



**UNIVERSITEIT ANTWERPEN**  
UNIVERSITAIRE INSTELLING ANTWERPEN



# **LEERLINGVOLGSYSTEEM TAAL**

- OBPWO 97.06 -

***EINDRAPPORT***  
***DECEMBER 2000***

**Rita Rymenans**  
**PROMOTOR: prof. dr. Frans Daems**



## INHOUD

0	Inleiding	3
1	Onderzoeksopzet	5
1.1	Probleemstelling	5
1.1.1	Beschrijving van het Cito-instrumentarium	5
1.1.2	'Vervlaamsing' van het Cito-instrumentarium	6
1.2	Theoretisch kader	6
1.3	Onderzoeksmethode	6
1.3.1	Ontwikkeling van een inhoudsvalide toetsinstrumentarium	6
1.3.2	Kalibrering en normering van het nieuwe toetsinstrumentarium	7
1.4	Beleidsrelevantie	8
2	Constructie van de instrumenten	9
2.1	Het Cito-leerlingvolgsysteem in kort bestek	9
2.1.1	Algemeen	9
2.1.2	Drie-Minuten-Toets (DMT)	10
2.1.3	Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid (SVS)	10
2.2	Eindtermen	11
2.2.1	Technisch lezen	11
2.2.2	Spelling	11
2.3	Leerplan ARGO	11
2.3.1	Technisch lezen	12
2.3.2	Spelling	13
2.4	Leerplan CRKLKO	17
2.4.1	Technisch lezen	17
2.4.2	Spelling	18
2.5	Leerplan OVSG	23
2.5.1	Technisch lezen	23
2.5.2	Spelling	25
2.6	Leerlingvolgsysteem CSBO	31
2.6.1	Technisch lezen	32
2.6.2	Spelling	32
2.7	Schoolboeken voor het lager onderwijs	34
2.7.1	Totaalmethodes	34
2.7.2	Aanvankelijk leesmethodes	38
2.8	Inhoudelijke aanpassing van de DMT	42
2.8.1	Samenstelling van de oorspronkelijke DMT	42
2.8.2	Voorstel tot aanpassing door de resonansgroep	42
2.9	Inhoudelijke aanpassing van de SVS	44
2.9.1	Samenstelling van de oorspronkelijke SVS	44
2.9.2	Vergelijking van de SVS met de Vlaamse leerplannen	45
2.9.3	Vergelijking van de SVS met de Vlaamse schoolboeken	50
2.9.4	Voorstel tot aanpassing door de resonansgroep	56
2.9.5	Gevolgde werkwijze bij de aanpassing van de SVS	58
3	Populatie en steekproeftrekking	69
3.1	Populatie	69
3.2	Steekproefopzet	69
3.2.1	Grootte	69
3.2.2	Variatie	70
3.3	Steekproeftrekking	70
3.4	Werving en respons	70

3.5	Beschrijving van de definitieve steekproef	72
3.5.1	Onderwijsnet	72
3.5.2	Provincie	73
3.5.3	Schoolgrootte	74
3.5.4	Achtergrondkenmerken van de leerlingen	74
4	Dataverzameling	77
4.1	Afnamedesign	77
4.2	Vorbereiding van de toetsafnames	81
4.3	Afnameprocedure	82
4.3.1	Organisatorische richtlijnen	82
4.3.2	Afname-instructies bij de DMT	88
4.3.3	Afname-instructies bij de SVS	93
4.4	Controle op de respons	100
5	Onderzoeksresultaten: beschrijvende analyse	101
5.1	Drie-Minuten-Toets	101
5.1.1	Dataverwerking	101
5.1.2	Rapportage aan de deelnemende scholen	101
5.1.3	Leerlingresultaten	102
5.2	Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid	117
5.2.1	Dataverwerking	117
5.2.2	Rapportage aan de deelnemende scholen	118
5.2.3	Leerlingresultaten	120
6	Onderzoeksresultaten: kalibratie en normering	125
6.1	Meettechniek	125
6.2	Onderzoeksresultaten	129
6.2.1	Drie-Minuten-Toets	129
6.2.2	Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid	132
6.3	Ontwikkeling van de leerlingvolgsystemen	133
6.3.1	Drie-Minuten-Toets	133
6.3.2	Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid	133
7	Schoolkenmerken	
7.1	Procedure	135
7.2	Totaalmethode	136
7.3	Aanvankelijk leesmethode	138
7.4	Aanvullende materialen voor technisch lezen	139
7.5	Aanvullende materialen voor spelling	141
7.6	Leerlingvolgsysteem	143
7.7	Evaluatie van de onderzoeksinstrumenten	144
7.8	Verband met de prestaties van de leerlingen	146
8	Implementatie	147
8.1	De rol van de overheid	147
8.2	Randvoorwaarden op het niveau van de school	149
9	Besluit en beleidsaanbevelingen	151
9.1	Samenvattend besluit	151
9.2	Beleidsaanbevelingen	152
	Bibliografie	155
	BIJLAGE 1: Vragenlijst voor de directieleden	159
	BIJLAGE 2: Vragenlijst voor de leerkrachten	165

## 0 INLEIDING

Op 1 mei 1998 is het onderzoeksproject *Leerlingvolgsysteem taal* van start gegaan, dat kadert binnen het *Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek* dat op initiatief van de minister van Onderwijs wordt uitgevoerd (OBPWO 97.06). De looptijd van het project bedroeg twee jaar en vijf maanden. Einddatum was 30 september 2000.

Het onderzoek is uitgevoerd aan het departement Didactiek en Kritiek van de Universiteit Antwerpen (UA-UIA), in nauwe samenwerking met het Nederlands Instituut voor Toetsontwikkeling (Cito, Arnhem). Promotor is prof. dr. Frans Daems, co-promotor prof. dr. Dominiek Sandra, wetenschappelijk medewerker Rita Rymenans en projectverantwoordelijke aan het Cito Fons Moelands.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Een woord van dank is hier zeker op zijn plaats voor de Cito-medewerkers die zich nauwgezet van hun taken kwijten. Naast Fons Moelands zijn dat Els Vanderveldt & Riet Scholten (administratieve ondersteuning), Geert Evers (automatisering) en Frans Kamphuis (methodologie).



# 1 ONDERZOEKSOPZET

*In dit hoofdstuk wordt eerst de probleemstelling geschetst (1.1) met aansluitend een korte situering van het theoretisch kader waarbinnen dit onderzoek plaatsvindt (1.2). Vervolgens wordt de onderzoeksmethode toegelicht (1.3) en ten slotte wordt de aandacht gevestigd op de beleidsrelevantie van het onderzoek (1.4).*

## 1.1 Probleemstelling

Een leerlingvolgsysteem wil in eerste instantie vaststellen hoeveel een individuele leerling vooruit is gegaan in een bepaalde periode. Daarnaast kunnen de prestaties van de betrokken leerling ook vergeleken worden met die van vergelijkbare leerlingen uit het hele land. In het kader van de zorgverbreding en in samenhang met de invoering van de eindtermen voor het basisonderwijs wordt het steeds belangrijker voor scholen om de vorderingen van hun leerlingen op de voet te volgen en tijdig te remediëren indien nodig (zie b.v. Gillijns 1991).

Dit onderzoek heeft tot doel een leerlingvolgsysteem taal te ontwikkelen voor de specifieke domeinen *technisch lezen* en *spelling*. Het behelst meer bepaald een 'vervlaamsing' van het instrumentarium dat het Nederlandse Instituut voor Toetsontwikkeling (Cito) voor die doeleinden ontwikkeld heeft, meer bepaald de *Drie-Minuten-Toets (DMT)* voor technisch lezen en de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid (SVS)* voor de spelling van 'onveranderlijke' woorden (d.w.z. woorden waarvan de spelling geen syntactische analyse vereist). Beide instrumenten zijn bedoeld voor gebruik in de volledige lagere school.

### 1.1.1 Beschrijving van het Cito-instrumentarium

Voor technisch lezen is door het Cito de *Drie-Minuten-Toets (DMT)* ontwikkeld die bestaat uit één pakket voor de leerjaren 1 tot en met 6. Het bevat een handleiding (Verhoeven 1995), drie sets van elk drie leeskaarten, en registratieformulieren. Ook zijn aanvullende toetsen beschikbaar voor de leerlingen bij wie problemen gesignaleerd zijn: de *Toets voor Auditieve Synthese* en de *Grafemetoets* (Verhoeven 1993).

De *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid (SVS)* bestaat uit drie afzonderlijke pakketten: SVS 1 (voor leerjaar 1-2); SVS 2 (voor leerjaar 3-4); SVS 3 (voor leerjaar 5-6). Elk pakket bevat een handleiding voor de leerkracht (resp. Van den Bosch e.a. 1997a; Van den Bosch e.a. 1997b; Geurts e.a. 1996), een hulpboek (resp. Geurts e.a. 1993; Van den Bosch & Mulder 1993; Geurts 1996), opgavenboekjes en registratieformulieren. In SVS 1 zitten bovendien aanvullende toetsen voor de foutenanalyse van leerlingen die slecht scoren op de gewone opgaven, namelijk de *Toets voor Auditieve Analyse* en het *Fonemendictee* (Verhoeven 1997).

### 1.1.2 'Vervlaamsing' van het Cito-instrumentarium

De 'vervlaamsing' van het Cito-instrumentarium behelst uitsluitend een aanpassing van de toetsen uit DMT en SVS. De 'vervlaamsing' bestaat uit twee fasen<sup>2</sup>:

- FASE 1: de ontwikkeling van een inhoudsvalide toetsinstrumentarium voor technisch lezen en voor spelling, met andere woorden een aanpassing van het Cito-instrumentarium aan de Vlaamse onderwijscontext (eindtermen, leerplannen, methodes,...) en het taalgebruik van de Vlaamse leerlingen (vooral op het niveau van woordenschat);
- FASE 2: de kalibrering en normering van het nieuwe toetsinstrumentarium voor de Vlaamse context.

## 1.2 Theoretisch kader

De ontwikkeling van het Cito-leerlingvolgsysteem is gesteund op de nieuwe benadering in de psychometrie die (vooral in het buitenland) op grote schaal voor toetsontwikkeling gebruikt wordt (zie o.m. Eggen & Sanders 1993, De Boeck 1992)<sup>3</sup>. Volgens die modellen (*itemresponstheorie* of *latente trektheorie* genoemd) is de mate waarin iemand in een opdracht slaagt de resultante van de inbreng van de persoon (vaardigheid) en de inbreng van de opdracht (moeilijkheidsgraad). De vaardigheid van de persoon en de moeilijkheid van de opdracht worden op eenzelfde schaal gemeten, en het is de verhouding van beide die volgens dit meetmodel de kans op succes bepaalt.

De technische leesvaardigheid en de spellingvaardigheid die met dit instrumentarium gemeten worden, vormen de elementaire basis voor de 'hogere' vaardigheden lezen en schrijven. In de internationale literatuur wordt vrijwel algemeen aangenomen dat beheersing van deze elementaire vaardigheden een belangrijke voorwaarde is voor de goede ontwikkeling van de hogere vaardigheden (tallose publicaties, zie bv. Bryant & Bradley 1990, Verhoeven 1992).

## 1.3 Onderzoeksmethode

### 1.3.1 Ontwikkeling van een inhoudsvalide toetsinstrumentarium

De toetsen moeten aansluiten bij het gegeven onderwijs en de onderwezen leerstof op het gebied van technisch lezen en spelling, en mogen geen typisch Noord-Nederlandse woordenschat bevatten. Om zicht te krijgen op de onderwezen leerstof is een kritische analyse uitgevoerd van relevante publicaties, zoals eindtermen, leerplannen, schoolboeken

<sup>2</sup> In de oorspronkelijke onderzoeksaanvraag is ook nog een derde fase voorgesteld, namelijk de publicatie van de Vlaamse versie van het Cito-toetsinstrumentarium. Omdat de toetsen echter slechts een minimale aanpassing van het oorspronkelijke leerlingvolgsysteem betreffen, behoudt het Cito het recht op uitgave. De onderzoeksgegevens daarentegen zijn eigendom van de onderzoekers aan de UA; de rapportage naar de minister van Onderwijs en de stuurgroep gebeurt in overleg met het Cito.

<sup>3</sup> Aan de Universiteit Antwerpen (UIA, departement Didactiek en Kritiek) hebben we eerder, in samenwerking met de KU Leuven (Centrum Psychodiagnostische Methoden) een OBPWO-project (93.05) uitgevoerd dat op dezelfde achtergrondtheorie gesteund was (zie De Boeck e.a. 1997-1998).



voor het lager onderwijs en een ander Vlaams leerlingvolgsysteem (Dudal 1997 & 1998a/b). Bovendien is een beroep gedaan op een resonansgroep van een tiental specialisten op het gebied van taalonderwijs aan de doelgroep: ontwikkelaars van eindtermen, leerplannen en schoolboeken; lectoren uit de lerarenopleiding voor onderwijzers; en onderwijzers die lesgeven in de betrokken leerjaren.

Woorden die om wat voor reden dan ook bezwaren oproepen, zijn in beide toetsen vervangen door nieuwe woorden. Voor de SVS is bovendien een aantal nieuwe woorden toegevoegd; het is immers aangewezen om in de toets meer items op te nemen dan uiteindelijk nodig zullen zijn voor het definitieve instrumentarium. Omdat er onzekerheid kan bestaan over het exacte tijdstip waarop bepaalde spellingcategorieën onderwezen worden, is elk woord op twee opeenvolgende toetsmomenten afgenomen.

### **1.3.2 Kalibrering en normering van het nieuwe toetsinstrumentarium**

De nieuwe toetsen moeten 'herijkt' worden voor de Vlaamse onderwijscontext, d.w.z. dat ze gekalibreerd en genormeerd moeten worden. Met andere woorden: de moeilijkheidsgraad van elk item moet vastgesteld en er moet een cesuur voor voldoende geachte leerlingprestaties (vaardigheden) ingevoerd worden. Daartoe zijn de nieuwe toetsen afgenomen bij een representatieve steekproef van leerlingen uit het volledige Vlaamse basisonderwijs.

Idealiter wordt een longitudinaal onderzoek opgezet waarbij dezelfde leerlingen gedurende hun volledige lagereschoolloopbaan gevolgd worden. Omdat zo'n design binnen de OBPWO-context met beperkte looptijd onmogelijk is, zijn vijf cohorten leerlingen (die respectievelijk starten in leerjaar 1, 2, 3, 4 en 5) gedurende twee schooljaren gevolgd. De vijf cohorten zijn samengesteld uit een landelijke steekproef van Vlaamse scholen. Elk cohort bevat 22 scholen met in totaal ongeveer 700 leerlingen; in het totaal hebben dus aan het onderzoek zo'n 3500 leerlingen deelgenomen. De steekproef is representatief voor het Vlaamse basisonderwijs, rekening houdend met factoren als onderwijsnet, ligging en grootte van de school. Bovendien zijn gegevens verzameld over relevante achtergrondkenmerken van de leerlingen (b.v. thuistaal). Er worden geen uitspraken gedaan over deze verschillende factoren.

Alle toetsen (technisch lezen en spelling) zijn afgenomen door de onderwijzers van de deelnemende klassen of door de taakleraar. De spellingtoetsen zijn gecorrigeerd door de projectmedewerker aan de UA. De invoering en verwerking van de lees- en spellingscores is op het Cito gebeurd, in overleg met de UA. Deze scores zijn na ieder afnamemoment aan de deelnemende scholen gerapporteerd. Bovendien is via een begeleidende notitie (uit de handleiding van het Cito-instrumentarium) ook aangegeven op welke wijze de leerlingen die een lage score behaald hebben, nader gediagnostiseerd kunnen worden of op welke manier die leerlingen gerichte hulp kunnen krijgen.

Om de vergelijkbaarheid met de Nederlandse normen zo maximaal mogelijk te houden, zijn de afnames op dezelfde tijdstippen georganiseerd. Parallel aan de momenten waarop het Cito-instrumentarium is afgenomen, zag het afnameschema er als volgt uit. Voor technisch lezen (DMT) waren er drie afnamemomenten in het eerste en het tweede leerjaar: december resp. oktober (begin-B), maart (midden-M) en mei (eind-E). In de vier volgende leerjaren

vonden twee afnamemomenten plaats, namelijk in oktober (B) en maart (M).<sup>4</sup> Voor spelling (SVS) zijn de toetsen afgenomen in februari (M) en juni (E). In het zesde leerjaar vond uitsluitend een afname in februari (M) plaats.

#### **1.4 Beleidsrelevantie**

Op korte termijn levert het onderzoek een betrouwbaar beeld op van de beheersing van de elementaire basisvaardigheden voor lezen en schrijven in het Vlaamse onderwijs, vergelijkbaar met Nederland. Op iets langere termijn kan de invoering van een leerlingvolgsysteem dat specifiek geënt is op de Vlaamse onderwijscontext, een bijdrage leveren aan de kwaliteit van het onderwijs. Op leerlingniveau worden lees- en spellingproblemen vroegtijdig gesignaleerd, waardoor tijdig gerichte hulp kan worden geboden. Bovendien kunnen de gegevens die op leerling- en klasniveau verzameld zijn, gegenereerd worden naar schoolniveau waardoor scholen zichzelf kunnen evalueren.

---

<sup>4</sup> Het Cito-instrument voorziet voor het zesde leerjaar uitsluitend een toetsafname in oktober (B) en niet in maart (M). Dat heeft vooral te maken met de organisatie van de centrale eindtoetsen die het basisonderwijs afsluiten.

## 2 CONSTRUCTIE VAN DE INSTRUMENTEN

Na een korte beschrijving van het Cito-leerlingvolgsysteem voor technisch lezen (*Drie-Minuten-Toets*) en spelling (*Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid*) (2.1) geven we in dit hoofdstuk weer hoe we tewerk zijn gegaan bij de inhoudelijke ‘vervlaamsing’ ervan. In eerste instantie hebben we een analyse uitgevoerd van de Vlaamse eindtermen (2.2), de leerplannen van ARGO, CRKLKO en OVSG (2.3-2.5), het leerlingvolgsysteem van het CSBO (2.6) en recente schoolboeken voor het lager onderwijs (2.7) met betrekking tot technisch lezen en spelling. In de laatste paragrafen beschrijven we hoe we de inhoudelijke aanpassing van het Cito-leerlingvolgsysteem concreet hebben aangepakt bij de *Drie-Minuten-Toets* (2.8) en de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid* (2.9).

### 2.1 Het Cito-leerlingvolgsysteem in kort bestek<sup>5</sup>

#### 2.1.1 Algemeen

Kenmerkend voor een leerlingvolgsysteem is dat men periodiek, tijdens de gehele basisschoolperiode de vorderingen van iedere leerling kan volgen. Om vast te kunnen stellen hoeveel een leerling vooruit is gegaan in vergelijking met de vorige meting, is bij het Nederlandse *Instituut voor Toetsontwikkeling* (Cito - Arnhem) een heel nieuwe meettechniek ontwikkeld. Op basis van onderzoeksresultaten is voor ieder leerstofgebied (spelling, technisch lezen, enz.) een schaal geconstrueerd waarop de vaardigheidsontwikkeling van leerlingen over een reeks leerjaren gevolgd kan worden.

De toetsscore (het aantal goed gemaakte opgaven) wordt steeds omgezet in een getal op de schaal, de *schaalscore*, waarna het verschil met de vorige schaalscore afgelezen kan worden. Deze schaal is te vergelijken met een meetlat waarop je de lengte van een kind afleest. De gegevens van de opeenvolgende metingen kunnen in een grafiek vastgelegd worden, waardoor het vorderingenverloop van de leerling door de jaren heen zichtbaar wordt. Op zo'n schaal is dus duidelijk te zien hoeveel een leerling in een bepaalde periode vooruit is gegaan ten opzichte van een eerder moment, net zoals je van een meetlat kunt aflezen hoeveel een kind in een bepaalde periode gegroeid is.

In de grafiek zijn ook de gegevens van een longitudinaal onderzoek bij een representatieve steekproef uit alle Nederlandse basisscholen opgenomen. Daardoor kan ook een relatieve vergelijking plaatsvinden. Het is de bedoeling van dit onderzoek om deze normering voor de Vlaamse context over te doen. Het resultaat hiervan is een Vlaamse variant van de Cito-leerlingvolgsystemen voor technisch lezen (*Drie-Minuten-Toets*) en voor spelling (*Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid*).

Met het Cito-leerlingvolgsysteem kan men de resultaten van een leerling niet op één manier maar op drie manieren bekijken:

---

<sup>5</sup> De informatie in deze paragraaf is afkomstig uit diverse documenten uitgegeven door het Cito: Verhoeven (1995); Van den Bosch e.a. (1997a/b); Geurts e.a. (1996); de brochure *Zicht op het Leerlingvolgsysteem*; het tijdschrift *LVS-Nieuws* (mei 1998).

- vergelijken met voorgaande momenten: is de vooruitgang van de leerling groter of kleiner dan men van de leerling gewend is of verwacht had?
- vergelijken met andere leerlingen (relatieve vooruitgang): wat is het niveau van de leerling? in welke mate is de leerling vooruitgegaan in vergelijking met de referentiegroep? is de leerling in dezelfde niveaugroep gebleven?
- bepalen van de inhoudelijke vooruitgang van een leerling: wat kan een leerling nu wel wat hij eerst niet kon? wat heeft hij werkelijk bijgeleerd?

Het leerlingvolgsysteem biedt leraren de mogelijkheid de vinger aan de pols te houden. Ze krijgen tijdig signalen of het leerproces stagneert. Doordat dit op een eenduidige manier gebeurt, hebben alle leraren van de school bij de interpretatie van de gegevens eenzelfde referentiekader. In één oogopslag zien ze in welke mate de leerling vooruit is gegaan. Is de vooruitgang niet bevredigend, dan biedt het systeem suggesties en materialen om de problemen van de leerling nader in kaart te brengen en gericht hulp te bieden.

In het Cito-leerlingvolgsysteem zijn telkens drie onderdelen opgenomen:

- de toetsen: *signaleren*;
- materiaal om erachter te komen waar eventuele problemen precies liggen: *analyseren*;
- concrete aanwijzingen en suggesties om gerichte hulp te bieden bij eventuele problemen: *handelen*.

### 2.1.2 Drie-Minuten-Toets (DMT)

Voor technisch lezen is door het Cito de *Drie-Minuten-Toets (DMT)* ontwikkeld voor de leerjaren 1 tot en met 6. Hiermee kan men vaststellen in welke mate de leerlingen vorderingen maken bij het accuraat decoderen van woorden. De DMT is een leessnelheidstoets: in één minuut moeten de leerlingen zoveel mogelijk 'native' woorden van een kaart luidop lezen. In tegenstelling tot de *Een-Minuu-Test* (Brus & Voeten 1976) kent de DMT drie leeskaarten die achtereenvolgens elk gedurende één minuut gelezen moeten worden. Elke kaart bestaat uit specifieke woordtypen, wat maakt dat men een goede diagnose kan maken van de technische leesvaardigheid van de leerlingen. De DMT kan ook gebruikt worden om een AVI-niveau te bepalen.

Bij de samenstelling van de toets is een random selectie getrokken uit bestaande woordenlijsten. Gebruikt zijn onder andere de lijst van Kohnstamm e.a. (1981) en van Staphorsius e.a. (1987). Vervolgens is nagegaan of deze woorden een redelijke gebruiksfrequentie hadden; woorden met een lage frequentie zijn niet opgenomen.

### 2.1.3 Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid (SVS)

Voor het in kaart brengen van de spellingvaardigheid is door het Cito de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid (SVS)* ontwikkeld. Het gaat hierin uitsluitend om de spelling van 'onveranderlijke' woorden, d.w.z. woorden waarvan de spelling geen syntactische analyse vereist. SVS bestaat uit drie afzonderlijke pakketten: SVS 1 (voor het eerste en tweede leerjaar); SVS 2 (voor het derde en vierde leerjaar); SVS 3 (voor het vijfde en zesde leerjaar).

De SVS-pakketten bestaan uit een aantal woorddictees die op verschillende momenten van het schooljaar afgenomen worden. Voor elk dictee is een aantal woordcategorieën geselecteerd (bijvoorbeeld mkm-woorden, éénlettergrepige woorden met -d); van elke categorie zijn enkele opgaven opgenomen.

## 2.2 Eindtermen

### 2.2.1 Technisch lezen

Technisch lezen staat als dusdanig niet vermeld als eindterm. Dat hoeft geen verwondering te wekken omdat het om een basisvaardigheid gaat die leerlingen moeten beheersen om de eindtermen voor (begrijpend) lezen te kunnen behalen.

### 2.2.2 Spelling

Voor spelling schrijft eindterm 4.7 voor wat de leerlingen aan het eind van het basisonderwijs moeten kunnen. Deze eindterm staat niet op zichzelf, maar wel ten dienste van de eindtermen voor schrijven.

"de leerlingen kunnen voor het realiseren van bovenstaande eindterm [4 Nederlands schrijven] bovendien:

- [...];
- spellingsafspraken en -regels toepassen in verband met het schrijven van:
  - woorden met vast woordbeeld:
    - klankzuivere woorden;
    - hoogfrequente niet klankzuivere woorden;
  - woorden met veranderlijk woordbeeld (regelwoorden):
    - werkwoorden;
    - klinker in open/gesloten lettergreep;
    - verdubbeling medeklinker;
    - niet-klankzuivere eindletter;
  - hoofdletters;
  - interpunctietekens „?!:”

(UIT: *Basisonderwijs. Ontwikkelingsdoelen en eindtermen. November 1997, p. 37.*)

In de SVS komen werkwoorden en interpunctietekens niet aan bod. Voor werkwoorden is het Cito een apart leerlingvolgsysteem aan het ontwikkelen. De opgesomde interpunctietekens zijn enkel relevant in de context van zinnen en niet in het kader van woorddictees.

## 2.3 Leerplan ARGO

In het nieuwe leerplan Nederlands (leergebied Taal) voor het lager onderwijs van de *Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs* (ARGO 1998) zijn de doelstellingen geformuleerd per graad: er kan worden afgelezen wat op het einde van een graad verwacht wordt. "De basisdoelstellingen vormen het minimum-programma. Zij vertalen de

leergebiedgebonden eindtermen die door 'alle' leerlingen bereikt dienen te worden. Deze doelstellingen dragen een resultaatsverplichting." (p. 33)

### 2.3.1 Technisch lezen

In de didactische en methodologische oriënteringspunten van het leerplan lezen we de volgende definitie van technisch lezen: "Technisch lezen behelst de vaardigheid om geschreven en gedrukte teksten te decoderen en om een tekst correct hardop voor te lezen." (p. 118) Er wordt een onderscheid gemaakt tussen *aanvankelijk lezen* en *voortgezet (technisch) lezen*.

*Aanvankelijk lezen* vindt plaats in het eerste leerjaar, in samenhang met aanvankelijk schrijven: eerst klankzuivere en eenvoudige woorden, dan 'moeilijkere' woorden. De nadruk ligt op de grafeem-foneemkoppeling en het leren beheersen van de elementaire leeshandeling. Leren decoderen door verklanken staat centraal. Normaal gezien is dit stadium bereikt op het einde van het eerste leerjaar; in uitzonderlijke gevallen moet er ook in het tweede leerjaar nog aandacht aan worden besteed.

Als de leerlingen zonder al te veel moeite woorden en zinnen kunnen verklanken en hun aandacht steeds meer kunnen richten op de betekenis, spreekt men *van voortgezet (technisch) leesonderwijs*. "Het voortgezet technisch lezen is vooral gericht op het versnellen, verbeteren en verfijnen van de decodeervaardigheid. Kenmerkend voor deze fase is onder meer de automatisering van de woordidentificatie waarbij van verklanking of spellend lezen nog nauwelijks sprake is." (p. 121) Het snel leren herkennen van woorden en woordgroepen wordt vooral in het tweede en derde leerjaar geoefend; het moet door het merendeel van de leerlingen bij het eind van het vierde leerjaar verworven zijn. In de derde graad volstaat het om het technisch lezen op peil te houden; verdergaande oefening werkt demotiverend.

De doelstellingen voor lezen zijn in het leerplan (p. 52-62) geordend volgens de kennis en de vaardigheden die de leerlingen moeten verwerven:

- (1) informatie decoderen en verklanken;
- (2) informatie begrijpen en decoderen;
- (3) informatie opzoeken en verwerken;
- (4) informatie beoordelen en creatief benaderen;
- (5) attitudes.

Technisch lezen zit vervat in de eerste doelstelling die als volgt per graad gespecificeerd is:

- (1.1) Geschikte fictionele en zakelijke teksten begripvol, correct en in een behoorlijk tempo verklanken (EERSTE GRAAD)

In de teksten komen mogelijk volgende woordtypen voor:

- klankzuivere en niet-klankzuivere woorden;
- alle typen van eenlettergrepige, tweelettergrepige en drielettergrepige woorden;
- woorden met een hoofdletter;
- courante leenwoorden zonder sterk afwijkende letter-klankkoppeling.

- (1.2) Geschikte fictionele en zakelijke teksten zelfstandig, correct en in een passend tempo lezen (TWEEDE GRAAD)

In de teksten komen mogelijk volgende woordtypen voor:

- frequent voorkomende meerlettergrepige woorden;
- courante leenwoorden;
- courante afkortingen.

- (1.3) Alle geschikte tekstgenres waarmee de leerlingen zowel in als buiten de school in aanraking komen, correct lezen (DERDE GRAAD)

### 2.3.2 Spelling

Spelling maakt in het leerplan deel uit van de doelstellingen schrijven, samen met creatief schrijven en handschriftontwikkeling (p. 69-76). Als didactisch principe bij het spellingonderwijs lezen we: "De kinderen oefenen alleen die woorden die ze met hoge waarschijnlijkheid nodig hebben in hun eigen schriftelijk taalgebruik. [...] Woorden die op grond van toeval door auteurs in taalmethoden zijn opgenomen of woorden die los van hun gebruikswaarde vanwege een bepaalde spellingmoeilijkheid worden aangeboden, hoeven geen bijzondere aandacht." (p. 172-73)

De doelstellingen voor spelling vallen in het leerplan uiteen in (1) kennis en inzichten; (2) vaardigheden en strategieën; (3) attitudes. Hier volgt een overzicht van de doelstellingen; voor een vergelijking met de andere leerplannen en de SVS verwijzen we naar tabel 2.2 verderop.

#### (1) KENNIS EN INZICHTEN

- (1.1) Beheersen van foneem-grafeemkoppeling (EERSTE GRAAD)
- (1.1.1) korte klanken: a, e, i, o, u
  - (1.1.2) lange klanken: aa, ee, oo, uu
  - (1.1.3) medeklinkers: b, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, r, s, t, v, w, z
  - (1.1.4) tweetekenklanken: ei, ij, ui, oe, ie, eu, ou, ch, ng
- (1.2) Begrippen kennen [niet in SVS] (EERSTE, TWEEDE EN DERDE GRAAD)
- (1.3) Inzicht verwerven in volgende spellingregels (EERSTE, TWEEDE EN DERDE GRAAD)
- (1.3.1) de verlengingsregel voor woorden eindigend op -d/-t en -b/-p (TWEEDE)
  - (1.3.2) de regels voor de open lettergreep (TWEEDE)
  - (1.3.3) de regels voor de verdubbeling van de medeklinker (TWEEDE)
  - (1.3.4) de regel voor het schrijven van stoffelijke bijvoeglijke naamwoorden (TWEEDE)
  - (1.3.5) regels in verband met bepaalde meervoudsvormen op: 's, eëen, ieën, iën,...(DERDE)
  - (1.3.6) regels in verband met bepaalde verkleinwoorden (*autootje, parapluutje, cafeetje,...*) (DERDE)
  - (1.3.7) [...] werkwoorden [niet in SVS] (TWEEDE EN DERDE)
  - (1.3.8) [...] interpunctie [niet in SVS] (EERSTE, TWEEDE EN DERDE)
  - (1.3.9) de regels voor het gebruik van hoofdletters
    - het eerste woord van een zin (EERSTE)

- voornamen en familienamen (EERSTE)
  - het eigen adres (EERSTE)
  - eigennamen van personages (TWEEDE)
  - namen van feestdagen (TWEEDE)
  - aardrijkskundige namen (landen, provincies, steden, gemeenten, straten, waterlopen, zeeën,...) (DERDE)
  - afleidingen van aardrijkskundige namen (*Europees, Vlaams,...*) (DERDE)
  - het eerste woord van een aanhaling (DERDE)
  - het begin van een zin na een afgekort woord (DERDE)
- (1.3.10) de regels voor het gebruik van woordtekens (DERDE)
- weglatingsteken
    - de weggelaten letters bij het begin van een woord: *'s zomers, 's morgens, 't is al laat,...*
  - koppelteken
    - aardrijkskundige namen en hun afleidingen: *West-Vlaanderen, West-Vlaams, West-Vlaming,...*
    - samenstellingen met Sint: *Sint-Truiden, St.-Niklaas,...*
  - deeltteken
    - zie ook 2.1.2 (regelwoorden)
    - woorden als *België, Italië, Azië,...*
    - woorden als *geëindigd, geërfd,...*
  - afkortingsteken
    - in frequente afkortingen: *ww., o.a., d.w.z., a.u.b., e.d.,...*

## (2) VAARDIGHEDEN EN STRATEGIEËN

- (2.1) Bovenstaande kennis en inzichten laten functioneren bij het schrijven van frequent voorkomende woorden

### (2.1.1) Hoorwoorden kunnen schrijven

"Normaal wordt op het einde van het eerste leerjaar deze elementaire spellinghandeling, toegepast op eenlettergrepige klankzuivere woorden, vlot beheerst." (p. 174)

#### EERSTE GRAAD:

- eenlettergrepige woorden met één medeklinker voor- en/of achteraan: *boom, bal, moe, as, ook, mee, uur, neus, vee,...*
- eenlettergrepige woorden met twee of meer medeklinkers voor- en/of achteraan: *stoel, school, kast, sterk, herfst, straks,...*
- samengestelde woorden: *kapstok, doelpunt, daardoor,...*
- samengestelde woorden met ee aan het eind van de eerste lettergreep: *meedoen, zeeklas, tweetal,...*
- vaak gebruikte woorden met doffe e: *de, je, we, ze,...*
- vaak gebruikte woorden met lange klank aan het einde: *ja, nu, zo,...*
- eenvoudige woorden met -aai, -ooi, -oei: *fraai, mooi, koeien,...*
- eenvoudige woorden beginnend met sch-: *school, schip, schil,...*
- eenvoudige woorden met -ng of -nk: *bang, bank,...*
- eenvoudige woorden met voorvoegsel ge-, be- en ver-: *gevaar, begin, verlies,...*



- woorden met doffe e in een onbeklemtoonde lettergreep: *vader, suiker, deksel, keuken,...*
- woorden met ch(t): *toch, tocht, lucht, licht,...*

## TWEEDE GRAAD:

- woorden met achtervoegsel -ig: *jarig, gierige, spoedig, haastig,...*
- woorden met achtervoegsel -lijk: *hartelijk, moeilijke, zindelijk,...*
- woorden met uitgang -eren, -elen, -enen: *kinderen, borstelen, ordenen,...*
- woorden als *uw, ruw, duw,...*
- woorden met -eeuw en -ieuw: *leeuw, nieuw,...*
- woorden met verkleinuitgangen -je, -tje, -pje: *bakje, beentje, boompje,...*
- woorden waarin een bepaalde klinker dof uitgesproken wordt: *avond, vonnis, datum,...*

## DERDE GRAAD:

- woorden met achtervoegsel -heid: *traagheid, klaarheid, schoonheid,...*
- woorden eindigend op -teit: *majesteit, kwaliteit,...*

## (2.1.2) Regelwoorden kunnen schrijven

## EERSTE GRAAD:

- eenvoudige woorden met open lettergreep: *boten, beter, later, burens,...*
- eenvoudige woorden eindigend op -d: *bad, bord, lopend,...*

## TWEEDE GRAAD:

- eenvoudige woorden met dubbele medeklinker: *volle, snelle, bollen, putten,...*
- woorden met dubbele medeklinker in samenstellingen: *voorruit, achttien, handdoek,...*
- woorden met -ngt en -nkt: *zingt ↔ zinkt,...*
- stoffelijke bijvoeglijke naamwoorden: *zilveren, gouden, diamanten,...*

## DERDE GRAAD:

- onregelmatige verkleinwoorden: *koninkje, slaatje,...*
- meervoudsvormen van woorden met vaste s tegenover 's: *auto's, dictees, cafés,...*
- woorden met een deelteken: *patiënt, poëzie, officiële, financiële,...*
- woorden met een deelteken bij meervouden: *knieën, provinciën, zeeën,...*

## TWEEDE EN DERDE GRAAD:

- werkwoorden [...] [niet in SVS]

## (2.1.3) Weetwoorden kunnen schrijven

## EERSTE GRAAD:

- woorden met ei: *kei, trein, eigen, zeis,...*
- woorden met ij: *bijl, fijn, konijn, zij,...*
- woorden met au: *saus, blauw, pauze,...*
- woorden met ou: *fout, koud, hout, goud,...*

## TWEEDE GRAAD:

- woorden met -ds: *reeds, steeds,...*
- woorden met bijzondere uitspraak: *meisje, jasje, erwten, markt,...*
- woorden met oo voor ch: *goochelen,...*
- woorden met korte klank in een open lettergreep voor -ch: *kachel, lachen, kuchen, pochen, bochel,...*

## DERDE GRAAD:

- woorden met afwijkende uitspraak van de 'g': *horloge, bagage,...*
- woorden met afwijkende uitspraak van de 'ch': *chef, machine, chauffeur,...*
- woorden met afwijkende uitspraak van de 'j': *jury, journaal,...*
- woorden met de uitgang -isch(e): *Belgische, logisch, magische,...*
- woorden eindigend op -air(e): *populaire, militair,...*
- woorden eindigend op -iaal en -eal: *liniaal, ideaal,...*
- woorden eindigend op -ueel: *eventueel, individueel,...*
- woorden eindigend op -ieel: *officieel, financieel,...*
- tweeklanken in vreemde woorden: *cacao, clown,...*
- leenwoorden uit het Engels of het Frans: *computer, interview, keeper, nylon, team, club, baby, show, diner, café, training, pension, toilet,...*
- woorden met bijzondere uitspraak (medeklinkers die niet uitdrukkelijk worden uitgesproken maar wel geschreven): *zachtjes, lichtjes, dichtste, beroemdste, gezamenlijk, openlijk, enigszins, sinds,...*
- moeilijke woorden met dubbele medeklinker: *onmiddellijk, misschien, parallelogram,...*
- onderstaande woorden waarin we /dit foneem horen/=dit grafeem schrijven/:
  - /k/=/c/: caf, circus, dictee,...*
  - /s/=/c/: centrum, circus,...*
  - /t/=/th/: thee, althans, thuis,...*
  - /i/=/y/: symbool, systeem,...*
  - /z/=/s/: museum, televisie,...*
  - /s/=/t/: politie, station, natie, nationaal,...*
  - /ks/=/cc/: succes, accent,...*
  - /k/=/cc/: accordeon,...*
  - /k/=/qu/: quotiënt,...*
  - /kw/=/qu/: aquarium,...*
  - /ks/=/xl/: extra, examen,...*
  - /oo/=/eau/: bureau, niveaus,...*
  - /oo/=/au/: chauffeur, restaurant,...*
  - /oe/=/ou/: journalist, enthousiast,...*
  - /ie/=/i/: februari, kilo, radio, idee,...*

- (2.2) Begrippen geformuleerd in (1.2) kunnen gebruiken
- (2.3) Schrijfwijze van woorden kunnen opzoeken
- (2.4) De volgende spellingstrategieën kunnen gebruiken om het correct schrijven te bevorderen
- (2.5) De regels voor de elementaire interpunctie, zoals vermeld in 1.3.8, laten functioneren
- (2.6) De regels voor het gebruik van de hoofdletters, zoals vermeld in 1.3.9, laten functioneren

(2.7) De regels voor het gebruik van woordtekens, zoals vermeld in 1.3.10, laten functioneren

**(3) ATTITUDES** [niet in SVS]

## 2.4 Leerplan CRKLKO

### 2.4.1 Technisch lezen

In het leerplan 'Lezen' van de *Centrale Raad van het Katholiek Lager en Kleuteronderwijs* (CRKLO 1993, Lezen: Leerplan p. 36-44, Basistekst p. 103-126) wordt een onderscheid gemaakt tussen vier grote domeinen in het leesonderwijs:

- (1) ontluikend lezen;
- (2) leestechiek ontwikkelen;
- (3) leesbegrip ontwikkelen;
- (4) toegepast lezen.

Bij het tweede domein 'leestechiek ontwikkelen' wordt een onderscheid gemaakt tussen aanvankelijk en voortgezet technisch lezen, waarvoor respectievelijk onder meer de volgende doelen vermeld staan:

#### **(2.1) AANVANKELIJK TECHNISCH LEZEN** (systematisch in het eerste leerjaar/de eerste graad)

- Eenlettergrepige woorden met verschillende structuren analyseren, synthetiseren en hardop lezen:
  - klinker en medeklinker,
  - medeklinker en klinker,
  - medeklinker en klinker en medeklinker(s)
- Tweelettergrepige woorden met verschillende structuren analyseren, synthetiseren en hardop lezen:
  - grondwoorden met gedekte klinker en verdubbelde medeklinker (*pakken*),
  - grondwoorden met vrije (open) klinker (*boten*),
  - grondwoord met 'en',
  - grondwoord en achtervoegsels (-de, -te, -den, -ten),
  - grondwoord en t van een werkwoordsvorm,
  - voorvoegsel (be-, ge-, ver-, er-, her-, on-,...) en grondwoord,
  - verkleinwoorden van een grondwoord (met -je, -tje, -pje)
- Eénlettergrepige en tweelettergrepige woorden met verscheidene medeklinkers vooraan en achteraan analyseren, synthetiseren en hardop lezen
- Bijzondere grafemen analyseren, synthetiseren en hardop lezen: -ng, -nk, -cht, ooi, aai, oei, ou, au, ieu, eeu, -ig, -lijk,...
- Woordstructuur in meerlettergrepige en samengestelde woorden (*bloem-pot*) analyseren, synthetiseren en hardop lezen (systematisch in eerste graad)
- Woorden met hoofdletters analyseren, synthetiseren en hardop lezen

## (2.2) VOORTGEZET TECHNISCH LEZEN

- Correct en nauwkeurig lezen, zonder woorden of letters:
  - te verwarren en te verwisselen;
  - te vervangen en om te keren;
  - weg te laten en over te slaan;
  - in een andere volgorde te lezen;
  - toe te voegen;
  - te herhalen (systematisch in de eerste graad; verdiept en verruimd in het derde leerjaar)
- Lezen zonder te haperen, te herhalen, te pauzeren (aanzetten in het eerste leerjaar; systematisch in het tweede leerjaar; verdiept en verruimd in de tweede graad)
- Moeilijke lettercombinaties lezen met drie of meer medeklinkers vooraan, middenin of achteraan het woord (facultatief in het eerste leerjaar; systematisch in het tweede leerjaar; verdiept en verruimd in de tweede graad)
- Moeilijke meerlettergrepige woorden lezen (facultatief in het eerste leerjaar; systematisch in het tweede leerjaar; verdiept en verruimd in de tweede graad)
- Courante vreemde woorden lezen (aanzetten in het tweede leerjaar, systematisch in de tweede en in de derde graad)
- Courante afkortingen lezen (aanzetten in het tweede leerjaar, systematisch in de tweede en in de derde graad)
- Tegen een verantwoord tempo lezen (aanzetten in het eerste leerjaar; systematisch in het tweede leerjaar en in de tweede graad; verdiept en verruimd in de derde graad)

### 2.4.2 Spelling

‘Leren spellen: spellingonderwijs’ is een apart hoofdstuk in het leerplan ‘Schrijven’ van CRKLKO (CRKLKO 1995, Schrijven: Leerplan p. 49-66, Basistekst p. 115-167). De doelen zijn geordend per moeilijkheid en per leerjaar; wij geven ze hier per leerjaar weer. Een vergelijking met de andere leerplannen en de SVS vindt u in tabel 2.2 verderop.

#### LEERINHOUDEN EERSTE LEERJAAR

- (1) Klinkers
- Gedekte klinker
    - in gesloten lettergreep: *tak, mes, vis, zon, mus, zit, lag, kin, kam, vul*
  - Vrije klinker
    - in gesloten lettergreep: *laan, been, boot, muur, riet, boer, leuk, laat, eet, hoor, liep, huur, zoek, leun*
    - ee aan het einde van een woord: *zee, twee*
  - Doffe klinker
    - in een open lettergreep: *de, me, ze*

- (2) Tweeklanken  
- Tweeklanken ei, ij, ui: *wei, lijn, lui, kijk*
- (3) Medeklinkers  
- Woorden met één medeklinker vooraan eindigend op klinker of tweeklank: *die, doe, lui*  
- Woorden met één klinker of een tweeklank vooraan en één medeklinker achteraan: *at, en, ik, om, aan, een, oog, uur, uit, eet*  
- Woorden met één medeklinker vooraan en achteraan: *kat, bok, bus, dik, baan, beek, boom, buur, boef, deur, laat, keek, liep, voel*
- (4) Werkwoordsvormen [niet in SVS]
- (5) Leestekens [niet in SVS]

### LEERINHouden TWEEDE LEERJAAR

- (1) Klinkers  
- Vrije klinker  
▪ ie, oe en eu in open lettergreep: *riemen, roepen, deuren*  
▪ in open lettergreep: *lanen, nemen, boten, muren* [moet pas verworven zijn op het eind van het vierde leerjaar]  
▪ a, o en u op het einde van een woord: *ja, nu, zo, ga*  
▪ ee aan het einde van een lettergreep: *zeeman, tweetal, meegaan*  
- Doffe klinker  
▪ onbeklemtoonde lettergreep: *moeten, winkel, deuren, vader, moeder*  
▪ voorvoegsels be-, ge-, ver-: *beginnen, gevaar, verlies, verstaan*
- (2) Tweeklanken  
- Tweeklanken  
▪ aai, oei, ooi: *fraai, groei, kooi, draai*  
▪ eeuw, ieuw: *leeuw, nieuw, geeuw*  
▪ ou, au: *koude, mouw, paus, pauw, bouw, jouw*  
- Tweeklanken gevolgd door een doffe lettergreep: *fraaie, boeien, kooien, uien, bijen, groeien, draaien, gooien*
- (3) Medeklinkers  
- Woorden met meer dan één medeklinker vooraan eindigend op klinker of tweeklank: *drie, blij, vrij, trui*  
- Woorden met één klinker of een tweeklank vooraan en meer dan één medeklinker achteraan: *iets, eerst*  
- Woorden meer dan één medeklinker vooraan en achteraan:  
▪ *glas, droom, stuur, bruin*  
▪ *sprak, straat, struik*  
▪ *kaart, dorp, bouwt, heeft, loopt*  
▪ *markt, borst, kunst, herfst, links, laatst, liefst, koorts, plaats, plaatst*  
▪ *flink, krant, sterk, pluist*  
▪ *school, schrik*  
▪ *toch, lucht, zocht*  
- Woorden met d, b of g achteraan: *hond, web, weg, gespeeld, heb, lig, zeg, nog*

- Woorden met -ng en -nk:
  - *bang, jong, engel, ding, hang, brengt*
  - *bank, winkel, links, denkt*
- Verdubbeling van de medeklinker: *pannen, flessen, kikker, mollen, kudde, karren, vallen, zetten, winnen* [moet pas verworven zijn aan het eind van het vierde leerjaar]
- Woorden met medeklinkers die niet worden uitgesproken, maar wel geschreven:
  - woorden met -n aan het einde van een doffe lettergreep: *manden, kaarten, hebben*

(4) Werkwoordsvormen [niet in SVS]

(5) Leestekens [niet in SVS]

(6) Hoofdletters

- Het eerste woord van een zin [niet in SVS]
- Namen schrijven: eigen naam en adres, eigennamen van personen

#### LEERINHOUDEN DERDE LEERJAAR

(1) Klinkers

- Vrije klinker
  - in open lettergreep: *lanen, nemen, boten, muren* [moet pas verworven zijn aan het eind van het vierde leerjaar]
- Vrije klinker u
  - in woorden met -uw: *ruw, uw, duw*
- Doffe klinker
  - -eren, -elen, -enen: *kinderen, bewonderen, meubelen, tekenen*
- Bijzondere gevallen
  - a in open lettergreep van oorspronkelijk vreemde woorden: *adres, banaan, opa*
  - voor -ch: *kachel, lachen, kuchen*

(2) Medeklinkers

- Medeklinkercombinaties: *kindje, boontje, boompje, school, dicht*
- Verdubbeling van de medeklinker: *pannen, flessen, kikker, mollen, kudde, karren, vallen, zetten, winnen* [moet pas verworven zijn aan het eind van het vierde leerjaar]
- Woorden met medeklinkers die niet worden uitgesproken, maar wel geschreven:
  - woorden met bijzondere uitspraak: *jasje, zusje, erwten, markt*

(3) Werkwoordsvormen [niet in SVS]

(4) Leestekens [niet in SVS]

(5) Hoofdletters

- Namen schrijven: woorden gebruikt voor God, namen van (kerkelijke) feestdagen

**LEERINHOUDEN VIERDE LEERJAAR**

- (1) Klinkers
- Vrije klinker
    - in open lettergreep: *lanen, nemen, boten, muren*
    - o voor -ch: *goochelaar, loochenen*
  - Doffe klinker
    - in achtervoegsels:
      - ig(e): *voorzichtig, eeuwige, bezichtigen, verkondigen*
      - erig(e): *houterig*
      - (e)lijk(e): *innerlijk, moeilijke, hartelijke*
    - in frequente woorden op -em, -ik, -is, -ond: *adem, koninklijk, vonnis, avond*
- (2) Medeklinkers
- Verdubbeling van de medeklinker: *pannen, flessen, kikker, mollen, kudde, karren, vallen, zetten, winnen*
  - Dubbele medeklinker in samenstellingen: *achttien, handdoek, voorruit*
  - Woorden met medeklinkers die niet worden uitgesproken, maar wel geschreven:
    - woorden met -n aan het einde van een doffe lettergreep: *gouden, marmere, zilveren*
- (3) Werkwoordsvormen [niet in SVS]
- (4) Leestekens [niet in SVS]

**LEERINHOUDEN VIJFDE LEERJAAR**

- (1) Klinkers
- Vrije klinker ee als:
    - é: *café, comités*
  - Vrije klinker o als:
    - au: *chauffeur, restaurant*
  - Vrije klinker ie als i geschreven in woorden zoals:
    - *fabrikant, januari, taxi, benzine, kilo, politici, souvenir*
    - *radio, station, functioneren*
    - *materiaal, liniaal, ideaal*
    - *Belgisch, historisch*
  - Vrije klinker i als ij in: *bijzonder, bijvoorbeeld*
- (2) Medeklinkers
- Woorden met -isch(e): *Belgisch, kritische*
  - In moeilijke woorden: *onmiddellijk, parallellogram, misschien, noch*
  - De achtervoegsels -heid en -teit: *waarheid, kwaliteit*
  - Woorden uitgesproken met s als t geschreven:
    - -ti: *station, nationaal*
    - -tie: *actie, functie, politie, advertentie, relatie*
  - Woorden uitgesproken met s geschreven als c: *centiem, circus, officier, principe, concert, publiceren, forceren, produceren*

- Woorden uitgesproken met k geschreven als c: *speculaas, dictee, concert, computer, controleren, concentreert*
- Woorden uit het Engels: *computer, interview, keeper, nylon, show, team, weekend*
- Woorden uit het Frans: *diner, pension, portefeuille, premier, toilet*
- Woorden met medeklinkers die niet worden uitgesproken, maar wel geschreven:
  - woorden met th: *thee, theater, katholiek, thuis, althans*
  - woorden met een bijzondere uitspraak:
    - . *kerstdag, herfstvruchten, zakdoek, ontdekken*
    - . *zachtjes, lichtjes*
    - . *dichtste, beroemdste*

(3) Werkwoordsvormen [niet in SVS]

(4) Woordtekens

- Weglatingsteken (apostrof):
  - begin van een woord: *'s ochtends, 's zomers*
  - begin van een zin [niet in SVS]
  - woorden op vrije klinker -a, -i, -o, -u, -y waaraan 's wordt toegevoegd: *Anna's, opa's, taxi's, piano's, menu's, baby's*
- Koppelteken
  - samenstellingen van aardrijkskundige namen en hun afleidingen: *West-Vlaanderen*
  - samenstellingen met Sint: *Sint-Niklaas*
  - *O.-L.-Vrouwekerk*
- Deelteken
  - volgende gevallen komen in aanmerking: *geëindigd, geërfd, knieën, feeën, zeeën, België, Azië*
- Afkortingsteken
  - enkel in frequent gebruikte afkortingen, zoals: *ww., o.a., d.w.z.*

(5) Leestekens [niet in SVS]

(6) Hoofdletters

- Namen schrijven: aardrijkskundige namen (straten, steden, landen,...)

**LEERINHOUDEN ZESDE LEERJAAR**

(1) Klinkers

- Gedekte klinker
  - i als y geschreven: *Egypte, symbool*
- Vrije klinker ee als:
  - er: *diner*
  - ai: *trainen*
- Vrije klinker o als:
  - eau: *cadeau, niveaus*
- Vrije klinker u:
  - in woorden met -ueel: *eventueel, individueel*
- Vrije klinker ie als i geschreven in woorden zoals:
  - *serieus, ingenieur, officieel*



- Vrije klinker i als y geschreven: *baby, hobby, typisch*
  - Vrije klinker oe als ou in: *journalist, journaal, enthousiast*
  - Vrije klinker in woorden met ai: *militair, populair, parlementair*
- (2) Tweeklanken
- In vreemde woorden: *clown, cacao*
- (3) Medeklinkers
- Woorden uitgesproken met ks geschreven als cc: *succes*
  - Woorden uitgesproken met k geschreven als cc: *accordeon, accu*
  - Woorden uitgesproken met k(w) geschreven als qu: *aquarium, quotiënt*
  - Woorden uitgesproken met ks geschreven als x: *examen, extra*
  - Woorden met [sj] geschreven als ch: *chef, machine, chauffeur, chocolade*
  - Woorden met [zj] geschreven als g: *bagage, horloge, energie, regime*
  - Woorden met [zj] geschreven als j: *journaal, journalist, jury*
  - Woorden met medeklinkers die niet worden uitgesproken, maar wel geschreven:
    - woorden met -n aan het einde van een doffe lettergreep: *gezamenlijk, openlijk*
    - woorden met sz: *enigszins, geenszins*
- (4) Hoofdletters
- Namen schrijven: afleidingen van aardrijkskundige namen

## 2.5 Leerplan OVSG

De leerplannen Nederlandse Taal van het *Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap* (OVSG 1998, 6 delen) zijn voor de vier vaardigheden lezen, schrijven, luisteren en spreken opgesplitst in basisvaardigheden, deelvaardigheden en totaalvaardigheden (OVSG 1998, deel 1, p. 52).

### 2.5.1 Technisch lezen

De vaardigheid technisch lezen is in het OVSG-leerplan 'Lezen in de basisschool' opgenomen in hoofdstuk 3: basisvaardigheden (OVSG 1998, deel 2, p. 19-44). Er wordt een onderscheid tussen aanvankelijk en voortgezet technisch lezen.

#### (1) AANVANKELIJK LEZEN

Bij de uitgangspunten lezen we: "Basisvaardigheden zijn nodig om hogere doelstellingen te bereiken. Zo is een zeker niveau van leesteknik nodig om een geschreven tekst te begrijpen. Technisch lezen is decoderen van tekst, het verklanken van tekens. Onderzoek laat zien dat de vaardigheid van begrijpend lezen van kinderen sterk afhankelijk is van de decodeervaardigheid die ze hebben opgebouwd.

Het formeel en systematisch leesonderwijs begint in de basisschool in het eerste jaar van de lagere afdeling met het 'aanvankelijk lezen'. [...] Van leerlingen die kleuteronderwijs hebben

gevolgd, mag worden verwacht dat er al een zeker niveau van 'ontluikende geletterdheid' hebben bereikt." (OVSG 1998, deel 2, p. 19)

Voor alle aspecten van het aanvankelijk lezen hebben de leerplanmakers algemeen geldende leerlijnen opgesteld. Uitgaande van de beheersing van de elementaire leeshandeling bij klankzuivere woorden worden de vijf volgende leerlijnen onderscheiden (OVSG 1998, deel 2, p. 42-43):

(1.1) Leerlijn: van klankzuivere naar niet-klankzuivere woorden

- \* eenlettergrepige klankzuivere woorden met klinkers (k) en medeklinkers (m):
  - 2 grafemen
    - km (*ik, op,...*)
    - mk (*wij, na,...*)
  - 3 grafemen
    - mkm (*jas, bol,...*)
    - kmm (*arm, olm,...*)
    - mmk (*ski, sla,...*)
  - meer dan 3 grafemen
    - kmmm (*oogst,...*)
    - mkmm (*hulp, valt,...*)
    - mkmmm (*helpt, zorgt,...*)
    - mmkm (*knop, snap,...*)
    - mmkmm (*klapt, knecht,...*)
    - mmkmmm (*slechts, schermt,...*)
    - mmmk (*sprei, stro,...*)
    - mmmkm (*sprak, strik,...*)
    - mmmkmm (*stronk, schrift,...*)
    - mmmkmmm (*springt, splitst,...*)
- \* frequent gebruikte functiewoorden: *de, het, een, en*
- \* eenlettergrepige woorden met medeklinkers en tweeklanken
  - 2 grafemen (*haai, ooit,...*)
  - 3 grafemen (*nieuw, loeit,...*)
  - meer dan 3 grafemen (*sproeit, strooit,...*)
- \* tweelettergrepige woorden
  - klankzuivere woorden
  - samenstellingen opbouwen met gekende woorden (*bal pen* → *balpen*)
  - voorvoegsels (*weer* → *onweer*) en achtervoegsels (*boom* → *boompje*)
  - niet-klankzuivere woorden
  - woorden met onbeklemtoonde lettergreep (*kater, drukken,...*)
  - (frequent voorkomende) woorden met een vrije klinker (*thee, spelen,...*)
  - (frequent voorkomende) bastaardwoorden (*cadeau, baby,...*)

(1.2) Leerlijn: van grafemen naar grotere segmenten

- grafemen (ook met verlengde klankwaarde)
- lettergrepen, letterclusters, éénlettergrepige woorden (visuele synthese)
- meerlettergrepige woorden

- woordgroepen
- zinnen
- teksten

(1.3) Leerlijn: verminderen van externe steun

(1.4) Leerlijn: opvoeren van de leessnelheid

(1.5) Leerlijn: een juiste leeshouding aannemen

## **(2) VOORTGEZET TECHNISCH LEZEN**

Voor voortgezet technisch lezen worden geen concrete leerlijnen vermeld. Het leerplan licht het belang ervan als volgt toe: "Onderwijs in decoderen zal niet alleen in het eerste jaar van de lagere afdeling plaatsvinden. Ook in de volgende jaren dient er nog veel tijd en aandacht besteed te worden aan het snel en efficiënt leren herkennen van woorden en woordgroepen. Vastgesteld is dat kinderen die tijdens de eerste jaren van het lager onderwijs te weinig oefening kregen in het snel leren herkennen van woorden en woordgroepen, de kans lopen hun leven lang langzaam te lezen. Kinderen die zwak zijn in decoderen, lopen bij te weinig oefening het risico problemen met begrijpend lezen te krijgen." (OVSG 1998, deel 2, p. 44)

### **2.5.2 Spelling**

Spelling wordt in het OVSG-leerplan 'Schrijven in de basisschool' (OVSG 1998, deel 3) zowel opgenomen bij de basisvaardigheden (B) als bij de deelvaardigheden (D).<sup>6</sup> In het volgende overzicht vermelden we tussen haakjes in welke leerjaren deze leerinhoud uitdrukkelijk moet worden nagestreefd. In vetjes markeren we wat in het leerplan door middel van een grijze balk is weergegeven: de doelstelling kan al vroeger nagestreefd worden door de leerlingen die daaraan toe zijn en dient ook na die tijd nagestreefd te worden door leerlingen die ze nog niet hebben bereikt. Deze grijze balken zijn door de leerplanmakers ingevoerd om meer adaptief onderwijs toe te laten. Voor een vergelijking met de andere leerplannen en de SVS verwijzen we naar tabel 2.2 verderop.

#### **(B) BASISVAARDIGHEDEN**

Bij basisvaardigheden gaat het in het leerplan om een elementaire spelhandeling zonder het gebruik van spellingregels, meer bepaald om de spelling van (B.1) klankzuivere woorden en (B.2) hoogfrequente niet-klankzuivere woorden (OVSG 1998, deel 3, p. 25-30).

##### **(B.1) KLANKZUIVERE WOORDEN (LEERLIJN SCHRIJVEN B2)**

Klankzuivere woorden worden geschreven volgens de hoofdregel van de spelling, nl. de regel van de uitspraak. Er bestaat een eenduidige relatie tussen foneem en grafeem. (Niet altijd eenduidig, bv. -lk, ei, ou, aai, ooi, oei, schr-, -ng, -nk,...) Het criterium dat hetzelfde

---

<sup>6</sup> Mondelinge toelichting bij dit leerplan kregen we van Stan Gobien, voorzitter van de leerplancommissie 'Nederlandse taal', waarvoor dank. Hij wijst er bijvoorbeeld op dat het leerplan het absolute minimum aangeeft; scholen zijn vrij om verder te gaan dan dit basisleerplan.

klankbeeld niet kan resulteren in verschillende schrijfwijzen bepaalt mee de indeling in klankzuiver, niet-klankzuiver.

- (1) mkm- en km-woorden  
(leerjaar 1; **leerjaar 1-2**)
  - met de 5 gedekte klinkers a, e, i, o, u (*bal, al, pet, vis, ik, pop, op, mus,...*)
  - met de 7 vrije klinkers aa, ee, oo, uu, ie, oe, eu (*maan, beer, roos, ook, muur, mier, doek, deur,...*)
  
- (2) mkm- en km-woorden met een tweeklank
  - (2.1) (leerjaar 1-2; **leerjaar 1-3**)
    - met de zuivere tweeklank ui (*muis, uit,...*)
    - met de onechte tweeklanken aai, ooi, oei (*taai, kooi, foei,...*)
  - (2.2) (leerjaar 2-3; **leerjaar 1-4**)
    - met de onechte tweeklanken eeu-w, ieu-w (*meeuw, nieuw,...*)
  
- (3) eenlettergrepige woorden met meer dan één eindmedeklinker (eindcluster)
  - (3.1) (leerjaar 2; **leerjaar 1-3**)
    - mkmm-woorden met -ft, -ks, -kt, -lf, -lk, -lm, -lp, -ls, -lt, -mp, -ms, -ng, -nk, -ns, -nt, -ps, -pt, -rf, -rg, -rk, -rm, -rn, -rp, -rs, -rt, -sp, -st, -ts (*keft, niks, zakt, kalf, melk, film, tulp, vals, bult, lamp, soms, bang, bank, dans, lint, rups, fopt, verf, berg, jurk, warm, doorn, dorp, kaars, buurt, wesp, kast, muts,...*)
  - (3.2) (leerjaar 2-3; **leerjaar 1-5**)
    - mkmmm-woorden met -fst, -kst, -lft, -ngs, -ngt, -nks, -nkt, -nst, -rkt, -rst, -rts, -tst (*tofst, dikst, helpt, langs, zingt, links, zinkt, kunst, werkt, dorst, koorts, laatst,...*)
    - met medeklinkercombinaties -rfst, -rnst (*herfst, ernst,...*)
  
- (4) eenlettergrepige woorden met meer dan één beginmedeklinker (begincluster)
  - (4.1) (leerjaar 2; **leerjaar 1-3**)
    - mmkm-woorden met bl-, br-, dr-, dw-, fl-, fr-, gl-, gr-, kl-, kn-, kr-, pl-, pr-, sl-, sm-, sn-, sp-, st-, tr-, vl-, vr-, zw- (*blik, braaf, draf, dwaas, fles, fris, glas, grot, klok, knal, kraan, plek, pret, slak, mal, snel, spel, steen, trap, vlees, vraag, zweet,...*)
  - (4.2) (leerjaar 2-3; **leerjaar 1-4**)
    - met medeklinkercombinaties zoals sch-, schr-, str-, spr- (*schoen, schrik, strik, spreek,...*)
  
- (5) eenlettergrepige woorden met begin- en eindmedeklinkerclusters (*klant, krant, plaats, plank, prins, schrikt, slaapt, sterk, storm, staart, straks, spreekt, trekt, troost, twaalf,...*)  
(leerjaar 2-3; **leerjaar 1-4**)
  
- (6) woorden met vrije klinker ee aan het eind van een woord, ook in samenstellingen (*zee, meedoen, tweemaal,...*)  
(leerjaar 2-3; **leerjaar 1-4**)
  
- (7) meerlettergrepige woorden
  - (7.1) (leerjaar 2; **leerjaar 1-3**)
    - met vrije klinker in open lettergreep, kort uitgesproken (*agent, fabriek, kanon,...*)
  - (7.2) (leerjaar 3; **leerjaar 2-4**)

- in samenstellingen van tweelettergrepige woorden (*balpen, aantal, onweer,...*)
- (7.3) (leerjaar 4; **leerjaar 3-5**)
- in samenstellingen van meerlettergrepige woorden (*lantaarnpaal,...*)

(B.2) HOOGFREQUENTE NIET-KLANKZUIVERE WOORDEN (LEERLIJN SCHRIJVEN B3)

Niet-klankzuivere woorden worden in het geheugen opgeslagen, wat leidt tot de juiste spelling.

- (1) hoogfrequente woorden met zuivere tweeklank ei (ij) en ou (au) (*geit, pijp, kous, pauw,...*)  
(leerjaar 1-2; **leerjaar 1-3**)
- (2) hoogfrequente woorden met vrije klinker a, o, u aan het eind van een woord (*ja, nu, zo,...*)  
(leerjaar 2; **leerjaar 1-3**)
- (3) hoogfrequente woorden met doffe klinker voorgesteld door ee, i, ij, o
  - (3.1) (leerjaar 1; **leerjaar 1-2**)
    - e of ee in éénlettergrepige woorden (*de, je, we, ze, te, het, een,...*)
  - (3.2) (leerjaar 2; **leerjaar 1-3**)
    - e in woorden met voorvoegsels be-, ge-, ver- of e in woorden eindigend op -e, -en, -el, -er (*betaal, getal, verkoop, tante, jongen, winkel, minder,...*)
  - (3.3) (leerjaar 3; **leerjaar 2-4**)
    - e in woorden eindigend op -eren, -elen, -enen (*kinderen, wandelen, rekenen,...*)
    - in woorden met o (*avond, motor,...*)
  - (3.4) (leerjaar 4; **leerjaar 3-5**)
    - e, i of ij in woorden eindigend op -em, -ig, -is, -lijk (*bliksem, rustig, vonnis, eerlijk,...*)
- (4) hoogfrequente woorden met vrije klinker in open lettergreep, kort uitgesproken (*lachen, kabouter,...*)  
(leerjaar 3; **leerjaar 2-4**)
- (5) hoogfrequente woorden met medeklinkercombinaties  
(leerjaar 2-3; **leerjaar 1-4**)
  - met -ch, -cht (*zich, dicht,...*)
  - met -rkt, -rwt (*markt, erwt,...*)
- (6) hoogfrequente woorden
  - (6.1) (leerjaar 2; **leerjaar 1-3**)
    - met -uw (*ruw,...*)
  - (6.2) (leerjaar 3; **leerjaar 2-4**)
    - met sj- (*sjaal,...*)
  - (6.3) (leerjaar 4; **leerjaar 3-5**)
    - met oo voor ch (*goochelaar,...*)
  - (6.4) (leerjaar 5; **leerjaar 4-6**)
    - met t als s (*politie,...*)
    - met wr- als vr (*wrak,...*)

- met i als ie, au als oo (*liter, restaurant,...*)
- met achtervoegsels -heid en -teit (*snelheid, kwaliteit,...*)
- (6.5) (leerjaar 5-6; **leerjaar 4-6**)
  - met c als s, c als k, ch als sj, ch als k, g of j als zj (*cirkel, cultuur, chef, chrysant, garage, journaal,...*)
  - met ij als ie, t als sj, isch als is (*bijzonder, station, Belgisch,...*)
  - met é als ee, ou als oe (*café, route,...*)
- (6.6) (leerjaar 6; **leerjaar 5-6**)
  - met cc als ks, cc als k, x als ks, qu als kw (*accent, accu, examen, aquarium,...*)
  - met y als ie, y als i, eau als oo (*jury, symbool, bureau,...*)
  - met oi, met ai (*toilet, trainer,...*)
- (7) hoogfrequente woorden met medeklinkers die niet worden uitgesproken, wel geschreven  
(leerjaar 5-6; **leerjaar 4-6**)
  - *ontdekking, feestje, zachtjes,...*
  - *dichtste, thee, enigszins,...*
  - *gezamenlijk,...*
- (8) hoogfrequente woorden met medeklinkers die niet worden geschreven, wel uitgesproken  
(leerjaar 6; **leerjaar 5-6**)
  - *piano,...*
  - *materiaal, plooiing,...*
  - *officieel, eventueel,...*
- (9) hoogfrequente woorden in samenstellingen
  - (9.1) (leerjaar 4; **leerjaar 3-5**)
    - *achtien, handdoek,...*
  - (9.2) (facultatief 5-6)
    - *dorpsschool, druiventros,...*
- (10) hoogfrequente woorden uit het Frans of uit het Engels (*cake, goal, coup,, diner,...*)  
(leerjaar 6; **leerjaar 5-6**)

## (D) DEELVAARDIGHEDEN

Indien spellingregels gehanteerd worden, zijn de leerlijnen ondergebracht bij de deelvaardigheden. In het leerpan 'Schrijven in de basisschool' vinden we acht leerlijnen rond de juiste spelling van woorden (OVSG 1998, deel 3, p. 55-65). Het gaat meer bepaald om de spelling van (D.1) regelwoorden, (D.2) verkleinwoorden, (D.3) meervouden, (D.4) hoofdletters, (D.5) werkwoordsvormen, (D.6) woordtekens, (D.7) afkortingen en (D.8) een woordenboek gebruiken.

### (D.1) REGELWOORDEN (LEERLIJN SCHRIJVEN D4.2A)

Regelwoorden zijn woorden waarvan de spelling afhankelijk is van regels. In deze leerlijn zijn dat regels van verenkeling en verdubbeling (open en gesloten lettergreep) en de verlengingsregel.

- (1) regelwoorden met vrije klinker aan het eind van een open lettergreep (leerjaar 2-4; **leerjaar 2-5**)
  - a, e, o, u (verenkelingsregel) (*lage, deken, zomer, dure,...*)
  - ie, oe, eu (*diepe, moeder, keuken,...*)
- (2) regelwoorden met vrije klinker oo voor ch (*goochelaar*)<sup>7</sup> (leerjaar 4-5; **leerjaar 3-6**)
- (3) regelwoorden met dubbele medeklinker (verdubbelingsregel) (*appel, bellen, kippen, mollen, muggen,...*) (leerjaar 2-4; **leerjaar 2-5**)
- (4) regelwoorden met niet-klankzuivere eindletter d of b (verlengingsregel) (*bad, web,...*) (leerjaar 2-4; **leerjaar 1-5**)

#### (D.2) VERKLEINWOORDEN (LEERLIJN SCHRIJVEN D4.2B)

Leerlingen moeten ervaren dat de eerder genoemde regels ook voor de spelling van de verkleinwoorden gelden. Voor de spelling van klankzuivere verkleinwoorden (*takje, huisje, staartje,...*) wordt het basisbeginsel toegepast.

- (1) verkleinwoorden
  - (1.1) (leerjaar 2-3; **leerjaar 1-4**)
    - toevoeging van je waarbij het grondwoord niet verandert (*hoekje, hoedje, lichtje,...*)
  - (1.2) (leerjaar 3-4; **leerjaar 2-5**)
    - toevoeging van -je waarbij het grondwoord verandert (*blad-blaadje,...*)
  - (1.3) (leerjaar 5-6; **leerjaar 4-6**)
    - toevoeging van -je aan woorden die eindigen op -ing waarbij het grondwoord verandert (*ketting-kettinkje,...*)
- (2) verkleinwoorden
  - (2.1) (leerjaar 2-3; **leerjaar 1-4**)
    - toevoeging van -tje waarbij het grondwoord niet verandert (*broertje, lelietje,...*)
  - (2.2) (leerjaar 4-5; **leerjaar 3-6**)
    - toevoeging van -tje waarbij het grondwoord verandert (*sla-slaatje, ski-skietje,...*)
  - (2.3) (facultatief leerjaar 5-6)
    - toevoeging van -tje bij uitheemse woorden waarbij het grondwoord verandert (*machientje, dineetje, cafeetje, baby'tje,...*)
- (3) toevoeging van -pje (*boompje, riempje,...*) (leerjaar 2-3; **leerjaar 1-4**)
- (4) toevoeging van -etje waarbij het grondwoord verandert (*vel-velletje, kar-karretje,...*) (leerjaar 3-4; **leerjaar 2-5**)

<sup>7</sup> Zie ook bij basisvaardigheden, leerlijn B3, 6.3.

## (D.3) MEERVOUDEN (LEERLIJN SCHRIJVEN D4.2C)

Voor de schrijfwijze van de meervouden gelden de algemene beginselen die op onveranderlijke woorden worden toegepast.

Er zijn geen bijkomende spellingproblemen bij:

- klankzuivere vormen (*poort-poorten,...*);
- toevoeging van -s of -eren;
- verandering van -heid in -heden.

Wel komen spellingproblemen voor bij:

- het toepassen van de verenkingsregel (*kameel-kamelen,...*) en de verdubbelingsregel (*pot-potten,...*);
- de toevoeging van 's wanneer een vrije klinker aan het eind van een woord staat (*mama's, auto's,...*);
- de toevoeging van -n of -en aan woorden die eindigen op -ie of -ee (*knieën, zeeën,...*).

- (1) met -en (*bergen, bomen, katten,...*)  
(leerjaar 2-3; **leerjaar 1-4**)
- (2) met -s, -eren (*vogels, tantes, bureaus, kinderen,...*)  
(leerjaar 3-4; **leerjaar 2-5**)
- (3) - met s → z (*haas-hazen, huis-huizen,...*)  
- met f → v (*duif-duiven, raaf-raven,...*)  
(leerjaar 4-5; **leerjaar 3-6**)
- (4) met -en, -heden (+ klankverandering) (*stad-steden, schip-schepen, snelheid-snelheden,...*)  
(leerjaar 4-5; **leerjaar 3-6**)
- (5) met -ën, -'n, -'s, -és (*feeën, bacteriën, foto's, baby's, cafés,...*)  
(leerjaar 5-6; **leerjaar 4-6**)
- (6) met -um → -a (*musea*), met -cus → ci (*politici*)  
(facultatief leerjaar 5-6)

## (D.4) HOOFDLETTERS (LEERLIJN SCHRIJVEN D4.2D)

- (1) het eerste woord van een zin [niet in SVS]  
(leerjaar 2; **leerjaar 1-6**)
- (2) (2.1) (leerjaar 2-3; **leerjaar 2-6**)  
voornaam, familienaam  
(2.2) (leerjaar 3-4; **leerjaar 2-6**)  
persoonsnamen  
(2.3) (leerjaar 3-4; **leerjaar 2-6**)  
personen en zaken die als heilig worden beschouwd
- (3) (3.1) (leerjaar 2-3; **leerjaar 2-6**)  
persoonlijk adres



- (3.2) (leerjaar 3-4; **leerjaar 2-6**)  
lokaal gebonden plaats- en straatnamen
- (3.3) (leerjaar 4-5; **leerjaar 3-6**)  
aardrijkskundige namen
- (3.4) (leerjaar 5-6; **leerjaar 3-6**)  
afleidingen van en samenstellingen met aardrijkskundige namen
- (4) namen van talen  
(leerjaar 4-5; **leerjaar 3-6**)
- (5) namen van feestdagen  
(leerjaar 4-5; **leerjaar 3-6**)
- (D.5) WERKWOORDSVORMEN (LEERLIJN SCHRIJVEN D4.2E) [niet in SVS]
- (D.6) WOORDTEKENS (LEERLIJN SCHRIJVEN D4.2F)

In de leerlijn worden slechts die gevallen belicht waarvan het zo goed als zeker is dat de leerlingen ermee te maken krijgen in hun dagelijkse realiteit. Voor gevallen waarmee ze slechts sporadisch te maken krijgen, blijft het gebruik van het woordenboek aanbevolen.

Woordtekens passend gebruiken in frequent voorkomende woorden:

- (1) liggend streepje (*oud-leerling, Oost-Vlaanderen, Sint-Niklaas, na-apen,...*)  
(leerjaar 5-6; **leerjaar 4-6**)
- (2) apostrof (*'s morgens, 't regent, zo'n,...*)  
(leerjaar 5-6; **leerjaar 4-6**)
- (3) trema (*patiënt, maïs, tweeëntwintig,...*)  
(leerjaar 5-6; **leerjaar 4-6**)
- (D.7) AFKORTINGEN (LEERLIJN SCHRIJVEN D4.2G) [niet in SVS]
- (D.8) EEN WOORDENBOEK GEBRUIKEN (LEERLIJN SCHRIJVEN D4.2H) [niet in SVS]

## 2.6 Leerlingvolgsysteem CSBO

Het CSBO, de koepelorganisatie van de Vlaamse Vrije PMS-centra, heeft recentelijk een eigen leerlingvolgsysteem ontwikkeld voor technisch lezen en spelling. Voor beide onderdelen is een normeringsonderzoek uitgevoerd op een aantal basisscholen die onder de deelnemende PMS-centra ressorteren. Op basis daarvan zijn percentielscores berekend waaruit vervolgens vijf *zones* afgeleid zijn, van A (zeer goed) tot E (heel zwak).

### 2.6.1 Technisch lezen

Het leerlingvolgsysteem voor technisch lezen (Dudal 1997) is bedoeld voor het bepalen en volgen van de technische leesvaardigheid van leerlingen van volledige klasgroepen van midden eerste tot eind derde leerjaar. Volgens de samenstellers is het weinig zinvol om in de hogere leerjaren nog volledige klasgroepen te blijven volgen omdat zeker 85 tot 90% van de leerlingen technisch zonder problemen leest. Het volstaat om enkel de zwakkere lezers in het oog te houden.

"Technisch lezen wordt hier gezien als het juist kunnen verklanken van afzonderlijke woorden. De vlotheid waarmee leerlingen dit kunnen, lijkt een goede graadmeter of aanwijzer van hun technische leesvaardigheid in zijn meest eenvoudige vorm." (Dudal 1997, p. 9)

De acht verschillende leeskaarten bestaan uit 120 losse woorden, gerangschikt in vier reeksen van 30. De leerling krijgt de opdracht om zoveel mogelijk van die woorden hardop en juist te lezen binnen een tijdslimiet van 1,5 minuut. Aantal juist = aantal gelezen woorden min aantal fouten. De leeskaarten zijn verschillend om twee redenen: (1) een betere afstemming op het leesniveau van het onderwijsmoment en (2) het terugschroeven van het 'slijtage-verschijnsel' en de 'inoefendrang'. Het nadeel is dat de ruwe scores niet te vergelijken zijn, maar de afgeleide scores (zones, percentielen) wel. De normering is uitgevoerd tijdens het schooljaar 1995-96 met een steekproef die schommelt tussen de 844 en 1001 leerlingen in ongeveer 50 klassen (Dudal s.d. (a)).

De types van woordstructuren die aan bod komen, zijn gebaseerd op het aantal lettergrepen van de woorden en op de opeenvolging van het aantal medeklinkers bij de eenlettergrepige woorden:

- (1) Eenlettergrepige woorden: mkm, km en mk  
 waarbij k =     korte klinker  
                   lange klinker  
                   klinkers ie oe eu  
                   tweeklanken;
- (2) Eenlettergrepige woorden, met één keer twee opeenvolgende medeklinkers: mmkm en mkmm;
- (3) Eenlettergrepige woorden met een dubbele medeklinker voor- en achteraan of met drie opeenvolgende medeklinkers: mmkmm of mmmkm of mkmmm;
- (4) Tweelettergrepige woorden;
- (5) Drie- en vierlettergrepige woorden.

In leeskaart M1 komt categorie (5) nog niet voor; in de leeskaarten M3 en E3 komt categorie (1) niet meer voor.

### 2.6.2 Spelling

Voor spelling heeft het CSBO twee pakketten ontwikkeld: *Spelling 1-2-3* (Dudal 1998a) en *Spelling 4-5-6* (Dudal 1998b).

## (1) SPELLING 1-2-3

Het eerste pakket bestaat uit acht auditieve dictees om de spellingvaardigheid van leerlingen van volledige klasgroepen te beoordelen en te volgen van het midden van het eerste leerjaar tot het einde van het derde leerjaar. De auteurs betwijfelen of het opportuun is om deze acht toetsmogelijkheden te benutten; zelf suggereren ze vijf of zes toetsafnames in de eerste drie leerjaren. Een schoolteam kan echter het best zelf bepalen wanneer getoetst zal worden.

Zeven van de acht dictees (E1, B2, M2, E2, B3, M3, E3) kennen dezelfde opbouw:

- een woorddictee met 30 losse woorden, waarvan 15 woorden afzonderlijk gedictieerd en 15 woorden in zinsverband aangebracht worden (30 punten);
- een zinnendictee met zes zinnen waarvan vijf woorden per zin worden gescoord (30 punten).

Dit totaal van 60 punten kan ook onderverdeeld worden in 40 punten voor basiskennis en 20 punten voor uitbreiding.

Het dictee M1 voor het midden van het eerste leerjaar telt eveneens 60 items, maar is anders opgebouwd:

- een letterdictee met 20 losse letters die met een woord aangebracht worden (bv. *a ... de a van kat ... a*).
- een woorddictee met 20 losse woorden waarvan 5 woorden gedictieerd worden met auditieve analysesteun (bv. *les - l ... e ... s - les*) en 15 woorden in een zin;
- een zinnendictee met 20 scoorbare woorden.

Dudal (1998a) is inhoudelijk afgestemd op de nieuwe leerplannen 'Schrijven' van het katholiek basisonderwijs (CRKLKO 1995) en van het basisonderwijs van steden en gemeenten (OVSG 1997) en vervangt een eerdere uitgave van dit pakket uit 1995. Voor de toetsen van 'midden schooljaar' zijn als basis de spellingcategorieën van het voorafgaande leerjaar genomen, aangevuld met de gemakkelijkere en meest courante woordsoorten van het eigen leerjaar.

De dictees zijn genormeerd tijdens het schooljaar 1997-98 in (62 tot 74) volledige klassen van het vrij gesubsidieerd en van het officieel gesubsidieerd onderwijs met in totaal  $\pm$  1300 leerlingen.

## (2) SPELLING 4-5-6

Het tweede pakket (Dudal 1998b) bestaat eveneens uit acht auditieve dictees die afgenomen kunnen worden op de volgende momenten: B4, M4, E4, B5, M5, E5, B6 en M6. De samenstellers raden echter slechts twee afnames per schooljaar aan.

De acht toetsen hebben dezelfde opbouw als in *Spelling 1-2-3* (Dudal 1998a). Bij de samenstelling ervan is uitsluitend rekening gehouden met de woordtypes en spellingproblemen die in het leerplan 'Schrijven' van het katholiek onderwijs behandeld worden (CRKLKO 1995). Voor het leerplan schrijven van OVSG (dat pas in 1997, na de samenstelling van de toetsen verscheen) hebben de samenstellers achteraf nagekeken of de dictees voldoende representatief waren. Ze vonden grosso modo een grote gelijklopendheid tussen de twee leerplannen. Het normeringsonderzoek vond plaats in het schooljaar 1996-97 bij ongeveer 1500 leerlingen in 77 tot 81 klassen (Dudal s.d.(b)).

## 2.7 Schoolboeken voor het lager onderwijs

Met betrekking tot spelling<sup>8</sup> hebben we ook alle nieuwe schoolboeken die sedert de invoering van de eindtermen en de nieuwe leerplannen op de markt gekomen zijn, onder de loep genomen. Het gaat zowel om totaalmethodes vanaf het tweede (soms het eerste) tot en met het zesde leerjaar (2.7.1) als om aanvankelijk leesmethodes voor het eerste leerjaar (2.7.2).

### 2.7.1 Totaalmethodes

We hebben de spellinglijn nagetrokken in zes totaalmethodes waarin alle taalvaardigheden aan bod komen. Uiteraard hebben we daarvan uitsluitend die delen bekeken die op het ogenblik van de toetsconstructie al verschenen waren. In alfabetische volgorde zijn dat :

- (1) *De toren van Babel* 2-6 (Wolters-Plantyn);
- (2) *Taaljournaal* 2-3 (Van In);
- (3) *Taalmak(k)er* 2 (De Sikkel);
- (4) *Taalsignaal* 1-4 en een experimentele versie voor het eerste semester van 5 (Wolters-Plantyn);
- (5) *Taaltrein* 1-6 (Wolters-Plantyn);
- (6) *Zin in taal* 2-3 (Infoboek/Zwijssen).

In de volgende paragrafen geven we een korte typering van de expliciete spellinglijn in elke totaalmethode (zie ook Stevens 1999). Voor een overzicht van het tijdstip waarop de SVS-spellingcategorieën in de verschillende methodes geïntroduceerd worden, verwijzen we naar de vergelijkende tabel 2.3 verderop in dit hoofdstuk.

#### 2.7.1.1 *De toren van Babel*

*De toren van Babel* is een analytische/taakgerichte methode. In de terminologie van de auteurs van het Steunpunt NT2 (KU Leuven) vertrekt 'analytisch' taalonderwijs van situaties waaruit de leerling zelf de bijbehorende taalelementen en regels moet halen.<sup>9</sup> In *De toren van Babel* krijgt het analytisch taalonderwijs vorm in taken. De auteurs gaan ervan uit dat leerlingen taalvaardiger worden door uitdagende pedagogische (taal)taken uit te voeren, in samenwerking met andere leerlingen. In de eerste drie leerjaren ligt de nadruk vooral op de mondelinge vaardigheden, terwijl in de bovenbouw vooral aan de schriftelijke vaardigheden gewerkt wordt.

*De toren van Babel* is een totaalmethode waarin, naast de vier vaardigheden, ook aandacht wordt besteed aan woordenschat, taalbeschouwing, spelling, voortgezet (technisch) lezen en leesbevordering. De plaats die de andere aspecten innemen, is echter beperkt omdat taalvaardigheid centraal staat. Voor leerjaar 2 tot en met 6 zijn 12 thema's voorzien; per thema is minstens één activiteit gereserveerd voor technisch lezen, en drie activiteiten voor spelling en taalbeschouwing samen. Omdat spelling in de onderbouw uiterst belangrijk is,

<sup>8</sup> Voor technisch lezen hebben we geen diepgaande analyse van de totaalmethodes of aanvankelijk leesmethodes gemaakt omdat de DMT uitsluitend betrekking heeft op het snel lezen van losse woorden met oplopende moeilijkheidsgraad per leeskaart.

<sup>9</sup> In 'synthetisch' taalonderwijs daarentegen moet de leerling de aangeboden taalelementen en -regels synthetiseren tot een geheel en leren toepassen in allerlei situaties.

worden daar twee activiteiten voor spelling ingelast; in de bovenbouw verschuift het accent naar taalbeschouwing en wordt slechts één spellingactiviteit voorzien.

In de methode zit een duidelijke leerlijn voor spelling die eveneens op de 'analytische' leest geschoeid is. De auteurs gaan ervan uit dat leerlingen zelf de systematiek in het Nederlandse spellingsysteem ontdekken door zelf veel te schrijven en daarop de juiste feedback te krijgen. De doelstelling is dat leerlingen komen tot automatisch spellen; daarnaast kiezen de auteurs ervoor om de leerlingen een klein aantal basisstrategieën aan te leren met de volgende opbouw:

- (1) eerste leerjaar: auditieve strategie;
- (2) tweede leerjaar: regels voor de spelling van woorden die eindigen op b/p en d/t;
- (3) derde leerjaar: regels voor de spelling van open en gesloten lettergrepen;
- (4) vierde leerjaar: regels voor de spelling van de tegenwoordige tijd [niet in SVS];
- (5) vijfde leerjaar: regels voor de spelling van de verleden tijd [niet in SVS];
- (6) zesde leerjaar: andere regels (zoals het afbreken van woorden, deeltteken en weglatingsteken).

Naast de hoorwoorden<sup>10</sup> (die volledig geschreven worden volgens de auditieve strategie) en regelwoorden komen ook mondjesmaat onthoudwoorden aan bod: sommige aspecten (zoals ei/ij en ou/au) moeten de leerlingen voor bepaalde frequent voorkomende woorden al in de onderbouw beheersen, andere (zoals c/k, vreemde woorden) pas in de bovenbouw. In het leerstofoverzicht voor spelling is alleen aangegeven welke spellingaspecten in welk thema (leerjaar) expliciet aan bod moeten komen. De spellingactiviteiten en de schrijfopdrachten in de andere thema's worden beschouwd als impliciet aanbod of impliciete consolidering. In tabel 2.3 verderop hebben we alleen de expliciete spellingactiviteiten voor het tweede tot en met het zesde leerjaar vermeld.

### **2.7.1.2 Taaljournaal**

*Taaljournaal* is de vertaling van een Noord-Nederlandse totaalmethode. In de handleiding staat expliciet vermeld dat de methode geënt is op de Vlaamse eindtermen en leerplannen<sup>11</sup>. Spelling is, losgekoppeld van de thema's, als een afzonderlijke leergang uitgewerkt in *Taaljournaal-Spelling* (bestaande uit een uitvoerige handleiding, een werkboek, oefenkaarten en een softwarepakket) en dat om een systematische planning van leerinhouden te kunnen waarborgen. Wel is ervoor gezorgd dat het spellingprogramma functioneel aansluit bij de schriftelijke taalontwikkeling van de kinderen. Bij de selectie van de spellingwoorden is gebruikgemaakt van een niet-gepubliceerd onderzoek van P.G.J. van Sterkenburg over het vaststellen van de kern- en basiswoordenschat van het Nederlands.

Spelling wordt strategisch aangepakt. Bij het ordenen van de spellingleerstof van de onveranderlijke woorden wordt uitgegaan van vier didactische principes:

- (1) het principe van de klankzuiverheid (luisterwoorden);
- (2) het principe van de analogie (net-als-woorden);
- (3) het principe van de inprenting (weetwoorden);
- (4) het principe van de spellingregel (regelwoorden).

<sup>10</sup> Ook samengestelde woorden, afleidingen en woorden met doffe 'e' worden tot de hoorwoorden gerekend.

<sup>11</sup> Aan de bibliografie te zien voor deel 2 uitsluitend dat van CRKLKO en voor 3 ook dat van OVSG.

De leerstof is verdeeld over de leerjaren 2 tot en met 6: er is gestreefd naar een evenwichtige verdeling van een 60-tal spellingafspraken. Voor het uitvoeren van onze analyse konden we alleen beschikken over de delen 2 en 3; in tabel 2.3 zijn dus ook alleen de leerinhouden van die twee leerjaren opgenomen.

### **2.7.1.3      *Taalmak(k)er***

*Taalmak(k)er* is een 'totaal-taalmethode' die uitgewerkt wordt voor het tweede tot en met het zesde leerjaar; bij onze analyse konden we alleen beschikken over de taalboeken voor het tweede leerjaar. In de handleiding is expliciet vermeld dat de methode gebaseerd is op de eindtermen en de leerplannen van de drie onderwijsnetten. De methode bevat, naast de twee taalboeken a en b, ook een cd-rom met spellingsoftware.

De methode is thematisch opgebouwd in units: in het tweede leerjaar komen er 17 aan bod. Per unit worden 150 minuten besteed aan het gericht en inzichtelijk oefenen van de spelling ('technisch schrijven' genoemd) en 100 minuten aan het ontwikkelen van het creatief schrijven (stellen), het tweede aspect van het schrijfonderwijs. Voor het foutloos leren schrijven van de woorden met een vast woordbeeld (staat centraal in het tweede leerjaar) richt de methode zich op de meest frequent gebruikte woorden in de schrijftaal van lagereschoolkinderen. Voor elk leerjaar is een woordpakket samengesteld dat verdeeld is over de units opdat de woorden zoveel mogelijk in relatie met de onderwerpen zouden staan.

Het woordpakket voor het tweede leerjaar is ingedeeld volgens drie vindstrategieën om een woord correct te spellen:

- (1) hoorwoorden (klankzuivere woorden) die geschreven worden volgens de hoorstrategie;
- (2) vindwoorden (niet-klankzuivere woorden) die geschreven worden volgens de regel- of analogieregel;
- (3) onthoudwoorden.

Alle woordpakketten worden gerubriceerd in een spellingschrift, de 'woordenbank' genoemd, met drie kleuren papier, een voor elk soort woord. Doorheen de methode staan die drie kleuren symbool voor de vindstrategieën voor de spelling van de vaste woordbeelden. De hoorwoorden zijn per unit alfabetisch gerangschikt. De vindwoorden ook, maar ze zijn bovendien geordend volgens de af te leiden regels: verlengingsregel, verenkingsregel en verdubbelingsregel. De onthoudwoorden zijn ondergebracht volgens het spellingprobleem: analoog rubriceren staat centraal.

### **2.7.1.4      *Taalsignaal***

*Taalsignaal* is een totaal methode die geënt is op de leerplannen van het katholiek onderwijs. De methode is uitgewerkt vanaf het eerste tot en met het zesde leerjaar. Bij de analyse hebben we alleen de delen voor de eerste vier leerjaren kunnen inzien en een experimentele versie voor het eerste semester van het vijfde leerjaar. Via een brochure van de uitgever met een overzicht van alle leerstofinhouden hebben we toch een vrij compleet beeld gekregen van de spellinglijn in de overige leerjaren.

Spelling is cursorisch uitgewerkt, maar wordt gevoed vanuit de thematische inhoud. Vanaf het tweede trimester van het eerste leerjaar worden specifieke spellinglessen aangeboden;

het gaat vooral om de kernleerstof (wat 90% van de kinderen correct moet kunnen schrijven).

Vanaf het tweede leerjaar is de didactiek gebaseerd op drie soorten woorden, een indeling die aansluit bij de spellingprincipes die verantwoordelijk zijn voor de schrijfwijze van de woorden:

- (1) hoorwoorden (fonetisch principe);
- (2) weetwoorden (etymologisch principe);
- (3) regelwoorden (regelprincipe).

Voor de regelwoorden zijn beslissingsschema's voorzien, 'schrijfstappen' genoemd. Zo zijn er bijvoorbeeld vanaf het tweede leerjaar schrijfstappen voor (1) de klankzuivere woorden; (2) de verlengingsregel en (3) de verenkeliings- en verdubbelingsregel. De schrijfstappen zijn verkleind in het spellingboek opgenomen.

Bij de keuze van de spellingwoorden steunen de auteurs op woordfrequentielijsten (o.a. *Woordwijs* van Bourlez & Kimpe, uitgegeven bij Van In). Voor deze woorden gebruikt de methode de regel van de analogie. Op basis hiervan worden categorieën samengesteld.

Het spellingboek, een individueel naslagwerk voor de leerlingen, is een rubriceerschrift van analoge gevallen. Voor elke spellingmoeilijkheid worden door de leerlingen een vijftal analoge woorden ingeschreven nadat ze ingeoeft zijn. Deze woorden vormen de basiswoordenschat voor spelling die door de meeste leerlingen juist geschreven moeten worden. Daarnaast beschikken de leerlingen ook over een oefenboek.

### **2.7.1.5 Taaltrein**

*Taaltrein* is een totaal methode voor het eerste tot en met het zesde leerjaar die al wat langer op de markt is (1985-), maar die volgens de uitgever herwerkt wordt naar aanleiding van de eindtermen en nieuwe leerplannen van het katholiek onderwijs.<sup>12</sup> De methode kent een thematisch-cursorische aanpak. Spelling staat functioneel ten dienste van schrijven. Er is gekozen voor woordpakketten met een hoge gebruiksfrequentie (gebaseerd op Van der Geest & Swüste in *Spellingwijzer*, Praxis 14, uitgeverij Malmberg), maar de aansluiting bij de inhoud van het thema wordt nagestreefd: de aanpak is dus cursorisch-thematisch. De leerprincipes van de langzame inductie, de analogie en de succeservaring staan centraal.

Vanaf het tweede trimester van het eerste leerjaar wordt per thema een woordpakket voor spelling aangeboden. Vanaf het tweede leerjaar wordt de analogieredenering op gang gebracht via de keuze van typewoorden of referentiewoorden en het gebruik van het spellingschrift. Zowel in het spellingschrift als in het werkboek wordt vaak gerubriceerd. Volgens de auteurs wordt zo gaandeweg het regelbewustzijn aangescherpt. Vanaf het vijfde leerjaar wordt spelling onder meer op een taalbeschouwelijke manier aangepakt door na te denken over klanken, woordvorming, taalsystematiek en betekenis. Via waarnemen en oefenen, denken en opzoeken komen de leerlingen tot het verwoorden van de spellingregels. Voor de leerkracht is een gestructureerd overzicht van het hele spellingonderwijs in de lagere school op een poster uitgezet.

---

<sup>12</sup> Volgens ons is de methode alleen aangepast aan de nieuwe spelling, en dat werd bepaald door collega Marc Stevens, lerarenopleider en ontwikkelaar van *Tinteltaal* (zie 2.7.2.2). Met hem hebben we vaak inspirerende gesprekken gevoerd over het spellingonderwijs in de methodes voor het lager onderwijs, waarvoor dank.

### 2.7.1.6 *Zin in taal*

*Zin in taal* is een Noord-Nederlandse totaalmethode waaraan ook Vlaamse auteurs hebben meegewerkt. De methode volgt en bouwt voort op *Veilig leren lezen* (zie 2.7.2.3) en wordt uitgewerkt voor het tweede tot het zesde leerjaar; op het ogenblik van onze analyse waren alleen de delen 2 en 3 beschikbaar. Spelling is apart uitgewerkt (door Betty Cranshoff, lid van onze resonansgroep, en Johan Zuidema), los van de thematische lijn. Omdat in de handleiding van *Zin in taal - Spelling* een zeer helder overzicht van de spellingleerstof over de vijf leerjaren opgenomen is, hebben we toch in grote lijnen een beeld van de volledige spellinglijn.

*Zin in taal - Spelling* bestaat voor het tweede en het derde leerjaar uit een zeer uitvoerige handleiding (respectievelijk A en B), een werkboek voor de leerlingen en een spellingwoordenboekje (*De Lijsterbij*). Bij de samenstelling is rekening gehouden met de eindtermen in Nederland en Vlaanderen. De methode omvat de volledige leerstof voor spelling: de beginselen, de regels en de bijzondere problemen. Alle leerstof komt systematisch aan bod. De aan te leren spellingstrategie varieert afhankelijk van het spellingprobleem; de leerlingen krijgen de leerstof op verschillende manieren aangeboden. In het tweede leerjaar bijvoorbeeld komen de volgende spellingstrategieën aan bod: hoorstrategie, analogie, inprenten, regelstrategie, meervoudige strategie, oppositie, synthetiseren, analyseren, rubriceren, verwoorden, selecteren, relateren, herhalen, informeren, reflecteren, controleren en evalueren. Hoewel er heel veel tijd en aandacht wordt besteed aan spelling (60 minuten per week), blijft het communicatieve aspect bij schrijfproducten voorop staan.

In *De Lijsterbij (Moeilijk woord? Pak de Lijsterbij!)*, een woordenboekje dat alfabetisch geordend is, kunnen de leerlingen zelf de spelling van woorden opzoeken. Achteraan zijn ook rijtjes met moeilijke spellingclusters opgenomen. De woorden die erin voorkomen, zijn gebaseerd op Kohnstamm e.a. (1981), Schrooten & Vermeer (1994), andere taalmaterialen van uitgeverij Zwijsen en veel gebruikte taalmethodes.

In het kader van de zorgverbreding wordt, naast het eigen registratie- en analysesysteem, ook verwezen naar de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid* waarmee de leerstof in *Zin in taal - Spelling* volgens de auteurs overeenkomt. Hoewel deze spellingmethode aansluit bij *Zin in taal - Taal* kan ze ook zelfstandig naast een andere methode gebruikt worden.

## 2.7.2 Aanvankelijk leesmethodes

Naast deze totaalmethodes hebben we ook een viertal aanvankelijk leesmethodes voor het eerste leerjaar onder de loep genomen. Het betreft meer bepaald:

- (1) *Leesballon* (De Sikkel);
- (2) *Leesdraak* (Standaard Educatieve Uitgeverij);
- (3) *Tinteltaal* (Wolters-Plantyn);
- (4) *Veilig leren lezen* (Zwijsen).

*Leesballon* is een structuurmethode voor aanvankelijk lezen die bedoeld is voor gedifferentieerd gebruik in het lager onderwijs, maar waarin de inbreng van het buitengewoon onderwijs herkenbaar is. Schrijven wordt louter gezien als ondersteuning van het leesproces. Het beheersen van de schrijfwijze is een doelstelling die in deze methode



geen centrale plaats toebedacht krijgt. Om die reden laten we ze verder buiten beschouwing. Bij de drie overige methodes is een expliciete leergang spelling geïntegreerd. In de volgende paragrafen geven we een korte typering van de spellinglijn in deze drie methodes; een overzicht van de SVS-spellingcategorieën die erin aan bod komen, vindt u verderop in tabel 2.4.

### 2.7.2.1 *Leesdraak*

*Leesdraak* stelt zichzelf voor als een toTAALprogramma dat vooral kindgericht onderwijs wil aanbieden. De methode sluit aan bij het leerplan van het katholiek onderwijs. Lezen en schrijven gaan hand in hand. Vanuit 19 grondwoorden worden alle fonemen en grafemen van de Nederlandse taal geanalyseerd. Naast de grondwoorden zijn steunwoorden opgenomen om onmiddellijk zinnestelsels te kunnen lezen.

*Leesdraak* werkt structureel en geleidelijk naar het schrijven toe. Vanaf maart-april wordt aan het spellingverschijnsel gewerkt in het rubriceerboekje: de leerlingen leren spellen vanuit een analogiestrategie. In de werkboekjes wordt gewerkt aan een regelstrategie.

*Leesdraak* vermeldt expliciet als leerinhouden die op het einde van het eerste leerjaar verworven moeten zijn:

- (1) klinkers
  - woorden met gedekte klinker in gesloten lettergreep (*tak, mes, vis, zon*)
  - woorden met vrije klinker in gesloten lettergreep (*laan, been, boot, muur, riet, boer*)
  - woorden met ee aan het eind van de lettergreep (*zee, twee*)
  - woorden met een doffe klinker in open lettergreep (*de, me, ze*)
- (2) tweeklanken
  - ei, ij, ui (*wei, lij, lui, kijk*)
- (3) medeklinkers
  - mk met klinker of tweeklank (*die, doe, dui*)
  - km met klinker of tweeklank (*at, en, ik*)
  - mkm (*kat, bok, dus, dik*)

Leerinhouden die volgens de methode pas op het einde van het tweede leerjaar verworven moeten zijn, maar waaraan al gewerkt wordt in het eerste leerjaar:

- (1) klinkers
  - a, o en u op het einde van een woord (*ja, nu, zo, ga*)
- (2) tweeklanken
  - aai, ooi, eeu, ieu, ou en au (*kooi, maai, leeuw, nieuw, geeuw, kou, mouw, pauw*)
- (3) medeklinkers
  - meer dan één medeklinker plus klinker/tweeklank (*drie, blij, trui*)
  - klinker/tweeklank plus meer dan één medeklinker (*iets, eerst*)
  - één of meer medeklinkers vooraan en achteraan (*prijs, groen, trein, brood, druif, wrak, blauw, straat, schrijf, baard, berg, walm, lucht, ramp, bank, ring*)

Leerinhouden die volgens de methode facultatief aangeboden mogen worden, zijn:

- meervoudsvorming;
- enkelvoudsvorming;
- verkleinwoord.

### **2.7.2.2 Tinteltaal**

*Tinteltaal* is een lees- en taalboek voor het eerste leerjaar dat ontstaan is vanuit onvrede met de bestaande methoden voor aanvankelijk leesonderwijs. De aanpak sluit niet aan bij een van de drie klassieke types van leesmethoden (analytisch-synthetische methoden, globaalmethoden en structuurmethoden), maar draagt kenmerken van alle drie in zich. Belangrijke aandachtspunten zijn: lezen is een functionele vaardigheid waaraan leerlingen plezier beleven; lezen gebeurt in zeer heterogene groepen; en lezen moet deel uitmaken van compleet taalonderwijs.

De methode bestaat uit vier boeken: 1 en 2 voor het eerste trimester, 3 en 4 voor de rest van het schooljaar. In de boeken 3 en 4, die thematisch opgezet zijn, komt een geïntegreerde lesgang spelling voor. Er wordt zowel gewerkt met woorden met een vast woordbeeld als met woorden die beregelingen in zich dragen. Per thema wordt een spellingpakket van tien woorden in een context aangeboden. Deze woorden zijn functioneel binnen het thema; de leerlingen kunnen ze gebruiken in de schrijfoefeningen.

Naast het werken met vaste woordbeelden wordt ook aandacht besteed aan spellingovereenkomsten. Daartoe wordt vanaf thema 5 gestart met het schriftelijk rubriceren van woorden. De leerlingen noteren de lijsten in een 'letterboek', een speciaal spellingschrift. Ook wordt een voorzichtige aanzet gegeven tot het werken met spellingstrategieën (hoor- en onthoudstrategie bijvoorbeeld) in het tweede leerjaar.

De spellingcategorieën die in de thema's aan bod komen, zijn:

- klankzuivere mkm-woorden;
- woorden met au en ei;
- woorden met bl-, tr-, ei en -ch(t);
- woorden met sch-;
- verkleinwoorden;
- woorden op -t en -d;
- woorden waar je op het einde -t hoort maar -d schrijft (geen basisstof);
- klankzuivere mmkm- en mkmm-woorden.

In de spellingpakketten zien we ook mmkmm-woorden (*brult*), eenlettergrepige woorden met meer dan twee medeklinkers (*straf, straat*), samenstellingen (*balpen, dagboek, potlood, huisdeur, deurbel*) en tweelettergrepige woorden (*papier, vriendin, verdriet*) opduiken, maar aan die categorieën wordt nog niet expliciet aandacht besteed.

### **2.7.2.3 Veilig leren lezen**

*Veilig leren lezen* is een structuurmethode voor aanvankelijk lezen. Volgens een lid van de resonansgroep<sup>13</sup> is het de meest gebruikte leesmethode in Vlaanderen, maar raken de

<sup>13</sup> Met dank aan Betty Cranshoff, pedagogisch begeleider van het Stedelijk Onderwijs Antwerpen en Vlaamse ontwikkelaar van *Zin in taal-Spelling*.

Vlaamse scholen niet doorheen de 12 kernen vanwege het beperktere aantal lessen. Zo wordt de methode bijvoorbeeld gebruikt door 90% van de basisscholen van het Stedelijk Onderwijs Antwerpen. Vanuit haar functie weet ze dat de beste scholen tot aan kern 10 geraken, 'normale' scholen tot aan kern 8 en probleemscholen komen zelfs daar niet aan toe.

In de handleiding wordt gewezen op het belang van een goede basis voor spelling. Het aanvankelijk spellingonderwijs beperkt zich tot het spellen van klankzuivere woorden van één lettergreep (twee of drie fonemen). Het doel ervan is het leren toepassen van het hoofdbeginsel van onze spelling op de meest eenvoudige woordstructuren. In dat verband wordt ook gesproken van de elementaire spelhandeling. In de praktijk loopt die parallel met de elementaire leeshandeling, behandeld in de kernen 1 tot en met 6 (vanaf kern 7 begint de fase van versnelling en verkorting van de woordherkenning).

Ten aanzien van spellen is de volgende leerlijn geïntegreerd:

- Op het eind van kern 7 is het correct schrijven van de fonemen het belangrijkste streefdoel.
- Op het einde van kern 8 moeten de leerlingen het spellen van mkm-woorden in redelijke mate beheersen (inclusief woorden met au-ou en ei-ij).
- Op het einde van kern 9 moeten de leerlingen in staat zijn de mkm-woorden vlot te spellen en moeten ze mmkm- en mkmm-woorden redelijk spellen.
- Op het einde van kern 10 moeten de mmkm- en mkmm-woorden goed beheerst worden.
- In kern 11 komen drie nieuwe categorieën aan de orde: mkmm-woorden met een tussenklank die niet geschreven wordt; mmkmm-woorden en mmmkm- en mkmmm-woorden. De correcte spelling van deze woorden vormt een einddoelstelling voor kern 12 van de methode.
- In kern 12 is ook het schrijven van eenlettergrepige woorden met spellingproblemen zoals sch-, -ng en -nk een belangrijk streefdoel.

Voor de evaluatie wordt in *Veilig leren lezen* vanaf kern 7, naast de methodegebonden controletaken, ook een koppeling gemaakt met de Cito-leerlingvolgsystemen. Voor technisch lezen (*Drie-Minuten-Toets*), begrijpend lezen (*Betekenisrelaties* en *Verwijsrelaties*) en spelling (dictees uit de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid*) zijn de Cito-toetsen geïntegreerd. Voor spelling is dat

- één dictee voor het midden van het eerste leerjaar (met spellingcategorieën 1 en 2) op het einde van kern 10;
- één dictee voor het eind van het eerste leerjaar (met spellingcategorieën 3, 4 en 8) op het einde van kern 11;
- één dictee voor het eind van het eerste leerjaar (met spellingcategorieën 2, 3, 5 en 7) op het einde van kern 11;

## 2.8 Inhoudelijke aanpassing van de *Drie-Minuten-Toets*

### 2.8.1 Samenstelling van de oorspronkelijke DMT

De DMT bestaat uit drie leeskaarten die ieder achtereenvolgens gedurende één minuut gelezen moeten worden. Elke kaart bestaat uit verschillende woordtypen:

- Op leeskaart 1 staan 150 eenlettergrepige woorden van het type km (*eik*), mk (*kou*) en mkm (*pet*).
- Op leeskaart 2 staan 150 eenlettergrepige woorden van het type mmkm (*spin*), mkmm (*vonk*), mmkmm (*krant*), mmmkm(m) (*schrift*) en (m)kmmm(m) (*herfst*).
- Op leeskaart 3 ten slotte staan 120 woorden met twee, drie en vier lettergrepen, zoals *geluid*, *koningin*, *papegaaien*.

Deze drie leeskaarten worden in de loop van het basisonderwijs verschillende keren aangeboden. Er zijn drie afnamemomenten in het eerste en het tweede leerjaar: december resp. oktober (begin-B), maart (midden-M) en mei (eind-E). In de drie volgende leerjaren vinden twee afnamemomenten plaats, namelijk in oktober (B) en maart (M). In het zesde leerjaar ten slotte is in de oorspronkelijke DMT slechts één afnamemoment voorzien, namelijk in oktober (B).<sup>14</sup>

### 2.8.2 Voorstel tot aanpassing door de resonansgroep

Er is een resonansgroep samengesteld van twaalf specialisten op het vlak van taalonderwijs aan de doelgroep: ontwikkelaars van eindtermen, leerplannen en schoolboeken; lectoren uit de lerarenopleiding voor onderwijzers; en onderwijzers die lesgeven in de betrokken leerjaren. Bij de samenstelling ervan is rekening gehouden met de verschillende onderwijsnetten.<sup>15</sup>

De resonansgroep kreeg de opdracht om van de drie leeskaarten aan te geven

- (1) welke woorden **zeker** geschrapt moeten worden in een Vlaamse versie;
- (2) welke woorden of categorieën van woorden niet voorkomen en waarvan men vond dat ze in de Vlaamse versie **zeker niet** mogen ontbreken.

Voor beide categorieën vroegen we een korte motivatie van hun antwoord. Er werd nog eens nadrukkelijk op gewezen dat de woorden in vetjes niet onbelangrijk zijn; het is uiteindelijk de bedoeling dat de Vlaamse versie zo weinig mogelijk afwijkt van de originele Cito-toetsen.

Acht van de aangeschreven leden van de resonansgroep hebben de opdracht in verband met de DMT uitgevoerd.<sup>16</sup> Volgens vier van hen hoefde de toets helemaal niet 'vervlaamst' te worden. Een van de leden, Stan Gobien, inspecteur uit Mechelen en omstreken, staaft zijn

<sup>14</sup> De reden daarvoor hebben we al aangegeven in hoofdstuk 1: de centrale eindtoetsen die het basisonderwijs afsluiten.

<sup>15</sup> De resonansgroep bestond uit: Caroline Andries, Ides Callebaut, Marleen Colpin, Jan Coninx, Betty Cranshoff, Stan Gobien, Riet Jeurissen, Nick Kindt, Roland Smets, Marc Stevens, Peter van Vugt en Luc Zajac. Een woord van dank voor hun bereidwillige medewerking is hier zeker op zijn plaats.

<sup>16</sup> Een negende lid heeft nog laattijdig gereageerd, maar zijn commentaar spitste zich veeleer toe op een principiële kwestie, namelijk of de koppeling tijd-hoeveelheid wel verantwoord is in deze fase van de leesontwikkeling.

mening zelfs met een beperkt onderzoek dat hij in zijn toezichtsgebied heeft uitgevoerd. Eerst markeerde hij de woorden waarvan hij dacht dat ze veeleer tot het Noord-Nederlandse taalgebruik horen: *roe*, *peen*, *deuk*, *teil* (op kaart 1) en *drop* (op kaart 2). Zijn hypothese luidde dat leerlingen niet méér moeilijkheden zullen hebben met het lezen van deze woorden. In gesprekken met leraren en PMS-medewerkers die de DMT-toets afnemen in het eerste en tweede leerjaar<sup>17</sup> vond hij zijn hypothese bevestigd: deze vijf woorden scoorden niet slechter dan de andere woorden.

De andere helft van de leden heeft een paar minimale aanpassingen voorgesteld. De woorden die door ieder van hen aangestreept werden, hebben we in de 'vervlaamste' versie vervangen. Dat zijn *roe* en *peen* (op leeskaart 1); ze werden respectievelijk vervangen door *koe* en *been*. Verder is een vergissing op leeskaart 2 rechtgezet: *baard* en *blind* komen allebei twee keer voor; ze werden één keer behouden en één keer vervangen door respectievelijk *boord* en *blond*.

Bij de beslissing over al dan niet vervangen van woorden hebben we twee gegevens uit het leesonderzoek tegen elkaar afgewogen:

(1) Bij technisch lezen van woordrijen zonder context speelt de betekenis (bijna) niet mee. De frequentie van gebruik in het gewone lezen en het visuele woordbeeld hebben evenmin een grote invloed op de technische leesprestatie als zodanig: het al dan niet correct verklanken. De leerlingen zijn bij het uitvoeren van deze taak immers niet zo erg met de betekenis bezig, maar voornamelijk met het accuraat verklanken van wat (ze denken dat) er staat. In een aantal leesmethodes en remediëringsprogramma's wordt technisch lezen daarom ook geoefend met nonsenswoorden (die kunnen immers nooit 'globaal' herkend worden, terwijl dat wel het geval is met echte woorden) of met een combinatie van bestaande en nonsenswoorden.

(2) De leessnelheid wordt daarentegen wel beïnvloed door het aantal keren (frequentie) dat de leerlingen een woord oefenen of lezen. Een recent onderzoek uitgevoerd aan de Universiteit Antwerpen - UFSIA (Geudens & Sandra te versch.) heeft uitgewezen dat leerlingen van het eerste leerjaar al heel gevoelig zijn voor frequentiepatronen, zelfs als die werden gemanipuleerd in pseudoworden (zie ook Coenen e.a. 1997; Reitsma 1997). Bosman (1994, hfst. 2) ontdekte bij lezertjes van de eerste klas dat het frequentie-effect bij echte woorden al speelt na minder dan drie keer lezen of oefenen, en dat dit effect zich bij nonsenswoorden ook voordoet maar pas na een aanzienlijk groter aantal aanbiedingen. Echte woorden worden systematisch *sneller* gelezen dan pseudoworden. De verklaring zit hem niet in de vraag of de te lezen woorden al dan niet betekenis hebben, maar wel in de frequentie van de letterclusters: hoewel de pseudoworden in hun lettercombinaties legale Nederlandse woorden zouden kunnen zijn, komen de letterclusters in die pseudo-letterreeksen niet zo frequent voor in het Nederlandse schrijfsysteem als in de echte woorden.

Juist omdat de DMT de leessnelheid meet, moet de tweede reeks onderzoeksgegevens de doorslag geven, en hebben we toch enkele Noord-Nederlandse woorden vervangen die voor de kinderen het karakter van pseudoword zouden kunnen hebben.

---

<sup>17</sup> De scholen gebruiken *Veilig leren lezen* als aanvankelijk leesmethode (zie 2.7.2.3).

## 2.9 Inhoudelijke aanpassing van de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid*

### 2.9.1 Samenstelling van de oorspronkelijke SVS

De *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid (SVS)* is samengesteld uit twee woorddictees per leerjaar die op twee momenten van het schooljaar afgenomen worden: één in het midden (februari) en één op het einde (juni). Voor het zesde leerjaar is slechts één afnamemoment in het midden van het schooljaar voorzien.

Voor elk afnamemoment zijn twee dictees opgenomen: een eenvoudiger voor de zwakkere spellers en een moeilijker voor de betere spellers. Het eerste deel van beide dictees is hetzelfde. Om te bepalen wie het ene dan wel het andere dictee moet maken, wordt rekening gehouden met de score die de leerlingen tijdens het vorige afnamemoment hebben behaald. De eenvoudiger variant wordt op het volgende afnamemoment aan de zwakkere spellers aangeboden.

De SVS bestaat uit drie afzonderlijke pakketten. SVS 1 (voor het eerste en het tweede leerjaar) beperkt zich tot eenvoudige klankzuivere en niet-klankzuivere woorden van één of twee lettergrepen. In SVS 2 (voor het derde en vierde leerjaar) en SVS 3 (voor het vijfde en zesde leerjaar) ligt de nadruk op complexere niet-klankzuivere woorden en breidt het aantal inhoudelijke categorieën zich uit. Tabel 2.1 geeft een overzicht van alle spellingcategorieën die in SVS aan bod komen.<sup>18</sup> Hoe deze categorieën over de verschillende afnamemomenten verspreid zijn, kunt u aflezen in de tabellen 2.2 tot en met 2.4.

TABEL 2.1: *Overzicht van de spellingcategorieën in SVS*

SPELLINGCATEGORIEËN IN SVS	
1	mkm-woorden
2	mmkm-woorden en mkmm-woorden
3	éénlettergrepige woorden met een tussenklank die niet geschreven wordt
4	mmkmm-woorden
5	éénlettergrepige woorden met sch- of schr-
5+	één- of meerlettergrepige woorden met (-)sch- of (-)schr-
6	verkleinwoorden met uitgang -je of -tje
6+	verkleinwoorden met uitgang -je, -tje, -pje of -etje
7	éénlettergrepige woorden met -ng of -nk
7+	één- of meerlettergrepige woorden met -ng(-) of -nk(-)
8	éénlettergrepige woorden met meer dan twee medeklinkers na elkaar
9	tweelettergrepige woorden met be-, ge-, ver- of met -el, -er, -en
10	éénlettergrepige woorden met -ei- of -ij-
10+	één- of meerlettergrepige woorden met -ei- of -ij-
11	éénlettergrepige woorden met -aai, -ooi of -oei
12	samengestelde woorden met twee of meer opeenvolgende medeklinkers
13	éénlettergrepige woorden met klankcombinatie -eer-, -oor of -eur
13+	één- of meerlettergrepige woorden met klankcombinatie -eer(-), -oor(-) of -eur(-)
14	éénlettergrepige woorden met -a, -o of -u

<sup>18</sup> Sommige woorden kunnen tot meer dan één spellingcategorie behoren omdat er verschillende spellingproblemen in samenkomen. Bij de correctie is daarom de mogelijkheid ingebouwd om een fout te scoren als 'categoriefout' of als 'andere fout'.

15	éénlettergrepige woorden met -au(w)- of -ou(w)-
15+	één- of meerlettergrepige woorden met -au(w)- of -ou(w)-
16	éénlettergrepige woorden met -ch of -cht
16+	één- of meerlettergrepige woorden met -ch(-) of -cht(-)
17	éénlettergrepige woorden met -d
17+	één- of meerlettergrepige woorden met -d(-)
18	éénlettergrepige woorden met -eeuw, -ieuw of -uw
18+	één- of meerlettergrepige woorden met -eeuw(-), -ieuw(-) of -uw(-)
19	tweelettergrepige woorden met open eerste lettergreep
19+	meerlettergrepige woorden met open lettergreep
20	tweelettergrepige woorden met gesloten eerste lettergreep
20+	meerlettergrepige woorden met gesloten lettergreep
21	verandering van -f in -v- en -s in -z- bij meervoudsvorming
22	meerlettergrepige woorden met -em, -elen, -enen of -eren
23	meerlettergrepige woorden met -lijk of -ig
24	één- of meerlettergrepige woorden waarin /ie/ geschreven wordt als -i-
25	één- of meerlettergrepige woorden waarin /s/ geschreven wordt als (-)c-
26	meerlettergrepige woorden waarin /zju/ geschreven wordt als -ge
27a	één- of meerlettergrepige woorden beginnend met 's
27b	één- of meerlettergrepige woorden eindigend met 's
28	meerlettergrepige woorden met -tie
29	één- of meerlettergrepige woorden met -b
30	meerlettergrepige woorden met -heid of -teit <sup>19</sup>
31	meerlettergrepige woorden met een trema
32	hoofdletters
33	één- of meerlettergrepige woorden waarin /sj/ geschreven wordt als (-)ch-
34	één- of meerlettergrepige woorden waarin /t/ geschreven wordt als (-)th-
35	meerlettergrepige woorden met -isch(e)
36	meerlettergrepige woorden met -iaal, -ieel, -ueel of -eaal
37	één- of meerlettergrepige woorden waarin /ks/ geschreven wordt als -x-
38	verkleinwoorden met -aatje, -ootje, -uutje en -nkje
39	meerlettergrepige woorden met open en/of gesloten lettergreep
40	restwoorden

De afnameprocedure verloopt als volgt: de woorden worden mondeling aangeboden en de leerling schrijft ze op. Om te voorkomen dat de leerlingen fouten maken omdat ze een woord verkeerd verstaan hebben (bijvoorbeeld *boom* in plaats van *boon*) worden de woorden ondersteund door een tekening (bij het eerste dictee, midden eerste leerjaar) of worden ze in zinsverband aangeboden (bij alle overige dictees).

## 2.9.2 Vergelijking van de SVS met de Vlaamse leerplannen

In deze paragraaf gaan we na in hoeverre de spellingcategorieën uit de SVS overeenkomen met die van de Vlaamse leerplannen en op welke momenten ze aangeboden worden. Tabel 2.2 zet voor elke spellingcategorie de afnamemomenten van de SVS naast de leerjaren waarop die leerinhoud aangeboden moet worden volgens de leerplannen van de drie

<sup>19</sup> In categorie 30 stonden oorspronkelijk meerlettergrepige woorden met -lijk of -heid vermeld, maar omdat het achtervoegsel -lijk al in categorie 23 voorkomt (samen met -ig, want allebei uitgesproken met doffe e), hebben we het hier vervangen door -teit (dat dezelfde uitspraak heeft als -heid).

koepels: ARGO, CRKLKO en OVSG. Voor een gedetailleerde bespreking van de doelstellingen voor spelling in de afzonderlijke leerplannen verwijzen we naar respectievelijk 2.3.2, 2.4.2 en 2.5.2.

TABEL 2.2: *Overzicht van de afnamemomenten in de oorspronkelijke SVS en de leerjaren waarop de leerinhoud aangeboden moet worden volgens de Vlaamse leerplannen*

SPELLINGCATEGORIE	SVS	LEERPLAN ARGO <sup>20</sup>	LEERPLAN CRKLKO	LEERPLAN OVSG <sup>21</sup>
1 mkm-woorden	M1 E1	1 (eenlet. klank-zuivere wdn) 2 (+ mk met doffe e)	1 (+ mk met ee of doffe e)	1-2 (+ doffe e in mk of km) 1-2-3 (met ui) 1-2-3-4 (mk met ee)
2 mmkm-woorden en mkmm-woorden	M1 E1 M2	2	2	1-2-3
3 éénlettergrepige woorden met tussenklank die niet geschreven wordt	E1 M2			
4 mmkmm-woorden	E1	2	2	1-2-3-4
5 éénlettergrepige woorden met sch- of schr-	E1 M2 E2	2 (sch-)	2	1-2-3-4 (+ str- en spr-)
5+ één- of meerlettergrepige woorden met (-)sch- of (-)schr-	M3 E3			
6 verkleinwoorden met uitgang -je of -tje	M2	4	3	1-2-3-4 2-3-4-5/3-4-5-6 (grondwd. verandert)
6+ verkleinwoorden met uitgang -je, -tje, -pje of -etje	E3	4 (-je, -tje, -pje)	3 (-je, -tje, -pje)	1-2-3-4 (-pje) 2-3-4-5 (-etje)
7 éénlettergrepige woorden met -ng of -nk	E1 M2 E2	2	2	1-2-3
7+ één- of meerlettergrepige woorden met -ng(-) of -nk(-)	M3 E3 M4 E4	4 (-ngt, -nkt)	2	1-2-3-4-5
8 éénlettergrepige woorden met meer dan twee medeklinkers na elkaar	E1	2	2	1-2-3-4-5 (mkmmm)
9 □ tweelettergrepige woorden met be-, ge-, ver- of met -el-, -er-, -en	M2	2	2	1-2-3 (+ -e)

<sup>20</sup> Het leerplan van ARGO is een graadleerplan, waarin uitsluitend wordt aangegeven wat op het einde van het tweede, vierde en zesde leerjaar gekend moet zijn.

<sup>21</sup> Bij het leerplan van OVSG wordt door middel van een grijze balk aangegeven in welke leerjaren deze leerinhoud aan bod mag komen; het leerjaar waarin de leerinhoud nadrukkelijk moet worden nagestreefd, markeren we in de tabel in vetjes.



10 éénlettergrepige woorden met -ei- of -ij-	M2 E2	2	1 (+ -ui)	1-2-3
10+ één- of meerlettergrepige woorden met -ei- of -ij-	M3 M4 E4 M5 M6			
11 éénlettergrepige woorden met -aai, -ooi of -oei	M2	2	2(+ e(n))	1-2-3
12 samengestelde woorden met twee of meer opeenvolgende medeklinkers	M2 E3	2 (+ -ee a/h eind van 1 <sup>e</sup> woord) 4 (dubbele medekl.)	2 (-ee a/h eind van 1 <sup>e</sup> woord) 4 (dubbele medekl.)	1-2-3-4 (-ee a/h eind v 1 <sup>e</sup> woord) 2-3-4 (2 let.gr.) 3-4-5 (dubbele medekl./meer let.gr.)
13 éénlettergrepige woorden met klankcombinatie -eer, -oor of -eur	M2 E2			
13+ één- of meerlettergrepige woorden met klankcombinatie -eer(-), -oor(-) of -eur(-)	M3			
14 éénlettergrepige woorden met -a, -o of -u	E2	2	2	1-2-3
15 éénlettergrepige woorden met -au(w)- of -ou(w)-	E2	2	2	1-2-3
15+ één- of meerlettergrepige woorden met -au(w), -au(w)- of -ou(w), -ou(w)-	M4 M5			
16 éénlettergrepige woorden met -ch of -cht	E2	2	2	1-2-3-4
16+ één- of meerlettergrepige woorden met -ch(-) of -cht(-)	M3 E3 M4 E5			
17 éénlettergrepige woorden met -d	M2 E2	2	2	1-2-3-4-5
17+ één- of meerlettergrepige woorden met -d(-)	E3 M4 E4	4 (-ds)		
18 éénlettergrepige woorden met -eeuw, -ieuw of -uw	E2	4	2 (-eeuw, -ieuw) 3 (-uw)	1-2-3-4 (-eeuw, -ieuw) 1-2-3 (-uw)
18+ één- of meerlettergrepige woorden met -eeuw(-), -ieuw(-) of -uw(-)	M3 E3			
19 tweelettergrepige woorden met open eerste lettergreep	E2	2 4 (korte klank voor ch)	2 (ie, oe, eu) 2→4 (a, e, o, u) 3 (a in <i>adres</i> bv.) 3 (kort voor ch)	2-3-4-5 (ie, oe, eu, a, e, o, u) 1-2-3 / 2-3-4(a in <i>adres</i> bv.)

19+ meerlettergrepige woorden met open lettergreep	M3 E3 M4 E4			
20 tweelettergrepige woorden met gesloten eerste lettergreep	E2	4	2 → 4	<b>2-3-4-5</b>
20+ meerlettergrepige woorden met gesloten lettergreep	M3 E3 M4 E4			
21 verandering van -f in -v- en -s in -z- bij meervoudsvorming	E2 M3 E3			<b>3-4-5-6</b>
22 meerlettergrepige woorden met -em, -elen, -enen of -eren	M3	4 (-eren, -elen, -enen)	3 (-eren, -elen, -enen) 4 (-em)	<b>2-3-4</b> (-eren, -elen, -enen) <b>3-4-5</b> (-em)
23 meerlettergrepige woorden met -lijk of -ig	M3 E3 M4 M5	4	4 (-ig(e), -erig(e), -(e)lijk(e))	<b>3-4-5</b>
24 één- of meerlettergrepige woorden waarin /ie/ geschreven wordt als -i-	M4 E4 M5 E5 M6	6	5 6	<b>4-5-6</b>
25 één- of meerlettergrepige woorden waarin /s/ geschreven wordt als (-)c-	M4 E4 M5 E5	6 (+ /k/ als (-)c-)	5 (+ /k/ als (-)c-)	<b>4-5-6</b> (+ /k/ als (-)c-)
26 meerlettergrepige woorden waarin /zju/ geschreven wordt als -ge	E4 M5 E5 M6	6	6	<b>4-5-6</b>
27a één- of meerlettergrepige woorden beginnend met 's	E4 M6	6	5	<b>4-5-6</b>
27b één- of meerlettergrepige woorden eindigend op 's	E4 M5 E5	6 (mv. tgo. bv. <i>dictees</i> )	5	<b>4-5-6</b> (mv.)
28 meerlettergrepige woorden met -tie	E4 E5 M6	6 (+ -ti-, bv. <i>station</i> )	5 (+ -ti-)	<b>4-5-6</b>
29 één- of meerlettergrepige woorden met -b	E4		2	<b>1-2-3-4-5</b>
30 meerlettergrepige woorden met -teit of -heid	E4	4	5	<b>4-5-6</b>
31 meerlettergrepige woorden met een trema	M5 E5 M6	6 (+ meervoud)	5 (+ meervoud)	<b>4-5-6</b> (+ meervoud)
32 hoofdletters	M5	2 (naam, adres) 4 (pers./feestd.) 6 ((afleid. van) aardr. nam.))	2 (naam, adres, pers.) 3 (God, feestd.) 5 (aardr. namen)	<b>2-3-4-5-6</b> (naam, adres) <b>2-3-4-5-6</b> (pers., heilig, plaats)

			6 (afleid. van aandr. nam.)	3-4-5-6 (aandr. n., taal, feestd.) 3-4-5-6 (afleid. aandr. namen)
33 één- of meerlettergrepige woorden waarin /sj/ geschreven wordt als (-)ch-	E5 M6	6	6	4-5-6
34 één- of meerlettergrepige woorden waarin /t/ geschreven wordt als (-)th-	M5 E5 M6	6	5	4-5-6
35 meerlettergrepige woorden met -isch(e)	M5 E5	6	5	4-5-6
36 meerlettergrepige woorden met -iaal, -ieel, -ueel of -eaal	M6	6	5 (-iaal, -eaal) 6 (-ueel, -ieel)	5-6
37 woorden waarin /ks/ geschreven wordt als -x	E5 M6	6	6	5-6
38 verkleinwoorden met -aatje, -ootje, -uutje en verkleinwoorden met de uitgang -nkje	E5	6		4-5-6 (-nkje) 3-4-5-6 (-..tje)
39 meerlettergrepige woorden met open en/of gesloten lettergreep	M5 E5 M6			
40 restwoorden	M5 E5 M6			
<i>Niet als categorie in SVS, wel in het leerplan vermeld</i>		4 doffe klinker 4 stof.bijv.nw. 4bijzondere uitspraak 4 oo voor ch 6 afwijkende uitspraak (bv. j, air, y, eau, au, ou, cc, qu) 6 leenwdn. 6 lig.str.	2 wdn. met -g 2/3 uitgespr., niet geschreven 4 oo voor ch 4 doffe klinker 4 stof.bijv.nw. 5 é, au, ij 5 leenwdn. 5 lig. str. 6 afwijkende uitspraak (bv. y, er, eau, ai, ou, cc, qu, sz)	1-2-3-4 (-rkt, -rwt) 3-4-5-6 (oo voor ch) 2-3-4 doffe klinker 2-3-4 sj 4-5-6 afwijk. uitspraak (bv. au, wr, é, ch, y, eau) 4-5-6 uitgespr., niet geschr. 4-5-6 lig. str. 5-6 leenwdn.

Bij de vergelijking van de SVS met de Vlaamse leerplannen kijken we in de eerste plaats of de SVS-spellingcategorieën ook in de leerplannen vermeld zijn, en of er geen categorieën ontbreken. Op drie uitzonderingen na komt elke SVS-categorie ook in de leerplannen expliciet aan bod. Niet in de leerplannen vermeld zijn:

- CATEGORIE 3: éénlettergrepige woorden met een tussenklank die niet geschreven wordt (bv. *melk*). Omdat ook Vlaamse kinderen fouten maken tegen deze categorie, willen we die in de Vlaamse variant zeker behouden.
- CATEGORIEËN 13 EN 13+: woorden met de klankcombinatie -eer(-), -oor(-) of -eur(-). De spelling van dergelijke woorden kan in Nederland een probleem vormen vanwege

de uitspraak ervan; in Vlaanderen daarentegen worden bij deze klankcombinatie geen specifieke spellingproblemen gemeld. Daarom overwegen we om de categorie te laten vervallen en de vermelde woorden op te nemen bij categorie 1 en 2.

De overige lege plekken in de tabellen zijn grotendeels te wijten aan het feit dat de leerplannen vanaf categorie 5 niet altijd expliciet een onderscheid maken tussen één- en meerlettergrepige woorden. In de SVS wordt op het vroegste moment van aanbieden met éénlettergrepige woorden gewerkt; op een volgend afnamemoment worden één- en meerlettergrepige woorden bevraagd, wat gemarkeerd wordt door aan het categorienummer een + toe te voegen<sup>22</sup>. In de leerplannen wordt bij het vroegste moment van aanbieden wel vermeld dat het om 'eenvoudige woorden' (ARGO) of 'hoogfrequente woorden' (OVSG) gaat, maar in een hoger leerjaar worden dezelfde categorieën niet expliciet herhaald.

Categorie 40 ten slotte blijft ook leeg bij de leerplannen. Dat komt omdat de vreemde woorden met afwijkende uitspraak die in de SVS niet exhaustief bevraagd worden, in de leerplannen wel gedetailleerd als afzonderlijke categorie vermeld staan (zie toegevoegde rij '*Niet als categorie in SVS, wel in het leerplan vermeld*').

Een tweede vergelijkingpunt is het moment waarop de leerinhouden aangeboden c.q. bevraagd worden in de leerplannen en in de SVS. Het feit dat het leerplan van ARGO een graadleerplan is, maakt het minder geschikt voor dit doel: voor het normeringsonderzoek moeten we immers het vroegst mogelijke moment van aanbieden kennen. En zelfs daarop mogen we ons niet blindstaren, want er mag immers geen plafondeffect optreden. Dat betekent dus dat we op elk afnamemoment ook categorieën mogen/moeten bevragen die nog niet expliciet aan de orde zijn geweest.

Bij de leerplannen van CRKLKO en OVSG zien we een sterke mate van overeenkomst met de volgorde waarop de spellingcategorieën in de SVS aangeboden worden. Wel merken we dat het leerplan van CRKLKO de leerinhouden in een aantal gevallen wat later aan bod laat komen; vooral in het eerste leerjaar zou dat moeilijkheden kunnen opleveren. Bij OVSG stelt dat probleem zich minder omdat in dit leerplan een ruime marge van aanbieden voorzien wordt: de beste spellers mogen al vroeger beginnen als ze daaraan toe zijn. Bij één categorie, namelijk 29 (één- of meerlettergrepige woorden met -b) valt op dat SVS die pas op het einde van het vierde leerjaar opneemt, terwijl de leerplannen deze categorie parallel aanbieden met categorie 17 (één- of meerlettergrepige woorden met -d). We besluiten daarom om deze categorie in het onderzoek op beide plaatsen in te zetten.

### 2.9.3 Vergelijking van de SVS met de Vlaamse schoolboeken

In deze paragraaf gaan we na in hoeverre de spellingcategorieën uit de SVS overeenkomen met die van de recente Vlaamse schoolboeken. In tabel 2.3 zetten we de afnamemomenten in de oorspronkelijke SVS naast de leerjaren waarop de leerinhouden worden aangeboden in de recente totaalmethodes voor het lager onderwijs. Voor een typering van deze methodes verwijzen we naar paragraaf 2.7.1. Merk op dat we in de tabel alleen die delen opgenomen hebben die op het ogenblik van de toetsconstructie al verschenen waren, namelijk *De toren van Babbel* (2-6); *Taaljournaal* (2-3); *Taalmak(k)er* (2); *Taalsignaal* (1-4 en een experimentele versie voor het eerste semester van 5); *Taaltrein* (1-6); *Zin in taal* (2-3).

<sup>22</sup>

Uitzondering hierop vormt categorie 39 die eigenlijk een combinatie is van categorie 19+ en 20+.

TABEL 2.3: *Overzicht van de afnamemomenten in de oorspronkelijke SVS en de leerjaren waarop de leerinhoud aangeboden wordt in de recente Vlaamse totaalmethodes voor het lager onderwijs*

SPELLINGCATEGORIE	SVS	TOREN V BAB- BEL <sup>23</sup>	TAAL- JOUR- NAAL <sup>24</sup>	TAAL- MAK- (K)ER	TAAL- SIG- NAAL <sup>25</sup>	TAAL- TREIN <sup>26</sup>	ZIN IN TAAL
1 mkm-woorden	M1 E1		2-3 (+ -ee)	2 (+ -ee)	1-2 3 (-ee)	1→ 6 1 2 (+ee)	2 (+ -ee)
2 mkm-woorden en mkmm-woorden	M1 E1 M2		2-3	2	1-2	1→ 4 2	2
3 éénlettergrepige woorden met een tussenklank die niet geschreven wordt	E1 M2	2		2			2
4 mkmm-woorden	E1	2	2-3	2	2	1→ 4 2	2
5 éénlettergrepige woorden met sch- of schr-	E1 M2 E2	2 (sch-)	2-3	2	2	1→ 4 1 (sch-) 3 (schr-	2
5+ één- of meerlettergrepige woorden met (-)sch- of (-)schr-	M3 E3						
6 verkleinwoorden met uitgang -je of -tje	M2	2	3	2		2→ 4 2 (-je) 3(-tje)	2
6+ verkleinwoorden met uitgang -je, -tje, -pje of -etje	E3	3	3			2→ 6 4 (-etje, -pje)	3
7 éénlettergrepige woorden met -ng of -nk	E1 M2 E2	2	2-3	2	2-3-4	1→ 6 2	2
7+ één- of meerlettergrepige woorden met -ng(-) of -nk(-)	M3 E3 M4 E4						3
8 éénlettergrepige woorden met meer dan twee medeklinkers na elkaar	E1	2	2-3	2	2-3	1→ 4 2	2
9 tweelettergrepige woorden met be-, ge-, ver- of met -el, -er, -en	M2	2-3	2-3	2	3-4	2→ 6 2 (-er) 3 (be- ge- ver-)	2-3 4 (-en)
10 éénlettergrepige woorden met -ei- of -ij-	M2 E2	2	2-3	2	1-2-3- 4-5	1→ 6 1 (ij) 2 (ei)	2

<sup>23</sup> De auteurs verwachten dat de leerlingen categorie 1 en categorie 2 beheersen bij het begin van het tweede leerjaar.

<sup>24</sup> Zelfde opmerking als voetnoot 19.

<sup>25</sup> Voor het eerste leerjaar zit het spellingonderwijs vevat in technisch lezen.

<sup>26</sup> In vetjes is aangegeven in welk leerjaar deze leerinhoud gesystematiseerd (gerubriceerd) aan bod komt.

10+ één- of meerlettergrepige woorden met -ei- of -ij-	M3 M4 E4 M5 M6							3
11 éénlettergrepige woorden met -aai, -ooi of -oei	M2	2	2 (+ -e) 3	2	1-2-3-4	1→ 6 2 (-ooi) 3 (-aai, -oei)		2-3
12 samengestelde woorden met twee of meer opeenvolgende medeklinkers	M2 E3	2	2 (-ee-) 3	2	4	2→ 6 2		2-3
13 éénlettergrepige woorden met klankcombinatie -eer-, -oor of -eur	M2 E2							2-3
13+ één- of meerlettergrepige woorden met klankcombinatie -eer(-), -oor(-) of -eur(-)	M3							
14 éénlettergrepige woorden met -a, -o of -u	E2	2 3 ( <i>regel</i> )	2-3		3			2-3
15 éénlettergrepige woorden met -au(w)- of -ou(w)-	E2	2	2-3	2	1-2-3-4-5	1→ 6 1 (ou) 2 (au)		2
15+ één- of meerlettergrepige woorden met -au(w), -au(w)- of -ou(w), -ou(w)-	M4 M5							3
16 éénlettergrepige woorden met -ch of -cht	E2	2	2-3	2	2-3-4	1→ 6 2		2
16+ één- of meerlettergrepige woorden met -ch(-) of -cht(-)	M3 E3 M4 E5							3
17 éénlettergrepige woorden met -d	M2 E2	2	2-3	2	2-3	2→ 6 2		2
17+ één- of meerlettergrepige woorden met -d(-)	E3 M4 E4							3
18 éénlettergrepige woorden met -eeuw, -ieuw of -uw	E2	2	2-3	2	1-2-3-4	1→ 6 3		2
18+ één- of meerlettergrepige woorden met -eeuw(-), -ieuw(-) of -uw(-)	M3 E3							3
19 tweelettergrepige woorden met open eerste lettergreep	E2	2 3 ( <i>regel</i> )	2-3 3 (bv. <i>adres/</i> voor ch)	2	3-4	2→ 6 2 4 (bv. <i>adres</i> )		3
19+ meerlettergrepige woorden met open lettergreep	M3 E3 M4 E4							

20 tweelettergrepige woorden met gesloten eerste lettergreep	E2	2 3 (re- gel)	2-3	2	3-4	2→6 2	2-3
20+ meerlettergrepige woorden met gesloten lettergreep	M3 E3 M4 E4						
21 verandering van -f in -v- en -s in -z- bij meervoudsvorming	E2 M3 E3					2→6 3	3
22 meerlettergrepige woorden met -em, -elen, -enen of -eren	M3		3		3 4 (-em)	3→6 5 4-5 (-em)	3
23 meerlettergrepige woorden met -lijk of -ig	M3 E3 M4 M5	2-3			4	2→6 3	3
24 één- of meerlettergrepige woorden waarin /ie/ geschreven wordt als -i-	M4 E4 M5 E5 M6				5	3→6 4	3
25 één- of meerlettergrepige woorden waarin /s/ geschreven wordt als (-)c-	M4 E4 M5 E5				5	4→6 (+ /k/) 4	4-5
26 meerlettergrepige woorden waarin /zju/ geschreven wordt als -ge	E4 M5 E5 M6				6	4→6 4	4-5
27a één- of meerlettergrepige woorden beginnend met 's	E4 M6	6			5		3
27b één- of meerlettergrepige woorden eindigend op 's	E4 M5 E5	5 (mv.) 6			5	4→6 4	5
28 meerlettergrepige woorden met -tie	E4 E5 M6				5	3→6 4	
29 één- of meerlettergrepige woorden met -b	E4	2	2-3	2	3	2→4	2-3
30 meerlettergrepige woorden met -teit of -heid	E4				5	2→6 4	5
31 meerlettergrepige woorden met een trema	M5 E5 M6	5 (mv.) 6			5	4→6	5
32 hoofdletters	M5	2-6 (eigen.)	2 (pers. /eigen.) 3 (God, (feest.)		3-5-6	2→6 4	

33 één- of meerlettergrepige woorden waarin /sj/ geschreven wordt als (-)ch-	E5 M6				6	4→6 4	4-5
34 één- of meerlettergrepige woorden waarin /t/ geschreven wordt als (-)th-	M5 E5 M6				5	3→6 5	4-5
35 meerlettergrepige woorden met - isch(e)	M5 E5				5	4→6 4	5
36 meerlettergrepige woorden met - iaal, -ieel, -ueel of -eaal	M6				5 (+ -iool, -ioen)	4→6 6	
37 woorden waarin /ks/ geschreven wordt als -x	E5 M6				6	6	4-5
38 verkleinwoorden met -aatje, -ootje, -uutje en verkleinwoorden met de uitgang -nkje	E5					2→6 4	5
39 meerlettergrepige woorden met open en/of gesloten lettergreep	M5 E5 M6						
40 restwoorden	M5 E5 M6				6	4→6	4-5

Naast deze totaalmethodes hebben we ook een aantal aanvankelijk leesmethodes onder de loep genomen. Het betreft meer bepaald: *Leesdraak*; *Tinteltaal*; *Veilig leren lezen*. In al deze methodes is een spellinglijn geïntegreerd. Omdat het hierin uitsluitend over het eerste leerjaar gaat, komen er slechts een beperkt aantal spellingcategorieën in voor. Tabel 2.4 geeft een overzicht.

TABEL 2.4: *Overzicht van de afnamemomenten in de oorspronkelijke SVS en het aanbod van de leerinhouden in drie aanvankelijk leesmethodes*

SPELLINGCATEGORIE	SVS	LEESDRAAK	TINTELTAAL	VEILIG LEREN LEZEN
1 mkm-woorden	M1 E1	1 (+ -ee)	1	1
2 mmkm-woorden en mkmm-woorden	M1 E1 M2	1-2	1	1
3 éénlettergrepige woorden met een tussenklank die niet geschreven wordt	E1 M2			1
4 mmkmm-woorden	E1	1-2		1
5 éénlettergrepige woorden met sch- of schr-	E1 M2 E2		1	1



5+ één- of meerlettergrepige woorden met (-)sch- of (-)schr-	M3 E3			
6 verkleinwoorden met uitgang -je of -tje	M2		1	
6+ verkleinwoorden met uitgang -je, -tje, -pje of -etje	E3			
7 éénlettergrepige woorden met -ng of -nk	E1 M2 E2	1-2		1
7+ één- of meerlettergrepige woorden met -ng(-) of -nk(-)	M3 E3 M4 E4			
8 éénlettergrepige woorden met meer dan twee medeklinkers na elkaar	E1	1-2		1
9 tweelettergrepige woorden met be-, ge-, ver- of met -el, -er, -en	M2			
10 éénlettergrepige woorden met -ei- of -ij-	M2 E2	1	1	1 ( <i>impliciet</i> )
10+ één- of meerlettergrepige woorden met -ei- of -ij-	M3 M4 E4 M5 M6			
11 éénlettergrepige woorden met -aai, -ooi of -oei	M2	1-2		
12 samengestelde woorden met twee of meer opeenvolgende medeklinkers	M2 E3			
13 éénlettergrepige woorden met klankcombinatie -eer, -oor of -eur	M2 E2			
13+ één- of meerlettergrepige woorden met klankcombinatie -eer(-), -oor(-) of -eur(-)	M3			
14 éénlettergrepige woorden met -a, -o of -u	E2	1-2		
15 éénlettergrepige woorden met -au(w)- of -ou(w)-	E2		1	1 ( <i>impliciet</i> )
15+ één- of meerlettergrepige wdn met -au(w), -au(w)- of -ou(w), -ou(w)-	M4 M5			
16 éénlettergrepige woorden met -ch of -cht	E2		1	

16+ één- of meerlettergrepige woorden met -ch(-) of -cht(-)	M3 E3 M4 E5			
17 éénlettergrepige woorden met -d	M2 E2		1 ( <i>geen basisstof</i> )	
17+ één- of meerlettergrepige woorden met -d(-)	E3 M4 E4			
18 éénlettergrepige woorden met -eeuw, -ieuw of -uw	E2	1-2		

Uit de tabellen 2.3 en 2.4 kunnen we afleiden dat de spellingcategorieën in de Vlaamse methodes grotendeels overeenkomen met die van de oorspronkelijke SVS. Net zoals bij de Vlaamse leerplannen geldt dat bij de methodes 13 en 13+ niet aan bod komen, tenzij in de Nederlands-Vlaamse methode *Zin in taal*. We besluiten dan ook om die categorieën niet expliciet op te nemen, maar de woorden onder te brengen in de categorieën 1 en 2. Aan categorie 3 (die evenmin in de leerplannen vermeld wordt) wordt wel in enkele methodes expliciet aandacht besteed (weliswaar in twee Noord-Nederlands getinte methodes, maar ook in *De toren van Babbel* en *Taalmakker*). Ons voornemen om die categorie te behouden, wordt daardoor versterkt. Net als bij de leerplannen zijn de overige lege plekken in de tabellen te wijten aan het feit dat de meeste methodes, op *Zin in taal* na, geen expliciet onderscheid maken tussen één- en meerlettergrepige woorden. Ook dient opgemerkt dat we van een aantal methodes nog geen volledig beeld hebben, omdat nog niet alle leerjaren verschenen zijn op het ogenblik dat we onze analyse hebben uitgevoerd.

Wat het tijdstip betreft, zien we opnieuw een sterke mate van overeenkomst in de opeenvolging van de leerinhouden, met andere woorden tussen de leerjaren waarin de spellingcategorieën voor het eerst in de methodes aangeboden worden en de momenten waarop ze in de SVS getoetst worden. Opvallend is ook nu weer dat categorie 29 (éénlettergrepige woorden met -b) in de methodes veel vroeger aan bod komt dan in de SVS, namelijk parallel met categorie 17 (éénlettergrepige woorden met -d). Een argument te meer dus om deze categorie op twee momenten in te zetten. Merken we nog op dat we voor iedere methode de expliciete spellinglijn hebben weergegeven, maar dat het impliciete aanbod veel groter is en vroeger aan bod komt.

Slotsom: de analyse van de spellinglijn in een aantal recente Vlaamse totaalmethodes en methodes voor aanvankelijk leesonderwijs wijst in dezelfde richting als die van de leerplannen.

#### 2.9.4 Voorstel tot aanpassing door de resonansgroep

Dezelfde twaalf leden van de resonansgroep (zie 2.8.2) zijn aangeschreven met een gelijkaardige opdracht als bij de DMT. Voor elk dictee van de oorspronkelijke SVS moesten ze - met een korte motivatie - aangeven:

- (1) welke woorden **zeker** geschrapt moeten worden in een Vlaamse versie;

- (2) welke woorden of categorieën van woorden niet voorkomen en waarvan men vond dat ze in de Vlaamse versie **zeker niet** mogen ontbreken.

Ook werd nog eens nadrukkelijk gewezen op het belang van de woorden in vetjes; het is uiteindelijk de bedoeling dat de Vlaamse versie zo weinig mogelijk afwijkt van de originele Cito-toetsen.

De uitspraak van de resonansgroep heeft in essentie betrekking op de woorden die de leerlingen moeten neerschrijven, en daarnaast ook op de contexten. Het spreekt vanzelf dat die niet onbelangrijk zijn, want als de leerlingen zich er niets kunnen bij voorstellen, missen ze immers hun doel.

Vooraleer de dictees aan de resonansgroep aan te bieden, hebben we per afnamemoment alle woorden geïnventariseerd. Daardoor komt het dat in de dictees van opeenvolgende afnamemomenten overlap optreedt; op elk afnamemoment zijn immers in de oorspronkelijke SVS twee verschillende dictees met een gemeenschappelijk deel opgenomen (zie 2.9.1). In de definitieve versie van de Vlaamse variant wordt op elk afnamemoment eveneens een eenvoudiger en een moeilijker dictee voorzien, maar de samenstelling daarvan kan pas gebeuren op basis van de resultaten van het Vlaamse normerings- en kalibratieonderzoek.

Van de twaalf aangeschreven leden hebben er tien gereageerd. Zeven van hen hebben een aantal woorden als 'te Noordnederlands' bestempeld.<sup>27</sup> Alle woorden die door ten minste twee leden genoemd zijn, hebben we vervangen door een woord met een gelijkaardige spellingmoeilijkheid. Tabel 2.5 zet ze op een rij.

TABEL 2.5: *Woorden die in de oorspronkelijke SVS vervangen zijn vanwege te Noord-Nederlands getint*

AFNAME-MOMENT	OORSPRONKELIJK SVS-WOORD	VERVANGWOORD
M1	peen gum	been gom
E1	kwast	kwart
M2	verfkwast	verfpot
M3	hinkelbaan dubbeltje	hinkelspel dubbel
E3	hinkelbaan dubbeltje	hinkelspel dubbel
M4	verbandtrommel	verbandkist
E4	verbandtrommel	verbandkist
M5	Schiphol	Antwerpen
M6	hypotheek lekkage centrifuge	theezakje - -

<sup>27</sup> Een van de leden maakt een onderscheid tussen Noord-Nederlands getinte maar goed verstaanbare woorden/begrippen en woorden/begrippen die voor Vlaamse leerlingen echt onbegrijpelijk zijn. Zij zou alleen de laatste soort vervangen.

Ook over enkele te Noord-Nederlands getinte contexten zijn opmerkingen geformuleerd (bv. *Een dubbeltje is evenveel waard als twee stuivers; Koninginnedag is een grote feestdag*); die zijn eveneens aangepast. Daarnaast hebben we ook een aantal eigennamen (bv. *Boer Koekoek*) en plaatsnamen (bv. *Utrecht, Amsterdamse grachten*) uit de contextzinnen vervangen om het geheel toegankelijker en aantrekkelijker te maken voor Vlaamse leerlingen.

Meer essentiële aanpassingen met betrekking tot de spellingcategorieën en de opbouw van de toets over de verschillende leerjaren heen zijn door de resonansgroep niet voorgesteld. Wel suggereerden enkele leden ontbrekende categorieën die in de SVS niet exhaustief bevraagd worden, maar waarvan wel een aantal woorden opgenomen zijn in categorie 40: de restwoorden. Een van de leden stelt zich dan weer de vraag of categorie 40 die weinig voorkomende en vreemde woorden bevat, wel aan bod moet komen in een spellingtoets voor de lagere school.

### 2.9.5 Gevolgde werkwijze bij de aanpassing van de SVS

Even samenvatten. Over de ‘vervlaamsing’ van de SVS hebben tot dusver de volgende twee stappen beschreven:

- (1) een analyse van de Vlaamse eindtermen, leerplannen, een leerlingvolgsysteem en schoolboeken voor het lager onderwijs met betrekking tot spelling (zie 2.2 tot en met 2.7) en een vergelijking met de spellinglijn in de SVS (zie 2.9.2 en 2.9.3);
- (2) een raadpleging van de leden van de resonansgroep (zie 2.9.4).

Op basis van die twee stappen zijn we tot de volgende bevindingen gekomen:

- (1) Er is een grote mate van overeenkomst tussen de opeenvolging van de leerinhouden in de SVS en in de Vlaamse documenten. Slechts twee categorieën, namelijk 13 en 13+ (woorden op -eer(-), -oor(-) of -eur(-)), komen in de Vlaamse context niet voor omdat ze te maken hebben met een typisch Noord-Nederlands uitspraakprobleem; de betreffende woorden zijn verdeeld over de categorieën 1 en 2. Categorie 29+ (één- of meerlettergrepige woorden met -b) wordt in de SVS erg laat aangeboden in vergelijking met de Vlaamse documenten: die categorie zetten we daarom eveneens op een vroeger moment in.
- (2) Een aantal typisch Noord-Nederlandse woorden dient geschrapt en/of vervangen te worden.

Omdat we ervan uitgaan dat niet alle woorden het onderzoek zullen overleven, hebben we er per spellingcategorie ook een aantal toegevoegd. Op die manier loopt het aantal woorden per dictee sterk op, wat echter een te zware belasting voor de leerlingen inhoudt. Daarom hebben we van elk dictee een A-versie en een B-versie opgesteld met een ruime horizontale overlap. Vervolgens zijn de deelnemende scholen eveneens in twee groepen A en B verdeeld; hun leerlingen zullen op de verschillende afnamemomenten de overeenkomstige versie van het dictee maken. Meer concreet komt deze werkwijze neer op de volgende stappen:

- (1) Per dictee hebben we alle behandelde categorieën en aangeboden woorden op een rij gezet. De woorden uit categorie 13 en 13+ zijn respectievelijk naar categorie 1 en 2 verhuisd; categorie 29 is herhaald op het moment waar categorie 17 voorkomt.

- (2) Alle overlappende woorden zijn geschrapt: elk woord komt slechts één keer voor. (De overlap in de SVS is te wijten aan de twee dictees per afnamemoment: een eenvoudiger voor de zwakke spellers en een moeilijker voor de betere spellers.)
- (3) De Noord-Nederlandse woorden zijn geschrapt en vervangen door een Vlaamse variant.
- (4) Per categorie zijn de woorden aan drie modules toegewezen: de eerste module is gemeenschappelijk voor de A- en de B-versie (*horizontale* overlap); de tweede wordt aan de A-versie toegewezen en de derde aan de B-versie. Tijdens een volgend afnamemoment worden de tweede en de derde module aan de andere groep voorgelegd, waardoor ook *verticale* overlap is ingebouwd. Bij de toewijzing van de woorden is erop gelet dat de moeilijkheidsgraad van de woorden in de tweede en de derde module gelijkaardig is. Op die manier wordt elk woord twee keer aangeboden, maar nooit aan dezelfde leerlingen (*horizontale* overlap) en vaak op twee verschillende afnamemomenten (*verticale* overlap).
- (5) Er zijn nieuwe woorden toegevoegd zodat het totale aantal woorden per categorie op zes uitkomt, twee per module. Bij de toevoeging van nieuwe woorden is rekening gehouden met een aantal criteria:
  - er wordt geen extra spellingprobleem binnengehaald dat op dat moment nog niet aan de orde is geweest;
  - de woorden hebben een redelijke gebruiksfrequentie volgens Kohnstamm e.a. (1981) en Schrooten & Vermeer (1994)<sup>28</sup>;
  - woorden die in elke methode vaak aan de orde zijn geweest, zijn taboe.
- (6) De A-versie van het dictee is samengesteld uit de eerste en de tweede module waarvan de woorden door elkaar gehusseld zijn, met daaraan toegevoegd een module die tijdens het vorige afnamemoment door de B-groep is gemaakt. Voor de B-versie is dezelfde werkwijze gevolgd voor de woorden van de eerste en de derde module, samen met een module die tijdens het vorige afnamemoment door de A-groep is gemaakt.

Aan de hand van een concreet voorbeeld van het dictee voor het eind van het eerste leerjaar (E1) zullen we de werkwijze illustreren. Tabel 2.6 is als volgt gestructureerd:

- KOLOM 1: de spellingcategorieën die in de oorspronkelijke SVS in dictee E1 aan bod komen;
- KOLOM 2: het deel waarin de woorden in de oorspronkelijke SVS opgenomen zijn (G gemeenschappelijk; A eenvoudige variant voor de zwakkere spellers; B moeilijke variant voor de betere spellers);
- KOLOM 3: de modules waarin de woorden in de Vlaamse onderzoeksversie van de SVS verdeeld zijn;
- KOLOM 4: de woorden in dictee E1. Woorden uit de oorspronkelijke SVS zijn in een gewone letter weergegeven; de verwijderde woorden zijn doorgestreept (de reden van verwijdering: overlap met een eerder afnamemoment (woorden uit deel A) of te Noord-Nederlandse woorden (bv. *kwast*)); de nieuw toegevoegde woorden zijn in vetjes gemarkeerd.

<sup>28</sup> Schrooten & Vermeer (1994) is wel gebaseerd op een Noord-Nederlands corpus, maar Schrooten (1997) heeft in een vergelijkend onderzoek naar de lexicale samenstelling van het taalaanbod op de basisschool in Vlaanderen en Nederland geen noemenswaardige verschillen vastgesteld.

TABEL 2.6: *Overzicht van de (ontstaansgeschiedenis van de) woorden in dictee E1*

CATEGORIE	DEEL	MODULE	WOORDEN IN DICTEE E1
4 mkm-woorden	A		wiel, tuin, vaas, voet, zus, reus, deuk
2 mmkm-woorden en mkmm-woorden	A		rups, snor, gesp, sloot, brief, spuit, vlieg, kaars, muts, kist
	B	4 5a 5b	fruit, <b>kleur</b> zwaar, <b>groen</b> vroeg, <b>druif</b>
3 éénlettergrepige woorden met een tussenklank die niet geschreven wordt	G	4	berg, kalf, dorp
		5a	wolk, helm
	B	5b	wolf, jurk
		4	verf, film
	5a	dwerg, storm	
	5b	sterk, twaalf	
4 mkmm-woorden	G	4 5a 5b	klomp, krant start, sport, <b>prins</b> staart, spons, <b>kwast</b> , <b>kwart</b>
5 éénlettergrepige woorden met sch(r)-	B	4 5a 5b	schelp, schuur schaal, <b>schip</b> schaar, <b>schoen</b>
7 éénlettergrepige woorden met -ng/ -nk	B	4 5a 5b	slang, pink wang, <b>ring</b> bank, <b>tong</b>
8 éénlettergr. wdn met >2 medekl. na elkaar	G	4 5a 5b	markt, struik straf, arts strak, worst

De A-versie van dictee E1 bestaat uit de woorden van de volgende modules:

- 3b (die tijdens het vorige afnamemoment door de B-groep is gemaakt);
- 4 (die gemeenschappelijk is voor de A-groep en de B-groep op dit afnamemoment);
- 5b (die tijdens het volgende afnamemoment door de B-groep wordt gemaakt).

De B-versie van dictee E1 bestond uit de woorden van de volgende modules:

- 3a (die tijdens het vorige afnamemoment door de A-groep is gemaakt);
- 4 (die gemeenschappelijk is voor de A-groep en de B-groep op dit afnamemoment);
- 5a (die tijdens het volgende afnamemoment door de A-groep wordt gemaakt).

Tabel 2.7 zet de A- en de B-versie van het dictee dat op het eind van het eerste leerjaar afgenomen wordt, naast elkaar.

TABEL 2.7: *Woorden in de A-versie en de B-versie van dictee E1 (tussen haakjes is de spellingcategorie vermeld)*

WOORDEN IN DICTEE E1-A	WOORDEN IN DICTEE E1-B
<b>MODULE 3B</b> tuin (1) vaas (1) zus (1) deuk (1) koets (2) wesp (2) zwaan (2) vuist (2) vlieg (2) kaars (2) kist (2) poort (2)	<b>MODULE 3A</b> duim (1) vel (1) reus (1) voet (1) slot (2) brief (2) spuit (2) feest (2) kaft (2) vlees (2) stuur (2) muts (2)
<b>MODULE 4</b> fruit (2) kleur (2) berg (3) kalf (3) dorp (3) verf (3) film (3) klomp (4) krant (4) schelp (5) schuur (5) slang (7) pink (7) markt (8) struik (8)	<b>MODULE 4</b> fruit (2) kleur (2) berg (3) kalf (3) dorp (3) verf (3) film (3) klomp (4) krant (4) schelp (5) schuur (5) slang (7) pink (7) markt (8) struik (8)
<b>MODULE 5B</b> vroeg (2) druif (2) wolf (3) jurk (3) sterk (3) twaalf (3) staart (4) spons (4) kwart (4) schaar (5) schoen (5) bank (7) tong (7) strak (8) worst (8)	<b>MODULE 5A</b> zwaar (2) groen (2) wolk (3) helm (3) dwerg (3) storm (3) start (4) sport (4) prins (4) schaal (5) schip (5) wang (7) ring (7) straf (8) arts (8)

Zoals gezegd, worden de woorden in een context aangeboden. De contexten uit de oorspronkelijke SVS zijn, waar nodig, aangepast. Voor de nieuwe woorden zijn sprekende contexten toegevoegd. Het uiteindelijke dictee dat aan de leerlingen van de A-groep resp. B-groep is voorgelegd, ziet er als volgt uit:

### DICTEE E1-A

#### VOOR DE PAUZE

1	Achter ons huis hebben wij een kleine <i>tuin</i> .	Schrijf op ...	<i>tuin</i>
2	De bloemen staan in een <i>vaas</i> .	Schrijf op ...	<i>vaas</i>
3	Twee witte paarden trekken de <i>koets</i> .	Schrijf op ...	<i>koets</i>
4	Rik is gestoken door een <i>wesp</i> .	Schrijf op ...	<i>wesp</i>
5	Op de tafel staat een schaal met <i>fruit</i> .	Schrijf op ...	<i>fruit</i>
6	Het huis staat boven op de <i>berg</i> .	Schrijf op ...	<i>berg</i>
7	De boer draagt geen schoen, maar een <i>klomp</i> .	Schrijf op ...	<i>klomp</i>
8	Op het strand vond ik een <i>schelp</i> .	Schrijf op ...	<i>schelp</i>
9	Op de vijver zwemt een mooie <i>zwaan</i> .	Schrijf op ...	<i>zwaan</i>
10	Hij balt zijn hand tot een <i>vuist</i> .	Schrijf op ...	<i>vuist</i>
11	Een jonge koe noemen we een <i>kalf</i> .	Schrijf op ...	<i>kalf</i>
12	Ik spuit het gras nat met een <i>slang</i> .	Schrijf op ...	<i>slang</i>
13	Mijn moeder koopt fruit op de <i>markt</i> .	Schrijf op ...	<i>markt</i>
14	Rood vind ik een mooie <i>kleur</i> .	Schrijf op ...	<i>kleur</i>
15	Boer Janssen woont in een <i>dorp</i> .	Schrijf op ...	<i>dorp</i>
16	Ik verberg me achter een <i>struik</i> .	Schrijf op ...	<i>struik</i>
17	Els leest elke avond de <i>krant</i> .	Schrijf op ...	<i>krant</i>
18	De kleuter schildert met rode <i>verf</i> .	Schrijf op ...	<i>verf</i>
19	De kleinste vinger is de <i>pink</i> .	Schrijf op ...	<i>pink</i>
20	Mijn fiets staat in de <i>schuur</i> .	Schrijf op ...	<i>schuur</i>
21	In de bioscoop draait een leuke <i>film</i> .	Schrijf op ...	<i>film</i>

#### NA DE PAUZE

1	Ik heb een broer en een <i>zus</i> .	Schrijf op ...	<i>zus</i> □ <i>deuk</i> □ <i>vlieg</i>
2	Door de botsing zit er een <i>deuk</i> in de auto.	Schrijf op ...	□ <i>kaars</i> □ <i>vroeg</i> □
3	Er vloog een dikke <i>vlieg</i> in de kamer.	Schrijf op ...	<i>wolf</i> □ <i>staart</i> □ <i>sch</i>
4	Moeder steekt een <i>kaars</i> aan.	Schrijf op ...	<i>oen</i> □ <i>kist</i> □ <i>poort</i> □
5	Mijn vader staat iedere morgen <i>vroeg</i> op.	Schrijf op ...	<i>jurk</i> □ <i>bank</i> □ <i>strak</i>
6	In het bos loopt een <i>wolf</i> .	Schrijf op ...	□ <i>druif</i> □ <i>sterk</i> □ <i>wo</i>
7	Een muis heeft een lange <i>staart</i> .	Schrijf op ...	<i>rst</i> □ <i>spons</i> □ <i>twaal</i>
8	Met sinterklaas zet ik mijn <i>schoen</i> .	Schrijf op ...	<i>f</i> □ <i>tong</i> □ <i>schaar</i> □
9	Pak jij de hamer even uit de <i>kist</i> .	Schrijf op ...	<i>kwart</i>
10	Er mogen geen auto's door deze <i>poort</i> .	Schrijf op ...	
11	Mijn moeder koopt een mooie <i>jurk</i> .	Schrijf op ...	
12	De oude man zit in het park op een <i>bank</i> .	Schrijf op ...	
13	Het tentzeil staat niet <i>strak</i> gespannen.	Schrijf op ...	
14	Op het taartje ligt een blauwe <i>druif</i> .	Schrijf op ...	
15	Een beer is heel <i>sterk</i> .	Schrijf op ...	
16	Onze slager verkoopt lekkere <i>worst</i> .	Schrijf op ...	
17	De glazenwasser poetst de ruit met een <i>spons</i> .	Schrijf op ...	
18	Mijn zus is al <i>twaalf</i> jaar.	Schrijf op ...	
19	Sander steekt zijn <i>tong</i> uit naar de meester.	Schrijf op ...	
20	De kapper knipt met een nieuwe <i>schaar</i> .	Schrijf op ...	
21	Een vierde is hetzelfde als een <i>kwart</i> .	Schrijf op ...	



## DICTEE E1-B

## VOOR DE PAUZE

1	Vader klopt met de hamer op zijn <i>duim</i> .	Schrijf op ...	<i>duim</i> □ <i>vel</i> □ <i>slot</i> □
2	Op gekookte melk komt een <i>vel</i> .	Schrijf op ...	<i>brief</i> □ <i>fruit</i> □ <i>berg</i>
3	Op die deur zit een <i>slot</i> .	Schrijf op ...	□ <i>klomp</i> □ <i>schelp</i>
4	Pieter schrijft oma een <i>brief</i> .	Schrijf op ...	□ <i>spuut</i> □ <i>feest</i> □ <i>ka</i>
5	Op de tafel staat een schaal met <i>fruit</i> .	Schrijf op ...	<i>lf</i> □ <i>slang</i> □ <i>markt</i> □
6	Het huis staat boven op de <i>berg</i> .	Schrijf op ...	<i>kleur</i> □ <i>dorp</i> □ <i>strui</i>
7	De boer draagt geen schoen, maar een <i>klomp</i> .	Schrijf op ...	<i>k</i> □ <i>krant</i> □ <i>verf</i> □ <i>pi</i>
8	Op het strand vond ik een <i>schelp</i> .	Schrijf op ...	<i>nk</i> □ <i>schuur</i> □ <i>film</i>
9	De dokter gaf Erik een <i>spuut</i> .	Schrijf op ...	
10	Als ik jarig ben, geef ik een <i>feest</i> .	Schrijf op ...	
11	Een jonge koe noemen we een <i>kalf</i> .	Schrijf op ...	
12	Ik spuit het gras nat met een <i>slang</i> .	Schrijf op ...	
13	Mijn moeder koopt fruit op de <i>markt</i> .	Schrijf op ...	
14	Rood vind ik een mooie <i>kleur</i> .	Schrijf op ...	
15	Boer Janssen woont in een <i>dorp</i> .	Schrijf op ...	
16	Ik verberg me achter een <i>struik</i> .	Schrijf op ...	
17	Els leest elke avond de <i>krant</i> .	Schrijf op ...	
18	De kleuter schildert met rode <i>verf</i> .	Schrijf op ...	
19	De kleinste vinger is de <i>pink</i> .	Schrijf op ...	
20	Mijn fiets staat in de <i>schuur</i> .	Schrijf op ...	
21	In de bioscoop draait een leuke <i>film</i> .	Schrijf op ...	

## NA DE PAUZE

1	Opa vertelde een sprookje over een <i>reus</i> .	Schrijf op ...	<i>reus</i> □ <i>voet</i> □ <i>kaft</i> □
2	Hij trapte met zijn <i>voet</i> in de modder.	Schrijf op ...	<i>stuur</i> □ <i>zwaar</i> □ <i>wo</i>
3	Op de lessenaar van de juf ligt een <i>kaft</i> .	Schrijf op ...	<i>lk</i> □ <i>start</i> □ <i>schaal</i>
4	Het <i>stuur</i> van mijn fiets staat krom.	Schrijf op ...	□ <i>vlees</i> □ <i>muts</i> □ <i>h</i>
5	De koffer is erg <i>zwaar</i> .	Schrijf op ...	<i>elm</i> □ <i>wang</i> □ <i>straf</i>
6	In de lucht hangt een donkere <i>wolk</i> .	Schrijf op ...	□ <i>groen</i> □ <i>dwerg</i> □
7	De hardlopers staan klaar voor de <i>start</i> .	Schrijf op ...	<i>arts</i> □ <i>sport</i> □ <i>stor</i>
8	De appels liggen op een <i>schaal</i> .	Schrijf op ...	<i>m</i> □ <i>ring</i> □ <i>schip</i> □ <i>p</i>
9	Koen eet liever vis dan <i>vlees</i> .	Schrijf op ...	<i>rins</i>
10	In de winter heb ik vaak een <i>muts</i> op.	Schrijf op ...	
11	Op de bromfiets draag je een <i>helm</i> .	Schrijf op ...	
12	Bij tandpijn heb je soms een dikke <i>wang</i> .	Schrijf op ...	
13	De dief krijgt een zware <i>straf</i> .	Schrijf op ...	
14	Die appels zijn nog veel te <i>groen</i> .	Schrijf op ...	
15	Een <i>dwerg</i> is niet groot, maar klein.	Schrijf op ...	
16	De <i>arts</i> komt naar de zieke kijken.	Schrijf op ...	
17	Voetballen is een leuke <i>sport</i> .	Schrijf op ...	
18	Het weerbericht voorspelt een hevige <i>storm</i> .	Schrijf op ...	
19	Karen draagt een mooie zilveren <i>ring</i> .	Schrijf op ...	
20	Zij varen naar Engeland met een <i>schip</i> .	Schrijf op ...	
21	Sneeuwwitje kreeg een kus van de <i>prins</i> .	Schrijf op ...	

De verdeling van alle modules over de twee groepen A en B vindt u in tabel 2.8.

TABEL 2.8: *Verdeling van de modules over de A-groep en de B-groep*

AFNAMEMOMENT IN DE SVS	MODULE	AANTAL WOORDEN	GROEP A	GROEP B
M1	1a	10	M1	-
	1b	10	-	M1
	2	25	M1	M1
	3a	12	M1	E1
	3b	12	E1	M1
E1	4	15	E1	E1
	5a	15	M2	E1
	5b	15	E1	M2
M2	6	16	M2	M2
	7a	16	M2	E2
	7b	16	E2	M2
E2	8	14	E2	E2
	9a	14	M3	E2
	9b	14	E2	M3
M3	10	18	M3	M3
	11a	18	M3	E3
	11b	18	E3	M3
E3	12	16	E3	E3
	13a	17	M4	E3
	13b	17	E3	M4
M4	14	18	M4	M4
	15a	18	M4	E4
	15b	18	E4	M4
E4	16	16	E4	E4
	17a	16	M5	E4
	17b	16	E4	M5
M5	18	20	M5	M5
	19a	20	M5	E5
	19b	20	E5	M5
E5	20	19	E5	E5
	21a	19	M6	E5
	21b	19	E5	M6
M6	22	16	M6	-
	23a	16	M6	-
	23b	16	-	M6

Tabel 2.9 geeft een overzicht van de spellingcategorieën per afnamemoment en per groep.

TABEL 2.9: *Overzicht van de spellingcategorieën per afnamemoment en per groep*

CATEGORIE	SVS	GROEP A	GROEP B
1 mkm-woorden	M1	M1	M1
	E1	E1	E1
2 mmkm-woorden en mkmm-woorden	M1	M1	M1
	E1	E1	E1
3 éénlettergrepige woorden met tus- senklank die niet geschreven wordt	M2	M2	M2
	E1	E1	E1
	M2	M2	M2

4 mmkmm-woorden	E1	E1 M2	E1 M2
5 éénlettergrepige woorden met sch- of schr-	E1 M2 E2	E1 M2 E2	E1 M2 E2
5+ één- of meerlettergrepige woorden met (-)sch- of (-)schr-	M3 E3	M3 E3 M4	M3 E3 M4
6 verkleinwoorden met uitgang -je of -tje	M2	M2 E2	M2 E2
6+ verkleinwoorden met uitgang -je, -tje, -pje of -etje	E3	E3 M4	E3 M4
7 éénlettergrepige woorden met -ng of -nk	E1 M2 E2	E1 M2 E2	E1 M2 E2
7+ één- of meerlettergrepige woorden met -ng(-) of -nk(-)	M3 E3 M4 E4	M3 E3 M4 E4	M3 E3 M4 E4
8 éénlettergrepige woorden met meer dan twee medeklinkers na elkaar	E1	E1 M2	E1 M2
9 tweelettergrepige woorden met be- ge-, ver- of met -el, -er, -en	M2	M2 E2	M2 E2
10 éénlettergrepige woorden met -ei of -ij	M2 E2	M2 E2	M2 E2
10+ één- of meerlettergrepige woorden met -ei- of -ij-	M3 M4 E4 M5 M6	M3 E3 M4 E4 M5 M6	M3 E3 M4 E4 M5 M6
11 éénlettergrepige woorden met -aai, -ooi of -oei	M2	M2 E2	M2 E2
12 samengestelde woorden met twee of meer opeenvolgende medeklinkers	M2 E3	M2 E2 M3 E3	M2 E2 M3 E3
13 éénlettergrepige woorden met klankcombinatie -eer-, -oor of -eur	M2 E2	naar categorie 1 en 2	naar categorie 1 en 2
13+ één- of meerlettergrepige woorden met klankcombinatie -eer(-), -oor(-) of -eur(-)	M3	naar categorie 1 en 2	naar categorie 1 en 2
14 éénlettergrepige woorden met -a, -o of -u	E2	E2 M3	E2 M3
15 éénlettergrepige woorden met -au(w) of -ou(w)	E2	E2 M3	E2 M3

15+ één- of meerlettergrepige woorden met -au(w), -au(w)- of -ou(w), -ou(w)-	M4 M5	M4 E4 M5 E5	M4 E4 M5 E5
16 éénlettergrepige woorden met -ch of -cht	E2	E2	E2
16+ één- of meerlettergrepige woorden met -ch(-) of -cht(-)	M3 E3 M4 E5	M3 E3 M4 E4 E5 M6	M3 E3 M4 E4 E5 M6
17 éénlettergrepige woorden met -d	M2 E2	M2 E2	M2 E2
17+ één- of meerlettergrepige woorden met -d(-)	E3 M4 E4	E3 M4 E4	E3 M4 E4
18 éénlettergrepige woorden met -eeuw, -ieuw of -uw	E2	E2	E2
18+ één- of meerlettergrepige woorden met -eeuw(-), -ieuw(-) of -uw(-)	M3 E3	M3 E3	M3 E3
19 tweelettergrepige woorden met open eerste lettergreep	E2	E2	E2
19+ meerlettergrepige woorden met open lettergreep	M3 E3 M4 E4	M3 E3 M4 E4	M3 E3 M4 E4
20 tweelettergrepige woorden met gesloten eerste lettergreep	E2	E2	E2
20+ meerlettergrepige woorden met gesloten lettergreep	M3 E3 M4 E4	M3 E3 M4 E4 M5	M3 E3 M4 E4 M5
21 verandering van -f in -v- en -s in -z- bij meervoudsvorming	E2 M3 E3	E2 M3 E3 M4	E2 M3 E3 M4
22 meerlettergrepige woorden met -em, -elen, -enen of -eren	M3	M3 E3	M3 E3
23 meerlettergrepige woorden met -lijk of -ig	M3 E3 M4 M5	E3 M4 M5 E5	E3 M4 M5 E5
24 één- of meerlettergrepige woorden waarin /ie/ geschreven wordt als -i-	M4 E4 M5 E5 M6	M4 E4 M5 E5 M6	M4 E4 M5 E5 M6

25 één- of meerlettergrepige woorden waarin /s/ geschreven wordt als (-)c-	M4 E4 M5 E5	M4 E4 M5 E5	M4 E4 M5 E5
26 meerlettergrepige woorden waarin /zju/ geschreven wordt als -ge	E4 M5 E5 M6	E4 M5 M6	E4 M5 M6
27a+ één- of meerlettergrepige woorden beginnend met 's	E4 M6	E4 M5 M6	E4 M5 M6
27b+ één- of meerlettergrepige woorden eindigend op 's	E4 M5 E5	M5 E5 M6	M5 E5 M6
28 meerlettergrepige woorden met -tie	E4 E5 M6	E4 M5 E5 M6	E4 M5 E5 M6
29 één- of meerlettergrepige woorden met -b	E4	E2 M3 E4 M5	E2 M3 E4 M5
30 meerlettergrepige woorden met -teit of -heid	E4	E4 M5	E4 M5
31 woorden met een trema	M5 E5 M6	M5 E5 M6	M5 E5 M6
32 hoofdletters	M5	M5 E5	M5 E5
33 woorden waarin /sj/ geschreven wordt als (-)ch-	E5 M6	E5 M6	E5 M6
34 woorden waarin /t/ geschreven wordt als (-)th-	M5 E5 M6	M5 E5 M6	M5 E5 M6
35 woorden met -isch(e)	M5 E5	M5 E5 M6	M5 E5 M6
36 woorden met -iaal, -ieel, -ueel of -eal	M6	M6	M6
37 woorden waarin /ks/ geschreven wordt als -x	E5 M6	E5 M6	E5 M6
38 verkleinwoorden met -aatje, -ootje, - uutje en verkleinwoorden met de uitgang -nkje	E5	E5 M6	E5 M6
39 meerlettergrepige woorden met open en/of gesloten lettergreep	M5 E5 M6	E5 M6	E5 M6
40 restwoorden	M5 E5 M6	E5 M6	E5 M6

Tot slot presenteren we tabel 2.10 met de verdeling van de deelnemende scholen over de twee groepen A en B. Om deze twee groepen zo evenwichtig mogelijk samen te stellen, hebben we rekening gehouden met vier criteria:

- (1) de gemiddelde prestaties van de leerlingen op de *Drie-Minuten-Toets* (oktober 1998);
- (2) de ligging van de school (provincie);
- (3) het onderwijsnet waartoe de school behoort;
- (4) de grootte van de school.

TABEL 2.10: *Verdeling van de scholen over de A- en de B-groep (afnamedesign)*

GROEP A			GROEP B		
NR - NET	PROVINCIE	GROOTTE <sup>29</sup>	NR - NET	PROVINCIE	GROOTTE
STERK <sup>30</sup>			STERK		
001 - 02	VI.-Brabant	G 251	005 - 02	Oost-Vlaand.	G 253
017 - 02	Antwerpen	M 156	010 - 02	Antwerpen	M 199
019 - 03	Antwerpen	K 129	002 - 02	Limburg	K 126
GEMIDDELD			GEMIDDELD		
006 - 03	Antwerpen	M 115	003 - 02	Oost-Vlaand.	M 206
009 - 02	VI.-Brabant	K 73	020 - 03	Limburg	M 186
011 - 02	Limburg	M 228	022 - 03	Antwerpen	K 92
014 - 03	Oost-Vlaand.	M 222	004 - 02	West-Vlaand.	M 191
015 - 01	West-Vlaand.	M 158	018 - 02	VI.-Brabant	G 212
ZWAK			ZWAK		
008 - 01	Limburg	M 140	007 - 01	Antwerpen	K 41
013 - 02	Oost-Vlaand.	K 58	021 - 03	Oost-Vlaand.	K 73
012 - 02	Oost-Vlaand.	M 197	016 - 01	Oost-Vlaand.	M 162
TOTALEN			TOTALEN		
01 2 scholen	A 3 scholen	G 1 school	01 2 scholen	A 3 scholen	G 2 scholen
02 6 scholen	OV 3 scholen	M 7 scholen	02 6 scholen	OV 4 scholen	M 5 scholen
03 3 scholen	WV 1 school	K 3 scholen	03 3 scholen	WV 1 school	K 4 scholen
	L 2 scholen			L 2 scholen	
	VB 2 scholen	1727 leerlingen		VB 1 school	1741 leerlingen

Uit de tabel blijkt dat de verdeling van de scholen over de A-groep en de B-groep er evenwichtig uit ziet. In elke groep zitten even veel scholen met sterke, gemiddelde en zwakke resultaten voor de eerste afname van de *Drie-Minuten-Toets* in oktober 1998: respectievelijk drie, vijf en drie. Ook bevat elke groep even veel scholen uit de drie onderwijsnetten: twee scholen uit het gemeenschapsonderwijs, 6 scholen uit het vrij gesubsidieerd onderwijs en 3 scholen uit het officieel gesubsidieerd onderwijs. Wat de ligging van de scholen betreft, zijn er in beide groepen even veel scholen uit Antwerpen (drie), West-Vlaanderen (één) en Limburg (twee). Voor de twee andere provincies is er een klein onevenwicht: in de A-groep zitten drie Oost-Vlaamse scholen en in de B-groep vier; in de A-groep zitten twee scholen uit Vlaams-Brabant en in de B-groep één. Wat tot slot de schoolgrootte betreft, hebben we de scholen zo goed mogelijk verdeeld: in de A groep zitten één grote school, zeven middelgrote en drie kleine scholen en in de B-groep twee grote, vijf middelgrote en vier grote scholen. Het totale aantal leerlingen komt daarmee nagenoeg overeen in beide groepen, respectievelijk 1727 in A en 1741 in B.

<sup>29</sup> G: grote school met meer dan 250 leerlingen; M: middelgrote school met 150 tot 250 leerlingen; K: kleine school met minder dan 150 leerlingen. De vermelde leerlingenaantallen komen uit het Excel-bestand van het Departement Onderwijs (schooljaar 1997-1998).

<sup>30</sup> STERK, GEMIDDELD en ZWAK heeft betrekking op de gemiddelde prestaties van de scholen voor de *Drie-Minuten-Toets* (oktober 1998).

### 3 POPULATIE EN STEEKPROEFTREKKING

*In het derde hoofdstuk besteden we achtereenvolgens aandacht aan de populatie (3.1), de steekproefopzet (3.2), de steekproeftrekking (3.3), de werving en respons (3.4) en de beschrijving van de definitieve steekproef (3.5).*

#### 3.1 Populatie

De populatie waaruit we een steekproef getrokken hebben, bestaat uit alle 2166 Vlaamse scholen voor gewoon lager onderwijs in het schooljaar 1997-1998, geteld op 1 februari 1998 (BRON: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Begroting en Gegevensbeheer, *Excel*-bestand 15/05/1998)<sup>31</sup>. Daartoe behoren zowel de basisscholen die ook kleuteronderwijs aanbieden als de lagere scholen zonder kleuteronderwijs. Bij de steekproeftrekking hebben we geen onderscheid gemaakt tussen basis- en lagere scholen omdat we niet verwachten dat dit schoolkenmerk een systematische samenhang vertoont met de prestaties van de leerlingen. In het vervolg hanteren we dan ook de term 'lagere school' als koepelterm.

#### 3.2 Steekproefopzet

De steekproef moet aan de volgende vereisten voldoen:

- (1) de steekproef moet voldoende *groot* zijn om de kalibratie en normering te kunnen uitvoeren;
- (2) er moet voldoende *variatie* in de steekproef zitten qua taalachtergrond (hoog of laag taalvaardig, Nederlands of anderstalig) en sociale herkomst van de leerlingen, onderwijsnet en urbanisatiegraad van de school, didactische aanpak van de leerkracht.

##### 3.2.1 Grootte

Allereerst dient bepaald hoeveel scholen bij het onderzoek betrokken zullen worden. Het normeringsonderzoek vindt plaats bij vijf cohorten van minimaal 600 leerlingen, of 3000 leerlingen in het totaal. Omdat we er rekening dienen mee te houden dat er in de loop van de twee schooljaren leerlingen kunnen wegvallen (bijvoorbeeld leerlingen die van school veranderen, die blijven zitten,...), streven we naar 650 leerlingen bij de start, of 3250 in het totaal. Er zijn geen gegevens beschikbaar over de gemiddelde klasgrootte in het lager onderwijs. De leerkracht/leerling-ratio bedraagt volgens de meest recente gegevens 12,8 (berekend voor het schooljaar 1994-1995; Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap,

<sup>31</sup> Met dank aan de heer Henri Duqué, mevrouw Ann Van Driessche en de heer Geert Vermeulen voor de snelle beantwoording van ons verzoek en de laatstgenoemde ook voor de behulpzaamheid bij het verwerken van het bestand.

Departement Onderwijs 1998), maar dat aantal is vertekend omdat er ook taakleraren en leraren bijzondere vakken (godsdienst, moraal, lichamelijke opvoeding,...) in verrekend zijn. Aan de hand van de leerlingaantallen per lagere school (Departement Onderwijs, *Excel*-bestand schooljaar 1997-1998) hebben we de gemiddelde schoolgrootte berekend. Die bedraagt 184, wat neerkomt op een gemiddelde leerjaargrootte van ongeveer 30 leerlingen. Om 650 leerlingen bij het onderzoek te betrekken, hebben we dus 22 scholen nodig. Omdat er echter relatief veel kleine scholen van minder dan 150 leerlingen zijn (41%) en weinig grote scholen met meer dan 250 leerlingen (20%) (zie tabel 3.4) hebben we geopteerd voor de trekking van 30 scholen.

### 3.2.2 Variatie

De steekproef dient representatief te zijn voor het Vlaamse lager onderwijs. Om aan die eis te beantwoorden, kunnen we bij de trekking in principe alleen rekening houden met het onderwijsnet, de ligging van de school (provincie) en de schoolgrootte. Met name over die variabelen is recente informatie beschikbaar in het scholenbestand van het Departement Onderwijs (*Excel*-bestand schooljaar 1997-1998). Gegevens over andere relevante variabelen zoals het percentage allochtone leerlingen en de sociaal-economische status van het thuismilieu zijn niet bekend. Omdat we echter geen uitspraken willen doen over verschillende deelgroepen, maar de variabelen alleen moeten dienen om de representativiteit van de definitieve steekproef na te gaan, hebben we de trekking volledig aselekt uitgevoerd.

### 3.3 Steekproeftrekking

Uit het bestand van alle Vlaamse basis- en lagere scholen (Departement Onderwijs, *Excel*-bestand schooljaar 1997-1998) hebben we op een aselechte manier een steekproef van 30 scholen getrokken (A) met voor elke school een reserveschool (B). Tot de 'school' rekenen we alle vestigingsplaatsen van die school. Alvorens de scholen uit de steekproef aan te schrijven hebben we daarvoor aan de drie koepels de toestemming gevraagd. De *Autonome Raad voor het Gemeenschapsonderwijs (ARGO)* en het *Vlaams Verbond Katholiek Basisonderwijs (VVKBaO)* hebben schriftelijk hun toestemming verleend; het *Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap (OVSG)* heeft schriftelijk zijn steun toegezegd, maar het zijn de schoolbesturen, i.c. gemeentebesturen die voor dit onderwijsnet de officiële toestemming moeten verlenen. Van de getrokken gemeentelijke scholen hebben we daarom, gelijktijdig met de school, de Schepen van Onderwijs van de gemeente aangeschreven.

### 3.4 Werving en respons

Op 18 mei 1998 hebben de 30 A-scholen een uitnodiging tot deelname aan het onderzoek ontvangen. Ze kregen tot 15 juni de tijd om hun deelnamebereidheid kenbaar te maken. Telkens wanneer er een negatief antwoord van een school binnenkwam, is de overeenkomstige reserveschool B aangeschreven. De scholen waarvan op 15 juni nog geen antwoord binnen was, hebben een rappelbrief ontvangen. Op 23 juni zijn de scholen die ook



daarop niet gereageerd hadden, telefonisch gerappelleerd. Op die datum was van alle A-scholen het antwoord (positief of negatief) bekend, en kon voor de niet-deelnemende scholen de reserveschool B aangeschreven worden. In het totaal hebben 16 B-scholen een uitnodiging tot deelname ontvangen.

Van de 30 aangeschreven A-scholen zijn er in totaal 13 (43%) die hun medewerking hebben toegezegd. Van de 16 aangeschreven B-scholen hebben er 9 (56%) positief gereageerd. Het aantal deelnemende scholen komt op die manier op 22 uit; de totale responsrate bedraagt 48%. Op elke school nemen in het schooljaar 1998-1999 alle leerlingen van het eerste tot en met het vijfde leerjaar deel, in het schooljaar 1999-2000 zitten deze leerlingen in het tweede tot en met het zesde leerjaar. In het totaal zijn bij de start van het onderzoek in september 1998 3415 leerlingen betrokken.

De scholen die niet bereid waren om deel te nemen, is gevraagd de reden daarvoor aan te willen geven. De volgende redenen voor non-respons zijn door de scholen naar voren gebracht (tabel 3.1):

TABEL 3.1: *Redenen voor non-respons*

REDENEN VOOR NON-RESPONS		AANTAL SCHOLEN
(1)	werkt met een ander (Vlaams) leerlingvolgsysteem	7
(2)	heeft een eigen leerlingvolgsysteem ontwikkeld	4
(3)	te druk, tijd tekort	5
(4)	overbevraagd (team en/of directie)	3
(5)	nieuw personeel (directie of taakleerkracht)	2
(6)	volgt 'leerlingvolgsysteem' niet	1
(7)	werkt dit schooljaar niet rond taal, maar wiskunde	1
(8)	het team is niet bereid; de directie wel	1
TOTAAL		24

Van de 24 scholen die negatief gereageerd hebben op ons verzoek tot deelname, zijn er elf die aangeven dat ze al met een ander leerlingvolgsysteem werken: een bestaand (Vlaams) leerlingvolgsysteem (1) of een eigen leerlingvolgsysteem, al dan niet ontwikkeld in samenwerking met PMS (2). Acht directieleden beweren dat ze geen tijd hebben (3) of dat zijzelf en/of hun team al overbevraagd zijn (4). Op twee scholen wordt nieuw personeel (directie of taakleerkracht) als reden voor niet-deelname ingeroepen (5). Eén school geeft aan dat ze het principe 'leerlingvolgsysteem' niet volgt (6) en een andere school werkt dit schooljaar rond wiskunde en niet rond taal (7). Op een laatste school is de directie wel bereid om mee te werken, maar het lerarenteam niet (8).

### 3.5 Beschrijving van de definitieve steekproef

Zoals boven gezegd, zijn bij de start van het onderzoek (in september 1998) 3415 leerlingen betrokken. Dat aantal fluctueert omdat er in de loop van het project uitval is; anderzijds komen er ook nieuwe leerlingen bij. Het aanvangsaantal is uitgesplitst naar leerjaar in tabel 3.2. Daaruit blijkt duidelijk dat we het nagestreefde minimumaantal van 650 leerlingen per cohort in vier gevallen ruim en in één geval (het vijfde leerjaar) net niet gehaald hebben.

TABEL 3.2: *Totaal aantal deelnemende leerlingen bij de aanvang van het onderzoek (september 1998), uitgesplitst naar leerjaar (cohort)*

LEERJAAR	AANTAL LEERLINGEN IN DE STEEKPROEF
leerjaar 1	733
leerjaar 2	681
leerjaar 3	686
leerjaar 4	684
leerjaar 5	631
TOTAAL	3415

In het vervolg van deze paragraaf gaan we de representativiteit van de definitieve steekproef na in vergelijking tot de populatie. We vergelijken achtereenvolgens (1) het onderwijsnet, (2) de provincie waar de school gelegen is, en (3) de schoolgrootte. De steekproefgegevens zijn steeds gebaseerd op het aantal bij aanvang van het onderzoek (september 1998). De populatiegegevens zijn afkomstig uit het scholenbestand van het Departement Onderwijs (*Excel*-bestand schooljaar 1997-1998). We ronden af met een beschrijving van de steekproef aan de hand van enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen.

#### 3.5.1 Onderwijsnet

In tabel 3.3 presenteren we de verdeling van het aantal deelnemende leerlingen volgens het onderwijsnet en vergelijken die met de populatiegegevens.

TABEL 3.3: *Verdeling van het aantal leerlingen in de steekproef en in de populatie volgens het onderwijsnet (% tussen haakjes)*

ONDERWIJSNET	AANTAL LEERLINGEN IN DE STEEKPROEF	AANTAL LEERLINGEN IN DE POPULATIE
Gemeenschapsonderwijs	462 (14%)	52.878 (13%)
Vrij gesubsidieerd onderwijs	2163 (63%)	256.412 (64%)
Officieel gesubsidieerd onderwijs	790 (23%)	90.242 (23%)
TOTAAL	3415 (100%)	399.532 (100%)

De verdeling van het aantal leerlingen in de steekproef komt perfect overeen met die van de populatie: 14% zit in het gemeenschapsonderwijs, 63% in het vrij gesubsidieerd onderwijs en 23% in het officieel gesubsidieerd onderwijs. Het gaat hier respectievelijk om 4, 12 en 6 deelnemende scholen.

### 3.5.2 Provincie

Tabel 3.4 geeft de verdeling van het aantal deelnemende leerlingen volgens de ligging van de school (provincie) in vergelijking tot de populatiegegevens weer.

TABEL 3.4: *Verdeling van het aantal leerlingen in de steekproef en in de populatie volgens de provincie (% tussen haakjes)*

PROVINCIE	AANTAL LEERLINGEN IN DE STEEKPROEF	AANTAL LEERLINGEN IN DE POPULATIE
Antwerpen	716 (21%)	111.845 (28%)
Vlaams-Brabant	536 (16%)	67.380 (17%)
Limburg	668 (19%)	55.255 (14%)
Oost-Vlaanderen	1149 (34%)	87.702 (22%)
West-Vlaanderen	346 (10%)	77.350 (19%)
TOTAAL	3415 (100%)	399.532 (100%)

Per provincie gaat het om respectievelijk 6 (Antwerpen), 3 (Vlaams-Brabant), 4 (Limburg), 7 (Oost-Vlaanderen) en 2 (West-Vlaanderen) deelnemende scholen. De verdeling volgens de provincie waarin de school gelegen is, komt niet goed overeen met de populatiegegevens, op Vlaams-Brabant na met een vertegenwoordiging van 16%. Oost-Vlaanderen is sterk oververtegenwoordigd (34 i.p.v. 22%) en ook Limburg heeft 5% meer leerlingen in de steekproef dan in de populatie (19 i.p.v. 14%). Voor de provincies Antwerpen en West-Vlaanderen geldt aan de andere kant een ondervertegenwoordiging van respectievelijk 7 (21 i.p.v. 28%) en 9% (10 i.p.v. 19%). Omdat we in vorig onderzoek hebben vastgesteld dat er een verband bestaat tussen de ligging van de school en de prestaties van de leerlingen in het secundair onderwijs (zie Rymenans e.a. 1996)<sup>32</sup> moeten we een lichte vertekening van de resultaten incalculeren.

<sup>32</sup> In een effectiviteitsonderzoek dat we hebben uitgevoerd in het tweede en het vierde jaar secundair onderwijs (Rymenans e.a. 1996) hebben we vastgesteld dat Oost-Vlaamse leerlingen betere leesprestaties behalen in het tso en in 2bso en dat leerlingen uit Vlaams-Brabant het slechter doen in 4bso. Ook wat schrijven betreft, zijn de leerlingen uit Oost-Vlaanderen de betere presteerders in het tweede jaar (in alle onderwijsvormen) en doen leerlingen uit Vlaams-Brabant het slechter in 2aso. Een plausible verklaring daarvoor hebben we nog steeds niet voorhanden.

### 3.5.3 Schoolgrootte

Om de representativiteit van de steekproef naar schoolgrootte na te gaan, maken we een onderverdeling van de scholen in drie categorieën:

- kleine scholen: < 150 leerlingen;
- middelgrote scholen: 150 - 250 leerlingen;
- grote scholen: > 250 leerlingen.

Tabel 3.5 geeft de verdeling van het aantal scholen in elke categorie weer en zet die naast die van de populatie.

TABEL 3.5: *Verdeling van het aantal kleine, middelgrote en grote scholen in de steekproef en in de populatie (% tussen haakjes)*

SCHOOLGROOTTE	AANTAL SCHOLEN IN DE STEEKPROEF	AANTAL SCHOLEN IN DE POPULATIE
Kleine scholen	7 (32%)	880 (41%)
Middelgrote scholen	12 (54%)	847 (39%)
Grote scholen	3 (14%)	439 (20%)
TOTAAL	22 (100%)	2166 (100%)

De verdeling van het aantal deelnemende scholen volgens de schoolgrootte levert volgend beeld op: er zijn 7 kleine, 12 middelgrote en 3 grote scholen bij het onderzoek betrokken. In vergelijking met de populatiegegevens merken we dat de middelgrote scholen oververtegenwoordigd zijn (54 i.p.v. 39%) ten nadele van de kleine scholen (32 i.p.v. 41%) en de grote scholen (14 i.p.v. 20%). Omdat we in bovenvermeld onderzoek (Rymenans e.a. 1996) een verband hebben gevonden tussen de schoolgrootte en de prestaties van de leerlingen in het secundair onderwijs<sup>33</sup>, zou ook op dit vlak een lichte vertekening van de resultaten kunnen optreden.

### 3.5.4 Achtergrondkenmerken van de leerlingen

Om af te ronden, geven we een steekproefbeschrijving aan de hand van een aantal achtergrondkenmerken van de leerlingen: (1) sekse; (2) thuistaal; (3) sociaal-economische status van het thuismilieu.

<sup>33</sup> In Rymenans e.a. (1996) hebben we een verband gevonden tussen de schoolgrootte (geconcretiseerd in verschillende variabelen) en de schrijf- en leesprestaties van de leerlingen in het tweede en vierde jaar secundair. Die wijzen erop dat leerlingen uit grote scholen de betere prestaties behalen. Een mogelijke verklaring is dat grote scholen veel verschillende richtingen kunnen aanbieden en dat leerlingen daar dus gericht kunnen kiezen. Omdat in het lager onderwijs nog geen differentiatie in onderwijsvormen bestaat, weten we niet of dat verband zich ook daar zal voordoen.

### 3.5.4.1 Sekse

Tabel 3.6 presenteert de verdeling van het aantal jongens en het aantal meisjes in de steekproef. Het gaat om 1520 jongens en 1881 meisjes, wat neerkomt op 45% respectievelijk 55% van de totale steekproef; van 14 leerlingen is het geslacht niet bekend.

TABEL 3.6: *Verdeling van het aantal jongens en meisjes in de steekproef, uitgesplitst naar leerjaar (cohort)(% tussen haakjes)*

LEERJAAR	AANTAL JONGENS IN DE STEEKPROEF	AANTAL MEISJES IN DE STEEKPROEF	MISSING
leerjaar 1	333 (46%)	397 (54%)	3
leerjaar 2	303 (44%)	378 (56%)	-
leerjaar 3	306 (45%)	379 (55%)	1
leerjaar 4	300 (44%)	377 (56%)	7
leerjaar 5	278 (44%)	350 (56%)	3
TOTAAL	1520 (45%)	1881 (55%)	14

### 3.5.4.2 Thuistaal van de leerlingen

Aan de scholen hebben we informatie opgevraagd over de thuistaal van de leerlingen, dat is de taal die ze thuis spreken met hun ouders. Over die variabele zijn geen populatiegegevens beschikbaar, tenzij voor een beperkt aantal scholen die deelnemen aan zorgverbredingsprojecten.<sup>34</sup> In het scholenbestand van het Departement Onderwijs (*Excel*-bestand schooljaar 1997-1998) worden uitsluitend gegevens verzameld over de nationaliteit van de leerlingen, maar daaruit kan geen informatie over hun thuistaal afgeleid worden. Tabel 3.7 zet de steekproefgegevens op een rij.

TABEL 3.7: *Verdeling van het aantal leerlingen in de steekproef volgens de taal die ze thuis spreken (% tussen haakjes)*

THUISTAAL	AANTAL LEERLINGEN IN DE STEEKPROEF
Nederlands	3205 (93,8%)
Frans	75 (2,2%)
Turks	40 (1,2%)
Nederlands en Frans	26 (0,8%)
Engels	9 (0,3%)
Arabisch	8 (0,2%)
Spaans	7 (0,2%)
Duits	4 (0,1%)
Berbers	1 (0,0%)
Chinees	1 (0,0%)
<i>Een andere taal</i>	16 (0,5%)
<i>Missing</i>	23 (0,7%)
TOTAAL	3415 (100%)

<sup>34</sup>

Persoonlijke mededeling Marc Smolenaers (VLOR).

De overgrote meerderheid van de deelnemende leerlingen (94%) spreekt thuis Nederlands met zijn ouders. Vermeldenswaard is ook nog dat 3% van de leerlingen Frans als thuistaal heeft (uitsluitend Frans of in combinatie met Nederlands). De overige talen zijn verwaarloosbaar.

### **3.5.4.3      *Sociaal-economische status van het thuismilieu***

Ook zouden we de representativiteit van de steekproef kunnen nagaan volgens de sociaal-economische status van het thuismilieu (VRIND 1998). Aan de scholen hebben we gevraagd ons informatie te willen bezorgen over het hoogste opleidingsniveau van beide ouders van de deelnemende leerlingen: (1) lager onderwijs - geen onderwijs; (2) lager secundair onderwijs; (3) hoger secundair onderwijs; (4) hoger onderwijs (1 cyclus); (5) hoger onderwijs (2 cycli); (6) universiteit. Omdat slechts een kleine minderheid van de scholen die gegevens heeft aangeleverd, kunnen we er niet over rapporteren. Een aantal directieleden heeft aangegeven dat veel ouders schermen met de wet op de privacy en weigeren deze informatie door te geven.

## 4 DATAVERZAMELING

Het vierde hoofdstuk beschrijft in vier stappen de manier waarop de dataverzameling is gebeurd: het afnamedesign (4.1); de logistieke voorbereiding van de toetsafnames (4.2); de afnameprocedure (4.3) en de controle op de respons (4.4).

### 4.1 Afnamedesign

Zoals in hoofdstuk 1 uiteengezet, bestaat de 'vervlaamsing' van de *Drie-Minuten-Toets (DMT)* en de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid (SVS)* uit twee fasen: (1) de ontwikkeling van een inhoudsvalide toetsinstrumentarium voor technisch lezen en spelling (waarover we in hoofdstuk 2 uitvoerig gerapporteerd hebben) en (2) de kalibratie en normering van dit nieuwe instrumentarium voor de Vlaamse context. Over deze tweede fase doen we in dit hoofdstuk verslag. Concreet houdt dit in dat deze nieuwe toetsen aan een representatieve steekproef van Vlaamse basisscholen aangeboden worden. Dat is noodzakelijk om een zinvolle vergelijking van individuele vorderingen met die van relevante vergelijkingsgroepen mogelijk te maken. Dit normeringsonderzoek zal uiteindelijk resulteren in een Vlaamse versie van de twee Cito-leerlingvolgsystemen DMT en SVS.

Ten behoeve van dit normeringsonderzoek hebben we een steekproef getrokken uit het bestand van alle Vlaamse basisscholen. De steekproef is representatief voor het Vlaamse basisonderwijs, rekening houdend met factoren als onderwijsnet, ligging en grootte van de school. In het totaal zijn bij het onderzoek 3415 leerlingen uit 22 scholen betrokken (zie hoofdstuk 3). Om voor de verschillende leerstofonderdelen (technisch lezen en spelling) vergelijkingsgegevens te kunnen verzamelen, is het noodzakelijk dat dezelfde leerlingen gedurende twee schooljaren (1998-1999 en 1999-2000) gevolgd kunnen worden, zoals aangegeven in figuur 4.1:

FIGUUR 4.1: *Afnamedesign*

	LEERJAAR					
	1	2	3	4	5	6
SCHOOLJAAR 1998-1999	x	x	x	x	x	
SCHOOLJAAR 1999-2000		x	x	x	x	x

Tijdens elk schooljaar maken de leerlingen een aantal toetsen voor technisch lezen en voor spelling. Deze toetsen worden vanwege budgettaire redenen door de klasleraren zelf afgenomen.<sup>35</sup> Zoals uit figuur 4.1 blijkt, wordt tijdens het schooljaar 1998-1999 een beroep

<sup>35</sup> Bij de aanvraag van het onderzoeksproject hebben we twee alternatieve begrotingen ingediend: bij alternatief A gingen we uit van de toetsafname door jobstudenten, bij alternatief B door de klasleraren zelf. De gebudgetteerde exploitatiekosten verschilden aanzienlijk: 2.579.400 BEF tegenover 777.000 BEF. Bij de goedkeuring van het onderzoeksvoorstel is alternatief B gehonoreerd, wat maakt dat de klasleraren de toetsen zelf afnemen.

gedaan op de medewerking van de klasleraren van het eerste tot en met het vijfde leerjaar; tijdens het schooljaar 1999-2000 op de klasleraren van het tweede tot en met het zesde leerjaar.

Van de klasleraren wordt de volgende inspanning gevraagd:

- (1) ten behoeve van de DMT: de individuele afname van de leessnelheidstoets op een aantal tijdstippen van het schooljaar. Tijdens het lezen houdt de leraar op een scoreformulier bij welke woorden fout worden gelezen. Er zijn drie afnamemomenten in het eerste en het tweede leerjaar: december (voor 1) resp. oktober (voor 2), maart en mei. In de vier volgende leerjaren vinden twee afnamemomenten plaats, namelijk in oktober en maart.
- (2) ten behoeve van de SVS: de klassikale afname van twee dictees die elk 30 à 40 minuten in beslag nemen. Ze moeten door de leraren niet gecorrigeerd worden. De afnames vinden plaats in februari en juni; in het zesde leerjaar uitsluitend in februari.

In de onderstaande tabellen is de planning van de toetsafnames voor de DMT en de SVS tijdens de schooljaren 1998-1999 (tabel 4.1) en 1999-2000 (tabel 4.2) opgenomen.

TABEL 4.1: *Afnamemomenten per leerjaar en per toets in het schooljaar 1998-1999*

	<b>TECHNISCH LEZEN (DMT)</b>		<b>SPELLING (SVS)</b>	
leerjaar 1	A	7 - 18 december 1998	M E	1 - 12 februari 1999 7- 18 juni 1999
	B	22 maart - 2 april 1999		
	C	3 - 14 mei 1999		
leerjaar 2	A	26 - 30 oktober 1998	M E	1 - 12 februari 1999 7- 18 juni 1999
	B	22 maart - 2 april 1999		
	C	3 - 14 mei 1999		
leerjaar 3	A	26 - 30 oktober 1998	M E	1 - 12 februari 1999 7- 18 juni 1999
	B	22 maart - 2 april 1999		
leerjaar 4	A	26 - 30 oktober 1998	M E	1 - 12 februari 1999 7- 18 juni 1999
	B	22 maart - 2 april 1999		
leerjaar 5	A	26 - 30 oktober 1998	M E	1 - 12 februari 1999 7- 18 juni 1999
	B	22 maart - 2 april 1999		

A: DMT - versie A  
B: DMT - versie B  
C: DMT - versie C

M: dictee Midden  
E: dictee Eind



TABEL 4.2: *Afnamemomenten per leerjaar en per toets in het schooljaar 1999-2000*

	<b>TECHNISCH LEZEN (DMT)</b>		<b>SPELLING (SVS)</b>	
leerjaar 2	A	18 - 29 oktober 1999	M	21 februari - 3 maart 2000
	B	27 maart - 7 april 2000		
	C	2 - 12 mei 2000		
leerjaar 3	A	18 - 29 oktober 1999	E	5 - 16 juni 2000
	B	27 maart - 7 april 2000		
leerjaar 4	A	18 - 29 oktober 1999	M	21 februari - 3 maart 2000
	B	27 maart - 7 april 2000		
leerjaar 5	A	18 - 29 oktober 1999	E	5 - 16 juni 2000
	B	27 maart - 7 april 2000		
leerjaar 6	A	18 - 29 oktober 1999	M	21 februari - 3 maart 2000
	B	27 maart - 7 april 2000		

Om enigszins zicht te krijgen op het door de school gegeven onderwijs in spelling en technisch lezen, vragen we de directieleden een beknopte vragenlijst in te willen vullen die peilt naar een aantal relevante schoolkenmerken: de gehanteerde totaal methode, de aanvankelijk leesmethode, aanvullende materialen voor spelling en voor technisch lezen, en het gebruik van een leerlingvolgsysteem (zie hoofdstuk 7).

In ruil voor al die inspanningen krijgt de school na elke toetsafname een rapportage over de prestaties van iedere deelnemende leerling en van de klassen als geheel, zodat ze een aardig beeld krijgen van de vorderingen van hun leerlingen, mede in relatie tot een representatieve groep leerlingen uit heel Vlaanderen. Waar mogelijk wordt ook aangegeven op welke wijze ze de leerlingen die een lage score behaald hebben, nader kunnen diagnostiseren en op welke manier ze die leerlingen gerichte hulp kunnen geven. Aan de afname zijn voor de deelnemende scholen geen kosten verbonden.

Op het einde van het schooljaar 1997-1998 (18 mei 1998) hebben de scholen een uitnodiging tot deelname aan het onderzoek ontvangen met de volgende bijlagen:

- (1) een beschrijving van het Cito-leerlingvolgsysteem in kort bestek;
- (2) een uiteenzetting van wat de medewerking aan het normeringsonderzoek voor de school concreet inhoudt en wat ze ervoor in de plaats krijgt;
- (3) een antwoordformulier waarop de school kan aangeven of ze al dan niet bereid is aan het normeringsonderzoek mee te werken en eventueel een reden kan vermelden voor niet-deelname;
- (4) de vraag een aantal gegevens te bezorgen om de organisatie vlot en efficiënt te laten verlopen, meer bepaald een voorlopige klaslijst van de leerlingen die het volgende schooljaar (1998-1999) in het eerste tot en met het vijfde leerjaar zullen zitten, met enkele achtergrondkenmerken van elke leerling. Die gegevens zijn tijdens de zomervakantie in een databank op het Cito ingevoerd. Begin september 1999 kregen de scholen deze ingevoerde data retour met de vraag om de lijst te controleren en, waar nodig, aan te passen. De achtergrondkenmerken die van elke leerling verzameld zijn, staan weergegeven in tabel 4.3.

TABEL 4.3: *Geïventariseerde achtergrondkenmerken van de leerlingen*

<b>LIJST VAN DE LEERLINGEN VAN LEERJAAR 1 TOT EN MET 5</b>	
(1)	<b>Kls:</b> klas waarin de leerling zit
(3)	<b>Naam:</b> juiste schrijfwijze van de naam van de leerling (voornaam en familienaam voluit)
(4)	<b>Gebdat:</b> geboortedatum dag-maand-jaar
(5)	<b>Gsl:</b> geslacht J (jongen) M (meisje)
(6)	<b>Taal:</b> thuistaal (de taal die de leerlingen thuis met hun ouders spreken) N (Nederlands)            S (Spaans) F (Frans)                    A (Arabisch) E (Engels)                 B (Berbers) D (Duits)                    T (Turks) I (Italiaans)                C (Chinees) of een combinatie hiervan, bv. NF (Nederlands en Frans)
(7)	<b>Zbl:</b> zittenblijven 0        (de leerling is nog niet blijven zitten in het lager onderwijs; kleuterschool niet meegerekend) 1        (de leerling is blijven zitten in het eerste leerjaar) 2        (in het tweede leerjaar) 3        (in het derde leerjaar) 4        (in het vierde leerjaar) 5        (in het vijfde leerjaar)
(8)	<b>Vad:</b> hoogste opleidingsniveau van de vader 1        lager onderwijs of geen onderwijs 2        lager secundair onderwijs 3        hoger secundair onderwijs 4        hoger onderwijs (korte type) 5        hoger onderwijs (lange type) 6        universiteit
(9)	<b>Moe:</b> hoogste opleidingsniveau van de moeder 1        lager onderwijs of geen onderwijs 2        lager secundair onderwijs 3        hoger secundair onderwijs 4        hoger onderwijs (korte type) 5        hoger onderwijs (lange type) 6        universiteit

## 4.2 Voorbereiding van de toetsafnames

Op 3 september 1998 hebben alle scholen die hun medewerking aan het onderzoek toegezegd hebben, een tweede brief gekregen met een aantal organisatorische afspraken. Zo werd hen onder meer gevraagd de ingevoerde klaslijsten te willen nakijken en, indien nodig, te corrigeren. Verder werd ook meegedeeld dat de projectmedewerker in oktober een korte briefing zou houden voor alle afnameleiders (de klasleraren en/of de taakleerleraar en beleidsondersteunende hulp). Om de toetsafnames in alle deelnemende scholen op een uniforme manier te laten verlopen, is het immers noodzakelijk dat de afname-instructies strikt worden nageleefd. Bovendien is het erg belangrijk dat het onderzoek 'een gezicht' krijgt en niet onpersoonlijk via de post afgehandeld wordt. De klasleraren/afnameleiders moeten het gevoel krijgen als mede-onderzoekers bij het project betrokken te zijn. De scholen konden op een datumbriefje aangeven naar welke dag of moment van de dag (tijdens de speeltijd, tijdens de middagpauze of na de lessen) hun voorkeur uitging. Tot slot werd aan de directieleden voorgesteld om per vestigingsplaats van de school een contactpersoon aan te wijzen met wie we in de toekomst verdere afspraken konden maken over de uiteindelijke organisatie.

De logistieke voorbereiding van de eerste toetsafnames (DMT, oktober 1998 voor leerjaren 2-5 en december 1998 voor leerjaar 1) is op het Cito gebeurd: daar werden voor elke deelnemende leerling drie scoreformulieren van de A-versie van de DMT aangemaakt en per school in een doos verzameld, samen met de leeskaarten, de gecorrigeerde klaslijsten en een etiket per leerling. Tussen 12 en 23 oktober 1998 is dit toetsmateriaal door de projectmedewerker naar de deelnemende scholen gebracht en aan de contactpersoon overhandigd, samen met de brochure *Instructies voor de contactpersoon (schooljaar 1998-1999)* waarin zijn taken duidelijk gestipuleerd waren (zie 4.3.1). Aansluitend vond de briefing van alle afnameleiders plaats. Omdat we het belangrijk vonden om met alle uitgesproken voorkeursdata van de scholen rekening te houden, heeft de projectmedewerker de briefing op drie scholen moeten uitbesteden aan een bereidwillige collega<sup>36</sup>.

Tijdens het schooljaar 1998-1999 heeft de projectmedewerker alle scholen een tweede keer bezocht tussen 25 en 29 januari 1999 om de toetsmaterialen voor de twee volgende DMT-toetsafnames die op het Cito aangemaakt en per school verzameld waren (DMT, maart en mei 1999), aan te leveren. Op dat ogenblik werd een kort gesprek gevoerd met de directeur en/of de contactpersoon om te zien of alles voor beide partijen naar wens verliep en om het menselijk contact warm te houden. Veel hangt immers af van de goodwill van de scholen om op een nauwgezette manier te blijven meewerken.

Ten behoeve van de SVS werden de toetsmaterialen (dicteekaarten) vlak voor de afnames (februari en juni 1999) per post naar de scholen gestuurd.

Bij het begin van het schooljaar 1999-2000 (van 11 tot en met 14 oktober 1999) heeft de projectmedewerker een derde bezoek gebracht aan de scholen om alle DMT-scoreformulieren voor het tweede schooljaar aan te leveren. Bovendien werd aan de contactpersonen gevraagd om voordien na te kijken of alle overige toetsmaterialen nog in voldoende aantallen aanwezig waren; zo niet, bezorgde de projectmedewerker hen een exemplaar van het ontbrekende. Dit derde bezoek aan de scholen, bij het begin van het nieuwe schooljaar, was tevens een prima aanleiding om even met de directieleden en/of de contactpersonen terug te blikken op het verloop tot dusver en een aantal afspraken te maken voor de toekomst. Bij alle scholen was de goodwill om mee te werken erg hoog;

<sup>36</sup> Met dank aan collega Wouter Brandt.

verschillende directieleden deelden mee dat ze zelf heel veel uit het onderzoek geleerd hebben. Over de rapportages waren ze over het algemeen erg tevreden; die kwamen grotendeels overeen met het beeld dat zijzelf van leerlingen en/of klassen hadden. Afwijkende scores trachtten ze zelf te verklaren of ze werden aan de projectmedewerker signaleerd. In de vragenlijst die na de laatste toetsafname aan de directieleden is voorgelegd, hebben we een slotbalans opgemaakt (zie hoofdstuk 7).

### 4.3 Afnameprocedure

Opdat de toetsafname in alle scholen op een uniforme manier zou verlopen, is het noodzakelijk dat er afspraken worden gemaakt die op alle deelnemende scholen strikt worden nageleefd. Zoals gezegd, zijn er organisatorische richtlijnen opgesteld voor de contactpersoon (4.3.1) en afname-instructies voor de DMT (4.3.2) en de SVS (4.3.3). We presenteren in de volgende paragrafen de versie voor schooljaar 1998-1999; bij het begin van schooljaar 1999-2000 is aan de contactpersoon een geactualiseerde versie bezorgd.

#### 4.3.1 Organisatorische richtlijnen

In deze paragraaf geven we de inhoud van de brochure *Instructies voor de contactpersoon (schooljaar 1998-1999)* integraal weer, gemarkeerd met een verticale lijn.



#### **INSTRUCTIES VOOR DE CONTACTPERSOON (schooljaar 1998-1999)**

##### **INHOUD**

- 1 *Tijdstip van de toetsafnames*
- 2 *Voor elke toetsafname*
  - 2.1 *Controle van de leerlinglijst*
  - 2.2 *Controle van het toetsmateriaal*
    - 2.2.1 *Drie-Minuten-Toets*
    - 2.2.2 *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid*
  - 2.3 *Uitdelen van het toetsmateriaal*
- 3 *Na elke toetsafname*
  - 3.1 *Verzamelen van het toetsmateriaal*
  - 3.2 *Terugsturen van het toetsmateriaal*
  - 3.3 *Rapportage*
- 4 *Vragen?*

-----

##### **1 *Tijdstip van de toetsafnames***

In onderstaande tabellen 1 en 2 is aangegeven in welke periode de toetsafnames voor technisch lezen (*Drie-Minuten-Toets*) en spelling (*Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid*) moeten plaatsvinden. Er is telkens een marge van twee weken voorzien die meestal voor een schoolvakantie vallen. We zouden aan u willen vragen deze data goed in het oog te houden en de klasleraren/afnameleiders er ruim van tevoren aan te herinneren.

TABEL 1: *Afnamemomenten per leerjaar en per toets*  
(zie tabel 4.1 boven)

TABEL 2: *Afnamemomenten chronologisch*

PERIODE	LEERJAAR	TOETS
26-30 oktober 1998	2 - 3 - 4 - 5	DMT (versie A)
7-18 december 1998	1	DMT (versie A) <input type="checkbox"/> SVS
1-12 februari 1999	1 - 2 - 3 - 4 - 5	(Dictee Midden) <input type="checkbox"/> DMT (Versie B) <input type="checkbox"/> DMT (Versie C) <input type="checkbox"/> SVS
22 maart-2 april 1999	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
3-14 mei 1999	1-2	(Dictee Eind)
7-18 juni 1999	1 - 2 - 3 - 4 - 5	

## 2 Voor elke toetsafname

### 2.1 Controle van de leerlinglijst

Voor elke toetsafname krijgt u de ingevoerde leerlinglijst met de gegevens over alle deelnemende leerlingen van uw school retour. Wij verzoeken u deze lijst op onjuistheden te controleren en wijzigingen goed leesbaar (bij voorkeur met rode balpen) aan te brengen. Tevens verzoeken wij u de gegevens van ontbrekende leerlingen onderaan deze lijst aan te vullen.

### 2.2 Controle van het toetsmateriaal

#### 2.2.1 Drie-Minuten-Toets

Op het tijdstip van de briefingsvergadering (in oktober 1998) worden u de volgende toetsmaterialen overhandigd ten behoeve van de *Drie-Minuten-Toets*:

- voor elke klasleraar/afnameleider een 'oefenkaart' en een set van negen leeskaarten (1A-2A-3A, 1B-2B-3B en 1C-2C-3C) die door de leerlingen gelezen moeten worden;
- per leerling één etiket met daarop zijn of haar gegevens;
- per leerling een scoreformulier voor de eerste toetsafname (in oktober 1998 voor leerjaar 1-5 en in december 1998 voor leerjaar 1) en enkele reserve-exemplaren;
- bruine enveloppes van de UIA voor het terugsturen van het toetsmateriaal (zie 3.2).

Uiterlijk twee weken voor elke toetsafname van de *Drie-Minuten-Toets* wordt u een pakket scoreformulieren en een nieuw etiket per leerling bezorgd. Op die manier kunnen we steeds rekening houden met tussentijdse wijzigingen in het leerlingenbestand.

Controleert u zo spoedig mogelijk of het toetsmateriaal in voldoende aantallen aan u is overhandigd. Indien nodig, neemt u onmiddellijk telefonisch contact op met Rita Rymenans (zie 4).

#### 2.2.2 Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid

Ten behoeve van de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid* wordt u op het ogenblik van de briefingsvergadering nog geen toetsmateriaal overhandigd, op de bruine enveloppes van de UIA na. Uiterlijk twee weken voor het eerste afnamemoment (februari 1999) krijgt u:

- een toetsboekje voor elke leerling van het eerste leerjaar;
- twee dictees per klasleraar/afnameleider;

en voor het tweede afnamemoment (juni 1999):

- twee dictees per klasleraar/afnameleider.

Controleert u zo spoedig mogelijk na ontvangst of het toetsmateriaal in voldoende aantallen aanwezig is. Indien nodig, neemt u onmiddellijk telefonisch contact op met Rita Rymenans (zie 4).

### **2.3 Uitdelen van het toetsmateriaal**

We verzoeken u daags voor de toetsafname voor de verdeling van het toetsmateriaal over de klasleraren/afnameleiders te willen zorgen.

## **3 Na elke toetsafname**

### **3.1 Verzamelen van het toetsmateriaal**

Na elke toetsafname bestaat uw taak uit het verzamelen van al het toetsmateriaal bij alle klasleraren/afnameleiders. Voor de *Drie-Minuten-Toets* zijn dat de ingevulde scoreformulieren per leerling en voor de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid* de dictees per leerling.

### **3.2 Terugsturen van het toetsmateriaal**

Stuurt u zo spoedig mogelijk na elke toetsafname de volgende toetsmaterialen naar de UIA:

#### *Drie-Minuten-Toets*

- de ingevulde scoreformulieren per leerling;
- de gecontroleerde leerlinglijst.

#### *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid*

- de dictees per leerling;
- de gecontroleerde leerlinglijst.

Maakt u hiervoor gebruik van een of meer van de bruine enveloppes van de UIA; een postzegel is niet nodig. U kunt de verzending bundelen per school of per vestigingsplaats.

### **3.3 Rapportage**

Binnen de maand na de toetsafname sturen wij aan u (en aan de directie van de school) een rapportage over de resultaten van uw leerlingen voor de *Drie-Minuten-Toets* en de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid* toe. U krijgt dan het gemiddelde van elke klas en kunt in een tabel aflezen hoe dat resultaat zich verhoudt tot de volledige steekproef van 3500 leerlingen verspreid over heel Vlaanderen. Gelieve deze resultaten onder de klasleraren te verspreiden.

## **4 Vragen?**

Heeft u nog vragen of opmerkingen, aarzel dan niet om contact op te nemen met Rita Rymenans op het nummer (03)820 29 79 (werk) of (03)457 34 50 (thuis).



Bij het tweede bezoek aan de school (in januari 1999) zijn enkele aanvullingen bij deze instructies geformuleerd om een aantal vage formuleringen te verduidelijken:

**INSTRUCTIES VOOR DE CONTACTPERSOON (aanvullingen januari 1999)****1 Het geleverde toetsmateriaal in januari 1999****1.1 Voor de Drie-Minuten-Toets (DMT)**

Eén doos (of twee dozen) met Cito-opdruk met de scoreformulieren voor de *Drie-Minuten-Toets* voor de twee volgende toetsafnamen, dat wil zeggen:

- voor elke leerling 3 scoreformulieren (een voor elke leeskaart) van de B-versie voor de toetsafname in maart;
- voor elke leerling 3 scoreformulieren (een voor elke leeskaart) van de C-versie voor de toetsafname in mei.

**1.2 Voor de Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid (SVS)**

Eén envelop (of twee enveloppen) met UIA-opdruk met toetsmaterialen voor de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid* voor de volgende toetsafname in februari, dat wil zeggen:

- voor elke leerling van het eerste leerjaar een opgavenboekje waarin hij/zij het dictee maakt;
- voor elke leerkracht van het eerste tot en met het vijfde leerjaar een lichtgele kaart met het dictee dat afgenomen moet worden;
- voor elke leerkracht een analyseformulier dat hij/zij naar believen kan kopiëren en invullen per leerling voor persoonlijk gebruik in de klas (deze formulieren moeten NIET naar ons teruggestuurd worden).

Belangrijk! Kunt u de leerkrachten erop wijzen dat ze de toetsen zelf (de leeskaarten voor de DMT en de dicteekaarten voor de SVS) goed moeten bewaren. Volgend schooljaar worden immers dezelfde toetsen afgenomen.

**2 Leerlinglijsten**

In deze envelop zitten

- twee leerlinglijsten per deelnemende klas;
- twee etiketten per deelnemende leerling.

Deze zijn bestemd voor de twee volgende toetsafnamen, namelijk

- *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid* (februari): het etiket wordt op de kopij met het dictee van de leerling gekleefd;
- *Drie-Minuten-Toets* (maart): het etiket wordt op het voorste scoreformulier gekleefd.

Gelieve de etiketten en de klaslijsten voor de toetsafnames aan de leerkrachten te geven.

**3 Afname-instructies bij de Drie-Minuten-Toets (DMT)**

Uit de voorbije toetsafnames van de DMT is gebleken dat een van de afname-instructies onduidelijk was. Op p. 7, par. 5.5, wat dient u niet als fout aan te rekenen, derde liggend streepje: *woorden die de leerling aanvankelijk fout las of spellend las, maar daarna spontaan verbetert, worden goed gerekend*. Op het scoreformulier hoeft u dan ook NIETS naast het woord te noteren.

#### **4 Afname-instructies bij de Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid (SVS)**

Kunt u voor de eerstvolgende toetsafname van de SVS de aandacht van de leerkrachten vestigen op een belangrijke wijziging (die trouwens ook al op de lichtgele dicteekaart zelf is aangegeven). In tegenstelling tot wat in de afname-instructies vermeld staat (op p. 5 voor het eerste leerjaar en op p. 7 voor de andere leerjaren), wordt het tweede gedeelte van het dictee DE VOLGENDE DAG afgenomen en NIET na een half uur pauze. Vanwege het grote aantal woorden lijkt het opportuun om de leerlingen niet al te zeer te belasten op één dag. Een gespreide afname is wellicht ook beter in overeenstemming met het lessenrooster.

#### **5 Verzending toetsmateriaal**

Na de toetsafname worden de toetsen naar de UIA verstuurd. Uit de vorige zendingen die ik van de scholen ontvangen heb, zijn een aantal onduidelijkheden in de instructies naar voren gekomen. Ik zet ze nog even op een rij:

- (1) Gelieve het leerlingmateriaal onmiddellijk na de toetsafname te verzenden aub. Indien u daarmee wacht, kan dat onnodige vertragingen opleveren voor de invoering en verwerking van de resultaten, en bijgevolg ook voor de rapportage.
- (2) De verzending gebeurt in de enveloppen met UIA-opdruk (t.a.v. Rita Rymenans). Er hoeft geen postzegel op.
- (3) De enveloppen mogen goed gevuld worden, dat wil zeggen dat u niet voor elke klas een nieuwe envelop gebruikt.
- (4) Bij elk pakket per klas moet de gecorrigeerde leerlinglijst van die klas zitten. Sommige leerkrachten hebben de moeite gedaan om het leerlingmateriaal alfabetisch te ordenen, maar dat hoeft helemaal niet. Het helpt ons wel vooruit als het geordend is volgens de leerlinglijst.

Nog veel succes gewenst bij alle volgende toetsafnames en hartelijk dank voor uw bereidwillige medewerking.



Bij het begin van het tweede schooljaar (1999-2000) is aan de contactpersonen een geactualiseerde versie van deze instructiebrochure bezorgd. Naast een aanpassing van de afnamedata en de inpassing van de aanvullingen van januari 1999 in de eerste versie van de brochure, hield deze versie slechts één belangrijke wijziging in. Er is met name aan de contactpersoon gevraagd om bij het begin van dit nieuwe schooljaar een korte briefing te houden om de uniformiteit van de toetsafnames te blijven waarborgen; deze vraag is hen ook mondeling gesteld bij het bezoek aan de school in oktober 1999. Het lijkt ons niet zinvol om de volledige instructiebrochure voor het schooljaar 1999-2000 hier op te nemen; de aanvullende pagina kan volstaan.



#### **INSTRUCTIES VOOR DE CONTACTPERSOON (schooljaar 1999-2000)**

[...]

#### **2 Voor de eerste toetsafname**

Het is al weer een jaar geleden dat de klasleraren/afnameleiders gebriefd zijn over het verloop van dit normeringsonderzoek. Inmiddels hebben de meesten onder hen ervaring opgedaan met het afnemen van de toetsen, maar de laatste afname ligt al een tijdje achter ons. Ongetwijfeld zijn er dit schooljaar



ook nieuwe leraren bij het onderzoek betrokken; in ieder geval die van het zesde leerjaar die nu voor het eerst meedoen. Wilt u daarom alle klasleraren/afnameleiders met aandrang vragen om daags voor de afname de betreffende afname-instructies enkele malen grondig te willen doorlezen. Dat is uiterst belangrijk voor de uniformiteit van de toetsafname. Mogen wij u ook vragen de klasleraren/afnameleiders vooraf te wijzen op enkele belangrijke aandachtspunten met betrekking tot de instructies bij de *Drie-Minuten-Toets* (2.1) en de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid* (2.2).

### 2.1 *Drie-Minuten-Toets*

Kunt u voor de eerste toetsafname van de *Drie-Minuten-Toets* de volgende afname-instructies nog even in herinnering brengen bij de klasleraren/afnameleiders:

- Elke leeskaart wordt gedurende **één minuut** gelezen (drie leeskaarten gedurende één minuut is drie minuten in totaal; vandaar de benaming *Drie-Minuten-Toets*).
- De drie leeskaarten worden onmiddellijk na elkaar gelezen tijdens **hetzelfde** afnamemoment.
- Als de leerling een woord fout of spellend leest, dient naast dat woord aangegeven te worden wat hij precies gelezen heeft. Leest hij het eerst fout of spellend, maar verbetert hij spontaan, dan hoeft er **niets** genoteerd te worden.

### 2.2 *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid*

Kunt u voor de eerste toetsafname van de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid* de aandacht van de klasleraren/afnameleiders vestigen op een belangrijke wijziging (die trouwens ook al op de dicteekaart zelf is aangegeven). In tegenstelling tot wat in de afname-instructies vermeld staat, wordt het tweede gedeelte van het dictee **de volgende dag** afgenomen en niet na een half uur pauze. Vanwege het grote aantal woorden lijkt het opportuun om de leerlingen niet al te zeer te belasten op één dag. Een gespreide afname is wellicht ook beter in overeenstemming met het lessenrooster.

#### **ZEER BELANGRIJK**

**Omdat de klasleraren/afnameleiders de dictees dit schooljaar ruim van tevoren in hun bezit hebben, komen ze misschien in de verleiding om vooraf de woorden te oefenen. Wilt u hen aub op het hart drukken dat ze dat NIET mogen doen. Dat vertekent niet alleen de behaalde resultaten, maar het drukt ook een zware hypotheek op de toekomstige gebruikers van het leerlingvolgsysteem. Deze dictees zijn geen test voor de didactische kwaliteiten van de leraar; ze dienen om een Vlaamse normering uit te voeren. Om te vermijden dat heel veel leerlingen aan hun 'plafond' zitten, moeten we ook woorden vragen die op het moment van de toetsafname nog niet gekend moeten zijn volgens de nieuwste leerplannen. Het is dus heel normaal dat leerlingen fouten maken tegen deze woorden! WE VRAGEN ALLE KLASLERAREN/AFNAMELEIDERS DUS MET AANDRANG OM - IN HET BELANG VAN HET ONDERZOEK - NIET TE OEFENEN!**



Deze laatste opmerking was ons ingegeven vanuit de vrees dat de naar ons aanvoelen hoge scores voor spelling (zie hoofdstuk 5) wel eens te wijten zouden kunnen zijn aan de didactische bekommernis van leraren om niets te toetsen wat niet eerst aangeleerd is. Vanuit verschillende scholen hadden we immers na het toetsuren van de dicteekaarten signalen gekregen dat de dictees ook spellingcategorieën bevatten die de leerlingen nog niet moeten kennen volgens de nieuwe leerplannen. Onze uitleg hiervoor bevredigde de directieleden en/of contactpersonen wel, maar of alle leraren daar genoeg mee namen, was nog maar de vraag.

### 4.3.2 Afname-instructies bij de DMT

In deze paragraaf nemen we - gemarkeerd met een verticale lijn - integraal de inhoud van de brochure *Afname-instructies bij de Drie-Minuten-Toets* op. Elke klasleraar/afnameleider heeft tijdens de briefingsvergadering in oktober 1998 zo'n brochure gekregen die op dat ogenblik ook mondeling werd toegelicht.



#### **AFNAME-INSTRUCTIES BIJ DE DRIE-MINUTEN-TOETS**

##### **INHOUD**

- 1 *Samenstelling van de Drie-Minuten-Toets*
- 2 *Afnamemomenten*
- 3 *Contactpersoon*
- 4 *Vorbereiding van de toetsafname*
- 5 *De toetsafname*
  - 5.1 *Organisatie van de toetsafname*
  - 5.2 *Algemene instructies*
  - 5.3 *Instructies bij de 'oefenafname'*
  - 5.4 *Instructies bij alle andere afnames*
  - 5.5 *De scoring*
- 6 *Na de toetsafname*
- 7 *Vragen?*

*BIJLAGE: Voorbeeld van een ingevuld scoreformulier*

-----

#### **1 Samenstelling van de Drie-Minuten-Toets**

De *Drie-Minuten-Toets (DMT)* gaat na in hoeverre leerlingen in staat zijn om losse woorden van uiteenlopende moeilijkheidsgraad vlot te verklanken, met andere woorden hoe goed leerlingen technisch kunnen lezen. De toets bestaat uit drie verschillende leeskaarten die achtereenvolgens door de leerling hardop gelezen moeten worden:

- leeskaart 1 bevat woorden van het type km (*uil*), mk (*koe*) en mkm (*pen*);
- leeskaart 2 bevat woorden met van het type mmkm (*spin*), mkmm (*bank*), mmkmm (*krant*), mmmkm (*schroef*) en mkmmm(m) (*herfst*);
- leeskaart 3 bevat woorden met twee, drie en vier lettergrepen, zoals *geluid*, *koningin*, *papegaaien*.

Bij elke kaart krijgt de leerling een minuut de tijd om zoveel mogelijk woorden te lezen. Voor elke leerling wordt per kaart het totaal aantal correct gelezen woorden per minuut bepaald.

Als u de kaarten meerdere malen heeft afgenomen, bestaat de kans dat de leerlingen de eerste woorden van iedere kaart onthouden en al op voorhand kunnen opzeggen. Om dat te voorkomen, hebben we van elke kaart drie parallelversies A, B en C gemaakt die u door elkaar kunt gebruiken. Ze bevatten dezelfde woorden, alleen staan ze in een andere volgorde.

#### **2 Afnamemomenten**

Het normeringsonderzoek loopt over twee schooljaren en wordt bij 3500 leerlingen verspreid over heel Vlaanderen uitgevoerd. Dit schooljaar (1998-1999) nemen de leerlingen van het eerste tot en met het vijfde leerjaar deel; volgend schooljaar (1999-2000) zitten deze leerlingen in het tweede tot en met het zesde leerjaar.

Zoals u in de eerste kolom van tabel 1 merkt, zijn er voor de *Drie-Minuten-Toets* drie toetsafnames voorzien in het eerste en tweede leerjaar (begin, midden en eind) en twee toetsafnames in de drie volgende leerjaren (begin en midden).

In de tweede kolom is aangegeven in welke periode de toetsafnames voor technisch lezen tijdens het schooljaar 1998-1999 moeten plaatsvinden. Er is telkens een marge van twee weken voorzien, die meestal voor een schoolvakantie vallen. Het is noodzakelijk dat u de toets in die periode organiseert om nadien de resultaten van alle deelnemende leerlingen uit heel Vlaanderen te kunnen vergelijken. Leerlingen die op de dag van de toetsafname afwezig zijn, kunnen de toets nadien nog maken, maar dan wel binnen de aangegeven periode.

Verder is in de derde kolom van de tabel een roulatiesysteem uitgewerkt voor de volgorde waarin de leeskaarten aangeboden moeten worden (zie 1).

TABEL 1: *Afnamemomenten van de Drie-Minuten-Toets tijdens het schooljaar 1998-1999*

AFNAMEMOMENT	AFNAMEPERIODE	VOLGORDE VAN DE LEESKAARTEN
EERSTE LEERJAAR		
begin	7-18 december 1998	1A - 2A - 3A
midden	22 maart-2 april 1999	1B - 2B - 3B
eind	3-14 mei 1999	1C - 2C - 3C
TWEEDE LEERJAAR		
begin	26-30 oktober 1998	1A - 2A - 3A
midden	22 maart-2 april 1999	1B - 2B - 3B
eind	3-14 mei 1999	1C - 2C - 3C
DERDE LEERJAAR		
begin	26-30 oktober 1998	1A - 2A - 3A
midden	22 maart-2 april 1999	1B - 2B - 3B
VIERDE LEERJAAR		
begin	26-30 oktober 1998	1A - 2A - 3A
midden	22 maart-2 april 1999	1B - 2B - 3B
VIJFDE LEERJAAR		
begin	26-30 oktober 1998	1A - 2A - 3A
midden	22 maart-2 april 1999	1B - 2B - 3B

### 3 Contactpersoon

In elke school/vestigingsplaats is een contactpersoon aangewezen die verantwoordelijk is voor de praktische gang van zaken. In uw school/vestigingsplaats is dat

.....

Op het tijdstip van de briefingsvergadering (in oktober 1998) zijn aan deze contactpersoon de volgende toetsmaterialen overhandigd:

- voor elke klasleraar/afnameleider een 'oefenkaart' (*Een-Minuuut-Test*) en een set van negen DMT-leeskaarten (1A-2A-3A, 1B-2B-3B en 1C-2C-3C) die door de leerlingen gelezen moeten worden;
- per leerling één etiket met daarop zijn of haar gegevens;
- per leerling drie scoreformulieren (A-versie) voor de eerste toetsafname (in oktober 1998 voor leerjaar 2-5 en in december 1998 voor leerjaar 1) en enkele reserve-exemplaren.

De contactpersoon zorgt voor de verdeling van deze toetsmaterialen over de klasleraren/afnameleiders.

Uiterlijk twee weken voor elke volgende toetsafname wordt aan de contactpersoon een pakket scoreformulieren en een nieuw etiket per leerling bezorgd. Op die manier kunnen we steeds rekening houden met tussentijdse wijzigingen in het leerlingenbestand.

#### 4 **Vorbereiding van de toetsafname**

Voor **elke toetsafname** van de *Drie-Minuten-Toets* moet u over de volgende materialen beschikken:

- deze afname-instructies;
- de drie leeskaarten van de DMT die u op dat afnamemoment moet afnemen (A-, B- of C-versie, zie derde kolom in tabel 1);
- voor elke leerling drie scoreformulieren (een voor elke leeskaart) die u aaneen niet en waarop u vooraf een etiket kleeft met zijn/haar gegevens;
- een stopwatch of een horloge met een goede seconde-aanduiding;

en alleen voor **de eerste toetsafname** (in oktober 1998 voor leerjaar 2-5 en in december 1998 voor leerjaar 1):

- de 'oefenkaart' (*Een-Minuu-Test*) om de leerlingen vertrouwd te maken met de manier van werken (zie 5.3).

#### 5 **De toetsafname**

De toets wordt afgenomen door een afnameleider, dat is de klasleraar of de taakleraar. Om het onderzoek in alle deelnemende scholen (met circa 200 leraren/afnameleiders en 3500 leerlingen) op een uniforme manier te laten verlopen, hebben we deze afname-instructies opgesteld. We zijn er ons van bewust dat ze nogal dwingend of betuttelend kunnen overkomen, maar toch durven we hopen op uw begrip voor deze manier van werken.

##### 5.1 **Organisatie van de toetsafname**

De *Drie-Minuten-Toets* moet bij elke leerling individueel worden afgenomen. Het is van belang dat u voor deze toets in een aparte ruimte kunt gaan zitten of op een rustige plaats in de klas, waar de leerling ongestoord kan werken. Per leerling vergt de *Drie-Minuten-Toets* ongeveer 5 minuten afnametijd, samen met de korte instructie.

Als de taakleraar de toets afneemt, is het bijvoorbeeld handig om de toetsafname zo in te richten, dat wanneer een leerling klaar is de volgende al bij de deur staat en niet gehaald hoeft te worden. Neem daarom bij het begin van de afname twee leerlingen mee naar de toetsruimte. De eerste gaat mee naar binnen en wordt getoetst, de tweede wacht even op de gang. Dit duurt ongeveer 5 minuten. Daarna gaat de eerste leerling terug naar de klas en stuurt de klasleraar een derde leerling, die buiten de toetsruimte wacht. In de tussentijd begint u met de tweede leerling aan de *Drie-Minuten-Toets*.

##### 5.2 **Algemene instructies**

- Houdt u zich zo goed mogelijk aan de instructies voor de afname. Dit is vooral van belang in verband met de vergelijkbaarheid van de resultaten.
- Stelt u zich bij de afname wat afstandelijker op dan u gewend bent. U bent nu immers 'afnameleider'.
- Lees deze instructies voor de afname enkele keren goed door, zodat de procedure u vertrouwd is.

##### 5.3 **Instructies bij de 'oefenafname'**

Voor de eerste toetsafname is het goed dat de leerlingen de werkwijze een keer ervaren. Het gaat meer bepaald om het afnamemoment in oktober 1998 voor leerjaar 2-5 en december 1998 voor leerjaar 1. Hoewel er al leerlingen zijn die met deze manier van werken vertrouwd zijn, zouden we u toch willen vragen om met elke leerling een keer te oefenen, opnieuw vanwege de vergelijkbaarheid van de resultaten. Dat gaat als volgt.

U gaat voor de leerling zitten. U legt de 'oefenkaart' (*Een-Minuuut-Test*) omgekeerd voor de leerling en zegt:

*"Aan de andere kant van deze kaart staan woorden onder elkaar. Probeer die eens vlug en duidelijk te lezen. [Geef 'vlug' niet meer nadruk dan 'duidelijk'.] Je begint met de woorden van de eerste rij. Als je een rij af hebt, ga je direct door met de woorden van de volgende rij. Als je een woord niet weet, sla je het maar over."*

U draait de kaart om en geeft met een enkel gebaar aan dat de woordrijen van boven naar beneden gelezen moeten worden. Daarna zegt u: *"Begin maar"* en neemt u de tijd op. Na één minuut laat u de leerling stoppen met lezen. U gaat onmiddellijk verder met de eigenlijke afname van de *Drie-Minuten-Toets* (zie 5.4).

#### **5.4 Instructies bij alle andere afnames**

U gaat voor de leerling zitten met het scoreformulier (zie 5.5) binnen handbereik. U legt leeskaart 1 omgekeerd voor de leerling en zegt:

*"Aan de andere kant van deze kaart staan woorden onder elkaar. Probeer die eens vlug en duidelijk te lezen. [Geef 'vlug' niet meer nadruk dan 'duidelijk'.] Je begint met de woorden van de eerste rij. Als je een rij af hebt, ga je direct door met de woorden van de volgende rij. Als je een woord niet weet, sla je het maar over."*

U draait de kaart om en geeft met een enkel gebaar aan dat de woordrijen van boven naar beneden gelezen moeten worden. Daarna zegt u: *"Begin maar"* en neemt u de tijd op.

Na één minuut laat u de leerling stoppen met lezen en zet u een streep op het scoreformulier onder het laatst gelezen woord. Vervolgens noteert u het aantal gelezen woorden en het aantal fouten in de betreffende hokjes rechtsboven op het scoreformulier. Een voorbeeld van een ingevuld scoreformulier vindt u als bijlage.

Na leeskaart 1 vervolgt u met de leeskaarten 2 en 3. Werkwijze en scoring hierbij zijn exact dezelfde als bij leeskaart 1.

**Opmerking:** Tijdens dit normeringsonderzoek is het noodzakelijk om referentie-gegevens te verzamelen voor **alle** kaarten bij **alle** leerlingen. Bij de eerste twee afnamemomenten in het eerste leerjaar (in december en in maart) zal het lezen van de kaarten 2 en 3 grote problemen opleveren voor zwakke lezers. Indien u na het lezen van kaart 1 **zeker** bent dat de leerling geen enkel woord van kaart 2 en 3 kan lezen, dan mag u de afname beëindigen. De leerling krijgt dan op kaart 2 en kaart 3 de score 0 gelezen en 0 goed. Voor het geval u wat **minder zeker** bent, zouden we u willen vragen kaart 2 en eventueel kaart 3 wel voor te leggen, maar het voor de leerling zodanig te introduceren dat hij/zij er geen trauma aan overhoudt. U zegt dan iets in de trant van: *"Op deze kaart staan nog moeilijker woorden. Ik wil eens kijken of je daar nog enkele woorden van kunt lezen. Als het niet lukt, is dat helemaal niet erg."*

#### **5.5 De scoring**

Tijdens het lezen houdt u op het scoreformulier bij welke woorden door de leerling fout gelezen worden.

Wat dient u als **fout** aan te rekenen?

- Woorden waarvan de uitspraak door de leerling niet overeenkomt met de spelling, bijvoorbeeld 'ook' in plaats van 'oom', 'wier' in plaats van 'weer', 'smidde' in plaats van 'smid'. U schrijft op het scoreformulier achter het bedoelde woord wat de leerling las.

- Komt een leerling niet verder dan een letter-voor-letter-weergave van het woord, dan noteert u dat eveneens, bijvoorbeeld 'p-ee-n' of 'p-eeen'.
- Wacht een leerling langer dan vijf seconden bij een woord, zeg het woord dan zachtjes voor en noteer dit op het scoreformulier met de code **V** van 'voorgezegt'. Als een leerling echter bij elk woord dezelfde strategie aanhoudt, zou hij/zij echter nooit tot een goed antwoord kunnen komen. In dat geval wacht u toch maar de spellende leeswijze af en negeert u de tijdslimiet van vijf seconden.
- Als een leerling een woord overslaat, zet u een schuine streep op het scoreformulier (/).

Wat dient u **niet** als fout te rekenen?

- Klemtoonverschillen worden niet fout gerekend.
- 'Spellinguitspraak' waarbij de leerling elke letter uitspreekt (bijvoorbeeld 'markt', 'buren'), is niet fout.
- Woorden die de leerling aanvankelijk fout las, maar die spontaan worden verbeterd, rekent u niet fout. Dus als een leerling een woord eerst spellend leest en daarna correct verklankt, rekent u het goed, bijvoorbeeld 't-aa-k' → 'taak'.

Als bijlage ziet u bij wijze van voorbeeld een ingevuld scoreformulier.

## 6 Na de toetsafname

Onmiddellijk na de toetsafname bezorgt u de ingevulde scoreformulieren aan de contactpersoon die ze verzamelt en aan ons terugstuurt. Binnen de maand sturen we de contactpersoon (en de directie) een rapportage over de resultaten van uw leerlingen op de *Drie-Minuten-Toets* toe. U krijgt dan het gemiddelde van uw klas en kunt in een tabel aflezen hoe dat resultaat zich verhoudt tot de volledige steekproef van 3500 leerlingen verspreid over heel Vlaanderen.

## 7 Vragen?

Heeft u nog vragen of opmerkingen, aarzel dan niet om contact op te nemen met Rita Rymenans op het nummer (03)820 29 79 (UIA) of (03)457 34 50 (privé).

## Bijlage: VOORBEELD VAN EEN INGEVULD SCOREFORMULIER

### Scoreformulier 1A

Naam: Milou Aantal gelezen    
 Groep: 3 Aantal fout    
 Datum: maart '92 Score 34

Leeskaart 1A

1 as	31 jeuk	61 zeem	91 ruim	121 rauw
2 fee /	32 taak	62 raak	92 pijn	122 kop
3 oom ook	33 gauw	63 rem	93 mos	123 vuil
4 uur	34 sap	64 lauw	94 vaat	124 toer
5 zee	35 pet	65 hoek	95 deel	125 zoom
6 oor	36 gil	66 kin	96 zet	126 biet
7 aan	37 mop	67 lap	97 kier	127 week
8 op	38 zaag	68 vouw	98 toon	128 lip
9 eik	39 zus	69 luik	99 lijf	129 vijl
10 roe roep	40 keel	70 heer	100 vin	130 gok
11 bui	41 boot	71 zeur	101 dek	131 keer
12 rij	42 buur	72 duur	102 paal	132 reuk
13 kou	43 deuk	73 wijn	103 roet	133 kaas
14 hai	44 wieg	74 neef	104 wijs	134 vel
15 vak	45 voer	75 maat	105 nut	135 tuin
16 peen p-ee-n	46 ruit	76 hout	106 bol	136 hok
17 wit	47 touw	77 wol	107 zeug	137 muur

### 4.3.3 Afname-instructies bij de SVS

Op deze plaats nemen we - gemarkeerd met een verticale lijn - integraal de inhoud van de brochure *Afname-instructies bij de Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid* op. Tijdens de briefingsvergadering in oktober 1998 heeft elke klasleraar/afnameleider zo'n brochure gekregen en die is op dat ogenblik ook mondeling toegelicht.



## **AFNAME-INSTRUCTIES BIJ DE SCHAAL VORDERINGEN IN SPELLINGVAARDIGHEID**

### **INHOUD**

- 1 *Samenstelling van de Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid*
- 2 *Afnamemomenten*
- 3 *Contactpersoon*
- 4 *Vorbereiding van de toetsafname*
- 5 *De toetsafname*
  - 5.1 *Algemene instructies*
  - 5.2 *Instructies bij de eerste afname in het midden van het eerste leerjaar (februari 1999)*
  - 5.3 *Instructies bij alle andere afnames*
- 6 *Na de toetsafname*
- 7 *Vragen?*

-----

### **1 Samenstelling van de Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid**

De *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid (SVS)* is ontwikkeld voor het in kaart brengen van de spellingvaardigheid van de leerlingen. Het gaat hier uitsluitend om de spelling van onveranderlijke woorden. SVS bestaat uit een aantal woorddictees die op twee momenten van het schooljaar (midden en eind) afgenomen worden. Voor elk dictee is, op basis van de Vlaamse leerplannen, een aantal woordcategorieën geselecteerd, bijvoorbeeld mkm-woorden, éénlettergrepige woorden met -d. Van elke categorie zijn enkele opgaven opgenomen.

De woorden worden mondeling aangeboden en de leerling schrijft ze op. Om te voorkomen dat leerlingen fouten maken omdat ze een woord verkeerd verstaan hebben (bijvoorbeeld 'boom' in plaats van 'boon'), worden de woorden ondersteund met een tekening (bij de eerste afname in het midden van het eerste leerjaar) of worden ze in zinsverband aangeboden (bij alle overige afnames).

### **2 Afnamemomenten**

Het normeringsonderzoek loopt over twee schooljaren en wordt bij 3500 leerlingen verspreid over heel Vlaanderen uitgevoerd. Dit schooljaar (1998-1999) nemen de leerlingen van het eerste tot en met het vijfde leerjaar deel; volgend schooljaar (1999-2000) zitten deze leerlingen in het tweede tot en met het zesde leerjaar.

Zoals u in de eerste kolom van tabel 1 merkt, zijn er voor de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid* twee toetsafnames voorzien per leerjaar (midden en eind). De toetsen worden bij voorkeur op een **voormiddag** afgenomen.

In de tweede kolom is aangegeven in welke periode de toetsafnames tijdens het schooljaar 1998-1999 moeten plaatsvinden. Er is telkens een marge van twee weken voorzien die meestal voor een schoolvakantie vallen. Het is noodzakelijk dat u de toets in die periode organiseert om nadien de resultaten van alle deelnemende leerlingen uit heel Vlaanderen te kunnen vergelijken. Leerlingen die

op de dag van de toetsafname afwezig zijn, kunnen de toets nadien nog maken, maar alleen binnen de aangegeven periode.

Verder is in de derde kolom van de tabel per moment aangegeven welke dictees dan afgenomen moeten worden. Het gaat telkens om twee dictees (A en B) per afnamemoment. Ze worden klassikaal afgenomen met een pauze ertussen van minimaal een half uur.<sup>37</sup> Naar verwachting neemt de afname van elk dictee, buiten de instructie, circa 25 tot 30 minuten in beslag. De dictees worden u uiterlijk twee weken voor de toetsafname via de contactpersoon op uw school (zie 3) bezorgd.

TABEL 1: *Afnamemomenten van de Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid tijdens het schooljaar 1998-99*

AFNAMEMOMENT	AFNAMEPERIODE	DICTEE
EERSTE LEERJAAR □midden □eind	1-12 februari 1999 □7-18 juni 1999	1MA-1MB □1EA-1EB
TWEDE LEERJAAR □midden □eind	1-12 februari 1999 □7-18 juni 1999	2MA-2MB □2EA-2EB
DERDE LEERJAAR □midden □eind	□1-12 februari 1999 □7-18 juni 1999	3MA-3MB □3EA-3EB
VIERDE LEERJAAR □midden □eind	1-12 februari 1999 □7-18 juni 1999	4MA-4MB □4EA-4EB
VIJFDE LEERJAAR □midden □eind	1-12 februari 1999 □7-18 juni 1999	5MA-5MB □5EA-5EB

### 3 Contactpersoon

In elke deelnemende school/vestigingsplaats is een contactpersoon aangewezen die verantwoordelijk is voor de praktische gang van zaken. In uw school/vestigingsplaats is dat

.....

Op het tijdstip van de briefingsvergadering (in oktober 1998) zijn aan deze contactpersoon voor de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid* nog geen materialen overhandigd. Uiterlijk twee weken voor het **eerste** afnamemoment (februari 1999) krijgt hij/zij:

- een toetsboekje voor elke leerling van het eerste leerjaar;
- twee dictees per klasleraar/afnameleider;

en voor het **tweede** afnamemoment (juni 1999):

- twee dictees per klasleraar/afnameleider.

De contactpersoon zorgt voor de verdeling van deze toetsmaterialen over de klasleraren/afnameleiders.

### 4 Voorbereiding van de toetsafname

Voor **elke toetsafname** van de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid* moet u over de volgende materialen beschikken:

<sup>37</sup> Bij het toesturen van de dictees (in januari 1999) hebben we aan de contactpersonen meegedeeld dat het tweede dictee niet na een pauze van een half uur, maar de volgende dag afgenomen moest worden (zie 4.3.1: *Instructies voor de contactpersoon, aanvullingen januari 1999*). Ook op de dicteekaarten zelf is deze wijziging in de afname-instructies duidelijk aangegeven.



- deze afname-instructies;
- de dictees die op dat toetsmoment afgenomen moeten worden;
- gelijnd papier van de school;

en alleen voor **de eerste toetsafname** in het eerste leerjaar (februari 1999):

- toetsboekjes met tekeningen.

## **5 De toetsafname**

De dictees worden afgenomen door een afnameleider. Dat is bij voorkeur de klasleraar omdat de leerlingen met hem/haar vertrouwd zijn. Om het onderzoek in alle deelnemende scholen (met circa 200 leraren/afnameleiders en 3500 leerlingen) op een uniforme manier te laten verlopen, hebben we deze afname-instructies opgesteld. We zijn er ons van bewust dat ze nogal dwingend of betuttelend kunnen overkomen, maar toch durven we hopen op uw begrip voor deze manier van werken.

### **5.1 Algemene instructies**

- Houdt u zich zo goed mogelijk aan de instructies voor de afname. Dit is vooral van belang in verband met de vergelijkbaarheid van de resultaten.
- Stelt u zich bij de afname wat afstandelijker op dan u gewend bent. U bent nu immers 'afnameleider'.
- Lees deze instructies voor de afname van de dictees enkele keren grondig door, zodat u vertrouwd bent met de procedure. Bij de feitelijke afname moet u in staat zijn de instructie zo nauwkeurig mogelijk te volgen zonder dat u de tekst hoeft te lezen.
- Schrijf de lijntjes voor de voorbeeldopgaven (en de voorbeeldtekeningen voor de eerste afname in het eerste leerjaar) op het bord voordat de leerlingen in de klas zijn. Controleer verder of elke leerling over een balpen of potlood kan beschikken. Zorg ervoor dat u reservebalpennen of -potloden heeft klaarliggen.
- De voorbeeldopgaven maakt u samen met de leerlingen. Zorg ervoor dat u op het bord de lettervorm gebruikt waarmee de leerlingen vertrouwd zijn.
- Plaats de leerlingen op zodanige wijze in de klas dat zij alleen kunnen werken en zo min mogelijk gestoord worden. Als een leerling probeert af te kijken, kunt u reageren met algemene opmerkingen in de trant van: "*Je kunt het best zelf.*" Als een leerling om hulp vraagt, moet u ervoor waken suggesties te geven in de richting van het goede antwoord. U kunt bijvoorbeeld neutraal reageren met: "*Doe het maar zoals jij denkt dat het goed is.*"
- Lees elke zin langzaam en duidelijk voor. Zeg daarna: "*Schrijf op ... [het desbetreffende woord]*". Spreek bij het dicteren de woorden niet overdreven correct uit. Zo wordt in het woord 'beestje' de /t/ in het dagelijks taalgebruik niet uitgesproken. Doet u dit bij het dicteren dus ook niet. Hetzelfde geldt voor de slot-n in bijvoorbeeld 'tanden'.

### **5.2 Instructies bij de eerste afname in het midden van het eerste leerjaar (februari 1999)**

De leerlingen schrijven de woorden in het door ons aangeleverde toetsboekje. Hierin worden de woorden ondersteund met een tekening. Voordat u de toetsboekjes uitdeelt, vertelt u in het kort wat er gaat gebeuren. U deelt vervolgens de toetsboekjes uit en controleert of iedereen een balpen of potlood heeft.

"Jullie krijgen een boekje. In dat boekje gaan jullie werken. Ik deel de boekjes uit, maar je mag ze nog niet opendoen. Laat ze gewoon nog maar even liggen. Ik ga zo dadelijk vertellen wat we precies gaan doen."

Vervolgens deelt u de boekjes uit en begint u met de instructie.

Toon het boekje en wijs aan waar de leerlingen hun naam en klas moeten schrijven. Dan vervolgt u:

"Kijk nu in het boekje. De eerste bladzijde heb ik op het bord getekend. Die bladzijde gaan we samen maken. Kijk naar het bovenste voorbeeld."

#### Voorbeeld 1




---



---



---



---

"Wie weet wat dit is?"

Zodra u het goede antwoord gehoord heeft, zegt u:

"Goed zo. Dit is een oog. Je schrijft het woord oog op. Kijk zo."

U doet het voor op het bord. Maak daarbij gebruik van de lettervorm waarmee de leerlingen vertrouwd zijn.

"Schrijven jullie het ook maar op ... oog."

Wacht tot iedereen klaar is.

"Heeft iedereen het goed opgeschreven? Dan kom ik even kijken of het goed gedaan is."

Controleer of iedereen het woord op de juiste plaats geschreven heeft.

"Goed zo, dan gaan we nu naar voorbeeld 2."

#### Voorbeeld 2




---



---



---



---

"Dit is een lamp. Schrijf het woord lamp op, op de dikke lijn naast de tekening."

U doet het tegelijk met de leerlingen op het bord. Daarna vervolgt u:

"Als je per ongeluk een fout gemaakt hebt en je wilt die fout verbeteren, dan kan dat. Ik zal het voordoen op het bord. Je hebt bijvoorbeeld in plaats van 'lamp' het woord 'lap' opgeschreven. Als je nu opeens bedenkt dat dat fout is, zet je een streep door het woord 'lap' en dan schrijf je ernaast wat het wel moet zijn. Heeft iedereen dat begrepen? Ja? Dan gaan we naar voorbeeld 3."

Indien de hierboven beschreven wijze om fouten te corrigeren afwijkt van wat in uw klas gebruikelijk is, kunt u uw eigen correctievoorschrift aanhouden.

**Voorbeeld 3**


---



---



---

"Schrijf allemaal het woord *tas* op ... *tas*."

Wacht tot iedereen klaar is.

"Heeft iedereen het woord opgeschreven? Dan schrijf ik het nu op het bord. Je kunt dan zien of je het goed gedaan hebt."

U schrijft het woord '*tas*' op het bord.

"Als je het niet goed had, mag je het even verbeteren. Je zet dan een streep door het woord en je zet daarnaast wat het wel moet zijn."

Tot slot controleert u nog even of alle leerlingen het goed begrepen hebben.

**Dictee A**

"Zo, dit waren de voorbeelden. Die hebben we samen gemaakt. Nu doe ik het niet meer voor op het bord. Op de volgende bladzijde zien jullie allemaal nieuwe tekeningen. Naast die tekeningen moeten jullie nu woorden opschrijven. Ik zeg steeds wat er op de tekening staat en dan moeten jullie dat woord opschrijven op de dikke lijn naast de tekening. Heeft iedereen dat begrepen? Ja? Goed, van nu af aan mogen jullie niets meer zeggen en alleen maar heel goed naar mij luisteren. Dan komt nu het eerste woord."

Bij de afname van het dictee wordt elk woord twee keer uitgesproken. Het is van belang dat u de woorden goed gearticuleerd en rustig uitspreekt, zonder dat u overdrijft. De afname is niet aan tijd gebonden. Het dictee wordt afgewerkt in een tempo dat bij de klas past.

Neem nu dictee A af. Bij de laatste opgave aangekomen, zegt u:

"Zo, dit was de laatste opgave. Leg je boekje maar op de hoek van je tafeltje, dan kom ik het even ophalen."

**Dictee B**

Na de pauze van minimaal een half uur neemt u op dezelfde voormiddag het tweede dictee B af.<sup>38</sup> Voordat u de toetsboekjes uitdeelt, vertelt u weer in het kort wat er gaat gebeuren. U deelt vervolgens de boekjes uit en controleert of iedereen een balpen of potlood heeft. Het is niet nodig dat eerst nog een uitgebreide instructie plaatsvindt. U roept in het kort de werkwijze van dictee A in herinnering.

"Let goed op. In dit boekje zien jullie allemaal nieuwe tekeningen. Naast die tekeningen moeten jullie weer woorden opschrijven. Ik zeg steeds wat er op de tekening staat en dan moeten jullie dat woord opschrijven op de dikke lijn naast de tekening. Heeft iedereen dat begrepen? Ja? Goed, van nu af aan mogen jullie niets meer zeggen en alleen maar heel goed naar mij luisteren. Dan komt nu het eerste woord."

Daarna gaat u over tot de feitelijke afname van het tweede dictee B.

<sup>38</sup>

Zie voetnoot 3 in dit hoofdstuk.

Bij de laatste opgave aangekomen, zegt u: *"Zo, dit was de laatste opgave. Leg je boekje maar op de hoek van je tafeltje, dan kom ik het ophalen."*

### **5.3 Instructies bij alle andere afnames**

De leerlingen schrijven de woorden op gelijnd papier van de school dat ze gewend zijn. Voordat u de bladen uitdeelt, vertelt u in het kort wat er gaat gebeuren.

*"Jullie krijgen nu een dictee. Eerst gaan we samen een paar voorbeelden maken. Ik ga zo dadelijk vertellen wat we precies gaan doen."*

U deelt de bladen uit en controleert of iedereen een balpen of potlood heeft. De leerlingen mogen eerst hun naam en klas op het blad schrijven. Dan vervolgt u:

#### **Voorbeeld 1**

*"Eerst gaan we samen een paar voorbeelden maken. We beginnen met het eerste voorbeeld. Schrijf 1 in de kantlijn. Ik lees nu een zin voor en jullie schrijven alleen het woord op dat ik daarna nog een keer apart zeg. Luister goed."*

*Een olifant heeft een slurf. Schrijf het woord 'slurf' op de eerste regel. Kijk zo."*

U doet het voor op het bord. Maak daarbij gebruik van de lettervorm waarmee de leerlingen vertrouwd zijn.

*"Schrijven jullie het ook maar op ... slurf."*

Wacht tot iedereen klaar is.

*"Heeft iedereen het opgeschreven? Dan kom ik even kijken of het goed gedaan is."*

Controleer of iedereen het woord op de juiste plaats geschreven heeft.

#### **Voorbeeld 2**

*"Goed zo, dan gaan we nu naar voorbeeld 2. Schrijf 2 in de kantlijn. Ik lees weer een zin voor en jullie schrijven het woord op dat ik nog een keer apart zeg."*

*Sander smeert de boter op zijn brood. Schrijf op ... brood."*

U doet het tegelijk met de leerlingen op het bord. Daarna vervolgt u:

*"Als je per ongeluk een fout gemaakt hebt en je wilt die fout verbeteren, dan kan dat. Ik zal het voordoen op het bord. Je hebt bijvoorbeeld in plaats van 'brood' het woord 'broot' opgeschreven. Als je nu opeens bedenkt dat dat fout is, zet je een streep door het woord 'broot' en dan schrijf je ernaast wat het wel moet zijn. Heeft iedereen dat begrepen? Ja? Dan gaan we naar het volgende woord."*

Indien de hierboven beschreven wijze om fouten te corrigeren afwijkt van wat in uw klas gebruikelijk is, kunt u uw eigen correctievoorschrift aanhouden.

#### **Voorbeeld 3**

*"We gaan nu naar voorbeeld drie. Schrijf 3 in de kantlijn."*

*In dit boekje staat een mooie prent. Schrijf op ... prent."*

Wacht tot iedereen klaar is.

*"Heeft iedereen het woord opgeschreven? Dan schrijf ik het nu op het bord. Je kunt dan zien of je het goed gedaan hebt."*

U schrijft het woord 'prent' op het bord.

*"Als je het niet goed had, mag je het even verbeteren. Je zet dan een streep door het woord en je zet daarnaast wat het wel moet zijn."*

Tot slot controleert u nog even of alle leerlingen het goed begrepen hebben.

### **Dictee A**

*"Zo, dat waren de voorbeelden. Die hebben we samen gemaakt. Nu doe ik het niet meer voor op het bord. Ik zeg eerst welk cijfer jullie in de kantlijn moeten schrijven. Dan lees ik een zin voor en jullie moeten alleen het woord opschrijven dat ik nog een keer apart zeg. Heeft iedereen dat begrepen? Ja? Goed, van nu af aan mogen jullie niets meer zeggen en alleen maar heel goed naar mij luisteren. Dan komt nu het eerste woord."*

U neemt vervolgens dictee A af. Bij de afname zegt u eerst het nummer van het woord. Dan leest u de volledige zin voor. Daarna spreekt u het op te schrijven woord één keer uit. Een goed gearticuleerde en rustige uitspraak is van belang, zonder dat u daarbij spellingaspecten gaat overdrijven. De toetsafname is niet aan tijd gebonden. Het dictee wordt afgewerkt in een tempo dat bij de klas past.

Bij de laatste opgave aangekomen, zegt u: *"Zo, dit was de laatste opgave. Leg je blad maar op de hoek van je tafeltje, dan kom ik het even ophalen."*

### **Dictee B**

Na een pauze van minimaal een half uur neemt u op dezelfde voormiddag het tweede dictee B af.<sup>39</sup> De leerlingen schrijven de woorden op hetzelfde blad.

Voordat u de bladen uitdeelt, vertelt u weer in het kort wat er gaat gebeuren. U deelt vervolgens de bladen uit en controleert of iedereen een balpen of potlood heeft. Het is niet nodig dat eerst nog een uitgebreide instructie plaatsvindt. U roept in het kort de werkwijze van dictee A in herinnering.

*"Let goed op. Ik zeg eerst het cijfer dat jullie in de kantlijn moeten schrijven. Dan lees ik een zin voor en jullie schrijven alleen het woord op dat ik daarna nog een keer apart zeg. Luister goed."*

Daarna gaat u over tot de feitelijke afname van dictee B.

Bij de laatste opgave aangekomen, zegt u: *"Zo, dit was de laatste opgave. Leg je blad maar op de hoek van je tafeltje, dan kom ik het ophalen."*

## **6 Na de toetsafname**

U hoeft de dictees **niet** zelf te corrigeren. Onmiddellijk na de toetsafname bezorgt u alle dictees aan de contactpersoon die ze verzamelt en aan ons terugstuurt. Binnen de maand sturen we de contactpersoon (en de directie) een rapportage over de resultaten van uw leerlingen op de *Schaal*

<sup>39</sup>

Zie voetnoot 3 in dit hoofdstuk.

*Vorderingen in Spellingvaardigheid* toe. U krijgt dan het gemiddelde van uw klas en kunt in een tabel aflezen hoe dat resultaat zich verhoudt tot de volledige steekproef van 3500 leerlingen verspreid over heel Vlaanderen.

## **7 Vragen?**

Heeft u nog vragen of opmerkingen, aarzel dan niet om contact op te nemen met Rita Rymenans op het nummer (03)820 29 79 (werk) of (03)457 34 50 (thuis).



## **4.4 Controle op de respons**

Na elke toetsafname hebben de contactpersonen de leerlingmaterialen zo snel mogelijk naar de projectmedewerker op de UA (UIA) gestuurd. Daar is een eerste controle op de volledigheid ervan gebeurd: er is met andere woorden gecheckt of alle leerlingen daadwerkelijk hebben deelgenomen en of de juiste toets is afgenomen (voor de DMT betekent dat de juiste versie van de leeskaarten (A in oktober en december, B in maart en C in mei) en voor de SVS het juiste dictee). Daarna zijn de leerlingmaterialen geordend per school, per klas en in de volgorde van de klaslijst.

Voor de DMT zijn vervolgens alle scoreformulieren nagekeken: zijn er voor elke leerling drie formulieren ingevuld (een voor elke leeskaart), en is dat op een correcte manier gebeurd? Bij eventuele onduidelijkheden is contact opgenomen met de betreffende klasleraren/afnameleiders. Na deze controle zijn de formulieren naar het Cito gebracht waar ze ingevoerd en verwerkt werden. Ongeveer een maand na de toetsafname ontving de projectmedewerker van het Cito een rapportage die vervolgens met een begeleidende brief naar de scholen is gestuurd.

Wat de verwerking van de SVS betreft, zijn alle dictées door de projectmedewerker zelf gecorrigeerd (om de uniformiteit te waarborgen). Vervolgens zijn deze scores (juist, fout of overgeslagen) op een optisch leesbaar antwoordformulier aangebracht door een betrouwbare jobstudent<sup>40</sup>. Deze formulieren zijn op het Cito ingevoerd en verwerkt. Scores die een vreemd patroon vertoonden (bijvoorbeeld veel overgeslagen woorden of veel fouten), werden door het Cito aan de projectmedewerker gesignaleerd die op de kopij van de leerlingen nakeek wat er eventueel mis was gelopen. De fouten zijn in de databank gecorrigeerd.

<sup>40</sup>

Met dank aan Els Brandt.

## 5 ONDERZOEKSRESULTATEN: BESCHRIJVENDE ANALYSE

*In dit vijfde hoofdstuk presenteren we een beschrijvende analyse van de onderzoeksresultaten. Ze hebben betrekking op de toetsafnames die tijdens het schooljaar 1998-1999 en het schooljaar 1999-2000 hebben plaatsgevonden: voor de Drie-Minuten-Toets (5.1) en voor de Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid (5.2).<sup>41</sup>*

### 5.1 Drie-Minuten-Toets

#### 5.1.1 Dataverwerking

Tijdens het schooljaar 1998-1999 hebben voor de *Drie-Minuten-Toets* drie toetsafnames plaatsgevonden: bij het begin (in oktober 1998 voor het tweede tot en met het vijfde leerjaar en in december 1998 voor het eerste leerjaar), in het midden (in maart 1999 voor alle leerjaren) en op het eind (in mei 1999 voor het eerste en het tweede leerjaar). Dezelfde leerlingen zijn tijdens het schooljaar 1999-2000 opnieuw getoetst: bij het begin (in oktober 1999 voor het tweede tot en met het zesde leerjaar), in het midden (in maart-april 2000 voor dezelfde leerjaren) en op het eind (in mei 2000 voor het tweede leerjaar).

Op elk van deze afnamemomenten is de procedure op dezelfde manier verlopen. Alle leerlingen kregen telkens dezelfde drie leeskaarten aangeboden die ze elk gedurende één minuut luidop moesten lezen. Leeskaart 1 bevat éénlettergrepige woorden van het type mk, km en mkm; leeskaart 2 éénlettergrepige woorden van het type mmkm, mkmm, mmkmm, mmmkm(m) en (m)kmmm(m); leeskaart 3 woorden met twee, drie of vier lettergrepen. De volgorde waarin de woorden aangeboden werden, verschilde echter per afnamemoment: in het begin van het schooljaar is de A-versie afgenomen, in het midden de B-versie en op het eind de C-versie (zie hoofdstuk 2 en 4).

Het scoren van de fouten gebeurde tijdens het lezen door de klasleraren/afnameleiders aan de hand van de afname-instructies voor de *Drie-Minuten-Toets* (zie 4.3.2). Zoals in 4.4 vermeld, zijn de ingevulde scoreformulieren - na een controle op de respons door de projectmedewerker - op het Cito verwerkt. Voor elke leerling is daar per leeskaart het aantal gelezen woorden en het aantal fout gelezen woorden ingevoerd. De leesscore die de leerling behaald heeft, is het aantal gelezen woorden min het aantal fouten, wat dus neerkomt op het aantal goed gelezen woorden.

#### 5.1.2 Rapportage aan de deelnemende scholen

Na elke toetsafname is aan de scholen een rapportage gestuurd met de resultaten van hun leerlingen in verhouding tot de volledige steekproef. Voor elke leerling is per leeskaart aangegeven hoeveel woorden hij gelezen heeft, hoeveel hij er goed gelezen heeft, en tot

---

<sup>41</sup> Met dank aan collega Sven De Maeyer voor zijn assistentie bij het rapporteerklar maken van de onderzoeksresultaten.

welke niveaugroep hij behoort. De niveaugroepen zijn samengesteld op basis van de behaalde resultaten door alle deelnemende leerlingen van het betreffende leerjaar:

- NIVEAU A: goed tot zeer goed ( $\pm 25\%$  hoogst scorende leerlingen);
- NIVEAU B: ruim voldoende tot goed ( $\pm 25\%$  net boven het Vlaams gemiddelde);
- NIVEAU C: matig tot voldoende ( $\pm 25\%$  net onder het Vlaams gemiddelde);
- NIVEAU D: zwak tot matig ( $\pm 15\%$  ruim onder het Vlaams gemiddelde);
- NIVEAU E: zwak tot zeer zwak ( $\pm 10\%$  laagst scorende leerlingen).

Daarnaast is per klas het gemiddelde van het aantal gelezen en het aantal goed gelezen woorden per leeskaart vermeld, naast het gemiddelde van het betreffende leerjaar in de volledige steekproef. Aan de eerste rapportage (na de afname in oktober 1999) hebben we een bundel uit de oorspronkelijke handleiding bij de DMT (Verhoeven 1995) toegevoegd met meer informatie over de interpretatie van de toetsresultaten en eventuele hulp aan zwakke lezers.

De scholen waren erg tevreden over de manier waarop gerapporteerd werd (zie ook hoofdstuk 7). Ze herkenden het beeld van hun leerlingen, maar vonden het ook nuttig om een vergelijkingsbasis te hebben in de Vlaamse context. Op de meeste scholen werden de resultaten van de leerlingen aan een kritische analyse onderworpen en werden zwakke lezers geredieerd. Dat is trouwens niet meer dan verantwoord en komt de ecologische validiteit van de toetsen ten goede.

### 5.1.3 Leerlingresultaten

In deze paragraaf beschrijven we de leesscores die de deelnemende leerlingen behaald hebben op de drie afnamemomenten van de DMT: bij het begin (versie A), in het midden (versie B) en op het einde (versie C) van het schooljaar 1998-1999 en van het schooljaar 1999-2000. Per afnamemoment presenteren we zes tabellen: per schooljaar één tabel voor elke leeskaart (tabel a voor schooljaar 1998-1999 en tabel b voor schooljaar 1999-2000). Elke tabel stelt voor de deelnemende leerjaren achtereenvolgens de volgende gegevens voor:

- (1) het aantal deelnemende leerlingen (N);
- (2) de maximumscore die behaald kan worden, dat is het totaal aantal woorden op de leeskaart;
- (3) de gemiddelde leesscore;
- (4) de standaarddeviatie, dat is de spreiding van de scores ten opzichte van de gemiddelde leesscore;
- (5) de range van de leesscores, dat is het verschil tussen de laagst en hoogst behaalde leesscore;
- (6) de laagst behaalde leesscore: minimum;
- (7) de hoogst behaalde leesscore: maximum;
- (8) de percentielen die aangeven welk percentage van de deelnemende leerlingen (N) de corresponderende leesscore of een lagere leesscore heeft behaald (bv. percentiel 25 betekent dat 25% van de leerlingen maximaal de daarbij aangegeven leesscore heeft behaald); percentiel 50 komt overeen met de mediaan.



### 5.1.3.1 *Begin schooljaar*

De toetsafnames bij het begin van het schooljaar 1998-1999 hebben in het tweede tot en met het vijfde leerjaar in oktober 1998 plaatsgevonden; in het eerste leerjaar in december 1998. In het schooljaar 1999-2000 zijn de toetsafnames in het tweede tot en met het zesde leerjaar in oktober 1999 georganiseerd. Bij alle leerlingen is de A-versie van de DMT-kaarten afgenomen. De tabellen 5.1 tot en met 5.3 presenteren de behaalde resultaten per leeskaart; de a-tabel voor schooljaar 1998-1999 en de b-tabel voor schooljaar 1999-2000.

TABEL 5.1<sup>a</sup>: *Leesscores voor leeskaart 1A (schooljaar 1998-1999)*

	LEERJAAR 1	LEERJAAR 2	LEERJAAR 3	LEERJAAR 4	LEERJAAR 5
N	730	681	686	684	631
MAX. SCORE	150	150	150	150	150
GEMIDDELDE	14,56	53,54	72,26	81,33	90,17
ST.DEVIATIE	9,50	17,95	18,22	16,37	17,55
RANGE	87	95	117	115	116
MINIMUM	0	12	13	13	25
MAXIMUM	87	107	130	128	141
PERCENTIEL					
10	6	30	47	60	67
20	8	37	58	67	75
25	9	40	62	71	79
30	9	42	65	73	82
40	11	48	69	78	87
50	12	53	74	82	91
60	15	58	77	87	96
70	16	64	83	90	101
75	17	66	85	92	103
80	19	69	86	95	105
90	24	77	96	102	111

TABEL 5.1<sup>b</sup>: *Leesscores voor leeskaart 1A (schooljaar 1999-2000)*

	LEERJAAR 2	LEERJAAR 3	LEERJAAR 4	LEERJAAR 5	LEERJAAR 6
N	657	681	679	702	616
MAX. SCORE	150	150	150	150	150
GEMIDDELDE	53,14	73,45	85,12	93,02	100,93
ST.DEVIATIE	18,30	16,79	16,72	16,32	18,19
RANGE	96	112	105	121	115
MINIMUM	7	18	25	17	34
MAXIMUM	103	130	130	138	149
PERCENTIEL					
10	30	52	64	72	77
20	36	59	72	80	86
25	39	63	75	82	88
30	42	65	77	85	91
40	48	70	82	88	97
50	53	75	85	93	102
60	57	79	90	97	106
70	63	83	94	102	112
75	67	85	97	104	114
80	70	86	99	107	117
90	78	92	107	115	124

TABEL 5.2<sup>a</sup>: Leesscores voor leeskaart 2A (schooljaar 1998-1999)

	LEERJAAR 1	LEERJAAR 2	LEERJAAR 3	LEERJAAR 4	LEERJAAR 5
N	515	681	686	684	631
MAX. SCORE	150	150	150	150	150
GEMIDDELDE	7,08	39,12	62,72	73,90	84,12
ST.DEVIATIE	7,89	18,86	20,92	18,15	18,51
RANGE	86	96	115	120	117
MINIMUM	0	4	0	0	14
MAXIMUM	86	100	115	120	131
PERCENTIEL					
10	0	16	32	49	59
20	1	22	46	59	70
25	2	24	49	62	74
30	2	26	54	66	77
40	4	30	59	71	81
50	5	36	65	75	86
60	7	43	69	80	90
70	9	49	74	85	94
75	10	53	77	87	97
80	11	55	81	90	100
90	15	67	89	95	106

TABEL 5.2<sup>b</sup>: Leesscores voor leeskaart 2A (schooljaar 1999-2000)

	LEERJAAR 2	LEERJAAR 3	LEERJAAR 4	LEERJAAR 5	LEERJAAR 6
N	657	681	679	702	616
MAX. SCORE	150	150	150	150	150
GEMIDDELDE	37,67	62,47	77,12	85,76	93,76
ST.DEVIATIE	18,80	19,06	18,42	17,92	18,13
RANGE	93	112	119	125	121
MINIMUM	0	5	12	10	29
MAXIMUM	93	117	131	135	150
PERCENTIEL					
10	15	37	53	60	69
20	20	45	63	72	81
25	22	48	66	76	84
30	25	52	69	78	86
40	29	58	74	83	90
50	35	64	78	87	95
60	41	69	84	91	99
70	47	73	88	95	104
75	51	76	90	98	107
80	55	79	93	101	109
90	65	86	99	107	115

TABEL 5.3<sup>a</sup>: Leesscores voor leeskaart 3A (schooljaar 1998-1999)

	LEERJAAR 1	LEERJAAR 2	LEERJAAR 3	LEERJAAR 4	LEERJAAR 5
N	345	681	686	684	631
MAX. SCORE	120	120	120	120	120
GEMIDDELDE	4,87	27,63	49,98	61,58	71,99
ST.DEVIATIE	7,00	15,40	18,53	16,71	16,97
RANGE	74	76	97	97	105
MINIMUM	0	0	0	7	10
MAXIMUM	74	76	97	104	115
PERCENTIEL					
10	0	9	24	38	47
20	0	13	34	47	59
25	0	16	38	51	62
30	1	18	40	55	65
40	2	21	45	59	70
50	3	26	50	63	73
60	4	30	56	67	78
70	6	35	61	71	82
75	7	38	64	73	84
80	7	41	67	76	87
90	13	48	74	82	92

TABEL 5.3<sup>b</sup>: Leesscores voor leeskaart 3A (schooljaar 1999-2000)

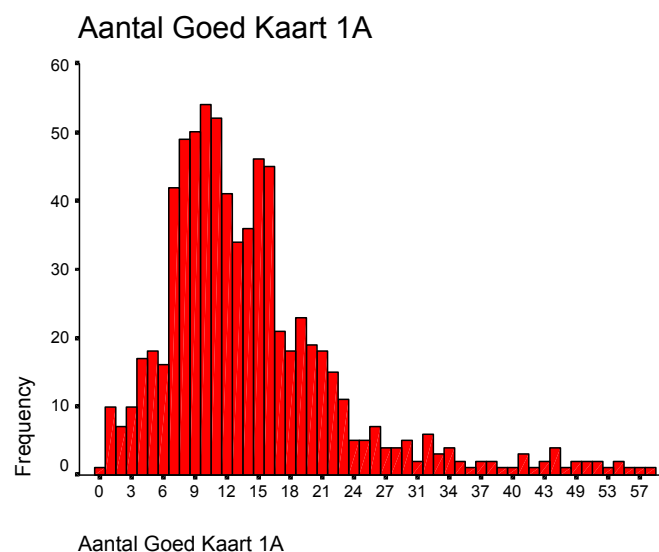
	LEERJAAR 2	LEERJAAR 3	LEERJAAR 4	LEERJAAR 5	LEERJAAR 6
N	657	681	679	702	616
MAX. SCORE	120	120	120	120	120
GEMIDDELDE	26,84	49,99	65,16	73,20	81,67
ST.DEVIATIE	15,67	17,35	17,56	16,36	16,11
RANGE	81	95	104	107	91
MINIMUM	0	6	11	7	28
MAXIMUM	81	101	115	114	119
PERCENTIEL					
10	9	28	41	49	60
20	12	34	50	61	70
25	14	37	54	64	72
30	16	40	57	66	75
40	21	46	62	71	79
50	24	50	66	75	83
60	28	56	71	78	87
70	33	60	76	83	90
75	37	62	79	85	92
80	40	66	81	88	95
90	50	71	87	93	101

Wat het schooljaar 1998-1999 betreft, zien we in de drie a-tabellen dat de gemiddelde leesscore - zoals verwacht - in stijgende lijn gaat van het eerste tot en met het vijfde leerjaar: van 15 (leerjaar 1) tot 90 (leerjaar 5) voor leeskaart 1A; van 7 tot 84 voor leeskaart 2A; en van 5 tot 72 voor leeskaart 3A. Opvallend is dat de stijging bij elke leeskaart spectaculair is van het eerste naar het tweede leerjaar: een kleine verviervoudiging voor leeskaart 1A (van 15 naar 54) en zelfs een flinke verviervoudiging voor de leeskaarten 2A (van 7 naar 39) en 3A (van 5 naar 28). Ook van het tweede naar het derde leerjaar is bij elke leeskaart een gemiddelde toename van 20 tot 25 punten waar te nemen; tussen de overige leerjaren stijgt het gemiddelde met plusminus 10 punten.

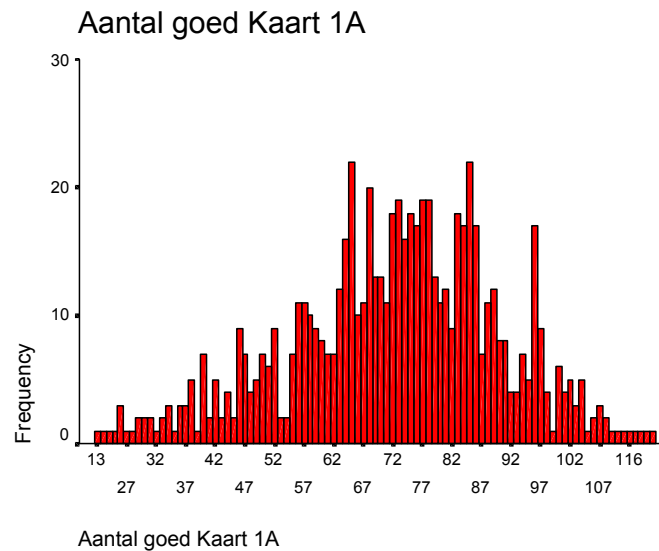
In het schooljaar 1999-2000 is het patroon gelijkaardig en wordt de stijgende lijn ook verdergezet in het zesde leerjaar (zie b-tabellen). De gemiddelde leesscores lopen van 53 (leerjaar 2) tot 101 (leerjaar 6) voor leeskaart 1A; van 38 tot 94 voor leeskaart 2; en van 27 tot 82 voor leeskaart 3A. Ook nu blijft de meest opvallende stijging zich tussen het tweede en het derde leerjaar situeren; het eerste leerjaar deed niet meer mee.

Een ander opvallend verschijnsel in het schooljaar 1998-1999 (a-tabellen) is dat de spreiding van de leesscores rond het gemiddelde veel kleiner is in het eerste leerjaar dan in de andere leerjaren: 10 vs. 16 tot 18 voor leeskaart 1A; 8 vs. 18 tot 21 voor leeskaart 2A; en 7 vs. 15 tot 19 voor leeskaart 3A. De technische leesvaardigheid van leerlingen uit het eerste leerjaar lijkt met andere woorden sterker op elkaar dan die van leerlingen in de hogere leerjaren. Dat is bijvoorbeeld in één oogopslag duidelijk bij een vergelijking van onderstaande figuren met de leesscores voor leeskaart 1A in het eerste leerjaar (figuur 5.1) en in het derde leerjaar (figuur 5.2). Hoewel de overgrote meerderheid van de leerlingen uit het eerste leerjaar een vrij lage leesscore behaalt - na drie maanden leesonderwijs hoeft dat ook geen verwondering te wekken -, zijn er ook leerlingen die daar met kop en schouders bovenuit steken. Voor leeskaart 1A bijvoorbeeld heeft 90% van de leerlingen een score van 24 of minder behaald, maar bij de overige 10% worden wel scores van 25 tot maar liefst 87 genoteerd.

FIGUUR 5.1: Leesscores voor leeskaart 1A in het eerste leerjaar (december 1998)



FIGUUR 5.2: Leesscores voor leeskaart 1A in het derde leerjaar (oktober 1998)



Voor het schooljaar 1998-1999 valt uit een verticale vergelijking van de a-tabellen 5.1 tot en met 5.3 op te maken dat in elk leerjaar de gemiddelde leesscore daalt van leeskaart 1 over leeskaart 2 naar leeskaart 3. Dat ligt volledig in de lijn van de verwachtingen omdat de technische moeilijkheidsgraad van de leeskaarten stijgt. Ook valt voor het eerste leerjaar de sterke daling van het aantal deelnemende leerlingen per kaart op: leeskaart 1A is gelezen door 730 leerlingen, leeskaart 2A door 515 leerlingen (71%) en leeskaart 3A door slechts 345 leerlingen (47%). In de afname-instructies stond immers gestipuleerd dat de klasleraren/afnameleiders van het eerste leerjaar mochten beslissen om de tweede en/of derde leeskaart niet aan te bieden als ze er *zeker* van waren dat de leerlingen er niets van terecht zouden brengen. Van de leerlingen bij wie de klasleraren het opportuun hebben geacht om leeskaart 3A toch voor te leggen, zijn de resultaten allesbehalve schitterend: een vierde heeft leesscore 0 behaald, de helft komt niet hoger dan 3 uit en 90% behaalde een score van ten hoogste 13. Het moet gezegd dat deze leerlingen nog maar een goede drie maanden leesonderwijs hebben genoten.

Ook in het schooljaar 1999-2000 (b-tabellen) treffen we - zoals verwacht - een gelijkaardig patroon aan, namelijk dat de gemiddelde leesscore daalt van leeskaart 1 over leeskaart 2 naar leeskaart 3.

### 5.1.3.2 Midden schooljaar

In het midden van het schooljaar 1998-1999 is de DMT bij alle leerlingen van het eerste tot en met het vijfde leerjaar afgenomen in maart 1999. In het schooljaar 1999-2000 zijn de leestoetsen afgenomen bij alle leerlingen van het tweede tot en met het zesde leerjaar in maart-april 2000. Bij alle leerlingen is de B-versie van de DMT-kaarten afgenomen. De tabellen 5.4-5.6 geven de behaalde resultaten per leeskaart weer; de a-tabellen voor het schooljaar 1998-1999 en de b-tabellen voor het schooljaar 1999-2000.

TABEL 5.4<sup>a</sup>: Leesscores voor leeskaart 1B (schooljaar 1998-1999)

	LEERJAAR 1	LEERJAAR 2	LEERJAAR 3	LEERJAAR 4	LEERJAAR 5
N	727	680	661	681	622
MAX. SCORE	150	150	150	150	150
GEMIDDELDE	33,32	66,28	79,18	87,79	97,14
ST.DEVIATIE	16,08	17,11	17,02	16,50	16,94
RANGE	99	100	113	122	107
MINIMUM	0	19	16	17	38
MAXIMUM	99	119	129	139	145
PERCENTIEL					
10	15	43	57	67	75
20	20	51	66	74	83
25	22	54	69	76	86
30	24	57	72	79	89
40	27	63	76	84	93
50	30	68	80	88	97
60	35	72	84	91	102
70	39	76	87	96	106
75	42	78	90	100	108
80	45	80	93	103	112
90	55	87	101	109	118

TABEL 5.4<sup>b</sup>: Leesscores voor leeskaart 1B (schooljaar 1999-2000)

	LEERJAAR 2	LEERJAAR 3	LEERJAAR 4	LEERJAAR 5	LEERJAAR 6
N	662	675	674	694	614
MAX. SCORE	150	150	150	150	150
GEMIDDELDE	67,86	81,11	90,22	97,73	106,50
ST.DEVIATIE	17,41	17,28	17,03	17,34	20,13
RANGE	106	130	146	130	150
MINIMUM	10	0	0	20	0
MAXIMUM	116	130	146	150	150
PERCENTIEL					
10	46	61	70	76	84
20	53	69	76	84	92
25	56	71	79	86	95
30	60	73	82	88	97
40	64	78	86	92	103
50	68	81	90	98	108
60	73	85	93	102	112
70	77	89	98	107	117
75	80	91	102	109	119
80	83	94	104	112	122
90	90	103	113	120	130

TABEL 5.5<sup>a</sup>: Leesscores voor leeskaart 2B (schooljaar 1998-1999)

	LEERJAAR 1	LEERJAAR 2	LEERJAAR 3	LEERJAAR 4	LEERJAAR 5
N	707	679	661	680	622
MAX. SCORE	150	150	150	150	150
GEMIDDELDE	19,01	53,06	69,57	79,62	90,23
ST.DEVIATIE	12,71	19,23	19,48	17,67	18,01
RANGE	86	103	114	118	111
MINIMUM	0	9	10	12	25
MAXIMUM	86	112	124	130	136
PERCENTIEL					
10	6	26	42	55	66
20	10	36	54	65	77
25	11	39	57	69	80
30	12	42	61	72	83
40	14	48	66	77	88
50	16	53	72	81	91
60	18	59	75	85	96
70	22	63	81	90	100
75	24	68	83	92	102
80	26	71	86	94	105
90	35	78	94	100	112

TABEL 5.5<sup>b</sup>: Leesscores voor leeskaart 2B (schooljaar 1999-2000)

	LEERJAAR 2	LEERJAAR 3	LEERJAAR 4	LEERJAAR 5	LEERJAAR 6
N	662	675	674	694	614
MAX. SCORE	150	150	150	150	150
GEMIDDELDE	54,95	70,79	82,34	90,62	98,43
ST.DEVIATIE	19,34	18,90	18,05	17,84	19,61
RANGE	106	126	126	133	149
MINIMUM	1	0	0	13	0
MAXIMUM	107	126	126	146	149
PERCENTIEL					
10	30	48	59	68	75
20	38	55	68	76	86
25	41	59	72	79	89
30	44	62	74	82	90
40	50	68	79	87	97
50	55	73	83	91	100
60	60	77	88	95	104
70	66	82	92	100	108
75	69	84	95	102	110
80	73	87	98	105	113
90	80	94	104	113	120

TABEL 5.6<sup>a</sup>: Leesscores voor leeskaart 3B (schooljaar 1998-1999)

	LEERJAAR 1	LEERJAAR 2	LEERJAAR 3	LEERJAAR 4	LEERJAAR 5
N	669	678	660	680	622
MAX. SCORE	120	120	120	120	120
GEMIDDELDE	11,46	40,94	59,03	68,71	78,57
ST.DEVIATIE	10,29	17,07	18,31	16,50	16,57
RANGE	84	96	99	103	99
MINIMUM	0	6	5	7	13
MAXIMUM	84	102	104	110	112
PERCENTIEL					
10	2	19	32	47	56
20	4	25	44	55	65
25	5	27	48	59	69
30	6	29	52	62	72
40	7	35	56	66	76
50	8	41	61	70	80
60	10	45	65	74	84
70	13	51	69	78	89
75	15	54	72	81	91
80	17	57	74	83	92
90	26	64	82	89	99

TABEL 5.6<sup>b</sup>: Leesscores voor leeskaart 3B (schooljaar 1999-2000)

	LEERJAAR 2	LEERJAAR 3	LEERJAAR 4	LEERJAAR 5	LEERJAAR 6
N	662	675	674	694	614
MAX. SCORE	120	120	120	120	120
GEMIDDELDE	41,98	58,95	71,23	78,61	86,02
ST.DEVIATIE	17,18	17,74	16,98	15,58	17,47
RANGE	95	112	113	111	120
MINIMUM	0	0	0	4	0
MAXIMUM	95	112	113	115	120
PERCENTIEL					
10	21	36	50	57	63
20	26	43	58	66	74
25	28	47	61	69	77
30	31	50	63	71	80
40	36	56	67	77	85
50	42	61	72	81	89
60	47	65	77	84	92
70	51	69	82	88	95
75	54	71	84	90	96
80	58	73	87	91	99
90	65	80	92	97	106



In deze drie a-tabellen herkennen we een gelijkaardig patroon als bij de toetsafnames in het begin van het schooljaar 1998-1999. Voor de drie leeskaarten geldt dat de gemiddelde leesscore stijgt van het eerste tot en met het vijfde leerjaar. Bovendien stijgt het gemiddelde het meest spectaculair van het eerste naar het tweede leerjaar, maar in vergelijking tot de afnames in het begin van het schooljaar is de stijging minder groot voor leeskaart 1B (van 33 naar 66 of een verdubbeling); voor de twee overige leeskaarten is nog altijd een verdrie- en een verviervoudiging vast te stellen (van 19 naar 53 voor leeskaart 2B en van 11 naar 41 voor leeskaart 3B).

Eveneens merken we in het eerste leerjaar bij leeskaart 1B dat de standaarddeviatie vergelijkbaar is met die van de andere leerjaren: 16 vs. 17. Voor deze eerste kaart beginnen zich dus al sterkere verschillen tussen de technische leesvaardigheid van eersteklassers af te tekenen. Voor de twee andere leeskaarten ligt de spreiding rond het gemiddelde nog altijd een stuk lager dan in de overige leerjaren, maar het verschil is kleiner dan bij de eerste toetsafname.

Ook bij de verticale vergelijking van de drie a-tabellen herkennen we hetzelfde patroon als bij de eerste toetsafname in het begin van het schooljaar: de gemiddelde leesscore daalt van leeskaart 1 over leeskaart 2 naar leeskaart 3. Tot slot dient opgemerkt dat de uitval in het eerste leerjaar voor de leeskaarten 2 en 3 kleiner is dan bij de eerste toetsafname in december: 707 leerlingen (97%) hebben kaart 2B gelezen en 669 leerlingen kaart 3B (92%).

Over het schooljaar 1999-2000 (de b-tabellen) hebben we niks nieuws te melden, tenzij dat de trends zich verderzetten in het zesde leerjaar. Ook bij de toetsafnames in dit schooljaar geldt voor de drie leeskaarten dat de gemiddelde leesscore stijgt van het tweede tot en met het zesde leerjaar en dat de gemiddelde leesscore daalt van leeskaart 1 over leeskaart 2 naar leeskaart 3.

### **5.1.3.3      *Eind schooljaar***

Op het einde van het schooljaar 1998-1999 (in mei) is de DMT alleen maar in het eerste en het tweede leerjaar afgenomen en op het einde van het schooljaar 1999-2000 uitsluitend in het tweede leerjaar. Alle leerlingen kregen de C-versie van de DMT-kaarten voorgelegd. In de tabellen 5.7-5.9 worden de resultaten per leeskaart gepresenteerd; in de a-tabellen voor het schooljaar 1998-1999 en in de b-tabellen voor het schooljaar 1999-2000.

TABEL 5.7<sup>a</sup>: Leesscores voor leeskaart 1C (schooljaar 1998-1999)

	LEERJAAR 1	LEERJAAR 2
N	728	679
MAX. SCORE	150	150
GEMIDDELDE	38,71	69,68
ST.DEVIATIE	17,74	17,52
RANGE	100	105
MINIMUM	0	14
MAXIMUM	100	119
PERCENTIEL		
10	18	47
20	23	55
25	26	58
30	27	61
40	32	66
50	36	70
60	40	75
70	45	79
75	49	82
80	54	85
90	63	91

TABEL 5.7<sup>b</sup>: Leesscores voor leeskaart 1C (schooljaar 1999-2000)

	LEERJAAR 2
N	677
MAX. SCORE	150
GEMIDDELDE	69,75
ST.DEVIATIE	18,01
RANGE	118
MINIMUM	0
MAXIMUM	118
PERCENTIEL	
10	46
20	56
25	58
30	61
40	66
50	71
60	75
70	80
75	84
80	86
90	91

TABEL 5.8<sup>a</sup>: Leesscores voor leeskaart 2C (schooljaar 1998-1999)

	LEERJAAR 1	LEERJAAR 2
N	723	679
MAX. SCORE	150	150
GEMIDDELDE	24,72	57,97
ST.DEVIATIE	15,72	19,43
RANGE	90	113
MINIMUM	0	7
MAXIMUM	90	120
PERCENTIEL		
10	8	31
20	12	40
25	14	43
30	16	47
40	18	53
50	21	59
60	24	65
70	28	70
75	31	72
80	35	75
90	49	83

TABEL 5.8<sup>b</sup>: Leesscores voor leeskaart 2C (schooljaar 1999-2000)

	LEERJAAR 2
N	677
MAX. SCORE	150
GEMIDDELDE	57,91
ST.DEVIATIE	19,75
RANGE	111
MINIMUM	0
MAXIMUM	111
PERCENTIEL	
10	32
20	40
25	44
30	47
40	53
50	58
60	63
70	69
75	71
80	75
90	83

TABEL 5.9<sup>a</sup>: Leesscores voor leeskaart 3C (schooljaar 1998-1999)

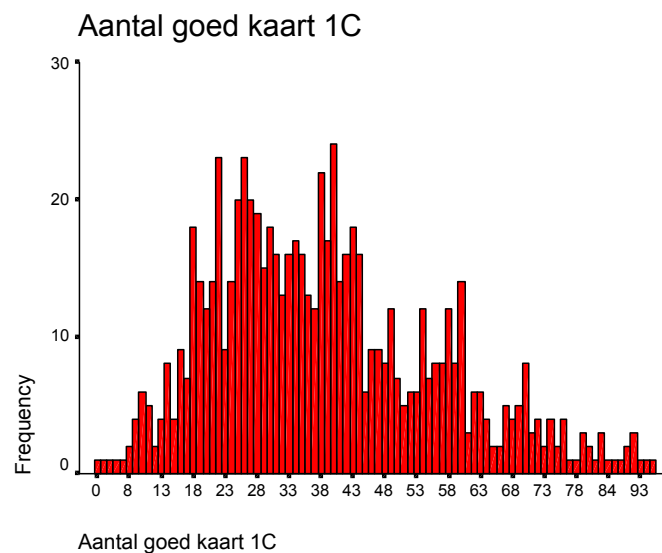
	LEERJAAR 1	LEERJAAR 2
N	707	679
MAX.SCORE	120	120
GEMIDDELDE	15,41	44,64
ST.DEVIATIE	11,78	17,70
RANGE	71	95
MINIMUM	0	2
MAXIMUM	71	97
PERCENTIEL		
10	4	21
20	6	27
25	7	31
30	8	34
40	10	40
50	12	44
60	15	50
70	19	56
75	21	59
80	23	61
90	32	68

TABEL 5.9<sup>b</sup>: Leesscores voor leeskaart 3C (schooljaar 1999-2000)

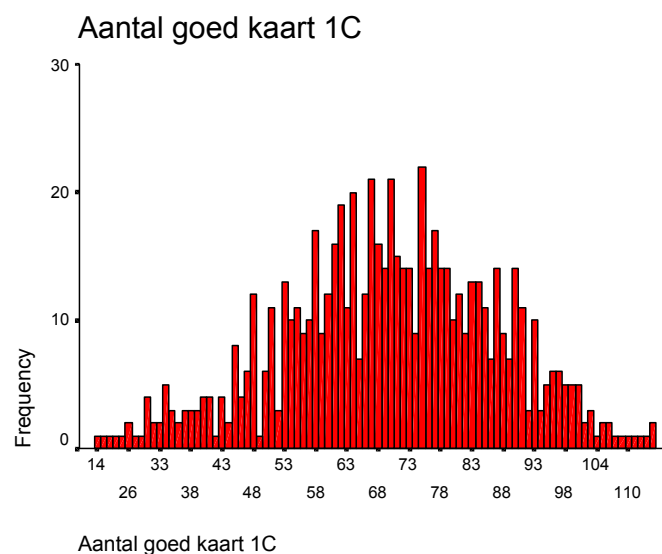
	LEERJAAR 2
N	677
MAX.SCORE	120
GEMIDDELDE	44,47
ST.DEVIATIE	17,97
RANGE	97
MINIMUM	0
MAXIMUM	97
PERCENTIEL	
10	21
20	28
25	31
30	34
40	39
50	44
60	49
70	54
75	58
80	61
90	68

Uit de a-tabellen valt af te lezen dat het beeld parallel loopt aan dat van het midden van het schooljaar: de gemiddelde leesscore ligt voor de twee eerste leeskaarten in het tweede leerjaar ongeveer dubbel zo hoog als in het eerste leerjaar (39 vs. 70 voor leeskaart 1C; 25 vs. 58 voor leeskaart 2C) en voor de derde leeskaart drie keer zo hoog (15 vs. 45). De standaarddeviatie daarentegen ligt in het eerste leerjaar voor de eerste twee leeskaarten aardig in de buurt van die van het tweede leerjaar: er tekenen zich met andere woorden meer verschillen tussen leerlingen af wat hun technische leesvaardigheid betreft; vergelijk ook nu weer de figuren 5.3 en 5.4 met de gemiddelde leesscores voor leeskaart 1A in het eerste leerjaar (figuur 5.3) en in het tweede leerjaar (figuur 5.4) waarin deze tendens meteen visueel duidelijk wordt.

FIGUUR 5.3: Leesscores voor leeskaart 1C in het eerste leerjaar (mei 1999)



FIGUUR 5.4: Leesscores voor leeskaart 1C in het tweede leerjaar (mei 1999)



Tot slot vermelden we dat de leesscores eveneens dalen van de eerste over de tweede naar de derde leeskaart, maar dat de uitval in het eerste leerjaar te verwaarlozen is: 99% van de leerlingen heeft leeskaart 2C gelezen en 97% leeskaart 3C.

Over het schooljaar 1999-2000 (de b-tabellen) valt weinig te melden, tenzij dat de leesscores overeenkomen met die van het schooljaar 1998-1999.

#### 5.1.3.4 Samenvattend overzicht

In tabel 5.10 zetten we de gemiddelde leesscores tijdens de drie toetsmomenten (begin, midden en einde schooljaar) naast elkaar; in 5.10<sup>a</sup> voor het schooljaar 1998-1999 en in 5.10<sup>b</sup> voor het schooljaar 1999-2000.

TABEL 5.10<sup>a</sup>: Gemiddelde leesscores tijdens de drie afnamemomenten (schooljaar 1998-1999)

AFNAME-MOMENT	LEES-KAART	LEERJAAR 1	LEERJAAR 2	LEERJAAR 3	LEERJAAR 4	LEERJAAR 5
BEGIN	Kaart 1A	14,56	53,54	72,26	81,33	90,17
	Kaart 2A	7,08	39,12	62,72	73,90	84,12
	Kaart 3A	4,87	27,63	49,98	61,58	71,99
MIDDEN	Kaart 1B	33,32	66,28	79,18	87,79	97,14
	Kaart 2B	19,01	53,06	69,57	79,62	90,23
	Kaart 3B	11,46	40,94	59,03	68,71	78,57
EIND	Kaart 1C	38,71	69,68	-	-	-
	Kaart 2C	24,72	57,97	-	-	-
	Kaart 3C	15,41	44,64	-	-	-

TABEL 5.10<sup>b</sup>: Gemiddelde leesscores tijdens de drie afnamemomenten (schooljaar 1999-2000)

AFNAME-MOMENT	LEES-KAART	LEERJAAR 2	LEERJAAR 3	LEERJAAR 4	LEERJAAR 5	LEERJAAR 6
BEGIN	Kaart 1A	53,14	73,45	85,12	93,02	100,93
	Kaart 2A	37,67	62,47	77,12	85,76	93,76
	Kaart 3A	26,84	49,99	65,16	73,20	81,67
MIDDEN	Kaart 1B	67,86	81,11	90,22	97,73	106,50
	Kaart 2B	54,95	70,79	82,34	90,62	98,43
	Kaart 3B	41,98	58,95	71,23	78,61	86,02
EIND	Kaart 1C	69,75	-	-	-	-
	Kaart 2C	57,91	-	-	-	-
	Kaart 3C	44,47	-	-	-	-

Een eerste vaststelling, bij een vergelijking van de a-tabel met de b-tabel, is dat de gemiddelde leesscores per leerjaar in de twee schooljaren zeer sterk overeenkomen. Verder komen de tendensen die we in bovenstaande paragrafen hebben aangehaald, in deze tabellen duidelijk naar voren:

- (1) voor elke leeskaart neemt de gemiddelde leesscore toe van het eerste tot en met het vijfde leerjaar (a-tabel) en van het tweede tot en met het zesde leerjaar (b-tabel); de stijging is het meest spectaculair van het eerste naar het tweede leerjaar (a-tabel);
- (2) tijdens elk afnamemoment (begin A, midden B en eind C) neemt de gemiddelde leesscore af van de eerste over de tweede naar de derde leeskaart (zowel in de a-tabel als in de b-tabel); de moeilijkheidsgraad van de kaarten neemt immers toe.

Vergelijken we de leesscores op de drie afnamemomenten, dan stellen we in elk leerjaar vast dat de leesscore stijgt van het begin naar het midden van het schooljaar; in het eerste leerjaar (a-tabel) en het tweede leerjaar (a-tabel en b-tabel) zet de stijging zich eveneens door op het einde van het schooljaar. De gemiddelde technische leesvaardigheid van de leerlingen gaat er dus op vooruit, en dat beantwoordt compleet aan onze verwachtingen. Vermeldenswaard ten slotte is dat de leerlingen van het eerste leerjaar de meest spectaculaire vooruitgang boeken (a-tabel). Voor de eerste leeskaart bijvoorbeeld behalen ze een gemiddelde leesscore van 15 in het begin over 33 in het midden tot 39 op het einde van het schooljaar. Daarbij komt dan nog de bevinding dat er op het derde afnamemoment minder uitval is, dus dat bijna alle leerlingen aan de derde leeskaart toekomen. Van de andere kant hebben we wel gemerkt dat de verschillen in de technische leesvaardigheid van de eersteklassers toenemen naarmate het schooljaar vordert.

## 5.2 Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid

### 5.2.1 Dataverwerking

Voor de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid* hebben tijdens het schooljaar 1998-1999 in alle deelnemende leerjaren twee toetsafnames plaatsgevonden: in het midden (februari 1999) en op het eind (juni 1999). Tijdens het schooljaar 1999-2000 zijn de toetsafnames eveneens in het midden (februari-maart 2000) en op het eind (juni 2000) georganiseerd, met uitzondering van het zesde leerjaar waar - parallel aan de Nederlandse afnamemomenten - in juni niet is getoetst. Per leerjaar en per afnamemoment zijn twee dictees geconstrueerd (een A-versie en een B-versie), die elk aan de helft van de scholen aangeboden zijn (zie hoofdstuk 2). Tussen beide versies is een horizontale overlap ingebouwd en ook verticaal overlappen de dictees van twee opeenvolgende afnamemomenten.

Na elke toetsafname stuurden de contactpersonen de dictees naar de UA (UIA), waar de projectmedewerker een controle op de respons uitvoerde (zie 4.4). Vervolgens werden alle dictees door haar gecorrigeerd, vooral om de uniformiteit te waarborgen. Daartoe zijn eveneens scoringsvoorschriften opgesteld, die niettemin door verschillende correctoren anders geïnterpreteerd zouden kunnen worden. Deze voorschriften luiden als volgt:

- (1) Als hoofdregel geldt dat alle woorden die om wat voor reden dan ook verkeerd geschreven zijn, fout gerekend worden; daarbij wordt geen onderscheid gemaakt tussen categoriefouten en andere fouten.

- (2) Overgeslagen woorden worden eveneens fout gerekend, maar krijgen wel een andere code. Die wordt eveneens gebruikt als er slechts één letter van het woord op papier staat.
- (3) Omdat het bij de SVS om de juiste spelling van woorden gaat, doet de 'netheid' waarmee een woord geschreven is, niet terzake. Onleesbare woorden worden wel fout gerekend.
- (4) Verkeerd gevormde letters, overtollige of ontbrekende letterverbindingen zijn niet fout, tenzij er daardoor een andere letter ontstaat; deze handschriftproblemen doen zich hoofdzakelijk in het eerste leerjaar voor.
- (5) Ingeval van (al dan niet opzettelijk gezaaide) twijfel wordt het woord fout gerekend.
- (6) Het ten onrechte gebruiken van hoofdletters wordt niet gesanctioneerd; alleen bij categorie 32 (hoofdletters) wordt met hoofdlettergebruik rekening gehouden.
- (7) Het onterechte gebruik van lettertekens (zoals accent, trema of nadrukteken) wordt wel fout gerekend.

### 5.2.2 Rapportage aan de deelnemende scholen

Ook voor de SVS is na elke toetsafname aan de scholen gerapporteerd over de resultaten van hun leerlingen in verhouding tot de volledige steekproef. Per leerling is het aantal en het percentage woorden dat de leerling correct geschreven heeft, vermeld en is aangegeven tot welke niveaugroep de leerling behoort (A tot en met E). Deze niveaugroepen zijn eveneens samengesteld op basis van de behaalde resultaten door alle deelnemende leerlingen van het betreffende leerjaar (zie 5.1.2). Ook bij deze rapportage is per klas het gemiddelde van het aantal en percentage correct geschreven woorden naast het gemiddelde van het betreffende leerjaar in de volledige steekproef gezet.

Om de resultaten per leerling gedetailleerd te kunnen analyseren, hebben we voor elk dictee een analyseformulier aangeleverd, zoals dat ook in de oorspronkelijke SVS bestaat. Daarop konden klasleraren die dat wensten, voor elke fout die een leerling maakte, aankruisen of het een categoriefout was dan wel een andere fout. Leerlingen die veel fouten maakten in een bepaalde categorie, konden dan gericht geredieerd worden. Ter illustratie voegen we in voorbeeld 5.1 het analyseformulier voor de A-versie van het dictee op het eind van het eerste leerjaar (E1-A) toe.

De tevredenheid van de scholen over de rapportage gold evenzeer voor de SVS (zie ook hoofdstuk 7); ook hier is op een groot aantal scholen een zorgvuldige analyse uitgevoerd op leerling- en op schoolniveau met respectievelijk remediëring en de aanschaf van een nieuwe taalmethode als gevolg. Dat de remediëring ook in 'normale' omstandigheden zou plaatsvinden, komt de ecologische validiteit van onze toets ten goede.



VOORBEELD 5.1: Analyseformulier voor dictee E1-A

*Leerling volg systeem*

**Cito**



Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid

**Analyseformulier E1-A**

Naam: \_\_\_\_\_ Klas: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

Opg.nr.	Woord	Cat. 1 (4)	Cat. 2 (12)	Cat. 3 (9)	Cat. 4 (5)	Cat. 5 (4)	Cat. 7 (4)	Cat. 8 (4)
---------	-------	------------------	-------------------	------------------	------------------	------------------	------------------	------------------

- 1 tuín ..... C A
- 2 vaas ..... C A
- 3 koets ..... C A
- 4 wesp ..... C A
- 5 fruit ..... C A
- 6 berg ..... C A
- 7 klomp ..... C A
- 8 schelp ..... C A
- 9 zwaan ..... C A
- 10 vuist ..... C A
- 11 kalf ..... C A
- 12 slang ..... C A
- 13 markt ..... C A
- 14 kleur ..... C A
- 15 dorp ..... C A
- 16 struik ..... C A
- 17 krant ..... C A
- 18 verf ..... C A
- 19 pink ..... C A
- 20 schuur ..... C A
- 21 film ..... C A
  
- 1 22 zus ..... C A
- 2 23 deuk ..... C A
- 3 24 vlieg ..... C A
- 4 25 kaars ..... C A
- 5 26 vroeg ..... C A
- 6 27 wolf ..... C A
- 7 28 staart ..... C A
- 8 29 schoen ..... C A
- 9 30 kist ..... C A
- 10 31 poort ..... C A
- 11 32 jurk ..... C A
- 12 33 bank ..... C A
- 13 34 strak ..... C A
- 14 35 druif ..... C A
- 15 36 sterk ..... C A
- 16 37 worst ..... C A
- 17 38 spons ..... C A
- 18 39 twaalf ..... C A
- 19 40 tong ..... C A
- 20 41 schaar ..... C A
- 21 42 kwart ..... C A

Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3	Cat. 4	Cat. 5	Cat. 7	Cat. 8
-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

Totaal aantal fout: \_\_\_\_\_

C	A	C	A	C	A	C

### 5.2.3 Leerlingresultaten

De volgende tabellen geven een overzicht van de scores die de leerlingen behaald hebben op de twee toetsafnames van de SVS: in het midden (februari) en op het einde (juni) van het schooljaar 1998-1999 (de a-tabellen) en van het schooljaar 1999-2000 (de b-tabellen). Zoals in hoofdstuk 2 vermeld, hebben we voor elk afnamemoment twee dictees per leerjaar geconstrueerd. Elk dictee is aan de helft van de steekproefscholen aangeboden volgens de verdeling voorgesteld in tabel 2.10 (hoofdstuk 2). De tabellen 5.11 en 5.12 presenteren voor de twee dictees (zie toetsnummer) in alle betrokken leerjaren achtereenvolgens:

- (1) het aantal deelnemende leerlingen (N);
- (2) de maximumscore die behaald kan worden, dat is het totaal aantal juist gespelde woorden;
- (3) de gemiddelde score (uitgedrukt in absolute cijfers en in percentages);
- (4) de standaarddeviatie, dat is de spreiding van de scores ten opzichte van de gemiddelde score;
- (5) de range van de scores, dat is het verschil tussen de laagst en hoogst behaalde score;
- (6) de laagst behaalde score: minimum;
- (7) de hoogst behaalde score: maximum;
- (8) de percentielen die aangeven welk percentage van de deelnemende leerlingen (N) de corresponderende score of een lagere score heeft behaald; percentiel 50 komt overeen met de mediaan.

TABEL 5.11<sup>a</sup>: *Leerlingresultaten voor dictee Midden (schooljaar 1998-1999)*

LEERJAAR TOETSNR.	LEERJAAR 1		LEERJAAR 2		LEERJAAR 3		LEERJAAR 4		LEERJAAR 5	
	001	002	003	004	005	006	007	008	009	010
N	352	374	342	330	341	342	334	344	312	316
MAX. SCORE	47	47	47	47	52	52	53	53	54	54
GEMIDDELDE (%)	38,11 (81%)	38,68 (82%)	40,35 (86%)	40,72 (87%)	42,37 (81%)	42,83 (82%)	43,96 (83%)	43,62 (82%)	40,69 (75%)	40,39 (75%)
ST.DEVIATIE	10,01	10,32	6,73	5,70	7,97	7,67	8,22	7,93	9,60	8,56
RANGE	47	47	43	32	45	41	52	50	47	40
MINIMUM	0	0	4	15	7	11	1	3	7	14
MAXIMUM	47	47	47	47	52	52	53	53	54	54
PERCENTIEL										
10	22	23	32	33	33	32	34	34	27	29
20	31	34	37	36	38	37	39	38	33	34
25	35	36	38	38	40	39	41	39	35	36
30	38	38	39	39	41	40	42	41	38	37
40	40	41	41	41	43	43	44	44	41	40
50	42	43	43	42	45	45	46	46	43	42
60	43	44	43	44	46	47	48	47	45	43
70	44	45	45	45	47	48	49	49	47	45
75	45	45	45	45	48	49	50	50	48	47
80	46	46	45	45	49	49	51	50	49	48
90	46	47	46	46	50	51	52	52	51	51

TABEL 5.11<sup>b</sup>: *Leerlingresultaten voor dictee Midden (schooljaar 1999-2000)*

LEERJAAR TOETSNR.	LEERJAAR 2		LEERJAAR 3		LEERJAAR 4		LEERJAAR 5		LEERJAAR 6	
	003	004	005	006	007	008	009	010	011	012
N	325	344	342	322	338	331	333	358	303	308
MAX. SCORE	47	47	52	52	53	53	54	54	57	57
GEMIDDELDE (%)	41,63 (89%)	41,72 (89%)	43,86 (84%)	42,41 (82%)	44,46 (84%)	43,89 (83%)	40,66 (75%)	41,35 (77%)	45,11 (79%)	42,75 (75%)
ST.DEVIATIE	4,75	4,87	6,68	8,28	6,83	7,57	8,56	8,41	8,61	9,17
RANGE	23	43	45	47	30	43	39	50	52	45
MINIMUM	24	4	7	5	23	10	15	4	5	12
MAXIMUM	47	47	52	52	53	53	54	54	57	57
PERCENTIEL										
10	35	35	35	32	35	34	28	29	33	29
20	39	39	40	36	39	39	33	35	40	35
25	40	40	41	38	41	40	36	36	42	37
30	41	41	42	40	42	42	37	38	43	39
40	42	42	44	42	44	44	39	41	45	42
50	43	43	45	45	46	45	42	43	46	45
60	44	44	47	47	48	47	44	45	48	47
70	45	45	48	48	49	49	46	47	50	49
75	45	45	49	49	50	49	47	48	51	50
80	45	46	49	49	50	50	49	49	53	51
90	46	46	50	51	52	52	51	51	55	53

TABEL 5.12<sup>a</sup>: *Leerlingresultaten voor dictee Eind (schooljaar 1998-1999)*

LEERJAAR TOETSNR.	LEERJAAR 1		LEERJAAR 2		LEERJAAR 3		LEERJAAR 4		LEERJAAR 5	
	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110
N	346	363	344	332	336	340	330	312	309	311
MAX. SCORE	42	42	48	48	51	51	50	50	59	59
GEMIDDELDE (%)	36,32 (86%)	37,47 (89%)	36,70 (76%)	37,66 (78%)	42,04 (82%)	43,17 (85%)	36,77 (74%)	37,75 (76%)	44,95 (76%)	43,58 (74%)
ST.DEVIATIE	5,76	5,34	7,41	7,44	7,64	7,14	8,13	8,09	9,64	10,65
RANGE	31	31	32	37	37	37	39	39	49	46
MINIMUM	11	11	16	11	14	14	11	11	10	13
MAXIMUM	42	42	48	48	51	51	50	50	59	59
PERCENTIEL										
10	29	30	25	27	31	33	25	26	31	28
20	33	35	29	32	37	38	30	32	39	36
25	34	36	32	33	39	40	32	33	40	38
30	35	37	34	35	40	41	33	35	41	41
40	37	38	36	37	42	43	36	37	44	43
50	38	39	38	39	44	45	38	39	47	46
60	39	40	40	41	46	46	40	41	49	48
70	40	41	42	43	47	48	42	44	51	50
75	40	41	42	44	48	49	42	44	52	52
80	41	41	43	44	48	49	44	45	53	53
90	42	42	45	46	50	50	47	47	55	55

TABEL 5.12<sup>b</sup>: *Leerlingresultaten voor dictee Eind (schooljaar 1999-2000)*

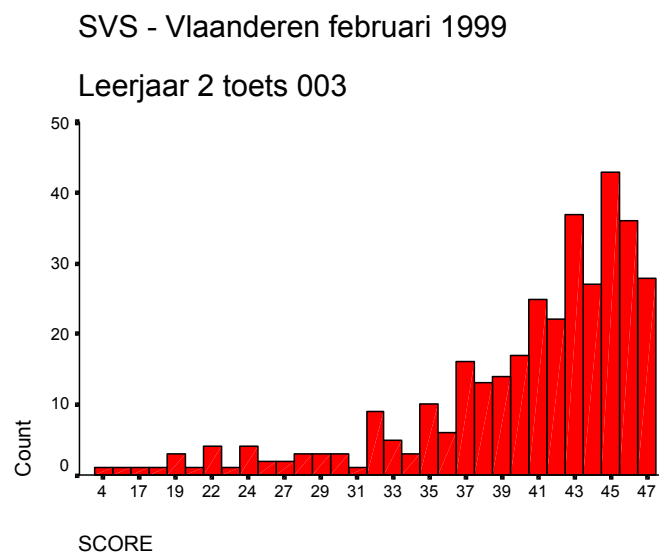
LEERJAAR TOETSNR.	LEERJAAR 2		LEERJAAR 3		LEERJAAR 4		LEERJAAR 5	
	103	104	105	106	107	108	109	110
N	321	339	346	329	341	329	334	351
MAX. SCORE	48	48	51	51	50	50	59	59
GEMIDDELDE (%)	37,21 (78%)	38,75 (81%)	41,96 (82%)	41,15 (81%)	34,96 (70%)	35,90 (72%)	41,99 (71%)	42,75 (72%)
ST.DEVIATIE	6,98	6,53	7,52	8,83	7,96	8,23	10,08	11,11
RANGE	38	29	42	48	43	38	53	57
MINIMUM	10	19	9	3	6	12	5	2
MAXIMUM	48	48	51	51	49	50	58	59
PERCENTIEL								
10	28	29	31	27	23	24	27	27
20	32	33	37	35	29	29	34	33
25	33	34	38	37	31	30	36	37
30	34	35	40	38	32	32	37	39
40	37	38	42	42	34	35	41	42
50	39	40	44	44	36	37	43	45
60	40	42	45	46	38	39	46	48
70	42	43	47	47	40	41	49	50
75	43	44	48	48	41	42	50	51
80	43	45	48	49	42	43	51	53
90	45	46	50	50	44	46	54	55

Uit de tabellen 5.11 en 5.12 kunnen we opmaken dat de verdeling van de scholen in een A-groep en een B-groep op een evenwichtige manier is gebeurd. Ten eerste is het aantal deelnemende leerlingen (N) in beide groepen ongeveer even groot en ten tweede ontlopen de gemiddelde scores per groep elkaar niet zoveel. Dat laatste punt zegt natuurlijk ook iets over de evenwichtige samenstelling van de dictees. Deze vaststellingen gelden zowel voor het schooljaar 1998-1999 (de a-tabellen) als voor het schooljaar 1999-2000 (de b-tabellen).

Opvallend zijn de zeer hoge scores die de meerderheid van de leerlingen behaald hebben. Voor het schooljaar 1998-1999 (a-tabellen) merken we in de eerste plaats dat de gemiddelde scores schommelen tussen 74% (leerjaar 4, toets 107 en leerjaar 5, toets 110) en 89% (leerjaar 1, toets 102). De verschillen tussen de leerlingen zijn bovendien niet zo erg groot: de standaarddeviatie varieert van 5 tot 11. In het eerste leerjaar merken we dat de leerlingen op het einde van het schooljaar meer op elkaar gelijken dan in het midden; voor technisch lezen (DMT) hebben we de omgekeerde tendens vastgesteld.

De hoge scores zijn ook duidelijk zichtbaar in de percentielen: de 10% laagst scorende leerlingen behaalt een score die boven de 50% uitsteekt, uitgezonderd bij dictee Midden in het eerste leerjaar (47% voor toets 001 en 49% voor toets 002) en bij dictee Eind in het vijfde leerjaar (47% voor toets 110). In de meest extreme gevallen komt percentiel 10 zelfs overeen met een score van plusminus 70% (68% voor toets 003 en 70% voor toets 004 in leerjaar 2; 69% voor toets 101 en 71% voor toets 102 in leerjaar 1). Ook zijn er bij elke toets leerlingen die de maximumscore hebben behaald. Uit de minimumscores kunnen we afleiden dat er eveneens zeer zwakke spellers bestaan, maar dat zijn kennelijk uitzonderingen. Ter illustratie presenteren we in figuur 5.8 de scores die behaald zijn op toets 003 in het tweede leerjaar waarin deze trend duidelijk gevisualiseerd is.

FIGUUR 5.8: Scores voor toets 003 in het tweede leerjaar (februari 1999)



Voor het schooljaar 1999-2000 (b-tabellen) komen we tot dezelfde bevindingen: de leerlingen scoren bijzonder hoog en de verschillen tussen de leerlingen zijn erg klein (standaarddeviatie tussen 5 en 11). De hoge scores zijn vooreerst merkbaar aan de gemiddelde scores die schommelen tussen 70% (in leerjaar 4, toets 107) en 89% (leerjaar 2, toets 003 en 004). Bovendien liegen de percentielscores er ook niet om: voor nagenoeg elke toets zijn er leerlingen die de maximumscore hebben behaald (met uitzondering van toets 107 in leerjaar 4 en toets 109 in leerjaar 5, waar 1 foutje is gemaakt). Bovendien behalen de de 10% laagst scorende leerlingen op de meeste toetsen een score die boven de 50% uitstijgt (met uitzondering van de toetsen 107 en 108 in leerjaar 4 en de toetsen 109 en 110 in leerjaar 5 waar 46% tot 48% behaald is); voor de toetsen 003 en 004 in leerjaar 2 behaalt die 10% zwakste spellers zelfs 74%. Dat er ook zeer zwakke spellers zijn, merken we aan de minimumscores, maar die vormen kennelijk een kleine minderheid.

## 6 ONDERZOEKSRESULTATEN: KALIBRERING EN NORMERING

*Dit zesde hoofdstuk beschrijft de onderzoeksresultaten met betrekking tot de kalibrering en normering. Na een theoretische paragraaf over de gehanteerde meettechniek (6.1) presenteren we achtereenvolgens de resultaten voor de Drie-Minuten-Toets en de Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid (6.2). Tot slot staan we even stil bij de leerlingvolgsystemen die op basis van dit onderzoek vorm zullen krijgen (6.3).*

### 6.1 Meettechniek<sup>42</sup>

Bij een leerlingvolgsysteem gaat het erom vast te stellen in welke mate een leerling vooruitgang heeft geboekt in vergelijking met een vorige meting. Dit is het meettechnische kernprobleem van een leerlingvolgsysteem.

Om vorderingen van individuele leerlingen te kunnen volgen, is het noodzakelijk dat de resultaten die op de verschillende meetmomenten verzameld zijn, met elkaar vergeleken kunnen worden. Dit vraagt om meetinstrumenten die over de hele periode hetzelfde blijven meten en waarbij de meeteenheid constant blijft in de tijd (Voeten 1990). Bij lengtemeting bijvoorbeeld is dat niet zo'n probleem, omdat we steeds dezelfde meetschaal gebruiken. Een half jaar geleden was Petra 1,40 m, nu is ze 1,44 m; ze is dus 4 cm gegroeid. Met een toets die je in meerdere leerjaren kunt gebruiken, zoals bijvoorbeeld de *Een-Minuu-Test* van Brus & Voeten (1976) of de *Drie-Minuten-Toets*, is dat in zekere zin ook mogelijk. Je kunt nagaan hoeveel woorden een leerling in één minuut meer kan lezen dan de vorige keren. Veel moeilijker is het om de vorderingen van leerlingen op het gebied van bijvoorbeeld spelling, rekenen of begrijpend lezen vast te stellen. De opeenvolgende toetsen die we leerlingen voorleggen, zijn vaak onvergelijkbaar met betrekking tot inhoud, moeilijkheidsgraad en aantal opgaven.

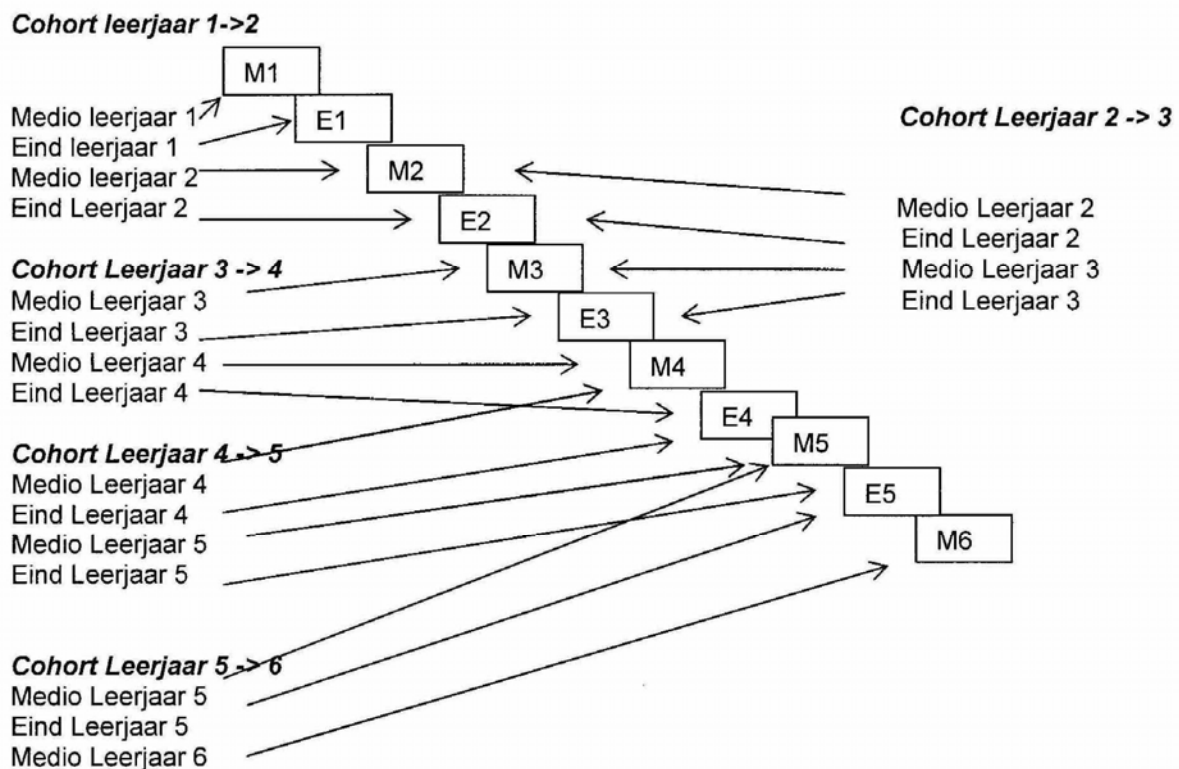
Tot voor kort werd dit probleem opgelost door een *normatieve transformatie*, waarbij de score op twee afnamemomenten vergeleken werd met de scores van andere leerlingen die dezelfde toets gemaakt hadden.<sup>43</sup> Dit gebeurde door een transformatie van de score in zogenaamde percentielscores, decielscores, stanines, enz. Zo'n getransformeerde score gaf dan de plaats van de leerling aan in de vergelijkingsgroep. Bij toepassing in een leerlingvolgsysteem brengen dergelijke normatieve transformaties uiteraard ook alleen relatieve voor- of achteruitgang in vaardigheid in beeld. We kunnen zeggen dat bij een leerling die steeds weer decielscore 3 haalt, de relatieve positie ten opzichte van de normgroep onveranderd blijft. Het zal meestal niet zo zijn dat deze leerling niets heeft bijgeleerd. In absolute zin (vergeleken met zichzelf) zal er vaak van vooruitgang sprake zijn, maar omdat de andere leerlingen in de normgroep min of meer even snel vooruitgaan, vertaalt die winst zich niet in een hogere score. Dat zal pas het geval zijn wanneer een leerling duidelijk meer vooruitgang boekt dan de leerlingen in de normgroep. Dit geeft een belangrijke beperking voor een leerlingvolgsysteem.

<sup>42</sup> Deze paragraaf is geschreven door Fons Moelands (Cito).

<sup>43</sup> Deze techniek is bijvoorbeeld toegepast door het CSBO bij de ontwikkeling van de leerlingvolgsystemen voor spelling en technisch lezen (zie Dudal 1997-98). (RR)

Om aan het hierboven geschetste meettechnische probleem tegemoet te komen is bij de ontwikkeling van de Vlaamse *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid* gekozen voor een onderzoeksopzet waarbij eenzelfde leerlingcohort gedurende twee jaar gevolgd werd met elkaar deels overlappende toetsen, waarbij de ankeropgaven voor de verbinding tussen de meetmomenten zorgden (zie 2.9.5). Figuur 6.1 brengt deze onderzoeksopzet in beeld.

FIGUUR 6.1: Onderzoeksopzet voor de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid*



Door toepassing van het *One Parameter Logistic Model* (Verhelst 1993; Verhelst & Glas 1995) dat gebaseerd is op de itemresponse-theorie (IRT) kon op deze manier een unidimensionele schaal geconstrueerd worden waarop de vaardigheidsontwikkeling van leerlingen over meerdere leerjaren gevolgd kan worden. Zo'n schaal is op te vatten als een meetlat met een constante meeteenheid, waarop niet alleen opgaven naar moeilijkheid geordend kunnen worden, maar waarop tevens de vaardigheid van leerlingen kan worden afgezet. Door de toetsresultaten die een leerling op verschillende tijdstippen behaalt, te vertalen naar een positie op de schaal kan de vooruitgang van leerlingen in de tijd worden vastgesteld. Net zoals je op een schaal voor lengtemeting kunt aflezen hoeveel een kind in een bepaalde periode is gegroeid. Op deze manier kan de vaardigheidsontwikkeling van leerlingen over meerdere leerjaren gevolgd worden.

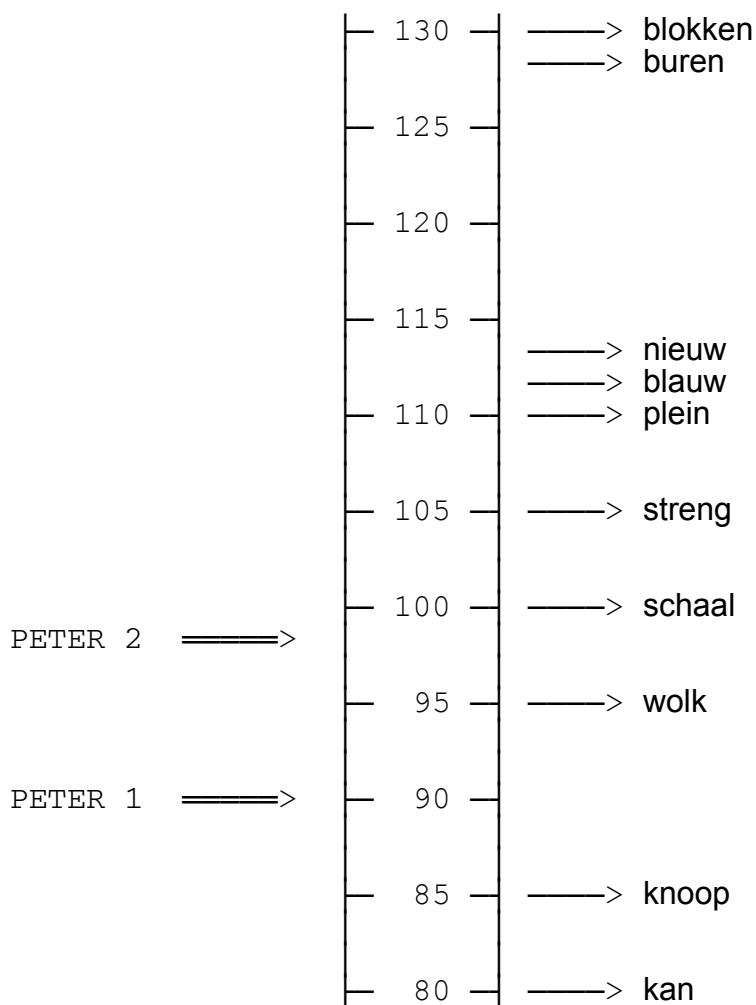
We illustreren de werking van de schaal aan de hand van een schaal voor spelling uit het bestaande Cito-leerlingvolgsysteem. In figuur 6.2 is een gedeelte van die schaal afgebeeld. Ze bestaat in totaal uit een groot aantal woorden, afkomstig van vier verschillende woorddictees, die zijn bedoeld voor het eerste en tweede leerjaar. In de figuur zijn daarvan tien woorden bij wijze van voorbeeld opgenomen. Ze zijn geordend naar moeilijkheid, zodat ze met elkaar vergeleken kunnen worden. De schaal is voorzien van een oplopende reeks



getallen, waardoor in een getal kan worden uitgedrukt hoe moeilijk een woord is. Het woord *blokken* met een schaalgetal van 130 is daarvan het moeilijkst en het woord *kan* met een schaalgetal van 80 het eenvoudigst.

Ook de vaardigheid van leerlingen is in een getal op dezelfde schaal af te beelden. Hoe hoger de schaalscore, hoe groter de spellingvaardigheid. Nemen we bij eenzelfde leerling op twee momenten een verschillend dictee af dat is samengesteld uit woorden op de schaal, dan kunnen we zien hoeveel die leerling op de schaal is opgeschoven, of anders gezegd: hoeveel de leerling vooruitgegaan is. De toetsscores, het aantal goed geschreven woorden, op de beide dictees, worden omgezet in schaalscores.

FIGUUR 6.2: *Gedeelte van de vorderingenschaal voor spellingvaardigheid (leerjaar 1 en 2)*



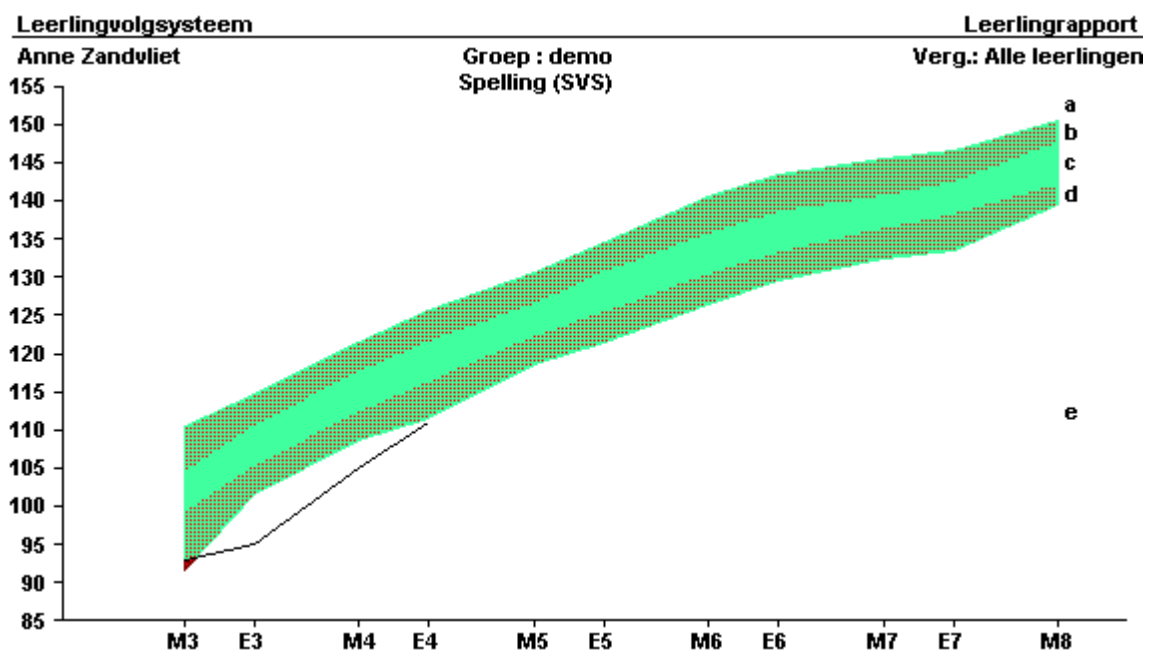
In figuur 6.2 is bijvoorbeeld te zien dat Peter op het eerste afnamemoment een schaalscore had van 90 en een half jaar later bij de tweede meting een schaalscore van 98. Een duidelijke vooruitgang dus. Of die vooruitgang bevredigend is, kan eigenlijk pas goed worden beoordeeld aan de hand van een maatstaf. Zo'n maatstaf is eenvoudig te construeren door vast te stellen welke schaalscores andere, vergelijkbare leerlingen hebben behaald en in welke mate andere leerlingen vooruitgang boeken.

Na elke toetsafname worden de ruwe scores naar schaalscores getransformeerd, die de basis vormen om de leervorderingen in de tijd te volgen. Registratie vindt plaats door schaalscores van opeenvolgende meetmomenten in een grafiek uit te zetten, waardoor het vorderingenverloop van de leerling door de jaren zichtbaar wordt (zie figuur 6.3). Hoe steiler de lijn, hoe groter de vaardigheidsontwikkeling. Op deze wijze houdt de leerkracht de vinger aan de pols en krijgt hij tijdig signalen of het leerproces stagneert. Doordat dit op een eenduidige manier gebeurt, hebben leerkrachten uit verschillende leerjaren bij de interpretatie van de gegevens eenzelfde referentiekader. In één oogopslag is te zien dat de leerling vooruitgegaan is.

De data die bij de Vlaamse steekproef zijn verzameld, worden als referentiegegevens ter beschikking gesteld. Per referentiegroep worden vier curves weergegeven, corresponderend met het 10<sup>e</sup>, 25<sup>e</sup> en 75<sup>e</sup> percentiel en het gemiddelde in de populatie. Hierdoor is aan iedere schaalscore een van de volgende niveau-indicaties te koppelen:

- NIVEAU A: goed tot zeer goed ( $\pm 25\%$  hoogst scorende leerlingen);
- NIVEAU B: ruim voldoende tot goed ( $\pm 25\%$  net boven het Vlaams gemiddelde);
- NIVEAU C: matig tot ruim voldoende ( $\pm 25\%$  net onder het Vlaams gemiddelde);
- NIVEAU D: zwak tot matig ( $\pm 15\%$  ruim onder het Vlaams gemiddelde);
- NIVEAU E: zeer zwak tot zwak ( $\pm 10\%$  laagst scorende leerlingen).

**FIGUUR 6.3: Vorderingen van een leerling op de Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid**



De kans dat een leerling woorden goed schrijft, zal toenemen naarmate die woorden verder onder het vaardigheidspunt van die leerling op de schaal liggen en omgekeerd afnemen naarmate die woorden verder boven zijn vaardigheidspunt liggen. Peter zal op het eerste meetmoment (zie figuur 6.2) bijvoorbeeld woorden van het type mkm (*kan*) waarschijnlijk wel goed schrijven, maar zal meer moeite hebben met woorden waarbij de tussenklank niet geschreven wordt (*park*, *wolk*). Tweelettergrepige woorden zijn op dat moment duidelijk te hoog gegrepen voor hem. Op het tweede meetmoment gaat het correct schrijven van woorden als *wol* enz. hem al veel beter af.

Met IRT kunnen met andere woorden meetinstrumenten worden geconstrueerd met een in de tijd constante meeteenheid. Daardoor is een combinatie van absoluut en relatief meten mogelijk en kunnen de vorderingen van leerlingen zowel in persoonlijke (vergelijking met zichzelf), sociale (vergelijking met andere leerlingen) als in didactische zin (vergelijking met de nagestreefde doelstellingen) beoordeeld worden (Moelands, Mommers & Oud 1990).

## 6.2 Onderzoekresultaten

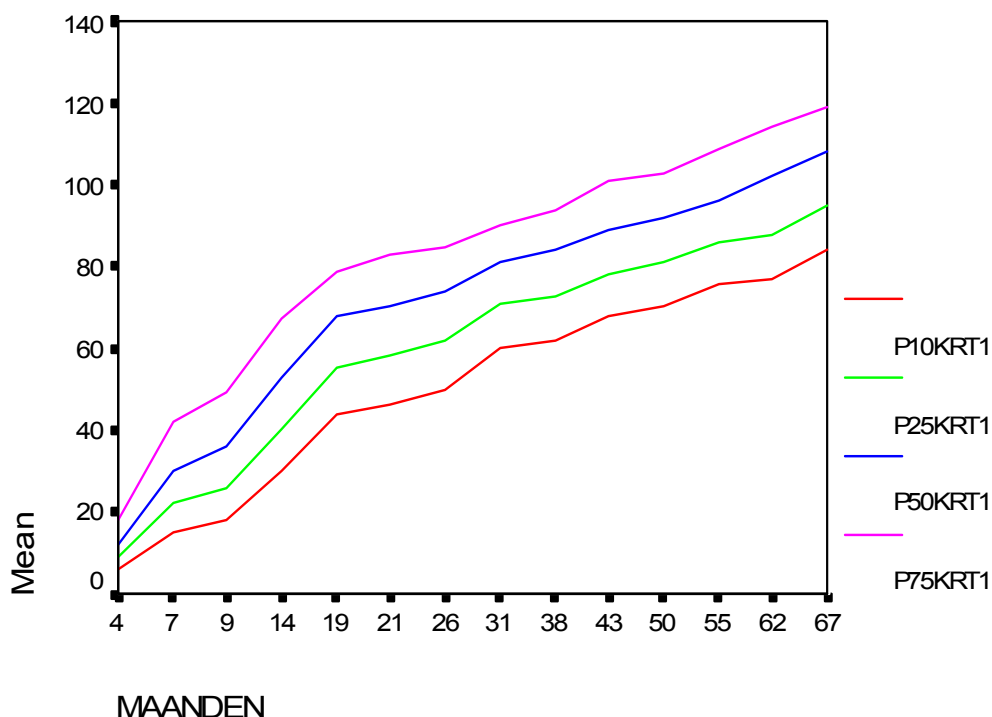
Door middel van de boven geschetste meettechniek zijn op het Cito gekalibreerde schalen ontwikkeld voor de *Drie-Minuten-Toets* en de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid*.

### 6.2.1 Drie-Minuten-Toets

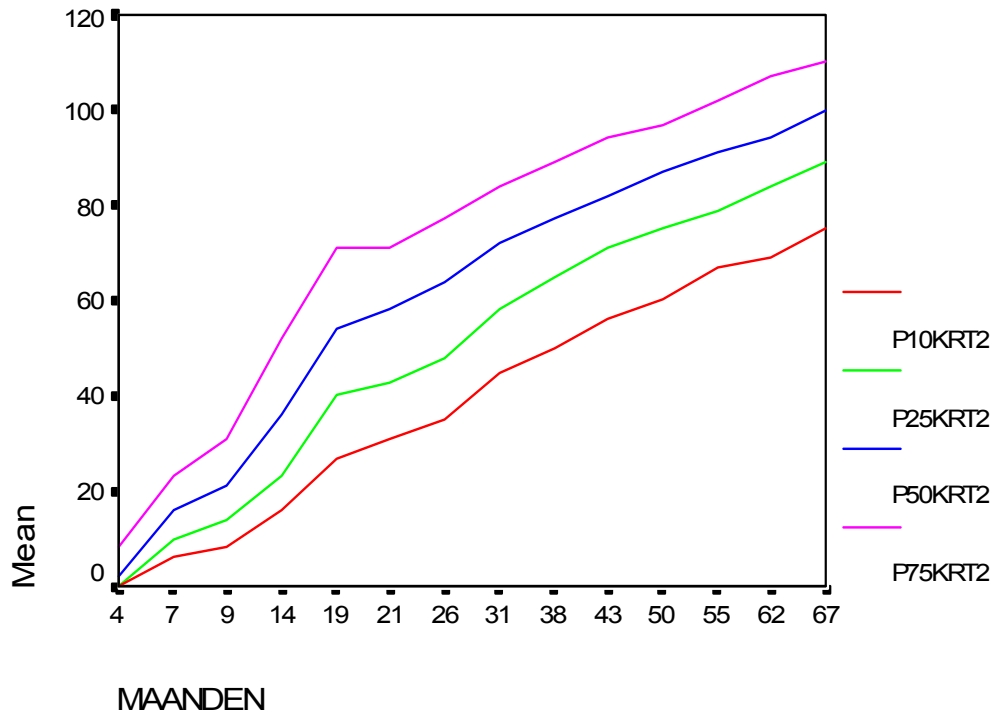
In de drie volgende figuren (6.4 t.e.m. 6.6) worden de ruwe scoreschalen voor de drie leeskaarten van de *Drie-Minuten-Toets* gepresenteerd. Op de verticale as staat de gemiddelde leesscore, op de horizontale het aantal maanden leesonderwijs dat de leerlingen genoten hebben. De vier lijnen stellen achtereenvolgens percentielscores 75, 50, 25 en 10 voor. De niveaugroepen vermeld in 6.1 bevinden zich respectievelijk boven, tussen en onder deze percentiellijnen, meer bepaald:

- NIVEAU A boven p75, m.a.w. in de bovenste zone van de grafiek;
- NIVEAU B tussen p75 en p50;
- NIVEAU C tussen p50 en p25;
- NIVEAU D tussen p25 en p10;
- NIVEAU E onder p10, m.a.w. in de onderste zone van de grafiek.

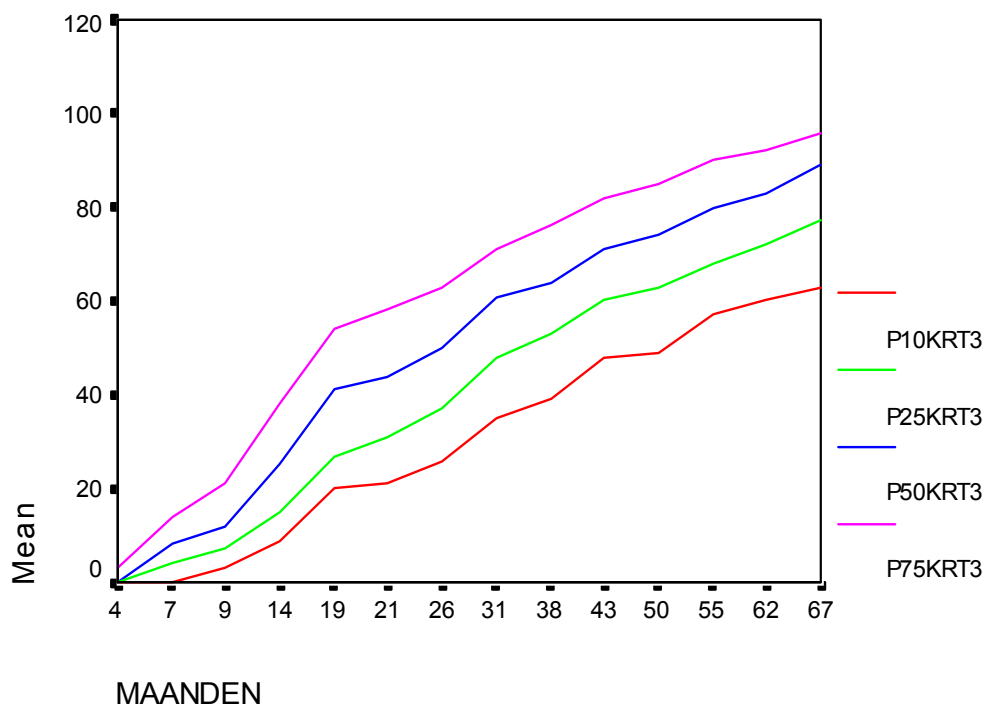
FIGUUR 6.4: *Ruwe scoreschaal DMT-leeskaart 1*



FIGUUR 6.5: Ruwe scoreschaal DMT-leeskaart 2



FIGUUR 6.6: Ruwe scoreschaal DMT-leeskaart 3

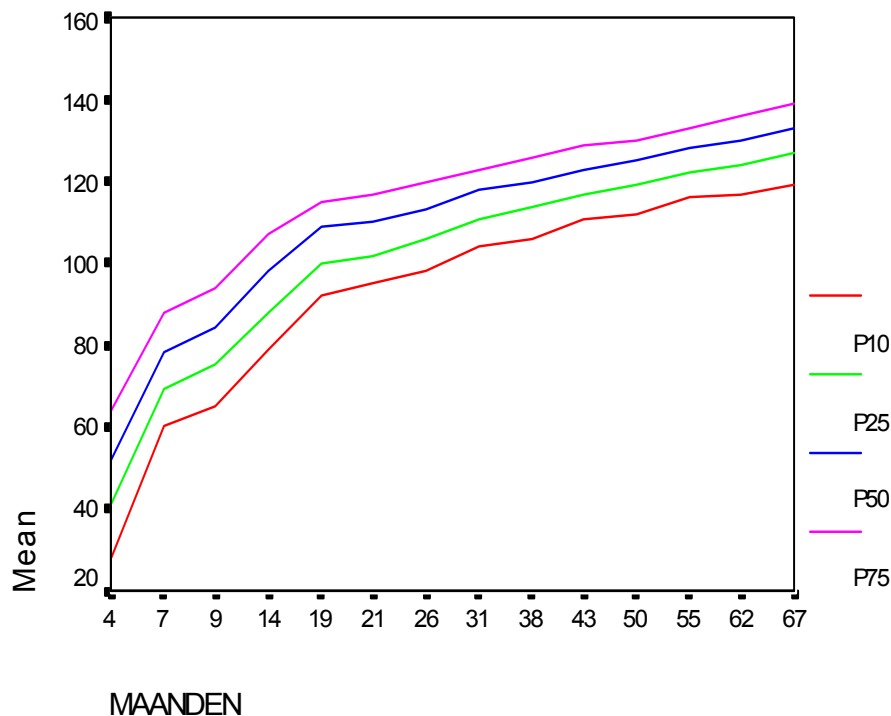


In de drie bovenstaande figuren zijn de tendensen gevisualiseerd die we in het vorige hoofdstuk al aangehaald hebben in verband met de technische leesvaardigheid van de leerlingen (zie 5.1.3.4):

- de gemiddelde leesscore van de leerlingen neemt toe met het aantal maanden leesonderwijs;
- de grootste vorderingen doen zich voor in het begin, tussen de 4<sup>e</sup> en de 19<sup>e</sup> maand, met andere woorden in het eerste en het tweede leerjaar;
- in de beginperiode ontlopen de leesprestaties van de leerlingen elkaar niet zo sterk; de verschillen nemen toe vanaf de 7<sup>e</sup> maand leesonderwijs;
- de gemiddelde leesscore daalt van leeskaart 1 over leeskaart 2 naar leeskaart 3; logisch omdat de moeilijkheidsgraad van de kaarten toeneemt.

Tot slot presenteert figuur 6.7 de gekalibreerde schaal voor de drie DMT-kaarten, een soort van *overall* schaal voor technisch lezen. Op die schaal kunnen de leerkrachten met andere woorden de technische leesvaardigheid van hun leerlingen aflezen. Daartoe wordt de ruwe score op elk van de drie leeskaarten omgezet naar een schaalscore op de gekalibreerde schaal met behulp van een omrekeningstabel. De omgerekende vaardigheidsscores van de drie kaarten kunnen discrepanties aan het licht brengen; ze zouden immers bij elkaar in de buurt moeten liggen. De drie vaardigheidsscores worden nu gemiddeld tot één score die ingetekend wordt in de grafiek en zo vergeleken kan worden met de referentiegegevens (niveau A t.e.m. E).

FIGUUR 6.7: *Gekalibreerde schaal voor de Drie-Minuten-Toets*

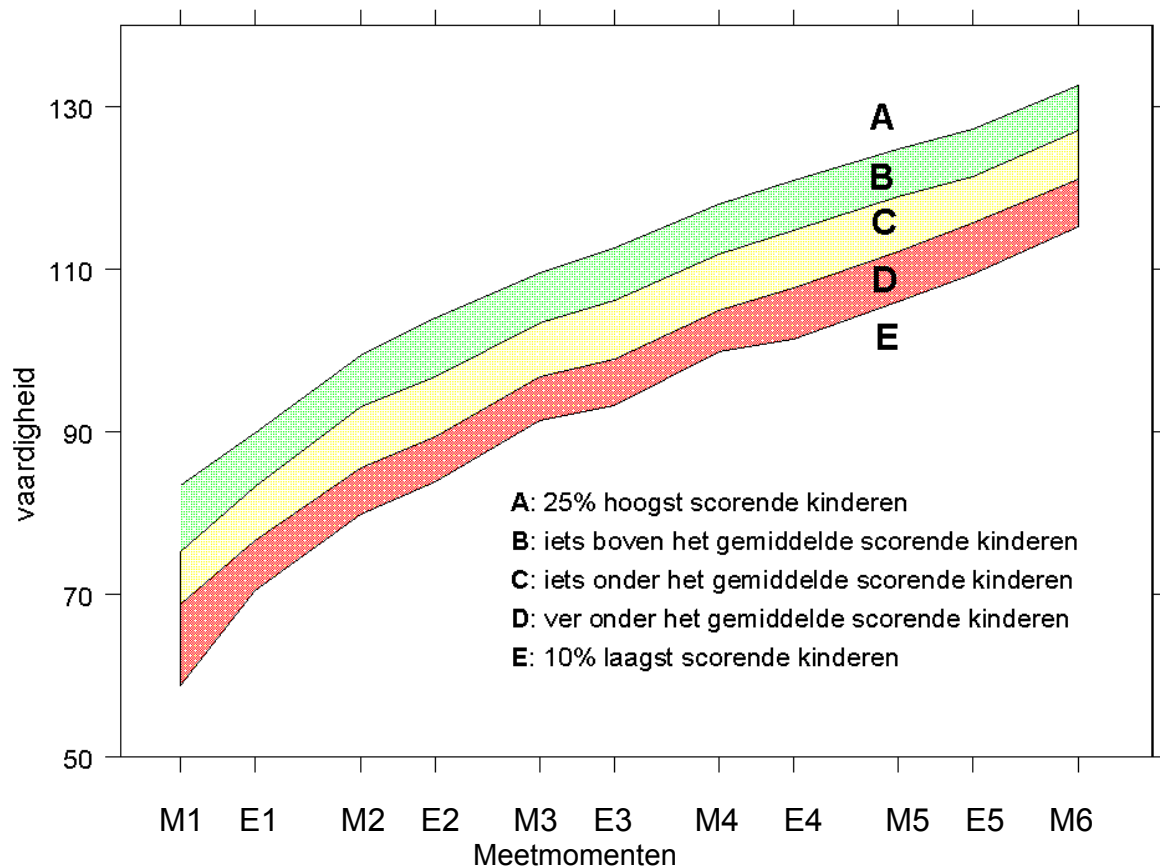


## 6.2.2 Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid

Ook voor de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid* is op het Cito een gekalibreerde schaal ontwikkeld (zie figuur 6.8). De getoetste items zijn met andere woorden schaalbaar gebleken, wat ook al duidelijk was geworden uit een proefkalibratie die na het eerste schooljaar uitgevoerd is. Op de horizontale as zijn de afnamemomenten uitgezet, op de verticale de vaardigheidsscore van de leerlingen.

Uit de stijgende lijn kunnen we afleiden dat de spellingvaardigheid van de leerlingen toeneemt per afnamemoment. Daarover konden we op basis van de beschrijvende analyse van de onderzoeksresultaten alleen (zie 5.2.3) geen uitspraken doen omdat we op elk afnamemoment verschillende dictees hebben afgenomen. Omgezet naar deze gekalibreerde schaal kunnen de scores echter wel vergeleken worden.

FIGUUR 6.8: *Gekalibreerde schaal voor de Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid*



## 6.3 Ontwikkeling van de leerlingvolgsystemen

Op basis van de voorgestelde onderzoeksresultaten kan de Vlaamse variant van de Cito-leerlingvolgsystemen ontwikkeld worden, wat uiteindelijk de opzet was van dit onderzoeksproject. De uitgave van de *Drie-Minuten-Toets* en de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid* wordt door het Cito verzorgd.<sup>44</sup>

### 6.3.1 Drie-Minuten-Toets

Voor de *Drie-Minuten-Toets* zijn met betrekking tot de toetsen geen bijkomende handelingen meer nodig. De drie leeskaarten die tijdens alle afnamemomenten door de leerlingen gelezen zijn, worden in ongewijzigde vorm in het leerlingvolgsysteem opgenomen.

### 6.3.2 Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid

Om het leerlingvolgsysteem van de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid* te ontwikkelen, moeten de woorden uit het onderzoeksinstrument die de kalibrering overleefd hebben (slecht schaalbare items zijn immers verwijderd) aan een bepaald dictee op een bepaald afnamemoment toegewezen worden. Het is vaak moeilijk om van tevoren de moeilijkheidsgraad in te schatten; bepaalde items blijken op basis van hun moeilijkheid en de betrouwbaarheid van de meting beter een half jaar eerder of later ingezet te kunnen worden.

Zoals eerder gezegd (in 2.9.5) dwong het onderzoeksdesign ons tot een forse overlap tussen de toetsen: enerzijds tussen de ingezette toetsen op hetzelfde meetmoment (horizontale overlap), anderzijds tussen toetsen van opeenvolgende meetmomenten (verticale overlap). Bij de samenstelling van de definitieve toetsen is het streven de leerlingen op de verschillende afnamemomenten niet dezelfde woorden voor te leggen.

Bovendien voorziet de SVS twee dictées per afnamemoment: een eenvoudiger voor de zwakkere spellers en een moeilijker voor de betere spellers (zie 2.9.1). Ook die toewijzing moet nu op basis van de moeilijkheidsgraad van de items gebeuren. Tot slot moet er uit pedagogisch-didactische overwegingen voor gezorgd worden dat op elk afnamemoment voldoende woorden uit eenzelfde spellingcategorie getoetst worden, opdat een diagnose van de problemen en een gerichte remediëring zou kunnen plaatsvinden.

Deze verdere ontwikkeling van het leerlingvolgsysteem wordt in het eerste kwartaal van 2001 door het Cito uitgevoerd, in samenspraak met de projectmedewerker.

---

<sup>44</sup> Samen met de uitgave van de leerlingvolgsystemen zal het Cito over de definitieve toetsen rapporteren volgens de COTAN-normen. Beschreven worden het gemiddelde, de standaardmeetfout en de globale betrouwbaarheid van iedere toets. Daarnaast worden gegevens opgenomen over de lokale betrouwbaarheid, wat laat zien in hoeverre de geschatte vaardigheidsscore per niveaugroep (A t.e.m. E) ook overeenkomt met de werkelijke vaardigheidsscore. Kansdichtheidsfuncties ten slotte laten zien hoe de vaardigheid van de leerlingen verdeeld is over de vaardigheidsschaal in de populatie.

De COTAN is de *Commissie Testaangelegenheden* van het *Nederlands Instituut voor Psychologen (NIP)* die toetsen die op de markt verschijnen, laat beoordelen door onafhankelijke deskundigen op grond van een aantal criteria. Eventuele gebruikers kunnen in de COTAN-publicaties opzoeken hoe de test beoordeeld is. Omdat deze verantwoording betrekking heeft op de uit te brengen toetsen, die nog niet klaar zijn, zal ze op zijn vroegst in het eerste kwartaal van 2001 verschijnen.





## 7 SCHOOLKENMERKEN

*In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van een bevraging van de directieleden met betrekking tot enkele schoolkenmerken die mogelijk verband houden met de prestaties van de leerlingen voor technisch lezen en spelling (7.1). Het betreft de gebruikte totaalmethode (7.2), de aanvankelijk leesmethode (7.3), aanvullende materialen voor technisch lezen (7.4), aanvullende materialen voor spelling (7.5) en het gebruik van een leerlingvolgsysteem (7.6). Een laatste vraag in de vragenlijst peilde naar een evaluatie van de gehanteerde onderzoeksinstrumenten (7.7). In de slotparagraaf wordt een voorstel geformuleerd om de antwoorden op de vragenlijsten te koppelen aan de prestaties van de leerlingen voor technisch lezen en spelling (7.8).*

### 7.1 Procedure

Op het einde van schooljaar 1999-2000 hebben alle directieleden een korte vragenlijst gekregen die peilde naar enkele relevante schoolkenmerken (zie bijlage 1).<sup>45</sup> De vragenlijsten zijn door alle 22 directieleden geretourneerd. Omdat in één deelnemende school een directie- en drastische leerkrachtenwissel had plaatsgevonden tussen de twee schooljaren van het onderzoek, kon de huidige directeur geen gegevens verschaffen over schooljaar 1998-1999. Voor dat schooljaar bedraagt het aantal respondenten dus 21.

Deze bevraging behoorde niet tot onze onderzoeksopdracht, maar was ons ingegeven door gesprekken met enkele deelnemende directieleden. Bedoeling was om een aantal schoolkenmerken aan het licht te brengen die mogelijk verband houden met de prestaties van de leerlingen voor technisch lezen en spelling. Per deelnemend leerjaar is gepeild naar de gehanteerde totaalmethode en de aanvankelijk leesmethode (uitsluitend in het eerste en eventueel in het tweede leerjaar), het gebruik van aanvullende materialen voor technisch lezen en spelling en van een leerlingvolgsysteem.<sup>46</sup>

De tabellen in de paragrafen 7.2 t.e.m. 7.6 presenteren de antwoorden per deelnemend leerjaar. Wat uit die tabellen niet afgelezen kan worden, is het al dan niet consequent gebruik van de leermiddelen binnen één school. Uit een screening van de antwoorden per school kan echter afgeleid worden dat daarover afspraken gemaakt worden voor de totaalmethode, de aanvankelijk leesmethode en het leerlingvolgsysteem; voor de aanvullende materialen treedt binnen één school nogal wat variatie op. Bedenking is wel dat er per leerjaar gerapporteerd is door de directeur en dat die misschien niet altijd precies weet wat voor aanvullende materialen individuele leerkrachten gebruiken. In die zin is deze bevraging dan ook erg ruw, maar om een link te kunnen leggen met de prestaties van de leerlingen (zie 7.8)

<sup>45</sup> Op de vragenlijst en op de rubricering van de antwoorden hebben drie leden van de resonansgroep (Betty Cranshoff, Riet Jeurissen en Marc Stevens) commentaar geleverd, waarvoor dank.

<sup>46</sup> Ook voor de deelnemende leerkrachten is een vragenlijst ontwikkeld die voor de onderdelen technisch lezen en spelling dieper inging op enkele relevante klaskenmerken, zoals de mate waarin de opgesomde leermiddelen gebruikt werden, de tijdsbesteding aan beide vakonderdelen, de gehanteerde werkvormen en groepeeringsvormen, de didactische aanpak, en de remediëring van zwakke lezers en spellers. Deze vragenlijst is opgenomen als bijlage 2. De respons bedraagt 52% (98 op 187) voor schooljaar 1998-1999 en 54% (99 op 185) voor schooljaar 1999-2000. De antwoorden konden echter binnen de onderzoekstermijn niet meer verwerkt worden.

moest echter nog meer gerubriceerd worden. Tot slot merken we nog op dat de omvang van deze bevraging erg beperkt is (slechts 22 scholen) en dat de resultaten zeker niet veralgemeend mogen worden.

## 7.2 Totaalmethode

*VRAAG 1: Welke totaal methode voor taal hebben de leerkrachten in het schooljaar 1998-1999 resp. 1999-2000 gebruikt?*

In tabel 7.1 presenteren we alle totaal methodes die door de directieleden vermeld zijn. Omdat het niet zinvol was om de prestaties van de leerlingen aan elke genoemde totaal methode te linken, hebben we ze in twee rubrieken ondergebracht: (1) nieuwe totaal methodes en (2) oude totaal methodes. De eerste groep dateert van na de invoering van de eindtermen voor het basisonderwijs.

TABEL 7.1: *Rubricering van alle vermelde totaal methodes in beide schooljaren*

<p>(1) NIEUWE TOTAALMETHODE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- De toren van Babbel (Wolters Plantyn)</li> <li>- Taaljournaal (Van In)</li> <li>- Taalknikker (Die Keure)</li> <li>- Taalmak(k)er (De Sikkel)</li> <li>- Taalsignaal (Wolters Plantyn)</li> <li>- Zin in taal (Zwijssen-Infoboek)</li> </ul> <p>(2) OUDE TOTAALMETHODE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Taaltrein (Wolters Plantyn)</li> <li>- Taalbasis (Van In)</li> <li>- Taal totaal zuid (De Sikkel)</li> <li>- Taal actief (Taalspel + Woordspel) (Van In)</li> <li>- Taal voor vandaag en morgen (Wolters)</li> <li>- Nieuwe taal groeit (Wolters Plantyn)</li> <li>- Taalkabaal (Zwijssen-Infoboek)</li> </ul> <p>(3) GEEN</p> <p>(98) NIET VAN TOEPASSING <i>(in het eerste leerjaar, indien een aanvankelijk leesmethode gebruikt wordt)</i></p> <p>(99) MISSING</p>
---

In de twee volgende tabellen staat het gebruik van deze totaal methodes per deelnemend leerjaar genoteerd voor schooljaar 1998-1999 (tabel 7.2) en schooljaar 1999-2000 (tabel 7.3).

TABEL 7.2: Gebruik van totaalmethodes in het schooljaar 1998-1999

LEERJAAR	1	2	3	4	5	TOT. (%)
(1) NIEUWE TOTAALMETHODE						
De toren van Babbel		1	1	1	1	4
Taaljournaal		1	1	1		3
Taalknikker	3	5	5	5	4	22
Taalsignaal	2	3	3	3	2	13
<b>TOTAAL (1)</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>42 (38,2)</b>
(2) OUDE TOTAALMETHODE						
Taaltrein	2	2	2	2	2	10
Taalbasis		1	1	1	2	5
Taal totaal zuid		3	3	2	2	10
Taal actief		1	1	1	2	5
Taal vr vandaag en morgen		2	2	2	3	9
Nieuwe taal groeit		1	1	1	1	4
Taalkabaal		1	1	1	1	4
<b>TOTAAL (2)</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>47 (42,7)</b>
(3) GEEN				1	1	2 (1,8)
(98) NIET VAN TOEPASSING	14					14 (12,7)
(99) MISSING	1	1	1	1	1	5 (4,5)

TABEL 7.3: Gebruik van totaalmethodes in het schooljaar 1999-2000

LEERJAAR	2	3	4	5	6	TOT. (%)
(1) NIEUWE TOTAALMETHODE						
De toren van Babbel	1	2	2	2	2	9
Taaljournaal	2	2	2	2	1	9
Taalknikker	6	6	6	5	4	27
Taalsignaal	6	6	6	6	6	30
Zin in taal	2					2
<b>TOTAAL (1)</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>77 (70,0)</b>
(2) OUDE TOTAALMETHODE						
Taaltrein	2	1	1	1	1	6
Taalbasis	1	1	1	1	2	6
Taal totaal zuid	1	1	1	1	1	5
Taalkabaal		1	1	1	1	4
<b>TOTAAL (2)</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>21 (19,1)</b>
(3) GEEN	1	2	2	3	3	11 (10,0)
(99) MISSING					1	1 (0,9)

Zoals verwacht, is het gebruik van het aantal nieuwe totaalmethodes in het tweede schooljaar fors gestegen tegenover het eerste. Terwijl het aantal nieuwe totaalmethodes in schooljaar 1998-1999 in 38% van de gevallen gebruikt werd, is dat percentage in het schooljaar 1999-2000 gestegen tot 70%. De nieuwe methodes die in beide schooljaren het meest gebruikt worden, zijn *Taalknikker* en *Taalsignaal*. Opvallend is verder dat in het tweede schooljaar meer leerjaren zijn waar geen totaalmethode gebruikt wordt.

### 7.3 Aanvankelijk leesmethode

*VRAAG 2: Welke aanvankelijk leesmethode hebben de leerkrachten in het schooljaar 1998-1999 resp. 1999-2000 gebruikt? (Uitsluitend van toepassing in het eerste en eventueel tweede leerjaar.)*

In de tweede vraag is gepeild naar het gebruik van de aanvankelijk leesmethode in het eerste en eventueel in het tweede leerjaar. In tabel 7.4 zien we dat er drie aanvankelijk leesmethodes vermeld werden. In de andere gevallen wordt gebruikgemaakt van de totaalmethode waarin het aanvankelijk leesonderwijs geïncorporeerd is.

TABEL 7.4: *Rubricering van alle vermelde aanvankelijk leesmethodes in beide schooljaren*

(1) AANVANKELIJK LEESMETHODE
- Veilig leren lezen (Zwijzen Infoboek)
- Vlot en vaardig lezen (Van In)
- Van Ins leesmethode (Van In)
(2) TOTAALMETHODE
(98) NIET VAN TOEPASSING <i>(in het tweede/derde t.e.m. zesde leerjaar)</i>
(99) MISSING

Tabellen 7.5 en 7.6 presenteren de gebruiksfrequentie van de aanvankelijk leesmethodes in het eerste en tweede leerjaar tijdens de twee opeenvolgende schooljaren van het onderzoek.

TABEL 7.5: *Gebruik van aanvankelijk leesmethodes in het schooljaar 1998-1999*

LEERJAAR	1 (%)	2	TOT. (%)
(1) AANVANKELIJK LEESMETHODE	12	3	15
Veilig leren lezen	1		1
Vlot en vaardig lezen	1		1
Van Ins leesmethode			
<i>TOTAAL (1)</i>	<i>14 (63,6)</i>	<i>3</i>	<i>17 (38,6)</i>
(2) TOTAALMETHODE	7 (31,8)		7 (15,9)
(98) NIET VAN TOEPASSING		18	18 (40,9)
(99) MISSING	1 (4,6)	1	2 (4,6)

TABEL 7.6: *Gebruik van aanvankelijk leesmethodes in het schooljaar 1999-2000*

LEERJAAR	2
(1) AANVANKELIJK LEESMETHODE	5
Veilig leren lezen	
<i>TOTAAL (1)</i>	<i>5</i>
(98) NIET VAN TOEPASSING	17

Wat in het oog springt, is dat de aanvankelijk leesmethode die het meest gehanteerd wordt, Veilig leren lezen is (in 12 gevallen op 14 in het eerste leerjaar) en dat die methode ook verder gebruikt wordt in het tweede leerjaar (in 3 gevallen in het eerste schooljaar en in 5 gevallen in het tweede). In een derde van de gevallen wordt voor het aanvankelijk leesonderwijs in het eerste leerjaar een totaal methode gebruikt.

#### 7.4 Aanvullende materialen voor technisch lezen

*VRAAG 3: Welke (aanvullende) materialen/leesboekjes hebben de leerkrachten in het schooljaar 1998-1999 resp. 1999-2000 gebruikt voor technisch lezen? Het gaat uitsluitend om materialen die de leerlingen ter beschikking hebben en niet om materialen die de leerkrachten gebruiken bij de voorbereiding van hun lessen.*

uitgeverijen geraadpleegd. De aanvullende materialen die voor technisch lezen gebruikt worden, vallen grosso modo uiteen in drie categorieën: (1) een leesmethode, (2) leesboekjes voor niveaulezen en (3) ander materiaal dat niet specifiek voor technisch lezen ontwikkeld is (zoals schooltijdschriften en verzameld tekstmateriaal allerhande).

TABEL 7.7: *Rubricering van alle vermelde aanvullende materialen/leesboekjes voor technisch lezen in beide schooljaren*

<p>1) LEESMETHODE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leesweg (Van In)</li> <li>- Wie dit leest (Zwijzen)</li> <li>- Lees je wijzer (Bekadidact)</li> </ul> <p>(2) LEESBOEKJES (NIVEAULEZEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leeslocomotief (Van In) = Leeskoffer (Van In) = Leesbakken (Van In) = AVI-boekjes (Van In) = Leesboekjes (Van In) = Niveaulezen (Van In) = Leespakketten van J. Crijns &amp; C.R. Leeman = Leespakketten (Van In) (<i>want niet te onderscheiden in de antwoorden</i>)</li> <li>- Planni (Wolters Plantyn)</li> <li>- Niveaulezen (Zwijzen-Infoboek)</li> <li>- Niveaulezen (Clavis)</li> <li>- Leeswerk speciale leesbegeleiding van L. Koning (Van In) (<i>remediëring</i>)</li> <li>- Boektoppers (Van In)</li> <li>- Kuikentjes/Eendjes/Uiltjes/Okapi's (De Sikkel)</li> <li>- Niveaulezen (Die Keure)</li> </ul> <p>(3) ANDER MATERIAAL (NIET SPECIFIEK ONTWIKKELD VOOR TECHNISCH LEZEN)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zonnekind/Zonnestraal/Zonneland/Historische verhalen/Vlaamse filmpjes (Averbode) (<i>tijdschriften</i>)</li> <li>- Persoonlijke map met teksten/Schoolbibliotheek/Bibliotheekbezoek</li> <li>- Klap/Kits (De Eenhoorn) (<i>tijdschriften</i>)</li> <li>- Pico Piccolo (<i>leerspel</i>)</li> </ul> <p>(4) GEEN</p> <p>(99) MISSING</p>
--

In de tabellen 7.8 en 7.9 wordt het gebruik van de aanvullende materialen voor technisch lezen in resp. schooljaar 1998-1999 en schooljaar 1999-2000 in kaart gebracht.

TABEL 7.8: *Gebruik van aanvullende materialen/leesboekjes voor technisch lezen in het schooljaar 1998-1999*

LEERJAAR	1	2	3	4	5	Tot. (%)
(1) LEESMETHODE						
Leesweg				1		1
Wie dit leest		1	2	2	2	7
Lees je wijzer		1	1	1	1	4
<b>TOTAAL (1)</b>		<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>12 (8,4)</b>
(2) LEESBOEKJES (NIVEAULEZEN)						
Leeslocomotief	11	8	3	4		26
Planni	1					1
Niveaulezen (Zwijsen)	1	1	1			3
Leeswerk spec. leesbegeel.		1	1	1	1	4
Boektoppers		1	1	1		3
Kuikentjes e.v.	4	4	4	4		16
Niveaulezen (Die Keure)	1	1	1	1		4
<b>TOTAAL (2)</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>57 (39,9)</b>
(3) ANDER MATERIAAL						
Zonnekind e.v.	1	3	3	3	3	13
Persoonlijke map/bib	1	3	4	3	1	12
Klap/Kits			1	1	1	3
<b>TOTAAL (3)</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>28 (19,6)</b>
(4) GEEN	4	5	7	10	14	40 (27,9)
(99) MISSING	2	1	1	1	1	6 (4,2)

TABEL 7.9: *Gebruik van aanvullende materialen/leesboekjes voor technisch lezen in het schooljaar 1999-2000*

LEERJAAR	2	3	4	5	6	Tot. (%)
(1) LEESMETHODE						
Leesweg			1			1
Wie dit leest	2	2	2	2	2	10
Lees je wijzer	1	1	1	1	1	5
<b>TOTAAL (1)</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>16 (11,4)</b>
(2) LEESBOEKJES (NIVEAULEZEN)						
Leeslocomotief	8	4	2			14
Niveaulezen (Zwijsen)	2	2	1			5
Niveaulezen (Clavis)	1	1	1			3
Leeswerk spec. leesbegeel.				1	1	2
Boektoppers	1	1	1	1		4
Kuikentjes e.v.	4	4	3			11
Niveaulezen (Die Keure)	1	1	1			3
<b>TOTAAL (2)</b>	<b>17</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>42 (30,0)</b>
(3) ANDER MATERIAAL						
Zonnekind e.v.	2	3	3	2	2	12
Persoonlijke map/bib	2	4	4	2	2	14
Klap/Kits		1	1	1	1	4
Pico Piccolo	1	1				2
<b>TOTAAL (3)</b>	<b>5</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>32 (22,9)</b>
(4) GEEN	4	4	10	13	14	45 (32,1)
(99) MISSING	1	1	1	1	1	5 (3,6)

Omdat in enkele gevallen twee tot drie aanvullende materialen genoemd werden, komt het totaal in beide tabellen boven de 110 (5 leerjaren in 22 scholen) uit. In beide schooljaren geldt dat in ongeveer 30% van de gevallen geen aanvullende materialen gebruikt worden (28% in het eerste en 32% in het tweede schooljaar). Als er wel iets aanvullends gebruikt wordt, zijn dat overwegend leesboekjes voor niveaulezen (40% in het eerste en 30% in het tweede schooljaar). In beide schooljaren zijn *Leeslocomotief* en de boekjes voor niveaulezen van uitgeverij De Sikkel (*Kuikentjes* e.v.) de koplopers. In ongeveer een vijfde van de gevallen wordt gebruikgemaakt van materiaal dat niet specifiek voor technisch lezen ontwikkeld is (20% in het eerste en 23% in het tweede schooljaar). Vooral de tijdschriften van uitgeverij Averbode (*Zonnekind* e.v.) en het gebruik van een persoonlijke map met teksten of bibliotheekbezoek worden hieronder vermeld. Het gebruik van een leesmethode (anders dan een aanvankelijk leesmethode) komt in ongeveer een tiende van de gevallen voor (8% in het eerste en 11% in het tweede schooljaar). *Wie dit leest* wordt hierbij het meest genoemd.

## 7.5 Aanvullende materialen voor spelling

*VRAAG 4: Welke (aanvullende) materialen hebben de leerkrachten in het schooljaar 1998-1999 resp. 1999-2000 gebruikt voor spelling? (Deze vraag heeft uitsluitend betrekking op de spelling van woorden met een vast woordbeeld, NIET op de werkwoordspelling.) Het gaat uitsluitend om materialen die de leerlingen ter beschikking hebben en niet om materialen die de leerkrachten gebruiken bij de voorbereiding van hun lessen.*

Met deze vraag wilden we achterhalen of er in de scholen eventueel aanvullende materialen voor spelling (geen werkwoordspelling!) werden gebruikt. Net als bij de vorige vraag kwamen ook hier tal van uiteenlopende antwoorden binnen. Parallel aan die vraag werden ze in drie rubrieken ondergebracht: (1) een spellingmethode, (2) losse spellingmaterialen en (3) ander materiaal dat niet specifiek ontwikkeld is voor spelling. Tabel 7.10 geeft een overzicht van de antwoorden.

TABEL 7.10: *Rubricering van alle vermelde aanvullende materialen voor spelling in beide schooljaren*

- (1) SPELLINGMETHODE
- Spelling in de lift (Bekadidact)
  - Woordspel (= Taal actief - Spelling) = Woordpakketten (bij Taal actief) = Woordpakketten (Van In)
  - Zin in taal - Spelling
  - Taaljournaal - Spelling
  - Spelweg (Van In)
- (2) LOSSE SPELLINGMATERIALEN
- Oefenboek 'Schrijven zonder fouten' (Deltas)
  - Spellingfiches PMS (Billiaert) (*remediëring*)
  - Taaltraining-spelling: werkkaarten (Bekadidact)
  - Spellingmap/spellingschriftjes/eigen woordenlijsten
  - Spelen met woorden (Zwijzen-Infoboek) (*software*)

(3)	ANDER MATERIAAL (NIET SPECIFIEK ONTWIKKELD VOOR SPELLING)
	- Letterdozen
	- Taaspelletjes/Pico Piccolo
	- Software
	- Werotaal (bij Taalknikker)
(4)	GEEN
(99)	MISSING

Tabel 7.11 presenteert het gebruik van de aanvullende materialen voor spelling in het schooljaar 1998-1999 en tabel 7.12 het gebruik ervan in het schooljaar 1999-2000.

TABEL 7.11: *Gebruik van aanvullende materialen voor spelling in het schooljaar 1998-1999*

	LEERJAAR	1	2	3	4	5	TOT. (%)
(1)	SPELLINGMETHODE						
	Spelling in de lift	1	3	2	2	1	9
	Taal actief - Woordspel		2	4	5	5	16
	Zin in taal - Spelling		1				1
	Taaljournaal - Spelling		1	1			2
	Spelweg	2	2	1	1		6
	<b>TOTAAL (1)</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>34 (29,1)</b>
(2)	LOSSE SPELLINGMATERIALEN						
	Schrijven zonder fouten					1	1
	Spellingfiches PMS	1	1	1			3
	Taaltraining - spelling	1					1
	Spellingmap/schriftjes	1	1	2		1	5
	Spelen met woorden		1				1
	<b>TOTAAL (2)</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>		<b>2</b>	<b>11 (9,4)</b>
(3)	ANDER MATERIAAL						
	Letterdozen	2					2
	Taaspelletjes/Pico Piccolo		1	1	1	1	4
	Werotaal (bij Taalknikker)	1	1				2
	<b>TOTAAL (3)</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>8 (6,8)</b>
(4)	GEEN	14	9	10	11	13	57 (48,7)
(99)	MISSING	2	1	1	2	1	7 (6,0)

TABEL 7.12: *Gebruik van aanvullende materialen voor spelling in het schooljaar 1999-2000*

	LEERJAAR	2	3	4	5	6	TOT. (%)
(1)	SPELLINGMETHODE						
	Spelling in de lift	2	2	2	1	1	8
	Taal actief - Woordspel	1	2	2	3	3	11
	Taaljournaal - Spelling	2	2	2	1	1	8
	Spelweg	3	3	2	1		9
	<b>TOTAAL (1)</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>36 (30,5)</b>
(2)	LOSSE SPELLINGMATERIALEN						
	Schrijven zonder fouten				1		1
	Spellingfiches PMS	1	1	1	1	1	5
	Spellingmap/schriftjes	2	3	2	3	2	12
	Spelen met woorden	1		1	1	1	4
	<b>TOTAAL (2)</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>22 (18,6)</b>



(3) ANDER MATERIAAL						
Taalspelletjes/Pico Piccolo	2	1	1	1	1	6
Software			1			1
Werotaal (bij Taalknikker)	1					1
<b>TOTAAL (3)</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>8 (6,8)</b>
(4) GEEN	9	9	9	10	11	48 (40,7)
(99) MISSING			1	1	2	4 (3,4)

Het totaal van beide tabellen komt boven de 110 (5 leerjaren in 22 scholen) uit omdat sporadisch twee materialen genoemd worden. In het merendeel van de gevallen worden geen aanvullende materialen voor spelling gebruikt (49% in het eerste en 41% in het tweede schooljaar). In ongeveer 30% van de gevallen wordt een spellingmethode gehanteerd en in 7% ander materiaal dat niet specifiek voor spelling ontwikkeld is. Losse spellingmaterialen ten slotte worden in resp. 9% en 19% van de gevallen gebruikt.

## 7.6 Leerlingvolgsysteem

*VRAAG 5: Hebben de leerkrachten in het schooljaar 1998-1999 resp. 1999-2000 een leerlingvolgsysteem (LVS) voor taal gebruikt (los van de instrumenten uit dit onderzoek)?*

Met deze vraag wordt gepeild naar het gebruik van een leerlingvolgsysteem voor taal. De tabellen 7.13 en 7.14 geven het antwoord op die vraag voor het schooljaar 1998-1999 resp. 1999-2000.

TABEL 7.13: *Gebruik van een leerlingvolgsysteem in het schooljaar 1998-1999*

LEERJAAR	1	2	3	4	5	TOT. (%)
Geen LVS	7	8	9	10	12	46 (40,0)
Voor spelling	2	2	1	1		6 (5,2)
Voor technisch lezen	4	3	4	3	3	17 (14,8)
Voor spelling en technisch lezen	8	7	6	6	5	32 (27,8)
Voor een ander vakonderdeel	1	1	1	1	1	5 (4,3)
Missing	1	2	2	2	2	9 (7,8)

TABEL 7.14: *Gebruik van een leerlingvolgsysteem in het schooljaar 1999-2000*

LEERJAAR	2	3	4	5	6	TOT. (%)
Geen LVS	8	9	10	11	12	50 (43,1)
LVS spelling	2	1			1	4 (3,4)
LVS technisch lezen	2	3	3	3	3	14 (12,1)
LVS spelling + technisch lezen	10	8	8	7	4	37 (31,9)
LVS ander vakonderdeel taal	2	1	1	1	1	6 (5,2)
Missing		1	1	1	2	5 (4,3)

Omdat door enkele scholen twee LVS-en genoemd werden, komt het totaal boven de 110 (5 leerjaren in 22 scholen) uit. In plusminus twee vijfde van de gevallen is geen LVS gebruikt (40% resp. 43%). Van de resterende drie vijfde heeft  $\pm$  30% een leerlingvolgsysteem voor spelling en een voor technisch lezen gebruikt (28% resp. 32%). Vervolgens wordt melding gemaakt van een LVS voor technisch lezen (15% resp. 12%), spelling (5% resp. 3%) en een ander vakonderdeel taal (4% resp. 5%).

## 7.7 Evaluatie van de onderzoeksinstrumenten

*VRAAG 6: Kunt u aangeven in welke mate de Cito-toetsen uit dit onderzoek u bevallen zijn?*

In het laatste onderdeel van de vragenlijst is gepeild naar de wijze waarop de onderzoeksinstrumenten onthaald zijn, wat indicatief kan zijn in het licht van een eventuele implementatie van de leerlingvolgsystemen in Vlaanderen (zie hoofdstuk 8). Tabel 7.15 presenteert een evaluatie van de DMT en tabel 7.16 van de SVS. Hierbij moet wel de opmerking gemaakt worden dat de onderzoekstoetsen en procedures eromheen slechts in beperkte mate een afspiegeling zijn van de definitieve uitgave. De rapportage van de onderzoeksinstrumenten bijvoorbeeld liet nog geen volgen over leerjaren toe (anders dan een normatieve vergelijking) omdat hiervoor nog geen gekalibreerde schaal voorhanden was, wat bij het definitieve instrument wel het geval zal zijn.

TABEL 7.15: *Evaluatie van de DMT-onderzoeksinstrumenten*

	--	-	+/-	+	++	MISSING
Gebruiksvriendelijkheid				11	8	3
Helderheid van instructies				10	9	3
Frequentie van aanbieden			3	14	2	3
Tijdsbelasting voor 1 afname		2	11	5	1	3
Kwaliteit van de rapportage	1		2	12	4	3

TABEL 7.16: *Evaluatie van de SVS-onderzoeksinstrumenten*

	--	-	+/-	+	++	MISSING
Gebruiksvriendelijkheid				10	8	4
Helderheid van instructies				10	8	4
Frequentie van aanbieden				14	4	4
Tijdsbelasting voor 1 afname			3	12	3	4
Kwaliteit van de rapportage	1		1	12	4	4

Voor beide instrumenten geldt dat de evaluatie overwegend aan de positieve kant van de schaal ligt. De DMT wordt positief onthaald wat de gebruiksvriendelijkheid, helderheid van instructies en kwaliteit van de rapportage betreft. De enige negatieve score op dat laatste punt had betrekking op het tijdstip van de rapportage (meer dan een maand na de toetsafname), maar dat vervalt uiteraard op het ogenblik dat het leerlingvolgsysteem operationeel is. Wat de tijdsbelasting voor 1 afname betreft, hielden de meningen over naar  $\pm$ . Een toets voor technisch lezen kan echter alleen maar individueel afgenomen worden en

dat geldt voor elk instrument. Dit bezwaar kan nochtans enigszins afgezwakt worden door een aanpassing van de toetsafname vanaf het derde leerjaar. Leerlingen die correct en vlot meerlettergrepige woorden kunnen lezen, kunnen ook kortere woorden goed lezen. Dat geldt landelijk gezien voor 50% tot 75% van de leerlingen. Daarom is het niet meer noodzakelijk om alle drie de leeskaarten bij iedere leerling af te nemen. In de handleiding van het leerlingvolgsysteem wordt de volgende werkwijze voorgesteld: de leerkracht neemt eerst leeskaart 3 af bij alle leerlingen. Wie daarop een hoge score behaalt (de cesuur staat aangegeven in de handleiding), hoeft de kaarten 1 en 2 niet meer te lezen; de anderen wel. Om deze referentiegegevens te kunnen opstellen, was het in deze onderzoekscontext echter noodzakelijk om op elk afnamemoment alle leeskaarten aan alle leerlingen voor te leggen.

Wat de SVS betreft, situeerden nagenoeg alle antwoorden zich aan de positieve kant van de schaal. Ook hier weer de negatieve score van dezelfde directeur voor de kwaliteit van de rapportage waarmee het tijdstip bedoeld werd.

*VRAAG 7: Zou u eventueel overwegen om de Cito-leerlingvolgsystemen die uit dit onderzoek voortvloeien, op uw school in te voeren?*

In de laatste vraag werd gepeild naar de interesse voor een eventuele implementatie van de leerlingvolgsystemen die uit dit onderzoek voortvloeien. Tabel 7.17 zet de antwoorden van de directieleden op een rij.

TABEL 7.17: *Mogelijke invoering van de Cito-instrumenten die uit het onderzoek voortvloeien*

	JA	MISSCHIEN	NEE	MISSING
Drie-Minuten-Toets	7	10	2	3
Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid	7	9	3	3

In tabel 7.17 lezen we nog redelijk wat twijfel. Met betrekking tot de DMT antwoorden 7 directieleden ja, 2 nee en 10 misschien; voor de SVS zijn er eveneens 7 die ja antwoorden, 9 misschien en 3 nee. 3 directieleden hebben deze vraag niet beantwoord; 1 daarvan is volgend schooljaar geen directeur meer en geeft aan geen beslissingen te kunnen nemen in naam van zijn opvolger.

De redenen die aangehaald worden bij een negatief antwoord, zijn:

- de school start met een ander LVS waarin analyse en handelen goed uitgewerkt zijn (*wordt uiteraard toegevoegd aan het definitieve instrumentarium maar was niet aanwezig in deze onderzoeksversie*) ;
- de school voert een ander LVS in, in samenspraak met de omliggende scholen;
- de SVS is niet aangepast aan het leerplan (*ondanks de voorafgaande briefing waarin de positie ten opzichte van de Vlaamse leerplannen toegelicht is*).

Bij de twijfelaars overheersen argumenten als:

- men stelt zich de vraag of het geen tekort is dat er uitsluitend woorden gelezen en geschreven worden en geen zinnen;
- de school overweegt om een ander LVS aan te schaffen;
- de beslissing wordt genomen in samenspraak met het nieuw *Centrum voor Leerlingbegeleiding*;

- is afhankelijk van het prijskaartje;
- hangt af van de belasting met betrekking tot de rapportage;
- als het echt bijdraagt tot betere remediëring en opvolging van de leerlingen;
- de zorgverbreding op school staat nog in de kinderschoenen.

## 7.8 Verband met de prestaties van de leerlingen

In een bescheiden poging om schoolkenmerken aan het licht te brengen die mogelijk verband houden met de prestaties van de leerlingen voor technisch lezen en spelling, hebben we de antwoorden op de vragenlijsten gekoppeld aan de vaardigheidsscores van de leerlingen over alle leerjaren en alle toetsafnames heen.<sup>47</sup> Daartoe hebben we een univariate variantie-analyse uitgevoerd waarbij de verschillen tussen de gemiddelden op significantie getoetst zijn. Uit vrees een zwaar vertekend beeld te presenteren, hebben we besloten de resultaten van de analyse niet in dit eindrapport op te nemen. Die potentiële vertekening kan verschillende oorzaken hebben.

Een mogelijke bron van vertekening is dat bij de analyses niet gecorrigeerd kon worden voor inputverschillen van de leerlingen, omdat we over weinig of geen achtergrondvariabelen beschikken. Het is daarom niet uit te sluiten dat de geconstateerde verschillen veroorzaakt zijn door verschillen in intelligentie of sociaal-economische herkomst van de leerlingen.

Verder moeten we ons steeds afvragen hoe betekenisvol een significant verschil is. Als we bijvoorbeeld voor spelling vaststellen dat het significante verschil tussen een nieuwe en een oude taalmethode één schaalpunt bedraagt, komt dat overeen met één woord meer of minder correct geschreven. Niet echt de moeite waard om over te rapporteren dus.

Daarnaast geldt dat de methodes en materialen gecategoriseerd zijn. De vraag is echter hoe homogeen die categorieën zijn. Voor individuele methodes of materialen uit een categorie kunnen de resultaten wel eens heel anders uitpakken dan voor het categoriegemiddelde. Ook hebben we bij de analyses getotaliseerd over alle leerjaren. Per leerjaar zou wel eens een afwijkend beeld kunnen gelden.

Tot slot willen de aanbeveling formuleren om, gezien de onderzoeksopzet, een multilevelanalyse uit te voeren. We hebben immers te maken met een verschillend aantal waarnemingen op verscheidene niveaus. Zo zijn de schoolkenmerken geobserveerd op het niveau van de school, terwijl de leerlingprestaties op leerlingniveau gemeten zijn. Nemen we bijvoorbeeld de vraag naar de gehanteerde totaal methode, dan deden we 44 observaties op schoolniveau: 22 scholen tijdens twee schooljaren. Op leerlingniveau daarentegen hebben we voor de SVS maar liefst 12.654 en voor de DMT 15.533 waarnemingen gedaan tijdens de twee schooljaren. Bovendien wordt bij unilevel geen rekening gehouden met de hiërarchische structuur van de gegevens. De leerlingen van één klas/school kunnen in statistisch opzicht eigenlijk niet als onafhankelijke waarnemingen worden beschouwd omdat ze meer op elkaar lijken dan leerlingen uit verschillende klassen/scholen. Bij de analyse moet men met dit gegeven rekening houden omdat anders te snel de conclusie wordt getrokken dat er een relatie bestaat tussen twee of meer variabelen. Kortom: alle variabelen moeten op de geëigende niveaus worden beschouwd met het desbetreffende aantal waarnemingen. Dat kan in multilevel- in tegenstelling tot unilevelanalyse.

<sup>47</sup> De variantie-analyse op het SVS-bestand is uitgevoerd door Frans Kamphuis & Fons Moelands (Cito) en die op het DMT-bestand door collega Sven De Maeyer (UA), waarvoor dank.

## 8 IMPLEMENTATIE

*In dit op één na laatste hoofdstuk formuleren we een voorstel tot implementatie van de leerlingvolgsystemen die uit dit onderzoek voortvloeien: de Drie-Minuten-Toets voor technisch lezen en de Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid voor spelling. Dit voorstel spitst zich zowel toe op het niveau van de overheid (8.1) als op het niveau van de school (8.2).*

### 8.1 De rol van de overheid

Nu het onderzoeksproject op een succesvolle wijze afgerond is, kan het Cito werk maken van de uitgave van de Vlaamse variant van de twee leerlingvolgsystemen: de *Drie-Minuten-Toets (DMT)* voor technisch lezen en de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid (SVS)* voor de spelling van onveranderlijke woorden (d.w.z. woorden waarvan de spelling geen syntactische analyse vereist).<sup>48</sup> Naast de aanpassingen aan de toetsmaterialen zelf (zie 6.3) moeten ook de handleidingen herschreven worden. De aanvullende toetsen voor leerlingen bij wie problemen gesignaleerd zijn, kunnen wellicht zonder wijzigingen toegevoegd worden, evenals de hulpboeken. Daarnaast kunnen de onderzoeksgegevens van de Vlaamse DMT en SVS opgenomen worden in het bestaande ondersteunend LVS-computerprogramma voor de registratie van de leerlinggegevens; dit programma is ook breder toepasbaar voor toetsregistratie in het algemeen.

Vervolgens moeten we ons de vraag stellen op welke manier deze leerlingvolgsystemen in de Vlaamse basisscholen bekend raken en welke rol de overheid daarin kan en mag vervullen. Op instigatie van de stuurgroep *Zorgverbreding* hebben we ad hoc overleg georganiseerd met vertegenwoordigers van de afdeling *Beleidscoördinatie* van het departement Onderwijs, de DVO en het Cito. Die vergadering heeft plaatsgevonden op 14 november 2000 in het Consciencegebouw te Brussel.<sup>49</sup>

Tijdens die vergadering zijn ruwweg twee alternatieven besproken. In het eerste geval speelt de overheid een actieve rol bij de implementatie van beide leerlingvolgsystemen; in het tweede krijgt het Cito *carte blanche* om als uitgever de Vlaamse markt te benaderen.<sup>50</sup> De tweede mogelijkheid wordt verder buiten beschouwing gelaten omdat daarbij geen enkele bijdrage van de Vlaamse overheid verwacht wordt. In wat volgt, formuleren we enkele implementatieopties die gebaseerd zijn op het eerste alternatief. Het is trouwens zaak de

---

<sup>48</sup> In het subcontract dat bij het begin van het onderzoeksproject (september 1998) tussen de UA en het Cito afgesloten is, zijn heldere afspraken gemaakt in verband met het zogenaamde 'intellectueel eigendom': de onderzoeksresultaten zijn eigendom van de UA en het toetsmateriaal is eigendom van het Cito. Het Cito verkrijgt het recht van de UA om de onderzoeksresultaten te gebruiken voor de verdere ontwikkeling van het leerlingvolgsysteem.

<sup>49</sup> Aanwezig waren: A. Blancquaert (DVO), Fr. Daems (UA), N. De Bleekere (Beleidscoördinatie - verslaggever), F. Moelands (Cito), R. Rymenans (UA), C. Sluiter (Cito), R. Standaert (DVO) & P. van Dam (Cito). Verontschuldigd: T. Mardulier (Beleidscoördinatie) & M. Scheys (Beleidscoördinatie).

<sup>50</sup> Het Cito heeft zich sowieso bereid verklaard om de 22 deelnemende scholen, die zich bijzonder nauwgezet van hun taak gekweten hebben, te bedanken met een gratis exemplaar van de twee leerlingvolgsystemen. Zonder hun welwillende medewerking zou de normering en kalibrering van de toetsen onmogelijk geweest zijn.

investering van de overheid in de ontwikkeling van deze producten zo optimaal mogelijk te valoriseren.

De rol die de overheid zou kunnen vervullen bij de implementatie van de twee leerlingvolgsystemen, kan verschillende vormen aannemen:

- (1) promotionele activiteiten, in het meest bescheiden geval een brief van de overheid naar alle Vlaamse basisscholen waarin de twee leerlingvolgsystemen kort voorgesteld en warm aanbevolen worden; de scholen schaffen de instrumenten zelf aan indien ze dat wensen;
- (2) een (volledige of gedeeltelijke) subsidiëring door de overheid van (één van) beide leerlingvolgsystemen voor de scholen die dat wensen; als tegenprestatie zijn de scholen verplicht een nascholings sessie te volgen;
- (3) een eenmalige volledige subsidiëring door de overheid van beide leerlingvolgsystemen voor alle 2300 Vlaamse basisscholen; ook in dit geval wordt de scholen aanbevolen een nascholings sessie te volgen.

Omdat er geen bijkomend leerlingmateriaal meer nodig is bij het toekomstig gebruik van beide leerlingvolgsystemen, biedt optie (3) een aantal voordelen. De materialen kunnen vrijelijk door de overheid gebruikt worden, bijvoorbeeld in het kader van een evaluatie van het *Onderwijsvoorrrangsbeleid*. Macro-economisch gezien is de eenmalige aanmaak van de producten voor alle Vlaamse basisscholen het voordeligst. Voorzichtigheid is wel geboden vanwege de vrijheid van onderwijs die de scholen genieten. Een mogelijke implementatie moet mede daarom zeker in overleg met de onderwijsnetten gebeuren.

In alle gevallen zorgt het Cito - zoals gezegd - voor de uitgave van de leerlingvolgsystemen en de aanmaak van het nascholingsmateriaal. Dat een nascholing erg noodzakelijk is, heeft het Cito geleerd uit zijn ervaringen met de implementatie van de leerlingvolgsystemen in Nederland. Uit inspectieverslagen daar is duidelijk geworden dat de kennis van de scholen te beperkt is om er op een efficiënte manier mee om te gaan. Brievenbusimplementatie is over het algemeen niet voldoende. Daarom verzorgt het Cito zelf cursussen en bieden de schoolbegeleidingsdiensten de nodige ondersteuning aan de scholen.

Ook in verband met de nascholing kunnen verschillende structuren overwogen worden:

- (1) het Cito zorgt voor de voorscholing van begeleiders (*train the trainers*); de begeleiding van de scholen zelf wordt verzorgd door medewerkers van de *Centra voor Leerlingbegeleiding* (CLB) of door begeleiders;
- (2) de UA dient samen met het Cito een nascholingsproject in bij het departement Onderwijs; voorwaarde is wel dat het thema *Leerlingvolgsysteem* (of ruimer *Zorgverbreding*) in de lijst met nascholingsprioriteiten van de minister opgenomen wordt voor het schooljaar 2002-2003;
- (3) de UA organiseert in samenwerking met het Cito één of meerdere studiedagen (op verschillende locaties in Vlaanderen) over het volgen en begeleiden van leerlingen; daarin worden onder meer deze twee leerlingvolgsystemen uitgebreid voorgesteld en toegelicht.

Het verdient alleszins aanbeveling om bij al deze opties de nascholing op gezamenlijke Nederlands-Vlaamse leest te schoeien, om mogelijke negatieve houdingen tegen instrumenten afkomstig uit Nederland, te voorkomen.

De eerste stap die sowieso gezet moet worden, onafhankelijk van alle opties die momenteel nog openstaan, is een ruime informatiecampagne om de leerlingvolgsystemen bekend te maken in het Vlaamse basisonderwijs. Gedacht kan onder meer worden aan een

aankondiging in het maandblad *Klasse* of een meer gefundeerde bijdrage in een onderwijskundig of vakdidactisch tijdschrift (zoals *VONK* voor het onderwijs Nederlands of *Schokla* voor het basisonderwijs).

## 8.2 Randvoorwaarden op het niveau van de school

Om de leerlingvolgsystemen op een succesvolle manier op de scholen te implementeren, moeten een aantal onderwijskundige en schoolorganisatorische randvoorwaarden vervuld zijn. Basisvoorwaarde is uiteraard dat de scholen zelf de behoefte voelen en de meerwaarde inzien om in het kader van zorgverbreding, individualisering en adaptief onderwijs met een goed onderbouwd leerlingvolgsysteem te werken. Niet alleen de directie moet hiervan overtuigd zijn, maar deze visie moet gedragen worden door het hele schoolteam. Zoals bij elke onderwijsvernieuwing heeft het geen enkele zin om het leerlingvolgsysteem *top-down* te implementeren. Op die manier verwordt het vaak tot een 'papieren' registratiesysteem waar de zwakke leerlingen niet beter van worden ('Leerlingvolgsystemen ter discussie' in *Onderwijskrant* 109).

Belangrijk in een volgende fase is dat de scholen op een professionele manier geïnformeerd worden over het adequaat gebruik van de leerlingvolgsystemen. De verschillende functies die ze op leerling- en schoolniveau kunnen vervullen, moeten daarbij duidelijk onderscheiden worden. Een leerlingvolgsysteem kan niet alleen ingezet worden voor de planning van het onderwijsleerproces voor individuele leerlingen, en voor de registratie en rapportage (bijvoorbeeld aan ouders), maar eveneens bij het vormgeven van een actief kwaliteitsbeleid. Door de inschakeling van een leerlingvolgsysteem gaat de school immers meer en meer als een eenheid functioneren en kan er systematisch gewerkt worden aan de verbetering van de onderwijskwaliteit. Uiteraard moeten de gegevens dan in verband gebracht worden met de kenmerken van het gegeven onderwijs en de samenstelling van de schoolbevolking.

Tijdens de briefings die we bij het begin van het project uitgevoerd hebben, is duidelijk gebleken dat er heel wat nood is aan degelijke informatie en begeleiding. Dat de onderzoeksinstrumenten die aan de basis liggen van beide leerlingvolgsystemen, in de deelnemende scholen overwegend positief onthaald zijn, staat al vermeld in paragraaf 7.7. Over de mogelijke invoering ervan werden echter nog redelijk wat twijfels geuit; uit enkele aangehaalde redenen (die zonder twijfel ter sprake zijn gekomen tijdens deze briefings) blijkt eens te meer dat de scholen niet duidelijk en grondig genoeg geïnformeerd kunnen worden.

Onontbeerlijk voor een succesvolle implementatie is verder dat aan de individuele leerkrachten geleerd wordt hoe ze de leerlingvolgsystemen op een oordeelkundige manier in hun onderwijs moeten inbouwen om voor elke leerling een optimaal onderwijsleerproces te realiseren. Typisch voor de Cito-leerlingvolgsystemen is dat ze allemaal eenzelfde opbouw kennen in drie fasen:

- (1) *signaleren* van de voortgang van de leerling aan de hand van de toetsen;
- (2) *analyseren* van de eventuele problemen die aan het licht zijn gekomen;
- (3) *handelen* door middel van concrete aanwijzingen en suggesties om gerichte hulp te bieden bij eventuele problemen.

Bij fase (3) worden vaak remediëringmaterialen voorgesteld die echter niet op alle scholen beschikbaar zijn. Het zou goed zijn mochten de *Centra voor Leerlingbegeleiding* over een degelijk uitgebouwde orthotheek beschikken ('Leerlingvolgsystemen ter discussie' in *Onderwijskrant* 109).





## 9 BESLUIT EN BELEIDSAANBEVELINGEN

*Tot slot vatten we de belangrijkste onderzoeksresultaten samen (9.1) en formuleren we enkele beleidsaanbevelingen (9.2).*

### 9.1 Samenvattend besluit

De aandacht voor zorgverbreding, individualisering en adaptief onderwijs is de laatste jaren sterk toegenomen. Met de eindtermen worden doelen vooropgesteld die voor zoveel mogelijk leerlingen haalbaar moeten zijn. In het licht van dit alles is het noodzakelijk dat de school voor elke leerling een optimaal onderwijsleerproces realiseert. Een leerlingvolgsysteem dat de *vorderingen* van de leerling in kaart brengt, vroegtijdig *problemen* signaleert en analyseert, en gericht *hulp* biedt bij de vastgestelde problemen, kan daartoe zijn steentje bijdragen. De leerlingvolgsystemen die het Cito ontwikkeld heeft, zijn op deze driedelige leest geschoeid. In Nederland worden ze door 80% van de basisscholen gebruikt.

Dit onderzoeksproject had tot doel twee van die Cito-leerlingvolgsystemen voor het Vlaamse onderwijs aan te passen: de *Drie-Minuten-Toets (DMT)* voor technisch lezen en de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid (SVS)* voor de spelling van 'onveranderlijke' woorden (d.w.z. woorden waarvan de spelling geen syntactische analyses vereist). De vervlaamsing had uitsluitend betrekking op de toetsen uit de twee leerlingvolgsystemen en niet op de handleidingen en de aanvullende toetsen voor leerlingen bij wie problemen gesignaleerd worden. De vervlaamsing bestond uit twee onderzoeksfasen: (1) een inhoudelijke aanpassing van de instrumenten en (2) een herijking voor de Vlaamse onderwijscontext.

In de eerste onderzoeksfase hebben we een inhoudsvalide toetsinstrumentarium ontwikkeld. De Nederlandse toetsen zijn met andere woorden aangepast aan de Vlaamse onderwijscontext, aan het referentiekader en aan het taalgebruik van de Vlaamse leerlingen. Bij de inhoudelijke vervlaamsing van de *Drie-Minuten-Toets* bleken geen ingrijpende wijzigingen nodig. Na overleg met de resonansgroep zijn in het totaal slechts drie woorden vervangen. De vervlaamsing van de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid* heeft wel tot een grondige aanpassing van het onderzoeksinstrument geleid. Op basis van een analyse van bestaande documenten (eindtermen, leerplannen en schoolboeken) en in overleg met de resonansgroep hebben we nauwelijks een aanpassing aan de oorspronkelijke spellingcategorieën moeten doorvoeren. Ook het aantal gewijzigde woorden is minimaal gebleven. De drastische wijzigingen hadden vooral te maken met het 'onderzoeksklaar' maken van het instrument: per categorie zijn extra woorden toegevoegd omdat een aantal woorden het onderzoek sowieso niet overleeft. Omdat op die manier te veel woorden getoetst moesten worden, zijn er per afnamemoment twee parallelle versies geconstrueerd met zowel horizontale als verticale overlap.

In de tweede fase zijn deze nieuwe instrumenten herijkt voor de Vlaamse context. Daartoe hebben we de toetsen op geregelde tijdstippen afgenomen bij een representatieve steekproef uit het Vlaamse basisonderwijs. Vijf cohorten leerlingen (die respectievelijk gestart zijn in leerjaar 1, 2, 3, 4 en 5) zijn gedurende twee schooljaren gevolgd. Die vijf cohorten zijn samengesteld uit een landelijke steekproef van Vlaamse scholen. Elk cohort bevatte 22 scholen met ongeveer 700 leerlingen; in het totaal hebben zo'n 3500 leerlingen aan het kalibrerings- en normeringsonderzoek deelgenomen.

Het onderzoek is op een succesvolle manier afgerond. Zowel voor de *Drie-Minuten-Toets* als voor de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid* is op het Cito door toepassing van het *One Parameter Logistic Model* een gekalibreerde vaardigheidsschaal ontwikkeld waarop de vorderingen van individuele leerlingen afgelezen kunnen worden. Bovendien doen de data die bij de landelijke steekproef verzameld zijn, dienst als referentiegegevens: elke (toekomstige) leerling kan op de schaal gesitueerd worden ten opzichte van vijf niveaus (A t.e.m. E) die overeenkomen met de percentielscores 10, 25, 75 en het gemiddelde van de volledige populatie. Opvallend in de schaal voor technisch lezen is dat de leerlingen in het eerste en het tweede leerjaar de meest spectaculaire vorderingen maken, en dat hun leesvaardigheid nadien gestaag toeneemt.

Op basis van deze onderzoeksinstrumenten kan de Vlaamse variant van de twee leerlingvolgsystemen verder ontwikkeld worden op het Cito, in overleg met de UA. Voor de *Drie-Minuten-Toets* kunnen de toetsen zo opgenomen worden; voor de *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid* moet het onderzoeksinstrument nog gereorganiseerd worden. Voor beide materialen moeten vervolgens de handleidingen aangepast en de aanvullende toetsen en hulpboeken toegevoegd worden. Het Cito zal de uitgave van deze twee leerlingvolgsystemen verzorgen. In verband met de implementatie in het Vlaamse basisonderwijs moet de rol van de overheid nog verder uitgeklaard worden.

Om de onderzoeksresultaten enigszins te kunnen duiden, hebben we - los van onze onderzoeksopdracht - alle directieleden bevestigd over enkele relevante schoolkenmerken: de gehanteerde totaalmethodes en aanvankelijk leesmethodes, en het eventuele gebruik van aanvullende materialen voor technisch lezen en spelling en van een leerlingvolgsysteem. Bij wijze van verkenning hebben we de antwoorden van de directieleden gekoppeld aan de vaardigheidsscores van de leerlingen door middel van een univariate variantieanalyse. De resultaten daarvan moeten echter met de nodige omzichtigheid geïnterpreteerd worden omdat de aard van de onderzoeksgegevens in feite multileveltechnieken vereist. Bovendien hebben we ook een bevestiging van alle deelnemende leerkrachten uitgevoerd die peilde naar een aantal vakdidactische en klasorganisatorische kenmerken van het onderwijs in technisch lezen en spelling. Ook die gegevens zouden verder geanalyseerd moeten worden en gelinkt aan de prestaties van de leerlingen. Om deze redenen zouden we tot slot willen pleiten voor een kort vervolgonderzoek (plusminus 30 onderzoeksdagen) waarin de geëigende analyses uitgevoerd worden.

## 9.2 Beleidsaanbevelingen

Bij wijze van afronding en oriëntatie op de toekomst willen we drie beleidsaanbevelingen formuleren:

- (1) Om de overheidsinvestering in de ontwikkeling van deze leerlingvolgsystemen zo optimaal mogelijk te valoriseren, willen we de overheid aanbevelen de implementatie ervan in het Vlaamse basisonderwijs actief te stimuleren. Naast een (gedeeltelijke of volledige) subsidiëring moet zeker werk gemaakt worden van een nascholingstraject dat de scholen en individuele leerkrachten informeert en begeleidt bij de invoering van de instrumenten. Het zou goed zijn mocht dit onderwerp opgenomen worden in de prioritaire nascholingsthema's die de minister van Onderwijs voor het schooljaar 2002-2003 voorstelt.
- (2) Tegelijkertijd met de implementatie van de leerlingvolgsystemen in het Vlaamse basisonderwijs zouden nieuwe referentiegegevens verzameld moeten worden waardoor ook informatie over de kwaliteit en de doelmatigheid van het onderwijs op schoolniveau verkregen wordt.<sup>51</sup> Het aantal basisscholen dat aan dit normeringsonderzoek deelgenomen heeft, is te beperkt om als referentiegroep voor andere scholen te dienen. We bevelen dan ook aan dat aan de implementatie een ontwikkelproject gekoppeld wordt om deze instrumenten in het kader van de interne kwaliteitszorg van scholen te optimaliseren.
- (3) Dit project laat zien dat het binnen goede werkafspraken zeer wel mogelijk is gebleken leerlingvolgsystemen van het Cito op een succesvolle manier voor het Vlaamse onderwijs aan te passen. Onder zulke voorwaarden willen we tot slot de aanbeveling formuleren om ook andere Cito-leerlingvolgsystemen te vervlaamsen die verder gaan dan deze louter technische vaardigheden. We denken bijvoorbeeld aan de toetsen voor begrijpend lezen, schrijven, luisteren en rekenen-wiskunde die door het Cito ontwikkeld zijn.

---

<sup>51</sup> Geaggregeerde gegevens van individuele leerlingen kunnen ook informatie geven over de kwaliteit en doelmatigheid van het onderwijs op schoolniveau. Bij de Nederlandse versie van de leerlingvolgsystemen heeft het Cito daartoe een schoolrapport ontwikkeld dat uit twee overzichten bestaat: een dwarsdoorsnede en een trendanalyse. De *dwarsdoorsnede* is een overzicht van het gemiddelde niveau van verschillende leerjaren/klassen. Duidelijk wordt daaruit of er leerjaren/klassen zijn met een prestatiepatroon dat afwijkt van wat op de school gebruikelijk is. De *trendanalyse* geeft een beeld van het prestatieniveau van de school over een aantal jaren. Deze trendscore heeft als voordeel dat het aan de school een reële basis verleent voor het werken aan kwaliteitsverbetering.



## BIBLIOGRAFIE

ARGO - Pedagogische Begeleidingsdienst: *Leerplan Gewoon Basisonderwijs*. [Brussel]: 1998.

*Basisonderwijs. Ontwikkelingsdoelen en eindtermen. Besluit 27 mei 1997; Decreet 15 juli 1997*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Informatie en Documentatie: november 1997.)

Bosman, A.: *Reading and Spelling in Children and Adults: Evidence for a Single-Route Model*. Doct. diss., Universiteit van Amsterdam, 1994.

Brus, B.Th. & Voeten, M.J.M: *Een-Minuut-Test*. Nijmegen: Berkhout B.V., 1976.

Bryant, P. & L. Bradley: *Children's Reading Problems*. Oxford: Blackwell, 1990.

Coenen, M.J.W., W.H.J. Van Bon & R. Schreuder: Reading and Spelling in Dutch First and Second Graders: Do they Use an Orthographic Strategy? In: C.K. Leong & R.M. Joshi (Eds.): *Cross-Language Studies of Learning to Read and Spell*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.

CRKLKO: *Moedertaalopvoeding in de basisschool. Lezen. (Leerplan + Basistekst.)* Brussel: CRKLO, 1993.

CRKLKO: *Moedertaalopvoeding in de basisschool. Schrijven. (Leerplan + Basistekst.)* Brussel: CRKLO, 1995.

De Boeck, P.: *Een ommekeer in het meten van kennis en intellectuele vaardigheden. Rapporten over kwantitatieve methoden nr. 92-7*. Leuven: KU Leuven, 1992.

De Boeck, P., Fr. Daems, M. Meulders & R. Rymanans: *Ontwikkeling van een toetsingsmethode voor de eindtermen Nederlands in het basisonderwijs. Eindrapport OBPWO 93.05 (5 delen + 2 delen)*. Leuven/Antwerpen: KU Leuven/Universiteit Antwerpen, 1997-1998.

Dudal, P.: *LVS-CSBO. Leerlingvolgsysteem - Lezen: Toetsen 1-2-3. Basisboek*. Leuven/Apeldoorn: Garant, 1997.

Dudal, P.: *LVS-CSBO. Leerlingvolgsysteem - Spelling: Toetsen 1-2-3. Basisboek*. Leuven/Apeldoorn: Garant, 1998a.

Dudal, P.: *LVS-CSBO. Leerlingvolgsysteem - Spelling: Toetsen 4-5-6. Basisboek*. Leuven/Apeldoorn: Garant, 1998b.

Dudal, P.: *LVS-CSBO. Leerlingvolgsysteem - Lezen: Toetsen 1-2-3. Technische bijlage*. s.l.: Vrije PMS-centra, s.d.(a).

Dudal, P.: *LVS-CSBO. Leerlingvolgsysteem - Spelling: Toetsen 4-5-6. Technische bijlage*. s.l.: Vrije PMS-centra, s.d.(b).

Eggen, T.J.H.M. & P.F. Sanders (red.): *Psychometrie in de praktijk*. Arnhem: Cito, 1993.  
Geudens, A. & D. Sandra (submitted for publication): Orthographic subsyllabic patterns in Dutch beginning readers. The case of transparent orthography.

Geurts, H.: *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid 3. Hulpboek*. Arnhem: Cito, 1996.

Geurts, H., P. Gillijns, R. Krom & F. Moelands: *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid 3. Handleiding*. Arnhem: Cito, 1996.

Geurts, J.M., L. van den Bosch & R.S.H. Krom: *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid 1. Hulpboek*. Arnhem: Cito, 1993.

Gillijns, P.: *Leerlingvolgsysteem*. Tilburg: Zwijsen, 1991. (Onderwijskundige Brochuren Reeks 333).

Kohnstamm, G.A., A.M. Schaerlaekens, A.K. de Vries, G.W. Akkerhuis & M. Frooninckx: *Nieuwe streeflijst woordenschat voor 6-jarigen gebaseerd op onderzoek in Nederland en België*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1981.

Leerlingvolgsystemen ter discussie. *Onderwijskrant* 109 (november 1999), p. 17-19.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Begroting en Gegevensbeheer: *Scholenbestand schooljaar 1997-98 (geteld op 1 februari 1998)*. Excel-bestand dd. 8 mei 1998.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs, Afdeling Begroting en Gegevensbeheer: *Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief*. Brussel, 1998.

Moelands, A.H.J., M.J.C. Mommers & J.H.L. Oud: Leerlingvolgsystemen verklaard en vergeleken. *School en Begeleiding* 26 (1990), p. 19-28.

OVSG: *Leerplan Nederlandse Taal. Deel 1: Richtsnoer voor de taalopvoeding in de basisschool*. Brussel: OVSG, 1998.

OVSG: *Leerplan Nederlandse Taal. Deel 2: Lezen in de basisschool*. Brussel: OVSG, 1998.

OVSG: *Leerplan Nederlandse Taal. Deel 3: Schrijven in de basisschool*. Brussel: OVSG, 1998.

Reitsma, P.: How to Get Friends in Beginning Word Recognition. In: C.K. Leong and R.M. Joshi (Eds.): *Cross-Language Studies of Learning to Read and Spell*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.

Rymenans, R., V. Geudens, H. Coucke, H. van de Bergh & Fr. Daems: *Effectiviteit van Vlaamse secundaire scholen. Een onderzoek naar de effecten van het onderwijsaanbod, de tijdsbesteding aan Nederlands en de schoolkenmerken op de lees- en schrijfprestaties. Eindrapport FCFO-MI 92.02 (2 delen)*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen (UIA), 1996.

- Schrooten, W.: De school aan het woord. Een onderzoek naar de lexicale samenstelling van het taalaanbod op de basisschool in Vlaanderen en Nederland. *Spiegel* 15/3 (1997), p. 61-80.
- Schrooten, W. & A. Vermeer: *Woorden in het basisonderwijs. 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen*. Tilburg: Tilburg University Press, 1994 (Studies in Meertaligheid 6).
- Staphorsius, G., R.S.H. Krom & K. de Geus: *Frequenties van woordvormen en letterposities in jeugdlektuur*. Arnhem: Instituut voor toetsontwikkeling (Cito), 1987.
- Stevens, M.: Nieuwe wijn of nieuwe zakken? Nieuwe taalmethodes Nederlands voor de lagere school. *Vonk* 28/4 (maart-april 1999), p. 70-95.
- Van den Bosch, L., P. Gillijns, R. Krom & F. Moelands: *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid 1. Handleiding*. Arnhem: Cito, 1997a.
- Van den Bosch, L., P. Gillijns, R. Krom & F. Moelands: *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid 2. Handleiding*. Arnhem: Cito, 1997b.
- Van den Bosch, L. & F. Mulder: *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid 2. Hulpboek*. Arnhem: Cito, 1993.
- Van Dooren, L.: *LVS-CSBO. Leerlingvolgsysteem – Algemene handleiding*. Leuven/Apeldoorn: Garant, 1997.
- Verelst, N.D.: Itemresponsetheorie. In: T.J.H.M. Eggen & P.F. Sanders (red.): *Psychometrie in de praktijk*. Arnhem: Citogroep, 1993, p. 83-178.
- Verelst, N.D. & C.A.W. Glas: The one parameter logistic model. In: G.H. Fisher & I.W. Molenaar (Eds.): *Rasch models: Foundations, recent developments and applications*. New York: Springer, 1995, p. 215-239.
- Verhoeven, L. (red.): *Handboek lees- en schrijfdidactiek*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, 1992.
- Verhoeven, L.: *Grafementoets. Toets voor Auditieve Synthese. Handleiding*. Arnhem: Cito, 1993.
- Verhoeven, L.: *Drie-Minuten-Toets. Handleiding*. Arnhem: Cito, 1995.
- Verhoeven, L.: *Toets voor Auditieve Analyse. Fonemendictee. Handleiding*. Arnhem: Cito, 1997.
- Voeten, M.J.M.: Longitudinaal onderzoek van de leesontwikkeling. In: C. Aarnoutse & M. Voeten (red.): *Gaat en onderwijst. Liber amoricum voor dr. M.J.C. Mommers bij gelegenheid van zijn afscheid van de Katholieke Universiteit Nijmegen*. Tilburg: Zwijsen, 1990.
- VRIND. Vlaamse Regionale Indicatoren*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Planning en Statistiek, 1998.





## **BIJLAGEN**

### **BIJLAGE 1: Vragenlijst voor de directieleden**



**Leerlingvolgsysteem taal****VRAGENLIJST VOOR DE DIRECTIELEDEN - Schooljaar 1999-2000**

SCHOOLNUMMER .....

NAAM VAN DE SCHOOL .....

GEMEENTE .....

**Toelichting**

*Deze vragenlijst is bedoeld om een beeld te krijgen van het onderwijs taal (meer specifiek technisch lezen en spelling) dat de leerlingen van de deelnemende scholen gekregen hebben. Zo kunnen we trachten verbanden te leggen met de behaalde resultaten voor de Drie-Minuten-Toets (DMT) en de Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid (SVS).*

***Bij elk onderdeel wordt u gevraagd een tabel in te vullen, uitgesplitst per leerjaar. De antwoorden hebben uitsluitend betrekking op het schooljaar dat bovenaan is vermeld.***

*Deze vragenlijst wordt volstrekt anoniem verwerkt. Alles wat u invult, blijft dus vertrouwelijk. Alvast hartelijk bedankt.*

**1 Taal (algemeen)**

Welke totaalmethode voor taal hebben de leerkrachten in het schooljaar 1999-2000 gebruikt? Vul voor elk leerjaar de gepaste code in a.u.b. (zie onderstaand lijstje). Indien u code 8 invult, gelieve dan de naam van de totaalmethode toe te voegen.

- 1 ***De toren van Babbel (Wolters-Plantyn)***
- 2 ***Taaljournaal (Van In)***
- 3 ***Taalknikker (Die Keure)***
- 4 ***Taalmak(k)er (De Sikkel)***
- 5 ***Taalsignaal (Wolters-Plantyn)***
- 6 ***Taaltrein (Wolters-Plantyn)***
- 7 ***Zin in taal (Zwijzen)***
- 8 ***Een andere, namelijk . . .***
- 9 ***Er is geen totaalmethode voor taal gebruikt***

LEERJAAR	TOTAALMETHODE VOOR TAAL (ALGEMEEN)	
	Code	Indien code 8, graag de naam van de methode toevoegen
2		
3		
4		
5		
6		

## 2 Technisch lezen

2.1 Welke aanvankelijk leesmethode hebben de leerkrachten in het schooljaar 1999-2000 gebruikt? Vul voor elk betreffend leerjaar een code in (zie onderstaand lijstje). Indien u code 5 invult, gelieve dan de naam van de aanvankelijk leesmethode toe te voegen.

- 1 Leesballon (De Sikkel)
- 2 Leesdraak (Standaard Educatieve Uitgeverij)
- 3 Tinteltaal (Wolters-Plantyn)
- 4 Veilig leren lezen (Zwijsen)
- 5 Een andere, namelijk . . .

LEERJAAR	AANVANKELIJK LEESMETHODE	
	Code	Indien code 5, graag de naam van de methode toevoegen
2		

2.2 Welke (aanvullende) materialen/leesboekjes hebben de leerkrachten in het schooljaar 1999-2000 gebruikt voor technisch lezen? Het gaat UITSLUITEND om materialen die de leerlingen ter beschikking hebben en NIET om materialen die de leerkrachten gebruiken bij de voorbereiding van hun lessen.

LEERJAAR	(AANVULLENDE) MATERIELEN VOOR TECHNISCH LEZEN	
	De naam van de materialen toevoegen a.u.b.	
2	0 geen 0 er is gebruikgemaakt van ...	
3	0 geen 0 er is gebruikgemaakt van ...	
4	0 geen 0 er is gebruikgemaakt van ...	
5	0 geen 0 er is gebruikgemaakt van ...	
6	0 geen 0 er is gebruikgemaakt van ...	

### 3 Spelling

(Deze vraag heeft **UITSLUITEND** betrekking op de spelling van woorden met een vast woordbeeld, **NIET** op de werkwoordspelling.)

Welke (aanvullende) materialen hebben de leerkrachten in het schooljaar 1999-2000 gebruikt voor spelling? *Het gaat UITSLUITEND om materialen die de leerlingen ter beschikking hebben en NIET om materialen die de leerkrachten gebruiken bij de voorbereiding van hun lessen.*

LEERJAAR	(AANVULLENDE) MATERIALEN VOOR SPELLING <i>De naam van de materialen toevoegen a.u.b.</i>
2	0 geen 0 er is gebruikgemaakt van ...
3	0 geen 0 er is gebruikgemaakt van ...
4	0 geen 0 er is gebruikgemaakt van ...
5	0 geen 0 er is gebruikgemaakt van ...
6	0 geen 0 er is gebruikgemaakt van ...

### 4 Leerlingvolgsysteem

4.1 Hebben de leerkrachten **in het schooljaar 1999-2000** een leerlingvolgsysteem (LVS) voor taal gebruikt (*los van de instrumenten uit dit onderzoek*)? Zo ja, de naam invullen in de rechterkolom a.u.b.

LEERJAAR	VAKONDERDEEL Het gepaste antwoord aankruisen a.u.b.	LEERLINGVOLGSYSTEEM De naam invullen a.u.b.
2	0 nee, er is geen LVS gebruikt 0 ja, een LVS voor spelling 0 ja, een LVS voor technisch lezen 0 ja, een LVS voor een ander vakonderdeel taal, namelijk .....	..... ..... ..... .....
3	0 nee, er is geen LVS gebruikt 0 ja, een LVS voor spelling 0 ja, een LVS voor technisch lezen 0 ja, een LVS voor een ander vakonderdeel taal, namelijk .....	..... ..... ..... .....

4	0 nee, er is geen LVS gebruikt 0 ja, een LVS voor spelling 0 ja, een LVS voor technisch lezen 0 ja, een LVS voor een ander vakonderdeel taal, namelijk .....	..... ..... .....
5	0 nee, er is geen LVS gebruikt 0 ja, een LVS voor spelling 0 ja, een LVS voor technisch lezen 0 ja, een LVS voor een ander vakonderdeel taal, namelijk .....	..... ..... .....
6	0 nee, er is geen LVS gebruikt 0 ja, een LVS voor spelling 0 ja, een LVS voor technisch lezen 0 ja, een LVS voor een ander vakonderdeel taal, namelijk .....	..... ..... .....

4.2 Kunt u aangeven in welke mate de Cito-toetsen uit dit onderzoek u bevallen zijn? Omcirkel het gepaste cijfer op de schaal:  
 -- heel slecht - slecht +/- niet slecht, niet goed + goed ++ heel goed

	DRIE-MINUTEN-TOETS (DMT)					SCHAAL VORDERINGEN IN SPELLINGVAARDIGHEID (SVS)				
gebruiksvriendelijkheid	--	-	+/-	+	++	--	-	+/-	+	++
helderheid van de instructies	--	-	+/-	+	++	--	-	+/-	+	++
frequentie van aanbieden	--	-	+/-	+	++	--	-	+/-	+	++
tijdsbelasting voor 1 afname	--	-	+/-	+	++	--	-	+/-	+	++
kwaliteit van de rapportage	--	-	+/-	+	++	--	-	+/-	+	++

4.3 Zou u eventueel overwegen om de Cito-leerlingvolgsystemen die uit dit onderzoek voortvloeien, op uw school in te voeren?

a DRIE-MINUTEN-TOETS (DMT) 0 ja 0 misschien 0 nee  
 Graag een korte motivatie van uw antwoord.

.....

b SCHAAL VORDERINGEN IN SPELLINGVAARDIGHEID (SVS) 0 ja 0 misschien 0 nee  
 Graag een korte motivatie van uw antwoord.

.....

## **BIJLAGE 2: Vragenlijst voor de leerkrachten**





**Leerlingvolgsysteem taal****VRAGENLIJST VOOR DE LEERKRACHTEN - SCHOOLJAAR 1999-2000**

NAAM VAN DE SCHOOL .....

NAAM VAN DE LEERKRACHT .....

KLAS ..... *Kunt u voor alle zekerheid de naam van 1 leerling uit die klas toevoegen a.u.b.:*

.....

**Beste leerkracht**

*In de eerste plaats wil ik u van harte danken voor de vlotte en nauwgezette samenwerking tijdens de twee voorbije schooljaren. Zonder uw nimmer aflatende inspanningen had dit onderzoek gewoon niet uitgevoerd kunnen worden. Zou u tot slot nog eens een uurtje van uw welverdiende vakantie willen uittrekken om deze vragenlijst in te vullen a.u.b.? Hij is bedoeld om een beeld te krijgen van het onderwijs taal (meer specifiek technisch lezen en spelling) dat de leerlingen van de deelnemende scholen gekregen hebben. Zo kunnen we trachten verbanden te leggen met de behaalde resultaten voor de Drie-Minuten-Toets (DMT) en de Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid (SVS). En dat is cruciaal voor het onderzoek.*

*Hoe invullen? Bij de meeste vragen moet u gewoon het gepaste antwoord aankruisen. Er zijn steeds meerdere antwoorden mogelijk. Af en toe wordt u gevraagd om kort iets aan te vullen. **De antwoorden hebben uitsluitend betrekking op het schooljaar dat bovenaan ingevuld is.***

*Deze vragenlijst wordt volstrekt anoniem verwerkt. Alles wat u invult, blijft dus vertrouwelijk. Wilt u hem **voor 15 augustus** ingevuld terugsturen in de bijgeleverde portvrije envelop a.u.b.? Geen postzegel kleven dus, misschien wel op de keerzijde uw adres vermelden ingeval er iets misloopt met de post. Leerkrachten die twee vragenlijsten moeten invullen (één voor elk schooljaar) kunnen die uiteraard in één envelop terugsturen.*

*Alvast hartelijk dank voor deze allerlaatste inspanning en een schitterende vakantie gewenst!*

**1 Taal - Algemeen**

- 1.1 Hebt u in het schooljaar 1999-2000 een leerlingvolgsysteem (LVS) voor taal gebruikt? Zo ja, de naam invullen in de rechterkolom a.u.b.

VAKONDERDEEL <i>Het gepaste antwoord aankruisen a.u.b.</i>	LEERLINGVOLGSYSTEEM <i>De naam invullen a.u.b.</i>
0 nee, ik heb geen LVS gebruikt	
0 ja, een LVS voor spelling	.....
0 ja, een LVS voor technisch lezen	.....
0 ja, een LVS voor een ander vakonder- deel taal, namelijk. ....	.....

1.2 Hebt u in het schooljaar 1999-2000 een totaal methode voor taal gebruikt?

- 0 ja, namelijk
- 0 De toren van Babbel (Wolters-Plantyn)
  - 0 Taaljournaal (Van In)
  - 0 Taalnikker (Die Keure)
  - 0 Taalmak(k)er (De Sikkel)
  - 0 Taalsignaal (Wolters-Plantyn)
  - 0 Taaltrein (Wolters-Plantyn)
  - 0 Zin in taal (Zwijzen)
  - 0 Een andere, namelijk .....
- 0 nee
- 0 ik heb per vaardigheid een afzonderlijke methode gebruikt, namelijk .....
  - 0 ik heb mijn lesmateriaal voor taal zelf ontwikkeld/samengesteld
  - 0 iets anders, namelijk .....

1.3 In welke mate hebt u de totaal methode (uit vraag 1.2) gebruikt?

- 0 niet van toepassing, ik heb geen totaal methode voor taal gebruikt

VAKONDERDEEL	MATE VAN GEBRUIK		
	<i>Het gepaste antwoord aankruisen a.u.b.</i>		
voor alle vakonderdelen	0 bijna volledig	0 in belangrijke mate	0 in beperkte mate
voor spelling	0 bijna volledig	0 in belangrijke mate	0 in beperkte mate
voor technisch lezen	0 bijna volledig	0 in belangrijke mate	0 in beperkte mate

1.4 Hoeveel uren taal hebben de leerlingen in het schooljaar 1999-2000 gemiddeld per week gekregen? ..... uren ..... minuten

1.5 Waarop is het gemiddeld aantal uren per week voor taal (uit vraag 1.4) gebaseerd?

- 0 dat is het officiële aantal uren dat volgens het leerplan is voorgeschreven
- 0 dat is het officiële aantal uren, uitgebreid met uren voor .....
- 0 iets anders, namelijk .....

1.6 Kunt u bij benadering aangeven hoeveel procent van de lestijd voor taal u gemiddeld genomen over het schooljaar 1999-2000 aan de volgende vakonderdelen hebt besteed?

- technisch lezen ..... %
  - begrijpend lezen ..... %
  - schrijven ..... %
  - spelling ..... %
  - spreken/luisteren ..... %
  - taalbeschouwing ..... %
- 100 %

1.7 Kunt u bij benadering aangeven hoeveel procent van de lestijd voor taal u gemiddeld genomen over het schooljaar 1999-2000 gebruikgemaakt hebt van de volgende groeperingsvormen?

- klassikaal lesgeven ..... %
  - werken in heterogene groepen (zo'n groep bestaat uit leerlingen van verschillende niveaus) ..... %
  - werken in homogene groepen (zo'n groep bestaat uit leerlingen van een gelijkaardig niveau) ..... %
  - werken per twee ..... %
  - individueel werken ..... %
  - een mix van verschillende groeperingsvormen ..... %
- 100 %

- 1.8 Hebt u **in het schooljaar 1999-2000** gebruikgemaakt van de volgende werkvormen voor taal?
- hoekenwerk met aandacht voor spelling
  - hoekenwerk met aandacht voor technisch lezen
  - contractwerk met aandacht voor spelling
  - contractwerk met aandacht voor technisch lezen
  - ik heb geen gebruikgemaakt van hoekenwerk of contractwerk

## 2 Technisch lezen

- 2.1 Welke aanvankelijk leesmethode hebt u **in het schooljaar 1999-2000** gebruikt? (*alleen van toepassing in het eerste en tweede leerjaar*)
- Leesballon (De Sikkel)
  - Leesdraak (Standaard Educatieve Uitgeverij)
  - Tinteltaal (Wolters-Plantyn)
  - Veilig leren lezen (Zwijsen)
  - Een andere, namelijk .....
- 2.2 In welke mate hebt u de aanvankelijk leesmethode (*uit vraag 2.1*) gebruikt?
- bijna volledig
  - in belangrijke mate
  - in beperkte mate
- 2.3 Welke (aanvullende) materialen/leesboekjes hebt u **in het schooljaar 1999-2000** gebruikt voor technisch lezen? *Het gaat UITSLUITEND om materialen die de leerlingen ter beschikking hebben en NIET om materialen die u zelf gebruikt hebt bij de voorbereiding van uw lessen.*
- geen
  - ik heb gebruikgemaakt van .....
  - .....
  - .....
- 2.4 In welke mate hebt u de (aanvullende) materialen (*uit vraag 2.3*) gebruikt?
- bijna volledig
  - in belangrijke mate
  - in beperkte mate
- 2.5 Kunt u bij benadering aangeven hoeveel procent van de lestijd voor technisch lezen u gemiddeld genomen over **het schooljaar 1999-2000** gebruikgemaakt hebt van de volgende groeperingsvormen?
- |   |         |
|---|---------|
| - klassikaal lesgeven   | ..... % |
| - werken in heterogene groepen ( <i>zo'n groep bestaat uit leerlingen van verschillende niveaus</i> ) | ..... % |
| - werken in homogene groepen ( <i>zo'n groep bestaat uit leerlingen van een gelijkaardig niveau</i> ) | ..... % |
| - werken per twee   | ..... % |
| - individueel werken  | ..... % |
| - een mix van verschillende groeperingsvormen   | ..... % |
|   | 100 %   |
- 2.6 Hebt u in het schooljaar 1999-2000 aan niveaulezen gedaan?
- nee
  - ja, gebaseerd op het AVI-niveau
  - ja, gebaseerd op een ander principe, namelijk .....

- 2.7 Hoe vaak hebt u **in het schooljaar 1999-2000** aan niveaulezen gedaan?
- elke week
  - enkele keren per maand
  - enkele keren per trimester
  - niet van toepassing, ik heb niet aan niveaulezen gedaan
- 2.8 Hebt u bij niveaulezen **in het schooljaar 1999-2000** de hulp van leesmoeders ingeschakeld?
- ja, altijd
  - ja, af en toe
  - nee, nooit
  - niet van toepassing, ik heb niet aan niveaulezen gedaan
- 2.9 Heeft niveaulezen **in het schooljaar 1999-2000** op een klasdoorbrekende manier plaatsgevonden?
- ja, altijd
  - ja, af en toe
  - nee, nooit
  - niet van toepassing, ik heb niet aan niveaulezen gedaan
- 2.10 *Indien u geen leerlingvolgsysteem voor technisch lezen hebt gebruikt:*  
Hoe frequent hebt u **in het schooljaar 1999-2000** de vorderingen van uw leerlingen voor technisch lezen geregistreerd (bv. aan de hand van de Brus-test)?

VAN ALLE LEERLINGEN	ALLEEN VAN DE ZWAKKE LEZERS
<input type="checkbox"/> niet	<input type="checkbox"/> niet
<input type="checkbox"/> gemiddeld 1 keer per week	<input type="checkbox"/> gemiddeld 1 keer per week
<input type="checkbox"/> gemiddeld 1 keer per maand	<input type="checkbox"/> gemiddeld 1 keer per maand
<input type="checkbox"/> gemiddeld 1 keer per trimester	<input type="checkbox"/> gemiddeld 1 keer per trimester
<input type="checkbox"/> anders, namelijk .....	<input type="checkbox"/> anders, namelijk .....

- 2.11 Hebt u **in het schooljaar 1999-2000** de leesproblemen van de zwakke lezers geanalyseerd?
- ja, aan de hand van de methode
  - ja, aan de hand van speciale toetsen
  - ja, aan de hand van het leerlingvolgsysteem
  - ja, door observatie
  - anders, namelijk .....
  - nee
- 2.12 Op welke manier hebt u **in het schooljaar 1999-2000** met zwakke lezers gewerkt?
- ik heb ze individueel, op hun eigen niveau en in hun eigen tempo laten werken
  - ik heb ze in een aangepaste niveaugroep laten werken
  - ik heb ze laten meedoen met de hele klas
  - ik heb ze extra hulp gegeven in de gewone les
  - ik heb ze extra hulp gegeven in aparte lessen
  - ze hebben remediëringlessen gekregen van iemand anders (bv. de taakleerkracht)
  - ze hebben hulp gekregen van andere leerlingen
  - ze hebben aangepaste opdrachten mee naar huis gekregen
  - op een andere manier, namelijk .....
- 2.13 Hebt u **in het schooljaar 1999-2000** tijdens of na de lessen extra tijd besteed aan (individuele) zwakke lezers?

TIJDENS DE LESUREN	NA DE LESUREN
<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/> nee
<input type="checkbox"/> af en toe	<input type="checkbox"/> af en toe
<input type="checkbox"/> minder dan ½ uur per leerling per week	<input type="checkbox"/> minder dan ½ uur per leerling per week
<input type="checkbox"/> ½ tot 1 uur per leerling per week	<input type="checkbox"/> ½ tot 1 uur per leerling per week
<input type="checkbox"/> 1 tot 2 uur per leerling per week	<input type="checkbox"/> 1 tot 2 uur per leerling per week
<input type="checkbox"/> meer dan 2 uur per leerling per week	<input type="checkbox"/> meer dan 2 uur per leerling per week

### 3 Spelling van woorden met een vast woordbeeld, NIET werkwoordspelling

3.1 Welke (aanvullende) materialen hebt u **in het schooljaar 1999-2000** gebruikt voor spelling? *Het gaat UITSLUITEND om materialen die de leerlingen ter beschikking hebben en NIET om materialen die u zelf gebruikt hebt bij de voorbereiding van uw lessen.*

geen

ik heb gebruikgemaakt van .....

3.2 In welke mate hebt u de spellingmaterialen (*uit vraag 3.1*) gebruikt?

bijna volledig

in belangrijke mate

in beperkte mate

3.3 Hebt u **in het schooljaar 1999-2000** spellingsoftware in de klas gebruikt? *Het gaat UITSLUITEND om gebruik door de leerlingen.*

ja, namelijk .....

nee

3.4 Kunt u bij benadering aangeven hoeveel procent van de lestijd voor spelling u gemiddeld genomen over het schooljaar 1999-2000 gebruikgemaakt hebt van de volgende groeperingsvormen?

- klassikaal lesgeven ..... %

- werken in heterogene groepen (*zo'n groep bestaat uit leerlingen van verschillende niveaus*) ..... %

- werken in homogene groepen (*zo'n groep bestaat uit leerlingen van een gelijkaardig niveau*) ..... %

- werken per twee ..... %

- individueel werken ..... %

- een mix van verschillende groeperingsvormen ..... %

-----  
100 %

3.5 Welke basisaanpak hebt u **in het schooljaar 1999-2000** in uw spellingonderwijs gebruikt? *Slechts 1 antwoord aankruisen.*

spellingstrategieën (woordbeeld, regels, analogie)

woordrijen

een andere, namelijk .....

3.6 Welke technieken hebt u **in het schooljaar 1999-2000** in uw spellingonderwijs gebruikt?

het te leren woord kopiëren (overschrijven)

de moeilijke spellingen expliciet noemen

het te leren woord luidop lezen en het dan luidop spellen

spellingregels verwoorden

analoge gevallen rubriceren

een andere, namelijk .....

3.7 Mochten de leerlingen **in het schooljaar 1999-2000** de spelling van woorden opzoeken?

ja, elke leerling had een woordenboek

ja, elke leerling had een spellinglijst die bij de methode hoort

ja, er stond een woordenboek en/of woordenlijst ('groen boekje') in de klas

nee, dat was niet gebruikelijk

3.8 Hoe frequent hebt u **in het schooljaar 1999-2000** een dictee gegeven?

gemiddeld 1 keer per week

gemiddeld 1 keer per maand

gemiddeld 1 keer per trimester

anders, namelijk .....

- 3.9 *Indien u geen leerlingvolgsysteem voor spelling hebt gebruikt: Hoe frequent hebt u in het schooljaar 1999-2000 de vorderingen van uw leerlingen voor spelling geregistreerd?*
- gemiddeld 1 keer per week  
 gemiddeld 1 keer per maand  
 gemiddeld 1 keer per trimester  
 anders, namelijk .....  
 ik heb de vorderingen van mijn leerlingen voor spelling niet geregistreerd
- 3.10 Hebt u in het schooljaar 1999-2000 de fouten van de zwakke spellers geanalyseerd?
- ja, aan de hand van de methode  
 ja, aan de hand van speciale toetsen  
 ja, aan de hand van het leerlingvolgsysteem  
 anders, namelijk .....  
 nee
- 3.11 Op welke manier hebt u in het schooljaar 1999-2000 met zwakke spellers gewerkt?
- ik heb ze individueel, op hun eigen niveau en in hun eigen tempo laten werken  
 ik heb ze in een aangepaste niveaugroep laten werken  
 ik heb ze laten meedoen met de hele klas  
 ik heb ze extra hulp gegeven in de gewone les  
 ik heb ze extra hulp gegeven in aparte lessen  
 ze hebben remediëringslessen gekregen van iemand anders (bv. de taakleerkracht)  
 ze hebben hulp gekregen van andere leerlingen  
 ze hebben aangepaste opdrachten mee naar huis gekregen  
 op een andere manier, namelijk .....
- 3.12 Hebt u in het schooljaar 1999-2000 tijdens of na de lesuren extra tijd besteed aan (individuele) zwakke spellers?

TIJDENS DE LESUREN	NA DE LESUREN
<input type="checkbox"/> nee	<input type="checkbox"/> nee
<input type="checkbox"/> af en toe	<input type="checkbox"/> af en toe
<input type="checkbox"/> minder dan ½ uur per leerling per week	<input type="checkbox"/> minder dan ½ uur per leerling per week
<input type="checkbox"/> ½ tot 1 uur per leerling per week	<input type="checkbox"/> ½ tot 1 uur per leerling per week
<input type="checkbox"/> 1 tot 2 uur per leerling per week	<input type="checkbox"/> 1 tot 2 uur per leerling per week
<input type="checkbox"/> meer dan 2 uur per leerling per week	<input type="checkbox"/> meer dan 2 uur per leerling per week

#### 4 Evaluatie van de Cito-toetsen uit dit onderzoek

- 4.1 Kunt u aangeven in welke mate de Cito-toetsen uit dit onderzoek u bevallen zijn? Omcirkel het gepaste cijfer op de schaal:  
 -- heel slecht   - slecht   +/- niet slecht, niet goed   + goed   ++ heel goed

	DRIE-MINUTEN-TOETS (DMT)					SCHAAL VORDERINGEN IN SPELLINGVAARDIGHEID (SVS)				
gebruiksvriendelijkheid	--	-	+/-	+	++	--	-	+/-	+	++
helderheid van de instructies	--	-	+/-	+	++	--	-	+/-	+	++
frequentie van aanbieden	--	-	+/-	+	++	--	-	+/-	+	++
tijdstip van aanbieden	--	-	+/-	+	++	--	-	+/-	+	++
tijdsbelasting voor 1 afname	--	-	+/-	+	++	--	-	+/-	+	++
kwaliteit van de rapportage	--	-	+/-	+	++	--	-	+/-	+	++