

Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs

PPON-reeks nummer 35



zeker weten

Balans over lees- strategieën in het primair onderwijs

Uitkomsten van de eerste peiling in 2005

Fons Moelands

Ineke Jongen

Frank van der Schoot

Bas Hemker

Nederlandse taal

PPON-reeks nummer 35

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau

Uitgave Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling 2007

- Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
- Productgroepmanager PPON: Frank van der Schoot
- Ontwerp peiling: Fons Moelands en Ineke Jongen
- Opgaven- en toetsconstructie: Fons Moelands en Ineke Jongen
- Coördinatie gegevensverzameling: Frank van der Schoot
- Secretariaat: Joke van Daal en Frances Liu
- Auteurs: Fons Moelands, Ineke Jongen en Frank van der Schoot
- Psychometrische analyses: Bas Hemker
- Ontwerp grafieken en advies: leesTekens, Jan Kamies
- Opmaak: Service unit, MMS
- Foto omslag: Ron Steemers

Artikelnummer 59585

© Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem (2007)

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

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

Samenvatting

In mei/juni 2005 heeft PPON peilingsonderzoeken voor leesvaardigheid uitgevoerd in het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs. Analyses van methoden voor begrijpend lezen hebben eerder uitgewezen dat daarin expliciet aandacht wordt besteed aan leesstrategieën. Aan beide peilingsonderzoeken is daarom het onderwerp leesstrategie als een nieuw onderwerp toegevoegd en besloten is daarover in een gezamenlijk rapport te rapporteren. Het onderzoek naar leesstrategieën bestond enerzijds uit evaluatie van kennis die leerlingen van leesstrategieën hebben en anderzijds uit toetsen gericht op het kunnen toepassen van leesstrategieën. De belangrijkste conclusies van dit peilingsonderzoek zijn hier bij elkaar gezet.

Leesstrategieën in methoden voor begrijpend lezen

Analyses van vier relatief vaak gebruikte methoden voor begrijpend lezen hebben uitgewezen dat daarin expliciet aandacht wordt geschonken aan leesstrategieën. Zonder uitputtend te willen zijn hebben we getracht een overzicht samen te stellen van de strategieën die daarin aan de orde worden gesteld.

hoofdstuk 1 | pagina 12

Passieve kennis van leesstrategieën

Leerlingen hebben uit een lijst van 25 'leestips' relevante van niet-relevante leesstrategieën moeten onderscheiden. Leerlingen in sbo⁺ en jaargroep 6 herkennen dan respectievelijk 6 en 7 strategieën goed en leerlingen in jaargroepen 7 en 8 respectievelijk 9 en 11 strategieën. Dat betekent dat minder dan 50% van de aangeboden leestips als relevant of niet-relevant worden herkend.

Het vaakst herkennen leerlingen de relevante leesstrategieën uit de leesfase *na*, het minst vaak strategieën die horen bij de leesfase *tijdens* het lezen. Bij drie 'tips' is er bij een of meer groepen sprake van een misconceptie, dat wil zeggen dat leerlingen in meerderheid ten onrechte een leestip als relevant of niet-relevant aanduiden.

paragraaf 3.2 | pagina 27

Actieve kennis van leesstrategieën

Leerlingen in jaargroep 8 is ook gevraagd zelf relevante leestips te geven voor het lezen van een informatieve tekst voor de leesfasen *vóór*, *tijdens* en *na* het lezen. Met deze vraag wordt beoogd de actieve kennis van leesstrategieën te evalueren.

Ongeveer 20% van de leerlingen kan geen enkele relevante strategie noemen, 40% van de leerlingen noemt een of twee strategieën en 40% van de leerlingen noemt drie of meer strategieën. Het gemiddeld aantal relevante leestips dat genoemd wordt is 2,5.

Voor de leesfase *vóór* noemen leerlingen vooral leestips die gerelateerd zijn aan een eerste oriëntatie op de tekst (41%), en noemt slechts 10% van de leerlingen leestips die gerelateerd zijn aan het leesdoel of het activeren van voorkennis. Voor de leesfase *tijdens* noemt 37% van de leerlingen een of meer leestips die gerelateerd zijn aan de controle van het leesbegrip en 31% leestips gericht op het bepalen van de hoofdgedachte in de tekst. Voor de fase *na* het lezen noemen leerlingen voornamelijk tips die gerelateerd kunnen worden aan het samenvatten van de tekst (31%).

paragraaf 3.3 | pagina 32

Voorspellend lezen in gesloten toetsgedeelte

In strategisch leesonderwijs wordt de leerlingen onder andere geleerd om een te lezen tekst vooraf te scannen op titel, alineakopjes en eerste en laatste zin van een alinea om in combinatie met reeds aanwezige voorkennis zich een eerste indruk te vormen van de inhoud van de tekst. In de toets *Voorspellend lezen: gesloten variant* wordt de leerlingen gevraagd op basis van partiële tekstinformatie oorspronkelijk in de tekst voorkomende zinnen te koppelen aan het juiste tekstfragment.

De gemiddelde leerling in jaargroep 8 blijkt – binnen de gegeven toets – een dergelijke taak al op redelijk niveau uit te kunnen voeren, leerlingen op percentielniveau 90 kunnen dat zelfs al erg goed. Aan de andere kant zijn er duidelijk ook leerlingen in jaargroep 8 voor wie een dergelijke vraagstelling nog te ver voert. Ook voor de meeste leerlingen in jaargroep 6 en sbo+ is een dergelijke taak nog te moeilijk.

Het formatiegewicht blijkt duidelijk van invloed te zijn op de prestaties van de leerlingen in die zin dat 1.25- en 1.90-leerlingen een gelijke achterstand hebben ten opzichte van 1.00-leerlingen, waarvan de effectgrootte als matig gekwalificeerd kan worden.

Er werden geen verschillen van betekenis gevonden tussen een zestal methoden voor begrijpend lezen.

paragraaf 3.5 | pagina 40

Voorspellend lezen in open toetsgedeelte

In de open toetsversie kregen leerlingen dezelfde partiële tekstinformatie aangereikt als bij de toets in de gesloten versie. Nu echter werden daarbij zinnen gepresenteerd waarvan de leerling moest aangeven of deze wel of niet aan de oorspronkelijke tekst waren ontleend en waarbij de leerling zijn keuze vervolgens moest beargumenteren. Er vallen dan twee zaken in het bijzonder op. In de eerste plaats is dat de specifieke bijdrage die een concrete zin in zo'n context levert. Sommige zinnen blijken uitgesproken moeilijk voor leerlingen om een passende argumentatie voor hun keuze te bedenken, andere zinnen zijn betrekkelijk gemakkelijk. Het tweede aspect is dat leerlingen met het jaargroepniveau in toenemende mate een passende argumentatie kunnen geven. We mogen aannemen dat twee factoren daarbij een sturende werking vervullen: een toename in de vaardigheid om met beperkte tekstinformatie om te gaan en een toename in voorkennis over bepaalde onderwerpen. Voorkennis blijkt in deze toets een minder op de voorgrond tredende factor te zijn dan in eerste instantie was verwacht.

Er is in zoverre sprake van een teleurstellend resultaat wanneer we zien dat in jaargroep 8 gemiddeld slechts iets meer dan de helft van de leerlingen een passende argumentatie kan geven voor de keuze of de zin wel of niet in de tekst thuishoort.

paragraaf 3.6 | pagina 48

Samenhang tussen leesstrategieën en begrijpend lezen

Er is sprake van wisselende samenhang tussen aspecten van leesstrategie en aspecten van begrijpend lezen. Er blijkt nauwelijks sprake te zijn van enige samenhang tussen actieve kennis van leesstrategieën en begrijpen of interpreteren van geschreven teksten. Dat is toe te schrijven aan het feit dat leerlingen actief weinig relevante leesstrategieën kunnen noemen. Met correlaties van 0.40 voor begrijpen en 0.30 voor interpreteren is er duidelijk wel sprake van een positieve samenhang met passieve kennis van leesstrategieën. Sterker blijkt de samenhang te zijn tussen het kunnen toepassen van leesstrategieën, zoals gemeten met de toets Voorspellend lezen en de beide aspecten van begrijpend lezen. Correlatiecoëfficiënten variëren dan tussen 0.66 en 0.72.

Duidelijk is echter ook dat er sprake is van onderscheiden aspecten van leesvaardigheid, dat wil zeggen dat leesstrategie toch een andere vaardigheid is dan het kunnen begrijpen en interpreteren van geschreven teksten. We moeten ons verder ook realiseren dat uit de gevonden samenhang geen causaliteit af te leiden is en dat op basis hiervan niet zonder meer geconcludeerd kan worden dat onderwijs in leesstrategieën een faciliterend effect heeft op het kunnen begrijpen en interpreteren van teksten of omgekeerd.

paragraaf 3.7 | pagina 66

Inhoud

Samenvatting	4
Inleiding	9
1 Aandacht voor leesstrategieën	11
1.1 Verschuivingen in het begrijpend leesonderwijs	12
1.2 Wat zijn leesstrategieën?	12
1.3 Onderzoek naar leesstrategieën	14
1.4 Aandacht voor leesstrategieën in het basisonderwijs	16
1.5 Leesstrategieën in het peilingsonderzoek	18
2 Het peilingsonderzoek	21
2.1 De peilingsinstrumenten	22
2.2 De steekproeven van scholen en leerlingen	22
2.3 De uitvoering van het onderzoek	23
2.4 De analyse van de resultaten	23
3 Kennis en toepassen van leesstrategieën	25
3.1 Inleiding	26
3.2 Passieve kennis van leesstrategieën	27
3.3 Actieve kennis van leesstrategieën	32
3.4 Kennis van leesstrategieën: passieve en actieve kennis vergeleken	38
3.5 Voorspellend lezen in het gesloten toetsgedeelte	40
3.6 Voorspellend lezen in het open toetsgedeelte	48
3.7 Relatie tussen leesstrategie en begrijpend lezen	66
Literatuur	69

Inleiding

Inleiding

In het voorjaar 2005 heeft PPON twee peilingsonderzoeken voor leesvaardigheid uitgevoerd: een in jaargroep 8 van het basisonderwijs (Heesters et al., 2007a) en een in het speciaal basisonderwijs (Heesters et al., 2007b). Tijdens de voorbereiding van deze onderzoeken is uit analyses van methoden voor begrijpend lezen gebleken dat daarin ruime aandacht wordt geschonken aan het leren hanteren van leesstrategieën. Ook in de kerndoelen basisonderwijs voor Nederlandse taal wordt aandacht geschonken aan het herkennen, verwoorden, gebruiken en beoordelen van strategieën in relatie tot doelen voor schriftelijk taalonderwijs, i.c. het lezen. Dat is de directe aanleiding geweest om in de genoemde peilingsonderzoeken expliciet aandacht te schenken aan leesstrategieën.

Deze expliciete aandacht heeft zich nu ook vertaald in een afzonderlijke balans over het onderzoek naar leesstrategieën waarin de resultaten uit de twee peilingsonderzoeken gezamenlijk worden gepresenteerd. In beide onderzoeken is uitgegaan van dezelfde domeinbeschrijving en zijn ook dezelfde instrumenten gebruikt die voor de evaluatie van leesstrategie zijn ontwikkeld.

Een van de uitgangspunten van peilingsonderzoek is dat getracht wordt een zo nauwkeurig en gedetailleerd mogelijk beeld van de vaardigheden van leerlingen te schetsen. De modulaire opbouw van peilingsonderzoeken maakt het juist ook mogelijk om aandacht te schenken aan nieuwe ontwikkelingen in het basisonderwijs. In dit geval betreft dat dus het onderwerp Leesstrategie, dat nu aan het peilingsonderzoek is toegevoegd.

In hoofdstuk 1 beschrijven we de uitgangspunten die de basis hebben gevormd voor het onderzoek en de instrumentontwikkeling. Hoofdstuk 2 geeft een beknopte beschrijving van de peilingsonderzoeken onder verwijzing naar de meer uitgebreide beschrijvingen die in de eerder genoemde balansen zijn opgenomen. Tenslotte doen we in hoofdstuk 3 uitgebreid verslag van de resultaten.

1 Aandacht voor leesstrategieën

1 Aandacht voor leesstrategieën

1.1 Verschuivingen in het begrijpend leesonderwijs

In onze door het schrift gedomineerde cultuur is het belang van de vaardigheid begrijpend lezen evident. Wie niet in staat is de betekenis die in allerlei geschriften vervat zit te ontsluiten, gaat als functioneel ongeletterd door het leven met alle gevolgen van dien. Begrijpend leren lezen werd en wordt dan ook als een belangrijk onderdeel gezien van het onderwijscurriculum in het basisonderwijs. Ook in het voortgezet onderwijs neemt tekstverklaren, zoals het daar genoemd wordt, in zowel het moedertaal onderwijs als het vreemde talen onderwijs van oudsher een vooraanstaande plaats in. Lange tijd bestond begrijpend leesonderwijs uit het louter voorleggen van verschillende soorten verhalende of zakelijke teksten waarna open of gesloten vragen naar aanleiding van die teksten werden gesteld. Veel meer dan oefening in het beantwoorden van vragen, het verklaren van wat moeilijke woorden en het achteraf klassikaal bespreken van de tekst en de antwoorden had het onderwijs eigenlijk niet te bieden. Verschillen tussen sterke en zwakke lezers correleren doorgaans hoog met een algemeen onderscheid in sterke en zwakke leerlingen in een klas. Het beantwoorden van vragen bij teksten laat doorgaans dan ook alleen maar een leereffect zien bij toetsen waarin diezelfde vragen nogmaals gesteld worden. (Mulder, 1996).

Toch hebben zich de laatste decennia aanzienlijke veranderingen in de opvattingen over en de methodiek van het begrijpend lezen voorgedaan. Vanuit een taakanalytische benadering werd begrijpend lezen opgesplitst in een aantal deelvaardigheden waarin gerichte instructie kon plaatsvinden. De aanname was dat beheersing van de afzonderlijke vaardigheden als het herkennen van sequentiële orde, woordherkenning, bepalen van de hoofdgedachte, het herkennen van oorzaak-gevolg relaties en dergelijke tot beheersing van de geïntegreerde vaardigheid begrijpend lezen zou leiden. Uit interventiestudies kwam echter naar voren dat instructie in afzonderlijke deelvaardigheden weliswaar een positief effect heeft op de beheersing van de betreffende deelvaardigheden, maar dat er geen generaliserend effect op de overkoepelende vaardigheid begrijpend lezen kan worden vastgesteld (Walraven, 1995). Zo heeft vooruitgang in prestaties op de deelvaardigheid 'vinden van de hoofdgedachte' geen positieve invloed op prestaties op meer algemeen begrijpend-leestoetsen. Net zo min als het afzonderlijk oefenen van het koppen van de bal of het schieten van penalty's tijdens de training enige garantie inhouden dat een voetballer een goede wedstrijd zal spelen of een toegekende penalty zal benutten. Begrijpend lezen lijkt meer te zijn dan een optelsom van deelvaardigheden. Meer recent wordt de nadruk in het begrijpend leesonderwijs steeds vaker gelegd op het aanleren van leesstrategieën waardoor de zich ontwikkelende lezer hulpmiddelen in handen krijgt om de informatie in een tekst goed te verwerken en te begrijpen. En in het verlengde daarvan wordt ook in methoden voor begrijpend lezen voor het basisonderwijs expliciet aandacht besteed aan de ontwikkeling van strategiegedrag voor lezen.

1.2 Wat zijn leesstrategieën?

Uit de literatuur over leesstrategieën komt een veelheid aan opvattingen naar voren over wat onder strategieën in het algemeen en leesstrategieën in het bijzonder moet worden verstaan. Paris, Wasik en Turner (aangehaald in Mulder, 1996) omschrijven leesstrategieën als reeksen geplande cognitieve activiteiten die lezers doelbewust uitvoeren om een tekst beter te begrijpen. Sommige auteurs benadrukken daarbij het onderscheid dat gemaakt moet worden tussen strategie als bewust en doelgericht plan en de daarop gebaseerde motorische of cognitieve uitvoering. Vaak wordt er echter over leesstrategieën gesproken, terwijl dan de leeshandelingen bedoeld zijn. Niet door iedereen worden plan en actie zo nadrukkelijk uit elkaar

gehouden. Aarnoutse en Schellings (2003) omschrijven leesstrategieën als cognitieve activiteiten die lezers vóór, tijdens en na het lezen van een tekst kunnen uitvoeren om een tekst goed te begrijpen en om problemen bij het lezen van een tekst te voorkomen, aan te pakken en op te lossen. Meerdere auteurs benadrukken de intentionaliteit en bewuste sturing van de lezer bij leesstrategieën (Mulder, 1996; Paris et al., 1991). Wanneer de handelingen min of meer geautomatiseerd worden uitgevoerd, wordt soms gesproken van technieken (Mulder, 1996) of vaardigheden (Aarnoutse en Schellings, 2003). Deze vaardigheden kunnen vervolgens weer strategieën worden als ze bewust ingezet worden.

Over één eigenschap van leesstrategieën is men het in het algemeen wel eens: het zijn flexibele procedures die zich gemakkelijk laten aanpassen aan de kenmerken van de lezer, de aard van de tekst en de taak. Het zijn procedures of heuristieken, aldus Aarnoutse en Verhoeven (2003), die een lezer meer of minder bewust gebruikt om de informatie in een tekst goed te verwerken en te begrijpen. Net als Mulder (1996) en Walraven e.a. (1993) stellen laatst genoemde auteurs, dat strategieën geen leesdoel zijn, maar hulpmiddelen om die doelen – het lezen met begrip en interesse – te bereiken. Volgens Bimmel (1999) biedt toepassing van leesstrategieën geen garantie dat een taak met succes wordt uitgevoerd, maar het vergroot wel de kans op succes.

Consensus bestaat in het algemeen ook over de kenmerken van bekwame lezers. Zij oriënteren zich vooraf op een tekst en maken gebruik van een reeks van strategieën om beter grip op de tekst te krijgen: ze activeren relevante voorkennis, doen voorspellingen, controleren op samenhang en consistentie, passen waar nodig hun leestempo aan, onderscheiden hoofd- en bijzaken, herlezen moeilijke passages etc. Afhankelijk van o.a. moeilijkheidsgraad van de tekst, hun mogelijkheden en bekwaamheden en het doel waarvoor gelezen wordt, worden deze strategieën meer of minder bewust en flexibel ingezet en geëvalueerd (Keer en Verhaeghe, 2003). Verschillende auteurs (vgl. Lansink en Van der Linden, 1999) spreken ook van zelfstandige lezers, die zelf hun leesdoel bepalen, betekenis construeren door hun eigen kennis te combineren met de informatie in de tekst, tijdens het lezen een aantal leesstrategieën op flexibele wijze toepassen, hun eigen leesgedrag bewaken, regelmatig controleren of ze nog begrijpen wat ze lezen en zichzelf corrigeren als dat nodig is. De zelfstandige lezer beschikt over kennis van strategieën, kennis hoe strategieën uitgevoerd moeten worden, kennis in welke gevallen bepaalde strategieën bruikbaar zijn en voor welke niet en kennis over het sturen, bewaken en controleren van strategieën (zie ook Bimmel 1999; Walraven, Reitsma en Kappers, 1993). Deze kennis wordt vóór, tijdens en na het lezen van een tekst ingezet. Op basis hiervan worden dan de volgende leesstrategieën onderscheiden:

- *Strategieën vóór het lezen*

Deze strategieën hebben tot doel de lezer optimaal voor te bereiden op het lezen van een tekst (Mulder, 1996; Walraven, 1995). Als voorbeelden van dergelijke strategieën noemen Mulder en Walraven: het activeren van voorkennis, het formuleren van verwachtingen over de tekst en het bepalen van het leesdoel. Op basis van het leesdoel wordt de leesaanpak bepaald die bij dat doel hoort. Verwachtingen over de tekst kunnen worden bepaald aan de hand van tekstkenmerken als plaatjes en titels.

- *Strategieën tijdens het lezen*

Deze strategieën zijn vooral gericht op het zo goed mogelijk realiseren van het leesdoel. Ze controleren en reguleren de leesactiviteiten. Eerder geformuleerde verwachtingen over de tekst worden gecontroleerd, geëvalueerd en bijgesteld. Op basis van de context en/of aanwezige voorkennis wordt extra informatie afgeleid die niet letterlijk in de tekst staat, maar wel nuttig is voor het goed begrijpen van de tekst. Ook worden hoofd- en bijzaken onderscheiden en is het van belang dat het leesbegrip voortdurend wordt gecontroleerd en de leesaanpak zonnodig wordt aangepast. Aarnoutse en Schellings (2003) noemen daarnaast als voorbeelden van strategieën tijdens het lezen het relateren van tekstfragmenten, afleiden van moeilijke woorden en vaststellen van de hoofdgedachte.

- *Strategieën na het lezen*

Deze strategieën zijn vooral gericht op de evaluatie van de leesopbrengst en op het eventueel onthouden van de nieuw verkregen informatie (integreren in het kennisbezit), bijvoorbeeld voor studiedoeleinden. Ook kan worden samengevat waar de tekst over ging. Als voorbeelden van strategieën na het lezen kunnen verder nog genoemd worden het voorspellen van het verdere verloop van een tekst en het reflecteren op het leesproces.

1.3 Onderzoek naar leesstrategieën

De laatste decennia zijn er een groot aantal onderzoeken uitgevoerd naar het effect van leesstrategieën. De opzet van de meeste van dergelijke onderzoeken is vergelijkbaar: pretest – interventie – posttest en soms nog een retentietest en dat alles in een controle groep design. De interventie heeft doorgaans betrekking op het aanleren van enkele leesstrategieën in een beperkte tijdspanne volgens een bepaalde instructiemethode. Over de manier waarop strategie-training moet plaats vinden, lopen de meningen uiteen (Oostdam en Bimmel, 1991). Naast directe instructie in de vorm van uitleg, hardop denkend voordoen door de leerkracht en oefening in het toepassen van strategieën ligt bij andere methoden de nadruk vooral op de interactie tussen leerkracht en groepen leerlingen. Een voorbeeld daarvan is de reciprocal teaching methode (rolwisselend onderwijs) welke vooral bekend is geworden door het onderzoek van Palincsar en Brown (vgl. Aarnoutse en Verhoeven, 2003). Deze methode wordt gekenmerkt door instructie die plaats vindt in de vorm van een dialoog over de tekst tussen leerkracht en leerling. Daarbij verschuift de verantwoordelijkheid geleidelijk van leerkracht naar leerling. Kleine groepjes leerlingen oefenen leesstrategieën begeleid door de leerkracht. Aanvankelijk doet de leerkracht voor hoe elke strategie werkt en toegepast wordt. Geleidelijk nemen de leerlingen meer verantwoordelijkheid voor het zelf uitvoeren van de strategieën en geeft de leerkracht feedback en hulp. Tijdens de bespreking worden vragen over de tekst gesteld, uitleg gevraagd en gegeven, wordt getracht passages samen te vatten en te voorspellen wat in volgende alinea's staat (Reitsma en Walraven, 1991).

In de jaren negentig ontwikkelde Pressley samen met leerkrachten, begeleiders en collega's de 'Transactional Strategies Instruction'-methode (vgl. Aarnoutse en Verhoeven, 2003). Hierbij wordt er van uit gegaan dat er transacties plaatsvinden tussen de kennis van de lezer en de informatie in de tekst en tussen de leden van een leesgroepje die samen via discussie en overleg tot een interpretatie van een tekst proberen te komen. In kleine leesgroepen zijn leerkracht en leerlingen onderling voortdurend in interactie met elkaar; ze discussiëren over de betekenis van een tekst, corrigeren elkaar, modelleren het gebruik van de strategieën, lezen hardop denkend de tekst of een deel ervan aan elkaar voor en proberen tot een gezamenlijke interpretatie van de tekst te komen. De leerkracht legt de betreffende leesstrategieën uit, doet ze hardop denkend voor en geeft aanwijzingen over de vraag welke strategieën in welke situatie het best kunnen worden gebruikt, benadrukt het nut en zorgt ervoor dat ze vaak genoeg worden ingeoefend en toegepast.

Vrij eensluidend wordt op basis van de verschillende interventieonderzoeken gerapporteerd dat leesstrategieën met succes aangeleerd kunnen worden. Leerlingen blijken na de interventie meer kennis van de onderwezen strategieën te hebben en op speciaal ontwikkelde strategie-toetsen en op de posttests scoren zij significant beter in vergelijking met hun pretest resultaten en in vergelijking met de controlegroep. Een duidelijke verbetering op de vaardigheid begrijpend lezen blijkt echter zelden aantoonbaar (Walraven, 1995; Bimmel, 1999; Oostdam en Bimmel, 1996; Keer en Verhaege, 2003; Aarnoutse en Schellings, 2003; De Corte e.a., 2003). Ook in buitenlandse onderzoeken komt hetzelfde beeld naar voren. Soms wordt zelfs een negatief effect ten aanzien van het gebruik van strategische leeshandelingen gerapporteerd (Bimmel & Van Schooten, 2000).

Dit beeld wordt bevestigd door andersoortig onderzoek naar het effect van leesstrategie-onderwijs. Van den Bergh, Rijkers & Zwartz (2000) bijvoorbeeld deden onderzoek naar de

begrijpend leesprestaties van achtste groepers in zes opeenvolgende jaren gerelateerd aan het type leesmethode dat op de school gebruikt werd. Aan de hand van de Cito eindtoetscores kon geen onderscheid aangetoond worden tussen oudere methoden waarin geen expliciete aandacht aan leesstrategieën wordt besteed en nieuwere methoden waarin dat wel het geval is. De verschillen tussen scholen leken veel meer afhankelijk van kenmerken van de schoolbevolking dan van de gebruikte methode. Op basis van hun resultaten bleken er geen duidelijk traceerbare effecten van effectief, strategisch leesonderwijs te constateren.

Overmaat, Roeleveld en Ledoux (2002) komen tot een vergelijkbare conclusie naar aanleiding van het 3e PRIMA-cohort onderzoek in groep 6 en 8 waarbij zij keken naar de invloed van onderwijs in leesstrategieën bij het begrijpend leesonderwijs. Geen van de methoden voor strategisch leesonderwijs sorteerde significant meer effect dan werken met een verouderde methode of geen methode. Als mogelijke verklaring geven ze hierbij aan dat goede leerlingen strategieën niet altijd nodig hebben. Zij lezen op de automatische piloot tot het begrip stopt en schakelen dan over op bewuste strategieën om het begrip te herstellen. Zwakke leerlingen zouden in principe méér baat kunnen hebben van het strategisch leesonderwijs.

Een van de positieve uitzonderingen wordt in 1996 gerapporteerd door Brown, Pressley, Van Meter en Schuder (vgl. Aarnoutse en Verhoeven, 2003) die de bovengenoemde 'Trans Strategies Interaction'-methode uitvoerig op zijn effect onderzochten. Het programma werd gedurende één jaar aangeboden aan zwakke lezers van groep 4. Uit het onderzoek bleek dat de leerlingen zich meer bewust waren van strategieën en er ook meer gebruik van maakten. Bovendien bleek de experimentele groep veel hoger op een gestandaardiseerde toets voor begrijpend lezen te scoren dan de controlegroep. Aarnoutse en Verhoeven (2003) spreken in dit verband zelfs van een doorbraak in het interventie-onderzoek op het gebied van begrijpend lezen.

Het probleem dat zich bij de meeste onderzoeken voordoet, is volgens De Corte e.a. (2003), daarbij verwijzend naar Pressley & Afflerbach, dat het enerzijds in één enkele interventiestudie ondoenbaar is een veelheid aan strategieën te betrekken, maar dat vaardig lezen anderzijds berust op het gecoördineerd toepassen van meerdere strategieën. Bovendien vertoont veel onderzoek tot nu toe tekorten vanwege beperkte tijd en middelen (Aarnoutse en Verhoeven, 2003). Dit roept de vraag op of zich hier niet hetzelfde probleem voordoet als bij training van deelvaardigheden. Ook daar zagen we een toename in de deelvaardigheid die zich niet vertaalde in een toename in de overkoepelende vaardigheid begrijpend lezen zoals gemeten door een standaard test. Of zit in dat laatste juist het probleem zoals sommige auteurs suggereren. Kernachtig vat Bimmel (1999) de problematiek als volgt samen: "Als het trainen van strategieën de vaardigheid in het begrijpend lezen van teksten vergroot en als standaard leestoetsen deze vaardigheid meten, dan zou men verwachten dat strategietraining leidt tot leerwinst op standaard leestoetsen. Dit blijkt vaak niet het geval. Meten standaard leestoetsen iets anders dan de vaardigheid in begrijpend lezen of meten zij slechts bepaalde aspecten ervan (die niet beroerd worden door strategietraining)? Of meten standaard leestoetsen wel degelijk de vaardigheid in begrijpend lezen en draagt strategietraining niet of nauwelijks bij aan de verbetering van het begrijpend lezen?"

Overmaat et al. vragen zich eveneens af of de gebruikte standaardtoetsen wel geschikt zijn om effecten van strategisch leesonderwijs aan te tonen. Zij stellen bij hun PRIMA cohort onderzoek vast dat het effect van strategietraining duidelijker is op reproductietaken (free recall), waar leerlingen zelf moeten weergeven wat ze van de tekst hebben onthouden, dan op herkenningstaken. Bij herkenningstaken, bijvoorbeeld multiple choice, zijn minder (of andere) strategieën nodig. Leerlingen hoeven tijdens het lezen niet de coherentie te bewaken. Zij kunnen gestuurd door de vragen terug naar de tekst en alsnog nagaan of er iets aan de hand is. De hoofdgedachte hoeven zij niet door middel van een aangeleerde strategie te construeren, maar kunnen ze gewoon selecteren uit de gegeven alternatieven.

Ook bij De Corte et al. (2003) rijst de vraag of de gebruikelijke begrijpend leestesten wel geschikt zijn om de gunstige invloed van strategiegebruik op het begrijpen van tekst vast te stellen. Verwijzend naar een publicatie van Paris en Oka uit 1986 stellen zij dat deze testen namelijk

kenmerken vertonen die het strategisch lezen veelal in de weg staan, zoals bijvoorbeeld de tijdsdruk bij het maken van de test, de inhoud en lengte van het leesmateriaal en de vragen die bij de tekst gesteld worden.

Bij zijn onderzoek in het voortgezet onderwijs kwam Bimmel (1999) tot de bevinding dat leerlingen uit zichzelf niet zonder meer strategieën toepassen in andere dan de trainingssituatie. 'De leerlingen pasten de getrainde strategieën vaak pas toe, wanneer de proefleider hen erop attent maakte dat ze op die manier konden trachten een begripsprobleem op te lossen. Feedback van de proefleider op de aanpak van de leerlingen bleek onmisbaar voor het uitlokken van strategiegebruik.'

1.4 Aandacht voor leesstrategieën in het basisonderwijs

Het beeld dat naar voren komt uit de literatuur is dat leesstrategie-onderwijs belangrijk gevonden wordt en dat het op de een of andere manier het met begrip lezen van een tekst bevordert. In het verlengde hiervan heeft bijvoorbeeld ook al in 1995 de Inspectie van het onderwijs gewezen op het belang van strategisch leesonderwijs. Strategie-onderwijs betekent dat men niet alleen aandacht heeft voor de prestaties en resultaten van de leerlingen (het product), maar ook hoe de leerlingen te werk gaan (het proces). Het meten van het gebruik van strategieën geeft meer informatie over het gehele leesproces dan alleen het meten van resultaten op een taak (De Rooij, 1993).

In de Kerndoelen basisonderwijs (1998) voor Nederlandse Taal domein Leesvaardigheid worden leesstrategieën nog niet als zodanig genoemd. Wel vinden we aspecten ervan terug als:

- De leerlingen weten, dat men kan lezen met verschillende doelen.
- De leerlingen kunnen hun manier van lezen aanpassen aan een door henzelf of door de leerkracht gesteld lezersdoel.

De onlangs uitgebrachte nieuwe kerndoelen (Ministerie van OCW, 2006) zijn wat dat betreft iets explicieter in het noemen van strategieën, zonder daarin overigens specifiek te worden: "De leerlingen leren bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen". Vanaf augustus 2009 zullen deze nieuwe kerndoelen in zijn geheel binnen de basisscholen zijn ingevoerd.

In de tussendoelen gevorderde geletterdheid van het Expertisecentrum Nederlands is de aandacht voor leesstrategieën echter veel explicieter en specifiek (Aarnoutse et al., 2003). Voor het efficiënt lezen van teksten moeten de leerlingen een aantal strategieën verwerven met betrekking tot inzicht in de opbouw van teksten en de analyse ervan.

In de jaren '90 zijn er steeds meer methoden voor begrijpend (en studerend) leesonderwijs op de markt verschenen die uitgaan van meer procesgericht onderwijs waarbij leesstrategieën expliciet aan bod komen. In deze methoden ligt niet langer de nadruk op het begrip van de tekst zelf, maar wordt uitgegaan van een stappenplan op basis waarvan leerlingen tot dat begrip kunnen komen. In het stappenplan van een methode komen, in meer of mindere mate, de strategieën terug die in de onderzoeksliteratuur genoemd worden als kenmerken van een goede lezer. Daarbij vormt ook in de methoden het drie-fasen-model een belangrijk uitgangspunt: leerlingen leren bepaalde stappen *vóór*, *tijdens* en *na* het lezen te doorlopen. In het overzicht op pagina 17-18 hebben we voor de vier meest gebruikte methoden voor begrijpend lezen de strategieën opgenomen die in de handleiding worden vermeld.

Daarbij geven alle vier de methoden aan aandacht te besteden bij de leesfase *vóór* aan het activeren van de voorkennis, wordt in drie van de methoden de leerlingen geleerd voor ogen te houden waarom je gaat lezen (leesdoel) en komt in twee methoden het voorspellen van de inhoud aan bod. Voor de leesfasen *tijdens* en *na* is er minder overeenstemming tussen de verschillende methoden. Ook valt bij die twee leesfasen op dat sommige activiteiten als strategie én als studietechniek zijn opgenomen, soms zelfs binnen dezelfde methode. Dit geeft al aan hoe moeilijk het is onderscheid aan te brengen tussen begrijpend en studerend lezen.

Overzicht van leesstrategieën in vier methoden voor begrijpend leesonderwijs

	Goed gelezen	Taalleesland	Tekst verwerken	Wie dit leest
Strategieën vóór het lezen	<ul style="list-style-type: none"> • Leesdoel vaststellen • Tekst overzien voor structuur en inhoud • Een bepaalde leesstrategie kiezen • De voorkennis activeren • De belangstelling richten • De woordenschat bepalen en uitbreiden 	<ul style="list-style-type: none"> • Vaststellen van het leesdoel en bijbehorende taakaanpak • Oriënteren op inhoud en structuur van de tekst • Aangeven wat de lezer al van het onderwerp weet • Beter leren begrijpen van moeilijke tekstgedeelten en opzoeken van de betekenis van moeilijke woorden en begrippen • Onderscheiden en benoemen van tekstsoorten 	<ul style="list-style-type: none"> • Leesdoel vaststellen • Inhoud voorspellen • Voorkennis activeren 	<ul style="list-style-type: none"> • Afstemmen van de manier van lezen op het leesdoel en de moeilijkheidsgraad van een tekst • Plannen van het eigen leesgedrag • Doorzien van de structuur van verschillende tekstoorten
Strategieën tijdens het lezen	<ul style="list-style-type: none"> • De voorspellingen bevestigen en herdefiniëren • De ideeën verhelderen • De betekenis van de tekstonderdelen construeren 	<ul style="list-style-type: none"> • Controleren en eventueel bijstellen van de voorkennis • Beter leren begrijpen van moeilijke tekstgedeelten en opzoeken van de betekenis van moeilijke woorden en begrippen • Onderscheid maken tussen hoofd- en bijzaken 	<ul style="list-style-type: none"> • Voortdurend controleren of de tekst nog begrepen wordt • Onderscheid maken tussen belangrijke en onbelangrijke zaken 	<ul style="list-style-type: none"> • Afleiden van de betekenis van woorden uit de context • Identificeren van allerlei relaties tussen zinnen en alinea's • Afleiden van allerlei relaties • Sturen en controleren van het eigen leesgedrag
Strategieën na het lezen	<ul style="list-style-type: none"> • De betekenis van de gehele tekst construeren • Vaststellen of het leesdoel bereikt is • De informatie consolideren en passen • De informatie aanpassen voor en toepassen in een andere situatie • De informatie opslaan in het geheugen 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflecteren op de inhoud van de tekst en de taakaanpak 	<ul style="list-style-type: none"> • Evalueren van de leesopbrengst 	<ul style="list-style-type: none"> • Vinden van het thema en de hoofdgedachte • Afleiden van de bedoeling van de schrijver • Kritisch beoordelen van een tekst • Evalueren van het eigen leesgedrag

Overzicht van leesstrategieën in vier methoden voor begrijpend leesonderwijs (vervolg)

	Goed gelezen	Taallesland	Tekst verwerken	Wie dit leest
Overige	<p><i>Studietechnieken</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • schema's ontwikkelen • vragen stellen • sleutelwoorden selecteren • aantekeningen maken • classificeren van argumenten 	<p><i>Studietechnieken</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • onderstrepen van de hoofdzaken • aantekeningen maken • zelf vragen stellen <p><i>Kritisch lezen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • het doel van de schrijver vaststellen • feiten, meningen en argumenten onderscheiden, beoordelen en waarderen • je mening toetsen aan die van de schrijver • tegenstrijdige informatie opsporen • redeneringen volgen • de hoofdlijn van een mening tekst geven • de gegeven informatie beoordelen op juistheid en volledigheid • reclame en propaganda doorzien, beoordelen en waarderen 	<p><i>Niet van toepassing</i></p>	<p><i>Studierechnieken</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • de belangrijkste woorden en zinnen in informatieve teksten vinden • een schema van de inhoud van een tekst maken • een uittreksel maken • samenvatten • verslag schrijven

1.5 Leesstrategieën in het peilingsonderzoek

Nu leesstrategieën zo expliciet en systematisch in het basisonderwijs worden onderwezen past het om in het kader van het peilingsonderzoek naar leesvaardigheid daaraan aandacht te besteden. In 2005 zijn door PPON peilingsonderzoeken uitgevoerd voor leesvaardigheid in jaargroep 8 (Heesters et al., 2007a) en in het speciaal basisonderwijs (Heesters et al., 2007b). In beide peilingen is Leesstrategie onderwerp van onderzoek geweest. Over de resultaten van beide onderzoeken wordt in deze balans gezamenlijk gerapporteerd.

In het peilingsonderzoek naar leesstrategieën hebben we ons enerzijds gericht op de kennis die leerlingen van leesstrategieën hebben en anderzijds op het kunnen toepassen van leesstrategieën. Het onderzoek naar de kennis van leesstrategieën bestaat uit twee onderdelen. Bij leerlingen in de jaargroepen 6, 7 en 8 en sbo is onderzoek gedaan naar de passieve kennis van leesstrategieën. Daarbij is de leerlingen een aantal 'leestips' aangeboden met de vraag aan te geven welke tips wel en welke niet relevant zijn bij het lezen van een informatieve tekst. Leerlingen in jaargroep 8 zijn ook bevraagd naar hun actieve kennis van leesstrategieën. Daarbij moesten de leerlingen zelf relevante leestips aanreiken voor de drie leesfasen: *vóór*, *tijdens* en *na* het lezen van een informatieve tekst.

Daarnaast is een toets 'Voorspellend lezen' voor het peilingsonderzoek ontwikkeld waarmee we willen onderzoeken in hoeverre leerlingen bepaalde leesstrategieën ook kunnen toepassen. Met deze toets willen we nagaan in hoeverre leerlingen zich op basis van partiële tekstinformatie toch een beeld kunnen vormen van de inhoud van die tekst. Deze toets bestaat uit een gesloten deel en een open deel. In het gesloten deel wordt de leerlingen een aantal zinnen

uit de oorspronkelijke tekst voorgelegd met het verzoek aan te geven aan welk deel van de tekst deze zin is ontleend. Ook in de open variant worden een aantal zinnen aan de leerling voorgelegd die echter deels wel en deels niet in de oorspronkelijke tekst thuishoren. Aan de leerling wordt nu de vraag gesteld of hij verwacht dat de betreffende zin in de oorspronkelijke tekst voorkomt, waarbij hij wordt gevraagd zijn keuze te motiveren.

In hoofdstuk 3 beschrijven we de resultaten op de verschillende toetsonderdelen en we besluiten het hoofdstuk met een onderzoek naar de samenhang tussen aspecten van leesstrategie en van begrijpend lezen.

2 Het peilingsonderzoek

2 Het peilingsonderzoek

De belangrijkste aspecten van het peilingsonderzoek zijn de peilingsinstrumenten voor de evaluatie van het kennen en kunnen toepassen van leesstrategieën, de steekproef van scholen en leerlingen en de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd. We besluiten het hoofdstuk met een korte beschrijving van de op de gegevens uitgevoerde analyses.

2.1 De peilingsinstrumenten

Voor het onderzoek naar leesstrategieën zijn drie schriftelijke toetsen ontwikkeld. Twee toetsen betreffen de passieve en actieve kennis van leerlingen van leesstrategieën. In beide toetsen krijgen de leerlingen een relatief complexe informatieve tekst aangereikt, met de vraag welke leestips zij een vriend of vriendinnetje zouden aanraden wanneer die deze tekst zou gaan lezen. In de toets gericht op de passieve kennis van leesstrategieën krijgen de leerlingen concrete leesstrategietips voor *vóór*, *tijdens* en *na* het lezen aangereikt met de vraag aan te geven wat goede tips zijn en wat geen goede tips zijn. In de toets gericht op actieve kennis van leesstrategieën is de leerling gevraagd zelf enkele leesstrategietips te noemen voor *vóór*, *tijdens* en *na* het lezen.

De derde toets heeft betrekking op het kunnen toepassen van de leesstrategie die we zullen aanduiden als ‘voorspellend lezen’. In deze toets krijgen de leerlingen twee teksten voorgelegd, waarbij van iedere alinea alleen de eerste en de laatste zin is opgenomen en de weggelaten tussentekst is vervangen door lege ruimte. De alinea’s zijn opeend genummerd en voorzien van een kernwoord. De toets bestaat uit twee onderdelen: een gesloten en een open gedeelte. Bij het gesloten gedeelte krijgt de leerling een aantal zinnen uit de tekst voorgelegd met bij elke zin de vraag aan te geven uit welk fragment – ‘stukje tekst’ – deze zin afkomstig is. De leerling beantwoordt de vraag met het nummer van het fragment op te schrijven. Bij het open gedeelte krijgt de leerling bij elke tekst enkele zinnen voorgelegd met de vraag of hij verwacht dat deze zin in de tekst voorkomt of niet en daarbij te beschrijven waarom de zin wel of niet in de tekst wordt verwacht. Het gaat hierbij dus vooral om de argumentatie die de leerling voor zijn verwachting geeft.

2.2 De steekproeven van scholen en leerlingen

De toetsen voor Leesstrategie maakten deel uit van de peilingsonderzoeken voor leesvaardigheid in jaargroep 8 en in het speciaal basisonderwijs die in de periode mei/juni 2005 zijn uitgevoerd. Voor een uitgebreide steekproefbeschrijving van deze onderzoeken verwijzen we naar de balansrapportages van deze peilingsonderzoeken (Heesters et al., 2007a; Heesters et al., 2007b). Aan het peilingsonderzoek in jaargroep 8 namen 105 basisscholen deel, aan het peilingsonderzoek in het speciaal basisonderwijs deden 32 sbo-scholen mee. Aan het peilingsonderzoek Leesvaardigheid in het sbo deden alleen de leerlingen mee die geboren waren vóór 1 oktober 1993, dat zijn de leerlingen naar leeftijd vergelijkbaar met de populatie leerlingen in jaargroep 8 van het reguliere basisonderwijs. Het onderzoek naar het kennen en kunnen toepassen van leesstrategieën beperkte zich verder tot die sbo-leerlingen die

naar het oordeel van de groepsleraar een leesvaardigheid hebben op het niveau van jaargroep 6 of hoger in het reguliere basisonderwijs. Dit betreft ongeveer 50% van de leerlingen. Voor een goed begrip duiden we deze groep verder aan als 'sbo+'. Als referentie voor de resultaten van sbo+-leerlingen zijn de toetsen ook afgenomen bij leerlingen in jaargroep 6 en 7 van scholen die deelnamen aan het peilingsonderzoek in jaargroep 8.

In alle groepen uit het onderzoek zijn dezelfde toetsen aan de leerlingen voorgelegd. De toets die betrekking heeft op de actieve kennis van leesstrategieën is echter alleen voorgelegd aan leerlingen in jaargroep 8.

2.3 De uitvoering van het onderzoek

Het onderzoek is op de scholen uitgevoerd door vooraf geïnstrueerde toetsleiders met onderwijservaring in het basisonderwijs. Zij bezochten meestal gedurende een ochtend een groep voor de afname van de toetsen voor de diverse onderwerpen uit de peilingen leesvaardigheid, waaronder leesstrategie. Nadat de toetsleider zichzelf en het onderzoek kort bij de leerlingen had geïntroduceerd, kreeg elke leerling een mapje met daarin drie toetsen en een attitudevragenlijst of een van de twee kennistoetsen Leesstrategie. Vóór de ochtendpauze maakten de leerlingen met een korte onderbreking twee toetsen, ná de ochtendpauze maakten zij de derde toets en de vragenlijst of een toets Leesstrategie. In het sbo werden de toetsafnames in een groep soms over twee dagen gespreid.

In jaargroep 8 maakten leerlingen óf de passieve kennistoets óf de actieve kennistoets voor Leesstrategie. De toets Voorspellend lezen bestond uit twee onderdelen: een gesloten toetsgedeelte en een open toetsgedeelte. Over de resultaten op beide onderdelen wordt in hoofdstuk 3 afzonderlijk gerapporteerd, maar zij maakten deel uit van hetzelfde toetsboekje en zijn dus ook door dezelfde leerlingen gemaakt. Daarbij maakten de leerlingen eerst de opgaven voor het gesloten gedeelte en daarna de opgaven voor het open gedeelte.

Het afnamedesign was zodanig opgezet dat een willekeurige selectie van leerlingen de toetsen Leesstrategie maakte. Daarnaast maakten deze leerlingen veelal ook een toets voor begrijpend lezen, zodat de relatie tussen beide aspecten van leesvaardigheid kan worden onderzocht.

Aantal leerlingen voor de toetsen Leesstrategie

Toets Leesstrategie	Jgr 6	Jgr 7	Jgr 8	sbo
Toets voor passieve kennis	135	90	911	199
Toets voor actieve kennis	–	–	853	–
Toets Voorspellend lezen (gesloten en open toetsvariant)	171	156	517	298

2.4 De analyse van de resultaten

Voor de toetsen gericht op de passieve en actieve kennis van leesstrategieën beperken de analyses zich tot een inventarisatie van de strategieën die door de leerlingen worden herkend of worden genoemd.

Voor de toets Voorspellend lezen zijn op basis van de antwoorden van de leerlingen op het gesloten deel psychometrische analyses uitgevoerd met behulp van OPLM (Verhelst, Glas en Verstralen, 1993). Deze analyses hebben geresulteerd in een vaardigheidsschaal voor de leesstrategie Voorspellend lezen.

Voor het open deel, waarbij leerlingen gevraagd is te beargumenteren of zij een bepaalde zin wel of niet in de tekst verwachten, is de rapportage gericht op de inventarisatie van hun verwachtingen en argumentaties over het al of niet voorkomen van de aangeboden zinnen.

3 Kennis en toepassen van leesstrategieën

3 Kennis en toepassen van leesstrategieën

3.1 Inleiding

Wie wil weten welke strategieën leerlingen bij het lezen van een tekst hebben toegepast, zou hen ernaar kunnen vragen. Hierbij zou dan gebruik gemaakt kunnen worden van hardopdenkprotocollen tijdens het lezen of van retrospectieve technieken na het lezen. In het laatste geval denken de leerlingen niet hardop tijdens de taakuitvoering, maar voeren de taken in eerste instantie stil uit en verwoorden pas achteraf welke strategieën in de verschillende fasen van het leesproces – vóór, tijdens, na – gebruikt zijn. Beide methoden hebben echter nadelen. Als nadeel van het synchroon hardop denken tijdens het lezen wordt in de onderzoeksliteratuur genoemd dat het een extra belasting voor de lezer vormt, wat het uitvoeren van de taak negatief zou kunnen beïnvloeden. Bovendien is protocolanalyse doorgaans gericht op goede lezers, omdat ze geacht worden beter in staat te zijn interne processen te verbaliseren en beter gebruik kunnen maken van hun beperkte werkgeheugen dan minder goede lezers die hun aandacht nog in belangrijke mate zullen moeten richten op de betekenisontsluiting van de geschreven tekst. Een belangrijk nadeel van retrospectie is dat er gemakkelijk vertekeningen kunnen optreden in de achteraf geverbaliseerde gedachten of dat veel informatie verloren gaat, omdat de proefpersonen zich niet meer alles kunnen herinneren. Hierdoor kan er een discrepantie ontstaan tussen de gerapporteerde strategie en de werkelijk toegepaste strategie vanwege geheugenfouten en achteraf getrokken conclusies door de lezer over wat er tijdens het leesproces gebeurde (Singhal, 2001).

Gezien deze nadelen en het gegeven dat de doelgroep van dit peilingsonderzoek gevormd wordt door basisschoolleerlingen en leerlingen uit het sbo hebben we er niet voor gekozen om de leerling zelf te laten verwoorden (tijdens of na afloop van de toetsafname) welke strategie is toegepast. In plaats daarvan hebben we ons gericht op de passieve en actieve kennis die leerlingen hebben van leesstrategieën en op het kunnen toepassen van bepaalde strategieën.

In paragraaf 3.2 rapporteren we over de passieve kennis van leesstrategieën van leerlingen in de jaargroepen 6, 7 en 8 van het basisonderwijs en van de sbo⁺-leerlingen (zie paragraaf 2.2). Passieve kennis betreft het kunnen herkennen van relevante leesstrategieën uit een opsomming van relevante en niet-relevante strategieën, terwijl actieve kennis het zelf noemen van relevante strategieën bij het lezen betreft.

Het onderzoek naar de actieve kennis van leesstrategieën is beperkt gebleven tot leerlingen in jaargroep 8 van het basisonderwijs en daarover wordt gerapporteerd in paragraaf 3.3.

In paragraaf 3.4 worden dan passieve en actieve kennis van leesstrategieën vergeleken.

Voor het onderzoek naar het kunnen toepassen van bepaalde leesstrategieën is de toets Voorspellend lezen ontwikkeld. Een strategisch lezer zal een te lezen tekst als het ware eerst scannen op inhoud en relevantie, waardoor een bepaald verwachtingspatroon omtrent de te lezen tekst gaat ontstaan en reeds aanwezige voorkennis wordt geactiveerd. In de taken van de toets Voorspellend lezen wordt op een deel van deze strategieën van de leesfase vóór een beroep gedaan. Deze toets is in een gesloten en in een open vorm afgenomen, steeds bij dezelfde leerlingen. De leerlingen krijgen een informatieve tekst voorgelegd, verdeeld in genummerde tekstblokken maar waarbij van ieder tekstblok alleen de eerste en laatste regel is gegeven. In de gesloten versie wordt de leerlingen een zin uit de oorspronkelijke tekst voorgelegd met de vraag aan te geven uit welk tekstblok deze zin afkomstig zal zijn.

In paragraaf 3.5 beschrijven we de resultaten van de leerlingen op deze toetsvorm. In de open toetsvorm krijgen de leerlingen zowel zinnen die in de oorspronkelijke tekst voorkomen

voorgelegd als zinnen die niet in de oorspronkelijke tekst voorkomen. De leerlingen moeten aangeven of zij verwachten dat de aangeboden zin wel of niet in de oorspronkelijke tekst voorkomt en vervolgens hun keuze ook beargumenteren. Over de resultaten van leerlingen op deze toetsvorm wordt gerapporteerd in paragraaf 3.6. We besluiten dit hoofdstuk met de resultaten van het onderzoek naar de relatie tussen leesstrategie en begrijpend lezen in paragraaf 3.7.

3.2 Passieve kennis van leesstrategieën

Inhoud

In de literatuur komen verschillende strategieën naar voren die in de optiek van de experts belangrijk zijn als bij begrijpend lezen het strategische lezen als uitgangspunt gekozen wordt. Daarbij hanteert men een drie-fasenmodel: strategieën die leerlingen *vóór* het lezen, *tijdens* het lezen en *na* het lezen zouden moeten toepassen.

Bij de fase *vóór* draait het daarbij om weten met welk doel men de tekst gaat lezen, om het voorspellen waar de tekst over zal gaan en om in het verlengde daarvan de voorkennis met betrekking tot het onderwerp van de tekst te activeren. Met betrekking tot de fase *tijdens* noemt men strategieën die in het verlengde van de genoemde strategieën bij *vóór* liggen: het leesdoel tijdens het lezen voor ogen blijven houden en de gedane voorspellingen met betrekking tot het onderwerp controleren. Daarnaast wordt het monitoren van het leesbegrip in de breedste zin van het woord genoemd. Daaronder verstaat men op de eerste plaats dat de leerling steeds weer controleert of hij het gelezene begrijpt. Op de tweede plaats vloeit daaruit voort dat hij hoofd- en bijzaken in de tekst kan onderscheiden en tot een hoofdgedachte kan komen. Deze twee laatste genoemde strategieën vormen een belangrijke voorwaarde voor *dé* belangrijkste activiteit in de fase *na*: het samenvatten van de tekst. In die laatste fase wordt ook weer het oorspronkelijke leesdoel voor ogen gehouden, maar dan op een meer evaluerende manier: heeft de tekst de lezer (inderdaad) informatie verschaft waarnaar hij op zoek was en die hij hier dacht te vinden?

Het onderzoek naar passieve kennis van leesstrategieën heeft betrekking op de vraag in hoeverre leerlingen relevante leesstrategieën kunnen onderscheiden van niet-relevante strategieën. Daarbij hebben de hierboven genoemde strategieën uit de onderzoeksliteratuur – en in het verlengde daarvan ook uit de lesmethoden voor begrijpend lezen – het kader gevormd. Er is uitgegaan van een natuurlijke context, waarin een vriend(in) materiaal verzamelt voor een werkstuk en in dat kader een tekst voor ogen krijgt. De informatieve tekst met als titel ‘Atlantis, verdwenen stad’ is ontleend aan het jeugdtijdschrift ‘Zo zit dat’ (mei 2004 pp. 22-24) en maakt deel uit van de serie ‘Vreemd’. In deze serie komen verhalen aan de orde over verzonken eilanden, buitenaardse wezens, onverslaanbare helden, beruchte bandieten en onmogelijke bouwwerken. Bij ieder van die onderwerpen komen vragen aan bod als “Waar komen die mythes en legendes vandaan? Wie verzint ze? Of ... is het allemaal toch waar gebeurd?” De tekst gaat vergezeld van een lijst met tips en de opdracht aan de leerling is de goede tips te selecteren voor de vriend(in): hoe zou de vriend(in) de tekst het best aan kunnen pakken? Om de gegeven context zoveel mogelijk na te bootsen, is de betreffende tekst ook in de toets opgenomen. Er wordt echter benadrukt dat de leerlingen deze tekst niet hoeven te lezen. In het kader op pagina 28 zijn de aan de leerlingen voorgelegde tips voor de drie leesfasen opgenomen. De toets bestond in totaal uit 25 opgaven: acht opgaven die betrekking hadden op leesfase *vóór*, acht op leesfase *tijdens* en negen die over de fase *na* het lezen gingen.

Vooraf zij opgemerkt dat op een toets waarbij ja/nee-vragen gesteld worden een leerling 50% kans heeft om het goede antwoord te ‘raden’. Bij willekeurige beantwoording van de vragen wordt dan een gemiddelde score 4 voor de fase *vóór*, 4 voor de fase *tijdens* en 4,5 voor de fase *na* verwacht, terwijl de gemiddelde verwachte totaalscore in dat geval 12,5 zal bedragen.

Overzicht van de voorgelegde 'tips' voor de evaluatie van passieve kennis van leesstrategieën

Vóór het lezen

Wat kan je vriend(in) volgens jou het beste doen **voordat hij/zij gaat lezen**?

Voordat je vriend(in) gaat lezen, is het een goed idee dat hij/zij ...

- | | |
|--|-----------|
| 1. kijkt naar hoe de tekst in elkaar zit. | Ja* / Nee |
| 2. eerst nagaat wat hij/zij al weet over het onderwerp. | Ja* / Nee |
| 3. kijkt naar wat de plaatjes hem/haar al vertellen over de tekst. | Ja* / Nee |
| 4. zich afvraagt of hij/zij lezen wel leuk vindt. | Ja / Nee* |
| 5. probeert te voorspellen hoe het verhaal zal gaan. | Ja* / Nee |
| 6. de titel leest om te kijken waarover de tekst gaat. | Ja* / Nee |
| 7. telt hoeveel regels het verhaal heeft. | Ja / Nee* |
| 8. de tussenkopjes bekijkt om te zien waarover de tekst gaat. | Ja* / Nee |

Tijdens het lezen

Wat kan je vriend(in) volgens jou het beste doen **tijdens het lezen**?

Tijdens het lezen, is het een goed idee dat hij/zij ...

- | | |
|--|------------|
| 9. zich afvraagt wat het belangrijkste is van elk stukje. | Ja* / Nee |
| 10. oefent met het hardop lezen van de tekst. | Ja / Nee* |
| 11. tussendoor af en toe stopt en zich afvraagt of hij/zij de tekst nog snapt. | Ja* / Nee |
| 12. probeert de manier van denken van de schrijver te volgen. | Ja* / Nee |
| 13. probeert alle zinnen te onthouden. | Ja* / Nee* |
| 14. zich afvraagt of de tekst wel gaat over wat hij/zij vooraf dacht. | Ja* / Nee |
| 15. af en toe even voor zichzelf samenvat wat hij/zij gelezen heeft. | Ja* / Nee |
| 16. goed let op de hoofdletters, komma's en punten. | Ja / Nee* |

Na het lezen

Wat kan je vriend(in) volgens jou het beste doen **na het lezen**?

Na het lezen, is het een goed idee dat hij/zij ...

- | | |
|---|-----------|
| 17. nagaat of hij/zij de tekst wel goed begrepen heeft. | Ja* / Nee |
| 18. telt hoeveel regels hij/zij gelezen heeft. | Ja / Nee* |
| 19. de belangrijkste punten uit de tekst probeert te noemen. | Ja* / Nee |
| 20. zich afvraagt of er wel genoeg plaatjes bij de tekst stonden om het verhaal interessant te maken. | Ja / Nee* |
| 21. nagaat of de titel van het verhaal klopt. | Ja* / Nee |
| 22. zich afvraagt of hij het wel eens is met de schrijver. | Ja* / Nee |
| 23. kijkt hoe lang hij/zij over het lezen van de tekst heeft gedaan. | Ja / Nee* |
| 24. kijkt of het verhaal ook ging over wat hij/zij verwachtte. | Ja* / Nee |
| 25. zich afvraagt wat hij/zij van de tekst geleerd heeft. | Ja* / Nee |

* deze antwoorden zijn goed gerekend.

Wat leerlingen kunnen

Leerlingen blijken over de jaargroepen heen in toenemende mate een onderscheid te kunnen maken in relevante en niet-relevante strategieën. De resultaten binnen de verschillende groepen variëren afhankelijk van de leesfase. In de leesfase *vóór* bereiken de leerlingen een gemiddeld percentage van ongeveer 70% correct waarbij er slechts sprake is van kleine verschillen tussen de groepen. De resultaten voor de leesfase *tijdens* lopen daarentegen wel

duidelijk uiteen, waarbij leerlingen uit jaargroep 8 een gemiddeld percentage van 69% correct hebben tegen 54% in de sbo⁺-groep. In de derde leesfase zien we in de resultaten een duidelijke tweedeling, waarbij de jaargroepen 7 en 8 een gemiddeld percentage correct hebben van iets meer dan 75% tegen 69% en 67% in respectievelijk jaargroep 6 en sbo⁺.

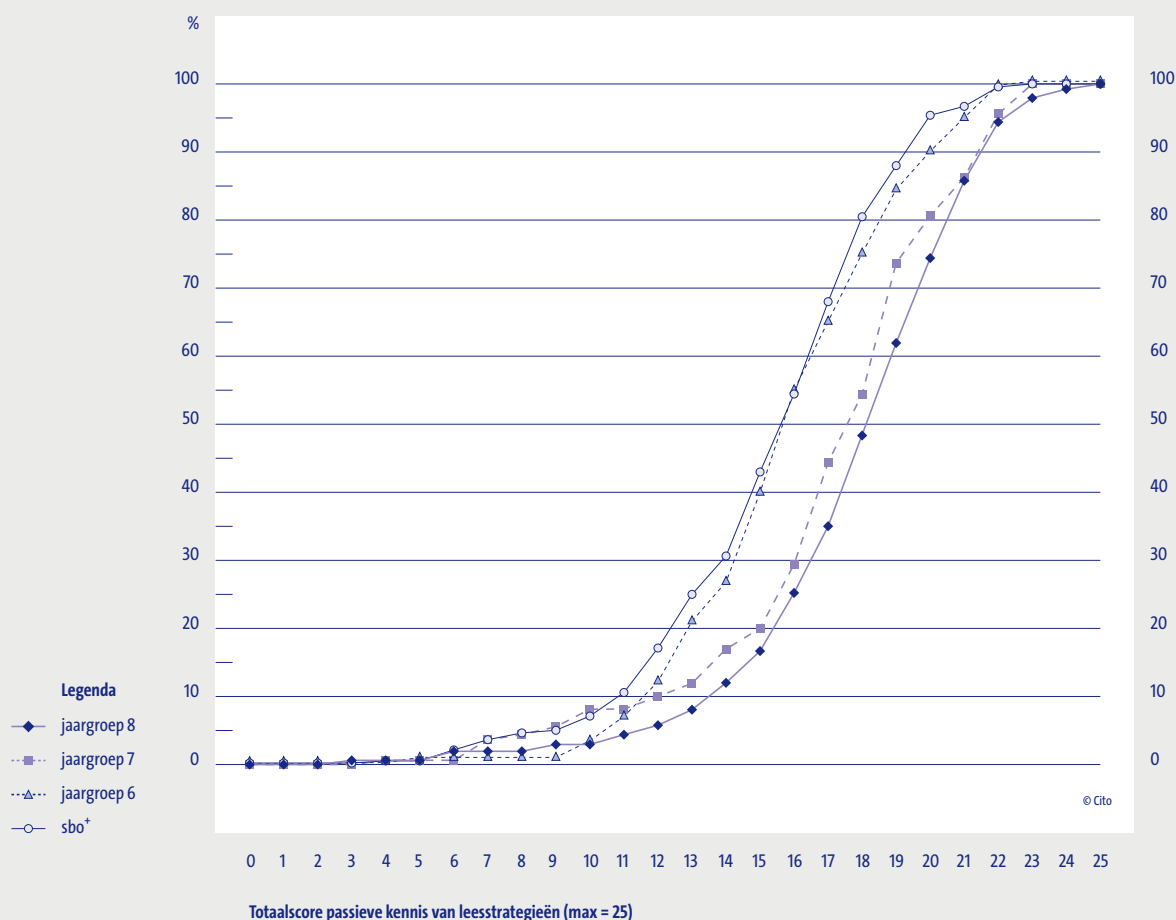
Gemiddeld aantal (en sd) en percentage correcte tips per groep, uitgesplitst naar leesfase en over de drie fasen heen

Groep	N	VOOR (max = 8)	TIJDENS (max = 8)	NA (max = 9)	Totaal (max = 25)
jaargroep 8	911	5,7 (1,4) 71%	5,5 (1,6) 69%	6,9 (1,6) 77%	18,2 (3,6) 73%
jaargroep 7	90	5,7 (1,5) 71%	5,0 (1,6) 63%	6,8 (1,7) 76%	17,4 (3,8) 70%
jaargroep 6	135	5,4 (1,6) 68%	4,6 (1,5) 58%	6,2 (1,5) 69%	16,2 (3,2) 65%
sbo ⁺	199	5,4 (1,5) 68%	4,3 (1,5) 54%	6,0 (1,7) 67%	15,7 (3,4) 63%

Uit de vergelijking van de gemiddelde totaalscores per groep maar vooral ook uit de, in de figuur op pagina 30, afgebeelde cumulatieve percentageverdelingen van de totaalscores, blijkt dat er sprake is van een tweedeling tussen enerzijds jaargroep 6 en sbo⁺ en anderzijds de jaargroepen 7 en 8. De vaardigheid in het kunnen herkennen van relevante leesstrategieën onder sbo⁺-leerlingen is dus vergelijkbaar met die van leerlingen in jaargroep 6. Verder laat de figuur zien dat in het basisonderwijs met name in jaargroep 7 op het gebied van het herkennen van relevante leesstrategieën veel leerwinst wordt bereikt en dat jaargroep 8 daar maar weinig meer aan toevoegt.

Om inzicht te krijgen in welke strategieën door de leerlingen herkend worden, zijn in de tabel op pagina 31 per jaargroep de proportie correcte antwoorden (p) per opgave weergegeven. Opgemerkt moet ook hier weer worden dat bij willekeurige beantwoording de kans .50 is dat een leerling het goede antwoord kiest. De hoogte van de proporties moeten dus in dit opzicht gerelativeerd worden. Op basis van de standaardmeetfout (SE) die hoort bij de betreffende opgave, kan bepaald worden wanneer de gevonden proportie significant afwijkt van .50, waarvoor we in dit onderzoek het criterium hanteren van minimaal +/-2 SE. Indien de p-waarde van een opgave twee of meer SE boven .50 ligt, dan is die opgave door de betreffende groep leerlingen boven kansniveau correct beantwoord. Hoe hoger de p-waarde, hoe groter de beheersing van die opgave door de leerlingen. Bij een p-waarde boven kansniveau tot .75 spreken we dan van matige beheersing van die opgave binnen de groep en bij een p-waarde boven .75 van goede beheersing. Het kan echter ook voorkomen dat de p-waarde van een opgave significant naar beneden afwijkt. Een significante afwijking ten opzichte van .50 in deze zin duidt op een misconceptie: de betreffende opgave moet dan kritisch bekeken worden. Immers, er is blijkbaar een reden geweest dat de leerlingen niet op zijn minst op kansniveau hebben geantwoord. Bij de leesfase vóór herkennen leerlingen in alle vier de groepen de meeste strategieën boven kansniveau als relevant of niet-relevant. In jaargroep 6 beantwoorden de leerlingen zes van de acht opgaven boven kansniveau correct en binnen de andere groepen herkennen de leerlingen zeven opgaven boven kansniveau als wel of niet van toepassing. Leerlingen in jaargroep 6 en 7 beheersen twee opgaven goed (p-waarde > 75%), terwijl in jaargroep 8 en sbo⁺ drie van de acht opgaven goed beheerst worden. Opgave 5 wordt in geen enkele groep beheerst; deze opgave wordt in de meeste groepen op kansniveau beantwoord, maar in jaargroep 8 is er sprake van een misconceptie: slechts 36% van de leerlingen geeft aan dat het belangrijk is te voorspellen hoe 'het verhaal' zal gaan. Mogelijk ligt in het gebruik van de term 'verhaal' de verklaring van deze misconceptie. In paragraaf 3.4 gaan we nader op deze kwestie in.

Cumulatieve percentageverdelingen voor passieve kennis van leesstrategieën van basisschoolgroepen en sbo⁺



Met betrekking tot de opwaartse trend van jaargroep 6 naar jaargroep 8, waarbij sbo⁺-leerlingen functioneren rond het niveau van jaargroep 6, beantwoorden bij vóór de opgaven 1, 2 en 3 niet (geheel) aan dit beeld. Over het algemeen betreffen het echter maar kleine afwijkingen. Een uitzondering vormt opgave 1. Er is daar eerder sprake van een neerwaartse trend met het jaargroepniveau basisonderwijs, terwijl sbo⁺-leerlingen het meest van alle groepen de betreffende strategie als relevant kwalificeren. De hoge score op deze opgave maakt ook dat het gemiddelde van de sbo⁺-leerlingen over de hele leesfase vóór net iets hoger uitkomt dan jaargroep 6.

Bij *tijdens* treden duidelijkere verschillen tussen de groepen naar voren. Zo beantwoorden leerlingen in jaargroep 6 en sbo⁺ drie van de acht opgaven boven kansniveau correct, in jaargroep 7 vier opgaven en in jaargroep 8 zeven opgaven. Daarbij beheersen leerlingen in jaargroep 6 alleen opgave 9 goed, worden in jaargroep 7 twee opgaven goed beheerst (opgaven 11 en 15) en in jaargroep 8 drie opgaven (11, 15 en 9).

Leerlingen uit jaargroep 7 en 8 geven aan dat het belangrijk is dat het leesbegrip tijdens het leesproces regelmatig gecontroleerd wordt. Ook het tussendoor af en toe even voor zichzelf samenvatten van wat er gelezen is, wordt door veel leerlingen uit deze jaargroepen herkend als een goede strategie. Dit is niet geheel onlogisch, aangezien deze strategie in feite ook een vorm van controle van het leesbegrip is. Leerlingen uit jaargroep 8 en 6 geven ook nog aan dat het een goede tip is om je af te vragen wat het belangrijkste van elk stukje tekst is.

Met name in de jaargroepen 6 en sbo⁺, en in minder mate in jaargroep 7, worden andere strategieën meestal slechts op kansniveau correct beantwoord. Bij opgave 16 is er sprake van

een duidelijke misconceptie in jaargroep 6 en sbo*. Een verklaring moet waarschijnlijk gezocht worden in het belang dat door leerkrachten bij het hardop lezen geacht wordt aan het letten op punten en komma's. Hoe zwakker de technische leesvaardigheid, hoe meer daar (ook) op gehamerd zal worden. En leerlingen uit lagere jaargroepen zullen gemiddeld over een lagere technische leesvaardigheid beschikken dan leerlingen uit hogere jaargroepen.

Proporties correcte antwoorden per opgave per leerlingengroep

Opgaven per leesfase	jaargroep 6	jaargroep 7	jaargroep 8	sbo*
Leesfase vóór				
7. telt hoeveel regels het verhaal heeft. (nee)	.87*	.92*	.95*	.86*
6. de titel leest om te kijken waarover de tekst gaat. (ja)	.74*	.83*	.89*	.79*
2. eerst nagaat wat hij/zij al weet over het onderwerp. (ja)	.76*	.72*	.80*	.67*
1. kijkt naar hoe de tekst in elkaar zit. (ja)	.70*	.71*	.68*	.83*
4. zich afvraagt of hij/zij lezen wel leuk vindt. (nee)	.64*	.66*	.74*	.61*
3. kijkt naar wat de plaatjes hem/haar al vertellen over de tekst. (ja)	.62*	.70*	.68*	.60*
8. de tussenkopjes bekijkt om te zien waarover de tekst gaat. (ja)	.56	.63*	.66*	.60*
5. probeert te voorspellen hoe het verhaal zal gaan. (ja)	.47	.51	.36*	.47
Gemiddelde proportie correct	.67	.71	.72	.68
Leesfase tijdens				
11. tussendoor af en toe stopt en zich afvraagt of hij/zij de tekst nog snapt. (ja)	.74*	.78*	.84*	.74*
15. af en toe even voor zichzelf samenvat wat hij/zij gelezen heeft. (ja)	.73*	.81*	.84*	.67*
9. zich afvraagt wat het belangrijkste is van elk stukje. (ja)	.79*	.71*	.78*	.66*
13. probeert alle zinnen te onthouden. (nee)	.53	.56	.72*	.47
10. oefent met het hardop lezen van de tekst. (nee)	.54	.66*	.68*	.47
14. zich afvraagt of de tekst wel gaat over wat hij/zij vooraf dacht. (ja)	.45	.49	.58*	.48
12. probeert de manier van denken van de schrijver te volgen. (ja)	.49	.59	.50	.53
16. goed let op de hoofdletters, komma's en punten. (nee)	.38*	.41	.56*	.28*
Gemiddelde proportie correct	.58	.63	.69	.54
Leesfase na				
17. nagaat of hij/zij de tekst wel goed begrepen heeft. (ja)	.91*	.92*	.94*	.87*
18. telt hoeveel regels hij/zij gelezen heeft. (nee)	.89*	.92*	.94*	.85*
25. zich afvraagt wat hij/zij van de tekst geleerd heeft. (ja)	.83*	.90*	.90*	.83*
19. de belangrijkste punten uit de tekst probeert te noemen. (ja)	.82*	.89*	.90*	.70*
23. kijkt hoe lang hij/zij over het lezen van de tekst heeft gedaan. (nee)	.64*	.77*	.83*	.58*
24. kijkt of het verhaal ook ging over wat hij/zij verwachtte. (ja)	.53*	.60	.71*	.61*
20. zich afvraagt of er wel genoeg plaatjes bij de tekst stonden om het verhaal interessant te maken. (nee)	.60*	.69*	.67*	.45
21. nagaat of de titel van het verhaal klopt. (ja)	.59*	.66*	.64*	.62*
22. zich afvraagt of hij het wel eens is met de schrijver. (ja)	.39*	.41	.38*	.45
Gemiddelde proportie correct	.69	.75	.76	.66
* significantie op ± 2 SE				

Wanneer de resultaten gezien worden binnen het algemene beeld van een opwaartse trend vanaf jaargroep 6 naar jaargroep 8 toe, dan voldoen bij *tijdens* opgaven 9 en 12 niet aan dit beeld. Bij opgave 12 valt het op dat de leerlingen van jaargroep 7 toch beduidend hoger scoren dan de leerlingen van jaargroep 8. Bij opgave 9 presteren de leerlingen van jaargroep 6 het beste van alle jaargroepen, zelfs nog iets hoger dan de leerlingen uit jaargroep 8. Een verklaring hiervoor ontbreekt.

Ook op het onderdeel *na* beheersen de leerlingen in alle groepen de meeste opgaven boven kansniveau. Opgave 22 legt in vrijwel alle groepen weer overduidelijk een misconceptie bloot: de leerlingen blijken het niet relevant te vinden om zich af te vragen of ze het met de schrijver wel eens zijn. Het is onduidelijk waar deze misconceptie op gebaseerd kan zijn.

In jaargroepen 7 en 8 worden vijf van de negen opgaven goed beheerst ($p > .75$), in jaargroep 6 vier van de negen opgaven en binnen sbo^+ drie opgaven. Zeker voor de jaargroepen 7 en 8 geldt dat de opgaven 17, 18, 25 en 19 door 90% of meer leerlingen correct worden beantwoord. De opgaven 24, 20 en 21 worden in alle groepen slechts matig beheerst.

Het geheel overziend blijken – wanneer we het criterium voor goede beheersing bij $p > .75$ leggen – leerlingen in sbo^+ en jaargroep 6 respectievelijk zes en zeven strategieën van in totaal 25 ‘tips’ adequaat te kunnen herkennen en leerlingen in jaargroepen 7 en 8 respectievelijk negen en elf strategieën. Dat betekent toch dat minder dan 50% van de aangeboden leestips als relevant of niet-relevant worden herkend. Het vaakst herkennen leerlingen de relevante leesstrategieën uit de leesfase *na*, het minst vaak strategieën *tijdens* het lezen. Bij drie ‘tips’ is er bij een of meer groepen sprake van een misconceptie: uit de leesfase *vóór* de tip ‘voorspellen hoe het verhaal zal gaan’ (opgave 5), uit de leesfase *tijdens* de tip ‘letten op hoofdletters, komma’s en punten’ (opgave 16) en uit de leesfase *na* de tip ‘zich afvragen of men het met de schrijver eens is’ (opgave 22).

3.3 Actieve kennis van leesstrategieën

Inhoud

In de vorige paragraaf werd beschreven in hoeverre leerlingen uit de jaargroepen 6, 7 en 8 en sbo^+ -leerlingen relevante leesstrategieën kunnen herkennen. Bij een andere steekproef van leerlingen uitsluitend uit jaargroep 8, is daarnaast nagegaan in hoeverre zij actieve kennis bezitten van leesstrategieën. Onder actieve kennis van leesstrategieën wordt dan verstaan het zelf kunnen noemen van relevante strategieën voor de drie fasen van het lezen. Voor het onderzoek naar actieve kennis is een gelijksoortige taak ontwikkeld als bij de toetsing van de passieve kennis van leesstrategieën. Leerlingen worden gevraagd tips te geven aan een vriend(in) hoe een tekst het best aangepakt zou kunnen worden. Er is wederom uitgegaan van een zo natuurlijk mogelijke context, waarin de vriend(in) materiaal verzamelt voor een werkstuk en in dat kader een tekst tegenkomt in een boek. De leerlingen krijgen de betreffende tekst ook te zien, maar hoeven deze niet te lezen. Zij moeten, per fase, opnoemen wat de vriend(in) het beste kan doen (zie kader pagina 33).

De tips die de leerlingen voor elke fase gaven, zijn geïnventariseerd. Omdat leerlingen nu strategieën in eigen bewoordingen moeten weergeven zijn deze tips vervolgens gecategoriseerd. Voor deze categorisering hebben ook nu weer de strategieën die in de literatuur (zie hoofdstuk 1 en paragraaf 3.1) veelvuldig genoemd worden, als uitgangspunt gediend. Deze classificatie werd vervolgens vergeleken met het aanbod in de vier meest gebruikte methoden voor begrijpend lezen (Goede gelezen, Tekst verwerken, Taalleesland en Wie dit Leest) en voor zover nodig verfijnd. De uiteindelijke classificatie staat in de tabellen op de pagina’s 35-38. Dit zijn strategieën die als goede tips gezien worden voor de respectievelijke leesfasen.

Vragenlijst voor de evaluatie van actieve kennis van leesstrategieën

Hiernaast staat een tekst.

Stel: Jij hoeft die tekst niet zelf te gaan lezen, maar je vriend of vriendin wel. Want hij/zij is bezig met een werkstuk en zoekt allerlei informatie.

Natuurlijk weet je vriend(in) dat hij/zij de tekst nauwkeurig en geconcentreerd moet lezen. Maar wat zou je hem of haar verder nog aanraden? Welke tips zou jij geven.

Schrijf maar op hoe je vriend(in) de tekst het best zou kunnen aanpakken. Als je niet steeds vijf tips kunt bedenken is dat niet erg. Maar probeer er wel zoveel mogelijk te verzinnen.

Vóór het lezen

Wat kan je vriend(in) volgens jou het beste doen **voordat hij/zij gaat lezen**?

Voordat je vriend(in) gaat lezen, is het een goed idee dat hij/zij:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Tijdens het lezen

Wat kan je vriend(in) volgens jou het beste doen **tijdens het lezen**?

Tijdens het lezen, is het een goed idee dat hij/zij:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Na het lezen

Wat kan je vriend(in) volgens jou het beste doen **na het lezen**?

Na het lezen, is het een goed idee dat hij/zij:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Een bepaalde strategie is alleen als 'correct' gescoord als een leerling de betreffende strategie ook in de goede fase (*vóór, tijdens of na*) noemde. Echter, enkele strategieën blijken niet heel duidelijk bij één fase te horen. Dit speelt met name bij sommige strategieën van de leesfasen *tijdens* en *na*. De perceptie van de leerlingen waar de fase *tijdens* overgaat in *na* bleek namelijk niet voor alle leerlingen hetzelfde te zijn.

Dat maakt dat de volgende opmerking bij de inventarisatie van de strategieën geplaatst moeten worden:

1. Strategieën die betrekking hebben wat te doen bij ontbrekend begrip of moeilijke woorden (2 t/m 5) hoorden oorspronkelijk bij *tijdens*. Leerlingen plaatsten het herlezen van (een stuk van) de tekst vanwege ontbrekend begrip echter regelmatig bij de fase *na*, omdat dit gebeurt nadat (het stuk van) de tekst al een eerste keer is gelezen. Bij het tegenkomen van moeilijke woorden speelt hetzelfde probleem. In de perceptie van sommige leerlingen is (het betreffende gedeelte van) de tekst dan al een keer gelezen en alles wat je dan doet, hoort in hun ogen bij *na*. Omdat deze leerlingen op zich wel de hantering van de drie fasen *vóór-tijdens-na* goed hanteren, is het ook goed gerekend indien leerlingen de strategieën 2 t/m 5 bij *na* noemden. De vier betreffende strategieën zijn in het classificatieschema alleen bij *tijdens* opgenomen; de percentages die daar staan hebben dus betrekking op het totale aantal leerlingen dat die strategieën heeft genoemd, bij *tijdens* of bij *na*.
2. De strategieën 'Belangrijkste dingen opschrijven of onderstrepen' (6) en 'Hoofdgedachte bepalen' (7) bij *tijdens* worden vanwege dezelfde reden meestal bij *tijdens* maar soms ook bij *na* genoemd. Leerlingen kunnen het zien als afsluiting van het leesproces zelf (*tijdens*) of als begin van de fase *na*. In een van de vier meest gebruikte methoden wordt het vinden van de hoofdgedachte ook expliciet als een strategie genoemd die je *na* het lezen toepast. Hoewel deze twee strategieën in de classificatie bij *tijdens* staan, zijn bij het aantal leerlingen dat de strategieën noemt ook nu de leerlingen gerekend die de strategieën bij *na* hebben genoemd.
3. De strategie 'Samenvatten' (1) bij *na* wordt door de leerlingen meestal ook bij *na* genoemd. Echter, ook hier komt het soms voor (8 leerlingen) dat het samenvatten als afsluiting van *tijdens* wordt gezien. Vaak gaat dat samen met een interpretatie van de fase *na* op een meer praktische manier en worden dan zaken genoemd als 'het boek opruimen' en 'een ander boek pakken'. Ook treft men herhaaldelijk antwoorden aan die erop duiden dat leerlingen de fase *na* opvatten als de fase waarin het werkstuk gemaakt wordt. Hoewel men zou kunnen aanvoeren dat de leerling de indeling in de fasen *vóór-tijdens-na* niet goed hanteert (de fase *na* wordt immers niet aan activiteiten met betrekking tot de eigenlijke tekst gekoppeld), is het wel duidelijk dat het samenvatten in de perceptie van de leerling een afsluitende activiteit is die ná de (andere) activiteiten van *tijdens* uitgevoerd worden, vaak in het verlengde van het daar genoemde 'belangrijkste dingen onderstrepen'. Ook hier geldt wederom dat het aantal leerlingen dat in tabel (bij *na*) bij 'Samenvatten' genoteerd staat het totale aantal leerlingen betreft dat de strategie genoemd heeft, bij *na* of bij *tijdens*.

Wat leerlingen kunnen

In totaal hebben 853 leerlingen uit jaargroep 8 deze taak gemaakt. Voor elk van de drie leesfasen geldt dat ongeveer de helft van de leerlingen geen enkele goede strategie kan noemen. Een op de vijf leerlingen noemt één goede strategie bij *vóór* en ongeveer een derde van de leerlingen noemt meer dan een goede strategie bij *vóór*. Voor *tijdens* en *na* geldt dat ongeveer een derde van de leerlingen één goede strategie noemt, terwijl twintig procent van de leerlingen meer dan één goede tip noemt. Bij *tijdens* is er geen enkele leerling die vijf goede strategieën noemt, bij *na* zijn dat er drie.

Wanneer geïnventariseerd wordt hoeveel goede strategieën een leerling in totaal noemt voor de drie fasen samen, dan blijken leerlingen gemiddeld 2,5 goede strategie te noemen. Daarbij geldt dat een op de vijf leerlingen helemaal geen goede strategie noemt, een op de vijf één goede strategie noemt, één op de vijf komt met twee goede strategieën en de overige 40% van de leerlingen noemt meer dan twee goede strategieën. 43 Leerlingen (5%) noemen zeven of meer goede strategieën, waaronder drie leerlingen met tien, twee leerlingen met elf en één leerling met veertien goede strategieën. Samengevat kan gesteld worden dat leerlingen over het algemeen niet of in zeer geringe mate in staat zijn om actief goede, relevante strategieën te noemen.

Percentage leerlingen in jaargroep 8 dat per fase en in totaal een bepaald aantal correcte strategieën noemt (n = 853)

Aantal goede tips	VOOR (max = 5)	TIJDENS (max = 5)	NA (max = 5)	Totaal (max = 15)
0	51	43	52	22
1	21	38	30	18
2	14	15	12	19
3	9	4	5	13
4	5	1	1	10
5	1	0	0	8
6	–	–	–	7
≥7	–	–	–	5

Welke strategieën worden genoemd door de leerlingen?

Voor de inventarisatie van de leesstrategieën voor de leesfasen vóór is een indeling gemaakt in drie hoofdcategorieën. Voor de leesfase vóór noemt 41% van de leerlingen een of meer strategieën die gerelateerd zijn aan het zich oriënteren op het onderwerp van de tekst. Relatief vaak worden dan genoemd het bekijken van de illustraties en de titel en proberen te bepalen waar de tekst over zal gaan. In de vier meest gebruikte methoden voor begrijpend lezen zijn dit ook strategieën die aan bod komen voordat leerlingen de tekst gaan lezen (zie ook paragraaf 1.5). 11% van de leerlingen noemt een strategie die betrekking heeft op het bepalen van het leesdoel en 10% van de leerlingen verwijst naar het aspect 'voorkennis'.

Percentage leerlingen dat strategieën voor de leesfase 'vóór' noemt

Leesstrategieën	Percentage leerlingen
Leesdoel	11
1 Behoeftte / leesdoel bepalen	10
<ul style="list-style-type: none"> • eerst kijken wat hij/zij nodig heeft • weten welk onderwerp je zoekt • bepaalt wat hij/zij wil weten over Atlantis 	
2 Leesaanpak bepalen	1
<ul style="list-style-type: none"> • hoe gaat ze het lezen? 	
3 tekstsoort bepalen	1
<ul style="list-style-type: none"> • kijken wat voor een (soort) tekst het is 	
Oriëntatie op tekst	41
4 Onderwerp voorspellen / bepalen	16
<ul style="list-style-type: none"> • bedenken waar het over zou kunnen gaan • weten waar het over gaat 	
5 Titel bekijken	16
<ul style="list-style-type: none"> • de kop lezen • nadenken over de titel 	
6 Kopjes bekijken	10
<ul style="list-style-type: none"> • de titels (van de alinea's) lezen • naar de hoofdstukjes kijken 	

Percentage leerlingen dat strategieën voor de leesfase 'vóór' noemt (vervolg)

Leesstrategieën	Percentage leerlingen
7 Sleutelwoorden bekijken <ul style="list-style-type: none"> • dik-/vetgedrukte woorden bekijken • opvallende woorden bekijken 	2
8 Illustraties bekijken <ul style="list-style-type: none"> • plaatjes bekijken 	19
9 Inleiding/samenvatting lezen <ul style="list-style-type: none"> • de eerste alinea lezen • (de samenvatting op) de achterkant (van het boek) lezen 	7
10 De tekst scannen <ul style="list-style-type: none"> • de tekst eerst (even snel) doorlezen • de tekst bekijken 	6
Voorkennis	10
11 Voorkennis activeren <ul style="list-style-type: none"> • zich voorbereiden op het thema • er een woordveld van maken 	10

Ook voor de leesfase *tijdens* is een indeling in drie hoofdcategorieën gemaakt. 37% van de leerlingen noemt dan een leesstrategie die gericht is op de controle van het leesbegrip en 31% noemt een strategie die gerelateerd is aan de hoofdgedachte. Een enkele leerling verwijst nog naar het in het oog houden van het leesdoel.

Uit de genoemde strategieën blijkt dat leerlingen vooral gericht zijn op het (zich afvragen of ze) begrijpen wat ze lezen. Met betrekking tot het monitoren van het eigen leesbegrip noemen leerlingen vaak dat het belangrijk is dat je begrijpt wat je leest, niet dat je je afvraagt of je begrijpt wat je leest. In eerste instantie werd ervan uitgegaan dat het introspectieve aspect van het zichzelf afvragen of de tekst begrepen werd, genoemd moest worden. Veel leerlingen geven echter niet zozeer aan dat je jezelf moet afvragen of je de tekst (nog) begrijpt, maar noemen het gegeven dat je de tekst moet begrijpen. Besloten is deze antwoorden ook correct te rekenen. Dit maakt dat uiteindelijk ruim een op de drie leerlingen het checken van het leesbegrip in de breedste zin van het woord noemt. Als naar de methoden gekeken wordt, dan is er ook maar één methode die expliciet de introspectie als strategie bij *tijdens* heeft opgenomen. Daarnaast noemt ook bijna een op de drie leerlingen activiteiten die te maken hebben met het bepalen van de hoofdgedachte. Dat daarbij het onderstrepen of noteren van de hoofdzaken veel genoemd wordt, komt overeen met het feit dat deze strategie in drie van de vier methoden opgenomen is en dat het in de vierde methode als een afgeleide activiteit van een aangeleerde strategie gezien kan worden.

Behalve dat leerlingen in algemene termen aangeven dat het belangrijk is dat je tijdens het lezen de tekst begrijpt, zijn ook hier leerlingen die (daarnaast) aangeven wát je moet doen als je het niet begrijpt. Als je de tekst niet begrijpt, wordt aangeraden om (dat gedeelte van) de tekst nog eens te lezen. Het gebruik van een woordenboek in geval van moeilijke woorden ligt voor de hand en wordt ook relatief vaak genoemd.

Percentage leerlingen dat strategieën van de leesfase' tijdens' noemt

Leesstrategieën	Percentage leerlingen
Controleren leesbegrip	37
1 Monitoren leesbegrip	13
<ul style="list-style-type: none"> • <i>jezelf (steeds) afvragen of je het / de tekst begrijpt</i> • <i>de tekst begrijpen</i> 	
2 Bij ontbrekend begrip teruglezen	15
<ul style="list-style-type: none"> • <i>als je het / de tekst niet snapt opnieuw lezen</i> 	
3 Bij ontbrekend begrip vragen	3
<ul style="list-style-type: none"> • <i>iets vragen als je het niet snapt</i> 	
4 Bij moeilijke woorden terug of vooruitlezen	3
<ul style="list-style-type: none"> • <i>als je een woord niet begrijpt terug of vooruit lezen</i> 	
5 Bij moeilijke woorden opzoeken / vragen	15
<ul style="list-style-type: none"> • <i>als je een woord niet weet zoek je het op</i> • <i>als er moeilijke woorden instaan woordenboek pakken</i> 	
Hoofdgedachte	31
6 Belangrijkste dingen onderstrepen of opschrijven	28
<ul style="list-style-type: none"> • <i>punten opschrijft over elke paragraaf</i> • <i>stukjes opschrijft voor de samenvatting</i> • <i>na een alinea bedenkt of er informatie in zit</i> • <i>steekwoorden opschrijven</i> 	
7 Hoofdgedachte bepalen	3
<ul style="list-style-type: none"> • <i>wat is de hoofdgedachte?</i> 	
Leesdoel	3
8 Leesdoel voor ogen houden	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>geen stukjes lezen waar je niets aan hebt</i> • <i>is de tekst geschikt?</i> 	

Strategieën voor de leesfase *na* zijn niet verder gegroepeerd in hoofdcategorieën. Verreweg het meest wordt het maken van een samenvatting genoemd (31%). Dit is misschien niet geheel verwonderlijk, gezien het hoge percentage leerlingen dat bij *tijdens* al aangaf dat het handig is om de belangrijkste dingen te onderstrepen of op te schrijven. Dit is vaak de opmaat naar de samenvatting. Ook hier geldt bovendien dat drie van de vier methoden expliciet (onder de noemer 'studietechnieken') het samenvatten opgenomen hebben. Naast het maken van een samenvatting of schema, wordt bij *na* alleen nog met enige regelmaat aangegeven dat het belangrijk is dat je achteraf kijkt of je de tekst hebt begrepen. Ook hier geldt dat deze tip als correct is gerekend. Wederom hoeft dus niet expliciet de introspectie (nu: achteraf) uitgedrukt te worden. Het is onduidelijk in hoeverre de in de literatuur genoemde reflectie achteraf ook daadwerkelijk in de methoden is opgenomen. De vraag is namelijk of reflectie op de inhoud (dit treft men aan in de verantwoordingen bij de methoden) ook reflectie van het eigen begrip inhoudt. Ook noemt een methode dat het eigen leesgedrag in de fase *na* geëvalueerd wordt. Ook daarbij is het maar de vraag of evaluatie van leesgedrag (onder andere) het bij jezelf nagaan of je de tekst begrepen hebt omvat.

Percentage leerlingen dat strategieën voor de leesfase 'na' noemt

Leesstrategieën	Percentage leerlingen
1 Samenvatten <ul style="list-style-type: none"> • korte inhoud geven van het hele verhaal • verslag maken • schema maken • bedenken waar het over ging • iets over alle belangrijke dingen schrijven 	31
2 Terugkoppeling leesdoel <ul style="list-style-type: none"> • bedenken wat je ervan geleerd hebt • kijken of je gevonden hebt wat je zocht • kijken of dit een geschikte tekst was 	6
3 Reflectie leesproces <ul style="list-style-type: none"> • kijken of je de tekst hebt gesnapt • vragen aan jezelf stellen over de tekst en die beantwoorden • goed nadenken wat hij net heeft gelezen 	15
4 Controle verwachtingen <ul style="list-style-type: none"> • kijken of wat je er al van wist ook in de tekst voorkwam • kijken of de voorspelling is uitgekomen 	1
5 Kritisch lezen <ul style="list-style-type: none"> • bedenken of het waar is wat er staat • klopt de titel bij de tekst? 	2
6 Standpunt bepalen <ul style="list-style-type: none"> • de informatie in je eigen mening veranderen • wat vond je van het verhaal? 	2
7 Incorporeren in kennisdomein <ul style="list-style-type: none"> • de belangrijke punten onthouden 	2
8 Verdere verloop voorspellen <ul style="list-style-type: none"> • moet je alvast in jezelf bedenken van hoe zou dat verhaal aflopen 	0

3.4 Kennis van leesstrategieën: actieve en passieve kennis vergeleken

In de vorige paragraaf hebben we gezien dat leerlingen in jaargroep 8 slechts een gering aantal relevante leesstrategieën voor de drie leesfasen actief kunnen noemen. Daaruit kan men concluderen dat leerlingen in ieder geval moeite hebben met het zelf noemen van strategieën. In paragraaf 3.2 is beschreven in hoeverre leerlingen voor de drie leesfasen een onderscheid kunnen maken tussen relevante en niet-relevante leesstrategieën. De resultaten van het onderzoek naar deze passieve kennis met betrekking tot leesstrategieën zijn hoopgevender. Leerlingen in groep 8 beheersen elf van de 25 opgaven goed en eveneens worden elf van de 25 opgaven matig beheerst.

Interessant is het om de hoogst scorende categorieën bij de drie fasen te vergelijken: zijn de strategieën die leerlingen actief weten te noemen ook de strategieën die in de passieve

toetsvorm het makkelijkst herkend worden als goede tips? Als dat zo is, dan kan men constateren dat er in ieder geval sprake is van een consistent beeld: een bepaalde groep strategieën vormt de opbrengst van het onderwijs in strategisch lezen.

Omdat de actieve vorm van de toets alleen door jaargroep 8 gemaakt is, kan er ook alleen een vergelijking gemaakt worden tussen actieve en passieve kennis van leesstrategieën bij leerlingen uit jaargroep 8. Bij de vergelijking vormen de scores op de actieve toets het uitgangspunt en worden de resultaten op de passieve toets daarnaast gelegd.

Met betrekking tot de fase *vóór* gaven leerlingen vooral aan dat je moet bedenken waar de tekst over zal gaan en noemen manieren waarop je dat kunt doen. Het is dan ook tegen de verwachting in dat zij bij het herkennen van de strategie 'proberen te voorspellen hoe het verhaal zal gaan' zo laag scoren. Zoals eerder werd aangegeven, is hier juist bij leerlingen in jaargroep 8 sprake van een misconceptie. Hoewel men zou kunnen stellen dat het onderwerp van een tekst voorspellen niet hetzelfde is als het voorspellen van het verloop van een verhaal, ligt het in eerste instantie niet voor de hand dat zo'n terminologische kwestie ('onderwerp' vs. 'verloop') een verklaring kan zijn voor de enorme verschillen in percentages. Wat echter wel meegespeeld kan hebben, is het feit dat een van de strategieën die leerlingen bij *vóór* aangeleerd krijgen, het bepalen van de tekstsoort is. Daarbij staat de tweedeling zakelijke, informatieve tekst en verhalende tekst centraal. In de vraagstelling van de passieve toets is de term 'verhaal' gehanteerd, terwijl de tekst die als illustratie context bood bij de opdracht een informatieve tekst was. Het kan zijn dat leerlingen op grond van 'verhaal' deze strategie bij voorbaat al als niet van toepassing zijnde hebben geïdentificeerd en zodoende relatief vaak 'nee' gekozen hebben. Dat zou dan ook de lage score in jaargroep 8 in een ander perspectief plaatsen: leerlingen uit die jaargroep realiseren zich, meer dan leerlingen uit lagere jaargroepen, dat de voorbeeldtekst geen verhaalttekst is, maar een informatieve tekst.

In het verlengde van de strategie 'bedenken waar de tekst over zal gaan' noemen de leerlingen dat de illustraties en de titel daarvoor aanwijzingen kunnen geven. Daarbij worden de illustraties iets vaker genoemd dan de titel, respectievelijk 19 en 16 procent. Het is opvallend dat in de passieve variant de leerlingen juist veel beter herkennen dat de titel een belangrijke aanwijzing kan zijn voor het onderwerp van de tekst. Dat vindt 89 procent van de leerlingen, terwijl maar 68 procent van de leerlingen aangeeft dat het goed is om naar de illustraties te kijken, omdat die je kunnen vertellen waar de tekst over gaat.

Slechts tien procent noemde zelf het activeren van de voorkennis. Dat is een bedroevend resultaat, omdat dat activeren van de eigen voorkennis in de methoden zonder uitzondering in de fase *vóór* een van de centrale activiteiten is. Leerlingen blijken dan ook passief wél vaak te herkennen dat het een goede tip is om eerst na te gaan wat je al weet over het onderwerp van een tekst. Het is na het lezen van de titel de best herkende strategie bij *vóór*.

Als de resultaten van de actieve en passieve toetsvorm van de fase *tijdens* vergeleken worden, blijkt dat in beide gevallen 'het controleren van het eigen begrip' en 'het aangeven van de belangrijkste informatie per stukje' het meest genoemd worden. Actief noemen de leerlingen veel vaker dat het een goede tip is om de belangrijkste informatie te onderstrepen of op te schrijven, terwijl zij passief iets beter herkennen dat het monitoren van het eigen leesbegrip een belangrijke strategie is *tijdens* het lezen.

Bij de fase *na* ten slotte noemen de leerlingen vooral het samenvatten. Daarnaast wordt reflectie op het leesproces, in de zin van het nagaan of de tekst wel begrepen is, nog relatief vaak genoemd. Als derde strategie wordt, maar slechts door zo'n zes procent van de leerlingen, het terugkoppelen van het gelezene aan het leesdoel genoemd. Deze drie strategieën worden ook het best herkend in de passieve toets.

3.5 Voorspellend lezen in het gesloten toetsgedeelte

Inhoud

In strategisch leesonderwijs wordt de leerlingen onder andere geleerd om een te lezen tekst vooraf te scannen op titel, alineakopjes en eerste en laatste zin van een alinea om in combinatie met reeds aanwezige voorkennis zich een eerste indruk te vormen van de inhoud van de tekst. Om na te gaan in hoeverre leerlingen in staat zijn door toepassing van deze leesstrategieën zich een beeld van een tekst te vormen is de toets *Voorspellend lezen* ontwikkeld. Deze bestaat uit twee gedeelten: een gesloten gedeelte en een open gedeelte. In deze paragraaf beschrijven we de resultaten van de leerlingen op het gesloten gedeelte, in paragraaf 3.6 de resultaten op het open gedeelte.

Voor de toets *Voorspellend lezen* is gebruik gemaakt van twee informatieve teksten uit jeugdtijdschriften. De teksten zijn verdeeld in genummerde tekstblokken of paragraafjes. Van ieder paragraafje is slechts de titel en de eerste en laatste zin gegeven. De rest van de paragraafteksten is weggelaten en vervangen door open ruimte. De leerlingen krijgen vervolgens een aantal zinnen uit de oorspronkelijke tekst voorgelegd met de vraag aan te geven uit welke paragraaf deze zin afkomstig is. De teksten bij de toets *Voorspellend lezen* zijn in hun geheel weergegeven op de volgende pagina's.

Tekstblad toets Neanderthaler Voorspellend lezen

De wereld van Wolf: het Neanderthalerkind

Neanderthal, Neanderthaler, Neandertaal ... Wie zijn ze? Wanneer en waar leefden ze? Wat aten ze? Hoe zagen ze eruit? Wolf, het Neanderthalerkind, neemt je mee op ontdekkingsstocht in zijn wereld!



Even voorstellen (2)

Hallo, ik ben Wolf! Mijn mama en papa zijn Neanderthalers. Wij leefden in de prehistorie.

Die zijn in 1856 opgegraven in een dal in de buurt van Düsseldorf in Duitsland: het Neanderthal!

Buren (3)

Wij Neanderthalers leefden tussen 150.000 jaar en 30.000 jaar geleden.

Hoe en waarom we verdwenen zijn, is nog altijd een mysterie.

Aapmens? (4)

Jullie mensen stellen ons vaak voor als monsterachtige apen! Maar dat klopt helemaal niet.

Waarom kun je me nog meer herkennen:
een langwerpige schedel, zware wenkbrauwen een grote neus en een terugwijkende kin.



Brr (5)

Jullie kennen vast wel het broeikaseffect.

En jullie? Jullie leven nu in een tussenijstijd.

Mjam, mjam (6)

Wat is het koud! Ik heb zo'n honger!

Want we kunnen natuurlijk niet naar de supermarkt!

In de gereedschapskist (7)

Olaf is de werktuigenmaker van onze stam.

Een hakwerktuig dus! We gebruiken het om takken te snijden.

Bron: Wapiti, nr. 173

Niet van plastic (8)

Olaf maakt werktuigen met hout, riet, been, hoorn, ivoor ...
Deze materialen vergaan met de tijd.

We beheersen dus het vuur! We gebruiken het om ons te verwarmen, om ons te beschermen, om te koken en als verlichting.

Holbewoners? (9)

Ik woon niet in een huis zoals jullie.

We kamperen ook in de open lucht!



Bij iedere tekst krijgen de leerlingen negen opgaven voorgelegd, in totaal dus 18 vragen. Op basis van de onderzoeksgegevens blijkt het mogelijk om met behulp van een itemresponsmodel een vaardigheidsschaal te construeren waarop 16 van de 18 opgaven kunnen worden afgebeeld in relatie tot de verdeling in de leerlingpopulatie. Op basis van deze analyses beschrijven we in eerste instantie de resultaten van de leerlingen in jaargroep 8 van het basisonderwijs, achtereenvolgens voor relatief zeer zwakke leerlingen (percentielniveau 10), voor de gemiddelde leerling (percentielniveau 50) en voor de zeer vaardige leerlingen (percentielniveau 90). Vervolgens kijken we naar verschillen tussen leerlingen en zullen daarbij onder meer ook kijken naar de prestaties van de sbo⁺-leerlingen, mede in relatie tot de resultaten leerlingen in de jaargroepen 6 en 7.

Korte toelichting op het diagram op pagina 44-45

De mate waarin leerlingen erin slagen de gegeven zinnen aan het juiste tekstblok te koppelen is afgebeeld in de figuur op pagina 44-45. Een uitgebreide toelichting op deze figuur vindt u onder meer in *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4* (Heesters et al., 2007a). We beperken ons hier tot een korte toelichting op deze figuur. In de linker helft van de figuur is met verticale balkjes de moeilijkheidsgraad van de 16 opgaven afgebeeld; de opgaven zijn daarbij gegroepeerd naar tekst en vervolgens gerangschikt in volgorde van moeilijkheidsgraad. (De opgaven zijn overigens niet in volgorde van moeilijkheidsgraad aan de leerlingen aangeboden). Het balkje voor iedere opgave geeft aan bij welke vaardigheidsscores de beheersing van die opgave matig tot redelijk goed is. Hebben leerlingen een lagere vaardigheidsscore dan wordt die opgave onvoldoende beheerst, bij een vaardigheidsscore die dit balkje overstijgt beheersen de leerlingen de opgave goed.

De Luiaard

Het grootst, hardst, snelst, kleinst, oudst. In SUPER maak je elke maand kennis met bijzondere record-houders.

Deze keer een super ____ beest.

Even voorstellen (2)



De luiaard dankt zijn naam aan zijn trage en langzame levensstijl. Meestal hangt hij hoog in de bomen van een of ander Zuid-Amerikaans regenwoud.

Energie verspillen is absoluut niet weggelegd voor deze kampioen stilhangen.

Ondersteboven (3)

De wereld op z'n kop zien is voor de luiaard heel gewoon.

En zijn vacht groeit in tegenovergestelde richting, zodat het regenwater makkelijker van hem afstroomt.

Snelheid (4)

Je kunt het de luiaard amper kwalijk nemen dat ie niet van bewegen houdt.

Hij kan zich met zijn slungelige armen alleen maar vooruittrekken aan steentjes en grassprietjes. Nogal logisch dus dat hardlopen er niet in zit.

Bron: Zo zit dat, 5 mei 2004

Sterk (5)

De poten van de luiaard zijn superkrachtig.

Dat is veel te vermoeiend voor een beroepsluiak.

Vacht (6)

Het is maar goed dat de vacht van de luiaard zo'n goede schutkleur heeft.

Zo valt het beest nauwelijks op tussen de boombladeren.

Poepen (7)

Als je zo lui bent dat naar de wc gaan al te veel moeite voor je is, zit er maar één ding op:

En je kunt je voorstellen dat hij de klim van de boomtop naar de grond en terug liefst zo min mogelijk maakt.

Sportief (8)

Mannen sportiever dan vrouwen?

Sportief hoor.

Nemen we als voorbeeld de eerste opgave. Leerlingen met een vaardigheidsscore van 160 of lager beheersen deze opgave dus onvoldoende, leerlingen met een vaardigheidsscore van 205 of hoger beheersen deze opgave dus zeer goed en leerlingen met een vaardigheidsscore tussen 160 en 205 beheersen de opgave dus matig tot redelijk goed. Tegelijk laat de figuur op de vaardigheidsschaal de positie zien van de gemiddelde vaardigheidsscore van de verschillende groepen. In het rechter deel van het diagram worden de scoreverdelingen van verschillende specifieke groepen leerlingen afgebeeld.

Wat leerlingen einde basisonderwijs kunnen

Wanneer we naar de posities van de opgaven op de vaardigheidsschaal kijken dan liggen de opgaven bij de tekst 'Luiaard' iets hoger op de vaardigheidsschaal dan de opgaven bij de tekst 'Neanderthaler'. Het is verleidelijk om dat toe te schrijven aan de factor voorkennis die in het geheel van de leesstrategieën een cruciale plaats inneemt. Het onderwerp 'Neanderthaler' is gerelateerd aan de prehistorie waaraan in het kader van het geschiedenisonderwijs duidelijk aandacht wordt besteed, terwijl de 'luiaard' voor de meeste leerlingen toch een volstrekt onbekend beest zal zijn. De invloed van de factor voorkennis op de prestaties van de leerlingen op deze toets voorspellend lezen valt dan eerder tegen. De vraag is echter in hoeverre de vragen bij de twee teksten vergelijkbaar zijn. Het is immers in principe zeer wel mogelijk om bij een tekst over een relatief bekend onderwerp toch moeilijker opgaven te maken dan bij een tekst over een relatief onbekend onderwerp.

Maar laten we gaan kijken naar de resultaten van leerlingen aan het einde van het basis-onderwijs op deze toets Voorspellend lezen.

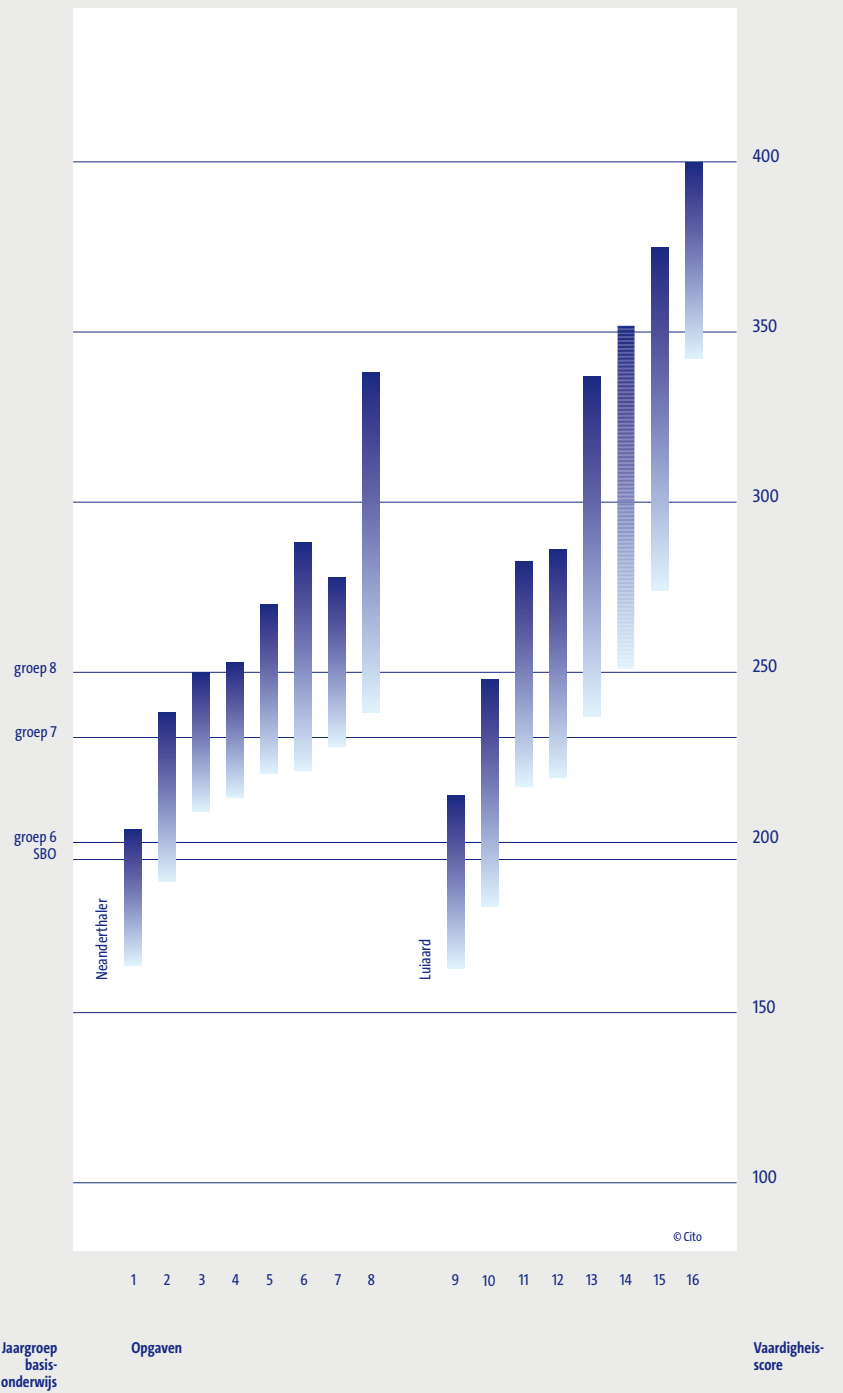
De gemiddelde leerling in jaargroep 8 heeft vaardigheidsscore 250 (percentiel 50). Deze leerling beheerst zes van de 16 opgaven goed, namelijk de eerste vier opgaven bij de tekst 'Neanderthaler' en de eerste twee opgaven (nrs. 9 en 10) bij de tekst 'Luiaard'. De overige vier opgaven bij de tekst 'Neanderthaler' worden redelijk tot matig beheerst, alhoewel opgave 8 voor de gemiddelde leerling toch vrij moeilijk blijkt te zijn. Voor de tekst 'Luiaard' geldt dat van de resterende zes opgaven er nog drie redelijk tot matig worden beheerst, maar dat de opgaven 14, 15 en 16 door de gemiddelde leerling onvoldoende worden beheerst.

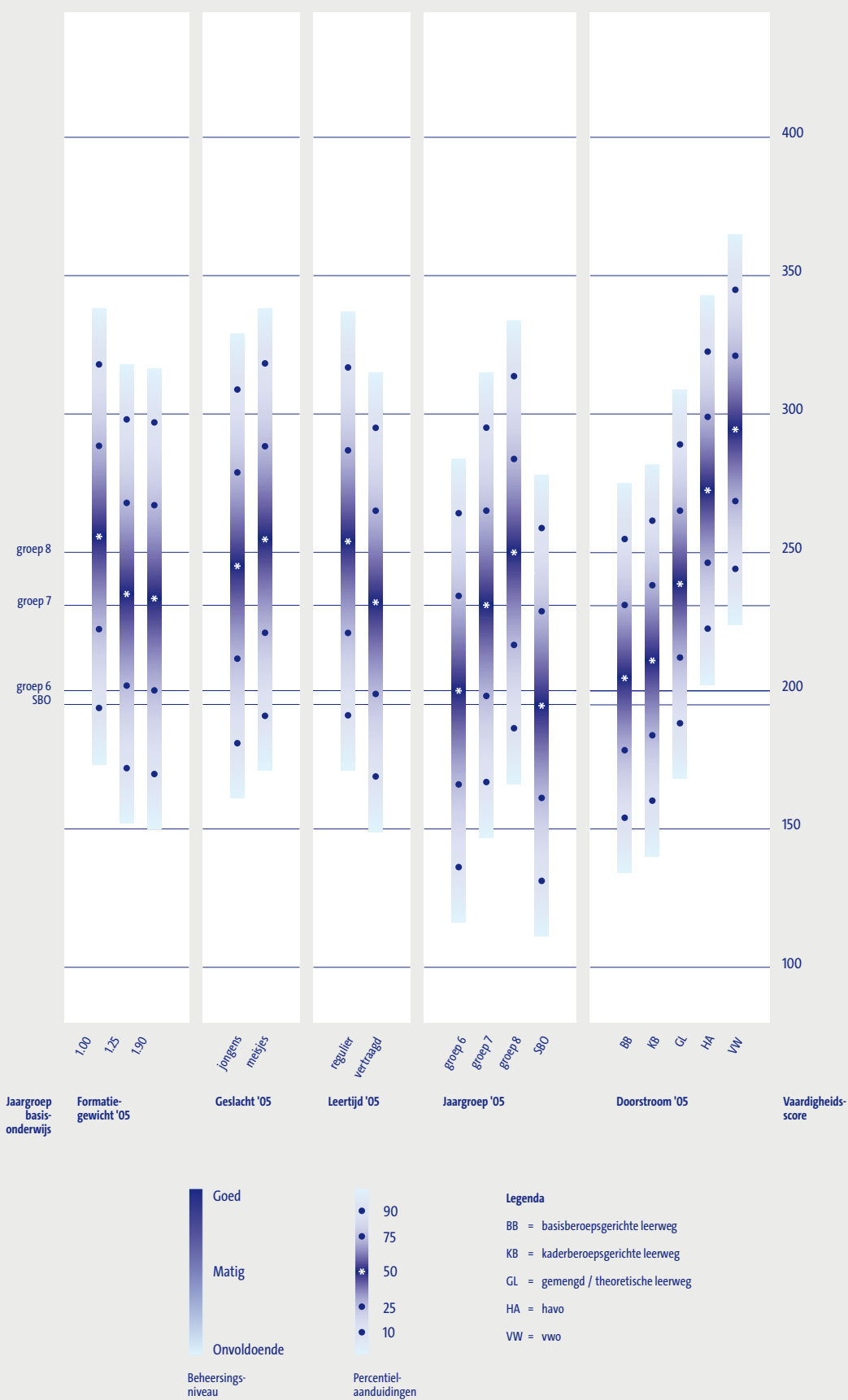
Dit bevestigt de eerdere constatering dat de opgaven bij de tekst 'Neanderthaler' beter zijn beantwoord dan de opgaven bij de tekst 'Luiaard'. Onder het eerder gemaakte voorbehoud lijkt het er dus op dat voorkennis over het onderwerp hierbij zijn invloed doet gelden. We zullen in de volgende paragraaf ook zien dat leerlingen over de Neanderthaler meer voorkennis hebben omdat dit onderwerp tijdens de geschiedenisles op school is behandeld of omdat men wel eens iets hierover op tv gezien heeft; over de 'luiaard' waren de leerlingen vooraf duidelijk minder geïnformeerd.

De percentiel-10 leerling in jaargroep 8 heeft vaardigheidsscore 186 (zie rechter diagram). Voor deze leerlingen blijkt het bijzonder moeilijk te zijn om op basis van de beperkte tekst-informatie te voorspellen uit welk tekstblok een bepaalde zin afkomstig is. Van de 16 zinnen worden slechts twee à drie opgaven op een matig tot redelijk niveau beheerst. Bij de tekst 'Neanderthaler' weet de percentiel-10 leerling de zin "*Een vuistbijl is handig voor heel wat activiteiten*" (opgave 1) correct te plaatsen bij het stukje getiteld "In de gereedschapskist". Evenzo blijkt hij bij de tekst 'Luiaard' redelijk in staat om de zin "*De vrouwtjes doen wel wat vaker aan lichaamsbeweging*" (opgave 9) toe te wijzen aan de alinea met de titel 'sportief'. Opgave 8 bij dezelfde tekst "*Een snelheidsovertreding zal hij niet gauw maken*" wordt ook nog net matig beheerst. Maar de overige opgaven blijken toch te moeilijk voor de percentiel-10 leerling.

De percentiel-90 leerling in jaargroep 8 heeft vaardigheidsscore 314 en deze leerling beheerst vrijwel alle opgaven bij de tekst 'Neanderthaler' goed tot zeer goed. De tekst 'De Luiaard' blijkt echter ook van deze groep leerlingen wat meer te vragen.

De vaardigheidsschaal bij het onderwerp Voorspellend lezen





De percentiel-90 leerling beheerst de eerste vier opgaven bij deze tekst goed, de opgaven 13, 14 en 15 worden nog redelijk beheerst, maar opgave 16 “*Hij is in staat om zijn ledematen en nek in de vreemdste bochten te wringen*” is zelfs voor de beste leerlingen erg moeilijk. De relatie van deze zin met de betreffende paragraaftitel en de daarbij gegeven tekst is bij deze opgave ook duidelijk minder expliciet dan bij de andere opgaven.

Wat leerlingen in jaargroep 6, 7 en sbo+ kunnen

Dezelfde toets *Voorspellend lezen* is ook voorgelegd aan sbo+-leerlingen en aan leerlingen in jaargroepen 6 en 7 van het reguliere basisonderwijs. Het vaardigheidsniveau van de gemiddelde leerling in jaargroep 7 ligt vrij dicht bij het niveau van de gemiddelde leerling in jaargroep 8, op grote afstand gevolgd door de gemiddelde leerling in jaargroep 6 en sbo+ die onderling nauwelijks verschillen. Voor de meeste leerlingen in deze laatste twee groepen is de opgegeven taak nog duidelijk te moeilijk. Er zijn maar weinig zinnen die zij op basis van de summiere tekstinformatie correct weten te plaatsen. Wel is het zo dat een beperkte groep leerlingen in jaargroep 6 en sbo+ (percentiel 75 en hoger) toch ook tot een redelijke prestatie op deze toets komt, dat wil zeggen in vaardigheid vergelijkbaar is met de gemiddelde leerling in jaargroep 7.

Verschillen tussen leerlingen in jaargroep 8 en sbo+

In het rechter deel van de afbeelding op pagina 45 zijn naast de vaardigheidsverdelingen voor de verschillende (jaar)groepen ook vaardigheidsverdelingen afgebeeld voor leerlingen in jaargroep 8 op basis van formatiegewicht, geslacht, leertijd en doorstroomkenmerk.

In het basisonderwijs worden aan leerlingen gewichten toegekend in relatie tot hun sociaal-economische achtergrond ten behoeve van de formatieomvang van leraren. Leerlingen met gewicht 1.25 (factor 0.25) zijn Nederlandse arbeiderskinderen in termen van opleidings- en/of beroepsniveau van de ouders en aan leerlingen uit gezinnen waarvan ten minste een van de ouders van niet-Nederlandse herkomst is en waarbij sprake is van zekere achterstand in opleidings- en beroepsniveau kan het gewicht 1.90 (factor 0.90) worden toegekend. Daarnaast worden nog de leerlinggewichten 1.40 en 1.70 onderscheiden maar deze komen nauwelijks of niet in de steekproef voor. De overige leerlingen krijgen formatiegewicht 1.00. Gelet op de onderscheiden formatiegewichten zijn de verschillen tussen de 1.25-leerlingen en de 1.90 leerlingen op de vaardigheidsschaal vrijwel nihil. Het verschil tussen deze beide groepen en de 1.00-leerlingen bedraagt ongeveer 20 punten (bijna een halve standaardafwijking) in het voordeel van de laatste groep. De gemiddelde score van de 1.25- en 1.90-leerlingen is daarmee vergelijkbaar met de gemiddelde score van leerlingen van jaargroep 7.

Jongens en meisjes behalen min of meer vergelijkbare vaardigheidsniveaus op dit onderdeel. De meisjes scoren iets hoger, maar het verschil blijft binnen de 10 scorepunten.

Leerlingen die zijn blijven zitten hebben duidelijk meer moeite met het voorspellen uit welk tekstblok een bepaalde zin afkomstig is dan hun niet-vertraagde jaargroepgenoten. Het verschil bedraagt ongeveer een halve standaardafwijking op de schaal.

Bezien vanuit het doorstroomperspectief naar het voortgezet onderwijs zien we een duidelijk oplopende vaardigheid van BB-niveau naar VWO-niveau, zoals dat ook in de verwachting ligt. De aspirant Havo en VWO leerlingen hebben beduidend meer vaardigheid op dit terrein dan de leerlingen die hun opleiding in het BB of KB vervolgen. De prestaties van de BB- en KB-leerlingen komen het best overeen met de prestaties van leerlingen in jaargroep 6 van het basisonderwijs, terwijl GL-leerlingen zich het best laten vergelijken met leerlingen in jaargroep 7. De scores van de gemiddelde Havo- en Vwo-leerling liggen rondom percentiel-75 in jaargroep 8.

Voor een aantal achtergrondvariabelen van leerlingen in jaargroep 8 en in het sbo+ is nagegaan welke bijdrage deze leveren aan verschillen in prestaties tussen onderscheiden groepen leerlingen op de toets *Voorspellend lezen*. Bij de vergelijking tussen groepen leerlingen wordt gecorrigeerd voor de overige variabelen die in de analyse worden meegenomen. We spreken

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

Effectgrootten voor een aantal achtergrondvariabelen van leerlingen op de toets 'Voorspellend lezen' (gesloten variant)

	jaargroep 8	sbo ⁺
formatiegewicht		
1.25/1.00	-0,47*	
1.90/1.00	-0,47*	
1.90/1.25	0	
herkomst ouders buitenlands/niet-buitenlands		-0,44*
meisjes/jongens		
	0,20	-0,18
vertraagd/regulier		
	-0,37*	0,28*
thuis taal t.o.v. Nederlands = 0		
streektaal	0,18	
buitenlandse taal	-0,01	
gemengde taalsituatie	-0,03	
anders dan Nederlands		-0,19
Leesmethoden t.o.v. Goed gelezen = 0		
Tekst verwerken	0,09	
Taalleesland	-0,03	
Wie dit leest	-0,07	
Ondersteboven van lezen	0,13	
* significant effect $p < .05$		

In lijn met onze eerdere bevinding is er sprake van een in grootte vergelijkbaar matig negatief effect voor 1.25- en 1.90-leerlingen ten opzichte van 1.00-leerlingen. Het verschil bedraagt dan ongeveer een halve standaardafwijking. Het sbo⁺ kent geen formatiegewichten. In dat geval hebben we gevraagd naar de herkomst van de leerlingen en een vergelijking gemaakt op basis van herkomst tussen Nederlandse leerlingen en leerlingen met een allochtone achtergrond. Ook daarbij zien we een achterstand van sbo⁺-leerlingen met een allochtone achtergrond ten opzichte van autochtone sbo⁺-leerlingen in vergelijkbare orde van grootte als in jaargroep 8 is gevonden. Vergelijken we de resultaten van jongens en meisjes dan vinden we in jaargroep 8 een klein positief effect van meisjes ten opzichte van jongens en in het sbo⁺ omgekeerd een klein negatief effect van meisjes ten opzichte van jongens. In beide gevallen zijn de gevonden verschillen echter niet significant.

Vergelijken we in jaargroep 8 van het basisonderwijs de prestaties van leerlingen in relatie tot hun leeftijd dan is er sprake van een significant effect in het nadeel van de vertraagde leerlingen. In het sbo⁺ ligt dat juist tegenovergesteld. Daar vergelijken we 12- en 13-jarige leerlingen en dan blijken de resultaten van 13-jarige leerlingen in positieve richting significant af te wijken van die van hun jongere groepsgenoten.

De leraren is in beide groepen gevraagd naar het taaltype dat leerlingen in de thuissituatie in hoofdzaak ontmoeten met als categorieën Nederlands, een streektaal, een buitenlandse taal of een gemengde taalsituatie. In het basisonderwijs waren de aantallen binnen de verschillende categorieën groot genoeg om per taaltype een effect te kunnen bepalen en dan vinden we eigenlijk geen verschillen van betekenis tussen de onderscheiden taalsituaties. In het sbo⁺ zijn vanwege hun geringe aantal de van Nederlands afwijkende taaltypen samengenomen en ook dan vinden we geen effect van betekenis voor thuistaalsituatie op de toets Voorspellend lezen. In een van de analyses op basis van gegevens van jaargroep 8 hebben we ook gekeken naar mogelijke verschillen tussen methoden voor begrijpend lezen. De vergelijking betreft een vijftal methoden, waarbij in de tabel het effect van vier methoden wordt vermeld op basis van het uitgangspunt voor de methode Goed gelezen = 0. Uiteraard worden er verschillen tussen groepen leerlingen gevonden op basis van een indeling naar methoden, maar nergens worden tussen deze methoden verschillen van betekenis gevonden

3.6 Voorspellend lezen in het open toetsgedeelte

Inhoud

In de literatuur over leesstrategieën worden allerlei strategieën genoemd die volgens Westhoff (aangehaald in Mulder, 1996) tot een van de volgende drie basiscategorieën kunnen worden samengevat en herleid:

- 1 Het snel kunnen opsporen van tekstelementen met een relatief grote informatiewaarde als sleutelwoorden, illustraties, grafische kenmerken.
- 2 Het gebruik van alle mogelijke vormen van structuurmarkeerders, zoals structuurwoorden, leestekens, tussenkopjes of andere structuurkenmerken (witte regels), etc.
- 3 Het op grond van allerlei contextaanwijzingen activeren en gebruiken van zoveel mogelijk al aanwezige kennis over de tekst zoals talige kennis, kennis over tekstsoort en het verloop ervan, inhoudelijke kennis.

Een strategisch lezer zal een te lezen tekst als het ware eerst scannen op inhoud en relevantie, waardoor relevante voorkennis voor zover aanwezig wordt geactiveerd en een bepaald verwachtingspatroon omtrent de te lezen tekst gaat ontstaan. In de taken van de toets Voorspellend lezen wordt op een deel van deze strategieën een beroep gedaan. Nagegaan wordt of leerlingen op basis van partiële tekstinformatie als illustraties, tussenkopjes, eerste en laatste zinnen van een alinea zich een beeld kunnen vormen van de inhoud van een tekst. In de gesloten versie van de toets, die we in de vorige paragraaf hebben besproken, hebben we onderzocht in hoeverre leerlingen in verschillende groepen op basis van partiële tekstinformatie de te verwachte inhoud kunnen construeren om vervolgens aan de oorspronkelijke tekst ontleende zinnen te kunnen terugplaatsen.

In de open versie van de toets Voorspellend lezen gaan we een stap verder. De leerling krijgt dezelfde bewerkte tekstfragmenten voorgelegd als bij de vorige taak, maar er worden nu bij elk tekstfragment zowel congruente als discongruente zinnen gepresenteerd. De opdracht aan de leerling is aan te geven of hij verwacht dat de betreffende zin in de oorspronkelijke tekst zou kunnen voorkomen, waarbij de leerling vervolgens gevraagd wordt zijn keuze voor het al of niet voorkomen van die zin in de oorspronkelijke tekst te beargumenteren. Het onderzoek richt zich nu vooral op de vraag in hoeverre leerlingen hun keuze met ter zake doende argumenten kunnen onderbouwen. Argumenten kunnen daarbij gebaseerd zijn op de nog beschikbare beperkte tekstinformatie al dan niet in combinatie met aanwezige voorkennis over het onderwerp. Het accent in dit onderzoek ligt op de argumentaties die leerlingen voor hun keuzes aandragen. Per vraag geven we een kwantitatief en vooral ook een kwalitatief overzicht van de verkregen antwoorden en argumenten. Eerst bespreken we de opgaven bij de tekst Neanderthaler, vervolgens de opgaven bij de tekst De Luiard.

Voorbeeld van een opgave in de toets Voorspellend lezen open toetsversie

Hieronder staan een aantal zinnen.

Geef steeds aan of je verwacht dat een zin in de tekst voorkomt of niet.

Schrijf daarbij ook op waarom je dat wel of niet verwacht.

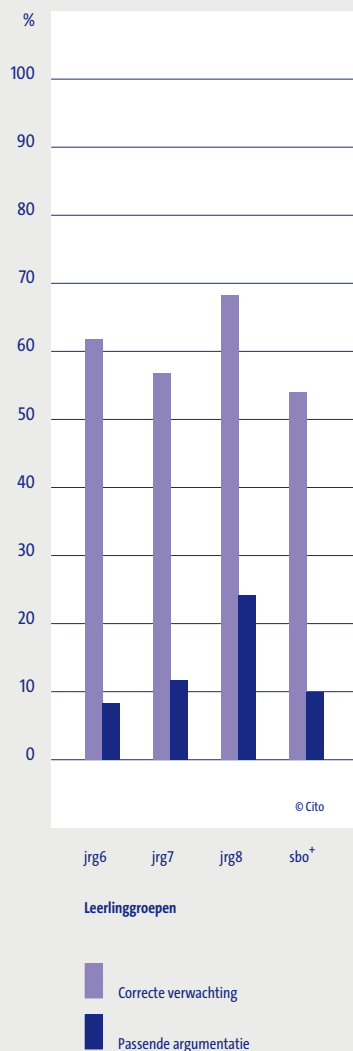
Olaf, onze werktuigenmaker, werd in 1770 geboren

Ik verwacht dat deze zin ...

Wel in de tekst voorkomt, omdat _____

Niet in de tekst voorkomt, omdat _____

Neanderthaler opgave 1 Olaf, onze werktuigmaker, werd in 1770 geboren.



Wat leerlingen antwoorden

Opgave 1 bij tekst 'Neanderthaler'

Verwacht de leerling dat de volgende zin in deze tekst voorkomt?

Olaf, onze werktuigenmaker, werd in 1770 geboren.

Voor het beantwoorden van deze vraag kunnen de leerlingen zich baseren op de volgende relevante informatie in de aangereikte tekst:

- Wij Neanderthalers leefden tussen 150.000 en 30.000 jaar geleden;
- Wij leefden in de prehistorie;
- Olaf is de werktuigenmaker van onze stam.

Op basis van deze gegevens zouden ze tot de conclusie moeten komen, dat deze zin **niet** in de tekst te verwachten valt. Immers, als Neanderthaler kan Olaf niet in 1770 geboren zijn, omdat dit volk in de prehistorie leefde en zo'n 30.000 jaar geleden is uitgestorven.

Bovenstaande zin blijkt voor leerlingen in alle groepen moeilijk te plaatsen te zijn.

Weliswaar geeft iets meer dan 50% van de leerlingen in de verschillende groepen een correcte verwachting, maar dat wijkt weinig af van het percentage dat bij willekeurige keuze verwacht mag worden. In jaargroep 8 wordt met bijna 70% van de leerlingen nog het vaakst een correcte verwachting gegeven. Weinig leerlingen blijken die correcte verwachting vergezeld te doen gaan van een relevant argument: in jaargroep 6 en 7 en in sbo+ ongeveer 10% van de leerlingen, in jaargroep 8 24% van de leerlingen.

De argumentaties die leerlingen aandragen, onderscheiden zich inhoudelijk niet tussen de verschillende groepen.

Voorbeelden van correcte argumenten zijn:

Ik verwacht dat deze zin **niet** in de tekst voorkomt,

- *hij werd pas in 1770 geboren en niet in de prehistorie.*
- *in 1770 leefde dat volk niet meer.*
- *het kan niet waar zijn. Ze leefden 30.000 jaar geleden.*
- *omdat de Neanderthalers langer geleden leefden.*
- *omdat er toen geen mensapen meer waren.*
- *omdat het verhaal zich afspeelde in de prehistorie.*
- *omdat ze er in 1770 niet meer waren.*
- *omdat deze mensen nog voor Christus leefden.*

Een enkeling met wat minder historisch besef, formuleerde zijn verwachting als volgt:

Ik verwacht dat deze zin **niet** in de tekst voorkomt,

- *want 1770 waren de Middeleeuwen.*

Soms geven leerlingen wel een correcte verwachting, maar zij onderbouwen dan hun verwachting met het argument dat deze informatie niet zo belangrijk of niet interessant is, zoals: Ik verwacht dat deze zin **niet** in de tekst voorkomt, omdat ...

- *het niet uitmaakt wanneer hij geboren is.*
- *het niet zoveel mensen interesseert wanneer hij geboren is.*
- *het onbelangrijk is.*
- *Het nergens voor nodig is. Het gaat er alleen om dat hij werktuigmaker is.*

Hoewel dergelijke persoonlijke inschattingen van het belang van informatie op zich niet incorrect hoeven te zijn, hebben we dergelijke antwoorden toch niet als relevant en passend aangemerkt omdat de argumentatie geheel voorbij gaat aan de in de tekst gegeven informatie.

Ook onderbouwden leerlingen hun correcte keuze met onjuiste of irrelevante argumenten, zoals:

- *niet, ze hebben het niet over Olaf maar over Wolf.*
- *niet, omdat het nergens staat.*
- *niet, omdat ze niet kunnen weten wanneer Olaf is geboren.*
- *niet, omdat er bij niemand uit de tekst een jaartal staat.*

Interessant is ook te zien welke argumenten leerlingen aanvoeren, die de zin **wel** in de tekst verwachten. Veelvuldig wordt dan als reden aangegeven dat deze informatie wel belangrijk of interessant is om te weten, zoals:

- *wel, dan weet je hoe oud hij is.*
- *wel, omdat het best belangrijk is om te weten.*
- *wel, omdat we dan ook een beetje weten in welk jaar het is.*
- *wel, dan weet je nog wat meer over hem.*

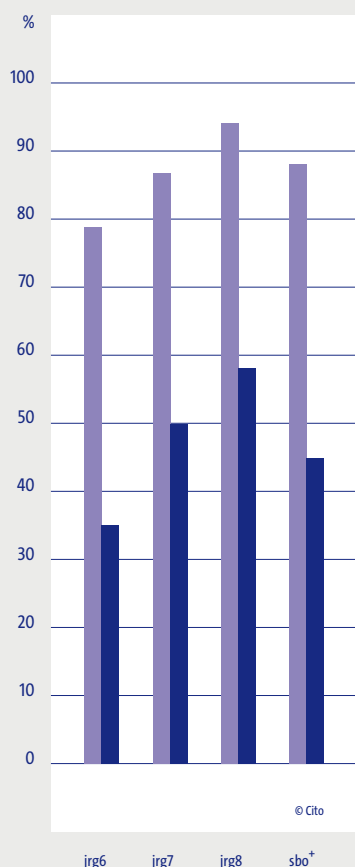
Anderen baseren hun keuze op het gegeven dat Olaf in de tekst genoemd wordt en dat hij de werktuigmaker van de stam is. Ze veronderstellen dan dat informatie over zijn geboortjaar hierbij wel op zijn plaats is, zonder zich af te vragen of die informatie correct is, zoals:

- *wel, omdat het over hem gaat.*
- *wel, omdat ze het over Olaf hebben en ze zeggen ook dat hij werktuigmaker is.*
- *wel, omdat je hem in het verhaaltje tegenkomt.*
- *wel, omdat hij toch wel iets over zichzelf moet vertellen.*

Voor een deel van de leerlingen is het gegeven dat het verhaal zich in het verleden afspeelt en dat ook het vermelde geboortjaar 1770 al lang geleden is voldoende reden om een dergelijke zin in de tekst te verwachten:

- *wel, omdat het over vroeger gaat.*
- *wel, dat heeft ook met de geschiedenis te maken.*
- *wel, omdat in 1770 de werktuigen werden gemaakt.*
- *wel, want de prehistorie is ongeveer wel in die tijd.*
- *wel, omdat het lang geleden is.*

Neanderthaler opgave 2 Als we voedsel nodig hebben, moeten we zelf gaan jagen.



jrg6 jrg7 jrg8 sbo+

Leerlinggroepen

- Correcte verwachting
- Passende argumentatie

Opgave 2 bij tekst 'Neanderthaler'

Verwacht de leerling dat de volgende zin in deze tekst voorkomt?

Als we voedsel nodig hebben, moeten we zelf gaan jagen.

Voor het beantwoorden van deze vraag kunnen de leerlingen zich baseren op de volgende relevante informatie die in de tekst gegeven is:

- Wij Neanderthalers leefden tussen 150.000 jaar en 30.000 jaar geleden.
- Wij leefden in de prehistorie.
- Ik heb zo'n honger ... want wij kunnen natuurlijk niet naar de supermarkt.

Mede op basis van eventueel aanwezige voorkennis dat mensen uit de prehistorie zelf moesten gaan jagen om aan hun eten te komen en niet even naar de supermarkt konden gaan, kunnen de leerlingen tot de conclusie komen dat de zin uit de opgave **wel** in de tekst te verwachten valt.

In alle vier de groepen weten de meeste leerlingen ten aanzien van deze zin een correcte verwachting uit te spreken. Het percentage leerlingen dat daarvoor vervolgens ook een relevante argumentatie kan geven blijft daar echter sterk bij achter en neemt toe van ongeveer 35% in jaargroep 6 tot 58% in jaargroep 8; waarbij leerlingen in jaargroep 7 en sbo+ een tussenpositie innemen.

Voorbeelden van correcte argumenten zijn:

- *wel, ze konden niet naar de supermarkt.*
- *wel, want toen was er nog geen winkel om je spullen te halen.*
- *wel, omdat je in die tijd geen voedsel kon kopen.*
- *wel, omdat het in de prehistorie was.*
- *wel, omdat het jagers zijn.*
- *wel, omdat het daar nog maar in de middeleeuwen is en je niet zomaar naar de winkel kunt gaan.*

Toch is het zeker niet voor alle leerlingen evident dat men in de prehistorie voor zijn eten niet even naar een winkel of supermarkt kon lopen, getuige het antwoord:
“Ik verwacht de zin niet in de tekst, omdat ze het wel kunnen kopen”.

Sommige leerlingen leggen met hun argumentatie de nadruk op de noodzaak van voedsel voor het levensonderhoud, maar laten in het midden op welke wijze dit dan verkregen moet worden:

- *wel, omdat ze ook eten moeten hebben.*
- *wel, omdat ze anders dood gaan.*

Ook nu geven leerlingen aan de zin wel of niet te verwachten, omdat ze de informatiewaarde ervan wel of niet belangrijk achten of de informatie overbodig vinden, omdat ze dit als bekend veronderstellen, zoals:

- *wel, omdat het interessant is om te weten.*
- *wel, dat is goed om te weten.*
- *wel, omdat dit wel leerzaam is voor ons.*
- *wel, omdat ik wil weten welke avonturen ze beleven.*
- *niet, omdat dat logisch is.*
- *niet, omdat dat wel bekend is.*
- *niet, omdat je bij jezelf wel kunt bedenken dat ze niet naar de AH gaan.*
- *niet, want het is niet belangrijk.*

Overige argumenten waarom de zin **niet** in de tekst te verwachten was, kwamen voornamelijk neer op het niet terug kunnen vinden in de tekst van enige aanwijzing hierover, zoals:

- *niet, staat niet in de tekst.*
- *niet, omdat ik het niet gelezen heb.*
- *niet, omdat ze het alleen over winter en honger hebben.*
- *niet, omdat ik het niet kan vinden.*

Opvallend zijn de argumenten van emotionele aard die soms bij deze leerlingen naar boven komen, zoals

- *niet, omdat ik dat zielig vindt voor de dieren die ze doden.*
- *niet, omdat het niet leuk is.*

Tenslotte baseert een enkeling zich bij zijn keuze op de afbeelding van een Neanderthaler met een speer, zoals:

- *wel, omdat op het plaatje een man staat met speer.*

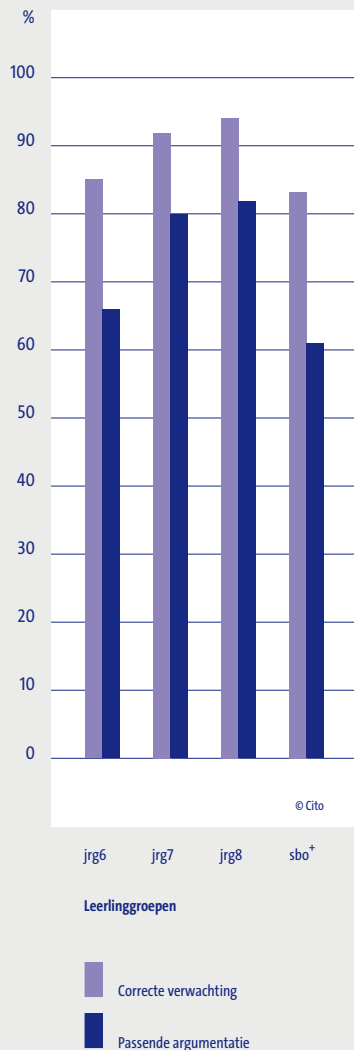
Soms refereren leerlingen direct aan beschikbare voorkennis, zoals:

- *wel, omdat we dat geleerd hebben met geschiedenis.*

Opmerkelijk is dat sommige leerlingen veronderstellen dat Neanderthalers dieren zijn, waarbij vooral aan wolven wordt gedacht. Vermoedelijk zijn deze leerlingen op het verkeerde been gezet door de naam van het Neanderthalerkind dat het verhaal vertelt: “Wolf”:

- *wel, omdat het gaat over de wolf.*
- *wel, omdat er een stukje van wolven is en die jagen.*
- *wel, omdat wolven dat doen.*
- *wel, omdat er veel over wolven staat.*
- *niet, omdat de mensen hun voedsel geeft.*
- *wel, de wolven jagen ook op dieren.*
- *wel, omdat wolven roven.*

Neanderthaler opgave 3 Met zijn elektrische zaag heeft Olaf dat klusje zo gepiept!



Opgave 3 bij tekst 'Neanderthaler'

Verwacht de leerling dat de volgende zin in deze tekst voorkomt?

Met zijn elektrische zaag heeft Olaf dat klusje natuurlijk zo gepiept!

Deze opgave doet, misschien meer dan de voorgaande zinnen, een beroep op de voorkennis van de leerling over de prehistorie als een tijd dat er nog geen gebruik gemaakt kon worden van elektriciteit en dat de zin om die reden **niet** in de tekst te verwachten is. Tot op zekere hoogte biedt de aangereikte tekst wel een aanknopingspunt bij de beoordeling van deze zin: Olaf maakte werktuigen met hout, riet, been, hoorn en ivoor.

Vergelijkbaar met de vorige opgave spreekt in de verschillende groepen meer dan 80% van de leerlingen een correcte verwachting uit. Nu weten echter veel meer leerlingen daarvoor ook een relevante argumentatie aan te dragen. Met name voor de leerlingen uit jaargroep 7 en 8 was dit over het algemeen een eenvoudige opgave. Niet alleen koos ruim 90% het goede antwoord, maar ruim vier op de vijf leerlingen wist deze keuze correct te beargumenteren. Bij sbo+- en jaargroep 6 gaf ongeveer drie op de vijf leerlingen een correcte argumentatie.

De vereiste voorkennis bleek in overgrote meerderheid bij de leerlingen aanwezig:

- *niet, want ze hadden geen elektrische zaag dat was er niet in die tijd.*
- *niet, omdat er in die tijd nog geen elektriciteit bestond.*

- *niet, omdat er toen nog geen elektriciteit was en de voorwerpen waarmee hij werkte worden in de tekst genoemd.*
- *niet, want vroeger wisten ze nog niet wat elektriciteit was.*
- *niet, omdat ze zeggen dat Olaf van hout en steen gereedschap maakte.*
- *niet, omdat hij in 1770 is geboren en toen was er geen stroom.*

Hoewel aan het tijdsbegrip van deze laatste leerling nog wel iets schort, weet hij in ieder geval wel dat de mensheid niet altijd elektriciteit gekend heeft. Dit besef ontbreekt bij de leerling die de zin **niet** verwachtte met het argument: ... *want hij kan het ook met een gewone zaag doen*. Dit zou ook het geval kunnen zijn bij leerlingen die aangeven de zin niet te verwachten, ... *want je hoeft niet te weten hoe Olaf dat klusje gepiept heeft*. In ieder geval is de onjuistheid van de informatie in deze zin voor deze leerling niet het hoofdargument voor zijn keuze. Dit in tegenstelling tot de leerling die bijna verontwaardigd zegt: "*niet, omdat met een elektrische zaag slaat toch nergens op!*" of voor de leerling die veronderstelt dat er humor in het spel is:

“ja, een grapje is toch altijd leuk”.

Voor een andere leerling is de zin onmogelijk in deze tekst te plaatsen *omdat dat niet kan, hij is een wolf.*

Verschillende leerlingen geven aan de zin **wel** in de tekst te verwachten, waarbij ze gefixeerd zijn op de uit te voeren taak van het zagen:

- *wel, dan ben je er zo klaar mee.*
- *wel, omdat het makkelijk is.*
- *wel, omdat het irritant is want het is te lang met een gewone zaag.*
- *wel, omdat het veel sneller gaat en veel beter dan een gewone zaag.*
- *wel, want met elektrische dingen kan je bijna alles.*

In alle jaargroepen zijn er leerlingen die zich bij hun keuze voornamelijk laten leiden door de thematiek van een paragraaf. Als er een paragraaf is die over gereedschappen gaat en waarin staat dat Olaf een werktuigmaker is, dan zou een zin die over dezelfde thematiek gaat hierin best kunnen passen:

- *wel, want een elektrische zaag is een gereedschap en Olaf heeft het over gereedschappen.*
- *wel, want hij was technicus.*
- *wel, omdat hij een werktuigmaker is.*

Uiteraard ontbraken ook bij deze opgave de leerlingen niet die het belang of de passendheid centraal stellen in hun argumentatie:

- *niet, omdat mensen dat niet hoeven te weten.*
- *niet, want dat boeit niet echt.*
- *niet, omdat niet belangrijk is waarmee hij het klusje zo gepiept heeft.*
- *niet, omdat het niet over klusjes gaat.*
- *niet, omdat het daar niet in een stukje over gaat.*

Opgave 4 bij tekst ‘Neanderthaler’

Verwacht de leerling dat de volgende zin in deze tekst voorkomt?

Wij, Neanderthalers, gebruiken vuursteen om vuur te maken.

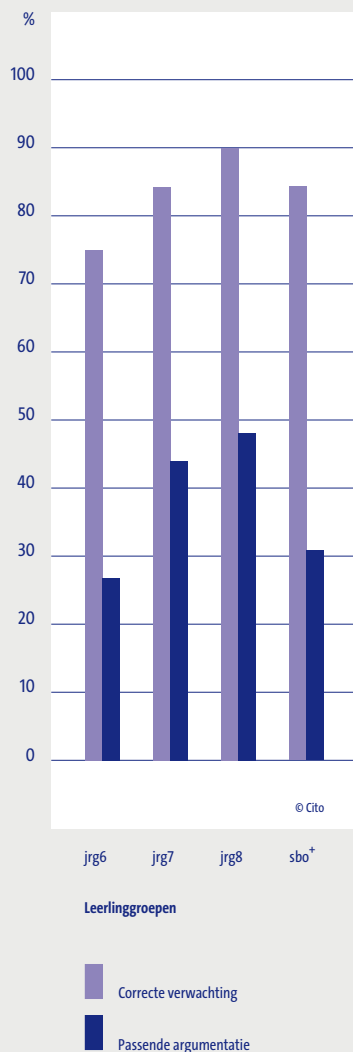
Ook bij deze vraag werd een beroep gedaan op de voorkennis van de leerling dat de Neanderthalers in hun tijd wel over vuur konden beschikken, maar dat zij in plaats van lucifers of aanstekers gebruik moesten maken van vuursteen. In de aangeboden tekst wordt wel het beheersen van vuur door de Neanderthalers letterlijk genoemd, maar staan geen concrete aanwijzingen in de richting van vuursteen. Op basis van dus voornamelijk hun voorkennis, zouden leerlingen tot de conclusie moeten komen dat de zin uit de opgave **wel** in de tekst te verwachten is.

Bijna 90% van de leerlingen uit jaargroep 8 blijkt te verwachten dat Neanderthalers vuursteen gebruikten om vuur te maken. Dat percentage zakt naar 84% voor de leerlingen uit jaargroep 7 en naar ruim 76% voor de leerlingen uit jaargroep 6. De sbo⁺-leerlingen scoren wat hun verwachtingen betreft vergelijkbaar met leerlingen uit jaargroep 7.

Het correct beargumenteren van die keuze blijkt echter aanzienlijk meer moeilijkheden voor de leerlingen op te leveren. Bij jaargroep 7 en 8 slaagt iets minder dan de helft daarin, maar bij de leerlingen van het sbo⁺ en van jaargroep 6 slinkt dit percentage naar zo’n 30% of zelfs daar onder.

Veelvuldig werd door leerlingen uit de verschillende jaargroepen als argument voor hun keuze aangevoerd, dat ze in die tijd nog geen aansteker of lucifers hadden en er dus voor de Neanderthalers geen andere mogelijkheid was:

Neanderthaler opgave 4 Wij, Neanderthalers, gebruiken vuursteen om vuur te maken.



- *wel, omdat ze nog geen aansteker/lucifers hadden uitgevonden.*
- *wel, ze hadden geen aanstekers, het moest wel met stenen.*
- *wel, omdat er geen andere manier was om vuur te maken.*
- *wel, omdat ze niet op een andere manier vuur konden maken.*

Anderen verwezen explicieter naar hun voorkennis met antwoorden als:

- *wel, want op school heb ik er een les over gehad.*
- *wel, omdat ik dat op tv gezien heb.*
- *wel, ik heb er iets van gehoord.*
- *wel, omdat dat wel zo was. Ik heb het ook gemist in de tekst. Wij hebben dat al gehad met geschiedenis.*
- *wel, omdat we dat geleerd hebben.*

Bij een niet onbelangrijk deel van de leerlingen bleek het ontbreken van voorkennis juist reden om de zin **niet** in de tekst te verwachten.

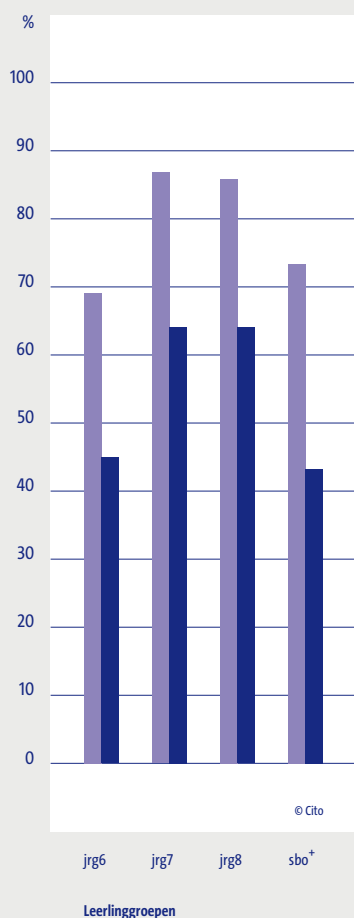
Sommigen bleken nog nooit van vuursteen te hebben gehoord, anderen ontbeerden het historisch besef en dachten dat men ook toen gewoon over lucifers of aanstekers konden beschikken:

- *niet, omdat het niet bestaat.*
- *niet, omdat dat niet kan. Je kan niet met een vuursteen vuur maken.*
- *niet, omdat ik nooit van vuursteen gehoord heb.*
- *niet, omdat ze dan al lucifers hebben.*
- *niet, daar hebben we lucifers of aanstekers voor.*
- *niet, omdat we een aansteker gebruiken.*
- *niet, waar moeten ze dat vandaan halen? Bij de winkel koop je toch gewoon een aansteker.*

Tot slot was er de groep leerlingen die de zin **niet** in de tekst verwachtte, omdat de informatie naar hun mening overbodig of onbelangrijk was:

- *niet, omdat je dat eigenlijk al weet, want toen had je geen kachel of zo.*
- *niet, omdat je dat weet.*
- *niet, want ik weet dat al.*
- *niet, want dat weet iedereen wel. Dus is dat niet zo belangrijk.*

De Luiaard opgave 1
 Als er gevaar dreigt, vlucht de Luiaard snel naar zijn hol in de grond.



De volgende vijf opgaven hebben betrekking op de tekst De Luiaard.

Opgave 1 bij tekst 'De Luiaard'

Verwacht de leerling dat de volgende zin in deze tekst voorkomt?

Als er gevaar dreigt, vlucht de luiaard snel naar zijn hol in de grond.

Voor het beantwoorden van deze vraag kunnen de leerlingen zich baseren op de volgende relevante informatie die in de tekst gegevens is:

- De luiaard dankt zijn naam aan zijn trage en langzame levensstijltje.
- Meestal hangt hij hoog in de bomen van een of ander Zuid-Amerikaans regenwoud.
- Hij kan zich met zijn slungelige armen alleen maar voorttrekken aan steentjes en gras-sprietjes. Nogal logisch dus dat hardlopen er niet in zit.
- En je kunt je voorstellen dat hij de klim van de boomtop naar de grond en terug liefst zo min mogelijk maakt.

Op basis van deze gegevens zouden zij tot de conclusie moeten komen dat de zin uit de opgave **niet** in de tekst te verwachten valt. Een dier dat hoog in de bomen leeft en zich op de grond maar moeizaam kan verplaatsen, kan onmogelijk snel naar een hol in de grond vluchten.

Bijna 90% van de leerlingen uit jaargroep 7 en 8 verwacht **niet** dat de betreffende zin in de tekst zal voorkomen. Voor Jaargroep 6 en sbo+ ligt deze verwachting rond de 70%.

Het percentage leerlingen uit jaargroep 7 en 8 dat een correcte onderbouwing van die verwachting geeft (ruim 60%) onderscheidt zich bij deze opgave nauwelijks van elkaar.

Ook voor jaargroep 6 en sbo+-leerlingen ligt het percentage correcte argumentaties op een vergelijkbaar niveau (ruim 40%).

Sommige leerlingen baseren hun argumentatie op het gegeven dat de luiaard geen hol op de grond heeft, maar hoog in de bomen woont:

- *niet, ze hebben geen hol en zitten bijna altijd hoog in de boom op een tak.*
- *niet, omdat hij niet onder de grond leeft, maar in een boom.*

Anderen leggen het accent op zijn traagheid en/of goede schutkleur wat vluchten niet noodzakelijk maakt:

- *niet, omdat een luiaard niet snel is en hij heeft trouwens een schutkleur.*
- *niet, omdat snel niet klopt.*
- *niet, omdat het volgens mij geeneens waar is, want de luiaard is niet snel.*
- *niet, omdat ze in bomen leven en ze zijn traag.*
- *niet, want hij hoeft niet te vluchten. Camouflage genoeg.*

Ook het argument dat de luiaard op de grond niet goed uit de voeten kan, wordt door enkele leerlingen aangehaald:

- *niet, omdat er in de tekst staat dat hij een probleem heeft als hij op de grond komt.*
- *niet, omdat een luiaard hopeloos op de grond is. Hij zal zich denk ik eerder verbergen tussen de bladeren van de bomen.*

Sommige leerlingen gebruikten meerdere argumenten om hun verwachting te onderbouwen dat de zin niet in de tekst voorkwam:

- *niet, omdat er in de tekst gezegd is dat ze zich bijna niet bewegen en heel langzaam zijn. Maar ook dat ze zich bijna niet op de grond vertonen.*
- *niet, omdat ze niet snel zijn en ze in de boom slapen. Hij is ook veel te lui om helemaal naar beneden te klimmen.*

Dat gebruik van paragraaftitels niet altijd tot een juist begrip van een tekst leidt, illustreren de antwoorden van een aantal leerlingen. Zo werd een van de leerlingen door een paragraaftitel op het verkeerde been gezet:

- *wel, want het gaat ook over snelheid.*

Een andere leerling baseerde zich bij zijn keuze juist op het ontbreken van een paragraaftitel:

- *niet, omdat er geen hoofdstuk over vluchten is.*

Enkele leerlingen verwarden de luiaard (waarover blijkbaar weinig of geen voorkennis aanwezig was), met een dier waar ze wel iets meer van af wisten, namelijk het luipaard.

De voorkennis over laatstgenoemd dier interfereerde bij het beantwoorden van de vraag dan zodanig dat aan feitelijke informatie uit de tekst voorbijgegaan werd:

- *niet, omdat de luiaard héél snel is en die rent weg of hij gaat er mee vechten.*

De opvatting dat de informatie in de opdrachtzin al dan niet interessant is om te weten, vormt voor een deel van de leerlingen uit alle jaargroepen de basis om die zin wel of niet in de tekst te verwachten. Zij gaan hierbij dus volledig voorbij aan de gegeven informatie uit de tekst.

- *wel, omdat het belangrijk is.*
- *niet, is onbelangrijk.*
- *wel, want dan weten we meer.*
- *wel, omdat je dan weet waar de schuilplaatsen zijn.*
- *wel, want ik wil weten waar hij zich verstopt.*
- *wel, omdat ik nu weet dat een luiaard een hol heeft.*

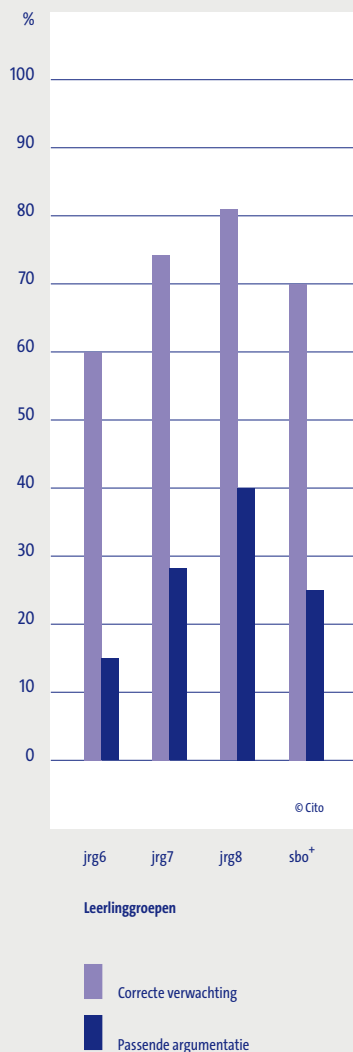
Enige jaloezie ten opzichte van de luiaard spreekt door in het argument van een leerling uit jaargroep 7 die de zin wel zegt te verwachten omdat vluchten om het hachje te redden voor de luiaard de moeite waard is:

- *dat geloof ik wel. Dat had ik ook gedaan, want zo'n mooi leventje als hem geef ik niet graag weg.*

Dat beeld komt dan niet overeen met dat van een leerling uit jaargroep 6, die zich goed voor kan stellen dat de zin in de tekst voorkomt, “... omdat het een watje is”.

De Luiaard opgave 2

Dankzij zijn camouflagepak is hij zo goed als onzichtbaar.



Opgave 2 bij tekst 'De Luiaard'

Verwacht de leerling dat de volgende zin in deze tekst voorkomt?

Dankzij zijn camouflagepak is hij zo goed als onzichtbaar.

Voor het beantwoorden van deze vraag kunnen de leerlingen zich baseren op de volgende relevante informatie die in de tekst gegevens is:

- Het is maar goed dat de vacht van de luiaard zo'n goede schutkleur heeft.
- Zo valt het beest nauwelijks op tussen de bladeren.

Op basis van deze gegevens zouden zij tot de conclusie moeten komen dat de zin uit de opgave **wel** in de tekst te verwachten is.

We zien de hierboven genoemde argumenten of delen ervan ook veelvuldig terug in de antwoorden van de leerlingen:

- *wel, omdat in de tekst staat: het is maar goed dat de vacht van de luiaard zo'n goede schutkleur heeft, zo valt hij nauwelijks op.*
- *wel, want je zal hem bijna niet zien in een boom omdat hij een schutkleur heeft.*
- *wel, omdat hij dezelfde huidskleur heeft als de takken.*
- *wel, ze heeft dezelfde kleur als een boom.*
- *wel, omdat zijn vacht een goede schutkleur heeft.*
- *wel, omdat hij niet opvalt in de bomen.*

Herhaaldelijk wordt ook de noodzaak van schutkleur of camouflage genoemd als vorm van bescherming of om te kunnen overleven, wat duidt op gebruik van kennis van de wereld (voorkennis) die niet direct in de tekst is terug te vinden:

- *wel, omdat dan de dieren die gevaarlijk zijn hem dan niet zien.*
- *wel, omdat hij dat nodig heeft voor vijanden als er gevaar is. Dan ziet de vijand hem niet.*
- *wel, omdat hij anders een prooi is.*
- *wel, omdat hij zo langzaam is en dan mag hij niet opvallen.*
- *wel, omdat hij dat nodig heeft als bescherming.*
- *wel, omdat de luiaard niet snel in een hol kan gaan, maakt hij zich onzichtbaar met zijn camouflagepak.*
- *wel, omdat hij niet kan rennen moet er een andere oplossing zijn.*

Zo'n 80% van de leerlingen uit jaargroep 8 kozen terecht voor de verwachting dat de zin in de tekst zou voorkomen. En weer de helft hiervan (40%) weet dit met een adequate argumentatie te onderbouwen. Bij jaargroep 7 en bij leerlingen uit het sbo⁺ weet nog wel zo'n 70% een juiste verwachting uit te spreken, maar blijkt slechts iets meer dan een kwart van hen (respectievelijk 28% en 25%) in staat hiervoor een adequate argumentatie te geven. De score van de leerlingen

uit jaargroep 6 ligt dicht tegen kansniveau en slechts 15% van het totaal weet een correcte argumentatie te geven.

Problematisch voor leerlingen bij het beantwoorden van deze opgave kunnen de woorden camouflagepak en schutkleur zijn. Enkele leerlingen geven dat ook duidelijk aan:

- *ik weet niet wat het betekent.*
- *niet, omdat het moeilijke woorden zijn.*
- *wel, omdat ze het moeilijk willen maken.*

Een deel van de leerlingen ging de fout in, omdat ze het woord camouflagepak in de gegeven zin letterlijk oppakten:

- *niet, omdat hij helemaal geen pak heeft.*
- *niet, omdat hij geen pak aan heeft. Het is zijn vacht.*
- *niet, want hij draagt geen kleren.*
- *niet, want dieren kunnen geen camouflagepak aan.*
- *niet, omdat het nergens op slaat.*
- *niet, toen bestonden die pakken niet.*
- *niet, ze hebben geen pak maar een kleed.*

Maar ook een ogenschijnlijk juist begrip van schutkleur en camouflage leidt niet zonder meer tot het juiste antwoord:

- *niet, omdat hij een bruine vacht heeft en dus opvallend is tussen de groene bladeren.*
- *niet, hij is grijsig van kleur dus je kan beter in de modder gaan zitten.*

In dit geval worden de leerlingen op het verkeerde been gezet doordat ze denken dat de kleur van de vacht afwijkt van de leefomgeving, waardoor van camouflage geen sprake is. Onduidelijk is waarop zij deze huidskleur van de luiaard baseren. In de gegeven tekst wordt geen huidskleur genoemd, maar slechts melding gemaakt van een schutkleur die de luiaard onopvallend maakt tussen de bladeren. Wellicht dat de zwart-wit illustratie van het dier of onjuiste voorkennis sommige leerlingen parten speelt. Opvallend is dat aan de luiaard allerlei verschillende kleuren worden toebedeeld, die op hun beurt weer tot verschillende keuzes kunnen leiden:

- *niet, omdat hij gewoon zwart is.*
- *niet, want ze zijn grijs/zwart. Tussen de takken valt dat op.*
- *wel, want zijn vacht is helemaal bruin en dat valt niet zo goed op.*
- *wel, want hij is bruin grijs, dat zie je niet zo snel tussen de bomen.*
- *niet, hij is grijsig van kleur dus je kan beter in de modder gaan zitten.*
- *wel, omdat hij een groene vacht heeft.*
- *wel, omdat hij denk ik meestal bruin van vacht is.*
- *wel, omdat het over zijn vacht gaat en er staat dat is groen grijs en dat is ongeveer de kleur van de boom.*
- *niet, want hij is oranje. Dat zie je zo.*
- *niet, omdat ik op TV zag dat hij een witbruinachtige vacht had.*

Ook door gebruik te maken van de paragraafkopjes kunnen leerlingen tot verschillende keuzes komen met een vergelijkbare argumentatie:

- *wel, omdat het ook iets vertelt over de vacht.*
- *wel, want het past wel in stukje 6 dat gaat over zijn vacht dat hij zo'n goede schutkleur heeft.*
- *niet, omdat er ook geen onderwerp van is.*
- *wel, omdat het over de vacht gaat en er is een deelonderwerp: de vacht.*
- *wel, omdat er een hoofdstukje over vacht gaat.*

Anderen werden in verwarring gebracht door de passage dat de luiaard zo goed als onzichtbaar is:

- *niet, omdat je hem nog wel een beetje kunt zien.*

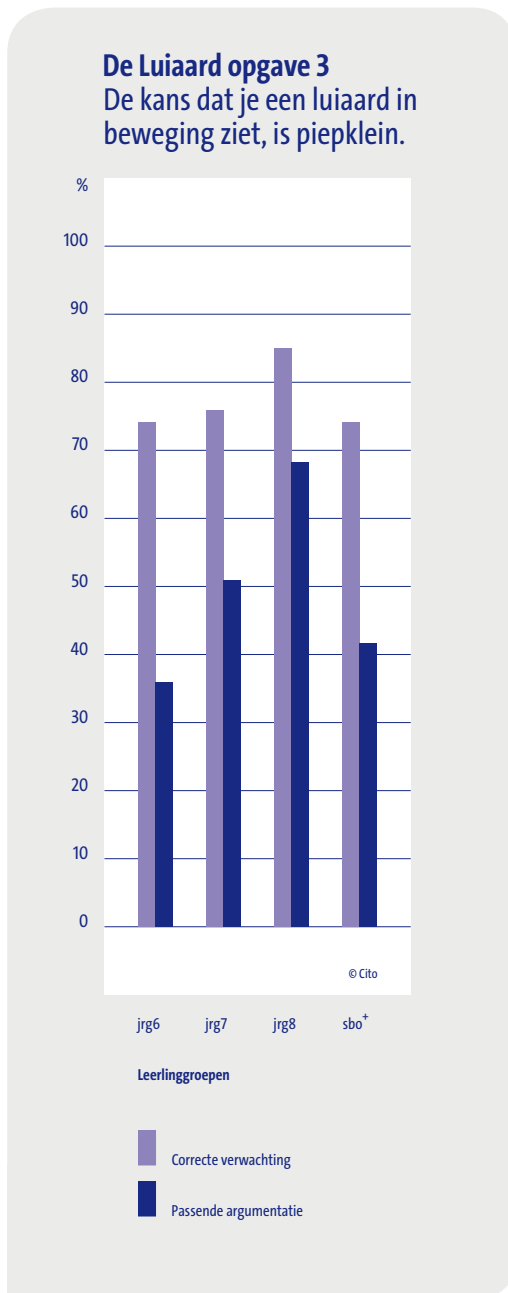
- *niet, omdat hij niet helemaal onzichtbaar is.*
- *niet, omdat onzichtbaar worden niet kan.*
- *niet, want ze zijn niet onzichtbaar, maar ze hebben een schutkleur.*

Enkele leerlingen namen het zekere voor het onzekere door een dubbel antwoord te geven:

- *wel, omdat hij dan in zijn onzichtbaarheid in camouflagepak kan gaan. Niet, want dan kan hij niet onzichtbaar in zijn camouflagepak gaan.*
- *wel, omdat hij een groene vacht heeft. Niet, omdat dat niet waar is.*

Uiteraard ontbraken ook bij deze opgave de argumenten niet, die gebaseerd zijn op het belang van de informatie:

- *wel, omdat het wel boeiend is.*
- *wel, omdat dat nogal belangrijk is.*
- *niet, omdat het niet zo belangrijk is.*



Opgave 3 bij tekst 'De Luiaard'

Verwacht de leerling dat de volgende zin in deze tekst voorkomt?

De kans dat je een luiaard in beweging ziet, is piepklein.

Voor het beantwoorden van deze vraag konden de leerlingen zich baseren op de volgende relevante informatie die in de tekst gegevens was:

- Energie verspillen is absoluut niet weggelegd voor deze kampioen stilhangen.
 - Je kunt het de luiaard amper kwalijk nemen dat ie niet van bewegen houdt.
 - Als je zo lui bent dat naar de wc gaan al te veel moeite voor je is, zit er maar één ding op.
- Op basis van deze gegevens zouden zij tot de conclusie moeten komen dat de zin uit de opgave **wel** in de tekst te verwachten is.

Uit de grafiek blijkt, dat het maken van de juiste keuze met betrekking tot het al dan niet voorkomen van de gegeven zin, niet veel uiteenloopt tussen de leerlingen uit de verschillende jaargroepen: iets meer dan 70% van de leerlingen uit de jaargroepen 6 en 7 en het sbo⁺ en iets meer dan 80% van de leerlingen uit jaargroep 8. Het onderbouwen van de argumentatie neemt echter wel duidelijk toe met het jaargroepniveau. Leerlingen uit het sbo⁺ scoren daarbij iets beter dan leerlingen uit jaargroep 6.

Veel leerlingen gebruikten de sloomheid en luiheid van het dier als argument voor hun keuze dat de zin wel in de tekst te verwachten is:

- *wel, omdat hij dat teveel moeite vindt.*
- *wel, omdat hij zo'n luilak is.*
- *wel, omdat hij lui is daarom heet hij luiaard.*
- *wel, omdat ze zeggen dat hij sloom is en nauwelijks beweegt.*
- *wel, want hij is sloom, hangt in de boom en is zo goed als onzichtbaar.*

De 'onzichtbaarheid' van de luiaard werd ook door nogal wat andere leerlingen als argument opgevoerd:

- *wel, want je ziet hem nauwelijks tussen de bladeren van de bomen.*
- *wel, omdat hij een goede camouflage heeft.*
- *wel, omdat je hem bijna niet ziet door zijn schutkleur.*

Andere voorbeelden van door de leerlingen gegeven correcte argumentaties zijn:

- *wel, energie verspillen is niet voor hen weggelegd.*
- *wel, omdat hij niet veel beweegt.*
- *wel, omdat hij bijna de hele dag stilhangt.*
- *wel, omdat de luiaard kampioen stilhangen is.*

Dat voorkennis bij het beantwoorden van deze vraag soms wel degelijk geactiveerd wordt door leerlingen, blijkt duidelijk uit de volgende argumentatie:

- *wel, omdat het inderdaad zo is. Ik ben namelijk in Costa Rica geweest en ik was de eerste die in het wild een bewegende luiaard zag.*

Maar als die voorkennis incorrect is, kan het activeren ervan juist tot een foutieve keuze en argumentatie leiden:

- *niet, omdat ik dacht dat boomedieren snel waren.*
- *niet, want in de dierentuin kan het best vaak voorkomen.*

Het paragraafje met de titel "sportief" werd door verschillende leerlingen waarschijnlijk geassocieerd met veel bewegen en bracht hen tot een onjuiste verwachting over het voorkomen van de gegeven zin.

- *niet, want de vrouwen zijn sportief.*
- *niet, omdat een luiaard heel sportief is en veel in beweging is.*
- *niet, die beweegt de hele dag maar door.*

Een aantal leerlingen kwam tot een onjuist antwoord, omdat ze niet begrepen dat het woord "piepklein" betrekking had op de kans een luiaard te zien bewegen in plaats van op de omvang van het dier:

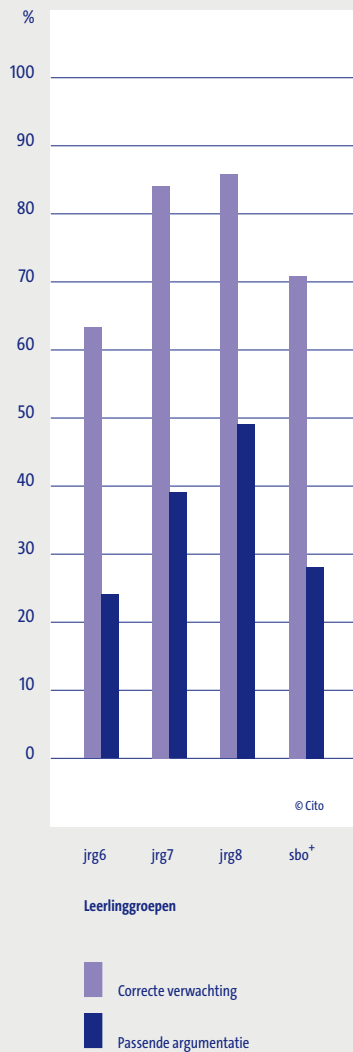
- *niet, want hij is niet piepklein.*
- *niet, omdat een luiaard groot is en niet piepklein.*

Sommige leerlingen baseren zich blijkens hun argumentatie bij het beantwoorden van de vraag meer op de eigen situatie, namelijk de kans dat zij persoonlijk een luiaard zullen zien bewegen, dan op informatie uit de tekst:

- *wel, omdat het niet leeft in Europa.*
- *niet, omdat ik ze niet zie want ik woon in Nederland.*
- *niet, geen idee, ik heb er nog nooit een gezien.*

De Luiard opgave 4

Elk uur gaat hij naar beneden om zijn behoefte te doen: dat is zijn favoriete bezigheid!



Opgave 4 bij tekst 'De Luiard'

Verwacht de leerling dat de volgende zin in deze tekst voorkomt?

Elk uur gaat hij naar beneden om zijn behoefte te doen: dat is zijn favoriete bezigheid!

Voor het beantwoorden van deze vraag konden de leerlingen zich baseren op de volgende relevante informatie die in de alinea met als titel 'poepen' gegeven was:

- Als je zo lui bent dat naar de wc gaan al te veel moeite voor je is, zit er maar één ding op.
- En je kunt je voorstellen dat hij de klim van de boomtop naar de grond en terug liefst zo min mogelijk maakt.

Bovendien geeft ook de toevoeging 'dat is zijn favoriete bezigheid', in combinatie met andere informatie in de tekst waarin zijn luiheid wordt aangehaald, verdere aanwijzingen dat de betreffende zin **niet** in de tekst te verwachten is. Zo'n aanwijzing is bijvoorbeeld de zin 'Je kunt het de luiard amper kwalijk nemen dat ie niet van bewegen houdt.'

Van jaargroep 7 en 8 slaagt meer dan 80% van de leerlingen erin een juiste verwachting uit te spreken over het voorkomen van de gegeven zin.

Voor sbo⁺-leerlingen ligt dit op 70% en voor jaargroep 6 leerlingen een procent of 10 boven kansniveau. Ook bij deze vraag neemt het onderbouwen van de keuze met de jaargroep toe en zien we het sbo⁺ weer op een niveau iets boven jaargroep 6. Tussen de 20 en 30% van het totaal van deze leerlingen weet een juiste keuze adequaat te onderbouwen.

Voor jaargroep 7 en 8 loopt dit op tot respectievelijk 40% en 50%.

Bij de gegeven argumenten waarom de luiard niet elk uur naar beneden gaat om zijn behoefte te doen, wordt door de leerlingen veelal gerefereerd aan zijn luiheid, zijn kwetsbaarheid op de grond en zijn beperkte energie:

- *niet, omdat een luiard er niet van houdt om op en neer te klimmen en hij op de grond een hopeloos geval is.*
- *niet, omdat hij dan steeds naar beneden moet klimmen en hij lui is.*
- *niet, omdat er staat dat hij te lui is om naar de wc te gaan.*
- *niet, want als hij op de grond is, is hij hopeloos.*
- *niet, omdat hij te lui is om elke keer op en neer door de boom te gaan.*
- *niet, omdat hij op de grond moeilijk vooruit kan komen en zo een gemakkelijke prooi is.*
- *niet, omdat hij daar geen energie voor heeft.*

Ook wordt de weerzin die de luiaard tegen bewegen en het in- en uitgaan van de boom heeft als argument opgevoerd:

- *niet, omdat ik niet denk dat het zijn favoriete bezigheid is.*
- *niet, omdat hij dat afschuwelijk vindt.*
- *niet, omdat hij geen zin heeft om naar beneden te gaan.*

Meerdere leerlingen veronderstellen zelfs dat de luiaard zijn behoefte gewoon uit de boom laat vallen:

- *niet, omdat hij het gewoon laat vallen. Hij heeft geen zin om heen en weer te gaan.*
- *niet, omdat hij daarvoor niet naar beneden gaat.*
- *niet, want hij doet zijn behoefte uit de boom.*
- *niet, omdat ik denk dat hij gewoon van de boom af plast.*
- *niet, want hij blijft liever in de boom omdat hij zo lui is. Dus urineert en poept hij gewoon naar beneden.*

Een aantal leerlingen richt de argumentatie vooral op een bepaald woord in de zin, bijvoorbeeld de frequentie van behoefte doen ("elk uur"):

- *niet, als hij zo lang slaapt kan hij niet elk uur naar beneden.*
- *niet, omdat hij geen horloge draagt en niet weet hoe laat het is.*
- *niet, omdat ik ook niet elk uur mijn behoefte moet doen.*

Een enkeling verwacht de zin niet in de tekst vanwege het niet smaakvolle onderwerp:

- *niet, omdat het niet echt een smaakvolle zin is.*
- *niet, omdat dat een beetje vies is.*

En als je niet weet wat het woord behoefte betekent, blijft alleen gokken over:

- *niet, omdat ik niet weet wat een behoefte is.*

Leerlingen die verwachten dat de zin **wel** in de tekst voorkomt, staren zich bijvoorbeeld blind op de noodzaak om je behoefte te doen, waarbij voorbij wordt gegaan aan de vraag of de frequentie ('elk uur') en de locatie ('naar beneden gaan') conform de levensstijl van de luiaard is:

- *wel, ze moeten poepen.*
- *wel, omdat iedereen dat moet doen.*

Ook leerlingen die niet verder kijken dan alleen de paragraaftitel denken dat de bevroegde zin wel te verwachten is:

- *wel, omdat hoofdstuk 7 over poepen gaat.*
- *wel, omdat ze het over poepen hebben in de tekst.*

En natuurlijk zijn er ook weer leerlingen waarbij het belang van de informatie het criterium vormt en die volledig voorbijgaan aan het feit dat de zin niet kan:

- *wel, het is een goede belangrijke zin.*

Opgave 5 bij tekst 'De Luiaard'

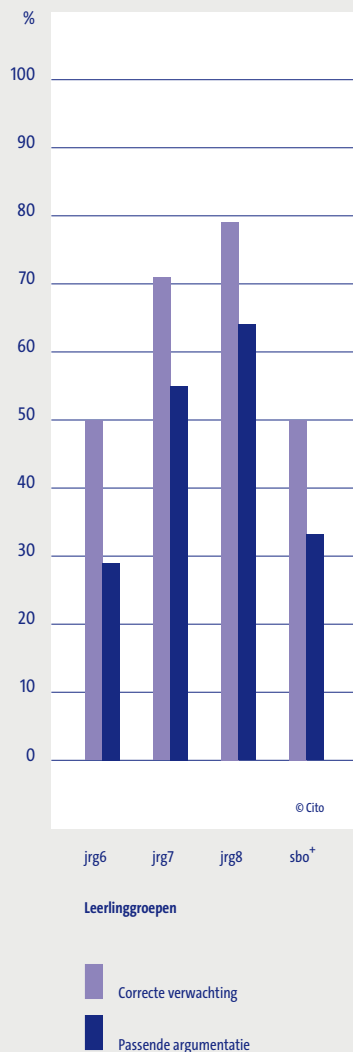
Verwacht de leerling dat de volgende zin in deze tekst voorkomt?

Zo slingert hij zich voortdurend van tak naar tak.

Voor het beantwoorden van deze vraag konden de leerlingen zich baseren op enkele passages in de tekst waaruit blijkt dat de luiaard allesbehalve een beweeglijk type is en dat het daarom **niet** te verwachten is, dat hij voortdurend van tak naar tak slingert:

- Energie verspillen is absoluut niet weggelegd voor deze kampioen stilhangen.
- Je kunt het de luiaard amper kwalijk nemen dat ie niet van bewegen houdt.

De Luiaard opgave 5 Zo slingerert hij zich voortdurend van tak naar tak.



- Dat is veel te vermoeiend voor een beroeps-luilak.
- Als je zo lui bent dat naar de wc gaan al te veel moeite voor je is, zit er maar één ding op.

Ondanks al deze aanwijzingen weet slechts de helft van de sbo⁺- en jaargroep 6 leerlingen (kansniveau) de juiste verwachting te kiezen. Iets meer dan de helft van hen weet hun keuze van een correcte onderbouwing te voorzien. Voor jaargroep 7 en 8 liggen deze percentages beduidend hoger (respectievelijk 70% en 79% juiste keuzes) en ook slagen de meeste van hen hiervoor een goede argumentatie te geven.

Enkele voorbeelden van dergelijke argumentaties:

- *niet, omdat hij het liefst de hele dag stilhangt.*
- *niet, omdat hij kampioen stilhangen is.*
- *niet, omdat het teveel energie kost.*
- *niet, omdat hij zo min mogelijk energie wil verspillen.*
- *niet, omdat hij het liefst op één plek blijft.*
- *niet, omdat hij dat veel te vermoeiend vindt.*
- *niet, omdat hij amper beweegt.*
- *niet, het is toch een luiaard, die wordt daar veel te moe van.*

Gebruikmakend van de illustratie waarop een luiaard omgekeerd aan een tak hangt, verwacht een enkele leerling dat de gegeven zin wel in de tekst kan voorkomen:

- *wel, dat kon ik op de tekening zien.*

Herhaaldelijk geven leerlingen aan de luiaard als een soort aap te zien en op grond daarvan wel dergelijk slingergedrag van hen te verwachten:

- *wel, omdat het een aap is.*
- *wel, want hij lijkt ook op een aap.*
- *wel, omdat de apen dat altijd doen.*
- *wel, omdat apen goed kunnen slingeren.*
- *wel, omdat hij een soort slingeraap is.*

Of ze verwijzen naar hun sterke poten die het slingeren van tak tot tak mogelijk maakt:

- *wel, de poten van een luiaard zijn superkrachtig.*
- *wel, hij is supersterk in zijn armen.*

Samenvatting

De tabel op de volgende pagina geeft een samenvattend overzicht van alle negen hierboven besproken opdrachten geordend per tekst naar percentage correcte argumentaties per jaargroep. Er vallen dan twee zaken in het bijzonder op. In de eerste plaats blijken leerlingen het bij

sommige zinnen moeilijker te vinden om een passende argumentatie te geven dan bij andere zinnen. In de tweede plaats is er met toenemend jaargroepniveau sprake van het toenemen van passende argumentatie.

We mogen aannemen dat twee factoren daarbij een sturende werking vervullen: een toename in de vaardigheid om met beperkte tekstinformatie om te gaan en een toename in voorkennis over bepaalde onderwerpen.

Voorkennis blijkt in deze toets een minder op de voorgrond tredende factor te zijn dan we in eerste instantie hadden verwacht. Onze verwachting was dat leerlingen meer voorkennis zouden hebben over de prehistorie dat immers in het geschiedenisonderwijs een prominente plaats krijgt, dan over een vrij onbekend dier als de luiaard. De gemiddelde percentages passende argumentaties per leerlinggroep ontlopen elkaar echter niet veel. Toch is er sprake van een teleurstellend resultaat wanneer we zien dat in jaargroep 8 gemiddeld slechts iets meer dan de helft van de leerlingen een passende argumentatie geeft.

Percentage correcte argumentaties per leerlinggroep over de negen opgaven

	Jaargroep 6	Jaargroep 7	Jaargroep 8	Groep sbo*
Opgaven bij de tekst 'Neanderthaler'				
3 Met zijn elektrische zaag heeft Olaf dat klusje natuurlijk zo gepiept.	66	80	82	61
2 Als we voedsel nodig hebben, moeten we zelf gaan jagen.	35	50	58	45
4 Wij, Neanderthalers, gebruiken vuursteen om vuur te maken.	27	44	48	31
1 Olaf, onze werktuigmaker, werd in 1770 geboren.	8	12	24	10
Gemiddeld over 4 opgaven	34	47	53	37
Opgaven bij de tekst 'De Luiaard'				
3 De kans dat je een luiaard in beweging ziet, is piepklein.	36	51	68	42
1 Als er gevaar dreigt, vlucht de Luiaard snel naar zijn hol in de grond.	45	64	64	43
4 Elk uur gaat hij naar beneden om zijn behoefte te doen: dat is zijn favoriete bezigheid!	24	39	49	28
2 Dankzij zijn camouflagepak is hij zo goed als onzichtbaar.	15	28	40	25
5 Zo slingert hij zich voortdurend van tak naar tak.	29	55	64	33
Gemiddeld over 5 opgaven	30	47	57	34

Voor sbo⁺-leerlingen en voor leerlingen uit jaargroep 6 is strategisch lezen zoals gemeten met deze opdrachten nog duidelijk een brug te ver. De juistheid van de uitgesproken verwachtingen komt zeker bij de jaargroep 6-leerlingen bij veel opgaven niet ver boven kansniveau uit en zij blijken doorgaans ook niet goed in staat hun keuze met een correcte argumentatie te ondersteunen. Ook leerlingen van jaargroep 7 en 8 hebben nog veel moeite om hun keuze goed te onderbouwen. Wel zien we bij alle opgaven van de Neanderthaler oplopende p-waarden van jaargroep 6 naar jaargroep 8 zowel wat verwachting als argumentatie betreft. Ook de onderlinge rangorde van de opgaven is met betrekking tot de p-waarde bij de verschillende jaargroepen vergelijkbaar. Gelet op het percentage correcte argumentaties bewegen de sbo⁺-leerlingen zich doorgaans iets boven het niveau van jaargroep 6.

Ook bij de tekst over de luiaard zien we bij de correcte argumentaties opklimmende p-waarden van jaargroep 6 naar jaargroep 8. Alleen loopt bij deze opgaven de rangorde van het percentage goed bij verwachting en argumentatie minder synchroon. De sbo⁺-leerlingen nemen gelet op de argumentaties een vergelijkbare positie in als bij de tekst over de Neanderthalers.

Uit de gegeven argumentaties blijkt, dat zeker een deel van de leerlingen wel degelijk gebruik maakt van leesstrategieën als activeren van voorkennis, alineatitels en illustraties. Maar dit blijkt niet altijd in hun voordeel te werken. Met name is dit het geval als de geactiveerde voorkennis (kennis van de wereld) niet correct is en ze zich niet door passages uit de tekst laten corrigeren.

Nogal wat leerlingen blijken bij de tekst over de Neanderthalers moeite te hebben het verhaal in zijn historische context te plaatsen en los te komen van hun huidige concrete alledaagse situatie. Om vuur te maken gebruik je lucifers of aanstekers en zeker geen vuursteen, als je voedsel nodig hebt ga je naar de supermarkt in plaats van zelf op jacht te gaan en natuurlijk maak je gebruik van elektrische apparaten bij het uitvoeren van allerlei klusjes. Dat is de wereld die ze kennen. Naast de interferentie van de bekende alledaagse situatie blijkt ook een beperkt tijdsbesef de leerlingen parten te spelen. Het jaar 1770 wordt bijvoorbeeld in de Middeleeuwen geplaatst of zelfs als prehistorisch gezien. Zelfs voor jaargroep 8 leerlingen bleek het uiterst moeilijk om bij deze opgave tot een correcte argumentatie van hun verwachting te komen.

Activering van voorkennis kan leerlingen soms ook parten spelen bij de tekst over de luiaard. Meer dan eens wordt de luiaard verward met een luipaard of met een aap. In het eerste geval zou dit veroorzaakt kunnen zijn door onzorgvuldigheid in het technisch lezen. Het luipaard geniet meer bekendheid dan de luiaard en de fout is dan snel gemaakt. Dit werkt dan bijvoorbeeld door in het beargumenteren van de verwachting over het wel of niet voorkomen van de zin "Als er gevaar dreigt, vlucht de luiaard snel naar zijn hol in de grond". Op basis van voorkennis weet men dat het luipaard snel is, ergo de zin lijkt plausibel. Of men beargumenteert dat een luipaard heel sterk is en niet zo snel zal vluchten maar het gevecht aan zal gaan.

De verwarring met de aap kan wel eens ingegeven zijn door de bijgevoegde illustratie, waarbij ze een dier (dat zal wel een apensoort zijn) aan een tak zien hangen. Als gevolg daarvan valt wel te verwachten dat het dier van tak naar tak slingert. Wanneer eenmaal zo'n beeld is ontstaan, laat men zich door passages in de tekst niet meer corrigeren.

Opmerkelijk is ook dat leerlingen soms door een woord in de zin getriggerd worden en zich alleen daar op focussen of dat ze het figuurlijk gebruik van een begrip niet doorhebben. Een mooi voorbeeld daarvan staat beschreven bij opgave 4 bij de tekst 'De Luiaard' waarin het woord 'behoefte' uit de opgave gelicht wordt en de leerling beargumenteert dat de zin waar is omdat iedereen toch zijn behoefte moet doen. Illustratief in dit verband is ook opgave 1 bij de tekst 'Neanderthaler' waarin beargumenteerd moet worden of de zin "*Olaf, onze werktuigmaker, werd in 1770 geboren*" in de tekst te verwachten is. Voor sommige leerlingen is het gegeven dat de naam Olaf in de tekst voorkomt al voldoende reden om een positieve verwachting uit te spreken, waarbij aan de correctheid van zijn geboortjaar verder voorbij gegaan wordt. Een ander voorbeeld zien we bij de argumenten van vraag 2 bij de tekst 'De Luiaard' waarbij het woord 'camouflagepak' letterlijk wordt opgevat: "... niet, omdat hij geen pak aan heeft. Het is zijn vacht." Frappant is ook dat aan de luiaard allerlei kleuren worden toegedicht zonder dat er iets concreets over in de tekst vermeld staat.

Bij elke vraag was wel een deel van de leerlingen dat een zin wel of niet verwachtte, omdat ze de gegeven informatie al dan niet belangrijk vonden. Hierbij vroegen zij zich verder niet af of de informatie wel of niet plausibel was in de context van het verhaal.

3.7 Relatie tussen Leesstrategie en Begrijpend Lezen

In dit peilingsonderzoek gaat de belangstelling vooral uit naar de beschrijving van de passieve en actieve kennis die leerlingen hebben van leesstrategieën en op het kunnen toepassen van bepaalde strategieën. In de voorgaande paragrafen van dit hoofdstuk is hieraan uitgebreid aandacht besteed. Omdat de leerlingen uit de onderzoeksgroep ook toetsen voor begrijpend lezen hebben gemaakt, kunnen we nagegaan in welke mate de resultaten op de leesstrategie-taken daarmee samenhangen. Binnen 'begrijpend lezen' onderscheiden we drie vaardigheids-

aspecten. Voor twee van de drie aspecten, namelijk voor *Begrijpend van geschreven teksten* en voor *Interpreteren van geschreven teksten*, zijn analyses uitgevoerd die het mogelijk maken het verband met vaardigheidsaspecten van leesstrategie te onderzoeken. We onderscheiden daarnaast binnen leesstrategie vijf vaardigheidsaspecten, namelijk:

- de prestaties van de leerlingen op de vragenlijst naar passieve kennis van leesstrategieën (paragraaf 3.2),
- de prestaties van de leerlingen op de vragenlijst naar actieve kennis van leesstrategieën (paragraaf 3.3),
- de prestaties van de leerlingen op het gesloten toetsgedeelte van de toets *Voorspellend lezen* (paragraaf 3.5),
- de uitspraken van leerlingen op het aspect correcte verwachting van het open toetsgedeelte *Voorspellend lezen* en
- de uitspraken van leerlingen op het aspect passende argumentatie binnen het open toetsgedeelte van dezelfde toets (paragraaf 3.6).

Correlaties tussen vaardigheidsaspecten van leesstrategie en van begrijpend lezen

Vaardigheidsaspect van Leesstrategie	Voorspellend lezen in gesloten toetsgedeelte	Begrijpen van geschreven teksten	Interpreteren van geschreven teksten
Actieve kennis van leesstrategie		0.14	0.10
Passieve kennis van leesstrategie*		0.40	0.30
Voorspellend lezen in gesloten toetsgedeelte		0.72	0.69
Correcte verwachting (in open gedeelte)	0.70	0.70	0.71
Passende Argumentatie (in open gedeelte)	0.64	0.66	0.67

* alleen leerlingen met totaalscore >7, na verwijdering slecht functionerende opgaven

Actieve kennis van leesstrategieën, dat is het zelf kunnen opnoemen van relevante leestips voor een informatieve tekst, blijkt nauwelijks enige samenhang te vertonen met de beide aspecten van begrijpend lezen. Op zich was dat wel te verwachten gezien het geringe aantal relevante strategieën die zelfs leerlingen in jaargroep 8 uit zichzelf weten te noemen. Veel leerlingen kwamen zelfs tot geen enkele relevante tip, en maar weinig leerlingen wisten meer dan vijf leestips te noemen (zie paragraaf 3.3).

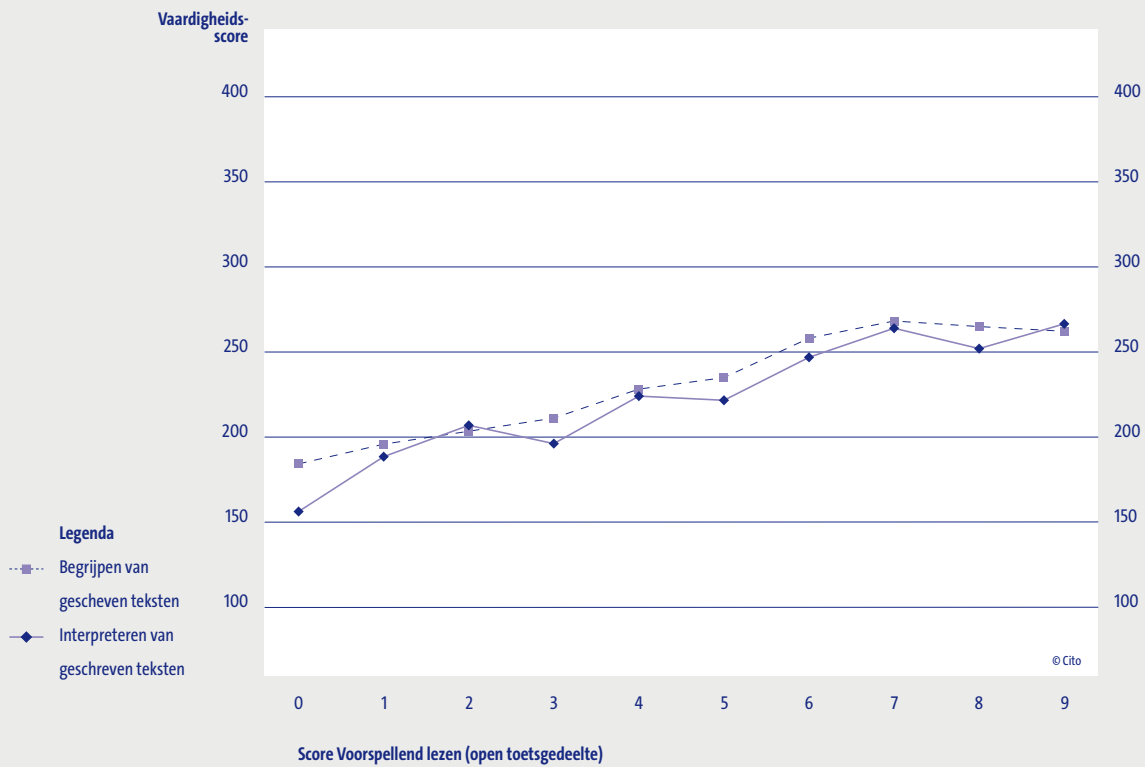
Wel is er sprake van een positieve samenhang tussen passieve kennis van leesstrategieën en beide aspecten van begrijpend lezen, waarbij de samenhang met het aspect begrijpen iets groter is dan met het aspect interpreteren.

Nog sterker blijkt de samenhang te zijn tussen de drie onderdelen van de toets *Voorspellend lezen* en de beide aspecten van leesvaardigheid, waarbij de correlatiecoëfficiënten variëren tussen 0.66 en 0.72. Merk verder op dat de samenhang tussen de beide aspecten van het open toetsgedeelte met het gesloten toetsgedeelte van vergelijkbare grootte is.

Leerlingen die relatief goed zijn in begrijpend lezen blijken dus ook eerder in staat om de opdrachten in de toets *Voorspellend lezen* met succes uit te voeren. Duidelijk is echter ook dat er sprake is van onderscheiden aspecten van leesvaardigheid, dat wil zeggen dat leesstrategie toch een andere vaardigheid is dan het kunnen begrijpen en interpreteren van geschreven teksten. We moeten ons ook realiseren dat uit de gevonden samenhang geen causaliteit af te leiden is en dat op basis hiervan niet zonder meer geconcludeerd kan worden dat onderwijs in leesstrategieën een faciliterend effect heeft op het kunnen begrijpen en interpreteren van teksten.

Onderstaand figuur illustreert ten slotte voor jaargroep 8 de positieve samenhang tussen de ruwe scores op het open toetsgedeelte Voorspellend Lezen en de gemiddelde vaardigheidsscores voor *Begrijpen van geschreven teksten* en *Interpreteren van geschreven teksten*. In de jaargroepen 6 en 7 en binnen sbo+ zijn vergelijkbare trends gevonden.

Relatie tussen score Voorspellend lezen en vaardigheidsscores voor begrijpen en interpreteren van geschreven teksten in jaargroep 8



Literatuur

Literatuur

Aarnoutse, C. & L. Verhoeven (2003). Interventieonderzoek op het gebied van begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën* (80), p. 81-91.

Aarnoutse, C. & G. Schellings (2003). Een onderzoek naar de stimulering van leesstrategieën en leesmotivatie in probleemgestuurde leeromgevingen. *Pedagogische Studiën* (80), p. 110-126.

Aarnoutse, C. L. Verhoeven, R. van het Zandt & H. Biemond (2003). *Tussendoelen Gevorderde Geletterdheid. Een leerlijn voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Afflerbach, P. (2000). Verbal reports and protocol analysis. In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr. *Handbook of Reading Research vol III*, p. 163-179.

Bergh, H. van den, J. Rijkers & M. Zwarts (2000). Effecten van leesmethoden op leesprestaties. *Pedagogische Studiën* (77), p. 152-165.

Bimmel, P. (1999). *Training en transfer van leesstrategieën. Training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal, een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs*. 's Hertogenbosch, Malmberg.

Bimmel, P.E. & E. van Schooten (2000). Strategische leeshandelingen en vaardigheid in het begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën* (77), p. 365-377.

Brand-Gruwel, S. (1995). *Onderwijs in tekstbegrip. Een onderzoek naar het effect van strategisch lees- en luisteronderwijs bij zwakke lezers*. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen. Ubbergen, TandemFelix.

Corte, E. de, L. Verschaffel & A. van de Ven (2003). Ontwikkeling van een krachtige leeromgeving voor het bevorderen van het begrijpend lezen bij leerlingen uit de bovenbouw van het basis-onderwijs. *Pedagogische Studiën* (80), p. 147-166.

Haak, M. van den, M. de Jong & P.J. Schellens (2003). Hardopdenkprotocollen als pretestmethode: synchroon en retrospectief hardopdenken vergeleken. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* (25), p. 236-252.

Hendrix, T. & H. Hulshof (1994). *Leesvaardigheid Nederlands. Omgaan met zakelijke teksten*. Bussum, Coutinho.

Heesters, K., S. van Berkel, F. van der Schoot & B. Hemker (2007a). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4*. Arnhem, Cito. (PPON-reeks nr. 33).

Heesters, K., S. van Berkel, R. Krom, F. van der Schoot & B. Hemker (2007b). *Balans van het leesonderwijs in het speciaal basisonderwijs*. Arnhem, Cito. (PPON-reeks nr. 34).

Houtveen, A.A.M. (2002) *Begrijpend leesonderwijs dat werkt. Evaluatie van het adaptieve schoolverbeteringsproject 'Kwaliteitsverbetering Begrijpend Lezen'*. Utrecht, ICO-ISOR.

- Inspectie van het Onderwijs (1996). *Begrijpenderwijs. Een evaluatie van het onderwijs in begrijpend en studerend lezen op de basisschool*. Utrecht.
- Keer, H. van & J. Verhaeghe (2003). Effecten van expliciete instructie in leesstrategieën en 'peer tutoring' op tweede en vijfde klassers. *Pedagogische Studiën* (80), p. 92-109.
- Lansink, N. & B. van der Linden (1999). *Een onderzoek naar het effect van een programma voor het leren van leesstrategieën en samenwerkingsvaardigheden*. Doctoraalscriptie Universiteit van Nijmegen.
- Maat, H.P. & L. Lentz (2003). Waarom het lezersprotocol zo'n goede methode is om begripsproblemen op te sporen. *Tijdschrift voor taalbeheersing* (25), p. 202-220.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1998). Kerndoelen basisonderwijs 1998. Over de relaties tussen de algemene doelen en kerndoelen per vak. Den Haag, Sdu.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2006). *Kerndoelenboekje*. Website, OCW.
- Moerkerk, J. van, G. Schellings & C. Aarnoutse (2001). *Leesstrategieën achterhalen met een klassikale toets*. Paper gepresenteerd op ORD 2001.
- Mooij, T. (1994). *Kenmerken en effecten van methoden begrijpend/studerend lezen*. Nijmegen, ITS.
- Mulder, H. (1996). *Training in leesstrategieën: vorm en rendement*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Oostdam, R. & P. Bimmel (1996). De kloof tussen theorie en praktijk. Experimenteel onderzoek naar training en transfer van leesstrategieën. *Levende Talen* (511), p. 332-337.
- Oosterlo, A. (1991). *Invoeringsprogramma verwachtingsvol lezen. Voorspellende leesstrategieën bij begrijpend en studerend lezen*. Amsterdam, VSLPC.
- Overmaat, M., J. Roeleveld & G. Ledoux (2002). *Begrijpend Lezen in het basisonderwijs: invloed van milieu en onderwijs*. Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.
- Rooij, E. de (1993). *Experimentele toetsen voor begrijpend leesstrategieën van zwakke lezers*. Amsterdam, Paedologisch Instituut.
- Singhal, M. (2001). Reading proficiency, reading strategies, metacognitive awareness and L2 readers. *The Reading matrix*, Vol. 1, nr. 1.
- Walraven, A.M.A., P. Reitsma & E.J. Kappers (1993). Instructie in strategieën voor begrijpend lezen aan zwakke lezers. *Pedagogische Studiën* (70), p. 298-308.
- Walraven, M. (1995). *Instructie in leesstrategieën*. Academisch proefschrift. Amsterdam/Duivendrecht, Paedologisch Instituut.

Primair onderwijs

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau

Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs

PPON-reeks nummer 35

Cito

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

Klantenservice

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

Artikelnummer: 59585

Fotografie: Ron Steemers

