

Peiling lezen en luisteren (Nederlands) in het basisonderwijs



Deze brochure bespreekt de resultaten van een peilingsonderzoek in opdracht van Frank Vandenbroucke, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming. De peiling was het werk van een interdisciplinair onderzoeksteam van de K.U.Leuven in samenwerking met de Universiteit Antwerpen. Rianne Janssen, Rita Rymenans (UA), Kris Van Den Branden, Machteld Verhelst, Francis Tuerlinckx, Wim Van den Noortgate en Bieke De Fraine waren de promotoren. Daniël Van Nijlen stond in voor de data-analyse en Tom Venstermans (UA) voor de bijkomende toetsontwikkeling voor lezen. Daarnaast werkten verscheidene projectmedewerkers mee aan de organisatie van de dataverzameling.

Deze brochure is het resultaat van een samenwerking tussen het onderzoeksteam periodieke peilingen van het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en –evaluatie van de K.U.Leuven en de Vlaamse overheid, Departement Onderwijs en Vorming, Entiteit Curriculum. De samenstellers danken iedereen die heeft bijgedragen tot de realisatie van deze brochure.

Een elektronische versie van deze brochure is beschikbaar op www.ond.vlaanderen.be/dvo

Bereiken onze leerlingen de eindtermen op het einde van het basisonderwijs? Slagen scholen in hun maatschappelijke opdracht? Zijn sommige eindtermen te hoog gegrepen voor onze leerlingen? Presteren onze leerlingen vandaag even goed als hun leeftijdgenoten enkele jaren geleden? Om dergelijke vragen betrouwbaar en objectief te beantwoorden, hebben we in het Vlaamse onderwijs onder meer het systeem van periodieke peilingen ingevoerd.

Deze brochure beschrijft de landelijke resultaten van de derde peiling in het basisonderwijs. Deze peiling plaatst de eindtermen begrip lezen en luisteren van het leergebied Nederlands in de kijker. Het is bovendien een bijzondere peiling. Voor het eerst werd een eerdere peiling herhaald. De allereerste peiling in 2002 bracht immers de beheersing van de eindtermen over begrip lezen en wiskunde in het basisonderwijs in kaart. Via deze herhaling kunnen we een vergelijking maken met de resultaten op de eerste peiling. Toen bereikten 89% van de leerlingen de eindtermen lezen. Slagen we er 5 jaar later nog in om deze goede resultaten te bevestigen? Om dat te weten was een herhaling van de peiling nodig.

Aanvankelijk stond er jaarlijks één peiling op de agenda. Vanaf 2007 nemen we twee peilingen per jaar af in verschillende onderwijsniveaus. Op het einde van het schooljaar 2006-2007 werden niet alleen de eindtermen Nederlands in het basisonderwijs getoetst, maar ook de eindtermen Frans in de eerste graad secundair onderwijs (A-stroom). De peilingen stonden dus in het teken van talen. Dat is geen toeval. Het is inmiddels bekend dat ik de lat hoog wil leggen voor talen. Taal is immers de sleutel tot (school)succes. We moeten daarom onderzoeken hoeveel leerlingen over de eindtermen lat voor talen springen en hoeveel leerlingen dit niveau nog niet halen. Voor deze laatste is het belangrijk om uit te zoeken wat daar de mogelijke oorzaken van zijn. En vooral hoe we hun training kunnen aanpassen, zodat ook zij de nodige taalvaardigheid verwerven.

Ik wil ervoor zorgen dat zowel de overheid als de scholen voortdurend de kwaliteit van het onderwijs evalueren en bijsturen. Dat vereist betrouwbare informatie over de mate waarin ze erin slagen de eindtermen te realiseren. Daarom bouw ik het systeem van periodieke onderwijspeilingen verder uit. Dat doe ik door peilingen te herhalen, door de frequentie van de peilingen te verhogen, door meer informatie te verzamelen over leerling-, klas- en schoolmerken die de resultaten kunnen duiden. Zo komt er systematiek in het meten van leerlingprestaties en krijgen we zicht op het behalen van de Vlaamse minimumdoelen.

Ik vind dat we met het peilingsprogramma op een interessant spoor zitten. Daarom wil ik er het maximum uithalen. Ik wil de peilingsresultaten gebruiken om samen met alle onderwijspartners de kwaliteit van het onderwijs te optimaliseren. Daarom wil ik systematisch de resultaten bespreken. Via een schriftelijke consultatiefase en een open conferentie wil ik ieders mening over de peilingsresultaten kennen. Ik doe een oproep

aan iedereen om samen te zoeken naar verklaringen en vooral naar mogelijke wegen om de goede punten in ons onderwijs te behouden en de minder goede te verbeteren.

Ik wens iedereen te danken die een bijdrage geleverd heeft aan het welslagen van dit peilingsonderzoek: de leerlingen en hun ouders, de leerkrachten en directies van de deelnemende scholen, het onderzoeksteam, de deskundigen die in verschillende fasen van het onderzoek hebben meegewerkt, en de toetsassistenten. Het is nu aan ons allen om de peilingsresultaten samen om te zetten in concrete initiatieven.

4



Frank Vandenbroucke
Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming

Voorwoord	3
1. Peilingen: wat en waarom?	6
Wat is een peiling?	6
Wat zijn eindtermen en ontwikkelingsdoelen?	6
Waarom zijn peilingen nodig?	7
Waarom peilingen herhalen?	7
Hoe passen peilingen in het Vlaamse kwaliteitssysteem?	8
Hebben peilingen gevolgen voor de deelnemende scholen en leerlingen?	8
Is dit de voorbode van centrale examens?	9
Hoe dragen peilingen bij tot een informatierijke omgeving voor scholen?	9
2. De peiling lezen en luisteren van 7 juni 2007	11
De eindtermen lezen en luisteren	11
De toetsen	13
De vragenlijsten	13
Welke leerlingen en scholen namen deel?	13
Hoe verliep de afname?	14
3. Beschrijving van de steekproef	15
De leerlingen en hun gezin	15
De leerkrachten	19
De lessen Nederlands	20
De scholen	21
4. Van toetsresultaat tot een uitspraak over de eindtermen	22
Eerste stap: van toetsresultaten naar een meetschaal	22
Tweede stap: het minimumniveau vertalen in opgaven	23
5. De resultaten	25
Hoeveel leerlingen beheersen de eindtermen?	25
Zijn er verschillen tussen leerlingengroepen?	25
Analyse van verschillen tussen leerlingen, klassen en scholen	27
De verschillen tussen scholen	31
6. Inhoudelijke analyse door de Entiteit Curriculum	33
Algemene bevindingen	33
Luisteren	35
Lezen	38
7. Wat nu?	42
Consultatie	42
Open conferentie	42
Bijlage: voorbeeldopgaven	44
Begrijpend lezen	45
Luisteren	49

1. Peilingen: wat en waarom?

Met de onderwijspeilingen wil de overheid een antwoord krijgen op vragen als:

- ✓ Hebben onze leerlingen bepaalde eindtermen of ontwikkelingsdoelen bereikt?
- ✓ Slagen de scholen erin om de getoetste eindtermen bij hun leerlingen te realiseren?
- ✓ Welke eindtermen of ontwikkelingsdoelen zitten goed?
- ✓ Waarmee hebben leerlingen het moeilijk?
- ✓ Met welke leerling-, klas- en schoolkenmerken hangen verschillen in leerlingprestaties samen?

Peilingen bieden beleidsrelevante informatie en leerkansen voor overheid én scholen:

- ✓ Hoe verhouden Vlaamse peilingen zich tot schooldoorlichtingen, internationaal onderzoek en zelfevaluatie van scholen?
- ✓ Waarom worden peilingen herhaald?
- ✓ Worden de resultaten van deelnemende scholen en leerlingen bekendgemaakt?
- ✓ Kunnen scholen zelf aan de slag met peilingen?

Wat is een peiling?

Een peiling is een grootschalige afname van toetsen bij een representatieve steekproef van scholen en leerlingen. Ze neemt een aspect van het Vlaamse onderwijs onder de loep. Peilingen onderzoeken in welke mate leerlingen bepaalde eindtermen of ontwikkelingsdoelen hebben bereikt. In deze peiling komen de eindtermen voor de domeinen lezen en luisteren van het leergebied Nederlands in het basisonderwijs aan bod.

Wat zijn eindtermen en ontwikkelingsdoelen?

In het basisonderwijs gelden er eindtermen voor het lager onderwijs en ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs. Eindtermen zijn minimumdoelen voor kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie. Ontwikkelingsdoelen zijn minimumdoelen die de overheid wenselijk acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie en die de school bij haar leerlingen moet nastreven. Aangezien de overheid wil weten of onze leerlingen de eindtermen of ontwikkelingsdoelen bereiken, worden onderwijspeilingen altijd georganiseerd op het einde van een onderwijsniveau. Deze peiling in het lager onderwijs is daarom afgenomen op het einde van het zesde leerjaar. Het is niet de bedoeling om peilingstoetsen af te nemen op het einde van het kleuteronderwijs.

Eindtermen en ontwikkelingsdoelen vormen de kern van het onderwijsaanbod en zijn daardoor een belangrijke hoeksteen in de kwaliteitszorg van het Vlaamse onderwijs.

Met deze minimumdoelen wil de overheid immers de nodige garanties inbouwen zodat jongeren de nodige competenties verwerven om zelfstandig te kunnen functioneren in onze maatschappij en om succesvol te kunnen starten in vervolgonderwijs en op de arbeidsmarkt. De eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden gedragen door onze samenleving: ze werden goedgekeurd door het Vlaams Parlement en zijn sinds het schooljaar 1998-1999 van kracht in het basisonderwijs.

Waarom zijn peilingen nodig?

Om de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs te evalueren, te bewaken en te verbeteren, moet de overheid op landelijk niveau, dus op het niveau van het onderwijssysteem, weten in welke mate de leerlingen de eindtermen en ontwikkelingsdoelen daadwerkelijk bereiken. Daarom moet de overheid beschikken over betrouwbare landelijke prestatiegegevens van leerlingen. Onderwijspeilingen moeten dus een betrouwbaar antwoord geven op vragen als: “Hebben onze leerlingen bepaalde minimumdoelen bereikt?”, “Lukt het de leerkrachten om de getoetste eindtermen bij hun leerlingen te realiseren?”, “Welke eindtermen zitten goed?” en “Waarmee hebben leerlingen het moeilijk?”. De gegevens over het aantal leerlingen dat een bepaalde eindterm of groep eindtermen onder de knie heeft, kunnen sterke en zwakke punten van ons onderwijs in beeld brengen.

De overheid wil via de peilingen niet alleen nagaan of het Vlaamse onderwijssysteem ervoor zorgt dat voldoende leerlingen de eindtermen beheersen. Ze laat daarnaast ook onderzoeken of er systematische verschillen zijn tussen scholen in het percentage leerlingen dat de eindtermen haalt en in welke mate eventuele schoolverschillen samenhangen met bepaalde school- of leerlingkenmerken. Ook dit is een vorm van kwaliteitsbewaking van het Vlaamse onderwijssysteem. Kansengelijkheid veronderstelt dat er geen grote verschillen tussen scholen mogen zijn in het realiseren van de minimumdoelen. De overheid kan moeilijk verantwoorden dat leerlingen met dezelfde mogelijkheden in de ene school de eindtermen of ontwikkelingsdoelen bereiken en in de andere niet. Als de onderzoekers kenmerken kunnen identificeren die samenhangen met minder goede leerlingprestaties, weten we mogelijk ook aan welke factoren de overheid en de scholen kunnen werken om ervoor te zorgen dat meer leerlingen de minimumdoelen onder de knie krijgen.

Waarom peilingen herhalen?

Peilingen moeten om meerdere redenen regelmatig worden herhaald. De eerste en belangrijkste reden is dat we op die manier de vinger aan de pols houden. Als we weten dat een peiling in de toekomst zal worden herhaald, zijn we wellicht ook meer geneigd om iets te doen aan tegenvallende resultaten. Ten tweede kunnen herhalingen ontwikkelingen in de tijd in kaart brengen. Iedereen kent de vaak speculatieve discussies over de vraag of leerlingen vroeger meer leerden dan vandaag. Vroeger is dan een vaag begrip. Peilingen brengen de stand van zaken in het onderwijs van nu in beeld. Als eenzelfde peiling een aantal jaren later wordt herhaald, kan de vorige peiling als vergelijkingsbasis dienen. Als een peiling ten slotte minstens twee keer wordt her-

haald, kan dat empirische informatie leveren over kwaliteitsstijgingen en/of -dalingen van ons onderwijs. Let wel: periodieke peilingen zijn niet geschikt om leerwinst of vooruitgang van leerlingen te meten. Daarvoor is specifiek onderzoek nodig dat een groep leerlingen gedurende een bepaalde periode volgt.

Hoe passen peilingen in het Vlaamse kwaliteitszorgsysteem?

Het Vlaamse onderwijs heeft een systeem van interne en externe kwaliteitszorg waarin ook prestatiemetingen een plaats krijgen. Dit systeem biedt onder andere de mogelijkheid om het minimum te bewaken. Onderwijspeilingen zijn een onderdeel van de externe kwaliteitsbewaking. Ze zijn complementair aan internationale onderzoeken en aan de doorlichtingen door de inspectie.

8

Internationale onderzoeken (zoals PISA) en Vlaamse peilingen belichten elk een verschillend aspect van onderwijskwaliteit. Internationale prestatiemetingen geven ons een zicht op de plaats van het Vlaamse onderwijs ten opzichte van andere onderwijssystemen in bepaalde domeinen. Ze zijn echter niet specifiek gericht op het Vlaamse curriculum, op de doelen die onze samenleving belangrijk vindt. Peilingen daarentegen plaatsen de beheersing van de Vlaamse minimumdoelen in de kijker.

Peilingen geven, net als internationale onderzoeken, in hoofdzaak informatie op systeemniveau. Hoewel de overheid ervoor opteert om bij de peilingen te werken met een rijke variatie aan toetsen voor eindtermen en ontwikkelingsdoelen uit diverse leergebieden en leergebiedoverschrijdende thema's zijn grootschalige peilingen niet geschikt om alle essentiële inzichten, vaardigheden en attitudes te meten. Daarom is het belangrijk dat de overheid via de onderwijsinspectie blijft controleren of individuele scholen hun maatschappelijke opdracht nakomen en voldoende werk maken van de realisatie van alle eindtermen, ook de minder meetbare. Scholen hanteren daarvoor meer gevarieerde evaluatievormen, wat niet mogelijk is in een grootschalige peiling. De inspectie bouwt voort op de interne evaluatie door de school. Peilingen en andere vormen van externe kwaliteitsbewaking zijn dus complementair.

Hebben peilingen gevolgen voor de deelnemende scholen en leerlingen?

Met peilingen wil de overheid een algemeen beeld krijgen van de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs. Scholen of leerkrachten kunnen geen negatieve gevolgen ondervinden van de resultaten van hun leerlingen bij een peiling. Ook de verdere schoolloopbaan van de deelnemende leerlingen zal er niet van afhangen. De anonimiteit van scholen, klassen en leerlingen die deelnemen is gewaarborgd. Er wordt immers gepeild naar het niveau van het Vlaamse onderwijssysteem. Enkel de deelnemende scholen krijgen feedback over hun resultaat: die informatie wordt door het onderzoeksteam aan geen enkele andere instantie doorgegeven.

Is dit de voorbode van centrale examens?

Sommigen vrezen dat deze peilingen een voorbode zijn van centrale examens, die in heel wat landen in Europa plaatsvinden. Daar kiest Vlaanderen zeker niet voor. Net als peilingen zijn centrale examens grootschalige metingen naar leereffecten bij leerlingen. Centrale examens worden echter bij *alle* leerlingen afgenomen en dienen om, op basis van de behaalde resultaten, aan de leerlingen een diploma of getuigschrift uit te reiken of om te beslissen over doorstroming naar vervolgonderwijs.

De Vlaamse overheid kiest uitdrukkelijk voor het systeem van peilingsonderzoek bij een representatieve steekproef van scholen. Scholen in de steekproef nemen volkomen vrijwillig deel. Zo wordt informatie over de doelmatigheid van ons onderwijs verzameld zonder de negatieve gevolgen van verplichte centrale examens, zoals klaarstomen van leerlingen, ongenueanceerde vergelijkingen en hitparades van scholen en de daaruit voortvloeiende onterechte concurrentie.



Hoe dragen peilingen bij tot een informatierijke omgeving voor scholen?

De overheid wil ervoor zorgen dat ook de scholen zichzelf een spiegel kunnen voorhouden aan de hand van betrouwbare en objectieve informatie over de realisatie van de minimumdoelen. Daarom bouwt ze het systeem van periodieke onderwijspeilingen verder uit, zodat ook de scholen kunnen leren uit de peilingsresultaten.

De deelnemende scholen

De scholen die deelnamen aan deze peiling, kregen van de onderzoekers een overzicht van de resultaten van hun school. Zij kunnen deze informatie gebruiken als vertrekpunt voor reflectie en zelfevaluatie. Leerkrachten en directie moeten de resultaten echter wel in een juiste context plaatsen, zo zijn deze gegevens niet meer dan een momentopname.

Alle basisscholen

Om scholen te ondersteunen in hun beleidskracht en zelfevaluerend vermogen, wil de overheid evolueren naar een systeem waarbij de peilingen aan de scholen zelf meer leerkansen bieden. Dat kan bijvoorbeeld door aan alle scholen een informatief verhaal te bieden op basis van de landelijke peilingsresultaten. In een dergelijk verhaal wordt het verband geschetst tussen verschillen in leerlingprestaties en leerling-, klas- en schoolkenmerken. Zo kan een peiling scholen een beter inzicht bieden in de samenhang tussen leerlingprestaties en bepaalde schoolkenmerken. Wanneer dat verband op een herkenbare manier geschetst wordt voor gelijkaardige scholen, kunnen scholen die niet deelnamen aan de peiling ook leren uit die verbanden. Zo kunnen alle scholen en de overheid leren uit de peilingsresultaten, en kunnen de resultaten een aanzet vormen tot zelfreflectie en bijsturing van het gevoerde beleid. Om dergelijke analyses mogelijk te maken, moeten de onderzoekers naast de toetsen ook bijkomende informatie opvragen bij de leerlingen, hun leerkrachten en de scholen. Bij de peiling natuur in het

basisonderwijs van 2005 werd hier een begin mee gemaakt. Dat wordt sindsdien verder uitgewerkt.

Scholen zijn vaak op zoek naar goede instrumenten om na te gaan in welke mate ze in hun opdracht slagen. Ze willen valide en betrouwbare toetsen die op grote schaal genormeerd zijn en waarmee ze zichzelf kunnen positioneren. Het is niet de bedoeling om alle scholen aan een peiling te laten deelnemen. Een steekproef van scholen en leerlingen volstaat. Om tegemoet te komen aan de vraag van scholen naar goede instrumenten, zullen de onderzoekers voortaan zowel een toets voor de peiling ontwerpen als een parallelversie van deze toets. Deze parallelversie meet hetzelfde als de landelijke peilingstoets maar bestaat uit andere - gelijkaardige - opgaven. De overheid zal deze paralleltoets ter beschikking stellen van alle scholen. Elke school kan deze paralleltoetsen vrij gebruiken om na te gaan of ze de betrokken eindtermen of ontwikkelingsdoelen heeft gerealiseerd op schoolniveau. Scholen uit de peilingssteekproef en scholen die de paralleltoetsen aanvragen, kunnen zichzelf een spiegel voorhouden op basis van de resultaten op deze wetenschappelijk onderbouwde toetsen. De parallelversies van de twee peilingen die in juni 2007 werden afgenomen - de peiling Nederlands in het basisonderwijs en de peiling Frans in de A-stroom van de eerste graad van het secundair onderwijs - zijn de eerste paralleltoetsen die ter beschikking zullen komen.

2. De peiling lezen en luisteren van 7 juni 2007

Bij de peiling Nederlands van 7 juni 2007 werden de vaardigheden begrijpend lezen en luisteren getoetst. Voor begrijpend lezen in het basisonderwijs was deze peiling een herhaling van de allereerste peiling in 2002. Met deze peiling wil de overheid een antwoord krijgen op vragen als:

- √ Kunnen leerlingen informatie halen uit schema's en tabellen ten dienste van het publiek?
- √ Kunnen ze de informatie in studieteksten ordenen?
- √ Kunnen leerlingen reclameteksten die rechtstreeks verband houden met hun leefwereld beoordelen?
- √ Kunnen leerlingen de informatie achterhalen in een voor hen bestemde mededeling met betrekking tot het school- en klasgebeuren?
- √ Kunnen ze een uiteenzetting of instructie van de leerkracht op een persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen?
- √ Kunnen ze een door leeftijdsgenoten geformuleerde oproep beoordelen?
- √ Presteren de huidige zesdeklassers voor begrijpend lezen even goed als hun leeftijdsgenoten die in 2002 aan de eerste peiling begrijpend lezen deelnamen?

In totaal nam een representatieve steekproef van bijna 3000 leerlingen van het zesde leerjaar uit 105 lagere scholen deel aan het onderzoek. Alle leerlingen van de deelnemende scholen legden zowel lees- als luistertoetsen af. Daarnaast vulden de leerlingen, hun ouders en leerkrachten een vragenlijst in.

De eindtermen lezen en luisteren

In Tabel 1 en 2 worden de eindtermen voor lezen en luisteren uit het leergebied Nederlands weergegeven. Deze eindtermen zijn op basis van drie criteria opgesteld: teksttype, publiek en verwerkingsniveau.

In de eindtermen Nederlands wordt gewerkt met verschillende teksttypes die van betekenis zijn voor de leerlingen: brieven, verhalen, uitnodigingen, discussies, instructies, informatieve programma's, ... Het publiek en het verwerkingsniveau geven een indicatie van de moeilijkheidsgraad. Een tekst wordt moeilijker naarmate degene voor wie hij bedoeld is (het publiek) verder van de leerling afstaat. Een tekst bestemd voor de leerling zelf (bijvoorbeeld een brief van een vriend) is meestal gemakkelijker dan een tekst die gericht is aan een onbekend publiek (bijvoorbeeld een tabel van het openbaar vervoer). Het verwerkingsniveau geeft aan wat de leerling met talige inhouden moet doen om de taalkaak goed uit te voeren. In de eindtermen lezen en luisteren zijn het beschrijvende, structurerende en beoordelende niveau terug te vinden. Het kopiërende verwerkingsniveau wordt niet expliciet vermeld maar wordt in de andere verwerkingsniveaus verondersteld. Immers, de verwerkingsniveaus zijn hiërarchisch gestructureerd: een hoger verwerkingsniveau impliceert een lager verwerkingsniveau. Bijvoorbeeld, als leerlingen de informatie uit een bepaalde tekst kunnen beoordelen,

zijn ze ook in staat geweest om de informatie uit die tekst te halen (beschrijvend verwerkingsniveau) en die informatie te ordenen (structurerend verwerkingsniveau).

Tabel 1. De eindtermen lezen

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) de informatie achterhalen in

- 3.1 voor hen bestemde instructies voor handelingen van gevarieerde aard.
- 3.2 de gegevens in schema's en tabellen ten dienste van het publiek.
- 3.3 voor hen bestemde teksten in tijdschriften.

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren) de informatie ordenen die voorkomt in

- 3.4 voor hen bestemde school- en studieteksten en instructies bij schoolopdrachten.
- 3.5 voor hen bestemde verhalen, kinderromans, dialogen, gedichten, kindertijdschriften en jeugencyclopedia's.

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beoordelen) op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen, informatie beoordelen die voorkomt in

- 3.6 verschillende voor hen bestemde brieven of uitnodigingen.
- 3.7 reclameteksten die rechtstreeks verband houden met hun leefwereld.

Tabel 2. De eindtermen luisteren

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beschrijven) de informatie achterhalen in

- 1.1 een voor hen bestemde mededeling met betrekking tot het school- en klasgebeuren.
- 1.2 een voor hen bestemde informatieve radio-uitzending.
- 1.3 een uiteenzetting of instructie van een medeleerling, bestemd voor de leerkracht.
- 1.4 een telefoongesprek.

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = structureren) de informatie op een persoonlijke en overzichtelijke wijze ordenen bij

- 1.5 een uiteenzetting of instructie van de leerkracht.
- 1.6 een voor hen bestemde instructie voor een buitenschoolse situatie.
- 1.7 een voor hen bestemde informatieve tv-uitzending.

De leerlingen kunnen (verwerkingsniveau = beoordelen) op basis van, hetzij de eigen mening, hetzij informatie uit andere bronnen, de informatie beoordelen die voorkomt in

- 1.8 een discussie met bekende leeftijdgenoten.
- 1.9 een gesprek met bekende leeftijdgenoten.
- 1.10 een door leeftijdgenoten geformuleerde oproep.

De toetsen

Bij het opstellen van de lees- en luistertoetsen werd vanzelfsprekend uitgegaan van de eindtermen. Daarbij werd eveneens rekening gehouden met teksttype, publiek en verwerkingsniveau.

Leestoetsen

Voor begrijpend lezen bestond het peilingsinstrument 2007 deels uit leestoetsen van de eerste peiling begrijpend lezen in 2002 en deels uit nieuw ontworpen leestoetsen. De toetsen uit het onderzoek van 2002 moeten toelaten om een vergelijking te maken tussen beide peilingen.

Luistertoetsen

Voor luisteren werden in een voorafgaand OBPWO-project (02.07) toetsen ontwikkeld bij alle eindtermen, met uitzondering van eindtermen 1.4 en 1.9 omdat die verwijzen naar een gesprekssituatie. Het uiteindelijke peilingsinstrument bestond uit een reeks van negen korte luistertoetsen. De leerlingen kregen voor elke luistertoets eerst een inleiding waarin het algemene luisterdoel werd geformuleerd en vervolgens luisterden ze naar de eigenlijke luistertekst die via cd werd aangeboden. Voor eindterm 1.7 over de TV-uitzending ging het om een videofragment. Daarna kregen de leerlingen tijd om de toetsopgaven schriftelijk op te lossen.

De vragenlijsten

In de toetsboekjes zat een korte vragenlijst voor de leerlingen. Daarin werd onder meer informatie gevraagd over de thuistaal, de leescultuur en de perceptie van de lessen Nederlands. Ook de ouders van de deelnemende leerlingen kregen een vragenlijst over hun kind en over de gezinsachtergrond. De klasleerkrachten, ten slotte, werden onder andere bevraagd over zichzelf, hun leerlingen en hun klaspraktijk.

Dankzij de goede organisatie in de scholen werd 95 procent van de oudervragenlijsten ingevuld terugbezorgd. Van de 166 leerkrachtvragenlijsten kreeg het onderzoeksteam er 154 (93 procent) ingevuld terug.

Welke leerlingen en scholen namen deel?

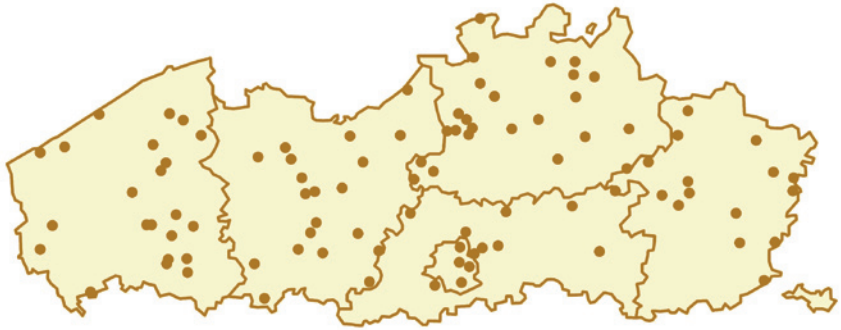
Een representatieve steekproef

Er werd een representatieve steekproef van lagere scholen samengesteld. Daarbij hielden de onderzoekers rekening met onderwijsnet, provincie en schoolgrootte. Vijf procent van de lagere scholen in Vlaanderen was bij het onderzoek betrokken. Alle leerlingen uit het zesde leerjaar van een school namen deel aan het onderzoek.

Deelname van de scholen uit de steekproef

In februari 2007 ontvingen de scholen uit de steekproef een brief. Op deze eerste oproep reageerde 88 procent van de scholen positief. De meeste scholen die niet wensten deel te nemen, hadden op de dag van de afname een facultatieve verlofdag of

buitenschoolse activiteit gepland. In totaal werden 11 reservescholen aangeschreven. Begin mei meldde nog één school zich af. Uiteindelijk namen 2853 leerlingen uit 117 vestigingsplaatsen van 105 Vlaamse lagere scholen effectief deel aan de peiling. Figuur 1 geeft een overzicht van de spreiding van de deelnemende scholen.



Figuur 1 - Overzicht van de deelnemende scholen

Hoe verliep de afname?

De afname gebeurde volledig schriftelijk. Elke leerling kreeg een toetsboekje dat een toets lezen, een korte leerlingvragenlijst en ten slotte een toets luisteren bevatte. De luistertoets was voor alle leerlingen dezelfde, maar niet alle leerlingen kregen dezelfde leestoets. Er waren zes verschillende toetsboekjes, die verschilden in de selectie van de leesteksten. In elke klas werden drie verschillende toetsboekjes willekeurig verdeeld onder de leerlingen. Elke leerling vulde slechts één boekje in.

De toets begrijpend lezen bestond uit twee toetsblokken van telkens een lesuur, met in totaal drie of vier leesteksten. De luistertoets bestond uit drie blokken van verschillende tijdsduur (20, 40 en 35 minuten) waarbij er respectievelijk één videofragment en twee keer vier audiofragmenten werden aangeboden.

De volgorde van de toetsblokken werd vrij gekozen. Toetsblokken luisteren mochten afgewisseld worden met toetsblokken lezen. Er werd gevraagd om voldoende pauzes tussen de toetsblokken te voorzien. De scholen waren vrij om de afname in het klaslokaal te laten doorgaan of een gezamenlijke afname te voorzien in bijvoorbeeld een refter of een multimediaruimte.

De klasleerkrachten van het zesde leerjaar namen de toetsen af. Zij werden daarin bijgestaan door een externe toetsassistent. Hij coördineerde de toetsafname en zag toe op het correcte verloop ervan. Hij zorgde tevens voor de verzending van het materiaal (de toetsboekjes en vragenlijsten, de audiovisuele hulpmiddelen) naar het onderzoeksteam, en bracht daarbij kort verslag uit.

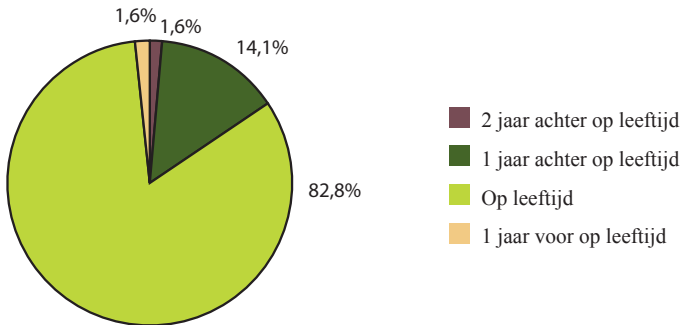
3. Beschrijving van de steekproef

Op basis van de gegevens uit de vragenlijsten voor leerlingen, leerkrachten en ouders en de administratieve gegevens van de scholen kunnen de leerlingen, de leerkrachten en de scholen in de steekproef op een aantal punten worden beschreven.

De leerlingen en hun gezin

Geslacht. Er namen ongeveer evenveel meisjes als jongens deel aan deze peiling: 1412 meisjes en 1441 jongens. Gemiddeld tellen ook de deelnemende scholen een vrij gelijke verdeling van jongens en meisjes in het zesde leerjaar. Sommige deelnemende scholen hebben een duidelijk overwicht aan meisjes of jongens in het zesde leerjaar, maar geen enkele school heeft uitsluitend jongens of meisjes.

Leeftijd. Zoals in Figuur 2 is aangegeven, zit de grote meerderheid van de leerlingen (83 procent) op leeftijd. Ongeveer een op de zeven leerlingen zit een jaar achter. Bijna een leerling op de vijftig zit twee jaar achter op leeftijd en ongeveer evenveel leerlingen zitten een jaar voor op hun leeftijdsgenoten. Er zijn daarbij grote verschillen tussen scholen. Voor sommige scholen zitten alle deelnemende leerlingen op leeftijd terwijl in één school nog geen kwart van de leerlingen van het zesde leerjaar op leeftijd zit.

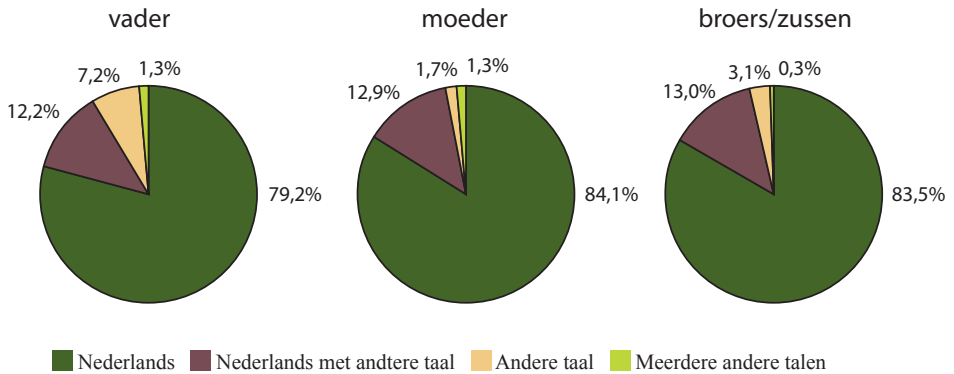


Figuur 2 – Verdeling van de leerlingen volgens leeftijd

Land van herkomst. Iets meer dan vijf procent van de leerlingen is in het buitenland geboren. Gemiddeld zijn in een school inderdaad vijf procent van de leerlingen van buitenlandse origine, maar er zitten scholen in de steekproef waar bijna de helft van de deelnemende leerlingen in het buitenland geboren is. Ongeveer 15 procent van de vaders en van de moeders zijn niet in België geboren. Bijna de helft van deze ouders is afkomstig uit Turkije of de Maghreblanden.

Thuis taal. Uit Figuur 3 blijkt dat de meerderheid van de leerlingen aangeeft enkel Nederlands te spreken met hun vader (79 procent), moeder (84 procent) en broers of zussen (84 procent), indien de leerling broers of zussen heeft (wat bij acht procent van de leerlingen niet het geval was). Zowat één op de acht leerlingen spreekt thuis

Nederlands in combinatie met een andere taal. Een minderheid spreekt helemaal geen Nederlands met de andere leden van het gezin: acht procent van de leerlingen spreekt geen Nederlands met hun vader en ongeveer drie procent spreekt alleen andere talen met moeder, broers of zussen. Wat betreft de thuistaal van de leerlingen zijn er grote verschillen tussen scholen. In bepaalde scholen blijken alle leerlingen van het zesde leerjaar thuis uitsluitend Nederlands te praten, maar er zijn ook scholen in de steekproef waar nog geen kwart van de zesdeklassers Nederlands met de moeder spreekt.



Figuur 3 – Verdeling van de leerlingen volgens thuistaal

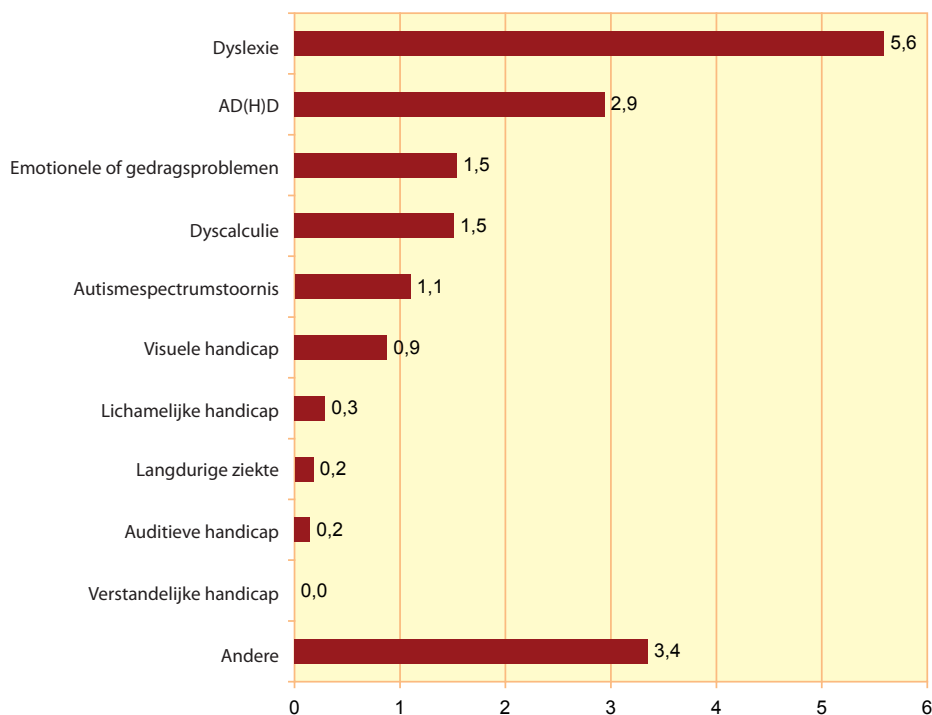
Onderwijsniveau en professionele situatie van de ouders. Bij zowel de vaders als de moeders heeft ongeveer 80 procent minstens hoger secundair onderwijs gevolgd. Bijna de helft van deze groep heeft bovendien hoger onderwijs genoten. Bij bijna zeven procent van de kinderen hebben de ouders hoogstens lager onderwijs genoten. Er zijn ook op dit gebied grote verschillen tussen scholen: in sommige scholen ligt het onderwijsniveau van de ouders van de leerlingen van het zesde leerjaar over de hele lijn hoog, in andere eerder laag.

Op het moment van de peiling is meer dan 90 procent van de vaders actief op de arbeidsmarkt. Een kleine vier procent van de vaders is niet (meer) beroepsactief. Voor de moeders ligt de activiteitsgraad wat lager: bijna 80 procent van de moeders heeft een job, ongeveer 15 procent is niet beschikbaar voor de arbeidsmarkt. Tot die laatste groep behoren vooral de voltijdse huisvrouwen (90 procent). Er is een groot verschil tussen de vaders en moeders wat betreft deeltijds werken: 40 procent van de moeders is deeltijds tewerkgesteld tegenover twee procent van de vaders. Bij de vaders is de grootste beroepsgroep die van de geschoolde arbeiders (28 procent). Bij de moeders is dat de categorie 'lager bediende' (43 procent).

Ongeveer vier procent van de vaders en zeven procent van de moeders ontvangen een vervangingsinkomen. Bepaalde scholen hebben in het zesde leerjaar een leerlingenpubliek waarbij een belangrijk deel van de ouders een vervangingsinkomen ontvangt op het moment van de peiling.

(Leer-)moeilijkheden. Ongeveer 15 procent van de leerlingen kampt volgens hun ouders met (leer-)moeilijkheden, een handicap of een langdurige ziekte. Uit Figuur 4 blijkt dat dyslexie het vaakst door ouders wordt gerapporteerd (5,6 procent), gevolgd door AD(H)D (2,9 procent). Ook emotionele of gedragsproblemen, dyscalculie en stoornissen uit het autismespectrum komen bij ongeveer 1 op de 100 kinderen voor. De percentages in Figuur 4 liggen in de lijn van wat in wetenschappelijke literatuur bekend is over de mate waarin deze problemen voorkomen bij de bevolking.

Er zitten scholen in de steekproef waar geen enkele deelnemende leerling te kampen heeft met een bepaalde (leer-)moeilijkheid, handicap of langdurige ziekte en andere scholen waar de helft van de zesdeklassers volgens hun ouders kampt met een bepaald probleem. Ongeveer één procent van de ouders geeft aan dat hun kind GON-begeleiding krijgt.

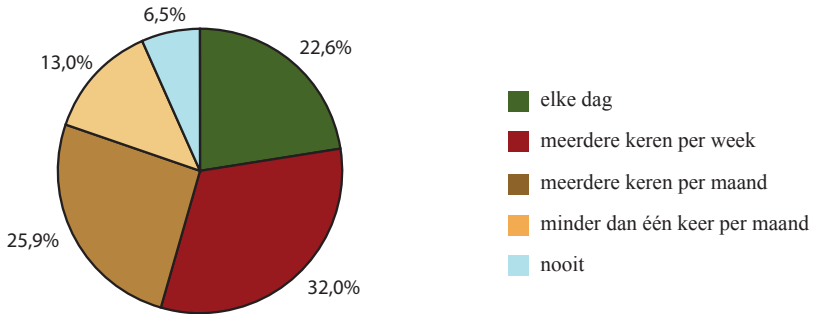


Figuur 4 – Percentage leerlingen dat volgens de ouders een diagnose heeft gekregen voor bepaalde (leer-)moeilijkheden, handicaps of ziekten

Leesgedrag en –plezier. In iets meer dan 84 procent van de gezinnen zijn er volgens de leerlingen minstens 10 boeken te vinden. Eén procent verklaart geen enkel boek in huis te hebben. Er zijn op dit vlak grote verschillen tussen scholen. Vier op de 10 leerlingen zeggen dat er thuis elke dag een tijdschrift of krant gelezen wordt; ongeveer één leerling op 30 zegt dat dat thuis nooit gebeurt. Tachtig procent van de leerlingen

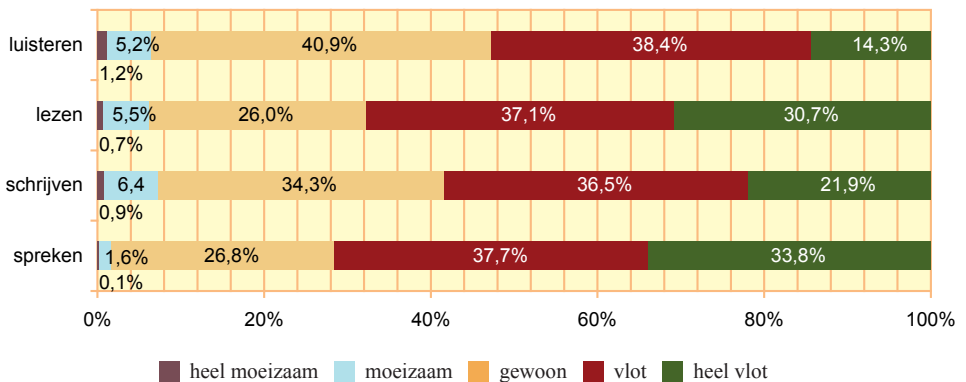
bezoekt af en toe een bibliotheek. Het is echter niet duidelijk of de leerlingen op eigen initiatief of met de school de bibliotheek bezoeken.

Zoals aangegeven in Figuur 5, leest meer dan de helft van de leerlingen minstens één keer per week voor het plezier, zeven procent doet dat nooit. Als leerlingen voor hun plezier lezen, zeggen ze strips (80 procent), boeken (58 procent), tijdschriften (44 procent) en/of kranten (17 procent) te lezen.



Figuur 5 – Antwoorden op de vraag “Lees je zelf voor je plezier?”

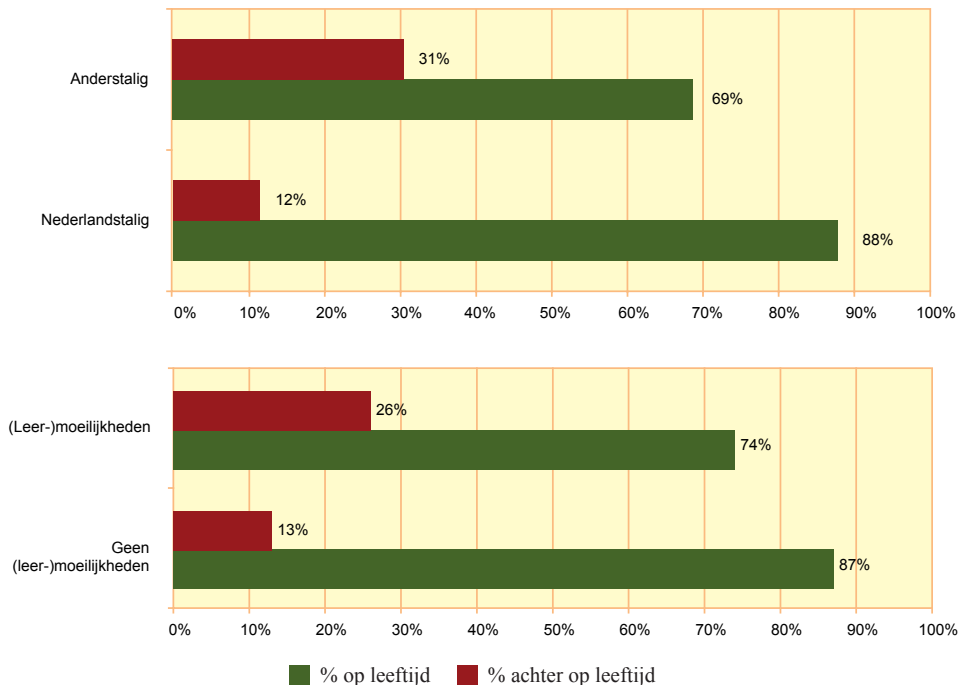
Zelfevaluatie door de leerlingen. Wanneer de leerlingen zichzelf evalueren, blijkt dat ze zich toch een enigszins gedifferentieerd beeld van hun taalvaardigheid kunnen vormen. Leerlingen schatten zich algemeen namelijk voor luisteren en schrijven wat lager in dan voor de andere twee vaardigheden. Opvallend is ook dat ze het hele bereik van de schaal (zie Figuur 6) gebruiken: er zijn leerlingen die vinden dat ze heel vlot zijn in een bepaalde vaardigheid, maar evenzeer geven sommige leerlingen aan dat ze een bepaalde vaardigheid maar in beperkte mate onder de knie hebben.



Figuur 6 – Antwoorden op de vraag “Hoe goed ben jij voor taal?”

Verband tussen leerlingkenmerken

De verschillende leerlingkenmerken kunnen niet altijd los van elkaar gezien worden (zie Figuur 7). Zo zitten Nederlandstalige leerlingen vaker op leeftijd (88 procent) dan leerlingen die met hun moeder een andere taal spreken. Bij deze anderstaligen zit slechts 69 procent op leeftijd. Ook zitten leerlingen zonder (leer-)moeilijkheden meer op leeftijd dan leerlingen met leermoeilijkheden.



Figuur 7 - Percentage leerlingen dat op leeftijd zit in functie van anderstaligheid en (leer-)moeilijkheden.

De leerkrachten

Profiel

Ongeveer twee derde van de deelnemende leerkrachten zijn vrouwen. Gemiddeld hebben de leerkrachten iets meer dan 15 jaar onderwijservaring, waarvan bijna 10 jaar in het zesde leerjaar. Iets minder dan 10 procent van de leerkrachten heeft geen volledige lesopdracht. Deze leerkrachten hebben gemiddeld een lesopdracht van bijna 60 procent.

Opvattingen en belevingen

Over het algemeen zijn de leerkrachten het eens met de opvatting dat leren een proces is waarbij de leerling een actieve rol speelt. Velen onder hen vinden ook dat zittenblijven ervoor kan zorgen dat bepaalde leerlingen beter functioneren op school.

De leerkrachten hebben iets minder vertrouwen in de positieve effecten van inclusief onderwijs.

De leerkrachten uit de steekproef zijn best tevreden in hun job. Ze vinden dat ze hun vooropgestelde doelen kunnen bereiken en voelen zich op school goed in hun vel. Over het algemeen zien de leerkrachten hun leerlingen als een goede, samenhangende klasgroep en lijken ze erin te slagen de rust in de klas te bewaren.

De lessen Nederlands

Mening van de leerlingen

Over het algemeen vindt 62 procent van de leerlingen de taallessen leuk. Tussen scholen blijken er echter grote verschillen te zijn. In sommige scholen vinden alle zesdeklassers de taallessen leuk, terwijl in één school het percentage net heel laag ligt.

Tijdsbesteding en klaspraktijk

De leerkrachten uit de steekproef besteden gemiddeld zes uren per week aan taalonderricht. Een belangrijk deel daarvan gaat naar spelling, taalbeschouwing en begrijpend lezen. Technisch lezen neemt het kleinste deel van de uren taalonderricht in beslag. Achtentwintig leerkrachten (of 18 procent) spenderen helemaal geen tijd meer aan technisch lezen, de meeste anderen nog vijf à tien procent van de uren. Opvallend is wel dat twee leerkrachten aangeven geen tijd te besteden aan luisteren. Voor de anderen schommelt het percentage voor luisteren tussen vijf en tien procent, met uitschieters tot 20 en 25 procent. Meer dan 60 procent van de leerkrachten zegt dat ze in ongeveer de helft van de lessen ook schrijfp opdrachten aan de leerlingen geven.

Veertig procent van de leerkrachten gebruikt zelf nooit een computer in de lessen taal. Een kwart geeft aan dat de leerlingen nooit een computer gebruiken in deze lessen. Opvallend is ook dat een aantal leerkrachten nooit huiswerk voor de lessen taal voorziet, terwijl anderen dat voor elke taal doen. Bijna alle scholen (96 procent) hantieren een leerlingvolgsysteem voor taal.

Gebruik van hulpbronnen

Leerkrachten verklaren het handboek voor lezen iets strikter te volgen dan voor luisteren. Bij het leesonderricht maakt ongeveer een kwart van de leerkrachten daarenboven gebruik van een alternatief lespakket of handboek en ongeveer de helft gebruikt eigen materiaal als aanvulling bij het handboek. Ook voor luisteren gebruikt de helft van de leerkrachten eigen materiaal ter aanvulling. Ongeveer 15 procent vult de lessen aan met materiaal uit een ander lespakket of handboek. De overige leerkrachten geven aan geen bijkomend materiaal te gebruiken.

De scholen

Tabel 3 biedt een samenvattende beschrijving van de scholen in de steekproef. Iets meer dan de helft van de scholen komt uit het vrij onderwijs. Bijna drie kwart van de scholen hebben meer dan 180 ingeschreven leerlingen. In de steekproef van scholen is de provincie Antwerpen het sterkst vertegenwoordigd en de provincie Limburg het minst. Voor deze kenmerken weerspiegelen de verschillen tussen scholen in de steekproef de verschillen in de totale populatie Vlaamse lagere scholen.

Vijfennegentig van de 105 scholen (of 91 procent) hebben bij het Departement Onderwijs en Vorming een aanvraag ingediend tot het verkrijgen van GOK-lestijden. Ter vergelijking: in de populatie van basisscholen is het percentage scholen dat een GOK-aanvraag indient 97 procent. Negen scholen die een aanvraag indienden, voldeden niet aan de criteria om in aanmerking te komen voor GOK-lestijden. GOK-lestijden worden onder andere toegekend op basis van het aantal GOK-leerlingen in een school. Een GOK-leerling is een leerling van wie de sociaaleconomische situatie minder gunstig is, omdat de thuistaal niet het Nederlands is, het gezin leeft van een vervangingsinkomen, tot de trekkende bevolking behoort, de moeder laaggeschoold is, en/of omdat de leerling buiten het gezin werd geplaatst.

De concentratiegraad van een school is gelijk aan het percentage GOK-leerlingen in een school. Bij de scholen die een GOK-aanvraag indienden, bedraagt de concentratiegraad gemiddeld 25 procent. In de steekproef varieerde de concentratiegraad van vier tot 98 procent. Uit de tabel blijkt dat scholen uit het gemeenschapsonderwijs gemiddeld een hogere concentratiegraad hebben dan scholen uit het vrij of het officieel gesubsidieerd onderwijs. Bij grote scholen is de concentratiegraad gemiddeld iets kleiner dan bij kleine scholen. Scholen uit de provincies Antwerpen en Limburg hebben gemiddeld een hogere concentratiegraad dan scholen in andere provincies.

Tabel 3. Beschrijving van de scholen in de steekproef

Schoolkenmerken	% scholen in de steekproef	Gemiddelde concentratiegraad*
<i>Onderwijsnet</i>		
Gemeenschapsonderwijs	19	45
Officieel gesubsidieerd onderwijs	26	21
Vrij onderwijs	55	19
<i>Schoolgrootte</i>		
Groot (meer dan 180 leerlingen)	72	23
Klein (minder dan 180 leerlingen)	28	29
<i>Provincie</i>		
Antwerpen	26	31
Limburg	14	28
Oost-Vlaanderen	20	22
Vlaams-Brabant	19	22
West-Vlaanderen	21	22

* Gemiddelde concentratiegraad van de steekproefscholen die een GOK-aanvraag deden

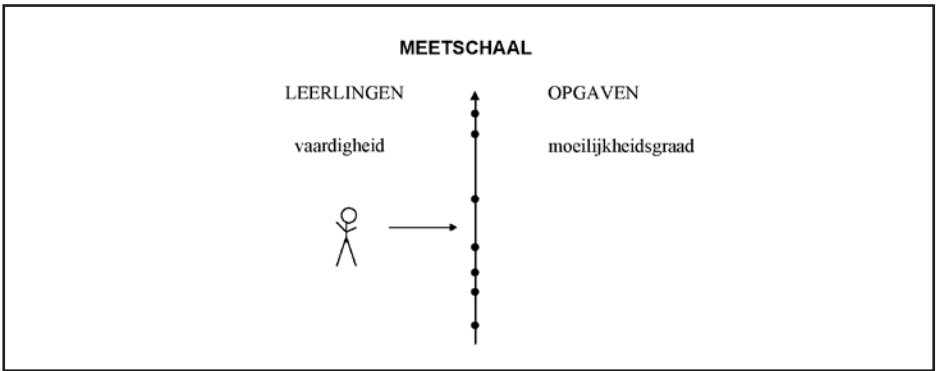
4. Van toetsresultaat tot een uitspraak over de eindtermen

Om op basis van de resultaten op de peilingstoetsen een uitspraak te doen over het behalen van de eindtermen, moet het bedoelde minimumniveau van de eindtermen eerst worden vertaald naar de concrete toetsopgaven. Bij de peiling bepaalden mensen uit het onderwijs zelf het vereiste minimumniveau per toets. Zij maakten daarbij gebruik van meetschalen.

Eerste stap: van toetsresultaten naar een meetschaal

Zowel voor luisteren als voor begrijpend lezen werd in voorafgaand onderzoek een meetschaal opgesteld. Op deze meetschalen worden zowel de toetsopgaven als de leerlingen weergegeven (Figuur 8).

22



Figuur 8 - Het principe van een meetschaal. De bolletjes op de lijn zijn de opgaven. Het pijltje geeft de plaats van een leerling weer ten opzichte van de opgaven.

Een meetschaal kan je vergelijken met een ladder. De sporten van de ladder verwijzen naar de toetsopgaven. Hoe hoger de opgaven op de ladder staan, hoe moeilijker ze zijn. Maar de sporten van de toetsladder staan niet altijd op dezelfde afstand van elkaar: sommige opgaven liggen qua moeilijkheidsgraad bijvoorbeeld erg dicht bij elkaar. Op de meetschaal staan ook de leerlingen in toenemende mate van vaardigheid. Ze staan op die sport van de toetsladder die het best hun vaardigheid in het domein weerspiegelt. Opgaven die op de meetschaal onder de leerling staan, heeft de leerling onder de knie. Opgaven die op de meetschaal boven de leerling staan, gaan op dat moment zijn of haar petje te boven. Hoe goed een leerling in dit model een opgave beheerst, wordt uitgedrukt in kansen. Zo houdt het model rekening met de mogelijkheid dat een vaardige leerling ook wel eens een makkelijke opgave foutief oplost.

Tweede stap: het minimumniveau vertalen in opgaven

Toelichting

De eindtermen bepalen voor een bepaald leergebied wat leerlingen minstens moeten beheersen op het einde van het basisonderwijs. Ze beschrijven dit minimumdoel in algemene bewoordingen. Daarbij is niet meteen duidelijk hoe dit minimumdoel zich vertaalt in concrete toetsopgaven. Voor elk inhoudelijk domein en elke eindterm kan men immers heel gemakkelijke opgaven formuleren, maar ook heel moeilijke. De eindtermen zelf geven niet aan tot welke moeilijkheidsgraad leerlingen de opgaven uit het domein moeten beheersen.

Opdeling van de toetsopgaven

Aan een groep deskundigen (leraren, pedagogisch begeleiders, inspecteurs, beleidsmakers en lerarenopleiders) werd gevraagd om de meetschalen te bestuderen. Op basis van een inhoudelijke analyse van de opgaven hebben zij op de meetschaal een toetsnorm aangeduid. Een toetsnorm bepaalt hoe hoog leerlingen ten minste moeten scoren, welke opgaven ze ten minste goed moeten beheersen om de eindtermen te bereiken. De toetsnorm verdeelt de meetschaal in twee groepen van opgaven: basisopgaven en bijkomende opgaven (Tabel 4).

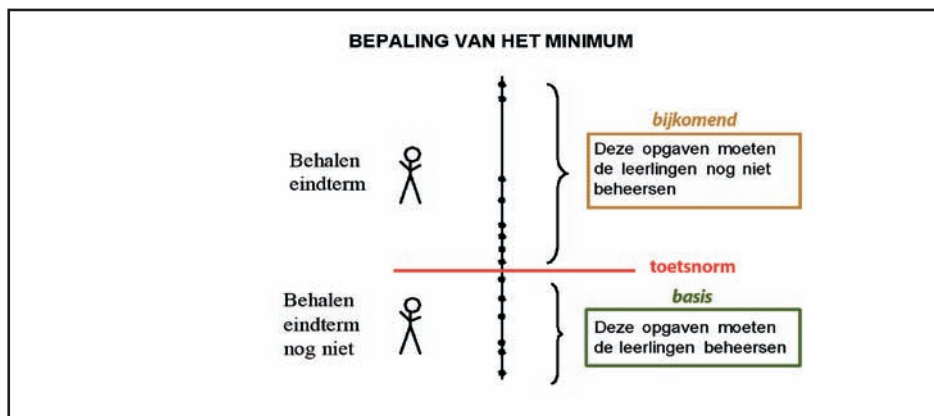
Tabel 4. Kenmerken van basisopgaven en bijkomende opgaven op de meetschaal.

Basisopgaven	<ul style="list-style-type: none">- Deze opgaven geven het minimumniveau van de eindtermen weer.- De leerlingen moeten deze opgaven beheersen om de eindtermen te behalen.
Bijkomende opgaven	<ul style="list-style-type: none">- Deze opgaven zijn moeilijker dan het vereiste minimumniveau. Ze gaan dus verder dan wat de eindtermen beogen.- De leerlingen hoeven deze opgaven niet te beheersen om de eindtermen te halen.

De bijkomende opgaven op een meetschaal zijn relevant voor de lespraktijk. Sommige leerlingen kunnen immers meer aan dan het basisniveau van de eindtermen. Bovendien gaan leerplannen en handboeken vaak verder dan het basisniveau. In bijlage vindt u voor elk van de meetschalen enkele voorbeeldopgaven. Daarbij wordt telkens aangegeven of het om een basisopgave of een bijkomende opgave gaat.

Opdeling van de leerlingen

De toetsnorm werd bepaald aan de hand van de opgaven op de meetschaal. Omdat ook de leerlingen op die meetschaal worden weergegeven, verdeelt de toetsnorm hen in twee groepen. Leerlingen die boven de toetsnorm zitten, halen de eindtermen. De andere leerlingen halen de eindtermen nog niet. Figuur 9 geeft de logica van de toetsnorm, met een opdeling van opgaven en leerlingen, schematisch weer.



Figuur 9 – De toetsnorm met een opdeling van toetsopgaven en leerlingen

5. De resultaten

Ongeveer 9 op de 10 leerlingen haalt de eindtermen voor lezen en voor luisteren. Voor lezen is dat resultaat identiek met het resultaat van de peiling in 2002. Voor lezen en luisteren komt dit resultaat overeen met het oordeel van de leerkrachten over de deelnemende leerlingen.

Uit de analyse van de verschillen tussen leerlingen, klassen en scholen komt naar voren dat er weinig verschillen zijn tussen klassen. De aanwezige schoolverschillen hangen in sterke mate samen met het leerlingenpubliek. Voor luisteren zijn er meer schoolverschillen en hangen de toetsscores ook sterker samen met bepaalde risicofactoren, zoals achter zitten op leeftijd of anderstaligheid.

Hoeveel leerlingen beheersen de eindtermen?

Voor luisteren bereikt 87 procent van de leerlingen de eindtermen. Voor begrijpend lezen is dat 89 procent. Dat resultaat ligt perfect in de lijn van de eerste peiling begrijpend lezen in het basisonderwijs in 2002. Toen haalde ook 89 procent van de leerlingen de eindtermen voor lezen.

Het is opvallend dat deze resultaten overeenstemmen met het oordeel van de leerkrachten van de deelnemende leerlingen. Aan hen werd gevraagd om los van de peilingstoetsen te beoordelen welke leerlingen de eindtermen lezen en de eindtermen luisteren bereiken. Volgens de leerkrachten haalt 88 procent van de leerlingen de eindtermen lezen en 89 procent de eindtermen luisteren.

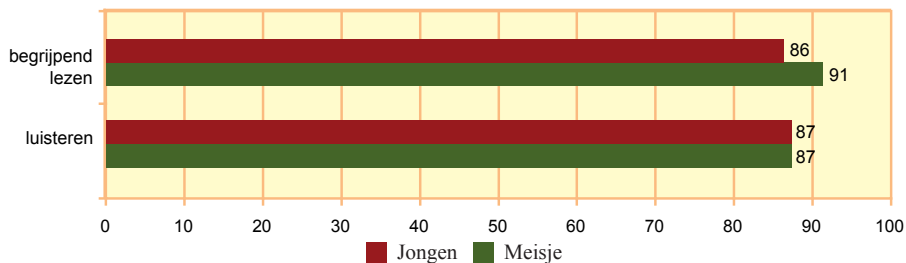
Zijn er verschillen tussen leerlingengroepen?

In de Figuren 10.1 tot 10.4 wordt het percentage leerlingen dat de eindtermen beheerst, uitgesplitst volgens een aantal leerlingkenmerken.

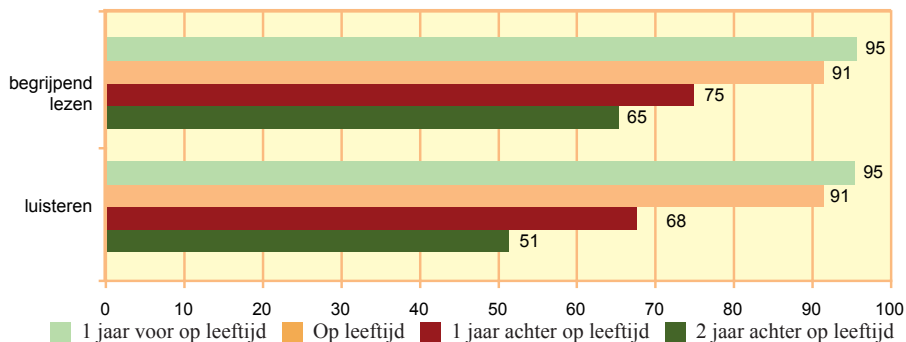
Voor luisteren presteren jongens en meisjes even goed. Voor begrijpend lezen doen de meisjes het beter: 91 procent van de meisjes bereikt de eindtermen, tegenover 86 procent van de jongens.

Wat betreft de leeftijd is er zowel voor lezen als luisteren een duidelijke samenhang te zien met de prestaties. Voor beide vaardigheden haalt 91 procent van de leerlingen die op leeftijd zitten de eindtermen. Bij de leerlingen die een jaar voor zitten op leeftijd is dat iets hoger. Leerlingen die achter zijn op leeftijd doen het een stuk minder goed. Het valt bovendien op dat ze daarbij iets sterker uitvallen voor luisteren dan voor lezen: voor lezen haalt ongeveer 3 op de 10 leerlingen met schoolse vertraging de eindtermen niet, voor luisteren is dat ongeveer 4 op de 10 leerlingen.

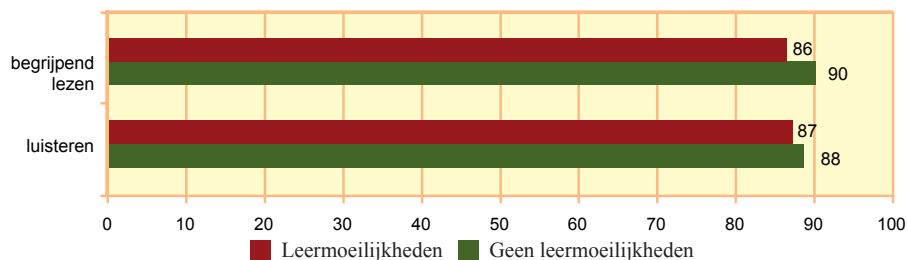
Leerlingen met een bepaalde (leer-)moeilijkheid, handicap of langdurige ziekte doen het enkel voor lezen iets minder goed dan leerlingen zonder problemen.



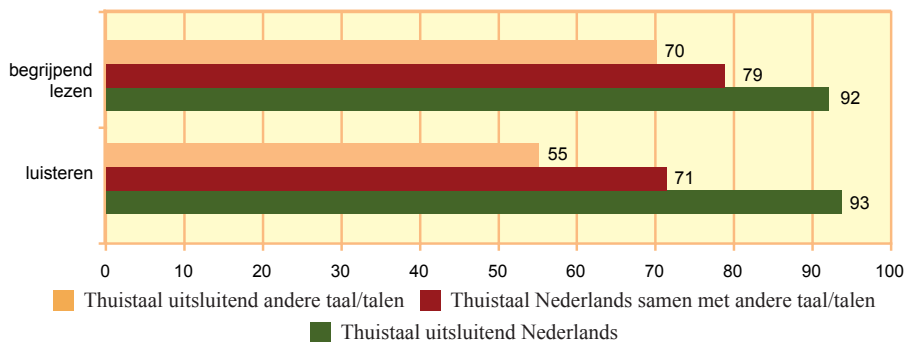
Figuur 10.1 – Percentage jongens en meisjes dat de eindtermen haalt



Figuur 10.2 – Percentage leerlingen dat de eindtermen haalt volgens leeftijd



Figuur 10.3 – Percentage leerlingen met of zonder (leer-)moeilijkheden dat de eindtermen haalt



Figuur 10.4 – Percentage leerlingen dat de eindtermen haalt volgens thuistaal

Zowel voor luisteren als voor lezen presteren anderstalige leerlingen minder goed dan leerlingen die thuis uitsluitend Nederlands spreken. Slechts 55 procent van de leerlingen die thuis geen Nederlands spreken, halen de eindtermen luisteren. Voor lezen is dat 70 procent. Daartegenover staat dat iets meer dan 90 procent van de leerlingen die thuis enkel Nederlands spreken de eindtermen lezen en luisteren onder de knie heeft.

Bij deze vergelijkingen tussen de resultaten van bepaalde leerlingengroepen hoort echter een kanttekening. Ten eerste is de groep waarop de vergelijkingen gebaseerd zijn, soms relatief klein. Er moet dan ook statistisch getoetst worden of de gevonden verschillen betrouwbaar zijn. Ten tweede werd al aangegeven dat verschillende leerlingkenmerken samenhangen. Daaruit volgt bijvoorbeeld dat voor leeftijd de gevonden verschillen niet alleen het effect weergeven van schoolse vertraging op zich, maar misschien ook van andere kenmerken die vaak voorkomen bij leerlingen die achter zijn op leeftijd. Deze leerlingen hebben bijvoorbeeld minder vaak het Nederlands als thuistaal of hebben vaker (leer-)moeilijkheden dan leerlingen die op leeftijd zitten.

Analyse van verschillen tussen leerlingen, klassen en scholen

Voor een zuivere interpretatie van leerlingverschillen is het dus nodig om bij de analyses telkens rekening te houden met alle beschikbare leerlingkenmerken. Zo kan er op statistische wijze worden nagegaan wat het effect is van één kenmerk (bijvoorbeeld achter zitten op leeftijd) los van de invloed van de andere kenmerken (bijvoorbeeld thuistaal en leermoeilijkheden).

Daarnaast wordt bij deze analyses ook nagegaan of er systematische verschillen zijn tussen scholen en tussen klassen binnen scholen. Kwaliteitsvol onderwijs houdt immers niet alleen in dat een voldoende hoog percentage leerlingen de eindtermen haalt, maar ook dat er geen grote verschillen zijn in de mate waarin scholen de eindtermen bij hun leerlingen realiseren. Als er verschillen worden vastgesteld, dan kan worden onderzocht met welke klas- of schoolkenmerken deze verschillen samenhangen.

Zijn er prestatieverschillen tussen klassen en scholen?

In 62 procent van de vestigingsplaatsen was er maar één zesde leerjaar. In de scholen met meerdere klassen in het zesde leerjaar, waren er over het algemeen maar weinig verschillen in gemiddelde toetsprestatie tussen de klassen.

Scholen verschillen onderling in de gemiddelde prestaties van hun leerlingen voor de eindtermen lezen en luisteren. Deze verschillen in schoolgemiddelden zijn relatief beperkt. Bij luisteren hangt 20 procent van de prestatieverschillen tussen leerlingen samen met de school waar ze naar toe gaan. Voor lezen is dat 10 procent. De verschillen tussen leerlingen zijn dus veel groter dan de verschillen tussen scholen.

Effectgrootte

In Tabel 5 wordt een overzicht gegeven van de kenmerken die samenhangen met verschillen in toetsprestaties. Daarbij wordt ook een aanduiding gegeven van de grootte van de effecten van deze kenmerken. Voor het bepalen van deze effectgroottes is

vertrokken van de kans dat een modale leerling een gemiddelde toetsopgave juist oplost. Bij elk kenmerk staat dan aangegeven hoe deze kans wijzigt als in plaats van een modale leerling, een leerling met dat kenmerk de opgave zou beantwoorden. Bijvoorbeeld, leerlingen die twee jaar ouder zijn dan de andere leerlingen van het zesde leerjaar hebben 7,7 procent minder kans om een gemiddelde opgave juist op te lossen dan de modale leerling (die op leeftijd zit). Hieronder worden de effecten uit Tabel 5 kort samengevat.

Welke leerlingkenmerken maken een verschil?

- Meisjes presteren gemiddeld iets beter dan jongens voor begrijpend lezen.
- Leerlingen die voor zitten op hun leeftijdsgenoten scoren beter voor lezen dan leerlingen die op leeftijd zitten. Leerlingen die één jaar achter zitten op leeftijd doen het zowel voor lezen als luisteren dan weer minder goed.
- Leerlingen die twee jaar achter zitten doen het op zich minder goed voor luisteren en voor lezen. Wanneer echter rekening wordt gehouden met de thuistaal en de doorgaans lage socio-economische status van deze leerlingen, dan verdwijnt het effect voor lezen, maar blijft het effect wel nog gelden voor luisteren. Ook moet opgemerkt worden dat de leerlingen die twee jaar achter zitten slechts een kleine groep leerlingen betreft (2 procent van de leerlingen in de steekproef).
- Leerlingen met dyslexie presteren beter voor luisteren dan leerlingen die volgens hun ouders geen (leer-)moeilijkheden hebben. Voor lezen is er geen verschil. Bij het bepalen van deze effecten werd echter rekening gehouden met de zelfbeoordeling van de leerlingen. Leerlingen met dyslexie schatten hun prestaties gemiddeld genomen lager in dan de andere leerlingen. Als de zelfbeoordeling niet in rekening wordt gebracht, dan gaat het effect van dyslexie in de verwachte richting: leerlingen met dyslexie scoren gemiddeld lager voor de leestoetsen dan leerlingen zonder leermoeilijkheden. Voor luisteren is er dan geen verschil tussen beide groepen.
- Leerlingen met dyscalculie en een visuele handicap doen het minder goed voor luisteren dan leerlingen zonder problemen.
- Leerlingen die thuis meerdere talen waaronder het Nederlands spreken, scoren minder goed op de lees- en luistertoetsen dan diegenen die thuis uitsluitend Nederlands spreken. Ook leerlingen die thuis alleen maar een andere taal spreken, en helemaal geen Nederlands, presteren gemiddeld genomen lager voor lezen en luisteren. Dit laatste effect verdwijnt echter wanneer er ook rekening wordt gehouden met de socio-economische status van het gezin en het geboorteland van de moeder.
- Leerlingen waarvan de moeder in het buitenland geboren is presteren minder goed voor luisteren dan leerlingen met een moeder die in België geboren is.
- Leerlingen met een hogere sociaaleconomische achtergrond presteren gemiddeld beter op de lees- en luistertoetsen dan leerlingen met een gemiddelde sociaaleconomische achtergrond.

- Leerlingen waarvan de moeder niet buitenshuis werkt (o.a. de voltijdse huismoeders), scoren gemiddeld beter op de leestoetsen dan leerlingen van wie de moeder een job heeft. Een mogelijke interpretatie is dat leerlingen van wie de moeder niet uit werken gaat, financieel in een gunstigere situatie leven dan de andere leerlingen (hun financiële situatie laat het toe dat een ouder zich voltijds toelegt op het huishouden en zo ook meer tijd kan besteden aan de kinderen).
- Leerlingen die opgroeien in een gezin met een sterke en uitgebreide leescultuur scoren gemiddeld hoger op de lees- en luistertoetsen dan leerlingen uit gezinnen waar weinig gelezen wordt.
- Leerlingen die graag en veel lezen presteren beter op de lees- en luistertoetsen dan leerlingen met een geringe interesse voor lezen.
- Leerlingen die de lessen taal leuk vinden scoren gemiddeld beter voor begrijpend lezen dan leerlingen die de taallessen niet zo prettig vinden.
- Leerlingen die hun eigen lees- en luistervaardigheid heel hoog inschatten, scoren beter op de lees- en luistertoetsen dan leerlingen die vinden dat het lezen en luisteren minder vlot verloopt.
- Leerlingen die aangeven minder vaak luisteroefeningen te krijgen, presteren gemiddeld beter op de luisteropgaven dan leerlingen die aangeven meerdere keren per week luisteroefeningen te krijgen. Dit hoeft niet noodzakelijk te betekenen dat het aantal luisteroefeningen best tot een minimum wordt gereduceerd. Mogelijk zijn het de zwakkere leerlingen die vaker luisteroefeningen krijgen of hebben deze leerlingen het moeilijker om de frequentie van luisteroefeningen correct in te schatten.

Welke klas- of leerkrachtkenmerken maken een verschil?

De meeste bevraagde klas- of leerkrachtkenmerken hangen niet samen met verschillen in leerlingprestaties. In de klassen waar er een computer in het lokaal staat, laten de leerlingen gemiddeld wel een lager toetsresultaat optekenen voor lezen dan in de klassen waar geen computer staat. Die laatste groep is met zes procent echter duidelijk een minderheid in de steekproef.

Welke schoolkenmerken maken een verschil?

De verschillen die er zijn tussen scholen hangen sterk samen met verschillen qua leerlingenpubliek. Daarbij is er een belangrijk effect van het percentage GOK-leerlingen in de school. Scholen met een hogere concentratiegraad presteren gemiddeld lager voor lezen en luisteren.

Tabel 5. Overzicht van de effectgrootte van de kenmerken die een verschil teweegbrengen in de kans om een toetsopgave met gemiddelde moeilijkheidsgraad juist op te lossen

Kenmerk	luisteren	lezen
Leerlingkenmerk		
<i>Geslacht</i>		
Meisje		2,4 % meer
<i>Leeftijd</i>		
2 jaar achter	7,2 % minder	
1 jaar achter	5,5 % minder	5,4 % minder
1 jaar voor		6,1 % meer
<i>Ondervindt beperkingen bij het leren omwille van:</i>		
Dyslexie	3,3 % meer	
Dyscalculie	7,2 % minder	
Visuele handicap	13,6 % minder	
<i>Thuis taal</i>		
Meerdere talen waaronder het Nederlands	4,6 % minder	3,5 % minder
<i>Geboorteland moeder</i>		
Niet België / onbekend	18,6 % minder	
Turks/Maghreb	9,3 % minder	
Andere afkomst	6,0 % minder	
<i>Gunstige sociaal-economische situatie</i>	5,4 % meer	4,8 % meer
<i>Moeder niet beroepsactief</i>		2,3 % meer
<i>Sterke leescultuur thuis</i>	1,0 % meer	1,1 % meer
<i>Sterke leesinteresse</i>	1,5 % meer	1,8 % meer
<i>Leerling vindt lessen taal leuk</i>		2,0 % meer
<i>Eigen inschatting</i>		
<i>Lezen</i>		
heel vlot	2,7 % meer	3,5 % meer
gewoon		3,9 % minder
moeizaam	5,5 % minder	7,8 % minder
heel moeizaam		13,7 % minder
<i>Luisteren</i>		
heel vlot	3,7 % meer	
vlot	2,6 % meer	
moeizaam	3,9 % minder	5,1 % minder
<i>Luisteroefeningen: hoe vaak?</i>		
Meerdere keren per maand	2,6 % meer	2,6 % meer
Minder dan één keer per maand	4,3 % meer	3,8 % meer
Klaskenmerk		
<i>Er staat een computer in de klas</i>		5,0 % minder
Schoolkenmerk		
<i>GOK: Concentratiegraad van 50%^a</i>	6,3 % minder	7,1 % minder

^a bij een concentratiegraad hoger dan 50 procent, neemt kans op een correct antwoord verder af

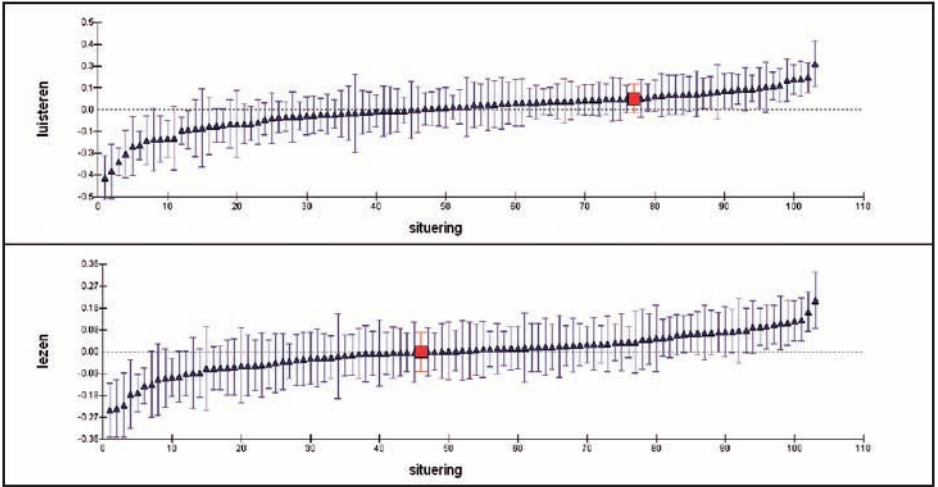
De verschillen tussen scholen

In Figuur 11 worden de verschillen tussen scholen weergegeven voor hun ruwe gemiddelde score op de meetschalen voor lezen en luisteren. De scholen met de laagste gemiddelde score bevinden zich telkens links in de figuur en die met de hoogste gemiddelde score rechts. De horizontale stippellijn geeft het algemene schoolgemiddelde aan. Rond elk schoolgemiddelde staat met een verticaal lijntje een betrouwbaarheidsinterval. Dit interval wijst op de statistische onzekerheid rond het schoolgemiddelde. Enkel scholen waarbij het betrouwbaarheidsinterval helemaal boven of onder het globale gemiddelde valt, zijn voor 95 procent zeker dat hun school hogere of lagere resultaten haalt dan de gemiddelde Vlaamse school. Slechts een minderheid van de scholen doen het op basis van deze ruwe resultaten van hun leerlingen beter of minder goed dan de gemiddelde Vlaamse school.

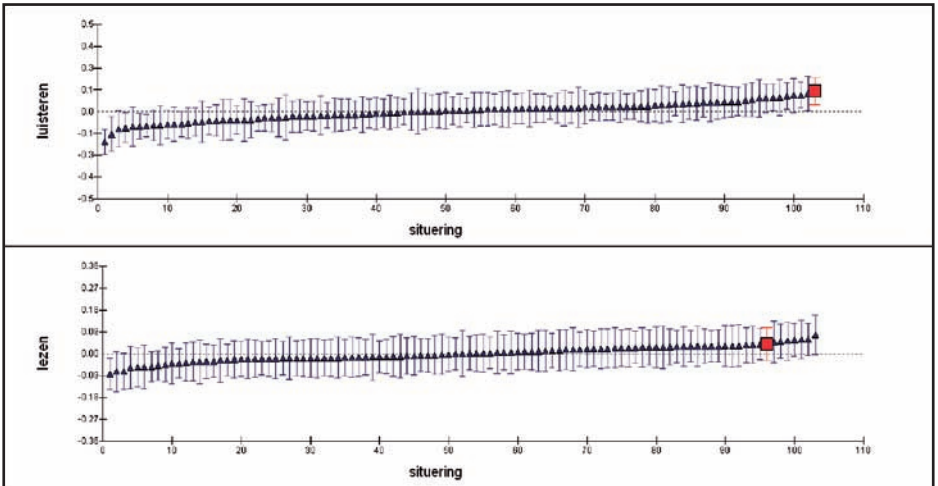
Op basis van de analyses naar de verschillen tussen scholen kunnen echter ook gecorrigeerde schoolgemiddelden worden berekend, zoals weergegeven in Figuur 12. Deze gemiddelden geven de verschillen tussen scholen weer na statistische correctie voor kenmerken van leerlingen en scholen waarop deze laatste niet steeds een invloed hebben (zoals de anderstaligheid of de leerproblemen van de leerlingen), maar die wel een invloed hebben op de prestaties. Op die manier geven de gecorrigeerde gemiddelden de scholen een beeld van waar ze staan ten opzichte van vergelijkbare scholen. De verschillen die er zijn tussen deze scholen kunnen wijzen op verschillen in doelmatigheid van de scholen in de getoetste vaardigheden.

Uit de vergelijking van de twee figuren kan men zien dat de verschillen tussen scholen kleiner worden wanneer men rekening houdt met de achtergrondkenmerken. De schoolgemiddelden komen dichterbij elkaar te liggen na de correctie. Ook is ter illustratie in Figuren 11 en 12 het resultaat van een reële school aangeduid met een rood vierkantje. Daarbij zien we in Figuur 11 dat het ruwe gemiddelde van deze school voor luisteren en voor lezen niet significant verschilt van het algemene schoolgemiddelde (zie horizontale stippellijn). Als we echter rekening houden met de leerling- en schoolkenmerken, blijkt uit Figuur 12 dat die school naar rechts is opgeschoven voor beide vaardigheden en nu zelfs voor luisteren gemiddeld beter presteert dan een school die vergelijkbaar is voor deze kenmerken. Uit de vergelijking van de positie van deze school in de twee figuren, kan men zien dat een school die het na controle voor de achtergrondkenmerken goed doet in vergelijking met andere scholen, niet steeds een hoge score haalt in de ruwe resultaten.

Na statistische correctie voor de beschikbare achtergrondkenmerken zijn er maar enkele scholen die in positieve of negatieve zin het verschil maken. Voor lezen is er slechts één school die het minder goed doet dan wat met hun leerlingen statistisch verwacht kon worden. Dezelfde school scoort ook minder goed voor luisteren. Daarnaast zijn er nog vier andere scholen die het minder goed doen voor luisteren en vijf scholen die beter scoren dan statistisch verwacht voor luisteren. Wanneer rekening gehouden wordt met achtergrondkenmerken, blijken er tussen scholen slechts beperkte verschillen te zijn in wat ze met hun leerlingen bereiken. Dit is zeker zo voor lezen, maar ook voor luisteren zijn de resterende verschillen eerder beperkt.



Figuur 11 - Verschillen tussen scholen op basis van de ruwe resultaten, en situering van één school (rood vierkantje)



Figuur 12 - Verschillen tussen scholen rekening houdend met de achtergrondkenmerken, en situering van dezelfde school (rood vierkantje)

6. Inhoudelijke analyse door de Entiteit Curriculum

De Entiteit Curriculum van het Departement Onderwijs en Vorming heeft een eerste inhoudelijke analyse uitgevoerd. Dit gebeurde enerzijds op basis van de inhoud, de moeilijkheidsgraad en het vereiste verwerkingsniveau van de opgaven en anderzijds op basis van de antwoorden van de leerlingen. Daarbij werd gezocht naar mogelijke patronen en verklaringen voor de resultaten.

Eerst worden algemene bevindingen weergegeven, daarna volgen specifieke bevindingen voor luisteren en lezen.

Algemene bevindingen

- De peiling gaat over de beheersing van de eindtermen begrijpend lezen en luisteren, twee vaardigheden die essentieel zijn voor een succesvolle schoolloopbaan en voor het dagelijkse leven. Het gaat om twee domeinen uit het leergebied Nederlands, die echter deel uitmaken van het hele curriculum. Taal is immers het medium bij uitstek waarin het leren en onderwijzen verloopt. Het belang ervan kan dus nauwelijks overschat worden. De goede peilingsresultaten zijn daarom bemoedigend voor alle leergebieden. Ze zijn een opsteker voor heel het basisonderwijs.
- Bij de eerste peiling begrijpend lezen in het basisonderwijs (2002) bereikte bijna 90 procent van de leerlingen de eindtermen, een schitterend resultaat. Dat was ook de mening van betrokkenen uit de onderwijspraktijk. Vijf jaar later slaagt het Vlaamse basisonderwijs er dankzij volgehouden inspanningen in om dit resultaat te evenaren. Dat mag in de verf gezet worden. Toch moeten we ons ervan bewust zijn dat eindtermen minimumdoelen zijn. Zowel voor lezen als voor luisteren beheerst ongeveer 10 procent van de leerlingen in het zesde leerjaar dit minimum nog niet. Aangezien het om erg belangrijke vaardigheden gaat, moeten we de peilingsresultaten grondig analyseren en blijven zoeken naar mogelijke verbeteracties om ervoor te zorgen dat in de toekomst nog meer leerlingen deze eindtermen bereiken.
- Leerlingen die opgroeien in een gezin met een sterke leescultuur scoren gemiddeld hoger op de lees- en de luistertoetsen. Ook leesplezier gaat samen met goede resultaten. Eén procent van de leerlingen verklaart geen enkel boek in huis te hebben, bij 16 procent zijn dat minder dan 10 boeken. Leesbevordering blijft dus van belang en mag zich niet enkel richten op de leerlingen, maar ook op het gezin en de ouders. Zeker voor anderstalige en meertalige kinderen met laaggeschoolde ouders is dat essentieel: hoe groter je woordenschat (en je ervaring met Nederlands), hoe gemakkelijker lezen en luisteren wordt. Initiatieven als brede school en taallessen voor ouders kunnen vanaf de kleuterschool mee het verschil maken.
- De resultaten van anderstalige leerlingen en van leerlingen die achter zijn op leeftijd stemmen tot nadenken. De peilingsresultaten bevestigen dat ons onderwijs nog onvoldoende inspeelt op de specifieke behoeften van deze kinderen. Uit de leerkrachtvragenlijsten blijkt dat veel leerkrachten vinden dat zittenblijven ervoor kan

zorgen dat leerlingen beter gaan functioneren op school. De peilingsresultaten voor lezen en luisteren geven aan dat een groot deel van de leerlingen die één of meer jaren achter zijn op leeftijd, ondanks deze extra ‘leertijd’, de getoetste eindtermen nog steeds niet bereiken.

- Luisteren en lezen zijn vaardigheden, het zijn instrumenten zonder eigen inhoudelijke component. De inhoud wordt ontleend aan de andere leergebieden, aan de wereld om ons heen en aan ieders eigen realiteit. De inhouden zijn op zich niet relevant voor de beheersing van de vaardigheid. Toch is het belangrijk om deze vaardigheden te stimuleren door ze te kaderen in boeiende en uitdagende onderwerpen, in onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen. Uit een analyse van de opgaven uit de luistertoetsen blijkt bijvoorbeeld dat leerlingen beter presteren op concrete opgaven die zich hier-en-nu afspelen dan op beschouwende opgaven of opgaven die verwijzen naar een andere tijd of ruimte. Dit wijst er mogelijk op dat het voor taalverwerving belangrijk is om bij de keuze van de onderwerpen stap voor stap te werken: om te vertrekken van concrete onderwerpen en geleidelijk, rekening houdend met het ontwikkelingsniveau van lagereschoolkinderen, te evolueren naar meer abstracte en beschouwende thema’s.
- Meer en meer wordt de invloed van taalbeheersing op de vak- of leergebiedgebonden resultaten duidelijk. Zo werd bij de peiling natuur (wereldoriëntatie) in het basisonderwijs (2005) en bij de peiling biologie in de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs (2006) vastgesteld dat anderstalige leerlingen minder goed presteerden dan leerlingen die thuis uitsluitend Nederlands spreken. Dit is een bijkomend argument voor de leraar om geïntegreerd te werken, om taal en vakinhoud samen aan te pakken. Door ook in wereldoriëntatie aan taal te werken, wordt zowel taal als het leergebied wereldoriëntatie versterkt. Dat heet taalgericht vakonderwijs.
- Een peiling lezen en luisteren gaat ook over hoe leerlingen vragen lezen en beantwoorden. Open vragen vereisen inzicht en een duidelijk geformuleerd antwoord. Bij luisteren belasten open vragen het geheugen nog meer dan meerkeuzevragen. Uit een analyse van de moeilijkheidsgraad van de opgaven blijkt dat leerlingen bij deze luistertoetsen beter presteren bij meerkeuzevragen dan bij vragen waarbij ze zelf het antwoord moeten formuleren. Meerkeuzevragen veronderstellen wel dat je alle antwoordalternatieven met elkaar vergelijkt en ze afweegt tegenover de tekst - soms is dat tegenover de tekst in zijn geheel. Afleiders bij meerkeuzevragen bieden sommige leerlingen te snel een schijnoplossing. Zowel open als gesloten vragen vereisen concentratie en grondigheid. Gesloten vragen zijn eenvoudiger, maar ze dwingen tot duidelijke beslissingen. Door leerlingen in het onderwijs te confronteren met diverse soorten vragen en opdrachten en hen te richten op het lees- of luisterdoel, kunnen lees- en luisterstrategieën aangeleerd en ingeoeffend worden. In literatuur over taalverwerving wordt het belang van taalstrategieën sterk beklemtoond. Lees- en luisterstrategieën zijn sleutels tot procesbeheersing: ze bieden hulp bij het beantwoorden van vragen, bij het verwerven en verwerken van informatie. Zowel de keuze van de juiste strategie als de vaardigheid in en de reflectie over verschillende strategieën kunnen stap voor stap ingeoeffend en verworven worden. Dit

is voor ieder van ons een levenslang leerproces: attitudeontwikkeling gaat daarom hand in hand met vaardigheidsontwikkeling.

Luisteren

- Het resultaat voor luisteren is heel goed: 87 procent van de leerlingen haalt de eindtermen. Toch is er nog ruimte voor verbetering. Luisteren is niet zo vanzelfsprekend als wel eens wordt gedacht. Misschien is het beter om over ‘begrijpend luisteren’ te spreken. Deze term is niet ingeburgerd zoals ‘begrijpend lezen’, maar hij geeft wel duidelijk de bedoeling weer. Het vergt volgehouden concentratie en geheugenwerk – eenmaal de boodschap is uitgesproken kan men immers niet meer terugrijpen naar de tekst zoals bij lezen. Uit de bevraging van de leerlingen blijkt dat ze zich ervan bewust zijn dat luisteren niet zo makkelijk is. Ze schatten zichzelf voor luisteren en schrijven lager in dan voor lezen en spreken. Uit de bevraging van de leerkrachten over hun eigen lespraktijk blijkt echter dat leerkrachten tijdens de taallessen in verhouding weinig tijd besteden aan luisteren (9 procent van de tijd tegenover 22 procent van de tijd aan spelling en 17 procent aan begrijpend lezen). Twee leerkrachten rapporteren zelfs geen tijd te besteden aan luisteren. Dit roept vragen op. Is men zich voldoende bewust van het belang van systematische inoefening van luisteren? Oefenmomenten zijn meer dan voldoende mogelijk: ze kunnen in alle leergebieden worden ingelast. Een voordeel daarvan is dat de inhoud van de luistertekst zelf ook functioneel is, waardoor de motivatie van de leerlingen groter kan worden.
- Wanneer bij de luistertoetsen de invloed van het geheugen beperkt wordt, presteren de leerlingen doorgaans beter. In één van de luistertoetsen werd aan de leerlingen gevraagd onmiddellijk mondeling gegeven instructies uit te voeren. De talige component was eerder beperkt: aan de leerlingen werd gevraagd om op een afbeelding van een apparaat onderdelen aan te duiden op basis van een mondelinge beschrijving (zie voorbeeldopgave in de bijlage). Verscheidene vragen scoren uitzonderlijk hoog. Bij twee opgaven die een ruimtelijke oriëntering vereisen, presteren ze minder goed. Een kwart van de leerlingen heeft ook moeite met een opgave die drie opeenvolgende stapjes vraagt, zelfs met een pauze voor een stapsgewijze invulling. Er werd hen gevraagd om een – volgens de instructies – gepersonaliseerde login en paswoord in te vullen op basis van hun naam en leerjaar. Deze opgave vertoont een sterke gelijkenis met instructies die leerlingen op school vaak moeten uitvoeren: een klassikale opdracht op jezelf toepassen. Wat moet ik juist doen? Met welke letter begint mijn naam? In welk leerjaar zit ik? Waarschijnlijk stelt de reflectie die wordt verondersteld, in combinatie met onmiddellijk het antwoord geven, voor sommigen nog problemen. Het roept vragen op die verder reiken dan het leergebied Nederlands. Zijn we ons bewust van het belang van duidelijke instructies? Zijn we ons ervan bewust dat het voor sommige leerlingen niet vanzelfsprekend is om klassikale instructies op zichzelf te betrekken?
- De media komen in de eindtermen luisteren aan bod met een informatieve radio-uitzending op beschrijvend niveau en een dito televisie-uitzending op structurend niveau. Beide eindtermen werden getoetst, de radio-uitzending ging over sport, de

televisie-uitzending had een wetenschappelijke invalshoek. In de twee gevallen gaat het om een interview in een jeugduitzending. Er zijn geen opvallende verschillen met de andere luisterteksten. Leerlingen maken net als in andere teksten meer fouten in vragen die meerdere elementen in het antwoord vereisen. Concrete, herkenbare vragen doen ze zeer goed.

- We trappen een open deur in als we stellen dat voorkennis en vertrouwdheid met het onderwerp een positief effect hebben op de antwoorden bij luisteren. Onbekende woorden, thema's en contexten hebben, ook zoals verwacht, het tegenovergestelde effect. Een voorbeeld hiervan is dat slechts een beperkte groep leerlingen de betekenis kon geven van een middeleeuws begrip dat tweemaal werd uitgelegd in een luistertoets. Het beklijvende effect van luisteren is dus beperkt. Vreemdetaalverwerving leert ons dat blijven luisteren vooral moeilijk is als je niet alles begrijpt: men geeft het dan vlugger op. Nieuwe begrippen moeten zorgvuldig worden aangebracht. Een rijk aanbod aan taal met veel actieve inoefening geeft alle leerlingen meer kans tot slagen, zeker anderstaligen of leerlingen uit een taalarme omgeving.
- Uit de peiling blijkt dat leerlingen informatie kunnen halen uit een uiteenzetting van een medeleerling. Dat beantwoordt perfect aan wat een eindterm over het beschrijvende verwerkingsniveau vraagt. Bij een complexere mededeling over het klas- en schoolgebeuren ligt het anders: ook bij dit teksttype verwacht de eindterm enkel het beschrijvend niveau. Toch hebben meer leerlingen er moeite mee. Het beschrijvende verwerkingsniveau is niet noodzakelijk gemakkelijk te bereiken: het samenspel met alle tekstenmerken, de tekstsoort en de communicatiepartner beïnvloedt de moeilijkheidsgraad. Dat blijkt uit deze resultaten: de mededeling over het schoolgebeuren is een wat langere tekst met een redelijke informatiedichtheid en een aantal nieuwe woorden en begrippen.
- Het beschrijvende verwerkingsniveau is niet beperkt tot de eindterm die dat expliciet vermeldt. Eindtermen die het structurerende en beoordelende verwerkingsniveau vereisen, veronderstellen ook een beheersing van het beschrijvende niveau. Dit betekent dat alle eindtermen en alle vermelde teksttypes dus ook op het beschrijvende niveau moeten worden nagestreefd. Zo werden ze ook gepeild. De resultaten daarvan zijn overwegend positief. Het blijft nodig om het beschrijvende niveau met alle teksttypes regelmatig in te oefenen. Essentiële informatie halen en onthouden uit een mondelinge boodschap vormt de noodzakelijke basis voor het ordenen en beoordelen van die informatie. Dit moet men voor ogen houden bij het uitbouwen van een leerlijn voor taalverwerving. Met de jaren zullen leerlingen immers geconfronteerd worden met complexere boodschappen en luisterteksten, en met moeilijkere luisteropdrachten.
- De meest schoolse eindterm heeft als teksttype een uiteenzetting of instructie van de leerkracht (Eindterm 1.5). Deze eindterm veronderstelt het structurerende verwerkingsniveau en werd ook gepeild via luistertoetsen. De meeste beschrijvende vragen bij een dergelijke uiteenzetting worden behoorlijk beantwoord. Dat geldt echter niet voor sommige structurerende vragen. Een duidelijke reden daarvoor aangeven is moeilijk. Ligt het aan de inhoud van de luistertekst? Ligt het aan de

moelijkheidsgraad van de opgaven? De meerkeuzevragen zijn vrij haalbaar, een eenvoudige vergelijking weergeven ook. In een open vraag twee redenen opsommen, of een evolutie beschrijven lukt blijkbaar minder goed. De dagelijkse klaspraktijk is niet helemaal vergelijkbaar met de afname van de peiling. De leerkracht is een bekende persoon, staat voor de klas en gebruikt bijvoorbeeld het bord en ander visueel materiaal. Toch blijft de toets overeind: de tekst was niet te lang, had een duidelijke opbouw, vrij veel redundantie, retorische vragen aan de leerlingen, systematische herhaling van kernbegrippen en vergelijkingen met bekende gegevens. De inhoud van de uiteenzetting (een wetenschappelijk onderwerp) was minder vertrouwd en eerder abstract voor de meeste leerlingen.

- De eindtermen die een beoordelend verwerkingsniveau vragen zijn beperkt tot een discussie en een gesprek met leeftijdsgenoten en een oproep die afkomstig is van leeftijdsgenoten. Doordat deze teksttypes gerelateerd zijn aan leeftijdsgenoten, zijn de leerlingen meer vertrouwd met de onderwerpen van deze luistertoetsen. Toch blijkt een grote groep leerlingen het nog erg moeilijk te hebben met het beoordelen van informatie, zelfs van informatie die afkomstig is van leeftijdsgenoten. Op het einde van de lagere school is het beoordelende verwerkingsniveau blijkbaar in vele opzichten nog een brug te ver. Dat blijkt ook uit het feit dat deze eindtermen nergens een relatie leggen met de schoolse context: hier is geen sprake van informatieve teksten of uiteenzettingen. Bij het structurerende en beschrijvende niveau is dat wel het geval. Ook in de eindtermen van de eerste graad secundair onderwijs is dat nog zo. Het beoordelende verwerkingsniveau wordt enkel verwacht bij eenvoudigere teksttypes die echt op die leeftijdscategorie gericht zijn. De peiling bevestigt dat de eindtermen van het lager onderwijs daar goed zitten. Eerste stappen naar het beoordelende niveau kunnen en moeten reeds in het basisonderwijs gezet worden. Ook in het dagelijkse leven wordt van relatief jonge kinderen immers verwacht dat ze informatie van hun vrienden of klasgenoten kunnen beoordelen op basis van hun eigen mening of op basis van informatie uit andere bronnen. Wie heeft gelijk bij een meningsverschil? Waarom wel of niet? Klopt het verhaal van een klasgenoot? Wie vertelde het mooiste verhaal? Op school en in de klas zijn er heel wat gelegenheden en situaties waarin dit stapsgewijs kan opgebouwd worden. Het is bovendien belangrijk om voor de verwerving van het beoordelende verwerkingsniveau een duidelijke leerlijn over de onderwijsniveaus heen te ontwikkelen.
- Bij een foutenanalyse van de peiling luisteren valt op dat veel leerlingen fouten maken wanneer het correcte antwoord uit meerdere elementen bestaat. Vragen waarop ze één reden moeten geven, of een ander enkelvoudig antwoord, doen ze goed. Bij een antwoord dat uit meerdere elementen bestaat zakt het aantal juiste antwoorden sterk. Een combinatie van plaats en tijd geeft bijvoorbeeld problemen: een afspraak op een bepaalde plaats en tijdstip samen juist vermelden, is niet eenvoudig. Meerdere aspecten combineren of verbanden leggen is nog moeilijk voor deze leeftijdsgroep. Ook bij de peiling natuur in het basisonderwijs stellen we dit vast. Bij deze peiling Nederlands blijkt dat een behoorlijk aantal leerlingen moeite heeft met oorzaak-gevolg, middel-doel, voorwaarden herkennen of formuleren. Dit bevestigt het belang van taalbeschouwing als ondersteuning bij inzicht in taalstruc-

turen. Hier is het essentieel om sterk toepassingsgericht te werken, bijvoorbeeld door taalobservatie in concrete en relevante taalgebruikssituaties – telkens ze zich in de realiteit voordoen.

Lezen

- Er zijn overeenkomsten tussen de peilingsresultaten voor lezen en luisteren. Voor lezen beheersen iets meer leerlingen de eindtermen, nl. 89 procent. Dat is exact hetzelfde resultaat als bij de eerste peiling in 2002. Uit de analyses blijkt bovendien dat er een duidelijke samenhang is tussen deze twee vaardigheden. Wie de eindtermen lezen onder de knie heeft, bereikt vaak ook de eindtermen luisteren. Dat is ook zo op schoolniveau. Scholen die goede resultaten neerzetten voor luisteren, presteren vaak ook goed op lezen. Die tendens is er ook wanneer rekening gehouden wordt met de leerlingenpopulatie van de school.
- Er zijn weinig verschillen tussen scholen op het vlak van lezen (bij luisteren zijn er iets meer verschillen). Lezen is een vaardigheid waaraan in het basisonderwijs terecht veel aandacht wordt besteed. De meeste scholen zijn dan ook erg effectief op dat vlak. Deze goede resultaten worden bevestigd door de resultaten van internationaal onderzoek (PIRLS bij leerlingen uit het vierde leerjaar). Zowel uit PIRLS als uit deze peiling blijkt echter dat we inspanningen moeten blijven leveren om de kansen van de zwakste leerlingen, de anderstalige leerlingen en de leerlingen met een minder gunstige sociaal-economische achtergrond te verbeteren.
- De PIRLS-resultaten onderstrepen tevens het belang van leesplezier en van de leescultuur in onze gezinnen. Ook uit deze peiling lezen en luisteren blijkt dat wie graag en veel leest, zelfs meer kans heeft om luisteropgaven correct op te lossen. Werken aan lezen, bevordert dus niet alleen de leesvaardigheid maar kan ook de verwerving van luistervaardigheid stimuleren.
- Net als bij luisteren kunnen de leerlingen meestal goed overweg met opgaven op het beschrijvende verwerkingsniveau. Dat is logisch bij een sterk algemeen resultaat. Het beschrijvende verwerkingsniveau wordt immers in alle eindtermen lezen verondersteld en wordt ook het meest ingeoefend. Bijna alle leerlingen kunnen informatie achterhalen en opzoeken die letterlijk in diverse teksttypes te vinden is. Een aantal leerlingen heeft moeite bij beschrijvende opgaven waarvan het correcte antwoord wel uit de tekst is af te leiden, maar niet onmiddellijk is af te lezen. Dat lijkt erop te wijzen dat het ook hier belangrijk is om stapsgewijs in te oefenen en leerlingen –ook op het beschrijvende verwerkingsniveau- gradueel kennis te laten maken met complexere opgaven die een afleiding veronderstellen. Net als bij luisteren is het ook voor lezen nodig om het beschrijvende verwerkingsniveau in te oefenen met verschillende teksttypes die variëren in moeilijkheidsgraad (bv. op het vlak van tekstlengte, woordgebruik, onderwerp, ...).
- Een tekst over pictogrammen was een buitenbeentje op twee vlakken. Het talige gehalte was beperkt en het visuele gehalte groot. De pictogrammen waren bedoeld voor een onbekend publiek, dat maakt de afstand tot jonge leerlingen toch wat groter. De resultaten zijn goed. Leerlingen hebben enkel problemen met een zoekvraag

waarbij twee elementen gecombineerd moeten worden. Net als bij andere opgaven uit deze peiling begrijpend lezen en luisteren, en bijvoorbeeld ook bij de peiling informatieverwerking en –verwerking in de A-stroom van de eerste graad secundair onderwijs, blijkt dat sommige leerlingen minder goed overweg kunnen met opgaven waarbij ze informatie moeten combineren of vergelijken.

- Structureren is inderdaad niet altijd even gemakkelijk voor 12-jarigen. Handelingen in een juiste volgorde plaatsen en benodigdheden controleren voor het ontwerp van een eenvoudig apparaatje levert voor de helft van de leerlingen problemen op. Zelf een tussentitel bedenken of kiezen uit verschillende mogelijkheden, elementen afwegen, een verband leggen tussen lay-out en tekst, een relatie leggen tussen voorbeelden en categorieën: het zijn stuk voor stuk opgaven waar leerlingen vaker fouten bij maken. Verbanden leggen zoals oorzaak-gevolg, middel-doel, een reden of een chronologische volgorde herkennen is, net als bij luisteren, nog volop in ontwikkeling en vragen om bijzondere aandacht. Studieteksten uit alle leergebieden vragen om een structurerend verwerkingsniveau. Het is belangrijk dat leerlingen informatie in een studietekst kunnen ordenen. Ook één van de leergebiedoverschrijdende eindtermen leren leren vraagt hier aandacht voor, nl. ‘De leerlingen kunnen op systematische wijze samenhangende informatie (ook andere dan teksten) verwerven en gebruiken’ (Eindterm 3).
- In de eindtermen lezen wordt van de leerlingen verwacht dat ze op beoordelend niveau kunnen omgaan met wervende teksten, zoals voor hen bestemde uitnodigingen of reclameteksten die verband houden met hun leefwereld. Uit de foutenanalyse blijkt dat een behoorlijk aantal leerlingen zich bij deze persuasieve teksttypes laat misleiden door irrelevante informatie. Dit maakt hen kwetsbaar voor bijvoorbeeld reclame die hier soms bewust op inspeelt. Reclameboodschappen richten zich steeds meer tot kinderen. Daardoor groeit het belang van inzicht in en reflectie over talige persuasieve boodschappen bij min twaalfjarigen. Door taalbeschouwing resultaatgericht te maken in de eindtermen Nederlands tracht de overheid hier alvast op in te spelen.
- De opbouw van de eindtermen begrijpend lezen vertoont op het beoordelende niveau een sterke gelijkenis met de eindtermen luisteren. Ook hier is geen sprake van een relatie met de schoolse context. Reclameboodschappen vormen een teksttype dat bij lezen geïntroduceerd wordt. Uitnodigingen kunnen gezien worden als de schriftelijke tegenhanger van een oproep bij luisteren. We kunnen hier eenzelfde redenering volgen als bij luisteren: het beoordelende niveau moet zorgvuldig worden opgebouwd. Een verschil met luisteren is dat de eindtermen lezen in de eerste graad secundair onderwijs op beoordelend niveau wel studieteksten en informatieve teksten bevatten. Dat maakt de verantwoordelijkheid van de lagere school voor lezen groter. Reclameteksten en oproepen analyseren op een niveau dat voor de leerlingen haalbaar is, is een vorm van functionele taalbeschouwing. Zender en ontvanger benoemen, de verpakking van de boodschap en de keuze of de invloed van het kanaal beoordelen, de specifieke vormen van taalgebruik ontdekken, dat alles draagt bij tot de ontwikkeling van het onderscheidingsvermogen en dus de

weerbaarheid van jonge consumenten. Voorwaarde daarbij is dat de reclame tot hen gericht is en zij een keuze moeten maken tussen wel of niet op de verleidelijke verlokkers ingaan.

- Wervende teksten zoals uitnodigingen, oproepen en reclameboodschappen vereisen regelmatig dat leerlingen de informatie op zichzelf betrekken. Voldoe ik aan de criteria om deel te nemen aan een wedstrijd? Kom ik in aanmerking voor bepaalde voordelen? Wat moet ik doen om in te gaan op een uitnodiging? Dat is eigenlijk de essentie van dergelijke persuasieve boodschappen. Leerlingen blijken het toch wat moeilijker te hebben met dergelijke vragen. Misschien zijn ze met dit soort taken en teksten te weinig vertrouwd.
- Diverse teksten en opgaven in de peiling vragen een zekere vorm van perspectiefneming. Het schrijfdoel achterhalen lukt niet voor alle teksten even goed. De bedoeling van de schrijver achterhalen lijkt moeilijker te worden naarmate meer inleving is vereist. Bijna alle leerlingen weten wat het doel van een studietekst of van pictogrammen is. Ongeveer een kwart tot veertig procent van de leerlingen vergist zich in het belangrijkste doel van een reclametekst, een verhaal of een tijdschriftartikel. Daarnaast maken leerlingen wel vaker fouten wanneer de taalkaak perspectiefneming en inleving veronderstelt. Welke sfeer roept een bepaalde alinea op? Waarom reageert een personage op een bepaalde manier? Een groot aantal leerlingen kan dergelijke informatie uit de tekst afleiden, toch slagen nog behoorlijk wat leerlingen hier blijkbaar niet in.
- Uit een vergelijking tussen fictie en non-fictie blijkt dat de resultaten parallel lopen. De structurerende vragen van fictie-teksten zijn soms moeilijk voor de leerlingen, de beschrijvende vaker niet, net als bij non-fictie.
- Bij de foutenanalyse wordt het belang van concentratie en gerichtheid op de vraag duidelijk. Een vraag naar een synoniem, zelfs in dezelfde alinea van een tekst, of naar een ontbrekend onderdeel beantwoorden weinig leerlingen juist. Soms laten leerlingen zich misleiden doordat één of meerdere woorden uit de vraag ook in de tekst voorkomen. Ze kijken dan onvoldoende naar de relatie tussen de vraag en de woorden in de tekst. Alle leerkrachten zijn ermee vertrouwd: wat in de eerste alinea te vinden is, is vaak richtinggevend voor de antwoorden. Details die blijven hangen, toevallig onthouden of herkende elementen, kunnen leiden tot verkeerde associaties. Leerlingen zien wat ze eerst tegenkomen in de tekst te snel als het juiste antwoord. Dat is ook bij deze opgaven meermaals het geval. Zijn dit aanwijzingen dat zij niet of slechts oppervlakkig op zoek gaan? Leerlingen lijken onvoldoende door te lezen en terug te lezen om een antwoord te vinden. Ze lijken niet altijd de meest geschikte leesstrategieën te hanteren. Net als bij luisteren kunnen strategieën en taalbeschouwing een hulp betekenen bij de ontwikkeling van leesvaardigheid. Dat wordt ook meegenomen bij de actualisering van de eindtermen taalbeschouwing voor het leergebied Nederlands. Leerlingen moeten zich oriënteren op de vraag, de vraagzin zelf analyseren, de hele tekst overlopen, dan pas het veronderstelde antwoord opschrijven en het controleren. Het lijkt vanzelfsprekend en hier wordt zeker al aan gewerkt in het lager onderwijs. Uit de leerkrachtenbevraging bij

deze peiling bleek immers dat leerkrachten doorgaans toch 20 procent van de uren taalonderricht besteden aan taalbeschouwing. Het is dan ook belangrijk dat leerlingen op het vlak van taalbeschouwing en leesstrategieën voldoende oefenkansen krijgen. Geïntegreerde leermiddelen bieden daarvoor ondersteuning, ook buiten de les Nederlands. Het leergebied Nederlands is hier de gangmaker, maar de inoefening moet in het hele curriculum gebeuren. Dat bevordert ongetwijfeld de resultaten in alle leergebieden.

7. Wat nu?

Met de eerste peiling van de eindtermen voor luisteren en de eerste herhaling van de peiling begrijpend lezen zijn er voor deze twee domeinen van het leergebied Nederlands belangrijke vaststellingen gedaan. Die vaststellingen vragen om een reflectie en eventueel actie vanuit de onderwijspraktijk en de onderwijsoverheid.

Consultatie

De resultaten van de peiling over de eindtermen luisteren en begrijpend lezen vormen stof tot nadenken voor al wie bij het basisonderwijs betrokken is. Het onderzoek eindigt echter waar het interessant wordt. De peilingsresultaten vormen een goede aanzet voor een discussie over de onderwijskwaliteit en eventueel gewenste veranderingen.

De overheid wil in die discussie alle betrokkenen een stem geven: ontwerpers van leerplannen en leermiddelen, pedagogische begeleidingsdiensten, academici, CLB's, lerarenopleiders, nascholers, onderwijsinspecteurs, beleidsmedewerkers, sociale partners, belangengroepen, directies, ouders, leerlingen en vooral leraren. Daarom organiseert ze voortaan een schriftelijke consultatiefase bij de verschillende partners. Zo kan de overheid vernemen wat al deze onderwijspartners vinden van de peilingsresultaten. De consultatiefase voor de peiling lezen en luisteren (Nederlands) in het basisonderwijs start in maart 2008, meteen na de bekendmaking van de peilingsresultaten. Daarbij staan de volgende vragen centraal:

- Wat leren we uit de peilingsresultaten?
- Hoe kunnen we ze verklaren?
- Op welk vlak zijn we goed bezig?
- Hoe kunnen we dat zo houden?
- Welke knelpunten zijn er?
- Welke verbeteracties zijn er nodig?

Open conferentie

Alle reacties uit de consultatiefase worden gebundeld in een dossier. Daarin worden de peilingsresultaten naast andere onderzoeks- en evaluatieresultaten en naast de ervaringen van praktijkmensen gelegd. Dit dossier vormt de vertrekbasis voor een open conferentie in het najaar van 2008. Daar is het onderwijsveld zelf aan zet. De conferentie is het moment waarop alle onderwijspartners met elkaar in gesprek gaan. Daar zoeken ze samen naar hefboomen om de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs te bestendigen of te verbeteren. Die hefboomen kunnen op diverse terreinen te vinden zijn: in de actualisering van eindtermen of ontwikkelingsdoelen, in het ontwikkelen of aanpassen van leerplannen en didactisch materiaal, in de lerarenopleiding, de nascholing of begeleiding, in het schoolbeleid, in de ondersteuning van specifieke doelgroepen, ... De aanbevelingen uit deze conferentie worden ruim verspreid. Zo weet iedereen welke

maatregelen hij kan nemen om het Vlaamse onderwijs te optimaliseren, welke acties nodig zijn om ervoor te zorgen dat alle leerlingen essentiële competenties verwerven.

Wenst u deel te nemen aan het debat over de kwaliteit van het onderwijs in luisteren en begrijpend lezen (leergebied Nederlands), de resultaten van deze peiling, mogelijke verklaringen voor de gevonden resultaten, noodzakelijke stappen voor verbetering, het belang en de haalbaarheid van de getoetste eindtermen? Wenst u meer informatie over de consultatie en de open conferentie?

Surf naar <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/peilingen/conferenties/>

of neem contact op met Els Ver Eecke, Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming - Departement Onderwijs en Vorming - Entiteit Curriculum - Koning Albert II-laan 15, 1210 Brussel of via els.vereecke@ond.vlaanderen.be

Bijlage: voorbeeldopgaven

Op de volgende bladzijden staan zowel voor lezen als voor luisteren twee voorbeeldteksten. Daarbij werden twee soorten van voorbeeldopgaven geselecteerd: voorbeeldopgaven die leerlingen volgens de beoordelaars moeten beheersen om de eindtermen te behalen (basisopgaven) en voorbeeldopgaven die volgens de beoordelaars verder gaan dan wat leerlingen minimaal moeten beheersen (bijkomende opgaven).

Ter informatie vindt u telkens hoeveel leerlingen het juiste antwoord gaven. Bij meerkeuzevragen vindt u bovendien de spreiding van de antwoorden over de alternatieven. Daarbij wordt met de code 'OG' aangegeven hoeveel procent van de leerlingen ongelukkig antwoordden. Bij elke vraag wordt een juist antwoord van een leerling als illustratie toegevoegd.

De meeste opgaven uit deze peiling worden niet vrijgegeven, zodat ze bij een herhaling van de peiling opnieuw kunnen worden gebruikt.

Voorbeeldtekst bij eindterm 3.5

Gluren bij de buren

«Bijna allemaal gevlucht voor het geweld in hun land», zegt Ken. Hij wijst naar het onthaalcentrum. «Nu zijn het onze buren. De kinderen die daar wonen gaan natuurlijk ook naar school. Zareta is een van hen en zit bij mij op school. Ze is even oud als ik maar zit wel een klas lager. Ze moest onze taal nog leren, snap je.»

Zareta (10) woont met haar mama Olga (39), broer Rizvan (7) en zus Tamila (8) op een kamer in het onthaalcentrum. Een jaar geleden kwam ze in België aan. Hoe vond ze de weg naar België? Wat heeft ze achtergelaten? Wie maakt vandaag haar eten? Wat wil ze later worden?



Gisteren soldaten

Zareta: «Soms hoor ik soldaten schieten. Ze nemen 's nachts mensen mee. Op een warme nacht vertrekken we met de trein uit Tsjetsjenië. Zal ik ooit ons huis terugzien? Zullen ze onze school ook plunderen en platbranden? Mijn hondje Kasbek breng ik naar een oom. Ik heb nog enkel wat kleren en twee boeken in een plastic zak. Het geluid van de trein klinkt veiliger dan het gedaver van tanks in de straten. Ik voel me vreemd. Ik ga naar een land waarvan ik niets weet. Een vriendin van mama geeft me Nederlandse les. Als we aankomen regent het. Zal het leven in België echt beter zijn, zonder soldaten, zonder angst?»

Vandaag frieten

Zareta: «Hier op school hoor ik maar één taal. Dat is anders in het onthaalcentrum. Ik vind alle talen mooi. En spelen kan je met iedereen. Voor Nederlands en wiskunde zit ik samen met andere kinderen uit het onthaalcentrum. De rest leer ik in mijn gewone klas. 's Morgens krijg ik in de refter van het centrum boterhammen. Jammer dat mijn mama niet voor het eten kan zorgen. Het eten in Tsjetsjenië is kruidig. In bijna alle gerechten draaide mijn mama hete pepers. Nu eet ik dus Belgisch uit grote kookpotten. De portie frieten krijg ik nooit op. 's Avonds zit ik samen met mama, broer en zus op onze kamer. Uit alle deuren klinkt muziek, vanuit de hele wereld.»

.....

Zareta: «Ik droom soms van Tsjetsjenië. 's Nachts hoor ik dan opnieuw het geroep van soldaten. Ik roep 'Niet schieten! Niet schieten!'. Mama komt mij snel troosten. Mijn broertje heeft dezelfde nachtmerries. Hopelijk verdwijnen die vlug. Later wil ik dokter worden. Ik droom van Tsjetsjenië zonder soldaten. Dan pas wil ik terug. Mama probeert daarvoor te zorgen. Zij gaat naar Brussel om alles te regelen. Als we asiël krijgen kunnen we hier blijven totdat de oorlog voorbij is.»

Artikel uit Yeti (Yeti 7, oktober 2002)

85%

Welk ingrediënt wordt vaak gebruikt door de moeder van Zareta?

..... *Ze gebruikte hete peper.*

.....

46

Waarom heeft Zareta nachtmerries over soldaten?

OG 1%

- Omdat ze denkt dat er oorlog is in haar land.
- Omdat ze het echt heeft meegemaakt.
- Omdat haar broertje ook zo'n nachtmerries heeft.
- Omdat ze in een onthaalcentrum zit.

11%
82%
4%
2%

Bijkomende opgaven

Het laatste stukje tekst heeft nog geen tussentitel.
Welke is het meest geschikt?

OG 1%

- Het geroep
- Ik wil terug
- Morgen dokter
- Tsjetsjenië

16%
28%
15%
40%

Wat wil de schrijver van de tekst **vooral** bereiken?

OG 1%

- Dat we de verschillen leren tussen Tsjetsjenië en België.
- Dat we geld zouden geven aan het asielcentrum.
- Dat we genieten van de spannende belevenissen van Zareta
- Dat we meeleven met Zareta

28%
7%
2%
62%

BANK JUNIOR

Ben jij al Bank Junior?



Wat doe je met je zakgeld, je nieuwjaar van de tantes, de euro's die je met klusjes hebt verdiend? Je hebt dat geld niet direct nodig, maar je wilt het toch altijd bij de hand hebben.

Daarom biedt de Linea-bank je vanaf je twaalfde jaar gratis toegang tot de Bank Junior zichtrekening. Met deze rekening leer je zelfstandig omgaan met de bankkaart en Proton. En je hoeft er niet eens iets voor te betalen!

Wil je een MP3-speler, een spelconsole, een fiets? Dan loont het zeker de moeite om te sparen. Met de gratis Bank Junior-rekening geniet je van een rente die je jaarlijks een mooi extraatje oplevert!

Een pak voordelen!

Gratis: je eerste bankkaart!

Haal zelf je geld uit de muur of herlaad je gsm.

Bij je Bank Junior-rekening krijg je meteen je eerste bankkaart!

Met die gratis Bancontactkaart kun je zelf betalen in de winkel en zelf je geld uit de muur halen. Vanaf nu kun je ook zelf je gsm herladen!

Gratis: Proton

Je elektronische portemonnee voor kleine uitgaven!

Je hebt zin in een cola, of je wilt snel je favoriete tijdschrift kopen?

Proton is de ideale manier voor dergelijke kleine uitgaven. Die muntstukken rollen anders toch maar uit je zak. Je kunt je Proton opladen aan elke geldautomaat (maximum € 50 per laadbeurt zolang je geen 18 bent).

Gratis filmtickets!

We hebben ook nog eens een verrassing klaarliggen voor wie snel reageert. Open je nu een Bank Junior-rekening, dan ontvang je twee gratis filmtickets (of een gelijkwaardig geschenk).

Eens kijken wie ermee gaat lopen ...

...

Natuurlijk wil je alles weten over de gratis Bank Junior rekening!

Ga eens langs bij een Linea-bankkantoor! Breng je ouders of wettelijke vertegenwoordiger mee als je jonger bent dan 18.

Waarom is Proton zo handig volgens de tekst?

OG 1%

- Je kunt gemakkelijk kleine uitgaven doen.
- Je hoeft geen cola meer te vragen aan je ouders.
- Je kunt een geschenk winnen.
- Je krijgt jaarlijks een mooi extraatje.

82%
5%
2%
10%

Wat wil de schrijver van deze tekst **vooral** doen?

OG 2%

- informatie geven
- een verhaal vertellen
- reclame maken
- iets uitleggen

21%
0%
73%
4%

Bijkomende opgaven

Welk voordeel krijg je alleen als je heel snel een rekening opent?

OG 2%

- gratis Proton
- een fiets
- filmtickets
- een MP3-speler

19%
1%
76%
3%

Het laatste stukje heeft nog geen titel.
Welke titel is de meest geschikte?

OG 1%

- Breng je ouders mee!
- Meer weten?
- Een extraatje
- Gratis!

13%
75%
7%
5%

Transcriptie van de luistertekst bij eindterm 1.2

Biatlon

[Intro]

Je luistert nu naar een radio-interview met een kersverse wereldkampioen.

[tune in, tune out]

[reporter]

Hallo allemaal, en welkom bij een nieuwe uitzending van 'Straffe gasten'! Vandaag verwelkomen we in de studio niemand minder dan een echte wereldkampioen. Bij de 12-jarigen was onze landgenoot Mathieu Berghmans vorig weekend de beste op het wereldkampioenschap!

Welkom in de studio, Mathieu!

[Mathieu]

Dankjewel.

[reporter]

Het is wel een heel bijzondere discipline waarin jij de beste van de wereld bent geworden he, Mathieu. Dat moet je toch eens uitleggen.

[Mathieu]

Ik heb het wereldkampioenschap biatlon gewonnen.

[reporter]

Is dat zoiets als triatlon?

[Mathieu]

Niet echt nee. Bij een triatlon moet je zwemmen, fietsen en lopen, en bij een biatlon moet je schieten en langlaufen.

[reporter]

Schieten? En waarmee schiet je dan? Met pijl en boog?

[Mathieu]

Neenee, we schieten met een luchtkarabijn. Dat is een licht wapen waarmee je kleine loden bolletjes afvuurt op een doel dat 25 meter ver staat. Wie het best schiet, mag eerst vertrekken met het langlaufen. Het is natuurlijk belangrijk om met een voorsprong te mogen vertrekken. Ook tijdens de race zijn er op het parcours schietstanden, waar je moet stoppen en schieten. Als je een doel mist, moet je een extra minironde afleggen voor je terug het parcours op mag. Wie uiteindelijk eerst aankomt, wint de wedstrijd.

[reporter]

Wat is er zo moeilijk aan dat schieten?

[Mathieu]

Om goed te kunnen schieten moet je alles perfect stil kunnen houden. Dat gaat niet als je zenuwachtig bent. Dat is ook het moeilijke: je zenuwen onder controle houden. Een tweede moeilijkheid is van niet te beven of te trillen op het moment dat je moe bent na het langlaufen. Je moet natuurlijk ook heel voorzichtig zijn, een karabijn blijft een wapen waarmee je iemand kan verwonden.

[reporter]

Voor het langlaufen heb je sneeuw nodig, dus in België kan je dat niet doen denk ik?

[Mathieu]

Heel soms kan je langlaufen, als er sneeuw ligt in ons land, maar dat gebeurt inderdaad niet zo vaak, en dan nog enkel in de winter. Ik oefen hier wel vaak met rolski's: dat zijn ski's op wielletjes. Je maakt dan dezelfde bewegingen als bij langlaufen, maar je hebt er geen sneeuw voor nodig. Ik ga vaak naar het buitenland om te trainen, en alle wedstrijden zijn ook in andere landen. Het WK was bijvoorbeeld in Canada.

[reporter]

Dan heb jij wel een avontuurlijk leven voor een twaalfjarige!

[Mathieu]

Dat is waar. Maar ik probeer mijn klasgenoten wel wat te laten meegenieten. Ik heb een website waar ik elke dag wat op zet als ik weg ben. Via internet blijf ik in contact met mijn vrienden hier.

[reporter]

Wat vonden zij van je titel?

[Mathieu]

Zij zijn mijn grootste fans! Toen ik gisteren terug op school kwam, was er een groot verrassingsfeest. Dat vond ik nog het tofste van alles!

[reporter]

Oke, Mathieu, bedankt voor je komst naar de studio, en nog eens proficiat!

[Mathieu]

Dankjewel!

Basisopgaven

96%

Hoe behoudt Mathieu contact met zijn klasgenoten?

Door zijn site op het internet. Op die site zet hij elke dag dingen die hij daar doet.

Waarom zijn alle biatlonwedstrijden in het buitenland?

OG 0%

- Biatlon is in België niet populair.
- Canada is het enige land dat ze mag organiseren.
- In België ligt niet zo vaak sneeuw.
- Luchtkarabijnen zijn in België niet toegelaten.

1%
1%
96%
1%

51

Bijkomende opgaven

53%

Hoe traint Mathieu in België voor het langlaufen in de zomer?

op rol-skies, skis met wieljes

42%

Hoe komt dat het zo moeilijk is niet te trillen tijdens het schieten? Geef twee redenen.

a) als je roer bent trilt je om

b) en als je roemen hebt

Transcriptie van de luistertekst bij eindterm 1.5

Computer

Intro: In je klas komt een nieuwe computer waar je allerlei oefeningen op kan maken. Er komt ook een nieuwe printer. Meester Eldo legt zo meteen uit hoe de nieuwe toestellen werken. Je mag je toetsboekje erbij nemen en meteen invullen wat hij je vraagt.

Dag allemaal

In onze klas staat sinds vandaag een fonkelnieuwe computer met een printer. Ik ga uitleggen hoe alles werkt. Iedereen krijgt een eigen handleiding waarin je allerlei dingen moet aanduiden, zodat je later kan opzoeken hoe je alles moet doen.

Om op de computer te kunnen werken moet je eerst inloggen en je persoonlijk paswoord ingeven. Je mag dat nu meteen invullen op het computerscherm. Je login begint met de eerste letter van je voornaam (korte pauze), dan volgen de letters LJ, als afkorting voor LEERJAAR (korte pauze). Dan vul je een getal in: in het hoeveelste leerjaar je zit. (korte pauze)

Je paswoord is hetzelfde, maar dan zonder de eerste letter van je voornaam. Ook dat mag je nu invullen. (korte pauze)

[...]

We hebben ook een nieuwe printer gekregen, en daarvan zie je verderop een afbeelding. (iets langere pauze) Ik zal jullie nog wat uitleg geven, zodat jullie met die printer kunnen werken. Links op je blad staat de afbeelding van de printer, en rechts staan een aantal dingen die je moet kunnen doen.

Als je iets wil afdrukken op gekleurd papier, dan leg je dat papier in het onderste rekje aan de linkerkant. Het komt er dan bedrukt uit aan de bovenkant. Teken nu een pijl van 'gekleurd papier afdrukken' naar de juiste plaats op de printer waar je gekleurd papier moet leggen als je het wilt bedrukken (korte pauze).

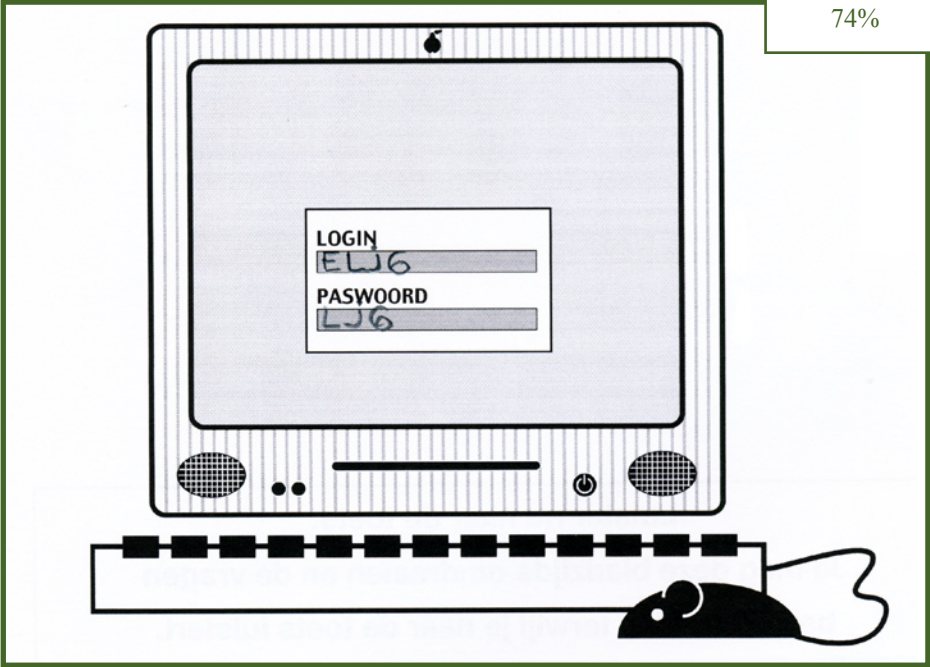
Er staan erg veel lampjes op de printer. Het is belangrijk om te weten wat het betekent als bepaalde lampjes branden. Als het lampje links bovenaan brandt, dan is het papier op. Trek een pijl van 'papier is op' naar het juiste lampje en kleur het lampje ook in (korte pauze).

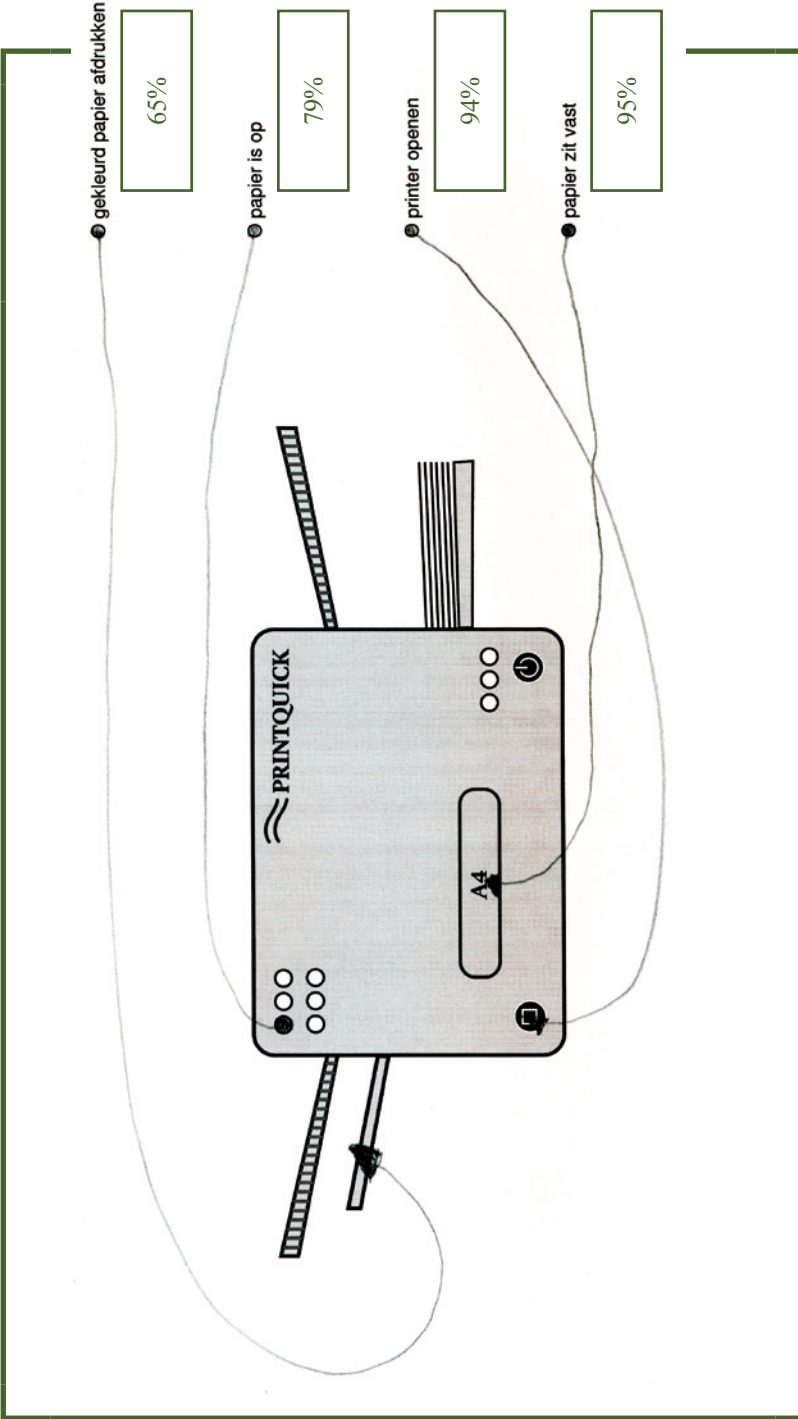
Als het papier op is, moet je de printer openen. Om dat te doen, moet je op de knop met het vierkantje drukken. Trek een pijl van 'printer openen' naar de juiste knop.

Als er een papier vast zit, dan knippen alle lampjes. Je doet dan best de lade met de letters 'A4' eens open. Trek een pijl van 'papier zit vast' naar die lade.

Dit waren de belangrijkste zaken. Hopelijk heb je alles goed genoteerd in je handleiding. Als je andere problemen zou hebben, dan kan je het nog altijd aan mij vragen.

74%





Samenstelling

Evelyn Goffin
Els Ver Eecke
Hilde Vanderheyden
Rianne Janssen
Daniël Van Nijlen
Sarah Gielen
Barbara Luyten

Verantwoordelijke uitgever

Roger Standaert
Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming
Departement Onderwijs en Vorming
Entiteit Curriculum
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel

Foto voorpagina

Veerle Verhaegen

Grafische Vormgeving

Diensten voor het Algemeen Regeringsbeleid
Communicatie
Suzie Favere

Druk

Boone-Roosens, Lot

Depotnummer

D/2008/3241/109

Uitgave

2008

