

# Balans van het luisteronderwijs in het basis- en speciaal basisonderwijs 4

PPON-reeks nummer 46



zeker weten



# **Balans van het luisteronderwijs in het basis- en speciaal basisonderwijs 4**

Uitkomsten van de vierde peiling in 2007

**Ronald Krom**

**Saskia van Berkel**

**Frank van der Schoot**

**Josje Sijstra**

**Bas Hemker**

**Maarten Marsman**

Nederlandse Taal

PPON-reeks nummer 46

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau

Uitgave Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling 2011

**Cito** | Arnhem (1e druk)

- Opdrachtgever: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
- Marktgroepmanager: Jan van Weerden
- Ontwerp peiling: Saskia van Berkel (medio- en SBO-peiling), Ronald Krom (eind- en SBO-peiling), Josje Sijtsma, Frank van der Schoot en Bas Hemker
- Opgaven- en toetsconstructie: Saskia van Berkel (medio- en SBO-peiling) en Ronald Krom (eind- en SBO-peiling); in samenwerking met commissies van leerkrachten basisonderwijs
- Coördinatie gegevensverzameling: Frank van der Schoot
- Secretariaat: Joke van Daal en Frances Liu
- Auteurs: Ronald Krom, Saskia van Berkel en Frank van der Schoot
- Psychometrische analyses: Bas Hemker en Maarten Marsman
- Bureauredactie: Petra Winkes
- Ontwerp grafieken en advies: Henk Heusinkveld GTT
- Grafische vormgeving en opmaak: Service unit, MMS
- Foto omslag: Ron Steemers

© Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem (2011)

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 het voor- en najaar van 2007 is een vierde reeks van peilingsonderzoeken voor luistervaardigheid uitgevoerd. Aan deze peilingsonderzoeken deden leerlingen uit groep 4 tot en met 8 van het basisonderwijs mee en leerlingen uit het speciaal basisonderwijs die naar leeftijd vergelijkbaar zijn met leerlingen in groep 8 van het regulier basisonderwijs. De peilingsonderzoeken omvatten een inventarisatie van enkele aspecten van het onderwijsaanbod voor luistervaardigheid en een onderzoek naar de vaardigheid van de leerlingen met betrekking tot het begrijpen en interpreteren van gesproken teksten en het reflecteren op deze teksten. De belangrijkste conclusies van de peilingsonderzoeken zijn hier bij elkaar gezet.

## Aandacht voor luistervaardigheid

Ongeacht het jaargroepniveau zegt ongeveer een op de vijf leerkrachten in het basisonderwijs niet of nauwelijks specifieke aandacht te besteden aan luistervaardigheid; in het speciaal basisonderwijs gaat het om ruim een op de drie leerkrachten. De overige leerkrachten volgen in hun luisteronderwijs de taalmethode. Specifieke luistermaterialen buiten de methode om worden nauwelijks gebruikt.

hoofdstuk 3.3 | pagina 67

## Lestijd voor luisteronderwijs

De meeste leerkrachten die de vragen naar de lestijd en de frequentie van de luisterlessen beantwoord hebben (ongeveer de helft), noemen een frequentie van twee à vier luisterlessen per maand. De gemiddelde duur van een luisterles bedraagt 21 minuten in groep 5, 26 minuten in groep 8 en 24 minuten in het speciaal basisonderwijs.

hoofdstuk 3.3 | pagina 69

## Luisteroefeningen en luistertoetsen

Veruit de meeste leerkrachten, zowel in groep 5 en groep 8, als in het speciaal basisonderwijs, laten hun leerlingen geen specifieke luisteroefeningen maken. Een kleine minderheid geeft aan vragen te stellen na een luistertaak om te zien of leerlingen de tekst hebben begrepen of laten leerlingen na het luisteren mondeling dan wel schriftelijk een samenvatting maken van de beluisterde tekst. Ongeveer een derde van de leerkrachten maakt gebruik van luistertoetsen.

hoofdstuk 3.4 | pagina 69



### **Begrijpen van gesproken teksten halverwege het basisonderwijs**

De percentiel-10 leerling halverwege het basisonderwijs beheerst nog geen tiende deel van de opgavenverzameling waarmee de vaardigheid Begrijpen van gesproken teksten geoperationaliseerd wordt. Voor de gemiddelde leerling ligt dit rond een kwart en de percentiel-90 leerling beheerst iets meer dan de helft van alle opgaven. Minder dan de helft van de leerlingen in groep 5 presteert op het niveau van de standaard Voldoende; de standaard die door 70 à 75 procent van de leerlingen bereikt zou moeten worden.

hoofdstuk 4.1 | pagina 73

### **Begrijpen van gesproken teksten aan het einde van het basisonderwijs**

Aan het einde van het basisonderwijs beheerst de percentiel-10 leerling de helft van de totale opgavenverzameling. De gemiddelde leerling beheerst driekwart van de verzameling en de percentiel-90 leerling bijna negen van de tien opgaven daarbinnen. Ongeveer twee derde van de leerlingen in groep 8 functioneert op het niveau van de standaard Voldoende, dat zijn minder leerlingen – hoewel niet erg veel minder – dan met die standaard beoogd wordt.

hoofdstuk 4.2 | pagina 84

### **Begrijpen van gesproken teksten in het speciaal basisonderwijs**

In het speciaal basisonderwijs beheersen de leerlingen op percentiel-10 niveau ruim een tiende deel van de opgavenverzameling voor Begrijpen van gesproken teksten. De gemiddelde leerling beheerst een derde van deze verzameling en de percentiel-90 leerling bijna twee derde. De standaard Voldoende wordt in het speciaal basisonderwijs door een tiende van de leerlingen bereikt; aan de standaard Minimum, die aan het eind van het regulier basisonderwijs door 90 à 95 procent van de leerlingen bereikt zou moeten zijn, wordt door minder dan de helft van de twaalf- en dertienjarige leerlingen in het speciaal basisonderwijs voldaan.

hoofdstuk 4.3 | pagina 98

## Interpreteren van gesproken teksten halverwege het basisonderwijs

Wat betreft het Interpreteren van gesproken teksten beheerst de percentiel-10 leerling halverwege het basisonderwijs ongeveer een op de twintig opgaven uit de volledige opgavenverzameling. De gemiddelde leerling beheerst ruim een vijfde van de opgaven op de totale vaardigheidsschaal en de percentiel-90 leerling bijna de helft van alle opgaven. De mediaan van de standaard Voldoende bevindt zich op vaardigheidsscore 250 en de helft van de leerlingen bereikt deze standaard. Uitgaande van de beoogde 70 tot 75 procent van de leerlingen die dit niveau zou moeten realiseren is er sprake van een behoorlijk verschil tussen wens en werkelijkheid.

hoofdstuk 5.1 | pagina 113

## Interpreteren van gesproken teksten aan het einde van het basisonderwijs

De percentiel-10 leerling aan het einde van het basisonderwijs beheerst minder dan de helft van de opgavenverzameling voor dit aspect van de luistervaardigheid, terwijl de gemiddelde leerling ruim twee derde van deze opgaven beheerst. De percentiel-90 leerling beheerst acht van de tien opgaven uit de verzameling.

De mediaan van de standaard Voldoende valt samen met de vaardigheidsscore van de gemiddelde leerling. Dit betekent dat de helft van de leerlingen in groep 8 deze standaard realiseert, waar 70 à 75 procent wenselijk geacht wordt.

hoofdstuk 5.2 | pagina 125

## Interpreteren van gesproken teksten in het speciaal basisonderwijs

Door de percentiel-10 leerling in het speciaal basisonderwijs wordt van de totale opgavenverzameling voor Interpreteren van gesproken teksten ruim een tiende deel beheerst. De gemiddelde leerling beheerst ongeveer een derde van de verzameling en de percentiel-90 leerling iets meer dan de helft.

Nauwelijks een kwart van de twaalf- en dertienjarige leerlingen in het speciaal basisonderwijs voldoet aan de standaard Minimum; slechts 3 procent van deze leerlingen realiseert de standaard Voldoende.

hoofdstuk 5.3 | pagina 140



## Reflecteren op gesproken teksten halverwege het basisonderwijs

Reflecteren op gesproken teksten gaat het merendeel van de leerlingen in groep 5 van het basisonderwijs al goed af. Daarbij neemt het reflectievermogen van de leerlingen toe met het vaardigheidsniveau waarop zij functioneren: van 62 procent op percentiel-10 niveau en 81 procent op het gemiddelde niveau, naar 91 procent op percentiel-90 niveau. Wanneer er sprake is van 'nauwelijks reflectie' wordt dat in de meeste gevallen veroorzaakt doordat het antwoord niet past bij de vraag of omdat in het antwoord een deel van de vraag herhaald wordt. Antwoorden waaruit reflectie blijkt en waarin de argumentatie ontleend is aan de kennis van de wereld zijn vooral afkomstig van de gemiddelde en de zeer vaardige leerlingen.

hoofdstuk 6.1 | pagina 155

## Reflecteren op gesproken teksten aan het einde van het basisonderwijs

De meeste leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs zijn goed in staat te reflecteren op de teksten die zij beluisterd hebben. Het aantal geslaagde reflectieresponsen – responsen waarin een oordeel of mening onderbouwd wordt met argumenten – op percentiel-10 niveau maakt 78 procent van het totaal aantal op dat niveau gegeven responsen uit. Op het niveau van de gemiddelde leerling bedraagt dit percentage 85 procent en op het niveau van de percentiel-90 leerling 97 procent. In verreweg de meeste gevallen onderbouwen de leerlingen – ongeacht het vaardigheidsniveau waarop zij functioneren – hun oordeel of mening met argumenten die afkomstig zijn uit het eigen kennisbestand en niet met argumenten die in de tekst ten gehore zijn gebracht.

hoofdstuk 6.2 | pagina 161

## Reflecteren op gesproken teksten in het speciaal basisonderwijs

Hoewel de leerlingen in het speciaal basisonderwijs algemeen genomen ook op het onderdeel Reflecteren achterblijven bij de leerlingen in het regulier basisonderwijs, getuigen de responsen van de gemiddelde en zeker van de percentiel-90 leerling wel degelijk van reflectie. Het percentage geslaagde reflectieresponsen van de percentiel-90 leerling benadert dat van de percentiel-90 leerlingen in het regulier basisonderwijs (94 vs. 97 procent) en ook dat van de gemiddelde leerling mag er zijn: 75 procent van de responsen op dit niveau is geslaagd. Ook in het speciaal basisonderwijs worden oordeel en mening het vaakst onderbouwd met argumenten die tot de kennis van de wereld van de leerlingen behoren, maar minder vaak dan bij de leerlingen in het regulier basisonderwijs het geval is. De conclusie dat dit verschil toegeschreven zou kunnen worden aan het vermoedelijk grotere kennisbestand van leerlingen in het regulier basisonderwijs kan evenwel niet getrokken worden: de leerlingen in het speciaal en het regulier basisonderwijs hebben namelijk niet dezelfde teksten 'voorgelegd' gekregen en gebleken is dat de aard van de beluisterde tekst van grote invloed is op de keuze van het ene argumenttype boven het andere.

hoofdstuk 6.3 | pagina 167

## Effect van formatiegewicht

Het formatiegewicht blijkt duidelijk van invloed te zijn op de luistervaardigheid van leerlingen. Zowel 1.25-leerlingen als 1.90-leerlingen hebben een ruime achterstand op de 1.00-leerlingen en dat geldt zowel voor groep 5 als voor groep 8. Het verschil tussen 1.25- en 1.90-leerlingen is relatief klein, maar niettemin steeds in het nadeel van de 1.90-leerlingen.

hoofdstuk 7.2 | pagina 176

## Effect van stratum

Het stratumniveau weerspiegelt de sociaal-economische achtergrond van de leerlingpopulatie op een school. Over het algemeen is er sprake van een – naast het formatiegewicht– additionele negatieve trend ten opzichte van stratum 1-scholen voor scholen in stratum 2 en in sterkere mate voor scholen in stratum 3.

hoofdstuk 7.2 | pagina 176

## Effect van geslacht

Het effect van geslacht op de luistervaardigheid is enigszins wisselend. In de meeste gevallen heeft geslacht geen effect, maar ten aanzien van het onderwerp Interpretieren van gesproken teksten vinden we zowel in groep 5 als in het speciaal basisonderwijs een klein significant effect: in groep 5 in het voordeel van meisjes en in het speciaal basisonderwijs in het nadeel van meisjes.

hoofdstuk 7.3 | pagina 177

### Effect van leertijd

Zowel in groep 5 als in groep 8 hebben leerlingen die in hun schoolloopbaan vertraging hebben opgelopen een duidelijke achterstand ten opzichte van hun jongere, niet-vertraagde klasgenoten. In het speciaal basisonderwijs daarentegen hebben de oudere leerlingen – van dertien jaar – juist een voorsprong ten opzichte van hun jongere groepsgenoten van twaalf jaar.

hoofdstuk 7.3 | pagina 178

### Effect van dyslexie

Dyslexie blijkt een klein negatief effect te hebben op de luistervaardigheid van leerlingen; het effect is echter niet significant.

hoofdstuk 7.3 | pagina 178

### Effect van thuistaal

In groep 5 vinden we al een begin van een negatieve invloed van een thuistaal anders dan het Nederlands op de luistervaardigheid, maar in groep 8 is er duidelijk sprake van een negatief effect van het spreken van een streektaal of een buitenlandse taal in de thuissituatie. Ook een gemengde thuistaalsituatie blijkt een negatieve invloed op de luistervaardigheid uit te oefenen.

hoofdstuk 7.4 | pagina 179

### Effect van afnamejaar

Zien we over de periode 1993-1998 in groep 8 een vrijwel gelijkblijvend niveau, daarna – in de periode 1998-2007 – vinden we een positieve ontwikkeling. In groep 5 zet de positieve trend uit de periode 1994-1999 zich voort in de periode 1999-2007.

hoofdstuk 7.4 | pagina 180

### Vergelijking van speciaal en regulier basisonderwijs op basis van gezuiverde effecten

De luistervaardigheid van leerlingen in het speciaal basisonderwijs die dezelfde leeftijd hebben als leerlingen in groep 8 van het regulier basisonderwijs is vergelijkbaar met de luistervaardigheid van leerlingen in groep 5.

hoofdstuk 7.5 | pagina 181



# Inhoud

<b>Samenvatting</b>	<b>4</b>
<b>Inleiding</b>	<b>13</b>
<b>1 Domeinbeschrijving luistervaardigheid</b>	<b>17</b>
1.1 Definitie van de luistervaardigheid	19
1.2 Structurering van de luistervaardigheid in het peilingsonderzoek	25
1.3 Structurering van de luistervaardigheid in relatie tot de kerndoelen	27
1.4 Structurering van de luistervaardigheid in relatie tot de tussendoelen en leerlijnen	29
1.5 Structurering van de luistervaardigheid in relatie tot de referentieniveaus	35
<b>2 Het peilingsonderzoek</b>	<b>41</b>
2.1 De peilingsinstrumenten	42
2.2 De steekproeven van scholen	44
2.3 De steekproeven van leerlingen	47
2.4 De uitvoering van het onderzoek	50
2.5 De analyse van de resultaten	50
2.6 Het standaardenonderzoek	52
2.7 De rapportage van de resultaten	55
<b>3 Aspecten van het onderwijsaanbod voor luistervaardigheid</b>	<b>65</b>
3.1 Respons op de aanbodvragenlijsten	66
3.2 Nadere omschrijving van luistervaardigheid	67
3.3 Specifieke aandacht voor luistervaardigheid	67
3.4 Luisteroefeningen en luistertoetsen	69
<b>4 Begrijpen van gesproken teksten</b>	<b>71</b>
4.1 Begrijpen van gesproken teksten halverwege het basisonderwijs	73
4.2 Begrijpen van gesproken teksten aan het einde van het basisonderwijs	84
4.3 Begrijpen van gesproken teksten in het speciaal basisonderwijs	98
<b>5 Interpreteren van gesproken teksten</b>	<b>111</b>
5.1 Interpreteren van gesproken teksten halverwege het basisonderwijs	113
5.2 Interpreteren van gesproken teksten aan het einde van het basisonderwijs	125
5.3 Interpreteren van gesproken teksten in het speciaal basisonderwijs	140
<b>6 Reflecteren op gesproken teksten</b>	<b>153</b>
6.1 Reflecteren op gesproken teksten halverwege het basisonderwijs	155
6.2 Reflecteren op gesproken teksten aan het einde van het basisonderwijs	161
6.3 Reflecteren op gesproken teksten in het speciaal basisonderwijs	167

<b>7</b>	<b>Verschillen tussen leerlingen</b>	<b>173</b>
7.1	Inleiding	174
7.2	Het effect van formatiegewicht en stratum	175
7.3	Het effect van geslacht, leertijd en dyslexie	177
7.4	Het effect van thuistaal, doorstroomkenmerk en afnamejaar	179
7.5	Vergelijking regulier en speciaal basisonderwijs	181
	<b>Literatuur</b>	<b>185</b>
	<b>Bijlagen</b>	<b>191</b>
Bijlage 1	Scoringsvoorschriften ten behoeve van de voorbeeldopgaven met open vragen bij het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten	192
Bijlage 2	Scoringsvoorschriften ten behoeve van de voorbeeldopgaven met open vragen bij het onderwerp Interpretieren van gesproken teksten	198
Bijlage 3	Bronnen van de teksten die ten grondslag liggen aan de voorbeeldopgaven	200

# Inleiding



# Inleiding

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

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

Een van de uitgangspunten van peilingsonderzoek is dat zoveel mogelijk getracht wordt een nauwkeurig en gedetailleerd beeld van de vaardigheden van leerlingen te schetsen. In dit geval betreft het de luistervaardigheid van leerlingen halverwege en aan het einde van het basisonderwijs, alsmede de luistervaardigheid van leerlingen in het speciaal basisonderwijs. Laatstgenoemde leerlingen zijn naar leeftijd vergelijkbaar met leerlingen in groep 8 van het regulier basisonderwijs.

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

In de periode mei/juni 2007 is in groep 8 van het basisonderwijs het vierde peilingsonderzoek voor luistervaardigheid uitgevoerd en in het speciaal basisonderwijs het derde. Tegelijkertijd vond in de groepen 4 tot en met 7 het zogeheten referentieonderzoek plaats. Enkele maanden later – in de periode oktober/november – volgde nog een peilingsonderzoek in groep 5. Eerdere peilingsonderzoeken voor luistervaardigheid vormden een onderdeel van breed opgezette taalpeilingen. Vanwege de omvangrijkheid van deze peilingen is besloten voor het leerstofdomein Nederlands voortaan afzonderlijke peilingen uit te voeren voor de vier hoofdvaardigheden lezen, luisteren, schrijven en spreken.

De opzet van de hier beschreven luisterpeiling is in vergelijking met eerdere peilingen inhoudelijk aanmerkelijk gewijzigd. In eerdere onderzoeken vormde het type tekst het uitgangspunt van het peilingsonderzoek. Nu worden de vaardigheidsaspecten Begrijpen van gesproken teksten, Interpreteren van gesproken teksten en Reflecteren op gesproken teksten, binnen de luistervaardigheid onderscheiden.

De opbouw van deze balans is als volgt. In hoofdstuk 1 beschrijven we het leerstofdomein luistervaardigheid zoals dat voor het huidige peilingsonderzoek is uitgewerkt. Ook schenken we daarbij aandacht aan de relatie met de kerndoelen, de tussendoelen en de referentieniveaus. De vormgeving en uitvoering van het onderzoek beschrijven we in hoofdstuk 2. Daarbij schenken we ook aandacht aan de toelichting op het diagram van de vaardigheidschaal, zodat deze voor de lezer toegankelijker wordt. De resultaten van de inventarisatie van het onderwijsaanbod rapporteren we in hoofdstuk 3. In hoofdstuk 4 tot en met 6 vindt u de resultaten van de leerlingen op de verschillende onderwerpen. We illustreren de resultaten van de leerlingen telkens aan de hand van voorbeeldopgaven en laten op die manier zien wat leerlingen met verschillende vaardigheidsniveaus wel en niet kunnen. We relateren daarbij de resultaten aan standaarden die vastgesteld

zijn op basis van oordelen van geïnformeerde experts en we beschrijven per onderwerp verschillen tussen groepen leerlingen op basis van formatiegewicht, geslacht, leermoment en peilingsjaar.

In het laatste hoofdstuk, hoofdstuk 7, doen we – in samenvattende zin – verslag van de effect-schattingen voor verschillende achtergrondkenmerken van de leerlingen.

Er zijn drie bijlagen toegevoegd. Deze bevatten de scoringsvoorschriften voor de voorbeeld-opgaven met open vragen en een overzicht van de bronnen van de teksten die aan de voorbeeldopgaven ten grondslag liggen.



# 1 Domeinbeschrijving luistervaardigheid

# 1 Domeinbeschrijving luistervaardigheid

De domeinbeschrijving vormt de basis voor de ontwikkeling van instrumenten om vaardigheden van leerlingen te meten. Ze bestaat uit een structurele beschrijving van het vakgebied of onderdelen daarvan, in de vorm van een beargumenteerd en geordend overzicht van leer- en vormingsdoelen. De domeinbeschrijving wordt gerelateerd aan de kerndoelen Basisonderwijs, aan de tussendoelen Mondelinge communicatie en aan de referentieniveaus; in dit geval toegespitst op de luistervaardigheid.

In het kader van PPON is de luistervaardigheid van leerlingen in het (speciaal) basisonderwijs sinds 1988 meerdere malen onderwerp van peilingsonderzoek geweest. Drie maal in peilingen halverwege de basisschool (zie Sijtstra, 1992; Van Berkel et al., 2002 en Van Roosmalen et al., 1999a), drie maal in peilingsonderzoek aan het einde van de basisschool (zie Sijtstra, 1997; Sijtstra et al., 2002 en Zwarts, 1990) en twee maal in een peiling in het speciaal basisonderwijs (zie Van Roosmalen et al., 1999b en Van Weerden et al., 2002). Deze peilingsonderzoeken hebben betrekking op het taalonderwijs in z'n geheel; al werd daar bij de derde medio- en eindpeilingen al enigszins van afgeweken door het publiceren van afzonderlijke balansrapportages voor spreekvaardigheid (Van Weerden et al., 2006) en schrijfvaardigheid (Van de Gein, 2004 en Krom et al., 2004). Het peilingsonderzoek Nederlandse taal werd langzamerhand zo veelomvattend dat met ingang van de nieuwe peilingscyclus van 2004 is besloten om het peilingsonderzoek te concentreren rondom een van de vier hoofdvaardigheden lezen, luisteren, schrijven en spreken. De kern van ieder peilingsonderzoek was vanaf die tijd een van de hoofdvaardigheden met eventueel daaraan toegevoegd een aantal direct of indirect gerelateerde onderwerpen; voor lezen bijvoorbeeld: woordenschat, leesattitude en leesgedrag. Een andere belangrijke wijziging in het peilingsconcept voor de onderdelen lezen en luisteren betreft de omschakeling van een teksttypische naar een vaardigheidsbenadering. In het verleden werd de luistervaardigheid van de leerlingen beschreven aan de hand van een rapportage per teksttype, waarbij een onderscheid werd gemaakt tussen rapporterende, beschouwende, argumentatieve en fictionele teksten. De hier beschreven peiling daarentegen is gebaseerd op een onderscheid in (functionele) vaardigheidsaspecten van het luisteren, waarbij teksttypen een ondergeschikte rol spelen (cf. Van Berkel et al., 2007; Heesters et al., 2007a en Heesters et al., 2007b). In dit eerste hoofdstuk herdefiniëren we daarom allereerst het peilingsconcept voor luistervaardigheid, structureren we deze vaardigheid nader en relateren we de structuur aan respectievelijk de kerndoelen Nederlands voor het basisonderwijs (Besluit; 1993, 1998, 2005), de tussendoelen Mondelinge communicatie (Verhoeven et al., 2007) en de referentieniveaus zoals beschreven door de Werkgroep Taal van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (Expertgroep; 2008a, 2008b, 2009).

## 1.1 Definitie van de luistervaardigheid

Bij functionele taalvaardigheden – dus ook bij de functionele luistervaardigheid – gaat het om vaardigheden die iemand in staat stellen actief deel te nemen aan de samenleving. In deze omschrijving ligt het accent op het gedrag van de taalgebruiker, op datgene wat de taalgebruiker als actieve deelnemer aan de samenleving doet of zou moeten doen. Het begrip functionele taalvaardigheid heeft een brede betekenis en behelst ook dat men weet wanneer taal te gebruiken, hoe taal te gebruiken en hoe te reflecteren op taal en taalgebruik. Taalgebruik wordt beschouwd als een interactief proces. Er is interactie tussen taalgebruikers onderling, tussen taalgebruiker, tekst en context en tussen de taalgebruiker en zijn eerder opgedane kennis, ervaringen en motieven. Interactief taalgebruik is sociaal, actief, constructief en strategisch van aard. In dit functionele kader kan luisteren (globaal) omschreven worden als de vaardigheid om aan gesproken taal betekenis toe te kennen en adequaat te reageren op het gesprokene. Luisteren op deze manier gedefinieerd valt in grote lijnen samen met het luisteren dat in het onderwijs – naar analogie van de gangbare tweedeling bij het lezen – wel met de term *begrijpend luisteren* wordt aangeduid en dus niet met het ‘technisch’ luisteren in bijvoorbeeld de context van de uit de onderbouw van de basisschool bekende auditieve discriminatietaken waarin leerlingen moeten luisteren met het oog op het onderscheiden van geluiden, klanken of stemmen. Wij geven er overigens de voorkeur aan om de term *begrijpen* niet op te nemen in de definitie van de luistervaardigheid, omdat dat een beperking van de onderscheiden vaardigheidsaspecten zou suggereren. (Zie verder paragraaf 1.2 en Krom, 1997). In het cognitief-psychologische kader wordt luisteren beschouwd als het actieve en constructieve proces dat zich in het hoofd van de luisteraar afspeelt. Een vaardige luisteraar kan de betrokken (deel)processen in al hun complexiteit inzetten, bewaken en sturen. Er is – ondanks de “*bottom-up primacy in good L1 listening conditions*” (Wilson, 2003) – interactie tussen bottom-up- en top-downprocessen, de verwerkingsvolgorde is geen vaststaand gegeven, er is een voortdurende wisselwerking tussen de processen en verschillende processen kunnen tegelijkertijd plaatsvinden (Buck, 2001; p. 2 e.v.). Hoewel er nog geen algemeen geaccepteerde theorie voor de luistervaardigheidsprocessen ontwikkeld is, lijkt een connectionistisch cognitief verwerkingsmodel in dit verband goed verdedigbaar (Ockey, 2007). Kort samengevat kan het luisterproces als volgt getypeerd worden. De luisteraar luistert naar gesproken taal, herkent de klanken en identificeert deze als linguïstische eenheden van zijn taal, activeert de betekenis ervan en begrijpt en interpreteert deze, gebruik makend van de beschikbare informatie en zijn kennis van de wereld in overeenstemming met zijn luisterdoel, en doet dat alles in de context van de communicatieve situatie. Tegelijkertijd herinterpreteert de luisteraar voortdurend de toegekende betekenis in het licht van nieuwe informatie die tijdens het vervolg van de luisteractiviteit beschikbaar komt en kan hij reflecteren op het gesprokene, bijvoorbeeld door de informatie te vergelijken met de eigen kennis en voorkeuren. Luisteren vindt plaats in dezelfde tijd dat de spreker spreekt. Dat vraagt veel van de luisteraar. Gelukkig kunnen luisteraars metacognitieve strategieën inzetten om het hoofd te bieden aan bijvoorbeeld momenten van verflauwende aandacht (Vandergrift, 2004) en die zijn nodig, want er is niet altijd gelegenheid om te *herluisteren*. De luisteraar moet meestal in één keer slagen, hij krijgt niet steeds een herkansing. In de meeste gevallen wordt de tekst gehoord en is daarna weg. Dit gegeven heeft nogal wat consequenties. Om in die (doorgaans) ene kans tot begrip te komen, is automatische en efficiënte verwerking van het gesprokene noodzakelijk. Na het luisteren is er alleen nog het geheugen en daarin is de tekst vaak onvolledig opgeslagen. Dat kan het gevolg zijn van storende factoren als achtergrondlawaai, afleiding of gebrek aan aandacht, maar luisteraars horen ook vaak verschillende dingen in één en dezelfde tekst; een effect van ieders achtergrondkennis die bepaalde verwachtingen creëert. Ook hebben luisteraars verschillende interesses en behoeften oftewel verschillende motieven om te luisteren, die maken dat verschillende zaken (of dat zaken verschillend) worden onthouden. Al met al is er meestal niet zoiets als één correct begrip en één juiste interpretatie; er zijn

meerdere plausibele interpretaties mogelijk. Tegelijk moet men echter constateren dat – hoewel luisteren een individueel proces is en interpretaties kunnen variëren – competente luisteraars doorgaans wel degelijk dezelfde informatie uit expliciete boodschappen destilleren en gewoonlijk dezelfde gemeenschappelijke kern onthouden. Er is een gemeenschappelijke basis voor gelijklopende interpretaties bij goede luisteraars.

### **Luisteren en lezen**

Er is een grote overeenkomst tussen het verwerkingsproces van de vaardige luisteraar en van de vaardige lezer. Beide processen hebben met andere woorden veel gemeenschappelijke kenmerken, maar verschillen ook op wezenlijke punten. Het belangrijkste verschil vloeit voort uit de onderscheiden verschijningsvormen van de te verwerken teksten: de luisteraar neemt gesproken tekst tot zich; de lezer de geschreven variant. Echter, de overeenkomsten tussen luisteren en lezen zijn groot. In beide processen moet de tekst gedecodeerd en begrepen worden en moet deze geïnterpreteerd worden. Het toepassen van linguïstische kennis en het gebruikmaken van achtergrondkennis (kennis van de wereld) is zowel bij luisteren als bij lezen aan de orde. Wat waarschijnlijk wél verschilt is de reflectie op gesproken versus geschreven teksten. Omdat bij lezen de tekst beschikbaar blijft, is reflectie op de tekst gemakkelijker dan bij luisteren, waar de tekst – ‘vluchtig’ van aard – na het luisteren verdwenen is. De luisteraar moet, veel sterker dan de lezer, blindvaren op de automatische piloot (cf. Buck, 2001; p. 6). Uiteraard spelen de specifieke tekst en context hierbij een cruciale rol. In situaties waarin de luisteraar geheel is overgeleverd aan de spreker, de zogeheten eenrichtingssituaties, heeft hij geen enkele mogelijkheid tot inbreng. Wanneer er in die gevallen problemen met begrip en interpretatie optreden, moet de luisteraar tegelijk op meerdere niveaus bezig zijn, door te proberen de gerezen problemen op te lossen en tegelijk de draad van het vervolg niet te verliezen. Dit is een zeer complexe opgave. In interactieve situaties, de zogeheten twee- of meerrichtingssituaties, ligt het anders. Dan kan de luisteraar inbreken tijdens het spreken en zijn begrip proberen bij te stellen wanneer hij de draad dreigt te verliezen. In de evaluatieve context zijn, zo zullen we verderop nog beargumenteren, eenrichtingssituaties evenwel de eerst aangewezen luistersituatie. Hiermee gepaard gaat dus een specifieke en complexe rol voor reflectie.

Afgezien van de specifieke rol van reflectie bij het luisteren (in eenrichtingssituaties, wel te verstaan), blijft de vraag in hoeverre luisteren en lezen wezenlijk verschillende processen zijn. We constateerden immers in beginsel gelijke processen wat betreft het decoderen, begrijpen en interpreteren. De vraag in hoeverre luisteren en lezen verschillen, kan gezien de theoretische stand van zaken waarschijnlijk niet afdoende beantwoord worden. Deze kwestie leeft al zolang er geëvalueerd wordt. Sommigen menen dat luisteren en lezen één en dezelfde vaardigheid zijn – gericht zijn op het verwerven van tekstbegrip. Vaak wordt daarbij dan in één adem ook *verbaal begrip* genoemd, een aspect van intelligentie. Anderen stellen zich op het standpunt dat er wel degelijk wezenlijke verschillen tussen beide processen zijn. Hoe het ook zij, in elk geval is een en ander sterk afhankelijk van de gekozen operationalisatie. Wij baseren ons in deze kwestie mede op de standpunten van Wesdorp (1981) en Buck (2001). Gezien de overeenkomsten in vaardigheid en de complexiteit van het toetsen van luistervaardigheid zou men alleen dan luistervaardigheid moeten toetsen wanneer men werkelijk iets over deze vaardigheid te weten wil komen. Als het om algemeen taalbegrip gaat, volstaat een leestoets. Wat het toetsen van luisteren betreft, verdient het aanbeveling om daarbij juist datgene te benadrukken wat luisteren zo duidelijk onderscheidt van lezen. Buck (1989) onderscheidt in dit verband tussen “orally presented tests of general language comprehension” en “tests of the listening trait proper”. In luistertoetsen zouden de opgaven operationalisering moeten zijn van “zeer typische luistervaardigheden”; een luistertoets mag geen “auditieve pendant” worden van een begrijpend-leestoets (citaten uit Wesdorp, 1981; p. 291). Dit geldt dan vooral voor het luisteren in eenrichtingssituaties. Luisteren in interactieve situaties onderscheidt zich, naar het



zich laat aanzien, wel zeer duidelijk van leesvaardigheid. De inhouds- of curriculumvaliditeit is voor ons in dit verband mede een belangrijk argument om luisteren als afzonderlijke vaardigheid te peilen.

### **De aard van gesproken teksten**

Gesproken taal bestaat uit geluiden ofwel klanken, die in eerste instantie een aaneengesloten reeks lijken te vormen waarin geen elementen te onderscheiden zijn. Volwassenen kunnen dit verschijnsel nog ervaren tijdens het luisteren naar een vreemde taal die niet of nauwelijks gekend wordt. De luisteraar moet de klanken ontsleutelen en herkennen als betekenisdragende elementen, van kleinere en grotere omvang. De kleinste elementen zijn de fonemen. Deze worden gecombineerd in woorden, zinnen en teksten. In gesproken taal worden de fonemen vaak gemodificeerd: ze veranderen in de context van andere klanken, ze verdwijnen geheel of worden geassimileerd met andere klanken. Desondanks kunnen luisteraars de boodschap ontsleutelen. Verschillende mechanismen zijn hierbij behulpzaam. Klemtoon benadrukt in de brij van klanken wat belangrijk is en intonatie geeft aanwijzingen over de structuur en betekenis van de tekst. Deze prosodische verschijnselen vergemakkelijken de verwerking van de tekst. Verder is er in gesproken taal vaak sprake van redundantie en gedeelde kennis. Sprekers passen hun taal aan aan hun toehoorders, ze brengen reliëf aan. Als er veel gedeelde kennis is, spreken ze sneller en minder gearticuleerd. Wanneer ze spreken tegen iemand met minder achtergrondkennis, gaan ze juist langzamer spreken en benadrukken ze woorden met een hoge informatieve waarde en krijgen redundante woorden weinig nadruk. Luisteraars maken gebruik van hun kennis van de taal om ontbrekende informatie aan te vullen; alle informatie hoeft niet nadrukkelijk geuit te worden. Een luisteraar moet net voldoende oppikken om zijn kennis te kunnen activeren, de betekenisconstructie doet hij dan zelf. In de tweede plaats kent gesproken taal specifieke linguïstische verschijnselen, die – ten minste aan de oppervlakte – anders zijn dan in geschreven taal (cf. Tannen 1982; Poelmans, 2003). Spreektaal en schrijftaal zijn relatief autonome systemen met verschillende functies. Spreektaal is contextafhankelijk, vluchtig, spontaan, redundant en informeel. De meeste gesproken teksten zijn een min of meer ruwe eerste versie, ze zijn spontaan, niet gepland en worden geproduceerd zonder veel tijd voor planning en organisatie. Omdat het werkgeheugen een beperkte capaciteit heeft, bestaat gesproken taal uit kleinere ideeëneenheden met een eenvoudiger grammaticale structuur, die bijeengehouden worden door nevenschikkende verbanden (*en, maar, of*). Er zijn aarzelingen en pauzes, opvullers en herhalingen die de spreker meer denktijd geven, er zijn verbeteringen (valse starts, correcties in vocabulaire of zinsbouw) en heroverwegingen. Spreektaal kent verder verschijnselen die niet tot de standaardtaal behoren, zoals dialect en alledaagse uitdrukkingen en spreektaal is tot slot vaak persoonlijker, emotioneler en minder precies dan schrijftaal. Het derde en laatste kenmerk van gesproken taal is gelegen in de omstandigheid dat deze in dezelfde tijd en ruimte wordt uitgesproken en beluisterd. Spreektaal speelt zich af in het directe hier en nu, terwijl schrijftaal de mogelijkheid biedt kennis te nemen van teksten die op een ander tijdstip en op een andere plaats zijn opgesteld. Spreektaal is snel en vluchtig en is na de luisteractiviteit verdwenen. Luisteren moet daarom in hoge mate automatisch en efficiënt plaatsvinden. De benodigde linguïstische kennis en achtergrondkennis moeten onmiddellijk geactiveerd worden en beschikbaar zijn.

### **De verwerking van gesproken teksten**

De luisteraar interpreteert de uitingen van de spreker op een zeer basaal niveau; hij zet het gesprokene om in zogeheten *fundamentele inhoud*. Deze hebben een structuur die aansluit bij de manier waarop kennis in het hoofd van de luisteraar is opgeslagen, zodat integratie van nieuwe informatie met reeds aanwezige mogelijk wordt.

Zijn de fundamentele inhouden eenmaal geïdentificeerd en samengevoegd tot een coherente boodschap, dan wordt de vorm waarin de boodschap oorspronkelijk was vervat gewist (Clark & Clark, 1977; p. 49). De inhoudelijke betekenis van het gesprokene wordt behouden, niet de feitelijke woorden, de exacte grammaticale structuur en de specifieke intonatie- en accentuatiepatronen die gebruikt zijn om die inhoud vorm te geven. Wanneer wij de mededeling krijgen: *Uw fiets zal morgen om een uur of vier wel klaar zijn, dan kunt u hem ophalen*, dan zullen we ons na enige tijd waarschijnlijk slechts herinneren dat we de fiets morgenmiddag na vieren kunnen ophalen en niet meer of de spreker nu zei: *uw fiets is (...) klaar* dan wel *uw fiets zal (...) klaar zijn*, of dat hij zei: *zou u hem op kunnen halen* dan wel *kunt u hem op komen halen*. Vergelijk Richards (1983): “memory works with meaning, not with form”. Daarmee moet bij de constructie van antwoordalternatieven voor luistertoetsopgaven rekening gehouden worden. Het moet bij die alternatieven dus steeds gaan om onderlinge verschillen van inhoudelijke aard; vormverschillen alleen zijn hier niet geschikt.

Resumerend, na het luisteren is er geen tekst meer, er rest alleen een geheugenspoor van inhouden. En dat is vaak imperfect. De luisteraar construeert een mentaal model op basis van datgene wat hij denkt te horen, scherpt dat model gaandeweg aan en dit alles vormt weer de basis voor de interpretatie van volgende delen van de tekst. Het mentale model is qua structuur gelijk aan ‘de wereld’, niet aan de linguïstische verwoording ervan door de spreker. Een luisteraar herinnert zich alleen de betekenis, inclusief allerlei impliciete zaken; hij herinnert zich niet de precieze verwoording van de inhoud. Er is geen een-op-een relatie tussen de verwoorde intenties van de spreker en datgene wat daarvan resteert bij de luisteraar. Het geheugen, en in het bijzonder het werkgeheugen, speelt dus een belangrijke en specifieke rol bij luisteren. Tijdens het luisteren moeten er in korte tijd verscheidene taken plaats vinden in het werkgeheugen en al die taken vereisen aandacht. Vergelijk Samuels (1987; p. 299): “When listening, the activities which require attention include segmenting the speech stream into morpheme and syntactic units, holding idea units in memory, identifying anaphoric terms, finding the referent for these terms, and integrating information from the speaker with knowledge stored in the memory of the listener.” Het mag niet zo zijn dat alleen al het segmenteren de beperkte aandachtscapaciteit waarover een luisteraar beschikt ‘opslokt’. De rol van het geheugen is bij het luisteren groter nog dan bij het lezen. In tegenstelling tot een lezer kan iemand die naar een gesproken tekst luistert niet ‘teruggaan in de tekst’, zodat de luisteraar in sterkere mate van zijn geheugen afhankelijk is dan de lezer. Het auditief sensorisch geheugen houdt z’n informatie dan ook langer vast dan het visueel sensorisch geheugen: 3 à 4 seconden vs. 500 milliseconden (Bostrom, 1990; p. 10). Wanneer wij luisteren, zorgt ons werk- of korteduur geheugen voor het verwerken van de binnenkomende informatie. We zouden kunnen zeggen dat *horen* pas na inschakeling van het werkgeheugen *luisteren* wordt. Dit geheugen bewerkt de spraakklanken zodanig dat uiteindelijk een samenhangende boodschap resulteert. In een latere fase van het verwerkingsproces vindt ten slotte de opname van de nieuwe informatie in het reeds aanwezige kennisbestand plaats. En uiteraard is ook dit lange-duur geheugen van wezenlijk belang. Het heeft immers weinig zin om naar gesproken taal te luisteren en er betekenis aan te hechten, indien je die betekenis niet ook ergens kunt opslaan om er later op de een of andere manier gebruik van te maken. De toetsen in het huidige peilingsonderzoek bevatten dan ook opgaven waarmee nagegaan wordt of de leerlingen gegeven informatie onthouden hebben. Het gaat daarbij echter niet om vragen naar details, zoals exacte hoeveelheden, precieze data, percentages en dergelijke, of andere – althans in dit verband – triviale zaken (*Heet de meneer in het verhaal dat je net hoorde Jansen of Jansens?*). We hebben tenslotte geen geheugentests willen maken en moeten dus vermijden dat de leerlingen zich tijdens de toetsafname verliezen in het memoriseren van onbeduidende details; immers (Shohamy & Inbar, 1991): “This may interfere with attending to the more relevant and important tasks in the test. (...) trivial questions should not be asked on LC [listening comprehension] tests.”

## Contexten en teksten

In het dagelijks leven zijn meestal interactieve luistersituaties aan de orde. Authentieke, levensechte, mondelinge situaties kenmerken zich vooral door tweerichtingsverkeer, waarin interactie tussen spreker en luisteraar optreedt, waarin spreker en luisteraar van rol kunnen wisselen en waarin zowel auditieve als visuele stimuli in het geding zijn. Met andere woorden, vooral dialogen en polylogen zijn in het dagelijks leven aan de orde. In deze gesprekken gaat het meestal om het verwerven, verwerken en onthouden van informatie in de interpersoonlijke context. De functie ervan ligt vooral in het handhaven van sociale relaties, de inhoud doet er daarbij wat minder toe. Van belang is daarentegen wel dat er iets gezegd wordt. Dit wordt *interactioneel* taalgebruik genoemd. Daar tegenover staat *transactioneel* taalgebruik, met als belangrijkste functie informatieoverdracht. Overdracht van informatie vindt vooral plaats in situaties met eenrichtingsverkeer. Te denken valt aan de uitleg van de leerkracht op school, het luisteren naar de radio en luisteren en kijken naar de televisie. Het gaat hierbij om informatieoverdracht in brede zin, gericht op het begrijpen en interpreteren van de inhoud, om een standpunt te bepalen of om iets te doen of uit te voeren. Verder kan deze vorm van taalgebruik ook gericht zijn op het opdoen van literaire ervaringen. Dit laatste speelt uiteraard in het bijzonder bij het luisteren naar fictieteksten. Deze vormen van luisteren zijn net zo levensecht als het luisteren in een interpersoonlijke context, ook in het dagelijks leven, maar treden met name op in de educatieve en maatschappelijke context. Interactieve situaties moeten op andere wijze geëvalueerd worden dan eenrichtingssituaties. Immers, in interactieve situaties is het gedrag van elke deelnemer afzonderlijk niet alleen afhankelijk van zijn eigen vaardigheid, maar ook van het gedrag en de vaardigheid van de andere deelnemers. In dit verband wijzen we op de eerder genoemde spreekvaardigheidspelling in PPO-verband (Van Weerden et al., 2006), waarin in een interactieve gespreksituatie gegevens werden verzameld over de gespreksvaardigheid van leerlingen. We gebruiken hier bewust de term *gespreksvaardigheid*, om aan te geven dat het in dit verband niet kan en mag gaan om de afzonderlijke luistervaardigheid en spreekvaardigheid van individuele leerlingen.

De hier beschreven luistervaardigheidspelling heeft zich beperkt tot onderzoek naar de vaardigheid van individuele leerlingen. Dat impliceert luisteren in eenrichtingssituaties, waarin zowel naar monologen als naar gesprekken kan worden geluisterd. Het functionele kader laat situaties toe in zowel de persoonlijke levenssfeer als de educatieve en maatschappelijke context. Het accent ligt op situaties waarin sprake is van informatieoverdracht in brede zin, waaronder ook het luisteren naar verhalen om literaire ervaringen op te doen. Teksten of tekstfragmenten, waarin interactioneel taalgebruik aan de orde is, werden niet per definitie gemeden.

Met het oog op het in de peilingen gebruikte tekstmateriaal is ook de notie *authenticiteit* van belang: in de toetsen zouden luisterteksten afkomstig uit bestaande taalgebruikssituaties een belangrijke rol moeten spelen, hoewel authentiek materiaal in een toets of in welke educatieve toepassing dan ook z'n oorspronkelijke context uiteraard verliest (Buck, 2001) en in plaats van *authentiek* in die gevallen misschien eerder van *levensecht* gesproken moet worden (Widdowson, 1990).

Behalve naar de mate van interactie en authenticiteit of levensechtheid kunnen gesproken teksten ook volgens andere criteria ingedeeld worden. In de eerste plaats treedt uiteraard de indeling van teksten in soorten (monoloog, dialoog e.d.), typen (rapporterend, argumentatief, fictieel e.d.) en genres (verhaal, bericht, gesprek e.d.) op de voorgrond. Voor opname in de toetsen in ons huidige peilingsonderzoek kwamen in principe alle bestaande combinaties van soort, type en genre in aanmerking. Bij de uiteindelijke keuze van teksten hebben we ons gebaseerd op combinaties die in eerder peilingsonderzoek en in de luistertoetsen uit het Cito Leerlingvolgsysteem (Krom; 1992, 1994, 1996) en uit het Cito Volgsysteem Primair Onderwijs (Van Berkel & Hilde, in ontwikkeling) zinvol zijn gebleken. Iedere combinatie van tekstsoort, teksttype en tekstgenre heeft specifieke kenmerken wat betreft opbouw, stijl en register, doel,

publiek, taalgebruik, conventies, mate van formaliteit en wijze van presentatie.

Gesproken teksten kunnen ook ingedeeld worden naar spreekgedrag. Er kan sprake zijn van spontaan taalgebruik en van geschreven teksten die worden voorgelezen. Dit laatste is vooral aan de orde in bijvoorbeeld hoorspelen en nieuwsberichten via radio (en televisie). Dit soort teksten heeft enerzijds kenmerken van werkelijk gesproken teksten en anderzijds kenmerken van geschreven taal. Versprekingen, aarzelingen, valse starts, pauzes die opgevuld worden met stopwoordjes, herhalingen, omschrijvingen en andere bronnen van redundantie, zullen niet of nauwelijks aanwezig zijn. In dit opzicht lijken deze teksten op geschreven taal. Maar het specifieke gebruik van kenmerken als klemtoon en spreektempo, duur van de pauzes en dergelijke maakt van deze genres wel degelijk gesproken teksten.

Of het gebruik van spontaan versus voorgelezen tekstmateriaal een differentieel effect heeft op de prestaties van deelnemers aan luistertoetsen wordt uit de onderzoeksliteratuur vooralsnog niet duidelijk. Read (2002) doet verslag van onderzoek van Shohamy (zie ook Shohamy & Inbar, 1991) waarin gevonden wordt dat voorgelezen teksten makkelijker te begrijpen zijn dan teksten die spontaan gesproken worden, maar de resultaten in Reads eigen onderzoek lijken juist op het tegenovergestelde te wijzen. Waarschijnlijk is het spreekgedrag in de massamedia wéér van een andere vorm, tussen het spontane taalgebruik in de dagelijkse interactie en de wat formelere vormen in bijvoorbeeld berichten en luisterboeken in. Tot slot is er nog de situatie bij het toneel en de film, waarin geschreven teksten uit het hoofd worden geleerd en vervolgens worden uitgesproken. Ook deze teksten hebben een eigen, unieke mengeling van kenmerken van geschreven en gesproken taal.

In overeenstemming met de uitgangspunten is in de peilingen gezorgd voor een zo groot mogelijke variatie van teksten. In de toetsen komen dan ook diverse (combinaties van) tekstsoorten, -typen en -genres aan de orde, terwijl hetzelfde geldt voor spontaan gesproken teksten, voorgelezen teksten en uit het hoofd geleerde teksten. In een document dat u kunt downloaden van [www.cito.nl](http://www.cito.nl), treft u – in getranscribeerde vorm – twintig van de teksten aan die in het huidige peilingsonderzoek zijn gebruikt. Het betreft hier de teksten die de basis vormen van de voorbeeldopgaven aan de hand waarvan in de hoofdstukken 4, 5 en 6 de prestaties van de leerlingen worden geïllustreerd.

### **Luisteren en kijken**

Luisteren gaat vaak gepaard met *tegelijk kijken*. In alle gespreksituaties in het dagelijks leven, maar ook in de bioscoop of schouwburg en wanneer men voor de televisie zit, zijn behalve auditieve stimuli simultaan visuele stimuli in het geding. Bostrom (1997) verwijst naar verschillende onderzoeken waaruit blijkt dat de visueel beschikbare informatie in deze situaties van groot belang is, soms zelfs van groter belang voor de interpretatie van de boodschap dan de verbale informatie. In het geheel van non-verbale signalen hebben visuele kenmerken meestal meer invloed dan vocale, zoals toonhoogte, intonatie e.d. Wanneer non-verbale signalen in tegenspraak zijn met de verbale, blijken de non-verbale signalen als meer valide uitdrukking van de echte gevoelens van de spreker te worden geïnterpreteerd. Dit verschijnsel is ook al eens als volgt geformuleerd: “(...) vandaag de dag weten we dat opnameapparaten heel nuttig zijn (...), maar daarbij moeten we nooit het gezicht van de geïnterviewde uit het oog verliezen, dat veel meer kan zeggen dan zijn stem, en soms precies het tegendeel ervan” (García Márquez, 2003; p. 551). De consequentie is dat de evaluatie van luistervaardigheid in situaties waarin tevens visuele stimuli aanwezig zijn, niet alleen gebaseerd mag zijn op informatie afkomstig van het auditieve kanaal. De visuele input dient in de evaluatie betrokken te worden. Of het tegelijk kijken het construct *luistervaardigheid* wezenlijk verandert, daarover geeft de literatuur nog geen uitsluitsel. Zolang gesproken teksten aan de basis liggen van luistertoetsen, kan aangenomen worden dat – indien bepaalde voorwaarden vervuld zijn – deze toetsen het construct ‘aftappen’. Maar welke consequenties heeft het toevoegen van beelden aan gesproken teksten in dit opzicht? Zijn de toetsopgaven dan nog steeds operationalisering van

luistervaardigheid of van iets dat we voorlopig maar luistervaardigheid-plus moeten noemen? Er is nog nauwelijks onderzoek op dit terrein gedaan; een van de weinige bijdragen tot nu toe is Ockey (2007), waarin resultaten gevonden worden die impliceren dat het gebruik van afbeeldingen (tekeningen, foto's) in een luistertoets het construct slechts minimaal wijzigt, maar dat het toevoegen van videobeelden aan een dergelijke toets "may require a rethinking of the listening construct". Dit onderzoek vond weliswaar plaats met toetsen die het luisteren in een vreemde taal tot onderwerp hebben, maar aangenomen mag worden dat "L2 listening comprehension does not differ in kind from L1 listening comprehension" (Yi'an, 1998). Zie voor meer onderzoek naar verschillen in toetsprestaties op luistertoetsen met en zonder beeld: Heuvelman & Schreuder (1994) en Ginther (2002). We verwijzen op deze plaats nog naar de Kijk-en-luistertoetsen Nederlands en Moderne vreemde talen voor het voortgezet onderwijs van Cito en naar de toetsen Begrijpend luisteren (Van Berkel & Hilde, in ontwikkeling); eveneens van Cito en vanaf 2011 te verschijnen in het kader van het Volgsysteem Primair Onderwijs. Ervaring met deze vormen van evaluatie is dus al wel beschikbaar. Nadere psychometrische en inhoudelijke analyse van de met deze toetsen verzamelde en nog te verzamelen data, zullen te zijner tijd verdere aanwijzingen kunnen geven voor antwoorden op de vraag hoe het toevoegen van beelden de constructvaliditeit van dergelijke toetsen beïnvloedt.

## 1.2 Structurering van de luistervaardigheid in het peilingsonderzoek

Een van de uitgangspunten van PPO is dat peilingsonderzoek de leer- en vormingsgebieden in ruime mate dekt én dat de onderzoeksresultaten een inhoudelijke discussie over het onderwijs mogelijk maken op nauwkeurig omschreven, didactisch betekenisvolle eenheden van beperkte omvang (Wijnstra, 1988). We hebben ons in het kader van de hier beschreven peiling opnieuw de vraag gesteld wat dat betekent voor het peilingsonderzoek naar de luistervaardigheid. In de heroriëntatie op de vormgeving van de huidige luisterpeiling zijn we uitgegaan van de hiervoor beschreven visie op luisteren. We omschrijven luistervaardigheid in dit kader als de vaardigheid in het luisteren naar gesproken taal, waarbij luisteren wordt opgevat als het proces waardoor aan gesproken taal betekenis wordt verleend; in die zin dat de luisteraar het gesprokene begrijpt, interpreteert en kan gebruiken in overeenstemming met het doel ervan.

Aldus beschouwen we luisteren als een functionele vaardigheid, waarbij – en dat is een volgend uitgangspunt van het huidige peilingsonderzoek – de betekenis van gesproken teksten via een actief en constructief proces tot stand komt.

We vatten luisteren hier, zoals eerder gezegd, op als het proces dat betekenis verleent aan spraakklanken. In deze omschrijving klinkt het actieve karakter van de luistervaardigheid door: luisteren is een actief proces, zoals ook lezen dat is. Dit lijkt een voor de hand liggende constatering, maar luisteren werd lange tijd beschouwd als een passieve vaardigheid. (Volgens Osada (2004) is de paradigma-verschuiving *passief-actief* niet eerder dan in 1969 op gang gebracht en dit naar aanleiding van een van de thema's van de AILA-conferentie die dat jaar plaatsvond.) Een luisteraar construeert of liever: reconstrueert. Uit reeksen klanken, de weergave van de bedoelingen van een spreker, probeert hij 'opnieuw' een betekenis samen te stellen. Als deze betekenis overeenkomt met de betekenis die de spreker voor ogen had, is de reconstructie geslaagd.

Luisteren is behalve een actief proces ook een interactief proces, waarbij de luisteraar betekenis toekent aan een gesproken tekst in interactie met die tekst. De reactie op de tekst wordt onder meer bepaald door de 'eigen' kennis van de luisteraar, door zijn eerdere (luister)ervaringen, zijn luisterdoel en zijn kennis van het betreffende teksttype en -genre. In de literatuur wordt in dit verband gesproken van een wisselwerking tussen tekstgestuurde en kennisgestuurde verwerking van teksten. Tekstgestuurde verwerking is gebaseerd op de expliciete inhoud van de tekst, op het verwerken van informatie die een spreker woordelijk ter sprake brengt; de luisteraar maakt gebruik van de inhoud van het gesprokene (de uitingen, inclusief hun

akoestische kenmerken, en de onderlinge betekenisrelaties tussen de uitingen) om tot begrip te komen. Dit betreft in onze nieuwe opzet het eerste aspect van de luistervaardigheid: het *begrijpen* van gesproken teksten. Kennisgestuurde verwerking gaat verder; hierbij wordt de inzet gevraagd van de eigen kennis van de wereld en verworven kennis van teksten, van taal en van contexten of taalgebruikssituaties. De inbreng van heel basale of juist heel specifieke kennis van de luisteraar in het luisterproces, in combinatie met de expliciete inhoud van de tekst, betreft het tweede aspect dat we binnen de luistervaardigheid onderscheiden: het *interpreteren* van gesproken teksten. Afhankelijk van het type tekst verwachten we van de luisteraar in principe ook een evaluatieve en/of kritische reactie op dat wat hij beluisterd heeft. De luisteraar neemt daarbij als het ware afstand van de gesproken tekst, vormt er zich een mening over, toetst deze aan een reeds verworven standpunt of wordt door de tekst tot nader nadenken over een thema uitgelokt. Dit aspect kenmerkt zich door het *reflecteren* op de inhoud en vorm van teksten. In de reflectieopgaven in het huidige peilingsonderzoek wordt gevraagd naar een (kritische) evaluatie die onderbouwd moet worden met argumenten gebaseerd op informatie afkomstig uit de tekst of uit het 'eigen' kennisbestand van de leerling.

Samenvattend zijn er dus drie onderwerpen die in de voorliggende balans aan bod komen:

- Begrijpen van gesproken teksten
- Interpreteren van gesproken teksten
- Reflecteren op gesproken teksten

In de hoofdstukken 4, 5 en 6 komen deze onderwerpen achtereenvolgens aan de orde. We evalueren daar de drie aspecten van luistervaardigheid in de groepen 5 en 8 van het basisonderwijs en van leerlingen in het speciaal basisonderwijs aan de hand van voorbeeldopgaven waarmee deze aspecten beschreven en geïllustreerd worden.

Tot slot van deze paragraaf staan wij stil bij de belangrijkste overwegingen die ten grondslag liggen aan de opzet van de luistertoetsen zoals die in deze peiling gebruikt worden:

- De opgaven in de luistertoetsen zijn vragen over gesproken teksten en tekstfragmenten. Over teksten van een zekere lengte wordt steeds als eerste een vraag gesteld over de tekst als geheel. Deze vraag wordt niet alleen na afloop van de tekst, maar ook voorafgaand aan de tekst gesteld. Dit laatste om de leerling in de gelegenheid te stellen gericht naar de tekst te luisteren: het luisterdoel te bepalen en de meest geschikte luisterstrategie te selecteren. Dat deze procedure overigens niet steeds het gewenste effect zal hebben – bijvoorbeeld afhankelijk is van het teksttype – lijkt introspectief onderzoek van Buck (1991) duidelijk te maken.
- De in de peilingen gebruikte luistertoetsen worden ten gehore gebracht met behulp van een cd-speler, en de leerlingen responderen in een toetsboekje. De afnameprocedure van de toetsen voorziet in het stopzetten van de cd-speler na iedere gestelde vraag. Op deze manier kunnen de leerlingen iedere vraag in alle rust beantwoorden. Zij kruisen in hun toetsboekje een van de antwoordalternatieven aan als het om een meerkeuze-opgave gaat of noteren hun antwoord – in het geval van een open vraag – op een of meer schrijflijnen in dat boekje; steeds in hun eigen tempo. Dit voorkomt de “speededness in having to respond immediately” waarvan Bachman (1990) spreekt en die tot raden en gokken zou leiden.
- In de toetsboekjes van de leerlingen staan alleen de antwoordalternatieven en – voor zover het de open opgaven betreft – de schrijflijnen; niet de bijbehorende vragen. We vermijden daarmee de effecten van wat in de Angelsaksische literatuur *question preview* wordt genoemd. Zie voor onderzoek naar deze effecten bijvoorbeeld Chang & Read (2006), Freidman & Ansley (1990) en Shohamy & Inbar (1991). De meeste onderzoekers wijzen op de positieve effecten van *question preview* op luisterscores: het vergemakkelijkt de bepaling van het luisterdoel, verbetert de luisterstrategieën en geeft vingervijzigingen die de strekking en structuur van de te beluisteren teksten op voorhand prijsgeven. Sherman (1997) echter vond een negatief effect: tijdens het luisteren naar het tekstmateriaal in de toets zou de



- (schriftelijke) aanwezigheid van vragen de kandidaten alleen maar afleiden.
- De antwoordalternatieven van de meerkeuze-opgaven staan uitsluitend in de toetsboekjes. De antwoordalternatieven worden – in tegenstelling tot de vragen – niet mondeling aangeboden. Het zou het geheugen van de leerlingen te zeer op de proef stellen wanneer zij, na het beluisteren van tekst en vraag, ook nog eens een aantal antwoordalternatieven zouden moeten aanhoren: ook bij leerlingen die tijdens het luisteren naar de tekst uitstekend hebben kunnen volgen wat er gezegd werd, kan dat geheugenspoor uitgewist zijn tegen de tijd dat alle alternatieven zijn voorgelezen. Bovendien zou een mondelinge aanbieding van de alternatieven het zelfstandig werken kunnen belemmeren. Immers, als de leerlingen het juiste antwoordalternatief eenmaal gehoord hebben, zullen zij de overige antwoordalternatieven wellicht niet afwachten, maar onmiddellijk op de voorgeschreven wijze gaan responderen. Dit geeft juist zo veel ‘gerucht’ in de klas dat leerlingen die het antwoord uit zich zelf niet weten, op een idee gebracht zouden kunnen worden.

### 1.3 Structurering van de luistervaardigheid in relatie tot de kerndoelen

In deze paragraaf beschrijven we de dekking van de inhoud en onderwerpen van de huidige luisterpeilingen ten opzichte van de kerndoelen Nederlands voor het basisonderwijs, neergelegd in de preambule bij het Besluit vernieuwde kerndoelen WPO (Besluit, 2005). Vanaf de start van PPOON bestaat er een vrijwel volledige overlap tussen de kerndoelen en de onderwerpen en inhoud van de taalpeilingen (Zwarts & Janssens, 1994). De oorspronkelijke kerndoelen voor het basisonderwijs werden in 1993 vastgesteld (Besluit, 1993). Vijf jaar later verscheen er opnieuw een publicatie over de kerndoelen (Besluit, 1998); deze heeft echter geen gevolgen gehad voor de kerndoelen Nederlandse taal en dus ook niet voor de kerndoelen binnen het domein van de luistervaardigheid. In het kader van het hier gerapporteerde onderzoek is ernaar gestreefd om de relatie tussen de (huidige) kerndoelen en de inhoud van de peilingen zoveel mogelijk te handhaven en waar mogelijk te optimaliseren. Desondanks zijn er inhoud die bij meerdere kerndoelen kunnen worden ondergebracht, terwijl het omgekeerde ook voorkomt: sommige kerndoelen horen bij meerdere inhoud.

In het overzicht geven we schematisch de relatie tussen de kerndoelen Nederlands en de inhoud en onderwerpen van de luisterpeilingen weer. We beperken ons daarbij tot een gedeelte – het pure luistervaardigheids gedeelte – van de verzameling kerndoelen Mondeling taalonderwijs en Taalbeschouwing. Buiten beschouwing blijven hier de kerndoelen voor spreken en gespreksvaardigheid; hetzelfde geldt uiteraard voor de kerndoelen genoemd onder Schriftelijk taalonderwijs. De kerndoelen op de volgende pagina zijn genummerd zoals ze voorkomen in het Besluit vernieuwde kerndoelen WPO.



*Relatie tussen onderdelen van de kerndoelen Nederlands en de inhoud en onderwerpen van de luisterpeilingen*

Kerndoelen Nederlands	Peilingen Luistervaardigheid
<b>Mondeling taalonderwijs</b>	
<p>1 De leerlingen leren informatie te verwerven uit gesproken taal. Ze leren tevens die informatie, mondeling of schriftelijk, gestructureerd weer te geven.</p>	<p>De leerlingen beantwoorden vragen naar aanleiding van gesproken teksten. Het gaat daarbij onder meer om vragen waaruit blijkt of de leerlingen de informatie begrepen, dan wel correct geïnterpreteerd hebben. Deze vragen doen daarmee een beroep op de aspecten Begrijpen en Interpreteren van gesproken teksten; twee van de drie onderwerpen in het huidige peilingsonderzoek. Het gestructureerd weergeven van informatie komt aan bod in een aantal van de open opgaven, waarbij de leerlingen hun antwoorden op een bepaalde, (voor)gestructureerde, manier moeten noteren.</p>
<p>3 De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren.</p>	<p>De leerlingen luisteren naar gesprekken die onder meer informatief, beschouwend (opiniërend) en argumentatief (discussies) zijn. Het beoordelen van de inhoud van deze gesprekken doet veelal een beroep op het aspect Reflecteren op gesproken teksten; een van de onderwerpen in het hier beschreven peilingsonderzoek. De reflectieopgaven zijn van een dusdanige vorm dat de leerlingen hun reactie op deze opgaven van argumenten moeten voorzien.</p>
<b>Taalbeschouwing, waaronder strategieën</b>	
<p>10 De leerlingen leren, bij de doelen onder 'mondeling taalonderwijs' en 'schriftelijk taalonderwijs' strategieën te herkennen, te verwoorden, te gebruiken en te beoordelen.</p>	<p>De leerlingen beantwoorden vragen die strategieën van sprekers tot onderwerp hebben, welke verband houden met hun spreekdoel en publiek. Het gaat dan om vragen die een beroep doen op de aspecten Interpreteren van en Reflecteren op gesproken teksten; twee van de drie onderwerpen in het huidige peilingsonderzoek. Het gebruik van dergelijke strategieën wordt in dit peilingsonderzoek niet bevraagd; de spreekvaardigheid is hierin immers geen onderwerp.</p>
<p>12 De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën voor het begrijpen van voor hen onbekende woorden. Onder 'woordenschat' vallen ook begrippen die het leerlingen mogelijk maken over taal te denken en te spreken.</p>	<p>De leerlingen beantwoorden vragen naar de betekenis van woorden en woordgroepen. In een aantal gevallen zal de betekenis van woorden of woordgroepen moeten worden afgeleid uit de context, waarmee duidelijk wordt in hoeverre de strategieën voor het begrijpen van onbekende woorden verworven zijn. Begrippen van typisch taalbeschouwelijke aard worden niet expliciet bevraagd in het huidige peilingsonderzoek.</p>

## 1.4 Structurering van de luistervaardigheid in relatie tot de tussendoelen en leerlijnen

In 2007 zijn de tussendoelen Mondelinge communicatie verschenen. Tussendoelen kunnen worden beschouwd als markeringspunten in de mondelinge taalontwikkeling; het zijn mijlpalen, die in principe door alle leerlingen bereikt worden; zij het dat dit voor de ene leerling in een later stadium van zijn ontwikkeling het geval zal zijn dan voor de andere.

Maar tussendoelen zijn niet alleen markeringspunten; “ze geven ook aan wat kinderen in een bepaalde periode – tussen begin groep 1 en het einde van groep 8 – moeten bereiken” (Verhoeven et al., 2007; p. 13). Daarmee verwijzen tussendoelen naar einddoelen.

De tussendoelen hebben betrekking op de onder-, midden- en bovenbouw; de tussendoelen van de bovenbouw zijn dus tevens de einddoelen van het basisonderwijs. De tussendoelen Mondelinge communicatie voor de bovenbouw komen dan ook voor een groot deel overeen met de kerndoelen voor mondeling taalonderwijs (zie paragraaf 1.3 hiervoor). SLO en Expertisecentrum Nederlands hebben de tussendoelen en kerndoelen met het oog op de eenduidigheid in een en hetzelfde ontwikkelingsperspectief geplaatst.

(Zie verder [www.tule.slo.nl](http://www.tule.slo.nl))

Om tussendoelen te bereiken volgen leerlingen zogeheten leerlijnen. Een leerlijn beschrijft de ontwikkeling en de leerprocessen die leerlingen doorlopen. Daarbij gaat het overigens niet om lineaire, vaste volgorden van doelen en onderwijsactiviteiten: leerlingen volgen in een verschillend tempo meerdere leerlijnen om bij hetzelfde tussendoel uit te komen.

Hoewel de tussendoelen en leerlijnen Mondelinge communicatie gepresenteerd werden nadat wij de ontwikkeling van de toetsen ten behoeve van de huidige peilingen reeds gestart waren, en we er bij de inkleding van ons onderzoek dus geen rekening mee hebben kunnen houden, geven we in onderstaand overzicht desalniettemin de relatie tussen de inhoud en onderwerpen van onze luisterpeilingen en deze tussendoelen en leerlijnen weer. De vermelde tussendoelen en leerlijnen vormen slechts een gedeelte – het luistervaardigheids gedeelte – van de totale verzameling Mondelinge communicatie; buiten beschouwing blijven hier: deelnemen aan gesprekken, interactief leren, taalgebruik en vertellen en presenteren. Eveneens buiten beschouwing blijven de tussendoelen voor de onderbouw; het gaat in deze Balans immers om een verslag van luisterpeilingen uitgevoerd in de groepen 5 en 8 van het basisonderwijs en onder twaalf- en dertienjarige leerlingen van het speciaal basisonderwijs. De leerlijnen zijn genummerd zoals deze voorkomen in Verhoeven et al. (2007).

*Relatie tussen onderdelen van de tussendoelen en leerlijnen Mondelinge communicatie en de inhoud en onderwerpen van de luisterpeilingen*

Tussendoelen en leerlijnen		Peilingen Luistervaardigheid
<b>Mondelinge communicatie</b>		
<b>Leerlijn 4 Woordenschat</b>		
<b>Middenbouw</b>		
4.6	Kinderen verbreden en verdiepen hun woordkennis.	Een van de opgaventypen binnen het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten betreft opgaven die vragen naar de betekenis van woorden en woordgroepen.
4.7	Ze hanteren strategieën voor het afleiden van woordbetekenissen.	In een aantal gevallen zal de betekenis van woorden of woordgroepen niet onmiddellijk bekend zijn bij de leerling, zodat de betekenis moet worden afgeleid uit de context, waarmee duidelijk wordt in hoeverre de strategieën voor het afleiden van de betekenis van onbekende woorden verworven zijn.
4.8	Ze hanteren strategieën voor het onthouden van woorden.	Dit tussendoel wordt in het hier beschreven peilingsonderzoek niet bevraagd.
4.9	Ze kennen betekenisrelaties tussen woorden.	Onder de opgaventypen binnen het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten vallen opgaven die vragen naar eenvoudige expliciete verbanden binnen of tussen uitingen in de tekst. Voorbeelden daarvan betreffen verbanden die te maken hebben met een vergelijking of met een tegenstelling.
4.10	Ze begrijpen figuurlijk taalgebruik.	Een van de opgaventypen binnen het onderwerp Interpreteren van gesproken teksten betreft opgaven die vragen naar figuurlijk taalgebruik.
<b>Bovenbouw</b>		
4.11	Kinderen kunnen hun woordenschat zelfstandig verbreden en verdiepen.	Een van de opgaventypen binnen het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten betreft opgaven die vragen naar de betekenis van woorden en woordgroepen.
4.12	Ze kunnen strategieën verwoorden voor het afleiden en onthouden van woordbetekenissen.	Het (mondeling) verwoorden van deze strategieën wordt in dit peilingsonderzoek niet bevraagd; de spreekvaardigheid is hierin immers geen onderwerp.
4.13	Ze kunnen woorden buiten de context definiëren.	Dit tussendoel wordt in het huidige peilingsonderzoek niet bevraagd; de spreekvaardigheid is hierin immers geen onderwerp.

<b>Tussendoelen en leerlijnen</b>		<b>Peilingen Luistervaardigheid</b>
<b>Mondelinge communicatie</b>		
4.14	Ze leggen zelf betekenisrelaties tussen woorden.	Onder de opgaventypen binnen het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten vallen opgaven die vragen naar eenvoudige, tekstgebaseerde inferenties: het leggen van verbanden tussen kleine stukjes informatie die expliciet in de tekst te horen zijn, terwijl de verbinding zelf eventueel niet geëxpliciteerd is. Voorbeelden: de opgaven waarin leerlingen zelf een dergelijke, niet-geëxpliciteerde, relatie tussen woorden of woordgroepen moet leggen.
4.15	Ze passen figuurlijk taalgebruik toe.	Het zelf toepassen of gebruiken van figuurlijke taal wordt in het huidige peilingsonderzoek niet bevraagd; de spreekvaardigheid is hierin immers geen onderwerp.
<b>Leerlijn 5 Begrijpend luisteren</b>		
<b>Middenbouw</b>		
5.6	Kinderen kunnen de hoofdgedachte uit een verhaal of presentatie afleiden.	De leerlingen beantwoorden onder meer vragen naar aanleiding van verhalen en berichten. Een van de opgaventypen binnen het onderwerp Interpretieren van gesproken teksten betreft opgaven die vragen naar de globale inhoud van de tekst door expliciete en/of impliciete informatie, verspreid over de tekst, te verbinden. Een voorbeeld daarvan is de vraag naar de hoofdgedachte van een gesproken tekst.
5.7	Ze benutten de structuur van het verhaal of de presentatie bij het beluisteren ervan.	Een van de opgaventypen binnen het onderwerp Interpretieren van gesproken teksten betreft opgaven waarin de opbouw en structuur van de tekst moet worden doorzien. Voorbeelden: de logische lijn, de argumentatiestructuur en de (impliciete) chronologie in een tekst.
5.8	Ze kunnen verwijs- en oorzaak-gevolgrelaties in een verhaal of presentatie verwoorden.	Een van de opgaventypen binnen het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten betreft opgaven die vragen naar verbanden tussen kleine stukjes informatie die expliciet in de tekst te horen zijn. Een voorbeeld daarvan op het terrein van de verwijsrelaties: het vaststellen van de referent van een voornaamwoord. Een ander opgaventype binnen het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten betreft opgaven die vragen naar complexe expliciete verbanden. Voorbeelden daarvan zijn relaties die grotere tekstdelen omvatten, zoals de relatie tussen oorzaak en gevolg. Het (mondeling) verwoorden van genoemde relaties wordt in het huidige peilingsonderzoek niet bevraagd; de spreekvaardigheid is hierin immers geen onderwerp.
5.9	Ze kunnen informatie uit een verhaal of presentatie selecteren.	Een van de opgaventypen binnen het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten betreft opgaven die vragen naar specifieke inhoudselementen die genoemd zijn in de tekst, zoals hoofdpersonen, tijdsperioden of plaatsen van handeling in vertellingen.

**Tussendoelen en leerlijnen****Peilingen Luistervaardigheid****Mondelinge communicatie**

5.10 Ze kunnen een verhaal of presentatie in eigen woorden samenvatten.

Een van de opgaventypen binnen het onderwerp Interpretëren van gesproken teksten betreft opgaven die vragen naar de globale inhoud van de tekst door expliciete en/of impliciete informatie, verspreid over de tekst, te verbinden. Een voorbeeld daarvan is de vraag naar een samenvatting van de inhoud van de tekst. Een dergelijke samenvatting hoeft in het huidige peilingsonderzoek echter niet in eigen woorden naverteld te worden; samenvattingsopgaven zijn daarin steeds van het type 'meerkeuze-opgave'.

**Bovenbouw**

5.11 Kinderen kunnen kritisch luisteren naar mondelinge informatie.

De leerlingen luisteren naar diverse soorten teksten (monologen, dialogen enz.) en daarbinnen naar diverse teksttypen (rapporterend, argumentatief, instructief enz.) en -genres (verhaal, verslag, gesprek enz.). Steeds is daarbij het kritisch kunnen luisteren van groot belang. Kritisch luisteren doet vooral een beroep op het aspect Reflecteren op gesproken teksten; een van de drie onderwerpen in het huidige peilingsonderzoek. Daarnaast komt binnen het onderwerp Interpretëren van gesproken teksten een opgaventype voor dat vraagt naar een passende manier van handelen – met name naar aanleiding van gesproken instructies – en naar (passende) manieren van spreken; onder meer wat betreft sociale en culturele conventies, register, accent, toon, tempo en volume.

5.12 Ze maken onderscheid tussen feiten en meningen.

Een van de opgaventypen binnen het onderwerp Interpretëren van gesproken teksten betreft opgaven waarin voorkennis geactiveerd moet worden. Voorbeelden daarvan zijn vragen naar de functionele betekenis van de tekst, de bedoelingen van de spreker en zijn houding tegenover bepaalde kwesties; aspecten die gerelateerd zijn aan, respectievelijk aan de basis liggen van het onderscheid tussen feiten en meningen.

5.13 Ze kunnen informatie uit diverse media selecteren.

De leerlingen luisteren naar teksten die oorspronkelijk afkomstig zijn uit verschillende bronnen, waaronder massamedia als radio en televisie. Ook over deze teksten worden vragen gesteld die een beroep doen op alle drie de aspecten van de luistervaardigheid, zoals deze in het huidige peilingsonderzoek onderscheiden worden.

5.14 Ze leggen verbanden tussen kennis uit diverse media.

Dit tussendoel wordt in het hier beschreven peilingsonderzoek niet bevraagd.

5.15 Ze zijn zich bewust van de impact van media in het dagelijks leven.

Dit tussendoel wordt in het hier beschreven peilingsonderzoek niet bevraagd.

**Tussendoelen en leerlijnen****Peilingen Luistervaardigheid****Mondelinge communicatie****Leerlijn 7 Reflecteren op communicatie****Middenbouw**

7.6	Kinderen evalueren het taalgebruik van zichzelf en van anderen.	Het evalueren van taalgebruik doet een beroep op de aspecten Reflecteren op gesproken teksten en Interpretieren van gesproken teksten; twee van de drie onderwerpen in het huidige peilingsonderzoek. Het gaat daarbij onder meer om een evaluatie van de juistheid en/of van de passendheid van de gebezigde taal (Wat had die meneer beter kunnen zeggen?); ook in het licht van sociale en culturele conventies, gepast register en volume.
7.7	Ze controleren het effect van hun taalgedrag.	Een van de opgaventypen binnen het onderwerp Interpretieren van gesproken teksten betreft vragen naar doel en publiek van de spreker, aspecten die aan de basis liggen van een juiste inschatting van en controle over het effect van bepaald taalgedrag. Expliciet bevraagd wordt dit tussendoel niet; althans niet het effect van hun eigen taalgedrag.
7.8	Ze reflecteren op een verhaal of presentatie van zichzelf en van anderen.	Een van de onderwerpen in de huidige luisterpeiling betreft het aspect Reflecteren op gesproken taal. In het hier beschreven peilingsonderzoek gaat het daarbij om reflectie op het spreken van anderen.
7.9	Ze evalueren het luisterproces van zichzelf en van anderen.	Evalueren van het eigen luisterproces is geen expliciet bevraagd onderwerp in het huidige peilingsonderzoek; wel van dat van andere sprekers.
7.10	Ze evalueren argumentaties van zichzelf en van anderen.	Een van de opgaventypen binnen het onderwerp Interpretieren van gesproken teksten betreft opgaven waarin de opbouw en structuur van de tekst moet worden doorzien. Een voorbeeld daarvan is de vraag naar de argumentatiestructuur van een gesproken tekst.

**Bovenbouw**

7.11	Kinderen kunnen beoordelingscriteria voor adequaat taalgebruik opstellen.	Het opstellen van beoordelingscriteria voor adequaat taalgebruik is geen expliciet bevraagd onderwerp in dit peilingsonderzoek. Het (impliciet) toepassen van deze beoordelingscriteria speelt uiteraard wel een belangrijke rol in de evaluatie van de juistheid en/of passendheid van taalgebruik. (Zie de inhoud van bij 7.6 hiervoor.)
7.12	Ze kunnen verschillen tussen formeel en informeel taalgebruik verwoorden.	Het (mondeling) verwoorden van verschillen tussen formeel en informeel taalgebruik wordt niet bevraagd in dit peilingsonderzoek. Het kennen van die verschillen komt aan bod in het onderwerp Reflecteren op gesproken teksten. Een van de opgaventypen daarbinnen betreft namelijk vragen naar (de passendheid van) het register van de spreker in het licht van de geadresseerde(n).

<b>Tussendoelen en leerlijnen</b>		<b>Peilingen Luistervaardigheid</b>
<b>Mondelinge communicatie</b>		
7.13	Ze kunnen verschillen tussen letterlijk en figuurlijk taalgebruik verwoorden.	Het (mondeling) verwoorden van verschillen tussen letterlijk en figuurlijk taalgebruik wordt niet bevraagd in dit peilingsonderzoek. Het k�nnen van die verschillen komt wel aan bod in het onderwerp Interpretieren van gesproken teksten. Een van de opgaventypen daarbinnen betreft namelijk vragen naar figuurlijk taalgebruik.
7.14	Ze kunnen verschillen tussen dialect en standaardtaal verwoorden.	Het (mondeling) verwoorden van verschillen tussen dialect en standaardtaal wordt niet bevraagd in dit peilingsonderzoek; de spreekvaardigheid is hierin immers geen onderwerp.
7.15	Ze weten dat er verschillen zijn tussen talen.	Dit tussendoel wordt in het huidige peilingsonderzoek niet bevraagd.
<b>Leerlijn 8 Reflectie op taal</b>		
<b>Middenbouw</b>		
8.6	Kinderen maken gebruik van rijm en ritme in zelfgemaakte gedichten.	Dit tussendoel wordt in het huidige peilingsonderzoek niet bevraagd.
8.7	Ze kunnen onderscheid maken tussen verschillende woordsoorten.	Dit tussendoel wordt in het huidige peilingsonderzoek niet bevraagd.
8.8	Ze kennen de regels voor verbuiging van naamwoorden.	Dit tussendoel wordt in het huidige peilingsonderzoek niet bevraagd.
8.9	Ze kennen de regels voor vervoeging van werkwoorden.	Dit tussendoel wordt in het huidige peilingsonderzoek niet bevraagd.
8.10	Ze kunnen verschillende genres in mondelinge teksten onderscheiden.	Een van de opgaventypen binnen het onderwerp Interpretieren van gesproken teksten betreft opgaven waarin de leerlingen het tekstgenre of teksttype van het gesprokene moeten aangeven.
<b>Bovenbouw</b>		
8.11	Kinderen kunnen gezegdes en spreekwoorden begrijpen en toepassen.	De opgaven in het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten vragen onder meer naar de betekenis van gezegdes en spreekwoorden. Het zelf toepassen of gebruiken van gezegdes en spreekwoorden wordt in het huidige peilingsonderzoek niet bevraagd; de spreekvaardigheid is hierin immers geen onderwerp.
8.12	Ze reflecteren op zinsbouw en zinsconstructie.	Dit tussendoel wordt niet bevraagd in het hier beschreven peilingsonderzoek.

Tussendoelen en leerlijnen		Peilingen Luistervaardigheid
<b>Mondelinge communicatie</b>		
8.13	Ze analyseren gedichten.	Dit tussendoel wordt niet bevestigd in het hier beschreven peilingsonderzoek.
8.14	Ze kunnen zelf gedichten maken.	Dit tussendoel wordt niet bevestigd in het hier beschreven peilingsonderzoek.
8.15	Ze zijn in staat expressieve taalvormen te declameren.	Dit tussendoel wordt niet bevestigd in het hier beschreven peilingsonderzoek.

## 1.5 Structurering van de luistervaardigheid in relatie tot de referentieniveaus

Het eindrapport van de Werkgroep Taal van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen heeft een basis gelegd “voor niveaubeschrijvingen voor het schoolvak Nederlands” (Expertgroep, 2008a; p. 5). Het bevat voorstellen voor de volgende onderdelen: mondelinge taalvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en taalverzorging en taalbeschouwing. De werkgroep beschrijft vier referentieniveaus:

Niveau	Basiskwaliteit	Drempel
1	Eind primair onderwijs	Van PO naar VO
2	Eind VMBO	Van VO fase 1 naar VO fase 2/van VMBO naar MBO
3	Eind MBO-4 en HAVO	Van VO en MBO naar HO
4	Eind VWO	Van VO naar WO

De basiskwaliteit wordt gedefinieerd als het vaardigheidsniveau “zoals tenminste 75 procent van de leerlingen die nu waarschijnlijk beheerst” (Expertgroep, 2008a; p. 6). Op referentieniveau 1 valt de basis- of fundamentele kwaliteit dus samen met percentiel-25 in de scoreverdeling van leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs. De basis- of fundamentele kwaliteit op referentieniveau 1 wordt kortweg aangeduid als: 1F. Omdat er binnen deze jaargroep leerlingen zijn die al op een hoger niveau functioneren, en dus verder gebracht moeten worden, is er – naast het niveau van de basiskwaliteit – ook steeds sprake van een streefniveau, om de betere leerlingen uit te dagen. Voor de taaldomeinen is deze streefkwaliteit door de werkgroep op percentiel-75 gezet; dat is het niveau dat door 25 procent van de leerlingen beheerst wordt. De streefkwaliteit op referentieniveau 1 wordt aangeduid als: 1S. Deze zou min of meer overeenkomen met 2F: de basis- of fundamentele kwaliteit op referentieniveau 2. 2F geldt als maatschappelijk functioneel niveau; de werkgroep is namelijk van mening dat “de beheersing van de basiskennis en basisvaardigheden die zijn beschreven bij deze kwaliteit voorwaarden zijn voor het functioneren als burger in de samenleving” (Expertgroep, 2008b, p. 19).

De in het rapport van de werkgroep beschreven referentieniveaus per (sub)onderdeel zijn in zogeheten veldraadplegingen voorgelegd aan de betrokkenen in de diverse onderwijssectoren en naar aanleiding daarvan nader beschouwd. Dit heeft geleid tot aanvullingen en aanpassingen; Expertgroep (2009) bevat een bijgestelde versie van het oorspronkelijke referentiekader. Tegen dit referentiekader – althans tegen de beschrijving van de referentieniveaus voor het subonderdeel Luisteren – zetten wij in onderstaand schema de



inhouden en onderwerpen van onze luisterpeilingen af. We beperken ons daarin tot de beschrijving van de niveaus 1F en 2F. In zoverre 2F overeenkomt met 1S beschrijven we dan tevens het vaardigheidsniveau van de betere leerlingen aan het einde van basisonderwijs. Overigens geldt hier wat ook voor de tussendoelen Mondelinge communicatie geldt: bij de ontwikkeling van onze toetsen hebben wij er nog geen rekening mee kunnen houden. De referentieniveaus zijn gedefinieerd een het jaar nadat het peilingsonderzoek heeft plaatsgevonden.

*Relatie tussen de referentieniveaus van het subonderdeel Luisteren en de inhouden en onderwerpen van de luisterpeilingen*

Referentieniveaus Luisteren		Peilingen Luistervaardigheid
<b>Niveau 1F</b>		
<b>Algemene omschrijving Luisteren</b>		
Kan luisteren naar eenvoudige teksten over alledaagse, concrete onderwerpen of over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling.		
<b>Tekstkenmerken</b>		
Lengte	Teksten zijn niet lang: luisterduur is 5-10 minuten.	In de peiling in groep 5 is de maximale tijdsduur 3 minuten en 52 seconden; in de peiling in groep 8: 7 minuten en 19 seconden en in het SBO: 5 minuten en 21 seconden.
Opbouw	De teksten hebben een eenvoudige structuur. De informatie is herkenbaar geordend, met een duidelijk gebruik van verwijs-, verbindings- en signaalwoorden. De teksten hebben een lage informatiedichtheid doordat bijvoorbeeld informatie vaak herhaald wordt. Er wordt niet te veel (nieuwe) informatie gelijktijdig geïntroduceerd.	Verreweg de meeste teksten in het huidige peilingsonderzoek hebben een authentieke bron. Ze zijn geselecteerd op hun geschiktheid voor de doelgroep. Bij die selectie speelde niet alleen onderwerp en/of thematiek een belangrijke rol, maar ook de structuur, het woordgebruik en de informatiedichtheid van de tekst.
<b>Taken</b>		
1 Luisteren naar instructies	Kan voldoende feitelijke informatie halen uit instructies en aanwijzingen om taken of handelingen uit te kunnen voeren.	Instructieve teksten vormen een van de teksttypen in het huidige peilingsonderzoek. Een van de opgaventypen binnen het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten betreft vragen naar de chronologie van de stappen in een gesproken instructie. Het daadwerkelijk uitvoeren van handelingen is geen onderwerp in het hier beschreven peilingsonderzoek.

Referentieniveaus Luisteren		Peilingen Luistervaardigheid
2 Luisteren als lid van een live publiek	<p>Kan de hoofdlijnen begrijpen van korte informatieve, instructieve en betogende teksten met een duidelijke structuur en voldoende herhaling.</p> <p>Kan een eenvoudig, voorgelezen of verteld verhaal begrijpen.</p>	<p>Een van de onderwerpen in het huidige onderzoek is Begrijpen van gesproken teksten. Onder de in dit peilingsonderzoek gebruikte teksttypen vallen onder meer informatieve, instructieve, betogende en fictionele teksten.</p> <p>N.B. Alle teksten in dit peilingsonderzoek worden 'indirect' ten gehore gebracht. Het zijn <i>opnamen</i> van sprekers die – hoewel oorspronkelijk authentiek van aard – in de context van luistertoetsen worden afgespeeld voor de deelnemende leerlingen. In peilingsonderzoek is <i>live luisteren</i> geen optie.</p>
3 Luisteren naar radio en tv en naar gesproken tekst op internet	<p>Kan hoofdpunten van korte en duidelijke berichten op radio en tv en via internet begrijpen als onderwerp en context bekend zijn.</p> <p>Kan een selectief luisteren om de benodigde informatie halen [sic], zoals openingstijden, adres, telefoonnummer, uit korte berichten op bijvoorbeeld een telefoonbeantwoorder.</p>	<p>Een belangrijk deel van de teksten in het huidige peilingsonderzoek is afkomstig van radio en televisie; in een aantal gevallen betreft dit berichten. Ook over deze berichten worden vragen gesteld die operationalisering zijn van het aspect Begrijpen van gesproken teksten.</p> <p>Gesproken internetteksten en ingesproken voicemailteksten maken geen deel uit van het tekstmateriaal in het hier beschreven peilingsonderzoek.</p>
Kenmerken van de taakuitvoering		
Begrijpen	<p>Kan hoofdzaken uit de tekst halen.</p> <p>Kan via selectie belangrijke informatie uit de tekst halen en kan de manier van luisteren daar op afstemmen (bijvoorbeeld globaal, precies, selectief/gericht).</p>	<p>Een van de drie onderwerpen in dit peilingsonderzoek is Begrijpen van gesproken teksten. Een van de opgaventypen daarbinnen betreft vragen naar specifieke inhoudselementen. In verhalende teksten gaat het dan bijvoorbeeld om de namen van de hoofdpersonen en om de tijd en de plaats(en) van handeling.</p> <p>Manieren van luisteren worden in het huidige peilingsonderzoek niet expliciet bevraagd.</p>
Interpreteren	<p>Kan informatie en meningen interpreteren voor zover deze dicht bij de leerling staan.</p> <p>Kan relaties leggen tussen tekstuele informatie en eigen kennis en ervaringen.</p>	<p>Een van de drie onderwerpen in dit peilingsonderzoek is Interpretieren van gesproken teksten. Daaronder vallen onder meer vragen naar meningen en informatie, en ook opgaven naar aanleiding van de gesproken tekst in het licht van de eigen kennis.</p>
Evalueren	<p>Kan een oordeel over een tekst(deel) of tv- of radioprogramma (of fragment ervan) verwoorden.</p>	<p>Een van de drie onderwerpen in het huidige peilingsonderzoek is Reflecteren op gesproken teksten, waaronder – in dit onderzoek – ook teksten afkomstig van radio en televisie. Het (mondeling) verwoorden van oordelen wordt niet bevraagd; de spreekvaardigheid is in het hier beschreven peilingsonderzoek immers geen onderwerp.</p>

Referentieniveaus Luisteren		Peilingen Luistervaardigheid
Samenvatten	Kan aantekeningen maken. Kan de informatie gestructureerd weergeven.	Aantekeningen maken is geen onderwerp in de huidige peiling. Het gestructureerd weergeven van informatie wordt in dit peilingsonderzoek niet expliciet bevraagd, hoewel bij een aantal van de zg. open opgaven de leerlingen hun antwoorden op een bepaalde, (voor)gestructureerde, manier moeten noteren.
<b>Niveau 2F</b>		
<b>Algemene omschrijving Luisteren</b>		
Kan luisteren naar teksten over alledaagse onderwerpen, onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerling of die verder van de leerling af staan.		
<b>Tekstkenmerken</b>		
Lengte	Langere teksten: luisterduur tot ongeveer 20 minuten komt voor. Meer kan mits er enige mate van interactie mogelijk is (zoals vragen stellen).	In de peiling in groep 5 is de maximale tijdsduur 3 minuten en 52 seconden; in de peiling in groep 8: 7 minuten en 19 seconden en in het SBO: 5 minuten en 21 seconden.
Opbouw	De teksten hebben een heldere structuur. Verbanden en denkstappen worden duidelijk aangegeven. De teksten kunnen redelijk informatiedicht zijn.	Verreweg de meeste teksten in het huidige peilingsonderzoek hebben een authentieke bron. Ze werden geselecteerd op hun geschiktheid voor de doelgroep. Bij die selectie speelde niet alleen onderwerp en/of thematiek een belangrijke rol, maar ook de structuur, de verduidelijking daarvan en de informatiedichtheid in de tekst.
<b>Taken</b>		
1 Luisteren naar instructies	Kan uitleg en instructies over concrete onderwerpen begrijpen.	Instructieve teksten vormen een van de teksttypen in het huidige peilingsonderzoek. Een van de opgaventypen binnen het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten betreft vragen naar de chronologie van de stappen in een gesproken instructie.
2 Luisteren als lid van een live publiek	Kan een helder gestructureerde voordracht, toespraak of les begrijpen over vertrouwde onderwerpen binnen het eigen vak- of interessegebied. Kan een voorgelezen of verteld verhaal begrijpen.	Alle teksten in dit peilingsonderzoek worden 'indirect' ten gehore gebracht. Het zijn opnamen van sprekers die in de context van luistertoetsen worden afgespeeld voor de deelnemende leerlingen. In peilingsonderzoek is <i>live luisteren</i> geen optie. Een van de drie onderwerpen in het huidige onderzoek is Begrijpen van gesproken teksten. Onder de in dit peilingsonderzoek gebruikte tekstgenres valt onder meer het voorgelezen verhaal.

Referentieniveaus Luisteren		Peilingen Luistervaardigheid
3 Luisteren naar radio en tv en naar gesproken tekst op internet	<p>Kan de hoofdpunten begrijpen van (nieuws)berichten, documentaires, reclameboodschappen en discussieprogramma's over vertrouwde onderwerpen.</p> <p>Kan films en tv-series geschikt voor zijn leeftijd volgen.</p>	<p>Een belangrijk deel van de teksten in het huidige peilingsonderzoek is afkomstig van radio en televisie; dit betreft onder meer berichten, documentaires en reclameboodschappen. Ook over deze tekstgenres worden vragen gesteld die operationalisering zijn van het aspect Begrijpen van gesproken teksten. Voor echte discussieprogramma's geldt dit niet, hoewel er in de gebruikte teksten van tijd tot tijd gediscussieerd wordt. Het al of niet kunnen volgen van films en tv-series is uiteraard geen onderwerp in het hier beschreven peilingsonderzoek.</p>
Kenmerken van de taakuitvoering		
Begrijpen	<p>Kan de hoofdgedachte van de tekst weergeven.</p> <p>Kan onderscheid tussen hoofd- en bijzaken maken.</p> <p>Kan relaties tussen tekstdelen leggen.</p> <p>Kan informatie ordenen (bijvoorbeeld op basis van signaalwoorden) voor een beter begrip.</p> <p>Kan wanneer nodig de betekenis van onbekende woorden afleiden uit de vorm, woordsoort, samenstelling of context.</p> <p>Kan beeldspraak herkennen.</p> <p>Kan een relatie leggen tussen tekst en beeld.</p>	<p>Vragen over de hoofdgedachte behoren in dit peilingsonderzoek niet tot het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten, maar tot het onderwerp Interpretieren van gesproken teksten als onderdeel van het type opgaven dat vraagt naar de globale inhoud van de tekst. Tot dit onderwerp behoren eveneens de vragen naar het onderscheid tussen hoofd- en bijzaken.</p> <p>Een van de opgaventypen binnen het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten betreft opgaven die vragen naar eenvoudige expliciete verbanden binnen of tussen uitingen in de tekst. Een ander opgaventype binnen Begrijpen van gesproken teksten betreft opgaven die vragen naar complexe expliciete relaties.</p> <p>Het ordenen van informatie wordt in de huidige peiling niet expliciet bevraagd, hoewel bij een aantal van de open opgaven de leerlingen hun antwoorden op een bepaalde, (voor)gestructureerde, manier moeten noteren.</p> <p>Het afleiden van de betekenis van onbekende woorden en het herkennen van beeldspraak vallen in het hier beschreven peilingsonderzoek binnen het onderwerp Interpretieren van gesproken teksten.</p> <p>In dit peilingsonderzoek wordt leerlingen niet gevraagd een relatie te leggen tussen tekst en beeld.</p>
Interpreteren	<p>Kan informatie en meningen interpreteren.</p> <p>Kan de bedoeling van de spreker(s) of het doel van de makers van een programma verwoorden.</p>	<p>Een van de opgaventypen binnen het onderwerp Interpretieren van gesproken teksten betreft opgaven waarin voorkennis geactiveerd moet worden en die bijvoorbeeld vragen naar de bedoeling van de spreker en naar zijn houding (mening) ten opzichte van een gebeurtenis. Ook wordt in dit kader gevraagd naar doelen van programmamakers.</p>

Referentieniveaus Luisteren		Peilingen Luistervaardigheid
Evalueren	Kan een oordeel over de waarde van een tekst(deel) of tv- of radioprogramma (of fragment ervan) verwoorden voor zichzelf en kan dit oordeel toelichten.	Een van de drie onderwerpen in het huidige peilingsonderzoek is Reflecteren op gesproken teksten, waaronder – in dit onderzoek – veel teksten afkomstig van radio en televisie. Het (mondeling) verwoorden en toelichten van oordelen wordt echter niet bevraagd; de spreekvaardigheid is in het hier beschreven peilingsonderzoek immers geen onderwerp.
Samenvatten	Kan een eenvoudige tekst beknopt samenvatten (voor zichzelf).	Een van de opgaventyperen binnen het onderwerp Interpretieren van gesproken teksten betreft opgaven die vragen naar de globale inhoud van de tekst door expliciete en/of impliciete informatie, verspreid over de tekst, te verbinden. Een voorbeeld daarvan is de vraag naar een samenvatting van de inhoud.

## 2 Het peilingsonderzoek

## 2 Het peilingsonderzoek

De belangrijkste aspecten van het peilingsonderzoek zijn de verschillende peilingsinstrumenten zoals de aanbodvragenlijst en de toetsen, de steekproef van scholen en leerlingen, de wijze waarop het onderzoek is uitgevoerd en de procedure die is gevolgd voor het vaststellen van de standaarden. Al deze aspecten komen in dit hoofdstuk aan bod evenals een beschrijving van de kwalitatieve eigenschappen van de vaardigheidsschalen en een toelichting op de gebruikte afbeeldingen.

### 2.1 De peilingsinstrumenten

#### De aanbodvragenlijst

Gegevens over het onderwijsaanbod voor luistervaardigheid zijn geïnventariseerd met behulp van een schriftelijke vragenlijst, de aanbodvragenlijst. Deze vragenlijst is bij de peiling aan het einde van het basisonderwijs voorgelegd aan de leerkrachten van de groepen 6, 7 en 8 van de deelnemende scholen, bij de peiling halverwege het basisonderwijs aan leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5 en bij de peiling in het speciaal basisonderwijs aan leerkrachten van groepen met minstens vijf leerlingen die tot de doelgroep van het onderzoek behoren.

Op basis van de gegeven antwoorden kunnen we in grote lijnen een beeld schetsen van enkele aspecten van het onderwijs in luistervaardigheid in het primair onderwijs.

De vragenlijst bevatte vragen over:

- de aandacht voor luistervaardigheid binnen het taalonderwijs en het gebruik van methoden en andere leermiddelen;
- het aanbieden van diverse luisteroefeningen in het onderwijs en het gebruik van luistertoetsen.

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

#### De luistertoetsen

In het kader van het hier beschreven peilingsonderzoek zijn luistertoetsen ontwikkeld voor leerlingen halverwege en aan het einde van het basisonderwijs en voor leerlingen in het speciaal basisonderwijs. De opgaven in deze toetsen zijn vragen bij gesproken teksten en tekstfragmenten; de opgaven zijn verdeeld over de onderwerpen Begrijpen van gesproken teksten, Interpreteren van gesproken teksten en Reflecteren op gesproken teksten.

Voor leerlingen halverwege en aan het einde van het regulier onderwijs en voor leerlingen in het speciaal basisonderwijs is een opgavenverzameling tot stand gebracht. Deze bestaat voor een deel uit opgaven die al in eerder peilingsonderzoek zijn ingezet – om een vergelijking met de peilingsresultaten uit het verleden mogelijk te maken – maar voor een belangrijk deel ook uit nieuw geconstrueerde opgaven. Voor elke doelgroep zijn meerdere toetsen samengesteld, zodat aan de leerlingen een breed scala van teksten en opgaven kon worden voorgelegd.

In principe bestaat iedere toets uit een willekeurige selectie van opgaven uit de beschikbare opgavenverzameling. In principe, want uiteraard moet iedere selectie tot een toets leiden met een inhoud en luisterduur passend bij de leeftijd van de leerlingen van een betreffende jaargroep.

Elke luisteropgave beslaat zoals gezegd een gesproken tekst of een fragment daarvan, waarover een vraag wordt gesteld. Over teksten van een zekere lengte wordt steeds als eerste een vraag over de tekst als geheel gesteld, gevolgd door enkele vragen over fragmenten van de tekst. Alvorens een dergelijke 'fragmentvraag' wordt gesteld, wordt het betreffende fragment herhaald om te voorkomen dat het geheugen een te grote rol zal spelen bij het beantwoorden van deze vraag.

Het tekstmateriaal en de vragen staan op cd. De cd's bevatten ook de herhalingen van de fragmenten waarover de vragen worden gesteld. Elke tekst wordt geïntroduceerd (*Je gaat luisteren naar...*) door een inleidster die ook de vragen stelt.

De geluidsopnamen ten behoeve van de toetsen in het peilingsonderzoek vonden plaats aan de hand van uitvoerige draaiboeken. De draaiboeken bevatten de transcripties van de teksten, de scripts voor de voorlezers en de inleidster en – als er sprake was van niet-authentieke teksten – ook de scripts voor de acteurs. Verder zijn in de draaiboeken exacte aanwijzingen opgenomen met betrekking tot de duur van de verschillende pauzes in het geluidsmateriaal: een pauze van 1 seconde tussen inleiding en tekst(fragment), een pauze van 1 seconde tussen tekst(fragment) en vraag, en een pauze van 4 seconden na het stellen van de vraag.

In de toetsboekjes in ons peilingsonderzoek staan alleen de antwoordalternatieven en – voor zover het de open opgaven betreft – de schrijflijnen; niet de bijbehorende vragen. Met andere woorden, in onze toetsopzet maken de vragen deel uit van de auditieve en niet van de visuele stimulus. Merk verder op dat de antwoordalternatieven, in tegenstelling tot de vragen, niet mondeling worden aangeboden. Dit zou het geheugen van de leerlingen te zwaar belasten en het zelfstandig werken kunnen belemmeren. In onze toetsopzet maken de antwoordalternatieven deel uit van de visuele en niet van de auditieve stimulus. (Zie ook paragraaf 1.2.)

### **De leerlingenlijst**

Met de leerlingenlijst vragen we naar enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen. Deze gegevens gebruiken we voor de analyses van de verschillen tussen leerlingen. Het betreft gegevens over geslacht, leeftijd, thuistaal, formatiegewicht, doorstroomkenmerk en dyslexie.

De variabele leeftijd vervangen we voor basisschoolleerlingen door de variabele *leertijd* met de volgende twee categorieën:

- regulier, de leerlingen in groep 8 die in dat schooljaar 12 jaar worden of jonger zijn;
- vertraagd, de oudere leerlingen.

De variabele formatiegewicht is alleen van toepassing in het basisonderwijs en behoeft misschien enige toelichting. Het formatiegewicht wordt gebruikt als een factor bij de bepaling van de formatieomvang op een school. Daartoe worden leerlingen gecategoriseerd naar een combinatie van opleidingsniveau, sociaal-economische status en etnische herkomst van de ouders.<sup>1</sup> Er worden vijf formatiegewichten onderscheiden:

- 1.25 voor Nederlandse arbeiderskinderen (in termen van opleidings- en/of beroepsniveau van de ouders);
- 1.40 voor schipperskinderen in internaat of pleeggezin;

---

1 Vanaf schooljaar 2006/2007 geldt een nieuwe gewichtenregeling, met slechts twee gewichten (0,3 en 1,2) en uitsluitend afhankelijk van het opleidingsniveau van de ouder(s). Deze regeling was ten tijde van ons peilingsonderzoek echter niet volledig geïmplementeerd in het basisonderwijs en derhalve nog niet van toepassing op de leerlingen in onze doelgroepen.



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

De formatiegewichten 1.40 en 1.70 komen nauwelijks of niet in de steekproef voor. Voor zover deze formatiegewichten voorkomen, worden zij bij de analyses gerekend tot de categorie 1.25. Veel scholen inventariseren deze gegevens overigens niet omdat in hun geval te weinig leerlingen een gewicht hoger dan 1.00 hebben en er dus geen effect van uitgaat op de formatiebepaling van de school. In dat geval krijgen alle leerlingen het gewicht 1.00.

De definities van de formatiegewichten 1.00 en 1.25 zijn in het verleden gewijzigd en daarmee ook de stratumindeling. Bij de analyses voor de jaarvergelijking wordt daarmee rekening gehouden door in deze analyses formatiegewicht en stratum niet als controlerende variabele mee te nemen maar de variabele herkomst. Deze variabele heeft dan twee niveaus: de combinatie van de gewichten 1.00 en 1.25 en gewicht 1.90 dat in de definitie niet veranderd is.

Op het tijdstip van het peilingsonderzoek hebben de leerlingen in groep 8 en in het speciaal basisonderwijs een keuze gemaakt voor het type onderwijs waarnaar zij zullen doorstromen. We hebben de leerkrachten gevraagd deze keuze op de leerlingenlijst te vermelden. Bij de analyse van de resultaten in relatie tot het doorstroomkenmerk van de leerling onderscheiden we de volgende categorieën:

- Basisberoepsgerichte leerweg (eventueel in combinatie met kaderberoepsgerichte leerweg);
- Kaderberoepsgerichte leerweg (eventueel in combinatie met gemengde of theoretische leerweg);
- Gemengde of theoretische leerweg (eventueel in combinatie met havo);
- havo;
- vwo.

## 2.2 De steekproeven van scholen

Peilingsonderzoeken vinden plaats bij een steekproef van scholen. Voor de drie peilingen luistervaardigheid zijn dan ook drie steekproeven van scholen benaderd:

- een steekproef van basisscholen voor de peiling in groep 5 (najaar 2007).
- een steekproef van basisscholen voor de peiling in groep 8 (voorjaar 2007);
- een steekproef van scholen in het speciaal basisonderwijs voor de peiling in het SBO (voorjaar 2007);

De basisscholen die in het voorjaar meededen aan de peiling in groep 8 is tevens gevraagd met een van de groepen 4 tot en met 7 deel te nemen aan de referentiepeiling voor het onderzoek dat in het speciaal basisonderwijs zou plaatsvinden.

Voor de steekproeftrekkingen in het basisonderwijs zijn de scholen verdeeld in drie strata. De stratumindeling is gebaseerd op de schoolscores. De schoolscore is gebaseerd op de formatiegewichten van de leerlingen en bestaat uit de ratio van het gewogen aantal leerlingen en het nominale aantal leerlingen met aftrek van een correctieterm. De correctieterm bedraagt 9 procent van het nominale aantal leerlingen, waarmee de schoolscore een bereik heeft van 0.91 tot 1.81. Deze stratumindeling weerspiegelt in globale termen een indeling van de schoolpopulatie op basis van de sociaal-economische achtergrond van de schoolbevolking. Onderstaande tabel geeft een overzicht van deze stratumindeling en van de vertegenwoordiging van de drie strata in de populatie, in de peiling halverwege het basisonderwijs in groep 5 en in de peiling aan het einde van het basisonderwijs in groep 8.

### De stratumindeling van de basisscholen (N=7094)

Stratum	Schoolscore	Omschrijving	Omvang in de populatie*	Omvang in de steekproef (groep 5)	Omvang in de steekproef (groep 8)
Stratum 1	≤ 1.00	Overwegend kinderen van ouders met afgeronde voortgezette opleiding, weinig allochtone kinderen	63,9%	64%	69%
Stratum 2	1.01-1.20	Relatief meer Nederlandse arbeiderskinderen, weinig allochtone kinderen	23,3%	24%	22%
Stratum 3	> 1.20	Vooraf Nederlandse arbeiderskinderen en allochtone kinderen	12,9%	11%	9%

\* teldatumbestand oktober 2006

### Steekproef van basisscholen voor de peiling in groep 5

Voor het peilingsonderzoek in groep 5 is op landelijk niveau een basissteekproef van 126 basisscholen getrokken met voor elke school vier reserves met dezelfde of een naastliggende schoolscore. 25 Scholen (20 procent) reageerden positief op het verzoek tot deelname aan het peilingsonderzoek, zodat in tweede instantie 420 reservescholen zijn aangeschreven. Daarvan hebben 65 scholen (15 procent) positief op het verzoek tot deelname gereageerd. De totale steekproefomvang bestaat uit 90 scholen. 64 procent van de deelnemende scholen behoort tot stratum 1, 24 procent tot stratum 2 en 11 procent tot stratum 3. De stratumindeling binnen de definitieve steekproef is daarmee representatief voor de stratumindeling in de populatie.

### Respons binnen de steekproef naar stratum voor de peiling in groep 5

	Stratum 1			Stratum 2			Stratum 3		
	Omvang	Respons	%	Omvang	Respons	%	Omvang	Respons	%
Basissteekproef	80	16	20	29	3	10	17	6	35
Reservesteekproef	272	42	15	104	19	18	44	4	9
Totaal / % beoogd		58	73		22	76		10	59

### Steekproef van basisscholen voor de peiling in groep 8

Voor het peilingsonderzoek in groep 8 is op landelijk niveau een basissteekproef van 150 basisscholen getrokken met voor elke school vier reserves met dezelfde of een naastliggende schoolscore. 34 scholen (23 procent) reageerden positief op het verzoek tot deelname aan het peilingsonderzoek, zodat in tweede instantie 349 reservescholen zijn aangeschreven. Daarvan hebben 53 scholen (15 procent) positief op het verzoek tot deelname gereageerd. Vanwege onvoldoende resultaat is alsnog een steekproef van 154 scholen aangeschreven

waarvan 17 scholen positief hebben gereageerd. De totale steekproefomvang bestaat uit 104 scholen.

Van de deelnemende scholen behoort 69 procent tot stratum 1, 22 procent tot stratum 2 en 9 procent tot stratum 3. De stratumindeling binnen de definitieve steekproef is daarmee representatief voor de stratumindeling in de populatie.

*Respons binnen de steekproef naar stratum voor de peiling in groep 8*

	Stratum 1			Stratum 2			Stratum 3		
	Omvang	Respons	%	Omvang	Respons	%	Omvang	Respons	%
Basissteekproef	95	24	25	35	6	17	20	4	20
Reservesteekproef	232	39	17	72	11	15	45	3	7
Extra steekproef	100	9	9	37	6	16	17	2	12
Totaal / % beoogd		72	76		23	66		9	45

**Steekproef van scholen voor het speciaal basisonderwijs**

Voor de steekproeftrekking in het speciaal basisonderwijs is gebruikgemaakt van een adressenbestand van 368 SBO-scholen. Na rangschikking op postcode is in eerste instantie elke eerste van vier opeenvolgende scholen gevraagd aan het onderzoek mee te doen. Dat komt in totaal neer op 92 scholen. Vanwege de geringe respons zijn vervolgens opnieuw 92 SBO-scholen aangeschreven, nu elke tweede school uit het op postcode gerangschikte adressenbestand. Dit resulteerde in een steekproef van 29 scholen (15 procent van het aantal aangeschreven scholen) met 1233 leerlingen.

**Steekproef van basisscholen voor de referentiepeiling**

Voor een adequate inschatting van de vaardigheidsniveaus van SBO-leerlingen zijn de toetsen die de SBO-leerlingen hebben gemaakt ook voorgelegd aan de leerlingen in de groepen 4 tot en met 7 in het basisonderwijs, uiteraard gerelateerd aan het vaardigheidsniveau van de betreffende leerlingen. De scholen die aan de peiling in groep 8 meedoen is daarom gevraagd ook aan de referentiepeiling deel te nemen met een van de groepen 4 tot en met 7. De scholen konden daarbij hun eventuele voorkeur voor een jaargroep aangeven, maar in principe werd hen gevraagd de keuze aan ons over te laten, zodat er een evenredige verdeling over jaargroepen en stratumniveaus kon worden gemaakt. Onderstaande tabel geeft een overzicht van het aantal scholen en leerlingen voor deze referentiepeiling verdeeld naar jaargroep en stratumniveau.

### Deelname groepen 4 tot en met 7 aan de referentiepeiling

	Stratum 1		Stratum 2		Stratum 3	
	Scholen	Leerlingen	Scholen	Leerlingen	Scholen	Leerlingen
Groep 4	14	315	8	178	1	20
Groep 5	16	421	4	72	2	32
Groep 6	13	360	5	112	2	78
Groep 7	18	395	4	43	1	16

### Regionale spreiding

De regionale spreiding van de drie steekproeven – halverwege basisonderwijs, einde basisonderwijs (inclusief referentiepeiling) en speciaal basisonderwijs – is onderzocht op regionale representativiteit. Significante afwijkingen doen zich daarbij niet voor.

#### Regionale spreiding van scholen in de populatie en de steekproeven (percentage scholen)

Regio	Postcodes	Provincies	Basisscholen		SBO-scholen	
			Populatie	Steekproef (groep 5/ groep 8)	Populatie	Steekproef
<b>A</b>	10 t/m 33	Noord- en Zuid-Holland	31	34/26	41	45
<b>B</b>	43 t/m 64	Zeeland, Noord-Brabant, Limburg	22	27/25	22	14
<b>C</b>	34 t/m 42 en 65 t/m 82	Utrecht, Gelderland, Overijssel	30	30/32	27	28
<b>D</b>	78, 79 en 83 t/m 99	Groningen, Friesland, Drenthe	17	9/17	9	14

## 2.3 De steekproeven van leerlingen

De volgende tabel geeft een totaaloverzicht van de diverse steekproeven op leerlingniveau. Het betreft leerlingen in groep 5 voor de peiling halverwege het basisonderwijs, leerlingen in groep 8 voor de peiling aan het einde van het basisonderwijs, leerlingen in de groepen 4, 5, 6 en 7 die hebben meegedaan aan de referentiepeiling voor het speciaal basisonderwijs en SBO-leerlingen.

De samenstelling van de steekproef van leerlingen (percentages)\*

	Referentiegroepen				Peilingsgroepen		
	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 5	Groep 8	SBO
<b>Stratum</b>							
• Stratum 1	61	80	66	87	64	69	
• Stratum 2	35	14	20	10	24	24	
• Stratum 3	4	6	14	3	12	8	
<b>Geslacht (N=2670)</b>							
• jongens	50	52	49	48	48	51	65
• meisjes	50	48	52	52	52	49	36
<b>Leertijd (N=2675)</b>							
• regulier	86	81	80	80	81	81	
• vertraagd	14	19	19	20	15	19	
<b>Formatiegewicht (N=2676)</b>							
• Formatiegewicht 1.00	87	82	81	88	82	79	
• 1.25-1.70	8	12	10	8	8	13	
• Formatiegewicht 1.90	5	6	9	4	7	8	
<b>Herkomst 1.90 leerlingen</b>							
• Turkije	2,1	0,8	2,9	1,1	2,2	1,6	4,3
• Marokko, Tunesië	1,9	1,1	2,7	1,1	2,2	1,5	6,8
• Griekenland, Joegoslavië	0,4	1,3	0,4	0	0,4	0,6	0,3
• Spanje, Italië, Portugal	0,6	1,1	0,4	0,2	0,3	0,4	0,6
• Suriname, Nederlandse Antillen, Aruba	2,9	0,6	1,3	0,2	2,3	1,9	5,2
• Overig	6,0	3,4	2,7	2,9	3,3	4,1	5,2
<b>Thuis taal (N=2711)</b>							
• Nederlands	84	70	81	87	83	78	79
• Streektaal	2	5	19	4	4	7	10
• Buitenlandse taal	4	3	3	2	3	4	6
• Gemengd	6	9	11	4	9	8	12
<b>Doorstroomkenmerk</b>							
• Blijft in (S)BO						0,3	24,8
• PROO						0,2	23,2
• BB / BB+KB / PROO						12,0	38,7
• KB / KB+GTL						11,0	4,9
• GTL / GTL+HAVO						28,9	1,7
• HAVO / HAVO+VWO						29,8	0,2
• VWO						16,4	0
<i>Dyslectische leerlingen</i>	1,4	3,0	4,4	7,9	2,5	5,5	15,2

\* Vanwege ontbrekende gegevens sommeren percentages niet altijd tot 100

Er bestaat uiteraard een sterke samenhang tussen stratum en formatiegewicht. (Zie de tabel hierna.) Scholen in stratum 1 worden voor ongeveer 90 procent bezocht door 1.00-leerlingen en we vinden daar nauwelijks geregistreerde 1.90-leerlingen. Dat zou voor een deel te maken kunnen hebben met het feit dat registratie van deze leerlingen voor scholen in stratum 1 in de formatie niet of nauwelijks loont. Scholen in stratum 2 worden voor ongeveer 70 procent bezocht door 1.00-leerlingen, voor een kleine 20 procent door 1.25-leerlingen en voor ongeveer 10 procent door 1.90-leerlingen. De leerlingpopulatie van scholen in stratum 3 bestaat ten slotte voor ongeveer een derde uit 1.00-leerlingen, ongeveer 10 procent uit 1.25-leerlingen en voor ongeveer de helft uit 1.90-leerlingen. Merk op dat met name in de peiling halverwege het basisonderwijs de percentages niet sommeren tot 100. Dit is onder meer het gevolg van de nieuwe formatiegewichten (zie de noot op pagina 43, par. 2.1) die door enkele scholen al aan leerlingen zijn toegekend.

*De verdeling van formatiegewicht naar stratum in groep 5 en groep 8 (percentage leerlingen)*

Stratum	Groep 5			Groep 8		
	1.00	1.25	1.90	1.00	1.25	1.90
Stratum 1	92,9	5,1	0,9	87,2	10,6	2,1
Stratum 2	73,5	16,0	8,0	69,1	18,7	11,9
Stratum 3	37,7	8,7	40,8	35,9	11,3	52,8
<b>Totaal</b>	<b>81,6</b>	<b>8,3</b>	<b>7,4</b>	<b>78,9%</b>	<b>12,5%</b>	<b>8,4%</b>

Tot slot besteden we nog aandacht aan de samenhang tussen formatiegewicht en kenmerken als leertijd, thuistaal en dyslexie in de groepen 5 en 8. Voor groep 8 kan daar het kenmerk doorstroom voortgezet onderwijs nog aan worden toegevoegd. In de eerste plaats zien we in de tabel hierna dat het percentage leerlingen dat vertraging oploopt in de schoolloopbaan duidelijk toeneemt met het formatiegewicht. Voor het grootste deel is die vertraging al opgelopen in de eerste jaren van het basisonderwijs. Van de 1.00-leerlingen loopt zo'n 15 procent vertraging op in hun schoolloopbaan en dat percentage blijft over de periode van groep 5 tot groep 8 vrij stabiel. Van de 1.25-leerlingen heeft in groep 5 al 25 procent vertraging opgelopen en dat neemt toe tot 30 procent in groep 8. Van de 1.90-leerlingen heeft in groep 5 al 37 procent vertraging opgelopen en daarin komt in de daarop volgende jaren weinig verandering.

Uiteraard hangt ook de variabele thuistaal duidelijk samen met de variabele formatiegewicht. Het overgrote deel van de 1.90-leerlingen spreekt volgens de leerkracht thuis een buitenlandse taal of kent een gemengde taalsituatie waarin zowel een buitenlandse taal als de Nederlandse taal gesproken worden. Verder merken we op dat leerkrachten in groep 8 voor 1.25-leerlingen vaker aangeven dat de thuistaal een streektaal is dan in groep 5.

Er is ook een duidelijke samenhang tussen doorstroomkenmerk en formatiegewicht in groep 8. Het gemiddelde doorstroomniveau neemt duidelijk af met het formatiegewicht.

Ten slotte zien we dat het percentage leerlingen dat als dyslectisch wordt gekenmerkt in groep 8 aanmerkelijk groter is dan in groep 5. Maar wat zeker zo opvallend is: dyslexie komt nauwelijks of niet voor onder 1.90-leerlingen, althans deze leerlingen worden in ieder geval niet als zodanig gekarakteriseerd.

Samenhang tussen formatiegewicht en leertijd, thuistaal, doorstroomkenmerk en dyslexie (percentage leerlingen)

Formatiegewicht	Groep 5			Groep 8		
	1.00	1.25	1.90	1.00	1.25	1.90
<b>Leertijd</b>						
• Regulier	84	74	64	85	71	61
• Vertraagd	12	25	37	15	30	38
<b>Thuistaal</b>						
• Nederlands	88	88	31	84	73	31
• Streektaal	4	5	1	10	17	1
• Buitenlandse taal	1	1	34	1	2	37
• Gemengd	7	6	35	6	8	30
<b>Doorstroomkenmerk</b>						
• Blijft in BO				0,3	0	1
• BB / BB+KB				7,6	29,2	28,5
• KB / KB+GTL				8,8	20,5	17,3
• GTL / GTL+HAVO				29,0	29,2	27,1
• HAVO/HAVO+VWO				33,2	15,6	19,3
• VWO				19,6	3,9	5,3
<i>Dyslexie</i>	2,5	3,1	0,6	6	7	0,5

## 2.4 De uitvoering van het onderzoek

Het onderzoek op de scholen is uitgevoerd door vooraf geïnstrueerde toetsleiders. Zij bezochten gedurende een deel van de ochtend een groep voor de klassikale afname van twee luistertoetsen.

Nadat de toetsleider zichzelf en het onderzoek kort had geïntroduceerd, kreeg elke leerling een mapje met daarin twee toetsboekjes. De toetsafname begon met een klassikale instructie aan de hand van enkele voorbeeldopgaven. Daarna maakten de leerlingen de eerste luistertoets, pauzeerden zij even om vervolgens verder te gaan met de tweede luistertoets.

In principe was er voor de afname van elk toetsboekje zo'n 40 à 45 minuten gereserveerd.

## 2.5 De analyse van de resultaten

Voor de analyse van de resultaten op de toetsen zijn in eerste instantie twee opgavenverzamelingen onderscheiden: een voor Begrijpen van gesproken teksten en een voor Interpreteren van gesproken teksten. De psychometrische analyses met betrekking tot deze aspecten zijn uitgevoerd met behulp van OPLM (Verhelst, Glas en Verstralen, 1993) en hebben geresulteerd in twee vaardigheidsschalen. Het aspect Reflecteren op gesproken teksten – de derde opgavenverzameling – leent zich niet voor een dergelijke analyse. De prestaties van de leerlingen op dit aspect worden vooral inhoudelijk-kwalitatief geanalyseerd. (Zie hoofdstuk 6.) De tabel hierna geeft een overzicht van de psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen voor het Begrijpen en Interpreteren van gesproken teksten.

Psychometrische eigenschappen van de vaardigheidsschalen voor luisteren

schaal	Discriminatie-indices			Verdeling van p-waarden op $S_i$ -toetsen										R1c-toets			Aantal leerlingen per opgave		
	aantal opgaven	range	geom. gem.	$\leq .05$	-.1	-.2	-.3	-.4	-.5	-.6	-.7	-.8	-.9	-1.0	R1c	df	P	gem.	range
Analyses																			
1	204	1 – 7	3.2	4	7	13	14	17	24	17	24	19	27	43	2530.13	2347	.00	677	410 – 1910
2	164	1 – 7	2.8	5	7	8	11	14	15	17	20	23	20	24	1867.06	1793	.11	698	395 – 1910

Voor iedere vaardigheidsschaal is de omvang van de opgavenverzameling gegeven.

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

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

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

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

1 = Begrijpen van gesproken teksten  
2 = Interpretieren van gesproken teksten

\* Het aantal p-waarden bij Begrijpen van gesproken teksten is groter dan het aantal opgaven; dit vanwege het voorkomen van enkele polytome opgaven.

Het kalibreren van een opgavenverzameling is vaak een omvangrijk werk. Het is hier niet de plaats om daar uitvoerig op in te gaan. In een intern memo 'Kwaliteitscontrole van PPON-schalen' heeft Verhelst een aantal procedures bijeengezet die een rol kunnen spelen bij de kalibratie van de opgaven voor een vaardigheidsschaal. Zeker wanneer er onvoldoende passing wordt verkregen tussen opgaven en vaardigheidsschaal, vinden er controles plaats op multi-dimensionaliteit van de opgavenverzameling en van homogeniteit van de leerlingpopulatie met betrekking tot de opgaven. Uiteindelijk wordt een opgavenverzameling verkregen waarvoor in principe geldt dat a) individuele opgaven binnen het model passen, b) opgaven in verschillende groepen op dezelfde wijze functioneren, dus onafhankelijk van de groep (vrijwel) dezelfde itemparameters hebben, c) er zoveel mogelijk een homogene verdeling is van de p-waarden op de  $S_i$ -toetsen over het interval 0-1 met zo weinig mogelijk significante waarden en waarbij d) de R1c-toets niet significant is (Verhelst, 1993).

Geconstateerd moet worden dat het laatste criterium bij de opgavenverzameling voor Begrijpen van gesproken teksten niet gerealiseerd is. Dat dit criterium niet wordt gerealiseerd, kan deels worden toegeschreven aan het grote aantal waarnemingen op de opgaven (vaak meer dan duizend per opgave) waardoor relatief kleine verschillen toch significant worden. Additionele analyses hebben inmiddels uitgewezen dat verdergaande itemselecties geen bijdrage meer leveren aan een verbetering van de R1c-toets, waarop de schaal niettemin wordt geaccepteerd.



Significante afwijkingen worden geacht weinig betekenis te hebben zolang de waarde van de R1c niet veel afwijkt (niet meer dan een factor 1.5) van het aantal vrijheidsgraden van de toetsingsgrootte. De factor 1.5 wordt nergens overschreden.

## 2.6 Het standaardenonderzoek

De beschrijving van de resultaten van de leerlingen gaat steeds vergezeld van standaarden. Deze standaarden zijn bedoeld als referentiekader voor een evaluatieve interpretatie van de onderzoeksresultaten. De standaarden zijn vastgesteld tijdens twee standaardenonderzoeken die in april 2009 zijn uitgevoerd volgens de binnen het project PPON ontwikkelde methode (Van der Schoot, 2001): een onderzoek voor groep 5 en een voor groep 8. De belangrijkste elementen van het standaardenonderzoek lichten we hier toe.

Op basis van het peilingsonderzoek kunnen we de vaardigheden van de leerlingen op de onderzochte onderwerpen vrij nauwkeurig in beeld brengen. We kunnen laten zien waartoe leerlingen op verschillende vaardigheidsniveaus wel en waartoe ze nog niet in staat zijn. De vraag is dan vervolgens in hoeverre de door het onderwijs gerealiseerde vaardigheden voldoen aan de verwachtingen die daaromtrent bestaan. Of anders gezegd, bereiken we met het onderwijs de gestelde doelen in de gewenste mate?

Het standaardenonderzoek heeft tot doel om voor de verschillende onderwerpen drie vaardigheidsniveaus of standaarden vast te stellen, waarbij achtereenvolgens sprake is van een minimum, een voldoende en een gevorderd niveau van beheersing. De standaarden hebben geen voorschrijvend karakter maar zijn bedoeld als evaluatief referentiekader voor de discussie over de kwaliteit van de opbrengsten van het onderwijs in het licht van de kerndoelen Nederlands, de tussendoelen Mondelinge communicatie en de referentieniveaus voor het subonderdeel Luisteren. (Zie ook paragraaf 1.4.)

### Drie standaarden

Er zijn voorafgaande aan het onderzoek drie standaarden gedefinieerd: de standaard Minimum, de standaard Voldoende en de standaard Gevorderd. De standaard Voldoende is de belangrijkste standaard. Deze standaard geeft het niveau aan waarop – volgens de beoordelaars – de doelstellingen van het basisonderwijs in voldoende mate beheerst worden.

Het is niet reëel te veronderstellen dat alle leerlingen alle doelstellingen in voldoende mate kunnen bereiken. Gezien de spreiding in vaardigheid van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs, zouden kern- en tussendoelen, alsmede referentieniveaus dan op een wel zeer elementair niveau geformuleerd moeten worden. Anderzijds moet een voldoende niveau van beheersing uiteraard wel door de meerderheid van de leerlingen bereikt (kunnen) worden. In de beschrijving van de standaard is gekozen voor 70 tot 75 procent van de leerlingen. Met de standaard Voldoende wordt dus beoogd een niveau vast te stellen waarbij sprake is van voldoende beheersing van de gerelateerde doelen en dat door 70 tot 75 procent van de leerlingen halverwege, respectievelijk aan het einde van het basisonderwijs bereikt zou moeten worden. Voor zover leerlingen de standaard Voldoende niet bereiken dient het onderwijs te streven naar een minimaal vaardigheidsniveau. Dit niveau wordt geformuleerd met de standaard Minimum, dat door vrijwel alle leerlingen (90 tot 95 procent) bereikt zou moeten worden. Leerlingen op het niveau van deze standaard behoren echter tot de leerlingen met een duidelijke achterstand. Het zou het onderwijs er alles aan gelegen moeten zijn om te voorkomen dat leerlingen beneden het niveau van de standaard Minimum presteren.

De standaard Gevorderd is van een andere orde. Deze standaard bedoelt vooral aan te geven welke opgaven en daaraan gerelateerde onderwijshoudingen nog niet thuishoren in het curriculum medio en einde basisonderwijs en dus inhoudelijk de doelen van het basisonderwijs

overstijgen. Ongetwijfeld zullen er leerlingen zijn die deze opgaven kunnen maken, echter deze aspecten van de leerstof behoeven niet aan alle leerlingen voorgelegd te worden.

### *Definities van de standaarden*

Standaarden	Omschrijving
Minimum	De standaard Minimum geeft het niveau aan waarop de luistervaardigheid in groep 5 respectievelijk groep 8 minstens beheerst zou moeten worden. Dit niveau zou dus door vrijwel alle leerlingen halverwege, respectievelijk aan het einde van het basisonderwijs bereikt moeten worden. Verwacht mag worden dat dit niveau bij 90-95 procent van de leerlingen wordt gerealiseerd.
Voldoende	De standaard Voldoende geeft het niveau aan waarbij we uitgaande van de luistervaardigheid spreken van voldoende vaardigheid. Leerlingen op of boven dit niveau beheersen het onderwerp, respectievelijk de daaraan gerelateerde of daarvan afgeleide doelstellingen in voldoende mate. Verwacht mag worden dat de meeste leerlingen dit niveau zullen bereiken en dat het basisonderwijs dit niveau bij 70-75 procent van de leerlingen realiseert.
Gevorderd	Deze standaard geeft een niveau aan dat de inhoud van het curriculum voor het basisonderwijs overstijgt. Het betreft opgaven waarbij geoordeeld wordt dat deze, gelet op de inhoud van dat curriculum, in deze onderwijsfase nog te moeilijk zijn. Het betreft aspecten van de leerstof die daarom niet aan (alle) leerlingen voorgelegd behoeven te worden.

### **Het beoordelaarspanel**

Over het antwoord op de vraag wat leerlingen moeten kunnen om de verschillende standaarden te bereiken, zullen de meningen verdeeld zijn. Voor het vaststellen van de standaarden is daarom een zorgvuldige procedure opgezet waarmee de oordelen van geïnformeerde deskundigen worden verzameld. Voor het onderzoek zijn op basis van steekproeftrekking leerkrachten basisonderwijs uitgenodigd met minimaal drie jaar onderwijservaring in groep 5, respectievelijk groep 8. Daarnaast zijn schoolbegeleiders en pabodocenten uitgenodigd met specifieke deskundigheid op het gebied van Nederlandse taal in het basisonderwijs. Het beoordelaarspanel voor groep 5 bestond uit dertien beoordelaars, waarvan negen leerkrachten uit groep 5, vier pabodocenten en twee schoolbegeleiders. Voor groep 8 bestond het beoordelaarspanel uit tweeëntwintig beoordelaars in totaal: 20 leerkrachten uit groep 8 en twee pabodocenten.

### **Het vaststellen van de standaarden**

Het vaststellen van de standaarden verloopt altijd in drie beoordelingsfasen.

#### *Fase 1*

In de eerste fase krijgen de beoordelaars twintig tot dertig opgaven voorgelegd – in dit geval vergezeld van een auditieve weergave van de gesproken teksten waarop zij betrekking hebben. De opgaven zijn gerangschikt naar moeilijkheidsgraad van gemakkelijk tot moeilijk. De beoordelaars maken de opgaven, controleren hun antwoorden en geven vervolgens voor iedere standaard een eerste oordeel. Deze oordelen worden gegeven op vaardigheidsschalen

zoals die in deze publicatie zijn afgebeeld. De vaardigheidsschaal laat voor elk scorepunt zien welke opgaven de leerlingen goed, redelijk of onvoldoende beheersen. De beoordelaars kiezen, ieder voor zich, voor elke standaard het scorepunt op de vaardigheidsschaal dat het beste past bij hun oordeel over het gewenste beheersingsniveau. De vaardigheidsschaal op de beoordelingsformulieren is echter zodanig aangepast dat de beoordelaars niet geïnformeerd worden over de werkelijke vaardigheidsverdeling in de populatie. Er wordt dan ook telkens een andere transformatie op de vaardigheidsschaal toegepast en uiteraard zijn ook de percentiel-aanduidingen op de vaardigheidsschaal verwijderd. De eerste oordelen zijn daardoor persoonlijke oordelen en alleen gebaseerd op inhoudelijke afwegingen, waarbij de beoordelaars wel zijn geïnformeerd over de relatieve moeilijkheid van de opgaven.

### *Fase 2*

Vervolgens discussiëren de beoordelaars in kleine groepen van gemengde samenstelling over hun eerste oordelen. Deze discussie geeft de beoordelaars de gelegenheid om over en weer hun argumenten uit te wisselen voor de gemaakte keuzen en het eigen oordeel ook inhoudelijk aan dat van anderen te toetsen. Na afloop van de discussies geeft iedere beoordelaar een tweede oordeel voor iedere standaard en ook dit oordeel wordt op de getransformeerde vaardigheidsschaal gegeven, zoals in de vorige fase. De beoordelaars worden erop gewezen dat de discussie niet primair gericht is op consensus, maar dat anderzijds de mate van consensus de validiteit van de standaarden wel versterkt. Het tweede oordeel wordt in de computer ingevoerd en voor iedere standaard worden de mediaan (dat is het middelste oordeel), het interkwartielbereik oftewel het bereik van de middelste 50 procent van de oordelen en het totale bereik van de oordelen berekend.

### *Fase 3*

In de derde en laatste beoordelingsfase krijgen de beoordelaars de vaardigheidsschaal uitgereikt met de juiste vaardigheidsverdeling waarop ook de percentielindeling is afgebeeld. De beoordelaars worden dus geïnformeerd over de feitelijke vaardigheidsverdeling in de populatie. Deze vaardigheidsschaal wordt op een projectiescherm aan de groep gepresenteerd. Bovendien zijn daarop ook de resultaten van de oordelen uit de voorgaande beoordelingsfase afgebeeld. Iedere beoordelaar kan vervolgens nagaan hoe de eigen oordelen zich verhouden tot de werkelijke vaardigheidsverdeling en welke posities deze oordelen innemen in het totaal van de oordelen. De onderzoeksleider bespreekt met de groep de verhouding tussen de feitelijke vaardigheidsverdeling en de gewenste beheersingsniveaus volgens de gegeven oordelen binnen de groep. Na kennis te hebben genomen van deze aanvullende informatie geeft iedere beoordelaar voor elke standaard een derde en tevens definitief oordeel op de werkelijke vaardigheidsschaal. In de diagrammen is telkens het interkwartielbereik van de oordelen uit de derde fase voor de drie standaarden afgebeeld. Hoe groter de overeenstemming tussen de beoordelaars, hoe kleiner dit bereik zal zijn.

## **Resultaten**

In onderstaande tabel geven we een globaal overzicht van het verloop van de beoordelingen over de drie beoordelingsfasen in de beide standaardenonderzoeken. We beginnen met het onderzoek voor groep 5. De verschuivingen in de gemiddelde oordelen tussen de eerste twee beoordelingsfasen zijn voor alle drie de standaarden gering. Dit geldt voor beide onderwerpen; zowel voor het begrijpen als voor het interpreteren van gesproken teksten. De discussie in de groepen is dus nauwelijks van invloed geweest op het gemiddelde van de oordelen binnen het beoordelaarspanel. Wel heeft de discussiefase in bijna alle gevallen geleid tot een kleinere standaardafwijking en daarmee tot een – soms aanzienlijke – reductie in de variatie van

oordelen en dus een grotere overeenstemming tussen beoordelaars over het gewenste niveau van de verschillende standaarden.

In alle gevallen heeft de derde beoordelingsfase ertoe geleid dat de beoordelaars hun oordeel duidelijk naar beneden hebben bijgesteld, waarmee ze het gewenste niveau dichterbij het feitelijke vaardigheidsniveau hebben gebracht. Alleen voor de standaard Voldoende bij beide onderwerpen heeft dat gezorgd voor een grotere spreiding tussen de beoordelaars. Maar voor alle standaarden geldt dat het beoordelingsproces tot grotere overeenstemming tussen de beoordelaars heeft geleid: de spreiding in de oordelen van de derde beoordelingsfase is aanmerkelijk gereduceerd ten opzichte van de spreiding in de eerste beoordelingsfase. Ook bij het standaardenonderzoek in groep 8 is het gemiddelde oordeel van de tweede beoordelingsfase nauwelijks gewijzigd ten opzichte van de eerste beoordelingsfase. In de derde beoordelingsfase echter is het gemiddelde oordeel voor het begrijpen van gesproken teksten aanmerkelijk naar boven bijgesteld en daarmee meer in overeenstemming gebracht met het feitelijke vaardigheidsniveau. Voor het interpreteren van gesproken teksten geldt dat het gemiddelde oordeel in de derde beoordelingsfase nauwelijks is gewijzigd. Wel is het opvallend dat de variatie in oordelen in de tweede beoordelingsfase fors is gereduceerd en de discussie tot een grote mate van overeenstemming heeft geleid. In de derde fase zien we dan toch de oordeelsvariatie weer aanmerkelijk toenemen en deze is uiteindelijk vergelijkbaar met de oordeelsvariatie in de eerste beoordelingsfase.

*Gemiddelde (gem) en standaardafwijking (s.a.) van de oordelen in de drie beoordelingsfasen van het standaardenonderzoek voor luisteren in groep 5 en groep 8*

Standaard		Minimum			Voldoende			Gevorderd		
		1	2	3	1	2	3	1	2	3
<b>Beoordelingsfase</b>										
<b>Groep 5</b>										
Begrijpen van gesproken teksten	gem.	211	212	195	268	267	256	317	318	313
	s.a.	20,2	12,4	11,2	10,9	4,8	6,5	28,6	22,7	9
Interpreteren van gesproken teksten	gem.	217	219	186	285	285	240	341	342	306
	s.a.	18,9	15	14,1	25,4	17,1	19,1	32,8	34,6	12,6
<b>Groep 8</b>										
Begrijpen van gesproken teksten	gem.	132	135	159	200	198	226	249	250	273
	s.a.	21,4	9,1	20,7	19,8	12,5	15,6	22	15,4	20,3
Interpreteren van gesproken teksten	gem.	181	181	184	240	241	241	291	289	288
	s.a.	14,8	9,9	12,1	17	9,3	21,6	15,8	10,2	16,3

## 2.7 De rapportage van de resultaten

In de hoofdstukken 4, 5 en 6 beschrijven we de resultaten van de leerlingen. In hoofdstuk 6 betreffen de resultaten gegevens over de mate van reflectie waarvan sprake is in de responsen van de leerlingen met betrekking tot de gesproken teksten die zij ten gehore hebben gekregen. Een nadere toelichting op deze resultaten wordt in het hoofdstuk zelf gegeven. In de hoofdstukken 4 en 5 illustreren we aan de hand van een reeks voorbeeldopgaven voor de

onderwerpen Begrijpen en Interpreteren van gesproken teksten over welke kennis en inzichten leerlingen van verschillende vaardigheidsniveaus beschikken. We maken verschillen tussen groepen leerlingen zichtbaar en geven aan in hoeverre de standaarden worden gerealiseerd en welke opgaven leerlingen voor deze standaarden moeten kunnen oplossen. Al deze onderzoeksresultaten worden in een diagram afgebeeld. Enerzijds wordt het diagram daardoor complex, anderzijds illustreert het de samenhang tussen de verschillende resultaten. In het volgende geven we een toelichting op het diagram voor het basisonderwijs (De vaardigheidsschaal in het basisonderwijs) en op dat voor het speciaal basisonderwijs (De vaardigheidsschaal in het speciaal basisonderwijs).

Het diagram voor het basisonderwijs bestaat uit een brede kolom aan de linkerkant en vier kleinere kolommen aan de rechterkant. In het linkerdeel staan afgebeeld:

- de vaardigheidsschaal met de verdeling binnen de leerlingpopulatie;
- de moeilijkheidsgraad van een aantal opgaven;
- het niveau van de standaarden Minimum, Voldoende en Gevorderd.

In het rechterdeel van de afbeelding staan de vaardigheidsverdelingen van een aantal groepen leerlingen. Weergegeven zijn de vaardigheidsverdelingen voor de verschillende niveaus van vier variabelen, te weten formatiegewicht, geslacht, leertijd en peilingsjaar.

Het linkerdeel van het diagram voor het speciaal basisonderwijs komt overeen met dat van het diagram voor het regulier basisonderwijs. Het rechterdeel van het diagram voor het speciaal basisonderwijs bevat de vaardigheidsverdeling van de SBO-leerlingen afgezet tegen die van de leerlingen in de groepen 4 tot en met 8. Deze leerlingen vormen de referentie vanuit het basisonderwijs.

### **De vaardigheidsschaal en de verdeling in de leerlingpopulatie**

De vaardigheidsschalen zijn geconstrueerd met behulp van een zogenoemd itemresponsmodel. De aanname is dat de vaardigheid zoals die met de schaal gemeten wordt, bij benadering normaal verdeeld is in de populatie. De maatverdeling op de schaal is ter vrije keuze. In PPON is ervoor gekozen om het landelijk gemiddelde van de leerlingpopulatie in de onderzoeksgroepen op schaalwaarde 250 te stellen en de standaardafwijking op 50. De vaardigheidsschaal wordt voor het basisonderwijs afgebeeld tussen de vaardigheidsscores 100 en 400; een bereik van drie standaardafwijkingen boven en drie onder het gemiddelde van 250. Voor het speciaal basisonderwijs loopt de schaal tussen de vaardigheidsscores 0 en 350. Geheel rechts in de figuur staan de vaardigheidsscores vermeld, oplopend met een waarde van 50.

Links op de schaal zijn enkele percentielen weergegeven, en wel percentiel 10, 25, 50, 75 en 90. Een percentiel geeft aan hoeveel procent van de leerlingen in de populatie de betreffende of een lagere vaardigheidsscore heeft. Ter illustratie: percentiel 25 op de vaardigheidsschaal van het basisonderwijs ligt op vaardigheidsscore 216. Dit betekent dat 25 procent van de leerlingen een score van 216 of lager heeft en 75 procent van de leerlingen heeft dus een hogere vaardigheidsscore. Percentiel 50 ligt op vaardigheidsscore 250, zijnde de score van de gemiddelde leerling.

### **De moeilijkheidsgraad van de opgaven**

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

Een opgave is echter niet voor alle leerlingen even moeilijk. Over het algemeen zal gelden dat naarmate een leerling een onderwerp beter beheerst, hij of zij een grotere kans heeft om een opgave over dat onderwerp goed te beantwoorden. Die relatie wordt voor een aantal opgaven afgebeeld in de linker kolom van de figuur met verticale balkjes. Het verticale balkje begint op

het punt dat de kans om die opgave goed te maken 0.5 is. Leerlingen op dit vaardigheidsniveau zullen gemiddeld vijf van de tien opgaven van precies dit type goed maken. Naarmate een opgave moeilijker is, zal dat beginpunt steeds hoger op de schaal komen te liggen. De opgaven zijn dus gerangschikt naar moeilijkheidsgraad.

Het balkje eindigt op het punt dat de kans op het correcte antwoord 0.8 bedraagt. Dat wil dus zeggen dat leerlingen op dit vaardigheidsniveau gemiddeld acht van de tien opgaven van precies dit type goed zullen maken. Het kleurverloop in het balkje, van lichter naar donkerder, symboliseert de toename in de kans om de opgave goed te maken.

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

- We spreken van goede beheersing wanneer de kans op een goed antwoord groter is dan 0.8. De leerling heeft dan een vaardigheidsscore die hoger ligt dan het balkje aangeeft.
- Wanneer de kans op een goed antwoord tussen 0.5 en 0.8 ligt, spreken we van een matige beheersing. Dit gebied op de vaardigheidsschaal komt dus overeen met wat het balkje weergeeft.
- We spreken van onvoldoende beheersing van een opgave wanneer de kans op een goed antwoord kleiner is dan 0.5. De vaardigheidsscore van de leerling ligt dan onder het beginpunt van het balkje.

Laten we ter verdere illustratie opgave 6 van de vaardigheidsschaal van het speciaal basis-onderwijs nemen. Leerlingen met een vaardigheidsscore iets boven 150 hebben een kans van 0.5 om die opgave goed te maken. Leerlingen met een lagere vaardigheidsscore beheersen opgave 6 dus onvoldoende. Als we nu naar de percentiellijnen kijken, dan zien we dat circa 50 procent van de leerlingen een vaardigheidsscore heeft die lager is dan 150. Daaruit kunnen we concluderen dat ongeveer 50 procent van de leerlingen deze opgave onvoldoende beheerst. Dezelfde leerlingen met een vaardigheidsscore iets boven 150 (eigenlijk 155) hebben een kans van ongeveer 0.8 om opgave 3 goed te maken. Leerlingen met deze of een hogere vaardigheidsscore beheersen deze opgave dus goed. Zij zullen gemiddeld minder dan twee op de tien soortgelijke opgaven fout maken. Uit de percentiellijnen kunnen we weer afleiden dat ongeveer 50 procent van de leerlingen een hogere vaardigheidsscore heeft en opgave 3 dus goed beheerst. De ondergrens van het balkje voor opgave 3 ligt ongeveer bij vaardigheidsscore 70. Leerlingen met een vaardigheidsscore tussen 70 (eigenlijk 72) en 155 beheersen opgave 3 matig.

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

### **Het niveau van de standaarden**

Wat vinden de geraadpleegde deskundigen dat leerlingen van een onderwerp zouden moeten weten of kunnen? Welke opgaven moeten leerlingen wel of niet kunnen maken en welk vaardigheidsniveau zouden zij dus moeten hebben? Ter beantwoording van deze vragen is een standaardenonderzoek uitgevoerd. Deskundige beoordelaars hebben standaarden vastgesteld voor drie niveaus van beheersing: Minimum, Voldoende en Gevorderd. Deze drie standaarden staan in de figuur afgebeeld met donkere horizontale balken.

Om een indicatie te geven van de variatie in oordelen van beoordelaars beelden we met een balk de spreiding aan van de oordelen van de middelste 50 procent van de beoordelaars, het zogenoemde interkwartielbereik.

Uit de figuur voor het basisonderwijs is nu vrij eenvoudig af te leiden dat de leerlingen op het niveau van de standaard Minimum de eerste opgave goed moeten beheersen en ook de

opgaven 2 en 3 zouden volgens de meeste beoordelaars nog redelijk beheerst moeten worden, terwijl opgaven van het type zoals opgave 4 tot en met 6 matig beheerst zouden moeten worden. De overige opgaven behoeven volgens de beoordelaars op het niveau van de standaard Minimum niet beheerst te worden.

Op het niveau van de standaard Voldoende moeten de leerlingen de eerste vijf opgaven goed of redelijk goed beheersen. Bij deze standaard is sprake van matige beheersing van de opgaven 6 en 7 en zeer matige beheersing van opgave 8. De opgaven 9 en 10 worden op het niveau van de standaard Voldoende dus niet meer beheerst.

De verschillen tussen de beoordelaars zijn in dit geval zeer groot voor de standaard Minimum, hetgeen blijkt uit de relatief brede band voor het interkwartielbereik van oordelen voor deze standaard. Het interkwartielbereik voor de standaard Voldoende is een stuk smaller en de overeenstemming tussen beoordelaars voor deze standaard was dus groter.

Op het niveau van de standaard Gevorderd worden de opgaven 1 tot en met 9 redelijk goed tot goed beheerst. Dat betekent dat naar het oordeel van de beoordelaars alleen opgave 10 de inhoud van het curriculum voor de onderzoeksgroep zou kunnen overstijgen.

Dezelfde figuur laat ook zien in hoeverre de leerlingen deze standaarden bereiken. Op deze schaal bereikt ongeveer 95 procent van de leerlingen de standaard Minimum en zo'n 80 procent van de leerlingen de standaard Voldoende. Zoals in paragraaf 2.6 is uiteengezet, zou de standaard Minimum door 90 tot 95 procent van de leerlingen bereikt moeten worden en de standaard Voldoende door 70 tot 75 procent van de leerlingen. Voor dit onderwerp betekent dat dus dat voor de standaard Minimum geldt dat nog juist genoeg leerlingen het niveau van deze standaard halen. De standaard Voldoende wordt daarentegen ruimschoots bereikt. In de hoofdstukken 4 en 5 kan de lezer aan de hand van de voorbeeldopgaven zelf nagaan in hoeverre hij of zij deze conclusie onderschrijft.

### **De vaardigheidsverdelingen van groepen leerlingen**

In het rechter gedeelte van de figuur voor het basisonderwijs zijn de vaardigheidsverdelingen van verschillende groepen leerlingen afgebeeld. In deze figuur betreft het de vergelijking tussen leerlingen naar formatiegewicht, geslacht, leertijd en peilingsjaar. Voor iedere onderscheiden groep leerlingen wordt de geschatte vaardigheidsverdeling afgebeeld. Bij deze vaardigheidsverdelingen is niet gecorrigeerd voor andere factoren die mogelijk van invloed zijn op de resultaten. De wijze van afbeelding laat een vergelijking toe tussen de prestaties van de leerlingen wat betreft de variabelen:

- formatiegewicht, met de niveaus 1.00, 1.25 en 1.90;
- geslacht, met de niveaus jongen en meisje;
- leertijd, met de niveaus regulier en vertraagd; en
- jaar, met de peilingsjaren 1993, 1998 en 2007.

We onderscheiden voor iedere groep leerlingen vijf percentiepunten op de vaardigheidsschaal. De gemiddelde vaardigheidsscore van een groep (percentiel 50) is met een wit sterretje aangeduid. In dit geval leert de figuur ons bijvoorbeeld dat de gemiddelde vaardigheidsscore van 1.00-leerlingen 263 bedraagt, van 1.25-leerlingen 224 en van 1.90-leerlingen 212.

De verschillen in vaardigheidsniveaus tussen de onderscheiden groepen leerlingen kunnen vervolgens inhoudelijke betekenis krijgen aan de hand van de voorbeeldopgaven. Zo beheerst de gemiddelde 1.00-leerling in dit geval de eerste zes opgaven goed, de opgaven 7, 8 en 9 matig en opgave 10 onvoldoende, terwijl de gemiddelde 1.90-leerling de eerste vier opgaven goed, de opgaven 5 en 6 matig en de opgaven 7 tot en met 10 onvoldoende beheerst.

Verder is uit de figuur ook af te leiden dat ongeveer 80 procent van de 1.00-leerlingen de standaard Voldoende bereikt. Deze standaard ligt bij de 1.90-leerlingen rond percentiel 60 en dat betekent dat slechts ongeveer 40 procent van de 1.90-leerlingen de standaard Voldoende bereikt. De standaard Minimum wordt door ongeveer 85 procent van de 1.90-leerlingen gehaald

terwijl alle 1.00-leerlingen het niveau van deze standaard bereiken.

Op vergelijkbare manier illustreert de afbeelding ook de verschillen tussen jongens en meisjes, tussen de leertijdniveaus regulier en vertraagd en tussen de verschillende peilingsjaren.

Het rechterdeel van de figuur voor het speciaal basisonderwijs maakt het mogelijk de vaardigheidsverdeling van SBO-leerlingen te vergelijken met de vaardigheidsverdelingen van leerlingen uit de groepen 4, 5, 6, 7 en 8 van het regulier basisonderwijs. Uit de figuur kunnen we bijvoorbeeld afleiden dat percentielscore 75 in het speciaal basisonderwijs vrijwel samenvalt met het niveau van de standaard Minimum en dat dus ongeveer 25 procent van de SBO-leerlingen deze standaard realiseert. De standaard Voldoende wordt door zo'n 10 procent van de SBO-leerlingen bereikt.



## De vaardigheidsschaal in het basisonderwijs

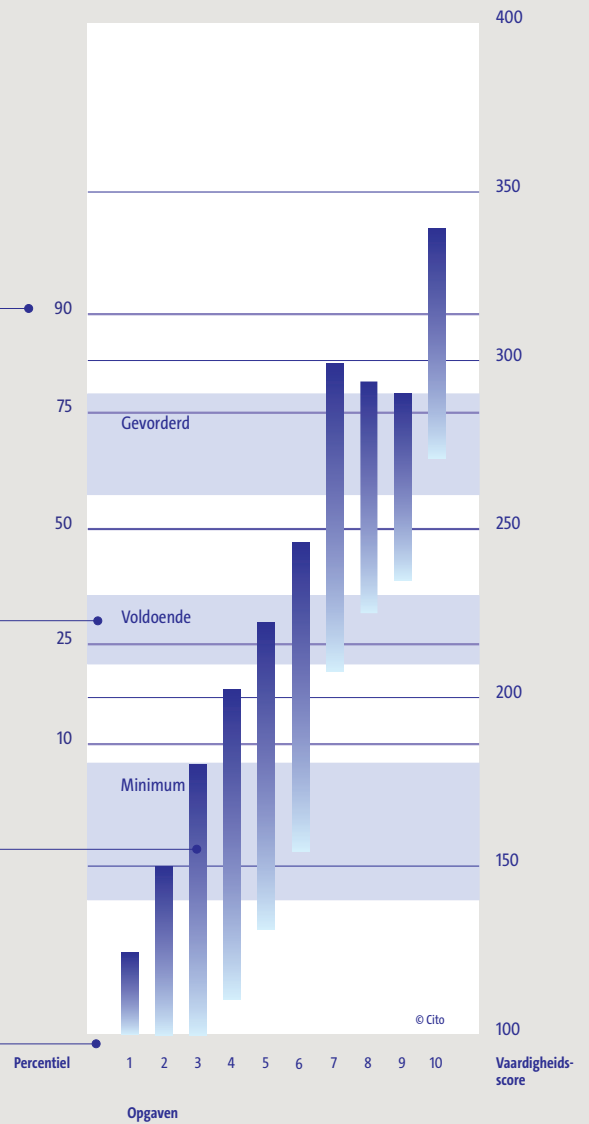
### Een voorbeeld

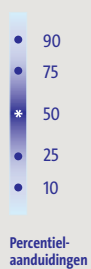
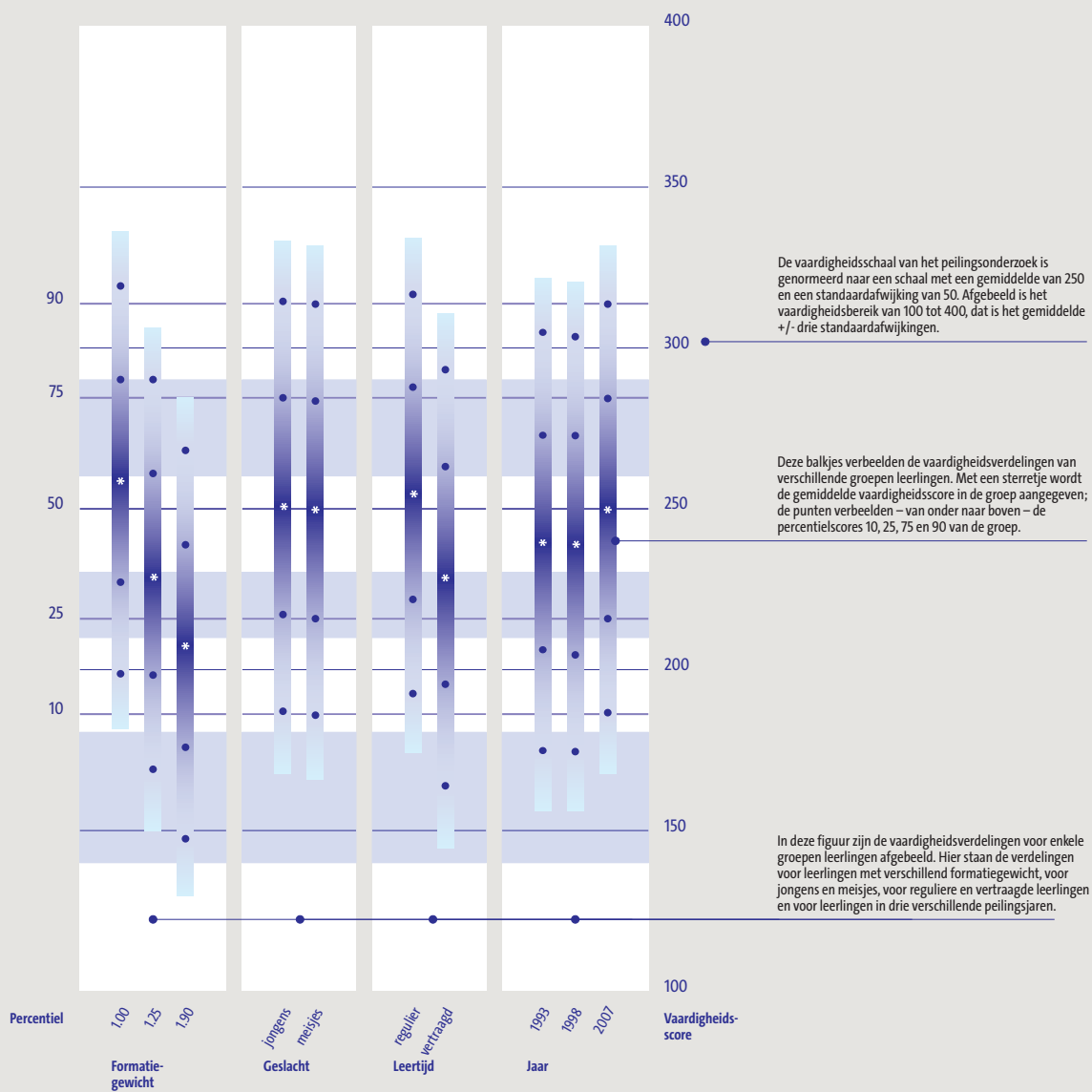
Met de percentielscores 90, 75, 50, 25 en 10 wordt de vaardigheidsverdeling in de leerlingpopulatie aangegeven. Percentiel 90 betekent dat 90% van de leerlingen een lagere score heeft en 10% van de leerlingen daarboven scoort.

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

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

Op deze vaardigheidsschaal is de moeilijkheidsgraad van tien voorbeeldopgaven afgebeeld. Voorbeeldopgaven worden in de hoofdstukken 4 en 5 van deze balans besproken. Op de vaardigheidsschaal staan deze opgaven in volgorde van moeilijkheid.





## De vaardigheidsschaal in het speciaal basisonderwijs

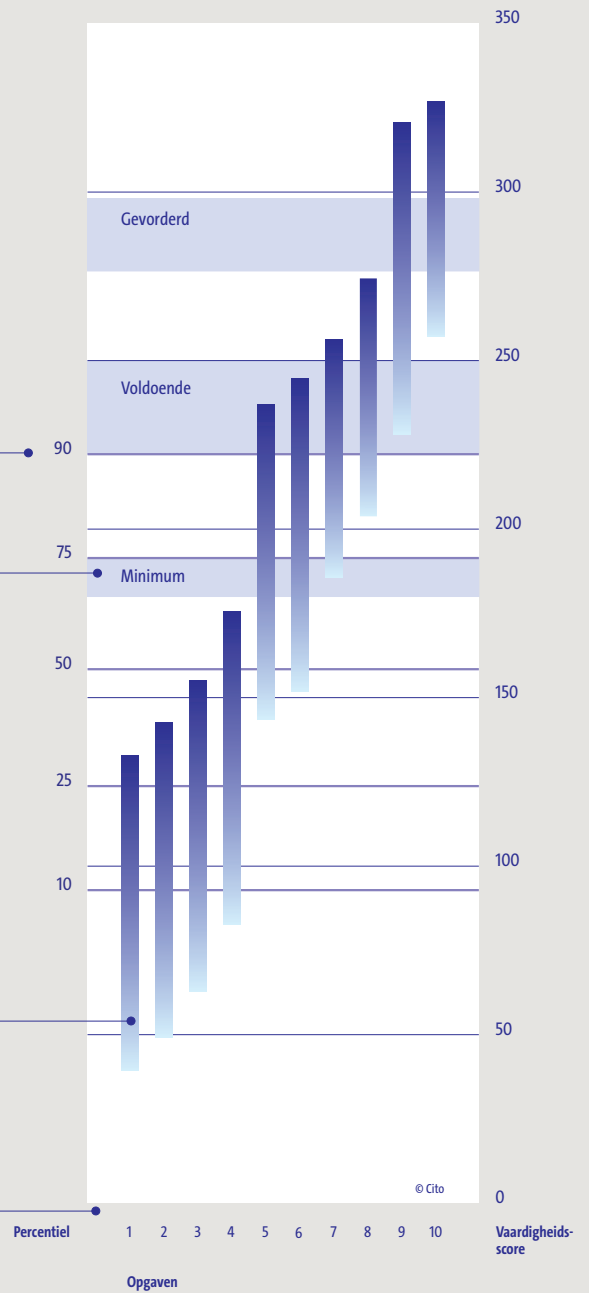
### Een voorbeeld

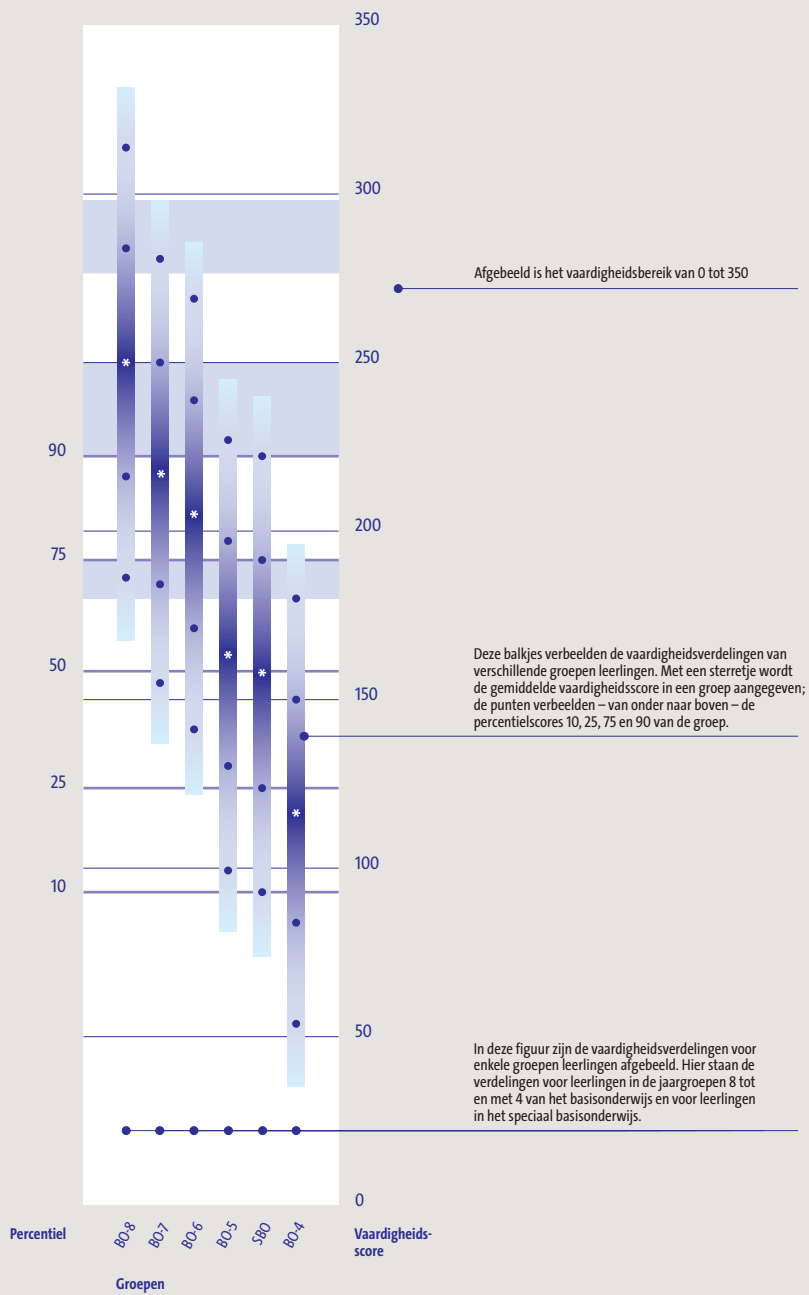
Met de percentielscores 90, 75, 50, 25 en 10 wordt de vaardigheidsverdeling in de leerlingpopulatie aangegeven. Percentiel 90 betekent dat 90% van de leerlingen een lagere score heeft en 10% van de leerlingen daarboven scoort.

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

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

Op deze vaardigheidsschaal is de moeilijkheidsgraad van tien voorbeeldopgaven afgebeeld. Voorbeeldopgaven worden in de hoofdstukken 4 en 5 van deze balans besproken. Op de vaardigheidsschaal staan deze opgaven in volgorde van moeilijkheid.







### **3 Aspecten van het onderwijsaanbod voor luistervaardigheid**

# 3 Aspecten van het onderwijsaanbod voor luistervaardigheid

Dit hoofdstuk beschrijft enkele aspecten van het onderwijsaanbod voor luistervaardigheid in het basisonderwijs en in het speciaal basisonderwijs.

Het onderwijsaanbod is geïnventariseerd met behulp van een schriftelijke vragenlijst. Deze is op de deelnemende scholen aan de leerkrachten in verschillende jaargroepen voorgelegd.

De aanbodinventarisatie betreft de vragen in hoeverre, hoe vaak en hoe leerkrachten in hun taalonderwijs specifieke aandacht schenken aan deelaspecten van de luistervaardigheid.

## 3.1 Respons op de aanbodvragenlijsten

Peilingen voor luistervaardigheid zijn in het voorjaar van 2007 uitgevoerd aan het einde van het basisonderwijs, waarbij aan de leerkrachten van de groepen 6, 7 en 8 van de deelnemende scholen is gevraagd de aanbodvragenlijst in te vullen. In dezelfde periode is er een peilingsonderzoek gehouden op scholen in het speciaal basisonderwijs. Aan de leerkrachten van groepen met vijf of meer leerlingen uit de doelgroep is gevraagd de vragenlijst te beantwoorden. Vervolgens heeft er in het najaar van 2007 een peiling luistervaardigheid plaatsgevonden halverwege het basisonderwijs. Aan de leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5 is gevraagd de aanbodvragenlijst te beantwoorden.

De responspercentages van de jaargroepen in het basisonderwijs variëren van 88 tot 98 procent. In het speciaal basisonderwijs komt de respons neer op gemiddeld bijna drie vragenlijsten per school.

*Respons op de aanbodvragenlijst in de verschillende jaargroepen van het basisonderwijs en in het speciaal basisonderwijs*

Jaargroep	Omvang steekproef	Aantal vragenlijsten	Respons
Groep 3	90	83	92%
Groep 4	90	79	88%
Groep 5	90	85	94%
Groep 6	104	94	90%
Groep 7	104	93	89%
Groep 8	104	102	98%
SBO	29	81	2,8 per school

## 3.2 Nadere omschrijving van de luistervaardigheid

Als inleiding op de vragenlijst hebben we eerst nader gedefinieerd wat we onder 'luistervaardigheid' in het onderwijs verstaan. Luisteren is immers een activiteit die veel in het onderwijs voorkomt: de leerlingen luisteren naar uitleg die de leerkracht geeft, ze luisteren naar verhalen die worden verteld, ze luisteren naar elkaar, naar voordrachten enzovoort. Over dit 'alledaagse luisteren' gaat de vragenlijst niet, zo hebben we aangegeven. In de vragenlijst gaat het ons uitsluitend om het specifieke onderwijsaanbod gericht op de ontwikkeling van de luistervaardigheid van de leerling en om de vraag in hoeverre specifiek wordt onderwezen in het begrijpen en interpreteren van en het reflecteren op gesproken teksten. Het gaat ons, kortom, om het onderwijs in de luistervaardigheid als mondelinge of auditieve pendant van de vaardigheid Begrijpend lezen.

We hebben de leerkrachten vervolgens gevraagd of en met welke frequentie zij de bedoelde, specifieke aandacht schenken aan luistervaardigheid, in hoeverre zij zich daarbij beperken tot het aanbod in de taalmethode en of dat naar hun oordeel voldoende zou zijn. Verder is geïnventariseerd in hoeverre bepaalde luisteroefeningen worden aangeboden en of scholen ook gebruik maken van luistertoetsen.

Het was vanaf het begin duidelijk dat onderwijs in luistervaardigheid in het basisonderwijs en in het speciaal onderwijs een veel minder duidelijk eigen plaats inneemt dan het leesonderwijs. Luistervaardigheid wordt – ten onrechte – toch vaak als de meer passieve component van het mondelinge taalgebruik gezien en nauwelijks als een afzonderlijk aan te leren vaardigheid waarin een actieve rol voor de luisteraar is weggelegd. De aanbodvragenlijst was daarom ook beperkt van omvang.

## 3.3 Specifieke aandacht voor de luistervaardigheid

In vervolg op de gegeven precisering van luistervaardigheid geeft, met enige variatie binnen de jaargroepen, ruim 20 procent van de leerkrachten in het basisonderwijs aan hieraan eigenlijk nauwelijks aandacht te besteden. In het speciaal basisonderwijs zegt 36 procent van de leerkrachten geen specifieke aandacht aan onderwijs in luistervaardigheid te besteden.

Leerkrachten die wél luisteronderwijs geven, gebruiken daarbij de taalmethode. In het basisonderwijs wordt dit door de leerkrachten in de groepen 7 en 8 het minst vaak gedaan; gevolgd door de leerkrachten van groep 3. Overigens geeft meer dan de helft (55 procent) van laatstgenoemden desgevraagd geen taalmethode op.

Met name in de hogere jaargroepen van het basisonderwijs zijn er nauwelijks leerkrachten die aangeven dat zij, eventueel naast de taalmethode, specifiek leer- en oefenmateriaal gebruiken.



### Aandacht voor onderwijs in luistervaardigheid (percentage leerkrachten)

	Groep 3	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8	SBO
Ik besteed nauwelijks specifieke aandacht aan luistervaardigheid in het taalonderwijs	23	14	20	17	29	26	36
Voor het onderwijs in luistervaardigheid volg ik de taalmethode	77	86	80	83	71	75	64
Voor luistervaardigheid gebruik ik (ook) specifiek leer- en oefenmateriaal	16	10	5	3	1	3	10

De aanschaf van een taalmethode is uiteraard een schoolgebonden beslissing. Dat blijkt ook duidelijk uit de overeenkomstige percentages leerkrachten over de diverse jaargroepen die een bepaalde methode gebruiken. In onderstaand overzicht beperken we ons daarom tot een overzicht van methoden voor de groepen 5 en 8 en voor het speciaal basisonderwijs. Alles bij elkaar noemen de leerkrachten over de verschillende jaargroepen zo'n 30 verschillende taalmethoden. Opmerkelijk is dat de meeste daarvan door slechts een enkele leerkracht worden genoemd. In het methodeoverzicht hierna beperken we ons om die reden tot de taalmethoden die door meer dan 5 procent van de leerkrachten in de groepen 5 of 8 of in het speciaal basisonderwijs worden genoemd.

### Gebruikte taalmethoden (percentage leerkrachten)

Taalmethode	Groep 5	Groep 8	SBO
Taal actief (2e versie), Malmberg (1994-99)	24	30	17
Taaljournaal, Malmberg (1993-97)	7	16	10
Taal actief (3e versie), Malmberg (2003-05)	19	12	0
Taalleesland, Bekadidact (1995-98)	6	10	0
Taal op maat, Wolters-Noordhoff (2003-04)	12	8	4
Taaltijd, Wolters-Noordhoff (1994-01)	12	7	0
Zin in taal, Zwijsen (1996-01)	6	7	35
Taaljournaal (nieuwe versie), Malmberg (2002-05)	7	5	9
Taalverhaal, Thieme-Meulenhoff (2002-03)	4	4	6
Taalbeschouwing, Swets&Zeitlinger (1997)	0	0	9
Overige taalmethoden	3	1	10

In de groepen 4 tot en met 8 van het basisonderwijs vindt 70 tot 80 procent van de leerkrachten dat de taalmethode aandacht schenkt aan het oefenen van de luistervaardigheid zoals eerder omschreven. Van de leerkrachten die aangeven dat de taalmethode in die zin geen aandacht schenkt aan luistervaardigheid vindt driekwart dat ook een gemis, in het speciaal basisonderwijs geldt dat voor 58 procent van de leerkrachten.

Ongeveer de helft van de leerkrachten die van mening zijn dat de taalmethode aandacht besteedt aan luistervaardigheid in de gedefinieerde betekenis, vindt ook dat de taalmethode daar voldoende aandacht aan besteedt; de andere helft vindt dat daaraan onvoldoende

aandacht wordt besteed. De antwoorden van de leerkrachten onderscheiden zich daarbij niet naar methode.

Een overigens beperkt aantal leerkrachten heeft aangegeven welk specifiek leermateriaal zij gebruiken voor hun luistervaardigheidsonderwijs. De diversiteit aan genoemd oefenmateriaal is bijna gelijk aan het aantal leerkrachten dat de vraag heeft beantwoord. Er wordt meestal geen extra oefenmateriaal gebruikt, sommige leerkrachten noemen de luisteroefeningen uit de methode, een enkele leerkracht de hulpboeken Luisteren uit het Cito-Leerlingvolgsysteem, maar vrijwel steeds geeft men er een persoonlijke invulling aan. Opmerkelijk is wellicht dat enkele leerkrachten dan verwijzen naar de muziekmethode die zij gebruiken.

De vraag naar de tijd die men besteedt aan het hier bedoelde luisteronderwijs is in vrijwel alle groepen door slechts ongeveer de helft van de leerkrachten beantwoord. De gemiddelde tijd die de overige leerkrachten aan luistervaardigheid besteden en de frequentie waarin zij dat doen, varieert niet systematisch naar jaargroep. In de tabel hierna beperken we ons daarom tot de groepen 5 en 8 en tot het speciaal basisonderwijs. In groep 5 zegt ongeveer 30 procent van de leerkrachten een tot drie keer per week tijd te besteden aan luisteronderwijs en 25 procent van de leerkrachten een tot drie keer per maand. De gemiddelde tijd per keer is dan 21 minuten. In groep 8 zegt 10 procent van de leerkrachten een tot drie keer per week tijd aan luisteren te besteden en ongeveer 30 procent een tot drie keer per maand; de gemiddelde tijd per keer wordt dan ingeschat op 26 minuten. Ten slotte besteedt iets meer dan 20 procent van de SBO-leerkrachten een keer per week of vaker en 7 procent maandelijks een of meerdere keren aandacht aan luisteren en dat gemiddeld 24 minuten.

*Frequentie waarmee leerkrachten tijd besteden aan de luistervaardigheid (percentage leerkrachten)*

Frequentie	Groep 5	Groep 8	SBO
2/3 keer per week	9	3	9
1 keer per week	19	7	13
2/3 keer per maand	18	22	5
1 keer per maand	7	6	2
Overige frequenties	2	9	12
Niet	45	54	59
Gemiddeld aantal minuten per keer	21 min	26 min	24 min

### 3.4 Luisteroefeningen en luistertoetsen

We hebben de leerkrachten enkele luisteroefeningen voorgelegd en hen gevraagd aan te geven of zij deze activiteiten zelden, af en toe of redelijk vaak (dat is een of meer keer per maand) laten uitvoeren. Ook nu beperken we het overzicht tot de groepen 5 en 8 en het speciaal basisonderwijs. De respons in de groepen 3 en 4 is vergelijkbaar met die in groep 5, de respons in de groepen 6 en 7 met die in groep 8.

In de meeste gevallen geven de leerkrachten aan dat zij de beschreven luisteroefeningen zelden of af en toe met de leerlingen uitvoeren. Er zijn maar weinig luisteroefeningen die door de leerkrachten redelijk vaak met de leerlingen worden uitgevoerd. Relatief de meeste aandacht gaat dan naar het laten luisteren naar teksten waarover vragen gesteld worden om na te gaan of de leerlingen de tekst hebben begrepen. Leerlingen naar teksten laten luisteren en hen vervolgens vragen deze samen te vatten, komt in de verschillende jaargroepen bij ongeveer 20 procent van de leerkrachten voor. Voor groep 8 kan daaraan worden toegevoegd dat de

leerlingen de mogelijkheid krijgen om tijdens het luisteren aantekeningen te maken voor een later te presenteren mondeling of schriftelijk verslag.

Wat volgens de leerkrachten nauwelijks wordt aangeboden, zijn oefeningen waarbij de leerlingen naar opiniërende teksten of naar een betoog luisteren met het doel daarin bepaalde argumenten te herkennen of vervolgens deel te nemen aan een discussie of debat. Wat feitelijk ook vrijwel niet gebeurt, is het geven van een 'luisterles' waarbij de leerlingen in het kader van de ontwikkeling van een juiste luisterhouding expliciet worden geïnstrueerd hoe zij naar een gesproken tekst moeten luisteren.

*Percentage leerkrachten dat 'redelijk vaak' specifieke luisteroefeningen laat uitvoeren*

Luisteroefeningen	Groep 5	Groep 8	SBO
Laat u de leerlingen naar teksten luisteren om er daarna vragen over te stellen waarmee u kunt nagaan of de leerlingen de tekst hebben begrepen?	39	30	21
Laat u de leerlingen naar teksten luisteren waarna zij daar mondeling of schriftelijk een samenvatting van moeten maken?	21	16	24
Laat u de leerlingen naar teksten luisteren terwijl ze daarbij aantekeningen maken om de teksten later te kunnen navertellen?	5	21	4
Laat u de leerlingen naar met name opiniërende teksten en betogen luisteren, aan de hand waarvan zij dan vervolgens deelnemen aan een discussie of debat?	1	8	7
Laat u de leerlingen naar een betoog luisteren met het doel de argumenten te herkennen die de spreker noemt of de stelling te kunnen afleiden die de spreker inneemt?	1	7	4
Geef u leerlingen 'luisterles', waarbij u hen expliciet instrueert hoe zij naar een gesproken tekst zouden moeten luisteren?	7	4	7

Ten slotte hebben we de leerkrachten gevraagd of zij gebruikmaken van luistertoetsen. Met kleine variaties tussen de jaargroepen geeft het merendeel van de leerkrachten (60 tot 70 procent) aan geen gebruik te maken van toetsen voor luistervaardigheid. Van de leerkrachten die zeggen daarvan wel gebruik te maken, verwijst ongeveer de helft naar de toetsen die in de methode zijn opgenomen en de andere helft naar methode-onafhankelijke toetsen. Dat betreft dan met name de toetsen Luisteren 2 en 3 uit het Cito-Leerlingvolgsysteem en de taken Begrijpend luisteren uit de Entreetoets voor groep 7, eveneens door Cito uitgegeven.

# 4 Begrijpen van gesproken teksten

## 4 Begrijpen van gesproken teksten

In dit hoofdstuk evalueren we de vaardigheid Begrijpen van gesproken teksten van leerlingen in de groepen 5 en 8 van het basisonderwijs en van leerlingen in het speciaal basisonderwijs. We beschrijven en illustreren het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten aan de hand van voorbeeldopgaven. Ook relateren we de leerresultaten aan de standaarden en geven we een beschrijving van de verschillen in resultaten tussen onderscheiden groepen leerlingen.

### Inhoud

De hier te beschrijven vaardigheid heeft betrekking op de verwerking van de tekst als zodanig, van de informatie die de spreker expliciet vermeldt. Het gaat daarbij met andere woorden om tekstgebaseerde verwerking. Deze maakt gebruik van de semantische inhoud van teksten, van expliciete relaties tussen tekstelementen en van de tekststructuur. Bij het luisteren naar gesproken taal spelen bovendien de typische spreektaalverschijnselen, de prosodische verschijnselen, een belangrijke rol.

In onze operationalisatie van de vaardigheid Begrijpen van gesproken teksten maken we gebruik van opgaven die aspecten van de betekenis van teksten afvragen en van opgaven die gericht zijn op aspecten van de opbouw en structuur van teksten. Het gaat daarbij onder meer om de volgende opgaventypen:

- Opgaven die vragen naar de betekenis van woorden of woordgroepen in de tekst of – algemener – naar de inhoud van begrippen in de tekst.
- Opgaven die vragen naar specifieke inhoudselementen die genoemd zijn in de tekst, zoals hoofdpersonen, tijdsperioden of plaatsen van handeling in vertellingen.
- Opgaven die vragen naar eenvoudige expliciete verbanden binnen of tussen uitingen in de tekst. Bijvoorbeeld: verbanden die te maken hebben met een vergelijking, met een tegenstelling of met een voorbeeld. Ook een vraag naar het verband tussen vraag en antwoord valt onder dit opgaventype.
- Opgaven die vragen naar complexe expliciete relaties. Dit zijn bijvoorbeeld relaties die grotere tekstdelen omvatten, zoals relaties tussen reden en verklaring, tussen oorzaak en gevolg of tussen middel en doel. Ook vragen naar de chronologie van gebeurtenissen in een mondeling verslag of van de stappen in een gesproken instructie vallen onder dit opgaventype.
- Opgaven die vragen naar overkoepelende relaties: een algemene uiting die meerdere andere uitingen in de tekst omvat. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om: relaties tussen geheel en onderdelen, tussen argument en conclusie of tussen generalisatie en voorbeelden.
- Opgaven die vragen naar eenvoudige, tekstgebaseerde inferenties: het leggen van verbanden tussen kleine stukjes informatie die expliciet in de tekst te horen zijn, terwijl de verbinding zelf eventueel niet geëxpliciteerd is maar wel duidelijk. Voorbeelden hiervan zijn: het vaststellen van de referent van een voornaamwoord, van het verband tussen gebeurtenissen of van de relatie tussen hoofdpersonen.

## 4.1 Begrijpen van gesproken teksten halverwege het basisonderwijs

In deze luisterpeiling beschrijven we de leerlingresultaten halverwege het basisonderwijs met betrekking tot het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten. De vaardigheid in het begrijpen van gesproken teksten halverwege het basisonderwijs is vastgesteld op basis van 204 opgaven. We beschrijven de vaardigheid op drie verschillende percentielniveaus aan de hand van 24 voorbeeldopgaven bij zeven luisterteksten. De resultaten worden bovendien afgebeeld in een figuur (zie pagina 74). Voor een toelichting op deze figuur zie hoofdstuk 2. Ook vergelijken we de resultaten met de standaarden en gaan we in op de verschillen in vaardigheid tussen de onderscheiden groepen leerlingen.

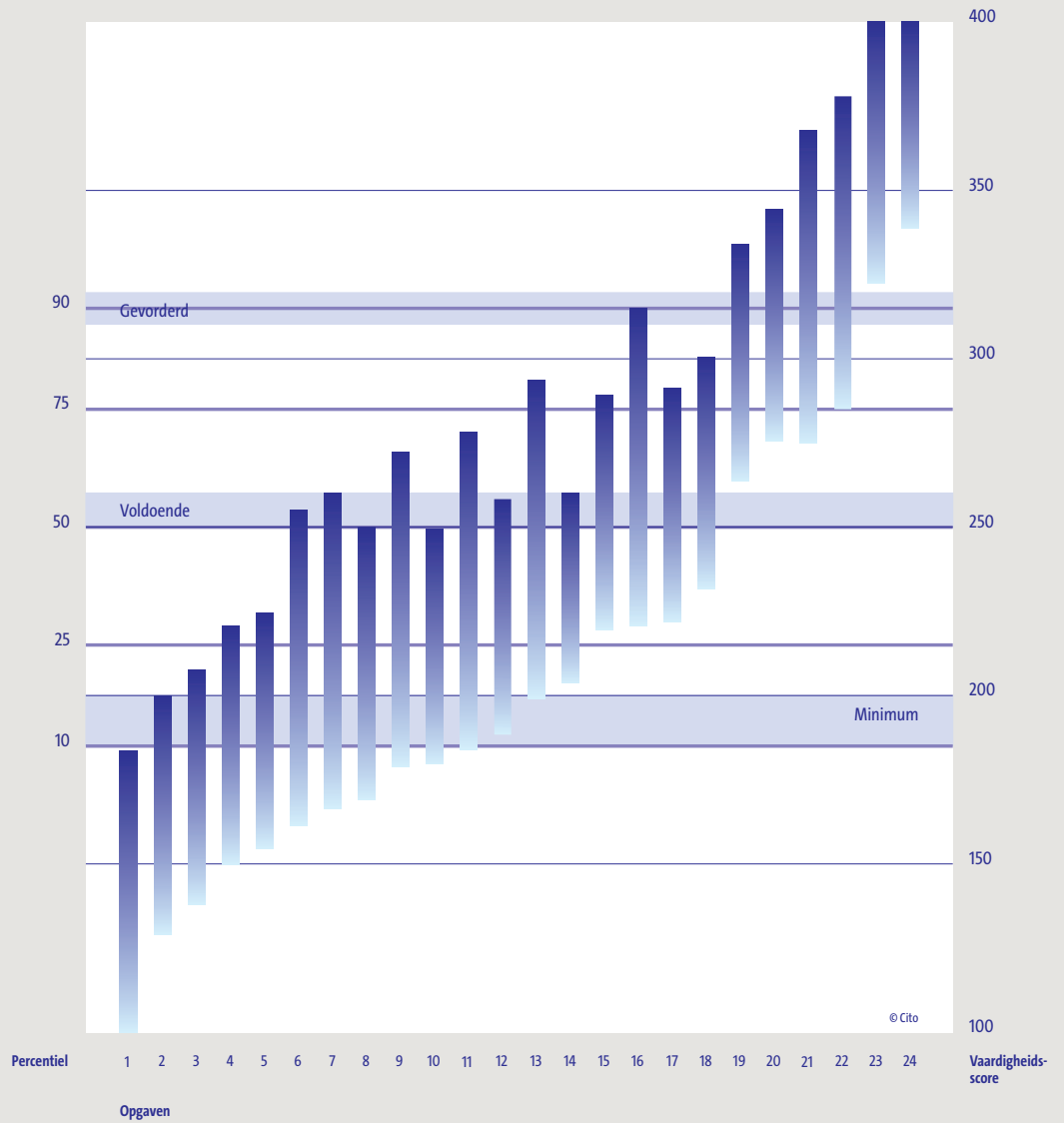
### Wat leerlingen kunnen

Van alle opgaven op de vaardigheidsschaal beheerst de **percentiel-10 leerling** zeven procent van de opgaven goed tot vrij goed; de eerste twee voorbeeldopgaven maken daar deel van uit. Voorbeeldopgave 1 (zie het kader op bladzijde 76) hoort bij het gedicht *Dagobert* en heeft betrekking op een inhoudselement dat expliciet in de tekst vermeld is (ergens hinder van hebben), hetgeen net iets anders in de opgave is verwoord (ergens last van hebben). Ook in voorbeeldopgave 2 bij het lied *Huis Anubis* moeten de leerlingen herformuleren om tot het juiste antwoord te kunnen komen. Zo moeten ze uit de tekst afleiden dat Nienke er alles aan doet om de schat te vinden. Ondanks het aantal denkstappen dat ze hiervoor moeten zetten, gaat dit hen goed af.

Uitgaande van de volledige vaardigheidsschaal is er bij 18 procent van de opgaven sprake van een matige beheersing, waaronder bij de voorbeeldopgaven 3 tot en met 8. Het verband waar het in voorbeeldopgave 3 bij *Huis Anubis* om gaat, ligt in één zin besloten en is niet weergegeven middels een signaal- of verbindingswoord. Ook bij voorbeeldopgave 4 (bij *Dagobert*) hoeven de leerlingen slechts een minimaal aantal denkstappen te zetten. Het antwoord op de vraag naar de functie van de baardenhouders is namelijk in twee opeenvolgende zinnen te vinden. Op basis van een wat groter fragment uit de tekst *Rivierafvoer* moeten de leerlingen bij voorbeeldopgave 5 aangeven dat de chef vanwege zijn vakantie onbereikbaar is. In de tekst *Pinguïns* wordt het antwoord op voorbeeldopgave 6 letterlijk gegeven en is wederom in één enkele zin verpakt. Voor de voorbeeldopgaven 7 en 8 die beide behoren tot de tekst *Vulkaan*, geldt eveneens dat de antwoorden op de vragen expliciet in de tekst verwoord worden. De leerlingen moeten als het ware memoriseren wat hen even daarvoor auditief is aangeboden. Dit gaat hen maar matig af.

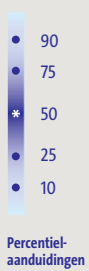
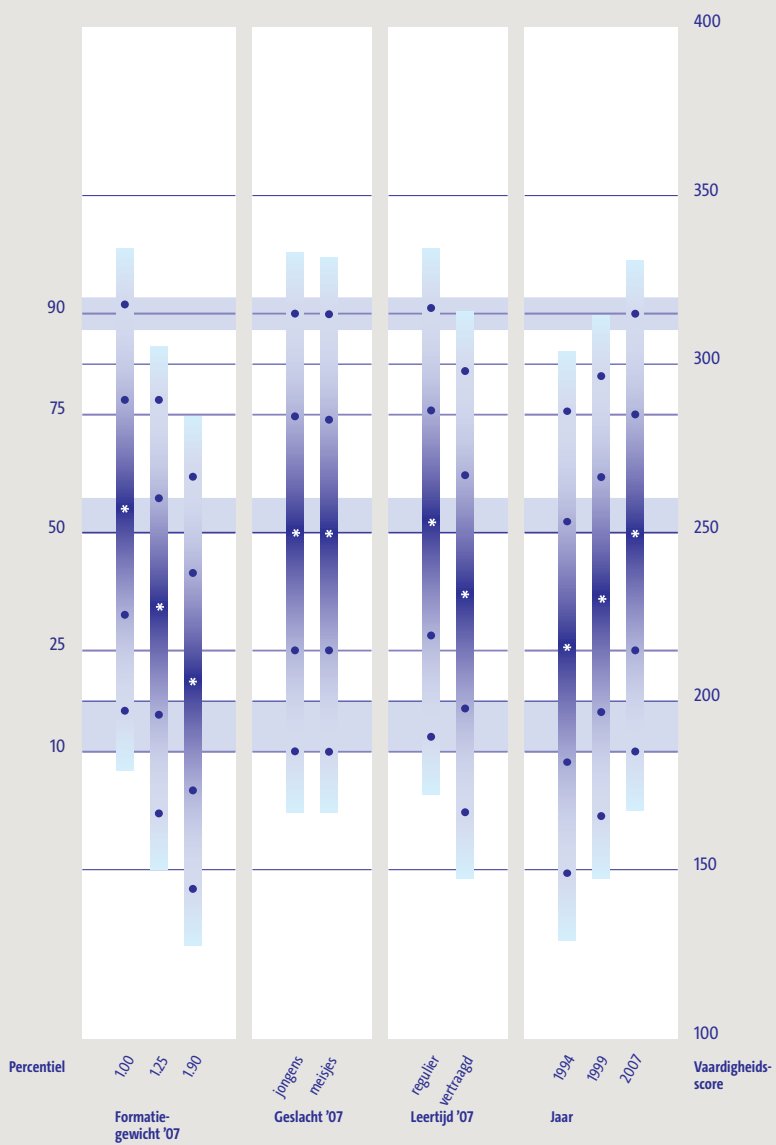
Ongeveer 75 procent van de opgaven uit de volledige opgavenverzameling wordt door de percentiel-10 leerling onvoldoende beheerst. Hiertoe behoren de voorbeeldopgaven 9 tot en met 24. Deze voorbeelden worden hierna besproken.

## De vaardigheidsschaal halverwege het basisonderwijs bij het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten



Standaarden

Goed  
Matig  
Onvoldoende  
Beheersingsniveau





### 1 Baard van Dagobert

(Vertelster:)

De koningen die bleven nog een poosje buiten zitten en hadden het uitvoerig over het probleem van klitten.

'Heb jij d'r ook z'n hinder van?' vroeg koning Godefried.

'O, vreselijk,' zei Dagobert, 'heus, erger kan het niet.'

(Toetsleider:)

Waar hadden de koningen last van?

- A Van al het gezoen.
- B Van de taartjes bij de thee.
- C Van hele kleine bakkebaardjes.
- D\* Van klitten in hun baard.

### 2 Huis Anubis

(Zangeres:)

Alle dagen... alle nachten... hoor ik Sara in mijn hoofd

Dus ik moet die schat echt vinden, dat heb ik haar beloofd

Ik laat me niet misleiden, ik ga voor haar door het vuur

Ja, mijn leven wil ik geven voor dit spannend avontuuur

(Toetsleider:)

Nienke zingt: (Zangeres:) Ik laat me niet misleiden, ik ga voor haar door het vuur. Ja, mijn leven wil ik geven voor dit spannend avontuuur.

(Toetsleider:)

Wat bedoelt Nienke hiermee?

- A\* Ik doe alles om de schat te vinden.
- B Ik heb geen zin om de schat te zoeken.
- C Ik twijfel of ik de schat ooit zal krijgen.
- D Ik vind het eng om de schat te zoeken.

### 3 Huis Anubis

(Zangeres:)

Alle dagen... alle nachten... hoor ik Sara in mijn hoofd

Dus ik moet die schat echt vinden, dat heb ik haar beloofd

Ik laat me niet misleiden, ik ga voor haar door het vuur

Ja, mijn leven wil ik geven voor dit spannend avontuuur

(Toetsleider:)

Waarom doet Nienke haar best om de schat te vinden?

- A Omdat ze bang voor Sara is.
- B Omdat ze er benieuwd naar is.
- C\* Omdat ze dat aan Sara beloofd heeft.
- D Omdat ze het avontuur zo spannend vindt.

### 4 Baard van Dagobert

(Vertelster:)

Dat was de koningin, Ksantippe, ze was niet mis.

Ze riep: 'Je baard is het enige mooie wat er aan je is!

En als je hem laat knippen, Dagobert, die lange sik, dan krijg je nooit meer voor de lunch gestoofde leeuwerik.'

Daar was de koning bang voor en hij liet zijn baard maar staan, hoewel het erg lastig was, vooral bij 't slapen gaan;

dan moest hij 'm voorzichtig over zes katrollen hangen, want anders zat hij 's morgens in zijn eigen baard gevangen.

En alstie at, dan had de koning zeven baardenhouders, die hielden dan zijn baard voorzichtig vast, zo, langs zijn schouders.

(Toetsleider:)

Wat deden de baardenhouders van koning Dagobert?

\* Zie voor de scoringsvoorschriften bij de open vragen: bijlage 1.

1 Alle tekst die hier gearceerd wordt, is gesproken tekst; ten behoeve van het onderzoek opgeslagen op cd. De antwoordalternatieven A tot en met D bij de meerkeuze-opgaven stonden niet op cd. Deze werden alleen in geschreven vorm aangeboden en stonden in leerlingboekjes. In deze boekjes noteerden de leerlingen per opgave hun keuze voor een bepaald antwoordalternatief en noteerden zij hun antwoorden op de open vragen.

## 5 Rivierafvoer

(Medewerker gemeente:)

Ik eh, ik voel helemaal met u mee meneer, maar eh het staat wel op de tekening.

(Eigenaar:)

Wat heb ik nou met die tekening te maken?

(Medewerker gemeente:)

Oooh... wacht es even...

(Eigenaar:)

Nee nee nee nee, nou moet u es even niet wachten. Nee, ik wil de chef, bel de chef, de chef!!

(Medewerker gemeente:)

Ja ja, de chef is met vakantie.

(Eigenaar:)

Dan, eh... de chef man, de chef, de... de directeur, directeur!!

(Medewerker gemeente:)

We houden 'm op zijn kop. We moeten eigenlijk zó graven!

(Eigenaar:)

Nee nee nee nee!!! U moet eigenlijk helemaal niets, u moet van mijn erf af, u moet weg!!!

(ondertussen belt de andere medewerker met het kantoor:)

Ja ja ...oh ja, nee dan goed, dan zal ik dat zellef effe aan 'm doorgeven... eh ja.

(Toetsleider:)

Waarom is de chef niet te bereiken?

- A Hij heeft een belangrijk gesprek.
- B Hij heeft het te druk.
- C\* Hij is met vakantie.
- D Hij is ziek.

## 6 Pinguïns

(Urbanus:)

Pinguïns hebben vleugels, maar ze kunnen niet vliegen. Het zijn vogels, maar ze denken dat ze vissen zijn. Elk jaar gaan ze op reis, op zoek naar de liefde. Twintig dagen en nachten trekt de keizerspinguïn door een landschap waarin geen enkel ander wezen kan overleven. Maar, in de bittere kou overwint de warme liefde.

(Toetsleider:)

Waarom maken de pinguïns een reis over de Zuidpool?

Omdat ze op zoek gaan...

- A naar kou.
- B\* naar liefde.
- C naar voedsel.
- D naar zonneschijn.

## 7 Vulkaan

(Verslaggever:)

Volgens de minister-president van de eilanden is het zo ver nog niet.

Hij probeert de mensen gerust te stellen en heeft boten gestuurd, zodat iedereen die weg wil ook echt weg kán.

Een uitbarsting voorkomen kan hij niet.

Alles in de buurt van de vulkaan is inmiddels bedekt met een dikke laag as.

(Toetsleider:)

Waar heeft de minister-president voor gezorgd?

---

## 8 Vulkaan

(Verslaggever:)

Het gaat om een eiland aan de andere kant van de wereld, in de Grote Oceaan, bij de eilandengroep Vanuatu.

(geluid van rondcirkelende helikopters)

Vliegtuigen en helikopters cirkelen boven het gebied om alles in de gaten te houden.

(Toetsleider:)

Hoe wordt het gebied rond de vulkaan goed in de gaten gehouden?

1 met \_\_\_\_\_

2 met \_\_\_\_\_

De **gemiddelde leerling** beheerst van alle opgaven op de schaal 25 procent behoorlijk goed tot goed, iets meer dan 25 procent van de opgaven matig en bijna 50 procent van de opgaven onvoldoende. Uitgaande van de voorbeeldopgaven beheerst deze leerling een derde van deze opgaven goed. Het antwoord is steeds letterlijk of vrij letterlijk in de tekst terug te vinden. Een enkele keer ligt het antwoord zelfs binnen één zin besloten; dit is bijvoorbeeld het geval bij voorbeeldopgave 10. Om tot het juiste antwoord te komen moeten de jonge luisteraars soms wel parafraseren.

Bij tien van de 24 voorbeeldopgaven (de opgaven 7, 9 en 11 t/m 18) is sprake van een matige beheersing. We zien dat de leerlingen bij voorbeeldopgave 9 (zie het kader op bladzijde 79) bij de tekst *Rivierafvoer* enkele gegeven inhoudselementen moeten koppelen om de vraag te kunnen oplossen. Bij voorbeeldopgave 11 bij *Dagobert* moeten de leerlingen goed doordringen zijn van het feit dat het winnen van de wedstrijd gelijk staat aan het in bezit zijn van de langste baard. In voorbeeldopgave 12 gaat het om de opbouw van het bijbehorende tekstfragment en moeten de leerlingen de volgorde weergeven van gebeurtenissen die bij een vulkaanuitbarsting plaatsvinden. Opgave 13, een open opgave, doet een beroep op het geheugen van de luisteraars, die een minder aangenaam aspect van het acteren moeten noteren. Het antwoord op opgave 14 bij *Dagobert* ligt in drie opeenvolgende zinnen besloten. Ondanks de beperkte 'spanbreedte' is dit voor de gemiddelde leerling geen gemakkelijke opgave. Hetzelfde geldt voor de opgaven 15 en 18, beide behorend bij *Huis Anubis*. Dit zijn wederom open opgaven, waarbij het antwoord respectievelijk in twee opeenvolgende zinnen en binnen een zin besloten ligt. Het antwoord op opgave 16 (bij *Opera*) staat letterlijk in de tekst en is in twee opeenvolgende zinnen weergegeven. Toch levert deze opgave de leerlingen de nodige moeilijkheden op. Ook opgave 17 bij *Rivierafvoer* is een open opgave. Uit de leerlingantwoorden bij deze opgave blijkt dat een behoorlijk aantal leerlingen niet doorheeft dat het kanaal voor de afvoer van het rivierwater in de tuin van de heer Groen terecht zal komen.

De gemiddelde leerling in groep 5 ten slotte beheerst de laatste zes voorbeeldopgaven onvoldoende. Deze opgaven zullen hierna besproken worden.

Iets meer dan 50 procent van alle opgaven op de vaardigheidsschaal wordt door de **percentiel-90 leerling** goed beheerst, 27 procent van de opgaven wordt matig en 21 procent van de opgaven wordt onvoldoende beheerst. Er zijn dus behoorlijk veel opgaven die ook de zeer vaardige leerling nogal wat moeite kosten. Deze relatief sterke luisteraars beheersen 18 voorbeeldopgaven (zeer) goed, vier voorbeeldopgaven matig en de laatste twee voorbeeldopgaven onvoldoende.

## 9 Rivierafvoer

(Eigenaar:)

Wacht, wacht even, hé hé hé, wat is dit allemaal?

(Medewerker gemeente:)

Voor het afvoerkanaal.

(Eigenaar:)

Afvoerkanaal?

(Medewerker gemeente:)

Heb u dan die brief niet gehad?

(Eigenaar:)

Brief? Ik weet van niks!

(Medewerker gemeente:)

Nou, in tijden van hoog water raakt de rivier overbelast. Nou, dan komt hier een kanaal om het water af te voeren.

(Eigenaar:)

Door mijn tuin???

(Medewerker gemeente:)

Zie je nou well! Hebben ze het weer niet doorgegeven. Sorry hoor meneer.

(Eigenaar:)

Sorry? Sorry, wat heb ik aan sorry! Wat heeft dit allemaal te, te betekenen?

(Toetsleider:)

Wat wordt uit dit fragment duidelijk?

- A Dat de gemeente de brief is kwijtgeraakt.
- B\* Dat de gemeente de brief niet heeft verstuurd.
- C Dat Wim Groen de brief is verloren.
- D Dat Wim Groen de brief niet goed gelezen heeft.

## 10 Vulkaan

(Verslaggever:)

De vulkaan is zo gevaarlijk omdat ie op de bodem van een meer ligt. Als de vulkaan uitbarst, kan de hete lava die dan uit de aarde komt, het water heel snel opwarmen. Het hele meer gaat dan in één keer koken en dat kan voor ontploffingen zorgen.

(Toetsleider:)

Waarom is de vulkaan zo gevaarlijk?

- A Omdat er hete lava uitkomt.
- B Omdat er veel mensen in de buurt wonen.
- C Omdat hij dichtbij een eiland ligt.
- D\* Omdat hij op de bodem van een meer ligt.

## 11 Baard van Dagobert

(Verstelster:)

En een zondagavond was 't zover, precies om zeven uren, toen kregen ze visite van de koninklijke bureu. Hij heette koning Godefried, zijn vrouw was Hildegaaarde, en na de griesmeelpudding kwam het meten van de baarden. Een jonkheer met een ellenmaat, die knielde bij hen neer en mat ze voor de zekerheid wel tweeëntwintig keer. Toen zei die: 'Koning Dagobert en koning Godefried! Uw baarden zijn precies, precies gelijk, zoals u ziet.' De koninginnen gingen heel teleurgesteld naar binnen; ze hadden elk gehoopt, dat ze de wedstrijd zouden winnen.

(Toetsleider:)

Waarom waren de koninginnen teleurgesteld?

Ze dachten...

- A dat de baarden van de koningen langer zouden zijn.
- B dat het meten van de baarden niet zo lang zou duren.
- C\* dat hun eigen man de langste baard zou hebben.
- D dat zij de baarden van de koningen zouden opmeten.

De voorbeeldopgaven die deze leerlingen goed beheersen zijn al eerder beschreven. Van de voorbeeldopgaven die op dit niveau matig beheerst worden, maken de opgaven 19 en 20 deel uit (beide zijn open opgaven). Bij opgave 19 (zie het kader op bladzijde 82) moeten de leerlingen twee inhoudselementen opschrijven die expliciet in de tekst *Vulkaan* aan bod komen. Bij opgave 20 bij de trailer *Pinguins* moeten de leerlingen parafaseren om tot het juiste antwoord te kunnen komen: 'op reis zijn' is in dit geval hetzelfde als 'door een landschap trekken'.

### 12 Vulkaan

(Presentatrice:)

Deskundigen kunnen aan trillingen merken of de vulkaan echt gaat uitbarsten.

Dan slaan ze groot alarm en móét iedereen weg.

(Toetsleider:)

Wanneer de vulkaan écht gaat uitbarsten, gebeuren er drie dingen. In welke volgorde?

- A\* trillingen -> vluchten -> alarm slaan
- B trillingen -> alarm slaan -> vluchten
- C alarm slaan -> trillingen -> vluchten
- D alarm slaan -> vluchten -> trillingen

### 13 Madelief

(Martha:)

Veel kinderen denken dat het alléén maar leuk is, en heel erg interessant is, en heel eh ja, je komt op de televisie of je komt in de film.

Maar het is gewoon héél hard werken, 't is 't is niet makkelijk. En ehm je moet, je moet vaak dingen doen waar je misschien niet altijd evenveel zin in hebt. Daarnaast kan je ook altijd heel veel spelen en is het inderdaad heel bijzonder en heel erg leuk om mee te maken.

Maar het moet eh het moet wel. Als je bijvoorbeeld hebt bedacht dat je zaterdag eh naar een feestje van een vriendinnetje gaat, maar zaterdag moet je filmen, dan gaat het feestje van het vriendinnetje niet door en dat is niet altijd even leuk. Of ehm ehm je je moeder is jarig en geeft een feestje. Ja, dat is heel droevig, maar dan als er dan gefilmd moet worden, dan gaat dat voor.

En dat is eh ja, je moet er veel voor aan de kant zetten maar je krijgt er ook wel weer heel veel voor terug.

(Toetsleider:)

Martha noemt verschillende dingen die niet zo leuk zijn aan het spelen in een film.

Schrijf één van die dingen op.

---

### 14 Baard van Dagobert

(Vertelster:)

Dat was de koningin, Ksantippe, ze was niet mis.

Ze riep: 'Je baard is het enige mooie wat er aan je is!

En als je hem laat knippen, Dagobert, die lange sik, dan krijg je nooit meer voor de lunch gestoofde leeuwerik.'

Daar was de koning bang voor en hij liet zijn baard maar staan, hoewel het erg lastig was, vooral bij 't slapen gaan; dan moest hij 'm voorzichtig over zes katrollen hangen, want anders zat hij 's morgens in zijn eigen baard gevangen.

En alstie at, dan had de koning zeven baardenhouders, die hielden dan zijn baard voorzichtig vast, zo, langs zijn schouders.

(Toetsleider:)

Waarom liet koning Dagobert zijn baard toch niet afknippen?

- A Omdat hij bang was voor de koningin.
- B\* Omdat hij graag gestoofde leeuwerik at.
- C Omdat hij trots was op zijn lange baard.
- D Omdat hij zijn baard erg handig vond.

### 15 Huis Anubis

(Zangeres:)

In een duister ver verleden vond een man een oude schat

Aan zijn dochter Sara zei hij waar hij die verborgen had

En dat schreef ze op in raadsels, dus wie sluw en listig is

Zal ontdekken deze schat ligt hier in het huis Anubis

(Toetsleider:)

Wat ontdek je als je de raadsels oplost?

---

## 16 Opera

(Harry:)

Nog een leuk verhaal:

Als één van die orkestleden ziek is geworden en ze kunnen niet direct een vervanger vinden, dan zeggen ze vaak: Harry, ga jij effe zitten? Ja, en ik bespeel heel wat instrumenten, al zeg ik het zelf. Jaah..en anders doe ik alsof, dat doen de orkestleden namelijk ook. Ja, en ik eh vervang regelmatig de dirigent, ja dat komt regelmatig voor. Heb die man effe geen zin, na twintig keer hetzelfde.

Kan ik inkomme. Dan spring ik effe op de bok, geen enkel punt. Ziet het publiek toch niet. Ik sta toch met m'n rug naar het publiek. Ja, tenzij d'r natuurlijk live televisie is, dan zien ze natuurlijk mijn gezicht...Maar anders? Nou, met zo'n heel routineconcert zwaai ik het zo weg.

(Toetsleider:)

Harry zegt dat hij de dirigent regelmatig vervangt zonder dat iemand dat doorheeft.

Hoe komt het dat het publiek niet merkt dat Harry de dirigent vervangt?

- A\* Omdat Harry met zijn rug naar het publiek staat.
- B Omdat Harry net zo goed dirigeert als de echte dirigent.
- C Omdat het publiek de echte dirigent niet kent.
- D Omdat het publiek het concert op de televisie ziet.

## 17 Rivierafvoer

(Eigenaar:)

Wacht, wacht even, hé hé hé, wat is dit allemaal?

(Medewerker gemeente:)

Voor het afvoerkanaal.

(Eigenaar:)

Afvoerkanaal?

(Medewerker gemeente:)

Heb u dan die brief niet gehad?

(Eigenaar:)

Brief? Ik weet van niks!

(Medewerker gemeente:)

Nou, in tijden van hoog water raakt de rivier overbelast. Nou, dan komt hier een kanaal om het water af te voeren.

(Eigenaar:)

Door mijn tuin???

(Medewerker gemeente:)

Zie je nou wel! Hebben ze het weer niet doorgegeven. Sorry hoor meneer.

(Eigenaar:)

Sorry? Sorry, wat heb ik aan sorry! Wat heeft dit allemaal te, te betekenen?

(Toetsleider:)

Waar moet het kanaal om het rivierwater af te voeren komen?

---

## 18 Huis Anubis

(Zangeres:)

Is die zoektocht vol gevaren nu wel echt de moeite waard  
Kan er iemand mij vertellen wat dit huis voor ons bewaart  
Geef een antwoord op mijn vragen, alleen dan vind ik weer rust  
Ik wil eerst zijn want ik voel het, hier zijn kapers op de kust

(Toetsleider:)

Wanneer vindt Nienke weer rust?

---

### 19 Vulkaan

(Presentatrice:)

Eén van de gevaarlijkste vulkanen ter wereld is het. En volgens deskundigen is er een kans dat ie binnenkort uitbarst. Al dagen trilt de aarde op een klein, rustig, tropisch eiland. En er stijgen ook grote rookwolken op.

(Geluid van rondcirkelende helikopters)

Al meer dan een week borrelt het onder water in dit meer van een eiland in de Grote Oceaan. Duizenden mensen die er wonen maken zich zorgen.

De meeste hebben besloten geen enkel risico te nemen en te vluchten.

(Toetsleider:)

Waarom denken deskundigen dat een van de gevaarlijkste vulkanen ter wereld binnenkort zou kunnen uitbarsten?

1 \_\_\_\_\_

2 \_\_\_\_\_

### 20 Pinguïns

(Urbanus:)

Pinguïns hebben vleugels, maar ze kunnen niet vliegen. Het zijn vogels, maar ze denken dat ze vissen zijn. Elk jaar gaan ze op reis, op zoek naar de liefde. Twintig dagen en nachten trekt de keizerspinguïn door een landschap waarin geen enkel ander wezen kan overleven. Maar, in de bittere kou overwint de warme liefde.

(Toetsleider:)

Hoe lang zijn de pinguïns op reis?

\_\_\_\_\_

### 21 Madelief

(Ineke:)

En het was heel erg raar, toen Madelief ook op een gegeven moment binnen kwam lopen tijdens een casting, en zij was het 79<sup>e</sup> kind wat binnen kwam om om eventueel Madelief te spelen, ze kwam binnen en ze zei eh: 'Ik ben Madelief'.

En het was het eerste kind wat ik ook geloofde dat dat werkelijk zo was. En toen eh eh ze had een soort van vrijheid eh die dat kind eh in het boek ook heeft, een een nieuwsgierigheid en een makkelijkheid, en eh daardoor is zij ook de Madelief geworden.

(Toetsleider:)

Waarom werd Madelief uitgekozen om de hoofdrol in de film te spelen?

- A Omdat ze alle boeken van Guus Kuijer gelezen had.
- B Omdat ze als 79<sup>ste</sup> kind bij de auditie binnenkwam.
- C Omdat ze dezelfde naam als het meisje in het boek had.
- D\* Omdat ze in veel dingen op de Madelief in het boek leek.

### 22 Madelief

(Ineke:)

De serie die wij gemaakt hebben die is gebaseerd op een boek. En het het zijn boeken van eh Guus Kuijer. En het boek heet ook Madelief, het meisje die daar in dat boek voorkomt heet Madelief.

(Toetsleider:)

Waarop is volgens Ineke de film Madelief gebaseerd?

\_\_\_\_\_

### 23 Madelief

(Ineke:)

Je moet het ook echt dúrven. Je moet voor een camera durven te gaan zitten of staan en je helemaal niet bekeken voelen. En denken dat het echt is wat je daar staat te doen.

Een heel goed voorbeeld daarvan vond ik eh t- eh tijdens het laatste filmpje Verhuizen, dat Madelief afscheid neemt van eh Roos en Jan-Willem. En dat ze dan ehm dat ik tegen haar gezegd had eh: 'Bedenk nou goed, dit is de laatste keer dat je hun ziet'. Je hebt nou de al die weken ben je nou met hun samen geweest, zo meteen ga je weg, dit is het laatste wat je van hun ziet, dus kijk naar die... hoe zien die ogen d'r uit, hoe ziet die neus d'r uit, hoe ziet die mond d'r uit?

En toen zei Madelief eh: 'Dus ik moet eigenlijk een eh foto van ze nemen, in m'n hoofd?' En toen dat vond ik zó knap, dat je dat kan bedenken, hoe je dat dan inderdaad doet. En en dat is denk ik het knappe aan acteren, dat je dat je dát kan. En daarom kan niet elk kind dat ook.

(Toetsleider:)

Wanneer ben je volgens Ineke een goede acteur?

- A Als je heel goed een rol uit je hoofd kunt leren.
- B Als je heel goed naar je tegenspelers kijkt.
- C Als je je heel goed je tegenspelers kunt herinneren.
- D\* Als je je heel goed kunt inleven in een rol.

### 24 Opera

(Harry:)

Nog een leuk verhaal:

Als één van die orkestleden ziek is geworden en ze kunnen niet direct een vervanger vinden, dan zeggen ze vaak: Harry, ga jij effe zitten? Ja, en ik bespeel heel wat instrumenten, al zeg ik het zelf. Jaah... en anders doe ik alsof, dat doen de orkestleden namelijk ook. Ja, en ik eh vervang regelmatig de dirigent, ja dat komt regelmatig voor. Heb die man effe geen zin, na twintig keer hetzelfde.

Kan ik inkomme. Dan spring ik effe op de bok, geen enkel punt. Ziet het publiek toch niet. Ik sta toch met m'n rug naar het publiek. Ja, tenzij d'r natuurlijk live televisie is, dan zien ze natuurlijk mijn gezicht... Maar anders? Nou, met zo'n heel routineconcert zwaai ik het zo weg.

(Toetsleider:)

Waarom moet de dirigent volgens Harry vaak vervangen worden?

- A Omdat de dirigent genoeg van het publiek heeft.
- B\* Omdat de dirigent na zoveel keer geen zin meer heeft.
- C Omdat de dirigent ook in een ander concertgebouw werkt.
- D Omdat de dirigent vaak ziek is.

Opgave 21 bij *Madelief* beslaat een groter tekstfragment, waaruit de leerlingen informatie moeten samenvatten om tot het juiste antwoord te kunnen komen. Bij opgave 22 eveneens behorend bij *Madelief* gaat het om een open vraag. Het antwoord op deze vraag wordt in de allereerste zin van het interview gegeven.

Om redenen die vooralsnog onduidelijk zijn, worden de voorbeeldopgaven 23 en 24 door de meest vaardige leerlingen niet beheerst.

### Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** bevindt zich op vaardigheidsscore 260.

De beoordelaarsovereenstemming met betrekking tot deze standaard is zeer hoog.

De beoordelaars zijn van mening dat leerlingen op dit niveau de voorbeeldopgaven 1 tot en met 8, 10, 12 en 14 goed zouden moeten kunnen beheersen. Leerlingen die deze standaard bereiken kunnen volgens de beoordelaars volstaan met een matige beheersing van de voorbeeldopgaven 9, 11, 13 en 15 tot en met 18, terwijl de beoordelaars van mening zijn dat de laatste zes voorbeeldopgaven op het niveau van deze standaard niet beheerst hoeven te worden.

Zo'n 42 procent van de leerlingen voldoet aan deze standaard en dat staat in schril contrast met de 70 tot 75 procent van de leerlingen die dit niveau zou moeten bereiken. Het niveau dat de leerlingen bereiken is – met andere woorden – teleurstellend.



Wat de standaard **Minimum** betreft, ligt de mediaan op vaardigheidsscore 200. Dat houdt in dat de leerlingen op het niveau van deze standaard uitgaande van de voorbeeldopgaven alleen de eerste drie opgaven goed of vrij goed beheersen en de opgaven 4 t/m 12 matig. De overige voorbeeldopgaven vallen buiten het bereik van de minimumstandaard. Volgens de definitie van de standaard zou dit niveau door 90 tot 95 procent van de leerlingen bereikt moeten worden. Dit komt redelijk in de buurt van de 84 procent van de leerlingen die deze standaard daadwerkelijk bereikt. Er is dus sprake van een niet al te groot verschil met wat de beoordelaars wenselijk achten. De voorbeeldopgaven 19 tot en met 22 illustreren het beste het niveau van de standaard **Gevorderd**, waarvan de mediaan zich bevindt op vaardigheidsscore 320. Een goede beheersing van deze opgaven overstijgt volgens de beoordelaars de tussendoelen voor het basisonderwijs. Bijna 10 procent van de leerlingen in groep 5 bereikt de standaard Gevorderd voor het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten.

### **Verschillen tussen leerlingen**

Er zijn behoorlijke verschillen tussen leerlingen gelet op hun formatiegewicht. De gemiddelde 1.00-leerling bereikt een vaardigheidsniveau dat zo'n 30 schaalpunten hoger ligt dan dat van de gemiddelde 1.25-leerling. Het verschil tussen de 1.00- en de 1.90-leerlingen bedraagt ongeveer 50 punten op de vaardigheidsschaal en dat is een standaardafwijking verschil. Ongeveer de helft van de 1.00-leerlingen bereikt de standaard Voldoende, tegenover bijna 15 procent van de 1.90-leerlingen. De gemiddelde 1.90-leerling beheerst de eerste twee voorbeeldopgaven goed, de daarop volgende tien voorbeeldopgaven matig en de overige twaalf opgaven onvoldoende. De gemiddelde 1.00-leerling daarentegen beheerst de eerste tien voorbeeldopgaven goed, de volgende acht opgaven matig en de laatste zes opgaven onvoldoende. Van de 1.25-leerlingen bereikt een kwart de standaard Voldoende.

Het vaardigheidsniveau van jongens en meisjes is gelijk, beide groepen komen gemiddeld uit op een vaardigheid van 250. Illustreren we dit aan de standaard Voldoende dan betekent dit dat zo'n 40 procent van de jongens en van de meisjes aan deze standaard voldoen.

Tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen bedraagt het verschil in luistervaardigheid iets meer dan 20 punten op de vaardigheidsschaal. Van de niet-vertraagde leerlingen behaalt 44 procent de standaard Voldoende en dat geldt voor bijna 30 procent van de leerlingen die zijn blijven zitten. Er is over de drie peilingsjaren heen sprake van een toenemende vaardigheid: in 1994 lag de gemiddelde schaal score op 217, vijf jaar later op 231 tegenover op 250 in 2007.

## **4.2 Begrijpen van gesproken teksten aan het einde van het basisonderwijs**

In het onderstaande beschrijven we de leerlingresultaten in groep 8 met betrekking tot het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten. De vaardigheid in het begrijpen van gesproken teksten aan het einde van het basisonderwijs is vastgesteld op basis van 204 opgaven.

We beschrijven de vaardigheid op drie verschillende percentielniveaus aan de hand van 25 voorbeeldopgaven bij zeven luisterteksten. De resultaten worden bovendien afgebeeld in een figuur (zie pagina 86). Zie voor een toelichting op deze figuur hoofdstuk 2.

Ook vergelijken we de resultaten met de standaarden en gaan we in op de verschillen in vaardigheid tussen de onderscheiden groepen leerlingen.

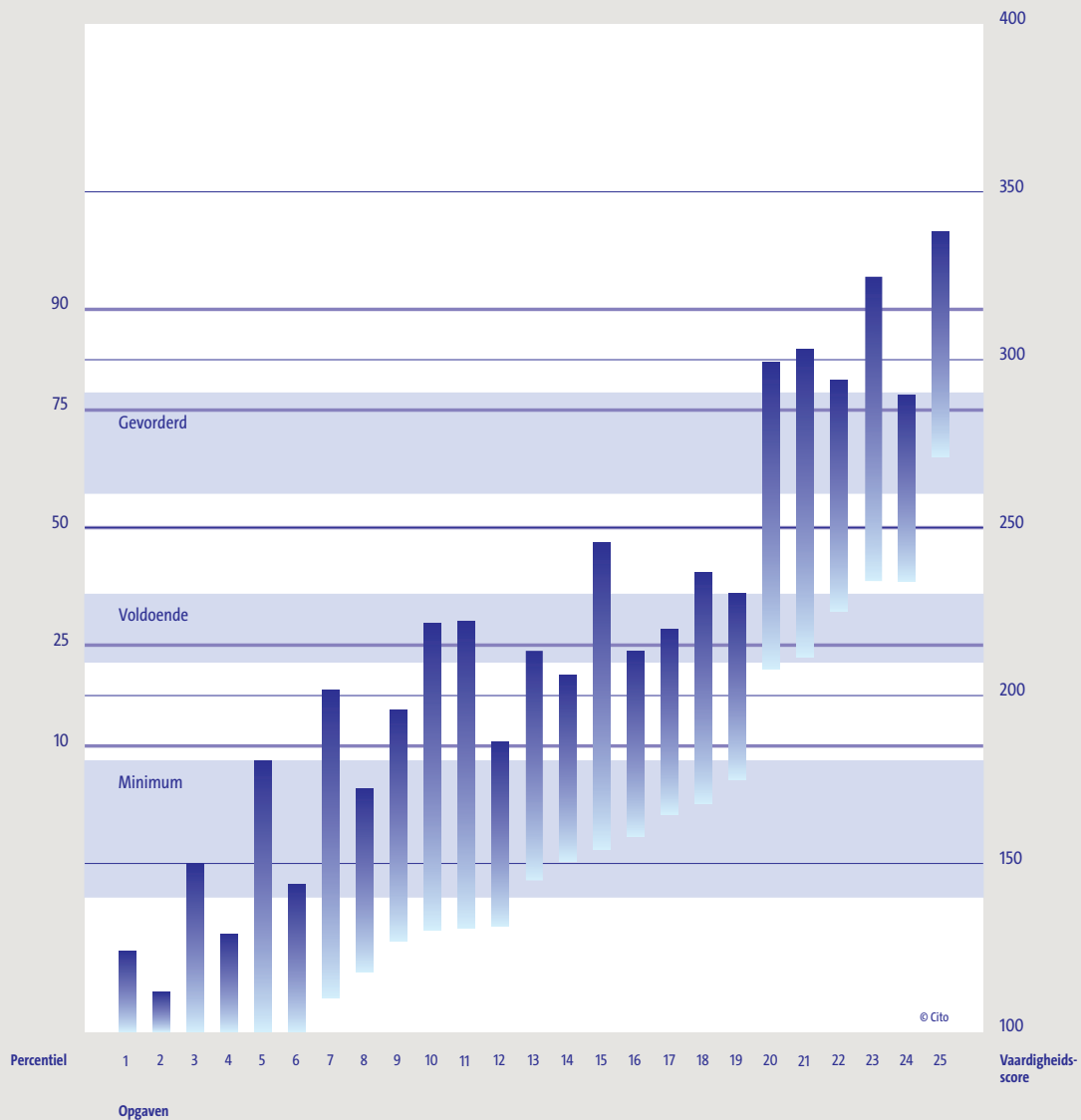
## Wat leerlingen kunnen

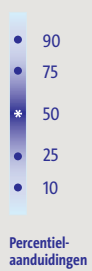
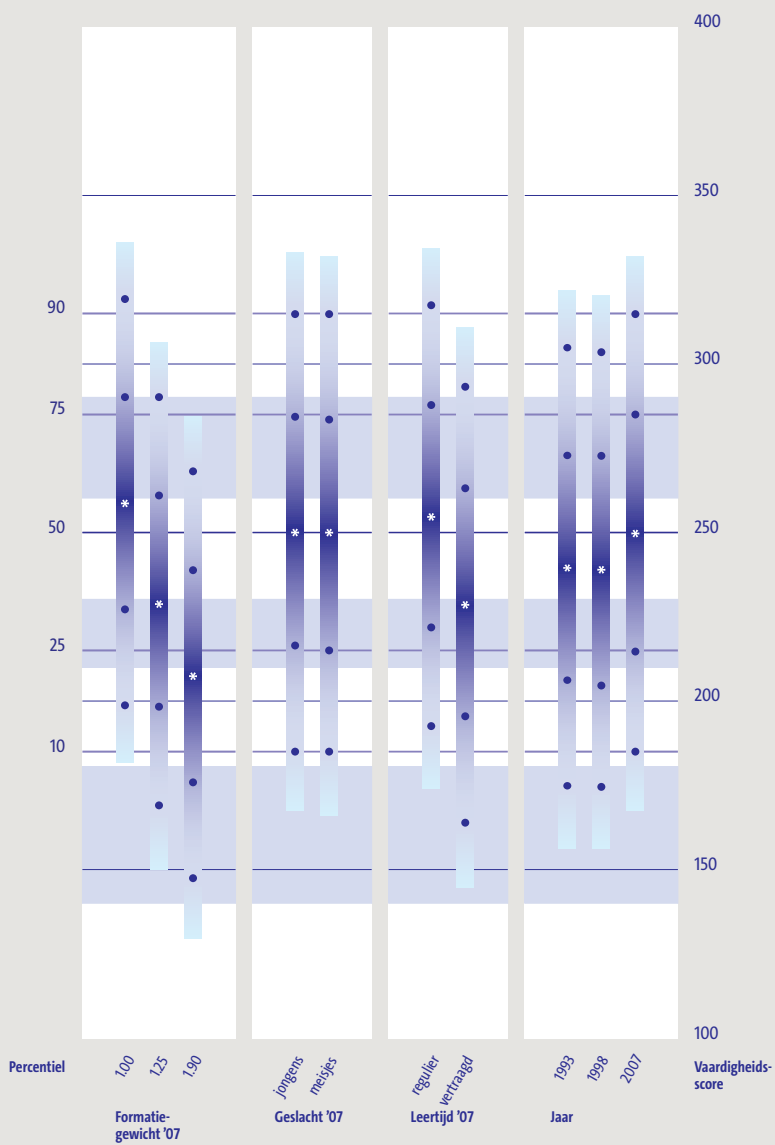
Van de 204 opgaven in de totale opgavenverzameling Begrijpen van gesproken teksten beheerst de **percentiel-10 leerling** aan het einde van het basisonderwijs 50 procent – waaronder de voorbeeldopgaven 1 tot en met 9 en 12 – goed of redelijk goed. Daarnaast wordt door deze leerling 27 procent van de opgaven matig en 23 procent van de opgaven onvoldoende beheerst. Voorbeeldopgave 1 (zie het kader op bladzijde 88) is een vraag over de tekst *Bacteriën* die gesteld wordt nadat de gehele tekst een keer beluisterd is. Het juiste antwoord op deze vraag is op twee plaatsen in de tekst te horen: wanneer de microbioloog reageert op de suggestie dat de aanwezigheid van bacteriën ‘hartstikke gezond’ zou zijn en wanneer hij antwoord geeft op de laatste vraag van de reporter (‘is het hier nou gezond?’). Voorbeeldopgave 2 bij *Hoofdrekenen* kan goed beantwoord worden als de luisteraar – de luisterende leerling – begrijpt dat de interviewster hier haar bewondering uit voor kinderen die vlot kunnen hoofdrekenen. Het juiste antwoord op de vraag in voorbeeldopgave 3 bij *Jongens en meisjes* ligt voor de hand als begrepen wordt dat de man met zijn slotzin instemt met de constatering van de vrouw: ‘Maar wat wij jarenlang hebben gedaan (...) dat werkt niet’. In voorbeeldopgave 4 gaat het om een vraag die betrekking heeft op de tekst *Hoofdrekenen* in z’n geheel. Op meerdere plaatsen in de tekst geven de interviewers er expliciet blijk van – bijvoorbeeld met: ‘Ik voel me echt dom’ en ‘Oké, we zijn verslagen door kinderen van twaalf’ – dat zij in de gaten krijgen dat hun rekenvaardigheid te kort schiet. Het juiste antwoord op de vraag in voorbeeldopgave 5 bij *Een verhaal uit Scandinavië* komt woordelijk ter sprake in het aan deze vraag voorafgaande tekstfragment, namelijk in: ‘Hij had dolgraag bij Erik willen blijven in die mooie, gezellige boerderij’. Hetzelfde geldt voor voorbeeldopgave 6 bij *Hoofdrekenen* met in het tekstfragment de mededeling: ‘en met die vier getallen moet je (...) het getal vierentwintig maken’. Het juiste antwoord op de vraag in voorbeeldopgave 7 bij *Een verhaal uit Scandinavië* kan gekozen worden op basis van informatie in het voorafgaande fragment en informatie in de tekst als geheel, waarin in ieder geval één keer vrij expliciet ‘uitglijden op (...) ijs’ geassocieerd wordt met ‘klein kind’. Hoewel het beantwoorden van deze vraag dus het combineren van meerdere informatie-elementen vereist, wordt de opgave door de percentiel-10 leerling redelijk goed beheerst. Voorbeeldopgave 8 bij *Hoofdrekenen* is in zoverre enigszins gecompliceerd dat het een verwijzingsvraag is naar iets wat niet expliciet in de tekst voorkomt. Er wordt niet gevraagd naar een materiële zelfstandigheid maar naar een zogeheten ‘werking’ (ANS, bladzijde 322), meer in het bijzonder een mentale handeling. De keuze voor het juiste antwoordalternatief moet begrepen worden uit het vlotte hardop rekenen van de jongen in: ‘Drie keer acht. Acht min vier is vier, vier min één is drie, acht keer drie’. Hieruit zou het de luisteraar duidelijk moeten worden dat de jongen de som, misschien niet direct, maar toch wel zeer rap ‘ziet’. Het juiste antwoord op de vraag in voorbeeldopgave 9 bij *Bacteriën* wordt door de microbioloog niet woordelijk gegeven. De luisteraar moet begrijpen dat de ‘stipjes op die plaat’ de aanwezigheid – ondanks wassen – van bacteriën verraden. Toch wordt deze opgave door de percentiel-10 leerling redelijk goed beheerst. Voorbeeldopgave 12 (bij *Jongensboeken*; zie het kader op bladzijde 92) wordt op dit niveau goed beheerst. Het betreft hier een ‘gestapelde’ verwijzing: nadat de verzamelaar heeft gezegd: ‘Ik heb ze niet allemaal en ik krijg ze ook nooit allemaal’, concludeert de interviewer: ‘Dat is het mooie ervan’. Vervolgens bevestigt de verzamelaar deze conclusie, waarmee hij tevens naar z’n eerdere uitspraak verwijst.

Voorbeeldopgaven 10, 11, 13, 14 en 16 worden matig beheerst door de percentiel-10 leerling. Deze voorbeelden worden in het onderstaande besproken.

De overige, nog niet genoemde of besproken, voorbeeldopgaven zijn voorbeelden van opgaven die onvoldoende worden beheerst door leerlingen op dit percentiële niveau. Ook deze voorbeeldopgaven komen hierna nader aan de orde.

## De vaardigheidsschaal aan het einde van het basisonderwijs bij het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten





Voorbeeldopgaven 1 en 2 bij Begrijpen van gesproken teksten aan het einde van het basisonderwijs<sup>2</sup>

**1 Bacteriën** (vraag over de gehele tekst; zie [www.cito.nl](http://www.cito.nl))

(Toetsleider:)

Het programma begint met de vraag: (Presentatrice:) Zijn bacteriën nou slecht voor je of niet?

(Toetsleider:)

Wat blijkt uit het antwoord van de microbioloog op deze vraag?

- A Bacteriën zijn altijd goed voor je gezondheid.
- B\* Bacteriën zijn niet altijd goed voor je gezondheid.
- C De aanwezigheid van bacteriën heeft nooit gevolgen voor je gezondheid.
- D De aanwezigheid van bacteriën zorgt er juist voor dat je gezond blijft.

**2 Hoofdrekenen**

(Interviewer:)

Nou, er komt even iemand anders bij.

(Jongen:)

Drie keer acht. Acht min vier is vier, vier min één is drie, acht keer drie.

(Interviewster:)

Eh, ja.

(Interviewer:)

Dit is echt ongelooflijk. Die jongen die komt hier aanlopen en die ziet het direct.

(Interviewster:)

Echt niet normaal.

(Interviewer:)

Ja knap hoor, knap hoor. Nou al onze puzzels worden hier al opgelost.

(Interviewster:)

Toch niet normaal? Rekenwondertjes of zo.

(Toetsleider:)

Wie of wat worden hier bedoeld met: (Interviewster:) Rekenwondertjes?

- A\* de kinderen die zo'n som meteen kunnen oplossen.
- B de mensen die het hoofdreken spel bedacht hebben.
- C de puzzels die opgelost moesten worden.
- D de sommen uit het hoofdreken spel.

2 Alle tekst buiten de haakjes die hier gearceerd wordt, is gesproken tekst; ten behoeve van het onderzoek opgeslagen op cd. De antwoordalternatieven A tot en met D bij de meerkeuze-opgaven stonden niet op cd. Deze werden alleen in geschreven vorm aangeboden en stonden in leerlingboekjes. In deze boekjes noteerden de leerlingen per opgave hun keuze voor een bepaald antwoordalternatief en noteerden zij hun antwoorden op de open vragen.

### 3 Jongens en meisjes

(Vrouw:)

En ik vind het heel goed als je meisjes leert om het niet altijd maar bij zichzelf te zoeken want dat is ook grote flauwekul. En daar maken werkgevers later ook weer fantastisch misbruik van....

(Man:)

Ja.

(Vrouw:)

...dus in dat opzicht ben ik heel erg geëmancipeerd.

(Man:)

Ja.

(Vrouw:)

Hè, meiden moeten dat echt wel eh dat vind ik ook heel goed als ze dat eh als ze daarin wat steviger zullen zijn...

(Man:)

Maar sommige dingen...

(Vrouw:)

...en bovendien dit zijn de stereotypes zeg maar en ook zeg maar lichamelijk bepaald maar dat betekent niet dat elke jongen een een eh straatschoffie is, d'r zijn natuurlijk ook jongens die wel graag met poppen spelen en d'r zijn ook meisjes die het liefst timmeren.

(Man:)

Mmm.

(Vrouw:)

Maar wat wij jarenlang hebben gedaan is die jongens maar die pop opgedrongen en die meisjes mochten geen roze meer dragen en dat werkt niet.

(Man:)

Heb geen zin.

(Vrouw:)

Precies.

(Man:)

Oké, sommige dingen zijn zoals ze zijn.

(Vrouw:)

Ja.

(Toetsleider:)

De man beëindigt het gesprek met: (Man:) Oké, sommige dingen zijn zoals ze zijn.

(Toetsleider:)

Wat bedoelt hij daarmee?

- A\* dat jongens en meisjes nu eenmaal verschillend zijn.
- B dat jongens meestal steviger in hun schoenen staan dan meisjes.
- C dat ouders meisjes nog steeds geen roze laten dragen.
- D dat ouders nog steeds poppen geven aan jongens.

### 4 Hoofdrekenen (vraag over de gehele tekst; [www.cito.nl](http://www.cito.nl))

(Toetsleider:)

Wat ontdekken de interviewers tijdens de Nederlandse kampioenschappen Hoofdrekenen?

- A\* Dat ze zelf niet zo goed zijn in het hoofdreken spel.
- B Hoe het hoofdreken spel heet.
- C Welke hoofdreken spellen er behalve het basisspel nog meer bestaan.
- D Wie het hoofdreken spel bedacht heeft.

### 5 Een verhaal uit Scandinavië

(Verteller:)

'Nou, óf ze het goed hebben,' verzekerde Magnus, 'zij hoeven tenminste niet over dit akelige ijs te lopen en telkens uit te glijden met hun voeten, zodat je wel in tweeën kan splijten.' Magnus was bijzonder somber gestemd. Om de waarheid te zeggen miste hij Erik verschrikkelijk. Hij had dolgraag bij Erik willen blijven in die mooie, gezellige boerderij, bij het knappende haardvuur en de lekkere boterhammen. Dat was wat anders dan hier over het ijs te lopen dat zo zwart glansde, dat het net was alsof je over open water liep.

(Toetsleider:)

Waar wil Magnus liever zijn dan op het ijs?

\* Zie voor de scoringsvoorschriften bij de open vragen: bijlage 1.

## 6 Hoofdrekenen

(Interviewster:)

En wat zijn de regels van het spel? Hoe zit het spel in elkaar?

(Onderwijskundige:)

Nou, in principe het basisspel, dan heb je een kaartje en daar staan vier getallen op. Onder de tien, en met die vier getallen moet je door middel van optellen, aftrekken, vermenigvuldigen of delen het getal vierentwintig maken.

(Toetsleider:)

Wat is de bedoeling van het basisspel dat op de Nederlandse kampioenschappen Hoofdrekenen gespeeld wordt?

Het is de bedoeling dat je...

- A met tien getallen vier maakt.
- B met tien getallen vierentwintig maakt.
- C met vier getallen tien maakt.
- D\* met vier getallen vierentwintig maakt.

## 7 Een verhaal uit Scandinavië

(Verteller:)

‘t Is goed dat de kleintjes er niet meer bij zijn. ‘t Is niets gedaan,’ zei Ante.

‘Niets gedaan’, herhaalde Malena. ‘Dan moet ik aldoor aan Kajsa denken die zo dikwijls zei: nies gedaan, nies gedaan. En dan hield zij haar hoofdje een beetje scheef en keek zo verdrietig.’

‘Het was dikwijls ook wel erg moeilijk voor de kleintjes,’ zei Ante, ‘als ze zo’n honger hadden en het zo koud hadden. Moeder zou blij zijn, als zij wist hoe goed ze het nu hebben.’

‘Nou, óf ze het goed hebben,’ verzekerde Magnus, ‘zij hoeven tenminste niet over dit akelige ijs te lopen en telkens uit te glijden met hun voeten, zodat je wel in tweeën kan splijten.’

(Toetsleider:)

Waarom is het volgens Ante goed dat de kleintjes er niet meer bij zijn?

- A Omdat het al laat is en kleine kinderen dan in bed horen te liggen.
- B\* Omdat het koud is en omdat lopen op ijs niet meevalt voor kleine kinderen.
- C Omdat kleine kinderen nog niet op zichzelf kunnen passen.
- D Omdat kleine kinderen vaak jengelen en omdat zij nog niet zoveel begrijpen.

## 8 Hoofdrekenen

(Interviewer:)

Hé, kan één van jullie even komen? Even, even dit, even, eentje, eentje, eentje. Wil je dit eens even uitleggen? Hoe doe je dat nou zo vlug? Want ik vind het toch snel. Ik voel me al heel stom worden, maar...

(Interviewster:)

Nee ja, maar hij weet het ook niet, toch?

(Interviewer:)

Nou, er komt even iemand anders bij.

(Jongen:)

Drie keer acht. Acht min vier is vier, vier min één is drie, acht keer drie.

(Interviewster:)

Eh, ja.

(Interviewer:)

Dit is echt ongelofelijk. Die jongen die komt hier aanlopen en die ziet het direct.

(Toetsleider:) Wát ziet de jongen direct?

- A Dat hij moet helpen de som op te lossen.
- B Dat Jasper en Helmi niet goed kunnen hoofdrekenen.
- C Het kaartje met de vier getallen erop.
- D\* Hoe hij de som moet oplossen.

## 9 Bacteriën

(Reporter:)

Ja, maar waar zitten die bacteriën dan precies in?

(Microbioloog:)

Nou, die bacteriën zitten eigenlijk overal. Dat beseffen we zo weinig. Je denkt...

(Reporter:)

Je ziet ze zo slecht hè?

(Microbioloog:)

Ja, precies. Je ziet ze niet, per definitie. Je denkt je, ik was me, maar wij in het laboratorium bekijken dat wel eens. Dan doe je een plaat, dan kijk je hoeveel bacteriën op je handen zit, dan was je je handen. Dan zie je nog steeds stipjes op die plaat.

(Toetsleider:) De microbioloog vertelt hier over een laboratoriumonderzoek. Wat is de belangrijkste uitkomst van dit onderzoek?

- A Bacteriën zitten vaak op je handen.
- B Mensen zouden hun handen beter moeten wassen.
- C\* Niet alle bacteriën verdwijnen met wassen.
- D Op een plaat kun je bacteriën wél zien.

De **gemiddelde leerling** beheerst van de totale opgavenverzameling 75 procent goed, 17 procent matig en 8 procent onvoldoende. Van de afgebeelde voorbeeldopgaven beheerst deze leerling de opgaven 1 tot en met 19 goed.

De voorbeeldopgaven 1 tot en met 9 werden hiervoor al besproken. Voorbeeldopgave 10 (zie het kader op bladzijde 92) is een vraag die gesteld wordt over het tekstje *Beau* als geheel. Het antwoord op de vraag wordt, zij het op een andere manier geformuleerd dan het betreffende antwoordalternatief, expliciet in de tekst verwoord: 'Geef aan de collectant of stort op giro'. Om de vraag in voorbeeldopgave 11 bij *Bastiaan en meester Frans* goed te kunnen beantwoorden, moet de luisteraar de verbinding leggen tussen het begin van het verhaal, waarin Bastiaan en zijn oom – niet heel nadrukkelijk – geïntroduceerd worden, en de verwelcoming van enige tijd later: 'Je komt als geroepen, Christiaan Dercks'. Voorbeeldopgave 12 is in het bovenstaande besproken. Het juiste antwoord op de vraag in voorbeeldopgave 13 bij *Een verhaal uit Scandinavië* komt bijna woordelijk voor in het fragment dat aan de vraag voorafgaat: 'Op de slee zou hij niet dicht genoeg bij de anderen zijn'. De vraag in voorbeeldopgave 14 bij *Jongens en meisjes* wordt goed beantwoord als de luisteraar begrijpt dat 'het' in 'Overigens, ik kan het niet' terugverwijst naar: 'Vrouwen kunnen veel meer (...) dingen tegelijk doen'. Het juiste antwoord op de vraag in voorbeeldopgave 15 bij *Bastiaan en meester Frans* kan gegeven worden als begrepen wordt dat 'een heel, heel kleintje' betrekking heeft op het eerder genoemde schilderijtje voor het poppenhuis. Voorbeeldopgave 16 is een vraag over het begin van de tekst *Jongens en meisjes*. Deze tekst gaat over de verschillen tussen de geslachten wat de bouw van de hersenen en de consequenties daarvan betreft. De functionele specialisatie van de hersenhelften speelt daarin een belangrijke rol. Het antwoord op de vraag wordt vrijwel woordelijk gegeven door de vrouwelijke deelnemer aan het gesprek: 'de linkerhersenhelft staat voor (...) taal'. In voorbeeldopgave 17 bij *Bacteriën* gaat het erom dat de luisteraar begrijpt dat de reactie van de vrouw zowel inhoudelijk als qua intonatie een relativering van het door de reporter gesuggereerde gevaar uitdrukt. Ook deze opgave wordt op dit percentiële niveau goed beheerst. Het juiste antwoord op de vraag in voorbeeldopgave 18 bij *Bastiaan en meester Frans* vereist dat de luisteraar weet welke referenten gekoppeld moeten worden aan respectievelijk 'zijn schuldeiser' en 'zijn werk'. De hiervoor noodzakelijke kennis heeft de luisteraar overigens moeten opdoen tijdens het beluisteren van het gehele verhaal; het fragment dat voorafgaand aan de vraag werd herhaald, is daarvoor niet toereikend. In voorbeeldopgave 19 bij *Jongens-boeken* is alle informatie die noodzakelijk is voor het goed beantwoorden van de vraag expliciet



**10 Beau** (vraag over de gehele tekst; zie [www.cito.nl](http://www.cito.nl))

(Toetsleider:)

Wat wil Beau dat de luisteraars gaan doen, als ze dit radiospotje gehoord hebben?

- A collecteren voor het goede doel
- B\* geld geven aan de Brandwondenstichting
- C mensen met littekens niet zo aanstaren
- D voorzichtig zijn met vuur

**11 Bastiaan en meester Frans**

(Verteller:)

Alle deuren en ramen van de Lange Begijnestraat stonden die warme zomeravond open. Bewoners zaten buiten en wisselden, van de ene zijde naar de andere, de laatste nieuwtjes uit. Toen Bastiaan met zijn oom de straat in draaide kon hij net op tijd een vinnige klap ontwijken, die voor de hinderlijke muggen bedoeld was. Kleine kinderen deden hinkelspelletjes met hun blote voeten op de warme stenen – en het moeilijkste was om over kippen, honden en katten te springen.

‘Je komt als geroepen, Christiaan Dercks’, riep een vrouw hun na. Ze wees met haar duim naar het huis van meester Frans. ‘Liesbeth heeft het weer eens te kwaad.’

(Toetsleider:)

Wie is Christiaan Dercks?

- A\* de oom van Bastiaan
- B de vader van Bastiaan
- C een broer van meester Frans
- D een buurman van meester Frans

**12 Jongensboeken**

(Interviewer:)

Nou is een prangende vraag, en ook mijn laatste vraag, voor een verzamelaar: heeft u ze al allemaal?

(Verzamelaar:)

Ik heb ze niet allemaal en ik krijg ze ook nooit allemaal.

(Interviewer:)

Dat is het mooie ervan.

(Verzamelaar:)

Dat is het mooie ervan, daarom blijf je verzamelen.

(Toetsleider:) Wat is volgens meneer Talens het mooie van verzamelen?

**13 Een verhaal uit Scandinavië**

(Verteller:)

Hij had wel op de slee kunnen gaan zitten, zodat hij geen last had van het uitglijden op het akelig gladde ijs – Malena en Ante hadden het allebei tegen hem gezegd – maar Magnus had geantwoord dat hij geen klein kind was. Eerlijk gezegd, zat er iets anders achter. Op de slee zou hij niet dicht genoeg bij de anderen zijn en dat vond hij onder deze omstandigheden bepaald niet geraden. Hoor eens naar dat akelige uilengekras dat van de Zwarte Berg kwam, die als een muur uit het meer oprees.

(Toetsleider:)

Waarom wil Magnus niet op de slee gaan zitten?

- A Omdat hij bang is dat hij er vanaf valt.
- B Omdat hij dat iets voor kleine kinderen vindt.
- C\* Omdat hij in de buurt van de anderen wil blijven.
- D Omdat hij zich niet wil aanstellen, maar dapper wil zijn.

gegeven in de woorden van de verzamelaar in het fragment dat aan de vraag voorafgaat. De vraag bevat een ontkenning: ‘Met welke uitspraak (...) zal meneer Talens het níet eens zijn?’. Dit heeft de moeilijkheid van de opgave eventueel vergroot, maar niet dusdanig dat deze een probleem oplevert voor leerlingen op dit percentiële niveau. De voorbeeldopgaven 20, 21 en 22 worden door de gemiddelde leerling matig beheerst. Deze opgaven worden hierna besproken. De overige, nog niet genoemde of besproken, voorbeeldopgaven (23 tot en met 25) worden op dit niveau onvoldoende beheerst. Zie voor de bespreking van deze opgaven pagina 95.

#### 14 Jongens en meisjes

(Vrouw:)

Al op hele jonge leeftijd, op drie-jarige leeftijd spreekt 99 procent van de meisjes begrijpbare taal, jongens zijn pas een jaar later daarmee. Ze lezen eerder, ze zijn beter in spelling en interpunctie en in grammatica en ze hebben dus ook veel minder last van dyslexie om maar eens iets te noemen.

(Man:)

Mmm.

(Vrouw:)

Eh, hun linker- en rechterhersenhelft zijn beter met elkaar verbonden en daardoor kunnen ze meer dingen tegelijk doen. Dat wordt tegenwoordig ook wel vaak gezegd dat vrouwen dat ook, eh mannen zijn veel meer geconcentreerd op één ding. Vrouwen kunnen veel meer eh eh dingen tegelijk doen.

(Man:)

Mmm.

(Vrouw:)

Overigens ik kan het niet, maar goed ik ben een afwijking dan.

(Toetsleider:)

De vrouw zegt: (Vrouw:) Overigens ik kan het niet, maar goed ik ben een afwijking dan.

(Toetsleider:) Waarom noemt zij zichzelf 'een afwijking'?

- A Haar hersenhelften zijn niet goed met elkaar verbonden.
- B Zij is niet zo goed in taal.
- C\* Zij kan niet meerdere dingen tegelijk doen.
- D Zij kan zich niet goed concentreren.

#### 15 Bastiaan en meester Frans

(Verteller:)

Sussanna krijsste met alle kracht van haar vier jaar: 'Nee, nee!' Maria riep, toen haar moeder even zweeg om op adem te komen: 'Vader heeft beloofd dat hij een schilderijtje maakt voor ons poppenhuis. En Frans en Jan en Jacob hebben het ook beloofd.' Kwaad stampte ze op de vloer. 'Waarom maakt hij wel dingen voor anderen... daar...,' ze wees naar de muren vol grote schetsen, 'dat is bijna net zo groot als de straat. En wij vragen maar een heel, heel kleintje.'

(Toetsleider:)

Wat bedoelt Maria met: (Verteller:) een heel, heel kleintje?

---

#### 16 Jongens en meisjes

(Vrouw:)

Ik wou maar met de meisjes beginnen. Effe heel kort een paar grote verschillen. Meisjes hebben meer hersencellen.

(Man:)

Ja, dat is waar.

(Vrouw:)

Eh ja, maar dat maakt eigenlijk niet zo vreselijk veel uit.

(Man:)

Mmm.

(Vrouw:)

Eh want ze hebben eh eigenlijk gewoon andere talenten. Eh ze hebben bijvoorbeeld, hun eh linkerhersenhelft is beter ontwikkeld.

(Man:)

De emotionele...

(Vrouw:)

Ja, dat is, de linkerhersenhelft staat voor gevoel voor detail, spreken en taal. Ze zijn dus beter met woorden, ze luisteren aandachtiger en ze hebben een grotere woordenschat. Al op hele jonge leeftijd, op drie-jarige leeftijd spreekt 99 procent van de meisjes begrijpbare taal, jongens zijn pas een jaar later daarmee. Ze lezen eerder, ze zijn beter in spelling en interpunctie en in grammatica en ze hebben dus ook veel minder last van dyslexie om maar eens iets te noemen.

(Toetsleider:)

Welke hersenhelft is gespecialiseerd in taal, volgens de vrouw?

---

### 17 Bacteriën

(Reporter:)

Eigenlijk kunnen we hier voor hetzelfde geld in een levensgevaarlijke situatie verkeren.

(Microbioloog:)

Het zou kunnen. We moeten het niet dramatiseren, want de meesten van ons, en de jongeren die hier komen, zijn natuurlijk wel gezond. Maar d'r zal maar iemand tussen zitten met aids, met een verzwakte immuunrespons, die me-, me- hebben gauw, mensen hebben gauw helaas allerlei ziektes en dan, dan kun je toch besmet raken, ook al ben je dan gezond. Dat zul je dan ook wel overleven, maar kun je zwaar ziek van worden.

(Reporter:)

Jeetje, jij werkt hier. Wist je dat wel?

(Medewerkster hotel:)

Ja, maar als je met de trein reist, kan hetzelfde gebeuren. Dus ik denk dat je dat overal wel hebt, hoe je ook met mensen omgaat.

(Toetsleider:)

Wat blijkt uit het antwoord van de mevrouw van het hotel?

- A Dat ze niet wist dat bacteriën gevaarlijk konden zijn.
- B\* Dat ze niet zo bang is voor bacteriën.
- C Dat ze vaak met de trein reist.
- D Dat ze voor haar werk met veel mensen omgaat.

### 18 Bastiaan en meester Frans

(Verteller:)

Met uitgespreide armen ging meester Frans tussen zijn schuldeiser en zijn werk staan. 'Ik heb je vorige week toch gezegd dat mijn grote schilderij voor de Jorisdoelen zo goed als klaar is en dat je meteen je geld krijgt als ik het mijne binnen heb.'

(Toetsleider:)

Meester Frans gaat tussen zijn schuldeiser en zijn werk staan. Waar staat hij dan?

- A tussen de schoenlapper en een paar schoenen
- B\* tussen de schoenlapper en een schilderijtje
- C tussen zijn vrouw en een paar schoenen
- D tussen zijn vrouw en een schilderijtje

### 19 Jongensboeken

(Interviewer:)

Echte jongensboeken? En u verzamelt ze en hoeveel heeft u er al?

(Verzamelaar:)

Zo'n 1300.

(Interviewer:)

1300 jongensboeken? En ook allemaal gelezen?

(Verzamelaar:)

Nou praktisch allemaal, ja. Maar vroeger ook al toen ik een kwajongen was.

(Interviewer:)

Want u bent dat wel geweest, die kwajongen?

(Verzamelaar:)

Ik ben wel een kwajongen geweest. Ja hoor.

(Interviewer:)

Zo zo, maar ik, mijn blikveld zegt dat Dik Trom, Pietje Bel, nee, nee.

(Verzamelaar:)

Dan moet ik mijn hoofd schudden. Kijk, iedere Nederlander kent Dik Trom en kent Pietje Bell. Maar Pietje Bell en Dik Trom zijn weliswaar veel gelezen, maar behoren niet tot de klassiekers.

(Interviewer:)

De klassiekers noemt u ze dan?

(Verzamelaar:)

De klassiekers dat zijn boeken van J.B. Schuil. Dat zijn boeken die mensen van mijn generatie van nu zich nog goed kunnen herinneren en die op hun een diepe indruk hebben gemaakt. Dat zijn klassiekers.

(Toetsleider:)

Met welke uitspraak over Dik Trom en Pietje Bell zal meneer Talens het níét eens zijn?

- A Bijna iedere Nederlander kent ze.
- B Het zijn boeken voor de jeugd.
- C\* Het zijn echte klassiekers.
- D Ze zijn veel gelezen.

De **percentiel-90 leerling** beheerst 88 procent van de 204 opgaven goed of redelijk goed, 11 procent matig en één procent onvoldoende. Van de afgebeelde voorbeeldopgaven beheerst de leerling op dit percentielniveau de eerste 24 opgaven goed of redelijk goed.

De eerste negentien voorbeeldopgaven zijn hiervoor reeds besproken. In voorbeeldopgave 20 (bij *Bastiaan en meester Frans*; zie het kader op bladzijde 96) moet de luisteraar om tot het juiste antwoord te komen, in ieder geval begrijpen dat 1) iemand die zegt ‘Hoe ziet dat eruit, geld?’ over het algemeen wel degelijk weet hoe geld eruit ziet en dat 2) wanneer iemand aangesproken wordt met ‘Beste vriend’ dit niet in alle gevallen hoeft te betekenen dat er tussen spreker en aangesprokene werkelijk sprake is van innige vriendschap. Het juiste antwoord op de vraag in voorbeeldopgave 21 bij *Bacteriën* komt woordelijk ter sprake (‘dan zijn we wel eerst ziek geweest’) in het betoog van de microbioloog in het fragment dat aan de vraag voorafgaat. Onbekendheid met het woord ‘immuun’ heeft leerlingen op de lagere percentielniveaus, waar deze opgave onvoldoende of matig beheerst wordt, wellicht parten gespeeld; de percentiel-90 leerling beheerst de opgave echter goed. Ook het antwoord op de vraag in voorbeeldopgave 22 wordt in het aan de vraag voorafgaande fragment gegeven. De luisteraar moet om tot het goede antwoord te komen wel de betekenisovereenkomst tussen ‘garanderen’ en ‘beloven’ en die tussen ‘bacterierijk’ en ‘veel bacteriën’ onderkennen. Dit verklaart misschien waarom ook deze opgave op het percentiel-90 niveau goed beheerst wordt, maar op de lagere niveaus onvoldoende of matig. Voorbeeldopgave 23 bij *Bastiaan en meester Frans* wordt op dit niveau redelijk goed beheerst. Redelijk goed en niet zonder meer goed, misschien vanwege de langdurige opsomming in het fragment dat aan de vraag vooraf gaat. Deze opsomming, die in onderstaande transcriptie tussen gedachtenstreepjes geplaatst wordt, scheidt namelijk de twee elementen die, in combinatie, het antwoord op de vraag bijna woordelijk geven: ‘In (...) het vertrek – ‘mannen, vrouw, kinderen, paspoppen, schilderijen en twee wanden vol gekleurde schetsen van plafond tot vloer’ – sprong er één ding voor hem uit: Adriaantjes gezicht’. Voorbeeldopgave 24 wordt door de percentiel-90 leerling goed beheerst. In het bijbehorende fragment laat Adriaantje aan de schoenlapper doorschemeren dat een gang naar de schout strategisch gezien niet verstandig is; de schout zou het in het licht van de familieband tussen hem en een van de schutters hoogst waarschijnlijk niet bijster op prijs stellen om van de schoenlapper te horen dat deze twijfelt aan hun solvabiliteit.

Voorbeeldopgave 25 bij *Bastiaan en meester Frans* wordt matig beheerst. Voor het correct beantwoorden van de vraag in deze opgave moet de luisteraar een dubbele conditionele relatie leggen tussen 1) het afmaken van het schilderij voor de Jorisdoelen, 2) het ontvangen van geld daarvoor en 3) het daardoor kunnen afbetalen van de schuld.

Er is geen enkele voorbeeldopgave in de opgavenverzameling Begrijpen van gesproken teksten die door de percentiel-90 leerling aan het eind van de basisschool onvoldoende beheerst wordt.

### Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** voor leerlingen in groep 8 valt samen met vaardigheidsscore 230. Op dit niveau zouden volgens de beoordelaars de eerste negentien voorbeeldopgaven redelijk goed tot goed beheerst moeten worden. De opgaven 20 en 21 hoeven volgens hen slechts matig beheerst te worden, terwijl de laatste vier voorbeeldopgaven op het niveau van deze standaard niet beheerst hoeven te worden. Ongeveer tweederde van de leerlingen (66 procent) in ons onderzoek voldoet aan deze standaard; minder – hoewel niet erg veel minder – dan de beoogde 70 à 75 procent van de leerlingen die dit niveau zou moeten bereiken. Bij de standaard **Minimum** ligt de mediaan op vaardigheidsscore 170. Dit houdt in dat de leerlingen op het niveau van deze standaard wat de voorbeeldopgaven betreft de eerste zes opgaven en opgave 8 redelijk goed tot goed zouden moeten beheersen en de opgaven 7 en 9 tot en met 14 matig tot zeer matig. Alle overige voorbeeldopgaven vallen volgens de beoordelaars buiten het bereik van de minimumstandaard. 95 procent van de leerlingen in ons onderzoek blijkt aan deze standaard te voldoen; een percentage dat goed overeenkomt met de

## 20 Bastiaan en meester Frans

(Verteller:)

'Hoe ziet dat eruit, geld?' mompelde meester Frans. 'Beste vriend, ik ben ook al huur schuldig aan Commertje Jacobs. Ieder op zijn beurt.'

(Toetsleider:) Wat blijkt uit deze woorden?

- A Dat de schoenlapper eigenlijk een goede vriend van meester Frans is.
- B\* Dat de schoenlapper niet de enige is die geld van meester Frans tegoed heeft.
- C Dat meester Frans liever ruilt dan dat hij met geld betaalt.
- D Dat meester Frans niet precies weet hoe geld eruit ziet.

## 21 Bacteriën

(Reporter:)

Ja, maar zij doen dit juist om, ze zeggen: dat is hartstikke gezond.

(Microbioloog:)

Ja dat kan, dat kan wel zo lijken en soms werkt dat misschien wel zo, maar er zijn ook bacteriën die niet zo grappig zijn. We moeten wel rekening houden met het feit dat we soms immuun worden tegen bacteriën, maar dan zijn we wel eerst ziek geweest.

(Toetsleider:)

Wat gebeurt er, volgens de microbioloog, voordat je immuun wordt voor bacteriën?

## 22 Bacteriën

(Presentatrice:)

Zijn bacteriën nou slecht voor je of niet? Het Hans Brinker Hotel in Amsterdam zegt in ieder geval van niet. In een reclamecampagne garanderen ze de gast een bacterierijke omgeving. Dit zou hartstikke gezond zijn, omdat het je immuunsysteem versterkt. Maar is dit wel zo? Filemon ging met microbioloog Hans Westerhoff van de Vrije Universiteit en de Universiteit van Amsterdam op inspectie.

(Toetsleider:)

Wat belooft het Hans Brinker Hotel zijn gasten?

Een omgeving...

- A die goed schoon gehouden wordt.
- B die regelmatig geïnspecteerd wordt.
- C waarin bacteriën geen kans hebben.
- D\* waarin veel bacteriën leven.

## 23 Bastiaan en meester Frans

(Verteller:)

Bastiaan spitste zijn oren. Schelle flarden van woorden overstemden het geroezemoes in de straat. Hij gluurde opzij naar zijn oom, maar die leek er zich niets van aan te trekken dat de hele buurt zat mee te genieten van het gekrakeel bij meester Frans thuis. En toen hij even aarzelend bleef talmen op de drempel, trok zijn oom hem zonder pardon mee naar binnen, een vertrek in, waar een vrouw tegen een man stond te schelden. Aan haar rokken hingen twee kleine meisjes, die meteen hun tong uitstaken toen ze Bastiaan in de gaten kregen.

In de volte van het vertrek – mannen, vrouw, kinderen, paspoppen, schilderijen en twee wanden vol gekleurde schetsen van plafond tot vloer – sprong er één ding voor hem uit: Adriaantjes gezicht. Ze zwaaide naar hem alsof ze beiden aan een andere oever van een woelige zee stonden.

(Toetsleider:)

Wat viel Bastiaan het meest op toen hij het vertrek in kwam?

- A de twee kleine meisjes die hun tong uitstaken
- B de wanden vol gekleurde schetsen
- C het boze uiterlijk van de scheldende vrouw
- D\* het gezicht van Adriaantje

#### 24 Bastiaan en meester Frans

(Verteller:)

'Ik haal de schout erbij', dreigde de schoenlapper. Langzaam kwam Adriaantje overeind, met één puntig vingertje prikte ze de man tegen zijn neus. 'Ik zou mijn neus maar niet bij de schout laten zien,' waarschuwde ze nadrukkelijk, 'want zie je, Jan Hendrikszoon, de broer van de schout staat ook op dat schuttersstuk van de Jorisdoelen. Dus wat krijg jij van de schout te horen? 'Man, geduld! Meester Frans heeft zijn geld binnenkort, of durf je beweren dat de schutters hun verplichtingen aan hem niet nakomen? Als ik je een goede raad mag geven: lap voorlopig de schoenen van die bende van meester Frans niet. Het is nog zomer, de hitte slaat uit de straatstenen, dus ziek worden ze er niet van wanneer ze op blote poten lopen.' Dat zal hij zeggen... nou ja, voeten dan.'

(Toetsleider:)

Waarom kan de schoenlapper volgens Adriaantje maar beter niet naar de schout gaan?

- A De schout bemoeit zich niet met dit soort zaken.
- B De schout krijgt nog geld van de schoenlapper.
- C Meester Frans krijgt nog geld voor werk dat hij voor de schout gedaan heeft.
- D\* Meester Frans werkt aan een schilderij waarop ook de broer van de schout staat.

#### 25 Bastiaan en meester Frans

(Verteller:)

Met uitgespreide armen ging meester Frans tussen zijn schuldeiser en zijn werk staan. 'Ik heb je vorige week toch gezegd dat mijn grote schilderij voor de Jorisdoelen zo goed als klaar is en dat je meteen je geld krijgt als ik het mijne binnen heb.'

(Toetsleider:)

Wat moet er gebeuren voordat meester Frans zijn schuld kan betalen?

---

percentages die genoemd worden in de definitie van de standaard: volgens deze definitie zou dit niveau immers door 90 à 95 procent bereikt moeten worden.

Het niveau van de standaard **Gevorderd** wordt het best geïllustreerd aan de hand van de laatste vier voorbeeldopgaven. De mediaan van deze standaard ligt op vaardigheidsscore 280.

De opgaven 22 en 24 zouden op dit niveau volgens de beoordelaars redelijk goed beheerst moeten worden; opgave 23 matig en opgave 25 onvoldoende. Een werkelijk goede beheersing van deze vier voorbeeldopgaven zou volgens de beoordelaars dus niet binnen het bereik van deze standaard hoeven te liggen. In ons onderzoek voldoet 27 procent van de leerlingen aan dit niveau.

#### Verschillen tussen leerlingen

Gelet op hun formatiegewicht zijn er aanzienlijke verschillen tussen leerlingen. De gemiddelde 1.00-leerling bereikt een vaardigheidsniveau dat zo'n dertig schaalpunten hoger ligt dan dat van de gemiddelde 1.25-leerling. Het verschil tussen de gemiddelde 1.00- en 1.90-leerling bedraagt ruim veertig schaalpunten in het nadeel van laatstgenoemde. Ongeveer 73 procent van de 1.00-leerlingen bereikt de mediaan van de standaard Voldoende tegenover 51 procent van de 1.25-leerlingen en 40 procent van de 1.90-leerlingen. De gemiddelde 1.00-leerling beheerst negentien van de vijfentwintig voorbeeldopgaven goed; de gemiddelde 1.25-leerling zestien van de vijfentwintig en de gemiddelde 1.90-leerling elf van de vijfentwintig. Er is nauwelijks verschil tussen het gemiddelde vaardigheidsniveau van meisjes en dat van jongens.

Wel verschil bestaat er tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen: het verschil in niveau bedraagt ruim 25 punten op de vaardigheidsschaal in het voordeel van de niet-vertraagde leerlingen. Van hen behaalt zo'n 71 procent de standaard Voldoende, terwijl dit voor slechts 45% van de zittenblijvers geldt.

Wat de vergelijking tussen de resultaten in de drie meest recente luisterpeilingen betreft: was er nauwelijks of geen verschil tussen de resultaten in 1993 en 1998, de resultaten van 2007 zijn gemiddeld genomen ruim tien schaalpunten hoger dan die van de beide vorige peilingsjaren.

### 4.3 Begrijpen van gesproken teksten in het speciaal basisonderwijs

In het onderstaande beschrijven we de resultaten van de leerlingen in het speciaal basisonderwijs met betrekking tot de vaardigheid Begrijpen van gesproken teksten. De vaardigheid in het begrijpen van gesproken teksten in het speciaal basisonderwijs is vastgesteld op basis van 204 opgaven. We beschrijven de vaardigheid op drie verschillende percentielniveaus aan de hand van 24 voorbeeldopgaven bij zes luisterteksten. De resultaten worden bovendien afgebeeld in een figuur (zie pagina 100). Zie voor een toelichting op deze figuur hoofdstuk 2. Ook vergelijken we de resultaten met de standaarden vastgesteld voor groep 8 van het regulier basisonderwijs.

#### Wat leerlingen kunnen

Van de 204 opgaven uit de volledige opgavenverzameling Begrijpen van gesproken teksten beheerst de **percentiel-10 leerling** – de zwakke SBO-leerling – 13 procent goed tot redelijk goed. Daarnaast worden door deze leerling 18 procent van de opgaven matig en 69 procent van de opgaven onvoldoende beheerst.

Van de voorbeeldopgaven beheerst een leerling op dit niveau de opgaven 1 tot en met 5 goed. Voorbeeldopgave 1 (zie het kader op bladzijde 99) heeft betrekking op een fragment uit een nieuwsbericht over de grizzlybeer. Hoewel er in het fragment niet heel letterlijk gezegd wordt dat het om de jonge grizzlyberen gaat, kunnen de leerlingen dit prima uit het fragment opmaken. Voorbeeldopgave 2 bij *De raaf en de vos* is eveneens gemakkelijk te beantwoorden. Dit is mogelijk te wijten aan het gegeven dat binnen een enkele zin alle benodigde informatie gegeven wordt om de vraag te kunnen beantwoorden. In voorbeeldopgave 3 (eveneens behorend bij *De raaf en de vos*) komt expliciet aan de orde dat de raaf de hoop heeft dat de vos nog méér aardige dingen zal zeggen. Het komt er met andere woorden op neer dat de vos het fijn vindt als de raaf aardige dingen zegt. Bij voorbeeldopgave 4 is sprake van een verwijzing, waar de leerlingen weinig moeite mee lijken te hebben. De afstand tussen verwijzing en referent is dan ook minimaal en ligt in twee opeenvolgende zinnen besloten.

Voorbeeldopgave 5 bij de tekst *De Korenwolf* heeft wederom betrekking op informatie die letterlijk gegeven wordt en bovendien in een enkele zin verpakt is.

Voorbeeldopgave 6 wordt door de percentiel-10 leerling matig beheerst. Dit voorbeeld wordt verderop besproken. De overige, nog niet genoemde en besproken voorbeeldopgaven zijn voorbeelden van opgaven die onvoldoende beheerst worden door de zwakke SBO-leerling. Ook deze voorbeelden komen hierna nader aan de orde.

In vergelijking met leerlingen uit het regulier basisonderwijs heeft de percentiel-10 leerling in het speciaal basisonderwijs een vaardigheidsscore die ruim dertig schaalpunten lager ligt dan die van de gemiddelde leerling aan het eind van groep 4.

### 1 Grizzlybeer

(Voice-over:)

Natuurbeschermers maken zich zorgen dat bedrijven olie uit het gebied waar de beren leven gaan halen en dat de beren veel meer verstoord zullen worden.

Maar volgens deskundigen van de regering is er geen gevaar voor de grizzly.

Er blijven hoe dan ook genoeg dieren over om voor de kleintjes te zorgen.

(Toetsleider:)

Over welke kleintjes gaat het hier?

- A\* over kleine beren
- B over kleine dieren
- C over kleine kinderen
- D over kleine natuurbeschermers

### 2 De raaf en de vos

(Verteller:)

Tussen hen in lag een kleedje en op het kleedje lagen een heleboel lekkere dingen.

'Mmmm', dacht de raaf, 'misschien blijft er wel wat over van al dat lekkers.'

En hij ging op een tak van de kastanjeboom zitten wachten tot de mensen weg zouden gaan.

Eindelijk pakte de vrouw het kleedje op en schudde het uit.

En... ja hoor, er viel een gróót stuk kaas op de grond.

De vrouw en de twee mannen liepen weg.

Toetsleider:)

Waarom ging de raaf op een tak zitten?

- A Hij wilde uitrusten.
- B Hij wilde in de zon zitten.
- C Hij wilde de mensen laten schrikken.
- D\* Hij wilde wachten tot de mensen weggingen.

### 3 De raaf en de vos

(Verteller:)

De raaf was heel ijdell.

Hij danste heen en weer op de boomtak en hoopte dat de vos nog meer aardige dingen over hem zou zeggen.

En dat deed hij, die slimme vos.

'Zo'n prachtige vogel als jij heeft vast ook een hele mooie stem.

Ik zou je wel eens willen horen zingen.

Dan zou ik de gelukkigste vos van de wereld zijn.'

(Toetsleider:)

De vos zei heel aardige dingen tegen de raaf. Wat vond de raaf daarvan?

- A\* Hij vond het fijn.
- B Hij vond het grappig.
- C Hij vond het slim.
- D Hij vond het vreemd.

### 4 Grizzlybeer

(Voice-over:)

Het barst van de grizzlyberen in Noord-Amerika. Meer en meer lopen er rond.

Berendeskundigen maken zich geen enkele zorg meer over de toekomst van de beren.

(Toetsleider:)

In dit fragment wordt gezegd: (Voice-over:) Meer en meer lopen er rond.

(Toetsleider:)

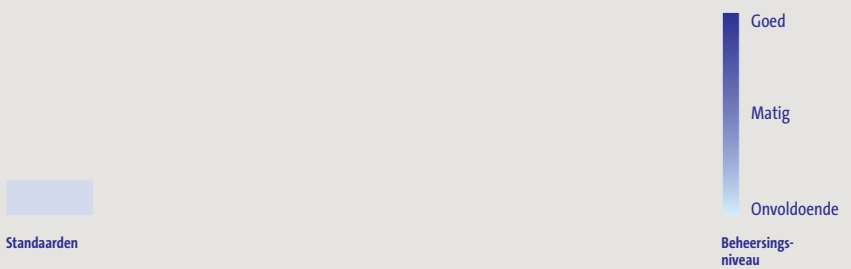
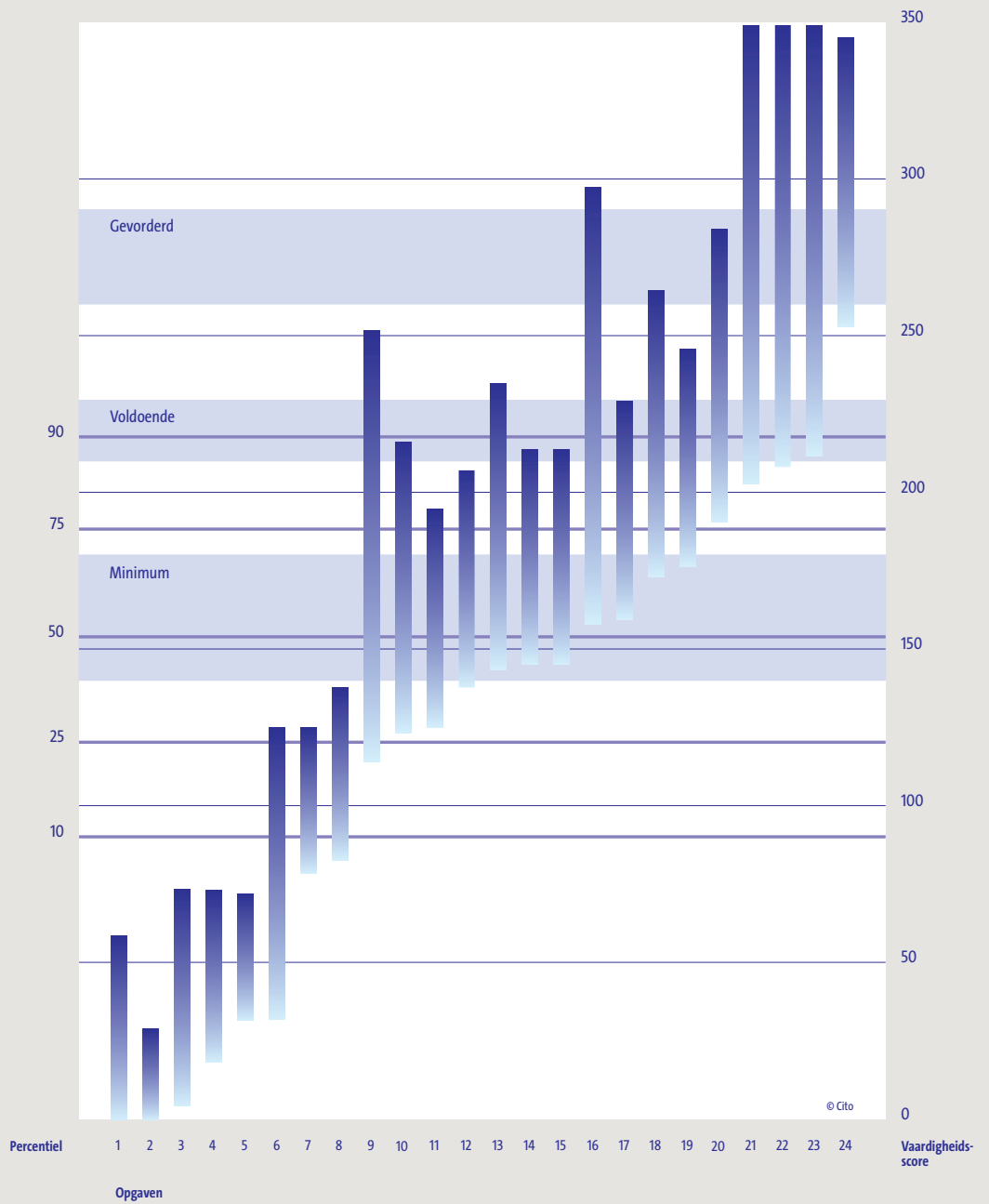
Wie lopen er meer en meer rond?

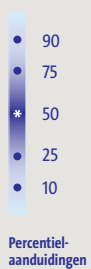
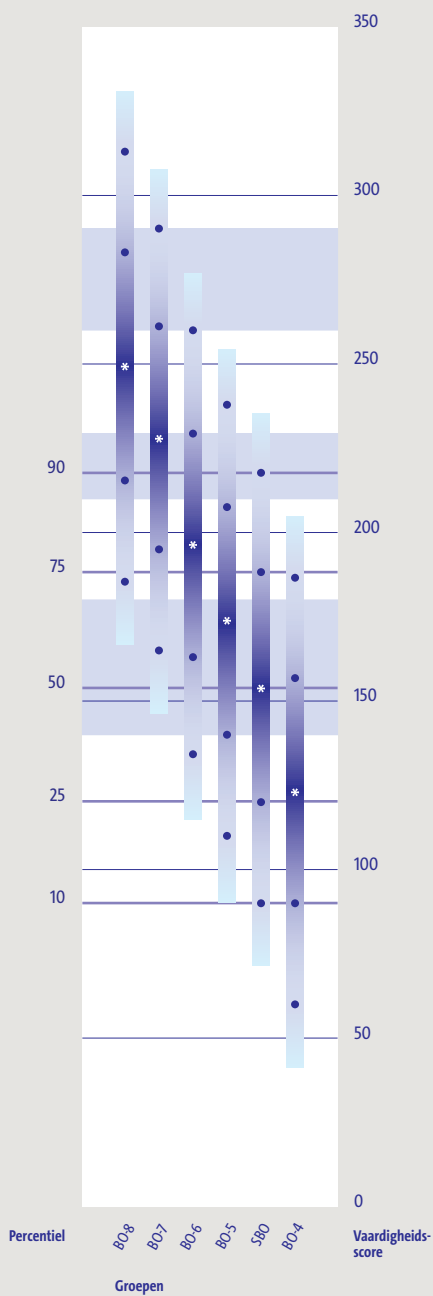
- A bedreigde diersoorten
- B berendeskundigen
- C\* grizzlyberen
- D natuurbeschermers

3 Alle tekst buiten de haakjes die hier gearceerd wordt, is gesproken tekst; ten behoeve van het onderzoek opgeslagen op cd. De antwoordalternatieven A tot en met D bij de meerkeuze-opgaven stonden niet op cd. Deze werden alleen in geschreven vorm aangeboden en stonden in leerlingboekjes. In deze boekjes noteerden de leerlingen per opgave hun keuze voor een bepaald antwoordalternatief en noteerden zij hun antwoorden op de open vragen.



## De vaardigheidsschaal in het speciaal basisonderwijs bij het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten





### 5 De Korenwolf

(Jacques Vriens:)

We speelden in dat zaaltje trouwens ook vaak 'schooltje'.  
In iedere hoek van de zaal was een klas en ik speelde voor directeur.  
Ik wilde later dan ook toneelspeler, schrijver of meester worden.  
Mijn moeder zei: word maar onderwijzer.  
In die tijd deed je wat je moeder zei en ik werd meester en een tijdje later zelfs directeur van een basisschool.  
Ik vond het hartstikke leuk en mijn hoofd kwam vol verhalen.  
Daarom begon ik boeken te schrijven over school.

(Toetsleider:)

Wie raadt Jacques Vriens aan om onderwijzer te worden?

- A de directeur van zijn school
- B één van zijn vriendjes
- C zijn meester
- D\* zijn moeder

### 6 De Korenwolf

(Jacques Vriens:)

Het is trouwens niet zo gek dat ik vaak aan een hotel denk.  
Ik ben opgegroeid in een hotel omdat mijn ouders daar de baas waren.  
Ze hadden het altijd druk, maar gelukkig viel er veel te beleven.

(Toetsleider:)

Hoe komt het dat Jacques Vriens vaak aan een hotel denkt?

- A Omdat hij gek is op het hotel van zijn ouders.
- B\* Omdat hij is opgegroeid in het hotel van zijn ouders.
- C Omdat zijn ouders de baas waren in een hotel.
- D Omdat zijn ouders het altijd druk hadden in hun hotel.

### 7 De Korenwolf

(Jacques Vriens:)

Een paar jaar geleden besloot ik te stoppen met school.  
Daar heb ik wel lang over moeten nadenken, want ik stond nog steeds met plezier voor de klas.  
Maar het leek me ook heerlijk om meer tijd te krijgen voor het maken van boeken.

(Toetsleider:)

Jacques Vriens stopte met werken op school. Hoe was die beslissing voor hem?

- A Gemakkelijk, hij hoefde er niet lang over na te denken.
- B Gemakkelijk, want hij wilde meer boeken schrijven.
- C Niet zo gemakkelijk, want hij moest op zoek naar een andere baan.
- D\* Niet zo gemakkelijk, want hij vond het werken op school leuk.

### 8 De Korenwolf

(Jacques Vriens:)

Achter het hotel was een zaaltje met een toneel.  
Daar voerden we samen met de kinderen uit de buurt toneelstukken op.  
Meestal werd het een puinhoop omdat we maar wat deden.  
Op een dag besloot ik alles op te schrijven en eindelijk ging het goed met onze toneelstukken.  
Ineens deed iedereen precies wat ik had opgeschreven en ik ontdekte dat ik schrijven heerlijk vond.

(Toetsleider:)

Eerst was het toneelspel van Jacques Vriens en zijn vrienden rommelig. Waardoor werd het later beter?

- A Doordat de kinderen goed naar de verhalen van Jacques Vriens luisterden.
- B Doordat de kinderen het zaaltje achter het hotel mochten gebruiken.
- C\* Doordat de kinderen precies deden wat Jacques Vriens had opgeschreven.
- D Doordat Jacques Vriens ontdekte dat hij schrijven voor kinderen leuk vond.

De **gemiddelde leerling** beheerst van de totale opgavenverzameling 36 procent redelijk goed tot goed, 23 procent matig en 41 procent onvoldoende. Van de afgebeelde opgaven beheerst deze leerling de eerste acht opgaven goed. De voorbeeldopgaven 1 tot en met 5 zijn eerder al besproken. De voorbeeldopgaven 6 tot en met 8 behoren alledrie tot de tekst *De Korenwolf*. Om voorbeeldopgave 6 (zie hiervoor het kader op bladzijde 102) goed te kunnen beantwoorden moeten de leerlingen in gedachten het woord 'want' of 'omdat' tussen de eerste twee zinnen van het luisterfragment plaatsen. Dit gaat de gemiddelde SBO-leerling goed af. Ook het beantwoorden van opgave 7 kost leerlingen op dit niveau weinig moeite. Uit de zin: 'Daar heb ik wel lang over moeten nadenken, want ik stond nog steeds met plezier voor de klas' kunnen zij blijkbaar goed opmaken dat het Jacques Vriens moeite kostte om met lesgeven te stoppen. Bij voorbeeldopgave 8 kunnen de leerlingen een verbindingswoord tussen twee zinsdelen plaatsen om op die manier tot het juiste antwoord te komen. In dit geval gaat het om het woordje 'daardoor' dat ze achter het woordje 'en' zouden kunnen plaatsen in de zin: 'Op een dag besloot ik alles op te schrijven en eindelijk ging het goed met onze toneelstukken'. De voorbeeldopgaven 9 tot en met 11 worden door de gemiddelde leerling matig beheerst. We bespreken deze opgaven hierna, evenals de voorbeeldopgaven 12 tot en met 24. Dit betreft opgaven die de gemiddelde SBO-leerling nog onvoldoende beheerst. De vaardigheidsscore van de gemiddelde SBO-leerling ligt ongeveer twintig schaalpunten onder de vaardigheidsscore van de gemiddelde leerling in groep 5 van het regulier basisonderwijs.

De **percentiel-90 leerling** oftewel de meest vaardige SBO-leerling, beheerst 65 procent van de 204 opgaven goed of redelijk goed, 18 procent matig en 17 procent onvoldoende. Van de afgebeelde voorbeeldopgaven beheerst een leerling op dit niveau de opgaven 1 tot en met 8 en 10 tot en met 12 goed. Dit geldt ook voor de opgaven 14 en 15; de voorbeeldopgaven 9, 13 en 17 worden redelijk goed beheerst. De eerste acht voorbeeldopgaven zijn al eerder besproken. We bespreken nu eerst de overige opgaven die op dit percentielniveau redelijk goed en goed beheerst worden.

De informatie die nodig is om voorbeeldopgave 9 en 13 bij *De Korenwolf* (zie het kader op bladzijde 104) te kunnen beantwoorden, kunnen de leerlingen halen uit een enkele zin. Jacques Vriens expliciteert bovendien de relatie tussen de beide tekstelementen waar het om gaat. De reden waarom deze op het eerste gezicht eenvoudige opgaven 'slechts' redelijk goed beheerst worden, is dan ook onduidelijk.

Opgave 10 bij *Stuntelkampioen* wordt goed beheerst door de percentiel-90 leerling in het SBO. De leerlingen moeten goed luisteren omdat de afstand tussen de tekstelementen die ze moeten combineren ('het moment van aanbellen' en 'de persoon die de videorecorder gestolen heeft') aanzienlijk is. De informatie die de leerlingen nodig hebben om de open voorbeeldopgaven 11 en 12 bij *Grizzlybeer* te beantwoorden is in beide gevallen in één zin weergegeven en wordt expliciet in het luisterfragment vermeld. De leerlingen kunnen voorbeeldopgave 14 bij *Duikboot* goed beantwoorden als ze begrijpen dat het woordje 'dat' in 'En dat was natuurlijk een wonder in die tijd' geen terugverwijzing betreft, maar als het ware vooruit wijst naar: 'Ik bedoel, je bent zomaar een drie uur onder water en je komt er weer levend uit'; de zin die de spreker toevoegt ter verduidelijking van zijn antwoord. Bij voorbeeldopgave 15 wordt hoofdzakelijk een beroep gedaan op de woordenschat van de leerlingen, waarbij de woorden 'fantasie' en 'werkelijkheid' een centrale rol vervullen. Om het juiste antwoord op voorbeeldopgave 17 te geven, blijkt nog niet zo eenvoudig. Zo moeten de leerlingen begrijpen dat de grizzlybeer niet langer beschermd zal worden (omdat het zo goed met hem gaat) en eventueel dat men om die reden weer bij de grizzlybeer in de buurt mag komen. Dit vraagt kennelijk zoveel van de leerlingen dat deze opgave op dit niveau niet goed, maar *redelijk* goed beheerst wordt.

### 9 De Korenwolf

(Jacques Vriens:)

Ik woon nu in Zuid-Limburg dus daarom staat de Korenwolf daar ook. Het is genoemd naar de wilde hamster die in Limburg voorkomt.

(Toetsleider:)

Waarom staat hotel De Korenwolf in Zuid-Limburg?

- A Omdat Jacques altijd al in Zuid-Limburg had willen wonen.
- B\* Omdat Jacques op dit moment in Zuid-Limburg woont.
- C Omdat Jacques van plan is in Zuid-Limburg te gaan wonen.
- D Omdat Jacques vroeger in Zuid-Limburg woonde.

### 10 Stuntelkampioen

(Zangeres:)

een weekje later zit ik alleen thuis m'n vader en m'n zus zijn bij m'n moeder in 't ziekenhuis hé daar gaat de bel weg met dat boek misschien is 't visite ik ben dol op bezoek een meneer aan de deur met een zwarte aktetas verder draagt ie een bril en een beige regenjas die komt dus niet voor mij ik ken dat soort heren hij is óf van de belasting óf hij wil je bekeren goedemorgen ik ben van de inbraakpreventie en hij laat mij een kaart zien met een hoop pretentie nou ze zijn niet thuis maar kom rustig even binnen u kunt alles controleren wilt u meteen beginnen? goed van vertrouwen ben ik buiten gaan spelen ik kon toch ook niet weten dat-ie die video zou stelen? ik ben een ongelooflijke stuntelkampioen maar zeg nou zelf daar kan ik toch niks aan doen?

(Toetsleider:)

Wie belt er aan?

- A\* Iemand die iets wil stelen.
- B Iemand die Lotte wil bekeren.
- C Iemand die op visite komt.
- D Iemand van de belasting.

### 11 Grizzlybeer

(Presentatrice:)

De beren beginnen trouwens nu zo'n beetje aan hun winterslaap dus van de veranderingen zullen ze de komende maanden nog niks merken.

(Toetsleider:)

Waarom merken de beren niets van de veranderingen die er aankomen?

Omdat \_\_\_\_\_ \*

### 12 Grizzlybeer

(Presentatrice:)

Het gaat goed met de grizzlybeer, de grootste beer ter wereld. Het dier leeft o.a. in Noord-Amerika en werd daar jarenlang met uitsterven bedreigd. Door goede bescherming van de grizzly lopen er nu weer duizenden beren rond. En dus gaat het zo goed met het dier dat het van de lijst van beschermde diersoorten afkan.

(Toetsleider:)

Waarom kan de grizzlybeer van de lijst met bedreigde diersoorten af?

Omdat \_\_\_\_\_

### 13 De Korenwolf

(Jacques Vriens:)

Ik woon nu in Zuid-Limburg dus daarom staat de Korenwolf daar ook. Het is genoemd naar de wilde hamster die in Limburg voorkomt.

(Toetsleider:)

Wat is een korenwolf?

- A een bende kinderen
- B\* een hamster
- C een school
- D een toneelstuk

\* Zie voor de scoringsvoorschriften bij de open vragen: bijlage 1.

#### 14 Duikboot

(Gespreksleider:)

O, ze moesten ook roeien onder water?

(Medewerker museum:)

Ja, want er was nog geen motor in die tijd. Dus ze hebben echt geroeid onder water. En wij weten dat er zo'n twaalf mensen, dus in die tijd zo'n drie uur onder water in de Thames geroeid hebben. En dat was natuurlijk een wonder in die tijd. Ik bedoel, je bent zomaar een drie uur onder water en je komt er weer levend uit.

(Toetsleider:)

Hans Duncker zegt: (Medewerker museum:) En dat was natuurlijk een wonder in die tijd.

(Toetsleider:)

Wat was volgens hem een wonder?

- A Dat een boot zonder motor toch onder water kon komen.
- B Dat er twaalf mensen in zo'n eenvoudige boot pasten.
- C Dat het mogelijk was om onder water te roeien.
- D\* Dat men lang onder water kon blijven zonder te verdrinken.

#### 15 De Korenwolf

(Jacques Vriens:)

Natuurlijk ging ik door met het schrijven van schoolverhalen, maar dat hotel zat ook nog steeds in mijn hoofd.

Zo ontstond het idee voor de bende van de Korenwolf.

Als ik een boek schrijf, hussel ik fantasie en werkelijkheid altijd door elkaar.

(Toetsleider:)

Jacques Vriens zegt: (Jacques Vriens:) Als ik een boek schrijf, hussel ik fantasie en werkelijkheid altijd door elkaar.

(Toetsleider:)

Wat bedoelt hij hiermee?

- A Dat al zijn verhalen verzonnen zijn.
- B Dat hij in zijn fantasie verhalen door elkaar husselt.
- C Dat hij schoolverhalen en hotelverhalen door elkaar husselt.
- D\* Dat sommige dingen echt gebeurd zijn en andere verzonnen.

#### 16 Grizzlybeer

(Voice-over:)

Dertig jaar lang stond de beer in Noord-Amerika op de lijst van bedreigde diersoorten, maar in steeds meer gebieden wordt de beer van de lijst afgehaald.

Ook in Yellow Stone National Park, een van de beroemdste natuurgebieden van de Verenigde Staten, zal de beer niet langer meer beschermd worden.

Alleen al in Yellow Stone Park lopen nu 600 beren rond en ze hebben het er prima naar hun zin.

(Toetsleider:)

Waar wordt de grizzlybeer beschermd?

- A bijna overal in Amerika
- B in heel Amerika
- C nergens in Amerika
- D\* Op steeds minder plekken in Amerika

#### 17 Grizzlybeer

(Voice-over:)

Niemand mag dicht bij de beesten komen omdat ze beschermd werden, maar dat gaat nu veranderen.

(Toetsleider:)

Er gaat iets veranderen voor de grizzlyberen in Amerika. Wat wordt er anders?

---

**18 Duikboot** (vraag over de gehele tekst; zie [www.cito.nl](http://www.cito.nl))

(Toetsleider:)

Waarom denk je dat juist Hans Duncker voor dit gesprek is uitgenodigd?

- A Hij heeft de eerste duikboot nagebouwd.
- B Hij heeft een documentaire over de eerste duikboot gemaakt.
- C Hij werkt bij de marine en kan daarom veel over duikboten vertellen.
- D\* Hij werkt bij het museum waar de nagebouwde duikboot staat.

**19 Internetreclame**

(Man:)

Bij de meeste internetaanbieders krijg je meteen een jaarabonnement zonder proeftijd. Perfect, wie wil nou niet ontdekken dat je internetverbinding de snelheid heeft van een naaktslak in winterslaap of dat je helemaal geen verbinding hebt. Ideaal, want als het niet bevalt dan zit je er gewoon een heel jaar aan vast.

(Toetsleider:)

De man zegt: (Man:) Bij de meeste internetaanbieders krijg je meteen een jaarabonnement zonder proeftijd.

(Toetsleider:)

Wat had hij ook kunnen zeggen?

Bij de meeste internetaanbieders krijg je meteen een jaarabonnement...

- A zonder dat er kosten aan verbonden zijn.
- B\* zonder dat je iets hebt kunnen uitproberen.
- C zonder dat je je hoeft aan te melden.
- D zonder dat je lang hebt moeten wachten.

**20 Duikboot** (vraag over de gehele tekst; zie [www.cito.nl](http://www.cito.nl))

(Toetsleider:)

Hoe kwam de nagebouwde duikboot aan zijn naam?

Hij is genoemd naar...

- A de plaats waar hij gemaakt werd.
- B de plaats waar hij te water werd gelaten.
- C\* de uitvinder van de eerste echte duikboot.
- D een duikboot uit 1620.

**21 De raaf en de vos**

(Verteller:)

Op een mooie zomerse dag vloog er een raaf over een korenveld. Aan het einde van het veld zag hij drie mensen zitten onder een grote kastanjeboom.

De raaf vloog er naartoe en van dichtbij kon hij zien dat het twee mannen en een vrouw waren.

(Toetsleider:)

Wanneer zag de raaf dat er twee mannen en één vrouw onder de boom zaten?

- A Toen hij hen in de verte hoorde praten.
- B\* Toen hij hen van dichtbij zag zitten.
- C Toen hij in de kastanjeboom ging zitten.
- D Toen hij aan het einde van het veld vloog.

**22 De raaf en de vos**

(Verteller:)

De raaf vloog naar beneden en pakte met zijn snavel het stuk kaas op.

Hij vloog terug naar de boomtak en nam het stuk kaas in zijn poot. Net toen hij het op wilde eten, kwam er een vos uit het korenveld tevoorschijn.

‘Wat ruik ik voor lekkers’, dacht de vos en hij stak zijn spitse snuit in de lucht.

(Toetsleider:)

Wat deed de raaf als eerste met het eten?

- A Hij at het meteen op.
- B Hij nam het in zijn poot.
- C\* Hij pakte het met zijn snavel.
- D Hij vloog ermee naar een boomtak.

### 23 Duikboot

(Gespreksleider:)

Aanvankelijk vonden marineofficieren het maar een laffe manier van vechten, ze wilden er niet aan, maar in het begin van de vorige eeuw kwam het er toch van. De Hunley was de eerste actieve onderzeeër in de Amerikaanse burgeroorlog, maar eigenlijk is de eerste echte duikboot veel ouder. Bijna 400 jaar geleden vond onze eigen Cornelis Drebbel uit Alkmaar hem uit. Hij bracht hem naar Engeland waar de Drebbel daadwerkelijk te water werd gelaten in de Thames en de replica van de boot is nu te zien in het Stedelijk Museum in Alkmaar. Hans Duncker is daarvan, goedemorgen Hans.

(Medewerker museum:)

Goedemorgen.

(Gespreksleider:)

Waarom zien we die duikboot nu in jullie museum?

(Medewerker museum:)

Dit jaar is het groot feest in Alkmaar, 750-jarig bestaan van de stad en in het kader van dat hebben wij natuurlijk alle beroemde Alkmaarders die ooit geweest zijn in het museum willen hebben. En wij wisten dat deze boot nagebouwd is, een kleine anderhalf jaar geleden in Engeland, en die hebben we dus nu naar het museum gehaald.

(Toetsleider:)

Wat heeft de duikboot met het 750-jarig bestaan van de stad Alkmaar te maken?

- A Hij is 750 jaar geleden uitgevonden.
- B\* Hij is door een inwoner van Alkmaar uitgevonden.
- C Hij is speciaal voor het feest in Alkmaar nagebouwd.
- D Hij is vanwege het 750-jarig bestaan aan Alkmaar geschenken.

### 24 Duikboot

(Medewerker museum:)

We zien dat nu de boot die dus gemaakt is te water gelaten wordt. Dus je ziet hem achter nu echt drijven in het water. En de maker, Mark Edwards, die saluueert nu naar de boot en monteert nu de roeispanten erin, want het zijn speciale roeispanten, want... je kan niet zomaar...

(Gespreksleider:)

En dan worden die zwaar gemaakt zie ik.

(Medewerker museum:)

Ze worden zwaar gemaakt ja, en dan gaan ze letterlijk echt onder water roeien. Ja, het wordt nog iets zwaarder gemaakt. En dan zie je hem echt roeien en onder water gaan en dan zie je dus dat dat kan, echt dat het lukt om hem te krijgen waar je hem hebben wil, namelijk onder water, zodat je hem niet ziet, kijk hier verdwijnt-ie helemaal onder water, alleen dat vlaggetje van Engeland natuurlijk in dit geval drijft erboven. Ik vind eigenlijk dat het een Hollands vlaggetje...

(Gespreksleider:)

Ja, dat had eigenlijk wel ontmoeten.

(Medewerker museum:)

Het was tenslotte een Hollandse vinding mag je zeggen. En hier zie je hem dus echt onder water roeien. Een beetje panisch kijkt-ie, van blijft alles wel waterdicht, is natuurlijk ook heel belangrijk.

(Gespreksleider:)

Want ze hebben het ook met salpeter, die zuurstof hebben ze hier ook nagemaakt?

(Medewerker museum:)

Nee, niet nagemaakt, nee.

(Gespreksleider:)

Hoe kwamen deze mensen dan aan lucht?

(Medewerker museum:)

Met de gewone zuurstof die zij bij zich hadden. En op een gegeven moment, zal je ook zien, zie je opeens weer de zuurstofmaskers tevoorschijn komen en dan moeten ze weer naar boven, maar hebben ze in ieder geval bewezen dat het lukt.

(Toetsleider:)

Hans Duncker zegt: (Medewerker museum:) ...maar hebben ze in ieder geval bewezen dat het lukt.

(Toetsleider:)

Wat is er bewezen?

- A Dat je door het verbranden van salpeter zuurstof kunt maken.
- B Dat je met behulp van zuurstofmaskers onder water kunt ademen.
- C\* Dat je met de nagebouwde duikboot kunt varen en duiken.
- D Dat je roeispanten heel goed kunt verzwaren.



De voorbeeldopgaven 16 en 18 tot en met 20 worden door de percentiel-90 leerling matig beheerst. We zullen deze opgaven achtereenvolgens bespreken. Bij voorbeeldopgave 16 ligt het antwoord op de vraag 'Waar wordt de grizzlybeer beschermd?' bepaald niet voor de hand. Om deze vraag te kunnen beantwoorden moeten de leerlingen de informatie die in het tekstfragment gegeven wordt als het ware herformuleren. Het juiste antwoord op de vraag in opgave 18 – een vraag over de gehele tekst *Duikboot* – komt al eens min of meer woordelijk ter sprake in het begin van het gesprek, namelijk wanneer de geïnterviewde met 'de replica van de boot is nu te zien in het Stedelijk Museum in Alkmaar. Hans Duncker is daarvan' geïntroduceerd wordt als medewerker van het museum. Zie voor voorbeeldopgave 18 het kader op bladzijde 106. In voorbeeldopgave 19 bij *Internetreclame* gaat het om woordbetekenis. Deze opgave wordt op dit niveau matig beheerst; de leerlingen zijn kennelijk niet goed bekend met het begrip 'proeftijd' in deze betekenis of zijn op een verkeerd spoor gezet door de ironische toonzetting in het betoog van de man, bijvoorbeeld omdat de termen 'perfect' en 'ideaal' niet zoals gebruikelijk aan positieve maar juist aan negatieve eigenschappen van (concurrerende) internetproducten gekoppeld worden. Voorbeeldopgave 20 betreft, net als voorbeeldopgave 18, een vraag over de gehele tekst *Duikboot*. In de tekst wordt verteld dat de nagebouwde duikboot de Drebbel genoemd wordt en ook dat Cornelis Drebbel 'de eerste echte duikboot' uitvond. Het combineren van beide inhoudselementen zou moeten leiden tot een keuze voor het juiste antwoordalternatief.

De voorbeeldopgaven 21 tot en met 24 worden op dit percentiële niveau onvoldoende beheerst. Zo kiest een groot aantal leerlingen bij voorbeeldopgave 21 bij *De Raaf en de vos* voor antwoordalternatief C. Deze leerlingen gaan er vanuit óf hebben onthouden dat de raaf – weliswaar op een later moment – op de tak van de boom gaat zitten. Voorbeeldopgave 22 (eveneens bij *De Raaf en de vos*) doet een vrij zwaar beroep op het geheugen van de leerlingen. De leerlingen moeten namelijk verschillende elementen uit de tekst onthouden en zich de volgorde ervan herinneren. Het is om die reden dan ook begrijpelijk dat het geen eenvoudige opgave betreft. Om het goede antwoord op de vraag in voorbeeldopgave 23 bij *Duikboot* te kunnen geven, moet de leerling informatie die de interviewer verstrekt, koppelen aan informatie die de medewerker van het museum geeft. In het fragment dat aan de vraag voorafgaat vertelt de interviewer dat Cornelis Drebbel uit Alkmaar komt en deelt de medewerker van het museum mee dat het museum ter gelegenheid van het 750-jarig bestaan van deze stad aandacht wilde besteden aan 'alle beroemde Alkmaarders', inclusief Drebbel; ook al omdat men wist dat er een replica van diens uitvinding voorhanden was. Het fragment dat voorafgaat aan de vraag in voorbeeldopgave 24 eveneens bij *Duikboot* wordt besloten met de volgende opmerking van de medewerker van het museum: 'maar ze hebben in ieder geval bewezen dat het lukt'. Daarmee komt hij terug op 'En dan zie je hem echt roeien en onder water gaan en dan zie je dus dat dat kan, echt dat het lukt om hem te krijgen waar je hem hebben wilt, namelijk onder water' eerder in het fragment. Alleen wanneer een leerling de relatie tussen beide uitingen weet te leggen, zal deze het juiste antwoordalternatief kunnen kiezen. De percentiel-90 leerling in het SBO slaagt daar kennelijk niet in.

Vergeleken met leerlingen in het regulier basisonderwijs valt de vaardigheidsscore van de zeer vaardige SBO-leerling zo'n tien schaalpunten onder de vaardigheidsscore van de gemiddelde leerling in groep 7.

### **Standaarden**

De resultaten van de SBO-leerlingen zijn afgezet tegen twee standaarden die bepaald zijn in het standaardonderzoek voor groep 8 (zie dit hoofdstuk paragraaf 4.2): de standaarden Minimum en Voldoende. Wat betreft het begrijpen van gesproken teksten voldoet 95 procent van de leerlingen in groep 8 aan de standaard Minimum.

Van de SBO-leerlingen daarentegen voldoet slechts 48 procent aan de standaard **Minimum**. Uitgesplitst naar leeftijd blijkt 40 procent van de twaalfjarige SBO-leerlingen en 57 procent van de dertienjarigen de standaard Minimum te bereiken. Om aan de minimumstandaard te voldoen zouden de leerlingen, in de context van de voorbeeldopgaven, de opgaven 1 tot en met 8 goed moeten beheersen en de opgaven 9 tot en met 15 matig.

De standaard **Voldoende** wordt door 66 procent van de leerlingen in groep 8 bereikt, terwijl dat percentage in het SBO slechts 10 bedraagt. Van de twaalfjarige SBO-leerlingen haalt 7 procent deze standaard tegenover 15 procent van de dertienjarigen. De standaard Voldoende zou gerealiseerd worden wanneer de leerlingen de voorbeeldopgaven 1 tot en met 17, met uitzondering van opgave 16, goed of redelijk goed zouden beheersen en de voorbeeldopgaven 16, 18 tot en met 20 matig.



# 5 Interpretieren van gesproken teksten

# 5 Interpretieren van gesproken teksten

In het onderstaande wordt de vaardigheid Interpretieren van gesproken teksten beschreven. De interpretatie van een tekst komt tot stand op basis van een samenspel van tekstgebaseerde en kennisgestuurde verwerking. In dit hoofdstuk laten we zien in hoeverre leerlingen in groep 5 en 8 van het basisonderwijs en leerlingen in het speciaal basisonderwijs over deze geschakelde vaardigheid beschikken. We doen dit in eerste instantie aan de hand van een aantal voorbeeldopgaven. Daarnaast vergelijken we de geobserveerde resultaten met de standaarden en bespreken we de verschillen tussen enkele onderscheiden groepen leerlingen.

## Inhoud

Bij het interpreteren van teksten speelt impliciete informatie een belangrijke rol. In een gesproken tekst wordt niet altijd alles expliciet gezegd. De spreker veronderstelt dat bepaalde kennis bij de luisteraar aanwezig is. Het is vervolgens aan de luisteraar om zich te realiseren welke kennis impliciet bekend wordt verondersteld en om deze en andere kennis zonodig te activeren. De luisteraar vult als het ware de informatie in de tekst verder in en aan met kennis uit andere bronnen. Het onderkennen en afleiden van impliciete informatie in een tekst, oftewel het maken van inferenties, is dus een belangrijk aspect van deze vaardigheid.

Van interpreteren is sprake wanneer tekstgebaseerde en kennisgestuurde informatie in samenhang en gelijktijdig worden ingezet. Een luisteraar is niet blanco, hij brengt al zijn eerdere luisterervaringen mee tijdens het luisteren naar een nieuwe tekst en zet tevens al zijn achtergrondkennis in bij de verwerking van een tekst.

Het feit dat het bij luisteren om gesproken taal gaat, treedt bij de vaardigheid interpreteren evident op de voorgrond. De manier van spreken is immers impliciet. De betekenis van bepaald stemgebruik, de betekenissen van verschillende intonaties, accentuaties en andere prosodische aspecten moeten door de luisteraar afgeleid en geïnterpreteerd worden.

Het interpretatieproces moet ertoe leiden dat de luisteraar de tekst doorgrondt en de informatie in de tekst in relatie tot de eigen kennis en ervaring tot een geheel verbindt.

Net als bij de vaardigheid Begrijpen van gesproken teksten, maken we voor het operationaliseren van de vaardigheid Interpretieren van gesproken teksten gebruik van opgaven die aspecten van de betekenis en inhoud van teksten betreffen enerzijds en van opgaven met betrekking tot aspecten van de opbouw en structuur van teksten anderzijds.

- Opgaven die het afleiden van de betekenis van woorden, woordgroepen en begrippen uit de tekst betreffen.
- Opgaven waarin voorkennis geactiveerd dient te worden: het afleiden van informatie (interfereren) op basis van de inhoud van de gesproken tekst 'tot dusver' en de eigen kennis. Voorbeelden hiervan zijn: het aan- en/of invullen van ontbrekende informatie (Wat is de implicatie van deze gebeurtenis?) en anticiperen (Hoe denkt de vrouw er wérkelijk over?)

Ook vallen onder dit opgaventype: vragen naar de functionele betekenis van de tekst; vragen naar de bedoelingen van de spreker, naar zijn gevoelens, naar zijn houding tegenover een gebeurtenis; vragen waarbij conclusies moeten worden getrokken en vragen betreffende figuurlijk taalgebruik.

- Opgaven naar aanleiding van de gesproken tekst en de eigen kennis, zoals bijvoorbeeld: vragen waarin de tekst in een groter geheel dient te worden geplaatst; vragen naar een passende manier van handelen (onder andere naar aanleiding van mondelinge instructies) en vragen over manieren van spreken (klemtoon, intonatie, volume, tempo, toon, accent, register, sociale en culturele conventies).
- Opgaven die vragen naar de globale inhoud van de tekst door expliciete en/of impliciete informatie, verspreid over de tekst, te verbinden. Hierbij valt te denken aan: vragen naar onderwerp, thema, hoofdlijnen of hoofdgedachte; vragen naar doel en publiek; vragen waarin informatie in de tekst moet worden vergeleken of gecontrasteerd en vragen naar een samenvatting van de inhoud van de tekst.
- Opgaven waarin de opbouw en de structuur van de tekst moet worden doorzien, zoals: de logische lijn in een tekst, de argumentatiestructuur, de impliciete chronologie en de causale verbanden.

## 5.1 Interpreten van gesproken teksten halverwege het basisonderwijs

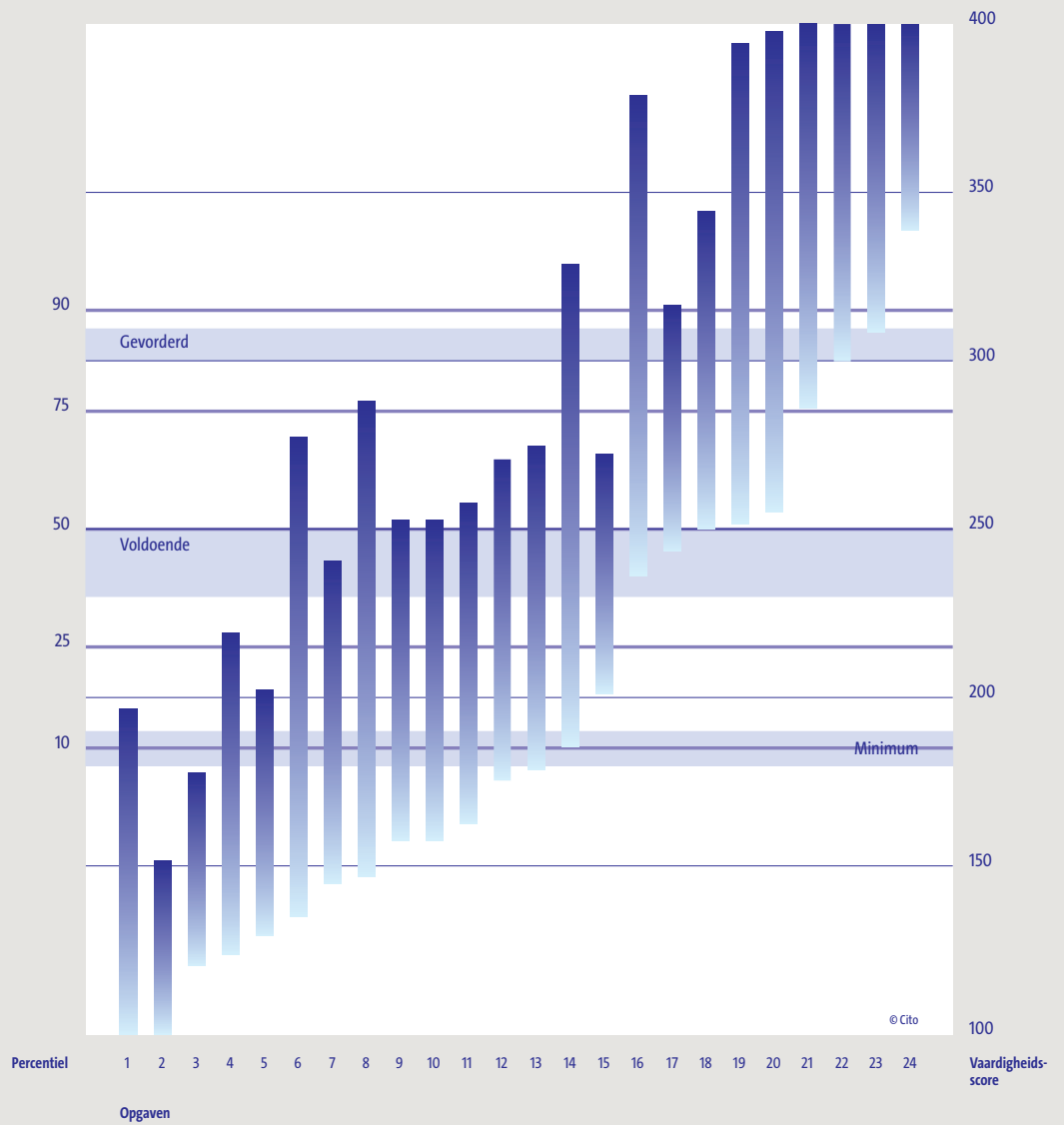
In deze paragraaf beschrijven we de leerlingresultaten halverwege het basisonderwijs met betrekking tot het onderwerp Interpreten van gesproken teksten. De vaardigheid in het interpreteren van gesproken teksten halverwege het basisonderwijs is vastgesteld op basis van 164 opgaven. We beschrijven de vaardigheid op drie verschillende percentielniveaus aan de hand van 24 voorbeeldopgaven bij zeven luisterteksten. De resultaten worden tevens afgebeeld in een figuur (zie pagina 114). Zie voor een toelichting op deze figuur hoofdstuk 2. Voorts vergelijken we de resultaten met de standaarden en wordt ingegaan op de verschillen in vaardigheid tussen onderscheiden groepen leerlingen.

### Wat leerlingen kunnen

De **percentiel-10 leerling** beheerst van de 164 opgaven op de vaardigheidsschaal slechts zes procent van de opgaven goed of vrij goed. Bij bijna een kwart (23 procent) van de opgaven is sprake van een matige beheersing en zo'n 70 procent van de opgaven uit de totale opgavenverzameling – en dat is toch het merendeel van de opgaven – beheerst een leerling op dit niveau onvoldoende.

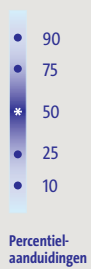
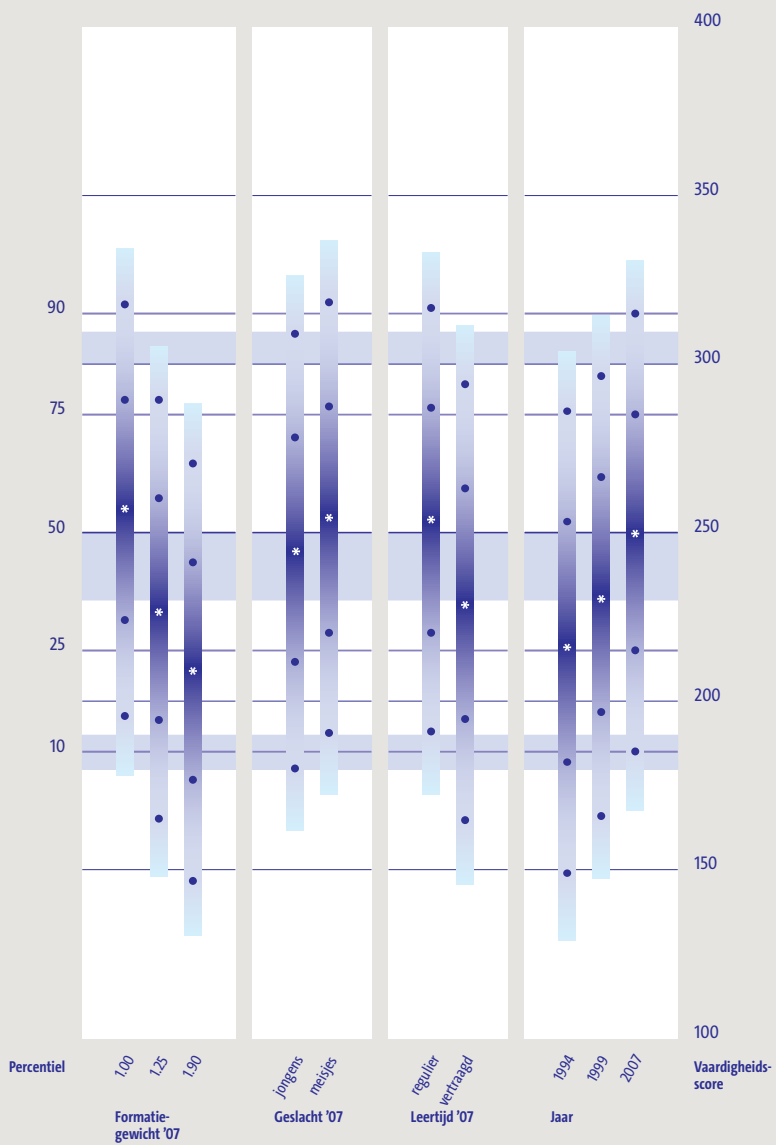
De eerste drie voorbeeldopgaven behoren tot de opgaven die de percentiel-10 leerling redelijk goed tot goed beheerst. Om voorbeeldopgave 1 (bij *Huis Anubis*; zie het kader op bladzijde 116) goed te kunnen beantwoorden, moeten de leerlingen een link leggen tussen de tekstuele elementen die – over het lied verspreid – duiden op spanning, maar ze dienen ook uit de toon van het lied af te leiden dat het spannend klinkt. In voorbeeldopgave 2 bij *Pinguïns* zegt Urbanus niet expliciet over wat voor familie het gaat. Hij zegt wel: 'Dit is het ongelofelijke maar ware verhaal van een familie die het voor elkaar opneemt. Een familie die zij aan zij een mooie, maar harde wereld instapt.' De leerlingen kunnen zowel uit deze zinnen als uit de context afleiden dat het in deze opgave om de familie van de pinguïns moet gaan. Het juiste antwoord op voorbeeldopgave 3 moet worden opgemaakt uit het accent maar vooral uit de intonatie die Wim Groen in zijn woorden legt uitgaande van de tekst *Rivierafvoer*. De zwakkere leerlingen in groep 5 zijn prima in staat om de beide genoemde aspecten te herkennen en te combineren. Op dit percentielniveau worden de voorbeeldopgaven 4 t/m 11 matig beheerst en ligt van de overige voorbeeldopgaven iets meer dan de helft buiten het bereik van de zwakste leerling in groep 5. Deze voorbeeldopgaven zullen hierna worden besproken.

## De vaardigheidsschaal halverwege het basisonderwijs bij het onderwerp Interpreten van gesproken teksten



Standaarden

Goed  
Matig  
Onvoldoende  
Beheersingsniveau





**1 Huis Anubis** (vraag over de gehele tekst; zie www.cito.nl)

(Toetsleider:)

Hoe klinkt het lied dat Nienke zingt?

- A droevig
- B kinderachtig
- C ouderwets
- D\* spannend

**2 Pinguïns**

(Urbanus:)

Dit is het ongelooflijke maar ware verhaal van een familie die het voor elkaar opneemt. Een familie die zij aan zij een mooie, maar harde wereld instapt. Een onvergetelijke tocht: March of the Penguins. Een triomf over de hele wereld. Binnenkort ook, oei oei, bij ons...

(Toetsleider:)

Urbanus heeft het over 'een familie die het voor elkaar opneemt'. Over welke familie heeft hij het?

- A\* de familie van de pinguïns
- B de familie van de vissen
- C zijn eigen familie
- D Dat wordt uit het fragment niet duidelijk.

**3 Rivierafvoer**

(Medewerker gemeente:)

Zo u bent alvast maar begonnen meneer?

(Eigenaar:)

Ja, dat moet ook gebeuren he?

(Medewerker gemeente:)

Ja, maar dat hoeft echt niet hoor! Laat u dat maar aan ons over hoor!

(Eigenaar:)

Maar ik heb helemaal geen mensen voor de tuin besteld!

(Medewerker gemeente:)

Oh... maar we komen ook helemaal niet voor de tuin. Nou ja... eigenlijk komen we wel voor de tuin. Ik denk dat we daar moeten beginnen met graven, ja ja ja.

(Toetsleider:)

Hoe klinkt Wim Groen als hij zegt: (Wim Groen:) Maar ik heb helemaal geen mensen voor de tuin besteld!?

- A boos
- B opgelucht
- C teleurgesteld
- D\* verbaasd

4 Alle tekst buiten de haakjes die hier gearceerd wordt, is gesproken tekst; ten behoeve van het onderzoek opgeslagen op cd. De antwoordalternatieven A tot en met D bij de meerkeuze-opgaven stonden niet op cd. Deze werden alleen in geschreven vorm aangeboden en stonden in leerlingboekjes. In deze boekjes noteerden de leerlingen per opgave hun keuze voor een bepaald antwoordalternatief en noteerden zij hun antwoorden op de open vragen.

Van alle opgaven op de vaardigheidsschaal is bij de **gemiddelde leerling** sprake van een behoorlijk goede tot goede beheersing bij 22 procent van de opgaven. Van een matige en onvoldoende beheersing is respectievelijk sprake bij 24 en 54 procent van de opgaven. Tot de opgaven die goed of redelijk goed beheerst worden behoren de voorbeeldopgaven 1 tot en met 5, 7 en 9 tot en met 11. Hiervan zijn de eerste drie opgaven al besproken. Bij voorbeeldopgave 4 (bij *Rivierafvoer*; zie het kader op bladzijde 117) moeten de leerlingen doorzien dat er sprake is van 'iets toegeven' en niet van bijvoorbeeld 'iemand de schuld geven' of van 'een smoes verzinnen'. Dit gaat de leerlingen met een gemiddeld niveau bijzonder goed af. Bij het beantwoorden van voorbeeldopgave 5 bij het gedicht *Baard van Dagobert* moeten zij begrijpen dat koningin Ksantippe haar burens niet voor de lol uitnodigt, maar met de bedoeling

#### 4 Rivierafvoer

(Medewerker gemeente:)

Eh... meneer, sorry, maar het is inderdaad een vergissing.

(Eigenaar:)

Zie je wel, zie je wel.

(Medewerker gemeente:)

Ja... we hoeven niet door uw tuin. Nee, dat stond verkeerd op de tekening.

(Eigenaar:)

Mooie fout!!

(Toetsleider:)

Wat doet de medewerker van de gemeente hier?

- A Hij gaat gewoon door met zijn werk.
- B Hij geeft de directeur de schuld.
- C\* Hij geeft toe dat er iets is fout gegaan.
- D Hij verzint een smoes.

#### 5 Baard van Dagobert

(Vertelster:)

'Wat is dat: 'die van die van u,' zei koning Dagobert (hij was altijd een beetje suf, wanneer hij wakker werd) 'Hè!' zei de koningin Ksantippe, 'echt weer iets voor jou... die baard dus van die man bedoelt ze, zo, begrijp je 't nou?' 'Van welke man?' vroeg Dagobert, en liet z'n tenen wippen. 'Haar man zijn baard is langer dan de jouwe!' riep Ksantippe. 'Nou en?' zei koning Dagobert, 'waarom zou dat niet mogen?' 'Ze liegt het,' zei de koningin, 't is allemaal gelogen. 'k zal hun een briefje schrijven, om bij ons te komen eten, dan zullen we die baarden wel eens heel nauwkeurig meten.'

En zondagavond was 't zover, precies om zeven uren, toen kregen ze visite van de koninklijke bureu.

(Toetsleider:)

Waarom nodigde koningin Ksantippe de koninklijke bureu uit?

- A\* Om de baarden van de koningen te vergelijken.
- B Om gezellig met de bureu te eten.
- C Om haar mooie paleis te laten zien.
- D Om op te scheppen over Dagoberts baard.

#### 6 Pinguïns

(Urbanus:)

Een eeuwenoud mysterie. Een geheimzinnig ritueel. Geen enkel levend wezen overleeft het. Behalve: de pinguïn!

(Toetsleider:)

Waarom praat Urbanus hier zo langzaam?

- A Hij wil dat iedereen begrijpt wat hij zegt.
- B Hij wil dat iedereen hoort wat hij zegt
- C Hij wil het reclamespotje langer maken.
- D\* Hij wil het reclamespotje spannender maken.

#### 7 Baard van Dagobert

(Vertelster:)

'Wat denk je dan,' zei Godefried, 'wat denk je van de kapper?' 'Dat lijkt me werkelijk een uitkomst,' zei de ander dapper. En toen ze later binnenkwamen voor de thee met taartjes, toen hadden ze alleen nog héééééé kleine bakkebaardjes... De koninginnen vielen flauw, meteen, op slag, als blokken, maar later op de dag zijn ze gelukkig bijgetrokken; ze gaven allebei toen maar hun echtgenoot een zoen, er was toch immers achteraf geen steek meer aan te doen.

(Toetsleider:)

Wat gebeurde er toen de koningen van de kapper terugkwamen?

- A Toen maakten de koninginnen ruzie.
- B Toen schoten de koninginnen in de lach.
- C\* Toen schrokken de koninginnen ontzettend.
- D Toen werden de koninginnen heel kwaad.

## 8 Pinguïns

(Urbanus:)

Pinguïns hebben vleugels, maar ze kunnen niet vliegen. Het zijn vogels, maar ze denken dat ze vissen zijn. Elk jaar gaan ze op reis, op zoek naar de liefde. Twintig dagen en nachten trekt de keizerspinguïn door een landschap waarin geen enkel ander wezen kan overleven. Maar, in de bittere kou overwint de warme liefde.

(Toetsleider:)

Hoe klinkt Urbanus in dit fragment?

- A behulpzaam
- B betuttelend
- C\* bewonderend
- D bezorgd

## 9 Rivierafvoer

(Medewerker gemeente:)

Ik eh, ik voel helemaal met u mee meneer, maar eh het staat wel op de tekening.

(Eigenaar:)

Wat heb ik nou met die tekening te maken?

(Medewerker gemeente:)

Oooh... wacht es even...

(Eigenaar:)

Nee nee nee nee, nou moet u es even niet wachten. Nee, ik wil de chef, bel de chef, de chef!!

(Medewerker gemeente:)

Ja ja, de chef is met vakantie.

(Eigenaar:)

Dan, eh... de chef man, de chef, de... de directeur, directeur!!

(Medewerker gemeente:)

We houden 'm op zijn kop. We moeten eigenlijk zó graven!

(Eigenaar:)

Nee nee nee nee!!! U moet eigenlijk helemaal niets, u moet van mijn erf af, u moet weg!!!

(ondertussen belt de andere medewerker met het kantoor:)

Ja ja ...oh ja, nee dan goed, dan zal ik dat zelf effe aan 'm doorgeven... eh ja.

(Toetsleider:)

Wat bedoelt de gemeentemedewerker met: (Medewerker gemeente:) We houden 'm op zijn kop.

Dat hij...

- A de lijst met telefoonnummers op z'n kop houdt.
- B de mobiele telefoon op z'n kop houdt.
- C de schep op z'n kop houdt.
- D\* de tekening van het gebied op z'n kop houdt.

## 10 Rivierafvoer

(Medewerker gemeente:)

Het traject loopt net effe iets anders.

(Eigenaar:)

Ja...? Hoe loopt hé hé... hoe loopt het dan?

(Medewerker gemeente:)

Nou eigenlijk loopt het traject dwars door uw huis. Maar daar wordt u nog wel over gebeld, want dat is weer een andere afdeling.

(Medewerker gemeente:)

Dag meneer.

(Medewerker gemeente:)

Goeiemiddag.

(Toetsleider:)

De medewerker van de gemeente zegt: (Medewerker gemeente:)

Nou eigenlijk loopt het traject dwars door uw huis. Maar daar wordt u nog wel over gebeld, want dat is weer een andere afdeling.

Hoe zal Wim Groen zich door deze opmerking voelen?

\_\_\_\_\_

\* Zie voor de scoringsvoorschriften bij de open vragen: bijlage 1.

### 11 Baard van Dagobert

(Vertelster:)

'Wat is dat: 'die van die van u,' zei koning Dagobert  
(hij was altijd een beetje suf, wanneer hij wakker werd)  
'Hè!' zei de koningin Ksantippe, 'echt weer iets voor jou...  
die baard dus van die man bedoelt ze, zo, begrijp je 't nou?'  
'Van welke man?' vroeg Dagobert, en liet z'n tenen wippen.  
'Haar man zijn baard is langer dan de jouwe!' riep Ksantippe.  
'Nou en?' zei koning Dagobert, 'waarom zou dat niet mogen?'  
'Ze liegt het,' zei de koningin, 't is allemaal gelogen.  
'k zal hun een briefje schrijven, om bij ons te komen eten,  
dan zullen we die baarden wel eens heel nauwkeurig meten.'

En zondagavond was 't zover, precies om zeven uren,  
toen kregen ze visite van de koninklijke bureu.

(Toetsleider:)

Hoe voelt koningin Ksantippe zich in dit fragment?

- A\* gestrest
- B ontspannen
- C tevreden
- D verdrietig

om de baard van haar echtgenoot en buurman met elkaar te vergelijken. Dit staat vanzelfsprekend – het gaat hier immers om de vaardigheid 'Interpretieren van gesproken teksten' – niet letterlijk in het bijbehorende luisterfragment. Voor het beantwoorden van voorbeeldopgave 7 moeten de leerlingen hun kennis van de wereld inzetten. Ze moeten er van op de hoogte zijn dat iemand kan flauwvallen bij grote schrik en niet uit woede of blijdschap. De leerlingen verbinden hier expliciete informatie uit de tekst met eigen opgedane ervaringen en dat gaat hen prima af. Leerlingen die op dit percentielniveau functioneren hebben er geen moeite mee om de voorbeeldopgaven 9 en 10 (beide bij *Rivierafvoer*) juist te beantwoorden. Het is hen bij voorbeeldopgave 9 duidelijk dat de medewerker van de gemeente de tekening op z'n kop houdt en bij voorbeeldopgave 10 – een open opgave – lijken ze duidelijk voor ogen te hebben waarvoor de gemeentemedewerkers gekomen zijn om zich vervolgens te verplaatsen in de emoties die dit bij Wim Groen oproept. Ook bij het beantwoorden van voorbeeldopgave 11 bij de *Baard van Dagobert* moeten de leerlingen zich verplaatsen in een ander. In dit geval in koningin Ksantippe die het bijzonder vervelend vindt dat de baard van haar buurman wellicht langer is dan die van haar echtgenoot, hetgeen haar nogal wat stress lijkt op te leveren. Ten slotte beheerst een gemiddelde leerling de voorbeeldopgaven 6 en 8 en 12 tot en met 17 matig én de opgaven 18 tot en met 24 onvoldoende. Voor de bespreking van deze opgaven zie onderstaande.

De **percentiel-90 leerling** beheerst van alle opgaven op de vaardigheidsschaal bijna de helft van de opgaven (48 procent) goed of vrij goed. Bij 23 procent van de opgaven is sprake van een matige beheersing en zo'n 29 procent van de opgaven beheerst de meest vaardige leerling onvoldoende. Van de afgebeelde opgaven beheerst de percentiel-90 leerling de voorbeeldopgaven 1 tot en met 15 en 17 behoorlijk goed tot goed.

De voorbeeldopgaven 1 tot en met 11 zijn – met uitzondering van de voorbeeldopgaven 6 en 8 – hiervoor al besproken.

Uitgaande van de voorbeeldopgaven 6 en 8 (bij *Pinguïns*; zie het kader op bladzijde 117 en bladzijde 118) is de zeer vaardige leerling in groep 5 prima in staat om een ingewikkeld fenomeen als 'langzaam praten om de spanning bij de luisteraar op te bouwen' te doorgronden (zie voorbeeldopgave 6). Maar ook het juist beantwoorden van voorbeeldopgave 8 gaat hen goed af. Bij deze opgave kunnen leerlingen uit Urbanus' stemgebruik en intonatie, maar ook uit de gegeven informatie over de pinguïn afleiden dat Urbanus grote bewondering heeft voor de wijze waarop deze dieren zich door de meeste barre omstandigheden heen slaan.

### 12 Madelief

(Martha:)

Veel kinderen denken dat het alléén maar leuk is, en heel erg interessant is, en heel eh ja, je komt op de televisie of je komt in de film.

Maar het is gewoon héél hard werken, 't is 't is niet makkelijk. En ehm je moet, je moet vaak dingen doen waar je misschien niet altijd evenveel zin in hebt. Daarnaast kan je ook altijd heel veel spelen en is het inderdaad heel bijzonder en heel erg leuk om mee te maken.

Maar het moet eh, het moet wel. Als je bijvoorbeeld hebt bedacht dat je zaterdag eh naar een feestje van een vriendinnetje gaat, maar zaterdag moet je filmen, dan gaat het feestje van het vriendinnetje niet door en dat is niet altijd even leuk. Of ehm ehm je je moeder is jarig en geeft een feestje. Ja, dat is heel droevig, maar dan als er dan gefilmd moet worden, dan gaat dat voor. En dat is eh ja, je moet er veel voor aan de kant zetten maar je krijgt er ook wel weer heel veel voor terug.

(Toetsleider:)

Wat doet Martha in dit fragment?

- A Ze bedenkt een smoes.
- B\* Ze geeft uitleg.
- C Ze maakt reclame.
- D Ze vraagt zich iets af.

### 13 Huis Anubis

(Zangeres:)

Alle dagen... alle nachten... hoor ik Sara in mijn hoofd  
Dus ik moet die schat echt vinden, dat heb ik haar beloofd  
Ik laat me niet misleiden, ik ga voor haar door het vuur  
Ja, mijn leven wil ik geven voor dit spannend avontuuur

(Toetsleider:)

Nienke zingt: (Nienke:) Alle dagen... alle nachten... hoor ik Sara in mijn hoofd. Wat vertelt Sara aan Nienke?

- A Bedenk een nieuw raadsel!
- B Verberg de schat weer!
- C Verstop de schat goed!
- D\* Zorg dat je de schat opspoort!

### 14 Opera

(Harry:)

Ja, nee, weet je wat? Waar ik het meeste zweet van op mijn rug krijg? Die solisten!

Die bellen op het allerlaatste moment af. Ja vanavond ook, Wagnervoorstelling: de Brünnhilde, is niet op komme dage, afgebeld! Nee, dan zal Harry wel even de klus klaren.

(Harry besluit met een stukje zang)

(Toetsleider:)

Waarvan krijgt Harry het zweet op zijn rug?

- A van de koorts
- B van de pijn
- C\* van de spanning
- D van de warmte

### 15 Huis Anubis

(Zangeres:)

Eén mysterie, duizend vragen  
Dit is het huis Anubis  
Meer geheimen, alle dagen  
Dit is het huis Anubis

Kom, wees dapper en ontrafel die geschiedeniiis  
Ván hét huis A-nu-biiis

(Toetsleider:)

Wat bedoelt Nienke als ze zingt: (Nienke:) Kom wees dapper en ontrafel die geschiedeniiis. Van het huis A-nu-biiis?

Kom wees dapper en...

- A bewaar die schat.
- B onderzoek die schat.
- C verstop die schat.
- D\* vind die schat.

### 16 Opera

(Harry:)

Ja, wat doe ik hier?

Huh huh huh, vraag me liever wat ik hier niet doe. Ha ha ha ha, ik ben een manusje van alles. Ik zet de stoelen allemaal op z'n plek voor een optreden.

Ja, en ik ben verantwoordelijk voor de instrumenten, nou ja dat is bekend natuurlijk, ja...

Wat minder bekend is: die man, die na het concert 'Bravo!' roept... dat ben ik dus ook hè!

Bravo! Bravo! ha...ha...ha...

(Toetsleider:)

Harry zegt: (Harry:) Ha ha ha ha, ik ben een manusje van alles. Wat bedoelt hij hiermee?

- A\* Dat hij allerlei klussen opknapt.
- B Dat hij de baas van het orkest is.
- C Dat hij het heel erg druk heeft.
- D Dat hij Manus van Alles heet.

### 17 Vulkaan

(Verslaggever:)

Volgens de minister-president van de eilanden is het zo ver nog niet.

Hij probeert de mensen gerust te stellen en heeft boten gestuurd, zodat iedereen die weg wil ook echt weg kán. Een uitbarsting voorkomen kan hij niet.

Alles in de buurt van de vulkaan is inmiddels bedekt met een dikke laag as.

(Toetsleider:)

Wat zegt de minister-president?

- A "Als je het eiland nu verlaat, ben je een bangerik."
- B "Die dikke laag as is heel gevaarlijk."
- C\* "Geen paniek! De vulkaan barst voorlopig nog niet uit."
- D "Iedereen zo snel mogelijk met boten van het eiland af."

In voorbeeldopgave 12 (bij *Madelief*; zie het kader op bladzijde 120) staat 'het geven van uitleg' centraal. Het gaat de percentiel-90 leerling goed af dit uit de woorden van Martha over 'wat er leuk en minder leuk is aan het spelen in een film' te doorzien. Bij voorbeeldopgave 13 bij *Huis Anubis* moeten de leerlingen uit de zin: 'Dus ik moet die schat echt vinden, dat heb ik haar beloofd' opmaken dat Sara tegen Nienke gezegd heeft dat zij degene is die de schat moet vinden. Dit kost hen nauwelijks moeite, evenals het beantwoorden van voorbeeldopgave 14 bij *Opera*. Uit Harry's uitroep ('Die solisten!') en uit hetgeen Harry daarna vertelt, komt tot uitdrukking dat het gedrag van de solisten Harry heel wat spanning oplevert wat zich bij hem in zweeten uit.

Ook voorbeeldopgave 15 levert de leerlingen geen problemen op. Het is hen met andere woorden duidelijk dat het ontrafelen van de geschiedenis van het huis Anubis gelijk staat aan het vinden van de verborgen schat.

Ten slotte kan een leerling op dit niveau ook het juiste antwoord op voorbeeldopgave 17 bij *Vulkaan* geven, waarbij datgene wat de verslaggever vertelt in een enkele zin moet worden samengevat.

De voorbeeldopgaven 16 en 18 tot en met 22 worden door de percentiel-90 leerling matig beheerst. Zo doet voorbeeldopgave 16 bij *Opera* een beroep op de woordenschat van de leerlingen, maar moeten zij ook de verschillende voorbeelden die Harry opsomt met elkaar kunnen combineren. Uitgaande van voorbeeldopgave 18 (bij de trailer *Pinguïns*; zie het kader op bladzijde 122) lijkt het erop dat leerlingen op dit niveau moeite hebben om te doorzien dat Urbanus met zijn wat overdreven woordkeuze en met zijn woorden 'Binnenkort ook, oei oei, bij ons ...' de luisteraar als het ware overhaalt om zijn film te komen bekijken. Ook het samenvatten van de genoemde verschillen in een overkoepelend woord (zie het fragment bij *Madelief*; voorbeeldopgave 19) gaat de leerlingen matig af. Hetzelfde geldt voor het beantwoorden van de voorbeeldopgaven 20 en 21 (beide behoren tot *Madelief*), waarbij het er bij opgave 20 om

### 18 Pinguïns

(Urbanus:)

Dit is het ongelooflijke maar ware verhaal van een familie die het voor elkaar opneemt. Een familie die zij aan zij een mooie, maar harde wereld instapt. Een onvergetelijke tocht: March of the Penguins. Een triomf over de hele wereld. Binnenkort ook, oei oei, bij ons...

(Toetsleider:)

Wat doet Urbanus in dit fragment?

- A Hij bedankt de makers van de film.
- B Hij heeft kritiek op de pinguïns in de film.
- C\* Hij probeert mensen over te halen de film te gaan bekijken.
- D Hij raadt het af om naar de film te gaan.

### 19 Madelief

(Madelief:)

De Madelief in de film denk ik toch dat meer dingen, kijk ik zou het misschien wel durven, ergens op een dak klimmen, maar zij dóet het ook! Zo van: 'Durf je op een dak te klimmen?', 'Ja, ik durf het', en dan doet ze het direct.

En als iemand aan mij zou vragen: 'Durf jij op een dak te klimmen?', zou ik zeggen 'Ja!' Maar ik zou het bijvoorbeeld niet direct gaan doen. Dus eh in sommige opzichten durft ze ook meer.

(Toetsleider:)

Wat is het verschil tussen de 'echte' Madelief en de 'Madelief in de film'?

De Madelief in de film...

- A doet baziger.
- B\* is stoerder.
- C vraagt meer.
- D werkt harder.

### 20 Madelief

(Martha:)

Dus op de set ehm ston- was ik aan het kijken naar wat ze deden. En als ze klaar waren met filmen dan kwamen ze bij mij en dan deden we spelletjes, en dan gingen we rennen, en eh verstoppertje doen, en tekenen. Zodat het allemaal leuk was.

(Madelief:)

Ja, het was gewoon echt héél erg leuk om zo iets te doen. Het was gewoon echt een hele leuke tijd in mijn leven.

(Toetsleider:)

Wat gebeurt er in dit fragment?

- A Madelief beantwoordt Martha's vraag.
- B\* Madelief geeft Martha gelijk.
- C Madelief is het niet met Martha eens.
- D Madelief verbetert Martha.

### 21 Madelief

(Martha:)

Ik ik paste op de kinderen zeg maar, ik was een soort oppas. En ik moest ervoor zorgen dat ze het leuk vonden om te doen.

En het is ehm het is de meeste kinderen vinden het heel erg leuk, Madelief en Jan-Willem en Roos vonden het ook allemaal heel erg leuk om te doen, maar het is soms heel zwaar, het is het is eh, het is echt wel hard werken, 't is 't is niet niet zomaar even voor de grap spelen, want het moest wel precies op de manier eh zoals het in het verhaal stond ook. En ehm dus dus op de set op de set waar er gefilmd werd, moesten de kinderen echt heel goed luisteren en precies doen wat er gezegd werd.

En dus was het heel belangrijk dat ze daarnaast gewoon ook heel lekker konden spelen, en daar was ik dan bij. Dus op de set ehm ston- was ik aan het kijken naar wat ze deden. En als ze klaar waren met filmen dan kwamen ze bij mij en dan deden we spelletjes, en dan gingen we rennen, en eh verstoppertje doen, en tekenen. Zodat het allemaal leuk was.

(Toetsleider:)

Je krijgt zo drie zinnen te horen. In welke zin zegt Martha ongeveer twee keer hetzelfde?

- A Zin 1: Ik was een soort oppas en moest ervoor zorgen dat ze het leuk vonden om te doen.
- B\* Zin 2: Maar het is soms heel zwaar, het is het is eh, het is echt wel hard werken.
- C Zin 3: En dus was het heel belangrijk dat ze daarnaast gewoon ook heel lekker konden spelen, en daar was ik dan bij.
- D in geen van de zinnen

## 22 Rivierafvoer

(Medewerker gemeente:)

Ik eh, ik voel helemaal met u mee meneer, maar eh het staat wel op de tekening.

(Eigenaar:)

Wat heb ik nou met die tekening te maken?

(Medewerker gemeente:)

Oooh... wacht es even...

(Eigenaar:)

Nee nee nee nee, nou moet u es even niet wachten. Nee, ik wil de chef, bel de chef, de chef!!

(Medewerker gemeente:)

Ja ja, de chef is met vakantie.

(Eigenaar:)

Dan, eh... de chef man, de chef, de... de directeur, directeur!!

(Medewerker gemeente:)

We houden 'm op zijn kop. We moeten eigenlijk zó graven!

(Eigenaar:)

Nee nee nee nee!!! U moet eigenlijk helemaal niets, u moet van mijn erf af, u moet weg!!!

(ondertussen belt de andere medewerker met het kantoor:)

Ja ja ...oh ja, nee dan goed, dan zal ik dat zelf effe aan 'm doorgeven... eh ja.

(Toetsleider:)

Wat is de medewerker van de gemeente aan het doen als hij zegt:

(Medewerker gemeente:)Ja ja... oh ja, nee goed, dan zal ik dat zelf effe aan 'm doorgeven ... ue ja?

## 23 Opera

(Harry:)

Ja, wat doe ik hier?

Huh huh huh, vraag me liever wat ik hier niet doe. Ha ha ha ha, ik ben een manusje van alles. Ik zet de stoelen allemaal op z'n plek voor een optreden.

Ja, en ik ben verantwoordelijk voor de instrumenten, nou ja dat is bekend natuurlijk, ja...

Wat minder bekend is: die man, die na het concert 'Bravo!' roept... dat ben ik dus ook hè!

Bravo! Bravo! ha...ha...ha...

(Toetsleider:)

Harry zegt: (Harry:) Ja, wat doe ik hier? Op welke vraag geeft Harry hier antwoord?

Op de vraag:

- A Bent u een bekende toneelmeester?
- B Bespeelt een toneelmeester instrumenten?
- C Is het beroep van toneelmeester zwaar?
- D\* Wat is het werk van een toneelmeester?

## 24 Baard van Dagobert

(Vertelster:)

Maar toch is het wel jammer, want er zijn op deze aarde nu eenmaal niet meer zoveel van die hele lange baarden.

(Toetsleider:)

Wie geeft hier een mening?

- A de kapper
- B\* de vertelster
- C koning Dagobert
- D koningin Ksantippe



gaat dat Madelief Martha's woorden ondersteunt en bij opgave 21 dat Martha zichzelf herhaalt als zij zegt: 'Maar het is soms heel zwaar, het is het is eh, het is echt wel hard werken'. Ten slotte zijn de meest vaardige leerlingen slechts met mate in staat om voorbeeldopgave 22 bij *Rivierafvoer* te maken en blijkt het nog niet zo eenvoudig om uit de wijze waarop de gemeentemedewerker communiceert af te leiden dat hij op dat moment een telefoongesprek aan het voeren is.

De voorbeeldopgaven 23 en 24 worden zelfs door de percentiel-90 leerling onvoldoende beheerst. Zo is opgave 23 bij *Opera* te moeilijk, al stelt Harry de vraag 'Ja, wat doe ik hier?' aan het begin van het fragment en maakt hij vervolgens in de rest van het fragment duidelijk wat het werk van een toneelmeester allemaal inhoudt. Maar ook voorbeeldopgave 24 bij *Baard van Dagobert* – waarbij de leerlingen moeten aangeven wie in het betreffende fragment zijn of haar mening geeft – is op dit niveau te hoog gegrepen.

### Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** bevindt zich op vaardigheidsscore 250. Hiervan uitgaande dienen op het niveau van deze standaard de voorbeeldopgaven 1 tot en met 5, 7 en 9 tot en met 11 goed of redelijk goed beheerst te worden. Precies de helft van alle aan het peilingsonderzoek deelnemende leerlingen voldoet aan deze standaard en uitgaande van de beoogde 70 tot 75 procent van de leerlingen die dit niveau zou moeten realiseren is er sprake van een behoorlijk verschil tussen wens en werkelijkheid. De spreiding van de oordelen is niet bijzonder groot, maar groter dan die bij de beide andere standaarden. Wat de standaard **Minimum** betreft, zien we dat de mediaan zich op vaardigheidsscore 180 bevindt. Dat betekent dat de leerlingen op het niveau van deze standaard wat de voorbeeldopgaven betreft alleen de opgaven 2 en 3 goed en de opgaven 1 en 4 tot en met 11 matig zouden moeten beheersen. Alle overige voorbeeldopgaven vallen buiten het bereik van de standaard Minimum. Dit niveau zou volgens de definitie van de standaard door 90 tot 95 procent van de leerlingen bereikt moeten worden. In werkelijkheid bereikt 92 procent van de leerlingen deze standaard en kunnen we vaststellen dat de minimumstandaard bereikt wordt.

Aan de standaard **Gevorderd** voldoet 12 procent van de leerlingen en de mediaan van de oordelen ligt op vaardigheidsscore 310. Dit houdt in dat alleen de laatste twee voorbeeldopgaven de tussendoelen voor dit onderwerp overstijgen.

### Verschillen tussen leerlingen

Uitgaande van het formatiegewicht zijn er aanzienlijke verschillen tussen leerlingen. Zo komt de gemiddelde 1.00-leerling uit op een schaalscore van 257 (iets boven het gemiddelde) en ligt het vaardigheidsniveau van deze leerling 30 schaalpunten hoger dan dat van de gemiddelde 1.25-leerling. De prestaties van de 1.25- en de 1.90-leerlingen wijken minder van elkaar af, het gaat om zo'n 18 punten op de vaardigheidsschaal. Van de 1.00-leerlingen bereikt 56 procent de standaard **Voldoende**, we kunnen dus stellen dat deze standaard bij lange na niet door het beoogde percentage leerlingen wordt gehaald. Van de 1.90-leerlingen bereikt slechts 20 procent de standaard **Voldoende**, terwijl dit voor 32 procent van de groep 1.25-leerlingen geldt. Het verschil tussen jongens en meisjes is bij het interpreteren van gesproken teksten tien schaalpunten in het voordeel van de meisjes. Geïllustreerd aan de standaard **Voldoende** betekent dit dat 46 procent van de jongens en 54 procent van de meisjes aan deze standaard voldoet. Aanzienlijk grotere verschillen bestaan er tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen: het verschil in vaardigheidsniveau tussen deze beide groepen bedraagt 25 punten op de vaardigheidsschaal. Van de reguliere leerlingen behaalt 53 procent de standaard **Voldoende** en dat geldt voor bijna 34 procent van de 'zittenblijvers'.

Er is over de drie peilingsjaren heen sprake van een vrij forse toename van de vaardigheid. Zo bedroeg de schaalscore in 1994 slechts 217, vijf jaar later lag deze op vaardigheidsscore 231 en in 2007 kwam deze op 250 uit.

## 5.2 Interpreteren van gesproken teksten aan het einde van het basisonderwijs

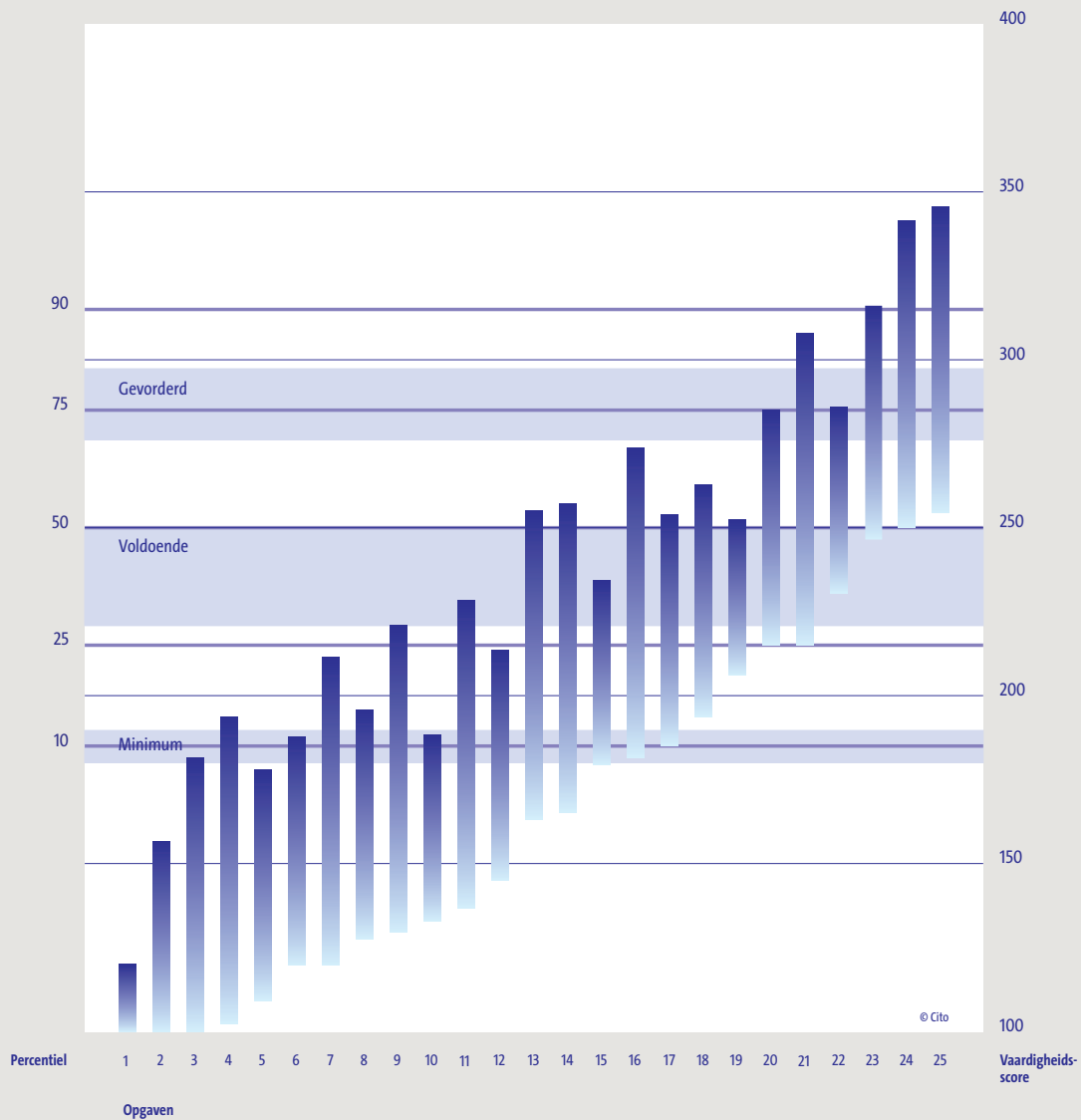
In deze paragraaf beschrijven we de leerlingresultaten in groep 8 met betrekking tot het aspect Interpreteren van gesproken teksten op drie verschillende percentielniveaus. De vaardigheid in het interpreteren van gesproken teksten aan het einde van het basisonderwijs is vastgesteld op basis van 164 opgaven. We beschrijven de vaardigheid op drie verschillende percentielniveaus aan de hand van 25 voorbeeldopgaven bij zeven luisterteksten. De resultaten worden tevens afgebeeld in een figuur (zie pagina 126). Zie voor een toelichting op deze figuur hoofdstuk 2. Voorts vergelijken we de resultaten met de standaarden en wordt ingegaan op de verschillen in vaardigheid tussen onderscheiden groepen leerlingen.

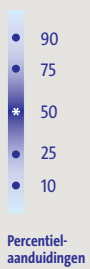
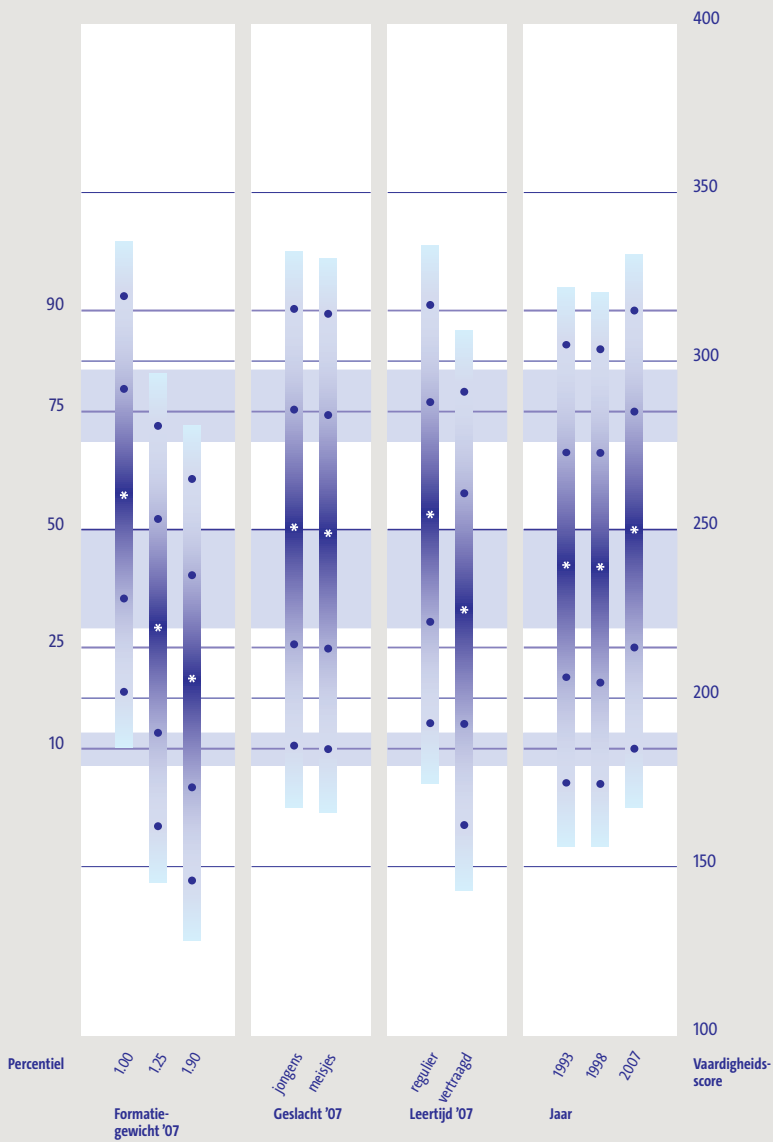
### Wat leerlingen kunnen

De **percentiel-10 leerling** beheerst 44 procent van de in totaal 164 opgaven goed of redelijk goed, 24 procent van de opgaven matig en 32 procent van de opgaven onvoldoende. Onder de opgaven die goed of redelijk goed beheerst worden zijn de voorbeeldopgaven 1 tot en met 6, en 8 en 10.

Voorbeeldopgave 1 (bij *Beau*; zie het kader op bladzijde 128) betreft een vraag over een fragment uit een radiospotje waarin opgeroepen wordt om de Brandwondenstichting financieel te steunen. Om het juiste antwoordalternatief te kunnen kiezen moet de luisteraar weten tot wie het bedankje aan het slot van de oproep gericht is. Dit wordt in het spotje niet expliciet gezegd en moet afgeleid worden uit dat wat wél gezegd wordt enerzijds en de ervaring die de leerling met dergelijke oproepen heeft anderzijds. Om de vraag in voorbeeldopgave 2 bij *Jongens en meisjes* goed te kunnen beantwoorden moet de luisteraar ermee bekend zijn dat sprekers wel eens een zijstapje maken terwijl zij hun verhaal doen; bovendien moeten zij weten dat ‘even een tussendoortje’ een van de constructies is waarmee sprekers zo’n zijstapje kunnen aankondigen. In voorbeeldopgave 3 gaat het om het herkennen van een expressieve taalhandeling in de reactie van de interviewer op de uitschakeling van de deelnemer aan de Nederlandse kampioenschappen Hoofdrekenen. Vermoedelijk zorgt het woord ‘troost’ in de reactie ervoor dat de vraag naar deze taaldaad – in het antwoordalternatief geformuleerd als ‘een beetje opvrolijken’ – door de percentiel-10 leerling goed beheerst wordt. Om de vraag in voorbeeldopgave 4 bij *Bacteriën* goed te kunnen beantwoorden moet het de luisteraar om te beginnen uit de reportage duidelijk worden dat de microbioloog kennelijk verstand heeft van bacteriën en moet de leerling daaruit vervolgens afleiden dat de microbioloog daarom als ter zake deskundige over de onderhavige kwestie geraadpleegd wordt. Daarnaast moet de leerling weten dat het bij een antwoord als ‘een paar miljoen’ op een vraag als ‘Hoeveel bacteriën zouden hier ongeveer rondzweven?’ om een schatting gaat. Een tamelijk complexe taak dus, die door de leerlingen op dit percentielniveau desalniettemin redelijk goed beheerst wordt. Voor een keuze van het juiste antwoord op de vraag in voorbeeldopgave 5 bij *Hoofdrekenen* is het noodzakelijk dat de luisteraar uit de verbaasd-ironisch geïntoneerde woorden van de presentatrice (‘ook een heel aparte plaats’) en op basis van zijn kennis van meer en minder voor de handliggende locaties voor bepaalde evenementen, kan afleiden dat de presentatrice Dolfinarium en hoofdrekenen maar een merkwaardige combinatie vindt. Voorbeeldopgave 6 bij *Een verhaal uit Scandinavië* wordt door de percentiel-10 leerling redelijk goed beheerst. Om tot de keuze van het juiste antwoordalternatief te komen, moet de luisteraar het label ‘angstig’ kunnen hechten aan de fysieke reacties van de drie kinderen zoals die omschreven worden in het fragment dat aan de vraag voorafgaat: bij een van hen stokte de adem in de keel en ook de beide anderen weken van schrik achteruit.

## De vaardigheidsschaal aan het einde van het basisonderwijs bij het onderwerp Interpreten van gesproken teksten





Voorbeeldopgaven 1 en 2 bij Interpretieren van gesproken teksten aan het eind van het basisonderwijs<sup>3</sup>

1 Beau

(Beau van Erven Dorens:)

Gelukkig helpt de Brandwondenstichting. Steun ook de strijd tegen littekens. Geef aan de collectant of stort op giro 202122 van de Brandwondenstichting in Beverwijk. Dank je wel.

(Toetsleider:)

Beau zegt: (Beau van Erven Dorens:) Dank je wel.

(Toetsleider:)

Wie bedankt hij hier?

- A de collectanten
- B\* de luisteraars
- C de mensen van de Brandwondenstichting
- D de mensen van de radio

2 Jongens en meisjes

(Vrouw:)

Nou jongens. Die hebben een grotere herseninhoud, maar ook dat maakt niet zo vreselijk veel uit...

(Man:)

...meisjes hebben meer hersen...

(Vrouw:)

Hersencellen...

(Man:)

...en wij hebben een grotere...

(Vrouw:)

Ja, jullie hebben een grotere herseninhoud.

(Man:)

Oké.

(Vrouw:)

Maar jullie rechterhersenhelft is beter ontwikkeld.

(Man:)

Mmm.

(Vrouw:)

Dat betekent dat jullie beter kunnen zien, jullie hebben meer inzicht, jullie zijn beter in abstractie, emoties.

(Man:)

...beter, beter in emoties?

(Vrouw:)

Ja, nou uiteindelijk blijkt even een tussendoortje – dat emoties zowel bij mannen als bij vrouwen heel goed ontwikkeld zijn, alleen mannen kunnen het niet onder woorden brengen...

(Toetsleider:)

Waarom zegt de vrouw: (Vrouw:) ...even een tussendoortje...?

Daarmee wil ze duidelijk maken...

- A dat zij even iets te eten wil gaan nemen.
- B dat zij even niet onderbroken wil worden.
- C dat zij het volgende punt op haar lijstje gaat noemen.
- D\* dat zij hier wat extra informatie gaat geven.

3 Alle tekst buiten de haakjes die hier gearceerd wordt, is gesproken tekst; ten behoeve van het onderzoek opgeslagen op cd. De antwoordalternatieven A tot en met D bij de meerkeuze-opgaven stonden niet op cd. Deze werden alleen in geschreven vorm aangeboden en stonden in leerlingboekjes. In deze boekjes noteerden de leerlingen per opgave hun keuze voor een bepaald antwoordalternatief en noteerden zij hun antwoorden op de open vragen.

### 3 Hoofdrekenen

(Interviewer:)

Oké, we zijn verslagen door kinderen van twaalf. (...) Heb jij meegedaan aan de wedstrijd?

(Jongen:)

Ja.

(Interviewer:)

En hoe, heb je veel geoefend?

(Jongen:)

Ja vooral voor de provinciale kampioenschappen ik, heb ik heel veel geoefend. Nou, en toen voor de landelijke finale, ja heb ik ook wel, ja aardig veel geoefend.

(Interviewer:)

Hoe heb je dan geoefend?

(Jongen:)

Nou, met de provinciale met de andere kinderen van m'n, die ook meegingen van onze school en met de landelijke finale steeds als ik even vrij was, zeg maar, ik tijd over had, nou dan ging ik even oefenen.

(Interviewer:)

Maar ben je door de rondes heen? Welke ronde zit je nou?

(Jongen:)

Ik ben klaar. Ik ben in de eerste twee rondes uitgeschakeld.

(Interviewer:)

Nou één troost, Helmie en ik die kunnen er helemaal niks van. We hebben het net geprobeerd en ik denk dat je toch wel beter bent als ons.

(Jongen:)

Nou dat is mooi!

(Toetsleider:)

De interviewer zegt: (Interviewer:) Nou één troost, Helmie en ik die kunnen er helemaal niks van. We hebben het net geprobeerd en ik denk dat je toch wel beter bent als ons.\*

(Toetsleider:)

Wat doet de interviewer hier?

Hij probeert...

- A\* de jongen een beetje op te vrolijken.
- B een complimentje uit te lokken.
- C goed te praten dat hij en Helmie niets van het spel terechtbrachten.
- D te verbergen dat hij een domme vraag heeft gesteld.

### 4 Bacteriën

(Presentatrice:)

Filemon ging met microbioloog Hans Westerhoff van de Vrije Universiteit en de Universiteit van Amsterdam op inspectie.

(Reporter:)

Dag, wij komen op bacterie-inspectie. Zouden wij even een kamer mogen zien?

(Medewerkster hotel:)

Ja natuurlijk. Kom maar mee.

(Reporter:)

Een kamer met drie stapelbedden, wat kluisjes. Meneer de microbioloog, hoeveel bacteriën zouden hier ongeveer rondzweven?

(Microbioloog:)

Nou, ik denk dat er wel een paar miljoen rond zweven hier en rond hangen ook op de bedden en op de grond en op de muren, als ik dat zo zie.

(Toetsleider:)

Hoe kan Hans Westerhof zeggen dat er een paar miljoen bacteriën in de kamer aanwezig zijn?

Dat kan hij zeggen omdat...

- A\* hij dat als microbioloog kan inschatten.
- B hij dat vóór de uitzending heeft uitgezocht.
- C hij gebruik maakt van een microscoop.
- D hij weet dat toch niemand hem zal controleren.

\* Voor de goede orde: om aan te geven dat er iets mis is met het in deze uiting gebezigde Nederlands van de interviewer hebben we in het onderzoek de volgende, hier verder niet-behandelde, vraag opgenomen: (Toetsleider:) De interviewer zegt: (Interviewer:) ik denk dat je toch wel beter bent als ons. (Toetsleider:) Wat had hij beter kunnen zeggen?

## 5 Hoofdrekenen

(Presentatrice:)

Afgelopen weekend werden er in het Dolfinarium, ook een hele aparte plaats, het Nederlands, de Nederlandse kampioenschappen Hoofdrekenen gehouden en kinderen van verschillende basisscholen deden mee aan die wedstrijd en Jasper Gijsbers en Helmie Stilt, die de basisschool toch al wel een poosje zijn ontgroeid, gingen kijken of ze zelf nog wel een beetje konden hoofdrekenen.

(Toetsleider:)

De presentatrice zegt: (Presentatrice:) Afgelopen weekend werden er in het Dolfinarium, ook een hele aparte plaats, het Nederlands, de Nederlandse kampioenschappen Hoofdrekenen gehouden...

(Toetsleider:)

Wat blijkt uit deze woorden?

De presentatrice...

- A vindt dat het Dolfinarium op een heel aparte plaats ligt.
- B\* vindt het Dolfinarium een heel aparte plaats om kampioenschappen Hoofdrekenen te houden.
- C vindt het Dolfinarium een heel bijzondere plaats voor dolfijnen.
- D vindt het heel bijzonder dat er in Nederland kampioenschappen Hoofdrekenen worden gehouden.

## 6 Een verhaal uit Scandinavië

(Verteller:)

Met een vaart was Magnus weer op de been. „O Ante, kijk eens!” De adem stakte de arme kleine jongen in de keel. Ook Ante en Malena weken van schrik achteruit. Ze hadden het al even graag als Magnus op een lopen gezet. Maar het was immers onmogelijk op dit zwarte gladde ijs vlug weg te komen?

(Toetsleider:)

Met welk woord zou je de reactie van Malena, Magnus en Ante het best kunnen omschrijven?

- A Met: agressief
- B\* Met: angstig
- C Met: verbaasd
- D Met: verontwaardigd

De keuze voor het juiste antwoord op de vraag in voorbeeldopgave 8 (bij *Jongens en meisjes*; zie het kader op bladzijde 131) moet worden afgeleid uit de akoestische kenmerken (naast de accentuatie, vooral de intonatie) van de woorden die de man spreekt en zal eventueel worden ondersteund door kennis van de, blijkbaar onjuiste, common-sense notie die zegt dat aan vrouwen algemeen gesproken meer of diepere emoties moeten worden toegeschreven dan aan mannen. Eveneens redelijk goed beheerst wordt voorbeeldopgave 10 (bij *Hoofdrekenen*). Voor het merendeel van de leerlingen zal de bedoeling die de presentatrice heeft met 'die de basisschool toch al wel een poosje zijn ontgroeid' moeten worden afgeleid. Uiteraard zijn leerlingen in groep 8 bekend met 'groeien'. En de meest voor de hand liggende betekenis van 'groeien' kan ook als vertrekpunt worden genomen voor de hier noodzakelijke inferenties, maar zal niet het juiste antwoord opleveren indien daarnaast geen andere kennis in het geding wordt gebracht: een juiste inschatting van de leeftijd van de interviewers en de relatie daarvan met hun te veronderstellen rekenvaardigheid.

De voorbeeldopgaven 7, 9, 11 en 12 worden door de leerlingen op dit percentiële niveau matig beheerst. Deze voorbeelden worden verderop besproken.

De overige, nog niet genoemde of besproken, voorbeeldopgaven zijn voorbeelden van opgaven die onvoldoende worden beheerst door de percentiel-10 leerling. Ook deze voorbeeldopgaven zullen nog worden besproken.

## 7 Bacteriën

(Reporter:)

Een kamer met drie stapelbedden, wat kluisjes. Meneer de microbioloog, hoeveel bacteriën zouden hier ongeveer rondzweven?

(Microbioloog:)

Nou, ik denk dat er wel een paar miljoen rond zweven hier en rond hangen ook op de bedden en op de grond en op de muren, als ik dat zo zie. En af en toe dus ook zes mensen uit verschillende delen van de wereld, die hier elkaar zitten te besmetten, waardoor je dus kunt hebben dat als iemand toevallig uit China komt en Sars heeft, dat de volgende dag in Argentinië het ook zit.

(Toetsleider:)

De microbioloog geeft in zijn antwoord een voorbeeld. Waarvan geeft hij een voorbeeld?

Van de manier waarop...

- A je een besmetting met bacteriën kunt voorkomen.
- B je verschillende soorten bacteriën van elkaar kunt onderscheiden.
- C reizigers hun weerstand tegen ziektes kunnen verhogen.
- D\* ziektes zich over de wereld verspreiden.

## 8 Jongens en meisjes

(Vrouw:)

Dat betekent dat jullie beter kunnen zien, jullie hebben meer inzicht, jullie zijn beter in abstractie, emoties.

(Man:)

...beter, beter in emoties?

(Toetsleider:)

Wat klinkt er in de stem van de man als hij zegt: (Man:) ...beter, beter in emoties??

- A irritatie
- B spot
- C teleurstelling
- D\* verbazing

## 9 Een verhaal uit Scandinavië

(Verteller:)

'Ik vind het prettiger om te lopen', verzekerde Magnus terwijl hij op hetzelfde ogenblik uitgleed en op het ijs neerplofte. Hij was woedend, want dit was nu al de elfde keer dat hij viel. Terwijl hij even bleef zitten en het lichaamsdeel wreef, dat die dag al veel te lijden had gehad, zag hij iets dat de haren op zijn hoofd ten berge deed rijzen. Er kwam iets naar hen toe gerend, dwars over het ijs heen, iets dat even hard vloog als de oostenwind die over de ijsvlakte woei. Het was niet erg groot, maar zó griezelig. Het jankte en spooog en blies en... het was alsof er een rookkolommetje recht bovenop stond.

(Toetsleider:)

Wat gebeurt er in dit deel van het verhaal voorál?

- A Daarin worden de omstandigheden, waaronder het verhaal zich afspeelt, verteld.
- B\* Daarin wordt de spanning in het verhaal opgevoerd.
- C Daarin wordt iets duidelijk gemaakt over het karakter van de hoofdpersoon.
- D Daarin wordt verteld hoe de omgeving eruitziet.

## 10 Hoofdrekenen

(Presentatrice:)

Afgelopen weekend werden er in het Dolfinarium, ook een hele aparte plaats, het Nederlands, de Nederlandse kampioenschappen Hoofdrekenen gehouden en kinderen van verschillende basisscholen deden mee aan die wedstrijd en Jasper Gijsbers en Helmie Stil, die de basisschool toch al wel een poosje zijn ontgroeid, gingen kijken of ze zelf nog wel een beetje konden hoofdrekenen.

(Toetsleider:)

De presentatrice zegt: (Presentatrice:) ...Jasper Gijsbers en Helmie Stil, die de basisschool toch al wel een poosje zijn ontgroeid...

(Toetsleider:)

Wat bedoelt zij hiermee?

Dat Jasper en Helmie...

- A\* allang van de basisschool af zijn.
- B een poosje op dezelfde basisschool hebben gezeten.
- C groter zijn dan leerlingen op de basisschool.
- D sinds de basisschool flink gegroeid zijn.



**11 Beau** (vraag over de gehele tekst; zie [www.cito.nl](http://www.cito.nl))

(Toetsleider:)

Wat gebeurt er in dit radiospotje?

- A\* Beau doet een oproep.
- B Beau geeft een verslag van een gebeurtenis.
- C Beau houdt een lezing.
- D Beau leest een nieuwsbericht voor.

**12 Een verhaal uit Scandinavië**

(Verteller:)

'Ik vind het prettiger om te lopen', verzekerde Magnus terwijl hij op hetzelfde ogenblik uitgleed en op het ijs neerplofte. Hij was woedend, want dit was nu al de elfde keer dat hij viel. Terwijl hij even bleef zitten en het lichaamsdeel wreef, dat die dag al veel te lijden had gehad, zag hij iets dat de haren op zijn hoofd ten berge deed rijzen. Er kwam iets naar hen toe gerend, dwars over het ijs heen, iets dat even hard vloog als de oostenwind die over de ijsvlakte woei. Het was niet erg groot, maar zó griezelig. Het jankte en spoog en blies en... het was alsof er een rookkolommetje recht bovenop stond.

(Toetsleider:)

Waarom vergelijkt de schrijfster het wezen met de oostenwind?

Zij wil daarmee aangeven...

- A hoe licht het wezen is.
- B\* hoe snel het wezen zich voortbeweegt.
- C hoe sterk het wezen is.
- D van welke kant het wezen komt.

**13 Beau**

(Beau van Erven Dorens:)

Ik ben Beau van Erven Dorens. Als ik in mijn onderbroek op televisie sta, dan val ik op. Maar ook als ik gewoon over straat loop, dan val ik op. En dat is soms vervelend, maar ook wel eens leuk. Neem nou Sandra. Ook zij valt op. Sandra heeft brandwonden. Vanwege de littekens in haar gezicht wordt zij gemeden of niet voor vol aangezien.

(Toetsleider:)

Eerst zegt Beau: (Beau van Erven Dorens:) Ook zij valt op.

(Toetsleider:)

Daarna zegt hij: (Beau van Erven Dorens:) Sandra heeft brandwonden.

(Toetsleider:)

Met welk woord kun je deze twee zinnen het best verbinden?

- A Met: dus
- B Met: en
- C Met: maar
- D\* Met: want

**14 Bastiaan en meester Frans** (vraag over de gehele tekst; zie [www.cito.nl](http://www.cito.nl))

(Toetsleider:)

De vertelster gebruikt soms ouderwetse woorden. Bijvoorbeeld 'gawwdief', 'schoenlapper' en 'ontknippen'. Waarom zou zij dat doen?

Waarschijnlijk...

- A is ze zelf wat ouder en gebruikt ze dus ook ouderwetse woorden.
- B vindt ze de woorden gewoon mooi.
- C\* vindt ze de woorden goed passen bij de tijd waarin het verhaal speelt.
- D wil ze een beetje interessant doen.

Van de 164 opgaven in de totale opgavenverzameling *Interpreteren van gesproken teksten* beheerst de **gemiddelde leerling** 68 procent goed of redelijk goed, 19 procent matig en 13 procent onvoldoende. Van de afgebeelde voorbeeldopgaven worden de opgaven 1 tot en met 15, en 17 tot en met 19 door leerlingen op dit niveau goed of redelijk goed beheerst.

De voorbeeldopgaven 1 tot en met 6, en 8 en 10 zijn al besproken.

Voorbeeldopgave 7 (bij *Bacteriën* zie het kader op bladzijde 131) doet een beroep op de luisteraar om in de woorden van de microbioloog die herhaald worden in het fragment dat aan de vraag voorafgaat een voorbeeld te herkennen. Expliciete signalen zoals 'om een voorbeeld te geven' of 'bijvoorbeeld' bevat het fragment niet. De luisteraar moet dus afleiden dat met 'dat als iemand toevallig uit China komt en Sars heeft, dat de volgende dag in Argentinië het ook zit' voorafgegaan door 'mensen uit verschillende delen van de wereld, die hier elkaar zitten te besmetten' een voorbeeld wordt gegeven van de manier waarop ziektes zich over de wereld verspreiden. Het juiste antwoord op de vraag in voorbeeldopgave 9 bij *Een verhaal uit Scandinavië* kan gegeven worden als de luisteraar in het fragment dat voorafgaat aan de vraag de toenemende hevigheid van de omschrijvingen onderkent, alsook de werking van de manier waarop dat fragment wordt voorgelezen (het stemgebruik aan het eind van het fragment).

In voorbeeldopgave 11 gaat het om de vraag naar de functie of het doel van de tekst *Beau*.

De gemiddelde leerling beheerst deze opgave goed. Dat geldt ook voor voorbeeldopgave 12 bij *Een verhaal uit Scandinavië*. Afgeleid dient te worden dat de basis van de vergelijking tussen het wezen en de oostenwind het aspect 'snelheid' is en niet gezocht moet worden bij eigenschappen als (gebrek aan) gewicht, kracht of richting. De leerling op dit niveau beheerst voorbeeldopgave 13 bij *Beau* redelijk goed. In deze opgave moet de luisteraar mede op basis van zijn kennis van de wereld en/of eigen ervaring de (niet-geëxpliciteerde) relatie tussen twee uitingen in de tekst afleiden. Ook voorbeeldopgave 14 bij *Bastiaan en meester Frans* wordt door de gemiddelde leerling redelijk goed beheerst. Er wordt gevraagd naar de functie van bepaald woordgebruik in de tekst. Het juiste antwoord op deze vraag kan gegeven worden als de luisteraar 1) doorheeft in welke tijdsperiode het verhaal zich ongeveer afspeelt, 2) weet dat het taalgebruik in dialogen een van de manieren is die een schrijver ten dienste staan om aan te geven in welke tijd een verhaal speelt en 3) het betreffende taalgebruik herkent als passend bij die tijd. Voorbeeldopgave 15 bij *Jongens en meisjes* vraagt de luisteraar een voorspelling te doen over het vervolg van een uiting van de vrouwelijke gesprekspartner op grond van haar eerdere uitspraken. Deze opgave wordt door de gemiddelde leerling goed beheerst.

De voorbeeldopgaven 17, 18 en 19 worden op dit niveau redelijk goed beheerst.

In voorbeeldopgave 17 bij *Jongens en meisjes* moet de luisteraar op basis van informatie uit het beluisterde, in combinatie met de eigen achtergrondkennis, de juiste conclusie trekken voor wat betreft de aard van de in het fragment genoemde tijden. Het juiste antwoord op de vraag in voorbeeldopgave 18 bij *Jongensboeken* kan gegeven worden als de luisteraar doorgrondt dat de interviewer de hier gespuide kennis van jeugdlectuur 'niet van zichzelf heeft' en dat dat betekent dat iemand anders hem vermoedelijk van een lijstje met boektitels en auteursnamen heeft voorzien. Uit dit lijstje citeert hij in dit fragment. Voorbeeldopgave 19 bij *Bastiaan en meester Frans* vraagt van de luisteraar een juiste inschatting van de geschetste situatie (de wat sullige meester Frans en zijn 'pittige' echtgenote), gecombineerd met de identificatie van datgene waarnaar met 'het' verwezen wordt en kennis van de hier gebruikte betekenisvariant van 'opknappen'.

De voorbeeldopgaven 16, en 20 tot en met 22 worden door leerlingen op dit percentielevel matig beheerst. Deze opgaven worden hierna besproken.

De overige, nog niet genoemde of besproken, voorbeeldopgaven (23, 24 en 25) worden door de gemiddelde leerling onvoldoende beheerst. Zie voor de bespreking van ook deze opgaven eveneens het onderstaande.

### 15 Jongens en meisjes

(Vrouw:)

Eh ik heb twee jongens ja en een man en zo, dus dat betekent dat ik ook de enige vrouw ben in het gezelschap. Misschien maakt dat me ook wel wat ongeëmancipeerder. (gelach) Maar eh, ja wat mijn ervaringen zijn is ik heb dat nog die laatste fase meemaakt van dat je jongetjes dus geen geweertje mocht geven en zo en eh en dat deed ik dus ook heel braaf niet.

(Man:)

Mmm.

(Vrouw:)

Maar wat ik zag was dat-ie dan een tak...

(Man:)

Precies... daarom.

(Vrouw:)

...pakte en dan toch een geweer had. Dus toen ik dacht ik al van nou volgens mij kan ik wel met poppen aankomen...

(Toetsleider:)

De vrouw zegt: (Vrouw:) Dus toen ik dacht ik al van nou volgens mij kan ik wel met poppen aankomen...

(Toetsleider:)

Hoe zou je dit het best aan kunnen vullen?

Volgens mij kan ik wel met poppen aankomen, maar waarschijnlijk...

- A gaat hij zich dan te meisjesachtig gedragen.
- B vinden andere ouders mij dan een rare moeder.
- C\* wil hij daar dan toch niet mee spelen.
- D wordt hij daar dan veel mee gepest.

### 16 Een verhaal uit Scandinavië (vraag over de gehele tekst; zie [www.cito.nl](http://www.cito.nl))

(Toetsleider:)

Welke titel past het best bij dit verhaal?

- A Bijna thuis!
- B Dat nare noorderlicht!
- C\* Een barre tocht
- D Een strenge winter

### 17 Jongens en meisjes

(Vrouw:)

Eh maar er is ook één hele leuke creatieve wetenschapper geweest en die heeft eens onderzocht hoe lang kinderen er over doen bij eh school om afscheid te nemen van hun moeder. Jongens hebben daar 36 seconden voor nodig en meisjes 92,5.

(Man:)

Ja.

(Vrouw:)

Nou, dat geeft wel aardig het verschil in communicatie weer.

(Toetsleider:)

Over kinderen die op school afscheid nemen, zegt de vrouw:

(Vrouw:) Jongens hebben daar 36 seconden voor nodig en meisjes 92,5.

(Toetsleider:)

Wat voor soort tijden geeft ze hier?

- A\* gemiddelde tijden
- B geschatte tijden
- C maximale tijden
- D minimale tijden

### 18 Jongensboeken

(Interviewer:)

En, maar dit zijn echt jongensboeken, toch...

(Verzamelaar:)

Dit zijn echt jongensboeken.

(Interviewer:)

En dat betekent: alleen voor jongens?

(Verzamelaar:)

Nee, want vroeger in die tijd lasen meisjes ook jongensboeken. Daarom zijn er ook veel meer meisjesboeken verschenen in die tijd dan jongensboeken.

(Interviewer:)

Want meisjes lasen sowieso meer?

(Verzamelaar:)

Nee, meisjes lasen ook spannende boeken. Meisjesboeken die waren geschreven voor meisjes, dan moesten ze borduren en theedrinken en met mamma wandelen in de duinen enzovoort. Ja, dat vonden de meisjes van die tijd, de vooroorlogse jaren, vonden dat ook niet spannend dus die lasen ook jongensboeken.

(Interviewer:)

Maar boeken als *Fleurtje Bellefleur* en *Cissy van Marxveldt* – het staat hier – dat, dat is dus niet aan u besteed?

(Verzamelaar:)

Dat is niet aan mij besteed. Nee, nee zeker niet.

(Toetsleider:)

De interviewer zegt: (Interviewer:) Maar boeken als *Fleurtje Bellefleur* en *Cissy van Marxveldt* – het staat hier – dat, dat is dus niet aan u besteed?

(Toetsleider:)

Wat bedoelt de interviewer met: (Interviewer:) ...het staat hier...?

- A Dat die boeken in de studio aanwezig zijn.
- B Dat die boeken op iedere lijst van bekende jeugdboeken staan.
- C\* Dat hij de namen van die boeken gewoon opleest.
- D Dat hij de namen van die boeken in zijn geheugen heeft zitten.

### 19 Bastiaan en meester Frans

(Verteller:)

Pas toen een mannenstem afkeurend humde, ontdekte Bastiaan meester Frans. Hij stond half verscholen achter een man die hem smekend bij zijn arm probeerde te grijpen. Want bij het woord 'schoenen' was Liesbeth, de vrouw des huizes, opnieuw in de aanval gegaan. 'Wil je eens maken dat je wegkomt, gauwdief! Als ik zeg dat ik geen geld heb, heb ik het niet. En bij mijn man hoeft je ook niet te gaan klagen. Zolang jij de schoenen zo voddig lapt dat mijn kinderen na een week weer op blote voeten lopen, moet je niet denken dat ik betaal.'

De schoenlapper hapte naar adem, keek naar meester Frans om hulp, maar zag dat hij het zelf zou moeten opknappen. 'Al zou ik ijzer onder de schoenen van dat vullis van jou zetten, dan hebben ze er na een paar dagen nog gaten in gemaakt.'

(Toetsleider:)

Over de schoenlapper wordt gezegd dat hij (Verteller:) ... zag dat hij het zelf zou moeten opknappen.

(Toetsleider:)

Wat wordt hiermee bedoeld?

De schoenlapper begreep dat hij...

- A de schoenen zelf opnieuw zou moeten repareren.
- B\* het zelf zou moeten opnemen tegen Liesbeth.
- C meester Frans zelf te hulp zou moeten komen.
- D zelf moest maken dat hij wegwam.

## 20 Jongensboeken

(Interviewer:)

Kunt u voor ons, kunt u een stukje voorlezen uit het boek?

(Verzamelaar:)

Jazeker, ik had erop gerekend, zit een papiertje tussen.

(Interviewer:)

Ah, heel goed! Een gestroomlijnd programma, dames en heren.

(Toetsleider:)

De interviewer zegt: (Interviewer:) Een gestroomlijnd programma, dames en heren.

(Toetsleider:)

Wat bedoelt hij daarmee?

Dames en heren, u merkt zeker wel...

- A\* dat dit programma goed georganiseerd is.
- B dat dit programma rechtstreeks wordt uitgezonden.
- C hoe afwisselend dit programma is.
- D hoe graag meneer Talens in dit programma wil voorlezen.

## 21 Jongens en meisjes

(Vrouw:)

Eh maar er is ook één hele leuke creatieve wetenschapper geweest en die heeft eens onderzocht hoe lang kinderen er over doen bij eh school om afscheid te nemen van hun moeder. Jongens hebben daar 36 seconden voor nodig en meisjes 92,5.

(Man:)

Ja.

(Vrouw:)

Nou, dat geeft wel aardig het verschil in communicatie weer.

(Man:)

Eh van hun moeder of van hun ouders?

(Vrouw:)

Ja, van hun m-, van hun ouders.

(Man:)

Ja, toch wel?

(Vrouw:)

Ja, d'r staat niet bij specifiek of het om een moeder of om een vader gaat.

(Man:)

Nee maar, ik vroeg me af of dat een vrouw-vrouwding is? Dan.

(Vrouw:)

Eh dat zou heel goed kunnen ja, ja...

(Man:)

Nee, ga door met je lijstje.

(Vrouw:)

...daar zijn die moeders altijd heel teleurgesteld dat die jongens zo snel weg zijn ja (gelach). Eh als baby zijn meisjes eh gevoeliger voor geluid maar ze kunnen beter zien in het donker. Nou dat is ook wel leuk om te weten.

(Man:)

Mmm.

(Toetsleider:)

Waarom vraagt de man of het in het onderzoek ging om afscheid nemen van de moeder of van de ouders?

- A Omdat hij de uitkomst van het onderzoek niet gelooft.
- B\* Omdat hij denkt dat het bij vaders wel eens anders kan gaan.
- C Omdat hij zelf wel eens wil nagaan of het klopt.
- D Omdat moeders hun kinderen vaker naar school brengen dan vaders.

## 22 Bastiaan en meester Frans

(Verteller:)

Pas toen een mannenstem afkeurend humde, ontdekte Bastiaan meester Frans. Hij stond half verscholen achter een man die hem smekend bij zijn arm probeerde te grijpen. Want bij het woord 'schoenen' was Liesbeth, de vrouw des huizes, opnieuw in de aanval gegaan. 'Wil je eens maken dat je wegkomt, gauwdief! Als ik zeg dat ik geen geld heb, heb ik het niet. En bij mijn man hoef je ook niet te gaan klagen. Zolang jij de schoenen zo voddig lapt dat mijn kinderen na een week weer op blote voeten lopen, moet je niet denken dat ik betaal.'

De schoenlapper hapte naar adem, keek naar meester Frans om hulp, maar zag dat hij het zelf zou moeten opknappen. 'Al zou ik ijzer onder de schoenen van dat vullis van jou zetten, dan hebben ze er na een paar dagen nog gaten in gemaakt.'

(Toetsleider:)

Wie of wat bedoelt de schoenlapper met (Verteller:) ...dat vullis van jou...?

- A Omdat ze bang is dat de schout haar het woord 'poten' hoort zeggen.
- B Omdat ze niet wil dat de schout op deze manier over haar familie spreekt.
- C Omdat ze vindt dat mensen geen 'poten' hebben.
- D\* Omdat ze wel weet dat de schout nooit 'poten' zou zeggen.

## 24 Jongensboeken

(Verzamelaar:)

Ik doe veel in mijn vrije tijd. Ik doe veel aan vrijwilligerswerk maar mijn grootste hobby is het verzamelen van jongensboeken, met oude spelling en een aantal van de aanwezigen hier in de zaal zal dat niets meer zeggen waarschijnlijk, oude spelling. Dat zijn boeken die zijn geschreven met zo nog met dubbel o, wens en met sch en daarnaast een, ja wat ik dan noem, een wollig taalgebruik. Men heeft heel veel woorden nodig om iets te zeggen. Wat tegenwoordig in de normale jeugdboeken in een paar zinnen wordt gezegd, duurt in zo'n boek een bladzij.

(Toetsleider:)

Eerst zegt meneer Talens: (Verzamelaar:) ...en daarnaast een, ja wat ik dan noem, een wollig taalgebruik.

(Toetsleider:)

Daarna zegt hij: (Verzamelaar:) Men heeft heel veel woorden nodig om iets te zeggen.

(Toetsleider:)

Wat hebben deze stukjes met elkaar te maken?

- A Het tweede stukje is een voorbeeld van het eerste stukje.
- B Het tweede stukje is het gevolg van het eerste stukje.
- C Het tweede stukje is het tegenovergestelde van het eerste stukje.
- D\* Het tweede stukje is uitleg bij het eerste stukje.

## 23 Bastiaan en meester Frans

(Verteller:)

'Ik haal de schout erbij', dreigde de schoenlapper. Langzaam kwam Adriaantje overeind, met één puntig vingertje prikte ze de man tegen zijn neus. 'Ik zou mijn neus maar niet bij de schout laten zien,' waarschuwde ze nadrukkelijk, 'want zie je, Jan Hendrikszoon, de broer van de schout staat ook op dat schuttersstuk van de Jorisdoelen. Dus wat krijg jij van de schout te horen? 'Man, geduld! Meester Frans heeft zijn geld binnenkort, of durf je beweren dat de schutters hun verplichtingen aan hem niet nakomen? Als ik je een goede raad mag geven: lap voorlopig de schoenen van die bende van meester Frans niet. Het is nog zomer, de hitte slaat uit de straatstenen, dus ziek worden ze er niet van wanneer ze op blote poten lopen.' Dat zal hij zeggen... nou ja, voeten dan.'

(Toetsleider:)

Adriaantje zegt: (Verteller:) ...nou ja, voeten dan.

(Toetsleider:)

Waarom zegt zij dat?

## 25 Bastiaan en meester Frans

(Verteller:)

'Ik haal de schout erbij', dreigde de schoenlapper. Langzaam kwam Adriaantje overeind, met één puntig vingertje prikte ze de man tegen zijn neus. 'Ik zou mijn neus maar niet bij de schout laten zien,' waarschuwde ze nadrukkelijk, 'want zie je, Jan Hendrikszoon, de broer van de schout staat ook op dat schuttersstuk van de Jorisdoelen. Dus wat krijg jij van de schout te horen? 'Man, geduld! Meester Frans heeft zijn geld binnenkort, of durf je beweren dat de schutters hun verplichtingen aan hem niet nakomen? Als ik je een goede raad mag geven: lap voorlopig de schoenen van die bende van meester Frans niet. Het is nog zomer, de hitte slaat uit de straatstenen, dus ziek worden ze er niet van wanneer ze op blote poten lopen.' Dat zal hij zeggen... nou ja, voeten dan.'

(Toetsleider:)

Hoe zou je het gedrag van Adriaantje kunnen omschrijven?

- A\* Als: bijdehand
- B Als: driftig
- C Als: gemeen
- D Als: paniekerig

De **percentiel-90 leerling** beheerst 84 procent van de in totaal 164 opgaven goed of redelijk goed, 12 procent van de opgaven matig en 5 procent van de opgaven onvoldoende. Van de afgebeelde voorbeeldopgaven beheerst de leerling op dit niveau de eerste 23 opgaven goed of redelijk goed. Met uitzondering van opgave 16 zijn de eerste negentien voorbeeldopgaven reeds besproken. Goed beheerst op dit percentielniveau wordt voorbeeldopgave 16 (bij *Een verhaal uit Scandinavië*; zie het kader op bladzijde 134). Deze opgave vraagt de leerling uit vier antwoordalternatieven de best passende verhaaltitel te kiezen. Het juiste alternatief is in verhouding tot de drie andere de meest adequate samenvatting van de globale inhoud van het verhaal. De onjuiste antwoordalternatieven, de zg. afleiders in de opgave, laten zich ieder op eigen wijze associëren met het verhaal, maar geven de inhoud niet (goed) weer. In voorbeeldopgave 20 (bij *Jongensboeken*; zie het kader op bladzijde 136) speelt de interviewer dat hij het doet voorkomen alsof het handigheidje van de verzamelaar 'afgesproken werk' is. De percentiel-90 leerling aan het eind van de basisschool ziet hier vermoedelijk doorheen – met name geholpen door de ironische zelfspot in de stem van de interviewer in 'Ah, heel goed! Een gestroomlijnd programma, dames en heren' – maar weet op basis van de eigen achtergrondkennis dat een dergelijk afspraak zou duiden op een goede organisatie van de radio-uitzending. In voorbeeldopgave 21 bij *Jongens en meisjes* wordt de bedoeling van de mannelijke gesprekspartner met zijn vraag duidelijk – zij het niet erg expliciet – in het vervolg van het fragment, wanneer hij zich afvraagt of lang afscheid nemen misschien 'een vrouw-vrouwding' is. Het inferentieproces nodig voor het kiezen van het juiste antwoord bij deze opgave moet kennelijk een dusdanige kwaliteit hebben dat de opgave niet eerder dan op het niveau van de percentiel-90 leerling goed beheerst wordt. Voorbeeldopgave 22 bij *Bastiaan en meester Frans* betreft een (open) vraag waarin de luisteraar een antecedent moet identificeren. Een complicatie zou kunnen zijn dat 'vullis' eerst herkend moet worden als volkstaalequivalent voor 'vuilnis' en dat – hoewel de negatieve connotatie wel herkend zal zijn – in dit soort termen toch niet zó vaak verwezen wordt naar kinderen. Redelijk goed beheerst wordt voorbeeldopgave 23 eveneens bij *Bastiaan en meester Frans*. Het juiste antwoord op de vraag in deze opgave stoelt behalve op expliciete inhoudelijke en akoestische informatie uit het fragment dat aan de vraag voorafgaat op het inzicht dat leerlingen hebben in de verschillende taalgebruiksconventies van onderscheiden sociaal-culturele milieus, althans op het niveau van de woordkeuze. We spreken hier kortweg wel van 'verschillen in register'.

De luisteraar moet doorhebben dat in het volkse milieu van meester Frans van ‘poten’ gesproken kan worden en ook wordt, maar dat dat van een autoriteit als de schout niet verwacht wordt. De voorbeeldopgaven 24 en 25 worden door de percentiel-90 leerling matig beheerst. In voorbeeldopgave 24 bij *Jongensboeken* moet de luisteraar het verband leggen tussen twee uitingen van de geïnterviewde verzamelaar. Dat verband is in het fragment niet geëxpliciteerd. En om het juiste antwoordalternatief te kunnen kiezen zullen leerlingen die ‘wollig’ niet eerder in deze specifieke betekenis tegenkwamen die betekenis moeten afleiden. Hierin slagen zelfs de leerlingen op dit niveau dus slechts tot op zekere hoogte. Voorbeeldopgave 25 vraagt de leerlingen om uit het voorafgaande fragment het karakter van Adriaantje, een van de hoofdpersonen in het verhaal *Bastiaan en meester Frans*, af te leiden. Wát zij zegt en hoe zij dat zegt zouden de luisteraar daartoe in staat moeten stellen. Geen van de voorbeeldopgaven wordt door de leerlingen op dit niveau onvoldoende beheerst.

### Standaarden

De mediaan van de standaard **Voldoende** valt bij dit onderwerp samen met vaardigheidsscore 250; met de score dus van de percentiel-50 leerling, die wij in deze publicatie aanduiden met ‘de gemiddelde leerling’. Op dit niveau zouden volgens de beoordelaars de eerste negentien voorbeeldopgaven, met uitzondering van opgave 16, redelijk goed tot goed beheerst moeten worden. De opgaven 16 en 20 tot en met 22 hoeven slechts matig beheerst te worden, terwijl de laatste drie voorbeeldopgaven op het niveau van deze standaard in het geheel niet beheerst hoeven te worden. De 50 procent leerlingen die in ons onderzoek aan deze standaard voldoet ligt tamelijk ver onder het beoogde percentage van 70 à 75 procent leerlingen dat dit niveau volgens de beoordelaars zou moeten bereiken.

Bij de standaard **Minimum** ligt de mediaan op vaardigheidsscore 190. Dit betekent dat de leerlingen op het niveau van deze standaard wat de voorbeeldopgaven betreft de opgaven 1 tot en met 6, 8 en 10 redelijk goed tot goed zouden moeten beheersen en de opgaven 7, 9 en 11 tot en met 14 matig. Alle overige voorbeeldopgaven liggen volgens de beoordelaars buiten het bereik van de minimumstandaard. 88 procent van de leerlingen in ons onderzoek blijkt aan deze standaard te voldoen; minder – hoewel niet erg veel minder – dan de beoogde 90 à 95 procent die dit niveau zou moeten bereiken.

Aan de hand van de voorbeeldopgaven 20 tot en met 25 kunnen we de standaard **Gevorderd** het best illustreren. De mediaan van deze standaard ligt op vaardigheidsscore 290. Op dit niveau zouden de eerste negentien opgaven goed beheerst moeten worden. Opgave 20 en 22 worden redelijk beheerst en opgave 21 en 23 tot en met 25 matig. Een echt goede beheersing van met name de laatste drie voorbeeldopgaven zou volgens de beoordelaars dus niet binnen het bereik van deze standaard liggen. In ons onderzoek behaalt 21 procent van de leerlingen dit niveau.

### Verschillen tussen leerlingen

Wat hun formatiegewicht betreft zijn de verschillen tussen leerlingen aanzienlijk.

De gemiddelde 1.00-leerling komt uit op een vaardigheidsniveau dat bijna dertig punten hoger ligt dan het niveau dat de gemiddelde 1.25-leerling bereikt. Het verschil van de gemiddelde 1.00-leerling met de gemiddelde 1.90-leerling gaat zelfs naar vijftig punten (een standaarddeviatie) in het nadeel van laatstgenoemde.

Bereikt 57 procent van de 1.00-leerlingen de mediaan van de standaard Voldoende, voor de 1.25- en 1.90-leerlingen komt dat percentage neer op respectievelijk 36 procent en 24 procent. De gemiddelde 1.00-leerling beheerst zeventien van de vijftentwintig voorbeeldopgaven goed; de gemiddelde 1.25-leerling twaalf van de vijftentwintig en de gemiddelde 1.90-leerling negen van de vijftentwintig.



Het verschil tussen het vaardigheidsniveau van meisjes en dat van jongens is gering. Er is een verschil van dertig schaalpunten tussen vertraagde en niet-vertraagde leerlingen. Dit niveauverschil is in het voordeel van de niet-vertraagde leerlingen; van deze leerlingen bereikt 55 procent de standaard Voldoende, terwijl dit voor slechts 31 procent van de zittenblijvers geldt. Was er geen verschil tussen de resultaten in de peilingsjaren 1993 en 1998, in de periode tussen de laatste twee peilingsjaren, 1998 versus 2007, steeg het vaardigheidsniveau met zes schaalpunten. In 1998 bereikt 45 procent van de leerlingen de standaard Voldoende; in 2007 haalt 50 procent van de leerlingen dit niveau. Ondanks deze vooruitgang worden in beide jaren nog steeds flink lagere percentages bereikt dan de beoogde 70 à 75 procent.

### 5.3 Interpretieren van gesproken teksten in het speciaal basisonderwijs

Hierna bespreken we de resultaten van de leerlingen in het speciaal basisonderwijs met betrekking tot het onderwerp Interpretieren van gesproken teksten. De vaardigheid in het interpreteren van gesproken teksten in het speciaal basisonderwijs is vastgesteld op basis van 164 opgaven. We beschrijven de vaardigheid op drie verschillende percentielniveaus aan de hand van 24 voorbeeldopgaven bij zes luisterteksten. De resultaten worden bovendien afgebeeld in een figuur (zie pagina 142). Zie voor een toelichting op deze figuur hoofdstuk 2. Tot slot relateren we de resultaten aan de standaarden, vastgesteld voor groep 8 van het regulier basisonderwijs.

#### Wat leerlingen kunnen

De **percentiel-10 leerling** – de zwakke SBO-leerling – beheerst 13 procent van de 164 opgaven in de totale opgavenverzameling Interpretieren van gesproken teksten goed of redelijk goed. Daarnaast beheerst een leerling op dit niveau 26 procent van de opgaven matig en 62 procent onvoldoende.

Van de afgebeelde voorbeeldopgaven beheerst de percentiel-10 leerling de opgaven 1 tot en met 3 goed. Deze opgaven behoren alle drie tot *De raaf en de vos*. Uit de eerste voorbeeldopgave (zie het kader op bladzijde 141) blijkt dat de leerlingen prima in staat zijn af te leiden wat het is dat de mensen bij vertrek lieten liggen, zelfs al is de betreffende informatie gespreid over het bijbehorende fragment. Om voorbeeldopgave 2 goed te kunnen beantwoorden moet de leerling de soort-typische handeling (snuut in de lucht) van de vos herkennen en in verband brengen met een optimalisering van het reukvermogen van dit dier. De leerling moet met andere woorden informatie uit de tekst relateren aan zijn kennis van de wereld. Voorbeeldopgave 3 is een vraag naar de motivatie van de vos als deze zijn plannetje bedenkt. Het begin van het fragment maakt duidelijk dat de vos dol op kaas is; als de vos onmiddellijk daarna een idee krijgt, moet de leerling daaruit kunnen afleiden dat de vos zint op middelen om het stuk kaas in zijn bezit te krijgen.

De voorbeeldopgaven 4 tot en met 11 worden matig tot zeer matig beheerst door de percentiel-10 leerling. Deze voorbeelden worden verderop besproken.

De overige, nog niet genoemde of besproken, voorbeeldopgaven zijn voorbeelden van opgaven die onvoldoende worden beheerst door leerlingen op dit niveau. Ook deze voorbeeldopgaven komen in het hierna volgende nog nader aan de orde.

In vergelijking met leerlingen uit het regulier basisonderwijs heeft de percentiel-10 leerling in het speciaal basisonderwijs een vaardigheidsscore die ruim twintig schaalpunten lager ligt dan die van de gemiddelde leerling aan het eind van groep 4.

**1 De raaf en de vos**

(Verteller:)

Tussen hen in lag een kleedje en op het kleedje lagen een heleboel lekkere dingen.

'Mmmm', dacht de raaf, 'misschien blijft er wel wat over van al dat lekkers.'

En hij ging op een tak van de kastanjeboom zitten wachten tot de mensen weg zouden gaan.

Eindelijk pakte de vrouw het kleedje op en schudde het uit.

En... ja hoor, er viel een gróót stuk kaas op de grond.

De vrouw en de twee mannen liepen weg.

(Toetsleider:)

Wat lieten de mensen liggen toen ze weggingen?

- A afval
- B het kleedje
- C\* een stuk kaas
- D een heleboel lekkere dingen

**2 De raaf en de vos**

(Verteller:)

De raaf vloog naar beneden en pakte met zijn snavel het stuk kaas op.

Hij vloog terug naar de boomtak en nam het stuk kaas in zijn poot. Net toen hij het op wilde eten, kwam er een vos uit het korenveld tevoorschijn.

'Wat ruik ik voor lekkers', dacht de vos en hij stak zijn spitse snuit in de lucht.

(Toetsleider:)

Waarom stak de vos zijn snuit in de lucht?

- A\* Om beter te kunnen ruiken.
- B Om de raaf goed te bekijken.
- C Om de weg naar huis te vinden.
- D Om eens rustig na te denken.

**3 De raaf en de vos**

(Verteller:)

En toen zag hij de raaf, die net het stuk kaas in zijn snavel stak.

De vos vond kaas het lekkerste wat er bestond.

En... Hij kreeg een idee.

'Dag raaf', zei de vos.

'Wat ben jij een prachtige vogel.

Je veren glanzen in de zon en je snavel is de mooiste die ik ooit heb gezien.'

(Toetsleider:)

Waarom bedacht de vos een plan?

- A Omdat hij een hekel had aan de raaf.
- B\* Omdat hij het eten van de raaf graag wilde hebben.
- C Omdat hij jaloers was op de mooie snavel van de raaf.
- D Omdat hij wilde laten zien hoe slim hij was.

**4 Internetreclame (vraag over de gehele tekst; zie [www.cito.nl](http://www.cito.nl))**

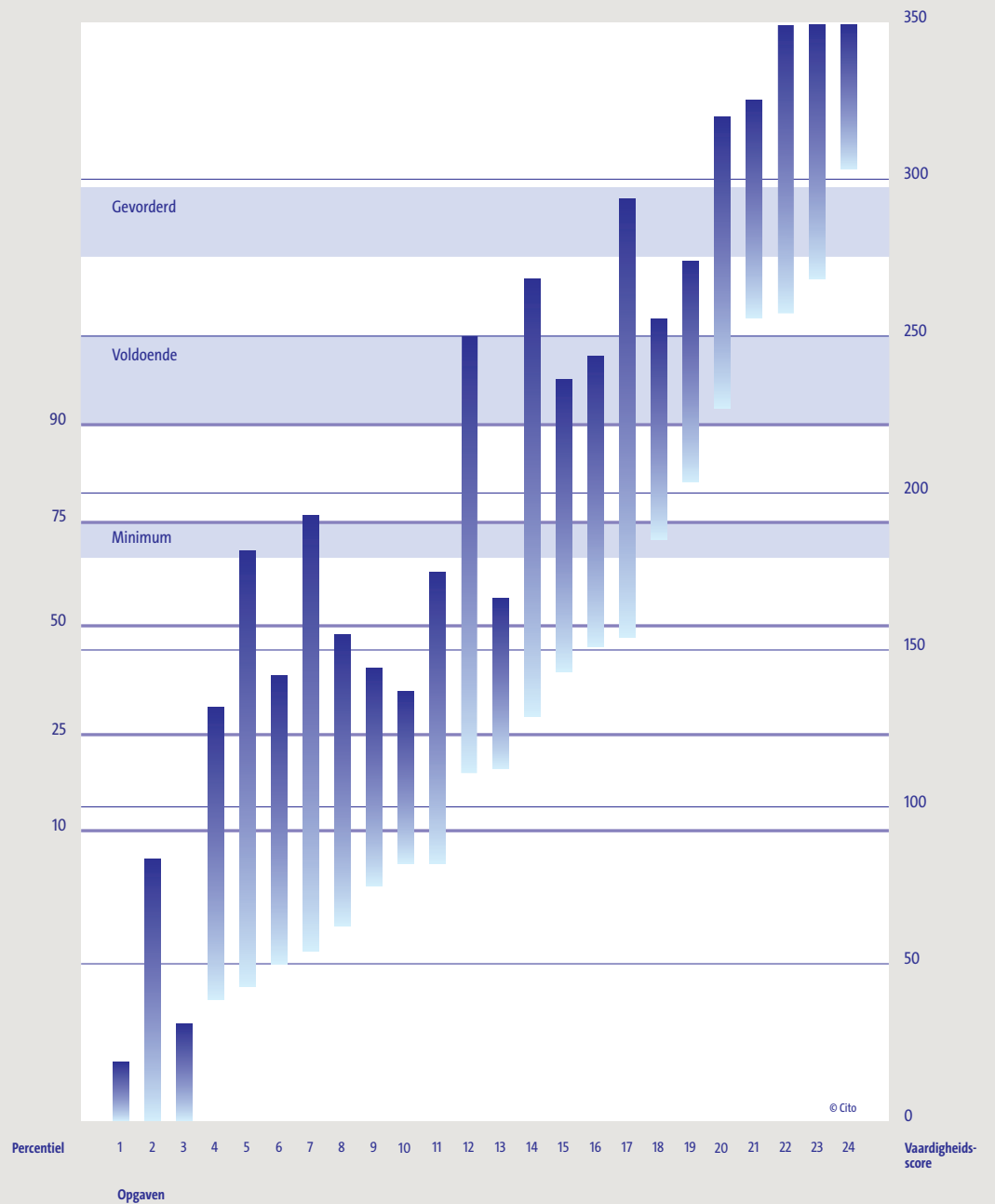
(Toetsleider:)

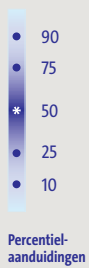
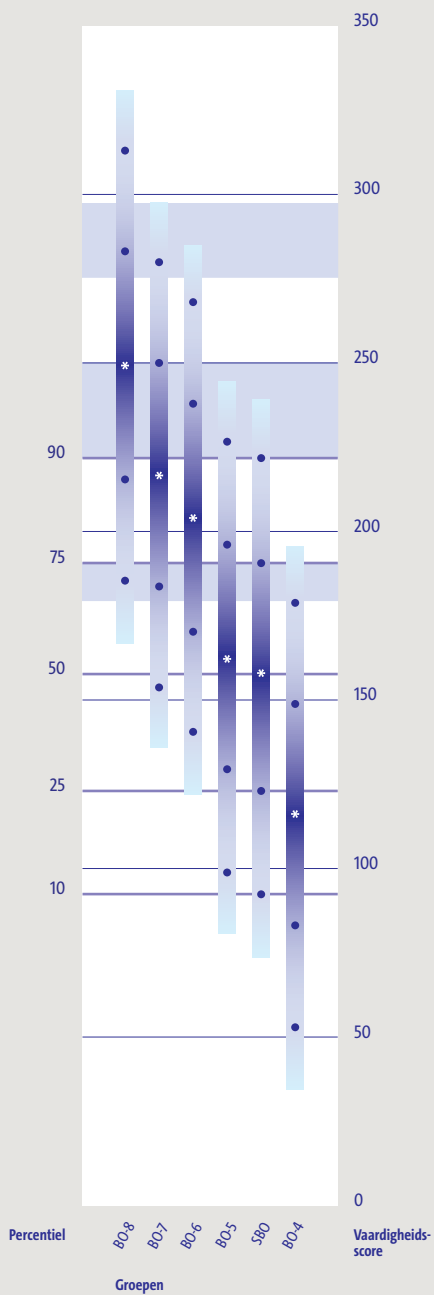
Hoe kun je deze tekst het best omschrijven?

- A als een informatieve tekst
- B als een instructietest
- C\* als een reclametekst
- D Geen van de antwoorden hierboven is goed.

<sup>1</sup> Alle tekst buiten de haakjes die hier gearceerd wordt, is gesproken tekst; ten behoeve van het onderzoek opgeslagen op cd. De antwoordalternatieven A tot en met D bij de meerkeuze-opgaven stonden niet op cd. Deze werden alleen in geschreven vorm aangeboden en stonden in leerlingboekjes. In deze boekjes noteerden de leerlingen per opgave hun keuze voor een bepaald antwoordalternatief en schreven zij hun antwoorden op de open vragen.

## De vaardigheidsschaal in het speciaal basisonderwijs bij het onderwerp Interpreten van gesproken teksten





### 5 Internetreclame

(Man:)

Perfect, wie wil nou niet ontdekken dat je internetverbinding de snelheid heeft van een naaktslak in winterslaap of dat je helemaal geen verbinding hebt.

(Toetsleider:)

De man zegt: (Man:) ...dat je internetverbinding de snelheid heeft van een naaktslak in winterslaap...

(Toetsleider:)

Wat doet hij hier?

- A Hij geeft nuttige informatie.
- B Hij liegt.
- C Hij maakt een vergissing.
- D\* Hij overdrijft.

### 6 De Korenwolf

(Jacques Vriens:)

Hallo, ik ben Jacques Vriens en ik ga zo dadelijk aan jullie het eerste deel van de serie van de bende van de Korenwolf voorlezen.

Want er zit al jaren een hotel in mijn hoofd, een gezellig familiehotel, met een stuk of tien logeerkamers, een restaurantje waar je wat kunt eten en een café waar je koffie kunt drinken met een groot stuk taart erbij.

En als een schrijver zoiets in zijn hoofd heeft, dan is de kans groot dat het ooit een boek wordt.

(Toetsleider:)

Wat wilde Jacques Vriens al heel lang?

- A De baas zijn van een hotel.
- B\* Een boek over een hotel schrijven.
- C Logeren in een hotel.
- D Zijn boek voorlezen in een hotel.

### 7 Stuntelkampioen (vraag over de gehele tekst; zie [www.cito.nl](http://www.cito.nl))

(Toetsleider:)

Over wie gaat het lied?

Over een meisje dat...

- A anderen voor de gek houdt.
- B\* een heleboel meemaakt.
- C een saai leven leidt.
- D zich aan iedereen ergert.

### 8 Stuntelkampioen

(Zangeres:)

ik was aan 't spelen aan de rand van de straat  
onze hond liep in de rondte ach je weet wel hoe dat gaat  
we renden met zijn tweeën wat heen en weer  
ik gooide met een bal lette niet op het verkeer  
de hond al helemaal niet en ik riep nog: zit!  
maar hij wou de bal gaan pakken 't is een beest met pit  
tussen de auto's door de straat op ik zal er niet om jikken  
dat ligt niet overzichtelijk dat geeft brokken  
piepende remmen; wat bedoel je met gevaar?  
de hond weer op de stoep maar vier auto's op elkaar!  
de politie kwam en ze belden de garage  
ik deed 't niet expres was ik de schuld van die ravage?  
alle vier de auto's bleken totall-loss  
ik ben toch niet de schuldige ben ik nou echt de klos?  
ik ben een ongelooflijke stuntelkampioen  
maar zeg nou zelf daar kan ik toch niks aan doen?

(Toetsleider:)

In dit couplet gaat iets mis. De politie komt er bij. Waaróm?

- A Omdat de hond en Lotte heen en weer rennen.
- B Omdat de hond van Lotte los rondloopt.
- C Omdat Lotte aan de rand van de straat speelt.
- D\* Omdat Lotte en de hond een ongeluk veroorzaken.

## 9 Stuntelkampioen

(Zangeres:)

ik was aan 't spelen aan de rand van de straat  
onze hond liep in de rondte ach je weet wel hoe dat gaat  
we renden met zijn tweeën wat heen en weer  
ik gooide met een bal lette niet op het verkeer  
de hond al helemaal niet en ik riep nog: zit!  
maar hij wou de bal gaan pakken 't is een beest met pit  
tussen de auto's door de straat op ik zal er niet om jokken  
dat ligt niet overzichtelijk dat geeft brokken  
piepende remmen; wat bedoel je met gevaar?  
de hond weer op de stoep maar vier auto's op elkaar!  
de politie kwam en ze belden de garage  
ik deed 't niet expres was ik de schuld van die ravage?  
alle vier de auto's bleken totall-loss  
ik ben toch niet de schuldige ben ik nou echt de klos?  
ik ben een ongelooflijke stuntelkampioen  
maar zeg nou zelf daar kan ik toch niks aan doen?

(Toetsleider:)

Waarom vindt Lotte zichzelf een ongelooflijke stuntelkampioen?

- A Omdat ze een stuntelwedstrijd gewonnen heeft.
- B Omdat ze er trots op is dat ze zoveel stuntelt.
- C Omdat ze niet in stuntelen gelooft.
- D\* Omdat ze zo vaak aan het stuntelen is.

## 10 Duikboot

(Gespreksleider:)

Geweldig, vertel eens hoe die eruit ziet.

(Medewerker museum:)

Ja, je moet je eigenlijk voorstellen... het is eh ...twee grote roeiboten van hout en die gaan op elkaar gezet.

(Gespreksleider:)

Gewoon eigenlijk... met eh...

(Medewerker museum:)

Gewoon met de onderkant naar buiten.

(Gespreksleider:)

Ja precies...

(Medewerker museum:)

Een soort, ja, grote sigaar van zeven meter met eruit allemaal roeispanen.

(Gespreksleider:)

O, ze moesten ook roeien onder water?

(Toetsleider:)

De gespreksleider reageert met: (Gespreksleider:) O, ze moesten ook roeien onder water?

Welk woord geeft zijn reactie het best weer?

- A afschuw
- B ergernis
- C\* verbazing
- D verveling

## 11 De Korenwolf (vraag over de gehele tekst; zie [www.cito.nl](http://www.cito.nl))

(Toetsleider:)

Waarom begint Jacques Vriens het luisterboek met een intro?

Omdat hij eerst...

- A wil nadenken hoe hij zijn boek gaat voorlezen.
- B\* wil uitleggen waarom hij zijn boek is gaan schrijven.
- C wil vertellen dat hij vroeger meester is geweest.
- D wil wachten tot iedereen naar hem luistert.

Van de 164 opgaven in de totale opgavenverzameling beheerst de **gemiddelde SBO-leerling** 34 procent goed of redelijk goed, 31 procent matig en 35 procent onvoldoende.

Van de afgebeelde voorbeeldopgaven beheerst deze leerling de opgaven 1 tot en met 4 en de opgaven 6, 8, 9 en 10 goed.

De eerste drie voorbeeldopgaven 3 zijn hiervoor al besproken. We bespreken nu eerst de overige opgaven die op dit percentielniveau beheerst worden.

De vraag in voorbeeldopgave 4 (bij *Internetreclame*; zie het kader op bladzijde 141) wordt gesteld nadat de gehele tekst een keer beluisterd is. Er wordt gevraagd naar de aard van de tekst; naar het tekstgenre. Het juiste antwoord op de vraag kan afgeleid worden uit het – overigens ironisch bedoelde – genre-eigen stemgebruik en de overdreven woordkeus van met name de man in het reclamespotje, gebezigd bij het aanprijzen van het product. De gemiddelde SBO-leerling blijkt daartoe, ondanks de dubbele laag die door de ironie geïntroduceerd wordt, perfect in staat. Deze leerling kan eveneens zonder moeite – uit de brokjes informatie die Jacques Vriens geeft over dromen en gebeurtenissen uit zijn verleden – afleiden wat jarenlang Jacques' grote wens is geweest uitgaande van voorbeeldopgave 6. Hierbij wordt de leerling ondersteund door de als/dan-propositie aan het slot van het bijbehorende fragment: 'als een schrijver zoiets in zijn hoofd heeft, dan is de kans groot dat het ooit een boek wordt'.

Voorbeeldopgave 8 bij een van de coupletten van *Stuntelkampioen* kunnen de leerlingen goed beantwoorden als ze hun kennis van de wereld inzetten (de politie verschijnt slechts in bepaalde situaties) en dit combineren met de nogal losjes over het fragment verspreide informatie waaruit blijkt dat de hond van Lotte een ongeluk heeft veroorzaakt. Ook het beantwoorden van voorbeeldopgave 9 – eveneens bij *Stuntelkampioen* – gaat de leerlingen uitstekend af.

Ze kunnen op basis van zowel het refrein als het gehele lied afleiden waarom Lotte zichzelf een enorme stuntelkampioen vindt. Hiervoor moeten zich de leerlingen zich wel in de gedachten en gevoelens van de zangeres verplaatsen. Het juiste antwoord op de vraag in voorbeeldopgave 10 bij *Jongens en meisjes* moet worden afgeleid uit de akoestische kenmerken – de intonatie vooral – van de woorden van de gespreksleider. Dat daaruit 'verbazing' spreekt, is voor de leerling op dit percentielniveau maar al te duidelijk.

De voorbeeldopgaven 5, 7 en 11 tot en met 15 worden door de gemiddelde SBO-leerling matig beheerst. We bespreken op deze plaats opgave 5 en 7. In voorbeeldopgave 5 bij *Internetreclame* wordt gevraagd om de juiste duiding van een taalhandeling te geven. De man in het reclamespotje maakt een vergelijking die de traagheid van concurrerende internetverbindingen moet illustreren. De meeste leerlingen op dit niveau hebben wel door dat hij daarmee geen nuttige informatie verstrekt, maar met het onderscheid tussen liegen, vergissen en overdrijven hebben zij kennelijk meer moeite.

Leerlingen op dit niveau vinden het beslist niet eenvoudig om een beschrijving te geven van het soort meisje dat in het lied *Stuntelkampioen* centraal staat. In voorbeeldopgave 7 wordt naar zo'n omschrijving gevraagd. Hiervoor moeten de leerlingen informatie samenvoegen die verspreid is over het gehele lied. De overige, nog niet genoemde of besproken, voorbeeldopgaven zijn voorbeelden van opgaven die onvoldoende worden beheerst door leerlingen op dit niveau. Deze voorbeeldopgaven komen nog nader aan de orde.

Vergeleken met leerlingen in het regulier basisonderwijs is de vaardigheidsscore van de gemiddelde SBO-leerling bijna vijf schaalpunten lager dan die van de gemiddelde leerling aan het eind van groep 5.

De **percentiel-90 leerling** – de goede SBO-leerling – beheerst van de 164 opgaven in de totale opgavenverzameling 51 procent goed of redelijk goed, 35 procent matig en 15 procent onvoldoende. Van de afgebeelde voorbeeldopgaven beheerst deze leerling de opgaven 1 tot en met 11 en 13 goed. De opgaven 1 tot en met 10 zijn in het bovenstaande reeds besproken. Alleen de betere SBO-leerling is in staat om bij voorbeeldopgave 11 (zie het kader op bladzijde 145) duidelijk te maken waarom Jacques Vriens het luisterboek *De Korenwolf* met

## 12 Stuntelkampioen

(Koor:)

't zal je maar gebeuren je kan er niks aan doen  
dat je wordt geboren als stuntelkampioen

(Toetsleider:)

Hoe reageren de kinderen uit het koor op Lotte?

- A Ze juichen haar toe.
- B\* Ze leven met haar mee.
- C Ze maken haar belachelijk.
- D Ze moeten om haar lachen.

## 13 Duikboot

(Gespreksleider:)

Aanvankelijk vonden marineofficieren het maar een laffe manier van vechten, ze wilden er niet aan, maar in het begin van de vorige eeuw kwam het er toch van. De Hunley was de eerste actieve onderzeeër in de Amerikaanse burgeroorlog, maar eigenlijk is de eerste echte duikboot veel ouder. Bijna 400 jaar geleden vond onze eigen Cornelis Drebbel uit Alkmaar hem uit. Hij bracht hem naar Engeland waar De Drebbel daadwerkelijk te water werd gelaten in de Thames en de replica van de boot is nu te zien in het Stedelijk Museum in Alkmaar. Hans Duncker is daarvan, goedemorgen Hans.

(Medewerker museum:)

Goedemorgen.

(Gespreksleider:)

Waarom zien we die duikboot nu in jullie museum?

(Medewerker museum:)

Dit jaar is het groot feest in Alkmaar, 750-jarig bestaan van de stad en in het kader van dat hebben wij natuurlijk alle beroemde Alkmaarders die ooit geweest zijn in het museum willen hebben. En wij wisten dat deze boot nagebouwd is, een kleine anderhalf jaar geleden in Engeland, en die hebben we dus nu naar het museum gehaald.

(Toetsleider:)

De gespreksleider zegt: (Gespreksleider:) ...de replica van de boot is nu te zien in het Stedelijk Museum in Alkmaar.

(Toetsleider:)

Wat bedoelt hij daarmee?

In het museum kun je...

- A de eerste duikboot helemaal onbeschadigd zien.
- B de overblijfselen van de eerste duikboot zien.
- C een afbeelding van de eerste duikboot zien.
- D\* een nagebouwde versie van de eerste duikboot zien.

## 14 Duikboot

(Gespreksleider:)

Geweldig, vertel eens hoe die eruit ziet.

(Medewerker museum:)

Ja, je moet je eigenlijk voorstellen... het is eh ...twee grote roeiboten van hout en die gaan op elkaar gezet.

(Gespreksleider:)

Gewoon eigenlijk... met eh...

(Medewerker museum:)

Gewoon met de onderkant naar buiten.

(Gespreksleider:)

Ja precies...

(Medewerker museum:)

Een soort, ja, grote sigaar van zeven meter met eruit allemaal roeispanen.

(Gespreksleider:)

O, ze moesten ook roeien onder water?

(Toetsleider:)

Hans Duncker zegt: (Medewerker museum:) Een soort, ja, grote sigaar van zeven meter met eruit allemaal roeispanen.

(Toetsleider:)

Wat doet hij hier?

- A Hij geeft een opsomming.
- B Hij geeft een verklaring.
- C\* Hij maakt een vergelijking.
- D Hij trekt een conclusie.



### 15 Stuntelkampioen

(Zangeres:)

Ha, een nieuwe dag en ik begin met frisse moed  
vandaag heb ik vrij dus dát begint al goed  
buiten lekker rolschaatsen denk ik verrast  
dáár heb ik zin in dus ik haal ze uit de kast  
maar net als ik ze aan wil doen beneden in de gang  
hoor ik m'n zusje huilen ze is wel vaker bang  
ik ren naar boven en ik geef haar juist een zoen  
als mama terug komt van 't boodschappen doen  
dan fluistert er een stemmetje achter in m'n hoofd  
je rolschaatsen sufferd maar ik sta daar als verdoofd  
het kabaal dat ik hoor is met geen pen te beschrijven  
als ik zeg dat dit een ramp is zit ik niet te overdrijven  
in 't ziekenhuis zeg ik: m a, je ziet wat pips  
alleen om d'r neus dan de rest zit in 't gips  
ik ben een ongelooflijke stuntelkampioen  
maar zeg nou zelf daar kan ik toch niks aan doen?

(Toetsleider:)

Wat gaat er mis in dit couplet?

- A\* De moeder van Lotte valt over Lottes rolschaatsen.
- B Het zusje van Lotte is erg bang en moet huilen.
- C Lotte krijgt een ongeluk bij het rolschaatsen.
- D Lotte hoort steeds een stemmetje in haar hoofd.

### 16 Duikboot

(Gespreksleider:)

Kijk eens aan. En nog een domme vraag. Hoe ging die zinken? Want in principe een boot maak je ervoor dat die blijft drijven natuurlijk.

(Medewerker museum:)

Ja, hij mocht niet zinken, want dan ligt die op de bodem, ja...

(Gespreksleider:)

Nee, maar ja, hij moet wel, of eh, de essentie volgens mij van een duikboot is dat die onder water...

(Medewerker museum:)

Nou, Drebbel die had, wij denken te weten, wij weten het niet zeker. Want er is heel weinig over bekend hoe hij het precies gedaan heeft. Maar hij was al heel erg bekend met de waterpomp. Hij kon al waterpompen maken. Dus wij wisten dat hij op die manier al een beetje kon stijgen en dalen onder water. Daarnaast

bouwden ze de boten een beetje in de stijl van de vissersboten die ze toen hadden en die hadden bakken achter hun eh... hun boot waar de vis levend vervoerd moest worden. En wat gebeurde er als je aan zo'n bak trok. Dan ging die vanzelf onder water. Dat heb je nu ook een beetje als je nu heel hard aan iets trekt op het water dan zinkt dat. Nou, als je door het roeien vaart maakt dan kan die zomaar naar beneden glijden, die boot en dat hebben ze dus toen gedaan.

(Toetsleider:)

De gespreksleider zegt: (Gespreksleider:) Hoe ging die zinken? Want in principe een boot maak je ervoor dat die blijft drijven natuurlijk.

(Toetsleider:)

Wat had hij beter kunnen zeggen in plaats van 'zinken'?

### 17 De raaf en de vos (vraag over de gehele tekst; zie [www.cito.nl](http://www.cito.nl))

(Toetsleider:)

Het verhaal heeft nog geen titel. Welke titel past bij het verhaal?

- A De raaf die prachtig zong
- B\* De raaf die ijdel was
- C Picknick onder de kastanjeboom
- D Wie heeft mijn kaas opgegeten?

### 18 Internetreclame

(Man:)

Perfect, wie wil nou niet ontdekken dat je internetverbinding de snelheid heeft van een naaktslak in winterslaap of dat je helemaal geen verbinding hebt.

(Toetsleider:)

Waarom vergelijkt de man een internetverbinding met 'een naaktslak in winterslaap'?

Om aan te geven dat een internetverbinding \_\_\_\_\_ kan zijn.

## 19 Duikboot

(Gespreksleider:)

Aanvankelijk vonden marineofficieren het maar een laffe manier van vechten, ze wilden er niet aan, maar in het begin van de vorige eeuw kwam het er toch van. De Hunley was de eerste actieve onderzeeër in de Amerikaanse burgeroorlog, maar eigenlijk is de eerste echte duikboot veel ouder. Bijna 400 jaar geleden vond onze eigen Cornelis Drebbel uit Alkmaar hem uit. Hij bracht hem naar Engeland waar De Drebbel daadwerkelijk te water werd gelaten in de Thames en de replica van de boot is nu te zien in het Stedelijk Museum in Alkmaar. Hans Duncker is daarvan, goedemorgen Hans.

(Medewerker museum:)

Goedemorgen.

(Gespreksleider:)

Waarom zien we die duikboot nu in jullie museum?

(Medewerker museum:)

Dit jaar is het groot feest in Alkmaar, 750-jarig bestaan van de stad en in het kader van dat hebben wij natuurlijk alle beroemde Alkmaarders die ooit geweest zijn in het museum willen hebben. En wij wisten dat deze boot nagebouwd is, een kleine anderhalf jaar geleden in Engeland, en die hebben we dus nu naar het museum gehaald.

(Toetsleider:)

De gespreksleider zegt: (Gespreksleider:) Aanvankelijk vonden marineofficieren het maar een laffe manier van vechten, ze wilden er niet aan...

(Toetsleider:)

Wát vonden de marineofficieren een laffe manier van vechten?

- A vechten met behulp van een uitvinding die niet van jezelf is.
- B vechten tegen onschuldige burgers.
- C vechten tegen oude duikboten.
- D\* vechten terwijl de tegenstander jou niet kan zien.

een intro begint. Hiervoor moeten de leerlingen informatie uit de volledige tekst relateren aan hun taalkennis. Voorbeeldopgave 13 (bij *Duikboot*; zie het kader op bladzijde 147) betreft een vraag naar de betekenis van 'replica'. Deze kan afgeleid worden uit het fragment dat aan de vraag voorafgaat. De koppeling 'replica – nagebouwd' is daarin niet expliciet, maar dit is kennelijk geen belemmering voor de goede SBO-leerling.

Op dit percentiel-niveau worden de opgaven 12 en 14 tot en met 19 matig beheerst. Voorbeeldopgave 12 bij het refrein van *Stuntelkampioen* (zie het kader op bladzijde 147) vraagt naar de reactie van de kinderen uit het koor op het meisje Lotte dat in het lied bezongen wordt. Omdat de vraag tamelijk abstract is, kunnen de leerlingen niet eenvoudig afleiden dat de kinderen uit het koor met Lotte meeleven. Net als door de gemiddelde SBO-leerling wordt deze opgave ook door de vaardige SBO-leerling nog slechts matig beheerst. In voorbeeldopgave 14 bij *Duikboot* moeten de leerlingen in de uiting van de medewerker van het museum die in deze tekst geïnterviewd wordt de juiste taalhandeling herkennen. De medewerker maakt de vorm van de duikboot voor de luisteraars duidelijk door deze te vergelijken met een grote sigaar en het is aan de leerlingen deze taaldaad op de juiste manier te labelen.

Bij voorbeeldopgave 15 is het centrale thema in een van de coupletten bij *Stuntelkampioen* aan de orde. In het betreffende couplet wordt slechts zeer impliciet aangeduid dat de moeder van Lotte het slachtoffer van Lottes gestuntel is. Om het juiste antwoord op de vraag te kunnen geven, is dan ook veel inferentie-arbeid noodzakelijk. Het is daarom ook niet verwonderlijk dat deze opgave in het speciaal basisonderwijs pas op percentielniveau-90 – en dan nog slechts matig – beheerst wordt. Voorbeeldopgave 16 bij *Duikboot* betreft de evaluatie van de woordkeus van de gespreksleider. Hoewel de consequentie van het door hem gebruikte 'zinken' gelijk is aan die van 'duiken', verhindert alleen al de negatieve connotatie van 'zinken' dat beide termen synoniem zijn. In de huidige context heeft 'duiken' dus de voorkeur, wat op dit percentielniveau slechts matig onderkend wordt.

Bij voorbeeldopgave 17 wordt naar een passende titel voor het verhaal *De raaf en de vos* gevraagd. Om de vraag goed te kunnen beantwoorden, moeten de leerlingen zicht hebben op

het volledige verhaal én moeten ze zich ervan bewust zijn dat een titel het belangrijkste van een tekst weergeeft. Een lastige taak voor het merendeel van de leerlingen in het speciaal basisonderwijs. De vaardigste 10 procent van hen beheerst deze opgave niet meer dan matig. In voorbeeldopgave 18 bij *Internetreclame* gaat het om de functie van een vergelijking die in het reclamespotje voor @Home-internet gemaakt wordt. Om het juiste antwoord op de vraag in deze opgave te kunnen geven moet de leerling, aanhakend bij de betreffende uiting, een redenering opzetten gebaseerd op eigen kennis; bijvoorbeeld: slakken zijn de spreekwoordelijke traagheid en in zoverre ze aan een winterslaap doen, is er van enige snelheid al helemaal geen sprake meer. Ook in voorbeeldopgave 19 bij *Duikboot* is een belangrijke rol weggelegd voor de eigen kennis van de leerling. Het kunnen geven van het juiste antwoord op de vraag in deze opgave stoelt in hoge mate op de bekendheid met de traditie van een bepaald eergevoel bij (onder andere) marinemensen. Het uitschakelen van tegenstanders voordat deze jou gezien hebben, zou in deze traditie heel wel als 'een laffe manier van vechten' betiteld kunnen worden, in tegenstelling tot bijvoorbeeld het man-tegen-mangevecht dat ongetwijfeld als een moediger variant zal worden beschouwd.

De voorbeeldopgaven 20 tot en met 24 (zie de kaders op bladzijde 151 en 152) worden op dit percentiel-niveau onvoldoende beheerst.

Voorbeeldopgave 20 bij *Duikboot* stelt het gebruik van beeldmateriaal in een radio-uitzending centraal. Aan beelden heeft de radioluisteraar natuurlijk niets, maar – het gaat om een videocassette – de beelden gaan vergezeld van geluid. De gespreksleider maakt dit met zijn opmerking expliciet. De leerlingen in ons onderzoek wordt gevraagd om die opmerking te 'plaatsen'. In voorbeeldopgave 21 bij *Internetreclame* gaat het erom de manier van spreken van de man te duiden in termen van de bedoeling(en) die de bedenkers van het spotje daarmee hebben. Al eerder hebben we gewezen op de dubbele laag in dit tekstje: ten behoeve van het eigen product wordt zogenaamd reclame gemaakt voor de concurrent ('een aantal internet-aanbieders') wiens product uitsluitend slechte eigenschappen lijkt te bezitten, welke in het spotje overigens als zeer positief worden gepresenteerd. Wellicht is deze dubbele laag de reden dat zelfs de goede SBO-leerling deze opgave onvoldoende beheerst. Voorbeeldopgave 22 eveneens bij *Internetreclame* is ontwikkeld rond de twee betekenissen van 'op één lijn' in deze context. In de opgave wordt één van de betekenissen gegeven; aan de leerlingen de taak om de tweede betekenis, de meer figuurlijke, af te leiden. De SBO-leerling op dit percentielniveau slaagt daar echter onvoldoende in. Voortbordurend op het niet-passend taalgebruik van de gespreksleider, als hij 'zinken' gebruikt waar 'duiken' adequater is, wordt in voorbeeldopgave 23 bij *Duikboot* gevraagd om een onvolledige uiting van de gespreksleider aan te vullen. Uit deze uiting kan afgeleid worden dat hij zich zijn 'fout' realiseert, maar dat hij vervolgens van de museummedewerker bevestiging wil op het punt van de in zijn ogen belangrijkste eigenschap van duikboten. De opgave gaat erom of de leerlingen deze bedoeling van de gespreksleider doorzien.

In voorbeeldopgave 24 bij *Grizzlybeer* moet de mening van natuurbeschermers met betrekking tot de toekomst van de grizzlybeer vergeleken worden met die van deskundigen in dienst van de regering. In het bijbehorende fragment worden beide meningen gegeven, maar hoe deze zich ten opzichte van elkaar verhouden wordt niet geëxpliciteerd; dat is aan de leerling. Echter, ook voor de meest vaardige SBO-leerling levert deze opgave problemen op. Het abstractieniveau van deze opgave ligt waarschijnlijk te hoog.

Vergeleken met leerlingen in het regulier basisonderwijs ligt de vaardigheidsscore van de vaardige SBO-leerling iets boven die van de gemiddelde leerling aan het eind van groep 7.

## 20 Duikboot

(Gespreksleider:)

Fantastisch. Je hebt een video meegenomen van een, uit de BBC-documentaire waar die boot voor gemaakt is.

Gaan we even een klein stukje van laten zien. En het is radio dames en heren, dus ook van laten horen. Vertel eens wat we zien hier.

(Toetsleider:)

De gespreksleider zegt: (Gespreksleider:) En het is radio dames en heren, dus ook van laten horen.

(Toetsleider:)

Waarom zegt hij dat?

- A Omdat de video hard genoeg moet staan voor de luisteraars thuis.
- B Omdat de video niet alleen beelden bevat, maar ook leuke muziek.
- C\* Omdat het afspelen van een video in een radio-uitzending toch een beetje gek is.
- D Omdat hij Hans Duncker even gelegenheid wil geven om de video aan te zetten.

## 21 Internetreclame

(Man:)

Bij de meeste internetaanbieders krijg je meteen een jaarabonnement zonder proeftijd.

Perfect, wie wil nou niet ontdekken dat je internetverbinding de snelheid heeft van een naaktslak in winterslaap of dat je helemaal geen verbinding hebt. Ideaal, want als het niet bevalt dan zit je er gewoon een heel jaar aan vast.

(Toetsleider:)

De man praat op een speciale manier over een aantal internetaanbieders. Waarom doet hij dat op deze manier?

- A Omdat hij erg enthousiast is over hun aanbod.
- B Omdat hij erg verbaasd is over hun aanbod.
- C Omdat hij flink reclame voor ze wil maken.
- D\* Omdat hij net doet alsof hij reclame voor ze maakt.

## 22 Internetreclame

(Vrouw:)

Probeer eerst @Home-internet twee maanden gratis en vrijblijvend. Meld je nu aan op home.nl. @Home, met jou op één lijn.

(Toetsleider:)

De vrouw zegt: (Vrouw:) @Home, met jou op één lijn.

(Toetsleider:)

Wat bedoelt ze daarmee?

Er is een internetverbinding tussen jouw computer en @Home, én ...

- A @Home heeft een helpdesk die goed bereikbaar is.
- B @Home neemt direct contact met je op als er iets is.
- C\* @Home weet wat jij wilt.
- D @Home zorgt ervoor dat de verbinding altijd stovingvrij is.

### 23 Duikboot

(Gespreksleider:)

Kijk eens aan. En nog een domme vraag. Hoe ging die zinken? Want in principe een boot maak je ervoor dat die blijft drijven natuurlijk.

(Medewerker museum:)

Ja, hij mocht niet zinken, want dan ligt die op de bodem, ja...

(Gespreksleider:)

Nee, maar ja, hij moet wel, of eh, de essentie volgens mij van een duikboot is dat die onder water...

(Medewerker museum:) Nou, Drebbel die had, wij denken te weten, wij weten het niet zeker. Want er is heel weinig over bekend hoe hij het precies gedaan heeft. Maar hij was al heel erg bekend met de waterpomp. Hij kon al waterpompen maken. Dus wij wisten dat hij op die manier al een beetje kon stijgen en dalen onder water. Daarnaast bouwden ze de boten een beetje in de stijl van de vissersboten die ze toen hadden en die hadden bakken achter hun eh... hun boot waar de vis levend vervoerd moest worden. En wat gebeurde er als je aan zo'n bak trok. Dan ging die vanzelf onder water. Dat heb je nu ook een beetje als je nu heel hard aan iets trekt op het water dan zinkt dat. Nou, als je door het roeien vaart maakt dan kan die zomaar naar beneden glijden, die boot en dat hebben ze dus toen gedaan.

(Toetsleider:)

De gespreksleider zegt: (Gespreksleider:) Nee, maar ja, hij moet wel, of eh, de essentie volgens mij van een duikboot is dat die onder water...

(Toetsleider:)

Hoe zou je dit het best kunnen aanvullen?

De essentie, volgens mij, van een duikboot is dat-ie onder water...

A genoeg zuurstof heeft.

B\* kan komen.

C niet lekt.

D vaart maakt.

### 24 Grizzlybeer

(Voice-over, mannelijk:)

Natuurbeschermers maken zich zorgen dat bedrijven olie uit het gebied waar de beren leven gaan halen en dat de beren veel meer verstoord zullen worden.

Maar volgens deskundigen van de regering is er geen gevaar voor de grizzly.

Er blijven hoe dan ook genoeg dieren over om voor de kleintjes te zorgen.

(Toetsleider:)

Hoe denken natuurbeschermers en deskundigen van de regering over de toekomst van de grizzlybeer?

A\* Ze denken er verschillend over.

B Ze hebben er geen duidelijke mening over.

C Ze willen niet zeggen hoe ze er over denken.

D Ze zijn het hierover met elkaar eens.

### Standaarden

De resultaten van de SBO-leerlingen zijn afgezet tegen twee standaarden die bepaald werden in het standaardonderzoek voor groep 8 (zie paragraaf 5.2): de standaarden Minimum en Voldoende. Met betrekking tot het onderwerp Interpretieren van gesproken teksten voldoet 88 procent van de leerlingen in groep 8 van het regulier basisonderwijs aan de standaard Minimum. Van de SBO-leerlingen daarentegen voldoet slechts 24 procent aan de standaard **Minimum**. Wanneer we de leerlingen in het speciaal basisonderwijs uitsplitsten naar leeftijd blijkt procent van de twaalfjarige SBO-leerlingen en 32 procent van de dertienjarigen de standaard Minimum te bereiken. Om aan de minimumstandaard te voldoen zouden de leerlingen, in de context van de voorbeeldopgaven, de opgaven 1 tot en met 11 en 13 goed moeten beheersen en de opgaven 12 en 14 tot en met 17 matig.

De standaard **Voldoende** wordt in groep 8 van het regulier basisonderwijs door 50 procent van de leerlingen bereikt, terwijl dat percentage in het speciaal basisonderwijs slechts 3 bedraagt. Van de twaalfjarige SBO-leerlingen haalt 1 procent deze standaard tegenover 5 procent van de dertienjarigen. De standaard Voldoende zou gerealiseerd worden wanneer de leerlingen de voorbeeldopgaven 1 tot en met 13 en 15 en 16 goed zouden beheersen en de opgaven 14 en 17 tot en met 20 matig.

# 6 Reflecteren op gesproken teksten

## 6 Reflecteren op gesproken teksten

In dit hoofdstuk bespreken we de vaardigheid Reflecteren op gesproken teksten. Van luisteraars mogen we een zekere mate van reflectie verwachten op dat wat tegen hen gezegd wordt. Zij nemen daarbij als het ware afstand van datgene wat ze hebben gehoord, vormen er zich een mening over of worden erdoor tot nadenken aangezet. Afhankelijk van de aard van de tekst moet de luisteraar in staat zijn tot een evaluatieve of kritische reactie op gesproken teksten of delen daarvan. In dit hoofdstuk rapporteren we over de reflectievaardigheid van leerlingen in de groepen 5 en 8 van het basisonderwijs en van leerlingen in het speciaal basisonderwijs. We beschrijven en illustreren dit onderwerp aan de hand van voorbeeldopgaven en vatten de belangrijkste bevindingen per doelgroep samen aan het slot van iedere paragraaf.

### Inhoud

Naast het begrijpen en interpreteren van gesproken teksten onderscheiden we een derde aspect van luistervaardigheid: reflecteren op gesproken teksten. Bij dit onderwerp gaat het niet om tekstbegrip of tekstinterpretatie, maar om het 'nadenken over teksten'. Hierbij speelt het vormen van een oordeel of mening over een tekst of over delen van een tekst een centrale rol; evenals het ondersteunen van het oordeel of de mening met argumenten. Reflecteren stoelt in belangrijke mate op taalbeschouwing en een kritische kijk op teksten. De luisteraar neemt afstand van de tekst en beschouwt deze. Daarbij kan hij zich bijvoorbeeld vragen stellen als: Ben ik het eens met de spreker? Waardoor weet ik nu meer over...? Wat vind ik van de manier waarop dit verteld wordt? Wie van de sprekers heeft gelijk?

Voor het onderwerp Reflecteren op gesproken teksten zijn de volgende opgaventypen ontwikkeld:

- Opgaven waarin een mening van de luisteraar wordt gevraagd naar aanleiding van de inhoud van de tekst. Het gaat dan bijvoorbeeld om vragen als: Wat vind jij van ...? Ben je het eens met...? Zou jij ook willen ...?
- Opgaven waarin de luisteraar zijn kennis over gesproken teksten moet inzetten, zoals kennis over tekstsoort, -genre en -structuur. Hierbij worden van de leerling kritisch-evaluatieve uitspraken verwacht over bijvoorbeeld de organisatie van de informatie in de tekst, de door de spreker gebruikte stijlmiddelen of zijn manier van spreken. Maar ook moet de leerling vragen kunnen beantwoorden over voortgang en afloop van een fictionele vertelling.
- Opgaven waarin een kritische evaluatie van de inhoud van een tekst gevraagd wordt. Het kan daarbij bijvoorbeeld gaan om de evaluatie van het perspectief van de spreker(s), de

evaluatie van gevonden zwakheden en fouten of juist van vindingrijke en voortreffelijke vondsten in de tekst of om het onderscheiden van feit en mening: in het bijzonder van meningen die als feiten gepresenteerd worden.

- Opgaven waarin een kritische en waarderende evaluatie van met name verhalen, vertellingen en gedichten of liedteksten gegeven moet worden. Hieronder vallen bijvoorbeeld vragen als: Zou je willen dat anderen dit verhaal ook te horen krijgen? Zou jou iets dergelijks kunnen overkomen? Zou het echt gebeurd kunnen zijn?

Bij alle opgaven wordt de leerling uitgedaagd zijn antwoord van argumentatie te voorzien. Daartoe zijn in de leerlingenboekjes de antwoordmogelijkheden – vaak ‘Ja’ en ‘Nee’ – van ‘want...’ of ‘omdat...’ voorzien.

De reflectieopgaven vormen steeds het sluitstuk van de opgaven bij de diverse teksten die de leerlingen beluisterd hebben. De antwoorden zijn niet geschikt voor een beoordeling in termen van goed of fout. Het zijn open opgaven waarbij de analyse zich richt op de mate waarin de leerlingen blijken te geven van reflectie en op de argumenten waarmee zij hun oordeel of mening onderbouwen. Om de antwoorden op deze vragen te kunnen classificeren, is de volgende indeling gehanteerd.

- Er is geen sprake van reflectie, dat wil zeggen dat de leerling geen antwoord op de gestelde reflectievraag heeft gegeven of geen argument ter ondersteuning van zijn oordeel of mening heeft aangedragen.
- Er is nauwelijks sprake van reflectie, dat wil zeggen dat de leerling een argument aandraagt dat niet zinvol is:
  - de leerling geeft geen echt argument, maar herhaalt bijvoorbeeld een gedeelte uit de vraag;
  - de leerling geeft een argument dat onduidelijk is, omdat het bijvoorbeeld onzin bevat of niet bij de vraag past;
  - de leerling geeft een argument waaruit blijkt dat hij de tekst en/of de opgave niet goed begrepen heeft.
- Er is sprake van reflectie, dat wil zeggen dat de leerling het gegeven antwoord met passende argumenten onderbouwt. Meer specifiek gaat het hier om:
  - argumenten die verwijzen naar of gebaseerd zijn op informatie in de tekst. De leerling noemt of parafraseert een of meer elementen uit de tekst;
  - argumenten die betrekking hebben op specifieke informatie buiten de tekst. Deze betreft kennis van de wereld, waaronder ook de kennis van het gebruik en de functie van gesproken taal (taalbeschouwing);
  - een combinatie van beide bovengenoemde argumenttypen.

## 6.1 Reflecteren op gesproken teksten halverwege het basisonderwijs

De volledige opgavenverzameling bestaat uit zestien reflectieopgaven. De antwoorden van de leerlingen op deze vragen zijn getranscribeerd. Omdat het beoordelen van dit type vragen bijzonder tijdrovend is, zijn niet alle antwoorden in de analyse betrokken. Alleen de antwoorden van de leerlingen die presteren op percentieniveau 10, 50 of 90 bij Begrijpen van gesproken teksten en Interpreteren van gesproken teksten zijn nader geanalyseerd. Daarbij gaat het om onderstaande reflectievragen behorend bij de voorbeeldteksten die zijn opgenomen in het document dat u kunt downloaden van [www.cito.nl](http://www.cito.nl)



## Reflectieopgaven bij de zeven voorbeeldteksten halverwege het basisonderwijs

Tekst	Reflectieopgave
Huis Anubis	Zou jij op zoek willen gaan naar de verborgen schat? - Ja, want... - Nee, want...
Baard van Dagobert	Vind jij het verstandig dat de koningen naar de kapper zijn gegaan? - Ja, want... - Nee, want...
Madelief	Zou jij geschikt zijn om de hoofdrol in een film te spelen? - Ja, want... - Nee, want...
Rivierafvoer	Vind je dat de gemeentemedewerkers op een nette manier met Wim Groen zijn omgegaan? - Ja, want... - Nee, want...
Vulkaan	Zou jij ergens willen blijven waar bijna een vulkaan uitbarst? - Ja, want... - Nee, want...
Pinguïns	Zorgt de manier waarop Urbanus vertelt ervoor dat jij de film wilt zien? - Ja, want... - Nee, want...
Opera	Denk je dat wat Harry vertelt, echt waar is? - Ja, want... - Nee, want...

### Wat leerlingen kunnen

Er zijn in totaal 7298 reflectieresponsen verzameld en getranscribeerd. Zoals gezegd zijn niet al deze responsen in de analyse betrokken. Een deel van de wél geanalyseerde responsen laat geen enkele vorm van reflectie zien. In het geval van de **percentiel-10 leerlingen** gaat het dan om bijna 5 procent. (Zie de tabel op bladzijde 161.) Ongeveer drie van de tien leerlingen proberen hun antwoorden van een argument te voorzien, hetgeen geen succes blijkt te zijn. De antwoorden van deze leerlingen bevatten onzin, sluiten niet aan op de gestelde vraag of herhalen of parafraseren een deel van de vraag. Het lijkt erop dat een aantal van deze leerlingen moeite heeft om hun argumenten te goed te formuleren, waardoor hun antwoorden niet altijd even duidelijk zijn. De eerste twee voorbeelden bij *Huis Anubis* bij 'nauwelijks sprake van reflectie' illustreren dit. Iets meer dan 60 procent van de leerlingen op dit niveau onderbouwt het antwoord op een reflectievraag met een passend argument. Deze leerlingen maken daarbij met name gebruik van informatie die uit de tekst gehaald wordt (57 procent), maar ook hun kennis van de wereld en hun kennis over de taal worden ingezet bij het beantwoorden van de vragen (37 procent). Een combinatie van de beide aspecten zien we bij de groep minder vaardige leerlingen maar zelden. De variatie in responsen is op dit niveau niet bijzonder groot.

### Voorbeelden van antwoorden van de percentiel-10 leerling

Bij 'Opera':

Denk je dat wat Harry vertelt, echt waar is?

**Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is**

Ja, want hij wordt niet zo erg ziek.

Ja, want ik denk dat hij het eerlijk vertelt.

Nee, want dat ik dat vind.

Nee, want het is toch niet waar.

**Antwoorden waarbij sprake van reflectie is**

Ja, want mijn zus zit in een orkest en daar gebeurt het ook.

Ja, want als iemand ziek is moet iemand het doen.

Nee, want het is een toneelstuk.

Nee, want hij kan nog heel mooi zingen.

Bij 'Huis Anubis':

Zou jij op zoek willen gaan naar de verborgen schat?

**Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is**

Ja, want ik ook een schat vinden.

Ja, want dan heb ik die schat.

Ja, want ik vind nick lief.

Nee, want in dat hol kwamen ze hele enge dingen tegen.

**Antwoorden waarbij sprake van reflectie is**

Ja, want dan ben je rijk.

Ja, want ik vind het spannend.

Ja, want dan heb je avontuur.

Ja, want misschien is het heel leuk wat er in zit.

Bij 'Madelief':

Zou jij geschikt zijn om de hoofdrol in een film te spelen?

**Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is**

Nee, want ik daar niet goed in.

Nee, want ik ben daar nooit eerder voor gekomen maar wil het best doen.

**Antwoorden waarbij sprake van reflectie is**

Ja, want ik kan goed acteren en stemmetjes uitspreken.

Ja, want ik leer thuis ook wel dingen uit mijn hoofd en ik vind het ook leuk.

Nee, want ik durf niet.

Nee, want als mijn papa jarig is kan ik er niet naartoe.

De leerling op percentiel-50 niveau oftewel de **gemiddelde leerling** geeft meer blijk van reflectie dan de percentiel-10 leerling. Er zijn op dit niveau minder leerlingen die geen enkele vorm van reflectie laten zien. Bovendien is het percentage leerlingen waarbij nauwelijks sprake is van reflectie flink afgenomen (van 33 naar 16 procent). Ruim 80 procent van de leerlingen die

gemiddeld presteren, lijkt in voldoende mate op gesproken teksten te kunnen reflecteren. Ten opzichte van de percentiel-10 leerling draagt de gemiddelde leerling vaker argumenten aan die gebaseerd zijn op kennis van de wereld of van de taal. Echter, de vraagstelling in de opgaven speelt hierbij een belangrijke rol. Sommige reflectievragen doen nu eenmaal een groter beroep op de eigen kennis van de leerling of op taalbeschouwelijke aspecten, terwijl andere vragen vooral argumentaties uitlokken die gebaseerd zijn op informatie uit de tekst. Het percentage leerlingen dat in hun argumentatie informatie uit de tekst combineert met de 'eigen' kennis is gelijk gebleven ten opzichte van de minder vaardige leerlingen. De argumenten die de leerlingen op dit niveau aandragen, vertonen wel al meer variatie.

#### *Voorbeelden van antwoorden van de percentiel-50 leerling*

Bij 'Pinguïns':

Zorgt de manier waarop Urbanus vertelt ervoor dat jij de film wil zien?

**Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is**

Ja, want Urbanus ik wil de film wel zien.

Ja, want Urbanus houdt van pinguïns en ik ook.

Ja, want Urbanus ik hou van dieren.

Ja, want Urbanus ik vind het leuk als je hem krijgt.

**Antwoorden waarbij sprake van reflectie is**

Ja, want Urbanus vertelt het grappig.

Ja, want Urbanus zegt het wel heel erg spannend.

Nee, want Urbanus vertelt het een beetje triest dus lijkt het me een trieste film.

Nee, want Urbanus trekt gewoon aandacht.

Bij 'Rivierafvoer':

Vind je dat de gemeentemedewerkers op een nette manier met Wim Groen zijn omgegaan?

**Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is**

Nee, want ze zeggen dat de tuin door het huis.

Nee, want ze doen niet lief.

Nee, want het is asociaal.

**Antwoorden waarbij sprake van reflectie is**

Ja, want ze hebben het uitgelegd.

Ja, want ze zeiden op het einde toch dat het een foutje was.

Nee, want ze waren vergeten dat ze een brief moesten sturen.

Nee, want hij is helemaal in spanning.

Bij 'Baard van Dagobert':

Vind jij het verstandig dat de koningen naar de kapper zijn gegaan?

**Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is**

Ja, want anders hadden ze nog steeds last van hun haar.

Ja, want anders is het heel lastig.

**Antwoorden waarbij sprake van reflectie is**

Ja, want anders vallen ze er telkens over.

Ja, want ze hadden last van klitten.

Ja, want ze hadden er veel moeite mee.

Nee, want zij zijn bijna de enige met een lange baard.

Slechts 2 procent van de **percentiel-90 leerlingen** waarvan de reflectieresponsen op de voorbeeldteksten zijn beoordeeld, geeft geen enkele blijk van reflectie. Bovendien is het percentage leerlingen dat nauwelijks op de voorgelegde vragen reflecteert gehalveerd ten opzichte van de groep gemiddelde leerlingen. Iets meer dan 90 procent van de leerlingen is – met andere woorden – goed in staat om adequaat te reflecteren op gesproken teksten. Het percentage antwoorden waarin argumenten voorkomen die betrekking hebben op de kennis van de wereld en de kennis van de taal is licht toegenomen ten opzichte van de percentiel-50 leerling. Hetzelfde geldt voor het percentage antwoorden waarbij de leerlingen hun kennis van de wereld én informatie uit de tekst met elkaar combineren. Het betreft in dit geval een toename van 4 procent. Ook is de variatie in de geanalyseerde leerlingresponsen gevarieerder te noemen.

*Voorbeelden van antwoorden van de percentiel-90 leerling*

Bij 'Vulkaan':

Zou jij ergens willen blijven waar een vulkaan uitbarst?

**Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is**

Nee, want je weet het maar nooit als je ligt te slapen kan hij ook uitbarsten.

Nee, want dan kan de vulkaan uitbarsten.

**Antwoorden waarbij sprake van reflectie is**

Nee, want dan kan je dood gaan.

Nee, want dan heb je haast geen tijd om te vluchten.

Nee, want grote kans dat ik dan het loodje leg.

Nee, want dat is heel gevaarlijk en dan ga ik dood

Bij 'Pinguins':

Zorgt de manier waarop Urbanus vertelt ervoor dat jij de film wil zien?

**Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is**

Ja, want Urbanus krijgt daar geld van en dan heeft hij veel geld.

Nee, want Urbanus en zijn stom.

**Antwoorden waarbij sprake van reflectie is**

Ja, want Urbanus heeft een grappige stem.

Ja, want Urbanus vertelt lekker spannend.

Ja, want Urbanus doet het heel leuk.

Nee, want Urbanus zegt het zo spannend en als het verdrietig word krijg ik tranen.

Bij 'Opera':

Denk je dat wat Harry vertelt, echt waar is?

**Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is**

Ja, want dat ik geloof het.

Ja, want anders is het heel lastig.

**Antwoorden waarbij sprake van reflectie is**

Ja, want als het verzonnen is komt het niet op het klokhuis.

Ja, want hij vertelt het serieus en zelfverzekert.

Nee, want dan moet je heel knap zijn en aan zijn gezang te horen vind ik het lelijk.

Nee, want hij verteld het allemaal op zo een grappige manier.

## Samenvatting

Het gaat het merendeel van de leerlingen halverwege het basisonderwijs goed af om te reflecteren op gesproken teksten. Het reflectievermogen van deze leerlingen neemt toe naarmate zij behoren tot een hogere percentielgroep met betrekking tot de onderwerpen Begrijpen en Interpreteren van gesproken teksten. Ook de variatie in argumentatie neemt toe naarmate de luistersvaardigheid van de leerlingen groter is. Hoewel de leerlingresponsen die niet of nauwelijks van reflectie getuigen soms ongelukkig geformuleerd zijn, is in de meeste gevallen sprake van 'nauwelijks reflectie' doordat het antwoord niet past bij de vraag of omdat de leerlingen in hun antwoord een deel van de vraag herhalen of parafraseren.

De antwoorden van de gemiddelde en de zeer vaardige leerlingen waaruit een vermogen tot reflectie blijkt, bevatten vooral argumenten die gebaseerd zijn op kennis van de wereld of kennis van het taalsysteem. Hoewel argumenten waarin informatie uit de tekst en de 'eigen' kennis van de wereld gecombineerd zijn bepaald niet veelvoorkomend zijn, neemt dit percentage toe met een toenemende luistersvaardigheid.

## De mate van reflectie op de percentielniveaus 10, 50 en 90 halverwege het basisonderwijs

Mate van reflectie	Op percentiel-10 niveau		Op percentiel-50 niveau		Op percentiel-90 niveau	
	aantal responsen	% responsen	aantal responsen	% responsen	aantal responsen	% responsen
geen reflectie	4	5	6	3	2	2
nauwelijks reflectie	29	33	37	16	6	7
voldoende reflectie	53	62	191	81	81	91
• op basis van informatie uit de tekst	30	57*	85	45*	30	37*
• op basis van kennis van de wereld	20	37*	95	49*	43	53*
• op basis van een combinatie van informatie uit de tekst en kennis van de wereld	3	6*	11	6*	8	10*

\*percentage berekend over 'voldoende reflectie'

## 6.2 Reflecteren op gesproken teksten aan het einde van het basisonderwijs

De volledige opgavenverzameling bestaat uit veertien reflectieopgaven. Alle antwoorden van de deelnemende leerlingen op deze vragen zijn getranscribeerd. Niet alle antwoorden zijn echter in de analyse betrokken, omdat het beoordelen daarvan zeer tijdrovend is. Nader geanalyseerd werden alleen de antwoorden op de zeven reflectievragen over de teksten die aan de basis liggen van de voorbeeldopgaven bij de onderwerpen Begrijpen en Interpreteren van gesproken teksten en bovendien alleen de antwoorden van de leerlingen die op deze onderwerpen tot percentielniveau 10, 50 of 90 behoren. Het gaat daarbij om de vragen die afgebeeld staan op de volgende pagina. De bijbehorende teksten treft u, in geschreven vorm, aan in het document dat u kunt downloaden van [www.cito.nl](http://www.cito.nl)

### Wat leerlingen kunnen

Op een totaal van 5933 getranscribeerde reflectieresponsen komt het slechts vijf keer voor dat een leerling een vraag niet beantwoord heeft. In deze schaarse gevallen heeft de leerling dus geen antwoord gegeven of een antwoord waarin geen oordeel of mening over de betreffende tekst of een aspect daarvan valt te herkennen. Twee van deze vijf non- of mis-responsen hebben betrekking op de reflectieopgave bij de voorbeeldtekst *Een verhaal uit Scandinavië*.

Slechts één respons van de **percentiel-10 leerlingen** waarvan de reflectieresponsen op de voorbeeldteksten zijn geanalyseerd bevat geen enkele blij van reflectie. (Zie de tabel op bladzijde 167.) In achttien andere responsen wordt weliswaar getracht het antwoord te beargumenteren, maar de betreffende leerlingen slagen daar nauwelijks in. Hun antwoorden sluiten niet aan bij de gestelde vraag, bevatten een herhaling of parafrase van de vraag of bevatten onzin, waarbij opgemerkt moet worden dat deze kwalificatie soms gebaseerd is op getranscribeerde reflectieresponsen die getuigen van een gebrekkige formuleervaardigheid. De betreffende leerlingen lijken moeite te hebben om hun argumenten op papier te krijgen, waardoor de strekking van hun antwoorden soms onduidelijk blijft. Zie ter illustratie enkele van de voorbeelden onder 'Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is'. Ongeveer vier vijfde (78 procent) van de responsen van de leerlingen op dit percentielniveau getuigt wél van

reflectie. De leerlingen onderbouwen hun antwoord met een passend argument afkomstig uit de tekst of het eigen kennisbestand (dit laatste het vaakst: 70 procent). Zeven responsen zijn gebaseerd op informatie uit de tekst in combinatie met kennis van de wereld. De aard van de argumentatie vertoont een zekere mate van variatie. Zie ter illustratie: de voorbeelden onder 'Antwoorden waarbij sprake van reflectie is'.

*Reflectieopgaven bij de zeven voorbeeldteksten voor einde basisonderwijs*

Tekst	Reflectieopgave
Bacteriën	Zou jij – op grond van wat je in deze uitzending gehoord hebt – in het Hans Brinker Hotel willen logeren? - Ja, want... - Nee, want...
Hoofdrekenen	Zou jij hebben willen meedoen aan de wedstrijd waar het in deze uitzending over ging? - Ja, want... - Nee, want...
Jongens en meisjes	Wat vind jij van de verschillen tussen jongens en meisjes die in het gesprek genoemd werden? - Ik vind die verschillen belangrijk, omdat... - Ik vind die verschillen <b>niet</b> belangrijk, omdat...
Een verhaal uit Scandinavië	Hoe gaat dit verhaal volgens jou aflopen? Goed of slecht? - Volgens mij goed, omdat... - Volgens mij slecht, omdat...
Beau	Zou jij – nu je dit radiospotje gehoord hebt – de stichting waar Beau het over heeft willen steunen? - Ja, want... - Nee, want...
Bastiaan en meester Frans	Wie heeft er volgens jou gelijk? De schoenlapper of meester Frans? - De schoenlapper, omdat... - Meester Frans, omdat...
Jongensboeken	Wat vind jij van de hobby van meneer Talens en waarom vind je dat? - Ik vind zijn hobby leuk, omdat... - Ik vind zijn hobby <b>niet</b> leuk, omdat...

## Voorbeelden van antwoorden van de percentiel-10 leerling

Bij 'Een verhaal uit Scandinavië':

Hoe gaat dit verhaal volgens jou aflopen? Goed of slecht?

### Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is

Volgens mij goed, omdat hij de weg weet.

Volgens mij goed, omdat ze kommen dan en krijgen dekens.

Volgens mij goed, omdat ze veilig thuiskomen.

Volgens mij slecht, omdat ik heb gezien waar ze van schrokken.

### Antwoorden waarbij sprake van reflectie is

Volgens mij goed, omdat het altijd met een happy end eindigt behalve bij enge boeken.

Volgens mij goed, omdat het een jankende hond was en geen ander wezen.

Volgens mij slecht, omdat dat beest hun dan aanvalt.

Volgens mij slecht, omdat het wezen hun te pakken krijgt.

Bij 'Bastiaan en meester Frans':

Wie heeft er volgens jou gelijk? De schoenlapper of meester Frans?

### Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is

De schoenlapper, omdat hij is [onleesbaar] hij is niet gemeen.

De schoenlapper, omdat ze krijgt haar geld niet.

Meester Frans, omdat hij geen geld schuldig is.

Meester Frans, omdat hij moet voorzichtig doen met schoenen.

### Antwoorden waarbij sprake van reflectie is

De schoenlapper, omdat hij geld krijgt.

De schoenlapper, omdat hij geld krijgt en anders heeft hij en zijn gezin niks te eten.

De schoenlapper, omdat hij nog geld krijgt.

De schoenlapper, omdat ik zou dan ook me geld willen hebben.

Bij 'Jongensboeken':

Wat vind je van de hobby van meneer Talens en waarom vind je dat?

### Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is

Ik vind zijn hobby leuk, omdat hij zelf boeken schrijft.

Ik vind zijn hobby niet leuk, omdat het mij zo [onleesbaar] lijkt.

### Antwoorden waarbij sprake van reflectie is

Ik vind zijn hobby leuk, omdat hij blijft volhouden met verzamelen.

Ik vind zijn hobby niet leuk, omdat dat het klassieke boeken zijn.

Ik vind zijn hobby niet leuk, omdat het zo lang duurt voordat je alles hebt.

Ik vind zijn hobby niet leuk, omdat je krijgt het nooit af.



De **gemiddelde leerling** toont verhoudingsgewijs wat meer reflectie dan de percentiel-10 leerling. Op dit niveau laat – net als op het niveau van de percentiel-10 leerling – slechts één procent van de responsen geen enkele vorm van reflectie zien. Bij 13 procent van de responsen van de geanalyseerde leerlingen op dit niveau is daarnaast nauwelijks sprake van reflectie. In ruim vier van de vijf responsen (85 procent) van de leerlingen op percentielniveau-50 echter is daar wél sprake van en blijken de betreffende leerlingen goed in staat tot reflectie op gesproken teksten. Ongeveer even vaak als de percentiel-10 leerling draagt de gemiddelde leerling passende argumenten aan die gebaseerd zijn op de eigen kennis van de wereld. De opgave naar aanleiding van *Een verhaal uit Scandinavië* draagt daar overigens sterk aan bij. Bij het reflecteren over de vraag naar de afloop van dit verhaal beperken de leerlingen zich namelijk niet tot feitelijke of afgeleide informatie uit de tekst, maar – en dat wordt door een dergelijke vraag natuurlijk ook geïnitieerd – fantaseren zij er lustig op los. Dit leidt tot verklaringen voor het goed of slecht aflopen van het verhaal in termen van fictionele gebeurtenissen en situaties die in meer of mindere mate een logisch vervolg zijn op de cliff-hanger waarmee de tekst in ons onderzoek besloten wordt. Daarnaast zijn er leerlingen die voor het beantwoorden van deze vraag – eerder dan op een inschatting van het gevaar en de dreiging van de feitelijk gepresenteerde gebeurtenissen – een beroep doen op hun (taalbeschouwelijke) kennis van dit type avonturenverhalen en de gebruikelijke, goede afloop daarvan. Bij leerlingen op alle percentielniveaus treffen we argumenten aan als: ‘Volgens mij goed, omdat het altijd goed afloopt’ en ‘Volgens mij goed, omdat dit soort verhalen meestal goed aflopen’. Het percentage responsen waarin gebruik gemaakt wordt van informatie uit de tekst in combinatie met kennis van de wereld is iets kleiner dan dat van de percentiel-10 leerlingen.

#### *Voorbeelden van antwoorden van de percentiel-50 leerling*

Bij 'Hoofdrekenen':

Zou jij hebben willen meedoen aan de wedstrijd waar het in deze uitzending over ging?

##### **Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is**

Ja, want dat lijkt me wel leuk.

Ja, want ik vind dat wel leuk.

Nee, want dat is niks voor mij.

Nee, want dat lijkt me niet zo leuk.

##### **Antwoorden waarbij sprake van reflectie is**

Ja, want dan kan ik kijken hoe goed ik ben in hoofdrekenen.

Ja, want dan was ik misschien wat beter geworden in rekenen.

Nee, want ik kan niet zo goed rekenen als die kinderen daar.

Nee, want ik kan niet zo goed rekenen en dan maak ik toch geen kans om te winnen.

Bij 'Jongens en meisjes':

Wat vind jij van de verschillen tussen jongens en meisjes die in het gesprek genoemd werden?

**Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is**

Ik vind die verschillen belangrijk, omdat ik daar wel in ben geïnteresseerd.

Ik vind die verschillen belangrijk, omdat je dan met allemaal verschillend zijn.

Ik vind die verschillen niet belangrijk, omdat het mij niet echt interesseert.

Ik vind die verschillen niet belangrijk, omdat ik het niet hoeft niet te weten maar het is voor sommige mensen belangrijk.

**Antwoorden waarbij sprake van reflectie is**

Ik vind die verschillen belangrijk, omdat je dan weet waar je kwaliteiten liggen maar dat ik goed in wiskunde was wist ik al.

Ik vind die verschillen belangrijk, omdat je er dan wel rekening mee kan houden dat je jongens geen meisjesspullen geeft bijv.

Ik vind die verschillen niet belangrijk, omdat iedereen anders is.

Ik vind die verschillen niet belangrijk, omdat we zijn gewoon gelijk en dat is alles.

Bij 'Beau':

Zou jij – nu je dit radiospotje gehoord hebt – de stichting waar Beau het over heeft willen steunen?

**Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is**

Ja, want het gaat niet om iemands uiterlijk.

Ja, want iedereen heeft recht op niet aangestaard te worden.

Ja, want iedereen moet geachsepteerd worden zoals hij is.

Nee, want het kost geld.

**Antwoorden waarbij sprake van reflectie is**

Ja, want eigenlijk is het gewoon zielig voor die mensen.

Ja, want het is belangrijk dat mensen met brandwonden worden geholpen.

Nee, want er zijn wel ernstigere dingen dan brandwonden.

Nee, want ik vind dat ik daar nog te jong voor ben.

Onder de **percentiel-90 leerlingen** waarvan de reflectieresponsen op de voorbeeldteksten zijn geanalyseerd is niet één leerling die geen blijk van reflectie geeft. Daarbij vertonen slechts twee responsen nauwelijks reflectie.

Het percentage antwoorden waarbij sprake is van reflectie laat ten opzichte van dat van de percentiel-10 en percentiel-50 leerlingen dan ook een flinke toename zien: van 78 procent via 85 procent tot 97 procent. Ook het percentage antwoorden waarin argumenten gehanteerd worden die betrekking hebben op informatie van buiten de tekst is ten opzichte van dit percentage op de lagere percentiële niveaus toegenomen, namelijk tot 86 procent. Afgenomen ten opzichte van deze niveaus is het aantal antwoorden gebaseerd op zowel informatie uit de tekst als uit het eigen kennisbestand: van 11 procent via 9 procent tot 6 procent.

## Voorbeelden van antwoorden van de percentiel-90 leerling

Bij 'Bacteriën':

Zou jij – op grond van wat je in deze uitzending gehoord hebt – in het Hans Brinker Hotel willen logeren?

### Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is

(geen)

### Antwoorden waarbij sprake van reflectie is

Ja, want er zitten niet alleen daar bacterien, in elk hotel zitten ze wel.

Ja, want het maakt me niet uit dat er bacterien zitten en ik ben goed gezond.

Nee, want er zijn veel bacterien en die zijn niet altijd gezond.

Nee, want ik wil niet besmet worden.

Bij 'Jongens en meisjes':

Wat vind jij van de verschillen tussen jongens en meisjes die in het gesprek genoemd werden?

### Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is

(geen)

### Antwoorden waarbij sprake van reflectie is

Ik vind die verschillen belangrijk, omdat het fijn is dat niet alle jongens en meisjes hetzelfde zijn.

Ik vind die verschillen belangrijk, omdat je er toch rekening mee moet houden anders gaat het mis.

Ik vind die verschillen belangrijk, omdat meisjes en jongens gewoon verschillend zijn.

Ik vind die verschillen niet belangrijk, omdat je toch gewoon met elkaar om moet kunnen gaan.

Bij 'Beau':

Zou jij – nu je dit radiospotje gehoord hebt – de stichting waar Beau het over heeft willen steunen?

### Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is

Ja, want eigenlijk daarvoor ook al maar dit spotje herinnert je er een beetje aan.

### Antwoorden waarbij sprake van reflectie is

Ja, want die mensen hebben het nodig.

Ja, want het is best zielig voor mensen met brandwonden.

Ja, want ik vind dat je geholpen moet worden wanneer zoiets gebeurt.

Nee, want er zijn ook mensen die slachtoffer van oorlog zijn geworden en moet je aan iedereen geven.

## Samenvatting

De meeste leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs zijn in staat te reflecteren op gesproken teksten. Dit geldt zeker voor de leerlingen die op de onderwerpen Begrijpen en Interpretieren van gesproken teksten op percentiel-90 niveau functioneren, maar ook van de percentiel-10 en percentiel-50 leerlingen geeft een ruime meerderheid blijk van een voldoende ontwikkeld vermogen tot reflectie.

Leerlingen bij wie dit niet zo is en die dus antwoorden geven waarin niet of nauwelijks sprake is van reflectie, hebben soms te kampen met een gebrekkige formuleervaardigheid. Maar in de meeste gevallen wordt 'nauwelijks reflectie' veroorzaakt doordat leerlingen in hun antwoord een deel van de vraag herhalen of parafraseren.

Leerlingen die antwoorden geven waaruit een vermogen tot reflectie blijkt, baseren zich in verreweg de meeste gevallen op hun kennis van de wereld. Met betrekking tot de voorbeeldtekst *Een verhaal uit Scandinavië* is daarbij een belangrijke rol weggelegd voor argumentatie van taalbeschouwelijke aard: deze leerlingen blijken zeer vertrouwd met het standaardverloop van het doorsnee avonturenverhaal.

Argumenten gebaseerd op een combinatie van informatie uit de tekst en de 'eigen' kennis van de wereld zijn niet bijster frequent.

*De mate van reflectie op de percentielniveaus 10, 50 en 90 aan het einde van het basisonderwijs*

Mate van reflectie	Op percentiel-10 niveau		Op percentiel-50 niveau		Op percentiel-90 niveau	
	aantal responsen	% responsen	aantal responsen	% responsen	aantal responsen	% responsen
geen reflectie	1	1	3	1	0	0
nauwelijks reflectie	18	21	31	13	2	3
voldoende reflectie	66	78	198	85	63	97
• op basis van informatie uit de tekst	13	20*	48	24*	5	8*
• op basis van kennis van de wereld	46	70*	132	67*	54	86*
• op basis van een combinatie van informatie uit de tekst en kennis van de wereld	7	11*	18	9*	4	6*

*\*percentage berekend over 'voldoende reflectie'*

## 6.3 Reflecteren op gesproken teksten in het speciaal basisonderwijs

Voor leerlingen in het speciaal basisonderwijs zijn tien reflectieopgaven ontwikkeld. Net als bij de peilingen halverwege en einde basisonderwijs zijn alle responsen van de leerlingen in het onderzoek getranscribeerd. Geanalyseerd zijn echter alleen de antwoorden op de reflectievragen over de teksten die aan de basis liggen van de voorbeeldopgaven bij de onderwerpen die in de twee voorgaande hoofdstukken aan bod kwamen (Begrijpen en Interpretieren) en dan nog alleen de antwoorden van de leerlingen die op deze onderwerpen op percentielniveau 10, 50 of 90 gepresteerd hebben. De vragen die het betreft staan hierna beschreven. De bijbehorende teksten vindt u, eveneens getranscribeerd, in het document dat u kunt downloaden van [www.cito.nl](http://www.cito.nl).

## Reflectieopgaven bij de zes voorbeeldteksten voor het speciaal basisonderwijs

Tekst	Reflectieopgave
De Korenwolf	Zou Jacques Vriens ook goede <b>toneelstukken</b> kunnen schrijven? - Ja, want... - Nee, want...
De raaf en de vos	Wat vind jij van het plan van de vos? -Ik vind het een goed plan, want... -Ik vind het <b>geen</b> goed plan, want...
Stuntelkampioen	Ben jij ook een stuntelkampioen? - Ja, want... - Nee, want...
Grizzlybeer	Deskundigen van de regering zeggen dat er geen gevaar meer is voor de grizzly. Hebben de deskundigen volgens jou gelijk? - Ja, want... - Nee, want...
Duikboot	Zou jij – op grond van wat je in dit gesprek gehoord hebt – in de nagebouwde duikboot durven varen? - Ja, want... - Nee, want...
Internetreclame	Zou jij – op grond van wat je in deze tekst gehoord hebt – een internetabonnement bij @Home nemen? - Ja, want... - Nee, want...

### Wat leerlingen kunnen

In de peiling in het speciaal basisonderwijs zijn in totaal 4466 reflectieresponsen gegeven en getranscribeerd. Vaker dan in de medio- en eindpeiling gaven de leerlingen in deze peiling helemaal geen antwoord of een antwoord dat met de beste wil van de wereld geen oordeel of mening genoemd kan worden. Alleen al in het geval van de zes reflectievragen bij de voorbeeldteksten bevat 15 procent van de responsen geen antwoord of geen oordeel of mening.

Een vijfde van de reflectieresponsen van de **percentiel-10 leerlingen** laat geen enkele blijk van reflectie zien. (Zie de tabel op bladzijde 172.) In 41 procent van de responsen worden pogingen tot reflectie ondernomen, maar deze zijn nauwelijks geslaagd te noemen: ze herhalen of parafraseren de vraag, sluiten niet bij de vraag aan of zijn onzinnig. Zie ter illustratie enkele van de voorbeelden onder 'Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is'. Ook hier speelt een zwakke formuleervaardigheid de leerlingen zo nu en dan parten. Voldoende reflectie treffen we aan in 39 procent van de responsen. In deze responsen wordt het antwoord van de leerlingen onderbouwd met argumenten uit de tekst, uit het eigen kennisbestand van de leerling of uit een combinatie van tekst en kennis. Het verschil tussen het gebruik van argumentatie op basis van informatie uit de tekst en informatie op basis van de eigen kennis is kleiner dan op percentielniveau-10 in de eindpeiling. Slechts één leerling maakt gebruik van een combinatie van beide argumenttypen.

## Voorbeelden van antwoorden van de percentiel-10 leerling

Bij De raaf en de vos:

Wat vind jij van het plan van de vos?

### Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is

Ik vind het een goed plan, want het goed.

Ik vind het geen goed plan, want de mensen hebben het kaas niet opgegeten.

Ik vind het geen goed plan, want de vos pakte de kaas af.

Ik vind het geen goed plan, want ik vind het geen goed plan.

### Antwoorden waarbij sprake van reflectie is

Ik vind het een goed plan, want hij is slim de raaf is dom hij moest na denken.

Ik vind het een goed plan, want hij wou die stuk kaas hebben nou heeft hij die stuk kaas.

Ik vind het geen goed plan, want hij kan zelf eten zoeken.

Ik vind het geen goed plan, want omdat het niet eerlijk is voor de raaf.

Bij Stuntelkampioen:

Ben jij ook een stuntelkampioen?

### Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is

Ja, want ik ben stundig.

Nee, want ik doe dat nooit ik heb mijn manieren geleert goede manieren.

Nee, want ik stuntel niet.

Nee, want ik weet niet eens wat dat is.

### Antwoord waarbij sprake van reflectie is

Ja, want soms wel met voetbal.

Op het niveau van de **gemiddelde leerling** is het aantal responsen waarin geen reflectieve antwoorden gegeven worden in absolute en relatieve zin behoorlijk verminderd ten opzichte van dat aantal op het percentiel-10 niveau; te weten meer dan gehalveerd. Dit geldt ook voor het aantal responsen dat nauwelijks reflectie bevat; dit is afgenomen van 41 procent naar 17 procent. Uiteraard komt dit ten goede aan het aantal responsen waarin blijk gegeven wordt van voldoende reflectie. Driekwart van de responsen op dit percentielniveau is voorzien van argumenten hetzij uit de tekst, hetzij uit het eigen kennisbestand van de leerling, hetzij van argumenten uit én de tekst én het kennisbestand. Ook hier – net als in de reflectieresponsen van de percentiel-10 leerlingen – wordt met betrekking tot de argumentatie in ruim de helft van de gevallen gebruik gemaakt van de eigen kennis van de leerling. Reflectie op basis van een combinatie van informatie uit de tekst met kennis van de wereld komt ook op dit percentielniveau slechts sporadisch voor.

### Voorbeelden van antwoorden van de percentiel-50 leerling

Bij De Korenwolf:

Zou Jacques Vriens ook goede **toneelstukken** kunnen schrijven?

**Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is**

Ja, want dat kan hij best.

Ja, want hij heeft boeken van de korenwolf geschreven.

Ja, want hij veel vakantie in zijn hoofd.

Ja, want vroeg of laat kan het wel.

**Antwoorden waarbij sprake van reflectie is**

Ja, want dat deed hij vroeger ook al.

Ja, want een schrijver kan meestal veel verzinnen over toneelstukken.

Ja, want hij schrijft al boeken.

Ja, want omdat toneelstukken even moeilijk zijn als boeken.

Bij Grizzlybeer:

Deskundigen van de regering zeggen dat er geen gevaar meer is voor de grizzly. Hebben de deskundigen volgens jou gelijk?

**Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is**

Ja, want ik vind het goed.

Ja, want ik vindt het zielig.

Nee, want er wordt op ze gejaagd en jassen van gemaakt.

Nee, want er zijn soms ook wel mensen die toch dan vals zijn.

**Antwoorden waarbij sprake van reflectie is**

Ja, want er zijn duizenden grizzlyberen.

Ja, want het ging goed met de dieren.

Nee, want de bossen verdwijnen.

Nee, want ze weten het niet zeker.

De **percentiel-90 leerling** in het speciaal basisonderwijs slaagt er veel beter dan de speciale leerlingen op de lagere percentielniveaus in om het oordeel of de mening te ondersteunen met passende argumenten. Responsen die niet of nauwelijks van reflectie getuigen komen amper voor. Het percentage succesvolle reflectieresponsen van de leerlingen op dit niveau ligt op 94 procent; bijna even hoog als dat van de percentiel-90 leerlingen in het regulier basisonderwijs. Het aantal responsen waarin gereflecteerd wordt met behulp van informatie afkomstig uit de kennis van de wereld van de leerling ligt op dit niveau iets hoger dan die aantallen bij de percentiel-10 en percentiel-50 leerlingen. Er wordt geen gebruik gemaakt van argumenten die berusten op informatie uit de tekst in combinatie met informatie uit het eigen kennisbestand van de leerling.

## Voorbeelden van antwoorden van de percentiel-90 leerling

Bij Duikboot:

Zou jij – op grond van wat je in dit gesprek gehoord hebt – in de nagebouwde duikboot durven varen?

### Antwoord waarbij nauwelijks sprake van reflectie is

Ja, want durf ik wel maar die uk niet.

### Antwoorden waarbij sprake van reflectie is

Ja, want het is bewezen dat je er levend uit komt.

Ja, want ze zullen je geen duikboot geven waar je dood aan gaat.

Nee, want het lijkt me een oud ding dat zo kan gaan zinken.

Nee, want ik ben alsnog bang om te verdrinken.

Bij Internetreclame:

Zou jij – op grond van wat je in deze tekst gehoord hebt – een internetabonnement bij

@Home nemen?

### Antwoorden waarbij nauwelijks sprake van reflectie is

Nee, want ik weet niet wat andere.

### Antwoorden waarbij sprake van reflectie is

Ja, want de proeftijd zit wel goed bij mij.

Nee, want elke reclame heeft wel een trucje achter de hand.

Nee, want ik heb al internet.

Nee, want ik wil eerst de kleine lettertjes v.d. voorwaarde lezen.

## Samenvatting

Zoals verwacht blijven – algemeen genomen – de leerlingen in het speciaal basisonderwijs ook bij het onderdeel Reflecteren op gesproken teksten achter bij leerlingen in het regulier basisonderwijs. De percentiel-90 leerlingen in beide doelgroepen zijn echter goed vergelijkbaar: in het basisonderwijs zijn ze goed voor 97 procent geslaagde reflectieantwoorden; in het speciaal basisonderwijs voor 94 procent.

Geslaagde reflectieantwoorden worden per definitie onderbouwd met argumenten die gebaseerd zijn op informatie uit de tekst, met argumenten afkomstig uit het kennisbestand van de leerling of met argumenten afkomstig uit de tekst én de eigen kennis van de wereld – in combinatie met elkaar. Het aandeel van de eigen kennis daarin is ook in het speciaal basisonderwijs op alle percentielniveaus het grootst; zij het in alle gevallen kleiner dan in het regulier basisonderwijs. Dit gegeven is overigens niet zonder meer te verklaren in termen van het beschikbaar hebben van een geringer dan wel omvangrijker bestand aan kennis van de wereld. De conclusie dat leerlingen in het regulier basisonderwijs vaker dan leerlingen in het speciaal basisonderwijs hun argumentatie baseren op de eigen kennis omdat zij meer (kennis)bagage zouden hebben, kan hier niet getrokken worden. De keuze voor een van de drie passende argumenttypen blijkt namelijk behalve van de leerling zelf, sterk afhankelijk van de voorgelegde reflectieopgave, dat wil zeggen van de aard van de tekst waarop die opgave betrekking heeft. We merkten dat al in paragraaf 6.2 op met betrekking tot de voorbeeldtekst *Een verhaal uit Scandinavië*. Sommige reflectieopgaven nodigen meer dan andere uit tot een argumentatie die een beroep doet op het eigen kennisbestand ten koste van een argumentatie gebaseerd op informatie uit de tekst. Omdat de speciale leerlingen in onze peiling andere teksten voorgelegd



hebben gekregen dan de deelnemende leerlingen uit het regulier basisonderwijs – en beide doelgroepen op dit punt dus onvergelykbaar zijn – kan uit onze resultaten niet afgeleid worden dat er bij het onderwerp Reflecteren op gesproken teksten tussen hen sprake is van een differentieel kenniseffect.

*De mate van reflectie op de percentielniveaus 10, 50 en 90 in het speciaal basisonderwijs*

Mate van reflectie	Op percentiel-10 niveau		Op percentiel-50 niveau		Op percentiel-90 niveau	
	aantal responsen	% responsen	aantal responsen	% responsen	aantal responsen	% responsen
geen reflectie	18	20	8	8	0	0
nauwelijks reflectie	38	41	18	17	2	6
voldoende reflectie	36	39	30	75	29	94
• op basis van informatie uit de tekst	16	44*	33	46*	11	38*
• op basis van kennis van de wereld	19	53*	45	56*	18	62*
• op basis van een combinatie van informatie uit de tekst en kennis van de wereld	1	3*	2	3*	0	0*

*\*percentage berekend over 'voldoende reflectie'*

# 7 Verschillen tussen leerlingen

## 7 Verschillen tussen leerlingen

In dit hoofdstuk onderzoeken we de specifieke bijdrage van een aantal variabelen op de verschillen in prestaties tussen leerlingen op het terrein van de luistervaardigheid. We vragen ons af wat het effect is van school- en leerlingkenmerken als stratum, formatiegewicht, geslacht, leertijd, dyslexie en thuistaal. Voor de groepen 5 en 8 vergelijken we de leerlingprestaties met die van eerder gehouden peilingen in 1994 en 1999 (groep 5) en in 1993 en 1998 (groep 8). Voor groep 8 onderzoeken we daarnaast de verschillen naar doorstroomkenmerk. Ter afsluiting van het hoofdstuk relateren we het niveau van de leerlingen in het speciaal basisonderwijs aan dat van de leerlingen in de groepen 4 tot en met 8 van het regulier basisonderwijs.

### 7.1 Inleiding

In de hoofdstukken 4, 5 en 6 zijn de prestaties van de leerlingen op de toetsen voor luistervaardigheid beschreven. Daarbij is voor wat betreft de onderwerpen Begrijpen en Interpreteren van gesproken teksten ook gekeken naar de verschillen tussen groepen leerlingen op basis van kenmerken als formatiegewicht, geslacht en leertijd. Voor de onderscheiden categorieën binnen deze variabelen zijn markante punten uit de vaardigheidsverdelingen afgebeeld. Deze vaardigheidsverdelingen tonen de verschillen tussen groepen leerlingen zonder na te gaan of de groepen wat hun samenstelling op de andere variabelen betreft, wel vergelijkbaar zijn. Bovendien wordt daaruit niet duidelijk wat, statistisch gezien, de betekenis is van de gevonden verschillen.

In de analyses die we in dit hoofdstuk presenteren wordt gecorrigeerd voor eventuele verschillen in de samenstelling van de groepen leerlingen die worden vergeleken. We spreken dan van *gezuiverde effecten*, omdat de andere kenmerken van de leerlingen – voor zover bekend – constant worden gehouden.

Het verschil in vaardigheid tussen de groepen wordt statistisch getoetst en het is gebruikelijk om bij een overschrijdingskans  $p < .05$  te spreken van een statistisch significant effect: het verschil tussen de groepen is zo groot dat het niet meer aan toeval wordt toegeschreven. Deze toetsing geeft echter geen informatie over de grootte van het verschil. Zeker in het geval van grote steekproeven, zoals in peilingsonderzoek het geval is, kunnen relatief kleine verschillen al gauw een statistisch significant effect geven. Daarom rapporteren we de verschillen in termen van effectgrootten, een afgeleide statistische maat die een indicatie geeft van de grootte van het gevonden verschil. De effectgrootte is het quotiënt van het verschil tussen de gemiddelden enerzijds en de standaardafwijking binnen de groepen anderzijds. Bij benadering kan men zeggen dat de effectgrootte het verschil uitdrukt als fractie van de standaardafwijking. Een effectgrootte 0.5 geeft aan dat het verschil tussen twee groepen bij

benadering een halve standaardafwijking betreft. Voor de interpretatie van de effectgrootten volgen we de in de psychometrische literatuur gebruikelijke kwalificaties, waarbij effectgrootte 0.2 als een klein effect wordt getypeerd en de effectgrootten 0.5 en 0.8 als respectievelijk matig en groot.

#### *Kwalificatie van effectgrootten*

effectgrootte	kwalificatie
-0.8	groot negatief effect
-0.5	matig negatief effect
-0.2	klein negatief effect
0.0	geen effect
0.2	klein positief effect
0.5	matig positief effect
0.8	groot positief effect

Voor de volgende variabelen zijn effectschattingen uitgevoerd in de groepen 5 en 8:

- formatiegewicht, met de niveaus 1.00, 1.25 en 1.90;
- stratum, met de niveaus 1, 2 en 3;
- geslacht, met de niveaus jongen en meisje;
- leertijd, met de niveaus regulier en vertraagd,
- thuistaal, met de niveaus Nederlands, streektaal, buitenlandse taal en gemengd taalgebruik;
- afnamejaar, met de jaarniveaus 1993, 1998 en 2007 (groep 8) en 1994, 1999 en 2007 (groep 5).

In groep 8 is daarnaast nog nagegaan in hoeverre het leerlingkenmerk dyslexie nog tot verschillen in prestaties leidt en wat de verschillen naar doorstroomkenmerk zijn. En tot slot van dit hoofdstuk worden de prestaties van de leerlingen in het speciaal basisonderwijs gerelateerd aan die van de leerlingen in het regulier basisonderwijs.

## **7.2 Het effect van formatiegewicht en stratum**

Een van de factoren die de formatieomvang van een school bepalen, is het formatiegewicht. Dit formatiegewicht is gerelateerd aan de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen. Op basis van de formatiegewichten onderscheiden we drie schoolstrata (zie ook paragraaf 2.2). De volgende tabel bevat de effectgrootten voor formatiegewicht en stratum in de groepen 5 en 8 voor de onderwerpen Begrijpen van gesproken teksten en Interpreteren van gesproken teksten.

### Effectgrootten per onderwerp voor formatiegewicht en stratum

	Groep 5		Groep 8	
	Begrijpen van gesproken teksten	Interpreteren van gesproken teksten	Begrijpen van gesproken teksten	Interpreteren van gesproken teksten
<b>Formatiegewicht</b>				
1.25 t.o.v. 1.00	-0.53*	-0.55*	-0.57*	-0.78*
1.90 t.o.v. 1.00	-0.84*	-0.75*	-0.82*	-0.95*
1.90 t.o.v. 1.25	-0.30*	-0.20	-0.26*	-0.23
<b>Stratum</b>				
stratum 2 t.o.v. stratum 1	-0.13	-0.08	-0.16*	-0.09
stratum 3 t.o.v. stratum 1	-0.31*	-0.27*	-0.37*	-0.32*
stratum 3 t.o.v. stratum 2	-0.18	-0.19	-0.21	-0.22

\*=significant effect  $p < .05$

#### Formatiegewicht

Uit de tabel blijkt dat de prestaties van de 1.25- en 1.90-leerlingen in de beide leerjaren zowel bij Begrijpen van gesproken teksten als bij Interpreteren van gesproken teksten ver achterblijven bij de 1.00-leerlingen. Voor 1.25-leerlingen variëren de effectgrootten tussen -0.53 en -0.78, waarmee ze te kwalificeren zijn als matig tot groot. Voor de 1.90-leerlingen variëren de effectgrootten tussen -0.75 en -0.95 en daarmee kunnen we spreken van een onveranderlijk groot negatief effect. Voor Begrijpen van gesproken teksten wordt daarnaast een significant negatief effect gevonden voor 1.90- ten opzichte van 1.25-leerlingen dat als klein gekwalificeerd kan worden. Voor Interpreteren van gesproken teksten worden vergelijkbare negatieve effectgrootten gevonden, maar deze zijn niet significant.

De verschillen tussen de onderscheiden formatiegewichten worden voor de twee onderwerpen gezamenlijk nog geïllustreerd in de volgende figuur. Daaruit blijkt dat de effectgrootten voor de beide onderwerpen op de verschillende niveaus weinig verschillen, hoewel ze in groep 8 voor de 1.25- en 1.90-leerlingen wat groter zijn dan in groep 5.

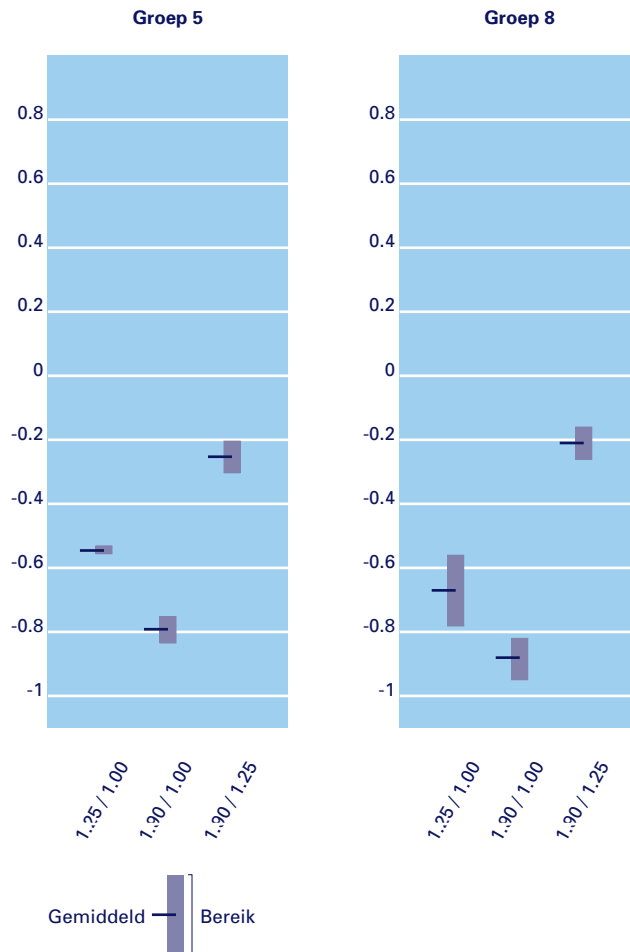
#### Stratum

Zoals gezegd vormen de formatiegewichten een factor voor het bepalen van de formatie van de school. Op grond van deze formatiegewichten hebben we de scholen ingedeeld in drie strata, die in globale termen de samenstelling van de schoolbevolking weerspiegelen op sociaal-economisch vlak. Scholen in stratum 1 hebben vrijwel alleen leerlingen met formatiegewicht 1.00, scholen in stratum 3 hebben relatief veel 1.90-leerlingen en scholen in stratum 2 hebben in vergelijking met scholen in stratum 1 relatief meer 1.25-leerlingen.

De tabel hierboven bevat de effectgrootten voor stratum in de beide jaargroepen en voor de beide onderwerpen die in dit hoofdstuk besproken worden. Er worden bij de onderscheiden onderwerpen slechts zeer kleine verschillen geconstateerd tussen de prestaties van leerlingen op scholen in stratum 1 en stratum 2; alleen in groep 8 wordt bij Begrijpen van gesproken teksten een significant effect gevonden. Leerlingen van scholen uit stratum 3 hebben steeds

een achterstand ten opzichte van zowel stratum 1- als stratum 2-scholen; ten opzichte van stratum 1 is er steeds sprake van een significant matig negatief effect; ten opzichte van stratum 2 zijn de gevonden effecten niet significant. Overigens worden deze verschillen gevonden ná correctie voor formatiegewicht en zijn ze additioneel op de gevonden effecten voor formatiegewicht.

*Effectgrootte voor formatiegewicht halverwege en einde basisonderwijs*



### 7.3 Het effect van geslacht, leertijd en dyslexie

#### Geslacht

In groep 8 worden geen verschillen in luistervaardigheid gevonden tussen jongens en meisjes. In groep 5 is er een klein significant effect in het voordeel van de meisjes voor Interpretieren van gesproken teksten, terwijl in het speciaal basisonderwijs juist een klein significant negatief effect wordt gevonden voor meisjes. De verschillen zijn echter zo klein dat er niet veel betekenis aan gehecht kan worden.

Effectgrootten per onderwerp voor geslacht, leertijd en dyslexie

	Groep 5		Groep 8		Speciaal basisonderwijs	
	Begrijpen van gesproken teksten	Interpreteren van gesproken teksten	Begrijpen van gesproken teksten	Interpreteren van gesproken teksten	Begrijpen van gesproken teksten	Interpreteren van gesproken teksten
<b>Geslacht</b>						
meisjes t.o.v. jongens	-0.02	0.18*	-0.02	-0.05	-0.09	-0.26*
<b>Leertijd</b>						
vertraagd t.o.v. regulier	-0.26*	-0.34*	-0.39*	-0.42*	0.22*	0.32*
<b>Dyslexie</b>						
dyslexie t.o.v. geen dyslexie	-	-	-0.20	-0.19	-	-

\*=significant effect  $p < .05$

### Leertijd

Zowel in groep 5 als in groep 8 vinden we in het basisonderwijs voor beide onderwerpen significant negatieve effecten voor de vertraagde leerlingen ten opzichte van de reguliere leerlingen. In het speciaal basisonderwijs daarentegen zijn de prestaties van de oudere leerlingen op de luistertoetsen juist beter dan die van hun groepsgenoten die naar leeftijd vergelijkbaar zijn met de reguliere leerlingen in groep 8.

### Dyslexie

De steekproef van leerlingen uit groep 5 bevatte te weinig leerlingen met het kenmerk dyslexie om het effect van dyslexie op de luistervaardigheid vast te kunnen stellen. In groep 8 wordt een klein negatief effect gevonden in het nadeel van de leerlingen met dyslexie. Dit effect is echter niet significant en er kan dan ook niet veel betekenis aan gehecht worden.

## 7.4 Het effect van thuistaal, doorstroomkenmerk en afnamejaar

### Thuistaal

Leerlingen die volgens hun leerkracht thuis voornamelijk een andere taal spreken dan Nederlands zijn in het nadeel wat betreft hun luistervaardigheid. In groep 8 zijn de negatieve effecten hiervan groter dan in groep 5. In groep 5 zijn de effecten over het algemeen relatief klein en alleen significant voor het onderwerp Interpretieren van gesproken teksten. In groep 8 daarentegen zijn zowel voor de leerlingen die thuis een streektaal spreken als voor de leerlingen die thuis voornamelijk een buitenlandse taal spreken de effecten van betekenis en kunnen deze gekwalificeerd worden als matig negatief. In de gemengde taalsituatie, waarbij naast het Nederlands ook sprake is van een streektaal of een buitenlandse taal, wordt alleen een negatief significant effect gevonden in groep 8 voor het onderwerp Interpretieren van gesproken teksten. De onderlinge verschillen tussen de verschillende taalsituaties anders dan het Nederlands zijn alleen significant voor het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten in groep 8. Leerlingen met een gemengde thuistaalsituatie zijn dan in het voordeel ten opzichte van leerlingen met een streektaal of een buitenlandse taal.

#### Effectgrootten voor thuistaal

	Groep 5		Groep 8	
	Begrijpen van gesproken teksten	Interpreteren van gesproken teksten	Begrijpen van gesproken teksten	Interpreteren van gesproken teksten
<b>Thuistaal</b>				
<b>Nederlands</b>	0	0	0	0
<b>Streektaal</b>	-0.27	-0.38*	-0.46*	-0.40*
<b>Buitenlandse taal</b>	-0.22	-0.18	-0.41*	-0.65*
<b>Gemengd</b>	-0.06	-0.01	-0.10	-0.32*

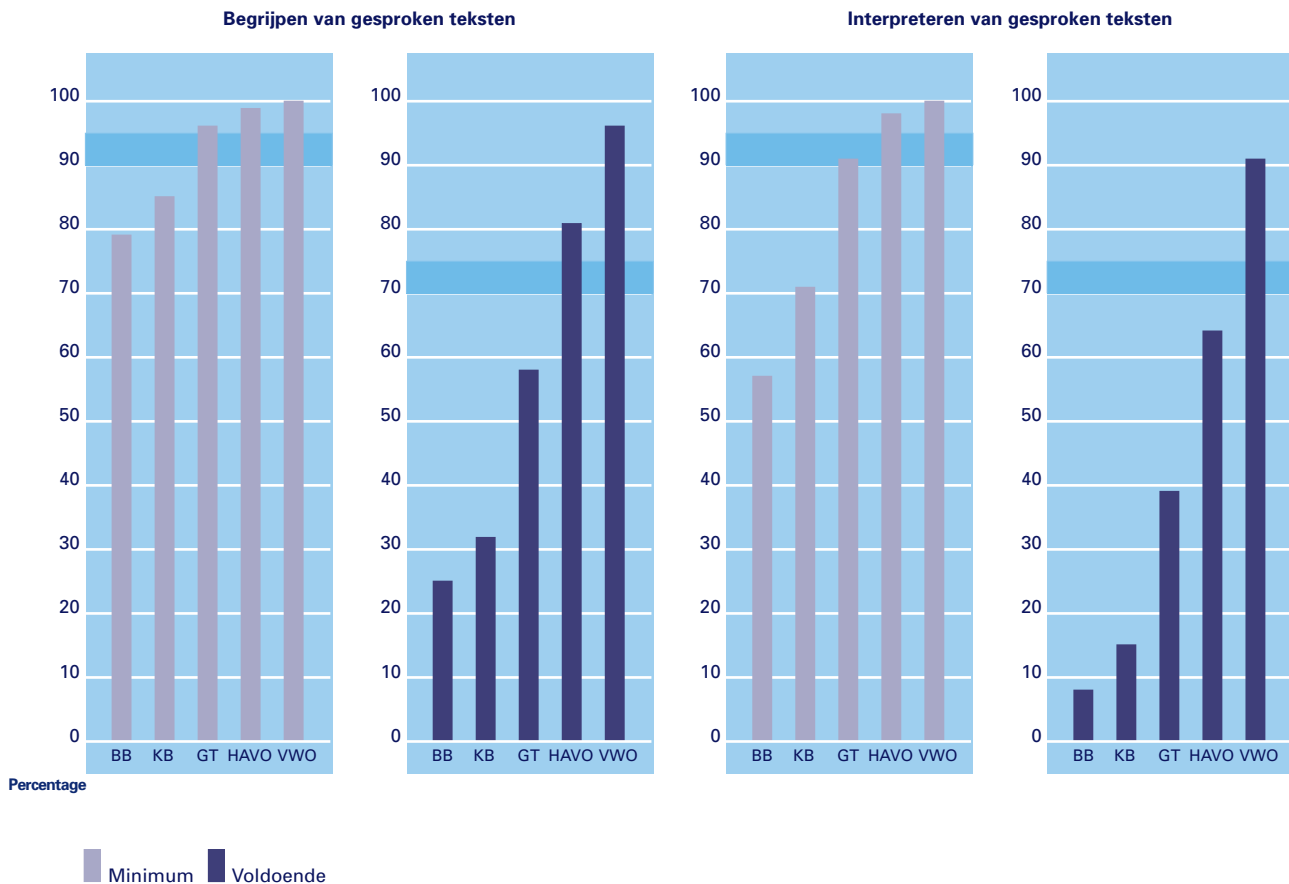
\*=significant effect  $p < .05$

### Doorstroomkenmerk

De volgende figuur illustreert de verschillen in luistervaardigheid tussen leerlingen uit groep 8 in relatie tot hun schoolkeuze voor het voortgezet onderwijs. De standaard Minimum wordt door meer dan 90 procent van de leerlingen bereikt voor zover hun schoolkeuze de gemengd theoretische leerweg (GT), havo of vwo betreft. Zeker wat betreft het onderwerp Interpretieren van gesproken teksten bereiken te weinig leerlingen met een schoolkeuze voor de basis- en de kaderberoepsgerichte leerwegen (BB en KB) het voor de standaard Minimum gewenste niveau. De standaard Voldoende wordt beoogd bij 75 procent van de leerlingen en wordt bij het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten gerealiseerd bij de havo- en vwo-leerlingen. Bij het onderwerp Interpretieren van gesproken teksten geldt dit alleen voor de vwo-leerlingen.



Percentage leerlingen naar doorstroomkenmerk dat standaard Minimum en standaard Voldoende bereikt



**Afnamejaar**

Aangezien in eerdere peilingen voor luistervaardigheid geen onderscheid is gemaakt tussen de onderwerpen Begrijpen van gesproken teksten en Interpreteren van gesproken teksten – een onderscheid in onderwerpen was toen gebaseerd op het type tekst – is het effect van afnamejaar onderzocht op basis van de totale opgavenverzameling. Over de hier beschreven afnamejaren vinden we dan een geleidelijke toename in luistervaardigheid, zowel in groep 5 als in groep 8. In groep 5 is er zowel sprake van een positieve trend over de periode 1994-1999 als over de periode 1999-2007. De effecten zijn in beide gevallen significant. Opgeteld is er halverwege het basisonderwijs dan ook sprake van een matig positief effect voor luistervaardigheid over de periode 1994-2007.

In groep 8 zijn de verschillen in luisterprestaties over de periode 1993-1998 minimaal, maar er is wel een significant positief effect over de periode 1998-2007. Alhoewel een substantieel deel van de leerkrachten in 2007 nog steeds aangeeft (zie hoofdstuk 3) dat zij in hun onderwijs nauwelijks specifieke aandacht besteden aan luistervaardigheid zien we toch een duidelijke positieve trend.

### Effectgrootten voor afnamejaar

Groep 5		Groep 8	
Afnamejaar	Effectgrootte	Afnamejaar	Effectgrootte
2007 t.o.v. 1994	0.58*	2007 t.o.v. 1993	0.22*
2007 t.o.v. 1999	0.37*	2007 t.o.v. 1998	0.24*
1999 t.o.v. 1994	0.21*	1998 t.o.v. 1993	-0.02

\* = significant effect  $p < .05$

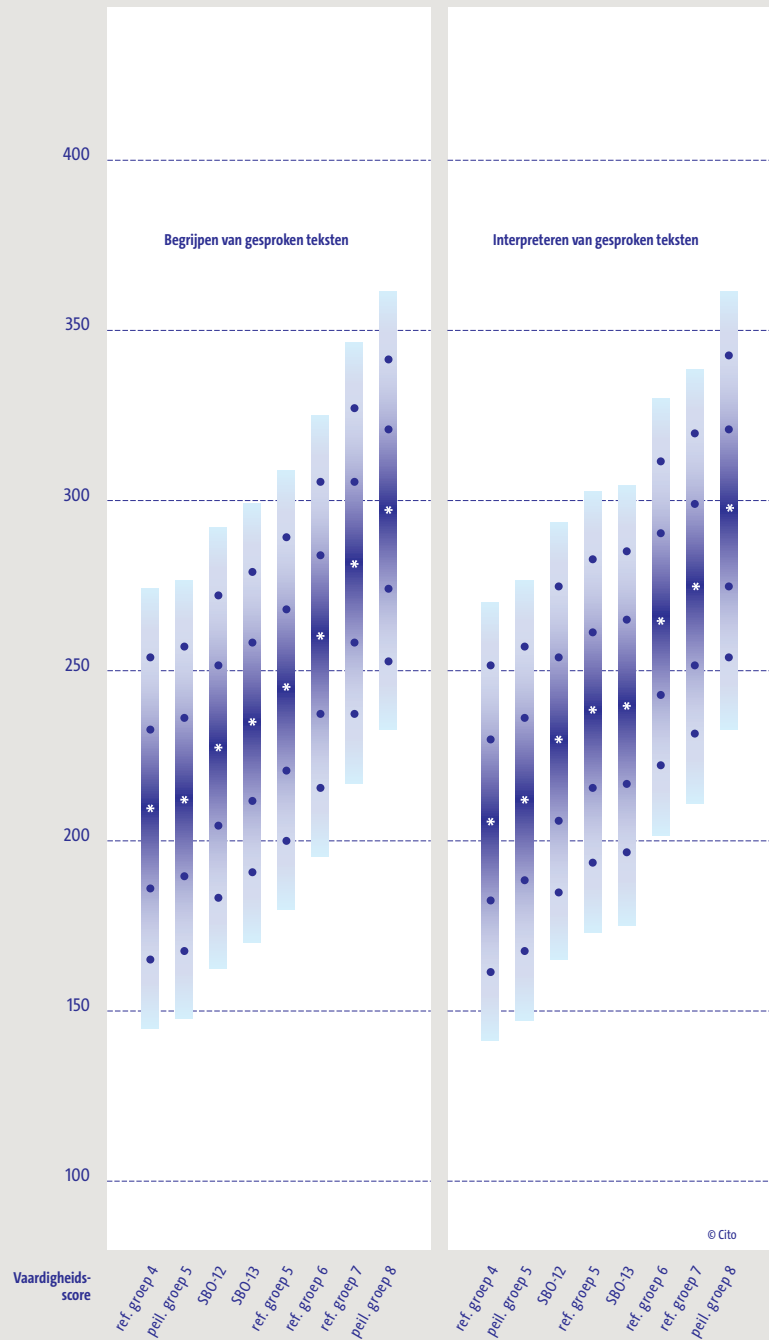
## 7.5 Vergelijking regulier en speciaal basisonderwijs

Welke positie nemen leerlingen uit het speciaal basisonderwijs in ten opzichte van de leerlingen in de jaargroepen van het regulier basisonderwijs? Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn er aan het einde van het leerjaar in de periode mei/juni behalve in het kader van de peiling in groep 8 ook luistertoetsen afgenomen bij leerlingen in de groepen 4 tot en met 7 van het basisonderwijs. Daarnaast zijn er halverwege het leerjaar (in de periode oktober/november) luistertoetsen afgenomen in het kader van de peiling in groep 5. We onderscheiden daarom in het overzicht een *peilingsgroep 5*, waarbij halverwege het leerjaar in groep 5 toetsafnames hebben plaatsgevonden en een *referentiegroep 5*, waarbij de afnames aan het einde van het leerjaar hebben plaatsgevonden.

Gegeven het feit dat er een significant effect in leertijd in het speciaal basisonderwijs is gevonden in het voordeel van de oudere leerlingen maken we een onderscheid tussen de jongere leerlingen in het speciaal basisonderwijs die qua leeftijd vergelijkbaar zijn met de leeftijd van leerlingen in groep 8 van het regulier basisonderwijs (SBO-12) en de oudere leerlingen in het speciaal basisonderwijs (SBO-13).

We rapporteren in de volgende figuur de percentielen 10, 25, 50, 75 en 90 van de vaardigheidsverdelingen in de verschillende groepen voor de onderwerpen Begrijpen van gesproken teksten en Interpretieren van gesproken teksten.

## Vergelijking regulier en speciaal basisonderwijs



### Legenda

ref. groep 4 = referentiegroep 4 (afname einde leerjaar)

peil. groep 5 = peilingsgroep 5 (afname medio leerjaar)

ref. groep 5 = referentiegroep 5 (afname einde leerjaar)

ref. groep 6 = referentiegroep 6 (afname einde leerjaar)

ref. groep 7 = referentiegroep 7 (afname einde leerjaar)

peil. groep 8 = peilingsgroep 8 (afname einde leerjaar)

SBO-12 = peilingsgroep twaalfjarige leerlingen in het speciaal basisonderwijs

SBO-13 = peilingsgroep dertienjarige leerlingen in het speciaal basisonderwijs

De bolletjes in de staven duiden, van boven naar beneden, de percentielen 90, 75, 25 en 10 aan

Het sterretje duidt percentiel 50 aan

Zoals te verwachten zien we over de groepen 4 tot en met 8 in het regulier basisonderwijs een geleidelijke toename in de gemiddelde luistervaardigheid van de leerlingen. De verschillen tussen de opeenvolgende jaargroepen zijn in alle gevallen significant op één na: voor het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten is het verschil in luistervaardigheid aan het einde van groep 4 (referentiegroep 4) en enkele maanden later halverwege groep 5 (peilingsgroep 5) niet significant (de effectgrootte is in dit geval -0.10). Bij Interpretieren van gesproken teksten is dit verschil wel significant, maar met een effectgrootte van -0.18 toch verwaarloosbaar klein. Ondanks de verschillen tussen de jaargroepen is er een grote overlap van de vaardigheidsverdelingen. Dat gaat zelfs zo ver dat de zwakste leerlingen in groep 8 een luistervaardigheidsniveau hebben dat vergelijkbaar is met dat van de beste leerlingen in groep 4.

Het luistervaardigheidsniveau van de leerlingen in het speciaal basisonderwijs laat zich het best vergelijken met dat van de leerlingen in groep 5. Bij het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten liggen de gemiddelde vaardigheidsniveaus van zowel de jongere als de oudere SBO-leerlingen tussen peilingsgroep 5 en referentiegroep 5. Bij het Interpretieren van gesproken teksten is het gemiddelde vaardigheidsniveau van de oudere SBO-leerlingen (SBO-13) iets hoger dan dat van de leerlingen in referentiegroep 5, maar met een effectgrootte van -0.08 is dit verschil verwaarloosbaar klein.



# Literatuur

# Literatuur

- ANS (1997). *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen/Deurne, Martinus Nijhoff/Wolters Plantyn.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Chapter 5 (pp. 111-159). Oxford, Oxford University Press.
- Berkel, S. van en M. Hilte (in ontwikkeling). *LOVS Begrijpend luisteren*. Arnhem, Cito.
- Berkel, S. van, F. van der Schoot, R. Engelen en G. Maris (2002). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 3. Uitkomsten van de derde taalpeiling in 1999*. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 20).
- Berkel, S. van, R. Krom, K. Heesters, F. van der Schoot en B. Hemker (2007). *Balans van het leesonderwijs halverwege de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 36).
- Besluit (1993). *Besluit kerndoelen basisonderwijs*. Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden.
- Besluit (1998). *Besluit kerndoelen primair onderwijs*. Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden.
- Besluit (2005). *Besluit vernieuwde kerndoelen WPO*. Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden.
- Bostrom, R.N. (1990). *Listening behavior. Measurement and application*. New York/London, The Guilford Press.
- Bostrom, R.N. (1997). The testing of mother tongue listening skills. In: Clapham, C. and D. Corson (Eds.) *Encyclopedia of language and education. Volume 7. Language testing and assessment* (pp. 21-27). Dordrecht, Kluwer.
- Buck, G. (1989). *Listening comprehension: construct validity and trait characteristics*. Paper 11<sup>th</sup> Language testing Research Colloquium, San Antonio.
- Buck, G. (1991). The testing of listening comprehension: an introspective study. *Language Testing*, 8, 67-91.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge, UK, University Press.
- Chang, A.C. en J. Read (2006). The effects of listening support on the listening performance of EFL learners. *TESOL Quarterly*, 40, 375-397.
- Clark, H.H. en E.V. Clark (1977). *Psychology and language*. New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- Expertgroep (2008a). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede, Expertgroep doorlopende leerlijnen TAAL EN REKENEN.

Expertgroep (2008b). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede, Expertgroep doorlopende leerlijnen TAAL EN REKENEN.

Expertgroep (2009). *Een nadere beschouwing. Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede, Expertgroep doorlopende leerlijnen TAAL EN REKENEN.

Friedman, S.J. en T.N. Asley (1990). The influence of reading on listening test scores. *Journal of Experimental Education*, 58, 301-310.

García Márquez, G. (2003). *Leven om het te vertellen*. Amsterdam, Meulenhoff.

Gein, J. van de (2004). *Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs. Uitkomsten van de peiling in 1999*. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 29).

Ginther, A. (2002). Context and content visuals and performance on listening comprehension stimuli. *Language Testing*, [Electronische versie], 19, 133-166.

Heesters, K., S. van Berkel, F. van der Schoot en B. Hemker (2007a). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 33).

Heesters, K., S. van Berkel, R. Krom, F. van der Schoot en B. Hemker (2007b). *Balans van het leesonderwijs in het speciaal basisonderwijs 3. Uitkomsten van de derde peiling in 2005*. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 34).

Heuvelman, A. en K. Schreuder (1994). Luisteren met open ogen. Factoren in de verwerking van audiovisuele informatie. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 16, 32-45.

Krom, R.S.H. (1992). *Luisteren 1*. Arnhem, Cito.

Krom, R.S.H. (1994). *Luisteren 2*. Arnhem, Cito.

Krom, R.S.H. (1996). *Luisteren 3*. Arnhem, Cito.

Krom, R. (1997). Het verbeteren van de luisterhouding in de klas. In: *Gids voor het Basisonderwijs, 40<sup>e</sup> aanvulling*. Diegem, Kluwer Editorial (Wolters Kluwer NV).

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

Ockey, G.J. (2007). Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests. *Language Testing*, [Electronische versie], 24, 517-536.

Osada, N. (2004). Listening comprehension research: a brief review of the past thirty years. *Dialogue*, 3, 53-66.

Poelmans, P. (2003). *Developing second-language listening comprehension: effects of training lower-order skills versus higher-order strategy*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.



- Read, J. (2002). The use of interactive input in EAP listening assessment. *Journal of English for Academic Purposes*, [Electronische versie], 1, 105-119.
- Richards, J.C. (1983). Listening comprehension: approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17, 219-240.
- Roosmalen, W. van, N. Veldhuijzen en G. Staphorsius (1999a). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling halverwege het basisonderwijs*. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 10b).
- Roosmalen, W. van, N. Veldhuijzen en G. Staphorsius (1999b). *Balans van het taalonderwijs in LOM en MLK-scholen. Uitkomsten van de eerste taalpeiling in LOM- en MLK-scholen*. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 10c).
- Samuels, S.J. (1987). Factors that influence listening and reading comprehension. In: R. Horowitz and S.J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language*. San Diego, etc., Academic Press.
- Schoot, F. van der (2001). *Standaarden voor kerndoelen basisonderwijs. De ontwikkeling van standaarden voor kerndoelen basisonderwijs op basis van resultaten uit peilingsonderzoek*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam. Arnhem, Citogroep.
- Sherman, J. (1997). The effect of question preview in listening comprehension tests. *Language Testing*, 14, 185-213.
- Shohamy, E. en O. Inbar (1991). Validation of listening comprehension tests: the effect of text and question type. *Language Testing*, 8, 23-40.
- Sijstra, J. (red.) (1992). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling medio basisonderwijs*. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 3).
- Sijstra, J. (red.) (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 10a).
- Sijstra, J., F. van der Schoot en B. Hemker (2002). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1998*. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 19).
- Tannen, D. (1982). *Spoken and written language. Exploring orality and literacy*. New Jersey, Ablex.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- Verhelst, N.D. (1993). Itemresponstheorie. In: T.J.H.M. Eggen en P. Sanders (red.), *Psychometrie in de praktijk*. Arnhem, Cito.
- Verhelst, N.D., C.A.W. Glas en H.H.F.M. Verstralen (1993). *One Parameter Logistic Model. Computer program and manual*. Arnhem, Cito.
- Verhoeven, L., H. Biemond en P. Litjens (2007). *Tussendoelen mondelingen communicatie. Leerlijnen voor groep 1 tot en met 8*. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands.

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

Weerden, J. van, K. Heesters, I. Jongen, F. van der Schoot, B. Hemker, N. Veldhuijzen en N. Verhelst (2006). *Balans van het spreekonderwijs op de basisschool 2. Uitkomsten van de peilingen in 2002 en 2003 halverwege en einde basisonderwijs en speciaal basisonderwijs*. Arnhem, Cito (PPON-reeks nr. 30).

Wesdorp, H. (1981). *Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs. Een inventarisatie van beoordelingsmethoden voor de stelvaardigheid, het begrijpend lezen, de spreek-, luister- en discussievaardigheid*. Den Haag, SVO.

Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford, Oxford University Press.

Wilson, M. (2003). Discovery listening – improving perceptual processing. *ELT Journal*, 57, 335-343.

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

Yi'an, W. (1998). What do tests of listening comprehension test? A retrospection study of EFL test-takers performing a multiple-choice task. *Language Testing*, [Electronische versie], 15, 21-44.

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

Zwarts, M.A. en F.J.G. Janssens (1994). *Metten van kerndoelen met PPON-toetsen*. De Meern, Inspectie van het onderwijs.



# Bijlagen

## Bijlage 1 Scoringsvoorschriften voor de voorbeeldopgaven met open vragen bij het onderwerp Begrijpen van gesproken teksten

### 1 Algemeen

- De woorden tussen ronde haken in onderstaande voorbeelden van goede antwoorden zijn *optioneel* voor de (positieve) beoordeling van deze antwoorden; niet *noodzakelijk*.
- In enkele voorbeelden van foute antwoorden staan tussen rechte haken toelichtingen; dit ter verduidelijking van het (negatieve) oordeel over deze antwoorden.
- Niet in alle gevallen worden voorbeelden van foute antwoorden gegeven.
- Met '/' wordt aangegeven dat de woorden die daar rechts en links van staan *beide* tot een goed antwoord behoren.
- Spelfouten in het werk van de leerlingen worden genegeerd.

### 2 Scoringsvoorschriften in het kader van de peiling halverwege het basisonderwijs

#### Voorbeeldopgave 4

Wat deden de baardenhouders van koning Dagobert?

Voorbeelden van goede antwoorden

- de baard (voorzichtig) vasthouden (bij het eten)
- ze legden de baard over zijn schouders

#### Voorbeeldopgave 7

Waar heeft de minister-president voor gezorgd?

Voorbeelden van goede antwoorden

- voor boten (om de mensen te redden)
- dat iedereen die weg wil (van het eiland) ook weg kan (met boten)
- dat iedereen rustig wordt
- dat je niet heel bang hoeft te zijn

Voorbeelden van foute antwoorden

- voor helikopters / vliegtuigen

#### Voorbeeldopgave 8

Hoe wordt het gebied rond de vulkaan goed in de gaten gehouden?

Voorbeelden van goede antwoorden

- met vliegtuigen
- met helikopters

N.B. Beide antwoorden moeten gegeven worden.

Voorbeelden van foute antwoorden

- met boten

### **Voorbeeldopgave 13**

Martha noemt verschillende dingen die niet zo leuk zijn aan het spelen in een film. Schrijf één van die dingen op.

Voorbeelden van goede antwoorden

- het is heel hard werken
- je moet soms / ook dingen doen waar je geen zin in hebt
- je kunt soms niet naar een feestje / je moet wel eens feestjes afzeggen / overslaan
- je moet er veel voor aan de kant zetten

Voorbeelden van foute antwoorden

- het filmen
- naar een verjaardag gaan
- als je moeder jarig is
- een feestje van een vriendje / vriendinnetje

### **Voorbeeldopgave 15**

Wat ontdek je als je de raadsels oplost?

Voorbeelden van goede antwoorden

- de schat
- waar de schat (verborgen) ligt
- dat de schat in Huis Anubis ligt

Voorbeelden van foute antwoorden

- een mysterie
- dat het spannend is
- vind de schat

### **Voorbeeldopgave 17**

Waar moet het kanaal om het rivierwater af te voeren komen?

Voorbeelden van goede antwoorden

- in de tuin van Wim Groen / de man / de eigenaar / de meneer

Voorbeelden van foute antwoorden

- in het huis van Wim Groen / de man / de eigenaar / de meneer

### **Voorbeeldopgave 18**

Wanneer vindt Nienke weer rust?

Voorbeelden van goede antwoorden

- als ze antwoord heeft op haar vragen
- als ze de schat ontrafeld / gevonden heeft
- als ze het geheim vindt
- als ze weet wat het huis bewaart

Voorbeelden van foute antwoorden

- als ze uit het huis Anubis is

**Voorbeeldopgave 19**

Waarom denken deskundigen dat een van de gevaarlijkste vulkanen ter wereld binnenkort zou kunnen uitbarsten?

Voorbeelden van goede antwoorden

- omdat de aarde / grond (al dagen) trilt (op het eiland / bij de vulkaan)
- omdat er grote rookwolken opstijgen / omdat er allemaal rook is
- omdat het onder water / in het meer borrelt

N.B. Twee van de drie antwoorden moeten gegeven worden.

Voorbeelden van foute antwoorden

- omdat ze het zien
- omdat het gevaarlijk is, omdat het op de bodem van een meer ligt

**Voorbeeldopgave 20**

Hoe lang zijn de pinguïns op reis?

Voorbeelden van goede antwoorden

- twintig dagen (en nachten)
- ongeveer / bijna drie weken

Voorbeelden van foute antwoorden

- dagen en nachten
- een jaar ofzo
- lang

**Voorbeeldopgave 22**

Waarop is volgens Ineke de film Madelief gebaseerd?

Voorbeelden van goede antwoorden

- op het boek Madelief (van Guus Kuyter)
- op een boek (van Guus Kuyter / over Madelief)
- op Madelief omdat Guus Kuyter er een boek over had geschreven

Voorbeelden van foute antwoorden

- op Madelief
- op dezelfde naam

### 3 Scoringsvoorschriften in het kader van de peiling aan het einde van het basisonderwijs

#### Voorbeeldopgave 5

Waar wil Magnus liever zijn dan op het ijs?

Voorbeelden van goede antwoorden

- bij Erik
- in / op de / een (mooie, gezellige) boerderij
- bij het knappend haardvuur

Verder mag, maar hoeft niet extra in het antwoord staan:

- bij de (lekkere) boterhammen

N.B. Als dit er alleen staat, is het antwoord fout.

Voorbeelden van foute antwoorden

- thuis
- bij zijn moeder / vader
- niet hier
- ver weg

#### Voorbeeldopgave 12

Wat is volgens meneer Talens het mooie van verzamelen?

Voorbeelden van goede antwoorden

- dat je verzameling nooit helemaal af / compleet is
- dat je de dingen die je verzamelt nooit allemaal bij elkaar zult krijgen
- dat je altijd kunt blijven verzamelen

Voorbeelden van fouten

- je hebt er wat aan
- een verzameling is geld waard

#### Voorbeeldopgave 15

Wat bedoelt Maria met: een heel, heel kleintje?

Voorbeelden van goede antwoorden

- een (klein / mini) schilderijtje / schetsje (voor een poppenhuis)
- een (klein / mini) schilderstukje / doekje (voor een poppenhuis)

Voorbeelden van foute antwoorden

- dat hij [niet nader gespecificeerd] maar klein hoeft te zijn
- een heel klein dingetje [niet nader gespecificeerd]
- een hele kleine [niet nader gespecificeerd]
- voor een poppenhuis [als dus niet nader gespecificeerd wordt wát voor het poppenhuis.]



**Voorbeeldopgave 16**

Welke hersenhelft is gespecialiseerd in taal, volgens de vrouw?

Voorbeelden van goede antwoorden

- (de) linker hersenhelft
- (de) linkerhelft
- (de) linkerkant
- (de) linker
- links

**Voorbeeldopgave 21**

Wat gebeurt er, volgens de microbioloog, voordat je immuun wordt voor bacteriën?

Voorbeelden van goede antwoorden

- dan ben je (eerst) ziek geweest (van de bacteriën)
- dan was je (eerst) ziek (van de bacteriën)
- dan moet je (eerst) ziek zijn geweest
- dan moet je (eerst) ziek worden
- dan word / werd je er ziek van
- dan ben / was je er ziek van

Voorbeelden van foute antwoorden

- dan blijf je gezond
- dan mag je niet eten
- dan moet je je handen wassen

**Voorbeeldopgave 25**

Wat moet er gebeuren voordat meester Frans zijn schuld kan betalen?

Voorbeelden van goede antwoorden

- dan moet hij (eerst) een (groot) schilderij (voor de Jorisdoelen) af hebben
- dan moet (eerst) het (grote) schilderij betaald zijn
- dan moet hij (eerst) voor zijn schilderij betaald zijn
- dan moet hij (eerst) een schilderij verkopen

Voorbeelden van foute antwoorden

- dan moet hij eerst werken [te weinig specifiek]
- dan moet hij eerst geld verdienen [te weinig specifiek]
- dan moet hij iets verkopen [te weinig specifiek]
- dan moet hij eerst zijn eigen geld binnen krijgen [te weinig specifiek]

N.B. Ook fout: dan moet hij schilderijen verkopen [te weinig specifiek, vanwege het meervoud]

## 4 Scoringsvoorschriften in het kader van de peiling in het speciaal basisonderwijs

### Voorbeeldopgave 11

Waarom merken de beren niets van de veranderingen die er aankomen?

Voorbeelden van goede antwoorden

- omdat ze hun winterslaap houden
- omdat ze aan hun winterslaap (gaan) beginnen
- omdat ze lang en diep gaan slapen

Voorbeelden van foute antwoorden

- omdat ze slapen
- omdat ze gaan slapen

### Voorbeeldopgave 12

Waarom kan de grizzlybeer van de lijst met bedreigde diersoorten af?

Voorbeelden van goede antwoorden

- omdat er weer genoeg grizzlyberen zijn
- omdat er weer duizenden / heel veel beren zijn
- omdat het weer goed met de grizzlybeer gaat
- omdat de beer goed beschermd werd

Voorbeelden van foute antwoorden

- omdat er nu andere soorten beren op de lijst komen

### Voorbeeldopgave 17

Er gaat iets veranderen voor de grizzlyberen in Amerika. Wat wordt er anders?

Voorbeelden van goede antwoorden

- mensen mogen dichterbij (de beren) komen
- de grizzlyberen worden niet langer beschermd
- er zijn geen beschermers meer
- ze worden van de lijst (met beschermde dieren) gehaald

Voorbeelden van foute antwoorden

- de grizzlyberen worden weer beschermd
- mensen moeten uit de buurt van de grizzlybeer blijven

## Bijlage 2 Scoringsvoorschriften ten behoeve van de voorbeeldopgaven met open vragen bij het onderwerp Interpretieren van gesproken teksten

### 1 Algemeen

- De woorden tussen ronde haken in onderstaande voorbeelden van goede antwoorden zijn *optioneel* voor de (positieve) beoordeling van deze antwoorden; niet *noodzakelijk*.
- In enkele voorbeelden van foute antwoorden staan tussen rechte haken toelichtingen; dit ter verduidelijking van het (negatieve) oordeel over deze antwoorden.
- Niet in alle gevallen worden voorbeelden van foute antwoorden gegeven.
- Met '/' wordt aangegeven dat de woorden die daar rechts en links van staan *beide* tot een goed antwoord behoren.
- Spelfouten in het werk van de leerlingen worden genegeerd.

### 2 Scoringsvoorschriften in het kader van de peiling halverwege het basisonderwijs

#### Voorbeeldopgave 10

De medewerker van de gemeente zegt: (Medewerker gemeente:) Nou eigenlijk loopt het traject dwars door uw huis. Maar daar wordt u nog wel over gebeld, want dat is weer een andere afdeling. (Toetsleider:) Hoe zal Wim Groen zich door deze opmerking voelen?

Voorbeelden van goede antwoorden

- boos, kwaad, woedend, niet echt blij, verdrietig, treurig, paniekerig, geschrokken, ontdaan, heel naar, teleurgesteld

Voorbeelden van foute antwoorden

- opgelucht, bang, vermoeid

#### Voorbeeldopgave 12

Wat is de medewerker van de gemeente aan het doen als hij zegt: (Medewerker gemeente:) Ja ja... oh ja, nee goed, dan zal ik dat zelf effe aan 'm doorgeven... eh ja?

Voorbeelden van goede antwoorden

- hij is (mobiel) aan het bellen / telefoneren
- de baas / chef / directeur bellen
- tegen de baas / chef / directeur zeggen dat het een vergissing was
- doorgeven dat het het verkeerde huis is

Voorbeelden van foute antwoorden

- iets aan de chef / directeur / man zeggen

### 3 Scoringvoorschriften in het kader van de peiling aan het einde van het basisonderwijs

#### Voorbeeldopgave 22

Wie of wat bedoelt de schoenlapper met: (Verteller:) ...dat vullis van jou?

Voorbeelden van goede antwoorden

- de kinderen van Liesbeth / meester Frans
- (de / jouw) kinderen
- Adriaantje, Maria, Susanna [twee van deze drie zijn voldoende]

### 4 Scoringvoorschriften in het kader van de peiling in het speciaal basisonderwijs

#### Voorbeeldopgave 16

De gespreksleider zegt: (Gespreksleider:) Hoe ging die zinken? Want in principe een boot maak je ervoor dat die blijft drijven natuurlijk. (Toetsleider:) Wat had hij beter kunnen zeggen in plaats van 'zinken'?

Voorbeelden van goede antwoorden

- onder (water (varen))
- (onder)duiken
- naar beneden
- dalen (in het water)
- zakken (in het water)

Voorbeelden van foute antwoorden

- verdrinken
- drijven
- onder en boven komen
- onder water blijven

#### Voorbeeldopgave 18

Waarom vergelijkt de man een internetverbinding met 'een naaktslak in winterslaap'?

Om aan te geven dat een internetverbinding \_\_\_\_\_ kan zijn.

Voorbeelden van goede antwoorden

- traag [of een synoniem als: langzaam, sloom, slow, sloom; eventueel versterkt door: erg, heel, ontzettend, super, onwijs, vet e.d.]

Voorbeelden van foute antwoorden

- heel snel
- niet goed

### Bijlage 3 Bronnen van de teksten die ten grondslag liggen aan de voorbeeldopgaven

*Baard van koning Dagobert* Track 7 van cd 1 'Het stoute kinderenhuis'. Versjes en verhalen van Annie MG Schmidt. Quintessence Records BV, 1997.

*Bacteriën* Fragmenten uit een reportage. BNN-radio, 2006. Gemonteerd in de geluidsstudio van Cito.

*Bastiaan en meester Frans* Fragment uit: 'Hoe schilder hoe wilder: Haarlem', Miep Diekman en Marlieke van Wersch. Amsterdam: Leopold, 1988. ISBN 90-258-4801-X. Voorgelezen in de geluidsstudio van Cito.

*Beau* Radiospotje ten bate van de Brandwondenstichting. Publieke omroep, 2006.

*De Korenwolf* Intro van 'De verdwijning van de mislukte barbie', Jacques Vriens. Amsterdam: Uitgeverij Rubenstein BV, 2005. Luisterboek, ISBN 90 5444 538 6/NUR 077.

*De raaf en de vos*. Fragment uit een fabel van Jean de la Fontaine. Voorgelezen in de geluidsstudio van Cito.

*Duikboot* Fragmenten uit een interview. NCRV-radio, 2006. Gemonteerd in de geluidsstudio van Cito.

*Een verhaal uit Scandinavië* Fragment uit: 'De kinderen van de grote Fjeld', Laura Fitinghof. Amsterdam: Ploegsma. Voorgelezen in de geluidsstudio van Cito.

*Grizzlybeer* Item uit het Jeugdjournaal van 16 november 2005.

*Hoofdrekenen* Fragmenten uit interviews. BNN-radio, 2006. Gemonteerd in de geluidsstudio van Cito.

*Huis Anubis* Een van de Extra's op dvd 4: 'Het Huis Anubis'; seizoen 1, aflevering 49 tot en met 61. [www.studio100.be](http://www.studio100.be) / [www.studio100.nl](http://www.studio100.nl) / [www.hethuisanubis.com](http://www.hethuisanubis.com), 2007

*Internetreclame* Reclamespotje @Home Internet. 2006.

*Jongensboeken* Fragmenten uit een interview. VARA-radio, 2005. Gemonteerd in de geluidsstudio van Cito.

*Jongens en meisjes* Fragmenten uit een gesprek. Regionale radio, 2005. Gemonteerd in de geluidsstudio van Cito.

*Madelief* Interview over het maken van een film op de dvd 'Madelief'. C Sales kids, 1994.

*Opera* Fragment 'De concertmeester zingt' uit de Klokhuisaflevering 'Operazangeres', uitgezonden op 28 oktober 2004.

*Rivierafvoer* Fragment 'Joost Prinsen in de tuin' uit de Klokhuisaflevering 'Delta 2', uitgezonden op 26 januari 2007.

*Stuntelkampioen* Track 2 van de cd 'Kinderen voor kinderen 10'. VARAgram, 17-473510-10, 1993.

*Pinguïns* Trailer op de dvd 'March of the Penguins'. Paradiso Home Entertainment, 2005.

*Vulkaan* Item uit het Jeugdjournaal van 7 december 2005.











## Primair onderwijs

Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau

## Balans van het luisteronderwijs in het basis- en speciaal basisonderwijs 4

PPON-reeks nummer 46

### Cito

Amsterdamseweg 13  
Postbus 1034  
6801 MG Arnhem  
T (026) 352 11 11  
F (026) 352 13 56  
[www.cito.nl](http://www.cito.nl)

### Klantenservice

T (026) 352 11 11  
F (026) 352 11 35  
[klantenservice@cito.nl](mailto:klantenservice@cito.nl)

Fotografie: Ron Steemers

© Cito B.V. Arnhem (2011) | 1e druk