**Zoek de verschillen: leesvaardigheid in groep 8 en in de brugklas**

Marjolein van der Horst

*In dit onderzoek is aandacht besteed aan de leesvaardigheidscriteria behorend bij niveau 1F van de referentieniveaus van de commissie Meijerink. Er wordt vaak verondersteld dat er een onvoldoende aansluiting is tussen het primair en het voortgezet onderwijs, vooral op het gebied van lezen. Er is onderzocht of het probleem te traceren is. Bij 107 docenten (79 brugklas, 28 groep 8) is een vragenlijst afgenomen. Beide groepen blijken vooral aandacht te besteden aan begrijpend lezen en woordenschat. De andere vaardigheden van niveau 1F worden door de groepen verschillend ingevuld: docenten in de brugklas hechten meer waarde aan tekstinterpretatie, terwijl groep8-docenten de focus leggen op het opzoeken van informatie. Bovendien blijkt 28.6% van de groep8-docenten bekend te zijn met de referentieniveaus, tegenover 82.3% van de brugklasdocenten.*

*“De kwaliteit van het voortgezet onderwijs holt achteruit!”* Aldus de heer Fasen, voorzitter van de centrale directie van het Connect College. Hij is niet de enige die dit vindt. Steeds vaker zijn er geluiden te horen dat het voortgezet onderwijs kwalitatief daalt. Eén van de oorzaken lijkt de onvoldoende aansluiting tussen het primair en het voortgezet onderwijs bij taal en rekenen te zijn. Vooral het lezen van zakelijke teksten levert in de praktijk problemen op. Dit zou veroorzaakt kunnen worden, doordat docenten in de brugklas ervanuit gaan dat leerlingen starten met het voortgezet onderwijs op niveau 1F, terwijl veel groep8-docenten deze niveauonderscheiding niet kennen. Deze vooronderstelling is echter niet wetenschappelijk getoetst. In dit onderzoek wordt aandacht besteed aan de mate waarin docenten (uit groep 8 en de docenten Nederlands in de brugklas) de leesvaardigheidscriteria voor het lezen van zakelijke teksten behorend bij niveau 1F toepassen in hun taal-/Nederlandse les.

De doorlopende leerlijn, geïntroduceerd in 2008 door de ‘Expertgroep doorlopende leerlijnen’ (onder leiding van H. Meijerink), zet een eerste stap in de richting van goed georganiseerd onderwijs. De Expertgroep gaat ervan uit dat een leerling tijdens zijn schoolcarrière een ontwikkeling doormaakt. Deze ontwikkeling is in kaart gebracht door middel van verschillende referentieniveaus (tabel 1). De niveaus zijn gespecificeerd op verschillende gebieden, waaraan verschillende vaardigheden zijn gekoppeld. De referentieniveaus moeten de hoge uitval in het onderwijs doen verminderen en een betere instroom van het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs en van het voortgezet onderwijs naar het mbo/hbo/wo bewerkstelligen (Haarhuis, 2008).

*Tabel 1. Referentieniveaus (Meijerink, 2008, p: 6)*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Niveau  | Basiskwaliteit  | Drempel |
| 1F | Eind basisonderwijs  | Van po naar vo |
| 2F | Eind vmbo | van vmbo naar mbo |
| 3F | Eind mbo-4 en havo  | Van vo en mbo naar ho |
| 4F | Eind vwo  | Van vo naar wo  |

De niveaus in tabel 1 zijn drempelniveaus, of *fundamentele* *niveaus.* Dit betekent dat van een leerling die niveau 1 beheerst, verwacht mag worden dat deze klaar is voor het voortgezet onderwijs. Leerlingen die aan het eind van een schooljaar niet op het gewenste niveau zitten, zouden bovendien extra scholing moeten krijgen om toch het vereiste niveau te behalen. Daarnaast wordt een *streefniveau* onderscheiden: Leerlingen met een grotere taalvaardigheid dan die van hun klasgenoten kunnen streven naar een hoger niveau dan het fundamentele niveau dat bij hun schoolsoort past.

De handreiking om tot een doorlopende leerlijn te komen, is er dus al. Maar over de vraag of dit in de praktijk ook gerealiseerd wordt, bestaat nog veel onduidelijkheid. De verwachting is dat de niveaus en de gestelde criteria van de Expertgroep in 2013-2014 voor het eerst terug te vinden zullen zijn in het curriculum voor het voortgezet onderwijs (Leferink, 2009; Bonset, 2010).

**Taalpercentiel**

Behalve de Cito-toets, maken leerlingen in groep 5, 6, 7 en 8 ook een entreetoets voor taal en rekenen. Bij taal worden verschillende vaardigheden getoetst (schrijven, spelling van niet-werkwoorden en werkwoorden en begrijpend lezen), waaruit één taalpercentiel voortvloeit. Dit percentiel geeft aan in hoeverre een leerling boven of onder gemiddeld scoort op het gebied van de verschillende taalvaardigheden. Een taal percentiel van bijvoorbeeld 43, geeft aan dat 43% van alle leerlingen in Nederland gelijk of lager heeft gescoord dan de leerling met een taal percentiel van 43. 57% van de leerlingen in Nederland hebben de toets beter gemaakt. Bij een percentielscore hoger dan 50, is een leerling toelaatbaar op de havo (Cito, 2010).

**Leesvaardigheid**

Ongeveer 85% van alle basisscholen in Nederland neemt deel aan de Cito-toets (Bronneman-Helmers, 2009). Deze toets zou een objectief oordeel en een daarop gebaseerd schooladvies moeten geven over het niveau van de leerling. In de praktijk blijkt echter ook het advies van de leerkracht een grote rol te spelen. In 2006/2007 blijkt dat 5% van de groep8-leerlingen in Nederland naar het voortgezet onderwijs gaat terwijl zij een te laag prestatieniveau hebben. Dit is zorgwekkend, omdat middelbare scholen vaak geen bijspijkeractiviteiten organiseren voor leerlingen met een taalachterstand (Bronneman-Helmers, 2009). Vooral lezen lijkt problemen op te leveren: Nederland is in vijf jaar tijd van de tweede plaats naar de twaalfde plaats gezakt op de wereldranglijst, wanneer gekeken wordt naar de leesprestaties van 9- en 10-jarigen (Mullis e.a., 2007). Ook in het voortgezet onderwijs is deze tendens zichtbaar: 15-jarigen zijn in 4 jaar tijd aanzienlijk slechter gaan lezen (Inspectie van het onderwijs, 2008). Er bestaan dan ook zorgen over de leesvaardigheid van leerlingen in het primair en het voortgezet onderwijs. (Bronneman-Helmers, 2009).

De veronderstelling van de Expertgroep is dat leerlingen pas goed kunnen lezen, als daaraan ten grondslag liggende vaardigheden, zoals woordbegrip en woordherkenning, geautomatiseerd zijn. Daarnaast moet een leerling niet alleen zoveel mogelijk ‘leeskilometers’ maken, maar moet hij ook bekend worden gemaakt met verschillende leesstrategieën om een tekst goed te kunnen representeren (Meijerink, 2008). Net als bij de andere vaardigheden zijn ook de niveaus voor lezen funderend geordend: een leerling op een hoger niveau beheerst alle onderdelen van het lagere niveau. Deze vaardigheden moeten echter wel onderwezen blijven worden. De Expertgroep maakt onderscheid tussen het lezen van zakelijke teksten en het lezen van literaire teksten. De vaardigheden voor het lezen van zakelijke teksten die beheerst dienen te worden op niveau 1F, staan weergegeven in tabel 2.

*Tabel 2. Vaardigheden voor het lezen van zakelijke teksten op niveau 1F (Meijerink, 2008, p: 40)*

|  |  |
| --- | --- |
| Algemeen  | Kan eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld |
| Tekstkenmerken  | Eenvoudige structuur, herkenbare ordening, belangrijke informatie wordt gemarkeerd of herhaald, niet te veel nieuwe informatie, frequent gebruikte woorden  |
| Tekstsoorten  | Eenvoudige *informatieve* en *instructieve*/*betogende* teksten  |
| Techniek en woordenschat  | Woordherkenning staat tekstbegrip niet in de weg  |
| Begrijpen  | herkent specifieke informatie, als er naar één expliciet genoemde informatie-eenheid wordt gevraagd  |
| Interpreteren  | Kan informatie en meningen interpreteren als deze dicht bij de leerling staat  |
| Evalueren/reflecteren  | Kan een oordeel over een tekst(deel) verwoorden  |
| Opzoeken  | Kan informatie opzoeken in duidelijk geordende naslagwerken (bv. Woordenboeken)  |

## Vaardigheden referentieniveaus / taal percentiel

Een vergelijking tussen de vaardigheden die worden getoetst bij de entreetoets en de vaardigheden die benodigd zijn om niveau 1F te beheersen, laat zien dat sommige vaardigheden voor niveau 1F, niet worden getoetst in de Cito-toets. Zo wordt in de Cito-toets wel aandacht besteed aan begrijpend lezen, maar niveau 1F vraagt behalve de vaardigheid begrijpend lezen, ook het leren interpreteren van teksten, het opzoeken van informatie en het leren evalueren van teksten. Of dit op de basisschool getraind wordt, is onbekend. De ingangseisen voor het voortgezet onderwijs (volgens de referentieniveaus) en de verlatingseisen voor het primair onderwijs (Cito-toets) zijn dus ongelijk. De onvoldoende aansluiting die er nu is tussen beide, zou de hoge uitval van leerlingen in het voortgezet onderwijs deels kunnen verklaren. Wel wordt in 2013 een taal- en rekentoets afgenomen bij alle schoolverlaters (Benschop, 2012), maar of deze toets overeenkomt met de referentieniveaus en wat er precies wordt getoetst, is nog onbekend. De vraag is nu of docenten in groep 8 de vaardigheden voor het lezen van zakelijke teksten behandelen in hun lessen, ook al wordt dit niet getoetst in de Cito-toets. Kortom: is het ‘theoretische gat’ tussen de Cito-toets en de referentieniveaus herkenbaar in de praktijk, of niet?

**Methode**

**Proefpersonen**

Aan dit onderzoek hebben 107 proefpersonen deelgenomen: 28 basisschooldocenten (75% vrouw, gemiddelde leeftijd: 36.9 (10.2)) en 79 brugklasdocenten (81% vrouw, gemiddelde leeftijd: 42.4 (12.5)). De basisschooldocenten zijn allen afkomstig uit de regio Gouda. De brugklasdocenten zijn afkomstig uit verschillende steden in Nederland.

**Materiaal**

Voor dit onderzoek is een vragenlijst ontwikkeld, bestaande uit 29 vragen over hoe docenten in hun klas omgaan met de verschillende leesvaardigheidscriteria voor zakelijke teksten, hoe belangrijk zij bepaalde vaardigheden vinden en of zij deze vaardigheden oefenen in de les. De vragenlijst is na een analyse in SPSS betrouwbaar (α = 0.74) gebleken. De betrouwbaarheid stijg niet aanzienlijk wanneer er vragen weggelaten zouden worden.

**Resultaten**

**Tijdens de les**

Het eerste deel van de vragenlijst bestond uit vragen over de invulling van de lessen in samenhang met de referentieniveaus. Uit de analyse blijkt dat er weinig significante verschillen bestaan. Docenten uit groep 8 en uit de brugklas besteden dus niet significant aandacht aan uiteenlopende zaken.

Er blijkt een significant verschil te bestaan wanneer gevraagd wordt naar de vaardigheid ‘opzoeken van informatie’ (F1, 105 = 9.9; p < 0.05). In groep 8 krijgt dit meer aandacht dan in de brugklas (39.3% tegenover 32.3% geeft aan hier regelmatig aandacht aan te besteden). Bovendien worden leerlingen in groep 8 significant vaker aangezet om onbekende woorden op te zoeken in een woordenboek of een naslagwerk, dan wanneer zij in de brugklas zitten (F1, 105 = 13.3; p = 0.0): 53.6% van de groep8-docenten geeft aan dit vaak te stimuleren, tegenover 19% van de brugklasdocenten.

Een ander significant verschil wordt gevonden wanneer gevraagd wordt of docenten hun leerlingen stimuleren om na te denken over de bedoeling van de schrijver (F1, 105 = 27.2; p = 0.0). De meeste groep8-docenten, 50%, geeft aan dit soms te doen, terwijl de meeste brugklasdocenten, 44.3% aangeven dit regelmatig te doen.

Aan de docenten is gevraagd om een rangorde te maken van de verschillende onderdelen van leesvaardigheid. 1 betekende dat zij aan dat onderdeel het meeste aandacht besteden, 5 betekende dat zij daaraan de minste aandacht besteden. De top-5 die door de docenten gemaakt is komt in zekere mate overeen. Beide groepen zetten *begrijpend lezen* op de eerste plaats en *woordenschat* op de tweede plaats. Het opzoeken van informatie komt in groep 8 op de derde plaats, terwijl brugklasdocenten dit op de vijfde plaats zetten. Dit verschil is significant (F1, 105 = 8.2; p < 0.05). Groep8-docenten zetten *tekstinterpretatie* op vier, terwijl deze door brugklasdocenten op de derde plaats wordt gezet. *Evalueren/reflecteren* komt voor de groep8-docenten op de laatste plaats, terwijl brugklasdocenten deze op vier plaatsen. Deze laatste verschillen zijn niet significant gebleken.

**Methode**

Een aantal vragen ging over de methode die gebruikt wordt tijdens de les. Er blijken geen significante verschillen te bestaan tussen de vaardigheden waar aandacht aan wordt besteed in de methodes in groep 8 en in de brugklas. In beide methoden worden – op basis van het oordeel van de docenten – dezelfde vaardigheden geoefend.

**Belangrijk volgens docent**

Aan de docenten is gevraagd wat zij zelf willen dat hun leerlingen leren. Hierbij blijken twee significante verschillen te ontstaan. Ten eerste is het merendeel van de brugklasdocenten, 57%, het volledig eens met de stelling: *“Ik vind het belangrijk dat mijn leerlingen leren om zakelijke teksten te interpreteren”*. Dit tegenover 32.1% van de groep8-docenten die het volledig eens zijn. daarnaast geeft ook: 32.1% van de groep8-docenten aan neutraal te zijn en 32.1% geeft aan het enigszins met de stelling eens te zijn. Het verschil tussen beide groepen is significant (F1, 105 = 9.4; p < 0.05).

Het tweede verschil ontstaat bij de stelling: *“Ik vind het belangrijk dat mijn leerlingen informatie op kunnen zoeken in naslagwerken”*. 82% van de groep8-docenten is het volledig met deze stelling eens, tegenover 38% van de brugklasdocenten (F1, 105 = 18.0; p = 0.0).

 De twee gevonden verschillen zijn niet terug te vinden in de top-5 die docenten moesten maken. Bij deze top-5 moesten zij op 1 zetten welk onderdeel zij het meest belangrijk achtten en op 5 welk onderdeel zij het minst belangrijk achtten. De gevonden verschillen in deze top-5 zijn niet significant.

Tenslotte is de docenten gevraagd in hoeverre zij vertrouwd zijn met de referentieniveaus van de Expertgroep. Er blijkt een significant verschil te bestaan tussen beide groepen (F1, 105 = 36.3; p = 0.0). 28.6% van de groep8-docenten geeft aan vertrouwd te zijn met de referentieniveaus, tegenover 82.3% van de brugklasdocenten.

**Samenhang**

Er is onderzocht of er samenhang bestaat tussen wat de docent belangrijk vindt dat de leerlingen leren en waar de docent aandacht aan besteedt in de les. Uit deze meting blijkt dat docenten die begrijpend lezen belangrijk vinden, aangeven meer opdrachten te maken om leerlingen te laten oefenen en er meer aandacht aan besteden in de les (r = 0.21). Tevens geldt dat docenten die aandacht besteden aan woordherkenning, leerlingen vaker stimuleren om een woord af te leiden uit de context (r = 0.31) en dat deze docenten zelf meer opdrachten maken om dit te oefenen dan docenten die minder aandacht besteden aan woordherkenning (r = 0.40). Docenten die aangeven aandacht te besteden aan tekstinterpretatie, stimuleren de leerling om na te denken over de bedoeling van de schrijver (r = 0.31), net als docenten die aangeven tekstinterpretatie belangrijk te vinden (r = 0.35). Er bestaat daarnaast samenhang tussen docenten die aangeven aandacht te besteden aan het verwoorden van een oordeel over een zakelijke tekst en de mate waarin zij leerlingen stimuleren om een oordeel te verwoorden (r = 0.53). Bovendien blijken docenten die deze vaardigheid belangrijk vinden, er ook meer aandacht aan te besteden in de les (r = 0.43). Docenten die dit belangrijk vinden, stimuleren leerlingen ook meer om een oordeel over een zakelijke tekst te verwoorden (r = 0.47).

 Tenslotte blijkt dat docenten die aandacht besteden aan het opzoeken van informatie in naslagwerken, de leerlingen vaker aanzetten om dit daadwerkelijk te doen (r = 0.60), net als docenten die aangeven dit een belangrijke vaardigheid te vinden (r = 0.45). Tevens is er een verband tussen de aandacht die eraan wordt besteed en hoe belangrijk de docenten de vaardigheid vinden (r = 0.47).

**Conclusie**

In dit onderzoek is aandacht besteed aan de vraag: *“Hoe passen docenten (uit groep 8 en de docenten Nederlands in de brugklas) de leesvaardigheidscriteria voor het lezen van zakelijke teksten behorend bij niveau 1F toe in hun taal-/ Nederlandse les?”* Tevens is er aandacht besteed aan de verschillen tussen groep8-docenten en brugklasdocenten, is er onderzocht of er een relatie bestaat tussen hoe belangrijk de docent de vaardigheid acht en of dat terug te zien is in de mate van aandacht die de vaardigheid krijgt in de les en is er gekeken of de docenten bekend zijn met de referentieniveaus.

**Toepassen van leesvaardigheidscriteria (1F) in de les**

Uit het onderzoek blijken docenten over het algemeen op dezelfde manier aandacht te besteden aan de leesvaardigheidscriteria. De docenten stimuleren de leerlingen om na te denken over de bedoeling van de schrijver, maken zelf opdrachten ter ondersteuning van de methode en zetten de leerlingen aan om goed na te denken over de inhoud van de tekst. Ook wordt aan leerlingen geleerd een mening te vormen over de gelezen tekst. Begrijpend lezen en woordenschat krijgen bij beide groepen de meeste aandacht in de les.

 De methoden die gebruikt worden tijdens de les, tonen geen significante verschillen in de vaardigheden die worden geoefend: verschillende methoden lijken – op basis van deze gegevens – aangepast aan de referentieniveaus en besteden aandacht aan dezelfde vaardigheden.

Er blijkt samenhang te bestaan tussen wat een docent belangrijk vindt en in hoeverre hij daar aandacht aan besteedt in de les: een docent die een vaardigheid belangrijk vindt, besteedt daar meer aandacht aan en maakt meer materiaal zelf of stimuleert leerlingen om ermee aan de slag te gaan, dan wanneer hij een vaardigheid minder belangrijk vindt. Dit geldt voor docenten in beide groepen.

**Verschil groep 8 / brugklas**

Er is een verschil gemeten in de vaardigheid *opzoeken van informatie*. In groep 8 krijgt deze vaardigheid significant meer aandacht dan in de brugklas. Bovendien worden groep8-leerlingen significant vaker dan brugklasleerlingen, aangezet om onbekende woorden op te zoeken in een naslagwerk. Groep 8 docenten plaatsen deze vaardigheid op de derde plaats in een top 5, terwijl brugklasdocenten aangeven hier het minste aandacht aan te besteden in de les. Bovendien geeft 82% van de groep8-docenten aan deze vaardigheid belangrijk te vinden, tegenover 38% van de brugklasdocenten.

Uit het onderzoek blijkt ook een significant verschil te bestaan wanneer er wordt gevraagd naar de *bedoeling van de schrijver*. In de brugklas wordt hier aanzienlijk meer aandacht aan besteed dan in groep 8. Bovendien hechten brugklasdocenten meer belang aan de vaardigheid ‘tekstinterpretatie’ dan groep8-docenten.

 Tenslotte is aan de docenten is gevraagd of zij vertrouwd zijn met de referentieniveaus van de Expertgroep. Uit het onderzoek blijkt dat er een significant verschil bestaat tussen beide groepen: 28.6% van de groep8-docenten geeft aan vertrouwd te zijn met de referentieniveaus, tegenover 82.3% van de brugklasdocenten.

Kortom: uit het onderzoek kunnen we concluderen dat het theoretische gat voor een deel herkenbaar is in de praktijk. De focus ligt bij beide groepen op begrijpend lezen en woordenschat, maar met de andere vaardigheden behorend bij niveau 1F wordt zeer uiteenlopend omgegaan. De focus ligt op andere leesvaardigheidscriteria: groep8-docenten besteden meer aandacht aan opzoeken van informatie, terwijl brugklasdocenten tekstinterpretatie oefenen en toetsen. Een deel van het leesvaardigheidsprobleem zou hier zijn oorsprong kunnen vinden. Leerlingen die niet vertrouwd zijn met tekstinterpretatie moeten dat in de brugklas vanaf stap 1 leren, terwijl brugklasdocenten er vanuit gaan dat groep8-leerlingen hier in groep 8 al mee hebben geoefend.

Hoewel docenten aangeven aan bijna alle vaardigheden wel eens aandacht te besteden, is er een groot verschil tussen groep8-docenten en brugklasdocenten in de vertrouwdheid met de referentieniveaus.

**Discussie**

In dit onderzoek stonden de leesvaardigheidscriteria behorend bij niveau 1F centraal. In de vragenlijsten is gevraagd hoe de leesvaardigheidscriteria terug te zien waren in de les. Docenten hadden moeite om onderscheid te maken tussen de mate van aandacht die ze eraan besteedden en hoe belangrijk zij deze vaardigheid zelf vonden. Daardoor waren de resultaten soms gelijk en werd als opmerking geplaatst dat sommige vragen ‘hetzelfde’ waren. In vervolgonderzoek moet de vragenlijst aangepast worden, zodat het verschil tussen *‘aandacht besteden aan’* en *‘belangrijk vinden’* duidelijker is. Bovendien is de kans op sociaal wenselijke antwoorden bij dit soort onderzoek erg groot. Er bestaat een kans dat docenten gekleurd hebben geantwoord, waardoor het lijkt alsof ze meer aandacht aan een bepaalde vaardigheid besteden dan daadwerkelijk het geval is. Het is opvallend dat relatief weinig groep8-docenten aangeven vertrouwd zijn met de referentieniveaus, maar dat zij desondanks aangeven wel aandacht te besteden aan alle vaardigheden behorend bij niveau 1F. In vervolgonderzoek zou hier dieper op ingegaan moeten worden, bijvoorbeeld door middel van interviews. Tevens zou het interessant zijn om een soortgelijke vragenlijst bij leerlingen af te nemen. Op die manier kan beter zicht verkregen worden op wat er aan leesvaardigheid gebeurt in een les.

 Voor dit onderzoek zijn docenten uit groep 8 en docenten uit de brugklas met elkaar vergeleken. Er is een grote groep brugklasdocenten uit heel Nederland (N=79) vergeleken met een kleine groep groep8-docenten uit de regio Gouda (N=28). De groepen zijn dus zeer divers en daardoor minder goed vergelijkbaar. In vervolgonderzoek zouden de groepen homogener moeten zijn, vooral in groepsgrootte.

**Literatuur**

Benschop, L. (2012). *Basisschool krijgt eindtoets rekenen en taal.* [www.nu.nl](http://www.nu.nl) (31 januari)

Bonset, H. (2010). Spelling in het onderwijs: hoe staat het ermee, en hoe kan het beter? *Levende Talen Tijdschrift 11* (3), 3-17.

Bronneman-Helmers, H.M. (2009). *De kwaliteit van het onderwijs (hoofdstuk 6)*. Jaarboek overheidsfinanciën.

Cito (2010). *Entreetoets voor groep 5, 6 en 7.* Amsterdam: Voorlichtingsfolder voor ouders.

Cito (2012). *Toets 0 t/m 3 – Voortgang in beeld.* <http://www.cito.nl/onderwijs/>

Inspectie van het onderwijs (2008), *Onderwijsverslag 2006/2007*, Utrecht: Inspectie van het

Onderwijs

Leferink, R. (2009). *Taal en rekenen op een hoger plan.* Enschede: SLO.

Meijerink, H.P. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.

Meijerink, H.P., Rijlaarsdam, G.C.W., Bergh, H. van den, Streun, A. van, Letschert, J.F., Vorle, R.B.M. van de & Bron, J.E. (2009). *Over de drempels met taal en rekenen – een nadere beschouwing.* Enschede: SLO.

Mullis, I.V.S., M.O. Martin, A.M. Kennedy, and P. Foy (2007), *Pirls 2006 International Report. IEA’s Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*, Chestnut. Hill MA: TIMMSS & PIRLS Internationals Study Center, Boston College.

**Dankwoord**

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden onder begeleiding van René van de Kraats. Ik ben hem dankbaar voor zijn opbouwende kritiek en goede begeleiding.