

Balans van het leesonderwijs in het speciaal basisonderwijs 3

PPON-reeks nummer 34



zeker weten

Balans van het leesonderwijs in het speciaal basisonderwijs 3

Uitkomsten van de derde peiling in 2005

Karin Heesters

Saskia van Berkel

Ronald Krom

Frank van der Schoot

Bas Hemker

Nederlandse taal

PPON-reeks nummer 34

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau

Uitgave Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling 2007

- Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
- Productgroepmanager PPON: Frank van der Schoot
- Ontwerp peiling: Karin Heesters, Saskia van Berkel en Ronald Krom, op basis van domeinbeschrijving van Josje Sijtsma
- Opgaven- en toetsconstructie: Karin Heesters, Saskia van Berkel en Ronald Krom in samenwerking met constructiegroepen leraren basisonderwijs
- Coördinatie gegevensverzameling: Frank van der Schoot
- Secretariaat: Joke van Daal en Frances Liu
- Auteurs: Karin Heesters, Saskia van Berkel (inz. par. 4.6 Woordenschat), Ronald Krom (inz. par. 4.4 Technisch lezen) en Frank van der Schoot
- Psychometrische analyses: Bas Hemker
- Ontwerp grafieken en advies: leesTeken, Jan Kamies
- Opmaak: Service unit, MMS
- Foto omslag: Paul Breuker

Artikelnummer 59584

© Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem (2007)

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

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

Samenvatting

In mei/juni 2005 is het derde peilingsonderzoek voor leesvaardigheid in het speciaal basisonderwijs uitgevoerd. Het peilingsonderzoek omvatte een inventarisatie van enkele aspecten van het onderwijsaanbod, een inventarisatie bij 12- en 13-jarige leerlingen van hun attituden en activiteiten op het gebied van lezen en een gedetailleerd onderzoek naar de leesvaardigheid van leerlingen. Dezelfde toetsen zijn voorgelegd aan leerlingen in het basisonderwijs in de groepen vier tot en met zeven, en een gedeelte ervan is voorgelegd aan leerlingen in jaargroep acht. Zo kan het niveau van de 12- en 13-jarige leerlingen in het speciaal basisonderwijs vergeleken worden met dat van de genoemde jaargroepen in het basisonderwijs. De belangrijkste conclusies van dit peilingsonderzoek zijn hier bij elkaar gezet.

Gebruik van taal- en leesmethoden

In de meeste groepen gebruiken de leraren een reguliere taalmethode voor het basisonderwijs. Tussen scholen is de keuze zeer divers: over 32 scholen tellen we 12 verschillende taalmethoden. Alleen *Zin in taal* en *Taal actief* worden door vijf of meer scholen genoemd. 80% van de ondervraagde leraren gaf daarnaast aan welke jaargroepniveaus zij uit de methodereeks gebruiken. Van die 80% maakt 20% gebruik van boekjes op jaargroep 4 niveau, 57% van boekjes op jaargroep 5 niveau, 64% van boekjes op jaargroep 6 niveau en 28% van boekjes op jaargroep 7 niveau.

De variatie in methoden voor begrijpend lezen is minder groot, vergeleken met de variatie in gebruikte taalmethoden. 40% van de sbo-scholen in onze steekproef gebruikt de methode *Goed gelezen*. Daarnaast zijn er nog vier methoden die door vijf tot zeven groepsleraren worden genoemd en in totaal acht methoden die een keer worden genoemd.

De vraag of en zo ja welke methode eventueel wordt gebruikt voor voortgezet technisch lezen is door 52 leraren (55%) van 20 scholen (63%) beantwoord. Van deze groep geven 27 leraren (52%) aan dat zij daarvoor *Leeslijn/Leesweg* gebruiken en 10 leraren (19%) gebruikt de methode *Estafette*. Anderen noemen de methode die zij voor begrijpend lezen gebruiken.

Leraren gebruiken voor woordenschatontwikkeling nauwelijks een afzonderlijke methode of afzonderlijk leermiddel, maar noemen de taalmethode of een onderdeel daarvan of de methode die zij voor begrijpend lezen gebruiken.

paragraaf 3.1 | pagina 40

Lestijd voor lezen en woordenschatontwikkeling

De mediaan van de opgegeven lestijden voor begrijpend lezen is 1½ uur per week, net als in de bovenbouw van het reguliere basisonderwijs.

De mediaan van de opgegeven lestijden voor voortgezet technisch lezen bedraagt iets meer, namelijk 1¾ uur per week.

De mediaan van de geschatte lestijd voor woordenschatontwikkeling is 1 uur per week.

paragraaf 3.2 | pagina 42

Organisatie begrijpend leesonderwijs

Ongeveer de helft van de leraren in het sbo (54%) geeft aan dat zij een organisatievorm voor begrijpend leesonderwijs hanteren met gedifferentieerde instructies per niveau- of tempogroep. 20% procent van de leraren kiest voor de organisatievorm waarbij alle leerlingen tegelijkertijd dezelfde instructie en oefenstof krijgen aangeboden en 20% van de leraren geeft aan dat in het algemeen de instructie voor alle leerlingen hetzelfde is, maar dat bij de verwerking van de oefenstof wordt gedifferentieerd naar niveau en tempo.

paragraaf 3.2 | pagina 42

Evaluatie van het leesonderwijs

Vrijwel alle leraren in het sbo gebruiken methode-onafhankelijke toetsen voor begrijpend lezen en voor technische leesvaardigheid. De helft van de leraren gebruikt ook nog een methode-onafhankelijke toets voor woordenschatontwikkeling. Uit het feit dat verschillende leraren binnen een school steeds eenzelfde toets gebruiken, mogen we afleiden dat er op schoolniveau en binnen het schoolbeleid sprake is van structurele aandacht voor de evaluatie van het leesonderwijs.

paragraaf 3.2 | pagina 42

Dyslectici

De helft van de leraren geeft aan dat er leerlingen in de groep zijn waarvan middels een verklaring is vastgesteld dat zij dyslectisch zijn. Meestal betreft het één of twee leerlingen, maar een enkele leraar vermeldt 9 of 12 leerlingen.

paragraaf 3.2 | pagina 42

Leesbevordering

87% van de leraren geeft aan over een eigen schoolbibliotheek te kunnen beschikken. Iets meer dan de helft zegt alleen een eigen collectie te hebben, ongeveer 30% zegt een wisselcollectie van een bibliotheekcentrale te gebruiken, meestal in combinatie met een eigen collectie.

Vrijwel alle leraren lezen voor in de groep. De gemiddelde frequentie is dan 3,5 keer per week. Iets meer dan 80% van de leraren doet met de groep mee aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek.

Iets meer dan de helft van de leraren laat leerlingen spreekbeurten houden over door de leerling zelf gelezen boeken (57 procent) en/of boekverslagen schrijven (53 procent) over gelezen boeken.

paragraaf 3.3 | pagina 43

Lezen buiten schoolverband

Gemiddeld schatten de leraren in het sbo dat minder dan 10% van de leerlingen vaak een boek leest (minstens één boek per week), dat ongeveer 20% van de leerlingen regelmatig een boek leest (één boek per 2 à 3 weken), en dat gemiddeld ongeveer tweederde deel van de leerlingen buiten school zelden of nooit een boek leest.

paragraaf 3.3 | pagina 43

Begrijpen van geschreven teksten

Over het geheel genomen worden opgaven waarbij naar iets gevraagd wordt wat letterlijk in de tekst staat, of vragen naar eenvoudige verwijzingen het beste beheerst. Het begrijpen wordt lastiger als er voor een goede beantwoording van de opgave meerdere (denk)stappen gemaakt moeten worden, of wanneer de leerling voor het beantwoorden van de vraag relaties moet leggen tussen tekstgedeelten die ver uit elkaar staan. Nog lastiger is het als er moeilijke woorden in de tekst staan, als er in de vraag en tekst niet dezelfde woorden voorkomen, als er een verwijzing naar een hele zin moet worden gemaakt of als er voor een goede beantwoording twee antwoorden ingevuld moeten worden.

In vergelijking met leerlingen uit het reguliere basisonderwijs, heeft de zwakke leerling uit het speciaal basisonderwijs een vaardigheidsscore die lager is dan die van de gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 4, heeft de gemiddelde sbo-leerling een score die net iets onder de vaardigheidsscore van de gemiddelde leerling uit jaargroep 5 ligt, en zit de goede sbo-leerling net onder het niveau van de gemiddelde leerling uit jaargroep 7.

paragraaf 4.1 | pagina 50

Interpreteren van geschreven teksten

De opgaven die het best beheerst worden, zijn opgaven waarvoor op grond van duidelijke aanwijzingen in de tekst dingen kunnen worden afgeleid. Het wordt alweer lastiger om informatie te infereren die in de tekst zou kunnen staan, of om informatie uit verschillende zinnen of tekstdelen tegen elkaar af te zetten. Ook lastig of zelfs nog lastiger blijkt het om een beschouwing te geven van het taalgebruik, het type tekst, of de titel, die een abstractere redenering of afstandelijker kijk op de tekst vergen.

Net als bij Begrijpen van geschreven teksten variëren de scores van de sbo-leerlingen van een niveau dat ligt onder dat van de gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 4 tot net onder het niveau van de gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 7.

paragraaf 4.2 | pagina 58

Reflecteren op geschreven teksten

De voorbeeldopgaven laten zien dat er sprake is van een relatief hoog percentage leerlingen dat een niet zinvol argument geeft. Deze leerlingen geven een argument dat een herhaling van de vraag of de mening is, een argument dat onduidelijk of vaag is of waaruit een verkeerd begrip van de vraag of tekst blijkt, of ze geven helemaal geen argument.

Kijken we naar de andere type argumenten die de leerlingen geven dan worden bij alle onderscheiden groepen die typen argumenten het vaakst genoemd die te verwachten zijn op grond van de opgave.

paragraaf 4.3 | pagina 64

Technisch lezen

Voor met name een deel van de sbo-leerlingen, waarschijnlijk de zwakste lezers, bleek de leestempotoets die voor de evaluatie van de technische leesvaardigheid is gebruikt, een te moeilijke opgave. Zij maakten te veel fouten, waardoor hun score niet meer acceptabel is om in de verdere analyses te betrekken.

Voor de sbo-leerlingen waarvan de scores wél nader geanalyseerd zijn, geldt dat de gemiddelde twaalfjarige leerling leest op niveau AVI-M5, terwijl de gemiddelde sbo-leerling van dertien jaar leest op niveau AVI-E5. Er is echter binnen de groep twaalf- en dertienjarige sbo-leerlingen een grote spreiding van de technische leesvaardigheid. De beste leerlingen (percentiel 90) bereiken een leesvaardigheidsniveau dat vergelijkbaar is met leerlingen halverwege of einde jaargroep 7.

Er is in het sbo een klein maar significant verschil tussen de technische leesvaardigheid van meisjes en die van jongens in het voordeel van de meisjes.

paragraaf 4.4 | pagina 78

Alfabetiseren

Over alle opgaven heen worden de opgaven waarbij specifiek naar alfabetiseren wordt gevraagd het beste gemaakt. Toepassingsgerichte opgaven, waarbij de leerling zelf de link moet leggen tussen bijvoorbeeld 'op volgorde van het telefoonboek' en alfabetische volgorde blijken moeilijker te zijn.

De vaardigheidsscores van de sbo-leerlingen variëren van een niveau dat vergelijkbaar is met dat van de zwakke leerling uit jaargroep 4 tot dat van de gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 7.

paragraaf 4.5 | pagina 84

Woordenschat

Er is een grote spreiding in vaardigheid tussen leerlingen in het speciaal basisonderwijs, zowel wat de breedte als de diepte van de woordenschat betreft. Zo zijn er leerlingen die nauwelijks het niveau van een gemiddelde leerling in jaargroep 4 bereiken en zijn er leerlingen die presteren op het niveau van de gemiddelde leerling in jaargroep 7.

De resultaten laten zien dat de aspecten Betekenis (waar synoniemen, omschrijvingen, collocaties en uitdrukkingen deel van uitmaken) en Betekenisrelaties (waarbij de leerlingen categoriseren, generaliseren of tegenstellingen aangeven) zowel gemakkelijke, gemiddelde als moeilijke opgaven kennen. Ook de diverse onderdelen binnen deze aspecten doen wat moeilijkheid betreft niet voor elkaar onder. De leerlingen blijken dus op geen van de onderscheiden aspecten en onderdelen opvallend goed of slecht te presteren. Dit komt nauw overeen met de wijze waarop de woordenschat zich bij leerlingen in het basis-onderwijs ontwikkelt.

paragraaf 4.6 | pagina 88

Studerend lezen

Opgaven voor studerend lezen zijn alleen voorgelegd aan sbo-leerlingen die volgens de leraar voor begrijpend lezen vergelijkbaar zijn met jaargroep 6- en 7-leerlingen, en aan leerlingen uit de referentiejaargroepen 6 en 7.

De sbo-leerlingen scoren steeds het laagst en de jaargroep 7-leerlingen het hoogst voor alle voorbeeldopgaven. Het verschil tussen sbo en jaargroep 6 is bij één voorbeeldopgave echter gering. De door de leerkracht als vaardigst ingeschatte sbo-leerlingen, voor begrijpend lezen vergelijkbaar met jaargroep 6 of hoger, presteren voor *studerend lezen* gemiddeld onder het niveau van jaargroep 6.

paragraaf 4.7 | pagina 95

Leesattitude en leesgedrag

Slechts 35% van de sbo-leerlingen heeft aangegeven lezen leuk te vinden. Jongens vinden lezen minder vaak leuk (31%) dan meisjes (44%). Vergelijken we dat met de antwoorden van leerlingen in het basisonderwijs, dan zien we dat leerlingen in het sbo lezen duidelijk minder vaak leuk vinden.

paragraaf 4.8 | pagina 99

Verschil tussen jongens en meisjes

Voor de onderwerpen *Technisch lezen* en *Alfabetiseren* vinden we een significant maar klein positief effect voor meisjes ten opzichte van jongens en voor de onderwerpen *Studerend lezen* en *Woordenschat* een klein negatief effect voor meisjes ten opzichte van jongens.

paragraaf 4.9 | pagina 102

Verschil tussen 12- en 13-jarigen

Technisch lezen en *Studerend lezen* uitgezonderd, zijn de prestaties van 13-jarige sbo-leerlingen op alle onderwerpen significant beter dan die van de 12-jarige leerlingen. Bij drie onderwerpen is er zelfs sprake van een effectgrootte groter dan 0.40, die dus bijna als 'matig' gekwalificeerd kan worden.

paragraaf 4.9 | pagina 102

Effect van herkomst

Ook voor de variabele herkomst vinden we een duidelijk effect bij de meeste onderwerpen. Voor de onderwerpen *Technisch lezen* en *Alfabetiseren* vinden we geen of slechts een klein negatief effect voor de variabele herkomst. Voor de meeste andere onderwerpen geldt dat de prestaties van leerlingen met een allochtone herkomst, vergeleken met die van autochtone leerlingen, significant lager zijn. Met name blijkt bij het onderwerp *Woordenschat* het verschil groot te zijn.

paragraaf 4.9 | pagina 102

Vaardigheidsscores sbo-leerlingen en basisschoolleerlingen op vijf onderwerpen

Het gemiddelde vaardigheidsniveau van 12-/13-jarige sbo-leerlingen op de onderwerpen *Begrijpen van geschreven teksten*, *Interpreteren van geschreven teksten* en *Woordenschat* correspondeert min of meer met het gemiddelde vaardigheidsniveau van leerlingen in jaargroep 5 van het reguliere basisonderwijs tegen het einde van het schooljaar.

De vaardigheid van de gemiddelde 12-/13-jarige sbo-leerling op het onderwerp *Alfabetiseren* blijft daarbij achter en correspondeert eerder met het niveau eind jaargroep 4. Voor *Studerend lezen*, alleen afgenomen bij de betere sbo-lezers, blijft het gemiddelde niveau van de betreffende sbo-leerlingen duidelijk achter bij dat van leerlingen in jaargroep 6 van het basisonderwijs.

paragraaf 4.9 | pagina 102

Inhoud

Samenvatting	4
Inleiding	13
1 Domeinbeschrijving voor Leesvaardigheid	17
1.1 Definitie van leesvaardigheid	18
1.2 De structurering van begrijpend lezen in het peilingsonderzoek	20
1.3 Additionele onderwerpen voor het peilingsonderzoek	22
1.4 Over de teksten	23
1.5 De structurering van leesvaardigheid in relatie tot de kerndoelen basisonderwijs	23
2 Het peilingsonderzoek	27
2.1 De peilingsinstrumenten	28
2.2 De steekproeven van scholen en leerlingen	29
2.3 De uitvoering van het onderzoek	32
2.4 De analyse van de resultaten	32
2.5 Standaarden	34
2.6 De rapportage van de resultaten	34
3 Aspecten van het onderwijsaanbod voor leesvaardigheid	39
3.1 Het gebruik van methoden voor het taal- en leesonderwijs	40
3.2 Organisatie van het leesonderwijs	42
3.3 Leesbevordering	43
4 De resultaten	45
4.1 Begrijpen van geschreven teksten	50
4.2 Interpreteren van geschreven teksten	58
4.3 Reflecteren op geschreven teksten	64
4.4 Technisch lezen	78
4.5 Alfabetiseren	84
4.6 Woordenschat	88
4.7 Studerend lezen	95
4.8 Leesattitude en leesgedrag	99
4.9 Verschillen tussen leerlingen in het speciaal basisonderwijs	102
Literatuur	105
Bronvermelding teksten	
Literatuur	106
Bronvermelding teksten	110

Inleiding

Inleiding

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

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

Een van de uitgangspunten van peilingsonderzoek is dat zoveel mogelijk getracht wordt een nauwkeurig en gedetailleerd beeld van de vaardigheden van leerlingen te schetsen. In dit geval betreft het de leesvaardigheid en daaraan gerelateerde ondersteunende taalactiviteiten van leerlingen in het speciaal basisonderwijs, naar leeftijd vergelijkbaar met leerlingen in jaargroep 8 van het reguliere basisonderwijs.

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

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

De opzet van deze derde leespeiling is in vergelijking met eerdere peilingen inhoudelijk aanmerkelijk gewijzigd. In eerdere onderzoeken vormde het type tekst het uitgangspunt van het peilingsonderzoek. Nu zijn dat de vaardigheidsaspecten begrijpen, interpreteren en reflecteren die binnen begrijpend lezen onderscheiden kunnen worden. Verder heeft het onderwerp Studerend lezen – dat eerder synoniem was aan het kunnen hanteren van naslagwerken – een andere inhoud gekregen; het is nu gericht op vaardigheden als het kunnen samenvatten en structureren van een informatieve tekst. Ook het onderzoek naar Technisch lezen is anders van opzet: in plaats van een eenminuut-test maken we nu gebruik van leestempotoetsen.

In het peilingsonderzoek is ook aandacht besteed aan leesstrategieën waarvoor in methoden voor begrijpend lezen de nodige aandacht wordt gevraagd. Over dit onderwerp wordt in een afzonderlijke balans gerapporteerd.

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

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

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

De resultaten van de leerlingen op de verschillende onderwerpen vindt u in hoofdstuk 4. We illustreren de resultaten van de leerlingen telkens met behulp van diverse opgaven en laten aan de hand daarvan zien wat leerlingen op verschillende niveaus van vaardigheid wel of niet kunnen. We relateren daarbij de resultaten zo mogelijk ook aan standaarden vastgesteld voor leerlingen in jaargroep 8 op basis van oordelen van geïnformeerde experts, zonder daarbij overigens te willen impliceren dat deze standaarden ook zouden moeten gelden voor leerlingen in het speciaal basisonderwijs.

1 Domeinbeschrijving voor Leesvaardigheid

1 Domeinbeschrijving voor Leesvaardigheid

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

Deze balans beschrijft het derde peilingsonderzoek naar lezen in het speciaal basisonderwijs, dat in de maanden mei-juni 2005 heeft plaatsgevonden. Eerdere peilingsonderzoeken naar lezen in het speciaal basisonderwijs maakten deel uit van de omvangrijke taalpeilingen in de jaren 1993 en 1999 (zie respectievelijk Van Roosmalen, Veldhuijzen & Staphorsius, 1999 en Van Weerden, Bechger & Hemker, 2002). Deze peilingsonderzoeken hadden telkens betrekking op het taalonderwijs in haar geheel, al werd daar bij het vorige peilingsonderzoek al enigszins van afgeweken door de publicatie van afzonderlijke balansrapportages voor schrijfvaardigheid (Van de Gein, 2004; Krom et al., 2004) en spreekvaardigheid (Van Weerden et al., 2006). Het peilingsonderzoek voor Nederlandse taal werd langzamerhand zo veel omvattend dat met ingang van de nieuwe cyclus van peilingsonderzoek in 2004 is besloten om de peilingsonderzoeken voor Nederlandse taal te concentreren rondom de vier hoofdvaardigheden lezen, luisteren, schrijven en spreken. De kern van ieder peilingsonderzoek wordt dan gevormd door de hoofdvaardigheid met daaraan toegevoegd de relevante ondersteunende taalactiviteiten. Een andere belangrijke wijziging in het peilingsconcept voor Nederlandse taal betreft de omschakeling van een teksttypische naar een vaardigheidsbenadering. In het verleden werd de vaardigheid in begrijpend lezen van de leerlingen beschreven aan de hand van een rapportage per teksttype, waarbij een onderscheid werd gemaakt tussen rapporterende teksten, beschouwende teksten, argumentatieve teksten en fictie. Dit derde peilingsonderzoek is daarentegen gebaseerd op een onderscheid in vaardigheidsaspecten dat binnen leesvaardigheid kan worden gemaakt en waarbij teksttypen een ondergeschikte rol vormen. In dit eerste hoofdstuk herdefiniëren we daarom allereerst het peilingsconcept voor leesvaardigheid, geven we vervolgens een overzicht van de onderwerpen van het nieuwe peilingsonderzoek en relateren we deze onderwerpen aan kerndoelen basisonderwijs en aan specifieke onderdelen van het speciaal basisonderwijs. Doordat het onderscheid tussen LOM- en MLK-leerlingen binnen het speciaal basisonderwijs officieel niet meer bestaat, kunnen we in tegenstelling tot in de vorige balans, de sbo-leerlingen niet meer typeren voor deze groepen.

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 (speciale) basisschool een onderscheid gemaakt tussen begrijpend lezen (waaronder begrijpen en interpreteren) en technisch lezen.

Bij technisch lezen, in de leesprocessen van lagere orde, kunnen twee deelprocessen onderscheiden worden: decoderen en woordherkenning. Decoderen is het ontsleutelen van geschreven tekst, ofwel het omzetten van een visuele code in een klankcode. Tijdens het decoderen wordt een relatie gelegd tussen lettertekens en 'spraakklanken', waarbij de aanhalingstekens rond het woord spraakklanken in deze omschrijving erop duiden dat het bij decoderen niet per definitie om het hardop uitspreken van ontsleutelde woorden gaat. De sterkte van de cognitieve representatie van de klanken, en de snelheid en nauwkeurigheid waarmee de representaties van de klanken worden opgeroepen en verwerkt bepalen in hoge mate iemands decodeervaardigheid. Woordherkenning, het tweede deelproces binnen de leesprocessen van lagere orde, betreft het activeren van de met een woord verbonden informatie van syntactische en semantische aard, met het oog op het toekennen van betekenis aan dat woord. Het woordherkenningsproces verloopt steeds efficiënter en sneller naarmate woorden vollediger zijn gerepresenteerd in het lexicon (Perfetti, 1992, 1998), dan wel als gevolg van voortdurende aanpassingen, op basis van toenemende leeservaring, in de verbanden tussen orthografische en fonologische codes in het geheugen (Bosman & Van Orden, 2003; Van den Broeck, 1997; Van Orden, 1987; Van Orden & Goldiger, 1994, 1996). Uiteindelijk zullen de leesprocessen van lagere orde – uitgezonderd in gevallen van bijzonder moeilijke tekst-passages – bij de meeste mensen volledig geautomatiseerd verlopen.

In de onderwijspraktijk komt de systematische oefening van de leesprocessen van lagere orde in eerste instantie aan bod bij het aanvankelijk lezen. De basis voor de ontwikkeling van de decodeervaardigheid wordt echter al gelegd in de voor- en voerschoolse periode (vgl. Verhoeven & Aarnoutse, 2000), wanneer kinderen op een betekenisvolle wijze met het schrift in aanraking komen en van daaruit de functies van geschreven taal en eventueel een aantal schriftconventies leren kennen. Dikwijls ook worden al letters van het alfabet gekend en in woorden herkend. Sommige kinderen komen zelfs zo ver dat zij min of meer spontaan zelfstandig nieuwe woorden leren lezen. Het merendeel van de kinderen echter heeft baat bij een structurele aanpak die hun – doorgaans in jaargroep 3 – in het aanvankelijk leesonderwijs geboden wordt. Om te beginnen leren kinderen in deze fase van het leesonderwijs dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat lettertekens die klanken representeren. Zo ontwikkelen zij op systematische wijze wat men wel noemt een fonemisch bewustzijn, waarbij zij leren hoe de klanken van onze taal door middel van letters kunnen worden weergegeven en wat de relatie is tussen letters en klanken. Daarna is het van groot belang dat er bij de leerlingen stabiele letter-klankkoppelingen ontstaan en dat deze koppelingen ook steeds vlot beschikbaar zijn (vgl. Bachman, 2000). In jaargroep 4 van het basisonderwijs verloopt het verklanken en herkennen van woorden en zinnen bij het merendeel van de leerlingen zonder al te veel moeite en is het voor hen bijvoorbeeld niet langer nodig om woorden spellend te verklanken, maar volgt bij het zien van een woord onmiddellijke herkenning. Onder invloed van het feit dat kinderen de relaties tussen lettertekens, spraakklanken en woorden steeds sneller leren doorzien, gaan decodeerprocessen steeds meer een automatisch verloop krijgen. Het aanvankelijk lezen gaat op deze wijze geleidelijk over in het voortgezet lezen, dat vooral gericht is op automatiseren, versnellen, verbeteren en verfijnen van de leesteknik (zie bijvoorbeeld Verhoeven & Aarnoutse, 1999; Huizenga, 2000; Paus, et al., 2002). Hoewel de meeste leerlingen in de jaargroepen 5 en 6 geen problemen meer hebben met het correct lezen van woorden, blijft het technisch lezen een belangrijk aandachtspunt. Voor het bereiken van een bevredigend niveau van begrijpend lezen, is het namelijk van groot belang dat leerlingen woorden niet alleen correct maar ook vlot, geautomatiseerd kunnen lezen. Daardoor kan – doordat in het werkgeheugen capaciteit vrijkomt voor de processen van hogere orde – de aandacht van de leerlingen zich meer en meer richten op het verwerken van zinnen en

het integreren van tekstuele informatie (vergelijk McGuinnes, 1997; Perfetti, 1998) met als uiteindelijk resultaat: het goed begrijpen van ook complexere teksten. Op een bepaald moment heeft verdere instructie in aspecten van het technisch lezen voor de meeste kinderen in het basisonderwijs weinig invloed meer op de vaardigheid in het begrijpen van teksten. (Bast & Reitsma, 1998; Carver, 1993; Hoover & Gough, 1990). Het leesproces ondergaat onder invloed van de groeiende ervaring met schriftelijk materiaal en de voortschrijdende automatisering van de leesteknik kwalitatieve veranderingen. Het niveau van technisch lezen wordt van steeds minder betekenis voor het begrijpend lezen (Boland, 1991). Bepaalde aspecten van de leesteknik kunnen echter ook bij oudere leerlingen in het speciaal basisonderwijs nog voor problemen zorgen (Moelands, Kamphuis & Verhoeven, 2003). Technisch lezen neemt, naast begrijpend lezen, dan ook een volwaardige plaats in op het rooster in het speciaal basisonderwijs.

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

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

(Campbell et al., 2001: 3). Deze definitie van lezen weerspiegelt leestheorieën waarin gesproken wordt van lezen als een interactief en constructief proces. Lezers worden gezien als mensen die actief betekenis construeren, die effectieve leesstrategieën kennen en die weten hoe ze moeten reflecteren op geschreven teksten (Clay, 1991, Langer, 1995, Thorndike, 1973).

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

1.2 De structurering van begrijpend lezen in het peilingsonderzoek

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

In de heroriëntatie op de vormgeving van het peilingsonderzoek voor leesvaardigheid sluiten we aan bij de eerder beschreven visie op lezen. We omschrijven begrijpend lezen in het algemeen

als de vaardigheid om schriftelijke teksten te begrijpen en te gebruiken in overeenstemming met het leesdoel en beschouwen lezen als een *functionele vaardigheid* waarbij begrip via een *interactief* en constructief proces tot stand komt. In dit licht is het begrijpen van een tekst alleen niet voldoende. Leerlingen moeten ook, bijvoorbeeld, kunnen beoordelen of de tekst voldoet aan hun informatiebehoefte en kunnen vaststellen welke informatie ontbreekt.

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

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

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

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

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

Voor de duidelijkheid zetten we hieronder de drie onderscheiden aspecten van begrijpend lezen met een korte toelichting op een rij.

Begrijpen van geschreven teksten heeft betrekking op het verwerken van informatie die een schrijver expliciet vermeldt. Het gaat met andere woorden om tekstgebaseerde verwerking, dat wil zeggen om de verwerking van inhoud en relaties tussen tekstelementen die in de tekst terug te vinden zijn. De leerling kan het antwoord op de vraag in de tekst vinden. Ook tekstgebaseerde inferenties behoren tot dit aspect van leesvaardigheid.

Interpreteren van geschreven teksten heeft betrekking op de kennisgestuurde verwerking van de informatie in de tekst. Dat wil zeggen dat de lezer naast de informatie uit de tekst ook eigen kennis en ervaring nodig heeft om de informatie goed te begrijpen. Dit kan heel basale kennis zijn over de gebruikelijke gang van zaken tot specifieke kennis over een bepaald onderwerp. Bij het interpreteren speelt impliciete informatie een belangrijke rol. Dit is de informatie die de schrijver bij de lezer bekend veronderstelt en die hij derhalve niet expliciet in de tekst aan de orde stelt, zodat de lezer deze verder moet in- en aanvullen.

Reflecteren op geschreven teksten kenmerkt zich door de evaluerende en kritische kijk op de inhoud en vorm van teksten. De lezer neemt afstand van de tekst en evalueert deze: wat is de aard van de tekst? Wat is het belang? Klopt de inhoud van de tekst? Wat is de kwaliteit ervan? Het gaat hier niet meer om tekstbegrip als zodanig, maar om 'denken over de tekst'. In de

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

1.3 Additionele onderwerpen voor het peilingsonderzoek

Naast de hierboven besproken drie aspecten van begrijpend lezen omvatte het peilingsonderzoek ook evaluaties van technisch lezen, studerend lezen en vier aan lezen gerelateerde onderwerpen, te weten alfabetiseren, woordenschat, leesattitude en leesgedrag, en leesstrategieën.

Technisch lezen is in principe een voorwaardelijke activiteit voor het begrijpen van, interpreteren van en reflecteren op geschreven teksten, maar op het rooster in het speciaal basisonderwijs neemt het, ook voor de oudere leerlingen, nog steeds een belangrijke plaats in. In de leesprocessen van lagere orde kunnen twee deelprocessen onderscheiden worden: decoderen en woordherkenning. Decoderen is het ontsleutelen van geschreven tekst, ofwel het omzetten van een visuele code in een klankcode. Woordherkenning, het tweede deelproces binnen de leesprocessen van lagere orde, 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. In het vorige peilingsonderzoek werd het niveau van technisch lezen gemeten met een speciaal geconstrueerde eenminuuttoets (zie Zwarts & Rijlaarsdam, 1991). In het huidige peilingsonderzoek is gekozen voor een toetsvorm waarbij de leerlingen een lopende tekst in stilte lezen; anders gezegd, ze lezen, voor zichzelf, woorden en zinnen in een samenhangende context. De hier gebruikte toetsen meten hoe vlot en nauwkeurig een leerling leest.

Alfabetiseren betreft de kennis van leerlingen in de conventies ten aanzien van de volgorde van lettertekens, zoals die bijvoorbeeld in woordenboeken worden gebruikt. Aan de hand van de opgaven wordt nagegaan of de leerlingen in staat zijn letters of woorden alfabetisch te rangschikken. Daarnaast zijn er een aantal opgaven in het onderzoek opgenomen die de *toepassing* van de kennis van het alfabet toetsen.

Woordenschat is van groot belang voor het tekstbegrip. Woorden vormen de bouwstenen van onze taal en maken allerlei soorten van kennis toegankelijk. Zo vervult een uitgebreide woordenschat een sleutelfunctie bij het verwerven van kennis via teksten. Zowel de breedte als de diepte van de woordkennis van leerlingen bepalen voor een groot deel hoe goed zij begrijpen wat zij lezen. Des te meer woorden én woordbetekenissen een leerling kent, des te beter en preciezer is hij in staat om de betekenis van nieuwe woorden in een tekst af te leiden en om teksten te begrijpen. Woordenschat wordt getoetst met behulp van opgaven bij de aspecten Betekenis en Betekenisrelaties.

Studerend lezen sluit aan op de aspecten die gericht zijn op het grondig verwerken van een tekst (begrijpen, interpreteren en reflecteren). Bij studeren gaat het erom dat na het begrijpen van de informatie er iets met de informatie gedaan moet worden: de informatie moet op een of andere manier opgeslagen worden om deze op een ander moment paraat te hebben, bijvoorbeeld voor een proefwerk, voor een werkstuk of voor een mondelinge presentatie. Informatie kan daartoe bewerkt worden in de vorm van onder meer herlezen, onderstrepen, aantekeningen maken, samenvatten, schematiseren en zelf vragen stellen en beantwoorden. Dit is uitgewerkt in opgaven waarbij de lezer op een of andere manier een tekst moet samenvatten of schematiseren.

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

Leesstrategieën krijgen tegenwoordig steeds meer aandacht in leesmethoden en het onderwijs. Het onderzoek naar het gebruik van *leesstrategieën* vormt dan ook een nieuw onderdeel van het peilingsonderzoek naar leesvaardigheid. De resultaten daarvan worden gerapporteerd in een afzonderlijk balansrapport over leesstrategieën in het primair onderwijs.

De acht onderwerpen in de huidige balans zijn dan:

- Begrijpen van geschreven teksten,
- Interpreteren van geschreven teksten,
- Reflecteren op geschreven teksten,
- Technisch lezen,
- Alfabetiseren,
- Woordenschat,
- Studerend lezen,
- Leesattitude en leesgedrag.

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

1.4 Over de teksten

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

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

Een mogelijk probleem betreft de eventuele bekendheid van leerlingen met bestaande teksten. Om dit probleem zo veel mogelijk te voorkomen, zijn er geen teksten uit taal-/leesmethoden en uit leesseries of uit ander educatief materiaal gebruikt. Dit laatste is echter niet gebeurd als het gaat om woordenboekgebruik, waarbij onder meer een bestaand jeugdwoordenboek is gehanteerd. Een grote variatie in soorten teksten, inhouden, thema's en genres spreidt de mogelijke bekendheid van teksten zo veel mogelijk over de verschillende leerlingen.

1.5 De structurering van leesvaardigheid in relatie tot de kerndoelen basisonderwijs

Bij het opstellen van de domeinbeschrijving voor lezen en het construeren van opgaven voor de derde peiling is rekening gehouden met de kerndoelen Nederlandse taal van 1998. In het overzicht op de volgende pagina is te zien hoe de structurering van het domein leesvaardigheid zich verhoudt tot de in de kerndoelen onderscheiden aspecten van leesvaardigheid.

Relatie tussen de kerndoelen Nederlandse taal en leesvaardigheid 1998 en de onderwerpen in de derde leespeiling speciaal basisonderwijs

Kerndoelen Nederlandse taal 1998	Peiling lezen 2005
Typering van het gebied Nederlandse taal Het onderwijs in Nederlandse taal is erop gericht dat de leerlingen: • vaardigheden ontwikkelen waarmee ze deze taal doelmatig gebruiken in situaties die zich in het dagelijks leven voordoen; • kennis en inzicht verwerven omtrent betekenis, gebruik en vorm van taal; • plezier hebben of houden in het gebruiken en beschouwen van taal	Uitgangspunten en onderwerpen van de peiling • lezen als functionele vaardigheid • alfabetiseren • woordenschat • reflecteren op geschreven teksten • attitudevragenlijst
Leesvaardigheid • De leerlingen weten dat men kan lezen met verschillende doelen. De leerlingen kunnen: – informatieve en betogende teksten, verhalen, poëzie en dialogen voor hoorspel, poppenkast of toneel onderscheiden; – hun manier van lezen aanpassen aan een door henzelf of door de leerkracht gesteld lezersdoel; – hoofdzaken van een informatieve tekst weergeven; – bij een betogende tekst de hoofdlijn van het betoog aangeven en weergeven hoe hun mening zich verhoudt tot de mening in de tekst. • De leerlingen kunnen algemeen gebruikte schriftelijke informatiebronnen hanteren.	Is geen expliciet bevraagd onderwerp in het peilingsonderzoek. Is als zodanig geen expliciet bevraagd onderwerp in het peilingsonderzoek. Wel wordt in het onderzoek gebruik gemaakt van onderscheiden typen teksten. Is als zodanig geen expliciet bevraagd onderwerp in het peilingsonderzoek. • studerend lezen • begrijpen van geschreven teksten • interpreteren van geschreven teksten • reflecteren op geschreven teksten • studerend lezen • technisch lezen Is geen expliciet bevraagd onderwerp in het peilingsonderzoek.

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

De geciteerde kerndoelen zijn inmiddels herzien (en voor de eerste groepen van kracht geworden op 22 maart 2006). Ook de nieuwe kerndoelen voor 'schriftelijke onderwijs' zijn wat lezen betreft afgezet tegen de nieuwe domeinbeschrijving en de onderwerpen van leesvaardigheid. Tot de uitgangspunten van de kerndoelen van 2006 (preambule) behoren onder meer dat kinderen worden uitgedaagd in hun ontwikkeling door een gestructureerd en interactief onderwijsaanbod, en interessante thema's en activiteiten, en dat inhouden en doelen verbinding dienen te hebben met het dagelijks leven. Deze uitgangspunten sluiten prima aan

bij onze uitgangspunten dat lezen interactief en functioneel is. Ook wordt genoemd dat het onderwijs waar mogelijk uitgaat van communicatieve situaties, met levensechte en boeiende leesteksten. Ook hierin hebben wij voorzien, door gebruik te maken van authentieke en diverse leesteksten. Daarnaast wordt in de preambule ook genoemd dat er naast aandacht voor taal als systeem ook reflectie moet zijn op taalgebruik. Hierin voorzien wij met het aspect reflecteren op geschreven teksten. Verder wordt vermeld dat uitbreiding van de woordenschat voorwaardelijk is voor het schriftelijke domein. In het onderstaande overzicht geven we aan hoe de kerndoelen met betrekking tot leesvaardigheid (versie 2006) samenhangen met de onderwerpen van leesvaardigheid uit de peiling.

Relatie tussen de kerndoelen Nederlands, specifiek leesvaardigheid, 2006 en de onderwerpen in de derde leespeiling speciaal basisonderwijs

Kerndoelen Nederlandse taal 2006	Peiling lezen 2005
Kerndoelen met betrekking tot Leesvaardigheid ¹	Onderwerpen van leesvaardigheid
• 4 De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen. • 6 De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, en bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale bronnen. • 7 De leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten. • 9 De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten. • 10 De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen. • 12 De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.	Is geen expliciet bevraagd onderwerp in het peilings-onderzoek. • begrijpen van geschreven teksten • interpreteren van geschreven teksten • studerend lezen • begrijpen van geschreven teksten • interpreteren van geschreven teksten • reflecteren op geschreven teksten • studerend lezen • attitudevragenlijst • leesstrategieën • woordenschat
¹ De kerndoelen zijn genummerd zoals ze voorkomen in de oorspronkelijke tekst. Alleen de kerndoelen voor schriftelijk taalonderwijs en taalbeschouwing die betrekking hebben op leesvaardigheid worden hier genoemd.	

Als we de onderwerpen die we onderscheiden, afzetten tegen de nieuwe kerndoelen met betrekking tot lezen en taalbeschouwing zoals die in 2006 van kracht zijn geworden, zien we dat de onderwerpen deze kerndoelen prima afdekken. De onderwerpen alfabetiseren en technisch lezen zijn lastiger aan deze kerndoelen te koppelen, maar in het speciaal basisonderwijs zijn dit belangrijke vaardigheden die zeker in een peiling van leesvaardigheid thuishoren.

2 Het peilingsonderzoek

2 Het peilingsonderzoek

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

2.1 De peilingsinstrumenten

De aanbodvragenlijst

Gegevens over het onderwijsaanbod voor leesvaardigheid in het sbo zijn geïnventariseerd met behulp van een schriftelijke aanbodvragenlijst. De vragenlijst is in het sbo voorgelegd aan leraren van groepen met leerlingen die aan het onderzoek deelnamen, dat zijn de groepen met minstens vijf leerlingen uit de leeftijdscategorie 11/12-jaar of ouder. Met de vragenlijst wordt beoogd een beeld te schetsen van enkele aspecten van het onderwijsaanbod voor lezen in het speciaal basisonderwijs. De lijst bevat vragen over:

- de methode en de aanvullende lesmaterialen;
- de tijdsbesteding;
- de onderwijsorganisatie en toetsing;
- en de leesbevordering.

In hoofdstuk 3 beschrijven we de resultaten van deze aanbodinventarisatie.

De toetsen

Het peilingsonderzoek voor leesvaardigheid in het sbo bestond uit toetsen voor:

- begrijpend lezen, met vragen voor de onderwerpen:
 - *begrijpen van geschreven teksten*,
 - *interpreteren van geschreven teksten* en
 - *reflecteren op geschreven teksten*.
- technisch lezen of leestempo
- alfabetiseren
- woordenschat
- studerend lezen
- leesstrategie
- en een vragenlijst over leesgedrag en leesattitude.

Bekend is dat de spreiding in vaardigheidsniveau binnen leeftijdsgroepen in het sbo erg groot is. Binnen de doelgroep van het onderzoek – 11/12-jarige en oudere leerlingen – kunnen we verwachten dat vrijwel alle jaargroepniveaus van het basisonderwijs daarin vertegenwoordigd zijn. Toetsen voor *begrijpend lezen*, voor *woordenschat* en voor *leestempo* zijn om die reden refererend aan jaargroepen basisonderwijs op drie niveaus samengesteld: niveau jaargroep 4, niveau jaargroep 5/6 en niveau jaargroep 7. De toetsen bevatten voldoende gemeenschappelijke

opgaven om de resultaten op de afzonderlijke toetsen bij de analyse tot één vaardigheidsschaal te kunnen samenvoegen. Voor *begrijpend lezen* zijn in totaal zes toetsen ontwikkeld, voor *woordenschat* vier toetsen en ook voor *leestempo* vier toetsen.

Dezelfde toetsen zijn – corresponderend met het bedoelde jaargroepniveau – ook voorgelegd aan leerlingen in de jaargroepen 4 tot en met 7 van het reguliere basisonderwijs. In de toetsen voor *begrijpend lezen* en *woordenschat* zijn ook opgaven opgenomen uit het gelijktijdig uitgevoerde peilingsonderzoek voor leesvaardigheid in jaargroep 8 zodat ook de resultaten van deze peiling in de analyses konden worden betrokken. Dat geldt niet voor de toets *Leestempo* die niet in jaargroep 8 is afgenomen (vgl. Heesters et al., 2007).

Voor elk van de onderwerpen *alfabetiseren*, *studerend lezen* en *leesstrategie* is telkens één toets ontwikkeld. De toets voor alfabetiseren is afgenomen bij sbo-leerlingen op alle jaargroepniveaus en in het reguliere basisonderwijs in de jaargroepniveaus 4 tot en met 7. De toets voor *studerend lezen* is in het sbo en in het reguliere basisonderwijs alleen afgenomen bij leerlingen van jaargroepniveau 6 of hoger. Ten slotte is de vragenlijst over *leesattitude en leesgedrag* aan leerlingen van alle vaardigheidsniveaus voorgelegd.

Over de resultaten van de leerlingen op de toets *leesstrategie* wordt in een afzonderlijke balans gerapporteerd (Moelands et al., 2007).

De leerlingenlijst

Met de leerlingenlijst worden achtergrondkenmerken van de leerlingen opgevraagd.

Deze gegevens worden gebruikt voor de beschrijving van de leerlingenpopulaties en deels voor analyses van verschillen tussen leerlingen. Voor sbo-leerlingen betreft dat gegevens over geslacht, leeftijd, herkomst, thuistaal, doorstroomkenmerk van de leerlingen, in het basisonderwijs is daarnaast ook gevraagd naar het formatiegewicht van de leerlingen.

Om toetsen overeenkomstig hun vaardigheidsniveau aan leerlingen te kunnen toewijzen is de leraar voorafgaande aan het onderzoek gevraagd op de leerlingenlijst een indicatie te geven van het leesniveau van de leerlingen op basis van toetsresultaten van de leerling en/of op basis van het deel uit de methode voor begrijpend lezen dat aan de leerling is toegewezen.

2.2 De steekproeven van scholen en leerlingen

Peilingsonderzoek vindt altijd plaats bij een steekproef van scholen. Om de resultaten van sbo-leerlingen te kunnen relateren aan het niveau van basisschoolleerlingen zijn de voor het onderzoek ontwikkelde toetsen ook afgenomen in de jaargroepen 4 tot en met 7 van het reguliere basisonderwijs. Naast een steekproef van sbo-scholen is dus ook gebruik gemaakt van een steekproef van basisscholen.

De steekproef van sbo-scholen

Voor het sbo was de steekproefomvang begroot op 40 scholen. Voor deze steekproeftrekking is gebruik gemaakt van het CIF-bestand met in totaal 390 sbo-scholen. Sbo-scholen zijn vervolgens op postcode gesorteerd waarna scholen op volgorde de selectiecodes 1 tot en met 4 zijn toegekend. In eerste instantie zijn de scholen met selectiecode 1 (96 scholen) aangeschreven. Omdat daaruit slechts 15 scholen bereid waren tot deelname aan het onderzoek zijn vervolgens ook de scholen met selectiecode 2 aangeschreven. Deze procedure garandeert in principe een evenredige geografische spreiding.

Uiteindelijk hebben 32 sbo-scholen aan het onderzoek deelgenomen, waarvan 12 scholen uit regio West (Noord- en Zuid-Holland), 7 scholen uit de regio Zuid (Zeeland, Noord-Brabant en Limburg), 9 scholen uit de regio Oost (Utrecht, Gelderland en Overijssel) en 4 scholen uit de regio Noord (Groningen, Friesland en Drenthe).

De steekproef van basisscholen

Het peilingsonderzoek leesvaardigheid in het sbo vond in dezelfde periode plaats als het peilingsonderzoek leesvaardigheid in jaargroep 8 van het basisonderwijs. Deze scholen zijn gevraagd om naast de deelname in jaargroep 8 ook met een van de andere jaargroepen deel te nemen aan het referentieonderzoek voor het sbo. Vrijwel alle scholen hebben op dit verzoek positief gereageerd, soms met een beperking wat de beschikbare jaargroepen betreft. Voor de beschrijving van de steekproeftrekking in het basisonderwijs verwijzen we naar Heesters et al. (2007).

Bij de steekproeftrekking in het basisonderwijs wordt gebruik gemaakt van een stratumindeling op basis van de schoolscores, die op hun beurt zijn gebaseerd op de samenstelling van de schoolbevolking naar formatiegewicht. Mede gelet op het relatief geringe aantal scholen per jaargroep volgt de steekproef per jaargroep deze stratumindeling vrij redelijk.

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

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

* teldatumbestand oktober 2005

Omvang van de steekproef van sbo-scholen en van basisscholen per jaargroepniveau met procentuele verdeling naar stratum

	Aantal scholen	Stratum 1	Stratum 2	Stratum 3
Sbo	32			
Jaargroep 4	14	8 (57%)	5 (36%)	1 (7%)
Jaargroep 5	16	9 (56%)	5 (31%)	2 (13%)
Jaargroep 6	12	6 (50%)	2 (17%)	4 (33%)
Jaargroep 7	15	10 (67%)	3 (20%)	2 (13%)
Jaargroep 8	105	56 (53%)	30 (29%)	19 (18%)
Populatie basisscholen*	N = 7132	62,6%	24,4%	13,0%

* teldatum oktober 2005

De steekproef van leerlingen

Er hebben in totaal 1387 sbo-leerlingen aan het peilingsonderzoek meegedaan en aan het referentieonderzoek in de jaargroepen 4 tot en met 7 van het basisonderwijs gemiddeld ongeveer 350 leerlingen per jaargroep. Voor een aantal onderwerpen is ook gebruik gemaakt van de resultaten van jaargroep 8 uit het gelijktijdig lopende peilingsonderzoek voor lezen. Bijgevoegde tabellen informeren over de verdeling van verschillende achtergrondkenmerken van leerlingen in de onderscheiden groepen.

De samenstelling van de steekproef van leerlingen (% leerlingen)

	sbo	Jgr 4	Jgr 5	Jgr 6	Jgr 7	Jgr 8
Stratum						
• 1		79,2	75,8	65,9	69,6	70,8
• 2		13,4	15,4	13,0	21,5	15,4
• 3		7,4	8,8	21,1	8,9	13,8
Geslacht						
• Jongens	66,4	46,4	48,6	49,6	50,6	49,9
• Meisjes	33,6	53,6	51,4	50,4	49,4	50,1
Leertijd						
• Regulier		83,2	82,3	75,6	78,9	79,4
• Vertraagd		16,8	17,7	24,4	21,1	20,6
Formatiegewicht						
• 1.00		79,2	75,8	65,9	69,6	70,8
• 1.25-1.70		13,4	15,4	13,0	21,5	15,4
• 1.90		7,4	8,8	21,1	8,9	13,8
Herkomst						
• Nederlands	76,4	82,3	88,7	75,9	87,3	83,0
• Turkije	4,6	1,7	2,5	6,8	0,0	2,6
• Marokko, Tunesië	5,5	0,9	2,2	3,4	1,6	2,9
• Griekenland, Joegoslavië	0,6	0,6	0,3	0,8	0,6	0,7
• Spanje, Italië, Portugal	1,0	0,0	0,3	0,8	0,0	0,2
• Suriname, Nederlandse Antillen, Aruba	6,2	3,1	1,9	2,8	7,9	4,5
• Overig	5,7	11,4	4,1	9,6	2,5	6,1
Thuis taal						
• Nederlands	66,3	64,4	70,5	66,6	74,0	74,0
• Streektaal	6,7	12,3	18,5	2,3	10,1	7,9
• Buitenlandse taal	5,9	2,8	3,3	5,8	0,5	3,2
• Gemengd	21,1	20,5	7,7	25,3	15,3	14,9
Doorstroomkenmerk						
• Blijft in BO/sbo	32,5					0,3
• BB / BB + KB	63,3					14,1
• KB / KB + GTL	3,2					11,7
• GTL en hoger	1,0					72,3
Leesniveau						
• Jaargroep 4 of lager	21,2					
• Jaargroep 5	21,3					
• Jaargroep 6	29,7					
• Jaargroep 7	13,4					
• Jaargroep 8	4,6					
• Geen opgave	9,9					
Leerlingen met dyslexie	11,8	3,4	3,6	2,0	7,6	5,1
Totaal aantal leerlingen*	1377	351	363	355	317	2688
* Het aantal leerlingen per groep per variabele varieert enigszins door ontbrekende gegevens						

Verdeling van de steekproeven leerlingen naar leeftijd (%)

Groep	≤ 8	9	10	11	12	13	≥ 14	Totaal
• Jaargroep 4	83	15	1					351
• Jaargroep 5	4	79	17	1				362
• Jaargroep 6	0	1	74	23	1			351
• Jaargroep 7			2	77	21	0		313
• Jaargroep 8				3	77	20	1	2675
• sbo-groep			1	1	56	41	2	1374

2.3 De uitvoering van het onderzoek

Zowel in het sbo als in het reguliere basisonderwijs is het onderzoek uitgevoerd door vooraf geïnstrueerde toetsleiders. De toetsleiders bezochten meestal gedurende een ochtend een groep voor de afname van de toetsen.

Nadat de toetsleider zichzelf en het onderzoek kort had geïntroduceerd, kreeg elke leerling een mapje met daarin de leestoetsen en een vragenlijst. De mapjes voor leerlingen van leesniveau/jaargroep 4 en 5 bevatten twee toetsen en een vragenlijst of een toets leestempo. De mapjes voor leerlingen van leesniveau/jaargroep 6 of hoger bevatten drie toetsen en een vragenlijst of toets leestempo.

De eerste toets was in alle mapjes een toets begrijpend lezen, de tweede toets was een toets alfabetiseren of een toets woordenschat. Direct na de pauze maakten de leerlingen van leesniveau/jaargroep 6 of hoger een toets studerend lezen of een toets leesstrategie. De afname-ochtend werd door iedereen afgesloten met de leestempotoets of met het beantwoorden van een vragenlijst.

De afnameduur van een toets was ongeveer 30 minuten met een maximum van 40 minuten. In het sbo werd de afname in een groep op verzoek van en in overleg met de groepsleraar soms over twee ochtenden verspreid, waarbij de toetsleider afwisselend op twee ochtenden voor en na de pauze in verschillende groepen de toetsen afnam. In het basisonderwijs vonden de toetsafnames in een groep altijd op één ochtend plaats.

De toetsleider gaf vóór de eerste toetsafname een klassikale instructie aan de hand van drie voorbeeldopgaven die voor alle niveaus hetzelfde was. De instructies voor de tweede toets stonden in het boekje en verwacht werd dat leerlingen die zelfstandig zouden kunnen begrijpen. Voor zover dat niet het geval was gaf de toetsleider op individueel niveau een toelichting aan de leerling.

Voor de afname van de toets *leestempo* was een specifieke handleiding voor de toetsleider geschreven, die ook uitvoerig tijdens de toetsleidersbijeenkomst is toegelicht. Vanwege het afwijkende format gaf de toetsleider de leerlingen ook een meer uitvoerige introductie op deze toets, te meer daar verwacht werd dat leerlingen vaak niet bekend zouden zijn met dit type toets.

2.4 De analyse van de resultaten

Voor vijf onderwerpen uit het peilingsonderzoek zijn op basis van de gegevensbestanden uit het PPON-onderzoek van mei/juni 2005 in het sbo en in het basisonderwijs psychometrische analyses uitgevoerd met behulp van OPLM (Verhelst, Glas en Verstralen, 1993). Met uitzondering van het onderwerp *alfabetiseren* – dat niet in jaargroep 8 is afgenomen – zijn daarbij ook de gegevens betrokken van het peilingsonderzoek in jaargroep 8. De resultaten op de toetsen voor *leestempo* zijn geanalyseerd met behulp van een daarvoor specifiek ontwikkeld analysemodel.

De OPLM-analyses hebben geresulteerd in vijf vaardigheidsschalen, een voor elk onderwerp. De tabel geeft een overzicht van de psychometrische eigenschappen van deze vaardigheidsschalen uit beide analyses.

Psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen voor lezen einde speciaal basisonderwijs

schaal	aantal opgaven	Discriminatie-indices		Verdeling van p-waarden op S_i -toetsen												R1c-toets			Aantal leerlingen per opgave	
		range	geom. gem.	VI .05	-.1	-.2	-.3	-.4	-.5	-.6	-.7	-.8	-.9	-.1.0	?	R1c	df	P	gem.	range
Begrijpen van geschreven teksten	33	2 – 5	3.0	3	2	2	8	2	4	4	3	1	2	2		301.22	196	.00	754	638- 955
Interpreteren van geschreven teksten	16	2 – 5	2.7	0	0	2	1	2	1	1	3	2	3	1		72.57	60	.13	755	638- 955
Alfabetiseren	30	1 – 7	4.0	4	1	8	5	4	4	0	1	1	2	0		556.62	391	.00	1196	931-1305
Woordenschat	63	1 – 5	3.0	16	5	8	7	6	3	1	10	0	3	4		1268.58	902	.00	647	490- 672
Studerend lezen	14	1 – 5	2.8	1	1	4	2	1	1	1	2	0	1	0		227.49	143	.00	618	618- 618

Voor iedere vaardigheidsschaal is de omvang van de opgavenverzameling gegeven.

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

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

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

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

Het kalibreren van een opgavenverzameling is vaak een omvangrijk werk. Het is hier niet de plaats om daar uitvoerig op in te gaan. In het intern projectmemo 'Kwaliteitscontrole van PPON-schalen' heeft Verhelst een aantal procedures bijeengezet die een rol kunnen spelen bij de kalibratie van de opgaven voor een vaardigheidsschaal. Zeker wanneer er onvoldoende passing wordt verkregen tussen opgaven en schaal, vinden er controles plaats op multidimensionaliteit van de opgavenverzameling en op homogeniteit van de leerlingpopulatie met betrekking tot de opgaven. Uiteindelijk wordt een opgavenverzameling verkregen waarvoor in principe geldt dat a) individuele opgaven binnen het model passen, b) opgaven in verschillende groepen op dezelfde wijze functioneren, dus onafhankelijk van de groep (vrijwel) dezelfde itemparameters hebben, c) er zoveel mogelijk een homogene verdeling is van de p-waarden op de S_i -toetsen over het interval (0,1) met zo weinig mogelijk significante waarden en waarbij d) de R1c-toets niet significant is.

Geconstateerd moet worden dat het laatste criterium alleen bereikt is bij de vaardigheidsschaal voor het onderwerp *Interpreteren van geschreven teksten*. Dat dit criterium bij de meeste schalen niet wordt gerealiseerd, kan toegeschreven worden aan het grote aantal waarnemingen op de opgaven (soms meer dan duizend per opgave) waardoor relatief kleine verschillen toch significant worden. Additionele analyses hebben dan inmiddels uitgewezen dat verdergaande itemselecties geen bijdrage meer leveren aan een verbetering van de R1c-toets, waarop de schaal dus niettemin wordt geaccepteerd.

Significante afwijkingen worden geacht weinig betekenis te hebben zolang de waarde van de R1c niet veel afwijkt (niet meer dan een factor 1.5) van het aantal vrijheidsgraden van de toetsingsgrootte. Met factor 1.6 is dit alleen het geval bij de vaardigheidsschaal voor het onderwerp *Studerend lezen*. De opgaven van deze schaal die ook uit relatief weinig opgaven bestaat, bleken bij nader onderzoek vaak teveel 'diff' te vertonen, dat wil zeggen dat itemkenmerken voor verschillende groepen leerlingen niet hetzelfde blijken te zijn. Van dit onderwerp is om die reden geen schaal in de rapportage opgenomen.

Vervolgens zijn er per onderwerp diverse additionele analyses uitgevoerd ten behoeve van de effectschattingen van achtergrondvariabelen van leerlingen. Op basis van de vaardigheidsschalen uit 2005 zijn voor sbo-leerlingen effectschattingen uitgevoerd voor geslacht, leeftijd, herkomst en thuistaal.

2.5 Standaarden

Voor de onderwerpen *Begrijpen van geschreven teksten*, *Interpreteren van geschreven teksten*, en *Woordenschat* zijn voor jaargroep 8 standaarden vastgesteld (zie Heesters et al., 2007).

Deze standaarden beogen een referentiekader te bieden voor de evaluatieve interpretatie van de resultaten van leerlingen in jaargroep 8 in relatie tot de kerndoelen basisonderwijs.

De standaarden zijn vastgesteld door geïnformeerde deskundigen. In de diagrammen bij de betreffende onderwerpen in hoofdstuk 4 zijn de standaarden Voldoende en Minimum afgebeeld. Met de standaard Voldoende geven de beoordelaars een niveau aan waarbij – aan het einde van het reguliere basisonderwijs – gesproken kan worden van voldoende beheersing van de aan het onderwerp gerelateerde kerndoelen basisonderwijs. De standaard Voldoende zou in principe door 70 tot 75% van de leerlingen in het basisonderwijs bereikt moeten worden. Met de standaard Minimum geven zij vergelijkenderwijs een minimum-niveau aan van beheersing van de kerndoelen en dit niveau zou door bijna alle leerlingen (90 tot 95%) bereikt moeten worden. Bij de betreffende onderwerpen zullen we beschrijven in hoeverre leerlingen in het sbo deze standaarden weten te bereiken, maar we wijzen er nogmaals op dat deze standaarden zijn ontwikkeld als referentiekader voor einde jaargroep 8 van het reguliere basisonderwijs.

2.6 De rapportage van de resultaten

In hoofdstuk 4 beschrijven we per onderwerp de resultaten van de leerlingen. Aan de hand van een reeks voorbeeldopgaven illustreren we voor ieder onderwerp over welke kennis en inzichten leerlingen op verschillend niveau van vaardigheid beschikken. We maken verschillen tussen groepen leerlingen zichtbaar en in een aantal gevallen geven we aan in hoeverre de standaarden worden gerealiseerd en welke opgaven leerlingen voor deze standaarden moeten kunnen oplossen. Deze onderzoeksresultaten worden in een diagram afgebeeld. Enerzijds wordt het diagram daardoor complex, anderzijds illustreert zo'n afbeelding de samenhang tussen de verschillende resultaten. Op de volgende pagina's wordt een toelichting op de gebruikte figuren gegeven.

De afbeelding bestaat uit een brede kolom aan de linkerkant en een smallere kolom aan de rechterkant. In het linker gedeelte staan afgebeeld:

- de vaardigheidsschaal over de vaardigheidsscores 50 tot 350;
- de positie van de gemiddelde leerling in het sbo en in de jaargroepen 4 tot en met 8 van het reguliere basisonderwijs;
- de moeilijkheidsgraad van een aantal opgaven;
- in enkele gevallen het niveau van de standaarden Minimum en Voldoende.

In het rechter deel van de afbeelding staan de vaardigheidsverdelingen van de verschillende groepen.

De vaardigheidsschaal

De vaardigheidsschalen zijn geconstrueerd met behulp van een zogenoemd itemresponsmodel. De aanname is dat de vaardigheid zoals die met de schaal gemeten wordt, bij benadering normaal verdeeld is in de populatie. De maatverdeling op de schaal is ter vrije keuze. In PPON is ervoor gekozen om het landelijk gemiddelde van de leerlingpopulatie in de onderzoeksgroep – eind jaargroep 8 in 2004 – op schaalwaarde 250 te stellen en de standaardafwijking op 50. De vaardigheidsschaal is afgebeeld tussen de vaardigheidsscores 50 en 350. Geheel rechts in het diagram staan de vaardigheidsscores vermeld, oplopend met een waarde van 50.

Links op de schaal zijn de posities aangegeven van de gemiddelde scores van leerlingen in het sbo en de jaargroepen 4 tot en met 8 van het basisonderwijs.

Ter illustratie: de gemiddelde score van sbo-leerlingen op deze schaal ligt iets boven vaardigheidsscore 150 en daarmee iets beneden het gemiddelde niveau van de leerlingen in jaargroep 5.

De moeilijkheidsgraad van de opgaven

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

Een opgave is echter niet voor alle leerlingen even moeilijk te maken. Over het algemeen zal gelden dat naarmate een leerling een onderwerp beter beheerst, hij of zij een grotere kans heeft om een opgave over dat onderwerp goed te beantwoorden. Die relatie wordt voor een aantal opgaven afgebeeld in de linkerkolom van de figuur met verticale balkjes. Het verticale balkje begint op het punt dat de kans om die opgave goed te maken 0,5 is. Naarmate een opgave moeilijker is, zal dat beginpunt steeds hoger op de schaal komen te liggen. De opgaven zijn dus gerangschikt naar moeilijkheidsgraad. Het balkje eindigt op het punt dat de kans op het correcte antwoord 0,8 bedraagt. Het kleurverloop in het balkje, van lichter naar donkerder, symboliseert de toename in de kans om de opgave goed te maken.

Aan de hand van het balkje onderscheiden we drie niveaus in de beheersing van een opgave, zoals ook de legenda laat zien:

- We spreken van *goede beheersing* wanneer de kans op een goed antwoord groter is dan 0,8. De leerling heeft dan een vaardigheidsscore die hoger ligt dan het balkje aangeeft.
- Wanneer de kans op een goed antwoord tussen 0,5 en 0,8 ligt, spreken we van een *matige beheersing*. Dit gebied op de vaardigheidsschaal komt dus overeen met wat het balkje weergeeft.
- We spreken van *onvoldoende beheersing* van een opgave wanneer de kans op een goed antwoord kleiner is dan 0,5. De vaardigheidsscore van de leerling ligt dan onder het beginpunt van het balkje.

Laten we ter verdere illustratie opgave 8 nemen. Leerlingen met vaardigheidsscore 150 hebben een kans van ongeveer 0,5 om die opgave goed te maken. Leerlingen met een lagere vaardigheidsscore beheersen opgave 8 dus onvoldoende. Als we nu naar de groepsreferenties kijken, dan zien we dat de gemiddelde sbo-leerling een vaardigheidsscore heeft die iets hoger is dan 150.

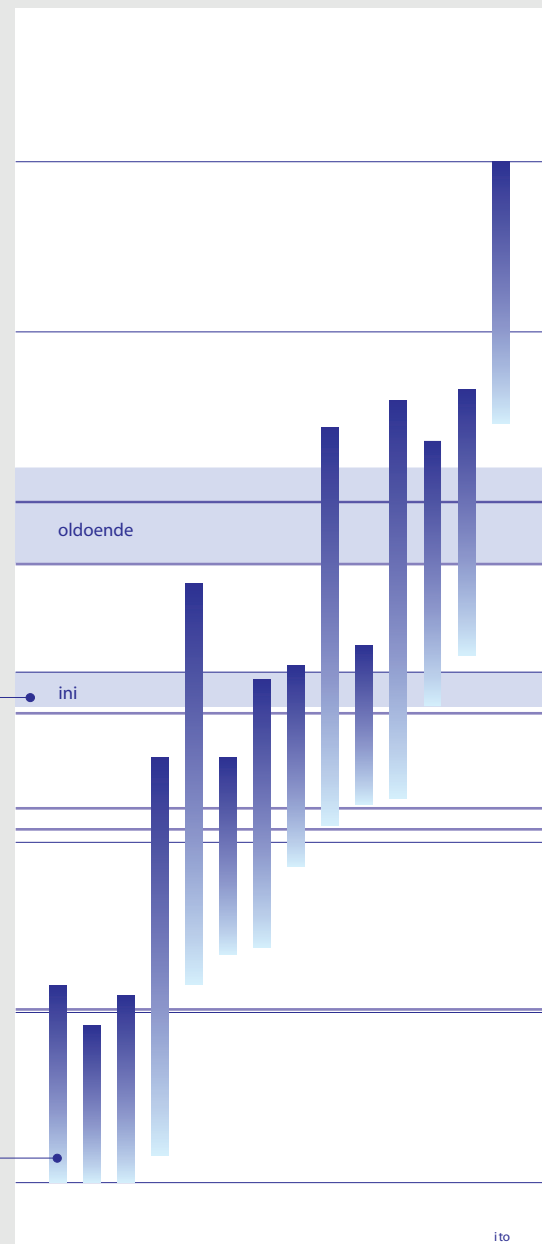
De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Een voorbeeld

Gemiddeld niveau van de jaargroepen 4 tot en met 8 van het basisonderwijs en van het sbo.

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

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

Op deze vaardigheidsschaal is de moeilijkheidsgraad van 14 *opgaven* afgebeeld. Deze opgaven zijn als voorbeeldopgaven in de balans opgenomen en worden meestal in volgorde van moeilijkheidsgraad afgebeeld.

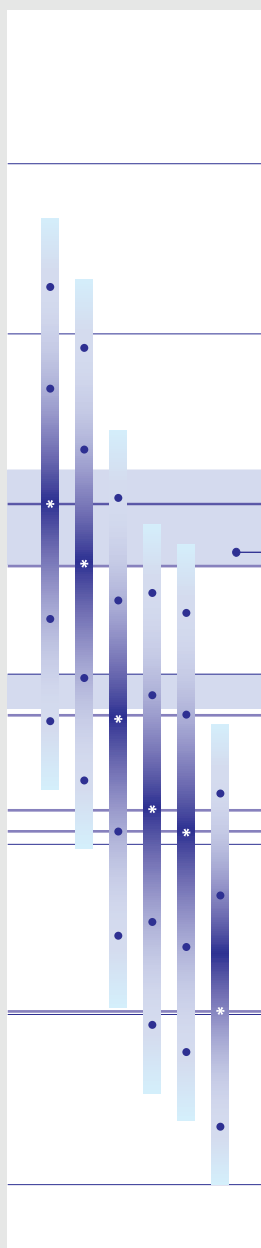


ro en

ven

rd e d
oie

nd rden

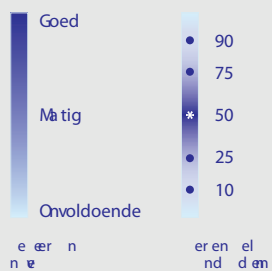


Afgebeeld is het vaardigheidsbereik van 50 tot 350.

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

roe en

rd e d
oie



Daaruit kunnen we concluderen dat de gemiddelde sbo-leerling deze opgave nog net in voldoende mate beheerst. Dat betekent wel dat als de gemiddelde sbo-leerling tien van deze opgaven zou maken, er gemiddeld iets meer dan de helft goed worden gemaakt. Leerlingen met vaardigheidsscore 200 hebben een kans van 0,8 om opgave 8 goed te maken. Leerlingen met deze of een hogere vaardigheidsscore beheersen deze opgave dus goed. Zij zullen gemiddeld minder dan twee op de tien soortgelijke opgaven fout maken. Uit de groepsreferenties kunnen we weer afleiden dat de bovengemiddelde leerling in jaargroep 6 een vergelijkbare of hogere vaardigheidsscore heeft en opgave 8 dus goed beheerst.

De afgebeelde opgaven vormen een selectie van alle opgaven op de schaal en zijn met zorg gekozen. Zij vormen enerzijds een goede afspiegeling van de inhoudelijke aspecten die met de opgaven worden gemeten. Anderzijds bestrijken zij een groot bereik van de vaardigheidsschaal, dat wil zeggen dat zij een goed beeld geven van de spreiding van de moeilijkheidsgraad van de opgaven over de gehele schaal.

Het niveau van de standaarden

Wat vinden de geraadpleegde deskundigen dat leerlingen aan het einde van jaargroep 8 van een onderwerp zouden moeten weten of kunnen? Welke opgaven moeten leerlingen wel of niet kunnen maken en welk vaardigheidsniveau zouden zij dus moeten hebben? Ter beantwoording van deze vragen is een standaardenonderzoek uitgevoerd (zie Heesters et al., 2007). Deskundige beoordelaars hebben standaarden vastgesteld voor drie niveaus van beheersing: Minimum, Voldoende en Gevorderd. De eerste twee standaarden staan ook in de figuur afgebeeld met donkere horizontale balken. Om een indicatie te geven van de variatie in oordelen van beoordelaars beelden we met een balk de spreiding van de oordelen van de middelste 50% van de beoordelaars af, het zogenoemde interkwartielbereik.

Uit de figuur is nu vrij eenvoudig af te leiden dat de leerlingen op het niveau van de standaard Minimum de eerste 7 à 8 opgaven (met uitzondering van opgave 5) goed moeten beheersen, terwijl opgaven 5 en 9-11 matig beheerst zouden moeten worden. De overige opgaven behoeven volgens de beoordelaars op het niveau van de standaard Minimum niet beheerst te worden. Op het niveau van de standaard Voldoende moeten de leerlingen de eerste acht opgaven en opgave 10 goed beheersen. Bij deze standaard is sprake van redelijke beheersing van de opgaven 9 en 11-13. Opgave 14 wordt op het niveau van de standaard Voldoende dus niet meer beheerst. De verschillen tussen de beoordelaars zijn in dit geval klein voor de standaard Minimum, hetgeen blijkt uit de relatief smalle band voor het interkwartielbereik van oordelen voor deze standaard. Het interkwartielbereik voor de standaard Voldoende is breder en de overeenstemming tussen beoordelaars voor deze standaard was dus minder groot. De figuur laat ook zien in hoeverre de leerlingen deze standaarden bereiken. Het niveau van de standaard Minimum ligt iets boven het gemiddelde niveau van leerlingen in jaargroep 6.

De vaardigheidsverdelingen van de groepen leerlingen

In het rechter gedeelte van de figuur zijn de vaardigheidsverdelingen van verschillende groepen leerlingen afgebeeld. Voor iedere groep leerlingen wordt de geschatte vaardigheidsverdeling afgebeeld. We onderscheiden voor iedere groep leerlingen vijf percentielpunten op de vaardigheidsschaal. Met witte sterretjes wordt de gemiddelde vaardigheidsscore in de groep aangegeven, de punten verbeelden van onder naar boven de percentielscores 10, 25, 75 en 90. We kunnen daar nu uit afleiden dat percentielscore 75 in het sbo vrijwel samenvalt met het niveau van de standaard Minimum en dat dus ongeveer 20% van de sbo-leerlingen deze standaard bereikt. De standaard Voldoende wordt echter door minder dan 10% van de sbo-leerlingen bereikt.

3 Aspecten van het onderwijsaanbod voor leesvaardigheid

3 Aspecten van het onderwijsaanbod voor leesvaardigheid

Dit hoofdstuk beschrijft enkele aspecten van het onderwijsaanbod voor leesvaardigheid in eindgroepen van het speciaal basisonderwijs. Het onderwijsaanbod is geïnventariseerd met behulp van een schriftelijke vragenlijst. De vragenlijst is voorgelegd aan de leraren van groepen met leerlingen die aan het onderzoek hebben deelgenomen. In totaal hebben 95 leraren de vragenlijst beantwoord, gemiddeld ongeveer 3 per school. De aanbodinventarisatie betreft het gebruik van methoden en aanvullende lesmaterialen, de tijdsbesteding, de onderwijsorganisatie en evaluatie, remediëring en meerbegaafdheid en aspecten van leesbevordering.

3.1 Het gebruik van methoden voor het taal- en leesonderwijs

Het gebruik van taalmethoden

De leraren is gevraagd naar de (hoofd-)methode(n) die zij in hun groep gebruiken voor Nederlandse taal, begrijpend lezen, voortgezet technisch lezen en woordenschatontwikkeling. In de meeste groepen gebruiken de leraren een reguliere taalmethode voor het basisonderwijs.

Overzicht van het gebruik van taalmethoden

Methode	Uitgever	Jaar/jaren van uitgave	Aantal sbo-scholen	Aantal groepen
Zin in taal	Zwijsen	96 – 01	7	18
Taalverhaal	Thieme/Meulenhoff	02 – 03	2	15
Taal actief	Malmberg	94 – 99	5	13
Taalbeschouwing	Swets Test Publishers	97	3	7
Taaltijd	Wolters-Noordhoff	94 – 01	1	6
Taal op maat	Wolters-Noordhoff	03 – 04	1	5
Woordbouw	Thieme/Meulenhoff	98 – 00	1	4
Taaljournaal	Malmberg	93 – 97	1	3
Taaljournaal	Malmberg	02 – 05	1	3
Balans	EPN	88 – 93	1	2
Taal is niet zo moeilijk	?	?	1	2
Taalkabaal	Zwijsen	81 – 85	1	1
Zeer divers			1	5
Geen opgave			6	11
Totaal			32	95

De keuze van een taalmethode is binnen een school voor de verschillende groepen vrijwel altijd dezelfde, maar tussen scholen is de keuze zeer divers: over 32 scholen tellen we 12 verschillende taalmethoden. Alleen *Zin in taal* en *Taal actief* worden door vijf of meer scholen uit deze overigens beperkte steekproef genoemd.

Daarnaast is de leraren gevraagd welke jaargroepniveaus zij uit de methodereeks gebruiken. Een kleine 80% van de leraren heeft deze vraag beantwoord. Daarvan maakt 20% gebruik van boekjes op jaargroep 4 niveau, 57% van boekjes op jaargroep 5 niveau, 64% van boekjes op jaargroep 6 niveau en 28% van boekjes op jaargroep 7 niveau. In 60% van de groepen gebruiken leraren voor alle leerlingen de boekjes van één jaargroepniveau. In de andere groepen worden boekjes gebruikt van twee (19%), drie (15%) of zelfs vier (5%) jaargroepniveaus.

Het gebruik van methoden voor begrijpend lezen

De variatie in methoden voor begrijpend lezen is minder groot, vergeleken met de variatie in gebruikte taalmethoden. 40% van de sbo-scholen in onze steekproef gebruikt de methode *Goed gelezen*. Het remediërend leesprogramma *Zuidvallei* wordt op vier scholen in de steekproef gebruikt, met in totaal 14 groepen. Dan zijn er nog vier methoden die door vijf tot zeven groepsleraren worden genoemd en in totaal acht methoden die een keer worden genoemd. Ook voor methoden voor begrijpend lezen geldt dat de keuze voor een bepaalde methode binnen de scholen meestal vrijwel eenduidig is. Elf leraren hebben de vraag niet beantwoord of hebben soms expliciet vermeld voor begrijpend lezen geen methode te gebruiken.

Het gebruik van methoden voor Begrijpend Lezen (% groepen)

Methode voor Begrijpend lezen	Uitgever	Jaar/jaren van uitgave	Aantal sbo-scholen	Aantal groepen
Goed gelezen	Malmberg	96 – 01	13	38
Zuidvallei (rem. Leesprogramma)	SBD-Ede	?	4	15
Ondersteboven van lezen	Zwijsen	01 – 0x	2	7
Leeszin	Wolters-Noordhoff	99 – 01	3	6
Leeslijn	Thieme/Meulenhoff	85 – 87	3	6
Lees je wijzer	Bekadidact	88 – 96	4	5
Taalkabaal	Zwijsen		1	3
Overig			8	8
Geen antwoord			5	11

63% van de leraren heeft informatie verstrekt over de jaargroepniveaus van de methoden die zij gebruiken. Daarvan maakt 21% gebruik van boekjes op jaargroep 4 niveau, 58% van boekjes op jaargroep 5 niveau, 62% van boekjes op jaargroep 6 niveau en 23% van boekjes op jaargroep 7 niveau. Deze verdeling correspondeert met die van de taalmethoden. In 58% van de groepen gebruiken leraren voor alle leerlingen de boekjes van één jaargroepniveau. In de andere groepen worden boekjes gebruikt van twee (22%) of drie (20%) jaargroepniveaus.

50% van de leraren geeft aan de methode voor begrijpend lezen in haar geheel of vrijwel in haar geheel te volgen, 35% wijkt af van wat in de handleiding of in de methode wordt aangegeven. Voor een deel geven de leraren daarbij aan dat zij keuzes maken om tegemoet te kunnen aan de diversiteit van leesniveaus binnen de groep. Meestal betekent dit een iets andere aanpak dan de methode voorstaat of een selectie van de in de methode opgenomen leesstof, maar het kan ook betekenen dat extra leesstof wordt aangeboden voor de goede lezers.

Ongeveer de helft van de leraren (52%) gebruikt naast de methode nog aanvullend leer- en oefenmateriaal. Leraren noemen een grote diversiteit aan aanvullend lesmateriaal. Verschillende leraren noemen dan niet zozeer expliciet lesmateriaal, maar leesstof uit de omgeving van het kind, zoals krantenartikelen, folders, weerberichten, recepten, handleidingen.

Methode voor woordenschatontwikkeling

47 leraren (50%) van 21 scholen (66%) hebben de vraag naar de methode voor woordenschatontwikkeling beantwoord. Het blijkt dat leraren daar nauwelijks een afzonderlijke methode of leermiddel voor gebruiken, maar de taalmethode of een onderdeel daarvan noemen of de methode die zij voor begrijpend lezen gebruiken. Daaruit zou men de conclusie kunnen trekken dat woordenschatontwikkeling een geïntegreerd onderdeel uitmaakt van het taalonderwijs en niet afzonderlijk wordt ge- of beoefend. Aanvullend les- of oefenmateriaal wordt dan ook nauwelijks genoemd.

Methoden voor voortgezet technisch lezen

De vraag of en zo ja welke methode eventueel wordt gebruikt voor voortgezet technisch lezen is door 52 leraren (55%) van 20 scholen (63%) beantwoord. Van deze groep geven 27 leraren (52%) aan dat zij daarvoor *Leeslijn/Leesweg* gebruiken en 10 leraren (19%) gebruikt de methode *Estafette*. Anderen noemen de methode die zij voor begrijpend lezen gebruiken.

3.2 Organisatie van het leesonderwijs

Lestijd

Wanneer we leraren vragen naar de lestijd die zij aan een leerstofgebied besteden, dan vinden we meestal grote verschillen in opgegeven tijden omdat lestijd voor een leerstofgebied zich meestal moeilijk nauwkeurig laat definiëren. Zo ook hier: de minimum lestijd was in dit geval drie kwartier, de maximum opgegeven lestijd was 5 uur per week. We kiezen er daarom voor de mediaan en het interkwartielbereik van de opgegeven lestijden te rapporteren.

De vraag naar de lestijd voor begrijpend lezen is door 92% van de leraren beantwoord.

De mediaan van de opgegeven lestijden voor begrijpend lezen is 1½ uur per week en dat komt overeen met de mediaan van de lestijden die we vonden in de bovenbouw van het reguliere basisonderwijs (zie Heesters et al., 2007). Het interkwartielbereik van de lestijd voor begrijpend lezen in het sbo varieert van 1½ tot 2½ uur per week.

De vraag naar de lestijd die voor woordenschatontwikkeling wordt gebruikt is door 62% van de leraren beantwoord. De mediaan van de geschatte lestijd is 1 uur per week met een interkwartielbereik van 45 minuten tot 2 uur per week.

De vraag naar de lestijd per week die aan voortgezet technisch lezen wordt besteed is door 78 leraren (82%) beantwoord. De mediaan van de opgegeven lestijden bedraagt dan 1¾ uur per week met het interkwartielbereik van 1½ tot 1¾ uur per week.

Organisatievorm

De leraren is gevraagd aan te geven welke organisatievorm het meest van toepassing is op hun onderwijs in begrijpend lezen. 20% procent van de leraren in het sbo kiest voor de organisatievorm waarbij alle leerlingen tegelijk dezelfde instructie en oefenstof krijgen aangeboden en 20% van de leraren geeft aan dat in het algemeen de instructie voor alle leerlingen hetzelfde is, maar dat bij de verwerking van de oefenstof wordt gedifferentieerd naar niveau en tempo. Ongeveer de helft van de leraren (54%) geeft aan dat zij een organisatievorm voor begrijpend leesonderwijs hanteren met gedifferentieerde instructies per niveau- of tempogroep. 4% van de

leraren gaf aan dat een organisatievorm met individuele instructies en waarbij ook de oefenstof per leerling wordt bepaald het meest van toepassing is op hun onderwijs.

Gebruik van toetsen

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

Toetsgebruik	% leraren
Begrijpend lezen	
Gebruikt de toetsen bij de methode	40
Gebruikt methodeonafhankelijke toetsen	95
Gebruikt geen toetsen	1
Woordenschatontwikkeling	
Gebruikt de toetsen bij de methode	34
Gebruikt methodeonafhankelijke toetsen	46
Gebruikt geen toetsen	30
Technisch lezen	
Gebruikt de toetsen bij de methode	25
Gebruikt methodeonafhankelijke toetsen	97
Gebruikt geen toetsen	1

Vrijwel alle leraren in het sbo gebruiken methode-onafhankelijke toetsen voor begrijpend lezen en voor technische leesvaardigheid. De helft van de leraren gebruikt ook nog een methode-onafhankelijke toets voor woordenschatontwikkeling. Uit het feit dat verschillende leraren binnen een school steeds eenzelfde toets gebruiken, mogen we afleiden dat er op schoolniveau en binnen het schoolbeleid sprake is van structurele aandacht voor de evaluatie van het leesonderwijs. Op drie scholen na, gebruiken alle sbo-scholen de toetsen begrijpend lezen van Cito; één school gebruikt de toetsen van Aarnoutse en twee scholen de dle-test van Teye de Vos. Voor zover scholen of leraren gebruik maken van methode-onafhankelijke toetsen voor woordenschatontwikkeling is dat in bijna alle gevallen de toets Woordenschat van Cito; één school geeft aan daarvoor de TAK te gebruiken. 94% van de leraren heeft aangegeven welke methode-onafhankelijke toets(en) zij voor de evaluatie van de technische leesvaardigheid gebruiken. Daarvan gebruikt 87% de AVI-toetsen, 55% de DMT van Cito en 53% de EMT van Brus. De meeste leraren (64%) gebruiken twee toetsen: hetzij de AVI in combinatie met de EMT (30%), hetzij de AVI in combinatie met de DMT (29%); 18% van de leraren gebruikt zowel de AVI als de EMT en de DMT. Niet bekend is of bij gebruik van meerdere toetsen alle leerlingen twee of drie toetsen maken, of dat voor verschillende leerlingen binnen een groep misschien verschillende toetsen worden gebruikt.

De helft van de leraren geeft aan dat er leerlingen in de groep zijn waarvan middels een verklaring is vastgesteld dat zij dyslectisch zijn. Meestal betreft het één of twee leerlingen, maar een enkele leraar vermeldt 9 of 12 leerlingen.

3.3 Leesbevordering

Ongeveer 87% van de leraren geeft aan over een eigen schoolbibliotheek te kunnen beschikken. Iets meer dan de helft zegt alleen een eigen collectie te hebben en ongeveer 30% zegt een wissel-

collectie van een bibliotheekcentrale te gebruiken, meestal in combinatie met een eigen collectie. Slechts een kwart van de leraren zegt dat de leerlingen de boeken mee naar huis mogen nemen. Overigens heeft slechts ongeveer de helft van de leraren deze vraag expliciet met 'nee' beantwoord en heeft zo'n 25% van de leraren de vraag niet beantwoord.

Vrijwel alle leraren lezen voor in de groep. De gemiddelde frequentie is dan 3,5 keer per week. Een kwart van de leraren leest elke dag voor, een kwart drie keer in de week en een kwart twee keer per week.

Diverse vormen van leesbevordering

Activiteiten	% leraren
Heeft een schoolbibliotheek	87
• Zowel eigen collectie als bibliotheekcentrale	29
• Alleen eigen collectie	57
• Alleen bibliotheekcentrale	3
• Geen collectie/geen opgave	10
Boeken meer naar huis	23
Voorlezen door de leraar	93
Voorlezen gemiddelde frequentie per week	3,5
Leerlingen houden spreekbeurten over boeken	57
Leerlingen maken schriftelijke boekverslagen	53
Besteedt aandacht aan de Kinderboekenweek	82
Besteedt aandacht aan de Voorleeswedstrijden	31

Van de leraren in het sbo zegt 57% dat zij leerlingen spreekbeurten laten houden over door hen zelf gelezen boeken en 53% dat zij leerlingen schriftelijke boekverslagen laten schrijven over door henzelf gelezen boeken. De verschillen in de frequentie waarin deze activiteiten plaatsvinden, zijn erg groot, waarschijnlijk omdat sommige leraren een frequentie per leerling per jaar hebben opgegeven en andere een inschatting hebben gegeven van de totale frequentie voor hun groep.

Iets meer dan 80% van de leraren doet met de groep mee aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek terwijl ongeveer een derde van de leraren zegt dat de groep of leerlingen uit de groep ook meedoen aan activiteiten in het kader van Voorleeswedstrijden.

We hebben de leraren gevraagd een inschatting te geven van de mate waarin de leerlingen ook buiten school zouden lezen. Gemiddeld schatten de leraren in het sbo dat minder dan 10% van de leerlingen vaak een boek leest, dat wil zeggen gemiddeld een boek per week of meer. Ongeveer 20% van de leerlingen leest naar inschatting van de leraren regelmatig een boek, dat wil zeggen één boek per 2 à 3 weken. Ten slotte schatten de leraren in dat gemiddeld ongeveer tweederde deel van de leerlingen buiten school zelden of nooit een boek leest.

4 De resultaten

4 De resultaten

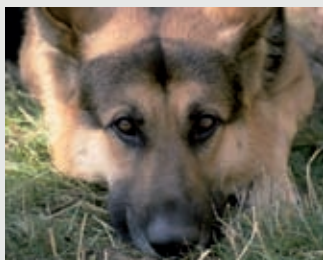
Het peilingsonderzoek heeft betrekking op onderwerpen die hetzij afleidbare aspecten van leesvaardigheid betreffen dan wel aan leesvaardigheid gerelateerd zijn. In dit hoofdstuk beschrijven we de onderscheiden vaardigheden van leerlingen in het speciaal basis-onderwijs. Na een inhoudelijke uitwerking van het onderwerp beschrijven we de betreffende competentie en illustreren we deze aan de hand van een aantal voorbeeldopgaven. Daarbij geven we een beschrijving van de vaardigheidsniveaus van sbo-leerlingen ten opzichte van de jaargroepen in de basisschool. We sluiten de paragraaf af met een beschrijving van verschillen binnen de groep sbo-leerlingen.

De leesteksten

Voor de onderwerpen *Begrijpen van geschreven teksten*, *Interpreteren van geschreven teksten* en *Reflecteren op geschreven teksten* zijn bij teksten opgaven ontwikkeld. Meestal zijn bij eenzelfde tekst vragen opgenomen van alle drie de onderwerpen. We openen dit hoofdstuk met de leesteksten die bij de voorbeeldopgaven van deze drie onderwerpen horen, zodat ze niet telkens herhaald behoeven te worden. Bij iedere voorbeeldopgave wordt straks verwezen naar de bijbehorende tekst.

Leesteksten bij begrijpen en interpreteren van en reflecteren op geschreven teksten

Mijn huisdier



Pim, de hond van Jasmijn

Pim, mijn hond

Mijn huisdier is een hond en hij heet Pim. Hij is een grote hond en kan erg veel eten. Hij krijgt wel twee grote kommen per dag. Tussendoor snoepen mag hij niet, hoor! Dat is ongezond voor een hond! Er staat wel altijd een grote bak water voor hem klaar. Hij loopt namelijk graag hard en van al dat lopen krijgt hij dorst.

▲Je merkt het wel als ... moe of dorstig zijn, dan hijgen ze en hangt hun lange tong zomaar uit hun bek. Ik vind het leuk om met Pim te knuffelen. Ik kietel hem meestal zachtjes tussen zijn oren of aai zijn zachte rug; dat vindt hij fijn. Ja, Pim is erg lief.

Pim mee?!

Pim houdt veel van wandelen en spelen. Twee keer per dag gaan we een blokje om.

Als ik roep: "Pim mee?", dan staat hij al te kwispelen bij de deur. Dat kwispelen is typisch voor honden: als ze blij en vrolijk zijn kunnen ze hun staart gewoon niet stil houden. Aan de staart kun je ook zien of een hond bang of boos is; de hond verstopt zijn staart dan tussen zijn achterste poten. Van spelen krijgt onze Pim nooit genoeg. Als ik een stok of een bal heel ver weggooi, gaat hij er achteraan om pas terug te komen als hij de stok of de bal heeft gevonden. Ja, Pim is heel slim en snel.

Kom eens bij het baasje!

's Avonds is Pim moe. Als wij thuis televisie kijken, ligt hij bij mijn voeten te slapen. Soms, als de telefoon rinkelt, trekt hij één lodderig oog open. Daarna slaapt hij gewoon door. Ja, Pim is soms erg lui. Eigenlijk is Pim mijn allerbeste

vriend. Als ik hem roep, komt hij meteen. ▲Als mijn vriendje hem roept, kijkt Pim eerst naar mij, alsof hij vragen wil: "Hé? Moet ik naar jou ... luisteren? Jij bent toch mijn baas?" Ja, Pim is erg trouw.

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!

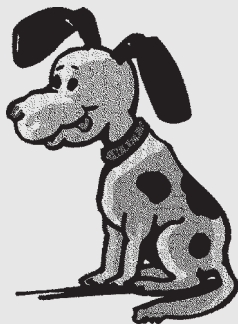
Ik lig nu in de armen van de jongen. Wat is dit voor een tiep? ▲Misschien wel een heel vervelend ventje. Zo een die aan je staart trekt of opeens op je gaat zitten. 'Ik noem je Max,' zegt hij.

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.

Bron: Max, de gelukkigste hond van de wereld – Haye van der Heyden



Paracetamol

Tabletten

Informatie voor de patiënt

Samenstelling:

Paracetamol tabletten zijn wit, voorzien van een breukstreep en codering en bevatten 500 mg paracetamol. Codering TAS-RN.

Werking:

Paracetamol heeft een pijnstillende en koortsverlagende werking.

Gebruiken bij:

- koorts en pijn bij griep en verkoudheid;
- hoofdpijn en kiespijn;
- spit en spierpijn;
- menstruatiepijn.

Gebruik tijdens zwangerschap en borstvoeding:

Tijdens zwangerschap en het geven van borstvoeding alleen gebruiken na overleg met uw arts. Paracetamol gaat over in de moedermelk.

Waarschuwingen:

- Langdurig en veelvuldig gebruik wordt ontraden.
- Indien de klachten aanhouden of terugkeren uw arts raadplegen.
- Het in éénmaal innemen van enkele malen de maximale dagdosis kan de lever zeer ernstig beschadigen; bewusteloosheid treedt daarbij niet op, maar toch dient onmiddellijk medische hulp te worden ingeroepen.

Gebruiksaanwijzing:

Als uw arts niet anders voorschrijft, is het gebruik als volgt:

Volwassenen: 1 tabl. per keer, max. 6 tabl. per dag (24 uur)

Kinderen

3 – 6 jaar : ¼ tabl. per keer, max. ¾ tabl. per dag (24 uur)

7 – 11 jaar : ½ tabl. per keer, max. 1½ tabl. per dag

12 jaar en ouder : ¾ tabl. per keer, max. 2¾ tabl. per dag

Tabletten in een ruime hoeveelheid water uiteen laten vallen, goed omroeren en opdrinken.

Bijwerkingen:

Huiduitslag en galbulten kunnen voorkomen.

Bewaren:

Geneesmiddelen altijd buiten bereik van kinderen bewaren!

RVG 52094

Coöperatieve Apothekers Vereeniging

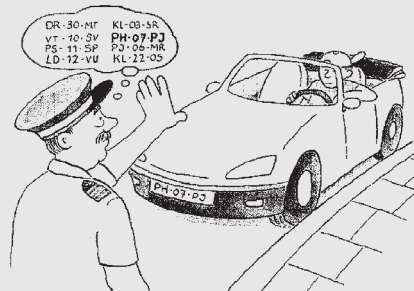
“De Onderlinge Pharmaceutische Groep”

Superagent houdt ermee op

Een superagent uit Brussel, een stad in België, stopt met werken.

Zijn collega's zullen hem missen, want hij was erg bijzonder.

- (1) De politieagent heeft in de afgelopen jaren maar liefst 7000 gestolen auto's gevonden. Niet door een handig computerprogramma of zo, maar door de nummerplaten van de gestolen auto's uit zijn hoofd te leren!
- (2) Wanneer hij onderweg was, voor zijn werk of gewoon op vakantie, en hij zag een gestolen auto rijden dan sloeg hij meteen toe. Hij hield de auto aan en pakte de bestuurder op.
- (3) Zelf weet hij ook niet hoe hij het voor elkaar heeft gekregen om zoveel nummerplaten uit zijn hoofd te leren. Hij zegt erover: 'Ik hoefde me alleen maar te concentreren op de automerken en dan de nummers en letters opschrijven, beter kan ik het niet uitleggen'.



- (4) Er bestaan mensen met een fotografisch geheugen. Misschien heb je daar wel eens van gehoord. Als je zo'n geheugen hebt, ben je heel goed in dingen onthouden. Zo goed dat het wel lijkt alsof je hersenen foto's maken van de dingen om je heen. Misschien dat deze superagent ook zo'n geheugen heeft.

Bron: NOS Jeugdjournaal

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

- 1 De dag van de schoolreis is aangebroken. De zevende en de achtste groepeerders zijn in de
- 2 grote glanzende bus geklauterd en duwen en stompen nu om de beste plaatsen.
- 3 Leerkrachten en andere begeleiders doen hun best om wat orde te scheppen.
- 4 Op het trottoir staan ouders en broertjes en zusjes startklaar om iedereen uit te zwaaien.
- 5 Yasmine zit met Thomas te kletsen maar als ze opkijkt ziet ze plotseling dat haar ouders ook
- 6 zijn gekomen. De meester staat met hen te praten. Ze tikt tegen het raam. Ze zwaaien en
- 7 lachen. De meester geeft haar een dikke knipoog.
- 8 Als dan eindelijk iedereen een plaats heeft en alle bagage onderin de bus is verdwenen,
- 9 kunnen ze vertrekken. Luid zingend en zwaaiend zien ze hun ouders en broertjes en zusjes
- 10 in kleine stipjes veranderen.
- 11 Sjors kijkt vragend naar zijn vrienden. Meester Koning staat vlak naast hem. Sjors trekt hem
- 12 aan zijn mouw.
- 13 'Wat is er?' vraagt de meester. Hij buigt zich voorover want het lawaai in de bus is nog
- 14 steeds oorverdovend.
- 15 Sjors haalt een klein pakje tevoorschijn.
- 16 'Wat is dat?' vraagt de meester.
- 17 'Voor u', antwoordt Sjors. Hij krabt aan zijn wang en daarna aan zijn knie. 'Een cadeautje.
- 18 Van de spionnenclub. Om ... eh ... u weet wel.'
- 19 De meester bloost. Dat hebben ze nog nooit gezien! Hij trekt het plakband los en vouwt het
- 20 papiertje open. Er zitten twee zweetbandjes in. Hij schiet in de lach en schuift ze meteen op
- 21 zijn voorhoofd. 'Die kan ik wel gebruiken. Zeker met al die lieverdjes die hier bij me in de bus
- 22 zitten'.

- 23 'U moet ze aandoen als u gaat hardlopen', zegt Thomas behulpzaam. De meester knikt. 'Dat
24 snap ik. Bedankt jongens'

Uit: Weg met de meester – Mieke van Hooft

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

Aan de toekomstige brugklassers

Hallo, wij zijn Pauline en Nadia,

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

Groetjes van Pauline en Nadia uit brugklas E2

Het BBC is best wel een leuke school. We hebben wel veel boeken. Ik sjouw me te pletter. Als je een uur uitval hebt of er is een 40 minutenrooster, is dat pas relaxed. Veel kinderen zien erg op tegen de proefwerkweek, maar dat valt erg mee. Maar het nadeel zijn wel de leraren. Die zijn minder. Er zijn ook heel saaie vakken, maar het ergste is toch het huiswerk. Soms is dat heel erg veel, soms heel weinig. Het ligt er aan welke leraar je hebt. Maar het BBC op zich is wel OK.

Kelly uit brugklas E4

Eej iedereen!

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

Huub en Vera uit brugklas E5

4.1 Begrijpen van geschreven teksten

Inhoud

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

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

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

Voor de evaluatie van het onderwerp *begrijpen van geschreven teksten* is een vaardigheidsschaal gevormd op basis van in totaal 97 opgaven. We beschrijven de vaardigheid van de sbo-leerlingen aan de hand van 24 voorbeeldopgaven en vergelijken hun scores met die van reguliere basisschoolleerlingen uit jaargroep 4 tot en met 8.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling, oftewel de zwakke sbo-leerling, beheerst geen enkele opgave uit de totale opgavenverzameling goed. De eerste voorbeeldopgave komt echter wel dicht in de buurt van een goede beheersing. Voor een goede beantwoording van voorbeeldopgave 1 moet een lezer de link leggen tussen Pim en honden in het algemeen, en de referentiële verwijzing ‘ze’ met ‘honden’ verbinden. Bij deze vraag kan ook kennis van de wereld meespelen: veel kinderen weten dat honden kwispelen als ze blij zijn.

Daarnaast beheerst deze leerling zo’n 20% van de totale opgavenverzameling matig.

Hiertoe behoren ook voorbeeldopgaven 2 tot en met 7. De antwoorden op voorbeeldopgave 2 en 3 zijn bijna letterlijk in de tekst te vinden. Aan het einde van de tekst ‘Stomme naam’ staat ‘Nooit ... gelukkig’ en in de medicijnenbijsluiter staat onder het kopje werking ‘pijnstillend en koortsverlagend’. Voorbeeldopgaven 4 en 5 vragen naar de referent bij een verwijzing met ‘hij’. Voorbeeldopgave 6 vraagt naar informatie die letterlijk in de tekst staat, maar de lezer moet wel weten dat ‘vooral’ in de vraag overeenkomt met ‘meestal’ uit de tekst. Bij voorbeeldopgave 7 is er sprake van een vraag naar de betekenis van ‘maar liefst 7000’.

De rest van de opgavenverzameling wordt onvoldoende beheerst, waaronder de voorbeeldopgaven 8 tot en met 24.

In vergelijking met leerlingen uit het reguliere basisonderwijs, heeft de percentiel-10 leerling uit het speciaal basisonderwijs een vaardigheidsscore die lager is dan die van de gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 4.

Voorbeeldopgaven Begrijpen van geschreven teksten 1 – 7

1 Mijn huisdier

Wat doet Pim als hij blij of vrolijk is?

- A Hij beweegt zijn staart heen en weer.
- B Hij kan zich niet stil houden en blaft.
- C Hij rent achter een bal of stok aan.
- D Hij verstopt zijn staart tussen zijn achterste poten.

2 Stomme naam

Hoe voelt Max zich aan het einde van het verhaal?

- A gelukkig
- B ongelukkig
- C stoer
- D verlegen

3 Paracetamol

Paracetamol tabletten zijn bedoeld om ...

- A een gekneusde enkel te genezen.
- B koorts te verlagen of pijn te stillen.
- C misselijkheid te laten verdwijnen.

4 Superagent

Kijk bij (2).

Daar staat: *Wanneer hij onderweg was, voor zijn werk of gewoon op vakantie, en hij zag een gestolen auto rijden dan sloeg hij meteen toe.*

Wie sloeg meteen toe?

- A de autodief
- B de automobilist
- C de superagent
- D de vakantieganger

5 Superagent

Kijk bij (3).

Daar staat: *Zelf weet hij ook niet hoe hij het voor elkaar heeft gekregen om zoveel nummerplaten uit zijn hoofd te leren.*

Wie wordt bedoeld met **hij**?

- A de autodief
- B de schrijver
- C de superagent
- D de collega van de superagent

6 Mijn huisdier

Het baasje van Pim kietelt hem vooral ...

- A onder zijn bek
- B op zijn tong
- C over zijn rug
- D tussen zijn oren

7 Superagent

Kijk bij (1).

Daar staat: *De politieagent heeft in de afgelopen jaren maar liefst 7000 gestolen auto's gevonden.*

Op de plaats van de woorden *maar liefst 7000* kan ook iets anders staan, namelijk ...

- A een heleboel
- B precies genoeg
- C veel te veel
- D veel te weinig

De gemiddelde sbo-leerling beheerst bijna 20% van de totale opgavenverzameling goed. Daarmee ligt de vaardigheidsscore van de gemiddelde leerling uit jaargroep 5. Van de voorbeeldopgaven beheerst deze leerling de eerste 12 voorbeeldopgaven goed of redelijk goed (voorbeeldopgave 9). Bij voorbeeldopgave 8 hoeven de leerlingen alleen een naam in te vullen van een referentiële verwijzing. De antwoorden op voorbeeldopgaven 9 en 10 zijn direct in de tekst terug te vinden, hoewel bij opgave 9 nog wel begrepen moet worden waar 'gebruiksaanwijzing' op slaat en dat 'uiteen laten vallen' en 'oplossen' ongeveer hetzelfde is. Bij voorbeeldopgave 11 moeten de leerlingen informatie opschrijven die letterlijk in de tekst van Huub en Vera staat. Hiervoor moeten ze deze tekst eerst selecteren en vervolgens 'nooit' en de gebiedende wijs

herkennen, die letterlijk in de tekst staan. Het goede antwoord op voorbeeldopgave 12 kan teruggevonden worden in de zinnen ‘Mag ik nog even afscheid nemen? Nee dus.’ De voorbeeldopgaven 13 tot en met 16 worden, net als een kwart van de totale opgavenverzameling, matig beheerst door deze leerling. Voorbeeldopgave 13 is een vraag naar letterlijke informatie, maar om het antwoord te kunnen vinden, moet een lezer wel ‘je’ uit de tekst vertalen naar ‘mensen’ in de vraag, en moet hij ‘zo’n’ koppelen aan ‘fotografisch’. Voor een goede beantwoording van voorbeeldopgave 14 moet een lezer doorhebben dat iemand van 8 jaar valt in de groep 7-11 jaar. De verwijzing in voorbeeldopgave 15 blijkt lastiger dan de eerdere verwijzingen. Dat zou kunnen komen omdat er een extra verwijzing moet worden gedaan: ‘hen’ verwijst naar ‘haar ouders’ en dat zijn de ouders van Yasmine (het goede antwoord). Voorbeeldopgave 16 vraagt naar de doelgroep van de tekst. Ondanks dat aan het begin van de tekst letterlijk staat ‘Informatie voor de patiënt’ blijken sbo-leerlingen dit toch een lastige vraag te vinden. Wellicht komt dit omdat de vraag pas aan het einde van de reeks vragen wordt gesteld en de leerlingen het antwoord niet voor in de tekst gaan zoeken. Meer dan de helft van de alle opgaven wordt door de gemiddelde sbo-leerling onvoldoende beheerst, waaronder voorbeeldopgaven 17 tot en met 24.

Voorbeeldopgaven Begrijpen van geschreven teksten 8 – 16

8 Schoolreis

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

9 Paracetamol

Een paracetamol tablet hoor je in te nemen door ...

- A de tablet in een glas water op te lossen en op te drinken.
- B de tablet in één keer heel door te slikken.
- C de tablet in zijn geheel op je tong te laten smelten.

10 Paracetamol

Als een vrouw zwanger is, mag ze paracetamol tabletten ...

- A gebruiken na toestemming van de arts.
- B helemaal niet gebruiken.
- C niet gebruiken als ze borstvoeding gaat geven.

11 Brugklassers

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

1 _____

2 _____

12 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.

13 Superagent

Wat kunnen mensen met een fotografisch geheugen volgens de schrijver heel goed?

14 Paracetamol

Je zusje van 8 jaar is ziek.

Hoeveel tabletten mag zij maximaal per dag innemen?

15 Schoolreis

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

Wie zijn *hen*?

16 Paracetamol

Voor wie is deze tekst bedoeld?

- A voor apothekers
- B voor artsen
- C voor kinderen
- D voor patiënten

De percentiel-90 leerling beheerst ruim 40% van de totale opgavenverzameling goed.

Hiertoe behoren de eerste 19 voorbeeldopgaven. Voorbeeldopgaven 20 tot en met 24 worden matig beheerst, net als zo'n 40% van de totale opgavenverzameling. Voorbeeldopgaven 1 tot en met 16 zijn hierboven reeds besproken, de overige volgen hieronder. Het antwoord op voorbeeldopgave 17 staat letterlijk in de tekst, onder 'waarschuwingen' maar in lastigere bewoordingen, met onder meer een nominalisering ('het in één maal innemen ...'). Bij voorbeeldopgave 18 zijn drie mogelijke problemen voor een goede beantwoording. Om een goed antwoord te geven moet een leerling infereren dat de meester Sjors niet kan verstaan omdat er zoveel lawaai is in de bus. Daarnaast is het woord 'oorverdovend' misschien een struikelpaal. Verder moeten de leerlingen hier zelf een relatief lang antwoord formuleren. Om 19 te beantwoorden moet een leerling eerst de tekst van Kelly vinden en daarna het antwoord in die tekst gaan zoeken. Het antwoord staat er duidelijk in (een uur uitval, 40 minutenrooster), maar wel moet de link worden gelegd tussen 'het prettigst' in de vraag en 'relaxed' in de tekst. Ook moeten allebei de dingen genoemd worden. Voorbeeldopgave 20 lijkt een eenvoudige verwijzingsvraag die toch problemen oplevert bij de sbo-leerlingen. Het is niet goed te verklaren waarom dat zo is. Misschien zorgt het driehoekje in de tekst voor verwarring. Bij 21 staat het antwoord letterlijk in de tekst, gemarkeerd door het voegwoord 'zodat'. Wellicht dat dit voegwoord problemen oplevert voor de sbo-leerlingen. Voorbeeldopgave 22 werd goed gerekend als de leerling één of twee goede antwoorden gaf. Het antwoord staat in de tekst, maar daarvoor moet wel een verband gelegd worden tussen 'Zo een die' en 'een heel vervelend ventje'. De leerlingen moeten doorhebben dat wat na 'Zo een die' beschreven wordt betrekking heeft op wanneer de hond iemand vervelend vindt. In voorbeeldopgave 23 wordt naar een verwijzing gevraagd. Het gaat in dit geval niet om een eenvoudige verwijzing, maar om een verwijzing naar een hele zin. Dit kan de opgave moeilijk maken. De laatste voorbeeldopgave, 24, werd goed gerekend als allebei de antwoorden goed waren. Om het antwoord te kunnen vinden moet de leerling weten wat 'bijwerkingen' zijn, of moet hij uit de context van de tekst opmaken wat 'bijwerkingen' zijn, om dat vervolgens te verbinden met '2 dingen waar je toch last van kunt krijgen'. Voorbeeldopgave 24 is wellicht ook lastig omdat er twee dingen genoemd moesten zijn voordat het antwoord werd goedgerekend.

Vergeleken met leerlingen uit het basisonderwijs, zit de goede sbo-leerling net onder het niveau van de gemiddelde leerling uit jaargroep 7.

Voorbeeldopgaven Begrijpen van geschreven teksten 17 – 24

17 Paracetamol

Als je in een keer veel te veel tabletten inneemt, dan ...

- A kan de lever beschadigd raken.
- B komen de klachten terug.
- C kun je bewusteloos raken.

18 Schoolreis

Waarom buigt de meester zich voorover?

19 Brugklassers

Wat vindt Kelly op het BBC het prettigst?

20 Stomme naam

Lees de zin met **▲**ervoor.

Daar staat: *Hij zit gehurkt bij onze mand, die van mijn moeder en zusjes en van mij.*

Wie wordt bedoeld met *hij*?

21 Brugklassers

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

Waarom is dat?

22 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

23 Schoolreis

In regel 19 staat: *Dat hebben ze nog nooit gezien!*

Wat wordt bedoeld met *Dat*?

24 Paracetamol

Je hebt paracetamol tabletten op de goede manier gebruikt.

Noem 2 dingen waar je toch last van kunt krijgen.

- 1

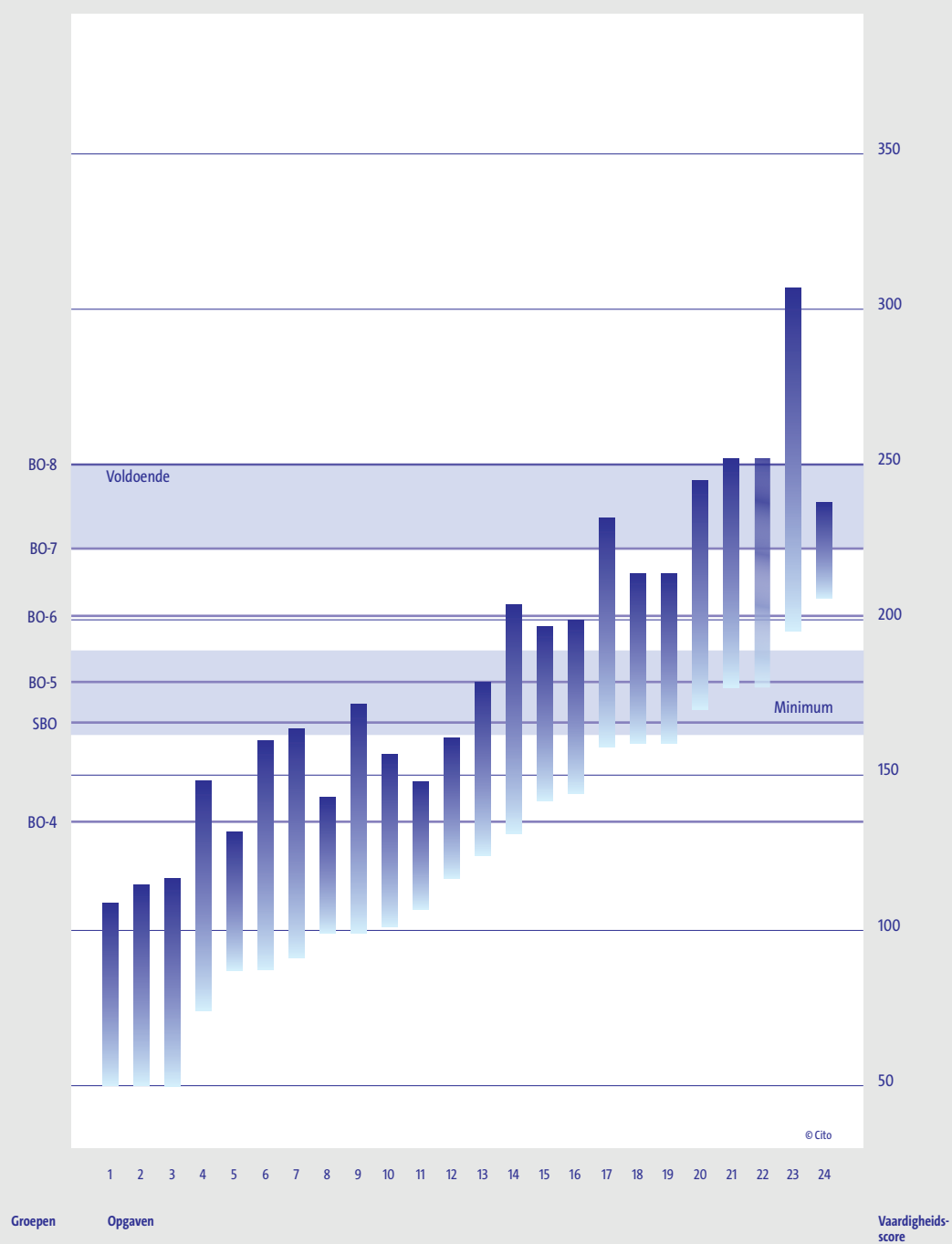
- 2

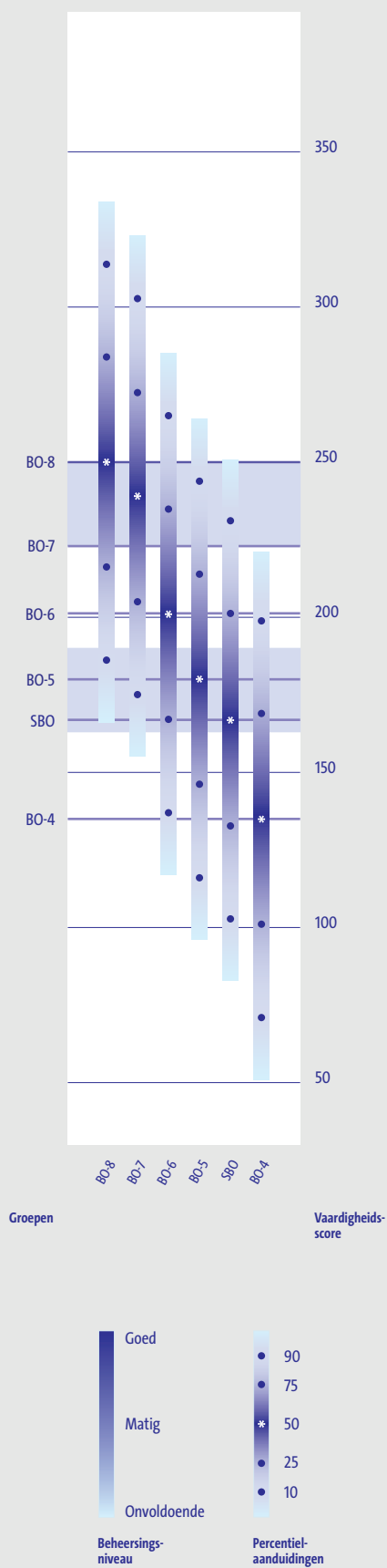
Over het geheel genomen worden opgaven waarbij naar iets gevraagd wordt wat letterlijk in de tekst staat, of vragen naar eenvoudige verwijzingen het beste beheerst. Het begrijpen wordt lastiger als er voor een goede beantwoording van de opgave meerdere (denk)stappen gemaakt moeten worden, of als er een grotere afstand is in de tekst (opgave 13-16). Nog lastiger is het als er moeilijke woorden in de tekst staan, als er in de vraag en tekst niet dezelfde woorden voorkomen, als er een verwijzing naar een hele zin moet worden gemaakt of als er voor een goede beantwoording twee antwoorden ingevuld moeten worden.

Standaarden

In een eerder onderzoek zijn voor jaargroep 8 standaarden vastgesteld voor diverse onderwerpen binnen het domein leesvaardigheid (zie paragraaf 2.5 in Heesters e.a., 2007). De resultaten van de sbo-leerlingen zijn vertaald naar twee standaarden uit dit onderzoek, namelijk de standaard Minimum en standaard Voldoende. Voor het *Begrijpen van geschreven teksten* voldoet 92% van de leerlingen in jaargroep 8 aan de standaard Minimum. Van de sbo-leerlingen daarentegen voldoet slechts 40% aan de **standaard Minimum**.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Begrijpen van geschreven teksten





Splitsen we dit uit naar 12- en 13-jarige leeftijd, dan zien we dat van de 12-jarige sbo-leerlingen 33% de standaard Minimum haalt en van de 13-jarigen bijna de helft (49%). Om de minimum-standaard te bereiken zouden de leerlingen uitgaande van de voorbeeldopgaven de opgaven 1 tot en met 13 goed en de opgaven 14 tot en met 19 matig moeten beheersen.

Van de leerlingen in jaargroep 8 bereikt 66% de **standaard Voldoende** terwijl van de sbo-leerlingen slechts 10% deze standaard bereikt. Dat is dus maar een zeer klein deel van de sbo-populatie. Van de 12-jarigen haalt 7% deze standaard, van de 13-jarigen haalt 15% de standaard Voldoende.

Uitgaande van de voorbeeldopgaven zou, volgens deskundigen, de standaard Voldoende gerealiseerd worden wanneer de leerlingen opgaven 1 tot en met 19 goed zouden beheersen en opgaven 20 tot en met 24 matig zouden beheersen.

4.2 Interpretieren van geschreven teksten

Inhoud

Bij *interpreteren* speelt naast *tekstgebaseerde verwerking* van de informatie ook *kennisgestuurde verwerking* van de informatie uit de tekst een rol. Dat wil zeggen dat de lezer naast de informatie uit de tekst ook eigen kennis, 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 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 interpreteren.

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

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

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

het ook om vragen waarvoor conclusies moeten worden getrokken. Ook vragen betreffende figuurlijk taalgebruik en ironie vallen hieronder.

- Opgaven waarin uitspraken worden gedaan over de passendheid van bijvoorbeeld de titel.
- Opgaven waarin de opbouw en de structuur van de tekst moet worden doorzien, bijvoorbeeld de logische lijn in een tekst, de argumentatiestructuur, de impliciete chronologie, de causale verbanden, de ontwikkeling van het plot in een verhaal en het vertelperspectief.

De vaardigheidsschaal voor het onderwerp *Interpreteren van geschreven teksten* bestaat in totaal uit 55 opgaven. De prestaties van de leerlingen worden geïllustreerd en besproken op basis van 18 voorbeeldopgaven die in het diagram van de vaardigheidsschaal zijn afgebeeld.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling, de zwakke sbo-leerling, beheerst van de totale opgavenverzameling geen enkele opgave goed. Ook wordt slechts 7% van de opgaven matig beheerst. Hiertoe behoren de voorbeeldopgaven 1 tot en met 4. Voor de eerste voorbeeldopgave moet de leerling uit de tekst afleiden over wie de tekst vooral gaat. De tekst bevat daartoe diverse aanwijzingen: de titel, de inleiding en de eerste drie alinea's gaan duidelijk over de agent. Ook voor het antwoord op voorbeeldopgave 2 zijn er voldoende aanwijzingen. De tekst gaat vanaf het begin over een hond, dus 'honden' is een logisch onderwerp om te kiezen uit de vier mogelijke antwoorden. Voor voorbeeldopgave 3 moet de leerling doorhebben dat het baasje van de hond aan het woord is (Jasmijn, baasje van Pim ...). Voorbeeldopgave 4 vraagt naar iets wat in de tekst zou kunnen staan, maar wat er niet staat. De leerling moet zelf, op grond van hetgeen hij in de tekst gelezen heeft, interpreteren wat dat zou kunnen zijn.

De overige voorbeeldopgaven worden onvoldoende beheerst.

Vergeleken met leerlingen uit het reguliere basisonderwijs heeft deze zwakke sbo-leerling een vaardigheidsscore die ligt onder die van de gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 4.

Voorbeeldopgaven *Interpreteren van geschreven teksten* 1 – 4

1 Superagent

Over wie gaat de tekst vooral?

2 Mijn huisdier

Lees de zin met **▲**ervoor.

Daar staat: *Je merkt het wel als ... moe of dorstig zijn, dan hijgen ze en hangt hun lange tong zomaar uit hun bek.*

Welk woord hoort op de puntjes (...) te staan?

- A beesten
- B huisdieren
- C hardlopers
- D honden

3 Mijn huisdier

Wie vertelt dit verhaal?

4 Stomme naam

Lees de zin met **▲**ervoor.

De jongen wil me aaien. ... en kijk 'm heel boos aan.

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

- A Ik ben ontspannen
- B Ik moet 'm niet
- C Ik vind 'm leuk
- D Ik kwispel blij

De gemiddelde sbo-leerling beheerst 7% van alle opgaven goed. Van de voorbeeldopgaven zijn dit de eerste 3 opgaven.

Verder wordt van de totale opgavenverzameling 20% matig beheerst. Hieronder vallen voorbeeldopgaven 4 tot en met 8. Net als in voorbeeldopgave 4 wordt in 5 en 6 gevraagd naar iets wat in

de tekst zou kunnen staan, maar wat er niet staat. Als de tekst goed begrepen is, kan de juiste interpretatie worden gemaakt en het juiste zinsdeel worden ingevuld. Opgave 7 is een vraag waarvoor de leerling een nuancering in de betekenis van verschillende zinnen tegen elkaar moet afzetten. Voor het correct beantwoorden van voorbeeldopgave 8 moet de leerling eerst alle stukjes tekst lezen, bepalen hoe de verschillende leerlingen tegenover de school staan en deze oordelen met elkaar vergelijken en daarna zeggen wie het meest enthousiast is over de school. De laatste 6 voorbeeldopgaven worden door de gemiddelde sbo-leerling onvoldoende beheerst, net als de resterende drie kwart van de totale opgavenverzameling. De vaardigheidsscore van de gemiddelde sbo-leerling ligt daarmee nét iets onder de vaardigheidsscore van de gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 5.

Voorbeeldopgaven Interpretëren van geschreven teksten 5 – 8

5 Mijn huisdier

Lees de zinnen met **▲**ervoor.

Daar staat: *Hé? Moet ik naar jouw ... luisteren? Jij bent toch mijn baas?*

Welk woord hoort op de puntjes (...) te staan?

- A geroep
- B hond
- C stem
- D vriendje

6 Schoolreis

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

Hij zou kunnen denken ...

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

7 Stomme naam

De hond is niet blij met de naam die hij krijgt.

Welke zin uit het verhaal maakt dat vooral duidelijk?

- A 'Ik noem je Max', zegt hij.
- B Max dus?
- C Heet ik nu Max?
- D Wie heet er nou Max?

8 Brugklassers

Wie is of zijn het meest enthousiast over de school?

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

De percentiel-90 leerling, oftewel de goede sbo-leerling, zit net onder het niveau van de gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 7. De goede sbo-leerling beheerst 20% van de totale opgavenverzameling goed, waaronder voorbeeldopgaven 1 tot en met 4, 6 tot en met 8 en 10. Voorbeeldopgave 10 is een vergelijkbare vraag als de hierboven besproken voorbeeldopgave 8.

Voorbeeldopgaven 5, 9, 11, 12 en 13 worden matig beheerst, net als bijna de helft van de totale opgavenverzameling. Voorbeeldopgave 5 is reeds besproken hierboven. Voorbeeldopgave 9 is een vraag waarvoor de leerling moet begrijpen dat de Max in het verhaal de ik-persoon is. Dit is misschien lastig omdat Max een hond is en geen mens, en dus in het echt niet kan schrijven. Bij voorbeeldopgave 11 moet uit de tekst in en rond regel 6 afgeleid worden wat Yasmine vindt. Voorbeeldopgave 12 vraagt naar het type tekst. In voorbeeldopgave 13 wordt de leerling gevraagd een beschouwing te geven van het taalgebruik in de tekst.

Net als zo'n 30% van de totale opgavenverzameling wordt voorbeeldopgave 14 onvoldoende beheerst door de percentiel-90 leerling. In deze voorbeeldopgave dient de leerling de titel te verklaren.

Voorbeeldopgaven Interpretieren van geschreven teksten 9 – 14

9 Stomme naam

Wie vertelt dit verhaal?

10 Brugklassers

Wie is of zijn het minst enthousiast over de leraren?

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

11 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.

12 Superagent

Bekijk de tekst nog eens goed.

Om wat voor een tekst gaat het?

- A Om een afscheidsbrief.
- B Om een nieuwsbericht.
- C Om een politiebericht.
- D Om een reclametekst.

13 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.

14 Superagent

De titel van de tekst is *Superagent houdt ermee op*

Welke titel past ook goed bij de tekst?

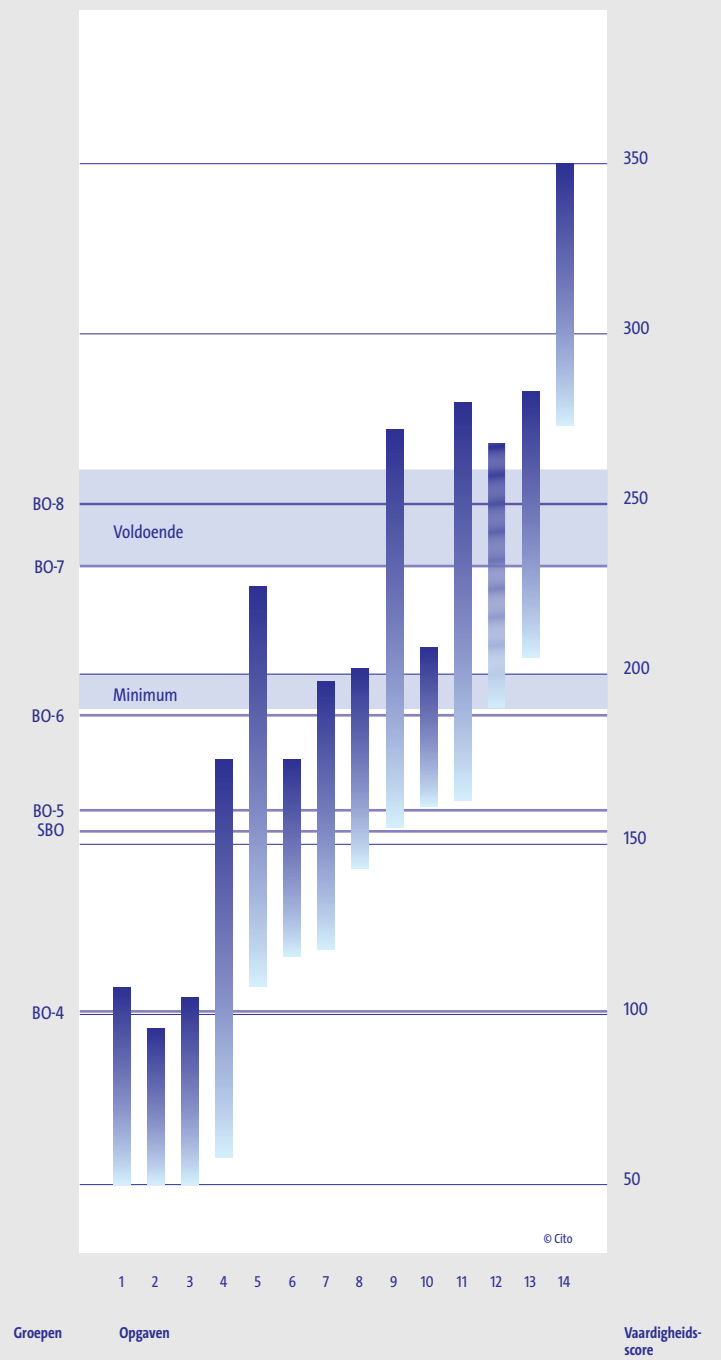
- A Belg heeft bijzonder talent
- B Bestuurder gestolen auto opgepakt
- C Mensen met een fotografisch geheugen
- D Superagent fotografeert gestolen auto's

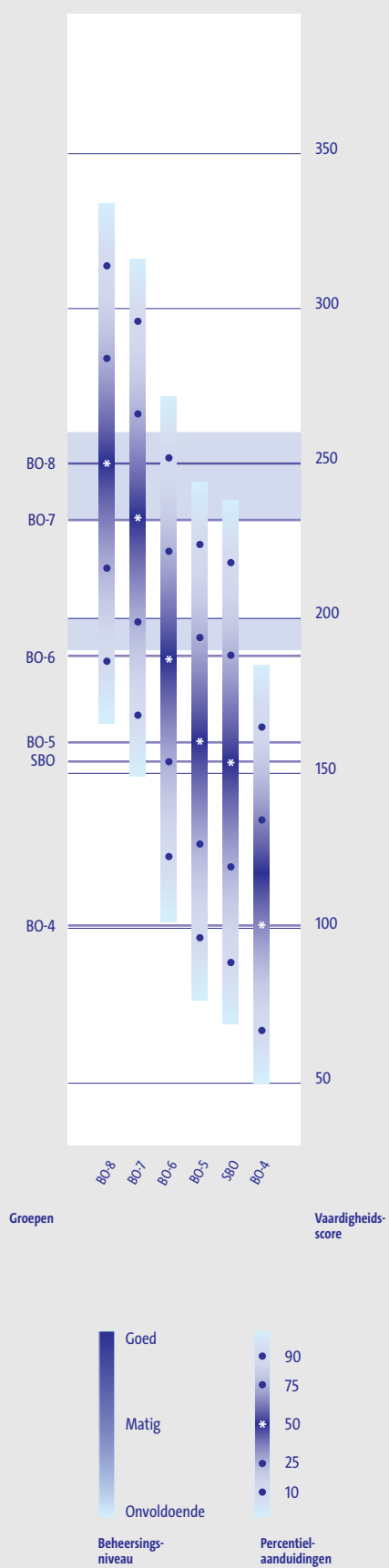
Als we naar het geheel voor *Interpreteren* kijken, kunnen we stellen dat die opgaven het best beheerst worden waarvoor op grond van duidelijke aanwijzingen in de tekst informatie kan worden afgeleid (opgave 1-3). Het wordt alweer lastiger om informatie te infereren die in de tekst zou kunnen staan, of om informatie uit verschillende zinnen of tekstdelen tegen elkaar af te zetten. Ook lastig of zelfs nog lastiger blijkt het om een beschouwing te geven van het taalgebruik, het type tekst, of de titel, die een abstractere redenering of afstandelijker kijk op de tekst vergen.

Standaarden

Zoals in de vorige paragraaf reeds werd vermeld zijn in een eerder onderzoek voor jaargroep 8 standaarden vastgesteld voor diverse onderwerpen binnen het domein leesvaardigheid (zie paragraaf 2.5 in Heesters e.a., 2007). De resultaten van de sbo-leerlingen zijn vertaald naar twee standaarden uit dit onderzoek, namelijk de standaard Minimum en standaard Voldoende. Voor *Interpreteren van geschreven teksten* voldoet 84% van de leerlingen in jaargroep 8 aan de **standaard Minimum**.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Interpreten van geschreven teksten





Van de sbo-leerlingen daarentegen voldoet slechts 18% aan de standaard Minimum. Splitsen we dit uit naar 12- en 13-jarige leeftijd, dan zien we dat van de 12-jarige sbo-leerlingen 12% de standaard Minimum haalt en van de 13-jarigen 25%. Om de minimumstandaard te bereiken zouden de leerlingen uitgaande van de voorbeeldopgaven de opgaven 1 tot en met 4 en 6 tot en met 8 goed en de opgaven 5 en 9 tot en met 11 matig moeten beheersen.

Van de leerlingen in jaargroep 8 bereikt 50% de **standaard Voldoende** terwijl van de sbo-leerlingen slechts 3% deze standaard bereikt. Van de 12-jarigen haalt 1% deze standaard, van de 13-jarigen haalt 5% de standaard Voldoende. Uitgaande van de voorbeeldopgaven zou, volgens deskundigen, de standaard Voldoende gerealiseerd worden wanneer de leerlingen opgaven 1 tot en met 8 en 10 goed zouden beheersen en opgaven 9 en 11 tot en met 13 matig zouden beheersen.

4.3 Reflecteren op geschreven teksten

Inhoud

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

Voor het onderwerp *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 in 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 die in dit peilingsonderzoek vorm hebben gekregen zijn niet geschikt om op basis van een dichtome goed/fout-beoordeling te evalueren. Het zijn meestal open vragen waarbij de analyse van de antwoorden van de leerlingen zich richt op de vraag: 'Hoe geeft een leerling blijk van reflectie?' Om deze vraag te kunnen beantwoorden, zijn de antwoorden die leerlingen hebben gegeven geanalyseerd op het type argument dat de leerling geeft.

De reflectievragen vormden een onderdeel van de vragen die leerlingen naar aanleiding van de eerder gepresenteerde teksten hebben beantwoord. De antwoorden van de leerlingen op deze vragen zijn getranscribeerd in een Access-database. In totaal zijn er zeven reflectieopgaven aan leerlingen voorgelegd.

Voor de beschrijving van de competenties van leerlingen op dit aspect van leesvaardigheid zijn we als volgt te werk gegaan. In de eerste plaats beperken we onze rapportage door de resultaten te beschrijven voor vijf van de zeven vragen, namelijk de reflectievragen bij de voorbeeldteksten uit paragraaf 4.1. Vervolgens beschrijven we per vraag de resultaten van de sbo-leerlingen, ingedeeld in vier niveaugroepen en de totale groep sbo-leerlingen, en van leerlingen uit de jaargroepen van het reguliere basisonderwijs die ook de betreffende reflectievraag voorgelegd kregen. Van de leerlingen uit de jaargroepen zijn steeds willekeurig 100 antwoorden geselecteerd en geanalyseerd. Dit aantal is beperkt tot 100 in verband met de beschikbare analysetijd.

Op basis van hun prestaties op het onderwerp *Begrijpen van geschreven teksten* is aan individuele sbo-leerlingen een vaardigheidsscore toegekend. We onderscheiden nu de volgende niveaugroepen:

- 1 De leerlingen 'percentiel 0-25'; dat zijn leerlingen met een vaardigheidsscore tussen percentiel 0 en 25, die dus een zwakke prestatie hebben laten zien op het onderwerp *Begrijpen van geschreven teksten*.
- 2 De leerlingen 'percentiel 26-50'; dat zijn leerlingen met een vaardigheidsscore tussen percentiel 26 en 50, die dus een matige prestatie hebben laten zien op het onderwerp *Begrijpen van geschreven teksten*.
- 3 De leerlingen 'percentiel 51-75'; dat zijn leerlingen met een vaardigheidsscore tussen percentiel 51 en 75, die dus een redelijke prestatie hebben laten zien op het onderwerp *Begrijpen van geschreven teksten*.
- 4 De leerlingen 'percentiel 76-90'; dat zijn leerlingen met een vaardigheidsscore tussen percentiel 76 en 90, die dus een goede prestatie hebben laten zien op het onderwerp *Begrijpen van geschreven teksten*.

Op basis van de gegeven antwoorden van de leerlingen is er een onderscheid in typen argumenten gemaakt. Dit leverde de volgende indeling op:

- 1 Het argument verwijst naar of is gebaseerd op informatie uit de tekst. Dat wil zeggen dat de leerling in zijn argument een verwijzing geeft naar de tekst, door een onderdeel uit de tekst te noemen.
- 2 Het argument geeft blijk van taalbeschouwing, bijvoorbeeld door een uitspraak over het taalgebruik, of door een uitspraak waaruit blijkt dat teksten of tekstgedeelten met elkaar worden vergeleken.
- 3 Het argument neemt specifieke informatie van buiten de tekst in beschouwing, informatie waarover alleen de betreffende leerling zelf beschikt, of informatie die alleen op de betreffende leerling betrekking heeft. Het gaat bijvoorbeeld om uitspraken zoals 'want ik snap het niet'.
- 4 Het argument duidt erop dat de leerling de tekst en/of de opgave niet goed begrepen heeft. Aan het antwoord van de leerling is dan vaak op te maken hoe de leerling de opgave wel opgevat heeft.
- 5 Het argument is niet zinvol. Dit komt bijvoorbeeld doordat er geen echt argument wordt genoemd, maar de mening wordt herhaald, doordat het argument niet duidelijk is of onzin bevat of overduidelijk inhoudelijk niet bij de vraag past. Ook ontbrekende argumenten krijgen deze score.

Wat leerlingen kunnen

Voorbeeldopgave 1

De eerste voorbeeldopgave is de reflectieopgave bij de tekst 'Mijn huisdier'. In deze opgave wordt gevraagd of de leerling vindt dat het baasje van de hond goed voor hem zorgt. De leerling moet dan een uitspraak doen die gebaseerd is op de inhoud van de tekst. De opgave luidde:

Vind je dat het baasje van Pim goed voor hem zorgt?

▲Ja, want ...

▲Nee, want ...

De sbo-leerlingen die deze opgave maakten, waren door de eigen leraar ingeschat als lezers op het niveau van jaargroep 4. Zij kregen dan ook de twee eenvoudigste toetsboekjes voor lezen voorgelegd met onder meer deze reflectievraag erin. Voorbeeldopgave 1 is voorgelegd aan 308 sbo-leerlingen, waarvan voor 287 leerlingen de percentielscores voor *begrijpen* bekend zijn. De aantallen leerlingen per percentielscore zijn terug te vinden in onderstaande tabel. Ook werd de vraag voorgelegd aan 339 leerlingen uit jaargroep 4 van het basisonderwijs. Van deze leerlingen zijn, zoals reeds genoemd, willekeurig 100 antwoorden geselecteerd en geanalyseerd.

Percentage leerlingen per type argument op voorbeeldopgave 1

Type argument	Percentiel* 0-25	Percentiel 26-50	Percentiel 51-75	Percentiel 76-100	Totaal sbo	Jrgr 4
Inhoud/informatie uit de tekst	62	69	90	78	68	73
Taalbeschouwing	0	0	0	0	0	0
Buiten de tekst	4	0	0	0	2	2
Verkeerd begrip van de tekst/vraag	3	3	0	0	2	2
Niet zinvol argument (geen echt argument / niet duidelijk / vaag / onzinargument / geen argument)	30	28	10	22	27	23
Aantal leerlingen	165	68	31	23	287	100

* zie voor percentielindeling pagina 65

Zoals te zien is in bovenstaande tabel, blijkt uit de antwoorden van de leerlingen op deze opgave dat de meeste leerlingen een argument geven dat gebaseerd is op de inhoud van de tekst, namelijk 68% van de sbo-leerlingen en 73% van de jaargroep 4-leerlingen. Dit type argument past ook het beste bij de opgave, waarin immers gevraagd wordt naar een uitspraak over de inhoud van de tekst. De twee laagste percentielgroepen binnen het sbo noemen het minst vaak een dergelijk argument. Er is echter geen directe opgaande lijn te bespeuren, want de derde percentielgroep (51-75) en niet de hoogste percentielgroep noemt het vaakst een argument gebaseerd op inhoud.

Daarnaast is er ook nog een groot aantal leerlingen dat geen echt argument geeft, een onduidelijk of onzinargument of helemaal geen argument, te weten 27% van de sbo-leerlingen en 23% van de jaargroep 4-leerlingen. De twee laagste percentielgroepen binnen het sbo noemen het vaakst een dergelijk argument (rond 30%). Er is echter geen directe neergaande lijn te bespeuren, want de derde percentielgroep (51-75) en niet de hoogste percentielgroep noemt het minst vaak een dergelijk argument.

Er zijn daarnaast nog een paar leerlingen die een argument geven van buiten de tekst of die een verkeerd begrip van de tekst of vraag tentoonspreiden. Het gaat hierbij om sbo-leerlingen die in de laagste of een na laagste groep percentielscores zitten en om jaargroep 4-leerlingen.

De conclusie is dat het merendeel van de leerlingen, zoals te verwachten op grond van de opgave, een argument geeft dat gebaseerd is op de inhoud van de tekst. Maar er zijn ook nog heel wat leerlingen (ongeveer een kwart) die geen (echt) argument of een onduidelijk, vaag of onzinargument geven.

De sbo-leerlingen uit de hoogste percentielgroep lijken daarbij veel op de jaargroep 4-leerlingen.

Hieronder presenteren we enkele typische voorbeelden van de meest voorkomende typen argumenten die de leerlingen gaven bij voorbeeldopgave 1. Er werden tussen de onderscheiden groepen geen duidelijke verschillen gesignaleerd bij de vormgeving van de argumenten, vandaar dat de voorbeelden uit alle groepen afkomstig zijn.

Voorbeelden van typen argumenten bij voorbeeldopgave 1:

Vind je dat het baasje van Pim goed voor hem zorgt?

Argument gebaseerd op inhoud/informatie uit de tekst

- antwoord dat direct verwijst naar informatie uit de tekst:

Ja, want het is goed om geen tussendoortje te eten

Ja, want hij knuffelt het hij doet alles voor Pim

Ja, want hij geeft goed te eten

Ja, want ze laat hem 2 keer per dag uit en zorgt er goed voor, ik geef de baas een 10

- antwoord dat ingaat op de reactie van de hond zoals die uit de tekst blijkt

Ja, want hij is blij en hij is haar trouw

Ja, want het is een trouwe hond

Ja, want de hond luistert goed

- antwoord dat de informatie uit de tekst in het algemeen weergeeft

Ja, want het baasje van pim geeft hem veel aandacht

Ja, want ze doen leuke dingen met hem

Ja, want zij doet alles met Pim

Argument dat vaag, niet duidelijk, onzin is, of geen echt argument

- geen echt argument, want herhaling van de opgave

Ja, want ze zorgt heel goed voor hem

Ja, want hij doet het goed

- geen echt argument, want herhaling van de mening

Ja, want het is zo

- onduidelijk argument

Ja, want leuk

Ja, want je hoort goede verhalen over hem enzo

- 'onzin'argument

Ja, want hij moet niet ziek zijn

Voorbeeldopgave 2

De tweede voorbeeldopgave is de reflectieopgave bij de tekst 'Stomme naam'. In deze opgave wordt gevraagd om een oordeel uit te spreken over een eventuele andere titel voor de tekst. De leerling moet dan iets zeggen over de geschiktheid van die andere titel. Hierbij kan de leerling bijvoorbeeld ingaan op de inhoud van de tekst ('de titel past erbij'), maar ook iets zeggen over de vormgeving van de titel ('het klinkt niet'). De opgave luidde:

*Vind je **Ik ben uitgekozen** ook een goede titel voor het verhaal?*

▲Ja, want ...

▲Nee, want ...

De leerlingen die deze vraag maakten, waren voor begrijpend lezen door de leraar ingeschat op het niveau van jaargroep 4 of 5. Zij kregen dan ook twee van de eenvoudigere toetsboekjes met onder meer deze reflectievraag erin opgenomen. Deze opgave is voorgelegd aan 321 sbo-leerlingen, waarvan voor 296 leerlingen de percentielscores voor *begrijpen* bekend zijn. De aantallen leerlingen per percentielscore zijn terug te vinden in onderstaande tabel. Daarnaast is de opgave voorgelegd aan 174 jaargroep 4-leerlingen en 182 jaargroep 5-leerlingen. Van beide jaargroepen zijn de antwoorden van 100 leerlingen willekeurig geselecteerd en vervolgens geanalyseerd.

Percentage leerlingen per type argument op voorbeeldopgave 2

Type argument	Percentiel* 0-25	Percentiel 26-50	Percentiel 51-75	Percentiel 76-100	Totaal sbo	Jrgr 4	Jrgr 5
Inhoud/informatie uit de tekst	25	35	44	57	34	34	60
Taalbeschouwing	19	13	20	20	18	14	11
Buiten de tekst	0	0	0	0	0	2	3
Verkeerd begrip van de tekst/vraag	5	11	14	3	8	15	11
Niet zinvol argument (geen echt argument / niet duidelijk / vaag / onzinargument / geen argument)	51	41	22	20	40	35	15
Aantal leerlingen	136	80	50	30	296	100	100

* zie voor percentiëlindeling pagina 65

Zoals te zien is in de tabel, geeft ongeveer een derde van de sbo- en jaargroep 4-leerlingen een argument dat gebaseerd is op de inhoud van de tekst, tegen 60% van de jaargroep 5-leerlingen, bijna twee keer zoveel. Binnen het sbo is daarbij een toename te bespeuren van 25% in de laagste percentielgroep naar 57% in de hoogste percentielgroep.

Daarnaast is er in het sbo en in jaargroep 4 ook nog een groot aantal leerlingen dat geen echt argument geeft, een onduidelijk of onzinargument of helemaal geen argument, te weten 40% van de sbo-leerlingen en 35% van de jaargroep 4-leerlingen. Slechts 15% van de leerlingen uit jaargroep 5 noemt een dergelijk argument. Binnen het sbo is daarbij sprake van een afname van 51% in de laagste percentielgroep naar 20% in de hoogste percentielgroep.

Bijna 20% van de sbo-leerlingen en 14% en 11% van respectievelijk de jaargroep 4- en 5-leerlingen geeft een taalbeschouwelijk argument dat een uitspraak doet over de titel op zich. Binnen de totale groep sbo-leerlingen schommelt dit percentage rond de 20%, met een dip van 13% bij de percentielgroep 26-50.

Opvallend is verder dat zo'n 10% van de leerlingen in zijn argumentatie blijkt geeft van een verkeerd begrip van de vraag of tekst. Er zijn daarnaast in jaargroep 4 en 5 nog een paar leerlingen die een argument geven van buiten de tekst.

De conclusie luidt dat er verschil is te zien tussen de leerlingen in jaargroep 5 enerzijds en die in jaargroep 4 en het sbo anderzijds. De leerlingen uit jaargroep 5 baseren hun argumenten vaker op de inhoud van de tekst en geven minder vaak niet zinvolle argumenten (geen echt argument, niet duidelijk, vaag, onzin). Binnen het sbo zien we een toename van het aantal argumenten gebaseerd op inhoud en een afname van niet zinvolle argumenten. De sbo-leerlingen uit de hoogste percentielgroep lijken voor de argumentatie bij deze voorbeeldopgave echter het best te vergelijken met de leerlingen uit jaargroep 5.

Ter illustratie presenteren we ook hier weer enkele voorbeelden van veelvoorkomende typen argumenten bij deze voorbeeldopgave. Net zoals bij voorbeeldopgave 1 maken we hier geen onderscheid tussen de onderscheiden groepen.

Voorbeelden van typen argumenten bij voorbeeldopgave 2:

Vind je **Ik ben uitgekozen** ook een goede titel voor het verhaal?

Argument gebaseerd op inhoud/informatie uit de tekst

- Verwijzing naar specifieke informatie in de tekst
Ja, want hij wordt gekozen uit een heleboel honden
Ja, want dit verhaal gaat over dat de hond uitgekozen is
Nee, want ze pakken de puppy gewoon weg van de moeder
Nee, want het gaat meer over de naam max

- Algemene uitspraak over passendheid bij de tekst
Ja, want daar gaat het verhaal over
Nee, want het past er niet echt bij
Ja, want dat past er wel bij

Argument gebaseerd op taalbeschouwing

- Nee, want het klinkt helemaal niet
Nee, want de titel moet wat langer zijn
Nee, want ik vind een woord niet genoeg
Nee, want het is een saaie titel
Ja, want ik vind het duidelijk
Ja, want het staat er gewoon mooi bij ik vind een andere titel niet mooi

Argument dat wijst op verkeerd begrip van de vraag of de tekst

- Nee, want het gaat over een hond en niet over een stomme naam
Ja, want de hond vindt het ook een stomme naam

Argument dat vaag, niet duidelijk, onzin is, of geen echt argument

- geen echt argument, maar herhaling van de opgave

Ja, want omdat het goed is

Ja, want het is gewoon een goede titel

Nee, want ik vind hem niet goed

- 'onzin'argument

Ja, want ik vind dit verhaal mooi

Ja, want omdat het een leuk verhaal is

Ja, want het gaat over dieren

Nee, want als je een huisdier wilt moet je niet vies zijn

Nee, want het is een lang verhaal

Voorbeeldopgave 3

De derde voorbeeldopgave is de reflectieopgave bij de tekst 'Superagent'. Bij deze opgave moeten leerlingen een uitspraak doen over de begrijpelijkheid van een gedeelte van de tekst. Hierbij kan de leerling ingaan op de tekst en aangeven wat uit de tekst duidelijk is, of hij kan door te zeggen wat een fotografisch geheugen is laten zien dat de schrijver het duidelijk uitgelegd heeft. Maar de leerling kan ook een antwoord geven waarin hij zijn eigen begrip of onbegrip als argument gebruikt. De opgave was als volgt:

Vind je dat de schrijver duidelijk uitlegt wat een fotografisch geheugen is?

▲Ja, want ...

▲Nee, want ...

De leerlingen die deze opgave maakten, waren door hun leraar geselecteerd als lezers op het niveau van jaargroep 5 of 6 van het reguliere basisonderwijs. Zij kregen dan ook de gemiddeld moeilijke toetsboekjes met onder meer deze reflectievraag erin.

De opgave is gemaakt door 232 sbo-leerlingen, waarvan voor 220 leerlingen de percentielscores voor *begrijpen* bekend zijn. In onderstaande tabel is onder meer de verdeling in aantallen over de percentielscores te zien. Ook werd deze reflectievraag voorgelegd aan 182 jaargroep 5- en 176 jaargroep 6-leerlingen. Van elk van deze beide groepen werden weer de antwoorden van 100 leerlingen geselecteerd en vervolgens geanalyseerd.

Percentage leerlingen per type argument op voorbeeldopgave 3

Type argument	Percentiel* 0-25	Percentiel 26-50	Percentiel 51-75	Percentiel 76-100	Totaal sbo	Jrgr 5	Jrgr 6
Inhoud/informatie uit de tekst	2	9	16	28	17	11	11
Taalbeschouwing	17	25	22	26	17	20	26
Buiten de tekst	24	35	22	23	27	26	25
Verkeerd begrip van de tekst/vraag	5	1	2	4	3	4	1
Niet zinvol argument (geen echt argument / niet duidelijk / vaag / onzinargument / geen argument)	53	30	38	19	35	39	37
Aantal leerlingen	59	69	45	47	220	100	100

* zie voor percentielindeling pagina 65

Opvallend bij deze voorbeeldopgave is het grote aantal leerlingen, voor alle groepen ruim een derde, dat een antwoord geeft dat geen zinvol argument bevat (geen echt argument, een onduidelijk, vaag of onzinargument). Binnen het sbo zijn het de leerlingen uit de laagste percentielgroep die het vaakst dit type argument geven (53%) terwijl de sbo-leerlingen uit het hoogste percentiel dit het minst vaak doen (19%).

Ook opvallend is dat een kwart van alle leerlingen een antwoord geeft dat buiten de tekst valt. Het gaat hier om de argumenten waarin een leerling aangeeft dat de schrijver fotografisch geheugen duidelijk uitgelegd heeft 'want ik snap het' of dat de schrijver het niet duidelijk uitgelegd heeft, 'want ik snap het niet'. Behalve een uitschieter naar boven voor de percentiel 26-50 sbo-leerlingen, is er geen noemenswaardig verschil tussen de groepen.

Argumenten gebaseerd op informatie uit de tekst komen voor bij 11% van de groep 5- en groep 6-leerlingen en 17% van de sbo-leerlingen. Met de toename van de percentielscore op *Begrijpen van geschreven teksten*, neemt het aantal sbo-leerlingen toe dat een argument geeft dat gebaseerd is op de inhoud (van 2 naar 28%).

Argumenten die meer taalbeschouwelijk van aard zijn, komen voor bij ongeveer een vijfde van de sbo- en jaargroep 5-leerlingen en een kwart van de jaargroep 6-leerlingen.

Ook bij deze opgave zijn er weer een paar kinderen, over alle groepen heen, die de vraag of de tekst verkeerd begrepen hadden.

We kunnen concluderen dat er bij deze voorbeeldopgave veel leerlingen zijn die een niet zinvol argument geven. Verder komen er drie typen argumenten vaak voor: argumenten van buiten de tekst (ongeveer een kwart), argumenten die meer taalbeschouwelijk zijn en argumenten die een uitspraak doen met betrekking tot de inhoud van de tekst. Al deze drie typen argumenten waren bij deze voorbeeldopgave te verwachten. Binnen het sbo valt op dat er een toename is van argumenten op grond van de tekst en een afname van niet zinvolle argumenten. De sbo-leerlingen die het best te vergelijken zijn met jaargroep 5 en 6-leerlingen zijn de leerlingen uit de percentielgroep 51-76.

Hieronder presenteren we enkele voorbeelden van de veelvoorkomende typen argumenten bij voorbeeldopgave 3, waarbij we ook hier weer geen onderscheid maken tussen voorbeelden uit de onderscheiden groepen.

Voorbeelden van typen argumenten bij voorbeeldopgave 3:

Vind je dat de schrijver duidelijk uitlegt wat een fotografisch geheugen is?

Argument gebaseerd op inhoud/informatie uit de tekst

- goed onthouden

Ja, want dan kun je de dingen heel goed onthouden

Ja, want hij zegt dat mensen met een fotografisch geheugen dingen goed kunnen onthouden

Ja, want hij zei letterlijk dat je dan heel goed bent in dingen onthouden

- 'foto's maken'

Ja, want dat is iets waar je dingen heel goed mee kunt onthouden alsof je hersenen foto's knippen

Ja, want hij zegt dat de hersenen foto's maken

Ja, want er wordt duidelijk uitgelegd dat je dan een soort foto in je hoofd maakt

Argument gebaseerd op taalbeschouwing

- verwijzing naar stukje 4

Ja, want dat schrijft hij op bij regel (4)

ja, want in stukje 4 legt hij het helemaal uit

ja, want het staat goed in de tekst bij (4)

Ja, want dat staat uitgelegd in een deel van deel vier

- te weinig gezegd

Nee, want hij moet meer zeggen

Nee, want er staat niet genoeg in

Nee, want hij schrijft er niet veel over wat het echt is

Nee, want het stukje over een fotografisch geheugen was te klein

- anders

ja, want hij vertelt precies wat je dan goed kan of hoe dat gaat

ja, want hij zegt er veel over

Argument gebaseerd op informatie buiten de tekst

Ja, want nu weet ik meer van een fotografisch geheugen

Ja, want ik snap nu wat het is

Ja, want eerst wist ik er niks van en nu snap ik het heel goed

Nee, want ik snap het nog niet

Nee, want ik snap het nog niet zo goed

Argument dat vaag, niet duidelijk, onzin is, of geen echt argument

- Geen echt argument, want herhaling van de vraag

Ja, want hij legt alles goed uit

Nee, want hij legt het niet goed uit

- Geen echt argument, want herhaling van de mening

Ja, want dat is ook zo

- Onduidelijk argument

Ja, want je leest over zijn geheugen

Ja, want kan je dat heel goed zien

- 'onzin'argument

Ja, want dan weet je meer van diegene

Voorbeeldopgave 4

De vierde voorbeeldopgave is de reflectieopgave bij de tekst 'Brugklassers'. In deze opgave wordt de leerling naar aanleiding van de tekst een mening gevraagd over de school. De leerling kan voor zijn argumentatie ingaan op een directe verwijzing naar één van onderwerpen uit de tekst, maar hij kan bijvoorbeeld ook een globalere uitspraak doen op grond van een vergelijking van de verschillende tekstjes. De opgave was:

Lijkt het BBC jou een fijne school?

▲Ja, want ...

▲Nee, want ...

De leerlingen die deze opgave maakten, waren door de leraar al geselecteerd als de betere lezers in het sbo, vergelijkbaar met leerlingen uit jaargroep 6 of hoger. Zij kregen dan ook de moeilijkere toetsboekjes met onder meer deze reflectievraag erin.

De opgave is gemaakt door 318 leerlingen, waarbij van 310 leerlingen vaardigheidsscores op de vaardigheid *begrijpen* bekend zijn. De verdeling over de percentielscores is te vinden in de tabel hieronder. Verder werd deze reflectieopgave ook gemaakt door 176 jaargroep 6-leerlingen en 307 jaargroep 7-leerlingen. Van beide jaargroepen zijn weer de antwoorden van 100 leerlingen willekeurig geselecteerd en vervolgens geanalyseerd.

Percentage leerlingen per type argument op voorbeeldopgave 4

Type argument	Percentiel* 0-25	Percentiel 26-50	Percentiel 51-75	Percentiel 76-100	Totaal sbo	Jrgr 6	Jrgr 7
Inhoud/informatie uit de tekst	39	50	36	46	44	59	55
Taalbeschouwing	7	15	32	27	23	27	30
Buiten de tekst	27	15	22	18	19	10	7
Verkeerd begrip van de tekst/vraag	0	1	0	0	0	0	0
Niet zinvol argument (geen echt argument / niet duidelijk / vaag / onzinargument / geen argument)	27	18	10	9	14	4	8
Aantal leerlingen	41	72	78	119	310	100	100

* zie voor percentielindeling pagina 65

Ruim 40% van de sbo-leerlingen onderbouwt zijn mening met inhoudelijke informatie uit de tekst. De leerlingen uit jaargroep 6 en 7 doen dit iets vaker; respectievelijk 59% en 55% van die leerlingen betreft in zijn argument informatie uit de tekst. Het betreft dan argumenten die betrekking hebben op informatie uit de tekst, zoals dat de brugklassers apart worden gehouden en dat er geen racisme is of dat de leraren streng zijn (of juist niet). De verschillen tussen de onderscheiden groepen sbo-leerlingen zijn niet duidelijk gerangschikt. Binnen de groep sbo-leerlingen is geen geleidelijke toename te zien van het eerste kwartiel naar het vierde kwartiel. In alle groepen komen we daarnaast leerlingen tegen die hun argument ontleen aan taalbeschouwing. Dit varieert van bijna een kwart van de sbo-leerlingen tot 30% van de leerlingen uit jaargroep 7. Het gaat dan om argumenten waarbij iets over de verschillen of overeenkomsten in de teksten in zijn algemeen wordt gezegd. Bijvoorbeeld 'iedereen is enthousiast'. Ook informatie van buiten de tekst wordt genoemd als argument. Dit type argumenten komt echter minder vaak voor dan argumenten op basis van informatie uit de tekst. Bovendien laat dit type argument een verschil zien tussen sbo en jaargroep 6 en 7: 19% van de sbo-leerlingen en 10% en 7% van de groep 6- en groep 7-leerlingen noemt een dergelijk argument. Argumenten die betrekking hebben op informatie buiten de tekst zijn bijvoorbeeld dat de leerling noemt dat hij de school niet kent of dat hij er nooit geweest is. Er is vrijwel geen enkele leerling die de vraag en/of de tekst verkeerd begrepen heeft. De overige argumenten die genoemd werden door de leerlingen waren argumenten die niet zinvol waren omdat ze bijvoorbeeld geen echte argumenten waren maar een herhaling van de mening, omdat het niet duidelijk was wat de leerling bedoelde of omdat de leerling iets noemde wat helemaal niets met de tekst te maken had. Voor dit type argumenten zien we een afname van het eerste kwartiel sbo-leerlingen naar het laatste kwartiel. Bij leerlingen uit jaargroep 6 en 7 komt dit type argumenten niet zo vaak voor.

We kunnen concluderen dat argumenten op grond van de inhoud van de tekst het vaakst voorkomen, gevolgd door argumenten waarbij een vergelijking tussen de inhoud van de drie teksten wordt gemaakt. Deze argumenten hebben we hier onder taalbeschouwing geschaard. Argumenten buiten de tekst en niet zinvolle argumenten komen het vaakst voor bij de sbo-leerlingen. Binnen deze groep is er wel een afname van dit type argumenten bij sbo-leerlingen die een hoge vaardigheidsscore hadden op begrijpen van geschreven teksten. De twee hoogste percentielgroepen lijken in hun argumentaties veel op leerlingen uit jaargroep 6 en 7.

Ter illustratie presenteren we hieronder enkele voorbeelden van typen argumenten zoals door leerlingen gegeven bij voorbeeldopgave 4, wederom afkomstig uit alle onderscheiden groepen.

Voorbeelden van typen argumenten bij voorbeeldopgave 4:

Lijkt het BBC jou een fijne school?

Argument gebaseerd op inhoud/informatie uit de tekst

Nee, want je hebt veel boeken

Nee, want ze letten teveel op zoals raap nooit geld van de grond dat is al erg genoeg

Nee, want er zijn saaie leraren

Ja, want is apart met al dat klassen

Ja, want de leraren zijn aardig zo te horen en het eerste jaar hebben de eerste klassen een eigen fietsenrek

Ja, want er is geen racisme en ik denk dat er wel aardige docenten zijn

Ja, want je wordt er niet gepest en de fiets gaat niet kapot

Argument gebaseerd op 'taalbeschouwing'

Ja, want de meeste zijn positief over de school

Ja, want ze zeggen aardige dingen over de mensen en zijn enthousiast dus het lijkt me een leuke school

Ja, want iedereen heeft wel iets positiefs

Nee, want ze scheppen er te veel over op

nee, want niet iedereen is over deze school enthousiast

Argument gebaseerd op informatie buiten de tekst

Nee, want ik ken die school niet

Nee, want ik heb al een school gekozen

Nee, want het [D...] lijkt me toch leukerder

Argument dat vaag, niet duidelijk, onzin is, of geen echt argument

- Geen echt argument

Nee, want het lijkt mij geen fijne school

Nee, want gewoon

- Onduidelijk argument

Ja, want je moet er aan wennen

Ja, want dan is er een scheiding

Nee, want het is veel te gek

Voorbeeldopgave 5

De vijfde, en laatste, voorbeeldopgave is de reflectieopgave bij de tekst 'Weg met de meester'. Net als bij voorbeeldopgave 2 moet de leerling een mening geven over een eventueel alternatieve titel voor de tekst. In hun antwoorden gaan leerlingen in op de passendheid van de titel bij de inhoud van de tekst of geven ze een evaluatie van de titel op zich. De opgave luidde als volgt:

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

▲Ja, want ...

▲Nee, want ...

Ook de leerlingen die deze opgave maakten, waren door de leraar geselecteerd als relatief goede lezers in het sbo, op het niveau van jaargroep 6 of hoger. Zij kregen de moeilijkere toetsboekjes met onder meer deze reflectievraag erin. Deze opgave is gemaakt door 410 leerlingen, waarbij van 391 leerlingen vaardigheidsscores op de vaardigheid *begrijpen* bekend zijn. De verdeling over de percentielscores is te vinden in de onderstaande tabel. Daarnaast werd deze reflectieopgave ook gemaakt door 174 jaargroep 6-leerlingen en 307 jaargroep 7-leerlingen. Van beide jaargroepen zijn weer de antwoorden van 100 leerlingen willekeurig geselecteerd en vervolgens geanalyseerd.

Percentage leerlingen per type argument op voorbeeldopgave 5

Type argument	Percentiel* 0-25	Percentiel 26-50	Percentiel 51-75	Percentiel 76-100	Totaal sbo	Jrgr 6	Jrgr 7
Inhoud/informatie uit de tekst	49	60	62	71	63	72	84
Taalbeschouwing	11	14	12	15	13	10	9
Buiten de tekst	2	1	2	1	2	3	1
Verkeerd begrip van de tekst/vraag	3	1	4	1	2	0	0
Niet zinvol argument (geen echt argument / niet duidelijk / vaag / onzinargument / geen argument)	35	24	20	12	20	15	6
Aantal leerlingen	63	80	101	147	391	100	100

* zie voor percentielindeling pagina 65

Het merendeel van alle leerlingen (respectievelijk 63%, 72% en 83% voor sbo, jaargroep 6 en 7) geeft een argument dat gebaseerd is op de inhoud van de tekst. Het gaat dan om de passendheid van de titel bij de inhoud van de tekst. Binnen sbo is er sprake van een toename van het percentage argumenten van dit type (van 49% voor de laagste percentielgroep naar 71% voor de hoogste).

Er is een afname binnen sbo van argumenten die geen echte argumenten zijn, onduidelijk of onzin zijn of die ontbreken (van 35% in de laagste percentielgroep naar 12% de hoogste). Hiertegenover staat de reeds genoemde toename binnen sbo van de argumenten gebaseerd op inhoud van de tekst.

In ongeveer 10% van de gevallen is er een argument dat een evaluatie van de titel op zich inhoudt. Dit kan vrij precies gebeuren, bijvoorbeeld door het argument 'want is meer iets wat je aan het einde kunt zetten en niet als titel', maar ook veel algemener, bijvoorbeeld met 'want ik vind het niet klinken'.

Argumenten buiten de tekst en verkeerd begrip van de tekst of vraag komen ook bij deze voorbeeldopgave vrijwel niet voor.

Geconcludeerd kan worden dat in alle groepen de argumenten gebaseerd op de inhoud van de tekst het vaakst voorkomen, gevolgd door niet zinvolle argumenten, met uitzondering van jaargroep 7 waar taalbeschouwende argumenten vaker voorkomen dan niet zinvolle argumenten. Wat betreft de vergelijking tussen de sbo-leerlingen en de jaargroep 6- en 7-leerlingen, lijken de sbo-leerlingen uit de hoogste percentielgroep het meest op de jaargroep 6-leerlingen.

Ook bij deze voorbeeldopgave presenteren we hieronder enkele voorbeelden van veelvoorkomende typen argumenten uit alle onderscheiden groepen.

Voorbeelden van typen argumenten bij voorbeeldopgave 5:

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

Argument gebaseerd op inhoud/informatie uit de tekst

- Specifiek over schoolreis

Nee, want ze gaan toch op schoolreisje

Nee, want het gaat over een schoolreis en er gebeurt niks wat goed moet komen

- Over 'alles komt goed'

Ja, want alles gaat goed met de reis

Nee, want er gebeurt helemaal niks ergs

Nee, wat was er dan eerst niet goed

- Algemeen

Nee, want het past niet bij het verhaal

Nee, want daar gaat de tekst niet over

Argument gebaseerd op taalbeschouwing

Ja, omdat het als 2e titel goed kan zijn

Nee, want ik vind het niet klinken

Nee, want hij is een lange titel

Nee, want het is een te korte titel

Nee, want dat is toch geen naam voor een tekst

Nee, want dan weet je niet wat voor boek het is

Nee, want alles komt goed is meer iets wat je aan het einde kunt zetten en niet als titel

Argument dat vaag, niet duidelijk, onzin is, of geen echt argument

- Geen echt argument

Ja, want het is een goede tekst en een goede titel

Nee, want weet ik niet maar het is niet goed

Nee, want dat is geen goede titel

- Niet duidelijk

Nee, want ik weet er geen

Ja, want zijn hen aardig

Ja, omdat deze meer zin heb

- Onzinargument

Nee, want er komen steeds andere teksten

Nee, want dat ze morgen vroeg op school zijn

Samenvatting en conclusie

Het is opvallend dat bij alle voorbeeldopgaven, en dan vooral bij de eerste drie opgaven, er sprake is van een hoog percentage leerlingen dat een niet zinvol argument geeft. Deze leerlingen geven een argument dat een herhaling van de vraag of de mening is, een argument dat onduidelijk of vaag is of waaruit een verkeerd begrip van de vraag of tekst blijkt, of ze geven helemaal geen argument. Bij de eerste voorbeeldopgave gaat het om ruim een kwart van de sbo-leerlingen en bijna een kwart van de jaargroep 4-leerlingen. Bij de tweede voorbeeldopgave gaat het om 40% van de sbo-leerlingen en ruim een derde van de jaargroep 5-leerlingen. De jaargroep 6-leerlingen doen het hier beduidend beter: van hen geeft 15% hier een niet zinvol argument. Bij voorbeeldopgave 3 hebben ruim een derde van alle onderscheiden groepen (sbo, jaargroep 6 en 7) een argument gegeven dat als niet zinvol werd beschouwd. De vierde en vijfde voorbeeldopgave laten een iets positiever beeld zien: hier geeft 20% of minder van de leerlingen een niet zinvol argument. Het zijn bij de vierde voorbeeldopgave vooral de sbo-leerlingen die vaak een niet zinvol argument geven, bij de vijfde voorbeeldopgave zowel de sbo-leerlingen als de jaargroep 6-leerlingen. De hogere percentages bij de eerste drie opgaven zijn wellicht te verklaren doordat deze opgaven zijn gemaakt door jongere kinderen (jaargroep 4, 5 en 6) en de sbo-leerlingen die, volgens de leerkracht, op het niveau van jaargroep 4, 5 of 6 lezen.

Kijken we nader naar de sbo-leerlingen en het noemen van niet zinvolle argumenten dan zien we bij voorbeeldopgaven 2, 4 en 5 een neergaande lijn van de laagste percentielgroep (0-25) naar de hoogste (76-100). Bij voorbeeldopgave 1 en 3 is er niet zo duidelijk sprake van een doorgaande lijn, maar noemen leerlingen die op *begrijpen van geschreven teksten* het laagst scoren (0-25) vaker niet zinvolle argumenten dan leerlingen die op *begrijpen van geschreven teksten* hoog scoren (76-100). Er lijkt een verband te zijn tussen de score op *begrijpen van geschreven teksten* en het noemen van een niet zinvol argument bij reflectie. Of er daadwerkelijk sprake is van een verband is echter onderwerp voor nadere studie.

Kijken we naar de andere type argumenten die de leerlingen geven dan worden bij alle onderscheiden groepen die typen argumenten het vaakst genoemd die te verwachten zijn op grond van de opgave.

Bij de eerste voorbeeldopgave, waarin gevraagd wordt naar een evaluatie van een inhoudelijk aspect van de tekst, komen vooral argumenten op basis van de inhoud voor. Bij de tweede voorbeeldopgave, waarin gevraagd wordt naar een evaluatie van de titel, komen argumenten op basis van de inhoud en taalbeschouwelijke argumenten veel voor. De derde voorbeeldopgave lokt veel argumenten uit die gebaseerd zijn op informatie van buiten de tekst, argumenten die

van taalbeschouwelijke aard zijn en, in mindere mate, argumenten op basis van de inhoud van de tekst. Voorbeeldopgave 4 appelleert vooral aan argumenten die inhoudelijk zijn, of die taalbeschouwelijk zijn, waartoe hier ook argumenten behoren die een vergelijking maken tussen de inhoud van de teksten. Bij de laatste voorbeeldopgave komen vooral veel argumenten voor die gebaseerd zijn op de inhoud van de tekst of die betrekking hebben op taalbeschouwing. Het gaat hier, net als bij voorbeeldopgave 2, om een evaluatie van de titel in relatie tot de tekst, en de genoemde typen argumenten waren dan ook te verwachten.

4.4 Technisch lezen

Inhoud

Construct

In dit peilingsonderzoek is voor het meten van de technische leesvaardigheid gebruik gemaakt van Leestempotoetsen (vgl. Krom, 1996; 2004; Krom & Kamphuis, 2001). Een Leestempotoets is een leessnelheidstoets. Het gaat in deze toets echter niet om een pure snelheidsmeting. Met een Leestempotoets wordt niet vastgesteld hoeveel woorden een leerling in een bepaalde tijd kan lezen, maar wordt vastgesteld of een leerling dat wat hij in een bepaalde tijd gelezen heeft, ook goed gelezen heeft; althans zo goed dat hij uit kan maken dat bepaalde woorden wél in het gelezene thuishoren en andere niet. In een Leestempotoets, met andere woorden, kan een leerling laten zien hoe vlot en nauwkeurig hij leest. Het is een meetinstrument waarin de variabele 'leessnelheid' gebruikt wordt om gegevens over de technische leesvaardigheid van leerlingen te verzamelen.

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

Inhoud en operationalisatie

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

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

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

Toetsvorm

De toetsvorm van Leestempo kan in het kort omschreven worden als een tekst waarin leerlingen ‘al lezende’ om gemiddeld het tiende woord, maar niet vaker dan eenmaal per zeven woorden, met een keuzeprobleem worden geconfronteerd. De leerlingen krijgen een bepaalde tijd om de tekst te lezen. De tekst omvat ongeveer 1000 woorden en is daarmee voor de meeste leerlingen te lang om in de beschikbare tijd in haar geheel te lezen; daar worden de leerlingen tijdens de instructie ook expliciet op gewezen. Algemeen gesproken zullen snelle lezers na de gegeven leestijd verder gevorderd zijn in de tekst dan langzame lezers. De opdracht aan de leerling is om tussen drie orthografisch minimaal verschillende alternatieven te kiezen, en het woord te onderstrepen dat in de tekst ‘hoort’. Naast het correcte woord zijn steeds twee daarvan afgeleide foute woorden opgenomen. Deze afleiders staan voor door zwakke lezers min of meer frequent gemaakte (technisch) leesfouten.

Hieronder staat ter illustratie van het bovenstaande een gedeelte van een van de toetsen. De opgaven van de toets zijn te herkennen aan de onderlijningen.

Deeltoets 1

Ben je nu klaar?

Het is vier uur. De school is uit. Carlo en Rik hebben net vat mat wat gedronken. Nu gaan ze voetballen. Ze hebben hun sportkleden al aan.

Carlo staat slaat staal buiten op de stoep. Hij kijkt de staat straat staart in. Dan kijkt hij op zijn horloge. Vijf over vier. Naar Waar Maar blijft hun moeder nou? Ze had er al lang moeten zijn.

Carlo hoort zijn broer Rik mopperen. “Ben Den Ren je iets kwijt?”

“Ja,” zegt Rik, “mijn schoenen, ik kan ze helemaal negers nergens negens vinden.”

Naar een fragment uit: John van Aalst, ‘Geef hier die ball!’

Kluitman: Alkmaar, 2001

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

Bij het maken van de opgaven in een Leestempotoets echter, werkt het compensatieprincipe niet. Natuurlijk moeten de leerlingen – de zwakke lezers onder hen zowel als de goede – informatie uit de context gebruiken om erachter te komen welk van de drie woorden in een toetsopgave bedoeld wordt. Maar hoe voorspellend die context ook is, en al weten de leerlingen daardoor in feite welk woord het moet zijn, wat op dat moment nog wél ‘openstaat’ is de kwestie: welk van de drie alternatieven is nu de precieze schrijfwijze van dat woord? De leerlingen staan, ook na feitelijk reeds te hebben uitgemaakt welk woord gegeven de context bedoeld wordt, nog steeds voor de taak om uit drie min of meer op elkaar lijkende

woorden de juiste variant te kiezen. Een pure decodeertaak, waarbij de context de zwakke lezers niet (meer) tot steun kan zijn, zodat een beperkte technische-leesvaardigheid niet gecompenseerd kan worden. Bij het maken van een Leestempotoets kunnen eventuele contexteffecten de vaardigheidsverschillen tussen goede en slechte lezers dus niet versluieren.

Een afname van een Leestempotoets levert per leerling twee ruwe scores op. De score 'aantal gelezen' en de score 'aantal goed'. De score 'aantal goed' wordt omgezet in een vaardigheidsscore, CILT geheten. Daarbij geldt echter wel de restrictie dat het aantal opgaven dat een leerling fout gemaakt heeft niet te groot is in vergelijking met het aantal opgaven dat hij in totaal gemaakt heeft. De afname-instructie van een Leestempotoets luidt: 'Lees zo vlug als je kunt, maar niet zo vlug dat je fouten maakt'. In de Leestempotoetsen in dit peilingsonderzoek moeten de leerlingen 85% of meer van de gemaakte opgaven goed hebben. Lagere percentages duiden op niet-acceptabele discrepanties en in dat geval wordt geen score bepaald. De vaardigheidsscore CILT staat voor 'Cito Index voor de LeesTechniek'. Het is een index voor zowel de technische leesvaardigheid van lezers als de technische leesbaarheid of moeilijkheid van teksten (Zie voor achtergrondinformatie: Staphorsius en Verhelst, 1997.) Zoals de prestaties van leerlingen op Leestempotoetsen omgezet kunnen worden in een CILT, kan ook de moeilijkheid die een tekst leesttechnisch gesproken heeft, met behulp van een leesbaarheidsformule uitgedrukt worden in een CILT. Door middel van de CILT worden leesvaardigheid en leesbaarheid (i.e. de vereiste leesvaardigheid) op één schaal gebracht. Dit – en het feit dat het Cito continu jeugdt teksten uit boeken, tijdschriften, kranten, brochures, enzovoort van een CILT voorziet en vervolgens opneemt in een database – maakt het mogelijk om iedere vaardigheidsscore op een Leestempotoets betekenis te geven door te laten zien welke leesteksten een moeilijkheid hebben die afgestemd is op de leesteknik waarover een leerling met de betreffende vaardigheidsscore beschikt. Omdat ook de nieuwe AVI-niveaus, zoals die door KPC en Cito medio 2006 in het (speciaal) basisonderwijs geïntroduceerd werden, zijn gebaseerd op de CILT-technologie kan iedere vaardigheidsscore op een Leestempotoets bovendien uitgedrukt worden in een AVI-niveau. Met behulp van deze AVI-niveaus kunnen we dus een criteriumgerichte interpretatie van de in dit onderzoek verzamelde scores geven. Uiteraard verstrekt het vervolg van dit verslag ook een normatieve interpretatie van deze scores.

De afnameprocedure

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

De vier Leestempotoetsen variëren in moeilijkheid. De eenvoudigste is gebaseerd op een tekst geschreven voor leerlingen 'eind jaargroep 3' en de moeilijkste is gebaseerd op een tekst geschreven voor leerlingen 'eind jaargroep 6'. Iedere leerling in dit onderzoek heeft twee Leestempotoetsen gemaakt. Dit geldt zowel voor de leerlingen uit het sbo als voor de leerlingen in de referentiegroepen uit het reguliere basisonderwijs. Welke combinatie van toetsen een sbo-leerling toegewezen kreeg, was afhankelijk van de inschatting die zijn of haar leerkracht vooraf maakte van het leesvaardigheidsniveau van de betreffende leerling. Leerlingen met een als laag beoordeeld leesvaardigheidsniveau kregen de toetsen voorgelegd die gebaseerd waren op de twee makkelijkst leesbare teksten. Deze combinatie werd ook afgenomen aan de referentie-leerlingen uit jaargroep 4 van het reguliere basisonderwijs. Leerlingen uit het sbo met een

vaardigheidsniveau dat door hun leerkracht als hoog werd beoordeeld, kregen de toetsen gebaseerd op een van de twee makkelijkste en een van de twee moeilijkste teksten voorgelegd. Deze ‘gemengde’ combinaties werden ook gemaakt door de referentieleerlingen uit de groepen 5 en 6 van het reguliere basisonderwijs. De combinatie gevormd door de toetsen gebaseerd op de twee moeilijkst leesbare teksten werd alleen voorgelegd aan de referentieleerlingen uit jaargroep 7 van het reguliere basisonderwijs.

De vaste tijd die de leerlingen kregen om een van beide toetsen gebaseerd op de eenvoudigste teksten te lezen bedroeg 8 minuten; de leestijd voor de toetsen gebaseerd op de moeilijkste teksten: 6 minuten.

Wat leerlingen kunnen

Voor iedere toets die een leerling maakt, is de verhouding tussen de ruwe scores ‘aantal gelezen’ en ‘aantal goed’ berekend. Zoals gezegd moet een leerling 85% van de gemaakte opgaven goed hebben. Is dat percentage lager dan spreken we van een niet-acceptabele discrepantie tussen de beide ruwe scores en nemen we de prestatie van de leerling niet verder in beschouwing: voor deze leerling wordt de score ‘aantal goed’ op de betreffende toets niet omgezet in een CILT-score. In de volgende tabel staan de percentages leerlingen met een niet-acceptabele discrepantie op de toets gebaseerd op de eenvoudigste tekst *Ben je nu al klaar?* en die op de toets gebaseerd op de moeilijkste tekst *De zes pleegkinderen*.

Percentage niet-acceptabele discrepanties in het sbo en in het reguliere basisonderwijs

Leestempotoets	sbo	Groep 7	Groep 6	Groep 5	groep 4
Ben je nu klaar?	35,8	–	4,1	9,4	26,5
De zes pleegkinderen	27,5	5,9	25,4	26,3	–

Wat onmiddellijk opvalt, is het hoge percentage (35,8%) sbo-leerlingen met een niet-acceptabele discrepantie op de Leestempotoets gebaseerd op de tekst *Ben je nu al klaar?* Deze toets is afgenomen aan de sbo-leerlingen in ons onderzoek die door hun leerkracht als zwakke lezers worden beschouwd. Meer dan een derde van deze leerlingen maakt te veel fouten in de toets; het percentage leerlingen met niet-acceptabele discrepanties in jaargroep 4 van het reguliere basisonderwijs op dezelfde toets blijft daar ongeveer 10% bij achter. Voor de toets op basis van *De zes pleegkinderen*, gemaakt door de betere lezers onder de leerlingen uit het sbo, is het percentage leerlingen met een niet-acceptabele discrepantie 27,5%.

Dit percentage is ongeveer vergelijkbaar met dat van de leerlingen uit de groepen 5 en 6 van het reguliere basisonderwijs op dezelfde toets.

Opgemerkt moet worden dat in het hier beschreven onderzoek, ook in het reguliere basisonderwijs, percentages niet-acceptabele discrepanties gevonden worden die in sommige jaargroepen flink hoger zijn dan de percentages die halverwege de jaren negentig aangetroffen werden in het onderzoek waarin de toetsen Leestempo voor het Cito-Leerlingvolgsysteem ontwikkeld werden. In dat onderzoek lagen de percentages leerlingen met een niet-acceptabele discrepantie tussen 5% en 14% (zie Krom & Kamphuis, 2001).

De leerlingen met te veel fouten zijn in deze peiling niet verder in de analyses betrokken. De resultaten die hieronder beschreven worden, zijn dus uitsluitend gebaseerd op de scores van leerlingen met minder dan 15% fouten. Alleen van deze leerlingen wordt de ruwe score ‘aantal goed’ omgezet in een CILT-score.

De resultaten van de verschillende groepen leerlingen zijn afgebeeld in het diagram op pagina 83. Centraal in het diagram is de CILT-schaal afgebeeld met daarop de AVI-niveaus E3 tot en met E7. (AVI-E3 betekent: een vaardigheidsniveau rond de gemiddelde technische leesvaardigheid eind groep 3; AVI-M4: rond de gemiddelde technische leesvaardigheid medio groep 4, enz.). Links en rechts van deze schaal zijn de posities afgebeeld van leerlingen op de percentielniveaus 10, 50 en 90 van de verschillende groepen uit het peilingsonderzoek. De gemiddelden (dat is percentielniveau p50) van de jaargroepen 4, 5 en 6 uit het peilingsonderzoek blijken hoger op de schaal te liggen dan de aangegeven AVI-niveaus E4, E5 en E6. Een verklaring hiervoor kan wellicht gezocht worden in de verhoudingsgewijs veel hogere percentages niet-acceptabele discrepanties in het huidige peilingsonderzoek (zie boven), waardoor nu méér zwakke lezers – omdat voor hen geen CILT-scores kunnen worden bepaald – buiten de ultieme analyses bleven. Aangenomen mag immers worden dat leerlingen met een niet-acceptabele discrepantie zwakkere lezers zijn dan leerlingen die geen of een acceptabele discrepantie tussen de ruwe scores ‘aantal gelezen’ en ‘aantal goed’ laten zien. En omdat we alleen voor de laatstgenoemde leerlingen CILT-scores bepalen, berekenen we in het huidige onderzoek gemiddelde CILT-scores van betere lezers dan destijds. In jaargroep 7 treedt de verschuiving niet op. Dat ligt ook voor de hand, want de percentages niet-acceptabele discrepanties in deze groep vallen binnen de range uit het leerlingvolgsonderzoek (5% – 14%).

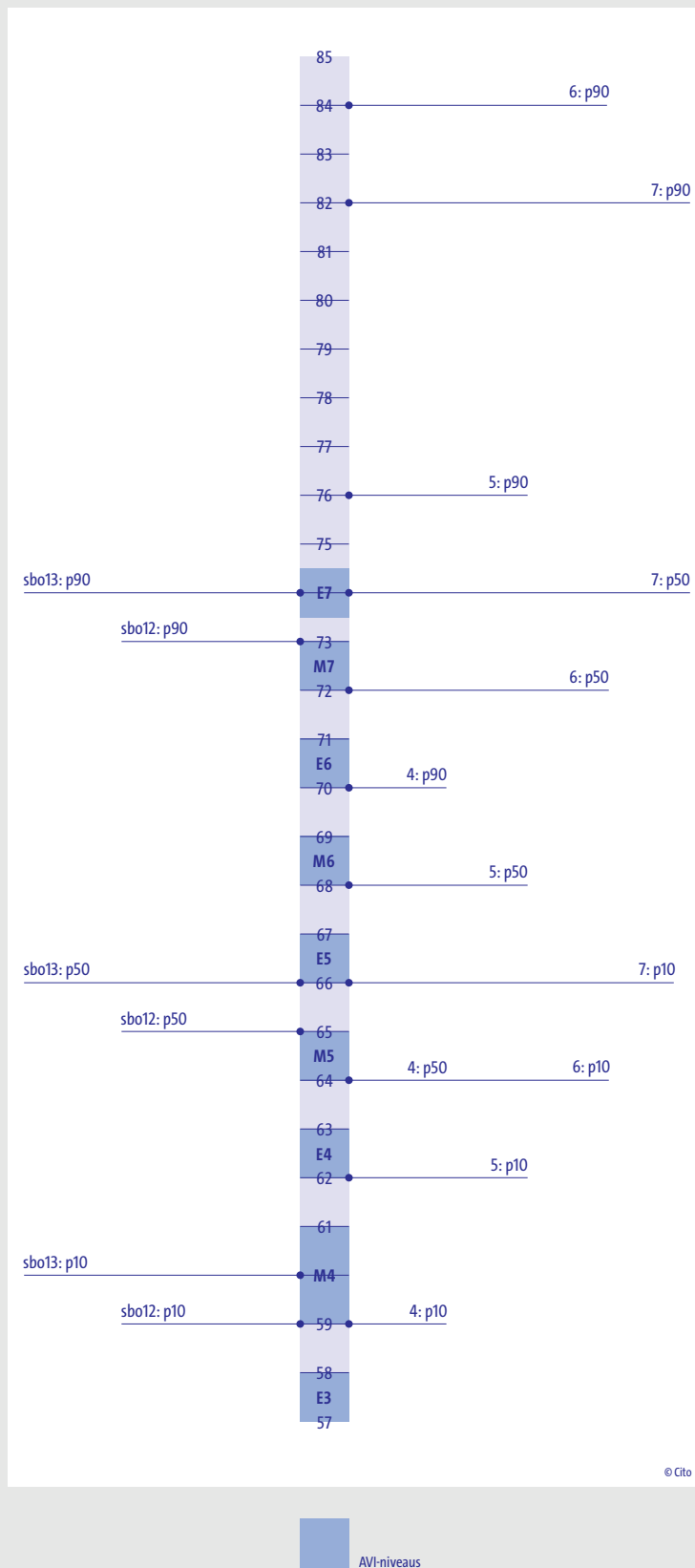
De CILT-score van de twaalfjarige **percentiel-10 leerling** in het sbo bedraagt 59; die van de dertienjarige percentiel-10 leerling bedraagt 60. Op basis van beide scores moeten we aan dit type leerling een technische leesvaardigheid toeschrijven die in beide gevallen kleiner is dan die van de gemiddelde leerling aan het eind van jaargroep 4 in het reguliere basisonderwijs. De CILT-score van de twaalfjarige percentiel-10 leerling in het sbo is gelijk aan die van de percentiel-10 leerling eind jaargroep 4 van het reguliere basisonderwijs. De CILT-score van de dertienjarige percentiel-10 leerling in het sbo duidt op een technische leesvaardigheid die groter is dan die van de percentiel-10 leerling eind jaargroep 4, maar kleiner dan die van de percentiel-10 leerling eind jaargroep 5 van het reguliere basisonderwijs. De CILT-scores van de twaalf- en dertienjarige percentiel-10 leerling in het sbo liggen op het niveau AVI-M4. Dat wil zeggen dat dit type leerling met een grote kans op succes in staat is om teksten te lezen die een technische leesvaardigheid vragen die gemiddeld genomen aanwezig is halverwege groep 4 van het reguliere basisonderwijs.

De gemiddelde leerling – dit is de leerling op percentiel-50 niveau – van twaalf jaar in het sbo heeft een CILT-score van 65; de CILT-score van de gemiddelde sbo-leerling van dertien jaar bedraagt 66. Beide scores verwijzen naar een technische leesvaardigheid die groter is dan die van de gemiddelde leerling eind groep 4, maar kleiner dan die van de gemiddelde leerling eind jaargroep 5 van het reguliere basisonderwijs. De CILT-score van de gemiddelde sbo-leerling van dertien jaar is gelijk aan die van de percentiel-10 leerling eind jaargroep 7 van het reguliere basisonderwijs.

De CILT-score van de gemiddeld sbo-leerling van twaalf jaar duidt op een leesvaardigheid die kleiner is dan die van de percentiel-10 leerling eind jaargroep 7, maar groter dan die van de percentiel-10 leerling eind jaargroep 6 van het reguliere basisonderwijs. De CILT-score van de gemiddelde sbo-leerling van twaalf jaar ligt op het niveau AVI-M5. Deze leerling kan teksten lezen die een technische leesvaardigheid vereisen die gemiddeld genomen aangetroffen wordt bij leerlingen halverwege groep 5 van het basisonderwijs. De CILT-score van de gemiddelde sbo-leerling van dertien jaar ligt op het niveau AVI-E5. Dit type leerling kan teksten lezen die een technische leesvaardigheid vereisen die gemiddeld genomen aanwezig is bij leerlingen aan het eind van groep 5 van het reguliere basisonderwijs.

De dertienjarige **percentiel-90 leerling** in het sbo heeft een CILT-score van 74. De technische leesvaardigheid waarover deze leerling beschikt komt overeen met die van de gemiddelde leerling eind jaargroep 7 van het reguliere basisonderwijs.

Posities van de percentielniveaus p 10, p 50 en p 90 van sbo- en basisschoolgroepen op de CILT-schaal



De technische leesvaardigheid van de twaalfjarige percentiel-90 leerling in het sbo is, gegeven een CILT-score van 73, kleiner dan de technische leesvaardigheid van de gemiddelde leerling eind groep 7, maar groter dan de technische leesvaardigheid van de gemiddelde leerling eind groep 6 van het reguliere basisonderwijs.

De CILT-score van de percentiel-90 leerling van twaalf jaar in het sbo ligt op het niveau AVI-M7. Deze leerling kan teksten lezen die een technische leesvaardigheid vereisen die gemiddeld genomen aangetroffen wordt bij leerlingen halverwege groep 7 van het basisonderwijs.

De CILT-score van de dertienjarige percentiel-90 leerling in het sbo ligt op het niveau AVI-E7.

Dit type leerling kan teksten lezen die een technische leesvaardigheid vereisen die gemiddeld genomen aanwezig is bij leerlingen aan het eind van groep 7 van het reguliere basisonderwijs.

4.5 Alfabetiseren

Inhoud

Alfabetiseren betreft de kennis van leerlingen in de conventies ten aanzien van de volgorde van lettertekens, zoals die bijvoorbeeld in woordenboeken worden gebruikt. Aan de hand van de opgaven wordt nagegaan of de leerlingen in staat zijn letters of woorden alfabetisch te rangschikken.

Hierbij gaat het om de volgende typen opgaven:

- Letters ordenen (in goede volgorde zetten);
- Letters ordenen (reeks aanvullen);
- Woorden ordenen op 1e letter;
- Woorden ordenen op eerste 2e letters.

Daarnaast zijn er een aantal opgaven in het onderzoek opgenomen die de toepassing van de kennis van het alfabet toetsen. De opgaven hierbij hebben betrekking op opzoeken met behulp van alfabetische kennis in/op:

- Woordenboek / kaartenbak;
- Telefoongids;
- Internet / cd-rom.

Voor de evaluatie van het onderwerp alfabetiseren is een vaardigheidsschaal gevormd op basis van in totaal 30 opgaven. We beschrijven de vaardigheid van de sbo-leerlingen aan de hand van 12 voorbeeldopgaven en vergelijken wederom hun scores met die van reguliere basisschool-leerlingen uit jaargroep 4 tot en met 7.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst 3 opgaven (10%) van de totale opgavenverzameling goed; alledrie opgaven waarbij letters of woorden alfabetisch geordend dienden te worden. Hiervan is geen voorbeeldopgave opgenomen. Daarnaast beheerst deze leerling ruim een kwart van alle opgaven matig. Hiertoe behoren de eerste drie voorbeeldopgaven. Ook dit zijn pure alfabetisering-opgaven, waarbij hetzij letters, hetzij woorden alfabetisch geordend dienen te worden.

De overige 9 voorbeeldopgaven worden onvoldoende beheerst, net als ruim 60% van de totale opgavenverzameling.

De vaardigheidsscore van deze leerling ligt net boven die van de percentiel-10 leerling uit jaargroep 4.

Voorbeeldopgaven Alfabetiseren 1 – 3

1 Welke letter komt ervoor of erachter?

... / k / ...

3 Zet de **letters** in de volgorde van het alfabet.

q / m / j

... / ... / ...

2 Zet nu de **woorden** in de volgorde van het alfabet.

snel 1 _____

boom 2 _____

mes 3 _____

De gemiddelde sbo-leerling beheerst 7 voorbeeldopgaven goed (1-4, 6-7) of redelijk goed (9). Van de totale opgavenverzameling is dat twee derde deel. Net als voorbeeldopgaven 1 tot en met 3, zijn de andere vier voorbeeldopgaven die deze leerling goed beheerst pure alfabetiseringsopgaven.

Deze leerling beheerst daarnaast van alle opgaven bijna een kwart matig, waarvan vier voorbeeldopgaven (5, 8, 10-11). Van de vier voorbeeldopgaven die matig beheerst worden, is er één echte alfabetiseringsopgave en zijn er drie meer toepassingsgerichte vragen waarvoor het alfabet ingezet moet worden. Wellicht dat de enige pure alfabetiseringsopgave die matig beheerst wordt, voorbeeldopgave 11, slechts matig beheerst wordt omdat hier vier woorden in volgorde gezet moeten worden, in tegenstelling tot bij de goed beheerste vergelijkbare opgaven 2, 7 en 9, waar slechts drie woorden in alfabetische volgorde gezet hoeven worden.

De laatste voorbeeldopgave wordt door de gemiddelde sbo-leerling onvoldoende beheerst, net als 10% van de totale opgavenverzameling.

De vaardigheidsscore van de gemiddelde sbo-leerling ligt tussen de vaardigheidsscores van de gemiddelde leerling uit jaargroep 4 en de gemiddelde leerling uit jaargroep 5.

Voorbeeldopgaven Alfabetiseren 4 – 11

4 u / ... / ...



5 Waar kun je in dit woordenboek het beste zoeken naar het woord viool?

- A voorin
- B middenin
- C achterin

6 Waar staan de namen in de volgorde van het alfabet?

- A Asse – Ellen – Pien – Otto – Lia
- B Asse – Lia – Otto – Pien – Ellen
- C Asse – Ellen – Lia – Otto – Pien
- D Asse – Otto – Lia – Pien – Ellen

7 kust 1 _____

klas 2 _____

kat 3 _____

- 8 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 _____

- 9 zwaar 1 _____
zuur 2 _____
zoon 3 _____

- 10 De leerlingen van groep 5 maken een lijstje van vogels bij de school. Ze hebben gezien: de merel, de specht, de huismus, de mees, het roodborstje.
Ze zoeken de vogels op in de encyclopedie.

Welke van deze vogels staat het meest voorin de encyclopedie?

- A merel
- B specht
- C huismus
- D mees
- E roodborstje



- 11 jas 1 _____
fiets 2 _____
inkt 3 _____
les 4 _____

De percentiel-90 leerling, oftewel de goede sbo-leerling, beheerst de eerste 11 voorbeeldopgaven goed en alleen de laatste voorbeeldopgave (12) onvoldoende. Voorbeeldopgave 12 is een toepassingsgerichte opgave. Van de totale opgavenverzameling beheerst deze leerling de meeste goed, slechts 6% matig en maar 1 opgave onvoldoende.

De vaardigheidsscore van de goede sbo-leerling (percentiel 90) is vergelijkbaar met die van de gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 7.

Voorbeeldopgave Alfabetiseren 12

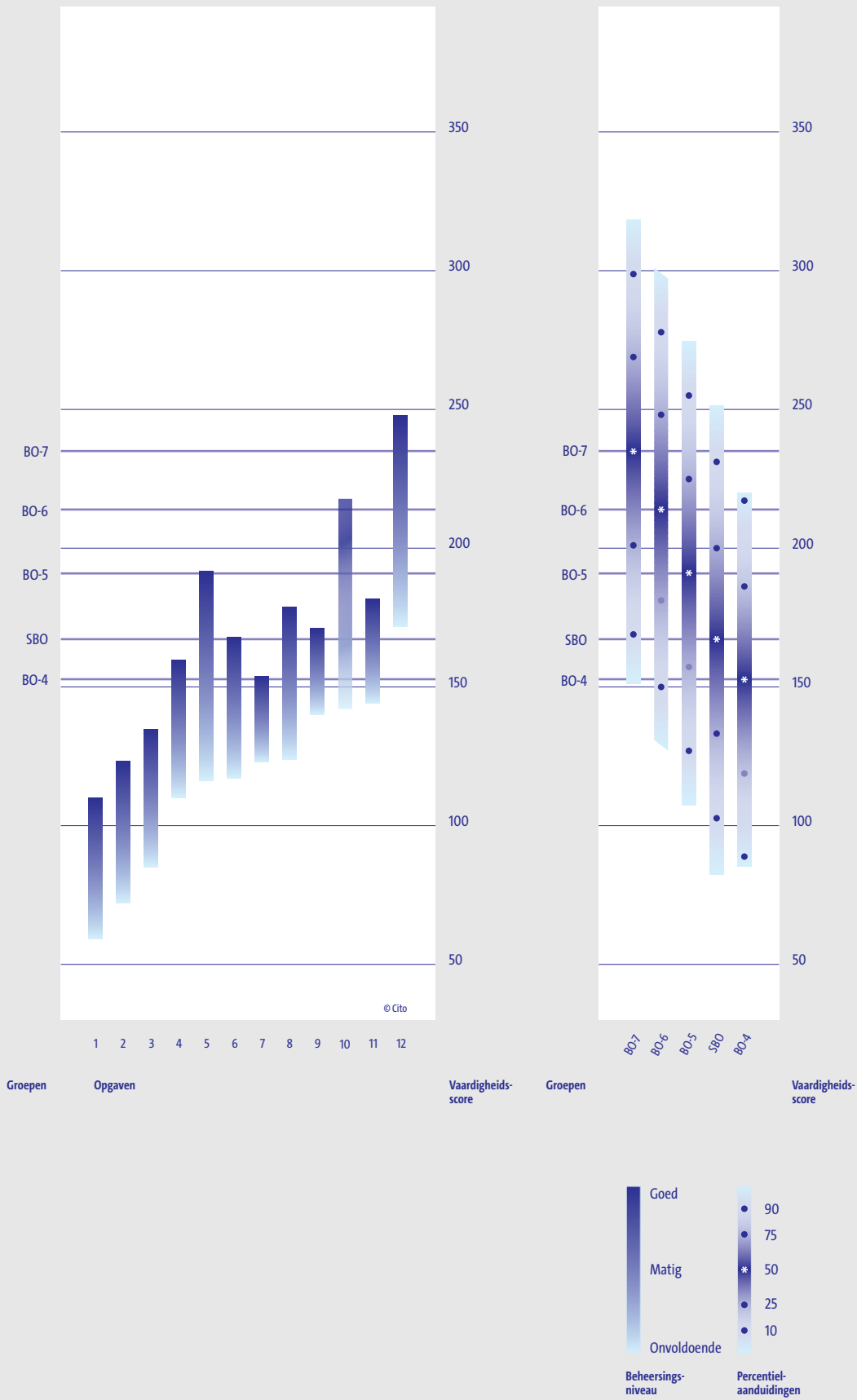
- 12 Leonie heeft een telefoonboek met de telefoonnummers van Oosterbeek, Velp, Rheden, Elst en Didam.

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

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

Over alle opgaven heen worden de opgaven waarbij specifiek naar alfabetiseren wordt gevraagd het beste gemaakt. Toepassingsgerichte opgaven, waarbij de leerling zelf de link moet leggen tussen bijvoorbeeld 'op volgorde van het telefoonboek' en alfabetische volgorde blijken moeilijker te zijn.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Alfabetiseren



4.6 Woordenschat

Inhoud

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

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

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

De opgavenverzameling voor het onderwerp Woordenschat bestaat hoofdzakelijk uit inhouds-woorden, 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.

De vaardigheidsschaal Woordenschat is vastgesteld op basis van de antwoorden op 82 opgaven. De opgavenset bestaat uitsluitend uit meerkeuzeopgaven, bestaande uit vier alternatieven. Uit de totale opgavenverzameling zijn 25 voorbeeldopgaven ter illustratie opgenomen: 13 bij het aspect Betekenis en 12 bij Betekenisrelaties. Voor de beide aspecten geldt dat de verschillende onderdelen die er deel van uitmaken zo evenwichtig mogelijk in aantal verdeeld zijn.

Wat leerlingen kunnen

Van de volledige opgavenverzameling kent **de percentiel-10 leerling** ofwel de zwakke sbo-leerling, de betekenis van slechts één woord uit de volledige opgavenverzameling goed. Dit is het zelfstandig naamwoord 'lokaal', dat niet als voorbeeldopgave is opgenomen. Er is sprake van een matige beheersing van een op de tien opgaven op de vaardigheidschaal. Drie voorbeeldopgaven illustreren dit: de eerste twee opgaven bij het aspect Betekenis, en opgave 14 bij het aspect Betekenisrelaties waarbij de leerlingen moeten generaliseren. Meer dan de helft van de totale opgavenverzameling beheerst de percentiel-10 leerling in het speciaal basisonderwijs onvoldoende. Uitgaande van de voorbeeldopgaven laat het merendeel van deze opgaven zien wat nog te moeilijk is voor deze zwakke leerling, die op een lager niveau functioneert dan de gemiddelde leerling in jaargroep 4 het basisonderwijs.

Samenvattend blijkt voor de percentiel-10 leerling zowel het toekennen van betekenis aan als het leggen van betekenisrelaties tussen woorden bijzonder moeilijk te zijn.

Voorbeeldopgaven Woordenschat: Betekenis 1 – 2 en Betekenisrelaties 14

1 De muts aan een jas heet ...

- A een boord.
- B een koord.
- C een kraag.
- D een capuchon.

2 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.

14 Sommige woorden horen bij elkaar.

Welk woord hoort er niet bij?

- A knot
- B staart
- C vlecht
- D sproet

Het beheersingsniveau van **de gemiddelde sbo-leerling** komt overeen met dat van de gemiddelde leerling in jaargroep 5 van het reguliere basisonderwijs. Deze gemiddelde sbo-leerling beheerst om en nabij de 20% van alle opgaven goed en eveneens zo'n 20% matig. Ruim de helft van de opgaven wordt onvoldoende beheerst. Onder de goed beheerste opgaven bevinden zich vijf voorbeeldopgaven: de eerste twee opgaven bij het aspect Betekenis (de voorbeeldopgaven 1 en 2) en de eerste drie opgaven bij Betekenisrelaties, te weten voorbeeldopgave 14 t/m 16. Zo weet deze leerling bijvoorbeeld dat 'de muts van een jas' kan worden aangeduid met het woord 'capuchon' en kent hij de betekenis van de uitdrukking 'een luchtje scheppen'. Ook is de percentiel-50 leerling goed in staat om betekenisrelaties te leggen waarbij hij moet generaliseren (voorbeeldopgave 14 en 16) en categoriseren (voorbeeldopgave 15).

Op dit niveau worden voorbeeldopgave 3 t/m 5, die deel uitmaken van het aspect Betekenis, matig beheerst. Het betreft een synoniem bij het woord 'teugel' en een omschrijving van de woorden 'samenvatting' en 'voortdurend'. Bij het aspect Betekenisrelaties is sprake van een matige beheersing van de voorbeeldopgaven 17 en 18, waarbij het bij opgave 17 gaat om de vaardigheid categoriseren bij het stimuluswoord 'gebouw' en bij opgave 18 om de tegenstelling van 'schreeuwen'.

De laatste acht voorbeeldopgaven bij het aspect Betekenis en de laatste zeven voorbeeldopgaven bij Betekenisrelaties zijn te moeilijk voor de gemiddelde sbo-leerling. En al beheerst deze leerling

meer woorden dan de percentiel-10 leerling, niettemin blijken de voorgelegde opgaven nog allesbehalve eenvoudig te zijn.

Voorbeeldopgaven Woordenschat: Betekenis 3 – 5 en Betekenisrelaties 15 – 18

3 Wat is een **teugel**?

- A een soort riem
- B een soort gesp
- C een soort steen
- D een soort zadel

4 Wat is een **samenvatting**?

- A een uitgebreid verslag vol details.
- B een kort verslag met de belangrijkste dingen.
- C een spannend verhaal met meerdere hoofdpersonen.
- D een grappig verhaal dat meerdere personen vertellen.

5 Wat is **voortdurend**?

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

15 Wie is geen **bestuurder**?

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

16 Sommige woorden horen bij elkaar.

Welk woord hoort er niet bij?

- A stekker
- B scharnier
- C schakelaar
- D stopcontact

17 Welk woord past niet bij **gebouw**?

- A villa
- B pand
- C woning
- D woonboot

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

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

Ook **de percentiel-90 leerling**, de meest vaardige leerling in het speciaal basisonderwijs, heeft vrij veel moeite met de voorgelegde opgaven bij het onderwerp Woordenschat. Zijn vaardigheidsniveau benadert bijna dat van de gemiddelde leerling in jaargroep 7. Deze leerling beheerst ongeveer een derde van de volledige opgavenverzameling goed. Het betreft dan met name de voorbeeldopgaven 1 t/m 5 en 13 t/m 19.

Van alle opgaven op de vaardigheidsschaal beheerst deze leerling een kwart matig. Uitgaande van de voorbeeldopgaven betreft het opgaven 6 t/m 10, waarbij sprake is van betekenis-toekenning en de opgaven 20 en 21 waar betekenisrelaties een rol spelen. Deze relatief vaardige leerling weet al redelijk goed dat bij de omschrijving 'datgene wat in een boek staat' het woord 'inhoud' hoort. Bovendien kent hij al enigszins de tegengestelde betekenis van de woorden 'knus' en 'chaotisch' én is hij al aardig in staat te generaliseren en te categoriseren (resp. voorbeeldopgave 20 en 22). Ten slotte is bij de overige voorbeeldopgaven sprake van onvoldoende beheersing. Dit betreft vijf voorbeeldopgaven bij Betekenis (de opgaven 9 t/m 13) en drie voorbeeldopgaven bij Betekenisrelaties. Zo zijn de betekenis van 'schateren', 'uiterlijk' en 'ouden van dagen' én die van

de uitdrukkingen ‘iemand aan de tand voelen’ en ‘over de brug komen’ voor de meest vaardige sbo-leerlingen nog te hoog gegrepen. De betekenisrelaties bij ‘nijdig’, ‘afscheiding’ (beide betrekking hebbend op betekenisveld) en bij ‘omvang’ (categoriseren) liggen eveneens buiten het bereik van deze leerling.

Voorbeeldopgaven Woordenschat: Betekenis 6 – 13 en Betekenisrelaties 19 – 25

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

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

7 Iemand **bemoedigen** is hetzelfde als ...

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

8 Datgene wat er in een boek staat, is ...

- A de titel van een boek.
- B de inhoud van een boek.
- C de inleiding van een boek.
- D de hoofdpersoon van een boek.

9 **Schateren** is hetzelfde als ...

- A grijnzen.
- B giechelen.
- C luid lachen.
- D glimlachen.

10 Iemand **aan de tand voelen** is hetzelfde als ...

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

11 Sara, Kim en Veerle ontmoeten elkaar **uiterlijk** om half vijf.

Sara, Kim en Veerle ontmoeten elkaar ...

- A ongeveer om half vijf.
- B op zijn laatst om half vijf.
- C waarschijnlijk om half vijf.
- D op zijn vroegst om half vijf.

12 Als iemand **over de brug komt**, dan ...

- A geeft hij toe aan wat een ander wil.
- B gaat hij met tegenzin naar een ander toe.
- C loopt hij samen met iemand over een brug.
- D laat hij op het laatste moment iets van zich horen.

13 **Ouden van dagen** zijn ...

- A bejaarde mensen.
- B verouderde liedjes.
- C oude herinneringen.
- D tweedehands spullen.

19 Wat is het tegengestelde van **knus**?

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

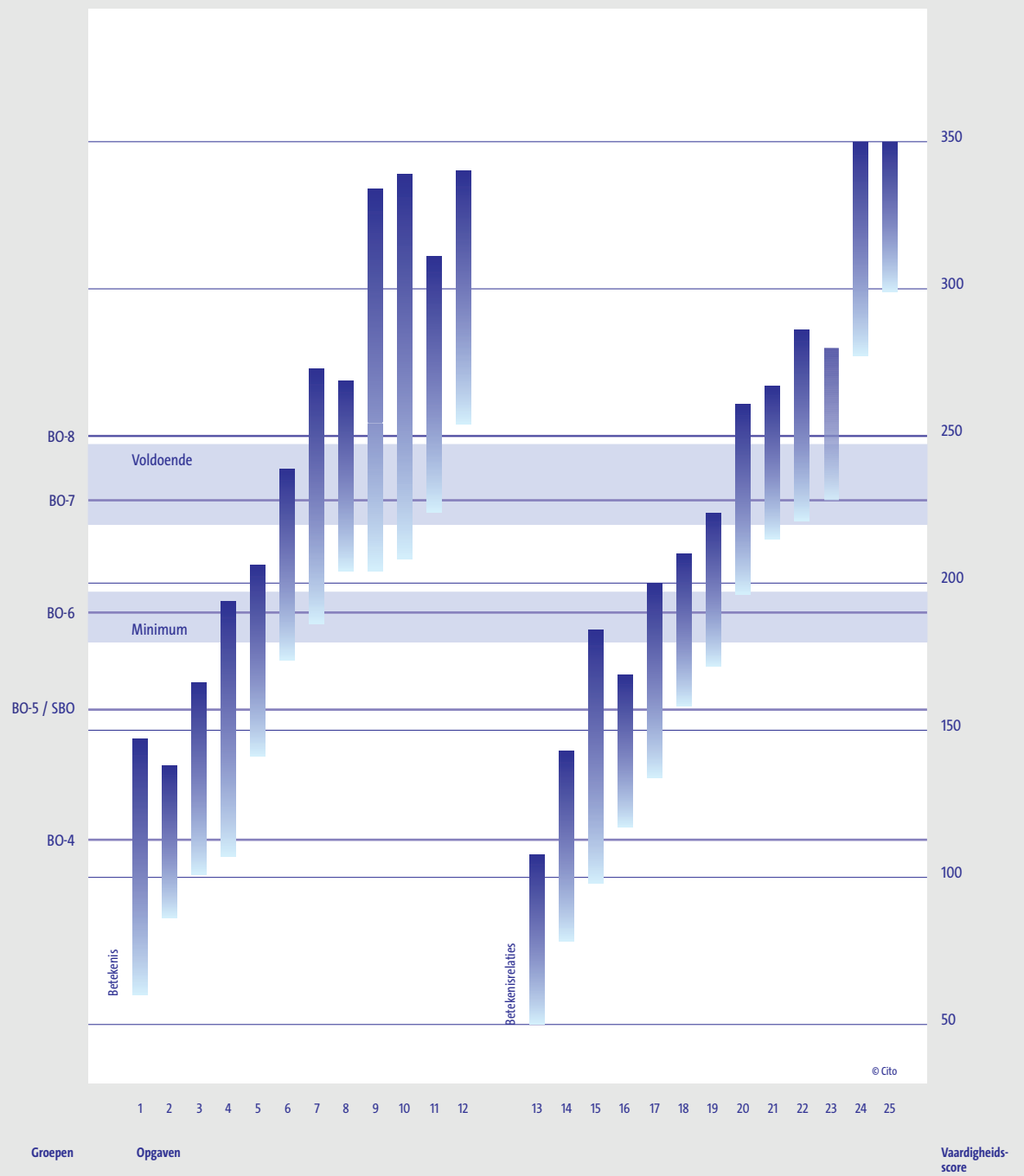
20 Sommige woorden horen bij elkaar.

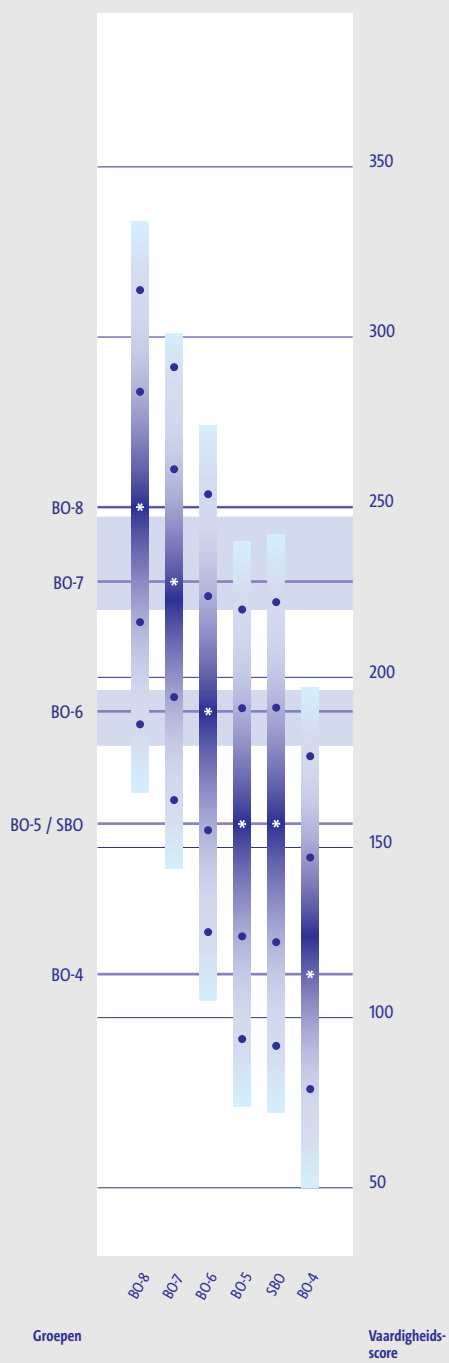
Welk woord hoort er niet bij?

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

Vervolg voorbeeldopgaven Betekenisrelaties 21 – 25 op pagina 94

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Woordenschat





21 Wat is het tegengestelde van **chaotisch**?

- A ordelijk
- B degelijk
- C onaardig
- D rommelig

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

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

22 Welk woord past niet bij **inrichting**?

- A eettafel
- B deurpost
- C draaikruk
- D afzuigkap

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

- A fors
- B zwak
- C stevig
- D mager

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

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

Uit bovenstaande wordt duidelijk dat er een grote spreiding in vaardigheid is tussen leerlingen in het speciaal basisonderwijs, zowel wat de breedte als de diepte van de woordenschat betreft. Zo zijn er leerlingen die nauwelijks het niveau van een gemiddelde leerling in jaargroep 4 bereiken en zijn er leerlingen die presteren op het niveau van de gemiddelde leerling in jaargroep 7. De meeste sbo-leerlingen zitten echter op een niveau dat zich ergens tussen deze twee uitersten bevindt.

De resultaten laten zien dat de aspecten Betekenis (waar synoniemen, omschrijvingen, collocaties en uitdrukkingen deel van uitmaken) en Betekenisrelaties (waarbij de leerlingen categoriseren, generaliseren of tegenstellingen aangeven) zowel gemakkelijke, gemiddelde als moeilijke opgaven kennen. Ook de diverse onderdelen binnen deze aspecten doen wat moeilijkheid betreft niet voor elkaar onder. De leerlingen blijken dus op geen van de onderscheiden aspecten en onderdelen opvallend goed of slecht te presteren. Dit komt nauw overeen met de wijze waarop de woordenschat zich bij leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs ontwikkelt.

Standaarden

In oktober 2006 is voor jaargroep 8 in het basisonderwijs een standaardenonderzoek gehouden voor diverse onderwerpen binnen het domein leesvaardigheid, waar het onderwerp Woordenschat deel van uitmaakte. De resultaten van de leerlingen in het speciaal basisonderwijs zijn vertaald naar twee van de drie standaarden die in het standaardenonderzoek voor groep 8 onderscheiden zijn, namelijk naar de standaard Minimum en de standaard Voldoende (voor een precieze omschrijving van deze standaarden, zie paragraaf 2.5 in Heesters e.a., 2007). Bij het onderwerp Woordenschat voldoet iets meer dan 90% van de leerlingen in jaargroep 8 aan de **standaard Minimum** en daarmee is deze standaard in het basisonderwijs gerealiseerd. Daarentegen bereikt een derde van de 12- en 13 jarige leerlingen in het speciaal basisonderwijs deze minimumstandaard. Om de minimumstandaard te bereiken, zouden de leerlingen uitgaande

van de voorbeeldopgaven bij Betekenis de opgaven 1 t/m 4 goed en de opgaven 5 t/m 7 matig moeten beheersen. Bij Betekenisrelaties zouden de leerlingen de voorbeeldopgaven 14 en 15 goed en 16 t/m 18 matig moeten beheersen.

Van de leerlingen in jaargroep 8 van het reguliere basisonderwijs bereikt bijna 60% de **standaard Voldoende** voor het onderwerp Woordenschat, terwijl dit maar voor een enkele leerling in het speciaal basisonderwijs geldt. Uitgaande van de voorbeeldopgaven zou volgens de deskundigen de standaard Voldoende gerealiseerd worden wanneer de leerlingen opgave 1 t/m 7 en 14 t/m 18 goed beheersen en zij bovendien opgave 8 en 19 t/m 23 matig zouden beheersen.

4.7 Studerend lezen

Teksten bij studerend lezen

Leestekst bij voorbeeldopgaven 1, 3 en 5

ZONDER INKTPOT

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

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

PENNENLIKKER

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

VERBETERING?

Halverwege de negentiende eeuw kreeg de veer concurrentie van de kroontjespen. Je hoefde niet meer aan de punt te likken, maar schrijven met een kroontjespen was nog steeds onhandig. De punt moest iedere keer in de inkt worden gedoopt. Had je een woord goed geschreven? Dan moest je uitkijken dat je de inkt niet per ongeluk uitveegde. De inkt droogde namelijk nogal slecht. Toen de vulpen zijn intrede deed, bleef dat probleem bestaan.

BIRO

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

BALLETJE

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

Bron: Zo zit dat, mei 2003

Spijkerbroek

- 1 Rond 1850 verhuisden elk jaar honderdduizenden mensen naar Amerika. Ze
- 2 kwamen overal vandaan: Italië, Nederland, China, Duitsland enz. En allemaal
- 3 wilden ze rijk worden. Allemaal hadden ze gehoord dat er in Californië goud
- 4 voor het opscheppen lag. Sommigen groeven het op in diepe mijngangen
- 5 Anderen zochten ernaar in de rivier.

- 6 De Duitser Levi Strauss reisde in 1853 met de boot naar Amerika. Hij wilde
- 7 ook rijk worden. Maar Levi groef niet mee met de goudzoekers. Hij opende
- 8 een winkel in San Francisco. De koopwaar werd betaald met goud. Op een
- 9 dag vroeg een klant of hij een héél sterke broek voor hem had. Levi Strauss
- 10 pakte de stevigste stof die hij had: bruine canvas. Die was eigenlijk bedoeld
- 11 om tenten mee te maken. Van die stevige stof maakte hij een broek: de
- 12 eerste spijkerbroek.

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

Inhoud

Bij *studerend lezen* gaat het erom dat na het begrijpen van de informatie er iets met de informatie gedaan moet worden: de informatie moet op een of andere manier opgeslagen worden om die op een ander moment paraat te hebben, bijvoorbeeld voor een proefwerk, een werkstuk of een mondelinge presentatie. Informatie kan daartoe bewerkt worden in de vorm van onder meer herlezen, onderstrepen, aantekeningen maken, samenvatten, schematiseren en zelf vragen stellen en beantwoorden.

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

Voor *studerend lezen* is één boekje samengesteld met elf opgaven die zijn voorgelegd aan die sbo-leerlingen die voor begrijpend lezen vergelijkbaar zijn met jaargroep 6 en 7 leerlingen, zoals aangegeven door de betreffende leerkrachten. Ook is het boekje voorgelegd aan leerlingen uit de referentiejaargroepen 6 en 7.

Wat leerlingen kunnen

Voor de opgaven *studerend lezen* bleek OPLM niet de geschikte analysemethode te zijn: er kon geen goede vaardigheidsschaal gemaakt worden. In dit geval ligt een andersoortige vergelijking van de scores van de sbo-leerlingen met de jaargroep 6- en 7-leerlingen voor de hand. Daarom presenteren we hier de percentages correcte antwoorden van jaargroep 6, 7 en sbo op vijf voorbeeldopgaven. De leesteksten staan aan het begin van deze paragraaf, de voorbeeldopgaven staan op de volgende pagina.

Voorbeeldopgaven Studerend lezen 1 – 5

1 zonder inktpot

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

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

2 spijkerbroek

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

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

3 zonder inktpot

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

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

4 spijkerbroek

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

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

5 zonder inktpot

Waarover gaat het stukje “Balletje”?

De opgaven voor studerend lezen zijn gemaakt door 618 leerlingen, waarvan 296 leerlingen uit het sbo, 169 uit jaargroep 6 en 153 leerlingen uit jaargroep 7. Op de volgende pagina staan per voorbeeldopgave de percentages correcte antwoorden per leerlinggroep.

Percentage correcte antwoorden per leerlinggroep op de voorbeeldopgaven studerend lezen

Opgave	sbo	Jrgr 6	Jrgr 7	Alle groepen
Voorbeeldopgave 1	54	66	73	62
Voorbeeldopgave 2	49	55	59	53
Voorbeeldopgave 3	39	47	63	47
Voorbeeldopgave 4	34	35	41	36
Voorbeeldopgave 5	14	20	22	18

Bij **voorbeeldopgave 1** moeten leerlingen de beste samenvatting van een alinea kiezen uit een viertal samenvattingen. Het percentage leerlingen dat een correct antwoord geeft op deze voorbeeldopgave is 62. Deze score loopt op van 54% van de sbo-leerlingen, via 66% van de jaargroep 6-leerlingen naar 73% van de jaargroep 7-leerlingen. Het merendeel van de leerlingen weet deze opgave dus goed te beantwoorden.

Bij **voorbeeldopgave 2** gaat het erom een goed steekwoord te kiezen voor een samenvatting van een tekst uit een reeks van gegeven steekwoorden. Voorbeeldopgave 2 wordt door iets meer dan de helft van de leerlingen correct beantwoord. De score loopt op van 49% van de sbo-leerlingen naar 55% van de leerlingen in jaargroep 6 en 59% van de leerlingen in jaargroep 7.

Voor een goede beantwoording van **voorbeeldopgave 3** moet een leerling de schrijfgereedschappen die chronologisch in de tekst besproken worden chronologisch op een rijtje zetten. Het gaat er om dat een leerling de verschillende schrijfgereedschappen kan onderkennen en die in de goede volgorde kan plaatsen. Hiervoor hoeft alleen de tekststructuur gevolgd worden. De opgave werd goed gerekend als minstens 4 soorten schrijfgereedschap in de goede volgorde werden genoemd. Bijna de helft van alle leerlingen weet voorbeeldopgave 3 goed te maken. Ook hier zien we weer een toename van het percentage leerlingen dat de opgave correct beantwoordt, van 39% van de sbo-leerlingen, via 47% van de jaargroep 6-leerlingen naar 63% van de leerlingen uit jaargroep 7.

Bij **voorbeeldopgave 4** moet een leerling een of meer steekwoorden kiezen die in ieder geval in de samenvatting van de tekst over de spijkerbroek aan bod moet of moeten komen. Voorbeeldopgave 4 wordt door minder leerlingen goed beantwoord dan de eerdergenoemde voorbeeldopgaven. Ongeveer een derde van de leerlingen weet het goede antwoord te geven. Hier zien we dat de percentages leerlingen uit sbo en jaargroep 6 die de opgave goed beantwoorden dicht bij elkaar liggen (respectievelijk 34% en 35%). Het percentage leerlingen uit jaargroep 7 zit daar weer boven (41%).

Voorbeeldopgave 5 is een open samenvattingsvraag. Om een correct antwoord te geven, moet de leerling eerst het stukje 'Balletje' lezen, dat voor zichzelf samenvatten, en dan het resultaat opschrijven. Dit blijkt voor de onderzochte groepen nog lastig. Voorbeeldopgave 5 is de opgave uit de reeks *studerend lezen* die door de minste leerlingen correct wordt beantwoord.

In totaal nog geen 20% van de leerlingen geeft een bevredigend antwoord op deze vraag. Voor de sbo-leerlingen ligt dit percentage zelfs op maar 14%, voor de leerlingen uit jaargroep 6 en 7 ligt dit net op of boven de 20%.

Voor alle voorbeeldopgaven zien we dat de sbo-leerlingen het laagst scoren en de jaargroep 7-leerlingen het hoogst. Het verschil tussen sbo en jaargroep 6 is bij voorbeeldopgave 4 echter gering. De door de leerkracht als vaardigst ingeschatte sbo-leerlingen, voor begrijpend lezen vergelijkbaar met jaargroep 6 of 7, presteren voor *studerend lezen* dus (net) onder het niveau van jaargroep 6.

Wat de voorbeeldopgaven betreft, zien we een toename in moeilijkheid van opgave 1 naar 5. Vergelijken we de scores op voorbeeldopgave 5 met die op voorbeeldopgave 1 dan zien we een duidelijk verschil. Als er, zoals in voorbeeldopgave 1, al een samenvatting gegeven is, die de leerlingen uit een reeks van samenvattingen moeten kiezen als goed antwoord, dan is het percentage leerlingen dat dit goed doet veel hoger dan bij voorbeeldopgave 5, waarbij leerlingen zelf het goede antwoord moeten formuleren. Verder blijkt voorbeeldopgave 4 lastiger dan de vergelijkbare voorbeeldopgave 2. Voorbeeldopgave 3, waarbij leerlingen informatie uit de tekst moeten herkennen en in de juiste volgorde moeten opschrijven, blijkt niet zo lastig als de open voorbeeldopgave 5. Wellicht komt dat omdat de leerlingen voor voorbeeldopgave 3 de gevraagde informatie letterlijk, en in de juiste volgorde, uit de tekst kunnen halen, en maar vier van de vijf antwoorden hoefden te noemen.

4.8 Leesattitude en leesgedrag

Inhoud

Leesonderwijs heeft niet alleen tot doel de leesvaardigheid van de leerlingen te bevorderen. Ook leesbevordering en zelfstandig lezen buiten de school worden algemeen beschouwd als belangrijke aspecten van het onderwijs. Met het leesonderwijs in de basisschool wordt naast het vergroten van de leesvaardigheid dan ook het stimuleren van een positieve leesattitude (het leesplezier) en het bevorderen van het leesgedrag (ook buiten de school) nagestreefd. Hieronder gaan we in op de vraag in hoeverre die laatste twee worden gerealiseerd in de hoogste groepen van het speciale basisonderwijs. Om de leesattitude en het leesgedrag van leerlingen te onderzoeken, is in het peilingsonderzoek aan de leerlingen een vragenlijst voorgelegd. De vragen in de lijst hadden, zoals reeds genoemd, betrekking op het affectieve aspect van lezen en het gedragsaspect. Het *affectieve aspect* betreft de mate waarin de leerlingen lezen als iets plezierigs ervaren. Er zijn voor dit aspect onder meer dichotome vragen gesteld, namelijk 'Ik vind lezen leuk / niet leuk' 'Ik vind lezen gemakkelijk / niet gemakkelijk' en 'Ik vind lezen belangrijk / niet zo belangrijk'. Ook kregen leerlingen vragen voorgelegd van het type 'Ik vind lezen saai' of 'Ik vind het leuk voor mijn verjaardag een boek te krijgen'. Bij deze vragen moesten leerlingen elke uitspraak een oordeel geven op een vijfpuntsschaal met de schaalpunten ja!! (heel erg mee eens) – ja (mee eens) – ?? (weet het niet, beetje mee eens en een beetje mee oneens) – nee (mee oneens) – nee!! (heel erg mee oneens).

De vragen die het *gedragsaspect* betreffen gaan in op wat de leerling daadwerkelijk doet aan lezen. De vragen zijn geformuleerd in termen van concreet gedrag en van het type 'Hoe vaak ...' of 'Hoe lang ...' Hierbij worden telkens vijf concrete ordinale categorieën genoemd waaruit de leerling een keuze moest maken. Daarnaast is de leerlingen voor enkele type leesmaterialen gevraagd of ze daarin thuis wel eens hadden gelezen, met als aangereikte alternatieven nooit – soms – vaak.

De vragenlijst is in het referentieonderzoek ook voorgelegd aan leerlingen in de jaargroepen 4 tot en met 7 van het basisonderwijs en bij het peilingsonderzoek voor lezen aan leerlingen in jaargroep 8.

Wat leerlingen antwoorden

De vragenlijst bevatte drie min of meer directe vragen over **leesattitude** aan de leerlingen: vind je lezen leuk, gemakkelijk en belangrijk of niet zo leuk, gemakkelijk en belangrijk. Slechts 35% van de sbo-leerlingen heeft aangegeven lezen *leuk* te vinden. Jongens vinden lezen minder vaak leuk (31%) dan meisjes (44%). Vergelijken we dat met de antwoorden van leerlingen in het basisonderwijs, dan zien we dat leerlingen in het sbo lezen duidelijk minder vaak leuk vinden. In de jaargroepen 4 tot en met 7 vinden ongeveer 2 op de 3 leerlingen lezen leuk, in jaargroep 8 iets meer dan de helft van de leerlingen.

In het sbo vindt bijna 70% van de leerlingen lezen *gemakkelijk*, en dat is vergelijkbaar met het resultaat op deze vraag in jaargroep 4. In de andere jaargroepen van het basisonderwijs vindt ongeveer 80% van de leerlingen lezen gemakkelijk. Jongens (71%) vinden lezen vaker gemakkelijk dan meisjes (65%), onder leerlingen in jaargroep 8 lag dat precies omgekeerd en vonden meisjes (85%) lezen gemakkelijker dan jongens (78%).

Bijna 70% van de sbo-leerlingen vindt lezen *belangrijk*, meisjes vaker (77%) dan jongens (64%). Dat is vergelijkbaar met het belang dat leerlingen in jaargroep 4 en 8 aan lezen hechten; in de jaargroepen 5, 6 en 7 zeggen leerlingen vaker (ongeveer 80%) lezen belangrijk te vinden.

Percentage per jaargroep leerlingen dat onderstaande uitspraken onderschreef

Uitspraak	Jaargroepen basisonderwijs					12 jaar/13 jaar sbo-leerlingen		
	4	5	6	7	8	J	M	totaal
Ik vind lezen leuk.	65	57	65	65	55	31	44	35
Ik vind lezen gemakkelijk.	72	79	81	80	82	71	65	69
Ik vind lezen belangrijk.	71	81	78	78	70	64	77	68
Aantal leerlingen	174	180	91	99	870	379	173	555

De vragenlijst die we de leerlingen hebben voorgelegd bevatte ook een aantal stellingen over het lezen, waarbij de leerlingen op een vijfpuntsschaal konden aangeven of zij het met die stelling eens waren. De vragen hebben voornamelijk betrekking op leesattitude. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de percentages sbo-leerlingen die een bepaalde mening hebben over de genoemde stellingen. In deze tabel zijn de antwoordcategorieën 'heel erg eens' en 'eens' samen genomen, evenals de antwoordcategorieën 'heel erg oneens' en 'oneens'. Ter vergelijking zijn in de kolom 'mee eens' ook gegevens van jaargroep 8 leerlingen vermeld.

Meningen van sbo-leerlingen omtrent stellingen over het lezen (N = 555)

Stellingen over het lezen	Mee eens	Weet het niet	Mee oneens
Buiten school lees ik weinig in boeken	59 (42)	11	28
Ik lees graag stripboeken	55 (59)	12	30
Ik lees alleen een boek als het moet	50 (22)	10	38
De meeste boeken kunnen me niet boeien	44 (26)	21	33
Ik heb veel boeken gelezen	41 (57)	12	43
Ik lees graag boeken	40 (52)	14	44
Ik vind lezen saai	40 (22)	16	41
Ik kan me goed vermaken met een boek	38 (54)	20	40
Ik vind het leuk als ik op school iets moet voorlezen	34 (35)	15	50
Ik lees graag in kranten en tijdschriften	32 (41)	18	48
Ik lees graag gedichten, versjes, rijmpje	32 (24)	12	53
Ik vind het leuk voor mijn verjaardag een boek te krijgen	25 (32)	13	61
Lezen is een hobby van mij	11 (22)	8	79
() gegevens leerlingen jaargroep 8			

Vergeleken met leerlingen in jaargroep 8 hebben sbo-leerlingen duidelijk minder plezier in lezen. Sbo-leerlingen zijn het veel vaker eens met stellingen als 'Buiten school lees ik weinig boeken', 'Ik lees alleen een boek als het moet', 'De meeste boeken boeien me niet' en 'Ik vind lezen saai', terwijl ze positief geformuleerde stellingen minder vaak onderschrijven, zoals 'Ik heb veel boeken gelezen', 'Ik lees graag boeken', 'Ik kan me goed vermaken met een boek', 'Ik lees graag in kranten en tijdschriften' of 'Lezen is een hobby voor mij'. Deze laatste stelling wordt overigens ook door maar een gering percentage leerlingen in jaargroep 8 onderschreven, mogelijk een gevolg van een beperkte interpretatie van het begrip 'hobby'.

Uit de vragenlijst voor **leesgedrag** bleek dat sbo-leerlingen ongeveer even vaak een boek lezen als leerlingen in de jaargroepen 7 en 8. Zo'n 60% van deze leerlingen leest minder dan 3 boeken per maand, dat wil dus zeggen gemiddeld nog niet een boek per week. In het sbo zegt 18% van de leerlingen zelfs nooit een boek te lezen, in de jaargroepen 7 en 8 is dat respectievelijk 11% en 13%. We zien overigens in het basisonderwijs dat het percentage leerlingen dat meer dan 5 boeken per maand leest afneemt van 50% in jaargroep 4 naar 14% in jaargroep 8. We kunnen dat waarschijnlijk voor een deel toeschrijven aan de toenemende omvang van de boeken die deze leerlingen lezen. Anderzijds zien we dat het percentage leerlingen dat minder dan 3 boeken per maand leest geleidelijk toeneemt van 26% in jaargroep 4 naar 61% in jaargroep 8.

Aspecten van leesgedrag

Leesactiviteiten	Jaargroepen basisonderwijs					12 jaar/13 jaar sbo-leerlingen		
	4	5	6	7	8	J	M	totaal
Hoeveel boeken lees je ongeveer per maand?								
5 boeken of meer	50	37	22	17	14	15	20	17
3 à 4 boeken	20	28	36	25	24	20	20	20
minder dan 3 boeken	26	36	41	56	61	64	60	63
Hoe vaak leen je boeken van de (school)bibliotheek?								
1 keer per week of vaker	44	32	29	18	12	25	27	25
1 keer per twee of drie weken	26	31	33	30	39	17	27	20
1 keer per maand of minder	27	37	37	51	48	57	43	53
Hoe lang heb je gisteren ongeveer gelezen?								
een uur of langer	20	19	18	24	24	10	10	10
minder dan 1 uur	47	39	51	47	33	32	41	35
niet	29	41	32	29	42	57	49	54
Hoe vaak zoek je informatie op internet?								
(bijna) elke dag	20	9	14	11	24	29	20	26
een of meer keer per week	18	27	32	42	45	28	26	27
bijna nooit	55	61	54	46	30	42	53	45
Aantal leerlingen	174	180	91	99	870	379	173	555

Ongeveer de helft van de sbo-leerlingen leent hooguit één keer maand een boek uit een bibliotheek, hetzij uit een openbare bibliotheek of een schoolbibliotheek. Dat is vergelijkbaar met hun leeftijdsgenoten in jaargroep 7 en 8 van het basisonderwijs. Wel zeggen meer sbo-leerlingen dat zij minstens 1 keer per week een boek lenen. Ook hier zien we overigens dat het frequente leengedrag van leerlingen in het basisonderwijs afneemt met het jaargroepniveau,

mogelijk eveneens voor een deel toe te schrijven aan de geleidelijk toenemende omvang van de boeken die voor verschillende leeftijdsgroepen verschijnen.

Op de vraag hoe lang de leerlingen op de dag voorafgaand aan het onderzoek hebben gelezen zegt 10% van de sbo-leerlingen een uur of langer, 35% minder dan een uur en iets meer dan de helft zegt niet gelezen te hebben. In het reguliere basisonderwijs geven de leerlingen over het algemeen een iets positiever beeld van hun leesgedrag. Met enige variatie naar jaargroep zegt daar 18% tot 24% van de leerlingen minstens een uur te hebben gelezen terwijl 29% tot 42% in het geheel niet heeft gelezen.

Vergeleken met hun leeftijdsgenoten in jaargroep 8 maken sbo-leerlingen minder gebruik van informatie op het internet. Weliswaar zegt in beide groepen ongeveer 25% van de leerlingen dat zij bijna dagelijks op internet zijn te vinden, maar anderzijds bezoekt 45% van de sbo-leerlingen het internet nooit tegen 30% van de leerlingen in jaargroep 8.

Van een aantal uitgaven hebben we de leerlingen gevraagd of zij daarin wel eens lezen, waarbij zij konden kiezen uit de alternatieven nooit, soms en vaak. In het sbo zijn stripboeken, vergeleken met andere uitgaven, duidelijk favoriet en dan met name onder jongens. 21% tot 24% van de sbo-leerlingen zegt vaak een tijdschrift of een jeugdboek te lezen, slechts ongeveer de helft van hun leeftijdsgenoten in jaargroep 7 en 8. Van de sbo-leerlingen geven meisjes aan dat zij vaak gedichten, rijmpjes en versjes lezen, zeker vergeleken met hun leeftijdsgenoten in jaargroep 7 en 8. Weinig leerlingen zeggen dat zij vaak kranten en documentatiemateriaal lezen.

Percentage leerlingen dat onderstaande uitgaven vaak leest

Uitspraak	Jaargroepen basisonderwijs					12 jaar/13 jaar sbo-leerlingen		
	4	5	6	7	8	J	M	totaal
stripboeken	37	49	53	56	42	44	34	41
tijdschriften (week- en maandbladen)	13	25	28	41	49	23	27	24
jeugdboeken	27	38	46	46	44	20	23	21
gedichten, rijmpjes, versjes	29	22	18	12	11	12	31	18
kranten	6	6	4	6	12	11	5	9
documentatiemateriaal	10	10	7	6	12	9	7	9
Aantal leerlingen	174	180	91	99	870	379	173	555

4.9 Verschillen tussen leerlingen in het speciaal basisonderwijs

Bij zes onderwerpen uit het peilingsonderzoek is voor de leerlingvariabelen geslacht, leertijd en herkomst van de ouders nagegaan welke bijdrage deze leveren aan verschillen in prestaties tussen leerlingen in het speciaal basisonderwijs. Bij deze vergelijking tussen groepen leerlingen wordt gecorrigeerd voor de overige variabelen die in de analyse worden meegenomen.

We spreken dan van gezuiverde effecten. Het verschil in vaardigheid wordt statistisch getoetst en bij een overschrijdingskans $p < .05$ spreken we van een significant effect. Het verschil tussen onderscheiden groepen leerlingen wordt uitgedrukt in een effectgrootte. Voor de interpretatie van deze effectgrootten volgen we de in de literatuur gebruikelijke kwalificaties, waarbij effectgrootte 0,2 als een klein effect wordt getypeerd en effectgrootten 0,5 en 0,8 als respectievelijk matig en groot.

Afhankelijk van het onderwerp worden tegengestelde effecten gevonden voor de variabele geslacht. Op de onderwerpen *Begrijpen van geschreven teksten* en *Interpreteren van geschreven teksten*, beide aspecten van het begrijpend lezen, is er geen verschil van betekenis in de resultaten tussen jongens en meisjes in de leeftijdsgroep 12/13-jarigen in het speciaal basisonderwijs.

Effectgrootten voor drie achtergrondvariabelen van sbo-leerlingen op zes onderwerpen uit het peilingsonderzoek voor leesvaardigheid

	Begrijpen van geschreven teksten	Interpreteren van geschreven teksten	Technisch lezen	Studerend lezen	Alfabetiseren	Woordenschat
Meisjes ten opzichte van jongens	0,03	-0,07	0,24*	-0,21	0,39*	-0,33*
13 ten opzichte van 12-jarigen	0,42*	0,46*	0,11	0,08	0,29*	0,47*
herkomst ouders: niet-nl ten opzichte van nl	-0,36*	-0,49*	-0,10	-0,40	-0,22	-0,71*
significant effect $p < .05$						

Voor de onderwerpen *Technisch lezen* en *Alfabetiseren* vinden we een significant maar klein positief effect voor meisjes ten opzichte van jongens en voor de onderwerpen *Studerend lezen* en *Woordenschat* een klein negatief effect voor meisjes ten opzichte van jongens. *Technisch lezen* en *Studerend lezen* uitgezonderd, zijn de prestaties van 13-jarige sbo-leerlingen op alle onderwerpen significant beter dan die van de 12-jarige leerlingen. Bij drie onderwerpen is er zelfs sprake van een effectgrootte groter dan 0,40, die dus bijna als ‘matig’ gekwalificeerd kan worden. Ook voor de variabele herkomst vinden we een duidelijk effect bij de meeste onderwerpen. Voor de onderwerpen *Technisch lezen* en *Alfabetiseren* vinden we geen of slechts een klein negatief effect voor de variabele herkomst. Op de andere vier onderwerpen is er duidelijk wel sprake van een effect voor deze variabele. De prestaties van leerlingen met een allochtone achtergrond zijn, op *Studerend lezen* na, significant lager dan voor autochtone leerlingen en dan is er met name bij het onderwerp *Woordenschat* met effectgrootte -0,71 sprake van een matig, maar niettemin toch aanzienlijk effect.

Tot slot vergelijken we in samenvattende zin de gemiddelde vaardigheidsscores van de diverse leerlinggroepen op vijf onderwerpen. Voor meer gedetailleerde gegevens verwijzen we naar de voorgaande paragrafen. Het onderwerp *Technisch lezen* ontbreekt in dit overzicht omdat daarvoor een afwijkende vaardigheidsschaal wordt gebruikt. Daarnaast wijzen we erop dat de toets *Studerend lezen* in het sbo alleen is afgenomen bij leerlingen met een door de leraar geïndiceerde leesvaardigheid op het niveau van jaargroep 6 of hoger in het reguliere basis-onderwijs, terwijl deze toets in het basisonderwijs alleen is afgenomen bij leerlingen in de jaargroepen 6, 7 en 8. De toets *Alfabetiseren* is niet afgenomen in jaargroep 8. Uit onderstaand diagram blijkt dat het gemiddelde vaardigheidsniveau van 12-/13-jarige sbo-leerlingen op de onderwerpen *Begrijpen van geschreven teksten*, *Interpreteren van geschreven teksten* en *Woordenschat* min of meer correspondeert met het gemiddelde vaardigheidsniveau van leerlingen in jaargroep 5 van het reguliere basisonderwijs, in beide gevallen op basis van onderzoek tegen het einde van het schooljaar. De vaardigheid van de gemiddelde 12-/13-jarige sbo-leerling op het onderwerp *Alfabetiseren* blijft daarbij achter en correspondeert eerder met het niveau eind jaargroep 4.

Ook voor *Studerend lezen* is in onderstaand diagram een vergelijking tussen leerlinggroepen opgenomen, hoewel deze toets, zoals eerder aangegeven, alleen is afgenomen bij de betere lezers. Het blijkt dan toch dat het gemiddelde vaardigheidsniveau van de betreffende sbo-leerlingen op dit onderwerp duidelijk achterblijft bij dat van leerlingen in jaargroep 6 van het basisonderwijs.

Vergelijking tussen sbo en basisschoolgroepe voor vijf onderwerpen

Legenda

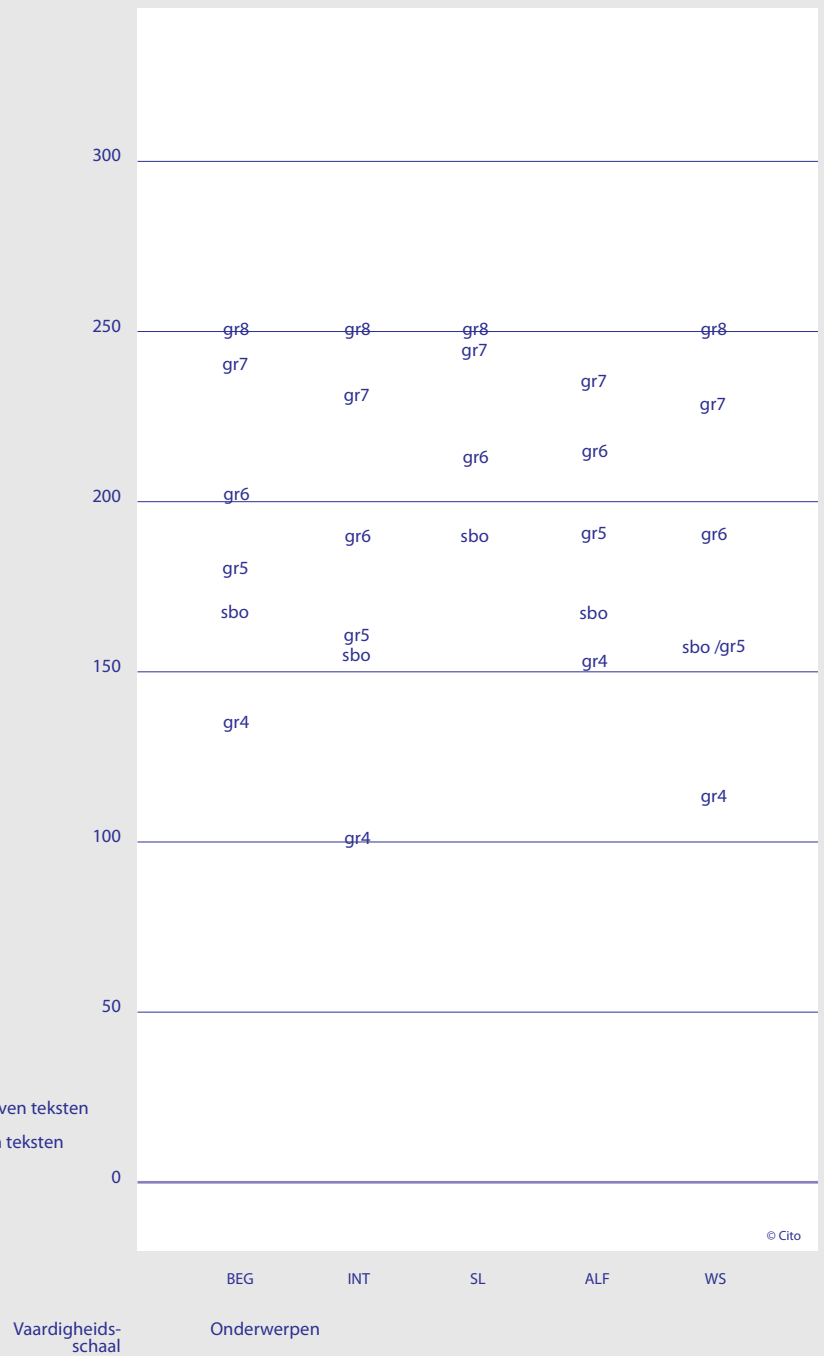
BEG = Begrijpen van geschreven teksten

INT =Interpreteren van geschreven teksten

SL =Studerend lezen

ALF=Alfabetiseren

WS =Woordenschat



Literatuur Bronvermelding teksten

Literatuur

- Aarnoutse, C. (1998). *Lezen in ontwikkeling* (oratie). Nijmegen: KUN.
- Aarnoutse, C. & L. Verhoeven (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read. Learning and thinking about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Armbruster, B.B. en I.A.G. Wilkinson (1991). Silent reading, oral reading, and learning from text. *The Reading Teacher*, 45, 154-155.
- Bachman, B. (2000). Phonological awareness. In: M.L. Kamil, P.B. Rosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Volume 3* (pp. 483-502). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bast, J. & Reitsma, P. (1998). The simple view of reading: A developmental perspective. In P. Reitsma & L. Verhoeven (Eds.), *Problems and interventions in literacy development* (pp. 95-109). Dordrecht: Kluwer.
- Besluit (1998). Besluit kerndoelen primair onderwijs. Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden.
- Besluit (2006). Besluit vernieuwde kerndoelen WPO. Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 139.
- Boland, Th. (1991). *Lezen op termijn. Een onderzoek naar de ontwikkeling van de leesvaardigheid in het basisonderwijs en de invloed daarvan op de schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs* (dissertatie). Nijmegen: KUN.
- Bosman, A.M.T., & van Orden, G.C. (2003). Het fonologische coherentiemodel voor lezen en spellen. *Pedagogische Studiën*, 80, 5, 391-406
- Broeck, W. van den (1997). *De rol van fonologische verwerking bij het automatiseren van de leesvaardigheid*. Universiteit van Leiden: Academisch Proefschrift.
- Campbell, J.R., Kelly, D.L., Mullis, I.V.S., Martin, M.O. & Sainsbury, M. (2001). *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001-2nd Edition*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Carver, R.P. (1993). Merging the simple view of reading with reading theory. *Journal of Reading Behavior*, 25, 4, 439-455.
- Clay, M.M. (1991). *Becoming literate. The construction of inner control*. Auckland: Heinemann.
- Gein, J. van de (2004). *Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs. Uitkomsten van de peiling in 1999*. Arnhem: Cito (PPON-reeks nr. 29).

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

Heesters, K., S. van Berkel, F. van der Schoot & B. Hemker (2007). *Balans [33] van het lees-onderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: Cito (PPON-reeks nr. 33).

Hoover, W.A., & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160.

Huizenga, H. (2000). *Taal & Didactiek. Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Kamil, P.B., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. & Barr, R. (Eds.) (2000). *Handbook of Reading Research, Volume 3*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kim (Yoon), Y.H. en E.T. Goetz (1994). Context effects on word recognition and reading comprehension of poor and good readers: a test of the interactive-compensatory hypothesis. *Reading Research Quarterly*, 29, 178-188.

Krom, R.S.H. (1996). *Leestempo*. Arnhem: Cito.

Krom, R.S.H. (2001, 2004). *Leestechniek & Leestempo*. Arnhem: Citogroep.

Krom, R.S.H., & Kamphuis, F.H. (2001). *Wetenschappelijke verantwoording van de toetsserie Leestechniek & Leestempo*. Arnhem: Citogroep.

Krom, R., J. van de Gein, J. van der Hoeven, F. van der Schoot, N. Verhelst, N. Veldhuijzen & B. Hemker (2004). *Balans van het schrijfonderwijs op de basisschool. Uitkomsten van de peilingen in 1999 halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs*. Arnhem: Cito (PPON-reeks nr. 28).

Langer, J.A. (1995). *Envisioning literature: Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.

McGuinness, D. (1997). *Why our children can't read*. New York: Free Press.

Moelands, F., F. Kamphuis & L. Verhoeven (2003). *Verantwoording Drie-Minuten-Toets*. Arnhem: Cito.

Moelands, F., I. Jongen, F. van der Schoot & B. Hemker (2007). *Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs. Uitkomsten van de eerste peiling in 2005*. Arnhem: Cito. (PPON-reeks nr. 35).

Nicholson, T. (1991). Do children read words better in context or in lists? A classic study revisited. *Journal of Educational Psychology*, 83, 444-450.

Orden, G.C. van (1987). A ROWS is a ROSE: Spelling, sound and reading. *Memory & Cognition*, 15, 181-198.

Orden, G. C. van & Goldinger, S. D. (1994). Interdependence of form and function in cognitive systems explains perception of printed words. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20, 1269-1291.

Orden, G.C. van & Goldinger, S.D. (1996). Phonological mediation in skilled and dyslexic reading. In: C.H. Chase, G.D. Rosen, & G.F. Sherman (Eds.), *Developmental dyslexia: Neural, cognitive and genetic mechanisms* (pp. 185-223). Timonium, MD: York Press.

Paus, H. (red.), Bacchini, S., Dekkers, R., Pullens, Th., & Smits, M. (2002) *Portaal. Praktische taal-didactiek 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.

Perfetti, C.A. (1998). Learning to read. In: P. Reitsma & L. Verhoeven (Eds.). *Literacy problems and interventions* (pp. 15-48). Dordrecht: Kluwer.

Pressley, M. (2000). What Should Comprehension Instruction Be the Instruction Of? In P.B. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.). *Handbook of Reading Research, Volume 3*. (pp.545-561). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Pressley, M., Harris, K.R., & Marks, M.B. (1992). But good strategy instructors are constructivists! *Educational Psychology Review*, 4, 3-31.

Reitsma, P. & Walraven, M. (1991). Inleiding: ontwikkelingen in theorie en onderzoek. In: P. Reitsma, & M. Walraven (Eds.). *Instructie in begrijpend lezen*. Delft: Eburon.

Roosmalen, W. van, Veldhuijzen, N. & Staphorsius, G. (1999). *Balans van het taalonderwijs in LOM- en MLK-scholen. Uitkomsten van de eerste taalpeiling in LOM- en MLK-scholen*. Arnhem: Cito (PPON-reeks nr. 10c).

Rosenblatt, L.M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press (Original work published 1978).

Schumm, J.S., and Baldwin, R.S. (1989). Cue system usage in oral and silent reading. *Journal of Reading Behavior*, 21, 141-154.

Sijtsma, J. (red.) (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: Cito. (PPON-reeks nr. 10a).

Sijtsma, J., F. van der Schoot & B. Hemker (2002). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1998*. Arnhem: Cito (PPON-reeks nr. 19).

Søvik, N., Arntzen, O., and Samuelstuen, M. (2000). Eye-movement parameters and reading speed. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13, 237-255.

Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *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. en N.D. Verhelst (1997). Indexering van de leesteknik. *Pedagogische Studiën*, 74, 154-164.

Thorndike, R. L. (1973). *Reading comprehension in fifteen countries. International studies in evaluation III*. New York, Wiley, and Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Verhoeven, L. & Aarnoutse, C. (red.) (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Verhoeven, L. & Aarnoutse, C. (2000). *Tussendoelen beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Weerden, J. van, Bechger, T & Hemker, B. (2002). *Balans van het taalonderwijs in het speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de tweede peiling in 1999*. Arnhem: Citogroep (PPON-reeks nr. 21).

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

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

Zwarts, M. (red.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: Cito (PPON-reeks nr 2).

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

Bronvermelding teksten

Aan de toekomstige brugklassers: *Folder junior informatie brugklas*. 2003. Jeroen Boschcollege: 's-Hertogenbosch.

Ben je nu klaar?: naar een fragment uit: John van Aalst, *Geef hier die bal!* Kluitman: Alkmaar, 2001.

Ik heb een stomme naam: *Max, de gelukkigste hond ter wereld*. Haye van der Heyden. 2002. Leopold: Amsterdam.

Mijn huisdier: *Kinderen creatief*. 2002. nr. 1, p. 22. EPN International NV: Pulderbos-Zandhoven.

Paracetamol: bijsluiter medicijn.

Schoolreisje: *Weg met de meester*. Mieke van Hooft. 1985. Holland: Haarlem.

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

Superagent:
http://www.omroep.nl/nos/pub/jeugdjournaal/pagina/nieuws/2003/mei/15/gestolen_auto.l,
15-05-2003.

Zonder inktpot:
Zo zit dat. mei 2003. Sanoma Uitgevers BV: Hoofddorp.

Primair onderwijs

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau

Balans van het leesonderwijs in het speciaal basisonderwijs

PPON-reeks nummer 34

Cito

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

Klantenservice

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

Artikelnummer: 59584
Fotografie: Paul Breuker

