

Leesmotivatie, leesgedrag en leesvaardigheid van Nederlandse 15-jarigen

Aanvullende analyses op basis van PISA-2009



zeker weten

Leesmotivatie, leesgedrag en leesvaardigheid van Nederlandse 15-jarigen

Aanvullende analyses op basis van PISA-2009

Aan deze publicatie hebben de volgende mensen hun medewerking verleend:

Joke Kordes

Hiske Feenstra

Ivailo Partchev

Remco Feskens

Anneke de Graaf

Opmaak: Service Unit MMS

Foto omslag: Ron Steemers

© Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem (2012)

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

Inhoud

1	Het PISA-raamwerk voor leesvaardigheid en het Nederlandse curriculum	5
1.1	Inleiding	6
1.2	Het PISA-raamwerk leesvaardigheid	7
1.3	Leesvaardigheid in de onderbouw van het voortgezet onderwijs	8
1.4	PISA en het Nederlandse curriculum voor leesvaardigheid	11
1.5	Conclusies en discussie	12
2	De sterktes en zwaktes in leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen	13
2.1	Inleiding	14
2.2	Leesvaardigheid	14
2.3	Relatief makkelijke en moeilijke opgaven voor Nederlandse leerlingen	15
2.4	Afwijkende opgaven in detail bekeken	17
2.5	Conclusies en discussie	19
3	Laaggeletterden en overige leerlingen vergeleken	21
3.1	Inleiding	22
3.2	Verschillen tussen de resultaten van laaggeletterde en overige leerlingen	22
3.3	Verschillen in leesmotivatie en leesgedrag tussen laaggeletterde en overige leerlingen	23
3.4	Conclusies en discussie	27
4	Leesvaardigheid, leesmotivatie en leesgedrag van Nederlandse leerlingen	29
4.1	Inleiding	30
4.2	Leesvaardigheid en leesgedrag	30
4.3	Leesvaardigheid en leesmotivatie	33
4.4	Het verband tussen leesgedrag, leesmotivatie en leesvaardigheid	33
4.5	Sekseverschillen in leesmotivatie	34
4.6	Conclusies en discussie	35
5	Conclusies en aanbevelingen	37
	Referenties	41
	Bijlagen	43
	Bijlage 1	44
	Bijlage 2	48

1 Het PISA-raamwerk voor leesvaardigheid en het Nederlandse curriculum

1 Het PISA-raamwerk voor leesvaardigheid en het Nederlandse curriculum

1.1 Inleiding

PISA onderzoekt in hoeverre 15-jarige leerlingen in staat zijn de tot dan toe verworven kennis en vaardigheden toe te passen in de maatschappij. Wat het domein leesvaardigheid betreft, probeert PISA antwoord te geven op de volgende vragen: *Kunnen leerlingen in geschreven teksten vinden wat ze nodig hebben? Kunnen ze de gevonden informatie interpreteren en gebruiken? Kunnen ze kritisch reflecteren op gelezen informatie?* Deze competenties staan – samen met het domein waarbinnen ze aangetoond dienen te worden en de context waarin ze gebruikt dienen te worden – beschreven in het PISA-raamwerk voor leesvaardigheid (OECD, 2009). Om de Nederlandse PISA-resultaten te kunnen duiden, is het van belang te weten in hoeverre dit raamwerk aansluit bij het onderdeel leesvaardigheid binnen het curriculum Nederlands.

In dit hoofdstuk geven we eerst een globale beschrijving van het PISA-raamwerk voor leesvaardigheid, de kerndoelen voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs en de referentieniveaus taal. Vervolgens wordt aan de hand van de leerplankundige analyse van de Stichting leerplanontwikkeling (SLO, 2010) beschreven in hoeverre het PISA-raamwerk aansluit op het huidige curriculum en de lespraktijk in de onderbouw van het voortgezet onderwijs in Nederland.

1.2 Het PISA-raamwerk leesvaardigheid

Binnen PISA wordt de volgende definitie van het domein leesvaardigheid gebruikt: *Leesvaardigheid is het begrijpen van, gebruiken van, reflecteren op en het betrokken zijn bij geschreven teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen, en deel te nemen aan de maatschappij.* PISA beoogt dus niet alleen te meten in hoeverre leerlingen de inhoud van teksten begrijpen, maar ook hoe ze teksten kunnen gebruiken in hun dagelijks leven en in hoeverre ze gelezen inhoud kunnen samenvoegen met hun eigen meningen en ervaringen. Daarnaast wordt in de vragenlijst die deel uitmaakt van het onderzoek aandacht besteed aan het plezier dat leerlingen beleven aan het lezen van verschillende soorten teksten.

Het PISA-raamwerk voor leesvaardigheid vormt de basis voor de opgaven lezen en de rapportage van leesvaardigheid op verschillende vaardigheidsschalen. Binnen het raamwerk worden drie dimensies van het domein leesvaardigheid beschreven, te weten *teksten, aspecten* en *situaties*. De dimensies beschrijven respectievelijk de verschillende soorten teksten die leerlingen lezen, de doelen waarmee ze de tekst lezen en de contexten waarbinnen de teksten geschreven zijn. In Tabel 1.1 staat de inhoud van het PISA-raamwerk voor leesvaardigheid samengevat weergegeven.

Tabel 1.1 Het PISA-raamwerk voor leesvaardigheid

Soorten teksten	
<p>Medium* In welke vorm verschijnt de tekst?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • op papier (geprint: lineaire volgorde) • digitaal (hypertext: niet-lineair)
<p>Digitale omgeving* Kan de lezer de tekst aanpassen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • authored (alleen lezen) • message based (lezen en aanpassen)
<p>Tekstformat Hoe is de tekst opgebouwd?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Doorlopend (zinnen en alinea's) • Niet-doorlopend (o.a. opsommingen, tabellen, grafieken) • Gemengd (zowel doorlopend als niet-doorlopend)
<p>Teksttype Wat is het doel van de tekst?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Beschrijving • Vertelling • Uiteenzetting • Argumentatie • Instructie • Uitwisseling
<p>* Gebruikt voor het toetsen van digitale leesvaardigheid (Electronic Reading Assessment , ERA). Nederland nam in 2009 niet deel aan ERA.</p>	
Aspecten van leesvaardigheid	
<ul style="list-style-type: none"> • Zoeken en vinden Leerlingen kunnen de benodigde informatie in de tekst vinden. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Integreren en interpreteren Leerlingen kunnen de gelezen informatie gebruiken. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Reflecteren en evalueren Leerlingen kunnen afstand nemen tot de gelezen informatie en kunnen deze relateren aan hun eigen ervaring. 	
Situaties	
<ul style="list-style-type: none"> • Persoonlijk De tekst wordt uit persoonlijke interesse gelezen. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Publiek De tekst is geschreven om de lezer te betrekken bij de maatschappij. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Schools De tekst wordt gebruikt in het onderwijs. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Beroepsmatig De tekst is geschreven voor beroepssituaties. 	

1.3 Leesvaardigheid in de onderbouw van het voortgezet onderwijs

De kerndoelen Nederlands

In 1993 werd in Nederland de basisvorming ingevoerd in de eerste drie jaren van het voortgezet onderwijs. Als voorbereiding hierop werden in 1992 voor het vak Nederlands naast de eindtermen voor de bovenbouw ook 20 kerndoelen voor het onderwijs in de onderbouw geformuleerd. In 1998 volgde een uitbreiding van de kerndoelen, waarbij *Fictie* een zelfstandig domein werd. De Taakgroep Vernieuwing Basisvorming bracht de doelen in 2004 terug naar 10 globale kerndoelen. Deze kerndoelen zijn in 2006 in de wet opgenomen.

In de nieuwe kerndoelen staat de communicatieve functie van de Nederlandse taal centraal, zoals ook te lezen valt in de karakteristiek van het vak Nederlands dat aan de kerndoelen is toegevoegd:

Karakteristiek Nederlands

“Onderwijs in de Nederlandse taal heeft tot doel de taalvaardigheid van leerlingen te vergroten. Brede beheersing van de taal maakt het leerlingen mogelijk om intensief deel te nemen aan de verschillende aspecten van het maatschappelijk leven, nu en in de toekomst. Beheersing van de Nederlandse taal is onontbeerlijk bij het verwerven van inhoud en vaardigheden in alle leergebieden. In het funderend onderwijs is onderwijs in de Nederlandse taal daarom van grote betekenis. [...]”

Uit: Concretisering van de kerndoelen Nederlands (SLO, 2007)

Tabel 1.2 geeft de kerndoelen plus de bijbehorende domeinen. Om scholen vrijheid te bieden bij het invullen van hun onderwijs zijn de kerndoelen zeer globaal opgezet. Daarnaast zijn de domeinen *Fictie* en *Taal en Cultuur* als zodanig verdwenen – fictionele teksten worden alleen nog genoemd in kerndoel 8. De kerndoelen zijn verdeeld over de taalvaardigheidsdomeinen *Lezen, Schrijven, Spreken/gesprekken voeren* en *Luisteren en kijken*.

Tabel 1.2 De kerndoelen Nederlands

Kerndoelen Nederlands	Lezen	Schrijven	Spoken / gesprekken	Luisteren / kijken
1 De leerling leert zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uit te drukken.		X	X	
2 De leerling leert zich te houden aan conventies (spelling, grammaticaal correcte zinnen, woordgebruik) en leert het belang van die conventies te zien.		X	X	
3 De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van zijn woordenschat.	X	X	X	X
4 De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven teksten.	X			X
5 De leerling leert in schriftelijke en digitale bronnen informatie te zoeken, te ordenen en te beoordelen op waarde voor hemzelf en anderen.	X			
6 De leerling leert deel te nemen aan overleg, planning, discussie in een groep.			X	
7 De leerling leert een mondelinge presentatie te geven.			X	
8 De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die aan zijn belangstelling tegemoet komen en zijn belevingswereld uitbreiden.	X			
9 De leerling leert taalactiviteiten (spreken, luisteren, schrijven en lezen) planmatig voor te bereiden en uit te voeren.	X	X	X	X
10 De leerling leert te reflecteren op de manier waarop hij zijn taalactiviteiten uitvoert en leert, op grond daarvan en van reacties van anderen, conclusies te trekken voor het uitvoeren van nieuwe taalactiviteiten.	X	X	X	X

De referentieniveaus taal

In 2008 verscheen het rapport 'Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid', waarin doorlopende leerlijnen voor taal beschreven staan (Werkgroep Taal, 2008). In reactie op toenemende klachten over het niveau van de basisvaardigheden taal en rekenen in het (hoger) onderwijs, was eerder door de overheid de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen opgericht. Deze commissie – ook wel de commissie Meijerink genoemd, naar haar voorzitter – had de opdracht om de onderwijsdoelen en het beheersingsniveau voor taal en rekenen gedurende een schoolloopbaan te beschrijven. In 2009 volgde een nadere beschouwing (Werkgroep Doorlopende Leerlijnen, 2009) en sinds 2010 zijn de referentieniveaus wettelijk vastgelegd.

Bovengenoemde rapporten geven naast doorlopende leerlijnen ook beschrijvingen van het niveau dat behaald moet worden op de belangrijkste overgangspunten van basisonderwijs tot hoger onderwijs. Voor deze 'drempels' zijn vier zogeheten referentieniveaus beschreven (Tabel 1.3). Volgens de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen is het niveau 2F minimaal noodzakelijk voor het functioneren in de samenleving. Dit niveau zou aan het eind van het vmbo behaald moeten zijn en vormt voor vmbo-leerlingen in leerjaar 4 de drempel naar het mbo. Voor havo- en vwo-leerlingen in leerjaar 3 vormt 2F de drempel naar de tweede fase van

het vo. Aangezien de meeste 15-jarige leerlingen in de leerjaren 3 en 4 van het voortgezet onderwijs zitten, valt het moment in het voortgezet onderwijs waarop het maatschappelijke niveau behaald dient te zijn dus grotendeels samen met het toetsmoment van PISA.

Tabel 1.3 De referentieniveaus taal

Niveau	Moment	Overgang
1F	eind primair onderwijs (po)	po > vo
2F	eind vmbo, eind onderbouw havo/vwo	vmbo > mbo vo fase 1 > vo fase 2
3F	eind mbo-4 en eind havo	mbo > hbo; vo > hbo
4F	eind vwo	vo > wetenschappelijk onderwijs

Voor het vakgebied taal worden de domeinen *Mondelinge taalvaardigheid*, *Lezen* en *Schrijven* onderscheiden. Het domein *Lezen* is opgebouwd uit het lezen van zakelijke teksten en het lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten. Tabel 1.4 geeft een samenvatting van de doelen voor niveau 2F.

Tabel 1.4 Referentieniveaus voor lezen op niveau 2F

Lezen van zakelijke teksten	Lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten
<p>2F Algemene omschrijving Kan teksten lezen over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling en over onderwerpen die verder van de leerling afstaan.</p>	<p>2F Algemene omschrijving Kan eenvoudige adolescentenliteratuur herkendend lezen.</p>
<p>2F Tekstkenmerken De teksten hebben een heldere structuur. Verbanden in de tekst worden duidelijk aangegeven. De teksten hebben overwegend een lage informatiedichtheid en zijn niet te lang.</p>	<p>2F Tekstkenmerken De structuur is helder. Het verhaal heeft een dramatische verhaallijn waarin de spanning af en toe wordt onderbroken door gedachten of beschrijvingen. Poëzie en liedjes hebben meestal een verhalende inhoud en een emotionele lading.</p>
<p>2F Kenmerken van de taakuitvoering</p> <p>Begrijpen Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven. Maakt onderscheid tussen hoofd- en bijzaken. Legt relaties tussen tekstdelen (inleiding, kern, slot) en teksten. Ordent informatie (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip. Herkent beeldspraak (letterlijk en figuurlijk taalgebruik).</p> <p>Interpreteren Legt relaties tussen tekstuele informatie en meer algemene kennis. Kan de bedoeling van tekstgedeeltes en/of specifieke formuleringen duiden. Kan de bedoeling van de schrijver verwoorden.</p> <p>Evalueren Kan relaties tussen en binnen teksten evalueren en beoordelen.</p> <p>Samenvatten Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten.</p> <p>Opzoeken Kan systematisch informatie zoeken (op bijv. het internet of in de schoolbibliotheek) bijvoorbeeld op basis van trefwoorden.</p>	<p>2F Kenmerken van de taakuitvoering</p> <p>Begrijpen Herkent het genre. Herkent letterlijk en figuurlijk taalgebruik. Kan situaties en verwickelingen in de tekst beschrijven. Kan het denken, voelen en handelen van de personages beschrijven. Kan de ontwikkeling van de hoofdpersoon beschrijven. Kan de geschiedenis chronologisch navertellen.</p> <p>Interpreteren Kan bepalen in welke mate de personages en gebeurtenissen herkenbaar en realistisch zijn. Kan personages typeren, zowel innerlijk als uiterlijk. Kan het onderwerp van de tekst benoemen.</p> <p>Evalueren Evalueert de tekst ook met realistische argumenten en kan persoonlijke relaties toelichten met voorbeelden uit de tekst. Kan met medeleerlingen leeservaringen uitwisselen en kan de interesse in bepaalde genres of onderwerpen motiveren.</p>

1.4 PISA en het Nederlandse curriculum voor leesvaardigheid

De Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) heeft een leerplankundige analyse van de PISA-trends uitgevoerd (SLO, 2010). De analyse beschrijft hoe de toetsinhoud van PISA zich verhoudt tot het beoogde curriculum (de kerndoelen) en het uitgevoerde curriculum (de lesmethoden en de lespraktijk).

Kenmerken van opgaven

In het huidige curriculum voor leesvaardigheid in de onderbouw van het voorgezet onderwijs in Nederland speelt het leren hanteren van verschillende leesstrategieën en het herkennen van structuurkenmerken in teksten een grote rol. Ook in het PISA-raamwerk wordt het belang van deze metacognitieve vaardigheden genoemd. Toch ligt in de PISA-opgaven meer nadruk op het inhoudelijk begrip van een tekst en het interpreteren van de gelezen informatie. Vraagtypen in de lesmethodes Nederlands zijn veelal gebaseerd op strategisch lezen en kunnen door scannend te lezen beantwoord worden. Binnen PISA ligt de nadruk vaker op het begrip van de gehele tekst. Tot slot worden in de lesmethodes Nederlands meest gesloten vraagtypen gebruikt, terwijl de PISA-opgaven vaker open vragen zijn waarop uiteenlopende antwoorden mogelijk zijn.

Leesplezier

In het PISA-raamwerk wordt sinds 2009 specifiek aandacht besteed aan leesplezier: naast het werken aan technische vaardigheden en kennis wordt ook het ontwikkelen van een positieve leesattitude van belang geacht. Sinds kort worden ook binnen de onderbouw van het Nederlandse voortgezet onderwijs experimenten met vrij lezen uitgevoerd, met als doel het leesplezier van leerlingen te bevorderen.

1.5 Conclusies en discussie

Uit de leerplankundige analyse van SLO (SLO, 2010) blijkt dat het leren hanteren van verschillende leesstrategieën en het herkennen van structuurkenmerken in teksten een grote rol spelen in het huidige curriculum, terwijl in de PISA-opgaven meer nadruk ligt op het inhoudelijk begrip van de *gehele* tekst en de verwoording daarvan middels het beantwoorden van (open) vragen die - vaker dan Nederlandse leerlingen gewend zijn - gericht zijn op interpretatie. Deze discrepanties tussen de inhoud van de PISA-opgaven leesvaardigheid en het Nederlandse curriculum in de onderbouw verklaren mogelijk waarom Nederlandse leerlingen relatief gezien achterblijven bij het beantwoorden van de meer op inhoud gerichte leesopgaven (zie Hoofdstuk 2).

In de PISA-definitie van leesvaardigheid is sinds 2009 het element 'betrokken zijn bij geschreven teksten' opgenomen. In de publicatie 'Meer lezen, beter in taal' (Kunst van Lezen, 2011) wordt onderzoek aangehaald waaruit blijkt dat 'vrij lezen' (lezen voor je plezier) een positief effect heeft op de taalontwikkeling, waaronder het begrijpend lezen (Krashen, 2004). Tijdens het lezen van kranten, tijdschriften en strips komen leerlingen bovendien in aanraking met nieuwe woorden: al deze teksten zijn goede bronnen van laagfrequente woorden (Cunningham & Stanovich, 1998). De recente aandacht voor het werken aan een positieve leesattitude in het Nederlandse onderwijs is in dit licht bezien een zeer positieve ontwikkeling.

In 2010 zijn de referentieniveaus taal in de wet opgenomen. In de doelen voor leesvaardigheid wordt voor het lezen van zakelijke teksten specifiek aandacht besteed aan het weergeven van de hoofdgedachte van een tekst, het leggen van relaties tussen tekstuele informatie en algemene kennis en het beknopt samenvatten van een tekst. Deze doelen vragen om begrip van de gehele tekst en het integreren van informatie. Daarnaast is het lezen van fictionele teksten in de doelen opgenomen. De inhoud van vrijwel alle lesmethodes wordt inmiddels afgestemd op de referentieniveaus. Uit de resultaten van toekomstige PISA-cycli zal moeten blijken of de invoering van de referentieniveaus effect heeft op de leesprestaties van Nederlandse leerlingen.

2 De sterktes en zwaktes in leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen

2 De sterktes en zwaktes in leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we nader in op de prestaties van Nederlandse leerlingen op specifieke onderdelen van de PISA-toets door ze te vergelijken met de prestaties van leerlingen uit Vlaanderen en Duitsland. We onderzoeken bij welke leesvaardigheids-aspecten, soorten teksten en individuele opgaven er opvallende verschillen optreden, en we proberen deze verschillen te verklaren.

Leerlingen uit het ene land scoren hoger dan leerlingen uit het andere land en de ene opgave is moeilijker dan de andere, maar die verschillen zijn voor de analyses in dit hoofdstuk niet van belang. Het gaat in dit hoofdstuk juist om afwijkende score patronen op het niveau van individuele opgaven. Daarom werd allereerst per opgave de gemiddelde moeilijkheidsgraad (gebaseerd op het percentage goede antwoorden) over de drie landen afgetrokken van de moeilijkheidsgraad voor Nederland. Deze afwijkingen per opgave werden vervolgens gestandaardiseerd in z-scores. Deze z-scores of standaardscores geven aan hoeveel standaarddeviaties (SD) een opgave boven of onder de gemiddelde afwijking zit. Door de verschillen om te zetten in z-scores werd het mogelijk aan te geven welke opgaven relatief moeilijk of makkelijk waren voor Nederlandse leerlingen in verhouding tot leerlingen in Vlaanderen en Duitsland.

De onderzoeksvraag was: Wat zijn de kenmerken van opgaven die voor Nederlandse leerlingen relatief makkelijk of moeilijk zijn in vergelijking met leerlingen uit de twee andere landen? We hebben de opgaven nader bekeken, waarvan de verschillen voor Nederlandse leerlingen één of meer SD boven of onder het gemiddelde lagen.

Doordat veel opgaven over meerdere PISA-cycli worden gebruikt, is een groot aantal ervan nog geheim. Dit is de reden dat we niet alle voor ons interessante opgaven zullen kunnen weergeven. Wel is het mogelijk om de niet vrijgegeven opgaven globaal te beschrijven en kenmerken als de soort tekst, het leesvaardigheidsaspect en het vraagtype aan te geven.

2.2 Leesvaardigheid

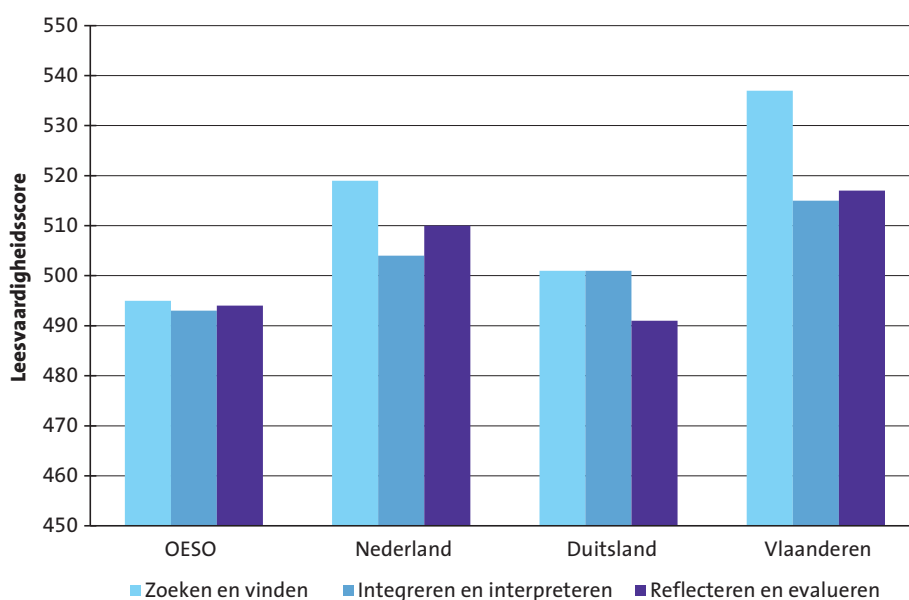
Vlaanderen en Nederland scoren significant hoger op leesvaardigheid dan het OESO-gemiddelde; Duitsland scoort ook hoger dan het OESO-gemiddelde, maar dit verschil is niet significant. Vlaanderen scoort significant hoger dan Duitsland, maar Vlaanderen en Nederland verschillen niet significant van elkaar (De Meyer & Warlop, 2010). De percentages in Tabel 2.1 van leerlingen onder niveau 2 (Baseline vaardigheidsniveau; leerlingen die dit niveau niet halen zouden problemen kunnen ondervinden bij een effectieve en productieve deelname aan de maatschappij) en leerlingen boven niveau 4 laten globaal hetzelfde patroon zien. Het percentage onder niveau 2 is voor Nederland en Vlaanderen lager dan dat van Duitsland en het OESO-gemiddelde en het percentage boven niveau 4 is voor Nederland en Vlaanderen hoger dan dat van Duitsland en het OESO-gemiddelde. Echter, het percentage Nederlandse leerlingen met een leesniveau hoger dan 4 verschilt minder van het OESO-gemiddelde dan het percentage

Nederlandse leerlingen onder niveau 2. Op de hogere leesvaardigheidsniveaus is voor Nederland dus nog de meeste winst te halen.

Tabel 2.1 Percentages leerlingen lager dan niveau 2 en hoger dan niveau 4 per land

Land	Onder niveau 2	Boven niveau 4
OESO-gemiddelde	18.8 %	7.6 %
Nederland	14.3 %	9.8 %
Duitsland	18.5 %	7.6 %
Vlaanderen	13.4 %	12.5 %

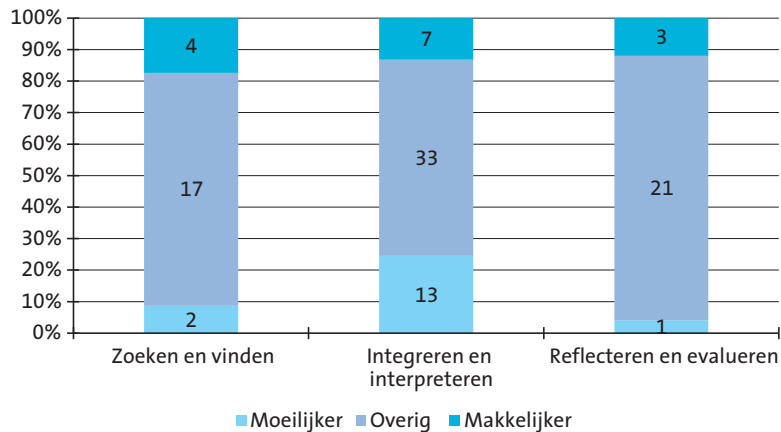
Nederlandse leerlingen zijn het minst goed in het leesvaardigheidsaspect *Integreren en interpreteren*; het verschil met het OESO-gemiddelde is ‘slechts’ 11 punten, terwijl de verschillen voor *Zoeken en vinden* en *Reflecteren en evalueren* respectievelijk 24 en 16 punten zijn (zie Figuur 2.1).



Figuur 2.1. Gemiddelde scores voor de drie verschillende leesvaardigheidsschalen, per land

2.3 Relatief makkelijke en moeilijke opgaven voor Nederlandse leerlingen

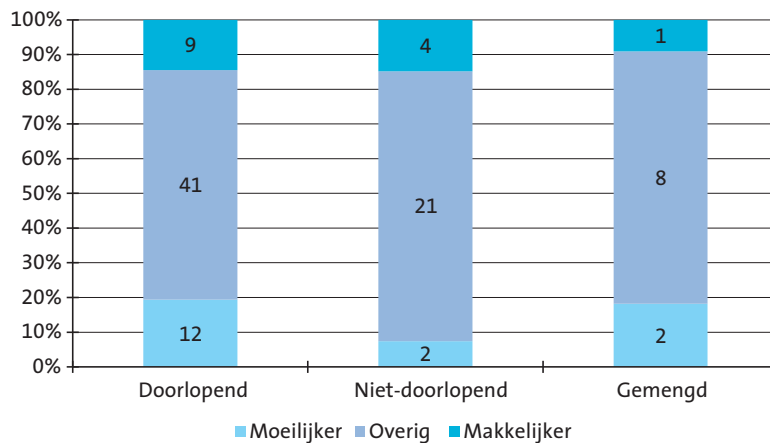
In Figuur 2.2, 2.3 en 2.4 zijn de percentages makkelijker, moeilijker en overige opgaven weergegeven voor Nederlandse 15-jarige leerlingen, respectievelijk per leesvaardigheidsaspect, soort tekst en vraagtype. In deze figuren is te zien welk leesvaardigheidsaspect, soort tekst of vraagtype een hoger percentage relatief makkelijke en moeilijke opgaven bevat.



Figuur 2.2 Percentages beter en slechter gemaakte opgaven per leesvaardigheidsaspect

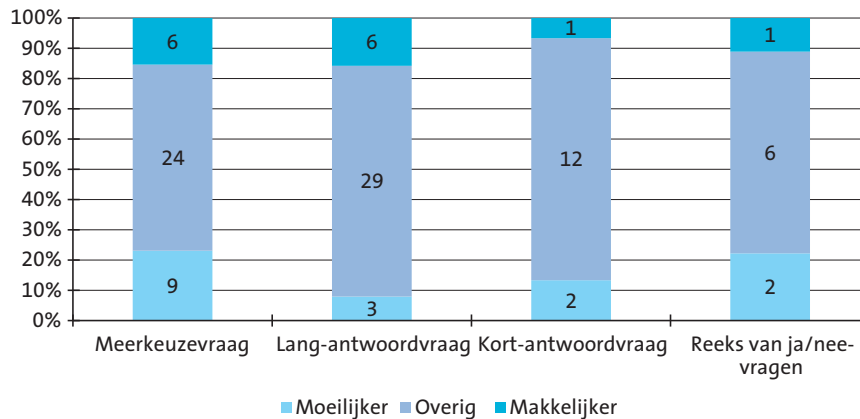
Figuur 2.2 laat zien dat het leesvaardigheidsaspect *Integreren en interpreteren* een hoger percentage relatief moeilijke opgaven bevat dan de twee andere leesvaardigheidsaspecten. Het leesvaardigheidsaspect *Reflecteren en evalueren* heeft een laag percentage relatief moeilijke opgaven. De percentages relatief makkelijke opgaven bevinden zich voor alle drie de leesvaardigheidsaspecten tussen de 10 en 20 procent.

De opgaven in PISA zijn gebaseerd op doorlopende, niet-doorlopende en gemengde teksten. Doorlopende teksten bestaan uit zinnen en alinea's, niet-doorlopende teksten bestaan uit o.a. opsommingen, tabellen en grafieken en gemengde teksten zijn een combinatie van zowel doorlopende als niet-doorlopende teksten.



Figuur 2.3 Percentages beter en slechter gemaakte opgaven per soort tekst

In Figuur 2.3 is te zien dat relatief wat meer opgaven bij doorlopende en gemengde teksten moeilijker zijn dan opgaven bij niet-doorlopende teksten. Echter, voor doorlopende teksten komen ook wat meer relatief makkelijke opgaven voor, evenals voor niet-doorlopende teksten.



Figuur 2.4 Percentages beter en slechter gemaakte opgaven per antwoordtype

Figuur 2.4 laat zien dat meerkeuzevragen en een reeks ja/nee-vragen (ook een vorm van meerkeuzevragen) relatief vaak moeilijk zijn voor Nederlandse leerlingen. Dit is opmerkelijk, omdat Nederlandse leerlingen regelmatig meerkeuzevragen krijgen voorgelegd. Het is echter zo dat op één na al deze meerkeuzevragen en ja/nee-opgaven het leesvaardigheidsaspect *Integreren en interpreteren* betreffen. Het is dus waarschijnlijk dat het dit aspect is dat de opgaven voor Nederlandse leerlingen relatief moeilijk maakt, en niet het vraagtype. In de volgende paragraaf beschrijven we in meer detail de opgaven die voor Nederlandse leerlingen het meest afwijken ten opzichte van het gemiddelde van de drie landen in ons onderzoek; dus opgaven die voor Nederlandse leerlingen relatief moeilijker dan wel makkelijker zijn dan voor leerlingen in onze buurlanden.

2.4 Afwijkende opgaven in detail bekijken

Negatief afwijkende opgaven

Zestien opgaven zijn voor Nederlandse leerlingen relatief moeilijk. Aangezien de afwijkingen zijn berekend ten opzichte van de gemiddelden van slechts drie landen is het mogelijk dat een afwijking voor Nederland eigenlijk gebaseerd is op een tegenovergestelde afwijking van één van de andere landen. Dat is Duitsland, aangezien leerlingen in Vlaanderen ongeveer hetzelfde presteren als die in Nederland. Dit is het geval voor vier opgaven; deze opgaven lijken voor Nederlandse leerlingen relatief moeilijk, maar wijken niet meer dan andere opgaven af van het OESO-gemiddelde. Echter, Duitse leerlingen doen het op deze opgaven uitzonderlijk goed. Als we deze opgaven buiten beschouwing laten, dan zijn er nog twaalf opgaven over waar Nederlandse leerlingen relatief slecht op scoren.

Ondanks dat de meeste opgaven niet vrijgegeven mogen worden, kunnen we in globale zin wel iets zeggen over de opgaven die voor Nederlandse leerlingen relatief moeilijk zijn. Zoals eerder opgemerkt, vallen deze relatief vaak onder het leesvaardigheidsaspect *Integreren en interpreteren*. Bij twee van de voor Nederlandse leerlingen relatief moeilijke opgaven, waaronder vraag 6 van de vrijgegeven opgave ‘Theater boven alles’ (zie Bijlage 1), is de interpretatiestap essentieel, omdat de leerling anders op het verkeerde antwoord uitkomt of een antwoord formuleert dat niet specifiek genoeg is. Wellicht is het juist het interpreteren waar Nederlandse leerlingen moeite mee hebben, meer dan het integreren. In een enkel geval kan de moeite die Nederlandse leerlingen met een opgave hebben aan de vertaling liggen; in één van de opgaven draait de vraag bijvoorbeeld om het contrast tussen de woorden ‘consumenten’ en ‘winkeliers’, woorden waarvan de betekenis wellicht niet voor alle 15-jarige leerlingen duidelijk is. Tenslotte lijkt het erop dat Nederlandse leerlingen moeite hebben met het geven van lange antwoorden

op open vragen die om specifieke bewoordingen vragen. Uit het aanvullend PISA-onderzoek naar natuurwetenschappelijke vakken (Kordes et al. 2010) blijkt dat als er een specifiek antwoord wordt gevraagd, Nederlandse leerlingen het relatief minder goed doen. Hun antwoorden zijn dan vaak te globaal. Daarnaast blijkt dat het voor enkele leesvaardigheidsopgaven waar Nederlandse leerlingen relatief veel moeite mee hebben nodig is om de hele tekst te lezen, omdat het antwoord vraagt naar de hoofdgedachte van de gehele tekst. Dit lijkt het in Hoofdstuk 1 geformuleerde idee te bevestigen dat Nederlandse leerlingen niet gewend zijn aan opgaven die vragen om het grondig lezen van de gehele tekst.

Van de voor Nederlandse leerlingen relatief moeilijke opgaven is er slechts één vrijgegeven. Dit is vraag 6 van het vraagstuk 'Theater boven alles'. Deze opgave representeert het leesvaardigheidsaspect *Integreren en interpreteren* en is een lang-antwoordvraag die is gebaseerd op een doorlopende tekst. In Bijlage 1 staat de opgave inclusief inleiding en antwoordmodel weergegeven. De afwijking van het gemiddelde van de drie landen verschilt -1,5 SD met de gemiddelde afwijking en -1,4 SD met de gemiddelde afwijking voor alle OESO-landen. Leerlingen uit Duitsland vonden dit juist een relatief makkelijke opgave (+1,3 SD).

Positief afwijkende opgaven

Voor twaalf opgaven wijkt Nederland positief af van het gemiddelde over de drie landen; bij het grootste deel van deze opgaven is het echter feitelijk Duitsland dat negatief afwijkt. Voor vier van deze opgaven geldt dat Nederlandse leerlingen ook ten opzichte van het OESO-gemiddelde relatief goed presteren. Van deze vier opgaven vragen er drie om het leesvaardigheidsaspect *Integreren en interpreteren* en drie opgaven zijn lang-antwoordvragen. Voor twee van deze opgaven geldt dat een globaal antwoord volstaat. Uit het aanvullend PISA-onderzoek naar de natuurwetenschappelijke vakken (Kordes et al. 2010) is al gebleken dat Nederlandse leerlingen minder moeite hebben met opgaven die om een globaal antwoord vragen. Eén van de voor Nederlandse leerlingen relatief makkelijke opgaven bestaat uit het aflezen van gegevens uit een tabel. Nederlandse leerlingen worden in de onderbouw – maar ook al op de basisschool – vaak geconfronteerd met het aflezen van informatie uit grafieken en tabellen (zie ook: Kordes et al. 2010), hoewel dit binnen het Nederlandse onderwijs meestal niet als onderdeel van leesvaardigheid wordt gezien maar van studieveerdigheden.

Van de voor Nederlandse leerlingen relatief makkelijke opgaven zijn er twee vrijgegeven. Dit zijn vraag 2 van het vraagstuk 'Veiligheid van mobiele telefoons' en vraag 4 van het vraagstuk 'Theater boven alles'. In Bijlagen 1 en 2 staan deze opgaven inclusief inleiding en antwoordmodel weergegeven.

Vraag 2 van 'Veiligheid van mobiele telefoons' werd relatief makkelijk gevonden in ons land. Deze opgave representeert het leesvaardigheidsaspect *Integreren en interpreteren* en is een meerkeuzevraag die is gebaseerd op een niet-doorlopende tekst. De afwijking van het gemiddelde van de drie landen scheelde +1,8 SD met de gemiddelde afwijking en +0,6 SD met de gemiddelde afwijking voor alle OESO-landen.

Vraag 4 van 'Theater boven alles' werd ook relatief makkelijk gevonden in ons land. Deze opgave representeert het leesvaardigheidsaspect *Integreren en interpreteren* en is een meerkeuzevraag die is gebaseerd op een doorlopende tekst. De afwijking van het gemiddelde van de drie landen scheelde +1,1 SD ten opzichte van de gemiddelde afwijking van het gemiddelde voor de drie landen en +1,3 SD met de gemiddelde afwijking van de OESO-landen. Opvallend is dat een andere vraag binnen ditzelfde cluster (vraag 6) juist relatief moeilijk is voor Nederlandse leerlingen. Het is onduidelijk waarom Nederlandse leerlingen vraag 4 van 'Theater boven alles' relatief makkelijk vinden, omdat het vraagt om het leesvaardigheidsaspect *Integreren en*

interpreteren, iets waar Nederlandse leerlingen over het algemeen juist moeite mee lijken te hebben.

2.5 Conclusies en discussie

Nederlandse leerlingen zijn relatief het minst goed in het leesvaardigheidsaspect *Integreren en interpreteren*. Vraagtypen in de lesmethodes Nederlands zijn veelal gebaseerd op strategisch lezen en kunnen door scannend te lezen beantwoord worden. Voor het leesvaardigheidsaspect *Integreren en interpreteren* is er meer nodig dan dat.

Lang-antwoordvragen zijn relatief wat vaker makkelijk voor Nederlandse leerlingen, zeker als een globaal antwoord volstaat. Dit bevestigt de bevinding uit het aanvullend PISA-onderzoek naar natuurwetenschappelijke vakken dat Nederlandse leerlingen vaak globale antwoorden geven op lang-antwoordvragen.

Zoals ook uit het aanvullend onderzoek naar natuurwetenschappelijke geletterdheid blijkt, lijkt het erop dat Nederlandse leerlingen goed zijn in het halen van informatie uit tabellen en grafieken. Dit is waarschijnlijk de reden waarom clusters van opgaven die zijn gebaseerd op niet-doorlopende teksten een lager percentage relatief moeilijke opgaven voor Nederlandse leerlingen bevatten dan clusters van opgaven die zijn gebaseerd op doorlopende teksten.

3 Laaggeletterden en overige leerlingen vergeleken

3 Laaggeletterden en overige leerlingen vergeleken

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we nader in op de leesprestaties van laaggeletterde leerlingen ten opzichte van overige leerlingen. We onderzoeken voor welke vaardigheden, soorten teksten en vraagtypes opvallende verschillen tussen de twee groepen leerlingen optreden en we proberen deze verschillen te verklaren. Daarnaast zijn leesmotivatie en leesgedrag vergeleken voor de beide groepen.

In Nederland heeft 14 procent van de 15-jarige leerlingen een leesvaardigheidsniveau onder niveau 2; niveau 2 wordt gezien als een basisniveau van bekwaamheid. Leerlingen die dit niveau niet halen zouden problemen kunnen ondervinden bij een effectieve en productieve deelname aan de maatschappij. De Nederlandse overheid streeft ernaar dit percentage te reduceren. De in dit rapport beschreven analyses zijn gedaan om te onderzoeken wat goede manieren zouden kunnen zijn om het percentage laaggeletterden terug te brengen.

Inherent aan de definitie van laaggeletterdheid (een score onder leesvaardigheidsniveau 2), presteren laaggeletterde leerlingen in de PISA-studie op alle fronten minder goed dan niet-laaggeletterde leerlingen. Voor sommige opgaven zijn de verschillen echter opvallend groot, terwijl voor andere opgaven de verschillen juist relatief klein zijn. Daarom werd allereerst per opgave de moeilijkheidsgraad (gebaseerd op het percentage goede antwoorden) voor Nederlandse leerlingen afgetrokken van de moeilijkheidsgraad voor laaggeletterden in Nederland. Deze afwijkingen per opgave werden vervolgens gestandaardiseerd in z-scores. De z-scores of standaardscores geven aan hoeveel standaarddeviaties (SD) een opgave boven of onder de gemiddelde afwijking zit. Hierdoor is het mogelijk aan te geven welke opgaven relatief moeilijk of gemakkelijk zijn voor laaggeletterde leerlingen in verhouding tot alle leerlingen in Nederland.

3.2 Verschillen tussen de resultaten van laaggeletterde en overige leerlingen

In onze analyse vonden we 17 opgaven waarop laaggeletterde leerlingen veel slechter presteren dan op grond van hun totaalscore verwacht mag worden en 15 opgaven waarop laaggeletterde leerlingen relatief beter scoren dan verwacht. Deze laatste opgaven bieden niet veel informatie, omdat dit over het algemeen de opgaven zijn waar alle Nederlandse leerlingen moeite mee hebben, waardoor de verschillen met laaggeletterden klein zijn.

We leggen daarom in dit hoofdstuk de nadruk op de 17 opgaven waarop laaggeletterde leerlingen relatief lager scoren dan op grond van hun totaalscore voor leesvaardigheid verwacht mag worden. Van deze opgaven hebben er maar liefst twaalf een open karakter. Voor het beantwoorden van open vragen dienen leerlingen niet alleen leesvaardig, maar ook in zekere mate schrijfvaardig te zijn. Zes van de 17 relatief moeilijke opgaven voor laaggeletterden zijn gebaseerd op niet-doorlopende teksten. Dit aantal is relatief hoog, maar niet uitzonderlijk vergeleken met het aantal opgaven in totaal dat gebaseerd is op niet-doorlopende teksten.

Waarom het wel het noemen waard is, is omdat het lezen van niet-doorlopende teksten (opsommingen, tabellen, grafieken, etc.) belangrijk is voor het functioneren in de maatschappij.

Van de voor laaggeletterde leerlingen in Nederland relatief moeilijke opgaven is er slechts één vrijgegeven voor publicatie; dat is vraag zes van het vraagstuk 'Veiligheid van mobiele telefoons'. Dit is een open vraag die het leesvaardigheidsaspect *Reflecteren en evalueren* representeert. De opgave is gebaseerd op een niet-doorlopende tekst. In Bijlage 2 staat de opgave inclusief inleiding en antwoordmodel weergegeven. Deze opgave wordt door laaggeletterde leerlingen relatief veel moeilijker gevonden dan gemiddeld; het scheelde -1,1 SD met het gemiddelde verschil tussen de scores van laaggeletterde en alle leerlingen. Er wordt van de leerlingen meer gevraagd dan begrip van de gelezen tekst: er wordt gevraagd om mogelijk eerder opgedane kennis te gebruiken bij het reflecteren op informatie in de tekst. Laaggeletterde leerlingen zouden, omdat ze over het algemeen minder lezen dan andere leerlingen, minder kennis opgedaan kunnen hebben over factoren in de moderne levensstijl die vermoeidheid, hoofdpijn en concentratieverlies kunnen veroorzaken. Zoals in het antwoordmodel voor deze opgave te zien is (zie Bijlage 2) wordt een antwoord dat slechts een herhaling is van de tekst niet goed gerekend.

3.3 Verschillen in leesmotivatie en leesgedrag tussen laaggeletterde en overige leerlingen

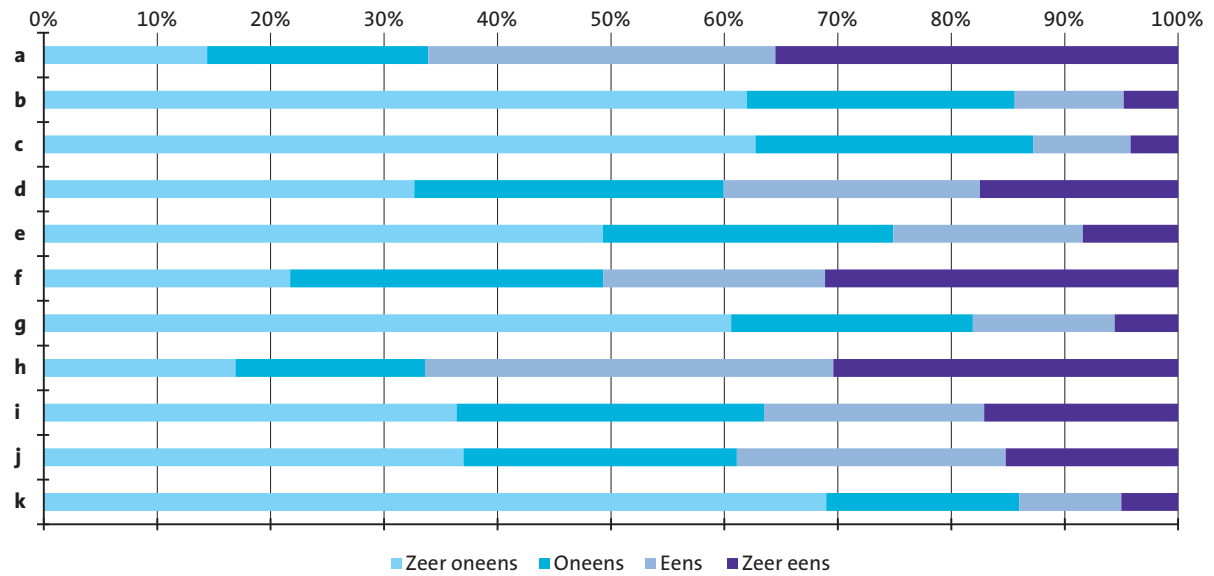
Leesmotivatie

Met behulp van elf stellingen is de leesmotivatie van leerlingen in kaart gebracht. Het is niet verbazingwekkend dat de leesmotivatie van laaggeletterde leerlingen in Nederland over het algemeen lager is dan die van overige leerlingen. Om uit te zoeken voor welke stellingen de mening van laaggeletterde leerlingen het meest afwijkt van die van overige leerlingen, hebben we de elf stellingen apart geanalyseerd (zie Tabel 3.1 en Figuren 3.1 en 3.2).

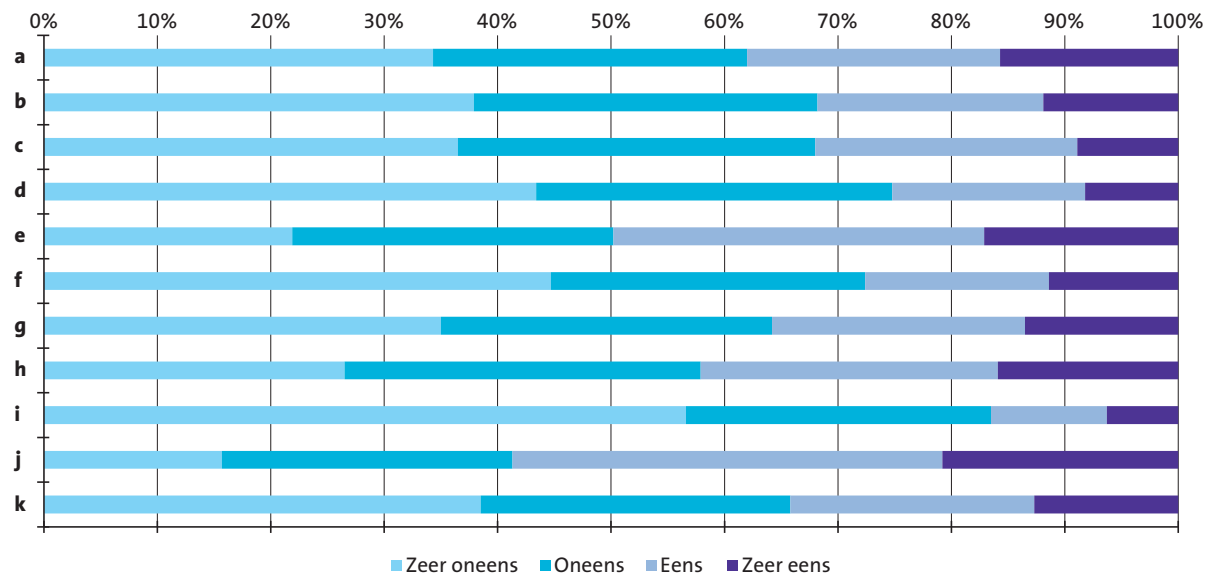
Tabel 3.1 De elf stellingen van de schaal voor leesmotivatie

In hoeverre ben je het eens of oneens met de onderstaande beweringen over lezen?

a Ik lees alleen als het moet	g Ik vind het leuk om naar een boekwinkel of bibliotheek te gaan
b Lezen is een van mijn favoriete hobby's	h Ik lees alleen om de informatie op te zoeken
c Ik vind het leuk met anderen over boeken te praten	i Ik kan niet meer dan een paar minuten achter elkaar stilzitten om te lezen
d Ik vind het moeilijk een boek uit te lezen	j Ik vind het leuk om mijn mening te geven over boeken die ik gelezen heb
e Ik ben blij als ik een boek cadeau krijg	k Ik vind het leuk om boeken uit te wisselen met mijn vrienden
f Lezen vind ik tijdverspilling	



Figuur 3.1 Reacties van laaggeletterde leerlingen op de elf stellingen met betrekking tot leesmotivatie



Figuur 3.2 Reacties van overige leerlingen op de elf stellingen met betrekking tot leesmotivatie

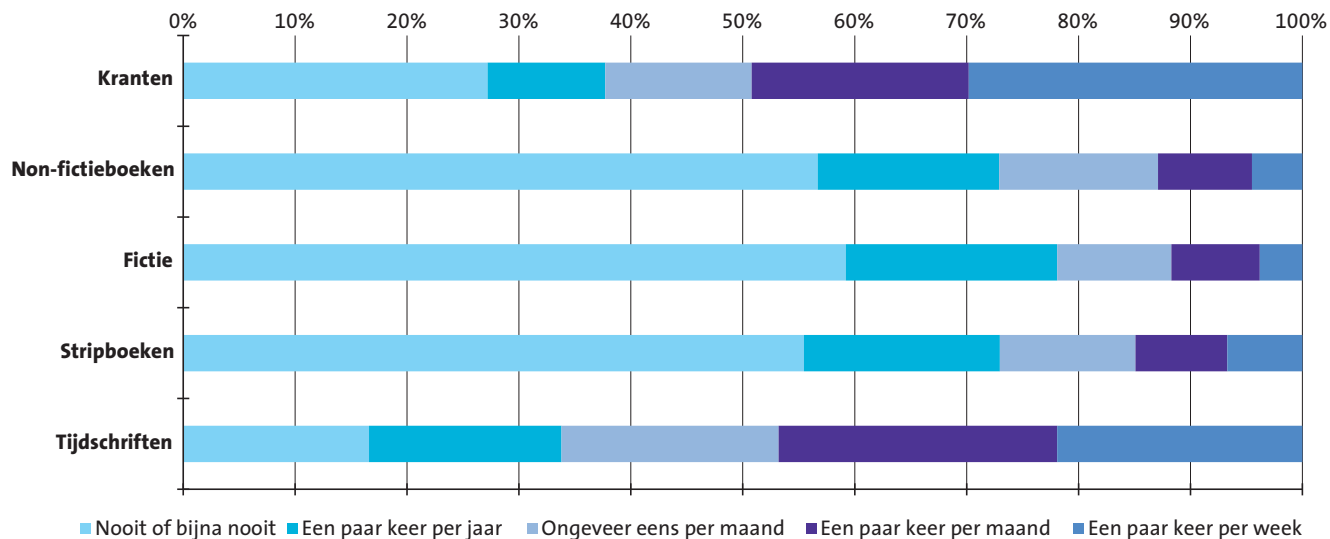
Laaggeletterde leerlingen zijn het meer dan andere leerlingen eens met de stellingen “Ik lees alleen als het moet” en “Lezen vind ik tijdverspilling”. De verschillen zijn minder uitgesproken voor de stelling “Ik lees alleen om de informatie op te zoeken die ik nodig heb”, maar wel in dezelfde richting. Deze stelling zou lastig te interpreteren kunnen zijn voor laaggeletterde leerlingen, omdat het woord ‘alleen’ cruciaal is (het impliceert dat je niet leest voor andere doeleinden) maar snel over het hoofd gezien wordt.

Laaggeletterde leerlingen zijn het vaker dan andere leerlingen oneens met de stellingen “Ik ben blij als ik een boek cadeau krijg” en “Ik vind het leuk om mijn mening te geven over boeken die ik gelezen heb”. Met de eerste stelling is zelfs bijna de helft van de laaggeletterde leerlingen het zeer oneens.

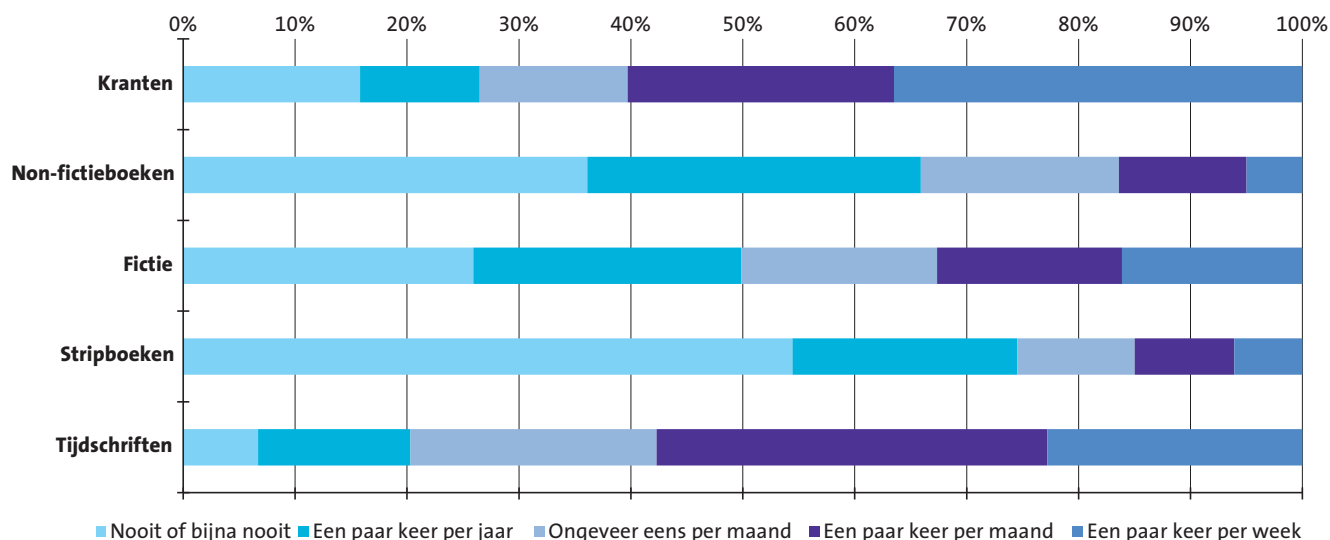
De meest gekozen optie, zowel door laaggeletterde als overige leerlingen, voor de stellingen “Ik vind het moeilijk een boek uit te lezen” en “Ik kan niet meer dan een paar minuten achter elkaar stilzitten om te lezen” is ‘Zeer oneens’. Niet-laaggeletterde leerlingen zijn het met deze twee stellingen echter nog minder eens dan laaggeletterde leerlingen. Ook voor vier andere stellingen geldt dat de meest gekozen optie ‘Zeer oneens’ is: “Lezen is een van mijn favoriete hobby’s”, “Ik vind het leuk met anderen over boeken te praten”, “Ik vind het leuk om naar een boekwinkel of bibliotheek te gaan” en “Ik vind het leuk om boeken uit te wisselen met mijn vrienden”. Het verschil is echter dat laaggeletterde leerlingen het met deze laatste vier stellingen juist minder eens zijn dan de overige leerlingen. Dit suggereert dat leerlingen – ook laaggeletterde leerlingen – er over het algemeen wel vertrouwen in hebben dat ze een boek waar ze aan begonnen zijn ook uit kunnen lezen en dat ze meer dan een paar minuten achter elkaar kunnen stilzitten om te lezen. Laaggeletterde leerlingen beperken zich echter meestal tot het lezen van verplichte kost en het opzoeken van noodzakelijke informatie.

Leesgedrag

Van verschillende leesmaterialen is gevraagd hoe vaak leerlingen deze lezen *omdat ze het willen* (zie Figuren 3.3 en 3.4). Bijna de helft van de laaggeletterde leerlingen zegt een paar keer per maand of vaker een tijdschrift of krant te lezen; van de overige leerlingen is dit niet heel veel meer; bijna 60 procent. Stripboeken worden door ruim de helft van beide groepen leerlingen nooit of vrijwel nooit gelezen: ruim een kwart van beide groepen leest stripboeken maandelijks of vaker. Non-fictieboeken zegt maar een kwart van de laaggeletterde leerlingen en een derde van de overige leerlingen maandelijks of vaker te lezen, maar het is goed mogelijk dat leerlingen niet goed weten wat non-fictieboeken zijn. Fictie (romans, vertellingen, verhalen) wordt door 60 procent van de laaggeletterde leerlingen nooit of bijna nooit gelezen, terwijl van de overige leerlingen slechts een kwart zegt (bijna) nooit fictie te lezen. De helft van de niet-laaggeletterde leerlingen zegt maandelijks of vaker fictie te lezen.



Figuur 3.3 Leesgedrag van laaggeletterde leerlingen



Figuur 3.4 Leesgedrag van niet-laaggeletterde leerlingen

Van online leesactiviteiten is ook gevraagd hoe vaak leerlingen zich daarmee bezighouden. Leerlingen hadden daarbij de gelegenheid aan te geven dat ze niet wisten wat de betreffende activiteit is. Laaggeletterde leerlingen hebben deze optie vaker gekozen dan overige leerlingen, vooral voor de activiteiten “Een online woordenboek of encyclopedie gebruiken (bijvoorbeeld Wikipedia®)”, “Deelnemen aan online groepsdiscussies en forums” en “Online praktische informatie opzoeken (bijvoorbeeld dienstregelingen, evenementen, tips, recepten)”. Respectievelijk 11, 18 en 10 procent van de laaggeletterde leerlingen zegt niet te weten wat deze activiteiten zijn.

Van de laaggeletterde leerlingen die weten wat een online woordenboek of encyclopedie is, zegt 43 procent deze naslagwerken nooit of bijna nooit te gebruiken, tegenover 18 procent van de overige leerlingen. Driekwart van de niet-laaggeletterde leerlingen zegt een paar keer per maand of een paar keer per week een online woordenboek of encyclopedie te gebruiken. Voor

wat betreft het lezen van e-mails, online chatten en online nieuws lezen, wijken laaggeletterde en overige leerlingen niet noemenswaardig van elkaar af. Ook het online informatie zoeken om iets te weten te komen over een bepaald onderwerp en online praktische informatie opzoeken, laten geen grote verschillen zien tussen laaggeletterde en overige leerlingen. Respectievelijk 65 en 70 procent van de laaggeletterde en overige leerlingen die weten wat online groepsdiscussies of forums zijn, zegt hier nooit of bijna nooit aan deel te nemen.

3.4 Conclusies en discussie

Laaggeletterde leerlingen lezen over het algemeen minder dan andere leerlingen en hebben daarom een achterstand wanneer in een toets gevraagd wordt om eerder opgedane kennis te gebruiken bij het reflecteren op informatie uit een tekst. Ze herhalen bij het beantwoorden van de vraag wellicht passages uit de gelezen tekst en dit wordt in deze gevallen niet goed gerekend.

Laaggeletterde leerlingen beperken zich meestal tot het lezen van verplichte kost en het opzoeken van noodzakelijke informatie. Dit blijkt ook uit het leesmateriaal dat ze zeggen regelmatig te lezen. Bijna de helft van de leerlingen zegt een paar keer per maand of vaker een tijdschrift of krant te lezen. Non-fictieboeken zegt maar een kwart van de laaggeletterde leerlingen maandelijks of vaker te lezen, maar het is goed mogelijk dat ze niet weten wat non-fictieboeken zijn. Fictie wordt door 60 procent van de laaggeletterde leerlingen nooit of bijna nooit gelezen. Daarnaast zullen laaggeletterde leerlingen niet snel een bibliotheek of boekhandel bezoeken en kun je ze ook moeilijk blij maken met een boek als cadeau. (Informatieve) boeken en ander leesmateriaal in de leef- en leeromgeving van deze leerlingen voorhanden hebben waarin ze noodzakelijke informatie kunnen opzoeken lijkt daarom een voorwaarde te zijn om hen aan het lezen te krijgen, wat niet garandeert dat een boek- en tijdschriftrijke omgeving volstaat om laaggeletterden meer te laten lezen.

Respectievelijk 11, 18 en 10 procent van de laaggeletterde leerlingen zegt niet te weten wat een online woordenboek of encyclopedie is, wat online groepsdiscussies en forums zijn, of wat online praktische informatie opzoeken inhoudt. 43 Procent van de laaggeletterde leerlingen die wel weten wat een online woordenboek of encyclopedie is, zegt dit nooit of bijna nooit te gebruiken, tegenover 18 procent van de overige leerlingen. Aangezien veel voor hen relevante informatie online te vinden is, zou er een manier gevonden moeten worden waardoor ook laaggeletterden vaker gebruik gaan maken van online woordenboeken en encyclopedieën.

4 Leesvaardigheid, leesmotivatie en leesgedrag van Nederlandse leerlingen

4 Leesvaardigheid, leesmotivatie en leesgedrag van Nederlandse leerlingen

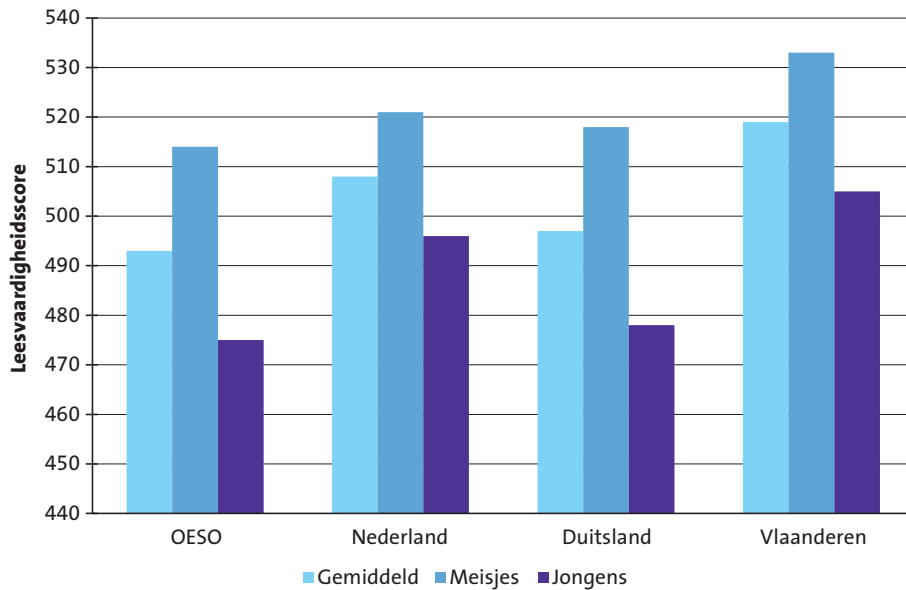
4.1 Inleiding

Op basis van de eerste analyses van de data van PISA 2009 weten we al dat meisjes gemiddeld hoger scoren op leesvaardigheid dan jongens, dat Nederlandse leerlingen gemiddeld hoger scoren op leesvaardigheid dan leerlingen uit Duitsland en ongeveer even hoog als leerlingen uit Vlaanderen en dat er een positieve correlatie is tussen leesgedrag, leesmotivatie en leesvaardigheid (OECD, 2010b; Gille et al. 2010). Echter, de verschillen in leesvaardigheid tussen jongens en meisjes en de correlatie tussen leesgedrag, leesmotivatie en leesvaardigheid zijn niet gelijk voor de verschillende landen. In dit hoofdstuk worden de verschillen tussen de drie landen en die tussen de prestaties van jongens en meisjes nader besproken.

4.2 Leesvaardigheid en leesgedrag

Leesvaardigheid

In Duitsland is het verschil in leesvaardigheid tussen jongens en meisjes groter (40 punten op de schaal) dan in Vlaanderen en Nederland (respectievelijk 28 en 25 punten). Het verschil voor Duitsland is vergelijkbaar met het gemiddelde verschil van de OESO-landen (39 punten). Het verschil voor de OESO-landen en Duitsland aan de ene kant en Nederland en Vlaanderen aan de andere kant wordt voornamelijk veroorzaakt door een hogere gemiddelde score voor leesvaardigheid van de jongens in de laatste twee landen. Dit geldt met name voor Nederland, waar het verschil met het OESO-gemiddelde voor jongens drie keer zo groot is als dat voor meisjes. Oftewel, Nederlandse jongens scoren absoluut gezien wel lager dan Nederlandse meisjes, maar relatief gezien (vgl. met de OESO-gemiddelden) doen ze het goed (zie Figuur 4.1).

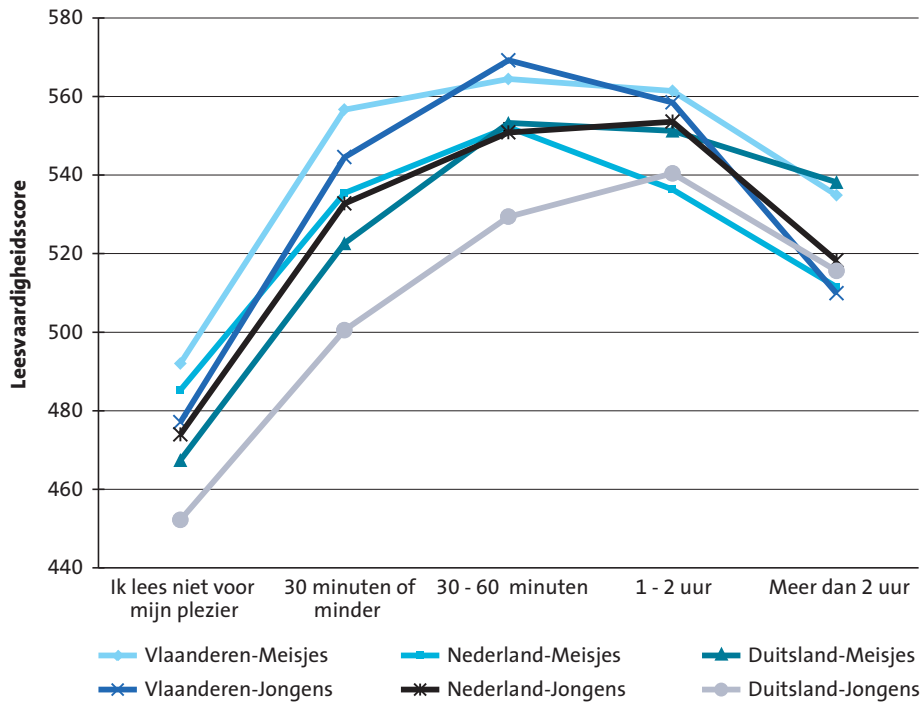


Figuur 4.1 Gemiddelde scores voor leesvaardigheid naar sekse

Leesgedrag in relatie tot leesvaardigheid

Leerlingen die meededen aan het PISA-onderzoek is gevraagd aan te geven hoeveel minuten zij per dag voor hun plezier lezen. Figuur 4.2 laat zien wat de gemiddelde leesvaardigheidsscores zijn voor groepen leerlingen die over het lezen voor hun plezier zeggen dat ze dat per dag (a) niet doen, (b) 30 minuten of minder doen, (c) 30 tot 60 minuten doen, (d) 1 tot 2 uur doen of (e) meer dan 2 uur doen.

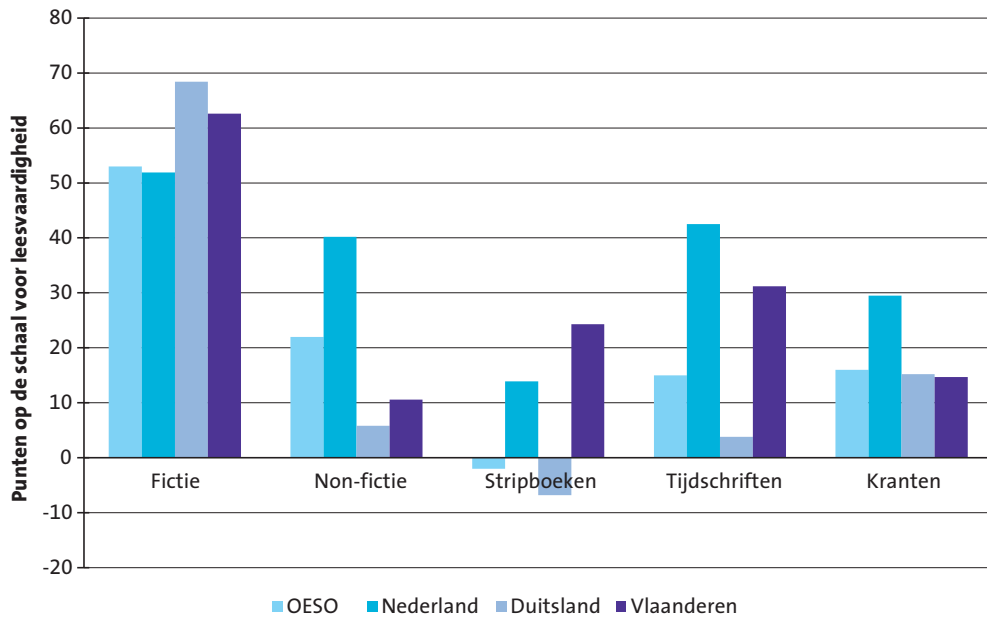
Het verschil tussen de gemiddelde scores voor leerlingen die zeggen *Niet* en *Meer dan 30 minuten maar minder dan 60 minuten* te lezen is voor alle landen en voor jongens en meisjes zeer groot. Het verschil tussen *Meer dan 30 minuten maar minder dan 60 minuten* en *1 tot 2 uur* is in sommige gevallen positief (de gemiddelde leesvaardigheidsscore voor 1 tot 2 uur lezen per dag is lager) en in sommige gevallen negatief (de gemiddelde leesvaardigheidsscore voor 1 tot 2 uur lezen per dag is hoger). Voor alle drie de landen en voor jongens en meisjes is de gemiddelde score voor *1 tot 2 uur lezen per dag* hoger dan voor *Meer dan twee uur lezen per dag*; voor Vlaamse jongens is het verschil het grootst. Het is mogelijk dat leerlingen die zeggen meer dan twee uur per dag voor hun plezier te lezen om verschillende redenen (bijvoorbeeld dyslexie) langzaam lezen, maar het kan ook dat ze hun leestijd niet goed inschatten of dat ze de vraag niet naar waarheid hebben beantwoord. Aangezien echter de gemiddelde leesvaardigheidsscore van deze categorie voor alle drie de landen en beide seksen lager is dan de score van de categorieën leerlingen die zeggen minder lang te lezen per dag, lijkt het erop dat voor de gemiddelde leerling de optimale leestijd ongeveer een uur per dag is.



Figuur 4.2 De relatie tussen leestijd en leesvaardigheid per land en geslacht

Naast de hoeveelheid tijd die leerlingen zeggen in het algemeen te besteden aan lezen voor hun plezier is leesgedrag ook gemeten door leerlingen te vragen hoe frequent ze bepaalde leesmaterialen (fictie, non-fictie, stripboeken, tijdschriften en kranten) in hun vrijetijd lezen. Een interessante bevinding is dat Nederlandse leerlingen over het algemeen één type leesmateriaal lezen (-0.32 op een diversiteitschaal; het OESO-gemiddelde is 0.0). Leerlingen die hoog scoren op de diversiteitschaal lezen meerdere van de vijf genoemde leesmaterialen regelmatig.

Figuur 4.3 laat zien hoeveel het lezen van de verschillende leesmaterialen los van elkaar bijdragen aan punten op de schaal voor leesvaardigheid. De frequentie waarin leerlingen fictie lezen heeft de hoogste correlatie met leesvaardigheid; dit geldt voor zowel Nederland als voor Vlaanderen en Duitsland. De relatie van het lezen van non-fictie en tijdschriften met leesvaardigheid is hoger voor Nederland dan voor Vlaanderen en Duitsland. Het lezen van kranten heeft een vergelijkbaar effect voor alle drie de landen. Het lezen van non-fictie en stripboeken heeft geen additioneel effect op leesvaardigheid bovenop het lezen van fictie. Als we echter apart kijken naar de individuele correlatie tussen het lezen van stripboeken en leesvaardigheid, dan blijkt deze positief te zijn voor Vlaanderen en Nederland en negatief voor Duitsland.



Figuur 4.3 De relatie tussen het lezen van verschillende leesmaterialen en leesvaardigheid

4.3 Leesvaardigheid en leesmotivatie

Leerlingen in Nederland en Vlaanderen hebben een zeer lage leesmotivatie (OECD, 2010b). Leesmotivatie is gemeten door leerlingen te laten reageren op 11 stellingen, zoals “Lezen is een van mijn favoriete hobby’s”. Deze gemiddeld lage leesmotivatie betekent echter niet dat de variatie in leesmotivatie een kleiner deel van de verschillen in leesvaardigheid tussen leerlingen verklaart (zie Tabel 4.1). Er zijn ook voor Nederlandse leerlingen kennelijk voldoende verschillen in leesmotivatie om 17 procent van de verschillen in leesvaardigheid te verklaren.

Tabel 4.1 Leesmotivatie en percentage verklaarde verschillen in leesvaardigheid

Land	Leesmotivatie	% van de verschillen verklaard
OESO-gemiddelde	+0,06	18 %
Nederland	-0,32	17 %
Duitsland	+0,07	21 %
Vlaanderen	-0,34	19 %

4.4 Het verband tussen leesgedrag, leesmotivatie en leesvaardigheid

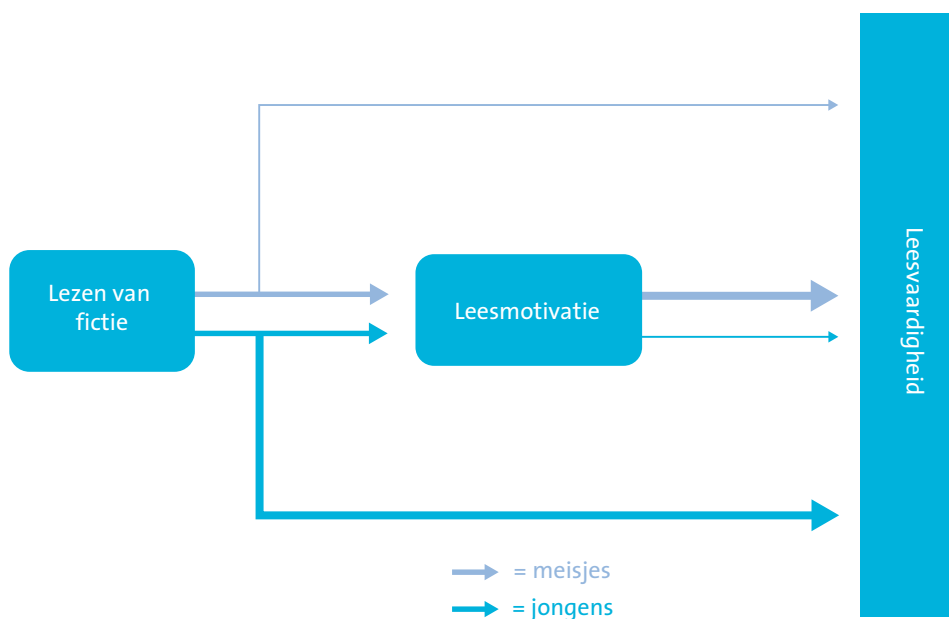
We hebben nader onderzocht welke aspecten van leerlingen de verschillen in leesvaardigheid tussen jongens en meisjes kunnen verklaren. De variabelen die in de analyses zijn meegenomen zijn: (a) Persoonskenmerken (sociaaleconomische status, immigrantenstatus) (b) de leesmotivatie en (c) het leesgedrag van leerlingen (wat in deze analyses is beperkt tot drie variabelen: Lezen van fictie, tijdschriften en kranten). De drie variabelen met betrekking tot leesmaterialen zijn gehercodeerd in de scores ‘1’ (respondenten lezen het betreffende leesmateriaal) en ‘0’ (respondenten lezen het betreffende leesmateriaal niet). Dit is gedaan vanwege het in Figuur 4.2 getoonde niet-lineaire effect van leestijd op leesvaardigheid.

Voor deze analyses hebben we gebruik gemaakt van EffectLite (Steyer & Partchev, 2008). De in de analyses meegenomen aspecten blijken het grootste deel van de sekseverschillen in leesvaardigheid te verklaren, vooral voor de vaardigheid *Integreren en interpreteren*.

Zoals eerder opgemerkt is het lezen van fictie positief gecorreleerd met leesvaardigheid; uit de hierboven beschreven analyses blijkt dat dit nog meer het geval is voor jongens dan voor meisjes. Het lezen van tijdschriften is ook veel sterker gecorreleerd met leesvaardigheid voor jongens dan voor meisjes. De correlatie van het lezen van kranten met leesvaardigheid is echter maar half zo sterk voor jongens dan voor meisjes. Tenslotte blijkt leesmotivatie iets sterker positief gecorreleerd te zijn met leesvaardigheid voor meisjes dan voor jongens.

Van de verschillende soorten leesmaterialen is het lezen van fictie het sterkst gecorreleerd met leesmotivatie. Leesmotivatie zelf is ook sterk positief gecorreleerd met leesvaardigheid. Het zou daarom kunnen zijn dat het lezen van fictie slechts 'via' leesmotivatie gerelateerd is aan leesvaardigheid. Uit de analyses blijkt het lezen van fictie echter – naast het verband dat via leesmotivatie loopt – een additioneel rechtstreeks verband met leesvaardigheid te hebben.

Het lezen van fictie is voor jongens sterker gecorreleerd met leesvaardigheid dan voor meisjes, terwijl leesmotivatie voor meisjes sterker gecorreleerd is met leesvaardigheid dan voor jongens. Dit lijkt te betekenen dat het verband van het lezen van fictie met leesvaardigheid voor meisjes meer loopt 'via' leesmotivatie en voor jongens een meer rechtstreeks verband heeft met leesvaardigheid (zie Figuur 4.4).



Figuur 4.4 De relatie tussen lezen van fictie, leesmotivatie en leesvaardigheid per geslacht

4.5 Sekseverschillen in leesmotivatie

De hierboven beschreven verschillen tussen de seksen in leesmotivatie zijn wellicht te verklaren doordat leesmotivatie voor meisjes en jongens verschillend gerepresenteerd dient te worden; aparte analyses voor meisjes en jongens zouden wellicht een andere schaal voor leesmotivatie opleveren. Om te bepalen of dit het geval is hebben we de elf stellingen die ten grondslag liggen aan de score voor leesmotivatie onderzocht op 'Differential Item Functioning' (DIF).

Naar gelang leerlingen het meer eens zijn met stellingen die een positief beeld van leesmotivatie schetsen en meer oneens zijn met stellingen die een negatief beeld schetsen van leesmotivatie, resulteert dat in een hogere score voor leesmotivatie. We verwachten dat deze relaties tussen antwoorden op stellingen en scoring van leesmotivatie hetzelfde is voor iedereen. Op het moment dat er verschillen zijn tussen meisjes en jongens met dezelfde totaalscore voor leesmotivatie en de antwoorden op een bepaalde stelling is er sprake van DIF.

Jongens zijn het - sterker dan meisjes met dezelfde score voor leesmotivatie - oneens met de stellingen “Ik vind het moeilijk een boek uit te lezen” en “Ik kan niet meer dan een paar minuten achter elkaar stilzitten om te lezen”. Dit betekent dat als voor jongens apart een schaal voor leesmotivatie was berekend, de reacties op deze twee stellingen daar een grotere bijdrage aan zouden hebben geleverd, zodanig dat grotere instemming met deze negatief geformuleerde stellingen een lagere score op de leesmotivatieschaal oplevert. Daar staat tegenover dat meisjes het - veel sterker dan jongens met dezelfde score voor leesmotivatie - eens zijn met de stelling “Ik vind het leuk om boeken uit te wisselen met mijn vrienden”. Dit betekent dat als voor meisjes apart een schaal voor leesmotivatie was berekend de reacties op deze stelling daar een nog grotere bijdrage aan zouden hebben geleverd dan nu al het geval is. Het is mogelijk dat jongens – ongeacht hun leesmotivatie – het niet zo nodig vinden boeken uit te wisselen met hun vrienden; ze houden hun mening over boeken wellicht meer voor zichzelf dan meisjes. Hierdoor zullen juist bovenaan de schaal voor leesmotivatie de verschillen tussen jongens en meisjes voor deze stelling het grootst zijn.

4.6 Conclusies en discussie

De score van Nederlandse leerlingen op de diversiteitsschaal is laag; Nederlandse leerlingen lezen over het algemeen één type leesmateriaal. Hierbij dient echter te worden bedacht dat de diversiteitsschaal is gebaseerd op traditioneel leesmateriaal en het lezen van bijvoorbeeld tweets of nieuwsberichten op sociale media hierin niet zijn meegenomen.

De aspecten die we hebben opgenomen in de analyses verklaren het grootste deel van de sekseverschillen in leesvaardigheid, met name voor *Integreren en Interpreteren*, het leesvaardigheidsaspect waar Nederlandse leerlingen het minst goed in zijn.

Het lezen van tijdschriften is veel sterker gecorreleerd met leesvaardigheid voor jongens dan voor meisjes. De correlatie van het lezen van kranten met leesvaardigheid is half zo sterk voor jongens dan voor meisjes.

Van de verschillende soorten leesmaterialen is het lezen van fictie het sterkst gecorreleerd met leesmotivatie. Het heeft bovenop dit verband via leesmotivatie echter ook nog een additioneel rechtstreeks verband met leesvaardigheid. Het lijkt erop dat het lezen van fictie voor meisjes meer loopt ‘via’ leesmotivatie en voor jongens een meer rechtstreeks verband heeft met leesvaardigheid.

Daarnaast lijkt het erop dat de schaal voor leesmotivatie niet hetzelfde uitpakt voor jongens en voor meisjes; als een aparte schaal zou worden berekend voor de twee seksen dan zouden de twee stellingen “Ik vind het moeilijk een boek uit te lezen” en “Ik kan niet meer dan een paar minuten achter elkaar stilzitten om te lezen” meer invloed op de score voor leesmotivatie hebben voor jongens en de stelling “Ik vind het leuk om boeken uit te wisselen met mijn vrienden” meer invloed hebben op de score voor leesmotivatie voor meisjes.

5 Conclusies en aanbevelingen

5 Conclusies en aanbevelingen

Op basis van de in voorgaande hoofdstukken beschreven bevindingen kunnen we de volgende conclusies trekken en aanbevelingen formuleren:

- Het leren hanteren van verschillende leesstrategieën en het herkennen van structuurkenmerken in teksten speelt een grote rol in het huidige curriculum voor Nederlands. In de PISA-opgaven ligt echter meer nadruk op het inhoudelijk begrip van de gehele tekst en de verwoording daarvan middels het beantwoorden van (open) vragen die – meer dan Nederlandse leerlingen gewend zijn – gericht zijn op interpretatie. Nederlandse leerlingen zijn onder andere hierdoor relatief iets minder goed in het leesvaardigheidsaspect *Integreren en interpreteren*.
 - Uit de resultaten van toekomstige PISA-cycli zal moeten blijken of de in 2010 ingevoerde referentieniveaus - waarin voor het lezen van zakelijke teksten specifiek aandacht besteed wordt aan het weergeven van de hoofdgedachte van een tekst, het leggen van relaties tussen tekstuele informatie en algemene kennis en er daarnaast aandacht is voor het lezen van fictionele teksten - effect heeft op de leesprestaties van Nederlandse leerlingen, met name voor het leesvaardigheidsaspect *Integreren en interpreteren*.
- Nederlandse 15-jarige leerlingen scoren in vergelijking met andere landen zeer laag op de schaal voor leesmotivatie.
 - De recente aandacht in het Nederlandse onderwijs voor het werken aan een positieve leesattitude is in dit licht een zeer positieve ontwikkeling die met belangstelling gevolgd zal worden. Pas in de PISA-cyclus van 2018 zal weer naar leesmotivatie worden gevraagd; dan kunnen we vaststellen of de leesmotivatie van Nederlandse leerlingen is toegenomen.
- Laaggeletterde leerlingen beperken zich meestal tot het lezen van verplichte kost en het opzoeken van noodzakelijke informatie. Dit blijkt onder andere uit het leesmateriaal dat ze regelmatig zeggen te lezen: Fictie (romans, vertellingen, verhalen) wordt door 60 procent van de laaggeletterde leerlingen nooit of bijna nooit gelezen. Bijna de helft van de laaggeletterde leerlingen zegt echter wel een paar keer per maand of vaker een tijdschrift of krant te lezen. Laaggeletterde leerlingen zeggen ook niet snel een bibliotheek of boekhandel te bezoeken en de meesten van hen zijn niet blij met een boek als cadeau.
 - Gezien bovenstaande bevindingen lijkt het een voorwaarde voor het aan het lezen krijgen van laaggeletterde leerlingen om boeken en ander leesmateriaal met voor hen interessante en relevante informatie in eenvoudige bewoordingen in de leef- en leeromgeving van laaggeletterden voorhanden te hebben. Dit garandeert echter niet dat een omgeving rijk aan eenvoudig en informatief leesmateriaal volstaat om laaggeletterden meer te laten lezen.
- Laaggeletterde leerlingen lezen over het algemeen minder dan andere leerlingen en hebben daarom een achterstand wanneer in een toets gevraagd wordt om eerder opgedane kennis te gebruiken bij het reflecteren op informatie uit een tekst. Dit komt wellicht onder andere doordat 11 procent van de laaggeletterde leerlingen zegt niet te weten wat een online woordenboek of encyclopedie (bijvoorbeeld Wikipedia®) is. Ruim 40 procent van de

laaggeletterde leerlingen zegt nooit of bijna nooit een online woordenboek of encyclopedie te gebruiken – tegenover bijna 20 procent van de overige leerlingen.

- Voor laaggeletterde leerlingen kan een online encyclopedie in eenvoudig Nederlands – naar voorbeeld van de Wikipedia-pagina's in vereenvoudigd Engels¹ – er wellicht voor zorgen dat een groter deel van hen deze voorziening gaat gebruiken.

- De score van Nederlandse leerlingen op de diversiteitsschaal is laag; Nederlandse leerlingen lezen over het algemeen voornamelijk één type leesmateriaal. Daarbij is het zo dat een hoge diversiteit aan leesmateriaal in de meeste landen positief gecorreleerd is met leesvaardigheid, wat betekent dat het lezen van diverse leesmaterialen gestimuleerd zou moeten worden.
 - Diversiteit is alleen vastgesteld voor traditioneel leesmateriaal, terwijl woordenschat en andere taalvaardigheden mogelijk ook kunnen verbeteren door middel van het bekijken van filmpjes en chatten op internet; dit zou nader onderzocht moeten worden.

- Het lezen van tijdschriften is veel sterker gecorreleerd met leesvaardigheid voor jongens dan voor meisjes. De correlatie van het lezen van kranten met leesvaardigheid is half zo sterk voor jongens als voor meisjes.
 - Hieruit kunnen we niet zomaar concluderen dat jongens gestimuleerd moeten worden meer tijdschriften te lezen en meisjes meer kranten, omdat we niet weten of er een causaal verband is en welke kant een eventueel causaal verband opgaat. Er zou een experimenteel onderzoek moeten plaatsvinden met controlegroepen om dit te kunnen vaststellen.

- Het lijkt erop dat de schaal voor leesmotivatie niet hetzelfde uitpakt voor jongens en voor meisjes; als een aparte schaal zou worden berekend voor de twee seksen dan zouden de twee stellingen “Ik vind het moeilijk een boek uit te lezen” en “Ik kan niet meer dan een paar minuten achter elkaar stilzitten om te lezen” meer invloed op de leesmotivatie-score hebben voor jongens en de stelling “Ik vind het leuk om boeken uit te wisselen met mijn vrienden” meer invloed hebben op de leesmotivatie-score voor meisjes.
 - Als we willen onderzoeken hoe we de leesmotivatie van Nederlandse leerlingen kunnen vergroten zullen we met dit feit rekening moeten houden.

1 Voor een online discussie hierover, zie

http://nl.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:De_kroeg/Archief_20110616#Vereenvoudigd_Nederlands_en_laaggeletterdheid

Zie ook: http://nl.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Wikipedia_in_Makkelijk_Nederlands

Referenties

Referenties

Cunningham, A.E. & K.E. Stanovich (1998). What Reading Does For The Mind. *American Educator*, 22, pp. 8-15.

De Meyer, I. & N. Warlop (2010). *PISA Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009*. Universiteit Gent.

Gille, E., C. Loijens, J. Noijons & R. Zwitser (2010). *Resultaten PISA-2009. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Cito: Arnhem.

Kordes, J., P. Smeets, J. Wouda, M. Marsman, M. van Groen, H. Eijkelhof & E. Savelsbergh (2010). *Nederlandse 15-jarigen en de natuurwetenschappen: Hun kennis, vaardigheden en visie volgens PISA*. Cito: Arnhem.

Krashen, S. (2004). *The Power of Reading: Insights From The Research*. 2nd edition. Libraries Unlimited: Wesport, Connecticut/Londen; Heinemann: Portsmouth, NH.

Kunst van lezen (2011). *Meer lezen, beter in taal. Effecten van lezen op taalontwikkeling*. Edauw + Johannissen: Den Haag.

OECD (2009). *PISA 2009 Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. OECD Publishing: Paris.

OECD (2010a). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science, Volume I*. OECD publishing: Paris.

OECD (2010b). *PISA 2009 Results: Learning to Learn. Student Engagement, Strategies and Practices, VOLUME III*. OECD publishing: Paris.

SLO (2007). *Concretisering kerndoelen Nederlands. Kerndoelen voor de onderbouw VO*. SLO: Enschede.

SLO (2010). *Leerplankundige analyse van PISA-trends*. SLO: Enschede.

Steyer, R. & I. Partchev (2008). *EffectLite: User's Manual. A program for the Uni- and Multivariate Analysis of Unconditional, Conditional and Average Mean Differences Between Groups*. StatLite: Jena.

Werkgroep Doorlopende Leerlijnen (2009). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen*. SLO: Enschede.

Werkgroep Taal (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid*. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. SLO: Enschede.

Bijlagen

Bijlage 1

THEATER BOVEN ALLES

De handelingen vinden plaats in een kasteel aan het strand in Italië.

EERSTE BEDRIJF

5 *Luxueuze ontvangstzaal in een heel mooi kasteel aan het strand. Deuren links en rechts. Zitkamermeubilair midden op het toneel: een bank, een tafel, twee fauteuils. Op de achtergrond grote ramen. Sterrennacht. Het is donker op het toneel. Als het doek omhoog*
10 *gaat, horen we mannen luidruchtig praten achter de linkerdeur. De deur gaat open en drie heren in smoking komen op. Een van hen doet meteen het licht aan. Stilzwijgend lopen ze naar het midden en blijven om de tafel*
15 *staan. Ze gaan tegelijkertijd zitten, Gál in de linkerfauteuil, Turai in de rechter en Adám op de bank in het midden. Zeer lange stilte, bijna ongemakkelijk. Ze rekken zich langdurig uit. Stilte. En dan:*

20 **GÁL**
Waar denk je toch aan?

TURAI
Ik bedenk hoe moeilijk het is om een toneelstuk te beginnen. Om alle
25 hoofdpersonen aan het begin te introduceren, meteen bij aanvang van het stuk.

ÁDÁM
Ik kan me voorstellen dat dat moeilijk is.

TURAI
30 Inderdaad... verschrikkelijk moeilijk! Het stuk begint. Het publiek is stil. De acteurs komen op en de kweiling begint. Het duurt een eeuwigheid, soms wel een kwartier, voordat het publiek ontdekt wie wie is en wie wat doet.

35 **GÁL**
Wat een merkwaardig brein heb je toch! Kan je je vak dan ook nooit uit je hoofd zetten, al was het maar één minuut?

TURAI
40 Dat is onmogelijk.

GÁL
Er gaat geen half uur voorbij zonder dat je het hebt over theater, acteurs, toneelstukken. Er zijn ook andere dingen in het leven!

45 **TURAI**
Die zijn er niet. Ik ben toneelschrijver, dat is mijn doem.

GÁL
50 Je zou niet zo'n slaaf moeten zijn van je werk.

TURAI
Als je er niet de meester van bent, dan word je er de slaaf van. Er bestaat geen middenweg. Geloof me, het is niet
55 makkelijk om een toneelstuk goed te laten beginnen. Dat is één van de lastigste kwesties van de toneelschikking. Snel de personages voorstellen. Laten we deze scène als voorbeeld nemen, met ons
60 drieën. Drie heren in smoking. Stel dat ze niet binnenkomen in de woonkamer van dit chique kasteel, maar dat ze het toneel opkomen, op het moment dat het toneelstuk begint. Ze zouden moeten
65 praten over allerlei bijzaken voordat men zou kunnen achterhalen wie wij zijn. Zou het niet veel makkelijker zijn als we om te beginnen zouden opstaan om ons voor te stellen? *Staat op.* Goedenavond. Wij zijn
70 alle drie te gast in dit kasteel. Wij komen net uit de eetzaal waar we voortreffelijk gedineerd en twee flessen champagne gedronken hebben. Ik ben Sándor Turai, ik ben toneelschrijver, ik schrijf al dertig jaar
75 toneelstukken, het is mijn vak. Punt. Jouw beurt.

GÁL
Staat op. Ik heet Gál, ik ben ook toneelschrijver. Ik schrijf ook
80 toneelstukken, allemaal in samenwerking met deze heer. Wij vormen een beroemd duo toneelschrijvers. Alle aanplakbiljetten van goede blijspelen en operettes vermelden; geschreven door Gál en Turai.
85 Natuurlijk is het ook mijn vak.

GÁL en TURAI
Samen. En deze jonge man ...

ÁDÁM
90 *Staat op.* Deze jonge man, als u mij toestaat, is Albert Adám, vijftientwintig jaar

oud, componist. Ik heb de muziek geschreven bij de laatste operette van deze vriendelijke heren. Het is mijn eerste muziekstuk voor het toneel. Deze twee oudere engelen hebben mij ontdekt en nu, met hun hulp, hoop ik beroemd te worden. Ze hebben ervoor gezorgd dat ik te gast ben in dit kasteel. Ze hebben een rokkostuum en deze smoking voor me laten maken. Met andere woorden, ik ben nog arm en onbekend. Verder ben ik wees, ik ben door mijn oma opgevoed. Mijn oma is overleden. Ik ben helemaal alleen op de wereld. Ik heb naam noch vermogen.

TURAI

105 Maar je bent jong.

GÁL

En getalenteerd.

ÁDÁM

En ik ben verliefd op de soliste.

110 TURAI

Dat had je niet moeten zeggen. Daar zou iedere toeschouwer toch wel achter gekomen zijn.

Ze gaan alle drie zitten.

115

TURAI

Zou dit nou niet de eenvoudigste manier zijn om een toneelstuk te beginnen?

GÁL

120 Als we dit zouden mogen doen, zou het makkelijk zijn om toneelstukken te schrijven.

TURAI

125 Geloof me, zo moeilijk is het niet. Het enige wat je moet doen is denken dat dit allemaal slechts ...

GÁL

130 Goed, goed, goed, begin nou alsjeblieft niet wéér over theater te praten. Ik heb er genoeg van. Als je wilt, kunnen we het er morgen wel weer over hebben.

De tekst “Theater boven alles” op de vorige twee bladzijden is het begin van een toneelstuk van de Hongaarse toneelschrijver Ferenc Molnár.

Gebruik deze tekst om onderstaande vragen te beantwoorden. (Opmerking: de nummering van de regels in de kantlijn van de tekst zal je helpen om de delen te vinden waarop de vragen betrekking hebben.)

Vraag 4: THEATER BOVEN ALLES

R452Q04

“Het duurt een eeuwigheid, soms wel een kwartier ...” (regel 32-33)

Waarom lijkt dat kwartier wel “een eeuwigheid” volgens Turai?

- A Je kunt moeilijk van het publiek verwachten dat het in een stampvol theater zo lang stil blijft zitten.
- B Het lijkt heel lang te duren voordat de situatie duidelijk is aan het begin van een toneelstuk.
- C Het lijkt altijd of toneelschrijvers lang nodig hebben om het begin van een stuk te schrijven.
- D Het lijkt alsof de tijd langzaam gaat als er een belangrijke gebeurtenis plaatsvindt in een toneelstuk.

THEATER BOVEN ALLES: BEOORDELING V4

BEDOELING:

Integreren en interpreteren: Een interpretatie ontwikkelen.

De betekenis van een zin uit een toneelstuk achterhalen door gebruik te maken van de contextuele aanwijzingen.

Maximale score

Code 1 : B. Het lijkt heel lang te duren voordat de situatie duidelijk is aan het begin van een toneelstuk.

Geen punten

Code 0 : Andere antwoorden.

Code 9 : Antwoord ontbreekt.

Een lezer van deze tekst zei: “Van de drie personages is Ádám waarschijnlijk het meest opgewonden over het verblijf in het kasteel.”

Wat zou de lezer daar aan toe kunnen voegen om zijn mening te onderbouwen? Gebruik de tekst om uit te leggen waarom je dit antwoord hebt gegeven.

THEATER BOVEN ALLES: BEOORDELING V6**BEDOELING:**

Integreren en interpreteren: een interpretatie ontwikkelen.

Een mening onderbouwen door de beweegredenen van een personage te interpreteren.

Maximale score

Code 1: Vermeldt dat er een verschil is tussen Ádám en de twee andere personages door één of meerdere van de volgende elementen te noemen: Ádám is het armste of jongste personage van de drie: zijn onervarenheid (met het beroemd zijn).

- Ádám is arm, een verblijf in een luxe kasteel moet hij wel opwindend vinden.
- Hij is vast blij dat hij bij twee mannen is die hem beroemd kunnen maken.
- Hij schrijft muziek voor twee zeer beroemde personen.
- Hij is jong en jongeren raken sneller opgewonden, dat is vanzelfsprekend!
- Hij is wel erg jong om in een kasteel te verblijven. *[Minimaal antwoord]*
- Hij heeft de minste ervaring. *[minimaal]*

Geen punten

Code 0: Geeft een onvoldoende of vaag antwoord.

- Hij is opgewonden. *[Herhaalt het begin van de vraag]*

Toont niet voldoende nauwkeurig begrip of geeft een niet plausibel of irrelevant antwoord.

- Hij is artiest.
- Hij is verliefd geworden. *[Dat is niet de reden waarom het verblijf in het kasteel hem opwindt]*
- Ádám moet wel opgewonden zijn, de soliste zal vast verschijnen. *[Wordt niet onderbouwd door de tekst]*
- Hij heeft een smoking gekregen. *[Dit is een bijkomend detail en niet de reden op zich]*

Code 9: Antwoord ontbreekt.

Bijlage 2

VEILIGHEID VAN MOBIELE TELEFOONS

Zijn mobiele telefoons gevaarlijk?

Hoofdpunt

Eind jaren 90 zijn er tegenstrijdige berichten verschenen over de gezondheidsrisico's van mobiele telefoons.

Hoofdpunt

Miljoenen euro's zijn er nu geïnvesteerd in wetenschappelijk onderzoek om de effecten van mobiele telefoons te onderzoeken.

	Ja	Nee
1	Radiogolven die afgegeven worden door mobiele telefoons kunnen lichaamsweefsel opwarmen, met schadelijke gevolgen.	Radiogolven zijn niet sterk genoeg om door warmte schade te veroorzaken aan het lichaam.
2	Magnetische velden die veroorzaakt worden door mobiele telefoons kunnen de manier aantasten waarop je lichaamcellen werken.	De magnetische velden zijn ongelofelijk zwak en hebben dus waarschijnlijk geen effect op de cellen in ons lichaam.
3	Mensen die lange gesprekken voeren met mobiele telefoons klagen soms over vermoeidheid, hoofdpijn en concentratieverlies.	Deze effecten zijn in laboratoriumomstandigheden nooit waargenomen en komen misschien door andere factoren in de moderne levensstijl.
4	Gebruikers van mobiele telefoons hebben 2,5 keer zoveel kans om kanker te krijgen in hersengebieden bij het oor dat in contact staat met het mobieltje.	Onderzoekers erkennen dat het onduidelijk is of deze toename te maken heeft met het gebruik van mobiele telefoons.
5	Het Internationaal Bureau voor Kankeronderzoek heeft een verband gevonden tussen jeugd kanker en hoogspanningsdraden. Net als mobiele telefoons zenden hoogspanningsdraden ook straling uit.	De straling die door hoogspanningsdraden veroorzaakt wordt, is een ander soort straling, met veel meer energie dan die van mobiele telefoons afkomt.
6	Radiofrequentiegolven die lijken op die in mobiele telefoons veranderden het genenpatroon in draadwormen.	Wormen zijn geen mensen, het is dus helemaal niet zeker dat onze hersencellen op dezelfde manier zullen reageren.

Als je een mobiele telefoon gebruikt ...

Hoofdpunt

Doordat het aantal gebruikers van mobiele telefoons ontzettend hoog is, kunnen zelfs kleine nadelige effecten op de gezondheid grote gevolgen hebben voor de volksgezondheid.

Hoofdpunt

In 2000 werden er in het Stewart-rapport (een Engels rapport) geen gezondheidsproblemen gevonden die veroorzaakt werden door mobiele telefoons, maar er werd vooral jongeren wel aangeraden om voorzichtig te zijn totdat er meer onderzoek was gedaan. In een vervolgrapport uit 2004 werd dit bevestigd.

Wel doen

Houd de gesprekken kort.

Houd de telefoon bij je lichaam vandaan als die op stand-by staat.

Koop een mobiele telefoon met een lange "gesprekstijd". Deze is efficiënter en zendt minder krachtige straling uit.

Niet doen

Gebruik je mobiele telefoon niet als je slechte ontvangst hebt, want dan heeft de telefoon meer energie nodig om met het basisstation te communiceren en worden er dus meer radiogolven uitgezonden.

Koop geen mobiele telefoon met een hoge "SAR"-waarde. Dat betekent dat die meer straling uitzendt.

Koop geen beschermende snufjes tenzij ze onafhankelijk getest zijn.

2 SAR (specific absorption rate) is een manier om te meten hoeveel elektromagnetische straling er door lichaamsweefsel wordt opgenomen tijdens het gebruik van een mobiele telefoon.

“Veiligheid van mobiele telefoons” op de vorige twee bladzijden komt van een website.
Gebruik “Veiligheid van mobiele telefoons” om onderstaande vragen te beantwoorden.

Vraag 2: VEILIGHEID VAN MOBIELE TELEFOONS

R414Q02

Wat is het doel van de **Hoofdpunten**?

- A Om de gevaren te beschrijven van het gebruik van mobiele telefoons.
- B Om duidelijk te maken dat de veiligheid van mobiele telefoons nog steeds vragen oproept.
- C Om de voorzorgsmaatregelen te beschrijven voor het gebruik van mobiele telefoons.
- D Om duidelijk te maken dat er geen gezondheidsproblemen gevonden zijn die veroorzaakt worden door mobiele telefoons.

VEILIGHEID VAN MOBIELE TELEFOONS: BEOORDELING 2

BEDOELING:

Integreren en interpreteren: globaal begrip van de tekst vormen.

Het doel herkennen van een onderdeel (een tabel) van een informatieve tekst.

Maximale score

Code 1: B. Om te zeggen dat er discussie gaande is over de veiligheid van mobiele telefoons.

Geen punten

Code 0: Andere antwoorden.

Code 9: Antwoord ontbreekt.

Vraag 6: VEILIGHEID VAN MOBIELE TELEFOONS

R414Q06 – 019

Bekijk punt 3 in de kolom **Nee** van de tabel. Wat zou in deze context een van deze “andere factoren” kunnen zijn? Leg uit waarom je dit antwoord gegeven hebt.

VEILIGHEID VAN MOBIELE TELEFOONS: BEOORDELING V6

BEDOELING:

Reflecteren en waarden: reflecteren op en een waardeoordeel geven over de inhoud van een tekst. Eerder opgedane kennis gebruiken om te reflecteren over informatie uit een tekst.

Maximale score

Code 1: Herkent een aspect van de moderne levensstijl die te maken kan hebben met vermoeidheid, hoofdpijn of concentratieverlies. De verklaring kan vanzelfsprekend zijn of vermeld worden.

- Niet genoeg slapen. Als je niet genoeg slaapt, ben je moe.
- Het te druk hebben. Daar word je moe van.
- Teveel huiswerk, daar word je moe van EN daar krijg je hoofdpijn van.
- Lawaai – daar krijg je hoofdpijn van.
- Stress.
- Laat werken.
- Examens.
- De wereld is gewoon te lawaaierig.
- Mensen nemen geen tijd meer om zich te ontspannen.
- Mensen laten belangrijke zaken niet voorgaan en daar worden ze chagrijnig en ziek van.
- Computers.
- Vervuiling.
- Teveel TV kijken.
- Drugs.
- Magnetrons.
- Te veel e-mailen.

Geen punten

Code 0: Geeft een onvoldoende of vaag antwoord.

- Vermoeidheid. [*herhaalt informatie uit de tekst*]
- Bekaf zijn. [*herhaalt informatie uit de tekst*]
- Concentratieverlies. [*herhaalt informatie uit de tekst*]
- Hoofdpijn. [*herhaalt informatie uit de tekst*]
- Levensstijl. [*vaag*]

Toont niet voldoende nauwkeurig begrip of geeft een niet plausibel of irrelevant antwoord.

- Zere oren.
- Eierdopjes.

Code 9: Antwoord ontbreekt.

**Leesmotivatie, leesgedrag en leesvaardigheid
van Nederlandse 15-jarigen**
Aanvullende analyses op basis van PISA-2009

Cito

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

Klantenservice

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

Fotografie: Ron Steemers

