

## Informatie over je scriptie

Gelieve dit formulier op te slaan, te wijzigen en samen met de digitale eindversie van je scriptie naar je begeleider te mailen. Voor vragen kijk op: <http://studion.fss.uu.nl/helpdesk/student/scrol>



Studentnummer: *	3512274
Initialen & voorvoegsels: *	A
Achternaam: *	Lok
Opleiding: *	Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs

### Eventuele tweede student

Studentnummer:	3512487
Initialen & voorvoegsels:	C.H.M.
Achternaam:	Schmit
Opleiding:	Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs

### Begeleider

Naam begeleider: *	Yvette Sol
Naam evt. 2 <sup>e</sup> begeleider:	

### Scriptie

Titel Scriptie: *	<b>Begrijpend lezen: een complexe vaardigheid</b> Een onderzoek naar de tegenvallende scores op de Cito Begrijpend Lezen van groep 6 op de Archipelschool
Taal Scriptie: *	Nederlands

<p>Samenvatting:</p>	<p>Dit artikel gaat over mogelijke verklaringen voor de leesdip van leerlingen uit groep 6 (schooljaar 2012-2013) met betrekking tot begrijpend lezen op basisschool de Archipel. Onderzocht wordt of de tegenvallende scores op de Cito Begrijpend Lezen (BL) verklaard kunnen worden door de vaardigheid in de leervoorwaarden technisch lezen, woordenschat en de mate van zelfregulatie. In dit onderzoek participeerden leerlingen in de leeftijd van negen tot en met elf jaar uit de betreffende groep 6 die twee niveaus lager scoorden op de Cito BL dan in groep 5, de onderzoeksgroep (n=7), en leerlingen die hetzelfde niveau behaalden als in groep 5, de controlegroep (n=6). Met leerlingen uit de onderzoeksgroep waarvan de score op de Cito BL niet verklaard kon worden middels de leervoorwaarden, werd een leerlinggesprek gevoerd om te achterhalen welke onderwijsbehoeften deze leerlingen hadden.</p> <p>Middels een t-test werd vastgesteld dat de leerlingen uit de onderzoeksgroep significant lager scoorden op de Cito BL van groep 6 dan de controlegroep (p=.003). Een regressieanalyse werd uitgevoerd om de voorspellende waarde van de leervoorwaarden voor de scores op de Cito BL te achterhalen. Technisch lezen (p=.034) en woordenschat (p=.025) verklaarden voor 35 procent de variantie in deze scores (p=.006). Zelfregulatie had geen significant voorspellende waarde (p=.834). Met behulp van een Fisher's Exact test werd de samenhang tussen de gemaakte fouten op de Cito BL en de participantengroepen onderzocht. Het aantal gemaakte fouten op technisch lezen en woordenschat hing niet significant samen met de participantengroepen. De scores op de leervoorwaarden boden op groepsniveau geen verklaring voor de leesdip. Uit de leerlinggesprekken bleek dat de problematiek divers was en dat advies op maat nodig is om deze leerlingen te kunnen ondersteunen.</p>
<p>Trefwoorden: (gescheiden door ;)</p>	<p>Leesdip; begrijpend lezen; leervoorwaarden; onderwijsbehoeften.</p>
<p>Openbaar tonen: *</p>	<p>Ja</p>
<p>Of pas tonen na datum:</p>	<p>-</p>

Ingevuld op: \* (17-05-2013)

Door: \* (Anne-Karin Lok en Carola Schmit)

# Begrijpend lezen: een complexe vaardigheid

Een onderzoek naar de tegenvallende scores op de Cito Begrijpend Lezen van groep 6  
op de Archipelschool

Anne-Karin Lok (3512274)

Carola Henriëtte Maria Schmit (3512487)

Universiteit Utrecht

## Abstract

Dit artikel gaat over mogelijke verklaringen voor de leesdip van leerlingen uit groep 6 (schooljaar 2012-2013) met betrekking tot begrijpend lezen op basisschool de Archipel. Onderzocht wordt of de tegenvallende scores op de Cito Begrijpend Lezen (BL) verklaard kunnen worden door de vaardigheid in de leervoorwaarden technisch lezen, woordenschat en de mate van zelfregulatie. In dit onderzoek participeerden leerlingen in de leeftijd van negen tot en met elf jaar uit de betreffende groep 6 die twee niveaus lager scoorden op de Cito BL dan in groep 5, de onderzoeksgroep ( $n=7$ ), en leerlingen die hetzelfde niveau behaalden als in groep 5, de controlegroep ( $n=6$ ). Met leerlingen uit de onderzoeksgroep waarvan de score op de Cito BL niet verklaard kon worden middels de leervoorwaarden, werd een leerlinggesprek gevoerd om te achterhalen welke onderwijsbehoeften deze leerlingen hadden.

Middels een t-test werd vastgesteld dat de leerlingen uit de onderzoeksgroep significant lager scoorden op de Cito BL van groep 6 dan de controlegroep ( $p=.003$ ). Een regressieanalyse werd uitgevoerd om de voorspellende waarde van de leervoorwaarden voor de scores op de Cito BL te achterhalen. Technisch lezen ( $p=.034$ ) en woordenschat ( $p=.025$ ) verklaarden voor 35 procent de variantie in deze scores ( $p=.006$ ). Zelfregulatie had geen significant voorspellende waarde ( $p=.834$ ). Met behulp van een Fisher's Exact test werd de samenhang tussen de gemaakte fouten op de Cito BL en de participantengroepen onderzocht. Het aantal gemaakte fouten op technisch lezen en woordenschat hing niet significant samen met de participantengroepen. De scores op de leervoorwaarden boden op groepsniveau geen verklaring voor de leesdip. Uit de leerlinggesprekken bleek dat de problematiek divers was en dat advies op maat nodig is om deze leerlingen te kunnen ondersteunen.

*Trefwoorden:* leesdip, begrijpend lezen, leervoorwaarden, onderwijsbehoeften

Het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (Cito) biedt onder andere toetsen voor groep 3 tot en met 8 aan voor begrijpend lezen, waarmee de vorderingen van leerlingen op een systematische wijze kunnen worden gevolgd. Op basis van het aantal goede antwoorden wordt een vaardigheidsscore opgesteld. Aan deze vaardigheidsscores kan een normatieve normering gekoppeld worden, te weten score A tot en met E. Met deze scores wordt inzicht verkregen in de prestaties van leerlingen ten opzichte van de landelijke prestaties (Wolfgram, Van der Horst & Keijsers, 2012).

De leerlingen maken eerst de Cito Begrijpend Lezen (BL) Start. Afhankelijk van welke score hierop wordt behaald, maakt een leerling Cito BL Vervolg 1 of Vervolg 2, waarvan Vervolg 2 van een hoger niveau is. De Cito BL wordt eind groep 3, medio en eind groep 4, medio groep 5 tot en met 7 en begin of medio groep 8 afgenomen (Feenstra, Kamphuis, Kleintjes & Krom, 2010).

Veel scholen en onderwijsadviseurs hebben opgemerkt dat de scores in groep 6 op de Cito BL in vergelijking met de voorgaande leerjaren lager uitvallen. Na enkele jaren gebruik gemaakt te hebben van de Cito BL, blijft een dergelijke daling in scores zichtbaar. Kenniscentrum Begrijpend Lezen heeft dit bevestigd en spreekt van een leesdip tussen groep 5 en 6 (Wolfgram et al., 2012).

Op openbare basisschool Archipel te Den Haag was deze leesdip bij een deel van leerlingen uit groep 6 van leerjaar 2011-2012 zichtbaar. De school kon deze scores niet verklaren en hierdoor is de vraag naar achterliggende oorzaken ontstaan. Dit onderzoek heeft als doel om de oorzaken in kaart te brengen en een advies te geven om herhaling van dit probleem te voorkomen.

### **Theoretisch kader**

Om goed te kunnen functioneren in de samenleving is het van belang teksten te kunnen lezen en begrijpen. Daar komt bij dat het onderwijs zwaar leunt op de overdracht van kennis en vaardigheden door middel van schriftelijke materialen en begrijpend lezen is hierdoor de basis voor vrijwel alle schoolvakken (van den Broek & Espin, 2009; van de Mortel, 2010). Wanneer problemen worden ondervonden bij het lezen en begrijpen van teksten, kan dit leiden tot leerproblemen op school en in de toekomst tot problemen in de maatschappij voor zowel het individu als de maatschappij zelf (National Center for Education Statistics, 2002; National Reading Panel, 2000). Ondanks inspanningen binnen het onderwijs, hebben veel leerlingen moeite met zowel lezen als begrijpend lezen (van den Broek, 2009). Begrijpend lezen staat dan ook bekend als een complexe taak die afhankelijk is van vele cognitieve processen (Cain, Oakhill & Bryant, 2004).

Om zicht te krijgen op het domein begrijpend lezen, dient te worden gedefinieerd wat begrijpend lezen inhoudt. Bij begrijpend lezen gaat het niet over één activiteit of uitkomst, maar is sprake van een *multifaceted* domein. Hierdoor kan ieder individu zwakke en sterke punten hebben binnen het domein begrijpend lezen. Van den Broek (2012) geeft een eenduidige definitie van begrijpend lezen: de lezer construeert een mentale representatie waarbij verschillende tekstonderdelen aan zowel elkaar als aan relevante achtergrondkennis worden verbonden.

Om tot begrijpend lezen te komen, wordt gebruik gemaakt van automatische en strategische processen. Automatische processen betreffen het opnemen van informatie in het werkgeheugen en het

activeren van associaties vanuit het geheugen van de lezer. Indien automatische processen onvoldoende leiden tot tekstbegrip, zal een lezer gebruik maken van strategische processen, zoals het gericht ophalen van kennis opgedaan in andere bronnen (Van den Broek, 2012; Van den Broek, Bohn-Gettler, Kendeou & Carlson & White, 2011). Hierbij maakt de lezer bewust gebruik van tactieken om een tekst te begrijpen (Paris, Wasik & Turner, 1996). In hoeverre de automatische processen worden aangevuld met strategische processen is afhankelijk van de *standards of coherence* die de lezer hanteert. Deze standaarden reflecteren de mate van begrip en coherentie die een lezer nastreeft tijdens het lezen van een tekst (Van den Broek, 2012). Deze standaarden bestaan uit criteria, die zowel onbewust als bewust kunnen worden gehanteerd, afhankelijk van het doel van de lezer, de eigenschappen van een tekst en de vaardigheid van de lezer om gepaste standaarden te hanteren (Van den Broek et al., 2011; Daneman, Hannon & Burton, 2006). Van den Broek, White, Kendeou en Carlson (2009) benoemen de twee belangrijkste vaardigheden om tot coherentie te komen in een tekst: het leggen van causale en referentiële verbanden. Referentiële verbanden hebben betrekking op een woord in een zin dat verwijst naar een object in dezelfde of een andere zin. Bij causale relaties gaat het om het herkennen van achterliggende redengeving die wordt beschreven in een tekst (Van den Broek, 2009).

Uit voorgaande is gebleken dat begrijpend lezen een complexe vaardigheid is. Verschillende aspecten hebben invloed op de vaardigheid in begrijpend lezen. Een onderverdeling kan worden gemaakt tussen onder andere cognitieve en metacognitieve leerlingkenmerken (Bonset & Hoogeveen, 2009). Cognitieve leerlingkenmerken betreffen de aanwezige kennis en vaardigheden van leerlingen. De vaardigheid in technisch lezen en woordenschat zijn cognitieve leerlingkenmerken waarvan bekend is dat deze voorwaardelijk zijn voor begrijpend lezen (Van Elsäcker, 2002; Aarnoutse & Van Leeuwe, 1988). Ook voor enkele metacognitieve leerlingkenmerken bestaat een positief verband met begrijpend lezen. Onder metacognitieve leerlingkenmerken wordt onder andere het vermogen tot het reguleren van het eigen lees- en leerproces verstaan, ook wel zelfregulatie genoemd (Bonset & Hoogeveen, 2009). Om inzicht te krijgen in de leervoorwaarden technisch lezen, woordenschat en zelfregulatie, zullen deze nader worden toegelicht.

Technisch lezen is de vaardigheid om geschreven taal om te zetten in gesproken taal. Dit kan op twee manieren: door het hardop en innerlijk verklanken van een tekst (Huizinga, 2009). In beide gevallen gaat het om decoderen: het ontcijferen van de taalcode. Indien een leerling moeite heeft met decoderen, blijft minder ruimte beschikbaar in het geheugen voor het begrijpen van een tekst. Tevens leidt dit tot trage woordherkenning. Zwakke prestaties op technisch lezen hangen samen met zwakke prestaties op begrijpend lezen (Robbe, 2008).

Naast technisch lezen blijkt een toereikende woordenschat een belangrijke leervoorwaarde te zijn voor begrijpend lezen (Van Elsäcker, 2002). Indien hier sprake van is, kent een leerling de betekenis van veel woorden of kan de lezer woorden vanuit de context van de tekst verklaren (Robbe, 2008).

Een leervoorwaarde die nog specifiekere te maken heeft met het kunnen begrijpen van teksten is het beheersen van metacognitieve vaardigheden (Baker & Brown, 1984). Eén van de belangrijkste

componenten van metacognitie met betrekking tot begrijpend lezen is zelfregulatie, waarbij zelfregulatie-activiteiten centraal staan. Vermunt (1992) benoemt de acht belangrijkste. De eerste activiteit betreft (1) oriënteren, waarbij de leertaak wordt voorbereid. Zo kijkt de lezer bijvoorbeeld naar de structuur van de tekst. Vervolgens maakt de lezer een (2) planning, waarbij de lezer onder andere selecteert welke tekstdelen zeer zorgvuldig gelezen moeten worden. Wanneer dit handelingsplan is opgesteld, is het van belang dat de lezer het (3) leesproces bewaakt. Tijdens het lezen wordt in de gaten gehouden of het leesproces volgens plan verloopt. Tevens (4) toetst de lezer bijvoorbeeld of de gelezen tekst voldoende begrepen wordt en of de lezer voldoende overzicht heeft. Hierbij is sprake van monitoren van het leesproces. Indien de lezer onvoldoende begrip van de tekst heeft, zal de lezer (5) diagnosticeren welke kennis dan wel vaardigheden ontbreken. Door het vaststellen van moeilijkheden, kan de lezer het leesproces (6) bijstellen. Zo kan de lezer onder andere langzamer lezen of informatie aangaande het onderwerp opzoeken. Wanneer de tekst gelezen is, kan (7) geëvalueerd worden in hoeverre deze begrepen is en of de uiteindelijke leerresultaten overeenstemmen met de geplande doelen. De mate van verkregen begrip wordt vergeleken met de eerder beschreven *standards of coherence* van de lezer, welke de mate van begrip en coherentie die een lezer nastreeft tijdens het lezen reflecteren (Van den Broek, 2012). Tot slot wordt (8) gereflecteerd op de processen die tijdens het lezen hebben plaatsgevonden, nagedacht over de gevolgde werkwijze en geconcludeerd hoe verkregen kennis kan worden toegepast op toekomstige leesprocessen (Vermunt, 1992; Pressley & Gaskins, 2006).

Naast de gebruikelijke instructie betreffende de leervoorwaarden, is expliciete instructie in begrijpend lezen nodig voor tekstbegrip. Hierbij kunnen aspecten van de leervoorwaarden geïntegreerd in de instructie voorkomen, maar dient voornamelijk het domein begrijpend lezen in het geheel aan bod te komen. Zo kan de leerkracht aandacht besteden aan het actief ophalen van voorkennis, het stimuleren van de mondelinge vaardigheid en de verbale redeneervaardigheid (Bonset & Hoogeveen, 2009). *Modeling* speelt bij deze expliciete instructie een belangrijke rol. De leerkracht doorloopt tijdens *modeling* een leessituatie, waarbij hardop wordt nagedacht over hoe de leesvaardigheden worden uitgevoerd en de leerlingen doen deze stappen na (Robbe, 2008; De Corte, Verschaffel & Van de Ven, 2001). Bij instructie dient rekening te worden gehouden met het feit dat iedere leerling gepaste instructie nodig heeft (McMaster et al., 2012). Het in kaart brengen van onderwijsbehoeften van leerlingen is hiertoe belangrijk. De leerkracht dient te peilen of de leerlingen de nieuwe kennis en vaardigheden zich eigen maken (Robbe, 2008).

Daarnaast moet de leerkracht rekening houden met leerlingkenmerken die invloed kunnen hebben op de vaardigheid in begrijpend lezen. Hierbij kan worden gedacht aan ADHD, waarvan bekend is dat leerlingen met deze stoornis zich onder andere minder goed kunnen concentreren op nieuwe informatie en minder goed hun eigen gedrag kunnen reguleren door hun aandacht te focussen, waardoor aandachtige verwerking van tekstuele informatie onvoldoende plaatsvindt (Aguiar, Eubig & Schantz, 2010; Geurts, Verte, Oosterlaan, Roeyers & Sergeant, 2004). Ook dyslexie is een leerlingkenmerk dat invloed heeft op de vaardigheid in begrijpend lezen. Leerlingen met deze taalontwikkelingsstoornis

kunnen onder andere moeite hebben met technisch lezen en spellen, waardoor zij problemen kunnen ondervinden bij het ontwikkelen van begrip van een tekst (Verschuieren & Koomen, 2007; Casalis, Leuwers & Hilton, 2013).

Uit voorgaande valt op te maken dat begrijpend lezen een complexe vaardigheid is, welke beïnvloed wordt door verschillende leervoorwaarden en waarbij leerlingen diverse problemen kunnen ervaren. Om de problemen die de Archipelschool ervaart met betrekking tot begrijpend lezen te kunnen verklaren, is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: Welke mogelijke verklaringen kunnen worden gegeven voor de onverwacht lagere score op de Cito Begrijpend Lezen van een deel van de leerlingen van de huidige groep 6 in vergelijking met de score van de Cito Begrijpend Lezen van deze leerlingen in groep 5 op basisschool de Archipel te Den Haag, wanneer wordt gekeken naar de mate waarin de leervoorwaarden technisch lezen, woordenschat en zelfregulatie worden beheerst? Indien kan worden vastgesteld dat de lage score op de Cito Begrijpend Lezen van groep 6 van een aantal leerlingen niet kan worden verklaard op basis van de leervoorwaarden, zal worden achterhaald welke onderwijsbehoeften de betreffende leerlingen hebben.

Om antwoord te kunnen geven op deze onderzoeksvraag zijn de volgende deelvragen opgesteld.

1. Welke resultaten behalen de leerlingen uit de controlegroep en de onderzoeksgroep op de Cito Woordenschat, de Drie Minuten Toets (DMT) en de mate van zelfregulatie?
  - 1a. Welke leerlingen scoren naar verwachting op de Cito BL van groep 6, conform hun score van het jaar ervoor, en vormen de controlegroep en welke leerlingen scoren lager, en vormen de onderzoeksgroep?
  - 1b. Welke resultaten behalen de leerlingen uit de controlegroep op de Cito Woordenschat, de DMT en de mate van zelfregulatie?
  - 1c. Welke resultaten behalen de leerlingen uit de onderzoeksgroep op de Cito Woordenschat, de DMT en de mate van zelfregulatie?
2. In hoeverre wordt een beroep gedaan op de leervoorwaarden in de Cito BL van groep 6?
3. Waren de fouten van de onderzoeksgroep in de Cito BL te verwachten op basis van resultaten op de Cito Woordenschat, de DMT en de mate van zelfregulatie?
  - 3a. Welke opgaven hebben de controle- en onderzoeksgroep onjuist beantwoord en welke leervoorwaarden betreft dit?
  - 3b. In welke mate blijken de scores met betrekking tot de leervoorwaarden de scores op de Cito BL van groep 6 te voorspellen?
  - 3c. In hoeverre is samenhang tussen de gemaakte fouten en de controle- dan wel onderzoeksgroep met betrekking tot een leervoorwaarde waarvan uit de regressieanalyse blijkt dat deze betreffende leervoorwaarde een belangrijke predictor is?

4. Welke onderwijsbehoeften hebben leerlingen uit de onderzoeksgroep waarbij op basis van de leervoorwaarden niet werd verwacht dat zij een lagere Cito score zouden behalen op de Cito BL van groep 6?

Met betrekking tot deelvraag 1 wordt verwacht dat leerlingen uit de controlegroep hogere scores behalen op de Cito BL van groep 6, de Cito Woordenschat, de DMT en de mate van zelfregulatie, dan leerlingen uit de onderzoeksgroep. Bij deelvraag 2 wordt verwacht dat vooral beroep wordt gedaan op zelfregulatie, omdat bij begrijpend lezen veel denkstappen moeten worden gezet. De verwachting bij deelvraag 3 is dat de lage scores van de onderzoeksgroep wellicht kunnen worden verklaard aan de hand van scores op de Cito Woordenschat, de DMT en de mate van zelfregulatie, omdat bekend is dat de leervoorwaarden die in deze toetsen aan bod komen een positief verband hebben met de vaardigheid begrijpend lezen. Indien blijkt dat de lage scores op de Cito BL van groep 6 van leerlingen uit de onderzoeksgroep niet verklaard kunnen worden op basis van de leervoorwaarden, zal worden achterhaald welke onderwijsbehoeften deze leerlingen hebben. Verwacht wordt, dat de onderwijsbehoeften, afhankelijk van leerlingkenmerken, verschillen per leerling en dat expliciete instructie in begrijpend lezen en instructie met betrekking tot de leervoorwaarden nodig is. Gedurende dergelijke instructie kan aandacht worden besteed aan onder andere *modeling*, het actief ophalen van voorkennis en het stimuleren van de mondelinge vaardigheid.

### **Methode**

#### **Design**

Dit onderzoek trachtte verklaringen te geven voor de lagere scores van een deel van de leerlingen van groep 6 op de Cito BL dan het voorgaande jaar, daarom kon gesproken worden van een verklarend onderzoek. De criteriumvariabele van dit onderzoek was de score op de Cito BL van groep 6. De verklarende variabelen die werden gemeten, betroffen het niveau van technisch lezen, woordenschat en de mate van zelfregulatie. Tot slot werd ook de variabele onderwijsbehoefte in kaart gebracht.

#### **Onderzoekseenheden**

Dit onderzoek werd uitgevoerd op openbare basisschool Archipel te Den Haag in de Archipelbuurt. Het merendeel van de leerlingen woont in en rond deze buurt. De resultaten van de Cito-eindtoets van de Archipelschool, met een gemiddelde score van 543,0 over de schooljaren 2009-2010, 2010-2011 en 2011-2012, werden als voldoende beoordeeld. Naast de kwaliteit van het onderwijs, is het opleidingsniveau van de ouders een mogelijke verklaring voor de resultaten. Vijfenzeventig procent van de ouders heeft een opleiding aan het hoger beroepsonderwijs (HBO) of hoger afgerond. Hierdoor wordt de school aangemerkt als een categorie 1 school (Archipelschool, 2012).

Ondanks de kwaliteit van het onderwijs en de achtergrond van de leerlingen, kwamen de resultaten op het gebied van begrijpend lezen, van een deel van de leerlingen uit groep 6 van leerjaar 2011-2012, niet overeen met de verwachte resultaten. De school vreesde dat een dergelijke daling in scores op de Cito BL wederom zou plaatsvinden in de huidige groep 6. De scores van de huidige groep 6 op de Cito BL van medio groep 5, waren voor alle leerlingen voldoende op één leerling na.



Zevenentwintig leerlingen van Nederlandse afkomst uit de huidige groep 6 (leerjaar 2012-2013) participeerden in dit onderzoek. De participantengroep bestond uit negen meisje en achttien jongens in de leeftijd van negen tot en met elf jaar ( $M=10.07$ ,  $SD=.46$ ).

### Instrumenten

Om de vaardigheid in technisch lezen vast te stellen werd gebruik gemaakt van de vaardigheidsscores op de DMT, die medio groep 6 werd afgenomen. Het woordenschatniveau werd vastgesteld middels vaardigheidsscores behorende bij de Cito Woordenschat medio groep 6.

De mate van zelfregulatie werd in kaart gebracht aan de hand van een vragenlijst die alle leerlingen invulden (Bijlage A). De 22 stellingen werden gebaseerd op de acht beschreven zelfregulatie-activiteiten van Vermunt (1992) en Pressley & Gaskins (2006) en vormden samen een schaal voor de mate van zelfregulatie. In figuur 1 is per zelfregulatie-activiteit een voorbeeldstelling opgenomen. De leerlingen scoorden per stelling of zij de omschreven activiteit 'nooit', 'soms', 'bijna altijd' of 'altijd' uitvoerden. Aan deze antwoordmodaliteiten zijn achtereenvolgens de scores één, twee, drie en vier toegekend.

Regulatie-activiteit	Stellingen
Oriënteren	Voordat ik ga lezen bedenk ik mij waarom het belangrijk is dat ik deze tekst lees.
Plannen	Voordat ik de tekst ga lezen bedenk ik hoeveel tijd ik ongeveer aan een tekst kwijt zal zijn (leesplan).
Proces bewaken	Tijdens het lezen maak ik aantekeningen of onderstreep ik stukjes van de tekst.
Toetsen	Tijdens het lezen ga ik na of ik heb begrepen wat ik heb gelezen (bijvoorbeeld moeilijke woorden en verbanden in de tekst).
Diagnosticeren	Als ik tijdens het lezen iets moeilijk vind of iets niet begrijp, bedenk ik waar dat aan kan liggen (bijvoorbeeld problemen met concentreren, te weinig weten van het onderwerp en de betekenis van woorden niet kennen).
Bijstellen	Als ik de betekenis van een woord niet ken, lees ik de zinnen ervoor en erna nog eens om achter de betekenis van het woord te komen.
Evalueren	Na het lezen bedenk ik of ik de tekst goed genoeg heb begrepen om hierover vragen te beantwoorden.
Reflecteren	Ik onthoud de betekenis van een moeilijk woord waar ik door het lezen van de tekst achter ben gekomen.

*Figuur 1. Voorbeeldstellingen per Regulatie-activiteit.*

Om meer inzicht te verkrijgen of en in welke mate beroep werd gedaan op technisch lezen, woordenschat en zelfregulatie, werd per opgave van de Cito BL van groep 6 vastgesteld op welke leervoorwaarde een opgave voornamelijk beroep deed. Hiervoor zijn criteria opgesteld (figuur 2). Deze criteria zijn afgeleid van de eerder gegeven definities van de leervoorwaarden.

Leervoorwaarde	Criteria	Voorbeeld
Technisch lezen	Een vraag doet voornamelijk beroep op technisch lezen als de leerling aangegeven delen van de tekst moet (her)lezen en hier vragen over moet beantwoorden. De leerling kan het antwoord direct uit de tekst halen, indien deze goed wordt gedecodeerd.	Lees: 'Jagen is stom' . (regel 9 en 10) Waarom vindt Hoderi jagen stom?
Woordenschat	Een vraag doet voornamelijk beroep op woordenschat als de leerling een vraag moet beantwoorden waarvoor vooral het verlenen van betekenis aan de antwoordmogelijkheden belangrijk is.	Wat past het best op plaats 2? a. geheim b. opdracht c. tip d. verzoek
Zelfregulatie	Dit betreft vragen waarbij leerlingen zelf moeten bedenken hoe zij deze vragen op gaan lossen. De leerling dient zelf verbanden te leggen en de tekst te interpreteren. Zo moeten zij bijvoorbeeld terug zoeken in de tekst. De leerlingen moeten hierbij hun eigen proces sturen, om tot een antwoord te komen.	Lees: <i>Die werden...de leerlingen</i> (regel 9 en 10). Wie of wat bedoelt de schrijver met <i>die</i> ?

*Figuur 2. Criteria per Leervoorwaarde.*

Met leerlingen uit de onderzoeksgroep waarvan de score op de Cito BL niet geduid kon worden middels de resultaten aangaande de leervoorwaarden, werd een leerlinggesprek gevoerd om de onderwijsbehoeften in kaart te brengen. Hiervoor is gebruik gemaakt van oefenmateriaal van Cito, betreffende taak 5, 6, 11 en 13, en materiaal uit Cito BL Vervolg 1, namelijk bladzijde 8 en 10. Ondanks dat Vervolg 1 van een lager niveau is dan Vervolg 2, werd hiervoor gekozen, omdat de vraagstellingen hetzelfde zijn en hierdoor de denkprocessen ongeveer gelijk zouden zijn. De geselecteerde opgaven hadden betrekking op de leervoorwaarden technisch lezen, woordenschat of zelfregulatie. De vragen werden zorgvuldig gekozen middels de criteria uit figuur 2. In figuur 3 is een overzicht van de geselecteerde opgaven weergegeven. In bijlage B is het gebruikte oefenmateriaal van Cito toegevoegd en in bijlage C het materiaal uit Cito Vervolg 1.

	Oefenboekje			Cito BL Vervolg 1		
	TL	WS	ZR	TL	WS	ZR
Taak/bladzijde en opgave	Taak 5	Taak 5	Taak 5	Bladzijde 8	Bladzijde 8	Bladzijde 10
	Opgave 6	Opgave 3	Opgave 1	Opgave 17	Opgave 20	Opgave 22
	Taak 13	Taak 6	Taak 5	Bladzijde 8	Bladzijde 10	
	Opgave 1	Opgave 1	Opgave 7	Opgave 18	Opgave 23	
	Taak 13	Taak 6	Taak 5	Bladzijde 8		
	Opgave 3	Opgave 2	Opgave 9	Opgave 19		
	Taak 13	Taak 11	Taak 6	Bladzijde 8		
	Opgave 6	Opgave 1	Opgave 3	Opgave 21		
		Taak 11	Taak 13	Bladzijde 10		
		Opgave 2	Opgave 2	Opgave 24		
		Taak 11	Taak 13	Bladzijde 10		
		Opgave 3	Opgave 4	Opgave 25		
			Taak 13			
		Opgave 7				

*Figuur 3. Overzicht van gehanteerde Opgaven voor Leerlinggesprekken. TL = technisch lezen; WS = woordenschat; ZR = zelfregulatie; Cito BL = Cito Begrijpend Lezen.*

De afstemming van de Cito BL en de DMT op de leeftijdsgroep werd gewaarborgd doordat Cito, een toetsontwikkelaar voor basisschoolleerlingen, deze toetsen heeft gemaakt. Daar kwam bij dat de Cito BL en de DMT als voldoende zijn beoordeeld door de Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) (Feenstra et al., 2010; Krom, Jongen, Verhelst, Kamphuis & Kleintjes, 2010). De Cito Woordenschat was, voor zover bekend binnen het tijdsbestek van dit onderzoek, tevens als voldoende beoordeeld (Hollenberg, Van der Lubbe & Sanders, 2011). De stellingen aangaande zelfregulatie, werden ook afgestemd op de leeftijdsgroep. Dit werd gedaan aan de hand van praktijkervaring van de onderzoekers. Daarnaast zijn de voorbeeldstellingen voorgelegd aan een aantal leerlingen uit groep 7 om interpretatieverschillen te voorkomen. De afstemming van de vragen tijdens het leerlinggesprek op het niveau van de betreffende leerlingen, werd gewaarborgd door de ervaring van de onderzoekers binnen het basisonderwijs met de doelgroep.

### **Procedure**

Om de anonimiteit van de participanten te waarborgen, zijn leerlingnummers toegekend aan de klassenlijst. Voor de selectie van leerlingen bij deelvraag 1, werden normatieve normeringen gebruikt (A t/m E). Voor de onderzoeksgroep werden leerlingen geselecteerd die minimaal twee normatieve niveaus lager behaalden op de Cito BL van groep 6, dan in groep 5 op de Cito BL. De controlegroep bestond uit leerlingen die hetzelfde niveau behaalden als in groep 5, waarbij zij niet lager mochten scoren dan een B. Deze eis werd gesteld omdat een vergelijking werd gemaakt tussen de controle- en onderzoeksgroep met betrekking tot het aantal fouten per leervoorwaarde. Indien leerlingen met een lagere score werden opgenomen in de controlegroep, zou een dergelijke vergelijking weinig bruikbare data opleveren.

Vervolgens werden de scores op de DMT en de Cito Woordenschat van de leerlingen uit de onderzoeks- en controlegroep in kaart gebracht. Voor het vergelijken van resultaten en het uitvoeren van analyses met betrekking tot begrijpend lezen, woordenschat en technisch lezen werd gebruik gemaakt van vaardigheidsscores. Voor de mate van zelfregulatie werd een vragenlijst ingevuld waarna een berekend gemiddelde werd gebruikt. Met deze gegevens kon in kaart gebracht worden of de groepen significant verschilden van elkaar met betrekking tot begrijpend lezen.

Om deelvraag 2 te beantwoorden werd hierna per opgave van de Cito BL Start en Vervolg 2 in kaart gebracht op welke leervoorwaarde deze beroep deed. Vervolg 1 werd hierbij buiten beschouwing gelaten, omdat alle leerlingen Vervolg 2 hebben gemaakt.

Hierna werd een foutenanalyse gemaakt voor zowel de onderzoeks- als de controlegroep om deelvraag 3 te beantwoorden, waarbij per opgave voor beide groepen, aan de hand van leerlingnummers, werd aangegeven hoe vaak de betreffende opgave foutief werd gemaakt. Met behulp van deze foutenanalyse werden percentages berekend van het aantal fout gemaakte opgaven per leervoorwaarde. Aan de hand van deze gegevens werd een uitspraak gedaan of het te verwachten was dat de leerlingen uit de onderzoeksgroep een lagere score zouden behalen op de Cito BL. Op basis van de foutenanalyse op leerlingniveau werd per leervoorwaarde en Cito versie gekeken naar de samenhang tussen de groepen en het aantal gemaakte fouten.

Indien fouten werden gemaakt door leerlingen uit de onderzoeksgroep die niet geduid konden worden aan de hand van hun resultaten op de Cito Woordenschat, de DMT en de mate van zelfregulatie, werd voor deze leerlingen, zoals beschreven in deelvraag 4, de onderwijsbehoeften in kaart gebracht. Hiertoe werd middels een foutenanalyse en met de regressievergelijking bepaald welke leerlingen geselecteerd werden voor een leerlinggesprek in een afgesloten en stille ruimte. Door de keuze van de ruimte werd de leerling zo min mogelijk afgeleid.

De betreffende leerling kreeg voornamelijk vragen voorgelegd die betrekking hadden op een leervoorwaarde waarvan de score niet overeenkwam met de resultaten op de Cito BL aangaande die leervoorwaarde. Wanneer een leerling bijvoorbeeld hoog scoorde op de DMT, oftewel technisch lezen, maar in verhouding veel fouten maakte in opgaven binnen de Cito BL die beroep deden op deze leervoorwaarde, kreeg de leerling voornamelijk vragen voorgelegd aangaande technisch lezen. Daarnaast kreeg de leerling enkele opgaven voorgelegd die betrekking hadden op de overige leervoorwaarden. Op deze wijze kon inzicht verkregen worden in de problematiek en behoeften van de betreffende leerling. Gekozen werd voor taken en/of bladzijden waarbij de meeste opgaven voorkwamen betreffende de leervoorwaarde die voornamelijk aandacht behoefde. Deze taak of bladzijde werd in zijn geheel gemaakt, waardoor een beperkt en overzichtelijk aantal teksten voorkwam en opgaven werden gemaakt aangaande de overige leervoorwaarden. Daarnaast observeerden de onderzoekers de leerling. Wanneer de leerling bijvoorbeeld twijfelde na het lezen van een opgave, dan vroeg de onderzoeker welke moeilijkheden de leerling ondervond. Voor het observeren van zelfregulatie-activiteiten werd de vragenlijst uit bijlage A gebruikt als uitgangspunt. De onderzoekers noteerden tevens, indien van toepassing, opvallende aspecten, bijvoorbeeld met betrekking tot de mondelinge vaardigheid, omdat hiervan bekend is dat dit verband houdt tot begrijpend lezen en omdat op deze manier een algemene indruk van de leerling gevormd kon worden.

De leerlinggesprekken werden opgenomen en de onderzoekers bespraken achteraf wat zij hadden waargenomen en streefden ernaar hier overeenstemming over te bereiken. Hieruit bleek welke moeilijkheden de leerlingen hadden, wat vertaald werd naar de onderwijsbehoeften.

### **Data-analyse**

Om deelvraag 1 te beantwoorden werd een tabel gemaakt met de resultaten van de Cito BL van groep 6, de Cito Woordenschat, de DMT en de mate van zelfregulatie. Vervolgens werd een niet gekoppelde t-test uitgevoerd om vast te stellen of de gemiddelde scores van de Cito BL van groep 6 van de controle- en onderzoeksgroep significant verschilden van elkaar ( $\alpha=.05$ ). Om te achterhalen of de items met betrekking tot zelfregulatie een schaal vormden en of het mogelijk was daarover een gemiddelde te berekenen, werd een schaalanalyse uitgevoerd, waarbij als criterium werd gehanteerd dat Cronbach's alpha hoger diende te zijn dan .70 en de itemrestcorrelatie bij voorkeur per item hoger dan .35.

Het beantwoorden van deelvraag 2 werd gedaan middels het toekennen van leervoorwaarden aan opgaven. Per opgave en Cito BL versie werd aangegeven op welke leervoorwaarde een opgave

beroep deed (Bijlage D). Het totaal aantal vragen per leervoorwaarde en Cito BL versie werd omgezet in percentages. Wanneer bijvoorbeeld in de Cito BL Start drie opgaven met betrekking tot woordenschat voorkwamen van de in totaal 25 opgaven, was dit twaalf procent.

Voor het beantwoorden van deelvraag 3 werden verschillende analyses uitgevoerd. Zo werd in kaart gebracht welke fouten werden gemaakt. Dit werd gedaan door een percentage aantal fout per leervoorwaarde voor beide groepen te berekenen. Dit percentage werd berekend aan de hand van het totaal aantal antwoorden, gegeven door de controlegroep en de onderzoeksgroep. In het voorbeeld hierboven werd uitgegaan van drie opgaven die beroep deden op woordenschat. Dit aantal diende vermenigvuldigd te worden met het aantal participanten in de controle- dan wel onderzoeksgroep. Hiermee werd het totaal aantal gegeven antwoorden met betrekking tot woordenschat berekend. Per groep werd vervolgens geteld hoeveel van de gegeven antwoorden aangaande woordenschatopgaven fout waren. Dit werd per Cito versie en per leervoorwaarde berekend en omgezet in een percentage.

Vervolgens werd een *stepwise* regressieanalyse uitgevoerd. De partiële regressie coëfficiënt gaf zicht op de voorspellende waarde van de drie afzonderlijke predictoren, de leervoorwaarden, op begrijpend lezen. Hierbij diende de onderlinge samenhang tussen de leervoorwaarden niet hoger te zijn dan .70. De uitkomst van deze analyse droeg bij aan het leggen van verbanden tussen scores betreffende de leervoorwaarden en de score op de Cito BL.

Daarnaast werd onderzocht of samenhang bestond tussen het aantal fouten per leervoorwaarde en de controle- en onderzoeksgroep. Hiertoe werd een Fisher's Exact test uitgevoerd. Om een 2x2 tabel te maken is gekozen voor een onderverdeling wat betreft het aantal gemaakte fouten. Hierbij werd uitgegaan van een 80 procent norm, omdat dit tevens op de school werd aangehouden bij toetsen. Wanneer bijvoorbeeld in de Cito BL Vervolg 2 vijf vragen voorkwamen met betrekking tot woordenschat, gold dat vier vragen goed gemaakt moesten worden om te voldoen aan de norm: een leerling mocht 0 of 1 fout maken om te voldoen hieraan. Leerlingen die twee of meer fouten maakten, scoorden volgens deze normering onvoldoende. De gemaakte fouten werden per leerling ingevoerd. Middels de onderverdeling van fouten kon op overzichtelijke wijze de Fisher's Exact test worden uitgevoerd. Hierna werden voor extra informatie tevens niet gekoppelde t-toetsen ( $\alpha=.05$ ) uitgevoerd per leervoorwaarde om vast te stellen of de groepen significant verschilden.

Door antwoord te geven op de deelvragen, werd duidelijk welke leerlingen in aanmerking kwamen voor de leerlinggesprekken: dit waren leerlingen waarvan de resultaten op de Cito BL niet volledig verklaarbaar waren. Door middel van de regressievergelijking werd berekend wat de verwachte scores op de Cito BL waren. Deze gegevens zijn vergeleken met de behaalde scores op de Cito BL en hiervan werd een verschilscore berekend. Vervolgens werd per leerling het percentage aantal gemaakte fouten op beide Cito versies per leervoorwaarde in kaart gebracht. Op basis van zojuist beschreven analyses werden leerlingen geselecteerd waarvan de score op de Cito BL niet kon worden verklaard aan de hand van resultaten aangaande de leervoorwaarden en waarvan de verschilscore en de achterstand opvallend waren. Deze achterstand in begrijpend lezen werd vastgesteld door de Didactische Leeftijd

(DL) en Didactische Leeftijds Equivalent (DLE) met elkaar te vergelijken. Bij de instrumenten is beschreven hoe een leerlinggesprek werd vormgegeven. De data uit de leerlinggesprekken werden als casusbeschrijvingen weergegeven aan de hand van de gemaakte opnames en de notities van de onderzoekers. Daarnaast werd het aantal juiste en onjuiste antwoorden die waren gemaakt tijdens het leerlinggesprek vastgesteld. Op deze manier kon worden gezien in hoeverre de leerlingen de opgaven per leervoorwaarde juist of onjuist maakten en of dit overeenkwam met de gemaakte Cito BL. Deze uitkomsten werden tevens weergegeven in de casusbeschrijvingen.

## **Resultaten**

### **Deelvraag 1**

De eerste deelvraag betrof de vraag welke leerlingen tot de controlegroep en onderzoeksgroep behoorden. In groep 5 van schooljaar 2011-2012 behaalden van de zevenentwintig leerlingen zestien leerlingen een A+-score, vijf leerlingen een A-score, vijf leerlingen een B-score en één leerling een D-score op de Cito BL van groep 5. In groep 6 van schooljaar 2012-2013 behaalden van de zevenentwintig leerlingen zes leerlingen een A+-score, acht leerlingen een A-score, zes leerlingen een B-score, vijf leerlingen een C-score en twee een D-score op de Cito BL van groep 6. Van de zevenentwintig leerlingen behaalden zes leerlingen eenzelfde Cito score op zowel de Cito BL van groep 5 als van groep 6. In principe behoorden leerling twee, zes, negen, eenentwintig, tweeëntwintig, drieëntwintig en vierentwintig tot de controlegroep. Leerling 22 werd echter niet opgenomen in de controlegroep, omdat zij met haar D-score niet voldeed aan de vereiste B-score of hoger. De scores van leerling veertien, vijftien, zeventien, achttien, negentien, vijfentwintig en zevenentwintig waren minimaal twee niveaus lager in groep 6 dan in groep 5. Deze leerlingen behoorden door deze daling tot de onderzoeksgroep. Gebleken is dat de vaardigheidsscores van de onderzoeksgroep ( $M=32.00$ ,  $SD=8.446$ ) significant lager waren op de Cito BL van groep 6 dan de controlegroep ( $M=53.83$ ,  $SD=13.732$ );  $t(11)=3.515$ ,  $p=.003$ .

Na uitvoering van een schaalanalyse met betrekking tot de vragenlijst over zelfregulatie, bleek de itemrestcorrelatie lager dan .35 te zijn bij item 2, 4, 6, 9, 18 en 21. Gekozen werd om item 2 te verwijderen vanwege een te lage itemrestcorrelatie en het feit dat item 3 de inhoud dekte van item 2. Na deze verwijdering bleven de itemrestcorrelaties van item 4, 6, 9 en 18 te laag. Na een verdere inspectie van de vragenlijst werd item 6 verwijderd vanwege een zeer lage itemrestcorrelatie en omdat item 8 een soortgelijke inhoud had. Na verwijdering van item 2 en 6 bleef de itemrestcorrelatie voor 3 items lager dan .35, namelijk bij item 4 (.276), 9 (.188) en 18 (.178). Deze items werden als essentieel beschouwd voor het meten van zelfregulatie en daarom niet uit de vragenlijst verwijderd. De Cronbach's alpha was .85 en voldeed hierdoor aan de gestelde eis van  $>.70$ .

Zowel de normatieve normeringen als de vaardigheidsscores van de leerlingen uit de controlegroep voor de Cito BL, de Cito Woordenschat, de DMT en de mate van zelfregulatie zijn opgenomen in tabel 1. De scores voor de leerlingen uit de onderzoeksgroep zijn opgenomen in tabel 2.

Tabel 1

Scores voor Cito Woordenschat, DMT en Zelfregulatie per Leerling uit de Controlegroep

Leerling nummer	Cito BL	V.score BL	Cito WS	V. score WS	DMT	V.score DMT	ZR
2	A+	72	A+	115	A+	102	1.75
6	A+	51	A+	106	A+	108	2.40
9	B	41	B	81	B	84	2.90
21	A+	63	B	74	B	88	2.90
23	B	36	D	62	A+	107	2.35
24	A+	60	B	81	A	98	2.55

Noot. Cito BL = Cito Begrijpend Lezen; V.score = vaardigheidsscore; Cito WS = Cito Woordenschat; DMT = Drie-Minuten-Toets; ZR = zelfregulatie.

Tabel 2

Scores voor Cito Woordenschat, DMT en Zelfregulatie per Leerling uit de Onderzoeksgroep

Leerling nummer	Cito BL	V.score BL	Cito WS	V. score WS	DMT	V.score DMT	ZR
14	C	31	C	71	A+	101	2.50
15	C	24	B	79	D	73	2.15
17	B	39	C	68	A+	115	2.80
18	B	41	B	77	A	98	2.65
19	B	38	B	79	C	78	1.60
25	C	33	B	81	B	88	1.55
27	D	18	B	79	B	87	2.70

Noot. Cito BL = Cito Begrijpend Lezen; V.score = vaardigheidsscore; Cito WS = Cito Woordenschat; DMT = Drie-Minuten-Toets; ZR = zelfregulatie.

### Deelvraag 2

In tabel 3 is middels percentages aangegeven in hoeverre de betreffende Cito BL versie beroep deed op de leervoorwaarden. Zo deed 36 procent van de opgaven in de Cito BL start beroep op de leervoorwaarde technisch lezen.

Tabel 3

Toewijzing Leervoorwaarden per Cito BL Versie

LV	Cito BL Start	Cito BL Vervolg 2
	Totaal (n=25)	Totaal (n=25)
WS	12%	20%
ZR	52%	36%
TL	36%	44%

Noot. LV = leervoorwaarde; WS = woordenschat; ZR = zelfregulatie; TL = technisch lezen; Cito BL = Cito Begrijpend Lezen.

### Deelvraag 3

In tabel 4 is het percentage gemaakte fouten per leervoorwaarde voor zowel de controlegroep als de onderzoeksgroep opgenomen. Zoals in de data-analyse werd aangegeven, werd een percentage berekend aan de hand van het totaal aantal gegeven en foute antwoorden per groep.

Tabel 4

Percentages gemaakte Fouten per Cito Versie, Leervoorwaarde en Participantengroep

Variabele	CITO BL Start	CITO Vervolg 2
Controlegroep		
WS	22.22% (n=18)	26.67% (n=30)
ZR	15.38% (n=78)	28.79% (n=66)
TL	27.78% (n=54)	18.52% (n=54)
Onderzoeksgroep		
WS	42.86% (n=21)	48.57% (n=35)
ZR	37.36% (n=91)	61.04% (n=77)
TL	28.57% (n=63)	33.33% (n=63)

Noot. WS = woordenschat; ZR = zelfregulatie; TL = technisch lezen; Cito BL = Cito Begrijpend Lezen.

Voordat de regressieanalyse uitgevoerd werd, moest voldaan worden aan een aantal voorwaarden. Zo mocht geen sprake zijn van onderlinge samenhang, dienden de residuen normaal verdeeld te zijn, moest de variantie van de residuen constant zijn en moest het regressiemodel lineair zijn.

De onderlinge samenhang tussen de onafhankelijke variabelen mocht niet hoger zijn dan .70. Geen enkele correlatie tussen deze variabelen was hoger dan .70 (Bijlage E). Om te achterhalen of de residuen normaal verdeeld waren, werd zowel een histogram als een *normal probability plot* gemaakt (Bijlage F). Hieruit bleek dat sprake was van een normaalverdeling. Deze bevinding werd tevens ondersteund door de hoeveelheid uitschieters. Wanneer 95 procent van de residuen binnen twee standaarddeviaties van het gemiddelde ligt, kan gesproken worden van een normaalverdeling. In dit onderzoek was sprake van slechts één uitschieter met een gestandaardiseerde residu van 2.592. Doordat dit niet boven de vijf was, was dit niet problematisch. De residuen lagen voor 96.3 procent binnen twee standaarddeviaties. Met behulp van een spreidingsdiagram is vastgesteld dat geen duidelijk patroon valt waar te nemen (Bijlage G). Hieruit werd afgeleid dat het patroon voldoende *random* was om een constante variantie te vooronderstellen. Alle positieve en negatieve residuen lagen evenwichtig gespreid rondom de horizontale nul-lijn. Dit betekende tevens dat het regressiemodel lineair was.

Uit een *stepwise* regressieanalyse bleek dat zowel woordenschat,  $b=.398$ ,  $t(26)=2.383$ ,  $p=.025$ , als technisch lezen,  $b=.376$ ,  $t(26)=2.254$ ,  $p=.034$ , de scores op de Cito BL van groep 6 significant voorspelden,  $R^2=.349$ ,  $F(2,26)=6.431$ ,  $p=.006$ . De vaardigheid in woordenschat en technisch lezen verklaarden voor 35 procent de variantie in de scores van begrijpend lezen. Bij het opstellen van de regressievergelijking werd de gestandaardiseerde bèta gebruikt. De bijbehorende regressievergelijking was als volgt:  $\hat{Y} \text{ BL} = -21.895 + .398 \cdot \text{WS} + .376 \cdot \text{TL}$ . Zelfregulatie werd niet opgenomen in deze regressievergelijking, omdat zelfregulatie geen significante voorspellende waarde bleek te hebben voor de scores op de Cito BL van groep 6,  $p=.834$ . Sprake was echter wel van een minimale correlatie tussen begrijpend lezen en zelfregulatie wanneer gecorrigeerd werd voor het effect van woordenschat en technisch lezen.



Een Fisher's Exact test is uitgevoerd om te onderzoeken of de groep waartoe de leerlingen behoorden samenhang met de gemaakte fouten aangaande een leervoorwaarde. De Fisher's Exact test is uitgevoerd voor alle leervoorwaarden en beide versies van de Cito BL. Zelfregulatie is hierbij betrokken, ondanks dat het geen significante voorspellende waarde bleek te hebben, omdat de percentages tussen de twee groepen opmerkelijk verschilden (tabel 4). Uit de test bleek dat voor beide Cito versies geen significante samenhang bestond tussen de groepen en het aantal gemaakte fouten bij woordenschat en technisch lezen. Voor zelfregulatie betreffende Cito BL Start bleek wel sprake te zijn van een significante samenhang tussen de controlegroep ( $M=2.00$ ,  $SD=1.55$ ) en de onderzoeksgroep ( $M=4.86$ ,  $SD=1.57$ ),  $p=0.029$ . Bij Cito BL Vervolg 2 bleek voor zelfregulatie geen significante samenhang te bestaan tussen de groepen en het aantal gemaakte fouten op de Cito BL.

Het niet vinden van een significant verschil tussen deze groepen kon, tot op bepaalde hoogte, ondersteund worden door het gegeven dat de scores van de controlegroep ( $M=97.83$ ,  $SD=9.93$ ) en onderzoeksgroep ( $M=91.43$ ,  $SD=14.39$ ) niet significant van elkaar verschilden op technisch lezen;  $t(11)=-.92$ ,  $p=.38$ . Daar komt bij dat met betrekking tot woordenschat de controlegroep ( $M=86.50$ ,  $SD=20.05$ ) en de onderzoeksgroep ( $M=76.29$ ,  $SD=4.86$ ) niet significant van elkaar verschilden;  $t(11)=1.22$ ,  $p=.27$ . Tot slot bleek dat de controlegroep ( $M=2.48$ ,  $SD=.43$ ) en onderzoeksgroep ( $M=2.28$ ,  $SD=.52$ ) op zelfregulatie niet significant verschilden;  $t(11)=.68$ ,  $p=.51$ .

#### Deelvraag 4

In tabel 5 zijn de verschillen tussen de verwachte en geobserveerde scores op de Cito BL opgenomen. Hierbij was het van belang dat gerealiseerd werd dat gesproken kon worden van slechts 35 procent verklaarde variantie. Per leerling werd vervolgens vastgesteld of de gemaakte fouten konden worden verklaard aan de hand van resultaten met betrekking tot woordenschat en technisch lezen. Ondanks dat zelfregulatie niet een significant voorspellende waarde had, werd dit toch meegenomen bij het selecteren van de leerlingen voor de leerlinggesprekken. Hiervoor is gekozen, omdat zelfregulatie volgens de literatuur invloed heeft op begrijpend lezen en omdat tijdens dit onderzoek aangaande zelfregulatie het percentage gemaakte fouten opvallend verschilden (tabel 4). Door middel van leerlinggesprekken kon meer inzicht verkregen worden in de mate van zelfregulatie door leerlingen hun denkproces te laten verwoorden.

Tabel 5

*Verwachte en Geobserveerde Waarden en Verschil Onderzoeksgroep Cito BL van Groep 6*

Leerlingnummer	Y BL	Y BL	Verschil
14	44	31	13
15	37	24	13
17	48	39	9
18	45	41	4
19	39	38	1
25	43	33	10
27	42	18	24

Noot: Y BL = verwachte vaardigheidsscore begrijpend lezen;  
Y BL = vaardigheidsscore begrijpend lezen.

Per leerling werden de verschillende resultaten geanalyseerd om zo een selectie te maken van leerlingen waarmee leerlinggesprekken zouden worden gevoerd. Hierbij werd gebruik gemaakt van tabel 2, 5 en 6. Deze analyses zullen per leerling hieronder aan bod komen.

Tabel 6

*Percentages Aantal Fouten in Cito BL Start en Vervolg 2 per Leervoorwaarde en Leerling*

Leerlingnummer	Percentages aantal fouten		
	ZR	WS	TL
14	45.8%	37.5%	33.3%
15	62.5%	37.5%	44.4%
17	37.5%	37.5%	22.2%
18	28.0%	37.5%	27.8%
19	41.7%	62.5%	11.1%
25	37.5%	62.5%	33.3%
27	70.8%	50.0%	50.0%

*Noot ZR = zelfregulatie; WS = woordenschat; TL = technisch lezen.*

Leerling veertien behaalde een vaardigheidsscore van 31, een C-score, op de Cito BL. Indien deze leerling twee vragen meer goed had beantwoord, had deze een B-score behaald. Door de behaalde score kon gesproken worden van een achterstand van twee maanden op basis van zijn DL en DLE. Op woordenschat had de leerling tevens een B behaald wanneer twee fouten minder waren gemaakt. Op technisch lezen scoorde deze leerling een A+ en voor zelfregulatie scoorde de leerling net boven het gemiddelde. Het percentage fouten aangaande zelfregulatie en woordenschat kon worden verklaard door de behaalde scores. Het percentage fouten betreffende technisch lezen was opvallend en daarom interessant om te onderzoeken middels een leerlinggesprek.

Leerling vijftien behaalde een vaardigheidsscore van 24, een C-score, op de Cito BL. Dit was echter bijna een D-score. Gesproken kon worden van een achterstand van negen maanden. Op technisch lezen scoorde de leerling een lage D-score, op woordenschat een gemiddelde B-score en op zelfregulatie net onder het gemiddelde. Rekening houdend met de behaalde scores waren de percentages fouten op woordenschat en technisch lezen enigszins te voorspellen. Voor zelfregulatie was dit niet het geval.

Leerling zeventien had een vaardigheidsscore van 39, een B-score op de Cito BL. Indien de leerling twee fouten minder had gemaakt, was dit een A-score geweest. Deze leerling had een voorsprong op het niveau van begrijpend lezen van vijf maanden. Op technisch lezen scoorde deze leerling hoog, op woordenschat een lage C en op zelfregulatie bovengemiddeld. Bij deze leerling konden de percentages fouten worden verklaard door de behaalde scores, daarnaast had de leerling bijna een A-score op de Cito BL en bedroeg de verschilscore slechts negen punten.

Leerling achttien had een vaardigheidsscore van 41, een B-score. Wanneer deze leerling één vraag meer goed had beantwoord, was dit een A-score geweest. Gesproken kon worden van een

voorsprong van zeven maanden ten opzichte van zijn DL. Op technisch lezen scoorde de leerling een A, op woordenschat een B en op zelfregulatie bovengemiddeld. Bij deze leerling konden de percentages fouten worden verklaard door de behaalde scores, daarnaast had de leerling bijna een A- score op de Cito BL en bedroeg de verschilscore slechts vier punten.

Leerling negentien behaalde een vaardigheidsscore van 38, een B-score, op de Cito BL. Hierbij was sprake van een voorsprong van vier maanden. Op technisch lezen scoorde de leerling een C, op woordenschat een B en op zelfregulatie beneden het gemiddelde. Ondanks het feit dat niet alle percentages fouten verklaard konden worden aan de hand van behaalde scores, werd deze leerling niet geselecteerd voor een leerlinggesprek, omdat de leerling dyslexie heeft. Daarnaast was de verschilscore slechts één.

Leerling 25 behaalde een vaardigheidsscore van 33, een C-score, op de Cito BL. Indien een fout minder was gemaakt, zou een B-score zijn behaald. De DL en DLE waren bij deze leerling gelijk, maar de DLE was medio groep 5 al 44 terwijl dit medio groep 6 terug was gelopen naar 35. Op technisch lezen scoorde de leerling een B, op woordenschat een B en op zelfregulatie beneden het gemiddelde. Wat betreft woordenschat had deze leerling een A-score behaald, wanneer twee fouten minder waren gemaakt. Het percentage fout op zelfregulatie en technisch lezen kon enigszins verklaard worden door de behaalde scores, dit gold echter niet voor woordenschat.

Leerling 27 behaalde een vaardigheidsscore van 18, een D-score, op de Cito BL. Dit was bijna een E-score wanneer twee fouten meer waren gemaakt. Hierbij kon gesproken worden van een achterstand van twaalf maanden. Op technisch lezen en woordenschat scoorde de leerling een B en bij zelfregulatie bovengemiddeld. Geen van de percentages fouten konden verklaard worden door de behaalde scores. Daarnaast was de verschilscore 24 punten.

De leerlingen waarmee een leerlinggesprek werd gevoerd, waren leerling veertien, vijftien, vijftientwintig en zevenentwintig. Deze leerlingen hadden medio groep 6 allemaal een terugval in DLE's laten zien ten opzichte van groep 5. Deze groep bestond uit drie jongens en één meisje. Leerling vijftien werd ten tijde van dit onderzoek getest op dyslexie en van leerling zevenentwintig was bekend dat hij *Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)* had.

Met behulp van figuur 3 werden de opgaven geselecteerd die in de leerlinggesprekken aan bod kwamen. Leerling veertien maakte achtereenvolgend alle opgaven behorende bij taak vijf, dertien en bladzijde acht. Leerling vijftien maakte achtereenvolgend taak dertien, vijf en zes. Leerling vijftientwintig maakte taak zes, elf en bladzijde tien. Leerling zevenentwintig maakte taak dertien, elf en bladzijde tien. Onderstaand wordt per leerling beschreven hoe het leerlinggesprek verliep en welke opvallende aspecten naar voren kwamen.

### **Foutenanalyse leerlinggesprekken**

Middels tabel 7 werd het aantal juiste en onjuiste antwoorden, gegeven tijdens de leerlinggesprekken, weergegeven. Hierdoor kon achterhaald worden of de gemaakte fouten overeenkwamen met de gemaakte fouten op de Cito BL. Zo liet leerling veertien een opvallende score

met betrekking tot technisch lezen zien op de Cito BL. Uit de tabel kan worden afgeleid in hoeverre de leerling wederom uitvalt op deze leervoorwaarde tijdens het leerlinggesprek. Hiertoe werd per leerling het percentage onjuist gemaakte opgaven per leervoorwaarde berekend. Om te bepalen of de leerling voldoende beheersing liet zien met betrekking tot de betreffende leervoorwaarde werd wederom een norm van 80 procent juist beantwoorde opgaven gehanteerd. Hieronder wordt per leerling in de eerste alinea toelichting gegeven op deze foutenanalyse. Vervolgens wordt per leerling beschreven hoe het leerlinggesprek was verlopen en welke onderwijsbehoeften de betreffende leerling heeft.

Tabel 7

*Aantal Juiste en Onjuiste Antwoorden tijdens Leerlinggesprekken per Leerling en Leervoorwaarde*

	Leerling 14 n = 16		Leerling 15 n = 14		Leerling 25 n = 10		Leerling 27 n = 13	
	Goed	Fout	Goed	Fout	Goed	Fout	Goed	Fout
WS	2	0	3	0	6	0	3	1
TL	6	2	2	2	2	0	3	2
ZR	3	3	3	4	1	1	2	2

*Noot.* WS = woordenschat; TL = technisch lezen; ZR = zelfregulatie.

### **Leerling veertien**

Bij leerling veertien werd voornamelijk onderzoek gedaan naar de vaardigheid in technisch lezen. Hij maakte bij deze leervoorwaarde twee fouten (tabel 7), wat 25.0 procent was. Hiermee was de 80 procent norm net niet behaald. De overige scores waren niet opvallend in vergelijking met de scores op zowel de Cito BL als op de afzonderlijke leervoorwaarden.

Toen de leerling tijdens het leerlinggesprek de teksten voor zich kreeg, werden deze eerst bekeken en vielen hem bijvoorbeeld de dikgedrukte woorden op. Vervolgens las de leerling de hele tekst en begon daarna aan de vragen. Wanneer de leerling een antwoord niet meteen wist, hanteerde hij een bepaalde aanpak en ging hij bijvoorbeeld de tekst of delen hiervan teruglezen en nam hiervoor de tijd. Wanneer de leerling opgaven maakte met regelnummer aanduidingen, zei hij dat hij in geval van tijdnood alleen naar de regelnummers in de opgaven keek en dan direct de vragen maakte in plaats van de tekst eerst te lezen. De leerling was in staat om zijn werkwijze aan te passen aan de tijd. De kennis en uitvoering met betrekking tot zelfregulatie-activiteiten is geen specifiek aandachtspunt.

Daarnaast had de leerling moeite met een aantal vragen, waarbij de leerling leek te blokkeren en zei dat hij het antwoord niet wist. In sommige gevallen was de leerling echter te zeker van zijn zaak, waardoor hij snel voor een antwoord koos zonder de andere antwoordmogelijkheden in overweging te nemen. Hierdoor legde de leerling soms niet de goede verbanden om tot het juiste antwoord te komen. Ditzelfde gold voor de eigen ervaring. Dit gebruikte hij niet altijd op de juiste manier. Wanneer sprake was van voorgaande, kon de leerling zijn antwoord niet goed motiveren.

Enkele keren gaf de leerling aan niet te weten wat bepaalde woorden of uitdrukkingen betekenden. Zo kende de leerling het woord 'racisme' niet en deed hij geen moeite om te achterhalen wat dit betekende en of het van belang was voor de context van de tekst. De leerling leek hierbij wederom

snel te werken, waardoor hij niet de tijd nam om, door hem beheerste, zelfregulatie-activiteiten te hanteren.

Samengevat heeft deze leerling geen expliciete instructie met betrekking tot zelfregulatie-activiteiten, maar het stimuleren van dergelijke activiteiten is wenselijk. Voornamelijk moet worden gewerkt aan de werkhouding: de leerling moet de tijd leren nemen om zelfregulatief te werk te gaan. De leerling scoorde in verhouding tot zijn score op technisch lezen beneden verwachting op de Cito BL aangaande deze leervoorwaarde. Dit zou eventueel verklaard kunnen worden door de werkhouding, aangezien het niveau van technisch lezen tijdens het leerlinggesprek hoog was. Verder kan de woordenschat van deze leerling worden uitgebreid. Het omgaan met onbekende woorden en het afleiden van de betekenis hiervan uit de context kan hierbij ook worden meegenomen om de leerling te ondersteunen bij het maken van opgaven over een tekst. Tot slot dient te worden opgemerkt dat de leerling aangaf de avond voor het leerlinggesprek pas na middernacht in bed te liggen, waardoor hij moe was.

### **Leerling vijftien**

Leerling vijftien werd vooral bevraagd met betrekking tot zelfregulatie. Hij maakte hiervan 57.1 procent van de vragen onjuist waarmee de 80 procent norm niet werd behaald. Het percentage fouten kwam overeen met de behaalde score op de Cito BL. De overige scores vielen wederom niet negatief op bij deze leerling.

Tijdens het leerlinggesprek begon de leerling bij alle teksten gelijk met lezen en was het opvallend dat hij dit heel aandachtig deed. Het niveau van technisch lezen en het leestempo waren echter zeer laag, desondanks had de leerling een globaal begrip van de tekst. Hierdoor kon de leerling in hoog tempo de opgaven beantwoorden, ongeacht juistheid, en las niet de tekst of delen hiervan terug. Gedurende het gesprek liet de leerling weinig zelfregulatie-activiteiten zien. Zo controleerde hij zijn antwoorden niet en koos hij vrij direct voor een antwoord zonder de overige antwoordmogelijkheden in overweging te nemen. Daarnaast had de leerling moeite om zijn antwoorden te onderbouwen.

Het aantal fouten dat de leerling maakte, tijdens het gesprek en op de Cito BL, is in verhouding tot zijn D-score op technisch lezen positief opgevallen. Desondanks leek zijn vaardigheid in technisch lezen hem wel enigszins te hinderen bij het beantwoorden van de vragen en blijft dit een aandachtspunt: verhoging van dit niveau zal helpen om de vaardigheid in begrijpend lezen te verbeteren (Robbe, 2008). Daarnaast leek de woordenschat van deze leerling geen probleem te vormen bij het beantwoorden van de opgaven. Bovendien is het voor deze leerling van belang dat hij wordt begeleid bij het uitvoeren van zelfregulatie-activiteiten, wat kan worden bewerkstelligd door *modeling*. Hierdoor verkrijgt de leerling inzicht in de stappen die gezet dienen te worden tijdens begrijpend lezen (Robbe, 2008; De Corte et al., 2001).

Afsluitend kan worden opgemerkt dat deze leerling momenteel getest wordt op dyslexie, wat een oorzaak kan zijn voor zijn lage niveau op begrijpend lezen (Verschueren & Koomen, 2007; Casalis et al.,

2013). De leerling leek dan ook makkelijker te lezen bij een tekst met een groter lettertype en wanneer hij wist dat hij genoeg tijd kreeg. Voor deze leerling zijn dit belangrijke behoeften om rekening mee te houden in de praktijk.

### **Leerling vijftwintig**

Leerling vijftwintig kreeg voornamelijk woordenschat opgaven voorgelegd. Hierbij maakte zij geen fouten. De 80 procent norm is hiermee behaald. Deze score kwam niet overeen met de gemaakte fouten aangaande woordenschat in de Cito BL. De overige scores kwamen overeen met de scores behaald op de Cito BL.

Gedurende het leerlinggesprek las deze leerling aandachtig en nam hiervoor de tijd. De leerling reguleerde haar processen zelfstandig en systematisch en controleerde haar antwoorden. Zo woog de leerling bij het beantwoorden van een opgave de antwoordmogelijkheden af. Hierna controleerde zij het gegeven antwoord op juistheid, door terug te lezen in de tekst, om twijfels te elimineren. Wanneer bij een vraag werd verwezen naar specifieke regels, koos de leerling ervoor ook omliggende regels te lezen.

Deze leerling leek problemen te hebben met woordenschat op de Cito BL, maar tijdens het leerlinggesprek was hier geen sprake van. De woordenschat van deze leerling dient actief gemonitord te worden, omdat zij enkel op deze leervoorwaarde uitviel op de Cito BL. Daarentegen dient te worden opgemerkt dat zij bij de Cito BL vijf van de acht woordenschat vragen fout maakte, maar dat de gehele onderzoeksgroep bij deze vragen en een merendeel van de controlegroep bij twee van deze vragen ook veel fouten maakten. De vraag die gesteld kan worden is of de fouten gemaakt werden door het niveau van leerling vijftwintig aangaande woordenschat of dat dit aan de gestelde vragen lag. Het meest opvallende was dat de leerling af en toe de vraag niet goed las, waardoor fouten gemaakt konden worden. Door de opgaven rustig te laten lezen, instructie te geven in het interpreteren van Cito opgaven en deze samen met de leerling te bespreken, kan dit wellicht worden verbeterd.

### **Leerling zevenentwintig**

Bij leerling zevenentwintig wogen alle leervoorwaarden even zwaar tijdens het leerlinggesprek. Van de woordenschat opgaven maakte de leerling 25.0 procent fout. Betreffende technisch lezen was 40.0 procent fout gemaakt en voor zelfregulatie was dit 50.0 procent. In alle gevallen waren deze scores in vergelijking met de Cito BL iets beter. De 80 procent norm werd echter bij geen van de leervoorwaarden behaald.

Het lezen van de teksten tijdens het leerlinggesprek gebeurde aandachtig, de leerling wees met zijn vinger de te lezen tekstregel aan. Naarmate de tijd vorderde in het leerlinggesprek, kwam de leerling steeds onrustiger over. Bij het beantwoorden van de opgaven, las de leerling soms andere dingen dan werkelijk in de opgave stond. Daarnaast vergat de leerling een enkele keer de tekst te gebruiken om een opgave te beantwoorden, terwijl hij het antwoord niet wist. Daar komt bij dat de leerling meerdere keren verder las in een tekst om het antwoord te zoeken, terwijl teruggelezen moest worden voor het beantwoorden van een opgave. Verder veranderde de leerling herhaaldelijk van antwoord.

De leerling handelde impulsief, zonder vaste aanpak, en was steeds met één handeling tegelijk

bezig. Wanneer de leerling een woord niet kende, was hij hier erg op geconcentreerd. Na doorvragen van de onderzoekers bleek dat hij de betekenis van het woord dat gezocht werd wel kende, maar zelf niet de koppeling maakte naar de opgave. Verder werd het onderbouwen van de gegeven antwoorden niet systematisch gedaan, maar werd een lang stuk tekst aan de onderzoekers voorgelezen waarvan gedacht werd dat het antwoord erin moest staan.

Het niveau van technisch lezen en woordenschat was voldoende, wat overeenkomt met zijn scores aangaande deze leervoorwaarden. Bij deze leerling is het belangrijk dat structuur wordt gecreëerd binnen het begrijpend leesproces. Dit kan wederom worden bereikt door *modeling*. Tot slot dient rekening te worden gehouden met het feit dat deze leerling ADHD heeft. Dit kan een verklaring zijn voor de impulsieve werkhouding die hij laat zien tijdens het begrijpend lezen en zijn opvallend lage score op de Cito BL (Aguilar et al., 2010; Geurts, et al., 2004).

### **Conclusie**

In dit onderzoek stond de volgende onderzoeksvraag centraal: Welke mogelijke verklaringen kunnen worden gegeven voor de onverwacht lagere score op de Cito Begrijpend Lezen van een deel van de leerlingen van de huidige groep 6 in vergelijking met de score van de Cito Begrijpend Lezen van deze leerlingen in groep 5 op basisschool de Archipel te Den Haag, wanneer wordt gekeken naar de mate waarin de leervoorwaarden technisch lezen, woordenschat en zelfregulatie worden beheerst? Hierna werd achterhaald welke onderwijsbehoeften een deel van de onderzoeksgroep had. Aan de hand van hierboven weergegeven resultaten, kan uiteindelijk de onderzoeksvraag worden beantwoord.

Na selectie en indeling van de leerlingen in een controle- en onderzoeksgroep kon worden vastgesteld dat deze groepen significant van elkaar verschilden waarbij de onderzoeksgroep significant slechter scoorde op de Cito BL van groep 6. Uit de regressieanalyse bleek dat de scores op de Cito BL slechts voor 35 procent verklaard konden worden door de vaardigheid op technisch lezen en woordenschat. Zelfregulatie bleek geen significant voorspellende waarde te hebben. De verklaarde variantie is zeer beperkt, waardoor voorzichtig moet worden omgegaan met de interpretatie van de resultaten voortkomend uit de regressieanalyse. Daarnaast bleek uit de Fisher's Exact test, waarbij zelfregulatie werd betrokken, dat het aantal gemaakte fouten bij woordenschat en technisch lezen voor beide versies en voor zelfregulatie bij Vervolg 2 niet significant samenhang met de groepen. Dit werd ondersteund door het feit dat de scores op de leervoorwaarden tussen de groepen niet significant verschilden. Uit dit onderzoek bleek dat op groepsniveau behaalde scores op de leervoorwaarden, die centraal stonden in dit onderzoek, geen verklaring konden bieden voor de daling in scores op begrijpend lezen voor de onderzoeksgroep. Desondanks werd op individueel niveau bij vier leerlingen, waarvan de scores op de Cito BL opvallend waren, de onderwijsbehoeften in kaart gebracht. Op deze manier konden handvatten worden aangereikt aan de school om de leerlingen te ondersteunen bij hun leerprocessen met betrekking tot begrijpend lezen.

Uit de bevindingen van de leerlinggesprekken konden verschillende conclusies getrokken worden. Zo kon worden gesteld dat de problematiek van de vier geselecteerde leerlingen uit de

onderzoeksgroep zeer divers was. Zowel de leerlingkenmerken en daardoor de onderwijsbehoeften liepen uiteen. Hiermee werd onderstreept dat leerlingkenmerken, zoals ADHD en dyslexie invloed kunnen hebben op de resultaten van een leerling (Aguiar et al., 2010; Geurts et al., 2004; Verschueren & Koomen, 2007; Casalis et al., 2013) en dat iedere leerling gepaste instructie nodig heeft (McMaster et al., 2012). Middels deelvraag 4 is getracht zicht te krijgen op de onderwijsbehoeften en de mogelijk benodigde instructie. Advies op maat is echter nodig om de school in staat te stellen tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Deze tegemoetkoming kan gerealiseerd worden middels individuele begeleiding, waarbij onder andere *modeling* een rol kan spelen.

### **Discussie**

Verschillende positieve en negatieve punten kunnen worden benoemd met betrekking tot dit onderzoek, waaruit tevens suggesties voor vervolgonderzoek kunnen worden afgeleid. Zo is in dit onderzoek voor de selectie van leerlingen gebruik gemaakt van de normatieve normering. Indien een leerling twee niveaus lager scoorde dan het jaar ervoor, behoorde de leerling tot de onderzoeksgroep. Hierdoor werden leerlingen, die een grotere daling in vaardigheidsscore lieten zien dan sommige leerlingen die nu wel zijn opgenomen, niet betrokken bij het onderzoek, waardoor de onderzoeksgroep uit een klein aantal leerlingen bestond. In een vervolgonderzoek zou beter gebruik gemaakt kunnen worden van vaardigheidsscores als selectie criterium.

Daarnaast kunnen opmerkingen gemaakt worden met betrekking tot de vragenlijst die zelfregulatie meet. Positieve punten aangaande deze vragenlijst betreffen het laten bijstellen van de stellingen door een andere groep leerlingen om interpretatieverschillen te voorkomen en de betrouwbaarheid van de vragenlijst. Desondanks kan gesteld worden dat het voor leerlingen lastig was middels zelfrapportage aan te geven welke zelfregulatie-activiteiten zij op de Cito BL hebben gebruikt. Een andere wijze om zelfregulatie te meten zou kunnen leiden tot andere resultaten, wat gevolgen kan hebben voor de uiteindelijke mate waarin zelfregulatie een rol speelt. In vervolgonderzoek zou gekeken kunnen worden naar het vaststellen van zelfregulatie middels observaties dan wel gesprekken.

Een ander discussiepunt betreft de gehanteerde criteria aangaande technisch lezen, woordenschat en zelfregulatie (figuur 2). Cito ziet begrijpend lezen als één schaal, waardoor de gehele vaardigheid op begrijpend lezen wordt getoetst in plaats van afzonderlijke vaardigheden (Feenstra et al., 2010). Hierdoor kan volgens hen geen categorieënanalyse worden gemaakt en is het voor scholen lastig om vast te stellen op welk gebied leerlingen problemen ondervinden. Dit onderzoek heeft getracht om toch een onderverdeling te maken in deelvaardigheden middels de opgestelde criteria. Over deze criteria kan worden gediscussieerd. Daar komt bij dat tijdens dit onderzoek is gebleken dat opgaven behorend bij begrijpend lezen beroep doen op meerdere deelvaardigheden, oftewel leervoorwaarden. Dit sluit aan bij wat Cito heeft aangegeven over het domein begrijpend lezen en verder onderzoek is nodig om meer grip te krijgen op dit domein.

Met betrekking tot de leerlinggesprekken kunnen verscheidene positieve en negatieve aspecten worden benoemd. De gesprekken vonden plaats in een afgesloten, stille ruimte. Daarentegen werden de



gesprekken op verschillende tijdstippen gevoerd en vonden deze plaats na de meivakantie. Het gebruikte materiaal werd systematisch gekozen, wat als bijkomend gevolg had dat de leerlingen een verschillend aantal opgaven kregen voorgelegd en teksten die onderling van moeilijkheidsgraad leken te verschillen.

Een positief punt van het onderzoek in het geheel, is dat op een systematische wijze is gezocht naar verklaringen voor de tegenvallende scores op de Cito BL van de onderzoeksgroep. Daar komt bij dat de uitkomsten van de leerlinggesprekken praktisch relevant zijn voor de school, omdat de onderwijsbehoeften per leerling in kaart zijn gebracht.

Aangaande de generaliseerbaarheid van dit onderzoek geldt dat de participantengroep zeer beperkt was en dat de leerlingen op een categorie 1 school zitten. Hierdoor kunnen resultaten uit dit onderzoek niet worden gegeneraliseerd naar andere scholen. Desondanks blijft onderzoek naar de vastgestelde leesdip van belang, omdat veel scholen in Nederland hiermee kampen (Wolfgram et al., 2012). In vervolgonderzoek zal een grotere groep participanten moeten worden gebruikt. Daar komt bij dat gekeken dient te worden naar de normering die Cito hanteert voor de Cito BL. Wolfgram et al. (2012) heeft namelijk aangegeven dat de oorzaak kan liggen bij de gehanteerde normering van deze toets. Bovendien kan nog gekeken worden naar de afstemming tussen deze normering en gebruikte vraagstellingen en de moeilijkheid van de teksten. Afsluitend dient onderzoek te worden gedaan naar andere leervoorwaarden, aangezien bekend is dat vele factoren invloed hebben op begrijpend lezen. Gedacht kan worden aan achtergrondkennis van de leerling, leerkrachtkenmerken en het leesklimaat thuis (Bonset & Hoogeveen, 2009).

### Referenties

- Aarnoutse, C.A.J., & Leeuwe, J.F.J., van. (1988). Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 65, 49-59.
- Aguiar, A., Eubig, P. A., & Schantz, S. L. (2010). Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A Focused Overview for Children's Environmental Health Researchers. *Environmental Health Perspectives*, 118(2), 1646-1653.
- Archipelschool (2012). *Schoolgids 2012-2013*. Den Haag: Archipelschool.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). New York: Longman.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2009). *Lezen in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie*. Enschede: Netzodruk.
- Broek, P.W., van den. (2009). Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing. Universiteit Leiden: Oratie.
- Broek, P.W., van den. (2012). Individual and developmental differences in reading comprehension: Assessing cognitive processes and outcomes. In J.P. Sabatini, E.R. Albro & T. O'Reikky (Eds.), *Measuring up: Advances in how we assess reading ability* (pp. 39-58). Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Broek, P.W., van den, Bohn-Gettler, C.M., Kendeou, P., Carlson, S., & White, M.J. (2011). When a reader

- meets a text: The role of standards of coherence in reading comprehension. In: McCrudden, M.T., Magliano, J.P., Schraw, G. (Eds.), *Text relevance and learning from text* (pp. 123-140). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Broek, P.W., van den, & Espin, C. (2009). Improving reading comprehension: connecting cognitive science and education. *Cognitive Critique*, 2, 1-25.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
- Casalis, S., Leuwers, C., & Hilton, H. (2013). Syntactic Comprehension in Reading and Listening: A study with French children with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 46(3), 210-219.
- Corte, E., de., Verschaffel, L., & Ven, A., van de. (2001). Improving tekst comprehension in upper primary school children. A design experiment. *Britisch Journal of Educational Psychology*, 71, 531-559.
- Daneman, M., Hannon, B., & Burton, C. (2006). Are there age-related differences in shallow semantic processing of text? Evidence from eye-movement. *Discourse Processes*, 42(2), 177-203.
- Elsäcker, W., van. (2002). *Development of Reading Comprehension: The Engagement Perspective. A study of reading comprehension, vocabulary, strategy use, reading motivation, and leisure time reading of third- and fourth-grade students from diverse backgrounds in the Netherlands*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen. Proefschrift.
- Feenstra, H., Kamphuis, F., Kleintjes, F., & Krom, R. (2010). *Wetenschappelijke verantwoording. Begrijpend lezen voor groep 3 tot en met 6*. Arnhem: Cito B.V.
- Geurts, H. M., Verte, S., Oosterlaan, J., Roeyers, H., & Sergeant, J. A. (2004). How specific are executive functioning deficits in attention deficit hyperactivity disorder and autism? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, (45)4, 836-854.
- Hollenberg, J., Lubbe, M., van der, & Sanders, P. (2011). *Toetsen op School Primair Onderwijs*. Arnhem: Cito.
- Huizinga, H. (2009). *Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Krom, R., Jongen, I., Verhelst, M., Kamphuis, F., & Kleintjes, F. (2010). *Wetenschappelijke verantwoording DMT en AVI*. Arnhem: Cito B.V.
- McMaster, K.L., Broek, P., van den., Espin, C.A., White, M.J., Rapp, D.N., Kendeou, P., Bohn-Gettler, C.M., & Carlson, S. (2012). Making the right connections: Differential effects of reading intervention for subgroups of comprehenders. *Learning and Individual differences*, 22, 100-111.
- Mortel, K. van de (2010). Begrijpend lezen is kwestie van denken. *Didaktief*, 8, 2-4.
- National Center for Education Statistics. (2002). *National assessment of educational progress*. Washington, DC: Author.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Paris, S.G., Wasik, B.A., & Turner, J.C. (1996). The development of strategic readers. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, M.P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research*. Mahwah: LEA.
- Pressley, M., & Gaskins, I.W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in student? *Metacognition Learning*, 1, 99-113.
- Robbe, R. (2008). *Begrijpend lezen*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Verschuere, K., & Koomen, H. (2007). *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Wolfgram, P., Horst, W. van der, & Keijsers, E. (2012). *Een leesdip in groep 6. Bestaat hij of bestaat hij niet?* Rotterdam: Kenniscentrum begrijpend lezen.

Bijlage A – Vragenlijst

Naam \_\_\_\_\_

	Nooit 1	Soms 2	Bijna altijd 3	Altijd 4
Voordat ik ga lezen bedenk ik mij waarom het belangrijk is dat ik deze tekst lees.				
Voordat ik ga lezen kijk ik naar hoe lang de tekst is.				
Voordat ik begin met lezen van een tekst kijk ik naar hoe de tekst eruit ziet (alineaveredeling, kopjes enzovoort).				
Voordat ik ga lezen heb ik een idee van wat er in de tekst zal staan.				
Ik kijk voor ik begin met het lezen van een tekst naar welke delen belangrijk lijken, zodat ik die extra goed kan gaan lezen (leesplan).				
Voordat ik de tekst ga lezen bedenk ik hoeveel tijd ik ongeveer aan een tekst kwijt zal zijn (leesplan).				
Tijdens het lezen van een tekst bedenk ik steeds welke stukjes van de tekst voor mij belangrijk zijn om goed te lezen.				
Tijdens het lezen bedenk ik of ik niet te lang stil blijf staan bij bepaalde stukjes van de tekst of juist te snel stukjes van de tekst lees (leestempo aanpassen).				
Tijdens het lezen maak ik aantekeningen of onderstreep ik stukjes van de tekst.				
Tijdens het lezen ga ik na of ik heb begrepen wat ik heb gelezen (bijvoorbeeld moeilijke woorden en verbanden in de tekst).				
Tijdens het lezen ga ik na of ik heb onthouden wat ik heb gelezen.				
Tijdens het lezen bedenk ik wat gevraagd zou kunnen worden in de toets en welke informatie (die ik heb gelezen) hiervoor nodig is.				
Als ik tijdens het lezen iets moeilijk vind of iets niet begrijp, bedenk ik waar dat aan kan liggen (bijvoorbeeld problemen met concentreren, te weinig weten van het onderwerp en de betekenis van woorden niet kennen).				

Als ik merk dat ik een stukje van de tekst niet begrijp, lees ik dit stukje nog een keer.				
Als ik de betekenis van een woord niet ken, lees ik de zinnen ervoor en erna nog eens om achter de betekenis van het woord te komen.				
Als ik merk dat ik het gelezen verhaal niet goed begrijp, lees ik eerdere stukjes van de tekst nog eens door.				
	Nooit 1	Soms 2	Bijna altijd 3	Altijd 4
Als ik merk dat ik een deel niet goed begrijp, dan vraag ik mijzelf af: 'Wat weet ik al van het onderwerp?'.				
Na het lezen bedenk ik of ik de tekst goed genoeg heb begrepen om hierover vragen te beantwoorden.				
Na het lezen bedenk ik of ik mij aan mijn eigen leesplan heb gehouden (bijvoorbeeld het extra goed lezen van belangrijke stukjes van de tekst en de hoeveelheid tijd die je eraan wilde besteden).				
Na het lezen van een tekst onthoud ik bepaalde informatie over het onderwerp die ik belangrijk of interessant vind.				
Ik onthoud de betekenis van een moeilijk woord waar ik door het lezen van de tekst achter ben gekomen.				
Als ik een goede manier om te lezen heb gebruikt, onthoud ik dit voor bij het lezen van een volgende tekst.				

Taak  
5

Gemengde opgaven



Nu woon ik al weer veertien jaar in Noorwegen, net zo lang als ik in Vietnam gewoond heb. In al die jaren heb ik mijn ouders erg gemist **V1** en ik heb naar mijn broers verlangd en vooral naar mijn kleine zusje, van wie we allemaal zoveel hielden. Ik moet dikwijls aan **hen** denken. Daarom komen ze me ook opzoeken in mijn dromen. Ik droom van hen en van alles wat er om ons heen was, ons huis, ons dorp, onze vrienden en de familie. Ik kan de hoge kokospalmen vlak achter ons huis nog steeds horen ritselen in de wind. Zulke dingen herinner ik me **V2**. Dat wil ik vertellen, niet alleen maar hoe ik als kind de oorlog beleefd heb. Ik wil vertellen over het leven in het dorp en in ons gezin. Ik wil vertellen over het vissen met bamboemanden **V3**. Over het werk in de timmerwerkplaats van mijn vader, over mijzelf als arbeider in de steenfabriek en later als hulp op de vrachtwagen **die** de bakstenen naar Saigon bracht. Ik wil vertellen over mijn mooiste jaren als herdersjongen samen met andere jongens en meisjes. En over die keer toen ik gewond raakte, en over de tijd in het ziekenhuis in Ty Ninh, **waar** mijn vader mij verzorgde – tot ik naar Noorwegen gestuurd werd. Ik heb geprobeerd **het** allemaal zo eenvoudig mogelijk te vertellen. Mijn belevenissen in Vietnam zijn de belevenissen van een kind.

- 1 Deze tekst komt uit een boek. Waarover zal dit boek vooral gaan?
  - A Over een reis door Vietnam.
  - B Over de verschillen tussen Noorwegen en Vietnam.
  - C Over jeugdherinneringen van de schrijver.
  - D Over een reis door Noorwegen.
  
- 3 Welk woord past het beste bij de sfeer of stemming in de tekst? Omcirkel de letter voor het woord dat jij het treffendst vindt.
  - A angst
  - B armoede
  - C heimwee
  - D opluchting
  
- 6 Waaraan heeft de schrijver de beste herinneringen?
  - A Aan de tijd dat hij herdersjongen was.
  - B Aan de tijd dat hij in de steenfabriek werkte.
  - C Aan de tijd dat hij op de vrachtauto hielp.
  - D Aan de tijd dat hij timmerman was.
  
- 7 Wat wil de schrijver met de tekst vooral duidelijk maken?
  - A Dat hij vroeger een heel ander leven had.
  - B Hoe lang en waar hij in Vietnam heeft gewoond.
  - C Hoe hij in Noorwegen terechtgekomen is.
  - D Wat de verschillen zijn tussen Vietnam en Noorwegen.
  
- 9 *als de dag van gisteren*  
 Waar zou je dit stukje in de tekst het beste kunnen zetten, op plaats **V1**, **V2** of **V3**?  
 Zet in de tekst een rondje om de **V** die jij het beste vindt.

## Taak 6

### Tekst 1 – Nijlpaard wil iets spannends

Duf, saai! Nijlpaard keek zuchtend om zich heen. (1) Hij voelde zich het meest nutteloze en zielige dier van alle dieren. Waarom besta ik eigenlijk? dacht hij. Ik doe nooit iets spannends – het enige dat ik doe is eten, slapen en een beetje rondplonzen in het water. Alles wat ik van de wereld heb gezien, is deze troosteloze waterpoel. Als ontbijt eet ik waterplanten, als lunch eet ik waterplanten en 's avonds eet ik nog eens een keer waterplanten. Iedere avond ga ik slapen in dezelfde modderkuil bij de oever. Nijlpaard zijn is het toppunt van saaiheid, (2) dacht Nijlpaard. Waarom doe ik geen spannende dingen, net als alle andere dieren? Ik wil lange tochten maken, net als de zebra. Ik wil water spuiten, net als de olifant. Ik wil jagen en brullen als een leeuw. Ik wil sluipen als een luipaard. Ik wil net als een giraf van de toppen van de bomen kunnen eten. In ieder geval wil ik niet langer een zielig nijlpaard in een saaie waterpoel zijn. Hij klauterde de kant op en ging op weg. De andere dieren zagen Nijlpaard verdwijnen over de grote vlakke – en daar schrokken ze wel even van. Het nijlpaard weg? (3) Wie moest er dan de waterplanten eten en zo de waterpoel schoonhouden, zodat alle dieren eruit konden drinken?

#### Vraag 1

Onderstreep de zin die uitdrukt: *steeds maar hetzelfde*.

#### Vraag 2

Arceer het woord, dat het beste bij Nijlpaard past: *lui – bedroefd – lastig – gemeen – vrolijk*.

#### Vraag 3

Lees: *Nee, dat kon echt niet*. Waar kun je deze zin het beste plaatsen? Omcirkel de letter voor het juiste antwoord.

- A. Op plaats 1
- B. Op plaats 2
- C. Op plaats 3

## Taak 11

### Tekst 1 - Daantje, de wereldkampioen

Daantje is de geschiedenis van een vader en zijn zoon. Ze wonen in een woonwagen bij een benzinepompstation. De moeder is gestorven toen Daantje vier maanden oud was. Er zijn geen broers of zusjes. Vader houdt van stropen, vooral fazanten. Daantje heeft een nieuwe methode uitgevonden om fazanten te stropen. Hij wordt hiermee ongetwijfeld wereldkampioen onder de fazantenstropers.

#### Vraag 1

Welk woord betekent ongeveer hetzelfde als: *zonder toestemming jagen*?

Onderstreep dat woord in de tekst.

#### Vraag 2

Onderstreep het woord in de tekst dat ongeveer hetzelfde betekent als: *de allerbeste*.

### Tekst 2 - Een belangrijke mededeling

Als jij groot bent, herinner je dan alsjeblieft een heel belangrijk ding: aan een alledaagse vader heb je niks.

#### Vraag 3

Onderstreep het woord dat ongeveer hetzelfde betekent als: *heel gewoon of heel gewone*.





**De boom**

1 Ergens aan een sloot staat een dikke boom. Niemand weet hoe lang die boom daar al  
 2 staat. De mensen zeggen zelfs dat hij daar altijd al gestaan heeft. Hij staat er zo stoer  
 3 en zo recht. Zijn brede takken gaan alle kanten op. In de zomer laat hij zich lekker warm  
 4 worden in de zon; hij maakt dan ook wat schaduw voor de mensen. "Het is zo gezellig  
 5 als ze onder mijn bladeren komen picknicken," zegt hij. In de herfst smoest hij altijd  
 6 met de wind, gezellige geheimpjes die niemand kan verstaan. De wind komt van ver  
 7 en heeft altijd veel te vertellen. Maar die neemt ook zijn bladeren mee elk jaar ... maar  
 8 de boom weet dat het goed is en laat de wind met zijn bladeren spelen. Hij glimlacht  
 9 alleen maar: die dolle wind! In de winter staat hij heel stil te dromen. Hij is dan stijf en  
 10 stram en is blij als zijn takken niet breken als het zo hard vriest. Hij kijkt dan naar de  
 11 kinderen die op het slootje een glijbaan hebben gemaakt en hij fluit stilltjes de liedjes  
 12 met hen mee. In de lente voelt hij zich geweldig! Dan komen er aan zijn kale dorre  
 13 takken plotsklaps nieuwe groene flosjes die al gauw tot echte blaadjes worden. Het is  
 14 dan net of alles in hem stroomt; het kriebelt allemaal in 'm en hij heeft steeds zin om  
 15 overal om te lachen. Hij voelt zich gelukkig dan.  
 16 Zo is dat al jaren gegaan. Telkens weer opnieuw. Op een mooie lentedag staat de boom  
 17 aan dit alles te denken. Er komt een man in de verte aangelopen, een vrolijke man, hij  
 18 fluit een liedje. Op z'n gemak gaat hij onderaan de boom zitten. De boom wil net een  
 19 babbeltje met hem maken als de man plotseling opstaat: hij pakt zijn mes uit zijn zak  
 20 ... afschuwelijk, wat gaat er gebeuren ... de boom rilt ... maar voor hij het weet is hij een  
 21 tak kwijt. Auw ... roept hij, maar de man hoort het niet; hij loopt fluitend het veld in ...  
 22 de volgende dag ziet de boom de man alweer aankomen ... hij rilt over al z'n takken.  
 23 Welke tak gaat hij vandaag weer nemen? Hij is bang, doodsbang ... Hij voelt zich  
 24 helemaal stijf worden en zijn adem stokt ... Doodstil staat hij daar ... Maar kijk ... de man  
 25 gaat onderaan de boom zitten, lekker op z'n gemak. Hij pakt de afgesneden tak onder  
 26 zijn jas vandaan. Hij heeft in de tak gesneden en er gaten in gemaakt. De boom huilt  
 27 bijna als hij het ziet ... Maar dan, ... zet de man de tak aan zijn mond. Er gebeurt iets  
 28 heel wonderlijks: ineens is de lucht vol klanken en plezier. De muziek klinkt door alle  
 29 takken. De man heeft van de tak een fluit gemaakt! Vrolijk gooit hij zijn liedjes de lucht  
 30 in en de boom trilt mee op de muziek. Hij is helemaal gelukkig. Hij had gedacht dat het  
 31 nu afgelopen zou zijn met de tak.

- 1 Lees: *Ergens ... op.* (r. 1 t/m 3)  
 Waar gaat het in dit stukje vooral om?
  - A Dat de boom brede takken heeft.
  - B Dat de boom erg dik is.
  - C Dat de boom heel oud is.
  - D Dat de boom recht staat.
  
- 2 Welke zin past het best achter: *Telkens weer opnieuw.* (r. 16)?
  - A Het ene seizoen na het andere.
  - B Iedere winter lijkt alles weer dood te gaan.
  - C Maar dat zal niet lang meer zo doorgaan.
  - D Tegen wil en dank.

3 In welk jaargetijde voelt de boom zich het best?

- A In de herfst.
- B In de lente.
- C In de winter.
- D In de zomer.

4 Waaraan staat de boom te denken?

- A Aan een vrolijke man.
- B Aan het verloop van elk jaar.
- C Aan toekomstige gebeurtenissen.
- D Aan zijn mooie takken.

6 Lees: *De boom ... ziet ...* (r. 26 t/m 27) Waarom moet de boom bijna huilen? Omdat hij ziet dat de man ...

- A een tak wil afsnijden.
- B het mes weer bij zich heeft.
- C in de tak heeft gesneden.
- D tegen zijn stam is gaan zitten.

7 Wat kun je het beste achter: ... *de tak*. (r. 31) zetten?

- A De tak had juist een nieuw leven gekregen.
- B De tak was sterker dan hij gedacht had.
- C Maar de man bleek toch een lastig mens te zijn.
- D Nu zou er toch weer een nieuwe tak kunnen groeien.

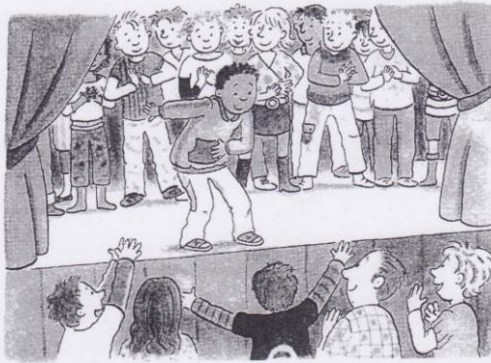


1 Een fantastische voorstelling

2 Het is gelukt. Weken heeft groep zeven aan het toneelstuk gewerkt en  
3 nu is het voorbij. Het doek valt. De toneelspelers kijken elkaar aan.  
4 Ze hoeven zich niet af te vragen of de leerlingen van de Toermalijn  
5 hun spel mooi vonden. Door de aula dendert een uitbundig applaus.  
6 Zodra het doek opengaat, beginnen de spelers te buigen. Wat hebben  
7 ze een succes! Zelfs als Dorus het gordijn dichttrekt, gaat het applaus  
8 door. "Murat! Murat!", wordt er geroepen. Opnieuw gaat het doek  
9 open. Murat doet een paar stappen naar voren en buigt. Hij wordt  
10 verlegen, vooral als er meiden uit groep acht op hun vingers fluiten.

11 "Het ging goed", zegt Katja als ze naar de klas lopen. "Ik had geluk, ik  
12 zat helemaal vooraan." Dat wist Murat al. Hij zag haar stralen toen hij  
13 opkwam. Daardoor speelde hij zo goed. Maar dat vertelt hij niet.  
14 "Knap, hoor." Katja raakt even Murats hand aan. "Ik heb het al tien  
15 keer gezien en toch moest ik weer bijna huilen. Het zag er zo zielig uit.  
16 Jij hebt echt talent." Murat weet niet zo goed wat hij moet zeggen.  
17 Dat heeft hij de laatste tijd steeds. Hij is verliefd op Katja, maar hij  
18 durft geen verkering te vragen.

19 "Je was in topvorm!" Guido geeft Murat een klap op zijn schouder.  
20 "Jullie waren allemaal keigoed." Meester Sjoerd gaat trots op zijn  
21 stoel zitten. "Murat was de beste", roept iemand uit de klas. "Murat is  
22 nu eenmaal een natuurtalent", zegt meester Sjoerd. "Daar horen we  
23 later nog van." "Nou nou, zo kan ie wel weer", lacht Murat. "Mijn  
24 complimenten, jongens. Dit was een prachtige maandafsluiting. Jullie  
25 hebben het thema racisme goed uitgewerkt. Niemand kon eromheen.  
26 De zaal heeft ademloos gekeken."



17 Waar ging de voorstelling van groep zeven over?

- A over beroemd worden
- B over racisme
- C over verlegen zijn
- D over verliefd zijn



- 18 Lees: *Ze hoeven ... mooi vonden.* (regel 4 en 5)  
In welke zin kun je lezen dat leerlingen het toneelstuk mooi vonden?
- A In: Het doek valt. (regel 3)
  - B In: Door de ... uitbundig applaus. (regel 5)
  - C In: Zodra het ... te buigen. (regel 6)
  - D In: Opnieuw gaat het doek open. (regel 8 en 9)
- 19 Lees: *Hij wordt ... vingers fluiten.* (regel 9 en 10)  
Waarom fluiten de meisjes?
- A omdat ze het toneelstuk niet zo goed vonden
  - B omdat ze Murat erg goed vonden acteren
  - C omdat ze Murat willen plagen
  - D omdat ze willen dat het doek weer omhoog gaat
- 20 Lees: *Je was ... zijn schouder.* (regel 19)  
Wat past het **best** achter deze zin?
- A "Bedankt voor het compliment!", zegt Murat.
  - B "Meester, Guido slaat me!", zegt Murat.
  - C "Topvorm, wat betekent dat?", vraagt Murat.
  - D "Wil je vechten?", vraagt Murat.
- 21 Lees: *"Jullie waren allemaal keigoed."* (regel 20)  
Wie zegt dit?
- A Guido
  - B iemand uit de klas
  - C meester Sjoerd
  - D Murat

1 **Mijn Sport – Tennisclub Grasland**

2 **"Als ik verlies, maakt me dat niets uit"**

3 Door Daniëlle Vogels

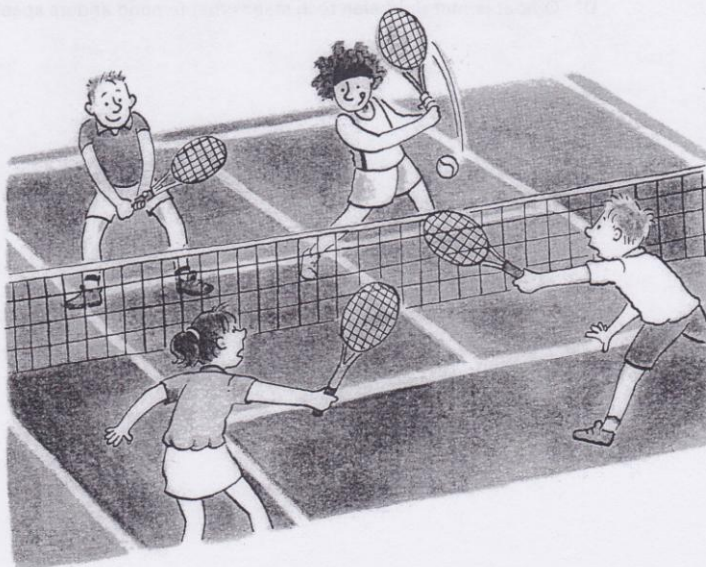
4 Als ze een wedstrijd spelen bij een andere club, verzamelen ze altijd  
5 bij Bas Gerritsen (12). "Dat hebben we in het begin zo afgesproken.  
6 Ik weet eigenlijk niet waarom, maar het is wel gezellig", lacht Bas.  
7 De jongens en meiden van het eerste team van Tennisclub Grasland  
8 hebben het niet alleen leuk, maar ze zijn ook goed samen. Dit  
9 seizoen werden ze al kampioen van het district Zuid.

10 Eelco (10) was trots toen hij een jaar geleden werd gevraagd voor het  
11 team. Hij tenniste al een jaar of vijf. "Bij onze training leer je veel  
12 meer dan bij gewone trainingen", zegt hij. Soms vindt hij het wel  
13 zwaar. "Vandaag doen we een lange warming-up, omdat het een  
14 beetje koud is. Anders hoeven we alleen maar twee rondjes te  
15 rennen."

16 Eelco voelt zich vandaag goed in vorm. "Dat is wel eens anders",  
17 bekent hij. "Soms doe ik niet goed mijn best. Niet expres, maar als ik  
18 mijn dag niet heb, raak ik veel ballen verkeerd. Dat vind ik dan slecht  
19 van mezelf." Gelukkig houdt hij wel altijd zijn goede humeur, zegt hij.  
20 "Dubbelen vind ik het leukst," vertelt Roy (13), "omdat je dan niet  
21 alles in je eentje hoeft te doen. Dat vind ik gezelliger." Hij speelt  
22 telkens met een andere partner. "We zijn allemaal even sterk. Als we  
23 verliezen, maakt dat mij niets uit. Je doet het samen, dus je hebt ook  
24 samen verloren."

25 Jouw club ook in Mijn Sport?

26 Mail naar [hoteldejong@hollandsdagblad.nl](mailto:hoteldejong@hollandsdagblad.nl), dan komen we bij jullie  
27 langs!



- 22 Lees: *Als ze ... Bas Gerritsen (12)*. (regel 4 en 5)  
Wie bedoelt de schrijfster met *ze*?
- A Bas en de rest van zijn familie
  - B de leden van het eerste team
  - C de supporters van de tennisclub
  - D de teams die tegen elkaar gaan spelen
- 23 Lees: *Soms vindt hij het wel zwaar*. (regel 12 en 13)  
Wat vindt Eelco zwaar?
- A meedoen aan de speciale training
  - B meedoen aan de wedstrijden
  - C tennissen als het koud is
  - D tennissen na een korte warming-up
- 24 Lees: *maar als ik mijn dag niet heb*, (regel 17 en 18)  
Wat is er aan de hand als Eelco zijn dag niet heeft?
- A Dan doet hij extra hard zijn best.
  - B Dan is hij in een slechte bui.
  - C Dan lukt het tennissen niet zo goed.
  - D Dan speelt hij expres slecht.
- 25 Lees: *Als we ... niets uit*. (regel 22 en 23)  
Waarom vindt Roy het niet erg om te verliezen met dubbelen?
- A Omdat hij dubbelen een leuk spel vindt.
  - B Omdat hij dubbelen heel gezellig vindt.
  - C Omdat je met dubbelen nooit in je eentje verliest.
  - D Omdat je met dubbelen toch steeds met iemand anders speelt.

*Bijlage D – Tabellen toekenning leervoorwaarden per opgave*

Tabel D1

*Gehanteerde Opgavenvormen en bijbehorende Leervoorwaarde per Opgave in CITO BL M6 Start*

<b>Vraagnummer</b>	<b>Opgavenvorm</b>	<b>Leervoorwaarde</b>
1	Invulopgave	Zelfregulatie
2	Invulopgave	Zelfregulatie
3	Invulopgave	Zelfregulatie
4	Invulopgave	Woordenschat
5	Vraag over tekst	Zelfregulatie
6	Vraag over tekst	Zelfregulatie
7	Vraag over tekst	Technisch lezen
8	Vraag over tekst	Technisch lezen
9	Vraag over tekst	Zelfregulatie
10	Vraag over tekst	Technisch lezen
11	Vraag over tekst	Woordenschat
12	Vraag over tekst	Zelfregulatie
13	Vraag over tekst	Zelfregulatie
14	Vraag over tekst	Technisch lezen
15	Vraag over tekst	Technisch lezen
16	Vraag over tekst	Technisch lezen
17	Invulopgave	Zelfregulatie
18	Invulopgave	Zelfregulatie
19	Invulopgave	Zelfregulatie
20	Invulopgave	Woordenschat
21	Vraag over tekst	Zelfregulatie
22	Vraag over tekst	Technisch lezen
23	Vraag over tekst	Zelfregulatie
24	Vraag over tekst	Technisch lezen
25	Vraag over tekst	Technisch lezen

Tabel D2

*Gehanteerde Opgavenvormen en bijbehorende Leervoorwaarde per Opgave in CITO BL M6 Vervolg 2*

<b>Vraagnummer</b>	<b>Opgavenvorm</b>	<b>Leervoorwaarde</b>
1	Vraag over tekst	Zelfregulatie
2	Vraag over tekst	Zelfregulatie
3	Vraag over tekst	Zelfregulatie
4	Vraag over tekst	Zelfregulatie
5	Vraag over tekst	Zelfregulatie
6	Vraag over tekst	Zelfregulatie
7	Vraag over tekst	Zelfregulatie
8	Vraag over tekst	Woordenschat
9	Vraag over tekst	Technisch lezen
10	Vraag over tekst	Zelfregulatie
11	Vraag over tekst	Woordenschat
12	Vraag over tekst	Woordenschat
13	Invulopgave	Woordenschat
14	Invulopgave	Technisch lezen
15	Invulopgave	Technisch lezen
16	Invulopgave	Technisch lezen
17	Vraag over tekst	Technisch lezen
18	Vraag over tekst	Technisch lezen
19	Vraag over tekst	Zelfregulatie
20	Vraag over tekst	Zelfregulatie
21	Vraag over tekst	Zelfregulatie
22	Vraag over tekst	Woordenschat
23	Vraag over tekst	Technisch lezen
24	Vraag over tekst	Technisch lezen
25	Vraag over tekst	Technisch lezen



Bijlage E – Correlaties

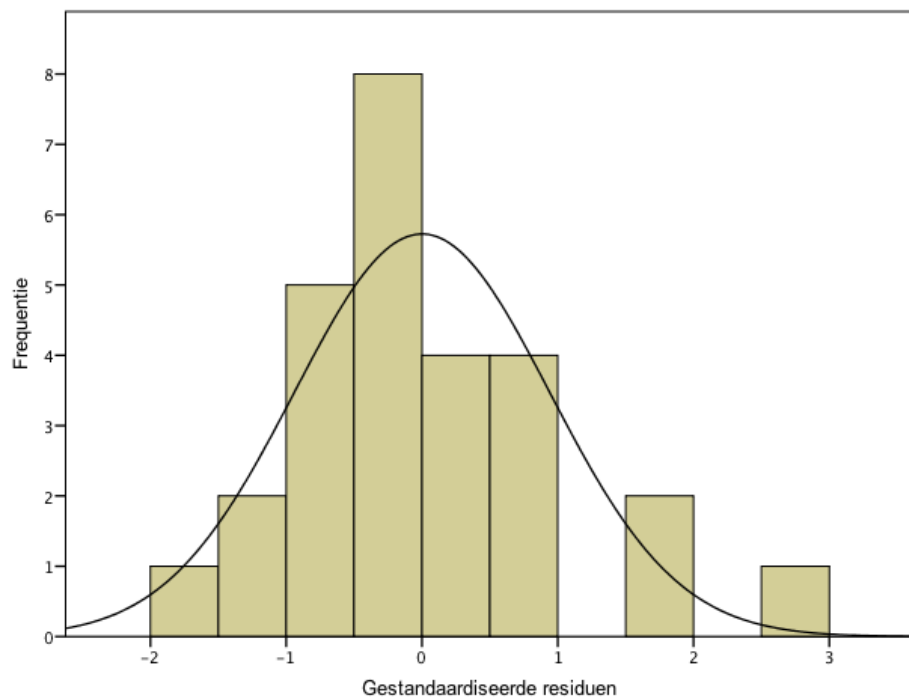
Tabel E1

*Correlaties Leervoorwaarden en Begrijpend Lezen*

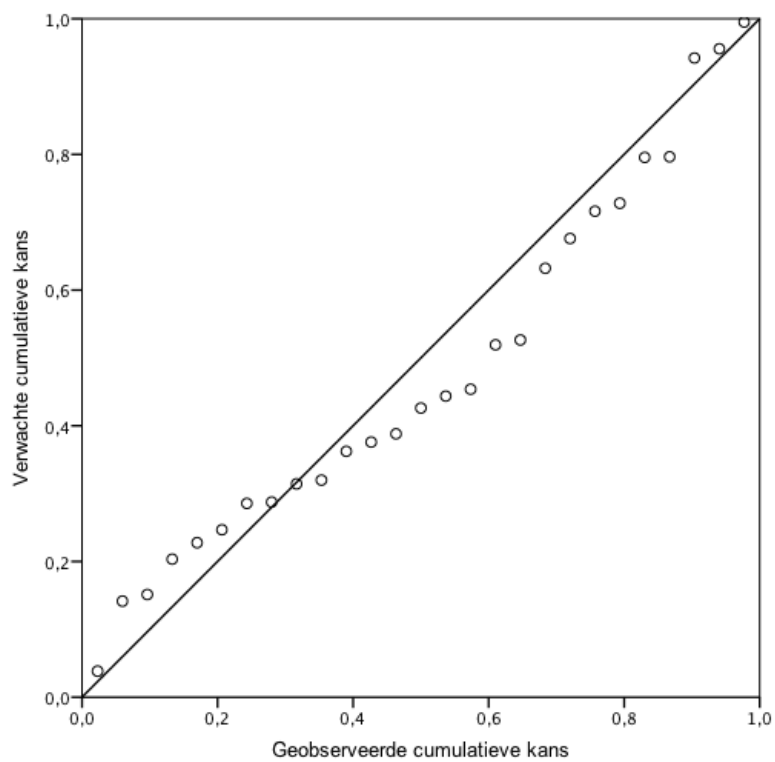
	Correlatie			
	BL	WS	TL	ZR
BL	1	.459*	.441*	-.021
WS	.459*	1	.164	-.171
TL	.441*	.164	1	.215
ZR	-.021	-.171	.215	1

*Noot.* BL = Begrijpend lezen; WS = Woordenschat; TL = Technisch Lezen; ZR = Zelfregulatie; \* = Correlatie significant bij  $\alpha = .05$ .

Bijlage F – Histogram en Normal P-plot

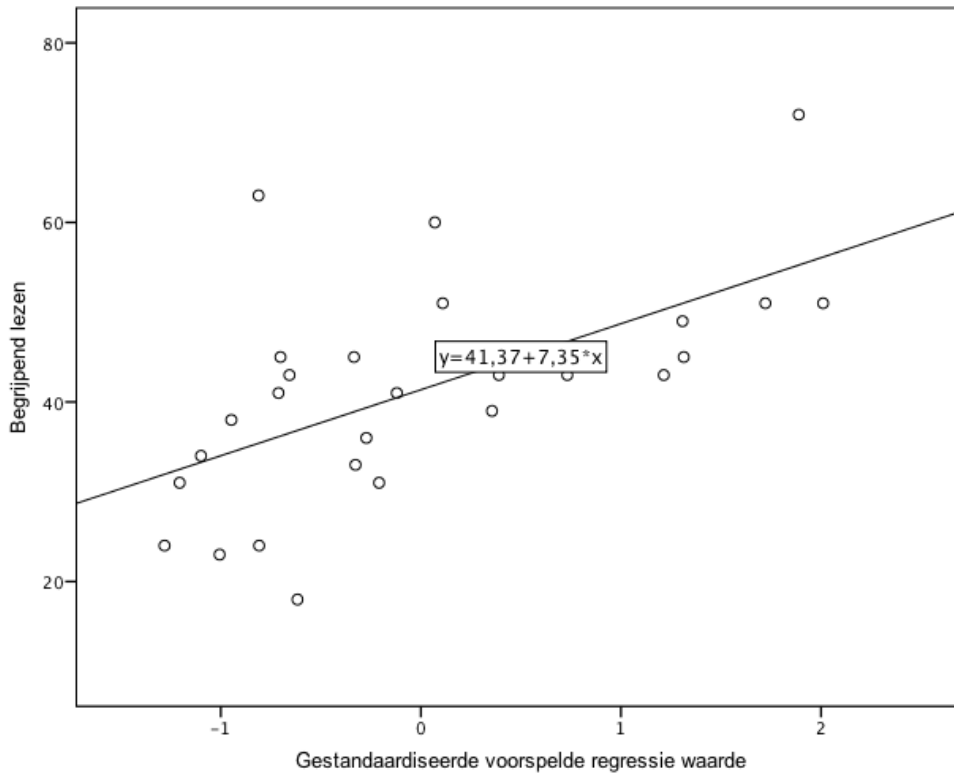


Figuur F1. Gestandaardiseerde Residuen Regressie Scores Cito Begrijpend Lezen.



Figuur F2. Normalverdeling Diagram Scores Cito Begrijpend Lezen.

Bijlage G – Spreidingdiagram



Figuur G1. Spreidingsdiagram Gestandaardiseerde Voorspelde Regressie Waarde Scores Cito Begrijpend Lezen.