

Balans van het taal-
onderwijs aan het
einde van de basisschool 3

Uitkomsten van de derde peiling in 1998

Josje Sijtsma
Frank van der Schoot
Bas Hemker

Citogroep Instituut voor Toetsontwikkeling

Nederlandse taal

Samenvatting

In het voorjaar van 1998 is de derde peiling Nederlandse taal einde basisonderwijs uitgevoerd. De peiling omvatte een inventarisatie van enkele aspecten van het onderwijsaanbod in de jaargroepen 6, 7 en 8 en een gedetailleerd onderzoek naar de taal- en leesvaardigheid van de leerlingen in jaargroep 8. Specifiek is hun lees- en luistervaardigheid onderzocht en hun kennis en vaardigheid met betrekking tot een aantal ondersteunende activiteiten. Standaarden bieden een referentiekader om de prestaties van de leerlingen te interpreteren in het licht van de kerndoelen basisonderwijs. De belangrijkste conclusies van deze peiling zijn hier bij elkaar gezet.

Methodegebruik Bijna de helft van de scholen gebruikt de oude of nieuwe versie van Taal actief voor hun taalonderwijs en ongeveer een kwart van de scholen gebruikt Taal totaal. Bij de leesmethoden is Leeswerk de meest gebruikte, op iets meer dan een kwart van de scholen, gevolgd door Lees je wijzer op ongeveer 15% van de scholen en Begrijpend lezen op ongeveer 10% van de scholen.

paragraaf 3.1 | pagina 32

Tijdsbesteding De roostertijd voor taal en lezen bedraagt gemiddeld 7 uur en 16 minuten per week. Het taalonderwijs neemt hiervan bijna 5 uur in beslag, het leesonderwijs vergt ruim 2 uur. In vergelijking met de tweede taalpeiling wordt er ruim een half uur meer tijd aan taal en lezen besteed. In stratum 3 besteden scholen meer tijd aan taal dan in de andere strata. Spelling en begrijpend lezen staan zonder uitzondering wekelijks op alle scholen op het rooster.

paragraaf 3.2 | pagina 38

Differentiatie Meer dan de helft van de leraren hanteert een klassikale onderwijsvorm, waarbij alle leerlingen tegelijkertijd dezelfde instructie en oefenstof krijgen. Alleen bij NT2 kiest bijna de helft van de leraren voor volstrekt geïndividualiseerd onderwijs, waarschijnlijk omdat het geen klassikaal probleem is.

paragraaf 3.3 | pagina 42

Gebruik van computer In 1998 zetten twee op de drie leraren de computer in tijdens het taal- en leesonderwijs. Zij kunnen daarbij beschikken over bijna drie computers. De overgrote meerderheid van de leraren zegt ernaar te streven dat alle leerlingen ongeveer even lang met de computer kunnen werken. De verkregen gegevens zullen echter spoedig gedateerd zijn, gezien de ontwikkelingen in het basisonderwijs op dit terrein.

paragraaf 3.4 | pagina 44

Leesbevordering In de meeste scholen is een schoolbibliotheek aanwezig. Van bijna een op de drie leraren mogen leerlingen boeken mee naar huis nemen. Leraren lezen gemiddeld ruim twee keer per week voor. Leerlingen houden gemiddeld twee keer per maand een voordracht over door hen gelezen boeken. Iets meer dan driekwart van de leraren laat leerlingen deelnemen aan activiteiten in het kader van de kinderboekenweek. Van een op de tien scholen nemen kinderen deel aan de schoolronden van de Nationale Voorleeswedstrijd, de Nederlandse Kinderjury trekt leerlingen van 13% van de scholen.

paragraaf 3.5 | pagina 45

Leesvaardigheid Bij drie van de vier teksttypen voor begrijpend lezen en bij het hanteren van naslagwerken behaalt ongeveer 50% van de leerlingen de standaard Voldoende, bij het lezen van rapporterende teksten lukt dat ongeveer 30% van de leerlingen, terwijl een percentage van ten minste 70 is beoogd. De standaard Minimum wordt bereikt door het beoogde percentage leerlingen (90–95%) bij het lezen van argumentatieve teksten en bij het hanteren van naslagwerken en bijna bij het lezen van beschouwende teksten. De leesvaardigheid van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs wordt dus niet op het gewenste niveau gerealiseerd.

hoofdstuk 4 | pagina 48

Luistervaardigheid Bij het luisteren naar rapporterende en naar beschouwende teksten bereikt ongeveer 50% van de leerlingen de standaard Voldoende, bij de twee andere onderwerpen lukt dat 30 tot 35% van de leerlingen. De standaard Minimum wordt bij drie van de vier schalen bereikt door het beoogde percentage leerlingen (ongeveer 90%), alleen bij het luisteren naar argumentatieve teksten niet. De luistervaardigheid van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs wordt dus op het minimumniveau wel gerealiseerd, maar op het voldoende niveau blijven de prestaties achter bij het door deskundigen gewenste niveau.

hoofdstuk 5 | pagina 86



Ondersteunende activiteiten Bij het onderwerp taalbeschouwing wordt de standaard Voldoende door bijna 70% van de leerlingen bereikt. Bij grammaticaliteit en interpunctie bereikt ongeveer 50% van de leerlingen de standaard Voldoende, en bij stijl, zinsontleding en woordbenoeming en bij woordbegrip 30 tot 35%. De standaard Minimum wordt bij twee onderwerpen, interpunctie en taalbeschouwing, door 90% van de leerlingen gehaald. De kennis en vaardigheden van de leerlingen aan het einde van het basis-onderwijs voldoen dus bij de ondersteunende activiteiten over het geheel genomen in onvoldoende mate aan de gewenste niveaus.

hoofdstuk 6 | pagina 114

Formatiegewicht Het formatiegewicht van de leerlingen blijkt in sterke mate van invloed op hun vaardigheidsniveau. Zowel 1.25-leerlingen als 1.90-leerlingen hebben in alle drie domeinen een duidelijke achterstand ten opzichte van 1.00-leerlingen. Bij de 1.25-leerlingen is sprake van kleine tot matige negatieve effecten; bij de 1.90-leerlingen zijn de effecten matig tot groot negatief.

paragraaf 7.2 | pagina 151

Stratum Leerlingen op scholen in stratum 1 en 2 verschillen niet in hun prestaties. Leerlingen op scholen in stratum 3 behalen bij een aantal onderwerpen zwakkere prestaties dan leerlingen op scholen in stratum 1.

paragraaf 7.2 | pagina 155

Jongens en meisjes Meisjes presteren wat beter bij het lezen van argumentatieve teksten en het lezen van fictie; beide effecten zijn klein. Bij het lezen van beschouwende teksten presteren de meisjes zwakker dan jongens; er is een klein negatief effect. Wat luisteren betreft, zijn er geen verschillen tussen jongens en meisjes. Bij de ondersteunende activiteiten is sprake van kleine positieve effecten voor meisjes bij de onderwerpen grammaticaliteit, interpunctie, spelling en taalbeschouwing.

paragraaf 7.3 | pagina 156

Leertijd Leerlingen die vertraging hebben opgelopen in hun schoolloopbaan hebben gemiddeld genomen een duidelijke achterstand ten opzichte van hun niet-vertraagde klasgenoten. Bij lezen en luisteren zijn de effecten doorgaans matig en bij de ondersteunende activiteiten matig tot groot.

paragraaf 7.4 | pagina 156

Afnamejaar Wat lezen betreft is er geen verschil in prestaties tussen 1993 en 1998. Bij het luisteren naar rapporterende teksten en het luisteren naar fictie zijn de prestaties in 1998 achteruit gegaan in vergelijking met 1993. In beide gevallen gaat het om kleine negatieve effecten. Ook bij de ondersteunende activiteiten stijl en zinsontleding en woordbenoeming is sprake van kleine negatieve effecten in 1998, vergeleken met 1993. Over een reeks van tien jaren blijkt er bij het luisteren sprake te zijn van een geleidelijke negatieve ontwikkeling, bij leesvaardigheid en de ondersteunende activiteiten is overwegend sprake van een gelijkblijvend niveau.

paragraaf 7.5 | pagina 157

Thuis taal Doorgaans is er sprake van een consistent beeld wat thuis taal betreft. Gemiddeld genomen is er geen verschil tussen de prestaties van leerlingen die thuis Standaardnederlands spreken, de prestaties van leerlingen die thuis een streektaal spreken en prestaties van leerlingen die thuis meerdere talen naast elkaar gebruiken. Leerlingen die in de thuis-situatie alleen een buitenlandse taal spreken, behalen gemiddeld genomen zwakkere prestaties vergeleken met de standaardtalige groep. De effecten zijn doorgaans klein.

paragraaf 7.6 | pagina 158

Methode *Taalkabaal* blijkt het vaakst tot de groep van beste taalmethoden te behoren, *Lees je wijzer* het vaakst tot de groep van beste leesmethoden. Bij taal volgt direct de oude versie van *Taal actief*, en daarna zijn *Taal totaal* en de nieuwe versie van *Taal actief* het vaakst aan te treffen in de groep van beste taalmethoden. Bij lezen zijn *Leeswerk* en *Wie dit leest* de volgende methoden die het vaakst tot de groep van beste leesmethoden behoren.

paragraaf 7.7 | pagina 160



Inhoud

<i>Samenvatting</i>	pagina 2
<i>Inleiding</i>	pagina 8
1 De domeinbeschrijving voor Nederlandse taal einde basisonderwijs	pagina 12
1.1 De domeinbeschrijving	pagina 12
1.2 De relatie met de kerndoelen	pagina 16
2 Het peilingsonderzoek	pagina 22
2.1 De peilingsinstrumenten	pagina 22
2.2 De steekproef van scholen en leerlingen	pagina 24
2.3 De uitvoering van het peilingsonderzoek	pagina 26
2.4 Het vaststellen van de standaarden	pagina 27
3 Het onderwijsaanbod voor taal en lezen	pagina 32
3.1 Het methodegebruik bij taal en lezen	pagina 32
3.2 Tijdsbesteding	pagina 38
3.3 Differentiatie en remediëring	pagina 42
3.4 Het gebruik van de computer	pagina 44
3.5 Enkele aspecten van leesbevordering	pagina 45
4 Lezen	pagina 48
4.1 Inleiding	pagina 48
4.2 Lezen van rapporterende teksten	pagina 49
4.3 Lezen van beschouwende teksten	pagina 55
4.4 Lezen van argumentatieve teksten	pagina 60
4.5 Lezen van fictie	pagina 69
4.6 Hanteren van naslagwerken	pagina 76
4.7 Technisch lezen	pagina 81
5 Luisteren	pagina 86
5.1 Inleiding	pagina 86
5.2 Luisteren naar rapporterende teksten	pagina 87
5.3 Luisteren naar beschouwende teksten	pagina 91
5.4 Luisteren naar argumentatieve teksten	pagina 97
5.5 Luisteren naar fictie	pagina 104

6	<i>Ondersteunende activiteiten</i>	pagina 114
6.1	Inleiding	pagina 114
6.2	Stijl	pagina 114
6.3	Grammaticaliteit	pagina 119
6.4	Interpunctie	pagina 124
6.5	Spelling	pagina 128
6.6	Zinsontleding en woordbenoeming	pagina 134
6.7	Taalbeschouwing	pagina 137
6.8	Woordbegrip	pagina 143
7	<i>Verschillen tussen leerlingen</i>	pagina 150
7.1	Inleiding	pagina 150
7.2	Het effect van formatiegewicht en stratum	pagina 151
7.3	Het effect van geslacht	pagina 156
7.4	Het effect van leertijd	pagina 156
7.5	Het effect van afnamejaar	pagina 157
7.6	Het effect van thuistaal	pagina 158
7.7	Het effect van de methode	pagina 160
	<i>Bijlagen:</i>	
1	Toelichting bij de afbeeldingen	pagina 168
2	Psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen voor Nederlandse taal	pagina 174
	<i>Literatuur</i>	pagina 176



Inleiding

Lezen, luisteren en ondersteunende activiteiten. Dat zijn de onderwerpen die in deze Balans – de derde alweer op rij – aan de orde zijn. In 1990 verscheen de eerste Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool (Zwarts, 1990), in 1997 de tweede (Sijstra, 1997). In vergelijking met de voorgaande twee afleveringen is het aantal onderwerpen in deze derde Balans beperkter. De domeinen spreken, schrijven en handschrift ontbreken. Deze zijn in afzonderlijke peilingsonderzoeken ondergebracht en zullen in afzonderlijke rapporten beschreven worden. Dit alles heeft te maken met de beheersbaarheid van de peiling van het omvangrijke en complexe domein van het taalonderwijs in de basisschool.

De taalpeilingen maken deel uit van het project Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau, afgekort PPON. De Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen heeft in 1986 het startsein gegeven voor dit project. In PPON worden periodiek gegevens verzameld over het onderwijsaanbod en de onderwijsresultaten in het basisonderwijs en in het speciaal onderwijs. Deze gegevens dienen om de algemene maatschappelijke discussie over de inhoud en het niveau van het onderwijs van een empirische basis te voorzien.

In peilingsonderzoek staan drie vragen centraal:

- Waaruit bestaat het onderwijsaanbod in een bepaald leer- en vormingsgebied?
- Welke resultaten in termen van kennis, inzicht en vaardigheden hebben de leerlingen verworven?
- Welke veranderingen of ontwikkelingen zijn er in de loop van de tijd in het aanbod en in de opbrengsten aan te treffen?

Peilingsonderzoek maakt in het bijzonder zichtbaar wat leerlingen aan het einde van het basisonderwijs weten en kunnen. Daarmee wordt ook duidelijk in hoeverre het basisonderwijs de kerndoelen realiseert. Op deze wijze is peilingsonderzoek één van de instrumenten waarmee de overheid de kwaliteit van het onderwijs laat bewaken (Netelenbos, 1995). Maar de resultaten van peilingsonderzoek hebben meer waarde. Ze zijn van belang voor allen die betrokken zijn bij de discussie over en de vormgeving van het onderwijs in de basisschool: onderwijsorganisaties, onderwijsbegeleiders en lerarenopleiders, leraren basisonderwijs en ouders.

In het voorjaar van 1998 is de derde peiling van het taalonderwijs in jaargroep 8 uitgevoerd. De inhoudelijke opzet van deze derde peiling van lezen, luisteren en ondersteunende activiteiten komt in sterke mate overeen met die van de eerdere peilingsonderzoeken. Er zijn enkele wijzigingen. Het directieve teksttype is achterwege gelaten. Het studerend lezen is beperkt tot het hanteren van naslagwerken. De laatste verandering betreft de attitudevragenlijst. Deze is in de derde taalpeiling niet aan de leerlingen voorgelegd.

Een andersoortige, belangrijke wijziging betreft de definitie van formatiegewicht 1.25. Deze definitie is per 1 december 1993 aangescherpt. De aangescherpte definitie is na een overgangsregeling per 1 augustus 1997 algemeen geldend van kracht geworden. Voorheen kregen leerlingen van wie één van beide ouders een lage opleiding had gevolgd, formatiegewicht 1.25 toegekend. In de aangescherpte definitie geldt de lage opleidingseis beide ouders. Concreet betekent dit dat een aantal leerlingen die voorheen formatiegewicht 1.25 zouden krijgen, nu onder formatiegewicht 1.00 vallen. De consequentie is dat de formatiegewichten 1.25 en 1.00 in de derde taalpeiling niet meer gelijk zijn aan die in de eerdere

peilingen. In de analyses van de verschillen tussen leerlingen is met deze gewijzigde definitie rekening gehouden.

Naar aanleiding van de aanscherping van de definitie van het formatiegewicht, is ook de verdeling van de scholen over de strata gewijzigd. Ook met deze wijziging is in de analyses van de verschillen tussen leerlingen rekening gehouden.

Het rapport over de derde peiling heeft een nieuwe vormgeving. Dat is duidelijk te zien. Maar er is meer dan alleen een cosmetische operatie. Op een aantal punten presenteren we de inhoud anders dan voorheen.

- Er is geen afzonderlijk voorbeeldenboek meer. De voorbeelden van de opgaven zijn in de Balans zelf opgenomen, bij de bespreking van de betreffende vaardigheidsschaal. Dit maakt het mogelijk een meer rechtstreekse en gemakkelijke relatie te leggen tussen de vaardigheidsschaal en inhoudelijke aspecten van de opgaven.
- Gehandhaafd zijn de vaardigheidsschaal en de standaarden. Op de vaardigheidsschaal worden leerlingen en opgaven in relatie tot elkaar afgebeeld. De standaarden laten zien in hoeverre de kerndoelen worden gerealiseerd naar het oordeel van een deskundig en geïnformeerd panel van beoordelaars. Bij elke vaardigheidsschaal staan in deze Balans ook de scoreverdelingen van verschillende groepen leerlingen afgebeeld, zodat de prestaties binnen groepen leerlingen onderling vergeleken kunnen worden. We doen dat voor de variabelen formatiegewicht, geslacht, thuistaal, leertijd en afnamejaar.

Door de vaardigheidsschaal, de standaarden en de scoreverdelingen in combinatie met de voorbeeldopgaven af te beelden, ontstaat een rijk en gevarieerd inhoudelijk inzicht in de prestaties van de leerlingen. Meer dan voorheen is nu een vergelijking tussen groepen leerlingen mogelijk op basis van inhoudelijke aspecten van het onderwijs. En meer dan voorheen wordt duidelijk wat de beheersing van de kerndoelen op de verschillende standaarden inhoudelijk voorstelt.

- In de voorgaande balansen is steeds gerapporteerd over de effecten van categorieën van methoden. Bij taal werd een onderscheid gemaakt tussen A-, B- en C-methoden op basis van de communicatieve gerichtheid, de thematische ordening en het jaar van verschijnen. Bij lezen werden enerzijds strategische, procesgerichte methoden onderscheiden en anderzijds traditionele, productgerichte methoden, en methoden die een mengvorm van beide zijn. Inmiddels wijzigt zich het methodespectrum. De traditionele methoden verdwijnen langzamerhand uit beeld en er is een generatie nieuwe methoden verschenen, zowel voor taal als voor lezen. In de derde Balans rapporteren we over de effecten van afzonderlijke methoden. Daarbij beperken we ons tot die methoden waarmee relatief veel leerlingen zijn onderwezen. Rapportage van de effecten van afzonderlijke methoden heeft het voordeel dat een zuiverder beeld van de effecten wordt verkregen. Het is immers niet denkbeeldig dat oorspronkelijk samengenomen methoden minder vergelijkbaar zijn dan gedacht, bijvoorbeeld door een verschillende uitwerking van ogenschijnlijk gelijke principes of door een verschillende wijze van gebruik in de praktijk.

De opzet van deze Balans is als volgt. In hoofdstuk 1 beschrijven we het leerstof-domein voor Nederlands dat in het peilingsonderzoek is uitgewerkt. De opzet en



uitvoering van het peilingsonderzoek is het onderwerp van hoofdstuk 2. Hoofdstuk 3 is gewijd aan de uitkomsten van de inventarisatie van het onderwijsaanbod. De resultaten van de leerlingen op de verschillende onderwerpen van de domeinen lezen, luisteren en ondersteunende activiteiten komen aan de orde in de hoofdstukken 4 tot en met 6. In het zevende en laatste hoofdstuk komen de effecten van de verschillende achtergrondkenmerken van leerlingen op hun prestaties aan de orde. Er zijn twee bijlagen toegevoegd. Bijlage 1 geeft een uitvoerige toelichting op de figuren van de hoofdstukken 4 tot en met 6, waarin de resultaten van de leerlingen worden afgebeeld op de vaardigheidsschaal, tezamen met de standaarden, de scoreverdelingen en de voorbeeldopgaven. In bijlage 2 is een aantal psychometrische gegevens van deze vaardigheidsschalen vermeld.

De domeinbeschrijving voor nederlandse taal einde basisonderwijs

Hoofdstuk 1

Hoofdstuk 1

1 De domeinbeschrijving voor nederlandse taal einde basisonderwijs

De domeinbeschrijving is de basis voor de ontwikkeling van instrumenten om vaardigheden bij leerlingen te meten. Een domeinbeschrijving is een structurele beschrijving van een vakgebied in de vorm van een geordend overzicht van leer- en vormingsdoelen. De domeinbeschrijving dekt in hoge mate de kerndoelen basis-onderwijs voor het vakgebied Nederlandse taal.

1.1 De domeinbeschrijving

Inleiding

De grondslag voor de domeinbeschrijving Nederlandse taal stamt uit 1987. In dat jaar is in het kader van de eerste taalpeiling een domeinbeschrijving opgesteld (Rijlaarsdam, Wesdorp & Wolfhagen, 1987). Deze domeinbeschrijving was gebaseerd op wetenschappelijke inzichten, beschikbare methoden, handboeken en aanwezige expertise. Zij werd voor commentaar voorgelegd aan vakinhoudelijke deskundigen, leraren, en derden die niet noodzakelijkerwijs vakmatig bij het taalonderwijs betrokken zijn. Voorafgaand aan de tweede peiling is de domeinbeschrijving op een aantal punten heroverwogen en aangevuld met enkele nieuwe onderdelen (Sijstra & Van den Bosch, 1991). In de eerste plaats werd het teksttype fictie toegevoegd. Verder is het concept van het onderwerp taalbeschouwing heroverwogen en is er een nieuw onderwerp toegevoegd, namelijk woordbegrip.

In het kader van de derde taalpeiling is de domeinbeschrijving opnieuw op enkele punten aangepast. De belangrijkste verandering betreft het achterwege laten van het lezen van en luisteren naar directieve teksten. Directieve teksten begeleiden en sturen het handelen van de lezer en luisteraar bij het uitvoeren van een bepaalde taak. Voorbeelden zijn instructies, gebruiksaanwijzingen en routebeschrijvingen. Dat het directieve teksttype niet opnieuw gebruikt is, heeft vooral een psychometrische achtergrond. Weliswaar zijn er in het verleden schalen gepresenteerd, maar deze voldeden niet altijd aan alle vereisten van het gehanteerde psychometrische schaalmodel. Verder is het domein studerend lezen, oftewel lezen door informatieverwerking, beperkt tot het hanteren van naslagwerken, in overeenstemming met het betreffende domein van de kerndoelen. Dit betekent dat het lezen van tabellen en grafieken en het kaartlezen niet meer in de derde taalpeiling zijn vertegenwoordigd. Voor het onderwerp spelling is een geheel nieuw instrument ontwikkeld. De belangrijkste reden hiervoor is van vakinhoudelijke aard. Het gebruikte categorieënsysteem is zeer uitgebreid, hetgeen de overzichtelijkheid niet ten goede komt. Bovendien bestond er onvrede over een groot aantal opgaven. De laatste wijziging, tot slot, betreft de attitudevragenlijst. Deze is in de derde peiling niet opnieuw afgenomen.

Uitgangspunten

De domeinbeschrijving Nederlandse taal kent twee belangrijke uitgangspunten. Het eerste is de gerichtheid op het communicatief handelen in zo natuurlijk mogelijke situaties. Het tweede uitgangspunt legt de nadruk op de beschrijving van de prestaties van leerlingen in didactisch betekenisvolle eenheden.

Het eerste uitgangspunt, het communicatief handelen in zo natuurlijk mogelijke situaties, was in eerste instantie alleen gericht op het zakelijke of transactionele taalgebruik. In dit kader werden vier teksttypen onderscheiden: rapporterende, beschouwende, directieve en argumentatieve teksten.

Vervolgens werd fictie als afzonderlijk teksttype toegevoegd, mede ingegeven door de grote aandacht die dit teksttype in de onderwijspraktijk krijgt. Het directieve teksttype is in later stadium achterwege gelaten. Hieraan lagen vooral psychometrische redenen ten grondslag.

We onderscheiden nu vier teksttypen. Het onderscheid in teksttypen vindt zijn basis in het doel van de tekst als geheel:

- het rapporterende teksttype: de tekst bevat feitelijke informatie over de werkelijkheid; voorbeelden zijn een mededeling, een aankondiging, een nieuwsartikel;
- het beschouwende teksttype: de feitelijke informatie wordt aangevuld met standpunten en opvattingen; voorbeelden zijn een recensie, een reportage, een ingezonden brief;
- het argumentatieve teksttype: de tekst heeft de bedoeling om het denken van de lezer of luisteraar te beïnvloeden; reclame, een protestbrief en een verzoek zijn voorbeelden van dit teksttype;
- fictie: de tekst beschrijft een verbeelde werkelijkheid ter lering en vermaak; een roman, een gedicht, een hoorspel en een stripverhaal zijn enkele voorbeelden van fictieteksten.

Het tweede uitgangspunt betreft de beschrijving van de prestaties van de leerlingen in didactisch betekenisvolle eenheden. Dit uitgangspunt heeft geleid tot de verkaveling van het domein Nederlandse taal in de vier taalgebruiksmodi of hoofdvaardigheden: spreken, luisteren, lezen en schrijven. Naast de hoofdvaardigheden onderscheiden we een aantal ondersteunende activiteiten, die eveneens herkenbaar zijn in de onderwijspraktijk, bijvoorbeeld spelling, technisch lezen en taalbeschouwing. Ondersteunende activiteiten zijn instrumenteel voor een of meer hoofdvaardigheden. Aan de domeinen van het spreken, luisteren, lezen en schrijven ligt het onderscheid in teksttypen ten grondslag. De ondersteunende activiteiten kennen elk een eigen vakinhoudelijk beschrijvingskader.

In deze balans rapporteren we over de peiling van de resultaten in de domeinen lezen, luisteren en ondersteunende activiteiten. Over de peilingen in de domeinen spreken en schrijven verschijnen afzonderlijke rapporten. In het vervolg van dit hoofdstuk gaan we dieper in op de uitgangspunten bij het lezen, luisteren en de ondersteunende activiteiten.

Het domein lezen

Het domein lezen vormt een samenhangend geheel van aspecten die met geletterdheid te maken hebben. Het belang van geletterdheid is onomstreden.

Veel informatie wordt verwerkt via schriftelijke aanbieding, misschien wel steeds meer in het huidige communicatie- en informatietijdperk. Goed kunnen lezen is noodzakelijk voor het functioneren zowel binnen als buiten school. Een onvoldoende leesvaardigheid bemoeilijkt verdere studie en beperkt de mogelijkheden tot volwaardige deelname aan de schriftelijke cultuur in het algemeen.

In de onderwijspraktijk wordt het domein lezen doorgaans onderverdeeld in technisch lezen, begrijpend lezen, studerend lezen (ook wel verwerven van informatie door lezen genoemd), leesbevordering en vrij lezen. Bij technisch lezen gaat het om de vaardigheid om geschreven en gedrukte tekst te decoderen. Begrijpend en studerend lezen omvatten vaardigheden om teksten te doorgronden en zich de informatie daaruit eigen te maken. Leesbevordering en vrij lezen zijn vooral bedoeld om een positieve houding jegens lezen en boeken te behouden en te stimuleren.

In de peiling is gebruikgemaakt van instrumenten voor drie onderwerpen van geletterdheid. Voor de meting van de decodeervaardigheid, het technisch lezen, is er een eenminuuttoets. Deze toets meet in hoeverre leerlingen woorden correct verklanken. Voor begrijpend lezen zijn er instrumenten bij de vier onderscheiden teksttypen: rapporterend, beschouwend, argumentatief en fictie. De teksten bij de zakelijke teksttypen zijn grotendeels ontleend aan informatieve (jeugd)tijdschriften, boeken en andere materialen. De teksten voor fictie zijn deels bestaande teksten, deels speciaal voor de peiling geschreven door auteurs van kinderboeken. Bij elk teksttype zijn er verscheidene teksten, naar aanleiding waarvan vragen worden gesteld. De vragen hebben betrekking op drie belangrijke vaardigheden van begrijpend lezen, namelijk het begrijpen van de woord- en zinsbetekenis, van de inhoud en opbouw van grotere tekstgedeelten, en van de functie van de tekst. Het studerend lezen betreft het hanteren van naslagwerken. Hiermee wordt nagegaan in hoeverre leerlingen in staat zijn naslagwerken als woordenboeken, telefoonboeken en encyclopedieën te hanteren.

Het domein luisteren

Luisteren neemt in het dagelijks leven een belangrijke plaats in. Veel informatie komt in gesproken vorm op ons af en wordt luisterend verwerkt. Ook in de klassensituatie zijn de leerlingen veel luisterend bezig, niet alleen bewust en systematisch in het kader van een leerlijn voor luisteren, maar ook omdat bij alle andere onderwerpen en vakken veel door de leraar mondeling wordt uitgelegd en geïnstrueerd.

Voor de peiling van de luistervaardigheid zijn instrumenten samengesteld bij de vier onderscheiden teksttypen. Veelal ligt aan de luisterteksten schriftelijk materiaal ten grondslag dat zodanig bewerkt is dat de teksten geschikt zijn als luisterteksten. Er is hierbij bijzondere aandacht besteed aan de aanpassing van de teksten aan kenmerken van de spreektaal. Een aantal teksten is ook speciaal geschreven voor de peiling. De vragen die bij de teksten worden gesteld, zijn toegesneden op het wezenlijke van de luistervaardigheid. De teksten en vragen voor het luisteren zijn in een geluidsstudio opgenomen op audioband met inschakeling van professionele stemmen.

Ondersteunende activiteiten

In het taalonderwijs wordt ook aandacht besteed aan ondersteunende activiteiten. In de peiling komen een aantal van deze ondersteunende vaardigheden en kennisaspecten aan de orde. In het domein lezen zijn reeds twee van zulke onderwerpen ter sprake gekomen, het technisch lezen en het hanteren van naslagwerken. Beide onderwerpen zijn instrumenteel voor het (begrijpend en studerend) lezen. Onder de noemer ondersteunende activiteiten vatten we de overige onderwerpen samen. In totaal zijn er zeven van dergelijke onderwerpen in de peiling aan de orde. Een aantal hiervan is instrumenteel voor de schrijfvaardigheid, te weten stijl, grammaticaliteit, interpunctie en spelling.

- *Stijl* betreft de vaardigheid om op een correcte wijze te formuleren, om ideeën om te zetten in geschreven taal.
- *Grammaticaliteit* is, net als stijl, een aspect van formuleervaardigheid. Bij grammaticaliteit gaat het om de correcte toepassing van de regels van het taalsysteem.
- *Interpunctie* is een aspect van de codeervaardigheid en betreft het correcte gebruik van leestekens en hoofdletters.
- Bij *spelling* gaat het om de juiste schrijfwijze van woorden volgens de vastgelegde regels. Evenals interpunctie is spelling een aspect van de codeervaardigheid.

Domeinen en onderwerpen in de taalpeiling van 1998

Domeinen	Onderwerpen
LEZEN	
● Technisch lezen	Decoderen
● Begrijpend lezen	Rapporterende teksten Beschouwende teksten Argumentatieve teksten Fictie
● Studerend lezen	Hanteren van naslagwerken
LUISTEREN	Rapporterende teksten Beschouwende teksten Argumentatieve teksten Fictie
ONDERSTEUNENDE ACTIVITEITEN	Stijl Grammaticaliteit Interpunctie Spelling Zinsontleding en woordbenoeming Taalbeschouwing Woordbegrip

Verder zijn er twee onderwerpen die betrekking hebben op reflectie op taal en taalgebruik:

- De ene meet kennis van aspecten van de traditionele grammatica, onder de noemer *zinsontleding* en *woordbenoeming*.
- De andere betreft aspecten van reflectie op taalgebruik, onder de noemer *taalbeschouwing*.

En tot slot is er het onderwerp *woordbegrip*.

- *Woordbegrip* heeft een directe relatie met alle hoofdvaardigheden. Het belang van een grote woordenschat is evident voor spreken en luisteren, lezen en schrijven. Het onderwerp is mede ingegeven door het belang dat een grote en hecht verankerde woordenschat heeft voor in het bijzonder meertalige leerlingen.

1.2 De relatie met de kerndoelen

In 1993 zijn de kerndoelen voor het basisonderwijs vastgesteld (Besluit, 1993a). De kerndoelen beschrijven de leerstof die het basisonderwijs moet aanbieden. Nu bestaat er op voorhand geen rechtstreekse relatie tussen de kerndoelen en de onderwerpen in de taalpeiling. De instrumenten voor de meeste onderwerpen zijn immers geconstrueerd in het kader van de eerste taalpeiling, toen er van kerndoelen nog geen sprake was. In het kader van een grootschalig onderzoek naar de kwaliteit van het basisonderwijs constateerde de Commissie Evaluatie Basisonderwijs (Zwarts & Janssens, 1994) evenwel een vrijwel volledige overlap tussen de kerndoelen en de onderwerpen van de eerste peiling. Wel stelde men dat de kerndoelen breder zijn. Bij PPON ontbraken de onderwerpen die met fictie te maken hebben, en verder dialogische en polylogische luistervaardigheden en kennis en toepassingsgebieden van taalbeschouwing. Met het instrumentarium van de tweede taalpeiling is de dekking toegenomen, door de toevoeging van het teksttype fictie en de heroverweging van het concept van het onderwerp taalbeschouwing. In het kader van de tweede peiling is de herziene domeinbeschrijving ook getoetst aan de kerndoelen. Toen bleek dat de relatie tussen de kerndoelen en de PPON-instrumenten niet helemaal eenduidig is. Sommige PPON-instrumenten kunnen bij meerdere kerndoelen worden ondergebracht en het omgekeerde komt ook voor. Sommige kerndoelen horen bij verschillende PPON-instrumenten.

Bij de wijzigingen in de domeinbeschrijving ten behoeve van de derde taalpeiling is ernaar gestreefd de relatie tussen de kerndoelen en de PPON-instrumenten zoveel mogelijk te handhaven en waar mogelijk te optimaliseren. Ondertussen is er een nieuwe publicatie verschenen over de kerndoelen basisonderwijs (Kerndoelen basisonderwijs, 1998). Maar deze publicatie heeft uiteindelijk geen gevolgen gehad voor de kerndoelen Nederlands. Die zijn ongewijzigd gehandhaafd. In het overzicht is de relatie tussen de kerndoelen en de domeinbeschrijving van de derde taalpeiling in kaart gebracht.

Relatie tussen de kerndoelen basisonderwijs en de onderwerpen in de derde taalpeiling einde basis-
onderwijs

KERNDOELEN	PEILING NEDERLANDSE TAAL
Typering van het gebied	Algemeen overzicht
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.	
A MONDELINGE TAALVAARDIGHEID	
1 De leerlingen weten dat men kan luisteren en spreken met verschillende doelen.	
2 De leerlingen kunnen:	Luisteren naar en begrijpen van: ● rapporterende teksten ● beschouwende teksten ● argumentatieve teksten ● fictie
● vragen stellen om informatie te verzamelen over een door henzelf gekozen onderwerp; ● verslag uitbrengen; ● iets uitleggen; ● hun ervaringen, mening, waardering of afkeuring op persoonlijke wijze weergeven; ● deelnemen aan een formeel gesprek.	<i>Deze aspecten van de mondelinge taalvaardigheid vormen het onderwerp van een afzonderlijk peilingsonderzoek voor Spreekvaardigheid.</i>
3 De leerlingen kunnen bij het realiseren van het voorgaande in voorkomende situaties gebruikmaken van communicatiemiddelen.	

Relatie tussen de kerndoelen basisonderwijs en de onderwerpen in de derde taalpeiling einde basis-
onderwijs (vervolg)

KERNDOELEN	PEILING NEDERLANDSE TAAL
B LEESVAARDIGHEID	
4 De leerlingen weten, dat men kan lezen met verschillende doelen.	
5 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.	Lezen en begrijpen van: - rapporterende teksten - beschouwende teksten - argumentatieve teksten én: fictie
6 De leerlingen kunnen algemeen gebruikte schriftelijke informatiebronnen hanteren.	Hanteren van naslagwerken én: technisch lezen
C SCHRIJFVAARDIGHEID	<i>De aspecten van het domein Schrijven vormen het onderwerp van een afzonderlijke peiling voor Schrijfvaardigheid.</i>
D TAALBESCHOUWING	
10 De leerlingen kunnen met voorbeelden aangeven:	
- hoe talen en taalvarianten relaties tussen mensen kunnen bepalen en hoe die relaties samenhangen met culturele overeenkomsten en verschillen; - dat de betekenis van een taaluiting mede beïnvloed wordt door de situatie, de vorm, onuitgesproken bedoelingen, lichaamshouding, gezichtsuitdrukking en gebaren; - dat een taal of taalvariant op verschillende manieren gebruikt kan worden;	Taalbeschouwing

Relatie tussen de kerndoelen basisonderwijs en de onderwerpen in de derde taalpeiling einde basis-
onderwijs (vervolg)

KERNDOELEN	PEILING NEDERLANDSE TAAL
● dat mondelinge en schriftelijke communicatie gebaat is bij schriftelijke regels. Zij kunnen voorbeelden van situaties geven, waarin zulke regels functioneel zijn.	
11 De leerlingen kennen een aantal taalkundige principes en regels.	
● Zij kunnen in een zin het onderwerp, het werkwoordelijk gezegde en delen van het gezegde onderscheiden.	Zinsontleding en woordbenoeming
● Zij kennen regels voor het spellen van werkwoorden, regels voor het spellen van andere woorden dan werkwoorden en regels voor het gebruik van leestekens.	Spelling en Interpunctie
12 De leerlingen kunnen begrippen hanteren die het hen mogelijk maken over taal te denken en te spreken:	Een aantal begrippen wordt expliciet afgevraagd. Deze zijn vet en cursief gedrukt. Een aantal andere begrippen wordt gebruikt, ervan uitgaande dat de leerlingen deze kennen. Deze zijn <i>cursief</i> afgedrukt.
● betekenis, beeldspraak, letterlijk en figuurlijk taalgebruik, uitdrukking, gezegde, spreekwoord, synoniem, gevoelswaarde, symbool, beeldtaal, pictogram;	● <i>betekenis, letterlijk en figuurlijk taalgebruik, uitdrukking, spreekwoord</i>
● moedertaal, tweede taal, vreemde taal, dialect, meertalig, gespreksregels, formeel en informeel taalgebruik;	
● spelling, uitspraak, onderwerp van een zin, persoonsvorm, werkwoordelijk gezegde, deelwoord, onbepaalde wijs, werkwoord, tegenwoordige tijd, verleden tijd, enkelvoud, meervoud;	● <i>onderwerp, persoonsvorm, deelwoord, werkwoord</i>
● gedicht, poëzie, verhaal, drama, toneelstuk, jeugdboek, monoloog, dialoog;	● <i>gedicht, verhaal, jeugdboek</i>
● hoofdstuk, paragraaf, alinea, zin, klemtoon, lettergreep, komma, punt, puntkomma, vraagteken, uitroepetekens, dubbele punt, aanhalingstekens.	● <i>zin, komma, punt, vraagteken, uitroepetekens, dubbele punt, aanhalingstekens</i>
	Daarnaast zijn ook de ondersteunende activiteiten stijl, grammaticaliteit en woordbegrip in het peilingsonderzoek opgenomen.



Marianne Verhallen:

*“Na alle
inspanningen van
de laatste jaren
had ik betere*

resultaten verwacht”

De conclusies van dit onderzoek zijn op belangrijke punten nog zorgwekkend. Lees- en luistervaardigheden zijn niet op het gewenste niveau, terwijl die vaardigheden toch het hart van de communicatie zijn. De leesvaardigheid van kinderen is bepalend voor hun succes op school. Het klinkt positief dat het leesniveau van 1.90-kinderen vooruit is gegaan, maar dat resultaat is niet genoeg. Zolang het leesniveau van 1.90-kinderen nog steeds niet voldoende is, hebben deze kinderen er in de praktijk weinig aan dat hun niveau is gestegen. Na alle inspanningen van de afgelopen jaren had ik betere resultaten verwacht. Op het gebied van taal-didactiek is er al veel ontwikkeld, maar kennelijk kost het meer tijd voordat nieuwe inzichten daadwerkelijk wortelen in het onderwijs.

Door de komst van anderstalige kinderen is de gevoeligheid voor onderwijs aan taalzwakkere kinderen toegenomen. Leerkrachten botsen tegen de beperkte woordenschat van kinderen aan. Ze herkennen dat probleem, maar weten vaak nog niet hoe ze dat moeten oplossen. Zo worden nieuwe woorden meestal niet op een efficiënte manier uitgelegd en ingeoefend. Dat gebeurt ook niet in de methodes. Daar staat vaak alleen maar in: leg de woorden uit. Maar als de leerkracht daar niet de juiste didactiek voor heeft, gebeurt dat niet. Vaak is taalonderwijs te toetsend en worden er steeds ‘wie weet wat’-vragen gesteld. Er wordt nog teveel uitgegaan van het activeren van de voorkennis. Het idee

dat je taal niet moet toetsen maar moet ontwikkelen begint net terrein te winnen. De woordenschat van kinderen is immers heel verschillend en taalzwakke kinderen zijn voor het aanleren van nieuwe woorden grotendeels afhankelijk van het onderwijs.

In de nieuwere methodes wordt meer aandacht besteed aan de taalontwikkeling van kinderen en zijn er meer lessen in spreek- en luistervaardigheid. Helaas bestaan deze lessen vaak uit hele gezochte situaties. Een leerkracht moet geïnteresseerd zijn in wat er in de kopjes van de kinderen omgaat en daarover met hen praten. Dat is pas echte communicatie.

Het uitleggen van woorden is naar mijn mening uiteindelijk een kwestie van leerkrachtvaardigheid. Die leerkracht moet heel veel in huis hebben, verschillende werkvormen kennen en net zolang doorgaan totdat de kinderen de nieuwe woorden kennen.

Ik zou het beleid niet inzetten op nóg meer nieuwe methodes, maar op de nascholing van leerkrachten. De kwaliteit van de nascholing laat nu te wensen over. ‘Van de kast naar de klas’ is een mooi streven, maar vaak zijn de cursussen te theoretisch en de opgedane kennis komt niet over de drempel van de klas. Dat komt omdat er nog niet voldoende gerichte coaching en ondersteuning op volgt. De begeleiding van leerkrachten moet veel intensiever en concreter worden, met haalbare tips en praktische handreikingen.

Gelukkig is er de laatste jaren wel een en ander verbeterd. Sommige PABO's bieden de woordenschat nu aan in een aparte module. Er worden NT2-leerlijnen bij methodes geschreven en er is materiaal ontwikkeld voor interactief taalonderwijs.

Het is onzin om na dit onderzoek te concluderen dat al deze inspanningen geen effect hebben. Het is gewoon een zaak van een lange adem en we moeten vooral niet weggooien wat we tot nu toe hebben bereikt.

Marianne Verhallen is verbonden aan de PABO Haarlem; als coördinator van het Expertisecentrum NT2 en als docent Nederlands geeft zij les aan toekomstige leerkrachten en in de nascholing aan leerkrachten en schoolteams.

Hoofdstuk 2

Hoofdstuk 2

2 Het peilingsonderzoek

De belangrijkste aspecten in het peilingsonderzoek Nederlandse taal zijn de verschillende onderzoeksinstrumenten, de steekproef van scholen en leerlingen, de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd en de procedure die is gevolgd voor het vaststellen van de standaarden.

2.1 De peilingsinstrumenten

In het peilingsonderzoek wordt informatie verzameld over het onderwijsaanbod, over de kennis en vaardigheden van de leerlingen en over enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen. Het onderwijsaanbod wordt geïnventariseerd met een aanbodvragenlijst. De kennis en vaardigheden van de leerlingen worden gemeten met schriftelijke en auditieve toetsen. De achtergrondkenmerken van de leerlingen zijn verzameld met behulp van een leerlingenvragenlijst.

De aanbodvragenlijst

Met de aanbodvragenlijst worden op bescheiden schaal gegevens verzameld over het onderwijsaanbod bij taal en lezen. De vragenlijst is voorgelegd aan leraren van de jaargroepen 6, 7 en 8. De vragen hebben betrekking op algemene, inhoudelijke, didactische en organisatorische aspecten in het taal- en leesonderwijs:

- het methodegebruik;
- de tijdsbesteding;
- vormen van differentiatie, zorgverbreding en remediëring;
- het gebruik van de computer;
- enkele aspecten van leesbevordering.

Het resultaat is een beeld op hoofdlijnen van het taal- en leesonderwijs in de bovenbouw van het basisonderwijs. Hoofdstuk 3 gaat over de uitkomsten van de inventarisatie van het onderwijsaanbod.

De toetsen

Met behulp van toetsen worden de kennis, vaardigheden en inzichten van de leerlingen gemeten. In totaal zijn in de derde taalpeiling zeventien toetsen gebruikt, een voor elk onderwerp van de domeinbeschrijving. Er zijn geïntegreerde toetsen bij (begrijpend) lezen en luisteren. In beide domeinen zijn vier toetsen, onderverdeeld in de vier teksttypen: rapporterend, beschouwend, argumentatief en fictie. Voor de ondersteunende activiteiten zijn er zogenoemde deelvaardigheidstoetsen. De onderwerpen van de ondersteunende activiteiten zijn technisch lezen en het hanteren van naslagwerken, stijl, grammaticaliteit, interpunctie, spelling, zinsontleding en woordbenoeming, taalbeschouwing en tot slot woordbegrip. In een geïntegreerde toets komen verschillende aspecten van een vaardigheid naast elkaar aan de orde. Tezamen geven deze aspecten een beeld van de gehele vaardigheid. Een deelvaardigheidstoets heeft, zoals de naam al aangeeft, betrekking op één specifiek aspect van de vaardigheid.

Toetsen bestaan uit betrekkelijk korte opgaven die als goed of fout kunnen worden gescoord. Er zijn zowel open vragen als meerkeuzevragen. Bij open

vragen formuleert de leerling het antwoord zelf, bij meerkeuzevragen moet de leerling het juiste antwoord kiezen uit een gegeven rijtje alternatieven. De meeste toetsen zijn schriftelijk afgenomen. De luistertoetsen en de toets voor spelling zijn via een audiocassette aangeboden. De toets voor het technisch lezen is mondeling bij individuele leerlingen afgenomen.

De meerderheid van de opgaven is ook gebruikt in de eerdere taalpeilingen. Zonodig zijn nieuwe opgaven geconstrueerd ter vervanging van de indertijd gepubliceerde opgaven en van opgaven die vanwege zwakke psychometrische kwaliteit niet opnieuw konden worden gebruikt. In bijlage 2 staat een aantal psychometrische gegevens van de opgaven per vaardigheidsschaal.

De leerlingenlijst

Met de leerlingenlijst zijn achtergrondkenmerken van de leerlingen verzameld. De gegevens worden gebruikt in de analyses van verschillen tussen leerlingen. De gegevens betreffen:

- geslacht;
- leeftijd;
- formatiegewicht;
- land van herkomst van allochtone leerlingen;
- thuistaal.

De leeftijd van de leerlingen wordt vervangen door de variabele leertijd. In deze variabele onderscheiden we twee categorieën:

- regulier: de leerlingen in jaargroep 8 die in het schooljaar van de peiling 12 jaar worden of jonger zijn;
- vertraagd: de oudere leerlingen.

Als toelichting op de variabele formatiegewicht het volgende. Het formatiegewicht speelt een rol bij de vaststelling van het aantal formatieplaatsen op een school. Het formatiegewicht van een leerling wordt bepaald door een combinatie van het opleidingsniveau, de sociaal-economische status en de etnische herkomst van de ouders van die leerling. Er zijn vijf formatiegewichten:

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

De formatiegewichten 1.40 en 1.70 komen niet of nauwelijks in de steekproef voor. Voor zover deze leerlingen hebben deelgenomen aan het peilingsonderzoek, zijn zij ondergebracht in de categorie 1.25.

Overigens, veel scholen inventariseren de gegevens over het formatiegewicht niet, omdat er te weinig leerlingen met een formatiegewicht hoger dan 1.00 zijn. In die gevallen is er namelijk geen effect op de vaststelling van het aantal formatieplaatsen van de school. Leerlingen van zulke scholen krijgen in het peilingsonderzoek allemaal het formatiegewicht 1.00 toegewezen.

Per 1 december 1993 is de definitie van formatiegewicht 1.25 aangepast (Besluit, 1993b). Voorheen werd dit formatiegewicht toegekend aan die leerlingen van wie

één van beide ouders een lage opleiding genoten heeft. Vanaf december 1993 geldt de lage opleidingseis voor beide ouders. Tot het schooljaar 1997–1998 heeft een overgangsregeling bestaan, maar vanaf 1 augustus 1997 is het aangescherpte criterium van kracht. Concreet betekent dit dat een aantal leerlingen die voorheen formatiegewicht 1.25 zouden krijgen, nu onder formatiegewicht 1.00 valt. Het zal duidelijk zijn dat de aangescherpte definitie van formatiegewicht 1.25 ook gevolgen heeft voor het formatiegewicht 1.00. Het aantal leerlingen in de populatie met formatiegewicht 1.25 is afgenomen, terwijl het aantal leerlingen in de populatie met formatiegewicht 1.00 navenant is toegenomen. In het schooljaar waarin de dataverzameling van de derde taalpeiling heeft plaatsgevonden, geldt de nieuwe definitie van formatiegewicht 1.25. De consequentie is dat de formatiegewichten 1.00 en 1.25 in de derde taalpeiling niet meer gelijk zijn aan de gelijkgenoemde formatiegewichten in de eerdere taalpeilingen. Bij de analyses van de verschillen tussen leerlingen is met de gewijzigde definitie rekening gehouden (zie hoofdstuk 7).

2.2 De steekproef van scholen en leerlingen

De stratumindeling voor de steekproeftrekking op basis van de schoolscores

Peilingsonderzoek vindt plaats op een steekproef van scholen. De steekproef voor de derde taalpeiling van 1998 is gebaseerd op het teldatumbestand van oktober 1997. De gewenste steekproefomvang is bepaald op 200 basisscholen. Voor de steekproeftrekking zijn de scholen verdeeld in drie zogenoemde strata. Het criterium voor deze indeling is de samenstelling van de schoolbevolking. Elke leerling heeft een formatiegewicht, op basis waarvan de schoolscore wordt bepaald. De schoolscore wordt gevormd door de ratio van het gewogen aantal leerlingen en het nominale aantal leerlingen, na aftrek van een correctieterm voor het gewogen aantal leerlingen. De correctieterm bedraagt 9% van het nominale aantal leerlingen. De schoolscore heeft zodoende een bereik van 0.91 tot 1.81. Op basis van de schoolscore zijn de basisscholen verdeeld in drie strata. De indeling in strata weerspiegelt in grote lijnen een indeling van de schoolpopulatie op basis van de sociaal-economische achtergrond van de schoolbevolking.

De herdefinitie van het formatiegewicht 1.25 (zie paragraaf 2.1) heeft ook consequenties voor de variabele stratum. Immers, de variabele stratum is gebaseerd op de formatiegewichten van de leerlingen. De aangescherpte definitie van formatiegewicht 1.25 resulteert in minder leerlingen met formatiegewicht 1.25 en meer leerlingen met formatiegewicht 1.00. Dit heeft vervolgens weer tot gevolg dat er in de populatie minder scholen zijn met een hogere schoolscore. Bij een gelijkblijvende stratumindeling zouden er dan maar weinig scholen in stratum 2 en 3 in het peilingsonderzoek betrokken zijn. Daarom is de stratumindeling aangepast. De stratumgrenzen zijn nu gelegd bij de schoolscores 1.00 en 1.20. In eerdere peilingen lagen deze grenzen bij de schoolscores 1.05 en 1.15. Net als bij de variabele formatiegewicht is met de wijziging van de stratumdefinitie rekening gehouden in de analyses van de verschillen tussen leerlingen (zie hoofdstuk 7).

De stratumindeling van basisscholen in 1998 (N = 7066)

Stratum	Schoolscore	Omschrijving	Omvang in de populatie*
Stratum 1	≤ 1.00	Overwegend kinderen van ouders met afgeronde, voortgezette opleidingen, weinig allochtone kinderen.	50,9%
Stratum 2	1.01 – 1.20	Relatief meer Nederlandse arbeiderskinderen, weinig allochtone kinderen.	36,1%
Stratum 3	≥ 1.21	Vooral Nederlandse arbeiderskinderen en allochtone kinderen.	13,0%
* teldatumbestand oktober 1997			

De respons van de scholen

Naar rato van de omvang van ieder stratum in de populatie basisscholen is de steekproef van 200 scholen getrokken. Voor elke school in de steekproef zijn reservescholen getrokken met dezelfde of de meest naastgelegen schoolscore. Omdat de respons uit de basissteekproef niet in de gewenste omvang van 200 scholen resulteerde, zijn in tweede instantie voor elke niet-deelnemende school in stratum 1 en 2 twee reservescholen benaderd en voor elke niet-deelnemende school uit stratum 3 drie reservescholen. De respons uit deze reservesteekproef was zodanig dat de beoogde steekproefomvang in voldoende mate werd bereikt. In totaal zijn 424 scholen benaderd, waarvan er 214 aan het peilingsonderzoek hebben deelgenomen. Dat is een deelnamepercentage van 50. De redenen waarom scholen niet meedoen, zijn verschillend, maar hebben vaak te maken met de werkdruk.

De definitieve steekproefomvang bedraagt 107% van de beoogde omvang van 200 scholen. Het aantal deelnemende leerlingen overtreft de beoogde omvang zelfs met meer dan 25%. De toetsen zijn dus door ruim voldoende leerlingen gemaakt om een betrouwbaar beeld te kunnen geven van de vaardigheid in de populatie leerlingen.

De respons binnen de steekproef naar stratum

	Stratum 1			Stratum 2			Stratum 3		
	omvang	respons	%	omvang	respons	%	omvang	respons	%
Basissteekproef	102	56	55	72	38	53	26	13	50
Reservesteekproef	100	41	41	82	53	65	42	13	31
Totaal/% beoogd		97	95		91	126		26	100

De verdeling van de formatiegewichten in de steekproef naar stratum

Stratum	Formatiegewicht		
	1.00	1.25 - 1.70	1.90
Stratum 1	85%	14%	1%
Stratum 2	59%	32%	6%
Stratum 3	23%	28%	48%
Totaal	66%	24%	9%

De samenstelling van de steekproef van leerlingen (N = 5096)

Kenmerk	% lln.
<i>Stratum</i>	
● 1	45
● 2	44
● 3	11
<i>Geslacht</i>	
● jongens	48
● meisjes	50
<i>Leertijd</i>	
● regulier	81
● vertraagd	18
<i>Formatiegewicht</i>	
● 1.00	66
● 1.25-1.70	24
● 1.90	9

Kenmerk	% lln.
<i>Herkomst 1.90 lln.</i>	
● Turkije	2,4
● Suriname, Nederlandse Antillen, Aruba	2,0
● Marokko, Tunesië	1,3
● Griekenland, Joegoslavië	0,4
● Italië, Spanje, Portugal	0,3
● overig/onbekend	3,9
<i>Thuis taal</i>	
● Nederlands	74
● streektaal	10
● buitenlandse taal	3
● mengeling van talen	10

De representativiteit van de steekproef scholen

In elk stratum is de verdeling van de schoolscores in de steekproef scholen representatief voor de verdeling in de populatie. Ook wat regionale spreiding betreft, is er geen verschil in de verdeling van de schoolscores tussen de steekproef en de populatie. Tot slot laat ook de verdeling van de scholen in de steekproef wat betreft denominatie geen verschil zien met de verdeling in de populatie.

2.3 De uitvoering van het peilingsonderzoek

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in de maanden mei en juni van 1998. De afnames stonden onder leiding van 34 regionale toetsleiders. Voorafgaand

aan de afnames hebben zij een informatie- en instructiebijeenkomst bijgewoond. De afname nam één ochtendschooltijd in beslag. De beschikbare schooltijd is verdeeld in drie afnameperiodes, twee voor de pauze van elk 30 tot 40 minuten en een na de pauze van 45 tot 60 minuten. In een afnameperiode maakte een leerling een of twee toetsen. Vrijwel alle toetsen zijn schriftelijk en kunnen door de leerlingen na een korte instructie zelfstandig gemaakt worden. De toetsen voor een leerling waren gebundeld in een mapje, dat aan het begin van de ochtend werd uitgereikt. In dit mapje ontbraken evenwel de luistertoetsen, de spellingtoetsen en de eenminuuttoets. Voor de afname van deze toetsen moest de toetsleider enkele aanvullende maatregelen treffen.

In elke afnameperiode maakten maximaal acht leerlingen uit iedere groep een of meerdere toetsen die via de cassette recorder werden aangeboden. Het gaat hier om de luister- en spellingtoetsen. Het mapje dat iedere leerling had gekregen, maakte duidelijk of en zo ja gedurende welke afnameperiode, die leerling een toets bij de cassette recorder moest maken. Via een apart organisatieschema kon de toetsleider voor elke afnameperiode de juiste luister-, c.q. spellingtoets selecteren. In één en dezelfde afnameperiode maakten dus alle acht leerlingen dezelfde luister-, c.q. spellingtoets. De betreffende leerlingen namen plaats bij de opstelling van cassette recorder en hoofdtelefoons, die de toetsleider van tevoren had ingericht.

De eenminuuttoets is een toets die mondeling, bij individuele leerlingen wordt afgenomen. Vier leerlingen van elke groep hebben de eenminuuttoets gemaakt; wanneer de groep echter uit minder dan vijftien leerlingen bestond, hebben twee leerlingen de eenminuuttoets gedaan. De toetsleider selecteerde deze leerlingen evenredig verdeeld over de leerlingenlijst. De toets is door de toetsleider afgenomen, verspreid over de gehele ochtend, in een aparte ruimte buiten de klas.

De mapjes met toetsen zijn van tevoren samengesteld. Bij de samenstelling van de mapjes en bij de uitreiking ervan aan de leerlingen is gezorgd voor een maximale spreiding van toetsen over iedere groep leerlingen.

2.4 Het vaststellen van de standaarden

De resultaten van de leerlingen gaan steeds vergezeld van zogenoemde standaarden. Deze standaarden zijn ontleend aan het standaardenonderzoek dat in het kader van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs is uitgevoerd (Van der Schoot, 2001; Sijtsma, 1997). De standaarden zijn aangepast aan de nieuwe vaardigheidsschalen van de derde taalpeiling. De belangrijkste elementen van het standaardenonderzoek lichten we hier toe.

Kerdoelen voor het basisonderwijs

De kerndoelen voor het basisonderwijs zijn een belangrijk referentiekader om de kwaliteit van het onderwijs te beoordelen. Het is dan ook van belang om na te gaan in hoeverre de kerndoelen worden gerealiseerd. Nu zijn kerndoelen vrij globale beschrijvingen van kennis en vaardigheden in een bepaald vakgebied, waaruit niet rechtstreeks het gewenste niveau van beheersing is af te leiden. Het

uitgevoerde standaardenonderzoek had tot doel om voor elke schaal vaardigheidsniveaus vast te stellen waarbij sprake is van een minimum, voldoende of gevorderd niveau van beheersing. Deze standaarden hebben geen voorschrijvend karakter. Zij zijn uitsluitend bedoeld als referentiekader in de discussie over de kwaliteit van het basisonderwijs in het licht van de kerndoelen.

Drie standaarden

Voorafgaand aan het standaardenonderzoek zijn drie standaarden geformuleerd: een Minimum, een Voldoende en een Gevorderde standaard. De standaard Voldoende is de belangrijkste. Deze standaard geeft het niveau aan waarop de kerndoelen voldoende beheerst worden. Het is niet reëel te veronderstellen dat alle leerlingen de kerndoelen in voldoende mate kunnen bereiken. Dan zouden de kerndoelen op een wel zeer elementair niveau geformuleerd moeten zijn. Maar van de andere kant moeten de kerndoelen wel voor de meerderheid van de leerlingen gelden. In de beschrijving van de standaard Voldoende is deze meerderheid gedefinieerd als 70 tot 75% van de leerlingen. Voorzover leerlingen de standaard Voldoende niet bereiken, dient het basisonderwijs te streven naar een minimaal niveau. Dit niveau wordt geformuleerd met de standaard Minimum. Vrijwel alle leerlingen zouden dit niveau moeten bereiken. Het percentage leerlingen is gedefinieerd als 90 tot 95% van de leerlingen. De standaard Gevorderd, ten slotte, geeft een niveau aan dat de kerndoelen van het basisonderwijs overstijgt. De leerstof op en boven dit niveau hoeft niet aan alle leerlingen in het basisonderwijs te worden aangeboden.

Definities van de standaarden voor de kerndoelen basisonderwijs

Standaarden	Omschrijving
Minimum	Deze standaard geeft het niveau aan waarop de kerndoelen basisonderwijs minstens moeten worden beheerst. Het basisonderwijs moet ernaar streven deze standaard bij 90 tot 95% van de leerlingen te bereiken.
Voldoende	Op dit niveau beheersen de leerlingen de kerndoelen in voldoende mate. Verwacht mag worden dat de meeste leerlingen dit niveau bereiken. In het basisonderwijs zou een meerderheid van de leerlingen – dat wil zeggen 70 tot 75% – de standaard Voldoende moeten bereiken.
Gevorderd	Deze standaard geeft een niveau aan dat de kerndoelen voor het basisonderwijs overstijgt. Op dit niveau hoeft het onderwijsaanbod niet aan alle leerlingen te worden voorgelegd.

Het vaststellen van de standaarden

Over het antwoord op de vraag wat leerlingen moeten kunnen om de verschillende standaarden te bereiken, zullen de meningen verdeeld zijn. Om standaarden te kunnen vaststellen, is een zorgvuldige onderzoeksprocedure opgezet waarin de oordelen van geïnformeerde beoordelaars zijn verzameld. Er zijn drie groepen van 25 beoordelaars samengesteld, die elk voor een deel van

de schalen standaarden hebben bepaald. Iedere groep bestond uit ongeveer vijftien leraren basisonderwijs, vijf schoolbegeleiders en vijf PABO-docenten. Het vaststellen van de standaarden op de schalen voor lezen, luisteren en de ondersteunende activiteiten verliep in drie fasen (Van der Schoot, 2001).

Fase 1

In de eerste fase kregen de beoordelaars een boekje met alle opgaven van een schaal, of, wanneer er erg veel opgaven waren, een selectie van opgaven. Het aantal opgaven per boekje varieerde van twintig tot dertig. De opgaven waren gerangschikt van gemakkelijk naar moeilijk.

De beoordelaars maakten eerst zelf alle opgaven, waarna ze hun antwoorden controleerden. Deze controle hield ook in dat de beoordelaars geïnformeerd werden over de criteria die zijn gehanteerd bij het beoordelen van de open vragen. Vervolgens gaven ze voor iedere standaard een eerste oordeel door aan te geven welke opgaven leerlingen zouden moeten beheersen wil er sprake zijn van een voldoende, minimaal of gevorderd niveau van beheersing van de kerndoelen. Deze oordelen werden gegeven op vaardigheidsschalen zoals die in deze publicatie bij ieder onderwerp zijn afgebeeld. De vaardigheidsschaal laat voor elk scorepunt zien wat leerlingen goed, redelijk of onvoldoende beheersen. De beoordelaar koos voor elke standaard een scorepunt op de vaardigheidsschaal dat het beste past bij zijn oordeel. De vaardigheidsschaal op deze beoordelingsformulieren is echter aangepast, zodat de beoordelaars geen informatie hadden over de werkelijke vaardigheidssverdeling in de populatie. Ook de percentielindeling ontbrak. De oordelen in deze eerste fase zijn daarmee persoonlijke oordelen en alleen gebaseerd op inhoudelijke afwegingen.

Fase 2

In de tweede fase discussieerden de beoordelaars in kleine groepjes van gemengde samenstelling over hun eerste oordelen. Deze discussies stelden de beoordelaars in de gelegenheid argumenten over en weer uit te wisselen en hun eigen oordeel inhoudelijk te toetsen aan dat van anderen. Na afloop van de discussie gaf iedere beoordelaar – opnieuw individueel – een tweede oordeel voor elke standaard. Dit oordeel werd wederom op de getransformeerde vaardigheidsschaal afgebeeld, net zoals in de vorige fase. De beoordelaars zijn erop gewezen dat de discussies niet primair op consensus gericht waren, maar dat anderzijds de mate van consensus de validiteit van de standaard wel versterkt. Het tweede oordeel is in de computer ingevoerd, waarna voor elke standaard enkele gegevens zijn berekend, te weten de mediaan, het interkwartielbereik (de spreiding van de middelste 50% van de oordelen) en de totale range van de oordelen.

Fase 3

In de laatste fase werd de beoordelaars de vaardigheidsschaal getoond met de juiste vaardigheidsverdeling, waarop ook de percentielen waren afgebeeld. Hiermee kregen zij informatie over de feitelijke vaardigheidsverdeling in de populatie. Deze vaardigheidsverdeling werd op een scherm geprojecteerd, tezamen met de gegevens van de groepsoordelen uit de tweede fase. Iedere beoordelaar kon hiermee nagaan hoe de eigen oordelen zich verhielden tot de

werkelijke vaardigheidsverdeling en welke positie deze oordelen innamen in het totaal van de groepsoordelen. De onderzoeksleider besprak met de groep de verhouding tussen de feitelijke vaardigheidsverdeling en de door de beoordelaars gewenste beheersingsniveaus voor de standaarden. Na kennis te hebben genomen van deze aanvullende informatie gaf iedere beoordelaar voor elke standaard een definitief oordeel op de werkelijke vaardigheidsschaal.

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

Hoofdstuk 3

Hoofdstuk 3

3 Het onderwijsaanbod voor taal en lezen

Het onderwijsaanbod voor taal en lezen is met behulp van een schriftelijke vragenlijst geïnventariseerd. De vragenlijst is ingevuld door leraren van de jaargroepen 6, 7 en 8. Vrijwel alle leraren van de deelnemende scholen hebben de vragenlijst ingevuld: 97% van de leraren van jaargroep 6 (n = 207) en jaargroep 7 (n = 208), en 99% van de leraren van jaargroep 8 (n = 211). De vragen hebben betrekking op het methodegebruik, de tijdsbesteding, vormen van differentiatie, het gebruik van de computer en aspecten van leesbevordering. De uitkomsten worden bekeken naar verschillen tussen de jaargroepen, de strata en het methodegebruik. Tezamen geven de uitkomsten een beeld op hoofdlijnen van het taal- en leesonderwijs in de bovenbouw van het basisonderwijs. Waar mogelijk maken we een vergelijking met de uitkomsten van de aanbodinventarisatie van de tweede taalpeiling.

3.1 Het methodegebruik bij taal en lezen

De meeste scholen maken gebruik van een methode voor taal en van een methode voor lezen. Het bestaan van afzonderlijke taal- en leesmethoden is een historisch gegeven. Vroeger waren taal en lezen onderscheiden vakken op het rooster, die aan de hand van onderscheiden methoden werden onderwezen. Tot op de dag van vandaag bestaan er afzonderlijke taalmethoden en leesmethoden. Daarnaast verschijnen de laatste decennia ook zogenoemde geïntegreerde taal- en leesmethoden. Deze bestrijken in beginsel alle onderdelen van het taal- en leesonderwijs.

Taalmethoden

De gegevens over het gebruik van taalmethoden in de bovenbouw van het basisonderwijs laten enkele ontwikkelingen zien. De nieuwe versie van *Taal actief* is in groep 6 wat sterker vertegenwoordigd dan in groep 7 en in groep 8. Een ongeveer zelfde lijn laat *Taaljournaal* zien, zij het in minder scholen. Deze methode heeft wat meer gebruikers in de groepen 6 en 7 dan in groep 8. Het gebruik van de methoden *Taal actief* (oude versie) en *Taal totaal* is in de groepen 6 en 7 wat lager dan in groep 8. *Jouw taal mijn taal* wordt in groep 6 wat minder gebruikt dan in de groepen 7 en 8. Voor het overige zijn de verschillen tussen de jaargroepen niet groot, hetgeen duidt op een redelijk stabiel marktaandeel over de drie jaargroepen. Enkele leraren zeggen geen gebruik te maken van een methode van een educatieve uitgever, maar van eigen materiaal (groep 6: 1,4%; groep 7 en 8: 1,9%).

In de voorgaande peilingen zijn de verschillende taalmethoden gegroepeerd in categorieën. In de tweede peiling zijn vier groepen onderscheiden, A-methoden, B1- en B2-methoden en C-methoden. Het onderscheid is gebaseerd op

overwegingen aangaande de communicatieve gerichtheid, de thematische ordening en de datum van verschijnen. Methoden in de C-categorie zijn traditioneel. Deze methoden besteden veel aandacht aan deelvaardigheden en aan grammatica, kennen een geringe mate van communicatieve gerichtheid, zijn niet thematisch geordend en zijn van oude datum. De B-methoden zijn van jongere datum, zijn thematisch geordend, terwijl ook reeds een zekere mate van communicatieve gerichtheid spreekt uit de grotere aandacht voor schrijven, luisteren en spreken. Het onderscheid in B1- en B2-methoden ligt in de mate waarin deze kenmerken tot uitdrukking komen. In B1-methoden is dat in sterkere mate het geval dan in B2-methoden. De A-methoden onderscheiden zich vooral van de andere methoden door de hoge mate van communicatieve gerichtheid, die op systematische wijze is uitgewerkt. Kenmerkend voor de A-methoden is verder dat ze alle zogenoemde geïntegreerde taal- en leesmethoden zijn en dat er sprake is van enige mate van procesgerichte instructie. Ze zijn doorgaans ook van iets recenter datum dan methoden van de B-categorie.

Inmiddels is er een geheel nieuwe generatie methoden, die ten tijde van de derde taalpeiling op de markt aan het verschijnen was. In de nieuwe generatie zijn de voorgaande kenmerken in meer of mindere mate doorgezet. Zo kennen alle nieuwe methoden een, weliswaar specifiek eigen, thematische ordening. Enkele methoden zijn geïntegreerde taal- en leesmethoden, de andere zijn taalmethoden. Verder hechten de meeste methoden grote waarde aan een communicatieve gerichtheid en aan procesgerichte instructievormen. Een nieuw kenmerk is de systematische aandacht voor het onderwijs in Nederlands als tweede taal (NT2) in de meeste nieuwe methoden.

Een indeling in groepen methoden moet altijd met de nodige voorzichtigheid worden bekeken. Uitgangspunten op papier zeggen vaak niet alles over de uitwerking in concrete lessen en over de daadwerkelijke uitvoering in de praktijk. Daarom ook zijn de gegevens van de nieuwe generatie taalmethoden zonder verder onderscheid vermeld. Om dezelfde reden wordt in de derde taalpeiling een methode zoveel mogelijk als afzonderlijke eenheid gebruikt in de analyses.

Specifiek voor jaargroep 8 is ook gekeken naar het methodegebruik per stratum. Net als in de tweede taalpeiling is de methode *Taal actief* koploper. De oorspronkelijke en de nieuwe versie van deze methode tezamen zijn in bijna de helft van de scholen in gebruik (48,4%). Hiermee heeft deze methode zijn marktpositie ten opzichte van vijf jaar geleden verder versterkt. De nieuwe versie van *Taal actief* is iets minder in gebruik in scholen in stratum 2 en 3, terwijl van de oude versie het gebruik van deze methode juist met het stratumgetal oploopt. Na *Taal actief* is *Taal totaal* de tweede methode in gebruikspercentage. Deze methode wordt in iets meer dan een kwart van de scholen gebruikt, vaker in stratum 1 dan in stratum 2 en 3. Deze methode heeft ten opzichte van vijf jaar geleden zijn positie ook versterkt.

De overige methoden zijn op veel minder scholen in gebruik. *Taaljournaal* en *Jouw taal mijn taal* bezetten gezamenlijk de derde plaats, beide met een gebruikspercentage van 6,2. *Taaljournaal* is een nieuwe methode en heeft meer gebruikers in stratum 2 dan in stratum 1 en in het geheel geen gebruikers in stratum 3. Gebruikers van *Jouw taal mijn taal* zijn meer te vinden in stratum 1 en 2 dan in stratum 3. Overigens is deze laatste methode in vergelijking met vijf jaar geleden duidelijk minder in gebruik. *Taalkabaal* wordt in de loop der jaren ook minder

gebruikt. Net als in de tweede peiling kent deze methode de meeste gebruikers in stratum 3, hetgeen goed verklaarbaar is vanuit de ontwikkelingsgeschiedenis van deze methode. Deze methode is indertijd primair ontwikkeld voor scholen in achterstandssituaties. *Taaltijd*, een methode van de nieuwe generatie, heeft eveneens beduidend meer gebruikers in stratum 3 dan in stratum 1 en 2. De overige methoden kennen een zeer gering aantal gebruikers. De percentages schommelen rond 1%. De methode *Tong en teken* is alleen in stratum 2 in gebruik. *Balans* en *Taaltoren* zijn typische methoden voor stratum 1, voor zover die conclusie op basis van de geringe aantallen getrokken kan worden. En *De (nieuwe) taaltuin*, de oudste in de hele rij, lijkt zijn tijd gehad te hebben.

Taalmethoden per jaargroep

Methoden	Jaargroep		
	6	7	8
<i>Nieuwe generatie</i>			
● Taal actief (nieuw)	20,4	18,1	16,7
● Taaljournaal	8,6	8,5	6,0
● Taaltijd	2,5	2,5	2,5
● Tong en teken	0,4	0,4	0,4
● Taalleesland	0,9	0,4	0,0
<i>Thematisch, sterk communicatief (A- methoden)</i>			
● Taalkabaal	4,7	5,2	4,6
● Balans	1,1	1,6	1,6
● Taaltoren	1,1	1,1	1,1
<i>Thematisch, redelijk communicatief (B1- methoden)</i>			
● Taal actief (oud)	29,2	29,4	31,5
<i>Thematisch, enigszins communicatief (B2- methoden)</i>			
● Taal totaal	24,9	24,1	26,8
● Jouw taal mijn taal	4,3	6,3	6,1
<i>Traditioneel (C- methoden)</i>			
● De (nieuwe) taaltuin	0,4	0,5	0,9

Leesmethoden

De gegevens over het gebruik van leesmethoden in de bovenbouw van het basis-onderwijs tonen een omvangrijker aanbod dan bij de taalmethoden het geval is. Het aanbod voor taal omvat twaalf verschillende methoden, bij lezen is sprake van 31 verschillende methoden. Opmerkelijk is dat een aantal keren een specifieke taalmethode wordt genoemd als methode aan de hand waarvan het leesonderwijs wordt vormgegeven (*Taal totaal*, *Jouw taal mijn taal*, *Taaljournaal* en *Taaltijd*). Ongeveer 4% van de leraren zegt voor het leesonderwijs geen methode te gebruiken. Verder is ook eigen materiaal in gebruik. Met name in groep 8 gaat het om een betrekkelijk hoog percentage (groep 6: 1,5%; groep 7: 2,4%; groep 8: 4,8%).

Taalmethode groep 8 per stratum

Methode	Stratum			Gemiddelde	
	1	2	3	1998	1993
<i>Nieuwe generatie</i>					
● Taal actief (nieuw)	17,5	15,7	16,0	16,6	–
● Taaljournaal	6,2	7,9	0,0	6,2	–
● Taaltijd	2,1	1,1	8,0	2,4	–
● Tong en teken	0,0	1,2	0,0	0,5	–
<i>Thematisch, sterk communicatief (A- methoden)</i>					
● Taalkabaal	2,1	5,6	12,0	4,7	9
● Balans	3,1	0,0	0,0	1,4	1
● Taaltoren	2,1	0,0	0,0	1,0	–
<i>Thematisch, redelijk communicatief (B1- methoden)</i>					
● Taal actief (oud)	27,8	33,7	40,0	31,8	43
<i>Thematisch, enigszins communicatief (B2- methoden)</i>					
● Taal totaal	29,9	24,7	20,0	26,5	22
● Jouw taal mijn taal	6,2	6,7	4,0	6,2	17
<i>Traditioneel (C- methoden)</i>					
● De (nieuwe) taaltuin	1,0	1,1	0,0	1,0	3

In het gebruik van enkele leesmethoden is sprake van enige ontwikkeling over de jaargroepen heen. De methode *Goed gelezen!* is in groep 6 duidelijk meer in gebruik dan in de groepen 7 en 8. Voor *Wie dit leest* geldt iets vergelijkbaars. Deze methode is meer vertegenwoordigd in de groepen 6 en 7 dan in groep 8. *Lees je wijzer* daarentegen, wordt in groep 8 iets vaker gebruikt dan in de groepen 6 en 7. Voor het overige is het gebruik van de verschillende leesmethoden redelijk stabiel in de bovenbouw van het basisonderwijs.

In de tweede taalpeiling zijn de leesmethoden ingedeeld in drie onderscheiden categorieën: strategische methoden, mengvormen en productgerichte methoden. Het onderscheid is gebaseerd op de aard van de instructie en de didactische aanpak. In strategische methoden is sprake van een procesgerichte aanpak, waarbij de leerlingen leren *hoe* ze leesproblemen kunnen aanpakken en oplossen. Strategisch of procesgericht onderwijs is gebaseerd op recente, metacognitieve opvattingen over leren leren. Tegenover de procesgerichte aanpak staat de traditionele, productgerichte werkwijze. In een productgerichte aanpak lezen de leerlingen teksten en beantwoorden ze vragen naar aanleiding daarvan, waarbij ze verder alleen informatie krijgen over de juistheid van het antwoord. De derde categorie leesmethoden is een tussencategorie, waarin kenmerken aanwezig zijn van zowel de productgerichte als de procesgerichte aanpak. Net als bij de taalmethoden geldt ook hier de overweging dat welke methodecategorisering dan ook met de nodige voorzichtigheid benaderd moet worden. Daarom is ook de nieuwe generatie leesmethoden zonder verder onderscheid vermeld en zullen ook de leesmethoden zoveel mogelijk als afzonderlijke eenheid in de analyses betrokken worden.

Leesmethoden per jaargroep

Methode	Jaargroep		
	6	7	8
<i>Nieuwe generatie</i>			
● Ik weet wat ik lees	6,2	6,2	6,1
● Tekst verwerken	2,6	2,4	1,9
● Goed gelezen!	5,0	0,5	0,5
● Tong en teken	0,4	0,4	0,4
● Taaljournaal	0,0	0,0	0,4
● Taalleesland	1,0	0,4	0,0
● Leesplus	1,1	0,0	0,0
● Taaltijd	0,5	0,0	0,0
<i>Strategische methoden</i>			
● Lees je wijzer	13,1	14,1	15,4
● Wie dit leest	10,7	9,7	7,2
<i>Mengvormen</i>			
● Taalkabaal	4,5	6,0	5,4
● Een eerste stap op het studiep pad	2,7	3,6	2,5
● Balans	0,5	1,6	1,6
● Lezen om te weten	0,0	0,0	0,5
● Allemaal taal	0,5	0,5	0,5
● Taaltoren	0,5	0,0	0,0
<i>Productgerichte methoden</i>			
● Leeswerk	27,0	25,4	26,6
● Begrijpend lezen (Dijkstra)	9,3	10,7	11,0
● Stillezen (Dijkstra)	3,0	4,1	3,1
● Moderne leesvormen	1,5	1,5	1,9
● Met inzicht leren lezen	1,4	1,0	1,5
● Aktief lezen	0,5	1,5	1,4
● Taal totaal	0,4	1,4	0,9
● Jouw taal mijn taal	0,5	1,1	0,5
● Leesseries/boeken	0,5	0,5	0,5
● Trimmen met taal	0,0	0,5	0,5
● Drukwerk	0,0	0,0	0,4
● Denkwerk	0,0	0,0	0,4
● De leesmarkt	1,1	0,0	0,0
● Nieuwe leesvormen	0,4	0,0	0,0
● Stillezen voor het basisonderwijs	0,0	0,4	0,0

Het gebruik van leesmethoden in groep 8 is verder uitgesplitst naar stratum. Om deze gegevens te vergelijken met die van vijf jaar terug, zijn de gegevens van de tweede taalpeiling enigszins bewerkt. Toen meldden namelijk betrekkelijk veel scholen meer dan één leesmethode te gebruiken. Wanneer dat het geval was, is het methodegebruik teruggebracht tot één methode, de zo te

Leesmethoden groep 8 per stratum

Methode	Stratum			Gemiddelde	
	1	2	3	1998	1993
<i>Nieuwe generatie</i>					
● Ik weet wat ik lees	1,0	11,4	12,0	6,6	–
● Tekst verwerken	2,1	2,3	0,0	1,9	–
● Goed gelezen!	1,0	0,0	0,0	0,5	–
● Tong en teken	0,0	1,1	0,0	0,5	–
● Taaljournaal	0,0	1,1	0,0	0,5	–
<i>Strategische methoden</i>					
● Lees je wijzer	18,6	13,5	8,0	15,2	9,8
● Wie dit leest	8,3	6,7	4,0	7,1	1,5
<i>Mengvormen</i>					
● Taalkabaal	3,1	7,9	8,0	5,7	9,1
● Een eerste stap op het studiepad	3,1	1,1	4,0	2,4	4,5
● Balans	3,1	0,0	0,0	1,4	1,5
● Lezen om te weten	1,0	0,0	0,0	0,5	0,3
● Allemaal taal	0,0	0,0	4,0	0,5	0,3
<i>Productgerichte methoden</i>					
● Leeswerk	21,7	30,4	36,0	27,0	23,1
● Begrijpend lezen (Dijkstra)	11,3	10,1	12,0	10,9	23,2
● Stillezen (Dijkstra)	5,2	1,1	0,0	2,8	1,4
● Moderne leesvormen	2,1	2,3	0,0	1,9	6,2
● Met inzicht leren lezen	2,1	1,1	0,0	1,4	5,0
● Aktief lezen	1,0	1,2	4,0	1,4	0,8
● Denkwerk	0,0	1,1	0,0	0,5	0,7
● Leesseries/boeken	0,0	0,0	4,0	0,5	0,7
● De leesmarkt				–	3,4
● Lezen voor het leven				–	1,6
● Nieuwe leesvormen				–	1,1
● Bij jou en bij mij				–	0,3
● Anders				2,5	5,6

noemen hoofdmethode voor lezen. De belangrijkste criteria bij deze bewerking waren het soort leesmethode en het jaar van verschijnen. Als een school zei zowel een omvattende leesmethode te gebruiken en daarnaast ook nog een methode voor bijvoorbeeld technisch lezen of voor studerend lezen, is de omvattende leesmethode als hoofdmethode voor lezen bestempeld. Als een school zei meerdere gelijkwaardige methoden te gebruiken, dan gold het criterium van het jaar van verschijnen. Zulke scholen hebben als hoofdmethode de meer recente leesmethode toebedeeld gekregen, ten koste van de methode van oudere datum. Op basis van deze bewerking is het methodegebruik voor lezen ten tijde van de tweede taalpeiling opnieuw in kaart gebracht, zodat beide peilingsjaren alsnog met elkaar vergeleken kunnen worden.

De methode *Leeswerk*, een van de productgerichte methoden, is in de derde peiling onbetwiste marktleider. Deze methode is in meer dan een kwart van de scholen in gebruik. Het gebruik verschilt per stratum. In stratum 2 en met name stratum 3 wordt *Leeswerk* vaker gebruikt dan in stratum 1. De methode heeft zich een sterkere positie verworven in vergelijking met de tweede peiling. *Lees je wijzer*, een strategische methode, is de tweede in gebruiksfrequentie. Ook deze methode heeft zijn positie verstevigd in vergelijking met vijf jaar geleden. Deze methode is in stratum 1 het meest in gebruik, in stratum 2 minder en in stratum 3 nog weer minder. De methode *Begrijpend lezen*, weer uit de productgerichte categorie, is de derde op rij wat gebruikspercentage betreft. Iets meer dan één op de tien scholen maakt van deze methode gebruik. De strata verschillen hier weinig. Verder valt de relatief grote terugval op in gebruik, vergeleken met de tweede peiling. Het gebruik van de overige methoden ligt (ver) onder de 10%. *Wie dit leest* is in opmars in vergelijking met vijf jaar terug. Het gebruik van deze strategische methode neemt af met het stratumgetal. *Ik weet wat ik lees*, een methode van de nieuwe generatie, wordt verhoudingsgewijs weinig in stratum 1 gebruikt, en daarentegen opmerkelijk veel in stratum 2 en 3. *Taalkabaal* kent voor lezen, net als bij taal, meer gebruikers in stratum 2 en 3. Ook hier zien we de terugval van deze methode wat marktaandeel betreft. Van de methode *Stillezen* neemt het gebruik af met het oplopen van het stratumgetal. In stratum 1 is deze methode verhoudingsgewijs het meest in gebruik, in stratum 2 wat minder en stratum 3 kent geen gebruikers van deze methode. *Een eerste stap op het studiepad* ten slotte, wordt ook minder gebruikt in vergelijking met vijf jaar geleden. Deze methode wordt in stratum 1 en 3 in ongeveer gelijke mate gebruikt en heeft maar weinig gebruikers in stratum 2. De overige methoden zijn in slechts een paar scholen in gebruik, een zo gering aantal dat er nauwelijks conclusies te trekken zijn.

Deelleergangen

Naast de taal- en of leesmethode is er nog een grote hoeveelheid aanvullend materiaal voor specifieke onderdelen van het vak Nederlands op de markt. De leraren hebben aangegeven in hoeverre zij gebruikmaken van aanvullend materiaal voor verschillende onderdelen van het vak. Betrekkelijk veel scholen zeggen geen methode te gebruiken voor een specifiek vakonderdeel. Als er sprake is van methodegebruik bij bepaalde onderdelen, is dat doorgaans de hoofdmethode. Bij de onderdelen spelling en technisch lezen wordt wat vaker ander aanvullend materiaal genoemd. Bij spelling noemt men relatief het vaakst *Woordbouw* (gemiddeld in bijna 4% van de scholen, over de groepen heen). Bij technisch lezen worden leesseries en leesboeken genoemd (ongeveer 15%) en *AVI-lezen* (ongeveer 7,5%).

3.2 Tijdsbesteding

Roostertijd

Per week staat in de bovenbouw gemiddeld 7 uur en 16 minuten tijd voor het taal- en leesonderwijs op het rooster. Het taalonderwijs neemt de meeste tijd in beslag, bijna 5 uur, het leesonderwijs vergt ruim 2 uur. De totale tijdsbesteding van ruim 7 uur is hoger dan in de tweede taalpeiling. Toen werd een tijd van 6 uur en 51 minuten gemeld.

Tijdsbesteding in de bovenbouw

	Stratum 1	Stratum 2	Stratum 3
Tijdsbesteding taal, groep 6	4:50	4:53	5:12
Tijdsbesteding taal, groep 7	4:58	4:46	5:37
Tijdsbesteding taal, groep 8	4:58	4:54	5:37
Totale tijdsbesteding	7:16		
Tijdsbesteding aan taal	4:58		
Tijdsbesteding aan lezen	2:18		

Er zijn geen verschillen gevonden naar jaargroep, noch wat betreft de tijd voor het taalonderwijs noch wat betreft de tijd voor het leesonderwijs. De tijd die aan het taalonderwijs wordt besteed, verschilt wel tussen de strata. In alle groepen van de bovenbouw tekent zich een consistent verschil af. Scholen in stratum 3 besteden meer tijd aan taalonderwijs dan scholen in stratum 2, gemiddeld bedraagt het verschil in de bovenbouw 38 minuten per week. In stratum 3 wordt in groep 8 bijna drie kwartier meer taalonderwijs gegeven dan in stratum 2. De tijdsbesteding aan lezen laat geen verschillen zien tussen de strata.

Tussen de diverse methoden zijn ook enkele verschillen aangetroffen. Wat tijdsbesteding aan taal betreft, verschillen van de zes meest frequent gebruikte taalmethoden alleen *Jouw taal mijn taal* en *Taal actief* (oude versie). In scholen die de eerstgenoemde methode gebruiken, wordt in de bovenbouw ruim een uur (1 uur en 8 minuten) meer roostertijd besteed aan taal dan in scholen waar de laatstgenoemde methode in gebruik is. Bij de tijdsbesteding aan lezen springt *Wie dit leest* in het oog. In vergelijking met de andere vijf meest frequent gebruikte leesmethoden vergt *Wie dit leest* meer tijd in de bovenbouw. Het verschil varieert van een half uur tot ruim een uur (33 minuten vergeleken met *Leeswerk* en 1 uur en 11 minuten in vergelijking met *Taalkabaal*). Verder is ook het verschil tussen *Leeswerk* en *Taalkabaal* van betekenis. *Leeswerk* vraagt in de bovenbouw 38 minuten roostertijd meer per week dan *Taalkabaal*. Een verklaring voor deze verschillen in tijdsbesteding ligt niet voor de hand.

Aandacht voor vakonderdelen

De aandacht voor de verschillende vakonderdelen laat op het eerste gezicht grote verschillen zien. Onbetwiste koploper is spelling. Op vrijwel alle scholen komt dit onderdeel wekelijks aan de orde. Onderwijs in Nederlands als tweede taal (NT2) daarentegen is in slechts 6% van de groepen wekelijks aan de orde. Wanneer we echter kijken naar het aantal leraren dat een bepaald onderdeel regelmatig aan de orde stelt, zijn de verschillen beduidend minder groot. Met het begrip regelmatig doelen we op een frequentie van ten minste twee keer per maand. Met andere woorden, we nemen leraren die een vakonderdeel minstens twee keer per maand aan de orde stellen samen met leraren die dat elke week doen. Vanuit dit gezichtspunt blijken vrijwel steeds vier van de vijf leraren de verschillende vakonderdelen regelmatig aan de orde te stellen. Uitzondering is

en blijft NT2. Een zeer ruime meerderheid van de leraren besteedt hier nooit aandacht aan. Dat hoeft natuurlijk ook niet wanneer de school geen meertalige leerlingen huisvest.

De aandacht voor de verschillende vakonderdelen is niet steeds gelijk voor de verschillende jaargroepen, met name niet bij technisch lezen en bij grammatica. De aandacht voor technisch lezen neemt af met het toenemen van de jaargroep. Van de leraren in groep 6 besteedt vrijwel iedereen regelmatig, dat wil zeggen ten minste twee keer per maand, aandacht aan technisch lezen. In groep 8 geldt dat nog voor iets meer dan driekwart van de leraren. Bij het vakonderdeel grammatica is sprake van een omgekeerd patroon. De aandacht voor de traditionele aspecten van grammatica, de woordbenoeming en zinsontleding, neemt toe met de jaargroep. Met name groep 6 onderscheidt zich hier van de hogere jaargroepen. Vrijwel alle leraren in de groepen 7 en 8 besteden regelmatig, dat wil zeggen ten minste twee keer per maand, aandacht aan grammatica. In groep 6 gaat het daarentegen om iets minder dan driekwart van de leraren.

Aandacht voor vakonderdelen (% leraren in de bovenbouw)

Domein/onderdeel	minstens 1x p/week	minstens 2x p/week	ongeveer 1x p/maand	minder dan 1x p/maand of nooit
<i>Lezen</i>				
● Begrijpend lezen	78	19	2	0
● Technisch lezen	69	18	8	4
● Gepland recreatief lezen	50	27	15	8
<i>Mondelinge vaardigheden</i>				
● Spreken	51	31	14	4
● Luisteren	41	35	18	6
<i>Schrijven</i>				
● Schrijven van teksten	28	54	17	1
<i>Ondersteunende activiteiten</i>				
● Spelling	97	3	0	0
● Grammatica	54	35	8	4
● Taalbeschouwing	37	41	16	7
● NT2	6	1	2	91

De strata verschillen alleen consistent in alle jaargroepen wat betreft de aandacht voor Nederlands als tweede taal (NT2). Geheel volgens de verwachting besteden scholen in stratum 3 beduidend meer aandacht aan NT2 dan scholen in stratum 1 en 2. In groep 8, bijvoorbeeld, besteedt ruim de helft van de leraren in stratum 3 regelmatig aandacht aan NT2, in de beide andere strata geldt dat voor slechts een zeer gering tot verwaarloosbaar aantal leraren. De keerzijde van de leraren die regelmatig aandacht aan NT2 geven, is dat ruim 40% van de leraren zegt (vrijwel) geen aandacht te besteden aan NT2: 33% bijna nooit en 11% incidenteel, dat wil zeggen ongeveer één keer per maand.

Regelmatige aandacht voor specifieke vakonderdelen (d.w.z. ten minste 2x per maand; % leraren)

Vakonderdeel	Groep 6	Groep 7	Groep 8
Technisch lezen	96	87	78
Grammatica	74	95	97
	Stratum 1	Stratum 2	Stratum 3
NT2, groep 8	0	4	56

De verschillende taalmethoden laten over het algemeen weinig spreiding zien in de aandacht voor verschillende vakonderdelen. En wat spelling betreft, tonen taalmethoden geheel en al hetzelfde beeld. Het doet er niet toe welke taalmethode een school gebruikt, alle leraren in alle jaargroepen van de bovenbouw zeggen aan dit vakonderdeel regelmatig aandacht te schenken. Enkele opmerkelijke verschillen in aandacht voor specifieke vakonderdelen beschrijven we aansluitend.

In jaargroep 6 is er betrekkelijk weinig aandacht voor de vakonderdelen schrijven en taalbeschouwing bij de methode *Jouw taal mijn taal*. Verder besteden gebruikers van *Taal totaal* relatief weinig aandacht aan grammatica. In jaargroep 7 is er betrekkelijk weinig aandacht voor luisteren bij de methoden *Jouw taal mijn taal* en *Taal totaal*, en voor het vakonderdeel schrijven bij *Jouw taal mijn taal*. Leraren in jaargroep 8 die *Taaljournaal* gebruiken, besteden relatief weinig aandacht aan spreken. Gebruikers van *Jouw taal mijn taal* hebben in jaargroep 8 verhoudingsgewijs weinig aandacht voor het schrijven. Hetzelfde geldt voor *Taalkabaal*. Over de jaargroepen heen blijkt de methode *Jouw taal mijn taal* betrekkelijk weinig aandacht te schenken aan schrijven. Deze methode is van de frequent gebruikte taalmethoden de oudste en is ontwikkeld rond 1975. Toentertijd was er in de vakdidactiek nog betrekkelijk weinig aandacht voor het schrijven. De relatief geringe aandacht voor dit onderdeel in deze methode is dus wel verklaarbaar. En mogelijk geldt dezelfde redenering over de gedateerdheid van deze methode wat betreft de relatief geringe aandacht voor taalbeschouwing (met name in jaargroep 6) en luisteren (in jaargroep 7). Tot slot het onderdeel NT2. Met uitzondering van gebruikers van *Taalkabaal* besteden leraren relatief weinig aandacht aan dit vakonderdeel. Deze uitkomst hangt uiteraard samen met het gegeven dat de methode *Taalkabaal* meer op scholen in stratum 3 gebruikt wordt, waar relatief veel leerlingen van allochtone komaf te vinden zijn. Ook in stratum 3 als zodanig is sprake van meer regelmatige aandacht voor NT2.

Bij de leesmethoden is nauwelijks sprake van variatie in aandacht voor de verschillende onderdelen van het leescurriculum. Aan begrijpend lezen wordt vrijwel zonder uitzondering door alle leraren, om het even welke methode zij gebruiken, regelmatig aandacht besteed. Verder neemt de aandacht voor technische lezen af van jaargroep 6 naar jaargroep 8. De aandacht voor recreatief lezen varieert tussen de leesmethoden, maar over de leerjaren heen is daarin geen systematisch patroon te herkennen. Maar eigenlijk mag de aandacht voor technisch lezen en recreatief lezen niet zo rechtstreeks aan de

leesmethode worden gerelateerd. Immers, niet elke hoofdmethode voor lezen besteedt aandacht aan deze vakonderdelen. Het aanbod voor technisch lezen en recreatief lezen is ten minste voor een deel niet gebonden aan de leesmethode.

3.3 Differentiatie en remediëring

De leraren hebben bij negen vakonderdelen aangegeven of zij vormen van differentiatie toepassen. Zij konden daarbij uit vier vrij globale omschrijvingen kiezen. Met uitzondering van NT2 zegt de helft of meer van de leraren een klassikale onderwijsvorm te hanteren, waarbij alle leerlingen tegelijkertijd dezelfde instructie en oefenstof krijgen. Bij NT2 daarentegen kiest bijna de helft van de leraren voor volstrekt geïndividualiseerd onderwijs, waarschijnlijk omdat het geen klassikaal probleem is. Het onderwijs in luisteren kent verhoudingsgewijs in de meeste groepen een klassikale aanpak. Bij begrijpend lezen en bij het schrijven van teksten kiezen betrekkelijk veel leraren ook voor een aanpak waarbij de instructie gelijk is, maar vervolgens wordt gedifferentieerd naar niveau en tempo tijdens de verwerking. Differentiatie bij zowel instructie als verwerking is in een kwart van de groepen aan de orde bij technisch lezen.

Differentiatievormen (% leraren)

Domein/onderdeel	Klassikaal ¹	Verwerking ²	Instructie en verwerking ³	Individueel ⁴
<i>Lezen</i>				
● Begrijpend lezen	52	40	6	2
● Technisch lezen	49	19	25	7
<i>Mondelinge vaardigheden</i>				
● Spreken	64	24	4	8
● Luisteren	79	16	2	4
<i>Schrijven</i>				
● Schrijven van teksten	48	45	2	4
<i>Ondersteunende activiteiten</i>				
● Spelling	54	36	10	1
● Grammatica	65	29	5	1
● Taalbeschouwing	61	35	4	0
● NT2	33	17	3	48
¹ Klassikaal: In het algemeen krijgen alle leerlingen tegelijkertijd dezelfde instructie en oefenstof. ² Verwerking: De instructie is in het algemeen voor alle leerlingen gelijk; bij de verwerking van de oefenstof wordt gedifferentieerd naar niveau en tempo. ³ Instructie en verwerking: De instructie wordt per niveau- of tempogroep gegeven, eventueel met verdere differentiatie bij de verwerking van de oefenstof. ⁴ Individueel: De instructie wordt individueel gegeven en de oefenstof wordt per leerling bepaald.				

Dit beeld van differentiatie is op hoofdlijnen vergelijkbaar met dat van de tweede taalpeiling. Alleen bij begrijpend lezen is sprake van een ander patroon. Nu, in de derde peiling, prefereren meer leraren een klassikale aanpak boven een of andere vorm van differentiatie. In de derde peiling kiest 52% van de leraren voor een klassikale werkwijze bij begrijpend lezen, in de tweede peiling gold dat voor 39%. In de tweede peiling werd bij dit vakonderdeel wat vaker gekozen voor differentiatie bij de instructie en verwerking en voor een individuele aanpak dan in de derde peiling.

Er zijn geen consistente verschillen aangetroffen in de mate van differentiatie tussen de drie strata. En de jaargroepen verschillen alleen bij technisch lezen in differentiatievormen. Wat dit vakonderdeel betreft, onderscheidt groep 6 zich van de groepen 7 en 8. In groep 6 is het technisch lezen beduidend minder klassikaal van aard en kiezen leraren vaker voor vormen van differentiatie bij de instructie en/of de verwerking.

Er is ook gekeken naar de samenhang van taalmethode en differentiatievorm. Bij sommige vakonderdelen treden enkele verschillen op. In het ene geval betreffen die verschillen de ene methode en in het andere geval een andere. Een patroon is daarin niet te ontdekken. Deze uitkomst wijkt af van die in de tweede taalpeiling. Toen werd voor de taalmethoden een regelmatig patroon aangetroffen in die zin dat de traditionele methoden (de C-categorie) gepaard gingen met minder klassikaal onderwijs. Het is echter goed verklaarbaar dat dit patroon in de derde peiling niet meer aanwezig is. Er zijn immers ten tijde van de derde peiling nauwelijks meer methoden uit deze categorie in gebruik.

Vormen van differentiatie bij technisch lezen, % leraren per jaargroep

Jaargroep	Klassikaal ¹	Verwerking ²	Instructie en verwerking ³	Individueel ⁴
● 6	36	24	33	7
● 7	51	18	21	9
● 8	59	16	19	6
¹ Klassikaal: In het algemeen krijgen alle leerlingen tegelijkertijd dezelfde instructie en oefenstof. ² Verwerking: De instructie is in het algemeen voor alle leerlingen gelijk; bij de verwerking van de oefenstof wordt gedifferentieerd naar niveau en tempo. ³ Instructie en verwerking: De instructie wordt per niveau- of tempogroep gegeven, eventueel met verdere differentiatie bij de verwerking van de oefenstof. ⁴ Individueel: De instructie wordt individueel gegeven en de oefenstof wordt per leerling bepaald.				

Bij de leesmethoden werd in de tweede taalpeiling geconstateerd dat de modernere methoden (de strategische methoden en de mengvormen) meer differentiatie bij de instructie en verwerking laten zien. Dergelijke regelmatigheden zijn in de derde peiling niet aangetroffen. Dit verschil tussen beide peilingen laat zich niet zo gemakkelijk verklaren.

Op 75% van de scholen is een remedial teacher aanwezig om achterblijvende leerlingen in het taalonderwijs te ondersteunen. De hulp van een remedial teacher neemt af met het oplopen van de jaargroep. In ruim driekwart van de jaargroepen 6 (79%) biedt een remedial teacher ondersteuning tijdens het taalonderwijs, in groep 7 geldt dat nog voor 63% van de scholen en in groep 8 nog slechts voor de helft (49%). Er is geen verschil tussen de strata wat betreft de hulp van een remedial teacher.

Gemiddeld worden iets meer dan drie leerlingen per groep geholpen door een remedial teacher. Twee van deze drie leerlingen krijgen gemiddeld één keer per week remedial teaching. Van de overige leerlingen krijgt het merendeel (gemiddeld 0,8 per groep) nog intensievere hulp, bijna dagelijks tot drie keer per week. De resterende leerlingen die geholpen worden door een remedial teacher (gemiddeld 0,3 per groep), krijgen één tot twee keer per maand hulp. De intensiteit van de hulp maakt geen verschil uit over de jaargroepen of de strata.

Het aantal leerlingen van wie is vastgesteld dat zij dyslectisch zijn, is gering. Gemiddeld gaat het om minder dan één leerling per groep (om precies te zijn: gemiddeld 0,4 per groep). Jaargroep noch stratum verschillen in het aantal dyslectische leerlingen.

Er is in het geheel geen samenhang gevonden tussen de methode en de aanwezigheid en de mate van ondersteuning van een remedial teacher. Ook het aantal leerlingen dat hulp van een remedial teacher krijgt en het aantal dyslectische leerlingen hangt niet samen met de gebruikte taal- of leesmethode.

3.4 Het gebruik van de computer

In de derde peiling is voor het eerst en op bescheiden schaal nagegaan hoe het staat met het gebruik van de computer tijdens het taal- en leesonderwijs. De lezer dient zich te realiseren dat deze gegevens snel gedateerd zullen zijn, omdat de inzet van computers in het basisonderwijs nog sterk in ontwikkeling is. Gemiddeld twee op de drie leraren zeggen computerprogramma's te gebruiken tijdens het taalonderwijs. Zij kunnen daarbij beschikken over bijna drie computers. Jaargroep noch stratum verschillen in het gebruik van computerprogramma's en het aantal computers. Bij de taalmethoden *Taal totaal* en *Taalkabaal* zetten wat minder leraren computerprogramma's in (respectievelijk 52% en 60% van de leraren in groep 8) dan bij de andere frequent gebruikte taalmethoden. De leesmethoden verschillen niet in het gebruik van computerprogramma's.

De programma's die deze scholen inzetten, zijn in aantal zeer omvangrijk en omvatten onder meer programma's die bij specifieke methoden zijn ontwikkeld en spelletjes als galgje en lingo. Het aantal verschillende computerprogramma's per groep is gemiddeld iets meer dan twee.

De leraren hebben ook aangegeven welke leerlingen zij met de computer laten werken. Iets meer dan de helft van de leraren streeft ernaar dat alle leerlingen ongeveer even lang met de computer kunnen werken. Eén op de tien leraren laat daarentegen juist bepaalde groepen leerlingen vaker met de computer werken dan andere leerlingen. In verreweg de meeste gevallen betreft het dan leerlingen die op een of andere wijze als zwak worden bestempeld. Men noemt

bijvoorbeeld taazwakke of spellingzwakke leerlingen. De overige leraren, 37%, zeggen beide situaties te praktiseren. Zij streven ernaar zowel alle leerlingen ongeveer even veel tijd met de computer te laten werken als de computer in te zetten voor specifieke groepen leerlingen. Al met al zegt de overgrote meerderheid van de leraren (90%) er in ieder geval naar te streven dat alle leerlingen ongeveer even lang met de computer kunnen werken.

Gebruik van computers

Frequentie	% leraren
Alle leerlingen ongeveer evenveel tijd	53
Specifieke groepen leerlingen	11
Beide opties	37
Percentage leraren dat computer gebruikt	66
Gemiddeld aantal computers ter beschikking	2,8
Gemiddeld aantal computerprogramma's	2,1

3.5 Enkele aspecten van leesbevordering

In de meeste scholen is een schoolbibliotheek aanwezig. Iets meer dan de helft van deze scholen beschikt over een eigen collectie boeken, in 13% is er een wisselcollectie van de bibliotheekcentrale, en in de overige scholen is zowel een eigen collectie als een wisselcollectie aanwezig. Van bijna één op de drie leraren mogen de leerlingen boeken mee naar huis nemen. De jaargroepen noch de strata verschillen wat betreft deze uitkomsten.

Gemiddeld lezen leraren ruim twee keer per week voor. De frequentie van voorlezen neemt af met het toenemen van de jaargroep. In jaargroep 6 leest de leerkracht 2,5 keer per week voor, in jaargroep 7 is dat 2,2 keer en in jaargroep 8 nog maar 2,1 keer per week. De strata verschillen niet in frequentie van voorlezen. Voordrachten over zelf gelezen boeken houden de kinderen gemiddeld 2 keer per maand. Hierin verschillen noch de jaargroepen, noch de strata.

Iets meer dan driekwart van de leraren laat hun leerlingen deelnemen aan activiteiten in het kader van de kinderboekenweek. Van één op de tien scholen nemen de leerlingen deel aan de schoolronden van de Nationale Voorleeswedstrijd. De Nederlandse Kinderjury trekt leerlingen van 13% van de scholen. Met betrekking tot beide laatstgenoemde activiteiten verschillen de jaargroepen opmerkelijk. Aan beide activiteiten nemen uit de deelnemende scholen van het peilingsonderzoek alleen leerlingen van groep 8 deel, terwijl deze activiteiten in principe voor leerlingen van meerdere jaargroepen zijn bedoeld. De strata verschillen in deelname aan de voorleeswedstrijd. Leerlingen in stratum 3 nemen hieraan beduidend minder deel dan leerlingen in stratum 1 en 2. In stratum 3 betreft het leerlingen van 8% van de groepen 8, in stratum 1 leerlingen van 34% van de groepen 8, en in stratum 2 gaat het om leerlingen van 42% van de groepen 8.

Bij alle aspecten van leesbevordering is nagegaan of er een samenhang is met de gebruikte methode. Dit blijkt nergens het geval te zijn, noch voor de taalmethoden noch voor de leesmethoden.

Aspecten van leesbevordering (% leraren, tenzij anders vermeld)

		Groep 6	Groep 7	Groep 8
Gemiddeld aantal keren voorlezen per week door de leraar	2,3	2,5	2,2	2,1
Gemiddeld aantal keren voordrachten over boeken door leerlingen per maand	2,0			
Activiteiten kinderboekenweek	77%			
Nationale Voorleeswedstrijd	11%	0%	0%	33%
Nederlandse kinderjury	13%	0%	0%	39%
		Stratum 1	Stratum 2	Stratum 3
Nationale Voorleeswedstrijd, groep 8	33%	34%	42%	8%
Aanwezigheid schoolbibliotheek	88%			
● waarvan eigen collectie	52%			
● waarvan wisselcollectie	13%			
● beide	35%			
Boeken mee naar huis	31%			

HOOFDSTUK 4

Hoofdstuk 4

4 LEZEN

Het domein lezen valt uiteen in drie onderwerpen: begrijpend lezen, studerend lezen en technisch lezen. Eerst beschrijven we enkele algemene inhoudelijke zaken met betrekking tot deze drie onderwerpen. Vervolgens gaan we per onderwerp uitvoerig in op de specifieke inhoud, wat de leerlingen kunnen en zouden moeten kunnen en schenken we aandacht aan verschillen in vaardigheid tussen groepen leerlingen.

4.1 INLEIDING

In het domein lezen zijn drie onderwerpen van geletterdheid aan de orde: begrijpend lezen, studerend lezen en technisch lezen. Voor studerend lezen en technisch lezen zijn deelvaardigheidstoetsen beschikbaar. Bij begrijpend lezen is sprake van geïntegreerde toetsen bij vier onderscheiden teksttypen. Deze zijn inhoudelijk relatief complex en behoeven een nadere toelichting in samenhang met elkaar.

In het begrijpend lezen onderscheiden we vier teksttypen: rapporterende, beschouwende en argumentatieve teksten en fictie. Het onderscheid in teksttypen is gebaseerd op het doel van de tekst als geheel (zie hoofdstuk 1). Rapporterende teksten bevatten feitelijke informatie over de werkelijkheid. Voorbeelden zijn verslagen, mededelingen, beschrijvingen en nieuwsartikelen. In een beschouwende tekst geeft de schrijver naast feitelijke informatie over de werkelijkheid tevens zijn opvattingen en standpunten weer. De schrijver reflecteert over de werkelijkheid, interpreteert en trekt conclusies. Voorbeelden van beschouwende teksten zijn boekrecensies, beschouwingen, kritieken en discussies. Argumentatieve teksten zijn gericht op de beïnvloeding van de denkbeelden van de lezer. Dat gebeurt bijvoorbeeld in een protestbrief en in een advertentie. Het kenmerkende van een fictietekst is het gegeven dat er een verbeelde werkelijkheid wordt beschreven, waarmee de schrijver beoogt de lezers te boeien en te vermaken. Voorbeelden zijn verhalen, detectives, sprookjes, avonturenverhalen, literatuur, gedichten.

De in de peiling gebruikte teksten van het zakelijke type zijn grotendeels ontleend aan informatieve tijdschriften, boeken en andere materialen. Voor het onderdeel fictie zijn elders gepubliceerde teksten gebruikt en nieuwe teksten geschreven door auteurs van kinderliteratuur.

De vragen die bij de teksten worden gesteld, kunnen worden beschreven in een toetsmatrijs met een vakinhoudelijke dimensie en een gedragsdimensie. Deze toetsmatrijs weerspiegelt de geïntegreerde opzet van het geheel. De vakinhoudelijke dimensie is de belangrijkste. Deze dimensie geeft aan 'waarover' een vraag wordt gesteld. Er worden drie categorieën van vragen onderscheiden:

- vragen naar woord- en zinsbetekenis (linguïstische vaardigheden): deze vragen betreffen de betekenis van afzonderlijke woorden en de inhoud van mededelingen en verbanden die in één zin staan;
- vragen naar de opbouw en betekenis van grotere tekstgedeelten (tekstuele vaardigheden): deze vragen betreffen grotere tekstgedeelten, van enkele

zinnen tot de tekst in zijn totaliteit; veelal gaat het om verbanden tussen zinnen, bijvoorbeeld in de vorm van verwijzingen tussen zinnen; en verder gaat het hier ook om vragen naar de hoofdgedachte, waarvoor bij de beantwoording de inhoud van een hele alinea of van de hele tekst moet worden betrokken;

- vragen naar de functie van de tekst (functionele vaardigheden): bij deze opgaven gaat het om de rol van de tekst in de situationele context; het betreft meestentijds vragen naar het doel van de schrijver en naar het publiek waarvoor de tekst is geschreven.

De gedragsdimensie heeft betrekking op de wijze waarop de leerling tot het antwoord komt. Er wordt een onderscheid gemaakt in identificatie en productie. Van identificatie is sprake als het antwoord letterlijk in de tekst te vinden is. Er is sprake van productie als de informatie impliciet in de tekst aanwezig is en de leerling deze informatie nog moet bewerken alvorens het antwoord te kunnen formuleren.

Er zijn open vragen en meerkeuzevragen. Bij open vragen moet de leerling het antwoord zelf formuleren, soms in de vorm van één of enkele woorden, soms in de vorm van enkele zinnen. Bij meerkeuzevragen moet de leerling het juiste antwoord kiezen uit een rijtje gegeven alternatieven.

We beschrijven de resultaten van de leerlingen per onderwerp, oftewel per teksttype, in relatie tot de verschillende vraagtypen. De resultaten van de leerlingen worden tegelijk afgebeeld in een figuur. Voor een toelichting op deze figuren verwijzen we naar bijlage 1.

4.2 LEZEN VAN RAPPORTERENDE TEKSTEN

Inhoud

Lezen van rapporterende teksten behelst de vaardigheid om teksten te begrijpen waarin sprake is van feitelijke informatie over de werkelijkheid. De opgavenverzameling bestaat uit zes teksten. Twee teksten zijn afkomstig uit studieboeken. De eerste tekst gaat over de betekenis en functie van geuren die bepaalde dieren achterlaten, de tweede over de eerste mensen die op de maan zijn geland. Twee teksten zijn krantenartikelen. Een hiervan verhaalt over de pogingen om de condor voor uitsterven te behoeden. Het tweede stukje is een berichtje over vandalisme met betrekking tot telefooncellen. Dan is er een tekst uit een jeugdtijdschrift, die ingaat op de functie van de streepjescode op allerlei producten. De laatste tekst gaat over de krant en in het bijzonder over de verschillende mensen die bij een krant werken. De bron van deze tekst is niet bekend. Ter illustratie zijn drie teksten opgenomen, namelijk de tekst uit een studieboek over de betekenis en functie van geuren die dieren achterlaten, getiteld *De taal van de geur*, de tekst over *De krant* en het krantenartikel over vandalisme, *De telefoon*.

De vaardigheid in het begrijpen van rapporterende teksten is vastgesteld op basis van de antwoorden op 21 opgaven. Alle opgaven hebben betrekking op tekstuele vaardigheden, en zijn dus vragen naar de inhoud en opbouw van enkele zinnen, grotere tekstgedeelten en de gehele tekst. Bij de drie voorbeeldteksten behoren elf opgaven. Deze zijn op de vaardigheidsschaal afgebeeld.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst één opgave goed op het totaal van alle 21 opgaven. Het betreft hier een vraag naar een algemene relatie tussen enkele zinnen, waarop het antwoord letterlijk in de tekst is terug te vinden. Van de voorbeeldopgaven beheersen leerlingen op dit niveau twee opgaven matig. Ook hier gaat het om vragen waarop het antwoord letterlijk in de tekst staat en dat in enkele zinnen kan worden teruggevonden. De ene keer gaat het om de betekenis van enkele zinnen (voorbeeldopgave 1), in het andere geval om de relatie reden-verklaring tussen enkele zinnen (opgave 2). Opgaven die betrekking hebben op de betekenis van grotere tekstgedeelten beheerst een leerling op dit niveau onvoldoende.

De gemiddelde leerling beheerst een aantal opgaven waarop het antwoord letterlijk in enkele zinnen van de tekst is terug te vinden goed, waaronder voorbeeldopgave 1. Tegelijk beheerst deze leerling een aantal vragen van dit type matig (bijvoorbeeld opgave 6) of niet (bijvoorbeeld opgave 5). Vragen naar de hoofdgedachte van een alinea of van de gehele tekst beheerst een gemiddelde leerling doorgaans matig, bijvoorbeeld vraag 10. Opgave 9 bij *De krant*, waarin gevraagd wordt naar de hoofdgedachte van een alinea, beheerst een leerling op dit niveau onvoldoende. Ook de moeilijke vraag naar de relatie betreffende de reden-verklaring tussen enkele zinnen (vraag 11 bij *De telefoon*) beheerst de gemiddelde leerling onvoldoende. Wellicht complicerend bij deze laatste opgave is het productieve karakter ervan. De leerling moet de informatie eerst nog bewerken alvorens het antwoord te kunnen formuleren.

De percentiel-90 leerling beheerst het merendeel van de opgaven goed. Sommige vragen kosten een leerling op dit niveau nog enige moeite. Zo beheersen deze leerlingen de moeilijke vraag naar de reden-verklaring bij de tekst over de telefoon (vraag 11) matig, evenals de vraag naar de hoofdgedachte van een alinea bij de tekst over de krant (vraag 9).

Standaarden

De standaard **Voldoende** ligt tussen de schaalwaarden 278 en 298. Uitgaande van de mediaan (op vaardigheidsscore 278) is er sprake van voldoende beheersing van de kerndoelen wanneer de leerlingen de eerste drie voorbeeldopgaven goed beheersen. De opgaven 4 tot en met 10 moeten volgens de beoordelaars op dit niveau matig beheerst worden. De laatste voorbeeldopgave behoeft op het niveau van deze standaard niet beheerst te worden. Ongeveer 30% van de leerlingen voldoet aan deze standaard. Dat is een bijzonder groot verschil met de beoogde 70 tot 75% van de leerlingen die de kerndoelen in voldoende mate zouden moeten beheersen (zie paragraaf 2.4). Zeker op dit niveau vallen de leesprestaties van de leerlingen de beoordelaars dus tegen. Het is onduidelijk waarom de beoordelaars juist bij dit onderwerp de standaard Voldoende zo hoog hebben gelegd.

De mediaan van de standaard **Minimum** ligt op vaardigheidsscore 229. Dat betekent dat de leerlingen op het niveau van deze standaard de eerste voorbeeldopgave goed zouden moeten beheersen en de opgaven 2, 3, 4, 6 en 7 matig. De overige opgaven vallen buiten het bereik van deze standaard. Volgens de definitie zou dit niveau door 90 tot 95% van de leerlingen bereikt moeten worden. In werkelijkheid bereikt ongeveer 70% van de leerlingen deze standaard. Ook bij deze standaard is dus sprake van een verschil met wat de beoordelaars zouden willen.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Lezen van rapporterende teksten



De taal van geur

- 1 Zoogdieren gebruiken geuren onder meer om hun gebied aan te duiden én om soortgenoten duidelijk te maken welke status ze hebben en hoe ze dientengevolge behandeld wensen te worden. Dat laatste is zelfs in het hartje van de stad dagelijks waar te nemen. Hoofdpersoon: de hond. Honden
- 5 hebben, zoals bekend, de soms irriterende gewoonte veelvuldig te urineren tegen bomen, lantaarnpalen, hekken, muren, autobanden, ja, tegen wat eigenlijk niet? Ze doen dat echter lang niet altijd omdat ze zo hoognodig moeten. Immers, bij hoge nood is een hondenblaas snel gelegegd en het is onmogelijk dat het dier honderd meter verderop alweer aandrang heeft.
- 10 Honden gebruiken echter hun urine als een soort uithangbord. Daarop schrijven ze zo iets als: 'Dit is Fikkies terrein'. Dat staat er zo klaar en duidelijk, dat een soortgenoot de mededeling onmogelijk kan negeren. Meestal echter is hij niet bereid Fikkies aanspraken op het gebied zonder meer te erkennen; zo zijn honden niet. Maar wat moet hij doen? De geurvlag van zijn voorganger
- 15 uitwissen is onmogelijk. Maar wat wél kan, is haar overtreffen door hoger te mikken en dat gebeurt dan ook. Vooral in de paartijd houden honden in een bepaalde wijk complete 'geurduels', waarbij het dier dat het hoogst komt, wint. Dat dit soort mededelingen werkelijk inhoud heeft, blijkt als een klein hondje het toernooiveld betreedt. Eén snuffel is voor de peuter voldoende om
- 20 te ontdekken dat hij zijn meester heeft gevonden. Hij maakt spoorstrags rechtsomkeert en verdwijnt met de staart tussen de (te korte) poten.

Iets soortgelijks vinden we bij nijlpaarden. Deze kolossale dieren hebben een eigenaardige gewoonte. Aan het einde van de dag hijsen ze zich uit het water waarin ze verkoeling hebben gezocht tegen de tropische warmte van hun woon-

- 25 gebied en slepen ze zich hijgend en snuivend de oever op. Ze hebben daar vaste mestplaatsen. De oudere mannetjes gaan er eens goed voor staan en beginnen met hun staart het mengsel van urine en uitwerpselen zo ver mogelijk in het rond te slingeren. Het merkwaardige is dat deze smerige gewoonte (in onze ogen dan!) alleen wordt aangetroffen bij de wat oudere,
- 30 sterke mannetjes. De wijfjes en de jonge mannetjes houden het netjes en laten hun keutels voor wat ze zijn. Het doel van deze gedragswijze is de zoölogen nog niet helemaal duidelijk, maar er zijn wel tekenen die in een bepaalde richting wijzen. Want in de bronstijd gebruiken geslachtsrijpe mannetjes dit merkwaardige gedragspatroon ook om wijfjes te imponeren. Als er enkele
- 35 bijeen zijn, gaan ze zelfs complete mestduels aan, waarbij degene wint die zijn mest het verst kan wegslingeren. De andere ruimen dan zonder protest het onwelriekende veld.

- Zeer veel zoogdieren gebruiken geuren om hun gebied af te bakenen. De geurvlaggen die ze aanbrengen, zijn een soort grenspalen met daarop de
- 40 mededeling: hier begint mijn gebied, waag je niet verder of het is vechten geblazen! Ook hier hebben we te maken met een ingenieuze uitvinding van de natuur. Doordat soortgenoten elkaars gebiedsgrenzen over het algemeen respecteren, wordt onnodig krachtsverspilling door onderlinge strijd voorkomen.

Bron: Wonderen van de diertaal, 1974

Door: Jac. G. Constant

- 1 In de tekst staat: *Honden gebruiken echter hun urine als een soort uithangbord.* (r. 10)
Welke van onderstaande zinnen betekent ongeveer hetzelfde?

- A Dat dit soort mededelingen werkelijk inhoud heeft, blijkt als een klein hondje het toernooiveld betreedt. (r. 18, 19)
- B Want in de bronstijd gebruiken geslachtsrijpe mannetjes dit merkwaardige gedragspatroon ook om wijfjes te imponeren. (r. 33, 34)
- C* De geurvlaggen die ze aanbrengen zijn een soort grenspalen met daarop de mededeling: hier begint mijn gebied, waag je niet verder of het is vechten geblazen! (r. 38 t/m 41)
- D Ook hier hebben we te maken met een ingenieuze uitvinding van de natuur. (r. 41, 42)

- 2 Waarom maakt *Hij* (r. 20) spoorstrags rechtsomkeert en verdwijnt met de staart tussen de poten?

- A Omdat hij vindt dat de geurvlag van zijn voorganger vies ruikt.
- B* Omdat hij gemerkt heeft dat hij te maken heeft met een grotere hond.
- C Omdat hij in een andere wijk aan een geurduel wil meedoen.
- D Omdat hij de mededeling leest: 'Dit is Fikkies terrein.'

3 Met welke van de onderstaande zinnen kun je het volgende stukje tekst het beste samenvatten: *Dat laatste ... onmogelijk kan negeren.*? (r. 3 t/m 12)

- A* Honden geven met hun urine aan wat ze als hun gebied beschouwen.
- B Honden zijn erg bang om elkaars gebied te betreden.
- C Honden urineren tegen vrijwel alle voorwerpen die ze tegenkomen.
- D Honden plaatsen alleen in het hartje van de stad geurvlaggen.

4 Eén van de onderstaande beweringen is juist. Welke bewering is juist?

- A Jonge mannetjes houden mestduels om de oudere mannetjes uit te schakelen.
- B Wijfjes imponeren de mannetjes door hun keutels te laten voor wat ze zijn.
- C De mestduels hebben volgens de zoölogen geen enkele betekenis.
- D* Oudere mannetjes houden mestduels om te bepalen wie het sterkst is.

5 In de tekst staat: *Deze kolossale dieren hebben een eigenaardige gewoonte.* (r. 22, 23)
Schrijf het gedeelte van de zin op waarin staat wat die eigenaardige gewoonte is.

... (met hun staart) het mengsel van urine en uitwerpselen zo ver mogelijk in het rond slingeren (*)

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

De krant

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

- Daarnaast zijn er redacteurs. Zo heb je bij de meeste kranten een redacteur 10 buitenland. Al het nieuws over gebeurtenissen in het buitenland komt bij hem terecht. Hij beslist wat daarvan in de krant komt te staan. Vaak maakt hij de artikelen korter. Voor de verschillende onderdelen van een krant (men noemt dat rubrieken) zijn er zo telkens afzonderlijke redacteurs.

Grote kranten hebben journalisten in dienst, die vaste taken hebben.

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

- De financiële kant tenslotte is een zaak van de directie. Uit de binnenkomende 25 gelden van reclame, advertenties, abonnementen en de losse verkoop moet alles wat bij de krant gebeurt, betaald worden: lonen van personeel, drukken van de krant, enzovoort. Dat gebeurt allemaal onder leiding van de directie.

Bron: onbekend

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

Schrijf het antwoord hieronder op.

de hoofdredacteur

7 Wat wil de schrijver met deze tekst vooral duidelijk maken?

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

Vervolg voorbeelden bij
de vaardigheidsschaal
Lezen van
rapporterende teksten

8 Wie worden bedoeld met: *Deze mensen?* (r. 21)

- A lezers
- B journalisten
- C* correspondenten
- D redacteurs

9 In welke zin van deze tekst staat
wat de belangrijkste taak van een
redacteur is?
Schrijf deze zin hieronder op.

Hij beslist wat daarvan in de krant
komt te staan. (*)

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider
dan hier is weergegeven.

Telefoon

De PTT gaat een aantal 'vandalgevoelige' telefoons verplaatsen. Onderzoekers van de rijksuniversiteit van Leiden menen dat soms een verhuizing naar de overkant van de weg al genoeg zal zijn.

Volgens de onderzoekers zoeken vandalen telefoons niet speciaal op om ze te vernielen, maar doen ze dat pas als ze er 'toevallig' — bijvoorbeeld bij een dancing — eentje tegenkomen. De PTT moet wel verwijfsbordjes plaatsen om te voorkomen dat omwonenden de cel niet meer kunnen vinden.

Bron: Parool, 14-10-1987

10 De onderzoekers onderzochten op
welke manier ...

- A cellen naar de andere kant van de straat verplaatst kunnen worden.
- B* de vernieling van cellen kan worden voorkomen.
- C de verplaatste cellen door bewoners kunnen worden teruggevonden.
- D verwijfsbordjes zouden moeten worden aangebracht.

11 Waarom is een verhuizing van
vandalgevoelige telefoons
naar de overkant van de straat
veelal voldoende?
Schrijf het antwoord hieronder op.

omdat vanden (mensen) telefoon-
cellen kapot maken als ze deze
toevallig op hun weg tegenkomen

De standaard **Gevorderd**, ten slotte, geeft aan welke opgaven het niveau van het basisonderwijs overschrijden. De mediaan voor deze standaard ligt op vaardigheidsscore 347. Dat betekent dat een goede beheersing van de moeilijkste voorbeeldopgave, opgave 11, volgens het panel van beoordelaars de kerndoelen voor het lezen en begrijpen van rapporterende teksten overstijgt. Gelet op de mediaan bereikt niet meer dan een paar procent van de leerlingen een vaardigheidsniveau bij dit onderwerp dat de kerndoelen voor het basisonderwijs overstijgt.

Verschillen tussen leerlingen

Er is een behoorlijk verschil tussen leerlingen als we kijken naar hun formatiegewicht (1.00, 1.25 en 1.90). Vergelijken we de prestaties van de onderscheiden groepen leerlingen met de standaard Voldoende, dan zien we dat ongeveer 30% van de 1.00-leerlingen deze standaard bereikt, terwijl nauwelijks 10% van de 1.90-leerlingen deze standaard bereikt. De gemiddelde 1.90-leerling beheerst alleen de eerste voorbeeldopgave goed, de gemiddelde 1.00-leerling daarentegen de eerste drie voorbeeldopgaven. Qua positie bevindt de gemiddelde 1.25-leerling zich tussen de gemiddelde 1.00- en 1.90-leerling in. Van de 1.25-leerlingen bereikt ongeveer 15% de standaard Voldoende. Jongens en meisjes verschillen in geringe mate in hun prestaties bij het lezen van rapporterende teksten. Het vaardigheidsniveau van jongens ligt iets hoger dan dat van meisjes.

De thuistaal van de leerlingen maakt verschil uit, in het bijzonder wanneer de leerlingen thuis een mengeling van verschillende talen spreken of een

buitenlandse taal. Leerlingen die thuis Nederlands of een variant van het Nederlands spreken, verschillen maar weinig in hun prestaties. Wanneer leerlingen thuis een mengeling van talen spreken, is sprake van een lager vaardigheidsniveau dan bij de twee eerder genoemde groepen, terwijl leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken een nog lager vaardigheidsniveau bereiken.

De verschillen tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen zijn groot. Van de niet-vertraagde leerlingen behaalt ongeveer 30% de standaard Voldoende, terwijl dat voor slechts ongeveer 10% van de leerlingen geldt die zijn blijven zitten. Het verschil in vaardigheidsniveau tussen beide groepen leerlingen bedraagt dertig punten op de vaardigheidsschaal.

Bij het lezen van rapporterende teksten is nauwelijks sprake van verschil in vaardigheidsniveau in de beide peilingsjaren, 1993 en 1998.

4.3 LEZEN VAN BESCHOUWENDE TEKSTEN

Inhoud

In een beschouwende tekst geeft de schrijver naast feitelijke informatie ook zijn standpunten en opvattingen over die informatie weer. Er zijn vijf teksten van het beschouwende teksttype. Twee teksten komen uit jeugdtijdschriften.

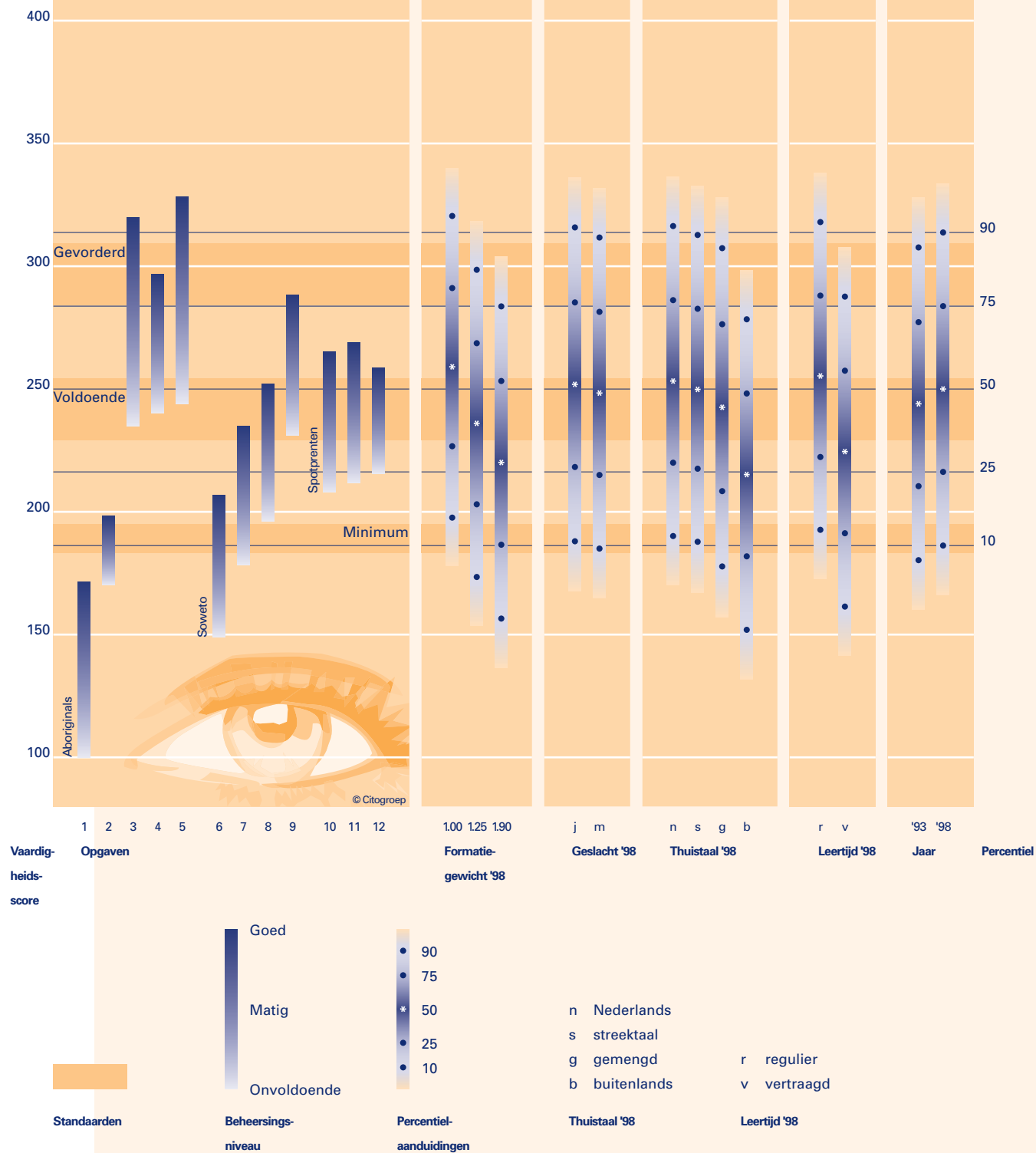
De eerste tekst schetst heel in het kort iets over de geschiedenis en de huidige positie van aboriginals. De tweede is een bespreking van een boek over de apartheid in Zuid-Afrika. Twee andere teksten zijn oorspronkelijk in studieboeken gepubliceerd. De een is een beschouwing over de functie van spotprenten en cartoons, de tweede een vrij lange tekst over het ontstaan van de milieuorganisatie Greenpeace. De vijfde en laatste tekst is een krantenartikel waarin ingegaan wordt op de teloorgang van de natuur ten gevolge van ingrijpen van de mens door de eeuwen heen. Het illustratiemateriaal bij dit teksttype bestaat uit drie teksten, namelijk het artikel uit een jeugdtijdschrift *Aboriginals verdreven*, de boekbespreking *Een jongen van Soweto* en de studietekst *Spotprenten*. De vaardigheid in het lezen en begrijpen van beschouwende teksten is vastgesteld op basis van de antwoorden op 20 opgaven. De meeste vragen hebben betrekking op de inhoud en opbouw van grotere tekstdelen. Verder zijn er vier vragen naar de zinsbetekenis en drie naar de functie van de tekst. Twaalf opgaven zijn als voorbeeld op de vaardigheidsschaal opgenomen.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst één opgave van de gehele verzameling goed, en dat is vraag 1 bij de tekst over de *Aboriginals*. Het betreft hier een vraag naar de betekenis van een zin. Verder beheerst een leerling op dit niveau in totaal zes opgaven matig. Het gaat hier om vragen van gevarieerde aard, bijvoorbeeld om de betekenis van enkele zinnen (vraag 2 bij *Aboriginals*), om de middel-doelrelatie tussen enkele zinnen (vraag 6 bij *Soweto*), en om de hoofdgedachte van de gehele tekst (vraag 7 bij *Soweto*).

De gemiddelde leerling beheerst op het totaal zeven opgaven goed, waarvan er vier als voorbeeld zijn opgenomen (opgaven 1, 2, 6 en 7). Alle overige opgaven beheerst de gemiddelde leerling matig. Het moge duidelijk zijn dat deze matig beheerste opgaven alle inhoudelijke aspecten beslaan; het gaat om zowel linguïstische, als tekstuele en functionele vaardigheden.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Lezen van beschouwende teksten



Aboriginals verdreven

- 1 *Het waren de Nederlanders die voor het eerst met de aboriginals (oorspronkelijke bewoners) van Australië kennismaakten. In 1606 schreef schipper Janszoon in zijn logboek: 'Er is nergens goud te vinden. Er zijn alleen woeste kusten, kale grond en bijzonder wilde inboorlingen.' Dus vertrok hij weer.*
- 5 De Engelsen hadden meer belangstelling. In 1835 'kochten' ze van de aboriginals 240.000 hectare land. Daarvoor betaalden ze 40 dekens, 130 messen, 62 scharen, 42 bijlen en 250 zakdoeken. De aboriginals kochten of verkochten zelf nooit land. Ze namen daarom aan dat ze gewoon op hun land konden blijven wonen.
- 10 Maar dat de Engelsen daar anders over dachten, bleek toen ze de aboriginals van hun land verdreven en hun gebied met prikkeldraad afzetten. Zoiets hadden de aboriginals nog nooit meegemaakt. Sindsdien zijn de aboriginals meer en meer van hun land verdreven. Ze moesten weg omdat de blanken in hun gebied olie of waardevolle mineralen vonden. Alleen op de meest onvruchtbare stukken land werd het de aboriginals toegestaan te wonen.
- Er is sinds 1606 niet veel veranderd. Nog steeds worden de aboriginals door de blanken niet serieus genomen en als tweederangs burgers beschouwd.

Bron: Samsam nr. 9, november 1986

Door: Herman de Boer

- 1 Wat hoopte schipper Janszoon in Australië te vinden?
Schrijf het antwoord hieronder op.
- goud
- 2 In de tekst staat: *Zoiets hadden de aboriginals nog nooit meegemaakt.* (r. 12)
Wat bedoelt de schrijver hiermee?
- A Dat ze zoveel goederen kregen voor een stuk land.
B Dat er olie of waardevolle mineralen op hun gebied waren gevonden.
C Dat de Engelsen op de onvruchtbare grond wilden wonen.
D* Dat ze verdreven werden en hun gebied met prikkeldraad werd afgezet.
- 3 Wat wil de schrijver met deze tekst vooral duidelijk maken?
- A* Dat de aboriginals tot op heden slecht zijn behandeld.
B Dat de blanken naar Australië kwamen om handel te drijven.
C Dat de Nederlanders Australië ontdekt hebben.
D Dat de aboriginals de oorspronkelijke bewoners zijn.

- 4 Waarom is het woordje *kochten* (r. 5) tussen aanhalingstekens geplaatst?

- A* Omdat de schrijver de koopsom belachelijk laag vindt.
B Omdat de schrijver de koopsom belachelijk hoog vindt.
C Omdat de aboriginals de koopsom belachelijk laag vonden.
D Omdat de aboriginals de koopsom belachelijk hoog vonden.

- 5 Naar welke zin of gedeelte van een zin verwijst het woordje *daar*? (r. 10)

- A ... die voor het eerst met de aboriginals van Australië kennismaakten. (r. 1, 2)
B Er zijn alleen woeste kusten, kale grond en bijzonder wilde inboorlingen. (r. 3, 4)
C De aboriginals kochten of verkochten zelf nooit land. (r. 8)
D* ... dat ze gewoon op hun land konden blijven wonen. (r. 9)

Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Lezen van
beschouwende teksten

Vervolg voorbeelden bij
de vaardigheidsschaal

Lezen van
beschouwende teksten

Een jongen van Soweto

1 Een jongen van Soweto, Karin-Lis Svarre; vertaald uit het Engels door Eveline Deirkauf en Keith Pieterse; uitgegeven in 1983 door het Wereldvenster. 32 pagina's.
Winkelprijs f 10,-

5 De eerste regels van dit boekje:
Jozef woont in Zuid-Afrika. Hij is twaalf jaar oud en hij is zwart. In Zuid-Afrika is de huidkleur belangrijk, omdat de blanke minderheid die de macht heeft, besloten heeft dat de verschillende rassen volkomen gescheiden moeten leven.
10 *Dit wordt apartheid genoemd.*

Een boekje dus over een zwart jongetje dat op bijna ieder moment van de dag merkt wat het betekent om door zijn huidkleur minderwaardig gevonden te worden. Althans in het land waar hij woont, Zuid-Afrika, waar ondanks het feit dat
15 er ruim 21 miljoen negers wonen, de 4,5 miljoen blanken het voor het zeggen hebben.

Hoe het is te leven onder een apartheidsregime, wordt duidelijk uit de beschrijving van het dagelijks leven van het jongetje Jozef. Zijn leven thuis, op school en in de
20 straten van Soweto, zijn woonplaats (waar twee maal zo veel mensen wonen als in Amsterdam). Tussen die verhaaltjes door wordt uitgelegd hoe en waarom de apartheid is ontstaan en waarom in 1976 voor het eerst scholieren zich tegen de apartheid verzetten en er relletjes ontstonden waarbij
25 onder de schooljeugd veel doden en gewonden vielen. Een boekje dat iedereen beslist moet hebben gelezen (en bekeken, want er staan prachtige kleurenfoto's in) om precies te weten hoe apartheid is.

6 Waardoor is de apartheid (r. 10) ontstaan?

- A* De blanke minderheid heeft hiertoe besloten.
- B De zwarte minderheid heeft hiertoe besloten.
- C De scholieren hebben hiertoe besloten.
- D Het jongetje Jozef heeft hiertoe besloten.

7 Wat wil de schrijver van het boek 'Een jongen van Soweto' de lezers vooral duidelijk maken?

- A Dat er veel zwarte mensen in Soweto wonen.
- B* Wat het betekent om onder apartheid te leven.
- C Wat de rellen in Soweto voor gevolgen hadden.
- D Dat de blanken in Zuid-Afrika de macht hebben.

8 Schrijf de zin op waaruit je kunt opmaken dat Soweto geen klein dorp is.

waar twee maal zoveel mensen wonen als in Amsterdam

9 In welke zin staat hoe de schrijver van dit artikel het boekje vindt? Schrijf deze zin hieronder op.

Een boekje dat iedereen beslist moet hebben gelezen

De percentiel-90 leerling heeft nog maar weinig moeite met de vragen bij het beschouwende teksttype. Twee opgaven beheerst een leerling op dit niveau matig, de overige allemaal goed. De matig beheerste opgaven zijn vragen bij de tekst over de *Aboriginals*. Opgave 3 bij deze tekst is een vraag naar de functie van de tekst, opgave 5 betreft een complexe verwijzing in de tekst.

Spotprenten

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

In vrije landen, zoals Nederland, gebeurt dat niet. Hier is immers vrijheid

15 van meningsuiting. Cartoons zijn vaak erg grappig, maar er zit toch altijd kritiek in. Kritiek op een persoon of toestand. Die kritiek kan licht spottend zijn. We spreken dan van ironie. Maar de kritiek kan ook erg scherp zijn. Dan spreken we van sarcasme.

Een cartoon dat uitgelegd moet worden, is slecht gemaakt. Maar het kan

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

De meeste cartoons in de Nederlandse bladen zijn leuk om te zien. Je

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

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

10 Aan welke eis moet een cartoon ten minste voldoen?

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

11 De cartoonist wil met zijn tekeningen vooral bereiken dat de mensen ...

- A* gaan nadenken over het onderwerp.
- B het met hem eens zullen zijn.
- C om zijn werk zullen lachen.
- D zijn werk belangrijk zullen vinden.

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

Schrijf het antwoord hieronder op.

de regering

Vervolg voorbeelden bij de vaardigheidsschaal
Lezen van beschouwende teksten

Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** ligt op vaardigheidsscore 244. Deze waarde duidt erop dat er sprake is van een voldoende beheersing van de kerndoelen wanneer de leerlingen opgaven zoals 1, 2, 6, 7 en 8 goed beheersen. De opgaven 3 – 5 en 9 – 12 moeten volgens de beoordelaars op het niveau van deze standaard matig beheerst worden. Iets meer dan 50% van de leerlingen voldoet aan deze standaard, terwijl het beoogde percentage 70 tot 75% bedraagt. De mediaan van de oordelen voor de standaard **Minimum** ligt op vaardigheidsscore 189. Dit betekent dat leerlingen op het niveau van deze standaard voorbeeldopgave 1 goed moeten beheersen en de opgaven 2, 6 en 7 matig. De

overige opgaven hoeven op dit niveau niet beheerst te worden. Iets minder dan 90% van de leerlingen bereikt deze standaard, waarmee het beoogde percentage van ten minste 90% van de leerlingen bijna wordt bereikt bij dit onderwerp. De mediaan van de standaard **Gevorderd** ligt op vaardigheidsscore 294. Volgens de beoordelaars betekent dit dat vrijwel alle opgaven op het niveau van deze standaard goed moeten worden beheerst. Twee voorbeeldopgaven (opgaven 3 en 5) moeten op dit niveau matig beheerst worden en overstijgen daarmee volgens de beoordelaars de kerndoelen voor het basisonderwijs bij dit onderwerp. Ongeveer 20% van de leerlingen bereikt bij het lezen van beschouwende teksten een vaardigheidsniveau dat de kerndoelen voor het basisonderwijs overstijgt.

Verschillen tussen leerlingen

Er is een redelijk groot verschil tussen leerlingen op basis van hun formatiegewicht. Vergeleken met de standaard Voldoende bereikt ongeveer 60% van de 1.00-leerlingen de standaard Voldoende, van de 1.25-leerlingen ongeveer 40% en van de 1.90-leerlingen ongeveer 30%.

Jongens en meisjes verschillen weinig. Het verschil bedraagt drie tot vier punten op de vaardigheidsschaal in het voordeel van de jongens.

Wat thuistaal betreft, valt in het bijzonder het verschil op in de prestaties van de leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken in vergelijking met de andere drie groepen leerlingen. Het verschil bedraagt dertig tot veertig punten op de vaardigheidsschaal. Leerlingen die thuis Nederlands of een variant van het Nederlands spreken, verschillen maar weinig, terwijl het verschil van deze beide groepen met de groep leerlingen die thuis een mengeling van talen spreken ook betrekkelijk gering is. Dit verschil bedraagt ongeveer tien punten op de vaardigheidsschaal.

Het verschil tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen is ook bij dit onderwerp groot en bedraagt ongeveer dertig punten op de vaardigheidsschaal in het voordeel van de niet-vertraagde leerlingen.

Het vaardigheidsniveau van de leerlingen in de jaren 1993 en 1998 verschilt weinig. In 1998 ligt het niveau over de gehele linie enkele schaalpunten hoger dan in 1993.

4.4 LEZEN VAN ARGUMENTATIEVE TEKSTEN

Inhoud

Een argumentatieve tekst heeft de bedoeling de denkbeelden van de lezer te beïnvloeden. Het gaat bij dit teksttype enerzijds om betogende stukjes, anderzijds om reclame-uitingen. In totaal zijn er zestien teksten. Acht teksten zijn betogend van aard. De eerste gaat over het nut van een jeugdcyclopedie en komt van de jeugdpagina van een krant. De tweede tekst is afkomstig uit een tijdschrift voor volwassenen en gaat in op een actie tegen het kappen van tropische regenwouden. In de volgende tekst probeert de schrijver de lezer ervan te overtuigen dat mensen apen zijn. De tekst stond oorspronkelijk in een tijdschrift. De vierde tekst komt uit een huis-aan-huis-folder en gaat over de inzameling van oud papier. De vijfde tekst behandelt de vraag waarom de schrijver lid wil zijn van een vereniging voor dierenbescherming en is afkomstig uit het jubileumboek van de betreffende vereniging. Dan is er een tekst

afkomstig uit een studieboek, die oorspronkelijk als een ingezonden brief in een regionaal dagblad stond. De tekst gaat over de voordelen van de hogesnelheidstrein. De zevende tekst komt uit een folder en roept op lid te worden van een scholierenactie. De laatste tekst is eigen werk en gaat in op verschillende mogelijkheden om een regenachtige, vrije woensdagmiddag zinvol te besteden. De overige teksten zijn reclame-uitingen, die de bedoeling hebben de lezer aan te zetten tot de aanschaf van bepaalde producten. Achtereenvolgens gaat het om hondenbrokken, een middel om honden en katten weg te jagen van plaatsen waar ze hun behoefte willen doen, een soort mayonaise, toiletblokjes, een huishoudelijk schoonmaakmiddel, een mierenlokdoosje, een abonnement op een jeugdtijdschrift en een advertentie over uitzendwerk.

Zeven teksten dienen als voorbeeldmateriaal. Van betogende aard zijn de teksten met de titels *Het naslagwerk voor de jeugd* over de jeugencyclopedia, *De HST in Nederland* over de hogesnelheidstrein en *Wijkbewoners*, over de inzameling van oud papier. De andere vier voorbeeldteksten zijn reclame-uitingen. *Foetsie* is een product om ervoor te zorgen dat honden en katten hun behoeften niet doen op plaatsen waar men dat niet wil, *Sticks* een mierenverdelgingsmiddel en de tekst *Werkpret* maakt reclame voor uitzendwerk. *De vrolijke Scholier*, ten slotte, wil de lezer abonnee maken op een jeugdtijdschrift.

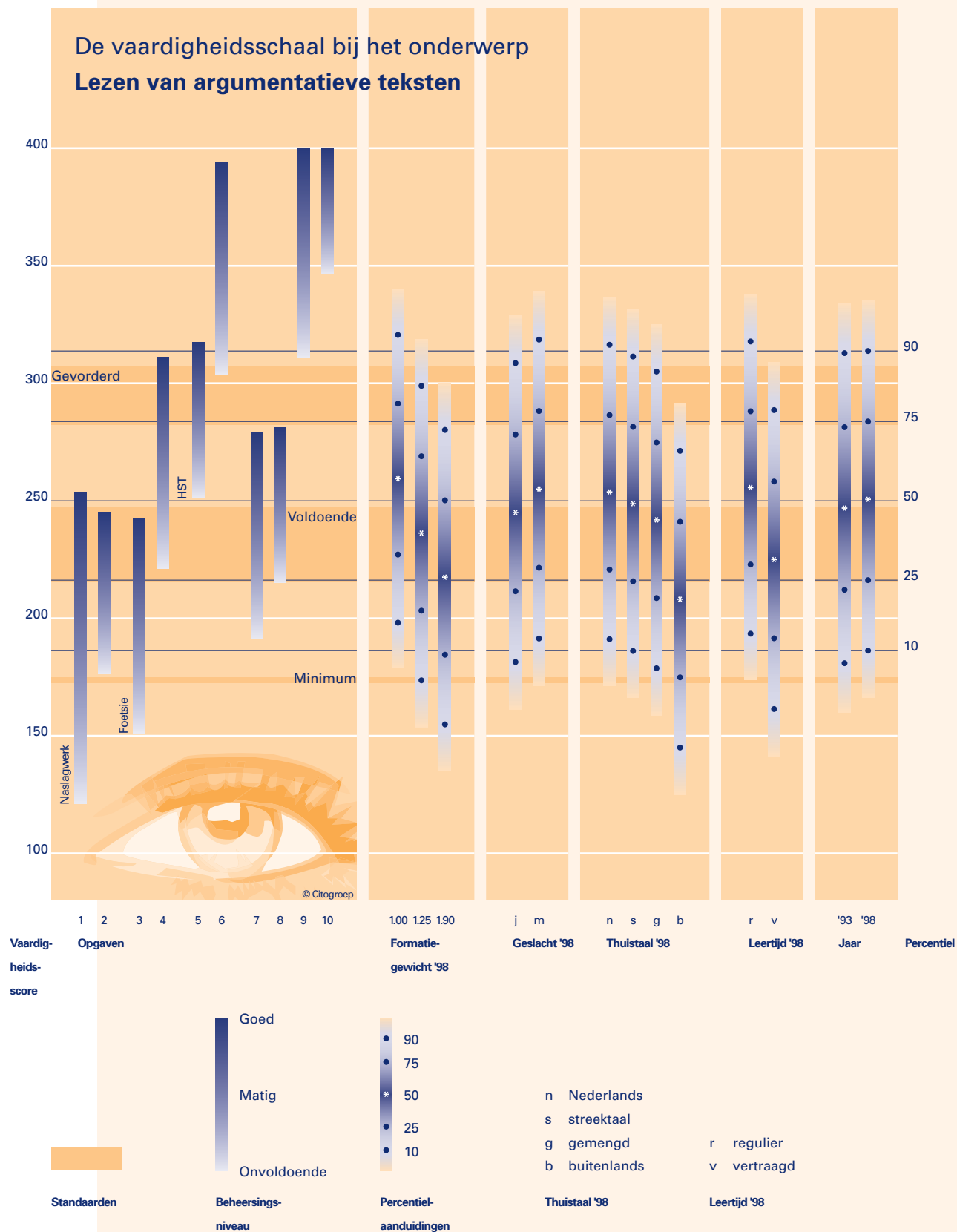
De vaardigheid in het lezen en begrijpen van argumentatieve teksten is vastgesteld op basis van de antwoorden op 24 opgaven. In vergelijking met het rapporterende en beschouwende teksttype komen bij het argumentatieve teksttype betrekkelijk veel vragen van functionele aard voor, negen in totaal. De overige vragen betreffen tekstuele aspecten. Tien opgaven dienen als voorbeeldmateriaal.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst geen enkele opgave goed. Vijf opgaven uit het geheel worden door een leerling op dit niveau matig beheerst, waarvan er drie als voorbeeld zijn opgenomen. De aard van deze drie voorbeeldopgaven is gevarieerd. Twee opgaven zijn van tekstuele aard. De eerste voorbeeldopgave (vraag 1 bij *Het naslagwerk*) betreft de betekenis van enkele zinnen, de derde voorbeeldopgave de hoofdgedachte van de gehele tekst (vraag 3 bij *Foetsie*). De tweede vraag bij *Het naslagwerk* is een vraag naar de functie van de tekst. De overige vragen beheerst een leerling op dit niveau onvoldoende.

De gemiddelde leerling beheerst van het totaal zes opgaven goed en zes matig, terwijl twaalf opgaven te moeilijk zijn. Ook hier zijn de opgaven weer gespreid wat betreft de aard van de vraagtypen. Zo betreft de matig beheerste voorbeeldopgave 7 een vraag naar de relatie reden-verklaring tussen enkele zinnen en is de goed beheerste opgave 4 (bij *Foetsie*) een vraag naar de functie van de tekst.

De percentiel-90 leerling beheerst in totaal elf opgaven goed, zeven opgaven matig en zes onvoldoende. Zoals steeds is ook hier in de groepering van de opgaven geen patroon te ontdekken. De inhoudelijke aard van de opgaven vertoont geen verband met de mate van beheersing.



Hét naslagwerk voor de jeugd



In deze fraai geïllustreerde encyclopedie staan de moderne natuurwetenschappen en technologie centraal. De onderwerpen zijn veelal in een thematisch kader geplaatst, bijvoorbeeld dat van de geschiedenis, de geologie of de eigen omgeving en ervaringswereld. Daardoor is een zeer levendig geheel ontstaan, vlot geschreven en rijkelijk voorzien van kleurenfoto's, tekeningen en diagrammen. Jeugdencyclopedie 'Weet Raad' bestaat uit 8 gebonden delen, elk 64 bladzijden, die samen een compleet beeld geven van de huidige kennis van de behandelde onderwerpen.

PLUK EEN BOEK EN JE WEET HET!

Vroeger, en dat is niet eens zo lang geleden, moest alles uit het hoofd worden geleerd. Uren-, dagenlang probeerde ik rijtjes plaatsnamen, woorden, historische gebeurtenissen, jaartallen en moeilijke woorden in mijn hoofd te stampen. Of ik het begreep deed er niet toe, als het er maar in zat. De dag erna kon ik het zonder nadenken allemaal opdreunen.

→ Wat jammer als je jaren later gaat beseffen dat al dat gestamp voor niets is geweest. Als je iets wilt weten, loop je naar de kast, je 'plukt een boek, zoekt op en je weet het'!

Natuurlijk is het leuk en goed als je veel weet. Maar niemand weet alles. Iedereen zal af en toe iets in een boek moeten opzoeken. Eigenlijk is het enige dat je in je hoofd moet stampen en het belangrijkste dat je uit je blote hoofd moet weten: dat je alles op kunt zoeken: bijvoorbeeld in de Jeugdencyclopedie 'Weet Raad'. Al honderden jaren wordt alles opgeschreven en er zijn al miljarden boeken gedrukt en uitgegeven. Ook nu gebeurt dat nog elke dag. Ook boeken om even snel iets op te zoeken zoals encyclopedieën. In mijn werk, bij de krant kunnen we niet zonder naslagwerken. Of weet jij uit je hoofd wanneer de eerste trein reed? Ik niet (meer)! Daar hebben we nou die boeken voor. En wat staat er als antwoord in de Jeugdencyclopedie 'Weet Raad'? In 1808 en hij reed 20 kilometer per uur.

Maak je hoofd vrij voor leuke en creatieve ideeën en laat de jeugdencyclopedie 'Weet Raad' je vertellen wat je niet weet.

Bart van Duin
medewerker jeugdpagina van de Wereldkrant.

1 Wat vindt de schrijver van dit stukje jammer? (zie pijltje)

- A Dat in zijn jeugd geen jeugdencyclopedie was.
- B Dat de Stadskrant er nog niet was toen hij op school zat.
- C Dat niet iedereen de jeugdencyclopedie thuis heeft.
- D* Dat hij vroeger zoveel voor niets uit zijn hoofd heeft geleerd.

2 Wat wil de schrijver van dit artikel je vooral duidelijk maken?

- A Dat het natuurlijk leuk en goed is als je veel weet.
- B Dat je de jeugdpagina van de Stadskrant moet lezen om veel te weten.
- C Dat je vooral zoveel mogelijk in je hoofd moet stampen.
- D* Dat het verstandig is de jeugdencyclopedie 'Weet Raad' te kopen.

Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Lezen van
argumentatieve teksten



WEG WEZEN JONGEN!
HIER ZIT EEN
LUCHTJE AAN.....

foetsie!

Foetsie is een produkt waarmee u honden en katten weg kunt houden van plaatsen waar ze overlast bezorgen. Zonder bij de dieren schrikreacties te veroorzaken, verjaagt Foetsie door zijn speciale geur honden en katten van die plaatsen waar ze regelmatig hun behoefte doen. Talloze tests hebben bewezen dat Foetsie echt werkt! Dus als u een eind wil maken aan het honden en katten pies- en poepprobleem: probeer FOETSIE!!

FOETSIE zit in een milieuvriendelijk spraybusje zonder gas:
't Werkt op lucht.

Verkrijgbaar bij drogisterijen, tuincentra en dierenspeciaalzaken.

3 Welke uitspraak over Foetsie is juist?

- A Foetsie is alleen verkrijgbaar bij dierenspeciaalzaken en maakt een eind aan pies- en poep-problemen van honden en katten.
- B Foetsie wordt in een milieuvriendelijke spuitbus geleverd en verjaagt dieren uit huis.
- C* Foetsie verjaagt door zijn speciale geur honden en katten van plaatsen waar ze regelmatig hun behoefte doen.
- D Foetsie veroorzaakt schrikreacties bij dieren, zodat ze op een andere plaats hun behoefte doen.

4 Wat wil men met deze advertentie in de eerste plaats bereiken?

- A Dat de mensen geen last meer hebben van honden en katten.
- B* Dat de mensen zoveel mogelijk Foetsie gaan kopen.
- C Dat de mensen de werking van Foetsie duidelijk wordt.
- D Dat de mensen weten dat Foetsie milieuvriendelijk is.

In 'Rijn en Gouwe', een regionaal dagblad uit Zuid-Holland, staan regelmatig ingezonden brieven van zowel vóór- als tegenstanders van de HST (Hoge-Snelheids-Trein).

Vandaag lees jij er de volgende brief van een voorstander in.

De HST in Nederland

Waarom moet de Hoge-Snelheids-Trein (HST) in Nederland rijden?

Onze economie

Sinds 1992 is Europa één en zijn de grenzen open gegaan. Het is belangrijk dat Nederland een goede en snelle verbinding heeft met landen als België, Frankrijk en Engeland. Een groot Europees snelheidsnet bevordert het vervoer, de handel en de economie. Voor Nederland is het dus van belang dat de Randstad, met daarin het Rotterdams havengebied en Schiphol, aangesloten is op het hogesnelheidsnet. De NS wil hiervoor zorgen.

Ons milieu

Steeds meer mensen in Nederland en in Europa maken gebruik van auto's en vliegtuigen. Maar dat heeft zijn nadelen, ook voor het milieu. Denk maar eens aan de uitlaatgassen en aan de brede wegen die nodig zijn voor al die auto's. Daarom is het goed als mensen gaan nadenken over manieren van vervoer die het milieu minder belasten. De trein is zo'n manier van vervoer. Hij is zuiniger met energie. Hij heeft wel flink wat elektriciteit nodig om te rijden, maar hij kan daarmee in één keer veel mensen vervoeren. En de trein is ook zuinig met ruimte: een spoorlijn neemt minder ruimte in beslag dan een autoweg.

Ons openbaar vervoer

De HST is ook een aantrekkelijk vervoermiddel voor binnenlands gebruik. Zeker in de Randstad. Er zal namelijk een zeer snelle treinverbinding ontstaan tussen Amsterdam, Schiphol en Rotterdam. Waar je ook heen gaat met de HST, je bent altijd snel op de plaats van bestemming en onderweg heb je zelfs nog tijd voor een kopje koffie en voor de krant. Eenmaal aangekomen ben je volkomen uitgerust en direct in staat om datgene te doen waarvoor je op reis ging.

Bron: uit de serie Kenmerk-onderwijsverlichting/1991

5 Waarom vindt de schrijver de HST van groot belang voor het vervoer in de Randstad?

- A* Omdat belangrijke plaatsen snel bereikbaar zijn.
- B Omdat de HST zuiniger is met energie dan de auto.
- C Omdat de lucht er ernstig is vervuild door het autoverkeer.
- D Omdat er geen ruimte meer is voor nieuwe wegen.

6 Wat wil de schrijver met deze tekst vooral duidelijk maken?

- A Dat een HST aantrekkelijk is als je rustig wilt reizen.
- B Dat een HST zuinig is met energie en ruimte.
- C* Dat er verschillende redenen zijn voor een HST in Nederland.
- D Dat het belangrijk is dat Nederland een snelle verbinding heeft met andere landen.

Vervolg voorbeelden bij de vaardigheidsschaal
Lezen van argumentatieve teksten

Vervolg voorbeelden bij
de vaardigheidsschaal
Lezen van
argumentatieve teksten

*Uitgevers willen graag dat je hun tijdschrift koopt. Daar maken ze reclame voor.
Het is aan jou om uit te maken of je je laat overhalen tot een abonnement of niet.*

De vrolijke scholier

Je koopt ons weekblad 'De Vrolijke Scholier' altijd los? Dat kost je dan gauw zo'n dikke f 100,- (52 x f 2,-) per jaar. Je wilt ons blad immers geen week missen. Wordt toch meteen abonnee! Goed voor ons en veel voordeliger voor jou. Door een abonnement te nemen bespaar je maar liefst f 38,- per jaar. Je krijgt zo in feite 19 nummers van ons fantastische blad gratis! Vul de bon in en stuur hem meteen op. Als welkomstgeschenk ontvang je ook nog een poster van een bekende popgroep.

Ja, ik word lid voor f 66,- per jaar.

Naam: _____

Adres: _____

Postcode: _____ Plaats: _____

Bij minderjarigen handtekening van de ouders.

Handtekening: _____

Bladerend in een tijdschrift kom je de volgende advertentie tegen. Dat moet je onthouden!

Sticks: zonder mieren de zomer door!

Mooi weer kan ook nadelen hebben. Wat te denken van al die mieren die kans zien overal op en in te kruipen. Gelukkig heeft Sticks een oplossing voor dit probleem.

Zo is er in de eerste plaats het ons bekende mierenlokdoosje. Dat heeft als nadeel, we zeggen het maar eerlijk, dat het nogal wat milieuvriendelijke stoffen bevat.

Nieuw van Sticks is de mierenpen. Deze pen is wat duurder dan het lokdoosje, maar heeft als grote voordeel dat hij uitsluitend is samengesteld uit natuurlijke bestanddelen die niet schadelijk zijn voor mens of milieu.

Trek met de pen op de drempel van de deur een streep en wij garanderen u dat geen enkele mier naar binnen zal komen wandelen.

7 Wat is de voornaamste reden volgens de schrijver om een abonnement te nemen op 'De Vrolijke Scholier'?

- A* Je bespaart f 38,- per jaar.
- B Je krijgt een poster van een popgroep.
- C Je steunt het blad.
- D Je wilt het blad geen week missen.

8 Om welke reden zal iemand liever het mierenlokdoosje kopen dan de mierenpen?

het mierenlokdoosje is goedkoper
dan de mierenpen/de pen is duurder
dan het doosje

Het onderstaande briefje hebben de bewoners van de wijk Holt-Zuid in hun brievenbus gekregen. Lees dit briefje door en beantwoord daarna de vraag.

Holt, 15 augustus 1997

Aan de bewoners van Holt-zuid

Beste wijkbewoners,

Ook dit jaar willen wij weer één keer per vijf weken langs komen om bij u het oud papier op te halen. Hoewel de oud-papierprijs erg laag is, loont het voor ons toch nog steeds de moeite om het in te zamelen.

We komen de eerste keer op donderdag 28 augustus a.s.

Wilt u het oud papier voor 18.00 uur aan de openbare rijweg zetten.

Graag gebundeld in dozen of zakken. Leerlingen en leerkrachten danken u hiervoor alvast hartelijk.

Indien er problemen zijn rond het ophalen dan kunt u contact opnemen met de heer C. de Groot, tel. 278569.

De andere data in dit schooljaar zijn: 2 oktober, 6 november, 18 december, 22 januari, 26 februari, 9 april, 21 mei en 2 juli.

Leerkrachten en leerlingen
van de Lelyschool

WERKPRET ZOEKT TALENT

Hebt u een tekort aan tijdelijk personeel?

Werkpret helpt u!

Zoekt u een tijdelijke baan?

Werkpret helpt u!

Bij Werkpret zijn we altijd op zoek naar mensen met talent en ambitie.

Uitzendkrachten die van tijdelijk werk geen half werk maken, vinden bij ons de waardering die ze verdienen.

W E R K P R E T
uitzendorganisatie

Adressen:

Amsterdam – Stationsweg 21, tel. 020 – 2164930

Maastricht – Dorpslaan 11, tel. 043 – 1234945

Middelburg – De Waterstraat 12, tel. 0118 – 645583

9 Wat wil de Lelyschool met dit briefje vooral bereiken?

- A Dat buurtbewoners meehelpen oud papier in te zamelen.
- B* Dat buurtbewoners papier bewaren voor de inzameling.
- C Dat leerkrachten en leerlingen oud papier gaan inzamelen.
- D Dat oud papier veel geld zal opbrengen voor de school.

Vervolg voorbeelden bij
de vaardigheidsschaal
Lezen van
argumentatieve teksten

10 Op welke twee groepen mensen is de advertentie van Werkpret gericht?
Schrijf deze twee groepen hieronder op.

1 werkgevers/bazen/bedrijven (*)

2 werkvragenden/werklozen/
werkzoekenden (*)

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Standaarden

Volgens het panel van beoordelaars ligt de standaard **Voldoende** tussen de waarden 215 en 248. Uitgaande van de mediaan op vaardigheidsscore 246 worden de kerndoelen in voldoende mate beheerst als de leerlingen de voorbeeldopgaven 1, 2 en 3 goed beheersen.

Op dit niveau moeten de voorbeeldopgaven 4, 7 en 8 matig beheerst worden. De opgaven 5, 6, 9 en 10 vallen buiten het bereik van de standaard Voldoende. Ongeveer 50% van de leerlingen bereikt deze standaard, terwijl in de definitie 70 tot 75% van de leerlingen wordt beoogd.

De mediaan van de standaard **Minimum** bedraagt 174. Deze vaardigheidsscore correspondeert tegelijk ook met het oordeel van de middelste 50% van de beoordelaars. Bij deze standaard is dus sprake van een grote consensus in het panel. Op dit niveau moeten volgens het panel voorbeeldopgaven 1 en 3 matig beheerst worden; de rest valt buiten deze standaard. Meer dan 90% van de leerlingen voldoet aan deze standaard. Bij dit onderwerp wordt de standaard Minimum dus gerealiseerd.

Tot slot de standaard **Gevorderd**, die een niveau representeert dat de kerndoelen van het basisonderwijs overstijgt. De mediaan hiervan ligt op vaardigheidsscore 297. Dat betekent dat een goede beheersing van de opgaven 6, 9 en 10 de kerndoelen voor het lezen en begrijpen van argumentatieve teksten overstijgt, terwijl op dit niveau voorbeeldopgave 4 en 5 matig beheerst mogen worden. Uitgaande van de mediaan bereikt ongeveer 20% van de leerlingen een vaardigheidsniveau bij dit onderwerp dat de kerndoelen voor het basisonderwijs overstijgt.

Verschillen tussen leerlingen

Net als bij de voorgaande teksttypen is opnieuw sprake van een betrekkelijk groot verschil tussen leerlingen met verschillende formatiegewichten (1.00, 1.25 en 1.90). Vergeleken met de standaard Voldoende bereikt ongeveer 60% van de 1.00-leerlingen deze standaard, ongeveer 40% van de 1.25-leerlingen en van de 1.90-leerlingen ongeveer 25%. De gemiddelde 1.90-leerling beheerst geen enkele voorbeeldopgave goed, terwijl de gemiddelde 1.00-leerling voorbeeldopgave 1, 2 en 3 goed beheerst. De gemiddelde 1.25-leerling neemt een tussenpositie in, en beheerst opgaven 2 en 3 bijna goed.

Meisjes behalen bij dit onderwerp een iets hoger vaardigheidsniveau dan jongens. Het verschil bedraagt ongeveer tien punten op de vaardigheidsschaal. Wat thuistaal betreft valt ook bij dit onderwerp opnieuw het grote verschil op in vaardigheidsniveau van de leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken, vergeleken met de andere groepen. Het verschil bedraagt ongeveer 25 tot 40 punten op de vaardigheidsschaal. De verschillen tussen leerlingen die thuis Nederlands of een variant van het Nederlands spreken zijn klein, terwijl het vaardigheidsniveau van leerlingen die thuis meerdere talen spreken ongeveer tien schaalpunten lager ligt dan dat van beide Nederlandstalige groepen. De verschillen tussen de vertraagde leerlingen en hun niet-vertraagde klasgenoten zijn opnieuw groot en bedragen ongeveer dertig punten op de vaardigheidsschaal. Tot slot laten de prestaties van de leerlingen in de peilingen van 1993 en 1998 nauwelijks verschillen zien. In 1998 liggen de prestaties enkele schaalpunten hoger dan in 1993.

4.5 LEZEN VAN FICTIE

Inhoud

Een fictietekst beschrijft een verbeelde werkelijkheid ter lering en vermaak. De teksten zijn afkomstig uit elders gepubliceerde jeugdliteratuur of speciaal voor de peiling geschreven door auteurs van kinderliteratuur. De totale verzameling bestaat uit vier vrij lange teksten. Drie teksten zijn speciaal voor de peiling geschreven. De eerste is een hedendaags verhaal over een meisje dat een voor haar minder prettig vakantieavontuur met slakken beleeft. De tweede tekst is eveneens een hedendaags verhaal en speelt zich af in de context van een schoolklas. De derde tekst speelt in Griekenland en verhaalt over een man die tijdens het snorkelen een haai meende te ontwaren. De laatste tekst is een bestaand sprookje, afkomstig uit een verzamelbundel. Drie teksten zijn als voorbeeld afgedrukt. Het betreft de tekst over het avontuur van het meisje, getiteld *Slakken zoeken*, de tekst over de schoolklas met als titel *Kwaad* en het sprookje, getiteld *De taal van de dieren*.

De vaardigheid in het lezen en begrijpen van fictie is vastgesteld op basis van de antwoorden op 35 opgaven. De opgaven zijn specifiek toegesneden op de aard van het teksttype en zijn gericht op de inhoud van de tekst. Ze hebben vooral betrekking op het doen en laten van de personages, hun onderlinge relaties en hun motieven. Enkele vragen betreffen de betekenis van een woord of zin. Veertien vragen vormen het voorbeeldmateriaal bij dit teksttype.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst één opgave goed, vraag 1 bij de tekst over *De taal van de dieren*. Het betreft hier een vraag naar de betekenis van een uitdrukking, waarop het antwoord mede is af te leiden uit de context. Verder beheerst een leerling op dit niveau in totaal negen opgaven matig, waaronder de voorbeeldopgaven 2, 3 en 5.

De gemiddelde leerling beheerst dertien opgaven goed, waaronder drie voorbeeldopgaven bij *De taal van de dieren* en één voorbeeldopgave bij de tekst *Kwaad*. Verder beheerst de gemiddelde leerling op het totaal vijftien opgaven matig en de overige zeven onvoldoende.

Voor **de percentiel-90 leerling** geeft het lezen van fictie weinig problemen. Van de gehele opgavenverzameling beheerst een leerling op dit niveau slechts één opgave onvoldoende. Het merendeel van de opgaven wordt goed beheerst en daarnaast zeven opgaven matig. Matig beheerst worden onder meer twee voorbeeldopgaven bij *Kwaad* en één voorbeeldopgave bij *Slakken*.

Standaarden

Bij dit onderwerp ligt de mediaan van de standaard **Voldoende** op vaardigheidscore 257. Uitgaande van deze waarde zijn de beoordelaars van mening dat deze standaard bereikt wordt als de leerlingen de voorbeeldopgaven 1, 2, 3, 5, 9, 10 en 11 goed beheersen en de opgaven 4, 6, 7, 12 en 13 matig. De andere opgaven vallen buiten het bereik van deze standaard. Iets minder dan 50% van de leerlingen voldoet aan deze standaard, terwijl 70 tot 75% wordt beoogd.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Lezen van fictie



De taal van de dieren

- 1 Er was eens een jongen, die op school zijn best niet deed. Wat ze ook probeerden, hij wilde zich niet verbeteren. Of hij nou slaag kreeg of dat er zoete broodjes werden gebakken, niets hielp. Zijn vader was ten einde raad. 'Wat moet ik met je aan, jongen?' zei hij.
- 5 'Vader', zei de jongen, 'laat mij alsjeblieft naar de school gaan, waar men de taal der dieren leert. Dan zal ik jullie eens wat laten zien.'
- 'Vooruit dan maar', zei de vader.
- De jongen deed op de nieuwe school flink zijn best. En na een jaar verstond hij niet alleen de taal van de dieren op het land, maar ook die van de vogels in de
- 10 lucht en de vissen in het water.
- 'Alles goed en wel', zei zijn vader, 'maar wat heb je eraan?'
- 'Laat mij mijn gang maar gaan', zei de jongen.
- Toen hij was uitgeleerd, gaf zijn vader hem een boerderij met wat land. En zo werd de jongen boer. Hij had koeien en varkens en kippen, een hond en een
- 15 kat, een os en een ezel. En elke dag luisterde hij naar de nieuwtjes, die de dieren onder elkaar uitwisselden. Daar deed hij zijn voordeel mee. Hij wist precies wat er omging op de boerderij, welke knechten en meiden hem voor de mal hielden. En zodra hij het wist, trof hij zijn maatregelen.
- Op een dag kwam hij door de stal, waar de ezel en de os met elkaar in gesprek
- 20 waren. De os had heel wat te klagen. 'Ik heb geen leven', zei hij, 'alle dagen sloven en slaven. Van 's morgens vroeg tot 's avonds laat moet ik trekken, alsmaar trekken. Het eind is zoek. Nee, dan jij. Jij hebt een leven als een luis op een zeer hoofd. Af en toe eens met de meester uit rijden.'
- De ezel kon er weinig tegenin brengen. Maar hij wist raad.
- 25 'Waarom hou je je niet eens ziek?' zei hij. 'Dan kan de knecht zelf trekken.'
- De boer knoopte het in zijn oren.
- De volgende morgen kwam de knecht hem halen. 'De os is ziek', zei hij. 'Hij wil niet opstaan. Wat nu?'
- 'Span de ezel maar in', zei de boer.
- 30 De ezel liep de hele dag voor de ploeg en was uitgeput. De boer stond achter de deur te luisteren. 'En', zei de os, 'hoe ging het?'
- 'Hou op', zei de ezel, 'dit hou ik niet vol. Voor dat zware werk ben ik niet in de wieg gelegd. Maar hoe is het nou met jou? Ga je morgen weer aan de slag?'
- 35 'Ik denk er niet aan', zei de os.
- De volgende dag liep de ezel opnieuw voor de ploeg. 's Avonds strompelde hij de stal in.
- 'Al wat gewend?' vroeg de os.
- 'Man', zei de ezel, 'ik heb geen poten meer om op te staan. En mijn rug is zo
- 40 stijf als een plank. Maar ik hou het wel vol. Liever mijn lot dan het jouwe.'
- 'Wat bedoel je?' vroeg de os.
- 'Ik heb de knecht horen zeggen, dat de boer besloten heeft je aan de slager te verkopen als je morgen nog ziek bent.'
- De volgende dag stond de os weer voor de ploeg.

Bron: Eelke de Jong & Hans Sleutelaar

- 1 Ik heb geen leven', zegt de os (r. 20).
Wat bedoelt de os hiermee?

- A Dat hij een hekel heeft aan de boer.
- B Dat hij gauw uitgeput is.
- C* Dat hij hard moeten werken.
- D Dat hij snel doodgaat.

- 2 De ezel adviseert de os zich ziek te houden.
Aan welk mogelijk gevolg van dat advies heeft de ezel op dat moment niet gedacht?

- A* Dat de ezel zelf de ploeg zou moeten trekken.
- B Dat de knecht de ploeg niet zou willen trekken.
- C Dat de os dan aan de slager verkocht zou worden.
- D Dat de os echt zou doen alsof hij ziek was.

- 3 Hoe kreeg de boer de os zover dat hij weer voor de ploeg ging staan?

Hij dreigde hem aan de slager te verkopen. (*)

- 4 Wat had de jongen eraan dat hij de taal van de dieren geleerd had?

Omdat hij de dieren kon verstaan, wist hij precies wat er zich afspeelde op zijn boerderij. (*)

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider, dan hier is weergegeven.

Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Lezen van fictie

Kwaad

- 1 'Heb jij je opstel af?' vroeg Sabine, terwijl ze haar fiets op slot zette.
'Nou', zei Jurriaan aarzelend, 'ik heb maar acht regels. Meer kon ik niet verzinnen krijgen.' Hij opende zijn tas, haalde er een vel papier uit en gaf het aan zijn vriendin. Ze las het en riep uit: 'Dat is geen opstel, dat is een gedicht!'
- 5 'Dat vond ik eigenlijk ook', zei Jurriaan. 'Daarom heb ik het als een echt gedicht opgeschreven.'
'Ik vind het heel erg goed', zei Sabine. 'Je moet straks vragen of je het mag voorlezen.'
'Ik kijk wel uit', riep Jurriaan. 'Ze zien me al aankomen. Dan lachen ze me
- 10 allemaal uit. Wie schrijft er nou gedichten?' Hij stopte het vel papier terug in zijn tas. Toen ging de bel.
- 'Jurriaan', zei meneer Ooms, 'lees jij je opstel eens voor.'
'Ik eh, ik eh', stamelde Jurriaan, 'ik kon niks verzinnen. Ik heb geen opstel, meneer.'
- 15 'Je hebt er anders een hele week over mogen denken', zei meneer Ooms. Zo moeilijk is het toch niet om een enkel kantje vol te schrijven over het onderwerp "kwaad"! Jurriaan haalde zijn schouders op en staarde naar het tafelblad.
'Morgen twee kantjes over het onderwerp "kwaad"! Ooms keek de klas rond.
'Sabine, lees jij je opstel maar voor.'
- 20 Sabine keek naar Jurriaan, die niet opstond en die niet hard riep dat hij een prachtig gedicht geschreven had. 'Meneer', zei ze, 'Jurriaan heeft wél iets geschreven en ik heb het gelezen en het is echt heel goed.'
Jurriaan wierp haar een woedende blik toe. Hij voelde zijn oren gloeien. 'Ja', gaf hij toe, 'maar het is geen heel kantje.'
- 25 'Hoeveel is het dan?', vroeg meneer Ooms.
'Acht regels maar.'
'Dat is inderdaad niet veel. Maar goed, lees voor.'
Met een zucht pakte Jurriaan het blaadje uit zijn tas en legde het voor zich neer. Hij keek nog eens naar Sabine. 'Stomme trut', dacht hij, 'waar bemoeide
- 30 ze zich mee?' Toen las Jurriaan de acht regels toonloos voor.
'Magertjes', zei meneer Ooms. 'Maar ik zal coulant zijn. Morgen anderhalf kantje. Sabine, lees jij nu je opstel maar voor.' Sabine was het er absoluut niet mee eens. Ze vond dat meneer Ooms over het gedicht heen walste.
'Dat is gemeen, meneer', riep ze. 'U hebt niet goed geluisterd!'
- 35 'Pardon? Ik heb gevraagd of je je opstel voor wou lezen, niet of je een grote mond wilde opzetten, jongedame!'
'Jurriaan heeft een heel mooi gedicht geschreven en het onderwerp zit er in en als het met acht regels af is, dan is het af. Meer regels zijn helemaal niet nodig.'
Er werd gegniffeld in de klas. Jurriaan kon wel door de grond zakken.

- 40 'Mag ik het gedicht nog een keer voorlezen, meneer?', vroeg Sabine. Meneer Ooms dacht een ogenblik na, ging naast Jurriaan staan en pakte het vel papier. Hij tuurde er even naar. 'Goed', zei hij. 'Ik had niet in de gaten dat het een gedicht was. Sabine leest het gedicht van Jurriaan.' Hij gaf het blaadje aan Sabine en zij las het gedicht hardop voor. Ze deed het langzaam en ze legde
- 45 klemtonen op precies de juiste lettergrepen; ze deed het zo goed, dat de klas er stil van werd.

*Mij krijgen ze niet gauw kwaad.
Maar soms wel en dan weet ik zeker
dat ik deze muren om kan duwen.*

- 50 *Ik ben bang dat ik het doe op een dag*

*dan stort het plafond naar beneden
en dan lig ik er dood onder.
Maak mij dus maar niet kwaad,
dan hoef ik het niet te bewijzen.*

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

- 5 'Sabine was het er absoluut niet mee eens' (r. 32, 33).
Met het woord het wordt bedoeld:

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

- 6 Waarom is de titel van het verhaal 'Kwaad'?

Omdat de kinderen een opstel
moesten schrijven over (het
onderwerp) 'kwaad'/omdat **daar**
het verhaal over gaat.

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

- 1 Jurriaan wierp haar een
woedende blik toe/regel 23
- 2 Stomme trut (dacht hij, waar
bemoeide ze zich mee)/
regel 29–30

- 8 Waarom zegt Jurriaan: 'Ik kon niks verzinnen. Ik heb geen opstel, meneer' (r. 13, 14)?

Jurriaan is bang dat hij uitgelachen
zal worden, omdat hij een gedicht
heeft geschreven. (*)

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Slakken zoeken

- 1 'Ga je mee slakken zoeken, Iris?', had mijn vader gevraagd. 'Als het geregend heeft, komen ze uit hun schuilplaatsen en zijn ze veel gemakkelijker te vangen. 'Maar wat moeten wij met slakken?', was mijn antwoord geweest. 'Oh, dat is een idee van Antonio. Hij wil een fantastisch slakkenmaal voor ons bereiden,
- 5 met van alles erop en eraan, omdat het onze laatste avond is.' Soms zou ik willen dat mijn vader niet altijd alles wat Antonio voorstelde, zo fantastisch vond.
- Antonio is schilder net als mijn vader. Hij ontmoette hem op een van zijn vele reizen door Spanje. 'Voor jou is er altijd plaats in mijn huis,' zei Antonio ooit
- 10 eens tegen mijn vader. Omdat mijn vader zo vaak over hem en zijn dorp in de Noord-Spaanse bergen vertelde, vroeg mijn moeder op een dag: 'Zeg, zou Antonio ook ruimte hebben voor Iris en mij?' Dat had hij. En ik moet zeggen dat we twee prima weken hebben gehad. Tot vandaag dan. Een feestdiner van slakken; wat een idee!
- 15 We moesten verzamelen in de bar. Een groepje mannen zat zwijgend te kaarten. Mijn vader maakte een praatje met de oude Teresa, die achter de bar stond. Ik zei 'Ola' tegen haar, dat betekent 'hallo' in het Spaans. Van het gesprek tussen haar en mijn vader begreep ik bijna niets.
- Toen kwam Antonio binnen met twee jongens uit het dorp. Zijn ogen
- 20 glommen vrolijk. Hij begroette mijn vader hartelijk en we gingen naar buiten. We staken de weg over, liepen langs het oude kerkje en kwamen vrijwel direct op het pad dat naar boven leidde. Het pad was modderig en alles om ons heen was nat. Soms liep je tegen een eikentak en dan regende het druppels op je hoofd. Een van de jongens had een plastic tas te voorschijn gehaald en ik zag
- 25 hem er regelmatig wat indoen. Ook Antonio haalde een tas uit zijn jaszak en hij slaakte een luide kreet toen hij de eerste slak vond.
- 'Kom op Iris,' zei mijn vader, 'nu wij.' We klommen steeds hoger, maar hoe ik ook keek, ik zag die gladde jongens niet. 'Hoeveel heb je er al?', vroeg mijn vader. 'Nog niet één,' antwoordde ik. 'Altijd, als ik wat zoek dan vind ik het
- 30 niet,' voegde ik er een beetje wanhopig aan toe.
- Op dat moment hield Antonio stil en wees op het uitzicht. Het was een grappig

De mediaan van de oordelen voor de standaard **Minimum** ligt op vaardigheidscore 203. Dit betekent dat de leerlingen op het niveau van deze standaard voorbeeldopgave 1 goed moeten beheersen en de opgaven 2, 3, 5, 9 en 10 matig. De overige opgaven behoeven op dit niveau niet beheerst te worden. Ongeveer 85% van de leerlingen voldoet aan dit niveau. Daarmee wordt de standaard Minimum bijna door het beoogde percentage leerlingen (90–95%) bereikt. De standaard **Gevorderd** geeft het niveau aan dat de kerndoelen van het basisonderwijs overstijgt. Volgens de beoordelaars wordt deze standaard bij het onderwerp lezen van fictie bereikt bij een vaardigheidsniveau van 307 (de mediaan). Deze waarde duidt op een goede beheersing op dit niveau van de meeste voorbeeldopgaven; alleen de voorbeeldopgaven 6, 8 en 14 behoeven volgens de beoordelaars op dit niveau matig beheerst te worden. Ongeveer 15% van de leerlingen bereikt deze standaard en behaalt daarmee een niveau dat de kerndoelen van het basisonderwijs bij dit onderwerp overstijgt.

gezicht; die 'miniaturhuisjes' daar beneden. Aan de andere kant van het dal zag ik hoog tegen de berg de koeien van Paco grazen. 'Het is bijna tijd om ze te gaan melken,' dacht ik.

35 Plotseling viel mijn oog op een slakkenhuisje, dat tussen een paar geiten-
keutels door schoof. 'Slak ik heb je,' zei ik en ik stak het beestje in de grote zak
van mijn regenjas. Dat leek me het beste. Zoveel zou ik er toch niet vangen. En
dan liep ik niet zo met een tas in mijn hand. Maar na de vangst van de eerste
slak kreeg ik de 'slag te pakken'. Ik had mijn twee jaszakken bijna vol toen we
40 bij een bergstroompje aankwamen. We moesten er overheen springen. Ik was
de laatste. Aan de overkant gekomen, zag ik de twee jongens ginnegappen.
Antonio wees op mijn jaszak. 'Getsie,' riep ik.

Wat was er gebeurd? Die slijmerds in mijn jaszak waren gaan bellenblazen of
zoiets. Grote klodders slijm kwamen door mijn regenjas heen. Het ergste van
45 alles was nog, dat mijn vader smakelijk met de rest stond mee te lachen. Ik
vroeg hem heel koel om een plastic zak en haalde toen hand voor hand de
slakken uit mijn jaszak. Het is één van de vieste dingen die ik ooit heb
meegemaakt.

Antonio heeft later het verhaal natuurlijk uitgebreid verteld in de bar. Anders
50 hóór je die mannen die er zitten niet, maar ze bleken te kunnen bulderen van
het lachen. Het enige voordeel is dat ik nu hier zit, bij Teresa in de keuken en
niet bij Antonio aan tafel. Want slakken kan ik niet meer zien, laat staan eten.

9 'Hij ontmoette hem op een van zijn
vele reizen door Spanje'. (r. 8, 9)
Wie wordt bedoeld met 'hem'?

Antonio

11 'Hij ontmoette hem op een van zijn
vele reizen door Spanje'. (r. 8, 9)
Wie wordt bedoeld met 'Hij'?

mijn vader

12 Iris was niet enthousiast over het
feit dat ze slakken moest gaan
zoeken.
Uit welke zin blijkt dat?

- A* Soms ... vond. (r. 5, 7)
- B We ... niet. (r. 27, 28)
- C Plotseling ... schoof. (r. 35, 36)
- D Die ... zoiets. (r. 43, 44)

13 'Hij begroette mijn vader hartelijk
en we gingen naar buiten'. (r. 20)
Wie zijn 'we'?

- A Antonio, Iris en haar vader.
- B* De twee jongens, Antonio, Iris
en haar vader.
- C Iris en haar vader.
- D Teresa, de twee jongens,
Antonio, Iris en haar vader.

14 Waarom staat 'miniaturhuisjes'
(r. 32) tussen aanhalingstekens?

Dat zijn huisjes in de verte. (*)

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider
dan hier is weergegeven.

10 Wie vertelt het verhaal 'Slakken
zoeken'?

Iris

Verschillen tussen leerlingen

Er is een redelijk groot verschil tussen leerlingen op basis van hun formatie-
gewicht. Van de leerlingen met formatiegewicht 1.00 bereikt ongeveer 50% de
standaard Voldoende, terwijl van de leerlingen met formatiegewicht 1.90 dat
voor ongeveer 25% geldt. Zoals steeds nemen de 1.25-leerlingen een tussen-
positie in; van hen bereikt ongeveer 35% de standaard Voldoende.

Bij dit onderwerp zijn de verschillen tussen jongens en meisjes wat groter dan
bij de voorgaande teksttypen. Meisjes behalen gemiddeld ongeveer dertien
punten meer op de vaardigheidsschaal dan jongens.

Leerlingen die thuis Nederlands of een variant van het Nederlands spreken,
verschillen bijna niet bij dit onderwerp. Leerlingen die thuis meerdere talen
naast elkaar spreken, behalen wat lagere prestaties dan beide voornoemde

groepen. Het verschil bedraagt zo'n tien tot vijftien punten op de vaardigheidsschaal. Het niveau van leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken, ligt nog weer een stuk lager. Het verschil van deze groep leerlingen met de Nederlandstalige leerlingen bedraagt ongeveer dertig tot veertig punten op de vaardigheidsschaal.

Opnieuw zijn ook de verschillen tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen redelijk groot. Niet-vertraagde leerlingen bereiken een vaardigheidsniveau dat ongeveer dertig schaalpunten hoger ligt dan dat van de vertraagde leerlingen. De verschillen tussen beide jaren zijn opnieuw zeer gering. In 1998 behalen de leerlingen een vaardigheidsniveau dat enkele schaalpunten hoger ligt dan dat van de leerlingen in 1993.

4.6 HANTEREN VAN NASLAGWERKEN

Inhoud

Het hanteren van naslagwerken is een aspect van studierend lezen. Bij dit onderwerp wordt nagegaan in hoeverre de leerlingen in staat zijn bepaalde soorten naslagwerken te hanteren en verder kent dit onderdeel een aantal voorwaardelijke vaardigheden. De voorwaardelijke vaardigheden die aan bod komen, zijn:

- alfabetiseren;
- hanteren van specifieke informatiemiddelen;
- kiezen van de adequate ingang om informatie te verkrijgen.

Verder is het adequate gebruik van de volgende naslagwerken aan de orde:

- telefoongids;
- woordenboek;
- encyclopedie;
- boeken.

De vaardigheid in het hanteren van naslagwerken is vastgesteld op basis van de antwoorden op 38 opgaven. In 17 opgaven wordt het gebruik van de verschillende naslagwerken gemeten, de overige 21 opgaven hebben betrekking op de voorwaardelijke vaardigheden. Er zijn open vragen en vragen van het meerkeuzetype. Ter illustratie zijn dertien opgaven opgenomen. Zes daarvan betreffen de voorwaardelijke vaardigheden en zeven de toepassing van die kennis bij het gebruiken van verschillende typen naslagwerken.

Als we de gehele schaal overzien, blijkt dat de opgaven die de voorwaardelijke vaardigheden betreffen, veelal wat gemakkelijker zijn dan de opgaven die het toepassen van deze kennis meten bij het gebruik van naslagwerken. Dit patroon is eveneens af te lezen in de opgaven die als voorbeeld zijn opgenomen.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst op het totaal zeven opgaven goed, waaronder de voorbeeldopgaven 1, 2 en 4. De eerste en de vierde voorbeeldopgave hebben betrekking op voorwaardelijke vaardigheden (respectievelijk het hanteren van specifieke informatiemiddelen en het kiezen van de adequate ingang om informatie te verkrijgen), de tweede voorbeeldopgave betreft het toepassen van kennis in de vorm van het opzoeken van een postcode in een telefoongids. Verder beheerst een leerling op dit niveau elf opgaven uit de

gehele verzameling matig. Vrijwel alle opgaven die matig beheerst worden, waaronder de voorbeeldopgaven 3, 5 en 6, hebben betrekking op de voorwaardelijke vaardigheden. Voorbeeldopgave 3 betreft het alfabetiseren, opgave 5 het hanteren van specifieke informatiemiddelen en opgave 6 het kiezen van de adequate ingang om informatie te verkrijgen. Op dit niveau beheersen leerlingen in totaal twintig opgaven onvoldoende. Hieronder bevinden zich merendeels toepassingsopgaven, maar ook enkele moeilijke opgaven die voorwaardelijke aspecten meten, zoals voorbeeldopgave 11, waarin de leerling namen van personen op laatjes moet alfabetiseren.

De gemiddelde leerling beheerst van het totaal veertien opgaven goed. Hieronder vallen meer opgaven die voorwaardelijke aspecten meten dan toepassingsopgaven. Een voorbeeld van een goed beheerste toepassingsopgave is opgave 2, waarin het gaat om het gebruik van de telefoongids. Twaalf opgaven worden op dit niveau in totaal matig beheerst. De voorbeeldopgaven laten zien dat zich hier meer toepassingopgaven bevinden (namelijk de opgaven 7, 9 en 10) dan opgaven die betrekking hebben op de voorwaardelijke vaardigheden (de opgaven 5 en 6). In totaal worden elf opgaven door een gemiddelde leerling onvoldoende beheerst.

De percentiel-90 leerling beheerst 26 opgaven goed en twaalf matig. Er zijn geen opgaven die leerlingen op dit niveau onvoldoende beheersen. Onder de matig beheerste opgaven op dit niveau bevinden zich de laatste vier voorbeeldopgaven. Het betreft hier drie toepassingsopgaven (de opgaven 10, 12 en 13, die achtereenvolgens een boek, een telefoongids en een woordenboek betreffen) en één opgave die betrekking heeft op het voorwaardelijke aspect van het alfabetiseren (opgave 11).

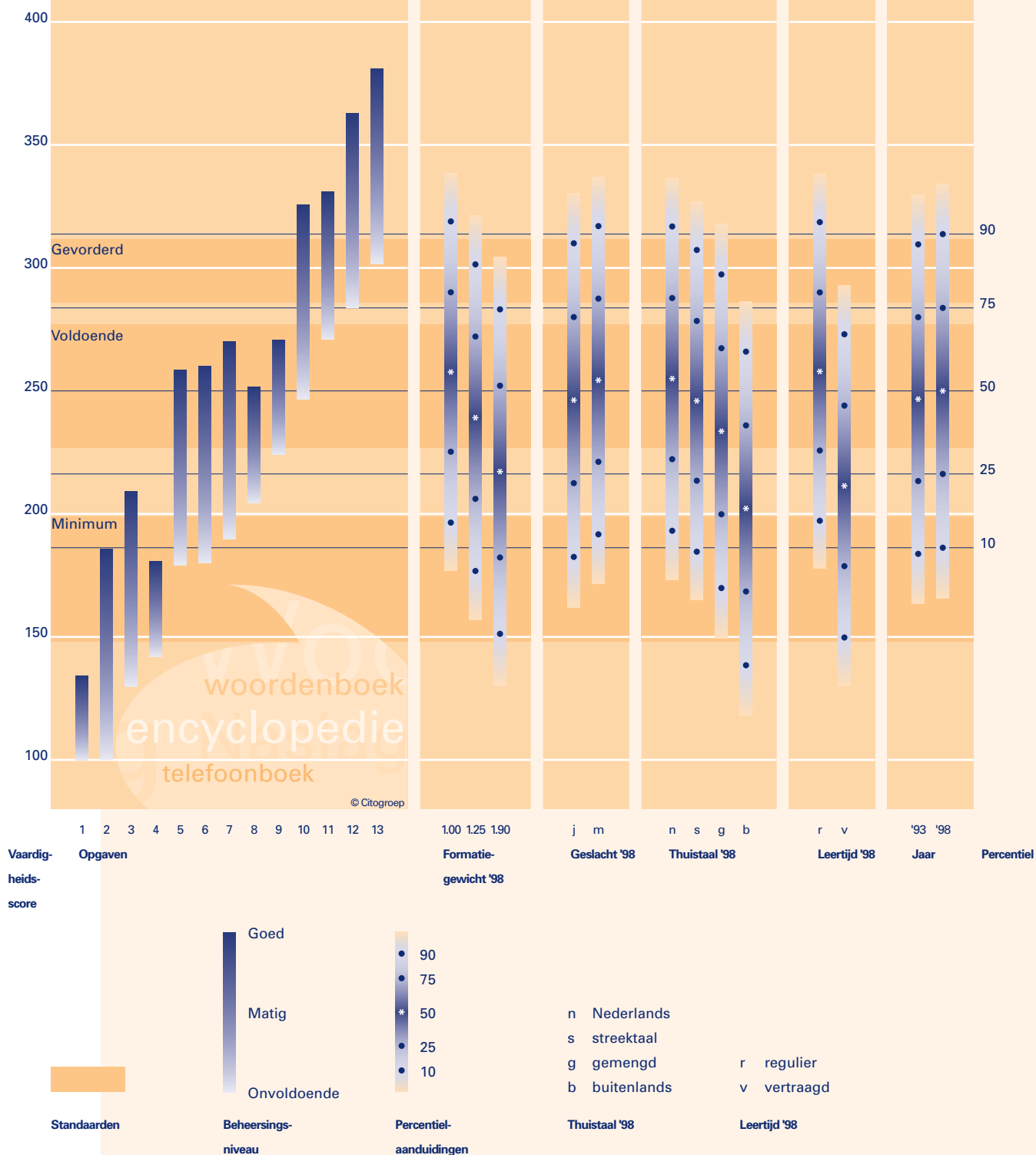
Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** ligt op vaardigheidsscore 247. Deze waarde geeft aan dat het panel van beoordelaars vindt dat aan deze standaard is voldaan wanneer de leerlingen de eerste zeven of acht voorbeeldopgaven goed beheersen. De laatste vier voorbeeldopgaven vallen buiten het bereik van deze standaard. Ongeveer 50% van de leerlingen voldoet aan deze standaard, terwijl 70 tot 75% wordt beoogd.

Bij de standaard **Minimum** ligt de mediaan op vaardigheidsscore 178. Aan deze standaard wordt volgens de beoordelaars voldaan als de leerlingen voorbeeldopgave 1 goed beheersen en de voorbeeldopgaven 2, 3 en 4 matig. De andere opgaven vallen buiten het bereik van deze standaard. Meer dan 90% van de leerlingen bereikt deze standaard. Bij dit onderwerp wordt dus volgens het panel de standaard Minimum door het beoogde percentage leerlingen gerealiseerd.

Met de standaard **Gevorderd** wordt een niveau aangeduid dat de kerndoelen van het basisonderwijs overstijgt. Volgens het panel ligt dat niveau met de mediaan op vaardigheidsscore 306. De voorbeeldopgaven 1 tot en met 9 moeten op dit niveau goed beheerst worden, de opgaven 10 tot en met 12 matig. Iets meer dan 10% van de leerlingen bereikt dit niveau en heeft daarmee een vaardigheidsniveau dat de kerndoelen van het basisonderwijs bij dit onderwerp overstijgt.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Hanteren van naslagwerken



1 Inhoudsopgave van het boek
De zee.

Inhoud:

- 1 Inleiding
- 2 Leven in zee
- 3 Zoogdieren
- 4 Legenden
- 5 Mens en zee

Linde wil weten welke planten in
de zee groeien.

In welk hoofdstuk kan ze dit
waarschijnlijk vinden?

In hoofdstuk 2 / Leven in zee

2 Je ziet hier een stukje uit de
telefoonuids.

Arnhem (026)

Brouwer P E Victor de Stuerlaan 50 6823 EV ----- 351 09 13
Brouwer H J Susterenhof 45 6845 DO ----- 381 79 27
Brouwer A E Swalmenhof 33 6845 DG ----- 381 62 64
Brouwer C A E Swartenhondstraat 29 6826 PC ---- 354 99 39
Brouwer H Tasmanstraat 39 6828 XX ----- 445 25 61
Brouwer R Teteringenstraat 43 6844 PG ----- 381 99 34
Brouwer A G M Tutenburgstraat 22 6825 BM ----- 354 05 90
Brouwer H G J Tuinstraat 230 6828 SE ----- 442 36 31
Brouwer G H Vullwestraat 156 6813 EQ ----- 351 29 09
Brouwer T Vlaardingenweg 827 6843 GX ----- 381 24 46
Brouwer A F Vlaardingenweg 855 6843 GZ ----- 381 19 28
Brouwer R Vlijmenweg 9 6844 QD ----- 381 87 43
Brouwer C Voetiuslaan 35/1 6828 TC ----- 445 47 64
Brouwer H J Volendamstraat 15 6843 VM ----- 381 96 84
Brouwer J W M Vondellaan 75 6824 NB ----- 361 07 51
Brouwer J G Schepen van Voorst 28 6831 JA ----- 323 07 21
Brouwer M A J Dr. Wagenaarstraat 37 6823 EM ---- 445 12 91
Brouwer G J Van Wageningenstraat 15 6813 DM -- 442 06 39
Brouwer L W Watermuntstraat 15 6832 HN ----- 321 44 00
Brouwer A Weldanlaan 2/b 6825 BX ----- 364 80 24
Brouwer P J Wijnburglaan 61 6825 CC ----- 361 56 31
Brouwer H J Zuivelhof
Zandvoortstraat 33 6843 VH ----- 381 48 26
Brouwer A A Zierkzeestraat 51 6845 BN ----- 381 85 98
Brouwer H Belle van Zuylenstraat 28 6836 PZ ----- 323 66 65
Brouwer H T C Bernard Zweerslaan 71 6815 BB ---- 445 40 28
Brouwer G A Zippendaalseweg 53/s 6814 CD ----- 445 00 51

Anne stuurt haar vriendin Carla

Brouwer een brief.

Carla is pas verhuisd naar de

Van Wageningenstraat 15 in

Arnhem.

Vul de postcode in op de
enveloppe.

Carla Brouwer

Van Wageningenstraat 15
6813. DM Arnhem



3 Melilla – Melick – Melissant –
Meliskerke

Deze namen komen uit het register
van een atlas.

Zet deze namen in alfabetische
volgorde.

Melick – Melilla – Meliskerke –
Melissant

4 Kies bij deze opgave uit:
encyclopedie – atlas –
spoorboekje – telefoonboek –
wegenkaart – woordenboek

Peter wil weten hoe laat de
volgende week maandag de eerste
trein van Winterswijk naar Arnhem
vertrekt.

Waarom kan hij deze vertrektijden
vinden?

In een spoorboekje

5 Trefwoordenregister

Diepvriesvleesopslag	129
Dierenambulance	100
Dierenartsen	99
Dierenbenodigdheden	101
Dierenbescherming	101
Dierenpensions	102
Dierenspeciaalzaken	89
Diervoeder	102

Binnenkort gaat de familie

Huisman op vakantie. Ze willen dan
een goed tehuis voor hun hond
Willem.

Bij welk trefwoord moeten ze kijken
om een goed adres te vinden?

Bij het trefwoord: dierenpensions

6 Kies bij deze opgave uit:
inhoudsopgave – lijst van
afbeeldingen – personenregister –
zakenregister – legenda

Nuran wil weten of er in het boek
Geschiedenis van de machine iets
staat over de Engelsman

James Watt.

Waar kan zij dan het beste zoeken?

In de/het personenregister

7 In een boek staat:
‘Als we op de kraak gaan zitten,
dan kunnen we de dominee goed
zien.’

Jos weet niet wat het woord ‘kraak’
betekent en zoekt het woord op in
het woordenboek.

Bij welk cijfer kan hij lezen wat het
woord ‘kraak’ in deze zin betekent?

1 kraak m kraken 1 het kraken, kaking; 2
krak, barst; 3 (dial.) afgeleefd mens of dier,
oude knol; 4 (lucht.) crash, ongeval met
veel materiële schade; 5 (Barg.) inbraak; een
~je zetten een inbraak plegen; (zegsw., van
spijzen); er is geen ~ of smaak aan het is
smakeloos

2 kraak v(m) kraken (Sp.-Port. carraca)
(hist.) vrij groot koopvaardij- en oorlogs-
schip (zestiende en zeventiende eeuw), inz.
van Portugezen en Spanjaarden vermeld;
later soms ook: kleiner schip voor de Ned.
binnenvaart: Spaanse kraken

3 kraak v(m) kraken (dial.) hangzolder,
galerij in een kerk, o.a. in N.-Holland, Friesland,
Gron., Geld.: ik ga altijd op de ~ zitten

4 kraak v(m) kraken achtermarge inktvis,
reuzenoctopus

A bij 1

B bij 2

C* bij 3

D bij 4

Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Hanteren van
naslagwerken

Vervolg voorbeelden bij
de vaardigheidsschaal
Hanteren van
naslagwerken

Gebruik voor het antwoord op de
vragen 8 en 9 de encyclopedieën bij
vraag 9.



Cherny ziet in een Belgisch museum
een schilderij van Jacob van
Ruysdael. Ze vindt het erg mooi en
wil meer over deze schilder weten.
In welk deel van de encyclopedie
moet Cherny kijken?

In deel 7



Tuvi wil weten wanneer de
Engelsman Sir John Ross zijn reis
naar de Noordpool maakte.
In welk deel van de encyclopedie
moet Tuvi kijken?

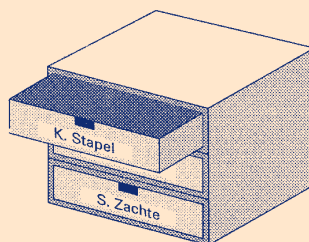
In deel 7



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

Boek B

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



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

12 Je ziet hier een stukje uit de
telefoonsgids.

Lobith (0316)

Joore J Dorpsdijk 22 6915 AD	54 16 23
huissarts praktijk lobede	54 23 45
Joore Hesselink J G	
De Vaargeul 6 6916 DD TOLKAMER	54 38 63
Joosten A H J Anjerstraat 75 6915 SM	54 21 60
Joosten J G Margrietstraat 22 6915 WH	54 21 88
Joosten J G Margrietstraat 24 6915 WH	54 30 41
Joosten W J Nieuwstad 11 6915 XT	54 23 11
Joosten J Graaf Ottoweg 29 6915 VR	54 39 77
Joosten J Graaf Ottoweg 48 6915 VX	54 30 51
Joosten J Wilgenstraat 9 6915 BG	54 14 85
Jurrius A J M Karel van Geirestraat 2 6915 XN	54 37 33
Kaak W G J Bloemstraat 2 6915 BE	54 35 07
Kaak A M J	
Kempenaarstraat 3 6916 AK TOLKAMER	54 21 98

Frits wil vanuit Huissen zijn vriend
Edwin Joosten bellen.
Het netnummer van Huissen is 026.
Edwin woont aan de
Graaf Ottoweg 48 in Lobith.
Welke cijfers moet Frits na elkaar
intoetsen?

0316(-)543051

13 De vrouw koesterde haar kind.

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

koesteren

Verschillen tussen leerlingen

Opnieuw zijn de verschillen tussen leerlingen met verschillende formatie-
gewichten redelijk groot. Met als referentie de standaard Voldoende blijkt
ongeveer 60% van de 1.00-leerlingen deze te bereiken, terwijl ongeveer 25 tot
30% van de 1.90-leerlingen deze standaard bereikt. Leerlingen met formatie-
gewicht 1.25 nemen wederom de tussenpositie in. Van hen behaalt ongeveer
50% de standaard Voldoende.

Meisjes behalen een vaardigheidsscore die enkele schaalpunten hoger ligt dan
die van de jongens.

Opnieuw is het verschil tussen de twee groepen leerlingen die thuis het Standaardnederlands of een variant daarvan spreken vrij klein. Leerlingen die thuis meerdere talen spreken, bereiken een wat lager vaardigheidsniveau dan de beide Nederlandstalige leerlinggroepen. Het verschil bedraagt zo'n vijftien tot twintig punten op de vaardigheidsschaal. Groot is het verschil met leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken. Zij behalen in vergelijking met de beide groepen leerlingen met een Nederlandstalige achtergrond een niveau dat veertig tot vijftig punten lager ligt op de vaardigheidsschaal. Ook het verschil tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen is bij dit onderwerp groot. Het vaardigheidsniveau van de vertraagde leerlingen ligt ongeveer vijftig schaalpunten lager dan dat van hun niet-vertraagde klasgenoten. Het niveau van de beide peilingsjaren is gelijkwaardig.

4.7 TECHNISCH LEZEN

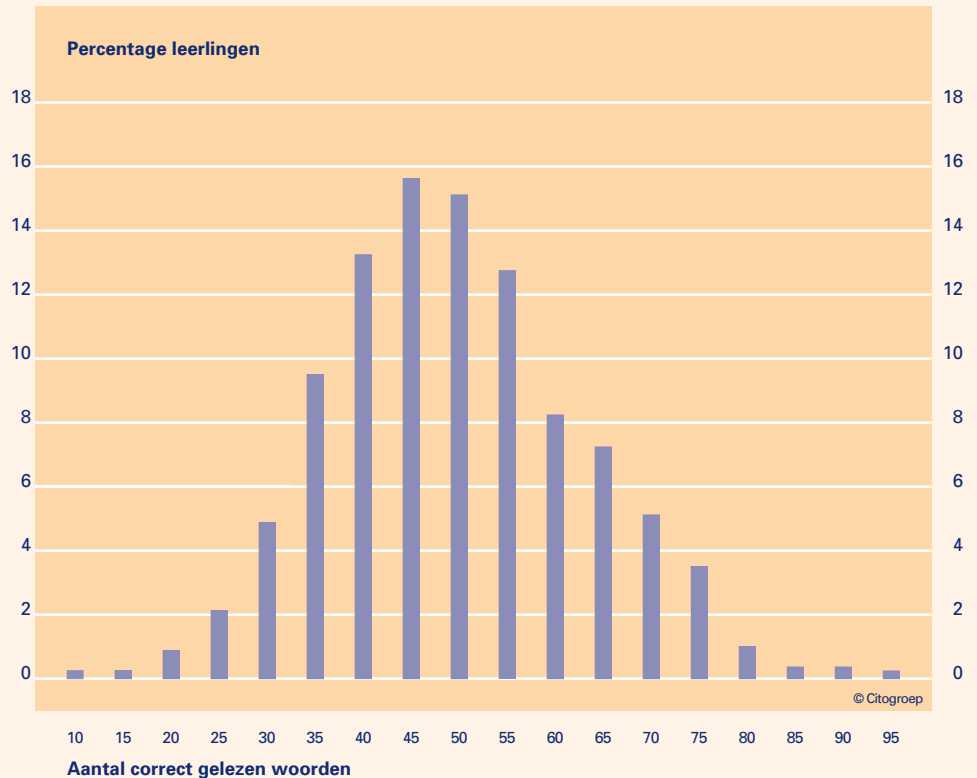
Inhoud

Technisch lezen betreft de vaardigheid om geschreven en gedrukte tekst te decoderen. Om deze vaardigheid te meten, is gebruikgemaakt van een eenminuuttoets die speciaal voor de eerste taalpeiling aan het einde van het basisonderwijs is geconstrueerd (Zwarts, 1990). In deze zo te noemen PPON-toets wordt de vaardigheid in het decoderen opgevat als het kunnen verklanken van woorden. De toets bestaat uit rijen losse woorden, 96 in totaal, die de leerling snel en duidelijk hardop moet lezen. Het aantal goed gelezen woorden in één minuut is de score. Deze score vormt een indicatie van de technische leesvaardigheid van de leerling.

Er zijn indertijd twee parallelversies van de eenminuuttoets ontwikkeld. Een daarvan wordt in de balansen van de taalpeilingen gebruikt ter illustratie. De andere versie kan zodoende geheim blijven en kunnen we opnieuw gebruiken in navolgende peilingen. De in het kader van de peiling ontwikkelde toetsen zijn een variant op de bekende Eenminuuttoets (EMT) van Brus en Voeten (1973). Om verschillende redenen zijn nieuwe toetsen geconstrueerd. Door een versie van de toets niet te publiceren en in volgende peilingen opnieuw te gebruiken, is de bekendheid minimaal. Hiermee wordt vermeden dat kinderen delen van de toets uit het hoofd kennen. Verder is de PPON-toets speciaal gericht op de meting van de technische leesvaardigheid van leerlingen in groep 8. Korte en gemakkelijke woorden ontbreken; de toets bestaat geheel en al uit woorden met drie, vier of vijf lettergrepen. Tot slot zijn de te lezen woorden ook in werkelijkheid woorden die de kinderen in hun leesteksten kunnen tegenkomen. De woorden vormen een aselechte steekproef uit een bestand van teksten die voor leerlingen uit het basisonderwijs zijn geschreven (Staphorsius, Krom & De Geus, 1988).

De toets wordt individueel afgenomen. De leerlingen krijgen de opdracht de woordjes snel en duidelijk te lezen. Een bijzonderheid is nog dat de eerste acht woorden die het kind leest, niet meetellen in de leestijd. Dat maakt het mogelijk zonodig in te grijpen, voordat de echte afname begint. Om de lezer een indruk te geven van de toets, is ter illustratie een fragment van de eerder gepubliceerde toets afgedrukt. Deze gepubliceerde toets was in de eerste peiling iets gemakkelijker dan de opnieuw gebruikte parallelversie.

Frequentieverdeling van scores op de PPON-eenminuuttoets (N=807)



Over de eenminuuttoets zijn geen gegevens verzameld in het kader van het standaardonderzoeken. In het navolgende ontbreken deze dus. Wel maken we een vergelijking met de leerjaarnormen die bij de bekende EMT (Brus & Voeten, 1973) behoren.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling leest in een minuut 34 woorden correct. **De gemiddelde leerling** behaalt een score van 49 correct gelezen woorden. **De percentiel-90 leerling** leest in een minuut 68 woorden correct. Dat is het dubbele van het aantal woorden dat de percentiel-10 leerling in een minuut goed leest.

In de eerste peiling is naast de eenminuuttoetsen van PPON ook de bestaande EMT (Brus & Voeten, 1973) afgenomen. Daardoor kon er een relatie gelegd worden tussen de verschillende toetsen, zodat aan de uitkomsten op de PPON-toetsen de leerjaarnormen van de EMT gerelateerd konden worden (zie Zwarts, 1990). Eenzelfde vergelijking kon in het kader van de tweede peiling gemaakt worden, omdat de uitkomsten slechts in zeer geringe mate afwijken van de resultaten in de eerste peiling (zie Sijtsma, 1997). En omdat nu, in het kader van de derde peiling, de uitkomsten nauwelijks afwijken van die van de tweede peiling, is opnieuw die vergelijking mogelijk. We kunnen, met andere woorden, ook in de derde peiling zicht krijgen op de mate waarin leerlingen aan het einde

van groep 8 het technisch lezen beheersen. Vanuit dit gezichtspunt blijkt nu dat de score van de percentiel-10 leerling overeenkomt met de score van een gemiddelde leerling aan het begin van groep 6 en de prestatie van de percentiel-25 leerling (40 woorden correct) met die van een gemiddelde leerling aan het einde van groep 6. Net als in de tweede en eerste peiling kan dit opgevat worden als een indicatie dat het technisch lezen in voldoende mate wordt beheerst.

Verschillen tussen leerlingen

Leerlingen met formatiegewicht 1.00 lezen in 1998 gemiddeld 50 woorden per minuut correct. Leerlingen met formatiegewicht 1.25 lezen 48 woorden goed en leerlingen met formatiegewicht 1.90 46 woorden. De verschillen in scores tussen de verschillende groepen in 1998 zijn getoetst met behulp van een variantie-analytisch model. In het gebruikte model zijn alle achtergrondvariabelen opgenomen behalve afnamejaar en methode. De scoreverschillen tussen de formatiegewichten blijken bij deze toetsing niet significant te zijn.

Scholen in stratum 1 en 2 verschillen niet in de gemiddelde score op de eenminuuttoets. Weliswaar behalen scholen in stratum 3 een score die vier woorden minder bedraagt, maar het verschil is niet significant.

Het verschil tussen jongens en meisjes bedraagt drie woorden, in het voordeel van meisjes. Het verschil is bij toetsing wederom niet significant.

Reguliere leerlingen in groep 8 lezen 51 woorden correct in een minuut, vertraagde leerlingen negen woorden minder, dat wil zeggen dat zij 42 woorden in een minuut correct lezen. Dit verschil is significant.

Ook de verschillen wat thuistaal betreft, zijn significant. Leerlingen die thuis het Standaardnederlands speken lezen 51 woorden correct. Dat is vier tot vijf woorden meer dan leerlingen die thuis een variant van het Nederlands spreken respectievelijk leerlingen die thuis meerdere talen naast elkaar gebruiken en leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken.

Technisch lezen: eenminuuttoets (Vorm A)

mogelijkheid	ondergroei	holbewoner
verheugde	muizevoer	tussentijds
rotsachtig	veroordeelde	boekwinkel
gespikkelde	zoutvaatje	wegrende
geluksvogel	tonijnen	avondmaal
uitgeblust	musketen	verzorgden
reactie	rijksdaalder	beenderen
meisjesbank	schatkamer	kwijtgeraakt
landbouwwerktuigen	gearresteerd	wantrouwend
ondergrondse	autofabrieken	rekenproefwerk
geluidsbanden	indrukwekkend	succesnummers
	welbekend	krokodil

Tot slot vergelijken we de gemiddelde scores op de toets in 1998 met die in 1993. Dan zien we dat de leerlingen in 1993 zegge en schrijve één woord meer correct lezen in een minuut dan de leerlingen in 1998. Dit verschil blijkt bij toetsing niet

significant te zijn. Om het effect van afnamejaar te onderzoeken, is een ander variantieanalytisch model gebruikt, omdat de definities van de achtergrondvariabelen formatiegewicht en stratum verschillen in de beide afnamejaren (zie hoofdstuk 2). In dit tweede model is rekening gehouden met de verschillende definities en zijn uiteraard de data van beide peilingen geanalyseerd.

Verschillen tussen leerlingen op de eenminuuttoets in 1998 (score = het aantal correct gelezen woorden in een minuut)

achtergrondvariabele	gemiddeld	standaarddeviatie	df	F	p
<i>formatiegewicht</i>			2	1,065	0.345
1.00	50	13			
1.25	48	13			
1.90	46	12			
<i>stratum</i>			2	1,457	0.234
1	50	14			
2	50	13			
3	46	12			
<i>geslacht</i>			1	2,963	0.086
jongen	48	13			
meisje	51	13			
<i>leertijd</i>			1	55,163	0.000
regulier	51	13			
vertraagd	42	12			
<i>thuis taal</i>			3	4,484	0.004
Standaardnederlands	51	13			
streektaal	47	13			
mengeling	46	14			
buitenlandse taal	46	13			
<i>afnamejaar</i>			1	0,151	0,698
1993	51	15			
1998	50	13			

LUISTEREN

HOOFDSTUK 5

Hoofdstuk 5

5 LUISTEREN

Voor de peiling van de luistervaardigheid zijn geïntegreerde toetsen samengesteld bij vier teksttypen: rapporterend, beschouwend, argumentatief en fictie. Per teksttype beschrijven we de inhoud, vervolgens wat de leerlingen kunnen en zouden moeten kunnen en schenken we aandacht aan verschillen in vaardigheid tussen groepen leerlingen. Maar eerst komen enkele algemene zaken in verband met de luisterteksten en de vragen ter sprake.

5.1 INLEIDING

In het domein luisteren worden, net als bij begrijpend lezen, vier teksttypen onderscheiden: rapporterende, beschouwende en argumentatieve teksten en fictie. Het onderscheid in teksttypen is gebaseerd op het doel van de tekst als geheel (zie hoofdstuk 1). Rapporterende teksten bevatten feitelijke informatie over de werkelijkheid. Voorbeelden zijn nieuwsberichten op de radio en mededelingen in openbare gelegenheden. In een beschouwende tekst geeft de spreker naast feitelijke informatie over de werkelijkheid tevens zijn opvattingen en standpunten weer. De spreker reflecteert over de werkelijkheid, interpreteert en trekt conclusies. Voorbeelden van beschouwende teksten zijn een gesproken commentaar en een toespraak. Argumentatieve teksten zijn gericht op de beïnvloeding van de denkbeelden van de luisteraar. Dat gebeurt bijvoorbeeld in een reclamespot en in een discussiepanel. De rapporterende, beschouwende en argumentatieve teksttypen zijn van zakelijke aard. Het kenmerkende van een fictietekst is het gegeven dat er een verbeelde werkelijkheid wordt beschreven, waarmee de spreker beoogt de luisteraars te boeien en te vermaken. Voorbeelden zijn hoorspelen, poppenkast en toneel.

De meeste luisterteksten zijn een bewerking van schriftelijk materiaal. Bij de bewerking is bijzondere aandacht besteed aan de aanpassing van de teksten aan kenmerken van de spreektaal. Verder is een aantal teksten speciaal geschreven voor de peiling. De luisterteksten zijn in een geluidsstudio opgenomen op audioband, met inschakeling van professionele stemmen. Veelal gaat aan een luistertekst nog een beschrijving van de situatie vooraf, zodat de leerlingen gericht kunnen luisteren.

De vragen bij de teksten staan op de audioband en zijn ook in het antwoordenboekje van de leerling opgenomen. Inhoudelijk hebben deze betrekking op de belangrijkste informatie in de tekst en op de bedoelingen van de spreker. Bij sommige vragen moet ook de toon waarop iets gezegd wordt, betrokken worden. Bij een aantal vragen is sprake van identificatie, het antwoord is dan letterlijk in de tekst te vinden. Bij andere vragen moet de leerling de informatie eerst bewerken alvorens het antwoord te kunnen formuleren. Dan is er sprake van productie. De vraagvorm is divers. Er zijn open vragen waarop een kort antwoord gegeven moet worden en open vragen die een langer antwoord vergen. Verder zijn er meerkeuzevragen, waarbij de leerling het juiste antwoord moet aankruisen in een rijtje gegeven alternatieven.

De resultaten van de leerlingen beschrijven we per onderwerp, oftewel teksttype, in relatie tot de vragen bij de teksten. Tegelijkertijd worden de leerlingresultaten afgebeeld in een figuur. Voor een toelichting op deze figuren verwijzen we naar bijlage 1.

5.2 LUISTEREN NAAR RAPPORTERENDE TEKSTEN

Inhoud

Een rapporterende tekst geeft feitelijke informatie over de werkelijkheid. Voorbeelden zijn nieuwsberichten op de radio, mededelingen op stations en dergelijke. In de peiling gaat het bij het luisteren naar rapporterende teksten om drie verschillende soorten teksten:

- nieuwtjes;
- informatieberichten;
- mededelingen.

In totaal zijn er acht teksten. De drie nieuwtjes betreffen achtereenvolgens de ingebruikname van een opvangcentrum voor exotische dieren, een bankoverval en de aanleg van een nieuwe verkeerstuin in de gemeente Dieren. Er zijn twee informatieberichten. De eerste geeft informatie over de sport badminton, de tweede over een woekerende boomsoort. De mededelingen bestaan weer uit drie teksten. De eerste is een omroepbericht op een station van de spoorwegen in verband met vertragingen, de tweede een tekst op een automatisch antwoord-apparaat van de spoorwegen over een trip voor jongeren. De laatste tekst is een omroepbericht in een winkel over een speciale aanbieding. Twee teksten dienen als voorbeeldmateriaal. De tekst met de titel *Dieren* is het nieuwtje over de verkeerstuin in de gemeente Dieren, *Reisje* is een van de mededelingen en wel die over de trip voor jongeren.

Door middel van vragen wordt nagegaan in hoeverre de kinderen een bericht onthouden hebben en op hoofdpunten schriftelijk kunnen weergegeven. Bij de informatieberichten moeten de leerlingen een samenvatting geven van het bericht.

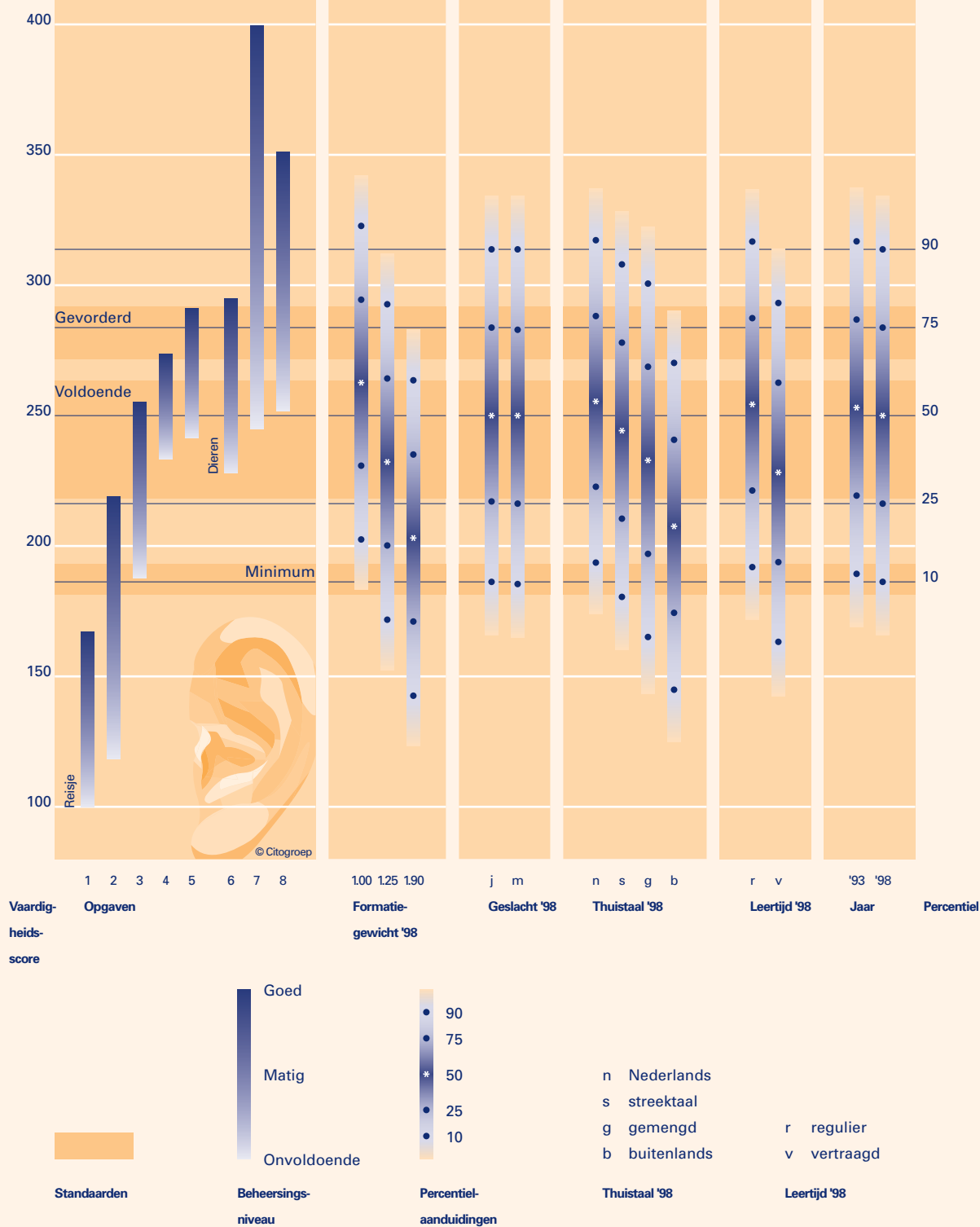
De vaardigheid in het luisteren naar rapporterende teksten is gebaseerd op de antwoorden op 21 opgaven. De nieuwtjes en de mededelingen hebben beide tien opgaven, bij de informatieberichten is er één opgave. Bij de twee voorbeeldteksten horen acht opgaven.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst van de gehele opgavenverzameling drie opgaven goed. Hieronder bevindt zich voorbeeldopgave 1 (van *Reisje*). Verder beheerst een leerling op dit niveau in totaal tien opgaven matig. Hiervan maakt de tweede opgave van *Reisje* deel uit. De andere opgaven van *Reisje* en alle opgaven bij *Dieren* zijn te moeilijk voor de percentiel-10 leerlingen. Zij beheersen deze onvoldoende.

De gemiddelde leerling heeft niet zo erg veel moeite met het luisteren naar rapporterende teksten. Leerlingen op dit niveau beheersen in totaal twaalf opgaven goed en zeven matig. Slechts twee opgaven beheersen deze leerlingen onvoldoende. Van *Reisje* beheersen deze leerlingen de eerste twee tot drie opgaven goed en de overige twee matig. Van het nieuwtje over *Dieren* beheersen zij één opgave matig en twee onvoldoende.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Luisteren naar rapporterende teksten



Reisje

Jullie klas gaat een schoolreisje maken. Jij mag het reisje mee voorbereiden. Je belt naar de Nederlandse Spoorwegen.

[telefoongeluiden]

‘Je bent verbonden met het automatisch antwoordapparaat van de afdeling trippen voor jongeren van de N.S. Tot 1 mei hebben wij de volgende trip met een stip: Met de trein naar het dierenpark te Amersfoort. Voor een gecombineerd reisentreebiljet betaal je f 10,-. Deze aanbieding geldt voor kinderen tot en met 12 jaar. Voorwaarde bij dit alles is wel dat gereisd wordt na 9 uur ‘s morgens en voor 4 uur ‘s middags. Verdere inlichtingen kun je krijgen bij alle stations in Nederland.’

Dan volgen nu de vragen bij ‘Reisje’.
Doe je boekje open.

1 Voor wie is dit biljet geldig?

Dit biljet is alleen geldig voor kinderen t/m

12 jaar.

2 Hoeveel kost het biljet?

De prijs van het biljet is

f 10,- / 10 gulden.

3 Wanneer mag er gereisd worden?

Er mag uitsluitend gereisd worden tussen

9 uur ‘s morgens en

4 uur ‘s middags.

Waar gaat het reisje heen?

5 De trip gaat naar het dierenpark
4 te Amersfoort.

Dieren

In Dieren komt een verkeerstuin. Deze verkeerstuin wordt de grootste in de provincie Gelderland. Het hele bijzondere is dat deze tuin op het terrein van de ijsbaan wordt aangelegd. Met de aanleg is al begonnen. Vrijwilligers hebben al 24 kilometer lijnen geschilderd, kruisingen aangegeven, verkeerszuilen en zeker honderd verkeersborden geplaatst. De gemeentepolitie en Veilig Verkeer Nederland geven hun medewerking bij de opzet van de verkeerstuin. De verkeerstuin zal vooral gebruikt gaan worden voor verkeerslessen aan schoolkinderen. De kinderen krijgen trapauto's en fietsen om het parcours af te leggen. Met behulp van een geluidsinstallatie kunnen de leerkrachten de kinderen ter plekke op fouten wijzen. In de winter zal de verkeerstuin op de belijning na worden opgeborgen. De borden worden zo geplaatst, dat ze gemakkelijk te verwijderen zijn. De ijsbaan is dus gewoon te gebruiken in het koude seizoen.

Bron: Brief van Dierense Speeltuinenvereniging aan de scholen & Persberichten in de Gelderlander, d.d. 31-03-1987; samengevoegd en bewerkt.

Dan volgen nu de vragen bij ‘Dieren’.

Doe je boekje open.

Lees de vragen mee.

6 Waarom moeten de borden in deze verkeerstuin gemakkelijk verwijderd kunnen worden?

omdat er in de winter een ijsbaan van de verkeerstuin gemaakt wordt. (*)

7 Waarom staat de verkeerstuin in Dieren vooral in de belangstelling? Omcirkel de letter voor het juiste antwoord.

- A Omdat de verkeerstuin vandaag officieel geopend is.
- B* Omdat de verkeerstuin aangelegd wordt op het terrein van de ijsbaan.
- C Omdat dit de eerste verkeers-tuin in Gelderland is.
- D Omdat vandaag met de aanleg van de verkeerstuin is begonnen.

8 Waarvoor zal deze verkeerstuin hoofdzakelijk worden gebruikt?

voor verkeerslessen. (*)

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Luisteren naar
rapporterende teksten

De percentiel-90 leerling heeft nauwelijks moeite met het luisteren naar rapporterende teksten. Vrijwel alle opgaven worden op dit niveau goed beheerst. Van de gehele verzameling beheersen zij drie opgaven matig, waaronder twee voorbeeldopgaven bij de tekst *Dieren*. Eén opgave uit het geheel beheersen zij onvoldoende.

Standaarden

De standaard **Voldoende** ligt tussen de schaalwaarden 228 en 262. Dit is een groot bereik, hetgeen erop duidt dat de beoordelaars het onderling niet erg met elkaar eens zijn. Uitgaande van de waarde van de mediaan (op vaardigheidsscore 243) is er sprake van voldoende beheersing van de kerndoelen wanneer de leerlingen de voorbeeldopgaven 1 en 2 goed beheersen en de opgaven 3 en 6 matig. De overige voorbeeldopgaven vallen buiten het bereik van de standaard Voldoende. Iets meer dan 50% van de leerlingen bereikt deze standaard, terwijl met de definitie van de standaard 70 tot 75% van de leerlingen wordt beoogd (zie paragraaf 2.4).

De mediaan van de standaard **Minimum** ligt volgens het panel van beoordelaars bij vaardigheidsscore 188. Bij deze standaard zijn de beoordelaars het onderling sterk met elkaar eens, getuige het smalle interkwartielbereik. De waarde van de mediaan duidt erop dat de beoordelaars vinden dat op dit niveau alleen voorbeeldopgave 1 goed moet worden beheerst en voorbeeldopgave 2 matig. De andere opgaven behoeven op het niveau van de standaard Minimum niet beheerst te worden. Deze standaard wordt door ongeveer 90% van de leerlingen bereikt en dat is in overeenstemming met wat de standaard beoogt. De standaard Minimum wordt volgens het panel van beoordelaars bij dit onderwerp dus gerealiseerd.

De standaard **Gevorderd** geeft een niveau aan dat de kerndoelen van het basis-onderwijs overstijgt. Volgens de beoordelaars ligt de mediaan van deze standaard bij vaardigheidsscore 292. Gelet op deze waarde moeten op dit niveau de eerste vijf voorbeeldopgaven goed beheerst worden en de overige drie matig. Ongeveer 20% van de leerlingen bereikt dit niveau en overstijgt daarmee een vaardigheidsniveau bij dit onderwerp dat de kerndoelen voor het basis-onderwijs overstijgt.

Verschillen tussen leerlingen

Gelet op de formatiegewichten (1.00, 1.25 en 1.90) zijn de verschillen tussen de leerlingen redelijk groot. Met als referentie de standaard Voldoende blijkt dat ongeveer 70% van de 1.00-leerlingen deze standaard bereikt, terwijl dat in de groep leerlingen met formatiegewicht 1.90 voor ongeveer 25% van de leerlingen geldt. De gemiddelde 1.90-leerling beheerst alleen de eerste voorbeeldopgave goed, de gemiddelde 1.00-leerling de eerste drie voorbeeldopgaven. De gemiddelde 1.90-leerling heeft een niveau dat correspondeert met percentiel 10 van de 1.00-leerling. De groep leerlingen met formatiegewicht 1.25 neemt een tussenpositie in. Van hen bereikt ongeveer 35% de standaard Voldoende. Jongens en meisjes behalen vergelijkbare vaardigheidsniveaus bij dit onderwerp.

Groepen leerlingen met een verschillende thuistaal verschillen in hun vaardigheid. Leerlingen die thuis het Standaardnederlands spreken, bereiken verhoudingsgewijs het hoogste vaardigheidsniveau, op betrekkelijk korte

afstand gevolgd door leerlingen die thuis een variant van het Nederlands spreken. Het verschil tussen deze beide groepen bedraagt ongeveer tien punten op de vaardigheidsschaal. Leerlingen die thuis meerdere talen naast elkaar spreken, behalen een vaardigheidsniveau dat zo'n tien tot vijftien schaalpunten lager ligt dan dat van de leerlingen die thuis een variant van het Nederlands spreken. Leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken, doen het nog weer minder goed dan de laatstgenoemde groep. Het verschil bedraagt hier ongeveer twintig tot dertig punten op de schaal. Het verschil tussen de zwakste en de beste groep leerlingen bij deze variabele bedraagt ongeveer vijftig schaalpunten. Dat is een groot verschil.

Het vaardigheidsniveau van leerlingen die zijn blijven zitten, toont een redelijk groot verschil met dat van hun niet-vertraagde klasgenoten. Het verschil bedraagt ongeveer 25 tot 30 punten op de vaardigheidsschaal.

De prestaties in beide peilingsjaren verschillen nauwelijks. In 1993 lag het vaardigheidsniveau een fractie hoger dan in 1998. Het verschil is niet groter dan enkele schaalpunten.

5.3 LUISTEREN NAAR BESCHOUWENDE TEKSTEN

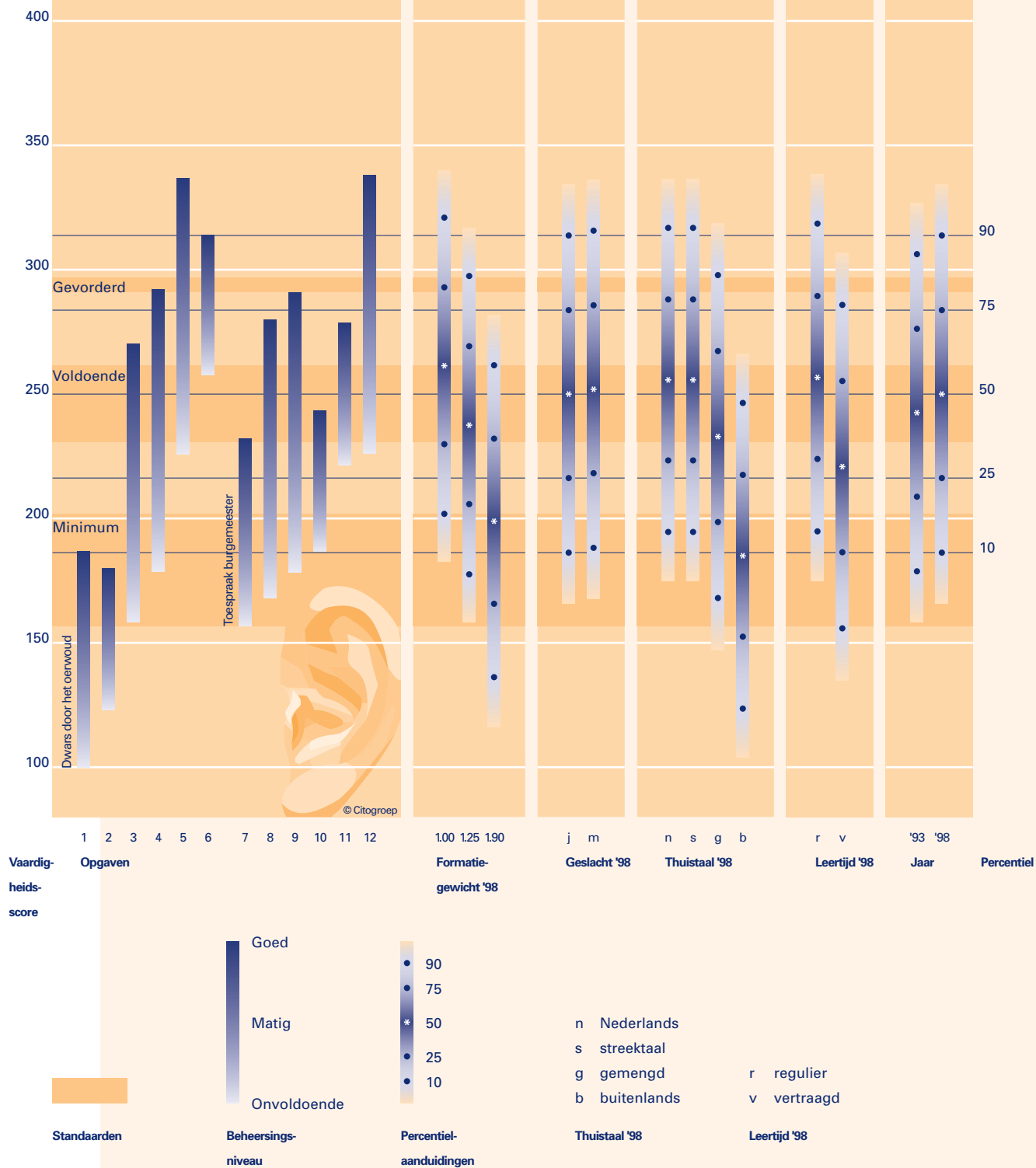
Inhoud

Beschouwende teksten bevatten naast een feitelijke weergave van de werkelijkheid ook de opvattingen en standpunten van de spreker. Een gesproken commentaar, een reisverslag en een toespraak zijn voorbeelden. In de peiling is bij het luisteren naar beschouwende teksten sprake van twee verschillende tekstsoorten: toespraken en boekbesprekingen, elk geconcretiseerd in drie teksten. De eerste toespraak is van een schooldirecteur ter gelegenheid van de afscheidsmusical van groep 8. In de tweede spreekt een burgemeester, die een koninklijke onderscheiding uitreikt aan een meisje wegens moedig gedrag; zij redde een tweeling van de verdrinkingsdood. De derde toespraak is van een politiewoordvoerder, die een prijs uitreikt naar aanleiding van een project over vandalisme. In de boekbesprekingen vertellen kinderen waarom zij een bepaald boek hebben gekozen en vervolgens wat ze van dat boek vinden. Het eerste gaat over het leven van planten, dieren en mensen in het oerwoud. Het tweede boek is een heruitgave van een honderd jaar oud kinderboek over een meisje dat wafelvrouw wil worden. Het laatste gaat over hoe je allerlei muziekinstrumenten kunt maken van ongebruikelijke materialen. Ter illustratie zijn de boekbespreking *Dwars door het oerwoud* en de *Toespraak van de burgemeester* afgedrukt.

De vragen gaan in op de inhoud van de beluisterde tekst. Bij de toespraken worden bovendien enkele vragen gesteld naar de 'werkelijke' bedoelingen van de spreker. De leerlingen moeten daarbij ook de toon waarop iets gezegd wordt, betrekken en dus gebruikmaken van paralinguïstische aspecten.

De vaardigheid in het luisteren naar beschouwende teksten is gebaseerd op de antwoorden op 27 opgaven. Er zijn vijftien opgaven bij de toespraken en twaalf bij de boekbesprekingen. Bij beide teksten die als voorbeeld fungeren, zijn er zes opgaven.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Luisteren naar beschouwende teksten



Boekbespreking: Dwars door het oerwoud

De kinderen van groep 8 mogen allemaal hun favoriete boek bespreken. Jeroen wil ontdekkingsreiziger worden. Dus heeft hij gekozen voor het boek 'Dwars door het oerwoud'.

Dit boek is een leesboek en een informatieboek. Het is een avontuur maar dan één dat echt is gebeurd. Ik zou wel ontdekkingsreiziger willen worden. Het is een mooi boek. Ik vind het heel geschikt voor kinderen ouder dan 10 jaar.

Dit boek gaat over het oerwoud: over de planten die er groeien, de dieren en de mensen die er leven. Maar het gaat vooral over de mensen die er wonen. Daar wordt veel over verteld. De avonturiers zijn dwars door het oerwoud getrokken. De foto's in het boek zijn door de avonturiers zelf gemaakt en erg mooi. De foto's laten duidelijk zien hoe het er bij de mensen in het oerwoud aan toe gaat. Door de foto's kreeg ik het gevoel dat ik er als het ware zelf bij was.

Er is ook één hoofdstuk dat heet "Is er nog redding voor het oerwoud?" Dat gaat vooral over het kappen van de bomen. De mensen kappen de bomen om de grond te gebruiken voor de landbouw. Als je leest hoeveel bomen er per dag worden gekapt, dan vind ik dat wel eng. De bomen maken toch zuurstof, zuurstof die wij nodig hebben. Het erge is dat die landbouwgrond helemaal niet vruchtbaar is. Die bomen worden dus eigenlijk voor niets gekapt. Je snapt wel dat er over een tijdje geen bos meer is, als er aan dat kappen geen eind komt.

Er wonen zelfs nu nog mensen in het oerwoud die nog nooit andere mensen hebben gezien. Het lijkt me reuze spannend om die mensen eens te ontmoeten. Er wordt ook verteld over een ontmoeting met pygmeeën in de oerwouden van West-Irian. Die mensen leven echt heel anders dan wij. Als ze ziek worden, lopen ze wel snel gevaar. Ze hebben natuurlijk helemaal geen medicijnen zoals wij, dus gaan ze snel dood, ook als hun ziekte helemaal niet zo ernstig is. Dan leef ik toch maar liever in ons land. Dan kun je tenminste naar een dokter.

Dan volgen nu de vragen bij 'Dwars door het oerwoud'.

Lees de vragen mee.

1 Waarom vindt Jeroen het eng dat er per dag zoveel bomen worden gekapt?
Omcirkel de letter voor het goede antwoord.

- A Er is straks geen bos meer om in te wonen.
- B* Er is straks geen zuurstof meer om van te leven.
- C Er komt te veel onvruchtbare landbouwgrond.
- D Hij kan geen ontdekkingsreiziger meer worden.

2 Waarom leeft Jeroen toch liever in ons land?
Omcirkel de letter voor het goede antwoord.

- A* Als je ziek wordt, zijn er in ons land goede medicijnen.
- B De dieren die in het oerwoud leven, zijn gevaarlijk.
- C De pygmeeën leven heel anders dan wij.
- D Het oerwoud verdwijnt toch snel.

3 Waarom heeft Jeroen dit boek gekozen?

Hij wil ontdekkingsreiziger worden.

4 Voor welke leeftijd is het boek volgens Jeroen geschikt?

Voor kinderen vanaf 10 jaar. (*)

5 Waar gaat het boek volgens Jeroen vooral over?
Omcirkel de letter voor het goede antwoord.

- A* over de mensen die in het oerwoud leven.
- B over de planten en dieren in het oerwoud.
- C over de ziekten van de pygmeeën.
- D over het kappen van de bomen.

6 Waardoor had Jeroen het gevoel dat hij er zelf bij was?

Door de foto's.

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Luisteren naar
beschouwende teksten

Toespraak van de burgemeester

Wij zijn nu rechtstreeks verbonden met het gemeentehuis van Waterendorp. De burgemeester van deze gemeente zal zo dadelijk een toespraak houden in verband met de toekenning van de koninklijke onderscheiding voor 'moedig gedrag' aan Mieke Vreesloos.

(hum, hum)

'Geachte dames en heren. Als burgemeester van de gemeente Waterendorp, wil ik u allen hartelijk welkom heten in de raadzaal van ons gemeentehuis. In het bijzonder een welkom voor Mieke Vreesloos, want zij is de persoon om wie het vanmiddag allemaal draait. Ik ben er bijzonder trots op dat ik Mieke zo dadelijk de koninklijke onderscheiding voor 'moedig gedrag' mag uitreiken. Deze waardevolle onderscheiding heeft Mieke door haar moedig en heldhaftig gedrag dubbel en dwars verdiend. Graag wil ik u nog eens vertellen wat er gebeurd is. In onze gemeente is het leven, maar vooral ook het werken van de gehele bevolking zeer nauw verweven met het water. Het water betekent: 'brood op de plank'. Maar ook vaak bedreiging of dood. Hoeveel inwoners van Waterendorp zijn er in de loop der jaren al niet verdrongen? Wat dat betreft is het een goede zaak dat steeds meer én vooral steeds meer jonge mensen kunnen zwemmen! Hoe goed dat is, hebben we enkele maanden geleden gemerkt.

De tweelingbroertjes Jansen waren op een middag samen aan het fietsen. De peuters hadden er kennelijk plezier in; ze fietsten op hun driewielertje de straat uit en kwamen zo via het Willemspleintje op de brug over het kanaal. Nu is het helaas een ernstige zaak dat ik moet toegeven dat de leuning van de brug erg gevaarlijk was. Ze konden er bij wijze van spreken zo onderdoor stappen. Gelukkig heeft de gemeente intussen een oplossing gevonden voor deze slechte toestand.

Maar nu verder met het verhaal van de tweelingbroertjes. Op de brug aangekomen, raakten ze de macht over het stuur kwijt en reden het kanaal in. Mieke Vreesloos, die net over de brug reed, aarzelde geen moment. Zij sprong van haar fiets en dook het water in. Het was een zeer gevaarlijke onderneming, want in de verte naderde een boot. In een geweldig tempo wist de zwemmende Mieke de twee peuters aan wal te brengen net vóórdat de boot passeerde.

[emotioneel]

Die boot ... de koude rillingen lopen over mijn rug als ik er aan denk wat er had kunnen gebeuren. Ja, beste dames en heren, denkt u zich dit eens in, zo van de fiets het kanaal inspringen en dat bij een watertemperatuur van hooguit vier graden boven nul. Ik denk niet dat veel inwoners van Waterendorp dit Mieke zouden nadoen! Gelukkig hebben de drie zwemmers (eigenlijk was er natuurlijk maar één zwemmer) het koude natte avontuur goed overleefd. Mieke vond het hele gebeuren doodnormaal en is meteen na de redding zelf op haar fiets naar huis gegaan. Maar zo normaal is het natuurlijk niet. Je leven zó in de waagschaal stellen om andere mensen te helpen is iets heel bijzonders! Dat vonden ook de leden van de commissie die ieder jaar een persoon moeten uitzoeken die de koninklijke onderscheiding voor 'moedig gedrag' zal ontvangen; deze mensen vonden allen dat Mieke de onderscheiding van dit jaar verdient. Ik ben het daar van harte mee eens en ik vind het dan ook een grote eer om zo dadelijk de gouden onderscheiding aan Mieke uit te reiken. Dames en heren graag uw hartelijk applaus voor onze dappere Mieke!'

Dan volgen nu de vragen bij 'Toespraak van de burgemeester'.

Voor de eerste drie vragen krijg je eerst nog een stukje van de tekst te horen.

Luister nu naar de tekst bij de vraag.
[emotioneel]

‘Die boot ... de koude rillingen lopen
over mijn rug als ik eraan denk wat er
had kunnen gebeuren.’

7 Waaraan denkt de burgemeester
als hij koude rillingen krijgt?

Omcirkel de letter voor het juiste
antwoord.

Hij bedenkt hoe het geweest zou
zijn ...

A* als de boot Mieke en de
kinderen had overvaren.

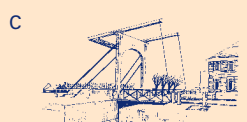
B als de boot niet op tijd had
kunnen stoppen.

C als de kinderen toch
verdrongen waren.

D als er een nog grotere boot aan
was komen varen.

8 Je ziet hier vier verschillende
tekeningen van een brug. Eén van
die tekeningen laat zien hoe de
brug eruitzag waar de tweeling
vanaf viel.

Omcirkel de letter voor de juiste
brug.



Luister nu naar de tekst bij de vraag.

‘In onze gemeente is het leven maar
vooral ook het werken van de gehele
bevolking zeer nauw verweven met het
water. Het water betekent: brood op de
plank.’

9 Wat wil de burgemeester in dit
gedeelte van zijn toespraak
duidelijk maken?

Omcirkel de letter voor het juiste
antwoord.

A Dat de meeste voedings-
middelen voor het dorp per
schip worden aangevoerd.

B Dat er in Waterendorp veel
zwemwater is.

C Dat er veel broodbakkers in
Waterendorp zijn.

D* Dat veel mensen in zijn
gemeente een beroep hebben
dat iets met water te maken
heeft.

Luister nu naar de tekst bij de vraag.

‘Gelukkig hebben de drie zwemmers
(eigenlijk was er natuurlijk maar één
zwemmer) het koude natte avontuur
goed overleefd.’

10 Waarom spreekt de burgemeester
over drie zwemmers en vlak daarna
nog maar over één zwemmer?

Omdat alleen Mieke kon
zwemmen. (*)

11 Welke feestelijke gebeurtenis vindt
er plaats in het gemeentehuis te
Waterendorp?

Schrijf je antwoord hieronder op.

prijsuitreiking (*)

12 In drie kranten stond beschreven
voor welke mensen de
onderscheiding voor ‘moedig
gedrag’ bestemd is.

Zet een cirkeltje om de letter voor
de juiste beschrijving.

A

De onderscheiding voor ‘moedig ge-
drag’ wordt ieder jaar opnieuw uitge-
reikt aan iemand die door zijn moedig
gedrag bijna zijn eigen leven heeft ver-
loren.

B

De onderscheiding voor ‘moedig ge-
drag’ wordt ieder jaar opnieuw uitge-
reikt aan kinderen die een bijzondere
zwemprestatie leveren.

C*

De onderscheiding voor ‘moedig ge-
drag’ wordt jaarlijks uitgereikt aan ie-
mand die op een heldhaftige manier
hulp heeft gegeven aan medemensen
in nood.

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider
dan hier is weergegeven.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst van de gehele verzameling vijf opgaven goed. Hiervan maken voorbeeldopgaven 1 en 2 van de boekbespreking *Dwars door het oerwoud* deel uit. Van deze boekbespreking beheersen leerlingen op dit niveau verder twee opgaven matig en twee opgaven onvoldoende. Drie opgaven van de *Toespraak van de burgemeester* beheersen deze leerlingen matig en drie onvoldoende.

De gemiddelde leerling beheerst de helft van alle opgaven goed. Hieronder bevinden zich twee opgaven van de boekbespreking en twee van de toespraak. De andere opgaven van de toespraak worden op dit niveau matig beheerst, evenals drie opgaven van de boekbespreking. Eén opgave beheerst een gemiddelde leerling onvoldoende, namelijk de laatste opgave bij de boekbespreking.

De percentiel-90 leerling heeft nauwelijks moeite met het luisteren naar beschouwende teksten. Vrijwel alle opgaven worden op dit niveau goed beheerst. Drie opgaven uit het geheel worden matig beheerst, waaronder uit beide voorbeeldteksten één opgave. Er zijn geen opgaven die leerlingen op dit niveau onvoldoende beheersen.

Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** ligt op vaardigheidsscore 252. Uitgaande van deze waarde betekent dit dat deze standaard is gerealiseerd als de leerlingen de voorbeeldopgaven 1, 2, 7 en 10 goed beheersen en vrijwel alle andere opgaven matig. Alleen voorbeeldopgave 6 valt buiten het bereik van deze standaard en behoeft volgens de beoordelaars niet beheerst te worden. Ongeveer 50% van de leerlingen bereikt de standaard, terwijl 70 tot 75% van de leerlingen wordt beoogd. De mediaan van de standaard **Minimum** ligt volgens het panel bij vaardigheidsscore 182. Op het niveau van deze standaard moeten de leerlingen volgens de beoordelaars voorbeeldopgaven 1 en 2 goed of redelijk goed beheersen en de opgaven 3, 4, 7, 8 en 9 matig. Meer dan 90% van de leerlingen voldoet aan deze eis, waarmee de standaard Minimum bij dit onderwerp door het beoogde percentage leerlingen wordt gerealiseerd.

Als laatste de standaard **Gevorderd**, waarmee een vaardigheidsniveau wordt aangeduid dat de kerndoelen van het basisonderwijs overstijgt. De beoordelaars leggen de mediaan van deze standaard bij vaardigheidsscore 292. Het interkwartielbereik van de oordelen bij deze standaard is zeer klein en ligt tussen de scores 292 tot 297. De beoordelaars zijn het wat deze standaard betreft dus in hoge mate met elkaar eens. De waarde van de mediaan geeft aan dat op dit niveau de meeste voorbeeldopgaven goed moeten worden beheerst en voorbeeldopgaven 5, 6 en 12 matig. Ongeveer 20% van de leerlingen bereikt bij dit onderwerp de standaard Gevorderd en behaalt daarmee een niveau dat boven de kerndoelen van het basisonderwijs uitstijgt.

Verschillen tussen leerlingen

Opnieuw zijn de verschillen tussen leerlingen met verschillende formatiegewichten groot. Uitgaande van de standaard Voldoende blijkt iets meer dan 50% van de leerlingen met formatiegewicht 1.00 deze te bereiken. Van de leerlingen met formatiegewicht 1.25 gaat dat op voor ongeveer 35% en van de groep 1.90-leerlingen voor ongeveer 15%. De gemiddelde 1.00-leerling beheerst

de voorbeeldopgaven 1, 2, 7 en 10 goed. De gemiddelde 1.90-leerling alleen de twee eerst genoemde opgaven.

Jongens en meisjes verschillen niet wat betreft het luisteren naar beschouwende teksten.

Er is geen verschil tussen de groepen leerlingen die in de thuissituatie het Standaardnederlands of een variant daarvan spreken. Leerlingen die thuis meerdere talen naast elkaar spreken, behalen een vaardigheidsniveau dat ongeveer twintig tot dertig punten lager ligt op de vaardigheidsschaal dan dat van de beide Nederlandstalige groepen. Nog weer een behoorlijk stuk lager liggen de prestaties van de leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken. Het verschil met beide Nederlandstalige leerlinggroepen bedraagt ongeveer zeventig punten op de vaardigheidsschaal, voorwaar een groot verschil.

Het verschil tussen niet-vertraagde en wel-vertraagde leerlingen laat het bekende patroon zien. Vertraagde leerlingen behalen een vaardigheidsniveau dat ongeveer dertig tot veertig schaalpunten lager ligt dan dat van hun niet-vertraagde klasgenoten.

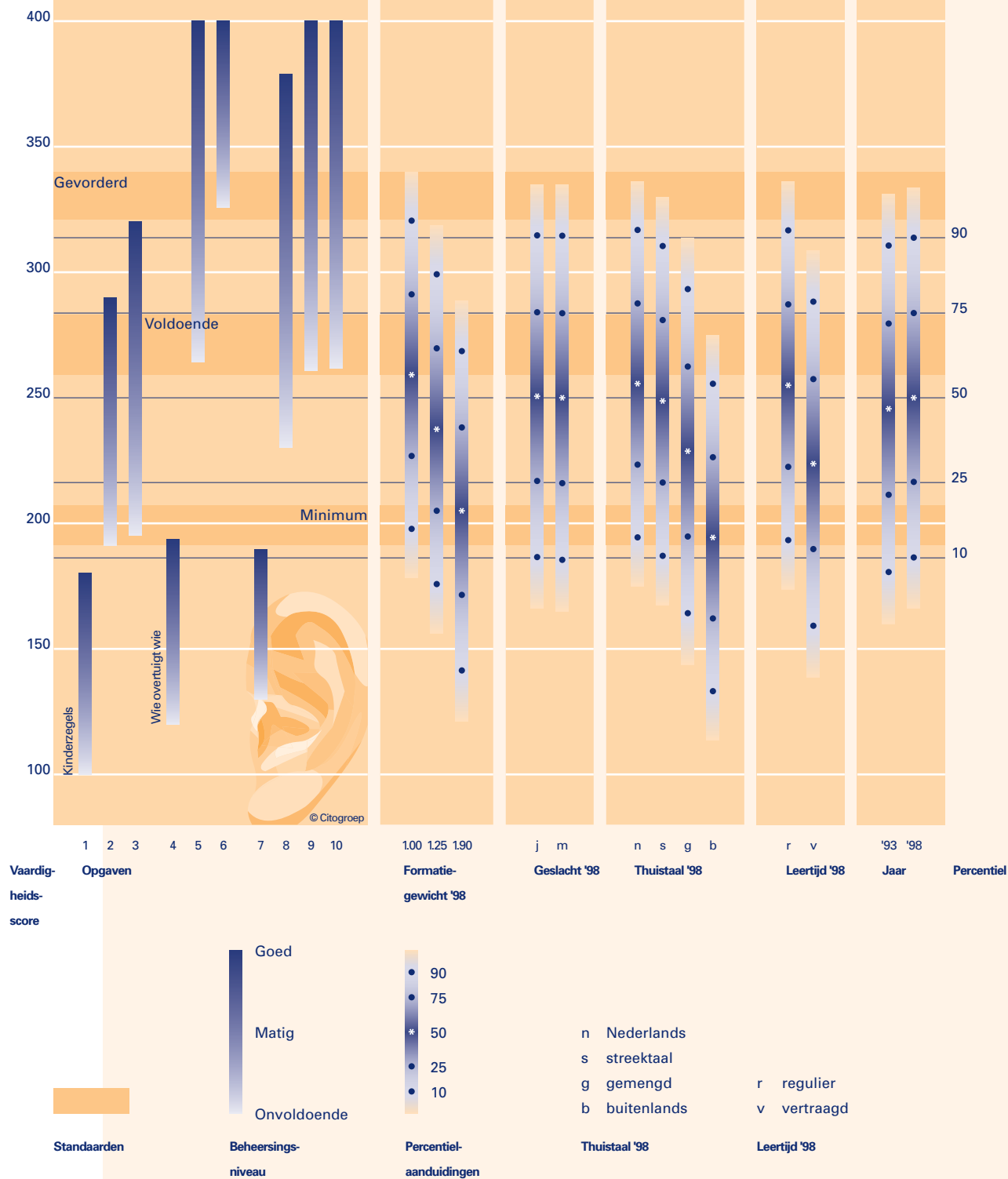
Beide peilingsjaren laten een klein verschil zien. In 1998 liggen de prestaties gemiddeld ongeveer tien schaalpunten hoger dan in 1993.

5.4 LUISTEREN NAAR ARGUMENTATIEVE TEKSTEN

Inhoud

Met argumentatieve teksten wil de spreker de denkbeelden van de luisteraar beïnvloeden. Voorbeelden zijn interviews, reclames en debatten. In de peiling zijn bij dit onderwerp reclameteksten aan de orde en teksten waarin meningen geëventueerd worden. Er zijn in totaal acht reclamespots voor diverse producten als tandpasta, een attractiepark, kattenvoer, drop, de vakhandel, thee, gebruikt glas en een informatief jeugdtijdschrift. In de teksten met meningen zijn steeds enkele verschillende personen aan het woord. Na afloop moeten de leerlingen de mening van die personen weergeven. Er zijn in totaal zeven van zulke teksten. In de eerste tekst spreken een wachtcommandant van de politie en een automobilist over de regelgeving inzake snelheidsbepalingen. In de tweede praten twee meisjes met elkaar over de kinderpostzegelactie en de daaraan verbonden mogelijke gevaren. De derde tekst is een gesprek tussen twee jongens over voor- en nadelen van een elektronische kaartenbak. Dan is er een gesprek tussen twee volwassenen over de aanpak van vandalisme, gevolgd door een tekst, ook tussen twee volwassenen, over voor- en nadelen van tuinieren. Daarna spreekt een boswachter over natuurbehoud. De laatste tekst is een gesprek tussen twee dames over fruit in blik. Van beide tekstsoorten zijn enkele teksten ter illustratie opgenomen. *Zin*, *Kattenvoer*, *Senso* en *Wouters woud* zijn reclamespots voor respectievelijk het jeugdtijdschrift, grote blikken kattenvoer met afsluitbare deksels, tandpasta en een nieuwe attractie van een overdekt stukje tropisch bos. *Kinderzegels* en *Wie overtuigt wie* zijn teksten waarin meningen geuit worden. De eerste is het gesprek tussen twee meisjes over de kinderpostzegelactie, de tweede het gesprek over de regelgeving inzake snelheidsbeperkingen. De vaardigheid in het luisteren naar argumentatieve teksten is gebaseerd op de antwoorden op 27 opgaven. Acht daarvan worden gesteld bij de reclamespots, de overige negentien behoren bij de teksten waarin meningen tot uitdrukking worden gebracht. Bij de voorbeeldteksten behoren tien opgaven.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Luisteren naar argumentatieve teksten



Kinderzegels

Elk jaar opnieuw doen duizenden kinderen van de hoogste groepen uit het basis-onderwijs mee met de kinderzegelactie. Het gesprekje tussen Anouk en Hedwig dat je nu gaat horen, vond plaats op een woensdag in september. De onderwijzer van Anouk en Hedwig heeft net de bestelenvelopen uitgedeeld en de kinderen mogen naar huis.

[Wegstervende achtergrondgeluiden van een speelplaats ...]

Hé Hedwig ..., waarom doe jij niet mee met de kinderzegelactie? Iedereen doet toch mee!

Dat moet iedereen dan maar zelf weten.

Nou zeg, doe niet zo flauw ... vertel 'ns waarom.

Het geld van die actie wordt toch goed besteed? Het is voor een goed doel. Dat heb je toch kunnen lezen. En meneer heeft er ook nog over verteld.

Weet ik, maar ik mag niet.

Van wie niet?

M'n vader, die vindt 't te gevaarlijk.

Gevaarlijk!? Wat is dat nou weer voor onzin!

Ja, hij vindt 't maar niks dat ik straks met al dat geld over straat moet lopen. Dan kan ik het verliezen, zegt ie, of het wordt misschien wel gestolen.

Ach kom, dat is hier nog nooit gebeurd.

Dat zal wel, maar als het gebeurt, dan kan ik 't zelf betalen en dat is geen pretje.

Vorig jaar hadden sommige kinderen wel meer dan honderd gulden op zak.

Nou eh, voor mij overdrijft je vader vreselijk en ik geloof er niks van dat ie jou voor de kosten op laat draaien ... als je dat geld al kwijt zou raken.

Weet je trouwens dat het best leuk is om langs de deuren te gaan? Vorige keer heb ik van verschillende mensen snoep gekregen. Eén mevrouw gaf me zelfs een gulden ... Dat is wel niet de bedoeling, maar toch ... mooi meegenomen.

Ja, ik weet 't. Ik heb die verhalen wel meer gehoord. Maar ik doe toch niet mee. Ik heb er trouwens ook geen tijd voor. Ik moet vanmiddag met m'n moeder mee, schoenen kopen.

Nou ja, dan kun je op z'n minst toch wel een zakje zegels bij mij bestellen.

Oké, als m'n vader betaalt.

Dan volgen nu de vragen bij 'Kinderzegels'.

Lees de vragen mee.

- 1 Hedwigs vader vindt het te gevaarlijk als kinderen postzegels verkopen, omdat ze het geld kunnen verliezen, of omdat het gestolen kan worden. Zet een cirkel om de letter van het goede antwoord.

Anouk is het daar niet mee eens, want ...

- A* dat is hier nog nooit gebeurd.
B de mensen zijn heel aardig.
C Hedwigs vader betaalt de schade heus wel.
D je loopt niet met veel geld op zak.

- 2 Hedwig geeft zelf ook een reden om niet mee te doen. Welke is dat?

Ze heeft geen tijd. (*)

- 3 Om welke twee redenen doet Anouk wel mee?

Reden 1:

Het is voor een goed doel.

Reden 2:

Je krijgt van alles: snoep, geld.

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Luisteren naar
argumentatieve teksten

Vervolg voorbeelden bij
de vaardigheidsschaal

Luisteren naar
argumentatieve teksten

Wie overtuigt wie

Je hoort een discussie tussen mijnheer Ter Zeil, wachtcommandant van de rijkspolitie, en mijnheer De Kok, vertegenwoordiger in stofzuigers.

Goedemiddag luisteraars, welkom bij ons discussieprogramma 'Wie overtuigt wie?'

Vandaag hebben we in onze studio te gast de heren Willem ter Zeil, wachtcommandant bij de Rijkspolitie en Freek de Kok, vertegenwoordiger in stofzuigers.

Goedemiddag, mijne heren.

Goedemiddag.

Goedemiddag.

Mijnheer Ter Zeil, om met u te beginnen, we willen vandaag praten over uw werk langs de snelwegen in Nederland. En dan vooral over te hard rijden van veel automobilisten.

Ja, daar kan ik u wel het nodige over vertellen. Het aantal regels en wetten dat de laatste tijd is gemaakt om ervoor te zorgen dat men minder hard gaat rijden, is haast niet meer te tellen. Maar het heeft allemaal nog niet echt geholpen. We zien nog steeds veel automobilisten die zich van al die regels niets aantrekken.

Vertelt u eens hoe u vindt dat de automobilisten zich zouden moeten gedragen.

Kijk eens, de aanwijzingen langs de kant van de weg zijn duidelijk genoeg. Daar waar 100 km staat aangegeven, moet je gas terugnemen. Op andere snelwegen geldt een snelheid van 120 km. Zo simpel is het.

Mag ik daar even op inhaken? Ik vind namelijk helemaal niet dat het zo simpel is. De overheid verandert elke 2 maanden de regels. Ben je net gewend aan de 100 km-grens, mag je weer 120. Een paar maanden later moeten we ons binnen bepaalde gebieden weer houden aan de 100; ergens anders mag je 120 blijven rijden. Er is geen touw meer aan vast te knopen.

Ja, meneer Ter Zeil, waarom nu toch ineens al die verschillende regels?

Er is de laatste jaren natuurlijk wel het nodige veranderd. Het aantal auto's is enorm toegenomen en de wegen zijn overvol geraakt. We horen het elke dag op de radio: overal files op de weg. Dat kan zo toch niet langer doorgaan? En als we ons dan ook nog eens niets aantrekken van de snelheidsbepalingen, dan zijn de gevolgen niet te overzien.

Hoe bedoelt u?

Nou, dat lijkt me nogal duidelijk. Hoe groter de verkeersdruk, hoe groter de kans op ongelukken. Verkeersregels zijn er vooral voor de veiligheid van de mensen. Bovendien worden onze snelwegen zo veel gebruikt, dat er voortdurend reparaties uitgevoerd moeten worden aan het wegdek. Voor de veiligheid van de wegwerkers is het ook van belang dat er niet te hard wordt gereden. Dat proberen we met die nieuwe wetten te regelen.

Uw verhaal over die werkzaamheden aan de weg vind ik echt onzin. Laten ze dat werk 's nachts uitvoeren als er nauwelijks verkeer is op de weg. Dan hebben we daar geen last van en kom ik tenminste met mijn stofzuigers op tijd bij mijn klanten.

Daar zit wat in. Wat is uw reactie daarop, meneer Ter Zeil?

Nou ja, op de eerste plaats is het natuurlijk zo dat als je afspraken hebt, je gewoon op tijd moet vertrekken. Het ligt aan jezelf als je te laat bij je klanten komt. En verder zijn die snelheidsbeperkingen er ook vanwege ons milieu. Als we serieus wat willen doen aan het milieuprobleem dan moeten we onze snelheid matigen om zo de uitstoot van uitlaatgassen terug te brengen. Het scheelt trouwens ook nog in de portemonnee, want je verbruikt bij lagere snelheden minder brandstof. Kijk, daar kan ik nou warm voor lopen. Als we geld kunnen besparen door ons aan de maximumsnelheidsregels te houden, dan zeg ik: prima! In plaats van mensen te bekeuren bij te hard rijden, zouden ze mensen moeten belonen die zich netjes aan de snelheidsregels houden. Dan zijn er genoeg automobilisten die 'gas terug willen nemen'. Het zou natuurlijk ook niet gek zijn als mensen wat meer gebruik gingen maken van het openbaar vervoer! Dan wordt het wat rustiger op de weg en kunnen wij, vertegenwoordigers, die voor ons beroep in een auto moeten zitten, lekker opschieten.

Ja, zo zie je maar. Voor de één is verkeersveiligheid het belangrijkste, voor een ander de portemonnee en voor een derde het milieu. Wat ik in ieder geval heb geprobeerd duidelijk te maken, is dat die snelheidsbeperkingen niet bedoeld zijn om de automobilisten te pesten. Die regels zijn nuttig en noodzakelijk.

Ik denk luisteraars, dat ik mag afsluiten met te stellen, dat er goede redenen zijn om ons aan de maximumsnelheid te houden. Dit was het programma 'Wie overtuigt wie', bedankt voor uw aandacht en nog een goedemiddag toegewenst.'

Dan volgen nu de vragen bij 'Wie overtuigt wie'.

Lees de volgende vragen mee.

4 Waarom zou Willem ter Zeil hebben toegestemd om deel te nemen aan deze radiodiscussie? Zet in je boekje een cirkel om de letter van het goede antwoord.

Willem ter Zeil wil de luisteraars ...

- A* duidelijk maken waarom er regels zijn om de snelheid te beperken.
- B informeren over het beroep van de politiemann.
- C uitleggen dat het verkeer slecht is voor het milieu.
- D vertellen waarom zij gebruik moeten maken van het openbaar vervoer.

5 Willem ter Zeil geeft een aantal redenen waarom hij vindt dat we ons aan de snelheidsbeperkende maatregelen moeten houden. Met welke reden is Freek de Kok het **niet** eens?

Zet in je boekje een cirkel om de letter van het goede antwoord.

Je moet je snelheid beperken ...

- A om het milieu minder te vervuilen.
- B om slijtage aan het wegdek te voorkomen.
- C vanwege de besparing van brandstof.
- D* vanwege de veiligheid van de wegwerkers.

6 Door welk argument van Willem ter Zeil laat Freek de Kok zich overtuigen dat het beperken van de snelheid zinvol kan zijn? Zet in je boekje een cirkel om de letter van het goede antwoord.

Willem ter Zeil vindt het fijn dat bij langzamer rijden ...

- A* de kosten voor brandstof dalen.
- B de verkeersveiligheid toeneemt.
- C het milieu minder wordt aangetast.
- D wegwerkers minder gevaar lopen.

Zin

Vlak voor het nieuws zet je moeder de radio aan; je hoort nog net deze reclamespot.

Je hebt vast wel eens gehoord van het tijdschrift 'Zin'.

Je vriend of vriendin leest het misschien al jaren.

'Zin' heeft je iets te bieden.

'Zin' informeert je:

- Over boeken: Is het wel zo'n mooi boek, of vind je leraar dat alleen maar?
- Over natuur: Waar blijft de Distelvlinder in de winter?
- Over sport: Mag een mountainbike meedoen aan veldrijwedstrijden?

En verder over alles wat je weten wilt.

Zin in 'Zin'!! Bel nu 023 – 56 76 76 of vraag je boekhandelaar!

Kattenvoer

Toen je in de supermarkt boodschappen aan het doen was, hoorde je toevallig een gesprekje tussen mevrouw Van Soest en mevrouw Vink over kattenvoer.

[Supermarktgeluid op de achtergrond]

Koop jij nog steeds van die kleine blikjes kattenvoer voor je poes?

Ja, hoezo? Wat is daar mis mee?

Niks. De grote blikken zijn alleen stukken goedkoper en het is verder precies hetzelfde.

Dat weet ik wel, maar zo'n groot blik moet je een paar dagen open in de koelkast bewaren en dat vind ik echt stinken!

Nee hoor, daar hebben ze wat op gevonden. Bij elk blik zit een plastic dekseltje, zodat je het blik goed afgesloten kunt bewaren. En echt waar, met de deksel op het blik ruik je niets meer.

Ben je soms ingehuurd door de fabrikant om reclame te maken?

Ja, dat lijkt wel zo, hè.

Nou, dan zal ik ook maar eens zo'n groot blik proberen. Wie weet heb je gelijk.

Dan volgt nu de vraag bij 'Zin'. Lees de vraag mee.

Zet in je boekje een cirkel om de letter van het goede antwoord.

- 7 Wat is volgens deze reclamespot de belangrijkste reden om 'Zin' te lezen?

- A* 'Zin' informeert je over alles wat je weten wilt.
- B 'Zin' is verkrijgbaar bij elke boekhandelaar.
- C 'Zin' vertelt je waar de Distelvlinder in de winter blijft.
- D 'Zin' wordt ook door je vriend of vriendin gelezen.

Dan volgt nu de vraag bij 'Kattenvoer'. Lees de vraag mee.

- 8 Mevrouw Vink koopt normaal gesproken altijd kleine blikken kattenvoer. Schrijf in eigen woorden op hoe mevrouw Van Soest haar zover krijgt dat zij een keer een groot blik probeert.

Mevrouw Van Soest vertelt dat er bij een groot blik kattenvoer een dekseltje geleverd wordt. Daarmee kun je het blik goed bewaren zonder dat het gaat stinken.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst in totaal vijf opgaven goed. Hieronder bevinden zich voorbeeldopgave 1 bij de tekst over Kinderzegels, opgave 4 bij de tekst *Wie overtuigt wie* en de opgave bij de reclamespot Zin (opgave 7). Vijf opgaven van het geheel worden op dit niveau matig beheerst, de rest (zeventien opgaven) onvoldoende.

De gemiddelde leerling beheerst de drie reeds genoemde voorbeeldopgaven goed. Verder beheersen leerlingen op dit niveau in totaal elf opgaven matig en

Senso

Op de radio hoor je vaak reclame over tandpasta. Luister eens naar de volgende.

Als je tanden pijn doen bij het eten van iets dat warm, koud, zoet of zuur is, dan heb je last van gevoelige tanden. Dagelijks poetsen met Senso zorgt voor een beschermend laagje, waardoor je tandhalzen al snel minder gevoelig worden. Senso is er met en zonder fluoride in citroen- en sinaasappelsmaak. Senso, voor als je met plezier wilt eten!

Dan volgt nu de vraag.

Lees de vraag mee.

- 9 Om welke reden moet je volgens deze advertentie vooral Senso kopen?

Senso helpt tegen gevoelige tanden,

Wouters woud

In het radioprogramma 'Trek er op uit', hoor je de volgende reclamespot over een nieuwe attractie.

De wind giert door de bomen.

Je hebt het koud.

Overal om je heen is alles grauw.

Je verveelt je.

Je wilt wel eens iets anders.

Vanaf nu is dat geen probleem meer.

Kom naar Wouters Woud in Waterwiel.

Elke dag om 12 uur start daar een wandeling door een prachtig stukje overdekt tropisch bos.

Speciale gidsen leiden je rond en vertellen je alle wetenswaardigheden.

Uniek; anders dan anders.

Wouters Woud in Waterwiel. Bel voor inlichtingen: 071 – 71 17 11.

Dan volgt nu de vraag bij 'Wouters woud'.

Lees de vraag mee.

- 10 Op wie is deze reclame vooral gericht?
Zet een cirkel om de letter van het goede antwoord.

Op kinderen die

- A een hekel hebben aan slecht weer.
- B graag wandelen.
- C* iets bijzonders willen.
- D van dieren houden.

zes opgaven onvoldoende. Van de matig beheerste opgaven op dit niveau maken twee opgaven van *Kinderzegels* deel uit en de opgave bij *Kattenvoer* (opgave 8). De reclamespots over *Senso* en *Wouters woud* (opgaven 9 en 10) en twee opgaven bij *Wie overtuigt wie* (opgaven 5 en 6) zijn te moeilijk voor de gemiddelde leerlingen. Zij beheersen deze onvoldoende.

De percentiel-90 leerling beheerst in totaal vijftien opgaven goed en elf matig. Slechts een opgave wordt op dit niveau onvoldoende beheerst. Het gaat hier om de laatste opgave uit de tekst *Wie overtuigt wie* (opgave 6).

Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** ligt bij vaardigheidsscore 268. Deze waarde duidt erop dat er sprake is van een voldoende beheersing van de kerndoelen wanneer de leerlingen voorbeeldopgaven 1, 4 en 7 goed beheersen en opgaven 2, 3, 5, 8, 9 en 10 matig. Opgave 6 valt buiten het bereik van deze standaard en behoeft op dit niveau niet beheerst te worden. Ongeveer 35% van de leerlingen voldoet aan deze standaard, en dat is behoorlijk minder dan de beoogde 70 tot 75% van de leerlingen.

De mediaan van de oordelen voor de standaard **Minimum** ligt op vaardigheidsscore 197. Op het niveau van deze standaard zouden de leerlingen dus ook voorbeeldopgaven 1, 4 en 7 goed moeten beheersen. De overige opgaven behoeven op dit niveau niet beheerst te worden. Ongeveer 80% van de leerlingen voldoet aan deze standaard en dat is minder dan beoogd. De standaard Minimum wordt bij het luisteren naar argumentatieve teksten dus niet door het beoogde percentage leerlingen gerealiseerd.

De mediaan van de standaard **Gevorderd** ligt op vaardigheidsscore 330. Volgens de beoordelaars duidt deze waarde erop dat vijf voorbeeldopgaven op dit niveau goed moeten worden beheerst en de andere vijf matig. Ook een matige beheersing van opgave 6 valt nog net in het bereik van deze standaard. Ongeveer 5% van de leerlingen voldoet aan deze standaard en bereikt daarmee een vaardigheidsniveau dat de kerndoelen voor het luisteren naar argumentatieve teksten overstijgt.

Verschillen tussen leerlingen

Evenals bij de voorgaande onderwerpen zijn ook nu de verschillen tussen leerlingen op basis van hun formatiegewichten groot. Ongeveer 40% van de leerlingen met formatiegewicht 1.00 bereikt de standaard Voldoende, terwijl dat voor ongeveer 25% van de 1.25-leerlingen geldt en voor ongeveer 10% van de 1.90-leerlingen. De gemiddelde 1.00-leerling beheerst voorbeeldopgaven 1, 4 en 7 goed en alle overige voorbeeldopgaven op twee na (i.c. opgave 5 en 6) matig. De gemiddelde 1.90-leerling beheerst eveneens voorbeeldopgaven 1, 4 en 7 goed, maar verder geldt voor deze leerling dat alleen voorbeeldopgaven 2 en 3 nog net binnen het bereik van de matige beheersing vallen.

Jongens en meisjes behalen vergelijkbare vaardigheidsniveaus.

Het beeld bij de thuistaal is als bij de eerdere onderwerpen. Leerlingen met een Nederlandstalige achtergrond – hetzij de standaardtaal, hetzij een variant daarvan – verschillen weinig. In punten op de schaal gerekend gaat het om ongeveer zeven punten. Leerlingen die thuis meerdere talen naast elkaar spreken, behalen een vaardigheidsniveau dat ongeveer twintig tot dertig schaalpunten lager ligt dan dat van de Nederlandstalige leerlinggroepen. Groot is het verschil met de leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken. Vergeleken met de Nederlandstalige groepen beslaat het ongeveer vijftig tot zestig punten op de vaardigheidsschaal.

Het verschil tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen bedraagt ongeveer dertig punten op de schaal in het voordeel van de niet-vertraagde leerlingen.

Tot slot het verschil tussen beide peilingsjaren. Dat is bij dit onderwerp gering, enkele punten op de schaal in het voordeel van de meest recente peiling.

5.5 LUISTEREN NAAR FICTIE

Inhoud

Bij fictieteksten gaat het om een verbeelde werkelijkheid. De spreker wil zijn toehoorders boeien en vermaken. Voorbeelden zijn verhalen, hoorspelen en poppenkast. De meeste teksten voor het luisteren naar fictie zijn speciaal voor de peiling geschreven, enkele zijn bewerkingen van bestaande teksten. Er is sprake van sprookjes, anekdotes, dierenverhalen en hedendaagse verhalen, acht

in totaal. Vier verhalen spelen in de hedendaagse context. Het eerste verhaal gaat over een jongen en een meisje die een trouwerij in het gemeentehuis willen meemaken, het tweede over een Belgische artiest die nogal klein van stuk is. Het derde verhaal is een enge droom van een jongen die een taaltoets moet maken. Het laatste verhaal in dit kader gaat over een jongen en een meisje die een hond vinden, die aan een boom is vastgebonden. Er zijn twee dierenverhalen. Het eerste gaat over vrijheid en gevangenschap in het leven van twee honden, een zwervhond en een kettinghond. Het tweede verhaal vertelt over een wesp met een ontstoken angeltje. Verder is er een anekdote over een hond die een poes tegen de haren instrijkt. Tot slot is er dan nog een sprookje over een slimme ezel.

Vier teksten vormen het voorbeeldmateriaal. *Stoer* is het hedendaags verhaal over de droom. *Dankbaarheid* is de titel van het dierenverhaal over de wesp met een ontstoken angeltje. Het sprookje over de slimme ezel draagt de titel *De mens geworden ezel*. *Snuffel*, tot slot, is de titel van de anekdote over een hond die een poes tegen de haren instrijkt.

De vragen bij de teksten zijn toegespitst op het fictionele karakter van de teksten. Ze hebben betrekking op het doen en laten van de personages, hun motieven en hun onderlinge relaties.

De vaardigheid in het luisteren naar fictie is gebaseerd op de antwoorden op 25 opgaven. Bij de vier voorbeeldteksten horen twaalf opgaven, steeds drie per tekst.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst van de totale verzameling van 25 opgaven één opgave goed en negen opgaven matig. Onder de matig beheerste opgaven bevinden zich drie voorbeeldopgaven, een opgave bij de tekst *Stoer* (opgave 1) en twee opgaven bij *Dankbaarheid* (opgaven 4 en 5). De opgaven bij de teksten *Ezel* en *Snuffel* worden door leerlingen op dit niveau in hun geheel onvoldoende beheerst.

De gemiddelde leerling beheerst in totaal vijf opgaven goed, waaronder voorbeeldopgave 5 bij de tekst *Dankbaarheid* en opgave 4 bij deze tekst redelijk goed. Elf opgaven van het totaal beheersen leerlingen op dit niveau matig. Hiervan maken zes voorbeeldopgaven deel uit. Vijf voorbeeldopgaven worden op dit niveau onvoldoende beheerst.

De percentiel-90 leerling beheerst dertien opgaven van de totale verzameling goed, negen matig en drie onvoldoende. Voorbeeldopgave 9 bij de tekst over de *Ezel* en voorbeeldopgave 12 bij de tekst over *Snuffel* zijn op dit niveau te moeilijk en worden onvoldoende beheerst.

Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** ligt op vaardigheidsscore 269. Deze waarde duidt erop dat er sprake is van voldoende beheersing van de kerndoelen wanneer de leerlingen voorbeeldopgaven 1, 4 en 5 goed beheersen. De opgaven 9, 11 en 12 behoeven op het niveau van deze standaard niet beheerst te worden. Ongeveer 30% van de leerlingen voldoet aan deze standaard en dat is een groot verschil met de beoogde 70 tot 75%.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Luisteren naar fictie



Stoer

Jullie zitten eigenlijk allemaal een Taaltoets te maken. Daar hoeft je helemaal niet zenuwachtig voor te zijn. Toch maken sommige kinderen zich erg druk als ze een keer een toets moeten maken. Luister maar naar het verhaal van Stef. Het verhaal heet: 'Stoer'.

In de klas van Stef zaten vijf meisjes en twintig jongens. En die jongens waren allemaal even stoer. Allemaal, behalve Stef. Hij had geen grote mond, hij kon niet vechten, hij was slecht in volleybal en een ramp met gym. Toch vonden bijna alle jongens hem aardig, maar niet omdat hij zo goed leren kon. Stef was het tegendeel van een uitblinker. Hij was bepaald geen ster in rekenen. Zijn aardrijkskunde was hopeloos en geschiedenis... Hij was alleen goed in lezen en in niet opletten. Stef kon zijn aandacht geen drie minuten bij zijn werk houden. Dan zat hij alweer aan iets anders te denken. 'Zit niet zo te dromen', riep meester Van Dam om de haverklap. 'Let op!' Dat vond Stef het moeilijkste wat er was. Hij vond dromen leuker dan dingen doen.

Tot hij een taaltoets moest maken.

'Maak je niet ongerust', zei meester Van Dam. 'Je bent goed in taal. Zorg dat je morgenochtend uitgeslapen op school komt en zorg dat je je gedachten er bij houdt. Dan zal het best gaan.'

Stef kon die avond niet in slaap komen. Stel je voor dat het niet lukte om zijn aandacht erbij te houden! Hij had er nachtmerries van. 'Taaltoets, taaltoets', dacht hij bij het wakker worden. 'Taaltoets, taaltoets', dacht hij onder de douche. Aan het ontbijt werd hij bijna misselijk. Ten slotte gaf zijn moeder hem een pilletje om rustig te worden. Dat hielp. Toen Stef de opgaven voor zich had, was hij al zijn angst kwijt. Hij deed precies wat meester Van Dam hem gezegd had: hij las de opdracht aandachtig door, hij probeerde de moeilijkheden op te sporen en hij begon rustig te werken. De toets was doodgemakkelijk. Hij was als eerste klaar.

Meester Van Dam raakte helemaal in paniek. Hij zwaaide met de toets en schreeuwde: 'Stef! Stef!'

Stef deed zijn ogen open. Naast zijn bed stond zijn vader. 'Word wakker. Je moet naar school. Je hebt een taaltoets.'

Het duurde even voor het tot Stef doordrong.

Hij had geslapen.

Hij had gedroomd.

Hij moest zijn taaltoets nog maken!

Dan volgen nu de vragen bij 'Stoer'.

Lees de vragen mee.

- 1 Waaruit blijkt dat Stef zich erg zenuwachtig maakte voor de taaltoets?

Zet een cirkel om de letter van het goede antwoord.

- A* Hij had er nachtmerries van.
B Hij was niet goed in lezen.
C Hij werd misselijk van het ontbijt.
D Zijn moeder gaf hem een pilletje.

- 2 Volgens meester Van Dam hoeft Stef zich niet ongerust te maken over de taaltoets.

Waarom niet?

Omdat Stef goed is in taal.

- 3 Waarom valt Stef zo op in de groep?

Omdat hij de enige jongen is die niet stoer is. (*)

(*) Het antwoordmodel is uitgebreider dan hier is weergegeven.

Voorbeelden bij de
vaardigheidsschaal
Luisteren naar fictie

Dankbaarheid

Wie goed doet, goed ontmoet. Of niet soms?

Wilhelmus Wesp had een vreselijke ontsteking aan zijn angeltje. Hij wist het zelf nog niet, maar het was toch zo!

Hij vloog op dat moment net boven de tuin van de oude mevrouw Van Slooten.

Hé, wat ruik ik? Sinas? Sinas? Vooruit, Willem! Werk aan de winkel!

Wilhelmus dook omlaag. Zijn neus wees hem de weg naar het glas.

Vlak voordat Wilhelmus het glas zou bereiken, zag hij de Hand. Een mooie, roze, mollige, lekkere, sappige, smakelijke Hand. Voor een wesp is maar één ding leuker dan sinas drinken. Dat is prikken! Prikken in een mooie, roze, mollige, lekkere, sappige, smakelijke Hand.

‘Daar moet in gestoken worden, hie, ha, ho.’

Prik!

‘Auau!’

‘Auauauau! Auauau, m’n angeltje!’

‘Au je angeltje, krijg de hik!’ ‘Au, m’n hand zul je bedoelen. Halfgaar zenuwenbeest. Wat heb jij me te prikken? Ik doe je toch niks!’

‘Mens, maak niet zo’n drukte. Ik ben een wesp. Wat wil je nou? Ik kan moeilijk een moppie trompet voor je spelen. Ik ben een wesp, dus ik prik! Dat hoort zo! Heb liever medelijden met een arme wesp met een ontsteking aan zijn angeltje. Zo’n lol is dat niet. Ik hoor in de ziekte wet. Ik kan mijn werk niet doen.’

‘Hm, laat eens kijken.’

Mevrouw Van Slooten zette een kleine leesbril op het puntje van haar neus. Wilhelmus stak zijn angeltje omhoog.

‘Zóóó, dat ziet er niet best uit. Dat is inderdád ontstoken. Nou, het is me wat mooi. Kan ik op mijn oude dag nog voor verpleegster gaan spelen. Maar goed! Zorgend zullen we zalig worden! Kom maar mee, prikbeest.’

‘Ik heet Wilhelmus.’

‘Jaja, het is goed, ga maar op het aanrecht zitten.’

Mevrouw Van Slooten pakte een washandje en rommelde in een grote verbanddoos. Toen waste ze het ontstoken angeltje zorgvuldig schoon, smeerde er een zalfje op en plakte er tenslotte voorzichtig een pleister overheen. Op een laag tafeltje in de hoek van de kamer zette ze een bijna leeg honingpotje neer.

‘Hier kun je wel zolang logeren, want met zo’n ontsteking kun je voorlopig beter niet buiten komen.’

Er ging een week voorbij. Toen zei mevrouw Van Slooten:

‘We zullen eens zien.’

Ze trok de pleister van Wilhelmus zijn angeltje af.

En een beetje trots zei ze:

‘Genezen. Helemaal genezen. Het ziet er weer uit als nieuw!’

Meteen stak Wilhelmus zijn angeltje diep in haar neus.

‘Auauau!’

‘Hoera! ‘Prima! Ik voel niks meer. Bedankt, hè, hartstikke bedankt!’

En weg vloog-ie.

Bron: Jubileumuitgave Nederlandse Vereniging tot Bescherming van Dieren (bewerkt).

Dan volgen nu de vragen bij ‘Dankbaarheid’.

Lees de vragen mee.

- 4 Zet in je boekje een cirkel om de letter van het goede antwoord.

Mevrouw Van Slooten heeft verschillende gevoelens in het verhaal.

Waar staan ze in de goede volgorde?

- A trots, kwaadheid, medelijden
- B kwaadheid, trots, medelijden
- C* kwaadheid, medelijden, trots
- D medelijden, kwaadheid, trots

- 5 Zet in je boekje een cirkel om de letter van het goede antwoord.

De wesp stak mevrouw Van Slooten voor de tweede keer, omdat hij ...

- A het weghalen van de pleister zo pijnlijk vond.
- B mevrouw Van Slooten wilde bedanken.
- C mevrouw Van Slooten wilde pesten.
- D* wilde proberen of zijn angel beter was.

- 6 Zet een cirkel om de letter van het goede antwoord.

Mevrouw van Slooten was eerst boos op de wesp, omdat hij haar gestoken had. Vervolgens besloot ze de wesp toch te helpen, omdat ...

- A* ze begreep dat wespen nou eenmaal moeten steken.
- B ze het jammer vond dat de wesp anders geen trompet voor haar kon spelen.
- C ze het naar vond dat de wesp in de ziektewet moest.
- D ze vroeger verpleegster was geweest.

Vervolg voorbeelden bij de vaardigheidsschaal
Luisteren naar fictie

Ezel

Misschien hebben ze je wel eens uitgescholden voor ezel. Dan heb je waarschijnlijk iets doms gedaan. Dat je door voor ezel te spelen ook heel slim kan zijn, hoor je in het nu volgende verhaal.

De mens geworden ezel

Er waren eens twee studenten die gebrek hadden aan geld. In de verte zagen ze een boer aankomen die een ezel aan een touw meetrok.

‘Hadden wij dat ezeltje maar,’ zuchtte de ene student, ‘dan konden we het verkopen en hadden we wat geld.’

‘Wacht,’ zei de ander, ‘laat mij m’n gang maar gaan.’

Zonder dat de boer het merkte, maakte de student de ezel voorzichtig los, stak zijn eigen kop door het touw, en liet het beestje aan zijn makker over. Toen die zich ver genoeg had verwijderd, trok hij zijn kleren uit, en slaakte een diepe zucht om de aandacht van de boer te trekken.

Die keek verschrikt om en stond aan de grond genageld.

‘Alsjeblieft, baas,’ smeekte de student, ‘laat me gaan. Zeven jaar ben ik ezel geweest, vandaag is mijn tijd om.’

En hij vertelde de boer, dat hij zeven jaar geleden een gemene streek had uitgehaald, en toen veroordeeld was als ezel door het leven te gaan.

De boer herinnerde zich dat hij zijn ezeltje heel wat keren ongenadig had afgerammeld. Hij liet hem meteen los, en gaf een flinke fooi op de koop toe.

‘Wie had dat van zijn leven gedacht?’ mompelde hij in zichzelf. ‘Maar mijn vrouw heeft altijd al gezegd dat er mensenverstand in dat beest zat.’

Een paar dagen later ging hij naar de markt om een nieuwe ezel te kopen. Daar trof hij de andere student, met zijn oude ezel aan een touw.

Hij keek vreemd op, aarzelde even en zei toen tegen de student: ‘Nee, jongeheer, uw beest zou ik verdorie niet graag kopen.’

De ezel fluisterde hij in het oor: ‘Zo, kameraad, ben je in je oude zonde teruggevallen? Zeker weer voor zeven jaar.’

Toen liep hij door.

Uit: Honderd en een sprookjes van de lage landen, De Bezige Bij, Amsterdam.

Dan volgen nu de vragen bij ‘Ezel’.

Lees de vragen mee.

- 7 Wat was de bedoeling van de student toen hij zijn eigen kop door het touw stak en deed alsof hij de ezel was geweest?

Zet een cirkel om de letter van het goede antwoord.

- A Hij rekende er op dat de boer hem een flinke fooi zou geven.
B Hij wilde aan de andere student laten zien hoe handig hij wel niet was.
C Hij wilde de boer voor de gek houden.
D* Hij wilde de boer zijn ezel aftroggelen om het dier te kunnen verkopen.

- 8 De boer zei tegen de student: ‘Nee, jongeheer, uw beest zou ik verdorie niet graag kopen.’

Zet een cirkel om de letter van het goede antwoord.

Waarom zei de boer dat?

- A De boer wilde geen ezel die gemene streken uithaalde.
B De boer wilde liever een andere ezel in plaats van zijn oude.
C De boer wilde niet meer voor de gek gehouden worden.
D* De boer wilde niet weer een betoverd mens als ezel.

- 9 Waarom gaf de boer een flinke fooi aan de student?

Omdat hij het ezeltje heel wat keren ongenadig had afgerammeld.

Snuffel

Sommige kinderen halen graag streken uit. Misschien ben jij ook wel zo iemand. Nou, Mallemien houdt ook wel van een geintje. Ze is niet voor de poes. Luister maar.

Er logeert een poes bij Mallemien. Die is van haar tante. Maar Mallemien mag erop passen, omdat die tante op vakantie is. 'Weet je wat gek is,' zegt Mallemien op een dag tegen haar hond, 'als je een poes aait, begint ze als een gek te snorren.'

Dáár heeft Snuffel nog nooit van gehoord. 'Echt waar. Aai d'r maar es,' zegt Mallemien eigenwijs. 'Ja poepie!' snuift Snuffel. 'En dan zeker een krab krijgen!' Maar omdat hij toch wel nieuwsgierig is, geeft hij de poes voorzichtig een aai. 'Ik hoor niks,' fluistert hij.

'Dóóraaien!' roept Mallemien. 'Dan komt het vanzelf.'

En opeens hoort Snuffel het. 'Verhip!' hijgt de hond. 'Het lijkt wel of er een klein bromfietsje in haar keel zit.'

Mallemien knikt.

'Grappig hè! En weet je wat ze doet, als je haar van achteren naar voren aait?' Snuffel schudt zijn kop. 'Even proberen,' zegt hij en hij aait de poes nu, van haar staart naar haar kop toe.

'Mriaauw!' krijgt de kat nijdig. En ze haalt haar scherpe nageltjes over Snuffels arme neus. 'Au!' jankt de hond. 'Waarom doet ze nou opeens zo kattig?' Mallemien lacht. 'Omdat je haar tegen de haren in strijkt. Daar houden poezen niet van, Snuffel. Wist je dat niet?'

Snuffel schudt woedend zijn kop.

'Dan weet je het nu!' giechelt Mallemien.

Bron: Hetty Heyting. Uit: Bobo nr. 23, november 1991.

Dan volgen nu de vragen bij 'Snuffel'.
Lees de vragen mee.

10 Waarom durft Snuffel de poes eerst niet te aaien?

Hij is bang dat de poes hem zal krabben.

11 Aan het einde van het verhaal is Snuffel woedend.
Welke twee redenen heeft hij daarvoor?

Reden 1:

Omdat de kat hem krabt (op de neus).

Reden 2:

Omdat Mallemien hem uitlacht.

12 Wie is de katekop in dit verhaal?

Mallemien

Vervolg voorbeelden bij
de vaardigheidsschaal
Luisteren naar fictie

Voor de standaard **Minimum** leggen de beoordelaars de mediaan op vaardigheidsscore 190. Op het niveau van deze standaard hoeven de leerlingen geen voorbeeldopgaven goed te beheersen. De voorbeeldopgaven 1, 4 en 5 moeten zij op dit niveau matig beheersen, de overige niet of onvoldoende. Een fractie minder dan 90% van de leerlingen bereikt dit niveau, zodat de standaard Minimum vrijwel wordt gerealiseerd.

De voorbeeldopgaven 9 en 12 overstijgen het niveau van de kerndoelen van het basisonderwijs. Deze opgaven behoeven niet beheerst te worden op het niveau van de standaard **Gevorderd**. Uitgaande van de mediaan van de standaard (op vaardigheidsscore 319) bereikt minder dan 10% van de leerlingen dit niveau en daarmee een vaardigheidsniveau dat de kerndoelen van het basisonderwijs van dit onderwerp overstijgt.

Verschillen tussen leerlingen

Gezien de formatiegewichten is er een redelijk groot verschil tussen de leerlingen. Ongeveer 50% van de 1.00-leerlingen bereikt de standaard Voldoende. Van de groep leerlingen met formatiegewicht 1.90 haalt ongeveer 10% het

niveau van deze standaard. De gemiddelde 1.90-leerling beheerst geen enkele voorbeeldopgave goed, terwijl de gemiddelde 1.00-leerling drie voorbeeldopgaven goed beheerst (opgaven 1, 4 en 5). Van de leerlingen met formatiegewicht 1.25 behaalt ongeveer 25% het niveau van de standaard Voldoende. Het verschil in vaardigheidsniveau tussen jongens en meisjes bedraagt enkele punten op de schaal in het voordeel van de jongens.

De vaardigheidsniveaus van leerlingen met verschillende thuistalen laten weer het bekende patroon zien. Leerlingen die thuis Standaardnederlands spreken, behalen relatief gezien het hoogste niveau. Het niveau van leerlingen die thuis een variant van het Nederlands spreken, ligt daar ongeveer tien schaalpunten onder. Het niveau van leerlingen die thuis meerdere talen naast elkaar spreken, ligt daar weer zo'n vijftien schaalpunten onder. De relatief zwakste groep, leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken, bereikt een vaardigheidsniveau dat zo'n veertig punten lager op de vaardigheidsschaal ligt dan dat van de laatstgenoemde groep. Tussen de twee extreme groepen ligt een verschil van zestig tot zeventig punten op de vaardigheidsschaal.

Tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen is er een verschil in vaardigheidsniveau dat ongeveer dertig schaalpunten bedraagt.

Opmerkelijk is het verschil tussen beide peilingen bij dit onderwerp. Het vaardigheidsniveau van de leerlingen in 1993 ligt ongeveer twintig schaalpunten hoger dan het niveau van de leerlingen in 1998. De prestaties zijn bij dit onderwerp dus achteruit gegaan. Dit is opmerkelijk omdat er bij alle voorgaande onderwerpen in de domeinen lezen en luisteren nauwelijks verschillen zijn aangetroffen in vaardigheidsniveaus tussen beide jaren. Als er al verschillen zijn, bedragen deze niet meer dan ongeveer 10 schaalpunten, waarbij vrijwel steeds sprake is van vooruitgang in prestaties van 1993 naar 1998.

HOOFDSTUK 6

Hoofdstuk 6

6 ONDERSTEUNENDE ACTIVITEITEN

N naast de ondersteunende vaardigheden voor het lezen (technisch en studerend lezen) zijn er nog zeven onderwerpen in de peiling waarvoor deelvaardigheidstoetsen zijn gebruikt. Het betreft hier een verzameling onderwerpen van diverse aard, zoals stijl, spelling, taalbeschouwing en woordbegrip. Voor het gemak vatten we deze in dit hoofdstuk samen onder de noemer ondersteunende activiteiten. Ter inleiding beschrijven we eerst enkele algemene zaken. Vervolgens komt per onderwerp uitvoerig de inhoud aan de orde, wat de leerlingen kunnen en zouden moeten kunnen, en tot slot de verschillen tussen leerlingen.

6.1 INLEIDING

Onder de noemer ondersteunende activiteiten vatten we een verzameling van zeven onderwerpen samen. Het ene onderwerp representeert een vaardigheid, bij een ander onderwerp zijn eerder kennisaspecten in het geding. De onderwerpen zijn: stijl, grammaticaliteit, interpunctie, spelling, zinsontleding en woordbenoeming, taalbeschouwing en tot slot woordbegrip. De eerste vier onderwerpen zijn instrumenteel voor de schrijfvaardigheid. Stijl heeft betrekking op de vaardigheid om op correcte wijze te formuleren, om ideeën om te zetten in geschreven taal, terwijl het bij grammaticaliteit gaat om een correcte toepassing van de regels van het taalsysteem. Interpunctie en spelling zijn aspecten van de codeervaardigheid. Bij interpunctie gaat het om het juiste gebruik van leestekens, bij spelling om de correcte schrijfwijze van woorden. Verder zijn er twee onderwerpen die betrekking hebben op reflectie op taal en taalgebruik. Het eerste betreft aspecten van de traditionele grammatica, genaamd zinsontleding en woordbenoeming, het tweede betreft reflectie op taalgebruik onder de titel taalbeschouwing. Het laatste onderwerp, woordbegrip, heeft een directe relatie tot alle hoofdvaardigheden. Het belang van een grote woordenschat is evident voor spreken, luisteren, lezen en schrijven.

Per onderwerp is er een opgavenverzameling waaruit de betreffende toets voor de derde peiling is samengesteld. De toetsen bestaan uit open vragen, waarop een kort of een langer antwoord gegeven moet worden, en uit meerkeuzevragen. We beschrijven de resultaten van de leerlingen per onderwerp. De resultaten van de leerlingen worden tegelijk afgebeeld in een figuur. Voor een uitgebreide toelichting op deze figuren verwijzen we naar bijlage 1.

6.2 STIJL

Inhoud

Stijl is een aspect van de vaardigheid om op correcte wijze te formuleren, om ideeën om te zetten in geschreven of gesproken taal. Stijl heeft betrekking op de

keuze van woorden, zinsstructuren en stijlfiguren, in relatie tot het doel van de tekst en het publiek waarvoor de tekst is bedoeld. In de peiling zijn bij dit onderwerp zeven stijlaspecten onderscheiden:

- uitdrukkingen;
- synoniemen;
- precisering;
- vocabulaire;
- overbodigheden;
- onduidelijkheden;
- wijdlopigheden (niet terzake doende uitweidingen).

De stijlvaardigheid is vastgesteld op basis van de antwoorden op 29 opgaven.

Er zijn enkele losse opgaven en vragen die bij teksten met stijlproblemen worden gesteld. Alle opgaven hebben de meerkeuzevorm, waarbij de leerling uit een rijtje van vier alternatieven het juiste antwoord moet aangeven. Negen opgaven dienen ter illustratie. Zes hiervan zijn losse opgaven, de overige drie behoren bij een gedeelte van de tekst *In het zwembad*.

Er is geen verband gevonden tussen de inhoudelijke stijlaspecten en de moeilijkheidsgraad van de opgaven.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst één opgave goed en elf matig van de gehele verzameling. Onder de matig beheerste opgaven bevinden zich drie voorbeeldopgaven. Opgave 1 wordt redelijk goed beheerst en betreft het aspect uitdrukkingen, opgave 2 heeft betrekking op precisering en de eerste opgave bij de tekst over het zwembad is een voorbeeld van omslachtig taalgebruik, oftewel wijdlopigheden (opgave 7). De overige opgaven zijn voor leerlingen op dit niveau te moeilijk en worden onvoldoende beheerst.

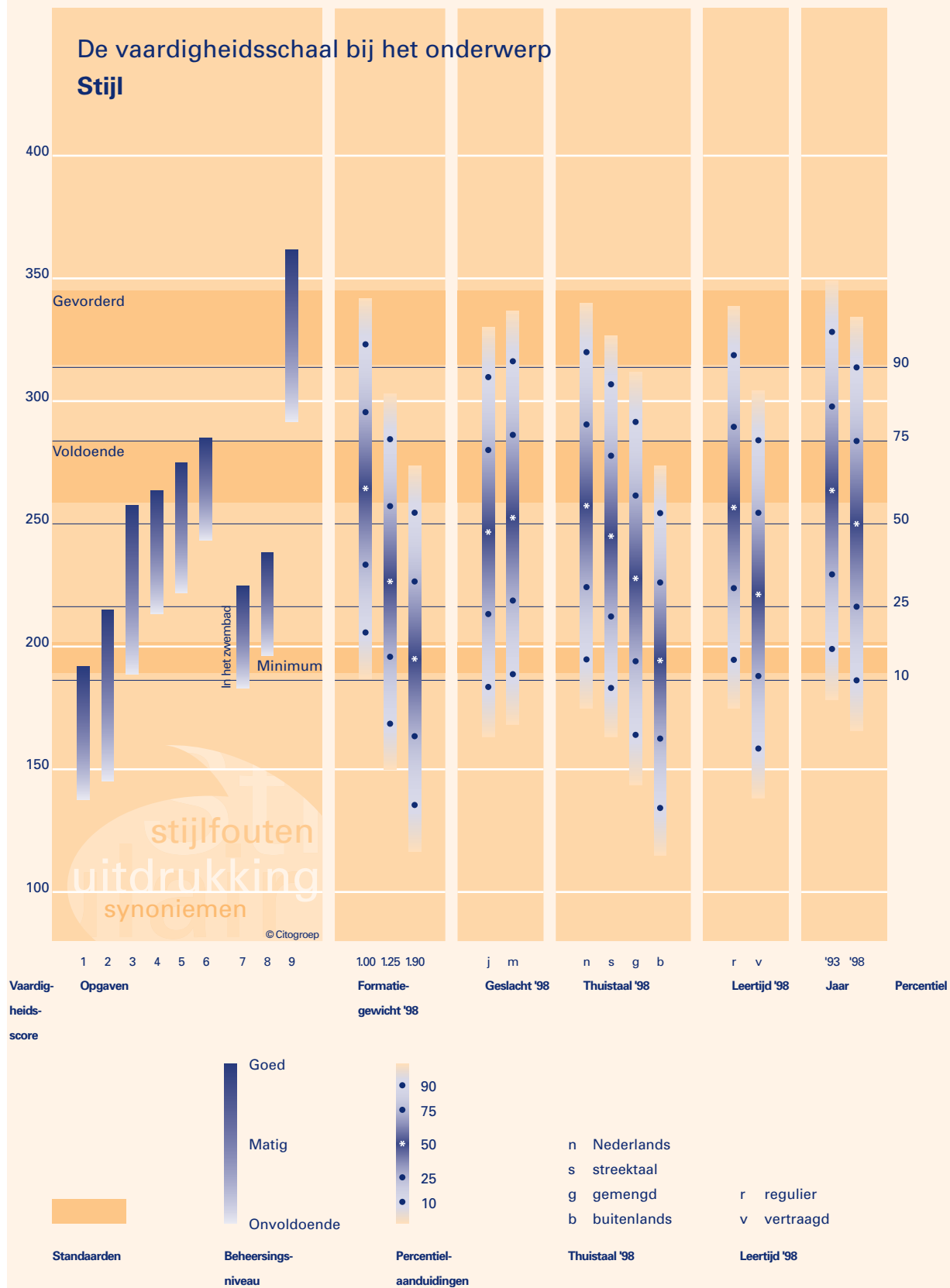
De gemiddelde leerling beheerst in totaal elf opgaven goed en verder veertien matig. Onder de matig beheerste opgaven bevinden zich vier voorbeeldopgaven (3 – 6). Deze betreffen achtereenvolgens de aspecten onduidelijkheden (opgave 3), overbodigheden (opgave 4), synoniemen (opgave 5) en vocabulaire, oftewel het juiste woord (opgave 6). Eén voorbeeldopgave beheerst de gemiddelde leerling onvoldoende en wel opgave 9 bij *In het zwembad*, waarin het gaat om de juiste formulering van een uitdrukking.

De percentiel-90 leerling ondervindt weinig problemen met de stijlvaardigheid. Het merendeel van de opgaven wordt op dit niveau goed beheerst en verder zeven opgaven matig. Er zijn geen opgaven die deze leerlingen onvoldoende beheersen. Deze leerling beheerst de voorbeeldopgaven allemaal goed, met uitzondering van opgave 9. Deze wordt op dit niveau matig beheerst.

Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** ligt op vaardigheidsscore 274. Uitgaande van deze waarde impliceert een voldoende beheersing van de kerndoelen basisonderwijs dat de leerlingen acht voorbeeldopgaven goed beheersen. De laatste voorbeeldopgave hoeft op dit niveau niet beheerst te worden. Ongeveer 30% van de leerlingen bereikt dit niveau, terwijl in de definitie van de standaard 70 tot 75% van de leerlingen wordt beoogd (zie paragraaf 2.4). De standaard Voldoende wordt dus bij dit onderwerp bij lange na niet gerealiseerd.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp **Stijl**



1 Irene is al heel lang bezig met die puzzel. Het komt haar de neus uit.

Waardoor kun je het onderstreepte deel het beste vervangen?

- A* Ze heeft er genoeg van.
- B Ze houdt er mee op.
- C Ze is er altijd mee bezig.
- D Ze is er bijna mee klaar.

2 Ze was erg ziek. Haar donkere haar stak scherp af tegen haar ... gezicht.

Welk woord past het beste op de open plaats?

- A* bleke
- B koortsige
- C magere
- D opgezwollen

3 We reden in de auto over een smal pad. Mijn vader remde. Er lag een omgevallen boom over het pad. We konden niet keren. Links was moerassige grond en een meertje, rechts een dennenbos. Toch probeerde mijn vader er omheen te rijden.

Waardoor kun je de onderstreepte woorden het beste vervangen?

- A* om de omgevallen boom heen
- B om de moerassige grond heen
- C om het meertje heen
- D om het dennenbos heen

4 Ik ga vandaag mijn fiets ophalen bij de fietsenmaker. Ik vroeg hem gisteren of mijn fiets misschien al klaar was aan de fietsenmaker. Hij zei dat hij er zo aan zou beginnen.

Eén van de onderstreepte gedeelten *moet* weggelaten worden. Welk gedeelte is dat?

- A* aan de fietsenmaker
- B al
- C gisteren
- D zo

5 De cheffin inspecteert het werk. Ze inspecteert of alle kasten netjes zijn ingeruimd.

Welk woord betekent hetzelfde en kun je beter gebruiken?

- A noteert
- B* gaat na
- C vermeldt
- D vertelt

6 Mijn oom is nogal Dat merkte ik gisteren weer eens, toen per ongeluk mijn bal op zijn balkon terecht kwam. Hij kwam meteen naar buiten en schold me uit.

Welk woord past het beste op de open plaats?

- A kwaad
- B nerveus
- C* opvliegend
- D woedend

Lees eerst de tekst *In het zwembad*.
Beantwoord daarna de vragen.

In het zwembad

- 1
10
- 11 Het is al bijna half drie als de jongens er zijn. Als
12 ze in de kleedkamer zijn, horen ze al dat er veel
13 kinderen zijn. Klaas en Vincent storten zich in het
14 gewoel. Wanneer het zo druk is in het bad, zijn er vier
15 mannen die toezicht houden. Na een tijdje vraagt Klaas:
16 “Zeg Vincent, durf jij van de hoge?” “Nou”, zegt
17 Vincent, “daar draai ik mijn hand niet voor om.” De
18 jongens vermaken zich prima. Om vier uur gaat de
19 toeter. Jammer, ze moeten eruit. Als ze uit de kleed-
20 kamer komen, staat in de hal van het zwembad een
21 mevrouw. Ze vertelt, dat ze stukjes in de krant
22 schrijft. Ze vraagt aan de jongens, wat ze van de
23 speelmiddag vinden. Klaas en Vincent vinden het wel
24 interessant om in de krant te komen en beantwoorden de
25 vragen. Daarna gaan ze naar huis.

- 7 Door welk woord zou je ... *mannen die toezicht houden*. (r. 15) het beste kunnen vervangen?

- A* badmeesters
B bewakers
C controleurs
D oppassers

- 8 *Klaas en Vincent vinden het wel interessant om in de krant te komen en beantwoorden de ... vragen*. (r. 23 t/m 25)

Welk woord kun je het beste invullen op de open plaats?

- A gegeven
B* gestelde
C gevraagde
D gezochte

- 9 ... *daar draai ik mijn hand niet voor om*. (r. 17)

Waardoor kun je deze zin het beste vervangen?

- A dat is me te gevaarlijk.
B dat is niets voor mij.
C* dat kost me geen moeite.
D dat vind ik leuk om te doen.

Bij de standaard **Minimum** ligt de mediaan op vaardigheidsscore 199. Dit betekent dat de beoordelaars vinden dat er van minimale beheersing van de kerndoelen sprake is als de leerlingen de eerste voorbeeldopgave goed beheersen en de opgaven 2, 3, 7 en 8 matig. De overige opgaven vallen buiten het bereik van deze standaard. Ongeveer 80% van de leerlingen voldoet aan deze standaard, terwijl we dit niveau gerealiseerd zouden willen zien bij 90 tot 95% van de leerlingen.

Op het niveau van de standaard **Gevorderd** moeten acht van de negen voorbeeldopgaven goed worden beheerst en de negende matig. Gelet op de mediaan bij deze standaard (op vaardigheidsscore 325) bereikt minder dan 10% van de leerlingen een vaardigheidsniveau dat de kerndoelen voor het basisonderwijs bij het onderwerp stijl overstijgt.

Verschillen tussen leerlingen

Leerlingen met verschillende formatiegewichten (formatiegewicht 1.00, 1.25 en 1.90) verschillen behoorlijk in hun prestaties. Als we de prestaties van de verschillende groepen afzetten tegen de standaard Voldoende, dan zien we dat ongeveer 40% van de 1.00-leerlingen deze standaard bereikt, terwijl van de 1.90-leerlingen slechts een enkeling dit niveau haalt. De gemiddelde 1.00-leerling beheerst zes voorbeeldopgaven goed, de gemiddelde 1.90-leerling alleen de eerste voorbeeldopgave. Leerlingen met formatiegewicht 1.25 nemen een tussenpositie in. Van hen bereikt ongeveer 15% de standaard Voldoende. Jongens en meisjes verschillen zeer weinig wat betreft hun stijlvaardigheid. Meisjes behalen een niveau dat een fractie hoger ligt dan dat van jongens. De variabele thuistaal is sterk van invloed. Leerlingen die thuis Nederlands spreken, behalen verhoudingsgewijs het hoogste vaardigheidsniveau. Zij worden op betrekkelijk korte afstand gevolgd door leerlingen die thuis een variant van het Nederlands spreken. Het verschil bedraagt ongeveer tien tot vijftien punten op de vaardigheidsschaal. Leerlingen die in de thuissituatie verschillende talen naast elkaar spreken, behalen een vaardigheidsniveau dat ongeveer vijftien tot twintig schaalpunten lager ligt dan dat van de groep leerlingen die thuis een variant van het Nederlands spreken. Leerlingen die thuis alleen een andere taal spreken, behalen de zwakste prestaties. Hun niveau ligt ongeveer dertig tot veertig schaalpunten onder het niveau van de leerlingen die thuis meerdere talen naast elkaar spreken. Het verschil tussen de beide extreme groepen leerlingen is groot bij dit onderwerp en bedraagt ruim zestig punten op de vaardigheidsschaal. Het verschil in vaardigheidsniveau tussen reguliere leerlingen in groep 8 en leerlingen die zijn blijven zitten, is bij dit onderwerp ook behoorlijk groot. Het bedraagt ongeveer veertig schaalpunten in het voordeel van de reguliere leerlingen. Tot slot vergelijken we de beide peilingsjaren. Hier valt op dat leerlingen in 1993 een hoger vaardigheidsniveau bereiken dan de leerlingen in 1998. Het verschil bedraagt ongeveer vijftien punten op de schaal.

6.3 GRAMMATICALITEIT

Inhoud

Grammaticaliteit is, net als stijl, een aspect van de formuleervaardigheid. Bij grammaticaliteit gaat het om de correcte toepassing van de regels van het taalsysteem, in het bijzonder om het schrijven van syntactisch correcte zinnen. Deze regels hoeven overigens niet bewust gekend te worden. In de peiling worden bij dit onderwerp vijftien aspecten gemeten:

- verbuiging;
- congruentie tussen onderwerp en persoonsvorm;
- woord te veel;
- woordgeslacht;
- samentrekking;
- als/dan;
- tijdsvorm;
- staande uitdrukking;

- voorzetsel;
- voornaamwoordelijke verwijzing;
- betrekkelijk voornaamwoord;
- woordvolgorde;
- voegwoord;
- elliptische zin;
- ontbreken van een woord.

De vaardigheid in grammaticaliteit is vastgesteld op basis van 41 opgaven. Een deel van de opgaven behoort bij een tekst waarin grammaticaliteitsproblemen voorkomen die de leerling moet oplossen. Verder is er ook een aantal losse opgaven. Ter illustratie zijn veertien opgaven opgenomen. Zeven voorbeeldopgaven behoren bij een gedeelte van de tekst *Een angstig avontuur in de duinen*. De overige opgaven zijn losse opgaven. De meeste opgaven zijn van het meerkeuzetype, waarbij de leerling uit twee of vier gegeven alternatieven het juiste antwoord moet kiezen. Tussen de inhoudelijke categorieën waartoe de opgaven behoren en de moeilijkheidsgraad bestaat geen verband.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst in totaal acht opgaven goed. Hieronder bevindt zich voorbeeldopgave 8, waarin het gaat om het woordgeslacht. Verder beheersen leerlingen op dit niveau achttien opgaven matig, waaronder vijf voorbeeldopgaven (1 en 9 – 12). Deze betreffen achtereenvolgens de aspecten tijdsvorm (opgave 1), samentrekking (opgave 9), betrekkelijk voornaamwoord (opgave 10), de congruentie tussen onderwerp en persoonsvorm (opgave 11) en verbuiging (opgave 12). In totaal vijftien opgaven zijn te moeilijk voor deze leerlingen en worden onvoldoende beheerst.

De gemiddelde leerling heeft over het geheel genomen betrekkelijk weinig moeite met de grammaticaliteit. Het merendeel van de opgaven wordt goed beheerst, acht opgaven matig en slechts vier onvoldoende. We geven enkele voorbeelden van matig beheerste opgaven, behorend bij de tekst *Een angstig avontuur in de duinen*. Opgave 3 betreft de woordvolgorde, in opgave 4 moet een elliptische zin geherformuleerd worden en de laatste opgave bij deze tekst heeft betrekking op een staande uitdrukking (opgave 7).

De percentiel-90 leerling beheerst vrijwel alle opgaven goed. In totaal worden op dit niveau vijf opgaven matig beheerst en twee onvoldoende. Tot de matig beheerste opgaven behoren de laatste twee voorbeeldopgaven. In de op een na laatste moet het juiste voorzetsel worden ingevuld, in de laatste voorbeeldopgave een ontbrekend woord.

Standaarden

Bij dit onderwerp ligt de mediaan van de standaard **Voldoende** op vaardigheidscore 245. De beoordelaars zijn het met betrekking tot deze standaard onderling sterk eens, getuige het smalle interkwartielbereik. De waarde van de mediaan impliceert dat van een voldoende beheersing van de kerndoelen basisonderwijs sprake is als de leerlingen negen voorbeeldopgaven goed beheersen (opgaven 1, 2, 5, 6 en opgaven 8 – 12) en drie opgaven matig (opgaven 3, 4 en 7). De laatste twee voorbeeldopgaven vallen buiten het bereik van deze standaard. Bijna 50% van de leerlingen bereikt dit niveau, terwijl 70 tot 75% is beoogd.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Grammaticaliteit



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

1 Een angstig avontuur in de duinen

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

- 9 's Morgens vroeg werd ik gewekt van de regen. Ik keek
10 om je heen. Jamsi was in geen velden of wegen te
11 bekennen. Ik begon te roepen: "Jamsi!, Jamsi! Waar zit
12 je?" Hoe ik ook riep, Jamsi kwam maar niet te voorschijn.
13 Ik was nat en honger. Ik besloot proberen de weg terug
14 te vinden. Net als ik op weg wilde gaan, zag ik Jamsi
15 achter een paar dikke dennenbomen daar lopen.

16 ...

46 ...

- 1 Wat kun je het beste doen met:
besluiten? (r. 7)

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

- 2 Wat kun je het beste doen met: *je?*
(r. 10)

- A Zo laten staan.
B* Vervangen door: me
C Vervangen door: ons
D Vervangen door: zich

- 3 Wat kun je het beste doen met:
*Maar toen we verdwaalden nog
verder, ...?* (r. 4, 5)

- A Zo laten staan.
B Vervangen door: Maar nog
verder verdwaalden we toen, ...
C* Vervangen door: Maar toen we
nog verder verdwaalden, ...
D Vervangen door: Maar we
verdwaalden toen nog meer, ...

- 4 Waardoor kun je *Wel grappig juist.*
(r. 4) het beste vervangen?

- A Leuk!
B Grappig juist!
C Vonden het juist wel grappig.
D* We vonden het juist wel
grappig.

- 5 Wat kun je het beste doen met: *als?*
(r. 14)

- A Zo laten staan.
B Vervangen door: nu
C* Vervangen door: toen
D Vervangen door: wanneer

- 6 Wat moet weggelaten worden uit: ...
*zag ik Jamsi achter een paar dikke
dennenbomen daar lopen.?*
(r. 14, 15)

- A een paar
B dikke
C* daar
D lopen

- 7 Welk woord ontbreekt in: *We
probeerden de nood een deugd te
maken.* (r. 7, 8)?

- A met
B over
C tegen
D* van

- 8 Welk woord moet je op de
stippeltjes invullen?

In ... vijver mag je niet vissen.

- A dat
B* die

- 9 Is de volgende zin goed of fout?

*Hij had een puntmuts op en een
rood jasje aan.*

- A* goed
B fout

10 Welk woord moet je op de
stippeltjes invullen?

*Ik heb een jas gevonden op de
gang, ... wel eens van jou kan zijn.*

- A dat
- B* die

12 Welk woord moet je op de
stippeltjes invullen?

Een ... schip liep geen schade op.

- A* kolossaal
- B kolossale

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

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

11 Welk woord moet je op de
stippeltjes invullen?

Tot de watervogels ... ook de eend.

- A* behoort
- B behoren

13 Welk woord moet je op de
stippeltjes invullen?

*Ik zal even bij het loket informeren
... de vertrektijden van de trein naar
Zutphen.*

- A* naar
- B over

De mediaan van de standaard **Minimum** ligt op vaardigheidsscore 200. Op dit niveau moeten volgens de beoordelaars voorbeeldopgaven 1 en 8 goed worden beheerst en opgaven 2 – 6 en 9 – 12 matig. De overige opgaven behoeven niet te worden beheerst op het niveau van minimale beheersing van de kerndoelen. Ongeveer 80% van de leerlingen voldoet aan deze standaard, terwijl dat volgens de definitie 90 tot 95% zou moeten zijn.

De standaard **Gevorderd** wordt volgens de beoordelaars gerealiseerd wanneer de leerlingen twaalf voorbeeldopgaven goed beheersen en opgaven 7 en 13 matig. De laatste opgave valt buiten het bereik van de standaard Gevorderd. Uitgaande van de mediaan bij deze standaard (op vaardigheidsscore 295) bereikt ongeveer 15% van de leerlingen een vaardigheidsniveau dat de kerndoelen voor het basisonderwijs bij dit onderwerp overstijgt.

Verschillen tussen leerlingen

Gelet op hun formatiegewichten zijn de verschillen tussen leerlingen groot. Van de leerlingen met formatiegewicht 1.00 bereikt ongeveer 60% de standaard Voldoende, terwijl van de leerlingen met formatiegewicht 1.90 dat slechts opgaat voor ongeveer 15%. De gemiddelde 1.00-leerling beheerst tien opgaven goed (opgaven 1, 2, 3, 5, 6 en 8 – 12), de gemiddelde 1.90-leerling beheerst alleen opgaven 1 en 8 goed. Zoals steeds nemen de 1.25-leerlingen een tussenpositie in. Van hen bereikt ongeveer 35% de standaard Voldoende.

Meisjes behalen bij dit onderwerp een hoger vaardigheidsniveau dan jongens. Het verschil bedraagt ruim tien punten op de vaardigheidsschaal.

De thuistaalachtergrond van leerlingen maakt bij dit onderwerp een behoorlijk verschil uit. Zoals steeds behalen leerlingen die thuis Nederlands spreken, het verhoudingsgewijs hoogste vaardigheidsniveau. Leerlingen die thuis een variant van het Nederlands spreken, behalen een iets lager vaardigheidsniveau dan de eerste groep. Het verschil bedraagt ongeveer tien punten op de schaal. Weer

zo'n vijftien tot twintig schaalpunten lager ligt het vaardigheidsniveau van leerlingen die thuis meerdere talen naast elkaar spreken. Het vaardigheidsniveau van leerlingen die thuis alleen een buitenlandse taal spreken, ligt hier nog weer ruim dertig schaalpunten onder. Het verschil tussen beide extreme groepen bedraagt bij dit onderwerp ruim vijftig schaalpunten, meer dan een standaarddeviatie.

Vertraagde leerlingen behalen een vaardigheidsniveau dat ongeveer 35 tot 40 punten lager ligt op de schaal dan dat van niet-vertraagde leerlingen. Dit is een behoorlijk groot verschil.

Net als bij het voorgaande onderwerp bereiken de leerlingen in 1998 een wat lager vaardigheidsniveau dan in 1993. Het verschil is ongeveer tien schaalpunten.

6.4 INTERPUNCTIE

Inhoud

Interpunctie is een aspect van de codeervaardigheid. Het gaat om het plaatsen van de juiste leestekens en het juiste gebruik van hoofdletters. Twee categorieën interpunctiefouten worden onderscheiden. De eerste betreft fouten op zinsgrenzen, de tweede interpunctiefouten binnen de zin, ook wel structuurfouten genoemd. In totaal zijn er negen verschillende interpunctieproblemen bij dit onderwerp vertegenwoordigd:

- interpunctiefouten op zinsgrenzen:
 - punt;
 - vraagteken;
 - uitroepetekens;
 - hoofdletter aan het begin van de zin;
- interpunctiefouten binnen de zin:
 - komma;
 - dubbele punt;
 - aanhalingstekens;
 - hoofdletter bij eigennaam;
 - hoofdletter bij directe rede.

Om tot een acceptabele schaal te komen, zijn acht opgaven verwijderd, 22% van het geheel. Vier van de acht verwijderde opgaven betreffen een categorie die te maken heeft met het hoofdlettergebruik. Vijf jaar geleden, bij de tweede peiling, leek er ook iets aan de hand te zijn met het hoofdlettergebruik, maar toen hoefden er geen opgaven uit deze categorieën verwijderd te worden. Vijf jaar later is er, gezien de resultaten, wel degelijk iets aan de hand met het hoofdlettergebruik, maar ook meer in het algemeen: 22% verwijderde opgaven is een behoorlijk aantal en doet vermoeden dat de opgaven niet zo erg sterk samenhangen. Betrekken we hierbij de uitkomsten van een onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs in interpunctie (Inspectie, 1997), dan behoeft deze conclusie misschien minder verbazing te wekken. In haar rapport concludeert de Inspectie onder meer dat de inhoud van het onderwijs in interpunctie 'meer zwak dan sterk' is, dat er nauwelijks structuur in de leergangen zit, en dat de leestekens op de meeste scholen hoogstens op incidentele wijze aan de orde komen. Als er weinig onderwijs is geweest, is het sterk van het toeval afhankelijk wat de leerlingen van interpunctie weten en kunnen. De veronderstelling van een samenhangende vaardigheid wordt daarmee niet aannemelijker.

Omdat betrekkelijk veel van de verwijderde opgaven het gebruik van hoofdletters betreft, is ook een schaal geconstrueerd, waaruit alle opgaven die met hoofdlettergebruik te maken hebben, op voorhand zijn verwijderd. Dit resulteerde in een acceptabele schaal, die echter van wat minder psychometrische kwaliteit is. Vandaar dat we hier de schaal presenteren, waarin de wel passende opgaven over het hoofdlettergebruik zijn opgenomen.

De interpunctievaardigheid is vastgesteld op basis van de antwoorden op 28 opgaven. Een aantal opgaven behoort bij een tekst zonder interpunctie waaruit steeds kleine stukjes in opgavevorm herhaald worden, en verder is er een aantal losse opgaven. Negen opgaven dienen als illustratiemateriaal. Een aantal daarvan behoort bij de tekst, maar deze kunnen zonder problemen als 'losse' opgaven gepresenteerd worden. Er is geen verband aangetroffen tussen de inhoudelijke aard van de opgaven en hun moeilijkheidsgraad.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst in totaal zes opgaven goed en twaalf opgaven matig. Opgave 1 is een voorbeeld van een goed beheerste opgave en betreft een punt aan het einde van een zin. Onder de matig beheerste opgaven bevinden zich vier voorbeeldopgaven. Opgave 2 betreft een hoofdletter bij een eigennaam, opgave 3 een dubbele punt bij de directe rede, opgave 4 een komma in een opsomming en in opgave 5 moet een hoofdletter aan het begin van een zin worden geschreven.

De gemiddelde leerling beheerst het merendeel van alle opgaven goed en zeven matig. Er zijn geen opgaven die leerlingen op dit niveau onvoldoende beheersen. Onder de goed beheerste opgaven op dit niveau bevinden zich voorbeeldopgaven 1 – 6. De zesde opgave betreft het plaatsen van een hoofdletter bij het begin van een zinsstuk in de directe rede. Drie voorbeeldopgaven beheerst een leerling op dit niveau matig. Deze betreffen achtereenvolgens het correcte gebruik van aanhalingstekens in de directe rede (opgave 7), het gebruik van het vraagteken (opgave 8) en van het uitroepteken (opgave 9).

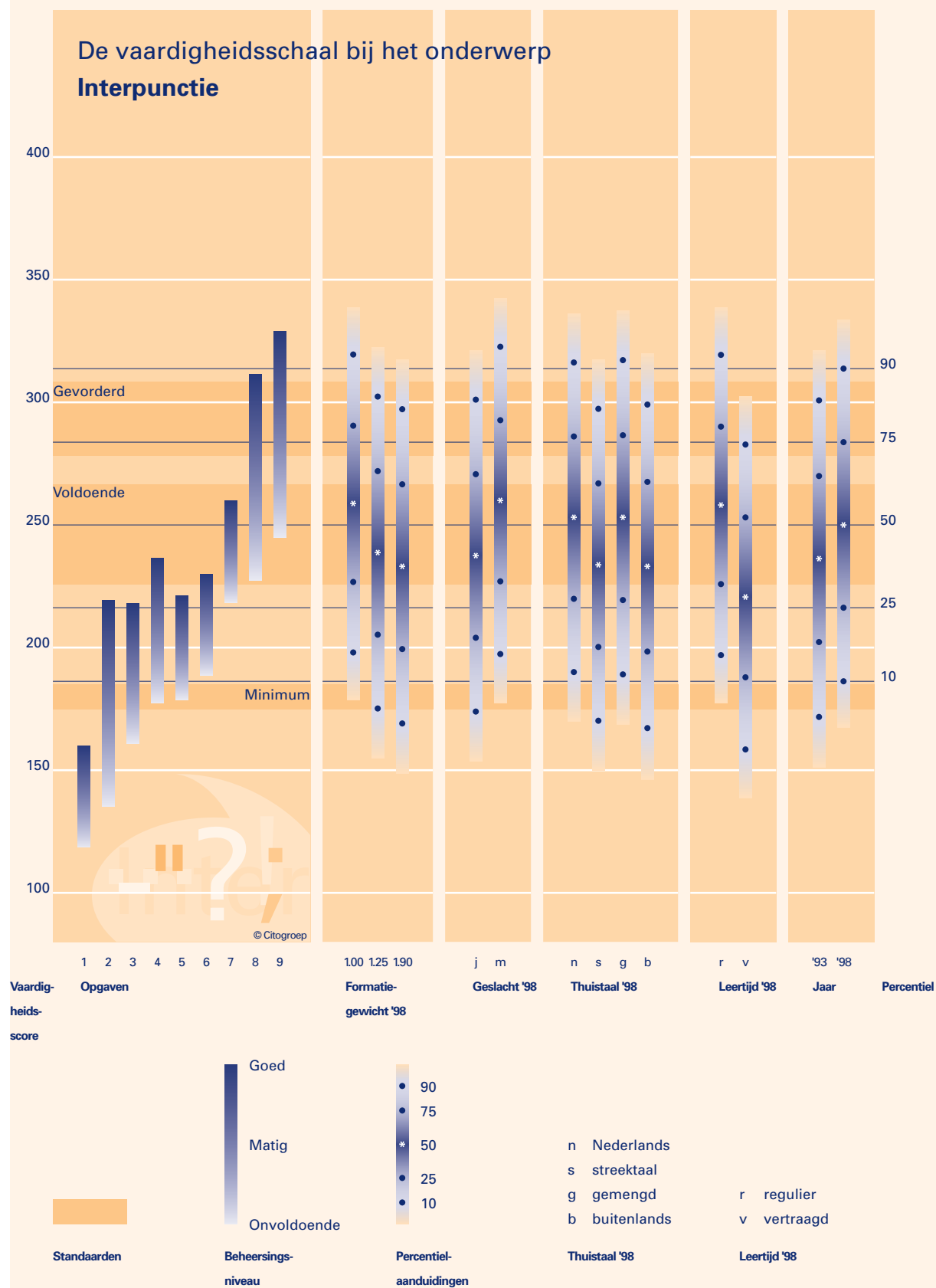
De percentiel-90 leerling beheerst 26 van de 28 opgaven goed. Leerlingen op dit niveau hebben dus nauwelijks problemen met de interpunctie. Twee opgaven beheersen zij matig, waaronder de laatste voorbeeldopgave waarin een uitroepteken aan het einde van een zin moet worden geplaatst.

Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** ligt op vaardigheidsscore 246. Dit betekent dat voorbeeldopgaven 1 – 6 goed beheerst moeten worden wil er sprake zijn van voldoende beheersing van de kerndoelen en de laatste drie voorbeeldopgaven matig. Er zijn geen voorbeeldopgaven die buiten het bereik van deze standaard liggen. Iets meer dan 50% van de leerlingen voldoet aan deze standaard, en dat is minder dan de beoogde 70 tot 75%.

De standaard **Minimum** wordt volgens de beoordelaars gerealiseerd wanneer de leerlingen voorbeeldopgave 1 goed beheersen en voorbeeldopgaven 2 – 5 matig. De overige vier opgaven behoeven op dit niveau niet beheerst te worden. Uitgaande van de mediaan bij deze standaard (op vaardigheidsscore 185) bereikt 90% van de leerlingen dit niveau. Bij dit onderwerp wordt de standaard Minimum dus bij het beoogde percentage leerlingen gerealiseerd.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Interpunctie



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

Achter *lapjes* moet een punt.

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

uitgeknipt

2 In welke zin staan de hoofdletters
goed?

A Klaas Van Der Boogaard zit in
groep zeven

B Klaas Van der Boogaard zit in
groep zeven

C Klaas Van Der boogaard zit in
groep zeven

D* Klaas van der Boogaard zit in
groep zeven

3 In welke zin staat de dubbele punt
(;) op de juiste plaats?

A gaby zei: tegen jette nu is het
mijn beurt

B* gaby zei tegen jette: nu is het
mijn beurt

C gaby zei tegen jette nu: is het
mijn beurt

D gaby zei tegen jette nu is het:
mijn beurt

4 *de andere bobbel is dik zwart en
erg nieuwsgierig*

In welk stukje staat de komma (,) goed?

A* is dik, zwart en erg nieuwsgierig

B is dik zwart, en erg nieuwsgierig

C is dik zwart en, erg nieuwsgierig

D is dik zwart en erg, nieuwsgierig

5 voortaan zet ik het aquarium voor
ik naar bed ga in de huiskamer dat
is beter

Het woord *voortaan* staat aan het
begin van een zin en moet dus met
een hoofdletter worden geschreven.
Welk ander woord staat ook aan het
begin van een zin en moet met een
hoofdletter worden geschreven?

dat

6 zij antwoordde opgelucht en vrolijk
dat zal ik doen

Welk onderstreept woord moet met
een hoofdletter worden
geschreven?

A opgelucht

B en

C vrolijk

D* dat

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

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

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

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

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

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

Welk leesteken moet er achter
brenge?

A een punt (.)

B* een vraagteken (?)

C een uitroepteken (!)

D een dubbele punt (:)

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

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

A je

B cadeau

C heb

D* het

De mediaan van de standaard **Gevorderd** ligt op vaardigheidsscore 287. Deze waarde impliceert dat voorbeeldopgaven 1 – 7 goed moeten worden beheerst en opgaven 8 en 9 matig wil er sprake zijn van een gevorderd niveau. Gelet op de mediaan bereikt ongeveer 25% van de leerlingen een vaardigheidsniveau bij dit onderwerp dat de kerndoelen voor het basisonderwijs overstijgt.

Verschillen tussen leerlingen

Als steeds verschillen leerlingen met verschillende formatiegewichten in hun prestaties, maar hun niveaus liggen bij dit onderwerp dichter bij elkaar dan elders. Afgezet tegen de standaard Voldoende blijkt dat ongeveer 60% van de 1.00-leerlingen dit niveau bereikt, van de 1.25-leerlingen ongeveer 50% en van de 1.90-leerlingen ongeveer 40%. De gemiddelde 1.00-leerling beheerst de eerste zeven voorbeeldopgaven goed, de gemiddelde 1.90-leerling de eerste zes. De interpunctievaardigheid van meisjes is beter dan die van jongens. Het verschil bedraagt ruim twintig schaalpunten.

De variabele thuistaal laat bij dit onderwerp een afwijkend patroon zien, vergeleken met alle andere vaardigheidsschalen. Bij interpunctie bereiken leerlingen die thuis Nederlands spreken en leerlingen die thuis meerdere talen naast elkaar spreken een zelfde vaardigheidsniveau. De twee andere groepen, leerlingen die thuis een variant van het Nederlands spreken en leerlingen die thuis een andere taal spreken, verschillen onderling evenmin, maar het vaardigheidsniveau van deze twee groepen ligt wel wat lager op de vaardigheids-schaal. Het verschil bedraagt ongeveer vijftien tot twintig schaalpunten. Het verschil in prestatieniveau tussen reguliere leerlingen en leerlingen die zijn blijven zitten is behoorlijk groot. Het bedraagt ruim 35 punten op de schaal. Tot slot vergelijken we beide jaren. Daarbij zien we dat leerlingen in 1998 een hoger vaardigheidsniveau bereiken dan de leerlingen in 1993. Het verschil bedraagt ongeveer vijftien schaalpunten.

6.5 SPELLING

Inhoud

Net als interpunctie is spelling ook een aspect van de codeervaardigheid. Bij spelling gaat het om de correcte schrijfwijze van woorden volgens de vastgelegde regels. In de derde taalpeiling gelden de nieuwe spellingregels, die met ingang van 1 augustus 1996 van kracht zijn geworden.

In het kader van de derde peiling is een nieuwe opgavenverzameling voor spelling ontwikkeld, uit onvrede over de eerder gebruikte opgaven. Er bestonden inhoudelijke bezwaren tegen het gebruikte categorieënsysteem. Dat categorieënsysteem is bijzonder uitgebreid en bestaat uit meer dan 100 verschillende spellingproblemen. Voor een overzichtelijke rapportage werden deze spellingproblemen gegroepeerd in drie hoofdcategorieën, de spelling van het lexicon (woorden met een vast woordbeeld), de spelling van woorden met verbuigingen (morfologie) en de werkwoordspelling. Een ander aspect van onvrede was van psychometrische aard. Veel opgaven in de voorgaande peilingen bleken dermate gemakkelijk dat deze geen informatie geven om goede en zwakke spellers van elkaar te onderscheiden.

De toetsmatrijs van de nieuwe opgavenverzameling heeft twintig spellingproblemen, gelijkelijk verdeeld over de werkwoordspelling en de morfologie. Spellingproblemen in woorden met een vast woordbeeld (het lexicon) zijn niet in de derde taalpeiling vertegenwoordigd. De categorie werkwoordspelling is onderverdeeld in tien problemen met betrekking tot de persoonsvorm, de infinitief en het voltooid deelwoord:

- persoonsvorm:
 - tegenwoordige tijd van werkwoorden met stam op -d, enkelvoud;
 - tegenwoordige tijd van werkwoorden met stam op -d of -t, meervoud;
 - tegenwoordige tijd van andere (zwakke) werkwoorden die in de verleden tijd -de(n) krijgen, enkelvoud;
 - verleden tijd van zwakke werkwoorden met stam op -d of -t;
 - verleden tijd van sterke werkwoorden met stam op -d of -t, enkelvoud;
 - verleden tijd van sterke werkwoorden met stam op -d, meervoud;
- infinitief:
 - werkwoorden met stam op -d of -t;
- voltooid deelwoord:
 - voltooid deelwoorden op -d;
 - voltooid deelwoorden op -den of -ten;
 - voltooid deelwoorden op -d of -t, gebruikt als bijvoeglijk naamwoord.

In de categorie morfologie zijn acht spellingproblemen onderscheiden:

- regel van gelijkvormigheid bij assimilatie;
- meervoud of genitief op -s, na medeklinker, -a, -o, -u, -y, -e;
- meervoud op -en na zwakke lettergreep;
- verkleinwoord na open klinker;
- schrijfwijze van achtervoegsels;
- 's en -s;
- stoffelijke bijvoeglijke naamwoorden op -en;
- meervouds-n bij alle, vele, weinige, enzovoort.

De in de nieuwe spellingwet gewijzigde schrijfwijzen van de tussenklanken (-s- en -e(n)-) en van het trema en koppelteken zijn niet in de opgaven van de derde taalpeiling verwerkt, vanwege de korte periode waarin de leerlingen aan deze zaken hebben kunnen wennen.

Om de vaardigheid van de leerlingen te meten, is gekozen voor de vorm van een auditief dictee. Het dictee is via een audiocassette aangeboden en bevat zestig opgaven. Er zijn twee verschillende versies samengesteld, die alleen verschillen in de volgorde waarin de opgaven aan bod komen. Het dictee is ingesproken door een professionele stem, waarbij zorgvuldig vermeden is dat er op een of andere wijze een accent werd gelegd op de te meten spellingproblemen. De te spellen woorden zijn in een zin aangeboden, waarna het woord één keer herhaald wordt. De leerling behoefde alleen het woord op te schrijven in het antwoordboekje. Daarin stond opnieuw de zin, waarbij de plaats van het in te vullen woord met een stippelijntje was opengehouden. Bij de scoring is alleen gelet op het specifieke spellingprobleem waarvoor de opgave was ontworpen. Een ander stukje in het woord mocht dus een spelfout bevatten, zonder dat dit fout is gerekend.

De meeste opgaven zijn nieuw geconstrueerd in het kader van de derde taalpeiling. Elf van de zestig opgaven zijn evenwel ook gebruikt in de toets van de tweede taalpeiling, met dien verstande dat toentertijd in het antwoordenboekje van de leerling de zin niet opgenomen was. In de tweede peiling schreef de

leerling het woord op zonder daarbij de zinscontext in schriftelijke vorm voor ogen te hebben. In beginsel maken deze gemeenschappelijke opgaven het mogelijk te onderzoeken of de antwoorden op de spellingopgaven van de tweede en de derde peiling gezamenlijk schaalbaar zijn. Na uitvoerige inspectie van de data bij deze gemeenschappelijke opgaven is echter geconstateerd dat een gezamenlijke schaalbaarheid geen optie is. Bij veel van deze opgaven is het verschil in moeilijkheidsgraad (in termen van de p-waarde) tussen de beide afnamejaren zo groot, dat deze verwijderd zouden moeten worden bij de schaalconstructie. Er zouden, met andere woorden, te weinig opgaven overblijven die in beide peilingen zijn afgenomen. Daarmee is de basis voor de gezamenlijke schaling te smal geworden.

Opmerkelijk is het gegeven dat de gemeenschappelijke opgaven met de grootste verschillen in moeilijkheidsgraad systematisch slechter zijn gemaakt in de derde peiling. Dit ondanks het vermoeden dat de aanbiedingswijze van de derde peiling, waarbij in het antwoordenboekje de zinscontext opnieuw was gegeven, een steun voor de leerling zou vormen. Verwacht werd dat deze opgavevorm wat gemakkelijker zou zijn dan die in de tweede taalpeiling, waar immers de steun van de zinscontext in het antwoordenboekje ontbrak. De data lijken evenwel een tegengesteld beeld te laten zien. Het is moeilijk gissen naar de mogelijke oorzaken van deze uitkomsten, temeer daar het aantal gemeenschappelijke opgaven gering in aantal is en deze steeds een ander spellingprobleem vertegenwoordigen. Kijken we bijvoorbeeld naar de opgave *Komen jullie allen op mijn verjaardag?*, waarbij gescoord wordt op de -n in het woordje allen. In de tweede taalpeiling maken vrijwel alle leerlingen deze opgave goed (p-waarde: 0.99), in de derde taalpeiling maakt nog slechts iets meer dan de helft van de leerlingen deze opgave goed (p-waarde: 0.52). Een veranderend taalgevoel zou als mogelijke verklaring voor deze terugval kunnen worden opgevoerd, temeer daar het woordje qua betekenis al op meerdere personen duidt, zodat de meervoudsuitgang mogelijk als overbodig wordt ervaren. Maar of een verandering zo groot kan zijn in een tijdsbestek van vijf jaar, de periode die tussen de beide peilingen ligt, dat is de vraag. Misschien is een andere verklaring dat aan dit type problemen minder aandacht is besteed tijdens het spellingonderwijs. Maar deze mogelijkheid kan in de beschikbare data niet onderzocht worden, bij gebrek aan soortgelijke gemeenschappelijke opgaven. Tot slot zou ook een mogelijke verklaring kunnen liggen in de steekproefafhankelijkheid van de moeilijkheidsgraad in termen van de p-waarde. Een vergelijkbare grote terugval in moeilijkheidsgraad doet zich voor bij het woordje *'s maandags* (p-waarde in de tweede taalpeiling: 0.97 en in de derde peiling: 0.52). Iets minder spectaculair, maar nog steeds groot is de terugval bij de opgaven *De te verrichten werkzaamheden ...* (p-waarde in de tweede taalpeiling: 0.82, in de derde peiling: 0.55) en *Mijn zilveren armband ...* (p-waarde in de tweede taalpeiling: 0.99, in de derde peiling: 0.78). Al met al is een verklaring voor deze uitkomsten niet voor de hand liggend, mede gezien de beperktheid van de beschikbare data.

De vaardigheid in spelling betreft dus alleen de prestaties van de leerlingen in de derde taalpeiling, en is vastgesteld op basis van de antwoorden op 51 opgaven. De bij de schaalconstructie verwijderde opgaven komen alle uit de categorie van de werkwoordspelling. Drie opgaven betreffen de persoonsvorm in de tegenwoordige tijd meervoud van werkwoorden met de stam op -d

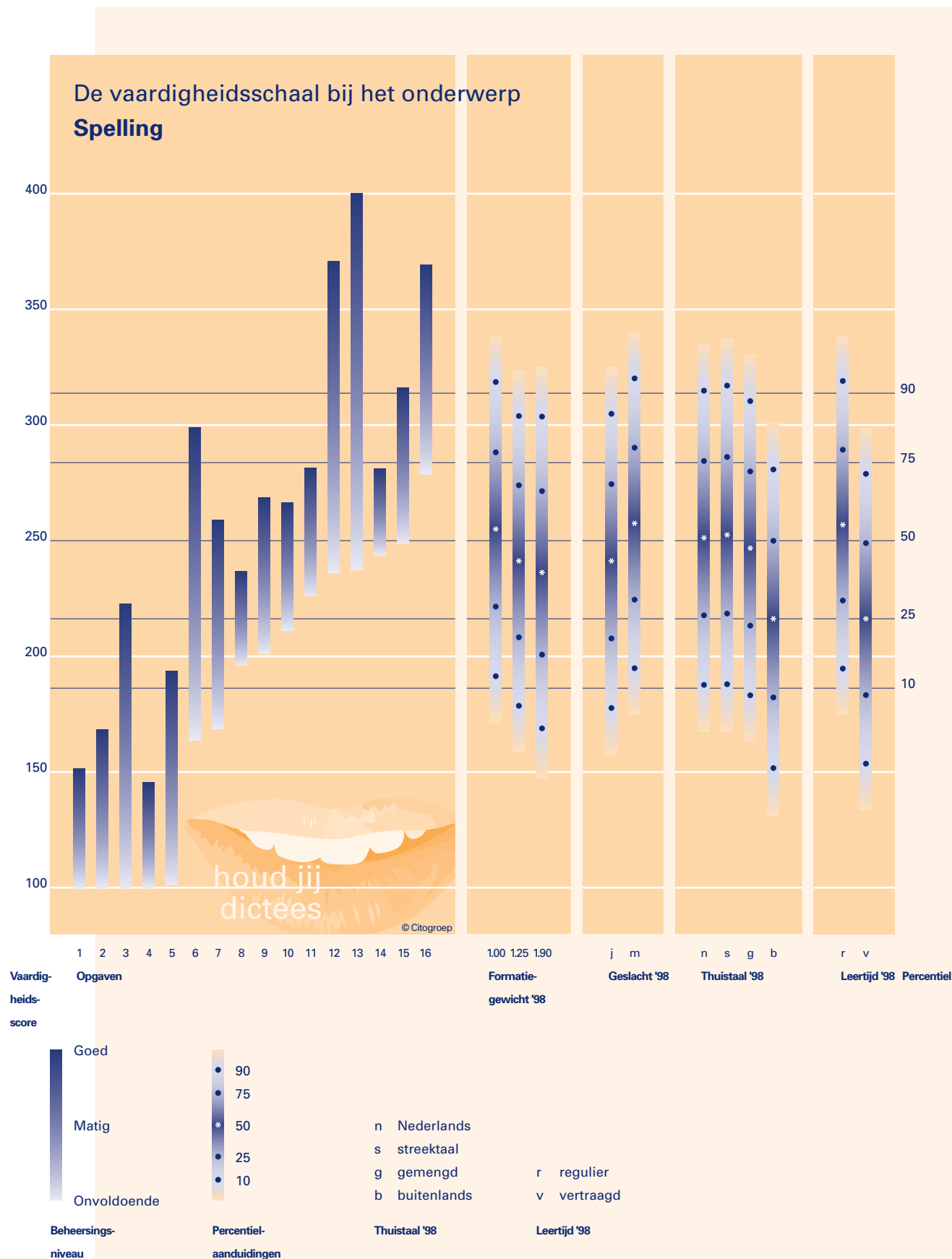
(bijvoorbeeld: *De leerlingen beantwoor**den** die vragen pas morgen.*). Vier opgaven hebben betrekking op het bijvoeglijk gebruikt voltooid deelwoord van werkwoorden met de stam op -d en -t (bijvoorbeeld: *De ontvluchte inbreker is gisteren weer gepakt.*). Met het verwijderen van deze zeven opgaven zijn alle opgaven van deze beide categorieën uit de toets verwijderd. De overige twee verwijderde opgaven behoren tot verschillende andere categorieën. Ter illustratie zijn zestien opgaven afgebeeld, steeds een opgave bij elk van de resterende categorieën van de toetsmatrijs. Er is geen verband aangetroffen tussen de moeilijkheidsgraad van de opgaven en de inhoudelijke categorie waartoe de opgaven behoren (de werkwoordspelling respectievelijk de morfologie).

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst in totaal elf opgaven goed en zeventien opgaven matig. Onder de goed beheerste opgaven bevinden zich vier voorbeeldopgaven, waarvan drie uit de werkwoordspelling en een uit de morfologie. Voorbeeldopgave 1 betreft de schrijfwijze van de verleden tijd enkelvoud van sterke werkwoorden met de stam op een -d of een -t (*hield*), de tweede opgave het voltooid deelwoord bij werkwoorden op -den of -ten (*aangeraden*) en opgave 5 de verleden tijd meervoud van sterke werkwoorden met de stam op een -d of -t (*lieten*). De laatste goed beheerste opgave op dit niveau komt uit de categorie morfologie en betreft de schrijfwijze van achtervoegsels (*verkoudheid*). Onder de matig beheerste opgaven bevinden zich drie voorbeeldopgaven, twee uit de werkwoordspelling en een uit de morfologie. De opgaven van de werkwoordspelling betreffen achtereenvolgens de infinitief van werkwoorden met de stam op -d of -t (*broeden*), en de tegenwoordige tijd enkelvoud van andere (zwakke) werkwoorden die in de verleden tijd -de(n) krijgen (*herkent*). De laatste matig beheerste opgave op dit niveau is een voorbeeld van de schrijfwijze van meervoudsvorming op -s (*vakanties*). De overige opgaven zijn voor deze leerlingen te moeilijk.

De gemiddelde leerling beheerst vrijwel de helft van alle opgaven goed (24 in totaal) en evenveel matig. Slechts drie opgaven beheersen leerlingen op dit niveau onvoldoende, waaronder de laatste voorbeeldopgave. Deze betreft de schrijfwijze van de tegenwoordige tijd enkelvoud van werkwoorden met de stam op -d (*jij onthoudt*). Een voorbeeld van een nog net matig beheerste opgave op dit niveau is de één na laatste opgave, afkomstig uit de categorie morfologie. Hier gaat het om de schrijfwijze van de meervouds-n bij woorden als *alle*, *vele* en *weinige* (*velen*).

De percentiel-90 leerling heeft niet veel moeite met de spelling van de werkwoorden en de morfologie. Het merendeel van de opgaven worden op dit niveau goed beheerst, en de overige matig. Het eerder genoemde voorbeeld van de meervouds-n bij woorden als *velen* (opgave 15) wordt op dit niveau matig beheerst, evenals bijvoorbeeld de schrijfwijze van het meervoud op -en na een zwakke lettergreep (opgave 13: *perzik**en***). Een voorbeeld van een matig beheerste opgave van de werkwoordspelling is de schrijfwijze van de tegenwoordige tijd enkelvoud van werkwoorden met de stam op -d (opgave 16: *jij onthoud**t***).



Je gaat nu een spellingtoets maken.
Dat gaat zo.
In je boekje staat een aantal zinnen.
In iedere zin ontbreekt een woord.
Elke zin wordt eerst voorgelezen.
Daarbij hoor je ook het ontbrekende woord.
Dat woord wordt nog één keer herhaald.
Daarna schrijf je het woord in je boekje op de streep in de zin.

Spelling

- 1 Mijn zusje hield vroeger niet van voetballen.
- 2 Mijn vader heeft mij dat aangeraden.
- 3 Zitten de vogels nog te broeden?
- 4 De verkoudheid gaat maar niet over.
- 5 De bewoners lieten op het pleintje een schommel plaatsen.
- 6 Je herkent hem bijna niet met die baard.
- 7 De laatste jaren hebben wij leuke vakanties gehad.
- 8 Er staan rieten stoelen op het terras.
- 9 Wat wil je liever: een chocolaatje of een appel?
- 10 Mijn zus is morgen jarig, ze wordt achttien jaar.
- 11 De verzekering vergoedde de schade niet.
- 12 Wij zijn vorig jaar naar Arnhem verhuisd.
- 13 Als nagerecht kregen we drie perziken met slagroom.
- 14 Bij helder weer kun je 's nachts veel sterren zien.
- 15 Toen het schip verging, kwam de redding voor velen te laat.
- 16 Jij onthoudt altijd alles.

Standaarden

Bij dit onderwerp kunnen geen standaarden gepresenteerd worden, omdat de uitkomsten alleen gebaseerd zijn op de prestaties van de leerlingen die aan de derde peiling hebben deelgenomen. De standaarden zijn oorspronkelijk vastgesteld op basis van de schalen van de tweede peiling en kunnen na gemeenschappelijke schaling van de leerlingprestaties van de beide afname-tijdstippen aangepast worden aan de nieuwe vaardigheidsschalen van de derde peiling (zie ook hoofdstuk 2). Bij het onderwerp spelling kan deze aanpassing dus niet plaatsvinden.

Verschillen tussen leerlingen

Leerlingen met verschillende formatiegewichten verschillen in hun prestaties. Maar net als bij het voorgaande onderwerp, interpunctie, zijn de verschillen bij spelling minder groot dan bij de andere onderwerpen. De gemiddelde 1.00-leerling heeft een vaardigheidsniveau dat ongeveer vijftien schaalpunten hoger ligt dan dat van de gemiddelde 1.25-leerling en ongeveer twintig schaalpunten hoger dan het niveau van de gemiddelde 1.90-leerling. De gemiddelde 1.00-leerling beheerst zeven voorbeeldopgaven goed (opgaven 1 – 5 en 7 en 8). De gemiddelde 1.90-leerling beheerst er hiervan zes goed. Alleen

opgave 7 wordt door de gemiddelde 1.00-leerling wel goed beheerst, maar door de gemiddelde 1.90-leerling matig.

Meisjes behalen een hoger vaardigheidsniveau dan jongens. Op de schaal bedraagt het verschil ongeveer twintig punten.

Wat thuistaal betreft, is er nauwelijks verschil tussen de eerste drie groepen leerlingen. Leerlingen die thuis Nederlands spreken, of een variant van het Nederlands, of meerdere talen naast elkaar doen nauwelijks voor elkaar onder. Alleen leerlingen die thuis een andere taal spreken, bereiken een vaardigheidsniveau dat ongeveer dertig punten onder dat van de andere groepen ligt.

Bij dit onderwerp zijn de verschillen tussen reguliere en vertraagde leerlingen behoorlijk groot. Het verschil bedraagt ongeveer veertig punten op de schaal.

6.6 ZINSONTLEDING EN WOORDBENOEMING

Inhoud

In het onderwerp zinsontleding en woordbenoeming komen begrippen aan de orde uit de traditionele schoolgrammatica. Vanwege de grote variatie in het onderwijsaanbod worden alleen die begrippen getoetst die van belang zijn voor de werkwoordspelling:

- zinnen knippen (onderscheiden van zinsdelen in zinnen);
- onderwerp;
- persoonsvorm;
- zelfstandig naamwoord;
- werkwoord;
- infinitief;
- voltooid deelwoord;
- bijvoeglijk naamwoord.

De kennis van de begrippen uit de zinsontleding en woordbenoeming is vastgesteld op basis van de antwoorden op 31 opgaven. Alle opgaven zijn van het meerkeuzetype. Acht opgaven, bij ieder begrip één, vormen het illustratiemateriaal. Er is geen verband aangetroffen tussen de aard van de opgave en de moeilijkheidsgraad.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst van de gehele opgavenverzameling twee opgaven matig. Alle overige opgaven worden op dit niveau onvoldoende beheerst. Van de matig beheerste opgaven maakt voorbeeldopgave 1 deel uit. Hierin gaat het om het aangeven van de persoonsvorm in een zin.

De gemiddelde leerling beheerst voorbeeldopgaven 1 – 4 goed. Deze betreffen achtereenvolgens de persoonsvorm, het werkwoord, het onderwerp en het bijvoeglijk naamwoord. In totaal beheersen leerlingen op dit niveau elf opgaven goed en twaalf matig. Te moeilijk voor deze leerlingen zijn de laatste twee voorbeeldopgaven, over het voltooid deelwoord en de infinitief.

De twee laatstgenoemde opgaven worden door **de percentiel-90 leerling** matig beheerst. Op dit niveau zijn er geen opgaven die onvoldoende beheerst worden. Deze leerlingen beheersen in totaal 23 opgaven goed en acht matig.

Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** ligt op vaardigheidsscore 267. Het interkwartielbereik bij deze standaard is klein en ligt tussen de vaardigheidsscores 267 en 272. Dit betekent dat de beoordelaars het onderling sterk met elkaar eens zijn. De waarde van de mediaan impliceert dat van een voldoende beheersing van de kerndoelen sprake is wanneer de leerlingen de eerste vier voorbeeldopgaven goed beheersen en opgaven 5 en 6 matig. De laatste twee opgaven hoeven op dit niveau niet beheerst te worden. Ongeveer 35% van de leerlingen bereikt dit niveau, terwijl in de definitie van de standaard 70 tot 75% wordt beoogd. Hier is dus sprake van een groot verschil tussen wens en werkelijkheid. De beoordelaars zijn eensgezind in hun teleurstelling. Voor een minimale beheersing geldt dat opgave 2 goed beheerst moet worden, opgaven 1, 3, 4 en 5 matig en de overige niet. Ook hier zijn de beoordelaars het sterk met elkaar eens, gezien het betrekkelijk kleine interkwartielbereik. Uitgaande van de mediaan van de standaard **Minimum**, op vaardigheidsscore 237, voldoet ongeveer 60% van de leerlingen aan dit niveau. Bij dit onderwerp wordt dus ook de standaard Minimum niet bij het beoogde percentage leerlingen gerealiseerd.

Op het niveau van de standaard **Gevorderd** moeten de eerste zes opgaven goed worden beheerst en de laatste twee matig. Gelet op de mediaan bij deze standaard, op vaardigheidsscore 307, bereikt ongeveer 15% van de leerlingen een niveau dat de kerndoelen voor het basisonderwijs bij dit onderwerp overstijgt.

Verschillen tussen leerlingen

Er is nauwelijks verschil tussen leerlingen met formatiegewicht 1.25 en formatiegewicht 1.90. Beide groepen verschillen wel behoorlijk met leerlingen met formatiegewicht 1.00. Kijken we naar de prestaties afgezet tegen de standaard Voldoende, dan blijkt dat ongeveer 45% van de 1.00-leerlingen deze standaard bereikt, terwijl dat voor beide andere groepen voor ongeveer 15% van de leerlingen geldt. De gemiddelde 1.00-leerling beheerst de eerste vier opgaven goed. De beide andere groepen beheersen alleen opgave 2 goed.

Meisjes behalen bij dit onderwerp weer een wat hoger vaardigheidsniveau dan jongens. Het verschil bedraagt ongeveer tien punten op de schaal.

De variabele thuistaal maakt bij dit onderwerp weinig verschil uit tussen de leerlingen die thuis Nederlands of een variant van het Nederlands spreken.

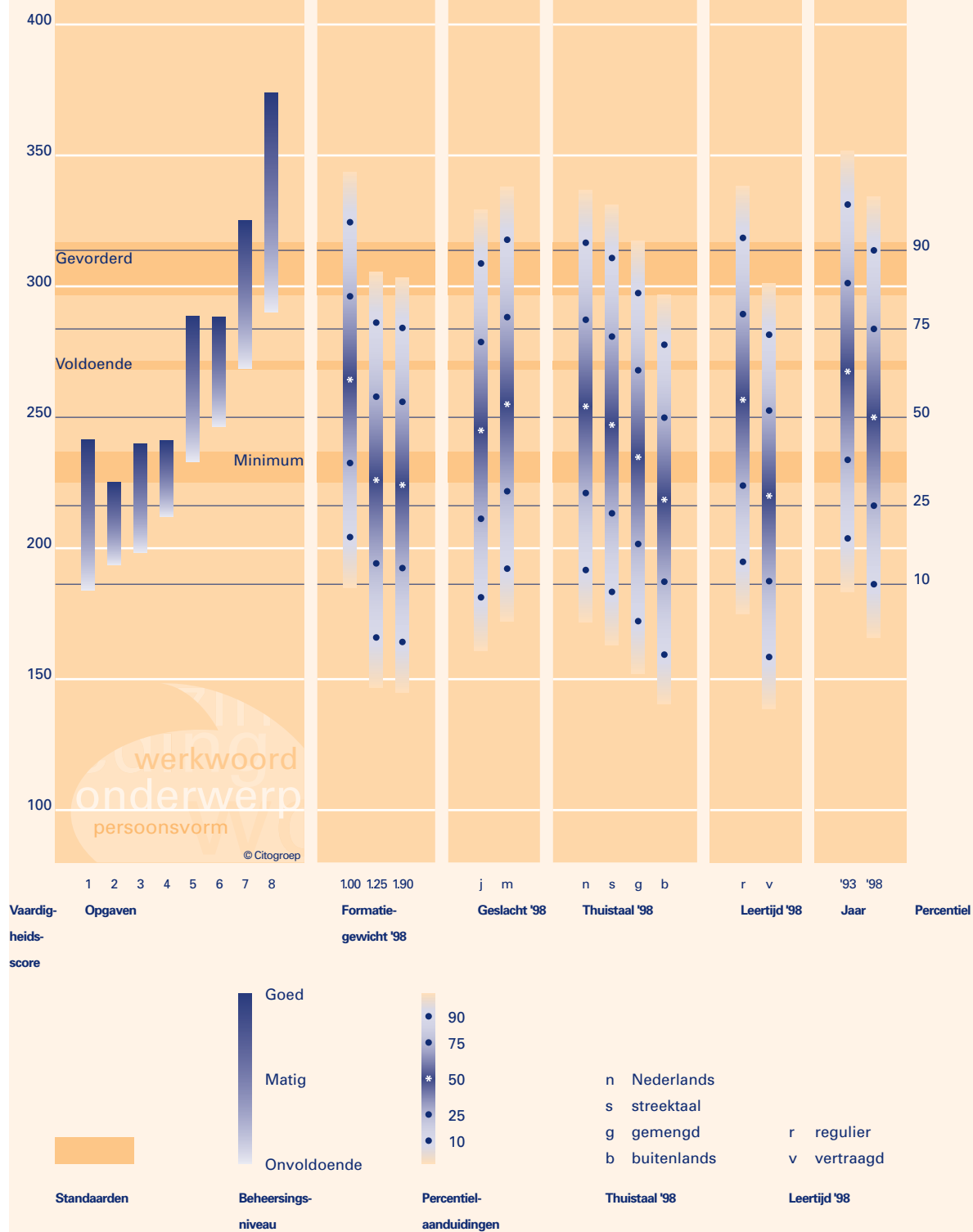
Leerlingen die thuis meerdere talen naast elkaar spreken, behalen een vaardigheidsniveau dat ongeveer vijftien tot twintig punten lager ligt dan dat van de beide Nederlandstalige groepen. Zoals vrijwel steeds, behalen leerlingen die thuis alleen een andere taal spreken de verhoudingsgewijs zwakste prestaties. Hun niveau ligt ongeveer dertig tot veertig punten onder het niveau van de leerlingen die thuis Nederlands spreken.

Het verschil tussen reguliere en vertraagde leerlingen is behoorlijk groot.

In schaalpunten gemeten gaat het om ongeveer veertig punten in het voordeel van de reguliere leerlingen.

Leerlingen in de derde peiling bereiken een niveau dat ongeveer vijftien tot twintig punten lager op de vaardigheidsschaal ligt, vergeleken met de leerlingen uit de tweede peiling. Bij dit onderwerp is dus sprake van enige achteruitgang in vaardigheidsniveau.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Zinsontleding en woordbenoeming



- 1 In welke zin is werk een persoons-
vorm?
A Dat is ons dagelijks werk.
B Ga maar snel aan je werk.
C* Ik werk hier pas een week.
D Je werk is niet in orde.
- 2 In welke zin is een werkwoord
onderstreept?
A Die huizen worden afgebroken.
B* Wat lopen die mensen hard!
C We gaan morgen naar Emmen.
D Wij hebben donzen slaap-
zakken.
- 3 Gisteren hebben mijn moeder en ik
de hele avond naar atletiek-
wedstrijden op de televisie gekeken.
Wat is het onderwerp in deze zin?
A* mijn moeder en ik
B de hele avond
C naar atletiekwedstrijden
D op de televisie
- 4 De afgelaste wedstrijden zullen
volgende week ingehaald worden.
Welk van de onderstreepte woorden
is een bijvoeglijk naamwoord?
A* afgelaste
B wedstrijden
C week
D ingehaald
- 5 In welke zin zijn de zinsdelen op de
juiste wijze gescheiden?
A De uitbundige – supporters –
droegen de spelers – op hun
schouders – over het veld.
B De uitbundige supporters
droegen – de spelers – op hun
schouders – over het veld.
C De uitbundige supporters
droegen – de spelers op hun
schouders over het veld.
D* De uitbundige supporters –
droegen – de spelers – op hun
schouders – over het veld.
- 6 In welke zin is een zelfstandig
naamwoord onderstreept?
A* De Italiaanse meren zijn
prachtig.
B Ga je morgen mee vissen?
C Morgen fietsen we naar het
strand.
D Wil je de vloer even vegen?
- 7 In welke zin is verwacht het
voltwoord deelwoord?
A* Ik had niet verwacht je hier aan
te treffen.
B Mijn tante verwacht een baby.
C Van jou verwacht ik zoiets niet.
D Wat verwacht je nu eigenlijk
van me.
- 8 In welke zin is het hele werkwoord
onderstreept?
A* Die reis zal wel veel kosten.
B Luister je vaak naar de radio?
C Wanneer beginnen die lessen?
D We gaan samen een eindje
fietsen.

6.7 TAALBESCHOUWING

Inhoud

Het onderwerp zinsontleding en woordbenoeming dat in de vorige paragraaf is besproken, heeft betrekking op de beschouwing van structurele aspecten van taal. Daarnaast kunnen ook andere aspecten van taal en taalgebruik worden geobjectiveerd en beschouwd. Een aantal van deze laatste aspecten komt bij het onderwerp taalbeschouwing aan de orde. Het betreft semantische en functionele aspecten op het niveau van het woord, de zin en grotere teksteenheden:

- semantische aspecten:
 - samenstelling qua vorm;
 - samenstelling qua betekenis;
 - woordveld;
 - overdrachtelijk taalgebruik.
- functionele aspecten:
 - het doel;

- het publiek;
- de zender.

De kennis van de aspecten van taalbeschouwing is vastgesteld op basis van de antwoorden op 34 opgaven. Er zijn losse opgaven en opgaven die naar aanleiding van een tekst worden gesteld. Ter illustratie zijn dertien opgaven afgebeeld. Tien daarvan zijn losse opgaven, de overige drie opgaven behoren bij *de brief van Felicia en Tim*. Alle opgaven zijn van het meerkeuzetype.

De gehele schaal overziend lijken zich drie groepen in de opgavenverzameling af te tekenen. Er is een groep opgaven die betrekking heeft op de beschouwing van semantische aspecten op woordniveau, een andere groep opgaven betreft de beschouwing van overdrachtelijk taalgebruik en de laatste groep opgaven betreft de beschouwing van functionele aspecten. Opgaven met betrekking tot de beschouwing van semantische aspecten op woordniveau zijn over het algemeen gemakkelijker dan de andere opgaven. De opgaven over overdrachtelijk taalgebruik, die vakinhoudelijk zijn ondergebracht bij de beschouwing van semantische aspecten, zijn qua moeilijkheidsgraad vergelijkbaar met de opgaven die tot de functionele aspecten behoren. Ook inhoudelijk heeft deze psychometrische constatering een zekere plausibiliteit. Om de opgaven over het overdrachtelijk taalgebruik goed te kunnen beantwoorden, moet de leerling ten minste in enige mate ook de situationele context in ogenschouw nemen. Zo bezien betreffen opgaven over overdrachtelijk taalgebruik zowel semantische als functionele aspecten.

Wat leerlingen kunnen

De percentiel-10 leerling beheerst in totaal zeven opgaven goed. Hieronder bevinden zich drie voorbeeldopgaven, alle betrekking hebbend op de beschouwing van semantische aspecten op woordniveau. Het gaat om respectievelijk een woordveld (opgave 1), een samenstelling qua vorm (opgave 2) en een samenstelling qua betekenis (opgave 3). Leerlingen op dit niveau beheersen verder veertien opgaven matig, waaronder drie voorbeeldopgaven, van elke vakinhoudelijke groep een. Het betreft voorbeeldopgave 4, waarin een samengesteld woord qua vorm beschouwd moet worden, opgave 5, waarin de zender centraal staat, en opgave 6, die betrekking heeft op overdrachtelijk taalgebruik. De overige dertien opgaven zijn voor deze leerlingen te moeilijk en hebben meestentijds betrekking op de beschouwing van het overdrachtelijk taalgebruik en de beschouwing van functionele aspecten.

De gemiddelde leerling beheerst in totaal vijftien opgaven goed. Het betreft hier steeds opgaven die de percentiel-10 leerling goed en matig beheerst. Onder de goed beheerste opgaven bevindt zich het merendeel van de opgaven waarin semantische aspecten op woordniveau worden beschouwd. Vrijwel alle andere opgaven worden door deze leerlingen matig beheerst. Hiertoe behoren uit de aard der zaak vrijwel alle opgaven die de beschouwing van het overdrachtelijk taalgebruik en de beschouwing van functionele aspecten betreffen. Van de gehele opgavenverzameling worden op dit niveau slecht twee opgaven onvoldoende beheerst. Het gaat hier in beide gevallen om de beschouwing van functionele aspecten. Opgave 10 is hiervan een voorbeeld en betreft de beschouwing van het publiek.

Voor **de percentiel-90 leerling** heeft taalbeschouwing weinig problemen. Het overgrote deel van de opgaven wordt op dit niveau goed beheerst; er zijn verder

zes opgaven uit het totaal die matig worden beheerst. Hieronder bevindt zich de laatste opgave bij *de brief van Felicia en Tim* (opgave 13) en opgave 10. Beide opgaven betreffen de beschouwing van het publiek waarop de tekst is gericht.

Standaarden

De standaard **Voldoende** kent een klein interkwartielbereik. Dat duidt erop dat de beoordelaars het bij dit onderwerp weer sterk met elkaar eens zijn. De mediaan van deze standaard ligt op vaardigheidsscore 229. Deze waarde betekent dat van voldoende beheersing van de kerndoelen sprake is wanneer de leerlingen de eerste zes voorbeeldopgaven goed beheersen en opgaven 7, 8, 11, 12 en 13 matig. Twee opgaven vallen buiten het bereik van deze standaard en hoeven niet beheerst te worden. Bijna 70% van de leerlingen voldoet aan deze standaard, waarmee bij dit onderwerp de standaard Voldoende bijna gerealiseerd wordt. De mediaan van de standaard **Minimum** ligt bij vaardigheidsscore 171. Ook hier is sprake van grote overeenstemming tussen de beoordelaars, gezien het kleine interkwartielbereik. De waarde van de mediaan impliceert dat sprake is van minimale beheersing van de kerndoelen basisonderwijs wanneer de leerlingen de eerste vijf opgaven matig beheersen. De andere opgaven hoeven op dit niveau niet beheerst te worden. Meer dan 90% van de leerlingen voldoet aan deze eis, zodat de standaard Minimum bij dit onderwerp gerealiseerd wordt. Bij een goede beheersing van opgaven 1 – 8 en 11 en 12 en een matige beheersing van opgaven 9, 10 en 13 is sprake van een gevorderd niveau. Uitgaande van de mediaan bij de standaard **Gevorderd**, op vaardigheidsscore 288, bereikt ongeveer 25% van de leerlingen bij dit onderwerp een vaardigheidsniveau dat de kerndoelen voor het basisonderwijs overstijgt.

Verschillen tussen leerlingen

De verschillen tussen leerlingen op basis van hun formatiegewichten zijn bij dit onderwerp opnieuw groot. Wanneer we de vaardigheidsniveaus vergelijken met de standaard Voldoende, dan blijkt dat 70% van de 1.00-leerlingen deze standaard bereikt. Van de 1.90-leerlingen voldoet daarentegen slechts ongeveer 25% aan deze standaard. De gemiddelde 1.00-leerling beheerst acht voorbeeldopgaven goed, de gemiddelde 1.90-leerling alleen de eerste drie opgaven. Als steeds nemen de 1.25-leerlingen een tussenpositie in. Van hen voldoet ongeveer 50% aan de standaard Voldoende.

Meisjes behalen een vaardigheidsniveau dat ongeveer tien punten hoger op de schaal ligt dan dat van jongens.

Bij de variabele thuistaal is sprake van een bijzonder groot verschil tussen leerlingen die thuis Nederlands spreken en leerlingen die thuis een andere taal spreken. Deze laatste groep behaalt een niveau dat zestig tot zeventig punten lager op de vaardigheidsschaal ligt dan het niveau van de leerlingen die thuis Nederlands spreken. De vaardigheidsniveaus van beide andere groepen verschillen weinig van elkaar en liggen tussen de vaardigheidsniveaus van de twee eerder genoemde groepen in.

Ook het verschil tussen reguliere en vertraagde leerlingen is groot bij dit onderwerp. Het niveau van een vertraagde leerling ligt veertig tot zestig punten lager op de vaardigheidsschaal.

Tot slot zien we dat er tussen beide peilingen geen verschil in vaardigheidsniveau is.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Taalbeschouwing



Hieronder staan vier woorden die op grond van hun betekenis bij elkaar horen. Eén woord hoort er niet bij! Welk woord is dat?

1 Welk woord hoort er niet bij?

- A bejaard
- B jong
- C oud
- D* vlot

Lees eerst het volgende goed door.

Het woord vliegtuigkaping is een samenstelling. Het is gemaakt van de woorden vliegtuig en kaping.

Met de woorden vliegtuig en kaping kun je de samenstelling vliegtuigkaping maken.

Als je weet wat vliegtuig en kaping betekenen, kun je ook weten wat vliegtuigkaping betekent.

Geef nu van het onderstaande woord aan of het een bestaande samenstelling is.

2 zeester

- A* ja
- B nee

3 bankier

Wat is dat?

- A een soort bank
- B een soort ier
- C* geen van beide

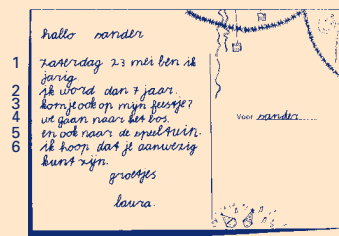
4 Zie instructie bij vraag 2.
portier

- A ja
- B* nee

5 Laura wordt 7 jaar.

Sander krijgt een uitnodiging voor haar verjaardagspartijtje.

Lees maar.



Aan welke zin kun je vooral zien dat het briefje eigenlijk door Laura's moeder is bedacht?

Dat kun je zien aan ...

- A zin 1
- B zin 2
- C zin 5
- D* zin 6

6 Wat betekent de zegswijze: Je moet een gegeven paard niet in de bek kijken?

- A* Je moet een cadeau niet te kritisch bekijken.
- B Je moet een cadeau voorzichtig uitpakken.
- C Je moet een onbekend paard eerst aan je laten ruiken.
- D Je moet oppassen dat een onbekend paard je niet bijt.

7 Woensdagmiddag is een motorrijder op de onoverzichtelijke hoek van de Molenstraat en de Beethovenlaan de macht over het stuur kwijtgeraakt en gevallen. Hij werd daarbij slechts licht gewond. De motor werd zwaar beschadigd.

Waar kun je dit bericht waarschijnlijk tegenkomen?

- A in een landelijk dagblad
- B* in een plaatselijke krant
- C in een rapport van de verkeerspolitie
- D in een tijdschrift voor motorrijders

8 Eén van de onderstreepte woorden is letterlijk gebruikt.
Welk woord is dat?

- A Die twee broers hangen van kindsbeen af al erg aan elkaar.
- B Floor kon zijn woorden nog net op tijd inslikken.
- C Ik verdrink bijna in het werk.
- D* Je kunt dat stukje van de tekening maar beter uitvlakken.

9 Zie instructie bij vraag 1.
Welk woord hoort er niet bij?

- A argwanend
- B nieuwsgierig
- C* opgewekt
- D wantrouwend

10 Mijnheer Peters stapt een rijwielhandel binnen.
'Ik ben aan een nieuwe fiets toe', zegt hij, 'want de fiets die ik nu heb,'
De rijwielhandelaar schiet in de lach. Mijnheer Peters kijkt hem verbaasd aan.

Wat heeft mijnheer Peters op de plaats van de stippeltjes gezegd?

- A* gaat hard achteruit
- B heeft zijn beste tijd gehad
- C is aan zijn eind
- D roest aan alle kanten

Lees eerst de tekst hieronder en de brief van Felicia en Tim. Beantwoord daarna de vragen

Voor de huizen van Felicia en Tim ligt een grasveld met een klimrek. Buurtbewoners hebben bij de gemeente geklaagd dat ze veel last hebben van de spelende kinderen. De gemeente is daarom van plan het klimrek te verplaatsen naar het Beatrixpark en het veld te betegelen. Dat is beter voor de kinderen. Die kunnen dan in het park spelen. Daar hebben de kinderen meer ruimte en hebben ze geen last van klagende buurtbewoners. Bovendien kost een betegeld plein minder om te onderhouden en is er een tekort aan parkeerruimte in de buurt.

Felicia (12 jaar) en Tim (11 jaar) schrijven de volgende brief aan de gemeenteraad.

1 Schiphuizen, 3 maart 1997

2 Geachte leden van de gemeenteraad,

3 Zoals u waarschijnlijk wel weet, is de gemeente van plan het speelveld bij de

4 Zonneweg te betegelen en het klimrek te verplaatsen naar het Beatrixpark. Dat

5 vindt de gemeente beter voor de kinderen.

6 We zijn erg blij dat de gemeente aan de kinderen denkt.

7 Dat wij dadelijk altijd tien minuten moeten lopen om te voetballen of te

8 tennissen is natuurlijk niet erg.

9 Dat is goed voor onze conditie. En dat we een drukke verkeersweg moeten

10 oversteken is alleen maar leerzaam.

11 We leren ons te gedragen in het verkeer. Dat kleine kinderen altijd hun vader of

12 moeder moeten meenemen, is natuurlijk ook niet erg. Die komen dan ook

13 eens in de buitenlucht. Bovendien kunnen ze hun kinderen makkelijk met de

14 auto brengen, want die staat dan toch lekker dicht bij huis. Dat er allemaal

15 auto's voor de deur zullen staan, is niet erg. Die maken minder lawaai dan

16 spelende kinderen.

17 Of is het nieuwe plan misschien toch niet zo leuk voor kinderen? Wij denken

18 van niet. We willen dat het speelveld en het klimrek hier blijven en we willen

19 vragen het nieuwe plan niet door te laten gaan. Bij deze brief stoppen we een

20 lijst met 183 handtekeningen van kinderen en volwassenen die het met ons

21 eens zijn. Die handtekeningen hebben we de afgelopen week opgehaald.

22 Eigenlijk heeft alleen Tim ze opgehaald, want Felicia was ziek. We zouden

23 graag voor een gesprek op het gemeentehuis komen.

24 Hoogachtend,

25 Felicia de Greef Tim Ongafat

26 F. de Greef

27 Zonneweg 77

28 1813 KW Schiphuizen

29 telefoon 2354108

11 Welke zin is overbodig als je let op wat Felicia en Tim met de brief willen bereiken?

A Of ... kinderen? (r. 17)

B Die ... opgehaald. (r. 21)

C* Eigenlijk ... ziek. (r. 22)

D We ... komen. (r. 22, 23)

12 Wat doen Felicia en Tim in deze brief?

A Ze bedanken de gemeenteraad ergens voor.

B Ze vragen de gemeenteraad ergens toestemming voor.

C* Ze protesteren tegen iets bij de gemeenteraad.

D Ze vragen informatie over iets aan de gemeenteraad.

13 Wat kun je het beste doen met: Zoals u waarschijnlijk wel weet, ...? (r. 3)

A* Zo laten staan.

B Vervangen door: Zoals je waarschijnlijk wel weet, ...

C Vervangen door: Zoals jullie waarschijnlijk wel weten, ...

D Vervangen door: Zoals we waarschijnlijk wel weten, ...

6.8 WOORDBEGRIP

Inhoud

Het belang van een grote woordenschat wordt de laatste decennia steeds meer benadrukt, vooral als gevolg van de begripsproblemen die meertalige leerlingen ondervinden. Maar niet alleen voor hen is een grote woordenschat van belang. Alle kinderen hebben baat bij een grote en hecht verankerde woordenschat, zowel sprekend, luisterend, lezend als schrijvend. Om deze redenen is een opgavenverzameling voor woordbegrip ontwikkeld. De te toetsen woorden vormen een aselechte steekproef uit een woordenboek voor kinderen van deze leeftijd, namelijk Van Dale's Basiswoordenboek van de Nederlandse taal (Huijgen & Verburg, 1987). Alleen zogenoemde inhoudswoorden zijn geselecteerd:

- zelfstandige naamwoorden;
- bijvoeglijke naamwoorden en bijwoorden;
- werkwoorden.

De kennis van de woorden is vastgesteld op basis van de antwoorden op 76 opgaven. Alle opgaven hebben de vorm van meerkeuzevragen. Steeds moet de leerling uit vier gegeven alternatieven het juiste antwoord kiezen. Achttien opgaven vormen het voorbeeldmateriaal, bij elke groep inhoudswoorden zes. Er doet zich geen verband voor tussen de onderscheiden inhoudscategorieën en de moeilijkheidsgraad.

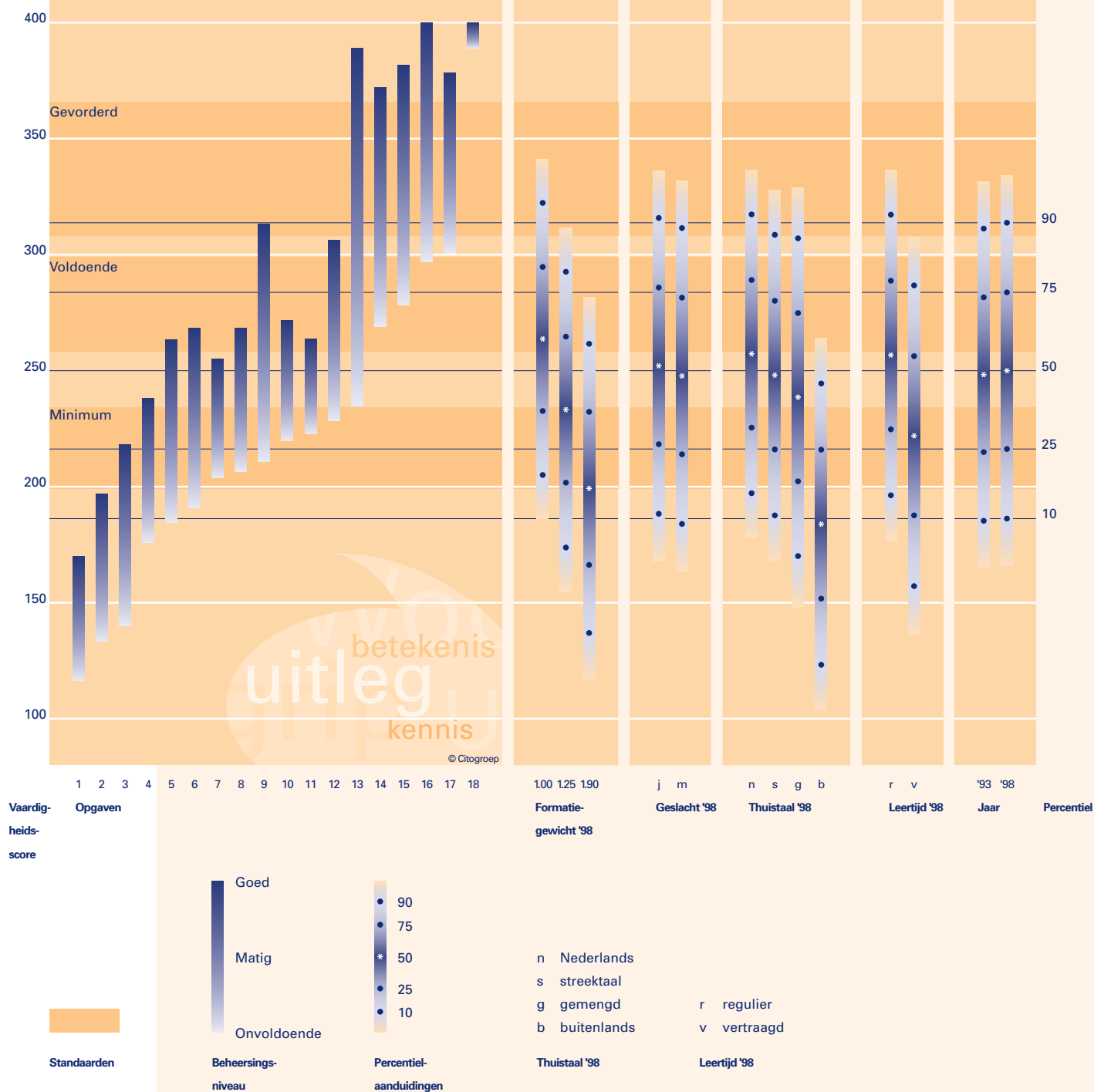
Wat leerlingen kunnen

Van de gehele opgavenverzameling kent **de percentiel-10 leerling** van zeven woorden de juiste betekenis. Voorbeeldopgave 1 (*pittig*) valt hieronder. Verder beheersen leerlingen op dit niveau twintig opgaven matig. Voorbeelden hiervan zijn opgaven 2 – 5, respectievelijk *fouilleren*, *duister*, *ventilatie* en *handlanger*. Driekwart van de opgaven van de gehele verzameling is voor deze leerlingen te moeilijk.

De gemiddelde leerling beheerst de laatstgenoemde voorbeeldopgave (*handlanger*) eveneens matig. De andere reeds genoemde voorbeeldopgaven worden op dit niveau goed beheerst. In totaal beheersen de gemiddelde leerlingen 21 opgaven goed en 32 opgaven matig. Onder de matig beheerste opgaven bevinden zich voorbeeldopgaven 6 (*jubelen*) tot en met 13 (*tweestrijd*). Een derde van de gehele opgavenverzameling wordt op dit niveau onvoldoende beheerst.

De percentiel-90 leerling beheerst bijna de helft van alle opgaven goed, 26 opgaven matig en zeven onvoldoende. Van de voorbeeldopgaven beheerst een leerling op dit niveau opgaven 1 – 12 goed en opgaven 13 – 17 matig. Te moeilijk voor deze leerlingen is de laatste voorbeeldopgave (*tekstverwerker*).

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Woordbegrip



1 **Pittig** eten, is eten ...

- A dat heel gezond is.
- B* dat scherp smaakt.
- C dat voedzaam is.
- D dat vol pitten zit.

2 Als de politie iemand **fouilleert**, ...

- A is de politie naar hem op zoek.
- B* kijkt de politie of hij iets in zijn kleren heeft verborgen.
- C moet hij aan de politie uitleggen waar hij geweest is.
- D neemt de politie hem gevangen.

3 Wat is **duister**?

- A* donker
- B mistig
- C vochtig
- D winters

4 **Ventilatie** is ...

- A het meten van de kracht van de wind.
- B het regelen van de luchtdruk in een fietsband.
- C* het verversen van de lucht.
- D het waaien van de wind in de schoorsteen.

5 Wat is een **handlanger**?

- A een aanwijzing
- B een beroep
- C* iemand die helpt bij een misdaad
- D iemand die lange handen heeft

6 **Jubelen** is hetzelfde als ...

- A een oordeel geven.
- B roepen om hulp.
- C* roepen van blijdschap.
- D zoute drop eten.

7 Als je **ruimschoots** op tijd komt, betekent het ...

- A dat je te laat bent.
- B* dat je te vroeg bent.
- C dat je net op tijd bent.
- D dat je precies op tijd bent.

8 Wat is **veronderstellen**?

- A* denken dat iets waar is
- B ondersteunen
- C verklappen
- D zeggen dat het je spijt

9 Als iemand **daas** is, is hij ...

- A aanwezig.
- B aardig.
- C flauw.
- D* versuft.

10 **Trance** is ...

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

11 Een **aanlokkelijk** plan, is een plan ...

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

12 Een brief **onderscheppen**, is hetzelfde als ...

- A een brief aandachtig lezen.
- B een brief overschrijven.
- C* verhinderen dat een brief aankomt.
- D vragen om een brief te sturen.

13 Het gebeurt wel eens dat je niet weet wat je moet kiezen. Welk woord past hierbij?

- A tweedracht
- B tweekamp
- C tweespalt
- D* tweestrijd

14 Als een plant heel langzaam dood gaat, dan zeg je dat die plant ...

- A kwakkelt.
- B kweelt.
- C kwetst.
- D* kwijnt.

15 Wat is een **gehucht**?

- A een aantal kanonnen
- B een breuk
- C* een klein dorp
- D een nieuwtje

Vervolg voorbeelden bij
de vaardigheidsschaal
Woordbegrip

16 Het woord **berooid** kun je
gebruiken voor ...

- A een stuk land waar niets meer
groeit.
- B* iemand die niets meer bezit.
- C iemand die veel succes heeft.
- D iets dat gelukt is.

17 Bloemen die slap in een vaas
hangen, zijn ...

- A verdroogd.
- B* verlept.
- C vermolmd.
- D verrot.

18 Een tekstverwerker is ...

- A een apparaat waarmee je
teksten drukt.
- B* een apparaat waarmee je
teksten schrijft.
- C iemand die teksten schrijft.
- D iemand die teksten verbetert.

Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** ligt op vaardigheidsscore 278. Het interkwartielbereik is betrekkelijk groot bij deze standaard, evenals bij de andere standaarden bij dit onderwerp. Dat betekent dat de beoordelaars weinig eensgezindheid kennen bij dit onderwerp. De waarde van de mediaan geeft aan dat sprake is van voldoende beheersing van de kerndoelen wanneer opgaven 1 – 8 en 10 en 11 goed worden beheerst en opgaven 9 en 12 – 15 matig. De laatste drie opgaven vallen buiten het bereik van deze standaard en hoeven op dit niveau niet beheerst te worden. Ongeveer 30% van de leerlingen voldoet aan deze eis, terwijl in de definitie van de standaard 70 tot 75% wordt beoogd. Bij dit onderwerp is de discrepantie tussen wens en werkelijkheid erg groot. Volgens de beoordelaars wordt de standaard **Minimum** gerealiseerd wanneer de leerlingen voorbeeldopgaven 1 – 3 goed beheersen en opgaven 4 – 9 matig. De overige opgaven hoeven op het niveau van de standaard Minimum niet beheerst te worden. Uitgaande van de mediaan, op vaardigheidsscore 214, bereikt ongeveer 75% van de leerlingen dit niveau, terwijl ten minste 90% beoogd is. De mediaan van de standaard **Gevorderd** ligt op vaardigheidsscore 347. Deze waarde impliceert dat een goede beheersing van opgaven 1 – 12 en een matige beheersing van opgaven 13 – 17 het niveau van de kerndoelen voor het basis-onderwijs overstijgt. Er zijn slechts enkele leerlingen die dit niveau bereiken.

Verschillen tussen leerlingen

De verschillen tussen leerlingen met verschillende formatiegewichten zijn bij dit onderwerp weer groot. Tussen leerlingen met formatiegewicht 1.00 en formatiegewicht 1.90 gaapt een kloof van meer dan zestig punten op de vaardigheidsschaal. Dat is meer dan een standaarddeviatie. De gemiddelde 1.00-leerling kent van acht opgaven de juiste betekenis, de gemiddelde 1.90-leerling van slechts twee opgaven. Ongeveer 40% van de 1.00-leerlingen bereikt de standaard Voldoende, van de 1.90-leerlingen voldoet slechts een enkeling aan deze eis. Als steeds nemen de 1.25-leerlingen een tussenpositie in. Van hen bereikt 15 tot 20% het vaardigheidsniveau dat met de standaard Voldoende wordt aangegeven. Tussen jongens en meisjes is bij dit onderwerp nauwelijks verschil. Jongens behalen een vaardigheidsniveau dat enkele schaalpunten hoger ligt dan dat van meisjes.

Wat thuistaal betreft, valt in het bijzonder het lage niveau op van leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken. De verschillen tussen de andere drie groepen leerlingen zijn verhoudingsgewijs minder groot en variëren van tien tot

vijftien punten tussen naastgelegen groepen. Het verschil tussen de twee extreme groepen, leerlingen die thuis het Standaardnederlands spreken en leerlingen die thuis een andere taal spreken, is daarentegen bijzonder groot en bedraagt meer dan zeventig punten op de vaardigheidsschaal.

Tussen reguliere en vertraagde leerlingen is bij dit onderwerp opnieuw sprake van het bekende patroon. Het niveau van vertraagde leerlingen ligt lager dan dat van de reguliere leerlingen. Het verschil bedraagt ruim veertig punten op de vaardigheidsschaal.

In beide peilingsjaren is sprake van een gelijkwaardig niveau. De leerlingen in beide peilingen verschillen niet of nauwelijks van elkaar.



TJALLING BROUWER:

**“HET ONDERWIJS
GAAT NOG TE VEEL
UIT VAN DE
LEERKRACHT EN TE**

WEINIG VAN DE KINDEREN”

Het is opvallend dat er ten aanzien van een aantal belangrijke hoofdvaardigheden eigenlijk geen verschil is ten aanzien van de vorige peilingen. Misschien illustreert dat wel hoe lastig bijvoorbeeld begrijpend lezen en luisteren zijn. Kinderen hierin te onderwijzen ligt waarschijnlijk veel complexer dan we nu denken. Aan de ene kant kun je zeggen dat de standaarden misschien te hoog zijn. Aan de andere kant moeten we ze niet te snel verlagen, want dat kan er toe leiden dat kinderen uiteindelijk onder hun niveau gaan presteren. Als echter blijkt dat je deze standaarden iedere keer weer niet haalt, is het wel de vraag of ze reëel zijn.

Gelukkig is er wel het een en ander veranderd tussen 1998, de periode waarin dit onderzoek werd gehouden, en nu. In '98 werden er nog heel veel traditionele methoden gebruikt. Na '98 is het gebruik van nieuwere, meer procesgerichte methoden sterk toegenomen. Het is naïef om uitsluitend een vooruitgang te verwachten van nieuwe methoden. Veel leraren zijn traditioneel opgeleid en gewend klassikaal les te geven. Het is moeilijk voor hen om de leerstof te differentiëren, zoals dat in nieuwere methoden staat voorgeschreven en daarin zullen ze dus begeleid en ondersteund moeten worden.

Het onderwijs gaat m.i. nog te veel uit van de leerkracht en te weinig van de kinderen. Wat dat betreft zijn ook de nieuwere methoden slechts een variant op hun voorgangers, want ze zijn niet geschreven vanuit een andere optiek.

De methoden geven de leerkrachten ook nog niet altijd de juiste ondersteuning. Daarbij zijn de leerkrachten

vaak vooral gericht op het structureren en beheersmatig houden van de les en richten zij zich nog te weinig op de inhoud. Veel lessen hebben daardoor naar mijn idee het karakter van een wazige foto. Alles wat erop zou moeten staan, staat erop, maar de foto is niet scherp. De leerkracht doet wat voorgeschreven staat, de leerlingen doen wat er van hen gevraagd wordt, maar het doel van de les is eigenlijk voor niemand duidelijk. Ik heb mij er ook vaak over verbaasd dat leerkrachten zelden aan het einde van de les stilstaan bij wat leerlingen van de les geleerd hebben.

Het onderwijs zou kinderen juist bij moeilijke onderdelen als begrijpend lezen, meer actief moeten betrekken bij de les en hen meer initiatief moeten geven. Ik denk dan aan een verdere uitbouw van interactief onderwijs, waarbij er meer ruimte wordt gecreëerd voor samenwerkend leren. In methoden zal deze vorm van onderwijs ook praktisch moeten worden uitgewerkt, want je moet kinderen bijvoorbeeld wel eerst leren hoe ze samen moeten werken. Dat gaat niet vanzelf. We zouden ook beter moeten kijken naar de effectiviteit van de werkvormen. Er wordt gemiddeld zeven uur aan taal besteed, maar hoe effectief zijn de werkvormen die daarbij worden gebruikt? Zo staat er op veel scholen nog altijd niveaulezen (AVI-lezen) op het rooster, terwijl inmiddels bekend is dat die manier van leesonderwijs verre van effectief is. Kinderen met een laag niveau worden onvoldoende gestimuleerd om verder te komen.

Dit rapport bevestigt een aantal zaken en toont dat er meer met de vergaarde expertise gedaan zou moeten worden. De toegenomen kennis over didactiek zou, meer dan nu het geval is, ingezet moeten worden op de PABO's, in de begeleidingswereld en bij de ontwikkeling en implementatie van methoden. Dat gebeurt nog steeds onvoldoende.

Na drie peilingen waarbij de resultaten tegenvielen, mag je hopen dat deze bevindingen bewerkstelligen dat het taalonderwijs ten goede gaat veranderen. Het onderwijs is als een mammoettanker: lichtjes bijsturen merk je bijna niet. Wil je een echte verandering bewerkstelligen, dan moet het roer echt om.

Drs. Tjalling Brouwer werkt als taal-leesspecialist bij De Kempen SBD in Eersel.

Hoofdstuk 7

Hoofdstuk 7

7 Verschillen tussen leerlingen

Dit hoofdstuk is gewijd aan de specifieke bijdrage van een aantal variabelen op verschillen in prestaties tussen leerlingen.

Achtereenvolgens bespreken we de effecten van de leerlingkenmerken formatiegewicht, stratum, geslacht, leertijd, afnamejaar en thuistaal.

Het hoofdstuk eindigt met een vergelijking van de prestaties van leerlingen die met verschillende methoden les hebben gehad.

7.1 Inleiding

In de voorgaande hoofdstukken is steeds gekeken naar de verschillen tussen groepen leerlingen op basis van de vaardigheidsverdelingen. Daarbij fungeerden enkele markante punten in de verdelingen als leidraad, te weten de percentielen 10, 25, 50, 75 en 90, waarbij percentiel 50 het gemiddelde niveau in de groep vertegenwoordigt. Deze vaardigheidsverdelingen tonen de verschillen tussen groepen leerlingen zonder na te gaan of de groepen wel vergelijkbaar zijn qua samenstelling. Een verschil in leerlingprestaties tussen twee afnametijdstippen zou bijvoorbeeld mede veroorzaakt kunnen worden door veranderingen in de samenstelling van de leerlingpopulatie. Er kan echter ook gecorrigeerd worden voor verschillen in de samenstelling van de groepen leerlingen. Dan is sprake van zuivere verschillen, de zogenoemde effecten. Bij effecten zijn alle andere kenmerken van de leerlingen – voor zover bekend – constant gehouden. In dit hoofdstuk komt de specifieke bijdrage van een aantal variabelen op de prestaties van de leerlingen aan de orde. Het verschil in vaardigheid tussen de groepen wordt getoetst. Bij een overschrijdingskans $p < 0.05$ is het effect significant. Deze toetsing geeft echter geen informatie over de grootte van het verschil. Zeker in het geval van grote steekproeven, zoals in peilingsonderzoek het geval is, kunnen relatief kleine verschillen al gauw een significant effect geven. Daarom beschrijven we de verschillen in termen van effectgrootten. De effectgrootte is het quotiënt van het verschil tussen de gemiddelden enerzijds en de standaardafwijking binnen de groepen anderzijds. Ter interpretatie van de effectgrootten volgen we de in de psychometrische literatuur gebruikelijke kwalificaties.

Kwalificatie van effectgrootten

Effectgrootte	Kwalificatie
–0.8	groot negatief effect
–0.5	matig negatief effect
–0.2	klein negatief effect
0.0	geen effect
0.2	klein positief effect
0.5	matig positief effect
0.8	groot positief effect

Voor acht variabelen zijn effectschattingen uitgevoerd:

- formatiegewicht, met de niveaus 1.00, 1.25 en 1.90;
- stratum, met de niveaus 1, 2 en 3;
- geslacht, met de niveaus jongen en meisje;
- leertijd, met de niveaus regulier en vertraagd;
- afnamejaar, met de niveaus 1993 en 1998;
- thuistaal, met de niveaus Nederlands, streektaal, een mengeling van talen en een buitenlandse taal;
- taalmethode, waarbij de bijdrage van een aantal taalmethoden wordt vergeleken;
- leesmethode, waarbij de bijdrage van een aantal leesmethoden wordt vergeleken.

In de derde peiling geldt de nieuwe, aangescherpte definitie van formatiegewicht 1.25, die tot gevolg heeft dat ook de definitie van formatiegewicht 1.00 is gewijzigd (zie hoofdstuk 2). Mede als gevolg van de herdefinitie van de variabele formatiegewicht is de stratumindeling in de derde taalpeiling aangepast (zie eveneens hoofdstuk 2). De consequentie van een en ander is dat de variabelen formatiegewicht en stratum in de tweede en de derde taalpeiling niet meer dezelfde zijn. In de effectschattingen is hiermee rekening gehouden. Zowel de variabele formatiegewicht als de variabele stratum worden nu per afnamejaar geanalyseerd.

De effecten zijn geschat in drie verschillende modellen. In het eerste model zijn alleen de data van de derde taalpeiling opgenomen en zijn de effecten geschat voor de variabelen formatiegewicht, stratum, geslacht, leertijd en thuistaal. In de beide andere modellen zijn de data van beide taalpeilingen opgenomen, dus van zowel de tweede als de derde peiling. In het ene model zijn alle variabelen opgenomen. Dit model vormt de basis voor de rapportage van de effecten van de variabelen afnamejaar en taal- en leesmethode. Tot slot rapporteren we afzonderlijk over de effecten van de variabele formatiegewicht per afnamejaar. Hiervoor is een derde model gehanteerd, waarin behalve deze gecombineerde variabele ook de variabelen geslacht, leertijd en thuistaal zijn opgenomen.

7.2 Het effect van formatiegewicht en stratum

Formatiegewicht

Leerlingen kunnen gewichten toegekend krijgen, afhankelijk van hun sociaal-economische achtergrond. Deze gewichten dienen als basis voor de lerarenformatie op basisscholen (zie hoofdstuk 2). Het formatiegewicht blijkt steeds sterk samen te hangen met de resultaten van de leerlingen bij de diverse onderwerpen, zo hebben de voorgaande hoofdstukken duidelijk gemaakt. In dit hoofdstuk kijken we naar het effect van formatiegewicht, waarbij de effectgrootten van de verschillende onderwerpen per domein zijn samengenomen. We bespreken eerst het effect van formatiegewicht 1.25 ten opzichte van formatiegewicht 1.00. In alle drie domeinen hebben 1.25-leerlingen een duidelijke achterstand ten opzichte van 1.00-leerlingen. Er is sprake van kleine tot matige negatieve effecten, die alle significant zijn. Er is dus sprake van een uniform beeld van 1.25-leerlingen vergeleken met 1.00-leerlingen. Het effect van formatiegewicht 1.90 ten opzichte van formatiegewicht 1.00 laat in

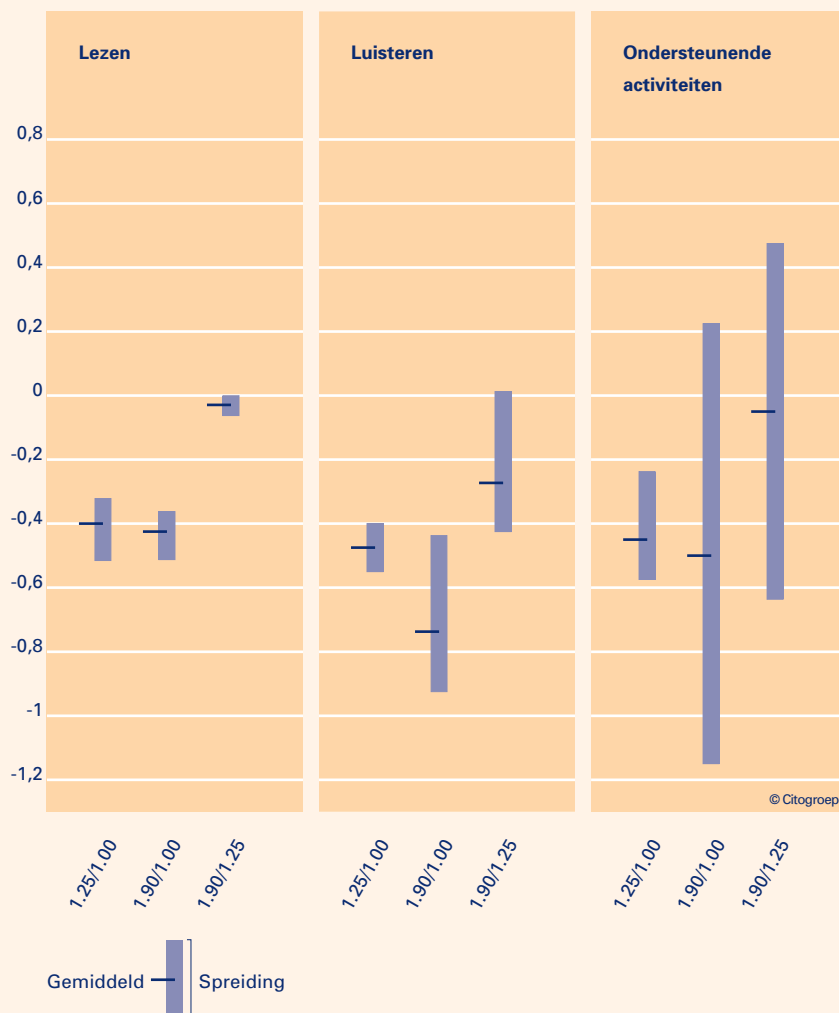
de domeinen van het lezen en luisteren eveneens een uniform beeld zien. De achterstand van 1.90-leerlingen ten opzichte van 1.00-leerlingen is in deze twee domeinen eenduidig; 1.90-leerlingen hebben een duidelijke achterstand. De effecten variëren van matig tot groot. Voor luisteren zijn alle verschillen significant. In het domein van het lezen zijn de verschillen bij twee onderwerpen significant, en wel bij het lezen van rapporterende teksten en het lezen van fictie. In het domein van de ondersteunende activiteiten is op het eerste gezicht sprake van grote variatie in het effect van formatiegewicht 1.90 ten opzichte van formatiegewicht 1.00. Er zijn zeer grote negatieve effecten, maar er is ook een klein positief effect. Dit laatste betreft het onderwerp spelling; het verschil in prestaties is niet significant. Verder zijn bij nog twee andere onderwerpen in dit domein geen noemenswaardige effecten gevonden, namelijk bij zinsontleding en woordbenoeming en hanteren van naslagwerken. De overige effecten, bij vijf onderwerpen in totaal, zijn significant en allemaal matig of groot negatief. Het grootst is het effect bij het onderwerp grammaticaliteit; de effectgrootte bedraagt hier -1.14. Bij vijf van de acht onderwerpen in dit domein is dus sprake van een uniform beeld: leerlingen met formatiegewicht 1.90 hebben een duidelijke achterstand op leerlingen met formatiegewicht 1.00.

Vervolgens kijken we naar het effect van formatiegewicht 1.90 ten opzichte van formatiegewicht 1.25. In het domein van het lezen zijn er geen verschillen tussen leerlingen met formatiegewicht 1.90 en 1.25. Bij luisteren is sprake van een significant effect, en wel voor het luisteren naar rapporterende teksten. Leerlingen met formatiegewicht 1.90 behalen op dit onderwerp zwakkere resultaten dan leerlingen met formatiegewicht 1.25. De effectgrootte is klein. Het domein van de ondersteunende activiteiten laat wederom een grote variatie zien. Er zijn evenwel slechts bij twee onderwerpen significante verschillen gevonden. Bij grammaticaliteit is sprake van een matig negatief effect voor 1.90-leerlingen, bij spelling juist van een matig positief effect.

Zoals eerder gemeld, zijn de definities van de formatiegewichten 1.25 en 1.00 gewijzigd. Alleen voor formatiegewicht 1.90 is sprake van een stabiele definitie over de jaren heen. De definitiewijziging compliceert de vergelijking van de effecten van formatiegewicht over de verschillende peilingsjaren. De variabele formatiegewicht moet voor deze vergelijking per afnamejaar in de analyse worden betrokken. Met inachtneming van de veranderde definitie van de formatiegewichten 1.25 en 1.00 toont de vergelijking tussen de afnamejaren over het geheel genomen een gevarieerd beeld. We bekijken de verschillen per domein en zo nodig per onderwerp.

Wat lezen betreft, zijn de prestaties van 1.00-leerlingen en 1.25-leerlingen gelijk gebleven over de twee afnametijdstippen 1993–1998. Gezien de veranderde definitie van beide formatiegewichten zou deze uitkomst positief geïnterpreteerd kunnen worden. Immers, in 1998 zijn in de formatiegewichten 1.00 en 1.25 meer ‘zwakkere’ leerlingen vertegenwoordigd dan in 1993. De 1.90-leerlingen laten in het domein lezen op het eerste gezicht een opmerkelijke vooruitgang zien van 1993 naar 1998. Echter, de verschillen tussen de afnamejaren voor 1.90-leerlingen zijn bij geen van de vier onderwerpen significant, alhoewel bij het lezen van argumentatieve teksten de significantiegrens wordt benaderd. Wel kunnen we hier van een eenduidige positieve trend spreken.

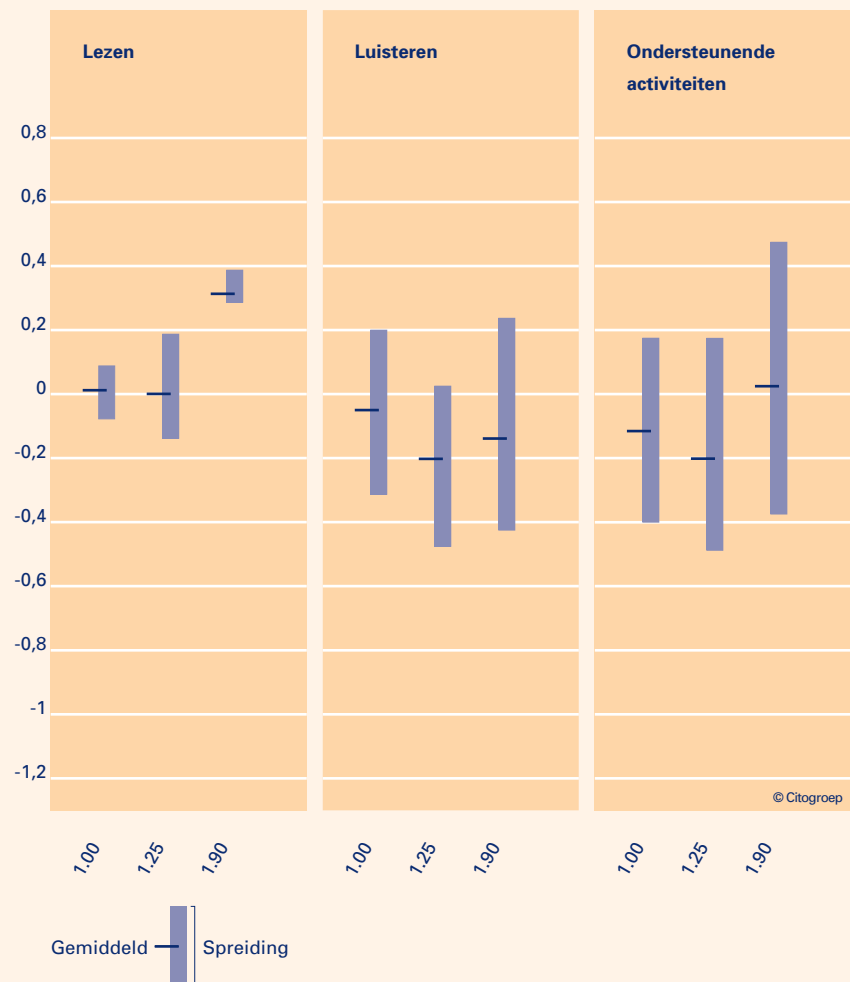
Effectgrootten voor formatiegewicht in 1998 per domein



In het domein van het luisteren is over het geheel genomen sprake van meer variatie in het effect van formatiegewicht van 1993 naar 1998. We laten de significante effecten de revue passeren. Leerlingen met gewicht 1.00 gaan vooruit bij het luisteren naar beschouwende teksten, het effect is klein. Bij het luisteren naar fictie is daarentegen sprake van achteruitgang, ook hier is het effect klein. Bij twee onderwerpen behalen 1.25-leerlingen in 1998 zwakkere prestaties dan in 1993, en wel bij het luisteren naar rapporterende teksten en bij het luisteren naar fictie. In beide gevallen is het effect klein. Leerlingen met gewicht 1.90 laten bij het luisteren naar fictie in 1998 een achteruitgang zien, vergeleken met 1993. Het verschil is klein.

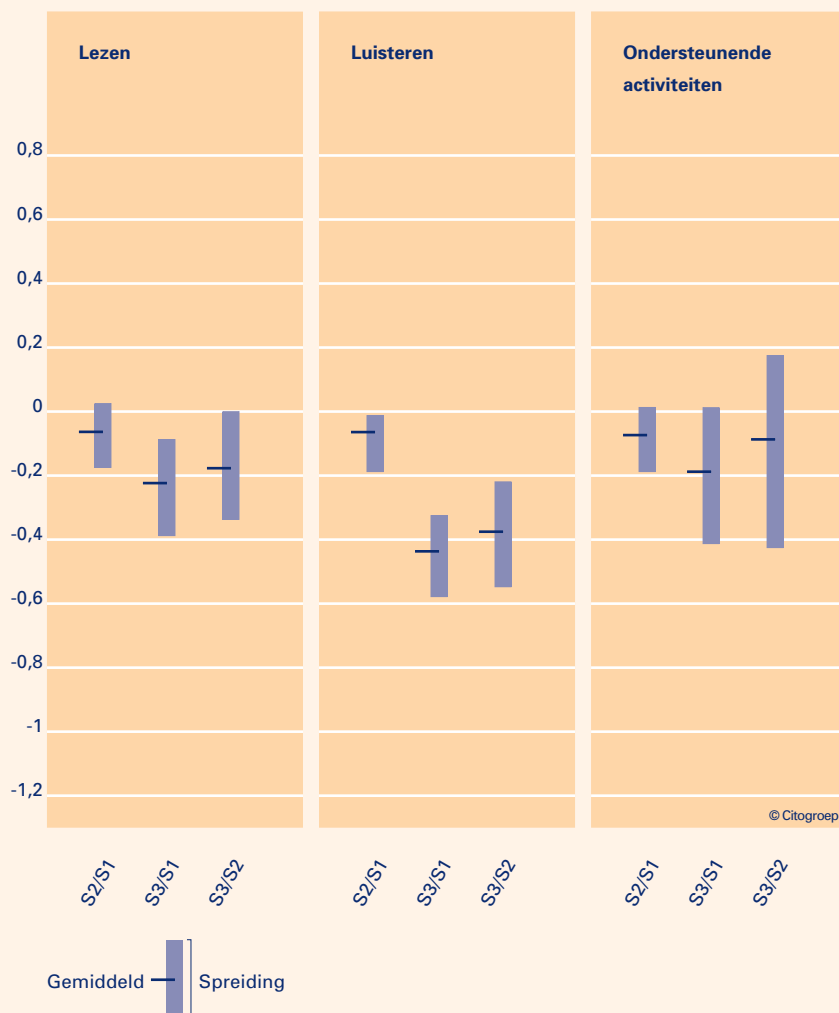
In het domein van de ondersteunende activiteiten laten de 1.00-leerlingen en de 1.25-leerlingen over het geheel een lichte achteruitgang zien in prestaties in 1998 ten opzichte van 1993, terwijl de prestaties van de 1.90-leerlingen gemiddeld genomen gelijk zijn gebleven. De lichte achteruitgang van de 1.00-leerlingen en

Effectgrootten voor formatiegewicht in 1998 ten opzichte van 1993 (= 0)



de 1.25-leerlingen zou een gevolg kunnen zijn van de veranderde definities van deze formatiegewichten. Bij enkele specifieke onderwerpen is sprake van achteruitgang, bij andere van vooruitgang. We memoreren opnieuw alleen de significante verschillen. Bij drie onderwerpen is voor de 1.00-leerlingen sprake van een kleine achteruitgang in 1998 ten opzichte van 1993. Het betreft de onderwerpen stijl, grammaticaliteit en zinsontleding en woordbenoeming. Bij precies dezelfde onderwerpen behalen ook de 1.25-leerlingen zwakkere prestaties in 1993. Ook hier gaat het om kleine effecten. Het beeld dat de 1.90-leerlingen laten zien is gevarieerd. Bij interpunctie is sprake van vooruitgang voor deze leerlingen in 1998 ten opzichte van 1993. De effectgrootte bedraagt 0.47 en benadert daarmee een matig effect. Bij zinsontleding en woordbenoeming behalen 1.90-leerlingen, net als leerlingen met formatiegewicht 1.00 en 1.25, zwakkere prestaties in 1998. Het verschil is voor alle drie groepen klein.

Effectgrootten van stratum in 1998 per domein



Stratum

Op basis van de formatiegewichten zijn schoolscores berekend. Vervolgens zijn de scholen ingedeeld in drie strata, die in globale termen de samenstelling van de schoolbevolking weerspiegelen (zie hoofdstuk 2). Het beeld dat het effect van de variabele stratum in 1998 laat zien, is vrij uniform. Over het geheel genomen is sprake van gelijkblijvende prestaties of van kleine tot matige negatieve effecten met het oplopen van het stratumgetal. We memoreren de significante effecten.

In geen van de drie domeinen is sprake van noemenswaardige effecten van stratum 2 ten opzichte van stratum 1. Er zijn zodoende geen verschillen in prestaties tussen leerlingen op scholen in stratum 2 en stratum 1. Leerlingen op scholen in stratum 3 behalen bij een aantal onderwerpen zwakkere prestaties dan leerlingen op scholen in stratum 1. De significante effecten zijn klein of matig. Bij lezen is sprake van kleine negatieve effecten voor het lezen van

rapporterende teksten en het lezen van beschouwende teksten. In het domein van het luisteren zijn de effecten bij drie van de vier onderwerpen significant. Bij het luisteren naar rapporterende teksten en naar beschouwende teksten is sprake van kleine negatieve effecten, bij het luisteren naar argumentatieve teksten van een matig negatief effect. In het domein van de ondersteunende activiteiten zijn twee effecten significant, en wel bij de onderwerpen woordbegrip en hanteren van naslagwerken. Beide effecten zijn klein negatief.

Tot slot vergelijken we scholen in stratum 3 met scholen in stratum 2. In het domein van het lezen is sprake van een negatief effect, en wel bij het lezen van beschouwende teksten. Het effect is klein. Bij het luisteren zijn twee effecten significant, beide in negatieve richting. Het betreft de onderwerpen luisteren naar rapporterende teksten en luisteren naar argumentatieve teksten. In het eerste geval is het effect klein, in het laatste geval matig. In het domein van de ondersteunende activiteiten zijn bij twee onderwerpen de effecten van stratum 3 significant ten opzichte van stratum 2. Het betreft de onderwerpen spelling en woordbegrip. Bij beide onderwerpen is de effectgrootte klein negatief.

7.3 Het effect van geslacht

Doorgaans geldt dat meisjes wat betere prestaties behalen dan jongens. Gemiddeld genomen zijn de effecten echter niet noemenswaard. We melden alleen de verschillen die significant en betekenisvol zijn.

In het domein van het lezen zijn de prestaties van meisjes significant hoger bij de onderwerpen lezen van argumentatieve teksten en lezen van fictie. In beide gevallen is het effect klein. Bij het lezen van beschouwende teksten is daarentegen sprake van een klein negatief effect. Hier behalen meisjes dus zwakkere prestaties dan jongens. Wat luisteren betreft, zijn er geen verschillen tussen jongens en meisjes. In het domein van de ondersteunende activiteiten is sprake van kleine positieve effecten voor meisjes bij de onderwerpen grammaticaliteit, interpunctie, spelling en taalbeschouwing.

7.4 Het effect van leertijd

Op grond van hun leeftijd zijn de leerlingen in jaargroep 8 verdeeld in reguliere leerlingen en vertraagde leerlingen. De reguliere leerlingen zijn vooral de leerlingen die gelet op hun leeftijd thuishoren in jaargroep 8, maar ook leerlingen die jonger zijn behoren tot deze groep. De andere leerlingen hebben om welke reden dan ook vertraging opgelopen in hun loopbaan in het basisonderwijs. Geheel volgens verwachting is er een consistent negatief effect voor de vertraagde leerlingen ten opzichte van hun niet-vertraagde klasgenoten. Zonder uitzondering zijn de verschillen in prestaties significant. In de domeinen lezen en luisteren zijn de effecten veelal matig, in het domein van de ondersteunende activiteiten matig tot groot. In het bijzonder bij luisteren is de spreiding van de effecten klein. Dat duidt erop dat het effect in dit domein constant is bij de diverse onderwerpen. Het grootste effect geldt het onderwerp hanteren van naslagwerken in het domein van de ondersteunende activiteiten. De grootte van het effect is bij dit onderwerp -0.96 .

7.5 Het effect van afnamejaar

In de eerdere hoofdstukken is al gerapporteerd over de verschillen in vaardigheidsniveau van leerlingen in de taalpeilingen van 1993 en 1998. Nu gaan we in op het effect van de variabele afnamejaar. Complicerend in deze analyse is de veranderde definitie van formatiegewicht en stratum (zie paragraaf 7.1). Gemiddeld genomen vertonen de effecten enige achteruitgang in 1998 ten opzichte van 1993. Ook nu noemen we weer de significante effecten per domein en per onderwerp.

Wat lezen betreft, is er geen enkel significant verschil in prestaties tussen 1993 en 1998. Bij luisteren is er bij twee onderwerpen sprake van enige achteruitgang in 1998 ten opzichte van 1993. Het betreft het luisteren naar rapporterende teksten en het luisteren naar fictie. De grootte van de effecten is klein. Bij de onderwerpen stijl en zinsontleding en woordbenoeming in het domein van de ondersteunende activiteiten is eveneens sprake van kleine negatieve effecten. Ook bij deze twee onderwerpen zijn de prestaties van de leerlingen in 1998 dus enigszins zwakker dan die van de leerlingen in 1993.

Een verklaring voor de gevonden effecten is niet voorhanden. We kunnen alleen met zekerheid zeggen waaraan de verschillen niet te wijten zijn. Dat betreft dan de achtergrondvariabelen waarvoor in het model is gecontroleerd. Maar buiten deze achtergrondvariabelen om kunnen andere ontwikkelingen binnen en buiten de school van invloed zijn op de prestaties van de leerlingen, zowel in positieve als in negatieve zin.

Om de uitkomsten nog enige verdere betekenis te geven, bekijken we ook de effecten van de variabele afnamejaar die in de balans van de tweede taalpeiling zijn gerapporteerd (Sijtsma, 1997). Het domein luisteren toont dan een redelijk consistent beeld. In de tweede peiling werd in dit domein bij twee onderwerpen een achteruitgang in prestaties aangetroffen ten opzichte van de eerste peiling. De effecten waren toen klein en negatief bij de onderwerpen luisteren naar beschouwende teksten en luisteren naar argumentatieve teksten. Nu vinden we kleine negatieve effecten bij de twee andere onderwerpen van luisteren. Met de nodige voorzichtigheid kunnen we concluderen dat over een reeks van tien jaren, de jaren tussen de eerste en de derde peiling, het luisteren enige achteruitgang vertoont. In het domein van het lezen vinden we nu geen betekenisvolle effecten. In de tweede peiling werd bij één onderwerp een sterke vooruitgang geconstateerd, en wel bij het lezen van argumentatieve teksten. Nu vinden we daar geen betekenisvol effect. Dit beeld is dus wat diffuus over de jaren heen en dat leidt – wederom met de nodige voorzichtigheid – tot de conclusie dat wat lezen betreft er over de jaren heen overwegend sprake is van een gelijkblijvend niveau. Wat betreft de ondersteunende activiteiten werd in de tweede peiling geen enkel betekenisvol verschil aangetroffen. Nu, in de derde taalpeiling, vinden we kleine negatieve effecten voor stijl en voor zinsontleding en woordbenoeming. Ook dit beeld is dus wat diffuus. We concluderen met de bekende voorzichtigheid dat er over de jaren heen overwegend sprake is van een gelijkblijvend niveau wat betreft de ondersteunende activiteiten.

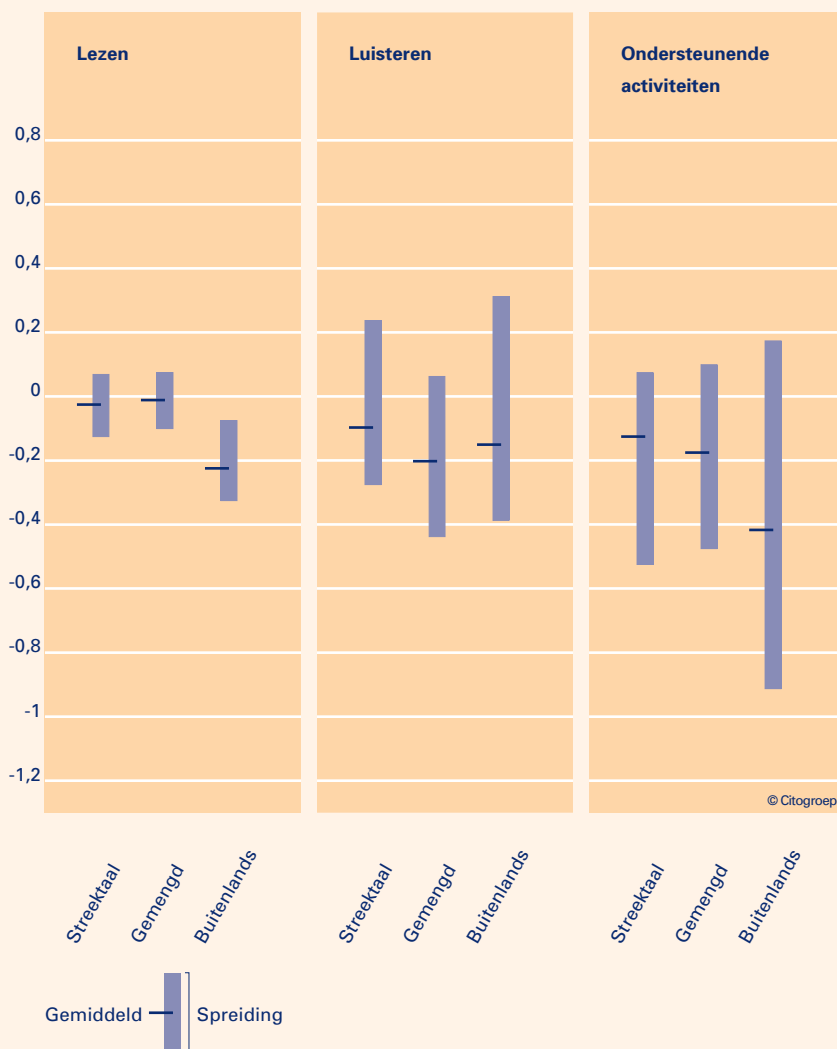
Effectgrootten voor geslacht en leeftijd in 1998 en voor afnamejaar per domein



7.6 Het effect van thuistaal

De leraren hebben in de leerlingenlijst aangegeven welke taal de leerlingen thuis spreken. Op basis hiervan zijn vier verschillende groepen leerlingen onderscheiden. De eerste groep wordt gevormd door leerlingen die thuis het Standaardnederlands spreken. Daarnaast is er een groep die thuis een variant van het Nederlands spreekt. Meestal is dat een streektaal, zoals het Limburgs, het Zeeuws of het Nedersaksisch. Verder zijn er leerlingen die thuis een buitenlandse taal spreken, doorgaans allochtone leerlingen. Tot slot onderscheiden we een groep leerlingen die thuis meerdere talen naast elkaar spreken, veelal een buitenlandse taal en (een variant van) het Nederlands.

Effectgrootten voor thuistaal in 1998 per domein ten opzichte van Standaardnederlands (= 0)



Het beeld dat de effecten laten zien is consistent. Gemiddeld genomen is er geen verschil tussen de prestaties van de leerlingen die thuis Standaardnederlands spreken en de prestaties van de leerlingen die thuis een streektaal spreken, noch met de prestaties van leerlingen die thuis meerdere talen naast elkaar bezigen. Leerlingen die in de thuissituatie alleen een buitenlandse taal spreken, behalen gemiddeld genomen zwakkere prestaties vergeleken met de standaardtalige groep. De gemiddelde grootte van de effecten is klein.

In het domein lezen is geen van de effecten significant. Dit betekent dat de leesprestaties van leerlingen met verschillende thuistalen niet verschillen. In het domein luisteren is sprake van een significant effect. Leerlingen die thuis meerdere talen naast elkaar spreken, behalen bij het luisteren naar argumentatieve teksten zwakkere prestaties dan standaardtaalsprekende

leerlingen. Het effect is klein tot matig.

In het domein van de ondersteunende activiteiten is sprake van meer significante effecten. Streektaalige leerlingen behalen zwakkere prestaties bij het onderwerp taalbeschouwing. Hier is sprake van een matig negatief effect. Leerlingen die thuis meerdere talen spreken, doen het minder goed bij zinsontleding en woordbenoeming. Dit effect is klein tot matig. Zoals te verwachten, behalen leerlingen die thuis alleen een buitenlandse taal spreken, verhoudingsgewijs bij de meeste onderwerpen zwakkere prestaties. De verschillen bij de onderwerpen stijl, spelling en woordbegrip zijn matig, bij het onderwerp hanteren van naslagwerken is het verschil zelfs groot en bedraagt de effectgrootte -0.91 .

7.7 Het effect van de methode

In eerdere balansrapportages is het effect van de methoden bepaald op het niveau van methodecategorieën (Sijtstra, 1997; Zwarts, 1990). Wat taalmethoden betreft, onderscheidde we zogenoemde A-, B- en C-methoden op basis van een drietal criteria, te weten de communicatieve gerichtheid, de thematische ordening en de datum van verschijnen. Bij de leesmethoden gold vooral de aard van de instructie en didactische aanpak als criterium. Een procesgerichte en strategische aanpak werd onderscheiden van een productgerichte en traditionele aanpak, naast een derde categorie met kenmerken van beide aanpakken. Inmiddels wijzigt zich het spectrum aan methoden in het basis-onderwijs. Traditionele taal- en leesmethoden verdwijnen langzamerhand en er verschijnt een geheel nieuwe generatie. Een indeling in categorieën heeft verder altijd het bezwaar gehad dat differentiële effecten van methoden niet zichtbaar kunnen worden gemaakt. Methoden die in een en dezelfde categorie zijn samengenomen, behoeven niet per definitie gelijkelijk effectief te zijn.

Aantal waarnemingen (leerlingen) per onderwerp voor zes taalmethoden

Taalmethode	Luisteren			Ondersteunende taalactiviteiten		
	gem.	min.	max.	gem.	min.	max.
Taal actief (oud)	725	660	806	554	317	1343
Taal totaal	454	418	477	345	236	724
Jouw taal mijn taal	226	156	298	183	76	473
Taalkabaal	183	177	192	144	53	395
Taal actief (nieuw)	182	159	216	139	103	257
Taaljournaal	72	62	94	59	40	78

In de derde taalpeiling is er voor gekozen om de leerlingprestaties te vergelijken voor afzonderlijke methoden. Die vergelijking kan alleen verantwoord plaatsvinden voor die methoden waarbij voldoende aantallen leerlingen in het gegevensbestand beschikbaar zijn. Het gegevensbestand van de tweede en de derde taalpeiling tezamen laat een dergelijke vergelijking toe voor zes taalmethoden en zes leesmethoden. Feitelijk gaat het hier om de methoden met het hoogste aantal leerlingen in het gegevensbestand.

Aantal waarnemingen (leerlingen) per onderwerp voor zes leesmethoden

Leesmethode	Lezen			Ondersteunende leesactiviteiten*		
	gem.	min.	max.	gem.	min.	max.
Leeswerk	470	443	492	571	326	816
Begrijpend lezen	295	257	325	426	216	635
Lees je wijzer	250	244	258	316	178	453
Taalkabaal	192	183	199	270	122	418
Wie dit leest	75	71	81	85	51	119
Ik weet wat ik lees	83	74	90	87	63	110
* Hanteren van naslagwerken en woordbegrip						

In de afbeeldingen zijn de methode-effecten weergegeven, afzonderlijk voor de taalmethoden en de leesmethoden. Bij de taalmethoden zijn de effectgrootten afgebeeld ten opzichte van de methode *Taal actief* (oude versie). Bij de leesmethoden is *Leeswerk* de vergelijkingsbasis. Het onderlinge verschil tussen willekeurig twee andere methoden is uit de afbeeldingen af te leiden. Verder is in de afbeeldingen met een blauw kader aangegeven welke methoden niet significant afwijken van de beste methode en met een wit kader welke methoden niet significant afwijken van de zwakste methode. Het komt voor dat methoden zowel tot de beste als tot de zwakste categorie behoren. Deze overlap tussen de categorieën is aangegeven met een lichtblauw kader.

Frequenties waarin methoden behoren tot de beste en tot de zwakste groep

Taalmethode	Behoort tot de beste			Behoort tot de zwakste			Rang-orde
	luist (4)	ond. taal-act. (7)	tot. (11)	luist (4)	ond. taal-act. (7)	tot. (11)	
Taalkabaal	1	6	7	1	2	3	1
Taal actief (oud)	2	5	7	0	6	6	2
Taal totaal	1	5	6	0	4	4	3
Taal actief (nieuw)	2	4	6	0	6	6	4
Jouw taal mijn taal	0	4	4	1	2	3	5
Taalkabaal	1	0	1	1	7	8	6
Leesmethode	Behoort tot de beste			Behoort tot de zwakste			Rang-orde
	lez (4)	ond. taal-act. (7)	tot. (11)	lez (4)	ond. taal-act. (7)	tot. (11)	
Lees je wijzer	2	2	4	0	0	0	1
Leeswerk	2	2	4	2	0	2	2
Wie dit leest	2	2	4	2	0	2	3
Begrijpend lezen	0	2	2	2	1	3	4
Ik weet wat ik lees	0	1	1	2	2	4	5
Taalkabaal	0	0	0	2	2	4	6

We spreken van een significant effect wanneer de overschrijdingskans voor de nulhypothese van gelijke gemiddelden < 0.05 én de effectgrootte voor het verschil > 0.30 is; we spreken daarnaast ook van een significant effect wanneer de overschrijdingskans niet significant is maar de effectgrootte > 0.50 is.

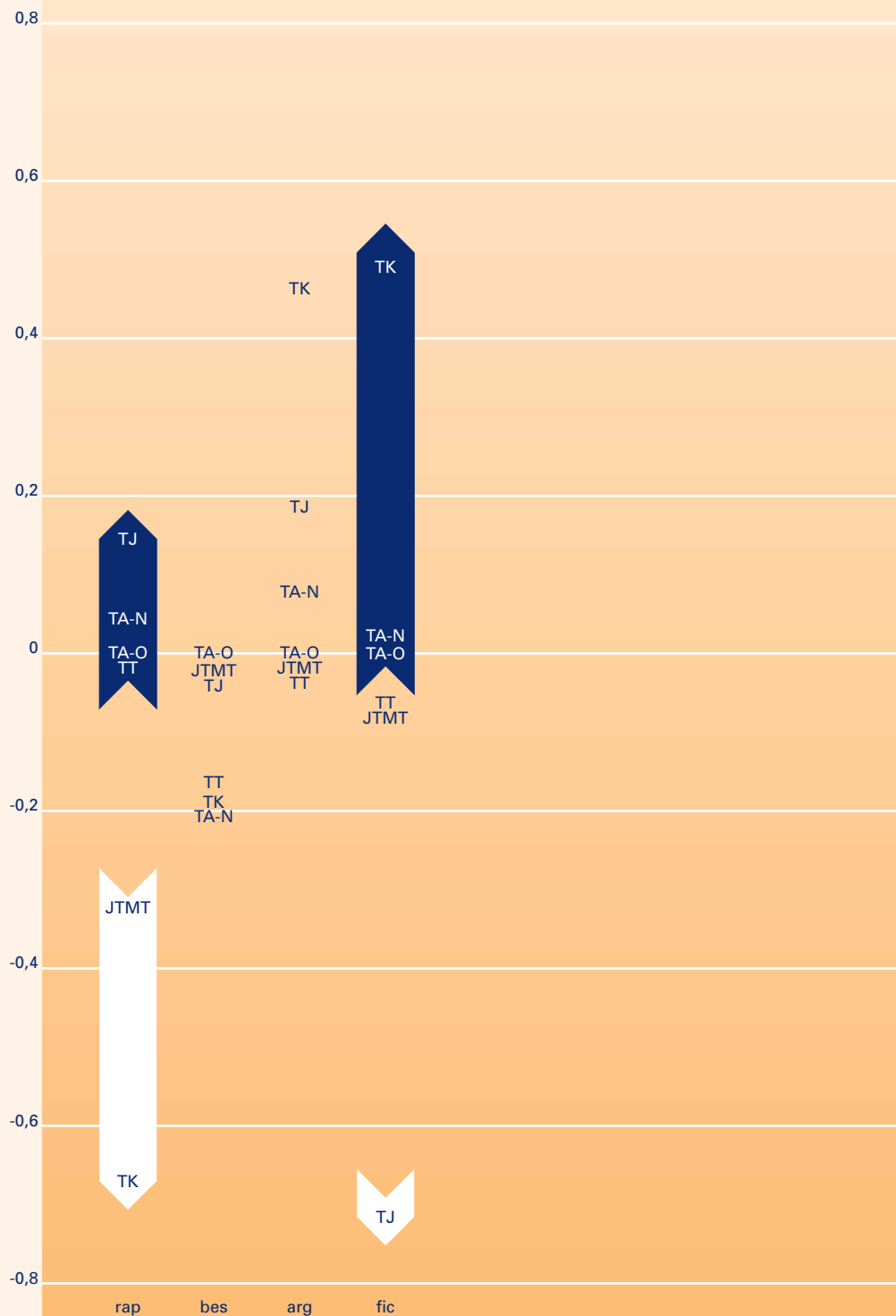
Bij luisteren vinden we bij twee onderwerpen (beschouwende teksten en argumentatieve teksten) geen verschillen tussen de taalmethoden. Bij de twee andere onderwerpen vinden we wel verschillen, met het enigszins eigenaardige spiegelbeeld dat *Taalkabaal* hoog scoort bij fictie en laag bij rapporterende teksten, terwijl *Taaljournaal* omgekeerd juist laag scoort bij fictie en hoog bij rapporterende teksten.

In het domein van de ondersteunende activiteiten treffen we bij alle onderwerpen verschillen aan tussen de taalmethoden. Meestal behoort *Taalkabaal* dan tot de relatief hoogscorende taalmethoden en *Taaljournaal* tot de relatief laagscorende methoden.

Bij de vergelijking van leesmethoden op de onderwerpen voor lezen en de voor lezen relevante ondersteunende activiteiten (hanteren van naslagwerken en woordbegrip) zijn er bij twee onderwerpen geen verschillen tussen de methoden. Bij de vier andere onderwerpen wel en dan is *Lees je wijzer* de beste methode, terwijl *Taalkabaal* steeds de relatief zwakste methode is.

Op basis van de effecten kan een rangorde van taalmethoden en leesmethoden worden bepaald. Dat hebben we gedaan door eerst te vast te stellen hoe vaak elke methode tot de groep van beste methoden behoort en vervolgens hoe vaak elke methode tot de groep van zwakste methoden behoort. De onderlinge verhouding van beide uitkomsten geeft dan de uiteindelijke rangorde weer. De belangrijkste conclusie luidt dan dat met *Taalkabaal* het vaakst de beste resultaten worden bereikt bij de taalonderdelen en met *Lees je wijzer* bij de leesonderdelen. Bij taal behoort naast *Taalkabaal* ook *Taal actief* (oude versie) vaak tot de groep van beste methoden, op de voet gevolgd door *Taal totaal* en *Taal actief* (nieuwe versie). Maar tegelijk treffen we beide versies van *Taal actief* en *Taal totaal* ook vaker in de groep van zwakste methoden aan. Bij de leesmethoden behoren naast *Lees je wijzer* ook *Leeswerk* en *Wie dit leest* regelmatig tot de groep van beste leesmethoden, maar de beide laatstgenoemde methoden vinden we tegelijk ook een paar keer in de zwakste groep terug.

De vergelijking van taalmethoden voor het domein Luisteren



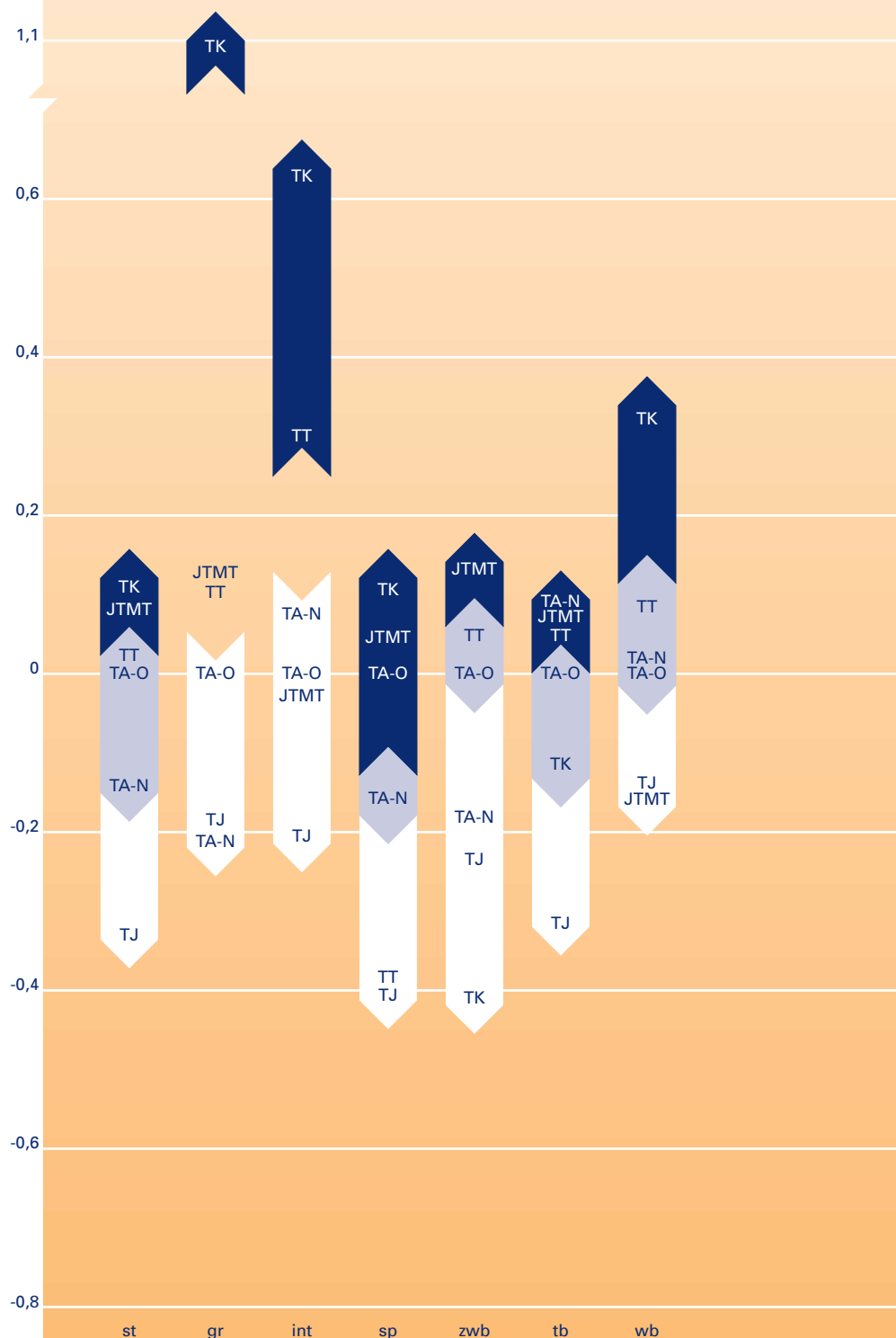
Onderwerpen

- rap Luisteren naar rapporterende teksten
- bes Luisteren naar beschouwende teksten
- arg Luisteren naar argumentatieve teksten
- fic Luisteren naar fictie

Verklaring afkortingen

- JTMT Jouw taal, mijn taal
- TA-O Taal actief (oude versie)
- TA-N Taal actief (nieuwe versie)
- TJ Taaljournaal
- TK Taalkabaal
- TT Taal totaal

De vergelijking van taalmethoden voor het domein Ondersteunende activiteiten



Onderwerpen

st	Stijl
gr	Grammaticaliteit
int	Interpunctie
sp	Spelling
zwb	Zinsontleding en woordbenoeming
tb	Taalbeschouwing
wb	Woordbegrip

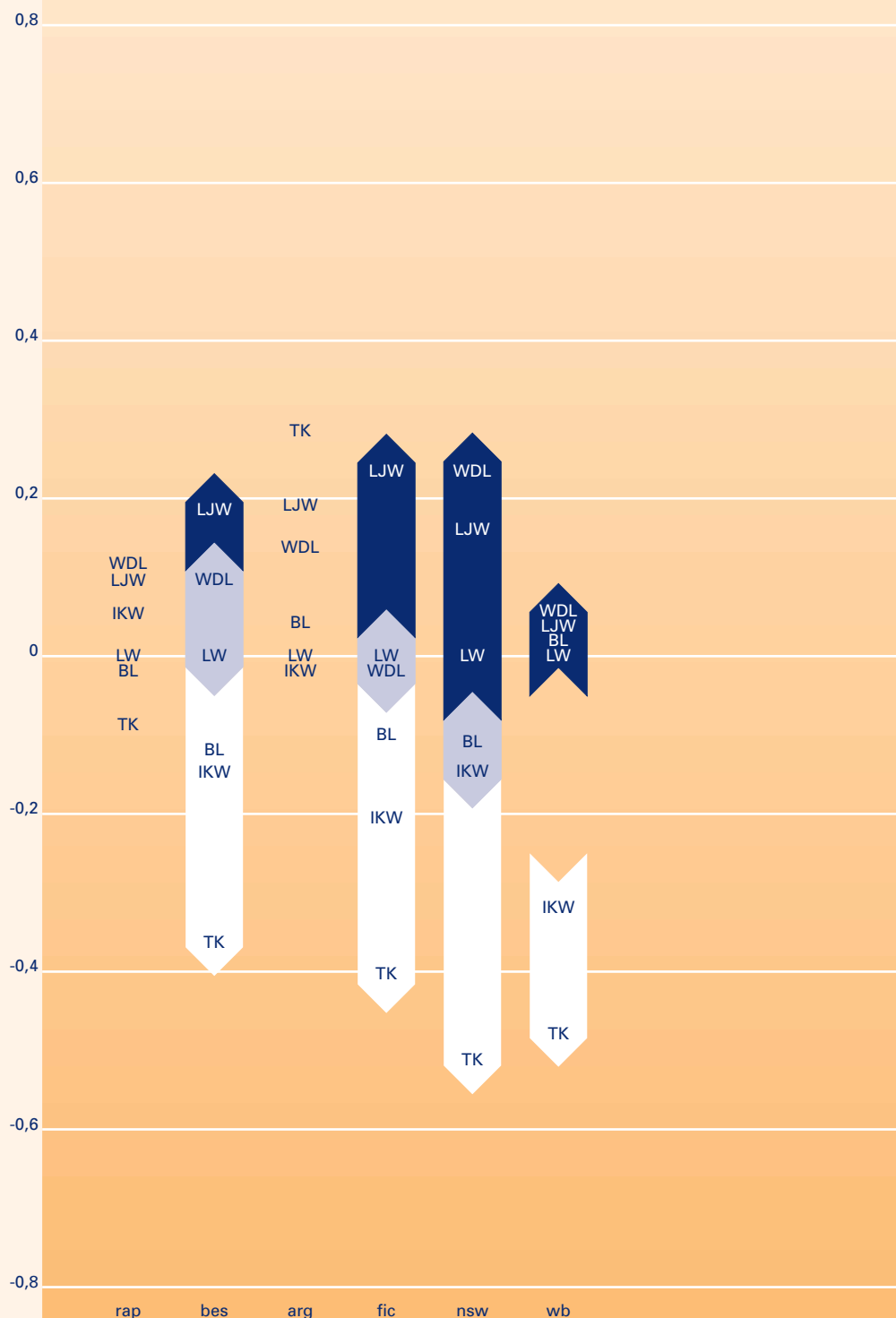


- Onderscheiden zich niet van de beste methode
- Onderscheiden zich niet van de beste en zwakste methode
- Onderscheiden zich niet van de zwakste methode

Verklaring afkortingen

JTMT	Jouw taal, mijn taal
TA-O	Taal actief (oude versie)
TA-N	Taal actief (nieuwe versie)
TJ	Taaljournaal
TK	Taalkabaal
TT	Taal totaal

De vergelijking van leesmethoden voor het domein Lezen en voor twee ondersteunende activiteiten



Onderwerpen

- rap Lezen van rapporterende teksten
- bes Lezen van beschouwende teksten
- arg Lezen van argumentatieve teksten
- fic Lezen van fictie
- nsw Hanteren van naslagwerken
- wb Woordbegrip

Verklaring afkortingen

- BL Begrijpend lezen
- IKW Ik weet wat ik lees
- LJW Lees je wijzer
- LW Leeswerk
- TK Taalkabaal
- WDL Wie dit leest



Jannemieke vd Gein:

“Er gaapt nog een enorme kloof tussen de scholen en de verzorgingscultuur daar omheen”

Ik was zeker niet verbaasd over de uitkomst. Het basis-onderwijs heeft met veel problemen te kampen op het moment. Naast het leerkrachtentekort is NT2 een groot probleem. Dat is een enorme barrière om de onderwijsdoelen te halen. Het heeft lang geduurd voordat iedereen er van was doordrongen hoe belangrijk het is je taal goed te beheersen. Dat lijkt misschien alleen op te gaan voor allochtone kinderen, maar het geldt ook voor kinderen uit sociaal zwakkere milieus.

Deze resultaten hangen samen met de enorme kloof die er gaapt tussen de scholen en de verzorgingscultuur daarom heen. Aan de ene kant staan de leerkrachten met hun bord, hun boeken en hun kinderen. Aan de andere kant heb je de complete verzorgingsstructuur om het onderwijs heen met de deskundigen en hun retoriek die zeggen: je moet het voortaan zo doen. Die kloof kun je alleen dichten door bruikbaar materiaal te maken.

Ik vond de verschillen tussen de taalmethodes, die bleken uit deze resultaten, verbluffend en ook buitengewoon interessant. Taalactief en Taaljournaal zijn bijvoorbeeld methodes die zich bij de ondersteunende activiteiten vaak in negatieve zin van andere methodes onderscheiden, maar merkwaardig genoeg gebruikt meer dan de helft van de scholen deze taalmethodes. Dat verklaart deels het sukkelende niveau. De kwaliteit van de materialen is niet voldoende om de onderwijsdoelen te halen. Je kunt het falen of het slagen van onderwijs niet volledig toeschrijven aan een methode, maar het is wel een belangrijk instrument. Scholen hebben de taak veel kritischer te kijken naar de inhoud van hun onderwijs: wat wil ik bereiken en waarom, en leer ik de kinderen wel iets? Dat geldt ook voor de keuze van de juiste taalmethode. Er worden nu

veel buitengewoon zwakke methodes gebruikt en dat vraagt zeker om verandering. Het vereist veel vakinhoudelijke kennis om de meest geschikte methode te kiezen. Scholen moeten zich heel goed bewust zijn van hun verantwoordelijkheid, educatieve uitgeverijen trouwens ook.

Ik vind het een nadeel dat in het onderwijs vaardigheden superhoog staan aangeschreven, terwijl kennis impopulair en bijna verdacht is geworden. Vaardigheden kun je naar mijn mening pas ontwikkelen, wanneer je een bepaalde basiskennis bezit. Een aardig voorbeeld is het grammaticaonderwijs. Door de nadruk te leggen op vaardigheden heeft grammatica een rare status gekregen binnen het taalonderwijs. Men vindt dat het nergens goed voor is en dat het niet gegeven moet worden, maar ondertussen gaat men vrolijk door het wél te geven, want het is concreet en duidelijk.

De vereiste basiskennis wordt echter niet goed onderwezen. Je ziet dat scholen pas in de laatste twee jaargroepen beginnen met grammaticalessen. De kinderen moeten zonder enige voorbereiding in de jaren daarvoor zinsdelen en woorden benoemen. Geen wonder dat daar weinig uitkomt en dat grammatica op die manier veel te moeilijk is voor de kinderen. De teleurstellende uitslag bij zinsontleding en woordbenoeming had wat dat betreft dan ook niet onverwachts mogen zijn. Het is al lang bewezen dat je grammatica eerst rustig moet voorbereiden door kinderen zinnen te laten bouwen. Pas dan wordt grammaticaonderwijs functioneel.

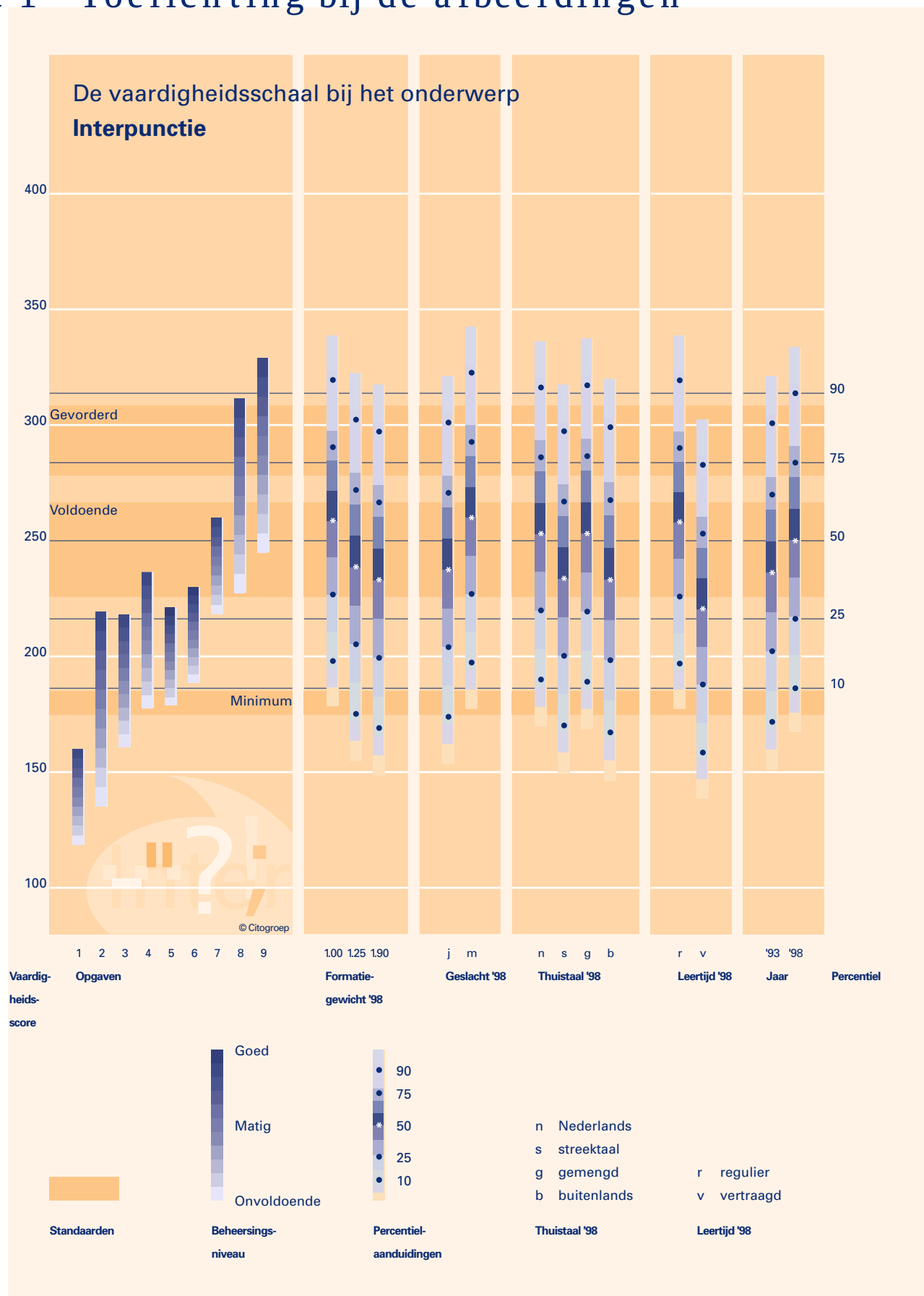
Helaas duurt het vaak lang voordat wezenlijke veranderingen, nieuwe didactieken, enzovoort doordringen tot de praktijk van het onderwijs. Pas laat is het tot de scholen doorgedrongen dat je kinderen bij begrijpend lezen bepaalde strategieën moet leren te gebruiken om tot een tekst door te dringen. Alleen goede lezers doen dat automatisch. Nu dat besef is doorgedrongen en ook wordt toegepast, stijgt Nederland bij dit onderdeel op de internationale ladder.

Jannemieke van de Gein is taalkundige en houdt zich bezig met het zinsbouw-, woordbouw- en stelonderwijs (schrijfonderwijs) op de basisschool door onderzoek te doen en lesmateriaal te ontwerpen.

Bijlagen

Bijlagen

Bijlage 1 Toelichting bij de afbeeldingen



In de hoofdstukken 4 – 6 zijn de resultaten van de leerlingen per onderwerp beschreven aan de hand van een afbeelding, waarop de vaardigheidsschaal is afgebeeld in combinatie met een aantal andere gegevens. Omdat deze afbeelding tamelijk complex is, lichten we deze toe aan de hand van een voorbeeld.

De vaardigheidsschaal

Ter toelichting van de vaardigheidsschaal kiezen we de afbeelding van de schaal bij het onderwerp Interpunctie (zie hoofdstuk 6). De afbeelding bestaat uit zes kolommen: een brede kolom aan de linkerzijde en vijf smallere kolommen aan de rechterzijde. In het linkerdeel staat:

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

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

De vaardigheidsschaal en de verdeling in de leerlingpopulatie

De vaardigheidsschalen zijn geconstrueerd met behulp van een zogenoemd itemrepsonsmodel. De aanname is dat de vaardigheid die met een 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 jaargroep 8 van het peilingsjaar 1998 op de schaalwaarde 250 te stellen en de standaardafwijking op 50.

De vaardigheidsschaal wordt steeds afgebeeld tussen de vaardigheidsscores van 100 tot 400, een bereik dus van drie standaardafwijkingen boven en drie beneden het gemiddelde van 250. Geheel links in de figuur staan de vaardigheidsscores vermeld, oplopend met een waarde van 50. In de figuur zijn deze scorewaarden weergegeven met witte, horizontale lijntjes.

Op de schaal zijn enkele percentielen weergegeven, en wel percentiel 10, 25, 50, 75 en 90. Helemaal rechts in de figuur staan deze percentielen vermeld. In de figuur zelf zijn ze met donkere, horizontale lijntjes gemarkeerd. Een percentiel geeft aan hoeveel procent van de leerlingen in de populatie de betreffende of een lagere vaardigheidsscore heeft. Ter illustratie: percentiel 25 ligt op de vaardigheidsscore 216. Dit betekent dat 25% van de leerlingen in jaargroep 8 in 1998 een score van 216 of lager zal hebben. Percentiel 50 ligt uiteraard op vaardigheidsscore 250.

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. 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 grijze 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. Links liggen de gemakkelijkste opgaven, rechts de moeilijkste.

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 een 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 is dus precies 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 deze leerling ligt onder het beginpunt van het balkje.

Laten we ter verdere illustratie opgave 6 nemen. Leerlingen met een vaardigheidsscore 190 hebben een kans van 0,5 om die opgave goed te maken. Leerlingen met een lagere vaardigheidsscore beheersen opgave 6 onvoldoende. Als we nu naar de percentiellijnen kijken, zien we dat ongeveer 10% van de leerlingen een vaardigheidsscore heeft die lager is dan 190. Daaruit kunnen we concluderen dat ongeveer 10% van de leerlingen deze opgave onvoldoende beheerst. Dit betekent niet dat alle leerlingen met een score lager dan 190 deze opgave altijd fout zullen maken. Het betekent wel dat als deze leerlingen tien van deze opgaven zouden maken, ze er gemiddeld minder dan de helft van goed maken. Leerlingen met een vaardigheidsscore van ongeveer 230 hebben een kans van 0,8 om opgave 6 goed te maken. Leerlingen met deze of een hogere vaardigheidsscore beheersen deze opgave dus goed. Zij zullen gemiddeld minder dan twee op de tien soortgelijke opgaven fout maken. Uit de percentiellijnen kunnen we afleiden dat ongeveer 65% van de leerlingen een hogere vaardigheidsscore heeft en opgave 6 dus goed beheerst. Leerlingen met een vaardigheidsscore tussen 190 en 230 beheersen opgave 6 matig. Een leerling met een gemiddeld vaardigheidsniveau (score 250 of percentiel 50) beheerst deze opgave goed.

De opgaven zelf zijn steeds op de bladzijde naast de figuur afgebeeld, en zonodig op de volgende bladzijde. 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 toets 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. In de domeinen lezen en luisteren behoren steeds meerdere opgaven bij een en dezelfde tekst en ook bij enkele onderwerpen in het domein van de ondersteunende activiteiten komt dat voor. In die gevallen zijn de opgaven in de figuur per tekst bij elkaar gehouden, maar wel steeds per tekst gerangschikt naar moeilijkheidsgraad.

Het niveau van de standaarden

Wat vinden deskundige personen dat leerlingen aan het einde van het basisonderwijs moeten weten en kunnen op de diverse onderwerpen van het taal- en leesonderwijs? Welke opgaven moeten leerlingen wel of niet kunnen maken en welk vaardigheidsniveau zouden zij moeten hebben? Ter beantwoording van deze vragen is een standaardonderzoek uitgevoerd. Dit onderzoek is in hoofdstuk 2 beschreven. Deskundige beoordelaars hebben standaarden vastgesteld voor drie niveaus van beheersing, te weten een minimum, een voldoende en een gevorderd niveau. Deze drie standaarden staan in de figuur afgebeeld met donkergele horizontale balken.

Nu zullen niet alle beoordelaars een unaniem oordeel hebben over wat bijvoorbeeld een voldoende beheersing is. Zij zullen van mening verschillen over het gewenste niveau. Daarom geven we met de balk de spreiding aan in de oordelen van de middelste 50% van de beoordelaars, het zogenaemde interkwartielbereik.

Uit de figuur is nu vrij eenvoudig af te leiden dat de leerlingen op het niveau van de standaard Minimum de eerste opgave goed moeten beheersen en opgaven 2 – 5 matig. Vanaf opgave 6 wordt op het niveau van de standaard Minimum genoeg genomen met een onvoldoende beheersing. Op het niveau van de standaard Voldoende moeten de leerlingen de eerste zes opgaven goed beheersen. Op deze standaard is sprake van matige beheersing van opgaven 7 – 9, terwijl er geen voorbeeldopgaven zijn die onvoldoende worden beheerst. In de figuur kan ook worden afgelezen in hoeverre de leerlingen aan het einde van het basisonderwijs de standaarden bereiken. Op de voorbeeldschaal bereikt ongeveer 90% van de leerlingen de standaard Minimum en iets meer dan 50% van de leerlingen de standaard Voldoende. Zoals in hoofdstuk 2 is uiteengezet, zou de standaard Minimum door 90 tot 95% van de leerlingen bereikt moeten worden en de standaard Voldoende door 70 tot 75% van de leerlingen. Op deze schaal wordt de standaard Minimum dus bereikt door het beoogde percentage leerlingen, maar de standaard Voldoende niet. Volgens de beoordelaars bereiken daarmee te weinig leerlingen het gewenste niveau van beheersing voor het met dit onderwerp corresponderende kerndoel. Aan de hand van de voorbeeldopgaven kan de lezer voor zichzelf nagaan in hoeverre hij of zij deze conclusie onderschrijft.

De vaardigheidsverdelingen van groepen leerlingen

In het rechterdeel van de figuur zijn de vaardigheidsverdelingen van verschillende groepen leerlingen afgebeeld. Bij deze vaardigheidsverdelingen is niet gecorrigeerd voor andere factoren die mogelijk van invloed zijn. De wijze van afbeelden laat een vergelijking toe tussen de prestaties van de leerlingen wat betreft de variabelen:

- formatiegewicht, met de niveaus 1.00, 1.25 en 1.90;
- geslacht, met de niveaus jongen en meisje;
- thuistaal, met de niveaus Nederlands, streektaal, gemengd en buitenlands;
- leertijd, met de niveaus regulier en vertraagd;
- en afnamejaar, met de niveaus 1993 en 1998.

Ook hier onderscheiden we voor iedere groep leerlingen vijf percentielpunten op de vaardigheidsschaal. De gemiddelde vaardigheidsscore van een groep (percentiel 50) is met een wit sterretje aangeduid. In dit geval leert de figuur ons

bijvoorbeeld dat de gemiddelde vaardigheidsscore van 1.00-leerlingen ongeveer 260 bedraagt, van 1.25-leerlingen ongeveer 240 en van 1.90-leerlingen ongeveer 235.

De verschillen in vaardigheidsniveaus tussen de onderscheiden groepen leerlingen kunnen vervolgens inhoudelijke betekenis krijgen aan de hand van de voorbeeldopgaven. Zo beheerst de gemiddelde 1.00-leerling in dit geval de eerste zeven opgaven goed, terwijl de gemiddelde 1.90-leerling de eerste zes opgaven goed beheerst.

Verder is uit de figuur ook af te leiden dat meer dan 60% van de 1.00-leerlingen de standaard Voldoende bereikt. Deze zelfde standaard ligt bij de 1.90-leerlingen echter onder percentiel 50 en dat betekent dat minder dan 50% van de 1.90-leerlingen de standaard Voldoende bereikt. De figuur laat ook zien dat slechts ongeveer 15% van de 1.90-leerlingen de standaard Minimum bereikt.



Bijlage 2 Psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen voor Nederlandse taal

Deze bijlage bevat enkele psychometrische gegevens van de vaardigheidsschalen voor Nederlandse taal waarover in de hoofdstukken 4, 5 en 6 is gerapporteerd. De tabel bevat de volgende gegevens:

- Voor iedere vaardigheidsschaal is de omvang van de opgavenverzameling gegeven.
- De tabel bevat vervolgens het bereik en het geometrisch gemiddelde (geom.gem.) van de discriminatie-indices van de opgaven. Deze indices bepalen de lengte van de op de vaardigheidsschalen afgebeelde segmenten van itemkarakteristieke curven: binnen een schaal leiden hogere indices tot kortere segmenten.
- Het derde deel van de tabel bevat voor iedere vaardigheidsschaal een 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 uniforme verdeling verwacht over de onderscheiden intervallen, na samenvoeging van de eerste twee intervallen. De p-waarde is niet bepaald (?) wanneer het niet mogelijk is om voor de χ^2 -toetsing vijf groepen te vormen. Meestal is dat het geval bij extreem gemakkelijke of moeilijke opgaven.
- De R_{1c} -toets is een globale toets die de passing van het gebruikte IRT-model geeft voor de set van (geselecteerde) opgaven als geheel (in plaats van per opgave afzonderlijk) (Verhelst, 1993). De tabel bevat de toetsingsgrootheid R_{1c} , 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 (bereik).

Het kalibreren van een opgavenverzameling is vaak een omvangrijk werk. Het is hier niet de plaats om daar uitvoerig op in te gaan. In het intern projectmemo 'Kwaliteitscontrole van PPON-schalen' heeft Verhelst een aantal procedures bijeengezet die een rol kunnen spelen bij de kalibratie van de opgaven voor een vaardigheidsschaal. Zeker wanneer er onvoldoende passing wordt verkregen tussen opgaven en schaal, vinden er controles plaats op multidimensionaliteit van de opgavenverzameling en van homogeniteit van de leerlingpopulatie met betrekking tot de opgaven. Uiteindelijk wordt een opgavenverzameling verkregen waarvoor in principe geldt dat a) individuele opgaven binnen het model passen, b) er zoveel mogelijk een uniforme verdeling is van de p-waarden op de S_i -toetsen over het interval (0,1) met zo weinig mogelijk significante waarden ($P < .05$) en waarbij c) de R_{1c} -toets niet significant is.

Geconstateerd moet worden dat het laatste criterium bij slechts vijf van zestien schalen wordt gerealiseerd. Additionele analyses hebben dan inmiddels uitgewezen dat verdergaande itemselecties geen bijdrage meer leveren aan een verbetering van de R_{1c} -toets, waarop de schaal dan niettemin wordt geaccepteerd. Significante afwijkingen worden geacht weinig betekenis te hebben zolang de waarde van de R_{1c} niet veel afwijkt (niet meer dan een factor 1.5) van het aantal vrijheidsgraden van de toetsingsgrootheid. Dat is met factor 1.6 alleen het geval bij de schaal 'Luisteren naar rapporterende teksten'.

Psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen voor Nederlandse taal

				Verdeling van de p-waarden op															Aantal leerlingen per			
Discriminatie-indices				S _I -toetsen*												R1c-toets			opgave			
schaal	aantal opgaven	geom. gem.	bereik	.05 VI													R1c	df	p	gem.	bereik	
					-1	-2	-3	-4	-5	-6	-7	-8	-9	-1.0	?							
Lezen																						
Rapporterend	21	2 – 5	2.9	1	2	0	6	1	3	2	3	1	2	0	375.05	307	.00	1101	548 – 1297			
Beschouwend	20	2 – 6	3.1	2	1	4	1	2	1	3	2	1	2	1	338.19	309	.12	1165	558 – 1325			
Argumentatief	24	2 – 7	3.2	2	3	1	4	2	3	2	0	2	2	3	332.12	310	.19	976	567 – 1320			
Fictie	35	2 – 5	3.1	3	1	9	5	4	0	2	2	6	2	3	482.32	460	.23	908	595 – 1362			
Luisteren																						
Rapporterend	21	1 – 10	3.0	5	4	4	1	1	1	2	2	1	0	0	479.55	297	.00	1211	533 – 1288			
Beschouwend	27	2 – 5	3.0	4	0	3	4	0	2	4	2	3	3	2	344.00	273	.00	859	547 – 1278			
Argumentatief	27	1 – 5	3.0	4	1	3	3	4	3	0	6	2	1	3	501.37	376	.00	942	516 – 1285			
Fictie	25	2 – 6	3.1	2	3	4	2	2	2	5	3	2	2	0	390.60	337	.02	1024	543 – 1338			
Ondersteunende activiteiten																						
Stijl	29	1 – 5	2.9	1	1	3	7	5	3	4	1	1	2	1	223.48	196	.09	1406	1406 – 1406			
Grammatica	41	1 – 7	3.0	1	9	4	6	4	5	5	3	2	2	0	339.05	260	.00	1309	639 – 1396			
Interpunctie	28	1 – 5	3.0	2	3	5	1	4	1	4	3	3	1	1	255.55	185	.00	1389	628 – 1417			
Spelling	51	1 – 7	3.0	2	2	8	8	7	5	2	6	3	4	3	1	416.11	350	.01	1024	1024 – 1024		
Zinsontwikkeling en																						
woordbenoeming	31	1 – 6	2.9	2	4	5	4	3	4	4	1	2	1	1	304.38	210	.00	1385	1385 – 1385			
Taalbeschouwing	34	1 – 6	3.0	4	1	7	2	4	3	6	3	1	1	2	257.03	219	.04	1256	552 – 1324			
Woordbegrip	76	1 – 8	3.1	11	7	8	7	5	8	8	5	6	6	5	673.61	493	.00	1465	718 – 3215			
Naslagwerken	38	1 – 6	3.0	2	3	4	3	4	4	3	3	5	3	4	170.03	163	.34	963	614 – 1408			
* aantal p-waarden soms groter dan aantal opgaven t.g.v. polytome opgaven																						

Literatuur

Besluit (1993a). Besluit kerndoelen basisonderwijs. Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 264.

Besluit (1993b). Besluit wijziging Formatiebesluit WBO 1992. Staatsblad van het koninkrijk der Nederlanden, 608.

Brus, Th., & Voeten, M.J.M. (1973). Eén-minuut-toets. Verantwoording en handleiding. Nijmegen, Berkhout.

Huijgen, M., & Verburg, M. (1987). Van Dale Basiswoordenboek van de Nederlandse taal. Gorinchem, De Ruiter.

Inspectie van het onderwijs (1997). Spellenderwijs. Een evaluatie van het onderwijs in spelling en interpunctie op de basisschool. Utrecht, Inspectie van het onderwijs.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1998). Kerndoelen basisonderwijs 1998. Over de relaties tussen de algemene doelen en kerndoelen per vak. Den Haag, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Netelenbos, T. (1995). De school als lerende organisatie. Den Haag, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Rijlaarsdam, G.C.W., Wesdorp, H., & Wolfhagen, H.A.P. (1987). Domeinbeschrijving en toetsplan voor de periodieke peiling van Nederlandse taal in het basisonderwijs. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Schoot, F. van der (2001). Standaarden voor kerndoelen basisonderwijs. De ontwikkeling van standaarden voor kerndoelen basisonderwijs op basis van resultaten uit peilingsonderzoek (dissertatie Universiteit van Amsterdam). Arnhem, Cito.

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

Sijtsma, J., & Bosch, L. van den (1991). De tweede taalpeiling: domeinbeschrijving en toetsplan. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Staphorsius, G., Krom, R.S.H., & Geus, K. de (1988). Woordfrequentielijst. Arnhem, Instituut voor Toetsontwikkeling.

Verhelst, N.D. (1993). Itemresponstheorie. In T.J.H.M. Eggen & P.F. Sanders (red.), Psychometrie in de praktijk. Arnhem, Cito.

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

Zwarts, M.A., & Janssens, F.J.G. (1994). Meten van kerndoelen met PPON-toetsen. De Meern, Inspectie van het onderwijs.





Piet Litjens:

“Een leerkracht heeft meer bagage nodig dan de

PABO's nu meegeven”

Het meest opvallend vond ik dat er nog steeds een grote groep scholen is die erg lang blijft vasthouden aan oude methodes. ‘Jouw taal mijn taal’ wordt bijvoorbeeld nog steeds gebruikt, terwijl dat een methode uit de jaren zeventig is die niet aan de kerndoelen voldoet. De oorzaak daarvan kan geen budgetprobleem zijn. Ik denk eerder dat de leerkracht er niet van af wil, omdat de lessen goed draaien. Een leerkracht hoort zijn vak bij te houden en dat kan via nieuwe methoden. Die zijn immers de voertuigen van de laatste ontwikkelingen binnen de taaldidactiek.

Het methodegebruik moeten we niet over- of onderschatten. De kwaliteit van de leerkracht en het team, de continuïteit en stabiliteit van een school zijn belangrijker indicatoren voor de kwaliteit van het onderwijs. De methode wordt belangrijker naarmate er minder andere bindmiddelen zijn op een school. Ze verhogen dan niet zozeer de kwaliteit, maar bieden een structuur, een bindmiddel voor de overgang van de ene groep naar de andere.

Bij NT2 is er een kleine verbetering opgetreden, maar de verschillen tussen de prestaties van allochtone en autochtone leerlingen blijven groot. Binnen een jaargroep kunnen de verschillen tussen individuele leerlingen oplopen tot drie leerstofjaren. De consequentie daarvan is dat scholen met gemengde groepen, bijvoorbeeld 40 à 50% allochtone leerlingen, een hele grote spreiding hebben. Leraren hebben echter over het algemeen een opleiding genoten die niet is toegerust op die situatie. Voor scholen waar de taalproblematiek zo complex is, heeft een leerkracht meer bagage nodig dan de vierjarige PABO-opleidingen nu meegeven.

Veel scholen met hoofdzakelijk 1.90-leerlingen lossen

de taalproblematiek op door de groepen te verkleinen. Daarmee verbeter je echter niet meteen de kwaliteit van het onderwijs. Het wil bijvoorbeeld niet zeggen dat er binnen zo’n kleine groep beter wordt gedifferentieerd en dat is juist wat nodig is.

Het onderwijs zou er bij gebaat zijn als wij veel meer zouden investeren in de kwaliteit van de opleiding en deze zouden verlengen. Ik ben er geen voorstander van om de huidige lengte duur te handhaven en vervolgens de leerkrachten verder in de klas te coachen.

Begeleidingsdiensten houden zich nu soms met zeer basale activiteiten bezig. Wij vertellen een team van leerkrachten bijvoorbeeld niet op een metaniveau hoe een methode in elkaar zit, maar lezen samen met hen de handleiding.

Er is de laatste jaren veel aandacht geweest voor resultaatgerichtheid en dat heeft ook tot positieve resultaten geleid. Er zijn nieuwe methodes ontwikkeld, leerlingvolgsystemen zijn ingevoerd en er wordt geïnvesteerd in de professionalisering van de leerkracht. Al deze investeringen kunnen echter door het huidige tekort aan leerkrachten weer in korte tijd te niet worden gedaan. Ik zou daarom wel eens onderzocht willen hebben, waar dat tekort door wordt veroorzaakt. De oplossing die daarvoor is gekozen, het inschakelen van zij-instromers, betekent naar mijn mening een extra risico voor de kwaliteit van het onderwijs. Ik ben van mening dat de Nederlandse samenleving het basisonderwijs heeft verwaarloosd. Het lerarentekort is al meer dan tien jaar geleden gesignaleerd door scholen, begeleidingsdiensten en andere direct betrokkenen uit de onderwijswereld. Toch werd het probleem niet onderkend door de beleidsontwikkelaars. Het lerarentekort is te laat aangepakt met als gevolg dat het onderwijs zich nu noodgedwongen probeert te handhaven met cosmetische ingrepen.

Piet Litjens geeft leiding aan de productgroep Taal van het Advies- en BegeleidingCentrum voor het onderwijs in Amsterdam (ABC). Deze taak combineert hij met de projectleiding – samen met Resi Damhuis – van het project Mondelinge Communicatie van het Expertisecentrum Nederlands (KU Nijmegen). Naast dit onderwerp zijn taalbeleid, NT2 en taal in andere vakken kernthema's waarop hij zich heeft gespecialiseerd.



Colofon

- Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
- Ontwerp peiling: Willem van Roosmalen, Ans van Hooft-Aarnoutse, Frank van der Schoot
- Opgavenconstructie:
 - lezen en luisteren: Willem van Roosmalen, Linde van den Bosch, Ineke Wolfhagen, in samenwerking met commissies van taal- en leesdeskundigen en leraren basisonderwijs
 - ondersteunende activiteiten: Ans van Hooft-Aarnoutse, Willem van Roosmalen, Josje Sijtsma, Hetty van den Bergh, Gert Rijlaarsdam, in samenwerking met commissies van taaldeskundigen en leraren basisonderwijs
- Coördinatie gegevensverzameling: Frank van der Schoot
- Secretariaat: Joke van Daal en Truus Peters
- Auteur: Josje Sijtsma
- Psychometrische analyses: Bas Hemker
- Analyse vragenlijsten: Frank van der Schoot
- Taalinhoudelijke analyses: Josje Sijtsma
- Standaardenonderzoek: Frank van der Schoot en Josje Sijtsma
- Interviews: Elise Reynolds en Ingrid Smit (eindredactie)
- Bureau redactie: Truus Peters
- Grafische vormgeving: Citogroep DTP, Marianne Brouwer
- Ontwerp grafieken en advies: leesTeken, Jan Kamies
- DTP opmaak: Citogroep DTP, Ron Egbers
- Druk- en bindwerk: Drukkerij Tamminga

Artikelnummer 58207

© Citogroep Arnhem 2002. Auteursrecht voorbehouden.

Niets uit dit werk mag zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Citogroep 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.