



Amsterdam University of Applied Sciences

De opbrengsten van het taalonderwijs

Welie, Camille

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Welie, C. (2013). *De opbrengsten van het taalonderwijs: verslag schooljaar 2011-2012*. Universiteit van Amsterdam.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <http://www.hva.nl/bibliotheek/contact/contactformulier/contact.html>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

otaw

**opbrengst taalonderwijs
amsterdam-west**



De opbrengsten van het taalonderwijs

Verslag schooljaar 2011-2012

Camille Welie

met medewerking van: Anna Nysingh en Chantal Slaap



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

Dankwoord

Dit rapport was niet mogelijk geweest zonder de medewerking van velen.

In de eerste plaats wil ik de betrokken scholen hartelijk bedanken voor het aanleveren van de Diataalresultaten en voor het invullen van de vragenlijst. Door de ingevulde vragenlijsten is het taalonderwijs van de scholen in kaart gebracht voor de schooljaren 2010-2011 en 2011-2012. Het invullen van de vragenlijst moest in een kort tijdsbestek plaatsvinden om dit rapport mogelijk te maken. Alleen door de volledige medewerking van de taalcoördinatoren en de directeuren van de betrokken scholen, is het mogelijk geweest dit rapport zo voorspoedig te kunnen presenteren.

Daarnaast wil ik Anna Nysingh en Chantal Slaap, twee studentes van de Duale Master Nederlands als tweede taal aan de Universiteit van Amsterdam, bedanken voor hun hulp bij de totstandkoming van dit verslag. Zij hebben voorbereidend werk verricht door op alle scholen interviews af te nemen om de vragenlijsten aan te vullen, door de Diataalresultaten in tabellen te zetten en door een beschrijving te geven van het taalonderwijs op de scholen. Het verslag van Anna en Chantal is de basis geweest voor dit rapport en heeft de nodige analyses mogelijk gemaakt.

Dit rapport is mogelijk gemaakt door de Universiteit van Amsterdam waar het OTAW-project als promotieonderzoek wordt uitgevoerd, dankzij financiële steun van het onderzoeksinstituut ACLC aan de Universiteit van Amsterdam, van door de VO-Raad beschikbaar gestelde SLOA-gelden (Subsidiëring Leerwegondersteunende Activiteiten) en door subsidie van de gemeente Amsterdam (Dienst Maatschappelijke ontwikkeling). In het bijzonder wil ik mijn begeleiders Folkert Kuiken en Rob Schoonen bedanken, omdat zij door het aanbieden van een promotieplek mij de mogelijkheid hebben geboden dit rapport te schrijven. Dit rapport vormt een onderdeel van het onderzoek dat zal worden uitgevoerd voor de promotie.

Dit rapport laat zien dat de inspanningen van een ieder niet voor niets zijn geweest. Het taalonderwijs van de scholen is onder de loep genomen en in verband gebracht met de scores op Diataal. Dat heeft ervoor gezorgd dat er in dit rapport concrete aanbevelingen voor de scholen geformuleerd worden om hun taalbeleid en taalonderwijs te verbeteren. Scholen leveren al veel inspanningen, maar er valt ook nog veel te verbeteren. Ik hoop dan ook dat de scholen de aanbevelingen in dit rapport ter harte zullen nemen en zullen doorvoeren in hun taalonderwijs. Een verbetering van het taalonderwijs op de scholen brengt ons een stap dichterbij het doel van dit project: de taalvaardigheid van leerlingen vergroten en hiermee hun kans op schoolsucces.

Amsterdam, maart 2013,
Camille Welie

Inhoud

1. Inleiding.....	5
2. Methode	7
2.1 Data.....	7
2.2 Verwerking van de resultaten.....	7
2.3 Scholen.....	8
3. Resultaten	9
3.1 Taalvaardigheidsscores	9
3.1.1 Het Begrijpend Leesniveau (BLN) in het schooljaar 2011-2012.....	9
3.1.2 Begrijpend lezen: vaardigheidsgroepen in het schooljaar 2011-2012	12
3.1.3 Begrijpend lezen: lezerstypen in het schooljaar 2011-2012	15
3.1.4 Het Woordenschatniveau (WSN) in het schooljaar 2011-2012	17
3.1.5 Woordenschat: vaardigheidsgroepen in het schooljaar 2011-2012.....	20
3.1.6 Verschillen op klasniveau voor tekstbegrip en woordenschat	22
3.2 Relatie taalvaardigheid en interventiekenmerken.....	24
3.2.1 Interventies en tekstbegrip	25
3.2.2 Interventies en woordenschat.....	44
3.2.3 Interventies en taalbeleid.....	52
4. Aanbevelingen	55
4.1 Aanbevelingen voor tekstbegrip.....	55
4.1.1 Aanbevelingen voor tekstbegrip: havo/vwo-niveau	55
4.1.2 Aanbevelingen voor tekstbegrip: vmbo-t/havo-niveau	57
4.1.3 Aanbevelingen voor tekstbegrip: vmbo-niveau	59
4.2 Aanbevelingen voor woordenschat	61
4.2.1 Selectie van woorden	61
4.2.2 Didactiek van het woordenschatonderwijs	63
4.2.3 Zelfstandig woordenschat vergroten.....	66
4.3 Aanbevelingen voor taalbeleid	68
5. Conclusie en discussie	70
6. Referenties.....	74

Bijlagen

Bijlage 1: Vragenlijst interventiekenmerken Project OTAW.....	75
Bijlage 2.1: Tekstbegripscore Diataal per school per toetsniveau.....	80
Bijlage 2.2: Tekstbegrip: vaardigheidsniveaus (in procenten) per school per toetsniveau.....	81
Bijlage 2.3: Soorten lezers (in procenten) per school per toetsniveau.....	82
Bijlage 2.4: Woordenschatsscore Diataal per school per toetsniveau.....	83
Bijlage 2.5: Woordenschat: vaardigheidsniveaus (in procenten) per school per toetsniveau.....	84
Bijlagen 3.1 t/m 3.13: Diataalscores (tekstbegrip) per school per klas.....	85
Bijlagen 4.1 t/m 4.13: Diataalscores (woordenschat) per school per klas.....	98

1. Inleiding

Het project Opbrengst Taalonderwijs Amsterdam-West brengt de taalvaardigheid van leerlingen op vo-scholen in Amsterdam-West in kaart met behulp van een tekstbegripstoets (Diatekst) en een woordenschattoets (Diawoord). Beide toetsen worden aan het begin en het eind van het schooljaar bij de leerlingen afgenomen. In dit project worden kenmerken van de deelnemende scholen, hun docenten en leerlingen als ook de interventies die de scholen uitvoeren in verband gebracht met de taalvaardigheid van de leerlingen. De opbrengsten van het onderzoek worden aan de scholen gepresenteerd en leiden tot aanbevelingen voor de scholen op het gebied van taalonderwijs en taalbeleid. Het project streeft ernaar de taalvaardigheid van leerlingen in Amsterdam-West te vergroten door verbetering van het taalonderwijs en het taalbeleid op de scholen. Taalvaardigheid is geen doel op zich, maar een middel dat het mogelijk maakt om de vakinhoud van de verschillende vakken beter te begrijpen. Het vergroten van de taalvaardigheid leidt tot beter begrip van de vakken en daarmee tot betere schoolprestaties.

Een belangrijke factor die de taalvaardigheid van leerlingen bepaalt is het taalonderwijs waaraan leerlingen worden blootgesteld: de hoeveelheid input die ze gedurende hun schoolcarrière krijgen, de manier waarop ze die krijgen, de gelegenheid die leerlingen krijgen om te oefenen met spreken, lezen, luisteren en schrijven en *de manier* waarop ze hiermee kunnen oefenen. In het project OTAW worden de woordenschat en leesvaardigheid van middelbare scholieren in kaart gebracht en onderzocht welke factoren hierop invloed uitoefenen. Een van die factoren is het taalonderwijs en de woordenschat- en leesvaardigheidsinterventies die scholen organiseren.

Scholen hebben er veel baat bij om te horen welk taalonderwijs en welke interventies effect hebben gehad op de taalvaardigheid van scholieren. Dat geeft hun de mogelijkheid om het taalonderwijs waar nodig bij te sturen of nieuwe interventies te initiëren. Dit rapport probeert in die behoefte te voorzien door de scores op leesvaardigheid- en woordenschattoetsen in verband te brengen met interventies die scholen hebben gepleegd. Doordat er verschillende scholen met elkaar vergeleken worden, geeft het onderzoek de gelegenheid aan scholen om van elkaar te leren. Hierbij moet opgemerkt worden dat het in dit onderzoek niet mogelijk geweest is om alle variabelen die het effect van de interventies beïnvloeden in het onderzoek te betrekken, deels vanwege tijdgebrek, deels omdat die informatie niet voorhanden is. Er kan niet zonder meer vanuit worden gegaan dat de leerlingen, de docenten en de klassen op de scholen vergelijkbaar zijn, voor deze variabelen is niet gecontroleerd in dit rapport. De resultaten en aanbevelingen in dit rapport dienen daarom met enige terughoudendheid te worden gelezen. Diepgaander vervolgonderzoek zou een deel van de tekortkomingen van het huidige onderzoek kunnen wegnemen. Alhoewel een aantal factoren niet is betrokken bij het onderzoek, kan dit verslag de scholen waardevolle informatie verschaffen. Het verslag biedt veel concrete adviezen voor het taalonderwijs en het taalbeleid op de scholen, zowel algemene als schoolspecifieke adviezen.

In het schooljaar 2010-2011 is er een pilot uitgevoerd van het project OTAW waarbij onder andere een aantal interventiekenmerken in verband is gebracht met de scores van leerlingen op de woordenschattoets Diawoord en de tekstbegripstoets Diatekst. Het voorliggende verslag beschrijft de interventies van het schooljaar 2011-2012, maar besteedt ook aandacht aan de interventies van 2010-2011 wanneer dat relevant wordt geacht.

Het verslag start met een beschrijving van de methode (hoofdstuk 2), met daarin opgenomen de vragenlijst die gebruikt is om de interventiekenmerken in kaart te brengen en aansluitend de interviews die hebben plaatsgevonden.

In hoofdstuk 3 worden vervolgens de resultaten op Diatekst en Diawoord van de verschillende scholen in Amsterdam-West beschreven en met elkaar vergeleken. Scholen worden met elkaar vergeleken op drie verschillende niveaus: vmbo, vmbo-t/havo en havo/vwo. In dit hoofdstuk volgt ook een beschrijving van de interventies die scholen hebben uitgevoerd en waar mogelijk zullen de toetsresultaten gerelateerd worden aan deze interventies.

In hoofdstuk 4 worden op basis van de voorgaande hoofdstukken een aantal concrete aanbevelingen gedaan aan de betrokken scholen. De scholen krijgen handvatten aangereikt voor kwaliteitsverbetering van hun taalbeleid en taalonderwijs.

Tot slot worden in hoofdstuk 5 de belangrijkste resultaten samengevat en mogelijkheden voor vervolgonderzoek beschreven.

2. Methode

2.1 Data

De interventiekenmerken van de deelnemende scholen zijn geïnventariseerd met behulp van een vragenlijst (zie bijlage 1) die per school is ingevuld. De vragenlijst brengt de interventiekenmerken in kaart van de schooljaren 2010-2011, 2011-2012 en 2012-2013. In dit rapport dient het schooljaar 2011-2012 als uitgangspunt en soms wordt teruggesproken op het schooljaar 2010-2011; het schooljaar 2012-2013 wordt niet besproken.

Om de vragenlijsten over interventiekenmerken aan te vullen en nader toe te lichten, zijn er interviews gehouden met de scholen. De interviews werden door twee interviewers afgenomen, waarbij één iemand notuleerde en de ander vragen stelde. Twee van de twaalf middelbare scholen zijn niet geïnterviewd: het Cartesius Lyceum en de Hubertus Vakschool. Het is niet gelukt een afspraak voor een interview met deze scholen te maken.

Naast die vragenlijst hebben de scholen de toetsresultaten van hun leerlingen op de woordenschattoetsen Diawoord en Diatekst overhandigd. De toetsresultaten zijn in verschillende categorieën in tabellen ingedeeld (bijlages 2, 3 en 4); daarnaast zijn de toetsresultaten van de scholen met elkaar vergeleken met behulp van statistische toetsen¹. De resultaten hiervan staan beschreven in hoofdstuk 3.

2.2 Verwerking van de resultaten

Na het invoeren van de resultaten uit Diataal in tabellen (zie bijlage 2, 3 en 4) en het houden van de interviews, is er een aantal interventiekenmerken geselecteerd die als uitgangspunt dienden om de scholen met elkaar te vergelijken. Voor tekstbegrip gaat het om de volgende kenmerken: gebruikte lesmethode; het aantal uur Nederlands en extra lessen Nederlands; extensief lezen, boekverslagen en voorlezen; de activiteiten voor remediëring en cursussen voor docenten. Voor woordenschat gaat het om de kenmerken: lesmethode; de aandacht voor woordleerstrategieën; de aandacht voor woordenboekgebruik; het gebruik van schooltaalwoorden en de VMBO basiswoordenlijst; projecten en extra lessen. De kenmerken staan hieronder in een tabel 1.

Tabel 1: Interventiekenmerken voor tekstbegrip en woordenschat

Interventiekenmerken	
Tekstbegrip	Woordenschat
Lesmethode	Lesmethode
Aantal uur Nederlands en extra lessen	Woordleerstrategieën
Extensief lezen, boekverslagen en voorlezen	Woordenboekgebruik
Remediëring	Schooltaalwoorden & VMBO woordenlijst
Cursussen voor docenten	Projecten en extra lessen

Waar mogelijk zijn in dit rapport zijn steeds eerst per niveau de scholen die significant van elkaar verschillen met elkaar vergeleken op de geselecteerde interventiekenmerken, daarna zijn de andere scholen bij de analyse betrokken. Als de toetsresultaten van de scholen niet

¹ Er zijn ANOVA-toetsen uitgevoerd en post-hoctoetsen van Bonferroni wanneer er significante verschillen zijn gevonden.

gerelateerd konden worden aan de geselecteerde interventiekenmerken, is er ook nog onderzocht of andere interventiekenmerken een mogelijke verklaring boden voor het gevonden verschil. Ook bij de analyse van andere kenmerken is als startpunt de school (of scholen) genomen die significant beter scoorde dan andere scholen en geanalyseerd op welke mogelijke interventies de beste school zich onderscheidde van de scholen die minder scoorden. Nadat de analyses zijn uitgevoerd, zijn daaraan in hoofdstuk 4 aanbevelingen gekoppeld voor de scholen.

2.3 Scholen

In het pilotjaar 2010-2011 deden er 14 vo-scholen in Amsterdam-West mee aan het project OTAW. Het Plein doet nog wel mee aan het project, maar neemt geen Diataal af. Het Wellant College heeft zich teruggetrokken. De overgebleven 12 scholen zijn hieronder in tabel 2 weergegeven. Deze tabel geeft van iedere school per onderwijsniveau het aantal brugklasleerlingen weer dat is getoetst. De laatste kolom geeft het totaal aantal getoetste leerlingen per school weer. De onderste rij geeft het totaal aantal getoetste brugklasleerlingen per onderwijsniveau weer. In totaal zijn 1573 leerlingen getoetst.

Tabel 2: Deelnemende scholen en getoetste leerlingen per niveau

<i>School</i>	<i>Praktijk- onderwijs</i>	<i>Vmbo</i>	<i>Vmbo/havo</i>	<i>Havo/vwo</i>	<i>Totaal aantal ll. per school</i>
A. Caland Lyceum			182	146	328
B. Calvijn met Junior College		70			70
C. Cartesius Lyceum				178	178
D. Comenius Lyceum				124	124
E. Hervormd Lyceum West			123	69	192
F. Hubertus Vakschool		59			59
G. Huygens College		132	0		132
H. Iedersland College		64			64
I. Marcanti College		111	48		159
J. Meridiaan College			87		87
K. Nova College	61	67	19		147
N. Westburg College		33			33
Totaal aantal ll. per onderwijsniveau	61	536	459	517	Totaal alle ll.: 1573

3. Resultaten

In de eerste paragraaf (3.1) van dit hoofdstuk worden de scores beschreven van de leerlingen op de toetsen Diatekst en Diawoord en toetsonderdelen van deze toetsen.² Er wordt gestart met het schooljaar 2011-2012 en daarna wordt een vergelijking gemaakt met het schooljaar daarvoor (2010-2011). In de tweede paragraaf (3.2) worden de verschillen tussen de interventies beschreven die op de scholen hebben plaatsgevonden in het schooljaar 2011-2012 en worden die verschillen waar mogelijk in verband gebracht met de toetsresultaten; wanneer relevant worden de interventies van het schooljaar 2010-2011 ook meegenomen.

3.1 Taalvaardigheidsscores

In het pilotjaar 2010-2011 deden er 14 vo-scholen in Amsterdam-West mee aan het project OTAW. Het Plein doet nog wel mee aan het project, maar neemt geen Diataal af. Het Wellant College heeft zich teruggetrokken. Op het Wellant College is nog wel een voormeting verricht in het najaar van 2011 en deze gegevens staan dan ook vermeld in dit hoofdstuk. Op zowel het Huygens College als op het Cartesius Lyceum is er in het jaar 2011-2012 geen nameting verricht of zijn de resultaten hiervan niet aangeleverd. Om die redenen wordt in dit hoofdstuk bij de voormeting over 13 scholen gerapporteerd en bij de nameting over tien scholen.

3.1.1 Het Begrijpend Leesniveau (BLN) in het schooljaar 2011-2012

Het Begrijpend Leesniveau geeft het tekstbegripniveau van een leerling weer in aantal maanden genoten leesonderwijs. Van een vmbo-leerling wordt verwacht dat hij aan het begin van de brugklas een BLN-score behaalt van 51. Voor een vmbo-t/havo-leerling is dat 61 en voor een havo/vwo-leerling 71. Aan het eind van brugklas wordt van leerlingen een groei van tien maanden verwacht, per maand één punt groei. Dit betekent dat van een vmbo leerling wordt verwacht dat hij aan het einde van het jaar een BLN-score van 61 haalt, voor een vmbo-t/havo-leerling is dat 71 en voor een havo/vwo-leerling 81 (zie Tabel 3.1).

Tabel 3.1: Begrijpend Leesniveau in relatie tot genoten onderwijs

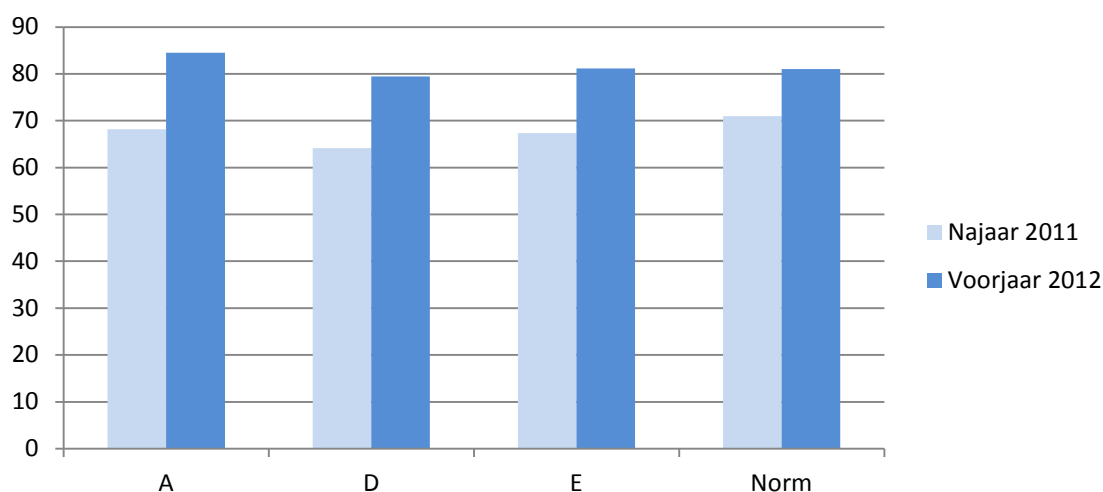
BLN 41	BLN 51	BLN 61	BLN 71	BLN 81	BLN 91
po 7	po 8				
	vmbo 1	vmbo-t/ havo1	havo/vwo 1		
		vmbo 2	vmbo-t/ havo 2	havo/vwo 2	
			vmbo 3	vmbo-t/ havo 3	havo/vwo 3

Havo/vwo

De gemiddelde BLN-scores van de havo/vwo-leerlingen liggen bij de voormeting onder de verwachte score van 71 (Caland: 68,15; Cartesius: 65,90; Comenius: 64,17; HLW: 67,33). Bij de nameting scoren de leerlingen net onder de verwachte score van 81 (Comenius: 79,46) of iets boven deze norm (Caland: 84,53; HLW: 81,13). Bij het Cartesius Lyceum is geen nameting uitgevoerd. Alle scholen halen de groei van tien punten ruimschoots (Caland: 16,18; Comenius: 15,17; HLW: 13,81). De verschillen tussen de scholen in groei op tekstbegrip zijn niet

² Zoals vermeld in de inleiding, moeten de significante verschillen in deze sectie terughoudend worden geïnterpreteerd, omdat er niet is gecontroleerd voor leerling-, docent-, en klasvariabelen.

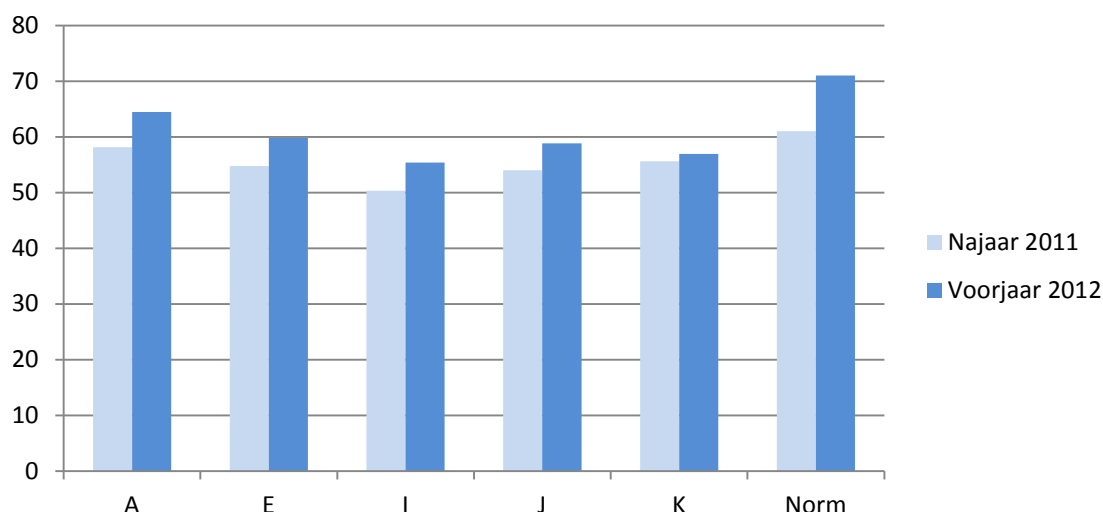
significant. Zie figuur 3.1 voor een schematische weergave van de resultaten en bijlage 2.1 voor gemiddeldes en standaarddeviaties per school.



Figuur 3.1: Gemiddelde BLN-scores havo/vwo-leerlingen per school

Vmbo-t/havo

Net als voor de havo/vwo-leerlingen, liggen de gemiddelde BLN-scores van de vmbo-t/havo-leerlingen bij de voormeting onder de verwachte score van 61 (Caland: 58,13; HLW: 54,77; Marcanti: 50,31; Meridiaan: 54,02; Nova: 55,59). Bij de nameting blijkt dat de leerlingen er niet in zijn geslaagd om de verwachte score van 71 te behalen (Caland: 64,44; HLW: 59,79; Marcanti: 55,40; Meridiaan: 58,83; Nova: 56,94). De leerlingen van slechts één school (Caland Lyceum) hebben aan het eind van de brugklas een score bereikt die hoger is dan wat er van hen aan het begin van de brugklas werd verwacht. Ook slagen de scholen er niet in om de beoogde groei van tien punten per schooljaar te behalen (Caland: 6,37; HLW: 5,45; Marcanti: 5,40; Meridiaan: 4,80; Nova: 1,94). De scholen verschillen op dit niveau niet significant van elkaar in hun groei op tekstbegrip. In figuur 3.2 zijn de scores in een grafiek weergegeven.

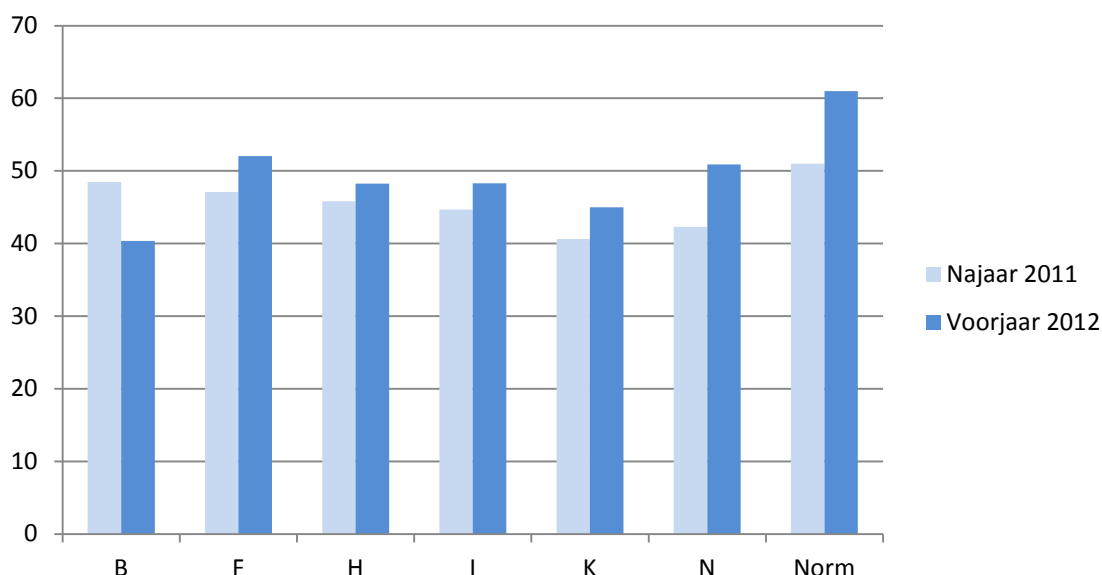


Figuur 3.2: Gemiddelde BLN-scores vmbo-t/havo-leerlingen per school

Vmbo

De vmbo-leerlingen laten voor lezen hetzelfde beeld zien als de vmbo-t/havo-leerlingen. Bij de voormeting scoren de vmbo-leerlingen meestal ruim onder de verwachte score van 51 (Calvijn:

48,45; Hubertus: 47,12; Huygens: 45,47; Iedersland: 45,82; Marcanti: 44,69; Nova: 40,61; Wellant: 46,30; Westburg: 42,30). Bij de nameting blijkt dat de leerlingen er niet in zijn geslaagd om de verwachte score van 61 te behalen (Calvijn: 40,35; Hubertus: 52,05; Iedersland: 48,26; Marcanti: 48,29; Nova: 44,99; Westburg: 50,91). Op het Huygens College en het Wellant College is er geen nameting uitgevoerd. Net als bij de vmbo-t/havo-leerlingen is de gemiddelde BLN-score op de meeste scholen aan het eind van de brugklas nog niet op het niveau van wat deze aan het begin zou moeten zijn, met uitzondering van het Hubertus College en het Westburg College. Verder wordt ook op dit niveau niet de beoogde groei van tien punten gehaald, al komt het Westburg College behoorlijk dicht in de buurt (Calvijn: -8,09; Hubertus: 4,31; Iedersland: 2,93; Marcanti: 3,26; Nova: 4,09; Westburg: 9,48). Omdat het tekstbegripsniveau van de leerlingen van het Calvijn met Junior College achteruit is gegaan en alle andere scholen een groei vertonen op tekstbegrip, is het niet verwonderlijk dat alle scholen een significant grotere groei hebben op tekstbegrip dan het Calvijn met Junior college (voor alle gevallen geldt: $p=0.000$). De condities van de toetsafname hebben waarschijnlijk gezorgd voor de tegenvallende resultaten van het Calvijn met Junior College, hierover meer in paragraaf 3.2. Verder behaalde het Westburg College een significant grotere groei dan het Iedersland College ($p=0.038$) en het Marcanti College ($p=0.028$). In figuur 3.3. zijn de gemiddelde BLN scores van de vmbo-leerlingen in een grafiek weergegeven.



Figuur 3.3: Gemiddelde BLN-scores vmbo-leerlingen per school

Het Begrijpend Leesniveau: vergelijking schooljaar 2010-2011 en 2011-2012

Om te kunnen beoordelen of de brugklassers in het schooljaar 2011-2012 beter scoren dan in het voorgaande schooljaar 2010-2011, zullen nu de overeenkomsten en verschillen per niveau worden vergeleken.

Havo/vwo

De havo/vwo-leerlingen scoren nagenoeg gelijk in beide jaren. Aan het begin van het schooljaar onder de verwachte score van 71, aan het eind van het schooljaar op of net boven de norm. Aan het eind van het schooljaar doen de leerlingen van het Caland het iets beter dan in het schooljaar 2010-2011 (een verschil van 2,13 punt). De andere scholen scoren nagenoeg gelijk, het verschil is kleiner dan twee punten.

Vmbo-t/havo

De vmbo-t/havo-leerlingen scoren beide jaren op de voormeting onder de verwachte score van 61 en op de nameting onder de verwachte score van 71. Er is geen school in Amsterdam-West waarvan de vmbo-t/havo-leerlingen gemiddeld genomen de beoogde groei van tien punten behalen.

Vmbo

De vmbo-leerlingen scoren in beide jaren op de voormeting onder de verwachte score van 51 en op de nameting onder de verwachte score van 61. De beoogde groei van tien punten is in 2010-2011 alleen door het Marcanti gehaald (groei van 11.6 punten), maar de eindscore ligt nog onder de verwachte norm van 61 (eindscore = 57,3). Hetzelfde geldt voor het Westburg dat in 2011-2012 een groei doormaakt van 9.48 punten.

3.1.2 Begrijpend lezen: vaardigheidsgroepen in het schooljaar 2011-2012

Naast het toekennen van een BLN-score (die een absolute waarde uitdrukt), worden leerlingen met Diataal ook in vaardigheidsgroepen ingedeeld. Deze groepen geven aan hoe een leerling presteert ten opzichte van andere leerlingen in Nederland en geeft dus een relatieve score weer. Diataal onderscheidt vijf vaardigheidsgroepen, van A tot en met E. Leerlingen in groep A behoren tot de 25% beste leerlingen op dat onderwijsniveau, leerlingen op niveau D en E behoren tot de zwakke leerlingen (zie tabel 3.2).

Tabel 3.2: Indeling naar vaardigheidsniveaus

Vaardigheidsniveau	Percentage	Kwalificatie
A	75-100%	Zeere sterke leerlingen
B	50-75%	Zeere sterke leerlingen
C	25-50%	Gemiddelde leerlingen
D	10-25%	Zwakke leerlingen
E	0-10%	Zeere zwakke leerlingen

Havo/vwo

Richten we ons op de zwakke havo/vwo-leerlingen (met een D/E-score), dan zien we dat dit percentage op het Caland Lyceum bij de nameting is afgenomen. Op het Comenius Lyceum en het Hervormd Lyceum West is het percentage zwakke lezers nagenoeg gelijk gebleven, zie hiervoor tabel 3.3 en bijlage 2.2. Er zijn tussen de scholen geen significante verschillen in de afname van het aantal zwakke lezers. Ook is onderzocht of de scholen verschillen in de toename van het aantal sterkste lezers (A-lezers), ook hier is geen verschil gevonden tussen de scholen.

Tabel 3.3: Havo/vwo-leerlingen met een D/E-score voor begrijpend lezen

School	Percentage leerlingen D/E-score		
	Najaar 2011	Voorjaar 2012	Afname
A. Caland Lyceum	25,4	16,4	9
C. Cartesius Lyceum	30,9	-	-
D. Comenius Lyceum	42,8	41,1	1,7
E. Hervormd Lyceum West	30,4	31,8	-1,4 (toename)

Vmbo-t/havo

Het percentage zwakke lezers onder vmbo-t/havo-leerlingen is op alle scholen afgenomen. De daling op het Marcanti College is het grootst, maar het percentage zwakke lezers blijft op deze school wel het grootst, zie ook tabel 3.4 en bijlage 2.2. Er zijn geen significante verschillen tussen scholen in de afname van het aantal D/E-lezers.

Richten we ons op de toename van de sterkste lezers (groep-A), dan is die toename op het Caland bij vmbo-t/havo-leerlingen significant groter dan op alle andere scholen (het HLW: $p = < 0.01$; het Marcanti: $p = < 0.01$; en het Meridiaan ($p = < 0.01$), behalve het Nova College. De toename van de sterkste lezers is zichtbaar in Tabel 3.4.1.

Tabel 3.4: Vmbo-t/havo-leerlingen met een D/E-score voor begrijpend lezen

School	Percentage leerlingen D/E-score		
	Najaar 2011	Voorjaar 2012	Afname
A. Caland Lyceum	24,7	15,4	9,3
E. Hervormd Lyceum West	36,6	27,6	9,0
I. Marcanti College	60,4	45,8	14,7
J. Meridiaan College	41,3	31	10,3
K. Nova College	36,8	31,6	5,2

Tabel 3.4.1.: Vmbo-t/havo-leerlingen met een A-score voor begrijpend lezen

School	Percentage leerlingen A-score		
	Najaar 2011	Voorjaar 2012	Toename
A. Caland Lyceum	22	37,9	15,9
E. Hervormd Lyceum West	13	11,4	-1,6 (afname)
I. Marcanti College	8,3	6,3	-2 (afname)
J. Meridiaan College	11,5	13,8	2,3
K. Nova College	10,5	5,3	-5,2 (afname)

Vmbo

De ontwikkeling van het percentage zwakke lezers onder vmbo-leerlingen wisselt sterk per school. Op de Hubertus Vakschool, het Nova College en het Westburg College is sprake van een grote afname van het percentage zwakke lezers, maar elders blijft het percentage zwakke lezers constant (op het Iedersland College en het Marcanti College). Op het Calvijn met Junior College signaleren we een opmerkelijke stijging van het percentage zwakke lezers, ook hier zijn de condities waaronder de toetsen zijn afgenomen waarschijnlijk de reden. Zie ook tabel 3.5 en bijlage 2.2. Drie scholen vertonen significant een grotere afname dan het Calvijn Junior college, namelijk het Hubertus, het Nova en het Westburg (allen $p = < 0.05$). Dit is niet verwonderlijk gezien de sterke toename van D/E-lezers bij het Calvijn met Junior College. In de toename van sterkste lezers zijn geen significante verschillen gevonden.

Tabel 3.5: Vmbo-leerlingen met een D/E-score voor begrijpend lezen

School	Percentage leerlingen D/E-score		
	Najaar 2011	Voorjaar 2012	Afname
B. Calvijn met Junior College	18,6	78,6	-50,0 (toename)
F. Hubertus Vakschool	42,4	18,7	23,7
G. Huygens College	35,7	-	-

H. Iedersland College	32,8	32,8	0
I. Marcanti College	35,1	35,1	0
K. Nova College	70,4	49,2	21,2
M. Wellant College	33,0	-	-
N. Westburg College	48,5	24,2	24,3

Begrijpend lezen - vaardigheidsgroepen: vergelijking schooljaar 2010-2011 en 2011-2012

Havo/vwo

Vergelijken we het aantal zwakke lezers (D/E-lezers) van het schooljaar 2010-2011 met het schooljaar 2011-2012 dan zien we bij de havo/vwo-leerlingen nauwelijks verschillen aan het begin van het jaar, de verschillen per school zijn kleiner dan drie procent. De afname van het aantal zwakke lezers vertoont wel grote verschillen. Hoewel in beide jaren het percentage zwakke lezers afneemt vertoont het Caland 5,9% meer afname in het schooljaar 2011-2012. Bij het Comenius en het HLW is er juist in het schooljaar 2010-2011 een grotere afname van het aantal D/E-lezers in vergelijking tot 2011-2012 (Comenius 10,5% meer afname; HLW 9,5% meer afname). In 2010-2011 zijn er net als in 2011-2012 geen significante verschillen gevonden tussen de scholen in de afname van het aantal zwakke havo/vwo-lezers en ook niet in de toename van het aantal sterkste lezers.

Vmbo-t/havo

Het aantal zwakke lezers (D/E-lezers) onder de vmbo-t/havo-leerlingen van 2010-2011 is vergelijkbaar met het aantal zwakke lezers op dezelfde school in het schooljaar 2011-2012. De verschillen per school zijn kleiner dan 4%. De enige uitzondering vormt het Meridiaan die aan het begin van het schooljaar 12% meer zwakke lezers heeft in 2011-2012. De afname van het aantal zwakke lezers is in 2010-2011 bij het Meridiaan het grootst (24,2%) en in 2011-2012 bij het Marcanti (14,7%). Het Caland Lyceum vertoont in 2011-2012 een grotere afname zwakke lezers dan in het voorgaande jaar (9% meer). Hiernaast vertoont alleen het Nova College in 2011-2012 een grotere afname van het aantal zwakke lezers, dit is niet verwonderlijk omdat het Nova College in 2010-2011 een merkwaardige toename van het aantal zwakke lezers vertoonde. Voor de vmbo-t/havo-leerlingen van de andere scholen geldt een vergelijkbare afname (HLW) of een grotere afname van het aantal zwakke lezers in 2010-2011: Marcanti 7% meer afname en het Meridiaan 13,9% meer afname. In 2010-2011 is er anders dan in 2011-2012 wel significant verschil gevonden in de afname van het aantal zwakke lezers. Het Meridiaan heeft een significant grotere afname (24,2% afname) van het aantal zwakke lezers in vergelijking tot het Caland (0,1% afname). In 2010-2011 is er geen significant verschil gevonden in de toename van het aantal sterkste lezers, hoewel in 2011-2012 het Caland eruit springt met een significant grotere toename.

Vmbo

Het aantal zwakke lezers in het vmbo van 2010-2011 verschilt op nogal wat scholen sterk van het aantal in 2011-2012. Sommige scholen hebben in 2010-2011 meer zwakke lezers (Calvijn 24,6% meer; Iedersland 15,1% meer; Marcanti 8,9% meer; Wellant 5,8% meer; Westburg 22,6% meer), andere scholen juist in 2011-2012 (Hubertus 17,8% meer; Huygens 4,4% meer; Nova College 9,3%). Wanneer we ons richten op de afname van het aantal zwakke lezers heeft het Westburg college in beide jaren de grootste afname (2010-2011: 22,3%; 2011-2012: 24,3 %). Van het Marcanti en het Iedersland is in beide jaren de procentuele afname van het aantal zwakke vmbo-lezers laag, kleiner dan 5%. Het aantal zwakke lezers op het Nova en het

Hubertus is in 2011-2012 sterker afgenomen dan in 2010-2011 (Nova 17,4% meer afname, Hubertus 24,9% meer afname). Het Calvijn met Junior College heeft een opmerkelijke stijging van 50% van het aantal zwakke lezers in 2011-2012, waarschijnlijk veroorzaakt door de toetsafnamecondities. Op het vmbo zijn in 2010-2011 net als in 2011-2012 geen significante verschillen gevonden in de afname van het aantal zwakke lezers of in de toename van het aantal sterkste lezers, de onverwachte stijging van het aantal zwakke lezers op het Calvijn met Junior college buiten beschouwing gelaten.

3.1.3 Begrijpend lezen: lezerstypen in het schooljaar 2011-2012

Diataal onderscheidt voor leerlingen met een C-, D-, of E-score drie soorten lezerstypen. Er kan sprake zijn van een probleemlezer, een schoolse lezer of een compenserende lezer. Deze lezerstypering wordt bepaald op basis van de prestaties op micro-, meso- en macroniveau van een tekst. Het microniveau betreft het woord- en zinsniveau van een tekst, het mesoniveau overstijgt het zinsniveau en betreft de verbanden tussen zinnen of alinea's, op het macroniveau gaat het om de globale structuur van een tekst. De probleemlezer is een leerling met een zwakke totaalscore, op zowel micro-, meso- als macroniveau scoort hij laag. De compenserende lezer heeft moeite met begrip op microniveau, maar compenseert zijn onvoldoende microscore door een relatief sterke meso- en macroscore. De schoolse lezer heeft een voldoende microscore, maar een zwakke meso- en macroscore.

Havo/vwo

Concentreren we ons op de probleemlezers, dan zien we onder havo/vwo-leerlingen dat dit aantal op het Caland Lyceum en het Comenius Lyceum afneemt, maar dat er bij het Hervormd Lyceum West sprake is van een lichte stijging van het percentage probleemlezers (zie tabel 3.6 en bijlage 2.3). De verschillen tussen de scholen in afname zijn niet significant.

Tabel 3.6: Percentage probleemlezers onder havo/vwo-leerlingen

School	Percentage probleemlezers		
	Najaar 2011	Voorjaar 2012	Afname
A. Caland Lyceum	22,6	6,8	15,8
D. Comenius Lyceum	34,7	28,2	6,5
E. Hervormd Lyceum West	21,7	26,1	-4,4 (toename)

Vmbo-t/havo

Onder vmbo-t/havo-leerlingen zien we dat het aantal probleemlezers aan het eind van de brugklas is gedaald of gelijk is gebleven (zie tabel 3.7 en bijlage 2.3). De verschillen tussen de scholen in afname van het percentage probleemlezers zijn niet significant.

Tabel 3.7: Percentage probleemlezers onder vmbo-t/havo-leerlingen

School	Percentage probleemlezers		
	Najaar 2011	Voorjaar 2012	Afname
A. Caland Lyceum	19,8	11,5	8,3
E. Hervormd Lyceum West	32,5	13,8	18,7
I. Marcanti College	52,1	33,3	18,8
J. Meridiaan College	35,6	20,7	14,9
K. Nova College	15,8	15,8	0

Vmbo

Bij de vmbo-leerlingen zien we soortgelijke resultaten. Op een aantal scholen is er sprake van een lichte stijging van het percentage probleemlezers (Iedersland College, Marcanti College). Op het Calvijn met Junior College stijgt het aantal probleemlezers zelfs fors. Op de Hubertus Vakschool, het Nova College en het Westburg College daarentegen is sprake van een (aanzienlijke) afname van het aantal probleemlezers (zie tabel 3.8 en bijlage 2.3). Het Calvijn met Junior College verschilt significant van het Huygens College en het Nova College ($p = < 0.05$), wat niet opmerkelijk is gezien de toename in het percentage probleemlezers van het Calvijn met Junior College. Daarnaast heeft het Nova College een significant grotere afname dan het Marcanti college ($p = < 0.05$). Alhoewel het Westburg College een grotere afname heeft dan het Nova College, is het verschil met het Marcanti College niet significant, waarschijnlijk komt dit door het gering aantal leerlingen bij het Westburg College.

Tabel 3.8: Percentage probleemlezers onder vmbo-leerlingen

School	Percentage probleemlezers		
	Najaar 2011	Voorjaar 2012	Afname
B. Calvijn met Junior College	15,7	55,7	-40,0 (toename)
F. Hubertus Vakschool	18,6	13,6	5,0
G. Huygens College	28,0	-	-
H. Iedersland College	26,6	29,7	-3,1
I. Marcanti College	23,4	25,2	-1,8
K. Nova College	56,3	42,2	14,1
M. Wellant College	26,4	-	-
N. Westburg College	30,3	12,1	18,2

Begrijpen lezen- lezerstypen: vergelijking schooljaar 2010-2011 en 2011-2012

Havo/vwo

Vergelijken we het aantal havo/vwo-probleemlezers in 2010-2011 en 2011-2012, dan zien we aan het begin van het schooljaar op iedere school nagenoeg gelijke percentages. De afname van het aantal havo/vwo-probleemlezers is in 2010-2011 op de scholen maximaal zeven procent. In 2011-2012 is Caland een uitschieter met 15,8% afname, dat is 10,3% meer afname dan die in 2010-2011 van 5,5%. De verschillen tussen de scholen in afname van het aantal probleemlezers zijn in 2010-2011 en 2011-2012 niet significant.

Vmbo-t/havo

Het percentage vmbo-t/havo-probleemlezers is aan het begin van het schooljaar op sommige scholen in 2010-2011 groter (Meridiaan 11,7% groter; Nova College, 17,5% groter) en op andere in 2011-2012 (Caland 4,9% groter; Hervormd Lyceum West 6,7% groter; Marcanti 12,5% groter). Ook in de afname van het percentage probleemlezers is er geen eenduidig beeld. Sommige scholen hebben een grotere afname van het aantal probleemlezers in 2010-2011 (Meridiaan, 9,3% meer afname; Nova, 15,5% meer afname) en andere een grotere afname in 2011-2012 (Caland 7,6% meer afname; Hervormd Lyceum West 5,4% meer afname; Marcanti 2,1% meer afname). In 2011-2012 zijn er geen significante verschillen tussen scholen in de afname van het aantal probleemlezers. In 2010-2011 zijn die er wel: het Marcanti College en het Meridiaan College hebben een significant grotere afname dan het Caland Lyceum ($p = < 0.05$).

Vmbo

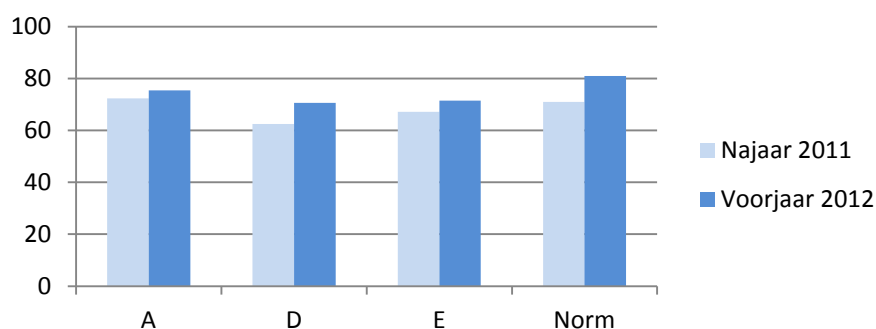
Net als bij de vmbo-t/havo-leerlingen is er ook op het vmbo een grotere verscheidenheid in het aantal probleemlezers aan het begin van het schooljaar in 2010-2011, echter de percentages verschillen op de meeste scholen minder dan 10%. De twee uitzonderingen hierop zijn het Calvijn met Junior en het Westburg die allebei circa 20% minder probleemlezers hebben in 2011-2012 aan het begin van het schooljaar. Als we de afname van het percentage probleemlezers in 2010-2011 vergeleken met het jaar 2011-2012, dan zien we gemengde resultaten. In beide jaren blijft het percentage probleemlezers op het Marcanti College en het Iedersland College nagenoeg gelijk, op het Nova College is er een grotere afname van 17,3% in 2011-2012, terwijl op het Hubertus het aantal probleemlezers in 2011-2012 juist minder sterk afneemt, 12,5% minder afname. Het Westburg is de enige school die beide jaren een behoorlijke afname van het aantal probleemlezers realiseert: 18,2% minder probleemlezers aan het einde van het jaar. In 2011-2012 heeft het Nova College een significant grotere afname van het aantal probleemlezers dan het Marcanti College. In 2010-2011 verschillen de scholen niet significant van elkaar, maar spring het Westburg er wel uit met de grootste afname.

3.1.4 Het Woordenschatniveau (WSN) in het schooljaar 2011-2012

Het Woordenschatniveau (WSN) is de maat die het algehele woordkennisniveau van een leerling weergeeft in vergelijking tot het aantal maanden genoten onderwijs. Net als bij de BLN-scores wordt van een vmbo-leerling verwacht dat hij aan het begin van de brugklas een WSN-score behaalt van 51, voor een vmbo-t/havo-leerling is dat 61 en voor een havo/vwo-leerling 71 (zie tabel 3.1).

Havo/vwo

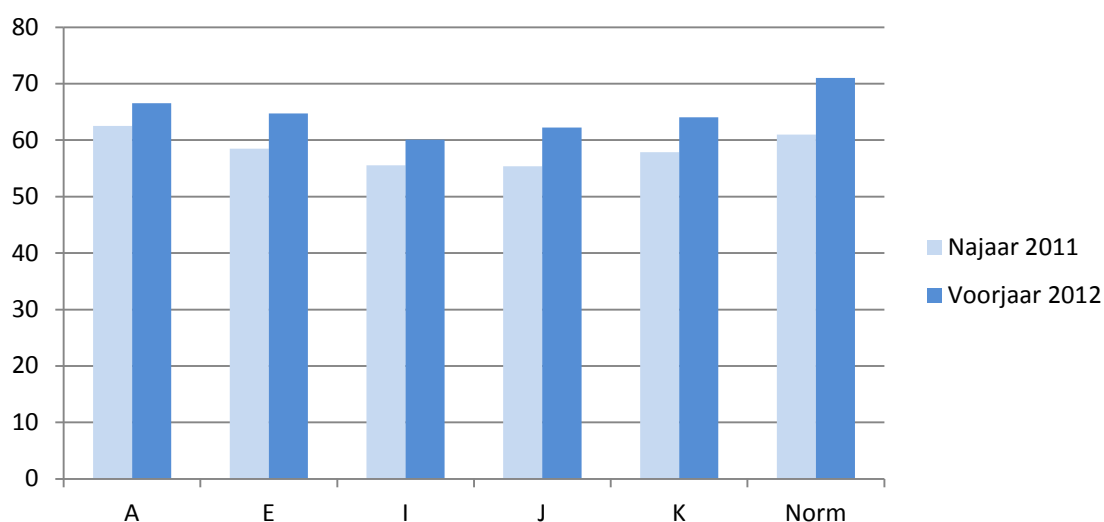
De gemiddelde WSN-scores van de havo/vwo-leerlingen liggen bij de voormeting in twee gevallen onder de verwachte score van 71 (Comenius: 62,50; HLW: 67,09) en op twee scholen net boven deze norm (Caland: 72,36; Cartesius: 72,08). Bij de nameting blijken de leerlingen van de eerste twee scholen er niet in te zijn geslaagd om deze achterstand in te lopen door de verwachte score van 81 te behalen (Comenius: 70,59; HLW: 71,46), maar ook de leerlingen van het Calandlyceum zijn er niet in geslaagd om de norm voor de nameting te halen (75,44). Verder blijven de leerlingen van het Caland Lyceum en het Hervormd Lyceum West ver onder de beoogde groei van tien punten (respectievelijk 2,97 en 4,09), maar komen de leerlingen van het Comenius Lyceum hier aardig bij in de buurt (8,16). Bij het Cartesius Lyceum is zijn geen gegevens van de nameting aangeleverd. Zie ook figuur 3.4 en bijlage 2.4. Op het Comenius wordt door de leerlingen in dit schooljaar een significant grotere woordenschatgroei behaald dan door de leerlingen van het Calandlyceum ($p = < 0.01$) en het Hervormd Lyceum West ($p = 0.008$).



Figuur 3.4: Gemiddelde WSN-scores havo/vwo-leerlingen per school

Vmbo-t/havo

Ook de WSN-scores van de vmbo-t/havo-leerlingen liggen bij de voormeting onder de verwachte score van 61 (HLW: 58,51; Marcanti: 55,54; Meridiaan: 55,36; Nova: 57,88), met uitzondering van het Caland met een score van 62,49. Bij de nameting blijkt dat de leerlingen er niet in zijn geslaagd om de verwachte score van 71 te behalen (Caland: 66,56; HLW: 64,70; Marcanti: 60,06; Meridiaan: 62,25; Nova: 64,06). Ook is het ze niet gelukt de beoogde groei van tien punten te behalen (Caland: 3,63; HLW: 6,10; Marcanti: 5,00; Meridiaan: 6,90; Nova: 5,88). De leerlingen van het Meridiaan College maakten een significant grotere woordenschatgroei door dan de leerlingen op het Calandlyceum ($p=0.008$). Zie ook figuur 3.5 en bijlage 2.4.

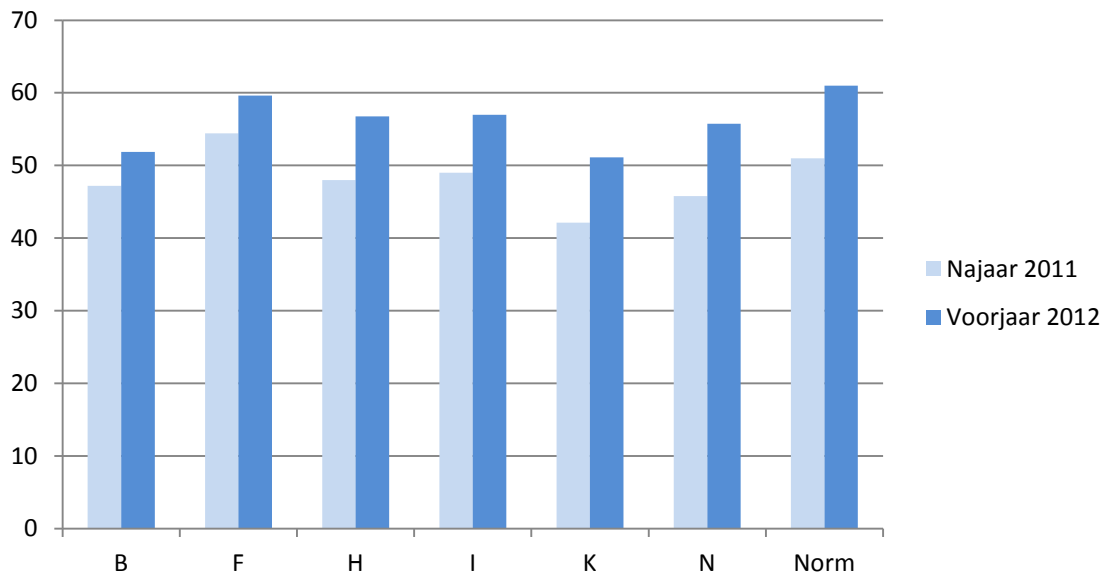


Figuur 3.5: Gemiddelde WSN-scores vmbo-t/havo-leerlingen per school

Vmbo

Bij de vmbo-leerlingen zien we een soortgelijk beeld. Met uitzondering van de Hubertus Vakschool en het Wellant College scoren de vmbo-leerlingen bij de voormeting onder de verwachte score van 51 (Calvijn: 47,18; Hubertus: 54,44; Huygens: 48,83; Iedersland: 47,97; Marcanti: 49,20; Nova: 42,14; Wellant: 53,02; Westburg: 45,77). Bij de nameting blijkt dat de leerlingen op geen van de scholen erin zijn geslaagd om de verwachte score van 61 te behalen (Calvijn: 51,88; Hubertus: 59,61; Iedersland: 56,77; Marcanti: 56,96; Nova: 51,12; Westburg: 55,75). Wel komen de scholen dicht in de buurt van de beoogde groei van tien punten per jaar, met uitzondering van het Calvijn met Junior College (Calvijn: 4,56; Iedersland: 9,17; Marcanti: 7,65; Nova: 9,08; Westburg: 9,86). Bij het Huygens College en het Wellant College is geen nameting uitgevoerd. Zie ook figuur 3.6 en bijlage 2.4.

Op het Calvijn met Junior College heeft er significant minder groei plaatsgevonden dan op het Iedersland College ($p=0.008$), het Nova College ($p=0.001$) en het Westburg College ($p=0.019$).



Figuur 3.6: Gemiddelde WSN-scores vmbo-leerlingen per school

Het Woordenschatniveau (WSN): vergelijking schooljaar 2010-2011 en 2011-2012

Havo/vwo

Het woordenschatniveau van havo/vwo-leerlingen aan het begin van het schooljaar 2010-2011 ligt onder de verwachte norm van 71, terwijl de leerlingen van het Caland en het Cartesius in 2011-2012 net boven de norm scoren. Het Hervormd Lyceum West en het Comenius scoren beide jaren onder de norm. De groei van het woordenschatniveau bij de havo/vwo-leerlingen is in 2010-2011 en 2011-2012 niet genoeg om de norm te behalen en ook lager dan de beoogde tien punten groei. In 2010-2011 zijn er geen significante verschillen in groei tussen de scholen, maar in 2011-2012 heeft het Comenius een grotere groei en komt met 8,16 punten groei in de buurt van de beoogde tien punten.

Vmbo-t/havo

Het woordenschatniveau van de vmbo-t/havo-leerlingen is aan het begin van het schooljaar 2010-2011 en 2011-2012 onder de verwachte norm, alleen de leerlingen van het Caland Lyceum behalen in 2011-2012 de norm met een gemiddelde score van 62,49. De groei in woordenschat is in beide jaren vergelijkbaar; er is geen groei van tien punten en de groei blijft onder de norm die aan het eind van het jaar beoogd is. Er zijn in 2010-2011 geen significante verschillen gevonden tussen de scholen in de groei op woordenschat. In 2011-2012 behaalt het Meridiaan weliswaar een significant grotere groei dan het Caland met 6,90 punten, maar de groei voldoet niet aan de verwachte tien punten.

Vmbo

Het woordenschatniveau van de vmbo-leerlingen is aan het begin van het schooljaar 2010-2011 en 2011-2012 onder de norm, de uitslagen van de afzonderlijke scholen zijn vergelijkbaar. De groei in woordenschat is in 2010-2011 bij het Marcanti meer dan tien punten (10,6) en hiermee verschilt het Marcanti significant van de andere scholen ($p < 0.05$), behalve van het Nova College, dat in dat jaar een groei van 7,1 punten behaalt. In 2011-2012 is de groei in woordenschat van de vmbo-leerlingen groter dan in 2010-2011. Het Iedersland, het

Nova College en het Westburg behalen bijna de tien punten groei, het Marcanti behaalt een groei van 7,65, alleen het Calvijn met Junior College heeft minder groei (4,56 punten).

3.1.5 Woordenschat: vaardigheidsgroepen in het schooljaar 2011-2012

Net als bij tekstbegrip worden de leerlingen ook voor woordenschat ingedeeld in een vaardigheidsgroep, die aangeeft hoe een leerling op dit onderdeel presteert ten opzichte van andere leerlingen. Ook hier worden vijf vaardigheidsgroepen onderscheiden, van A (beste leerlingen) tot en met E (zwakste leerlingen) (zie tabel 3.2).

Havo/vwo

We richten ons wederom op de leerlingen met zwakke woordenschatscores en constateren dat het percentage havo/vwo-leerlingen met een D/E-score op het Comenius Lyceum afneemt aan het einde van het jaar. Op het Caland en het Hervormd Lyceum West blijft het aantal nagenoeg gelijk. Zie ook tabel 3.9 en bijlage 2.5. Het Comenius Lyceum vertoont een significant grotere afname van zwakke woordenschatleerlingen in vergelijking tot het Caland ($p = < 0.05$) en het HLW ($p = < 0.05$). De scholen verschillen niet significant in hun toename van de sterkste leerlingen in woordenschat.

Tabel 3.9: Havo/vwo-leerlingen met een D/E-score voor woordenschat

School	Percentage leerlingen D/E-score		
	Najaar 2011	Voorjaar 2012	Afname
A. Caland Lyceum	27,4	29,4	-2,0 (toename)
C. Cartesius Lyceum	31,4	-	-
D. Comenius Lyceum	67,0	52,4	14,6
E. Hervormd Lyceum West	40,6	40,5	0,1

Vmbo-t/havo

Onder vmbo-t/havo-leerlingen zien we een behoorlijke afname van het percentage leerlingen met een zwakke woordenschatscore, zie tabel 3.10 en bijlage 2.5. De scholen verschillen niet significant in de afname van het aantal zwakke leerlingen en ook niet in toename van het aantal leerlingen met een A-score.

Tabel 3.10: Vmbo-t/havo-leerlingen met een D/E-score voor woordenschat

School	Percentage leerlingen D/E-score		
	Najaar 2011	Voorjaar 2012	Afname
A. Caland Lyceum	28,6	23,6	5,0
E. Hervormd Lyceum West	48,8	35,8	13,0
I. Marcanti College	64,6	52,1	12,5
J. Meridiaan College	64,3	58,6	5,7
K. Nova College	47,4	21,1	26,3

Vmbo

Bij de vmbo-leerlingen zijn de resultaten minder eenduidig. Bij het Iedersland College, het Nova College en het Westburg College zien we eveneens een daling van het percentage leerlingen met een D/E-score voor woordenschat, maar op het Marcanti College blijft dit percentage bijna gelijk. Op het Calvijn met Junior College en de Hubertus Vakschool is er sprake van een stijging van het percentage leerlingen met een zwakke woordenschat. Zie ook tabel 3.11 en bijlage 2.5. Er zijn geen significante verschillen tussen scholen in de afname van de zwakke

leerlingen voor woordenschat. Er zijn wel significante verschillen gevonden in de toename van de sterkste groep woordenschatleerlingen (groep A). Marcanti scoort significant beter dan het Calvijn met Junior College ($p = < 0.05$), niet zo verwonderlijk gezien de toename van het aantal zwakke leerlingen op het Calvijn met Junior College, maar het Marcanti College heeft ook een significant grotere toename van groep-A leerlingen (toename= 9,9%) vergeleken met het Nova College (toename= 0,8%).

Tabel 3.11: Vmbo-leerlingen met een D/E-score voor woordenschat

School	Percentage leerlingen D/E-score		
	Najaar 2011	Voorjaar 2012	Afname
B. Calvijn met Junior College	42,9	57,1	-14,2 (toename)
F. Hubertus Vakschool	17,0	22,0	-5,0 (toename)
G. Huygens College	37,9	-	-
H. Iedersland College	43,7	37,5	6,2
I. Marcanti College	39,6	38,7	0,9
K. Nova College	75,0	54,7	20,3
M. Wellant College	19,8	-	-
N. Westburg College	45,4	36,4	9,0

Het WSN - vaardigheidsgroepen: vergelijking schooljaar 2010-2011 en 2011-2012

Havo/vwo

Vergelijken we het aantal D/E-woordenschatleerlingen van havo/vwo aan het begin van het schooljaar, dan zien we dat het aantal leerlingen met een D/E-score voor woordenschat op alle scholen hoger ligt dan in 2011-2012. Bij het Caland Lyceum is het aantal leerlingen dubbel zo groot (2010-2011: 27,4%, 2011-2012: 54,8%), bij het Comenius 12,6% groter (2010-2011: 79,6%, 2011-2012: 67%) en bij het Hervormd Lyceum West 8,1% groter (2010-2011: 40,6%, 2011-2012: 48,7%). Richtten we ons op de afname van het aantal D/E- woordenschatleerlingen, dan zijn de afnames in 2010-2011 groter: het Caland Lyceum heeft 27,1% meer afname, het Comenius Lyceum heeft 12,3% meer afname en het Hervormd Lyceum West 9,5% meer afname. De scholen in 2010-2011 vertonen allemaal een grote afname van het aantal leerlingen met een D/E-score voor woordenschat en verschillen daarin niet significant van elkaar. Het Caland vertoont, in vergelijking met het Comenius Lyceum en het Hervormd Lyceum West, in 2010-2011 een grotere toename in het aantal leerlingen met een A-score voor woordenschat, maar de verschillen zijn net niet significant (Comenius Lyceum, $p = 0.08$, Hervormd Lyceum West, $p = 0.06$).

Vmbo-t/havo

Het aantal vmbo-t/havo-leerlingen met de laagste woordenschatscore is bij sommige scholen hoger aan het begin van het schooljaar 2010-2011, bij andere scholen hoger aan het begin van het schooljaar 2011-2012 (Caland Lyceum 2010-2011: 57,1%, 2011-2012: 28,6%; Hervormd Lyceum West 2010-2011: 48,7%, 2011-2012: 48,8%; Marcanti College 2010-2011: 75,1%, 2011-2012: 64,6%; Meridiaan 2010-2011: 83,5%, 2011-2012: 64,3%). De afname van het aantal leerlingen met een D/E-score voor woordenschat is bij alle scholen in 2010-2011 groter dan in 2011-2012, evenals bij de havo/vwo-leerlingen (Caland Lyceum: 27% meer afname, Het Hervormd Lyceum West 7% meer afname, het Marcanti college 23% meer afname, het Meridiaan College 20,6% meer afname, het Nova College afname onbekend). De scholen verschillen in beide schooljaren niet significant van elkaar in de afname van het aantal leerlingen

met de laagste woordenschatsscore en ook niet in de toename van het aantal beste woordenschatleerlingen.

Vmbo

Het aantal vmbo-leerlingen met de laagste woordenschatsscore is bij sommige scholen aan het begin van het schooljaar 2010-2011 hoger, bij andere scholen aan het begin van het schooljaar 2012 (Calvijn met Junior College 2010-2011: 19,5%, 2011-2012: 42,9%; Hubertus Vakschool 2010-2011: 18,9%, 2011-2012: 17%; Huygens College 2010-2011: 18,8%, 2011-2012: 37,9%; Iedersland College 2010-2011: 76,9%, 2011-2012: 43,7%; Marcanti College: 2010-2011: 42,4%, 2011-2012: 39,6 %; Nova College 2010-2011: 68,1%, 2011-2012: 75%; Wellant College 2010-2011: 27,2%, 2011-2012: 19,8%; Westburg College 2010-2011: 45,4%, 2011-2012: 53,5%). De afname van het aantal leerlingen met een D/E- woordenschatsscore is bij de meeste scholen groter in 2011-2012 (Iederslandcollege: 27,2% meer afname; Nova College: 17,9% meer afname; Westburg College: 3,9% meer afname), alleen bij het Marcanti College is er in 2010-2011 19,1% meer afname. Het percentage leerlingen met een D/E-score voor woordenschat stijgt op de Hubertus Vakschool in beide jaren. In 2011-2012 zijn er geen significante verschillen tussen scholen in de afname van het gemiddeld aantal leerlingen met een D/E-score voor woordenschat. In 2010-2011 daarentegen heeft het Marcanti College een significant grotere afname van het aantal leerlingen met een D/E-score dan de Hubertus Vakschool, het Nova College en het Westburg College ($p < 0.05$).

3.1.6 Verschillen op klasniveau voor tekstbegrip en woordenschat

Er zijn niet alleen significante verschillen gevonden tussen de scholen, maar ook tussen de klassen onderling. Er zijn hier twee soorten vergelijkingen gemaakt: eerst één voor alle klassen onderling per niveau schoolbreed en vervolgens één voor de klassen onderling per school per niveau. De scores van de afzonderlijke klassen staan vermeld in bijlage 3 voor tekstbegrip (BLN niveau) en bijlage 4 voor woordenschat (WSN niveau). We bespreken in deze paragraaf alleen de significante verschillen om een illustratie te geven van de grote verschillen die tussen klassen kunnen optreden. Vervolgonderzoek op klasniveau is nodig om deze verschillen te verklaren.

Voor alle scholen

Bij de havo/vwo-leerlingen zijn er geen significante verschillen gevonden voor de groei voor begrijpend lezen. Wel zijn er significante verschillen voor de groei op woordenschatniveau: klas 1a (2011-2012) van het Comenius Lyceum groeit significant meer dan klas 1HVQ van het Caland Lyceum (een verschil van 15,54 punten; $p=0.000$).

Bij de vmbo-t/havo-leerlingen zijn er geen significante verschillen gevonden, noch voor het tekstbegripsniveau, noch voor het woordenschatniveau.

Bij vmbo-leerlingen (toetsniveau 1) is er voor het tekstbegripsniveau bij klas 1a van het Westburg College een significant grotere groei dan bij klas C1A van het Calvijn met Junior College (een verschil van maar liefst 22,58 punten; $p= 0.000$). Klas NA1B2 van het Nova College maakt een significant grotere groei door in hun woordenschat dan klas 1C van de Hubertus Vakschool (verschil van 11,27; $p= 0.029$).

Per school

Op havo/vwo-niveau zijn er alleen bij de leerlingen van het Comenius Lyceum significante verschillen gevonden. Voor begrijpend lezen maakt klas 1c een significant grotere groei door

dan klas 1d ($p= 0.045$) en voor wat betreft het woordenschatniveau groeit klas 1a significant meer dan klas 1d ($p= 0.030$) en 1e ($p= 0.004$).

Op vmbo-t/havo-niveau is er slechts één verschil gevonden: op het Hervormd Lyceum West groeit klas B1 op het niveau van begrijpend lezen significant meer dan klas B5 ($p=0.011$)

Voor de vmbo-klassen zijn niet op alle scholen significante verschillen tussen klassen gevonden, alleen de significante verschillen worden hier besproken. Op de Hubertus Vakschool scoren de klassen klas 1A ($p= 0.01$) , 1B en 1C ($p= 0.02$) significant beter dan klas 1E op het niveau van begrijpend lezen. Klas 1A maakt een significant grotere groei door dan klas 1C ($p= 0.02$) en 1E ($p= 0.03$) op woordenschatniveau. Op het Iedersland College maakt klas 1C een significant grotere groei op tekstbegrip door dan klas 1B ($p= 0.037$). Op het Marcanti College zijn er op beide niveaus verschillen gevonden: de klassen MA1A ($p=0.001$), MA1L ($p= 0.000$) en MA1M ($p= 0.001$) scoren significant beter dan klas MA1C in hun groei op tekstbegrip en op woordenschatniveau groeit klas MA1A significant meer dan klas MA1K ($p= 0.001$) en MA1M ($p= 0.022$). Op het Nova College is alleen een significant verschil gevonden op woordenschatniveau: Klas NA1B2 groeit significant meer dan klas NA1R1 ($p= 0.047$).

3.2 Relatie taalvaardigheid en interventiekenmerken

In deze paragraaf wordt de effectiviteit onderzocht van de taalinterventies die de scholen hebben uitgevoerd. Hiervoor is een aantal interventiekenmerken voor tekstbegrip en woordenschat geselecteerd waarop de scholen met elkaar vergeleken worden.

Voor tekstbegrip gaat het om de volgende kenmerken: gebruikte lesmethode; het aantal uur Nederlands en extra lessen Nederlands; extensief lezen, boekverslagen en voorlezen; de activiteiten voor remediëring en cursussen voor docenten. Voor woordenschat gaat het om de kenmerken: lesmethode; de aandacht voor woordleerstrategieën; de aandacht voor woordenboekgebruik; het gebruik van schooltaalwoorden en de VMBO basiswoordenlijst en projecten en extra lessen. De kenmerken staan hieronder in tabel 1.

Tabel 1: Interventiekenmerken voor tekstbegrip en woordenschat

Interventiekenmerken	
Tekstbegrip	Woordenschat
Lesmethode	Lesmethode
Aantal uur Nederlands en extra lessen	Woordleerstrategieën
Extensief lezen, boekverslagen en voorlezen	Woordenboekgebruik
Remediëring	Schooltaalwoorden & VMBO woordenlijst
Cursussen voor docenten	Projecten en extra lessen

In paragraaf 3.2.1. worden de interventies op het gebied van tekstbegrip per niveau beschreven. Eerst wordt gestart met een samenvatting van de belangrijkste verschillen in toetsresultaten op dat niveau. Daarna worden de effecten van de geselecteerde interventiekenmerken onderzocht. Het uitgangspunt voor die beschrijving vormen de scholen die (significant) het meest van elkaar verschillen in de groei op tekstbegrip. Doel is om te achterhalen of de significante verschillen in groei tussen scholen verklaard kunnen worden door de geselecteerde interventiekenmerken. In paragraaf 3.2.2 worden de interventies op woordenschatgebied per niveau beschreven. De opbouw is gelijk aan de vorige paragraaf. In hoofdstuk 4 worden de resultaten uit dit hoofdstuk samengevat en volgen aanbevelingen voor de scholen.

3.2.1 Interventies en tekstbegrip

3.2.1.1 Resultaten tekstbegrip voor havo/vwo

Op havo/vwo-niveau zijn er geen significante verschillen tussen de scholen gevonden in de groei op tekstbegrip. Het niveau voor begrijpend lezen ligt aan het begin van het schooljaar 2011-2012 op alle scholen onder de norm van 71. Bij de nameting ligt het gemiddelde leesniveau (BLN) van leerlingen van het Comenius Lyceum iets onder de norm van 81 en op het Caland Lyceum en het Hervormd Lyceum West zelfs daarboven (zie paragraaf 3.1.1 en tabel 3.12). De leerlingen van alle scholen hebben een groei doorgemaakt die (ver) boven de verwachte groei van tien punten ligt. Ook in het schooljaar 2010-2011 werden vergelijkbare resultaten behaald. Dit is een uitstekend resultaat, zeker wanneer in aanmerking wordt genomen dat de duur tussen de verschillende toetsen tussen de 7 en 8,6 maanden ligt, terwijl die tien maanden behoort te bedragen. Daarentegen is in 2010-2011 en 2011-2012 de afname van het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers meestal aan de lage kant.

Tabel 3.12: Gemiddelde BLN-scores per school: havo/vwo

School	Najaar 2011	Voorjaar 2012	Groei
	Gemiddelde	Gemiddelde	Gemiddelde
Caland Lyceum	68,15	84,53	16,18
Comenius Lyceum	64,17	79,46	15,17
Hervormd Lyceum West	67,33	81,13	13,81

3.2.1.2 De effecten van tekstbegripinterventies bij havo/vwo

Het feit dat alle scholen op havo/vwo-niveau een grote groei op tekstbegrip doormaken in 2011-2012 en 2010-2011 en er geen significante verschillen zijn gevonden tussen de groei op scholen roept de vraag op hoe het taalonderwijs is vormgegeven op deze scholen. De scholen hebben vergelijkbare resultaten behaald, maar hebben ze die behaald met dezelfde tijd en middelen? Op de meeste scholen is de afname van het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers gering en daarom is het goed om de interventies van de scholen onder de loep te nemen. Bij het Cartesius Lyceum heeft geen interview over de vragenlijst met interventiekenmerken plaatsgevonden en ook zijn de gegevens van de nameting in het schooljaar 2011-2012 niet aangeleverd, daarom worden de interventies op deze school niet verder besproken.

Lesmethodes

De lesmethodes die de scholen in 2011-2012 gebruiken verschillen nogal: het Caland Lyceum werkt met 'Taaldomein', het Hervormd Lyceum West met 'Op nieuw niveau' en het Comenius Lyceum met 'Nieuw Nederlands'. Dat verschillende methodes blijkbaar goede resultaten opleveren, kan niet zonder meer geconcludeerd worden, omdat de scholen op tal van punten met elkaar verschillen. Een minder goede methode zou bijvoorbeeld op een school gecompenseerd kunnen worden door betere docenten op die scholen, met als resultaat vergelijkbare groei op tekstbegrip. Ook is het mogelijk dat een andere taalinterventie het effect van een minder goede methode compenseert.

Aantal uur Nederlands en extra lessen

Het aantal minuten dat leerlingen per week Nederlands les krijgen, verschilt nogal tussen de scholen. Hierbij hebben we alle minuten in het kader van taal meegenomen, ook de extra lessen. Het Comenius Lyceum geeft van de drie scholen het minst Nederlands les, 180 tot 240 minuten in totaal (drie lessen van 60 minuten, een half jaar lang één lesuur Taalontwikkeling

extra). Daarna volgt het Caland Lyceum met 250 minuten in totaal (vier lessen van 50 minuten en één lesuur Taal). Tot slot volgt het Hervormd Lyceum West met 300 minuten in totaal (drie lessen van 75 minuten en één lesuur Nederlands Extra (Nex)).

Dat deze grote verschillen in tijdsbesteding aan lessen Nederlands (maximale verschil is 120 minuten, bijna twee uur) en extra lessen leiden tot vergelijkbare resultaten roept de vraag op wat de kwaliteit en inhoud is van de lessen die werden gegeven. Omdat er in dit onderzoek geen nadere informatie is over de invulling van de lessen Nederlands is verzameld, richten we ons op de extra lessen. Bij het Comenius Lyceum werd in de extra les Taalontwikkeling gewerkt met Nieuwsbegrip en materiaal uit het project Onderwijstijdverlenging. Op het Caland Lyceum werken ze in het extra lesuur taal met Taalatelier en gebruiken ze alleen de 'moeilijke teksten' voor tekstbegrip, incidenteel werd ook met Nieuwsbegrip gewerkt. Op het Hervormd Lyceum West werd in het lesuur Nederlands Extra (Nex) met Nieuwsbegrip gewerkt en materiaal van projecten als Onderwijstijdverlenging (OTV).

Het Hervormd Lyceum West en het Comenius Lyceum hebben een vergelijkbare invulling met Nieuwsbegrip en materiaal uit OTV. Het Caland gebruikt daarentegen weinig tot geen Nieuwsbegrip (en ook maar deels in de lessen Nederlands), maar haalt vergelijkbare resultaten. Scholen die Nieuwsbegrip gebruiken op havo/vwo-niveau gaan vooruit op tekstbegrip, maar blijkbaar is Nieuwsbegrip geen voorwaarde voor een succesvolle groei in tekstbegrip op dit niveau, gezien de resultaten van het Caland Lyceum.

Extensief lezen, boekverslagen en voorlezen

Qua extensief lezen verschillen de scholen ook nogal. Leerlingen van het Caland Lyceum maakten minimaal drie keer per jaar een boekverslag en deden mee aan het project De Brugklas Leest (DBL). Dit project hield op het Caland Lyceum in dat leerlingen het hele jaar 10 à 15 minuten lazen aan het begin van alle lessen Nederlands en de extra les. Wat ze lazen mochten ze zelf kiezen en de belangrijkste doelen waren het bevorderen van het leesplezier en het vergroten van de woordenschat.

Het Hervormd Lyceum West had een eigen leesbevorderingsproject, genaamd *Lezen in de Opvang*. Dit hield in dat als er lessen uitvielen, de leerlingen werden opgevangen in een lokaal en met een docent klassikaal een half uur voorlezen uit hetzelfde boek. De taalcommissie controleerde streng of dit ook daadwerkelijk gebeurde. Daarnaast maakten de leerlingen vier keer per jaar een boekverslag van een eigen gekozen boek.

Op het Comenius Lyceum deden de leerlingen ook mee aan De Brugklas Leest. In het kader van de module Veel Vrij Vrolijk Lezen hadden de leerlingen altijd een boek bij zich zodat ze konden lezen tijdens invaluren en als ze eerder klaar waren met een toets. Ook werd er in de lessen Nederlands twee keer per week minimaal 20 minuten gelezen. De leerlingen van het Comenius Lyceum werden geacht tien boeken te lezen. Er zijn nogal wat verschillen in het aantal boeken dat leerlingen moesten lezen, waarbij het aantal van het Comenius met tien boeken meer dan drie keer zoveel is als het aantal dat de leerlingen van het Caland Lyceum behoren te lezen. Alle scholen geven hun eigen invulling aan extensief lezen, maar de resultaten in groei op tekstbegrip zijn vergelijkbaar. Het lijkt erop dat het project De Brugklas Leest (DBL) op havo/vwo niveau niet leidt tot een grotere groei in tekstbegrip dan het Lezen in de Opvang project van het Hervormd Lyceum West.

Remediëring

De scholen hebben nauwelijks tot geen afname van het aantal D/E-lezers in het schooljaar 2011-2012, alleen het Caland Lyceum vertoont hier nog 9% afname. De afname in het schooljaar 2010-2011 is groter voor het Comenius (12,4%) en het het Hervormd Lyceum West (8,1%). In beide jaren zijn er geen significante verschillen tussen scholen in de afname van het aantal D/E-lezers. De afname van het aantal havo/vwo-probleemlezers vertoont ook weinig verschillen tussen de scholen, beide jaren maximaal 7%, alleen het Caland Lyceum heeft een grote afname van 15% in 2011-2012.

Als we de op remediëring gerichte activiteiten bekijken van de scholen, is er bij het Caland Lyceum een opmerkelijk verschil tussen de schooljaren 2010-2011 en 2011-2012. In 2010-2011 was er geen remediërend programma voor Nederlandse taalvaardigheid en ook geen remediëring op basis van de resultaten van Diatekst en Diawoord. In 2011-2012 daarentegen heeft er remediëring op Nederlandse taalvaardigheid plaatsgevonden door het eerder genoemde extra uur taallessen met de methode Taalatelier. De havo/vwo-leerlingen kregen bij deze lessen woordenschat en moeilijke teksten aangeboden. Daarnaast heeft er remediëring plaatsgevonden op basis van de toetsresultaten van Diataal, waarbij leerlingen met een lezerstypering een vijf weken durend programma kregen met extra oefenmateriaal. De verschillende type lezers (probleemlezer, compenserende lezer of schoolse lezer) kregen materiaal aangeboden dat bij hun lezerstypering aansloot. Daarnaast hielden de betreffende lezers een woordenschrift bij: zij noteerden vak- en schooltaalwoorden bij diverse zaakvakken en tot slot moesten de betreffende leerlingen iedere dag een half uur verplicht thuis lezen. De ouders hielden daar toezicht op en ondertekenden hiervoor een handelingscontract. De extra remediërende inspanningen in 2011-2012 hebben zeer waarschijnlijk bijgedragen aan de sterkere afname van het aantal D/E-lezers (6% meer afname) en het aantal probleemlezers (10,3% meer afname) in 2011-2012. Deze aanname wordt versterkt als we bedenken dat de leerlingpopulatie in beide jaren vergelijkbaar was en het Caland Lyceum soortgelijke activiteiten verrichtte in beide jaren *behalve* de remediërende activiteiten en de start van het project De Brugklas Leest.

Dit zou kunnen betekenen dat het project De Brugklas Leest ook een bijdrage heeft geleverd aan de verbeterde resultaten. Dit idee valt echter af te zwakken doordat het Comenius Lyceum ook heeft deelgenomen aan De Brugklas Leest in 2011-2012 en nagenoeg geen afname toont van het aantal D/E lezers en minder afname van het aantal probleemlezers dan het Caland Lyceum (bijna 10% minder) in 2011-2012. Het lijkt er daarom op dat de grotere afname van D/E lezers en probleemlezers met name te verklaren valt door de remediëring van het Caland Lyceum. Het remediërende programma van het Comenius Lyceum en het Hervormd Lyceum West heeft op havo/vwo niveau niet het gewenste effect in 2011-2012, de scholen tonen geen afname in het aantal D/E lezers en weinig tot geen in het aantal probleemlezers. De vraag is hoe dit valt te verklaren.

De remediërende insteek van het Hervormd Lyceum West is de selectie van leerlingen die 'heel erg uitvallen' op Diatekst en Diawoord voor deelname aan steunlessen Nederlands, waarin wordt gewerkt aan tekstbegrip en woordenschat met de materialen Diaplus en Nieuwsbegrip. Uit de vragenlijst blijkt niet dat er differentiëring plaatsvindt op lezerstype. Diaplus wordt bij het Caland Lyceum gericht ingezet voor verschillende typen lezers en daarnaast vinden er voor de betreffende lezers nog extra inspanningen plaats, een half uur lezen per dag en aandacht voor schooltaalwoorden. Het lijkt erop dat het Caland Lyceum tegemoet komt aan de specifieke behoeftes van de leerlingen, terwijl het Hervormd Lyceum

West wel selecteert op leerlingen die moeite hebben met taal, maar minder goed lijkt in te spelen op de specifieke behoeftes van die leerlingen.

Het remediërende programma van het Comenius Lyceum werkt met Nieuwsbegrip. Diaplus wordt niet gebruikt om te remediëren op basis van Diatekst en Diawoord. De havo/vwo-leerlingen van het Comenius Lyceum krijgen wel een verslag aangereikt waarin wordt uitgelegd welk type lezer ze zijn. Uit het interview met het Comenius Lyceum is gebleken dat er in de les geen ruimte is om te differentiëren op lezerstype, verschillende lezerstypen worden niet in groepjes bij elkaar gezet. Vergeleken met het Caland Lyceum is de differentiatie op lezerstype gering. Waarschijnlijk is leerlingen vertellen tot welk lezerstype ze behoren niet voldoende: zij zijn niet in staat om hier zelfstandig aan te werken, maar dienen materiaal aangereikt te krijgen dat aan hun specifieke behoeftes voldoet.

Uit deze interpretatie kan worden opgemaakt dat de selectie van leerlingen met taalproblemen weliswaar een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde is voor een succesvolle remediëring. Hier moet een vervolgstap gezet worden, namelijk inspelen op hun specifieke behoeftes. Diataal is een diagnostisch instrument dat lezers met verschillende lezerstypen oplevert, het is een gemiste kans om deze informatie niet te benutten.

Curssussen docenten

Op het Caland Lyceum werd in 2011-2012 een klas aangewezen als 'taalklas'. De zaakvakdocenten van deze klas werden in het kader van het project De Brugklas Leest getraind in het geven van taalgericht vakonderwijs. Verder namen alle docenten (onderbouw en bovenbouw) deel aan een studiemiddag voor taal (door APS). Deze middag was vooral gericht op schooltaalwoorden en was bedoeld om docenten bewust te maken van het belang van taalsteun en aandacht besteden aan woordenschat en tekstbegrip in de zaakvakken. In het huidige schooljaar (2012-2013) wordt dit project uitgebreid naar de andere klassen. Uit de vragenlijsten en de interviews is niet gebleken dat de docenten op het Hervormd Lyceum West en het Comenius Lyceum aparte cursussen hebben gevolgd, al nam op het Comenius Lyceum taal wel bij alle overleggen een belangrijke rol in.

In het interview met het Caland Lyceum kwam naar voren dat taalgericht vakonderwijs bij sommige docenten nog niet aanslaat, omdat ze te gefocust zijn op hun vak. Er kan hierbij een enorme slag gewonnen worden door zaakvakdocenten te laten inzien dat betere taalvaardigheid en in het bijzonder beter lezen geen doel op zich is, maar een middel om *hun vak* beter te begrijpen. Als leerlingen leren om beter te lezen, begrijpen ze de vakinhoud beter van het vak dat de docenten geven. Leesstrategieën zoals voorspellen of vragen stellen tijdens het lezen zijn bedoeld om teksten beter te leren begrijpen, waaronder aardrijkskunde-, biologie- of geschiedenis teksten.

Blijkbaar heeft het geven van docententraining op het Caland Lyceum op havo/vwo-niveau niet geleid tot betere resultaten op de groei van tekstbegrip, vergeleken met scholen die geen specifieke docententraining aanboden. Het is wel goed mogelijk dat de docententraining op het Caland Lyceum invloed heeft gehad op de sterkere afname van het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers, aangezien het Caland Lyceum bij beide type lezers meer afname toont dan het Comenius Lyceum en het Hervormd Lyceum West, hoewel beide afnames niet significant verschillen, zijn de verschillen aanmerkelijk. Omdat het Caland Lyceum op twee factoren verschilt van het Comenius Lyceum en het Hervormd Lyceum West (namelijk remediëring en docententraining), is het gevonden effect op basis van de huidige analyse niet

toe te schrijven aan één factor. Nader statistisch onderzoek zou meer duidelijkheid kunnen scheppen. Het is ook goed mogelijk dat de combinatie van factoren, docententraining én effectieve remediëring leidt tot een sterkere afname van D/E- lezers en probleemlezers. Hoewel met de huidige analyse niet de afzonderlijke effectiviteit van een factor (docententraining of remediëring) kan worden vastgesteld, kan wel worden verondersteld dat als scholen *beide* effectief implementeren (docententraining én effectieve remediëring) op havo/vwo-niveau, zij hoogstwaarschijnlijk een grotere afname van het aantal D/E-lezers en probleemlezers bewerkstelligen.

3.2.1.3 Resultaten tekstbegrip voor vmbo-t/havo

Er zijn geen significante verschillen tussen de scholen gevonden op vmbo-t/havo-niveau. Wederom liggen de niveaus voor begrijpend lezen aan het begin van het schooljaar 2011-2012 onder de norm (BLN=61), maar anders dan bij de havo/vwo-leerlingen ook aan het eind van het schooljaar onder de norm van 71 (zie paragraaf 4.1.1 en tabel 3.13). Op dit niveau is geen enkele school die de verwachte groei van tien punten gehaald heeft, in beide schooljaren niet. De toename is in 2011-2012 maximaal 6,37 punten (Caland Lyceum) en in 2010-2011 maximaal 6,4 punten (Meridiaan College), de meeste scholen gaan maar een aantal punten vooruit. Ook hier varieert de duur tussen de toetsen van 6,6 maanden tot 9,17 maanden, de duur tussen de toetsen behoort tien maanden te zijn. De afname van het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers was in 2010-2011 en 2011-2012 niet voor alle scholen vergelijkbaar (zie paragraaf 3.1.2 en 3.1.3).

Tabel 3.13: Gemiddelde BLN-scores per school: vmbo-t/havo

School	Najaar 2011	Voorjaar 2012	Groei
	Gemiddelde	Gemiddelde	Gemiddelde
Caland Lyceum	58,13	64,44	6,37
Hervormd Lyceum West	54,77	59,79	5,45
Marcanti College	50,31	55,40	5,40
Meridiaan College	54,02	58,83	4,80
Nova College	55,59	56,94	1,94

3.2.1.4 De effecten van tekstbegripinterventies bij vmbo-t/havo

De resultaten die hierboven staan opgesomd, zullen nu in verband worden gebracht met de interventies die de scholen op vmbo-t/havo niveau hebben uitgevoerd. Bij de meeste scholen is er weinig vooruitgang in de groei op tekstbegrip, dit roept de vraag op hoe het taalonderwijs is vormgegeven en welke stappen gezet kunnen worden om op dit niveau de resultaten te verbeteren. Bij de afname van het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers zien we wel verschillen tussen scholen. De vraag is hoe dit te verklaren valt.

Lesmethodes

Net als op havo/vwo-niveau is er weer grote verscheidenheid in de gekozen methodes. Het Caland Lyceum maakt gebruik van de methode 'Taaldomein' net als voor de havo/vwo-leerlingen, alleen dan de versie voor vmbo/havo. Ook het Hervormd Lyceum West gebruikt voor de vmbo-t/havo leerlingen dezelfde methode als voor de havo-vwo leerlingen, namelijk 'Op nieuw niveau', versie vmbo-t/havo. Het Marcanti College gebruikt ook 'Op nieuw niveau' versie vmbo-t/havo, maar dan alleen in de havo-kansklas (vmbo-t met kans op doorstromen naar havo). In de vmbo-t-klassen wordt de versie voor vmbo-k/g/t van 'Op nieuw niveau' gebruikt. Op het Meridiaan College wordt er gewerkt met de methode 'Nieuw Nederlands' voor vmbo-k/g/t. Het Nova College gebruikt de methode 'Talent' voor vmbo-k/g/t.

Aantal uur Nederlands en extra lessen met Nieuwsbegrip of andere methodes

Bij de berekening van het aantal uur Nederlands dat de vmbo-t/havo-leerlingen per week kregen, zijn de extra lessen meegenomen. Op het Caland Lyceum kregen de leerlingen net als op havo/vwo-niveau in 2011-2012 een aanbod van 250 minuten in totaal, op het Hervormd Lyceum West kregen ze net als op havo/vwo-niveau 300 minuten in totaal. De leerlingen van Het Marcanti College kregen 275 minuten les (4,5 uur Nederlands van 50 minuten en 50 minuten extra les in de Kansklas). Op het Meridiaan College kregen de leerlingen 180-225

minuten les (vier uur Nederlands van 45 minuten en soms begrijpend lezen in de studieles van de mentor). Het Nova College gaf de leerlingen 225 minuten les (vier uur Nederlands van 45 minuten en één uur extra Nieuwsbegrip). Ook hier zien we net als bij de havo/vwo-leerlingen grote verschillen in het aantal uur Nederlands. Het Hervormd Lyceum West geeft met 300 minuten twee hele uren minder les dan het Meridiaan College, wanneer we de studieles op het Meridiaan College niet meetellen die af en toe ook aandacht besteedde aan begrijpend lezen. Gezien de verschillen in lestijd die besteed wordt aan Nederlands en extra lessen, zou je ook significante verschillen in de groei van het tekstbegrip tussen scholen verwachten, maar die treden niet op. Een nadere analyse van de lesinhoud kan wellicht verduidelijking geven. Omdat er voor dit rapport geen nadere analyse van de lessen Nederlands is verricht, beschouwen we alleen de extra lessen.

Het Caland Lyceum en het Hervormd Lyceum West bieden op havo/vwo-niveau hetzelfde aanbod aan als op vmbo-t/havo-niveau, uiteraard wel toegespitst op het niveau van de leerlingen. Blijkbaar is dit aanbod voor de havo/vwo-leerlingen in 2011-2012 wel voldoende, gezien de goede resultaten op tekstbegrip, maar is dit voor de vmbo-t/havo leerlingen in 2011-2012 niet genoeg om de gewenste tien punten groei te behalen. De verschillen in groei tussen beide niveaus kunnen op het eerste gezicht niet verklaard worden uit de leerlingpopulatie, aangezien het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers in 2011-2012 aan het begin van het jaar op de niveaus vergelijkbaar is.

Op het Marcanti College bestond de extra les uit een zogenoemd kansuur. Er bestonden verschillende kansuren voor onder andere technisch lezen, spelling, handschriftverbetering en begrijpend lezen. De leerlingen werden elke periode (september-januari, januari-april, april-juni) opnieuw ingedeeld voor een bepaald kansuur. Er werd gewerkt in groepjes van maximaal tien leerlingen. De leerlingen die bij het kansuur begrijpend lezen werden ingedeeld kwamen hier terecht op basis van hun resultaten op Diataal en de bij de instroom vastgestelde achterstand. In de les werd gewerkt met Nieuwsbegrip, het voornaamste doel hiervan was het aanleren van leesstrategieën.

Op het Meridiaan College kregen de leerlingen geen extra les, maar 1 lesuur werd standaard besteed aan Nieuwsbegrip. Daarnaast was er nog één keer per week een studieles, waarin de mentor van de leerlingen verschillende onderwerpen behandelde afhankelijk van de behoefte van de leerlingen. Vanaf de herfstvakantie werd er in deze lessen vaak gewerkt aan Nederlands, waarbij soms ook begrijpend lezen aan bod kwam door te oefenen met Nieuwsbegrip. Op het Nova College kregen de leerlingen één lesuur extra voor Nieuwsbegrip.

Kort samengevat werden de extra lessen op het Meridiaan College, het Hervormd Lyceum West en het Nova College ingevuld met Nieuwsbegrip, bij het Marcanti College kregen sommige leerlingen Nieuwsbegrip, diegenen die ingedeeld waren bij het kansuur begrijpend lezen. Bij het Caland Lyceum is in de extra les gewerkt met moeilijke teksten van de methode Taalatelier. Het Caland is in het schooljaar 2011-2012 afgestapt van Nieuwsbegrip, met name om logistieke redenen. Over de effectiviteit van de interventies in relatie tot de groei van tekstbegrip kan geconcludeerd worden dat bij geen van de scholen de lesinvulling geleid heeft tot de tien punten groei. De precieze inhoud van de extra lessen kan wel een verklaring bieden voor de verschillen tussen scholen in de afname van het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers, hierover meer bij remediëring.

Extensief lezen, boekverslagen en voorlezen

Lezen staat op de meeste scholen hoog in het vaandel, al gaan ze hier allemaal op een eigen manier mee om. Op alle scholen, met uitzondering van het Meridiaan College, dienden de leerlingen altijd een boek in hun tas te hebben zodat ze konden gaan lezen als ze even niets te doen hadden.

Uit de vragenlijst is gebleken dat de vmbo-t/havo leerlingen van het Caland Lyceum en het Hervormd Lyceum West werden geacht hetzelfde aantal boeken te lezen en dezelfde opdrachten te maken als de havo/vwo-leerlingen. Gezien de tegenvallende resultaten van de vmbo-t/havo-leerlingen in de groep op tekstbegrip moeten de vmbo-t/havo-leerlingen waarschijnlijk *meer* gestimuleerd worden om te lezen dan de havo/vwo-leerlingen, omdat de vmbo-t/havo-leerlingen minder geneigd zijn uit zichzelf te lezen.

Op het Marcanti College werd er in 2011-2012 twee keer een Actieweek Taal georganiseerd, in oktober en in maart. Dit is voortgekomen uit het project Het VMBO Leest van het ITTA. Dit project heeft als voornaamste doel om in korte tijd het leesvaardigheidsniveau van vmbo-leerlingen op te krikken naar een niveau dat vereist is voor een succesvolle schoolloopbaan. In zo'n actieweek werd schoolbreed het lezen gestimuleerd doordat er in elke les tien minuten werd gelezen. Daarnaast vonden er leesgerelateerde activiteiten plaats, zoals een bezoek aan de bibliotheek en lazen medewerkers van de school voor aan de leerlingen. Deze weken waren bedoeld als start van blijvende schoolbrede aandacht voor leesbevordering en de achterliggende gedachte is dat 'kilometers maken' de leesvaardigheid en woordenschat vergroot. Verder maakten de leerlingen van het Marcanti College af en toe een boekverslag, maar dit zat niet standaard in de lesstofplanning verwerkt en hing van de aanpak van de docent af.

De leerlingen van het Meridiaan College hoefden niet thuis te lezen, maar alleen individueel op school. Er werd gewerkt met boeken uit leeskasten van de Openbare Bibliotheek Amsterdam. De leerlingen moesten een aantal keer per jaar een korte presentatie over een boek te geven, maar hoefden geen boekverslagen te maken.

Op het Nova College was er geen speciaal uur ingeruimd voor lezen, maar de leerlingen lazen tijdens de reguliere lessen en thuis een boek naar keuze. Eén boek werd deels klassikaal voorgelezen door de leerlingen en deels thuis gelezen. Ze moesten drie keer per jaar een opdracht maken bij een boek: de ene keer een boekverslag aan de hand van een format, maar de andere keer bijvoorbeeld reclame voor het boek maken. Verder werd het lezen van boeken gepromoot door een bezoek aan de bibliotheek te brengen en daarnaast konden de leerlingen gratis lid worden van de Openbare Bibliotheek Amsterdam.

Tot slot werd er elk jaar een voorleeswedstrijd georganiseerd voor leerlingen die het leuk vonden om voor te lezen.

Opvallend is dat er nogal wat scholen, zoals uit deze beschrijving blijkt, geen schoolbrede eisen hebben gesteld aan het aantal boeken dat leerlingen moeten lezen en dat er ook een aantal scholen is dat boekverslagen of een andere vorm van (boek)verwerking niet verplicht stelt. Hier ligt ruimte voor verbetering.

Een aantal scholen heeft specifieke trajecten uitgevoerd in 2011-2012, zoals De Brugklas Leest (Caland Lyceum), Lezen in de opvang (eigen project van Hervormd Lyceum West) en het project VMBO-leest (Marcanti College). De effecten van de specifieke leesverbetertrajecten zijn voor vmbo-t/havo leerlingen niet onderscheidend voor de groei in tekstbegrip.

Remediëring

De scholen vertonen in vergelijking met de havo/vwo-leerlingen in 2011-2012 grotere afnames in het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers. De scholen vertonen allemaal een afname van het aantal D/E-lezers tussen de vijf en tien procent, met uitzondering van het Marcanti College met een afname van 14,7% voor het aantal D/E-lezers. Het aantal probleemlezers neemt bij de meeste scholen af tussen de 8 en 18,8%, behalve het Nova College dat geen afname heeft.

Aangezien de scholen niet significant van elkaar verschillen, roept dit de vraag op hoe dit gerelateerd kan worden aan de gepleegde interventies. Van het Caland Lyceum zijn de extra inspanningen gelijk aan die van havo/vwo-niveau, hetzelfde geldt voor het Hervormd Lyceum West. Hoewel het Caland Lyceum op havo/vwo-niveau een grotere afname bewerkstelligt dan het Hervormd Lyceum West, is de afname van D/E-lezers bij vmbo-t/havo-niveau vergelijkbaar. Het Hervormd Lyceum West vertoont daarnaast een sterkere afname van het aantal probleemlezers in 2011-2012 ten opzichte van het Caland Lyceum (10,5% meer afname) maar het verschil is niet significant. Het is op basis van de huidige analyse van de interventies niet duidelijk waarom het Hervormd Lyceum West op dit niveau beter scoort.

Betrekken we het jaar 2010-2011 bij deze uitslagen, dan zien we dat het Hervormd Lyceum West een vergelijkbare afname heeft van het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers. Het Caland Lyceum daarentegen heeft in 2010-2011 nauwelijks afname van het aantal D/E-lezers (3,1% afname) en het aantal probleemlezers (0,1% afname), terwijl in 2011-2012 er wel sprake is van een aanzienlijke afname van het aantal D/E-lezers (9% afname) en het aantal probleemlezers (8,3%). Deze resultaten komen overeen met wat we op havo/vwo-niveau zagen en ook hier lijken de remediërende activiteiten, die zijn toegevoegd in 2011-2012 hun vruchten af te werpen. Dit is ook een plausibele verklaring waarom het Meridiaan College in 2010-2011 een grotere afname heeft van het aantal zwakke lezers (24,2% afname) dan het Caland Lyceum (0,1% afname).

Het Marcanti College heeft de grootste afname van het aantal lezers met een D/E-score in 2011-2012 en de grootste afname van het aantal probleemlezers in 2011-2012. De remediëring bestaat uit het eerder genoemde kansuur. In deze kansuren wordt ingespeeld op de specifieke behoefte van de leerlingen (technisch lezen, spelling, handschriftverbetering en begrijpend lezen). Uit de vragenlijst kan niet worden opgemaakt of in het kansuur de lezerstypen die Diatekst onderscheidt gedifferentieerd les krijgen. Daarom is de remediëring van het kansuur moeilijk te vergelijken met die van het Caland Lyceum, dat onderscheid maakt tussen verschillende lezerstypen. Het lijkt er wel op dat ook hier niet alleen de selectie van slechte lezers een rol speelt, maar ook het inspelen op de specifieke behoeftes van deze lezers. Ook op het Meridiaan College gaan de D/E-lezers en probleemlezers vergelijkbaar met het Marcanti College achteruit. Het remediërend programma bestond uit de eerdergenoemde remedial teaching voor D/E-lezers op basis van Diawoord en Diatekst, die één lesuur per week in kleine groepjes les kregen. Daarnaast werden de leerlingen die 'duidelijk moeite hadden bij Nederlands' meestal ingedeeld bij een één uur durende hulples Nederlands. Ook op het Hervormd Lyceum West heeft er een grote afname plaatsgevonden van het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers. De leerlingen kregen hetzelfde aanbod als de havo/vwo-leerlingen. In steunlessen Nederlands wordt remediëring op maat aangeboden, dit varieert van ondersteuning op tekstbegrip en woordenschat tot hulp van leerlingen die zwak zijn in grammatica of spelling.

Op het Nova College werd er aan taalzwakke leerlingen op verschillende manieren remediëring geboden. Er werd in de reguliere les herhalingsstof aangeboden via het computerprogramma Juf Melis, maar daarnaast werden de taalzwakke leerlingen aangemeld voor *tutoring*, waarbij ze in de periode van februari tot en met juni elke week één uur extra les kregen van een student van de HvA. Beiden waren niet uitsluitend gericht op tekstbegrip.

Op het Nova College is het aantal vmbo-t/havo probleemlezers niet afgenomen. Omdat alleen op deze school geen specifiek remediërend programma voor tekstbegrip is geïmplementeerd en op de andere scholen wel, zou dit een mogelijke verklaring kunnen zijn.

Op vmbo-t/havo-niveau is niet duidelijk uit de resultaten op te maken welke remediëring het beste helpt, aangezien de vier scholen die remediëring toepassen (het Caland Lyceum, het Hervormd Lyceum West, het Marcanti College en het Meridiaan College) vergelijkbare resultaten behalen. Dat remediëring voor begrijpend lezen werkt, blijkt in ieder geval wel uit het uitblijven van deze resultaten bij het Nova College dat geen apart aanbod voor remediëring van begrijpend lezen voor vmbo-t/havo leerlingen aanbiedt.

Het Caland Lyceum behaalt in 2011-2012 ook betere resultaten voor de sterkste lezers (de A-lezers) vergeleken met 2010-2011. De toename van het aantal A-lezers in 2010-2011 bedraagt 3,6%, terwijl die toename in 2011-2012 15,9% bedraagt. Die forse toename van het aantal A-lezers in 2011-2012 is significant groter dan de toename van alle andere scholen behalve het Nova College.

Om te kunnen verklaren waarom het aantal sterkste vmbo-t/havo lezers in 2010-2011 op het Caland Lyceum nauwelijks groeit en in 2011-2012 vrij fors is, is er onderzocht hoe de groep A-lezers bij het Caland Lyceum in beide jaren is samengesteld. Zoals verwacht bleek in 2010-2011 de helft van de A-lezers uit de nameting aan het begin van het jaar ook een A-classificatie te hebben. De andere helft van de lezers was afkomstig uit andere vaardigheidsgroepen, en zoals verwacht het grootste gedeelte uit vaardigheidsgroep B. Van de leerlingen die uit een andere vaardigheidsgroep afkomstig waren, waren er 65% afkomstig uit groep B (n= 13) en 35% afkomstig uit groep C (n= 4) en D (n= 3), er was geen lezer afkomstig uit groep E. Dit resultaat is volgens verwachting, de meeste groei van de A-lezers wordt gerealiseerd door een aantal B-lezers dat nog beter is gaan lezen.

Des te opmerkelijker is de samenstelling van de groep A-lezers op de nameting in 2011-2012. Bij deze groep was slechts 38% op de nulmeting al geclassificeerd als A-lezer en komen de andere 62% uit andere vaardigheidsgroepen. De samenstelling van de uit andere vaardigheidsgroepen afkomstige lezers verschilt echter sterk van die in 2010-2011. Het grootste gedeelte van de uit een andere groep afkomstige lezers, is in 2011-2012 afkomstig uit vaardigheidsgroepen C, D of E (n= 23). Het gaat hier om 53%. De andere 47% van de lezers komt zoals verwacht uit vaardigheidsgroep B (n= 20). Niet alleen zitten er op de nameting in 2011-2012 meer lezers uit andere vaardigheidsgroepen in de A groep vergeleken met 2010-2011, maar die lezers komen daarnaast niet uit de direct daaronder liggende vaardigheidsgroep B, maar uit de groepen C, D en E, met name uit groep C (n= 17). Bij de andere scholen (Hervormd Lyceum West, Marcanti, Meridiaan en Nova) op vmbo-t/havo is de groep A-lezers voor het grootste gedeelte afkomstig uit lezers die op de beginmeting ook een A-classificatie hadden (Hervormd Lyceum West, 50%; Marcanti 77%; Meridiaan 60%). De A-lezers die op de beginmeting in een andere vaardigheidsgroep zaten, zijn gering en geen van de scholen vertoont het patroon van het Caland Lyceum waarbij de meeste leerlingen uit

vaardigheidsgroepen C, D en E komen en er een grote toename is van het aantal C lezers naar het aantal A-lezers.

Als we de C-leerlingen op het Caland Lyceum beter onderzoeken, dan zien we dat van de 52 C-leerlingen aan het begin van het jaar er 31 naar een hoger niveau gaan (17 naar niveau A, 14 naar niveau B), het gaat om 60% van de C-leerlingen. Bij geen van de andere scholen op dit toetsniveau zien we een vergelijkbare vlucht van de C-leerlingen naar hogere niveaus (Hervormd Lyceum West, 40%, Marcanti College, 30%, Meridiaan College, 19%, Nova College 20%). Het is hoogstwaarschijnlijk dat het remediërende aanbod van het Caland Lyceum heeft gezorgd voor de grote verbetering van C-lezers. Bij het Caland Lyceum kregen alle typen lezers met een lezerstypering een apart programma, hiertoe behoren ook de C- lezers: gedifferentieerde oefening met Diataal, een woordenschrift bijhouden en een half uur lezen per dag. Een half uur lezen per dag is een behoorlijke investering, zeker als die vergeleken worden met de inspanningen voor extensief lezen van de andere scholen, zoals hierboven beschreven. Ook hier kan niet het effect van één remediërende factor worden aangetoond die de explosieve groei heeft veroorzaakt voor de C-lezers op het Caland Lyceum, maar er mag wel worden aangenomen dat het totale pakket van interventies op het Caland Lyceum betere resultaten behaalt voor de gemiddelde vmbo-t/havo lezers in vergelijking tot de andere scholen.

De remediërende activiteiten van de andere scholen hebben zich waarschijnlijk met name gericht op de D/E leerlingen van Diatekst, in tegenstelling tot het Caland Lyceum dat de C-lezers ook heeft meegenomen. Zo geeft het Meridiaan College aan dat alleen D/E-leerlingen in aanmerking komen voor remedial teaching en bij het Nova College heeft een masterstudente de remediëring verzorgd voor lezers die een D/E-score behaalden op diatekst. Bij de andere scholen staat niet expliciet vermeld dat die zich alleen maar richten op de D/E leerlingen. Het Hervormd Lyceum West biedt remediëring aan voor leerlingen 'die erg uitvallen op Diatekst en Diawoord', het Marcanti College plaatst leerlingen met 'leerachterstanden' op basis van hun specifieke achterstand in een kansuur.

Uit de resultaten van het Caland Lyceum kunnen we opmaken dat als scholen zich niet alleen richten op de D/E-lezers, maar ook tegemoet komen aan de behoeftes van de gemiddelde lezer (C-lezer), een groot deel van deze lezers (zeer) goede lezers kunnen worden. Het is ook belangrijk om in te spelen op de behoefte van de gemiddelde lezer, omdat deze lezer de meeste kans heeft om terug te vallen en een D/E-lezer te worden. Als scholen zich uitsluitend richten op de remediëring van D/E-lezers, bestaat de kans dat de gemiddelde lezers niet betere lezers worden (blijven C-lezers), of slechtere lezers worden (D/E-lezers). Deze resultaten zien we dan ook bij alle scholen, behalve het Caland Lyceum. Alleen bij het Caland Lyceum zijn er minder leerlingen die in dezelfde vaardigheidsgroep blijven of achteruitgaan (40% in totaal, 15% gaat achteruit), terwijl het percentage van gemiddelde lezers dat in dezelfde vaardigheidsgroep blijft of achteruitgaat bij de andere scholen hoger ligt dan het percentage leerlingen dat betere lezers wordt (Hervormd Lyceum West: 60% in totaal, 26% gaat achteruit; Marcanti College: 70% in totaal, 60% gaat achteruit; Meridiaan College: 81% in totaal, 30% gaat achteruit; Nova College: 80% in totaal, 20% gaat achteruit).³

Op havo/vwo-niveau zouden soortgelijke resultaten verwacht worden, omdat ook daar het het Caland Lyceum als enige school inzet op de remediëring van gemiddelde havo/vwo- leerlingen.

³ Hoewel er hier sprake is van een opmerkelijke tendens, dienen de resultaten voorzichtig te worden geïnterpreteerd, de gevonden verschillen zijn nog niet met statistische toetsen onderzocht.

Er is op havo/vwo-niveau echter geen verschil tussen de scholen in de toename van het aantal A-lezers, maar als we inzoomen op de gemiddelde havo/vwo-lezer (C-lezer) behaalt ook op dit niveau het Caland Lyceum de beste resultaten. Van de gemiddelde havo/vwo-lezers op het Caland Lyceum gaan er 20% achteruit naar een lagere vaardigheidsgroep (D of E), terwijl dit percentage op de andere scholen hoger ligt (Comenius 44%; Hervormd Lyceum West 35%). Het aantal leerlingen dat in dezelfde vaardigheidsgroep blijft of vaardigheidsgroepen omgaat is dan ook hoger op het Caland Lyceum (80%), dan op de andere scholen op havo/vwo-niveau (Comenius Lyceum 56%; Hervormd Lyceum West 65%). Dat er op het Caland Lyceum geen grotere toename is in het aantal A-lezers, is te verklaren doordat er slechts één leerling op het Caland Lyceum is die van de gemiddelde groep (C-groep) naar de A-groep is gegaan, bij de andere scholen zijn dit ook maar weinig leerlingen (Comenius Lyceum 3; Hervormd Lyceum West 2).

De remediërende activiteiten hebben voor de gemiddelde havo/vwo-leerlingen dus niet de effecten gehad die we zien voor de gemiddelde vmbo-t/havo-leerlingen. Het lijkt erop dat de remediëring op dit niveau niet sterk genoeg is geweest om de leesvaardigheid zo rigoreus als bij vmbo-t/havo niveau te doen toenemen, maar wel ervoor heeft gezorgd dat er meer C-lezers op het Caland Lyceum iets meer vooruit gaan (B-lezer worden, 32%) of in dezelfde vaardigheidsgroep blijven (46%). Uit de resultaten blijkt dat dit aantal lezers voor het Caland Lyceum het grootst is (78%) vergeleken met de andere scholen (Comenius 49%; Hervormd Lyceum West 55%). Uit deze resultaten valt mogelijk op te maken dat remediëring niet voor alle niveaus hetzelfde werkt en er rekening moet worden gehouden met de specifieke behoeftes op dat niveau.

Curssussen docenten

Niet alle docenten hebben cursussen gevolgd voor bijvoorbeeld deskundigheidsbevordering. Op het Caland Lyceum namen de docenten van de 'taalklas' (een klas waarbij speciale aandacht is voor taalgericht vakonderwijs) in het kader van het project De Brugklas Leest deel aan een studiemiddag voor taal (door APS). Deze middag was vooral gericht op schooltaalwoorden en had als doel om docenten bewust te maken van het belang van taalsteun en het besteden van aandacht aan woordenschat en tekstbegrip in de zaakvakken. In het huidige schooljaar (2012-2013) wordt dit project uitgebreid naar de andere klassen. Er is uit de vragenlijsten en de interviews niet gebleken dat de docenten van het Hervormd Lyceum West en het Meridiaan College extra cursussen op het gebied van taal hebben gevolgd. Docenten van het Marcanti College hebben twee cursussen gevolgd: een programma voor deskundigheidsbevordering vanuit het project Het VMBO Leest en een training Taalgericht Vakonderwijs van Eduniek. De docenten van het Nova College hebben een cursus *modeling* gevolgd. Omdat op een aantal scholen docenten cursussen hebben gekregen (Caland Lyceum, Marcanti College, Nova College) en op een aantal niet (Hervormd Lyceum West, Meridiaan College), zou verwacht worden dat de scholen met de docentcursussen betere resultaten behalen. Het blijkt echter dat er geen significante verschillen tussen deze scholen zijn in de groei op tekstbegrip en de afname van het aantal zwakke en probleemlezers. Dit gegeven betekent niet dat docentcursussen geen effecten kunnen hebben. Hiervoor is diepgaander onderzoek nodig dat verschillende kenmerken van docenten meeneemt, docenten op de scholen moeten immers vergelijkbaar zijn om aan te tonen of een training van docenten effect heeft gehad. Over de vergelijkbaarheid van de docenten zijn voor dit rapport geen gegevens verzameld.

3.2.1.5 Resultaten tekstbegrip voor vmbo

De brugklasleerlingen van het Westburg College maakten in het schooljaar 2011-2012 een significant grotere groei door op tekstbegrip dan die van het Marcanti College en het Iedersland College (zie paragraaf 3.1.1. en tabel 3.14). Ook is op het Westburg College het aantal zwakke lezers (met een D/E-score op Diatekst) fors afgenomen, terwijl dit percentage op zowel het Iedersland College als op het Marcanti College gelijk is gebleven (zie tabel 3.5). Daarnaast is het percentage probleemlezers op het Westburg College sterk gedaald, terwijl dit percentage op het Iedersland College en het Marcanti College iets is gestegen (zie tabel 3.8). Op bijna alle scholen is in 2010-2011 en 2011-2012 geen groei van tien punten behaald en op beide jaren behalen de vmbo-leerlingen een score die onder de norm ligt. Tussen de twee toetsen die de vmbo-leerlingen afnemen op de scholen, zit vaak te weinig tijd en nooit de beoogde tien maanden. De duur tussen de toetsen varieert van 5,9 tot 8,84 maanden. Het Calvijn met Junior is in 2011-2012 een vreemde eend in de bijt met een opmerkelijke daling in de tekstbegripscore en een flinke stijging van het aantal zwakke lezers (D/E lezers) en probleemlezers. Uit het interview is gebleken dat de condities voor de toetsafname niet ideaal waren (leerlingen mochten naar huis als ze klaar waren met de toets) en dit heeft hoogstwaarschijnlijk deze opmerkelijke stijging veroorzaakt. De condities voor de toetsafname worden besproken in hoofdstuk 4 (aanbevelingen).

Tabel 3.14: Gemiddelde BLN-scores per school: vmbo

School	Najaar 2011	Voorjaar 2012	Vershil
	Gemiddelde	Gemiddelde	Gemiddelde
Calvijn met Junior College	48,45	40,35	-8,09
Hubertus Vakschool	47,12	52,05	4,31
Iedersland College	45,82	48,26	2,93
Marcanti College	44,69	48,29	3,26
Nova College	40,61	44,99	4,09
Westburg College	42,30	50,91	9,48

3.2.1.6 De effecten van tekstbegripinterventies bij vmbo

Aangezien de scholen de groei van tien punten niet behalen en de norm evenmin, zijn er extra inspanningen nodig voor de scholen met vmbo-leerlingen. De analyse van de interventiekenmerken die nu volgt probeert zicht te krijgen op mogelijke verbeterpunten. De interventies van het Huygens College worden niet meegenomen in deze beschrijving, omdat er geen nameting is verricht. Ook de interventies van de Hubertus Vakschool worden niet besproken, omdat er geen gegevens over de interventies verzameld zijn. Tot slot worden de interventies van het Wellant College niet besproken, omdat zij niet meer deelnemen aan het onderzoek.

Lesmethode

De lesmethode biedt geen verklaring voor het verschil in groei op tekstbegrip. Het Westburg College, dat significant beter scoort dan het Marcanti College, gebruikt namelijk dezelfde methode ('Op niveau' voor vmbo-b/k) en uit de vragenlijsten en interviews is gebleken dat de scholen niet verschillen in de manier waarop ze die gebruiken. Het Calvijn met Junior College gebruikt de methode 'Nieuw Nederlands'; voor de vmbo-b-leerlingen de vmbo-b/k-versie en voor de vmbo-k-leerlingen de vmbo-k-versie. Het Nova College en het Iedersland College gebruiken de methode 'Talent' voor vmbo-k/g/t/.

Aantal uur Nederlands en extra lessen met Nieuwsbegrip

Voor de berekening van het aantal lesuren zijn ook de extra lessen meegeteld.

De vmbo-leerlingen van het Westburg College kregen 250 minuten Nederlands les (vier x 50 minuten les, één lesuur extra Nieuwsbegrip), de vmbo-leerlingen van het Iedersland College 225 minuten (vier x 45 minuten les, één lesuur extra met Nieuwsbegrip, soms ook ingevuld als lesuur Nederlands of mentorles) en de leerlingen van het Marcanti College 275 minuten (4,5 x 50 minuten les, en één lesuur Kansuur). De vmbo-b-leerlingen op het Calvijn met Junior College hadden 180 minuten les (vier x 45 minuten, één lesuur extra Nieuwsbegrip) en de vmbo--leerlingen hadden 180 minuten les (drie lessen van 45 minuten, één lesuur extra Nieuwsbegrip). Op het Nova College hadden de leerlingen 180 minuten les (vier lesuren van 45 minuten)

Ook op dit niveau zien we grote verschillen in tijdsduur aan lessen Nederlands.

Omdat we geen zicht hebben op de invulling van de lessen Nederlands, richten we ons op de invulling van de extra lessen. Hier zien we dat de scholen die significant van elkaar verschillen de extra les met Nieuwsbegrip invullen, hoewel het kansuur op het Marcanti College ook anders ingevuld kon worden, zie hiervoor de eerdere beschrijving bij vmbo-t/havo niveau. Het feit dat het Westburg College een grotere groei doormaakt, zou daarom verklaard kunnen worden door de kwaliteit van de lessen Nieuwsbegrip.

Bij het Westburg College was het doel van het werken met Nieuwsbegrip om leerlingen leesstrategieën aan te leren. Het achterliggende idee was dat deze leesstrategieën ook bij tekstbegriponderdelen in de zaakvakken aan bod zouden komen, maar dat plan is uiteindelijk nooit uitgevoerd. In de lessen Nieuwsbegrip nam *modeling* een grote plaats in.

De docent Nederlands doet hardop denkend de leesstrategieën voor aan de leerlingen, vervolgens vindt er begeleide inoefening plaats. De leerlingen en docent lezen een tekst samen met behulp van leesstrategieën, zo lezen ze bijvoorbeeld afwisselend een alinea. Tot slot oefenen de leerling samen of in een klein groepje de leesstrategieën.

De leerlingen van het Iedersland College kregen eveneens extra les voor begrijpend lezen met Nieuwsbegrip: er was in ieder geval één lesuur voor ingeruimd op het rooster, maar vaak werd er ook één uur in de week in de mentorles of een les Nederlands aan besteed. Dit was mogelijk vanwege het brede mentoraat. Op het Iedersland College lag er bij het werken met Nieuwsbegrip veel nadruk op het aanleren van woordleerstrategieën en minder op het aanleren van leesstrategieën. In het taalbeleidsplan van het Iedersland wordt ook een aantal keren benadrukt dat woordenschat prioriteit heeft en een noodzakelijke voorwaarde is voor het kunnen toepassen van leesstrategieën. Hierbij wordt voorbijgegaan aan onderzoek waaruit bekend is dat leerlingen met een beperkte woordenschat hun beperkte woordenschat kunnen compenseren door gebruik te maken van leesstrategieën, een voorbeeld hiervan is de compenserende lezer die Diataal onderscheidt. In de beschrijving van de inhoud van de lessen Nieuwsbegrip komt *modeling* bij Iedersland minder sterk naar voren. Er staat weliswaar dat de docent de tekst hardop moet *voorlezen*, maar niet dat hij hardop moet *denken* en zijn verwerking van de tekst blootleggen. Ook staat niet vermeld dat de leerlingen met de docent en met medeleerlingen oefenen in het toepassen van leesstrategieën. De woordenschatverwerving staat op het Iedersland College centraal. Van het Marcanti college is niet bekend hoe zij de lessen Nieuwsbegrip concreet invullen.

De focus van het Westburg College op *modeling* van leesstrategieën gevolgd door begeleide inoefening verschilt sterk van de invulling van het Iedersland college waarbij woordenschatverwerving een grote plaats inneemt. Op het eerste gezicht lijkt het erop dat de invulling van het Westburg College met als centrale element *modeling* leidt tot een grotere groei op tekstbegrip. Op basis van de analyses die zijn uitgevoerd voor het huidige rapport is de lesinvulling van Nieuwsbegrip op deze manier niet met statistische toetsen bewezen. Hierbij kan wel opgemerkt worden dat er op dit moment een promotieproject gaande is⁴ dat de effectiviteit van Nieuwsbegrip meet, waarbij docenten die lesgeven aan vmbo (basis en kader) getraind worden om te werken met Nieuwsbegrip en dat de invulling van die lessen aansluit bij de invulling van het Westburg College: *modeling* van leesstrategieën, begeleide inoefening, oefenen in groepjes met leesstrategieën. De resultaten van dit onderzoek zullen, wanneer mogelijk, in vervolpublicaties worden meegenomen.

Bij de invulling van de lessen Nieuwsbegrip op het Calvijn met Junior College en het Nova College neemt *modeling* ook geen prominente plaats in, zoals is gebleken uit de vragenlijsten en taalbeleidsplannen. Bij het Calvijn met Junior College werd eerst gewerkt aan het wegwerken van achterstanden op het gebied van technisch lezen en pas in januari met Nieuwsbegrip. Het Nova College maakte veel gebruik van de multimedia-mogelijkheden van Nieuwsbegrip (zoals het kijken van filmpjes). Ook kregen de leerlingen van het Nova College de opdrachten voor Nieuwsbegrip soms mee naar huis als het ze niet was gelukt die in de les af te maken.

Extensief lezen, boekverslagen en voorlezen

Op alle drie de scholen die significant van elkaar verschilden, werd er aandacht besteed aan extensief lezen. Op het Westburg College werd één van de vier lessen Nederlands besteed aan stillezen en het voornaamste doel hiervan was het bevorderen van het leesplezier. Leerlingen mochten dan ook zelf een boek kiezen en kregen soms tips hiervan van de docent Nederlands. Een enkele keer werd er gezamenlijk een boek gelezen en ook naar de bijbehorende film gekeken. De leerlingen moesten een klein verslag maken of een korte presentatie geven over het boek, maar hier was geen eenduidig beleid voor.

Het Iedersland College werkte met de boeken van het project Boeken Boeien. Dit zijn boeken die speciaal geschreven zijn voor leerlingen van de onderbouw van het vmbo en het voornaamste doel was het vergroten van het leesplezier, het omhoog krikken van het technisch leesniveau en het vergroten van de woordenschat. Er werd gemiddeld tien minuten per dag klassikaal uit een boekje voorgelezen. Per periode moesten de leerlingen aan de hand van een format en met behulp van aanwijzingen een boekverslag maken (drie in totaal).

Op het Marcanti College was het de bedoeling dat de leerlingen altijd een boek in hun tas hadden, zodat ze konden lezen als ze bijvoorbeeld eerder klaar waren met een toets of een opdracht. Doel hiervan was vooral het bevorderen van het leesplezier. Ook werd er, zoals eerder genoemd twee keer een Actieweek Taal georganiseerd (in oktober en in maart) en dit is voortgekomen uit het project Het VMBO Leest van het ITTA. Dit project heeft als voornaamste doel om in korte tijd het leesvaardigheidsniveau van vmbo-leerlingen te brengen op een niveau dat vereist is voor een succesvolle schoolloopbaan. In zo'n actieweek werd schoolbreed het

⁴ Dit project wordt uitgevoerd door Mariska Okkinga verbonden aan de Universiteit Twente. Voor meer informatie: <http://www.utwente.nl/gw/om/Members/okkinga.doc/>

lezen gestimuleerd doordat er in elke les tien minuten werd gelezen en er vonden leesgerelateerde activiteiten plaats, zoals een bezoek aan de bibliotheek en het voorlezen van medewerkers van de school aan de leerlingen. Deze weken waren bedoeld als start van blijvende continue schoolbrede aandacht voor leesbevordering en de achterliggende gedachte is dat 'kilometers maken' de leesvaardigheid en woordenschat vergroot. Verder maakten de leerlingen van het Marcanti College af en toe een boekverslag, maar dit zat niet standaard in de lesstofplanning verwerkt en hing van de aanpak van de docent. Verder deden ze mee aan de module Onderwijstijdverlenging VMBO Amsterdam (Marijke Katee Onderwijs- en Taaladvies). In een reeks van 29 lessen die gegeven werden in de mentorlessen of de lessen Nederlands werd er onder andere gewerkt aan het begrijpend lezen, maar dan vooral op impliciete wijze.

Op het Calvijn met Junior College was er een extra lesuur ingeruimd voor lezen in de klas: de leerlingen lazen dan een boek naar eigen keuze. Dit is vergelijkbaar met het Westburg College. Ze maakten incidenteel wel eens een boekverslag en hielden soms een boekpresentatie, maar hier waren - net zoals op het Westburg College en het Marcanti College - geen schoolbrede afspraken over gemaakt.

Op het Nova College was er geen speciaal uur ingeruimd voor lezen, maar de leerlingen lazen tijdens de reguliere lessen en thuis een boek naar eigen keuze. Eén boek werd deels klassikaal voorgelezen door de leerlingen en deels thuis gelezen. Ze moesten drie keer per jaar een opdracht maken bij een boek: de ene keer een boekverslag aan de hand van een format, de andere keer bijvoorbeeld reclame voor het boek maken. Verder werd het lezen van boeken gepromoot door een bezoek aan de bibliotheek te brengen en daarnaast konden de leerlingen gratis lid worden van de Openbare Bibliotheek Amsterdam. Op het Calvijn met Junior College en op het Nova College wordt elk jaar een voorleeswedstrijd georganiseerd voor leerlingen die het leuk vinden om voor te lezen.

De scholen die significant van elkaar verschillen tonen grote verscheidenheid en initiatieven van alles en nog wat om de leerlingen aan het lezen te krijgen. Opvallend is dat er hier weinig wordt verwacht van de leerlingen wat betreft het lezen *buiten* schooltijd. Op school zelf lijkt het erop dat de leerlingen op het Westburg College met één uur stillezen het langst achter elkaar lezen. Dit doet een groot beroep op hun concentratie. Het langer achter elkaar lezen van teksten werkt concentratiebevorderend en is een vaardigheid die leerlingen met concentratie- of aandachtproblemen goed kunnen gebruiken. Bij schoolse taken, zoals lezen, is het kunnen concentreren een belangrijke vereiste. Bij het Marcanti College en het Iedersland College doet de tijdsduur aan leesgerelateerde activiteiten (tien minuten) een minder groot beroep op de concentratie.

Remediëring

Gezien de grote afname van D/E-lezers en probleemlezers op het Westburg College vergeleken met het Iedersland college en het Marcanti College is het goed om stil te staan bij de op remediëring gerichte activiteiten van deze drie scholen.

Op het Westburg College werden ongeveer vier leerlingen per klas geselecteerd voor remedial teaching (rt) op basis van hun scores op Diataal en de achterstanden die vermeld stonden in hun onderwijskundig rapport. In de rt-lessen (één lesuur per week) werd gewerkt met Diatekst en werd er gedifferentieerd op het soort lezer (compenserende, schoolse of probleemlezer). Probleem was wel dat de leerlingen veel behoefte hebben aan herhaling en dat hier door de korte duur van de remediëring en het lessenpakket van Diaplus niet voldoende tijd voor was.

Ook was het organisatorisch moeilijk om deze remediëring continu aan te bieden: er werd namelijk na acht weken gewisseld, zodat andere leerlingen ook konden profiteren van de extra begeleiding. Verder was er voor alle docenten van alle leerlingen informatie beschikbaar over leerachterstanden (één A4-tje per klas), maar er werd door lang niet alle docenten gebruik gemaakt van deze informatie. Vaak waren alleen de zorgcoördinator en de mentor goed op de hoogte.

Ook op het Iedersland College werd er remediëring aangeboden, ditmaal in de vorm van steunlessen. Alle kinderen moesten verplicht één lesuur in de week naar een steunles. Er waren bijvoorbeeld steunlessen voor spelling en begrijpend lezen. Leerlingen werden ingedeeld bij de steunles begrijpend lezen op basis van eerder vastgestelde achterstanden, aanvullende onderzoeken en de scores op Diataal.

Op het Marcanti College werd op een vergelijkbare wijze remediëring geboden in de vorm van het eerder genoemde kansuur. Er bestonden verschillende kansuren voor onder andere technisch lezen, spelling, handschriftverbetering en begrijpend lezen en de leerlingen werden elke periode (september-januari, januari-april, april-juni) opnieuw ingedeeld voor een bepaald kansuur. Er werd gewerkt in groepjes van maximaal tien leerlingen. De leerlingen die bij het kansuur begrijpend lezen werden ingedeeld kwamen hier terecht op basis van hun resultaten op Diataal en de bij de instroom vastgestelde achterstand. In de les werd gewerkt met Nieuwsbegrip, het voornaamste doel was het aanleren van leesstrategieën.

Als we deze remediërende inspanningen voor vmbo-leerlingen vergelijken met de remediërende inspanningen voor havo/vwo-niveau dan kunnen we een soortgelijk patroon vinden. De school die niet alleen de zwakke lezers heeft geselecteerd, maar *daarnaast* ook inspeelt op hun specifieke leesbehoeftes, door een gedifferentieerd aanbod voor lezerstypen en een aanbod met Diaplus behaalt de beste resultaten. Eerder maakten we aannemelijk dat het Marcanti College met het kansuur voor de vmbo-t/havo-leerlingen wellicht ook goed differentieerde door de afname van vmbo-t/havo D/E-lezers en probleemlezers. Op vmbo-niveau zien we echter dat het kansuur en de andere inspanningen niet tot de gewenste afname van het aantal D/E-lezers en probleemlezers leiden.

Op het Calvijn met Junior College kregen zwakke lezers extra lessen die werden gegeven door de remedial teacher. De kinderen werden hierbij ingedeeld door de docenten Nederlands op basis van diens bevindingen en een enkele keer op basis van de score op Diataal. In groepjes van ongeveer vier kinderen werd er met programma's als Muiswerk gewerkt aan het verbeteren van de leesvaardigheid. Door de toetsafnamecondities op het Calvijn met Junior College valt er helaas weinig te zeggen over de effectiviteit van deze lessen.

Op het Nova College werd er aan taalzwakke leerlingen op verschillende manieren remediëring geboden. Er werd in de reguliere les herhalingsstof aangeboden via het computerprogramma Juf Melis, maar dit was niet gericht op begrijpend lezen. Daarnaast werden de taalzwakke leerlingen aangemeld voor *tutoring*, waarbij ze in de periode van februari tot en met juni elke week één uur extra les kregen van een student van de HvA. Doel was het vergroten van de taalvaardigheden en er werd onder meer gewerkt met de basismethode Talent, Muiswerk en Juf Melis. Uit de vragenlijst en het interview werd duidelijk dat deze lessen niet speciaal gericht waren op het verbeteren van tekstbegrip, maar dat dit wel aan bod kwam. Verder hebben er acht zwakke lezers (vooral probleemlezers) meegedaan aan een masteronderzoek naar de

effecten van Diaplus. In het kader hiervan kregen zij zes weken lang een middag per week remediëring met Diaplus.

Het aanbod van het Nova College voor remediëring heeft ook geleid tot afname van het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers in 2011-2012. Des te opmerkelijker is dat er voor de vmbo-t/havo-leerlingen van het Nova College geen afname van het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers is. Uit de vragenlijst is op te maken dat met name taalzwakke leerlingen (uit de basisberoepsgerichte leerweg) deelnamen aan de remediëring, waarschijnlijk hebben dus minder vmbo-t/havo-leerlingen gebruik gemaakt van remediëring. Als dat het geval is, toont het aan dat het remediërende programma van het Nova College zijn vruchten afwerpt. Het is wel opvallend dat er geen specifieke remediëring voor *begrijpend lezen* voor vmbo-leerlingen is genoten, met uitzondering van de acht leerlingen die deelnamen aan de Diaplus remediëring, en dat er desondanks sprake is van een grote afname van het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers. Een nadere analyse van het remediërende programma van het Nova zou hiervoor wellicht een verklaring kunnen bieden.

Als we terugblikken op de verschillende remediërende activiteiten die de scholen op de verschillende niveaus hebben ondernomen, dan springt de effectiviteit van Diaplus eruit, wanneer er differentiatie voor verschillende lezerstypen plaatsvindt. Bij het Caland Lyceum is Diaplus (met differentiatie!) een onderdeel van het remediërende programma en op deze school neemt in 2011-2012 het aantal D/E-lezers en probleemlezers af op havo/vwo- en op vmbo-t/havo-niveau. Ook bij het Westburg zien we dat Diaplus (met differentiatie) een onderdeel van het remediërende programma is en dat op deze school een grote afname is van het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers. Het effect van Diaplus wordt mogelijk veroorzaakt door het aanbod van informerende teksten, waarop de leerlingen met Diatekst ook getoetst worden én de differentiatie op lezerstype. Bij de scholen die de remediëring anders invullen, zijn er bij de verschillende niveaus uiteenlopende resultaten. Op het Hervormd Lyceum West die steunlessen Nederlands aanbiedt, is er op havo/vwo-niveau nauwelijks tot geen afname van het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers, op vmbo-t/havo-niveau daarentegen wel. In de remediëring van het Hervormd Lyceum West is Diaplus ook opgenomen, maar uit de vragenlijst is niet gebleken dat de invulling gedifferentieerd is. Op het Marcanti College, dat de remediëring invult met een kansuur, zien we bijvoorbeeld dat er op vmbo-t/havo-niveau sprake is van een grote afname van het aantal D/E-lezers en probleemlezers, maar op vmbo-niveau is er nauwelijks tot geen afname. Het Nova College laat het tegenovergestelde zien, op vmbo-niveau een afname van het aantal D/E-lezers en probleemlezers, maar op vmbo-t/havo niveau nauwelijks tot geen afname.

Cursussen docenten

De docenten van het Westburg College hebben in het schooljaar 2011-2012 geen training gevolgd die betrekking had op tekstbegrip, evenmin als de docenten van het Iedersland College. De docenten van het Marcanti College hebben verschillende cursussen gevolgd. Zo deden er een aantal docenten vanuit het project Het VMBO Leest mee aan een programma voor deskundigheidsbevordering van (met name zaakvak)docenten. Een belangrijk effect hiervan was dat er schoolbreed veel aandacht werd gecreëerd voor taalbeleid. Zo was elke docent zich ervan bewust dat het belangrijk is om taalsteun te bieden in lessen en dat er gehandeld moest worden naar het motto 'iedere docent is een taaldocent'. Daarnaast is er vastgesteld dat alle docenten minimaal taalniveau 4F moeten hebben (referentieniveaus Meijerink). Vanaf het schooljaar 2012-2013 wordt er ook gestart met bijscholingscursussen voor docenten die hier niet aan voldoen, maar dit was in het schooljaar 2011-2012 nog niet aan

de orde. Daarnaast hebben een aantal docenten de training Taalgericht Vakonderwijs gevolgd (verzorgd door Eduniek) en hierin kwam vooral het belang van het bieden van structuur, het aanbieden van een context, het geven van taalsteun en het bevorderen van interactie naar voren.

Een aantal docenten van het Calvijn met Junior College hebben, net als docenten van het Marcanti College, deelgenomen aan een docententraining van het project Het VMBO Leest. Dit waren vooral docenten Nederlands, maar ook een aantal zaakvakdocenten. In vijf bijeenkomsten werd er aandacht besteed aan de didactische vaardigheden en kennisontwikkeling van vier thema's: leesonderwijs, woordenschatontwikkeling, tekstbegrip in zaakvakken en leesproblemen en dyslexie. Daarnaast heeft een aantal docenten mee- gedaan aan een taalcursus die werd gegeven door onderwijsadviesorganisatie CPS. In vijf bijeenkomsten werd er aandacht besteed aan het kennen en het eigen maken van het taalbeleid van het Calvijn met Junior College en aan taalrijk en effectief lesgeven. Hierbij stond, net zoals op het Marcanti College, het motto 'iedere docent is een taaldocent' centraal. Op het Nova College hebben alle docenten in het verleden een cursus *modeling* gedaan, omdat ze allemaal moesten kunnen werken met Nieuwsbegrip. Uit het interview bleek echter dat dit in de praktijk niet door elke docent even consequent toegepast werd, onder meer omdat sommige docenten hadden aangegeven dat het erg tegennatuurlijk aanvoelde om leerlingen te dwingen om te wachten met lezen. Een mogelijke oplossing is om de leerlingen te laten meelezen terwijl de docent modelt. Op die manier horen leerlingen welke middelen de docent allemaal toepast om te komen tot tekstbegrip zonder dat ze hoeven wachten met lezen.

Ook op vmbo-niveau kan net als bij de vmbo-t/havo-leerlingen worden geconcludeerd dat de scholen met docenttrainingen geen betere resultaten behalen. Het Westburg College behaalt de beste resultaten, maar de docenten hebben geen training genoten.

3.2.2 Interventies en woordenschat

In deze paragraaf worden de interventies van de scholen op het gebied van woordenschat beschreven. Per niveau zullen de resultaten worden beschreven en wordt ingegaan op de effecten van het woordenschatonderwijs.

3.2.2.1 Resultaten woordenschat voor havo/vwo

Op havo/vwo-niveau maken de leerlingen van het Comenius Lyceum in schooljaar 2011-2012 een significant grotere groei door op woordenschatniveau dan de leerlingen van het Caland Lyceum en het Hervormd Lyceum West (zie paragraaf 3.1.4 en tabel 3.15). Hier is echter niet alles mee gezegd, want de leerlingen op het Comenius Lyceum scoren gemiddeld bij de nameting in 2012 nog steeds niet boven de gestelde norm van 81 (WSN = 70,59). De duur tussen de toetsen varieert van 6,9 tot 8,6 maanden en is niet zoals bedoeld tien maanden. Daarnaast behaalt geen van de scholen de gewenste tien punten groei. Ook in 2010-2011 wordt de verwachte groei en de norm niet behaald. Er zijn op dit niveau extra inspanningen nodig om de woordenschat van de leerlingen op niveau te krijgen.

Tabel 3.15: Gemiddelde scores woordenschatniveau: havo/vwo

School	Najaar 2011	Voorjaar 2012	Groei
	Gemiddelde	Gemiddelde	Gemiddelde
Caland Lyceum	72,36	75,44	2,97
Comenius Lyceum	62,50	70,59	8,16
Hervormd Lyceum West	67,09	71,46	4,09

3.2.2.2 Effect van woordenschatonderwijs voor havo/vwo

Het woordenschatonderwijs werd op het Comenius Lyceum aangeboden middels Nieuwsbegrip. Het is de bedoeling dat de leerlingen in hun eigen woorden de betekenis van een woord kunnen geven en het in de juiste context kunnen plaatsen. Zij willen op school geen woordenboektaal. Een van de strategieën die in Nieuwsbegrip aangeboden wordt, is de strategie 'ophelderden'. Met deze strategie leren de leerlingen hoe zij achter de betekenis van een woord kunnen komen. De strategieën van Nieuwsbegrip kwamen eens in de vijf weken langs en in veel gevallen werd er dan extra met de woorden geoefend. Daarnaast hanteerde de school tijdens het vak Taalontwikkeling 'woordhulp', waarmee de leerlingen betekenissen van moeilijke woorden konden achterhalen. Zij konden tevens gebruik maken van gegeven woordenlijsten. Verder zit er in de gebruikte methode Nederlands (Nieuw Nederlands) een onderdeel woordenschat. Dit onderdeel kwam aan bod in de reguliere lessen Nederlands.

Op de school die in schooljaar 2011-2012 gemiddeld de minst grote groei op woordenschatniveau doormaakte, het Caland Lyceum, werd daarentegen tijdens de taallessen voor alle eersteklassers gebruik gemaakt van de methode Taalatelier 'Woordenschat'. Dit boekje was voor alle niveaus gelijk en gaat voornamelijk over hoe leerlingen om moeten gaan met woorden die zij niet kennen. Daarnaast werkte deze school met de algemene schooltaalwoorden van de Basislijst schooltaalwoorden VMBO van het ITTA. De woorden werden besproken in de les, er werd uitleg gegeven en er werden voorbeeldzinnen gemaakt. De leerlingen hadden een woordenschrift waarin zij de woorden, de betekenis en een voorbeeldzin moesten noteren (het ging hier om de woorden van de Basislijst schooltaalwoorden VMBO en woorden uit het woordenschatboekje van Taalatelier). De leerlingen werden ongeveer vier keer per jaar getoetst.

Op het Hervormd Lyceum West werd gebruik gemaakt van de reguliere methode Nederlands (Op Nieuw Niveau) en van woordenlijsten op het computerprogramma WRTS. Met de methode

‘Aardig Vaardig’ leren de leerlingen leerstrategieën aan, die niet uitsluitend zijn gericht op lezen.

Als we de verschillen tussen de scholen bekijken, zien we dat het Caland Lyceum in tegenstelling tot het Comenius Lyceum en het Hervormd Lyceum West gebruik maakt van een aparte methode voor woordenschat (Taalatelier, woordenschat) en van woordenschataanbod op basis van twee woordenlijsten. Het Caland Lyceum behaalt in de groei op tekstbegrip en de afname van het aantal leerlingen met een D/E-score voor woordenschat de slechtste resultaten.

Een mogelijke verklaring voor het onvoldoende aanslaan van deze interventies, is dat het materiaal niet geschikt was voor de doelgroep (de VMBO-basiswoordenlijst voor havo/vwo?) en/of dat de manier waarop het Caland Lyceum heeft gewerkt met de woordenlijsten er niet toe heeft geleid dat leerlingen de woorden beheersen en kunnen toepassen. Uit het interview en de vragenlijst is gebleken dat de woorden niet in een context werden ingebed. Bovendien heeft de manier waarop de woorden zijn gesemantiseerd en geconsolideerd niet geleid tot het gewenste resultaat. In het volgende hoofdstuk zal in de aanbevelingen voor woordenschat nader ingegaan worden op het semantiseren en consolideren van woorden, ook omdat uit de taalbeleidsplannen is gebleken dat voor deze stappen verbetering bij verschillende scholen mogelijk is. Ook zouden scholen gebaat kunnen zijn bij een stappenplan voor woordenschataanbod. Voor de leerlingen in Amsterdam-West bieden de reguliere methodes, gezien de tegenvallende resultaten in groei, niet voldoende aanbod om de woordenschatachterstand in te halen. Het is daarom in de eerste plaats belangrijk om de woorden te selecteren die de leerlingen aangeboden moeten krijgen en hier schoolbreed afspraken over te maken. Gezien de grote taalachterstand is het belangrijk om hier goed over na te denken, gezien de beschikbare lestijd. Dat de woorden die zijn geselecteerd op een goede manier worden gesemantiseerd en geconsolideerd is stap twee. Op de selectie van woorden wordt ook in de aanbevelingen verder ingegaan.

Opvallend is dat geen van de scholen extra aandacht besteedt aan de competenties die nodig zijn voor het *zelfstandig* vergroten van de woordenschat. Het is erg belangrijk dat leerlingen gemotiveerd worden om op eigen kracht hun woordenschat te vergroten. Leerlingen moeten leren omgaan met een woordenboek en leren om de betekenis van woorden te achterhalen door gebruik te maken van de context of door woordanalyse. Nieuwsbegrip besteedt weliswaar oppervlakkig aandacht aan twee strategieën (gebruik maken van context en woordanalyse), maar beide vaardigheden zijn complex en vereisen directe instructie. Uit onderzoek is gebleken dat met name slechte lezers niet goed in staat zijn om de betekenis van woorden te achterhalen door gebruik te maken van de context en van woordanalyse. Zij zijn daarom minder goed in staat dan goede lezers om hun woordenschat te vergroten tijdens het lezen en komen daardoor ook tot minder goed tekstbegrip, wanneer een tekst onbekende woordenschat bevat. Bovendien wordt hun leesvaardigheid in het algemeen belemmerd omdat hun woordenschat minder uitbreidt en zij daardoor teksten minder goed begrijpen, in tegenstelling tot goede lezers die hun woordenschat door lezen uitbreiden en hierdoor ook weer andere teksten beter begrijpen, wat weer leidt tot woordenschatuuitbreiding. Leerlingen vaardigheden aanleren om hun woordenschat op eigen kracht te vergroten, is daarom van groot belang voor alle vakken, het maakt zelfstandige leerlingen die tot beter tekstbegrip komen bij alle vakken. In het volgende hoofdstuk worden aanbevelingen gedaan voor de scholen om aandacht voor deze vaardigheden te integreren in het curriculum. Het lijkt erop dat het Comenius Lyceum met

hun aanbod de leerlingen het meest tegemoet is gekomen bij het aanleren van vaardigheden om zelfstandig de woordenschat te vergroten.

In 2010-2011 blijken de scholen meer afname te hebben bij het aantal havo/vwo-leerlingen met een D/E-score voor woordenschat, de afnames zijn tussen de 10 en 27% hoger. Op basis van een verschil in de gepleegde interventies in 2010-2011 valt dit niet te verklaren. Het Comenius Lyceum en het Hervormd Lyceum West verschillen niet in hun onderwijsaanbod zoals blijkt uit de vragenlijst. Het Caland Lyceum wel, maar daar zou juist een grotere afname in 2011-2012 verwacht zijn, omdat in dat jaar een aantal remediërende activiteiten zijn toegevoegd op het gebied van woordenschat, zoals het werken met de methode Taalatelier 'Woordenschat', een woordenschrift bijhouden (voor C-, D- en E- lezers) en het werken met woordenlijsten (algemene schooltaalwoordenlijst en VMBO-basiswoordenlijst).

3.2.2.3 Resultaten woordenschat voor vmbo-t/havo

De vmbo-t/havo-leerlingen van het Meridiaan College en het Hervormd Lyceum West hebben in schooljaar 2011-2012 gemiddeld de grootste groei op woordenschat doorgemaakt (zie paragraaf 3.1.4. en tabel 3.16). Het Meridiaan College verschilt daarbij significant van het Caland Lyceum, die de minst grote groei doormaakt. De duur tussen de toetsen is in 2011-2012 minimaal 6,93 maanden en maximaal 8,94 maanden. Dit komt niet overeen met de beoogde duur tussen de toetsen van tien maanden. In het schooljaar 2010-2011 en in het schooljaar 2011-2012 wordt de norm voor het woordenschatonderwijs niet gehaald. Ook wordt in beide jaren niet de groei van tien punten behaald. Er zijn op dit niveau extra inspanningen nodig om de woordenschat van de leerlingen uit te breiden.

Tabel 3.16: Gemiddelde scores woordenschatniveau: vmbo-t/havo

School	Najaar 2011	Voorjaar 2012	Groei
	Gemiddelde	Gemiddelde	Gemiddelde
Caland Lyceum	62,94	66,56	3,63
Hervormd Lyceum West	58,51	64,70	6,10
Marcanti College	55,54	60,06	5,00
Meridiaan College	55,36	62,25	6,90
Nova College	57,88	64,06	5,88

3.2.2.4 Effect van woordenschatonderwijs voor vmbo-t/havo

Voor het woordenschatonderwijs in de brugklas werd er op het Meridiaan college gebruikt gemaakt van het boek Schooltaalwoorden, bestaande uit vijftien lessen met een gestructureerde opbouw. Deze lessen worden door de mentor aan alle brugklasleerlingen gegeven tijdens de studieles. Daarnaast werd op het Meridiaan College gewerkt met woordenschatonderdelen van muiswerk (schooltaalwoorden, NT2-woordbegrippen) bij de hulplessen Nederlands en bij de remedial teaching vond woordenschatonderwijs (schooltaalwoorden) plaats. Het Meridiaan college maakte geen gebruik van een stappenplan voor het woordenschataanbod en ook had de school geen apart programma om leerlingen strategieën aan te leren voor het vergroten van hun woordenschat. Hiervoor werd de methode Nieuw Nederlands gevolgd.

Het is onduidelijk waarom de leerlingen van het Caland Lyceum minder groeien op woordenschat dan de leerlingen van het Meridiaan College. Het is waarschijnlijk dat het totaalpakket aan interventies: woordenschatonderdelen bij de hulplessen, de methode Schooltaalwoorden en extra aandacht voor woordenschatonderwijs bij remedial teaching leidt tot een grotere groei, maar hierbij moet niet vergeten worden dat de groei van het Meridiaan

College nog steeds ver onder de tien punten ligt. Hoe is het woordenschatonderwijs vormgegeven op de andere scholen?

Op het Hervormd Lyceum West vond een vergelijkbare groei in woordenschat plaats als op het Caland Lyceum. Op deze school werd naast de reguliere methode Nederlands (Op Nieuw Niveau) waar ook woordenschat aan bod komt, gebruik gemaakt van woordenlijsten in het programma WRTS. Dit is een computerprogramma waar docenten woordenlijsten in kunnen zetten, zodat de leerlingen zichzelf kunnen overhoren. De woordenlijsten waren gebaseerd op de methode. De lijsten op WRTS werden per periode getoetst. Het ging om kleine toetsen. Daarnaast moesten de leerlingen de woorden van de lijsten en die uit de methode in een zin kunnen plaatsen. Voor woordleerstrategieën werd tijdens de mentorles de methode 'Aardig Vaardig' gebruikt. Met deze methode leren de leerlingen hoe zij moeten leren. Ook is het woordenboekgebruik opgenomen in deze methode. Het Hervormd Lyceum West bood in schooljaar 2011-2012 ook nog maatwerk voor leerlingen met een achterstand op woordenschat door middel van steunlessen. Het ging om blokken van een uur van ongeveer acht weken lang. Deze steunles werd door de docent Nederlands gegeven. De leerlingen die uitvielen op Diawoord kwamen in de steunles voor woordenschat terecht. Tot slot kwam woordenschat ook nog aan bod in de lessen OTV, het ging om circa 20 woorden per week.

Het Marcanti College hanteerde in het schooljaar 2011-2012 het onderdeel Taalschat uit de methode Op Nieuw Niveau om het woordenschatonderwijs vorm te geven in de brugklas. Daarnaast werd er extra aandacht besteed aan woordenschat in het zogenaamde Kansuur. Leerlingen met een woordenschatachterstand werden in dit Kansuur geplaatst (zie ook eerdere beschrijving bij tekstbegrip). Naast dit Kansuur voor woordenschat deed het Marcanti College ook mee aan het Posterproject van de CED-Groep Rotterdam. Gedurende één lesuur in de week werd er gewerkt aan het vergroten van de woordenschat van de leerlingen. Het ging hier om in schoolboeken frequent gebruikte schooltaalwoorden. Elke week stond er een tiental nieuwe woorden centraal, waarmee tijdens de lessen Nederlands zowel schriftelijk als met het digitale programma Woordenweb geoefend werd. Motivatie voor dit project was de relatieve woordenschatachterstand van de leerlingen bij binnenkomst op het Marcanti College. Het Marcanti College had geen apart stappenplan om de woordenschat van de leerlingen te vergroten, maar maakte gebruik van de leerstofplanning die bij de lesmethode Op Nieuw Niveau hoorde, waaronder de toetsen van Taalschat en Bloктоetsen. Om de leerlingen strategieën aan te leren voor het vergroten van hun woordenschat werd op het Marcanti College de stof in de lesmethode gebruikt. Op het Marcanti College kwam ook woordenschat aan bod in de lessen OTV, net als bij het Hervormd Lyceum West.

Op het Nova College werd in het schooljaar 2011-2012 aandacht besteed aan woordenschat door middel van Nieuwsbegrip. De woorden uit de behandelde les werden een week lang op posterformaat door de school en in de klaslokalen opgehangen. Tijdens de Nieuwsbegriples werden deze woorden uitgelegd en ook de vakdocenten probeerden deze woorden gedurende de week zoveel mogelijk te gebruiken in hun taalgebruik en uitleg van de stof. Daarnaast hebben verschillende docenten deze woorden terug laten komen in een dictee of gatentekst. Verder zit in de Nederlandse methode die het Nova College hanteert (Talent) ook een deel woordenschat. Hoewel dit deel niet groot is, komt het onderdeel in elk hoofdstuk weer terug. Het Nova College hanteerde geen stappenplan voor het woordenschataanbod, maar de nieuwe woorden (de woorden uit Nieuwsbegrip) werden wel volgens een vast patroon aangeboden. Dit vond wekelijks plaats, gedurende het hele schooljaar. Wat betreft de strategieën ter vergroting van de woordenschat werd er gebruik gemaakt van Nieuwsbegrip. Het gaat hier om strategieën

die ingezet kunnen worden bij het leren van nieuwe woorden: terug- of verder lezen en zo de betekenis van een nieuw woord herleiden, het woord ontleden of het woord opzoeken in een woordenboek. Deze strategieën kwamen allemaal aan bod en werden wekelijks herhaald aangeboden door de docent.

Hoewel de scholen vrij grote verschillen vertonen in de afnames van het aantal leerlingen met een D/E-score voor woordenschat, zijn de verschillen niet significant. Het Nova College springt er op het eerste gezicht in vergelijking met de andere scholen in 2011-2012 uit met een afname van 26,3%. Deze school heeft echter maar één klas van 19 leerlingen op dit niveau en door de kleine aantallen is de afname statistisch gezien weinig betrouwbaar, vandaar dat het verschil niet significant is. Het aantal leerlingen met een D/E-score voor woordenschat op de meting aan het begin van het jaar was negen, op de meting aan het einde van het jaar was dit aantal vijf. De kans op externe factoren die dit resultaat beïnvloeden is erg groot; als één leerling aan het begin van het jaar geen D/E-score had, beïnvloedt dit de resultaten al aanzienlijk. Bij grotere aantallen hebben externe factoren (zoals bijvoorbeeld een zieke leerling die minder scoort) minder effect op de gemiddeldes.

Opmerkelijk op dit niveau is dat de scholen die extra remediëring op het gebied van woordenschat voor de leerlingen aanbieden in de vorm van een kansuur (Marcanti College) of extra steunlessen (Hervormd Lyceum West) geen grotere afname van het aantal leerlingen met een D/E-score bewerkstelligen dan de scholen die dit niet doen. Ook zou verwacht worden dat op deze scholen door de lessen een dusdanige woordenschatuitbreiding heeft plaatsgevonden dat meer leerlingen met een D/E-score op deze scholen in hogere vaardigheidsgroepen terecht komen (C, B of A). Dit blijkt niet het geval te zijn. De vmbo-t/havo-leerlingen met een D/E-score voor woordenschat die naar een hogere vaardigheidsgroep gaan, is vergelijkbaar en ligt tussen de 29% en 44% (Caland 44%; Hervormd Lyceum West 35%, Marcanti 32%, Meridiaan 29%, Nova 44%).

In 2010-2011 is er op alle scholen een grotere afname van het aantal vmbo-t/havo-leerlingen met een D/E-score voor woordenschat. Dit valt niet te verklaren vanuit de gepleegde interventies, die op alle scholen vergelijkbaar zijn, behalve op het Caland Lyceum, waar ook een grotere afname van het aantal leerlingen met een D/E-score voor woordenschat in het verwacht zou worden, gezien de toegevoegde remediërende activiteiten op het gebied van woordenschat.

De scholen op vmbo-t/havo-niveau initiëren van alles en nog wat om de woordenschat van hun leerlingen uit te breiden, maar dit blijkt niet voldoende te zijn, er is te weinig groei. Ook op dit niveau gelden dezelfde aandachtspunten als op havo/vwo-niveau: er is extra aandacht nodig om leerlingen vaardigheden aan te leren voor het vergroten van hun woordenschat, er is een selectie van woorden nodig en een stappenplan voor het aanbieden van deze woorden. Ook op dit niveau is het zinvol de kennis van de scholen over het semantiseren en consolideren van woorden te vergroten om daarmee hun beschikbare middelen en werkwijzen voor woordenschatonderwijs te verbeteren. Het aanleren van vaardigheden voor het vergroten van de eigen woordenschat is voor vmbo-t/havo-leerlingen nog belangrijker omdat zij minder vaardig zijn dan havo/vwo-leerlingen in het vergroten van hun woordenschat.

3.2.2.5 Resultaten woordenschat voor vmbo-leerlingen

Uit paragraaf 3.1 is gebleken dat alle scholen in het schooljaar 2011-2012 op vmbo-niveau significant beter scoren dan het Calvijn met Junior College, behalve het Marcanti College. Op het Iedersland College, het Nova College en het Westburg College is in het schooljaar 2011-2012 een behoorlijke groei doorgemaakt in woordenschat en worden de beoogde tien punten groei bijna behaald (zie paragraaf 3.1.4 en zie tabel 3.15). De duur tussen de toetsen varieerde van 5,9 maanden tot 8,8 maanden en wijkt hiermee af van de beoogde tien maanden. De norm is in beide schooljaren (2010-2011 en in 2011-2012) niet behaald. De groei van de vmbo-leerlingen in woordenschat is in 2011-2012 groter dan in het schooljaar 2011-2012.

Tabel 3.17: Gemiddelde scores woordenschatniveau: vmbo

School	Najaar 2011	Voorjaar 2012	Groei
	Gemiddelde	Gemiddelde	Gemiddelde
Calvijn met Junior College	47,18	51,88	4,56
Iedersland College	47,97	56,77	9,17
Marcanti College	49,20	56,96	7,65
Nova College	42,14	51,12	9,08
Westburg College	45,77	55,75	9,86

3.2.2.6 Effect van woordenschatonderwijs voor vmbo

Geen van de drie scholen die de meeste groei in woordenschat vertoonden in 2011-2012 maakten gebruik van een aparte methode voor woordenschatonderwijs.

Op het Iedersland College werd Nieuwsbegrip niet alleen gebruikt ter bevordering van het tekstbegrip, maar ook voor toepassing van het woordenschatonderwijs. De docent las de teksten voor en de leerlingen moesten zelf met een potlood de moeilijke woorden onderstrepen. Vervolgens moesten zij deze woorden opzoeken in een woordenboek en de betekenis opschrijven in een mapje. De leerlingen kregen daarna een woordenlijst van de docent mee, met daarop woorden inclusief betekenis uit diezelfde tekst. Met deze woorden moesten de leerlingen een oefening maken, waarbij zij een zin maakten met dat woord in de juiste context. Vervolgens moesten zij deze woorden leren en daarna een klein toetsje maken. Ook werd er op deze school expliciet geoefend met strategieën om de woordenschat van de leerlingen te vergroten. Hiervoor maakten zij gebruik van het stappenplan woord, wat bij de methode Nieuwsbegrip zit. De leerlingen leren met dit stappenplan dat ze aan de hand van de tekst de betekenis van een woord vaak kunnen herleiden, maar ook dat zij het woordenboek kunnen gebruiken of op zoek moeten naar synoniemen. Daarnaast werd er expliciet aandacht besteed aan het opzoeken van woorden in een woordenboek. De leerlingen leren hoe zij werkwoorden moeten opzoeken (kijk naar het hele werkwoord, niet alleen naar de stam) en dat zij de betekenis moeten gebruiken die bij de context past. Het effect hiervan is dat de leerlingen nu redelijk snel een woord op kunnen zoeken in het woordenboek.

Op het Westburg College is het de bedoeling dat woordenschatuitbreiding een vast onderdeel is in de standaardopbouw van alle lessen van alle vakken. Net als op het Iedersland College worden de woorden behandeld die ter sprake komen in de teksten waar de leerlingen mee werken. Een andere gelijkenis tussen de twee scholen betreft het woordenboekgebruik. Ook op het Westburg College werd er tijdens de lessen Nederlands veel aandacht besteed aan het gebruik van woordenboeken, omdat zij gemerkt hebben dat kinderen het erg moeilijk vinden om een woord op te zoeken en een keuze te maken voor de juiste betekenis, passend in de context. Daarnaast is er in het schooljaar 2011-2012 aandacht besteed aan de opdrachten van

Nieuwsbegrip, waarbij de leerlingen leren en oefenen hoe zij de betekenis van woorden kunnen herleiden uit de tekst. Op het Nova College werd woordenschat op vergelijkbare manier aangeboden bij vmbo-t/havo-niveau, zie hiervoor de eerdere beschrijving onder dit niveau.

Op het Calvijn met Junior College werd in het schooljaar 2011-2012 gebruik gemaakt van Nieuwsbegrip ter bevordering van het begrijpend lezen. In deze methode komen zoals eerder genoemd ook woordenschat en strategieën aan bod om de woordenschat te vergroten. Verder werkt het Calvijn met Junior College met de methode Nieuw Nederlands waarin ook woordenschat wordt behandeld. Daarnaast was het de bedoeling dat er niet alleen bij het vak Nederlands aandacht was voor woordenschat, maar in elke les. Het is onduidelijk of de toetsafnamecondities bij woordenschat vergelijkbaar zijn met die van tekstbegrip en of de minder goede resultaten van het Calvijn met Junior College wellicht daaraan toegewezen kunnen worden.

Als we ervan uitgaan dat op het Calvijn met Junior College de toets onder soortgelijke omstandigheden is gemaakt, kan er een vergelijking met de andere scholen plaatsvinden. Het Calvijn met Junior College gebruikt net als de andere drie scholen Nieuwsbegrip om de leerlingen strategieën aan te leren om hun eigen woordenschat te vergroten. Uit de vragenlijst is niet gebleken dat het Calvijn met Junior College extra aandacht besteed aan woordenboekgebruik, zoals het Westburg College en het Iedersland College gedaan hebben. Dit kan mogelijk een extra groei bij woordenschat veroorzaakt hebben.

Het Iedersland College heeft tussen de toetsen 1,5 tot twee maanden minder tijd zitten dan het Nova College en het Westburg College. Daardoor zou het kunnen dat de resultaten van het Iedersland in 2011-2012 eigenlijk nog beter zijn dan die van het Nova College en het Westburg College en dat de beperkte tijd tussen de toetsen de werkelijke groei niet voldoende weergeeft. De resultaten op woordenschat vinden we bij het Iedersland College in het geheel niet terug bij de resultaten op tekstbegrip. In het taalbeleidsplan van het Iedersland College ligt een grote focus op woordenschat en dit vertaalt zich in een invulling van de lessen (waaronder Nieuwsbegrip) met veel aandacht voor woordenschat. Het Iedersland College zou zich naast woordenschat ook moeten richten op het begrijpend lezen, aangezien daar nauwelijks groei is in tekstbegrip, evenmin als een afname van het aantal D/E-lezers en probleemlezers; hierover meer in het volgende hoofdstuk.

De invulling van het woordenschatonderwijs op het Marcanti College leidt ook tot een substantiële groei (7,65 punten). De invulling is hetzelfde als op vmbo-t/havo-niveau, zie hiervoor de eerdere beschrijving. Op het Marcanti College behalen in 2010-2011 de vmbo-leerlingen een grotere groei in woordenschat dan de meeste andere scholen en ook een grotere afname van het aantal leerlingen met een D/E-score voor woordenschat ten opzichte van de andere scholen. In 2011-2012 is dit niet het geval, omdat in dit jaar ook de andere scholen vooruitgaan. Aangezien de scholen soortgelijk onderwijs gaven in 2010-2011 kunnen de verbeterde resultaten in groei op woordenschat in 2011-2012 waarschijnlijk niet aan de invulling van het onderwijs worden toegeschreven.

In 2011-2012 blijkt het Nova College een grote afname te hebben van het aantal leerlingen met een D/E-score voor woordenschat vergeleken met het Marcanti College; daarentegen is er op het Marcanti College sprake van een grotere toename van het aantal leerlingen met een A-score voor woordenschat vergeleken met het Nova College. Het woordenschataanbod van het Nova College heeft met name effecten op de vmbo-leerlingen met een D/E-score, terwijl dit op het Marcanti College op dit niveau niet het geval is. Het aantal vmbo leerlingen op het Marcanti College met een A-score voor woordenschat aan het eind van het jaar bestaat voor 75% uit

leerlingen die aan het begin van het jaar niveau C of B scoren. Het woordenschat aanbod op het Marcanti College blijkt daarom op vmbo-niveau met name in te spelen op de gemiddelde of betere leerling, terwijl dit niet de gewenste resultaten heeft voor de leerlingen met een grotere achterstand (D/E-niveau). Bij het Nova College lijkt het omgekeerde aan de hand te zijn. Nader onderzoek van het aanbod op de scholen zou kunnen verhelderen waarom het aanbod voor de ene groep leerlingen beter werkt dan voor de andere groep. Het onderwijs op de scholen kan verbeterd worden als scholen zelf een onderzoekende houding aannemen ten aanzien van de effectiviteit van hun onderwijs. Alleen dan is het mogelijk verklaringen te formuleren voor wat wel en niet werkt en is bijsturing mogelijk.

3.2.3 Interventies en taalbeleid

Na het bekijken van de interventiekenmerken voor tekstbegrip en woordenschat wordt in deze paragraaf kort stilgestaan bij de taalbeleidsplannen van de scholen, die op een aantal vragen met elkaar zijn vergeleken. Scholen konden op basis van deze vragen een rapportcijfer verdienen (maximaal een zeven). Iedere vraag die positief werd beantwoord, leverde één punt op.

Het ging om de volgende vragen:

- A. Is er een taalbeleid *aanwezig*?
- B. Is het taalbeleid *SMART-geformuleerd* (dat wille zeggen bij meer dan 50% van de onderdelen)?
- C. Is in het taalbeleid *bijscholing voor docenten* opgenomen?
- D. Is er in het taalbeleid aandacht voor *taalgericht vakonderwijs*?
- E. Zet het taalbeleid in op het *creëren van draagvlak*, door middel van bijeenkomsten?
- F. Vindt er *evaluatie* van het taalbeleid plaats?
- G. Vindt er op basis van de evaluatie *aanpassing van het beleid* plaats?

In tabel 3.18 zijn van de scholen de scores weergegeven voor de vragen. Het Hervormd Lyceum West heeft geen taalbeleid aangeleverd en is daarom niet beoordeeld.

Tabel 3.18: Puntentoekenning aan verschillende scholen op basis van het taalbeleid

	A	B	C	D	E	F	G	H	Totaal
Caland	1	0	1	1	1	-	0	1	5
Calvijn	1	0	0	1	0	-	0	0	2
Comenius	1	0	0	0	0	-	1	1	3
HLW	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Iedersland	1	0	0	1	0	-	1	0	3
Marcanti	1	0	1	1	1	-	1	1	6
Meridiaan	1	0	0	0	0	-	0	0	1
Nova	0	0	0	0	0	-	0	0	0
Westburg	1	0	1	1	1	-	1	0	5

Het Nova College heeft 0 punten behaald omdat het niet over een taalbeleid beschikt. Er wordt wel een taalbeleid ontwikkeld voor het schooljaar 2012-2013. Het Meridiaan College heeft één punt behaald, het heeft wel een taalbeleid heeft, maar dit is sterk verouderd. Het Calvijn met Junior College scoort twee punten op het taalbeleid. De punten worden toegekend voor het feit dat zij wel over een taalbeleid beschikken en dat er in dit taalbeleid aandacht is voor taalgericht vakonderwijs. Het taalbeleid stamt echter uit 2010 en is niet meer aangepast.

De taalbeleidsplannen die de meeste punten hebben behaald op de bovengenoemde kenmerken, zijn de taalbeleidsplannen van het Marcanti College, het Westburg College en het Caland Lyceum. Het taalbeleid van het Marcanti College is opgesteld door tien personen met allen een eigen taak. Twee leden van het Managementteam waren eindverantwoordelijk voor de ontwikkeling en uitvoering van activiteiten op het gebied van taalbeleid. Deze ontwikkeling en uitvoering werd gerealiseerd door twee taalcoördinatoren. Zes leden van de Werkgroep Taalbeleid (docenten uit verschillende secties) communiceerden met de eigen sectie over activiteiten op het gebied van taalbeleid en droegen zorg voor de uitvoering van de activiteiten. Opvallend aan dit taalbeleid is dat er veel aandacht wordt besteed aan training voor de docenten. Zo wordt er niet alleen een interne scholing voor het voltallige docententeam

georganiseerd, maar ook krijgen de docenten een training voor taalgericht vakonderwijs, welke wordt verzorgd door Eduniek. In het schooljaar 2011-2012 volgden het team onderbouw en het team Zorg en Welzijn deze training. In het schooljaar 2012-2013 zullen de teams onderbouw 2, economie en theoretisch deze training volgen.

Het taalbeleid op het Caland Lyceum is geschreven door drie docenten van het taalbeleidsteam en een afdelingsleider. De docenten hebben de speerpunten bepaald en de afdelingsleider gaf sturing aan het proces. Hoewel de evaluatie niet formeel heeft plaatsgevonden, is het taalbeleid wel aangepast. Belangrijk punt was dat alle klassen op het Caland Lyceum een taalklas zouden worden, wat inhoudt dat de zaakvakdocenten ook extra aandacht moeten besteden aan woordenschatverwerving en tekstbegrip. Om dit taalgerichte vakonderwijs te stimuleren worden voor de docenten ook trainingen en bijeenkomsten georganiseerd.

Ook in het taalbeleidsplan van het Westburg College is aandacht voor taalgericht vakonderwijs en cursussen voor de docenten. Het taalbeleidsplan van het Westburg College is opgesteld door de opleidingsmanagers en betrokken docenten van vijf VMBO-scholen binnen het VOvA (Voortgezet Onderwijs van Amsterdam). Dit zogenaamde 'Koersplan Taalbeleid' is opgesteld in 2008 met plannen voor de komende vijf jaar. Vier keer per jaar is er een overleg met alle taalcoördinatoren van de VMBO-scholen van het VOvA. In april 2012 zijn de nieuwe speerpunten bepaald door de manager, taalcoördinator en zorgcoördinator van het Westburg College. In 2013 zal dit taalbeleid geëvalueerd worden.

Het Iedersland College en het Comenius Lyceum krijgen beide drie punten toegekend voor de kenmerken in hun taalbeleid. Dat deze scholen relatief weinig punten scoren op hun taalbeleid heeft te maken met het feit dat zij in hun taalbeleidsplan niets hebben opgenomen over cursussen of trainingen voor de docenten. Beide taalbeleidsplannen zijn meer gericht op de (speer)punten waar met de leerlingen aan gewerkt moet worden.

In tabel 3.18 is zichtbaar dat geen van de scholen een punt toegekend heeft gekregen op de vraag of het taalbeleidsplan SMART geformuleerd is. In het rapport van Expertisecentrum Nederlands (2009) wordt gesteld dat bij elke prioriteit die gekozen wordt, doelen geselecteerd moeten worden. Deze doelen moeten SMART geformuleerd worden:

- *Specifiek*: voor elke stap is er een concrete doelstelling geformuleerd van wat er in de praktijk gaat gebeuren.
- *Meetbaar*: het resultaat van de verbeteractie is duidelijk vast te stellen.
- *Acceptabel*: alle betrokkenen staan achter het doel.
- *Realistisch*: het doel is haalbaar, binnen de geplande tijd en wat betreft de middelen.
- *Tijdgebonden*: het is duidelijk wanneer acties plaatsvinden en wanneer het doel bereikt wordt.

In veel van de gevallen zijn de doelen in de taalbeleidsplannen van de verschillende scholen wel beschreven, maar niet SMART-geformuleerd. Wij hebben als richtlijn genomen dat de helft (50%) van alle doelen van de scholen SMART geformuleerd moet zijn om in aanmerking te komen voor een punt op deze vraag. Geen van de scholen voldeed hieraan.

Scholen kunnen op dit punt nog veel winst behalen, bijvoorbeeld door de doelen in termen van scores op toetsen als Diatekst en Diawoord te vertalen. In de aanbevelingen voor taalbeleid in het volgende hoofdstuk wordt hier nader op ingegaan.

Deze korte bespreking van de taalbeleidsplannen is met name bedoeld als stimulans voor de scholen om hun taalbeleidsplannen op te pakken en te verbeteren. In 2010-2011 is er geen relatie gevonden tussen het hebben van een taalbeleid, duidelijke doelen (SMART geformuleerd) van een taalbeleid en de scores van leerlingen voor lezen en woordenschat. Op basis van het jaar 2011-2012 is het niet mogelijk om scholen op basis hiervan te vergelijken, omdat op alle scholen duidelijke doelen ontbreken. Op het eerste gezicht lijkt het er wel op dat een taalbeleid bijdraagt aan de taalvaardigheid van leerlingen. De scholen die de meeste punten behalen (het Westburg College en het Caland Lyceum) hebben betere resultaten dan andere scholen zonder taalbeleid. Om vervolgonderzoek op basis van taalbeleid mogelijk te maken is eerst een aanpassing van die plannen nodig voor de scholen. Scholen zouden kunnen starten met het formuleren van uitdagende en concrete doelen (groei op tekstbegrip, afname percentage probleemlezers) en met die doelen als uitgangspunten vervolgens concrete acties beschrijven om die doelen te verwezenlijken. De aanbevelingen in het volgende hoofdstuk helpen de scholen op weg bij het formuleren van concrete doelen en acties.

4. Aanbevelingen

Dit hoofdstuk bevat aanbevelingen voor het taalonderwijs en taalbeleid op scholen in Amsterdam-West. Deze aanbevelingen volgen uit de analyses in het vorige hoofdstuk. Uit de analyse van de interventiekenmerken is gebleken dat de scholen in Amsterdam-West zich enorm inzetten voor het verbeteren van het taalonderwijs en veel activiteiten uitvoeren om de taalvaardigheid van hun leerlingen te verbeteren. Ondanks deze inspanningen worden de normen voor tekstbegrip en woordenschat vaak niet gehaald en daarom zijn aanpassingen in het taalonderwijs nodig. Pas wanneer wordt onderzocht wat de effecten zijn van gepleegde interventies, kan duidelijk worden wat werkt en wat niet en of aanpassingen van kwantitatieve en/of kwalitatieve aard nodig zijn. Onderwijs dat niet de gewenste effecten heeft moet worden bijgesteld en onderwijs dat goede resultaten behaalt moet worden gedeeld, zodat scholen effectieve interventies van elkaar kunnen overnemen. Dit hoofdstuk bevat aanbevelingen voor scholen in deze twee richtingen, wat niet werkt bijstellen en wat werkt overnemen. Eerst wordt gestart met aanbevelingen voor tekstbegrip, daarna voor woordenschat en tot slot voor het taalbeleid op de scholen.

4.1 Aanbevelingen voor tekstbegrip

De effecten van onderwijs op het tekstbegrip van leerlingen kunnen pas worden onderzocht als er aan een aantal voorwaarden is voldaan. In de eerste plaats dienen de toetsen die het begrip leesniveau (BLN) van de leerlingen in kaart brengen, afgenomen te worden zoals bedoeld. Alleen door een voor- en een nameting af te nemen, is het mogelijk de groei van leerlingen in kaart te brengen. Alleen dan wordt duidelijk wat het niveau van de leerlingen aan het eind van het jaar is en kan er een verband worden gelegd met het taalonderwijs. De scholen die geen nameting hebben verricht (Het Huygens College en het Wellant College) krijgen geen zicht op het tekstbegripniveau van de leerlingen aan het eind van het jaar, de groei die hun leerlingen hebben doorgemaakt en of hun taalonderwijs effectief is geweest. Daarom raden wij de scholen aan om in de brugklas *altijd* een voor- en een nameting af te nemen. Tussen de voor- en nameting van de toetsen behoort eigenlijk tien maanden te zitten, de toets Diatekst gaat uit van tien maanden onderwijs met in elke maand één punt groei. Dit blijkt voor de scholen, onder andere vanwege de zomervakantie, niet te realiseren, daarom is het advies om in ieder geval minimaal acht maanden tussen de twee toetsen te nemen. In de tweede plaats zijn de condities waaronder de toets wordt afgenomen belangrijk. Als leerlingen de toets niet serieus maken, kan dit de resultaten beïnvloeden met als gevolg geen zicht op het werkelijke niveau van de leerlingen. Een testleider kan de leerlingen stimuleren om de toets serieus te maken door te vertellen dat de toets een score oplevert die duidelijk maakt hoe goed de leerling kan lezen en dat hij op basis van die score geholpen kan worden. Het becijferen van de toets is niet gewenst, omdat de toets als diagnostisch instrument bedoeld is.

4.1.1 Aanbevelingen voor tekstbegrip: havo/vwo-niveau

De groei in tekstbegrip op havo/vwo-niveau is opmerkelijk te noemen, de havo/vwo- leerlingen starten in 2011-2012 onder de norm aan het begin van het jaar (BLN 71) maar behalen aan het eind van het jaar de norm (BLN 81), door een grotere groei dan verwacht. Deze resultaten worden al twee jaar achter elkaar behaald door de havo/vwo-brugklas-leerlingen. De scholen verschillen op tal van punten in hun taalonderwijs en op basis van dit rapport is nog niet duidelijk waarom de verschillende interventies dezelfde effecten hebben. Het zou bijvoorbeeld kunnen dat bepaalde interventies helemaal niet zo effectief zijn, maar gecompenseerd worden door andere factoren (bijvoorbeeld betere docenten op de een school).

Als we ons richten op de op remediëring gerichte activiteiten dan is het wel mogelijk concrete aanbevelingen te geven. Uit de analyse in het vorige hoofdstuk is gebleken dat Het Caland Lyceum als enige school op dit niveau een vrij behoorlijke afname heeft van het aantal zwakke lezers (D/E-lezers) en probleemlezers. In de eerste plaats is aannemelijk gemaakt dat de op remediëring gerichte activiteiten die deze school ondernam effect hadden, omdat in het jaar daarvoor geen afname van het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers had plaatsgevonden.

Daarna is de inhoud van de remediëring van het Caland Lyceum vergeleken met het Hervormd Lyceum West en het Comenius. Het Caland Lyceum speelde als enige school in op de lezerstypen die Diatekst onderscheidt, namelijk de probleemlezer, de compenserende lezer en de schoolse lezer. Hiermee benut het Caland Lyceum de toetsresultaten optimaal, want de toets maakt het onderscheid tussen deze drie lezers niet voor niets. Elk type lezer heeft zijn eigen behoeftes en het aanbod van het remediërende programma van Diataal (Diaplus) maakt het eenvoudig mogelijk om te differentiëren. Ieder type lezer krijgt zijn eigen teksten.

Het Hervormd Lyceum West en het Comenius Lyceum maakten anders dan het Caland Lyceum geen gebruik van differentiatie op lezerstype en vertoonden nauwelijks tot geen afname van het aantal zwakke lezers en probleemlezers. Het Hervormd Lyceum West en het Comenius Lyceum wordt dan ook aanbevolen om niet alleen zwakke lezers te selecteren voor remediëring, maar daarnaast ook nog in te spelen op hun specifieke behoeftes. Omdat het erop lijkt dat Diaplus op alle niveaus leidt tot goede resultaten ligt hiervoor het gebruik van Diaplus voor de hand, mits er gedifferentieerd wordt op lezerstype.

Omdat het Caland Lyceum niet alleen in de remediëring met Diaplus verschilde van het Hervormd Lyceum West en het Comenius Lyceum en omdat de andere punten waarop het Caland Lyceum verschilde van deze scholen mogelijk ook de verschillen tussen de scholen hebben veroorzaakt, zouden het Hervormd Lyceum West en het Comenius Lyceum ook nog kunnen overwegen ook andere interventies van het Caland Lyceum (deels) over te nemen. De lezers op het Caland Lyceum die remediëring kregen werden geacht een half uur per dag te lezen en de school liet de ouders hiervoor een contract tekenen. De ouders kregen tips om betrokkenheid te tonen bij het lezen. Het Caland Lyceum springt er in 2011-2012 uit met de tijd die leerlingen moesten spenderen aan lezen, namelijk een half uur per dag.

Daarnaast moesten de leerlingen die remediëring ontvangen een woordenschrift bijhouden en kregen ze schooltaalwoorden aangereikt, ook deze extra aandacht voor woordenschat kan de resultaten beïnvloeden hebben. Tot slot hebben anders dan op het Caland Lyceum ook docententrainingen plaatsgevonden.

Een laatste aanbeveling voor het Comenius Lyceum en het Hervormd Lyceum West betreft de aandacht voor de gemiddelde lezer (C-lezer). Het Caland Lyceum behaalde op dit niveau betere resultaten voor de gemiddelde lezer dan de andere scholen en dit is mogelijk te verklaren door het remediërende aanbod op het Caland Lyceum, waarvan ook de gemiddelde lezers gebruik maakten. Op het Hervormd Lyceum West en het Comenius Lyceum daarentegen maakten de gemiddelde lezers geen gebruik van een remediërend aanbod en daar bleek het percentage gemiddelde lezers dat in dezelfde vaardigheidsgroep bleef of een betere lezer werd (een vaardigheidsgroep omhoog ging) lager te liggen dan op het Caland Lyceum. Omdat de gemiddelde lezers (C-lezers) het meest vatbaar zijn om zwakke lezers te

worden (D/E-lezers) is hier extra aandacht nodig. Het Comenius Lyceum en het Hervormd Lyceum West wordt aanbevolen om ook de gemiddelde lezers extra aandacht te geven, bijvoorbeeld in de vorm van differentiatie op lezerstype.

4.1.2 Aanbevelingen voor tekstbegrip: vmbo-t/havo-niveau

De scholen behalen aan het eind van het jaar de norm voor tekstbegrip niet op dit niveau (BLN 61) en behalen daarnaast ook niet genoeg groei. In 2010-2011 zijn er soortgelijke resultaten. Op dit niveau is dus genoeg werk aan de winkel voor de scholen om ervoor te zorgen dat leerlingen de norm behalen. Die norm staat voor het niveau dat nodig is om de teksten bij de verschillende vakken op vmbo-t/havo niveau te begrijpen.

Omdat het taalonderwijs van geen van de scholen geleid heeft tot de gewenste groei in tekstbegrip kunnen de interventies van een bepaalde school hier niet tot voorbeeld dienen voor de andere scholen. De aanbevelingen zijn dan ook met name gebaseerd op mogelijke verbeterpunten naar aanleiding van het uitgevoerde taalonderwijs. De aanbevelingen betreffen de kwaliteit en kwantiteit van het onderwijs.

In de eerste plaats wordt alle scholen aanbevolen om de leerlingen juist op dit niveau *meer* te laten lezen. Ervan uitgaande dat havo/vwo-leerlingen meer uit zichzelf lezen en vmbo-t/havo leerlingen dit minder doen, dient juist deze groep extra aangezet te worden tot lezen. De hoeveelheid buitenschools lezen die van de leerlingen wordt verwacht, is gering en kan worden opgeschroefd. Scholen zouden over deze hoeveelheid schoolbrede afspraken moeten maken. Leerlingen die op dit niveau minder gemotiveerd zijn om te lezen, zullen bewust moeten worden gemaakt van het belang van lezen. Leesvaardigheid is nodig om tot tekstbegrip te komen van welke tekst dan ook. Leerlingen verplichten om meer te lezen en hun uitleggen waarom betekent niet dat er niet daarnaast gewerkt kan worden aan het vergroten van de motivatie om te lezen. De docent speelt hierin een grote rol door in de klas gedifferentieerd teksten aan te bieden die tegemoet komen aan de interesse van de leerling. Vergeet hierbij niet om leerlingen bij hun eigen teksten taken mee te geven, zodat ze leren om te komen tot beter tekstbegrip en de docent zicht heeft op de lacunes van de leerling. Docenten op de betrokken scholen zijn allemaal ambassadeurs van plezier in lezen. Zij kunnen hun liefde voor lezen overbrengen op de leerlingen en hun laten zien welke voordelen goed kunnen lezen met zich meebrengt: ontspanning, kennis vergroten, ingewikkelde brieven begrijpen, etc.

Naast *meer* lezen is het nodig om het leesonderwijs op de goede manier te geven, door kwalitatieve en afwisselende werkvormen aan te bieden die uitdagend voor de leerlingen zijn en leiden tot beter tekstbegrip. Docenten moeten zich bewust zijn van de verschillende werkvormen die gebruikt kunnen worden voor leesvaardigheid. Als docenten hun kennis hierover verbreden en in staat zijn om de verschillende werkvormen toe te passen, zal dit bijdragen aan de leesvaardigheid van hun leerlingen. Docenten kunnen bijvoorbeeld hardop denken en voordoen hoe zij komen tot tekstbegrip *voor*, *tijdens* en *na* het lezen met behulp van gebruik van strategieën (*modeling*). Ook kunnen ze een tekst samen met de leerlingen op interactieve wijze behandelen door vragen te stellen over de tekst, over de betekenis van woorden en zinnen in de tekst en over de samenhang tussen zinnen. Tot slot moet niet vergeten worden dat de leerlingen ook veel van elkaar kunnen leren door in tweetallen of groepjes te lezen. Als leerlingen teksten lezen, ook als zij extensief lezen, is het belangrijk om taken te formuleren bij de teksten die zorgen voor een beter tekstbegrip en/of controleren op tekstbegrip. Speelse werkvormen kunnen ingezet worden om de motivatie van de leerlingen te

vergroten. Denk hierbij bijvoorbeeld aan de informatiekloof: leerlingen lezen verschillende teksten en moeten elkaar de belangrijkste zaken uit deze teksten vertellen, waarna ze elkaar controleren of inderdaad het meest essentiële is verteld? Taken zijn uitdagend wanneer er een noodzaak is om ze uit te voeren en leerlingen elkaar nodig hebben om de taak uit te voeren, bijvoorbeeld wanneer ze afhankelijk zijn van de informatie die een andere leerling heeft gelezen. Een andere vorm van de informatiekloof is dat leerlingen een tekst lezen en hierover vragen krijgen van hun medeleerling. Komt de leerling die de tekst las er zelf niet uit, dan kunnen de leerlingen samen proberen de antwoorden in de tekst te vinden. Dit zijn slechts voorbeelden, het gaat erom dat de kennis over werkvormen voor leesvaardigheid bij docenten wordt verbreed, dat zij hun kennis met elkaar delen en verschillende werkvormen leren toepassen. Docenten van de zaakvakken zouden als uitgangspunt moeten nemen wat zij willen dat de leerlingen uit hun teksten halen en welke werkvormen goed bij hun vak passen. Na het formuleren van een aantal werkvormen kan met een expert van de school (docent Nederlands, taalcoördinator) overlegd worden over bijsturing en aanpassing van die plannen.

Richten we ons op de remediëring op vmbo-t/havo-niveau dan wordt duidelijk dat het Caland Lyceum door de toevoeging van remediërende activiteiten in 2011-2012 een grotere afname van het aantal D/E-lezers en probleemlezers heeft dan in 2010-2011, toen zij geen remediëring verzorgden. Het Caland Lyceum wordt dan ook aangeraden om door te blijven gaan met deze remediëring. Het Marcanti College vertoont de grootste afname van het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers op dit niveau, waarschijnlijk mede veroorzaakt door de remediëring door middel van het kansuur. Echter, op vmbo-niveau behaalt het Marcanti College in 2010-2011 en in 2011-2012 nauwelijks tot geen afname van het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers. Het Marcanti College wordt daarom aangeraden om op vmbo-niveau de invulling van de remediëring kritisch te bezien, aan te passen of eventueel anders in te vullen. Ook het Hervormd Lyceum West vertoont een vergelijkbare afname als het Marcanti college van het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers op vmbo-t/havo-niveau, maar ook hier zijn de resultaten tussen de niveaus minder constant: op havo/vwo-niveau geen afname van het aantal D/E-lezers en probleemlezers. Het Meridiaan College vertoont ook een afname van het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers die mogelijk kan worden toegeschreven aan de effecten van de remediëring.

Alhoewel het Hervormd Lyceum West, het Marcanti College en het Meridiaan College op dit niveau goede resultaten behalen met de remediëring, wordt hun toch aangeraden om het gebruik van Diaplus te overwegen. Na een terugblik van de op remediëring gerichte activiteiten over de niveaus heen bleek namelijk dat het *gedifferentieerd* gebruik van Diaplus op alle niveaus leidde tot gewenste resultaten, terwijl op de scholen die de remediëring anders invulden er uiteenlopende resultaten op verschillende niveaus waren. Het Nova College maakt op vmbo-t/havo-niveau geen gebruik van een specifieke remediëring voor begrijpend lezen en mogelijk leidt dat daardoor niet tot een afname van het aantal D/E-lezers en probleemlezers. Ook hun wordt daarom aangeraden om gedifferentieerd onderwijs voor begrijpend lezen aan te bieden op basis van de lezerstypen.

Veel scholen gebruiken Nieuwsbegrip om hun leerlingen beter te leren lezen. Nieuwsbegrip is een methode om leerlingen beter journalistieke teksten te leren lezen, maar daarnaast is ook aandacht voor informerende teksten nodig. De leerlingen worstelen op school juist met de informatieve zaakvakteksten. Hier ligt voor zaakvakdocenten een rol weggelegd, maar ook voor de docent Nederlands die zaakvakteksten kan bespreken in de lessen Nederlands of in het extra uur Nederlands. Het mogelijke effect van Diaplus zou verklaard kunnen worden door het

aanbod van informerende teksten. De scholen die zich in de remediëring met name richten op Nieuwsbegrip wordt dan ook aanbevolen het aandeel van informerende teksten bij remediëring te vergroten.

Een laatste aanbeveling voor het Hervormd Lyceum West, het Marcanti College, het Meridiaan College en het Nova College betreft de selectie van de lezers voor remediëring. Het Caland Lyceum behaalde als enige school een opmerkelijk resultaat voor de gemiddelde lezer (de C-lezer). Het Caland Lyceum nam ook deze lezers op in de remediëring en differentieerde met Diaplus op het lezerstype, verplichtte deze lezers om een half uur per dag thuis te lezen en liet hen een woordenschrift bijhouden met schooltaalwoorden. Deze activiteiten hebben hoogstwaarschijnlijk geleid tot het verbeteren van de leesvaardigheid van deze lezers. Op het Caland Lyceum zaten veel lezers die aan het begin van het jaar gemiddeld waren, aan het eind van het jaar in de hoogste vaardigheidsgroepen, namelijk zeer sterke lezers (niveau A) en sterke lezers (niveau B). Op de andere scholen die niet op de gemiddelde lezer inspeelde, zagen we deze vooruitgang niet. Bovendien bleek op de andere scholen, die niet inzetten op de gemiddelde lezer, dat veel van de gemiddelde lezers aan het eind van het jaar slechter zijn gaan lezen (naar niveau D of E). Kortom, als scholen zich richten op de D/E-lezers en probleemlezers en die waarschijnlijk beter gaan lezen, bestaat de kans dat er nieuwe D/E-lezers en probleemlezers bijkomen. De gemiddelde lezer is hier de meest logische kandidaat voor en daarom zou het wenselijk zijn naast remediëring op D/E-lezers ook remediëring voor gemiddelde lezers aan te bieden, wat voorkomt dat gemiddelde lezers terugvallen en er *daarnaast* voor zorgt dat zwakke lezers beter gaan lezen. Inspelen op de gemiddelde lezer naast de D/E-lezer zou weleens kunnen leiden tot een algehele groei op tekstbegrip en een goede stap in de richting zijn van het behalen van de norm.

4.1.3 Aanbevelingen voor tekstbegrip: vmbo-niveau

Op vmbo-niveau wordt de norm door de leerlingen aan het eind van het schooljaar 2011-2012 niet behaald en het jaar daarvoor ook niet. Een aantal scholen vertonen in 2011-2012 wel veel groei op tekstbegrip, maar er is nog meer groei nodig om de norm te behalen.

Voor vmbo-niveau kan het Westburg College als voorbeeld dienen, omdat deze school de beste resultaten behaalt en significant meer groei heeft dan het Marcanti College en het Iedersland College. Een mogelijke verklaring hiervoor is de kwaliteit van de invulling van de lessen Nieuwsbegrip. Het Iederslandcollege geeft in de lessen Nieuwsbegrip sterk de voorkeur aan woordleerstrategieën, waardoor begrijpend lezen (met behulp van leesstrategieën) waarschijnlijk op de achtergrond is geraakt. Het Iederslandcollege wordt dan ook aanbevolen om naast woordleerstrategieën in te zetten op strategieën om te komen tot beter tekstbegrip: beide strategieën zijn nodig om te komen tot tekstbegrip en leesstrategieën kunnen een gebrek aan woordenschat compenseren. Van het Marcanti College is niet bekend hoe zij de Nieuwsbegriplessen concreet invullen, maar gezien de resultaten van het Westburg College kan deze school als voorbeeld dienen voor het Marcanti College.

Het is opmerkelijk dat het Westburg College bij de invulling van de lessen Nieuwsbegrip aansluit bij promotieonderzoek⁵ dat de effectiviteit van de methode Nieuwsbegrip in kaart brengt. Docenten worden voor dit onderzoek getraind op dezelfde manier als de wijze waarop het Westburg College de lessen invult. De docenten zijn in het onderzoek getraind om aan de leerlingen hardop voor te doen hoe zij een tekst lezen. Het gaat hier niet alleen om hardop

⁵ Dit project wordt uitgevoerd door Mariska Okkinga verbonden aan de Universiteit Twente. Voor meer informatie: <http://www.utwente.nl/gw/om/Members/okkinga.doc/>.

voorlezen, zoals het Iedersland College bijvoorbeeld laat doen in de lessen Nieuwsbegrip, maar daarnaast ook om *hardop denken*. De docent legt de processen bloot die hij gebruikt om te komen tot goed tekstbegrip *voor*, *tijdens* en *na* het lezen. Uit verschillend onderzoek is duidelijk geworden dat leerlingen door het observeren van een vaardige lezer (de docent) komen tot beter tekstbegrip, maar ook voor andere vaardigheden blijkt observeren zijn vruchten af te werpen. Leerlingen blijken bijvoorbeeld *beter* te leren schrijven door te kijken naar hoe een schrijfvaardig persoon de schrijftaak aanpakt (terwijl hij hardop denkt), dan dat zij zelf meerdere teksten moeten schrijven.⁶

Hieronder nu in het kort de stappen die de docent bij het werken met Nieuwsbegrip kan zetten.⁷ Voordat de docent begint met lezen introduceert hij het onderwerp van de tekst en de leesstrategie die die week centraal staat. Ook geeft de docent het belang van deze strategie aan en stimuleert de klas hier op interactieve wijze bij. De docent betreft de klas bij de kenmerken van de tekst voordat hij begint met lezen (titel, kopjes, tussenkopjes, plaatjes). Als de docent start met hardop voorlezen focust hij op de strategie die die week centraal staat. Vervolgens laat de docent de leerlingen oefenen met de strategie en nodigt de leerlingen uit om hardop te denken. Hij geeft de leerlingen feedback op het toepassen van de strategie. Daarna geeft de docent de leerlingen uitleg over het in groepjes rolwisselend oefenen met het toepassen van de strategie en daarna gaan de leerlingen in groepjes aan de slag met de opdrachten bij de tekst. De docent loopt rond en geeft in de groepjes feedback over het hardop denken en het strategiegebruik. Tot slot bespreekt de docenten de opdrachten klassikaal na, hij stipt de belangrijkste punten aan die in groepjes aan bod zijn gekomen en gaat in op het strategiegebruik. Uiteraard zijn er allerlei varianten op deze werkwijze mogelijk en kan de docent hierin variëren, bijvoorbeeld door meer tekst klassikaal te behandelen of juist de leerlingen ook eens individueel te laten lezen. Het Marcanti College en het Iedersland College wordt aangeraden de invulling van hun lessen Nieuwsbegrip te leggen naast de hierboven beschreven invulling. Hetzelfde geldt voor het Nova College en het Calvijn met Junior College waarbij uit de vragenlijst niet is gebleken dat bovenstaande werkwijze wordt toegepast bij de lessen Nieuwsbegrip.

Ook voor de vmbo-scholen gelden dezelfde aanbevelingen als voor vmbo-t/havo-scholen op het gebied van de kwantiteit en de kwaliteit van het leesonderwijs, zie hiervoor de beschrijving bij paragraaf 4.1.2. Aanvullend hierop wordt alle scholen aanbevolen het extensief leesaanbod van het Westburg College als voorbeeld te nemen. Het Westburg College had op dit niveau een lesuur waarin de leerlingen *een uur lang* moesten stillezen; deze leesduur is veel langer dan op de meeste scholen (10 tot 15 minuten) en dit kan de concentratie van de leerlingen ten goede komen. Mogelijk heeft dit ertoe geleid dat de leerlingen zich beter leerden concentreren, ook op de toetsen van Diataal waar langere concentratie voor nodig is. Scholen wordt aanbevolen de leesduur te laten toenemen om de concentratiespanne van de leerlingen te vergroten, aangezien leerlingen met name op dit niveau moeite hebben om geconcentreerd te blijven.

Tot slot volgen de aanbevelingen voor de remediërende activiteiten, die in lijn zijn met de aanbevelingen op de andere niveaus. Het Westburg College vertoonde een grote afname van het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers met het gedifferentieerde aanbod met Diaplus. De andere scholen wordt aanbevolen om voor de remediëring niet alleen lezers te

⁶ Zie o.a. Braaksma, M.A.H. (2002), Couzijn, M. J. (1995) en Hillocks, G. (1986).

⁷ De CED-groep verzorgt ook trainingen voor Nieuwsbegrip, zie hiervoor www.nieuwsbegrip.nl.

selecteren, maar daarnaast ook gebruik te maken van differentiatie op basis van de lezerstypen die Diataal onderscheidt. Dit zal waarschijnlijk net als op het Westburg College leiden tot een grotere afname van het aantal D/E-lezers en het aantal probleemlezers.

Op dit niveau is er geen onderzoek verricht naar de gemiddelde lezer, maar het is waarschijnlijk dat net als bij de andere niveaus, deze lezer het meest vatbaar is om een zwakke lezer te worden. Scholen wordt daarom aanbevolen om ook voor de gemiddelde lezer remediëring aan te bieden. Mogelijk leidt ook op vmbo-niveau een inzet op de gemiddelde lezer tot soortgelijke resultaten als op vmbo-t/havo- en havo/vwo-niveau, namelijk een behoorlijke groei van gemiddelde lezers tot sterke en zeer sterke lezers.

4.2 Aanbevelingen voor woordenschat

Voor woordenschat gelden dezelfde aanbevelingen omtrent de toetsing, zoals beschreven bij tekstbegrip. Er moet een voor- en een nameting worden afgenomen en minimaal acht maanden tijd tussen de toetsen zitten. Leerlingen zouden het doel van de toets moeten kennen en er moet voor worden gezorgd dat de leerlingen de toets serieus maken, zonder dat de leerlingen becijferd worden.

Ook op het gebied van woordenschat leveren de scholen veel inspanningen, maar nog steeds worden de normen niet gehaald. Er is daarom een verbetering nodig van het woordenschatonderwijs op de scholen in Amsterdam-West. De aanbevelingen worden niveaubreed besproken, omdat er voor de verschillende niveaus soortgelijke aanbevelingen relevant zijn. Wanneer nodig worden er aanbevelingen voor een bepaald niveau gegeven.

De aanbevelingen voor het woordenschatonderwijs betreffen in de eerste plaats de kwantiteit: *de selectie van woorden*. Vervolgens worden suggesties gedaan voor een tijdschema om de geselecteerde woorden aan te bieden. Daaropvolgend worden aanbevelingen gedaan voor de didactiek van het woordenschatonderwijs, de manier waarop woorden *gesemantiseerd*, *geconsolideerd* en *gecontroleerd* worden. Tot slot wordt de scholen geadviseerd om extra aandacht te geven aan de manieren waarop leerlingen hun eigen woordenschat kunnen vergroten.

4.2.1 Selectie van woorden

Geen van de scholen heeft een duidelijke keuze gemaakt bij de selectie van woorden voor het woordenschatonderwijs. Hoewel sommige scholen wel met woordenlijsten werken, heeft geen van de scholen een meetbaar gemaakte selectie gemaakt van een groep woorden die leerlingen moeten kennen (bijv. een x aantal woorden die leerlingen moeten kennen). Bij de selectie van woorden zou frequentie en relevantie leidend moeten zijn. Woorden die vaak voorkomen en nuttig zijn, zijn belangrijk om te kennen en dan met name de woorden die vaak voorkomen in schoolboeken. Een lijst met woorden die uitgaat van veelvoorkomende woorden in schoolboeken in de eerste twee leerjaren is de Streefwoordenlijst voor de Basisvorming. Deze lijst is gratis aan te vragen via de website van het Cito.⁸ De woorden op deze lijst zijn gecategoriseerd op basis van frequentie en moeilijkheid. Scholen zouden van deze lijst voor de

⁸De Streefwoordenlijst kan via deze link worden aangevraagd:

http://www.cito.nl/nl/Onderwijs/Voortgezet%20onderwijs/alle_producten/a28445de636746a39c713035156cbcfda5px?cachekey=8ba27177-b648-46a5-b5d4-c8322cf8225a

leerlingen onbekende woorden kunnen selecteren die frequent voorkomen en nuttig zijn om te kennen. Vervolgens zouden ze in het taalbeleidsplan een SMART geformuleerd doel kunnen stellen (bv: leerlingen kennen de 3000 geselecteerde woorden aan het einde van het schooljaar) met een passend tijdschema voor het aanbod van de woorden.

Er is wel een aantal scholen die woorden aanbieden op basis van een tijdschema, maar dit gaat om een beperkt aantal woorden, bijvoorbeeld tien woorden per week die centraal staan, dat is minder dan 500 woorden per jaar. Dit aantal is voor de grotendeels meertalige leerlingen in Amsterdam-West veel te gering om hun enorme achterstand in te halen. Uit onderzoek is gebleken dat meertalige leerlingen van twaalf jaar die starten met de middelbare school circa 10.000 woorden receptief kennen, terwijl eentalige Nederlandse leerlingen van die leeftijd 17.000 woorden receptief kennen⁹. Het is uit de Diataalresultaten niet duidelijk hoe groot de woordenschatachterstand is wat betreft aantal woorden, we gaan ervan uit dat die achterstand vergelijkbaar is met het zojuist aangehaalde onderzoek. Om deze achterstand in te halen zouden de meertalige leerlingen in dat geval 7.000 woorden meer moeten leren dan de eentalige Nederlandse leerlingen in de eerste twee leerjaren en hiernaast uiteraard ook nog de woorden leren die de eentalige kinderen in de eerste twee leerjaren bijleren om geen nieuwe achterstand op te lopen. Gaan we uit van 3.500 woorden per jaar dan gaat het om het leren van 88 woorden per week bij 40 lesweken. Kortom, de hoeveelheid woorden die de leerlingen aangeboden moeten krijgen moet door de scholen in Amsterdam-West behoorlijk worden opgeschroefd. Alleen is de vraag tot welk aantal, omdat het aanleren van 88 woorden per week onbegonnen werk is in de beschikbare lestijd, zeker als deze woorden op een zorgvuldige manier worden aangeleerd. Om deze achterstand te kunnen terugdringen, moeten leerlingen daarom buiten de lestijd hun woordenschat uitbreiden, bijvoorbeeld in de vorm van huiswerk.

Gezien de grote hoeveelheid woorden die meertalige leerlingen moeten leren is een zorgvuldige selectie van belang. Alleen onbekende woorden die frequent en nuttig zijn om te kennen, zouden geselecteerd moeten worden om uitgebreider bij stil te staan. Omdat geen van de scholen in Amsterdam-West het woordenschatonderwijs op basis van een x aantal geselecteerde woorden heeft vormgegeven, is de kans groot dat er onnodig lang bij woorden wordt stilgestaan die minder frequent of niet zo nuttig zijn voor de leerlingen. Zo blijkt dat er nogal wat scholen van de leerlingen verlangen dat zij de woorden die ze niet kennen uit een tekst opschrijven in een woordenschrift en er voorbeeldzinnen mee maken. Dit leidt er onvermijdelijk toe dat infrequente woorden (veel) aandacht krijgen en dat is jammer, want gezien de grote woordenschatachterstand van de leerlingen moet de lestijd zo efficiënt mogelijk worden ingevuld met aandacht voor nuttige en frequente woorden. Natuurlijk is het voor het tekstbegrip van een tekst soms nodig om minder frequente woorden uit te leggen, maar als die woorden minder belangrijk zijn, hoeft hier niet altijd uitgebreid bij te worden stilgestaan. In zo'n geval kan worden volstaan met een simpele definitie of een synoniem zodat het tekstbegrip niet meer wordt belemmerd. Het is vaak onmogelijk om alle onbekende woorden in een tekst uit te leggen. Docenten zouden als gulden regel moeten nemen dat ze bij het begrijpend lezen van een tekst alleen die woorden uitleggen die conceptueel moeilijk zijn en belangrijk voor het tekstbegrip¹⁰. Dat geeft docenten de mogelijkheid om aan een beperkt aantal woorden op een goede manier aandacht te besteden, in plaats van aan heel veel woorden te weinig aandacht besteden, met als gevolg dat de 'belangrijke' woorden niet beklijven. Een zorgvuldige selectie van woorden schept voorwaarden om aan die woorden genoeg aandacht te geven. Alle

⁹ Dit onderzoek wordt aangehaald in Kuiken en Vermeer (2005).

¹⁰ Zie hiervoor Nagy (1988).

scholen wordt dan ook aangeraden om over de selectie van woorden een weloverwogen beslissing te nemen.

Het aantal woorden dat de scholen in Amsterdam-West aan hun leerlingen aanbiedt, kan teruggedrongen worden wanneer het *woordbewustzijn* van leerlingen toeneemt. Leerlingen hebben een goed *woordbewustzijn* wanneer zij in staat zijn om overeenkomsten tussen woorden te zien (op basis van woordanalyse). Het vergroten van het *woordbewustzijn* van leerlingen kan gestimuleerd worden door leerlingen de betekenis van gelede woorden (die niet meer deelbaar zijn, bijvoorbeeld het woord 'zorg') en de betekenis van morfemen (zoals 'lijk' in 'zorgelijk') te leren. Het aantal geselecteerde woorden kan behoorlijk worden teruggedrongen wanneer de scholen gelede woorden en veelgebruikte morfemen aanbieden, maar dan dienen de leerlingen wel vaardig te worden in woordanalyse en een goed *woordbewustzijn* te ontwikkelen.

Zodra scholen een keuze hebben gemaakt voor de woorden die ze willen aanbieden, kunnen de geselecteerde woorden in een tijdschema geplaatst worden en kunnen schoolbreed afspraken gemaakt worden hoe de woorden worden aangeboden en bij welke vakken. Dit betekent eerst uitgaan van concrete doelen (leerlingen moeten een lijst met een x aantal woorden kennen) en die daarna pas vertalen naar concrete activiteiten, waarbij de didactiek van het woordenschatonderwijs een grote rol speelt.

4.2.2 Didactiek van het woordenschatonderwijs

Een zorgvuldige selectie van woorden maakt het mogelijk om afspraken met alle docenten te maken om aan een (beperkt) aantal woorden zorgvuldig aandacht te besteden. De meeste scholen zijn bekend met de vier fases die Verhallen (1994) onderscheidt voor het woordenschatonderwijs: *voorbewerken, semantiseren, consolideren en controleren*.

Uit de vragenlijsten en de interviews is gebleken dat bij de toepassing van dit viertaktmodel nog verbetering voor de scholen mogelijk is. Hier zullen alleen die aspecten van het model worden belicht waarop de scholen de meeste verbetering kunnen bewerkstelligen.

Bij de semantisering van woorden is het belangrijk dat leerlingen niet alleen de betekenis van een woord leren, maar dat ze ook een 'diepe' woordkennis krijgen, dat wil zeggen dat de kwaliteit van de woordkennis groot is. Niet alleen het *aantal* woorden dat een leerling kent, is een goede voorspeller van leesvaardigheid, maar ook de kwaliteit van die woordkennis.¹¹ Het gaat daarbij om meer weten van een woord dan alleen de betekenis¹². Denk hierbij aan weten hoe je het woord uitspreekt, weten hoe je het woord vervoegt, weten met welke andere woorden het woord vaak samengaat en goede verbanden hebben met andere gerelateerde woorden. Docenten zouden bij nuttige en frequente woorden diepe woordkennis moeten stimuleren door meer te vertellen dan alleen de betekenis en de klas op interactieve wijze hierbij te betrekken. Neem bijvoorbeeld het woord 'vertrouwen'. Docenten zouden kunnen uitleggen dat 'vertrouwen' vaak gebruikt wordt in de vaste combinatie 'vertrouwen hebben in iets of iemand' en aan de leerlingen kunnen uitleggen dat je je wel of niet 'vertrouwd kan voelen' of vragen wat ze denken dat dat betekent. De docent zou ook kunnen vragen wat het tegenovergestelde is van 'vertrouwen', (namelijk 'wantrouwen') en vertellen dat je 'iemand vertrouwen geeft'. Docenten moeten zich er ook van bewust zijn dat soms meerdere woorden één betekenis hebben en zulke combinaties van woorden moeten in zijn geheel

¹¹ Zie Qian (2002).

¹² Zie Qian (2002).

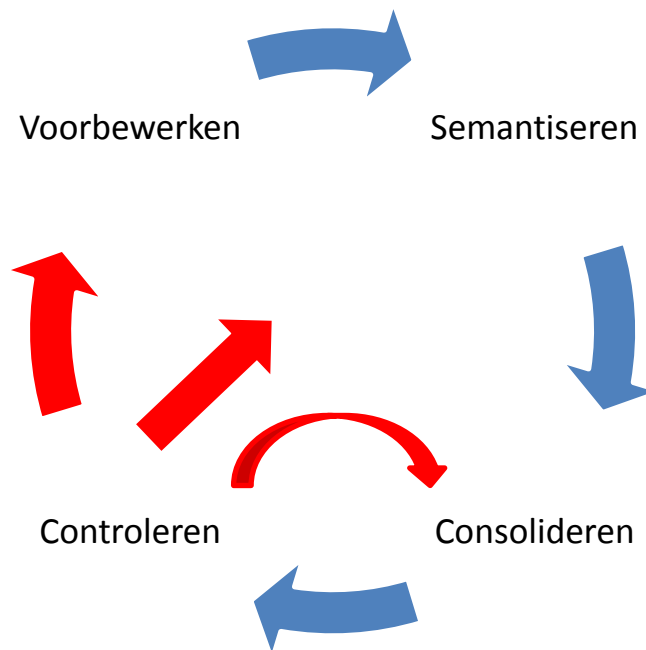
gesemantiseerd worden, denk bijvoorbeeld aan idiomatische uitdrukkingen zoals 'op de hoogte zijn van iets' of 'behoefte hebben aan iets/iemand'. Het Nederlands kent veel idiomatische uitdrukkingen en bij sommige van die uitdrukkingen kan de figuurlijke betekenis snel over het hoofd gezien worden als die niet zo opvallend is. Dan wordt er ten onrechte vanuit gegaan dat de betekenis van zo'n idiomatische uitdrukking bekend is. Meertalige leerlingen blijken meer moeite hebben met idiomatische uitdrukkingen en figuurlijk taalgebruik en hun kennis hierover blijkt een goede voorspellende waarde te hebben voor tekstbegrip.¹³ Bij de semantisering speelt niet alleen kwaliteit een rol (om de diepe woordkennis te stimuleren), maar ook kwantiteit. Woorden moeten vaker in verschillende contexten herhaald worden (in de regel minstens zeven keer), voordat de betekenis beklijft. Ook hierover wordt scholen aanbevolen om schoolbrede afspraken te maken: waar en hoe vindt herhaling plaats en hoe wordt de samenwerking tussen de vakken bewerkstelligd. Het is de kunst om herhaling zinvol in te bouwen in betekenisvolle taken, in plaats van een 'geïsoleerde' herhaling van woorden in een les.

Wanneer leerlingen voldoende kennis hebben en de woorden goed gesemantiseerd zijn, kan overgegaan worden tot het consolideren van de woordenschat. Dit houdt in dat de woorden ingeslepen worden in het geheugen, zodat ze onthouden worden. Woorden moeten regelmatig herhaald worden en er is veel oefening nodig voordat een woord beklijft. Een aantal scholen kiest ervoor om de leerlingen een voorbeeldzinnetje te laten maken met het woord, maar dit is onvoldoende oefening om de betekenis te onthouden en te kunnen toepassen. Leerlingen zullen meerdere taken en oefeningen moeten uitvoeren om zich de woordenschat eigen te maken.

Nadat de woorden geconsolideerd zijn, kan overgegaan worden tot de laatste fase: controleren of de leerlingen de woorden beheersen. Hiervoor kunnen taken en oefeningen gebruikt worden die alleen uitgevoerd kunnen worden wanneer de betekenis van een woord bekend is. Denk bijvoorbeeld aan een tekst met vragen die alleen beantwoord kunnen worden als de betekenis van bepaalde woorden uit de tekst bekend is, of een spreekopdracht die bepaalde woordenschat vereist (iemand die een nieuw paspoort nodig heeft, zal hoogstwaarschijnlijk het woord 'aanvragen' moeten kennen). Ook mogelijk is het om woordenschat te testen door middel van een 'open invuloefening' als vervolgstap op een 'consolidatie-invuloefening'. Bij een 'consolidatie-invuloefening' zijn zinnen gegeven waarbij op open plekken gegeven woorden moeten worden ingevuld, bijv. het woord 'democratie' is gegeven in een lijstje met woorden en een van de invulzinnen betreft: 'een regeringsvorm waarbij het volk regeert noemen we een'. Een 'open invuloefening' gaat een stap verder, leerlingen krijgen bijvoorbeeld alleen maar het aantal letters van het woord dat moet worden ingevuld, bijvoorbeeld 'een regeringsvorm waarbij het volk regeert noemen we een(10 letters)'. Wanneer scholen een selectie maken van de woorden die ze hun leerlingen willen aanleren, zijn de gemaakte controleoefeningen meerdere jaren bruikbaar. Hierdoor is de tijd die gespendeerd wordt aan het maken van kwalitatieve oefeningen goed benut. Bovendien biedt dit de mogelijkheid om de kwaliteit van de oefeningen (jaarlijks) te verbeteren. Er zijn een aantal scholen die woordenschat af en toe controleren, maar dit zou op gezette tijden moeten gebeuren, passend bij het tijdschema voor woordenschataanbod. De controle zou zich alleen moeten richten op de geselecteerde woorden en niet op willekeurige woorden die bijvoorbeeld in een bepaalde tekst van Nieuwsbegrip 'toevallig' belangrijk zijn, maar minder frequent en nuttig.

¹³ Zie Fusté-Hermann (2008).

Geen van de scholen geeft aan wat er moet gebeuren als woordenschat na controle niet bekend blijkt te zijn. Ervan uitgaande dat de geselecteerde woorden belangrijk zijn voor tekstbegrip voor meerdere vakken en zodoende het schoolsucces beïnvloeden, zal er opnieuw geïnvesteerd moeten worden in het aanleren van deze woorden. Dit houdt in dat er herhaling van semantisering of consolidering moet plaatsvinden of nieuwe activiteiten gericht op semantisering en consolidering moeten worden uitgevoerd. Het controleren van de woordenschat is dus niet de laatste fase, wanneer de woorden niet bekend blijken te zijn. Fases van het woordenschatonderwijs zullen in dat geval opnieuw moeten worden doorlopen, de rode pijlen na controleren geven dit aan in figuur 4.



Figuur 4: Fases van woordenschatdidactiek

Scholen wordt aanbevolen om bewust en expliciet in te zetten op het aanleren van woorden (intentioneel). In de eerste plaats omdat het niet altijd mogelijk is voor leerlingen om met gebruik van de context of door middel van woordanalyse de betekenis van een woord te achterhalen. Met andere woorden voor het begrijpen van (luister)teksten is vaker woordkennis nodig, omdat de betekenis niet herleid *kan* worden uit de tekst. Bij de toets Diawoord is dit ook het geval. Leerlingen krijgen minimale contextzinnen aangeboden en moeten dan de betekenis van een woord aangeven. De minimale contextzin waarin het woord staat, geeft geen aanwijzingen voor de betekenis van het woord, waardoor het woord gekend moet zijn om de juiste betekenis aan te geven.

In de tweede plaats moeten woorden bewust worden aangeleerd, omdat met name leerlingen met weinig woordenschat en leesvaardigheid niet vaardig genoeg zijn om gebruik te maken van hulpmiddelen (context, woordanalyse en woordenboekgebruik) om hun eigen woordenschat te vergroten. Hoewel veel lezen de beste manier is om woordenschat te vergroten, zijn het met name de goede lezers met een degelijke woordenschat die hiervan profiteren. Goede lezers zijn in staat om strategieën te gebruiken om de betekenis van woorden te achterhalen tijdens het lezen. Zo breiden goede lezers hun woordenschat uit en komen zij tegelijkertijd tot beter tekstbegrip. Ook leidt hun uitgebreide woordenschat ertoe dat zij bij nieuwe teksten weer beter in staat te zijn om de betekenis van woorden te achterhalen.

Op die manier breidt de woordenschat van goede lezers zich verder uit en worden zij nog betere lezers. Bij zwakke lezers zien we het tegenovergestelde. Zij hebben een minder goede woordenschat en zijn tijdens het lezen minder goed in staat om strategieën te gebruiken om de betekenis van woorden te herleiden uit teksten. Hierdoor leren zij minder nieuwe woorden en komen tot minder goed tekstbegrip. Bovendien neemt hun motivatie voor lezen af, waardoor zij nog minder gaan lezen en nog minder woorden leren. Een expliciete aandacht voor woordenschat zal ertoe leiden dat zwakke lezers met weinig woordenschat de betekenis van woorden leren en zij komen tot beter tekstbegrip omdat zij minder afhankelijk zijn van de toepassing van strategieën om de betekenis van woorden te achterhalen. Maar zwakke lezers zullen *daarnaast* ook moeten leren om tijdens het lezen (of luisteren) de betekenis van woorden te achterhalen, zodat zij zelfstandig hun woordenschat kunnen vergroten.

4.2.3 Zelfstandig woordenschat vergroten

Het aantal woorden dat leerlingen bijleren kan enorm toenemen door leerlingen te leren om zelfstandig hun woordenschat te vergroten. Als het vermogen van de leerlingen toeneemt om zelfstandig hun woordenschat te vergroten, is er minder aandacht van de docent nodig voor woordenschat en kan het aantal woorden dat bewust wordt aangeboden afnemen.

Leerlingen kunnen hun eigen woordenschat vergroten door gebruik te maken van een woordenboek of door de betekenis van onbekende woorden te herleiden. Onbekende woorden kunnen herleid worden uit de context en/of door middel van woordanalyse.

Zwakke lezers zijn minder goed in staat om deze vaardigheden toe te passen en daarom wordt scholen aanbevolen om (in remediërende activiteiten) deze vaardigheden te instrueren. Hoewel er een aantal scholen is dat expliciet aandacht besteedt aan woordenboekgebruik, biedt geen van de scholen extra aandacht aan vaardigheden om onbekende woorden te herleiden. Hoewel deze vaardigheden in de methodes aan bod komen, zoals Nieuwsbegrip, wordt daarin sterk ingegaan op *de toepassing* van de vaardigheden en wordt er vanuit gegaan dat leerlingen deze vaardigheden al beheersen.

Leerlingen wordt bijvoorbeeld met de 'woordhulp' bij Nieuwsbegrip aanbevolen om bij het lezen van teksten terug of vooruit te lezen als ze de betekenis van een woord niet kennen.

Als leerlingen niet vaardig genoeg zijn om de context te gebruiken, hebben ze niet veel aan deze tip. Zwakke lezers zullen deze vaardigheden eerst stapsgewijs moeten aanleren. Om scholen te helpen bij het formuleren van een instructieprogramma voor deze vaardigheden zal nu kort worden ingegaan op de verschillende vaardigheden.

Leerlingen van middelbare scholen zijn vaak niet in staat om correct gebruik te maken van een woordenboek en hebben instructie nodig om zich deze vaardigheid eigen te maken. Een aantal vmbo-scholen besteedt hier extra aandacht aan, maar ook op vmbo-t/havo- en havo/vwo-niveau kan extra aandacht voor deze vaardigheid nodig zijn.

In de eerste plaats moeten leerlingen onbekende woorden kunnen opzoeken. Hiervoor moeten leerlingen niet alleen het alfabet kennen, maar ook weten dat de alfabetische volgorde in een woordenboek in eerste instantie gebaseerd is op de eerste letter, daarna op de tweede letter, vervolgens op de derde letter etc. Deze vaardigheid ontbreekt bij veel middelbare scholieren. Een werkvorm om zich deze vaardigheid eigen te maken, is het op alfabetische volgorde zetten van woorden met gelijke beginletters (bijv. aanbod, aanzet, abnormaal, achter, aanbeveling, aanbidding, aanbieden). Naast kennis van het alfabet moeten leerlingen weten dat niet alle woorden als lemma zijn opgenomen in een woordenboek: bij voltooid deelwoorden moeten ze bijvoorbeeld bij de infinitief kijken. Idiomatiche uitdrukkingen moeten als geheel herkend

worden (er niet toe doen, aan bod komen) en opgezocht kunnen worden. Leerlingen moeten hierbij strategieën kunnen toepassen, bijvoorbeeld als ze bij een van de basiswoorden uit de idiomatische uitdrukking ‘aan bod komen’ geen informatie krijgen (‘bod’), dan moeten ze bij een ander woord uit de uitdrukking kijken (‘komen’).

Als het woord opgezocht kan worden, komt het moeilijkste gedeelte. De meestal abstracte definitie of omschrijving bij de woorden uit het woordenboek moet vertaald worden naar de concrete tekst waarin het onbekende woord voorkomt. De relatie leggen tussen het onbekende woord in de tekst en de omschrijving in het woordenboek is een voorwaarde om de betekenis van het onbekende woord in de tekst te begrijpen. Leerlingen moeten in staat zijn om te controleren of de gekozen definitie of omschrijving passend is. Als de leerlingen keuze hebben uit meerdere definities bij een lemma, moeten zij in staat zijn om de goede definitie te kiezen en te toetsen. Vaak is de definitie of omschrijving van woorden in een woordenboek abstract, als daarin onbekende concepten voorkomen moeten die ook weer worden opgezocht. Kortom, het kunnen omgaan met een woordenboek is een complexe vaardigheid en scholen kunnen er niet zonder meer vanuit gaan dat leerlingen vaardige woordenboekgebruikers zijn. Extra aandacht voor woordenboekgebruik is daarom nodig. Als leerlingen vaardige woordenboekgebruikers zijn, kunnen zij op eigen kracht komen tot beter tekstbegrip van teksten met veel onbekende woorden en hun eigen woordenschat vergroten.

Als leerlingen tijdens het lezen een onbekend woord tegenkomen, kunnen zij de context gebruiken om de betekenis te achterhalen. Zwakke lezers blijken minder goed in staat te zijn om de betekenis van woorden te herleiden en blijken als ze de betekenis herleiden een minder accurate betekenis te geven. Zwakke lezers die verschillende teksten lezen die informatie over de betekenis van het woord ‘dilemma’ verschaffen, infereerden uiteindelijk vaker de minder accurate betekenis ‘probleem’, terwijl goede lezers vaker de precieze betekenis achterhaalden ‘probleem met doorgaans twee even aantrekkelijke alternatieven’.¹⁴ Deze wetenschappelijke inzichten tonen aan dat met name leerlingen met een zwakke taalvaardigheid gebaat zijn bij een instructie om zich deze vaardigheden eigen te maken. Leerlingen moeten leren de informatie die de context geeft te relateren aan het onbekende woord. Hiervoor moeten leerlingen de aard van de relatie herkennen tussen bekende informatie en het onbekende woord. Een onbekend woord (*schuin* in voorbeelden) kan bijvoorbeeld een voorbeeld zijn van een genoemd bekend woord (Ik hou van exotisch fruit. Het lekkerst vind ik *Papaja*), een synoniem zijn van een genoemd bekend woord (De kapitein droeg een *smetteloos* wit pak. Het was helemaal schoon) of een tegenstelling van een bekend woord (Hij vond het type verf waarmee zijn kamer werd geverfd *irrelevant*. De kleur daarentegen vond hij wel belangrijk, die moest licht zijn). Woorden in de context van het onbekende woord kunnen een aanwijzing geven over de aard van de relatie, in het laatste voorbeeld geeft ‘daarentegen’ bijvoorbeeld aan dat het om een tegenstelling gaat. Leerlingen moeten dan ook deze ‘signaalwoorden’ begrijpen om de betekenis uit de context te kunnen herleiden. Soms blijft de relatie tussen het onbekende woord en de context onduidelijk en moet de leerling zelf de aard van de relatie vaststellen zonder hulp. In het voorbeeld ‘De kapitein droeg een smetteloos wit pak. Het was helemaal schoon’ moet begrepen worden dat de tweede zin een herhaling, aanvullende informatie op de eerste zin betreft.

Een laatste vaardigheid die helpt bij het vergroten van de eigen woordenschat is woordanalyse. Het eerder genoemde *woordbewustzijn* heeft een positieve invloed op woordanalyse.

¹⁴ Zie Van Daalen-Kaptein (2001).

Leerlingen moeten bij onbekende woorden proberen of ze het woord kunnen ontleden (in stukjes hakken). Als leerlingen dit veelvuldig oefenen, kan dit uiteindelijk leiden tot het automatisch toepassen van deze strategie. Als leerlingen een woord in stukjes kunnen hakken (bijvoorbeeld 'zorgeloos' in 'zorg' en 'loos') dan zijn ze er nog niet. In de eerste plaats moeten ze begrijpen welk deel van het woord het belangrijkste is, ofwel de 'stam' van het woord *herkennen* ('zorg' en 'zorgeloos'). Aansluitend hierop moeten ze het basiswoord *begrijpen* en begrijpen hoe het andere deel van het woord bijdraagt aan de betekenis. In het geval van 'zorgeloos' moeten ze begrijpen dat 'loos' 'zonder' betekent en iets zegt over 'zorg'. Een beter begrip van veelgebruikte morfemen (*heid, lijk, loos*) kan ervoor zorgen dat leerlingen zelfstandig door middel van woordanalyse hun woordenschat kunnen vergroten.

De scholen wordt aanbevolen om frequente en nuttige woorden direct te onderwijzen en tegelijkertijd leerlingen vaardigheden te leren om hun eigen woordenschat te vergroten, zoals woordanalyse, het gebruik maken van de context en woordenboekgebruik. Scholen moeten zich ervan bewust zijn dat dit complexe vaardigheden zijn die directe instructie vereisen, met name bij zwakke lezers met weinig woordenschat. Een vervolgstap die scholen hierna kunnen zetten is leerlingen leren om verschillende strategieën te *combineren*. Onderzoek wijst uit dat leerlingen die kennis hebben van verschillende strategieën, bijvoorbeeld de context gebruiken en woordanalyse, niet per se deze vaardigheden combineren wanneer zij een onbekend woord tegenkomen¹⁵. Met name onderpresterende (of zwakke) lezers blijken gebaat te zijn bij een instructie in het *gecombineerde* gebruik van strategieën. Hierop is een instructiemethode gebaseerd die *The outside-in strategy* ('buitenkant-binnenkant strategie') wordt genoemd.¹⁶ Bekijk eerst 'de buitenkant', de context van het woord om te zien of die informatie verschaft en bekijk daarna 'de binnenkant' van het woord, probeer het woord te ontleden. Formuleer tot slot een mogelijke betekenis van het woord en herlees het stukje tekst met het onbekende woord om te toetsen of de geformuleerde betekenis past. Ook woordenboekgebruik zou hier nog aan toegevoegd kunnen worden. Op die manier zetten leerlingen alle mogelijke strategieën in om de betekenis van een woord te herleiden.

4.3 Aanbevelingen voor taalbeleid

Bovenstaande aanbevelingen voor tekstbegrip en woordenschat kunnen de scholen verwezenlijken door concrete doelen te stellen en die vervolgens te vertalen naar concrete activiteiten. Scholen wordt aanbevolen om concrete doelen te formuleren in termen van resultaten op Diatekst en Diawoord, wat een aantal meetbare doelen oplevert. De scholen dienen hier realistisch mee om te gaan, maar het kan geen kwaad de lat zo hoog mogelijk te leggen.

Een wezenlijk onderdeel van het taalbeleid is de acties die worden ondernomen om schoolbrede betrokkenheid te creëren bij het beleid. Het motto 'iedere docent is een taaldocent' wordt vaak gebezigd, maar dit bewerkstelligen is niet eenvoudig en behoeft veel aandacht. Voordat er kan worden overgegaan tot een inhoudelijke training is het eerst nodig de *attitude* van zaakvakdocenten ten aanzien van taalgericht vakonderwijs te onderzoeken. Er wordt vaak aan de weerstand van zaakvakdocenten voorbij gegaan door direct te focussen op de inhoud, terwijl betrokkenheid een voorwaarde is voor inhoudelijke scholing. Wellicht wordt de weerstand van zaakvakdocenten juist opgeroepen door leuzen als 'iedere docent is een taaldocent', omdat het de schijn kan wekken dat er minder aandacht uitgaat naar hun vak. Een

¹⁵ Zie Tomesen & Aarnoutse (1998).

¹⁶ Zie Ebbers & Denton (2008).

verhelderende uitleg van die leus kan de weerstand bij zaakvakdocenten wegnemen. Het gaat namelijk niet om taal op zich, maar om taal als middel om de vakken op school beter te begrijpen en het schoolsucces zodoende te verhogen. Zodra er aandacht is voor de weerstand van zaakvakdocenten en hun duidelijk wordt dat door taalgericht vakonderwijs bij *hun* vak de leerlingen beter worden in *hun* vak, zal de betrokkenheid toenemen.

Als (zaakvak)docenten bewust zijn van taalgericht vakonderwijs is de vervolgstap om hun de nodige bijscholing te geven. Hier moet niet licht over worden gedacht, één of twee dagdelen cursus zal voor de meeste docenten die geen taalkundige achtergrond hebben te weinig zijn. Scholen moeten zichzelf afvragen hoeveel activiteiten nodig zijn om voldoende betrokkenheid én voldoende expertise te creëren. Ook moet er rekening mee worden gehouden dat de betrokkenheid en expertise moet worden geborgd en dat er (onder andere door de veel voorkomende personeelwisselingen) blijvend aandacht voor moet zijn.

Er valt voor de scholen op het gebied van borging veel winst te behalen door docenten te laten observeren om te zien of taalgericht vakonderwijs wordt toegepast in de klas. Lesobservatie door collega-docenten of een externe partij draagt eraan bij dat 'taalgericht vakonderwijs' blijft leven. Daarnaast zouden scholen hun taalbeleid in ieder geval één keer per jaar moeten evalueren en wanneer nodig bijstellen. Deze evaluatie wordt vergemakkelijkt wanneer de scholen hun beleid baseren op meetbare resultaten. Wanneer de ondernomen acties niet hebben geleid tot de gewenste effecten is bijstelling nodig.

5. Conclusie en discussie

In dit rapport is verslag gedaan van de leesvaardigheid en woordenschatkennis van brugklasleerlingen in Amsterdam-West in de schooljaren 2010-2011 en 2011-2012. De leerlingen zijn aan het begin en het eind van het schooljaar getoetst op hun woordenschatkennis (met de toets Diawoord) en leesvaardigheid (met de toets Diatekst). Voor het begin en het eind van het jaar zijn per niveau normen vastgesteld voor leesvaardigheid en woordenschat, de toetsen drukken een score uit die gerelateerd kan worden aan de vastgestelde normen. Die normen geven het (taal)niveau aan dat leerlingen nodig hebben om op school op dat niveau mee te kunnen draaien. Door aan het begin en het eind van het jaar te toetsen is tevens de groei van de leerlingen op woordenschat en leesvaardigheid in kaart gebracht. Vervolgens is aan de hand van vragenlijsten en interviews het taalonderwijs op de scholen onderzocht en in verband gebracht met de behaalde resultaten per school. Hieruit zijn aanbevelingen voor het lees- en woordenschatonderwijs voortgekomen voor de scholen.

De leesvaardigheid van leerlingen op havo/vwo-scholen is aan het begin van de schooljaren onder de norm, maar aan het einde van het jaar wordt de norm behaald. Gezien de grote achterstand van leerlingen aan het begin van het schooljaar zijn dit opmerkelijk goede resultaten. De havo/vwo-leerlingen behalen dan ook meer dan de normale groei in een jaar om die norm aan het eind van het jaar te kunnen behalen. Bij de vmbo-t/havo- en de vmbo-leerlingen zijn de resultaten voor leesvaardigheid minder rooskleurig. Aan het begin en aan het eind van beide schooljaren zijn de resultaten onder de norm en de scholen behalen ook minder dan de verwachte groei in een schooljaar. Op alle niveaus is ook gekeken naar de afname van het aantal probleemlezers en zwakke lezers (D/E-lezers) en de toename van het aantal sterkste lezers (A-lezers). Hier vonden we gemengde resultaten op de verschillende niveaus, sommige scholen doen het beter dan andere (zie hiervoor hoofdstuk 3).

Voor woordenschat wordt in beide schooljaren op geen van de niveaus (havo/vwo, vmbo-t/havo en vmbo) de norm aan het eind van het schooljaar behaald. Ook is bij de meeste scholen de groei (veel) lager dan verwacht. Op alle niveaus is ook gekeken naar de afname van het aantal leerlingen met een zwakke score voor woordenschat (D/E-score). Hier vonden we gemengde resultaten, sommige scholen tonen meer afname dan andere (zie hiervoor hoofdstuk 3).

Gezien het feit dat scholen de normen voor leesvaardigheid en woordenschat vaak niet halen en (grote) verschillen laten zien in de afname van het aantal zwakke lezers en leerlingen met een zwakke score voor woordenschat, is het cruciaal om de factoren te onderzoeken die dit beïnvloeden. Een zo'n factor is het taalonderwijs op de scholen.

Scholen hebben er veel baat bij om de effecten van hun taalonderwijs te onderzoeken, zodat ze bij tegenvallende resultaten hun minder effectieve taalonderwijs kunnen bijsturen en bij goede resultaten het effectieve onderwijs kunnen borgen. Om te kunnen bijsturen is het echter niet voldoende om aan te tonen dat het taalonderwijs niet effectief genoeg is geweest; er moeten door een analyse ook mogelijke *verklaringen* worden gegeven voor het tekortschieten van het taalonderwijs. Dan kan er worden bijgestuurd in de gewenste richting.

In dit rapport zijn mogelijke *verklaringen* voor de verschillende resultaten van scholen gezocht in het taalonderwijs van de scholen. Hierbij zijn niet alle mogelijke factoren meegenomen die de effectiviteit van het taalonderwijs beïnvloeden zoals kenmerken op leerling- en docentniveau. Ook is het moeilijk gebleken om scholen te vergelijken, omdat ze op tal van punten verschillen in hun taalonderwijs, waardoor de resultaten van leerlingen niet aan één interventie toe kunnen worden geschreven. Ondanks deze beperkingen is het mogelijk geweest om op basis van de verschillen in behaalde resultaten en de verschillen in taalonderwijs gerichte aanbevelingen te doen aan de scholen.

Deze aanbevelingen worden in hoofdstuk 4 uitvoerig beschreven, hier vatten we de belangrijkste aanbevelingen samen. In de eerste plaats zijn er een aantal aanbevelingen voor de toetsafname: zorg voor een voor- en nameting, voldoende tijd tussen de toetsen, en een serieuze afname van de toets. Pas wanneer aan deze voorwaarden wordt voldaan is het mogelijk het taalonderwijs te relateren aan de behaalde resultaten. Anders zouden andere factoren verantwoordelijk kunnen zijn voor de resultaten (zoals leerlingen die de toets niet serieus maken), met als gevolg geen werkelijk zicht op het niveau van de leerlingen.

De aanbevelingen voor leesvaardigheid op vmbo-t/havo- en vmbo-niveau betreffen de *kwantiteit* en de *kwaliteit* van het leesonderwijs. Er moet meer (extensief) gelezen worden en het leesonderwijs kan kwalitatief verbeterd worden door schoolbreed de kennis over lezen te vergroten en verschillende werkvormen in te zetten voor lezen. Belangrijk is dat docenten goed nadenken over welke (lees)vaardigheden nodig zijn om hun gewenste doel te bereiken (beter begrip van teksten in hun vak) en vervolgens hun onderwijs daarop inrichten.

Op vmbo-niveau worden aanbevelingen voor de invulling van de lessen Nieuwsbegrip gedaan, die overeenkwamen met de invulling van de school die op vmbo-niveau de beste resultaten behaalde. In die lessen werd via *modeling* van leesstrategieën door de docent geleidelijk toegewerkt naar een zelfstandige toepassing van de leesstrategieën door de leerling. Ook wordt op vmbo-niveau aanbevolen de tijd die besteed wordt aan zelfstandig lezen te verlengen, omdat dit concentratiebevorderend werkt.

Voor de invulling van de remediërende activiteiten worden scholen op alle niveaus aanbevolen om niet alleen lezers te selecteren voor remediëring, maar om bij deze lezers ook te differentiëren op basis van lezerstype. Verschillende lezerstypes hebben immers verschillende behoeftes. De compenserende lezer past bijvoorbeeld al goed leesstrategieën toe en is met name gebaat bij hulp op woord- en zinsniveau, terwijl de schoolse lezer juist gebaat is bij leesstrategieën en minder hulp op woord- en zinsniveau nodig heeft (Hacquebord, Stellingwerf, Linthorst & Andringa, 2005). De scholen die differentieerden op lezerstype, behaalden de beste resultaten in de afname van het aantal zwakke lezers (D/E-score) en probleemlezers. Ook wordt scholen aangeraden hiervoor met Diaplus te werken, omdat andere remediërende activiteiten wisselende resultaten behaalden op verschillende niveaus, terwijl met Diaplus op alle niveaus goede resultaten worden behaald.

Verder wordt scholen aanbevolen om bij de remediëring ook de gemiddelde lezer (C-lezer) te betrekken. Uit de analyses bleek dat een inzet op de gemiddelde vmbo-t/havo- en havo/vwo-lezer kon leiden tot een grote vooruitgang van gemiddelde lezers naar sterke of zeer sterke lezers. Bij de scholen die niet inzetten op de gemiddelde lezers, zagen we dat deze lezers vaker terugvielen naar lagere niveaus (D/E-lezers); met andere woorden terwijl de zwakke lezers worden geredieerd, komen er weer nieuwe zwakke lezers bij. Scholen moeten zich niet

alleen bezig houden met de zwakke lezers, maar ook met de lezers die hier het meest vatbaar voor zijn, zo blijkt uit de resultaten.

Op woordenschatniveau zijn niveaubreed aanbevelingen gedaan voor de *kwantiteit* en *kwaliteit* van het woordenschatonderwijs. In de eerste plaats wordt scholen aanbevolen om het aantal woorden dat ze aanbieden flink op te schroeven, alleen op die manier kan de woordenschatachterstand worden ingehaald die de (voornamelijk) meertalige populatie leerlingen van Amsterdam-West kenmerkt. Ook wordt scholen aanbevolen een selectie te maken van woorden waaraan ze zorgvuldig aandacht besteden. Wanneer dit schoolbreed wordt gedeeld, wordt niet onnodig lang stilgestaan bij infrequente of minder nuttige woorden. Scholen krijgen verder op het gebied van woordenschatdidactiek een aantal aanbevelingen: diepe woordkennis stimuleren, afspraken maken tussen vakken over woordenschataanbod en voldoende consolideringsoefeningen en controle oefeningen in het curriculum opnemen. De implementatie van deze aanbevelingen wordt vergemakkelijkt als de scholen een x aantal woorden hebben geselecteerd die ze willen aanbieden. Scholen wordt tenslotte aanbevolen om bewust extra aandacht te geven aan het woordenschataanbod, omdat woorden niet altijd impliciet (of incidenteel) geleerd kunnen worden door lezen of luisteren en omdat met name taalvaardig zwakke leerlingen minder goed in staat zijn om de betekenis van onbekende woorden te herleiden. Mede daardoor wordt scholen aanbevolen om extra aandacht te geven aan het aanleren van strategieën aan leerlingen om de eigen woordenschat te vergroten: woordenboekgebruik, woordanalyse en onbekende woorden herleiden uit de context.

Gezien de behoefte van leerlingen om veel meer woorden te leren en de noodzaak om die op een kwalitatief zorgvuldige manier aan te bieden, roept dit de vraag op in hoeverre dit haalbaar is binnen de beschikbare lestijd. Zelfs als de lestijd optimaal wordt benut, is er onvoldoende tijd om zoveel woorden op een zorgvuldige manier uit te leggen. Daarom moeten er middelen zijn om buiten schooltijd de woordenschat te vergroten. Huiswerk voor woordenschat is een optie. Een andere welkome aanvulling zou een digitale omgeving zijn waarop leerlingen op een voor hen motiverende manier woorden op didactisch verantwoorde wijze kunnen leren. De ideale omgeving kan op individueel niveau differentiëren: leerlingen krijgen alleen woorden aangeboden die tegemoet komen aan hun individuele behoeftes en sluiten aan bij hun individuele niveau.

Scholen wordt tot slot aanbevolen om de aanbevelingen op het gebied van leesvaardigheid en woordenschat te vertalen naar concrete doelen in het taalbeleidsplan. Doordat scholen werken met de toetsen Diatekst en Diawoord kunnen meetbare doelstellingen worden geformuleerd (afname van het aantal probleemlezers, groei in woordenschat of tekstbegrip). Voor het formuleren van de hierbij behorende concrete activiteiten kunnen de aanbevelingen in dit rapport als leidraad dienen (bijv. leerlingen leren 3000 nieuwe woorden in het eerste schooljaar).

Dit rapport geeft voldoende aanknopingspunten voor vervolgonderzoek. In dit rapport zijn alleen de resultaten van de brugklasleerlingen van de verschillende scholen met elkaar vergeleken en in verband gebracht met het taalonderwijs. De scholen nemen de toetsen echter in drie opeenvolgende jaren bij dezelfde leerlingen af. Vervolgonderzoek zal dan ook de toetsresultaten beschrijven van de leerlingen in de tweede en derde klassen. Op die manier kan worden vastgesteld welke groei de leerlingen gedurende drie jaar doormaken in leesvaardigheid en woordenschatkennis. De voorspellende waarde van de toetsen Diatekst en Diawoord kan vastgesteld worden door de lezerstypering van leerlingen en de

vaardigheidsgroep waarin leerlingen zitten over de jaren heen te bekijken. Verschillen tussen scholen in voorspellende waarde worden zo mogelijk in verband gebracht met het genoten taalonderwijs.

Naast de schoolbrede invulling van het taalonderwijs zijn er ook andere factoren op verschillende niveaus die de taalvaardigheid van leerlingen beïnvloeden. Vervolgonderzoek zal zich richten op een aantal factoren, zoals de klas (docenten) en de eigenschappen van de leerling. Op dit moment wordt er in het kader van dit project een onderzoek uitgevoerd waarbij een aantal kenmerken van docenten wordt verzameld, onder andere de manier waarop zij hun taallessen invullen. Deze gegevens zullen in verband gebracht worden met de behaalde resultaten. Ook hebben de scholen verschillende kenmerken van de leerlingen verzameld (moedertaal, opleidingsniveau ouders, etc.) die gerelateerd zullen worden aan de leesvaardigheid en woordenschatkennis van de leerlingen.

Een verdieping van dit rapport is verder mogelijk door te onderzoeken in hoeverre leerlingen op verschillende niveaus gebaat zijn bij een verschillend aanbod. We zagen bijvoorbeeld dat het remediërende aanbod voor gemiddelde lezers op het ene niveau (vmbo-t/havo) leidde tot een grotere vooruitgang naar A-lezers dan op een hoger niveau (havo/vwo). Daarom is het zinvol om te onderzoeken of de behoeftes van lezers van verschillende niveaus van elkaar verschillen, zodat er bij een eventueel gevonden verschil het aanbod hierop afgestemd kan worden.

Tot slot zou vervolgonderzoek van dit project kunnen bijdragen aan een beter begrip van het leesproces en de factoren die dit beïnvloeden. Een beter zicht op het leesproces van leerlingen in Amsterdam-West en de problemen die optreden tijdens het lezen, maakt een betere aansluiting op deze problemen mogelijk. Er kan worden onderzocht op welk tekstbegripsniveau (micro-, meso- en macroniveau) de leerlingen de meeste problemen hebben, waardoor die problemen worden veroorzaakt en hoe verschillende kenmerken van de leerlingen (zoals bijvoorbeeld meertaligheid) invloed uitoefenen op de problemen.

Door vervolgonderzoek op verschillende niveaus uit te voeren (school, klas, leerling) wordt geprobeerd een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de factoren die de taalvaardigheid van de leerlingen in Amsterdam-West beïnvloeden. Een beter zicht op die factoren en hun invloed maakt het mogelijk om interventies op verschillende niveaus uit te voeren en zodoende de taalvaardigheid van leerlingen in Amsterdam-West te verbeteren.

6. Referenties

- Braaksma, M. A. H. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Couzijn, M. J. (1995). *Observation of writing and reading activities. Effects on learning and transfer*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Ebbers, S. M., & Denton, C. A. (2008). A root awakening: Vocabulary instruction for older students with reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 90-102.
- Fusté-Herrmann, B. *Idiom comprehension in bilingual and monolingual adolescents*. ProQuest, 2008.
- Hacquebord, H., B. Stellingwerf, R. Linthorst & S. Andringa (2005). *Diataal: verantwoording en normering*. Rijksuniversiteit Groningen.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, National Institute of Education.
- Kuiken, F. & Vermeer, A. (2005): Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs. Utrecht: ThiemeMeulenhoff.
- Nagy, W.E. (1988). *Vocabulary instruction and reading comprehension* (Tech. Rep. 431). Champaign, IL: Center for the Study of Reading, University of Illinois.
- Qian, D (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: an assessment perspective. *Language Learning*, 52 (3), 513–536
- Tomesen, M., & Aarnoutse, C. (1998). Effects of an instructional programme for deriving word meanings. *Educational Studies*, 24, 107–128.
- Tomesen, M., Deurings, J., Van der Beek, A (2009). *Samenwerken aan taalbeleid: in tien stappen naar een taalbeleidsplan*. Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen.
- Van Daalen-Kapteijns, M., Elshout-Mohr, M., & De Glopper, K. (2001). Deriving the meaning of unknown words from multiple contexts. *Language Learning*, 51(1), 145-181.
- Verhallen, M. & S. Verhallen (1994). *Woorden leren, woorden onderwijzen*. Hoevelaken, CPS.

Bijlage 1: Vragenlijst interventiekenmerken project OTAW

Hieronder volgt een vragenlijst over de interventies die hebben plaatsgevonden op uw school. Gelieve de vragenlijst digitaal in te vullen. De taalcoördinator is het aanspreekpunt voor de vragenlijst.

School:

Naam taalcoördinator:

Telefoon en e-mail taalcoördinator:

Naam directeur:

Schooljaar 2010-2011

1. Wat was de basismethode voor Nederlands in de brugklas?

(hier antwoord)

2. Zijn er verschillende basismethodes gebruikt voor verschillende niveaus (vmbo kader, vmbo basis, vmbo theoretische leerweg, havo, vwo) in de brugklas? Zo ja, geef aan welk niveau welke basismethode heeft gebruikt.

(hier antwoord)

3. Hoeveel uur Nederlands hebben de brugklassen per week gekregen? Het gaat hier om de reguliere lessen, dus exclusief remediërende lessen.

(hier antwoord)

4. Zijn er verschillen in het aantal uur Nederlands dat brugklassen per week hebben gekregen? Zo ja, wat waren de verschillen en geef precies aan welke klassen (met welk niveau: vmbo kader, vmbo basis, vmbo theoretische leerweg, havo, vwo) hoeveel uur Nederlands hebben gekregen.

(hier antwoord)

5. A. Zijn er in de brugklassen naast de basismethode ook andere methodes gebruikt ter verbetering van de Nederlandse taalvaardigheid?

(hier antwoord)

B. Zo ja, geef aan welke andere methodes zijn gebruikt in de brugklassen:

(hier antwoord)

C. Zo ja, geef zo precies mogelijk de inhoud van deze methodes aan en de reden waarom ze aanvullend op de basismethode zijn gebruikt:

(hier antwoord)

6. Heeft de school meegedaan aan projecten voor leesbevordering? Zo ja, geef van elk project een gedetailleerde beschrijving en beantwoord de volgende vragen:

- Wat was de naam van het project?
- Wat was de inhoud van het project? Beschrijf alle onderdelen van het project gedetailleerd. Geef per onderdeel de precieze inhoud aan.
- Wat was het doel van het project? Is dit meetbaar gemaakt?
- Door wie werden de onderdelen van het project uitgevoerd?
- Hoeveel uur per week/per maand zijn onderdelen van het project uitgevoerd? Geef per onderdeel de precieze tijdsduur aan.
- Zijn de onderdelen van het project uitgevoerd tijdens de reguliere lestijd? Zo ja, welke onderdelen?
- Welke klassen, op welke niveaus (vmbo kader, vmbo basis, vmbo theoretische leerweg, havo, vwo) waren betrokken bij het project?
- Hoelang heeft het project geduurd (start- en einddatum)?

(hier antwoord)

7. Is er een remediërend programma voor Nederlandse taalvaardigheid uitgevoerd? Zo ja, geef per programma een gedetailleerd beschrijving en beantwoord de volgende vragen:

- Wat was de naam van het programma?
- Wat was de inhoud van het programma? Beschrijf alle onderdelen van het project gedetailleerd. Geef per onderdeel de precieze inhoud aan.
- Wat was het doel van het programma? Is dit meetbaar gemaakt?
- Door wie werden de onderdelen van het project uitgevoerd?
- Hoeveel uur per week/per maand zijn onderdelen van het programma uitgevoerd? Geef per onderdeel de precieze tijdsduur aan.
- Wie volgden het remediërende programma? Geef de klassen, het niveau van de klassen (vmbo basis, vmbo kader, vmbo theoretische leerweg, havo, vwo) én de namen van de leerlingen.
- Hoelang heeft het programma geduurd (start- en einddatum)?

(hier antwoord)

8. Heeft er remediëring plaatsgevonden op basis van de resultaten van diatekst of diawoord? Als er remediëring heeft plaatsgevonden:

- Wat was de inhoud van het remediërende programma?
- Had het programma betrekking op diawoord, diatekst of allebei?
- Wat was het doel van het programma? Is dit meetbaar gemaakt?
- Als het programma betrekking had op diatekst? Werd er gedifferentieerd in het programma dat probleemlezers, schoolse lezers en compenserende lezers kregen aangeboden?

- Wie volgden het remediërende programma? Geef de klassen, het leerjaar, het niveau van de klassen (vmbo basis, vmbo kader, vmbo theoretische leerweg, havo, vwo) én de namen van de leerlingen.
- Hoelang heeft het remediërende programma geduurd? Als er verschillen zijn in duur van leerlingen van het specifieke programma geef dan aan welke leerlingen hoe lang een specifiek programma hebben gevolgd.

(hier antwoord)

9. Welke taaldidactische aanpak heeft de school gehanteerd?

(hier antwoord)

10. A. Hebben de brugklassen extra Nederlandse taalles gehad buiten de reguliere lessen Nederlands (zie vraag 3)? Zo ja, hoeveel uur hebben de leerlingen extra Nederlandse taalles gehad?

(hier antwoord)

B. Zo ja, geef concreet de inhoud van deze lessen aan:

(hier antwoord)

C. Zo ja, welke klassen hebben extra Nederlandse les gehad en welke leerlingen:

(hier antwoord)

11. A. Hebben de brugklassen leesopdrachten als huiswerk gekregen? Zo ja, wat was de inhoud van de leesopdrachten? Welke klassen hebben leesopdrachten gekregen?

(hier antwoord)

B. Als er huiswerk is opgegeven - Hoeveel uur per week werd er gemiddeld per klas aan huiswerk opgegeven ter verbetering van de woordenschat en leesvaardigheid?

(hier antwoord)

C. Werd er huiswerk opgegeven waarbij leerlingen via de computer konden oefenen met woordenschat of leesvaardigheid? Zo ja, welke programma's en beschrijf de inhoud van de programma's.

(hier antwoord)

12. A. Hoe is het woordenschatonderwijs vormgegeven in de brugklas? Waren er aparte methodes voor woordenschatonderwijs? Zo ja, welke methodes en hoeveel uur per week is er gemiddeld per klas apart besteed aan woordenschatonderwijs? Geef een precieze beschrijving van de inhoud van de methodes.

B. Had de school een stappenplan voor woordenschat aanbod (x aantal woorden per tijdsperiode)? Zo ja, welke woorden werden aangeboden (type woorden) in welke tijdsperiode?

(hier antwoord)

C. Had de school een apart programma om leerlingen strategieën aan te leren voor het vergroten van hun woordenschat? Denk bijvoorbeeld aan woordenboekgebruik of leerlingen leren om de betekenis van woorden te herleiden uit de tekst.

(hier antwoord)

13. Was er een taalbeleid aanwezig?

Zo ja, graag dit taalbeleid aanleveren (van 2010-2011) in combinatie met deze ingevulde vragenlijst.

(hier antwoord)

14. Hoeveel mensen waren er betrokken bij het opstellen van het taalbeleid? Wat waren de verantwoordelijkheden van de betrokkenen?

(hier antwoord)

15. A. Vond er evaluatie van het taalbeleid plaats? Zo ja, geef concreet aan welke stappen zijn ondernomen bij het evalueren van het taalbeleid, wanneer (datum) en welke tijdsduur.

(hier antwoord)

B. Als er evaluatie heeft plaatsgevonden - Is het taalbeleid aangepast op basis van de evaluatie? Welke onderdelen van het taalbeleidsplan zijn aangepast en geef de concrete aanpassing aan. (hier antwoord)

Schooljaar 2011-2012

Vraag 1 t/m 15: idem 2010-2011

16. Hoeveel uur per week hebben de **tweede klassen** Nederlandse les gehad? Het gaat hier om de reguliere lessen, dus exclusief remediërende lessen.

(hier antwoord)

Schooljaar 2012-2013

De interventiekenmerken van dit schooljaar. Sommige vragen kunnen slechts deels beantwoord worden.

Vraag 1 t/m 15: idem 2010-2011

16. Hoeveel uur per week hebben de **tweede klassen** Nederlandse les gehad? Het gaat hier om de reguliere lessen, dus exclusief remediërende lessen.
17. Hoeveel uur per week hebben de **derde klassen** Nederlandse les gehad? Het gaat hier om de reguliere lessen, dus exclusief remediërende lessen.

Bijlage 2.1: Tekstbegripscore Diataal per school per toetsniveau

Toetsniveau	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei tekstbegrip	
	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking
<i>A. Caland Lyceum</i>						
2	58,13	8,65	64,44	8,56	6,37	9,42
3	68,15	7,77	84,53	7,75	16,18	9,15
<i>B. Calvijn met Junior College</i>						
1	48,45	8,59	40,35	6,84	-8,09	8,84
<i>C. Cartesius Lyceum</i>						
3	65,90	9,49				
<i>D. Comenius Lyceum</i>						
3	64,17	9,35	79,46	8,13	15,17	9,73
<i>E. Hervormd Lyceum West</i>						
2	54,77	9,77	59,79	10,55	5,45	10,66
3	67,33	7,47	81,13	9,67	13,81	10,52
<i>F. Hubertus Vakschool</i>						
1	47,12	10,18	52,05	9,10	4,31	10,55
<i>G. Huygens College</i>						
1	45,47	9,03				
2						
<i>H. Iedersland College</i>						
1	45,82	8,38	48,26	10,27	2,93	9,76
<i>I. Marcanti College</i>						
1	44,69	8,44	48,29	10,16	3,26	10,48
2	50,31	9,65	55,40	12,32	5,40	11,80
<i>J. Meridiaan College</i>						
2	54,02	9,43	58,83	10,40	4,80	11,96
<i>K. Nova College</i>						
1	40,61	7,74	44,99	10,40	4,09	7,93
2	55,59	8,01	56,94	10,85	1,94	12,75
<i>M. Wellant College</i>						
1	46,30	8,81				
<i>N. Westburg College</i>						
1	42,30	6,19	50,91	9,69	9,48	9,90

Bijlage 2.2: Tekstbegrip: vaardigheidsniveaus (in procenten) per school per toetsniveau

Toetsniveau	Najaar 2011					Voorjaar 2012					Afname
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	D+E
A. Caland Lyceum											
2	22	24,2	28,6	16,5	8,2	37,9	18,1	27,5	14,3	1,1	9,3
3	21,2	24,7	28,1	15,8	9,6	17,1	29,5	19,2	12,3	4,1	9
B. Calvijn met Junior College											
1	11,4	35,7	28,6	10	8,6	0	7,1	22,9	22,9	45,7	-50
C. Cartesius Lyceum											
3	15,7	19,1	31,5	14	16,9						
D. Comenius Lyceum											
3	8,9	17,7	29,8	22,6	20,2	12,9	22,6	22,6	24,2	16,9	1,7
E. Hervormd Lyceum West											
2	13	22,8	24,4	17,9	18,7	11,4	29,3	22,8	20,3	7,3	9
3	15,9	21,7	29	20,3	10,1	13	34,8	13	10,1	21,7	-1,4
F. Hubertus Vakschool											
1	16,9	15,3	22	39	3,4	10,2	27,1	39	11,9	6,8	23,7
G. Huygens College											
1	7,6	18,9	26,5	15,2	20,5						
2											
H. Iedersland College											
1	10,9	14,1	35,9	17,2	15,6	9,4	18,8	34,4	21,9	10,9	0
I. Marcanti College											
1	7,2	14,4	36,9	18,9	16,2	9	23,4	28,8	18	17,1	0
2	8,3	10,4	20,8	31,3	29,2	6,3	22,9	22,9	25	20,8	14,7
J. Meridiaan College											
2	11,5	16,1	31	21,8	19,5	13,8	20,7	34,5	23	8	10,3
K. Nova College											
1	5,5	7	14,8	31,3	39,1	9,4	10,2	23,4	19,5	29,7	21,2
2	10,5	15,8	26,3	36,8	0	5,3	15,8	31,6	15,8	15,8	5,2
M. Wellant College											
1	5,7	29,2	32,1	17	16						
N. Westburg College											
1	0	18,2	24,2	30,3	18,2	9,1	36,4	27,3	21,2	3	24,3

Bijlage 2.3: Soorten lezers (in procenten) per school per toetsniveau

Toetsniveau	Najaar 2011				Voorjaar 2012				Afname
	Geen profiel	Compens.	Probleem	Schools	Geen profiel	Compens.	Probleem	Schools	Probleem
<i>A. Caland Lyceum</i>									
2	64,8	4,4	19,8	10,4	74,2	8,8	11,5	4,4	8,3
3	58,9	12,3	22,6	5,5	54,8	11,6	6,8	8,9	15,8
<i>B. Calvijn met Junior College</i>									
1	60	5,7	15,7	12,9	17,1	10	55,7	15,7	-40
<i>C. Cartesius Lyceum</i>									
<i>D. Comenius Lyceum</i>									
3	40,3	21	34,7	3,2	46,8	18,5	28,2	5,6	6,5
<i>E. Hervormd Lyceum West</i>									
2	52,8	1,6	32,5	9,8	55,3	19,5	13,8	2,4	18,7
3	49,3	18,8	21,7	7,2	55,1	4,3	26,1	7,2	-4,4
<i>F. Hubertus Vakschool</i>									
1	49,2	0	18,6	28,8	62,7	6,8	13,6	11,9	5
<i>G. Huygens College</i>									
1	37,9	1,5	28	21,2					
2									
<i>H. Iedersland College</i>									
1	40,6	1,6	26,6	25	51,6	9,4	29,7	4,7	-3,1
<i>I. Marcanti College</i>									
1	35,1	6,3	23,4	27,9	45,9	10,8	25,2	14,4	-1,8
2	35,4	6,3	52,1	6,3	41,7	18,8	33,3	4,2	18,8
<i>J. Meridiaan College</i>									
2	47,1	8	35,6	9,2	51,7	23	20,7	4,6	14,9
<i>K. Nova College</i>									
1	22,7	1,6	56,3	17,2	29,7	15,6	42,2	4,7	14,1
2	47,4	10,5	15,8	15,8	42,1	21,1	15,8	5,3	0
<i>M. Wellant College</i>									
1	53,8	1,9	26,4	17,9					
<i>N. Westburg College</i>									
1	30,3	3	30,3	27,3	60,6	6,1	12,1	18,2	18,2

Bijlage 2.4: Woordenschatsscore Diaaal per school per toetsniveau

Toetsniveau	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei woordenschat	
	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking
<i>A. Caland Lyceum</i>						
2	62,94	8,46	66,56	7,08	3,63	7,66
3	72,36	10,60	75,44	9,56	2,97	9,66
<i>B. Calvijn met Junior College</i>						
1	47,18	7,28	51,88	8,06	4,56	8,43
<i>C. Cartesius Lyceum</i>						
3	72,08	10,71				
<i>D. Comenius Lyceum</i>						
3	62,50	9,25	70,59	8,85	8,16	8,40
<i>E. Hervormd Lyceum West</i>						
2	58,51	7,35	64,70	6,95	6,10	6,19
3	67,09	6,89	71,46	7,87	4,09	7,11
<i>F. Hubertus Vakschool</i>						
1	54,44	9,26	59,61	6,47	5,65	7,23
<i>G. Huygens College</i>						
1	48,83	7,54				
2						
<i>H. Iedersland College</i>						
1	47,97	8,79	56,77	7,17	9,17	7,29
<i>I. Marcanti College</i>						
1	49,20	8,23	56,96	8,28	7,65	7,31
2	55,54	9,17	60,06	9,78	5,00	9,51
<i>J. Meridiaan College</i>						
2	55,36	8,10	62,25	5,45	6,90	7,31
<i>K. Nova College</i>						
1	42,14	7,83	51,12	9,48	9,08	7,17
2	57,88	7,39	64,06	5,53	5,88	4,80
<i>M. Wellant College</i>						
1	53,02	8,50				
<i>N. Westburg College</i>						
1	45,77	5,87	55,75	5,55	9,86	4,78

Bijlage 2.5: Woordenschat: vaardigheidsniveaus (in procenten) per school per toetsniveau

Toetsniveau	Najaar 2011					Voorjaar 2012					Afname
	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	D+E
<i>A. Caland Lyceum</i>											
2	20,3	24,2	26,4	17,6	11	12,6	42,9	19,8	19,2	4,4	5,0
3	21,2	17,8	32,9	13,7	13,7	18,5	24,7	26	21,2	8,2	-2,0
<i>B. Calvijn met Junior College</i>											
1	8,6	10	31,4	32,9	10		12,9	27,1	30	27,1	-14,2
<i>C. Cartesius Lyceum</i>											
3	21,3	16,3	25,8	14	17,4						
<i>D. Comenius Lyceum</i>											
3	4,8	4,8	21,8	19,4	47,6	8,9	20,2	17,7	25,8	26,6	14,6
<i>E. Hervormd Lyceum West</i>											
2	8,1	16,3	21,1	26,8	22	10,6	27,6	16,3	28,5	7,3	13,0
3	4,3	14,5	37,7	14,5	26,1	8,7	17,4	27,5	21,7	18,8	0,1
<i>F. Hubertus Vakschool</i>											
1	20,3	33,9	28,8	13,6	3,4	20,3	22	32,2	16,9	5,1	-5,0
<i>G. Huygens College</i>											
1	8,3	19,7	31,8	31,1	6,8						
2											
<i>H. Iedersland College</i>											
1	10,9	18,8	21,9	32,8	10,9	17,2	12,5	28,1	26,6	10,9	6,2
<i>I. Marcanti College</i>											
1	9	23,4	24,3	33,3	6,3	18,9	18,9	20,7	25,2	13,5	0,9
2	6,3	10,4	18,8	22,9	41,7	6,3	20,8	18,8	20,8	31,3	12,5
<i>J. Meridiaan College</i>											
2	3,4	10,3	21,8	24,1	40,2	2,3	27,6	11,5	47,1	11,5	5,7
<i>K. Nova College</i>											
1	4,7	10,2	6,3	30,5	44,5	5,5	10,2	17,2	18,8	35,9	20,3
2	5,3	15,8	21,1	26,3	21,1		47,4	15,8	5,3	15,8	26,3
<i>M. Wellant College</i>											
1	19,8	34,9	24,5	16	3,8						
<i>N. Westburg College</i>											
1		18,2	27,3	33,3	12,1	9,1	6,1	45,5	27,3	9,1	9,0

Bijlage 3.1: Tekstbegripscore Diataal School A (Caland Lyceum) per klas

Toets-niveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
2	Totaal	58,11	8,24	64,42	8,04	6,35
3	Totaal	68,29	7,66	84,68	7,15	16,19
3	1HV1	65,70	8,98	83,04	7,22	17,33
3	1HV2	66,38	7,29	80,58	6,87	14,19
3	1HVQ	70,11	4,87	86,78	7,14	16,67
3	1HVS	67,38	8,24	81,33	7,95	13,96
2	1T1	55,58	9,88	58,91	8,97	3,38
2	1T2	54,7	7,91	63,6	7,91	8,89
2	1TH1	57,42	9,02	65,13	7,35	7,71
2	1TH2	59,96	6,88	67,22	7,17	7,26
2	1THQ	60,85	8,1	68,35	6,31	7,5
2	1THS	62,65	6,39	66,12	7,97	3,7
2	1TS	55,64	9,5	61,64	10,59	6,0
3	1V1	69,15	9,7	89,24	6,99	18,88
3	1V2	71,04	4,21	87,13	6,73	16,08

Bijlage 3.2: Tekstbegripscore Diataal School B (Calvijn met Junior) per klas

Toets-niveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
1	Totaal	47,51	7,37	40,20	6,61	-7,39
1	C1A	42,00	5,92	37,60	5,97	- 4,30
1	C1B	44,00	8,00	40,43	5,72	- 4,00
1	C1C	52,37	7,87	42,26	7,27	-10,11
1	C1D	51,67	7,70	40,52	7,48	-11,14

Bijlage 3.3: Tekstbegripscore Diataal School C (Cartesius) per klas

Toets-niveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
3	Totaal	66,00	8,59			
3	CA1B1	60,71	10,26			
3	CA1B2	65,18	8,94			
3	CA1B3	66,55	8,73			
3	CA1B4	65,73	10,57			
3	CA1B5	65,42	9,90			
3	CA1B6	72,39	3,14			

Bijlage 3.4: Tekstbegripscore Diataal School D (Comenius Lyceum) per klas

Toets-niveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
3	totaal	64,17	8,62	79,42	15,42	15,16
3	1a	69,28	6,60	85,00	7,84	15,72
3	1b	62,80	10,29	79,00	8,56	16,20
3	1c	60,08	11,38	79,52	8,24	19,00
3	1d	66,79	6,72	77,83	7,76	11,04
3	1e	61,92	8,12	75,75	5,50	13,83

Bijlage 3.5: Tekstbegripscore Diataal School E (Hervorm Lyceum West) per klas

Toets-niveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
2	Totaal	54,84	9,13	59,81	10,62	5,36
3	Totaal	67,94	6,27	81,64	8,34	13,62
2	B1	48,80	10,50	59,96	11,46	10,39
2	B2	56,04	8,82	62,82	9,82	7,00
2	B3	53,95	9,47	57,52	10,52	4,36
2	B4	55,92	10,18	59,74	9,79	5,09
2	B5	59,48	6,69	59,00	11,53	- 0,05
3	B6	64,33	8,65	75,08	9,26	10,96
3	B7	68,42	6,67	86,00	7,01	17,52
3	B8	71,07	3,50	83,85	8,75	12,38

Bijlage 3.6: Tekstbegripscore Diataal School F (Hubertus Vakschool) per klas

Toets-niveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
1	Totaal	46,39	7,32	51,95	8,87	5,18
1	1A	42,21	5,25	51,73	9,68	8,86
1	1B	42,08	6,65	49,77	6,33	7,70
1	1C	43,46	8,54	52,70	8,71	8,80
1	1E	57,82	8,84	53,61	10,75	-4,65

Bijlage 3.7: Tekstbegripscore Diataal School G (Huygens College) per klas

Toets-niveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
1	Totaal	45,10	7,30			
1	1A	39,71	5,34			
1	1B	50,06	7,51			
1	1C	37,43	5,15			
1	1D	40,73	6,90			
1	1E	45,20	7,36			
1	1F	45,93	6,11			
1	1G	47,75	8,96			
1	1H	54,00	11,08			

Bijlage 3.8: Tekstbegripscore Diataal School H (Iedersland College) per klas

Toets-niveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
1	Totaal	45,84	8,19	48,15	9,12	2,73
1	1A	45,85	7,36	44,27	7,87	-0,42
1	1B	46,94	9,53	45,67	9,72	-1,73
1	1C	47,81	9,00	55,44	9,12	7,63
1	1D	42,74	6,88	47,20	9,77	5,43

Bijlage 3.9: Tekstbegripscore Diataal School I (Marcanti College) per klas

Toets-niveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
1	Totaal	44,66	7,54	48,25	9,26	3,17
2	Totaal	50,33	9,75	55,48	11,94	5,47
1	MA1A	48,39	10,01	55,44	8,73	7,06
1	MA1B	42,58	7,42	44,53	8,54	1,95
1	MA1C	49,41	11,06	43,61	9,30	-7,06
2	MA1H	50,61	9,72	58,87	11,37	8,26
1	MA1K	41,19	4,29	43,63	8,71	2,80
1	MA1L	41,59	4,40	50,42	10,17	7,65
1	MA1M	44,82	8,04	51,88	10,10	6,63
2	MA1T	50,04	9,77	52,08	12,51	2,67

Bijlage 3.10: Tekstbegripscore Diataal School J (Meridiaan College) per klas

Toets-niveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
2	Totaal	54,06	9,42	58,83	10,35	4,77
2	M1A	56,24	8,37	61,10	8,76	4,86
2	M1B	53,04	10,94	59,04	11,27	6,00
2	M1C	54,05	9,40	56,76	12,41	2,71
2	M1D	52,91	8,98	58,41	8,97	5,50

Bijlage 3.11: Tekstbegripscore Diataal School K (Nova College) per klas

Toets-niveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
1	Totaal	40,3	5,79	44,43	8,53	3,95
2	Totaal	55,59	8,01	56,94	10,85	1,94
1	NA1B1	49,94	10,43	57,22	9,55	7,28
1	NA1B2	43,17	8,70	49,94	9,77	5,60
1	NA1B3	37,69	3,96	41,50	8,94	3,73
2	NA1Q1	55,59	8,01	56,94	10,85	1,94
1	NA1R1	37,87	2,10	42,00	8,02	4,00
1	NA1R2	38,23	3,52	40,58	8,22	2,33
1	NA1R3	37,24	4,71	40,00	6,62	2,67
1	NA1R4	40,80	7,73	44,00	10,36	3,20
1	NM1J1	37,46	5,19	40,23	6,72	2,77

Bijlage 3.12: Tekstbegripscore Diataal School M (Wellant College) per klas

Toets-niveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
1	Totaal	46,37	8,15			
1	AS1A	42,79	7,87			
1	AS1B	45,33	8,77			
1	AS1C	50,43	8,59			
1	AS1D	40,91	5,85			
1	AS1E	48,48	8,00			
1	AS1F	50,25	9,84			

Bijlage 3.13: Tekstbegripscore Diataal School N (Westburg College) per klas

Toets-niveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
1	Totaal	42,31	6,32	50,91	9,41	9,26
1	1a	42,36	6,50	48,13	9,82	7,08
1	1b	42,25	6,13	53,69	9,00	11,44

Bijlage 4.1: Woordenschatsscore Diataal School A (Caland Lyceum) per klas

Toetsniveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
2	Totaal	62,99	8,03	66,63	6,67	3,63
3	Totaal	72,54	9,87	75,42	8,16	2,74
3	1HV1	68,78	8,84	73,19	7,45	4,41
3	1HV2	67,69	9,42	69,42	7,54	1,73
3	1HVQ	75,11	9,77	73,06	4,01	-2,06
3	1HVS	69,67	8,63	75,21	8,90	5,54
2	1T1	60,65	6,39	63,23	7,93	2,58
2	1T2	58,33	8,11	63,33	5,48	5,00
2	1TH1	65,17	8,10	68,50	6,82	3,33
2	1TH2	62,67	9,73	65,70	5,62	3,04
2	1THQ	65,85	7,88	67,42	5,54	1,58
2	1THS	66,81	7,74	70,60	7,77	3,72
2	1TS	61,44	8,29	67,64	7,55	6,20
3	1V1	77,77	12,59	83,04	10,66	4,40
3	1V2	76,21	9,98	78,63	10,45	2,42

Bijlage 4.2: Woordenschatsscore Diataal School B (Calvijn met Junior) per klas

Toetsniveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
1	Totaal	46,61	6,46	51,59	7,57	4,70
1	C1A	42,15	5,21	45,93	7,86	2,25
1	C1B	45,67	5,74	54,67	7,22	8,83
1	C1C	49,95	6,54	51,94	8,73	2,56
1	C1D	48,67	8,33	53,81	6,47	5,14

Bijlage 4.3: Woordenschatsscore Diataal School C (Cartesius Lyceum) per klas

Toetsniveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
3	Totaal	68,92	8,86			
3	CA1B1	68,03	9,96			
3	CA1B2	68,56	7,39			
3	CA1B3	69,33	8,57			
3	CA1B4	69,77	9,52			
3	CA1B5	74,71	10,19			
3	CA1B6	82,25	11,40			

Bijlage 4.4: Woordenschatsscore Diataal School D (Comenius Lyceum) per klas

Toetsniveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
3	Totaal	62,48	9,14	70,55	7,67	8,12
3	1a 2011-12	66,08	8,22	79,56	7,56	13,48
3	1b 2011-12	61,68	10,36	69,16	7,87	7,48
3	1c 2011-12	60,13	8,26	67,88	7,40	7,96
3	1d 2011-12	62,63	9,86	69,17	7,68	6,54
3	1e 2011-12	61,88	9,00	67,00	7,86	5,13

Bijlage 4.5: Woordenschatsscore Diataal School E (Hervorm Lyceum West) per klas

Toetsniveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
2	Totaal	61,88	7,12	67,55	7,02	5,52
2	B1	56,63	8,88	63,13	8,05	6,43
2	B2	58,80	7,31	64,48	6,05	4,65
2	B3	57,65	5,70	65,14	5,29	7,58
2	B4	59,42	7,52	65,17	9,01	7,45
2	B5	59,96	6,84	65,71	5,69	4,62
2	B6	65,52	6,45	67,46	5,59	1,65
2	B7	67,23	6,77	72,84	7,30	5,24
2	B8	69,86	7,48	76,43	9,18	6,57

Bijlage 4.6: Woordenschatsscore Diataal School F (Hubertus Vakschool) per klas

Toetsniveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
1	Totaal	53,99	7,56	59,10	5,74	5,62
1	1A	49,80	7,32	61,20	4,89	11,40
1	1B	48,54	6,32	55,23	5,12	6,69
1	1C	56,69	7,10	56,73	7,07	2,09
1	1E	60,94	9,50	63,22	5,87	2,28

Bijlage 4.7: Woordenschatsscore Diataal School G (Huygens College) per klas

Toetsniveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
1	Totaal	48,83	6,28			
1	1A	44,76	5,41			
1	1B	50	7,2			
1	1C	45,33	5,21			
1	1D	44,06	3,68			
1	1E	50,73	6,01			
1	1F	46,56	6,60			
1	1G	52,63	6,73			
1	1H	56,56	9,39			

Bijlage 4.8: Woordenschatsscore *Diataal* School H (Iedersland College) per klas

Toetsniveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
1	Totaal	47,91	8,56	56,78	7,04	9,17
1	1A	47,36	6,86	57,00	6,09	9,93
1	1B	50,38	10,31	58,79	8,49	9,07
1	1C	48,56	10,24	57,81	5,59	9,25
1	1D	45,33	6,82	53,53	7,99	8,43

Bijlage 4.9: Woordenschatsscore Diataal School I (Marcanti College) per klas

Toetsniveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
1	Totaal	49,25	7,88	56,97	7,52	7,53
2	Totaal	55,57	9,22	60,10	8,78	5,01
1	MA1A	51,39	7,76	64,44	7,97	13,06
1	MA1B	45,00	6,29	53,95	7,88	8,95
1	MA1C	50,44	6,79	56,53	7,03	6,89
2	MA1H	56,22	8,79	61,61	4,70	5,39
1	MA1K	50,12	8,77	53,63	6,80	3,06
1	MA1L	46,06	9,44	54,53	7,53	7,72
1	MA1M	52,50	8,23	58,76	7,90	5,53
2	MA1T	54,92	9,65	58,58	12,87	4,63

Bijlage 4.10: Woordenschatsscore Diataal School J (Meridiaan College) per klas

Toetsniveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
2	Totaal	55,02	7,99	62,24	5,38	6,85
2	M1A	56,5238	8,36	61,00	6,94	4,48
2	M1B	53,48	10,02	61,83	5,20	8,35
2	M1C	55,52	7,75	62,29	4,79	6,76
2	M1D	56,05	5,82	63,86	4,59	7,82

Bijlage 4.11: Woordenschatsscore Diataal School K (Nova College) per klas

Toetsniveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
1	Totaal	41,78	6,05	50,43	7,46	8,92
2	Totaal	57,88	7,39	64,06	5,53	5,88
1	NA1B1	51,11	9,94	60,89	8,50	9,78
1	NA1B2	45,11	8,13	57,53	6,10	13,36
1	NA1B3	40,31	4,91	51,50	6,33	10,86
2	NA1Q1	57,88	7,39	64,06	5,53	5,88
1	NA1R1	38,93	3,13	43,15	6,67	4,69
1	NA1R2	40,83	7,17	46,78	6,76	7,00
1	NA1R3	37,88	2,31	47,93	7,92	10,07
1	NA1R4	42,47	7,49	50,27	9,35	7,80
1	NM1J1	37,62	5,35	45,38	8,05	7,77

Bijlage 4.12: Woordenschatsscore Diataal School M (Wellant College) per klas

Toetsniveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
1	Totaal	52,46	7,85			
1	AS1A	46,54	6,84			
1	AS1B	51,53	7,12			
1	AS1C	51,00	7,93			
1	AS1D	53,23	9,05			
1	AS1E	55,05	6,76			
1	AS1F	57,40	9,42			

Bijlage 4.13: Woordenschatsscore Diataal School N (Westburg College) per klas

Toetsniveau	Klas	Najaar 2011		Voorjaar 2012		Groei
		Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde	Standaardafwijking	Gemiddelde
1	Totaal	45,69	5,83	55,75	5,29	9,84
1	1a	44,50	6,81	54,56	6,82	9,62
1	1b	46,88	4,86	56,94	3,75	10,06