatiegewicht zijn klein. Als we de drie groepen onderling vergelijken, blijkt er sprake te zijn van verwaarloosbare (effectgrootte .01 tot .17) en niet significante verschillen. Als we ook het achtergrondkenmerk herkomst meenemen in het analysemodel leidt dat niet tot andere conclusies.

De thuistaal lijkt er niet toe te doen: de technische leesvaardigheid van de leerlingen die thuis Nederlands spreken, verschilt niet of nauwelijks van de leerlingen die (daarnaast) een andere taal spreken. Een relativerende kanttekening is hier op zijn plaats. Voor de definitie 'anderstaligen' zijn de groepen streektaal, buitenlands en gemengd samengevoegd.
Bij vergelijking van iedere groep afzonderlijk met de Nederlandstalige leerlingen en van de subgroepen onderling, worden iets grotere verschillen (.24 tot .30) aangetroffen, maar tegelijkertijd zijn er ook indicaties dat de toewijzing aan de subgroepen 'streektaal' en 'gemengd' niet altijd eenduidig heeft plaatsgevonden. De effecten die werden aangetroffen dienen in dat opzicht met veel voorzichtigheid gehanteerd te worden.

Vergelijking in de tijd

In het vorige peilingsonderzoek Lezen einde basisonderwijs (Heesters e.a., 2007a) is technisch lezen niet opgenomen. De prestaties van de leerlingen in het huidige onderzoek kunnen dus niet vergeleken worden met die van leerlingen in het vorige onderzoek. Dat technisch lezen in het huidige onderzoek naar lezen in de eindgroepen wél is opgenomen komt voort uit het grotere belang dat tegenwoordig, ook in de bovenbouw, aan technisch lezen wordt gehecht. Ging men er vroeger vanuit dat leerlingen met het behalen van het hoogste (oude) AVI-niveau 9 – meestal in groep 5 of 6 – klaar waren wat betreft technisch lezen, tegenwoordig wordt ook belang gehecht aan het onderhouden van dit niveau. Dit komt ook tot uiting in de nieuwe AVI-schaal, die de ontwikkeling tot einde basisschool in kaart brengt.

5 De leesvaardigheid van leerlingen in groep 5

5 De leesvaardigheid van leerlingen in groep 5

In dit hoofdstuk beschrijven we de vaardigheid van leerlingen in groep 5 in het begrijpen en interpreteren van geschreven teksten en het reflecteren op geschreven teksten. Daarnaast besteden we aandacht aan drie aan begrijpend lezen gerelateerde vaardigheden, te weten het alfabetiseren, woordenschat en technisch lezen. Aan de hand van voorbeeldopgaven geven we een indruk van hoe deze vaardigheden gemeten zijn en bespreken we hoe zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen de opgaven gemaakt hebben. Daarna volgt een korte beschrijving van de verschillen tussen groepen leerlingen, zoals jongens en meisjes en leerlingen met een verschillende sociale achtergrond. Tot slot vergelijken we de vaardigheid van leerlingen uit 2011 met die van leerlingen uit 2005.

5.1 Begrijpend lezen

In deze paragraaf staat de vaardigheid in het begrijpend lezen van leerlingen in jaargroep 5 van het basisonderwijs centraal. Hierbij onderscheiden wij de drie deelvaardigheden Begrijpen van geschreven teksten (paragraaf 5.1.1), Interpreteren van geschreven teksten (paragraaf 5.1.2) en Reflecteren op geschreven teksten (paragraaf 5.1.3). Alvorens de resultaten te beschrijven bespreken we eerst de leesteksten en opgaven waarmee de leesvaardigheid van de leerlingen is vastgesteld.

Leesteksten en opgaven

In totaal zijn de leerlingen voor begrijpend lezen 177 opgaven bij 23 leesteksten voorgelegd. De verzameling van 23 teksten bevat kortere en langere teksten en zowel informatieve teksten als fictieteksten. Gezamenlijke vertegenwoordigen ze een scala aan teksttypen (informatief, instructief, verhalend, betogend en poëzie) en genres (zoals verhalen, instructies, interviews en gedichten of liedteksten). Bij elk van de teksten hoort een aantal opgaven, zowel in open als gesloten vorm. Ongeveer de helft van de opgaven maakte deel uit van het vorige PPON-peilingsonderzoek naar leesvaardigheid halverwege de basisschool (Van Berkel e.a., 2007).
De prestaties van de leerlingen in groep 5 worden in deze paragraaf geïllustreerd aan de hand van voorbeeldopgaven bij 11 voorbeeldteksten. Deze voorbeeldteksten zijn zo gekozen dat ze zoveel mogelijk zowel de verschillende teksttypen en genres vertegenwoordigen.
De 11 voorbeeldteksten zijn integraal opgenomen in bijlage 1. Het volgende overzicht laat zien op welke pagina in deze balans de desbetreffende leestekst te vinden is.

Leestekst	Pagina in bijlage 1
Binnenband	318
Floor woont in Singapore	323
Geintje	324
Hemelse modder	326
Inbreker	327
Klein duimpje	329
Krieltje	332
Papegaai & Co	337
Toekomstspiegel	344
Lekker op vakantie	333
Vlug over de brug	347

De prestaties van de leerlingen worden verder geïllustreerd aan de hand van voorbeeldopgaven bij de 11 leesteksten. Deze voorbeeldopgaven zijn opgenomen in de paragrafen 5.1.1, 5.1.2 en 5.1.3.

5.1.1 Begrijpen van geschreven teksten

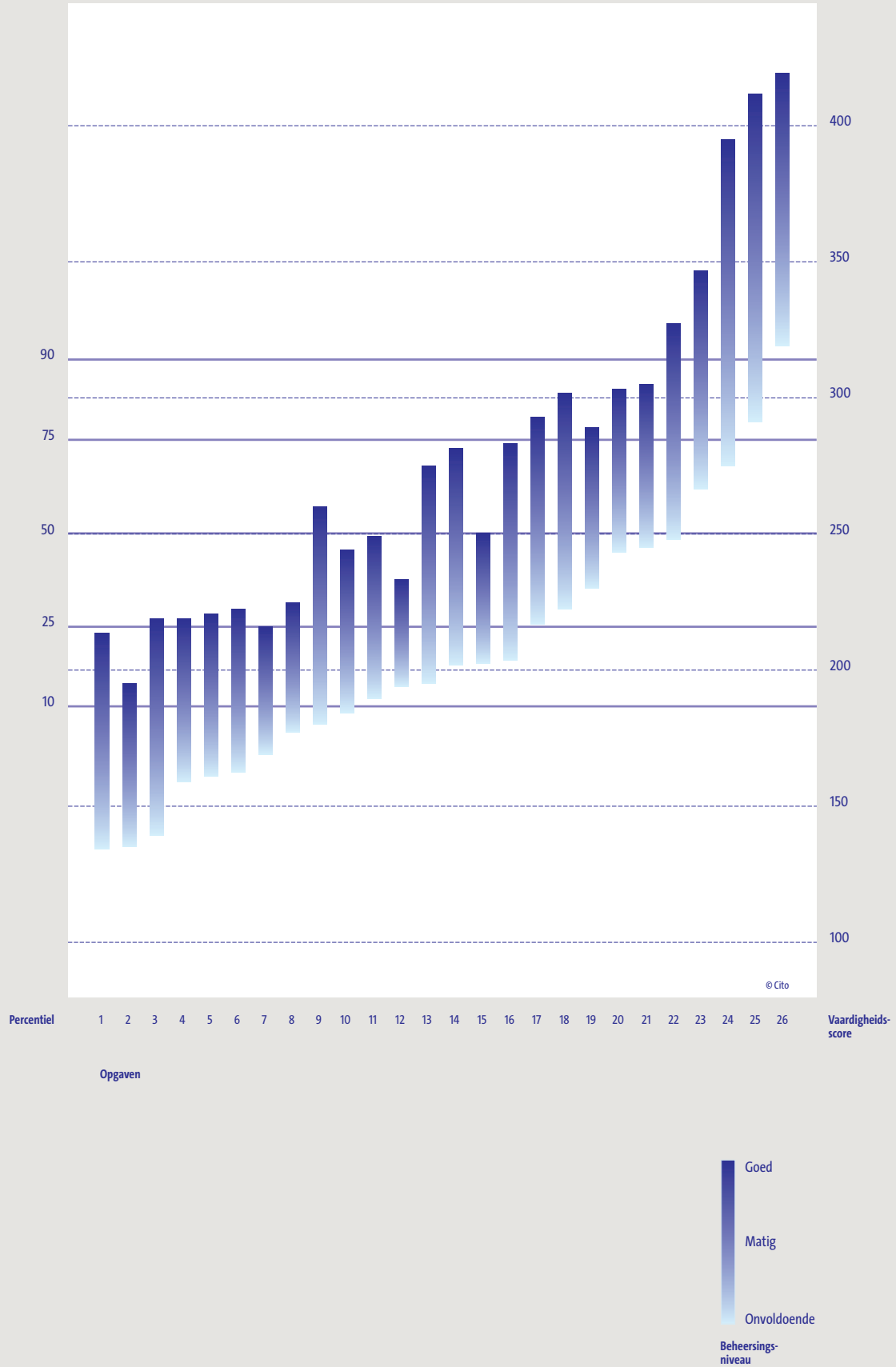
Het begrijpen van geschreven teksten is gedefinieerd als het verwerken van informatie die een schrijver expliciet vermeldt (zie hoofdstuk 1). Het gaat met andere woorden om tekst-gebaseerde verwerking. Daaronder vallen 1) de verwerking van inhoudelijke elementen, 2) begrip van relaties tussen tekstdelen en 3) inzicht in de tekststructuur. Voorwaarde hierbij is dat de gevraagde informatie in de tekst aanwezig dient te zijn. Dat wil zeggen dat de lezer de informatie die nodig is om de tekst te verwerken in de tekst zélf kan vinden, zijn kennis van de wereld is niet direct noodzakelijk voor het tekstbegrip. De lezer kan het antwoord letterlijk in de tekst vinden, of moet de informatie uit de tekst slechts minimaal bewerken voordat hij de vraag kan beantwoorden. De grootte van het stukje tekst waarin het antwoord geformuleerd is, beperkt zich in bijna alle gevallen tot één zin of twee opeenvolgende zinnen. Slechts een enkele keer betreft het een groter tekstgedeelte, zoals een alinea, of is het nodig informatie uit een groter stuk tekst te gebruiken, zoals wanneer een aantal voorbeelden wordt gegeven in de tekst.

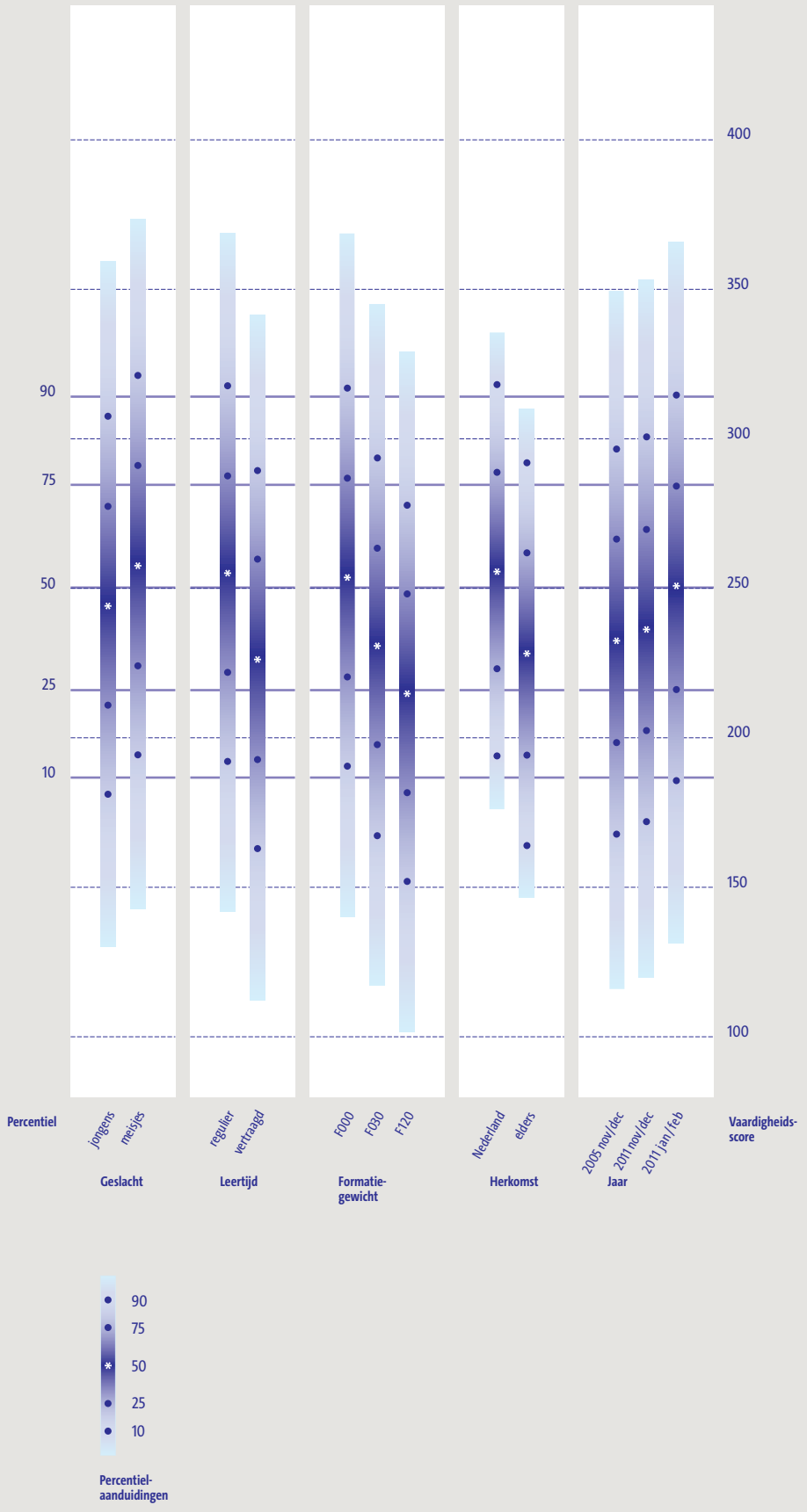
Om de vaardigheid Begrijpen van geschreven teksten te toetsen zijn de volgende typen opgaven ontwikkeld:

- Opgaven die vragen naar de betekenis van woorden of woordgroepen waarvan de betekenis (vrijwel) letterlijk in de tekst is weergegeven.
- Opgaven die vragen naar expliciete verbanden binnen of tussen zinnen. Het kan gaan om eenvoudige verbanden die gemarkeerd worden door verbindingswoorden, zoals causale verbanden en temporele verbanden, maar ook om tegenstellingen of de relatie van vraag en antwoord. Ook complexere verbanden kunnen bevraagd worden, zoals bijvoorbeeld de opeenvolging van gebeurtenissen. Verbanden die niet expliciet gemarkeerd worden in de tekst worden ook bevraagd bij het Begrijpen van geschreven teksten. Het gaat dan om tekstgebaseerde inferenties of het verband tussen een persoonlijk voornaamwoord en zijn antecedent.
- Opgaven die vragen naar specifieke, expliciet genoemde inhoudselementen in de tekst, zoals hoofdpersonen, tijdsperioden, plaats van handeling, thema, hoofdgedachte, of doel en publiek.
- Opgaven die vereisen dat stukken informatie over grotere tekstgedeelten heen (één of meerdere alinea's) met elkaar worden verbonden. Het gaat dan bijvoorbeeld om een algemene uitspraak die meerdere andere uitspraken in de tekst omvat, om deel/geheel-relaties, mededelingen en uitwerkingen ervan, een conclusie met argumenten, of om generalisaties met bijbehorende voorbeelden.

De vaardigheidsschaal

Begrijpen van geschreven teksten




400
350
300
250
200
150
100
90
75
50
25
10
Percentiel
jongens
meisjes
Geslacht
regulier
vertraagd
Leertijd
F000
F030
F120
Formatie-gewicht
Nederland
elders
Herkomst
2005 nov/dec
2011 nov/dec
2011 jan/feb
Jaar
Vaardigheids-score
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

Wat leerlingen kunnen

De vaardigheid in het begrijpen van geschreven teksten is vastgesteld aan de hand van 92 opgaven. Daarvan hebben we er 26 gekozen als voorbeeld om de prestaties van de leerlingen te illustreren. Deze voorbeelden zijn zo gekozen dat ze een goede afspiegeling geven van de spreiding qua moeilijkheidsgraad. In de figuur op pagina 150 is de moeilijkheid van deze voorbeeldopgaven visueel weergegeven, waarbij de opgaven geordend zijn van gemakkelijk (links) naar moeilijk (rechts). Aan de hand van deze 26 voorbeeldopgaven beschrijven we hierna de vaardigheid van de zeer zwakke leerlingen (percentiel 10), de gemiddelde leerling (percentiel 50) en de zeer vaardige leerlingen (percentiel 90).

De **zeer zwakke leerling** – de percentiel 10-leerling – beheerst van alle 96 opgaven op de vaardigheidsschaal geen enkele opgave goed.

Van de 96 opgaven beheerst de zeer zwakke leerling er 27 *matig*. De eerste 10 voorbeeld-opgaven behoren hiertoe. Van deze voorbeeldopgaven (de opgaven 1, 2, 4 en 7) vragen er 4 naar het waarom van een in de tekst genoemd gegeven. De reden of oorzaak kan letterlijk in de tekst worden teruggevonden. Zo lezen we in de tekst 'Klein Duimpje' bij voorbeeldopgave 1, dat de agent Laura opdraagt de papiertjes op te rapen, hetgeen zij vervolgens doet. Ook het antwoord op voorbeeldopgave 2, bij de tekst 'Floor woont in Singapore' staat, net als de vraag uit de opgave, vrijwel letterlijk in de tekst, terwijl het antwoord in de erop volgende zin te vinden is. Bovendien wordt de relevante informatie in de tekst gemarkeerd door 'omdat'.
Voorbeeldopgaven 3 en 9 bevragen met 'wat is...?' de aard of betekenis van een element in de tekst. Opgaven 5 en 10 vragen naar informatie die in de tekst gegeven wordt, respectievelijk dat de langste brug ter wereld zich in Amerika bevindt (bij de tekst 'Vlug over de brug') en dat de invaller in de klas van Sandra en Jelmer meester Benno is (bij de tekst 'Geintje').
Voorbeeldopgaven 6 en 8 tenslotte, die eveneens matig beheerst worden door de zeer zwakke leerling, bevragen de referent van een persoonlijk voornaamwoord. Zo wordt in opgave 6 gevraagd naar wie 'wij' verwijst. Floor heeft haar familie nog niet genoemd, hetgeen de reden zou kunnen zijn dat niet alle leerlingen deze opgave correct maken. Toch lukt het veel percentiel-10 leerlingen wel om 'wij' correct te interpreteren. Er staat een foto bij het interview van een gezin, en de referent van 'wij', namelijk 'Floor en de rest van het gezin', strookt volledig met wat de jeugdige lezers als vanzelfsprekend zullen beschouwen. Van het totaal aantal opgaven op de vaardigheidsschaal beheerst de zeer zwakke leerling er 67 onvoldoende.
De voorbeeldopgaven 11 t/m 25 maken hier deel van uit.

Voorbeeldopgaven Begrijpen van geschreven teksten 1-10

1 Klein Duimpje

Laura raapt de papiertjes weer op.

Waarom doet ze dat?

A Omdat de agent zegt dat ze dat moet doen.
B Omdat de papiertjes anders wegwaaien.
C Omdat Klein Duimpje dat ook deed.
D Omdat ze dat netjes vindt staan.

2 Floor woont in Singapore

Waarom woont Floor in Singapore?

A Omdat haar opa en oma er wonen.
B Omdat haar vader er werkt.
C Omdat het er lekker warm is.
D Omdat ze de Engelse taal moet leren.

3 Papegaai & Co

Wat is een ara?

_____

4 Klein Duimpje

Lees de zin met ■ ervoor.

Daar staat: *Eén voor één stopt ze de kauwgommetjes in haar mond.*

Waarom stopt Laura zo veel kauwgom in haar mond?

A Ze wil de tas vol kauwgom snel leegmaken.
B Ze wil een heel grote kauwgombel maken.
C Ze wil een spoor van papiertjes achterlaten.
D Ze wil heel veel papiertjes op straat gooien.

5 Vlug over de brug

Wat is juist?

A De sterkste brug van de wereld is de Erasmusbrug.
B De langste brug van de wereld vind je in Rotterdam.
C De sterkste brug van de wereld is de Zeelandbrug.
D De langste brug van de wereld vind je in Amerika.

6 Floor woont in Singapore

Lees de zin met ■ ervoor.

Daar staat: *Wij blijven tot de zomer.*

Wie worden er bedoeld met *wij*?

_____

7 Papegaai & Co

Waarom kunnen ara's in de natuur zo hard schreeuwen?

A Om aan te geven aan dat ze boos zijn.
B Om elkaar terug te kunnen vinden.
C Om elkaar voor gevaren te waarschuwen.
D Om te laten merken dat ze honger hebben.

8 Papegaai & Co

Lees de zin met ▲ ervoor.

Daar staat: *Noem hem dus geen Madonna of Wesley, maar Koko of bijvoorbeeld Rico.*

Wie wordt of worden er bedoeld met *hem*?

A de papegaai of de parkiet
B Koko en Rico
C Madonna en Wesley
D zijn verzorger of baasje

9 Krieltje

Wat is 'Hemelse Modder'?

A een hoofdgerecht
B een snoepje
C een toetje
D een voorgerecht

10 Geintje

Wie komt er invallen in de klas van Sandra en Jelmer?

_____

De **gemiddelde leerling** – de percentiel 50-leerling – beheerst 30 opgaven van de volledige verzameling van 96 opgaven *goed*. Daaronder bevinden zich de voorbeeldopgaven 1 t/m 8, 10 t/m 12 en voorbeeldopgave 15. Bij opgave 10 bereikt deze gemiddelde leerling bijna het beheersingsniveau 'goed'– deze leerlingen kunnen dus vrij goed uit de tekst halen, dat de invaller in de klas meester Benno is. Om opgave 11, bij de tekst 'Hemelse modder', te kunnen maken, moet de leerling onderkennen dat de genummerde volgorde van de handelingen overeenkomt met de volgorde die men bij het uitvoeren van het recept aan moet houden. Deze opgave beheerst de gemiddelde leerling goed. In opgave 12, bij de tekst 'Geintje', moeten de leerlingen verwoorden dat juf Elsa haar been in het gips heeft. Opgave 15, bij de tekst 'Papegaai en Co', vraagt naar de betekenis van 'in de rui zijn'. Het antwoord is letterlijk uit de tekst te halen.

Van de verzameling van 96 opgaven beheerst de gemiddelde leerling 36 opgaven *matig*. Daaronder vallen de voorbeeldopgaven 9, 13, 14 en 16 t/m 22. In voorbeeldopgave 9, bij de tekst 'Hemelse modder', wordt gevraagd wat hemelse modder is. Om het antwoord te vinden moet de leerling ofwel een complexe zin doorzien, ofwel een alinea doorzoeken. Dit verklaart mogelijk waarom deze opgave door de gemiddelde leerling nog niet goed beheerst wordt.
De voorbeeldopgaven 13 en 20, respectievelijk bij de tekst 'Klein Duimpje' en de tekst 'Toekomstspiegel', vereisen dat de leerling een gemarkeerde zin terugzoekt in de tekst, en vervolgens de tekst ervóór afzoekt naar het antecedent van 'die'. Het belangrijkste verschil tussen de beide opgaven is dat er in de tekst bij opgave 13 geen plausibel alternatief is voor het juiste antecedent, terwijl bij opgave 20 wel andere mogelijke antecedenten aanwezig zijn: het juiste antwoord is camera's, maar ook uitvinders, apparaten en zelfs deze bijzondere spiegel zouden in aanmerking kunnen komen. Dit is waarschijnlijk de reden waarom voorbeeldopgave 20 moeilijker is dan voorbeeldopgave 13.

De voorbeeldopgaven 14, 16 en 17 bevragen stukjes informatie die in de tekst worden aangedragen. Bij de tekst 'Vlug over de Brug' wordt gevraagd waarvan bruggen vroeger werden gebouwd, bij de tekst 'Toekomstspiegel' wordt gevraagd welke bewering over de spiegel in de tekst wordt gedaan, en bij de tekst 'Lekker op vakantie' wordt gevraagd waarom Brenda niet naar Hongarije wil. Deze opgaven vereisen, zij het in geringe mate, dat de leerling zelf conclusies trekt uit de gepresenteerde inhoud. De informatie is namelijk wel expliciet aanwezig in de tekst, maar is niet letterlijk hetzelfde verwoord als in de vraag. De betreffende teksten bevatten dus niet de zinsneden: 'hiervan bouwde men vroeger bruggen', 'het volgende is waar:...', of 'Brenda wil niet naar Hongarije omdat ...'. Zo presenteert bijvoorbeeld de tekst 'Vlug over de brug' informatie over de bouwmaterialen van bruggen door de tijden heen, in termen van 'eerst', 'later', en 'tegenwoordig', terwijl de opgave vraagt naar bouwmaterialen van 'vroeger'.

De voorbeeldopgaven 19 en 22 bij de tekst 'Krieltje' en voorbeeldopgave 21, bij de tekst 'Klein Duimpje', vereisen nog iets sterker dat de lezer uit eigen beweging verbanden tussen verschillende stukjes inhoud legt. Zo vraagt voorbeeldopgave 19 naar de titel van het televisieprogramma van Krieltjes moeder. Omdat er in de tekst nergens een zin voorkomt als: 'het programma van de moeder van Krieltje heet: ....', moet de lezer zelf een verband leggen. In de tekst staat namelijk aangegeven dat de moeder van Krieltje een bekende televisiekok is, en dat zij de recepten maakt in het programma 'Lekker smullen met Agaath'. Het is dan nog maar een kleine stap naar de conclusie dat dit háár programma is. Opgave 22, bij dezelfde tekst, vereist vergelijkbare inferenties. Ook voor het beantwoorden van voorbeeldopgave 21, 'Waarom zegt Laura niet: 'Ze waaien weg'?, moet de leerling zelf de juiste verbanden aanbrengen tussen stukjes tekst. Een verbindingswoord als 'omdat', dat dit verband zou kunnen markeren, ontbreekt. De tekst vermeldt wel de relevante informatie (Laura's mond zit vast door de kauwgom, en ze kan niet meer zeggen dan 'M-m-mmm'), maar de leerling moet zelf afleiden dat dit de reden is dat zij geen uitleg geeft. De benodigde inferenties gaan nog niet alle percentiel-50 leerlingen goed af.
Voorbeeldopgave 18, ten slotte, bij de tekst 'Een inbreker?', wordt ook matig beheerst door de gemiddelde leerling. In deze opgave wordt de leerling gevraagd de juiste volgorde van de gebeurtenissen in het verhaal aan te geven.

Van de 96 opgaven beheerst de gemiddelde leerling er 30 *onvoldoende*. Daartoe behoren de voorbeeldopgaven 23 t/m 26 die hierna besproken worden.

Voorbeeldopgaven Begrijpen van geschreven teksten 11-22

11 Hemelse Modder

Wat moet je bij het maken van 'Hemelse modder' als eerste doen?

A boter met suiker roeren tot het romig is
B chocolade door een botermengsel roeren
C chocolade in stukjes breken
D eiwitten stijfkloppen

12 Geintje

Wat is er met juf Elsa aan de hand?

_____

13 Klein Duimpje

Lees de zin met ◆ ervoor.
Daar staat: *Want die horen in de prullenbak en niet op straat.*

Wat wordt bedoeld met *die*?

_____

14 Vlug over de brug

Vroeger werden bruggen gemaakt van ...

A boomstammen, beton en staal.
B steen, boomstammen en beton.
C steen, touw en boomstammen.
D touw, boomstammen en staal.

15 Papegaai & Co

Wanneer zeg je dat een papegaai in de rui is?

A Als hij extra verwend wil worden.
B Als hij hard met zijn vleugels slaat.
C Als hij veel in zijn kooi ligt te rusten.
D Als hij zijn oude veren voor nieuwe verwisselt.

16 Toekomstspiegel

Welke zin over de toekomstspiegel is waar?

A De spiegel is over 10 jaar zeker klaar.
B De spiegel laat zien hoe je er later uit zult zien.
C De spiegel meet of je genoeg beweegt.
D De spiegel zegt dat je minder moet snoepen.

17 Lekker op vakantie

Waarom wil Brenda niet naar Hongarije?

_____

18 Een inbreker?

Hieronder staan 4 zinnen.
Elke zin beschrijft een gebeurtenis.

1 Knofje loopt naar de kelderkast.
2 Knofje drinkt een glas cola.
3 Knofje schrikt van rondvliegende scherven.
4 Knofje zet haar glas op de rand van het aanrecht.

In welke volgorde komen deze gebeurtenissen in het verhaal voor?

A 1 – 3 – 4 – 2
B 2 – 1 – 4 – 3
C 2 – 4 – 3 – 1
D 4 – 3 – 2 – 1

19 Krieltje

Hoe heet het televisieprogramma van Krieltjes moeder?

A De bekende televisiekok
B Een kok met rode krullen
C Krieltjes kleine keuken
D Lekker smullen met Agaath

20 Toekomstspiegel

Lees de zin met ■ ervoor.

Daar staat: *Die houden in de gaten of je gezond eet, genoeg beweegt of misschien wel te vaak in de zon ligt.*

Wat wordt er bedoeld met *die*?

A de apparaten
B de camera's
C de spiegels
D de uitvinders

21 Klein Duimpje

Lees de zin met ● ervoor.

Daar staat: *"Ze waaien weg," wil ze eigenlijk zeggen.*

Waarom zegt Laura niet: *"Ze waaien weg"*?

Omdat _____

22 Krieltje

Waar wacht Krieltjes moeder vol spanning op?

A Of Krieltje haar gerecht wel helemaal opeet.
B Of Krieltje haar gerecht wel lekker vindt.
C Of Krieltje van haar gerecht gaat groeien.
D Of Krieltje van haar gerecht wil proeven.

De zeer vaardige leerling – de percentiel-90 leerling – beheerst 54 van de 96 opgaven *goed*, waaronder de eerste 21 voorbeeldopgaven. Om voorbeeldopgave 18, bij de tekst 'Een inbreker?' goed te maken moet de lezer zowel de gehele inhoud van het verhaal in ogenschouw nemen, als met een zekere afstand naar die inhoud kunnen kijken. Dit gaat de zeer goede leerling goed af. Ook de inferentie die nodig is om te achterhalen wat de titel is van het televisieprogramma van Krieltjes moeder is voor deze leerlingen nog zelden een probleem (opgave 19 bij de tekst 'Krieltje')

De zeer vaardige leerling beheerst 29 van de 96 opgaven *matig*, waaronder voorbeeldopgaven 22 t/m 25. Deze voorbeeldopgaven zijn zeer verschillend. Voorbeeldopgave 22, bij de tekst 'Krieltje', vereist inferenties van de lezer. De tekst geeft letterlijk aan dat Krieltjes moeder 'vol spanning' wacht 'op het oordeel van haar zoon', maar de lezer moet uit verderop in de tekst gegeven informatie opmaken dat het oordeel de smaak van het gerecht moet betreffen. Voorbeeldopgave 23, bij de tekst 'Papegaai en Co.', lijkt vrij eenvoudig te vragen naar informatie die direct wordt weergegeven in de tekst. Het antwoord op de vraag 'Een parkiet kan iets wat geen enkele andere vogel kan. Wat is dat?' is namelijk te vinden in de woorden 'De parkiet is de enige vogelsoort waarbij de bovensnavel en de ondersnavel bewegen'. Toch levert deze vraag ook de zeer vaardige leerling nog de nodige moeite op. Voorbeeldopgave 24, bij de tekst 'Lekker op vakantie', is weer heel anders van aard: om het goede antwoord te kunnen geven, moet de leerling de beweegreden van de spreker, Brenda, achterhalen. De reden dat dit meisje terug wil naar dezelfde camping, is dat zij hoopt Milou weer tegen te komen. Dit wordt nergens in de tekst expliciet als beweegreden genoemd, maar valt op te maken uit het feit dat zij het steeds over Milou heeft als ze vertelt dat die ene camping zo leuk was.
Voorbeeldopgave 25 hoort bij de tekst 'Binnenband', een instructie voor het plakken van een fietsband. De opgave vraagt de leerling echter niet om informatie te halen uit de hoofdtekst, maar uit het lijstje benodigdheden bij het plakken van de band, dat boven de instructie staat vermeld. Deze opgave beheerst de zeer vaardige leerling slechts matig.
Hier spelen twee mogelijke oorzaken een rol: ten eerste kunnen leerlingen 'vergeten' dat

informatie buiten de hoofdtekst ook van belang is. Ten tweede wordt niet expliciet gemaakt wat de relatie is tussen 'bandenplakset' en 'lijm, schuurpapier, plakkertjes', namelijk: de relatie tussen geheel en onderdelen. Dat de tussen haakjes genoemde onderdelen de inhoud van de bandenplakset vormen, moet de lezer zelf bedenken.

Van de 96 opgaven beheerst de zeer goede leerling er 13 *onvoldoende*. Eén van die opgaven is voorbeeldopgave 26. Deze opgave is een verwijsvraag, waarin datgene waarnaar wordt verwezen geen zelfstandig naamwoordgroep is, zoals gewoonlijk, maar een hele zin. Ook de meest vaardige lezers van groep 5 beantwoorden deze vraag meestal nog verkeerd. De twaalf niet beheerste opgaven zijn heel verschillend van aard: zowel verwijsvragen, vragen naar oorzaken, als vragen naar inhoudselementen komen voor in deze groep zeer moeilijke opgaven. We kunnen op grond van deze opgaven dus geen conclusies trekken omtrent vraagtypen die voor de leerlingen bijzonder moeilijk zouden zijn.

Voorbeeldopgaven Begrijpen van geschreven teksten 23-26

23 Papegaai & Co

Een parkiet kan iets wat geen enkele andere vogel kan.
Wat is dat?

A Hij kan de kooi met zijn snavel openen.
B Hij kan met zijn ondersnavel noten en pitten openen.
C Hij kan met zijn snavel als derde poot klimmen.
D Hij kan zijn boven- en ondersnavel bewegen.

24 Lekker op vakantie

Waarom wil Brenda later graag naar dezelfde camping terug?

A Om een dure zonnebril te kopen.
B Om elke dag laat op te staan.
C Om Milou tegen te komen.
D Om van de mooie camping te genieten.

25 Binnenband

Wat zit of zitten er onder andere in het bandenplaksetje waarover het in de tekst Binnenband gaat?

A Bandenwippers
B Een fietspomp
C Een waterpomptang
D Plakkertjes

26 Papegaai & Co

Lees de zin met ● ervoor.
Daar staat: *Dat is ook de reden waarom ze felle kleurtjes vaak zo leuk vinden.*

Wat wordt er bedoeld met *dat*?

A Dat grasparkieten alles in kleur zien.
B Dat grasparkieten erg veel zien.
C Dat grasparkieten felle kleurtjes vaak zo leuk vinden.
D Dat grasparkieten wel zo'n 50 beelden per seconden zien.

Samengevat
Uit bovenstaande beschouwing van de voorbeeldopgaven lijkt het beeld naar voren te komen, dat opgaven gemakkelijker zijn naarmate het verband tussen de vraag en het relevante stuk tekst explicieter is, en naarmate de verbanden binnen de tekst explicieter zijn. Een dergelijke samenhang tussen de mate van explicietheid van inhoudelijke verbanden en de begrijpelijkheid van een tekst sluit niet alleen aan bij wat men op basis van gezond verstand mag verwachten, maar is ook aangetoond in wetenschappelijk onderzoek: Land (2009) vond dat vmbo-leerlingen teksten beter begrepen wanneer de teksten meer verbindingswoorden bevatten als *omdat*,

terwijl en *doordat*. Wanneer de verbanden minder vaak expliciet werden gemarkeerd, en er dus meer aan de inferenties van de lezer werd overgelaten, was het tekstbegrip lager (Land, 2009). Het door Land gevonden patroon lijkt ook van toepassing op het begrijpen van geschreven teksten van de leerlingen in het huidige onderzoek.

Verschillen tussen groepen leerlingen

De verdelingen van de vaardigheid van de verschillende groepen leerlingen zijn afgebeeld in de grafiek op pagina 151.

Meisjes zijn iets beter in begrijpend lezen dan jongens: de gemiddelde score ligt voor de meisjes 13 schaalpunten hoger. De effectgrootte van .27 wijst op een klein verschil in vaardigheid.

Leerlingen met een reguliere leertijd presteren beter dan vertraagde leerlingen: de laatste groep scoort 28 schaalpunten lager. Gezien de effectgrootte van .58 gaat het om een middelgroot verschil.

Leerlingen met een lager leerlinggewicht hebben een hogere vaardigheidsscore. De leerlingen met een gewicht van 0 scoren gemiddeld 23 schaalpunten hoger dan leerlingen met gewicht .30 (effectgrootte .48) en 39 schaalpunten hoger dan leerlingen met gewicht 1.20 (effectgrootte .79). Het betreft hier respectievelijk een middelgroot en een groot verschil.

Kinderen van in Nederland geboren ouders behalen een 28 punten hogere gemiddelde vaardigheidsscore dan kinderen van elders geboren ouders (effectgrootte .56).
Zoals uiteengezet in hoofdstuk 2 heeft er in 2011 voor groep 5 zowel een hoofdpeiling als een ankerpeiling plaatsgevonden (zie paragraaf 2.1). De ankerpeiling is gehouden in november-december en de hoofdpeiling ongeveer drie maanden later in januari-februari. Er is een klein verschil van 4 schaalpunten tussen de peiling van 2005 en de ankerpeiling van 2011 die beide in het najaar zijn afgenomen. In de recente peiling scoren de leerlingen iets hoger. De effectgrootte is echter slechts .08 zodat we het verschil als verwaarloosbaar moeten beschouwen. Het verschil tussen de hoofdpeiling en de ankerpeiling in 2011 is iets groter: 13 schaalpunten (effectgrootte .26). Dit verschil kunnen we waarschijnlijk toeschrijven aan de drie maanden extra leertijd die de leerlingen gehad hebben tussen het afnamemoment van de ankerpeiling, in het najaar, en het afnamemoment van de hoofdpeiling, in de periode januari/februari.

Opgemerkt wordt dat het gemiddelde vaardigheidsverschil tussen de hiervoor onderscheiden groepen niet gecorrigeerd is voor andere achtergrondkenmerken die mogelijk van invloed zijn op de prestaties. Het betreft zogeheten bruto verschillen zoals berekend op basis van het gemiddeld verschil in de geschatte vaardigheid van de groepen leerlingen. In hoofdstuk 7 rapporteren we daarom ook de zogeheten netto ofwel gecorrigeerde verschillen. Die geven aan hoe groot of klein het vaardigheidsverschil zou zijn geweest onder de aanname dat de groepen leerlingen vergelijkbaar zijn qua geslacht, leertijd, formatiegewicht en herkomst van de ouders. Daarnaast geven we aan of het vaardigheidsverschil statistisch gezien significant is, dit wil zeggen: niet op toeval berust.

5.1.2 Interpreteren van geschreven teksten

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

van teksten speelt impliciete informatie een belangrijke rol. Dit is de informatie die de schrijver bekend veronderstelt bij de lezer en die daarom niet expliciet in de tekst is opgenomen. De lezer moet deze informatie zelf verder invullen of aanvullen. Het onderkennen en afleiden van impliciete informatie, oftewel het maken van inferenties, is dus een heel belangrijk aspect van het interpreteren van teksten. De grens tussen 'begrijpen' enerzijds en 'interpreteren' anderzijds is overigens niet altijd even scherp te trekken. Sommige opgaven liggen dan ook op het grensvlak van beide vaardigheden.

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

- Opgaven die vragen naar de globale inhoud en samenhang in de tekst, waarvoor expliciete en/of impliciete informatie nodig is die over de tekst is verspreid. Bijvoorbeeld vragen naar onderwerp, de hoofdlijnen of hoofdgedachte, vragen naar doel en publiek, vragen waarin informatie in de tekst moet worden vergeleken, of vragen naar een samenvatting van de inhoud van de tekst. Voor fictieteksten kan het bijvoorbeeld gaan om het afleiden van het karakter van de hoofdpersoon, het afleiden van motieven en intenties van een karakter, het afleiden van de tijdsperiode, het thema, of de toon in een verhaal. Tot dit opgaventype behoren ook opgaven waarvoor de structuur van een tekst moet worden doorzien, bijvoorbeeld de logische lijn in een tekst of de impliciete chronologie.
- Opgaven waarvoor het nodig is de inhoud van de tekst en eigen kennis te combineren. Het gaat dan bijvoorbeeld om het invullen van ontbrekende woorden en het anticiperen op het vervolg ('Hoe zal de tekst verder gaan?'). Ook vragen naar de functionele betekenis van de tekst, vragen naar de bedoelingen en gevoelens van de schrijver of diens houding ten opzichte van een gebeurtenis behoren hiertoe. Verder gaat het om vragen waarbij conclusies moeten worden getrokken, of om vragen naar figuurlijk taalgebruik en ironie. Hiertoe behoren ook opgaven waarin uitspraken worden gedaan over de geschiktheid van bijvoorbeeld de titel.

Wat leerlingen kunnen

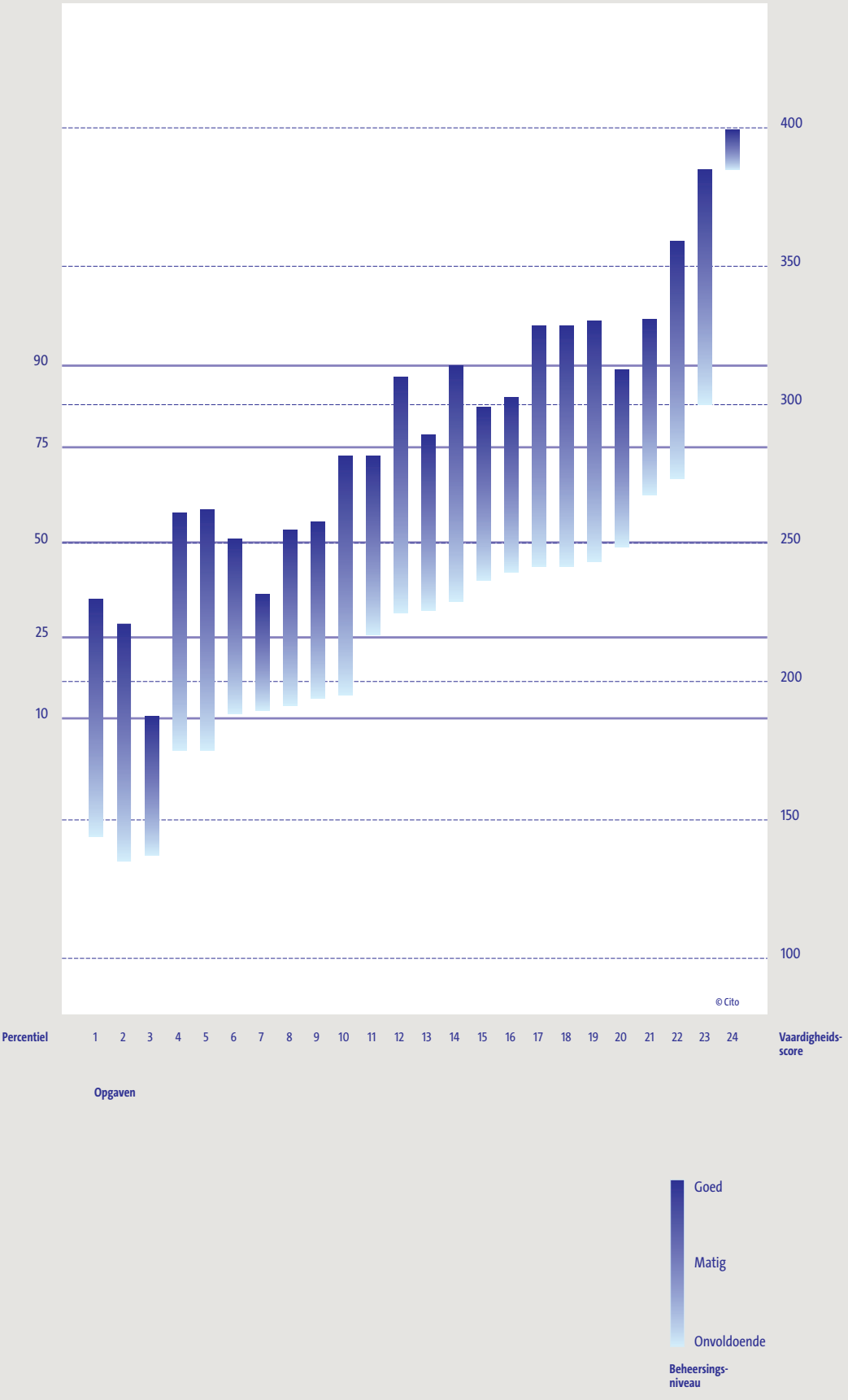
De vaardigheid in het interpreteren van geschreven teksten is vastgesteld aan de hand van 49 opgaven. Daarvan hebben we er 24 gekozen als voorbeeld om de prestaties van de leerlingen te illustreren. Deze voorbeelden zijn zo gekozen dat ze een goede afspiegeling geven van de spreiding qua moeilijkheidsgraad. In de figuur op pagina 160 is de moeilijkheid van deze voorbeeldopgaven visueel weergegeven, waarbij de opgaven geordend zijn van gemakkelijk (links) naar moeilijk (rechts). Aan de hand van deze 24 voorbeeldopgaven beschrijven we hierna de vaardigheid van de zeer zwakke leerlingen (percentiel 10), de gemiddelde leerling (percentiel 50) en de zeer vaardige leerlingen (percentiel 90).

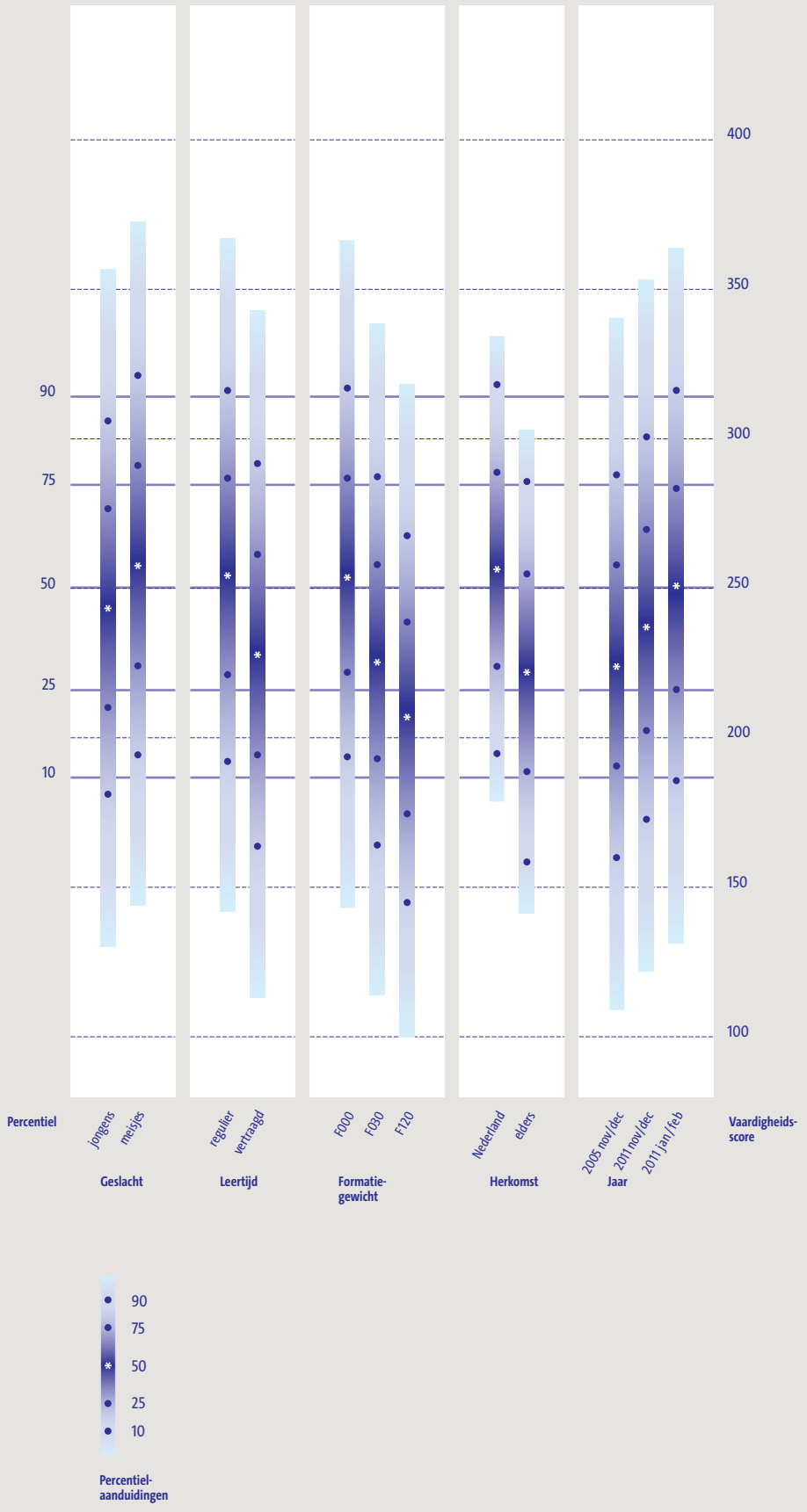
De **zeer zwakke leerling** – de percentiel 10-leerling – beheerst van alle 49 opgaven geen enkele opgave *goed*.

Tien van deze opgaven beheerst de zeer zwakke leerling *matig*. Daarbij horen de eerste vijf voorbeeldopgaven. De eerste voorbeeldopgave, bij de liedtekst 'Lekker op vakantie', vraagt de leerling een alternatieve titel te selecteren, die de lading van de tekst ook zou dekken. Hiertoe blijken ook de zwakste leerlingen al vaak in staat. De tweede voorbeeldopgave, bij de tekst 'Geintje', wordt door de zeer zwakke leerling bijna goed beheerst. Het antwoord op de vraag 'Op wat voor soort plein staan Sandra en Jelmer' kan gemakkelijk uit de rest van de tekst afgeleid worden: in de volgende scènes bevinden Sandra en Jelmer zich duidelijk op school. Voorbeeldopgave 3, bij het recept 'Hemelse modder', vraagt naar de functie van de tekst, en vraagt in wat voor soort boek deze tekst thuishoort (een kookboek). De zeer zwakke leerling beheerst deze opgave nog niet goed. Ook de voorbeeldopgaven 4 en 5, respectievelijk bij de

De vaardigheidsschaal

Interpreteren van geschreven teksten




400
350
300
250
200
150
100
90
75
50
25
10
Percentiel
jongens
meisjes
Geslacht
regulier
vertraagd
Leertijd
F000
F030
F120
Formatie-gewicht
Nederland
elders
Herkomst
2005 nov/dec
2011 nov/dec
2011 jan/feb
Jaar
Vaardigheids-score
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

tekst ‘Binnenband’ en bij de tekst ‘Een inbreker?’, worden matig beheerst door de zeer zwakke leerling. In deze opgaven wordt gevraagd naar de motivatie van een in de tekst genoemde handeling, waarbij de motivatie uitsluitend af te leiden is op basis van kennis van de wereld. Bij voorbeeldopgave 4 moet de leerling begrijpen waarom het niet verstandig is de onderdeeltjes van een fietsventiel op de grond te laten liggen. Bij opgave 5 moet de leerling aangeven waarom een meisje dat ’s nachts uit haar bed komt, op haar tenen loopt. We mogen aannemen dat ook de zwakste leerlingen uit groep 5 beschikken over de benodigde kennis, namelijk dat kleine losse onderdelen gemakkelijk zoek raken, en dat mensen op de tenen lopen om minder geluid te maken. Wat deze leerlingen blijkbaar niet lukt, is het inzetten van deze kennis bij het interpreteren van een tekst.

Van de 49 opgaven beheerst de zeer zwakke leerling er 39 *onvoldoende*. Daartoe behoren de voorbeeldopgaven 6 tot en met 24 die hierna besproken worden.

Voorbeeldopgaven Interpreteren van geschreven teksten 1-5

1 Lekker op vakantie

De titel van het lied is: *Lekker op vakantie*.

Wat is ook een goede titel voor dit lied?

A Ik wil naar Frankrijk
B In mijn eentje op vakantie
C Rondtrekken in Zweden
D Ruzie op vakantie

2 Geintje

Op wat voor soort plein staan Sandra en Jelmer?

A op een autoplein
B op een dorpsplein
C op een kerkplein
D op een schoolplein

3 Hemelse Modder

Waar zou je de tekst *Hemelse modder* kunnen vinden?

A in een knutselboek
B in een kookboek
C in een leesboek
D in een proefjesboek

4 Binnenband

Waarom moet je, als je het ventiel uit de band haalt, de onderdelen in je broekzak of in een doosje stoppen?

A Omdat de onderdelen droog moeten blijven.
B Omdat de onderdelen zoek kunnen raken.
C Omdat er scherpe randen aan de onderdelen zitten.
D Omdat je over de onderdelen kunt struikelen.

5 Een inbreker?

Waarom loopt Knofje op haar tenen haar kamer uit?

_____

De **gemiddelde leerling** – de percentiel-50 leerling – beheerst van de 49 opgaven 6 opgaven *goed*. Daartoe behoort, naast de eerste drie voorbeeldopgaven, ook voorbeeldopgave 7, bij de tekst ‘Krieltje’. Om deze opgave goed te beantwoorden, moet de leerling motiveren waarom Krieltjes moeder zegt ‘Sorry Kriel’. Die motivatie is in de zin direct na deze opmerking te vinden, als Krieltjes moeder zegt: ‘Weer geen millimeter erbij’. Deze relevante zin is niet gemarkeerd

met een oorzakelijk verbindingswoord, maar het verband wordt door de gemiddelde leerling wel onderkend.

Van de 49 opgaven beheerst de gemiddelde leerling er 29 *matig*. Daartoe behoren de voorbeeldopgaven 4, 5 en 6, en de voorbeeldopgaven 8 tot en met 20. Voorbeeldopgave 6, bij de tekst 'Krieltje', wordt net niet goed beheerst door de gemiddelde leerling. De leerling moet hier aangeven wat Krieltjes moeder ervan vindt dat haar zoon nauwelijks groeit. Het goede antwoord 'Dat vindt ze zielig' valt op te maken uit het feit dat de moeder Krieltje 'troostend toespreekt'. Voorbeeldopgave 8, bij de tekst 'Papegaai en Co', vereist taalbeschouwing: de leerling wordt gevraagd de naam te kiezen die het beste voldoet aan in de tekst omschreven voorwaarden. De gemiddelde leerling is meestal in staat deze aanwijzingen uit de tekst te herkennen en toe te passen.
De voorbeeldopgaven 9, bij 'Een inbreker?, en 10, bij 'Vlug over de brug', vragen de leerling naar een logisch gevolg. Zo vermeldt de tekst 'Een inbreker?', dat Knofje midden in de nacht lawaai maakt in de keuken. Als haar ouders ontdekken wie het lawaai maakte, weten zij dus dat dat Knofje was, en geen inbreker.
De voorbeeldopgaven 11, 12, en 19 bij 'Geintje' en voorbeeldopgave 18 bij 'Klein Duimpje', vragen waardoor een handeling of mening van de karakters uit het verhaal gemotiveerd wordt. De leerling moet deze motivatie afleiden door tekst en kennis van de wereld te combineren. Opgave 11 bij 'Geintje' laat dit zien: Jelmer en Sandra hebben de man in het begin van het verhaal een reep zien eten, en een stukje verder wordt vermeld, dat de man ook een doosje snoep eet. De leerling moet hieruit afleiden, dat dat de reden moet zijn dat Jelmer en Sandra de man een vreetzak vinden.
Voorbeeldopgaven 13 en 15 (bij 'Floor woont in Singapore'), 14 (bij 'Toekomstspiegel'), en 17 (bij 'Binnenband'), vragen naar het genre, het doel, of het onderwerp van de tekst. Deze opgaven vereisen van de leerling dat hij de globale inhoud of bedoeling van de tekst kan achterhalen. Deze voorbeeldopgaven beheerst de gemiddelde leerling matig. Interessant is het verschil tussen voorbeeldopgave 17, bij de tekst 'Binnenband', en de eerder beschreven voorbeeldopgave 3, bij de tekst 'Hemelse modder'. Beide opgaven vragen naar het soort boek waarin de tekst zou kunnen zijn opgenomen, en vragen de leerlingen zodoende na te denken over het genre waartoe de tekst behoort. Voorbeeldopgave 3 wordt echter veel beter beheerst door de leerlingen dan voorbeeldopgave 17. Het verschil kan goed liggen in hoe prototypisch het bevraagde genre is: voorbeeldopgave 3 betreft een recept, een bekend tekstgenre, terwijl voorbeeldopgave 17 een werkinstructie betreft, een minder prototypisch genre. Waarschijnlijk zijn leerlingen beter bekend met het juiste antwoord bij voorbeeldopgave 3, 'een kookboek', dan met een 'klusjesboek', het juiste antwoord op voorbeeldopgave 17. Voorbeeldopgave 3 grijpt terug op reeds aanwezige kennis, terwijl voorbeeldopgave 17 een groter beroep doet op het vermogen van de lezer om zelf conclusies te trekken.
Voorbeeldopgave 16, bij 'Papegaai & Co', en voorbeeldopgave 20, bij 'Krieltje', vragen naar de motivatie van een uitspraak in de tekst. Deze opgaven zijn veel moeilijker dan de reeds besproken voorbeeldopgave 7 (eveneens bij 'Krieltje'). De oorzaak ligt mogelijk in twee factoren. Ten eerste moet voor de opgaven 16 en 20 een groter stuk tekst worden afgezocht om het juiste antwoord te vinden, terwijl het antwoord bij opgave 7 direct ná de uitspraak 'Sorry, Kriel', te vinden is. Ten tweede moet de leerling bij de voorbeeldopgaven 16 en 20 zelf het antwoord formuleren, en wordt hij niet op weg geholpen door de antwoorden van een meerkeuze-opgave, zoals bij opgave 7 het geval is.

Veertien van de 49 opgaven uit de volledige opgavenverzameling bij het onderwerp Interpreteren van geschreven teksten beheerst de gemiddelde leerling *onvoldoende*. Daarbij horen de voorbeeldopgaven 21 t/m 24 die hierna besproken worden.

Voorbeeldopgaven Interpreteren van geschreven teksten 6-20

6 Krieltje

Wat vindt Krieltjes moeder ervan dat haar zoon nauwelijks groeit?

A Dat vindt ze gemeen
B Dat vindt ze grappig
C Dat vindt ze normaal
D Dat vindt ze zielig

7 Krieltje

Lees de zin met ■ ervoor.
Daar staat: *En elke avond zegt zijn moeder: "Sorry, Kriel".*

Waarom zegt Krieltjes moeder: *"Sorry, Kriel"*?

Omdat Krieltje weer ...

A geen extra portie krijgt.
B iets moet proeven.
C niet gegroeid is.
D tegen de meetlat moet staan.

8 Papegaai & Co

Welke naam kan een parkiet volgens de schrijver het best uitspreken?

A Anne
B Ludo
C Poki
D Sola

9 Een inbreker?

Het verhaal *Een inbreker*? is nog niet af.
Welk einde hoort bij het verhaal?

Papa en mama ontdekken dat ...

A Knofje het lawaai maakte.
B de poes het lawaai maakte.
C de koelkast het lawaai maakte.
D een inbreker het lawaai maakte.

10 Vlug over de brug

Lees de zin met ■ ervoor.
Daar staat: *Maar als je even snel naar de overkant wilt, dan ...*

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

A krijg je een idee.
B vind je de oplossing.
C weet je de oorzaak.
D heb je een probleem.

11 Geintje

Waarom zegt Jelmer *"Oei!"* als hij Sandra aanstoot?

A Omdat hij bang is dat hij straf van Juf Karin krijgt.
B Omdat hij ervan schrikt dat de man die ze buiten zagen hun meester is.
C Omdat hij het zielig vindt dat juf Elsa met haar fiets gevallen is.
D Omdat hij Sandra pijn doet als hij haar aanstoot.

12 Geintje

Waarom vinden Jelmer en Sandra de man een vreetzak?

_____

13 Floor woont in Singapore

Wat voor soort tekst is *Floor woont in Singapore*?

A een brief
B een interview
C een opstel
D een verhaal

14 Toekomstspiegel

Wat is de bedoeling van de toekomstspiegel?

A Dat mensen al hun slechte gewoontes afleren.
B Dat mensen bang voor de toekomst worden.
C Dat mensen hun toekomst kunnen voorspellen.
D Dat mensen leren hoe ze gezond kunnen leven.

15 Floor woont in Singapore

Waar gaat deze tekst vooral over?

A Over de familie van Floor.
B Over de Hollandse School in Singapore.
C Over het weer in Singapore.
D Over wonen in het buitenland.

16 Papegaai & Co

Waarom moet je goed nadenken als je een papegaai als huisdier neemt?

_____

_____

17 Binnenband

Waar zou je de tekst *Binnenband* kunnen vinden?

A In een fietsrouteboek
B In een klusjesboek
C In een knutselboek
D In een proefjesboek

18 Klein Duimpje

Aan het einde van het verhaal is de agent niet boos op Laura.

Welke zin *uit het verhaal* maakt dat duidelijk? Schrijf deze zin op.

_____

19 Geintje

Waarom lachen en praten de kinderen als juf Karin over de wedstrijd vertelt?

A Omdat ze blij met meester Benno zijn.
B Omdat ze het een leuke wedstrijd vinden.
C Omdat ze juf Karin grappig vinden.
D Omdat ze snoep gaan eten.

20 Krieltje

Hoe komt het dat de kuil in Krieltjes buik tóch verdwijnt?

_____

De **zeer vaardige leerling** – de percentiel-90 leerling – beheerst 25 van de 49 opgaven van de totale vaardigheidsschaal *goed*. Van de voorbeeldopgaven zijn dit de opgaven 1 t/m 13, 15, 16 en 20.

Van de 49 opgaven beheerst de zeer goede leerling er 16 *matig*, waaronder de voorbeeldopgaven 14, 17 t/m 19 en 21 t/m 23. Deze laatste drie opgaven zijn in het voorgaande nog niet besproken.
Voorbeeldopgave 21, bij de tekst 'Papegaai & Co' doet een beroep op taalbeschouwing. De leerling moet herkennen dat de schrijver een vergelijking maakt. Bovendien moet de leerling onderkennen, dat de andere antwoordcategorieën in mindere mate van toepassing zijn, hoewel niet geheel incorrect. Hoewel de zeer vaardige leerling hier enigszins in slaagt, beheerst hij de opgave nog niet goed. Voorbeeldopgave 22 (bij 'Klein Duimpje') en voorbeeldopgave 23 (bij 'Hemelse modder') zijn open vragen, waarbij het antwoord moet worden afgeleid door de inhoud van de tekst te combineren met eigen kennis. Bij opgave 23, bijvoorbeeld, moet de leerling zich eerst op basis van de tekst een voorstelling maken van hoe het gerecht eruit ziet, om de overeenkomst met 'modder' te kunnen begrijpen. Daarnaast moet ook nog het woord 'hemels' geïnterpreteerd worden, dat weer géén betrekking kan hebben op het uiterlijk van het gerecht. Zowel bij voorbeeldopgave 22 als 23 moeten de leerlingen zelf het antwoord formuleren, hetgeen mogelijk een extra uitdaging vormt.

De zeer goede leerling beheerst 8 van de 49 opgaven *onvoldoende*. Eén daarvan is hier opgenomen als voorbeeldopgave 24 (bij 'Hemelse modder'). Om deze opgave goed te maken moet de leerling op zoek naar informatie in de tekst die bepalend is voor de categorie voedsel

waartoe dit gerecht behoort: een ingewikkelde afweging. Ook moet de leerling zelf het antwoord formuleren.
De overige opgaven die zelfs deze zeer vaardige leerling niet beheerst, zijn zeer verschillend van aard. We kunnen op grond daarvan dus geen vermoedens formuleren over bepaalde typen vragen die uitdagender lijken te zijn dan andere.

Voorbeeldopgaven Interpreteren van geschreven teksten 21-24

21 Papegaai & Co

Lees de zin met ■ ervoor.
Daar staat: *Bovendien, zelf woon je toch ook niet graag in een vies huis!?*

Wat doet de schrijver hier?

A Hij geeft een advies.
B Hij geeft een uitleg.
C Hij maakt een grap.
D Hij maakt een vergelijking.

22 Klein Duimpje

Lees de zin met ▲ ervoor.
Daar staat: *Hij kijkt naar het papiertje in Laura's hand.*

Waarom kijkt de agent naar het papiertje in Laura's hand?

_____

23 Hemelse Modder

Waarom heet het lekkers waarover het in deze tekst gaat 'Hemelse modder'?

_____

24 Hemelse Modder

Wat is 'Hemelse modder'?

_____

Samengevat
Uit de voorbeeldopgaven bij Interpreteren van geschreven teksten komt niet hetzelfde beeld naar voren als bij Begrijpen van geschreven teksten, namelijk, dat de mate van expliciethed van verbanden een rol speelt in de moeilijkheid van een opgave. Deze opgaven vereisen namelijk bijna allemaal dat de lezer niet-expliciet gemaakte verbanden legt. Wel lijkt er een andere mogelijke factor in de moeilijkheid naar voren te komen: of er sprake is van een open vraag of een meerkeuze-opgave. Meerkeuze-opgaven maken het de leerlingen niet alleen gemakkelijk doordat zij het antwoord niet zelf hoeven te formuleren, maar mogelijk ook doordat de antwoordalternatieven hen kunnen helpen bij het gericht zoeken in de tekst. De open vraagvorm daarentegen lijkt opgaven die verder gelijkwaardig zijn net iets moeilijker te maken. Dit wil niet zeggen dat open vragen altijd moeilijker zijn dan gesloten vragen: ook onder de zeer gemakkelijke opgaven bevinden zich open vragen, zowel bij de deelvaardigheid Begrijpen, als bij de deelvaardigheid Interpreteren.
Of de vraagvorm inderdaad een rol speelt in de moeilijkheid van een opgave kan op grond van deze gegevens niet worden vastgesteld. Nader onderzoek zou hierover meer uitsluitsel kunnen geven.

Verschillen tussen groepen leerlingen

De verdelingen van de vaardigheid van de verschillende groepen leerlingen zijn afgebeeld in de grafiek op pagina 161.

Meisjes scoren gemiddeld 15 schaalpunten hoger dan jongens. Gezien de effectgrootte van .30 gaat het om klein verschil.

Niet-vertraagde leerlingen behalen hogere prestaties dan vertraagde leerlingen: de niet-vertraagde leerlingen scoren 27 schaalpunten hoger. De effectgrootte van .54 wijst op een middelgroot verschil.

Ook bij de deelvaardigheid Interpreteren van geschreven teksten zijn er flinke verschillen tussen leerlingen met een verschillend leerlinggewicht. Leerlingen met gewicht 0 hebben een gemiddelde vaardigheidsscore van 255, net iets boven het algemene gemiddelde voor groep 5 van 250. De leerling met leerlinggewicht .30 heeft een gemiddelde vaardigheidsscore van 226, dat is 29 schaalpunten lager (effectgrootte .60). De leerling met gewicht 1.20 scoort gemiddeld nog eens 20 schaalpunten lager, dus in totaal één standaarddeviatie lager dan de leerling met leerlinggewicht 0 (effectgrootte 1.00). De verschillen bij interpreteren van geschreven teksten zijn dus nog iets groter dan bij begrijpen van geschreven teksten.
Kinderen van in Nederland geboren ouders behalen gemiddeld 35 punten hogere vaardigheids-scores dan kinderen van elders geboren ouders. De effectgrootte van .71 ligt dicht in de buurt van de .80 waarbij we van een groot verschil kunnen spreken.
Er is ook een verschil tussen de peiling van 2005 en de ankerpeiling van 2011 die beide in het najaar zijn afgenomen: in 2011 scoren de leerlingen 13 schaalpunten hoger. Gezien de effect-grootte van .26 is er sprake van een klein verschil. In hoofdstuk 7 zullen we zien of dit verschil stand houdt als we rekening houden met eventuele verschillen tussen 2011 en 2005 in de verdeling van de leerlingen naar onder meer formatiegewicht en herkomst.

In de hoofdpeiling van 2011, die ongeveer drie maanden later in het schooljaar is afgenomen, scoren de leerlingen nog eens 14 schaalpunten hoger. Dit verschil is waarschijnlijk toe te schrijven aan de extra leertijd die deze leerlingen hebben gehad.

Opgemerkt wordt dat het gemiddelde vaardigheidsverschil tussen de hiervoor onderscheiden groepen niet gecorrigeerd is voor andere achtergrondkenmerken die mogelijk van invloed zijn op de prestaties. Het betreft zogeheten bruto verschillen zoals berekend op basis van het gemiddeld verschil in de geschatte vaardigheid van de groepen leerlingen. In hoofdstuk 7 rapporteren we daarom ook de zogeheten netto ofwel gecorrigeerde verschillen. Die geven aan hoe groot of klein het vaardigheidsverschil zou zijn geweest onder de aanname dat de groepen leerlingen vergelijkbaar zijn qua geslacht, leertijd, formatiegewicht en herkomst van de ouders. Daarnaast geven we aan of het vaardigheidsverschil statistisch gezien significant is, dit wil zeggen: niet op toeval berust.

De moeilijkheid van opgaven over het begrijpen en interpreteren van teksten

De opgaven bij interpreteren blijken gemiddeld wat moeilijker dan die bij begrijpen. Dit wil niet zeggen dat alle opgaven bij interpreteren moeilijker zijn dan alle opgaven bij begrijpen. Echter, wanneer we de opgaven op een gezamenlijke vaardigheidsschaal zetten, bevinden zich aan de ‘moeilijke’ kant van het spectrum relatief meer opgaven van de deelvaardigheid Interpreteren.

Het verschil tussen moeilijkheid van de opgaven voor begrijpen en interpreteren is niet voor alle leerlingen even groot. Om vast te stellen hoe moeilijk de opgaven zijn voor zeer zwakke,

gemiddelde en zeer vaardige leerlingen zijn de opgaven voor zowel begrijpen als interpreteren verdeeld in drie groepen. Heeft een leerling minder dan 50% kans om een opgave goed te maken, dan spreken we van een onvoldoende beheerste ofwel moeilijke opgave. Heeft een leerling tussen de 50% en 80% kans om een opgave goed te maken, dan spreken we van een matig beheerste ofwel uitdagende opgave. Wanneer een leerling meer dan 80% kans heeft om een opgave goed te maken, spreken we van een goed beheerste ofwel gemakkelijke opgave. Nu kunnen we vaststellen hoeveel opgaven van elke deelvaardigheid moeilijk, uitdagend dan wel gemakkelijk zijn voor de zeer zwakke leerling (percentiel 10), voor de gemiddelde leerling (percentiel 50), en voor de zeer vaardige leerling (percentiel 90). De resultaten zijn te vinden in tabel 5.1.

Tabel 5.1 Percentages moeilijke, uitdagende en gemakkelijke opgaven bij de deelvaardigheden Begrijpen en Interpreteren voor zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen

Moeilijkheidsgraad	Zeer zwakke leerling (P10)	Gemiddelde leerling (P50)	Zeer vaardige leerling (P90)
Begrijpen van geschreven teksten			
Moeilijk	70%	31%	14%
Uitdagend	28%	38%	30%
Gemakkelijk	2%	31%	56%
Interpreteren van geschreven teksten			
Moeilijk	80%	31%	16%
Uitdagend	20%	57%	35%
Gemakkelijk	0	12%	49%

Het verschil in moeilijkheid tussen de opgaven bij Begrijpen en Interpreteren blijkt vooral tot uiting te komen bij de gemiddelde leerling van groep 5 (zie Tabel 5.1). Voor deze leerling zijn gemiddeld 31% van de opgaven bij Begrijpen gemakkelijk terwijl dit percentage bij Interpreteren slechts 12% bedraagt. Daarentegen is het percentage uitdagende opgaven voor deze leerling bij Begrijpen juist lager (38%) dan bij Interpreteren (57%). Voor de gemiddelde leerling is het percentage moeilijke opgaven voor de beide deelvaardigheden gelijk (namelijk 31%). Ook voor de zeer zwakke en de zeer vaardige leerling lijken de opgaven bij Interpreteren wat moeilijker dan die bij Begrijpen, al is het verschil voor hen maar klein.

Samenhang tussen het Begrijpen en Interpreteren van geschreven teksten

De resultaten op de deelvaardigheden Begrijpen en Interpreteren van geschreven teksten hangen zeer sterk samen (de correlatie is .97). Voor de rangordening van de leerlingen maakt het dus weinig uit of we dat doen op basis van hun scores voor Begrijpen dan wel Interpreteren. Leerlingen die hoog scoren op de ene deelvaardigheid doen dat ook op de andere deelvaardigheid.

5.1.3 Reflecteren op geschreven teksten

Bij de deelvaardigheid Reflecteren op geschreven teksten gaat het vooral om het nadenken over een tekst. De lezer neemt daarbij afstand van de tekst en beschouwt deze. Hij kan zich daarbij zeer uiteenlopende vragen stellen, zoals: Vind ik de tekst mooi? Ben ik het eens met de schrijver? Wat vind ik van de manier waarop deze tekst geschreven is? Is de tekst aantrekkelijk geschreven, of juist saai? Bij geslaagde reflectie op de tekst probeert de lezer tot een antwoord op deze vragen te komen, dat ondersteund is door tenminste één argument. Bij het reflecteren op teksten vormt de lezer zich dus een mening over bepaalde aspecten van de vorm of inhoud

van een tekst, op basis van argumenten. In deze peiling is de vaardigheid in het reflecteren onderzocht door de leerlingen aan het eind van bijna elke tekst een opgave voor te leggen waarin om een mening of oordeel gevraagd wordt, en waarin bovendien gevraagd wordt naar de onderbouwing van deze mening. Bij een klein aantal zeer korte teksten is geen reflectievraag gesteld. In totaal zijn er zo 23 reflectieopgaven voorgelegd aan de leerlingen.

Voor de deelvaardigheid Reflecteren op geschreven teksten zijn de volgende typen opgaven ontwikkeld:

- Opgaven waarin de leerling wordt gevraagd de tekst te beschouwen in het licht van eigen meningen of ervaringen. Het gaat dan om vragen als: Zou je deze tekst aan iemand aanraden en waarom wel of niet? Komt dit verhaal overeen met jouw ervaringen? Zou dit verhaal in werkelijkheid ook kunnen plaatsvinden? Voorbeelden van dergelijke opgaven zijn 'Hoe zou jij het vinden om in Singapore te wonen?' (bij 'Floor woont in Singapore'), en 'Krijg je na het lezen van deze tekst zin om 'Hemelse modder' te maken?' (bij 'Hemelse modder').
- Opgaven waarin de leerling wordt gevraagd de tekst te beschouwen in het licht van algemene kennis. Hiertoe behoren onder andere de voorbeeldopgaven 'Is het verstandig om net zoveel te eten als Krieltje?' (bij 'Krieltje'), en 'Denk je dat wat Laura en de agent meemaken ook in het echt zou kunnen gebeuren?' (bij 'Klein Duimpje').
- 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 voortreffelijke vondsten van de schrijver. Een voorbeeld van dit type opgave is: 'Maakt de schrijver duidelijk wat het betekent om een papegaai als huisdier te hebben?' (bij 'Papegaai en Co.').
- Opgaven waarvoor de leerling zijn kennis over teksten moet inzetten, zoals kennis over tekstsoorten, stijl, genre, of tekststructuur. Een voorbeeld van dergelijke opgaven is: 'Stel je voor: jij moet een tekst voor een werkstuk over bruggen schrijven. Zou je jouw tekst op dezelfde manier schrijven als de schrijver van Vlug over de brug dat heeft gedaan?' (bij 'Vlug over de brug').

Het doel van de reflectieopgaven is niet om te onderzoeken of een leerling een correct antwoord kan geven, maar om de leerling de gelegenheid te geven op de tekst te reflecteren. In de analyse van de antwoorden wordt beoordeeld in hoeverre de leerlingen blijk geven van reflectie, en of zij in staat zijn argumenten te formuleren ter onderbouwing van hun mening. Daarbij is de volgende indeling gehanteerd:

- Er is *geen sprake van reflectie*, dat wil zeggen dat de leerling geen antwoord op de gestelde vraag, of wel antwoordt, maar geen onderbouwing voor zijn mening geeft.
- Er is *nauwelijks sprake van reflectie*, dat wil zeggen dat de leerling een argument aandraagt dat niet zinvol is:
  - De leerling geeft geen echt argument, maar herhaalt bijvoorbeeld een gedeelte uit de vraag.
  - De leerling geeft een argument dat onduidelijk is, omdat het bijvoorbeeld onzin bevat of niet bij de vraag past, of omdat het niet goed te begrijpen is.
  - De leerling geeft een argument waaruit duidelijk wordt dat hij de tekst en/of de opgave niet goed begrepen heeft.
- Er is *sprake van reflectie*, dat wil zeggen dat de leerling het gegeven antwoord met een passend argument onderbouwt. Een passend argument wil niet altijd zeggen, dat een volwassen beoordelaar het met de strekking van het argument eens is. Het gaat er veeleer om, dat de leerling verwijst naar een inhoudselement uit de tekst, of specifieke informatie buiten de tekst, of een eigen inschatting, om zijn mening te onderbouwen. Daarbij moet de lezer het argument zonder al te veel moeite kunnen volgen. Een dergelijk argument is passend als het relevante informatie bevat, en als het te construeren valt als ondersteuning voor de gegeven mening.

Niet altijd zijn de antwoorden van de leerlingen gemakkelijk aan één van bovenstaande categorieën toe te kennen. Dit komt vooral doordat de verwoording van de argumenten niet altijd even duidelijk is. Dit is niet verwonderlijk omdat het voor leerlingen van groep 5 nog vaak een uitdaging is een gedachte kort maar toch duidelijk schriftelijk weer te geven. Daarom hebben twee beoordelaars de antwoorden onafhankelijk van elkaar beoordeeld. In de gevallen waarin hun oordelen niet overeenstemden, zijn zij na bespreking gezamenlijk tot een definitieve beoordeling gekomen.

Leesteksten en opgaven

In totaal zijn er 23 reflectieopgaven aan de leerlingen voorgelegd. Alle antwoorden van de leerlingen zijn getranscribeerd en vervolgens zijn 10 van de 23 reflectieopgaven geselecteerd om beoordeeld te worden. De teksten waarbij deze opgaven horen, zijn integraal weergegeven in bijlage 1. Het volgende overzicht toont de naam van de leestekst, de pagina waar de leestekst in bijlage 1 te vinden is en de formulering van de reflectieopgave.

Voorbeeldtekst	Pagina in bijlage 1	Reflectieopgave
Floor woont in Singapore	323	Hoe zou jij het vinden om in Singapore te wonen?
Geintje	324	Wat vind jij ervan om papier op straat te laten vallen?
Krieltje	332	Is het verstandig om net zoveel te eten als Krieltje?
Hemelse modder	326	Krijg je na het lezen van deze tekst zin om 'Hemelse modder' te maken?
Papegaai & Co	337	Maakt de schrijver duidelijk wat het betekent om een papegaai als huisdier te hebben?
Klein Duimpje	329	Het verhaal Klein Duimpje gaat over Laura en een agent. Denk je dat wat Laura en de agent meemaken ook in het echt zou kunnen gebeuren?
Binnenband	318	Stel, je hebt morgen een lekke band. Lukt het je dan om met dit stappenplan zelf je band te plakken?
Een inbreker?	327	Zouden jouw ouders 's nachts op dezelfde manier op lawaai reageren als de ouders van Knofje?
Lekker op vakantie	333	Brenda laat duidelijk merken naar welke landen ze niet op vakantie wil gaan. Zou jij dat op dezelfde manier laten merken als Brenda?
Vlug over de brug	347	Stel je voor: jij moet een tekst voor een werkstuk over bruggen schrijven. Zou je jouw tekst op dezelfde manier schrijven als de schrijver van Vlug over de brug dat heeft gedaan?

De vaardigheid in het reflecteren op geschreven teksten is geanalyseerd voor leerlingen die zeer zwak, gemiddeld en zeer vaardig zijn in begrijpend lezen. Opgemerkt wordt dat deze drie groepen niet zijn samengesteld op basis van hun scores voor reflectievaardigheid maar op basis van hun scores voor begrijpend lezen als geheel. Dit wil zeggen: de combinatie van het begrijpen en interpreteren van geschreven teksten (zie paragraaf 4.1.1 en 4.1.2). We hebben namelijk alleen antwoorden beoordeeld van leerlingen die op basis van hun score voor

Begrijpend lezen tot het tiende, vijftigste of negentigste percentiel behoorden. De groepen leerlingen zijn geselecteerd op basis van hun geobserveerde score in het betreffende percentiel, plus of min twee percentielen. Dat wil bijvoorbeeld zeggen dat de groep percentiel-10 leerlingen bestaat uit leerlingen met een score behorende bij percentiel 8 t/m 12. Op pagina 172 en 173 illustreren we aan de hand van voorbeeldopgaven bij de teksten Binnenband, Klein Duimpje en Krieltje hoe het gesteld is met de reflectievaardigheid van leerlingen die zeer zwak, gemiddeld en zeer goed zijn in begrijpend lezen.

Wat leerlingen kunnen: het geven van argumenten

In totaal zijn 1229 antwoorden van 230 leerlingen geanalyseerd. De mate waarin deze antwoorden blijk geven van reflectie is voor elk van de drie groepen leerlingen weergegeven in tabel 5.2.

Tabel 5.2 Mate van reflectie in de antwoorden van leerlingen die zeer zwak, gemiddeld en zeer vaardig zijn in begrijpend lezen (% antwoorden)

Reflectievaardigheid	Zeer zwakke leerling (percentiel 10)	Gemiddelde leerling (percentiel 50)	Zeer vaardige leerling (percentiel 90)
Geen reflectie	14	3	7
Nauwelijks reflectie	34	19	10
Reflectie	52	78	82

Van leerlingen die **zeer zwak** zijn in begrijpend lezen – de percentiel-10 leerlingen – zijn in totaal 354 antwoorden op reflectieopgaven geanalyseerd (afkomstig van in totaal 55 leerlingen).
Bij 14% van deze antwoorden is er geen enkele sprake van reflectie. Een leerling heeft dan niets opgeschreven, of nagenoeg letterlijk opgeschreven dat hij of zij geen argument kan geven met termen als: ‘weet ik niet’, of: ‘gewoon’.
Bij 34% van de antwoorden is nauwelijks sprake van reflectie. De leerling doet wel een poging iets op te schrijven dat zijn of haar mening onderbouwt, maar slaagt daar niet in. Het betreft dan bijvoorbeeld lege argumenten, waarin de bewoordingen van de opgave worden herhaald, zoals wanneer de leerling antwoordt op de vraag ‘Denk je dat dit ook in het echt kan gebeuren?’ met ‘Ja, want het kan ook in het echt gebeuren’ (Tekst ‘Klein Duimpje’). Soms ook geeft de leerling een argument waarbij moeilijk is te volgen wat hij of zij bedoelt, zoals ‘Nee, want het lijkt meer op een strip’ als antwoord op de eerder gestelde vraag. Ook dergelijke antwoorden vallen onder de 34% antwoorden die zijn gecategoriseerd als ‘nauwelijks sprake van reflectie’.
Bij 52% van de antwoorden van de zeer zwakke leerlingen is wel sprake van reflectie. Een deel van deze argumenten zou ook door volwassenen gegeven kunnen zijn, al zouden die hun argument mogelijk wat eenduidiger verwoord hebben.

Voorbeelden van antwoorden van zeer zwakke leerlingen (P10)

Vraag	Antwoorden waarbij nauwelijks sprake is van reflectie	Antwoorden waarbij sprake is van reflectie
Stel, je hebt morgen een lekke band. Lukt het je dan om met dit stappenplan zelf je band te plakken? (Opgave uit 'Binnenband')	• Nee, want ik kan het niet zo goed • Nee, want ik kan het nog niet • Ja, want dat kan ik ook	• Nee, want volwassene moet er ook bij • Ja, want het stappenplan help je altijd • Nee, want om hulp vragen is makkelijker
Het verhaal Klein Duimpje gaat over Laura en een agent. Denk je dat wat Laura en de agent meemaken ook in het echt zou kunnen gebeuren? (Opgave uit 'Klein Duimpje')	• Nee, want klein duimpje is een sprookje • Nee, want het lijkt meer op een strip • Ja, want het kan ook in het echt gebeuren	• Nee, omdat de politie je dan arresteert • Nee, want ze bestaan niet echt • Ja, want soms is er zo'n sterke wind • Nee, want niemand doet dat • Ja, want een agent kan Laura ergens zien
Is het verstandig om net zoveel te eten als Krieltje? (Opgave uit: 'Krieltje')	• Ik denk het niet, omdat hij goed gegeten hebt	• Ik denk het niet, omdat dan wordt je dik • Ik denk het wel, omdat als je dun bent dan kan je dik worden • Ik denk het niet, omdat dan wordt je dik en het is ook niet gezond om het altijd te eten

Van de **gemiddelde leerlingen** op het gebied van begrijpend lezen – de percentiel-50 leerlingen – zijn in totaal 410 antwoorden geanalyseerd (afkomstig van in totaal 92 leerlingen). Deze groep leerlingen geeft veel vaker blijk van reflectie. Bij slechts 3% van de antwoorden is geen enkele sprake van reflectie, hetgeen bijna altijd inhoudt dat de leerling niets heeft opgeschreven. Bij 19% van de antwoorden is nauwelijks sprake van reflectie. Bij 78% van de opgaven geeft de gemiddelde leerling wel blijk van reflectie.

Voorbeelden van antwoorden van gemiddelde leerlingen (P50)

Vraag	Antwoorden waarbij nauwelijks sprake is van reflectie	Antwoorden waarbij sprake is van reflectie
Stel, je hebt morgen een lekke band. Lukt het je dan om met dit stappenplan zelf je band te plakken? (Opgave uit 'Binnenband').	• Ja, want ik heb het wel eens eerder gedaan	• Nee, want ik ben vergeetachtig • Nee, want als je kind bent is het nogal moeilijk • Ja, want als je onderweg bent naar school kan mama niet helpen • Nee, want dat duurt heel lang
Het verhaal Klein Duimpje gaat over Laura en een agent. Denk je dat wat Laura en de agent meemaken ook in het echt zou kunnen gebeuren? (Opgave uit 'Klein Duimpje')	• Nee, want het is een sprookje • Nee, want ging over klein duimpje en de reus • Ja, want dat is een vervuiling	• Ja, want het is verboden om kauwgom op straat te gooien • Nee, want gewoon niet omdat het een verhaal is • Ja, want de politie wil het netjes houden • Ja, want andere kinderen gooien ook papiertjes op straat
Is het verstandig om net zoveel te eten als Krieltje? (Opgave uit: 'Krieltje')	• Ik denk het niet, want dan gaat zij ook niet meer groeien • Ik denk het niet, want dan groei je niet	• Ik denk het niet, want anders ontplof je • Ik denk het niet, want dan word je echt superdik • Ik denk het niet, omdat hij er dunner van wordt

Van de **zeer vaardige leerlingen** in begrijpend lezen – de percentiel-90 leerlingen – zijn in totaal 365 antwoorden geanalyseerd (afkomstig van in totaal 83 leerlingen). Bij 7% van deze antwoorden geven de leerlingen geen enkel blijk van reflectie: de leerlingen hebben in die gevallen niets ingevuld wanneer werd gevraagd om argumentatie bij hun antwoord. Bij 10% van de antwoorden is nauwelijks sprake van reflectie. De aard van de antwoorden in deze categorie lijkt hetzelfde als bij de zeer zwakke en gemiddelde leerlingen. Bij 82% van de antwoorden is wel sprake van reflectie.

Voorbeelden van antwoorden van zeer vaardige leerlingen (P90)

Vraag	Antwoorden waarbij nauwelijks sprake is van reflectie	Antwoorden waarbij sprake is van reflectie
Stel, je hebt morgen een lekke band. Lukt het je dan om met dit stappenplan zelf je band te plakken? (Opgave uit 'Binnenband').	• Nee, want het lukt moeilijk	• Ja, want het is goed uitgelegd • Nee, want je hebt de onderdelen niet om je fiets te plakken • Nee, want als de binnenband eruit moet is er een volwassene nodig • Ja, want het staat op volgorde
Het verhaal Klein Duimpje gaat over Laura en een agent. Denk je dat wat Laura en de agent meemaken ook in het echt zou kunnen gebeuren? (Opgave uit 'Klein Duimpje')	• Nee, ik zou geen papiertjes op straat gooien	• Nee, want het is onlogisch • Ja, want er is niks geks • Nee, want je kunt toch niet een hele tas vol kauwgom van school meenemen • Ja, want er bestaat kauwgum en een agent • Ja, want Laura kan in het echt ook kauwgompapiertjes laten vallen
Is het verstandig om net zoveel te eten als Krieltje? (Opgave uit: 'Krieltje')		• Ik denk het niet, want dan krijg je heel erge buikpijn • Ik denk het niet, want ik ben niet zoals hij • Ik denk het niet, want dan word je misselijk • Ik denk het niet, want als je teveel eet, wordt je te dik • Ik denk het niet, want daar wordt je dik van

Wat leerlingen kunnen: het verwoorden van argumenten

De antwoorden van leerlingen op reflectieopgaven zijn, theoretisch gezien, niet alleen een weergave van hun vermogen om te reflecteren, maar ook van hun vermogen om deze reflectie onder woorden te brengen. Als het vermogen om reflectie te verwoorden inderdaad een rol speelt, kan dat betekenen dat het reflecteren van een deel van de leerlingen mogelijk 'niet goed uit de verf komt'. Het is in het huidige onderzoek niet mogelijk de bijdragen van leesvaardigheid, redeneervermogen en productieve taalvaardigheid uit elkaar te trekken. Wel kunnen we proberen een indruk te geven van eventuele verschillen in de manier waarop meer en minder leesvaardige leerlingen hun argumenten verwoorden, door inhoudelijk overeenkomstige argumenten van leerlingen uit de verschillende percentielgroepen te presenteren. Hierna presenteren we drie voorbeelden die laten zien hoe verschillend zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen hun antwoorden formuleren.

Voorbeeld 1
In de tekst 'Binnenband' staat: 'Nu moet je de buitenband uit de velg halen (...) Misschien kan een volwassene je hierbij helpen, want dit is niet zo heel makkelijk.' Een aantal leerlingen

antwoordt dan ook op de vraag, of ze na het lezen van de tekst zelf in staat zouden zijn een band te plakken, dat ze dat niet zelf kunnen, omdat er ook een volwassene bij moet helpen. Hierna ziet u de verwoording van dit argument door de zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen.

Zeer zwakke leerlingen (percentiel 10)
- Nee, want volwassene moet er ook bij.

Gemiddelde leerlingen (percentiel 50)
- Nee, want als je onderweg bent naar school kan mama niet helpen.
- Nee, want er moet een volwassene bij zijn.
- Nee, want je kunt het niet alleen.

Zeer vaardige leerlingen (percentiel 90)
- Nee, want als de binnenband eruit moet is er een volwassene nodig.

Het argument van de zeer zwakke leerling heeft te lijden onder een zwakke zinsbouw.
De verwoording van de gemiddelde leerlingen is correct, maar alleen de zeer goede leerling geeft aan, waaróm de aanwezigheid van een volwassene van belang is.

Voorbeeld 2
Bij de tekst 'Klein Duimpje' wordt gevraagd of dat wat de hoofdpersonen meemaken, ook in het echt zou kunnen gebeuren. In elk van de vaardigheidsgroepen geeft één leerling aan wat er zou gebeuren als één van de hoofdpersonen, Laura, ditzelfde gedrag ook in werkelijkheid zou vertonen. De gemiddelde leerling maakt duidelijk, dat het hierbij om een hypothetisch geval gaat (*zou ... oppakken*), en de zeer goede leerling maakt expliciet dat het bij zijn argument gaat om een 'echte' Laura, waarmee hij de Laura in het verhaal vergelijkt. Dergelijke aanwijzingen omtrent de interpretatie ontbreken echter bij de zeer zwakke leerling, waardoor het voor de lezer nauwelijks duidelijk is wat hij met zijn antwoord bedoelt.

Zeer zwakke leerlingen (percentiel 10)
- Ik denk het wel, want een agent kan Laura ergens zien.

Gemiddelde leerlingen (percentiel 50)
- Ik denk het niet, want een agent zou het meisje meteen oppakken.

Zeer vaardige leerlingen (percentiel 90)
- Ik denk het wel, want Laura kan in het echt ook kauwgompapiertjes laten vallen.

Voorbeeld 3
Bij het verhaal 'Krieltje' bestond de reflectieopgave uit de vraag: 'Is het verstandig om net zoveel te eten als Krieltje?'. In alle drie percentielgroepen vinden we leerlingen die antwoorden dat het ze niet verstandig lijkt zoveel te eten, omdat je daar dik van wordt. Al deze antwoorden zijn hieronder weergegeven. Bij deze opgave zien we dat de overeenkomsten tussen de groepen duidelijk groter zijn dan de verschillen. Wel valt op dat alleen zeer goede leerlingen correct gevormde complexe zinnen gebruiken ('daar word je dik van en het kan ook zijn dat je ziek wordt', 'als je teveel eet word je te dik', en 'dan zou je heel dik worden'). Dergelijke zinnen komen bij de gemiddelde leerlingen niet voor. Eén zeer zwakke leerling gebruikt ook een complexe zin, maar die bevat een grammaticale fout ('dan wordt je dik en het is ook niet gezond om het altijd te eten').

Zeer zwakke leerlingen (percentiel 10)
- Ik denk het niet, want dan wordt je dik.
- Ik denk het niet, want dan wordt je dik en het is ook niet gezond om het altijd te eten.
- Ik denk het niet, want omdat je dan dik wordt.

Gemiddelde leerling (percentiel 50)
- Ik denk het niet, want dan wordt je echt superdik.
- Ik denk het niet, want dan ben je dik.
- Ik denk het niet, want straks wordt je te dik.
- Ik denk het niet, want misschien wordt je wel te dik.
- Ik denk het niet, want daar wordt je dik van.
- Ik denk het niet, want dan wordt je heel dik.

Zeer vaardige leerling (percentiel 90)
- Ik denk het niet, want daar wordt je dik van en het kan ook zijn dat je ziek wordt.
- Ik denk het niet, want dan wordt je heel dik.
- Ik denk het niet, want dan word ik dik.
- Ik denk het niet, want als je teveel eet wordt je te dik.
- Ik denk het niet, want dan wordt je dik.
- Ik denk het niet, want dan wordt je heel dik.
- Ik denk het niet, want dan zou je heel dik worden.
- Ik denk het niet, want wij worden wel dik.
- Ik denk het niet, want dan wordt je dik.
- Ik denk het niet, want anders wordt je te dik.

Samengevat
De antwoorden van leerlingen die gemiddeld vaardig of zeer vaardig zijn in begrijpend lezen geven vaker blijk van reflectie dan de antwoorden van degenen die daar zeer zwak op presteren. Hierbij wordt opgemerkt dat het vermogen om reflectie tot uiting te brengen gerelateerd is aan de vaardigheid in het verwoorden van argumenten. De gevonden verschillen tussen de groepen leerlingen lijken erop te wijzen dat leerlingen die goed presteren op de vaardigheid Begrijpend lezen als geheel, beter in staat zijn om hun mening te onderbouwen met duidelijk verwoorde, passende argumenten dan leerlingen die een lagere score behalen op leesvaardigheid.

Wat maakt een reflectieopgave moeilijk?

Bij sommige opgaven is het gemakkelijker voor de leerlingen om een redelijk onderbouwd argument voor hun mening te geven dan bij andere. Uit de geanalyseerde opgaven komen geen duidelijke factoren naar voren die het verschil in moeilijkheid tussen alle reflectieopgaven eenduidig kunnen verklaren. Het is echter wel verhelderend om de gemakkelijkste en de uitdagendste opgaven bij de voorbeeldteksten nader te beschouwen (zie tabel 5.3).

Tabel 5.3 Percentage antwoorden waarbij sprake is van reflectie per opgave

Voorbeeldtekst	Reflectieopgave	Antwoorden met reflectie van de drie groepen leerlingen gezamenlijk
Floor woont in Singapore	Hoe zou jij het vinden om in Singapore te wonen?	94%
Geintje	Wat vind jij ervan om papier op straat te laten vallen?	94%
Een inbreker?	Zouden jouw ouders 's nachts op dezelfde manier op lawaai reageren als de ouders van Knofje?	87%
Vlug over de brug	Stel je voor: jij moet een tekst voor een werkstuk over bruggen schrijven. Zou je jouw tekst op dezelfde manier schrijven als de schrijver van Vlug over de brug dat heeft gedaan?	86%
Hemelse modder	Krijg je na het lezen van deze tekst zin om 'Hemelse modder' te maken?	85%
Krieltje	Is het verstandig om net zoveel te eten als Krieltje?	83%
Lekker op vakantie	Brenda laat duidelijk merken naar welke landen ze niet op vakantie wil gaan. Zou jij dat op dezelfde manier laten merken als Brenda?	80%
Binnenband	Stel, je hebt morgen een lekke band. Lukt het je dan om met dit stappenplan zelf je band te plakken?	69%
Klein Duimpje	Het verhaal Klein Duimpje gaat over Laura en een agent. Denk je dat wat Laura en de agent meemaken ook in het echt zou kunnen gebeuren?	63%
Papegaai & Co	Maakt de schrijver duidelijk wat het betekent om een papegaai als huisdier te hebben?	52%

Voorbeelden van antwoorden op gemakkelijke reflectieopgaven
Bij de teksten 'Floor woont in Singapore' en 'Geintje', met het hoogste percentage reflectie-antwoorden, valt op, dat vrijwel alle leerlingen hetzelfde antwoord met hetzelfde argument geven. Zij zouden zelf niet in Singapore willen wonen, omdat ze dan hun vrienden of familie zouden moeten missen (Floor noemt dit in het interview als nadeel van het wonen in Singapore). Bij de tekst 'Geintje' geven de meeste leerlingen aan dat ze het niet in orde vinden om papier op straat te gooien, omdat dat vervuilend is. De uniformiteit van de antwoorden doet vermoeden, dat de leerlingen deze opgave niet zien als een aanzet tot reflectie en het geven van hun mening, maar als een goed/fout-vraag, waarop slechts één correct antwoord mogelijk is. Als dat het geval is, dan hoeven de leerlingen nauwelijks zelf na te denken over hun mening of de motivatie ervoor. Zij kunnen de combinatie van het volgens hen juiste antwoord met de bijbehorende verklaring opdiepen uit hun geheugen. Het formuleren van zulke kant-en-klare kennis is dan relatief gemakkelijk, vergeleken bij het formuleren van een geheel eigen mening en motivatie.

Voorbeelden van antwoorden op uitdagende reflectieopgaven
Bij de drie meest uitdagende opgaven, behorend bij de teksten 'Binnenband', 'Klein Duimpje' en 'Papegaai & Co', zijn de antwoorden van de leerlingen meer verdeeld over de categorieën 'eens' en 'oneens'. Bij het maken van deze opgaven is het veel waarschijnlijker dat de leerlingen

verschillende antwoorden en argumenten tegen elkaar afwegen. Dit kan ten koste gaan van de formulering van het argument, hetgeen onder meer resulteert in antwoorden die onvoldoende informatief zijn, zoals 'Nee, want ik kan het niet zo goed' en 'Nee, want het lukt moeilijk'.
Bij de tekst 'Klein Duimpje' speelt daarnaast de titel van het verhaal de leerlingen parten. De reflectievraag bij deze tekst is: 'Denk je dat wat Laura en de agent meemaken, ook in het echt zou kunnen gebeuren?'. Bij alle drie de groepen leerlingen komen antwoorden voor van het type 'Nee, want Klein Duimpje is maar een sprookje'. Blijkbaar zijn deze leerlingen bij deze vraag niet in staat om de tekst los van de titel te beschouwen.

Voorbeelden van antwoorden op moeilijke reflectieopgaven
De moeilijkste reflectieopgave is die bij 'Papegaai en Co': 'Maakt de schrijver duidelijk wat het betekent om een papegaai als huisdier te hebben?'. De opgave vraagt van de leerlingen reflectie op de tekst als geheel, en niet, zoals bij veel andere reflectieopgaven, reflectie naar aanleiding van een inhoudselement uit de tekst. Bovendien moeten de leerlingen beoordelen of er elementen voorkomen in de tekst die aangeven wat het betekent om een papegaai als huisdier te hebben, zonder dat de opgave aangeeft welke elementen dit precies zijn. Dit is voor veel leerlingen te veel gevraagd. Zij geven antwoorden die niet aansluiten op de vraag zoals: 'Ik vind van niet, omdat hij rommel maakt en hij schreeuwt' en 'Ik vind van wel, dat is natuurlijk heel leuk een dier dat kan praten'. Een aantal antwoorden bevat ook evaluaties van de tekst in plaats van een antwoord op de gestelde vraag: 'Ik vind van wel, want het is leuk en grappig' of 'Ik kan het lezen'. De moeilijke reflectievraag bij 'Papegaai & Co.' laat van alle reflectievragen het duidelijkste onderscheid zien tussen de zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen met betrekking tot de percentages geslaagde reflectie.

5.2 Alfabetiseren

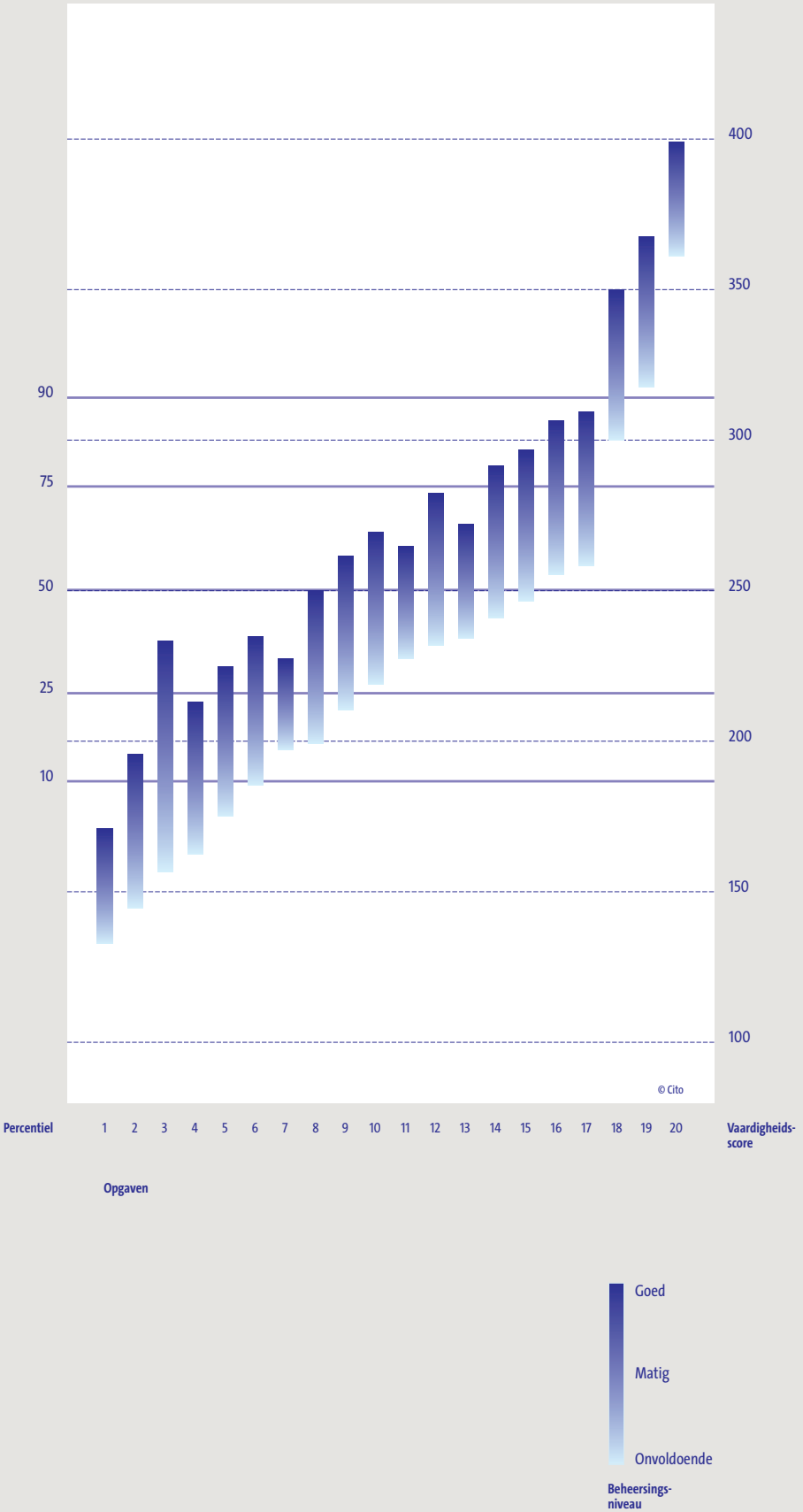
De vaardigheid Alfabetiseren is vastgesteld met opgaven die de kennis van de volgorde van het alfabet toetsen en met opgaven waarbij het alfabet moet worden toegepast. Het eerste type opgaven vatten we onder de noemer 'Alfabetiseren', het tweede type onder de noemer 'Toepassen van het alfabet'. Alfabetiseren betreft de vaardigheid van leerlingen om te herkennen of letters in de volgorde van het alfabet staan en om ook zelf alfabetische volgorde aan te brengen. Aan de hand van opgaven wordt nagegaan of de leerlingen in staat zijn letters of woorden alfabetisch te ordenen. Er zijn 33 van dergelijke pure alfabetiseringsopgaven, verdeeld over de volgende typen:
- Letters in de goede volgorde plaatsen
- Voorgaande of volgende letters bij een gegeven letter benoemen
- Woorden ordenen op de eerste letter
- Woorden ordenen op de eerste twee letters

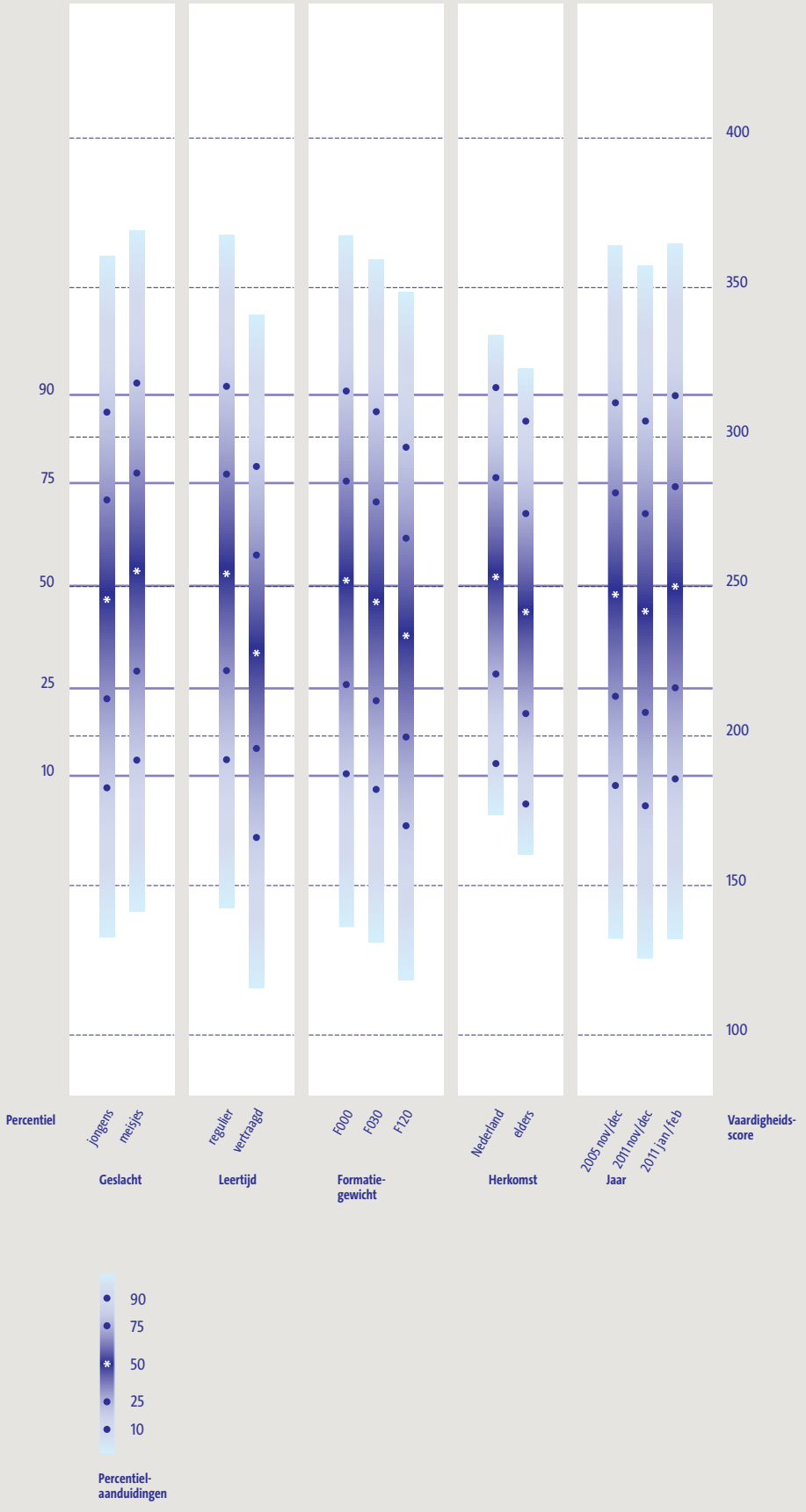
De opgaven die toepassing van het alfabet toetsen, zijn meer aan de werkelijkheid gerelateerd. Zo moet het alfabet bijvoorbeeld worden toegepast om de namen van vrienden of familieleden te ordenen, om te voorspellen waar het telefoonnummer van een fietsenmaker in het telefoonboek te vinden is, of in welk deel van een encyclopedie een bepaald begrip kan worden opgezocht.

De opgaven zijn in kleine clusters van opgaven aan de leerlingen voorgelegd. Zij maakten bijvoorbeeld eerst een aantal opgaven met het ordenen van letters en daarna bijvoorbeeld een aantal opgaven waarin opzoeken centraal stond. Aan het begin van een dergelijk groepje vragen werd in het opgavenboekje een voorbeeld gepresenteerd, zodat de leerlingen konden zien hoe een dergelijke opgave gemaakt wordt. Sommige opgaven bevatten meer context, zoals een afbeelding van een encyclopedie of een duidelijk omschreven opdracht. In die gevallen werd geen voorbeeld gegeven.

De vaardigheidsschaal

Alfabetiseren




400
350
300
250
200
150
100
90
75
50
25
10
Percentiel
jongens
meisjes
Geslacht
regulier
vertraagd
Leertijd
F000
F030
F120
Formatie-gewicht
Nederland
elders
Herkomst
2005 nov/dec
2011 nov/dec
2011 jan/feb
Jaar
Vaardigheids-score
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

Wat leerlingen kunnen

De vaardigheid in het alfabetiseren van informatie is vastgesteld aan de hand van 70 opgaven. Daarvan hebben we er 20 gekozen als voorbeeld om de prestaties van de leerlingen te illustreren. Deze voorbeelden zijn zo gekozen dat ze een goede afspiegeling geven van de spreiding qua moeilijkheidsgraad. In de figuur op pagina 178 is de moeilijkheid van deze voorbeeldopgaven visueel weergegeven, waarbij de opgaven geordend zijn van gemakkelijk (links) naar moeilijk (rechts). Aan de hand van deze 20 voorbeeldopgaven beschrijven we hierna de vaardigheid van de zeer zwakke leerlingen (percentiel 10), de gemiddelde leerling (percentiel 50) en de zeer vaardige leerlingen (percentiel 90).

De **zeer zwakke leerling** – de percentiel 10-leerling – beheerst slechts 4 van de 70 opgaven *goed*. Voorbeeldopgave 1, waarin de leerling 4 letters in alfabetische volgorde moet zetten, is daarvan een voorbeeld.

De zeer zwakke leerling beheerst 20 van de 70 opgaven *matig*. In voorbeeldopgaven 2 en 4 moeten 3 letters in alfabetische volgorde gezet worden, in opgave 6, die nog net aan ons criterium voor matige beheersing voldoet, weer 4. Deze opgaven laten zien, dat niet alleen het aantal letters dat geordend moet worden bepalend is voor de relatieve moeilijkheid van een opgave – waarschijnlijk is ook bepalend, welke letters moeten worden geordend. Voorbeeldopgaven 3 en 5 hebben betrekking op het opzoeken van woorden in een encyclopedie. Het aangeven van het juiste deel van de encyclopedie waarin bijvoorbeeld een woord met een d- kan worden gevonden, is voor deze zwakke leerling nog uitdagend.

Van de 70 opgaven beheerst de zeer zwakke leerling er 46 *onvoldoende*.

Voorbeeldopgaven Alfabet 1-6

1 Zet de letters in de volgorde van het alfabet.

k / w / a / d . / . / . / .

2 Zet de letters in de volgorde van het alfabet.

i / d / n . / . / .

3 Je wilt weten hoe snel een dolfijn zwemt.
In welk deel van de encyclopedie kun je het woord dolfijn vinden?

A In deel 2
B In deel 6
C In deel 8
D In deel 10

4 Zet de letters in de volgorde van het alfabet.

f / p / m . / . / .

5 Je wilt weten hoe ridders vroeger leefden.
In welk deel van de encyclopedie kun je het woord ridder vinden?

A In deel 2
B In deel 4
C In deel 8
D In deel 9

6 Zet de letters in de volgorde van het alfabet.

i / v / c / n . / . / . / .

De **gemiddelde leerling** – de percentiel 50-leerling – beheerst 34 opgaven van de gehele verzameling van 70 opgaven *goed*. Daartoe behoren, naast de reeds besproken voorbeeldopgaven 1 t/m 6, voorbeeldopgaven 7 en 8. In deze opgaven moeten de leerlingen woorden of straatnamen in alfabetische volgorde plaatsen, hetgeen de gemiddelde leerling goed af gaat.

Van de 70 opgaven beheerst de gemiddelde leerling er 25 *matig*. Hieronder bevinden zich opgaven die vergelijkbaar zijn met opgaven 7 en 8, zoals voorbeeldopgaven 9, 10, 11, 13 en 14. Voorbeeldopgave 12 vraagt de leerling in welk deel van het woordenboek het woord 'winkel' te vinden is: voorin, middenin of achterin. Ook deze vraag wordt door de gemiddelde leerling matig beheerst. Voorbeeldopgave 15, die nog net voldoet aan ons criterium voor matige beheersing, vraagt van de leerling aan te geven welke woorden voor het woord 'politie' staan in het woordenboek. Deze opgave is voor de gemiddelde leerling zeer uitdagend.

Van de gehele verzameling van 70 opgaven beheerst de gemiddelde leerling 11 opgaven *onvoldoende*.

Voorbeeldopgaven Alfabet 7-15

7 Zet de woorden in de volgorde van het alfabet.

pop	1	_____
boek	2	_____
tol	3	_____
deur	4	_____

8 Waar staan de straatnamen in de volgorde van het alfabet?

A Kerkstraat – Lindelaan – Marktstraat – Spoorlaan
B Marktstraat – Kerkstraat – Lindelaan – Spoorlaan
C Kerkstraat – Spoorlaan – Lindelaan – Marktstraat
D Marktstraat – Lindelaan – Spoorlaan – Kerkstraat

9 Op de sportdag kun je je inschrijven voor verschillende sporten.

Dat zijn:
voetbal
handbal
trefbal
basketbal
slagbal

Zet de sporten in de volgorde van het alfabet.

1 _____
2 _____
3 _____
4 _____
5 _____

10 Ineke Peet ontdekt in de telefoonlijst van de tennisclub vijf mensen met haar achternaam.

Dat zijn:
Ineke Peet
Henk Peet
Dirk Peet
Maartje Peet
Jan Peet

Zet deze mensen met hun voornaam op alfabetische volgorde.

1 _____
2 _____
3 _____
4 _____
5 _____

11 Zet de woorden in de volgorde van het alfabet.

regen 1 _____
nagel 2 _____
sleutel 3. _____
haven 4. _____

12 In welk deel van het woordenboek vind je het woord winkel?

A voorin
B middenin
C achterin

13 Zet de woorden in de volgorde van het alfabet.

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

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

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

1 _____
2 _____
3 _____
4 _____
5 _____

15 Zet een streep onder **alle** woorden die in het woordenboek voor het woord politie staan.

duiken – armband – troost – schrijven – karton – uitgaan

De **zeer vaardige leerling** – de percentiel-90 leerling – beheerst 59 opgaven *goed*.
Daartoe behoren, naast de eerder besproken voorbeeldopgaven, voorbeeldopgaven 16 en 17. Deze opgaven lijken op elkaar: ze vragen welke van 5 woorden het meest voorin, dan wel het meest achterin een encyclopedie of adressenboekje staat. Dát een encyclopedie of een adressenboekje volgens het alfabet is georganiseerd wordt niet expliciet vermeld: deze kennis zou bekend moeten zijn, net zoals dit voor het woordenboek of de telefoongids bekend moet zijn. Voor de zeer goede leerling vormen dergelijke opgaven geen probleem.

Van de 59 opgaven beheerst de zeer vaardige leerling er 7 *matig*. Eén daarvan is als nummer 18 opgenomen in de voorbeeldopgaven: de leerling moet aangeven, welke van 6 woorden ná een bepaald woord te vinden zijn in het woordenboek. Dit is een vrij complexe opgave, die ook voor de zeer vaardige leerling nog uitdagend is.

Voorbeeldopgaven Alfabet 16-20

16 Welke bloem staat het meest voorin de encyclopedie?

A roos
B paardenbloem
C lelie
D margriet
E tulp

17 Welke naam staat het meest achterin het adressenboekje?

A Ooms
B Timmer
C Smit
D Ruiter
E Pietersen

18 Zet een streep onder alle woorden die in het woordenboek die na het woord meten staan.

piraat – landen – navel – grappig – trouwen – kachel

19 Zet een streep onder alle woorden die in het woordenboek tussen het woord eigen en het woord jong staan.

cavia – elke – imker – grijpen – laken – huur – deksel – raden

20 Zet een streep onder alle woorden die in het woordenboek tussen het woord daarom en het woord traag staan.

duif – afspreken – trein – snoepen – langzaam – vrolijk

Vier opgaven beheerst de zeer goede leerling *onvoldoende*. Twee daarvan zijn als voorbeeldopgaven 19 en 20 opgenomen. In deze voorbeeldopgaven moet de leerling aangeven welke van zes woorden tussen twee gegeven woorden in staan. Ook de beide andere opgaven die de P90-leerling niet beheerst zijn van dit type. Het gaat hier om een moeilijke opgave met een grote belasting voor het werkgeheugen: voor elk woord uit het rijtje moeten steeds twee afwegingen gemaakt worden aangaande de relatieve positie in het alfabet. Een dergelijke belasting van het werkgeheugen, waarbij doorgebladerd wordt en vervolgens teruggebladerd, komt ook daadwerkelijk voor bij het snel iets opzoeken in een woordenboek – alleen hoeft men dan meestal maar één woord tegelijk op te zoeken. Dit type opgave is ook voor de zeer goede leerling nog te hoog gegrepen.

De moeilijkheid van de opgaven over Alfabetiseren en Toepassen van het alfabet

Zoals aan het begin van deze paragraaf werd aangegeven, kunnen we de opgaven bij het onderdeel Alfabet opdelen in twee typen opgaven, ‘pure’ alfabetiseringsopgaven, en opgaven waarin de alfabetische volgorde wordt toegepast. Pure alfabetiseringsopgaven zijn bijvoorbeeld voorbeeldopgaven 1 en 2, waarin letters in alfabetische volgorde moeten worden gezet, of opgaven 7 en 11, waarbij woorden in alfabetische volgorde moeten worden gezet. Het andere type opgaven, waarbij sprake is van toepassing van het alfabet, plaatst alfabetiseren in een meer functionele context. Er zijn opgaven bij die nauwelijks verschillen van pure alfabetiseringsopgaven, te weten opgaven als 8, 9 en 10. Het verschil met de pure alfabetiseringsopgaven is, dat in de context van de vraag een relatie wordt gelegd met de realiteit: het zijn geen

willekeurige woorden die op volgorde worden gezet, maar bijvoorbeeld straatnamen, of sporten op een lijstje voor de sportdag. Veel opgaven van het type 'toepassen' verschillen echter sterker van de pure alfabetiseringsopgaven. Deze opgaven hebben betrekking op het opzoeken van informatie, in bijvoorbeeld een telefoonboek of een woordenboek.

De 'pure' alfabetiseringsopgaven lijken op grond van de voorbeelden gemakkelijker te zijn dan de opgaven waarin het alfabetiseren wordt ingebed in een meer functionele context. Dit zou goed verklaarbaar zijn uit de grotere cognitieve belasting bij de toepassingsopgaven. Bij deze opgaven moet de leerling én alfabetiseren, én iets weten over de door de context vereiste manier van opzoeken, én die twee soorten kennis aan elkaar knopen.
Om vast te stellen hoe moeilijk de verschillende typen opgaven zijn voor de leerlingen, zijn de opgaven die alleen alfabetiseren vereisen en de opgaven die ook het toepassen van het alfabet vereisen, verdeeld in drie groepen. Heeft een leerling minder dan 50% kans om een opgave goed te maken, dan spreken we van een onvoldoende beheerste ofwel moeilijke opgave. Heeft een leerling tussen de 50% en 80% kans om een opgave goed te maken, dan spreken we van een matig beheerste ofwel uitdagende opgave. Wanneer een leerling meer dan 80% kans heeft om een opgave goed te maken, spreken we van een goed beheerste ofwel gemakkelijke opgave.
Nu kunnen we vaststellen hoeveel opgaven van elke deelvaardigheid moeilijk, uitdagend, dan wel gemakkelijk zijn voor de zwakke leerling (percentiel 10), voor de gemiddelde leerling (percentiel 50), en voor de zeer vaardige leerling (percentiel 90). De resultaten zijn te vinden in tabel 5.3.

Tabel 5.3 *Percentages moeilijke, uitdagende en gemakkelijke opgaven bij Alfabetiseren en Toepassen voor zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen*

Moeilijkheidsgraad	Zeer zwakke leerling (P10)	Gemiddelde leerling (P50)	Zeer vaardige leerling (P90)
Alfabetiseren			
Moeilijk	48%	0	0
Uitdagend	39%	24%	0
Gemakkelijk	12%	76%	100%
Toepassen van het alfabet			
Moeilijk	81%	27%	11%
Uitdagend	19%	49%	19%
Gemakkelijk	0	24%	70%

Uit de tabel blijkt duidelijk, dat de pure alfabetiseringsopgaven gemakkelijker zijn voor alle drie groepen leerlingen. Ook is af te lezen hoe het verschil tussen beide typen opgaven eruit ziet voor de verschillende leerlingen. De percentiel-90 leerling beheerst het pure alfabetiseren volkomen, en alleen wanneer er meer dan puur alfabetiseren wordt gevraagd, is voor hem of haar nog ongeveer 20% van de opgaven uitdagend, en ongeveer 10% moeilijk. Ook de gemiddelde leerling heeft over het algemeen een goede beheersing van het alfabetiseren zelf: ongeveer driekwart van de opgaven is voor deze leerling gemakkelijk, een kwart uitdagend, en geen enkele pure alfabetiseringsopgave is voor deze leerling moeilijk. Wanneer er meer dan puur alfabetiseren wordt gevraagd, is voor deze gemiddelde leerling echter slechts een kwart van de opgaven gemakkelijk. De helft is uitdagend, en een kwart moeilijk.

Het verschil tussen de gemiddelde en de zeer zwakke leerling is opvallend groot. Van de pure alfabetiseringsopgaven is voor eerstgenoemde leerling geen enkele opgave moeilijk, terwijl voor de zeer zwakke leerling bijna 50% van deze opgaven moeilijk is. Dit verschil zien we nog

iets scherper terug bij de toepassingsopgaven: terwijl een kwart van deze opgaven voor de gemiddelde leerling moeilijk is, geldt dit voor de zeer zwakke leerling voor 80% van de toepassingsopgaven. Geen enkele van de toepassingsopgaven wordt door de zeer zwakke leerling goed beheerst. De meest voor de hand liggende verklaring voor de resultaten van de zeer zwakke leerling is dat deze het alfabetiseren niet goed genoeg beheerst om het te kunnen toepassen. Het pure alfabetiseren is dus te beschouwen als een voorwaarde om in een meer functionele context met het alfabet om te kunnen gaan.

Samenhang van alfabetiseren met andere vaardigheden

De correlatie tussen het onderdeel Alfabet en Begrijpend lezen is .55. De samenhang is beduidend zwakker dan tussen andere vaardigheden en Begrijpend lezen. Ter vergelijking: de samenhang tussen Woordenschat en Begrijpend lezen is .84. Ook de samenhang tussen Alfabet en Woordenschat is niet zo hoog, eveneens .55. Dit duidt erop dat Alfabetiseren (inclusief toepassen van het alfabet) een meer op zichzelf staande vaardigheid is dan de andere vaardigheden waarover in dit hoofdstuk gerapporteerd wordt.

Samengevat
Al met al blijken leerlingen in groep 5 het alfabetiseren van letters en woorden duidelijk beter te beheersen dan het toepassen van kennis van het alfabet. Kennelijk beheersten de meeste leerlingen het alfabetiseren nog niet goed genoeg om het te kunnen toepassen. Het pure alfabetiseren lijkt dus een voorwaarde om in een meer functionele context met het alfabet om te kunnen gaan.

Verschillen tussen groepen leerlingen

De vaardigheidsverdelingen van de verschillende groepen leerlingen zijn afgebeeld in de grafiek op pagina 179.

Meisjes behalen op de vaardigheidsschaal negen punten meer dan jongens. Gezien de effectgrootte van .18 gaat het echter om een verwaarloosbaar verschil.

Leertijd maakt vrij veel verschil: de gemiddelde score van vertraagde leerlingen ligt 26 punten lager op de vaardigheidsschaal dan de gemiddelde score van reguliere leerlingen. De effectgrootte van .55 wijst in de richting van een middelgroot verschil.

Leerlingen met leerlinggewicht .30 hebben een iets lagere gemiddelde score dan leerlingen met leerlinggewicht 0, namelijk zes punten op de vaardigheidsschaal. De effectgrootte van .12 voldoet niet aan het criterium van .20 om van een klein verschil te kunnen spreken. Leerlingen met gewicht 1.20 hebben een gemiddelde score van nog eens twaalf punten lager, zij scoren dus achttien punten lager dan leerlingen met een gewicht van 0. De effectgrootte van het vaardigheidsverschil tussen leerlingen met leerlinggewicht 0 en 1.20 bedraagt .36 hetgeen wijst op een klein tot middelgroot verschil.

Kinderen van in Nederland geboren ouders behalen gemiddeld twaalf punten hogere vaardigheidsscores dan kinderen van elders geboren ouders (effectgrootte .24).

Het vaardigheidsverschil tussen de peiling van 2005 en de ankerpeiling van 2011 die beide in het najaar gehouden zijn, bedraagt zes schaalpunten. Gezien de effectgrootte van .12 betreft het een verwaarloosbaar verschil. Tussen de afnameperioden najaar 2011 en januari/februari 2011 vinden we een vaardigheidsverschil van acht punten (effectgrootte .16) dat waarschijnlijk is toe te schrijven aan de extra leertijd van drie maanden.

Opgemerkt wordt dat het gemiddelde vaardigheidsverschil tussen de hiervoor onderscheiden groepen niet gecorrigeerd is voor andere achtergrondkenmerken die mogelijk van invloed zijn op de prestaties. Het betreft zogeheten bruto verschillen zoals berekend op basis van het gemiddeld verschil in de geschatte vaardigheid van de groepen leerlingen. In hoofdstuk 7 rapporteren we daarom ook de zogeheten netto ofwel gecorrigeerde verschillen. Die geven aan hoe groot of klein het vaardigheidsverschil zou zijn geweest onder de aanname dat de groepen leerlingen vergelijkbaar zijn qua geslacht, leertijd, formatiegewicht en herkomst van de ouders. Daarnaast geven we aan of het vaardigheidsverschil statistisch gezien significant is, dit wil zeggen: niet op toeval berust.

5.3 Woordenschat

Inhoud

Woorden vormen een reflectie van onze kennis van de wereld en maken uitbreiding van die kennis mogelijk. Teksten zijn beter toegankelijk naarmate iemands woordenschat uitgebreider is, en al lezende zal men weer meer kennis verwerven. Goed begrijpend kunnen lezen hangt voor een groot deel af van de breedte en de diepte van de woordkennis van een leerling. In Nederland is hiernaar onderzoek verricht bij leerlingen aan het begin van het vervolgonderwijs (Hacquebord e.a., 2004, Van Gelderen e.a., 2007). Dit onderzoek toont een duidelijke samenhang aan tussen de vaardigheden Begrijpend lezen en Woordenschat.

Bij de breedte van de woordkennis gaat het om het beheersen van veel verschillende woorden, bij diepte van de woordkennis gaat het om de mate waarin woorden en begrippen verbonden zijn met andere woorden en begrippen (Filipiak, 2006; Verhallen, 2006). Daarbij is de organisatie van de woordenschat van belang. Zo is het woord ‘kat’ verbonden met de woorden ‘zoogdier’ en ‘huisdier’: beide woorden duiden categorieën aan waarvan ‘kat’ deel uitmaakt. We kunnen deze woorden dan ook zien als van een hiërarchisch hoger niveau. ‘Kat’ is ook verbonden met woorden van eenzelfde niveau, bijvoorbeeld ‘hond’ en ‘giraf’ in de categorie ‘zoogdier’, en ‘hond’ en ‘kanarie’ in de categorie ‘huisdier’. Bij diepe woordkennis speelt ook de grootte van het betekenisveld een rol: hoeveel begrippen relateert een leerling aan een woord? In het geval van ‘kat’ gaat het dan bijvoorbeeld om woorden als ‘spinnen’, ‘kopjes geven’ en ‘snorharen’.

Een brede en diepe woordkennis is belangrijk in verband met de schoolse taalvaardigheid die leerlingen met name in de bovenbouw van de basisschool nodig hebben. Zij moeten dan over een uitgebreid netwerk van begrippen beschikken, met woordkennis die snel kan worden ingezet. Zo kunnen ze verbanden en principes begrijpen en problemen oplossen. Hoe meer woorden de leerlingen kennen en hoe meer ze van deze woorden af weten, hoe beter ze in staat zullen zijn om teksten te begrijpen én om de betekenis van nieuwe woorden in een tekst af te leiden.
Naarmate leerlingen meer en vlotter gaan lezen, wordt hun woordenschatuitbreiding in steeds grotere mate bepaald door de geschreven taal waarmee ze in aanraking komen. Uitbreiding van de woordenschat en vaardigheid in het begrijpend lezen gaan hand in hand: een grote woordenschat is één van de belangrijkste factoren die een tekst toegankelijk maakt. Een toegankelijke tekst maakt verdieping en uitbreiding van de woordenschat mogelijk, waardoor weer meer teksten toegankelijk worden.

De opgaven bij de vaardigheid Woordenschat toetsen twee aspecten: Betekenis en Betekenisrelaties. Hieronder geven we voor elk aspect aan hoe dit in de peiling bevraagd is.

Betekenis
Aan de hand van synoniemen en omschrijvingen geven leerlingen de betekenis van woorden aan. Dit zijn zowel op zichzelf staande woorden, uitdrukkingen of collocaties (vaste combinaties van woorden) die samen één betekenisgeheel vormen. De betekenissen worden op verschillende manieren bevraagd. We illustreren dit aan de hand van drie voorbeeldopgaven die zijn afgebeeld op pagina 188 en 189. In voorbeeld B1 wordt de betekenis bevraagd door een woord te laten kiezen bij een omschrijving, in voorbeeld B2 door een omschrijving te laten kiezen bij een woord en in voorbeeld B4 door een (bijna-)synoniem voor een woord te laten kiezen.

Betekenisrelaties
Hierbij krijgen de leerlingen bijvoorbeeld de opdracht om woorden in een gegeven klasse onder te brengen (categoriseren) of woorden onder één noemer samen te vatten (generaliseren). De leerling wordt dan bijvoorbeeld gevraagd welk woord niet in de categorie thuishoort, zoals in de voorbeelden BR1 en BR2. Ook wordt de leerling gevraagd bij een gegeven begrip één of meerdere woorden te zoeken die eraan gerelateerd zijn (betekenisveld), zoals bijvoorbeeld BR4. Ook wordt leerlingen gevraagd de tegengestelde betekenis van een woord aan te geven (tegenstellingen), zoals in voorbeeld BR5.

De opgavenverzameling bij de vaardigheid Woordenschat bestaat uit 120 meerkeuzeopgaven met vier alternatieven. De opgaven bevragen hoofdzakelijk inhoudswoorden: zelfstandige naamwoorden, bijvoeglijke naamwoorden, bijwoorden en werkwoorden. Ook komen er woorden in voor die samen een vaste verbinding of een uitdrukking vormen. De helft van de opgaven is geconstrueerd voor het huidige peilingsonderzoek. Met behulp van de woordfrequentielijst 'Woorden in het basisonderwijs' van Schrooten en Vermeer (1994), konden wij ons ervan verzekeren dat deze woorden daadwerkelijk in de middenbouw van het basisonderwijs voorkomen. De andere helft van de opgaven is afkomstig uit de vorige PPON-peiling leesvaardigheid halverwege het basisonderwijs (Van Berkel e.a., 2007). Op enkele bladzijden van de opgavenboekjes van de leerlingen is een tekening geplaatst, ter grootte van een hele bladzijde. Deze tekeningen zijn uitsluitend illustratief, de leerlingen hoeven geen informatie uit de tekeningen te gebruiken om de opgaven te maken.

Wat leerlingen kunnen

De vaardigheid van de leerlingen met betrekking tot woordenschat is vastgesteld met 120 meerkeuzeopgaven. Daarvan hebben er 64 betrekking op het aspect Betekenis (B) en 56 op het aspect Betekenisrelaties (BR). We illustreren de prestaties van de leerlingen aan de hand van 25 opgaven: 12 bij Betekenis en 13 bij Betekenisrelaties. Er zijn zowel gemakkelijke, uitdagende als moeilijke opgaven gekozen. In de figuur op pagina 190 is de moeilijkheid van deze voorbeeldopgaven visueel weergegeven, waarbij de opgaven geordend zijn van gemakkelijk (links) naar moeilijk (rechts). Het linker deel van de figuur op pagina 190 toont de voorbeeldopgaven bij het aspect Betekenis en het rechter deel die bij Betekenisrelaties. Aan de hand van deze 25 voorbeeldopgaven beschrijven we hierna de vaardigheid van de zeer zwakke leerlingen (percentiel 10), de gemiddelde leerling (percentiel 50) en de zeer vaardige leerlingen (percentiel 90).

De **zeer zwakke leerling** – de percentiel-10 leerling – beheerst 15 van de 120 opgaven *goed*. Onder een goede beheersing verstaan wij hier dat de kans dat een leerling deze opgave goed maakt, minimaal 80% is. Voorbeelden van deze goede beheersing zijn de voorbeeldopgaven B1 en B2 van het aspect Betekenis en de voorbeeldopgaven BR1 en BR2 van het aspect Betekenisrelaties. De zeer zwakke leerling is in staat de omschrijving van de woorden 'gast' en 'schurk' te herkennen, en te herkennen dat deze begrippen niet in de categorieën 'familie' en 'voertuig' vallen.

Vierenveertig van de 120 opgaven beheerst de zeer zwakke leerling *matig*: dat is ruim één derde deel. De voorbeeldopgaven B3 t/m B7, en BR3 t/m BR6 illustreren dit. Dit betekent dus, dat de zeer zwakke leerling wel regelmatig een synoniem of omschrijving kan koppelen aan woorden als 'riet', 'beschimmeld', 'bespioneren' en 'sieraad', of de uitdrukking 'een luchtje scheppen', maar dat van goede beheersing nog geen sprake is. Wat betreft het aspect Betekenisrelaties beheerst deze leerling de voorbeeldopgaven waarbij het betekenisveld van de woorden 'lichtflits', 'sip' en 'spoed' aan de orde komt, matig. Dit geldt ook voor de opgave waarin de leerling moet onderkennen dat het tegengestelde van 'opbouwen' 'afbreken' is.

De zeer zwakke leerling beheerst 61 van de 120 opgaven *onvoldoende*. De hierna besproken voorbeeldopgaven verduidelijken wat voor de zwakke leerlingen nog te hoog gegrepen is.

Voorbeeldopgaven Woordenschat Betekenis 1-2 en Betekenisrelaties 1-2

B1 Iemand die ergens op bezoek komt, noem je een ...

A dame.
B gast.
C schat.
D vriend.

B2 Wat is een **schurk**?

A iemand die anderen bedriegt
B iemand die bewegingen oefent
C iemand die bij de politie werkt
D iemand die ernstig ziek is

BR1 Welk woord past niet bij **familie**?

A buurvrouw
B schoonzus
C achternicht
D grootmoeder

BR2 Wat is geen **voertuig**?

A ambulance
B bestelwagen
C halte
D tractor

De **gemiddelde leerling** – de percentiel-50 leerling – beheerst 48 van de 120 opgaven *goed*. Daartoe behoren, naast de opgaven die de zeer zwakke leerling ook goed beheerst, de voorbeeldopgaven B3 t/m B7, en BR3 t/m BR6.

Van de 120 opgaven beheerst de gemiddelde leerling er 43 *matig*. Daartoe behoren onder meer de voorbeeldopgaven B8 en B9 waarin een omschrijving gekozen moet worden voor 'een luchtje scheppen' en 'spinnen' en opgave B10 waarin een synoniem moet worden gekozen voor 'doorweekt'. Ook voorbeeldopgaven BR7, BR8 en BR9 worden door de gemiddelde leerling matig beheerst. In deze opgaven wordt de leerlingen gevraagd aan te geven welk woord niet tot de categorie 'meubelstuk' behoort, wat het tegengestelde is van 'dalen', en welk woord het beste past bij 'zwart'.

De gemiddelde leerling beheerst 29 van de 120 opgaven *onvoldoende*.

Voorbeeldopgaven Woordenschat Betekenis 3-7 en Betekenisrelaties 3-7

B3 Hoog gras dat langs de waterkant groeit, is ...

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

B4 Het brood is **beschimmeld**.

Het brood is ...

A bedorven.
B bevroren.
C verbrand.
D verkruimeld.

B5 Iemand **stiekem bekijken** is hetzelfde als ...

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

B6 Wat is **klauteren**?

A klieren
B klimmen
C treiteren
D trappelen

B7 Een voorwerp dat je als versiering draagt, noem je een ...

A geschenk.
B litteken.
C medaille.
D sieraad.

BR3 Sommige woorden horen bij elkaar.
Welk woord hoort er niet bij?

A hagelsteen
B ijspegel
C lichtflits
D sneeuwvlok

BR4 Welk woord past het beste bij **sip**?

A boosheid
B medelijden
C spanning
D teleurstelling

BR5 Wat is het tegengestelde van **opbouwen**?

A afbreken
B neerzetten
C repareren
D uitvoeren

BR6 Welk woord past het beste bij **spoed**?

A haastig
B rustig
C slordig
D veilig

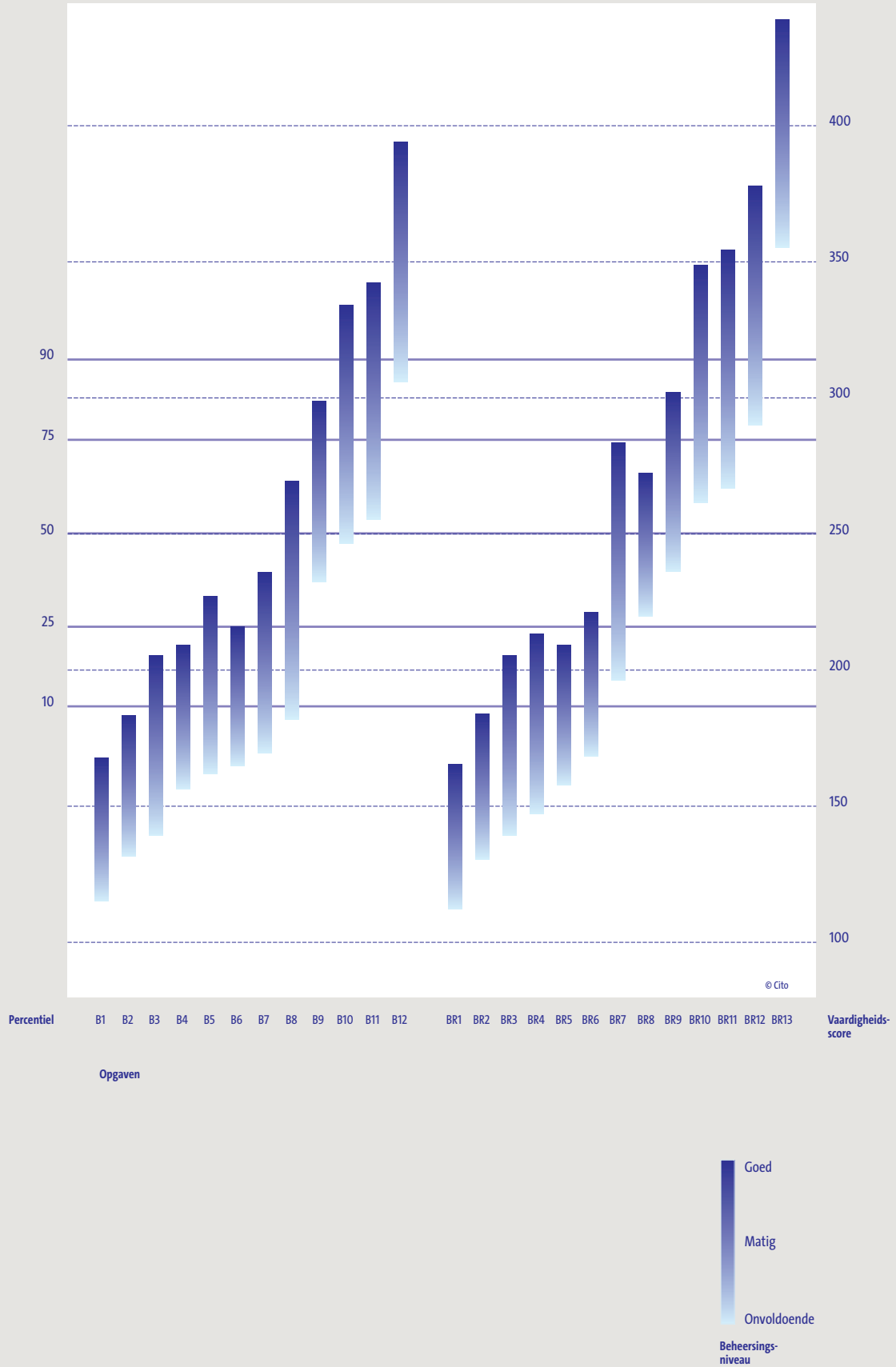
BR7 Wat is geen **meubelstuk**?

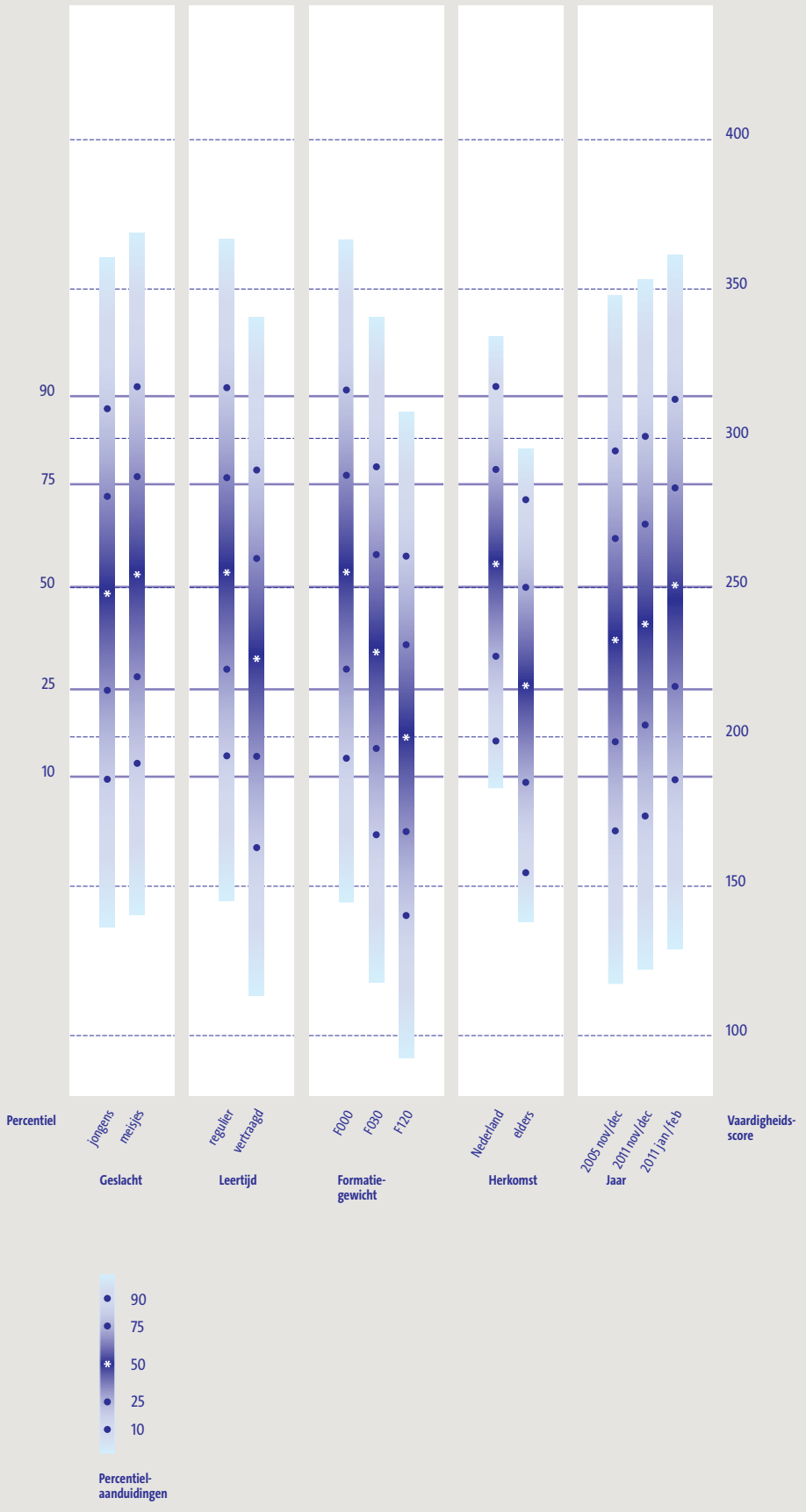
A een boekenplank
B een keukentafel
C een leunstoel
D een zitbank

De **zeer vaardige leerling** – de percentiel-90 leerling – beheerst van de 120 opgaven er 71 *goed* en 42 *matig*. De eerste 9 voorbeeldopgaven bij het aspect Betekenis beheerst de zeer goede leerling goed. De voorbeeldopgaven B10, B11 en B12 beheerst deze leerling *matig*. De eerste 9 voorbeeldopgaven met betrekking tot Betekenisrelaties beheerst de zeer vaardige leerling ook *goed*. De opgaven BR10, BR11 en BR12 beheerst de zeer goede leerling matig.

De vaardigheidsschaal

Woordenschat




400
350
300
250
200
150
100
90
75
50
25
10
Percentiel
jongens
meisjes
Geslacht
regulier
vertraagd
Leertijd
F000
F030
F120
Formatie-gewicht
Nederland
elders
Herkomst
2005 nov/dec
2011 nov/dec
2011 jan/feb
Jaar
Vaardigheids-score
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

Van de 71 opgaven beheerst de zeer goede leerling er 7 nog *onvoldoende*. Een voorbeeld daarvan is BR13 waarin gevraagd wordt welk woord het beste past bij 'gemeen'. Daarvoor moet de leerling de betekenis van alle alternatieven, en met name het correcte antwoord 'geniepig', goed kennen. Zowel opgaven over Betekenis, als over Betekenisrelaties maken deel uit van deze zeven opgaven.

Voorbeeldopgaven Woordenschat Betekenis 8-12 en Betekenisrelaties 8-13

B8 Als iemand **een luchtje gaat scheppen**, dan ...

A haalt hij diep adem.
B gaat hij naar buiten.
C wil hij zijn kleren luchten.
D doet hij verdachte dingen.

B9 De kat **spint**.
Ze ...

A krabt boos met haar nagels over de vloer.
B maakt een zacht brommend geluid.
C rent rondjes door de kamer.
D vangt spinnen met haar voorpoot.

B10 Iemand die **doorweekt** is, is ...

A smerig.
B vochtig.
C kletsnat.
D kurkdroog.

B11 Een **voorstel** is ...

A een afspraak over wat wel en niet mag.
B een plan dat je aan anderen vertelt.
C iets dat je aan elkaar belooft.
D iets dat ooit echt gebeurd is.

B12 Als iemand **nauwkeurig** is, dan ...

A gedraagt hij zich netjes.
B is hij heel precies.
C keurt hij een plan af.
D zit hij ergens klem.

BR8 Wat is het tegengestelde van **dalen**?

A vallen
B stijgen
C zakken
D hangen

BR9 Welk woord past het beste bij **zwart**?

A roet
B stof
C stoom
D wolk

BR10 Sommige woorden horen bij elkaar.
Welk woord hoort er niet bij?

A gehoor
B indruk
C reuk
D smaak

BR11 Wat is geen **nagerecht**?

A ijstaart
B pudding
C slagroom
D yoghurt

BR12 Wat is het tegengestelde van **weghalen**?

A tegenhouden
B tegenkomen
C toegeven
D toevoegen

BR13 Welk woord past het beste bij **gemeen**?

A slim
B boos
C sterk
D geniepig

De moeilijkheid van de opgaven over Betekenis en Betekenisrelaties

Eerder maakten we een onderscheid in de aspecten Betekenis en Betekenisrelaties. Om meer te weten te komen over het verschil in moeilijkheidsgraad tussen de beide opgavenverzamelingen zijn de twee groepen opgaven in drie groepen onderverdeeld. Heeft een leerling minder dan 50% kans om een opgave goed te maken, dan spreken we van een onvoldoende beheerste ofwel moeilijke opgave. Heeft een leerling tussen de 50% en 80% kans om een opgave goed te maken, dan spreken we van een matig beheerste ofwel uitdagende opgave. Wanneer een leerling meer dan 80% kans heeft om een opgave goed te maken, spreken we van een goed beheerste ofwel gemakkelijke opgave. Nu kunnen we vaststellen hoeveel opgaven van elk aspect moeilijk, uitdagend dan wel gemakkelijk zijn voor de zeer zwakke leerling (percentiel 10), voor de gemiddelde leerling (percentiel 50) en voor de zeer vaardige leerling (percentiel 90). De resultaten zijn weergegeven in tabel 5.4.

Tabel 5.4 Percentages moeilijke, uitdagende en gemakkelijke opgaven bij Betekenis en Betekenisrelaties voor zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen

Moeilijkheidsgraad	Zeer zwakke leerling (P10)	Gemiddelde leerling (P50)	Zeer vaardige leerling (P90)
Betekenis			
Moeilijk	55%	30%	8%
Uitdagend	31%	30%	38%
Gemakkelijk	14%	41%	55%
Betekenisrelaties			
Moeilijk	46%	27%	4%
Uitdagend	43%	34%	32%
Gemakkelijk	11%	39%	64%

De 64 opgaven bij Betekenis zijn voor de gemiddelde leerling ongeveer even moeilijk als de 56 opgaven bij Betekenisrelaties. Zo is voor de gemiddelde leerling 41% van de opgaven bij Betekenis gemakkelijk tegenover 39% van de opgaven over Betekenisrelaties.
Bij de zeer zwakke leerlingen zien we wel een verschil in de gemiddelde moeilijkheid van de opgaven bij Betekenis en Betekenisrelaties, al lijkt het verschil ook hier niet groot. Kijken we naar de percentages opgaven die de zeer zwakke leerling onvoldoende beheerst, dan blijkt deze ruim de helft (55%) van de opgaven over Betekenis onvoldoende te beheersen tegenover wat minder dan de helft (46%) van de opgaven over Betekenisrelaties. Het verschil bij de zeer vaardige leerlingen is in dezelfde orde van grootte. Van de zeer vaardige leerlingen is ruim de helft (55%) van de opgaven bij Betekenis gemakkelijk tegenover bijna één derde (64%) van de opgaven over Betekenisrelaties.
Dat het niet om grote verschillen gaat, blijkt ook uit de gemiddelde vaardigheidsscores die voor

Betekenis en Betekenisrelaties respectievelijk 214 en 195 bedragen. Bij de interpretatie moeten we bedenken dat de uitkomsten ook afhankelijk zijn van de tot op zekere hoogte toevallige samenstelling van de beide opgavenverzamelingen naar moeilijkheidsgraad.

Samenhang van Woordenschat met Begrijpend lezen

Er is een sterke samenhang tussen de resultaten op de onderdelen Woordenschat en Begrijpend Lezen: de correlatie is .84. Dit betekent dat leerlingen die goed presteren bij woordenschat over het algemeen ook goed presteren bij het begrijpen en interpreteren van geschreven teksten.

Verschillen tussen groepen leerlingen

De verdelingen van de vaardigheid van de verschillende groepen leerlingen zijn afgebeeld in de grafiek op pagina 191.

Meisjes halen gemiddeld een 6 punten hogere score dan jongens, maar gezien de effectgrootte van .13 gaat het om een verwaarloosbaar verschil.

Vertraagde leerlingen, die een groep overgedaan hebben, halen gemiddeld 29 punten minder op de vaardigheidsschaal dan niet-vertraagde leerlingen. Uit de effectgrootte van .59 leiden we af dat het een middelgroot verschil betreft.

De gemiddelde vaardigheidsscore van leerlingen met formatiegewicht 0 ligt 26 punten hoger dan de gemiddelde score van leerlingen met formatiegewicht .30 (effectgrootte .54). Leerlingen met een formatiegewicht van 1.20 scoren nog eens 29 vaardigheidspunten lager. Daarmee bevinden leerlingen met formatiegewicht 1.20 zich ruim een standaarddeviatie lager op de vaardigheidsschaal dan leerlingen met formatiegewicht 0. Gegeven de effectgrootte van 1.15 gaat het om een zeer groot verschil in vaardigheid. De gemiddelde leerling met formatiegewicht 1.20 beheerst de opgaven net iets beter dan de percentiel-10 leerling ofwel de zeer zwakke leerling.

Kinderen van in Nederland geboren ouders presteren gemiddeld 41 scorepunten hoger dan kinderen van elders geboren ouders. De effectgrootte van .87 wijst op een groot verschil.

Om te beoordelen of de vaardigheid in woordenschat sinds 2005 veranderd is, zijn de gegevens van de peiling die heeft plaatsgevonden in het najaar van 2005 vergeleken met de gegevens van de ankerpeiling van 2011 die eveneens in het najaar gehouden is. Er blijkt een zeer kleine stijging te hebben plaatsgevonden van zes schaalpunten, maar gezien de effectgrootte van .11 betreft het een verwaarloosbaar verschil in vaardigheid.

Bij de hoofdpeiling die is gehouden in de maanden januari en februari, waar de leerlingen dus bijna drie maanden meer onderwijs hebben gevolgd, is een stijging waar te nemen ten opzichte van zowel de ankerpeiling van 2011 als de peiling in 2005 die beide in het najaar gehouden zijn (effectgrootte respectievelijk .22 en .33). Dit is waarschijnlijk het effect van de extra leertijd die de leerlingen hebben gehad.

Opgemerkt wordt dat het gemiddelde vaardigheidsverschil tussen de hiervoor onderscheiden groepen niet gecorrigeerd is voor andere achtergrondkenmerken die mogelijk van invloed zijn op de prestaties. Het betreft zogeheten bruto verschillen zoals berekend op basis van het gemiddeld verschil in de geschatte vaardigheid van de groepen leerlingen. In hoofdstuk 7 rapporteren we daarom ook de zogeheten netto ofwel gecorrigeerde verschillen. Die geven aan hoe groot of klein het vaardigheidsverschil zou zijn geweest onder de aanname dat de groepen

leerlingen vergelijkbaar zijn qua geslacht, leertijd, formatiegewicht en herkomst van de ouders. Daarnaast geven we aan of het vaardigheidsverschil statistisch gezien significant is, dit wil zeggen: niet op toeval berust.

5.4 Technisch lezen

Inhoud

In het leesonderwijs wordt een onderscheid gemaakt tussen begrijpend lezen en technisch lezen (zie ook hoofdstuk 1). Het decoderen en kunnen herkennen van geschreven woorden is een belangrijke voorwaarde om teksten met begrip te kunnen lezen. De technische leesvaardigheid van de vijfdegroepers leerlingen is vastgesteld met hetzelfde type Leestempotoetsen dat ook gebruikt is in groep 8 en SBO. Voor de theoretische achtergrond en een beschrijving van het doel, de inhoud en de vorm van deze toetsen wordt verwezen naar paragraaf 4.5.

De Leestempotoetsen en de afname

Voor het meten van de technische leesvaardigheid van leerlingen in groep 5 is gebruikgemaakt van zeven Leestempotoetsen, zoals hierna in het overzicht te zien is.

Toetsnaam	Omschrijving
Leestempo Nieuw 1 (De wedstrijd)	Een voor deze peiling ontwikkelde toets Leestempo voor de zwakkere lezers op het niveau van AVI-M4
Leestempo Nieuw 2 (Snoep)	Een voor deze peiling ontwikkelde toets Leestempo voor de (boven)gemiddelde lezers op het niveau van AVI-M5
Leestempo Oud 1 (Het ei)	Een toets Leestempo uit het vorige peilingsonderzoek
Leestempo Oud 2 (Geluiden in de nacht)	Een toets Leestempo uit het vorige peilingsonderzoek
Leestempo LOVS M5 (De gouden fluit)	Een toets Leestempo op het niveau AVI-M5 zoals opgenomen in het pakket Technisch lezen uit het LOVS

De eerste twee toetsen zijn geconstrueerd voor deze peiling. Alle deelnemende leerlingen hebben volgens de planning in ieder geval één van beide nieuwe toetsen gemaakt.
De moeilijkheidsgraad van de toetsen is verschillend, zodat de zwakkere lezers ‘op maat’ getoetst konden worden: zij hebben een toets gemaakt die rekening houdt met hun vaardigheid. Dat is voor de leerlingen prettig, maar de vaardigheid wordt op deze manier ook beter gemeten. De afname van een van deze twee toetsen vormt in principe het kerngegeven van de leesvaardigheid van de betreffende leerling.

Daarnaast zijn twee toetsen Leestempo die in de vorige peiling (Van Berkel e.a., 2007) betrokken waren ook nu weer in het onderzoeksdesign opgenomen. Een gedeelte van de leerlingen in de huidige peiling heeft ook een van deze twee oude toetsen gemaakt. Dit maakt het mogelijk om

de prestaties van leerlingen die in 2011 in groep 5 zitten te vergelijken met die van hun leeftijdgenoten in 2005. In het vorige peilingsonderzoek was er geen sprake van een niveauverschil tussen de twee toetsen. Het niveau van de toetsen sloot aan bij het afnamemoment (halverwege groep 5) en leerlingen werden daar, anders dan nu het geval is, niet 'op maat' getoetst.

Ten slotte is de standaard M5-toets uit het pakket Technisch lezen van het Leerling- en onderwijsvolgsysteem (LOVS) van Cito aan de leerlingen voorgelegd. Deze toets Leestempo fungeert in dit verband als ankertoets voor de schaling: afname van deze toets naast de twee nieuw ontwikkelde Leestempotoetsen maakt het mogelijk om de scores van de leerlingen in het huidige peilingsonderzoek te plaatsen op de AVI-schaal, die in het onderwijsveld betekenisvol is. De afname zelf van de standaard M5-toets lag buiten de directe verantwoordelijkheid van de onderzoekers. De toets vormt immers onderdeel van het LOVS en indien een school deze toets opneemt in zijn toetskalender, heeft de school deze direct voorafgaand aan de onderzoeksperiode van het peilingsonderzoek afgenomen. Ongeveer 50% van de leerlingen bleek deze toets inderdaad gemaakt te hebben. De betreffende toetsgegevens zijn door de onderzoekers achteraf bij de scholen opgevraagd. De deelpopulatie in de steekproef die deze ankertoets gemaakt heeft, bleek representatief te zijn voor de schoolpopulatie in Nederland.

Het format van de leestempotoetsen uit het LOVS volledig gelijk aan de twee toetsen die speciaal voor het huidige onderzoek zijn ontwikkeld. Daarnaast geldt dat vier van de vijf Leestempotoetsen gebaseerd zijn op teksten geschreven voor leerlingen in jaargroep 5 van het basisonderwijs. De toets voor de zwakkere lezers is, wat technisch leesniveau betreft, bestemd voor gemiddeld jongere leerlingen, maar qua onderwerp is de toets zeker niet te kinderlijk voor leerlingen uit groep 5.

Voor de rapportage gebruikte gegevens

Van een aantal leerlingen die een Leestempotoets maakten, bleken de scores niet bruikbaar. In de instructie bij de Leestempotoetsen wordt aangegeven: "Lees zo vlug als je kunt, maar niet zo vlug dat je fouten maakt". Het uitgangspunt is dat de leerling de leessnelheid zo kiest dat hij of zij de toets nog juist foutloos maakt. Als het aantal fouten te groot is in vergelijking met het aantal opgaven dat in de gegeven leestijd gemaakt is, gaat men ervan uit dat de toets onvoldoende nauwkeurig gemaakt is en wordt de desbetreffende leerling uitgesloten van verdere analyse (zie voor meer uitleg paragraaf 4.5). Voor iedere Leestempotoets die een leerling maakte, is de verhouding tussen de ruwe scores 'aantal gelezen' en 'aantal goed' berekend. Indien deze voldeed aan de nauwkeurigheidseis van minimaal 85%, werd de score als acceptabel beschouwd en omgezet in een vaardigheidsscore.

In totaal hebben 2296 leerlingen een nieuwe PPON-Leestempotoets gemaakt. Daarvan behaalden 2246 leerlingen een AC-score (dit wil zeggen: een acceptabele score). De resultaten in deze paragraaf zijn gebaseerd op de gegevens van in totaal 2354 leerlingen: zij hebben op minimaal één toets een AC-score behaald. Dit zijn ruim 100 leerlingen meer dan de 2246 leerlingen die eerder genoemd werden. Een verklaring voor het verschil is dat deze 108 leerlingen ofwel niet aanwezig waren bij de afname van de nieuwe PPON-toetsen of wel dat deze leerlingen op deze toetsen een NA-score hebben behaald (dit wil zeggen: een niet-acceptabele score). Zij hebben echter ook nog één van de andere toetsen gemaakt en kwamen daar wel tot een AC-score waardoor ook over hun technische leesvaardigheid informatie beschikbaar is. In tabel 5.5 is per Leestempotoets weergeven hoeveel leerlingen uit groep 5 deze toets maakten en hoeveel leerlingen uitgesloten zijn omdat zij meer dan 15% fouten maakten. In de laatste kolom staan het aantal en percentage leerlingen dat zo'n niet-acceptabele ofwel NA-score behaalde.

Tabel 5.5 Technisch leesbaarheidsniveau, totaal aantal leerlingen, aantal leerlingen met een AC-score en aantal leerlingen (en percentage leerlingen) met een NA-score per leestoets

	AVI-niveau	Totaal aantal leerlingen	Aantal leerlingen met AC-scores	Aantal leerlingen met NA-scores (%)
De wedstrijd	AVI-M4	698	679	19 (2,7)
Snoep	AVI-M5	1598	1567	31 (1,9)
Het ei	AVI-E4	843	778	65 (7,7)
Geluiden in de nacht	AVI-E4	287	268	19 (6,6)
De gouden fluit	AVI-M5	1445	1361	84 (6,2)

Het percentage leerlingen met niet-acceptabele scores op deze toetsen varieert van 2% tot 8%. Hierbij valt op dat er sprake is van een tweedeling tussen enerzijds de nieuwe, speciaal voor de nieuwe peiling ontwikkelde, toetsen en de toetsen die in het vorige peilingsonderzoek zijn gebruikt. De ankertoets uit het LOVS, *De gouden fluit*, lijkt qua percentage NA-scores meer op de oude peilingstoetsen.
Opgemerkt moet worden dat de percentages niet-acceptabele scores bij de oude peilingstoetsen over het algemeen gelijk zijn aan de percentages die voor deze leeftijdsgroep werden aangetroffen in het onderzoek waarvoor nieuwe toetsen voor het LOVS ontwikkeld werden (Jongen, Krom & Roumans, 2010). In dat onderzoek lagen de percentages leerlingen met niet-acceptabele discrepanties namelijk tussen 5% en 7%. Waarom de percentages NA-scores van de nieuwe peilingstoetsen opmerkelijk lager zijn, is onduidelijk. Er bestaan enkele kleine verschillen tussen de oude en nieuwe peilingstoetsen. Deze betreffen het soort teksten en het toetsformat. In eerste instantie werd gedacht dat deze kleine verschillen wellicht een verklaring waren voor de verschillen in NA-scores. Omdat de verschillen in tekstsoort en in toetsformat ook bestaan tussen de oude peilingstoetsen en de nieuwe LOVS-toetsen (waaronder dus *De gouden fluit*) en er hiertussen géén verschil lijkt te bestaan qua NA-scores, kan dat echter niet de verklaring zijn. Het is speculatief, maar het zou kunnen zijn dat de twee nieuwe peilingstoetsen relatief weinig uitval (dit wil zeggen: NA-leerlingen) kenden doordat leerlingen daar een toets op niveau maakten. Vooral zwakke lezers maakten zowel bij de oude peilingstoetsen als bij de LOVS-toets een toets die niet aansloot bij hun vaardigheid.

Check op de representativiteit

Alvorens de resultaten te bespreken gaan we na of er in specifieke subgroepen opvallend veel leerlingen afvallen doordat zij op geen enkele toets tot een AC-score zijn gekomen.
In het huidige onderzoek zijn er twee maal zoveel jongens met alleen NA-scores op hun toets(en) dan meisjes. Wetende dat de twee groepen in de steekproef gelijkelijk vertegenwoordigd zijn (51% jongens, 49% meisjes), betekent dit dat het opvallend vaker bij jongens dan bij meisjes voorkomt dat zij op geen enkele toets een AC-score behalen. Ter herinnering: leerlingen maken één, twee of zelfs drie toetsen Leestempo. Alleen als een leerling op minimaal één toets een AC-score behaalt, kan er een vaardigheidsscore vastgesteld worden. Hoewel het opvallend vaker voorkomt dat een jongen alleen NA-scores behaalde, bleek dit op de X^2-toets op het 1%-niveau (net) niet significant. De invloed van de factor geslacht kwam ook in het vorige peilingsonderzoek naar de leesvaardigheid van leerlingen halverwege de basisschool naar voren.
Een andere belangrijke factor is leertijd: 83% van de niet-vertraagde leerlingen heeft minimaal één AC-score en 14% van de vertraagde leerlingen (3% is onbekend). Kijken we echter hoe dit verdeeld is in de groep van leerlingen met alleen maar NA-scores, dan is daar het aandeel van de vertraagde leerling veel hoger: 29% van de leerlingen in de NA-groep behoort tot de vertraagde groep versus 60% van de reguliere leerlingen (11% onbekend). De vertraagde leerlingen zijn dus

relatief oververtegenwoordigd in de groep met leerlingen die op geen enkele toets tot een AC-score komen: zij maken (in het geval van meer toetsen: consequent) meer dan 15% van de opgaven fout. Ook dit bevestigt de resultaten van het vorige onderzoek. Toetsing middels X^2-toets toont aan dat er hier sprake is van een significant verschil op het 1%-niveau.
Als we ten slotte de oorspronkelijke (representatieve) steekproef vergelijken met de steekproef waarop we hierna de resultaten baseren, dan verschillen deze twee niet significant van elkaar. Dat betekent dat de resultaten gebaseerd zijn op een representatieve (sub)steekproef van de doelpopulatie.

Wat leerlingen kunnen

We vergelijken de technische leesvaardigheid van zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen in groep 5 met de landelijke normeringsgegevens voor het reguliere basisonderwijs (zie bijvoorbeeld Jongen e.a., 2012, figuur 7, pagina 27). In de eerste en tweede kolom van tabel 5.6 staat het gemiddeld aantal woorden dat de P50-leerlingen in het reguliere basisonderwijs op de onderscheiden functioneringsniveaus hebben gelezen. Te zien is bijvoorbeeld dat leerlingen halverwege groep 5 in Nederland op tekstniveau gemiddeld 87 woorden per minuut lezen. De derde kolom laat zien hoe de technische leesvaardigheid van de zeer zwakke (percentiel 10), gemiddelde (percentiel 50) en zeer goede (percentiel 90) leerlingen uit de peiling in groep 5 zich verhoudt tot de functioneringsniveaus voor het reguliere basisonderwijs.

Tabel 5.6 Het technisch lezen van zeer zwakke (P10), gemiddelde (P50) en zeer goede (P90) leerlingen in groep 5 in relatie tot gemiddelde vaardigheidsscores en functioneringsniveaus in het basisonderwijs

Functioneringsniveau	Gemiddelde vaardigheidsscore in de normeringsonderzoeken LOVS (percentiel-50 leerling)	Percentielniveau groep 5
M8	170	
B8	161	
E7	153	
M7	141	
E6	121	Zeer vaardige leerling (percentiel 90)
M6	111	
E5	96	
M5	87	Gemiddelde leerling (percentiel 50)
E4	73	
M4	60	Zeer zwakke leerling (percentiel 10
E3	34	

De vaardigheidsscore van de **zeer zwakke leerling** – de percentiel 10-leerling – bedraagt 56,6. Dat wil zeggen dat dit type leerling bijna 57 woorden tekst per minuut leest. Deze score – behaald in de periode januari/februari – ligt dicht tegen de score aan die leerlingen gemiddeld halverwege groep 4 behalen. De achterstand van de zeer zwakke leerlingen in groep 5 op het terrein van de technische leesvaardigheid bedraagt dus ongeveer een jaar.

De **gemiddelde leerling** – de percentiel-50 leerling – heeft een vaardigheidsscore van 85,8. Dat wil zeggen dat dit type leerling bijna 86 woorden per minuut leest. Dit betekent dat de gemiddelde leerlingen in het huidige onderzoek vrijwel net zo goed presteren als leerlingen in Nederland in 2009 tijdens de onderzoeken die ten grondslag liggen aan de toetsen Technisch lezen.

De **zeer vaardige leerling** – de percentiel-90 leerling – heeft een vaardigheidsscore van 121,5. Met deze score bevindt dit type leerling zich op het niveau van E6: de gemiddelde leerling in Nederland leest aan het einde van groep 6 ook 121 woorden per minuut. Dit betekent dat de voorsprong van de zeer vaardige leerling op de gemiddelde leerling wat betreft technische leesvaardigheid anderhalf jaar bedraagt.

Verschillen tussen groepen leerlingen

Als we naar de achtergrondvariabelen kijken, blijken sommige daarvan wel en sommige niet van belang voor de technische leesvaardigheid van de leerlingen. Dat valt op te maken uit tabel 5.7. Deze tabel toont de bruto verschillen tussen groepen leerlingen die zijn samengesteld op basis van de achtergrondkenmerken geslacht, leertijd, herkomst en thuistaal. Per groep is naast de geschatte gemiddelde vaardigheidsscores en functioneringsniveaus ook het aantal leerlingen weergegeven.

Tabel 5.7 Gemiddelde vaardigheidsscores, functioneringsniveaus en omvang van groepen leerlingen uitgesplitst naar een vijftal achtergrondvariabelen

	Categorie achtergrond-variabele	Gemiddelde (geobserveerde) vaardigheidsscore	Functioneringsniveau (gebaseerd op gemiddelde vaardigheidsscores in Nederland)	Aantal leerlingen
Geslacht	Jongens	85,68	<M5	1172
	Meisjes	90,27	>M5	1161
Leertijd	Regulier	89,47	>M5	1956
	Vertraagd	79,24	E4M5	335
Formatiegewicht	0,00	82,46	<M5	179
	0,30	88,32	>M5	1839
	1,20	88,32	>M5	125
Herkomst	Nederlands	87,40	M5	1718
	Buitenlands	90,05	>M5	367
Thuistaal	Nederlands	87,29	M5	1692
	Anderstalig	89,13	>M5	662

Noot. Vanwege ontbrekende waarnemingen tellen de aantallen leerlingen per kenmerk niet op tot 2354.

Anders dan bij de andere vaardigheden die in dit hoofdstuk aan bod kwamen, rapporteren we hierna de netto vaardigheidsverschillen tussen de groepen (en niet de bruto verschillen). Deze netto verschillen zijn gebaseerd op een multiple regressieanalyse waarbij de invloed van het desbetreffende achtergrondkenmerk op technisch lezen is gecorrigeerd voor het effect van de overige achtergrondkenmerken in de statistische analyse (dit wil zeggen: geslacht, leertijd, formatiegewicht en in sommige gevallen ook herkomst of thuistaal). Ze geven aan hoe groot het vaardigheidsverschil tussen twee groepen zou zijn geweest onder de aanname dat de verdeling van de overige kenmerken in beide groepen ongeveer gelijk is. Voor meer uitleg over het verschil tussen bruto en netto vaardigheidsverschillen wordt verwezen naar de inleiding van hoofdstuk 7.

Meisjes behalen gemiddeld iets hogere scores voor technisch lezen dan jongens. Het netto vaardigheidsverschil is statistisch significant op 5%-niveau. De effectgrootte van .18 zit echter net onder de grens van .20 waarbij sprake zou zijn geweest van een klein verschil in gemiddelde vaardigheid.

Vertraagde leerlingen zijn gemiddeld minder goed in technisch lezen dan niet-vertraagde leerlingen. Het netto vaardigheidsverschil tussen beide groepen is statistisch significant op 5%-niveau. De effectgrootte van .41 wijst in de richting van een klein tot middelgroot verschil in vaardigheid. De groep reguliere leerlingen scoort hoger dan de gemiddelde leerling halverwege groep 5, terwijl de vertraagde leerlingen gemiddeld een niveau behalen dat precies tussen het gemiddelde van E4 en M5 in ligt. Van de vier achtergrondkenmerken is het vaardigheidsverschil voor leertijd het grootst (zie tabel 5.7).

Halverwege het basisonderwijs is er op het gebied van het technisch lezen een verschil in vaardigheid tussen leerlingen wat betreft hun formatiegewicht. Gemiddeld genomen is er geen verschil tussen de 0- en 1.20-leerlingen: beide groepen lezen 88 woorden per minuut. De .30-leerlingen blijven achter bij deze twee groepen: zij lezen gemiddeld zo'n zes woorden minder per minuut. Als we de drie groepen onderling vergelijken, blijkt er tussen de .30- en de 1.20-leerlingen sprake van een klein, op het 1%-niveau significant verschil. Nadere analyse geeft aan dat dit effect grotendeels voor rekening komt van de herkomst van de leerlingen (Nederlands of buitenlands): als we ook de factor 'herkomst' meenemen in het analysemodel, is niet langer sprake van het eerdergenoemde effect voor formatiegewicht. Het verschil tussen de beide groepen, gekeken naar herkomst, is wel (op het 1%-niveau) significant, maar de effectgrootte (.18) is verwaarloosbaar tot klein.

Ook de thuistaal maakt een niet al te groot verschil uit. Er is sprake van een niet-significant, verwaarloosbaar netto verschil (effectgrootte .05) en dat is overeenkomstig de resultaten van de vorige peiling. Voor de definitie 'anderstaligen' zijn de groepen streektaal, buitenlands en gemengd samengevoegd. Bij de analyse van deze drie groepen onderling bleek ook geen enkel significant verschil tussen deze subgroepen.

Vergelijking in de tijd

In het vorige peilingsonderzoek (Van Berkel e.a., 2007) zijn drie Leestempotoetsen afgenomen. Twee van deze toetsen zijn in het huidige onderzoeksdesign opgenomen om de resultaten van beide onderzoeken te kunnen vergelijken. Echter, de percentages NA-scores in het vorige onderzoek lagen dusdanig hoger dat een vergelijking niet zinvol blijkt te zijn. Bij de toets *Geluiden in de nacht* werd door 13% van de leerlingen een NA-score behaald en bij de toets *Het ei* was dat percentage zelfs 25%. Behalve dat deze percentages beduidend hoger zijn dan de percentages die in het huidige onderzoek bij deze twee toetsen zijn aangetroffen, valt ook het enorme verschil op tussen de resultaten op twee toetsen in het vorige onderzoek, terwijl het verschil in het huidige onderzoek vrijwel nihil is.
Waarschijnlijk ligt een groot deel van de verklaring voor de lagere percentages NA-scores in de grotere bekendheid van het format van een Leestempotoets bij de huidige leerlingen.
Sinds 2009 maken veel meer scholen gebruik van dit soort toetsen binnen hun reguliere leerlingvolgsysteem, terwijl de toetsen Leestempo voor die tijd (en dus ten tijde van de vorige peiling) in het leerlingvolgsysteem slechts een marginale plaats innamen. Naast dit grote verschil in percentage NA-scores dat een vergelijking tussen de resultaten van beide peilingsonderzoeken moeilijk maakt, speelt ook mee dat er in het vorige peilingsonderzoek een andere vaardigheidsschaal gebruikt is. Er kan echter wel een globale vergelijking gemaakt worden. In het vorig peilingsonderzoek zijn de resultaten op een andere vaardigheidsschaal gerapporteerd, maar er is toen ook gebruikgemaakt van een voorlopige transformatie van deze scores op de

AVI-schaal, die nog in ontwikkeling was. Met andere woorden, we kunnen de vaardigheidsscores niet rechtstreeks vergelijken, maar we kunnen deze wel via de gemeenschappelijke AVI-schaal tegen elkaar afzetten.

De **percentiel-10 leerling** had in het vorig peilingsonderzoek een vaardigheid passend bij een gemiddelde leerling halverwege groep 4. Dit komt vrijwel overeen met de vaardigheid van dit type leerling in het huidige onderzoek.

De **gemiddelde leerling** in het vorige onderzoek had een vaardigheid passend bij leerlingen halverwege groep 5, evenals de gemiddelde leerling in het huidige onderzoek.

De **percentiel-90 leerling** ten slotte bevond zich vorige keer op het niveau dat leerlingen gemiddeld halverwege groep 6 behalen. In het huidige onderzoek leest dit type leerling beter: hij fungeert op het niveau dat leerlingen gemiddeld genomen op het einde van groep 6 behalen.

Samengevat
Dit alles samenvattend kan gesteld worden dat de prestaties op het gebied van technisch lezen in het huidige onderzoek nagenoeg overeenkomen met die uit het vorige onderzoek. Alleen de beste 10% leerlingen lezen nóg beter dan die in 2007.

6 De leesvaardigheid van leerlingen in de eindgroep van het SBO

6 De leesvaardigheid van leerlingen in de eindgroep van het SBO

In dit hoofdstuk beschrijven we de vaardigheid van SBO-leerlingen in het begrijpen en interpreteren van teksten en het reflecteren op teksten. Daarnaast besteden we aandacht aan drie aan lezen gerelateerde vaardigheden, te weten alfabetiseren en opzoeken, woordenschat en technisch lezen.

Aan de hand van voorbeeldopgaven geven we een indruk van hoe deze vaardigheden gemeten zijn. Vervolgens bespreken we hoe zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen de opgaven gemaakt hebben. Daarna volgt een korte beschrijving van de verschillen tussen groepen leerlingen, zoals jongens en meisjes en leerlingen met een verschillende sociale achtergrond. Daarbij vergelijken we ook de vaardigheid van SBO-leerlingen met die van leerlingen in het reguliere basisonderwijs.

6.1 Begrijpend lezen

In deze paragraaf staat de vaardigheid in het begrijpend lezen van leerlingen in de eindgroep van het SBO centraal. We maken daarbij een onderscheid in de drie deelvaardigheden Begrijpen van geschreven teksten (paragraaf 6.1.1), Interpreteren van geschreven teksten (paragraaf 6.1.2) en Reflecteren op geschreven teksten (paragraaf 6.1.3). Alvorens de resultaten te beschrijven bespreken we eerst de leesteksten en opgaven waarmee de leesvaardigheid van de leerlingen is vastgesteld.

Leesteksten en opgaven

De vaardigheid in het begrijpen en interpreteren van teksten en het reflecteren op teksten is vastgesteld met 76 opgaven bij 10 verschillende leesteksten. Het betreft zowel korte als lange teksten en zowel informatieve als fictieteksten. De vier belangrijkste teksttypen – informatief, instructief, betogend en verhalend – zijn ieder met minimaal één tekst vertegenwoordigd. Bij elk van de teksten hoort een aantal opgaven, zowel in open als gesloten vorm. De tien teksten aan de hand waarvan we de vaardigheid van de leerlingen illustreren, zijn integraal opgenomen in bijlage 1. Het volgende overzicht laat zien op welke pagina in deze balans de desbetreffende leestekst te vinden is.

Leestekst	Pagina in bijlage 1
Didi	322
Geintje	324
Hemelse modder	326
Advertentie Kidsweek	317
Kijkje in de onderwaterwereld	328
Schoolreis/weg met de meester	339
Schrijfsters	340
Stomme naam	342
Tandenborstelbeestjes	343
Verhalen van de wind	345

De prestaties van de leerlingen worden verder geïllustreerd aan de hand van voorbeeldopgaven bij de tien leesteksten. Bij iedere voorbeeldopgave verwijzen we naar de bijbehorende tekst. De voorbeeldopgaven zijn onverkort opgenomen in de paragrafen 6.1.1, 6.1.2 en 6.1.3.

6.1.1 Begrijpen van geschreven teksten

Inhoud

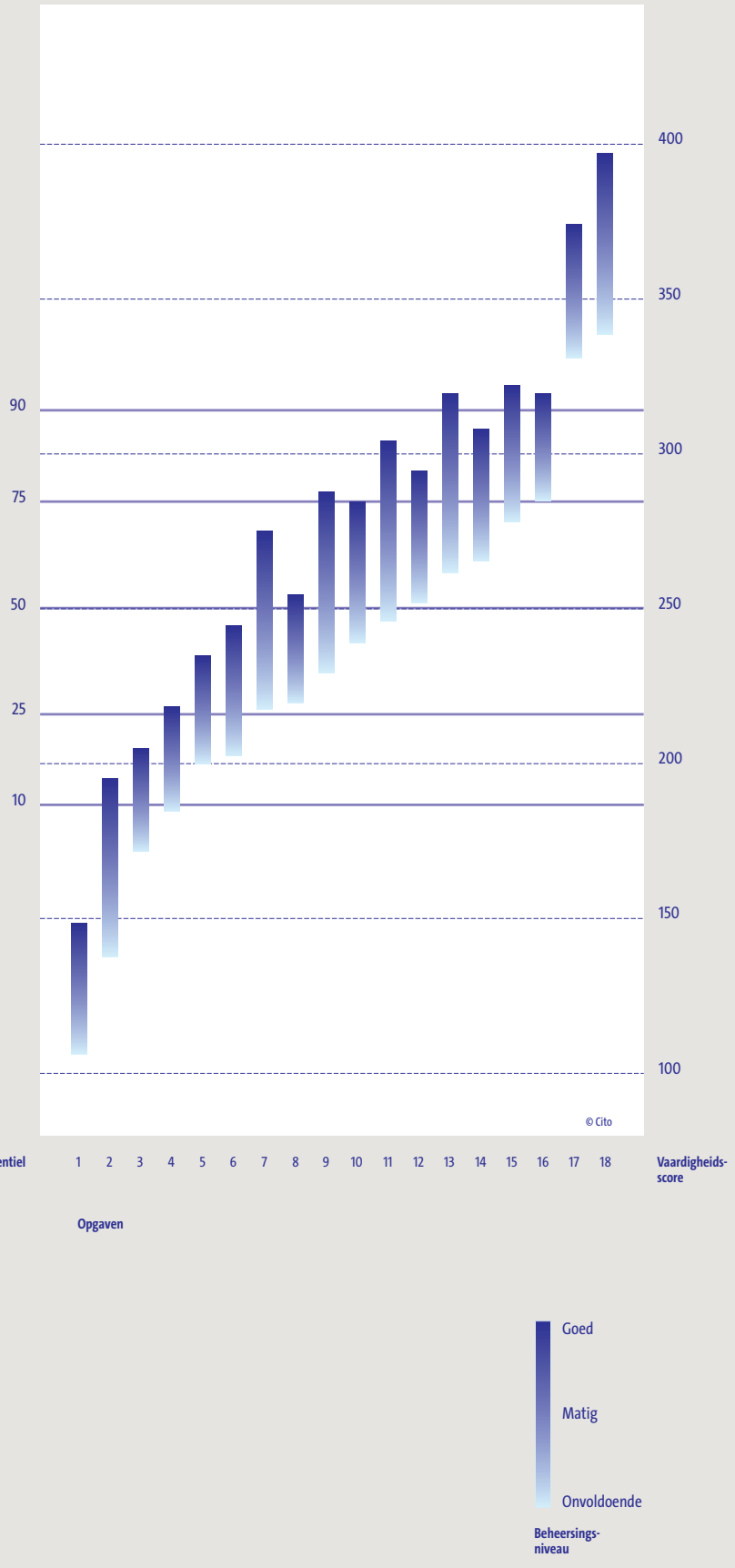
Begrijpen heeft betrekking op het verwerken van informatie die een schrijver expliciet vermeldt. Het gaat met andere woorden om *tekstgebaseerde verwerking*: om de verwerking van inhoud, relaties tussen tekstelementen en tekststructuur die expliciet in de tekst aanwezig zijn. Dat wil zeggen dat de lezer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

Om de vaardigheid in het begrijpen van teksten te toetsen zijn de volgende typen opgaven ontwikkeld:

- Opgaven die vragen naar specifieke, expliciet genoemde inhoudselementen in de tekst, bijvoorbeeld hoofdpersonen, tijdsperioden, 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. Maar ook complexere verbanden vallen hieronder, zoals die van reden-verklaring, oorzaak-gevolg, middel-doel of complexere tijdsopeenvolgingen 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 en generalisaties-voorbeelden daarvan.

De vaardigheidsschaal

Begrijpen van geschreven teksten



400
350
300
250
200
150
100
90
75
50
25
10
Percentiel
jongens
meisjes
Geslacht
=< 12
=> 13
Leeftijd
Nederland
elders
Herkomst
SBO-2012
SBO-2005
Jaar
BO4-2012
BO5-2012
BO6-2012
BO7-2012
Groep
Vaardigheids-score
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

Wat leerlingen kunnen

De vaardigheid in het begrijpen van teksten is vastgesteld met 36 opgaven. Daarvan horen er 15 bij een verhaal, 7 bij een artikel, 6 bij een ingezonden vraag, 3 bij een nieuwsbericht, 2 bij een interview, 2 bij een recept en 1 bij een advertentie. Zeventien opgaven zijn ook in de vorige leespeiling in het SBO afgenomen (Heesters e.a., 2007b) zodat we de resultaten anno 2012 kunnen vergelijken met de situatie in 2005. De prestaties van de SBO-leerlingen illustreren we aan de hand van 18 voorbeeldopgaven. Deze voorbeeldopgaven zijn zo gekozen dat ze zoveel mogelijk de verschillende teksttypen en -genres vertegenwoordigen en daarnaast een goede afspiegeling geven van de spreiding qua moeilijkheidsgraad. In de figuur op pagina 206 is de moeilijkheid van deze voorbeeldopgaven visueel weergegeven, waarbij de opgaven geordend zijn van gemakkelijk (links) naar moeilijk (rechts). Aan de hand van deze 18 voorbeeldopgaven beschrijven we hierna de vaardigheid van de zeer zwakke leerlingen (percentiel 10), de gemiddelde leerling (percentiel 50) en de zeer vaardige leerlingen (percentiel 90).

De **zeer zwakke leerling** – de percentiel 10-leerling – beheerst van alle 36 opgaven over het begrijpen van teksten 1 opgave goed, 11 matig en 24 onvoldoende. Met een onvoldoende beheersing bedoelen we dat de leerling minder dan 50% kans heeft om de opgave goed te maken, van een matige beheersing is sprake als de kans op goed tussen de 50% en 80% ligt en bij een goede beheersing is deze kans meer dan 80%.

Voorbeeldopgave 1 bij de verhalende tekst *Stomme naam* is de enige opgave die de zeer zwakke leerling goed beheerst. De leerling moet zich verplaatsen in het perspectief van een puppy die bij zijn moeder en zusjes wordt weggehaald. De vraag is of het hondje daar gelukkig mee is. Het goede antwoord is direct uit de afsluitende regel ‘Nooit zal ik meer gelukkig zijn’ af te leiden. Slechts 3% van de SBO-leerlingen heeft gekozen voor de antwoordmogelijkheden ‘gelukkig’, ‘stoer’ of ‘verlegen’. Hieruit kan men afleiden dat slechts weinigen zich hebben laten misleiden door de titel van het boek ‘Max, de gelukkigste hond van de wereld’ die vermeld is in de bronvermelding.

De opgaven 2, 3 en 4 zijn voorbeelden van opgaven die de zeer zwakke leerling *matig* beheerst. De tweede voorbeeldopgave hoort bij het artikel *Kijkje in de onderwaterwereld* en gaat over de vraag hoe duikers onder water met elkaar communiceren. Alle vier de antwoordmogelijkheden van deze meerkeuzevraag worden in de tekst genoemd, maar alleen het antwoord ‘Ze maken gebaren’ is juist.
Voorbeeldopgave 3 is een open vraag bij het nieuwsbericht *Tandenborstelbeestjes*. De leerling moet opschrijven wanneer het volgens de schrijfster tijd is om een nieuwe tandenborstel te kopen. Het advies van de schrijfster is letterlijk in de voorlaatste regel van de tekst vermeld: ‘Vervang je tandenborstel na drie maanden’.

Voorbeeldopgave 4 hoort net als voorbeeld 1 bij de verhalende tekst *Stomme naam*. De vraag is hoe het afscheid van het jonge hondje met zijn moeder verloopt. Het goede antwoord is dat de puppy geen tijd heeft gekregen om van zijn moeder afscheid te nemen. Het goede antwoord staat enigszins geparafraseerd in de tekst vermeld, getuige de passage ‘Meteen meenemen? Mag ik nog even afscheid nemen? Nee dus’.

De overige 14 voorbeeldopgaven die hierna besproken worden, waren te moeilijk voor de zeer zwakke leerlingen en worden door hen *onvoldoende* beheerst.

Voorbeeldopgaven Begrijpen van geschreven teksten 1-4

1 Stomme naam

Hoe voelt Max zich aan het einde van het verhaal?

A gelukkig
B ongelukkig
C stoer
D verlegen

2 Kijkje in de onderwaterwereld

Hoe maken duikers elkaar onder water iets duidelijk?

A Ze gebruiken een paar trucs.
B Ze helpen elkaar.
C Ze maken gebaren.
D Ze spugen even in hun duikbril.

3 Tandenborstelbeestjes

Wanneer is het volgens de schrijfster tijd om een nieuwe tandenborstel te kopen? Schrijf je antwoord op.

_____

4 Stomme naam

Hoe verloopt het afscheid van de hond met zijn moeder?

A Ze hebben alle tijd om afscheid van elkaar te nemen.
B Ze krijgen de tijd niet om afscheid van elkaar te nemen.
C Ze krijgen even de tijd om afscheid van elkaar te nemen.
D Ze hebben geen zin om afscheid van elkaar te nemen.

De **gemiddelde leerling** – de percentiel 50-leerling – beheerst van alle 36 opgaven over het begrijpen van teksten 19 opgaven goed, 8 matig en 9 onvoldoende.

De opgaven 5 en 6 zijn voorbeelden van opgaven die voor de zeer zwakke leerling net te moeilijk zijn, maar die de gemiddelde leerling al wel *goed* beheerst. Beide opgaven horen bij de tekst *Kijkje in de onderwaterwereld*. Opgave 5 is een open vraag waarbij de leerling moet opschrijven wie de reporters op de duikschool ontving. Het antwoord staat letterlijk de tekst vermeld: 'Boven worden ze door duikleraar René Huisman ontvangen'. Wat opgave 5 wellicht wat moeilijker maakt, is dat het een opgave over een relatief lange tekst betreft. Bovendien is er de extra complicatie dat de leerling het woord reporter moet kennen en moet begrijpen dat het woordje 'ze' naar Kelly, Joep en Ryan verwijst. Opgave 6 is een complexe meerkeuzevraag, een zogenaamde combinatievraag, waarbij de leerling de vier belangrijkste gebeurtenissen uit het artikel in de juiste chronologische volgorde moet zetten, dit wil zeggen: de kinderen ontmoeten de duikleraar, krijgen uitleg, gaan vervolgens snorkelen en tot slot duiken. Het goede antwoord veronderstelt enig inzicht in de structuur van de tekst als geheel. Voor een kwart van de SBO-leerlingen bleek deze opgave te hoog gegrepen.

De opgaven 7 tot en met 11 zijn voorbeelden van opgaven die de gemiddelde leerling *matig* beheerst. Van alle leerlingen maakt een derde tot de helft deze opgaven fout. Opgave 7, 8 en 11 horen bij de informatieve tekst *Didi*. De tekst is het antwoord van de redactie van een regionaal dagblad op een ingezonden vraag van een jonge lezeres. Opgave 7 bevraagt het oorzakelijke verband tussen de legsnelheid van kippen en de kleur van de eieren, een gegeven dat bij weinig leerlingen bekend zal zijn. Een juiste beantwoording vereist dat de leerling de zin 'Hoe langer de kip erover doet om een ei te leggen, hoe meer kleur het ei krijgt' in verband weet te brengen met de vraagstelling 'Wat bepaalt de kleur van het buitenste laagje van een ei?'.
In voorbeeldopgave 8 wordt gevraagd waarmee de krant een ingestuurde vraag kan belonen.

Het goede antwoord ‘Met een dvd van Walt Disney’ is letterlijk in de tekst te vinden. De relatieve moeilijkheid zit hem wellicht hierin dat het antwoord helemaal aan het einde van de tekst in een afzonderlijke en weinig tot lezen uitnodigende rubriek ‘verstopt’ is.
Bij opgave 11 moet de leerling aangegeven in welke plaats de redactie woonachtig is. Wederom is het goede antwoord – Arnhem – expliciet in de tekst aanwezig, maar net als bij opgave 8 zit de benodigde informatie verborgen in de afzonderlijke rubriek helemaal aan het einde van de tekst.
Voorbeeldopgave 9 bij de tekst *Kijkje in de onderwaterwereld* is een open vraag naar de betekenis van Scuba Diving. Het goede antwoord ‘Duiken met een persluchtfles’ bevindt zich halverwege de tekst en zal voor de meeste leerlingen het nodige zoekwerk vereist hebben.
Voorbeeldopgave 10 bij de tekst *Stomme naam* is een open vraag naar aanleiding van de zin ‘Misschien wel een heel vervelend ventje’. De leerling moet twee redenen opschrijven die aangeven waarom het hondje iemand vervelend vindt. Beide redenen – aan je staart trekken en opeens op je gaan zitten – zijn vermeld in de opeenvolgende zin.

De voorbeeldopgaven 12 tot en met 18 die hierna worden besproken beheerst de gemiddelde leerlingen *onvoldoende*, dit wil zeggen dat de kans op een goed antwoord voor hen minder dan 50% is.

Voorbeeldopgaven Begrijpen van geschreven teksten 5-11

5 Kijkje in de onderwaterwereld

Wie ontvangt de reporters?

_____

6 Kijkje in de onderwaterwereld

Hieronder staan 4 zinnen.
Elke zin beschrijft een gebeurtenis.

1 De kinderen duiken met de duikleraar.
2 De kinderen krijgen uitleg.
3 De kinderen gaan snorkelen.
4 De kinderen ontmoeten de duikleraar.

In welke volgorde komen deze gebeurtenissen in de tekst voor?

A 3 – 4 – 2 – 1
B 3 – 2 – 4 – 1
C 4 – 2 – 3 – 1
D 4 – 3 – 2 – 1

7 Didi

Wat bepaalt de kleur van het buitenste laagje van een ei?

A De kleur van de kop van de kip.
B De binnenkant van de eierschaal.
C De snelheid waarmee de kip een ei legt.
D Dat vind je niet in de tekst terug.

8 Didi

Waarmee kan een ingestuurde vraag worden beloond?

A Met een leuke dag in Disneyland.
B Met een doos met bruine of witte eieren.
C Met een doos met ijs, drop of kauwgom.
D Met een dvd van Walt Disney.

9 Kijkje in de onderwaterwereld

Wat is *Scuba Diving*?

Scuba Diving is _____

10 Stomme naam

Lees de zin met ◆ ervoor.

Daar staat: *Misschien wel een heel vervelend ventje.*

Wanneer vindt de hond iemand vervelend?

1 als _____

2 als _____

11 Didi

Waar bevindt zich de redactie waar je jouw vraag naartoe kunt sturen?

A in Disneyland

B in Nijmegen

C in SuperWinkel

D in Arnhem

De **zeer vaardige leerling** – de percentiel 90-leerling – beheerst van alle 36 opgaven over het begrijpen van teksten 30 opgaven goed, 4 matig en 2 onvoldoende. Tot de *goed* beheerste opgaven behoren de hiervoor besproken voorbeeldopgaven 1 tot en met 11. De opgaven 12 en 14 bij de verhalende tekst *Schoolreis* zijn voorbeelden van opgaven die de zeer vaardige leerling nog *net goed* beheerst (en waarbij respectievelijk 49% en 42% van alle SBO-leerlingen een juist antwoord geven). In voorbeeldopgave 12 wordt de leerling verwezen naar de zesde regel 'De meester staat met hen te praten'. De leerling moet opschrijven naar wie het persoonlijk voornaamwoord 'hen' verwijst. Anders dan bij de hiervoor besproken voorbeeldopgaven is de benodigde informatie niet expliciet in de tekst vermeld. Om het goede antwoord – de ouders van Jasmine – te vinden moet de leerling één regel teruglezen en de passage '... als ze opkijkt ziet ze plotseling dat haar ouders ook gekomen zijn' met de vraagstelling in verband brengen. Voorbeeldopgave 14 is een open vraag waarbij de leerling moet opschrijven waarom de meester zich voorover buigt. Een goed antwoord vereist dat de leerling de twee delen van de zin 'Hij buigt zich voorover want het lawaai in de bus is nog steeds oorverdovend' met elkaar in verband weet te brengen. Het nevenschikkend voegwoord 'want' zal er vrijwel zeker toe hebben bijgedragen dat toch nog 42% van de SBO leerlingen deze opgave goed heeft.

De voorbeeldopgaven 13, 15 en 16 worden door de zeer vaardige leerlingen *matig* beheerst. De opgaven 13 en 16 horen bij de informatieve tekst *Didi*. Opgave 13 gaat over de vraag of de inzendster een ingestuurde vraag ook weer terugkrijgt (van de redactie). Dat dit niet het geval zal zijn, moet de leerling afleiden uit de laatste zin van de afzonderlijke rubriek aan het einde van de tekst die luidt: 'Ingestuurde vragen blijven eigendom van Superwinkel'. Wat deze opgave zo moeilijk maakt, heeft waarschijnlijk ook te maken met de aantrekkelijkheid van de afleider 'Ja, maar alleen als je het aan de redactie vraagt'. Dit antwoord zou feitelijk juist kunnen zijn, maar wordt fout gerekend omdat de tekst hierover geen uitsluitsel geeft.
Opgave 16 is een open vraag en luidt: 'Waaraan kun je zien dat alléén kinderen vragen mogen insturen?' Dat alleen kinderen mogen meedoen, staat niet als zodanig in de tekst vermeld, maar moet worden afgeleid uit de naam van de rubriek Super Kindervragen. Slechts 30% van alle SBO-leerlingen vindt het juiste antwoord.

De laatste twee voorbeeldopgaven 17 en 18 worden zelfs door de zeer vaardige leerlingen *onvoldoende* beheerst. Bij opgave 17 bij het nieuwsbericht *Tandenborstelbeestjes* moet de leerling eerst een passage van vier zinnen lezen. De derde zin gaat over de zogenaamde poep-bacterie en luidt: 'Hoe die daar terecht is gekomen en of dat gevaarlijk is, moet nog verder worden onderzocht'. De leerling wordt gevraagd twee dingen op te schrijven die men verder gaat onderzoeken. Om de vraag te kunnen beantwoorden moet de leerling in de gaten hebben dat het betrekkelijk voornaamwoord 'die' naar de in de voorafgaande zin genoemde poep-bacterie verwijst. Daarnaast vereist het antwoord een zekere mate van parafrasering.
Slechts 14% van alle SBO-leerlingen blijkt hiertoe in staat.

Voorbeeldopgave 18 bij de verhalende tekst *Schoolreis* is van alle 36 opgaven over het begrijpen van teksten het aller moeilijkst. Alvorens de open vraag 'Wat wordt bedoeld met *Dat*?' te beantwoorden moet de leerling eerst een regel met de zinnen 'De meester bloost. Dat hebben ze nog nooit gezien!' lezen. Slechts één op de zes SBO-leerlingen weet te melden dat het aanwijzend voornaamwoord 'dat' naar het blozen van de meester verwijst. Een mogelijke verklaring voor de uitzonderlijke moeilijkheid van deze opgave is dat het antecedent hier geen woord is, maar een zin (grammaticaal complexer) of, daarmee samenhangend, omdat het aanwijzend voornaamwoord niet verwijst naar een persoon of ding, maar naar een gebeurtenis (semantisch complexer).

Voorbeeldopgaven Begrijpen van geschreven teksten 12-18

12 Schoolreis

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

_____

13 Didi

Krijg je een ingestuurde vraag ook weer terug?

A Ja, maar alleen als je het aan de redactie vraagt.
B Ja, een ingestuurde vraag is en blijft van jou.
C Nee, een ingestuurde vraag blijft van SuperWinkel.
D Nee, want de redactie weet namelijk niet waar je woont.

14 Schoolreis

Waarom buigt de meester zich voorover?

_____

15 Tandenborstelbeestjes

Lees: *Tot die... een tip:* (regel 12)
Wat bedoelt de schrijver met *die tijd*?

Het moment waarop...

A de andere 34 tandenborstels ook onderzocht zijn.
B de poepbacteriën op de tandenborstels verder onderzocht zijn.
C kinderen leren dat je langer dan 3 minuten moet poetsen.
D ouders hun kinderen vaker naar de tandarts laten gaan.

16 Didi

Waaraan kun je zien dat alléén kinderen vragen mogen insturen?

_____

17 Tandenborstelbeestjes

Lees: *Toch vonden... worden onderzocht.* (regel 9-12)
Welke twee dingen gaat men verder onderzoeken?
Schrijf ze op.

1 _____
2 _____

18 Schoolreis

In regel 19 staat: *Dat hebben ze nog nooit gezien!.*
Wat wordt bedoeld met *Dat*?

_____

Samengevat
Over het geheel genomen worden opgaven waarbij het antwoord letterlijk in de tekst vermeld staat het beste beheerst. Daarbij speelt ook de plaats van de informatie binnen de tekst een rol. Bevindt het antwoord zich aan het begin van de tekst, dan levert dat minder problemen op dan wanneer de informatie helemaal aan het einde van de tekst staat. Ook de afstand tussen het te lezen woord of de te lezen zin en de locatie van het antwoord in de tekst lijkt een rol te spelen. Hoe groter de afstand tussen vraagstelling en antwoord en hoe groter de af te zoeken tekst, hoe moeilijker de opgave. Het begrijpen wordt lastiger als er voor een goede beantwoording meerdere inferenties gemaakt moeten worden. Nog lastiger wordt het als er ongebruikelijke woorden in het geding zijn, als er in de vraag en tekst niet dezelfde woorden voorkomen, als het antwoord parafrasering vereist, als de vraagstelling naar een hele zin of alinea verwijst, als er voor een goede beantwoording meerdere antwoorden ingevuld moeten worden en als steun biedende verbindingswoorden zoals omdat, terwijl en doordat in de tekst ontbreken.

Verschillen tussen groepen leerlingen

De verdelingen van de vaardigheid van de verschillende groepen leerlingen zijn afgebeeld in de figuur op pagina 207.

Meisjes zijn even goed in het begrijpen van teksten als jongens. De gemiddelde vaardigheidsscore van meisjes is weliswaar iets hoger dan die van jongens (254 versus 248) maar de effectgrootte bedraagt slechts .11 en voldoet dus niet aan het criterium van .20 waarbij er sprake zou zijn geweest van een klein verschil (Cohen, 1977).

Leerlingen van dertien jaar of ouder zijn niet vaardiger in het begrijpen van teksten dan jongere leerlingen. De effectgrootte bedraagt .15 zodat we het verschil als verwaarloosbaar kunnen beschouwen.

Kinderen van in Nederland geboren ouders zijn gemiddeld beter in begrijpen van teksten dan kinderen van elders geboren ouders (253 versus 233). De effectgrootte zit met .40 dicht in de buurt van .50 waarbij we van een middelgroot verschil kunnen spreken.

Van de 36 opgaven over het begrijpen van teksten zijn er 23 ook in 2005 aan leerlingen voorgelegd. Daardoor kunnen we de prestaties in 2012 vergelijken met die van de vorige peiling. Met behulp van het statistische pakket OPLM (Verhelst, 1993; Verhelst & Glas, 1995) is geschat welke vaardigheidsscores de leerlingen in 2005 op de volledige verzameling van 36 opgaven behaald zouden hebben, ook al hebben zij slechts 23 van deze opgaven gemaakt. In 2012 behaalden de SBO-leerlingen gemiddeld wat hogere vaardigheidsscores voor het begrijpen van teksten dan in 2005. Echter, gezien de effectgrootte van .18 kunnen we het verschil als verwaarloosbaar beschouwen. Dat het verschil niet groot is, blijkt ook uit de percentages goed gemaakte opgaven. In 2012 behaalden de SBO-leerlingen 67% van de maximaal haalbare score op de opgavenverzameling als geheel en in 2005 was dat 63%.

In de zogeheten referentiepeiling zijn de opgaven over het begrijpen van teksten ook voorgelegd aan leerlingen uit groep 4, 6 en 7 van het reguliere basisonderwijs. Daardoor kunnen we de prestaties van de SBO-leerlingen vergelijken met die van leerlingen uit het reguliere basisonderwijs (waarbij we voor groep 5 het gemiddelde hebben genomen van groep 4 en 6). De gemiddelde SBO-leerling blijkt vrijwel even goed in het begrijpen van teksten als de gemiddelde leerling in groep 6 van het basisonderwijs. Drukken we de verschillen uit als een percentage van de maximaal haalbare score op de opgavenverzameling als geheel, dan behaalt de gemiddelde SBO-leerling 67% van de maximumscore tegenover 49%, 67% en 86% voor respectievelijk groep 4, 6 en 7.

De verdelingen van de onderscheiden groepen overlappen elkaar gedeeltelijk. Zo blijkt de gemiddelde SBO-leerling het ongeveer even goed te doen als de beste 10% van groep 4, de beste 25% van groep 5 en de minst vaardige 10% van groep 7.
Opgemerkt wordt dat het gemiddelde vaardigheidsverschil tussen de hiervoor onderscheiden groepen niet gecorrigeerd is voor andere achtergrondkenmerken die mogelijk van invloed zijn op de prestaties. Het betreft zogeheten bruto verschillen zoals berekend op basis van het gemiddeld verschil in de geschatte vaardigheid van de groepen leerlingen. In hoofdstuk 7 rapporteren we daarom ook de zogeheten netto ofwel gecorrigeerde verschillen. Die geven aan hoe groot of klein het vaardigheidsverschil zou zijn geweest onder de aanname dat de groepen leerlingen vergelijkbaar zijn qua geslacht, leeftijd en herkomst van de ouders. Daarnaast geven we aan of het vaardigheidsverschil statistisch gezien significant is, dit wil zeggen: niet op toeval berust.

6.1.2 Interpreteren van geschreven teksten

Inhoud

Bij interpreteren speelt naast tekstgebaseerde verwerking van de informatie ook kennis-gestuurde verwerking van de informatie uit de tekst een rol. Dat wil zeggen dat de lezer naast de informatie uit de tekst ook eigen kennis, ervaring en kennis van de wereld nodig heeft om de informatie goed te begrijpen. Dit kan heel basale kennis zijn over de gebruikelijke gang van zaken tot specifieke kennis over een bepaald onderwerp.
Bij het interpreteren kan impliciete informatie een belangrijke rol spelen. Dit is de informatie die de schrijver bekend veronderstelt bij de lezer en die daarom niet expliciet in de tekst is opgenomen. De lezer moet deze informatie zelf verder invullen of aanvullen. Het onderkennen en afleiden van impliciete informatie, oftewel het maken van inferenties, is dus een heel belangrijk aspect van 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 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 de vaardigheid in het interpreteren van teksten te toetsen zijn de volgende typen opgaven ontwikkeld:

- Opgaven die vragen naar de globale inhoud en samenhang in de tekst door expliciete en/of impliciete informatie, verspreid over de tekst, met elkaar te verbinden. Bijvoorbeeld vragen naar onderwerp, 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 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.

Wat leerlingen kunnen

De vaardigheid in het interpreteren van teksten is vastgesteld aan de hand van 28 opgaven waarvan we er 18 hebben gekozen als voorbeeld om de prestaties van de leerlingen te illustreren. Deze voorbeeldteksten zijn zo gekozen dat ze zoveel mogelijk de verschillende teksttypen en -genres vertegenwoordigen en daarnaast een goede afspiegeling geven van de spreiding qua moeilijkheidsgraad. In de figuur op pagina 216 is de moeilijkheid van deze voorbeeldopgaven visueel weergegeven, waarbij de opgaven geordend zijn van gemakkelijk (links) naar moeilijk (rechts). Aan de hand van deze 18 voorbeeldopgaven beschrijven we hierna de vaardigheid van de zeer zwakke leerlingen (percentiel 10), de gemiddelde leerling (percentiel 50) en de zeer vaardige leerlingen (percentiel 90).

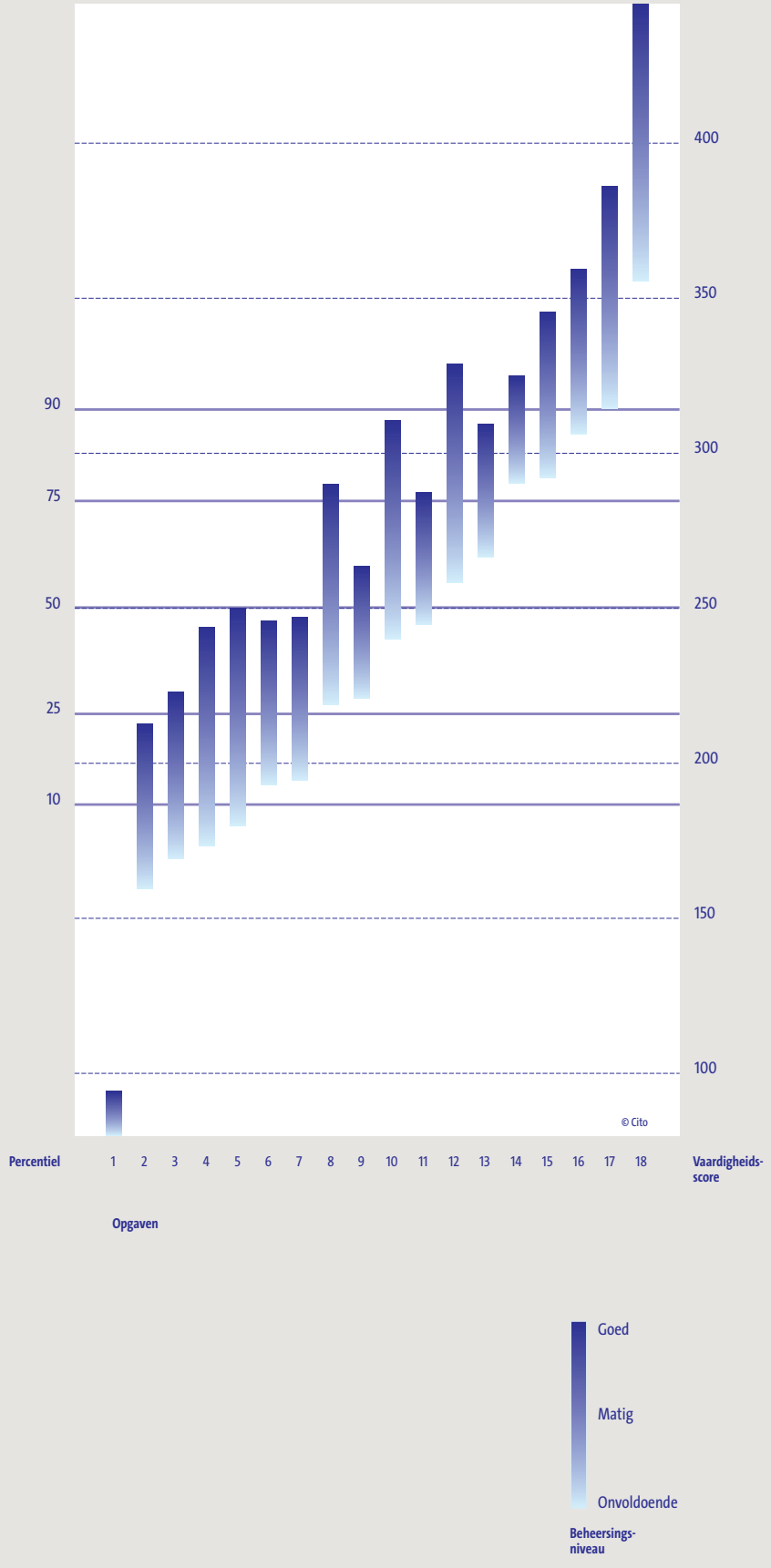
De **zeer zwakke leerling** – de percentiel 10-leerling – beheerst van alle 28 opgaven over het interpreteren van teksten 1 opgave goed, 5 matig en 22 onvoldoende. Met een onvoldoende beheersing bedoelen we dat de leerling minder dan 50% kans heeft om de opgave goed te maken, van een matige beheersing is sprake als de kans op goed tussen de 50% en 80% ligt en bij een goede beheersing is deze kans meer dan 80%.

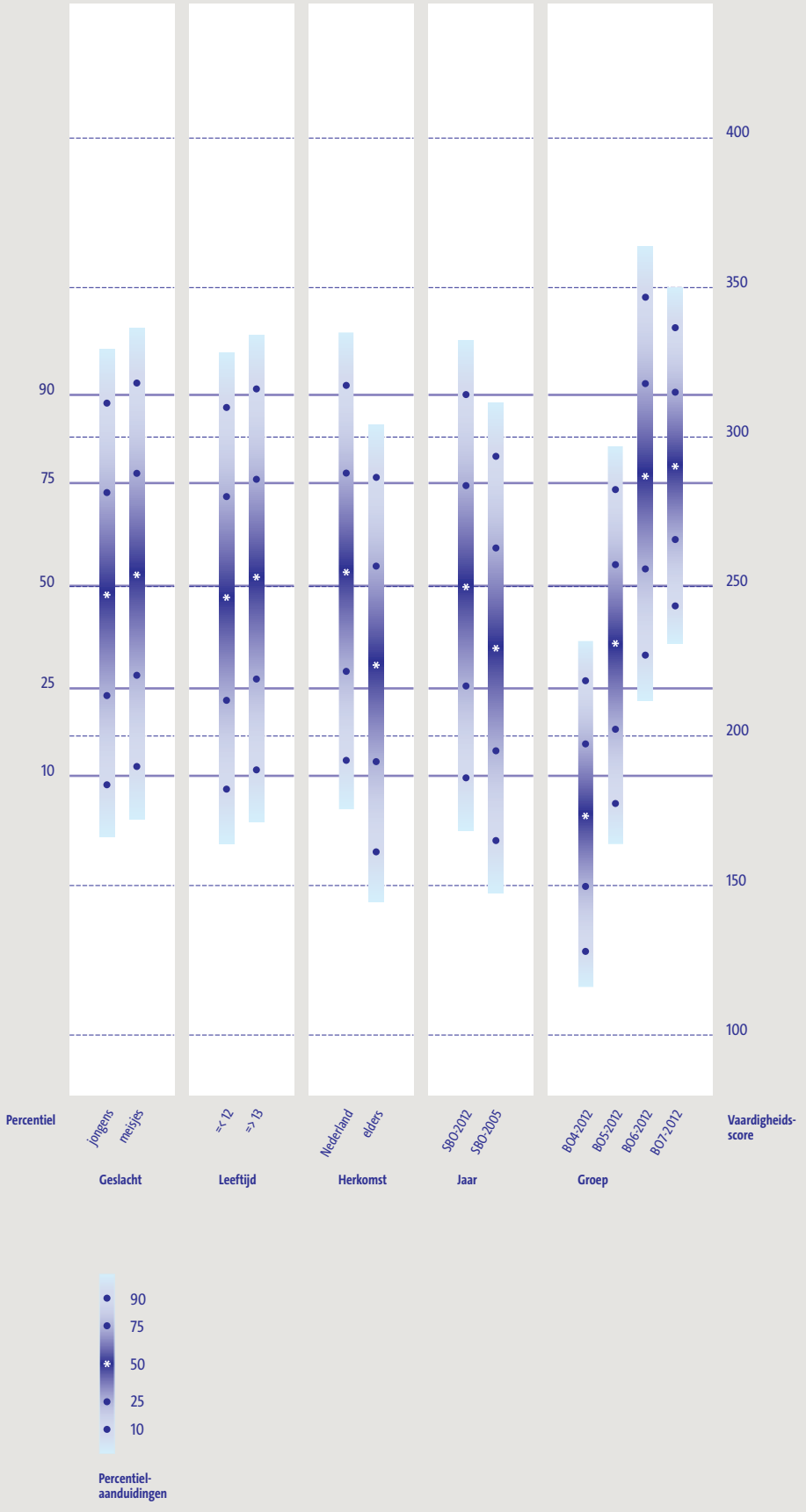
Voorbeeldopgave 1 bij de verhalende tekst *Geintje* is de enige opgave over het interpreteren van teksten die zowel de zeer vaardige, gemiddelde en zeer zwakke leerlingen goed beheersen. Deze meerkeuzevraag is zelfs zo gemakkelijk dat de weergave ervan in de figuur vrijwel geheel buiten het bereik valt waarbinnen normaliter in PPON gerapporteerd wordt. Maar liefst 99% van alle SBO-leerlingen is in staat af te leiden dat het plein uit de openingszin van het verhaal een schoolplein moet zijn, bijvoorbeeld omdat er nog op dezelfde regel vermeld wordt dat er een rode auto voor de school stopt.

De opgaven 2 tot en met 5 zijn voorbeelden van opgaven die de zeer zwakke leerling *matig* beheerst. Voorbeeldopgave 2 bij de verhalende tekst *Geintje* vraagt waarom Jelmer 'Oei!' zegt als hij Sandra aanstoot. De aanleiding is niet gemarkeerd met een verbindingswoord en moet uit de context worden afgeleid. Toch kiest 86% van alle SBO-leerlingen voor het goede antwoord, dit wil zeggen dat Jelmer schrikt omdat de engerd die zij buiten zagen hun nieuwe meester blijkt te zijn.
Voorbeeldopgave 3 bij het krantenartikel *Didi* naar aanleiding van een ingezonden vraag over de kleur van kippeneieren beheersen de zeer zwakke leerlingen eveneens matig. Om het ene scorepunt te verdienen moet de leerling eerst de zin 'Wel kun je aan de kop van de kip zien of ze witte (snelle) of bruine (langzame) eieren legt: kijk maar naar de oorlellen' lezen en vervolgens opschrijven dat met het persoonlijk voornaamwoord 'ze' de kip bedoeld wordt.
Voorbeeldopgave 4 bij het informatieve artikel *Schrijfsters* doet een beroep op het nauwkeurig lezen en vergelijken van de schriftelijke neerslag van twee identiek gestructureerde interviews. Een goed antwoord op deze vierkeuzevraag vereist dat de leerling van de vier aangeboden verschillen tussen de beide kinderboekauteurs er één als het juiste weet aan te wijzen.
Voorbeeldopgave 5 bij *Tandenborstelbeestjes* verwijst de leerlingen naar de zin 'Bacteriën zijn minibeestjes die je alleen onder de microscoop kunt zien'. De bijbehorende vraag is wat de schrijfster in deze zin doet. Daarbij wordt de leerling naast het juiste alternatief 'iets uitleggen'

De vaardigheidsschaal

Interpreteren van geschreven teksten




90
75
50
25
10
400
350
300
250
200
150
100
Percentiel
jongens
meisjes
Geslacht
=< 12
=> 13
Leeftijd
Nederland
elders
Herkomst
SBO-2012
SBO-2005
Jaar
BO4-2012
BO5-2012
BO6-2012
BO7-2012
Groep
Vaardigheids-score
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

de keuze geboden uit de afleiders ‘een mening geven’, ‘een voorbeeld noemen’ en ‘een conclusie trekken’. Het juiste antwoord veronderstelt onder meer dat de leerling uit de context kan afleiden dat de schrijfster het artikel op wetenschappelijk onderzoek baseert en niet haar eigen mening geeft of zelf een conclusie trekt.

De voorbeeldopgaven 6 tot en met 19 beheerst de zeer zwakke leerling *onvoldoende* en worden hierna besproken.

Voorbeeldopgaven Interpreteren van geschreven teksten 1-5

1 Geintje

Op wat voor soort plein staan Sandra en Jelmer?

A op een autoplein
B op een dorpsplein
C op een kerkplein
D op een schoolplein

2 Geintje

Waarom zegt Jelmer *“Oei!”* als hij Sandra aanstoot?

A Omdat hij bang is dat hij straf van Juf Karin krijgt.
B Omdat hij ervan schrikt dat de man die ze buiten zagen hun meester is.
C Omdat hij het zielig vindt dat juf Elsa met haar fiets gevallen is.
D Omdat hij Sandra pijn doet als hij haar aanstoot.

3 Didi

Lees de zin met ▲ ervoor.
Daar staat: *Wel kun je aan de kop van de kip zien of ze witte (snelle) of bruine (langzame) eieren legt: kijk maar naar de oorlellen*.

Wie of wat wordt bedoeld met *ze*?

_____

4 Schrijfsters

Waarin verschillen Rosalie en Sien bijvoorbeeld?

A Sien doet graag iets samen en Rosalie is liever alleen.
B Sien gaat graag naar buiten en Rosalie blijft liever binnen.
C Sien gaat graag uit eten en Rosalie leest liever een boek.
D Sien houdt erg van drukte en Rosalie houdt meer van rust.

5 Tandenborstelbeestjes

Lees: *Bacteriën zijn… kunt zien.* (regel 5)
Wat doet de schrijfster in deze zin?

A Ze geeft een mening.
B Ze legt iets uit.
C Ze noemt een voorbeeld.
D Ze trekt een conclusie.

De **gemiddelde leerling** – de percentiel 50-leerling – beheerst van alle 28 opgaven over het interpreteren van teksten 8 opgaven goed (waaronder de voorbeelden 1 tot en met 5), 12 matig en 8 goed.

De opgaven 6 en 7 zijn voorbeelden van opgaven die voor de zeer zwakke leerling net een brug te ver zijn, maar die de gemiddelde leerling al wel *goed* beheerst. Voorbeeldopgave 6 vraagt naar het doel van de informatieve tekst *Tandenborstelbeestjes*. Het maken van een keuze tussen amuseren, overtuigen, instrueren en het juiste alternatief informeren (‘de lezer informatie geven over bacteriën op hun tandenborstel’) gaat de gemiddelde leerling goed af. Voorbeeld-

opgave 7 bij de verhalende tekst *Geintje* vraagt waarom de kinderen lachen en praten als juf Karin over de wedstrijd 'Wie verzint nieuw snoep?' vertelt. Een steun biedend verbindingswoord ontbreekt en de aanleiding moet worden afgeleid uit de voorgaande zinnen waarin de juf met veel aplomb en op grappige wijze meedeelt dat de beloning voor de winnaar een berg snoep is. Driekwart van de SBO-leerlingen kiest bij deze vraag voor het juiste antwoord.

De voorbeeldopgaven 8 tot en met 11 zijn voorbeelden van opgaven die de gemiddelde leerling *matig* beheerst. De opgaven 8 en 9 horen bij de verhalende tekst *Schoolreis*. Bij opgave 8 moet de leerling uit het gegeven dat Yasmine al kletsend opkijkt en dan plotseling haar ouders ziet verschijnen, afleiden dat het meisje verrast is en noch schrikt noch blij is. Bij opgave 9 moet de leerling zijn kennis van de wereld gebruiken om te kunnen verklaren hoe het komt dat de leerlingen in de wegrijdende bus de zwaaiende ouders in kleine stipjes zien veranderen.
Net als voorbeeldopgave 4 vereist opgave 11 bij het informatieve artikel *Schrijfsters* het nauwkeurig lezen en vergelijken van de schriftelijke neerslag van twee identiek gestructureerde interviews. De leerling wordt gevraagd twee overeenkomsten tussen de beide kinderboeken-auteurs op te schrijven. Een goed antwoord vereist dat de leerling van de vijf in de tekst aanwezige overeenkomsten er twee correct weet op te schrijven. Dat opgave 11 moeilijker is dan opgave 4 lijkt eenvoudig te verklaren. Opgave 4 is een enkelvoudige meerkeuzevraag en opgave 10 een samengestelde open vraag. Bij opgave 4 kan de leerling volstaan met het passief herkennen van één van de vier aangeboden verschillen, terwijl de leerling bij opgave 11 twee van de vijf in de tekst aanwezige overeenkomsten moet weten te vinden en op te schrijven.
Om de open vraag van voorbeeld 10 bij *Stomme naam* goed te maken moet de leerling zich verplaatsen in het perspectief van het hoofdkarakter uit het verhaal. De open vraag luidt: 'Wie vertelt dit verhaal?' en het juiste antwoord is dat het verhaal verteld wordt door het hondje en niet door de auteur. Een goed antwoord zou kunnen betekenen dat de leerling zijn vaardigheid in het beschouwen van taal laat prevaleren boven zijn kennis van de wereld. Hondjes kunnen immers geen verhalen vertellen. Van de andere kant getuigt het misschien juist wel van kennis van de wereld als de leerling weet dat honden in verhalen menselijke eigenschappen kunnen hebben.

Voorbeeldopgaven Interpreteren van geschreven teksten 6-11

6 Tandenborstelbeestjes

Wat is het doel van deze tekst?

A de lezers een griezelig verhaal vertellen over bacteriën in hun mond
B de lezers informatie geven over bacteriën op hun tandenborstel
C de lezers overhalen om meer tandenborstels te kopen
D de lezers uitleggen hoe ze het best kunnen tandenpoetsen

7 Geintje

Waarom lachen en praten de kinderen als juf Karin over de wedstrijd vertelt?

A Omdat ze blij met meester Benno zijn.
B Omdat ze het een leuke wedstrijd vinden.
C Omdat ze juf Karin grappig vinden.
D Omdat ze snoep gaan eten.

8 Schoolreis

Wat vindt Yasmine ervan dat haar ouders zijn gekomen om haar uit te zwaaien?

A Ze is verrast.
B Ze schrikt.
C Ze vindt het leuk.

9 Schoolreis

Hoe komt het dat de ouders in kleine stipjes veranderen?

_____

10 Stomme naam

Wie vertelt dit verhaal?

_____

11 Schrijfsters

Wat zijn twee overeenkomsten tussen Rosalie en Sien?

1 _____
2 _____

De **zeer vaardige leerling** – de percentiel 90-leerling – beheerst van alle 28 opgaven over het interpreteren van teksten 22 opgaven goed (waaronder de voorbeelden 1 tot en met 11), 5 matig en 1 onvoldoende.

Voorbeeldopgave 12 bij *Schoolreis* gaat over ironie en vereist het afleiden van informatie op basis van de tekst tot dusver. De leerling leest eerst de zin 'Zeker met al die lieverdjes die hier bij me in de bus zitten' om vervolgens de meerkeuzevraag 'Waarom gebruikt de meester het woord lieverdjes?' te beantwoorden. De zeer vaardige leerlingen herkennen de milde spot waarbij de meester eigenlijk het tegendeel beweert van wat hij werkelijk vindt. Zij prefereren het antwoord dat de meester een leuk grapje wilde maken boven dat de kinderen aardig of braaf zijn. Voorbeeldopgave 13 bij *Verhalen van de wind* is voor de gemiddelde leerlingen net te moeilijk, maar wordt door de zeer vaardige leerling al wel goed beheerst. In het opgavenboekje voor de leerlingen is de desbetreffende tekst niet van een titel voorzien. In de meerkeuzevraag bij deze opgave moet de leerling de passendheid van vier aangeboden titels beoordelen en uit deze vier de meest juiste titel kiezen. Een goed antwoord vereist dat de leerling de titel 'verhalen van de wind' als passender beoordeelt dan 'de geheimen van de wind', 'verhalen uit de duinen' en 'de geschiedenis van de golven'.

De voorbeeldopgaven 14 tot en met 17 beheerst de zeer vaardige leerling *matig*. Opgave 14 bij *Verhalen van de wind* is een open vraag die uit twee deelvragen bestaat. Eerst moet de leerling opschrijven of Laura de verhalen van opa gelooft en vervolgens uit welke zin in de tekst dat blijkt. Een goed antwoord veronderstelt dat de leerling de eerste deelvraag met 'nee' of 'misschien' beantwoordt en vervolgens de juiste zin overschrijft of parafraseert ('Zelf weet Laura niet wat ze moet denken, maar ze speelt het spel altijd mee, om het voor (haar zusje) Iris te verbergen').

Bij voorbeeldopgave 15 bij *Verhalen van de wind* leest de leerling eerst de regel:

> 'Laura gniffelt. Opa met zijn verhalen! 'Hoe komt het toch dat u er zoveel kent?', vraag ze, terwijl'.

De vraag is welke van de vier aangeboden zinnen het best achter 'Opa met zijn verhalen!' zou passen. Om de juiste zin 'Ze vond het wel grappig' te kunnen kiezen moet de leerling de betekenis van het minder courante woord gniffelt kennen, wat zeker niet iedereen gegeven is.

De open vraag bij voorbeeldopgave 16 bij het recept *Hemelse modder* luidt: 'Waarom heet het lekkers waarover het in deze tekst gaat 'Hemelse modder'? Van alle SBO-leerlingen geeft slechts een kwart een goed antwoord. Zij associëren hemels met heerlijk en/of chocola met modder.

Ook voorbeeldopgave 17 bij *Tandenborstelbeestjes* is moeilijk. Eerst moet de leerling de volgende uit drie regels bestaande alinea lezen:

> 'Op zo'n borstel zitten namelijk zo'n zeven miljoen bacteriën, zegt onderzoeksbureau TNO. Bacteriën zijn minibeestjes die je alleen onder de microscoop kunt zien. Ter vergelijking: op een wc-bril zitten 2500 bacteriën. En op een toetsenbord ongeveer een miljoen.'

Slechts ongeveer een kwart van de SBO-leerlingen kiest bij deze meerkeuzeopgave het goede antwoord 'Een oude tandenborstel is dus veel viezer!'. Omdat de opgave vier alternatieven kent, is dit percentage niet hoger dan men alleen op basis van toeval zou verwachten, hetgeen om een verklaring vraagt. Anders dan de lezer op basis van het verschil in grootte van de drie voorwerpen zou verwachten, blijken er op een kleine tandenborstel vele malen meer bacteriën te zitten dan op een veel grotere wc-bril of toetsenbord. De moeilijkheid van deze opgave zit hem mogelijk hierin dat de leerling deze 'misleidende' kennis over de grootte van de drie objecten moet negeren en zich louter en alleen op de aantallen bacteriën moet richten zoals deze expliciet in de alinea vermeld zijn. De moeilijkheid zou ook kunnen zitten in het gegeven dat leerlingen moeten begrijpen dat de schrijver een vergelijking maakt om het effect van zijn woorden te vergroten: het zou zo kunnen zijn dat de leerlingen de bedoeling van de schrijver met dit tekstdeel helemaal niet begrijpen.

De laatste voorbeeldopgave 18 bij de betogende tekst *Kidsweek* is van alle 28 opgaven over het interpreteren van teksten het alle moeilijkst. Bovendien is het de enige opgave die zelfs de zeer vaardige leerlingen slecht beheersen. Eerst lezen de leerlingen de volgende zin:

> 'Surf dus snel naar www.kidsweekjunior.nl/abonnementen om heel gemakkelijk via internet een abonnement af te sluiten'.

Vervolgens lezen zij de meerkeuzevraag 'Wat doet de schrijver hier?' en wordt hun de keuze geboden uit vier antwoordmogelijkheden die qua betekenis grote verwantschap vertonen. Om het ene scorepunt te verdienen moet de leerling inzicht hebben in de functionele betekenis van de tekst en de bedoeling van de schrijver. Alleen de besten van de besten geven het meest juiste alternatief 'Hij geeft een aanwijzing' de voorkeur boven de afleiders 'een advies', 'een argument' en 'een bevel'.

Voorbeeldopgaven Interpreteren van geschreven teksten 12-18

12 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.

13 Verhalen van de wind

Welke titel past het best bij dit verhaal?

A De geheimen van de wind
B De geschiedenis van de golven
C Verhalen uit de duinen
D Verhalen van de wind

14 Verhalen van de wind

Gelooft Laura de verhalen van opa? Schrijf je antwoord op.

_____

15 Verhalen van de wind

Lees regel 6. Daar staat: *Opa met zijn verhalen!*
Welke zin zou het best achter deze zin passen?

A Ze vond het allang niet leuk meer.
B Ze vond het heel spannend.
C Ze vond het maar saai.
D Ze vond het wel grappig.

16 Hemelse modder

Waarom heet het lekkers waarover het in deze tekst gaat 'Hemelse modder'?

_____

17 Tandenborstelbeestjes

Lees: *Op zo'n... een miljoen.* (regel 4-6)
Welke zin past het best achter dit stukje?

A Als je het zo bekijkt, valt het best mee met je tandenborstel.
B Bacteriën vind je eigenlijk overal in huis!
C Een oude tandenborstel is dus veel viezer!
D Het is dan ook belangrijk om je huis goed schoon te houden.

18 Advertentie Kidsweek

Lees: *Surf dus... te sluiten.* (regel 10-12)
Wat doet de schrijver hier?

A Hij geeft een aanwijzing.
B Hij geeft een advies.
C Hij geeft een argument.
D Hij geeft een bevel.

De moeilijkheid van opgaven over het Begrijpen en Interpreteren van teksten

Eerder maakten we een onderscheid in de deelvaardigheden Begrijpen en Interpreteren. Om meer te weten te komen over het verschil in moeilijkheidsgraad tussen de beide opgavenverzamelingen zijn de opgaven over Begrijpen en Interpreteren in drie groepen verdeeld. Heeft een leerling minder dan 50% kans om een opgave goed te maken, dan spreken we van een onvoldoende beheerste ofwel moeilijke opgave. Heeft een leerling tussen de 50% en 80% kans om een opgave goed te maken, dan spreken we van een matig beheerste ofwel uitdagende opgave. Wanneer een leerling meer dan 80% kans heeft om een opgave goed te maken, spreken we van een goed beheerste ofwel gemakkelijke opgave. Nu kunnen we vaststellen hoeveel opgaven van elk aspect moeilijk, uitdagend dan wel gemakkelijk zijn voor de zeer zwakke leerling (percentiel 10), voor de gemiddelde leerling (percentiel 50), en voor de zeer vaardige leerling (percentiel 90). De resultaten zijn weergegeven in tabel 6.1.

Tabel 6.1 Percentages moeilijke, uitdagende en gemakkelijke opgaven bij de deelvaardigheden Begrijpen en Interpreteren voor zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen

Beheersing/moeilijkheidsgraad	Zeer zwakke leerling (P10)	Gemiddelde leerling (P50)	Zeer vaardige leerling (P90)
Begrijpen van teksten			
Moeilijk	67%	25%	6%
Uitdagend	31%	22%	11%
Gemakkelijk	3%	53%	83%
Interpreteren van teksten			
Moeilijk	79%	29%	4%
Uitdagend	18%	43%	18%
Gemakkelijk	4%	29%	79%

De opgaven bij Interpreteren zijn over het algemeen wat moeilijker dan die bij Begrijpen. Zo is voor de gemiddelde leerling meer dan de helft (53%) van de opgaven over Begrijpen gemakkelijk terwijl dat er voor de opgaven over Interpreteren slechts ruim een kwart (29%) zijn. Kijken we naar de zeer zwakke leerlingen, dan blijkt bijna een derde (31%) van de opgaven over Begrijpen uitdagend te zijn tegenover slechts een zesde (18%) van de opgaven over Interpreteren. Nemen we de zeer vaardige leerlingen in ogenschouw, dan beheerst deze van de opgaven over Begrijpen 83% goed tegenover 79% van de opgaven over Interpreteren. Het gaat overigens niet om grote verschillen. Dat blijkt onder meer uit de gemiddelde vaardigheidsscores die voor Begrijpen en Interpreteren respectievelijk 213 en 226 bedragen. Ook de gemiddelde p-waarden wijzen in de richting van een klein verschil in moeilijkheidsgraad. Van de 36 opgaven over Begrijpen heeft de gemiddelde SBO-leerling er 67% goed gemaakt tegenover 60% van de 28 opgaven over Interpreteren. Bij de interpretatie moeten we bedenken dat de aantallen opgaven relatief klein zijn en dat de uitkomsten ook afhankelijk zijn van de min of meer toevallige samenstelling van de beide opgavenverzamelingen naar moeilijkheidsgraad. Hadden we bijvoorbeeld wat meer gemakkelijke opgaven voor Interpreteren geconstrueerd, dan hadden de verschillen in moeilijkheidsgraad voor de zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen er zonder twijfel heel anders uitgezien (en was het verschil in moeilijkheidsgraad tussen beide opgavenverzamelingen waarschijnlijk verdwenen). Het geconstateerde verschil in moeilijkheidsgraad betekent met andere woorden wel dat de ene opgavenverzameling wat moeilijker is dan de anderen maar niet noodzakelijkerwijs dat de vaardigheid Interpreteren moeilijker is dan Begrijpen.

Samenhang tussen het Begrijpen en Interpreteren van teksten

De vaardigheidsscores voor het begrijpen van teksten vertonen een matige samenhang met die voor het interpreteren van teksten (r = .61). Een hogere score voor Begrijpen gaat in zijn algemeenheid gepaard met een hogere score voor Interpreteren. Voor de rangordening van de leerlingen maakt het echter wel uit of we dat doen op basis van hun scores voor Begrijpen of Interpreteren. De samenhang tussen beide deelvaardigheden is voor SBO-leerlingen veel lager dan voor groep 8 (r = .96) en groep 5 (r = .97) (zie tabel 2.8). Kennelijk zijn het Begrijpen en Interpreteren voor SBO-leerlingen deels verschillende vaardigheden. Vooralsnog is het onduidelijk waarom deze twee deelvaardigheden van tekstbegrip in het SBO zoveel lager met elkaar samenhangen dan in groep 8 en groep 5. Nader onderzoek zou hierover meer uitsluitsel kunnen geven.

Samengevat
Al met al kunnen we stellen dat het afleiden van de betekenis op grond van eenvoudige en duidelijke aanwijzingen in de tekst de leerlingen beter afgaat dan het afleiden op basis van informatie die over de tekst verspreid is of die kennis van de wereld veronderstelt die niet in de tekst te vinden is. Het wordt nog lastiger als er onbekende woorden in het geding zijn (voorbeeldopgave 15 Interpreteren), als de leerling zijn vaardigheid in het beschouwen van taal moet laten prevaleren boven zijn kennis van de wereld (voorbeeldopgave 10 Interpreteren) of als voor de beantwoording contra-intuïtieve kennis van de wereld vereist is (voorbeeldopgave 17 Interpreteren). Daarnaast lijkt ook het type opgave een rol te spelen. Meerkeuzeopgaven waarbij de leerling het juiste antwoord uit een aantal gegeven antwoorden moet kunnen herkennen lijken gemakkelijker te zijn dan vergelijkbare open opgaven waarbij de leerling het antwoord geheel zelf moet opzoeken en formuleren.

Verschillen tussen groepen leerlingen

De verdelingen van de vaardigheid van de verschillende groepen leerlingen zijn afgebeeld in de figuur op pagina 217.

Meisjes zijn niet beter in het interpreteren van teksten dan jongens. De gemiddelde scores van meisjes zijn wel iets hoger dan die van jongens (254 versus 247), maar de effectgrootte bedraagt slechts .12 en voldoet hiermee niet aan het criterium van .20 waarbij er sprake is van een klein verschil (Cohen, 1977).

Leerlingen van dertien jaar of ouder zijn niet vaardiger in het begrijpen van teksten dan jongere leerlingen. De effectgrootte bedraagt .13 zodat we het verschil als verwaarloosbaar kunnen beschouwen.

Kinderen van in Nederland geboren ouders zijn gemiddeld beter in het interpreteren van teksten dan kinderen van elders geboren ouders (gemiddelde vaardigheidsscore 254 versus 224). De effectgrootte van .63 wijst op een middelgroot verschil.

Van de 28 opgaven over het interpreteren van teksten zijn er 9 ook in 2005 aan leerlingen voorgelegd. Daardoor kunnen we de prestaties in 2012 vergelijken met die van de vorige leespeiling. In 2012 behaalden de SBO-leerlingen gemiddeld hogere vaardigheidsscores voor het interpreteren van teksten dan in 2005. De effectgrootte bedraagt .41 en komt dicht in de buurt van een middelgroot verschil. Dat het verschil relatief groot is, blijkt ook uit de gemiddelde p-waarden. In 2012 behaalden de SBO-leerlingen 60% van de maximumscore op de 28 opgaven tegenover 52% in 2005.

In de zogeheten referentiepeiling zijn de opgaven over het interpreteren van teksten ook voorgelegd aan leerlingen uit groep 4, 6 en 7 van het reguliere basisonderwijs. Daardoor kunnen we de prestaties van de SBO-leerlingen vergelijken met die van leerlingen uit het reguliere basisonderwijs (waarbij we voor groep 5 het gemiddelde hebben genomen van groep 4 en 6). De gemiddelde prestaties van SBO-leerlingen voor interpreterend lezen blijken ongeveer het midden te houden tussen die van groep 5 en 6 van het reguliere basisonderwijs. Drukken we de verschillen uit als een percentage van de maximaal haalbare score op de opgavenverzameling als geheel, dan behaalt de gemiddelde SBO-leerling 60% tegenover 29%, 74% en 76% voor respectievelijk groep 4, 6 en 7.
De verdelingen van de onderscheiden groepen vertonen een sterke overlap. Zo doet de gemiddelde SBO-leerling het bijna even goed als de zwakste 25% van groep 6 en presteert de beste 25% van de SBO-leerlingen bijna net zo hoog als de gemiddelde leerling in groep 7.

Opgemerkt wordt dat het gemiddelde vaardigheidsverschil tussen de hiervoor onderscheiden groepen niet gecorrigeerd is voor andere achtergrondkenmerken die mogelijk van invloed zijn op de prestaties. Het betreft zogeheten bruto verschillen zoals berekend op basis van het gemiddeld verschil in de geschatte vaardigheid van de groepen leerlingen. In hoofdstuk 7 rapporteren we daarom ook de zogeheten netto ofwel gecorrigeerde verschillen. Die geven aan hoe groot of klein het vaardigheidsverschil zou zijn geweest onder de aanname dat de groepen leerlingen vergelijkbaar zijn qua geslacht, leeftijd en herkomst van de ouders. Daarnaast geven we aan of het vaardigheidsverschil statistisch gezien significant is, dit wil zeggen: niet op toeval berust.

6.1.3 Reflecteren op geschreven teksten

Inhoud

Bij het onderdeel Reflecteren op geschreven teksten staat het 'nadenken over de tekst' centraal: 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. Daarbij kan hij zich vragen stellen zoals: Wat is het belang van deze tekst? Klopt de inhoud van de tekst? Ben ik het eens met de inhoud? Wat is de kwaliteit van de tekst? Heeft de schrijver bijvoorbeeld iets duidelijk uitgelegd of past de titel wel bij de tekst?
In deze peiling is de vaardigheid in het reflecteren onderzocht door de leerlingen aan het eind van elke tekst een opgave voor te leggen waarin om een mening of oordeel gevraagd wordt, en waarin bovendien gevraagd wordt naar de onderbouwing van deze mening.

Voor het onderdeel *Reflecteren op geschreven teksten* zijn de volgende typen opgaven ontwikkeld:
- Opgaven waarin een kritische evaluatie van (een deel van) de inhoud van de tekst gevraagd wordt. De vraag kan bijvoorbeeld gesteld worden of een schrijver iets duidelijk heeft uitgelegd en of het einde van het verhaal verrassend was of niet.
- Opgaven waarin een mening van de lezer gevraagd wordt naar aanleiding van (een deel van) de inhoud van de tekst. Het gaat dan bijvoorbeeld bij een tekst over een baasje en zijn hond om de vraag of de lezer vindt dat het baasje goed voor zijn hond zorgt.
- Opgaven waarvoor de lezer zijn kennis over teksten moet inzetten, zoals kennis over tekstsoort, genre, tekststructuur en de functie van een titel. Het gaat dan bijvoorbeeld om een uitspraak over de passendheid van een titel, om een kritische evaluatie van de organisatie van de informatie in de tekst of het taalgebruik van de schrijver.
- Opgaven waarin een kritische of waarderende evaluatie van een tekst als geheel 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?

Antwoorden van leerlingen op reflectievragen, zoals daaraan in dit peilingsonderzoek inhoud is gegeven, zijn niet geschikt voor een dichotome goed/fout-beoordeling. Het doel van deze opgaven is namelijk om te onderzoeken in hoeverre de leerlingen blijk geven van reflectie, en of zij in staat zijn argumenten te formuleren ter onderbouwing van hun mening. De antwoorden zijn daarom uitsluitend beoordeeld op de mate van reflectie die eruit spreekt. Hierbij is gebruikgemaakt van een indeling in drie categorieën:
- Er is *geen sprake van reflectie*, dat wil zeggen dat de leerling geen antwoord op de gestelde vraag geeft, of wel antwoordt, maar geen onderbouwing van zijn mening geeft.

- Er is *nauwelijks sprake van reflectie*, dat wil zeggen dat de leerling een argument aandraagt dat niet zinvol is:
  - De leerling geeft geen echt argument, maar herhaalt bijvoorbeeld een gedeelte uit de vraag.
  - De leerling geeft een argument dat onduidelijk is, doordat het bijvoorbeeld onzin bevat of niet bij de vraag past, of omdat het niet goed te begrijpen is.
  - De leerling geeft een argument waaruit duidelijk wordt dat hij de tekst en/of de opgave niet goed begrepen heeft.
- Er is *sprake van reflectie*, dat wil zeggen dat de leerling het gegeven antwoord met een passend argument onderbouwt. Een passend argument wil niet altijd zeggen dat een volwassen beoordelaar het met de strekking van het argument eens is. Het gaat er meer om, dat de leerling verwijst naar een inhoudselement uit de tekst, of specifieke informatie buiten de tekst, of een eigen inschatting, om zijn mening te onderbouwen. Daarbij moet de lezer het argument zonder al te veel moeite kunnen volgen. Een dergelijk argument is passend, als het relevante informatie bevat, en als het te construeren valt als ondersteuning voor de gegeven mening.

De antwoorden van de leerlingen zijn door twee beoordelaars onafhankelijk van elkaar beoordeeld. In de gevallen waarin de oordelen niet overeenstemden, zijn de beoordelaars na bespreking gezamenlijk tot een definitieve beoordeling gekomen.

Leesteksten en opgaven

In totaal zijn er tien reflectieopgaven aan de leerlingen voorgelegd. Alle antwoorden van de leerlingen zijn getranscribeerd en vervolgens beoordeeld. Alle tien opgaven gebruiken we hier als voorbeeldopgaven ter illustratie van de reflectievaardigheid van de leerlingen. De teksten waarbij deze opgaven horen, zijn integraal weergegeven in bijlage 1. Het volgende overzicht toont de naam van de leestekst, de pagina waar de leestekst in bijlage 1 te vinden is en de formulering van de reflectieopgave.

Leestekst	Pagina in bijlage 1	Voorbeeldopgave
Advertentie Kidsweek	317	De schrijver probeert de lezer over te halen om een abonnement te nemen. Vind je dat hij dit op een goede manier doet?
Didi	322	Ben jij tevreden met het antwoord op de vraag 'Waarom zijn eieren verschillend van kleur?'
Geintje	324	Wat vind jij ervan om papier op straat te laten vallen?
Hemelse modder	326	Krijg je na het lezen van deze tekst zin om 'Hemelse modder' te maken?
Tandenborstelbeestjes	343	Vind je het een goede keuze van de schrijfster om de tekst in te leiden met een vraag?
Kijkje in de onderwater-wereld	328	Zou jij op reportage willen gaan net als Kelly, Joep en Ryan?
Schrijfsters	340	Van wie zou jij het liefst een boek willen lezen? Van Rosalie of Sien en waarom?
Stomme naam	342	Vind je *Ik ben uitgekozen* ook een goede titel voor het verhaal?
Verhalen van de wind	345	De schrijver begint het verhaal met de zin 'Opa, vertel nog eens een spannend verhaal!' Vind je dit een goed begin van het verhaal?
Schoolreis/Weg met de meester	339	Zou je 'Alles komt goed' een goede titel voor deze tekst vinden?

Beoordeeld zijn alleen de antwoorden van leerlingen die op basis van hun score voor Begrijpend lezen als geheel (dit wil zeggen: de combinatie van Begrijpen en Interpreteren) tot het tiende, vijftigste of negentigste percentiel behoorden. Voor de analyse zijn groepen leerlingen geselecteerd op basis van hun geobserveerde score in het betreffende percentiel, plus of min vijf percentielen. Dat wil bij voorbeeld zeggen dat de groep percentiel 10-leerlingen bestaat uit leerlingen met een score behorende bij percentiel 5 t/m 15. De marge rondom het percentiel is voor de SBO-leerlingen dus wat groter dan voor de leerlingen uit groep 5 en 8. De reden hiervoor is dat het aantal leerlingen dat voor het SBO deelnam aan de peiling wat kleiner was; om toch voldoende antwoorden op reflectievragen te kunnen analyseren, is voor deze groep leerlingen een wat ruimere marge voor de percentielen 10, 50 en 90 aangehouden. Hierna illustreren we aan de hand van voorbeeldopgaven hoe het gesteld is met de reflectievaardigheid van leerlingen die zeer zwak, gemiddeld en zeer vaardig zijn in begrijpend lezen.

Wat leerlingen kunnen: het geven van argumenten

In totaal zijn 464 antwoorden van leerlingen geanalyseerd. De mate waarin deze antwoorden blijk gaven van reflectie is voor elk van de drie groepen leerlingen weergegeven in tabel 6.2.

Van de leerlingen die **zeer zwak** zijn in begrijpend lezen – de percentiel-10 leerlingen – zijn in totaal 97 antwoorden op reflectieopgaven geanalyseerd. Bij 9% van deze antwoorden is er *geen enkele sprake van reflectie*. Een leerling heeft dan niets opgeschreven of aangegeven geen argument te kunnen geven, met antwoorden als: 'gewoon' of 'daarom'.

Tabel 6.2 Mate van reflectie in de antwoorden van leerlingen die zeer zwak, gemiddeld en zeer vaardig zijn in Begrijpend lezen (% antwoorden)

	De zeer zwakke leerling (percentiel 10)	De gemiddelde leerling (percentiel 50)	De zeer vaardige leerling (percentiel 90)
Geen reflectie	9	6	5
Nauwelijks reflectie	42	38	34
Reflectie	48	56	61

Bij 42% van de antwoorden van de zeer zwakke leerlingen is er *nauwelijks sprake van reflectie*: de leerling probeert een argument te formuleren, maar dit argument is onduidelijk of het geeft blijk van een onjuiste interpretatie van de vraag. Zo geven leerlingen bij de reflectieopgave van de tekst 'Didi' antwoorden als 'nee, want de kip moet een normaal ei leggen', of 'ja, omdat dat een goeje vraag is'. Deze antwoorden sluiten inhoudelijk niet aan op de vraag, wat doet vermoeden dat de leerling de vraag niet goed begrepen heeft. Ook bij de tekst 'Hemelse modder' worden antwoorden gegeven waarin er nauwelijks sprake is van reflectie. Als antwoord op de vraag 'Krijg je na het lezen van deze tekst zin om 'Hemelse modder' te maken?' schrijft een leerling bijvoorbeeld: 'ja, want dat wort eerst gelezen en dan ge maakt'.

Bij iets minder dan de helft van de antwoorden van de zeer zwakke leerlingen is wel *sprake van reflectie*. Zo geeft het overgrote merendeel van de leerlingen bij de tekst 'Geintje' aan dat ze het niet goed vinden om papier op straat te laten vallen, omdat dat slecht is voor het milieu of omdat de straten daar vies van worden. Bij de tekst 'Hemelse modder' zijn de meningen verdeeld: sommige leerlingen krijgen na het lezen van het recept zin om het zelf ook te maken, terwijl anderen aangeven daar geen belangstelling voor te hebben. Enkele voorbeelden van argumenten bij deze antwoorden zijn: 'ikmaggeenschokolaa' en 'koken is niets voor mij'.

Voorbeelden van antwoorden van zeer zwakke leerlingen (P10)

Vraag	Antwoorden waarbij nauwelijks sprake is van reflectie	Antwoorden waarbij sprake is van reflectie
Ben jij tevreden met het antwoord op de vraag 'Waarom zijn eieren verschillend van kleur?' (Opgave uit 'Didi')	• Niet, want de kip moet een normaal ei leggen. • Wel, omdat hoe hoelangen de meer de ie eierr.	• Wel, want kom je op nieuwe informtie terecht. • Wel, want zo weet je wel veel van een kip.
Krijg je na het lezen van deze tekst zin om 'Hemelse modder' te maken? (Opgave uit 'Hemelse modder')	• Ja, want dat wort eerst gelezen en dan ge maakt. • Ja, want ik krij ger gewoon zin in.	• Ja, want het lijkt me wel heerlijk. • Nee, want het lijkt alsof het slecht voor je is. • Nee, want koken is niets voor mij. • Ja, want pure chocla lekker nee, want boter is niet lekker met choola.
Wat vind jij ervan om papier op straat te laten vallen? (Opgave uit 'Geintje')	• niet noormaal	• Vind ik slecht, want is niet goed voor de milieu. • Vind ik slecht, want het is mileuwvervuiling. • Vind ik slecht, omdat het slecht is voor het voor de natuur.

Van de **gemiddelde leerlingen** op het gebied van begrijpend lezen – de **percentiel-50 leerlingen** – zijn in totaal 209 antwoorden geanalyseerd. Uit de beoordelingen blijkt dat deze groep leerlingen vaardiger is in het reflecteren op teksten dan de percentiel-10 leerlingen. Bij 6% van de antwoorden van de gemiddelde leerling is *geen enkele sprake van reflectie*; de leerling heeft niets opgeschreven of geeft aan geen argument te kunnen noemen. Bij 38% van de antwoorden heeft de leerling wel een argument geformuleerd, maar is de mate van reflectie die er uit spreekt, slechts *zeer beperkt* te noemen. Bij de tekst 'Tandenborstelbeestjes' worden bijvoorbeeld argumenten genoemd die niet duidelijk of compleet zijn, zoals in het antwoord 'ja, want het is wel handig als je dat weet'. De leerling bedoelt hier waarschijnlijk te zeggen dat het handig is om het antwoord op de vraag in de tekst te weten. Uit het antwoord 'nee, want dat is niet goed voor je tanden' bij dezelfde tekst blijkt dat de leerling wel een poging doet om te reflecteren, maar de vraag verkeerd begrepen heeft. Ook bij de tekst 'Didi' worden er antwoorden gegeven waarin nauwelijks sprake is van reflectie. Enkele voorbeelden daarvan zijn de argumenten: 'dan weet ik dat ook weer' en 'omdathet en goeje vraagis'.
Bij ruim de helft van de antwoorden geeft deze groep gemiddelde leerlingen wel *blijk van reflectie*. De argumenten die de leerlingen aandragen als antwoord op de vraag bij de tekst 'Tandenborstelbeestjes' hebben vooral betrekking op taalbeschouwing, zoals in de antwoorden 'daar leer je van' , 'dan weet je ook een beetje waar ze over wilt hebben' en 'dan wordt het leuker voor de lezers'. Bij de reflectievraag behorende bij tekst 'Geintje' geven alle leerlingen aan dat ze het niet goed vinden als papier op straat gegooid wordt. De argumenten die ze daarvoor aandragen, zijn gebaseerd op informatie buiten de tekst en komen allemaal neer op hetzelfde punt, namelijk dat het slecht is voor het milieu om papier op straat te gooien. Het feit dat bijna alle leerlingen hetzelfde antwoord geven, doet vermoeden dat ze hier niet zelf nadenken over de vraag, maar putten uit hun kennis van wat algemeen geaccepteerd is en van wat ouders en leerkrachten ze aanleren. Dit vermoeden wordt bevestigd door de meer 'slogan'-achtige argumenten die sommige leerlingen aandragen, zoals 'ander wort het een stort plaats' en ' want paper hoort in de paper bak'.

Voorbeelden van antwoorden van gemiddelde leerlingen (P50)

Vraag	Antwoorden waarbij nauwelijks sprake is van reflectie	Antwoorden waarbij sprake is van reflectie
Wat vind jij ervan om papier op straat te laten vallen? (Opgave uit 'Geintje')	n.v.t.	• Vind ik slecht, want dan wort de straat vies. • Vind ik slecht, want het is niet goed voor het moileu en als iedereen het gaat doen oei. • Vind ik slecht, om dat een andere dier aan gaat bijten of oopeeten. • Vind ik slecht, want paper hoort in de paper bak. • Vind ik slecht, want ander wort het een stort plaats
Ben jij tevreden met het antwoord op de vraag 'Waarom zijn eieren verschillend van kleur?' (Opgave uit 'Didi vraagt')	• Wel, want didi mag dat vragen aan hun. • Wel, want dan weet ik dat ook weer.	• Wel, want dan weetje waarom of hoe ze een ander kleur krijgt. • Wel, want ze leggen het ook helemaal uit voor Didi.
Vind je het een goede keuze van de schrijfster om de tekst in te leiden met een vraag? (Opgave uit 'Tandenborstel-beestjes')	• Ja, want het is wel handig als je dat weet. • Ja, want je moet 2x per dag poetsen. • Nee, want soms zijn mensen bang voor bacterie.	• Ja, want dan weet je ook een beetje waar ze het over wilt hebben. • Nee, want mensen snappen dan de tekst niet meer.

Van de **zeer vaardige leerlingen** in begrijpend lezen – de percentiel-90 leerlingen – zijn in totaal 158 antwoorden geanalyseerd. Bij 5% van de antwoorden is er *geen enkele sprake van reflectie*. In deze gevallen heeft de leerling geen argument bij zijn antwoord opgeschreven. Bij een derde van de antwoorden is de *mate van reflectie beperkt*. De aard van de antwoorden in deze categorie lijkt hetzelfde als bij de zwakke en gemiddelde leerlingen: het antwoord is een herhaling of parafrasering van de vraag, het argument dat gegeven wordt sluit niet aan op de vraag of het argument wordt niet toegelicht. Bij 61% van de antwoorden van deze leerlingen wordt duidelijker blijk gegeven van *reflectie*. Hoewel de argumenten die de leerlingen hierbij gebruiken niet in alle gevallen juist zijn, passen ze wel bij de vraag en bevatten ze relevante informatie die het gegeven antwoord ondersteunt. Bij de reflectieopgave van de tekst 'Tandenborstelbeestjes' zien we dat percentiel-90 leerlingen bijvoorbeeld antwoorden formuleren op basis van hun eigen verwachtingen en kennis van tekstsoorten: als antwoord op de vraag 'Vind je het een goede keuze van de schrijfster om de tekst in te leiden met een vraag?' geven zij argumenten als 'Nee, want dan lijkt het op reclame' of 'ja, want zo trek je de lezers aan'.

Voorbeelden van antwoorden van zeer vaardige leerlingen (P90)

Vraag	Antwoorden waarbij nauwelijks sprake is van reflectie	Antwoorden waarbij sprake is van reflectie
Ben jij tevreden met het antwoord op de vraag 'Waarom zijn eieren verschillend van kleur?' (Opgave uit 'Didi')	• Wel, want ze zegen het ook. • Wel, want ik vind het wel een leuke vraag.	• Niet, want het is onduidelek. • Wel, want dan weet je dat de kip snel of langzaam heeft gedaan over het ei!!
Wat vind jij ervan om papier op straat te laten vallen? (Opgave uit 'Geintje')	• n.v.t.	• Vind ik slecht, want dat is niet goed voor de natuur. • Vind ik slecht, want dat is moju vervulig. • Vind ik slecht, want papier hoort in de afalbak. • Vind ik slecht, want anders hord het een puinhoop op straat.
Vind je het een goede keuze van de schrijfster om de tekst in te leiden met een vraag? (Opgave uit 'Tandenborstel-beestjes')	• Ja, want dat denk je dan.	• Nee, want dan lijkt het op reclame. • Ja, want ze wilt je laten nadenken over een antwoord. • Ja, want dan gaat de lezer denken over of diegene wel goed zijn tanden poetst.

Verschillen tussen SBO-leerlingen en leerlingen uit het reguliere basisonderwijs

Van de 10 reflectieopgaven die zijn afgenomen bij de SBO-leerlingen, zijn er 3 opgaven ook voorgelegd aan leerlingen van groep 8 (zie ook hoofdstuk 4). Daarnaast zijn 6 reflectieopgaven ook voorgelegd aan leerlingen van groep 5 (zie ook hoofdstuk 5). Hierna bespreken we voor 4 van de overlapopgaven allereerst de kwantitatieve verschillen in de antwoorden van de leerlingen. Vervolgens bespreken we de kwalitatieve verschillen in de argumenten die de leerlingen aandragen.
De reflectievragen bij de teksten 'Geintje' en 'Hemelse modder' zijn gemaakt door zowel de SBO-leerlingen als leerlingen van groep 5. De opgaven bij de teksten 'Advertentie Kidsweek' en 'Tandenborstelbeestjes' zijn voorgelegd aan de SBO-leerlingen en aan leerlingen van groep 8. Tabel 6.3 toont het percentage antwoorden met reflectie bij deze 4 voorbeeldteksten.

Tabel 6.3 Percentage antwoorden waarbij sprake is van reflectie per opgave

Voorbeeldtekst	Reflectieopgave	Antwoorden met reflectie SBO	Antwoorden met reflectie groep 5	Antwoorden met reflectie groep 8
Geintje	Wat vind jij ervan om papier op straat te laten vallen?	89% (N=53)	94% (N=47)	n.v.t
Hemelse modder	Krijg je na het lezen van deze tekst zin om 'Hemelse modder' te maken?	78% (N=68)	85% (N= 41)	n.v.t
Advertentie Kidsweek	De schrijver probeert de lezer over te halen om een abonnement te nemen. Vind je dat hij dit op een goede manier doet?	58% (N=33)	n.v.t.	85% (N=39)
Tandenborstel-beestjes	Vind je het een goede keuze van de schrijfster om de tekst in te leiden met een vraag?	56% (N=36)	n.v.t	80% (N=25)

Deze aantallen suggereren dat er in de antwoorden van SBO-leerlingen minder vaak sprake is van reflectie dan in de antwoorden van de leerlingen uit het reguliere basisonderwijs. Dit verschil komt met name naar voren in de opgaven die ook zijn voorgelegd aan leerlingen van groep 8: het percentage beoordeelde antwoorden dat blijk geeft van reflectie ligt voor de leerlingen van groep 8 bij deze opgaven 25 tot 30% hoger dan voor de leerlingen uit het SBO. Hierbij moet echter wel opgemerkt worden dat het totale aantal beoordeelde antwoorden te laag is om er harde conclusies aan te verbinden. Daartoe zou een groter aantal antwoorden geanalyseerd moeten worden.

Wanneer we kijken naar de inhoud van de argumenten die de leerlingen aandragen, dan valt bij de opgave 'Geintje' op dat de leerlingen uit groep 5 en het SBO niet alleen hetzelfde type argument geven, maar bovendien ook praktisch dezelfde bewoording gebruiken: in bijna alle antwoorden die blijk geven van reflectie, wordt genoemd dat het (milieu)vervuiling is om papier op straat te gooien. Dit doet vermoeden dat de leerlingen hier niet daadwerkelijk reflecteren op de tekst, maar een sociaal wenselijk antwoord formuleren.
De opgave bij de tekst 'Hemelse modder' stuurt in de richting van een antwoord waarbij argumenten gegeven worden op basis van de eigen voorkeuren en wensen. Dit zien we ook terug in de antwoorden: zo motiveren de SBO-leerlingen hun antwoord met opmerkingen als 'ik houd niet zo van koken', 'het is te moeilijk', 'het lijkt me lekker' of 'ik ben er niet zo dol op'. De leerlingen van groep 5 gebruiken vergelijkbare argumenten, zoals 'het is leuk om een keer te proberen', 'het klinkt vies' of 'niet gezond'.
De opgaven bij de teksten 'Tandenborstelbeestjes' en 'Advertentie Kidsweek' doen een groter beroep op de kennis van tekststructuur en tekstsoorten. De argumenten in de antwoorden op de vraag 'Advertentie Kidsweek' komen grotendeels overeen voor de SBO-leerlingen en de leerlingen van groep 8. Zo vermelden leerlingen uit beide groepen dat de schrijver informatie geeft over de inhoud van de krant en dat nieuwe abonnees een dvd krijgen. Daarnaast zijn er zowel SBO-leerlingen als leerlingen uit groep 8 die argumenten aandragen met betrekking tot de opmaak of de toon van de tekst, zoals in de antwoorden: 'weinig kleur' of 'hij [de schrijver] komt een beetje dwingend over'. Ook argumenten die gebaseerd zijn op informatie buiten de tekst komen voor bij beide groepen leerlingen. Voorbeelden daarvan zijn argumenten als 'mensen gaan meer op korting af' en 'hij haalt iemand over en dat is niet fijn'.
Bij de reflectieopgave bij de tekst 'Tandenborstelbeestjes' zien we dat de leerlingen uit beide groepen reflecteren op de bedoeling van de schrijver, maar dat de leerlingen uit groep 8

duidelijker verwoorden dat de vraag in de eerste zin van de tekst bedoeld is om de nieuwsgierigheid van de lezer te prikkelen. Zo geven SBO-leerlingen vooral wat meer algemene argumenten, zoals 'dan leer je er iets van' of 'dan ga je er ook al een beetje over nadenken', terwijl de leerlingen van groep 8 antwoorden met 'dan kun je verwachten dat het antwoord in de tekst staat' of 'je wordt nieuwsgierig naar de rest van de tekst'.
Kort gezegd suggereren de hierboven beschreven bevindingen dat de antwoorden van de SBO-leerlingen op deze 4 opgaven minder vaak blijk geven van reflectie dan de antwoorden van de leerlingen uit het reguliere basisonderwijs. Dit verschil lijkt met name naar voren te komen bij opgaven waarvoor taalbeschouwelijke argumenten of argumenten gebaseerd op eigen kennis aangedragen moeten worden.

6.2 Alfabetiseren en opzoeken van informatie

Inhoud

Alfabetiseren betreft de kennis van leerlingen over de volgorde van lettertekens zoals die bijvoorbeeld in woordenboeken worden gebruikt. De vraag is in hoeverre leerlingen in staat zijn letters of woorden alfabetisch te rangschikken. Om deze vraag te beantwoorden hebben we de leerlingen opgaven voorgelegd waarbij zij letters moeten ordenen (dit wil zeggen: in de goede volgorde zetten of een reeks aanvullen) en woorden moeten ordenen op de eerste of eerste twee letters.

Daarnaast zijn er opgaven ontwikkeld die de toepassing van de kennis van het alfabet en/of het opzoeken van informatie toetsen. Hierbij moeten de leerlingen hun alfabetische kennis gebruiken bij het zoeken van informatie in een woordenboek, kaartenbak of telefoongids.
Bij sommige opgaven staat het opzoeken van digitale informatie centraal. De meest valide methode voor het vaststellen van digitale opzoekvaardigheden is zonder twijfel een praktische beeldschermtest. Daarbij voeren de leerlingen achter het beeldscherm allerlei authentieke zoekopdrachten uit waarbij ze bijvoorbeeld het internet gebruiken. Vanuit efficiëntie-overwegingen is in dit peilingsonderzoek gekozen voor een schriftelijke Kennis-Over-Vaardigheden Test (KOV). Met een KOV-test kan men vaststellen of leerlingen weten hoe zij in bepaalde situaties moeten handelen, niet of zij dat ook werkelijk doen of kunnen (Kuhlemeier & Hemker, 2007). De ontwikkelde opgaven meten kennis over het zoeken van digitale informatie, en niet de praktische vaardigheid zelf. De opgaven confronteren leerlingen met een realistische probleemstelling in een min of meer authentieke praktijksituatie. De leerling moet aangeven waar of hoe hij de benodigde informatie kan vinden. De opgaven doen een beroep op digitale vaardigheden die leerlingen in het dagelijks leven nodig kunnen hebben. De opgaven betreffen het zoeken in een digitale encyclopedie, het zoeken van een passende reis op de site van een reisbureau en het zoeken van informatie op de reisplanner van de Nederlandse Spoorwegen.

Wat leerlingen kunnen

De kennis van en vaardigheid in het gebruik van het alfabet is vastgesteld met 91 opgaven. Na verwijdering van 8 onbruikbare opgaven resteerden 83 opgaven. Daarvan beogen er 38 de kennis van het alfabet te meten, 32 vereisen de toepassing ervan en 13 zijn zuivere (digitale) opzoekitems.
Van de 83 opgaven hebben we er 21 gekozen als voorbeeld om de prestaties van de leerlingen te illustreren. Er zijn zowel gemakkelijke, uitdagende als moeilijke opgaven gekozen. In de figuur op pagina 234 is de moeilijkheid van deze voorbeeldopgaven visueel weergegeven, waarbij de opgaven geordend zijn van gemakkelijk (links) naar moeilijk (rechts). Aan de hand van deze 21 voorbeeldopgaven beschrijven we hierna de vaardigheid van de zeer zwakke

leerlingen (percentiel 10), de gemiddelde leerling (percentiel 50) en de zeer vaardige leerlingen (percentiel 90).

De **zeer zwakke leerling** – de percentiel 10-leerling – beheerst van alle 83 opgaven over het alfabetiseren en opzoeken van informatie 9 opgaven goed, 21 matig en 53 onvoldoende. Met een onvoldoende beheersing bedoelen we dat de leerling minder dan 50% kans heeft om de opgave goed te maken, van een matige beheersing is sprake als de kans op goed tussen de 50% en 80% ligt en bij een goede beheersing is deze kans meer dan 80%.

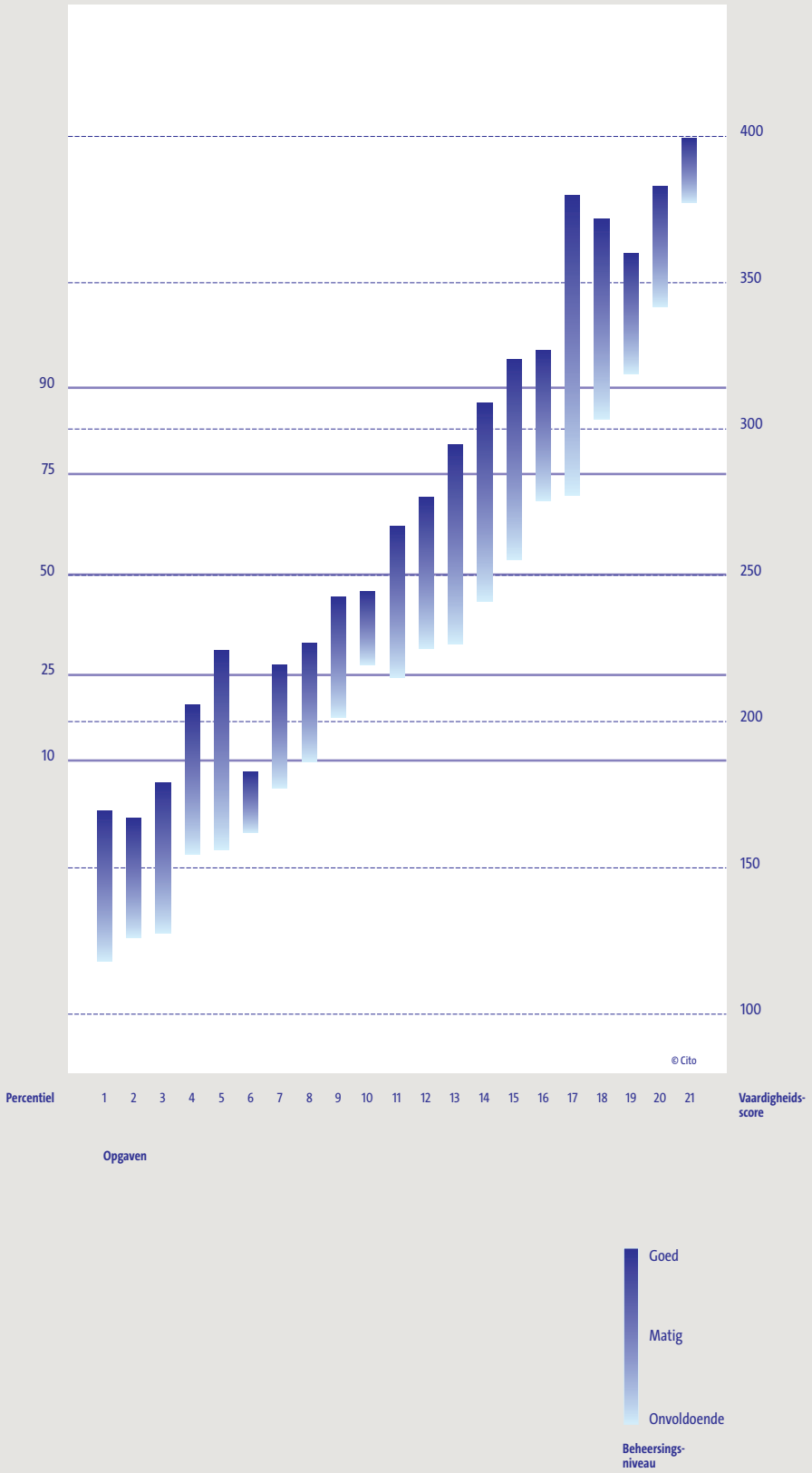
De eerste vier voorbeeldopgaven beheerst de zeer zwakke leerling *goed*. Van alle SBO-leerlingen heeft tussen de 93% en 96% de opgave goed. Voorbeeldopgaven 1 en 3 horen bij de illustratie van een encyclopedie. Het zijn traditionele toepassingsopgaven waarbij de leerling kennis van het alfabet moet toepassen om de informatie bij een bepaalde zoekterm in de encyclopedie te vinden. Ook opgave 4 toetst het opzoeken van informatie in een encyclopedie. Anders dan bij de opgaven 1 en 3 betreft het hier een encyclopedie op cd-rom waarvan het beginscherm is afgebeeld. Om de vraag te kunnen beantwoorden is enige kennis van de wereld nodig, namelijk dat de Slag om Arnhem in de Tweede Wereldoorlog een geschiedkundig onderwerp is en geen cultureel, medisch, natuurkundig of ander onderwerp. Voorbeeldopgave 2 is een zuivere alfabetiseringsopgave waarbij de leerling vier letters in de goede volgorde moet zetten.

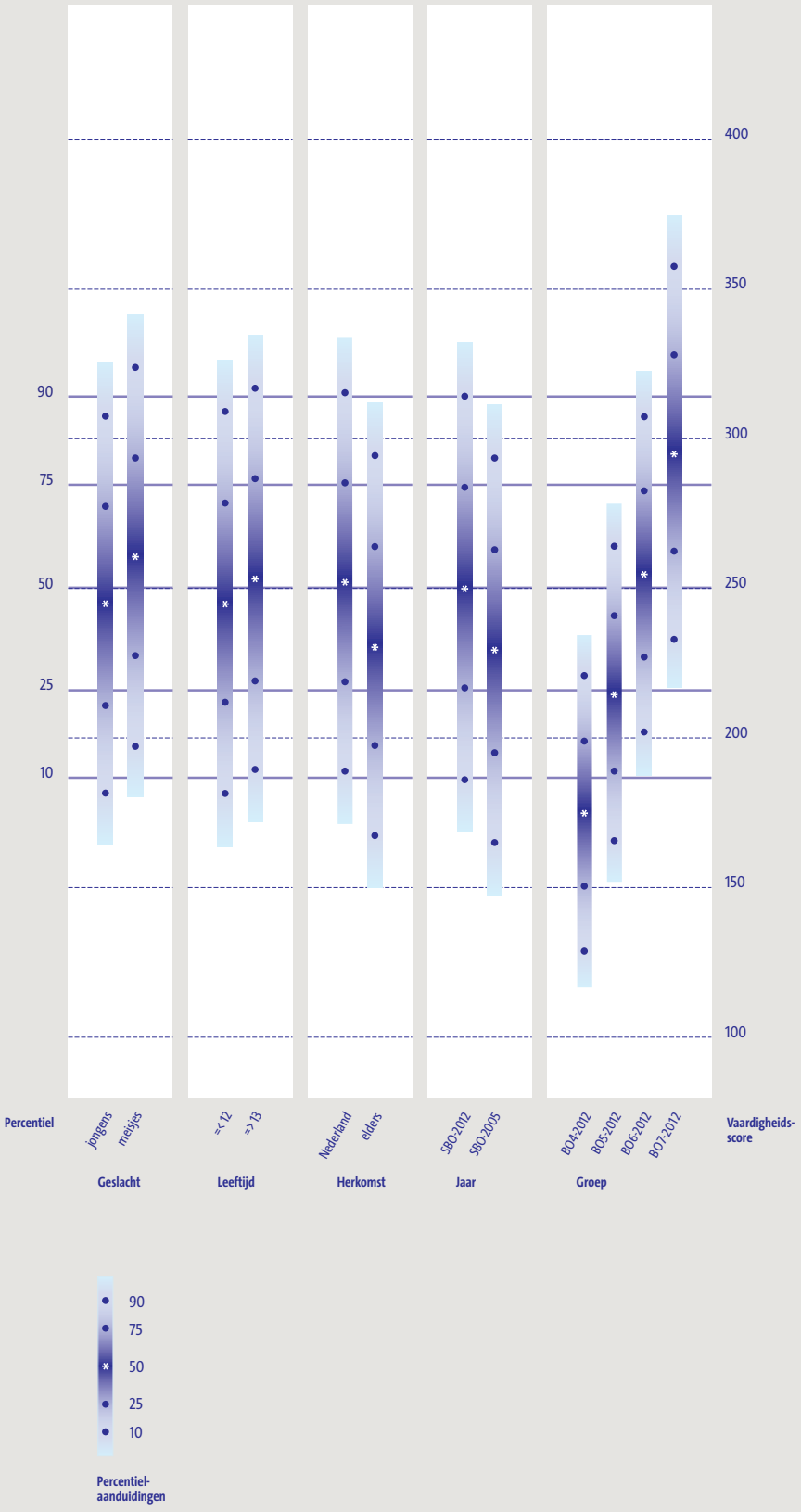
De opgaven 5 tot en met 8 zijn voorbeelden van opgaven die de zeer zwakke leerling *matig* beheerst.
Voorbeeldopgave 5 is een zuivere opzoekopgave waarbij het kunnen alfabetiseren een ondergeschikte rol speelt. De opgave plaatst de leerling in de situatie dat hij een atlas moet gebruiken om te weten te komen in welke landen veel elektriciteit gebruikt wordt. De vraag is op welke kaart hij dan het beste kan kijken. Om deze meerkeuzevraag goed te beantwoorden moet de leerling kennis van de wereld inzetten, namelijk de wetenschap dat elektriciteit meer van doen heeft met energiegebruik dan met bevolkingsgroei en voedselproductie, bevolkingsontwikkeling of een autopark.
Opgave 6 en 7 zijn zuivere alfabetiseringsopgaven uit het opgavencluster waartoe ook voorbeeldopgave 2 behoort. Het verschil in moeilijkheidsgraad met opgave 2 zit hem waarschijnlijk hierin dat de leerling bij opgave 6 en 7 een reeks moet aanvullen terwijl er bij opgave 2 alleen maar letters in de goede volgorde hoeven te worden gezet. Opgave 7 is waarschijnlijk wat moeilijker dan opgave 6 omdat letters m, o en p later in het alfabet voorkomen dan de letters b, c en e.
De laatste voorbeeldopgave die de zeer zwakke leerling matig beheerst is opgave 8. Bij deze meerkeuzevraag moet de leerling vijf landen in de goede volgorde zetten en daarbij een keuze maken uit vier verschillende volgordes. Voor een goed antwoord kan worden volstaan met een rangordening op basis van alleen de beginletter van het land.

De voorbeeldopgaven 9 tot en met 21 die hierna worden besproken beheerst de zeer zwakke leerling *onvoldoende*.

De vaardigheidsschaal

Alfabetiseren en opzoeken




400
350
300
250
200
150
100
90
75
50
25
10
Percentiel
jongens
meisjes
Geslacht
=< 12
=> 13
Leeftijd
Nederland
elders
Herkomst
SBO-2012
SBO-2005
Jaar
BO4-2012
BO5-2012
BO6-2012
BO7-2012
Groep
Vaardigheids-score
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

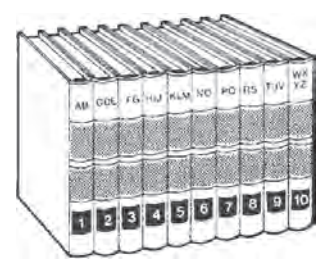
Voorbeeldopgaven Alfabetiseren en opzoeken 1-8

1 Je wilt weten wie de uitvinder van de koelkast is.
In welk deel van de encyclopedie kun je het woord koelkast vinden?

A In deel 3
B In deel 5
C In deel 7
D In deel 9

2 Zet de **letters** in de volgorde van het alfabet.
k / w / a / d . / . / . / .

3



Je wilt weten hoe snel een dolfijn zwemt.
In welk deel van de encyclopedie kun je het woord dolfijn vinden?

A In deel 2
B In deel 6
C In deel 8
D In deel 10

4 Tijs wil informatie opzoeken in een encyclopedie op cd-rom.
Zo ziet zijn beginscherm eruit.

Tijs wil meer weten over de Slag om Arnhem in de Tweede Wereldoorlog en over de bevrijding van Nederland.
Waar kan hij het beste verder zoeken om hierover informatie te vinden?
Bij ...

A Geschiedenis
B Cultuur
C Geneeskunde
D Natuur & Techniek
E Mens & Maatschappij

5 Sikko wil weten in welke landen veel elektriciteit wordt gebruikt.
Hij kijkt daarvoor in een atlas.

Op welke kaart kan hij het beste kijken?

A kaart 174 B Energiegebruik
B kaart 174 C Autopark
C kaart 174 F Bevolkingsgroei en voedselproductie
D kaart 174 G Bevolkingsontwikkeling

6 Welke letter komt ervoor of erachter?

. / . / d / .

7 Welke letter komt ervoor of erachter?

. / n / . / .

8 Waar staan de landen in de volgorde van het alfabet?

A Frankrijk – Ierland – Portugal – Zweden – Griekenland
B Griekenland – Frankrijk – Zweden – Ierland – Portugal
C Frankrijk – Griekenland – Ierland – Portugal – Zweden
D Ierland – Griekenland – Zweden – Frankrijk– Portugal

De **gemiddelde leerling** – de percentiel 50-leerling – beheerst van alle 83 opgaven over het alfabetiseren en opzoeken van informatie 51 opgaven goed, 18 matig en 14 onvoldoende.

Tot de *goed* beheerste opgaven behoren behalve de hiervoor besproken opgaven de voorbeeldopgaven 9 en 10. Beide zijn zuivere alfabetiseringsopgaven. Opgave 9 is een vierkeuzevraag waarbij er vijf straatnamen op basis van de beginletter in de juiste volgorde geplaatst moeten worden. Opgave 10 is een matchingsvraag waarbij de leerling de zelfstandige naamwoorden buik, baard, brand en blad op basis van de eerste twee letters in de juiste volgorde moet opschrijven.

De voorbeeldopgaven 11 tot en met 14 beheerst de gemiddelde leerling *matig*. Net als opgave 10 is opgave 11 een matchingopgave. Opnieuw moet de leerling woorden in de juiste volgorde opschrijven. Nu echter is de vraag ingebed in de context van het bakken van een taart, voorzien van een foto en hoeft er alleen op basis van de beginletter geordend te worden.
Voorbeeldopgaven 12 en 13 zijn vijfkeuze-opgaven waarbij de leerling kennis van het alfabet moet toepassen om aan te kunnen geven welk woord het meest voorin een encyclopedie staat of welk woord zich middenin een adressenboekje bevindt.
Opgave 14 is weer een zuivere opzoekvraag, deze keer naar aanleiding van een internetpagina uit de reisplanner van de Nederlandse Spoorwegen. Iets meer dan de helft van de SBO-leerlingen kiest het goede antwoord, namelijk dat de trein van 16.15 uur vertrekt van spoor 4.

De hierna besproken voorbeeldopgaven 15 tot en met 21 beheerst de gemiddelde leerling *onvoldoende*.

Voorbeeldopgaven Alfabetiseren en opzoeken 9-14

9 Waar staan de straatnamen in de volgorde van het alfabet?

A Kerkstraat – Lindelaan – Marktstraat – Spoorlaan
B Marktstraat – Kerkstraat – Lindelaan – Spoorlaan
C Kerkstraat – Spoorlaan – Lindelaan – Marktstraat
D Marktstraat – Lindelaan – Spoorlaan – Kerkstraat

10 Zet de **woorden** in de volgorde van het alfabet.

buik 1 _____
baard 2 _____
brand 3 _____
blad 4 _____

11 Opa wil graag een taart bakken. Daar heeft hij verschillende ingrediënten voor nodig, namelijk:

melk

boter

eieren

suiker

meel

Zet de ingrediënten in de volgorde van het alfabet.

1 _____
2 _____
3 _____
4 _____
5 _____

12 Welke bloem staat **het meest voorin** de encyclopedie?

A roos
B paardenbloem
C lelie
D margriet
E tulp

13 Welke naam staat **middenin** het adressenboekje?

A Crijnen
B Wolters
C Molengraft
D Jager
E Storms

14 Meneer Vos neemt de trein van 16.15 uur vanaf Rotterdam Centraal naar Maastricht.
Hij heeft een reductiekaart.
Hij kijkt voor informatie op de onderstaande site.

Van welk perron (spoor) vertrekt zijn trein?

_____

De **zeer vaardige leerling** – de percentiel 90-leerling – beheerst van alle 83 opgaven over het alfabetiseren en opzoeken van informatie 70 opgaven goed, 9 matig en 4 onvoldoende. Tot de *goed* beheerste opgaven behoren de hiervoor besproken voorbeeldopgaven 1 t/m 14.

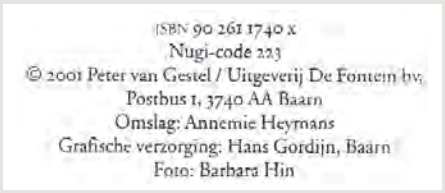
De voorbeeldopgaven 15, 16, 17 en 18 beheerst de zeer vaardige leerling *matig*. Opgave 15 en 17 zijn zuivere opzoekvragen. In opgave 15 krijgt de leerling het colofon van een jeugdboek te zien. De vraag is wie het boek geschreven heeft. In het tekstje komen vier namen voor waarvan er één de naam van de auteur is. De naam van de schrijver zou de leerling kunnen afleiden uit het symbool © voor copyright. Kennis van dit symbool lijkt echter slechts één van de

mogelijkheden om tot een goed antwoord te komen. De naam van de schrijver is namelijk ook af te leiden uit het gegeven dat het de eerstgenoemde (dus waarschijnlijk de belangrijkste) naam is en dat die naam vóór de naam van de uitgeverij staat. Bovendien staan voor de andere namen in de tekst woorden vermeld als 'omslag' 'grafische vormgeving' en 'foto'. Sommige van die aanduidingen helpen wellicht ook om de foute antwoorden weg te strepen (mits de leerling die woorden begrijpt).
Opgave 17 hoort bij de eerder besproken internetpagina uit de reisplanner van de Nederlandse Spoorwegen (zie voorbeeldopgave 14). Slechts 42% van alle SBO-leerlingen weet te achterhalen dat meneer Vos in Eindhoven slechts vijf minuten overstaptijd heeft.
De voorbeeldopgaven 16 en 18 zijn complexe toepassingsvragen. Opgave 16 confronteert de leerling met zes woorden waarbij hij een streep moet zetten onder alle woorden die in het woordenboek na het woord meten staan.
De vraag van voorbeeldopgave 18 is waar fietsenmaker Felix in het telefoonboek te vinden is. De leerling kan kiezen tussen a) voor Fiers, b) tussen Berends en Fabrie, c) tussen Fritsen en Grootel en d) na Goumans. Ging het bij opgave 11 nog om het alfabetisch rangschikken van woorden met een verschillende beginletter, in opgave 18 moet er ook binnen dezelfde beginletter gedifferentieerd worden. Dit verklaart wellicht waarom opgave 11 nog door 67% van alle SBO-leerlingen goed gemaakt werd en opgave 18 slechts door 43%.

Drie van de vier opgaven die zelfs de zeer vaardige leerlingen *onvoldoende* beheersen, zijn de voorbeelden 19, 20 en 21. In opgave 19 en 20 krijgt de leerling acht respectievelijk zeven woorden voorgeschoteld. Er moet een streep gezet worden onder alle woorden die in het woordenboek tussen twee woorden staan die met een verschillende letter beginnen. Bij opgave 19 kent het alfabet tussen de beginletters van de twee woorden vijf andere letters en bij opgave 20 zijn dat er zeven. Een ander verschil is dat de beginletters van beide woorden van opgave 19 zich relatief aan het begin van het alfabet bevinden en die van opgave 20 meer aan het eind ervan. Deze verschillen vormen een mogelijke verklaring voor het gegeven dat opgave 19 door 17% van de SBO-leerlingen beheerst wordt en opgave 20 slechts door 10%.
De aller moeilijkste opgave uit de hele verzameling is voorbeeldopgave 21 bij de eerder gepresenteerde internetpagina uit de reisplanner van de NS (zie voor de illustratie voorbeeld-opgave 14). Slechts één op de tien SBO-leerlingen weet te achterhalen dat meneer Vos voor zijn retourtje tweede klas Rotterdam Centraal – Maastricht € 15,30 moet betalen. De uitzonderlijke moeilijkheid van deze open opgave heeft er mogelijk mee te maken dat de informatie over de reiskosten zich helemaal onderaan de internetpagina bevindt. Daarnaast moet de leerling er rekening mee houden dat meneer Vos niet het volle tarief hoeft te betalen omdat hij een reductiekaart heeft. Omdat deze informatie terloops in de introductie van de vraag vermeld is, zullen veel leerlingen hier overheen gelezen hebben en het volle tarief van € 25,50 hebben opgeschreven. Tot slot is in de opgave sprake van een reductiekaart terwijl de NS daarvoor zelf de term kortingskaart gebruikt.

Voorbeeldopgaven Alfabetiseren en opzoeken 15-21

15 Hieronder staan de gegevens van het jeugdboek 'WINTERIJS'.


ISBN 90 261 1740 x
Nugi-code 223
© 2001 Peter van Gestel / Uitgeverij De Fontein bv,
Postbus 1, 3740 AA Baarn
Omslag: Annemie Heymans
Grafische verzorging: Hans Gordijn, Baarn
Foto: Barbara Hin

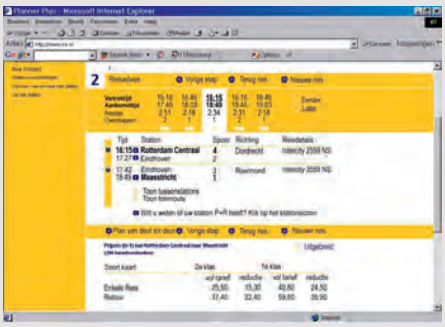
Hoe heet de schrijver of schrijfster van dit boek?

A Annemie Heymans
B Barbara Hin
C Hans Gordijn
D Peter van Gestel

16 Zet een streep onder **alle** woorden die in het woordenboek die **na** het woord meten staan.

piraat – landen – navel – grappig – trouwen – kachel

17 Meneer Vos neemt de trein van 16.15 uur vanaf Rotterdam Centraal naar Maastricht.
Hij heeft een reductiekaart.
Hij kijkt voor informatie op de onderstaande site.



Hoeveel tijd heeft meneer Vos om over te stappen?

A Vijf minuten
B Een kwartier
C Een half uur
D Drie kwartier

18

De fiets van Meike is kapot. Ze wil hem naar fietsenmaker Felix brengen.
Waar in het telefoonboek kan ze fietsenmaker Felix vinden?

A voor Fiers
B tussen Berends en Fabrie
C tussen Fritsen en Grootel
D na Goumans

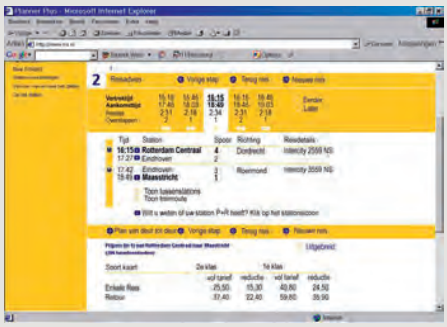
19 Zet een streep onder **alle** woorden die in het woordenboek **tussen** het woord eigen en het woord jong staan.

cavia – elke – imker – grijpen – laken – huur – deksel – raden

20 Zet een streep onder **alle** woorden die in het woordenboek **tussen** het woord opruimen en het woord worstelen staan.

oppas – wortel – pakken – rebus – tabel – niets – groen

21 Wat kost een retourtje Rotterdam Centraal – Maastricht tweede klas voor meneer Vos?



De moeilijkheid van de opgaven over Alfabetiseren en Toepassen en opzoeken

Om vast te stellen hoe moeilijk de twee typen opgaven zijn voor de zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen, zijn de beide opgavenverzamelingen verdeeld in drie groepen. Heeft een leerling minder dan 50% kans om een opgave goed te maken, dan spreken we van een onvoldoende beheerste ofwel moeilijke opgave. Heeft een leerling tussen de 50% en 80% kans om een opgave goed te maken, dan spreken we van een matig beheerste ofwel uitdagende opgave. Wanneer een leerling meer dan 80% kans heeft om een opgave goed te maken, spreken we van een goed beheerste ofwel gemakkelijke opgave. Nu kunnen we vaststellen hoeveel opgaven van elke deelvaardigheid moeilijk, uitdagend dan wel gemakkelijk zijn voor de zeer zwakke leerling (percentiel 10), voor de gemiddelde leerling (percentiel 50), en voor de zeer vaardige leerling (percentiel 90). De resultaten zijn weergegeven in tabel 6.4.

Tabel 6.4 *Percentages moeilijke, uitdagende en gemakkelijke opgaven bij Alfabetiseren en Toepassen en opzoeken voor zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen*

Beheersing/moeilijkheidsgraad	Zeer zwakke leerling (P10)	Gemiddelde leerling (P50)	Zeer vaardige leerling (P90)
Alfabetiseren			
Moeilijk	53%	0%	0%
Uitdagend	29%	3%	0%
Gemakkelijk	18%	97%	100%
Toepassen en opzoeken			
Moeilijk	73%	31%	9%
Uitdagend	22%	38%	20%
Gemakkelijk	4%	31%	71%

De pure alfabetiseringsopgaven blijken voor alle drie groepen leerlingen gemakkelijker te zijn dan de toepassings- en opzoekopgaven (zie tabel 6.4). Ook is af te lezen hoe het verschil tussen beide typen opgaven eruit ziet voor de verschillende leerlingen.
De zeer vaardige leerling (P90) beheerst het pure alfabetiseren volkomen, en alleen wanneer er meer dan puur alfabetiseren wordt gevraagd, is voor hem of haar nog 20% van de opgaven uitdagend, en 9% moeilijk.
Ook de gemiddelde leerling (P50) heeft een goede beheersing van het alfabetiseren: vrijwel alle alfabetiseringsopgaven (97%) zijn voor deze leerling gemakkelijk, 3% uitdagend, en geen enkele alfabetiseringsopgave is voor deze leerling moeilijk. Wanneer er meer dan puur alfabetiseren wordt gevraagd, is voor deze gemiddelde leerling echter slechts een derde van de opgaven gemakkelijk; ongeveer een derde is uitdagend, en eveneens ongeveer een derde moeilijk.
Het verschil tussen de gemiddelde leerling (P50) en de zeer zwakke leerling (P10) is relatief groot. Van de pure alfabetiseringsopgaven is voor de gemiddelde leerling geen enkele opgave moeilijk, terwijl voor de zeer zwakke leerling meer dan de helft (53%) van deze opgaven moeilijk is. Dit verschil zien we nog iets duidelijker terug bij de toepassingsopgaven: terwijl een derde van deze opgaven voor de gemiddelde leerling moeilijk is, geldt dit voor de zeer zwakke leerling voor bijna driekwart (73%) van de toepassingsopgaven. Vrijwel geen enkele (4%) van de toepassingsopgaven beheerst de zeer zwakke leerling goed. De meest voor de hand liggende verklaring voor de resultaten van de zeer zwakke leerling is dat deze het alfabetiseren niet goed genoeg beheerst om het te kunnen toepassen. Het pure alfabetiseren is dus te beschouwen als een voorwaarde om in een meer functionele context met het alfabet om te kunnen gaan.
Dat de opgaven over alfabetiseren makkelijker zijn dan die over toepassen en opzoeken, blijkt ook uit de gemiddelde vaardigheidsscores en de gemiddelde p-waarden. Op de 38 zuivere

alfabetiseringsopgaven behaalt de gemiddelde SBO-leerling een vaardigheidsscore van 177 terwijl de scores op de 32 toepassingsopgaven en de 13 zoekopgaven respectievelijk 223 en 225 bedragen. Uitgedrukt in een percentage goed gemaakte opgaven gaat het om 84% voor alfabetiseren tegenover 61% en 61% voor de toepassings- en zoekopgaven. Het verschil in moeilijkheidsgraad lijkt goed verklaarbaar uit de grotere cognitieve belasting bij de toepassingsopgaven. Bij deze opgaven moet de leerling én alfabetiseren, én iets weten over de door de context vereiste manier van opzoeken, én die twee soorten kennis aan elkaar knopen.

Samenhang van Alfabetiseren en opzoeken met Begrijpen en Interpreteren

De vaardigheidsscores voor alfabetiseren en opzoeken vertonen een matige samenhang met die voor Begrijpen (r = .61) en Interpreteren (r = .55). Leerlingen die goed kunnen alfabetiseren en opzoeken zijn over het algemeen ook wat beter in het begrijpen en interpreteren van teksten. Voor de rangordening van de leerlingen maakt het echter veel uit of we dat doen op basis van hun scores voor alfabetiseren/opzoeken dan wel begrijpen/interpreteren. Dat de samenhang niet hoog is, blijkt ook uit de percentages gemeenschappelijk variantie. De scores voor alfabetiseren en opzoeken hebben 37% gemeenschappelijke variantie met de scores voor Begrijpen en slechts 30% met Interpreteren. De correlaties van alfabetiseren met Begrijpen en Interpreteren zijn ongeveer even hoog als die tussen Begrijpen en Interpreteren onderling (r = .61). Dit wekt enige verbazing omdat Begrijpen en Interpreteren als deelvaardigheden van Begrijpend lezen hoger met elkaar zouden moeten samenhangen dan met de conceptueel minder verwante vaardigheid in het alfabetiseren en opzoeken van informatie.

Samengevat
Concluderend kunnen we stellen dat SBO-leerlingen het alfabetiseren van letters en woorden duidelijk beter beheersen dan het toepassen van kennis van het alfabet en het zoeken van digitale informatie.

Verschillen tussen groepen leerlingen

De verdelingen van de vaardigheid van de verschillende groepen leerlingen zijn afgebeeld in de figuur op pagina 235.

Meisjes zijn als groep iets beter in het alfabetiseren en opzoeken van informatie dan jongens. De geschatte gemiddelde vaardigheidsscore bedraagt 244 voor jongens en 261 voor meisjes, wat overeenkomt met een effectgrootte van .33.

Leerlingen van dertien jaar of ouder zijn even vaardig in het alfabetiseren en opzoeken van informatie als jongere leerlingen. De effectgrootte van .16 wijst namelijk in de richting van een verwaarloosbaar verschil.

Kinderen van in Nederland geboren ouders zijn gemiddeld beter in het alfabetiseren en opzoeken van informatie dan kinderen van elders geboren ouders (252 versus 231). De effectgrootte benadert met .43 de .50 waarbij we spreken van een middelgroot verschil.

Van de 83 opgaven over het alfabetiseren en opzoeken zijn er 26 ook in 2005 aan leerlingen voorgelegd. Daardoor kunnen we de prestaties in 2012 vergelijken met de vorige leespeiling. In 2012 behaalden de SBO-leerlingen gemiddeld hogere vaardigheidsscores voor het alfabetiseren en opzoeken van informatie dan in 2005 (250 versus 229). De effectgrootte zit met .42 dicht in de buurt van .50 waarbij we van een middelgroot verschil kunnen spreken. Dat het verschil niet klein is, blijkt ook uit de gemiddelde p-waarden: in 2012 behaalden de SBO-leerlingen 67% van de maximumscore tegenover 60% in 2005.

In de zogeheten referentiepeiling zijn de opgaven over alfabetiseren en opzoeken ook voorgelegd aan leerlingen uit groep 4, 6 en 7 van het reguliere basisonderwijs. Daardoor kunnen we de prestaties van de SBO-leerlingen vergelijken met die van leerlingen uit het reguliere basisonderwijs (waarbij we voor groep 5 het gemiddelde hebben genomen van groep 4 en 6). SBO-leerlingen blijken bijna even goed in het alfabetiseren en opzoeken van informatie als de gemiddelde leerling in groep 6 van het reguliere basisonderwijs. Drukken we de verschillen uit als een percentage van de maximaal haalbare score op de totale opgavenverzameling, dan behaalt de gemiddelde SBO-leerling 67% tegenover respectievelijk 36%, 69% en 80% voor respectievelijk groep 4, 6 en 7.

Wederom vertonen de verdelingen van de onderscheiden groepen een aanzienlijke overlap. Zo presteert de beste 25% van de SBO-leerlingen bijna net zo goed als de gemiddelde zevendegroeper in het basisonderwijs. Tegelijkertijd zit de zwakste 25% ongeveer op het niveau van de gemiddelde vijfdegroeper.

Opgemerkt wordt dat het gemiddelde vaardigheidsverschil tussen de hiervoor onderscheiden groepen niet gecorrigeerd is voor andere achtergrondkenmerken die mogelijk van invloed zijn op de prestaties. Het betreft zogeheten bruto verschillen zoals berekend op basis van het gemiddeld verschil in de geschatte vaardigheid van de groepen leerlingen. In hoofdstuk 7 rapporteren we daarom ook de zogeheten netto ofwel gecorrigeerde verschillen. Die geven aan hoe groot of klein het vaardigheidsverschil zou zijn geweest onder de aanname dat de groepen leerlingen vergelijkbaar zijn qua geslacht, leeftijd en herkomst van de ouders. Daarnaast geven we aan of het vaardigheidsverschil statistisch gezien significant is, dit wil zeggen: niet op toeval berust.

6.3 Woordenschat

Inhoud

Woorden vormen de bouwstenen van onze taal en maken allerlei soorten van kennis toegankelijk. Zo vervult het bezit van een uitgebreide woordenschat een sleutelfunctie bij het verwerven van kennis via teksten. Goed begrijpend kunnen lezen hangt voor een groot deel af van de breedte en de diepte van de woordkennis van een leerling. Bij de breedte van de woordkennis gaat het om het beheersen van veel verschillende woorden, bij een diepe woordkennis staat de vraag centraal: ‘hoe goed kent de leerling woorden of begrippen in relatie tot andere woorden en begrippen?’ Dit hoogste niveau van woordkennis is belangrijk in verband met de schoolse taalvaardigheid die leerlingen met name in de hogere groepen van het basisonderwijs 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 onderdeel 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 veel-

voorkomende 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).

De opgavenverzameling voor het onderdeel 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 het basisonderwijs voorkomen.
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.

Wat leerlingen kunnen

De woordenschat van SBO-leerlingen is vastgesteld met 64 meerkeuzeopgaven. Na verwijdering van 7 onbruikbare opgaven resteerden 57 opgaven. Daarvan hebben er 31 betrekking op het aspect Betekenis (B) en 26 op het aspect Betekenisrelaties (BR). We illustreren de prestaties van de leerlingen aan de hand van 22 opgaven: 11 bij Betekenis en 11 bij Betekenisrelaties. Er zijn zowel gemakkelijke, uitdagende als moeilijke opgaven gekozen. In de figuur op pagina 246 is de moeilijkheid van deze voorbeeldopgaven visueel weergegeven, waarbij de opgaven geordend zijn van gemakkelijk (links) naar moeilijk (rechts). Het linker deel van de figuur toont de voorbeeldopgaven bij het aspect Betekenis en het rechter deel die bij Betekenisrelaties. Aan de hand van deze 22 voorbeeldopgaven beschrijven we hierna de vaardigheid van de zeer zwakke leerlingen (percentiel 10), de gemiddelde leerling (percentiel 50) en de zeer vaardige leerlingen (percentiel 90).

De **zeer zwakke leerling** – de percentiel 10-leerling – beheerst van alle 57 woordenschatopgaven 4 opgaven goed, 13 matig en 40 onvoldoende. Met een onvoldoende beheersing bedoelen we dat de leerling minder dan 50% kans heeft om de opgave goed te maken, van een matige beheersing is sprake als de kans op goed tussen de 50% en 80% ligt en bij een goede beheersing is deze kans meer dan 80%.

Drie van de vier *goed* beheerste opgaven zijn de voorbeeldopgaven B1 en B2 bij het aspect Betekenis en de voorbeeldopgave BR1 bij het aspect Betekenisrelaties. De zeer zwakke leerling blijkt goed te weten dat een wolvin een vrouwtjeswolf is en geen baas van een groep wolven, een pluizige wolvenstaart of een wolvenjong (B1), dat een schurk iemand is die anderen bedriegt en niet iemand die bewegingen oefent, bij de politie werkt of ernstig ziek is (B2) en dat fruit beter bij vers past dan vla, snoep of zoet (BR1). Van alle SBO-leerlingen blijkt 93% à 95% het meest juiste antwoord op deze zeer gemakkelijke opgaven te kunnen herkennen.

De voorbeeldopgaven BR2, B3, BR3, B4 en B5 beheersen de zeer zwakke leerlingen *matig*.
Eerst bespreken we de vragen bij Betekenis en daarna die bij Betekenisrelaties. B3, B4 en B5 bevragen de betekenis van respectievelijk ‘bestrijden‘, ‘zogenaamd‘ en ‘iets te eten klaar maken‘. Om B3 goed te maken moet de leerling weten dat bestrijden je ergens tegen verzetten betekent en helemaal niets te maken heeft met ergens naar op zoek gaan, ergens toestemming voor geven of je ergens in verdiepen. Bij B4 moet de leerling kunnen herkennen dat de juiste

omschrijving van zogenaamd is dat iets anders lijkt dan het is (en niet dat iets uit de hand loopt, dat iedereen weet hoe je heet of dat iedereen aan de beurt komt). B5 bevraagt de betekenis van 'iets te eten klaarmaken' waarbij de leerling het goede antwoord 'iets voorbereiden' moet kunnen onderscheiden van de semantische verwante woorden verorberen en consumeren en het niet-verwante woord combineren. BR2 bevraagt de betekenisrelatie tussen spoed en haastig. Een goed antwoord veronderstelt dat de leerling zich ervan bewust is dat haastig beter bij spoed past dan rustig, slordig of veilig. Bij BR3 gaat het erom dat de leerling kan herkennen dat buurvrouw niet binnen de categorie familie valt waartoe de woorden schoonzus, achternicht en grootmoeder wel behoren.

Van de 40 opgaven die de zeer zwakke leerling *onvoldoende* beheerst, is BR5 een van de minst moeilijke. Voorbeeldopgave BR5 vereist dat de leerling kan aangeven dat het woord kast meer aan het woord vitrine gerelateerd is dan de woorden lijst, bank en raam. De overige 14 voorbeeldopgaven die hierna besproken worden, beheerst de zeer zwakke leerling onvoldoende.

Voorbeeldopgaven Woordenschat Betekenis 1-5 en Betekenisrelaties 1-5

B1 Wat is een **wolvin**?

A de baas van een groep wolven
B de pluizige staart van een wolf
C een vrouwtjeswolf
D een wolvenjong

B2 Wat is een **schurk**?

A iemand die anderen bedriegt
B iemand die bewegingen oefent
C iemand die bij de politie werkt
D iemand die ernstig ziek is

B3 Wat is **bestrijden**?

A ergens naar op zoek gaan
B ergens toestemming voor geven
C je ergens in verdiepen
D je ergens tegen verzetten

B4 Wat is **zogenaamd**?

A dat iedereen aan de beurt komt
B dat iedereen weet hoe je heet
C dat iets anders is dan het lijkt
D dat iets uit de hand loopt

BR1 Welk woord past het beste bij **vers**?

A fruit
B vla
C snoep
D zout

BR2 Welk woord past het beste bij **spoed**?

A haastig
B rustig
C slordig
D veilig

BR3 Welk woord hoort niet bij **familie**?

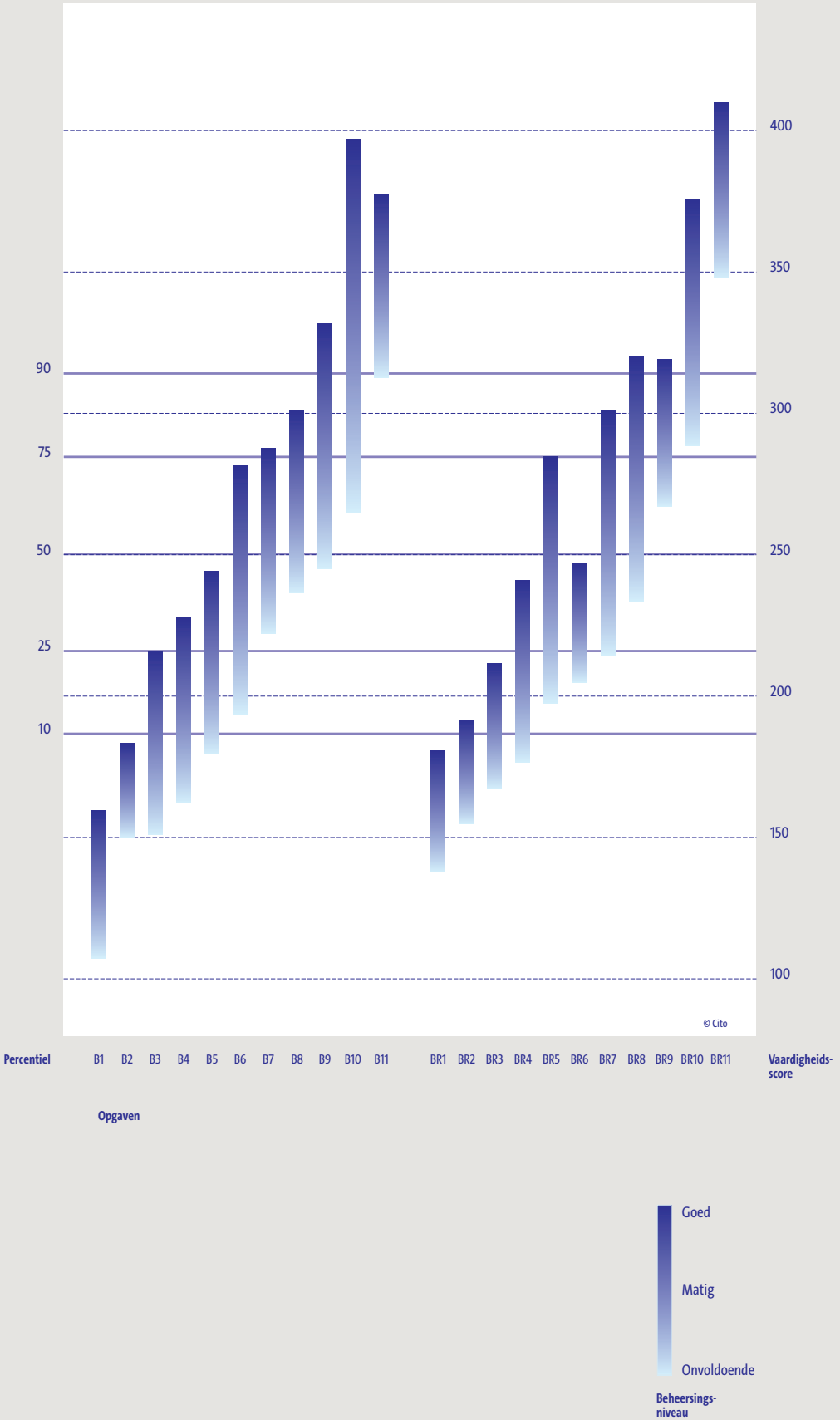
A buurvrouw
B schoonzus
C achternicht
D grootmoeder

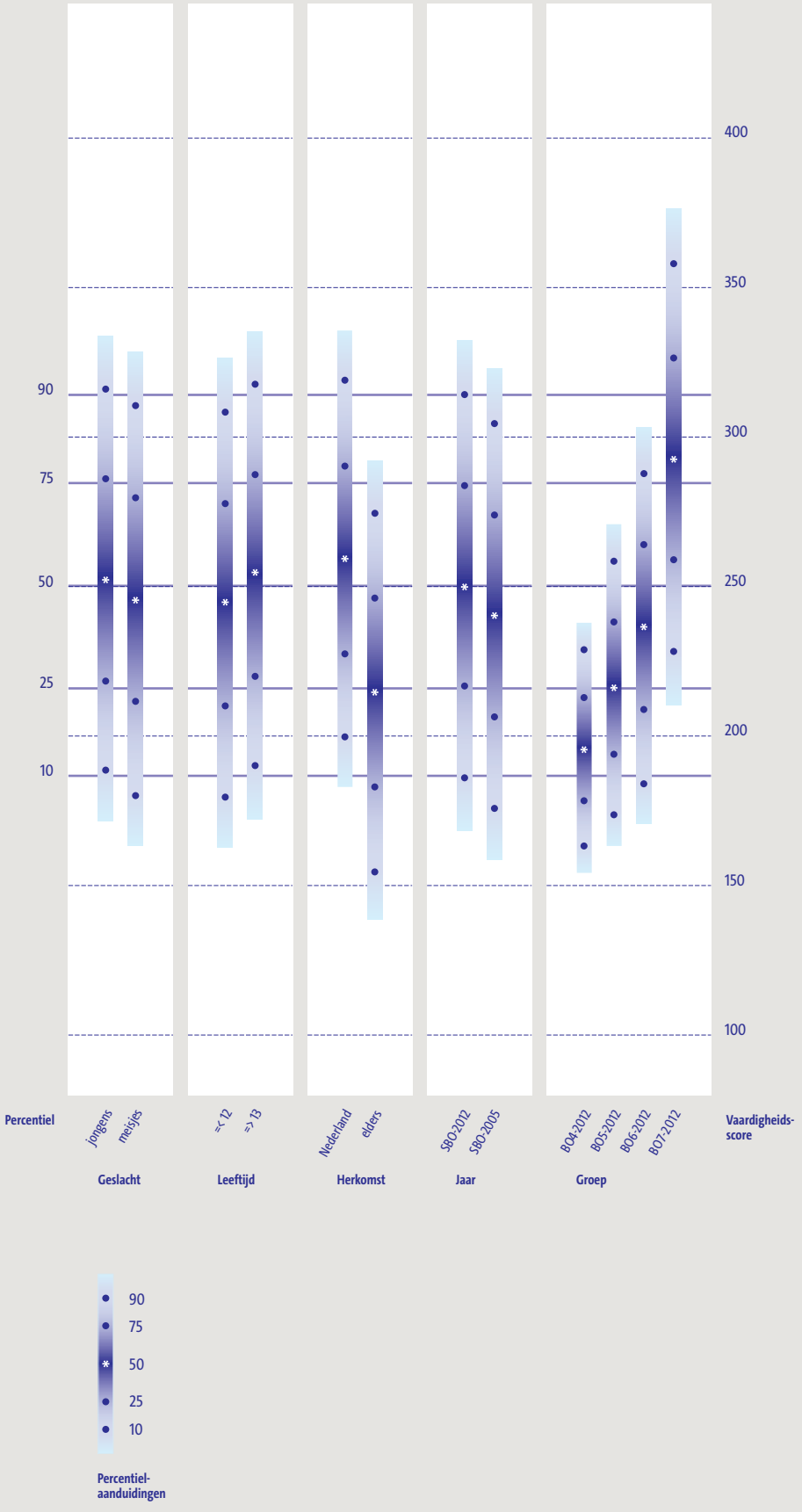
BR4 Welk woord past het best bij **onverwacht**?

A ontknoping
B ontsteltenis
C verrassing
D verwarring

De vaardigheidsschaal

Woordenschat




400
350
300
250
200
150
100
90
75
50
25
10
Percentiel
jongens
meisjes
Geslacht
=< 12
=> 13
Leeftijd
Nederland
elders
Herkomst
SBO 2012
SBO 2005
Jaar
BO4 2012
BO5 2012
BO6 2012
BO7 2012
Groep
Vaardigheids-score
90
75
50
25
10
Percentiel-aanduidingen

B5 Iets te eten klaarmaken is hetzelfde als ...

A iets bereiden.
B iets verorberen.
C iets combineren.
D iets consumeren.

BR5 Een **vitrine** is ...

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

De **gemiddelde leerling** – de percentiel 50-leerling – beheerst van alle 57 woordenschatopgaven 19 opgaven goed, 27 matig en 11 onvoldoende. Tot de *goed* beheerste opgaven behoren alle hiervoor besproken opgaven.

De voorbeeldopgaven B6, B7, BR6, B8, BR7, BR8 en B9 beheerst gemiddelde leerling *matig*.
In opgave B6 leest de leerling eerst de zin 'Dat was een verrassende entree!'. De leerling die deze vraag tot een goed einde brengt, weet dat entree een ander woord voor binnenkomst is en niet een toespraak, voorstelling of opmerking. B7 bevraagt de betekenis van 'het spinnen van een kat' dat in de opgave gedefinieerd is als 'het maken van een zacht brommend geluid'. Bij B8 gaat het erom dat de leerling zich ervan bewust is dat het woord verslaggever de lading van het begrip journalist beter dekt dan nieuwslezer, presentator of uitgever. Dat het overtreden van regels hetzelfde betekent als de uitdrukking 'de regels aan je laars lappen' is het goede antwoord op voorbeeldopgave B9.
Voorbeeld BR6 vraagt naar het tegengestelde van 'iemand met rust laten' waarbij de leerling het goede antwoord 'iemand lastig vallen' moet kunnen onderscheiden van de afleiders 'iemand kalmeren', 'iemand ondersteunen' en 'iemand opvrolijken'. BR7 veronderstelt dat de leerling kan herkennen dat moeras tot een andere categorie behoort dan beek, sloot en vijver. BR8 is een vergelijkbare opgave waarbij de leerling moet kunnen aangeven dat het woord aantal niet in het rijtje berg, hoop en stapel thuishoort.

De laatste vijf voorbeeldopgaven die hierna besproken worden, beheerst de gemiddelde leerling onvoldoende.

Voorbeeldopgaven Woordenschat Betekenis 6-9 en Betekenisrelaties 6-8

B6 Dat was een verrassende **entree**!
Dat was een verrassende ...

A toespraak!
B opmerking!
C voorstelling!
D binnenkomst!

BR6 Wat is het tegengestelde van **iemand met rust laten**?

A iemand kalmeren
B iemand lastigvallen
C iemand ondersteunen
D iemand opvrolijken

B7 De kat **spint**.
Ze ...

A krabt boos met haar nagels over de vloer.
B maakt een zacht brommend geluid.
C rent rondjes door de kamer.
D vangt spinnen met haar voorpoot.

B8 Een **journalist** is hetzelfde als een ...

A nieuwslezer.
B presentator.
C uitgever.
D verslaggever.

B9 Als je **de regels aan je laars lapt**, dan...

A bedenk je nieuwe regels.
B controleer je de regels.
C overtreed je de regels.
D werk je volgens de regels.

BR7 Sommige woorden horen bij elkaar.
Welk woord hoort er niet bij?

A beek
B sloot
C vijver
D moeras

BR8 Sommige woorden horen bij elkaar.
Welk woord hoort er niet bij?

A aantal
B berg
C hoop
D stapel

De **zeer vaardige leerling** – de percentiel 90-leerling – beheerst van alle 57 woordenschat-opgaven 42 opgaven goed, 14 matig en 1 onvoldoende. Tot de *goed* beheerste opgaven behoren de hiervoor besproken voorbeeldopgaven.

De voorbeeldopgaven BR9, B10, BR10 en B11 zijn voorbeelden van opgaven die de gemiddelde leerling onvoldoende beheerst, maar die de zeer vaardige leerlingen *matig* beheersen.
Het percentage SBO-leerlingen dat deze vragen goed beantwoordt, varieert van 26% tot 42%.
Om B10 goed te beantwoorden moet de leerling vertrouwd zijn met het genuanceerde verschil in de betekenis van ‘niet aan iedereen vertellen‘, ‘nooit meer vertellen‘, ‘niet steeds opnieuw vertellen‘ en ‘aan helemaal niemand vertellen’ als alternatieve omschrijvingen van ‘een verhaal niet aan de grote klok hangen’. B11 is een soortgelijke vraag naar de betekenis van iemand verafschuwen.
Voor BR9 en BR10 moet de leerling weten dat aantrekken het tegengestelde is van afstoten en dat volgzaam niet bij kritisch past.

De laatste voorbeeldopgave BR11 is de enige van de 57 opgaven die de zeer vaardige leerlingen *onvoldoende* beheersen. Alleen de allerbesten onder de zeer vaardige leerlingen begrijpen dat drift tot een andere categorie behoort dan conflict, heibel en strijd.

Voorbeeldopgaven Woordenschat Betekenis 10-11 en Betekenisrelaties 9-11

B10 Hester wil haar verhaal niet aan de grote klok hangen.
Hester wil haar verhaal ...

A nooit meer vertellen.
B niet aan iedereen vertellen.
C niet steeds opnieuw vertellen.
D aan helemaal niemand vertellen.

B11 Maak de zin af.
Als iemand **iets verafschuwt**, dan ...

A beschuldigt hij iemand ergens van.
B heeft hij ergens een hekel aan.
C maakt hij zich ergens druk om.
D ziet hij iets ergens in de verte.

BR9 Wat is het tegengestelde van **afstoten**?

A aankloppen
B aanrichten
C aantrekken
D aanwijzen

BR10 Welk woord past niet bij **kritisch**?

A kieskeurig
B opmerkzaam
C scherpzinnig
D volgzaam

BR11 Welk woord hoort er niet bij?

A conflict
B drift
C heibel
D strijd

De moeilijkheid van de opgaven over Betekenis en Betekenisrelaties

Eerder maakten we een onderscheid in de aspecten Betekenis en Betekenisrelaties. Om meer te weten te komen over het verschil in moeilijkheidsgraad tussen de beide opgavenverzamelingen zijn de twee groepen opgaven in drie groepen onderverdeeld. Heeft een leerling minder dan 50% kans om een opgave goed te maken, dan spreken we van een onvoldoende beheerste ofwel moeilijke opgave. Heeft een leerling tussen de 50% en 80% kans om een opgave goed te maken, dan spreken we van een matig beheerste ofwel uitdagende opgave. Wanneer een leerling meer dan 80% kans heeft om een opgave goed te maken, spreken we van een goed beheerste ofwel gemakkelijke opgave. Nu kunnen we vaststellen hoeveel opgaven van elk aspect moeilijk, uitdagend dan wel gemakkelijk zijn voor de zeer zwakke leerling (percentiel 10), voor de gemiddelde leerling (percentiel 50) en voor de zeer vaardige leerling (percentiel 90). De resultaten zijn weergegeven in tabel 6.5.

Tabel 6.5 Percentages moeilijke, uitdagende en gemakkelijke opgaven bij Betekenis en Betekenisrelaties voor zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige leerlingen

Beheersing/moeilijkheidsgraad	Zeer zwakke leerling (P10)	Gemiddelde leerling (P50)	Zeer vaardige leerling (P90)
Betekenis			
Moeilijk	65%	16%	0%
Uitdagend	26%	48%	23%
Gemakkelijk	10%	35%	77%
Betekenisrelaties			
Moeilijk	77%	23%	4%
Uitdagend	19%	46%	27%
Gemakkelijk	4%	31%	69%

De opgaven bij Betekenis zijn voor de gemiddelde leerling ongeveer even moeilijk als de opgaven bij Betekenisrelaties. Zo is voor de gemiddelde leerling 35% van de opgaven bij Betekenis gemakkelijk tegenover 31% van de opgaven bij Betekenisrelaties.
Bij de zeer zwakke leerlingen zien we wel een verschil in de gemiddelde moeilijkheid van de opgaven bij Betekenis en Betekenisrelaties, al lijkt het verschil ook hier niet groot. Kijken we naar de percentages opgaven die de zeer zwakke leerling onvoldoende beheerst, dan blijkt deze bijna twee derde (65%) van de opgaven over Betekenis onvoldoende te beheersen tegenover ruim drie vierde (77%) van de opgaven over Betekenisrelaties. Het verschil bij de zeer vaardige leerlingen is in dezelfde orde van grootte. Voor de zeer vaardige leerlingen is ruim driekwart (77%) van de opgaven bij Betekenis gemakkelijk tegenover ruim twee derde (69%) van de opgaven over Betekenisrelaties.
Dat het niet om grote verschillen gaat, blijkt ook uit de gemiddelde vaardigheidsscores die voor Betekenis en Betekenisrelaties respectievelijk 199 en 218 bedragen. Ook de gemiddelde p-waarden wijzen in de richting van een klein verschil in moeilijkheidsgraad. Van de 31 opgaven bij Betekenis heeft de gemiddelde SBO-leerling er 68% goed gemaakt tegenover 64% van de 26 opgaven bij Betekenisrelaties. Bij de interpretatie moeten we bedenken dat de aantallen opgaven relatief klein zijn en dat de uitkomsten ook afhankelijk zijn van de tot op zekere hoogte toevallige samenstelling van de beide opgavenverzamelingen naar moeilijkheidsgraad.

Samenhang van Woordenschat met Begrijpen en Interpreteren

De vaardigheidsscores voor woordenschat hangen relatief sterk samen met die voor Begrijpen (r = .78) en Interpreteren (r = .76). Leerlingen die goed of slecht zijn in woordenschat zijn dat over het algemeen ook in Begrijpen en Interpreteren. Dat de samenhang relatief hoog is, blijkt ook uit de percentages gemeenschappelijk variantie. De scores voor woordenschat hebben 61% gemeenschappelijke variantie met de scores voor Begrijpen en 58% met Interpreteren. De correlaties van woordenschat met Begrijpen en Interpreteren zijn duidelijk hoger dan die tussen Begrijpen en Interpreteren onderling (r = .61). Dit wekt verbazing omdat Begrijpen en Interpreteren als deelvaardigheden van Begrijpend lezen hoger met elkaar zouden moeten samenhangen dan met de conceptueel minder verwante vaardigheid woordenschat.

Samengevat
Al met al worden de opgaven over het aspect Betekenis (waar synoniemen, omschrijvingen, collocaties en uitdrukkingen deel van uitmaken) wat beter beheerst dan die over Betekenisrelaties (waarbij de leerlingen categoriseren, generaliseren of tegenstellingen aangeven). Daarnaast blijken meerkeuzeopgaven waarbij de leerlingen een keuze moet maken uit

semantisch sterk verwante antwoordmogelijkheden lastiger dan wanneer de alternatieven qua betekenis sterk van elkaar verschillen.

Verschillen tussen groepen leerlingen

De verdelingen van de vaardigheid van de verschillende groepen leerlingen is weergegeven in de figuur op pagina 247.

De woordenschat van meisjes blijkt even goed ontwikkeld als die van jongens. De geschatte vaardigheidsscore van meisjes is weliswaar iets lager dan die van jongens (245 versus 252) maar gezien de effectgrootte van .14 gaat het hier om een verwaarloosbaar verschil.

Leerlingen van dertien jaar of ouder behalen iets hogere prestaties op het gebied van woordenschat dan jongere leerlingen (254 versus 244). De effectgrootte van .20 duidt op een klein verschil.

Kinderen van in Nederland geboren ouders zijn gemiddeld veel beter in woordenschat dan kinderen van elders geboren ouders (259 versus 215). De effectgrootte bedraagt .95 en wijst in de richting van een groot verschil.

Van de 57 woordenschatopgaven zijn er 21 ook in 2005 aan leerlingen voorgelegd. Daardoor kunnen we de prestaties in 2012 vergelijken met die van de vorige leespeiling. In 2005 behaalden de SBO-leerlingen gemiddeld wat hogere vaardigheidsscores voor woordenschat dan in 2005 (250 versus 240). De effectgrootte van .19 zit dicht tegen de .20 waarbij er sprake zou zijn geweest van een klein verschil (Cohen, 1977). Dat het verschil niet groot is, blijkt ook uit de gemiddelde p-waarden. In 2012 behaalden de SBO-leerlingen 66% van de maximumscore en in 2005 was dat 63%.

In de zogeheten referentiepeiling zijn de woordenschatopgaven ook voorgelegd aan leerlingen uit groep 4, 6 en 7 van het reguliere basisonderwijs. Daardoor kunnen we de prestaties van de SBO-leerlingen vergelijken met die van leerlingen uit het reguliere basisonderwijs (waarbij we voor groep 5 het gemiddelde hebben genomen van groep 4 en 6). De woordenschat van de gemiddelde SBO-leerling blijkt tussen die van groep 6 en 7 in te liggen, maar wel dichter bij groep 6 dan groep 7. Drukken we de verschillen uit als een percentage goed beantwoorde opgaven, dan heeft de gemiddelde SBO-leerling 66% goed, tegenover 47%, 62% en 79% voor respectievelijk groep 4, 6 en 7.

Wederom blijken de verdelingen van de onderscheiden groepen een aanzienlijke overlap te vertonen. Zo doet de beste 25% van de SBO-leerlingen het bijna net zo goed als de gemiddelde leerling in groep 7. Ook presteert de beste 10% van de SBO-leerlingen duidelijk beter op woordenschat dan de gemiddelde leerling in groep 7 en is de woordenschat van de zwakste 10% vergelijkbaar met die van de zwakste 10% van groep 6.

Opgemerkt wordt dat het gemiddelde vaardigheidsverschil tussen de hiervoor onderscheiden groepen niet gecorrigeerd is voor andere achtergrondkenmerken die mogelijk van invloed zijn op de prestaties. Het betreft zogeheten bruto verschillen zoals berekend op basis van het gemiddeld verschil in de geschatte vaardigheid van de groepen leerlingen. In hoofdstuk 7 rapporteren we daarom ook de zogeheten netto ofwel gecorrigeerde verschillen. Die geven aan hoe groot of klein het vaardigheidsverschil zou zijn geweest onder de aanname dat de groepen leerlingen vergelijkbaar zijn qua geslacht, leeftijd en herkomst van de ouders. Daarnaast geven we aan of het vaardigheidsverschil statistisch gezien significant is, dit wil zeggen: niet op toeval berust.

6.4 Technisch lezen

Inhoud

In het leesonderwijs wordt een onderscheid gemaakt tussen begrijpend lezen en technisch lezen (zie ook hoofdstuk 1). Het decoderen en kunnen herkennen van geschreven woorden is een belangrijke voorwaarde om teksten met begrip te kunnen lezen. De technische leesvaardigheid van de SBO-leerlingen is vastgesteld met hetzelfde type Leestempotoetsen dat ook gebruikt is in de groepen 8 en 5 van het reguliere basisonderwijs. Voor de theoretische achtergrond en een beschrijving van het doel, de inhoud en de vorm van deze toetsen wordt verwezen naar paragraaf 4.5.

De Leestempotoetsen en de afname

Voor het meten van de technische leesvaardigheid van de SBO-leerlingen is gebruikgemaakt van zeven Leestempotoetsen, zoals hierna in het overzicht te zien is.

Toetsnaam	Omschrijving
Leestempo Nieuw 1 (De wedstrijd)	Een speciaal voor het onderzoek ontwikkelde toets Leestempo voor de lezers op het niveau van AVI-M4
Leestempo Nieuw 2 (Snoep)	Een speciaal voor het onderzoek ontwikkelde toets Leestempo voor de lezers op het niveau van AVI-M5
Leestempo Nieuw 3 (Schoolreisje naar Mars)	Een speciaal voor het onderzoek ontwikkelde toets Leestempo voor de lezers op het niveau van AVI-E6
Leestempo Nieuw 4 (Prinsjesdag)	Een speciaal voor het onderzoek ontwikkelde toets Leestempo voor de lezers op het niveau van AVI-Plus
Leestempo LOVS E4 (De agent)	Een toets Leestempo op het niveau AVI-E4 zoals opgenomen in het pakket Technisch lezen uit het Leerlingvolgsysteem
Leestempo LOVS E5 (De blindengeleidehond)	Een toets Leestempo op het niveau AVI-E5 zoals opgenomen in het pakket Technisch lezen uit het Leerlingvolgsysteem
Leestempo LOVS M7 (Gezond eten)	Een toets Leestempo op het niveau AVI-M7 zoals opgenomen in het pakket Technisch lezen uit het Leerlingvolgsysteem in verband

De eerste vier toetsen zijn geconstrueerd voor deze SBO-peiling. Alle deelnemende leerlingen hebben volgens de planning in ieder geval één van deze vier nieuwe toetsen gemaakt. De moeilijkheidsgraad van de toetsen is verschillend, zodat de zwakkere lezers ‘op maat’ getoetst konden worden: zij hebben een toets gemaakt die rekening houdt met hun vaardigheid. Dat is voor de leerlingen prettig, maar de vaardigheid wordt op deze manier ook beter gemeten. Er is voor gezorgd dat de onderwerpen van de ook naar verhouding gemakkelijke toetsen niet te kinderlijk waren voor 12- of 13-jarigen. In totaal hebben 772 SBO-leerlingen een nieuwe PPON-Leestempotoets gemaakt.

Daarnaast zijn drie standaardtoetsen uit het pakket Technisch lezen van het Leerling- en onderwijsvolgsysteem van Cito (LOVS) aan leerlingen voorgelegd. Het format van de drie

LOVS-toetsen is volledig gelijk aan dat van de vier nieuwe PPON-toetsen. De drie LOVS-toetsen fungeren in dit verband als ankertoets voor de schaling: afname van deze toets naast de vier nieuw ontwikkelde Leestempotoetsen maakt het mogelijk om de scores van de leerlingen in het huidige peilingsonderzoek te plaatsen op de AVI-schaal, die in het onderwijsveld betekenisvol is.

In principe maakten alle leerlingen, naast een van de vier nieuwe PPON-toetsen, ook een ankertoets. In totaal hebben 765 SBO-leerlingen een ankertoets gemaakt. Dit aantal is lager dan de 772 leerlingen die de nieuwe PPON-toetsen maakten. De verklaring voor dit verschil is dat 7 leerlingen alleen een PPON-toets (of alleen een LOVS-toets) hebben gemaakt.

Voor de rapportage gebruikte gegevens

In totaal hebben 776 SBO-leerlingen deelgenomen aan het onderzoek naar de technische leesvaardigheid. Van een aantal leerlingen bleken de scores niet bruikbaar aangezien zij een zogeheten niet-acceptabele score (NA-score) behaalden. In de instructie bij de Leestempo-toetsen wordt aangegeven: “Lees zo vlug als je kunt, maar niet zo vlug dat je fouten maakt”. Het uitgangspunt is dat de leerling de leessnelheid zo kiest dat hij of zij de toets nog juist foutloos maakt. Als het aantal fouten te groot is in vergelijking met het aantal opgaven dat in de gegeven leestijd gemaakt is, gaan we ervan uit dat de toets onvoldoende nauwkeurig gemaakt is en wordt de desbetreffende leerling uitgesloten van verdere analyse (zie paragraaf 4.5 voor een nadere toelichting). Voor iedere Leestempotoets die een SBO-leerling maakte, is de verhouding tussen de ruwe scores ‘aantal gelezen’ en ‘aantal goed’ berekend. Alleen als deze voldeed aan de nauwkeurigheidseis van minimaal 85%, werd de score omgezet in een vaardigheidsscore.
De resultaten van de SBO-leerlingen zijn uiteindelijk gebaseerd op de gegevens van 706 leerlingen oftewel 91% van de leerlingen: zij hebben op minimaal één toets een AC-score behaald (dit wel zeggen: een acceptabele score). Indien zij twee toetsen hebben gemaakt en op beide toetsen een AC-score hebben behaald, is hun vaardigheidsscore bepaald op basis van beide toetsresultaten. Dit was het geval bij de meerderheid van de leerlingen, namelijk bij 617 van de 706 leerlingen. In tabel 6.6 is per Leestempotoets weergeven hoeveel SBO-leerlingen de toets gemaakt hebben en hoeveel leerlingen uitgesloten zijn omdat zij meer dan 15% fouten maakten (NA-scores ofwel niet-acceptabele scores). In de laatste kolom staat het aantal en percentage leerlingen dat zo’n NA-score behaalde.

Tabel 6.6 Technisch leesbaarheidsniveau, totaal aantal leerlingen, aantal leerlingen met een AC-score en aantal leerlingen (en percentage leerlingen) met een NA-score per Leestempotoets

Leestempotoets	AVI-niveau	Totaal aantal leerlingen	Aantal leerlingen met AC-scores	Aantal leerlingen met NA-scores (%)
De wedstrijd	AVI-M4	83	74	9 (10,8)
Snoep	AVI-M5	141	119	22 (15,6)
Schoolreisje naar Mars	AVI-E6	219	181	38 (17,4)
Prinsjesdag	AVI-Plus	329	306	23 (7,0)
De agent	AVI-E4	155	123	32 (20,6)
De blindengeleidehond	AVI-E5	179	146	33 (18,4)
Gezond eten	AVI-M7	431	374	57 (13,2)

Het percentage SBO-leerlingen met niet-acceptabele scores op deze toetsen varieert van 7% tot 21%. Deze range van percentages is beduidend breder dan de range die in het onderzoek halverwege groep 5 aangetroffen werd (zie paragraaf 5.4). Toen behaalde, afhankelijk van de

toets, tussen de 2% en 8% van de leerlingen een NA-score. Dat in het SBO relatief meer leerlingen dan in het reguliere basisonderwijs te veel fouten maken, komt overeen met de resultaten van de vorige peilingsonderzoeken (Heesters e.a., 2007b; Van Berkel e.a., 2007). Destijds maakte, afhankelijk van de toets, tussen de 28% en 36% van de SBO-leerlingen te veel fouten in de toets, terwijl dit in het reguliere basisonderwijs tussen de 13% en 25% was.
Het algemene beeld is dus dat, halverwege het reguliere basisonderwijs en einde speciaal basisonderwijs, leerlingen tegenwoordig minder vaak te veel fouten maken dan toen, maar dat het verschil tussen het regulier en speciaal basisonderwijs gelijk is gebleven. Een aannemelijke verklaring voor de lagere percentages NA-scores is dat de leerlingen tegenwoordig meer vertrouwd zijn met het toetsformat van de Leestempotoetsen dan vijf jaar geleden. De Leestempotoetsen nemen namelijk pas sinds 2009 een prominente plaats in binnen het leerlingvolgsysteem.

Check op de representativiteit

Alvorens de resultaten te bespreken gaan we na of er in specifieke subgroepen opvallend veel leerlingen afvallen doordat zij op geen enkele toets tot een AC-score zijn gekomen.
Aan de SBO-peiling hebben er bijna twee maal zoveel jongens als meisjes deelgenomen.
Het percentage jongens in de groep leerlingen met alleen NA-scores op hun toets(en) ligt echter boven de 80%. Dit betekent dat het opvallend vaker bij jongens dan bij meisjes voorkomt dat er op geen enkele toets een AC-score behaald wordt. Invloed van de factor geslacht lijkt aldus duidelijk aanwezig. Toetsing door middel van een X^2-toets op het 1%-niveau bleek inderdaad significant. Ter herinnering: leerlingen maken in principe twee toetsen Leestempo. Alleen als een leerling op minimaal één toets een AC-score behaalt, kan er een vaardigheidsscore bepaald worden.
Bij geen van de andere achtergrondkenmerken was sprake van duidelijke invloed: er zijn geen specifieke subgroepen waarin opvallend veel leerlingen afvallen doordat zij op geen enkele toets tot een AC-score zijn gekomen.
Als we ten slotte de oorspronkelijke (representatieve) steekproef vergelijken met de steekproef waarop we hierna de resultaten baseren, dan verschillen deze twee niet significant van elkaar. Dat betekent dat de resultaten gebaseerd zijn op een representatieve (sub)steekproef van de doelpopulatie.

Wat leerlingen kunnen

In dit tekstdeel vergelijken we de technische leesvaardigheid van zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige SBO-leerlingen met de landelijke normeringsgegevens voor het reguliere basisonderwijs. In de tweede kolom van tabel 6.7 staat het gemiddeld aantal woorden dat de p50-leerlingen in het reguliere basisonderwijs op de onderscheiden functioneringsniveaus hebben gelezen (zie bijvoorbeeld Jongen e.a., 2012, figuur 7, pagina 27). Te zien is bijvoorbeeld dat leerlingen halverwege groep 5 in Nederland gemiddeld 87 woorden per minuut lezen.
De derde kolom laat zien hoe de technische leesvaardigheid van de zeer zwakke (percentiel 10), gemiddelde (percentiel 50) en zeer vaardige (percentiel 90) leerlingen uit de SBO-peiling zich verhoudt tot de functioneringsniveaus voor het reguliere basisonderwijs.

Tabel 6.7 Het technisch lezen van zeer zwakke, gemiddelde en zeer vaardige SBO-leerlingen in relatie tot gemiddelde vaardigheidsscores en functioneringsniveaus in het basisonderwijs

Functioneringsniveau	Gemiddelde vaardigheidsscore in de normeringsonderzoeken LOVS (percentiel-50 leerling)	Percentielniveau SBO
M8	170	
B8	161	
E7	153	Zeer vaardige leerling (percentiel 90)
M7	141	
E6	121	
M6	111	
E5	96	Gemiddelde leerling (percentiel 50)
M5	87	
E4	73	
M4	60	Zeer zwakke leerling (percentiel 10)
E3	34	

De **zeer zwakke leerling** – de percentiel 10-leerling – behaalt een gemiddelde vaardigheidsscore van 61,6. Dat wil zeggen dat deze leerling bijna 62 woorden tekst per minuut leest. Deze score is net iets hoger dan de score die leerlingen in het reguliere basisonderwijs in Nederland gemiddeld halverwege groep 4 behalen. De achterstand van de zeer zwakke SBO-leerling op het terrein van de technische leesvaardigheid bedraagt ten opzichte van de leerlingen in het reguliere basisonderwijs dus ruim vier jaar.

De **gemiddelde leerling** – de percentiel-50 leerling – heeft een vaardigheidsscore van 98,5. Dat wil zeggen dat de gemiddelde SBO-leerling ruim 98 woorden per minuut leest. Deze score ligt net boven de score die leerlingen in het reguliere basisonderwijs gemiddeld genomen eind groep 5 behalen. Dit betekent dat de gemiddelde leerlingen in het huidige onderzoek ten opzichte van de leerlingen in het reguliere basisonderwijs een achterstand hebben van een kleine drie jaar.

De **zeer vaardige leerling** – de percentiel-90 leerling – heeft een vaardigheidsscore van 147,2. Ten opzichte van het reguliere basisonderwijs blijkt deze score precies te liggen tussen de gemiddelde scores van leerlingen halverwege en einde groep 7. Dit betekent dat de achterstand van de zeer vaardige leerling in het huidige onderzoek wat betreft technische leesvaardigheid ongeveer een jaar bedraagt. Anders gezegd: de beste (technische) lezers in de eindgroepen van het SBO lezen even goed als leerlingen in het reguliere basisonderwijs gemiddeld genomen een jaar eerder doen.

Verschillen tussen groepen leerlingen

Tabel 6.8 geeft inzicht in de bruto vaardigheidsverschillen tussen groepen leerlingen die zijn samengesteld op basis van de achtergrondkenmerken geslacht, leeftijd, herkomst en thuistaal. Voor elke groep is naast de gemiddelde vaardigheidsscores en functioneringsniveaus ook het aantal leerlingen weergegeven.

Tabel 6.8 Gemiddelde vaardigheidsscores, functioneringsniveaus en omvang van groepen leerlingen uitgesplitst per achtergrondkenmerk

Achtergrond-variabele	Categorie achtergrond-variabele	Gemiddelde (geobserveerde) vaardigheidsscore	Functioneringsniveau (gebaseerd op gemiddelde vaardigheidsscores in Nederland)	Aantal leerlingen
Geslacht	Jongens	98,9	>E5	441
	Meisjes	104,1	E5M6	265
Leeftijd	12-jaar en jonger	99,9	>E5	243
	13-jaar en ouder	101,5	>E5	458
Herkomst	Nederlands	102,5	>E5	565
	Buitenlands	94,5	<E5	138
Thuistaal	Nederlands	101,2	>E5	522
	Anderstalig	100,0	>E5	181

Noot. Vanwege ontbrekende waarnemingen tellen de aantallen leerlingen bij herkomst, thuistaal en leeftijd niet op tot 706.

Anders dan bij de andere vaardigheden die in dit hoofdstuk aan bod kwamen, rapporteren we hierna de netto vaardigheidsverschillen tussen de groepen (en niet de bruto verschillen). Deze netto verschillen zijn gebaseerd op een multiple regressieanalyse waarbij de invloed van het desbetreffende achtergrondkenmerk op technisch lezen is gecorrigeerd voor het effect van de overige achtergrondkenmerken in de statistische analyse (dit wil zeggen: geslacht, leeftijd en in sommige gevallen ook herkomst of thuistaal). Ze geven aan hoe groot het vaardigheids-verschil tussen twee groepen zou zijn geweest onder de aanname dat de verdeling van de overige kenmerken in beide groepen ongeveer gelijk is. Voor meer uitleg over het verschil tussen bruto en netto vaardigheidsverschillen wordt verwezen naar de inleiding in hoofdstuk 7.

Meisjes behalen gemiddeld hogere scores voor technisch lezen dan jongens. Het netto vaardigheidsverschil is statistisch significant (op 5%-niveau), maar gezien de effectgrootte van .16 gaat het om een verwaarloosbaar verschil.

Leerlingen van dertien jaar of ouder zijn niet vaardiger op het gebied van technisch lezen dan jongere leerlingen. De netto effectgrootte bedraagt .04 zodat we het verschil als verwaarloosbaar kunnen beschouwen.

Met betrekking tot het achtergrondkenmerk herkomst blijken kinderen van in Nederland geboren ouders gemiddeld beter in technisch lezen dan kinderen van elders geboren ouders. Het netto verschil in vaardigheid is statistisch significant (op 5%-niveau). De effectgrootte van .26 wijst in de richting van een klein verschil.

De thuistaal lijkt er niet toe te doen. Dit komt naar voren als we de groep die thuis Nederlands spreekt, vergelijken met de groep anderstaligen die de categorieën streektaal, buitenlands en gemengd omvat. Echter, als we de vier subgroepen nader met elkaar vergelijken, blijkt er wel een (op 5%-niveau) significant en groot (≥ 0.9) verschil voor de subgroep streektaal te zijn. De leerlingen die thuis een streektaal spreken, presteren gemiddeld beter dan de groep ‘Nederlands’ en de twee andere subgroepen. Omdat de groep die thuis een streektaal spreekt slechts uit vijf leerlingen bestaat, moet deze bevinding met de grootst mogelijke voorzichtigheid geïnterpreteerd worden.

Al met al liggen de vaardigheidsniveaus van de vergeleken groepen bij geslacht, leeftijd en thuistaal (veel) dichter bij elkaar dan bij herkomst (zie ook tabel 6.8). We kunnen dus stellen dat alleen 'herkomst' enigszins voor werkelijke vaardigheidsverschillen tussen de groepen zorgt. Dit wordt nog duidelijker als we de technische leesvaardigheid van SBO-leerlingen vergelijken met die van leerlingen in het reguliere basisonderwijs. Kinderen van ouders die in Nederland geboren zijn, presteren boven het niveau waarop leerlingen gemiddeld op het einde van groep 5 functioneren, terwijl kinderen van elders geboren ouders onder dat E5-niveau zitten.

Vergelijking in de tijd

In de vorige SBO-peiling (Heesters e.a., 2007b) zijn twee Leestempotoetsen afgenomen en in de huidige peiling vier nieuwe PPON-toetsen en drie bestaande ankertoetsen uit het LOVS.
De twee toetsen uit het onderzoek van 2005 zijn in de huidige peiling niet opnieuw afgenomen. Dit betekent dat we de technische leesvaardigheid anno 2012 niet op directe wijze kunnen vergelijken met die in 2005. Dat de beide toetsen van 2005 niet opnieuw zijn afgenomen heeft twee redenen. In de eerste plaats is destijds bij de analyse van de resultaten een andere manier van schaling gebruikt, wat het vergelijken in de tijd bemoeilijkt. In de tweede plaats waren de percentages NA-scores in het vorige onderzoek zoveel hoger dat vergelijking in de tijd bij voorbaat zinloos lijkt. Wel kunnen we de technische leesvaardigheid in 2012 op indirecte wijze vergelijken met die in 2005. In de huidige peiling maakten de meeste leerlingen zowel een nieuwe PPON-toets als een LOVS-toets. Via het anker van de LOVS-toetsen kunnen we het vaardigheidsniveau van de SBO-leerlingen uitdrukken op de landelijk representatieve AVI-schaal voor het reguliere basisonderwijs. In het vorig peilingsonderzoek zijn de resultaten op een andere vaardigheidsschaal gerapporteerd, maar er is toen ook gebruikgemaakt van een voorlopige transformatie van deze scores op de AVI-schaal, die nog in ontwikkeling was. Juist die vergelijking met de Nederlandse reguliere populatie maakt dat de resultaten van SBO-leerlingen wel in globale zin in de tijd vergeleken kunnen worden. Met andere woorden, we kunnen de vaardigheidsscores van 2005 en 2012 niet rechtstreeks vergelijken, maar we kunnen deze wel via de gemeenschappelijke AVI-schaal tegen elkaar afzetten.

Uit de vorige SBO-peiling bleek dat de percentiel-10 leerling lager scoorde dan leerlingen gemiddeld einde groep 4 in het reguliere basisonderwijs deden. De huidige percentiel-10 leerling zit daar boven.

Lag het niveau van de gemiddelde leerling bij de vorige peiling tussen het niveau van halverwege en eind groep 5 in, in het huidige onderzoek lezen gemiddelde leerlingen in de SBO-eindgroepen net iets beter dan dat leerlingen dat gemiddeld einde groep 5 in het reguliere basisonderwijs doen.

Het niveau van de percentiel-90 leerling ten slotte kwam vorige keer overeen met het niveau dat leerlingen in het reguliere basisonderwijs gemiddeld tussen halverwege en eind groep 7 behalen. In het huidige onderzoek is dat ook het geval.

Samengevat
Met de nodige slagen om de arm kunnen we concluderen dat er bij de zeer zwakke en gemiddelde leerlingen sprake lijkt van een lichte vooruitgang, maar bij de zeer vaardige leerlingen is er geen voor- of achteruitgang waarneembaar.

7 Verschillen tussen groepen leerlingen

7 Verschillen tussen groepen leerlingen

In de voorgaande hoofdstukken lieten we zien hoe het is gesteld met de leesvaardigheid van de leerlingen in groep 8, groep 5 en het SBO. In dit hoofdstuk gaan we in op de vaardigheidsverschillen tussen groepen leerlingen zoals tussen jongens en meisjes en leerlingen met een verschillende sociale achtergrond. Ook vergelijken we de leesprestaties anno 2011 (groep 8 en 5) en 2012 (SBO) met de vorige peiling uit 2005.

Dit hoofdstuk heeft de volgende opbouw. Eerst gaan we in op de verschillen tussen groepen leerlingen die zijn samengesteld op basis van geslacht, leertijd ('zittenblijven'), opleidingsniveau en herkomst van de ouders, sociaaleconomische achtergrond, thuistaal, verstedelijking, regio, dyslexie en advies voortgezet onderwijs. Vervolgens vergelijken we de leesprestaties anno 2005 (Van Berkel e.a., 2007; Heesters e.a., 2007a,b) met de huidige peilingen die in het schooljaar 2010-2011 gehouden zijn.

Vanwege het grote aantal leerlingen in de analyse is een klein gemiddeld prestatieverschil tussen groepen leerlingen al snel statistisch significant. Als maat voor het vaardigheidsverschil tussen twee groepen rapporteren we daarom de effectgrootte. Daarin is het verschil tussen de gemiddelden van twee groepen uitgedrukt als een proportie van de standaarddeviatie. Bij de evaluatie van de grootte van de vaardigheidsverschillen tussen groepen baseren we ons op de vuistregel van Cohen (1977) waarbij .20, .50 en .80 respectievelijk een klein, middelgroot en groot verschil vertegenwoordigen.

In dit hoofdstuk rapporteren we de bruto en netto effectgroottes van de verschillen tussen telkens twee groepen. De bruto effectgrootte is berekend door het verschil tussen de geschatte vaardigheidsgemiddelden van beide groepen te delen door de standaarddeviatie. Deze bruto ofwel ongecorrigeerde effectgroottes zijn in de figuren met een lichtpaarse horizontale balk aangegeven. Als daar aanleiding toe is, bespreken we in de tekst ook de zogeheten netto ofwel gecorrigeerde effectgroottes. Deze zijn in de figuren met een donkerpaarse balk aangegeven. De netto effectgroottes geven aan hoe groot of klein het vaardigheidsverschil zou zijn geweest als de twee groepen leerlingen vergelijkbaar zouden zijn geweest voor wat betreft de verdeling naar geslacht, leertijd, formatiegewicht en herkomst van de ouders. Ze geven aan wat de unieke bijdrage van een achtergrondkenmerk is onder de aanname dat de andere achtergrondkenmerken gelijkelijk verdeeld zijn over de groepen. De netto effectgroottes zijn gebaseerd op een multiple regressieanalyse waarbij de invloed van het desbetreffende achtergrondkenmerk op de leesprestaties is gecorrigeerd voor de invloed van de overige achtergrondkenmerken in de statistische analyse.

Een voorbeeld

We illustreren het verschil tussen de bruto en netto effectgrootte aan de hand van het voorbeeld leertijd. De bruto effectgrootte voor leertijd geeft aan hoe groot het vaardigheidsverschil is tussen reguliere leerlingen en zittenblijvers in het Nederlandse basisonderwijs. Echter, jongens blijven vaker zitten dan meisjes en hetzelfde geldt voor allochtone leerlingen in vergelijking met hun autochtone klasgenoten. Daardoor bevat de groep zittenblijvers relatief veel jongens en vaak ook wat meer allochtone leerlingen. De netto effectgrootte geeft aan hoe groot het vaardigheidsverschil tussen reguliere leerlingen en zittenblijvers zou zijn geweest als de verdeling naar geslacht en het opleidingsniveau en de herkomst van de ouders in beide groepen ongeveer gelijk zou zijn geweest. Anders gezegd, de bruto effectgrootte vertegenwoordigt het 'werkelijke' vaardigheidsverschil tussen reguliere en vertraagde leerlingen in de populatie van het (speciaal) basisonderwijs en de netto effectgrootte staat voor de unieke invloed van doubleren op de leesprestaties na correctie voor de invloed van de overige achtergrondkenmerken (in de statistische analyse).

Sinds de vorige peiling in 2005 heeft het formatiegewicht een andere invulling gekregen. Speelde in het oude leerlinggewicht de etnische achtergrond nog een belangrijke rol, voor het nieuwe leerlinggewicht is alleen het opleidingsniveau van de ouders van belang. Vanwege het verschil tussen de oude en nieuwe definitie is het vaardigheidsverschil tussen 2011 en 2005 alleen gecorrigeerd voor geslacht, leertijd en herkomst en niet voor formatiegewicht.

In de figuren zijn de bruto effectgroottes met een lichtpaarse staaf aangeduid en de netto effectgroottes met een donkerpaarse staaf. De beide effectgroottes zijn voor elke combinatie van vaardigheid en populatie afzonderlijk weergegeven. De betekenis van de labels bij de op de verticale as weergegeven vaardigheden is als volgt:

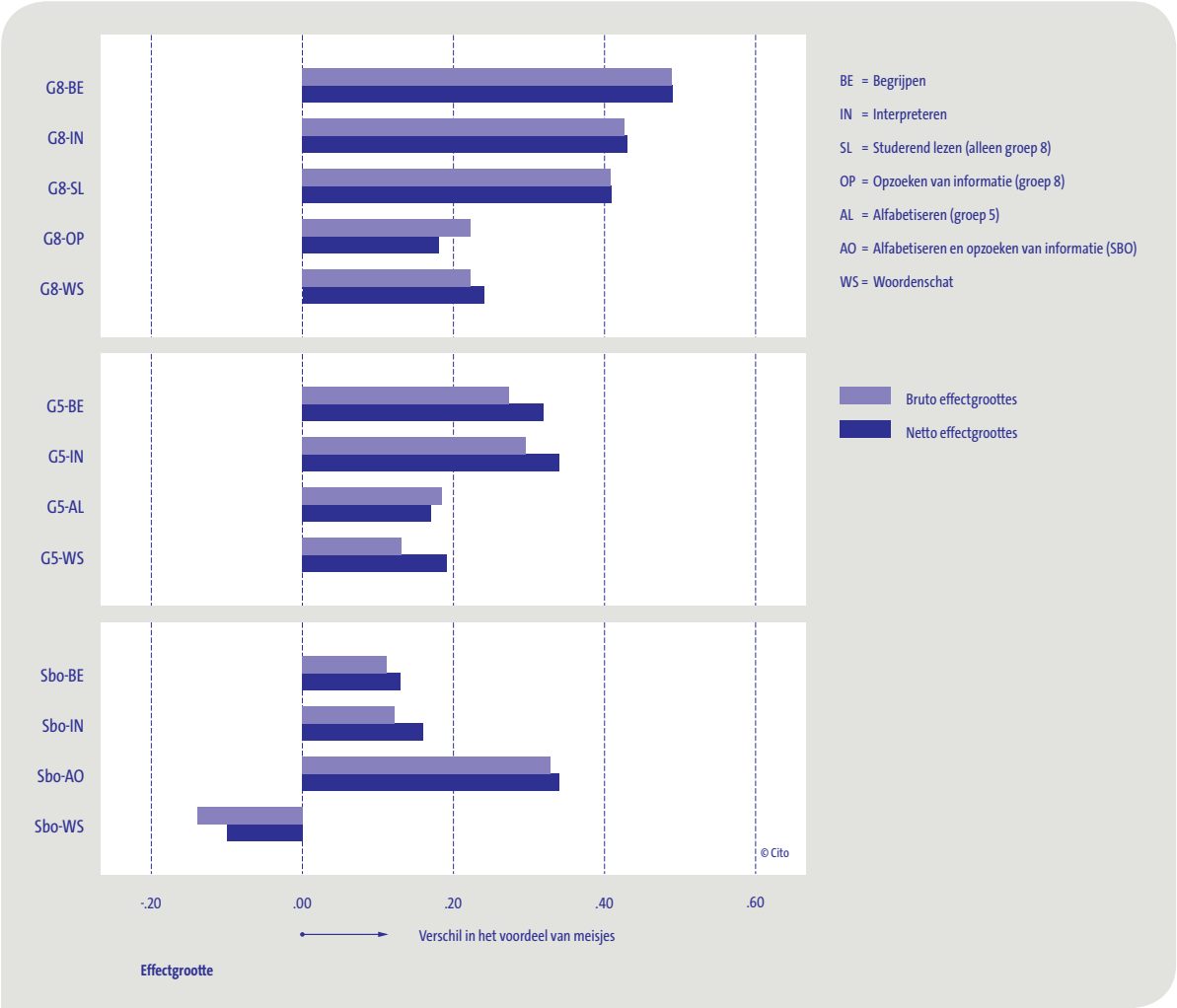
- BE = Begrijpen;
- IN = Interpreteren;
- SL = Studerend lezen (alleen groep 8);
- OP = Opzoeken van informatie (groep 8);
- AL = Alfabetiseren (groep 5);
- AO = Alfabetiseren en opzoeken van informatie (SBO);
- WS = Woordenschat.

Opgemerkt wordt dat de vaardigheden in groep 8, groep 5 en SBO onafhankelijk van elkaar geanalyseerd zijn. Anders dan bijvoorbeeld in de peiling schrijfvaardigheid (Kuhlemeier e.a., 2013) konden de prestaties van groep 8, groep 5 en SBO niet op dezelfde schaal worden uitgedrukt. Daardoor weten we niet of de scores voor bijvoorbeeld begrijpend lezen in groep 8 dezelfde betekenis hebben als die in groep 5 of de eindgroep van het SBO, ook al is deze vaardigheid in de figuren met hetzelfde symbool BE aangeduid.

7.1 Jongens en meisjes

Er zijn aanwijzingen dat meisjes over het algemeen betere lezers zijn dan jongens, al is het verschil meestal klein (o.a. Anastasi, 1958; Maccoby & Jacklin, 1974; Kuhlemeier & Van den Bergh, 1991; Stoet & Geary, 2013). Figuur 7.1 toont de bruto ofwel ongecorrigeerde effectgroottes (lichtpaarse staven) en de netto ofwel gecorrigeerde effectgroottes (donkerpaarse staven) per groep per vaardigheid. Een positieve waarde van de effectgrootte suggereert een vaardigheidsverschil in het voordeel van meisjes.

Figuur 7.1 Effectgroottes voor de bruto ofwel ongecorrigeerde (lichtpaars) en de netto ofwel gecorrigeerde (donkerpaars) vaardigheidsverschillen tussen meisjes en jongens



In groep 8 zijn meisjes gemiddeld beter in begrijpend, interpreterend en studerend lezen dan jongens. De bruto effectgrootte van het verschil is iets groter dan .40 hetgeen volgens de vuistregel van Cohen (1977) in de buurt komt van een middelgroot verschil. Voor het opzoeken van informatie en woordenschat is er in groep 8 sprake van een klein verschil in het voordeel van meisjes.

Ook in groep 5 zijn meisjes gemiddeld beter in begrijpend en interpreterend lezen dan jongens, al is het verschil wat kleiner dan in groep 8. De effectgroottes van het verschil tussen jongens en meisjes in alfabetiseren en woordenschat zijn kleiner dan .20, zodat we van een verwaarloosbaar verschil kunnen spreken.

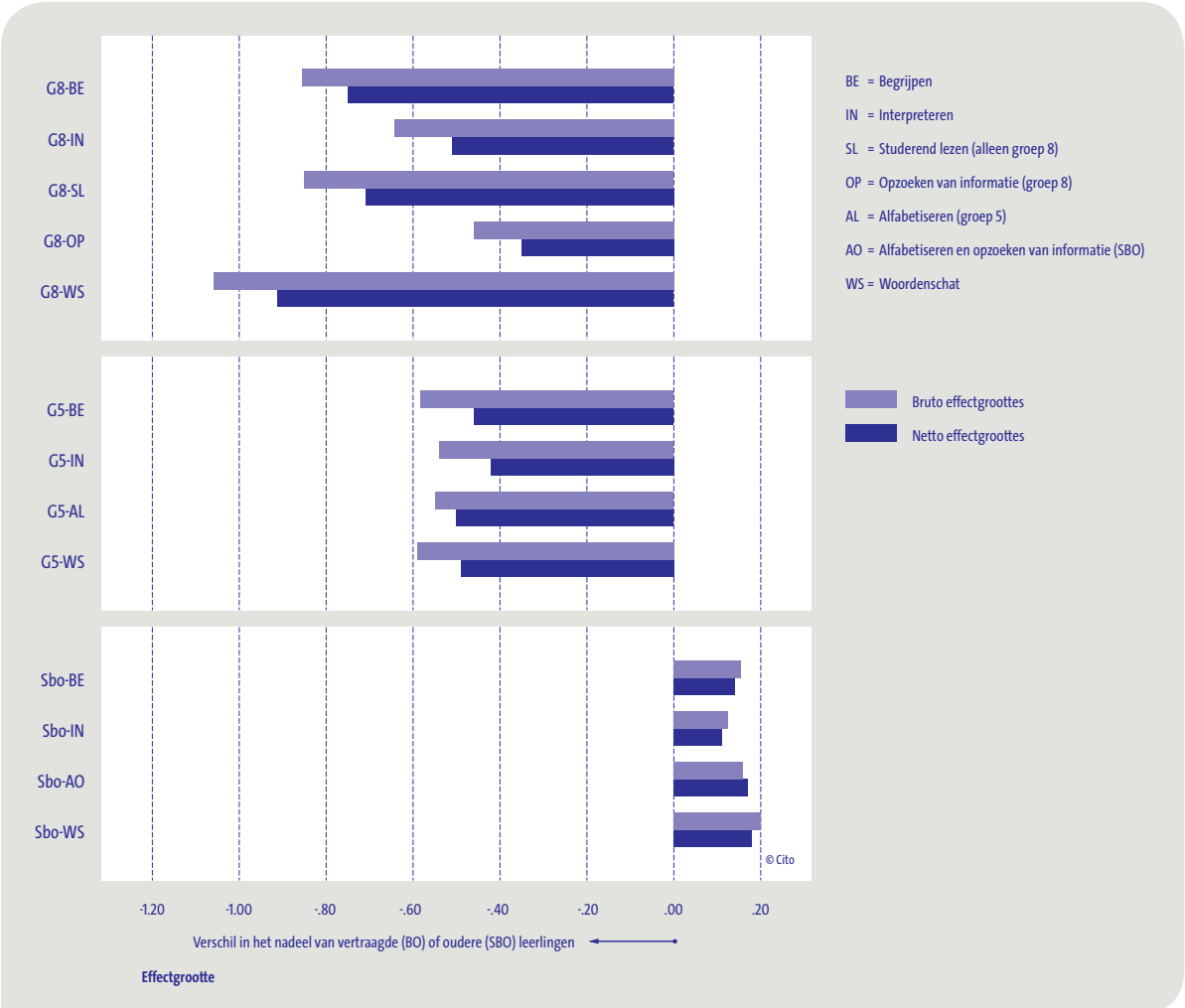
In de eindgroep van het SBO doen jongens en meisjes nauwelijks voor elkaar onder. Alleen bij de vaardigheid in het alfabetiseren en opzoeken van informatie zien we een kleine voorsprong van meisjes op jongens.

Als met al liggen de bruto en netto effectgroottes voor geslacht dicht bij elkaar. Dit is ook niet verwonderlijk omdat de groepen meisjes en jongens in het Nederlandse (speciaal) basisonderwijs maar weinig verschillen in de samenstelling naar leertijd, formatiegewicht en herkomst.

7.2 Vertraagde en niet vertraagde leerlingen

De variabele leertijd – reguliere versus vertraagde leerlingen (‘zittenblijvers’) – is voor leerlingen in het basisonderwijs anders gedefinieerd dan voor leerlingen in het speciaal basisonderwijs. In het basisonderwijs zijn reguliere leerlingen degenen die in groep 5 en 8 respectievelijk 9 of 12 jaar worden of jonger zijn en vertraagde leerlingen degenen die in groep 5 en 8 ouder zijn dan respectievelijk 9 en 12 jaar (de ‘zittenblijvers’). De responsgroep in het SBO omvat leerlingen van 11/12 jaar en ouder die qua leeftijd vergelijkbaar zijn met leerlingen in jaargroep 8 van het basisonderwijs, dit wil zeggen geboren zijn vóór 1 oktober 1999. Onder reguliere leerlingen verstaan we in het SBO degenen die twaalf jaar of jonger zijn; de oudere leerlingen zijn dertien jaar of ouder. Figuur 7.2 toont voor groep 8, groep 5 en SBO de bruto en netto effectgroottes van het gemiddelde vaardigheidsverschil tussen reguliere en vertraagde leerlingen. Een negatieve waarde van de effectgrootte suggereert een vaardigheidsverschil in het nadeel van vertraagde leerlingen (BO) of oudere leerlingen (SBO).

Figuur 7.2 *Effectgroottes voor de bruto (lichtpaars) en netto (donkerpaars) vaardigheidsverschillen tussen reguliere en vertraagde leerlingen*



In groep 8 behalen vertraagde leerlingen over de hele linie lagere leesprestaties dan reguliere leerlingen. Volgens de vuistregel van Cohen (1977) is er bij begrijpend lezen, studerend lezen en woordenschat sprake van een groot verschil en bij interpreterend lezen en opzoeken gaat het om een middelgroot verschil. Als we er rekening mee houden dat zittenblijvers wat vaker jongens zijn en dat leerlingen van ouders met een laag opleidingsniveau en een niet-Nederlandse herkomst in deze groep wat sterker vertegenwoordigd zijn, wordt het verschil in het nadeel van zittenblijvers maar weinig kleiner. Kennelijk is de sterk negatieve bijdrage van leertijd aan de leesprestaties relatief onafhankelijk van het geslacht van de leerling en het opleidingsniveau en de herkomst van de ouders.

In groep 5 behalen zittenblijvers over de hele linie gemiddeld lagere leesprestaties dan reguliere leerlingen. De effectgrootte bedraagt ongeveer .50 en vertegenwoordigt dus een middelgroot verschil. Het kleine verschil in lengte tussen de lichtpaarse en donkerpaarse staven laat zien dat de negatieve bijdrage van leertijd aan de leesprestaties niet of nauwelijks kan worden toegeschreven aan verschillen tussen beide groepen in de samenstelling qua geslacht, formatiegewicht en herkomst.

In het SBO bestaan hooguit kleine verschillen tussen leerlingen van 13 jaar of ouder en leerlingen van twaalf jaar of jonger. Alleen bij woordenschat zien we een klein bruto verschil in het voordeel van oudere leerlingen. Houden we echter rekening met kleine verschillen in de samenstelling van beide groepen naar geslacht en herkomst, dan zakt ook hier de effectgrootte onder de grens van .20, zodat we het netto verschil als verwaarloosbaar kunnen afdoen.

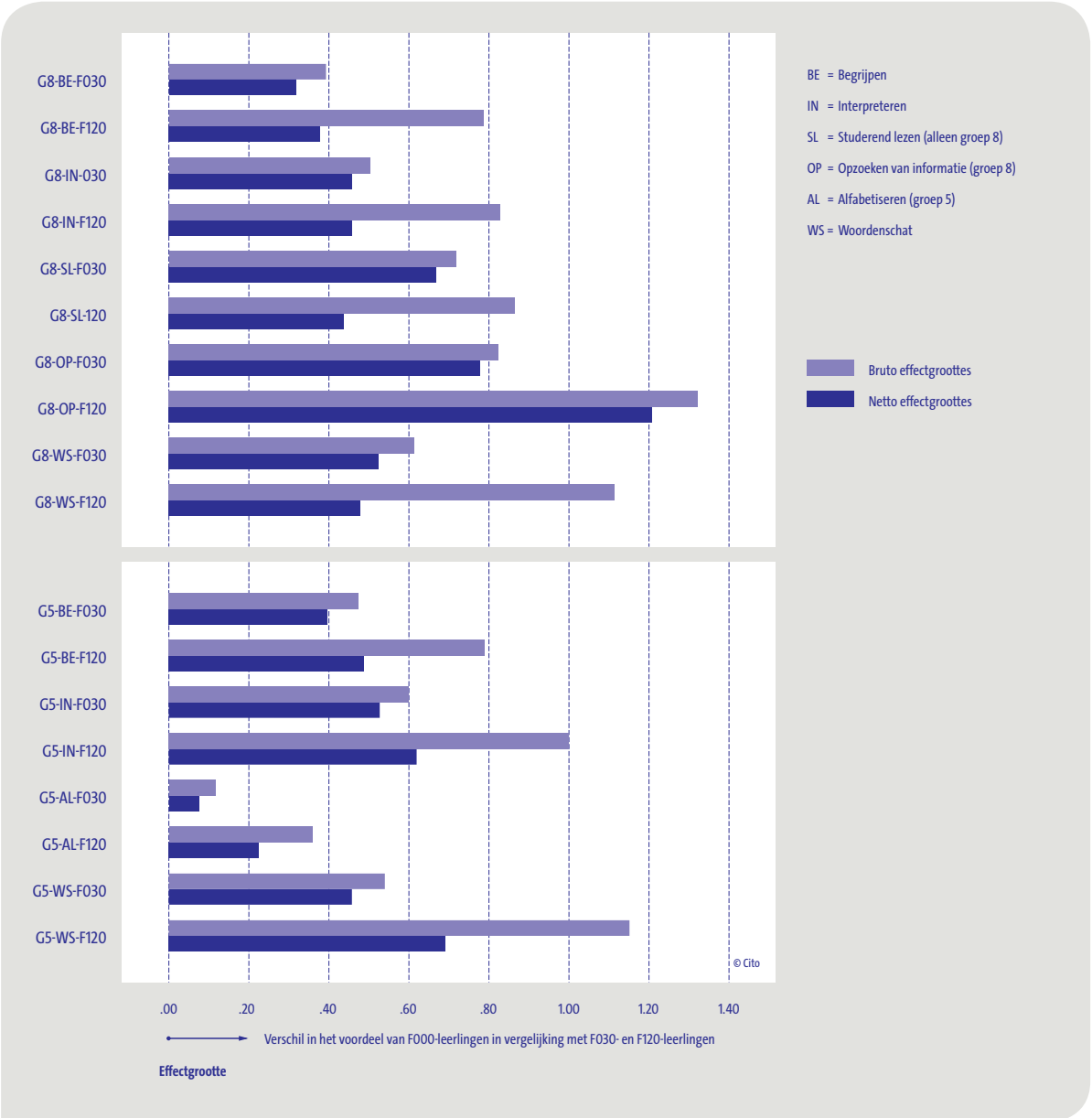
7.3 Opleidingsniveau van de ouders

Het formatiegewicht geeft een indicatie van het opleidingsniveau van de ouders. Zoals uiteengezet in hoofdstuk 2, zijn er drie categorieën onderscheiden: kinderen van hoog (F000), middelmatig (F030) en laag (F120) opgeleide ouders. Figuur 7.3 toont voor groep 8 en groep 5 de effectgroottes van het gemiddelde vaardigheidsverschil tussen kinderen van hoog en middelmatig opgeleide ouders (F000 versus F030) en tussen kinderen van hoog- en laag-opgeleide ouders (F000 versus F120). Het SBO ontbreekt omdat in dit schooltype geen formatie-gewichten worden gebruikt. Een positieve waarde van de effectgrootte indiceert een vaardigheidsverschil in het voordeel van F000-leerlingen in vergelijking met F030- of F120-leerlingen.

Het opleidingsniveau van de ouders blijkt van groot belang voor de leesprestaties van hun kinderen. In groep 8 gaat het om forse verschillen, zoals men die in sociaalwetenschappelijk onderzoek maar zeer zelden aantreft. De voorsprong van kinderen van hoogopgeleide ouders is het allergrootst bij het opzoeken van informatie en woordenschat. Het ongecorrigeerde ofwel bruto vaardigheidsverschil bedraagt hier meer dan één standaarddeviatie. Het verschil blijkt ten dele toe te schrijven aan de relatieve oververtegenwoordiging van met name vertraagde leerlingen en kinderen van buiten Nederland geboren ouders binnen de groep kinderen van laag opgeleide ouders. Houden we hier namelijk rekening mee, dan daalt de effectgrootte van het vaardigheidsverschil tussen kinderen van hoog- en laagopgeleide ouders bij het opzoeken van informatie maar weinig (van -1.32 naar -1.21), maar bij woordenschat wordt het oorspronkelijke verschil ruimschoots gehalveerd (van -1.12 naar -.48). Kennelijk is het belang van het opleidings-niveau van de ouders voor de ontwikkeling van de vaardigheid in het opzoeken van informatie minder afhankelijk van de herkomst van de ouders dan dat bij woordenschat het geval is. Bij de onderdelen begrijpend lezen, interpreterend lezen en studerend lezen is de voorsprong van kinderen van hoogopgeleide ouders wat minder groot, maar nog steeds gaat het om middel-grote tot grote verschillen.

Ook in groep 5 zien we een voorsprong van kinderen van hoogopgeleide ouders, al is die wat minder groot dan in groep 8. Net als in groep 8 doen de grootste vaardigheidsverschillen zich voor bij woordenschat en ook hier loopt het verschil tussen de kinderen van hoog- en laag-opgeleide ouders sterk terug als we corrigeren voor geslacht, leertijd en herkomst (van -1.15 naar -.69). Opvallend zijn de verwaarloosbare (F000 versus F030) tot kleine (F000 versus F120) verschillen bij het onderdeel alfabetiseren. Bij de onderdelen begrijpend en interpreterend lezen is sprake van middelgrote tot grote verschillen. Daarbij merken we op dat het prestatieverschil tussen kinderen van hoog en middelmatig opgeleide ouders (F000 versus F030) minder sterk met de herkomst van de ouders te maken lijkt te hebben dan het prestatieverschil tussen kinderen van hoog- en laagopgeleide ouders (F000 versus F120). Dit zal er zonder twijfel mee te maken hebben dat kinderen van elders geboren ouders binnen de F120-categorie veel sterker vertegenwoordigd zijn dan binnen de F030-categorie.

Figuur 7.3 Effectgroottes voor de bruto (lichtpaars) en netto (donkerpaars) vaardigheidsverschillen tussen kinderen van hoog en middelmatig opgeleide ouders (F000 versus F030) en hoog- en laagopgeleide ouders (F000 versus F120)

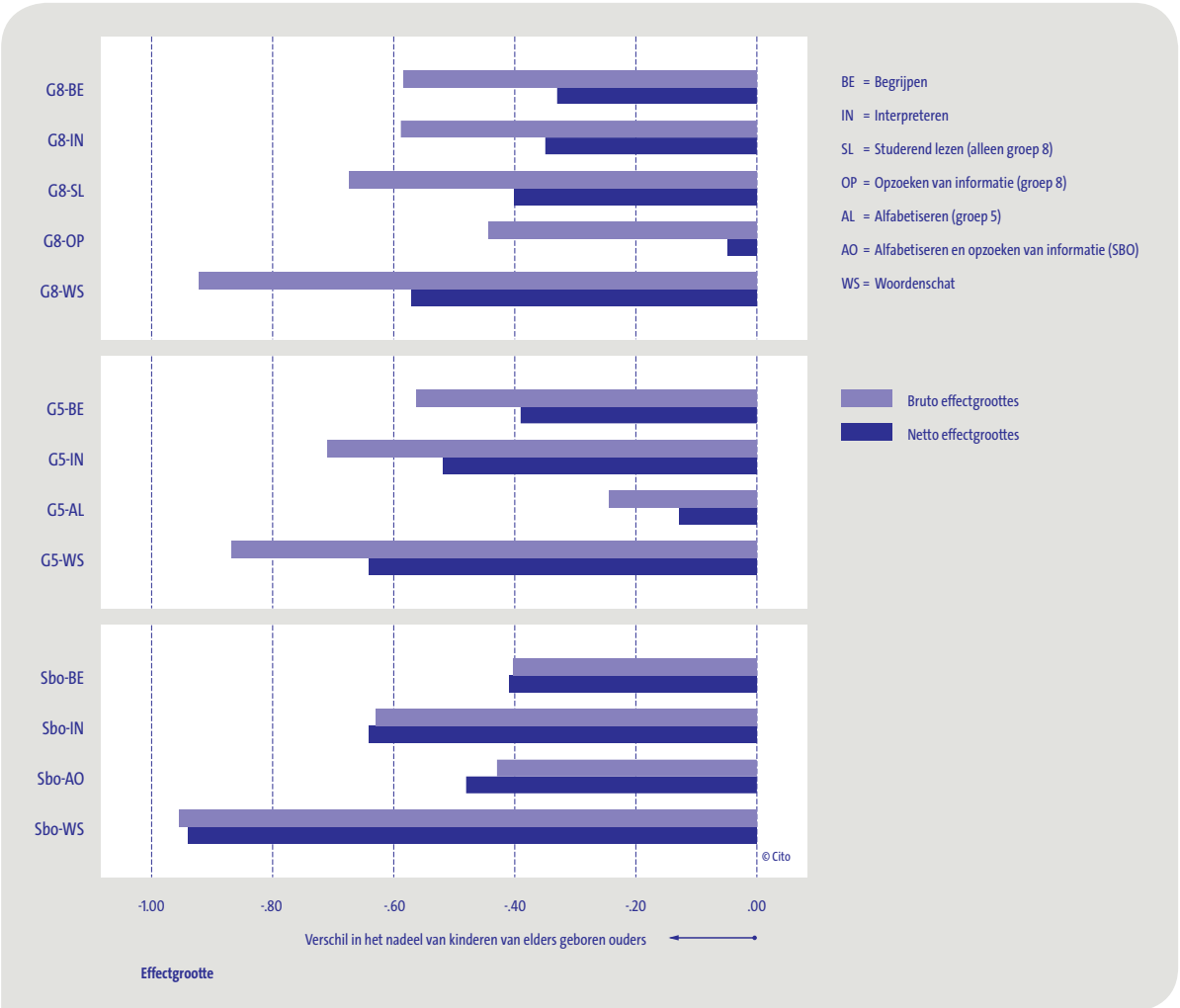


7.4 Herkomst van de ouders

De leerkrachten hebben aangegeven in welk land de ouders van de leerling geboren zijn. In de rapportage onderscheiden we twee categorieën: in Nederland en elders geboren. Figuur 7.4 toont de bruto en netto effectgroottes per groep per vaardigheid. Een negatieve waarde van de effectgrootte wijst op een lagere vaardigheid van kinderen van elders geboren ouders.

In groep 8 behalen kinderen van in Nederland geboren ouders duidelijk hogere leesprestaties dan kinderen van elders geboren ouders. De bruto effectgroottes voor begrijpend lezen, interpreterend lezen, studerend lezen, opzoeken en woordenschat doen niet veel voor elkaar onder en bedragen respectievelijk -.58, -,59, -.67, -.45 en -.92. Opvallend zijn de grote verschillen tussen de bruto en netto effectgroottes, wat erop wijst dat de invloed van herkomst (groten) deels is toe te schrijven aan de sterkere vertegenwoordiging van zittenblijvers en kinderen van laag opgeleide ouders binnen de groep kinderen van elders geboren ouders. De afname van de effectgrootte doet zich het duidelijkst voor bij het onderdeel opzoeken, waar er na correctie slechts een verwaarloosbaar verschil resteert. De vaardigheidsverschillen tussen kinderen van in Nederland en elders geboren ouders in groep 5 vertonen in grote lijnen hetzelfde patroon als in groep 8.

Figuur 7.4 Effectgroottes voor de bruto (lichtpaars) en netto (donkerpaars) vaardigheidsverschillen tussen kinderen van ouders die in Nederland en elders geboren zijn



De effectgroottes van het verschil tussen kinderen van in Nederland en elders geboren ouders liggen voor wat betreft begrijpend lezen, interpreterend lezen en alfabetiseren en opzoeken in het bereik van .40 tot .60. Anders dan in groep 8 en groep 5 is er weinig verschil tussen de bruto en netto vaardigheidsverschillen. Een voor de hand liggende verklaring is dat het SBO geen formatiegewicht kent en we noodgedwongen alleen kunnen corrigeren voor de (kleine) verschillen in de verdeling naar geslacht en leertijd. Zoals we eerder constateerden in groep 8 en 5, is er bij woordenschat sprake van een zeer groot verschil tussen de prestaties van kinderen van in Nederland en elders geboren ouders. Maar nu is het netto verschil niet veel kleiner dan het bruto verschil.

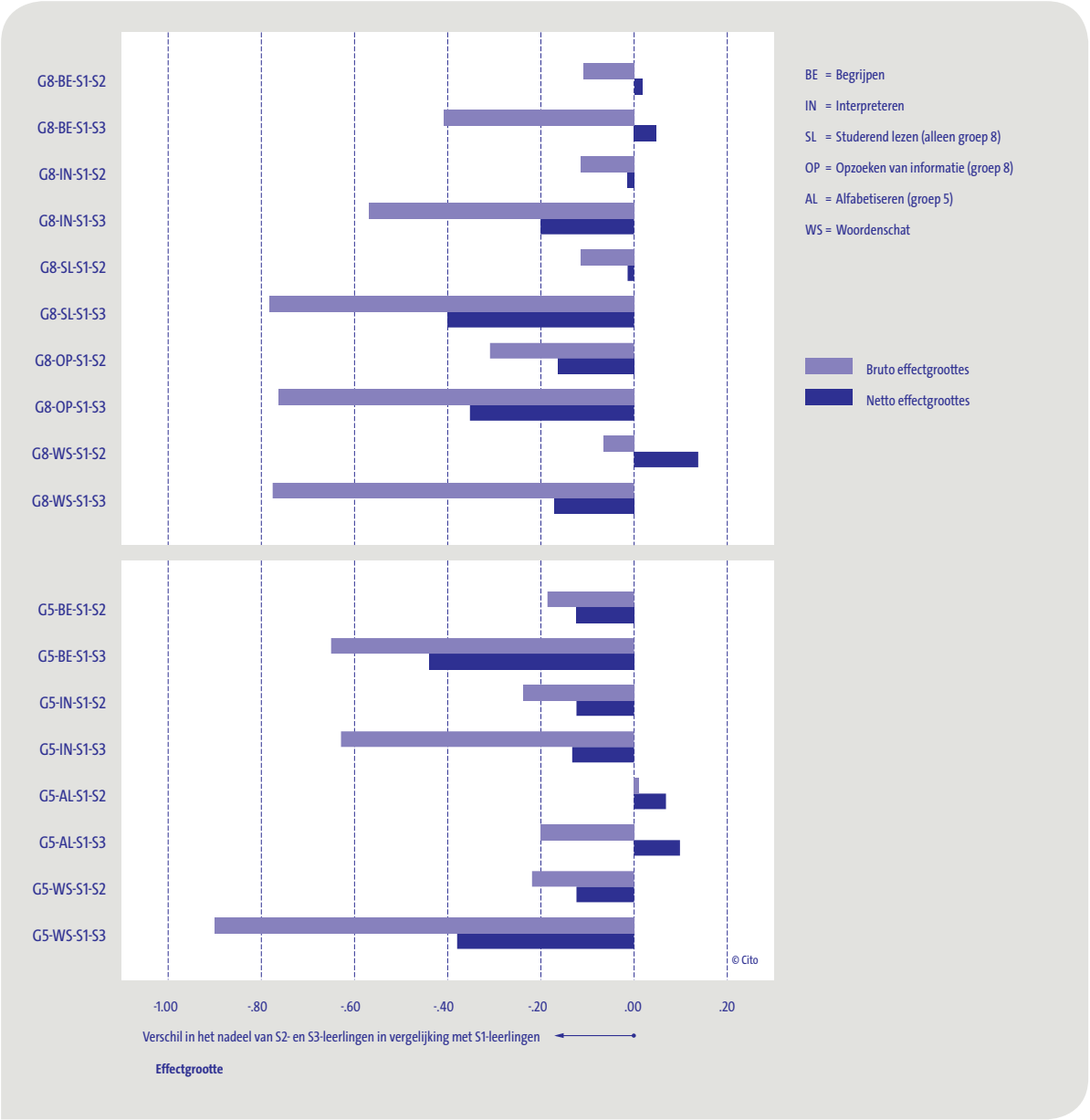
7.5 Sociaaleconomische achtergrond

Scholen in het reguliere basisonderwijs zijn op basis van de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingbevolking ingedeeld in drie strata: hoog, midden en laag. Scholen in stratum 1 hebben overwegend leerlingen met het (oude) formatiegewicht 1.00 en weinig 1.90-leerlingen (dit wil zeggen: overwegend kinderen van ouders met afgeronde opleiding en weinig allochtone leerlingen), scholen in stratum 2 hebben relatief meer 1.25-leerlingen en weinig 1.90-leerlingen (dit wil zeggen: relatief meer autochtone 1.25-leerlingen, weinig allochtone 1.90-leerlingen) en scholen in stratum 3 hebben vooral 1.25- en 1.90-leerlingen (vooral autochtone 1.25-leerlingen en allochtone 1.90-leerlingen). Figuur 7.5 toont per groep per aspect de bruto en netto verschillen tussen leerlingen in stratum 1 (S1) en 2 (S2) en tussen leerlingen in stratum 1 en 3 (S3). Het SBO ontbreekt, omdat er voor deze groep geen indeling naar stratum beschikbaar is. Een negatieve waarde van de effectgrootte wijst op een lagere gemiddelde vaardigheid van leerlingen in stratum 2 en 3 in vergelijking met stratum 1.

In groep 8 behalen leerlingen van scholen in stratum 1 geen hogere of lagere leesprestaties dan leerlingen in stratum 2. De bruto vaardigheidsverschillen tussen stratum 1 en 3 zijn daarentegen wel van betekenis. Leerlingen in stratum 3 behalen duidelijk lagere prestaties dan hun leeftijdsgenoten in stratum 1 voor begrijpend lezen (-.41), interpreterend lezen (-.57), studerend lezen (-.78), opzoeken (-.76) en woordenschat (-.78). Echter, na correctie voor met name formatiegewicht en herkomst is het verschil voor begrijpend lezen verwaarloosbaar klein geworden (.05) en resteren alleen kleine tot bij benadering middelgrote verschillen voor interpreterend lezen (-.20), studerend lezen (-.40) en opzoeken (-.35). Een nadere analyse laat zien dat dit er vooral mee te maken heeft dat vertraagde leerlingen en kinderen van laag opgeleide en in het buitenland geboren ouders in stratum 1 veel minder sterk vertegenwoordigd zijn dan in met name stratum 3. Hieruit kunnen we afleiden dat de unieke bijdrage van stratum aan de leesprestaties gegeven leertijd, formatiegewicht en herkomst relatief beperkt is.

Ook in groep 5 blijven de leesprestaties in stratum 3 achter bij stratum 1. En ook in groep 5 worden de bruto verschillen tussen stratum 1 en 3 meer dan gehalveerd zodra rekening wordt gehouden met de zeer ongelijke samenstelling van de drie strata qua leeftijd, formatiegewicht en herkomst. Een duidelijke uitzondering vormt het onderdeel alfabetiseren waar de verschillen tussen de drie strata verwaarloosbaar klein zijn.

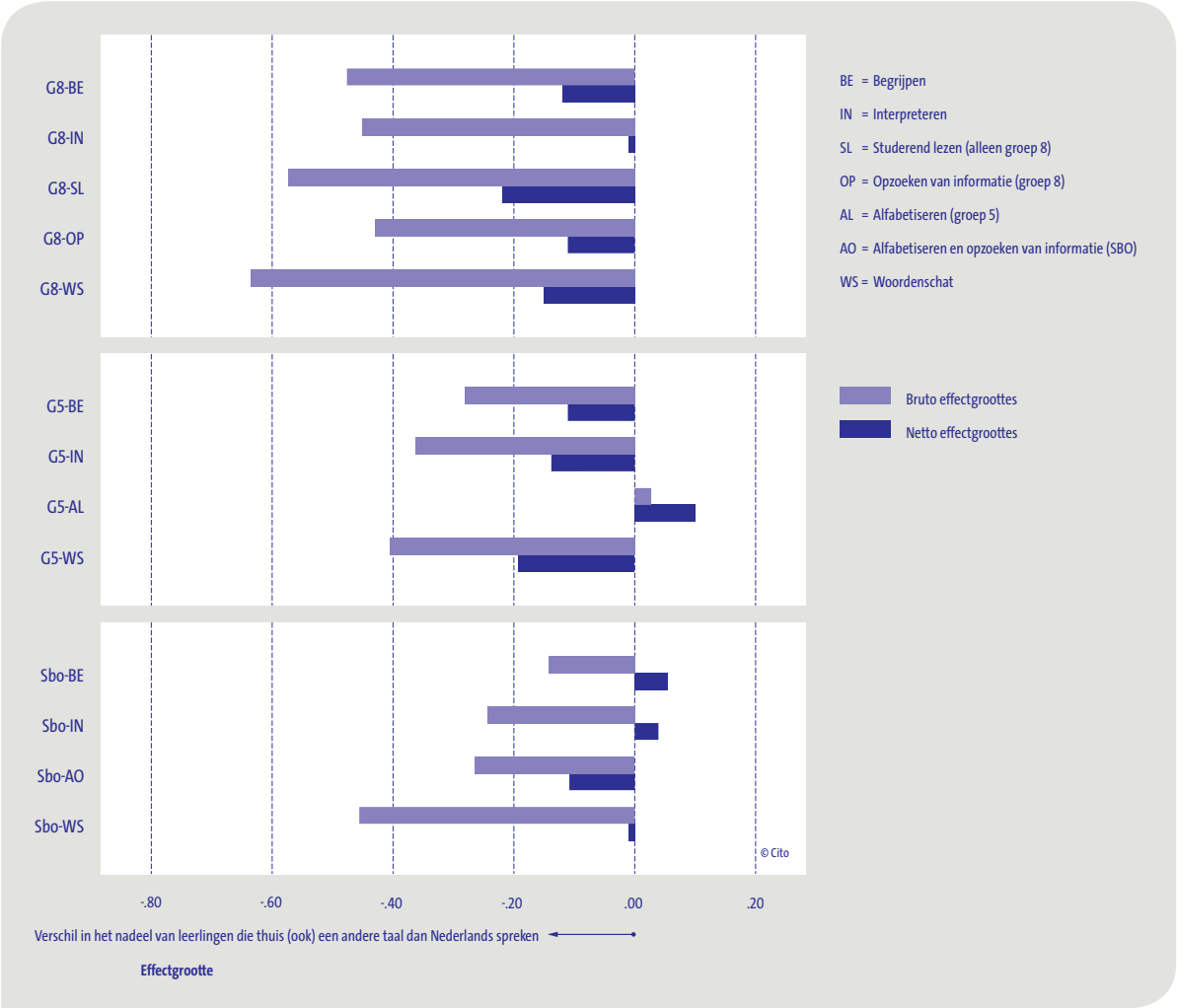
Figuur 7.5 Effectgroottes voor de bruto (lichtpaars) en netto (donkerpaars) vaardigheidsverschillen tussen leerlingen in stratum 1 en 2 en tussen stratum 1 en 3



7.6 Thuistaal

De leerkrachten hebben aangegeven of de leerling thuis Nederlands, een streektaal of een andere taal dan Nederlands spreekt. Figuur 7.6 toont de bruto en netto effectgroottes waarbij Nederlands en streektaal zijn samengenomen. Hoe negatiever de effectgrootte, het groter het vaardigheidsverschil in het nadeel van leerlingen die thuis (ook) een andere taal dan Nederlands spreken.

Figuur 7.6 Effectgroottes voor de bruto (lichtpaars) en netto (donkerpaars) vaardigheidsverschillen tussen leerlingen die thuis alleen Nederlands versus (ook) een andere taal spreken



In groep 8 behalen leerlingen die thuis Nederlands of een streektaal spreken duidelijk hogere leesprestaties dan degenen die thuis (ook) een andere taal spreken. Deze bruto verschillen verdwijnen echter als sneeuw voor de zon zodra rekening gehouden wordt met de verschillen tussen beide groepen in de samenstelling naar met name formatiegewicht en herkomst. Alleen voor studerend lezen resteert een netto verschil dat voldoet aan het criterium voor een klein effect van Cohen (1977). Hieruit kan men concluderen dat het opleidingsniveau en de herkomst van de ouders voor de leesprestaties in groep 8 van groter belang zijn dan de taal die de leerling thuis spreekt.

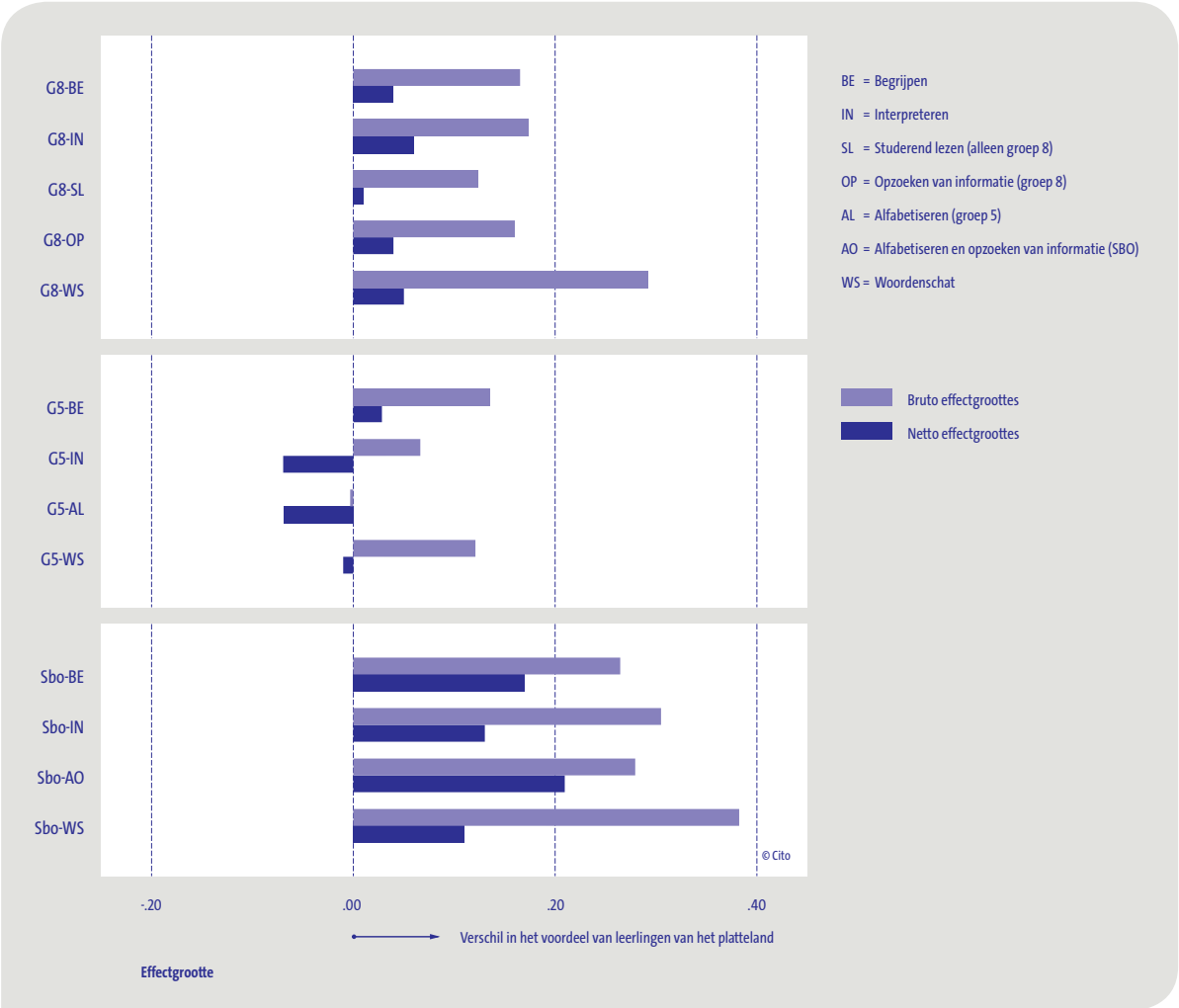
Ook in groep 5 behalen leerlingen die thuis (ook) een andere taal spreken dan Nederlands overwegend lagere prestaties voor begrijpend lezen, interpreterend lezen en woordenschat dan degenen die thuis alleen Nederlands of een streektaal spreken. Net als bij groep 8 het geval was, resteert een verwaarloosbaar netto effect na correctie voor met name leertijd, formatiegewicht en herkomst. Kortom, bij drie van de vier leesvaardigheden doen vijfdegroepers die thuis alleen Nederlands spreken het beter dan degenen met (ook) een andere thuistaal, maar ook hier is de unieke bijdrage van thuistaal aan de leesprestaties verwaarloosbaar klein. Voor het onderdeel alfabetiseren is er geen verschil in het voordeel van degenen die thuis alleen Nederlands spreken aantoonbaar.

In het SBO vertonen de bruto en netto effectgroottes voor interpreterend lezen en alfabetiseren en opzoeken een soortgelijk patroon als in groep 5. SBO-leerlingen die thuis alleen Nederlands spreken, behalen geen hogere prestaties voor begrijpend lezen dan degenen met (ook) een niet-Nederlandse thuistaal, zowel voor als na correctie voor geslacht, leertijd en herkomst. Bij gelijkblijvende overige omstandigheden levert thuistaal dus geen eigen bijdrage aan de prestaties voor begrijpend lezen, interpreterend lezen, alfabetiseren en opzoeken en woordenschat.

7.7 Stad en platteland

Met betrekking tot het achtergrondkenmerk verstedelijking ofwel urbanisatiegraad is een onderscheid gemaakt tussen leerlingen die in de stad en op het platteland wonen. Figuur 7.7 toont de bruto en netto effectgroottes per groep per vaardigheid.

Figuur 7.7 Effectgroottes voor de bruto (lichtpaars) en netto (donkerpaars) vaardigheidsverschillen tussen leerlingen van het platteland en de stad



In groep 8 zijn leerlingen van het platteland iets beter in het opzoeken van informatie en woordenschat dan leerlingen uit de stad, maar voor begrijpend, interpreterend en studerend lezen blijft de bruto effectgrootte onder de drempel van .20 voor een klein verschil. Corrigeren we voor de ongelijke verdeling naar geslacht, leertijd, formatiegewicht en herkomst, dan blijft er van het oorspronkelijke vaardigheidsverschil tussen beide groepen vrijwel niets over. Kennelijk is het niet de urbanisatiegraad die ertoe doet, maar andere achtergrondkenmerken die daarmee samenhangen.

In groep 5 maakt het voor de leesprestaties geen verschil of de leerling op het platteland of in de stad woont. Zowel de netto als bruto verschillen tussen beide groepen zijn volgens de vuistregel van Cohen (1977) verwaarloosbaar klein.

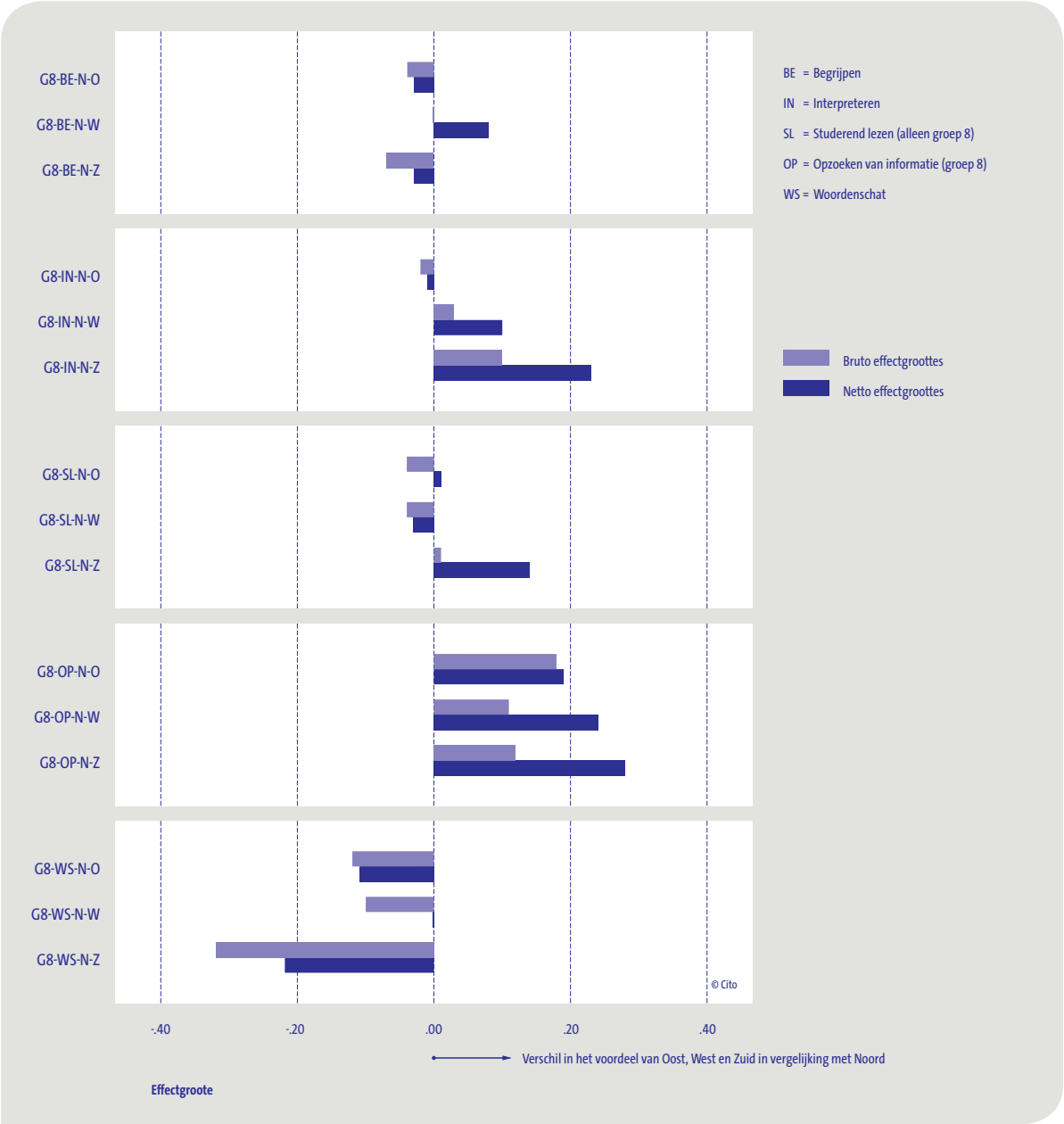
In het speciaal basisonderwijs behalen leerlingen die op het platteland wonen iets hogere leesprestaties dan degenen uit de stad. Houden we rekening met de ongelijke verdeling naar geslacht, leertijd en herkomst, dan resteert alleen bij alfabetiseren en opzoeken een klein effect van urbanisatiegraad op de leesprestaties.

7.8 Regio

Met betrekking tot regio is op basis van de provincie een onderscheid gemaakt in het noorden, oosten, westen en zuiden van het land. De bruto en netto effectgroottes per vaardigheid voor groep 8, groep 5 en SBO zijn weergegeven in respectievelijk figuur 7.8a, 7.8b en 7.8c. Weergegeven zijn de effectgroottes van het gemiddelde vaardigheidsverschil van de leerlingen in de regio's Oost, West en Zuid ten opzichte van Noord waarbij een positieve waarde een voorsprong ten opzichte van Noord aangeeft.

Groep 8
In groep 8 zien we hooguit kleine verschillen tussen de vier regio's (zie figuur 7.8a).
De vaardigheidsverschillen tussen leerlingen uit het Noorden, Oosten, Westen en Zuiden van Nederland zijn over het algemeen verwaarloosbaar tot klein (effectgroottes in het bereik van -.20 tot .20).

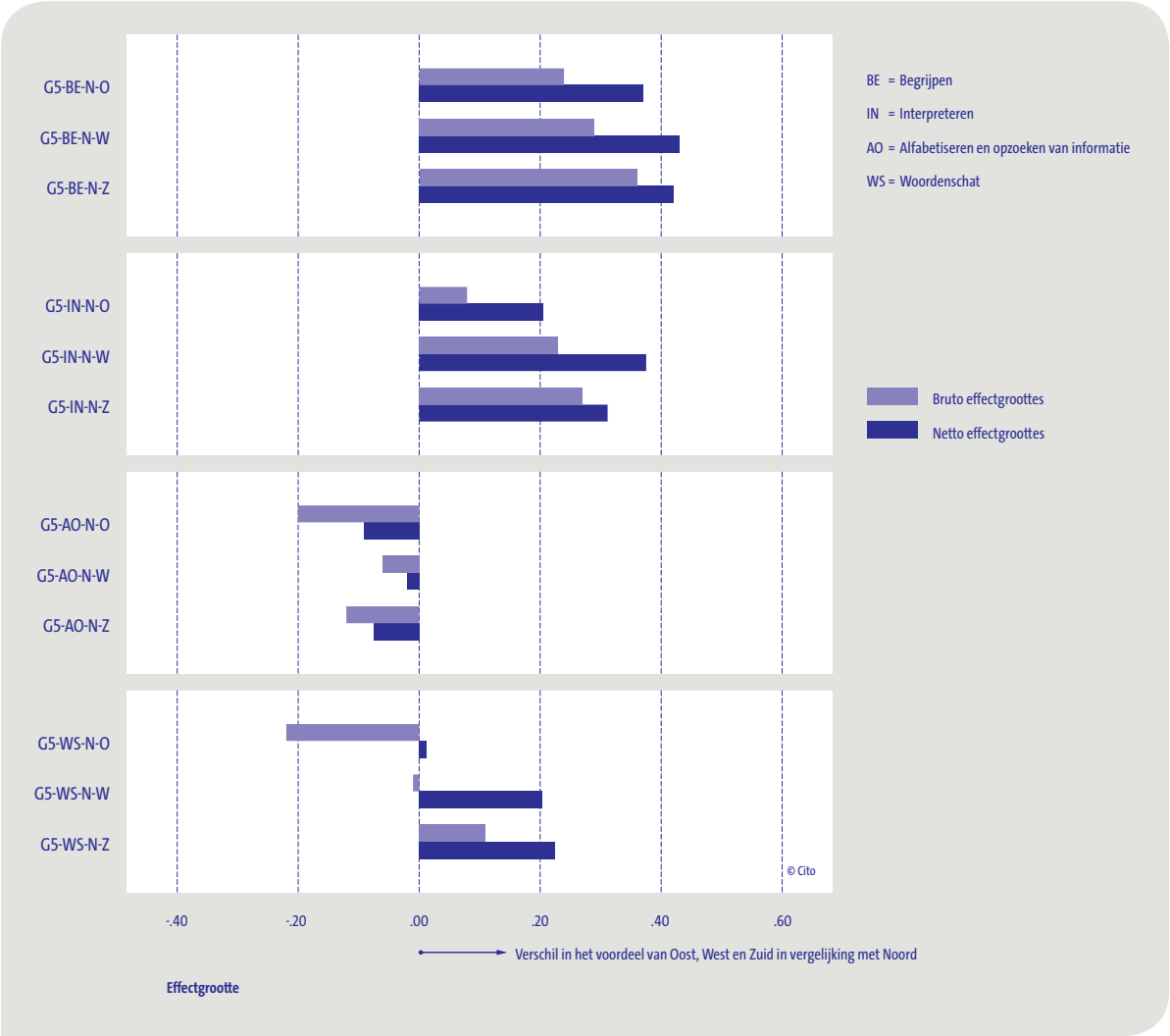
Figuur 7.8a Effectgroottes voor de bruto (lichtpaars) en netto (donkerpaars) vaardigheidsverschillen tussen leerlingen van de vier regio's in groep 8



Groep 5

In groep 5 zijn leerlingen uit het Noorden wat minder goed in begrijpend en interpreterend lezen dan degenen uit de overige regio's (zie figuur 7.8b). Vergelijking we de bruto en netto effectgroottes, dan blijkt dat de achterstand van leerlingen in het Noorden groter wordt zodra we corrigeren voor geslacht, leeftijd, formatiegewicht en herkomst. Een nadere analyse laat zien dat dit vooral komt doordat kinderen van laag opgeleide ouders en van ouders die in het buitenland geboren zijn in de responsgroep van leerlingen uit het Noorden zwaar ondervertegenwoordigd zijn. Met anderen woorden: als de verdeling van de leerlingen naar opleidingsniveau en herkomst in het Noorden gelijk zou zijn geweest aan die in de overige regio's, dan zou de achterstand in begrijpend en interpreterend lezen van het Noorden nog groter zijn geweest.

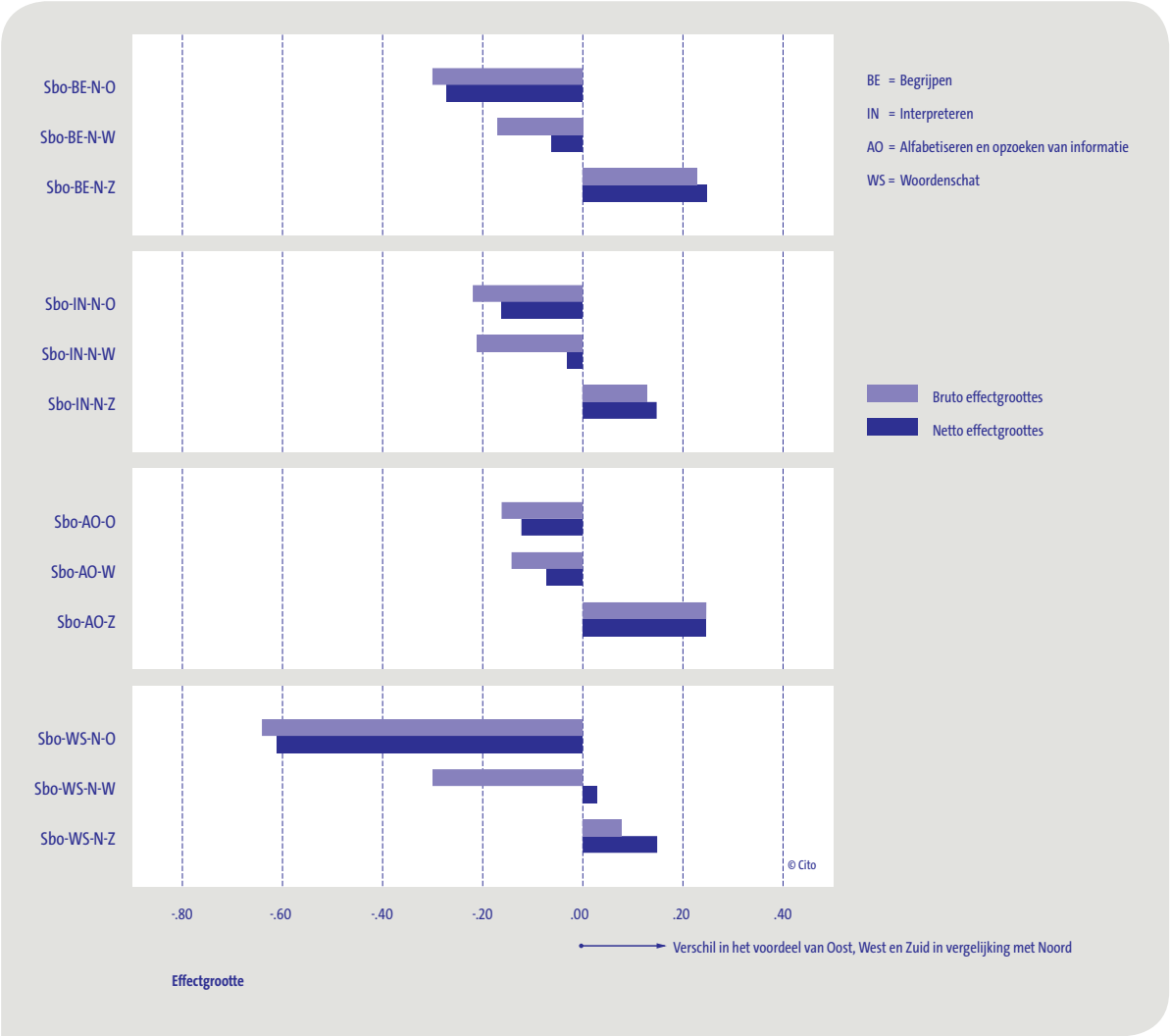
Figuur 7.8b Effectgroottes voor de bruto (lichtpaars) en netto (donkerpaars) vaardigheidsverschillen tussen leerlingen van de vier regio's in groep 5



Eindgroep van het SBO

In het speciaal basisonderwijs doet het grootste verschil zich voor bij woordenschat waar leerlingen uit het Zuiden en Noorden des lands duidelijk beter presteren dan degenen uit de oostelijke provincies en tot op zekere hoogte ook uit het Westen (zie figuur 7.8c). Gezien het geringe verschil tussen de netto en bruto effectgroottes kan de achterstand van het Oosten ten opzichte van het Noorden slechts zeer ten dele worden toegeschreven aan de enigszins ongelijke verdeling van de leerlingen naar de herkomst van de ouders (de verdeling van geslacht en leertijd verschilt hier niet van regio tot regio).

Figuur 7.8c Effectgroottes voor de bruto (lichtpaars) en netto (donkerpaars) vaardigheidsverschillen tussen leerlingen van de vier regio's in het SBO



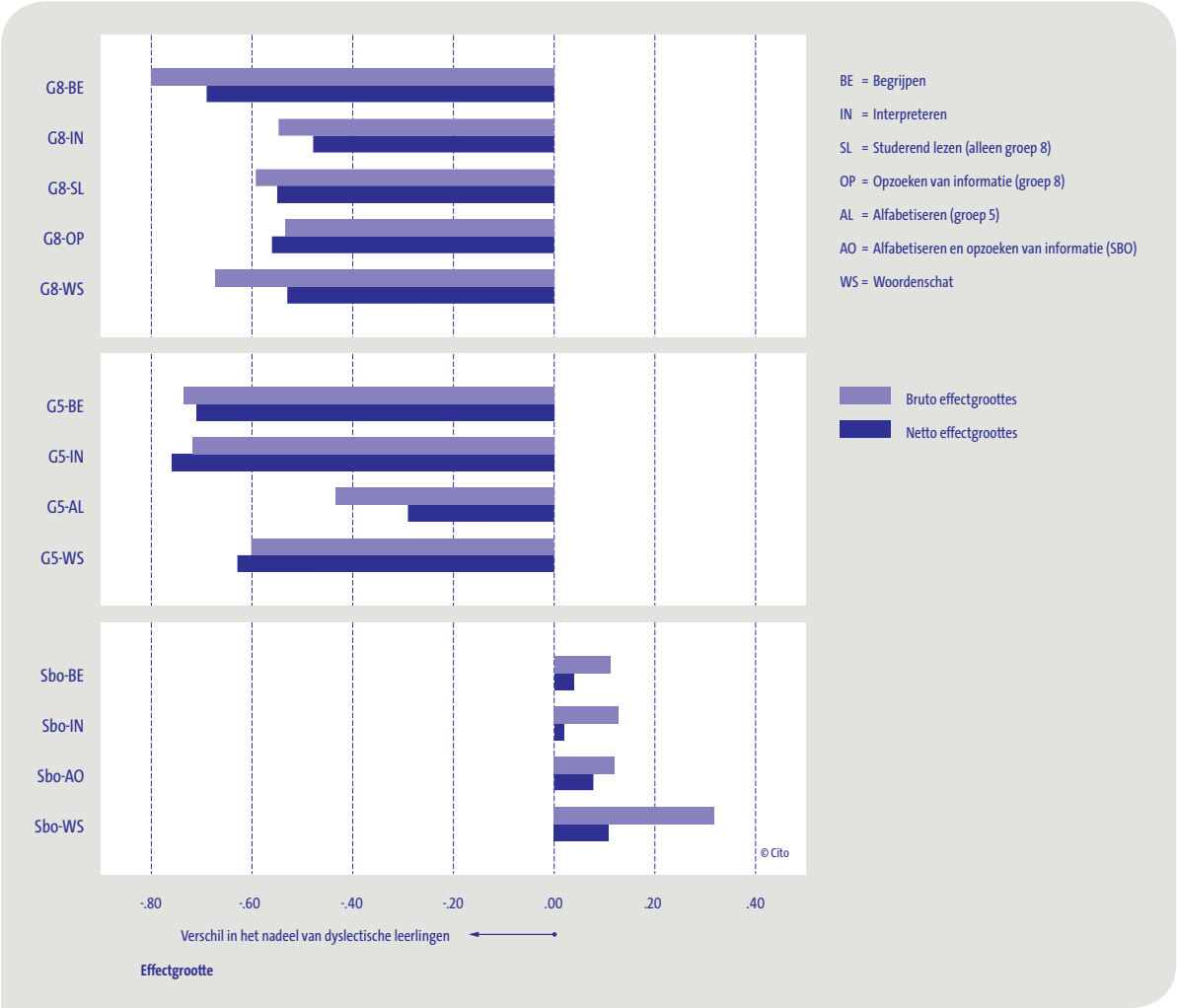
7.9 Dyslectische en niet-dyslectische leerlingen

Leerlingen met dyslexie hebben meer moeite met lezen en spellen dan degenen die daar niet onder te lijden hebben. Blomert (2005, 2006) komt op basis van prevalentieonderzoek tot de conclusie dat 4% van de leerlingen in de midden- en bovenbouw van het reguliere basisonderwijs dyslectisch is. Voor het speciaal basisonderwijs is voor zover ons bekend geen schatting van het percentage dyslectici beschikbaar.
In de achtergrondvragenlijst is de leerkrachten gevraagd de leerlingen aan te kruisen van wie is vastgesteld dat zij dyslectisch zijn. Volgens opgave van de leerkrachten in deze peiling is van de leerlingen in groep 5, groep 8 en SBO respectievelijk 3%, 7% en 20% dyslectisch. De leerkrachten is echter niet gevraagd door wie de dyslexie is vastgesteld en of er een door een daartoe bevoegde deskundige opgestelde dyslexieverklaring aanwezig is. De groep dyslectische leerlingen in de leespeiling zou dus niet alleen officieel gediagnosticeerde dyslectici kunnen bevatten, maar ook leerlingen van wie de leerkracht slechts vermoedt dat zij dyslectisch zijn.

Samenstelling van de groep dyslectische en niet-dyslectische leerlingen
Alvorens de bruto en netto vaardigheidsverschillen tussen dyslectische en niet-dyslectische leerlingen te bespreken kijken we eerst naar de verdeling van beide groepen naar geslacht, leertijd, formatiegewicht en herkomst.
In groep 8 zijn jongens en vertraagde leerlingen oververtegenwoordigd in vergelijking met respectievelijk meisjes en niet-vertraagde leerlingen. Van de jongens is 9% dyslectisch tegen 5% van de meisjes. Van de vertraagde leerlingen is 14% dyslectisch versus 6% van de niet-vertraagde leerlingen. De verschillen in de verdeling naar formatiegewicht en herkomst zijn statistisch gezien niet van betekenis.
In groep 5 zijn vertraagde leerlingen binnen de groep dyslectische leerlingen zwaar oververtegenwoordigd in vergelijking met leerlingen die nooit zijn blijven zitten (12% versus 2%). De groep kinderen van ouders met een laag opleidingsniveau bevat in vergelijking met de beide hogere opleidingsniveaus relatief weinig dyslectici (0% versus 3% en 4%), maar dit verschil is statistisch gezien niet significant. Dit geldt ook voor de verschillen in de verdeling naar geslacht en herkomst.
In het SBO zijn dyslectici binnen de groep kinderen van in Nederland geboren ouders zwaar oververtegenwoordigd in vergelijking met kinderen van elders geboren ouders; van de eerstgenoemde groep is 23% dyslectisch versus 5% van de als tweede genoemde groep.

Vaardigheidsverschillen tussen dyslectische en niet-dyslectische leerlingen
De vaardigheidsverschillen tussen beide groepen leerlingen zijn per jaargroep en vaardigheid weergegeven in figuur 7.9 (waarbij een negatieve effectgrootte een vaardigheidsverschil in het nadeel van dyslectici aangeeft).

Figuur 7.9 Effectgroottes voor de bruto (lichtpaars) en netto (donkerpaars) vaardigheidsverschillen tussen dyslectische en niet-dyslectische leerlingen



In groep 8 blijken dyslectische leerlingen over de hele linie beduidend lagere leesprestaties te behalen dan niet-dyslectische leerlingen. De effectgrootte van het bruto prestatieverschil varieert van middelgroot tot groot. Figuur 7.9 laat zien dat de netto verschillen niet veel onder doen voor de bruto verschillen. Eerder zagen we dat jongens en vertraagde leerlingen binnen de groep dyslectische leerlingen oververtegenwoordigd zijn (terwijl de verdeling naar formatiegewicht in herkomst in beide groepen nagenoeg gelijk was). Als we rekening houden met de ongelijke verdeling van beide groepen naar geslacht en leertijd, blijft het effect van dyslexie op de leesprestaties grotendeels intact. Kennelijk levert dyslexie een aanvullende bijdrage aan de leesprestaties boven hetgeen voor rekening komt van de achtergrondkenmerken geslacht, leertijd, formatiegewicht en herkomst.

In groep 5 vertonen de vaardigheidsverschillen op het gebied van begrijpend lezen, interpreterend lezen en woordenschat een vergelijkbaar patroon als in groep 8. Net als in groep 8 is het effect van dyslexie relatief onafhankelijk van geslacht, leertijd, opleidingsniveau en herkomst. Bij het onderdeel alfabetiseren is het bruto en netto vaardigheidsverschil tussen dyslectische en niet-dyslectische leerlingen wat minder groot. Vanwege het kleine aantal waarnemingen – slechts 3% van de vijfdegroepers is immers dyslectisch – moeten deze bevindingen met extra voorzichtigheid geïnterpreteerd worden.

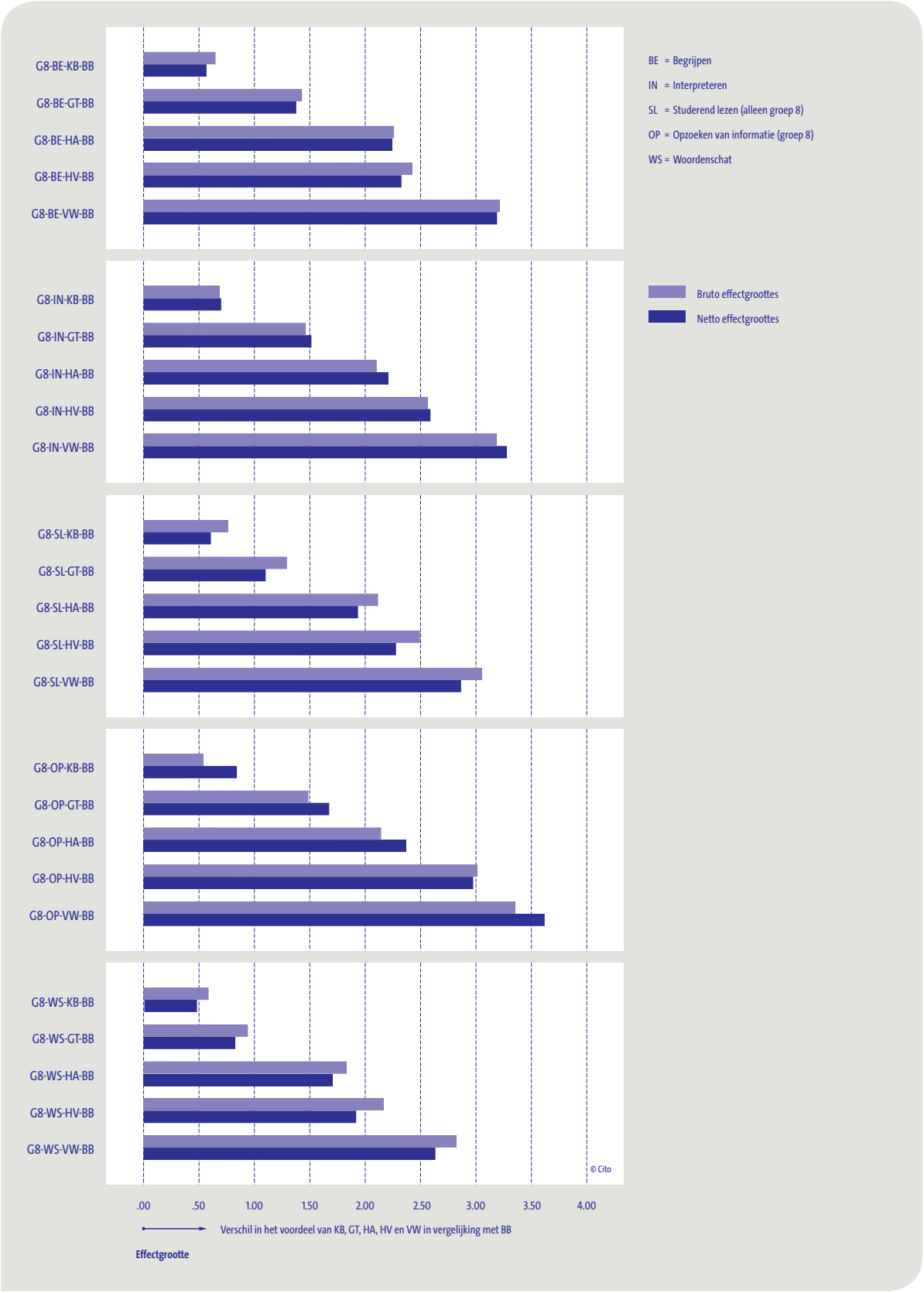
In het SBO presteren niet-dyslectici voor begrijpend lezen, interpreterend lezen en woordenschat tegen de verwachting in niet veel beter dan dyslectici. Alleen bij woordenschat zien we een klein bruto verschil, merkwaardig genoeg in het voordeel van dyslectische leerlingen (effectgrootte .32). Een nadere analyse van de subset van de leerlingen die de woordenschattoets maakten, laat zien dat van de oudere leerlingen 23% dyslectisch is tegen 13% van de jongere leerlingen. Daarnaast is van de kinderen van wie de ouders in Nederland geboren zijn 23% dyslectisch tegen slechts 3% van de kinderen van elders geboren ouders. Houden we rekening met deze ongelijke verdeling naar leeftijd en thuistaal (en geslacht), dan slinkt de effectgrootte van .32 naar een verwaarloosbare .11. Kennelijk is de voorsprong van dyslectici op het onderdeel woordenschat in het SBO grotendeels toe te schrijven aan de ongelijke verdeling naar leeftijd en herkomst.

Het ontbreken van het verwachte effect van dyslexie op de leesprestaties van SBO-leerlingen vraagt om een verklaring. Het gegeven dat een op de vijf SBO-leerlingen volgens de leerkrachten dyslectisch is, zou kunnen wijzen op een zekere mate van oversignalering. Omdat er voor zover ons bekend geen harde gegevens over de prevalentie van dyslexie in het SBO voorhanden zijn, kan over de plausibiliteit van deze mogelijke verklaring geen uitspraak worden gedaan.
De bevinding dat bij 'autochtone' leerlingen vele malen vaker dyslexie gesignaleerd wordt dan bij 'allochtone' leerlingen wekt verbazing. De kans op het ontwikkelen van een leerstoornis lijkt immers bij leerlingen uit de minder geprivilegieerde lagen van de bevolking juist extra groot. Het aantal mogelijke verklaringen is legio. Een eerste mogelijk verklaring is dat een eenduidige indicatiestelling bij allochtone/tweetalige kinderen met specifieke spellingproblemen niet altijd mogelijk is (Nationaal Referentiecentrum Dyslexie, 2013; Prins & Tick, 2013). Wellicht zijn leerkrachten minder alert op dyslexie als het allochtone leerlingen betreft en zijn zij bij hen meer geneigd om eventueel lees- en schrijfproblemen aan hun sociale en etnische achtergrond toe te schrijven in plaats van aan een specifieke leerstoornis (Daniels, Hey, Leonard & Smith, 1999; Lindsay, Pather & Strand, 2006). Mogelijk zijn allochtone ouders minder vertrouwd met het verschijnsel dyslexie (Prins & Tick, 2013) en met de voordelen die de diagnose dyslexie voor hun kind kan hebben (zoals meer aandacht van de leerkracht, extra begeleiding op school en aanpassingen bij het toetsen). Nader onderzoek zou over de plausibiliteit van deze verklaringen meer uitsluitsel kunnen geven.

7.10 Advies voortgezet onderwijs

Aan het einde van groep 8 wordt bepaald naar welk type voortgezet onderwijs de leerling gaat. Voordat de Eindtoets Basisonderwijs wordt afgenomen, geeft de leerkracht een advies met betrekking tot het meest geschikte opleidingstype. Figuur 7.10 geeft inzicht in de prestatie-verschillen tussen leerlingen met een advies voor bb (basisberoepsgerichte leerweg), kb (kaderberoepsgerichte leerweg), gt (gemengde en theoretische leerweg), havo, havo/vwo en vwo.

Figuur 7.10 *Effectgroottes voor de bruto (lichtpaars) en netto (donkerpaars) vaardigheidsverschillen tussen leerlingen van met een verschillend doorstroomadvies*



Zoals verwacht blijken leerlingen met een bb-advies gemiddeld lagere leesprestaties te behalen dan leerlingen met een kb-advies, die op hun beurt weer lager presteren dan gt-leerlingen en ten slotte havo/vwo-leerlingen. Volgens de vuistregel van Cohen (1977) is het bruto prestatieverschil tussen de laagst scorende groep met een bb-advies en de hoogst scorende groep met een vwo-advies uitzonderlijk groot. Het varieert van 2.92 standaarddeviatie voor woordenschat tot 3.56 standaarddeviatie voor het opzoeken van informatie. Het bruto vaardigheidsverschil tussen leerlingen met een bb-advies en een kb-advies varieert van .95 standaarddeviatie voor woordenschat tot 1.49 standaarddeviatie voor het opzoeken van informatie. Tussen leerlingen met een zuiver havo-advies en een zuiver vwo-advies bestaan middelgrote tot grote prestatieverschillen. Ze variëren van .59 standaarddeviatie voor studerend lezen tot .89 standaarddeviatie voor begrijpend lezen. De netto vaardigheidsverschillen zijn slechts weinig kleiner dan de bruto verschillen. De vaardigheidsverschillen tussen leerlingen met een verschillend advies blijven dus vrijwel volledig intact als rekening gehouden wordt met de ongelijke verdeling naar leertijd, formatiegewicht en herkomst.

7.11 Afnamejaar: 2011 en 2005

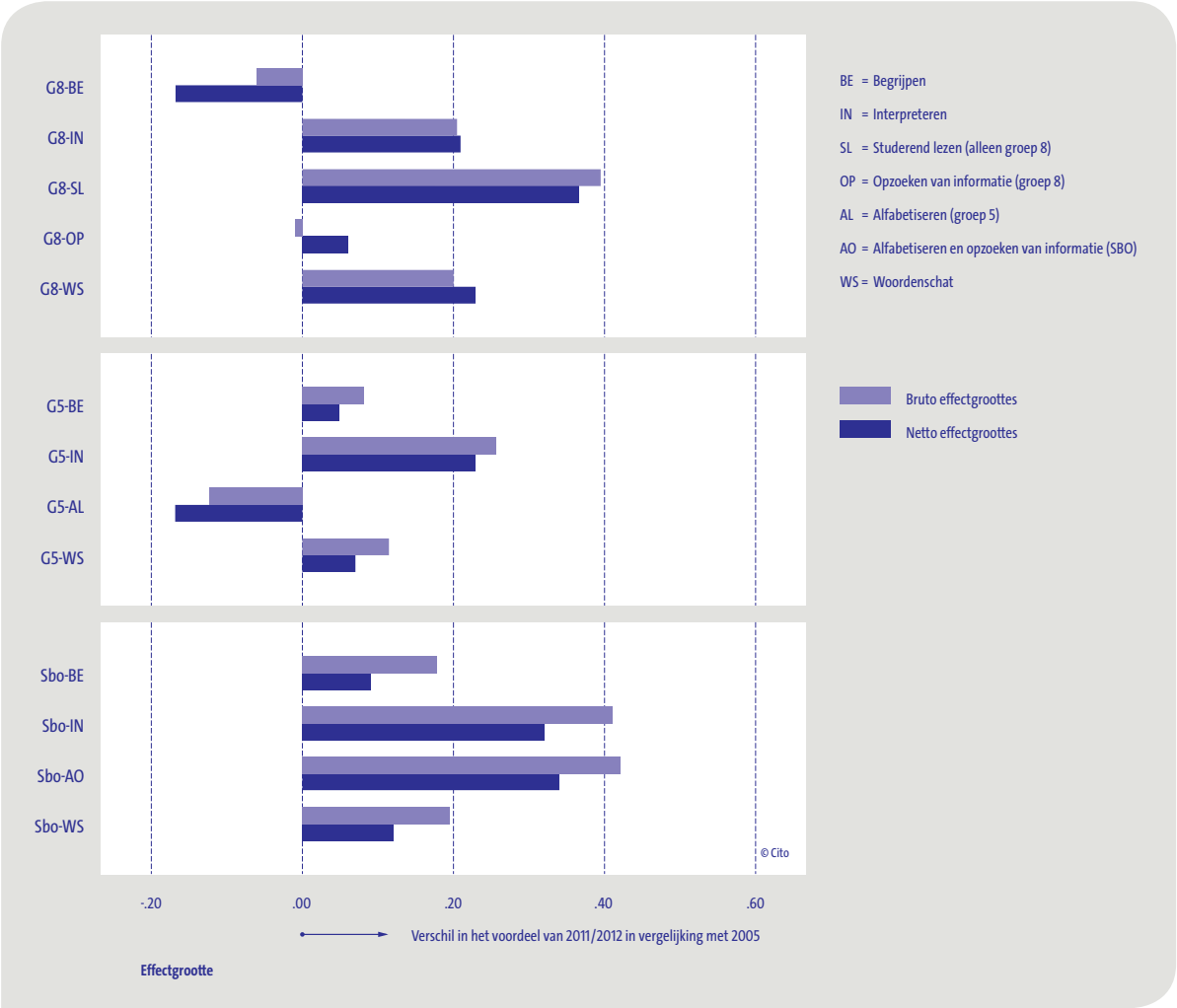
Een deel van de opgaven is zowel in 2011 als 2005 aan leerlingen voorgelegd. Daardoor kunnen we de leesvaardigheid van nu vergelijken met die van toen. Figuur 7.11 toont de bruto en netto vaardigheidsverschillen tussen de beide afnamejaren in groep 8, groep 5 en SBO. Een positieve effectgrootte wijst er op dat de vaardigheid vooruitgegaan is.

Kijken we eerst naar de bruto verschillen in groep 8, dan zien we een kleine stijging van de vaardigheid in interpreterend lezen en woordenschat. De correctie voor kleine verschillen tussen beide afnamejaren in de verdeling van de leerlingen naar geslacht, leertijd en herkomst brengt hier geen grote veranderingen teweeg. Volgens de vuistregel van Cohen (1977) gaat het om kleine verschillen. Voor begrijpend lezen, studerend lezen en opzoeken is er ook na correctie geen groei of achteruitgang aantoonbaar (*p* respectievelijk .058, .920 en .838).

In groep 5 is er bij interpreterend lezen sprake van een kleine vooruitgang. De bruto effectgrootte bedraagt .26. Tussen beide peilingen bestaat een klein verschil in de verdeling van de vijfdegroepers naar geslacht, leertijd en herkomst. Doen we net of deze verdelingen gelijk zijn, dan blijft het vaardigheidsverschil bij interpreterend lezen met .23 vrijwel intact ($p < .001$). De prestaties op het gebied van alfabetiseren lijken iets achteruit te zijn gegaan. Het netto verschil is statistisch significant ($p = .012$) maar kan gezien de effectgrootte van -.17 als verwaarloosbaar worden gekarakteriseerd. Voor begrijpend lezen en woordenschat kunnen we geen voor- of achteruitgang constateren (*p* respectievelijk .371 en .214).

In het SBO zijn de leesprestaties voor wat betreft de onderdelen interpreterend lezen en alfabetiseren en opzoeken gestegen. De bruto effectgroottes zijn respectievelijk .41 en .42. Corrigeren we voor kleine verschillen in de samenstelling van beide groepen naar geslacht, leertijd en herkomst, dan daalt de effectgrootte naar respectievelijk .32 en .34 (in beide gevallen was $p < .001$). Bij de onderdelen begrijpend lezen en woordenschat zit het vaardigheidsverschil ten gunste van 2011 na correctie dicht tegen significantie aan (*p* respectievelijk .070 en .068). De effectgrootte blijft echter onder de drempel van .20 die gehaald moet worden om van een klein verschil te mogen spreken.

Figuur 7.11 *Effectgroottes voor de bruto (lichtpaars) en netto (donkerpaars) vaardigheidsverschillen tussen de leerlingen in de leespeilingen van 2005 en 2011*



8 De leesattituden en -activiteiten van de leerlingen

8 De leesattituden en -activiteiten van de leerlingen

Het ontwikkelen van de leesvaardigheid van de leerlingen is zonder twijfel het belangrijkste doel van het leesonderwijs. Welk niveau leerlingen daarin bereiken, heeft echter niet alleen te maken met de kwaliteit van het onderwijs. Het hangt ook samen met het plezier dat leerlingen aan lezen beleven, hoeveel tijd zij aan lezen besteden en welke boeken en teksten zij dan lezen.

Het bevorderen van het leesplezier en het lezen zelf zijn daarom belangrijke neven-doelstellingen van het leesonderwijs. In dit hoofdstuk gaan we in op de houding ten opzichte van lezen, de tijdbesteding aan lezen, het gebruik van media (televisie, computers en internet) en de boeken en teksten die leerlingen lezen.

De leesattituden en -activiteiten van de leerlingen zijn geïnventariseerd met een korte vragenlijst. De zeventien vragen kunnen worden gerubriceerd in zes delen. In het eerste deel gaven de leerlingen aan hoe leuk, gemakkelijk en belangrijk zij lezen vonden. Het tweede deel ging over het lenen van boeken uit de bibliotheek en de tijdbesteding aan lezen. In het derde deel is gevraagd naar het gebruik van media: televisie, computer en internet. In het vierde deel stonden de houding ten opzichte van lezen en de leesactiviteiten centraal. In het vijfde deel gaven de leerlingen aan wat ze lazen en hoe vaak zij lazen, bijvoorbeeld kranten, tijdschriften voor kinderen of sprookjesboeken. Ten slotte is geïnventariseerd welke boeken de leerlingen pas gelezen hebben, wat hun lievelingsboek is en wat ze van dat boek vinden.

De vragenlijst is ingevuld door 4938 leerlingen, van wie 2246 uit groep 5, 1552 uit groep 8 en 1140 uit de eindgroep van het speciaal basisonderwijs (SBO).

8.1 De houding ten opzichte van lezen

Over de beleving van lezen zijn de leerlingen drie vragen gesteld. De eerste vraag ging over het plezier in het lezen, de tweede over hoe gemakkelijk zij lezen vinden en de derde over hoe belangrijk zij lezen vinden. De antwoorden op deze drie vragen zijn samengevat in tabel 8.1.

Tabel 8.1 Beleving van de leukheid, gemakkelijkheid en belangrijkheid van lezen (kolompercentages per vraag optellend tot honderd procent)

		Groep 5	Groep 8	SBO
Lezen vind ik ...	Leuk	67	62	47
	Niet zo leuk	33	38	53
Lezen vind ik ...	Gemakkelijk	77	87	74
	Niet zo gemakkelijk	23	13	26
Lezen vind ik ...	Belangrijk	86	75	78
	Niet zo belangrijk	14	25	22

Het plezier in lezen

Het leesonderwijs heeft niet alleen tot doel de leerlingen leesvaardigheid bij te brengen. Het is ook belangrijk dat zij lezen leuk vinden of daar in ieder geval geen hekel aan hebben.
De leerlingen is daarom gevraagd hoe leuk zij lezen vinden. Het bovenste derde deel van tabel 8.1 toont de percentages leerlingen die lezen leuk en niet zo leuk vinden in groep 5 en 8 van het reguliere basisonderwijs en de eindgroep van het speciaal basisonderwijs (SBO). Met behulp van logistische regressieanalyse is nagegaan in hoeverre de drie groepen van elkaar verschillen. Leerlingen in groep 5 hebben meer plezier in lezen dan leerlingen in groep 8 ($p < .001$) die daar op hun beurt duidelijk meer plezier in hebben dan leerlingen in het SBO ($p < .001$). In het SBO vindt 47% van de leerlingen lezen leuk tegen 62% en 67% in respectievelijk groep 8 en 5.

Voor groep 5 is het mogelijk het plezier dat leerlingen in 1994, 1999 en 2005 in lezen hadden te vergelijken met de situatie anno 2011. In 1994 vond 81% van groep 5 lezen leuk, in 1999 was dat 74%, in 2005 was het 63% en in 2011 is het 67% (vgl. Van Berkel e.a., 2007). De daling van het plezier in lezen die zich sinds 1994 heeft voorgedaan lijkt zich dus gestabiliseerd te hebben.

De vergelijking van de peilingen uit 2011 en 2005 in groep 8 en SBO geeft het volgende beeld te zien. Vond in 2005 van de achtstegroepers 55% lezen leuk (Heesters e.a., 2007a), in 2011 is dit percentage gestegen naar 62%. Ook in het SBO is het percentage leerlingen dat plezier heeft in lezen sinds de vorige peiling gestegen: van 35% naar 47% (Heesters e.a., 2007b). De volgende leespeiling zal moeten uitwijzen of deze ogenschijnlijke stijging zich voorzet.

Beleving van de eigen competentie in lezen

Een negatief beeld van de eigen competentie kan nadelig zijn voor de cognitieve ontwikkeling. Leerlingen die vinden dat ze iets niet kunnen, zijn geneigd datgene minder leuk te vinden en zich daar minder voor in te spannen dan degenen met een positief beeld van de eigen competentie. De beleving van de eigen leescompetentie is vastgesteld door leerlingen te vragen of zij lezen gemakkelijk of niet zo gemakkelijk vinden (zie het middelste gedeelte van tabel 8.1). In groep 8 vinden meer leerlingen lezen gemakkelijk dan in groep 5 ($p < .001$) en het SBO ($p < .001$), maar het verschil tussen groep 5 en SBO is statistisch gezien niet van betekenis ($p = .123$).

De vergelijking met de vorige peiling uit 2005 laat zien dat de beleving van de eigen competentie niet sterk veranderd is. In groep 5 vond in 2005 73% van de leerlingen lezen gemakkelijk tegen 77% in 2011. Voor groep 8 zijn de overeenkomstige percentages 82% (2005) en 87% (2011) en in het SBO gaat het om 69% en 74%.

Het oordeel over het belang van lezen
De leerlingen hebben aangegeven of zij lezen belangrijk of niet zo belangrijk vinden. Ten minste driekwart van de leerlingen vindt lezen belangrijk (zie het onderste deel van tabel 8.1). In groep 5 wordt meer belang aan lezen gehecht dan in groep 8 ($p < .001$) of het SBO ($p < .001$), maar het verschil tussen groep 8 en SBO is statistisch gezien van geen belang ($p = .102$). Van de vijfde-groepers vindt 86% lezen belangrijk versus 75% en 78% van respectievelijk de achtstegroepers en de SBO-leerlingen.

De vergelijking van het belang van lezen met de vorige peiling uit 2005 doet een stijgende lijn vermoeden. In 2005 vond van de vijfdegroepers 77% lezen belangrijk tegen 86% in 2011. Voor groep 8 zijn de overeenkomstige percentages 70% (2005) en 75% (2011) en in het SBO betreft het 68% en 78%. De volgende leespeiling zal uitwijzen of deze ogenschijnlijke toename van het ervaren belang van lezen een incidenteel dan wel structureel verschijnsel is.

De houding ten opzichte van lezen
In de vragenlijst zijn de leerlingen achttien uitspraken voorgelegd waarbij zij konden aangeven in welke mate ze het er mee eens of oneens waren. De antwoordmogelijkheden waren 'nee!!', 'nee', 'ja en 'ja!!'. In de statistische analyse zijn de antwoorden op deze zes uitspraken gespiegeld (dit wil zeggen: 4=1, 3=2, 2=3 en 1=4) zodat ook bij deze opgaven een hoger percentage indicatief is voor een positievere houding of een gunstiger leesgedrag. In de statistische analyse is de verdeling ingedikt tot twee categorieën, te weten 'nee' voor oneens en 'ja' voor eens. Om antwoordtendenties tegen te gaan zijn zes uitspraken negatief geformuleerd. Tabel 8.2 toont per uitspraak het percentage leerlingen dat blijk geeft van een positieve attitude ten opzichte van lezen (waarbij de negatief geformuleerde uitspraken vet en blauw zijn weergegeven). De uitspraken zijn daarbij gerangschikt naar aflopend percentage in groep 5.

Tabel 8.2 De houding ten opzichte van lezen (percentage leerlingen dat blijk geeft van een positieve houding; vet/blauw: negatief geformuleerde uitspraak)

Uitspraak	Groep 5	Groep 8	SBO
Ik heb al veel boeken gelezen	79	74	60
Ik kan me goed met een boek vermaken	70	65	47
De leesboeken op school vind ik leuk	66	35	43
Ik vind het leuk als iemand mij voorleest	66	33	45
Ik weet precies welk boeken ik nog wil lezen	59	46	51
Ik vind het leuk om op school iets voor te lezen	59	35	34
Ik ga vaak uit mezelf thuis lezen	58	53	37
Mijn ouders lezen vaak boeken	56	59	42
Ik lees het liefst een dun boek	53	42	63
Taken waarbij ik veel moet lezen vind ik vervelend	52	32	56
Ik kan lang achter elkaar in een boek lezen	52	53	31
Ik krijg graag een boek voor mijn verjaardag	50	33	20
Lezen is een hobby van mij	44	40	23
Ik vind de meeste boeken boeiend	44	49	45
Op school lees ik alleen als het moet	43	25	40
Alleen boeken die ik spannend vind, lees ik helemaal uit	42	22	56
Ik vind het lastig om een leuk boek uit te kiezen	37	27	53
Boeken met alleen tekst vind ik saai	37	26	40

Kijken we eerst naar groep 5, dan geven de leerlingen bij twaalf van de achttien uitspraken blijk van een positieve houding ten opzichte van lezen. Dat wil zeggen dat zij op de uitspraken reageerden met 'Ja' of 'Ja!!' (of in het geval van de negatief geformuleerde uitspraken met 'Nee' of 'Nee!!'). Voor de helft tot bijna 80% van de leerlingen geldt bijvoorbeeld dat zij zich naar eigen zeggen goed met een boek kunnen vermaken, de leesboeken op school leuk vinden, vaak uit zichzelf thuis lezen of het niet eens zijn met de uitspraak 'Ik lees het liefst een dun boek'. Minder dan de helft vindt daarentegen dat lezen een hobby van hen is of vindt niet dat de meeste boeken boeiend zijn. Het minst positief reageren de leerlingen op de negatief geformuleerde uitspraak 'Boeken met alleen tekst vind ik saai'. Niet veel meer dan een derde is het hier niet of helemaal niet mee eens.
Voor de bevinding dat 57% (=100-43) van de leerlingen aangeeft op school alleen te lezen als het moet zijn ten minste twee verklaringen te geven. Dit kan komen doordat deze leerlingen nooit een boek pakken wanneer zij mogen kiezen wat ze gaan doen, iets waarop de school weinig invloed kan uitoefenen. Het kan echter ook komen doordat er tijdens de schoolweek van deze leerlingen maar heel weinig momenten zijn waarop ze zelf kunnen bepalen wat ze gaan doen: alles wat ze doen, doen ze dan omdat het moet.

Nemen we vervolgens groep 8 in ogenschouw. De achtstegroepers geven bij vijf van de achttien uitspraken blijk van een positieve houding ten opzichte van lezen. De helft tot driekwart vindt dat zij zich goed met een boek kunnen vermaken, dat zij uit zichzelf vaak thuis lezen, dat zij al veel boeken hebben gelezen, dat zij lang achter elkaar in een boek kunnen lezen en dat hun ouders vaak boeken lezen. Op de andere dertien uitspraken geeft minder dan de helft van de leerlingen blijk van een positieve houding of van een gunstig leesgedrag aangezien zij de vraag beantwoordden met 'Nee' of 'Nee!!' (of in het geval van de negatief geformuleerde uitspraken met 'Ja' of 'Ja!!'). Zo vindt minder dan de helft de meeste boeken boeiend (49%), beschouwt lezen als een van hun hobby's (40%) of krijgt graag een boek voor zijn of haar verjaardag (33%). Het minst gunstig reageren de achtstegroepers op vijf van de zes negatief geformuleerde uitspraken. Zo is slechts 25% van de achtstegroepers het niet eens met de uitspraak 'Op school lees ik alleen als het moet'.

In het speciaal basisonderwijs wijzen de antwoorden op zes van de achttien vragen in de richting van een positieve houding ten opzichte van lezen of een gunstig leesgedrag. Tot deze top-zes behoren vier negatief geformuleerde uitspraken. Zo herkent meer dan de helft zich niet in de uitspraak dat zij het liefst een dun boek lezen (63%), alleen spannende boeken helemaal uitlezen (56%) of het lastig vinden om een leuk boek te kiezen (53%). Minder dan de helft kan zich naar eigen zeggen goed met een boek vermaken (47%), vindt de meeste boeken boeiend (45%) of vindt de leesboeken op school leuk (43%). Ongeveer een derde gaat vaak uit zichzelf thuis lezen (37%) of kan volgens eigen opgave lang achter elkaar in een boek lezen (31%). Minder dan een kwart beschouwt lezen als een van zijn hobby's (23%) of krijgt graag een boek voor zijn verjaardag (20%).

De hiervoor gegeven beschrijving doet vermoeden dat de leesattituden van de drie groepen van elkaar verschillen. Met behulp van univariate variantieanalyse is gecontroleerd of deze veronderstelling klopt. De analyse is uitgevoerd op de totaalscore over alle achttien uitspraken (na hercodering van negatief geformuleerde uitspraken). De interne consistentie (Cronbach's alpha) van de aldus geconstrueerde schaal bedraagt .77 hetgeen voor het doel van PPON toereikend is. De leesattituden van vijfdegroepers blijken positiever dan die van achtstegroepers ($p < .001$) die op hun beurt weer positiever tegenover lezen staan dan SBO-leerlingen ($p < .001$). De gemiddelde leesattitude van vijfdegroepers is .41 standaarddeviatie hoger dan die van achtstegroepers die op haar beurt weer .33 standaarddeviatie hoger is dan die van SBO-leerlingen.

8.2 De tijdbesteding aan lezen

De leerlingen is gevraagd hoe vaak zij boeken van de bibliotheek lenen, hoeveel boeken zij per week lezen en hoe lang zij gisteren – de dag voorafgaand aan de afname – gelezen hebben. Tabel 8.3 laat zien hoe de antwoorden van de leerlingen verdeeld zijn.

Tabel 8.3 Het gebruik van de bibliotheek en de tijdbesteding aan lezen (kolompercentages per vraag optellend tot honderd procent)

Vraag	Antwoordmogelijkheden	Groep 5	Groep 8	SBO
Hoe vaak leen je boeken van de openbare bibliotheek of van de schoolbibliotheek?	Ik leen nooit boeken	20	26	40
	ongeveer 1 keer per maand	30	35	29
	ongeveer 1 keer per drie weken	13	17	10
	ongeveer 1 keer per twee weken	15	14	8
	ongeveer 1 keer per week of vaker	22	8	12
Hoeveel boeken lees je per week?	geen enkel boek	7	22	24
	ongeveer 1 boek	34	46	46
	ongeveer 2 boeken	26	19	17
	ongeveer 3 boeken	14	7	5
	4 of meer boeken	19	6	8
Hoe lang heb je gisteren gelezen?	Ik heb gisteren niet gelezen	30	34	56
	ongeveer tien minuten	26	15	15
	ongeveer een half uur	26	27	18
	ongeveer een uur	8	13	6
	meer dan een uur	11	12	6

Het lenen van bibliotheekboeken
De ene leerling maakt veel meer gebruik van de openbare of de schoolbibliotheek dan de andere (zie tabel 8.3). Twintig tot veertig procent van de leerlingen geeft aan nooit een boek uit de bibliotheek te lenen. Ruim een kwart tot een derde doet dat ongeveer één keer per maand. De logistische regressieanalyse laat zien dat leerlingen uit groep 5 vaker boeken uit de bibliotheek lenen dan leerlingen uit groep 8 ($p < .001$) die dat op hun beurt weer vaker doen dan SBO-leerlingen ($p < .001$).

Aantal gelezen boeken per week
Er bestaan grote verschillen tussen leerlingen in de mate waarin zij boeken lezen (zie tabel 8.3). Van alle leerlingen in groep 5, groep 8 en het SBO zegt respectievelijk 7%, 22% en 24% geen enkel boek te lezen (per week). Bijna twee derde leest naar eigen zeggen één à twee boeken per week. Daarentegen zegt bijna een vijfde van de vijfdegroepers per week vier boeken of meer te lezen. In groep 5 worden duidelijk meer boeken gelezen dan in groep 8 ($p < .001$) en SBO ($p < .001$) maar tussen groep 8 en SBO bestaat er wat dit betreft geen verschil ($p = .143$). Bij de interpretatie moet men bedenken dat achtstegroepers gemiddeld dikkere boeken zullen lezen dan vijfdegroepers.

Tijdbesteding aan lezen
De tijdbesteding aan lezen verschilt sterk van leerling tot leerling (zie tabel 8.3). Naar aanleiding van de vraag hoe lang zij gisteren gelezen hebben, kiest ongeveer een derde tot ruim de helft voor de antwoordmogelijkheid ‘Ik heb gisteren niet gelezen’. Had van de vijfdegroepers nog

52% tussen de tien en dertig minuten gelezen, in groep 8 en het SBO is dit aandeel teruggelopen naar respectievelijk 42% en 33%. Leerlingen in groep 5 besteden even veel tijd aan lezen als degenen die in groep 8 zitten ($p = .094$), maar beide groepen lezen wel langer dan SBO-leerlingen ($p < .001$).

8.3 Televisie, computer en internet

De tijd die leerlingen tv-kijken of achter de computer zitten, kan ten koste gaan van de tijdbesteding aan lezen. Tabel 8.4 toont de vragen, de antwoordmogelijkheden en de verdeling van de antwoorden voor het tv-kijken en het computergebruik van groep 5, groep 8 en SBO.

Tabel 8.4 Tijdbesteding aan tv-kijken, computeren en zoeken op internet (kolompercentages per vraag optellend tot honderd procent)

Vraag	Antwoordmogelijkheden	Groep 5	Groep 8	SBO
Hoeveel tijd kijk je per dag naar tv-programma's?	Ik kijk nooit naar tv-programma's	3	1	2
	ongeveer een half uur	32	13	22
	ongeveer een uur	26	33	26
	ongeveer twee uur	17	36	20
	drie uur of langer	22	17	29
Hoeveel tijd zit je per dag achter de computer?	Ik zit nooit achter de computer	12	4	6
	ongeveer een half uur	51	31	31
	ongeveer een uur	21	35	26
	ongeveer twee uur	8	19	16
	drie uur of langer	8	11	21
Hoe vaak zoek je informatie op het internet op?	Nooit	51	27	40
	zo'n één keer per week	18	30	24
	een aantal keer per week	18	29	21
	bijna elke dag	11	10	10
	elke dag	4	3	5

Tijdbesteding aan tv-kijken

De antwoorden op de vraag 'Hoeveel tijd kijk je per dag naar tv-programma's?' zijn samengevat in het bovenste derde deel van tabel 8.4. Er zijn bijna geen leerlingen die naar eigen zeggen nooit tv-kijken. Daarentegen kijkt 17% (groep 8) à 29% (SBO) per dag drie uur of langer. Vijfdegroepers kijken veel minder tv dan achtstegroepers ($p < .001$) en SBO-leerlingen ($p < .001$) maar het verschil tussen beide laatstgenoemde groepen is statistisch gezien niet van betekenis ($p = .611$).

Vergelijking met de antwoorden op een eerdere vraag naar de tijdbesteding aan lezen (zie tabel 8.3) doet vermoeden dat leerlingen over het algemeen veel minder lezen dan dat zij tv kijken. Zo zijn de percentages leerlingen die volgens eigen opgave gisteren niet gelezen hebben minimaal tien keer zo hoog als de percentages die naar eigen zeggen nooit naar tv-programma's kijken.

Favoriete tv-programma's van SBO-leerlingen
De SBO-leerlingen is gevraagd naar welke tv-programma's zij graag kijken (zie tabel 8.5). De leerlingen kijken het liefst naar tekenfilms, het Jeugdjournaal en sportprogramma's. Het minst populair zijn programma's en films over dieren, soaps en spelprogramma's en quizzen.

Tabel 8.5 De voorkeur voor tv-programma's van SBO-leerlingen (percentages)

Televisieprogramma's	Percentage
Tekenfilms	47
Het Jeugdjournaal	39
Sportprogramma's	37
Speelfilms	30
Het Klokhuis	29
Muziekprogramma's	27
Programma's en films over dieren	26
Soaps	21
Spelprogramma's en quizzen	16
Andere programma's	38

Tijdbesteding achter de computer
De leerlingen is gevraagd hoeveel tijd zij per dag achter de computer zitten. De antwoorden zijn samengevat in het middelste deel van tabel 8.4 (zie pagina 287). Van de vijfdegroepers zit 12% nooit achter de computer tegen 4% en 6% van respectievelijk de achtstegroepers en de SBO-leerlingen. Daarentegen computert 8% (groep 5), 11% (groep8) en 21% (SBO) drie uur of langer per dag.
De logistische regressieanalyse brengt aan het licht dat vijfdegroepers minder tijd achter de computer zitten dan achtstegroepers ($p < .001$) die op hun beurt weer minder computeren dan SBO-leerlingen ($p = .019$).

Doelen waarvoor SBO-leerlingen de computer gebruiken
De SBO-leerlingen hebben aangegeven wat zij allemaal op de computer doen. Zij konden daarbij kiezen uit twaalf activiteiten. Tabel 8.6 toont de percentages leerlingen, geordend naar afnemende populariteit. Bijna driekwart van de SBO-leerlingen gebruikt de computer om spelletjes te spelen, twee derde is actief op Facebook/Hyves en ruim de helft chat of MSN 't. Het educatieve gebruik van de computer ligt beduidend lager. Zo gebruikt bijna een kwart (24%) de computer om werkstukken te maken en 17% maakt oefeningen voor school op de computer.

Tabel 8.6 Doelen waarvoor SBO-leerlingen de computer gebruiken (percentages)

Computergebruik	Percentage
Spelletjes spelen	73
Facebook/Hyves	66
Chatten/MSN'en	52
Foto's bekijken	39
Films bekijken	31
Informatie opzoeken	29
Mailen	28
Twitter	28
Tv-programma's kijken	25
Werkstukken maken	24
Oefeningen voor school maken	17
Andere dingen	38

Zoeken op internet

De antwoorden op de vraag 'Hoe vaak zoek je informatie op het internet op?' laat grote verschillen tussen leerlingen zien (zie het onderste gedeelte van tabel 8.4 op pagina 287). Ruim een kwart (groep 8) tot de helft (groep 5) geeft aan nooit informatie op het internet te zoeken. Daarentegen zegt 13% à 15% dat (bijna) elke dag te doen. Achtstegroepers zoeken het vaakst informatie op het internet, gevolgd door SBO-leerlingen en ten slotte vijfdegroepers ($p < .001$).

8.4 De leesactiviteiten

Leesonderwijs heeft niet alleen tot doel de leesvaardigheid van de leerlingen te verhogen. Ook leesbevordering en zelfstandig lezen zijn belangrijke doelen van het onderwijs. In de vragenlijst kregen de leerlingen een matrixvraag met elf uitgaven voorgelegd (zie de eerste kolom van tabel 8.7). De hoofdvraag was: 'Wat lees je wel eens, thuis, op school, of ergens anders?'. De antwoordmogelijkheden waren: 'Nooit', 'Soms', 'Vaak' en 'Heel vaak'. In de statistische analyse is de verdeling ingedikt tot twee categorieën, te weten 'Nooit of soms' en 'Vaak of heel vaak'. Tabel 8.7 toont de percentages leerlingen die de desbetreffende uitgaven vaak of heel vaak lezen. De uitgaven zijn daarbij gerangschikt naar aflopend percentage in groep 5.

Tabel 8.7 Het lezen van verschillende soorten boeken en ander leesmateriaal (percentage leerlingen)

Uitgaven	Groep 5	Groep 8	SBO
Jeugdboeken	72	46	24
Stripboeken	60	53	51
Tijdschriften zoals Taptoe of Donald Duck	48	50	41
Moppenboeken	46	22	33
Boeken met proefjes erin	32	17	23
Knutselboeken	31	8	13
Gedichten, rijmpjes of versjes	29	10	17
Informatieve boeken zoals Informatie Junior	28	13	16
Sprookjesboeken	24	6	8
Documentatiemateriaal zoals een woordenboek, atlas of encyclopedie	16	10	12
Kranten	6	15	9

In groep 5 staan jeugdboeken op de eerste plaats van vaak gelezen uitgaven: 72% van de leerlingen zegt die vaak of heel vaak te lezen. Stripboeken worden door 60% van de leerlingen vaak gelezen, gevolgd door tijdschriften (48%), die ook vaak stripverhalen bevatten, en moppenboeken (46%). De middenmoot wordt gevormd door boeken met proefjes, knutselboeken, rijmpjes, gedichten en versjes, informatieve boeken en sprookjesboeken. Slechts 16% van de leerlingen geeft aan vaak documentatiemateriaal te lezen, en kranten vormen de hekkensluiter – die worden slechts door 6% van de leerlingen vaak of heel vaak gelezen.

In groep 8 omvat de top-vier dezelfde uitgaven als in groep 5, maar de rangorde is verschillend. Waren jeugdboeken in groep 5 nog het meest populair, in groep 8 komen stripboeken op de eerste plaats en zijn jeugdboeken naar de derde plaats verdreven.

In het SBO bestaat de top-drie uit stripboeken (51%), tijdschriften (41%) en moppenboeken (33%). Alle overige uitgaven leest hooguit een derde van de SBO-leerlingen vaak of zeer vaak. Daartoe behoren jeugdboeken (24%), boeken met proefjes erin (23%), gedichten, rijmpjes of versjes (17%), knutselboeken (13%), kranten (9%) en sprookjesboeken (8%).

Met behulp van univariate variantieanalyse is nagegaan in hoeverre de leesactiviteiten van leerlingen in groep 5, groep 8 en SBO van elkaar verschillen. De analyse is uitgevoerd op de totaalscores over de elf uitgaven. De interne consistentie (Cronbach's alpha) van de aldus geconstrueerde schaal bedraagt .73 wat voor landelijk peilingsonderzoek toereikend is. Vijfdegroepers blijken meer tijd aan het lezen van deze uitgaven te besteden dan achtstegroepers ($p < .001$) maar tussen achtstegroepers en SBO-leerlingen is geen verschil aantoonbaar ($p = .922$). De gemiddelde totaalscore van achtstegroepers is .76 standaarddeviatie hoger dan die van vijfdegroepers, maar het verschil tussen vijfdegroepers en SBO-leerlingen is met .04 standaarddeviatie verwaarloosbaar klein. De afname van de leesactiviteiten van groep 5 naar groep 8 is het duidelijkst bij de jeugdboeken (van 72% naar 46%), moppenboeken (van 46% naar 22%), knutselboeken (van 31% naar 8%), gedichten, rijmpjes en versjes (van 29% naar 10%) en sprookjesboeken (van 24% naar 6%). Daarentegen lezen achtstegroepers in vergelijking met vijfdegroepers wat vaker de krant (15% versus 6%). SBO-leerlingen lezen duidelijk minder jeugdboeken en ook wat minder tijdschriften, maar moppenboeken lezen zij vaker dan achtstegroepers.

8.5 Populaire auteurs

In deze paragraaf geven we eerst een overzicht van de populairste auteurs in groep 8, groep 5 en SBO. De overzichten zijn gebaseerd op het favoriete boek zoals dat door de leerlingen zelf vermeld is. Een deel van de leerlingen heeft daarbij een titel genoteerd zonder de bijbehorende auteur te vermelden. Om verschillende redenen zijn titels zonder auteursvermelding in de overzichten niet meegeteld. Het vaakst deed zich dit voor bij de uitgave *Donald Duck* van de auteur Walt Disney (Studio's). De overzichten geven hiermee een representatief beeld van de populairste auteurs waarvan leerlingen zich de auteursnaam konden herinneren en bereid waren deze op te schrijven (en niet noodzakelijkerwijs ook van de meest gelezen auteurs). In het geval van *Donald Duck* van Walt Disney lijkt het negeren van titels zonder auteursindicatie overigens niet zo bezwaarlijk omdat het een tijdschrift met veel strips betreft en geen jeugdboek. We besluiten de paragraaf met een exercitie waarbij niet de auteur maar de titel als uitgangspunt genomen is. Vanwege de bewerkelijkheid is deze analyse alleen voor een selectie van leerlingen uit groep 5 uitgevoerd.

Populaire auteurs in groep 8

De leerlingen in groep 8 is gevraagd de titel en/of schrijver te noteren van twee boeken die zij kort geleden gelezen hadden. Hieronder doen wij verslag van de door hen als eerste genoemde auteurs. Van de 1566 leerlingen die deze deelvraag beantwoordden, noteerden er 1022 zowel een titel als een schrijver, 424 alleen een titel, 1 alleen een schrijver en 119 noch een titel noch een schrijver. Onderstaand overzicht toont de top-tien van de auteurs van het favoriete boek dat de leerlingen als eerste noemden.

Tabel 8.8 De favoriete auteurs van achtstegroepers

Auteur	Aantal leerlingen	Percentage leerlingen	Veelgenoemd boek
Francine Oomen	141	9	Hoe overleef ik de brugklas
Carry Slee	131	8	Dat heb ik weer
John Flanagan	52	3	De grijze jager
J.K. Rowling	51	3	Harry Potter
Paul van Loon	47	3	Griezelbus
Jacques Vriens	37	2	Oorlogsgeheimen
Niki Smit	27	2	100% Mila
Jeff Kinney	25	2	Het leven van een loser
Maren Stoffels	22	1	Op blote voeten
Geronimo Stilton	21	1	Fantasia

Francine Oomen blijkt de meest genoemde auteur. Van de 1556 achtstegroepers heeft ten minste 9% volgens eigen opgave minimaal één boek van haar gelezen. Daarbij wordt *Hoe overleef ik de brugklas?* uit de Hoe overleef ik-boekenreeks naar verhouding vaak genoemd. Carry Slee komt met 8% op de tweede plaats waarbij *'Dat heb ik weer'* uit 2008 tot haar populairste werken behoort. De overige auteurs worden ieder door hooguit 3% van de leerlingen als eerste genoemd.

Populaire auteurs in groep 5

De leerlingen in groep 5 is gevraagd de titel en/of schrijver te noteren van twee boeken die zij kort geleden gelezen hadden. Vanwege de bewerkelijkheid zijn niet alle antwoorden geanalyseerd. Uit de groep van 2246 leerlingen die de vragenlijst invulden, is een willekeurige steekproef van 1456 leerlingen getrokken. Van deze 1456 leerlingen noteerden er 725 zowel

een titel als een schrijver, 605 alleen een titel, 3 alleen een schrijver en 122 noch een titel noch een schrijver. Onderstaand overzicht toont de top-elf van auteurs die de leerlingen in deze steekproef als eerste noemden. Paul van Loon is de populairste auteur (9%), op de voet gevolgd door het auteurscollectief Geronimo Stilton (8%). De overige auteurs zijn met hooguit 2% aanmerkelijk minder gewild.

Tabel 8.9 De favoriete auteurs van vijfdegroepers

Schrijver	Aantal leerlingen	Percentage leerlingen	Veelgenoemd boek
Paul van Loon	133	9	Dolfje Weerwolfje
Geronimo Stilton	119	8	Fantasia
Roald Dahl	25	2	Matilda
Jacques Vriens	22	2	Meester Jaap
Carry Slee	14	1	Buurvrouw Mopperkont en haar hondje Kakkie
Vivian den Hollander	14	1	Buitenspel
Dick Laan	11	1	Pinkeltje
Mirjam Oldenhave	11	1	Mees Kees
Fred Diks	9	1	Koen kampioen
J.K. Rowling	8	1	Harry Potter
Francine Oomen	8	1	Hoe overleef ik mijn vader (en hij mij)?

De favoriete boeken van schrijver dezes uit de tijd dat hij zelf op de lagere school zat, worden niet meer of hooguit nog sporadisch door de leerlingen genoemd. Daartoe behoren *In de Soete Suikerbol* en *Peerke en z'n kameraden* van W.G. van der Hust, *De wereldreis van Bulletje en Bonenstaak* van A.M. de Jong en *Pietje Bell* van Chris van Abkoude. De enige nog gelezen jeugdboekauteurs uit de jaren vijftig en zestig van de vorige eeuw lijken Dick Laan met *Pinkeltje* en in mindere mate C. Joh. Kieviet met *Dik Trom*.

Populaire auteurs in het speciaal basisonderwijs

Van de 1140 SBO-leerlingen aan wie de vraag naar het pas gelezen boek is voorgelegd, noteerden er 657 zowel een titel als een schrijver, 301 alleen een titel, 3 alleen een schrijver en 179 noch een titel noch een schrijver (waarbij we de in totaal 84 titels of schrijvers met de naam 'weet ik niet meer' gemakshalve als legitiem beschouwen). Onderstaand overzicht toont de top-twaalf van de met naam en toenaam genoemde auteurs in het SBO. In vergelijking met groep 8 en groep 5 zijn de antwoorden gelijkmatiger over de auteurs verdeeld. Dit kan erop wijzen dat SBO-leerlingen als groep een wat minder uitgesproken voorkeur hebben dan leerlingen in het reguliere basisonderwijs. Net als in groep 5 staan Paul van Loon (6%) en het auteurscollectief Geronimo Stilton (5%) op de plaatsen één en twee. *Dolfje Weerwolfje* is het veruit meest gelezen boek van Paul van Loon. Carry Slee en Francine Oomen zijn ieder door 4% van de leerlingen genoemd en 3% noemt Jacques Vriens als recent gelezen auteur. De overige schrijvers halen hooguit 2%.

Tabel 8.10 De favoriete auteurs van SBO'ers

Auteur	Aantal leerlingen	Percentage leerlingen	Veelgenoemd boek
Paul van Loon	73	6	Dolfje Weerwolfje
Geronimo Stilton	57	5	Fantasia
Carry Slee	48	4	Afblijven
Francine Oomen	42	4	Hoe overleef ik ...
Jacques Vriens	37	3	Achtste groepers huilen niet
Jeff Kinney	20	2	Het leven van een loser
Roald Dahl	13	1	Matilda
J.K. Rowling	13	1	Harry Potter
Walt Disney	11	1	Donald Duck
R.L. Stine	9	1	Kippenvel
John Flanagan	9	1	De grijze jager
Mirjam Oldenhave	7	1	Mees Kees

Populaire boeken in groep 5

Hiervoor is een indruk gegeven van de populairste schrijvers in groep 8, groep 5 en het SBO. De overzichten zijn zoals gezegd gebaseerd op de door de leerlingen als eerste genoemde auteur. Hieronder doen we voor groep 5 verslag van een analyse waarbij niet de auteur maar het genoteerde boek als uitgangspunt is genomen.

In het laatste deel van de vragenlijst zijn de leerlingen drie vragen gesteld. Ten eerste, of ze twee boeken wilden noemen die ze pas gelezen hadden, ten tweede, wat hun lievelingsboek was, en ten derde, wat ze daar 'bijzonder, leuk, spannend, gek, of ....' aan vonden. Van een willekeurige steekproef van 1410 vragenlijsten zijn de antwoorden van de leerlingen op deze open vragen getranscribeerd. Het coderen van de antwoorden van de leerlingen bleek zeer arbeidsintensief. Om deze reden is een subset van leerlingen geselecteerd op basis van hun vaardigheidsscore voor begrijpend lezen (dit wil zeggen: de score op de opgaven over het begrijpen en interpreteren van teksten). Geselecteerd zijn 44 zeer zwakke lezers (rond percentiel 10), 55 'gemiddelde' lezers (rond percentiel 50) en 54 zeer vaardige lezers (rond percentiel 90).

Bij de vraag naar de recent gelezen boeken noemden de meeste leerlingen één of twee boeken. Het aantal malen dat een leerling niets opschreef, verschilde niet wezenlijk voor de drie groepen (7 voor de P10-groep, 10 voor de P50-groep en 9 voor de P90-groep). De verscheidenheid aan genoemde titels is groot: zelden wordt een titel meer dan eens genoemd. Wel zijn er een aantal series aan te wijzen waarvan de boeken vaak worden genoemd. Tabel 8.11 geeft een overzicht van de series die in totaal drie of meer keer genoemd worden door de leerlingen in de drie niveaugroepen gezamenlijk.

Tabel 8.11 Aantal malen dat een boek uit een serie genoemd is als 1 van 2 recent gelezen boeken

Serie	Auteur	Aantal malen genoemd
Geronimo Stilton	Geronimo Stilton	20
Dolfje Weerwolfje	Paul van Loon	13
Donald Duck	Walt Disney Studio's	10
Mees Kees	Mirjam Oldenhave	5
Pinkeltje	Dick Laan	5
Heksje Lilly	KNISTER	4
Koen Kampioen	Fred Diks	4
Hoe overleef ik	Francine Oomen	3
Meester Jaap	Jacques Vriens	3

De meest gelezen auteur is Geronimo Stilton (een pseudoniem voor meer dan één auteur), die twintig maal genoemd wordt, gevolgd door Paul van Loon, van wie dertien maal een titel genoemd wordt. De titels en series die meer dan eens genoemd worden, worden meestal in meer dan één niveaugroep genoemd. Wel valt op dat de boeken van Geronimo Stilton en Paul van Loon door de zeer zwakke leerlingen nauwelijks genoemd worden. Door de grote verscheidenheid aan genoemde titels is er verder weinig onderscheid waarneembaar tussen de verschillende niveaugroepen.

Bij de vraag naar hun lievelingsboek geven de leerlingen vaak de naam van een auteur of een serie (bijvoorbeeld 'Paul van Loon', of: 'alle boeken van Harry Potter'). Er zijn geen afzonderlijke titels die meer dan eens worden genoemd. Tabel 8.12 bevat een overzicht van series of schrijvers die meer dan twee maal als lievelingsboek genoemd werden. Opnieuw staan Geronimo Stilton, Paul van Loon, en Donald Duck bovenaan.

Tabel 8.12 Aantal malen dat een serie of schrijver genoemd is onder 'lievelingsboeken' (N=153).

Auteur/serie	Aantal malen genoemd als lievelingsboek
Geronimo Stilton	14
Paul van Loon	11
Donald Duck	8
Pinkeltje	3
Roald Dahl	3

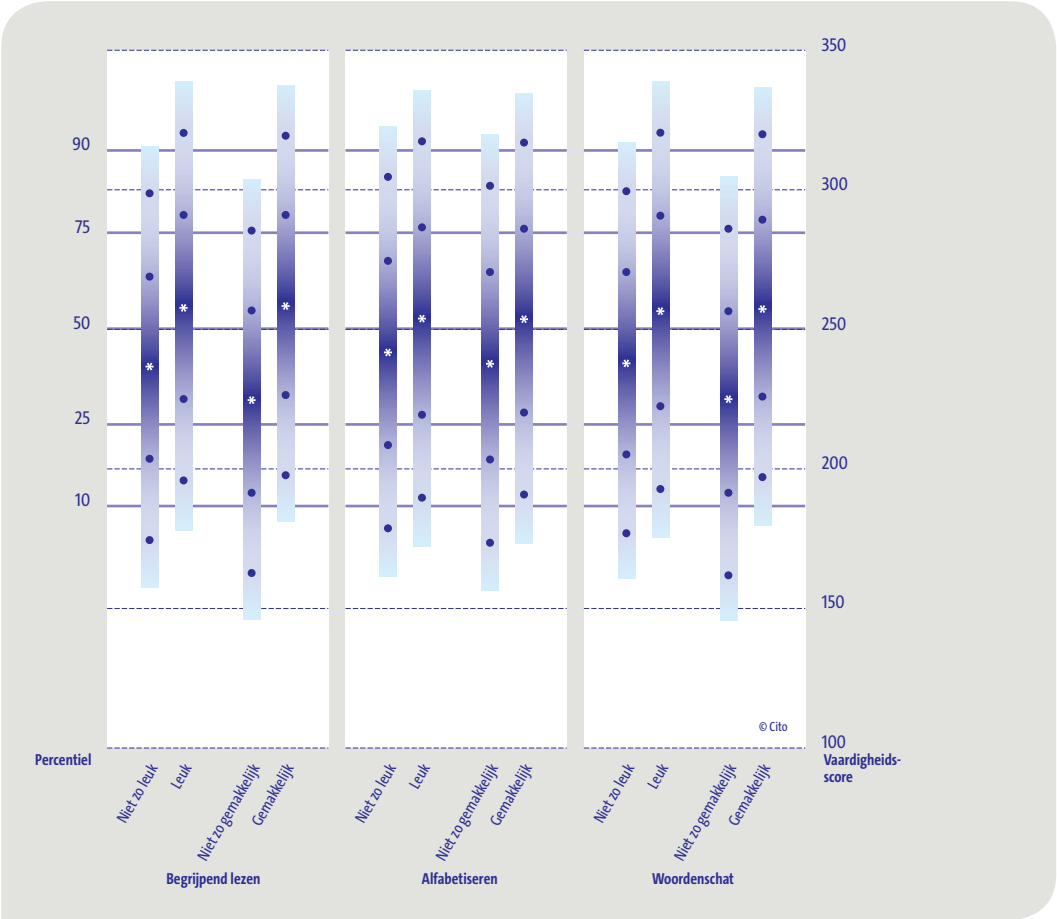
Wanneer de vijfdegroepers wordt gevraagd iets te vertellen over wat ze van hun lievelingsboek vinden, is 78% van hen daartoe geneigd. Ongeveer een vijfde deel van de leerlingen (22%) schrijft niets op of geeft vrij nietszeggende antwoorden, zoals 'Niks, het is gewoon een leuk boek'. Veel leerlingen vertellen iets dat specifiek met de inhoud van het boek te maken heeft, bijvoorbeeld dat ze een hoofdfiguur leuk vinden, of ze vertellen iets over het thema ('een jongen wil ridder worden'), over een opvallend feit ('dat Lola bang is voor een kikker') of een bijzondere gebeurtenis ('Er kwamen veel monsters'). Vaak geven de leerlingen ook aan waarom dit hun lievelingsboek is ('grappig en spannend', 'je leert een hele hoop', 'want er komen paarden in voor'). Als we kijken naar de kwalificaties die leerlingen geven voor hun lievelingsboek (of elementen eruit), zien we dat 'spannend' het vaakst genoemd wordt (door 19% van de leerlingen), gevolgd door 'grappig' (14%). Slechts één leerling (<1%) geeft aan dat iets in zijn lievelingsboek griezelig is.

8.6 Leesvaardigheid en leesattituden en -activiteiten in groep 5

Verondersteld wordt dat leerlingen die lezen leuk vinden en in hun vrije tijd veel lezen betere lezers zijn dan leerlingen met minder gunstige leesattituden en -activiteiten. In deze paragraaf gaan we eerst na hoe groot het vaardigheidsverschil is tussen enerzijds leerlingen die plezier hebben in lezen en vinden dat zij goed kunnen lezen en anderzijds leerlingen met minder plezier in lezen en een minder positieve inschatting van de eigen competentie in lezen. Vervolgens vergelijken we de vaardigheid van leerlingen die veel boeken lezen, veel tijd aan lezen besteden, veel televisie kijken of veel computeren met leerlingen die dat niet of veel minder doen. Daarbij gaan we ook na of het prestatieverschil tussen deze groepen afhankelijk is van het plezier in lezen en de beleving van de eigen competentie in lezen. Deze exercitie is alleen uitgevoerd voor groep 5.

Begrijpend lezen en de beleving van het plezier en de eigen competentie in lezen
Nagegaan is in hoeverre leerlingen die lezen leuk en gemakkelijk vinden beter zijn in begrijpend lezen dan leerlingen met minder plezier in lezen en een minder positieve beleving van de eigen competentie in lezen. Figuur 8.1 toont de verdeling van de prestaties van de vergeleken groepen voor Begrijpend lezen, Alfabetiseren en Woordenschat. Voor alle drie de vaardigheden geldt dat leerlingen die lezen leuk en gemakkelijk vinden betere prestaties behalen dan leerlingen die lezen niet zo leuk en niet zo gemakkelijk vinden. Kijken we eerst naar Begrijpend lezen dan zien we dat leerlingen die lezen leuk vinden een gemiddelde vaardigheidsscore van 258 hebben, terwijl leerlingen die lezen niet zo leuk vinden niet verder komen dan 237. De effectgrootte is middelgroot (.45). Bij de beleving van de eigen competentie in lezen is het vaardigheidsverschil nog groter. Leerlingen die lezen gemakkelijk vinden, hebben een gemiddelde vaardigheidsscore van 259, terwijl leerlingen die lezen niet zo gemakkelijk vinden een fors lagere score hebben van 225. Gezien de effectgrootte van .72 betreft het een groot vaardigheidsverschil in begrijpend lezen. De eigen inschatting van leerlingen of zij lezen moeilijk vinden, komt dus sterk overeen met hun daadwerkelijke vaardigheid.

Figuur 8.1 Gemiddelde vaardigheidsscores voor leerlingen met een verschillende leesattitude



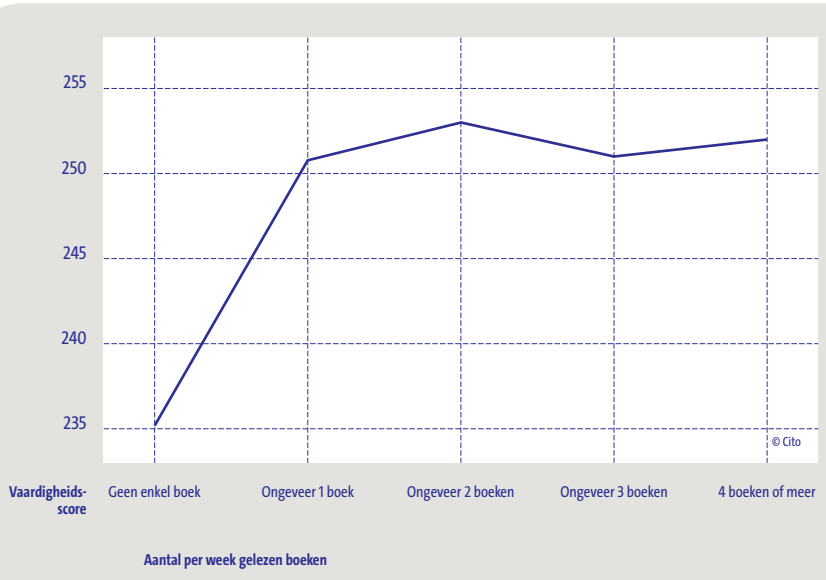
Nemen we de prestatieverdelingen voor het onderdeel Alfabetiseren in ogenschouw, dan zien we dat leerlingen die lezen leuk en niet zo leuk vinden een gemiddelde vaardigheidsscore van respectievelijk 254 en 242 behalen. De effectgrootte bedraagt .23 en wijst op een klein verschil. Leerlingen die lezen gemakkelijk en niet zo gemakkelijk vinden, behalen gemiddeld een vaardigheidsscore van respectievelijk 254 en 239. De effectgrootte bedraagt .29.

Kijken we tot slot naar de prestatieverdelingen voor het onderdeel Woordenschat dan zien we dat leerlingen die lezen leuk en niet zo leuk vinden een gemiddelde vaardigheidsscore van respectievelijk 257 en 238 behalen. De effectgrootte is middelgroot (.47). Leerlingen die lezen gemakkelijk en niet zo gemakkelijk vinden, halen gemiddeld een vaardigheidsscore van respectievelijk 258 en 225. De effectgrootte komt met .71 dicht in de buurt van het criterium van .80 waarbij sprake is van een groot verschil (Cohen, 1977).

Begrijpend lezen en het lezen van boeken

In hoeverre behalen leerlingen die veel boeken lezen betere leesprestaties dan degenen die niet of weinig boeken lezen? Figuur 8.2 laat zien dat leerlingen die aangeven geen enkel boek per week te lezen duidelijk lagere scores voor Begrijpend lezen behalen dan degenen die één of meer boeken per week lezen. De effectgrootte van het gemiddelde vaardigheidsverschil tussen beide groepen bedraagt .33. De leerlingen die geen boeken lezen, hebben gemiddeld een vaardigheidsniveau van 235. Of een leerling 1, 2, 3 of 4 of meer boeken per week leest, is niet van belang voor het vaardigheidsniveau: deze vier groepen leerlingen hebben een vergelijkbare gemiddelde vaardigheidsscore, namelijk tussen de 251 en 253.

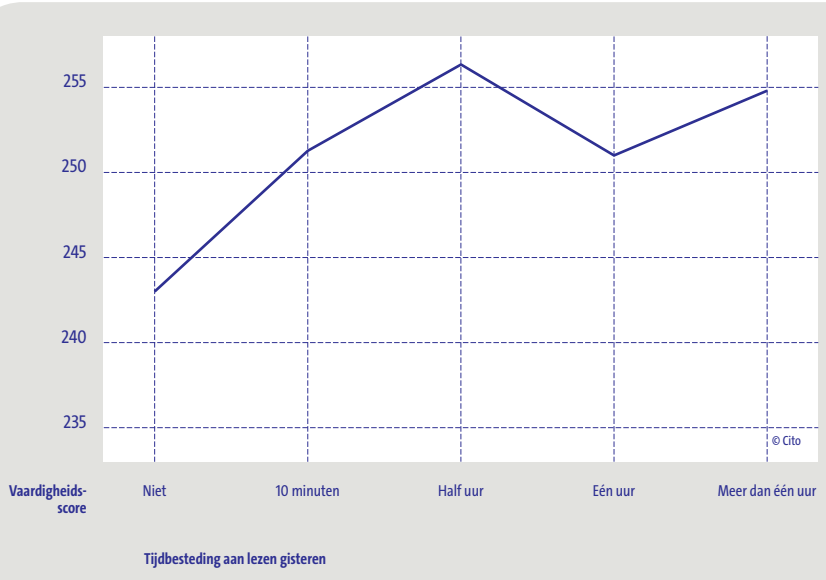
Figuur 8.2 Gemiddelde vaardigheid in begrijpend lezen per aantal per week gelezen boeken



Begrijpend lezen en de tijdbesteding aan lezen

In hoeverre zijn leerlingen die veel tijd aan lezen besteden betere lezers dan degenen die dat niet of veel minder doen? Leerlingen die rapporteren in het geheel niet gelezen te hebben gedurende de voorgaande dag, behalen een gemiddeld vaardigheidsniveau van 243 (zie figuur 8.3). Het vaardigheidsniveau van deze niet-lezers is duidelijk lager dan dat van de groep die gisteren tien minuten of meer las. De groepen leerlingen die tien minuten, een half uur, een uur of meer dan een uur lazen doen qua gemiddelde vaardigheid niet of nauwelijks voor elkaar onder. De gemiddelde vaardigheid ligt hier tussen de 251 en 256.

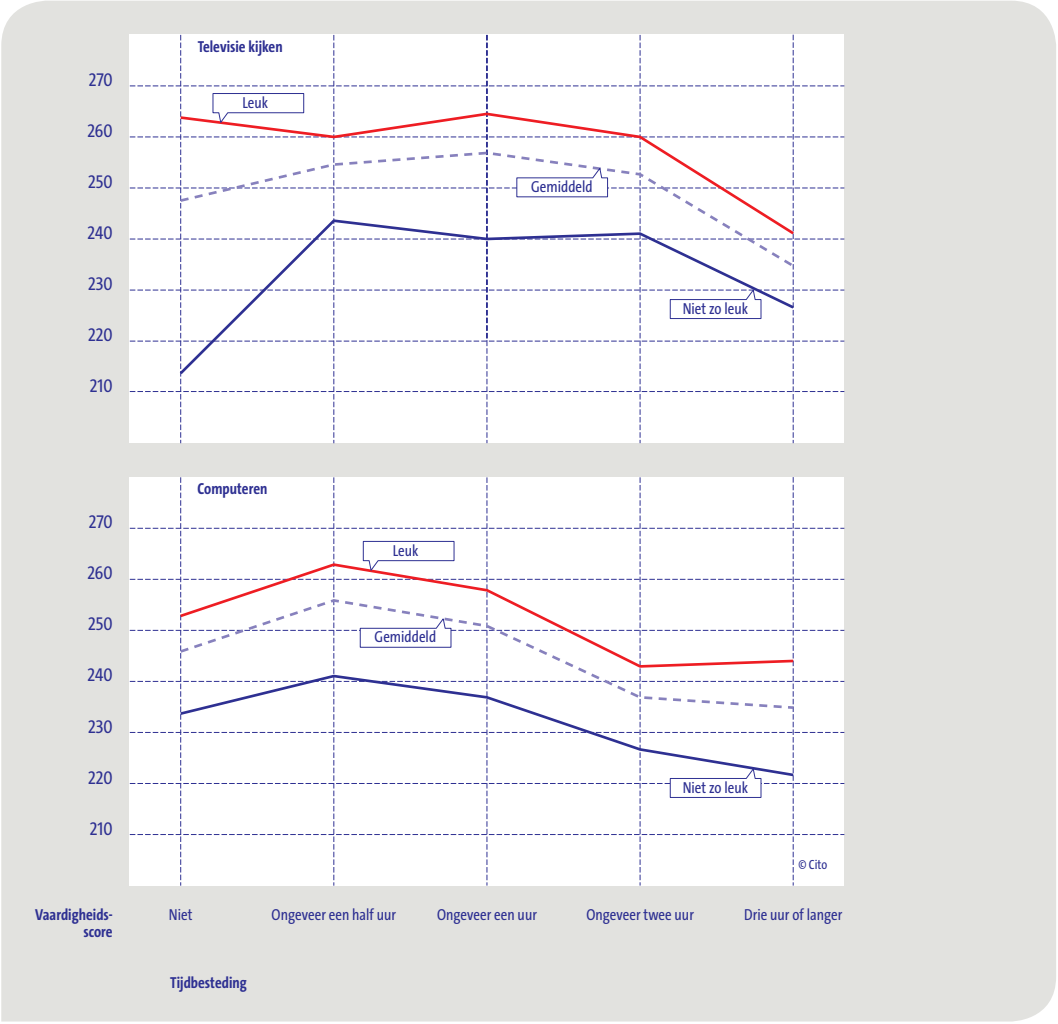
Figuur 8.3 Gemiddelde vaardigheid in begrijpend lezen per tijd besteed aan lezen



Begrijpend lezen, tv-kijken en computeren en leesplezier

In hoeverre behalen leerlingen die veel tv-kijken en veel computeren hogere of lagere leesprestaties dan degenen die dat niet of veel minder doen? En in hoeverre is dit verschil afhankelijk van het plezier dat zij in lezen beleven? Figuur 8.4 geeft inzicht in de relatie tussen de vaardigheid in begrijpend lezen, de tijdbesteding aan tv-kijken en computeren en het plezier in lezen. Het bovenste gedeelte van figuur 8.3 beschrijft de relatie voor tv-kijken en de onderste figuur voor computeren. De onderbroken lijn in het midden van de figuur representeert de gemiddelde vaardigheid voor de onderscheiden categorieën van het tv-kijken of achter de computer zitten. De bovenste en onderste lijn geven de overeenkomstige vaardigheidsverschillen voor degenen die lezen respectievelijk leuk (rode lijn) en niet zo leuk (blauwe lijn) vinden.

Figuur 8.4 De leesvaardigheid van leerlingen die lezen leuk en niet zo leuk vinden per categorie van de tijdbesteding aan tv-kijken en computeren



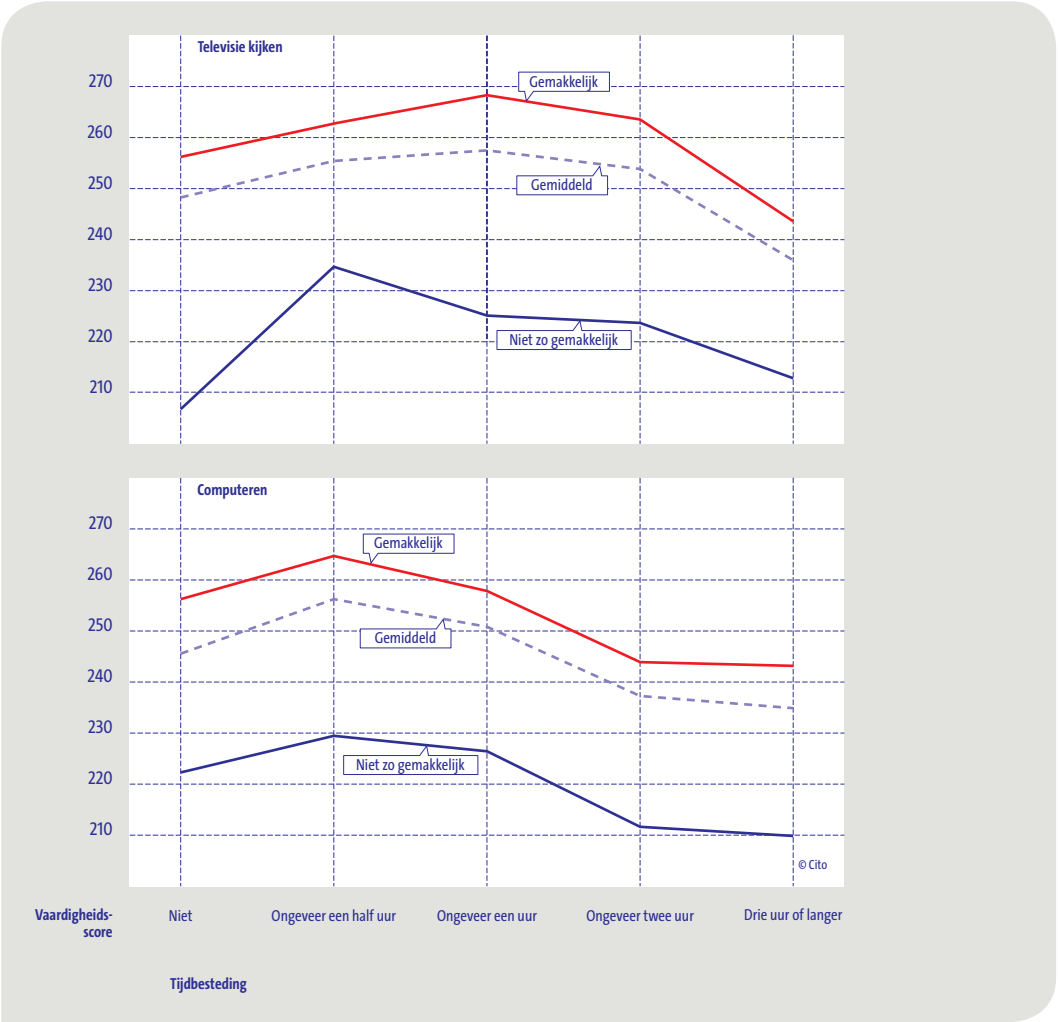
Nemen we eerst de onderbroken lijn in het bovenste gedeelte van figuur 8.4 in ogenschouw. De gemiddelde vaardigheidsscores van leerlingen die naar eigen zeggen per dag 30, 60 of 120 minuten televisie kijken, liggen rond het gemiddelde van 250. Daarentegen hebben leerlingen die zeer veel televisie kijken, 3 uur per dag of meer, een significant lagere vaardigheidsscore van gemiddeld 235.

Kijken we vervolgens naar de onderbroken lijn in het onderste gedeelte van figuur 8.4, dan zien we een vergelijkbare uitkomst: Leerlingen die naar eigen zeggen per dag helemaal niet, 30 minuten of 60 minuten achter de computer te zitten, hebben een vaardigheidsscore rond het gemiddelde (van 250), maar leerlingen die 2 uur of meer aan de computer zitten, doen het met een score van 236 beduidend slechter. De tijd die leerlingen per dag besteden aan televisiekijken of achter de computer zitten, lijkt dus alleen negatief met het vaardigheidsniveau voor Begrijpend lezen samen te hangen als leerlingen daar zeer veel tijd aan besteden.

De rode en blauwe lijnen laten zien in hoeverre het vaardigheidsverschil tussen leerlingen die weinig of veel tv-kijken of computeren afhankelijk is van het plezier in lezen. Kijken we naar het bovenste gedeelte van figuur 8.4, dan zien we dat het voor het vaardigheidsverschil tussen leerlingen die een half uur, een uur, twee uur of nog langer tv-kijken weinig uitmaakt of men lezen leuk of niet zo leuk vindt. De rode en blauwe lijnen lopen daar bij benadering parallel. Bij de groep die naar eigen zeggen nooit tv kijkt, wijken de rode en blauwe lijnen daarentegen ver uiteen. Leerlingen die nooit tv-kijken en lezen leuk vinden, zijn veel betere lezers dan degenen die eveneens nooit tv-kijken maar minder plezier aan lezen beleven. Het vaardigheidsverschil tussen beide groepen bedraagt maar liefst vijftig scorepunten en de effectgrootte van 1.00 wijst in de richting van een zeer groot verschil. Met andere woorden: binnen de kleine groep leerlingen die nooit tv kijkt, is het vaardigheidsverschil tussen leerlingen die lezen leuk en niet zo leuk vinden veel groter dan binnen de groep leerlingen die een half uur of meer tv kijkt. Inspectie van het onderste gedeelte van figuur 8.4 geeft weinig aanleiding om een interactie tussen leesvaardigheid, tijdbesteding en het plezier in lezen te veronderstellen. De rode en blauwe lijn verlopen bij benadering parallel. Zoals we aan het begin van deze paragraaf constateerden, zijn leerlingen die plezier in lezen hebben gemiddeld beter in begrijpend lezen dan degenen die lezen niet zo leuk vinden. Het vaardigheidsverschil tussen deze twee groepen is daarentegen relatief onafhankelijk van de tijd die zij achter de computer zitten.

Begrijpend lezen, tv-kijken en computeren en de beleving van de eigen competentie in lezen
Figuur 8.5 geeft inzicht in de relatie tussen de vaardigheid in begrijpend lezen, de tijdbesteding aan tv-kijken en computeren en de beleving van de eigen competentie in lezen. Het bovenste gedeelte van deze figuur beschrijft deze relatie voor tv-kijken en het onderste gedeelte voor computeren. Inspectie van de rode en blauwe lijnen doet een interactie tussen de vaardigheid in begrijpend lezen, de tijdbesteding en de competentiebeleving vermoeden. Voor het vaardigheidsverschil tussen leerlingen die een half uur, een uur, twee uur of nog langer tv-kijken maakt het weinig uit of men lezen gemakkelijk of niet zo gemakkelijk vindt. De rode en blauwe lijnen lopen daar bij benadering parallel. Binnen de kleine groep die naar eigen zeggen nooit tv kijkt, wijken de rode en blauwe lijn daarentegen ver uiteen. Leerlingen die nooit tv-kijken en lezen gemakkelijk vinden, zijn veel betere lezers dan degenen eveneens nooit tv-kijken en lezen niet zo gemakkelijk vinden. Het vaardigheidsverschil tussen beide groepen bedraagt wederom vijftig scorepunten en gezien de effectgrootte van 1.00 gaat het om een zeer groot verschil. Met andere woorden, binnen de groep leerlingen die nooit tv kijkt, is het vaardigheidsverschil tussen leerlingen die lezen gemakkelijk en niet zo gemakkelijk vinden veel groter dan binnen de groep leerlingen die een half uur of meer tv kijkt.

Figuur 8.5 De leesvaardigheid van leerlingen die lezen gemakkelijk en niet zo gemakkelijk vinden per categorie van de tijdbesteding aan tv-kijken en computeren

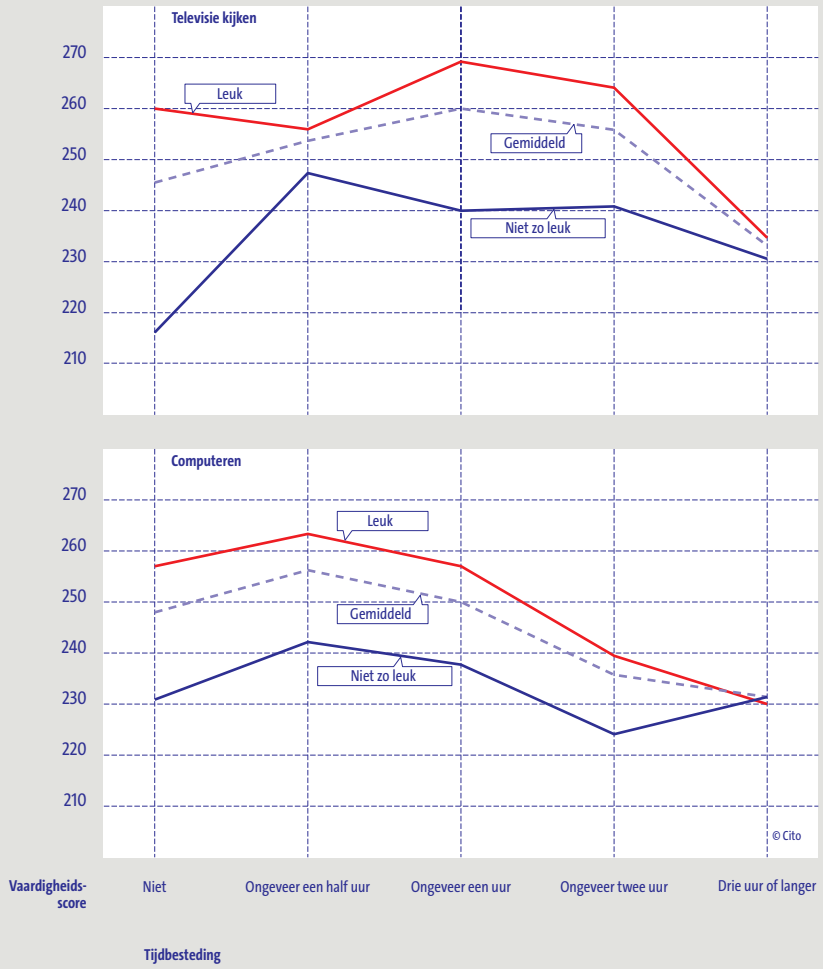


Inspectie van het onderste gedeelte van figuur 8.5 geeft weinig aanleiding om een interactie tussen leesvaardigheid, de tijdbesteding aan computeren en de beleving van de eigen competentie in lezen te veronderstellen. De rode en blauwe lijnen verlopen bij benadering parallel. Dit betekent dat het vaardigheidsverschil tussen leerlingen die veel en weinig achter de computer zitten voor leerlingen die lezen gemakkelijk en niet zo gemakkelijk vinden ongeveer even groot is.

Woordenschat, tv-kijken en computeren en leesplezier

Anders dan bij Begrijpend lezen ligt het voor Woordenschat wat minder in de lijn der verwachting dat leerlingen die zeer veel tv-kijken of zeer veel tijd achter de computer zitten relatief lage vaardigheidsscores behalen. Televisiekijken zou kunnen leiden tot een vergroting van de woordenschat, doordat de televisie een bron is van conceptuele kennis. Wanneer de computer gebruikt wordt, wordt daarbij vaak gelezen, hetgeen gunstig zou kunnen zijn voor de woordenschat. Figuur 8.6 geeft inzicht in de relatie tussen woordenschat, tv-kijken en computeren, en het plezier in lezen.

Figuur 8.6 De woordenschat van leerlingen die lezen leuk en niet zo leuk vinden per categorie van de tijdbesteding aan tv-kijken en computeren



Nemen we eerst de onderbroken lijn in het bovenste gedeelte van figuur 8.6 in ogenschouw. Leerlingen die een half uur tot 2 uur per dag televisie kijken, behalen een score voor woordenschat die iets boven het gemiddelde van 250 ligt (variërend van 253 tot 256). Echter, leerlingen die 3 of meer uur televisie kijken, zijn duidelijk minder goed in woordenschat: 233. Deze groep beslaat één vijfde deel van de leerlingen.
Kijken we vervolgens naar de onderbroken lijn in het onderste gedeelte van figuur 8.6 over de tijdbesteding aan computeren, dan zien we een vergelijkbaar patroon als bij het tv-kijken. Leerlingen die per dag tot 1 uur achter de computer zitten, behalen een score tussen de 248 en 256. Daarentegen behalen leerlingen die dagelijks 2 uur achter de computer zitten een beduidend lagere score van 236, en voor leerlingen die 3 uur of meer achter de computer zitten, is de gemiddelde vaardigheidsscore slechts 231. De tijd die leerlingen per dag besteden aan televisiekijken of achter de computer zitten, lijkt dus vooral negatief met het vaardigheids-niveau voor woordenschat samen te hangen als leerlingen daar zeer veel tijd aan besteden.

Ook voor het onderdeel woordenschat hebben we de leerlingen opgesplitst in diegenen die lezen leuk vinden en diegenen die lezen niet zo leuk vinden. Inspectie van de rode en blauwe lijnen in figuur 8.6 doet een duidelijke interactie tussen woordenschat, tv-kijken en computeren en leesplezier vermoeden. Binnen de groep leerlingen die zeer veel tijd aan tv-kijken of

computeren besteedt – dit wil zeggen drie uur per dag of langer – maakt het voor de vaardigheid in woordenschat niet uit of zij lezen leuk of niet zo leuk vinden. De rode en blauwe lijnen liggen vlak bij elkaar (tv-kijken) of raken elkaar (computeren). Binnen de groep leerlingen die nooit tv-kijkt of computert, zijn de lijnen echter verder van elkaar verwijderd dan bij de groepen die dat een half uur of langer doen. Het duidelijkst doet dit zich voor bij de groep leerlingen die nooit televisie kijkt. Binnen deze groep behalen degenen die lezen leuk vinden een gemiddelde vaardigheidsscore van 260 tegen 216 voor hen die lezen niet zo leuk vinden.

Woordenschat, tv-kijken en computeren en de beleving van de eigen competentie in lezen
Figuur 8.7 geeft inzicht in de relatie tussen enerzijds woordenschat en anderzijds tv-kijken en computeren voor leerlingen die lezen gemakkelijk en niet zo gemakkelijk vinden. Inspectie van het verloop van de rode en blauwe lijnen geeft veel minder aanleiding om een interactie met de beleving van de eigen competentie in lezen te veronderstellen dan we eerder constateerden bij Begrijpend lezen. De woordenschat van leerlingen die lezen gemakkelijk vinden is duidelijk beter ontwikkeld dan die van degenen die lezen niet zo gemakkelijk vinden. Tegelijkertijd is het vaardigheidsverschil tussen beide groepen relatief constant over de onderscheiden 'niveaus' van tv-kijken en computeren.

Figuur 8.7 De woordenschat van leerlingen die lezen gemakkelijk en niet zo gemakkelijk vinden per categorie van de tijdbesteding aan tv-kijken en computeren

Slotbeschouwing

Samenvattend is vastgesteld dat leerlingen die lezen leuk en gemakkelijk vinden en die veel lezen hogere prestaties voor begrijpend lezen en woordenschat behalen dan leerlingen met minder gunstige leesattituden en -activiteiten. Hierbij wordt opgemerkt dat we in de analyse geen rekening hebben gehouden met andere achtergrondkenmerken van de leerlingen zoals hun leeftijd en hun sociale achtergrond. Het is denkbaar dat de geconstateerde vaardigheids-verschillen groter of kleiner worden als we corrigeren voor de mogelijk ongelijke verdeling van deze kenmerken in de vergeleken groepen.

Literatuur en bronnen

Literatuur en bronnen

Literatuur

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

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

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

Agresti, A. (2002). *Categorical data analysis (Second Edition)*. New York: Wiley & Sons.

Anastasi, A. (1958). *Differential psychology (Third Edition)*. New York: Macmillan.

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

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

Berkel, S. van, Krom, R., Heesters, K., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs halverwege de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005 (PPON-reeks nummer 36)*. Arnhem: Cito.

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

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

Blomert, L. (2005). *Dyslexie in Nederland: Theorie, praktijk en beleid*. Amsterdam: Nieuwezijds.

Blomert, L. (2006). *Onderzoek t.b.v. protocollen voor dyslexie diagnostiek en behandeling. Eindrapport project nr. 608/001/2005*. Amsterdam: CVZ.

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

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

Boxtel, H. van, Engelen, R., & Wijs, A. de (2011). *Eindtoets Basisonderwijs 2010. Wetenschappelijke verantwoording*. Arnhem: Cito.

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

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.

Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (revised edition)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Daniels, H., Hey, V., Leonard, D., & Smith, M. (1999). Issues of equity in special needs education from a gender perspective. *British Journal of Special Education, 26*, 4, 189- 195.

Evers, A., Lucassen, W., Meijer, R., & Sijtsma, K. (2009). *COTAN Beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests*. Amsterdam: NIP/COTAN.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008). *Over de drempels met rekenen*. Enschede: SLO.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2009). *Een nadere beschouwing, over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2009). *Referentiekader taal en rekenen. De referentieniveaus*. Enschede: SLO

Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hosp, M.K., & Jenkins, J.R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*, 239-256.

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

Gelderen, A. (2010). *Leerstoflijnen beschreven. Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het schrijfonderwijs op de basisschool*. SLO: Enschede.

Gelderen, A. van, Schoonen, R., Stoel, R., Glopper, K. de, & Hulstijn, J. (2007). Development of adolescent reading comprehension in Language 1 and Language 2: A longitudinal analysis of constituent components. *Journal of Educational Psychology, 99*, 477-491.

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.) *Handbook of Reading Research, Vol. 3* (pp. 311-335). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Greven, J. & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Hacquebord, H., Linhorst, R., Stellingwerf, B., & Zeeuw, M. de (2004). *Voortgezet taalvaardig. Een onderzoek naar tekstbegrip en woordkennis en naar de taalproblemen en taalbehoeften van brugklasleerlingen in het voortgezet onderwijs in het schooljaar 2002-2003*. Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie.

Heesters, K., Berkel, S. van, Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2007a). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005 (PPON-reeks nummer 33)*. Arnhem: Cito.

Heesters, K., Berkel, S. van, Krom, R., Schoot, R. van der, & Hemker, B. (2007b). *Balans van het leesonderwijs in het speciaal basisonderwijs 3. Uitkomsten van de derde peiling in 2005 (PPON-reeks nummer 34).* Arnhem: Cito.

Hoover, W.A. & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2*, 127-160.

Huizenga, H. (2000). *Taal & Didactiek. Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Jenkins, J.R., Fuchs, L.S., van den Broek, P., Espin, C., & Deno, S.L. (2003a). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology, 95*, 719-729.

Jolink, A., Keune, K., Krom, R., Til, A. van, & Weerden, J. van (2012). *Balans van de handschrift-kwaliteit in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peilingen in 2009 (PPON-reeks nummer 50).* Cito: Arnhem.

Jongen, I., Krom, R., Onna, M. van, & Verhelst, N. (2011). *Wetenschappelijke verantwoording van de toetsen Technisch lezen, groep 3 t/m 5*. Arnhem, Cito.

Jongen, I., R. Krom, & P. Roumans (2009a). *Technisch lezen groep 4*. Arnhem: Cito.

Jongen, I., R. Krom, & P. Roumans (2009b). *Technisch lezen groep 5*. Arnhem: Cito.

Jongen, I., R. Krom, & P. Roumans (2010). *Technisch lezen groep 6*. Arnhem: Cito.

Jongen, I., R. Krom, & P. Roumans (2011). *Technisch lezen groep 7*. Arnhem: Cito.

Jongen, I., Krom, R., Roumans, P., & Mennink, A. (2012). *Technisch lezen groep 8*. Arnhem: Cito.

Kamil, P.B., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. & Barr, R. (Eds.) (2000). *Handbook of Reading Research, Vol. 3*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kim, Y.H. & Goetz, E.T. (1994). Context effects on word recognition and reading comprehension of poor and good readers: a test of the interactive-compensatory hypothesis. *Reading Research Quarterly, 29*, 178-188.

Krom, R., Gein, J. van de, Hoeven, J. van der, Schoot, F. van der, Verhelst, N., Veldhuijzen, N. & Hemker, B. (2004). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool (PPON-reeks nummer 28)*. Arnhem: Cito.

Krom, R.S.H. & Kamphuis, F.H. (2001). *Wetenschappelijke verantwoording van de toetsserie Leestechniek & Leestempo.* Arnhem: Cito.

Kuhlemeier, H. & Bergh, H. van den (1991). Sekseverschillen in het voortgezet onderwijs: Taalprestaties, taalattituden en taalactiviteiten op school en in de vrije tijd. *Pedagogische Studiën, 68*, 101-113.

Kuhlemeier, H. & Hemker, B. (2007). The impact of computer use at home on students' Internet skills. *Computers & Education, 49, 2*, 460–480.

Kuhlemeier, H., Til, A. van, Hemker, B., Klijn, W. de, & Feenstra, H. (2013). *Balans van de schrijfvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peiling in 2009 in groep 5, groep 8 en de eindgroep van het SBO (PPON-reeks nummer 53)*. Arnhem: Cito.

Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen.* Delft: Eburon.

Landis, J.R. & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*, 1, 159-174.

Langer, J.A. (1995). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.

Loeve, D. (2006): Voortgezet technisch lezen = stillezen. *Jeugd in school en wereld, 3*, 33-36.

Lindsay, G., Pather, S., & Strand, S. (2006). *Special educational needs and ethnicity: Issues of over- and under-representation (research report no 757)*. Coventry: University of Warwick, Institute of Education.

Maccoby, E.E. & Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences.* Stanford: Stanford University Press.

McCullagh, P. (1980). Regression models for ordinal data (with discussion). *Journal of the Royal Statistical Society, B 42*, 109-142.

Meelissen, M.R.M., Netten, A., Drent, M., Punter, R.A., Droop, M., & Verhoeven, L. (2012). *PIRLS- en TIMSS-2011: Trends in leerprestaties in lezen, rekenen en natuuronderwijs.* Enschede/ Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen/Universiteit Twente.

Moelands, F., Jongen, I., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2007). *Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs. Uitkomsten van de eerste peiling in 2005 (PPON-reeks nummer 35)*. Arnhem: Cito.

Mol, S. (2010). *To read or not to read (Academisch proefschrift)*. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.

Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr, (Eds.), *Handbook of Reading Research, Vol. 3* (pp.545-561). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.

Nationaal Referentiecentrum Dyslexie (NRD). *Protocol Dyslexie Diagnostiek en Behandeling 2.0.* Arnhem: NRD.

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

National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4754).* Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Nicholson, T. (1991). Do children read words better in context or in lists? A classic study revisited. *Journal of Educational Psychology, 83*, 444-450.

Orden, G.C. van (1987). A ROWS is a ROSE: Spelling, sound and reading. *Memory & Cognition, 15*, 181-198.

Orden, G.C. van & Goldinger, S. D. (1994). Interdependence of form and function in cognitive systems explains perception of printed words. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 20*, 1269-1291.

Paus, H. (red.) (2010). *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.

Perfetti, C.A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.

Perfetti, C.A. (1992). The representation problem in reading acquisition. In: P.B. Gough, L.C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 145-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pinnell, G.S., Pikulski, J.J., Wixson, K.K., Compbell, J.R., Cough, P.B., & Beatty, A.S. (1995). *Listening to children read aloud: Oral fluency*. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.

Pressley, M., Harris, K.R., & Marks, M.B. (1992). But good strategy instructors are constructivists! *Educational Psychology Review, 4*, 3-31.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M.L. Kamil, P.B., Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research, Vol. III*. (pp. 545-561). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Prins, V. & Tick, N. (2013). *Dyslexie, schoolverzuim en etniciteit in het VMBO*. Barendrecht: Stichting Platform Voor Elkaar.

Reitsma, P. & Walraven, M. (1991). Inleiding: ontwikkelingen in theorie en onderzoek. In: P. Reitsma, & M. Walraven (Eds.), *Instructie in begrijpend lezen*. Delft, Eburon.

Roosmalen, W. van, Veldhuijzen, N., & Staphorsius, G. (1999a). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs (PPON reeks nummer 10b)*. Arnhem: Cito.

Roosmalen, W. van, Veldhuijzen, N., & Staphorsius, G. (1999b). *Balans van het taalonderwijs in LOM- en MLK-scholen. Uitkomsten van de eerste taalpeiling in LOM- en MLK-scholen (PPON-reeks nummer 10c)*. Arnhem: Cito.

Rosenblatt, L.M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Scheltinga, F., Gijsel, M., Druenen, M. van, & Verhoeven, L. (2011). *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Schoot, F. van der, & Bechger, T. (2003). *Balans van handschriftkwaliteit in het primair onderwijs. Uitkomsten van de peilingen in 1999 (PPON-reeks nummer 22)*. Arnhem: Cito.

Schrooten, W., & Vermeer, A. (1994). *Woorden in het basisonderwijs: 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen*. Tilburg: Tilburg University Press.

Schumm, J.S. & Baldwin, R.S. (1989). Cue system usage in oral and silent reading. *Journal of Reading Behavior, 21*, 141-154.

Schijf, G.M. (2009). *Lees- en spellingvaardigheden van brugklassers (Academisch proefschrift)*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Sijtstra, J. (red.) (1992). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling medio basisonderwijs (PPON-reeks nummer 3)*. Arnhem: Cito.

Sijtstra, J. (red.) (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs (PPON-reeks nummer 10a)*. Arnhem: Cito.

Sijtstra, J., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2002). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1998 (PPON-reeks nummer 19)*. Arnhem: CITO.

Søvik, N., Arntzen, O. & Samuelstuen, M. (2000). Eye-movement parameters and reading speed. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 13*, 237-255.

Spalding, E., & Cummins, G. (1998). It was the best of times. It was a waste of time: University of Kentucky students' view of writing under KERA. *Assessing Writing, 5*, 167-199.

Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly, 16*, 32-71.

Stanovich, K.E. & Stanovich, P.J. (1995). How research might inform the debate about early reading acquisition. *Journal of Research in Reading, 18*, 87-105.

Staphorsius, G., Kleintjes, F., Krom, R., Verhelst, N. & Evers, G. (1991). *P-Clib versie 3.0e, 2008. Programma voor berekening AVI en CLIB*. Arnhem: Cito.

Stoet, G., & Geary, D.C. (2013). Sex differences in mathematics and reading achievement are inversely related: Within- and across-nation assessment of 10 years of PISA data. *PLoS ONE, 8*, 3: e57988. doi:10.1371/journal.pone.0057988 http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0057988

Thorndike, R. L. (1973). *Reading comprehension in fifteen countries. International studies in evaluation III.* New York: Wiley.

Til, A. van, Weerden, J. van, Hemker, B., & Keune, K. (2013). *Balans van de taalverzorging en grammatica in het basis- en speciaal basisonderwijs. Uitkomsten van de peiling in 2009 in groep 5, groep 8 en de eindgroep van het SBO.* Arnhem: Cito.

Verhallen, M. (2006). *Diepe woordkennis in het basisonderwijs (lesbrief 1)*. Voorburg: Stichting NOB.

Verhelst, N.D. (1993). Itemresponstheorie. In: T.J.H.M. Eggen & P.F. Sanders (Red.). *Psychometrie in de praktijk* (pp. 83-178). Arnhem: Cito.

Verhelst, N.D., & Glas, C.A.W. (1995). The one parameter logistic model. In: G.H. Fischer & I.W. Molenaar (Eds.). *Rasch models: Foundations, recent developments and applications* (pp. 215-239). New York: Springer.

Verhoeven, L., & Aarnoutse, C. (2000). *Tussendoelen beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Weerden, J. van, Bechger, T., & Hemker, B. (2002). *Balans van het taalonderwijs in het speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de tweede peiling in 1999 (PPON-reeks nummer 21)*. Arnhem: Cito.

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

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

Zwarts, M. (red.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs (PPON-reeks nummer 2)*. Arnhem: Cito.

Bronvermelding leesteksten

Advertentie Kidsweek: *Kidsweek Junior 30*, juli 2010.
Bananenmicrofoon: Karin Jacobs, *Op een surfplank naar de maan*. Davidsfonds Uitgeverij NV, Leuven, 2008.
De koets: Mark Tijsmans, *Het geheim van te veel torens*. Manteau, Antwerpen, 2006.
De nieuwe school: Frank Groothof, *Kopzorgen*. Tirion, Baarn, 1992.
Hebben, hebben, hebben: Caja Cazemier, *Survivalgids geld*. Ploegsma, Amsterdam, 2005.
Paddentrek: Mieke van Hooft, *De tasjesdief*. Uitg. Holland, Haarlem, 1999.
Picasso: Florian Rodari, *Op bezoek bij ... Picasso*. Gottmer, Haarlem
Stinkvoeten: *Zo zit dat 29*. Nr. 8, 2002. Sanoma, Hoofddorp.
Vakantietips: *Kidsweek junior 17*. 22 juli 2010.
Vertel je verhaal: *www.mediawijzer.net*. Mei 2009.
Zwijn rukt op in Berlijn: *www.depers.nl*. 16 november 2008.
Bosbrand: *National Geographic Junior*, september 2009.
Braille: *Hoe werkt dat?* 1992.
Orgaandonatie: *www.nd.nl*. 11 februari 2010.
De spijsvertering: *www.docukit.nl*.
Papier: *www.docukit.nl*.
Zonder inktpot: *Zo zit dat*. Mei 2003.
Binnenband: Barbrutale binnenband. In: *Diddl's Kaasblad*. Nr. 6-2009.
Floor woont in Singapore: Website Wereldkids, http://blogs.rnw.nl/wereldkids/floor-woont-in-singapore
Geintje: Selma Noort, *Help! De meester is een vreetzak!* De inktvis, Dordrecht, 2009.
Een inbreker?: Burny Bos, *Knofje*. Leopold b.v., Amsterdam, 2001.
Klein Duimpje: Matthijs Beentjes, *Ik wil koekjes, allemaal*. Van Goor, Amsterdam, 1993.
Krieltje: Elisabeth Mollema, Monique Beijer, Constance Lataster, *Krieltje*. Van Goor, Houten, 2009.
Papegaai & Co: *Tjakka! Het jeugdblad van Boodschappen*. Nr. 4, april 2010.

Toekomstspiegel: *Tjakka!, Het jeugdblad van Boodschappen*. Nr. 11, november 2008.
Lekker op vakantie: Harrie Jekkers, *Kinderen voor Kinderen 26*. Vara, Hilversum, 2005.
Schoolreis / Weg met de meester: Mieke van Hooft, *Weg met de meester*.
Ik heb een stomme naam: Haye van der Heyden, *Max, de gelukkigste hond van de wereld*.
Tandenborstelbeestjes: *Kidsweek Junior*. 22 juli 2010.
Verhalen van de wind: Ellen Tijsinger, *De rode vlieger*.

Bijlage

Bijlage 1

In onderstaand schema staat weergeven op welke pagina's de teksten zijn terug te vinden en voor welke groepen zij van toepassing zijn.

Tekst	Pagina	Groep 8	Groep 5	SBO
Advertentie Kidsweek	317	x		x
Bananenmicrofoon	318	x		
Binnenband	318		x	
Bosbrand	319	x		
Bouwen in de Middeleeuwen	321	x		
Braille	322	x		
Didi	322			x
Floor woont in Singapore	323		x	
Geintje	324		x	x
Glasbak	325	x		
Hebben, hebben, hebben	325	x		
Hemelse modder	326		x	x
Inbreker?	327		x	
Kijkje in de onderwaterwereld	328			x
Klein Duimpje	329		x	
Kleur van de hemel	330	x		
Koets	330	x		
Krieltje	332		x	
Lekker op vakantie	333		x	
Nieuwe school	334	x		
Orgaandonatie	335	x		
Paddentrek	336	x		
Papegaai & Co	337		x	
Papier	338	x		
Picasso	338	x		
Schoolreis/weg met de meester	339			x
Schrijfsters	340			x
Spijsvertering	341	x		
Spinnen: soorten jagers	341	x		
Sprinkhanen en krekels	341	x		
Stinkvoeten	342	x		
Stomme naam	342			x
Tandenborstelbeestjes	343	x		x
Toekomstspiegel	344		x	
Vakantietips	344	x		
Verhalen van de wind	345	x		x
Vertel je verhaal	346	x		
Vlug over de brug	347		x	
Wagenziekte	347	x		
Zonder inktpot (Biro)	348	x		
Zwijn rukt op in Berlijn	349	x		

Tekst: Advertentie Kidsweek - Groep 8 en SBO. Paragraaf 4.1 en 6.1.2

Ook je eigen krant in de bus?

Neem dan nu een abonnement op Kidsweek Junior!

Dan ontvang je iedere donderdag je eigen krant in de brievenbus en ben je altijd op de hoogte van het laatste nieuws uit Nederland en de rest van de wereld. Daarnaast vind je in Kidsweek Junior een heleboel prijsvragen, strips en moppen en het laatste boeken-, film- en gamenieuws.
Bovendien ontvang je nu bij een vast abonnement als welkomstgeschenk één van deze dvd's thuis! Surf dus snel naar www.kidsweekjunior.nl/abonnementen om heel gemakkelijk via internet een abonnement af te sluiten.

De Indiaan
De achtjarige Koos wil dolgraag op zijn oer-Hollandse blonde vader lijken. Dat is alleen niet gemakkelijk, aangezien hij klein en donker is. Hij is namelijk geadopteerd uit Peru. Dan ziet hij voor de supermarkt een Peruaanse jongen die muziek staat te maken. Zo komt hij erachter dat hij van oorsprong een indiaan is. Vanaf dan doet hij er alles aan om een echte indiaan te zijn, ondanks zijn Hollandse ouders.

Free Willy: Ontsnapping uit de Piratenbaai
Kirra uit Australië gaat de zomer doorbrengen bij haar opa in Zuid-Afrika. Daar ontdekt ze een baby-orka die is aangespoeld in de baai vlakbij het vervallen pretpark van haar opa. Ze noemt haar nieuwe vriend Willy en doet er alles aan om de walvis weer terug te krijgen bij zijn familie. De concurrent van haar opa wil namelijk geld verdienen met Willy in zijn pretpark. Gaat het Kirra lukken Willy te bevrijden?

Tekst: De bananenmicrofoon - Groep 8. Paragraaf 4.1

De bananenmicrofoon

Zie ik bananen in de fruitschaal,
dan grijp ik er gretig eentje vast
en oefen uren voor de spiegel,
vlak naast onze boekenkast.

Normaal ben ik bedeesd, verlegen.
'k Ben nooit een echte held geweest,
maar met mijn handbanaantje word ik
plots een hevig podiumbeest!

Ik wring de longen uit mijn ribben
en voel me echt een popidool.
Hoor! Al mijn fans staan luid te gillen!
Iedereen is jaloers op school!

't Publiek ligt smeltend aan mijn voeten.
Elk nummer kreun ik mooi op toon.
Gedaan met al die valse noten
door mijn apenmicrofoon.

Applaus weerklinkt van alle kanten,
wanneer ik mijn banaantje grijp.
Ik geef het beste van mezelf,
terwijl ik in mijn micro knijp.

De buren willen wel es zeuren,
maar daar trek ik me niks van aan.
Wat kennen die nu van muziek?
Dus krijs ik fijn in mijn banaan!

Tekst: Binnenband - Groep 5. Paragraaf 5.1

Binnenband

Met dit stappenplan leer je hoe je een binnenband moet plakken.

Je hebt nodig:

- bandenplakset uit de (fietsen)winkel (lijm, schuurpapier, plakkertjes)
- waterpomptang
- schaal met water of een plas
- bandenwippers
- fietspomp

Stap 1:
Eerst draai je je fiets om en zet je hem met het zadel op de grond.

Stap 2:
Nu ga je bij het wiel staan met het gat en draai je de grote moer in het midden van het wiel los met een waterpomptang.

Stap 3:
Dan haal je het wiel eruit en leg je het op de grond. Nu moet je de buitenband uit de velg halen. Het beste doe je dit met behulp van de bandenwippers. Misschien kan een volwassene je hierbij helpen, want dit is niet zo heel makkelijk.

Stap 4:
Zie je het ventieltje tussen de spaken? Hier pomp je normaal altijd de lucht in. Draai het ventiel open en haal alles er af. Het zijn in totaal vier losse delen. Leg deze in een doosje of stop ze in je broekzak.

Stap 5:
Nu kun je de binnenband voorzichtig uit de buitenband trekken.

Stap 6:
Het gat kun je het beste vinden door de band op te pompen en hem dan in een bak water of in een plas te leggen. Daar waar het gat zit, zie je namelijk luchtbelletjes uitkomen.

Stap 7:
Maak de band rondom het gat goed droog en maak het ruw met het schuurpapiertje uit de bandenplakset.

Stap 8:
Pak nu de lijm erbij en smeer het op de plek rondom het gat. Smeer het goed in. Wacht vijf minuten.

Stap 9:
Pak een plakkertje uit de bandenplakset en haal je hier de beschermfolie van af. Druk het plakkertje met lijm stevig op de ruwe plek. Houd het twee tot drie minuten vast.

Stap 10:
De band is geplakt en kan weer in de buitenband geschoven worden.

Stap 11:
Trek de buitenwand met behulp van de bandenwippers weer terug om de velg. Vraag hierbij de hulp van een volwassene. Pomp de band op en zet het wiel weer op zijn plek. Zet de grote moer weer vast.

Het werk is af!

Tekst: Bosbrand - Groep 8. Paragraaf 4.1.3

Deze tekst komt uit een maandblad voor kinderen.

EEN BOSBRAND VERNIETIGT ALLES WAT HIJ OP ZIJN PAD TEGENKOMT. LEES HOE DE BRANDWEER DIT SOORT BRANDEN AANPAKT. OP DE GROND EN VANUIT DE LUCHT...

Enorme rookwolken verduisteren de hemel. De dag is zo donker als de nacht. Een helikopter ronkt. Er klinken krakende commando's over de radio. Af en toe ontploft er een brandstoftank. De verschroeiende hitte maakt het moeilijk om adem te halen.

Zo was het in het Amerikaanse Californië twee jaar geleden. Brandweermannen vochten tegen enorme vuurzeeën. Het vuur raasde door de bossen en woonwijken en vernielde alles wat het tegenkwam. De schade was meer dan anderhalf miljard euro. Bijna tweeduizend mensen verloren hun huizen.

BOSBRANDEN ZIJN GOED!

Bosbranden horen bij de natuur. Ze helpen bij het opruimen van dode bomen en planten die op de bodem van het bos liggen. Het zonlicht kan dan weer op de grond komen. Zaadjes komen uit en nieuwe planten groeien op de open plek. Als het goed is voor de natuur, waarom zouden we ons dan druk maken om bosbranden? Omdat de meeste branden tegenwoordig veroorzaakt worden door mensen! Ze zijn onvoorzichtig met een kampvuurtje of een sigaret en voor je het weet, is er een enorme brand in het bos. Deze branden vernietigen veel meer dan nodig is en zijn gevaarlijk voor mensen.

ONWEERSTAANBAAR

Bij bosbranden wagen duizenden brandweermannen hun leven om de vuurzee te bestrijden. Het werk is gevaarlijk, maar ook onweerstaanbaar. National Geographic fotograaf Mark Thiessen begrijpt dat gevoel goed. In 1996 begon hij met het volgen van bosbranden en dat doet hij nog steeds! Mark heeft midden in bosbranden gestaan. Hij zegt dat dat super spannend is. “Al je zintuigen staan op scherp als je branden fotografeert.”

GEVAARLIJK BEEST

Bosbranden kunnen zich verspreiden met een snelheid van veertien kilometer per uur. Zo hard kunnen mensen niet lang rennen. De brandweer probeert niet te blussen, maar ervoor te zorgen dat zo’n brand zich niet verspreidt. Fotograaf Mark zegt: “Brandweermannen behandelen het vuur als een wild beest. Ze vallen het eerst aan van achteren, aan de staart waar het vuur begonnen is. Dan gaan ze langs de zijkanten. De kop van het vuur is te gevaarlijk. Daar kunnen ze niet dichtbij komen.” Net als bij een wild dier, is het vuur onvoorspelbaar. Je weet niet welke kant het opgaat en wat het gaat doen. Vonken kunnen nieuwe branden veroorzaken in gebieden die een seconde eerder nog veilig waren. Een windvlaag kan het vuur plotseling naar alle kanten verspreiden.

Sequoias zijn enorme bomen die je veel vindt in Californië. Ze hebben brand nodig om zich voort te planten. Want alleen dan laten ze hun zaadjes vallen en kunnen er nieuwe bomen groeien.

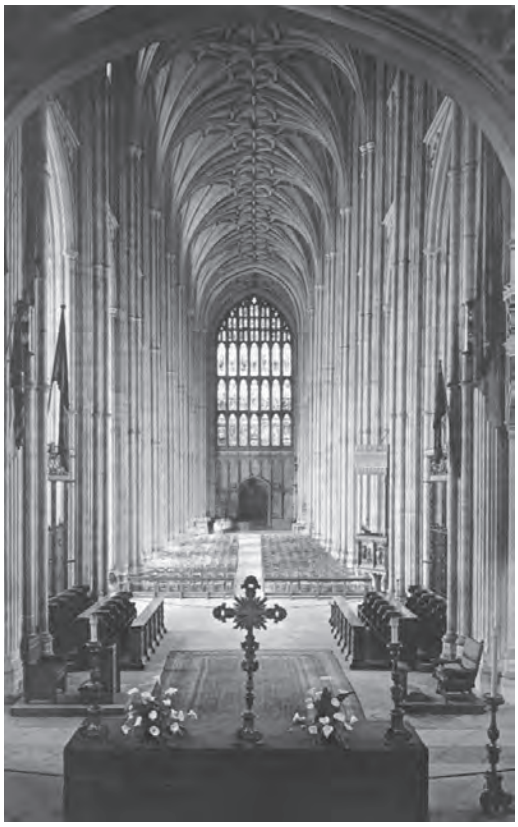
Door de opwarming van de aarde komen er meer bosbranden. De lente en zomer duren langer en er is minder sneeuw in de winter. Daardoor wordt het bos droger en brandt dus makkelijker.

Vuur heeft drie dingen nodig: warmte, brandstof en zuurstof. Als je één van deze drie weghaalt, kun je het vuur doven.

VECHTEN TEGEN HET VUUR

Als er een bosbrand is in een slecht begaanbaar gebied, worden er meestal smoke jumpers naartoe gebracht. Dat zijn brandweermensen die met een parachute uit een vliegtuig springen en zo precies bij de brand worden gedropt. Ook wordt er geblust vanuit de lucht, met vliegtuigen en helikopters. Een andere manier om het verspreiden van een brand tegen te gaan, is het graven van een drie meter brede 'sloot'. Daarbij wordt al het brandbare materiaal weggehaald en heeft het vuur geen voedsel meer. Al met al is de strijd tegen bosbranden zwaar, moeizaam en levensgevaarlijk. Maar gelukkig zijn er een hoop stoere mannen en vrouwen die het vuur te lijf durven gaan. Want het zal maar net JOUW huis zijn, daar in het bos!

Tekst: Bouwen in de Middeleeuwen - Groep 8. Paragraaf 4.2



Bouwen in de Middeleeuwen

In de Middeleeuwen werd in Europa het bouwen van kerken erg belangrijk gevonden. De mensen geloofden dat de kerk, dus de pastoors, de bisschoppen en de paus, namens God sprak. Om te laten zien hoe belangrijk God en de kerk waren, werden er steeds grotere kerkgebouwen neergezet. De eerste kerken van steen waren klein en eenvoudig. De kerkjes hadden dikke muren, kleine ramen en niet al te hoge torens.
We noemen dit de Romaanse bouwstijl. In de late Middeleeuwen werden enorme kerken gebouwd.
De bouwmeesters hadden manieren gevonden om steeds hogere muren, nog hogere torens en grotere ruimtes met grotere ramen te bouwen. Dit noemen we de Gotische bouwstijl. Ook de versieringen van die latere kerkgebouwen waren prachtig. In Romaanse kerken waren al mooie beeldhouwwerken en schilderingen te vinden, maar Gotische kerken waren zowel van binnen als van buiten veel rijker versierd met talloze beeldhouwwerken, vele schilderingen, gebeeldhouwde pilaren en gekleurde ramen.

Tekst: Braille - Groep 8. Paragraaf 4.1.3

Hoe leren blinde mensen lezen en schrijven?

In 1829 werd de 15-jarige Louis Braille, leerling op een blindeninstituut in Parijs, door een Franse volksteller gecatalogiseerd met de toevoeging 'kan niet lezen of schrijven'. Toch publiceerde de jonge Braille in datzelfde jaar een nieuwe 'taal', die voor blinde mensen de sleutel zou gaan vormen tot het lezen en schrijven. Hij bedacht een compleet nieuw alfabet – een code van in reliëf gedrukte stippen. De stippen worden als domino¬combinaties gerangschikt en vormen 'letters' die corresponderen met het alfabet, leestekens en algemene woorden zoals 'en' en 'de'. Brailletaal wordt voelend 'gelezen' door met één of twee vingertoppen over de reliëfletters te glijden. In 1932, meer dan 100 jaar nadat het systeem voor het eerst gepubliceerd was, werd Braille als de standaardtaal voor Engelssprekende blinden aangenomen. Sindsdien is het oorspronkelijk 63 tekens tellende letter-voor-letter systeem ontwikkeld tot een modernere, verkorte uitvoering waarbij de stippen algemene lettercombinaties symboliseren, zoals 'ing'. Hierdoor gaat het lezen en schrijven sneller en neemt de tekst minder ruimte in. Tegenwoordig is het brailleschrift over de hele wereld bewerkt voor de voornaamste talen, muziek, wiskunde en wetenschap.

Tekst: Didi - SBO. Paragraaf 6.1

Waarom zijn eieren verschillend van kleur?
Komt dat door de kip?

Didi Sanders, 8 jaar, Nijmegen

Ons antwoord:

Ja, dat komt door de kip. Sommige kippen zijn snel en leggen floeps een eitje; andere kippen hebben daar wel een paar uur voor nodig. Hoe langer de kip erover doet om een ei te leggen, hoe meer kleur het ei krijgt. Als je zo'n eierschaal goed bekijkt, zie je dat alleen het buitenste laagje bruin is, van binnen zijn alle eierschalen gewoon wit. De legsnelheid van kippen wordt door de natuur bepaald, daar kan een kip niets aan doen. ▲ Wél kun je aan de kop van de kip zien of ze witte (snelle) of bruine (langzame) eieren legt: kijk maar naar de oorlellen. Kippen met rode oorlellen leggen bruine eieren, kippen met witte oorlellen leggen witte eieren.

De slimste krant van Gelderland

Wil jij ook weten hoe ijs, drop of kauwgom wordt gemaakt? Stuur je vraag met pasfoto naar: De redactie van Super Kindervragen, Postbus 3310, 6800 AC Arnhem. Als we je vraag beantwoorden in Super Kindervragen, dan word je beloond met een leuke Walt Disney DVD. Ingestuurde vragen blijven eigendom van Super Winkel

Tekst: Floor woont in Singapore - Groep 5. Paragraaf 5.1

Floor woont in Singapore

Deze tekst staat op de website van Wereldkids. Hierop schrijven Nederlandse kinderen in het buitenland over het land waar ze wonen.

Hoi, ik ben Floor en ik ben 8 jaar (7 mei 2002). Ik ben geboren in Amsterdam, Nederland. Nu woon ik in Singapore.

Hoe lang woon je er al?
Iets langer dan twee jaar.

Hoe lang blijf je er nog wonen?
- Wij blijven tot de zomer. Na de zomervakantie verhuizen wij naar Kuala Lumpur in Maleisië.

Waarom woon je daar?
Omdat mijn vader hier werkt.

In welke land(en) heb je nog meer gewoond?
Alleen in Nederland.

Vind je het leuk om te wonen in Singapore?
Ik vind het heel erg leuk want het is lekker warm en ik ga hier naar een Nederlandse School. Ik vind het wel jammer dat ik mijn opa's en oma's niet zo vaak zie.

Of zou je liever in Nederland of een ander land wonen?
Ik zou eigenlijk niet kunnen kiezen.

Op wat voor een school zit je? Hoe heet de school?
Op een Nederlandse basisschool. De school heet 'Hollandse School' (afgekort HSL).

Spreek je de taal van het land waar je woont?
In Singapore is de belangrijkste taal Engels, maar veel mensen spreken Chinees.

Is het een moeilijke taal?
Engels spreken kan ik inmiddels wel, maar Chinees echt niet!

Heb je in Nederland gewoond?
Ja, ik heb in Nederland gewoond tot en met mijn zesde jaar.

Wat mis je aan Nederland?
Ik mis mijn opa's en oma's en mijn vriendinnetje Emma uit Edam. Gelukkig zie ik haar af en toe in de vakanties. Soms mis ik ook de Nederlandse televisieprogramma's. Maar gelukkig kan ik wel wat programma's bekijken via internet.

Wat zal je missen aan Singapore als je weer gaat verhuizen naar een ander land?
Mijn vriendinnen van de HSL.

Heb je tips voor andere kinderen als ze gaan wonen in het land waar je woont?
Wat kunnen ze verwachten? Waar moeten ze op letten?
Behalve op school en op de Hollandse Club spreken er een hoop mensen geen Nederlands.
Probeer zo snel mogelijk Engels te spreken, dat is eigenlijk helemaal niet zo moeilijk als het lijkt.
Het is hier altijd warm, ook 's avonds en in de winter. Neem dus alleen luchtige kleren mee!

Door Floor vanuit Singapore

Tekst: Geintje - Groep 5 en SBO. Paragraaf 5.1 en 6.1

Geintje!

Sandra en Jelmer staan op het plein. Ze leunen tegen het hek. Er stopt een rode auto voor de school. Daar stapt een man uit. Hij is lang en dun, en nog jong. Hij heeft een reep chocola in zijn ene hand. En een oude schooltas in zijn andere. Hij neemt de laatste hap van de reep. Het papier laat hij op straat vallen. "Hé!", roept Sandra. "Je laat iets vallen!" Ze stoot Jelmer aan en lacht. Jelmer heeft ook een grote mond. "Je mag geen vuil op straat gooien!", roept hij. De man kijkt op. Zijn gezicht is bleek. Zijn ogen zijn heel licht blauw. Ze rusten strak op Sandra en Jelmer.
■ Die krijgen er een eng gevoel van. "Geintje!", roept Sandra gauw. Maar de man kan er niet om lachen. Hij pakt een doosje snoep uit zijn jaszak. Kauwend loopt hij het plein op. "Oei, hij moet hier zijn", zegt Jelmer. Ze kijken tot hij de school binnen gaat. Wie is die vreetzak?

De bel gaat. Ze gaan naar binnen. Hun juf Elsa is er niet en dat is vreemd. Ze is altijd vroeg op school. Sandra en Jelmer gaan naast elkaar zitten. Wat zou er aan de hand zijn? Juf Karin komt de klas binnen. "Juf Elsa heeft haar been in het gips", vertelt ze. "Ze viel met haar fiets." "Ach!", roepen een paar kinderen. "Ze kan nu niet werken", gaat juf Karin verder. "Daarom krijgen jullie een invaller."

Ze kijkt om. Er stapt een man de klas in. Hij is lang, met lichte ogen. "Meester Benno", stelt juf Karin hem voor. Jelmer stoot Sandra aan. "Oei!", fluistert hij. Gelukkig blijft juf Karin nog even.
"Ik weet ook iets leuks", zegt ze. "Er is een wedstrijd. 'Wie verzint nieuw snoep?' En de winnaar krijgt ... ta-ta-ra-taaa! ... een berg snoep!" De kinderen lachen en praten. Jelmer steekt zijn vinger op. "Hoe moet je meedoen, juf?" "Er is een lijst", zegt juf Karin. "Die vul je in. Je kunt er een halen in mijn kantoor.
Meester Benno, nu is de klas voor u. Denk erom, klas: lief zijn!" Ze zwaait met haar vinger, voor de grap.

Tekst: Glasbak- Groep 8. Paragraaf 4.2

Tom schrijft voor wereldoriëntatie een stukje over hergebruik van glas. Hij gebruikt daarbij de onderstaande tekst.

Van glasbak naar 'nieuw' glas

Gooi jij wel eens lege flessen in de glasbak? Het maakt lekker veel herrie en het is nog nuttig ook, want van dat glas kunnen weer nieuwe potjes en flessen worden gemaakt. Afval hebben we al genoeg, dus het is maar goed dat zoveel mogelijk glas kan worden hergebruikt. Dan besparen we ook nog eens zand, kalk, natrium, kalium en energie. Elke kilo scherven spaart 1,4 kilo natuurlijke grondstoffen en daarnaast dus energie voor de productie van het glas.

Glasbakken worden geleegd door vrachtwagens. De vrachtwagen wordt in de glasverwerkingsfabriek leeggestort op een rooster dat werkt als een zeef. Hierop blijft de grootste vervuiling achter. Wat er doorheen valt, gaat via een transportband de fabriek in. Daar wordt met de hand zoveel mogelijk rommel van het glas gescheiden.

Met machines wordt de kleinere rommel, zoals kurk, plastic dopjes, aluminium ringetjes, metalen sluitringetjes, papieren wikkels en stukjes steen en keramiek verwijderd. Daarna worden de scherven op het fabrieksterrein gestort, waar alle resten van voedsel en drank door bacteriën worden afgebroken.

Om nieuwe potten en flessen te vormen, moeten de scherven verhit worden tot ongeveer 1500 graden. En als het in de goede vorm is gebracht moet het weer voorzichtig afkoelen. Maar dan is het toch zover dat de flessen en potten weer gevuld kunnen worden.

Tekst: Hebben, hebben, hebben - Groep 8. Paragraaf 4.1

Hebben, hebben, hebben

Geld uitgeven is lekker. Iets kopen geeft een kick. Het is heel gewoon om te willen hebben. Als je iets leuks ziet, denk je al gauw: dat wil ik ook! Bij jonge kinderen is dat helemaal sterk. Als je ouder wordt, leer je dat je niet alles kunt krijgen of kopen wat je wilt. Maar dat kan af en toe knap frustrerend zijn. Of niet soms?!
Er is ook zo véél om te willen hebben. Er zijn zoveel verleidingen. De etalages in de stad. Wat je vrienden thuis hebben, spullen waar reclame voor gemaakt wordt. De tv speelt daar heel handig op in: vlak voor of na favoriete tv-programma's komen de aantrekkelijkste producten voorbij. En jij begint meteen te kwijlen: 'Hebben, hebben, hebben!' Gelukkig heb je ergens een rem zitten. 'Verstand' heet die rem, of 'ouders' of 'portemonnee'.
Daar kun je soms flink van balen: je klasgenoten hebben het wel! Misschien ben je bang dat ze je niet voor vol aanzien zonder MP3-speler of iPod of als je niet meer mee kunt doen met de nieuwste mode.
Aan 'meedoen' hangt een prijskaartje. Als je maar koopt en koopt naar aanleiding van al die reclames ben je ook flink wat geld kwijt.
En als je dat geld nou niet hebt? Probeer dan creatief te zijn met zo weinig mogelijk middelen. Verzin een eigen trend en wees daar

gewoon heel eigenwijs supertrots op. Misschien doet iedereen jou straks na! Haal je zelfvertrouwen uit andere dingen: goede cijfers, je prestaties op sportgebied, het feit dat anderen altijd naar jou komen om hun problemen te bespreken omdat je goed kunt luisteren. Loop rond met opgeheven hoofd en rechte rug. Ook dan straal je al meer zelfvertrouwen uit. Probeer echt te geloven dat geld er niet alles toe doet: je bent wie je bent, een eigen, uniek persoon! Als jij vindt dat jouw broek goed is, dan is-ie ook goed. Kijk trouwens eens om je heen: is er iemand die áltijd in het nieuwste van het nieuwste loopt?

Tekst: Hemelse modder- Groep 5 en SBO. Paragraaf 5.1 en 6.1

Hemelse modder

Ingrediënten

30 gram boter
20 gram suiker
100 gram pure chocolade
1 eetlepel water
2 eieren, dooiers en eiwit gesplitst

Bereidingswijze

1. Breek de chocolade in stukjes en smelt deze met een eetlepel water in een schaaltje dat in een pannetje staat met een beetje kokend water erin.

2. Roer de boter met suiker tot een romig geheel.
   Voeg één voor één de eidooiers toe.

3. Klop de eiwitten stijf en voeg een mespuntje zout toe.

4. Roer de chocolade door het botermengsel en leg dit op de stijfgeklopte eiwitten.

5. Schep alles luchtig door elkaar.

6. Serveer in schaaltjes met eventueel een toefje slagroom en wat hagelslag.

Tekst: Inbreker - Groep 5. Paragraaf 5.1

Een inbreker?

Het is midden in de nacht. Alle kleine mensen slapen allang. Zelfs alle grote mensen slapen. Alleen Knofje slaapt niet. Klaarwakker zit ze op de rand van haar bed. Ze heeft wel eventjes geslapen, maar ze is weer wakker geworden. En nu lukt het niet meer om in slaap te komen. Ze heeft alles al geprobeerd. Maar niks hielp. Zelfs het schapen tellen niet.

Misschien heb ik wel dorst, denkt Knofje. Op haar tenen loopt ze haar kamer uit. Beneden is alles donker. Knofje trekt het badkamerlicht aan. Floep, de lamp brandt. Knofje vult een beker met water. Ze aarzelt met drinken. Of zal ze cola nemen? Maar de cola is beneden. Cola is beter als je wilt slapen, denkt Knofje. Ze gooit de beker water leeg. Cola is ook lekkerder. Heel stil, omdat ze niemand wakker wil maken, loopt ze naar de keuken. De koelkast begint te zoemen als ze de deur opendoet. Vlug doet ze de deur weer dicht.

Hmmm. De cola smaakt heerlijk. Met voorzichtige teugjes drinkt Knofje het glas leeg. Op! Ze wil het lege glas op het aanrecht zetten. Maar Knofje kijkt niet goed uit. Ze zet het glas precies op het randje van het aanrecht. Als ze het glas loslaat valt het. Patsj. Met veel lawaai valt het op de harde keukenvloer. Kleine scherven vliegen in het rond. Knofje schrikt ervan. Zonder ergens op te trappen loopt ze naar de kelderkast om de bezem te pakken.

Mama is wakker geschrokken. Ze zit rechtop in haar bed en luistert. “Bob! Bob, word eens wakker.” Ze stoot papa aan. “Hum,” kreunt papa. Mama schudt hem flink heen en weer. “Wakker worden,” fluistert ze. “Ik geloof dat er inbrekers zijn.” Met een ruk schiet papa recht overeind. “Huh, wat, waar?” “Inbrekers,” zegt mama. “Ga eens even kijken.” Maar papa durft niet goed. “Het is vast niks,” zegt hij angstig. “Misschien is het de poes.” Hij gaat weer op zijn rug liggen.

Tekst: Kijkje in de onderwaterwereld - SBO. Paragraaf 6.1

→ Op reportage → Op reportage → Op reportage → Op reportage

Een kijkje in de onderwaterwereld

Je duikmasker op, vinnen aan je voeten, duikersvest aan, persluchtfles op je rug... Is alles klaar? Duiken maar!

Zwemmen als een vis

De duikschool waar Kelly en haar klasgenoten Joep en Ryan op reportage naartoe gaan, ziet er niet uit als een zwembad. Het is de winkel "Holland Diving" in Amsterdam. Ze verkopen er duikspullen.

Scuba Rangers

Het zwembad van de duikschool is op de eerste verdieping. Snel lopen de drie reporters de trap op. Boven worden ze ontvangen door duikleraar René Huisman. Hij is sportduiker en geeft al heel lang les. Hij vertelt over de Scuba Rangers, een club voor kinderen van 8 tot 12 jaar. Kinderen die Scuba Ranger willen worden, leren van alles over duiken. En natuurlijk proberen ze het zelf ook in een zwembad.

Als een vis

"Scuba Diving" is duiken met een Persluchtfles. Zo kun je onder water ademen. Als je dat goed kunt, ben je klaar om de onderwaterwereld te ontdekken.

Gaat alles goed?

Ryan, Joep en Kelly krijgen les in de duikschool. Rene vertelt precies hoe het duiken Gaat. Het moet altijd veilig zijn. Duikers zijn nooit alleen. Ze hebben altijd een "buddy" (dat is het Engelse woord voor vriend of maat), zodat ze elkaar kunnen helpen als dat nodig is. Praten onder water kan niet, dus zijn er gebaren bedacht. René doet er een paar voor. Hij leert de reporters een paar handige trucs, bijvoorbeeld dat je duikbril niet zo snel beslaat als je er even in spuugt.

Naar de bodem

Mogen we nu het water in? Oké! De les begint met snorkelen en naar beneden duiken. Dat is nog niet zo gemakkelijk. Je moet wennen aan het ademen door een snorkel. Dan krijgen de drie kinderen een echte duikersuitrusting aan. René neemt eerst Kelly mee naar beneden, dan Ryan en als laatste Joep. Hoe gaat het? Wat vinden ze ervan? "Dat is kicken!" roept Joep. Kelly en Ryan zijn het helemaal met hem eens. Het was een fantastische belevenis

Wil je meer weten over Scuba Rangers? Kijk dan op www.scubarangers.nl

Tekst: Klein Duimpje - Groep 5. Paragraaf 5.1

Klein Duimpje

Met een tas vol kauwgom loopt Laura naar huis. ■ Eén voor één stopt ze de kauwgommetjes in haar mond. De papiertjes gooit ze op straat.
Ze laat een heel spoor achter. Van kauwgom kun je mooie bellen blazen, denkt ze. En hoe meer kauwgommetjes je hebt, hoe groter de bel wordt. Laura gaat een supergrote bel maken. Het kauwen wordt steeds moeilijker. Haar mond doet zeer. Ze neemt nog een kauwgommetje. Het kan er nog maar net bij.

Er komt een agent aangelopen. Stap voor stap volgt hij de papiertjes. Al gauw is hij bij Laura. ▲ Hij kijkt naar het papiertje in Laura's hand. Laura laat het los, het dwarrelt op de grond.
"Klein Duimpje liet ook een spoor achter," zegt de agent. "Maar niet van kauwgompapiertjes." Laura schudt haar hoofd.
◆ "Want die horen in de prullenbak en niet op straat. Klein Duimpje wist dat." "M-mm," zegt Laura. "M-m-mmm." Meer kan ze niet zeggen. Haar mond zit helemaal vast door de kauwgom.
"En omdat ze in de prullenbak horen," gaat de agent verder, "ga je ze nu weer oprapen." Laura raapt er één op. Dan raapt ze er nog één op, en nog één ...

Ineens begint het te waaien en de wind neemt alle andere papiertjes mee.
"Mmmm-mmm-mmmm," zegt Laura. ● "Ze waaien weg," wil ze eigenlijk zeggen. Ze kijkt naar de papiertjes die ze heeft opgeraapt en doet langzaam haar hand open. Weg zijn ze, allemaal.
"Nu moet ik de wind arresteren," zegt de agent. Laura knikt. "Mm-mm," zegt ze. "Kun je niets anders zeggen?" vraagt de agent. "Mmm-mm-mm," zegt Laura. "Mm," zegt de agent.
Het is even stil. Laura kijkt naar zijn stoere gezicht. "Ik ga maar weer," zegt de agent. Laura kijkt hem na. Bij de hoek van de straat draait hij zich om. Laura zwaait naar hem. De agent zwaait terug. Dan verdwijnt hij.

Tekst: De kleur van de hemel- Groep 8. Paragraaf 4.2

De kleur van de hemel

Heb je je wel eens afgevraagd waarom de hemel soms diepblauw gekleurd is en soms bijna wit? Of waarom de zonsondergang de ene keer rood is en de andere keer geel? Elke hemelkleur is afkomstig van de zon. In zonlicht zitten alle kleuren van de regenboog. Als al die kleuren bij elkaar zitten, krijg je wit licht.
Het zonlicht komt door de dampkring naar ons toe. Dat heeft invloed op de kleur van de hemel. Een heldere hemel is blauw, omdat gassen in de dampkring vooral het blauwe licht van de zon doorlaten. De hemel wordt soms wittig, omdat behalve het blauwe licht ook andere kleuren worden doorgelaten. Dit gebeurt als er behalve gassen ook stof of vocht in de lucht zit.
De lucht kleurt soms geel als de zon ondergaat. Het zonlicht legt dan een lange weg af door de onderste laag van de dampkring. Alleen het gele licht komt door die laag. Maar als er veel stof in de lucht zit, krijg je een prachtige rode zonsondergang.

Tekst: De koets - Groep 8. Paragraaf 4.1

De koets

Willem en Nelle wonen in een weeshuis. De twee oude zusters die de leiding hebben en de andere kinderen zijn met vakantie. Omdat Willem en Nelle iets hebben uitgehaald, zijn ze niet meegegaan. Ze zijn alleen achtergebleven in het weeshuis. Deze nacht is er een koets getrokken door paarden het terrein opgereden, bestuurd door butler Fidelius. Hieronder lees je wat er vervolgens gebeurde.

De nacht was nog steeds gitzwart, maar gelukkig was de storm bijna uitgeraasd en hield het op met regenen. Door de wind waaide het laatste water van de bladeren aan de bomen weg. De nachtdieren schudden de dikke druppels uit hun vacht en veren.
Toen de kinderen beneden kwamen, smeet Nelle de poort van het weeshuis net iets te hard dicht. Fidelius was in geen velden of wegen te bespeuren.
Willem en Nelle stonden maar wat bedremmeld naar de zwarte koets te kijken. Die zagen ze voor het eerst van dichtbij. Van veraf was ze best prachtig geweest, met de twaalf zwarte paarden die prachtig in twee rijen ingespannen stonden. Ook het wapenschild, dat de gehele achterkant bedekte, bezorgde het gevaarte een plechtige en imposante uitstraling.
De koets had haar beste tijd gehad. Willem begreep nu ook waarom de koets zo groot was. Ze was gewoon verbouwd en opgelapt met stukken van andere koetsen. In het midden was ze bijvoorbeeld groter gemaakt met een

stuk van een andere koets. Ze had ook extra wielen. Die zorgden niet echt voor extra comfort voor de reizigers. Ze waren veel kleiner dan de voorste en achterste wielen en raakten nauwelijks de grond. Bepaalde stukken van de koets pasten ook helemaal niet bij elkaar. Zo had het gevaarte veel te veel deuren, maar geen van de deuren zag er hetzelfde uit. Sommige deuren sloten ook niet goed. Kieren van vijf centimeter tussen de deur en de wand van de koets waren geen uitzondering. Een van de deuren, zo bleek aan de rechterkant van de koets, was zelfs volledig verdwenen.

'Tja, die moet ik ergens onderweg verloren hebben', zei de oude man plots. 'Help me eraan denken dat we ze oprapen op de terugweg.'

Fidelius stond plots vlak achter hen. Willem en Nelle hadden hem niet horen aankomen.

'Waar komt u zo plots vandaan?', vroeg Nelle.

'Uit de struiken,' zei Fidelius, 'in een poging om een goede vriend op te sporen. Een trouwe viervoeter meer bepaald.'

Hij zetten zijn handen als een toeter aan zijn mond.

'Delinquento!', riep hij luid, 'Delinquento ... Kom vlug bij baasje ... We vertrekken zo.'

In de struiken bleef het muisstil.

'Jullie hebben toevallig geen paard gezien?', vroeg Fidelius aan de kinderen.

'Pikzwart, met van die prachtige, lange manen.'

'Toevallig wel, ja', zei Nelle, 'ik zie er daar zo'n stuk of twaalf. Ze staan te grazen in de bloemperken en ze eten alle geraniums op. Dat zullen de gezusters Sans Scrupule erg leuk vinden. Ze zijn namelijk heel zuinig op hun tuin.'

'Oh, dat zootje ongeregeld', zei Fidelius toen hij snel even omkeek. 'Ja. Ik zoek één paard van hetzelfde ras, maar een met meer pit en een eigen wil. Hij houdt er niet zo van om voor de koets te lopen, hij loopt liever vrij rond.'

'Delinquento!', riep hij weer.

'We zagen een loslopend paard in de tuin vlak voor u met de koets verscheen', zei Willem. 'Toen hij u hoorde komen is hij het duister ingevlucht.'

'Echt waar?', vroeg Fidelius, en hij leek gerustgesteld. 'Ja, dat klinkt wel als Delinquento. Als hij in de buurt is, komt hij ons wel achterna.'

Tekst: Krieltje - Groep 5. Paragraaf 5.1

Krieltje

Simon de Lange doet zijn naam geen eer aan, want hij is de kleinste jongen van de klas. Daarom noemt iedereen hem Krieltje.
Het is een raadsel waarom hij niet groeit. Zijn moeder, een stevige vrouw met rood krullend haar, is een bekende televisiekok. Alle recepten die ze verzint, probeert ze eerst uit op haar zoon. Pas als hij het gerecht heeft goedgekeurd, maakt ze het in het televisieprogramma *Lekker smullen met Agaath*.
Toch komt Simon zelfs met al dat lekkere eten geen gram aan en groeien doet hij geen millimeter.

Elke avond gaat hij tegen de meetlat staan die op de koelkast is geplakt, in de hoop dat hij eindelijk een stukje groter is geworden.
■ En elke avond zegt zijn moeder: “Sorry, Kriel. Geen millimeter erbij. Maar vanavond eten we... ” En dan noemt ze een gerecht dat haar zoon moet proeven, elke dag iets anders. Het is altijd even lekker. En Krieltje eet meestal een extra portie, soms nog één en af en toe een vierde.
Gisteren at hij zelfs alles op wat zijn moeder had gemaakt, want de Hemelse Modder, zoals zijn moeder het toetje noemde, was zo onwijs lekker dat hij bijna niet kon stoppen met eten.
“Als je daar niet van gaat groeien, weet ik het ook niet meer”, zei zijn moeder. “Eerlijk zeggen wat je ervan vindt.”
Terwijl zijn moeder gespannen wachtte op het oordeel van haar zoon, nam Krieltje een hap. Al snel kreeg hij een bijna hemelse blik in zijn ogen. “Hmm! Jammie, mammie. Dit is een heerlijk toetje.”
Zijn moeder haalde opgelucht adem. “Wil je nog een beetje? Nee, weet je wat? Neem de hele schaal maar. Dat is goed voor je.”

Een normaal kind zou misschien ontploffen, maar Krieltjes buik was na al dat eten slechts een heel klein beetje dikker geworden en de volgende dag was er al niets meer te zien.
▲ De buik leek zelfs dunner dan hij voor het eten van de schaal Hemelse Modder was geweest.

“Er zit een kuil!”, riep Krieltje verschrikt. “Ik kom geen gram aan. Het lijkt er meer op dat ik afval.”
Vervolgens at hij twee borden met cornflakes, een banaan, drie gebakken eieren en een appel toe.
Toen was de kuil gelukkig weg. Maar daar was ook alles mee gezegd.
“Wacht maar!”, zei zijn moeder troostend, terwijl ze haar schort weer voordeed.
● ... je naar school gaat, verzin ik weer wat nieuwe gerechten. Ik weet zeker dat je op een dag zult beginnen te groeien.” Ze gaf haar zoon een kus en zwaaide hem uit tot hij aan het eind van de lange straat de bocht om ging en uit het zicht verdween.

Tekst: Lekker op vakantie- Groep 5. Paragraaf 5.1

Lekker op vakantie

Het lied 'Lekker op vakantie' van Kinderen voor Kinderen wordt gezongen door Brenda.

Wij gaan dit jaar weer op vakantie
Weer ver weg ergens anders heen
■ Als ik de foto's van dat land zie
Dan wil ik weer naar Frankrijk,
maar dat mag ik niet alleen

Ik heb geen zin om rond te trekken
En elke dag vroeg op te staan
Op saaie koude stille plekken
Waar je elke avond honderdduizend muggen
dood moet slaan

Refrein
Waarom gaan we dit jaar niet gewoon weer op vakantie
Lekker weer naar Frankrijk naar dezelfde camping toe
Waar de lucht zo blauw is
En het zwembad lekker lauw is
En 's morgens warme broodjes halen samen met Milou
En elke avond naar de disco toe

We moesten vorig jaar naar Zweden
Nou dat was bepaald geen feest
We moeten links we moeten rechts
Geef hier die kaart
Dan dacht ik Frankrijk rijd je zo naar toe
Zelfs met je ogen dicht

Refrein
Waarom gaan we dit jaar niet gewoon weer op vakantie
Lekker weer naar Frankrijk naar dezelfde camping toe
Waar de lucht zo blauw is
En het zwembad lekker lauw is
En 's morgens warme broodjes halen samen met Milou
En elke avond naar de disco toe

Maar ik moet naar Hongarije
Ach daar gaat echt niemand heen
Waarom gaan we niet naar Frankrijk toe
Net als iedereen

Refrein
Later ga ik elk jaar in mijn eentje op vakantie
Lekker naar Frankrijk naar dezelfde camping toe
Dan sta ik op wanneer ik wil
Koop een dure zonnebril
En ga elke avond tot het licht wordt naar de disco toe

En misschien zie ik haar nog een keer ... Milou
Misschien zie ik haar nog een keer Milou
Ik hoop dat ik haar nog eens zie Milou

Tekst: De nieuwe school - Groep 8. Paragraaf 4.1

De nieuwe school

Na een verhuizing gaat Frank voor het eerst naar zijn nieuwe school.

De nieuwe school

Wat een dag was het vandaag. We zijn namelijk verhuisd. Ik dacht de laatste weken dat ik in een gekkenhuis woonde. Dagenlang konden we geen thee zetten omdat de theepot al was ingepakt en zo. En daar zit ik nou, op mijn nieuwe kamer tussen allemaal stapels dozen.

'Ga jij je kamer maar vast inruimen', zei mijn moeder. 'Ik kom straks wel helpen'. Hoezo inruimen, er staat nog helemaal niets, geen kast, geen bed, waar moet ik dan alles laten? Het zal wel weer een jaar duren, voordat ze tijd heeft om me te komen helpen.

Ik ben ook al naar mijn nieuwe school geweest. Doodeng. Vooral omdat mijn moeder me per se weg wilde brengen. Moest ik ook nog die domme trui aan, die ze laatst als verrassing voor mij had meegebracht. En ik had haar nog zo verboden om kleren voor me te kopen als ik er niet bij ben. Ik heb al een kast vol onmogelijke objecten.

'Doe hem nou maar aan. Je moet er toch leuk uitzien, zo'n eerste schooldag', zei ze, terwijl ze tot mijn verbijstering zelf een soort kamerbrede overal aantrok.

'Mam, ik vind het alleen wel', piepte ik nog. Tevergeefs. Gelukkig kon ik nog net de sjaal van vaders visclub van de kapstok grissen om de zaak nog een beetje te camoufleren.

Toen we aankwamen, was het schoolplein verlaten, iedereen was al naar binnen.

Meteen de eerste dag al te laat! Ma stond erop om mij in de klas te brengen. Rood als een biet stapte ik achter haar het lokaal in.

'Zo, dus jij bent Frank, welkom, ga maar daar naast Ronald zitten'. Naast een jongen in zo'n high-tech pakkie, blitse hoge gympen en een spetterende rugzak aan zijn stoel. De manier waarop hij me smalend aankeek, beviel me niks.

Terwijl ik me zo onopvallend mogelijk op mijn stoel liet zakken, zwaaide ik vaders visclubsjaal nonchalant over mijn schouder. Ik had meteen beet. Dat kreng bleef haken aan die buitenboordbeugel van Ronald. Ik gaf een ruk, weet ik veel. Zijn hele mondsteiger glibberde op mijn bank. Mijn moeder en de meester hebben tien minuten nodig gehad om Ronald te kalmeren.

30 Ik geloof niet dat het een sterk begin was vandaag, maar ik zal morgen wel
31 proberen om het goed te maken. Misschien dat we nog vriendjes worden.

Tekst: Orgaandonatie - Groep 8. Paragraaf 4.1.3

‘Praat met kinderen door over orgaandonatie’

door onze redacteur Petra Noordhuis

GRONINGEN - *Kinderen kunnen orgaandonor worden, daarom moeten ze er ook over voorgelicht worden, vindt Marion Siebelink.*

Kinderen hebben vanaf een jaar of tien een mening over orgaandonatie, ontdekte Marion Siebelink, donorcoördinator van het Universitair Medisch Centrum Groningen (UMCG). Zij is bezig met onderzoek naar kinderen als orgaandonor. ‘Kinderen worden beïnvloed door wat hun ouders vinden, maar vinden soms ook wat anders dan hun ouders’, zegt Siebelink op grond van interviews met honderden kinderen en tientallen ouders.

De mening van kinderen is ook ‘vrij stabiel’, ontdekte zij. ‘Maar gebeurtenissen in de omgeving van het kind kunnen wel van invloed zijn. Als bijvoorbeeld een kind zegt ‘nee, ik wil het niet’ en hij leert vervolgens een kind kennen dat een lever nodig heeft, kan het kind zijn mening bijstellen.’

Wachtlijst

Gemiddeld staan er in Nederland dertig kinderen op de wachtlijst voor transplantatie. De meeste kinderen hebben een orgaan van een ander kind nodig, omdat organen en weefsels van volwassen vaak te groot voor hen zijn. Hoeveel kinderen van twaalf tot zestien jaar hebben laten registreren of ze hun organen wel of niet willen doneren, kan de onderzoekster niet vertellen, omdat dit niet precies wordt bijgehouden. Wel is bekend dat ongeveer 76.000 jongeren van twaalf tot en met negentien jaar dit hebben vastgelegd.

Keuze

Voor ouders is het belangrijk om te weten hoe hun kind tegen orgaandonatie aankijkt, stelt de onderzoekster. ‘Je moet er natuurlijk niet aan denken, maar je kunt voor de keuze komen te staan of je de organen van je kind wilt doneren. Als je in zo’n crisissituatie zit, helpt het dat je weet wat je kind had gewild. Het kan ook helpen bij de verwerking van het verlies om te weten dat je hebt kunnen doen wat je zoon of dochter zelf had gewild.’

Ruim zestig procent van de kinderen wil ook zelf meebeslissen over orgaandonatie, blijkt uit een internetenquête van Siebelink onder 2700 kinderen in de leeftijd van acht tot vijftien jaar. Minderjarigen kunnen vanaf hun twaalfde jaar hun wens om donor te worden in het Donorregister laten opnemen. Dit heet een wilsverklaring. Ouders of voogden kunnen de wilsverklaring van kinderen jonger dan zestien jaar veranderen. Vanaf zestien jaar kan een kind zelf beslissen en geldt de eigen wilsverklaring.

Kinderen jonger dan twaalf mogen ook orgaan- en weefseldonor worden, maar de beslissing is dan helemaal aan de ouders. Het is belangrijk dat ouders weten hoe hun kind aankijkt tegen orgaandonatie, vindt Siebelink. ‘Ik werd pas gebeld door een meisje van tien dat een spreekbeurt hield over orgaandonatie, die zei ‘weet u wat ik zo oneerlijk vind, dat ik me niet mag registreren’. Onderschat de meningen van kinderen niet.

Tekst: Paddentrek - Groep 8. Paragraaf 4.1

Paddentrek

In deze tekst is de hoofdpersoon op weg naar Roos. Onderweg wordt hij of zij opgehouden door de paddentrek.

Bijna het hele stuk naar Roos had ik gerend. Pas toen ik in haar straat kwam, ging ik langzamer lopen. Mevrouw Geultjes of Peultjes – een buurvrouw van Roos – zwaaide met haar armen alsof ze het verkeer aan het regelen was. Ze droeg een geel regenjack, terwijl het kurkdroog was. Ik keek naar de lucht. 'Verwacht u een bui?' vroeg ik. Ik had geen jas meegenomen.

'De jonge padden steken over,' zei ze. 'Pas op, pas op! Halt!' Ik draaide me om. Mevrouw Geultjes liep nu op het midden van de weg. De automobilist die de straat in wilde, trapte op de rem. Mevrouw Geultjes of Peultjes legde haar hand op de motorkap alsof ze daarmee kon voorkomen dat de man gas zou geven. 'Stop meneer!' schreeuwde ze.

De automobilist draaide het zijraampje naar beneden en stak zijn hoofd naar buiten. 'Mevrouw, wat doet u?' schreeuwde hij terug.

'De jonge padden steken over. Alstublieft meneer, rijdt u achteruit.' De man kwam uit zijn auto en op dat moment zag ik ze, een meter of vijf verderop: honderden, misschien wel duizenden piepkleine padden die de weg overstaken. Half springend, half lopend bedekten ze de straat als een tapijt. Ik was te verbaasd om iets te zeggen. Zoiets had ik nog nooit gezien.

'Zoiets heb ik nog nooit gezien', zei de man van de auto. 'Is dit normaal? Of is er iets met het water aan de hand?' Tegenover de huizenrij was een dijk met daarachter een wiel, een water. Je zag het paddentapijt de dijk af kruipen.

Mevrouw Geultjes of zo schudde geruststellend haar hoofd. 'Volkomen natuurlijk,' zei ze. 'Ieder jaar komen er jonge padden uit het water om op het land volwassen te worden. Het vervelende is alleen dat je nooit precies weet wanneer ze zullen komen, zodat er veel worden overreden. Je moet maar toevallig zien dat ze oversteken, dan kun je misschien wat auto's laten stoppen.'

Er kwam weer een auto aan. Met haar armen zwaaiend liep mevrouw Geultjes er op af. Nog een geluk dat het hier een éénrichtingsweg was.

Tekst: Papegaai & Co - Groep 5. Paragraaf 5.1

Papegaai & Co

Ara's

De grootste papegaaien die bestaan zijn de ara's. Ze kunnen wel bijna een meter lang worden. Er zijn 25 soorten ara's. Ze kunnen heel hard schreeuwen. Dat is namelijk de enige manier om elkaar terug te vinden in het dikke bladerendak van het tropisch regenwoud, de plek waar ze oorspronkelijk leven. Helaas schreeuwen deze reuzenpapegaaien niet alleen in het regenwoud zo hard, maar ook als je ze als huisdier hebt. Ze zijn dan gewoon op zoek naar een soortgenoot of vervelen zich. Denk daarom goed na voordat je een papegaai als huisdier neemt.

Nieuwe veren

Zodra de vogel in de rui komt, verwisselt hij al zijn veren voor nieuwe. Je hoeft dus niet te schrikken als er wat veren onderin de kooi liggen. Dat hoort er allemaal bij. De vogel heeft tijdens de rui wel wat meer energie nodig. Je moet hem dan dus extra verwennen, bijvoorbeeld met speciale snoepmengsels met aanvullende vitaminen en mineralen die hiervoor te koop zijn.

Schone kooi

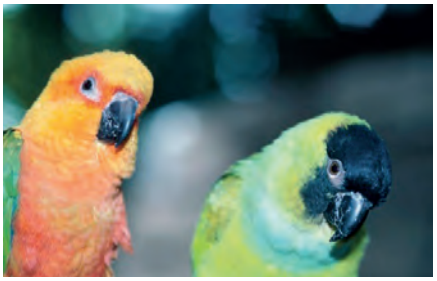
Papegaaien zijn erg gevoelig voor bacteriën. Wil je ervoor zorgen dat ze zo gezond mogelijk blijven, dan moet je minstens één keer per week de kooi heel goed schrobben. ■ Bovendien, zelf woon je toch ook niet graag in een vies huis!?

Praten!

Helaas kunnen niet alle papegaaien praten. Van elke 100 papegaaien zullen er hooguit slechts 10 iets terugzeggen als je tegen ze praat. Hetzelfde geldt voor de parkiet. Sommige parkieten kun je leren praten, maar niet alle parkieten zijn daar even goed in. Wil je het jouw papegaai of parkiet wat gemakkelijker maken, geef hem dan een naam die hij zelf ook makkelijk kan zeggen. De o en de i zijn voor parkieten het gemakkelijkst om uit te spreken.
▲ Noem hem dus geen Madonna of Wesley, maar Koko of bijvoorbeeld Rico.

Eén poot

Wist je dat een parkiet op één pootje slaapt? Als je zelf probeert hoe lang jij op één been kan staan, dan merk je dat het best knap is dat zij zo kunnen slapen.



Snavel

De parkiet is de enige vogelsoort waarbij de bovensnavel en de ondersnavel bewegen. Doordat de kromme bovensnavel altijd veel groter is dan de ondersnavel kunnen ze makkelijk pitten en noten openen. Papegaaien gebruiken hun snavel trouwen ook als derde poot bij het klimmen.

Goede ogen

Grasparkieten zien alles in kleur. ● Dat is ook de reden waarom ze felle kleurtjes vaak zo leuk vinden. Grasparkieten zien bovendien erg veel, wel zo'n 150 beelden per seconden. En dat terwijl mensen maar 16 beelden per seconde zien.

Tekst: Papier - Groep 8. Paragraaf 4.2

Papier

Heel lang geleden bestond er geen papier. Mensen schreven op botten, schelpen of klei. Ze schreven ook op muren van gebouwen. Maar schrijven is eigenlijk niet het goede woord. Ze hakten letters in een harde ondergrond.

Het eerste papier ontstond ongeveer vijfduizend jaar geleden. In Egypte groeide papyrus langs de rivier de Nijl. De stengel van deze rietsoort werd in repen gesneden. Van die repen werd een matje gevlochten dat werd platgeslagen. Daardoor ontstond een plat vel papyrus. Als je het vel in de zon liet drogen, kon je erop schrijven. Ons woord papier komt van papyrus.

Later ontdekte men dat je van lompen papier kon maken. Lompen zijn oude kleren. De vezels werden met water tot pulp gemalen. Maar toen in 1445 de boekdrukkunst was uitgevonden, was er veel meer papier nodig. Veel meer dan van lompen kon worden gemaakt. Dus werd er verder gezocht. Papiermakers ontdekten dat je ook van hout papier kunt maken. Ze maalden het heel fijn, vermengden het met water en maakten er platte vellen van.

Tegenwoordig wordt papier nog steeds van hout gemaakt. Alleen gebeurt dat nu met machines. Het grootste gedeelte van het papier (ongeveer 70%) wordt tegenwoordig echter van afvalpapier gemaakt.

Tekst: Picasso - Groep 8. Paragraaf 4.1

Picasso

Picasso is een beroemde kunstenaar. Hij leeft niet meer, maar in museums zijn honderden kunstwerken van Picasso te vinden. In de volgende tekst is Picasso zelf aan het woord.

Het is zondag ... maar ik ben toch aan het werk. Wij kunstenaars hebben nooit vrij, we zijn altijd in gedachten bezig met wat we gaan maken. Ook als het lijkt of ik niets doe, tollen de ideeën door mijn hoofd, en 's nachts, als iedereen slaapt, ga ik vaak weer naar mijn atelier... Ik kan gewoon niet anders. Als mijn handen iets te pakken krijgen, zijn ze niet meer te houden. En ze pakken alles wat binnen hun bereik komt: papier, klei, vodden, stukken oud hout of karton. En dan slaan ze aan het kneden, vouwen, snijden, spijkeren en lijmen... Of ze schrijven mijn naam, die je vast wel kent...

Mijn handen zijn net twee ongehoorzame marionetten die vlak voor mijn neus dingen fantaseren, grappen uithalen, en kastelen maken en soms weer stukmaken. Soms moet ik om ze lachen, en soms geef ik ze een standje en probeer ik ze met hun gedoe te laten ophouden, maar tevergeefs; zonder mijn goedvinden zijn ze al weer bezig met andere figuren, nieuwe tekeningen...

Werken is voor mij net spelen, en als je speelt, vergeet je de tijd. Ik ben een beetje kind gebleven, en als ze beneden voor de derde keer roepen: 'Picasso, aan tafel! Picasso, beneden komen, er is bezoek!', dan luister ik niet en ga ik door met mijn penselen en potloden, en dan kan het me helemaal niks schelen dat ik niet eet, niet slaap en geen mens zie. Als ik maar kan afmaken waaraan ik begonnen ben.

Tekst: Schoolreis/weg met de meester - SBO. Paragraaf 6.1

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

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

Als dan eindelijk iedereen een plaats heeft en alle bagage onderin de bus is verdwenen, kunnen ze vertrekken. Luid zingend en zwaaiend zien ze hun ouders en broertjes en zusjes in kleine stipjes veranderen.
Sjors kijkt vragend naar zijn vrienden. Meester Koning staat vlak naast hem. Sjors trekt hem aan zijn mouw.
'Wat is er?' vraagt de meester. Hij buigt zich voorover want het lawaai in de bus is nog steeds oorverdovend.
Sjors haalt een klein pakje tevoorschijn.
'Wat is dat?' vraagt de meester.
'Voor u', antwoordt Sjors. Hij krabt aan zijn wang en daarna aan zijn knie. 'Een cadeautje. Van de spionnenclub. Om...eh...u weet wel.'
De meester bloost. Dat hebben ze nog nooit gezien! Hij trekt het plakband los en vouwt het papiertje open. Er zitten twee zweetbandjes in. Hij schiet in de lach en schuift ze meteen op zijn voorhoofd. 'Die kan ik wel gebruiken. Zeker met al die lieverdjes die hier bij me in de bus zitten'.
'U moet ze aandoen als u gaat hardlopen', zegt Thomas behulpzaam. De meester knikt. 'Dat snap ik. Bedankt jongens'

Tekst: Schrijfsters - SBO. Paragraaf 6.1

Hieronder vertellen twee schrijfsters iets over zichzelf.

Naam: *Rosalie de Klein*
Beroep: *schijfster*
Ik woon met: *mijn man en mijn hond*
Ik ben jarig: *in mei*
De mooiste kleur vind ik: *heel lichtblauw*
Dit doe ik het liefst: l*anguit op de bank een boek lezen*
Dit eet ik het liefst: *witte rijst, Italiaans ijs en zoete en zoute dropjes*
Het leukste boek vind ik: *De griezelbus van Paul van Loon*
De leukste film vind ik: *Kruimeltje*
Op vakantie ga ik het liefst: *lezen, zwemmen en uitslapen*
Hier heb ik een hekel aan: *ruzie maken en pesten*
Mijn grootste wens is: *dat alle kinderen gelukkig zijn*

Naam: *Sien de Jager*
Beroep: *schrijfster*
Ik woon met: *mezelf*
Ik ben jarig: *in de maand november*
De mooiste kleur vind ik: *knalrood*
Dit doe ik het liefst: *met vrienden uit eten gaan*
Dit eet ik het liefst: *pannenkoeken met poedersuiker en chocolade*
Het leukste boek vind ik: *Meester Jaap geschreven door Jacques Vriens*
De leukste film vind ik: *Minoes*
Op vakantie ga ik het liefst: *zwemmen in zee en schelpen zoeken op het strand*
Hier heb ik een hekel aan: *pesten en opruimen*
Mijn grootste wens is: *een huis aan zee*

Tekst: Spijsvertering - Groep 8. Paragraaf 4.2

De spijsvertering

Je lichaam haalt goede stoffen uit je eten. Dat heet **spijsvertering**. Het is het klein maken van spijs, van voedsel. Dat begint al in je mond. Grote stukken voedsel maak je klein met je tanden en je kiezen. Je mond voegt speeksel toe. Zo wordt je eten een brij. Die slik je makkelijk door.
Nadat je het eten hebt doorgeslikt, gaat het door je **slokdarm** naar je maag. De slokdarm is een soort buis. In je maag gaat de vertering verder. **Maagsap** vermengt zich met de brij. Het is erg zuur. Dat merk je wel als je overgeeft. Maagsap zorgt ervoor dat de brij dunner wordt. Zo dun, dat het je darmen in kan. Je darmen liggen opgerold in je buik. Eerst komt het eten in de dunne darm en daarna in de dikke darm. Weet je hoe lang die darmen zijn, bij elkaar? Zeven meter! Wel vijf keer zo lang als jij zelf bent.

Tekst: Spinnen: soorten jagers - Groep 8. Paragraaf 4.2

Rafet houdt een spreekbeurt over spinnen. Hij wil vertellen hoe spinnen hun prooi vangen. Rafet heeft daarover deze tekst gevonden.

Spinnen: soorten jagers

Spinnen zijn rovers. Maar hoe ze hun prooi vangen, verschilt per spinnensoort. De webspinnen bouwen een spinnenweb om hun prooi te vangen. Spinnen die met een web hun prooi vangen, zijn bijvoorbeeld de kruisspin en de trilspin. De kruisspin wacht tot de signaaldraad in haar web gaat trillen als er een insect tegen aan komt. Deze spin verlamt de prooi met een beet en spint om de prooi lijmdraden. De trilspin is wat actiever. Als er een insect in de buurt van het web komt, laat zij het web heel hard trillen. Het insect raakt erdoor in de war en vliegt in het web. Daarna wordt het insect ingesponnen en als hapje bewaard.
Maar er zijn ook spinnen die geen spinnenweb maken. Dat zijn de spinnen die zelf op zoek gaan naar hun prooi. Er zijn spinnen die hun prooi lopend vangen en spinnen die eerst hun prooi besluipen en op het laatst toespringen. Een voorbeeld van een loopspin is de wolfspin. De zebraspin is een voorbeeld van een springspin.

Tekst: Sprinkhanen en krekels - Groep 8. Paragraaf 4.2

Deze tekst is het begin van een langere tekst over sprinkhanen en krekels.

Sprinkhanen en krekels

Wie kent niet het sjirpende geluid van een sprinkhaan of een krekel? Sprinkhanen en krekels behoren tot de orthopteria. Er zijn meer dan 20.000 soorten sprinkhanen, zoals de gewone sprinkhanen, sabelsprinkhanen en veldsprinkhanen. Ze komen overal voor behalve in erg koude gebieden.

Tekst: Stinkvoeten - Groep 8. Paragraaf 4.1

Stinkvoeten

Maken jouw vrienden zich snel uit de voeten als jij je schoenen uittrekt? Dikke kans dat je zweetkakkies hebt. En op die stank zit niemand te wachten. Nou ja... behalve muggen dan. Die zijn dol op tenenkaas!

Zo lek als een zeef

Ieder mens zweet. Of je wilt of niet. Het is een manier om je lichaamstemperatuur op peil te houden. Binnen in je lijf moet het ongeveer 37°C zijn. Word je warmer, dan ga je zweten. De 2,6 miljoen zweetkliertjes in je huid produceren gemiddeld een liter zweet per dag. Tenzij je het snikheet hebt, dan transpireer je meer. Via de miljoenen gaatjes in je vel vloeit het vocht naar buiten. Door de warmte van je huid verdampt het. Tijdens dat verdampen verliest je huid energie. Zo koel je lekker af.

Zout

Zweet bestaat voor het grootste deel uit water. En stoffen die je lichaam kwijt moet, zoals zout. Omdat zout niet verdampt, blijft het achter op je huid. Proef maar eens. Na een flinke zweetbui word je vaak extra blij begroet door je hond of kat. Die zijn dol op het zoute goedje. Slurp... net chips! Het liefst likken ze aan je oksels, handen of voeten. Want daar zitten de meeste zweetkliertjes. Het zweet gutst er soms uit!

Zweetkakkies

Zweet stinkt niet. Maar wie last heeft van zweetvoeten piept wel anders. Waar komt die stank dan vandaan? Omdat je sokken en schoenen draagt, kan het zweet moeilijk weg. Daardoor wordt het lekker vochtig en warm in je schoen. Een paradijs voor bacteriën. Ze eten van het zweet. En ondertussen maken ze allerlei stinkluchtjes. Zodra je je schoenen uitdoet, komt de stank je tegemoet. Ughe... waar zijn de wasknijpers?

Kaas

Een ander woord voor zweetvoeten is 'tenenkaas'. En het zal je waarschijnlijk niet verwonderen waarom. Snuffel maar eens aan de zweetkakkies van je vriend of vader. En? Je zou toch zweren dat je bij de kaasboer bent! Zweetvoetenlucht lijkt het meest op Franse stinkkaas. Hoe dat kan? De bacteriën die een rol spelen bij de bereiding van kaas lijken een beetje op de bacteriën op jouw voeten. Ze maken ongeveer dezelfde stinkluchtjes.

Voer voor muggen

De meeste mensen houden niet van zweetvoetenlucht. Maar muggen zijn er dol op. Een paar jaar geleden deden onderzoekers proeven met malariamuggen in Afrika. Ze ontdekten dat mensen met stinkvoeten eerder gestoken werden op hun voeten dan mensen zonder zweetkakkies. Conclusie: malariamuggen zijn dol op tenenkaas! Later hebben de onderzoekers nog getest of de insecten ook van echte kaas houden. En wat bleek: Limburgse kaas scoorde hoog!

Tekst: Stomme naam - SBO. Paragraaf 6.1

Ik heb een stomme naam

'Deze is leuk,' zegt de jongen. ▲ Hij zit gehurkt bij onze mand, die van mijn moeder en zusjes en van mij. ■ De jongen wil me aaien.
. . . en kijk 'm heel boos aan. De jongen lacht. Er komt een hand naar me toe, die naar zand en krijt ruikt en die me begint te aaien. Wat moet hij van me? Ik vertrouw hem niet. Dus wat doe ik? Ik bijt.

Ik bijt in een vinger. Hap! 'Au!' hoor ik. En dan gelach. Zeker niet hard genoeg gebeten.

'Deze wil ik,' zegt de jongen dan. Wat een ellende. Ik ben uitgekozen!

Ik wil niet weg, ik ben nog zo klein! Ik wil bij mijn moeder blijven! Ik lig zo lekker haar geur op te snuiven, met mijn kop half onder haar voorpoot. Het is zo warm en veilig bij haar. Hier kan mij niks gebeuren. Dat dacht ik tenminste, maar nu word ik weggehaald. En waar kom ik dan terecht?

'Mag ik 'm meteen meenemen?' vraagt de jongen.

Meteen meenemen? Mag ik nog even afscheid nemen? Nee dus. Daar ga ik al. Hélp! Mama!

Ik lig nu in de armen van de jongen. Wat is dit voor een tiep? ◆ Misschien wel een heel vervelend ventje. Zo een die aan je staart trekt of opeens op je gaat zitten. 'Ik noem je Max,' zegt hij.

Max dus? Heet ik nu Max? Wat een stomme naam. Wie heet er nou Max?

Ik heb een stomme naam en ze hebben me weggehaald bij mijn moeder.
Nooit zal ik meer gelukkig zijn.

Tekst: Tandenborstelbeestjes - Groep 8 en SBO. Paragraaf 4.1.3 en 6.1

Beestjes in je borstel

Een schoon gebit na braaf drie minuten tandenpoetsen per dag? Vergeet het maar!
Het enige wat je doet, is miljoenen minibeestjes verspreiden in je mond. Tenminste,
als je poetst met een borstel die je al langer dan drie maanden gebruikt.

Op zo'n borstel zitten namelijk zo'n zeven miljoen bacteriën, zegt onderzoeksbureau TNO. Bacteriën zijn minibeestjes die je alleen onder de microscoop kunt zien. Ter vergelijking: op een wc-bril zitten 2500 bacteriën. En op een toetsenbord ongeveer een miljoen. 'Maar geen paniek', zegt Caroline Ubachs van TNO. 'De meeste bacteriën zijn juist goed en zorgen ervoor dat je gezond blijft.' Toch vonden de onderzoekers op vier van de 37 geteste tandenborstels een wel erg bijzondere bacterie. Namelijk eentje die voorkomt in de darmen van zoogdieren, de zogenaamde poepbacterie dus. Hoe die daar terecht is gekomen en of dat gevaarlijk is, moet nog verder worden onderzocht. Tot die tijd heeft Caroline nog wel een tip: 'Vervang je tandenborstel na drie maanden en stop hem als je op reis gaat in een hoesje. Zo hebben slechte bacteriën minder kans om hun kamp op te slaan in jouw borstel.'

Tekst: Toekomstspiegel - Groep 5. Paragraaf 5.1

Toekomstspiegel

Wat gebeurt er als je veel snoept, weinig slaapt en nooit sport?
Dat kun je binnenkort misschien zien in een bijzondere spiegel.

Uitvinders werken aan een spiegel waarin je jezelf over tien jaar kunt zien.
Het apparaat is verbonden met een heleboel camera's.
■ Die houden in de gaten of je gezond eet, genoeg beweegt of misschien wel te vaak in de zon ligt.
Als je slecht voor jezelf zorgt, laat de spiegel zien hoe dik of gerimpeld je over tien jaar bent.
De onderzoekers hopen dat mensen zó schrikken van hun toekomstige spiegelbeeld, dat ze al hun slechte gewoontes meteen afleren.

Tekst: Vakantietips - Groep 8. Paragraaf 4.1

Hé psssst ... hier moet je heen!

Staat de reisgids van jouw ouders ook vol saaie kerken en slome musea? Geen nood. Hier vind je geheime vakantietips van échte kenners: Nederlandse kinderen die in het buitenland wonen. En niet doorvertellen natuurlijk, anders komen er zoveel toeristen op af ...

(Bouwien Jansen)

Vierduizend kilometer kust

Justin (11 jaar), Santiago, Chili
'Het strand is de beste plek om van Chili te genieten. Er is namelijk 4000 kilometer kust! Als ik jou was, zou ik naar Cachagua gaan. Dat is een dorpje ten noorden van Santiago (het is ongeveer twee uur rijden met de auto). Het ligt aan de Grote Oceaan. Er zijn wel hoge golven, dus zwemmen is moeilijk. Maar je kunt zeesterren zoeken en pelikanen bekijken. Soms zie je ook pinguïns en zeehonden. Er zijn geen hoge gebouwen of winkels. Daarom zie je er nooit toeristen. Het is mijn favoriete uitje voor het weekend!'

Kitesurfen in de Rode Zee

Rixt (12 jaar), Caïro, Egypte

‘Ga naar Ras Sudr! Dat ligt aan de Rode Zee. Het is maar tweeënhalf uur rijden vanaf de hoofdstad Caïro. Je kunt er aan het strand liggen, en als je geluk hebt zie je dolfijnen. Maar het leukste wat je daar kunt doen, is kitesurfen. Dan glijd je op een plank over het water, met een grote vlieger aan je lichaam. Dat lijkt makkelijk, maar je moet wel oefenen voordat het lukt. Ik kan het sinds kort en het is hartstikke cool. Je móet het een keer proberen!’

Afrikaanse hamburgers

Artemis (9 jaar). Dar es Salaam, Tanzania

‘Bij Hot Box in Dar es Salaam kun je de lekkerste hamburgers ter wereld krijgen. Het zit in een kleine rode container, op de hoek van Ali Hassan Mwinyi Road en Kawawa Road. Bij winkelcentrum Slipway kun je op vrijdag- en zaterdagavond suikerspinnen en popcorn eten en spelen op een enorm springkussen. Als je de stad uit wil, moet je naar Lazy Lagoon. Dat is een mooi eilandje met een hotel, ten noorden van Dar es Salaam.’

Tekst: Verhalen van de wind - Groep 8 en SBO. Paragraaf 4.1.3 en 6.1

‘Opa, vertel nog eens een spannend verhaal!’
Met zijn drieën zitten opa, Laura en haar zusje Iris van negen op de bank van het hoogste duin,
vlak bij hun huis.
‘Toe opa, vertel nog eens wat!’, dringt Iris aan. Ze kruipt dicht tegen haar grootvader aan en drukt
haar neus tegen de ruige mouw van zijn jas.
Laura gniffelt. Opa met zijn verhalen! ‘Hoe komt het toch dat u er zoveel kent?’ vraagt ze, terwijl
ze ook wat dichter naar hem toeschuift.
‘Ik woon hier al mijn hele leven’, zegt hij. ‘Ik verzin ze niet zelf. De wind vertelt ze me. Het zijn
verhalen van ver weg of van dichtbij, dat hangt af van de kracht van de wind en de richting
waaruit hij waait.’
‘Komen er iedere dag nieuwe bij?’, vraagt Iris.
‘Iedere dag, ieder uur, iedere minuut’, antwoordt opa. ‘Als je goed luistert, heeft de wind geen
geheimen voor je.’
Laura kijkt naar haar zusje. Ze zit nog op de basisschool en ze gelooft alles wat opa vertelt.
Zelf weet Laura niet wat ze ervan moet denken, maar ze speelt het spel altijd mee, om het voor
Iris niet te bederven. Als de wind uit een zwoel, warm land waait, gaan de verhalen over een
prachtige natuur met geurige bloemen en altijd groene bomen. De mensen die er wonen lachen,
dansen in de zon en vissen in kleine bootjes op de helder blauwe zee.
Als de wind guur en gemeen is, zijn de verhalen somber en lijden de mensen honger en kou.
Maar er is altijd een held, zodat iedereen aan het eind opgelucht adem kan halen.
‘Wat vertelt de wind vandaag, opa?’, dringt Iris aan.
Ze kijken uit over zee. De wind is rustig en de golven knabbelen aan het strand. Een meeuw
scheert laag over en vliegt zijn schelle kreet achterna.
Opa gaat staan en legt zijn handen achter zijn oren. Iris wacht gespannen af.

‘Hoort u al wat?’
‘Stt’, zegt Laura. Ze legt een wijsvinger tegen haar lippen. ‘Als je praat kun je het fluisteren van de wind niet horen.’ Laura houdt veel van haar opa. Ze is trots op zijn rijzige gestalte. De laatste jaren loopt hij een beetje gebogen, maar in zijn verweerde gezicht glimmen zijn ogen van pret. Ze staan helder en kijken dwars door je heen. Zijn haar is zilvergrijs. Het waait alle kanten op.
‘Ik geloof dat ik een verhaal heb gevangen’, zegt hij en hij gaat weer tussen hen in op de bank zitten.

Tekst: Vertel je verhaal - Groep 8. Paragraaf 4.1

Vertel je verhaal

Waar begin je als je een verhaal wilt vertellen op tv? Heleen werkt als redacteur en bereidt een onderwerp goed voor. Zij gaat op zoek naar mensen die over dat onderwerp kunnen vertellen en de plek waar ze dat het beste zou kunnen doen. Catelijne is de regisseur. Met de informatie van Heleen schrijft zij het script, een soort draaiboek. Vervolgens gaat ze op pad met de filmploeg. Hoe maak je een goed script? Lees hier de tips van Heleen en Catelijne!

Begin, midden en einde

Spring niet van de hak op de tak. Je hebt een begin, midden en einde nodig. Met een paar weetjes leid je het onderwerp in. Dan kun je er meer over vertellen. Als het over anorexia gaat, zeg je eerst wat dit voor ziekte is en hoeveel mensen het hebben. Daarna praat je bijvoorbeeld met iemand die anorexia heeft of heeft gehad. Je sluit af met een conclusie. Als het goed is, blijft de kijker niet met allerlei vragen zitten.

Wat is leuk om te weten?

Als je wat feitjes hebt verteld, is er meestal een interview. Stel daarbij zo min mogelijk vragen waarop je alleen ja en nee kunt antwoorden. Dus niet: ‘vind je het leuk om bij de brandweer te werken?’ Maar wel: ‘wat vind je er leuk aan?’ Als je meerdere mensen interviewt, krijg je meer informatie en meningen.

Wie en waar?

Heleen praat vaak van tevoren met vijf personen en kiest dan de beste. Ze let erop dat ze duidelijk spreken, goed kunnen uitleggen en enthousiast zijn. En ze wil liever een hippe gast dan een stoffig type.
Een interview doe je op een plek die met het onderwerp te maken heeft. Spreek je de wereldkampioen waterpolo? Ga dan samen in badkleding in een zwembad liggen. Spreek vooraf goed af dat je ergens mag filmen. Zorg dat er niet te veel lawaai is. En dat je niet steeds wordt gestoord.

Wat kun je doen?

Je hebt actie nodig, want het is geen radio. Ga dus bijvoorbeeld mee als de brandweer uitrukt.
Je kunt ook iets naspelen, verzin een scène... ‘Help, brand!’
Als je een acteur interviewt, dan laat je ook stukjes uit zijn films zien. En foto’s van hem als kind.

Hoe maak je het af?

Zoek muziek die past bij het onderwerp: vrolijk, spannend of droevig. En in de montage kun je effecten bedenken die het filmpje nog mooier maken. Thuis kun je bijvoorbeeld krantenkoppen filmen en die er doorheen monteren.
Soms loop je vast en is je inspiratie zoek. Trap dan even tegen een bal of praat er met anderen over. Samen kom je vaak op nog betere ideeën.

En dan actie!

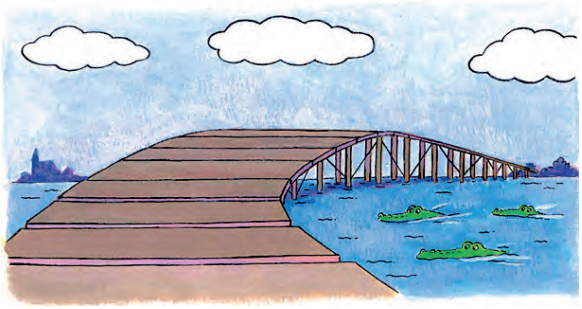
Voordat je gaat filmen stel je mensen op hun gemak. Neem iets voor ze mee, een bloemetje, lekkere drop of misschien een mooie foto van vroeger.

Verrassingen voorkom je door alles wat je gaat doen goed op te schrijven. Als je alles afvinkt, vergeet je niets. Maar er kan altijd iets misgaan. De buurman gaat tijdens het interview keihard boren, of je krijgt een enorme hoestbui. En soms is het juist goed om af te wijken van het script. Zo filmde Catelijne eens een jongen in de gevangenis die naar zangles moest. Daar mochten ze eigenlijk niet bij zijn. Zij vroeg of dat toch kon. En ja hoor, na enig aandringen filmden ze hem rappend over zijn leven. Dus blijf beleefd, maar wees een beetje brutaal. Durf te vragen!

Tekst: Vlug over de brug - Groep 5. Paragraaf 5.1

Vlug over de brug

Een rivier in de buurt is reuze handig als je dorst hebt, of als je een weiland wilt besproeien. ■ Maar als je even snel naar de overkant wilt, dan ...
Je kunt de boot nemen, maar zo'n tochtje duurt lang en je kunt onderweg nog omslaan ook! Daarom hebben de mensen bruggen uitgevonden.
De eerste bruggen waren niet meer dan een paar platte stenen of een paar boomstammen.
Later vond men touwbruggen uit en stenen bruggen met sterke pilaren. Tegenwoordig zijn de meeste bruggen van staal en beton. Het zijn enorme, superstevige bouwwerken.
▲ Soms zijn ze ook erg mooi, zoals de Erasmusbrug in Rotterdam en de Zeelandbrug.
De langste brug ter wereld vind je in Amerika. Deze brug is gebouwd over een heel groot meer en is ongeveer 39 kilometer lang. Als je daar midden op staat, kun je het vaste land niet eens zien!



Tekst: Wagenziekte - Groep 8. Paragraaf 4.2

Wagenziekte

Sommige mensen hebben last van wagenziekte. Jij misschien ook? Zodra je wat langer in de auto zit, of in de bus, of op een boot, word je vreselijk misselijk. Je kunt er zo erg last van hebben dat je moet overgeven. Veel mensen denken dat wagenziekte aanstellerij is, maar dat is het echt niet. Het zit zo: in je oren zit een evenwichtsorgaan. Dat orgaan staat in contact met je hersenen en het geeft voortdurend informatie over je evenwicht. Zonder evenwichtsorgaan zou je de hele wereld voor je ogen zien draaien en zou je zo omvallen. Bij mensen die last hebben van wagenziekte raakt het evenwichtsorgaan in de war van het bewegen van de auto. Het geeft direct een noodseintje aan de hersenen dat er iets helemaal niet goed is. Je hersenen geven weer seintjes door aan de rest van je lichaam dat er iets niet goed is en dat alles ronddraait en dan word je misselijk. Als je last hebt van

wagenziekte kun je het beste het raam openzetten, zodat je frisse lucht inademt. Het is beter om niet te gaan lezen en geen spelletjes te doen, maar uit het raam te blijven kijken. Er zijn ook pillen tegen wagenziekte verkrijgbaar.

Tekst: Zonder inktpot - Groep 8. Paragraaf 4.2

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 éérst 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 vlekte 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 vlekt 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.

Tekst: Zwijn rukt op in Berlijn - Groep 8. Paragraaf 4.1

Zwijn rukt op in Berlijn

In Berlijn lopen de emoties op sinds duizenden wilde zwijnen stadsdieren dreigen te worden. ‘Ze zitten zelfs al op de Alexanderplatz.’ Op het moment dat Derk Ehlert de motor van zijn donkergroene volkswagenbusje uitzet, verschijnen ze in de schemering. Twee vrouwtjes en tien biggen. ‘Rustig blijven’, zegt Ehlert, jachtopzichter van de stad Berlijn, terwijl hij uitstapt.

We staan op een parkeerplaats in het Grünewald, een uitgestrekt bos in het westen van de stad. Knorrend omringt het dozijn wilde zwijnen het busje. ‘De vrouwtjes schat ik op minstens 80 kilo. Mannetjes worden soms tot 120 kilo zwaar.’ Als ze zien dat Ehlert geen voer bij zich heeft, woelen de zwijnen met hun snuiten rustig verder de grond om, op zoek naar eikels.

Berlijn wordt overspoeld door wilde zwijnen. Een plaag is het nog niet, maar Ehlert ziet de beesten wel als ‘een probleem’. De 41-jarige ambtenaar heeft een van Berlijns moeilijkere banen: het onder controle houden van het wildbestand én het onder controle houden van de gemoederen van de bevolking. Dat laatste is niet gemakkelijk. ‘Wilde zwijnen roepen emoties op. Sommige mensen willen dat ze allemaal worden afgeschoten; anderen willen juist dat de zwijnen beschermd worden.’ Tijdens discussieavonden heeft Ehlert al een paar keer klappen gekregen. ‘Het enige wat helpt, is goede voorlichting geven.’

Niet alleen wilde zwijnen behoren tegenwoordig tot het straatbeeld, ook steeds meer vossen, wasberen en marters verschijnen in Berlijn. Marters verstoppen zich graag onder de motorkap van auto’s, waar ze soms kabels doorbijten. Het aantal vossenholen in Berlijn schat Ehlert op 1.600. ‘In dit flatgebouw huisde een tijdje een vos op de vijfde verdieping in het herentoilet’, vertelt Ehlert. ‘Waarom ook niet? Er was fris water, er waren geen storende honden, het was er warm en droog.’ Aan de andere kant van de stad heeft een hotel aan de Alexanderplatz een andere bijzondere bewoner: een wasbeer woont al maandenlang in de parkeergarage. Maar, weet Ehlert: ‘Wasberen hebben het niet zo zwaar als vossen en wilde zwijnen. Ze hebben van die lieve kinderoogjes.’

Primair onderwijs

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau

Balans van de leesvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2

PPON-reeks nummer 54

Cito
Amsterdamseweg 13
Postbus 1034
6801 MG Arnhem
T (026) 352 11 11
www.cito.nl

Klantenservice
T (026) 352 11 11
klantenservice@cito.nl

Fotografie: Ron Steemers