

Hoofdstuk 2. De woordleestoetsen Engels en Frans in de brugklas

In het eerste hoofdstuk zijn de nieuwe woordleestoetsen Engels en Frans onder de loep genomen (zie ook Van Berkel & Wiers 2010).¹ Onze kritische beoordeling heeft een aantal vragen opgeroepen:

1. Meten de toetsen wel decodeervaardigheid in de vreemde taal, als we ervan uit moeten gaan dat de leerlingen niet over kennis van de teken-klankkoppelingsregels in het Engels en Frans (kunnen) beschikken?
2. Als de toetsen geen decodeervaardigheid meten, meten ze dan directe woordherkenning?
3. Zijn er alternatieven te bedenken om de technische leesvaardigheid in een vreemde taal te meten die minder aan kritiek onderhevig zijn?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden, hebben wij in mei 2009 onderzoek gedaan op twee scholen bij 49 leerlingen van gemengde brugklassen vmbo-gt/havo.² In deze groep zaten zes leerlingen met dyslexie. Daarnaast heeft auteur Evelyn Wiers de toetsen afgenomen bij 25 van haar dyslectische leerlingen. Zij zijn afkomstig uit verschillende klassen en niveaus van het voortgezet onderwijs. In dit hoofdstuk doen wij verslag van het onderzoek in de brugklas, in hoofdstuk 3 worden de resultaten van de dyslectische leerlingen besproken.

Opzet onderzoek

Om een antwoord te vinden op de eerste vraag, zijn de woordleestoetsen Engels en Frans afgenomen. Als leerlingen kennis zouden hebben van teken-klankkoppelingsregels, dan zou je kunnen veronderstellen dat zij daarmee regelmatig gespelde woorden zouden kunnen lezen, maar onregelmatig gespelde niet. Wij zijn nagegaan welke woorden die door het gros van de leerlingen gelezen zijn, fouten opleveren. Daarbij is gekeken of de fouten te verklaren zijn door een onregelmatige spelling.

Als leerlingen de woorden niet met behulp van teken-klankkoppelingsregels kunnen ontsleutelen, dan zou het kunnen zijn dat ze deze wel op basis van directe woordherkenning lezen. Directe woordherkenning veronderstelt volgens ons dat de betekenis van het gelezen woord bekend is. Om de vraag te beantwoorden in hoeverre de toetsen woordherkenning meten, is de bekendheid van de woorden onderzocht. Wij hebben ons daarbij beperkt tot de eerste vijftig hoogfrequente woorden uit de leestoetsen.

De vraag of er alternatieven te bedenken zijn voor het meten van technische leesvaardigheid in de vreemde talen is onderzocht door naast de woordleestoetsen Engels en Frans de EMT-A en de Klepel-A af te nemen én twee toetsen met Engelse en Franse leenwoorden. De Engelse leenwoordtoets is ontwikkeld door Schijf (2009) en is te vinden in Kleijnen e.a. (2008). Deze toets is genormeerd voor de brugklas. De Franse leenwoordtoets is met het oog op dit onderzoek door ons ontwikkeld. We veronderstellen dat als de leerlingen redelijk in staat blijken om bekende leenwoorden op te lezen, zij dat niet doen op basis van letter-klankkoppeling, maar op basis van directe woordherkenning.

¹ Van Berkel, A.J. en E.L. Wiers (2010), Leestoetsen Engels en Frans onder de loep. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 1, 2011.

² Het onderzoek op de scholen vond plaats in het kader van het mastercollege 'Orthodidactiek van het talenonderwijs' o.l.v. Ans van Berkel, Vrije Universiteit, Toegepaste Taalwetenschap.

Blijkt er een hoge correlatie tussen de Engelse en Franse woordleestoetsen en de EMT-A en/of de Klepel, dan zou de conclusie mogen luiden dat de toetsen dezelfde onderliggende vaardigheid meten, namelijk decoderen. Bij zo'n uitkomst zou je kunnen overwegen dat het afnemen van de EMT-A en/of de Klepel volstaat om een idee te krijgen van de te verwachten decodeervaardigheid in de vreemde taal. Blijkt er echter een hoge correlatie tussen de woordleestoetsen Engels en Frans en de toetsen met leenwoorden, dan lijkt de conclusie gerechtvaardigd dat de gemeenschappelijke onderliggende vaardigheid directe woordherkenning is. In dat geval zou overwogen kunnen worden om in plaats van de Engelse en Franse woordleestoetsen de toetsen met leenwoorden af te nemen.

Verwerking van de gegevens

Van de woordleestoetsen Engels en Frans en de toetsen met leenwoorden werden geluidsopnames gemaakt. Deze werden door twee personen afgeluisterd.

Twijfelgevallen over de interpretatie werden geïnterpreteerd en in de onderzoeksgroep besproken, zodat ieder in voorkomende gevallen dezelfde beslissing nam. Dit overleg was nodig, omdat het niet eenvoudig bleek te bepalen wat fout gelezen was en wat niet. Daarbij ging het niet alleen om de klanken, maar ook om de klemtoon. De eigen uitspraak van de beoordelaars verschilde niet alleen, maar met name bij het Frans was de benodigde kennis bij de testafnemers niet steeds aanwezig. Ook bleek de cd van Kleijnen e.a. bij het beoordelen van de uitspraak niet voldoende steun te geven. Voor iemand die zelf niet over de nodige kennis van de uitspraak beschikt, en dat zal snel het geval zijn als de test niet door een vakleerkracht wordt afgenomen, bleek het moeilijk in te schatten wat nog wel acceptabel was en wat niet meer.

Het is bovendien zo dat de incorrecte manier waarop de woorden werden opgelezen wel bij veel Nederlandse leerlingen zal voorkomen. Het is bekend dat systematisch uitspraakonderwijs in Nederland ontbreekt.³ Het kan natuurlijk niet zo zijn dat eigenlijk de uitspraak wordt beoordeeld, en niet de technische leesvaardigheid.

Daarom zijn de in het vorige hoofdstuk opgesomde woorden zoals *hurry*, uitgesproken als /hurrie/, goed gerekend.

Na invoer van de gegevens in het statistiekprogramma SPSS zijn de opnames en de invoer steekproefsgewijs gecontroleerd door Ans van Berkel en zo nodig verbeterd. In het volgende wordt eerst een overzicht gegeven van de resultaten. Deze worden vergeleken met de resultaten uit het normeringsonderzoek van Kleijnen e.a. Daarna gaan we in op de drie hierboven geformuleerde vragen.

Resultaten

Omdat er op geen van de afgenomen toetsen een significant verschil bleek tussen de twee scholen, zijn de leerlingen samengenomen en als één groep beschouwd. Volgens de handleiding van Kleijnen e.a. bij de woordleestoetsen (p. 39) vallen onder de normering voor het vmbo-kgt ook combinatieklassen met de havo. Wij hebben onze resultaten dan ook vergeleken met de resultaten van dit brugklatype, en wel op het tweede afnamemoment.

In tabel 1 is het gemiddeld aantal goed gelezen woorden te vinden op de EMT-A, de Klepel-A, de woordleestoetsen Engels en Frans en de twee toetsen met leenwoorden. De standaarddeviatie is vermeld tussen haakjes (sd). Ook wordt het minimum- en maximaal aantal goed gelezen woorden gegeven. De EMT-A, de

³ Volgens de organisatoren van het congres *Uitgesproken Engels*, 24 en 25 juni 2010, VU Amsterdam. Zie www2.hum.uu.nl/solis/hum/congres/uiteng.

Klepel-A en de leenwoordentoets Engels bestaan uit 116 woorden. De woordleestoets Engels bestaat uit 108 woorden, de woordleestoets Frans uit 100 woorden en de leenwoordentoets Frans uit 88 woorden.

	EMT-A	Klepel-A	woordlees- toets Engels	woordlees- toets Frans	leenwoorden- toets Engels	leenwoorden- toets Frans
gemiddeld (sd)	81.6 (13.4)	76.5 (20.7)	56.3 (9.5)	24.5 (10.2)	65.5 (14.1)	56.6 (14.5)
minimum/ maximum	42 / 115	26 / 114	37 / 78	2 / 48	38 / 101	24 / 86

Tabel 1. Aantal goed gelezen woorden.

In het normeringsonderzoek (Kleijnen e.a. 2008, 40) bedroeg de gemiddelde score op het tweede afnamemoment op de Engelse leestoets 52.8 (sd 8.1) en op de Franse leestoets 29.5 (sd 14.2). De score op de Engelse woordleestoets uit ons onderzoek ligt hoger dan in het normeringsonderzoek, maar de score op de Franse woordleestoets ligt lager dan die van de normgroep.⁴

In het brugklasonderzoek van Schijf (2009) werd aan het begin van het brugklasjaar dezelfde leenwoordentoets Engels afgenomen. Op dat moment bedroeg de gemiddelde score op deze toets 61 (sd 16). De brugklassers in ons onderzoek doen het aan het eind van het schooljaar beter dan de brugklassers aan het begin van het schooljaar.⁵

In tabel 1 komen de verschillen in resultaten naar voren tussen de woordleestoetsen Engels en Frans enerzijds en tussen de woordleestoetsen en de toetsen met leenwoorden anderzijds.⁶ De leerlingen scoren op de Engelse woordleestoets hoger dan op de Franse. Ook scoren zij op de Engelse leenwoordentoets beter dan op de toets met Franse leenwoorden. Voor beide talen geldt dat de leenwoorden beter zijn gelezen dan de woorden uit de woordleestoetsen.

Beantwoording van vraag 1

Met en de toetsen wel decodeervaardigheid, als we ervan uit moeten gaan dat de leerlingen niet over kennis van de teken-klankkoppelingsregels in het Engels en Frans (kunnen) beschikken?

Deze vraag is onderzocht door van de woorden die door het gros (minstens 95%) van de leerlingen gelezen zijn, na te gaan of zij eenduidig te verklanken zijn. De gedachte daarbij was dat, mochten leerlingen over teken-klankkoppelingskennis beschikken, zij in ieder geval zulke woorden zouden moeten kunnen ontsleutelen. Die zouden dus tot weinig fouten moeten leiden.

Van de Engelse leestaak heeft minstens 95% van de leerlingen de eerste vijftig woorden gelezen. De volgende dertien woorden leverden meer dan drie fouten op (het aantal leerlingen staat tussen haakjes): *laugh* (32), *said* (27), *largest* (25), *stove* (16), *find* (11), *already* (8), *evening* (8), *sudden* (7), *chair* (7), *watch* (6), *work* (5), *except* (5), *heavy* (4). Van deze woorden zijn *largest*, *find*, *evening*, *sudden*, *chair*,

⁴ Engels: $t = 2.56$, $df = 48$, $p < 0.025$; Frans: $t = 3.48$, $df = 48$, $p < 0.01$.

⁵ Leenwoorden Engels: $t = 2.21$, $df = 48$, $p < 0.05$.

⁶ Engelse en Franse woordleestoets vergeleken: $t = 28.41$, $df = 48$, $p < .001$; Engelse en Franse toets met leenwoorden vergeleken: $t = 10.88$, $df = 48$, $p < 0.01$; Engelse woorden met leenwoorden vergeleken: $t = 8.28$, $df = 48$, $p < .001$; Franse woorden met leenwoorden vergeleken: $t = 28.38$, $df = 48$, $p < .001$.

watch, work en *except* eenduidig.⁷ Dat de regelmatige woorden toch fouten oproepen, wijst erop dat de betreffende leerlingen niet over kennis van teken-klankkoppeling in het Engels beschikken. Aan de andere kant zijn er woorden die praktisch door alle leerlingen foutloos werden gelezen, waarbij kennis van teken-klankkoppeling geen rol kán spelen omdat het om onregelmatig gespelde woorden gaat. Voorbeelden daarvan zijn *you, come, have, two, down, woman, beautiful, slowly, early*. Dergelijke woorden worden waarschijnlijk goed gelezen op basis van directe woordherkenning, omdat ze vaak gezien zijn.

Al met al denken wij te mogen concluderen dat de leestoets Engels niet alleen de vaardigheid in teken-klankkoppeling meet, maar ook directe woordherkenning.

Van de Franse leestaak zijn slechts 28 woorden door minstens 95% van de leerlingen gelezen. Al die woorden leidden tot fouten (het aantal leerlingen staat tussen haakjes): *pluie* (48), *haut* (48), *chez* (48), *vrai* (46), *chaud* (43), *bruit* (43), *reine* (42), *but* (38), *pouce* (38), *bain* (37), *lait* (37), *loin* (37), *sud* (34), *tard* (32), *pont* (31), *chien* (30), *vert* (28), *salle* (23), *beau* (19), *vite* (12), *trou* (10), *lac* (9), *fil* (7), *parole* (6), *plume* (5), *pour* (5), *jeu* (4), *lune* (4).

Anders dan in het Engels gaat het in alle woorden, behalve in *sud*, om woorden die volstrekt eenduidig met behulp van kennis van de Franse teken-klankkoppeling te decoderen zijn.⁸ Het zal duidelijk zijn dat de leerlingen weinig idee van dergelijke kennis hebben. In veel gevallen lezen de leerlingen de woorden op de Nederlandse manier op. Dat leidt, bij onze manier van beoordelen, bij woorden als *lune, plume, parole* tot relatief weinig fouten. Maar als slotmedeklinkers worden uitgesproken, wat heel vaak gebeurt, bijvoorbeeld in *tard, bruit, pont, chat*, is dat niet volgens de Franse regels. Het is ons inziens twijfelachtig of veel van dit soort fouten op een leesprobleem in het Frans duiden. Dat de leerlingen uit ons onderzoek in het Frans niet kunnen decoderen, komt niet omdat zij slechte lezers zijn, maar omdat zij niet over de nodige kennis beschikken van teken-klankkoppelingen in het Frans.

Dat de leerlingen in het Engels hoger scoren dan in het Frans, hoeft niet te verbazen. Vermoedelijk kennen ze meer Engelse dan Franse woorden, waardoor zij in het Engels meer woorden direct zullen herkennen dan in het Frans. Dat bekendheid van de woorden een rol speelt bij het lezen, blijkt uit de vergelijking met de leenwoordtoetsen. In beide talen worden de leenwoorden beter gelezen dan de woorden uit de woordleestoetsen Engels en Frans.

Beantwoording van vraag 2

Met de toetsen directe woordherkenning?

Aan een toets die woordherkenning meet, hebben wij als voorwaarde gesteld dat de woorden bekend zijn. Dat de toetsen waarschijnlijk slechts ten dele aan die voorwaarde voldoen, is af te leiden uit de analyse van de leergangen, beschreven in het eerste hoofdstuk. Omdat de kans dat een woord bekend is, het grootst is wanneer het om hoogfrequente woorden gaat, hebben wij het onderzoek naar de kennis van de betekenis beperkt tot de eerste vijftig hoogfrequente woorden uit elke toets.

In het Engels bleken gemiddeld 41.5 woorden van de 50 hoogfrequente woorden bekend (sd 4.8). Op grond van dit hoge aandeel bekende woorden lijkt het aannemelijk dat de leerlingen, bij gebrek aan teken-klankkoppelingskennis in het Engels, een beroep kunnen doen op directe woordherkenning.

⁷ Zie Van Berkel (2006) voor een beschrijving van het Engelse spellingsysteem.

⁸ Zie Van Berkel (2007) voor een beschrijving van het Franse spellingsysteem.

In het Frans bleken gemiddeld 12.4 (sd 4.5) woorden van de 50 hoogfrequente woorden bekend. Er blijkt dus niet alleen een verschil tussen beide talen, maar het aantal hoogfrequente woorden dat de leerlingen kennen, ligt in het Frans dramatisch laag. Wat het Frans betreft moet worden geconcludeerd dat de leerlingen zelfs hoogfrequente woorden niet zullen herkennen, omdat zij de woorden niet kennen. Voegen we deze conclusie samen met de conclusie bij vraag 1, dan moeten we tot de slotsom komen dat de Franse leestoets, in ieder geval wat de door ons onderzochte leerlingen betreft, geen informatie geeft over de leesprestaties in het Frans. De leerlingen kennen eenvoudigweg te weinig woorden om met deze toets op hun technische leesvaardigheid in het Frans onderzocht te worden.

Beantwoording van vraag 3

Zijn er alternatieven te bedenken om de technische leesvaardigheid in een vreemde taal te meten die minder aan kritiek onderhevig zijn?

Het zal duidelijk zijn dat wij ons afvragen of de woordleestoetsen Engels en Frans wel meten wat zij geacht worden te meten. Dat wil zeggen dat wij vraagtekens zetten bij de validiteit van de toetsen. Een mogelijkheid om validiteit vast te stellen, is de vergelijking met een 'soortgenoot' waarvan vaststaat dat deze zelf betrouwbaar en valide is. Wanneer er een correlatie wordt gevonden van .80 of hoger tussen de bestaande en de nieuwe toets, kan worden geconcludeerd dat beide toetsen dezelfde onderliggende vaardigheid meten en dat de nieuwe toets valide is.

In het normeringsonderzoek van Kleijnen e.a. is voor de vergelijking met een soortgenoot een betrouwbare en valide genormeerde Nederlandse toets technisch lezen⁹ gebruikt, bestaande uit woorden en pseudoworden. De vraag was of de woordleestoetsen Engels en Frans, net zoals de Nederlandse, decoderen meten. Volgens de handleiding varieert de gevonden samenhang tussen talen van .55 tot .68, en de resultaten van december worden als sterk overeenkomend met die van juni beoordeeld. De auteurs concluderen: 'Dit geeft een eerste aanwijzing dat de onderliggende, centrale vaardigheid 'decoderen' ten grondslag ligt aan het technisch lezen in drie verschillende, Westerse talen.' (Kleijnen e.a. 2008, 47)

In het voorgaande hebben wij onze twijfel geuit aan het uitgangspunt dat je in een vreemde taal leert lezen door middel van decoderen. Wij zijn van mening dat leren lezen in een vreemde taal eerder vergelijkbaar is met het leren lezen van leenwoorden, waarbij de directe strategie een belangrijke rol speelt. Om deze veronderstelling te onderzoeken, zijn de correlaties berekend tussen de Nederlandse decodeertoetsen, de woordleestoetsen Engels en Frans en de toetsen met leenwoorden. Een correlatie van .80 of hoger zullen wij als aanwijzing beschouwen dat de betreffende toetsen dezelfde onderliggende vaardigheid meten. Aansluitend bij de correlaties die in het normeringsonderzoek van Kleijnen e.a. zijn gevonden, verwachten wij zo'n hoge correlatie niet aan te treffen tussen de Nederlandse decodeertoetsen en de woordleestoetsen. Mocht er wel een correlatie van .80 of hoger blijken tussen de woordleestoetsen Engels en Frans en de toetsen met leenwoorden, dan lijkt het ons aan te bevelen om de toetsen met leenwoorden als een mogelijk alternatief voor de woordleestoetsen te beschouwen en die suggestie in nader onderzoek te onderbouwen.

In tabel 2 zijn de correlaties te vinden tussen de verschillende leestoetsen. Alle correlaties zijn significant op 0.01 niveau. Correlaties van .80 of hoger zijn geel gemarkeerd.

⁹ Tijdens het normeringsonderzoek nog niet uitgegeven.

	EMT-A	Klepel-A	leestoets Engels	leestoets Frans	leenwoordentoets Engels	leenwoordentoets Frans
EMT-A	1	.78	.51	.60	.74	.74
Klepel-A	.78	1	.65	.74	.78	.75
woordleestoets Engels	.51	.65	1	.68	.85	.73
woordleestoets Frans	.60	.74	.68	1	.80	.85
leenwoordentoets Engels	.74	.78	.85	.80	1	.92
leenwoordentoets Frans	.74	.75	.73	.85	.92	1

Tabel 2. Correlaties tussen de zes leestoetsen.

In het voorgaande is erop gewezen dat een correlatie van minimaal .80 betekent dat de betreffende toetsen dezelfde onderliggende vaardigheid meten. Uit bovenstaande tabel blijkt dat dat niet geldt voor de Nederlandse decodeertoetsen en de leestoetsen Engels en Frans (.51 en .65, .60 en .74), maar wel voor de leestoets Engels en de leenwoordentoets Engels (.85), en ook voor de leestoets Frans en de leenwoordentoets Frans (.85). De leenwoordentoets Engels correleert bovendien hoog met zowel de leestoets Frans (.80) als de leenwoordentoets Frans (.92). Bij de conclusie over dezelfde onderliggende vaardigheid is wel enige voorzichtigheid geboden, omdat de toetsen die als 'soortgenoot' gebruikt zijn, zelf nog in ontwikkeling zijn en daarom niet zonder meer als betrouwbare en valide meetinstrumenten te beschouwen zijn. Ondanks deze kanttekening zien wij de hoge correlaties als een positieve aanwijzing dat de leenwoordentoetsen een alternatief voor de woordleestoetsen Engels en Frans van Kleijnen e.a. zouden kunnen zijn.

Conclusie

In het voorgaande is verondersteld dat de leenwoordentoetsen niet tekenklankkoppeling meten, maar directe woordherkenning. De hoge correlatie van de leenwoordentoetsen met de woordleestoetsen wijst erop dat beide typen toetsen een beroep doen op dezelfde onderliggende vaardigheid. Volgens ons gaat het daarbij niet in de eerste plaats om decoderen, maar om directe woordherkenning. De hoge correlatie betekent ook dat men voor het meten van de vaardigheid in directe woordherkenning in plaats van de leestoetsen Engels en Frans, de toetsen met leenwoorden af zou kunnen nemen. Deze toetsen hebben het grote voordeel dat de betekenis en uitspraak van de woorden bij de leerlingen bekend zijn. In het onderzoek van de dyslectische leerlingen waarvan in hoofdstuk 3 verslag wordt gedaan, bleken de woordleestoetsen Engels en Frans bovendien een grote belasting voor de leerlingen te zijn, veel meer dan de toetsen met leenwoorden. Daarom is juist voor moeilijk lezende kinderen het afnemen van de leenwoordentoetsen in plaats van de woordleestoetsen aan te bevelen.

Uit de hoge correlatie tussen beide leenwoordtoetsen mag geconcludeerd worden dat het niet veel uitmaakt of de leenwoorden Frans of Engels worden gehanteerd. Beide toetsen meten blijkbaar dezelfde onderliggende vaardigheid. En het is die onderliggende vaardigheid, die te maken heeft met het relatief snel in het geheugen opslaan van de geschreven vorm van woorden, die ten grondslag ligt aan het leren lezen in een vreemde taal.

Literatuur

Berkel, A.J. van (2006). *Orthodidactiek van het Engels*. Bussum: Coutinho.

Berkel, A.J. van (2007). *Opstapboek Frans*. Zoetermeer: Betelgeuze.

Kleijnen, R., E. Steenbeek-Planting & L. Verhoeven (2008). *Toetsen en Interventies bij Dyslexie in het Voortgezet Onderwijs, Nederlands en de Moderne Vreemde Talen*. Nijmegen: Expertise Centrum Nederlands.

Schijf, G.M. (2009). *Lees- en spellingvaardigheden van brugklassers*. Academisch proefschrift, Universiteit van Amsterdam.